

**Wie Kinder fernsehen
- Entwicklung eines Rezipienten-Prozess-Systems (RPS) -**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-
Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der

Universität Augsburg

vorgelegt von
Diana Koch aus
Hannover
2006

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Michaelis
Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Stengel
Tag der mündlichen Prüfung: 12.12.2006

Vorwort

Erst war eine empirische Arbeit an der Universität Augsburg geplant, organisiert und in den Anfängen durchgeführt. Mein Dank gilt hier der Universität Augsburg, die ein Stipendium gewährte, und dem Lehrstuhl für Psychologie, der meine Arbeit mit Räumen und der Zusammenarbeit mit dem Videolabor unterstützte, so dass sich das empirische Thema weiterentwickeln konnte. Dieser Entwurf scheiterte aber dennoch an der freiwilligen Mitarbeit von Studenten (von geplanten mindestens 200 meldete sich 1!) und an der Veränderung meiner beruflichen und privaten Lebensumstände, die einen Umzug mit sich brachten.

Die Änderung des Dissertationsthemas 1994 ermöglichte einen Neuanfang mit der vorliegenden Entwicklung eines theoretischen Ansatzes im medienpsychologischen Bereich. Meines Erachtens hat die Bedeutung des Themas "Wie Kinder fernsehen" im Laufe der Zeit eher zugenommen, auch wenn der frühe Umgang mit der wachsenden Medienvielfalt brisanter geworden ist.

Mein besonderer Dank gilt meinem Mann Klaus Koch, der mich auf fachrelevante Tagungen begleitete, Korrektur las und die Entwicklung meiner Arbeit ehrlich interessiert verfolgte; seine praktische Unterstützung und die intensiven Diskussionen motivierten und sind mir noch heute in lebhafter Erinnerung. Die temperamentvollen Auseinandersetzungen mit Herrn Prof. Dr. Wolfgang Michaelis forderten mich schon während des Studiums und der empirischen Diplomarbeit; er begleitete mich mit viel Geduld und Vertrauen auch durch die Dissertation. Der letzten Aufforderung "Gib's ab!" von Petra Scherr nach ihrem Korrekturlesen kam ich endlich erleichtert nach.

München, April 2006

Diana Koch

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Wie sehen Kinder fern?	1
1. Komponenten der Rezeptionssituation	5
1.1 Informationsverarbeitung während des Fernsehens	7
1.1.1 <u>Selektive Aufmerksamkeit beim Fernsehen</u>	8
1.1.1.1 Situationsgesteuerte Aufmerksamkeit	10
1.1.1.2 Mediengelenkte Aufmerksamkeit	15
1.1.1.3 Interessenbedingte Aufmerksamkeit	17
1.1.2 <u>Wahrnehmung beim Fernsehen</u>	20
1.1.2.1 Wahrnehmung der medienvermittelten Information	21
1.1.2.2 Medienspezifische Wahrnehmung	27
1.1.2.3 Wahrnehmung der eigenen Person	31
1.1.3 <u>Differenzierung: Gewalt und Aggression</u>	36
1.1.3.1 Darstellungen im Fernsehen	37
1.1.3.2 Der Handlungsbegriff im Fernsehen	44
1.1.3.3 Strukturdimensionen der Darstellung	45
1.2 Persönlichkeitsbedingte Prozesse beim Fernsehen	52
1.2.1. <u>Verstehensprozesse beim Fernsehen</u>	53
1.2.1.1 Charakteristische Schemata beim Verstehensprozess	54
1.2.1.2 Bedeutungsspezifische Verarbeitung	65
1.2.1.3 Subjektive Repräsentation von Fernsehszenen	73
1.2.2 <u>Informationsquellen des Rezipienten</u>	79
1.2.2.1 Erfahrung	80
1.2.2.2 Erwartung	83
1.2.2.3 Weltbild	88

2.	Das Rezipienten-Prozess-System (RPS)	96
2.1	<u>Struktur des Rezeptionsprozesses</u>	98
2.1.1	Das Konstruktionsprinzip	98
2.1.2	Hierarchie der Konstrukte	102
2.1.3	Konstruktionsperspektiven	107
2.2	<u>Dynamik des Rezeptionsprozesses</u>	111
2.2.1	Konstruktionsknoten	112
2.2.2	Fernsehrelevante Konstrukte	119
2.2.3	Regiehandlungen	125
2.3	<u>Interpretationstendenzen bei Gewaltszenen</u>	129
2.3.1	Darstellungsweise des RPS	131
2.3.2	Interpretationstendenz "Angst"	138
2.3.3	Interpretationstendenz "Aggression"	147
2.3.4	Alternative Interpretationstendenz "Komik"	155
2.3.5	Persönlichkeitsbestimmte Interpretation im RPS	163
3.	Konsequenzen des RPS für Medienpädagogik und -erziehung	167
3.1	<u>Fernsehen als subjektive Erfahrung</u>	167
3.1.1	1. Phase: Medienpädagogische Inhaltsanalyse	169
3.1.2	2. Phase: Medienkompetenz	171
3.1.3	3. Phase: Medienintegration	175
3.2	<u>Medienerziehung in Institutionen</u>	176
3.2.1	Medienerziehung im Kindergarten	177
3.2.2	Medienpädagogischer Unterricht in der Schule	180
3.2.3	Familienorientierte Medienpädagogik	182
3.3	Medienpädagogik entsprechend einer Interpretationstendenz	185
	Resümee: Wie Kinder fernsehen ...	189
	Literatur	195

Exkurs: Wirkung des Fernsehens bei Kindern

E.1	Das Medium Fernsehen	Exkurs	1
E.1.1	<u>Durchschnittliche Fernsehnutzung der Kinder</u>	Exkurs	2
E.1.1.1	Sehhäufigkeit	Exkurs	2
E.1.1.2	Fernsehzeiten	Exkurs	4
E.1.1.3	Differenzierung der Fernsehtage	Exkurs	5
E.1.2	<u>Analyse des Fernseh-Programmangebots</u>	Exkurs	7
E.1.2.1	Hauptfernsehzeiten der Kinder	Exkurs	7
E.1.2.2	Exemplarische Fernsehwoche	Exkurs	9
E.1.2.3	Peer group-Orientierung	Exkurs	14
E.2	Wirkung des Fernsehens	Exkurs	15
E.2.1	<u>Ansätze kurzfristiger Wirkungen</u>	Exkurs	16
E.2.1.1	Imitationslernen	Exkurs	16
E.2.1.2	Erregungssteuerung	Exkurs	18
E.2.1.3	Rezipientenerwartung	Exkurs	21
E.2.2	<u>Ansätze langfristiger Wirkungen</u>	Exkurs	23
E.2.2.1	Rezipientenerfahrung	Exkurs	23
E.2.2.2	Fernsehnutzung	Exkurs	24
E.2.2.3	Informationssuche	Exkurs	26
E.2.3	<u>Formung des Weltbildes</u>	Exkurs	29
E.2.3.1	Kultivierung	Exkurs	29
E.2.3.2	Speicherung	Exkurs	31
E.2.3.3	Vernetzung	Exkurs	32

Anhang: Übersichten und Rohdaten

A.1	Übersicht Tabellen	Anhang	1
A.2	Übersicht Abbildungen	Anhang	2
A.3	Die exemplarische Fernsehwoche		
A.3.1	Sendungstypen der Tabellen einer exemplarischen Fernsehwoche	Anhang	3
A.3.2	Rohdaten der Anzahl und Dauer von Sendungen in den Hauptfernsehzeiten der Kinder	Anhang	6
A.4.	Filmmaterial		
A.4.1	Übersicht	Anhang	10
A.4.2	Inhalte	Anhang	10
A.4.2.1	Die Biene Maja	Anhang	11
A.4.2.2	Die Schlümpfe	Anhang	12
A.4.2.3	Hero Turtles	Anhang	13
A.5	Beispielszenen der Interpretationstendenzen im RPS		
A.5.1	Szenenkatalog der IT Angst (Beispiel Abb. 12)	Anhang	14
A.5.2	Szenenkatalog der IT Aggression (Beispiel Abb. 13)	Anhang	19
A.5.3	Szenenkatalog alternative IT Komik (Beispiel Abb. 14)	Anhang	25

Einleitung: Wie sehen Kinder fern?

Die Nutzung von Medien ist mittlerweile für Kinder (5 - 12 Jahre) immer selbstverständlicher (vgl. "die elektronische Umwelt" bei Klingler & Windgasse 1994, S. 2). Der Einstieg in diese "Medienkarriere" geschieht in der Regel über das Fernsehen; darum kann man davon ausgehen, dass die erlernte Fernsehnutzung auch die Nutzung weiterer Medien prägt. Das Interesse am Fernsehen gilt der Frage, wie Kinder fernsehen, d.h. welche Komponenten bilden eine kognitive Struktur und wie kann diese Struktur benannt und dargestellt werden. Das Ziel ist also die Entwicklung eines holistischen kognitiven Systems, das alle Komponenten, die am Rezeptionsprozess beteiligt sind, einbezieht. Die praktische Umsetzung für die Medienerziehung könnte in pädagogischen Konzepten, abgeleitet von diesem System angedacht werden. "Es erscheint unrealistisch, Kinder, die in einer audiovisuell und medial geprägten Umwelt aufwachsen, gänzlich vom Fernsehkonsum abzuschirmen, egal, welcher Altersgruppe sie angehören." (Fischer 2004, S. 76)

Obwohl das Fernsehen mit seiner Wirkung v.a. im Zusammenhang mit der Medienvielfalt des heutigen Alltagslebens verstanden werden kann (vgl. Groebel 1994d), kommt ihm aufgrund seiner selbstverständlichen Verfügbarkeit eine besondere Bedeutung zu (vgl. Gangloff 2003). Die Komponenten der Fernsehwirkung werden mit der Analyse des Mediums und den unterschiedlichen Ansätzen zu kurz-, mittel- bis langfristigen Wirkungen des Fernsehens im Exkurs aufgearbeitet (vgl. auch Überblick von v.Gottberg 1995 und von Selg 1998), aber die "neuere Forschung distanziert sich zunehmend von mechanischen Wirkungsvorstellungen" (v.Gottberg 1995) und erweitert zunehmend den ursprünglichen Wirkungsbegriff. Die Beschäftigung mit dem Medium per se geschieht insoweit, als dies für die Entwicklung eines holistischen kognitiven Systems notwendig erscheint (Kap. E.1). Das bisher erforschte durchschnittliche Profil der Fernsehnutzung von Kindern wird auf äußere Kriterien wie Sehhäufigkeit, Fernsehzeiten und -tage beschränkt und schafft den theoretischen Rahmen für die Analyse des Programmangebots und die Konstruktion einer fiktiven Kinder-Fernsehwoche. Dieser Exkurs zur Wirkungsforschung ist dem Hauptteil dieser Arbeit nachgestellt, da er nicht unmittelbar zum Thema führt, aber klärt, warum die herkömmlichen Wirkungsansätze zu kurz greifen.

Die Auseinandersetzung mit dem Fernsehen als Entwicklung einer persönlichkeitspezifischen Verarbeitung eingehender Information geschieht nicht nur im Rezeptionsprozess

selbst, sondern auch über diesen Prozess hinaus im Alltag des Kindes. Das Fernsehen wird also als eine Informationsquelle von mehreren betrachtet, die in der aktuellen Rezeptionssituation wiederum miteinander verknüpft werden und einen subjektiven Verarbeitungsprozess gestalten. Das Ziel ist die Darstellung eines kognitiven Systems, das sich zur methodischen Vorbereitung einer empirischen psychologischen Forschung ebenso eignet wie als Instrument einer konzeptionellen Medienpädagogik.

Eine Rezeptionssituation kommt nur zustande, wenn jemand das Medium beachtet (Kap. 1). Die Komponenten während dieses Rezeptionsprozesses berücksichtigen zum einen die Informationsverarbeitung besonders im Hinblick auf die selektive Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung im Rezeptionsprozess, zum anderen werden Verstehensprozesse und weitere (kognitive) Informationsquellen des Rezipienten als wesentliche Aspekte der Persönlichkeit für die Interpretation der Fernsehszenen herangezogen. Obwohl die Beobachtung auf den Rezeptionsprozess per se praktisch begrenzt ist, wird der Prozess insoweit als dynamisch angesehen, als Kinder sich vor und nach dem Fernsehen mit dem Gesehenen beschäftigen, was in die Interpretationen im Rezeptionsprozess einfließt (s.o.). Die beiden Bereiche Aufmerksamkeit und Wahrnehmung werden als Komponenten der Informationsverarbeitung im Zusammenhang mit der kognitiven Aktivität Fernsehen betont (vgl. Donsbach 1989); allerdings bildet die "Kapazität des menschlichen Informationsverarbeitungssystems" die Grenze, "die den vielfältigen Möglichkeiten des Mediums gesetzt ist" (Habermann 1984, S. 51). Der Rezipient, das fernsehende Kind, ist der Ausgangspunkt, von dem aus Fernsehszenen verarbeitet werden und durch dessen Informationsverarbeitungskapazitäten die Fernsehdarstellungen bzw. Informationen subjektiviert werden (vgl. Rathmann 2004; vgl. den Untersuchungsansatz von Neumann & Charlton 1989a und Neumann-Braun 1991).

Ein kognitives Prozess-System integriert sowohl die subjektive Wahrnehmung des Kindes von Umgebungsfaktoren (wie der sozialen Situation, des Fernsehzimmers und anderer Fernsehbedingungen etc.) als auch innere Befindlichkeiten (wie die Wahrnehmung der Physis aufgrund der Sitzhaltung und der Erregung), die Interpretation des Gesehenen als auch die Fernsehhandlungen in den Augenblick des Rezeptionsprozesses (vgl. die "interne und externe Information" bzw. der Mensch als "selbstreferentielles System" bei Strohner 1995).

Aus der Vielfalt des Gesehenen werden gewalthaltige Szenen ausgewählt, weil sie in der Regel einen starken Eindruck bei Kindern hinterlassen und als gewalthaltig identifiziert werden können (Kap. 1.1.3). "Gewaltdarstellungen erfüllen die medienspezifischen Voraussetzungen des Besonderen" (Groebel & Gleich 1993, S. 18). Der fernsehspezifische Handlungsbegriff führt am Beispiel der Gewaltszenen zu den Strukturdimensionen der Programmgestaltung, die das Medium umfassend strukturell beschreiben. Der Ansatz der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich v.a. mit bestimmten kognitiv-emotionalen Wirkzusammenhängen, wie bei der Informationsverarbeitung (Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Darstellung) und bei persönlichkeitsbedingten Prozessen (Verstehensprozesse und Informationsquellen des Rezipienten) im Sinne eines erweiterten Wirkungsbegriffs.

Aufbau und Dynamik des Rezipienten-Prozess-Systems (RPS) lehnen sich an die (Persönlichkeits-)Konstrukttheorie von George A. Kelly (1955/1986) an, die m.E. geeignet scheint, die Wirkzusammenhänge im individuellen Rezeptionsprozess bei Kindern in relevanten Bereichen zu erläutern (Kap. 2.1 und Kap. 2.2). Einige Begriffe (v.a. das Konstrukt) werden von George A. Kelly übernommen, der seine Theorie hauptsächlich vom konstruktiven Alternativismus ableitet (Kelly 1977), in diesem Zusammenhang aber auf den Rezeptionsprozess bezogen und differenziert, so dass ein kognitives Prozess-System aus der Perspektive des Rezipienten entsteht.

Werden interpretative Konstrukte des Rezipienten im Rahmen des RPS miteinander verknüpft, so lassen sich aufgrund der gewählten Konstrukte Präferenzen (z.B. bei Gewaltszenen ein Aggressions- oder ein Angst-Konstrukt) und das damit zusammenhängende Selektionsverhalten (mit sog. Konstruktionsknoten dargestellt) erkennen und als Prozess-typen kategorisieren. Mit dem Begriff der Interpretationstendenz (IT; Kap. 2.3) wird im wesentlichen zusammengefasst, dass ein grundlegendes Interesse und/oder eine Emotion die Informationsverarbeitung lenkt. Diese Führung der Interpretation in einen subjektiv-sinnhaften Bedeutungsschwerpunkt bedeutet auch, dass die wahrgenommene Variationsbreite von alternativen Konstrukten immer weiter eingeschränkt wird und sich dadurch das jeweilige kognitive System des Rezipienten innerhalb dieser Tendenz verändert. Die Dynamik entsteht, indem nicht nur die Reaktion auf die extremen (z.B. gewalthaltigen) Szenen beachtet wird, sondern dass dieser holistische Ansatz von einer konstruktiven Aktivität der Persönlichkeit des Rezipienten ausgeht, die die Interpretation des Gesehenen (damit den subjektiven Bedeutungszusammenhang und die Bewertung) im Laufe des Rezepti-

onsprozesses und mit jeder weiteren Szene differenziert, bis ein ambivalentes Konstruktionsystem entstanden ist, das die individuelle Perspektive im Rezeptionsprozess abbildet.

Die Konsequenzen des RPS für die Medienpädagogik (Kap. 3) basieren auf dem Axiom, dass auch das Fernsehen als eine subjektive verarbeitete Erfahrung gilt. Die drei pädagogischen Phasen beim Umgang mit Medien stellen das Erziehungsziel der Medienkompetenz in die Mitte zwischen eine medienpädagogische Inhaltsanalyse (Erfragen der kindlichen Faszination) und die Medienintegration, damit das Kind die "Fernseh-Erfahrungen" adäquat in den Alltag reintegrieren kann. Sowohl in der Medienpädagogik als auch in der Medienerziehung in Institutionen könnte das RPS durch die Ermittlung eines subjektiven Interpretationsprofils helfen, das Kind bei der Interpretation während des Fernsehens gezielter pädagogisch zu begleiten.

Jedes Medium kann eine Bereicherung für das Kind sein, wenn die Pädagogik das Kind in seiner Subjektivität ernst nimmt und in seiner Medienkompetenz derart fördert, dass es die Adäquatheit jedes Mediums für seine Zwecke beurteilen kann. Die Begleitung des Kindes in der Medienwelt am Beispiel des Fernsehens als Einstiegsmedium sollte auch die Kompetenz für den Umgang mit anderen Medien (Bücher und Zeitschriften, Computer, Internet etc.) erhöhen.

1. Komponenten der Rezeptionssituation

Das Medium Fernsehen wird in den Mittelpunkt gestellt, weil der erste Medienkontakt oft schon im Kleinkindalter beim Fernsehen stattfindet. "Es erscheint unrealistisch, Kinder, die in einer audiovisuell und medial geprägten Umwelt aufwachsen, gänzlich vom Fernsehkonsum abzuschirmen, egal, welcher Altersgruppe sie angehören." (Fischer 2004, S. 76; Medienkonsum als Selbstverständlichkeit für Kinder bei Kunczik & Zipfel 2005) Obwohl das Fernsehen mit seiner Wirkung nur im Zusammenhang mit der Medienvielfalt des heutigen Alltagslebens verstanden werden kann (vgl. Groebel 1994d), kommt ihm aufgrund seiner selbstverständlichen, häuslichen Verfügbarkeit eine besondere Bedeutung zu.

Kinder wachsen heute in einer zum großen Teil elektronischen Umwelt auf, in der die Massenmedien des 20. Jahrhunderts - Hörfunk, Fernsehen und die Speichermedien Tonband, Schallplatte, CD, Video - in fast allen Haushalten vorhanden sind. Dazu kommen vielfach Personalcomputer und Computerspielzeug (...). Veränderungen in diesem Medienset - zu dem natürlich auch Bücher, Zeitschriften, Zeitungen und andere Printmedien gehören - erweisen sich zur Zeit nur noch als Ausdifferenzierungsprozesse technischer (...) wie inhaltlicher Natur (...).

(Klingler & Windgasse 1994, S. 2)

Der frühe Kontakt mit dem Medium Fernsehen und die damit verbundene selbstverständliche Nutzungserfahrung machen gerade das Fernsehen zu einem besonderen Medium, dem in der Kindheit alle anderen Medien zu- bzw. nachgeordnet werden (vgl. Gangloff 2003; Groebel 1998). Laut S. Feshbach (1989) trägt der hohe Fernsehkonsum der Kinder dazu bei, "das Fernsehen nicht nur als Unterhaltungsmedium, sondern als eines der wichtigsten Medien für die Sozialisation anzusehen" (S. 74). Die Komponenten der Fernsehwirkung werden mit der Analyse des Mediums und den unterschiedlichen Ansätzen zu kurz-, mittel- bis langfristigen Wirkungen des Fernsehens der Vollständigkeit halber im Exkurs aufgearbeitet (vgl. auch Überblick von v.Gottberg 1995 und von Selg 1998), aber die "neuere Forschung distanziert sich zunehmend von mechanischen Wirkungsvorstellungen" (v.Gottberg 1995).

Das Fernsehjahr 2004 steht deutlich in der Kontinuität der Vorjahre. Die Fernsehnutzung der Drei- bis 13-Jährigen ist - gemessen an den Werten des Vorjahres - weitgehend von Stabilität gekennzeichnet.

(Feierabend & Klingler 2005, S. 175)

Dieses Fazit im Vergleich zur Fernsehnutzung dieser Altersgruppe im Jahr 1992 ziehen Feierabend & Klingler (2005) trotz der gravierenden Erweiterung des Programmangebots.

Bereits für die 6- bis 7jährigen ist das Fernsehen "integrativer Bestandteil ihres Lebens, der aber nicht ein für allemal fix ist, sondern selbstverständlich Entwicklungsprozessen unterliegt" (Klingler & Windgasse 1994, S. 12). Unter Berücksichtigung dieser Entwicklungsprozesse erscheint es sinnvoll, die Kinder im Alter von 5 - 12 Jahren in zwei Rezipienten-Hauptgruppen zu unterteilen: die Vorschul-Altersgruppe umfasst Kinder im Alter von 5 - ca. 7 Jahren, da die Einstellung dieser Rezipientengruppe zum Fernsehen und das Fernsehverhalten in der Vorschulzeit geprägt wird und über den Beginn der Schulzeit hinaus erhalten bleibt; die Schul-Altersgruppe betrifft die Kinder im Alter von etwa 8 - 12 Jahren, die sich aus der Schulroutine heraus wieder verstärkt dem Fernsehen zuwenden (s. E 2, "Durchschnittliche Fernsehzeiten").

Es gibt wichtige Altersunterschiede hinsichtlich der Differenziertheit und des Umfangs der Hinweisreize, für die Kinder empfänglich sind. Vorschulkinder werden besonders vom Gesichtsausdruck der Darsteller beeinflusst. Ältere Kinder reagieren eher auf Situationsreize und sind eher dazu fähig, die emotionalen Bedeutungen einzelner Symbole und Metaphern zu verstehen...

(Harris, Olthof & Terwogt, 1981, zitiert nach N. Feshbach 1989, S. 82 f.)

Die hier zur Diskussion stehende "offene Rezeptionssituation" beginnt mit dem Anschalten des Geräts bzw. mit der aufmerksamen Zuwendung zum Fernsehen und endet mit dem Ausschalten respektive mit dem Ende dieser Aufmerksamkeit (vgl. aus sozialpsychologischer Perspektive: "Rezeptionsprozeß statt Medienwirkung" bei Charlton & Neumann 1982 und die "Teilvorgänge" bei Winterhoff-Spurk 2004, S. 45: Entscheidung zum Einschalten, Wahrnehmung bzw. Verarbeitung und Entscheidung zur Beendigung des TV-Verhaltens). Während dieser Zeit, die Kinder vor dem Fernseher verbringen, geschehen sowohl die Informationsverarbeitung als auch die persönlichkeitsbedingten Prozesse mit all ihren kognitiv-strukturellen und -dynamischen Komponenten. Das Medium wie auch das Kind werden zwar gleichermaßen als Informationsquellen verstanden; aber nur das Kind ist in der Lage, Informationen auch aufzunehmen und zu verarbeiten, was als Reziprozität der Informationsquellen berücksichtigt werden muss (von Sonderformen z.B. des sogenannten interaktiven Fernsehens und Fernseh-Shoppings einmal abgesehen) (vgl. Harris 1983).

Da Aufnahme und Verarbeitung der Informationen durch den Rezipienten geleistet wird, ist das Kind selbst der Mittelpunkt für viele grundsätzliche Entscheidungen, die es der Informationsquelle Fernsehen überhaupt erst ermöglichen, wirksam zu werden. Informationen aus dem Fernsehen, die Informationsverarbeitung während des Fernsehens und die Be-

wertung der Informationen aus der Perspektive der eigenen Persönlichkeit determinieren auch, ob das Fernseh-Erlebnis mit dem Rezeptionsprozess abgeschlossen ist oder ob sich das Kind vorher überhaupt oder noch danach (in der Realität) mit dem Fernseh-Erlebnis beschäftigt (vgl. die Bedeutung des "häuslichen Klimas" in der Familie bei Eron & Huesmann 1989). Das bedeutet, dass der Rezeptionsprozess vom Beginn bis zum Ende der Aufmerksamkeit für das Fernsehen zwar begrenzt ist, diese Grenzen aber als durchlässig (offen) betrachtet werden.

1.1 Informationsverarbeitung während des Fernsehens

Im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit fernsehvermittelten Informationen sind die Komponenten der Informationsverarbeitung für den Verlauf des Rezeptionsprozesses von großer Bedeutung (vgl. Weidenmann 1988 im Zusammenhang mit Bildverstehen). Da die Informationsverarbeitung während der Rezeptionssituation nur beim Rezipienten geschieht, müssen hier alle Informationen vom Fernsehen, aus der Umgebung, der eigenen Befindlichkeit etc. verarbeitet werden - immer beschränkt durch die Möglichkeiten, die ein Rezipient in diesem Augenblick hat: aufmerksam zu sein, die Information durch seine eigene Persönlichkeit gefiltert wahrzunehmen und/oder als Wissen zu speichern (vgl. Harris 1983). "Efforts to account for the impact of television should consider what the viewer brings to the television at least as much as it brings to the viewer." (Anderson & Lorch 1983, S. 30)

Die zwei Bereiche Aufmerksamkeit und Wahrnehmung werden als Komponenten der Informationsverarbeitung im Zusammenhang mit der kognitiven Aktivität Fernsehen betont (vgl. Donsbach 1989); allerdings bildet die "Kapazität des menschlichen Informationsverarbeitungssystems" die Grenze, "die den vielfältigen Möglichkeiten des Mediums gesetzt ist" (Habermann 1984, S. 51). Obwohl in der theoretischen Diskussion die fernsehspezifischen Darstellungsweisen per se - losgelöst von ihrem Bezug zum Rezipienten - bei der Informationsverarbeitung eine große Rolle spielen, ist hier der Rezipient, das fernsehende Kind, der Ansatzpunkt, von dem aus Fernsehen verarbeitet wird und durch dessen Informationsverarbeitungskapazitäten die Fernsehdarstellungen subjektiviert werden (vgl. den Untersuchungsansatz von Neumann & Charlton 1989a; vgl. Neumann-Braun 1991).

Die referierten Befunde weisen darauf hin, dass der Zuschauer beim Fernsehen zwar auf bestimmte akustische und visuelle Elemente des angebotenen Materials mit Orientierungsreaktionen reagiert, dass er aber dennoch seine Aufmerksamkeit aktiv, auf der Grundlage seiner Erfahrungen

und momentanen Befindlichkeiten weitgehend selbst steuert. Ein hypnotisiertes TV-Kaninchen ist er jedenfalls nicht. (Winterhoff-Spurk 2004, S. 63)

1.1.1 Selektive Aufmerksamkeit beim Fernsehen

Der Bereich der selektiven Aufmerksamkeit umfasst viele Teilaspekte, die gesondert experimentell bearbeitet werden: frühe vs. späte Selektion von Informationen, automatische und kontrollierte Prozesse, cues, Beschattungsexperimente mit relevanten vs. irrelevanten Stimuli (z.B. Experimente zum dichotischen Hören), auditive und visuelle Aufmerksamkeit, passive oder aktive Aufmerksamkeitsprozesse etc. (vgl. Johnston & Dark 1986; Moraw 1986; Schneider & Shiffrin 1977); speziell bezüglich des Fernsehens "it is reasonable to assume that variations in visual attention represent variations in some aspects of active processing" (Huston & Wright 1989, S. 18). Vitouch (1987) beschäftigt sich u.a. mit der Perspektive, aus der heraus die Medien selektiv aufmerksam für Menschen und Umgebung sind und die Rezipienten, die dem Gezeigten eine andere selektive Aufmerksamkeit widmen. Besonders intensiv wurde die Abhängigkeit der selektiven Aufmerksamkeit von der Art und Weise, wie Realität im Fernsehen vermittelt wird (formale, auditive und visuelle Merkmale), erforscht (vgl. v.a. Rice, Huston & Wright 1984).

Das Fernsehen, die Situation und die Rezipienten werden als Aspekte der selektiven Aufmerksamkeit beim Fernsehen betrachtet, wobei die Top-down-Prozesse und die Interaktion von top-down- und bottom-up-Prozessen während des Fernsehens für die Informationsverarbeitung relevant sind. "Selective attention refers to the differential processing of simultaneous sources of information." (Johnston & Dark 1986, S. 44) Die Aufmerksamkeit für ein Medium ist eine aktive Zuwendung zu auditiven und/oder visuellen Informationen und aufgrund der begrenzten kognitiven Kapazität immer selektiv. Dies gilt allerdings nicht nur für die Aufmerksamkeit für einlaufende Informationen, sondern auch für bereits aufgenommene Information:

Die (. . .) Untersuchungen zum sensorischen Gedächtnis zeigen, daß sehr viel Information ins sensorische Gedächtnis gelangt, jedoch schnell wieder verloren geht, wenn die Aufmerksamkeit nicht auf sie gerichtet ist. Demnach spielt die Aufmerksamkeit bei der Auswahl von Information für die weitere Verarbeitung eine große Rolle. (Anderson 1980/1989, S. 51)

Zudem ergibt sich die erwähnte Selektion aus der Richtung der Aufmerksamkeit entweder auf die Situation, das Medium, oder sich selbst; zugleich ist die Aufmerksamkeit auch ge-

teilt, denn die drei Aspekte sind zwar immer präsent, werden aber unterschiedlich stark beachtet. Kinder, die länger fernsehen, richten ihre Aufmerksamkeit nicht kontinuierlich nur auf das Gerät, sondern beschäftigen sich oft inzwischen mit anderen Dingen und hören nur nebenbei den Fernsehereignissen zu (vgl. Groebel 1994b). Signalisieren laute Geräusche, erhobene Stimmen, schnellere Szenenwechsel etc., dass die Darstellungen besonders relevant für die Geschichte sind, wendet sich das Kind wieder dem Fernsehgeschehen zu (vgl. dazu auch Groebel 1996b, Kap. 3.2).

Die Begrenzung der Aufmerksamkeit ist besonders bei Kindern stark, da noch nicht so viele kognitive Prozesse geübt sind und sie für ihre Aktivitäten mehr Aufmerksamkeit benötigen. Trotzdem sind gerade Kinder in ihrer Zuwendung spontan, wodurch sie leicht von einem bestimmten Ereignis (z.B. Fernsehen) abgelenkt werden können. "Die Aufmerksamkeit ist in ihrer Kapazität sehr begrenzt und kann nur auf äußerst wenige kognitive Prozesse zugleich gerichtet werden. Je häufiger man diese Prozesse geübt hat, desto weniger Aufmerksamkeit verlangen sie ..." (Anderson 1980/1989, S. 47)

In diesem Zusammenhang ist der Aspekt interessant, dass bei Experimenten zum dichotischen Hören (über Kopfhörer) herausgefunden wurde, dass Probanden Information nach speziellen Kriterien im sensorischen Gedächtnis beachten; ist die Bedeutung des Gehörten ein Kriterium, dann ist es den Probanden möglich, wenn die bedeutungsvolle Information durch das eine oder andere Ohr dargeboten wird, die Aufmerksamkeit jeweils auf das Ohr mit der relevanten Information zu richten, um der Mitteilung zu folgen (Anderson 1980/1989, S. 47).

Die Bedeutung als Kriterium der Aufmerksamkeit kann auch beim Zappen relevant sein, wenn die Rezipienten Bedeutungsmuster eines Films schnell erkennen müssen, um beliebig aus dem Film aus- und wieder einsteigen zu können, ohne den großen Zusammenhang der jeweiligen Geschichte zu verlieren (vgl. die "implizite Handlungsinformation" bei Keil & Brosius 1985). Die Aufmerksamkeit wird beim Zappen meistens nur auf die Highlights bzw. die Wendepunkte einer Geschichte gerichtet, wenn sich das Kind an der "action" orientiert; die oft langwierigen Entwicklungen zwischen diesen Szenen interessieren dann nicht. Der Grund für das Zappen kann auch im Stimmungsmanagement liegen, d.h. dass der Rezipient nur die Szenen beachtet, die für ihn momentan bedeutungsvoll erscheinen (vgl. die Infotainment-Prognose von Brosius 1999).

In der Fernsehsituation des Rezipienten kann es also unterschiedliche Faktoren geben, die Aufmerksamkeit beanspruchen, wobei die Interaktion zwischen diesen Faktoren damit noch nicht berücksichtigt wird. Verliert ein Hauptereignis (wie Fernsehen) seine Attraktivität, so ist es besonders bei jüngeren Kindern (im Vorschulalter) möglich, dass sie ihre Aufmerksamkeit teilen und sie gleichzeitig auch auf andere Ereignisse in der unmittelbaren Umgebung lenken (vgl. Smith et al. 1988, Neumann-Braun 1991). Während sich das Kind z.B. mit einem Spielzeug beschäftigt, wird das Fernsehgeschehen nur noch zuhörenderweise verfolgt (zur Entwicklung von Hör- bzw. Gesichtssinn vgl. Rogge 1992).

Ältere Kinder (im Schulalter) haben durch ihre Schulerfahrungen (sich konzentrieren etc.) gelernt, sich trotz Schwankungen des Attraktivitätsniveaus auf ein Ereignis (im Fernsehen) zu konzentrieren. Außerdem "verstärkt das Fernsehen auch das Trägheitsmoment beim Zuschauer, es macht ihn . . . bereit, seine Aufmerksamkeit solchen Programminhalten zu widmen, die für ihn inkonsistent sind" (Donsbach 1989, S. 402).

1.1.1.1 Situationsgesteuerte Aufmerksamkeit

Die Aufmerksamkeit in der Fernsehsituation wird nicht nur vom Fernseh-Geschehen und dem Rezipienten bestimmt, sondern auch von Situationsfaktoren, die wiederum die Aufmerksamkeit für das Fernsehen fördern oder hemmen. Die Fernseh-Situation sollte auch unter räumlichen, zeitlichen und sozialen Aspekten betrachtet werden, die als in die Realität des Kindes integriert erfasst werden müssen.

Obwohl über den räumlichen Aspekt der situationsgesteuerten Aufmerksamkeit keine empirischen Ergebnisse vorliegen (vgl. die kognitiven Aspekte der Medienwirkung bei Haase 1981) bzw. die Räumlichkeit eher im Sinne von lokalen cues auf dem Bildschirm verstanden wird (vgl. Johnston & Dark 1986), wird hier im Rahmen der Aufmerksamkeitssteuerung durch räumliche Situationsfaktoren (aufgrund der Beobachtung fernsehender Kinder im Vorschul- und Schulalter) darauf hingewiesen. Die Räumlichkeit bezieht sich auf die Wohnverhältnisse der Rezipienten, denn die Beengtheit oder Weitläufigkeit des Wohnens entscheidet auch darüber, ob Kinder in ein anderes Zimmer ausweichen können, wenn die Eltern fernsehen, oder ob sie mitsehen müssen, wenn die Eltern das Gerät eingeschaltet haben und das Familienleben im selben Raum stattfindet. Ganz abgesehen von der Situation, dass das Kind einen eigenen Fernseher zur Verfügung hat und darum sein Fernsehverhalten unabhängig von dem der Eltern bestimmen kann.

Zudem schaffen Kinder sich selbst eine als subjektiv adäquat empfundene, räumliche Balance zwischen Distanz und Nähe zum Gerät, in dem sie den Platz vor dem Fernseher wählen: am Tisch, auf dem Sofa, im Sessel oder auf dem Boden direkt vor dem Gerät. Je näher das Kind vor dem Gerät sitzt, desto mehr von der räumlichen Umgebung wird ausgegrenzt, und desto weniger wahrscheinlich ist die spontane Ablenkung der Aufmerksamkeit durch andere Gegenstände oder Ereignisse. Die besondere Wirkung von Gestaltungsmitteln des Fernsehens - z.B. als Erregung beim Kind - war bei Huston & Wright (1989) kaum auszumachen, wenn cues in der Umgebung (Spielzeug) vorhanden waren, die als Alternative zum Fernsehen genutzt werden konnten.

Außerdem ist der gewählte Platz vor dem Gerät oft mit einer speziellen Körperhaltung verbunden: in einer Ecke des Sofas kauern, am Tisch den Kopf auf die verschränkten Hände aufstützen, im Sessel die Beine hochziehen und umfassen, auf dem Boden wechselnde Haltungen. Da "die Aufmerksamkeit gegenüber dem Fernsehen" oft hauptsächlich als von "formalen Gestaltungsmitteln" gesteuert beschrieben wird (z.B. Wright & Huston 1987, S. 42), wäre es interessant, die Interaktion von Räumlichkeit und Aufmerksamkeit der Kinder experimentell zu untersuchen, denn hier wird angenommen, dass die selektive Aufmerksamkeit u.a. mit der Nähe zum Gerät zunimmt.

Der zeitliche Aspekt der situationsgesteuerten Aufmerksamkeit betrifft zum einen die Zeiteinteilung und zum anderen das Zeitempfinden der Kinder während des Fernsehens. Die Zeiteinteilung kann sich nach den fernsehbedingten Werbeunterbrechungen, der Sendung von halbstündigen Kurznachrichten etc. richten oder - unabhängig von solchen medienbedingten Unterbrechungen des Programms - vom Kind selbst bestimmt werden. Diese selbstbestimmten Unterbrechungen korrelieren mit dem Zeitempfinden des Kindes, dass der Spannungsbogen einer Sendung als zu lang gedehnt betrachtet wird, dass subjektiv zuviel redundante Information angeboten wird, dass das momentan genutzte Medienangebot mit einer Alternative (mit/ohne Fernsehen) während des Rezeptionsprozesses konkurrieren muss etc. Die Beurteilung der informativen Relevanz und unterhaltenden Attraktivität einer Sendung verläuft bei älteren Kindern interessenorientiert, da sie - eher als Kinder im Vorschulalter - die filmimmanenten Handlungsstrukturen aufgrund der erworbenen Fernseherfahrung leichter durchschauen und darum nutzen können (vgl. die Verarbeitung impliziter und expliziter Information in Verbindung mit dem Alter bei Keil & Brosius 1985).

Nach Untersuchungen von *Krull* und *Husson* (1979) kann man in der Tat vermuten, daß ältere Kinder auf formale Hinweisreize reagieren, die signalisieren, daß in den nächsten ein bis zwei Minuten inhaltliche und formale Veränderungen stattfinden werden. Vorschulkinder zeigen ein solches antizipierendes Aufmerksamkeitsverhalten gegenüber formalen Hinweisreizen nicht. Medienerfahrene Kinder lernen möglicherweise, zeitliche Verbindungen herzustellen, so daß sie vorwegnehmen können, was in einer Sendung geschehen wird.

(Rice, Huston & Wright 1984, S. 32)

Bei der Betonung der Zeitkomponente zeigt sich zudem die Relevanz der Altersstufe der Kinder (vgl. Smith et al. 1988) und die damit einhergehende Entwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten: "Kinder im Vorschulalter . . . zeigen geringe Differenzierungsfähigkeit in der Trennung von Programm und eingeblendeten Spots." (Haase 1981, S. 234) Dementsprechend ist anzunehmen, dass jüngere Kinder das Programm eher spontan selbstbestimmt unterbrechen (wegen Hunger und Durst, Geräuschen im anderen Zimmer, Spielzeug im Fernsehzimmer, Langeweile etc.), während ältere Kinder im Schulalter schon zu differenzierenden Aufmerksamkeitsleistungen fähig sind und die Zusammenhänge der dargebotenen Informationen (Szenenwechsel, Schnitte, Gespräche, Untermalung mit Musik etc.) eher verstehen können.

Die Faszination des Mediums liegt für jüngere Kinder demnach v.a. in der Bewegtheit der Bilder und der lebendig anmutenden Simulation von Realität.

Die gesamte Aufmerksamkeit der Kinder richtete sich nach dem Ausmaß an Aktion, nicht aber nach dem an Gewaltdarstellungen, d.h. die Kinder waren gleich aufmerksam bei viel Aktion ohne oder mit Gewaltszenen und weniger aufmerksam bei einem geringen Maß an Aktion (...).

(Rice, Huston & Wright 1984, S. 29)

Für ältere Kinder wird Darstellung und Inhalt einer Geschichte auch beim Fernsehen zunehmend relevant. Unterbrechungen des Erzähl-Zeitverlaufs werden von älteren Kindern also eher medienkonform vollzogen (was nicht unbedingt immer Werbeunterbrechungen sein müssen, weil Werbespots inzwischen oft von Kindern wie eine short story gewertet und beachtet werden). Zudem haben Kinder im Vorschulalter "Schwierigkeiten, zeitliche Ereignisfolgen, insbesondere Ursache-Wirkungsbeziehung richtig zu verstehen" (Haase 1981, S. 235); dies nivelliert sich allerdings mit zunehmendem Alter und den entsprechenden kognitiven Fähigkeiten, Form und Inhalt differenziert zu verarbeiten. Abgesehen davon stellt sich die Frage nach der Relevanz dieser Tatsache, denn Bedeutung und Zusammenhang zwischen Szenen und Bildern stellt der Rezipient selbst her, was angesichts einer Fernbedienung und dem Zappen eher relevant erscheint.

Die soziale Fernseh-Situation ist besonders für Kinder ein ebenso wichtiger Aspekt der Aufmerksamkeit (vgl. Groebel 1994b) wie z.B. die actionreiche Darstellung (s.o.). Die unterschiedlichen sozialen Rahmenbedingungen, unter denen Kinder fernsehen, haben entscheidenden Einfluss auf die Selektion der Sendungen und die emotionale Befindlichkeit während des Fernsehens. In diesem Zusammenhang werden soziale Befindlichkeiten (Einsamkeit, Zugehörigkeit zu peer-groups etc.) nicht angesprochen, sondern nur der soziale Rahmen während des Rezeptionsprozesses.

a) *Allein fernsehen*: Da Fernsehsendungen in der Regel nur von Erwachsenen erdacht und produziert werden, kann angesichts der Tatsache, dass Kinder erst ab etwa neun Jahren Sendungen ähnlich verstehen und das Fernsehprogramm ebenso verarbeiten wie Erwachsene (Groebel 1994b), nur vermutet werden, dass sich ihre Aufmerksamkeit nach anderen Kriterien auf die Fernsehszenen richtet, als bei Erwachsenen. Diese Kriterien sind erlebnisnahe Situationen (z.B. Szenen zwischen Eltern und ihren Kindern; vgl. auch ARD-Forschungsdienst 1994), wahrnehmungsauffällige Darstellungen (besonders Geräusche und Musik) und sog. Kindchenschemata (z.B. Trickfilmfiguren wie Heidi, Pandabären etc.). In der Regel sieht das Kind allein fern (vgl. Groebel 1994b) und bestimmt so auch allein das Programm und die Intensität der Aufmerksamkeitsphasen, da die Aufmerksamkeit noch nicht so kontinuierlich verläuft wie bei Jugendlichen und Erwachsenen. Die aufmerksame Zuwendung zum Fernsehen wird also in einer quasi isolierten sozialen Situation nur vom Kind selbst bestimmt und gelenkt.

b) *In Gesellschaft Gleichaltriger fernsehen*: Die Aufmerksamkeit beim Fernsehen richtet sich auch in peer-groups hauptsächlich auf das Fernsehgeschehen und weicht nur selten zu den anderen Rezipienten der Gruppe ab. Diese spontanen Aufmerksamkeitssteilungen zwischen dem Fernsehgeschehen und den Kommentaren der anderen Gleichaltrigen werden allerdings meistens kurz gehalten, um nichts vom Inhalt zu verpassen. Außerdem beschränken sich die Kommentare oft auf Ausrufe des Erstaunens oder der Überraschung, ohne die Darstellungen zu bewerten. So wird die Chance, über Gesehenes besser sprechen zu können und es damit adäquater zu verarbeiten, wenn man es gemeinsam "erfahren" hat, nicht genutzt.

So geht aus medienbiographischen Analysen hervor, daß die Art und Weise, in der mit anderen über das Geschehene gesprochen wird, die Verarbeitung steuern kann. Ob zum Beispiel in der

Familie oder mit Freunden schon vorher Diskussionen über das Thema einer Sendung stattfanden, ob man während des Anschauens zusammensitzt und kommentiert und hinterher weiterredet, all dies sind wesentliche Bedingungsfaktoren für die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse beim Fernsehkonsum. (Groebel 1994b, S. 24)

c) *In Gesellschaft Erwachsener fernsehen*: Oswald und Kuhn (1994) fanden einen starken korrelativen Zusammenhang zwischen der Fernsehhäufigkeit der Eltern und ihrer Kinder. In vielen anderen Untersuchungen wurde die Vorbildfunktion der Eltern - besonders für Kinder im Vorschul- und Anfangsschulalter - betont (vgl. Groebel 1994b). Zudem ist aber auch anzumerken, dass Eltern und Kinder oft in einem Raum sitzen, um fernzusehen, aber in der Regel nicht miteinander über die gesehenen Inhalte sprechen. Eine Unterbrechung der Kinder mit Verständnisfragen o.ä. wird von den Eltern oft als Störung empfunden und darum unterbunden; eine "kommunikative Aneignung von Fernsehtexten" (Hepp 1996) ist also eher selten. Somit ist wieder jeder Rezipient für sich allein mit dem Fernsehgeschehen beschäftigt; die Vorbildfunktion der Eltern bleibt also lediglich auf Fernsehgewohnheiten beschränkt und erstreckt sich kaum auf die Bewertung der Inhalte während der Rezeptionssituation (vgl. Aufenanger 1991b).

Die räumlichen, zeitlichen und sozialen Aspekte der situationsgesteuerten Aufmerksamkeit sind miteinander vernetzt; eine geringe Distanz zum Gerät, zeitliche Unabhängigkeit und Alleinsein erhöht die Wahrscheinlichkeit großer Aufmerksamkeit. Das Medium selbst und v.a. ausgeprägte Interessen des Rezipienten tragen zudem wesentlich zur Aufmerksamkeit bei.

1.1.1.2 Mediengelenkte Aufmerksamkeit

"Die Aufmerksamkeit der Kinder verteilt sich auf viele Reize, von denen das Fernsehen nur einer ist." (Groebel 1994b, S. 23) Die Aufmerksamkeitsverteilung besonders jüngerer Kinder kann in Dauer und Intensität sehr unregelmäßig sein. Obwohl sich mit der Instruktion der Kinder, besonders aufzupassen oder einer gezielten Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Szenen das Aufmerksamkeitsverhalten ändern ließe, wird dies kaum praktiziert; eher wahrscheinlich ist das Alleinsein vor dem Fernseher oder das Fernsehen in einer peer-group.

Das von Groebel (1994b) erwähnte angestiegene gemeinsame Fernsehen von Kindern und Eltern betrifft m.E. eher die frühen Fernsehzeiten der Eltern (Nachrichten und Vor-

abendprogramm), an denen die Eltern das Programm wählen und die Kinder passiv teilnehmen - meist, ohne zu verstehen und nachzufragen. Die Erwachsenen (in der Regel Mütter), die sich mit ihren Kindern das ausgewählte Kinderprogramm angucken, sind immer noch sehr selten. Geht man also von der Situation aus, dass Kinder meistens allein vor dem Fernseher sitzen, so sind unterschiedliche Aufmerksamkeitsintensitäten möglich, die auch auf die Effekte der fernsehspezifischen Darstellungsmittel zurückzuführen sind (vgl. Kap.1.1.3.3).

Die Aufmerksamkeit gegenüber dem Fernsehen wird gesteuert durch formale Gestaltungsmittel. Kinder reagieren besonders aufmerksam auf Zeichentrickfilme, Kinderstimmen, komische Szenen und hohen Actiongehalt. Diese Merkmale sind wichtigere Determinanten der Aufmerksamkeit als aggressive Inhalte. Die formalen Gestaltungsmittel dienen der Strukturierung und Gliederung des Programminhalts. Sie werden als Fernsehsyntax gelernt und als Art und Weise, wie Information im Fernsehen dargestellt wird. (Wright & Huston 1987, S. 42)

Dabei sind die Gestaltungsmittel als "Strukturierung und Gliederung des Programminhalts" zu nutzen, um sich so eine Orientierungshilfe durch eine Sendung zu schaffen, die einen Lernprozess und Fernseherfahrung voraussetzt, was man bei Vorschulkindern noch nicht erwarten kann. Auf die Faszination von medienbedingten Effekten bei jüngeren Kindern - unabhängig vom Programm - weist Haase (1981) hin und stellt den Zusammenhang zur kognitiven Entwicklung der Kinder her (s.a. Kap.2).

Obwohl Wright & Huston (1987) v.a. formalen Gestaltungsmitteln die Steuerung der kindlichen Aufmerksamkeit zuschreiben, sollte zwischen der spontanen und der anhaltenden Aufmerksamkeit in bezug auf das Fernsehen unterschieden werden. Die spontane Aufmerksamkeit ist die Reaktion auf starke visuelle und/oder akustische Stimuli im Programm, eine Neugierreaktion auf Unerwartetes, die allerdings nicht lange anhält, wenn der Reiz des Neuen verflogen ist. Laut Groebel (1994b) sitzen viele jüngere Kinder nicht unbedingt gebannt vor dem Bildschirm, sondern verteilen ihre Aufmerksamkeit noch auf andere Spielaktivitäten; Smith et al. (1988) sprechen in diesem Zusammenhang die begrenzte "processing activity" an: "it is fragile and collapses under seemingly small increases in task difficulty" (ebd., S. 375).

Rice, Huston & Wright (1984) weisen außerdem darauf hin, dass "Kinder häufig auch dann zuhörten, wenn sie nicht zuschauten" (ebd., S. 28). Dies beiden Aspekte könnten bedeuten, dass jüngere Kinder sich vor laufendem Fernseher zwar ihren Spielaktivitäten wid-

men, gleichzeitig aber den Fernseher als "Geräuschkulisse" wahrnehmen und im Augenblick eines Wechsels in der musikalischen Begleitung, einer hörbaren Temposteigerung der Szenen oder veränderten Stimmlagen dem Fernseher spontan zuwenden, sich kurz orientieren - und weiterspielen. Da hier das Spiel und nicht das Fernsehen die eigentliche Hauptaktivität ist, wird die Aufmerksamkeit entsprechend zwischen Spiel und Fernsehen verteilt.

Die anhaltende Aufmerksamkeit aufgrund der Darstellungsmittel unterscheidet sich von der spontanen Aufmerksamkeit nicht nur durch ihre zeitlich messbare Dauer der Zuwendung zum Fernsehen, sondern auch durch ihre Richtung. Visuelle und auditive Aufmerksamkeit sind auf die Fernsehszenen gerichtet und nehmen nicht nur die auffälligen Stimuli wahr, sondern auch die für den Verlauf der Handlung wichtigen cues. Visuelle Spezialeffekte und action-reiche Szenen sind meistens begleitet von lauten Geräuschen, dramatischer Musik, schnellen und abgehackten oder gar keinen Gesprächen, viel Bewegung (z.B. Verfolgungsjagden) und schnellen Schnitten (was oft im Kontext gewalthaltiger Szenen der Fall ist). Für eine anhaltende Aufmerksamkeit über die spontane Neugier hinaus ist zudem auch die Balance zwischen Darstellungseffekten und der Entwicklung dieser Effekte in der Handlung (Handlungskontext) relevant (vgl. Rice, Huston & Wright 1984).

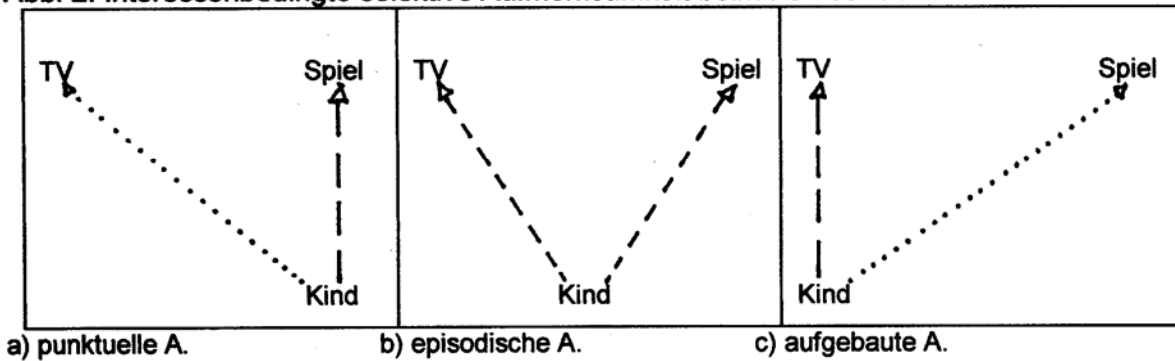
1.1.1.3 Interessenbedingte Aufmerksamkeit

Die selektive Aufmerksamkeit wird nicht nur durch das Medium und durch die Fernseh-Situation beeinflusst, sondern v.a. von den Interessen des Rezipienten bestimmt (vgl. das allgemeine Modell von Aufmerksamkeit und Interesse bei Huston & Wright 1989); die Trennung zwischen Medium, Situation und Interesse bezüglich der Aufmerksamkeit ist hier lediglich analytisch zu verstehen, denn in der Realität werden diese drei Aspekte reziprok zueinander sein. Das Interesse des Rezipienten bestimmt zwei Aspekte der selektiven Aufmerksamkeit: Dauer und Intensität. Der Begriff "Interesse" bezeichnet ein Konstrukt, das sich aus unterschiedlichen Persönlichkeitskomponenten und Lernerfahrungen ergibt, die als Motivation wirken, bestimmte mediale Gestaltungsmittel zu beachten (vgl. Kap. 1.2). Obwohl der Rezipient also im Mittelpunkt steht, soll in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass auch die formalen Gestaltungsmittel des Mediums dazu beitragen (vgl. Kap. 1.1.3.3), Interesse zu entwickeln:

... stimuli that are moderately familiar and comprehensible will be more interesting than those that are extremely simple and redundant or those that are very unfamiliar and complex. As children grow older and have increasing experience with real-world events and with television, they move toward interest in increasingly complex content. (Huston & Wright 1989, S. 129)

Da besonders die selektive Aufmerksamkeit des Rezipienten - d.h. die Zuwendung zu bestimmten Informationen - im Mittelpunkt steht, sind die Aufmerksamkeitsreaktionen (Unterbrechung anderer Tätigkeiten und/oder Hinwendung zum Bildschirm) im Hinblick auf Dauer und Intensität relevant (vgl. Donsbach 1989). Die selektive Aufmerksamkeit zum Fernsehen hat vier Phasen: Hinwendung, Orientierung, Interesse und Abwendung, von denen besonders die dritte Phase Dauer und Intensität der Aufmerksamkeit zum Fernsehen bestimmt. Außerdem fällt hier die subjektive Relevanz des Mediums für das Kind ins Gewicht, d.h. ob das Fernsehen als Neben-, Hauptaktivität oder eine Alternative neben anderen möglichen Handlungen angesehen wird. Das Fernsehen wird in diesem Rahmen nicht als isolierte Handlung angesehen, sondern als eine mögliche unter mehreren Alternativen, z.B. dem Spiel.

Abb. 2: Interessenbedingte selektive Aufmerksamkeit beim Fernsehen



Erläuterung:

- a) Die *punktuelle Aufmerksamkeit* beim Fernsehen ist gekennzeichnet durch eine kurze Hinwendung zum Bildschirm, eine ebenfalls kurze Orientierungsphase und die Abwendung bzw. Hinwendung wiederum zu anderen Aktivitäten. Die geringe Dauer und niedrige Intensität dieser selektiven Aufmerksamkeit richtet sich v.a. nach auditiven Gestaltungsmitteln des Mediums, die dazu eingesetzt werden, Aufmerksamkeit zu erregen: plötzliche laute Geräusche und Stimmen, eine Veränderung in der musikalischen Dramatik, eine plötzlich unklare Geräuschkulisse (Stimmengewirr, anderer Schauplatz mit entsprechenden Geräuschen etc.).

Diese effektorientierte Aufmerksamkeitshaltung stuft das Fernsehen als Nebentätigkeit ein und nutzt zur Orientierung Geräuscheffekte als Markierungen von eventuell interessanten Passagen des Films. Je geübter ein Rezipient ist, d.h. je besser er die medientypischen Gestaltungsmittel (Geigenklänge bei Liebesszenen, Anschwellen der Hintergrundmusik in spannenden Momenten etc.) und die entsprechenden filmischen Handlungsmuster durchschaut, desto schneller ist er am Ende der Orientierungsphase in der Lage zu beurteilen, ob die betreffende Passage im Film für ihn subjektiv interessant ist oder nicht. Bei der punktuellen Aufmerksamkeit bildet die Geräuschkulisse des Fernsehens den Hintergrund zu anderen Aktivitäten, die nur ab und zu (punktuell) - bei effektvollen Geräuschen - unterbrochen werden.

- b) Bei der *episodischen Aufmerksamkeit* zum Fernsehen wird am Ende der Orientierungsphase entschieden, dass ein begrenztes Interesse vorhanden ist, das sich v.a. auf die momentane Sinneinheit (d.h. den subjektiv sinnvollen Zusammenhang von mehreren Szenen) des Films bezieht (vgl. Ebene 2 in Kap. 1.1.3.3). Diese selektive Aufmerksamkeit betrifft also nur bestimmte Episoden der Sendung, zwischen denen

eine andere Aktivität relevant ist. Klingler & Windgasse (1994) haben die Rangfolge von Freizeitaktivitäten bei Kindern von 6 bis 13 Jahren (1990) erfragt; danach sind - u.U. auch neben dem Fernsehen - eine Reihe von beliebten Aktivitäten (wie Spielen, Lesen, Malen, Basteln, Handarbeiten, mit Lego spielen etc.) möglich.

Das Fernsehen und das andere Interessengebiet stehen gleichberechtigt nebeneinander, und die Aufmerksamkeit des Rezipienten pendelt zwischen ihnen hin und her. Nicht nur Ton-Effekte bestimmen die spontane Zuwendung des Kindes zum Fernsehen, sondern auch eigene Interessen, wie eine einzelne Cartoonfigur (das Schicksal anderer Cartoonfiguren rückt in den Hintergrund und wird kaum bzw. gar nicht beachtet), die Bewältigung einer bestimmten Konfliktsituation (die Parallelhandlungen der Sendung werden nicht angesehen), das Auftauchen relevanter Themen (z.B. Tanzen, Pferde, Kinder) etc. Ist die Episode in der Sendung abgeschlossen, so wendet sich die Aufmerksamkeit wieder anderen Tätigkeiten zu.

- c) Die *aufgebaute Aufmerksamkeit* beim Fernsehen ist dadurch möglich, dass der Rezipient eine Sendung von Anfang bis Ende ansehen möchte. Ist der Spannungsbogen kindgemäß, weil er mit seiner Zeiteinteilung die Aufmerksamkeitskapazitäten des Kindes berücksichtigt, so wird das Interesse des Kindes über die Dauer der Sendung erhalten bleiben. Das Fernsehen ist in diesem Moment die Hauptaktivität, anderen Spielalternativen wird gar keine oder nur punktuelle Aufmerksamkeit gewidmet. Hier wird an den Sendungsbeginn eine kurze Orientierungsphase gestellt, in der die Erwartungen über die Sendung erst einmal bestätigt werden, die Interessenphase endet mit der Sendung. Während die punktuelle Aufmerksamkeit sich an Ton-Effekten orientiert, lässt sich das dauernd aufmerksame Kind anhand der Erzählstruktur durch eine Sendung führen.

Es besteht die Möglichkeit, dass ein Kind sehr lange punktuell aufmerksam ist und sich schließlich doch für einige Episoden einer Sendung interessiert, oder von der punktuellen Aufmerksamkeit als Wartehaltung - weil der Fernseher schon eingeschaltet ist, die gewünschte Sendung aber noch nicht angefangen hat - zur aufgebauten Aufmerksamkeit wechselt. Zudem wird in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Art der selektiven Aufmerksamkeit auch eine Frage der Bewertung des Mediums selbst ist, ob das Kind Fernsehen nur als eine Handlungsalternative unter vielen ein-

stuft oder ob Fernsehen inzwischen zur liebsten Freizeitbeschäftigung avanciert ist (vgl. dazu familiärer Alltag und Fernsehen bei Aufenanger 1991b).

Tab. 7: Interessenbedingte Aufmerksamkeit beim Fernsehen

Selektive Aufmerksamkeit	Verhältnis von Fernsehen und Spiel		Interesse am Fernsehen	Dauer bzgl. Fernsehen
	Haupttätigkeit	Nebentätigkeit		
a) punktuelle	Spiel	Fernsehen	kein	kurz
b) episodische	Spiel/Fernsehen		etwas	begrenzt
c) aufgebaute	Fernsehen	Spiel	intensiv	lang

Somit wird deutlich, dass die interessenbedingte selektive Aufmerksamkeit zum Fernsehen immer auch eventuelle Alternativen (v.a. Spielen allein oder mit Freunden und anderes Spielzeug) berücksichtigen sollte (vgl. Groebel 1994b). Der mentale Aufwand (mental effort), den ein Kind investiert, um dem Mediengeschehen zu folgen, steigert sich mit Dauer und Intensität der selektiven Aufmerksamkeit und steht in engem Zusammenhang der bereits erwähnten Bewertung des Fernsehens als ein Medium, das Aufmerksamkeit benötigt.

1.1.2 Wahrnehmung beim Fernsehen

Laut Schönplflug & Schönplflug (1989) kann man die Aufmerksamkeit auch "als einen Zustand intensiver oder konzentrierter Wahrnehmung definieren" (S. 91); diese "intensive Wahrnehmung" ist in der Literatur meist mit der Aufmerksamkeit derart verbunden, dass eine Differenzierung beider Aspekte im Kontext schwierig wird. Brand (1982) weitet den Wahrnehmungsbegriff in der Medienpsychologie wiederum auf alle Interessensgebiete aus, die sich auf die Wahrnehmung zurückführen lassen, so dass die Wahrnehmung als klar definierter Aspekt verloren geht (s.a. die "Wahrnehmungsstrukturen von Kindern" bei Theunert 2002, S. 63).

Vogelgesang (1995) sieht außerdem, dass sich unterschiedliche Wahrnehmungskulturen ausbilden, die sich v.a. aufgrund der differierenden Medienerfahrungen in den Generationen entwickeln. Den Stellenwert der Wahrnehmung im Rahmen der Medienforschung kennzeichnet Sturm (1984) folgendermaßen: "Ohne Wahrnehmung also kein medienvermitteltes Verständnis, keine medienvermittelten Emotionen, keine medienvermittelten sozialen oder antisozialen Handlungen." (S. 58) Da die Aufmerksamkeit beim Fernsehen als eine "aktive Zuwendung zu Informationen" (s. Kap. 1.1.1) betrachtet wird, beinhaltet die Wahrnehmung unter Voraussetzung der aufmerksamen Zuwendung zudem die Identifikation und Aufnahme bzw. Integration der einlaufenden Information (vgl. dazu die Definition von "Bottom-up"- und "Top-down"-Prozessen der Wahrnehmung bei Winterhoff-Spurk 2004, S. 57). (Die Identifikation der Information wird auch in der Ambivalenz des umgangssprachlichen Begriffs "wahrnehmen" deutlich, nämlich zum einen "(als Sinneseindruck) aufnehmen; bemerken" bzw. "einer Sache Aufmerksamkeit schenken" und zum andern "etwas, was sich (als Möglichkeit o.ä.) anbietet, nutzen" (Duden 1989, S. 1705)).

Die Wahrnehmung fasst beim Fernsehen also mehrere Informationen zu Sinneinheiten zusammen (die reine Sachinformation, die durch den Kontext angelegte Bedeutung der Information und die vom Rezipienten an die Sachinformation herangetragene Bedeutung) und beeinflusst mit der jeweiligen Zusammenfassung den weiteren Wahrnehmungsprozess (vgl. Anderson 1980/1988). Vitouch (1987) erwähnt in diesem Zusammenhang die "Wahrnehmungs-Erwartungs-Hypothesen", die dem Rezipienten aufgrund der Sensibilisierung für bestimmte Inhalte die Aufnahme und Integration neu einlaufender Information erleichtern (ebd., S. 96). Die reziproke Wahrnehmungsdynamik beim Fernsehen zwischen den eigenen Erwartungen und der assoziativen Verknüpfung einlaufender Information (vgl. Salomon 1984) vollzieht sich beim Rezipienten m.E. in drei Relationen: bei der Wahrnehmung der fernsehvermittelten Information, der fernsehspezifischen Wahrnehmung und der Wahrnehmung der eigenen Person.

1.1.2.1 Wahrnehmung der medienvermittelten Information

Die Informationen werden nicht nur entweder auditiv und/oder visuell vermittelt, sondern weisen während des Fernsehens (und wahrscheinlich auch in der Erinnerung) zudem eine interaktive multimodale Qualität auf. Gleichzeitige Informationen, die von unterschiedlichen

Sinnesmodalitäten stammen, vereinigen sich zu einer einzigen Wahrnehmung des Fernsehereignisses (vgl. Schönflug & Schönflug 1989).

Das Fernsehen arbeitet in Ton und Bild mit Gestaltprinzipien der Wahrnehmung (s.u.; vgl. Wort-Bild-Beziehungen bei Sturm 1991), da - wie schon erwähnt - der Rezipient den Prozess der erzählten Geschichte selbst interpretativ mitgestaltet, was besonders beim Fernsehen von der Merkmalsanalyse ausgeht, und über die Merkmalskombination bis hin zur Bewertung und Bedeutungsbeimessung reicht.

Es handelt sich um Einheiten, die als Eigenschaften des Ganzen im Prozeß der Wahrnehmung entstehen. Es gibt einige Belege dafür, daß wir diese größeren Konfigurationen schneller und genauer wahrnehmen als ihre Bestandteile. (. . .) Offensichtlich muß demnach die Wahrnehmung der Konfiguration etwas anderes sein als die separate Wahrnehmung der Elemente.

(Anderson 1980/1989, S. 65)

In bezug auf das Medium Fernsehen kann man also dementsprechend annehmen, dass sich der Rezipient im Laufe seines Fernsehkonsums dahingehend weiterentwickelt, dass er nicht mehr jede Information per se wahrnimmt und verarbeitet, sondern lernt, die Information immer mehr in ihrem sinnvollen Kontext wahrzunehmen und zu verarbeiten (vgl. Kap. 1.2.1; Schönflug & Schönflug 1989; vgl. Weidenmann 1988); so überfordern sich Kinder nicht damit, jederzeit jedes einzelne Darstellungsmerkmal zu analysieren, zu kombinieren und mit Bedeutung belegen zu müssen (zur Überfrachtung von Kinderprogrammen mit wahrnehmungsauffälligen Merkmalen vgl. Rice, Huston & Wright 1984; vgl. das Gespräch mit Prof.em. Dr. Gertrud Hardtmann 2003). Die Gestaltprinzipien werden zwar v.a. im Zusammenhang mit der visuellen Wahrnehmung (also der Kombination von visuellen Merkmalen) genannt, treffen m.E. in Anlehnung an die Darstellung von Anderson (1980/1989) aber ebenso auf die fernsehspezifische Kombination von Bild und Ton zu.

- Das *Gestaltprinzip der Nähe* betrifft beim Fernsehen v.a. das Zusammenwirken von Bild und Ton und die durch Schnitttechniken bedingte Aufeinanderfolge bestimmter Szenen. Die gegenseitige Ergänzung von Bild und Ton zu einer gemeinsamen Bedeutung erscheint selbstverständlich (z.B. Synchronisation), doch diese Bedeutung und damit auch den Inhalt schafft der Rezipient selbst beim Ansehen dieser Szene, die eigentlich nur aus mehreren Elementen (Bild, Sprache, Musik und Geräuschen) in unmittelbarer Nähe zueinander (bis hin zur Gleichzeitigkeit) besteht (vgl. Renckstorf 1989; Huston & Wright 1989).

Dies wird auch deutlich, wenn Ton- und Filmspur aus technischen Gründen nicht ganz synchron laufen und Bild und Ton sich überlappen (oft werden die Kosten für eine Anpassung der Tonspur an das Bild gescheut); das führt dann dazu, dass bei einer auslaufenden Szene 1 - 2 Sekunden vor dem Schnitt schon der Ton der folgenden Szene beginnt. Der Rezipient nimmt dies zwar wahr, weiß aber nicht um den technisch bedingten Mangel und gewöhnt sich aufgrund der Nähe von Bild/Ton und der folgenden Szene sehr schnell an dieses seiner Meinung nach intendierte Erzählprozessmuster; dieses technische Defizit wird sogar vom Rezipienten genutzt, um sich schon in der auslaufenden Szene aufgrund des vorweggenommenen Tons auf die nächste Szene einzustellen (vgl. Rice, Huston & Wright 1984).

- Dem *Gestaltprinzip der Ähnlichkeit* nach stellt der Rezipient zudem den inhaltlichen Zusammenhang auch durch die sinnvolle Nähe bestimmter Szenen her - ganz im Sinn der Gestalttheorie, "daß das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile" (Anderson 1980/1989, S. 65), während er auf der Erzählstrukturebene besonders die zeitliche Nähe einzelner Szenen zueinander nutzt. Oft sind in einem Film mehrere parallele Handlungsstränge angelegt, die auf ein gemeinsames Ende zulaufen; der Rezipient kann die sinnvolle Zugehörigkeit einzelner Szenen zu einem bestimmten Handlungsstrang aufgrund der Ähnlichkeit von Merkmalen (die Zugehörigkeit verwickelter Personen aufgrund ähnlicher Kleidung, Aussehen, Sprache und Verhaltensweisen; Schauplätze, Licht, Musik etc.) bestimmen.

Die Verwendung solcher Informationen, die die Interpretation des Rezipienten in eine gewünschte Richtung lenken sollen, geschieht bei einem Dokumentarfilm eher durch zwischengelagerte und begleitende Kommentare, während fiktive bzw. erzählte Geschichten außer Dialogen mehr nonverbale Informationen anbieten. Rice, Huston & Wright (1984) weisen im Rahmen von Auffälligkeit und Informationsgehalt ebenfalls auf die Nutzung von cues im Fernsehen hin:

Wenn Kinder versuchen, einer Handlung zu folgen oder durch logisches Denken Bedeutung zu ermitteln, so achten sie wahrscheinlich besonders auf formale Merkmale, die ihnen Anhaltspunkte für Zeitfolge, Orte, Figuren und Ereignisse im Programm geben. (...) Ältere Kinder achten außerdem stärker auf informative Handlung und auf Signale, die mit Szenen- und Auftrittswechseln sowie mit Übergängen von und zu Werbespots verknüpft sind.

(Rice, Huston & Wright 1984, S. 32)

Relevant ist in diesem Zusammenhang, dass diese Nutzung von cues im Fernsehen v.a. bei Schulkindern zu finden ist; Vorschulkinder können eine Geschichte besser verstehen, wenn ihre Bilder gleichzeitig und nicht nacheinander (wie im Fernsehen) dargeboten wird (vgl. Rydin 1984; zu unterschiedlichen Wahrnehmungsstrategien bei Viel-/Wenigsehern, altersbedingt etc. vgl. Sturm 1982). Nur am Rande sei auf die Möglichkeiten der indirekten Manipulation hingewiesen, bei der zwar nicht verbal gelogen, der Rezipient aber dennoch getäuscht wird. Die Anwendung der Gestaltprinzipien der Nähe und der Ähnlichkeit kann den Rezipienten allein aufgrund der Schnitttechnik und der verwendeten Merkmale einzelner Szenen dazu zu veranlassen, Zusammenhänge herzustellen, die aufgrund ihres u.U. unkorrekten Inhalts nicht ausgesprochen werden und so trotzdem einen spektakulären Effekt erzielen.

Die Fähigkeit, die angebotenen Merkmalsmuster als Interpretationshilfe zu nutzen, muss zum einen anhand anderer kognitiver Fähigkeiten (z.B. der Auffassungsgabe) differenziert werden, zum andern sollte das Alter des Rezipienten berücksichtigt werden (s.o.). Das chronologische Alter per se ist bei letzterem jedoch weniger relevant als vielmehr die damit zusammenhängende Häufigkeit und Vielfalt der Fernseherfahrungen; wird die Auffassungsgabe durch hohen Fernsehkonsum medienspezifisch gefordert und damit die kategorisierende Wahrnehmung (von ähnlicher Information) trainiert, können ältere Kinder inhaltlich komplexe Filme verstehen oder sogar mehrere Filme gleichzeitig konsumieren, ohne dass allzu viel vom Inhalt verloren geht (vgl. den Begriff "geschultes Sehen" bei Rice, Huston & Wright 1984). Außerdem wird das Erlernen von fernsehspezifischen Erzählmustern mit den entsprechenden cues von Sturm (1987) mit einer gewissen Passivität des Rezipienten und dem Verlust eigenständiger Dekodierung eher kritisch gesehen, was m.E. aber außer acht lässt, dass der Rezipient auch zur eigenständigen Dekodierung der medienvermittelten Informationen einen Rahmen braucht, der ihm ähnliche Vorgaben liefern würde wie ein Erzählmuster.

- Das *Gestaltprinzip des glatten Prozesses* macht deutlich, dass sich die vier Prinzipien eher auf die spontane als auf die analytische Wahrnehmung beziehen. Auch beim Fernsehen hat der Rezipient selten Zeit, die einzelnen Merkmale zu analysieren und zu kombinieren, sondern passt sich der Geschwindigkeit der einlaufenden Informationen an, indem er die Information spontan und in ihrem sinnvollen Kontext (d.h. im Rahmen der vorgegebenen Erzählstruktur, s.o.) wahrnimmt (vgl. die Perspektiven der Bewegungswahrnehmung bei Mikos 1994a). Dementsprechend wirkt beim Fernsehen auch das Prinzip des glatten Prozesses, das v.a. die Dramaturgie betrifft (vgl. die assoziative Vollendung von abgebrochenen Filmhandlungen bei Sturm 1982); laufen im Film mehrere Handlungsstränge parallel, so wechseln sie in einem gewissen Rhythmus und die Aneinanderreihung von Szenen und der Wechsel zwischen den Handlungssträngen wird vom Rezipienten im Laufe der Erzählung bereits erwartet.

Damit verbunden ist die antizipierte Entwicklung der Geschichte, wenn die bekannten Erzählstrukturen eingehalten werden und der Rezipient an jeder Stelle des Films sagen kann, was noch alles passieren wird und dass der Held natürlich siegt. Dies Prinzip des glatten Prozesses wird besonders bei den Serien angewendet, wo die Figur des Titelhelden bestimmt, ob die Probleme mehr oder weniger sensibel, technisch, gewalttätig, humorvoll etc. bewältigt werden und somit auch die in dieses Konzept passenden Konflikte und Ereignisse bis zu einem vorhersehbaren Ende kombiniert werden.

Die Beurteilung des glatten Prozesses ist eigentlich eine subjektive Einschätzung, trotzdem wird es in diesem Zusammenhang wenig Grenzfälle geben, bei denen die individuellen Beurteilungen mehrerer Rezipienten voneinander abweichen. Die Tendenz des glatten Prozesses beim Fernsehen besagt also, dass eine bestimmte Erzählstruktur den Spielraum bildet, innerhalb dessen sich die Ereignisse bewegen. Die Tendenz geht demnach eher dahin, die Informationen so wahrzunehmen, dass sich innerhalb der Erzählstruktur keine abrupten Wechsel und Sinnbrüche ereignen bzw. die Wechsel eine logische Konsequenz der Erzählstruktur sind.

Der Erzählprozess entwickelt sich also von einer Szene zur anderen in und zwischen den Handlungssträngen; wird jedoch ein Bruch wahrgenommen, müsste der Rezipient erst einmal die neu eingelaufenen Informationen abrufen und evtl. anders zuordnen

(d.h. Ambiguitäten auflösen, vgl. Schönplug & Schönplug 1989), was zu Ablenkung, Unaufmerksamkeit und entsprechenden Wahrnehmungsschwächen (Irrtümern in der Informationsaufnahme) führen würde (vgl. die altersbedingte Empfänglichkeit für wahrnehmungsauffällige Darstellungsformen bei Rice, Huston & Wright 1984; Rydin 1984).

- Das *Gestaltprinzip der Geschlossenheit* bzw. der guten Gestalt bedeutet, dass unfertige Merkmale vom Rezipienten im Wahrnehmungsprozess vervollständigt werden. Dies betrifft beim Fernsehen wieder die bereits erwähnte Tatsache, dass der Rezipient nur angedeutete Ereignisse (z.B. in einem Dialog oder Hintergründe und Motive einer Tat etc.) innerhalb der vorgegebenen Erzählstruktur quasi deduktiv fertig stellt. Die Überraschungseffekte, die entstehen, wenn aufgrund neu eingeführter, bisher unbekannter Informationen auch der Ablauf eine unvorhergesehene Wende nimmt, erhöhen in der Regel die Spannung. Der Ablauf der Geschichte wird allerdings als willkürlich empfunden, wenn die Grenzen der Erzählstruktur überschritten werden, weil die bisher unbekannt Information erzählfremd ist, d.h. nicht aus der Erzählstruktur heraus rekonstruiert werden kann. Die wahrgenommene Geschlossenheit wird also durch eine erzählimmanente Struktur vorgegeben, innerhalb dessen sich die Handlungsstränge bewegen und ihren Spielraum ausschöpfen (vgl. Schönplug & Schönplug 1989).

Diese Geschlossenheit kann mit äußeren Merkmalen markiert (Sprache, Gruppenzugehörigkeit, Kleidung, Verhalten etc.), aber auch durch Sinnzusammenhänge bzw. durch Verhaltensmerkmale abstrakter Konzepte (z.B. Freund-, Partnerschaft, Fürsorge, Verantwortung) erreicht werden. Die Informationen werden auch hier nicht als separate Elemente, sondern als (sinnvoll) vernetzte Merkmale wahrgenommen.

Angesichts der Gestaltprinzipien der Wahrnehmung werden die hohen Anforderungen an die Wahrnehmung des Rezipienten deutlich. Ein vorgegebener Spielraum mit einer Erzählstruktur erleichtert die sinngebundene Wahrnehmung von Informationen (vgl. Schönplug & Schönplug 1989), die aufgrund der Schnelligkeit der Bildwechsel nur so - d.h. in größeren (Sinn-)Einheiten - aufgenommen und weiterverarbeitet werden können. Aber "Gerade die Rezeption durch Kinder stellt den Forscher vor das Problem, dass die durch Erwachsene vorgenommene Inhaltsanalyse vom Kind offenbar völlig anders wahrgenommen wird." (v. Gottberg 1995). Ältere Kinder (ca. ab der 1./2. Schulklasse) sind aufgrund der meist vorhandenen Fernseherfahrungen und ihrem kognitiven Entwicklungsstand eher

in der Lage, diese sinngebundene Wahrnehmung innerhalb der Erzählstruktur zu leisten, als jüngere Kinder im Vorschulalter, denen - abgesehen vom kognitiven Entwicklungsstand - auch das Vorwissen, um solche Erzählstrukturen überhaupt zu erkennen und dementsprechend schneller neu einlaufende Information zu integrieren, noch fehlt (vgl. Salomon 1984).

Im Vergleich zu anderen Medien zeichnen sich Film und Fernsehen dadurch aus, daß die Informationen *nacheinander* dargeboten werden. Vielleicht fällt es deshalb kleineren Kindern schwerer, in dem Strom von Bildern Kontinuität zu erkennen, so daß ihre Fähigkeit zum Begreifen der Gesamtbedeutung beeinträchtigt wird. Selbst die einfachste Geschichte erfordert es, mehrere Szenen durch Assoziationen zu verknüpfen, um den Sinn des Ganzen zu erfassen.

(Rydin 1984, S. 163)

1.1.2.2 Medienspezifische Wahrnehmung

Der Rezipient lernt mit seiner wachsenden Fernseherfahrung u.a., dass Wahrnehmungsregeln, die für die Realität und die Abbildung der Realität gelten (vgl. Anderson 1980/1989), für das Medium Fernsehen keine Grenze bedeuten, sondern dass mit medienspezifischen Darstellungsmitteln auch Ereignisse sichtbar gemacht werden, die z.B. eher auf einer psychischen Ebene existieren oder nur rein spekulativ sind (z.B. die Darstellung von Geistern, Riesen, Zwergen, sprechenden Tieren, Außerirdischen und alle Arten von special effects etc.). Besonders die von vielen Kindern bevorzugten Zeichentrickfilme verbinden alle nur möglichen Spielarten der Darstellung; hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf die Tatsache, dass jüngere Kinder die medienspezifische Wahrnehmung noch nicht gelernt haben und die "Wahrnehmung der Filme... sich mit zunehmenden Alter" ändert (Kunczik 1984; vgl. die "selektive Wahrnehmung" bei Groebel 1996).

Salomon (1984) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Kinder mit einem bestimmten Vorverständnis und gewissen Rezeptionsschemata an das Fernsehen herangingen und auch Sturm (1984) benennt "fernsehabhängige Wahrnehmungsleistungen" und verknüpft sie mit Hinweisreizen (vgl. die fernsehgemäße Wahrnehmungsprägung bei Jörg 1995). Wegen "visueller Orientierungsrekorde" werden eben diese medienspezifischen Wahrnehmungsleistungen von Jörg (1987) eher kritisch gesehen - mit der Befürchtung, dass die "geistige Verarbeitung zusammenbricht" (ebd., S. 30).

"Medienspezifische Wahrnehmung" heißt in diesem Zusammenhang auch, dass die Wahrnehmungsregeln bei jeder Sendung (oft Genre-gebunden) neu festgelegt werden.

Die *Verdeckungsregel*. Sie besagt, daß Gegenstände ihren Hintergrund im allgemeinen verdecken. ... Die *Unterlagenregel*. Sie legt fest, daß Gegenstände im allgemeinen auf ihrer Unterlage aufliegen; ... Die *Wahrscheinlichkeitsregel*. Danach sind Gegenstände nur in gewissen Kontexten anzutreffen. ... Die *Ortsregel* lautet: Ein Gegenstand, der in einem gegebenen Kontext wahrscheinlich ist, wird dort nur an bestimmten Orten auftreten. ... Die Regel der *gewohnten Größe*. Danach werden Gegenstände nur in bestimmten Größen vorgefunden.

(Anderson 1980/1989, S. 75)

Diese Wahrnehmungsregeln beziehen sich offensichtlich v.a. auf die visuelle Wahrnehmung, können aber bezüglich des Fernsehens auf das Verhältnis von Bild und Ton adaptiert werden. Das bedeutet z.B. für die Verdeckungsregel, dass der Ton das Bild unterstützt, untermalt, Stimmung und Bedeutung über die visuelle Darstellung hinaus vermitteln soll etc.; der Ton wird beim Fernsehen (abgesehen von den Video-clips in Musiksendungen) kaum überwiegen.

Für jedes Genre und jede Sendung gilt ein anderer Komplex von Wahrnehmungsregeln und der Rezipient ist am Anfang jeder Sendung damit beschäftigt, diese Regeln herauszufinden, um die sich daraus ergebenden Erzählstrukturen zu erkennen und danach eine fiktive Fernsehrealität zu schaffen, die ihren eigenen Gesetzen folgt (vgl. Kap. 1.2). Teilweise beziehen Filme ihre Spannung bzw. Attraktivität u.a. aus der Verletzung dieser Wahrnehmungsregeln, indem z.B. Menschen mit mutierten Tieren (Ameisen, Spinnen, Frösche etc.) konfrontiert werden. Diese Verletzung der Regel der gewohnten Größe führt dazu, dass der Rezipient zusammen mit den Helden in der ersten Hälfte des Films versucht herauszufinden, welche anderen Wahrnehmungsregeln noch verletzt sind, um den Unterschied zur gewohnten Realität zu klären; in der zweiten Hälfte des Films wird das

neu erworbene Wissen um die nun geltenden Wahrnehmungsregeln angewendet, um die offensichtliche Bedrohung abzuwenden (besonders science fiction).

Die medienpezifische Wahrnehmung geht von einer starken Führung des Rezipienten bzw. dessen Sich-führen-lassen aus - eine Offenheit für neu einlaufende Information, dessen Rahmen der Rezipient zwar genre-bedingt wählt, der ansonsten aber vom Fernsehen ausgefüllt wird; da in der Fiktion des Fernsehens (aufgrund von Videotricks und special effects) die realen Wahrnehmungsregeln nicht mehr a priori gelten müssen, ist der Rezipient auf eine Einweisung in die geltenden Regeln am Anfang des Films angewiesen; dies gilt besonders für sogenannte Gewalt in Zeichentrickfilmen (Kinder nehmen die Gewalt hier oft nicht als solche wahr, sondern stufen sie als lustige Szenen ein) oder phantastische Filme (vgl. Kunczik 1984).

Dramatisierte Handlungen erfordern im allgemeinen sowohl eine Interpretation des Gesehenen als auch eigene Schlußfolgerungen, da sich der Grundriß der Handlung erst allmählich aus den Dialogen und den Aktionen der einzelnen Charaktere ergibt. Der Zuschauer muß den Kontext, in dem die Dialoge und Handlungen der einzelnen Figuren stattfinden, erschließen.

(Rydin 1984, S. 165)

Je nach Genre-Erfahrung kann der Rezipient dann mehr oder weniger schnell dazu übergehen, die angedachten Ereignisse während des Fernsehens selbst zu konstruieren und so die Wahrnehmungsleistung zu erhöhen (s.o.). In medienpsychologischen Untersuchungen müssten demnach zweierlei Inhaltsanalysen vorgenommen werden: die geläufige Inhaltsanalyse von gesendeten Inhalten müsste der Analyse von wahrgenommenen Inhalten gegenübergestellt werden (vgl. Haase 1981).

Der Rezipient leistet vier Wahrnehmungsphasen während einer Sendung, die er jeweils entsprechend der eigenen Fernseherfahrung abkürzen kann.

1. Genre. Die Einstellung auf das gewählte Genre eines Films schafft den Rahmen der erwarteten Erzählprozesse. Je besser ein Rezipient das Genre kennt, desto schneller kann er sich bewertend an der Erzählung beteiligen.
2. Protagonisten. Die Protagonisten einer Erzählung müssen (außer bei Serien) immer wieder neu kennen gelernt werden. Bestimmte Merkmale in der Darstellung zeigen dem Rezipienten die Charaktere bzw. die Rollenverteilung in der Geschichte.

3. Erzählstruktur. Diese Struktur ergibt sich aus einem begrenzten Zeitbudget und den notwendigen Elementen einer Erzählung (Vorstellung der einzelnen Personen und Aspekte, Konfliktsituation, Verstrickung, Auflösung).
4. Erzähldynamik. Die Dynamik der Erzählung wird von der Entwicklung der Elemente im Verhältnis zueinander und von plötzlichen Änderungen bestimmt.

Diese Wahrnehmungsphasen sind - bis auf die letzte - am Anfang einer Sendung abzuschließen, um sich dann auf die Dynamik der Erzählung konzentrieren zu können (Erzählstruktur und -dynamik werden als Erzählprozess bezeichnet). In diesem Zusammenhang sei auf die schon erwähnte Altersabhängigkeit bei Kindern bzw. die erworbene Medienerfahrung hingewiesen (vgl. Rydin 1984). Zum einen wird durch die Genre-Auswahl (Zeichentrick, Action-Serie, Dokumentarfilme über Tiere etc.) bereits eine bestimmte Palette von Darstellungsmitteln und dramaturgischen Merkmalen erwartet, zum andern "das Erkennen durch . . . Übung nahezu automatisiert" (Anderson 1980/1989, S. 67), d.h. die mögliche Konzentration auf die Erzähldynamik wird auch dadurch ermöglicht, dass die einzelnen Merkmalskombinationen nur noch erkannt werden müssen und das Kind sich auf die Erzähldynamik konzentrieren kann.

Folgt man Sturms Warnung vor der Passivität des Rezipienten aufgrund von Überforderung durch Bilderwechsel, Schnittgeschwindigkeit und Sensationsszenen im Fernsehen (Sturm 1981, 1984), so wird Passivität mit Nichtverstehen gleichgesetzt (vgl. Steigerung dieser Passivität in eine "Untergrabung des Selbstwertgefühls" bei Jörg 1987); diese Argumentation (z.B.: äußerlich passiv = innerlich passiv) ist mit der Annahme einer medien-spezifischen Wahrnehmung nicht mehr zu vereinbaren.

Die medien-spezifische Wahrnehmung geht m.E. von einer "bewussten Passivität" aus, in der die Aktivität auf die interne Integration (Schemabildung) der konsumierten Informationen beschränkt ist, um sich dann von dieser Art der scheinbaren Passivität zu lösen und die Entwicklung der Erzählung anhand der anfangs erworbenen Erzählstruktur mitzuverfolgen und zu beurteilen (vgl. die "Wahrnehmung als Tätigkeit" bei Holzkamp 1986). Aufgrund der Vielfalt der Informationen ist dies nur aufgrund einer sinn-gesteuerten Wahrnehmung möglich, die im Erzählprozess nicht mehr jedes einzelne Merkmal als Information wahrnimmt, sondern (subjektiv) sinnvolle Merkmalseinheiten, die dem Rezipienten einen schnelleren und eigenständigeren Zugang zur Geschichte erlauben (vgl. die Ordnungsbildung während der "multistabilen Wahrnehmung" bei Stadler & Kruse 1992).

1.1.2.3 Wahrnehmung der eigenen Person

Die Wahrnehmung der eigenen Person bezieht sich auf die Art des Involviertseins des Rezipienten während des Rezeptionsprozesses (vgl. Habermann 1984) und wechselt mit dem Inhalt und dem Genre der Sendung; die so erreichte Erlebnisqualität als mehr oder weniger starkes Involviertsein kann sich verändern oder entwickeln, so dass die momentane Wahrnehmung der eigenen Person immer nur eine Tendenz darstellt (vgl. die "Selbstreferenz" bei Strohner 1995). Das Ausmaß der Wahrnehmung der eigenen Person bedeutet also in diesem Sinne auch eine Kontrolle über den eigenen Fernsehkonsum, denn solange der Rezipient seine Person während des Fernsehens wahrnimmt, kann er seine Bedürfnisse, Erwartungen und Informationsziele überprüfen. Die Personwahrnehmung als Aspekt der social-perception-Forschung stellt in den Mittelpunkt, dass der Rezipient die vertonten Bilder von einer Person mit Attributen versieht, die aus der eigenen Erfahrung stammen (Brand 1982), während in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung der eigenen Person beim Fernsehen mit ihren Empfindungen, Bedürfnissen, Erwartungen, Emotionen, Einstellungen und Erfahrungen im Vordergrund steht.

Die Intensität des Involviertseins erschließt dem Rezipienten allerdings eine Erlebnisqualität während des Fernsehens, die bedeutet, dass er sich von den medialen Erfahrungen leiten lässt bzw. Kontrolle abgibt. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass der Rezipient die eigene Person in der Regel ganzheitlich wahrnimmt, d.h. mit ihrer physischen Befindlichkeit, der Fernseherfahrung und der Einstellung zum Medium (als Unterhaltung, Informationsquelle, Ablenkung, Orientierung etc.). Die beiden Dimensionen der Wahrnehmung der eigenen Person orientieren sich zum einen an Entscheidungszusammenhängen im Rezeptionsprozess (Beginn, Verlauf und Wechsel) und zum anderen an der Relation des Rezipienten zur einlaufenden Information (Beobachter, Teilnehmer und Identifikation mit einem Akteur).

Zu ähnlichen Resultaten kommt auch die Untersuchung von Freitag & Zeitter (2001: Die Rezeption fiktionaler Gewaltdarstellungen durch Kinder im Alter von 8 bis 9 Jahren in Abhängigkeit von ihrem Gewaltverständnis):

Kinder mit hoher Gewalterkennung begründen ihre Urteile auffallend häufiger mit Blick auf das Opfer als Kinder mit niedriger Gewalterkennung. Interessanterweise tritt dieser Unterschied ebenso in den Begründungen der Urteile über Alltagsgewalt auf. ... *Kinder, die bei der Begründung ihre Urtei-*

le über Alltagsgewalt stärker die Perspektive des Opfers berücksichtigen, erkennen also mehr Gewalt im Fernsehen. (Freitag & Zeitter 2001, S. 28)

Dies wird auch von Scheltwort (1999) bestätigt, indem sie darauf hinweist, dass die Beurteilung der Gewaltintensität in Szenen stark von der Partizipation des Rezipienten an der Täter- oder Opferperspektive abhängt (S. 34).

Als Wahrnehmungsdimension, die an den Rezeptionsprozess gebunden ist, lassen sich drei Gelegenheiten (Entscheidungszusammenhänge) festhalten, bei denen die eigene Person während des Fernsehens überhaupt wahrgenommen wird:

- Mit der *Sendungsauswahl* ist für den Rezipienten bereits der Grad an Involviertsein und damit auch die Erlebnisqualität während des Fernsehens festgelegt. Dies kann u.U. sogar bedeuten, dass die Auswahl eines bestimmten Genres für den Rezipienten mit einer Erlebnisqualität verbunden ist, die er mit der Auswahl der Sendung evtl. sogar erzeugen möchte (z.B. bei Serien). Die bisher erfahrene Wahrnehmung der eigenen Person bei einem bestimmten Sendungstyp ist hier sozusagen ein relevanter motivationaler Faktor, diese Sendung überhaupt auszuwählen.
- Die Intensität des Involviertseins kann sich auch *während der Erzähldynamik* in einer Sendung verändern, d.h. die Betroffenheit ist sehr stark an bestimmte Merkmale des Films gebunden (z.B. bestimmte Schauspieler, Nähe zu eigenen Erlebnissen etc.). Hier wird die annähernd kongruente Relation von Rezipientenerwartung und dargestelltem Inhalt angesprochen (vgl. die "inneren Kontexte" bei Salomon 1984); wenn sie durch Unstimmigkeiten verletzt wird, gibt die Wahrnehmung der eigenen Person den Ausschlag für die Wahl des Zeitpunkts einer Entscheidung gegen die Erzählung und der Rezipient schaltet um/aus.
- Zudem muss in diesem Zusammenhang noch der Rezipient erwähnt werden, der sich sehr stark an selbst gewählten Merkmalen orientiert, aus diesen Rückschlüsse auf die Attraktivität der *jeweiligen Szene* dieser einen Sendung zieht und nur für die Dauer der einzelnen Szene in das Fernsehgeschehen involviert ist (vgl. Mikos 1994b); er behält sich immer die Möglichkeit der Kontrolle vor, d.h. er lässt sich kaum führen, sondern entscheidet von einer Szene zur nächsten und hat immer die Fernbedienung griffbereit (ein extremes Beispiel dafür ist der Zapper; vgl. Jäckel 1993; Haneke 1995). In diesem Fall kann der Rezipient in der Wahrnehmung seiner Person entweder sehr schnell

zwischen Extremen pendeln, nämlich zwischen kongruentem und differentem Involviertsein ins Fernseherlebnis, oder der Rezipient konzentriert sich im Sinne einer ständigen Metaperspektive auf die Information über die technische Umsetzung der Darstellungsmittel (z.B. bei Horrorfilmen).

Die Wahrnehmung der eigenen Person ist also stark an das Involviertsein des Rezipienten in das Fernsehgeschehen gebunden. Außerdem nimmt der Rezipient seine eigene Person in Beziehung zum Medienereignis wahr; diese Relation ist allerdings nicht durch Anfang und Ende des Rezeptionsprozesses fixiert, sondern ebenso veränderbar wie die Erzählstruktur (vgl. die subjektive Gewaltschwelle bei der Wahrnehmung medialer Gewalt bei Mikos 1992). Der Fernsehinhalt kann in diesem Rahmen zum Erlebnis und damit zur Erfahrung werden. Also beeinflussen nicht nur die Entscheidungszusammenhänge am Anfang, während und am Schluss des Rezeptionsprozesses die Wahrnehmung der eigenen Person, sondern auch das Verhältnis des Rezipienten zu den Protagonisten im Film.

Der Rezipient stellt in diesem Sinn eine Relation zu Inhalt und Verlauf des Films und zu den Akteuren her; aber auch in dieser Relation ist die eingenommene Position des Rezipienten zu den Akteuren während des Rezeptionsprozesses variabel. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie stark der Aspekt der Erlebnisqualität beim Fernsehen, d.h. Involviertsein ins Fernsehgeschehen, Anteilnahme, Identifikation mit den Akteuren etc., bereits bei der Wahrnehmung eine Rolle spielt.

- Die Wahrnehmung der eigenen Person während des Fernsehens *als Beobachter* bedeutet, dass der Rezipient sich immer seiner selbst bewusst ist und dementsprechend die Differenz zwischen den Akteuren, ihrer Reaktion und seiner eigenen Einstellung, Emotion und hypothetischen Reaktion in ähnlichen Situationen erkennt. Die Faszination des Mediums ist bei diesem Rezipienten auf die Vielfalt an Möglichkeiten zurückzuführen, Informationen über alle Interessensgebiete zu erhalten und dieses Wissen realitätsnah zu sehen (z.B. bei Tierfilmen, die Beachtung der technischen Realisierung von special effects in Actionserien).
- Die Wahrnehmung der eigenen Person *als Teilnehmer* am Fernsehgeschehen bedeutet für den Rezipienten, eine ambivalente Haltung einzunehmen: Er kennt die dargestellten (psychischen) Situationen, was das Verständnis von Erzählprozessen erleichtert und ihn befähigt, besonders empathisch mitzureagieren; trotzdem ist es dem Re-

zipienten jederzeit möglich, die Situation zu verlassen, was ihm eine gewisse Macht über das mediale Erlebnis verleiht, die er in einem realen Erlebnis unter ähnlichen Bedingungen selten besitzt (Kinderfilme, Familienserien, manche Zeichentrickfilme etc.). Dies bedeutet, dass der Rezipient seine mediale Erlebnisqualität und damit auch die Intensität der Erfahrung kontrolliert. Die Teilnahme an Sendungen kann auch ein indirektes Treffen mit Gleichgesinnten oder mit einer Interessensgruppe sein, die man sich bequemerweise ins Haus holt (Diskussionsrunden, Talk- und Gameshows etc.).

- Die Wahrnehmung der eigenen Person *als Identität* mit dem Akteur weist auf die Verschmelzung von Realität und Fiktion während des Rezeptionsprozesses hin, und zwar nicht nur im Hinblick auf den Darsteller (auf den das erwünschte Selbstbild projiziert wird), sondern da der Akteur oft in bestimmte Fernsehereignisse eingebunden ist, auch in bezug auf den Rezeptionsprozess als intensives Erlebnis der dargestellten Situation. Diese Art der Wahrnehmung der eigenen Person nimmt die Informationen aus dem Fernsehen schon während des Wahrnehmungsprozesses auf wie eigene reale Erfahrungen.

In beiden Wahrnehmungsdimensionen der eigenen Person - zum einen an den Rezeptionsprozess und zum andern an den Fernsehinhalt gebunden - ist ein Positionswechsel während des Fernsehens möglich. Der Rezipient kann sein Fernseherleben also vom Beobachter bei der Auswahl einer Sendung zum Teilnehmer im Laufe der Erzähldynamik auf dem Kontinuum der Intensität von Erlebnisqualität steigern. Die beiden Dimensionen haben also fließende Übergänge und die Rezipienten können sehr stark in ihrer Art differieren, wie wechselhaft die Erlebnisqualität während des Rezeptionsprozesses ist.

Obwohl die Erlebnisqualität während des Fernsehens vielschichtiger ist und nicht nur von der Intensität der Wahrnehmung allein abgedeckt wird, spielt letzteres doch eine große Rolle. Allerdings ist die Einschätzung der Wahrnehmungsintensität besonders bei Kindern immer ein subjektiver Eindruck im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der eigenen Person, weshalb in der Tab. 8 erst einmal nur die Relationen zwischen den Aspekten der beiden Wahrnehmungsdimensionen dargestellt werden. Die Frage nach der Wahrnehmungsintensität taucht am Rande auch auf, wenn Groebel & Gleich (1993) darauf hinweisen, dass eine intensive Gewaltszene (sinnvoller Kontext, Position in Erzähldynamik etc.) wirkungsvoller sein kann als viele bedeutungslose Gewaltszenen. Außerdem muss sich mittlerweile die Erlebnisrealität mit der "Erlebnishäufigkeit und -dichte" des Fernsehens

vergleichen lassen (nicht mehr umgekehrt: dass das Fernsehen an der Realität gemessen wird) und ist - wenn es um diese beiden Größen geht - kaum konkurrenzfähig (Groe-
bel 1992).

Tab. 8: Intensität der Wahrnehmung der eigenen Person beim Fernsehen

		Wahrnehmung der eigenen Person als		
		Beobachter	Teilnehmer	Identität
Eigenwahrnehmung während des Rezeptionsprozesses	bei Sendungs- auswahl	schwach	mittel	stark
	während Erzähldynamik	Schwankungen zwischen schwach und mittel	Schwankungen zwischen mittel und stark	stark
	bei jeder Szene	schwach	mittel	stark

Die Tab. 8 zeigt deutlich, dass die Wahrnehmung der eigenen Person zwei einander stüt-
zende Annahmen beinhaltet: Einerseits nimmt der Rezipient sich selbst als jemand wahr,
der seinen Fernsehkonsum kontrolliert und andererseits wird mit dem Involviertsein - d.h.
der Aufgabe von Kontrolle - eine intensive mediale Erlebnisqualität geschaffen. In diesem
Zusammenhang wird nicht so sehr der mentale bzw. kognitive Leistungsaufwand betont,
ob sich ein Rezipient bei der Decodierung von fernsehvermittelten Informationen bemüht
oder nicht (Salomon 1984), sondern der Rezipient wählt bei der Wahrnehmung der fern-
sehvermittelten Information immer wieder während des Rezeptionsprozesses eine be-
stimmte Position zu Genre, Inhalt, Darstellungsmittel, Erzähldynamik etc., die auch eine
bestimmte Art von Wahrnehmung der einlaufenden Information und seiner eigenen Person
impliziert.

Auch Salomon (1984) erwähnt sog. "scripts" und "televiwing schemata", die den Rezeptionsstil des Zuschauers in einem Muster zusammenfassen (ebd., S. 201; s.a. Winterhoff-Spurk 2001, S. 103 f.); allerdings wendet er dies auf eine vom Rezipienten gesteuerte, dem Medium adäquate Informationsverarbeitung an, die einen gewissen mentalen Aufwand erfordert ("mental effort"). Jäckel befürchtet in diesem Zusammenhang,

daß eine durch die kognitive Ausstattung des Menschen begrenzte Aufnahmefähigkeit zu einem guten Teil Probleme des "Information overload" löst. Wenn man sich also auf eine Bewältigung der Informationsflut einlassen möchte, muß unweigerlich die Oberflächlichkeit (Informiertheit statt Erfahrung) zunehmen. (Jäckel 1994, S. 28)

1.1.3 Differenzierung von Gewalt und Aggression

Wenn man also davon ausgeht, dass Kinder zu bestimmten Zeiten fernsehen (dürfen) und dann fast alles konsumieren (können), was gesendet wird, ist die Wahrscheinlichkeit, auf Gewaltdarstellungen zu treffen, ebenso hoch wie bei einem Erwachsenen, der zu dieser Zeit fernsieht. Groebel & Gleich (1993) haben für ihr Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms sechs gängige Sender in einer künstlichen, aber repräsentativen Programmwoche u.a. auf Gewaltanteile des Programms hin untersucht (allerdings nicht nur zu den Hauptfernsehzeiten der Kinder; s. Tab. 6). Gewalthaltige Darstellungen werden hier als Beispiel herausgegriffen, weil sie auch im "Fernseh Alltag" eher die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und schneller wahrgenommen werden als gewaltlose Szenen: "Gewaltdarstellungen erfüllen die medienspezifischen Voraussetzungen des Besonderen" (ebd., S. 18).

1.1.3.1 Darstellungen im Fernsehen

Gerade die Intensität und der Aufmerksamkeitswert gewalthaltiger Szenen birgt ein "Wirkungsrisiko" für die Rezipienten (Groebel & Gleich 1993, S. 24). Dieser Risikobegriff ist angelehnt an die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1977/1979) zu verstehen, wonach die Beobachtung anderer Personen (z.B. der Eltern, Spielkameraden, aber auch Fernsehfiguren) sich im Sinne des Lernens von Verhaltensmustern auswirken kann, was bezogen auf die gewalttätigen Protagonisten im Fernsehen als Modellpersonen für Kinder bedenklich ist.

Tab. 6: Verteilung der aggressiven Handlungen auf die unterschiedlichen Genres

	Anzahl	Prozent
Nachrichten	229	9,4 %
Info/Docu	107	4,4 %
Spielfilm	603	24,8 %
Serie	630	25,9 %
Unterhaltung	112	4,6 %
Zeichentrick	707	29,1 %
Sonstiges	40	1,6 %

(Groebel & Gleich 1993, S. 67)

Besonders Kleinkinder, die noch nicht mit einer Programmzeitschrift umgehen können, sind entweder auf die Vorauswahl der Eltern angewiesen oder sie schalten - auf sich selbst gestellt - wie auch einige ältere Kinder erst einmal ein, um dann die Szenen anzusehen, die ihre Aufmerksamkeit fesseln (vgl. Klingler & Windgasse 1994).

Groebel (1994c) erwähnte in diesem Zusammenhang die "Action- und Gewaltszenen, die auf der Suche nach Höhepunkten per Fernbedienung eine hohe Wahrscheinlichkeit haben, beachtet zu werden" (S. 23) (s. Tab. 6) und kategorisiert Rezipienten nach ihren Reizsuche-Strategien (Groebel 1989).

Außerdem wird im Zusammenhang mit der Fernsehrezeption ein Gewaltbegriff aus der Psychologie bemüht, der die Gewalt in Fernsehszenen v.a. als physische Schädigung definiert, die sich sichtbar für den Rezipienten während der Erzählhandlung auswirkt. "Gewalt ist die Manifestation von Macht und/oder Herrschaft, mit der Folge und/oder dem Ziel der Schädigung von einzelnen oder von Gruppen von Menschen." (Schorb & Theunert 1984,

S. 30) Weigand (1993b) zitiert aus einer Rede von Dr. H. Theunert in einer Gewalt-Diskussion, "Gewalt sei nicht gleich Gewalt, und es sei problematisch, pauschal sämtliche Arten von Gewaltdarstellungen einheitlich zu beurteilen" (S. 34). Aber bei einer Differenzierung von Gewaltszenen in physische, verbale oder strukturelle Gewalt kann nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass der Rezipient auch strukturelle oder verbale Gewalt erkennt und als solche interpretiert. Die Interpretationsleistung des Rezipienten ist bei struktureller und verbaler Gewalt höher als bei reiner physischer Gewalt, da letztere in ihrer Darstellung eindeutiger ist als die beiden anderen Gewaltarten (vgl. Coburn-Staeger 1987; Krüger 1994).

Schorb und Theunert (1984) differenzieren zwischen personaler und struktureller Gewalt, die aber m.E. auch lediglich unterschiedliche Gewaltformen darstellen. Diese Gewaltformen unterscheiden sich v.a. in bezug auf die Gewaltquelle, die bei der strukturellen Gewalt diffuser erscheint, da die soziale Struktur per se als Quelle identifiziert wird. Doch auch die soziale Struktur wird von Menschen belebt und es ist eine Frage der Perspektive des Opfers im Hinblick auf den Gewaltanwender und der betrachteten gesellschaftlichen Ebene der Gewalthandlung, ob z.B. "gesellschaftliche Machtstrukturen" und die entsprechenden Konsequenzen als gewaltsam angesehen werden und der einzelne in seiner gewalttätigen Handlungsverantwortung dadurch entlastet ist oder ob der Mensch, der (als Teil einer umfassenden Struktur) derartige Gewalt ausübt, die Verantwortung für seine Handlungen in jeder entsprechenden Situation immer wieder aufs Neue übernehmen muss (vgl. Rathmann 2004, S. 82 f.; Groebel & Gleich 1993, S. 42; s. zur Problematik des Handlungsbegriffs: Wegner & Vallacher 1987). Schorb und Theunert (1984) sprechen in diesem Zusammenhang die "Identität der Folgeerscheinungen" von personaler und struktureller Gewalt an (S. 31).

Diese Differenzierungen als analytisches Mittel zum Zweck der Kategorisierung von Gewaltdarstellungen können allerdings nicht bei allen Rezipienten vorausgesetzt werden, da diejenigen, die z.B. eine Diskriminierung nicht als solche erkennen, weil sie zu einer sozialen Gruppe gehören, die solche Handlungen als normal und richtig empfindet, den Begriff "Gewalt" nicht anwenden würden (vgl. Mikos 1993), denn "action is an interpretation" (Wegner & Vallacher 1987). Die Aussage, dass z.B. bei Jugendlichen häufig "gesellschaftliche Strukturen als die eigentlichen Verursacher" von Gewalt gelten (Schorb und Theunert 1984, S. 31), ist ebenso einseitig, wie das soziale Milieu eines Rezipienten überhaupt nicht zu beachten. Die Berücksichtigung des sozialen Umfeldes kann m.E. jedoch durch die

differenzierte Betrachtung der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung der Fernseh-Informationen durch den Rezipienten geleistet werden.

Ähnlich wie bei der theoretischen Konzeptionierung konzentriert sich auch bei der Operationalisierung in Untersuchungen zur Mediengewalt die Umschreibung dieses Begriffs auf die Schädigung. "Aussagen über Gewaltdarstellungen lassen sich nur so weit machen, wie die operationale Definition für Gewalt reicht." (Krüger 1994, S. 73) Banduras Experiment mit der Puppe Bobo zum Imitationslernen (Bandura 1962; Bandura 1977/1979) forderte einige Kritiker heraus (s.a. Kap. 1.2.1.1), denn eine als Aggression intendierte Darstellung muss nicht mit dem identisch sein, was der Rezipient wahrnimmt, assoziiert und interpretiert (vgl. Kniveton 1979; Winterhoff-Spurk 1986), besonders, wenn zudem noch die Regie eines Erwachsenen auf kindliche Rezipienten trifft (Huesmann & Eron 1986, S. 7; vgl. Grimm 1992a).

"Mit einer Ausnahme (Atkin 1983) wurde in keiner Untersuchung überprüft, ob die Versuchspersonen die Gewaltdarstellungen auch tatsächlich so einschätzten, wie ihnen das durch die Instruktion vorgegeben worden war." (Freitag & Zeitter 1999, S. 14)

Um Darstellungen im Fernsehen voneinander abgrenzen zu können, werden z.B. alle realen Formen der Gewalt nach bestimmten Kriterien in einem Kategoriensystem geordnet (s. als Beispiel das Schaubild 1: "Eine Typologie der Gewalt" in Galtung 1975, S. 15) und mit den Darstellungen im Fernsehen verglichen (vgl. das Schema zur theoretischen Struktur von Aggression in Groebel & Gleich 1993, S. 44; Groebel 1993c); somit sollen emotionale, kognitive und physische Verarbeitungskomponenten der Gewalt miteinander verknüpft werden, um mit diesem antizipierten Wirkungsspektrum bereits bei der Wahrnehmung des Rezipienten den jeweiligen Gewaltaspekt kategorisieren zu können. Die Ermittlung einer Struktur für verschiedene Aggressionsformen (s.a. Groebel 1986) und die Abgrenzung des Gewaltbegriffs (vgl. Schwind et al. 1994) ist äußerst diffizil, da die Schaffung einer "aggressiven Atmosphäre" (Groebel 1984, S. 110) durch unzählig viele Facetten einzelner Handlungen (vgl. Galtung 1975; Eckert et al. 1990) erzeugt werden kann.

Die Registrierung von Gewaltdarstellungen und die Unterscheidung der diversen Formen von Gewalt lassen noch keine direkten Rückschlüsse auf deren Wirkung zu, sondern werden nach rein formalen Kriterien vollzogen.

In Sachen Gewaltdarstellungen darf man nur nicht vereinfachend aus dem Auge verlieren, dass und wie Gewaltdarstellungen in die Auseinandersetzung um Formen von Subjektivität und Persönlichkeitsmodelle verwoben sind. (Bachmair 1999, S. 67)

Zu den Inhaltsanalysen ist also kritisch anzumerken, dass die Unterstellung, "die jeweils beschriebenen Merkmale von Arten von Fernsehsendungen würden sich so oder ähnlich auch in den Köpfen der Rezipienten zeigen", eine voreilige Schlussfolgerung ist (Winterhoff-Spurk 1989, S. 47; bzgl. Zeichentrickfilmen bei Kunczik 1998, S. 55).

Die Diskussion über ein Gutachten von Groebel (im Zusammenhang mit einer 1991 durchgeführten Untersuchung im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk in Nordrhein-Westfalen), in dem lediglich das quantitativ vorhandene Angebot an gewalthaltigen Szenen dargelegt wurde, zeigt, dass noch immer monokausale Wirkungsmuster von der Darstellung übergangslos hin zu Denken und Verhalten vermutet werden bzw. latent vorhanden sind. So ist Groebel gezwungen, sein Gutachten wie folgt zu erläutern: "das Programm stellt ein 'Wirkungspotential' dar, das eben auch analysiert werden muß" (Groebe 1993a, S. 25). Groebel & Gleich (1993) haben immense Registrierarbeit geleistet und die Häufung von Gewaltszenen im Programm eruiert (zu Grenzen der Methode der Inhaltsanalyse s. Kunczik 1984); trotzdem ist es nicht leicht, mit den Ergebnissen umzugehen, da Begriffe wie "Gewaltvorgang" und "aggressive Handlung" synonym verwendet werden, was zu Lasten einer eindeutigen Interpretation der Ergebnisse geht (vgl. die Kritik an der Kodierung der einzelnen Gewaltszenen bei Graf 1992).

Die Häufung von Gewaltdarstellungen bedeutet aber nicht nur eine Addition von vielen ähnlichen Szenen, sondern auch eine Ausrichtung der Qualität des Programmangebots in eine bestimmte (in diesem Fall gewalthaltige) Richtung - auch hier ist das Ganze sozusagen mehr als die Summe seiner Teile (vgl. Groebel 1993b). Die Kritik, in der Hochrechnung von ca. 4.000 Toten pro Programmwoche seien alle möglichen Arten der Gewaltdarstellung - getrennt von ihrem filmischen Kontext - enthalten (Kübler 1993, S. 6), berücksichtigt nicht, dass die bloße Registrierung von Gewaltdarstellungen keinerlei Relativierungen aufgrund ästhetischer, dramaturgischer u.a. Kriterien erlauben kann; d.h. der szenische Themenrahmen relativiert nicht die Gewaltdarstellung als solche. Denn so würde die vermutete Wirkung der einzelnen Gewaltdarstellung schon in die bloße Zählung einbe-

zogen, die doch - bei korrekter, wissenschaftlicher Forschung - erst als Konsequenz der Interaktion vom vorhandenen Programmangebot mit vielen individuellen Faktoren des Rezipienten untersucht werden müsste.

Die Grenzen zwischen der legitimen, weil realen Darstellung von Gewalt und der Befriedigung von Sensationsmotiven (vgl. Rödding 1994) können jedoch nur gezogen werden, wenn zuerst einmal das Programmangebot aller gewalthaltigen Szenen eruiert würde, was wiederum eine klare Definition der Begriffe Gewalt und Aggression voraussetzt.

Auf der Ebene individueller Aggression wird allgemein ein Verhalten dann als aggressiv bezeichnet, wenn erkennbar eine Person oder eine Gruppe von Personen eine andere Person oder Gruppe sowie Tiere und Sachen bewußt und mit Absicht schädigt oder bei einer Handlung eine solche Schädigung in Kauf nimmt. . . . Ein weiterer Begriff auf der individuellen Ebene ist Gewalt. Er wird synonym mit schwerer Aggression benutzt.

(zitiert nach Groebel & Hinde 1989 in Groebel & Gleich 1993, S. 42)

Die Gewalt als eine im Fernsehen identifizierbare Manifestation von Aggression anzusehen und so beide Begriffe analytisch voneinander zu trennen, wäre m.E. ein theoretischer Ansatz, der operationalisierbar ist (s.u.: Zitat von Michaelis). Leider zeigt das "Schema zur (theoretischen) Struktur von Aggression" von Groebel & Gleich 1993, (S. 44), dass die analytische Trennung der Begriffe "Gewalt" und "Aggression" nicht durchgehalten wird (wie in den meisten medienpsychologischen Untersuchungen - vgl. dazu Kunczik 1984; weitere kritische Anmerkungen zur Untersuchung von Graf 1992), denn dieses Schema stellt eher die Struktur von Mediengewalt dar als von Aggression; die ständige synonyme Verwendung der Begriffe in Untersuchungen mindert die Aussagekraft der Interpretation der Untersuchungsergebnisse (dies beklagte bereits Haase 1981).

Die Schädigung wird oft als Endzustand der Aggression verstanden und bei Selg, Mees & Berg (1988) heißt es explizit: "Aggression meint ein *Verhalten*, nicht bereits eine spekulative Ursache von Verhalten" (S. 14), aber auch hier wird hinzugefügt: "Die interpretierte *"Gerichtetheit"* soll zufälliges Zufügen von Schmerz etc. nicht als Aggression gelten lassen" (S. 15); der Kern des Begriffs Gewalt wird bei Selg et al. (1988) in der Ausübung von Zwang gesehen. Die handlungstheoretische Differenzierung von Gewalt und Aggression bei Michaelis (1988) macht deutlich, dass eine Schädigung lediglich ein Nebeneffekt der Aggression sein kann, nicht aber ihr explizites Ziel sein muss.

Aggression konstituiert sich durch ein Ziel, nicht durch einen Verhaltensmodus und schon gar nicht durch einen Effekt. Ziel der Aggression ist die Erhaltung/Wiedergewinnung eines "psychischen Raumes", d.h. eines *Aktionsspielraumes*. ...

Gewalt kennzeichnet einen *Operator*, also ein *Verhalten* zur Erreichung eines wie immer gearteten Zieles. (Michaelis 1988, S. 60 f.)

Aus dieser handlungstheoretischen Perspektive kann Gewalt "als Operator für die Ausführung einer Aggression dienen, kann aber auch *anderen* Zielen unterstellt sein, wie andererseits die Aggression andere Operatoren in Gebrauch nehmen kann" (Michaelis 1988, S. 60). Bei der Aufarbeitung von medienpsychologischen Untersuchungen und der entsprechenden Literatur wird hier darauf geachtet, die Trennung der meist synonym verwendeten Begriffe "Gewalt" und "Aggression" im Sinne dieser handlungstheoretischen Differenzierung von Zielperspektive und Verhaltensebene zu berücksichtigen.

Während die Gewaltdarstellung im Fernsehen vom Rezipienten meist auch als gewalttätiges Verhalten erkannt werden kann (wobei physische Gewalt eher zu erkennen ist als strukturelle oder verbale Gewalt, s.o.; s.a. die Bestimmung des Gewaltbegriffs bei Schorb & Theunert 1984), setzt die Aggression im o.g. Sinn die Interpretationsleistung des Rezipienten voraus, das Handlungsziel der Gewalttat zu eruieren. Die meist im Handlungsrahmen dargestellte, unterschwellige Legitimierung der Gewalt zielt oft auf die Erhaltung oder Wiedergewinnung eines Aktionsspielraumes im Sinne der Aggressionsdefinition bei Michaelis (1988) ab.

Die Gewalt als scheinbar zusammenhanglose Tat taucht seltener im Fernsehen als vielmehr in Horrorvideos auf, wo die Darstellung der Gewalt per se als Kunstform gelten und so Selbstzweck sein kann. Trotz der großen Bedeutung des Handlungskontextes der Gewaltdarstellung für die Interpretation als aggressive Handlung können auch einzelne Szenen - losgelöst vom Zusammenhang - noch lange als Aggression erinnert werden, was die Interpretationsleistung des Rezipienten aufgrund seines Informationshintergrundes, den eigenen Erfahrungen und den möglichen Assoziationen mit der neuen Information aus dem Fernsehen hervorhebt (vgl. Groebel & Gleich 1993).

Aus der handlungstheoretischen Perspektive betrachtet, wird Aggression in der medienpsychologischen Literatur den Kategorien destruktiv, reaktiv und legitimiert zugeordnet (s.a. Krebs 1981; Vorbemerkungen zum Kategorienschema bei Groebel & Gleich 1993); dies betrifft m.E. weniger die Aggression als vielmehr die *Relation* von Aggression und

Gewalt. Der Zusammenhang von Operator Gewalt und Aggression wird gekennzeichnet durch einen strategischen Hintergrund der Handlung und kann

- destruktiv sein, d.h. der Protagonist im Fernsehen entscheidet sich für die gewalttätigen Formen der Schädigung, Zerstörung u.ä., um den eigenen Aktionsspielraum sozusagen aus den Trümmern heraus als etwas neu Geschaffenes zu erweitern;
- reaktiv sein, d.h. die "Gunst der Stunde" wird genutzt, indem ein Ereignis als Anlass dient, möglichst schnell (daher mit dem Operator Gewalt) den Aktionsspielraum zu erweitern;
- legitimiert sein, d.h. die antizipierte soziale Bewertung des Gebrauchs von Gewalt und damit auch die antizipierten Konsequenzen verringern die Hemmschwelle, den eigenen Aktionsspielraum (auf Kosten anderer) zu erweitern und dazu den Operator Gewalt zu gebrauchen.

Bei diesen "strategischen Relationen" von Aggression und Gewalt, dem Neuanfang, dem Tempo und der Antizipation, kann es Mischformen geben (z.B. von legitimiert und reaktiv).

Krebs (1981) untersucht nicht nur den aggressiven Akt an sich mit seinen eventuellen Formen, sondern v.a. auch die Aggressionseinstellung, die bei der Ausübung der aggressiven Handlung bzw. beim Ansehen derselben und den dabei unterstellten Motiven relevant ist (vgl. dazu auch Mikos 1993). In ihrer Untersuchung mit 12- bis 15jährigen Kindern verwendet sie einen Fragebogen, der den intentionalen Aspekt des Aggressionsbegriffs hervorhebt und - wie später bei Groebel (1981) - auf einem Klassifikationsschema aggressiver Handlungen basiert. Im Fragebogen wird jeweils die Einstellung zur destruktiven, reaktiven und zur legitimierten Aggression erfragt, d.h. die Einstellung zu einer Aggression als Selbstzweck oder als Mittel zum Zweck und die Einstellung zum speziellen Fall einer sozial motivierten Aggression (Krebs 1981, S. 284f.). Auch hier bleibt allerdings die schon erwähnte Frage offen, inwieweit Gewalt und Aggression theoretisch differenziert werden (s.o.).

1.1.3.2 Der Handlungsbegriff im Fernsehen

Der Zusammenhang von intentionalen, visuellen und aktiven Elementen eines fernsehspezifischen Handlungsbegriffs (besonders bezüglich gewalthaltiger Darstellungen) wird mit unterschiedlichem Akzent auf jeweils einem dieser Aspekte besonders in der Wirkungsforschung hervorgehoben. Hier ist nicht der Rezipient mit seinen kognitiven Kapazitäten der Ausgangspunkt, sondern das Medium mit all seinen Möglichkeiten, eine Aussage darzustellen und damit zu unterhalten.

Die ersten beiden Elemente eines fernsehspezifischen Handlungsbegriffs sind unabhängig vom Rezipienten und beschreiben den indirekten Auftrag, zu unterhalten und die methodische Durchführung desselben. Das dritte aktive Element des fernsehspezifischen Handlungsbegriffs berücksichtigt den Rezipienten nur insoweit, als der vermutete Erfolg - d.h. ein möglichst hoher Unterhaltungswert (Stichwort Einschaltquoten) - ausschlaggebend ist und damit der Rezipient in der Perspektive des Fernsehens auf seinen Anteil an der gesamten Einschaltquote reduziert wird.

- Der *intentionale Handlungsbegriff* im Fernsehen geht vom Programm aus, versteht sogar Gewalt zuerst einmal als Unterhaltung und erfüllt dementsprechend überwiegend den Zweck, eine Sendung spannender zu gestalten und damit der Intention des jeweiligen Senders gerecht zu werden.
- Der *visuelle Handlungsbegriff* im Fernsehen betont das Können, mit bestimmten medien-spezifischen Mitteln Effekte zu erzielen mit der Konsequenz, dass der Rezipient gewalthaltige Szenen aufgrund der enthaltenen Effekte gegenüber den anderen szenischen Darstellungen des Films stärker gewichtet und somit eher und intensiver beachtet.
- Der *aktive Handlungsbegriff* im Fernsehen berücksichtigt schließlich die Aufmerksamkeitsleistung, die der Rezipient selbst erbringen muss, was eine gewisse positive Einstellung dem Medium und evtl. einer bestimmten Sendung gegenüber bedeutet.

Die beiden Gewaltbegriffe - der fernsehspezifische Handlungsbegriff mit dem Akzent auf der unterhaltenden, gewalthaltigen Darstellung und der psychologische, der von einer Verarbeitungsleistung des Rezipienten ausgeht - werden verknüpft, indem in Untersuchungsmethoden oft der pragmatische Weg gewählt wird, die wahrgenommene Gewalt-

darstellung auf sichtbare Gewalt und damit verbundene physische Schädigung zu beschränken (Groebel & Gleich 1993). "Hier reduziert sich die Schlussfolgerung, eine Handlung sei aggressiv, auf die Beobachtung eines bestimmten motorischen Verhaltens und dessen sichtbare Folgen ..." (ebd., S. 41). Die drei Verarbeitungskomponenten der Gewalt (physisch, kognitiv und emotional) werden erst bei der Auswirkung bestimmter Szenen und des gewalthaltigen Fernsehkonsums per se berücksichtigt, um kurz- und langfristige Reaktionen auf Gewaltszenen interpretieren zu können (vgl. "A model of the different effects of TV violence" in Groebel 1986, S. 279).

Die Faszination, die vom bewegten Bild ausgeht, wird wesentlich vom handwerklichen Geschick der Filmemacher gefördert. "Television is distinguished from other media by its forms, not its contents." (Wright & Huston 1987, S. 44) Auch Sturm (1981a), die den rezipientenorientierten Ansatz formulierte, stellte dem einen Ansatz der formalen medienspezifischen Angebotsweisen gegenüber, um die Art des medienspezifischen Transports von Inhalten, um das "Wie der Präsentation und deren Erfassung" (Sturm 1987, S. 35) als relevantes Element der Medienwirkung zu erfassen und verteilte damit die Gewichtung gleichmäßig auf den Rezipienten und die Art der Darstellung. Obwohl also immer die Interaktion von visuellem und aktivem Gewaltbegriff betont wird und auch das Medium Fernsehen dies aus seiner Perspektive tut, liegt der Akzent des Fernsehens doch eher bei der Intention, die Darstellung von Inhalten zu perfektionieren, um damit dann den Rezipienten zu überzeugen (vgl. auch Frage 5 in Sturm 1981b).

Die Actiondramaturgie von Gewaltdarstellungen, die auch einen Teil der Faszination für den Zuschauer ausmacht, erzeugt eine als angenehm erlebte physiologische Aktivierung. In einer medienunabhängigen Frustrationssituation erhöht die höhere Erregung zugleich die Wahrscheinlichkeit einer aggressiven Reaktion. (Klingler & Goebel 1994, S. 223)

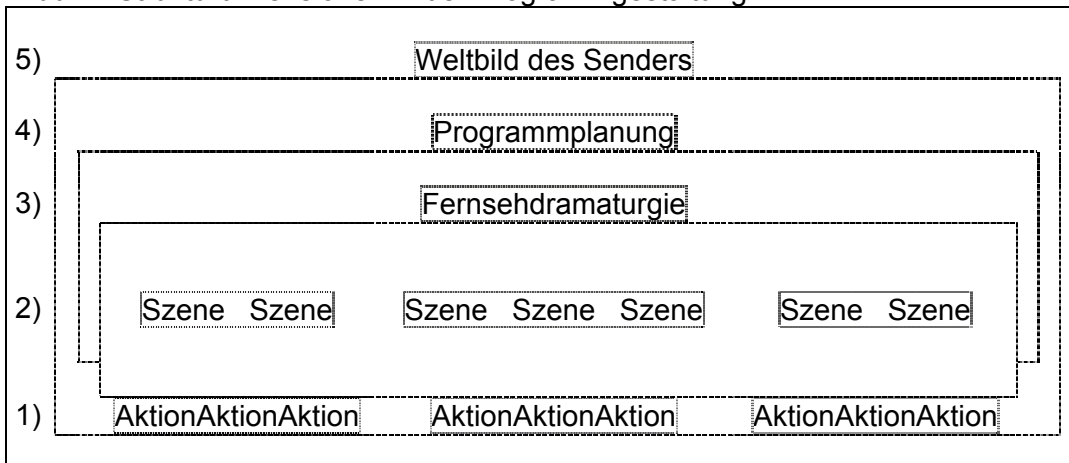
1.1.3.3 Strukturdimensionen der Darstellung

Das audiovisuelle Medium Fernsehen versucht, die Verarbeitung der gelieferten Bilder durch den Rezipienten (d.h. die Informationsverarbeitung während des Fernsehens) zu steuern, indem die Darstellung mit entsprechenden Mitteln gestaltet wird.

Groebel & Gleich (1993) benennen drei Ebenen, auf denen dargestellte Gewalt registriert werden kann: "als Teil einer gesamten Sendung, als Teil einer in sich kontinuierlich verlaufenden Ereignissequenz und auch als einzelner konkreter aggressiver Akt" (S. 50; vgl. die

drei Analyseebenen ebd., S. 137 f.; mit dem konkreten aggressiven Akt ist offensichtlich die Gewaltdarstellung gemeint). Die Verwendung von formalen Darstellungsmitteln geschieht m.E. aber darüber hinaus noch in zwei weiteren Strukturdimensionen innerhalb der Programmgestaltung, da außer den drei genannten Ebenen auch die Platzierung der gesamten Sendung im Programm und das Weltbild der Sender-Leitung Rückwirkung auf einzelne Szenen innerhalb der betreffenden Sendung hat.

Abb. 1: Strukturdimensionen in der Programmgestaltung



- 1) Die *Aktionsstruktur* in einer Sendung bezeichnet einzelne, in einer Filmszene voneinander abgrenzbare Aktionen, von denen jede für sich genommen einen kurzen Spannungsbogen und eine spezifische Form der Darstellung aufweist. Die einzelne aggressive Aktion z.B. kann mit fernsehspezifischen Mitteln (Zoom, Zeitlupe und unterschwelliger, elektronischer Musik etc.) zu einem Spannungshöhepunkt führen, an den sich der Rezipient eher erinnert als an den Filmverlauf insgesamt; Kinder merken sich einzelne, für sie besonders beeindruckende Bilder und verbinden sie zu einer Geschichte, die nicht mehr mit der ursprünglich erzählten Handlung übereinstimmen muss.

Die Bedeutung von Programmen und deren Interpretation sind nicht ausschließlich abhängig von einem gesamten Handlungsverlauf. Vielmehr konstituieren gerade intensive einzelne Bilder einen Zusammenhang "im Kopf des Zuschauers". Dies gilt umso mehr, je mehr alternative Bedeutungsmuster fehlen, wie es besonders bei jüngeren Kindern der Fall ist.

(Groebel & Gleich 1993, S. 37)

So kann Bild und Ton einander derart überlagern, dass die 'betonte' Aktion ein einzelnes Gesamtbild ergibt, das die Aktion allein ohne den stimmungserzeugenden Ton nicht gehabt hätte (vgl. "Bild-Ton-Interferenz" bei Zeitter 1987). Zudem werden in einzelnen Aktionen bestimmte Formen des Monologs oder Dialogs eingesetzt, die den

Rezipienten nicht nur informieren, sondern auch durch die Gesprächsführung formale Wirkung im Film haben. Die Entstehung solcher komplexen Aussagesysteme mit Hilfe von fernsehspezifischen Mitteln bei nur einer Aktion macht schon die immense Verarbeitungsleistung des Rezipienten deutlich (s.a. Kap. 1.1.2).

- 2) Die *Szenensequenz-Struktur* in einer Sendung bezeichnet sozusagen die Erzählweise der Geschichte, die im Extremfall von einem Effekt zum nächsten gehen kann (sog. Actionfilm), oder auch ohne große Überraschungen die einzelnen Szenen des Films allmählich aufbaut. Der Spannungsbogen umschließt in einer Szenensequenz eine Ein- bzw. Überleitung, mehrere abgrenzbare Aktionen und die Überleitung zu einer anderen Szenensequenz. Als fernsehspezifische Mittel in diesem Zusammenhang werden einmal optisch die Kameraperspektive (Vogel-, Augen- oder Froschperspektive), Einstellungsgröße und v.a. die Kamerabewegung sowie das Zusammenspiel von Licht und Farbe eingesetzt; zum anderen beeinflusst der Einsatz akustischer Mittel wie Musik oder Geräusch die Aufmerksamkeit des Rezipienten in einer Filmszene. Diese fernsehspezifischen Mittel sollen nicht nur die Darstellung als solche perfektionieren, sondern auch die Übergänge zwischen einzelnen Aktionen und Szenen aussagekräftig gestalten sowie die empathischen Qualitäten des Rezipienten herausfordern bzw. das Ausmaß der Akzeptanz der Darstellung durch den Rezipienten erhöhen (vgl. Sturm 1991; vgl. die Definition einer gewalthaltigen Szene bei Kunczik 1998, S. 45).
- 3) Die *dramaturgische Struktur* einer Sendung entscheidet über den Aufbau und den Spannungsbogen. Dies betrifft zum einen die Konzeption als Serie, als einzelner Film, Comic, Dreiteiler etc. und zum anderen die Art der Verbindung zwischen einzelnen Szenen innerhalb des Films, die sog. Montage - Mittel: Einstellung, Schnitt, Sequenz und Blende, denn "Schnitt und Blende erlauben (...) dem Fernsehen, Einstellungen so aneinander zu fügen, daß ihre Kombination zur Sinnaussage wird" (Zeitter 1987, S. 33). Auch die Formen der Montage (Kontrast-, Analogie- und Parallelmontagen) werden eingesetzt, um der Verarbeitung des Rezipienten eine bestimmte Tendenz zu geben und sie nicht dem Rezipienten und seinem Erfahrungshintergrund allein zu überlassen. - Die Abhängigkeit der wahrgenommenen Inhalte von solchen fernsehspezifischen Mitteln muss in der Wirkungsforschung trotz der Betonung der Eigenleistung des Rezipienten berücksichtigt werden (Sturm 1987, S. 35). Zeitter et al. (1994) gehen davon aus, "daß nicht nur Medieninhalte Gefühle auslösen, sondern auch formale Filmstrukturen emotionale Reaktionen nachhaltig bestimmen" (S. 22). Bezüglich der

Gewaltdarstellung im besonderen bedeutet dies, dass "eine kontextlose Gewalthandlung vermutlich anders (wirkt) als eine, die scheinbar gerechtfertigt eingesetzt wird" (Groebel & Gleich 1993, S. 43) (s.a. Kap.1.1.3.1).

- 4) Die *konzeptionelle Struktur* einer Sendung platziert eine bestimmte Sendung im gesamten Wochenprogramm nach zeitlichen Aspekten, indem aktuelle Informationssendungen oder die Präsentation von älteren Kinofilmen immer zur gleichen Zeit im Programm platziert sind (Mittagsmagazin, Abendnachrichten, "Der Film-Film" etc.) oder, indem die Entscheidung für ein Serienkonzept, einen einzelnen Film, einen Dreiteiler etc. eine bestimmte tägliche bzw. wöchentliche Programmplanung verlangt. Der thematische Aspekt kommt zum Tragen, wenn in einem begrenzten Zeitraum ein bestimmtes Thema das Programm beherrscht und die Sendungen dem zugeordnet werden ("Crime-Time", Sendung von Filmen mit einem bestimmten Schauspieler oder Regisseur aus gegebenem Anlass, bestimmte Fest- und Feiertage etc.). Auch der Gewaltanteil am Gesamtprogramm und die Platzierung von gewalthaltigen Sendungen ist eine Entscheidung bei der Programmplanung (vgl. z.B. die "Action-Orientierung" bei Privatsendern in Groebel & Gleich 1993, S. 69).
- 5) Das *Sender-Weltbild* ist die letzte Strukturdimension bei der Programmgestaltung, denn obwohl einzelne Sender die Unabhängigkeit ihrer Redaktionen betonen, wirken im Hintergrund massive politische und ökonomische Interessen. Parteien, Aufsichtsgremien, die werbetreibende Wirtschaft und durch einzelne Personen (Programmm-Chef, Sender-Eigentümer, Ressort-Leiter u.a.) vertretene senderinterne Tendenzen können durchaus selektieren, was gesendet wird (vgl. die Vergleichbarkeit der öffentlich-rechtlichen und privaten Sender und deren unterschiedliche Streuung von Werbung im Gespräch mit Trebbe 2005). Die Sendungen sollen in diesem Fall nicht nur der Unterhaltung dienen, sondern auch durch unterschiedliche Manipulationstechniken bestimmte Botschaften transportieren:
 - Heikle, zeitgeschichtliche Themen werden in beliebten Serien aufgegriffen und unterhaltend, aber mit bestimmter inhaltlicher Tendenz, angeboten. (Beispiel dafür ist die Serie "Lindenstraße" mit aktuell gewordenen Themen wie Aids, Alkoholismus, Rechtsradikalismus von Jugendlichen, Gewalt in der Ehe etc.)

- Durch Vermischung von "Dichtung und Wahrheit" wird eine pseudo-dokumentarische Atmosphäre geschaffen, die sich in der Wahrnehmung und Verarbeitung der Information beim Rezipienten zur reinen Dokumentation verdichtet.
- Bei der Präsentation von Informationen werden bestimmte Details zurückgehalten oder verfälscht, um die Einstellung zum Thema in eine bestimmte Richtung zu lenken.
- Gezielte Schnitte, Kameraperspektiven und eine bestimmte Tonmischung bauen begleitend zur Information eine Atmosphäre auf, die die Bewertung und entsprechende Verarbeitung der Information beeinflussen.

Das Weltbild des Sender-Eigentümers oder des Hauptverantwortlichen (bei den öffentlich-rechtlichen Sendern der Programmchef) determiniert an erster Stelle die Kriterien, nach denen eine Sendung ausgestrahlt wird oder nicht.

Wer Lebenswirklichkeit anderen vermitteln, wer über sie etwas aussagen will, der muß sie in jedem Medium, also auch im Fernsehen, technisch handhaben. Er setzt die Mittel von Aufnahme und Montage ein und manipuliert damit Wirklichkeit. ... Fernsehspiele sind lückenlos geplante, völlig montierte und damit manipulierte Lebenswirklichkeit. (Zeitter 1987, S. 51)

Groebel & Gleich (1993) betonen in diesem Zusammenhang, dass "die *emotionalen* Potentiale auch *einzelner* Bilder, die im Extrem höher sein können als viele andere zusammengenommen" (S. 66), eine wesentliche Rolle bei der kognitiven Verarbeitung spielen können. "Für Aufnahme und Weiterverarbeitung in *kognitiver* Hinsicht sind allerdings Handlungsrahmen und Begründungszusammenhang wichtiger." (ebd., S. 66)

Auch auf der Ebene der einzelnen aggressiven Handlung kann man nun die Zeitanteile am Gesamtprogramm des Senders bestimmen. Dabei handelt es sich wohlgerne um das "pure" Zeigen eines Gewaltvorgangs ohne einen szenischen Themenrahmen:

ARD	2,3 %
ZDF	2,6 %
ARD/ZDF	1,2 %
SAT 1	2,6 %
RTL	3,1%
Tele 5	3,4 %
PRO 7	3,3 %

(Groebel & Gleich 1993, S. 70)

Betrachtet man allerdings die Gewaltdarstellungen per se, so scheint ihr Anteil am Gesamtprogramm relativ gering zu sein. Aber die Qualität der einzelnen Gewaltdarstellungen und ihr erhöhter Aufmerksamkeitswert spielt im Vergleich zum übrigen Angebot an Fernsehenszenen eine wesentliche Rolle.

Die physische und emotionale Attraktivität von Gewaltdarstellungen wird durch das geschickte Einsetzen formaler Mittel entschieden unterstrichen. Diese erhöhen die Aufmerksamkeit für Gewaltdarstellungen und können kritische Verarbeitung des Gesehenen reduzieren. (...) Gerade Kinder reagieren oft sehr intensiv auf Effekte, die auf formale Mittel zurückzuführen sind. Je nach Alter sind sie aber (noch) nicht in der Lage, den Effekt als solchen zu erkennen und emotional entsprechend zu verarbeiten.

(Groebel 1994a, S. 14)

Der strukturelle Rahmen der einzelnen Szenen, der Aufbau der erzählten Geschichte sowie die formalen Darstellungsmerkmale sind eng mit unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien verbunden. "Jede Fernsehsendung ist ein Lückentext, den wir mit unserer Erfahrung füllen. Jede Fernsehsendung wird erst in unserem Kopf fertig." (Zeitter 1987, S. 23) Da Kinder mit der Zeit lernen, mit dem Programmangebot im Sinne einer zu verarbeitenden Information umzugehen, die Signale in einer einzelnen Aktion und in einer Szene zu erkennen, aber auch die Signale für den Fortgang der Handlung zu interpretieren, besteht eine wechselseitige Anpassung von ausgesuchten Sendungen und der hierfür zur Verfügung stehenden Verarbeitungskapazität.

Leider treffen gerade Kinder am Anfang ihrer "Fernsehkarriere" nicht immer auf eine "zuschauerfreundliche Mediendramaturgie" im Sinne von Sturm (1982), Groebel (1994a), Baacke & Lauffer (1993) u.a., sondern werden mit Darstellungsformen konfrontiert, die nicht ihren kognitiven Fähigkeiten entsprechen, aufmerksam zu sein, einzelne Szenen in

ihrem logischen Zusammenhang zu kombinieren und Informationen zu verarbeiten. Doch auch das geballte Verständnis für Filmtechnik und -effekte kann nur die Verarbeitung der Darstellung als solche erleichtern, nicht aber die unterschwellige Wirkung ganz aufheben. "Wir werden geblendet und glauben, nur weil wir die Technik der Blendung durchschauen, ihre Folgen abgewendet zu haben." (Seeßlen 1993, S. 15)

Im Prozess der Entscheidungsfindung für einen Film, eine Szene oder eine einzelne Aktion erscheint eine klare Trennung zwischen Darstellung und Information künstlich; für die Analyse der Fernsehgewohnheiten und -präferenzen besonders bei Kindern gibt sie jedoch Aufschluss über die Möglichkeit der Kinder, ihre Interpretation der Handlung an der Darstellungsform, der Filmstruktur und den eigenen Erfahrungen zu orientieren. "Es gibt fast nur noch Indikatoren für ein Wirkungsrisiko. Generelle Harmlosigkeit oder gar Nützlichkeit der meisten ("fiktiven") aggressiven Darstellungen sind nicht wahrscheinlich." (Groebel & Gleich 1993, S. 33; s.a. die Zusammenfassung bei Hamm 1995)

Vieles spricht für die Ansicht, dass es für die aggressionsfördernde Wirkung von Gewaltdarstellungen höchstens von untergeordneter Bedeutung ist, ob es sich um reale oder fiktive Gewalt handelt.

(Freitag & Zeitter, 1999, S. 15)

Die Art der Darstellung, insbesondere bei den Gewaltdarstellungen (s.o.), die laute Musik und Geräusche, schnelle Schnitte, drastische Bilder und sich überstürzende Einzelaktionen enthalten, kann einen hohen Aufmerksamkeitswert erreichen. Besonders jüngere Kinder vergessen während des Films im Zuge der Faszination der Darstellungen oft, rationale Differenzierungen z.B. von Fiktion und Realität oder Spaß und Ernsthaftigkeit etc. aufrecht zu erhalten; sogar bei Erwachsenen lässt sich dieses Phänomen noch beobachten: "Extreme Gewalt- und Leiddarstellungen können einen empathischen Zwang ausüben, der die Unterscheidung von "fiction" und "faction" unterläuft." (Grimm 1993, S. 25)

1.2 Persönlichkeitsbedingte Prozesse beim Fernsehen

Die bisher behandelten Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsprozesse der Informationsverarbeitung geben sozusagen den Teil des Rezeptionsprozesses vor, der den Rahmen für eine subjektive Gestaltung durch das rezipierende Kind darstellt. Diese Subprozesse allein lassen aber m.E. die Informationsverarbeitung eher als Automatismus erscheinen, im Sinne der Protagonisten der computer-simulierenden menschlichen Informationsverarbeitung (vgl. Anderson 1980/1989; vgl. die Konfrontation von menschlicher Informationsverarbeitung und Medium bei Habermann 1984; vgl. die Überbetonung von Informationsverarbeitung bei Jäckel 1994; Jaiser et al. 1993; Keil & Brosius 1985).

Die Annäherung an eine mögliche Subjektivität von Informationsverarbeitung im Rezeptionsprozess ergibt sich durch die Kombination mit persönlichkeitsbedingten Prozessen (ähnlich den "dispositionellen Variablen" bei Habermann 1984, S. 52), die den Rahmen der kognitiv begrenzten Informationsverarbeitung erweitern. "Man kann aber auch unmittelbar annehmen: Die Persönlichkeit eines Menschen ist nichts anderes als seine kognitive Struktur, d.h. das Gefüge seines Wissens, Begreifens, Vorstellens und Glaubens." (Schönpflug & Schönpflug 1989, S. 138) Dem ist hinzuzufügen: ... und seiner subjektiv-konzeptionellen Verknüpfung von Interpretationen unterschiedlichster Informationen, wozu auch Emotionen gezählt werden müssen.

Es wird also angenommen, dass sowohl die Informationsverarbeitung als auch persönlichkeitsbedingte Prozesse nur in Verbindung miteinander geschehen; die Trennung zwischen beiden Prozessen ist dementsprechend analytisch zu sehen. Die Persönlichkeitsprozesse sind weniger strukturell als dynamisch zu verstehen, denn sie regeln den subjektiven Umgang mit Information; in diesem Zusammenhang werden die persönlichkeitsbedingten Prozesse immer als mit dem Fernsehen verknüpft betrachtet, da die Entwicklung einer Persönlichkeitstheorie per se den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Sowohl das individuelle Verstehen einlaufender, medienvermittelter Information als auch die gleichwertigen, individuellen Informationstendenzen des Rezipienten bestimmen den Verlauf des Rezeptionsprozesses.

1.2.1 Verstehensprozesse beim Fernsehen

Die Annahmen zum Bildverstehen von Weidenmann (1988) können auf die Verstehensprozesse beim Fernsehen übertragen werden, da sie dem allgemeinen Paradigma der Informationsverarbeitung entnommen sind. Demnach werden "alle externen Informationen durch das Subjekt in ein mentales Format codiert" (ebd., S. 21); m.E. sollte diese Transformationsannahme im Rahmen des Rezeptionsprozesses auf die Registrierung der emotionalen und physischen Befindlichkeit ausgeweitet werden, da auch diese Informationen wahrgenommen werden und den Rezeptionsprozess beeinflussen (vgl. Grimm 1996).

Über die Interaktion der einlaufenden Information mit bereits vorhandenen Informationen ("Elaborationsannahme"; vgl. Ohler 1994) wird "ein vorläufiges mentales Modell konstruiert, in welches die Informationen möglichst widerspruchsfrei eingeordnet werden können" (Weidenmann 1988, S. 23); dies nennt Weidenmann die "Konstruktionsannahme". Auch Schwarz (1985) betont, dass "Verstehen ein *konstruktiver* Prozess ist", der bekanntes Wissen (also bereits verarbeitete Information) und einlaufende Information so miteinander verbindet, dass daraus Schlussfolgerungen entstehen, die "Bestandteil des Verstehensprozesses" (ebd., S. 270) sind.

"Von *Verstehen* sprechen wir gewöhnlich dann, wenn die Informationsrezeption zu einem in *struktureller* und *funktionaler* Hinsicht kohärenten Wissen führt und deshalb Sinn macht (...)." (Strohner 1995, S. 147) Verstehensprozesse zeichnen sich vor diesem Hintergrund nicht nur durch eine Konstruktionsleistung aus, sondern auch durch ihre "Orientierung an Gütekriterien" (Weidenmann 1988, S. 29), d.h. auch eine Beurteilung der Konstruktion nach bestimmten, meist individuellen Kriterien. Laut Jäckel (1994) zielt die Kernaussage "der Schema-Theorie ... auf die Organisation und Strukturierung des Wissens beim Menschen", was m.E. aber zu eng gefasst ist, denn Befindlichkeiten, Emotionen u.ä. sollten als relevante Einflussfaktoren berücksichtigt werden; außerdem wird mit dieser Zielsetzung die "Wahrnehmung typischer Eigenschaften oder typischer Konstellationen" überbetont (ebd., S. 24).

Relevant zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass diese Phasen eines holistischen Informationsverarbeitungsprozesses nicht nur chronologisch verlaufen, sondern auch parallel; was für den Rezeptionsprozess bedeutet, dass gleichzeitig transformiert,

elaboriert und konstruiert wird. Die Differenz besagten Rezeptionsprozesses zum Text- bzw. Bildverstehen liegt darin, dass der Leser oder Betrachter bei Weidenmann das Tempo, in dem die neue Information einläuft, häufig selbst reguliert, während der Rezipient beim Fernsehen das Tempo nur unter Hinnahme von Informationsverlust regulieren kann. Im Zusammenhang mit der Elaboration verweist Weidenmann (1988) auf die theoretische Gefahr der endlosen Assoziation, die m.E. mit der Annahme einer bedeutungsspezifischen Verarbeitung und der Anwendung von Schemata vermieden wird.

Der erwähnte Informationsverlust kann durch die Kenntnis und den Gebrauch von Schemata wieder (deduktiv) aufgefangen werden; hier ist also nicht nur - wie beim Text- oder Bildverstehen - interessant, was gesehen wird, sondern auch, warum der Rezipient etwas nicht sehen will. Für die Entscheidung, etwas nicht anzusehen, gibt es zwei Grundrichtungen des Verstehensprozesses: Entweder ist die Kenntnis von bestimmten Szenen (z.B. aufgrund von Erwartungshaltungen) für den Rezipienten uninteressant, oder mit Hilfe der Schemata kann der Rezipient bestimmte inhaltliche und darstellerische Details von Szenen antizipieren, so dass nur das antizipierte Resultat einer Szene relevant erscheint. Wright & Huston (1989) haben zum "children's comprehension of television form" (S. 129 f.) ein "Syntax-Netz" des Mediums entworfen, das v.a. die Darstellungsmittel und ihre Wirkungen in den Mittelpunkt rückt; diese Syntax kann vom Rezipienten erlernt werden und mündet in die Anwendung von Schemata.

1.2.1.1 Charakteristische Schemata beim Verstehensprozess

Weidenmann (1989) verknüpft im Konzept des investierten mentalen Aufwandes ("amount of invested mental effort", abgekürzt AIME) die Differenzierung zwischen primären und sekundären Verarbeitungsprozessen mit der Nutzung von Schemata als Verarbeitungsmodus (vgl. AIME als eine Begründung des Rückzugs vom Programm bzw. Abschalten bei Winterhoff-Spurk 2004, S. 66). Die Verarbeitung der Informationen mit Hilfe von charakteristischen Schemata wird bei Weidenmann (v.a. im Zusammenhang mit dem Bild- oder Textverstehen) als automatisches bzw. primäres Verarbeiten bezeichnet, während dagegen das sekundäre Verarbeiten eine bewusste Auseinandersetzung mit den Informationen und damit einen höheren mentalen Aufwand erfordert (vgl. Kap. 1.2.1.2). Die Informationsverarbeitung ist also nach Weidenmann (1988) "einerseits schemagetrieben (top-down), andererseits datengetrieben (bottom-up)" (S. 26).

Ein Verstehensprozess soll entweder als automatisch oder als systematisch gekennzeichnet werden. Im ersten Fall erfolgt die Bildung eines mentalen Modells mit Hilfe von Standardprozeduren ohne bewusste Kontrolle und mit geringem mentalen Aufwand; im zweiten Fall versucht das verstehende Subjekt ein optimales Modell absichtsvoll und mit ausgeprägtem mentalen Aufwand zu realisieren. (Weidenmann 1988, S. 44)

Der Schema-Begriff ist hier allerdings weiter gefasst, denn die Dynamik der Verstehensprozesse beim Fernsehen ist an mehrere unterschiedliche Schemata gebunden, die entweder automatisch oder systematisch angewendet werden, aber sowohl die automatischen als auch die systematischen (im Sinne von kontrollierten und gesteuerten) Verarbeitungsprozesse nutzen (vgl. Schneider & Shiffrin 1977). Zudem muss die Reziprozität von Bild, Sprache und Ton berücksichtigt werden; die Wechselwirkung von Text und Bild (v.a. die Wirkung eines Bildes als Ergänzung des Textes) besteht bei Ballstaedt et al. (1989) darin, dass sie "der Aktivierung verstehensrelevanter Schemata" dienen können (ebd., S. 117). Welcher Verarbeitungsmodus bei einem bestimmten Verstehensschema angewendet wird, hängt nicht zuletzt mit den Eingrenzungskriterien des theoretischen Schema-begriffs zusammen. Die Schema-Theorie zielt also v.a. "auf die Organisation und Strukturierung des Wissens beim Menschen" (Jäckel 1994, S. 24), wobei registrierte Emotionen und Befindlichkeiten aber m.E. auch als eine Art von einlaufender Information bezeichnet werden muss.

"Schemata repräsentieren die Struktur eines Objekts durch eine Struktur von *Leerstellen* für *Attribute*, die Werte spezifizieren." (Anderson 1980/1989, S. 121); was bedeutet, dass nicht nur die Einzelmerkmale eines Objekts bzw. Konzepts in einem Schema repräsentiert sind, sondern v.a. auch die Beziehung dieser Merkmale untereinander. So involviert z.B. das Konzept Haus die Einzelmerkmale Fenster, Zimmer, Dach, Tür etc. und die Beziehungsstruktur (größer/kleiner, innen/draußen, oben/unten, geräumig/eng etc.) dieser Merkmale zueinander. Es muss also sowohl Vorwissen zur Wiedererkennung vorhanden sein, als auch die kognitive Repräsentation von Relationen bzw. Mustern oder Schemata.

Aufwärtsgerichtete Verarbeitung ist die Verwendung sensorischer Information zur Mustererkennung. Bei abwärtsgerichteter Verarbeitung wird sowohl der Kontext, in dem das Muster erscheint, als auch allgemeines Wissen für die Erkennung benutzt.

(Anderson 1980/1989, S. 47)

Salomon (1984) wendet den Schemabegriff nicht auf Verstehensprozesse während des Fernsehens an, sondern eher auf die Aktion Fernsehen in einer spezifischen Situation mit habituellen Handlungsfolgen und einer entsprechenden Einstellung zum Medium; diese "Fernsehschemata" bilden seiner Meinung nach den Kontext für den Rezeptionsprozess (Salomon 1984, S. 200). Trotzdem liegt auch für ihn der Unterschied zwischen einem jüngeren und einem älteren Kind beim Fernsehen darin, "that one learns to use covertly in his representational system certain operational schemes which he encounters as part of a medium's language of communication" (Salomon 1974, S. 500); in diesem Lernprozess haben ältere Kinder bereits wesentlich mehr fernsehspezifische Schemata zur Verfügung als jüngere (vgl. das "rezeptionsbezogene Lernen" bei 1995).

Nach Weidenmann (1988) sind Schemata "mentale Strukturen höherer Ordnung, die - als Resultat von früheren Verarbeitungsprozessen - einen Realitätsbereich prototypisch repräsentieren" (S. 25); was bedeutet, dass den Schemata aufgrund ihres Allgemeinheitsgrades ein Prototyp-Status zugeschrieben wird. Wenn man jedoch berücksichtigt, wie differenziert Schemata beim Fernsehen sein können, weil (z.B. bei einer Serie) sie durch die zunehmende Komplexität innerhalb einer Erzählung mitsamt der verwandten Darstellungsmittel mit jeder neuen Folge immer wieder mit Detailinformationen erweitert werden, oder dass bestimmte Protagonisten in mehreren Serien in unterschiedlichen Kontexten (und damit unterschiedlichen sozialen Bindungen) auftauchen können, dann sollte der Begriff "prototypisch" im Zusammenhang mit Schemata beim Fernsehen m.E. nicht gebraucht werden (zu Prototypmodellen vgl. Eckes 1991).

Wenn die Schemata per se sich also auf Objekte bzw. auf zu Konzepten kombinierte Merkmale beziehen, was bedeutet dies nun für den Verarbeitungsprozess von medienvermittelten Informationen (vgl. Weidenmann 1989)? Folgt man der Annahme, dass mehrere Verarbeitungsschemata für ein Konzept möglich sind, dann ergibt sich eine hierarchische Differenzierung von Schemata bezüglich ihrer Komplexität, die sich zwar im Sinne Salomons "televieing schemata" (ebd., S. 201) besonders auf den Rezeptionsprozess beziehen, aber nicht wie diese Schemata auch noch darüber hinausgehen (z.B. als gene-

relle Einstellung zum Medium); Salomons prozessübergreifende Art von Schemata werden aber als motivationale Faktoren direkt dort in den laufenden Rezeptionsprozess eingeführt, wo sie ihn beeinflussen.

"Thus, a schema is a general knowledge structure used in comprehension. A schema serves to select and organize incoming information into an integrated, meaningful framework." (Mayer 1983, S. 210) Obwohl diese Definition zutrifft, muss sie für die Anwendung auf fernsehspezifische Schemata verändert werden, denn letztere sind schnelllebiger als die üblicherweise zitierten Beispiele (wie der Restaurantbesuch bei Anderson 1980/1989). Die Relation der Schemata untereinander und das Tempo ihrer Assimilation ist nicht nur von den Schemata selbst, sondern auch von den Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsprozessen des Rezipienten abhängig.

- 1) Darstellungsschema: Die Intensität, die Kombination und der Wechsel von Bild-, Ton- und Sprachelementen haben mehrere funktionale Bedeutungen für die Verstehensprozesse. Zum einen erzeugen sie situative Stimmung für bestimmte Szenen (z.B. eine Differenzierung zwischen fröhlich, heiter, humorvoll, schadenfroh oder lächerlich) und erleichtern so die Empathie in den einzelnen Szenen und ihre Bewertung, was vom Rezipienten oft schon Genre-bedingt intendiert ist (vgl. das automatische Verstehen von Weidenmann 1988). Zum andern können die eigentlich additiven Darstellungsfragmente (vgl. Kap. 1.1.3.3) nur vom interpretierenden Rezipienten zu einer sinnvollen Geschichte ergänzt werden, die er selbst durch Kombination und Wechsel von Aktionen, Szenen und darstellenden Einzelementen über den vorgegebenen Ablauf hinaus konstruiert. Das Erkennen kann also "durch Übung nahezu automatisiert" (Anderson 1980/1989, S. 67) werden, was auch bedeutet, dass bereits erwartete cues eher wiedererkannt werden als unerwartete.

- 2) Kontextschema: Beim Fernsehen steht erst einmal das vertonte Bild im Vordergrund (Aktion mit einem Hauptmerkmal; vgl. Kap. 1.1.3.3), während zur Elaboration dieses relevanten Bildes (für die nächst größere Sinneinheit: die Szene) der Kontext mit Ton, ergänzenden Bildern und Sprache aufgebaut wird. Dieser Kontext lenkt Aufmerksamkeit und Wahrnehmung des Rezipienten immer wieder auf ein bestimmtes Merkmal, das für das Verstehen der Geschichte relevant ist. Kontext in diesem Sinne entsteht einmal durch marginale Darstellungsmittel, aber auch durch Assoziationen, die diese Darstellungsmittel in Zusammenhang mit dem Hauptmerkmal setzen (vgl. die Unter-

suchung mit Kindern über die Differenzierung von Merkmalen in ihrer Erzählrelevanz bei Rydin 1984).

Je weiter verzweigt der Kontext eines Hauptmerkmals ist und je öfter dieses bestimmte Merkmal immer wieder in anderen Zusammenhängen erwähnt wird, desto mehr wird es betont und für die jeweilige Erzählung aufgewertet. Damit erhält der Rezipient aber keine redundante Information, sondern mehr Details, die es ihm ermöglichen, das Hauptmerkmal im Sinne eines besseren Verständnisses zu differenzieren; auch im Kontextschema spielt die Auswahl des Genres eine große Rolle (vgl. die "Genre-Einteilung" von Theunert et al. 1992, S. 31). Außerdem füllt der Rezipient mit dem Kontext die fehlenden Einzelmerkmale und Relationen des Hauptmerkmals auf, die noch nicht erwähnt wurden (Anderson 1980/1989); wird eine dieser Detailinformationen allerdings im Fernsehen ergänzt, so wird sie in den bestehenden Kontext im Sinne einer Bestätigung oder Korrektur integriert.

Salomon (1984) bezeichnet dagegen die Auswahl eines Genres beim Fernsehen im Sinne einer Kontextbildung als "antizipatorisches inneres Schema", mit dessen Hilfe das Kind den Verarbeitungsmodus steuert (ebd., S. 200). Dieses Verständnis von Kontextschema geht allerdings über den Rezeptionsprozess hinaus bzw. bettet ihn in eine nächste Rahmensituation (Alltag, Vorwissen, Einstellung etc.); die Einstellung zum Medium als solchem bildet hier nicht - wie bei der sozialpsychologischen Perspektive von Salomon - generell den Rahmen für den Rezeptionsprozess, sondern sie wird als aktueller und konkreter Einflussfaktor während des Rezeptionsprozesses berücksichtigt. Obwohl Salomon (1984) sein Kontextschema noch in vier Subkategorien differenziert (bezogen auf das gesamte Medium, bestimmte inhaltliche Kategorien, das Zuschauen als Aufgabe und den Zuschauer selbst), werden diese "miteinander verbundenen Aspekte" (ebd., S. 202) hier in einem kleineren Ausschnitt - d.h. begrenzt auf den Rezeptionsprozess - in ihrer Entscheidungs- und sonstigen Prozessfunktion berücksichtigt.

- 3) Erzählschema: Erzählstruktur und -dynamik (s. Kap. 1.1.2.2) sind nicht nur Wahrnehmungsphasen, sondern bilden auch ein Verstehensschema, das der Rezipient nicht nur mit den neu einlaufenden Informationen während des Rezeptionsprozesses konstruieren kann, sondern das aufgrund der Fernseherfahrung schon gut bekannt ist und nur noch an den speziellen, momentanen Rezeptionsprozess adaptiert werden muss,

was auch mit Selektionskriterien wie Genre, Akteure u.ä. zusammenhängt (vgl. das Durchschauen der Erzählstruktur bei v.Gottberg 2003, S. 25).

Hier werden nicht mehr nur Darstellungsmittel kombiniert, um ein Schema zu bilden, sondern Inhalte und Bedeutungen; allerdings werden Darstellungs- und Kontextschemata nicht überflüssig, sondern sie sind immer notwendig, um das Erzählschema, das sich während der Erzählung leicht verändern kann, zu präzisieren. Mit der Falsifikation und Verifikation von Darstellungsmitteln und Kontexten im Zusammenhang mit einem erwarteten Erzählschema (reziproke Anpassung von Einzelelementen und Gesamtzusammenhang) wird das für den aktuellen Film gültige Erzählschema erst entwickelt. "Selbst die einfachste Geschichte erfordert es, mehrere Szenen durch Assoziationen zu verknüpfen, um den Sinn des Ganzen zu erfassen." (Rydin 1984, S. 163), wobei das Erzählschema zudem endlose Assoziationsketten verhindert.

- 4) Kapazitätsschema: Das Wissen über die Kombination von den drei bisherigen Schemata erlaubt v.a. zu kalkulieren, ob eine Szene besondere Aufmerksamkeit benötigt, oder ob bei Anwendung des Erzählschemas bereits deutlich ist, dass diese Szene für das Verstehen der Erzählung irrelevant bzw. nicht in voller Länge relevant ist (z.B. endlose Verfolgungsjagden in Kriminalserien, eine Überdehnung von Dialogen). Dem Rezipienten reicht es zu wissen, welche eingeschränkte Relevanz eine bestimmte Szene für den Gesamtzusammenhang hat und wie viel redundante Information er prognostiziert (vgl. in diesem Zusammenhang den sog. "Redundanzbereich von Text- und Bildinformation" bei Ballstaedt et al. 1989), um zu entscheiden, ob er für ein subjektiv optimales Verständnis aufmerksam sein muss. Ähnlich den "primären und sekundären Thematisierungen von Fernsehereignissen" bei Püschel (1993, S. 115) erschließt laut Weidenmann (1989)

auch Salomon (...) den investierten mentalen Aufwand indirekt aus Erinnerungen der Versuchspersonen; je mehr eigene, d.h. über die wörtliche Text- und Bildinformation hinausgehende Inferenzen die Befragten zu diesem späteren Zeitpunkt mitteilen, desto mehr Elaborationen sollen an der vorangegangenen Verarbeitung beteiligt, desto mehr AIME soll beim Zusehen oder Lesen aktiviert gewesen sein. (Weidenmann 1989, S. 136)

Rezipienten mit Fernsehkompetenz können beurteilen, wie lange bestimmte Szenen dauern werden, welche Relevanz ihre Details für das Verständnis des Gesamtzusammenhangs haben und wie sie enden werden. Besonders in Serien wird ein be-

stimmtes Darstellungs- und Kontextschema eingehalten, aber auch andere Genres zeichnen sich durch ein bestimmtes Darstellungs- und Kontextschema aus. Die Konstruktion des Erzählschemas mit Berücksichtigung der vorhandenen Kapazitäten geschieht gleichzeitig zum Ablauf der Sendung.

Die Hypothese Weidenmanns (1989), dass Leser und Betrachter während des Verstehensprozesses einen möglichst minimalen mentalen Aufwand anstreben, trifft m.E. auf den Rezeptionsprozess nicht zu, da auch redundante Information nicht unbedingt immer ausgespart wird, sondern einen speziellen Genuss für den Rezipienten bieten kann (etwa die Titelmelodie eines Zeichentrickfilms bei Beginn oder beim Abspann, die von den Kindern mitgesungen wird, z.B. "Biene Maja"). Ob Kinder redundante Information ansehen wollen oder nicht, ist wohl auf die Erwartungshaltung zum Medium Fernsehen, dem ausgewählten Genre und auf die damit verbundene Stärke der Sensationssuche zurückzuführen (vgl. die "sensation seekers" bei Groebel & Gleich 1993, S. 19).

- 5) Expertenschema: Hier werden alle Schemata miteinander kombiniert, d.h. so vernetzt, dass das Verstehen der Fernsehszenen nicht nur während der Wahrnehmung geschieht, sondern sogar antizipativ. Das Kapazitätsschema wird optimiert, indem die Einschätzung eines Bildes oder ganzer Szenen bezüglich ihres Kapazitätsverbrauchs nicht mehr gleichzeitig zum Ablauf geschieht und sich am chronologischen Aufbau einer Geschichte orientiert, sondern die Konstruktion einer Erzählung wird durch Fernseh-cues derart angeregt, dass sie die Weiterentwicklung der Handlung vorwegnehmen kann (vgl. Devine et al. 1989; vgl. das Schachbrett-Beispiel bei Tack 1990). Dies birgt selbstverständlich das Risiko vom Verlust überraschender, relevanter Information in sich; diese "Lücken" in der bedeutungsspezifischen Verarbeitung können aber von einem "Experten" aufgrund seiner Vorkenntnisse assoziativ ausgeglichen werden.

Nach Weidenmann (1988) verläuft systematisches Verarbeiten "unter bewußter Kontrolle, seriell, aufwendig im Hinblick auf Zeit und mentale Anstrengung; das Subjekt sucht nach adäquaten Hypothesen und Kohärenz" (S. 45). Das Expertenschema reicht jedoch noch darüber hinaus, denn hier plant der Rezipient seine Informationsverarbeitung, indem er alle möglichen Schemata miteinander vernetzt und so gleichzeitig auf zwei Verarbeitungsebenen agiert, nämlich der Akquisition und Anwendung von bereits vorhandenen Schemata sowie deren weitere Differenzierung und Vernet-

zung mit den genutzten Schemata untereinander (vgl. Funke 1992; dies trifft wohl auch auf das sog. "Lebenswissen" bei Baltes 1990 zu).

Zu den Rezipienten, die u.U. bereits das Expertenschema anwenden, gehören z.B. zappende Vielseher, da sie sowohl sehr viel Zeit vor dem Fernsehgerät verbringen, als auch durch das Zappen zwischen den Kanälen erkennen lassen, dass sie sehr schnell einschätzen können, welche Bilder lohnend sind. (Die Untersuchung von Umschaltgewohnheiten mittels Häufigkeiten bei Jäckel 1993 fragt leider nicht nach den Motiven.) Hier mündet ein intensives "Fernsehtraining" in schnellstmögliche, vernetzte Anwendung der charakteristischen Schemata; allerdings gilt dies bei zappenden Vielsehern v.a. für erzählte Geschichten im Fernsehen (d.h. Serien, Filme, Talk shows etc.) immer mit dem Risiko von Informationslücken (s.o.). Rave (1994) rezensiert ein Buch von Czycholl, der die Zapper genauer untersucht und sie nach ihren Umschaltgewohnheiten in Subkategorien differenziert; die Motive sind aber auch in diesem Fall Eskapismus, sozialer Druck, Zeitersparnis etc.

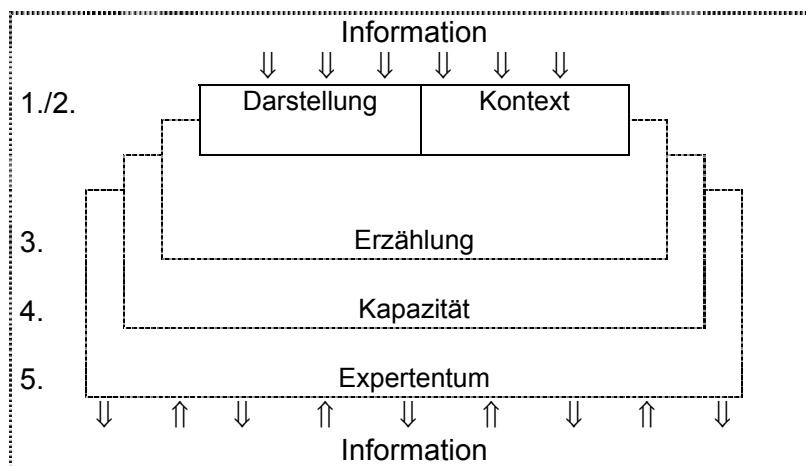
Vielseher dagegen, die zu Spezialisten geworden sind, orientieren sich in der Sendungsauswahl eher an Themenbereichen, die ihrem Interessengebiet entsprechen (z.B. Sport, Politik, Dokumentationen); sie weisen also zusätzlich zu ihrer Fernsehkompetenz aufgrund des hohen Fernsehkonsums auch noch ein speziell auf bestimmte Themen bezogenes Fachwissen auf, in das sie die neu einlaufende Information integrieren. Außerdem ist für vielsehende Spezialisten Fernsehen meist kein Selbstzweck, sondern es dient der Ergänzung und Ausdifferenzierung des bereits vorhandenen Fachwissens; Fernsehinformation konkurriert also nicht mit dem Fachwissen, sondern beides wird miteinander kombiniert (s.a. Bickler 2001: "Kinder werden mittlerweile für Autoritäten in eigener Sache gehalten ..." (S. 81)).

Die charakteristischen Schemata bedeuten also eine Weiterentwicklung der Fernsehkompetenz bis hin zur Anwendung der komplexen Kapazitäts- und Expertenschemata, wobei Darstellungsschema und Kontextschema als gleichwertige Anteile eines Kerns dieser Vernetzung vorhanden sein müssen. Das Verstehen der einzelnen Bilder geht demnach über das reine Wiedererkennen als Objekt hinaus, indem das Objekt nicht nur als solches identifiziert, sondern auch sein Kontext als Vergleich zu anderen ähnlichen Objekten erfasst wird. Obwohl Salomon den Begriff Kontext weiter fasst, kommt auch er zu einer Gleichwertigkeit von Darstellung und Kontext:

Es ist nachgewiesen, daß formale Gestaltungselemente des Fernsehens die Verarbeitung von Sendungen ebenso beeinflussen wie die Kontext-Schemata, die die Kinder an die Sendung anlegen. Diese beiden Einflußfaktoren - der eine liegt beim Medium, der andere beim Zuschauer - können sich durchaus ergänzen. (Salomon 1984, S. 210)

Taucht in einem Zeichentrickfilm z.B. ein Vogel auf (Zeichentrickserie "Calimero"), so ist für das Verständnis erst einmal relevant, ob der Vogel im Vergleich zu anderen Vögeln groß/klein, schnell/langsam, einfarbig/bunt, allein oder mit Vogeleltern oder Freunden sein Leben bewältigt etc.; zudem kommen im Erzählschema dann mit der Entwicklung einer Geschichte besondere Eigenschaften eines solchen Vögelchens zum Tragen: vorlaut, hilfsbereit, ständig von den Erwachsenen missverstanden etc.; der Zusammenhang von Darstellungs- und Kontextschema, sowie der Übergang zum Erzählschema ist vergleichbar mit der Differenzierung in Fakten- und prozedurales Wissen (vgl. Groebel 1994b; im Zusammenhang mit der Knowledge Gap-Hypothese bei Jäckel 1994). Der logische, assoziative Erzählzusammenhang wird mit den anderen Schemata immer vernetzter und weiter gefasst, bis der Rezipient im Expertenschema antizipativ Szenen auf ihre Relevanz hin beurteilt.

Abb. 3: Charakteristische Verarbeitungsschemata während des Rezeptionsprozesses



Bereits bei Anderson (1980/1989) wird darauf hingewiesen, dass die Reproduktionsrate bei einer hierarchisch organisierten Demonstration von Begriffen höher sein kann als die Wiedererkennungsrate. Bezogen auf den Rezeptionsprozess würde das bedeuten, dass eine vorstrukturierte Demonstration von Objekten ein Schema zur effektiven Kodierung einlaufender Information darstellt und vom Rezipienten auch als solches angewendet wird,

wenn der Rezipient inzwischen gelernt hat, solche Kodierungsmöglichkeiten (wie z.B. Verarbeitungsschemata) anzunehmen. Um Schemata also überhaupt für das Verstehen beim Fernsehen nutzen zu können, muss der Rezipient nicht nur die Begriffe, Objekte bzw. Konzepte wiedererkennen, sondern auch ihre hierarchische Einordnung unter Oberbegriffe (Kontextschema) miteinbeziehen.

Die beiden Altersgruppen (Vorschul- und Schulalter) differieren v.a. schon bei den ersten beiden Schemata. Die jüngeren Kinder werden zwar einen Vogel identifizieren (um bei erwähntem Beispiel zu bleiben), aber sie sehen gleichzeitig noch viele andere Tiere in diesem Zeichentrickfilm und können die besonderen Eigenschaften des einen Vogels (der Hauptfigur) nicht als Eigenart oder Besonderheit erkennen; die Wiedererkennungsleistung ist also normalerweise höher als die Reproduktionsleistung (Anderson 1980/1989).

Developmental changes in the use of strategies for remembering also point to the possible importance of the accessibility of knowledge. ... Both accessibility and available capacity may depend on practice at performing component processes (...). (Smith et al. 1988, S. 377)

Die Schemata wurden also noch nicht gelernt, sondern das Kind fängt erst damit an, reale Objekte zu identifizieren und sie dann auch im Fernsehen wiederzuerkennen, d.h. die Darstellung als solche ist relevant - bei Weidenmann (1988) ist dies paradigmatisch für "automatisches Verstehen" (S. 46). Musik und Geräusche, viel Farbe, Kindchen-Darstellungsschema und rhythmische Bewegungen (gehen, laufen, tanzen etc.), sowie klar differenzierbare Stimmen (Männer-, Frauenstimme, Kinderstimme, Bellen, Miauen etc.) machen das Fernseherlebnis des Kleinkindes aus.

Ältere Kinder dagegen verstehen sehr schnell, dass ein sprechendes Vögelchen etwas besonderes ist und sind - wenn sie inzwischen nicht sowieso Action-Serien präferieren - in der Lage, die Abenteuer dieses Vögelchens auch im Vergleich zu anderen Zeichentrickfiguren und im Vergleich zur Realität zu beurteilen. Somit ist bei älteren Kindern das Kontextschema ausgereift, anwendbar und als gleichwertiger, ergänzender Anteil zum Darstellungsschema vorhanden (vgl. Huston & Wright 1989). Mit zunehmender Fernsehkompetenz wird auch die Komplexität der anderen Schemata ausgebildet, wobei zwischen den letzten beiden Schemata oft Mischformen existieren, weil bei Erwachsenen mit der thematischen Selektion bestimmter Sendungen mangelnde Fernsehkompetenz oft durch ein "Spezialistentum" kompensiert wird, somit kann jemand in bestimmten Bereichen zwar nur

ein defizitäres Kapazitätsschema, aber dafür ein ausgeprägtes Expertenschema anwenden.

Im Zusammenhang der Kodierungsvariabilität mit dem Abstandseffekt hat bereits Anderson (1980/1989) erwähnt, dass eine reine Wiederholung von Begriffen nach kurzen Zeitabständen nicht zu besseren Reproduktionsleistungen führt, sondern dass die besten Reproduktionsleistungen von Pbn erbracht werden, wenn nach relativ langen Zeitabständen die Begriffe in immer neuen Kontexten wiederholt werden. Auch das AIME-Konzept könnte damit in Verbindung stehen, wenn nämlich das Fernsehen als Lieferant redundanter Informationen erfahren wird, dann ist die Aufmerksamkeit des Rezipienten gering (vgl. Huston & Wright 1989) und seine Reproduktionsleistung ebenfalls. Bietet das Fernsehen allerdings ständig ähnliche Information in immer wieder neuen Kontexten (z.B. die Charaktere und Handlungsformen der Protagonisten in Serien oder ein Werbespot, der jeweils abgewandelt innerhalb eines Werbeblocks öfter gesendet wird), so ist die Reproduktionsleistung relativ hoch (vgl. Groebel 1994b). Zudem werden nach diesem Prinzip wohl auch die Schemata gelernt, denn redundante Information wird als charakteristisches Schema gelernt, das wiederum neue Information kodiert und mit Hilfe der Schemata und ihrer Vernetzung integriert.

Die Definition des AIME-Konzepts von Salomon (1984) als "die Zahl der nichtautomatischen mentalen Elaborationen, die auf eine Materialeinheit angewendet werden" (nach Weidenmann 1989, S. 135) bedeutet, dass der investierte mentale Aufwand umso geringer ist, je mehr die Information mittels Schemata im Rahmen einer primären resp. automatischen Verarbeitung bewältigt wird. Diese Relation von nichtautomatischen mentalen Elaborationen und der Nutzung von Schemata lässt sich m.E. aber nicht umkehren, da ein hoher mentaler Aufwand nur bedeutet, dass die einlaufende Information (auch) bewusst verarbeitet wird; er sagt nichts darüber aus, ob ein hoher mentaler Aufwand statt der Nutzung von Schemata (quasi in Ermangelung derselben) oder ergänzend zu einer automatischen Verarbeitung investiert wird.

Außerdem wurde bereits erwähnt, dass beim Fernsehen (wie wohl auch in der Bildbetrachtung oder bei besonders interessanten Texten) trotz der Redundanz von bestimmten Informationen und des Vorhandenseins von entsprechenden Schemata, um den Verarbeitungsaufwand zu minimieren, diese Information bewusst verarbeitet wird. Das Ziel der Verarbeitung ist hier wohl nicht mehr nur das bloße Verstehen, sondern die Erlangung ei-

nes Expertenstatus durch die Entdeckung und Verarbeitung von immer mehr Details, sowie der "Genuss" von Inhalt und Darstellung (Unterhaltungsfunktion des Fernsehens).

Zudem geht eine ergänzende Grundannahme dieser Differenzierung zwischen primärer und sekundärer Verarbeitung laut Weidenmann (1989) nicht nur davon aus, dass der Rezipient seine Verarbeitungskapazität danach bemisst, einen möglichst minimalen kognitiven Aufwand zu betreiben, sondern berücksichtigt auch, dass die Priorität des Fernsehens u.a. darauf zurückzuführen ist, dass ihm als Medium ein geringer notwendiger Verarbeitungsaufwand unterstellt und es darum präferiert wird (vgl. die "ökologische Anspruchslosigkeit" des Fernsehens bei Weidenmann 1989 analog der Unterschätzungsthese von Salomon).

Als Fazit läßt sich festhalten, daß aus verstehenspsychologischer Sicht Fernsehen als Tätigkeit sich überwiegend auf ein automatisches ökologisches Normalisieren beschränkt. ... Während die simple Aufmerksamkeit durch Dramatik und raschen Wechsel von Inhalten und formalen Angebotsweisen gefesselt werden kann, ist die Verstehensqualität davon abhängig, wie sehr die Zuschauer die kommunikativen Möglichkeiten des Mediums kennen.

(Weidenmann 1989, S. 146)

Ähnliche Gedanken drücken sich schon bei Hilgard & Bower (1966/1973) in dem "principle of least effort" (S. 220) aus. Das Konzept des investierten mentalen Aufwandes (AIME) beschäftigt sich also v.a. mit den bewussten - d.h. kontrollierten - Verarbeitungsprozessen, weniger mit den Schemata, die Verarbeitungskapazität schonen (Huston & Wright 1989), da nur noch die Resultate der Schemaanwendungen bewusst registriert werden.

1.2.1.2 Bedeutungsspezifische Verarbeitung

Huston & Wright (1989) beschreiben die "person's acquisition of information and knowledge: *getting meaning from an event, and giving meaning to it*" (S. 116), also eine enge Verknüpfung der Verarbeitung von einlaufender Information und der durch den eigenen Informationshintergrund (in diesem Fall: dem Schema) geprägten Wahrnehmung, d.h. der Erwerb von Wissen und die gleichzeitige Anwendung dieses Wissens während der Verarbeitung (Weidenmann 1989). Im Zusammenhang mit dem verbalen Gedächtnis ist laut Anderson (1980/1989) "das Gedächtnis für stilistische Informationen weit schlechter als das Gedächtnis für Bedeutung" (S. 106).

When a schema is well ingrained, the occurrence of an event that actuates it will lead to the expectations and prediction that the other parts of the schema will also be present. This predictive function of schemas is important because it enables the child to fill in gaps in experience by calling upon schematic knowledge. (Huston & Wright 1989, S. 112)

Dementsprechend sind, trotz der analytischen Differenzierung von Akquisition und Anwendung der fernsehspezifischen Verarbeitungsschemata, die reine Informationsaufnahme (d.h. das Wiedererkennen bzw. Identifizieren; vgl. Kap. 1.2.1.1) und die erfahrungsgesteuerte Verarbeitung miteinander verbunden und münden in den Begriff der Bedeutung (vgl. Strittmatter 1990). Denn die Bedeutung betrifft die Relationen innerhalb eines Schemas: Ist die Relevanz eines bestimmten Konzepts im Schema besonders hoch, so ist auch die Erwartung, dass bei Einführung des Schemas in den Ablauf der Fernseh Ereignisse dieses bestimmte Konzept eingeführt wird, sehr hoch. "Die Bedeutungen, die durch Schemata kodiert werden, entsprechen diesen gemeinsam auftretenden Beziehungen." (Anderson 1980/1989, S. 128)

Beim Verstehen im Paradigma der Informationsverarbeitung "unterstellt der konstruktive Ansatz, dass das Subjekt Deutungen schafft, die über den linguistischen Gehalt des Textes hinausgehen" (Weidenmann 1988, S. 27; vgl. Eiván & Ingrisich 1995), ähnliches gilt für das Bildverstehen (Strittmatter 1990). Diese Deutungen sind subjektive Bedeutungen des Rezipienten, durch die die cues und alle anderen Merkmale während des Rezeptionsprozesses ergänzt werden. Die Relevanz von Information und die "Anwendung von Wissen" ist entsprechend der kognitiven Reife sehr unterschiedlich (Rydin 1984, S. 172); dies zeigen eindrucksvoll Untersuchungen, die Kinder und Erwachsene entweder denselben Film nacherzählen lassen oder zu bestimmten Darstellungsmitteln eines Films befragen (vgl. Huston & Wright 1989). Wickens diskutiert und bestätigt schon 1974 "differences between adults and children in information processing limits" (S. 739).

"Nicht nur Gegenstände und Begriffe, sondern auch Ereignisse können durch Schemata repräsentiert werden." (Anderson 1980/1989, S. 126), die dann "Skripte" genannt werden. Ein Skript umfasst auch hypothetisches Handeln und Denken von Protagonisten dieses Schemas und ist somit wesentlich komplexer als die vorhergehend erwähnten Schemata. Für Rezipienten würden diese Annahmen bedeuten, dass sie im Rahmen von erlernten Skripten beurteilen können, ob eine Situation von den agierenden Personen adäquat bewältigt wird (Pervin 1987). Die Skript-Definition umfasst demzufolge auch eine Beurteilung über die Angemessenheit von Denken und Tun und eine "Checkliste" der alternativen

Handlungsspielräume. Außerdem ist der Skript-Begriff nicht nur mit Denken und Tun, sondern auch mit bestimmten subjektiven Erlebnisqualitäten verknüpft, die ein Skript spezifizieren können (z.B. ein Besuch in einem bestimmten Restaurant aus sentimental Gründen). Die Repräsentation von Ereignissen in Skripten sollte m.E. also auf jeden Fall auch emotionale Dimensionen beinhalten und nicht nur das Wissen im Sinne der Kenntnis von Sachverhalten umfassen.

Die Bedeutung von einzelnen cues oder ganzen Fernseh-Ereignissen, d.h. die Organisation der Information bezüglich der Ereignisse, schafft der Rezipient u.a. durch eine tendenzielle Attribuierung der gesehenen Ereignisse: das Verhalten anderer Menschen wird auf ihre Persönlichkeit zurückgeführt, während das eigene Verhalten als situativ abhängig erlebt wird (Jones & Nisbett 1971). Protagonisten im Fernsehen werden vom Rezipienten also meistens auf ein bestimmtes Persönlichkeitsspektrum oder einige Charakterzüge festgelegt, die dem Aktionsradius des jeweiligen Helden nur einen engen Spielraum lassen (z.B. die Serien-Helden).

Skripte und Schemata existieren, weil sie die vorherrschende Abfolge von Ereignissen in bestimmten Situationen kodieren. Auf diese Weise können sie als wertvolle Grundlage für die Vorhersage fehlender Informationen und für die Berichtigung von Informationen dienen.

(Anderson 1980/1989, S. 128)

Da der Rezipient selbst den Zusammenhang zwischen Aktionen, Szenen und Folgen herstellt (auch anhand von Schemata bzw. Scripts), können viele marginale Details (im Badezimmer, das An- bzw. Ausziehen, das ausgiebige Kauen jedes einzelnen Speisebissens etc.) weggelassen werden, ohne dass ihm die Information als solche verlorengeht. Auch der Rezipient vervollständigt die Fernsehereignisse mit Hilfe von ereignisbezogenen Skripts, die im eigenen Alltag gestaltet wurden (Schank 1994; Jäckel 1994; Strittmatter 1990).

Bedeutung entsteht also erst einmal durch eine hohe Vernetzung, und damit zusammenhängend durch Wiederholung von Information in immer neuen Zusammenhängen. Aber zur Relation zwischen "Ereignis und Bedeutung gehört offenbar die tatsächliche oder unterstellte Beliebigkeit der Zuordnung" (Roth 1992, S. 109), die trotz erwähnter kalkulierbarer Vernetzung und variiertes Wiederholung dem Rezipienten noch die Aktivität überlässt, einem Ereignis subjektiv Bedeutung zuzuweisen (vgl. die "Referenzambiguität" bei Strohner 1995). "Man muss die Zuschauer selbst einstufen lassen, was sie als gewalttätig empfinden und was nicht." (Kunczik 2000, S. 41)

Nach Roth geht es bei der Bedeutungszuweisung "um die Bewahrung peripherer Information" und "um Erzeugung *neuer Information durch Kombination*" (ebd., S. 122). Stadler und Kruse (1992) führen diesen Gedanken noch weiter und formulieren ihn im Sinne einer konstruktivistischen Grundannahme: "Kognitive Systeme nehmen keine (semantische) Information aus ihrer Umgebung auf, sondern erzeugen diese systemintern selbst (...)." (ebd., S. 137)

Emergenz bezeichnet das plötzliche Auftreten einer neuen Qualität, die jeweils nicht erklärt werden kann durch die Eigenschaften oder Relationen der beteiligten Elemente, sondern durch eine jeweils besondere *selbstorganisierende Prozeßdynamik* (...). (Küppers & Krohn 1992, S. 7 f.)

Dieser Emergenz-Begriff bezieht sich allerdings auf einen Wechsel zwischen Mikro- und Makroebene (z.B. Neuronenaktivitäten und Kognitionen), auf den hier nicht näher eingegangen werden soll. Aber auch, wenn die psychische Ebene nicht verlassen wird, bleibt immer noch die existierende Wahrscheinlichkeit von überraschenden, kaum prognostizierbaren, subjektiven Bedeutungen, da auch mit der Nutzung von Schemata bzw. Skripts nicht unbedingt objektive Semantik verbunden sein muss (vgl. die Unterscheidung von subjektiver und objektiver Bedeutung bei Mingot 1993). Ein ständiger Prozess der Bedeutungszuweisung auch während der Anwendung von fernsehspezifischen Schemata, d.h. eine ständige Kombination von einlaufender und vorhandener Information sowie deren Korrektur innerhalb eines "Bezugssystems" (vgl. die Skripts "für die Vorhersage fehlender Informationen und für die Berichtigung von Informationen" bei Anderson 1980/1989, S. 128), lässt den Schluss zu, dass die Assoziationen des Rezipienten eine neue vernetzte Qualität schaffen.

Dieser neue Qualitätsbegriff soll nicht im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes verstanden werden, sondern berücksichtigt die latente Ambiguität und Ambivalenz (als Bedeutungsvielfalt) von Information; der Rezipient entscheidet sich zwischen Bedeutungsalternativen, indem er eine Bedeutungsqualität um Begriffe, Ereignisse oder Personen schafft, bei der die Wahrscheinlichkeit anderer Qualitäten lediglich geringer ist, aber latent existiert. Das erwähnte "Bezugssystem" umfasst diese neue Qualität und wird hier in einem Prozess-System (Kap. 2) ausgedrückt. Trotz dieser Betonung von Subjektivität wird davon ausgegangen, dass die Bedeutungszuweisung durch den Rezipienten nicht willkürlich, sondern nach Prinzipien verläuft.

Die semantische Information bildet das Kernstück des gesamten Informationssystems, denn durch sie wird die Verbindung zwischen dem Informationsträger und der Informationsquelle hergestellt. Die semantische Informationsrelation liefert deshalb die *Bedeutung* einer Information. (Strohner 1995, S. 79)

Strohner (1995) verwendet den Oberbegriff "mentale Handlungsmuster" (S. 105), wozu er die Skript- sowie die Szenario-Theorie zählt und kritisiert den Entwurf eines relativ rigiden Weltbildes mit Strukturen, die spontan auftretende Alternativen des jeweiligen Individuums nicht berücksichtigen können. Diese m.E. berechtigte Kritik führt dazu, die situationsbezogene Skripttheorie lediglich als einen Einstieg in die Verstehensthematik zu sehen, der allerdings auf die Rezipientensituation so angewendet werden muss, dass ein Prozessmodell Raum für spontane Entscheidungen lässt.

Die von Strohner verwendete Differenzierung von Informationsträger und -quelle kann nur in einem ganz bestimmten Moment für einen stark eingegrenzten Ausschnitt innerhalb des Rezeptionsprozesses gelten, da bereits festgestellt wurde, dass der Rezipient gleichzeitig Informationsquelle und -empfänger ist und Verstehensprozesse bezüglich der Medienrezeption darum reziprok verlaufen. Diese theoretische Differenzierung ist zwar funktional-analytisch im Rahmen der Informationsverarbeitung möglich, wird allerdings dem realen Verstehensprozess beim Fernsehen nicht gerecht.

Hipfl (1995) spricht sogar vom "Kampf um Bedeutungen" und verlangt die stärkere Berücksichtigung von "subjektiven Bedeutungskonstruktionen" in der Rezeptionsforschung. Diese Kritik an der bisherigen Medienwirkungsforschung scheint ein Trend zu sein, der wahrscheinlich von der Erkenntnis abgeleitet ist, dass Rezipienten nicht immer das wahrnehmen und verstehen, was Filmemacher intendieren. Auch DuBois (1993) beschäftigt

sich mit subjektiven Deutungen von Kindern und bettet sie in einen biographischen Zusammenhang, um sie vorhersehbar und erklärbar zu machen. Markowitsch (2003) sagt in diesem Zusammenhang: "Man selektiert danach, wohin sich die Aufmerksamkeit ausgerichtet, was man für sich selbst als bedeutsam definiert hat." (S. 56)

Mayer (1983) differenziert in bezug auf kognitive Strukturen bzw. Schemata zwei Typen, nämlich "meaningful or propositional knowledge" und "rote or algorithmic knowledge" (ebd., S. 68), was etwa den bereits erwähnten automatischen und kontrollierten Prozessen entspricht (vgl. Schneider & Shiffrin 1977). Diese Dichotomie erscheint ebenso wie Fakten- vs. prozedurales Wissen, Denken vs. Fühlen etc. als im Ansatz gescheitert, denn die Kenntnis der beteiligten Faktoren ist zwar relevant, die Entwicklung eines Rezeptionsprozessmodells sollte aber darüber hinausgehen und auch die reziprok-emergente Dynamik zwischen parallelen Prozessen erfassen. Schon Johnston & Dark (1986) haben die Subjektivität in bezug auf die Anwendung von Schemata betont: "Evidently, active schemata can draw selective processing away from stimuli that are relevant to the task to stimuli that are relevant to the subject." (ebd., S. 65)

"Immer wieder haben Experimente gezeigt, daß bedeutungshaltige Informationen besser erinnert werden als bedeutungslose." (Anderson 1980/1989, S. 110) Die Begriffe Schema, Bedeutung und Subjektivität sind so miteinander verknüpft, dass der Eindruck von Emergenz entstehen kann (vgl. das emotionale Weltbild, Kap. 1.2.2.3). Die Assoziation von Einzelelementen (vgl. die "propositionalen Netzwerke" bei Anderson 1980/1989), Schemata und Prozessen verknüpft bestimmte gleiche Einzelmerkmale (Gedanken, Befindlichkeiten oder Emotionen) unterschiedlicher Konzepte miteinander und bildet so durch die verbundenen Konzepte ein spontanes Netzwerk. Da - wie schon erwähnt - der Rezipient einzelne Bilder, Geräusche, Bewegungen, Musik, Sprache etc. wahrnimmt, indem er sie auf seine individuelle Art kodiert, kombiniert und mit einer subjektiven Bedeutung versieht, ist die sog. Repräsentation des Gesehenen in diesem Zusammenhang relevant (vgl. Mayer 1983; s.a. Kap. 1.2.1.3).

Die wichtigste Stütze des Langzeitgedächtnisses sind Repräsentationen, die nicht die genaue Struktur des erinnerten Ereignisses bewahren, sondern dessen Bedeutung. Dann stellt sich die Frage, in welcher Form diese Bedeutung repräsentiert ist. Dafür werden häufig sogenannte propositionale Repräsentationen verwendet. (Anderson 1980/1989, S. 112)

Obwohl die Schemata als Netzwerke höherer Ordnung schon behandelt sind, ist es notwendig, kurz auf die kleineren Bedeutungseinheiten, die Propositionen hinzuweisen, um den Begriff der "subjektiven Bedeutung" und die sich daraus evtl. ergebende Emergenz zu präzisieren. Eine propositionale Repräsentation bezeichnet hierbei "die kleinste Bedeutungseinheit, die als selbständige Behauptung stehen kann, also die kleinste Einheit, die sinnvoll als wahr oder falsch beurteilt werden kann" (Anderson 1980/1989, S. 112; vgl. Engelkamp 1990).

Strittmatter & Tack (1990) beschreiben die kleinste Wissensseinheit in diesem Zusammenhang als "Wissen darum, dass zwischen bestimmten Gegebenheiten eine bestimmte Beziehung besteht" (S. 14), diese Relationen sind wiederum miteinander zu Gedankenketten verknüpft, in denen die abstrakten Begriffe Wissen und Bedeutung nicht mehr voneinander getrennt werden können, und die wohl den Schemata entsprechen.

In den Schemata im Sinne von vernetzten Propositionen sind die Bedeutungen mit den "semantischen Informationsrelationen" (Strohner 1995) repräsentiert, was aber auch bedeutet, dass v.a. die möglichen Bedeutungen von Ereignissen bzw. die assoziativen Verbindungen zu den Ereignissen erinnert werden (vgl. das Schema als "general knowledge structure used in comprehension" bei Mayer 1983, S. 209). Die Entstehung eines Geflechts von assoziativ verbundenen Propositionen führt zu einem kognitiven Modell des Ereignisses, das wiederum "auf die Wahrnehmung vorbereitet" (Engelkamp 1990, S. 120). Engelkamp (1990) bezieht kognitive Modelle allerdings nur auf das Textverstehen und bezeichnet sie als "Verdichtung des begrifflichen Wissens", was wegen der Fixierung auf Sprache im Zusammenhang mit den Verstehensprozessen während des Fernsehens zu einseitig erscheint.

Wenn Schemata nach den bisherigen Definitionsansätzen also "Beziehungen gemeinsamen Auftretens zwischen Propositionen, räumlichen Vorstellungsbildern und linearen Anordnungen kodieren" (Anderson 1980/1989, S. 128), bleibt die Frage nach der Genese einer *subjektiven* Bedeutung (u.U. im Sinne einer Emergenz) im Rahmen der Schema-Definition immer noch unbeantwortet. Die bereits erwähnte latente Bedeutungsvielfalt von Information kann m.E. nicht nur aus vorgegebenen bzw. bereits bestehenden Bedeutungen bestehen, was dann lediglich - wie bei Engelkamp (1990) - eine additive Hierarchie ("Abstraktion" bzw. "Klassenbildung", S. 119) von Propositionen und Bedeutungen ergeben würde ("Eine Folge von Propositionen ergibt die Bedeutung", ebd., S. 115).

Die Möglichkeit des Auftretens spontan zugewiesener, individueller Bedeutungen, die nicht als eine Auswahl aus den bestehenden Bedeutungsalternativen prognostizierbar sind, erwächst aus der Erweiterung der einlaufenden Information während des Fernsehens, die zum Fakten- und prozeduralen Wissen auch aus anderen "Informationsqualitäten" wie einer registrierten Stimmung, Empfindung und emotionalen Interpretationen besteht (vgl. Grimm 1996). Der Rezipient nimmt also Informationen als eine Verschmelzung aus mehreren alternativen Informationsquellen wahr (vgl. Kap. 1.2.2). Die Möglichkeit der bedeutungsspezifischen Verarbeitung ist mit dem Schema-Begriff zwar eingeführt; die Weiterentwicklung zur subjektiven Bedeutung im Sinne einer individuellen Verarbeitung eines Fernsehereignisses wird aber im Zusammenhang mit der persönlichkeitsbedingten Prozessregulation (Kap. 1.2.1.3) noch näher dargestellt.

Im Rahmen der bedeutungsspezifischen Verarbeitung von medienvermittelten Informationen sei in diesem Zusammenhang noch auf die unterschiedlichen Möglichkeiten des Verstehens hingewiesen. Einen Text muss der Leser zwangsläufig nacheinander lesen und verstehen (auch beim sog. Querlesen, bedingt durch die Technik des Lesens), im Bild sind "alle Informationen gleichzeitig präsent" (Strittmatter 1990, S. 134); bei beiden Medien hat der Nutzer die Möglichkeit, das Verstehen individuell zu steuern.

Das bewegte Ton-Bild des Fernsehens dagegen gibt dem Rezipienten den Rhythmus der Informationsdarbietung vor, ohne die Informationsverarbeitungskapazitäten zu berücksichtigen; andererseits erschließen sich dem Rezipienten Fernsehereignisse auch intuitiv, da er die bewegten Bilder nicht nur aus der Distanz betrachtet und analysiert, sondern die dargestellten Ereignisse sozusagen miterleben kann. Diese Verringerung der kognitiv-analytischen Distanz verkürzt die Wahrnehmungsdauer und intensiviert das Erlebnis, ohne dass die Verstehensprozesse darunter leiden. Somit hat der Rezipient beim Fernsehen doch die Möglichkeit, das Verarbeitungstempo einlaufender Information selbst zu regulieren, indem er seine individuelle Distanz zur einlaufenden Information wählt.

Während also beim Verstehen von Text- oder Bildinformationen allein das Darbietungstempo bestimmt werden kann, steuert der Rezipient beim Fernsehen seine innere Distanz zur Information und individualisiert damit - entsprechend seiner Aufnahmekapazität - die Verstehensprozesse (z.B. Beschränkung auf die Beachtung technischer Details in Horrorfilmen vs. die intensive Anteilnahme an Familien- bzw. Kinderserien), auch im Sinne einer

diesbezüglichen (automatisierten oder bewussten) Anpassungsleistung (vgl. das Verhältnis von Darbietungstempo und Erregungsbedürfnis bei Groebel 1991). Diese innere Distanz entspricht der Kombination von subjektiver Bedeutung und Realitätsnähe der Information, wobei letzteres abstrahiert verstanden werden muss als eine Realitätsnähe, die eine individuell eingeschätzte Parallelität zwischen erlebter Realität und dem Fernseherlebnis schafft (z.B. als Hilfe zur Lebensbewältigung).

1.2.1.3 Subjektive Repräsentation von Fernsehszenen

Das Verstehen von gewaltbetonter Information als solche gilt in diesem Zusammenhang als ein Beispiel für Verstehensprozesse in der Informationsverarbeitung und geschieht in mehreren Bereichen, die in einer rezipientenbezogenen Struktur des Rezeptionsprozesses ineinander greifen. Um den dynamischen Rezeptionsprozessstrukturen nicht vorzugreifen (s. Kap. 3.1.2), stützen sich die Verstehensprozesse gewaltspezifischer Information erst einmal v.a. auf die individuelle Repräsentation (vgl. die "Verzerrungen" im Rahmen von Urteilsheuristiken bei Strack 1985). In Ergänzung zur informationstheoretischen Repräsentation von Text, Bild oder von Erlebnissen in Form von Schemata bzw. Skripts muss bei diesem speziellen Verstehensprozess berücksichtigt werden, dass ein medienvermitteltes Ereignis in mehreren Konstrukten (aus emotionalen, kognitiven und physischen Bereichen) repräsentiert wird, die sich aus der besonderen Reziprozität von Medium und Rezipient ergeben.

Laut Ballstaedt, Molitor & Mandl (1989) werden mit der kognitiven Repräsentation "Spuren vergangener Verarbeitungsprozesse" gespeichert, die "reaktiviert werden können" und die Realität im Gehirn repräsentieren (ebd., S. 108). Zu bemerken ist allerdings, dass es sich immer um eine subjektive Realität handelt, die gespeichert und erinnert wird. Auch Kemmerling (1991) ringt um den Begriff der mentalen Repräsentationen und führt ihn auf Jerry Fodors intentionale Zustände, deren kausaler Wirksamkeit und Bedeutung zurück, um diese Auffassung von kognitiven Repräsentationen dann zu verwerfen. Cummins (1989) wiederum lässt dem Begriff der mentalen Repräsentationen seine Vielfalt, indem er feststellt, dass Repräsentationen nur definiert werden können "by examining the scientific theories of frameworks that invoke mental representation as part of their explanatory apparatus" (ebd., S. 26), betont aber, dass "no theory of cognition can afford to ignore intentionality, since cognition is essentially an intentional phenomenon" (ebd., S. 139).

Aber die Darstellung im Medium kann noch so realitätsnah sein, sie wird dennoch gleichzeitig in sicherer Distanz zur gezeigten Realität erlebt. Selbst, wenn der Rezipient besonders stark in das Medienereignis involviert sein sollte (s. Kap. 2.1.2.3), ist diese *scheinbare* Nähe zum Geschehen nur eingeschränkt vergleichbar mit einer aktiven Rolle in einem realen Ereignis. "Der Zuschauer muß eine teilnehmende, zugleich aber auch distanzierte Doppelhaltung einnehmen." (Charlton & Neumann 1986, S. 21)

Diese besondere Erlebnisqualität eines Fernsehereignisses muss sich m.E. auch in der Repräsentation eines "Medienerlebnisses" widerspiegeln (vgl. die "Problem Representation" bei Mayer 1983; vgl. a. die Darstellung der kausalen Repräsentationstheorie bei Eimer 1990), denn die Repräsentation eines Medienereignisses ist nicht die innere Kopie der äußeren Realität, sondern die subjektiv als bedeutungsvoll gewichtete Interpretation des Erlebten (vgl. Pauls Phantasie von Pumuckl in Charlton & Neumann 1986; vgl. Bockmann 1996). Dementsprechend heißt es bei Mayer (1983):

... thinking is mainly a process of figuring out which schema or set of past experiences the new problem should be related to and then interpreting and restructuring the new situation in accord with the particular schema that is selected" (S. 68).

Die Besonderheit der Repräsentation von medienvermittelten Ereignissen im Vergleich zur Repräsentation von realen Ereignissen (wie im Zitat) besteht auch darin, dass sich der Rezipient ein gewünschtes Ereignis - und damit eine bestätigende Erfahrung - durch das Fernsehen sofort beschaffen kann, ohne die Mühen, sich mit Situationen, anderen Menschen oder notwendigen Konditionen auseinandersetzen bzw. sich den realen Rahmen für die Möglichkeit dieses Ereignisses erarbeiten zu müssen. Die umgebende reale Fernsehsituation besteht aus lokalen, temporären und Befindlichkeitselementen, die auf den fiktiven Inhalt des Fernseherlebnisses keinen direkten Einfluss haben, sondern v.a. die Fernsehqualität bzw. die Erlebnisqualität der fernsehvermittelten Information beim Rezipienten (also die subjektive Interpretation) beeinflussen. So vollzieht sich die Fernsehsituation und das eigentliche Fernseherlebnis in unterschiedlichen Bereichen, die nur unter bestimmten Bedingungen auch artikuliert werden können (z.B. beim Fernsehen in Gesellschaft), ansonsten aber im aktuellen Rezeptionsprozess miteinander verknüpft sind und das Fernseherleben beeinflussen, ohne vom Rezipienten benannt zu werden.

Der spezielle Aspekt der Repräsentation medienvermittelter Erlebnisse während des Rezeptionsprozesses kommt besonders bei gewaltsspezifischer Information zum Tragen, da hier die Möglichkeit besteht, an Gewalt zu partizipieren, (scheinbar) ohne sich die dafür

notwendigen Feinde schaffen oder die (teilweise gezeigten) Konsequenzen fürchten zu müssen. Die schon erwähnte Gleichzeitigkeit von vermeintlicher Realitätsnähe und sicherer "Wohnzimmerdistanz" beim Fernsehen lässt das Kind annehmen, dass keine fühlbaren Handlungskonsequenzen durch Gewalt entstehen (die sog. "saubere Gewalt"), solange sie sich im Fernsehen abspielt bzw. solange eine reale Gewaltsituation dem im Fernsehen dargestellten Geschehen entspricht. Abgesehen davon, dass die Eltern schimpfen könnten, wenn man trotz Verbot guckt etc. (was wiederum Konsequenzen in einem anderen Bereich betrifft), setzt sich das Kind vor dem Fernsehen in der Regel nicht bewusst mit möglichen Konsequenzen von gewalthaltigen Szenen auseinander, um darauf vorbereitet zu sein und die einzelnen Bereiche des Rezeptionsprozesses aktiv miteinander verbinden zu können.

Die subjektive Art und Weise der Verarbeitung beispielsweise gewalthaltiger Information ist sehr stark durch die assoziative Verknüpfung von Konzepten oder Schemata bestimmt, die m.E. weit über eine Erweiterung von Schemata hinausgeht. Die sog. "assoziative Bahnung" (Anderson 1980/1989) beschreibt dies im Zusammenhang mit Experimenten, in denen Probanden Wörter nach einer bestimmten Aufgabenstellung richtig beurteilen sollten, was ihnen bei einem vorgeschalteten Begriff schneller gelang (vgl. die Urteilsheuristiken bei Strack 1985). Was erst einmal so scheint, als würde die assoziative Bahnung analog zum früheren Begriff "cue" verwendet, stellt sich als Transformation dieses behavioristischen Begriffes in den Bereich der Kognition heraus, in dem die - entsprechend einer vorgegebenen Aufgabenstellung zu beurteilenden - sinnvollen Bedeutungen miteinander verknüpft werden.

In der heutigen Diskussion werden Schemata als *allgemeine Wissensstrukturen* betrachtet, die die wichtigsten Merkmale des Gegenstandsbereiches wiedergeben, auf den sie sich beziehen und zugleich angeben, welche Beziehungen zwischen diesen Merkmalen bestehen.

(Schwarz 1985, S. 273)

Die Differenzierung zwischen generellen (schematischen) und spezifischen Wissensstrukturen (also z.B. einem Restaurant-Besuch mit seinen allgemeinen Regeln und einem Restaurant-Besuch in einem bestimmten Lokal) ist m.E. problematisch, da selbst allgemeines Wissen zwar auf sozialen Regeln und Abläufen, aber auch immer auf individueller Erfahrung und entsprechender Bedeutungszuweisung beruht. Da Schemata sich entwickeln und jederzeit ergänzt bzw. verändert werden, könnte man davon ausgehen, dass sich nicht nur die Anzahl der Merkmale verändert, sondern v.a. ihre Beziehungen zueinander innerhalb des Schemas.

Dies betrifft die Umstrukturierung des Schemas aufgrund der sich ändernden subjektiven Bedeutung seiner Merkmale und damit auch ihrer Relevanz als notwendiger Bestandteil eines bestimmten Schemas (Johnston & Dark 1986); dies ist nicht mit einem unterschiedlichen Abstraktionsniveau oder ähnlichem zu verwechseln. Auch das Skript als ereignisbezogenes Schema berücksichtigt zwar die Perspektive des Subjekts in seiner funktionalen Rolle innerhalb des Schemas, aber kaum die individuelle Variante dieses "objektiven" Schemas (Strack 1985).

Auf gewalthaltige Szenen im Fernsehen bezogen bedeutet dies, dass Kinder ihre Repräsentation dieser Gewalt nicht nur von der Inszenierung des Fernsehens bestimmen lassen (vgl. das Erzählschema in Kap. 2.2.1.1), sondern bei der Wahrnehmung, Beurteilung und Bedeutungszuweisung gewalthaltiger Szenen immer die dargestellte Gewalthandlung mit dem individuellen Skript z.B. zum Thema Gewalt verknüpfen müssen (vgl. Boeckmann 1996). Wiedemann (2000) geht sogar davon aus, dass die "omnipotente Präsenz von Bildern ... sowohl die Wahrnehmung und Speicherung von Einzelbildern [verringert] als auch die subjektive Bedeutung der Bilder überhaupt." (S. 41) Zu dieser medienspezifischen Art der subjektiven Repräsentation werden - bezogen auf den Rezeptionsprozess - einige (teils bekannte) Aspekte benannt, die die scheinbare Unterschiedlichkeit der Informationen (aufgrund ihrer Quelle) aus Fernsehen oder Erfahrung wieder relativiert, da die Informationsquellen zu jeder Zeit des Informationsverarbeitungsprozesses miteinander verknüpft sind (s.a. Kap. 2.2.2):

- Im Zusammenhang mit der subjektiven Repräsentation von Fernsehszenen ist relevant, dass die bereits vorhandenen Skripts (z.B. in bezug auf Gewalterfahrung) mehr Bedeutung während des Rezeptionsprozesses haben als die dargestellten (gewalthaltigen) Zusammenhänge im Fernsehen. Somit konkurrieren die Informationen aus Erfahrung oder aus dem Fernsehen nur scheinbar miteinander, denn die einlaufende fernsehvermittelte Information wird (gemäß dem Informationsverarbeitungsansatz) in das bereits vorhandene, entsprechende Skript des Rezipienten integriert. Dies sagt zwar noch nichts über die Relevanz der Informationen aus unterschiedlichen Quellen aus, legt aber den Ablauf des Integrationsprozesses von einlaufender Information fest.
- Außerdem ist die bedeutungszuweisende Wahrnehmung neuer Fernseh-Information selbst skript-gesteuert und darum diesem vorhandenen Skript entsprechend selektiv.

Somit steuert das Skript des Rezipienten während des Rezeptionsprozesses nicht nur, was er überhaupt an Informationen wahrnimmt (s.o.), sondern auch die Relevanz der Information sowie ihre Beziehung zu bereits vorhandenen oder anderen einlaufenden Informationen (Neumann & Charlton 1989a, 1989b). Die Information aus einer fremden Quelle wird also schon im Zuge der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung so stark subjektiviert, dass die integrierte Information immer eine Kombination von Rezipient und Fernsehen ist, bei der der Rezipient mit seinem Skript die Führung übernimmt. "Verstehensprozesse zeichnen sich demnach nicht nur durch eine relativ aufwendigere Konstruktionsleistung aus, sondern auch durch ihre Orientierung an Gütekriterien." (Weidenmann 1988, S. 29)

- Das so entstehende Skript verändert sich nicht nur strukturell, indem immer weitere ergänzende Information addiert und integriert wird, sondern v.a. individuell, denn das vorhandene Skript wächst immer weiter über die erwähnten "allgemeinen Wissensstrukturen" hinaus und verändert sie im Sinne einer subjektiv bedeutungsvollen Differenzierung. Oder, wie es Neumann & Charlton (1989b) formulieren:

Der Prozeß der Medienrezeptionshandlung besteht in den beiden Momenten "thematisch voreingenommenes" Sinnverstehen und Spiegelung. Dabei ist die Spannung von Identifikation und reflexiver Distanzierung zentral. Kinder setzen sich mit sich und der Welt individuell durch "die Brille" ihres jeweiligen "Entwicklungsthemas" auseinander. Dies beeinflusst nicht nur das Deuten und Verstehen der Medienbotschaften, sondern auch das erlebnismäßige Teilnehmen am Gesehenen oder Gehörten und Gelesenen. (S. 179)

Die geschaffenen subjektiven Beziehungen zwischen den Merkmalen innerhalb des Rezipienten-Skripts haben u.U. nur noch wenig mit dem sog. allgemeinen Wissen gemein bzw. werden in ihrer Bedeutung immer individueller. Als Beispiel: Wird ein Kind in den Fernsehnachrichten Zeuge eines Banküberfalls, so kann es sein, dass diese Information anders verarbeitet wird als bei den Erwachsenen; für Erwachsene ist dies nur "eine Nachricht unter vielen". Für das Kind kann aber gerade diese Nachricht noch lange den Eindruck persönlicher Bedrohung auslösen, wenn der Vater einen Bankbesuch ankündigt, was scheinbar unangemessen ist, wenn man den Zusammenhang mit den Nachrichten und die dieser Information beigemessene Relevanz nicht bedenkt (vgl. a. den "internen Kontext der kindlichen Fernseh Wahrnehmung" bei Salomon 1984).

Der Begriff des Skripts wird sozialpsychologisch als eine Art Regieplan verstanden, nach dem der Rezipient das Fernseh ereignis angemessen beurteilen kann und betont so eher

die allgemeinen Wissensstrukturen eines Ereignisses. "The representational system is continually being added to, through its interaction with new external information." (Harris 1983, S. 6) Ergänzend zum "Skript" wird in diesem Zusammenhang ein Begriff gewählt, der die Subjektivität von Bedeutung und sinnvollen Korrelationen sowohl einlaufender als auch bereits vorhandener Information stärker berücksichtigt (s. Kap. 3.1.1.1), wobei außerdem darauf geachtet werden muss, dass Kinder Fernsehszenen anders verstehen, da sie nicht so viel und evtl. andere Hintergrundinformation erworben haben als Erwachsene; diese Subjektivität der Repräsentation wird als ein Konstruktionsspielraum innerhalb des rezipientenbezogenen Prozess-Systems (Kap. 2) verstanden.

Aber anders als bei Harris (1983), bei dem die Rekonstruktion der Information erst mit der Erinnerung einsetzt, finden die Konstruktionsleistungen bereits während des Fernsehens statt; die Subjektivität dieser Repräsentation der Fernsehinformationen spricht m.E. die (Persönlichkeits-) Konstrukttheorie von George A. Kelly an:

Das Leben ist eine Repräsentation oder Konstruktion der Realität und dies befähigt den Menschen, sich selbst zu formen und wieder neu zu formen. ... Jedoch kann jeder nur innerhalb der Kategoriengrenzen (Konstrukte) Ereignisse wahrnehmen, die auf ihn zutreffen. Um mit Kelly zu sprechen, sind wir zwar frei in der Konstruktion der Ereignisse, aber auch gebunden an unsere Konstruktionen. (Pervin 1987, S. 243)

Obwohl Kelly und Kollegen in den 50er Jahren höchstwahrscheinlich nicht an das Fernsehen dachten, als sie ihre Theorie formulierten, lässt sich mit ihr - kombiniert mit anderen informationstheoretischen Erkenntnissen - die besondere Erzähl- und Darstellungsart des Fernsehens und die Integration einlaufender in bereits vorhandene Information nachvollziehen. Zudem sind zwischen der Konstrukttheorie und dem Schema- bzw. Skript-Gedanken Berührungspunkte zu erkennen, die v.a. im Aspekt der "Rekonstruktion anhand des Schemas" (Strack 1985, S. 281) resp. der "Konstruktion bzw. Rekonstruktion der Ereignisse mittels Konstrukten" (Pervin 1987) bestehen. Das "Rezipienten-Prozess-System" (Kap. 2) wird sich also sowohl an die Skript- als auch an die Konstrukttheorie Kellys anlehnen und einige strukturelle und dynamische Aspekte bezogen auf die Informationsverarbeitung beim Fernsehen aufnehmen.

1.2.2 Informationsquellen des Rezipienten

Der Begriff, der in diesem Zusammenhang ergänzend zu dem Schema bzw. dem Skript eingeführt wird, ist das "Konstrukt" (s.a. Kap. 2.1.1) im Sinne einer interpretativen Repräsentation eines Ereignisaspekts; allerdings enthalten Schemata und Skripte ganze "Regiepläne", die angeben, was nacheinander zu tun ist und welche Alternativen in bestimmten Handlungsphasen zur Verfügung stehen; auf den ersten Blick scheint das Konstrukt ein Synonym zu sein:

Der Mensch blickt auf seine Welt durch transparente Muster oder Schablonen, welche er entwirft und dann an die realen Gegebenheiten, aus denen die Welt besteht, anzupassen sucht. ... Wir wollen diesen Mustern, deren Größen ausprobiert werden, den Namen *Konstrukte* geben.

(Kelly 1955/1986, S. 22)

Ohne auf die Beschaffenheit von Konstrukten näher einzugehen, wird an dieser Stelle deutlich, dass die Konstrukte bereits bei Kelly (1955/1986) den Schema- bzw. Skript-Gedanken in der kognitiven Psychologie vorweggenommen haben. Trotzdem gibt es Unterschiede, da ein Konstrukt nicht als Ablaufplan verstanden wird, sondern als rekonstruierender Beurteilungsaspekt eines Ereignisses in seiner subjektiven Perspektive, das durch mehrere Konstrukte mit den entsprechenden, immanenten Interpretationen repräsentiert wird. So betrifft ein Konstrukt also immer nur einen Teilaspekt eines Ereignisses, während ein Skript den regulären Ablauf eines Ereignisses repräsentiert.

Der Unterschied zum Schema-Begriff besteht zudem in der Betonung der Subjektivität der Anwendung eines Konstrukts, der ständigen Bestätigung, Veränderung oder Neukonstruktion von kognitiven Mustern, nach denen sich die individuell wahrgenommene Welt des Rezipienten konstruiert.

Das zeigt eben, dass für Kinder neben der Wahrnehmung der äußeren Realität die Phantasie eine wichtige Rolle spielt und dass die Wahrnehmung auch mit der individuellen Erfahrung zusammenhängt.

(Hardtmann 2003, S. 38)

Während beim Skript die Verhaltensnorm der Maßstab ist (s.a. Kap. 1.2.1.1), an dem die Repräsentation des Menschen gemessen wird, ist ein Konstrukt aus humanistischer Perspektive sein eigener Repräsentationsmaßstab, der nicht an der Realität, sondern an der logischen Geschlossenheit innerhalb des jeweiligen Konstruktionssystems, d.h. der interpretierten Realität, angelegt wird (vgl. Kelly 1977).

Im Augenblick des Rezeptionsprozesses sind - neben den einlaufenden Fernsehinformationen - Erfahrungen, daraus abgeleitete Erwartungen und die Wahrnehmung von individuellen Emotionen als verfügbare Informationsquellen (vgl. Schneider & Shiffrin 1977) die Interpretationsgrundlagen des Rezipienten. Jede dieser Informationsquellen beeinflusst den gesamten Verarbeitungsprozess, v.a. aber die Informationsselektion und die bewertenden Interpretationen einer Filmszene (vgl. zur Notwendigkeit eines "multifaktoriellen Modells" Dollase 2003).

1.2.2.1 Erfahrung

Die Erfahrung umfasst alles, was an Skripten vorhanden ist, mit den zugehörigen Konstrukten (vgl. "das Fernsehen als Erfahrungspotential" bei Sturm 1991); das Skript gibt ein Thema in seinem Ablauf vor (vgl. die Themen im Rahmen der Strukturanalytischen Rezeptionsforschung bei Charlton und Neumann, erwähnt bei Aufenanger 1991d, S. 199), während die zugehörigen Konstrukte die subjektive Beurteilung repräsentieren. Somit ist im Bereich der Erfahrung die Skript-Theorie mit der Persönlichkeitskonstrukttheorie von Kelly verknüpft. Außerdem entwickelt der Mensch durch die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt - und damit auch mit der durch Medien vermittelten Umwelt - Kriterien, die das Zusammenwirken von Schemata und Konstrukten regeln (vgl. Schönplflug & Schönplflug 1989).

"Je weniger alternative (nicht-mediale) Erfahrungen und Erlebnisse gemacht werden, z.B. bei extrem vielsehenden Kindern, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit des Medieneinflusses." (Groebel & Gleich 1993, S. 32) Somit ist die Erfahrung als eine persönlichkeitsimmanente Informationsquelle gespalten in eine reale und eine fiktive (mediale) Variante, die vom älteren Kind auch während des Rezeptionsprozesses so differenziert werden kann; jüngere Kinder dagegen erkennen die inhaltlichen Grenzen von Fiktion und Realität während des Fernsehens nicht immer (Barthelmes, Feil & Furtner-Kallmünzer 1991; Carroll 1984; Coburn-Staeger 1987; Smith, Sera & Gattuso 1988).

Groebel (1982) spricht in diesem Zusammenhang von konkreter Umwelterfahrung und indirekter medialer Erfahrung und setzt diese beiden Varianten miteinander in Beziehung (Schaubild 2); die empirische Untersuchung belegt,

daß das Kind offensichtlich in bezug auf die kognitive Repräsentation nicht trennt zwischen tatsächlich selbst erlebten gefährlichen Situationen und nur vorgestellten entsprechenden Erlebnissen (Groebel 1982, S. 158).

Die langfristig erhaltene Bedeutung eines medienvermittelten Erlebnisses verschmilzt auch bei besonders starker Involviertheit in das fiktive Erlebnis so sehr mit den Bedeutungen der eigenen (realen) Erfahrungen, dass der Rezipient in der langfristigen Erinnerung nicht mehr zwischen den medialen oder realen Erfahrungen differenzieren kann, was sich v.a. auf das Welt- bzw. Menschenbild des Rezipienten auswirkt (vgl. Groebel & Gleich 1993). Es wird also angenommen, dass der Rezipient mit der Interpretation von Elementen der realen Fernsehsituation und des dargestellten Inhalts eine Repräsentationsqualität schafft, die - ähnlich einem experimentellen Interaktionseffekt - mehr ist als ein additiver Prozess von Faktoren der realen und der Fernsehsituation.

Die durch die Interpretation in Konstrukten repräsentierten Ereignisse können kurzfristig als Fernseherfahrungen rekonstruiert werden, da es einige Konstrukte gibt, die die darstellerischen Möglichkeiten dieses Mediums interpretieren, damit die special effects verstanden werden (z.B. authentisch - künstlich oder erwartet - überraschend). Somit ist ein Ereignis zwar kurzfristig als medienvermittelt gespeichert, langfristig aber wird v.a. die Bedeutung eines Inhalts erinnert; und darstellerische Mittel haben nur selten per se eine Bedeutung; weshalb der Medienbezug verloren gehen kann (bzw. vergessen wird), während die (u.U. bestätigende) Interpretation des Fernsehereignisses erhalten bleibt.

Da also Rezipienten langfristig nicht zwischen fiktiver und realer Erfahrung differenzieren (Groebel 1989), ist es naheliegend anzunehmen, dass mediale und reale Vorerfahrung in Form von Speicherung und Zuordnung einzelner Informationen ebenfalls nicht nach ihrer Realitätsnähe differenziert ist, sondern in der Persönlichkeit verankert wird, die die Kategorisierung und Hierarchisierung von Interpretationselementen steuert. Denn die Vermischung unterschiedlicher Informationen zu einer Erfahrung legt nahe, zwischen der Erfahrung und der Persönlichkeit eine reziproke Relation anzunehmen (vgl. Kelly 1977). Dies wiederum bedeutet, dass das Kind, um eingehende Information zu interpretieren, zur Identifikation die gesamte Vorerfahrung als Vergleichswert hinzuzieht und seine Persönlichkeit

die eingehende Information als in einem bestimmten Zusammenhang bedeutend bewertet. "Jene Dinge, die in unser kognitives Hypothesensystem leicht eingebaut werden können, werden eher als "wirklich" erlebt als unseren Erfahrungen widersprechende Aspekte." (Vi-touch 1987, S. 99)

Obwohl sich das Erfahrungswissen nach seinem Inhalt spezifizieren lässt (z.B. inhaltlich-mediale und strukturell-mediale Erfahrung s.a. Kap. 1.2.1.1), wirken im Moment der Wahrnehmung also alle Arten der Erfahrung zusammen, um eine Information zu verstehen. Während Groebel (1989) einen Zusammenhang zwischen der "Personeneigenschaft Reizsuche und dem Fernsehverhalten" (S. 355) vermutet, wird für das kognitive Modell Fernsehen die gesamte Persönlichkeit mit einbezogen, ohne spezifische Eigenschaften herauszugreifen; die Reizsuche wäre ein mögliches Konstrukt. Die "komplementäre Beziehung zwischen realen und Fernseherlebnissen" (ebd., S. 361) weist also auf Berührungspunkte medialer und realer Erfahrungen hin, die darin zu sehen sind, dass eine Information als in einem bestimmten Zusammenhang bedeutend bewertet wird, unabhängig davon, woher sie stammt. Somit ist das Erfahrungswissen für den aktuellen Wahrnehmungsmoment immer eine Quelle von vergleichenden und bewertenden Informationen, in die die einlaufende Information integriert werden kann.

Es hängt viel davon ab, wie tiefgehend man eine Information verstehen möchte, und das wiederum hängt in beträchtlichem Maß mit dem "Kontext der Erwartungen" zusammen. ... Formale Gestaltungselemente können von Bedeutung sein, sie können Einfluß haben auf die Denkprozesse, die für die Verarbeitung von Informationen in Gang gesetzt werden müssen, und sie können zum besseren Verständnis der Handlung beitragen. Aber das Vorverständnis über das Wesen des Mediums oder einer einzelnen Sendung bzw. die Rezeptionsschemata bestimmen, in welchem Umfang tatsächlich Bedeutung aus den formalen Gestaltungselementen abgeleitet wird und wie viele der diesbezüglichen Prozesse wirklich über die automatisch ablaufenden hinaus eingesetzt werden.

(Salomon 1984, S. 211)

Die Erfahrung wird oft als Vorwissen oder Vorverständnis bezeichnet, was bereits andeutet, dass sie die *conditio sine qua non* und somit eine unverzichtbare Informationsquelle für das Verständnis aller eingehenden Informationen darstellt (Kelly 1977); außerdem ist das Fernsehen im Alltag des Kindes nur ein informativer Faktor unter vielen (vgl. Weidenmann 1982) wie Eltern, Kindergarten/Schule, Freunde, Zeitungen und Bücher etc. (vgl. das kindliche Gewaltverständnis bei Theunert et al. 1992). Aber selten wird erklärt - man denke nur an die propositionalen Netzwerke in der Informationsverarbeitung (Anderson 1980/1989) und ähnliche Modelle -, woher der Mensch seine subjektiven Kriterien zur

Beurteilung eines Ereignisses bezieht und wie er sie mit denen der normativen Abläufe verknüpft. Mit dem Skript als normativem Regieplan und den persönlichkeitsimmanenten Konstrukten als subjektiver Interpretation der Ereignisse verbindet das Kind auch beim Fernsehen erfahrene Schemata und Skripts von Fernsehszenen (s.a. Kap. 1.2.1.1) und der Realität mit der jeweils aktuellen Interpretation des Gesehenen.

1.2.2.2 Erwartung

Wenn die Erfahrung im Moment der Identifikation und Bewertung von Information nicht zwischen realer oder fiktiver Herkunft unterscheidet, dann gilt dies auch für die daraus resultierenden Erwartungshaltungen an ein Erlebnis, die das Ereignis nicht nur antizipieren (was Kelly 1955/1986 als ein wesentliches Ziel des Menschen formuliert), sondern auch einen gewissen Anspruch enthalten (Sturm 1984 differenziert in diesem Zusammenhang zwischen fiktiv oder real). Dieser Anspruch wird aus der Kombination von Schemata und Konstrukten abgeleitet und kann durchaus ambivalent sein; außerdem ist in diesem Zusammenhang die kognitive Entwicklung des Kindes relevant, die sich in Anzahl und Differenziertheit von Schemata und Konstrukten ausdrückt.

Aus früheren Perzeptionen und Erfahrungen haben wir "Wahrnehmungs-Erwartungs-Hypothesen", die uns anregen, nach bestimmten Objekten Ausschau zu halten, die es uns erleichtern, bestimmte Inhalte aufzunehmen und einzuordnen, die auch etwas über die Wahrscheinlichkeit des Auftretens bestimmter wahrnehmbarer Geschehnisse aussagen.

(Vitouch 1987, S. 96)

Aber nicht nur der Anspruch nach bestätigender Information lässt sich mit Erwartungen beschreiben, sondern auch die subjektive Vorbereitung darauf, auf welche cues beim Fernsehen besonders geachtet wird, was als relevant beurteilt wird; mit der Erwartung wird also die Sensibilität für bestimmte Inhalte verstärkt. Weist das Programmangebot für ein Kind z.B. einen hohen Bedrohungsanteil auf, so steht dies immer "in Interaktion mit anderen Informationsquellen und Erfahrungen, wobei der Grad des Einflusses von der Dominanz (Menge und Intensität) gegenüber den jeweils anderen Quellen abhängt" (Groebel & Gleich 1993, S. 28). Die Informationsquellen des Rezipienten sind wichtig, weil im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit dem Fernsehen immer der Rezipient derjenige ist, der das Fernsehen basierend auf seiner Erfahrung wahrnimmt und der die Wahrnehmung aufgrund bestimmter Erwartungen lenkt. Diese Top-down- Informationsverarbeitung (Vitouch 1986) nutzt v.a. die Werbung, indem sie dem Kind die

Erfahrung vermittelt, nach welchen Schemata andere beurteilt werden (indem sie dies oder jenes besitzen) und daraufhin das Kind die Erwartungen an andere und sich selbst entwickelt, die es nunmehr erfüllen muss (vgl. Winterhoff-Spurk 1989).

Dem sog. Korollarium der Wahl bei Kelly (1955/1986) "Der Mensch wählt für sich die Alternative eines dichotomisierten Konstrukts, von der er sich eine bessere Möglichkeit zur Ausweitung und Definition seines Systems erwartet." (S. 113) ist m.E. die Erwartung insofern immanent, als die Konstruktion eines Systems der subjektiven Interpretation der Möglichkeiten des Rezeptionsprozesses angepasst ist und die Anordnung der Elemente unter ein Konstrukt sowie die Vernetzung dieser Konstrukte anhand subjektiver Kriterien - den Informationsquellen - vornehmen muss.

Die Subziele bzw. Erwartungen werden mit dem Konstruktamen des Initialkonstrukts angegeben (Kap. 2.1.2) und stellen mit ihren Verzweigungen "the relative differentiation and abstractness of communicators" interpersonal construct systems" (Applegate 1983, S. 187) dar. Bezogen auf die interpersonale Kommunikation führt Applegate (1983) weiter aus, dass

The results offer consistent supporting the argument that individuals with more developed construct systems evidence a more complex strategic orientation in their persuasive communication with others (S. 200).

Wird nun die Konstruktendifferenzierung als ein situationsübergreifendes Ziel angenommen, so kristallisieren sich zwei Arten von Erwartungen heraus, die während des Rezeptionsprozesses diese Differenzierung der Konstrukte beeinflussen; die eine Art von Erwartungen betrifft die Strukturierung der Situation (v.a. durch die Aufmerksamkeit), die andere Art bezieht sich auf Erwartungen an den Programminhalt, die bereits die Interpretation des Gesehenen kanalisieren.

Die Erwartungen geben nicht an, was es zu erreichen gilt, wie es in vielen empirischen Untersuchungen mit Aufgabenstellungen der Fall ist, die Ziel-Erwartungen im Hinblick auf eine zu erbringende Leistung definieren (Devine, Sedikides & Fuhrman 1989; Bryan & Locke 1967). Obwohl in solchen Untersuchungen auf der Grundannahme der Trennung von Kognition und Handlung meistens Ziel-Hierarchien festgestellt werden (Locke & Bryan 1967; Franklin & Bower 1988), schreibt Locke (1967), dass "effects previously attributed to differential KR [gemeint ist: knowledge of results] were actually due to different levels of motivation produced by the different goals" (S. 324) und unterscheidet zwischen "performance goals", "behavioral intentions" und "behavior" (Locke, Bryan & Kendall 1968, S. 104).

Die Erwähnung des prozessualen Charakters der Erwartung wird im Zusammenhang mit dem "Rezipienten-Prozess-System" stärker beachtet, da die Subziele im Sinne der diesbezüglichen Literatur bereits mit dem Konstruktnamen (besonders beim Initialkonstrukt) erfasst sind. Die Erwartungen geben aber eher eine Interpretationsrichtung innerhalb des Konstruktionssystems an, die entweder den strukturellen Veränderungen immanent ist oder aber die Fernsehinformation so interpretiert, dass sie sich in das Konstruktionssystem integrieren lässt, "to come to some understanding of the motivational processes implicit in cooperative, competitive, and individualistic structures" (Ames 1984). Dies erwähnt auch Rogge (1996) mit dem Beispiel, dass Kinder Fernsehereignisse unter der Erwartung des "Happy-ends" interpretieren und so Spannung resp. Angst eher aushalten können, als wenn der Ausgang des Geschehens offen bleibt.

Die Erwartungen, mittels denen der Rezipient seine Fernsehsituation strukturiert, betreffen z.B. Aspekte der Aufmerksamkeit (s. Kap. 1.1.1) und/oder der Wahrnehmung (s. Kap. 1.1.2) und bedeuten eine erste Konstruktauswahl, mit der das Kind den Rezeptionsprozess beginnt.

- a) Die soziale Aufmerksamkeit bestimmt die kommunikative Tendenz während des Rezeptionsprozesses, nämlich allein, mit Gleichaltrigen oder mit Erwachsenen fernzusehen (vgl. Groebel 1994b; "Fernsehen als geselliges Beisammensein" bei Püschel 1993, S. 120 f.), was für die Konstruktdifferenzierung bedeutet, dass das Kind mit den letzten beiden Möglichkeiten auch Informationen Dritter über die Beurteilung des Gesehenen erhält und schon während des Rezeptionsprozesses mit berücksichti-

gen kann. In Gesellschaft oder allein fernzusehen hat für die Bedeutung der medienvermittelten Information wesentliche Konsequenzen, denn allein fernzusehen heißt in der Regel auch, sich mit den Akteuren und den Ereignissen allein auseinandersetzen zu müssen; außerdem sind einige Kinder gezwungen, um mit den Eltern zusammenzusein, auch das elterliche Fernsehprogramm zu konsumieren.

- b) Die interessenbedingte selektive Aufmerksamkeit (punktuell, episodisch oder aufgebaut) bzw. das Verhältnis von Fernsehen und evtl. anderen Tätigkeiten (s. Abb. 2) relativieren u.U. die Bedeutung von Inhalt und Darstellung des Fernsehgeschehens, d.h. aber auch, dass die entsprechenden Erwartungen für das Fernsehen und andere Tätigkeiten gleichermaßen gelten können. Auch in diesem Zusammenhang können besonders bei jüngeren Kindern Fernsehfiktion und reales Spiel zu einer Erfahrung verschmelzen, die nach einheitlichen Kriterien beurteilt und auch an den gleichen Erwartungen gemessen wird.
- c) Die Wahrnehmungsintensität der eigenen Person während des Rezeptionsprozesses als Beobachter, Teilnehmer oder als Identität mit einem Akteur (s. Tab. 8) kann besonders für ältere Kinder (die ihre Akteure gut kennen), noch vor dem Rezeptionsprozess, aber auch währenddessen, eine starke Erwartung auslösen, die sich meistens auf bestimmte Eigenschaften bzw. Handlungen des Akteurs richten.

Die interpretativen Erwartungen betreffen in diesem Zusammenhang weniger den Inhalt der Fernsehinformationen, wie er in der bisherigen Medienforschung mit Inhaltsanalysen erhoben wurde (s. Kap. 1.1.3.1), sondern vielmehr die Art der Interpretation des Gesehenen. Da die Kinder häufig nicht das verstehen, was die Erwachsenen sehen, ist anzunehmen, dass die Darstellung des Inhalts nicht so relevant für den Rezeptionsprozess ist wie seine Interpretation. "Thus, the salience of past performance information should be strong in individualized settings because this information is central to a "process" of achieving." (Ames 1984, S. 180)

Die auch aus der Erfahrung erwachsenen interpretativen Erwartungen richten sich nach einem Interesse, das entweder schon zu Beginn des Rezeptionsprozesses eingebracht wird, oder das sich während des Prozesses entwickelt. Fürst (1993, S. 295) hat in den quantitativen Ergebnissen ihrer Untersuchung zehn "Motive der Kinder zur Mediennutzung" 12- bis 14jähriger Kinder eruiert, die m.E. eher den Erwartungen der Kinder an den

Rezeptionsprozess als solchem oder an den Inhalt des Programmangebots entsprechen und teilweise relevant sind (s.a. Theunert et al. 1992, S. 28; Charlton & Neumann-Braun 1992) und für diesen Zusammenhang ergänzt werden:

- Die Erwartung, mit dem Fernsehen die Langeweile zu beseitigen, zeigt sich in häufigem Umschaltverhalten (sog. Zappen).
- Die Erwartung, an einer Beschäftigung der Eltern zu partizipieren und so mit ihnen zu interagieren, bedeutet, dass die Eltern den familiären Tagesablauf zeitweise nach der Programmstruktur ausrichten; die Fernsehnachrichten werden z.B. immer während dem Abendessen gesehen. Das Kind nimmt gewohnheitsmäßig also nicht nur am gemeinsamen Abendessen teil, sondern auch an den Nachrichten.
- Die Erwartung, die eigene Freizeit zu strukturieren, wird dadurch gefördert, dass die Episoden bestimmter Serien täglich oder wöchentlich zur gleichen Tageszeit angeboten werden, und die Kinder so ihren Tagesablauf (abgesehen von der Schulzeit) auf bestimmte Fernsehzeiten hin organisieren.
- Die Erwartung, das Erzählschema zu erkennen und damit die Geschichte zu verstehen, haben v.a. die älteren Kinder; die jüngeren wollen sich noch eher durch die Darstellung per se unterhalten lassen, ohne an den Inhalt besondere Ansprüche zu stellen.
- Die Erwartung, vorbildliche Charaktere in ihrem Verhalten und ihren Problemlösungen zu beobachten, richtet sich bei jüngeren Kindern v.a. auf gleichaltrige Protagonisten und niedliche (Zeichentrick-)Figuren und Tiere, während ältere sich bereits an Protagonisten orientieren, die älter sind als sie selbst, also Jugendliche oder klischeehafte Charaktere (im Western, in einer Krimiserie etc.).
- Die Erwartung, Gesprächsstoff für die Interaktion mit Gleichaltrigen zu gewinnen, betrifft die in der peer group des Kindes als sehenswert eingestuften Sendungen; bei den älteren Kindern können bestimmte Serien oder Filme sogar "Kultstatus" erreichen. Diese Sendungen bilden einen Erfahrungshintergrund, über den diskutiert wird und den man kennen muss, um dazuzugehören und bzw. mitreden zu können.

- Die Erwartung, Information über Interessensgebiete zu erhalten, gilt zum einen selbstverständlich für alle Arten von Berichten, Dokumentationen, Aufklärungen und Wissensvermittlungen (z.B. wissenschaftliche Sendungen in den Bereichen Physik, Biologie, Geographie etc., Berichte über andere Länder und ihre Bevölkerung). Zum anderen können Serien, die einen Kultstatus erreicht haben, dadurch auszeichnen, dass ein Kind sich als Fan bezeichnet und alle weiteren Folgen sehen muss, um über die einzelnen Protagonisten und die Geschehnisse informiert zu sein.
- Die Erwartung, während des Fernsehens Gefühle intensiv zu erleben, kommt der Reizsuche (Groebel 1989; Vogelgesang 1995) nahe, was in diesem Zusammenhang aber nicht so sehr die Beachtung von Sensationen betrifft, sondern sich eher auf die subjektive Interpretation des Kindes bezieht, bestimmte Sendungen mit den eigenen Erfahrungen zu verbinden und als bedeutsam und gefühlsintensiv zu erleben.

Da derartige Erwartungshaltungen auch Prognosen sind, wird das Kind während des Interpretationsprozesses immer treffender prognostizieren, ob das Fernsehprogramm einige der Erwartungen erfüllt oder nicht, zudem ist es möglich (und wahrscheinlich), dass sich Erwartungen auch verändern, d.h. sich relativieren, differenzieren oder intensivieren aufgrund der bisherigen Erfahrung (s. Kap 1.2.2.1). Die auch bei Fürst (1993) aufgelisteten Emotionen, die z.T. erwartet werden, aber auch die Beurteilung des Gesehenen beim Fernsehen beeinflussen, stellen eine dritte persönliche Informationsquelle für den Rezipienten dar.

1.2.2.3 Weltbild

Auf der phänomenologischen Ebene zeichnen sich Emotionen durch Merkmale aus wie Selbstbetroffenheit oder persönliches Involviertsein (...), Spontaneität oder Unwillkürlichkeit, sowie Erregung (...). Funktional sind Emotionen von kognitiven Prozessen jedoch kaum zu trennen. Emotionen binden sich einerseits an bestimmte kognitive Inhalte; Kognitionen liefern auf diese Weise die "Semantik der Gefühle". Andererseits haben Emotionen eine orientierende Funktion, indem sie die Kognition auf subjektiv Wesentliches hinlenken und die Aktivität der Person auf ein Ziel hin bündeln helfen (...).
(Weidenmann 1988, S. 49)

Je mehr ein Kind fernsieht, desto weiter bleibt die Realität hinter den Maßstäben, die das Fernsehprogramm setzt, zurück, denn kein Alltag kann mit Actionserien, Abenteuer-Erlebnissen und Comic-Geschichten konkurrieren. Diese "erlebnisorientierte Aufladung

des Alltags" (Vogelsang 1995, S. 106) ist mit seiner Spannung und abwechslungsreichen Darstellung für Kinder ein Faszinosum (Halefeldt 1994a), das mit großer emotionaler Anteilnahme miterleben lässt, was der Held durchkämpft; abgesehen von Vielsehern neigen Kinder im allgemeinen aber weniger dazu, den eigenen Alltag am Fernsehen zu messen. Trotzdem sind die sich entwickelnden Emotionen während des Fernsehens eine relevante Informationsquelle für das Kind, um die einlaufende Information zu beurteilen und zu verarbeiten, da "es nahezu unmöglich ist, ganz ohne Emotionen wahrzunehmen" (Weidenmann 1988, S. 48).

In diesem Zusammenhang wird allerdings angenommen, dass nicht nur die verarbeitete Information, sondern dass auch die kurzfristigen reaktiven Emotionen als Teil der interpretierten Information sich langfristig zu einem Weltbild verdichten, das wiederum die Wahrnehmung der Szenen und die Erwartung an das Fernsehen prägt (Groebel 1982; vgl. die Vielseher bei Winterhoff-Spurk 2001). Dies würde bedeuten, dass sich die reaktiven Emotionen langfristig zu einem Eindruck von der Welt und den Menschen verdichten, der das Konstruktsystem der Persönlichkeit ergänzt bzw. einem bestimmten Lebensbewältigungsstil entspricht (ähnlich dem Angstbewältigungsstil bei Vitouch 1993).

Die Gefahr besteht da, wo Kinder sich ängstigen, wir ihr Vertrauen in die Welt und ihre eigene Existenz gefährdet wird. ... In der Medienpädagogik ist ja bekannt, dass man solche Ängste abbauen kann, in dem man beispielsweise den Herstellungsprozess transparent macht. Gerade bei kleinen Kindern ist es wichtig, die Fiktionalität begreifbar zu machen. (Dollase 2003, S. 34)

Ebenso, wie das Kind immer wieder bestimmte Themen oder Genres wählt, werden auch die damit verbundenen Emotionen bestätigt. Mit der sich ergebenden Weltsicht wird einlaufende Information bestätigend interpretiert oder selektiert, wodurch sich dieses Weltbild immer mehr manifestiert, so dass auch Szenen entsprechend interpretiert werden, die mit den ursprünglich präferierten Themen nur wenig Informationen gemeinsam haben. Vitouch (1993) vermutet als Grundlage des sozialen "knowledge gap" ein individuelles "emotional gap" (S. 181), das die Selektivität von Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Informationsintegration wesentlich beeinflusst und damit eine soziale Wissenskluff vorbereitet.

"Gewaltdarstellungen erfüllen die medienspezifischen Voraussetzungen des Besonderen ... Vor der bewußten Verarbeitung wird durch die mit Gewalt meist verbundene Bewegung und Dramaturgie eine physikalische Reaktion, eine erhöhte Erregung, ausgelöst." (Groebel & Gleich 1993, S. 18); diese Erregung wird als Emotion interpretiert, damit benannt und als Informationsquelle für den beurteilenden Integrationsprozess von einlaufender In-

formation genutzt. Bei gewalthaltigen Szenen im Fernsehen bedeutet dies einen Anstieg der Erregung beim Rezipienten und die Interpretation dieser Erregung entweder als Gewaltbereitschaft, als Angst oder als ambivalente Emotion (vgl. die "Gratwanderung zwischen Faszination und Beklommenheit" bei Petersen 1996), die beide Varianten einbezieht (vgl. dazu auch die Wirkung des Verhältnisses von sauberer und schmutziger Gewalt bei Grimm 1996).

Sturm (1992) spricht im Zusammenhang mit dem "emotionalen Medium Fernsehen" von emotionalem Erinnern, was bedeutet:

Wenn man schon lange vergessen hat, was ein Fernsehakteur, etwa ein Politiker oder ein Interviewpartner gesagt hat, ist das emotionale Erinnern noch vorhanden. Man weiß, ob man ihn sympathisch fand oder unsympathisch, ob erregend oder potent. Man kann hinzufügen, der Zuschauer oder Zuhörer antwortet bei Hörfunk- oder Fernsehdarbietungen sofort mit emotionalem Besetzen, das lange anhält. (Sturm 1992, S. 4)

Wenn das Fernsehen für Kinder auch in bezug auf Gewaltszenen die Realität darstellt, führt Groebel (1982) den zitierten Gedanken weiter, indem er die Frage stellt, ob das Fernsehen die Umwelt (für Kinder) bedrohlich macht bzw. ob das emotional geprägte Weltbild angesichts der gewalthaltigen Szenen ein eigentlich unadäquates Gefühl der Bedrohung beinhaltet. Wird noch berücksichtigt, dass mediale wie eigene Erfahrungen gleichermaßen in das Weltbild einbezogen sind, bedeutet dies: "Bei einer Instanz wie dem Fernsehen, das Vorstellungen erzeugen kann, sind demnach *inhaltlich* ähnliche Effekte auf die Umweltwahrnehmung zu erwarten wie bei konkreten eigenen Vorerfahrungen." (Groebe1 1982, S. 158f.)

Im Zusammenhang mit der emotionalen Wirkung beispielsweise von Gewaltszenen werden Diskussionen mit unterschiedlichen Grundannahmen geführt: Zum einen werden einander ausschließende Emotionen angenommen, die sich häufig geschlechtsspezifisch verteilen: Jungen reagieren mit erhöhter Gewaltbereitschaft, Mädchen mit Angst.

Der kindliche Gewaltbegriff ist auf physische Formen konzentriert. Wenn Kinder Gewalt ablehnen, geschieht dies mit Blick auf die Opfer. Entsprechend nehmen sie auch im Fernsehen vorwiegend physische Gewalt wahr. Der Gewaltbegriff der Jungen ist dabei deutlich enger, sie lassen nur harte, existentielle Formen physischer Gewalt gelten. Die Mädchen hingegen titulieren auch harmlosere Formen als Gewalt. Dies schlägt sich nicht nur in der Wahrnehmung und Bewertung von Gewalt in Fernsehsendungen nieder, sondern bereits in den Vorlieben von Mädchen und Jungen für bestimmte Sendungen. (Theunert et al. 1992, S. 120)

Zum anderen wird die Angst als wesentliche Reaktion in Subformen kategorisiert, eine davon betont den Unterhaltungswert der Darstellung, was dann als Angstlust (besonders in bezug auf Horrorfilme) bezeichnet wird (Halefeldt 1994b; Theunert et al. 1992; Petersen 1996; die "Unterhaltungsangst" bei Grimm 1992b; Winter 1994; in bezug auf Reality TV bei Bartholomes 1995). Außerdem stellen einige Untersuchungen die Angst als zentrale Emotion in den Vordergrund, an dem sich die Fähigkeit der Lebensbewältigung aufzeigen lässt (Fernsehen und Angstbewältigung bei Vitouch 1993).

Die Persönlichkeitskonstrukttheorie steht in solchen Zusammenhängen der Ausschließlichkeit von entweder Emotion oder Kognition skeptisch gegenüber: "Aus diesem Grunde ist ein Konstrukt nicht ein "Gedanke" oder ein "Gefühl", sondern eine Diskrimination. Es ist ein Teil der Art und Weise, wie man als ganze Person zu seiner Welt steht." (Bannister & Fransella 1977/1981, S. 25). Führt man diesen Gedanken weiter, so sind sowohl die Kognition als auch die Emotion eine Interpretation eingehender Informationen und ihre Trennung ist (auch im Rahmen des Rezipienten-Prozess-Systems) eher analytischer Art und beschreibt unterschiedliche, prozessuale Qualitäten der Informationsverarbeitung, die in bezug auf dieselbe Information gleichzeitig verlaufen (vgl. Zajonc 1980). Kelly betont den Prozesscharakter von Emotionen und entwickelte den "Erwägungs-Auswahl-Kontroll-Zyklus" (ebd., S. 30), der m.E. auch die Gleichzeitigkeit von Kognition und Emotion involviert.

Wenn man allerdings berücksichtigt, dass auch Emotionen eine Interpretation der einlaufenden Information (Wahrnehmung der eigenen Erregung) darstellen, dann ist es zudem denkbar, dass nicht nur der Dualismus Emotion/Kognition aufgehoben werden kann, sondern dass sowohl Angst- als auch Gewaltbereitschaftsreaktionen als in einem Konstrukt vorhanden angenommen werden; dies bedeutet wiederum, dass die Erfahrung beider Emotionen stark miteinander verknüpft ist.

Gemäß der Konstrukttheorie, die besagt, dass bei der Konstruktion eines Pols immer auch sein Gegenpol mitgedacht wird, wird angenommen, dass Angst und Aggression in bezug auf das Fernsehen und die Konstruktion seiner Szenen zwei Pole eines Konstrukts darstellen, dem jeweils die entsprechenden Elemente zugeordnet sind (vgl. die zentrale Tendenz aller Untersuchungen bei Grimm 1996: "eine Zunahme der Angst und eine Abnahme reaktiver Aggressionen", S. 35).

Da Konstrukte Fernsehereignisse interpretieren und dieser Interpretation die Annahme von Zielen und entsprechenden Strategien aus der Vorerfahrung und dem Erzählschema (Kap. 1.2.1.1) zugrunde liegen muss, wird in dem entsprechenden Konstrukt der Aggressionsbegriff dem Begriff der Gewalt vorgezogen (s.a. Kap. 1.1.3.1). Es handelt sich in diesem Zusammenhang nämlich nicht nur um die Wahrnehmung einer Gewaltszene, sondern um die bereits interpretierte Repräsentation dieser (Gewalt-)Szene, die sich in einem Konstrukt darstellt; mit dem Konstrukt Aggression z.B. ist also auch eine subjektive Annahme darüber verbunden, inwieweit ein "psychischer Aktionsspielraum" (Michaelis 1988, S. 60) erweitert werden soll; Kelly spricht diese subjektive Interpretation als "einen Prozeß der qualitativen und quantitativen Entwicklung" (Bannister & Fransella 1977/1981, S. 29) des Konstruktionssystems an.

Abb. 4a: Konstrukt Angst

Angst ↔ Aggression	
+ Opfer	- Täter
+ weiblich	- männlich
+ klein	- groß
+ schüchtern	- dominant
+ zögernd	- dynamisch
+ defensiv	- offensiv
+ Flucht	- Gewalt
+ etc.	- etc.

Abb. 4b: Konstrukt Aggression

Aggression ↔ Angst	
+ Täter	- Opfer
+ männlich	- weiblich
+ groß	- klein
+ dominant	- schüchtern
+ dynamisch	- zögernd
+ offensiv	- defensiv
+ Gewalt	- Flucht
+ etc.	- etc.

Wird vom Rezipienten ein Konstrukt mit den Polen Angst und Aggression zur Interpretation (nicht nur) von Gewaltszenen herangezogen, so ist die aus der eigenen Erfahrung heraus gewählte Perspektive (mit den in den obigen Abbildungen beispielhaften Elementen) im Sinne eines Welt- bzw. Menschenbildes relevant. Tendiert das Kind aufgrund sozialen Milieus, Geschlecht und Fähigkeiten eher dazu, ängstlich zu sein, so wird es im Fernsehen viele Szenen finden, die aufgrund inhärenter interpretierter Elemente diese Angst bestätigen und manifestieren (vgl. a. Pearl, Bouthilet & Lazar 1982, chap. IV); dazu gehört

allerdings auch eine Vorstellung von dem aggressiven Menschen, der sich seinen Freiraum erobert (Abb. 4a). Tendiert das Kind hingegen eher dazu, Helden zu bewundern und ihre Aggressivität als berechtigt zu bestätigen, so wird diese Aggressivität im Mittelpunkt der Interpretation stehen (Abb. 4b), wobei aber die Angst immer latent präsent ist. "Die Angst steht in Interaktion beispielsweise mit der Aggression, manchmal ist sie deren Gegenspielerin." (v.Gottberg 2003, S. 25)

Diese, an die Konstrukttheorie Kellys angelehnte Auffassung von Emotionen lässt sich auch in der Dramaturgie der Fernsehsequenzen wiederfinden; wenn nämlich gute wie böse Protagonisten die gleichen Gewalthandlungen ausüben, der eine dies zu seiner Verteidigung tut, der andere z.B. aus Gewinnsucht oder Habgier handelt und keine edlen Motive beansprucht, dann wird dem Rezipienten aufgrund von Darstellung und Dramaturgie die Interpretation der Motive für die Gewalthandlungen - und damit die Differenzierung in gut oder böse (oft in Verbindung mit der Darstellung "schmutziger" und "sauberer" Gewalt, Grimm 1996) - zwar leicht gemacht, aber der Rezipient für sich muss diese Interpretationsleistung erbringen.

Das Gewaltverständnis hat seinen Hintergrund im Lebenskontext und in den Alltagserfahrungen der Kinder. ... Die hier entwickelten Maßstäbe übertragen sie auf Gewaltdarstellungen im Fernsehen. (Theunert 1993, S. 7)

Der Konstruktnamen Angst oder Aggression gibt an, an welcher dieser beiden Emotionen sich das Kind im Rahmen seines emotional geprägten Weltbildes orientiert; die zugehörigen Elemente sind je nach der gewählten interpretativen Perspektive unterschiedlich bedeutsam. Bannister & Fransella (1977/1981) weisen auf Kellys Definition von Angst hin: "Angst ist das Gewahrwerden, daß Ereignisse, mit denen man konfrontiert ist, in der Hauptsache außerhalb des Angemessenheitsbereiches seines Konstruktsystems liegen." (S. 25) Die Interpretation der Ergebnisse einiger Studien, die sich v.a. damit beschäftigen, wie Kinder mit Spielfilm- oder Nachrichtengewalt umgehen, vernachlässigen m.E. diesen Angemessenheitsaspekt der Angst.

Folgt man den Untersuchungsergebnissen, dann geht das Kind davon aus, dass z.B. ein Zeichentrickfilm nur eine fiktive Geschichte ist und interpretiert die Gewalt als humoristisch und lustig (Aufenanger 1996; 1995a). Wenn Gewalt in den Nachrichten gezeigt wird, dann bewirkt aber nicht nur die Realitätsnähe, dass Kinder sich ängstigen, sondern vielmehr die Interaktion von der Realitätsnähe und der Erfahrung bzw. dem daraus resultierenden Axiom der Kinder, dass Erwachsene allmächtig sind (und Kinder beschützen sollten) (vgl. das

Verhältnis von Kinder zu Erwachsenen bei Vietouch 1993, Kap. 3.4); die realen Nachrichtenbilder kollidieren mit diesem Axiom, was für das Kind Unverständlichkeit und evtl. Angst zur Folge hat. Theunert et al. (1992) und Aufenanger (1995b) haben die Unangemessenheit in den Begriff der "Gewaltschwelle" gefasst, die überschritten sein muss, damit Kinder sich ängstigen.

Bei Theunert (1993) wird also der Begriff der "individuellen Gewaltschwelle" der Kinder verwendet und darauf hingewiesen, dass Gewaltdarstellungen selbst eine interpretative Entwicklung durchlaufen, d.h. dass ein Kind Gewalt z.B. zuerst toleriert oder gar bestätigt und im Laufe der Erzählung zunehmend ablehnt und mit Angst besetzt. Diese Möglichkeit der Schwankung zwischen interpretativer Aggression und Angst (auch im Sinne einer Empathie) passiert v.a. bei Gewalthandlungen mit drastischen Folgen, unverständlichen Zusammenhängen und bei Gewalt in einem realitätsnahen Kontext (z.B. Nachrichten); dies macht allerdings auch deutlich, dass Angst und Aggression miteinander verbunden sind (s.o.).

Durch die hohe Präsenz von Gewaltgeschichten in den Medien kann allerdings bei ängstlichen Menschen die Einschätzung des Risikos, selbst Opfer von Gewalt zu werden, steigen.
(v.Gottberg 2003, S. 27)

Auch die interpretative Konstruktion per se ist vom emotionalen Weltbild bestimmt, denn die Zuordnung der Elemente zu einem Pol des Konstrukts wird von den Erfahrungen und Erwartungen an die Szenen gelenkt. Das Konstrukt Aggression (Abb. 4b) könnte auch Vergnügen, Spaß und Freude (präziser: Genus oder Schadenfreude) als zugehörige Elemente einordnen (Theunert et al. 1992, S. 46); dies ist denkbar und müsste bei jedem Kind eruiert werden. Aber auch die Erfahrungen, die Kinder durch den Konsum von aggressionsorientierten oder angstorientierten Fernsehereignissen verarbeiten, wirken wiederum auf das Weltbild, das dann die nächste Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen lenkt.

Es ist also nicht in erster Linie das konkrete aggressive Verhalten in den Filmen zu fürchten als vielmehr der (Un)Geist, der in Gewaltdarstellungen ausgestrahlt wird, mit seinen Zerrbildern vom Menschen.
(Selg 1993, S. 116)

Während also beim Konstrukt Aggression immer die Angst mitschwingt, sind bei Gewalthandlungen sehr subjektive und vielfältige Mischungen von Gegenpolen und zugehörigen Elementen denkbar. Kinder nehmen Gewalt anders wahr als Erwachsene, Jungen anders als Mädchen etc. (s.o.); darum können die Handlungen, die z.B. Mädchen als gewaltsam

interpretieren, für Jungen noch humorvoll sein (Aufenanger 1996). Konstrukte über Gewalt bzw. Gewalthandlungen sind konkreter und handlungsbetonter als das Konstrukt Aggression und können dem Konstrukt Aggression auch untergeordnet sein (s. Kap. 1.1.3.1), wenn nämlich dem Operator Gewalt aggressive Motive zugrunde liegen.

Somit lassen sich drei persönlichkeitsbestimmte Informationsquellen beim Rezipienten ausmachen: die Erfahrung bilden alle Informationen, die zuvor verarbeitet und in Konstrukten repräsentiert wurden; die Erwartung umfasst alle Interpretationstendenzen, die aus der Erfahrung abgeleitet und auf eingehende Information gerichtet werden; die Emotionen, wie beispielsweise Aggression und Angst, beeinflussen alle Interpretationen, so dass sie als wesentlicher Teil eines Weltbildes gelten können. Diese drei Informationsquellen sind reziproke Determinanten jedes Konstrukts, denn auf sie werden die Kriterien zurückgeführt, nach denen der Rezipient bestimmte Konstrukte und die ihnen zugehörigen Elemente bildet.

2. Das Rezipienten-Prozess-System (RPS)

Aus den Komponenten der Fernsehwirkung, die in diesem Rahmen mit dem Medium selbst - nämlich mit seiner Nutzung und den teils umstrittenen Inhaltsanalysen - und den theoretischen Erklärungsansätzen für Wirkungszusammenhänge beschrieben werden (s. Exkurs), und aus den Komponenten des Rezeptionsprozesses, die v.a. Aspekte der Informationsverarbeitung und der persönlichkeitsbedingten Prozesse auf den Rezeptionsprozess beziehen, wird ein rezipientenbezogenes Prozess-System des Fernsehens abgeleitet, das die wesentlichen strukturellen und dynamischen Rezeptionselemente und ihre Verknüpfung während des Fernsehens erfassen soll. Ballstaedt, Molitor & Mandl (1989) führen ihre kritische Haltung gegenüber "mentalenen Modellen" darauf zurück, dass zum einen der Begriff unterschiedlich verwendet wird und zum anderen die Frage offen ist, wie mentale Modelle "Wissen ganzheitlich integrieren". Laut Weidenmann (1989) werden komplexe Schemata "neuerdings in der kognitiven Psychologie als mentale Modelle konzipiert" (S. 141).

Dieses kognitive Prozess-System integriert sowohl die subjektive Wahrnehmung des Kindes von Umgebungsfaktoren (wie der sozialen Situation, des Fernsehzimmers und anderer Fernsehbedingungen etc.) als auch innere Befindlichkeiten (wie die Wahrnehmung der Physis aufgrund der Sitzhaltung und der Erregung), die Interpretation des Gesehenen als auch die Fernsehhandlungen in den Augenblick des Rezeptionsprozesses (vgl. die "interne und externe Information" bzw. der Mensch als "selbstreferentielles System" bei Strohner 1995). In bezug auf das Textverstehen befasst sich auch Engelkamp (1990) mit dem mentalen Modell, das für ihn ebenfalls ein Instrument sein kann, die Informationsverarbeitung bis zur Bedeutungszuweisung darzustellen. "Textverstehen kann danach mit der Konstruktion einer Bedeutungsstruktur enden, es kann aber auch zur Konstruktion eines mentalen Modells führen." (ebd., S. 124)

Nach Ballstaedt, Molitor & Mandl (1989) ist ein mentales Modell "die Repräsentation eines begrenzten Realitätsbereichs" (S. 111), während Weidenmann (1988) globaler argumentiert, dass mentale Modelle "erfahrbare Wirklichkeit in einem kognitiven Format" (S. 31) repräsentieren; der begrenzte Realitätsbereich wäre in diesem Fall die Fernsehsituation von Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren. Trotzdem wird die subjektive Repräsentation in diesem Zusammenhang als eine konstruierte Imagination der Realität während des Fernsehens verstanden, die das Rezipienten-Prozess-System (RPS) wiedergeben soll, oder

mit Kellys (1955/1986) Worten: "Der Gültigkeitsschwerpunkt, den wir für unsere Bemühungen um eine Theoriebildung gewählt haben, ist die psychologische Rekonstruktion des Lebens." (ebd., S. 37)

Auch Charlton & Neumann (1986) wollen weniger die Medienwirkung, als vielmehr den Rezeptionsprozess betrachten, bezeichnen ihn aber als "soziale Handlung" (Neumann & Charlton 1989a; Renckstorf 1989). Der Ansatz der strukturanalytischen Rezeptionsforschung versucht, "den Rezeptionsprozess aus den strukturellen Bedingungen der Situation heraus, in der sich der Rezipient befindet, rational zu erklären" (Charlton & Neumann 1986, S. 12). Ähnliches gilt auch für die Anwendung der qualitativen Methode der objektiven Hermeneutik von Oevermann in der Medienforschung, die Aufenanger & Lensen (1986) eher als "Rekonstruktion von sozialen Sinnstrukturen" (S. 1) ansehen. Da in diesem Zusammenhang der Schwerpunkt auf der Individualität bzw. der Persönlichkeit des Rezipienten - bezogen auf die Rezeptionssituation - liegt und dies neben der Struktur besonders die Dynamik des Rezeptionsprozesses prägen wird, können diese Ansätze trotz ihrer vereinbarten Aspekte für den Aufbau des RPS nur bedingt hinzugezogen werden.

Wie bei der subjektiven Repräsentation (Kap. 1.2.1.3) bereits erwähnt, stützt sich Aufbau und Dynamik dieses Rezipienten-Prozess-Systems hauptsächlich auf die (Persönlichkeits-)Konstrukttheorie von George A. Kelly (1955/1986), die m.E. geeignet scheint, der Darstellung des individuellen Rezeptionsprozesses bei Kindern gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang wird auch nicht mehr zwischen den beiden Altersgruppen unterschieden, wie es für die einzelnen Wirkungsaspekte notwendig war (vgl. Collins, Berndt & Hess 1974), sondern es wird angenommen, dass Kinder die Information aus dem Fernsehen selektieren, die sie wahrnehmen *können* und sie entsprechend ihrer bereits vorhandenen, unterschiedlich stark differenzierten Konstrukte integrieren (Pervin 1987; Sturm 1982); in Bezug auf Emotion (präziser Angst) bedeutet dies:

Insgesamt erfolgt im Laufe der Entwicklung ein Wechsel von *aktionaler* (Flucht, Ersatzbefriedigung, Suche nach Hilfe, Entspannungstechniken etc.) zu *mentaler* Kontrolle (defensiv, positiv umwertend [hoffen, Sinngebung], selbstabwertend). (Michaelis 2005b, S. 80)

Somit ist eine interessen geleitete Wahrnehmung (vgl. die Regiehandlungen in Kap. 2.2.3) und Informationsselektion derart eng mit den kognitiven Fähigkeiten und emotionalen Prozessen verknüpft (vgl. den "Hinweis auf medienspezifische Emotionen" bei Winterhoff-Spurk 2004, S. 70 f.), dass es für das Prozess-System ausreicht, eins von beiden - in die-

sem Fall die Formulierung des Interesses - darzustellen. Das Verständnis von Information wird also nicht vom Alter, sondern von der Differenziertheit der Konstrukte abhängig gemacht, ohne dass dadurch der Einfluss der Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten vernachlässigt wird.

2.1 Struktur des Rezeptionsprozesses

Diese konstrukt-betonte Perspektive macht also einen fließenden Übergang innerhalb und zwischen den Altersgruppen möglich und eine problematische Kategorisierung der Kinder in unterschiedliche kognitive Niveaus erst einmal unnötig. Laut Collins (1982) erinnern sich Kinder um die 8 Jahre v.a. an "plots and other primary messages" (S. 13), wobei in diesem Zusammenhang dies auch so erklärt werden kann, dass sich die anfängliche Orientierung der Kinder entsprechend ihrer vorhandenen, noch wenig differenzierten Konstrukte v.a. von plakativen und drastischen Demonstrationen leiten lässt (v.a. vom Ton, denn jüngere Kinder "hören gefühlsbetontes Fernsehen", Rogge 1996), und das Kind erst allmählich entscheidet, was relevant ist, und diese Information auch erinnert (vgl. Weidenmann 1988).

Obwohl also das Entwicklungsniveau kognitiver Fähigkeiten, d.h. der Einfluss der Entwicklung eines "komplexen Konstruktsystems" (Pervin 1987, S. 261), nicht übersehen wird, soll dies über die Konstruktttheorie im Rezeptionsprozess integriert werden. Viele Begriffe werden von George A. Kelly übernommen (der seine Theorie hauptsächlich vom konstruktiven Alternativismus ableitet, Kelly 1977), aber differenziert und auf den Rezeptionsprozess bezogen, so dass ein Prozess-System entsteht.

2.1.1 Das Konstruktionsprinzip

Die Perspektive Kellys, den "Menschen als Wissenschaftler" zu betrachten, ist wohl gerade in diesem Zusammenhang etwas übertrieben; dennoch bleibt die Tatsache, dass - ähnlich den sog. naiven Theorien (Tschudi 1983) - der Mensch über mit der Wissenschaft vergleichbare Methoden verfügt, Informationen zu selektieren, zu kodieren und zu verarbeiten. Der Mensch verarbeitet Information, ohne dafür eine besondere Motivation oder einen Antrieb zu benötigen.

Trotzdem ist hierbei festzuhalten, dass selbst diese grundlegende Neugier (Schönpflug & Schönpflug 1989) wohl immer auch interessengeleitet und darum zielgerichtet ist; laut Kelly dient sie der Antizipation von Ereignissen. Kelly (1955/1986) vermutet den "Gültigkeitschwerpunkt [seiner Theorie] im Bereich der menschlichen Anpassung an Stress" (S. 25), woraus sich das Ziel des Menschen ableiten lässt, die Welt in solchen Mustern zu rekonstruieren, dass sie vorhersehbar und kontrollierbar wird.

Bei Kelly strebt der Mensch also - gleich seinem Wissenschaftsbild - nach Vorhersage und Kontrolle der Ereignisse bzw. Antizipation (Kelly 1955/1986; vgl. a. Kahneman & Tversky 1973; Locke 1967). Die rezipierenden Kinder vor dem Fernseher bewegt wohl eher die Neugier, gepaart mit einem spontanen oder chronischen Interesse an bestimmten Ereignissen (auch ohne letztere unbedingt vorhersagen oder kontrollieren zu wollen); diese Neugier bedeutet wiederum die Erweiterung und Differenzierung von Konstrukten, um erst einmal besser zu verstehen und evtl. auch noch zu prognostizieren. Somit liegt bei der interessengeleiteten Informationsselektion während der Verarbeitung (vgl. die Aufmerksamkeitslenkung als Vorgang der inneren Selektion bei Schönpflug & Schönpflug 1989) ein wichtiger erster Punkt, an dem subjektiver Sinn bzw. Bedeutung geschaffen wird (s.u.).

Zielgerichtetheit und subjektive Bedeutung sind demnach konstruktinmanente Eigenschaften, die zu einer subjektiv sinnvollen Verarbeitung fernsehvermittelter Informationen führen. Ein Grund, warum Aspekte der Konstruktionstheorie von George A. Kelly in diesem Zusammenhang geeignet erscheinen ist, dass sich Verarbeitungsprozesse darstellen lassen, die die subjektiven Konstruktionen der Information berücksichtigen und somit auch die Medienpsychologie nicht allein auf sog. objektive Inhaltsanalysen angewiesen ist, sondern die Methode der Inhaltsanalyse mit der Analyse der persönlichen Konstrukte kombinieren könnte, um gesendete Information und kodierte Information miteinander in Beziehung setzen zu können.

"Der Mensch antizipiert Ereignisse, indem er ihre Wiederholungen konstruiert." (Kelly 1955/1986, S. 63) Von diesem ersten Grundsatz ausgehend, beschreibt Kelly mit weiteren Schlussfolgerungen diese Konstruktion genauer (s.a. Button 1985a); er entwickelt ein System aus Merkmalen, Elementen, Konstrukten und Systemen, in dem sich der Mensch psychologisch bewegt.

Bei der Konstruktion merkt sich der Mensch die Merkmale einer Reihe von Elementen, die für einige der Elemente charakteristisch und für andere besonders wenig charakteristisch sind. So bildet

er Konstrukte der Ähnlichkeit und des Gegensatzes. Beides, die Ähnlichkeit und der Gegensatz, sind demselben Konstrukt inhärent. (Kelly 1955/1986, S. 63)

Bezogen auf die Fernsehrezeption kodiert das Kind also die einlaufende Information als Merkmale, die sich jeweils als entweder ähnliche oder dem entgegen gesetzte Elemente eines Konstrukts polarisieren lassen (vgl. die Verwendung von Ähnlichkeiten im Zusammenhang mit der Methode der Unterschiedsreduktion bei Anderson 1980/1989); wobei Elemente die Ereignisse darstellen, von denen ein Konstrukt abstrahiert. Nun gehört allerdings ein Element nicht nur zu einem Konstrukt, sondern das Konstrukt bezeichnet einen besonderen "Aspekt der in seinem Gültigkeitsbereich liegenden Elemente" (Kelly 1955/1986); was einen schon in diesem Zusammenhang dazu führt, Schnittstellen zwischen Konstrukten anzunehmen, wenn ein Element unter unterschiedlichen Aspekten mehreren Konstrukten angehören kann.

Das von Kelly als Dichotomie bezeichnete bipolare Organisationsprinzip innerhalb eines Konstrukts (s.a. Landfield & Epting 1987) ist m.E. eher eine reziproke Triade, denn notwendig für die Entwicklung eines Konstrukts sind mindestens drei Elemente, zwei ähnliche und ein gegensätzliches, die sich alle ständig aufeinander beziehen. Es können aber auch viel mehr Elemente an einem Konstrukt beteiligt sein, die sich dann allerdings um die beiden Pole der Ähnlichkeit und des Gegensatzes scharen. Diese allgegenwärtige, vergleichende Weltsicht "kanalisiert" nicht nur das Denken des Erwachsenen (Kelly 1955/1986, S. 73), sondern gilt besonders auch für das Kind, dessen Vergleichsmöglichkeiten und -alternativen sich immer weiter entwickeln müssen und im Alter von z.B. 5 Jahren noch geringer ausdifferenziert sind.

Nachdem also feststeht: "Das Konstrukt ist eine Interpretation einer Situation und nicht die Situation selbst." (Kelly 1955/86, S. 119; Pervin 1987), ist noch fraglich, warum innerhalb eines Konstrukts bestimmte Elemente als ähnlich und andere als gegensätzlich kategorisiert werden (wie auch in einer von Kelly 1955/1986) zitierten Untersuchung von Lyle bestätigt). Wenn also das Konstrukt als Fundament dient, auf das die Elemente immer wieder zurückgeführt werden müssen, um mit ihren subjektiven Zusammenhängen verstanden zu werden, wird angenommen, dass der Rezipient entsprechend der bereits vorhandenen Konstrukte Fernsehinformationen als Merkmale kodiert, die er dann zu ähnlichen Elementen gruppiert, woraus sich in der Regel auch der Gegensatz ableitet.

Obwohl bei Kelly jeder Pol (Ähnlichkeit oder Gegensatz) der dominante innerhalb des Konstrukts sein kann, wird in diesem Zusammenhang angenommen, dass die Gruppierung der ähnlichen Elemente immer das Zielthema bzw. den "hervortretenden Pol" bestimmt, anhand dessen die Merkmale im Hinblick auf einen bestimmten Zusammenhang hin (nämlich das Zielthema) zu ähnlichen Elementen geordnet und mit (oft implizitem) Gegenpol interpretiert werden. Die Bedeutung der Kodierung von Information als *ähnliche* Elemente gibt sozusagen ein thematisches Ziel des Rezipienten an und wird auch sichtbar aufgrund der Gewichtung (bzw. Häufung) der Elemente innerhalb des Konstrukts (Ähnlichkeit zu Gegensatz mindestens 2 : 1).

Abb. 5: Das Konstrukt

Konstruktpol	Konstruktpol
Auflistung von ähnlichen Elementen (E+)	Auflistung von gegensätzlichen Elementen (E-)

Sind persönliche Konstrukte eine abstrahierende Interpretation der Realität, so schließt diese Auffassung nahtlos an die angestrebte Darstellung der subjektiven Repräsentation von Ereignissen (wie in Kap. 1.2.1.3 erwähnt) an. In diesem Zusammenhang verdeutlicht auch der Umfang der Validität des Konstrukts, die sich aus der Anzahl der Elemente ersehen lässt, die subjektive Bedeutung, die einem Konstrukt für die Interpretation der Informationen beigemessen wird. Den Kontext eines Konstrukts bilden alle alternativen Elemente, auf die das persönliche Konstrukt angewendet werden könnte, und "Jedes der ähnlichen Elemente im Kontext eines Konstrukts kann dem Konstrukt seinen Namen geben." (Kelly 1955/1986, S. 146)

Kelly führt aus, dass die Bildung neuer Konstrukte begünstigt werden kann, wenn der Mensch Elemente und damit den entsprechenden Kontext meidet, in dem er sich existenziell bedroht fühlt, denn die Bedrohung zwingt dazu, sich auf ein grundlegendes Konstrukt zurückzuziehen. Abgesehen von der Faszination der bewegten Bilder könnte dies mit einer Erklärung dafür sein, dass Kinder manchmal lieber fernsehen, als reale Erfahrungen zu machen und sich mit Freunden auseinander zu setzen; denn:

So kann ein Mensch zuerst neue, hypothetische Charaktertypen entwerfen und erst später entdecken, daß sie den Menschen ähnlich sind, mit denen er jeden Tag zusammenlebt.

(Kelly 1955/1986, S. 167)

Die Bildung neuer Konstrukte, wie sie für Kinder - auch entwicklungsbedingt - notwendig ist, kann also durch Vorbedingungen begünstigt werden, die auch auf den Rezeptionsprozess anwendbar sind.

Demnach könnte das Fernsehen aus dieser Perspektive als ein zusätzliches Repertoire an Charakteren und Ereignissen dienen, die in einem Schonraum voller fiktiver Erlebnisse interpretiert werden, ohne *sofort* spürbar die Realität zu verändern (vgl. Groebel 1989). Meistens können Kinder den Einfluss von beispielsweise gewaltbetonten Szenen nicht beurteilen und unterschätzen darum die möglichen langfristigen Veränderungen im eigenen Konstruktsystem, das wiederum auch für die Interpretation und Einschätzung von realen Ereignissen zuständig ist. Wenn die Elemente, aus denen das neue Konstrukt entstehen soll, bereits im Kontext vorhanden ist, lassen sie sich leichter miteinander kombinieren.

Also werden auch durch das Angebot von zusätzlichen Elementen beim Fernsehen und durch das Experimentieren beim Rollenspiel - denn das Rollenspiel ist in der Regel erst ein der Fernsehsituation ähnliches So-tun-als-ob - neue Konstrukte ebenso gefördert wie durch die Vermeidung von Bedrohung oder die Zeitperspektive, die der Rezipient für die Konstrukte entwickelt. Letzteres bedeutet, dass der Rezipient selbst die Kriterien darüber aufstellt, wann sein Konstrukt validiert ist oder wann nicht (nach wie vielen Fehleinschätzungen es z.B. entweder als verifiziert gilt oder doch verändert werden muss) (vgl. dazu die Auswahlkriterien des Vorschulkindes bei Groebel 1999).

2.1.2 Hierarchie der Konstrukte

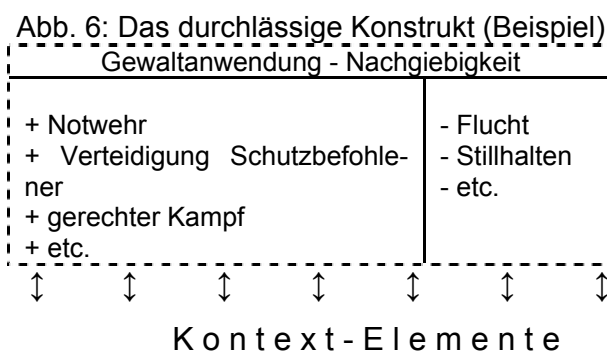
Das Konstrukt ist, wie oben beschrieben, also als reziproke Triade aufgebaut, die von einem ähnlichen Element her geordnet wird, dessen Anordnung und Gebrauch immer als Prozess geschieht. Die Persönlichkeit wird dementsprechend als sinnvolles Konstrukt- bzw. Konstruktionssystem aufgefasst, das sich in Prozessen verändert und erweitert, die den Lebenserfahrungen Sinn und Bedeutung geben. Da aber von einem System von Konstrukten gesprochen wird, muss es - trotz Prozessen und der subjektiven Wahl zwischen Alternativen - eine bestimmte Hierarchie geben, die es dem Menschen möglich macht, seine Gedanken darin zu ordnen.

Die Beziehung, die zwischen einem Konstrukt oder einem Konstruktionssystem und den ihm untergeordneten Elementen besteht, ist deterministisch. In diesem Sinne macht die Tendenz der Unterordnung den Determinismus aus. (Kelly 1955/1986, S. 33)

Um diesen Determinismus zu verstehen, sollte man - ganz im Sinne Kellys - die zugehörige Freiheit immer mit bedenken, denn der Determinismus bezieht sich grundsätzlich auf etwas, ebenso wie die Freiheit, wodurch der Gültigkeitsbereich des entsprechenden Konstrukts begrenzt bleibt. Das bedeutet auch, dass der Mensch "jedem Ende der Dichotomien einen relativen Wert" zumisst. "Manchmal sind die Bewertungen vorübergehend und entsprechen nur der Notwendigkeit des Augenblicks. Andere sind eher stabil und stellen Leitprinzipien dar." (Kelly 1955/1986, S. 77)

Bezogen auf den Rezeptionsprozess lassen sich einige Konstruktdimensionen darstellen (der Einfachheit halber in Tabellenform), die sozusagen als zugeschriebene Eigenschaften die vorhandenen einzelnen Konstrukte so einander zuordnen, dass letztere sich selbst mit der einlaufenden Fernsehinformation hierarchisch strukturieren - selbstverständlich werden auch diese Konstrukte mit ihrem Gegenpol formuliert. Die erste Gruppierung von Konstruktdimensionen strukturiert die Elemente innerhalb eines Konstrukts und bezieht sich auf die Veränderbarkeit dieses Konstrukts:

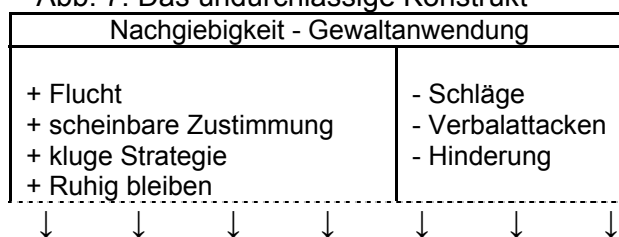
- Das *durchlässige Konstrukt* steckt die Grenzen seines Gültigkeitsbereiches so ab, dass grundsätzlich neue Elemente aus dem Kontext in das Konstrukt integriert werden können. Dieses Konstrukt ist somit so variabel, dass es durch neue Informationen nicht so leicht erschüttert resp. verändert werden kann, denn es integriert bisher unbekannte Information in seinen Gültigkeitsbereich.



Die Aussage z.B. "Gewaltanwendung kann sinnvoll sein" lässt zum einen offen, welche ähnlichen Gewalt-Elemente, wie die Notwehr, Gewalt zu einem legitimierte Verhalten werden lassen und ermöglicht es zum anderen, weitere - bis dahin noch unbekannte Informationen bzw. ähnliche oder gegenteilige Elemente - zum gegebenen Zeitpunkt in dieses Konstrukt zu integrieren. Die Aussage ist also durchlässig für weitere ergänzende, als adäquat interpretierte Elemente. Dem durchlässigen Konstrukt ist es allerdings nicht nur möglich, neue Elemente zu integrieren, sondern auch bereits vorhandene Elemente auszusondern. Wenn sich die Bedeutung eines Elementes für das Konstrukt verstärkt hat, so kann es dem Konstrukt entweder den Namen geben oder wieder an den Kontext abgegeben werden. Diese sowohl-als-auch-Möglichkeit eines Elements kann nur von einem durchlässigen Konstrukt aus eingeleitet werden.

- Das *undurchlässige Konstrukt* hat seine Elemente und damit den entsprechenden Kontext bereits festgelegt und damit auch den Gültigkeitsbereich, in den kaum neue Elemente integriert werden können. Wird ein Element dennoch in ein undurchlässiges Konstrukt integriert, kann diese neue Informationen zu einer generellen Überprüfung des gesamten Konstrukts führen, so dass es entweder bestätigt oder verworfen werden muss.

Abb. 7: Das undurchlässige Konstrukt



Die Aussage "Gewaltanwendung ist in jedem Falle unakzeptabel" kann zu dem Gegenpol "Nachgiebigkeit ist immer klüger" führen, was in kritischen Situationen bedeutet, dass der Mensch immer nachgibt, denn dieses Konstrukt lässt keine Alternativen zu. Das Konstrukt heißt dementsprechend "Nachgiebigkeit", denn die Nachgiebigkeit hat einige ähnliche Elemente, während Gewalt per se (und egal in welcher Form) als Gegenpol abgelehnt wird.

Obwohl die Elemente eines undurchlässigen Konstrukts auch einem anderen Konstrukt angehören können, entsteht dadurch aber nicht zwangsläufig eine Verbindung zwischen diesen Konstrukten. Eine typische, vergleichbare Aussage wäre auf den Satz hin, etwas wäre ähnlich oder das gleiche: Das ist doch ganz etwas anderes! Dies könnte bei der Vereinbarkeit von Realität und Fernseh-Fiktion eine Rolle spielen.

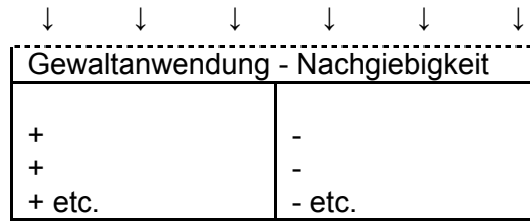
Wenn Konstrukte dazu verwendet werden, kurz bevorstehende Geschehnisse vorherzusagen, werden sie gegenüber Veränderung und Korrektur empfindlicher. Der Gültigkeitsnachweis ist sofort verfügbar. Wenn sie nur dazu verwendet werden, ein Ereignis in ferner Zukunft vorauszusagen, so wie das Leben nach dem Tode oder das Ende der Welt, so werden sie wahrscheinlich nicht so leicht zu korrigieren sein. (Kelly 1955/1986, S. 27)

Dies besagt, dass die Ausdehnung des Gültigkeitsbereiches die Veränderbarkeit der Konstrukte beeinflusst. Ein sehr begrenzter Gültigkeitsbereich (was auch für ein undurchlässiges Konstrukt gilt) eines Konstruktes führt zu der Entscheidung bestätigt/nicht bestätigt; einen weiteren Gültigkeitsbereich (wie bei einem durchlässigen Konstrukt möglich) kann das Konstrukt durch die Integration neuer Elemente oder die Veränderung der vorhandenen Elemente erhalten.

Die zweite Gruppierung von Dimensionen strukturiert die Konstrukte innerhalb des Systems hierarchisch nach ihren Möglichkeiten, andere Konstrukte abzuleiten oder selbst von einem anderen Konstrukt abgeleitet zu sein und wird von Kelly so nicht erwähnt. Für das RPS erscheint es allerdings unerlässlich, diese Strukturierungsvariante im Rahmen des Rezeptionsprozesses zu berücksichtigen.

- Das *Endkonstrukt* (EK) enthält nur die Elemente, die dieses Konstrukt bilden. Es kann von anderen Elementen oder Konstrukten abgeleitet sein, von ihm selbst gehen aber keine weiteren Ableitungen anderer Konstrukte aus; es bildet oft den Endpunkt einer Reihe von Konstrukten. Verlieren Elemente ihre Bedeutung für dieses Konstrukt, so werden sie entweder anders interpretiert oder gar gelöscht. Obwohl viele andere Konstrukte eine Verbindung zu dem Endkonstrukt aufbauen können, werden diese Verbindungen nicht erwidert.

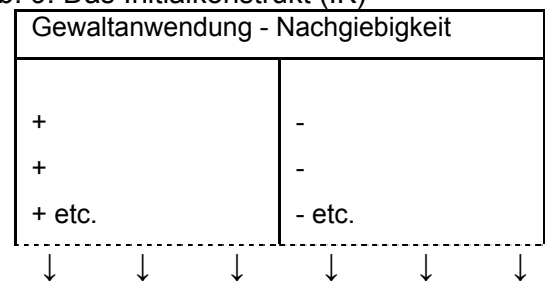
Abb. 8: Das Endkonstrukt (EK)



Ein Endkonstrukt muss demnach auch für neue Elemente durchlässig sein, aber es integriert nur neue Elemente, ohne seinerseits wieder Elemente an andere Konstrukte abzugeben. Die "Löschung" eines alten Elements aus diesem Konstrukt heißt, es gibt dieses Element lediglich an den Kontext ab, ohne eine Beziehung zu einem anderen Konstrukt aufzubauen, in dem das Element z.B. dort integriert wird. Ein Element geht also nicht für den interpretativen Zusammenhang verloren, sondern ist - wenn nicht in einem Konstrukt eingebunden - so doch im Kontext latent vorhanden.

- Das *Initialkonstrukt (IK)* für dieses RPS ist in der Lage, seine Elemente direkt an andere Konstrukte weiterzugeben oder die Bildung neuer Konstrukte durch ein eigenes Element anzuregen.

Abb. 9: Das Initialkonstrukt (IK)



Dieses Konstrukt gibt am Anfang des Rezeptionsprozesses ein Ziel vor, mit dem der Prozess begonnen wird und von dem sich eine Reihe von Konstrukten ableiten kann. Es ist ein durchlässiges Konstrukt, da es selbst erst Elemente aus seinem Kontext aufnehmen muss, um dann wieder einige abgeben zu können.

Diese Konstruktdimensionen beschreiben die Konstruktvarianten innerhalb einer Konstruktserie, d.h. einer längeren Prozessfolge aus mehreren Konstrukten, die sich entweder aufeinander beziehen oder zumindest aufeinander aufbauen. Diese ständige Neuordnung der Elemente und dadurch auch der Konstrukte zueinander zeigt, dass dieses System ein dynamisches Konstruktionssystem ist.

2.1.3 Konstruktionsperspektiven

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Menschen sich nicht nur in ihren Konstrukten, sondern auch in deren Organisation unterscheiden. Individuen unterscheiden sich in der Art, wie sie Konstrukte benützen, in der Anzahl der Konstrukte, die ihnen zur Verfügung stehen, in der Komplexität der Organisation ihres Konstruktsystems und inwieweit sie für Veränderungen desselben zugänglich sind. (Pervin 1987, S. 249)

Die Komplexität im von Pervin angesprochenen Konstruktsystem (vgl. die "cognitive complexity" bei Mayo & Crockett 1964) entsteht im RPS durch eine Vernetzung von mehreren parallel verlaufenden Konstruktfolgen, die von jeweils einem Initialkonstrukt ausgehen. Diese parallelen Folgen entwickeln sich im Rahmen einer Zieltendenz bzw. Erwartungshaltung, die im ersten Konstrukt festgelegt wird; somit können während des Rezeptionsprozesses mehrere Subziele gleichzeitig verfolgt werden im Sinne von themengeleiteten Interpretationsperspektiven (vgl. die "handlungsleitenden Themen" bei Aufenanger 1991d). Außerdem sind die Konstrukte der parallelen Folgen untereinander verknüpft, was zu einer weiteren Differenzierung der Konstrukte nach ihren Ein- und Ausgängen führt. Es wird also darauf geachtet, ob ein Konstrukt Berührungspunkte mit anderen Konstrukten hat; wie diese Berührungspunkte bezeichnet werden können (z.B. als Entscheidung), wird mit der Dynamik des Rezeptionsprozesses behandelt.

Relevant erscheint im Zusammenhang mit dem Rezeptionsprozess, dass das Kind nicht unbedingt - wie in Kellys Konstruktsystem - gezwungen ist, das System an die Gegebenheiten anzupassen, sondern es kann auch die neuen Informationen an das eigene Konstruktsystem anpassen; dies geschieht dann nicht nur als vom Konstruktsystem gelenkte Interpretation der Information, sondern auch durch Um- oder Abschalten des Gerätes, Zuwendung zu anderen Spielen etc.

Somit erhalten die sog. Informationsquellen des Rezipienten (Kap. 1.2.2), nämlich Erfahrungswissen und Emotionen als einem Konstrukt zugehörige Elemente eine wesentliche Position innerhalb des Rezeptionsprozesses, da sie nicht nur die Interpretation des Ereignisses bestimmen, sondern weil die Entscheidung, welche Information der Rezipient überhaupt wahrnimmt, nicht nur vor dem Rezeptionsprozess gefällt wird, sondern während des Rezeptionsprozesses konstruktimmanent durch die Reziprozität von Erfahrung und Emotion beantwortet ist. Diese konstruktimmanenten Interpretationsperspektiven werden im RPS durch die Elemente repräsentiert.

- Das *Erfahrungswissen* bezeichnet das Bemühen um Verstehen des Inhalts, das nur entweder auf bereits vorhandenen Informationen und den entsprechenden Konstrukten gelingen kann oder aufgrund des Verständnisses der Dramaturgie- und Darstellungsart, die das Verständnis evtl. erleichtern. Das Kind versteht mit Hilfe der Erfahrungselemente innerhalb des Konstrukts; sollte dies aber nicht möglich sein, so bleibt das unverständliche Bild zurück, das nur fragmentarisch in den Informationsverarbeitungsprozess integriert werden kann.

Das fernsehbezogene *Interesse* kann besonders tief in inhaltliche und darstellerische Details reichen (vgl. Charlton 1991, zitiert in ARD-Forschungsdienst 1994), denn eine Themenauswahl vor oder während des Rezeptionsprozesses setzt Wissen und/oder Wissbegier für ein spezielles Thema voraus, das bei jüngeren Kindern oft noch nicht ausgeprägt ist. Z.B. kann v.a. bei Serien (Zeichentrick) das Interesse am Fortgang der Erzählung groß sein, oder es ist für das Kind wegen seiner emotionalen Gebundenheit an eine Filmfigur obligatorisch (vgl. Theunert 1996a), alle einzelnen Sendungen einer Serie anzusehen, so dass das Kind auch erfahren möchte, wie Konflikte gelöst werden, welche Abenteuer noch zu bestehen sind etc.

- Die *Emotionen* während des Rezeptionsprozesses können ebenfalls als Elemente in einem Konstrukt repräsentiert sein, wenn z.B. eine Erwartung (die ebenfalls in diesem Konstrukt latent enthalten ist), befriedigt oder enttäuscht wird; dann ist nicht die Erwartung der Mittelpunkt des Konstrukts, sondern die Emotion.

Eine Erweiterung des Verstehensmodells um nicht-kognitive Komponenten muß von der Grundannahme ausgehen, daß die funktionale Verflechtung von Emotionen und Kognitionen auch für Verstehensprozesse gilt. ... Zum einen können alle im Verlauf eines Verstehensprozesses entstehenden mentalen Repräsentationen Emotionen evozieren. ... Zum zweiten kann eine emotionale Befindlichkeit die Bildung und Evaluation eines mentalen Modells beeinflussen ... (Weidenmann 1988, S. 49)

Die *Stimmung* betont die fernsehbezogene konstruktimmanente Perspektive, aus der heraus Erregungssteigerungen, (interpretierte) Emotionen und davon beeinflusste Stimmungen bei der Verarbeitung der Information berücksichtigt werden müssen, die sowohl die Selektion der einlaufenden Information als auch die Kombination der bereits vorhandenen Elemente zu Konstrukten beeinflussen. Die Stimmung ist oft ge-

prägt von einem vorherrschenden Gefühl, aber auch von anderen Gefühlen, Eindrücken und Interpretationen des Gesehenen.

Ein Initialkonstrukt eröffnet eine Perspektive, die zwar immer auf die Fernsehszenen gerichtet ist, aber aus unterschiedlichen Erwartungen heraus erwächst. Diese jeweilige Konstruktperspektive kann sich zwar während des Rezeptionsprozesses verschieben (d.h. in seiner Tendenz leicht verändern), bleibt aber immer Bestandteil des RPS. Außerdem sagt die Anzahl der Konstrukte noch nichts über deren Qualität, d.h. deren Ausdehnung des Gültigkeitsbereiches und des Abstraktionsgrades, aus, sondern die Verzweigungen mit anderen Konstrukten, die ein Konstrukt aufweist, spiegeln seine Bedeutung wider. Die Wahl der relevanten Perspektiven für das RPS bzw. die entsprechenden Erwartungshaltungen sind fernsehbezogen und orientieren sich an den Untersuchungen, die entsprechende Einflussfaktoren benannt haben (vgl. Salomon 1984; Sturm 1987; 1991; etc.).

Die Elemente der Erwartungshaltung drücken einen Anspruch an das Medium aus, der zum einen schon vor dem Rezeptionsprozess besteht und zum anderen während des Prozesses mit dem Inhalt verändert werden kann. Außerdem kann dieser Anspruch dazu führen, dem Konstruktsystem gezielte Information zuzuführen, da während des Rezeptionsprozesses die einlaufende Information gesteuert wird - abgesehen von überraschenden Szenen (vgl. die "handlungsleitenden Themen" bei Lenssen 1996). Brammen (1993, S. 13) hat in einer Untersuchung im Auftrag der Fernsehzeitschrift TV Movie 1006 Kinder zwischen 6 und 13 Jahren gefragt, warum sie fernsehen:

Tab. 9: Warum sehen Kinder fern?

Gründe	6- bis 9jährige	10- bis 13jährige
weil es lustig ist	81 %	81 %
weil es interessant und spannend ist	72 %	78 %
aus Langeweile	54 %	51 %
um zu sehen, was in der Welt alles los ist und passiert	37 %	60 %
weil ich dadurch neue Sachen lerne	41 %	52 %
weil ich sonst nichts zu tun habe	35 %	31 %
weil ich dann mit meinen Freunden etwas zu tun habe	29 %	33 %
weil dann die Familie zusammen ist	30 %	31 %
weil ich mich dann nicht so alleine fühle	29 %	21 %
weil ich dann an nichts anderes mehr denke	15 %	11 %
weil der Fernseher bei uns immer läuft	7 %	3 %

Kinder haben also bestimmte Erwartungen an das Fernsehen (s.a. Kap. 1.2.2.2), die aus der Vorerfahrung resultieren, die sowohl aus der Realität als auch aus der Auseinander-

setzung mit der Fiktion des Fernsehens gebildet werden. Außerdem differenzieren Kinder "in bezug auf die kognitive Repräsentation" nicht zwischen "tatsächlich selbst erlebten gefährlichen Situationen und nur vorgestellten entsprechenden Erlebnissen" (Groebel 1982, S. 158). Aus vielen Untersuchungen zu diesem Thema sind die folgenden Erwartungshaltungen zusammengetragen (vgl. Brammen 1993; Groebel 1981; 1982; 1989; 1994b; Krebs 1981; Neumann & Charlton 1989a; etc.):

- *Unterhaltung*: Der Film soll lustig und/oder spannend (aber nicht zu sehr!), entweder gut erzählt oder nur mit sog. Gags angefüllt sein.
- *Reizsuche*: Besonders Groebel (1989) weist auf dieses Motiv hin; das Fernseherlebnis soll faszinieren und aufregend sein, wobei die Risikolosigkeit des Erlebnisses eine bedeutende Rolle spielt.
- *Informierung*: Die Informierung über Dinge, die entweder aus der Vorerfahrung heraus interessant und/oder unbekannt sind, stillen eine gewisse Neugier.
- *Interaktion mit Gleichaltrigen*: Das Gesehene soll als Gesprächsstoff in peer groups dienen und damit die Zugehörigkeit zur Gruppe manifestieren.
- *Interaktion mit Eltern*: Oft sehen die Eltern, wenn sie zu Hause sind, fern, und das Kind hat kaum eine andere Möglichkeit, Zeit mit den Eltern zu verbringen und eine gewisse familiäre Gemeinsamkeit zu schaffen als vor dem Fernseher.
- *Kontrollierte Vertrautheit*: Besonders Serien-Fans, aber auch Kinder, die die Kanalvielfalt nutzen, können ohne sozialen Aufwand erleben; diese Erlebnisse sind jederzeit verfügbar und verlaufen zuverlässig zu bestimmten Zeiten nach bestimmten Mustern.
- *Problemlösungen*: Wenn ein Kind sich in der Realität mit bestimmten Problemen auseinandersetzen muss, so werden diese aktuellen Alltagsthemen zu einem Orientierungsraster für Programmauswahlentscheidungen; es werden Lösungsangebote und deren Operationalisierung erwartet.
- *Vorbilder*: Das Kind erwartet Vergleichssubjekte, die entweder ebensolche Kinder oder "kleinen Leute" sind (z.B. auch vermenschlichte Tiere in Cartoons), wie das Kind selbst - mit ähnlichen Problemen, oder die schon so sind, wie das Kind einmal sein möchte, nämlich groß, stark, erfolgreich, beliebt, klug etc.
- *Entspannung*: Das Kind erwartet, an nichts anderes aus dem Alltag mehr denken zu müssen und sich nur dem Fernseherlebnis hingeben zu können.

Die Neubildung einer Konstruktfolge während des Rezeptionsprozesses ist möglich; dies zeigt, dass die jeweilige Konstruktionsperspektive nicht nur mit einer speziellen Erwartungshaltung beginnt (s. Kap. 1.2.2.2), sondern dass sich während des Rezeptionsprozesses konkretere Erwartungen entwickeln und verändern können. Da eine Struktur festgelegt ist, stellt sich die Frage nach den strukturimmanenten, dynamischen Möglichkeiten. Diese Rekonstruktion im Prozess-System wird noch mehr als bisher von der ursprünglichen Konstrukttheorie Kellys abweichen, da Kelly seine Konstrukte v.a. darauf bezieht, dass Menschen andere durch die Zuschreibung von Eigenschaften in Konstrukten repräsentieren, während im Zusammenhang des RPS sowohl andere Menschen als auch Ereignisse in Konstrukten interpretiert werden. Allerdings spricht auch Kelly (1955/1986) sowohl vom Konstrukt-, als auch vom Konstruktionssystem; diese Formulierungen werden in diesem Zusammenhang beibehalten, um entweder den strukturellen oder den dynamischen Aspekt des Rezeptionsprozesses besonders zu betonen.

2.2 Dynamik des Rezeptionsprozesses

Die strukturanalytische Rezeptionsforschung beschäftigt sich im Zusammenhang des "Prozessaspekts der Rezeption" mit dem dynamisierenden "Einfluss einer handlungsleitenden Motivation" (bzw. dem Thema) und sucht den Grund für dieses Thema wiederum in der Lebensbewältigung per se (Aufenanger 1995a, S. 229); was bedeuten würde, die Erfahrung wird mit dem Ziel der Lebensbewältigung erworben. Diese Vorgehensweise hat sich als nicht sehr fruchtbar für das RPS erwiesen, da vieles, was der Mensch tut, u.a. auch zur Lebensbewältigung beiträgt oder mit Kellys Worten: die menschliche Erfahrung hat mehr zu bieten als "the notion of immediate *self-involvement* - important as I believe *being-in-the-world* is in the full realisation of existence" (Kelly 1977, S. 9).

In gewissem Sinne ist auch im RPS die Lebensbewältigung besonders für Kinder ein Ziel des Rezeptionsprozesses (vgl. die Medieninhalte und -bilder als "Interpretationsfolie" für Alltagserfahrungen bei Barthelmes, Feil & Furtner-Kallmünzer 1991, S. 244). Möchte man die Darstellung des Rezeptionsprozesses aussagekräftiger gestalten, so ist m.E. ein durch den subjektiven Interpretationsprozess begrenzter Rahmen statt der Lebensbewältigung per se sinnvoller (vgl. a. Powell & Royce 1981 mit ihrem Netz von multifaktoriellen Subsystemen).

Obwohl auch die strukturanalytische Rezeptionsforschung "die Art und Weise [berücksichtigt], wie Kinder und Jugendliche Gewalt in den Medien überhaupt wahrnehmen, was sie jeweils darunter verstehen und welche Bedeutung sie ihr beimessen" (Aufenanger 1995a, S. 229), bezieht sie diese Fragen auf die Familiensituation und Situationen der Rezeption von Medien. Da im RPS davon ausgegangen wird, dass Kinder mit ihren Konstrukten auch die Familiensituation, die Bedingungen der Fernsehsituation etc. interpretieren und dieses Interpretationsergebnis die Basis für weitere Interpretationen und Handlungen sind, fließen u.a. diese sozialpsychologischen Aspekte als Konstrukte in den dargestellten Rezeptionsprozess ein (vgl. die Verteidigung von Kellys Theorie durch Duck 1983).

Im Rahmen dieses Ansatzes werden Umfang, Art und situative Bedingungen und Folgen des Medienkonsums von 2 - 7jährigen Kindern untersucht. . . . Zwei Aspekte sind hierbei von besonderem Interesse: zum einen soll der Prozeß der sozialen Konstitution der Rezeptionshandlung aufgezeigt werden, zum anderen die Bedeutung des Mediengebrauchs für die Identitätsentwicklung des Kindes. (Neumann & Charlton 1989b, S. 177)

Dies bedeutet wiederum, dass in diesem Zusammenhang nicht nur nach der jeweiligen subjektiven Bedeutung von Fernsehinhalten gefragt wird, sondern konsequenterweise auch nach der Bedeutung von sozialen Prozessen, dessen subjektive Interpretation ebenso berücksichtigt werden muss. "Medieninhalte werden erst durch die Bedeutungszuweisungen der Zuschauer zu einem komplexen, nicht generalisierbaren und interpretierbaren Inhalt." (Friedrichsen 1995, S. 405) Somit werden im RPS die sozialen Prozesse nicht per se als Einflussdeterminante des Rezeptionsprozesses aufgenommen, sondern in ihrer subjektiven Interpretation durch den jeweiligen Rezipienten berücksichtigt.

2.2.1 Konstruktionsknoten

Das RPS bezieht sich also auf die subjektive Konstruktion von Ereignissen, Personen und Dingen, unabhängig davon, ob sie im Fernsehen oder in der Realität vorkommen und rekonstruiert die Interpretationsprozesse mit den entsprechenden, fernsehbezogenen Handlungskonsequenzen.

Die Konstruktion ist (wie alle unsere Interpretationen) nur als Mittel zur Unterscheidung brauchbar, und sogar dann muß diese Unterscheidung noch einen gewissen Anwendungsbereich aufweisen. Eine Person ist frei *in bezug auf* etwas, ebenso wie sie *in bezug auf* etwas determiniert ist. (Bannister & Fransella 1977/1981, S. 8)

Diese Differenzierung im Rahmen einer Relation ist beim RPS mit den Erwartungshaltungen erfasst, die die Konstrukte in bezug setzen zu bzw. aus der Perspektive betrachten von bestimmten thematisch orientierten Skripts; die Erwartungshaltungen bilden also jeweils das Thema für die rahmenden Skripts. Somit stehen dem Kind während des Rezeptionsprozesses zwei Konstruktionsebenen zur Verfügung, die analytisch differenziert werden können, für den Rezipienten aber untrennbar sind:

- Auf der interpretativen Ebene werden Informationen in einen subjektiv bedeutungsvollen Zusammenhang gebracht (ähnlich dem "activ deciding" bei Langer 1994), was Entscheidungen über die Auswahl der Elemente und Konstrukte, die Art der Vernetzung etc. verlangt (vgl. den EAK-Zyklus von Kelly bei Bannister & Fransella 1977/1981). Auf dieser Ebene besteht zum einen die Möglichkeit, Information in das Konstruktionssystem zu integrieren und zum anderen die Möglichkeit, die Wahrnehmungsperspektive durch die Konstrukte so zu steuern, dass sowieso nur bestimmte Informationen integriert werden müssen (bei Zitterbarth & Werbik 1985 erhebt diese Steuerung die Subjektivität zum methodischen Prinzip).

Im Sinne der Vorhersagbarkeit betonen Kahneman & Tversky (1973) die Beeinflussbarkeit der Entscheidungen durch den Situationskontext; allerdings relativiert sich im Zusammenhang mit dem RPS die Dichotomie von innen/außen bzw. Kognition/Handlung dazu, die Handlung als interpretiertes Ereignis wieder in das Konstruktionssystem zu integrieren, denn nicht die Handlung per se scheint relevant, sondern die Interpretation dieser Handlung als Fundament für weitere Interpretationen und Handlungen (vgl. Zitterbarth & Werbik 1985; vgl. "The role of a mental model in learning to operate a device" von Kieras & Bovair 1984). Zudem sollten gerade beim Fernsehen noch Überraschungseffekte beachtet werden, durch die sich Informationen ohne Sensibilisierung der Wahrnehmung für die Dramaturgie in das Konstruktionssystem drängen.

- Trotz der Betonung der Interpretation von Handlungen und Ereignissen muss auch die damalige Kritik u.a. an Tolman berücksichtigt werden, die Kognitivisten sollten "die

gleiche Mühe auf die Darstellung des Überganges von den Kognitionen zu den Verhaltensweisen" verwenden, anstatt dass sich "die Ratten in ihren Gedanken verlören" (Zitterbarth & Werbik 1985, S. 2). Auf der handelnden Ebene kann der Rezipient den Rezeptionsprozess ebenfalls gestalten, indem er sich auf das Fernsehen mit Utensilien (Getränk, Knabberzeug, Fernsehzeitschrift etc.) vorbereitet, während des Rezeptionsprozesses umschaltet, begleitende Handlungen intensiviert oder zugunsten des Fernsehens abbricht etc. (vgl. die Handlungstheorie von Schmalt 1984).

Es wäre eine Frage der Operationalisierung, diese Handlungsebene mit der interpretativen Ebene zu verbinden; im RPS wird v.a. das Umschaltverhalten mit einbezogen, weil dadurch der größte Einfluss auf die Wahrnehmung medienspezifischer Informationen genommen wird (vgl. den handlungstheoretischen Aggressionsbegriff bei Schott 1982). Alle anderen Handlungen werden lediglich als eine mögliche Konsequenz der interpretativen Konstrukte verstanden und darum nur insoweit mit einbezogen, als sie den nachfolgenden Rezeptionsprozess deutlich mit beeinflussen (vgl. Epstein 1983 zur Stabilität von Verhalten).

Für Donsbach (1989) ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Mediennutzer (er bezieht sich auf Zeitungsleser) "für ihn dissonante Informationen aufnimmt, [...] somit insgesamt größer als die Wahrscheinlichkeit, daß er sie verweigert" (ebd., S. 402) bzw. selektiert. Selektion versteht Donsbach also im engeren Sinne als Ausgrenzung, Verweigerung u.ä.; im Zusammenhang mit der Informationsverarbeitung beim RPS wird Selektion aber als Subprozess verstanden. Dieser Subprozess enthält zwei Selektionskomponenten, die sich reziprok aufeinander beziehen, denn die Entscheidung wird vom Konstruktionssystem aus getroffen und wieder in selbiges integriert:

- Die systembezogene Komponente betrifft die Selektion der Elemente aus dem Kontext in ein Konstrukt. Konstrukte können sich zwar verändern, bilden aber die Persönlichkeitsstruktur, womit eine gewisse Stabilität ausgedrückt wird. Die Konstrukte stehen also zu Beginn des Rezeptionsprozesses zur Verfügung, können aber durch die Integration einlaufender Information modifiziert werden. Die Selektion der Elemente aus den entsprechenden Kontexten, die von diesen Konstrukten beeinflusst werden, ist ein systeminterner Aspekt der Entscheidungen, die während des Rezeptionsprozesses vom Rezipienten getroffen werden müssen.

Die möglichen Entscheidungsalternativen, unter Berücksichtigung des Bedeutungszusammenhangs und der Subziele bzw. Erwartungen (s. Kap. 2.1.3), einem Konstrukt die entsprechenden Elemente aus seinem Kontext zuzuordnen und dann darin die einlaufenden Informationen zu integrieren, sind - neben der Verarbeitungsintensität - für die Dynamik des Rezeptionsprozesses verantwortlich. Anders als "We need to make decisions so that we can take action." (Langer 1994, S. 50), werden die Entscheidungsalternativen im RPS benötigt, um v.a. den Interpretationsprozess während des Fernsehens voranzutreiben bzw. die eingehende Information subjektiv zu verstehen.

Mit der im Rezeptionsprozess wachsenden Anzahl von möglichen Entscheidungsalternativen ist außerdem eine gewisse Ambiguität der Information in der Relation von Subziel (bzw. Erwartung) und Bedeutung gegeben, die sich auf die Integration der einlaufenden Information auswirkt (vgl. die Koppelung von Unsicherheit und Ambiguität bei March 1982; vgl. das "Model of Mindful Decision Making" bei Langer 1994). Diese Ambiguität der Information darf allerdings nicht als gleichbedeutend mit Unsicherheit missverstanden werden, sondern sie beschreibt lediglich die Konstruktbildung, die Elemente unter einem Thema einander zuordnet, wobei diese Elemente aber gleichzeitig auch einem anderen Konstrukt angehören können.

- Die informationsbezogene Komponente selektiert die einlaufende Information und betrifft die Kategorisierung dieser Information, damit sie entweder als konstruktunwesentliche Information nicht integriert wird (Tab. 10, Kategorien III, V und VI), als bereits bekannte Information die betreffenden Konstrukte bestätigt (Tab. 10, Kategorie I) oder als relevante Information soz. mit einer leichten Verzögerung (d.h. mit einem längeren Verbleib im Kurzzeitgedächtnis; vgl. Anderson 1980/1989) eine Umstrukturierung eines oder mehrerer Konstrukte bzw. des Konstruktionssystems bewirkt (Tab. 10, Kategorien II und IV). Diese Verarbeitungsalternativen verbinden zwei Aspekte miteinander: die Identifikation einer Information (vgl. das automatische Verstehen bei Weidenmann 1988) und die Integration in das bereits vorhandene Konstruktionssystem.

Tab. 10: Verarbeitungsalternativen im Rezeptionsprozess

Identifikation von Information	Integration von Information		
	sofort	verzögert	nicht
sofort	I	II	III
verzögert		IV	V
nicht			VI

Da in jeder Selektion resp. Entscheidung während des Rezeptionsprozesses die systembezogene und die informationsbezogene Komponente aufeinandertreffen, und diese wiederum miteinander prozessual kooperieren, ist es treffender, die Terminologie von Entscheidungstheorien und der Konstrukttheorie zusammenzuführen und eine Entscheidung im RPS als "Konstruktionsknoten" (KK) zu bezeichnen.

Diese prozessuale Kooperation der Entscheidung sowohl mit der Selektion der Konstruktelemente als auch mit der Kategorisierung der einlaufenden Information wird nur im Zusammenhang mit den systemimmanenten Erwartungen und dem Bedeutungszusammenhang möglich (s.a. Kap. 2.1.3), d.h. dass ein Konstruktionsknoten nicht als Entscheidungs*moment* verstanden wird, sondern als verändernder Entscheidungs*prozess* zwischen Subzielen im Rahmen eines Bedeutungszusammenhangs, dessen eingelaufene Informationen bis zu einem Moment der Konstruktserie kulminieren und damit eine anschließende Orientierung notwendig machen.

Kelly hat in diesem Zusammenhang den EAK-Zyklus (original CPC cycle) beschrieben als
 eine Abfolge von Konstruktionen, die das Aufeinanderfolgen von Erwägung bzw. Umsicht, Auswahl und Kontrolle mit sich bringt, was zu einer Entscheidung führt, die die Person in eine bestimmte Situation stellt
 (Bannister & Fransella 1977/1981, S. 193 bzw. S. 30).

Somit bedeutet eine Entscheidung zu treffen auch, mit einer Veränderung des Konstruktionssystems zu reagieren (also Ausdehnung des Konstrukts oder Umstrukturierung des Systems; vgl. Kelly 1955/1986), denn wenn nur bestimmte Information, ohne Veränderungen zu bewirken, lediglich das System bestätigt und der Rezeptionsprozess also in parallelen Konstruktfolgen verläuft, gibt es keine Entwicklung von Persönlichkeit, kein Lernen und also keine Veränderungen im Konstruktionssystem.

So muss also bei identifizierter, bestätigender Information keine systembezogene Entscheidung für den Rezeptionsprozess getroffen werden, denn die Notwendigkeit von Entscheidungen besteht nur, wenn eine Information das Konstruktionssystem in irgendeiner Weise stört bzw. wenn eine Differenz zwischen Entscheidungsalternativen besteht; mit anderen Worten: "If the person cannot decide, it may be because for that person the alternatives are not meaningfully different." (Langer 1994, S. 37) Dieser spezielle Aspekt zeigt sich auch auf der handelnden Ebene, wenn die Kinder selbst um- oder abschalten, denn andernfalls würde das Kind lediglich einen Film einschalten, ihn ansehen und wieder ausschalten.

Außerdem sind in diesem Zusammenhang noch zwei Kritikpunkte zu Donsbach (1989) relevant: Zum einen erwähnt er kaum, dass konsonante/dissonante Botschaften subjektive Einschätzungen einer Information sind, die allein mit der Operationalisierung als selektive Aufmerksamkeitszuwendung nicht erfasst werden können, denn die Aufmerksamkeitszuwendung allein sagt nichts über die Verarbeitungsintensität aus. Zum anderen wird angenommen, dass die bedeutungsvolle (automatische oder bewusste) Informationsverarbeitung immer vom Konstruktionssystem gelenkt geschieht, so dass sich keine Information im System befindet, die nicht im Sinne der Konstrukte interpretiert und integriert wurde.

Diese von Konstrukten gesteuerte Informationsselektion wird auch mit dem sozialpsychologischen Begriff der "Einstellung" beschrieben, nämlich "daß mit einer mehr oder weniger positiven oder negativen Orientierung einer Person gegenüber einem Einstellungsobjekt ein entsprechendes Verhalten einhergeht" (Doll & Hasebrink 1989, S. 47). Doll & Hasebrink (1989) beschäftigen sich eingehend mit der Konfrontation des Fernsehangebots und des Selektionsverhaltens der Rezipienten, um dann festzustellen, dass das verfügbare Angebot (heutzutage) nicht mehr die entscheidende Rolle spielt, sondern der Rezipient über die Sendungstypen sein "persönliches Fernsehprogramm" zusammenstellt. Obwohl Doll & Hasebrink (1989) ihr Modell der Programmauswahl durch "Annahmen über verschiedene Arten von Auswahl-situationen, in denen unterschiedliche Wahlmechanismen wirksam werden" (S. 60) differenzieren, wird die Auswahl-situation nicht subjektiviert, sondern lediglich auf das jeweils ausgewählte Genre (Nachrichten einmal täglich, Serien mehrmals etc.) bezogen.

Zitterbarth & Werbik (1985) plädieren im Rahmen ihrer Handlungstheorie ebenfalls für die Betonung von Subjektivität; sie glauben, mit einem Diskurs von mindestens drei Ge-

sprachspartnern, der sog. "Interpretations-Triade", eine Möglichkeit gefunden zu haben, Subjektivität erkennbar zu machen, "wobei die beteiligten Personen sich abwechselnd in den Rollen eines Proponenten, eines Opponenten und eines Vermittlers befinden" (ebd., S. 18), so dass sie der Wahrheit relativ nahe kommen.

Diese Methode erinnert zwar an die reziproke Triade von Kelly, dient aber dem wissenschaftlichen Zweck, diejenigen objektiven und reproduzierbaren Wahrheiten aus Beobachtungen zu gewinnen, die die Subjektivität lediglich berücksichtigen, ohne sich darauf zu stützen. Laut Zitterbarth & Werbik (1985) bedeutet die Kognition immer noch nicht, die "aus dem Alltag bekannte Dialektik von Handeln und Wissen" (S. 7) aufzuheben; m.E. machte Kelly dazu bereits 1955 den ersten Schritt, indem er die Interpretation von Ereignissen und nicht das wahrnehmbare, scheinbar objektive Geschehnis in den Mittelpunkt stellte.

Die Ambiguität eines Konstruktionssystems entsteht durch die Kontexte der Konstrukte, aus denen nur einige Elemente selektiert werden, die wiederum einander überlappen können, indem ein Element mehreren Kontexten bzw. Konstrukten angehört (vgl. March 1982; March & Weissinger-Baylon 1986). Die so gegebene vertikale Vernetzung von Konstrukten durch die Zugehörigkeit der Elemente wird mit dem Konstruktionsknoten eingeleitet, der zwei oder mehrere Konstrukte miteinander verbinden kann. Angesichts der prozessualen Struktur des RPS ist auch dieser Konstruktionsknoten kein Entscheidungspunkt, sondern ein Entscheidungsprozess (s.o.).

Im RPS wird die Entscheidung auf der inhaltlichen Ebene mittels eines Konstrukts dargestellt, das "Ablehnung - Zustimmung" genannt wird. Dieses Konstrukt beinhaltet außer den beiden genannten Elementen nur noch ein ähnliches Element, nämlich die "Veränderung", die aber in der Darstellung nicht aufgeführt wird, weil der dargestellte Wechsel in Erwartungen und Konstruktfolgen diese Veränderung ausführt. Natürlich können diesem Entscheidungskonstrukt mehrere Elemente angehören, die die Ablehnung differenzierter ausdrücken würden, wie z.B. "ist nicht vorhanden"; das letztgenannte Element demonstriert den ausschließlichen Charakter dieses Konstrukts. Außerdem ist dem Konstruktionsknoten die Entscheidung inhärent, die nämlich immer zwischen mindestens zwei anderen Konstrukten steht, d.h. der KK ist von mindestens einem Konstrukt abgeleitet und führt zu einem anderen hin oder zum vorläufigen Ende des Prozesses. Ablehnung vs. Zustimmung wird der Kürze wegen folgendermaßen symbolisiert:

Abb. 10: Konstruktionsknoten (KK)



Die Art der Ablehnung, die eine Veränderung nach sich zieht, kann natürlich individuell unterschiedlich sein; diese Elemente der Ablehnung werden allerdings in den folgenden Konstrukten ausgedrückt, so dass eine Aufzählung im Entscheidungskonstrukt selbst nicht notwendig erscheint. So betrachtet ist dieses spezielle Konstrukt das einzige "umfassende Konstrukt" im RPS, denn es trifft auf "eine große Vielfalt von Ereignissen" (Bannister & Fransella 1977/1981, S. 192) zu.

2.2.2 Fernsehrelevante Konstrukte

Winterhoff-Spurk (1994) sagt im Zusammenhang mit der Nachrichtennutzung, dass sie "für jeden einzelnen Zuschauer eine multifunktionale Medienaktivität ist" (S. 61), was wohl auch für die Rezeption jeder anderen Fernsehsendung gilt. Diese Multifunktionalität wird bei Weidenmann auf den Verbindungsknoten und die subjektive Bedeutung zurückgeführt.

Entsprechend dieses Netzwerkmodells nehmen wir an, daß manche Konzepte stärker vernetzt sind als andere und, wenn einmal aktiviert, mit großer Wahrscheinlichkeit auch andere Konzepte, Schemata usw. für den Verarbeitungsprozeß zugänglich machen. Dies ist mit "Virulenz" gemeint. Mit der Virulenz eines aktivierten Konzeptes, Schemas usw. erhöht sich sowohl die Zahl weiterer aktivierten Konzepte als auch die Wahrscheinlichkeit, daß zusätzlich zu kognitiven Prozessen noch emotionale, motivationale usw. ins Spiel kommen. (Weidenmann 1988, S. 90)

Im Zusammenhang mit dem Rezeptionsprozess besagt m.E. die "Virulenz von Schemata und Konzepten" (Weidenmann 1988) aber auch, dass im assoziativen Konstruktionssystem des Rezipienten ein subjektives Verstehen von Szenen stattfinden kann, das sich nicht an objektiven Situations- oder Darstellungskriterien orientieren muss bzw. "*Personal constructs and their contrasts do not necessarily follow the canons of semantic logic.*" (Landfield & Epting 1987, S. 22).

Weidenmann (1989) operationalisiert die Qualität der Verarbeitung mit der Detailtreue der Erinnerungsleistung, was im Zusammenhang mit dem Anspruch, dass das RPS die subjektive Verstehens- und Interpretationsleistung darstellen soll, problematisch erscheint, denn wie soll richtige vs. falsche Erinnerung definiert werden, wenn der Ausgangspunkt die subjektive Interpretation ist. Das RPS könnte also als eine Art von Netzwerkrepräsentation (Anderson 1980/1989) betrachtet werden, die allerdings nicht auf Präpositionen, sondern auf die diesem Begriff entsprechenden Elemente im Sinne der Persönlichkeitskonstrukttheorie zurückgreift (vgl. die Konstruktionsnetze bzw. "repertory grids" bei Bannister & Fransella 1977/1981, S. 59).

Verstehensprozesse unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf ihre strukturelle Qualität (...), sondern auch auf einer quantitativen Dimension des mehr oder weniger an aktivierten Schemata, an extrahierten Informationen, an beteiligten psychischen Prozessen. Diese komplexe Dimension wird in unserem Modell mit der Kategorie "Verstehensintensität" erfaßt.

(Weidenmann 1988, S. 84)

Die kognitive Komplexität (Mayo & Crockett 1964), d.h. die Anzahl und Art der Konstrukte sowie deren Vernetzung (im Sinne der Verstehensintensität bei Weidenmann), wird in der Regel mit dem Rep-Test erhoben; sie wird in diesem Zusammenhang nicht vorausgesetzt, sondern in ihrer Subjektivität registriert. Ob es möglich ist, den Rep-Test und die unterschiedlichen "Grid-Techniken" auch hier zu verwenden, muss offen bleiben, da die dafür notwendige Entwicklung eines Rep-Tests für den Rezeptionsprozess bei Kindern den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde (vgl. Fransella & Bannister 1977).

Trotzdem sei an dieser Stelle auf die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Techniken verwiesen, um Konstrukte zu belegen (Button 1985b), wozu das RPS einen ersten Schritt darstellt. Bannister & Fransella (1977/1981) warnen in diesem Zusammenhang davor, die kognitive Komplexität als Beschreibung des ganzen Konstruktsystems zu verwenden (sie nennen dies "Eigenschaftsfalle"), denn es hat sich gezeigt, "daß Personen sich von Subsystem zu Subsystem sehr stark im Komplexitätsgrad unterscheiden" (S. 124). Da in diesem Fall eine spezielle Situation dargestellt wird (nämlich der Rezeptionsprozess), kann der Begriff m.E. zur Charakterisierung des Systems genutzt werden.

Da aber der Rezeptionsprozess eine andere Situation darstellt als die Fallbeschreibungen und Beispiele in der Literatur mit den entsprechend festgestellten Konstrukten, müsste die jeweilige Methode notwendigerweise modifiziert werden; zumal nicht nur die Existenz,

sondern auch die Entwicklung von Konstrukten dargestellt werden soll, was die statistischen Grid-Techniken nicht leisten können (zu den Schwierigkeiten bei der Messung der Entwicklung von Konstruktsystemen vgl. Bannister & Fransella 1977/1981, S. 83). Landfield & Epting (1987) meinten dazu: "Of course, the construct literature will not exhaust the approaches to elicitation procedures; you may want to create a construct strategy of your own." (S. 30)

Im Rezeptionsprozess müssen in der Regel kaum (Lern- und Leistungs-)Aufgaben bewältigt werden (vgl. die Lernstrategien bei Mandl 1990) und somit sind die Kriterien für eine Interpretation der Fernsehinformation sowie die Richtung bzw. Art dieser Konstruktionen nicht durch eine gestellte Aufgabe gegeben; es wäre sehr aufwendig, zuerst festzustellen, welche ereignisbezogenen Konstrukte ein Kind zur Verfügung hat, bevor ein adäquates RPS erstellt werden kann. Darum werden mit dem RPS - ähnlich wie in den diversen Grid-Techniken der Persönlichkeitskonstrukttheorie (z.B. bei Landfield & Epting 1987 oder Button 1985) - auch in diesem Zusammenhang Konstrukte vorgeschlagen, deren Modifikation durch empirische Untersuchungen immer möglich wäre. Diese Konstruktorschläge rekrutieren sich aus den entsprechenden Studien der Medienwirkungsforschung, die bereits mehrfach zitiert wurden (v.a. auch Theunert et al.1992; Aufenanger 1996; Theunert & Schorb 1996).

Nach der Persönlichkeitskonstrukttheorie bieten vorgeschlagene Konstrukte aber lediglich Etiketten an, die jemand für sich weiterentwickeln kann (d.h. Zuordnung bestimmter Elemente aus dem Kontext und Verbindung mit anderen Konstrukten) (Bannister & Fransella 1977/1981). Auf die Differenzierung von z.B. festgelegten oder freien Konstrukten wird in diesem Zusammenhang verzichtet (ebd., S. 23; vgl. der Überblick über mehrere Konstruktendifferenzierungen bei Schönplflug & Schönplflug 1989), weil das RPS v.a. freie, d.h. bewertende, Konstrukte umfasst (vgl. die Zitierung von "televisioning schemata" von Salomon 1976, 1979, 1981 bei Winterhoff-Spurk 2004, S. 89).

Nachfolgend sind mehrere fernsehrelevanten Konstrukttypen aufgelistet (andere Konstrukttypen vgl. Kelly 1955/1986; Bannister & Fransella 1977/1981), die sich auf unterschiedliche Art und Weise auf den Rezeptionsprozess beziehen. Auch Janschek, Vitouch & Tinchon (1997) erhalten im Laufe ihrer Untersuchung drei Faktoren mit mehreren Variablenpaaren, die ähnlich den Konstrukten als bewertende Interpretation des Gesehenen fungieren (s. Tab. 2: "Varimax-rotierte Faktorladungsmatrix semantisches Differential",

ebd.; vgl. dazu die "Prozesse während des Fernsehkonsums" bei Klingler & Groebel 1994, S. 216). Obwohl die Konstrukte aus der subjektiven Erfahrung des Rezipienten resultieren und darum immer wieder durch den Rezipienten selbst bestätigt werden müssen, wird der Hintergrund der folgenden Konstruktorschläge in diesem Zusammenhang als Erwartung, Erfahrung und spezifische Fernseherfahrung exemplarisch differenziert.

Tab. 11: Fernsehrelevante Konstrukte

Konstrukttyp	Konstrukt	ähnliche Elemente	gegensätzliche E.
Erwartungs- konstrukte	überraschend - vorhersehbar	erschreckend spannend ungewöhnlich risikoreich	erwartet erleichternd alltäglich planvoll
	faszinierend - langweilig	begeisternd spannend besonders reizvoll	enttäuschend öde normal reizlos
	verständlich - unverständlich	erklärbar vertraut durchschaubar	unerklärlich fremd unheimlich
	sympathisch - unsympathisch	schön lustig klug Freund	hässlich ernst gerissen Feind
	gleich - verschieden	wie ich	anders als ich
Erfahrungs- konstrukte	stark - schwach	Sieger mutig Gewinn der Beste	Verlierer feige Verlust der Schlechteste
	richtig - falsch	klug gut ehrlich	dumm schlecht verlogen
	gerecht - ungerecht	verteidigen beschützen freiwillig heroisch geborgen	angreifen gemein sein erzwungen kriminell gefährlich
	schön - hässlich	friedlich beliebt attraktiv	feindselig unbeliebt abstoßend
	klein - groß	kindlich zwerghaft niedlich unschuldig	erwachsen riesig grob schuldig

Konstrukttyp	Konstrukt	ähnliche Elemente	gegensätzliche E.
Fortsetzung: Erfahrungskonstrukte	wichtig - gleichgültig	wesentlich hervorgehoben sich kümmern aufmerksam	nebensächlich überdeckt vernachlässigen verträumt
	fröhlich - traurig	lustig tollpatschig kommunikativ	ernst kontrolliert einsam
	männlich - weiblich	Mann Junge kämpfen führen zufügen	Frau Mädchen abwarten mitlaufen erdulden
	ängstlich - aggressiv	flüchten Opfer defensiv wehrlos duldsam	drohen Täter offensiv bewaffnet gewalttätig
Fernsehkonstrukte	real - fiktiv	authentisch echt berichtet lebendig Abbild	künstlich verfälscht erfunden gezeichnet Täuschung
	effektiv - harmonisch	actionreich lauter schneller Handlungen erlebnisreich ständig unterbrochen	erzählend leiser langsamer Dialoge distanziert kontinuierlich
	Wiederholung - Abwechslung	Serien bekannt alt	Filme unbekannt neu
	betroffener Mensch - Schauspiel	fühlt wirklich in Ereignis involviert	tut so als ob Rollenspiel
	Unterbrechung - Spannungsbogen	Werbung Ansage Trailer	Filmhandlung Szenen Film

"Erwartungskonstrukte" betreffen den Rezeptionsprozess per se, d.h. sie interpretieren unmittelbar von den Erwartungen des Rezipienten her und kategorisieren erst einmal das Gesehene als Ganzes; "Erfahrungskonstrukte" interpretieren den Inhalt des Fernseherlebnisses aus der eigenen Erfahrung heraus, unabhängig davon, dass es sich um Fernsehereignisse handelt; "Fernsehkonstrukte" setzen einige Fernseherfahrung voraus und schöpfen aus einer gewissen Medienkompetenz in der Bewertung des Gesehenen; es wird angenommen, dass v.a. die Fernsehkonstrukte von den älteren Kindern häufiger genutzt werden als von jüngeren. "Mit zunehmendem Alter der Kinder erhöhen sich auch die

technischen Kompetenzen der Kinder." (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2006, S. 49)

Die aufgelisteten Konstrukte beinhalten teilweise einige der möglichen zugehörigen Elemente, die allerdings nur als Erläuterung gedacht sind und nicht dem individuellen Repertoire des jeweiligen Kindes entsprechen müssen (vgl. "Themen und Wünsche der Kinder" bei Barthelmes, Feil & Furtner-Kallmünzer 1991, S. 61 f.). In entsprechenden Untersuchungen wird häufig die Einschätzung des Gesehenen von Kindern retrospektiv erfragt, indem Skalen zur Filmbeurteilung mit aufgelisteten Eigenschaften vorgelegt werden (z.B. Sturm 1991).

Diese fernsehrelevanten Konstrukte sind nur ein ausgewählter Entwurf denkbarer Konstrukte eines Kindes während des Rezeptionsprozesses (zum Variantenreichtum der Konstruktbildung: Landfield & Epting 1987). Die Persönlichkeitskonstrukttheorie könnte stärker eingebunden werden, indem besondere Personen mit ihren Eigenschaften aus dem Umfeld des Kindes eruiert und in die Konstrukte mit einbezogen werden. Denn diese Interpretationen von bekannten Personen wären ebenfalls eine Möglichkeit, Erfahrungskonstrukte mit den zugehörigen Elementen zu bilden, die bei der Interpretation der Fernsehereignisse eine Rolle spielen (bei jüngeren Kindern noch mehr als bei älteren). Sturm (1991) nutzt in ihrer Untersuchung Eysencks Typenbegriff der "Extraversion" und des "Neurotizismus" und beschreibt damit konstrukt-ähnliche Eigenschaften, nämlich "gesellig, lebhaft, aktiv, sensationshungrig, dominierend" (ebd., S. 208) etc.; allerdings werden damit im Unterschied zur Persönlichkeitskonstrukttheorie nicht die Interpretationen des Rezipienten zum Untersuchungsgegenstand gemacht, sondern seine fernsehrelevanten Eigenschaften.

Je älter das Kind ist, desto mehr haben sich die unterschiedlichen Erfahrungen - die eigenen oder die medienbezogenen - so vermischt, dass eine getrennte Beurteilung des Gesehenen und die entsprechende Interpretation abgeleitet von den Eigenschaften der eigenen Familie oder den Eigenschaften von Fernsehprotagonisten nur selten möglich ist; mit zunehmendem Alter wird also die Wahrnehmung und Beurteilung - auch von vertrauten Personen - komplexer, da die zur Beurteilung herangezogenen Informationen nicht mehr nach ihrer Quelle unterschieden werden können. Erwachsene (insbesondere Eltern) verlieren ihre Allmacht aus der Perspektive der Kinder und werden nur noch themenspezifisch als kompetent, stark etc. beurteilt. Vitouch (1993) spricht in diesem Zusammenhang

von einer entwicklungsbedingten Verschiebung der externen zur internen Kontrollüberzeugung des Kindes (S. 51 f.).

2.2.3 Regiehandlungen

Die Interpretationen lassen sich allerdings nicht nur mit fernsehrelevanten Konstrukten und Konstruktionsknoten, sondern ergänzend auch mit Handlungsmustern darstellen, die fernsehspezifisch, fernsehbezogen oder aber fernsehabhängig sind. Diese Art der Steuerung des Rezeptionsprozesses beeinflusst auch die Interpretation des Gesehenen, denn - wie Groebel & Gleich (1993) bemerken -, es kann nur individuell wirken, was auch gesehen wird. Diese sog. Regiehandlungen werden darum als eine den vorgenannten Konstruktionsperspektiven gleichwertige Perspektive des Rezeptionsprozesses angesehen; auch Charlton (1993) bezieht die "Medienhandlungen" sehr stark in seine Darstellung des Rezeptionsprozesses mit ein.

Diese Regiehandlungen können den Abschluss eines Beurteilungsprozesses und den Beginn einer neuen Aufmerksamkeit markieren; fernsehunabhängige Regiehandlungen (z.B. Beendigung durch die Mutter, andere Verpflichtungen, Stromausfall etc.), die von außen her in den Rezeptionsprozess eingreifen, führen in der Regel zum Abbruch desselben, wenn das Kind allein im Zimmer ist und guckt. Sieht das Kind in Gesellschaft fern, so beschäftigen sich einige Untersuchungen v.a. mit den Fernsehunterbrechungen durch Gespräche und Kommentare, die die Aufmerksamkeit lenken (Ulmer & Bergmann 1993; "verbale Aktivitäten während des Rezeptionsprozesses" bei Püschel 1993; "gruppenbezogene Sprachhandlungsmuster" bei Holly 1993).

- Die *fernsehspezifischen Regiehandlungen* beziehen sich v.a. auf das Umschaltverhalten des Rezipienten, das vom einmaligen Ein- bzw. Ausschalten bis zum Zappen alle Umschalthäufigkeiten, -intervalle etc. erfasst. Diese spezifischen Handlungen betreffen eine Veränderung resp. Gestaltung des Programms über das feststehende Angebot hinaus, denn mit ihnen werden nicht nur bestimmte Themen ausgewählt, sondern auch eine individuelle Themenmischung und -folge zusammengestellt, die für die Erwartungshaltung des Kindes (Kap. 3.1.3) typisch ist. Jäckel (1993) befasst sich mit dem Umschaltverhalten (in Haushalten) und hebt einige Ergebnisse hervor, die in diesem Zusammenhang auszugsweise relevant sind:

- Phasen häufigen Umschaltens werden durch Phasen kontinuierlichen Sehens abgelöst.
- Die Umschalthäufigkeit variiert mit der Zahl der Zuschauer, die vor dem Fernsehgerät sitzen. Wenn mehr als zwei Personen gemeinsam fernsehen, nimmt das Drücken von Programmtasten rapide ab.
- Umschalten erfolgt zumeist nicht völlig regellos und unsystematisch, sondern kann verschiedenen Zwecken dienen: paralleles Sehen zweier Sendungen; Programmauswahl mit Hilfe der Fernbedienung (= Grazing); Überbrückung einer Pause zwischen zwei Sendungen, die man sich ansehen möchte etc. (Jäckel 1993, S. 98 f.)

Die fernsehspezifischen Regiehandlungen beziehen sich also auf einen Eingriff in das laufende Programm, der nicht vom Fernsehen selbst ausgeht und trotzdem die Programmstruktur und -selektion beeinflusst. Dieses Umschaltverhalten kann genre-, szenen- und/oder erwartungsgebunden sein; darum ist eine Erklärung dieses Verhaltens mit Hilfe der Konstrukte im RPS notwendig, der veränderte Programminhalt wiederum wirkt sich auf die interpretativen Konstrukte aus.

- Mit den *fernsehabhängigen Regiehandlungen* reagiert das Kind mit altersgemäßen Handlungen auf die Bedeutung des Programminhalts, die aus der eigenen Erfahrung resultieren. Nicht nur die verwandten Darstellungsmittel (Kap. 1.1.3.3) spielen eine besondere Rolle, sondern auch die Stimmung, die Erfahrung sowie die mehr oder weniger bewusste Erwartung zu Beginn des Rezeptionsprozesses. Die fernsehabhängigen Regiehandlungen führt das Kind aus, um eine Darstellung entweder besonders gut oder aber möglichst wenig zu sehen.
 - a) "parallele Regie": Das Kind pausiert z.B. dann, wenn auch der momentane Film unterbrochen wird, um zu essen, zu trinken oder sonstige, alltäglich-relevante Dinge zu tun; somit werden die Erlebnisse von Realität und Fiktion ineinander verschachtelt. Das Programm ist allerdings der dominante Aspekt, da die relevanten Handlungen im realen Leben meistens nur so lange dauern sollen, wie die Pause im fiktiven Fernsehen.
 - b) "spontane Regie": Das Kind fürchtet sich und versucht, diese Emotion spontan zu bewältigen, indem es aus dem Zimmer läuft, sich hinter einem Möbel versteckt, sich vom Fernsehgerät wegdreht oder die Hände vor das Gesicht schlägt. Dieses "Sich aus der Handlung herausnehmen" zeigen v.a. jüngere Kinder; sie wollen

häufig nicht ganz aus dem Raum gehen, da sie wissen möchten, wann der Film in ihrem Sinne (d.h. ohne Grund zur Furcht) weitergeht. Ältere Kinder dagegen können solche Situationen eher planvoll bewältigen, da sie aufgrund einiger Fernseherfahrung wissen, wann diese Szene voraussichtlich beendet ist und sie wieder am Programm teilnehmen wollen.

Aber nicht nur das Erschrecken provoziert solche spontanen Regiehandlungen, sondern auch ein erwachtes Interesse an Inhalt oder Darstellung; das Kind möchte näher am Erlebnis sein und verringert die Distanz zum Gerät (z.B. direkt vor dem Fernseher auf dem Boden sitzen). Außerdem wenden sich (besonders jüngere Kinder) bei lauter werdenden und/oder sympathischen Tönen spontan dem Fernsehen zu; dies ist allerdings auch bei älteren Kindern zu beobachten, die sich vor dem Fernsehgerät noch anders beschäftigen (essen, trinken, Schularbeiten, lesen, basteln etc.).

c) "verzögerte Regie": Wenn die Kinder die aktuellen Szenen noch nicht verstehen oder einschätzen können, oder wenn sich eine negative Beurteilung der Filmszenen erst allmählich steigert, so warten Kinder ab, bis sich dann eine individuelle Beurteilung manifestiert, so dass sie adäquat handeln können. Diese verzögerte Regie lässt häufig keinen unmittelbaren Bezug zur einlaufenden Information erkennen, weil sie sich auf kürzlich eingegangene und schon interpretierte Information sowie auf den Entwicklungsprozess einer Bedeutung des Inhalts bezieht.

- *Fernsehbezogene Regiehandlungen*: Die Differenzierung der Aufmerksamkeit auf das Fernsehen, ein anderes Spiel(-zeug) oder andere Spielalternativen betrifft nicht so sehr die interessenbedingte selektive Aufmerksamkeit (Kap. 1.1.1.3) - denn in diesem Zusammenhang wird kein Aufmerksamkeitsrhythmus angenommen -, sondern vielmehr Organisation von einem investierten Aufmerksamkeitspektrum. Ob die Freizeit-Gestaltungsversionen Fernsehen - Spiel - Alternativen jede für sich oder kombiniert genutzt werden, jede dieser Alternativen ist latent vorhanden.

Tab. 12: Fernsehbezogene Regiehandlungen

hauptsäch- lich	nebensächlich		
	Fernsehen	Spiel	Alternativen
Fernsehen	allein fernsehen	das Fernsehen durch das Spielen unterbrechen	während des Fernsehens Planen und Vorbereiten von Alternativen; Fernsehpausen zur Vorbereitung nutzen; mit Freunden fernsehen
Spiel	das Spiel durch gelegentliche spontane Reaktionen auf das Programm (Ton) unterbrechen	mit einem bestimmten Spielzeug intensiv spielen	während des Spiels Freunde mit einbeziehen; Spielpausen arrangieren
Alternativen	das Fernsehen wird zwischen anderen Interessen eingeschoben; nur gezielt und für einen begrenzten Zeitraum fernsehen; der Fernsehinhalt dient als Spielgrundlage	ein bestimmtes Spiel nicht sehr intensiv spielen, so dass spontan eine der anderen Möglichkeiten wahrgenommen werden kann	etwas mit Freunden unternehmen; sportliche, musikalische oder andere Aktivitäten

Diese Regiehandlungen sind zwar mehr oder weniger stark auf das Fernsehen bezogen, müssen aber nicht unbedingt den Inhalt des Programms verändern, sondern sie spiegeln die grundsätzliche Einstellung zum Fernsehen im Verhältnis zu anderen Freizeitaktivitäten wider (vgl. Salomon 1984). Somit wird für fernsehbezogene Regiehandlungen relevant, welche Selektionsmöglichkeiten ein Kind in seiner Freizeit zur Verfügung hat: das Fernsehen, ein bestimmtes Spiel und/oder alle anderen Freizeitgestaltungen, die z.B. von den Eltern ermöglicht und angeboten werden. Die aufgeführten Regiehandlungen können allerdings nur eine beschränkte Auswahl der Handlungsvielfalt sein, die - auch altersabhängig - in diesem Zusammenhang denkbar ist.

2.3 Interpretationstendenzen bei Gewaltszenen

Die Struktur und Dynamik der Konstruktbildung und -abfolge beeinflusst die Interpretationen während des Rezeptionsprozesses, die das Konstruktsystem darstellt. Das folgende Rezipienten-Prozess-System geht also davon aus, "dass alle Kognitionen von Emotionen begleitet sind" (Schiefele & Prenzel 1983, S. 226), da Inhalte (in diesem Fall: Szenen) emotional präferiert und kognitiv diskriminiert werden; Emotionen und Kognitionen sind im ganzheitlichen Ansatz des RPS dementsprechend gleichwertig als Konstrukte repräsentiert (Kap. 1.2.2.3). Zajonc (1980) bildete eine Antithese gegen die Auffassung, vor aller entwickelter Emotion müssen kognitive Erkennungs- und Bewertungsreaktionen stattfinden: "In nearly all cases, however, feeling is not free of thought, nor is thought free of feelings." (ebd., S. 154).

Da die Selektionsentscheidungen des Rezipienten von seiner Interpretation der Szenen abhängt und sich letztere wiederum aus Präferenzen und Differenzierungen zusammensetzt und zudem das Schnitt- und das Wahrnehmungstempo sehr hoch ist, wird die ganzheitliche Grundthese von Zajonc (1980) - allerdings ohne "neurophysiologisch getrennte Systeme" (ebd., S. 227) anzunehmen - dem Rezeptionsprozess gerecht.

Werden interpretative Konstrukte im Rahmen des RPS miteinander verknüpft, so lassen sich aufgrund der gewählten Konstrukte die emotionalen Präferenzen (z.B. bei Gewaltszenen ein Aggressions- oder ein Angst-Konstrukt) und das damit zusammenhängende Selektionsverhalten (mit den Konstruktionsknoten dargestellt) erkennen und als Prozessstypen kategorisieren; die emotionale Präferenz bei der Interpretation z.B. gewalthaltiger Szenen determiniert Beginn und Verlauf der Wirkspirale von latent vorhandenen Alternativen wie Aggression und Angst. Im Zusammenhang mit der Definition von Angst thematisiert Michaelis (2005a) zwei Arten von Kontrollverlust, nämlich im körperlichen Selbstempfinden und im existentiellen Lebensraum. "Der Kontrollverlust muss nicht objektiv gegeben sein, sondern lediglich empfunden werden." (S. 76) Ähnlich dem "uses and gratification approach", bei dem die Rezipienten Sendungen nach ihren Bedürfnissen auswählen oder dem Ansatz, der ein themenspezifisches Auswahlverfahren annimmt (Doll & Hassebrink 1989), werden in diesem Zusammenhang Einflussfaktoren bei der Selektion angenommen, die auf einer Grundstimmung (Emotion), der Vorerfahrung und der daraus abgeleiteten Erwartung basieren.

Der Interpretation von Fernsehszenen aufgrund von aktualisierten Konstrukten ist also eine bestimmte emotionale Tendenz immanent, die somit auch mit der Persönlichkeit des Rezipienten eng verknüpft ist. "*Affective judgements implicate the self.*" (Zajonc 1980, S. 157). Die emotionale Tendenz schränkt wiederum den Zugriff auf alternative Konstrukte bzw. deren Konstruktion ein; somit kann für die jeweilige Interpretationstendenz des Rezeptionsprozesses, die ein Kind präferiert, ein entsprechendes, in der Persönlichkeit verankertes Konstruktionssystem *angenommen* werden, ohne die Abbildung des individuellen Rezeptionsprozesses zu vernachlässigen. Allerdings sei bezüglich anderer (gewaltloser) Szenen erwähnt, dass die Interpretationstendenz (IT) ein Konglomerat unterschiedlicher, teils ambivalenter Emotionen und Kognitionen sein kann, da zu einer Tendenz - im Sinne Kellys - immer auch der Gegenpol (samt den subjektiv möglichen Mischformen) mitgedacht wird (s. Kap. 2.1.1).

So gesehen sind die Gewaltszenen nur ein Beispiel, das besonders eindrucksvoll ist und anhand dessen sich die angenommenen Gegenpole von Angst und Aggression verdeutlichen lassen. Zudem werden die möglichen Ambivalenzen berücksichtigt, dass z.B. aufgrund von alternativen Interpretationstendenzen die dargestellte Gewalt per se nicht als besonders bedeutungsvoll wahrgenommen wird, oder wenn nicht Angst und Aggression als Gegenpole konstruiert werden, sondern andere Emotionen wie Angst und Lust, oder aber, wenn Angst und Aggression gleichstarke Tendenzen darstellen und damit in zwei separaten Konstrukten abgebildet werden etc.; all dies ist ebenso denkbar und hängt vom individuellen Konstruktionssystem, d.h. von der Persönlichkeit des Rezipienten, ab.

Mit dem Begriff der *Interpretationstendenz* (IT) wird also im wesentlichen zusammengefasst, dass eine emotionale Grundstimmung die Informationsverarbeitung lenkt; diese Führung der Interpretation in eine bestimmte, subjektiv-sinnhafte (Verstehens-)Richtung geschieht dadurch, dass grundlegende Emotionen die Variationsbreite von alternativen Konstrukten einschränken, so die Interpretation gelenkt wird und sich dadurch das jeweilige Konstruktionssystem des Rezipienten innerhalb dieser Tendenz verändert.

2.3.1 Darstellungsweise des RPS

Für die systematische kognitive Rekonstruktion des individuellen Rezeptionsprozesses könnten alle, dem Kind verfügbaren Konstrukte registriert und anschließend im RPS den Angaben des Kindes entsprechend angeordnet werden; so würde das RPS ohne thematische Einschränkungen den individuellen Rezeptionsprozess vom Ein- bis zum Ausschalten abbilden. Um im Rahmen einer derart aufwändigen, weil einzelfallorientierten Methodik gezielter vorgehen zu können, ist es effektiver, die Konstruktvielfalt einzugrenzen. Da aber die individuelle Konstruktbildung beim Fernsehen nicht direkt beeinflusst werden kann, bietet sich an, das Szenenangebot so einzuschränken, dass die Rekonstruktion des individuellen Prozesses während des Fernsehens nachvollzogen werden kann:

- Die Interpretationen bestimmter Szenen mit einer festgelegten Thematik (vorbereitete Videofilme) wird im RPS festgehalten; dies würde zwar experimentelle Kontrolle im Sinne vergleichbarer Sehbedingungen bedeuten, aber auch ein für die Fernsehsituation untypisches Fernsehverhalten provozieren, da nicht individuell umgeschaltet werden kann, sondern lediglich vorbereitete (Video-)Filme angeboten werden; ein derartiges Fernsehverhalten ist nur für die jüngsten Kinder (ca. 4 Jahre) typisch. Außerdem würde mit der Vorauswahl bestimmter Szenen eine inhaltliche Interpretation so experimentell festgelegt, dass die Subjektivität des jeweiligen Kindes, die sich auch in der Selektion von Szenen ausdrückt, nicht mehr im Modell abgebildet ist.
- Eine andere Möglichkeit wäre, den Rezeptionsprozess nach einer festgelegten Zeit zu beenden, was bedeutet, dass das Kind sich entsprechend seiner gewohnten Selektion verhalten kann; in diesem Zusammenhang kann ansatzweise auch die Konstruktvielfalt vorausgesehen werden. Die Untersuchung würde in diesem Fall wahrscheinlich immer an Wochentagen mit einem vergleichbaren Programmangebot (Serien) stattfinden. Selbstverständlich muss in einem solchen individuellen RPS die Existenz der angenommenen Konstrukte bei jedem Kind überprüft und außerdem Raum für evtl. unvorhergesehene, subjektive Konstrukte gelassen werden, die die bereits vorausgesetzten Konstrukte ergänzen (s. Kap. 3.1).

Das folgend dargestellte, allgemeine RPS konzentriert sich noch nicht auf bestimmte, dargestellte Themen (wie z.B. Gewaltszenen), sondern demonstriert lediglich einen groben

Verlauf, der v.a. Anfangs-, End- und Veränderungsmomente, sowie die drei Bereiche des Modells markiert und einige der verwendeten Symbole einführt und erläutert.

Abb. 11: Rezipienten-Prozess-System (Muster)

Szene	Regie	Interpretationen		
		1. Folge	2. Folge	3. Folge
1,1	■			
1,2	○			
1,3	⇨			
2,1	→			
	⇨			

a) Die *Szenen* sind die Komponente des RPS, die von der Darstellung selbst abgeleitet wird und in diesem Zusammenhang möglichst objektiv aufgezählt werden soll. Die Szenenfolge stellt nicht unbedingt eine zusammenhängende Erzählstruktur eines Films dar, sondern gibt die eingeschalteten Szenen wieder, deren Darstellung in einem RPS-Anhang beschrieben wird (s. Anhang 4.2); die Nummerierung geschieht zur besseren Identifikation der Szenen im Anhang und orientiert sich am Umschaltverhalten des Kindes (die erste Ziffer für eine neue Sendung, sowie die in der jeweiligen Sendung enthaltene Szene).

Außerdem ist nicht eine (beispielhafte) Gewaltszene an die nächste gereiht, sondern das Angebot ist thematisch ebenso vielfältig, wie die mögliche individuelle Selektion des Kindes, was sich sowohl in den Regiehandlungen als auch in der Konstruktionskomplexität der Interpretationen niederschlägt. Wird zu einer bereits weggeschalteten Sendung wiederholt hingeschaltet, zeigt dies, dass dieses Erzählschema für das Kind trotz anderer, zwischengeschalteten Sendungen immer noch latent vorhanden ist und darum noch einmal gewählt wird. Allerdings sind auch andere Interpretationen denkbar, die sich an den kombinierten Konstrukten und dem individuellen Konstruktions-system orientieren.

- b) Die Komponente *Interpretationen* stellt konstruktive Zusammenhänge des Rezeptionsprozesses dar und gibt den Inhalt der Szenen wieder, wie er verstanden wird; nicht wie in den gängigen sog. Inhaltsanalysen, die lediglich einen intentionalen Inhalt angeben können. In den folgenden Beispielen werden die jeweiligen Konstrukte in Anlehnung an die "Fernsehrelevanten Konstrukte" in Tab. 11 (Kap. 2.2.2) dargestellt.

Besonders bei Gewaltszenen sind die interpretativen Alternativen äußerst vielfältig, nämlich als Aggression, Humor, Stärke, Verteidigung, Regelmäßigkeit etc. (vgl. das Angst-/Aggressionskonstrukt verbunden mit Erfahrungskonstrukten). Die Prozess-Typologien konzentrieren sich auf dieses Thema (andere Themen wären genauso denkbar), wobei drei emotionale Grundstimmungen angenommen werden, die den Interpretationen eine angstvolle, aggressionsorientierte und/oder entspannte Tendenz geben.

Entwicklungstheoretisch fundierte Ansätze weisen darauf hin, daß Kinder gemäß ihren Identitätsthemen Medien nutzen, um ihre Alltagserfahrungen angemessen bearbeiten zu können. (Paus-Haase 1991, S. 31)

Im RPS werden diese Themen allerdings nicht so sehr im Rahmen der kindlichen Identitätsfindung angesiedelt, sondern eher in der Persönlichkeit verankert, die die subjektive Interpretation mittels Konstrukten lenkt.

Dadurch erhalten die jeweiligen Szenen eine subjektive Qualität, die wiederum - unabhängig von der Häufigkeit solcher Szenen - mit der Szenenwirkung resp. ihrer Einprägsamkeit deutlich wird (vgl. die "emotionale Potentiale auch einzelner Bilder" bei Groebel & Gleich 1993, S. 66; Groebel 1993a, 1993b). Die Fokussierung auf Gewaltszenen soll in diesem Zusammenhang v.a. die Methodik des Systems darstellen, die auf der Grundannahme basiert, dass am Anfang des Rezeptionsprozesses die Grundstimmung eines Kindes steht, die aus der individuellen Gewichtung zweier Gegenpole gebildet wird und/oder eine dritte Interpretationstendenz zulässt, die berücksichtigt, dass das Kind keinen der beiden Pole für seine Interpretationstendenz wählt (z.B. Gewaltszenen als humorvoll interpretiert oder eine sog. Angstlust dominiert; vgl. dazu das "Angstlust-Motiv" bei Winterhoff-Spurk 2004, S. 75 f.).

Das Alter des Kindes spielt bei Interpretationen und dem Selektionsverhalten insofern eine Rolle, als ältere Kinder zum einen selbständiger mit dem Medium umgehen und z.B. ein-, aus- und umschalten, während sich jüngere Kinder in der Regel vor das Ge-

rät setzen bzw. gesetzt werden, um eine bestimmte Sendung anzusehen oder aber mit älteren mitsehen, ohne selbst wählen zu können. Allerdings muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass die Kinder immer früher selbständig mit dem Fernsehgerät und seinen Möglichkeiten umgehen (bei Baacke & Lauffer 1993 übersehen bereits 6- bis 9jährige das Programmangebot und wählen darum allein aus). Ganguin (2004) schlägt eine mögliche aktuelle Definition von Medienkritik als Teil von Medienkompetenz vor:

So ist ein Ergebnis der Untersuchung, dass Medienkritik eine Kompetenz darstellt, die darauf abzielt, Medien anhand von bestimmten objektiven und subjektiven Kriterien zu bewerten, die sich aus den jeweiligen Normen und Werten einer Person ergeben. Dieser Prozess setzt medienspezifisches Wissen ... voraus. (ebd., S. 65)

Jüngere Kinder entziehen sich unerwünschten Szenen auf andere Weise, sie sehen nicht hin, verstecken sich hinter einem Kissen o.ä. (s.u.). Außerdem wird nicht nur das Umschaltverhalten, sondern auch die Konstruktauswahl von älteren Kindern komplexer sein, da sie aufgrund der erworbenen Fernseherfahrung bereits mehr Fernsehkonstrukte (Kap. 2.2.2) verwenden können als die jüngeren Kinder. Da die kognitiven Möglichkeiten also lediglich die Komplexität des individuellen RPS verändern, nicht jedoch die strukturellen und dynamischen Grundkomponenten, werden die Interpretationstendenzen von Kindern im Alter von ca. 6 - 7 Jahren beispielhaft dargestellt, die bereits anfangen, die Selektion bestimmter Szenen mit der Fernbedienung zu realisieren.

Die jüngste Gruppe, die 4- bis 6jährigen, tut sich schwer, dem Fernsehen gegenüber Ablehnung zu äußern. Die spontanen Aussagen zu Cartoons ... sind fast durchgängig positiv gefärbt. Für die meisten Kinder in diesem Alter ist Fernsehen einfach "toll und schön", was sie sehen (dürfen), gefällt ihnen in aller Regel auch ... (Theunert 1996b, S. 34)

Zudem ist wahrscheinlich, dass die Szenenselektion bei jüngeren Kindern nur selten mittels der Fernbedienung, aber oft durch die Zuwendung zu einem alternativen Spiel ausgedrückt wird. Somit liegt die Differenz der kognitiven Entwicklung der beiden Altersgruppen (5 - 8 Jahre; 9 - 12 Jahre) weniger in der Selektion von Szenen überhaupt, als vielmehr bei der gewählten Alternative zur jeweiligen Szene (ein Spiel oder eine andere Szene), oder die kognitive Reife schafft für die älteren Kinder aufgrund entsprechender Fernsehkonstrukte die Möglichkeit, die Szeneninterpretation und -

bewertung so zu vollziehen, dass Angst, Bedrohung, Aggression u.ä. nicht mehr thematisiert werden.

Da die Konstrukte zwar situationsbezogen interpretieren, aber aufgrund ihrer Verankerung in der Persönlichkeit immer latent vorhanden sind (ob sie gerade aktualisiert werden oder nicht), ist eine Prozessaufzeichnung z.B. im Stil eines begrenzten Handlungsmodells nicht adäquat. Daher werden die gemeinsam wirkenden, interpretativen Konstrukte auf eine Ebene gestellt und optisch so zusammengefasst, dass die Interpretationskomplexität mehrerer Konstrukte im RPS ausgedrückt werden kann. Abgesehen von prinzipiellen, latenten Abhängigkeiten werden die Konstruktionsknoten (✕), die für entscheidende Veränderungen im Rezeptionsprozess verantwortlich sind (Kap. 2.2.1), sowie direkte Abhängigkeiten zwischen den Konstrukten durch Richtungspfeile mit den Konstrukten verbunden, um Entscheidungsphasen und -wege aufzuzeigen. Der Zusammenhang zu den Regiehandlungen und den wahrgenommenen Szenen wird dagegen v.a. aufgrund der Ebene deutlich (d.h. auf der horizontalen Achse).

Die Darstellungsweise des RPS ist inspiriert von einem empirisch-psychologischen Praktikum zum Modellernen von Bandura an der Universität in Kiel (1980/81) unter der Betreuung von Dr. W. Michaelis, dessen Ergebnisse 1985 mit Hilfe der Darstellung von Handlungsschemata an der Universität Augsburg ausgewertet werden sollten. Obwohl der theoretische Hintergrund ein anderer war, wurde mit der Parallelität von Handlungssträngen und der horizontalen Verbindung untereinander eine vernetzte Darstellung motivationaler Strukturen ermöglicht. Der holistische Ansatz des RPS adaptiert diese Idee für die Abbildung des individuellen Rezeptionsprozesses und des Einflusses der Medieninformation auf die Entwicklung der Konstrukte eines Rezipienten.

Bezüglich der dargestellten Konstruktinterpretationen im Rezeptionsprozess muss noch darauf hingewiesen werden, dass Konstrukte plötzlich ihre Pole ändern können, was als Reaktion auf unerwartete Szenen angesehen werden kann, so dass die Stimmung und Bewertung einzelner Szenen "umkippt" (z.B. von vorhersehbar - überraschend, zu: überraschend - vorhersehbar). Diese Änderung der Konstruktpole wird durch die Unterstreichung des momentan geltenden Pols im RPS sichtbar gemacht; dadurch ist nicht nur die anfängliche Grundstimmung, sondern auch die Veränderung

markiert. Aus Platzgründen (und weil dies nur ein Beispiel sein kann) beschränkt sich die Darstellung der Konstrukte in dieser Arbeit auf deren jeweilige Grundrichtung, d.h. auf die Mindestanzahl an Elementen (zwei ähnliche, ein gegensätzliches).

- c) Die Komponente der *Regiehandlungen* beeinflusst die Szenenfolge und wird ihrerseits von der Interpretation durch das Kind bestimmt. Die Studien Kinder und Medien (KIM) fragt seit 1999 regelmäßig etwa 1.200 Sechs- bis 13-Jährige in Deutschland nach ihrem Medienverhalten.

Auf die Frage, was die Kinder denn machen, wenn Dinge im Fernsehen kommen, die ihnen Angst machen, werden als häufigste Antwort Vermeidungsstrategien wie das Ab- oder Umschalten (41 %) oder auch Wegschauen (17 %) und Weggehen (12 %) genannt. Zehn Prozent schauen sich die Sendung weiter an, acht Prozent reden im Anschluss über das Gesehene.

(Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2006, S. 22)

Die in Abb. 10 eingeführten Symbole für das Umschaltverhalten sind

- einschalten,
- ausschalten und
- ↻ umschalten.

Außerdem sind innerhalb dieser Komponente noch andere Handlungsalternativen denkbar, denn besonders jüngere Kinder neigen dazu, da sie den Rezeptionsprozess noch nicht durch ihr Umschaltverhalten beeinflussen können (oder dürfen), die selektive Aufmerksamkeit während des Prozesses tendenziell entweder auf das Fernsehen oder andere Interessen zu richten (s.o.). Dieser Aspekt wird im RPS bei den Regiehandlungen ebenfalls mit entsprechenden Symbolen berücksichtigt, nämlich

- ⇒ vom Fernsehen ab - einem Spiel zuwenden und
- ⇐ vom Spiel ab - (wieder) dem Fernsehen zuwenden.

Bei den Regiehandlungen wird auch berücksichtigt, dass der Raum trotz laufendem Fernsehgerät für einen kurzen Zeitabschnitt verlassen werden kann. Während jüngere Kinder allerdings den Raum eher inhaltsbezogen als Reaktion auf Szenen verlassen (Erschrecken, Desinteresse etc.), orientieren sich ältere Kinder und Erwachsene eher an den vorgegebenen Unterbrechungen (z.B. Werbung, wiederholte Kurznachrichten). Wird der Fernseher aber bei Verlassen des Raums nicht ausgeschaltet, so ist mit dieser Handlung die Intention zurückzukehren und weiterzusehen, impliziert. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass das Kind einen Raum mit bereits laufendem Fernsehge-

rät betritt und der Rezeptionsprozess erst dann beginnt. Jüngere Kinder schränken auch ihr Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsfeld ein, indem sie die Hände vor Augen halten und durch die Finger gucken etc. und so die Ambivalenz der Emotionen zum Ausdruck bringen. So sind sie zwar dabei, aber den Szenen nicht gänzlich ausgesetzt.

- ▷ Das Kind verlässt bei laufendem Fernsehgerät den Raum.
- ▶ Das Kind betritt den Raum mit dem laufenden Fernsehgerät.
- ⊗ Das Kind ist dem Fernsehen nur widerstrebend zugewandt.

Die möglichen kommunikativen Aspekte während des Fernsehens mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen werden im Modell nicht erwähnt, da hier erst einmal die typische Fernsehsituation beschrieben werden soll, in der das Kind *allein vor dem Gerät* sitzt. Andernfalls könnte die Komponente Regiehandlungen beim Fernsehen in Gesellschaft diese Aspekte des Prozesses berücksichtigen und sie sowohl mit der Szenenfolge als auch mit den gewählten Konstrukten verbinden.

In dem folgend skizzierten Konstruktsystem wird also ein Kind im Alter von ca. 6 Jahren angenommen, das mindestens 5 Minuten lang (meistens länger) allein vor dem Gerät sitzt und die Fernbedienung bereits handhaben kann; ältere Kinder bilden wahrscheinlich eindeutigere Interpretationstendenzen aus als jüngere. Das Kind wählt aus auf drei Fernsehkanälen, die Trickfilmserien senden; das Kind weiß, dass zu einer bestimmten Zeit am Tag eine präferierte Serie gesendet wird und schaltet ein. Andere Regiehandlungen im Rahmen dieses typischen, mittäglichen (fiktiven) Programmangebots richten sich nach der jeweiligen Interpretationstendenz des (fiktiven) Kindes.

2.3.2 Interpretationstendenz "Angst"

Die Interpretation von Gewaltszenen, ausgehend von einem vorherrschenden "Angstkonstrukt", bedeutet für das Selektionsverhalten des sechsjährigen Kindes, dass es auf die als gewalthaltig identifizierte Darstellung spontan (erschrocken) und eindeutig reagiert; dieses Kind wird nicht so lange warten zu reagieren, bis es den inhaltlichen Kontext einer Szene analytisch verstanden hat, sondern sofort umschalten oder aus dem Zimmer gehen, wenn die dargestellte Gewalt z.B. als cue für weitere ähnliche Szenen interpretiert wird. Ist das Kind bereit, sich im Spannungsbogen eines Erzählschemas (Kap. 1.2.1.1, Punkt 3) allmählich bis zum subjektiv gewalthaltigen Kontext führen zu lassen, so wird es sich - sobald es den Inhalt als zu gewalthaltig identifiziert hat (vgl. die "Gewaltschwelle" bei Theunert et. al 1992, S. 198 f.) - einem Spiel zuwenden oder aus dem Fernsehzimmer laufen.

Vorschulkinder erleben Angst beim Ansehen von Puppenmonstern, bei Aggressivität und Gewalttätigkeit verschiedener Art, bei Bedrohung und Leiden von Tieren und beim Ansehen langer scharver Waffen. (Winterhoff-Spurk 2004, S. 75)

In diesem Zusammenhang ergeben sich bestimmte hypothetische Vorüberlegungen, die zum Entwurf des Typs einer "angstbetonten IT" führen:

a) Genese einer angstbetonten Interpretationstendenz:

Ein Sonderthema der KIM-Studie 2005 ist "Angst und Fernsehen". Für die überwiegende Mehrheit scheint Angst beim Fernsehen kein Thema zu sein, eine Einschätzung, die auch von den Erziehungsberechtigten bestätigt wird. Nur ein ganz geringer Teil der Kinder empfindet häufiger Angst beim Fernsehen.

(Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2006, S. 63)

In der Regel wird zuerst Spannung und dann Angst aufgebaut, plötzliche Angst ist eher als Erschrecken zu interpretieren, das aber nach dem ersten (erschreckenden) Moment in Spannung und/oder in Angst übergeht. Angst wird also entweder im Rahmen eines Erzählschemas aufgebaut oder nach plötzlichem Erschrecken beibehalten. Gibt das Angstkonstrukt zwar die Interpretationstendenz an, wird aber noch mit anderen Initialkonstrukten kombiniert, die für die Interpretation ähnlich bedeutsam sind, so wird die "ängstliche Grundtendenz" evtl. durch andere Konstruktfolgen gemildert. Diese *Relativierung der Interpretationstendenz* kann gleich zu Anfang des Rezeptionsprozesses aufgrund mehrerer Initialkonstrukte geschehen, oder aufgrund anderer Konstrukte, die während des Prozesses ausgewählt werden. Unwahrscheinlich ist, dass das anfangs aufgebaute, vorherr-

schende Angstkonstrukt im Laufe des Interpretationsprozesses so sehr an Bedeutung verliert, dass es das *Selektionsverhalten* bezüglich weiterer Konstrukte und im Rahmen der Regiehandlungen nicht mehr beeinflusst (vgl. "Das Angst-Gespräch" bei Barthelmes, Feil & Furtner-Kallmünzer 1991, S. 177). Eine derartige Änderung in der Grundtendenz wäre nur durch ein Umschalten auf als "harmlos" bzw. gewaltfrei interpretierte Szenen zu erreichen.

- Wenn sich die Interpretation nicht von vornherein allein am Angstkonstrukt orientiert, sondern die Verbindung mehrerer (Initial-)Konstrukte interpretationsrelevant ist, dehnt dies den Verstehensprozess während des Fernsehens aus. Das Kind braucht bei gewalthaltigen Szenen eine längere Reaktions- bzw. Verstehenszeit, als wenn es die Gewaltszenen sofort als solche identifiziert, versteht und aufgrund dieses Prozesses die ängstliche IT bestätigt und verstärkt wird. Die Relativierung einer ängstlichen IT bedeutet in diesem Fall also eine Verlängerung der Identifikationsphase.
- Außerdem ist bei einer Kombination von mehreren Konstrukten mit dem Angstkonstrukt die Reaktion weniger *eindeutig* (denkbar ist z.B. furchtsame Mimik, die Hand vor Augen halten und durchblinzeln, sich hinter dem Sofa verstecken und doch hingucken, sich an ein Plüschtier kuscheln etc.), als wenn die Angst vorherrscht. Das Kind zeigt in diesem Fall ein Selektionsverhalten, das sich nicht direkt in der Szenenwahl ausdrückt, sondern eher in der Steuerung der eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten durch Einschränkung. Zudem wird so nach der Identifikation gewalthaltiger Szenen eine eindeutige Selektionsreaktion hinausgezögert um abzuwarten, ob die Gewalt nicht doch nur eine kurze Szene ist, so dass das Kind nach dem Erschrecken die Sendung dennoch sieht, um das mittlerweile im konstruktiven Rezeptionsprozess aufgebaute Erzählschema zu vervollständigen.

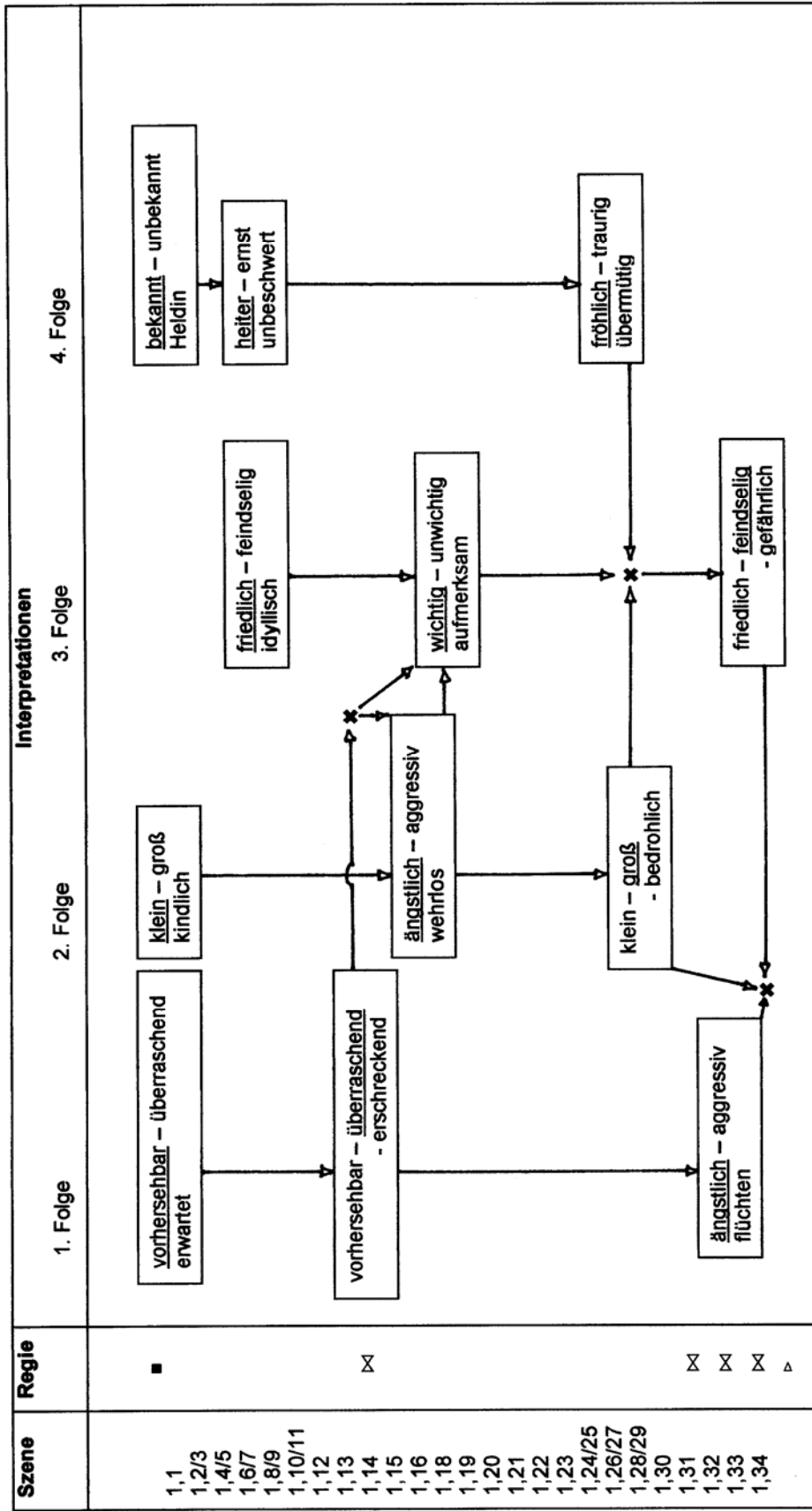
In der folgenden beispielhaften Abbildung des RPS sind nur dann zwei Szenen zusammengefasst, wenn der Inhalt der beiden jeweiligen Szenen sich nicht wesentlich unterscheidet. Dies dient lediglich dem Zweck, in dieser Arbeit die Graphik aus Platzgründen zu straffen; in einer realen Untersuchung sollten im RPS durchgehend die Szenen einzeln aufgeführt werden.

b) Selektionsverhalten während einer angstbetonten Interpretationstendenz:

Ein Kind mit dem vorherrschenden Angst-Konstrukt, d.h. mit einer niedrigen Angschwelle und einer hohen Wahrscheinlichkeit, dass das Angst-Konstrukt während des Rezeptionsprozesses aktiviert wird,

- wendet sich erst einmal einer Sendung zu, die - der eigenen Fernseherfahrung gemäß - kaum gewalthaltige Szenen enthält, aber trotzdem unterhaltsam oder gar spannend sein kann. Als Beispiel für einen solchen Einstieg in den Rezeptionsprozess erscheint die "Biene Maja" geeignet (vgl. Rogge & Jensen 1986, S. 20). Der Szenenkatalog für die Beispiele, der Inhalt und Text zu den jeweiligen Szenen aufführt, ist im Anhang beigefügt (zu diesem Beispiel A, 5.1).
- Die Selektion der Konstrukte während der Interpretation zeigt im Laufe des Rezeptionsprozesses eine immer stärkere Verknüpfung von Angst- und angstverwandten Konstrukten durch Konstruktionsknoten. Außerdem werden anfangs positiv beurteilte Eigenschaften (klein, niedlich) im Laufe des Rezeptionsprozesses eher negativ interpretiert (klein, hilflos).

Abb. 12: IT "Angst" (Beispiel)



Szenekatalog im Anhang: A, 5.1

Die Erläuterung des RPS-Beispiels IT "Angst" beschreibt den Rezeptionsprozess als die Vernetzung von mehreren parallel verlaufenden Konstruktfolgen (Kap. 2.1.3) und deren Verknüpfung. Mit der Darstellung der Konstruktfolgen sowie der Knoten wird die Genese und Steigerung der Interpretationstendenz im RPS deutlich.

a) Konstruktfolgen:

Das RPS in Abb. 12 zeigt ein Kind mit einer starken ängstlichen Grundtendenz in seinen Interpretationen. Der Rezeptionsprozess des Kindes beginnt mit den Initialkonstrukten, dass der Film vorhersehbar verlaufen wird, weil es sich um eine Serie, d.h. um eine Wiederholung bekannter Erzählschemata und Charaktere handelt. Es weiß, dass in der Trickfilm-Serie "Biene Maja" kleine, liebenswerte Bienen vorkommen, die in einer interessanten und friedlich-idyllischen Welt mit Tieren leben, die wiederum aus dem Alltag bekannt sind. Der Realitätsbezug besteht in diesem Fall v.a. in der Situation der kleinen Biene in einer Umgebung mit überdimensional erscheinenden Blumen und Gräsern, die ein Kind mitten in einer "überdimensionalen Erwachsenenwelt" nachempfinden kann; anfangs wird solche Parallelität lediglich als die gewohnte Realität empfunden - ohne besondere Bewertung.

Dies bleibt maßgebend, bis der Film eine unvorhergesehene Wende nimmt; das anfängliche Erschrecken über das Unvorhersehbare manifestiert sich in Angst, die als angenehm empfundene kindliche Niedlichkeit der Bienen stellt sich nun als Wehrlosigkeit dar. Das Kind zeigt erste ambivalente Regiehandlungen (z.B. ist dem Fernsehen nur widerstrebend zugewandt), die bedeuten, dass es eigentlich nichts Bedrohliches sehen will; aber dennoch könnte die Bedrohung schon wieder vorüber sein und das Kind bleibt inmitten der Idylle nun aufmerksam und ist gewarnt.

Obwohl die fröhliche, übermütige Art der Heldin, der kleinen Biene Maja, das erwartete "harmlose" Erzählschema noch einmal verstärkt, folgt dem sofort die Einführung einer bereits erahnten Bedrohung: der Spatz lauert auf einem Ast. Alle bis dahin befürchteten Gefahren treffen nun ein und das Konstrukt klein - groß mit der kindlichen Perspektive auf die Insekten wandelt sich in klein - groß mit der Perspektive eines Kleinen auf den bedrohlich Größeren (Spatz). Die Entscheidung des Kindes, dass der Inhalt ihm zu feindselig und damit gefährlich wird, äußert sich wiederum in ambivalenten Regiehandlungen; verstärkt wird die ängstliche Tendenz auch durch die panische Flucht der beiden Bienen (Szenen

1,31 / 1,32 etc.). Das Kind nimmt offensichtlich diesen Gedanken auf und geht (flüchtet) aus dem Fernsehzimmer.

Dieses RPS zeigt auch, dass die teilnehmende Wahrnehmung des Kindes (Kap. 1.1.2.3, Tab. 8) und die ängstliche IT zwar ein aktives Umschalten und andere Initiativen erschwert, das Kind aber trotzdem noch die Möglichkeit ergreift, aus dem Zimmer zu gehen und sich der unerträglichen Spannung zu entziehen. Das RPS beschreibt die Konstruktselektion als eine Manifestation anfangs nur schwachen, mit bekannten und eher fröhlichen Inhalten durchsetzten Erlebnissen hin zu immer stärker werdenden, angstbetonten Interpretationen. Dies wird deutlich in dem folgenden "Konstruktprofil", das die Genese der einzelnen Konstruktfolgen zeigt.

Tab. 13: Konstruktprofil der IT "Angst"

	Konstrukte	im Sinne von	Thema	Polumkehrungen [von ... zu ...]
1. Folge	<u>vorhersehbar</u> - überraschend vorhersehbar - <u>überraschend</u> <u>ängstlich</u> - aggressiv	erwartet erschreckend flüchten	Erwartung	vorhersehbar - überraschend
2. Folge	<u>klein</u> - groß <u>ängstlich</u> - aggressiv klein - <u>groß</u>	kindlich wehrlös bedrohlich	Emotion	klein - groß
3. Folge	<u>friedlich</u> - feindselig <u>wichtig</u> - unwichtig friedlich - <u>feindselig</u>	idyllisch aufmerksam gefährlich	Situation	friedlich - feindselig
4. Folge	<u>bekannt</u> - unbekannt <u>heiter</u> - ernst <u>fröhlich</u> - traurig	Heldin unbeschwert übermütig	Heldin	

Wie in der Tab. 13 zu sehen, verläuft der Rezeptionsprozess im RPS mit ängstlicher IT relativ kontinuierlich, mit jeweils drei Konstrukten pro Folge; aber diese Anzahl der Konstrukte ist u.U. nur während eines längeren Rezeptionsprozesses als ein Indiz für die Komplexität der Interpretation zu werten. In diesem RPS fällt dieser Aspekt allerdings weniger ins Gewicht, da der Rezeptionsprozess nur ca. eine Viertelstunde dauert und darum kaum große Schwankungen in Entwicklungen innerhalb der Folgen zu erwarten sind. So

entwickelt sich - abgesehen von der vierten Folge - die Konstruktauswahl von einem nicht angstbesetzten Konstrukt zu immer stärker angstvollen Konstrukten.

Die in der letzten Spalte der Tab. 13 dargestellten Polumkehrungen sind insofern etwas Besonders, als eine Polumkehrung bedeutet, dass innerhalb eines Konstruktes bzw. einer Konstruktfolge keine allmähliche Entwicklung hin zu einer ähnlichen, aber anders gewichteten Bewertung der jeweiligen Interpretation stattfindet (wie ängstlich - aggressiv im Sinne von erst "wehrlos", dann "flüchten"), sondern dass das Konstrukt die Stellung von Haupt- und Gegenpol vertauscht und so eine abrupte Veränderung vollzieht; d.h. die Bedeutung, die zuvor als Gegenpol nur mitgedacht wurde, wird nun der interpretatorisch bestimmende Pol dieses Konstruktes, während die vorherige Interpretation in den Hintergrund rückt. Die Umkehrungen verlaufen alle im Sinne einer angstvollen Interpretation hin zu einer Interpretation im Sinne von "erschreckend", "bedrohlich" und "gefährlich".

Die Themen jeder Konstruktfolge geben die Interpretationsperspektiven des Kindes wieder: die Erwartung an die Sendung und die Protagonisten, die Emotionen, die das Kind in das Fernsehgeschehen involvieren, die Interpretation der dargestellten Situation als Rezipient und ganz besondere Aufmerksamkeit erhält die kleine Heldin Maja. Diese Interpretationsperspektiven stehen soz. gleichberechtigt nebeneinander, ohne dass z.B. die Emotion anders bewertet wird als die Situation, denn die interpretative Kombination aller vom Rezipienten gewählten Perspektiven ergeben den Rezeptionsprozess. Auffallend ist hierbei, dass sich - an den Polumkehrungen sichtbar - die drei Perspektiven Erwartung, Emotion und Situation von ihrem Initialkonstrukt aus weiterentwickeln (und entfernen), während die Perspektive auf die Heldin (4. Folge) sich nicht wesentlich ändert.

b) Konstruktionsknoten:

Die Konstruktionsknoten verbinden v.a. angstvolle Elemente bzw. Konstrukte miteinander und "überlagern" Konstrukte wie fröhlich - traurig und klein - groß. Trotz der offensichtlich erwarteten Niedlichkeits-Klischees zu Anfang rezipiert das jüngere Kind mit der ängstlichen Interpretationstendenz die Erzählung also immer mehr aus der Opferperspektive der kleinen Bienen heraus und reagiert auf die Fernsehszenen eher mit Angst. Die Konstruktionsknoten häufen sich mit der immer bedrohlicher werdenden Situation; da sie nur bei Veränderungen im Konstruktsystem auftreten, fungieren sie im RPS sozusagen als Stimmungsbarometer. Ein Konstrukt mit ähnlicher Interpretation würde im RPS entweder als Initialkonstrukt eine neue Konstruktfolge eröffnen oder eine bereits bestehende Konstrukt-

folge weiterführen; aber eine Veränderung in einer Konstruktfolge (oder auch mehreren) stellt der Konstruktionsknoten dar

- durch die immer geringer werdende Anzahl der *von einem Konstruktionsknoten abhängigen Konstrukte* und durch die Bedeutung (Sinnggebung) der Konstrukte. Während der Entscheidung des ersten Konstruktionsknotens u.a. noch ein eher "harmloses" Konstrukt (wichtig) folgt, beinhaltet der zweite Konstruktionsknoten nur eine stark angstbetonte Interpretation (feindselig); der letzte Knoten dagegen betrifft keine abhängigen Konstrukte mehr, die im Rezeptionsprozess involviert wären (das Kind geht aus dem Zimmer).
- Zudem bildet sich die schon beschriebene Genese des Rezeptionsprozesses - v.a. die Steigerung der ängstlichen IT - auch in den Konstrukten ab, die *direkt zu den einzelnen Konstruktionsknoten* hinführen. Das erste Erschrecken (überraschend) ist auch der Anlass, eine erste Veränderung in der Interpretation des Gesehenen zu initiieren. Die Konstrukte, die zu den nächsten beiden Konstruktionsknoten hinführen, zeigen deutlich die Manifestation der ängstlichen Interpretationstendenz, denn zum ersten Knoten führt ein angstbetontes Konstrukt, für den zweiten sind zwei deutlich angstbetonte Interpretationen verantwortlich und der dritte Knoten leitet sich von drei angstbetonten Interpretationen ab (s. Tab. 14).

Die Konstrukt-Verknüpfungen zum jeweiligen Konstruktionsknoten stehen demnach in direkter Abhängigkeit von der im Konstruktionsknoten enthaltenen Entscheidung bzw. die Entscheidung führt direkt zu einem oder mehreren Konstrukten; diese direkten Verknüpfungen verdeutlichen die ängstliche IT des Kindes. Daraus ergibt sich ein "*Knotenprofil*", das auch die Interpretationstendenz abbildet. Die gesamten direkten Konstruktverbindungen zu einem Konstruktionsknoten werden in diesem Profil auch mit dem ähnlichen Element des Konstrukts benannt, da dieses ähnliche Element die subjektive Sinnggebung des jeweiligen Konstrukts (und damit seine präzise Bestimmung) bzw. die Interpretation des jeweiligen Konstruktspols wiedergibt.

Tab. 14: Knotenprofil der IT "Angst"

Knoten	direkt hinführend zum KK		direkt abhängig vom KK	
	Konstrukt	Interpretation	Konstrukt	Interpretation
1. KK	vorhersehbar - <u>überraschend</u>	erschreckend	<u>ängstlich</u> - aggressiv <u>wichtig</u> - unwichtig	wehrlos aufmerksam
2. KK	klein - <u>groß</u> <u>wichtig</u> - unwichtig <u>fröhlich</u> - traurig	bedrohlich aufmerksam übermütig	friedlich - <u>feindselig</u>	gefährlich
3. KK	klein - <u>groß</u> <u>ängstlich</u> - aggressiv friedlich - <u>feindselig</u>	bedrohlich flüchten gefährlich		

Die direkten Interpretationen in Tab. 14 zeigen deutlich, dass "aufmerksam" die einzige sozusagen harmlose Interpretation ist; alle anderen beinhalten irgendeine Form der Bedrohung, Ängstlichkeit und Gefahr. In der tabellarischen Übersicht wird bereits die Tendenz deutlich, dass sich das Verhältnis der Anzahl der hin- und der wegführenden Konstrukte der einzelnen Knoten umkehrt: je mehr Konstrukte zu einem bestimmten Knoten führen, desto weniger Konstrukte sind wiederum von ihm abhängig. Dies ist aufgrund des begrenzten Zeitabschnitts zwar nur im Ansatz erkennbar, zeigt aber doch, dass in diesem Zusammenhang ein Aspekt der Entscheidungsdeutlichkeit bzw. -klarheit innerhalb der Interpretationstendenz eine wesentliche Rolle spielt bei der Selektion der Konstrukte, ihrer Gruppierung in Konstruktionsfolgen und deren Vernetzung mittels der entsprechenden Konstruktionsknoten (s. Kap. 2.3.3).

Für den ersten Konstruktionsknoten ist lediglich ein Konstrukt (mit der Bedeutung "erschreckend") notwendig, was die Stärke der Bedeutung noch betont. Bei den weiteren Konstruktionsknoten steigert sich die Anzahl an Konstrukten, die zu einem Knoten führen, auf 3 Konstrukte. Was die im Punkt "Genese von Konstruktfolgen" beschriebene Manifestation der IT "Angst" nach dem anfänglichen Erschrecken abbildet. Hat man Gelegenheit, über dieses Beispiel hinaus ca. 1 Fernsehstunde eines Kindes im RPS darzustellen, so lässt sich dieses Profil wahrscheinlich noch deutlicher darstellen, als es in diesem Zusammenhang möglich sein kann und es wäre interessant zu beobachten, ob sich die aufgebaute IT "Angst" im Lauf der Sendung wieder hin zu harmlosen oder gar freundlichen Konstruktspolen wandelt.

Ein älteres Kind wird, wenn es überhaupt noch die Biene Maja ansieht, schon dem initialen Erwartungskonstrukt "vorhersehbar" und dem Fernsehkonstrukt "Wiederholung" eine wesentlich stärkere Bedeutung einräumen und zudem in Schreckensmomenten die Spannung leichter als das jüngere Kind aushalten, weil es weitere Fernsehkonstrukte zur Interpretation hinzuzieht, z.B. "real - fiktiv" oder "Happyend - Drama". Zudem nimmt ein älteres Kind eine distanziertere Haltung zur Erzählung ein, was sich darin äußert, dass sowohl die Protagonisten als auch die Filmhandlungen als zu kindlich ("babymäßig") abgelehnt werden. Ab dem Schulalter (ca. 7 oder 8 Jahre) beginnen die Kinder, sich im Fernsehen entweder an der nächst höheren Altersstufe zu orientieren oder von vornherein erwachsene Handlungskontexte und Protagonisten zu bevorzugen (z.B. in Familienserien, Comedy etc.) und die früher regelmäßig gesehenen Zeichentrickfilme zu verschmähen. "Allerdings bleibt Zeichentrick in allen Altergruppen das dominierende Genre." (Feierabend & Klingler 2005, S. 175) Darum wird für die älteren Kinder ein mehr action-haltiger Zeichentrickfilm gewählt (Ninja Turtles in Kap. 2.3.3).

2.3.3 Interpretationstendenz "Aggression"

Wird die Interpretation des Kindes durch die Tendenz "Aggression" gelenkt, so werden gewalthaltige Szenen wegen der actionreichen Darstellung und den Inhalten präferiert, während erzählende Elemente im Film eher langweilen. Eine lebhaftere Darstellung mit überzogenen Charakteren wird als spannend interpretiert; Spannungsbögen sollten kürzer sein, weil sonst die Aufmerksamkeit abflacht. Relevant ist in diesem Zusammenhang, dass das Kind die Aggression als solche identifiziert; für manche Kinder ist dies wegen der überzogenen deutlichen Darstellung nicht schwierig, für andere Kinder bewirkt aber gerade die überzogene Darstellung eine Entfernung von der Realität, was dazu führt, dass Inhalt und Darstellung nicht ernst genommen werden, sondern als humorvoll pittoresk, Slapstick oder einfach als lustig interpretiert werden.

In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass ein aggressiver Inhalt auch als solcher verstanden wird, ohne dass das Angstgefühl überwiegt (s. Kap. 2.3.1). Zu dieser aggressionsbetonten IT sind einige hypothetische Vorüberlegungen notwendig, die sich mit der Entwicklung und der Selektion dieser Tendenz im RPS beschäftigen.

a) Genese einer aggressionsbetonten Interpretationstendenz:

Eine eindeutige Interpretationstendenz wird wahrscheinlich nur bei älteren Kindern (ab 7 oder 8 Jahren) zu finden sein, da die Identifikation von aggressiven Inhalten mit entsprechenden interpretativen Konstrukten korrelieren muss, was bei jüngeren Kindern (aufgrund mangelnder diesbezüglicher Erfahrung und Einstellung) selten sein wird. Das Kind präferiert schnellere Szenenwechsel und Schnitte, viel Bewegung, eher laute Geräusche und Gesprächsfloskeln, stellenweise aufputschende Musik, überzeichnete Charaktere und ein Erzählschema, das sich in dem Satz zusammenfassen lässt: Immer, wenn das Böse gemein wird, ist das Gute da, um es zu bekämpfen.

Bei der Genese einer aggressionsbetonten IT wird nicht so sehr die Steigerung während des Rezeptionsprozesses hin zu einer interpretativen Aggression (vergleichbar mit der angstbetonten IT) vorherrschen, sondern eher ein gezielter Beginn, der die Erwartungen auf mögliche Action- und gewalthaltige Szenen richtet; zum Ende des Rezeptionsprozesses hin werden sich die Konstruktfolgen immer weiter ohne gewalthaltige Szenen und daher mit Konstrukten wie "langweilig" hinziehen und schließlich den Rezeptionsprozess beenden bzw. die Erzählung als solche wird abgeschlossen sein. Dieses Ende kann in vorliegendem Beispiel allerdings nicht dargestellt werden, da dazu ein wesentlich längeres Zeitsegment aus dem Rezeptionsprozess des Kindes nötig wäre.

Je aggressiver die Persönlichkeit eines Kindes ausgeprägt ist, desto stärker werden Actionsszenen und entsprechende Effekte präferiert; mit zunehmendem Alter und adäquater Fernseherfahrung wird ein "aggressives Kind" auch sich allmählich in einer Erzählstruktur entwickelnde brutale Handlungen schon im Laufe der Erzählstruktur erkennen und die Spannung sozusagen als Vorbereitung auf die gewalthaltigen Szenen hinnehmen. Zudem wird sich das Kind im Laufe der Erzählung mit seiner Interpretation der Szenen immer mehr einem bestimmten Protagonisten bzw. einer Gruppe und deren Perspektive der Ereignisse anschließen.

Die erkennbare aggressive IT im RPS besteht aber nicht so sehr in der Auswahl der Szenen (s.u.), sondern v.a. in der interpretativen Unterscheidung von gewalthaltigen Szenen im Sinne einer "sauberen, gerechten und moralisch einwandfreien Gewaltausübung" oder einer aggressiven Intention und damit bösen Gewalt. Die überzogene Darstellung des Gegenspielers und seiner Kameraden (der Feinde) als Trottel unterstützt diese Perspektive,

während die Ninja Turtles trotz ähnlicher (gewalthaltiger) Mittel aufgrund ihrer Freundschaft zueinander, der Bereitschaft zu verteidigen etc. als gut angesehen werden (vgl. dazu das "empathische Erleben gegenüber TV-Freunden" bei Winterhoff-Spurk 2004, S. 78).

Die Protagonisten dieses Films unterscheiden sich also nicht durch die Wahl ihrer (gewalttätigen und kämpferischen) Mittel (Gewalt als Operator), sich durchzusetzen, sondern durch die aggressive Intention, die selbstverständlich nur beim Bösen vorhanden ist. Die Übernahme derartiger Erzählstrukturen und damit der Denkschemata drückt sich in entsprechenden interpretativen Konstrukten des Kindes aus (vgl. "Gut und Böse im Mediengespräch" bei Barthelmes, Feil & Furtner-Kallmünzer 1991, S. 179 f.).

In der Regel reiht sich in derartigen Zeichentrickfilmen nicht eine Kampfszene an die nächste, und es werden auch nicht nur gewalthaltige Szenen gezeigt, sondern es werden noch andere Themen angeboten, die oft den bevorzugten Interessensbereichen der jeweiligen Zielgruppe (bzw. entsprechenden Themenmischungen) entsprechen (in diesem Fall wohl der Jungen im Alter von ca. 6 - 8 Jahren). Der etwas plumpe und skurrile Humor und die dazugehörigen Sprüche und Floskeln der Hero Turtles haben bei den Fans fast Kultstatus erreicht; die naturbelassene und menschliche Art der Helden, sich zu wehren, trifft meist auf den technik-gläubigen Einsatz von Waffen durch die Widersacher.

Diese Themen stoßen zwar bei den Kindern auf Interesse und Verständnis, sollten allerdings in ihren Erklärungen eine bestimmte Intensität nicht überschreiten, da sonst die Aufmerksamkeit in Langeweile umschlägt. Die humoresken Situationen sind teilweise den Alltagsthemen und dem Situationsverständnis der Jungen dieses Alters entsprechend ausgewählt; z.B. wird der Widersacher plötzlich als Muttersöhnchen dargestellt und damit lächerlich gemacht (eine Beschimpfung für 8jährige Jungen).

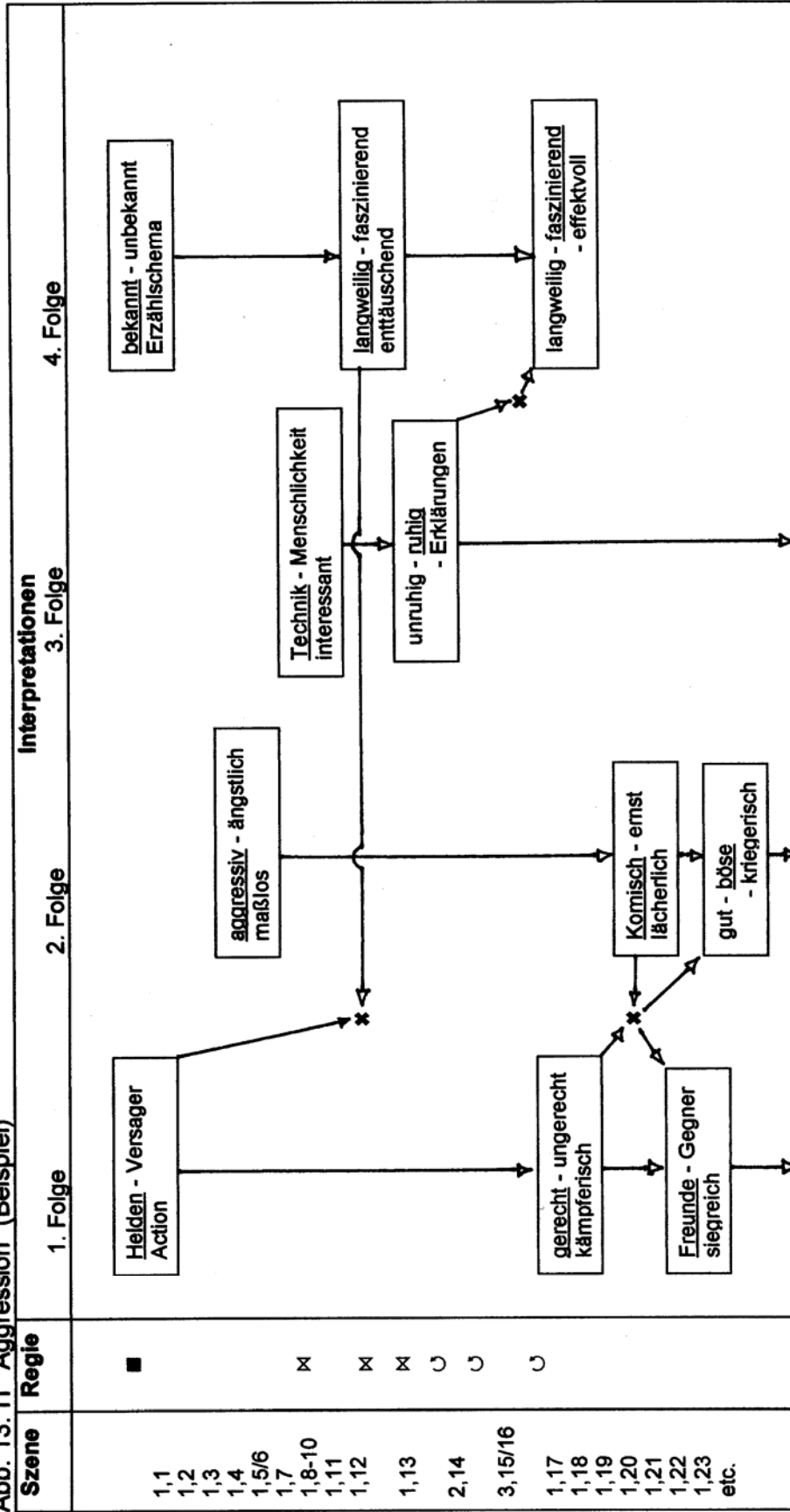
b) Selektionsverhalten während einer aggressionsbetonten Interpretationstendenz:

Einer aggressionsbetonten IT scheint die Zeichentrickserie "Ninja Hero Turtles" entgegenzukommen, die als Beispiel für die grundlegende Selektion dient; das Kind sucht sich im Programm also eine Folge der actionreichen Zeichentrickserie aus, in der die Wahrscheinlichkeit von gewalthaltigen Szenen relativ hoch ist. Die anfängliche Wahl von weniger rasanten Serien zu dieser Zeit ist ebenfalls möglich, aber das betreffende Kind wird auch dann im Zuge des Umschaltens bei den Ninja Turtles bleiben. Da diese Serie als actionreich bekannt ist, wird das Kind auch bei längeren Spannungsbögen und Dialogen nicht so

schnell umschalten, da es aufgrund seiner bisherigen Fernseherfahrung davon ausgehen muss, dass es zum Verständnis der Handlung notwendig ist, diese Filmphasen anzusehen. Sollten diese Szenen allerdings (subjektiv) zu lange dauern, so wird das Kind auch hier um- oder ausschalten etc.

Auftretende überraschende Wendungen in Darstellung und Inhalt werden von diesem Kind nicht als erschreckend, sondern eher als spannend interpretiert. Überraschungen sind keine Ausnahmen, sondern Teil der Erzählstruktur, deren Dramaturgie mit unerwarteten Effekten durchsetzt ist. Diese Effekte sind meistens schrill, laut, mit greller Farbgebung, disharmonischer oder zumindest lauter Musik und in ihrer Aussage übersteigert (Energietüren in der Luft, die Mutter des Antihelden, Darstellung technischer Spielereien etc.). Die bekannten Elemente dieses Zeichentrickfilms sind - abgesehen von den Protagonisten und einer Erzählstruktur, die sich in den einzelnen Folgen wiederholt - Sprüche und gemeinsame Aktionen der Hero Turtles, die noch vom Thema der bereits im Vorspann gespielten Titelmelodie unterstützt werden (vgl. Rathmann 2004, S. 14). Dieser Wechsel von redundanter und unerwarteter (nicht unbedingt neuer) Information muss allerdings dem Bedürfnis des jeweiligen Rezipienten nach Spannung und Entspannung entsprechen, sonst wird er sich - nach einer gewissen Phase des Abwartens - für eine subjektiv adäquate Balance dieser beiden Aspekte auf anderen Fernsehkanälen entscheiden.

Abb. 13: IT "Aggression" (Beispiel)



Szenekatalog im Anhang: A, 5.2

Die Erläuterung des RPS-Beispiels IT "Aggression" wird einen anderen Verlauf als das Beispiel Interpretationstendenz "Angst" zeigen; die Erläuterung stützt sich ebenfalls v.a. auf die Konstrukte und die gebildeten Folgen, sowie auf die Konstruktionsknoten.

a) Konstruktfolgen:

Das Kind schaltet die Sendung "Hero Turtles" ein mit der Erwartung, auch in dieser Folge das gewohnte Erzählschema vorzufinden, das von den bekannten Helden belebt wird (Initialkonstrukte). Das gleichermaßen erwartete Action-Potential dieser Sendung ist Teil der Erzähldynamik und der Protagonisten, die mit- und gegeneinander kämpfen; es stört nicht den ruhigen Fluss der Erzählung (wie bei der IT Angst), sondern gehört als ein wesentliches Element dazu. Anfangs wird das Kind in seinen Erwartungen bestätigt, so dass sogar ein drittes Initialkonstrukt (aggressiv) gebildet wird, als der Widersacher auftritt, die Welt-herrschaft beansprucht und die Menschheit bedroht. Doch dann wird der Konflikt immer wieder erklärt und mit Dialogen ausgedehnt, was phasenweise den Actiongehalt wesentlich verringert.

Die Darstellung von Shredder in einer Rüstung verkörpert eine unmenschliche und technikgläubige Einstellung, während die Pizza-liebenden und mit ihrem Körper kämpfenden Ninja Turtles das Menschliche gegenüberstellen. Obwohl die technischen Details (Satellit, Laserstrahl etc.) mit den entsprechenden Spezialeffekten dem Kind interessant erscheinen, und die dramatische Bedrohung durch Shredder immer weiter verstärkt wird, dauern dem Kind die Erklärungsphasen (subjektiv) zu lang, und es beschließt umzuschalten, um mehr Bewegung zu sehen und mehr "zu erleben". Das Zappen auf den Programmen führt zur "Biene Maja" und den "Schlümpfen", die auch langweilig sind und die Erwartungshaltung des Kindes enttäuschen. Es entschließt sich, wieder zu den Hero Turtles zurückzukehren und wird dort von Effekten fasziniert, die der erwarteten Serien-Erzählstruktur entsprechen.

Die aggressionsbetonte IT wird deutlicher, da der Widersacher als maßlos aggressiv betrachtet wird, während die Ninja Turtles einen gerechten Kampf austragen. Diese ungleiche Bewertung des gleichen Kampfes wird verstärkt, indem Shredder nicht nur als aggressiv beurteilt wird, sondern sich auch noch als Trottel (bzw. Muttersöhnchen) darstellt und so lächerlich gemacht wird. Die zuerst actionbetonte und nun auch aggressionsbetonte IT manifestiert sich also in den beiden Konstruktfolgen, die die Protagonisten - kategori-

siert in gut oder böse - betreffen. Während die Turtles sich in ihrem altruistischen Ziel des gemeinsamen Kampfes einig sind und als Freunde siegen, konkurrieren Shredders Gefährten gegeneinander und verlieren trotz ihrer Drohgebärden. Das Kind betrachtet bei beiden Gruppen den effektvollen Kampf, bewertet ihn aber bei den Turtles als gerechten Sieg von Freunden und bei Shredder als böse kriegerischen Akt, was die Übernahme eines bestimmten Denkmusters nahelegt (s.o.).

Tab. 15: Konstruktprofil der IT "Aggression"

	Konstrukte	im Sinne von	Thema	Polumkehrungen [von ... zu ...]
1. Folge	<u>Helden</u> - Versager <u>gerecht</u> - ungerecht <u>Freunde</u> - Gegner	Action kämpferisch siegreich	Helden	
2. Folge	<u>aggressiv</u> - ängstlich <u>komisch</u> - ernst gut - <u>böse</u>	maßlos lächerlich kriegerisch	Feinde	
3. Folge	<u>Technik</u> - Menschlichkeit unruhig - <u>ruhig</u>	interessant Erklärungen	Wissensgebiet	
4. Folge	<u>bekannt</u> - unbekannt <u>langweilig</u> - faszinierend langweilig - <u>faszinierend</u>	Erzählschema enttäuschend effektvoll	Anspruch	langweilig - faszinierend

Die Tab. 15 zeigt deutlich, dass lediglich in der vierten Konstruktfolge eine Polumkehrung stattfindet, was bedeutet, dass das Kind nur da eine starke Veränderung in der Interpretation des Gesehenen vornimmt. Insgesamt überwiegen Interpretationen im Sinne von Action-Effekten und kämpferischen Elementen, die allerdings unterschiedlich bewertet werden (s.o.). Die einzige Polumkehrung ist auch bezeichnend dafür, dass nur in diesem Zusammenhang ein Zappen durch die Programme und die Rückkehr zu dem anfangs gewählten Film geschieht. Die Dialektik im Kampf von Held und Feind spiegeln auch die Interpretationsperspektiven der ersten beiden Konstruktfolgen wieder. Ansonsten wird ein technisches Wissensgebiet besonders beachtet und in der letzten Konstruktfolge der Anspruch an diese Sendung formuliert.

Da ein Kind um die Mittagszeit ohne weiteres beim Zappen in den Programmen auf gewalthaltige Szenen in Zeichentrickfilmen stoßen kann, erscheint es unrealistisch, das Kind im RPS-Beispiel den Rezeptionsprozess aus irgendeinem Grund abbrechen zu lassen.

Also bleibt das Ende dieses Beispiels sowie sein weiterer Verlauf offen. Typisch erscheint für derartige kampfbetonten Zeichentrickfilme zum einen das phasenweise Abgleiten in einen skurrilen Humor, der den Kindern offensichtlich hilft, den Widersacher nicht nur verlieren zu sehen, sondern ihn auch noch lächerlich zu machen. Dies bedeutet oft, dass ein kämpferisches Ende, bei dem der Widersacher unterliegt, als gerecht empfunden wird. Meist kann er gerade noch entkommen, um dann in einer der nächsten Folgen wieder aufzutauchen.

b) Konstruktionsknoten:

Die aggressionsbetonte IT im RPS-Beispiel enthält drei Konstruktionsknoten, die sich alle voneinander unterscheiden. Zwei der Konstruktionsknoten liegen zwischen den beiden Kampfparteien, den Turtles und Shredders, die jeweils mit einer eigenen Konstruktfolge vertreten sind. Dies würde bedeuten, dass viele Entscheidungen, die das Kind während des Rezeptionsprozesses trifft, von den Protagonisten und ihrer Relation zueinander abhängen, so wie dem Kind auch der Actiongehalt dieser Sendung nicht per se genügt, sondern immer mit bestimmten Helden (den Turtles) verbunden ist.

Der dritte Konstruktionsknoten betrifft das Erzählschema und die behandelten (technischen) Themen, die entweder enttäuschen, weil der Spannungsbogen zu langgedehnt ist oder fasziniert, weil die im Rahmen des bereits bekannten Erzählschemas erwarteten Effekte (im Zusammenhang mit Kampf) endlich gezeigt werden.

Tab. 16: Knotenprofil der IT "Aggression"

Knoten	direkt hinführend zum KK		direkt abhängig vom KK	
	Konstrukt	Interpretation	Konstrukt	Interpretation
1. KK	<u>Helden</u> - Versager <u>langweilig</u> - faszinierend	Action enttäuschend		
2. KK	unruhig - <u>ruhig</u>	Erklärungen	langweilig - <u>faszinierend</u>	effektvoll
3. KK	<u>gerecht</u> - ungerecht <u>komisch</u> - ernst	kämpferisch lächerlich	<u>Freunde</u> - Gegner gut - <u>böse</u>	siegreich kriegerisch

Vom ersten Konstruktionsknoten ist kein Konstrukt direkt abhängig, weil die damit verbundene Entscheidung mit den entsprechenden Regiehandlungen (z.B. durch das Umschalten) verknüpft ist, ohne dass sich die Interpretation des Gesehenen ändert. Das Kind präferiert eindeutig aggressionsbetonte Interpretationsaspekte in Inhalt (kämpferisch) und

Darstellung (effektiv) und die mit den Knoten symbolisierten Veränderungen sind in der Regel gradueller, nicht grundsätzlicher Art.

2.3.4 Alternative Interpretationstendenz "Komik"

Zu den beiden entweder "aggressions-" oder "angstbetonten" Interpretationstypen sind noch andere Möglichkeiten der Interpretation denkbar, die Kinder während des Rezeptionsprozesses präferieren. Eine Form davon ist die Komik, was bedeutet, dass die Kinder gewalthaltige Szenen nicht als Gewalt, sondern als Klamauk und Situationskomik, als lustig und mit viel Bewegung ansehen und die dargestellte Gewalt nicht als solche interpretieren (vgl. Rathmann 2004).

Komik entzündet sich in einer Situation oder an einem Objekt. Sie entsteht meist in einem Vergleich einer Vorstellung von etwas (etwa einem Normalmodell) mit dem vorliegenden Fall, über den gelacht wird. (Aufenanger, Lampert & Vockerodt 1996, S. 26)

Die Art und die Menge alternativer Interpretationstendenzen richtet sich nach den interpretativen Konstrukten, die die Kinder während des jeweiligen Rezeptionsprozesses vernetzen. Im Rahmen der alternativen Interpretationstendenzen ist es relevant, zwischen interpretieren und verstehen zu unterscheiden, denn ein Kind kann die Gewalt in der Darstellung und/oder im Inhalt sehr wohl verstehen und z.B. genrebedingt trotzdem als nicht gewalthaltig interpretieren. Aber selbst, wenn das Kind die Interpretation gewalthaltiger Szenen als Komik präferiert, werden Konstrukte einer ernstzunehmenden Gewalt (s. Kelly) immer mitgedacht; d.h. die Interpretation als Komik kann sich verändern zu entweder einer aggressionsbetonten oder angstbetonten IT.

In Bezug auf Gewaltszenen haben alternative Interpretationstendenzen wie z.B die Komik immer einen bestimmten Spielraum, der sich in diesem Fall zwischen den beiden Interpretationspolen Angst und Aggression bewegt. Dann bezieht die Interpretation nicht nur entweder klare Angst- oder Aggressionselemente mit ein, sondern sie lässt Elemente und sogar Konstrukte einer dritten Interpretationsmöglichkeit zu, die als alternative Tendenz stets in Bezug auf die beiden Pole interpretiert werden müssen. In der Studie von Aufenanger (1996) wird das Thema "Gewalt in humoresken Kontexten" mit der Befürchtung verbunden, dass "es durch die Verbindung von Gewalt und Humor zu einer Verharmlosung der Gewalt kommen kann" (Aufenanger 1996, S. 31).

Aber im RPS ist die bereits vollzogene Interpretation des Kindes als Gewalt, Komik, gewalthaltige Komik oder komische Gewalt Grundlage der Untersuchung und darum die o.g. Befürchtung im Zusammenhang mit Fernsehen kaum relevant. Sieht ein Kind komische Szenen, obwohl der Versuchsleiter seiner Meinung nach gewalthaltige Szenen zeigt, kann dieses Kind durchaus in der Lage sein, die gleichen Szenen in einem anderen Kontext als gewalthaltig und die Protagonisten gar als aggressiv zu beurteilen. Dies hängt m.E. nicht unbedingt mit einer befürchteten Verharmlosung von Gewalt zusammen, sondern mit den Fernseh- und Erfahrungskonstrukten, die für die Interpretation der Szenen aktualisiert werden. In diesem Zusammenhang lassen die hypothetischen Vorüberlegungen einige Möglichkeiten zu, in welchem Zusammenhang Kinder gewalthaltige Szenen als komisch interpretieren:

a) Genese einer komikbetonten Interpretationstendenz:

- Die dargestellte gewalthaltige Situation wird vom Kind nicht ernst genommen (v.a. ein älteres Kind wird sich selten noch für die Biene Maja oder die Schlümpfe begeistern), obwohl die Gewalt als solche verstanden wird. In dieser Interpretationsvariante ist die Gewalt nicht nur komisch, sondern lächerlich, weil sich das Kind sowohl der Darstellung als auch den Inhalten überlegen fühlt.
- Die Gewalt wird in ihrer Darstellung oder/und in ihren Zusammenhängen weder als Gewalt noch als Aggression identifiziert, da der Vergleich mit der Realität und entsprechenden Erfahrungen fehlt und die Einschätzung der Situation als bedrohlich, gefährlich oder gewalthaltig nicht stattfinden kann (dies ist wohl eher bei besonders jungen Kinder im Alter von ca. 4 Jahren anzunehmen). Aber bereits die stimmungsfördernde Musik und die Art der Darstellung können zumindest eine unheimliche Atmosphäre stimulieren, die auch auf ein Kind ohne Gewalterfahrung und -wissen wirkt. Außerdem können unverständliche Zusammenhänge und Reaktionen der Protagonisten entstandene Unsicherheit so steigern, dass ängstliche Reaktionen des Kindes (bis zum Abbruch der Sendung) wahrscheinlich sind.
- Besonders ältere Kinder neigen dazu, gewalthaltige Szenen bei bestimmten Genres eher zu erwarten als bei anderen Sendungstypen; dementsprechend werden gewalthaltige Szenen zwar als Gewalt verstanden, aber von vornherein als notwendig für diesen Sendungstyp akzeptiert. Die Szenen werden dann nicht mehr unter dem Aspekt der Gewalt oder gar der Aggression interpretiert, sondern das Kind zieht sich in

seiner Interpretation auf Fernsehkonstrukte zurück, dass z.B. die Darstellung schlecht ist, die Effekte übertrieben ("zuviel Ketchup") und die Masken zu unnatürlich sind etc. In diesem Zusammenhang muss zum einen hingewiesen werden auf eine quasi expertenhafte Beurteilung der Gestaltung von Effekten (soz. als kognitive Distanzierung zur Vermeidung von zu starker Involvierung) und zum anderen auf die sog. Angstlust, d.h. dass die Angst als Spannungsempfinden erwartet und ausgekostet wird (beides spielt v.a. beim freiwilligen Konsum von Horrorfilmen eine Rolle) (vgl. Hipfl 1991).

- Das Kind hat schon einige Fernseherfahrung und nimmt ein gewisses Potential an gewalthaltigen Szenen als genrebedingt hin, ohne diese Szenen als Gewalt zu identifizieren; sie gehören vielmehr zu einer genrespezifischen Ausdrucksform (z.B. beim Zeichentrickfilm), "werden nicht als Gewalt erlebt" (Hipfl 1991, S. 125) und innerhalb dieses Sendungstyps als komisch beurteilt. Allerdings gilt diese Interpretation nur so lange, bis in der Darstellung oder in der Themenwahl eine subjektive Gewaltschwelle des Kindes in der Darstellung überschritten wird und das Kind die Gewalt auch als solche identifiziert und interpretiert (vgl. Rathmann 2004, S. 15). In diesem Zusammenhang kann man davon ausgehen (s.o.), dass bei gewalthaltigen Szenen nicht nur die Komik als solche die Interpretation bestimmt (obwohl sie ihre Tendenz vorgibt), sondern dass im Laufe des Rezeptionsprozesses auch das Verständnis von Angst und Aggression bei eben diesen Szenen eine latente Rolle spielt.

Die letzte Möglichkeit ist beim Beispiel relevant, da sie wohl die am häufigsten zutreffende Interpretationsvariante ist. Die IT "Komik" als Beispiel einer Interpretation gilt also als Alternative zu Aggression und Angst; zwischen den beiden Polen in bezug auf Gewalt gibt zwar ein drittes Element - nämlich die Komik - die aktuelle Interpretationstendenz vor, das Verhältnis zwischen den einzelnen Interpretationstendenzen bleibt aber labil.

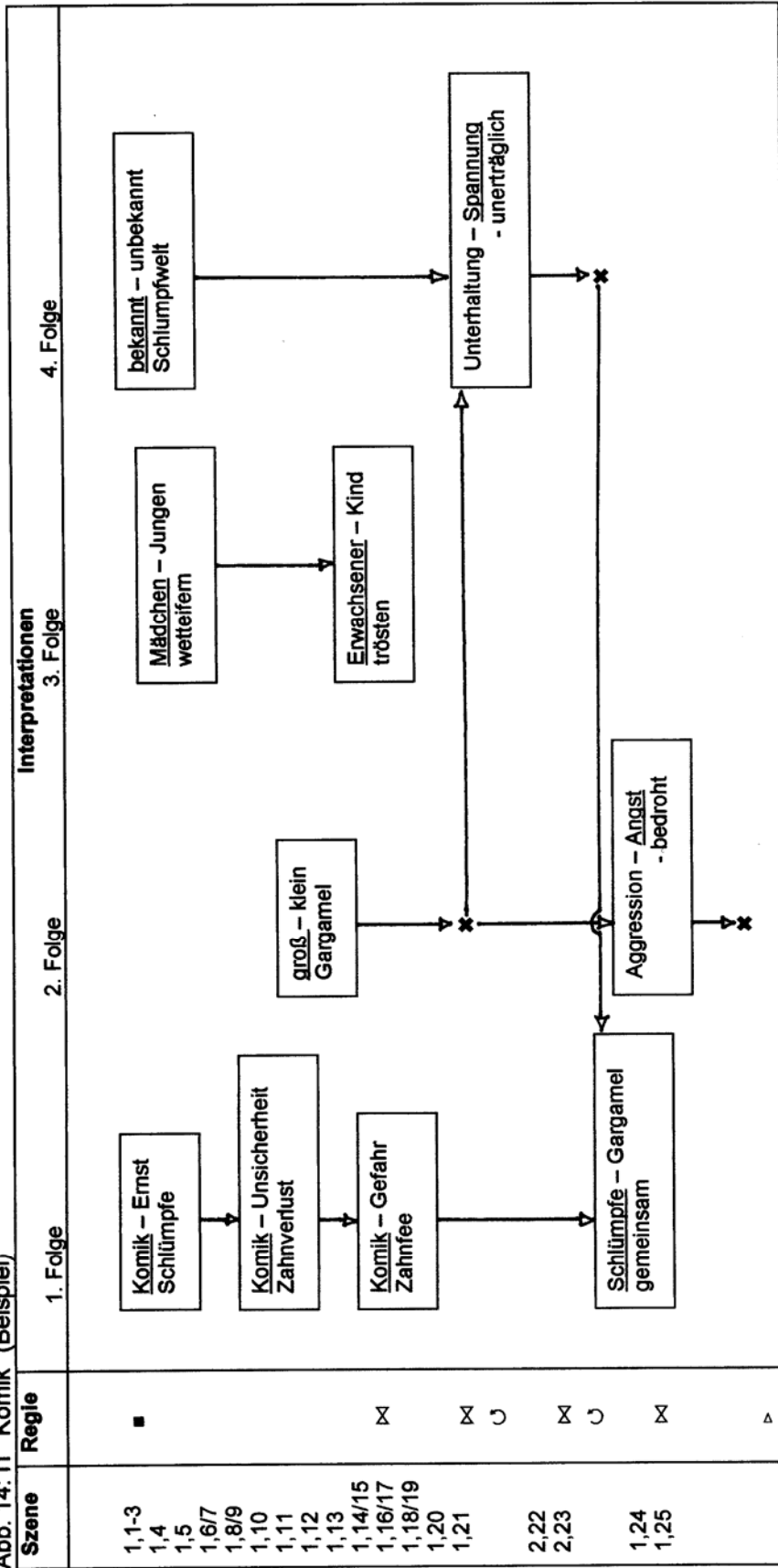
b) Selektionsverhalten während einer komikbetonten Interpretationstendenz

Für das Beispiel dieser Interpretationstendenz wird die Zeichentrickserie "Die Schlümpfe" als ausgewählte Sendung zu Beginn des Rezeptionsprozesses angenommen, da hier das komische Element sowohl im Inhalt als auch in der Darstellung gegeben ist. Ein Kind, das sich mit Komik unterhalten lassen will, kann die phantasievolle Darstellung mit der Bewältigung von kindlichen Alltagssituationen (wie dem Verlust eines Milchzahns) verbinden. Dieser Beginn des Rezeptionsprozesses spricht für eine darstellungsbetonte Selektion, in der der subjektive Unterhaltungswert hinter dem des Inhalts zurücksteht.

Werden die dargestellten Situationen zu realistisch oder ist das Kind zu sehr involviert, so wird das Kind den Inhalt stärker beachten und zu den Konstrukten mit den Elementen von Humor, Komik und Spaß werden andere Interpretationen hinzugezogen. Die komische Unterhaltung hat einen Spannungsbogen, der kaum involviert oder den Rezipienten zur Auseinandersetzung zwingt, sondern immer nur mehrere Szenen zu einer Episode bündelt, diese aneinander reiht und so eine kurzweilige Unterhaltung garantiert (vgl. die kindlichen Komikpräferenzen bei Rathmann 2004, S. 43). Kann die dargestellte Gewalt oder gar Aggression nicht mehr als komisch interpretiert werden, so wird das Kind anfangs Fernsehkonstrukte hinzufügen, die erklären, warum diese Szenen zur genregerechten Unterhaltung notwendig sind. Ändert sich diese Interpretation nicht, wird das Kind entweder seine Erwartungskonstrukte an die Sendung modifizieren und daraufhin die Interpretation mit Konstrukten bestehend aus Angst- und/oder Aggressionselementen ergänzen oder aber ab- bzw. umschalten, um die komische Unterhaltung mit anderen Sendungen zu realisieren.

Obwohl die Gewaltszenen und ihre Interpretation im Mittelpunkt des Interesses stehen, muss besonders im Zusammenhang mit alternativen Interpretationstendenzen berücksichtigt werden, dass kein Film ausschließlich aus Gewaltszenen besteht. Die Interpretation des Kindes ist also nicht nur durch die einzelnen Szenen bestimmt, sondern genau so durch den Wechsel von gewalthaltigen zu normalen oder lustigen (oder sonst wie charakterisierten) Szenen. Dementsprechend hat das Kind - selbst wenn es Szenen mittlerweile nicht mehr als komisch, sondern als gewalthaltig interpretiert - die Möglichkeit, die Interpretation nicht mehr an den anfangs komischen und jetzt gewalthaltigen Szenen zu orientieren, sondern an den anderen Szenen, die gleichfalls miteinbezogen werden müssen.

Abb. 14: IT "Komik" (Beispiel)



Szenenkatalog im Anhang: A, 5.3

Die Erläuterung des RPS-Beispiels IT "Komik" zeigt, dass bevor klare Angst- bzw. Aggressionstendenzen die Interpretation bestimmen können, die Komiktendenz wieder gestärkt wird.

a) Konstruktfolgen:

Das Kind wählt die Sendung "Die Schlümpfe" aus, weil damit die gewünschte Komik im Rahmen einer märchenhaften Sagenwelt geboten wird, deren spezielle Sprache und die sozialen Beziehungen (der Schlümpfe untereinander bzw. der Schlümpfe zu Gargamel) bereits bekannt sind. Gleich nach dem Titellied wird der Rezipient in eine aus dem eigenen Alltag bekannte Situation eingeführt, dass Mädchen und Jungen einander mit bestimmten Fähigkeiten übertrumpfen wollen. Diese realitätsnahe Situation wird durch eine zweite fortgeführt: ein Erwachsener (Papa Schlumpf) weiß Rat und tröstet das Mädchen über seinen Verlust hinweg. Als Sasette den Zahn verliert, interpretiert das Kind die Szenen wegen der Art der Darstellung immer noch als komisch, lässt sich aber offensichtlich vom gezeigten Erschrecken der Schlumpfkinder beeindrucken und bezieht in die Interpretation den latenten Pol der Unsicherheit mit ein.

Diese erste interpretative Trübung der unbeschwerten Komik steigert sich, als die Zahnfee von Gargamel gefangen wird und große Angst zeigt; sie ist in Gefahr; das Kind möchte gar nicht mehr hingucken (Regiehandlungen). Dies, sowie der im Gegensatz zu den winzigen Schlümpfen riesenhafte Zauberer Gargamel kündigen einen Konflikt an, den das Kind angesichts der sich aufbauenden Spannung als unerträglich empfindet und lieber ausweicht (hier: umschaltet). Als diese Regiehandlungen den Spannungszustand nicht ändern, da auch auf einem anderen Programm gerade eine bedrohliche Szene gezeigt wird (der kleine Willi wird von einem riesigen Spatz verfolgt), die den ersten Konflikt (groß gegen klein) noch verstärkt, kehrt das Kind wieder zur ersten Sendung zurück.

Obwohl Gargamel (als überdimensionale Zahnfee verkleidet) inzwischen eine komische Figur abgibt, wird der anfangs relevante komische Aspekt vollständig in den Hintergrund gedrängt. Man sieht, wie die Schlümpfe gemeinsam versuchen, den Eindringling zu bekämpfen; Gargamel dagegen steht - trotz seiner lächerlichen Aufmachung - in seiner Größe bedrohlich im Schlumpfdorf und jagt den kleinen Einwohnern Angst ein. Hier fällt nun die letzte Entscheidung, den schwelenden Konflikt zu vermeiden und angesichts des Um-

standes, dass das Kind das Fernseherlebnis offensichtlich nicht mehr als komisch empfindet, den Fernsehraum zu verlassen.

Tab. 17: Konstruktprofil der alternativen IT "Komik"

	Konstrukte	im Sinne von	Thema	Polumkehrungen [von ... zu ...]
1. Folge	<u>Komik</u> - Ernst <u>Komik</u> - Unsicherheit <u>Komik</u> - <u>Gefahr</u> <u>Schlümpfe</u> - Gargamel	Schlümpfe Zahnverlust Zahnfee gemeinsam	Komik	
2. Folge	<u>groß</u> - klein Aggression - <u>Angst</u>	Gargamel bedroht	Emotion	
3. Folge	<u>Mädchen</u> - Jungen <u>Erwachsener</u> - Kind	wetteifern trösten	soziale Beziehungen	
4. Folge	<u>bekannt</u> - unbekannt Unterhaltung - <u>Spannung</u>	Schlumpfwelt unerträglich	Partizipation	

Die Tab. 17 zeigt eine allmähliche Veränderung innerhalb der Konstruktfolgen, denn es gibt nicht eine Polumkehrung; diese Veränderung lässt sich v.a. in der ersten Konstruktfolge beobachten, wo der Komik immer stärker angstbetonte Pole gegenübergestellt werden. Mit dieser Variation der komischen Interpretationsperspektive läuft die zweite Konstruktfolge parallel; erst wird lediglich registriert, dass Gargamel eben groß ist, während daraus im Laufe des Rezeptionsprozesses eine beängstigende Bedrohung wird. Das Angstgefühl wächst soz. langsam mit dem Aufbau der Konfliktsituation; zudem geht die Darstellung sozialer familiärer Beziehungen (Jungen und Mädchen wetteifern, Papa Schlumpf tröstet) zurück, während der Konflikt immer deutlicher wird.

Offensichtlich hat die Interpretation von sozialen Bindungen, die ähnlich dem kindlichen Alltag verlaufen, den Konflikt entschärft und die Komik erhalten, bis das Kind den Konflikt nicht mehr interpretativ beschwichtigen kann (z.B. als komisch interpretieren). Die vierte Konstruktfolge nimmt die Interpretationsperspektive der partizipierenden Rezeption ein, d.h. dass das Kind mit seiner Interpretation so sehr in das Fernsehgeschehen involviert wird (vielleicht auch gerade durch dem eigenen Alltag vergleichbare Situationen), dass es sich nicht mehr genug distanzieren kann und die entstandene Spannung als unerträglich empfunden wird (das Kind verlässt den Raum).

b) Konstruktionsknoten:

Auch in diesem RPS-Beispiel hat das Kind drei Konstruktionsknoten während des Rezeptionsprozesses entwickelt; dass sich dies mit der Anzahl der Knoten in den anderen Beispielen deckt, ist zum einen zufällig und zum anderen bedingt durch die relativ kurze Fernsehdauer, die der Realität einer durchschnittlichen täglichen Fernsehdauer nicht entspricht. Trotz dieses exemplarischen Charakters lassen sich die Knoten und die Konstrukte, die sie verbinden, als Hinweis auf die IT "Komik" im Rahmen von gewalthaltigen Szenen darstellen.

Die detaillierte Beschreibung der Knoten ist in Tab. 18 festgehalten; als relevantes Merkmal fällt auf, dass die Komik in den Knoten weder als hinführendes noch als abhängiges Konstrukt oder Element vorkommt. Dies bedeutet, dass auch in diesem Zusammenhang immer dann Entscheidungen gefällt werden, wenn die Interpretation von der Erwartung (einer komischen Unterhaltung) abweicht. Die einzelnen Elemente und Pole der Konstrukte um die Knoten spiegeln dagegen eine leichte Schwankung zwischen den beiden Polen Aggression und Angst wider.

Tab. 18: Knotenprofil der alternativen IT "Komik"

Knoten	direkt hinführend zum KK		direkt abhängig vom KK	
	Konstrukt	Interpretation	Konstrukt	Interpretation
1. KK	groß - klein Komik - <u>Gefahr</u>	Gargamel Zahnfee	Aggression - <u>Angst</u>	bedroht
2. KK	Unterhaltung - <u>Spannung</u>	unerträglich	<u>Schlümpfe</u> - Gargamel	gemeinsam
3. KK	Aggression - <u>Angst</u>	bedroht		

Außer dem Angst-Konstrukt kommt jede Interpretation nur einmal um die Knoten vor; dies zeigt, dass das Angst-Konstrukt eine Schlüsselfunktion einnimmt und damit das Komik-Konstrukt ablöst. Dies wird auch dadurch deutlich, dass in der zweiten Konstruktfolge "Emotion" (d.h. Angst) zwei der drei Knoten auftreten und die Angst schließlich zum abrupten Abschluss des Rezeptionsprozesses führt. Zudem ist offensichtlich, dass (abgesehen vom ersten Knoten) immer nur ein Konstrukt hin- bzw. wegführt; was auch als Hinweis auf das bereits angesprochene labile Verhältnis zwischen den beiden Polen Aggression und Angst und der Interpretationsalternative verstanden werden kann.

Das Konstrukt- sowie das Knotenprofil dieses RPS-Beispiels zeigen aber auch, dass sich eine alternative Interpretationstendenz leicht zu entweder dem Aggressions- oder dem Angstpol entwickeln kann. Dies bedeutet, dass anhand eines Kriteriums erkennbar sein muss, ob die Tendenz im einen oder anderen Pol oder in der Alternative liegt; dies wird angesichts der Konstruktselektion des Kindes und der Knotenbildung während des Rezeptionsprozesses für jedes RPS entschieden. Für diesen Fall ist Anteil und Ausprägung der entsprechenden Aggressions- oder Angst-Konstrukte im Verhältnis zu der Gesamtanzahl der interpretativen Konstrukte und Knoten auszuwerten und ihre Stellung und inhaltliche Bedeutung bei den Konstruktionsknoten zu berücksichtigen.

2.3.5 Persönlichkeitsbestimmte Interpretation im RPS

Das Kind konstruiert während des Rezeptionsprozesses interpretative Konstrukte zu Folgen, und diese wiederum zu einem Netz. Die Folgen der subjektiven Interpretation bilden die Struktur und beziehen sich jeweils auf ein bestimmtes Thema; die subjektive Perspektive zu einem Thema entwickelt sich während des Rezeptionsprozesses tendenziell. Einen weiteren Aspekt in diesem Zusammenhang stellen die Szenen dar, die als (sinnvolle) Einheiten in einer zeitlichen Serie die interpretativen Konstrukte auf sich beziehen und damit ebenfalls strukturgebend wirken.

Die Konstruktionsknoten schaffen die Dynamik des interpretativen Rezeptionsprozesses, indem sie einzelne Konstrukte und ihre Folgen miteinander verbinden. Da diese Knoten im Konstruktionssystem nicht bei einer stetigen Weiterentwicklung von Konstruktfolgen verwendet werden (wie z.B. in Informationsverarbeitungs- oder Handlungsschemata), sondern v.a. Veränderungen signalisieren, markieren sie die Dynamik im Interpretationsprozess.

Die Entscheidungen, die während des Konstruktionsprozesses gefällt werden, sind im Rahmen eines sich entwickelnden RPS kaum abbildbar; die Konstruktionsknoten signalisieren aber per definitionem besonders verändernde Entscheidungsphasen, die dargestellt werden können (s. Kap. 2.2.1). Diese subjektive Notwendigkeit einer Veränderung wird aufgrund der bisherigen Interpretation, der aktuellen Erwartung an den Film und der entsprechenden momentanen Interpretation als *zu* schnell, *zu* langsam, *zu* ruhig etc. beurteilt.

Tab. 19: Knotenbestimmende Konstrukte der Interpretationstendenzen

IT Angst	IT Aggression	IT Komik
----------	---------------	----------

	bestimmende Konstrukte	Interpretationen	bestimmend. Konstrukte	Interpretationen	bestimmen. Konstrukte	Interpretationen
1. KK	überraschend	erschreckend	Helden langweilig	Action enttäuschend	groß Gefahr	Gargamel Zahnfee
2. KK	groß wichtig fröhlich	bedrohlich aufmerksam übermütig	ruhig	Erklärungen	Spannung	unerträglich
3. KK	groß ängstlich feindselig	bedrohlich flüchten gefährlich	gerecht komisch	kämpferisch lächerlich	Angst	bedroht

Die direkt zum Konstruktionsknoten (KK) führenden Konstrukte zeigen bereits in den Interpretationen - d.h. in den ähnlichen Elementen der Konstrukte - die jeweilige Interpretationstendenz (IT). Den letzten Konstruktionsknoten, der in der Regel zum Abschluss des Rezeptionsprozesses führt, bestimmen meistens Konstrukte, die einen Gegenpol zu den Initialkonstrukten des Interpretationsprozesses oder einen Gegensatz zur Tendenz bilden; in diesem letzten Konstruktionsknoten hat sich die Interpretationstendenz so manifestiert, dass der Rezipient den Rezeptionsprozess abbricht (besonders deutlich bei der IT Angst des 3. KK in Tab. 19: groß, ängstlich und feindselig mit den entsprechenden Interpretationen).

Die folgende Tab. 20 ist v.a. als Pendant zur Tabelle der knotenbestimmenden Konstrukte relevant, da hier abgebildet wird, wie z.B. das Konstrukt "überraschend" im 1. Knoten der IT Angst zu den Konstrukten ängstlich (wehrlos) und wichtig (im Sinne von aufmerksam) verändert wird. Zudem wird in dieser Tabelle deutlich, dass der 1. KK der IT Aggression zu einem Bruch innerhalb des Rezeptionsprozesses führt (Regiehandlungen!), ohne aber - wie bei den anderen Interpretationstendenzen - gleichzeitig den Interpretationsprozess zu beenden, denn es folgen weitere Knoten. In der IT Komik wird der 1. KK mit dem letzten 3. KK durch das Konstrukt Aggression - Angst (bedroht) verbunden, indem das Konstrukt einmal eine knotenabhängige und zum anderen eine knotenbestimmende Position, auf jeden Fall aber eine Schlüsselfunktion einnimmt.

Tab. 20: Knotenabhängige Konstrukte der Interpretationstendenzen

	IT Angst		IT Aggression		IT Komik	
	abhängige Konstrukte	Interpretationen	abhängige Konstrukte	Interpretationen	abhängige Konstrukte	Interpretationen
1. KK	ängstlich wichtig	wehrlos aufmerksam	-	-	Angst	bedroht
2. KK	feindselig	gefährlich	faszinierend	effektiv	Schlümpfe	gemeinsam
3. KK	-	-	Freunde böse	siegreich kriegerisch	-	-

Die Konstrukte der subjektiven Interpretation besonders eindrucksvoller Szenen bilden den interpretativen Rahmen der jeweiligen Tendenz; handelt es sich dabei um gewalthaltige Szenen, wie in diesem Zusammenhang angenommen, so schwanken die Tendenzen zwischen Angst und Aggression, oder in einer interpretativen Alternative. Die Grenzen zwischen den Konstruktpolen sind ebenso fließend wie der Übergang der beiden Haupttendenzen in bezug auf Gewaltszenen zu den Alternativen. Diese Dynamik entsteht auch dadurch, dass nicht nur die Reaktion auf die extremen (z.B. gewalthaltigen) Szenen beachtet wird, sondern dass dieser ganzheitliche Ansatz von einer konstruktiven Aktivität der Persönlichkeit des Rezipienten ausgeht, die die Interpretation des Gesehenen (und damit auch den subjektiven Bedeutungszusammenhang und die Bewertung) im Laufe des Rezeptionsprozesses und mit *jeder* weiteren Szene so differenziert, bis ein ambivalentes Konstruktionssystem entstanden ist, das die individuelle Perspektive auf alle Szenen abbildet.

In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass sich Kinder im Rezeptionsprozess an den am stärksten beeindruckenden Szenen orientieren, was auf eine Interpretationstendenz hinausläuft; d.h. dass die älteren Kinder mit Fernseherfahrung den Interpretationsprozess schon mit einer genrebedingten Erwartungshaltung an die Darstellung und die Themen der Sendung beginnen, während jüngere Kinder eher von Szenen überrascht werden, aber im Laufe des Rezeptionsprozesses alle Szenen (sowohl stark als auch schwach beeindruckende) tendenziell interpretieren. Die von der Persönlichkeitskonstrukttheorie Kellys abgeleitete Dichotomie der Interpretationen ermöglicht nicht nur eine Typisierung der subjektiven Konstruktionssysteme, sondern auch neue Erklärungsansätze für Phänomene wie "Angstlust" oder die Relativierung gewalthaltiger Szenen durch die Re-

dundanz ihrer inhärenten Information und das damit einhergehende fernsehspezifische Expertentum des Rezipienten.

Außerdem werden alle "klassischen" informativen Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Persönlichkeit (Erziehung, soziale Umgebung etc.) als bereits interpretierte Größen mit einbezogen, denn der Einfluss geht nicht von den (sozialen) Faktoren per se aus, sondern von der bereits vollzogenen individuellen Verarbeitung dieser Informationen. Obwohl die Reziprozität von Informationswahrnehmung und -verarbeitung durchaus berücksichtigt wird, basiert auch die Wahrnehmung neuer Information auf der Erfahrung bereits verarbeiteter Information; neue Information kann also nur wahrgenommen werden, wenn sie zumindest einen Anteil an subjektiv redundanter Information enthält. Somit wird der subjektiven Interpretation eine entscheidende Rolle im Rezeptionsprozess zugewiesen; diese persönlichkeitsbestimmte Interpretation gilt sowohl für reale wie für fernsehbezogene Information, was sich im Rezipienten-Prozess-System abbildet.

3. Konsequenzen des RPS für Medienpädagogik und -erziehung

Das Rezipienten-Prozess-System berücksichtigt als ganzheitlicher Ansatz der Medienpsychologie zwar alle möglichen Wirkfaktoren des Fernsehens (kognitiver, emotionaler, sozialer, persönlichkeitspezifischer Art), aber immer als subjektiv verarbeitete Information des jeweiligen Kindes (es gibt also keine vorgegebene "objektive Interpretation" von Szenen; vgl. dazu Winter 1996 oder das Modell der "Struktur- und Prozessmerkmale des Medienrezeptionshandelns" bei Charlton & Neumann-Braun 1992, S. 90).

Da das medial vermittelte Wissen vom Rezipienten noch einmal durch dessen Brille betrachtet, gefiltert und interpretiert wird, erhält es für ihn eine individuelle Bedeutung.

(Bickler 2001, S. 80)

Insofern sollte sich auch die diesem Modell zugeordnete Medienpädagogik bzw. die -erziehung auf jedes Kind konzentrieren und sich die Mühe machen, besonders die Subjektivität in der kindlichen Informationsverarbeitung zu beachten und auf diese Erfahrung einzugehen - sowohl die Forschung der Medienpädagogik als auch die zielgerichtete Medienerziehung vor Ort (vgl. Schmidt 1992).

Aufenanger (1991c) warnt in diesem Zusammenhang aber vor allzu großem Optimismus, da auch die Vielfalt der Medien und die Kommerzialisierung ihrer Inhalte eine starke Macht darstellen, gegen die m.E. nur frühe (kindgerechte) Aufklärung und die pädagogische Stärkung der Persönlichkeit helfen kann.

Medienerziehung wird aus dieser Perspektive als ein vielschichtiger pädagogischer Ansatz gesehen, der nicht nur die neueren Entwicklungen der Medienforschung aufgreift, sondern auch die aktive, Realität konstruierende Rolle des Kindes berücksichtigt. Ziel dieser Medienerziehung ist die Stärkung der Fähigkeiten von Kindern im Umgang mit Medien und zwar aller, also auch der elektronischen bzw. neuen Medien. Die Auseinandersetzung und nicht das Ausschließen von Erfahrungen steht dabei im Vordergrund.

(Aufenanger 1991c, S. 13)

3.1 Fernsehen als subjektive Erfahrung

Die Medienpädagogik beschäftigt sich also in bezug auf das Fernsehen mit der subjektiven Verarbeitung der Information bei Kindern und fragt erst einmal nach der Faszination dieses Mediums beim einzelnen Kind, denn "Medien wirken eben nicht auf *die* Kinder,

sondern auf unterschiedliche Kinder, und zwar in unterschiedlicher Weise." (Schorb & Swoboda 1991, S. 10).

Besonders Vielseher halten das Leben für gefährlicher und stereotyper, als es wohl der Wirklichkeit entspricht. Gerade deshalb ist auch eine systematische Medienerziehung so wichtig.

(Groebel 1998, S. 7)

Zudem gibt es im Verständnis der Darstellungen nicht nur zwischen den Kindern Unterschiede, sondern auch zwischen den Kindern und Erwachsenen resp. den Kindern und dem Regisseur einer Sendung, was Charlton & Neumann-Braun (1992) auf das "persönliche Situationsverständnis" (S. 38) des jeweiligen Kindes beziehen.

Wenn kleine Kinder einen wesentlichen Teil ihrer Zeit vor dem Bildschirm verbringen, dann muss dies ungünstige Auswirkungen auf deren Entwicklung haben, ... (S. 7)

Weil Bildschirme krank machen, weil sie sich auf die Leistungen in der Schule ungünstig auswirken und weil sie zu vermehrter Gewaltbereitschaft führen. Die Folgen haben wir alle zu tragen, und es wird Zeit, dass wir handeln. Wir dürfen nicht länger zuschauen! (S. 12) (Spitzer 2005)

Diese vehemente Warnung vor dem frühen und dem Fernsehkonsum überhaupt ist besonders extrem. Pädagogische Hilfen für einen verantwortungsvollen Umgang mit dem Medium sind m.E. geeigneter, um Kindern das selbst bestimmte Fernsehen zu erleichtern, die Vorteile für das Kind zu erhöhen und die Risiken zu minimieren.

Eine Medienerziehung verläuft in Anlehnung an das RPS in drei Phasen: Die Schilderung der Kinder, was sie warum sehen, dient dem Erwachsenen (Pädagogen) als Einblick in die kindliche Verarbeitung von (Fernseh-)Ereignissen und als Möglichkeit, das jeweilige Kind mit seiner individuellen Perspektive der fernsehspezifischen Zusammenhänge zu verstehen. Darauf aufbauend kann das Erziehungsziel einer Kompetenz im Bereich der Selektion von Sendungen, der Bewertung und Verarbeitung von einlaufender Information für das Kind entwickelt werden. Zudem sollte dem kindlichen Rezipient als dritte Phase der Medienpädagogik Angebote gemacht und Hilfen gegeben werden, wie er die Fernseh-Erfahrungen in seine eigene Realität integrieren kann (Müller-Doohm 1991), so dass das Fernsehen vom Kind als lediglich ein Aspekt des eigenen Lebens unter vielen verstanden wird (vgl. Lenssen 1991).

Tab. 21: Medienpädagogische Phasen

Pädagoge	← Kind	Medienpädagogik		
		1. Phase	2. Phase	3. Phase
		<i>Medienpädagogische Inhaltsanalyse:</i> Faszination des Mediums beim Kind erfragen und verstehen.	<i>Medienkompetenz:</i> individuelle Kompetenz im Umgang mit dem Medium durch Aufklärung und Training.	<i>Medienintegration:</i> individuelle Hilfen mit jedem Kind erarbeiten und entsprechende Angebote bereitstellen, um die Fernseherfahrungen in den Alltag integrieren zu können.
		⇒		
		⇒	←	⇒
				←
				⇒

3.1.1 1. Phase: Medienpädagogische Inhaltsanalyse

Die erste pädagogische Phase spricht eigentlich nicht das Kind an, sondern eher den Pädagogen, denn er nimmt das Kind und seine Faszination vom Fernsehen ernst und fragt nach Motiven, Gewohnheiten und v.a. nach interpretativen Gedanken zum Fernsehen, um das Kind als Rezipienten zu verstehen (Schmidt 1992) bzw. den Rezeptionsprozess "gleichsam 'aus den Augen der Kinder' heraus" (Neumann & Charlton 1989a, S. 372) zu rekonstruieren. Gemäß dem RPS ist das Verstehen immer die subjektive Interpretation von Information - in diesem Zusammenhang heißt dies, dass

zu einem Zielbereich (Bilder, Text, Gerät, Ereignis usw.)

- eine mentale modellhafte Repräsentation entwickelt wird, die über eine lediglich registrierende Perzeption hinausgeht;
- das mentale Modell evaluativ auf Konsistenz mit dem wahrgenommenen Zielbereich und auf interne Kohärenz mit Wissensbeständen überprüft und notfalls revidiert wird

(Weidenmann 1988, S. 30).

Auch Rust (1984) betont in bezug auf die Wirkung von Gewaltdarstellungen auf Rezipienten, dass "letztlich der Einzelfall betrachtet werden muß" (S. 139). Das Kind erklärt, begründet und demonstriert also zunächst dem Pädagogen seinen individuellen Rezeptionsprozess - so lange, bis das Verständnis seitens des Pädagogen deutlich wird. Diese erste Phase der Medienpädagogik bedeutet für den Pädagogen in Anlehnung an das RPS, die Konstruktvielfalt eines Kindes und die dem Kind zur Verfügung stehenden Konstruktivi-

mensionen zu eruieren (gut - böse und groß - klein oder bereits gerecht - ungerecht etc., mit den jeweiligen Elementen).

Im Sinne Weidenmanns (1988) könnte man beim RPS in "automatische" und "systematische Verstehensprozesse" unterscheiden, denn ersterer vollzieht sich bei dem Kind "ohne bewußte Kontrolle" (S. 44), letzterer initiiert der Pädagoge intentional mit einem RPS anstelle des Kindes. Im Zusammenhang dieser Verstehensprozesse ergänzen sich zwei Komponenten:

1. Konstruktatalog:

- Ein altersspezifischer Katalog mit Konstrukten wird vom jeweiligen Kind selbst differenziert, d.h. das Kind bestätigt das vorgeschlagene Konstrukt, ergänzt es mit Elementen, lehnt ein Konstrukt als unbekannt ab oder verändert die Interpretation des Konstruktes. Besonders der letzte Aspekt - aber auch die vorgenannten - berücksichtigt die unterschiedlichen Interpretationsperspektiven von Erwachsenen und Kindern.
- Zudem erhält das jeweilige Kind die Möglichkeit, diesem Katalog noch weitere subjektiv relevante Konstrukte hinzuzufügen, da das Kind bei aller erwachsenen Umsicht in der Selektion vorgeschlagener Konstrukte im Rahmen des eigenen Weltbildes wesentliche Konstrukte zur Interpretation von Ereignissen vermissen wird.

Diese beiden Aspekte verbinden allgemeingültige Interpretationskonstrukte mit den individuellen Erfahrungen und den entsprechenden Konstrukten eines bestimmten Kindes, so dass einerseits interindividuell vergleichbar und intraindividuell authentisch mit dem Kind und evtl. seinen Eltern und Erziehern pädagogisch gearbeitet werden kann (vgl. Rust 1984).

Eine "*medienpädagogische Inhaltsanalyse*" beschäftigt sich folgerichtig mit der Erstellung von zwei Katalogen: den subjektiven Interpretationskonstrukten im kindlichen Prozess-System (die aufgrund der o.g. zwei Aspekte ermittelt werden) und in bezug auf das Fernsehen mit einer möglichst wertfreien Aufzählung der Szenen. So kann mit dem RPS der Bezug des kindlichen Weltbildes mit den Erfahrungen und abgeleiteten Interpretationen zum Fernsehangebot hergestellt werden.

2. Szenenkatalog:

Der sog. Szenenkatalog ist lediglich umstritten, wenn in diesem Zusammenhang Wertungen und Deutungen mit einfließen (ähnlich der bekannten sog. Inhaltsanalysen), die nicht die des Kindes sind (vgl. Mikos 1996); Ziel ist also eine möglichst objektive Aufzählung von angesehenen Szenen als Bezugspunkt für die subjektive Interpretation des jeweiligen Kindes. Der Konstruktkatalog verbindet seine beiden o.g. Aspekte und bildet den interpretativen Rahmen für diese Szenen.

Dieses Fundament einer medienpädagogischen Inhaltsanalyse - bestehend aus dem Konstrukt- und dem Szenenkatalog - bedeutet zwar für die Erhebungsphase einen großen Aufwand und intensive Vorbereitung, macht aber das Verständnis der subjektiven Interpretationszusammenhänge eines bestimmten Kindes im Rahmen eines Rezipienten-Prozess-Systems (RPS) wahrscheinlicher. Auch Weidenmann (1989) unterscheidet zwischen Faszination und Verständnis von Darstellungen, denn während

die simple Aufmerksamkeit durch Dramatik und raschen Wechsel von Inhalten und formalen Angebotsweisen gefesselt werden kann, ist die Verstehensqualität davon abhängig, wie sehr die Zuschauer die kommunikativen Möglichkeiten des Mediums kennen (S. 147).

Dies gilt sowohl für die Interpretation der dargestellten Szenen im Fernsehen durch das Kind, als auch für die Interpretation von Gedanken und Verhalten des Kindes durch den Pädagogen.

3.1.2 **2. Phase: Medienkompetenz**

"Die Medienpädagogik hat keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz" (Kübler 1996, S. 13); daraus folgt, dass die Medienpädagogik bei der Entwicklung einer vage umschriebenen Kompetenz v.a. "ermutigt, begleitet und unterstützt" (ebd., S. 15), aber kaum spezifische pädagogische Ziele anbieten kann. Angesichts dieser Situation bleibt nur, sich mit dem Medienkompetenz-Begriff näher zu beschäftigen und ihn mit Inhalten zu füllen, die vom RPS abgeleitet und begründet sind.

"Ab 8 Jahren wächst die Medienkompetenz" (Aufenanger et al. 1996, S. 14), aber da die Kinder oft schon wesentlich früher fernsehen, ist eine pädagogische Begleitung der Mediennutzung von Anfang an relevant. Gleichbedeutend mit der "Media-Literacy" wird unter Medienkompetenz die Fähigkeit verstanden,

alle möglichen Formen von Medien-Kommunikation angemessen (eigenen Motiven und Interessen folgend) auswählen, analysieren und bewerten zu können sowie selbst die Kommunikationsformen nutzen zu können, und zwar ihrem möglichen Anspruch gemäß (ebd., S. 27).

Die bereits erwähnte Langeweile während des Fernsehens, die besonders vielsehende Kinder schildern, ist m.E. ein Beispiel für mangelnde Kompetenz im Umgang mit dem Medium, denn zur Langeweile einer freiwilligen Tätigkeit gibt es immer eine bessere Alternative. Wird dies allerdings nicht beachtet und das Kind langweilt sich, statt etwas Interessanteres zu unternehmen (besonders bei Vielsehern; vgl. Kap. 1.1.1.1), so ist die Beziehung zum Fernsehen bzw. zur eigenen "Lebenswelt" (im Sinne Aufenangers 1996) gestört. Die Medienkompetenz von Kindern sollte - diesen Ausführungen folgend - besonders in zwei Bereichen gefördert werden (vgl. Hepp 1996; Boeckmann 1996):

1. Technische Medienkompetenz:

Kann ein Kind die Technik und die Möglichkeiten des Fernsehens durchschauen, wird angenommen, dass die Faszination in einem adäquaten Rahmen bleibt und nicht zu einer gelangweilten Vielseherei wird. Baacke, Lauffer & Poelchau (1995) haben einige Medienprojekte im ländlichen Raum zusammenfassend dargestellt, die anhand bestimmter (Entwicklungs-)Themen die Erstellung von Videos, Filmen, Hörspielen etc. zur Aufgabe haben, um Kinder hinter die Kulissen zu führen, ihnen Netzwerke für ihre Medienerfahrungen aufbauen zu helfen und sie außerdem Medien-Grundkenntnisse zu lehren, die es ermöglichen, den Umgang mit den Medien in den eigenen Alltag zu integrieren (vgl. Bachmair 2001).

Die Einsicht in die Machbarkeit von Effekten raubt dem Rezipienten in Spielfilmen zwar ein wenig von der Illusion, erhöht aber gleichzeitig die Kompetenz, in Nachrichten, Dokumentationen und Spielfilmen besser zwischen Realität und Effekthascherei unterscheiden zu können. Diese technische Medienkompetenz kann bewirken,

daß mediengeschulte Kinder mit dem Fernsehen aktiver umgehen, daß sie nicht nur den Inhalt wahrnehmen, sondern erkennen, wie die Formen und Techniken des Fernsehens diesen Inhalt schaffen. Diese Kinder 'wenden mehr Anstrengung beim Fernsehen auf' und wählen anspruchsvollere Programme aus (Weidenmann 1989, S. 1989).

2. Interpretative Medienkompetenz:

Die Zielgruppenspezifizierung und die gleichzeitige Pauschalierung von Verhaltens- und Ausdrucksmöglichkeiten im Fernsehen führt nach Rust (1984) dazu, dass die Darstellun-

gen im Fernsehen für eine "Handlungsorientierung im Alltag unbrauchbar" (S. 142) sind; das Fernsehen wird aber von Kindern und Jugendlichen trotzdem u.a. als eine Orientierungsmöglichkeit im Alltag genutzt (Charlton & Neumann-Braun 1992). Dies macht die Entwicklung eines kompetenten Umgangs mit dem Medium bei Kindern notwendig, die sich nicht nur auf die Vermittlung eines technischen Know-hows der Kinder in bezug auf das Fernsehen beschränkt (im Rahmen sog. Medienprojekte; s. Punkt 1), sondern die auch berücksichtigt, dass Kinder Hilfe bei der Informationsverarbeitung brauchen.

Die Rezeptionsschemata der Kinder vom Medium Fernsehen können durch erzieherische Programme so verändert werden, daß sie das Medium weniger oberflächlich behandeln. Die Förderung hierauf abzielender Sendungen scheint vielversprechender zu sein als eine Veränderung der typischen Gestaltungselemente. (Salomon 1984, S. 216)

Salomon geht in seinen Schlussfolgerungen sogar soweit, dass die Pädagogen Kinder dazu erziehen sollten, sich selbst als Zuschauer ernst zu nehmen, bevor man von ihnen erwarten kann, dass sie Fernsehinformationen selektiv durchdacht verarbeiten. Allerdings scheint m.E. das Interesse, sich intensiv mit etwas (auch mit dem Fernsehen) zu beschäftigen, auf jeden Fall ein Kriterium der Kinder zu sein, unabhängig davon, wie ernst sie das Medium per se nehmen.

Beim Aspekt der interpretativen Medienkompetenz erscheint v.a. relevant, dass die Kinder unabhängig vom Rezeptionsprozess zuerst mit ihrer Persönlichkeit von der Pädagogik wahr- und ernstgenommen werden, bevor sie als Rezipienten erzogen werden. Diese ganzheitlich verstandene Medienkompetenz sieht also über den Tellerrand des Fernsehens hinaus und begreift dieses Medium nicht nur als eines von vielen, sondern auch als *eine Alltagserfahrung* unter vielen anderen Erlebnissen (vgl. Wiedemann 2000, S. 42: "Entwicklung von Medienkompetenz heißt also immer auch Entwicklung von sozialer und kultureller Kompetenz.")

Die Differenzierung des Medienkompetenz-Begriffs im Rahmen einer sog. "allgemeinen Kommunikationskompetenz" bei Winterhoff-Spurk (1997, S. 183; 2004, S. 159) in drei Aspekte (technisch, selbstbezogen und sozial) scheint m.E. für eine erzieherische Realisation problematisch zu sein. Die Fähig- und Fertigkeiten zur Bedienung von technischen Geräten und die Einschätzung ihrer Möglichkeiten als ein Aspekt tauchen in den meisten Kompetenzbegriffen auf und gelten sozusagen als grundlegendes Handwerkszeug adäquater Medienpädagogik. Aber die weitere Differenzierung in selbstbezogene und soziale

Kompetenz bedeutet, dass ein Aspekt ohne den anderen analysiert und gefördert werden könnte. Da soziale Realität aber immer v.a. eine subjektiv interpretierte Realität ist (s.a. Kap. 1.2.1.3), können - will man die Medienkompetenz vom Kind aus verstehen - m.E. diese beiden Aspekte in einer "interpretativen Kompetenz" zusammen analysiert und entsprechend gefördert werden. Gapski (2003) fordert sogar, die Medienkompetenz zu "depädagogisieren", weil die Beschränkung auf erzieherische Maßnahmen der sozialen Bedeutung nicht gerecht würde. Der Medienkompetenz-Begriff ist aber mittlerweile in der Pädagogik fest verankert.

Medienkompetenz wird hier als die Fähigkeit verstanden, das technische Know-how über das Medium mit den davon unabhängigen individuellen Interessen so zu verknüpfen, dass das Fernsehen subjektiv zielgerichtet genutzt werden kann. Inwieweit dies dem Kind bereits möglich ist, lässt sich u.a. aufgrund der aktualisierten Konstrukte während des Rezeptionsprozesses bestimmen, die die eigene Alltagserfahrung mit der fernsehspezifischen Erfahrung verknüpfen und als entsprechende Konstrukte benennen (s. Kap. 2.2.2).

Zudem heißt es bei Vogelgesang (1997) im Zusammenhang mit Computer und Internet:

Das Medienvergnügen der gestandenen Fans ist somit Teil einer Entwicklung, die sich ganz allgemein als Trend zum spannenden Müßiggang einer wachsenden Zahl von Szenen und Spezialkulturen beschreiben läßt, verbunden mit einer hohen Form von Medienkompetenz. (S. 32)

Des weiteren wehrt er sich - m.E. zu recht - dagegen, von vorn herein die Vereinsamung von Kindern und den Mediengebrauch als kausale Korrelation anzunehmen (was nur eine Erklärungsmöglichkeit unter vielen anderen sein kann).

3.1.3 3. Phase: Medienintegration

Charlton & Neumann-Braun (1992) bemerken bei einer zusammenfassenden Bewertung der Medienforschung u.a., "daß den Medien ein desto größerer Einfluß zukommt, je geringer die kommunikativen Kompetenzen sind, über die das jeweilige Kind verfügt" (S. 80). Dementsprechend beschäftigt sich die Medienpädagogik in ihrer 3. Phase nicht nur mit dem kindlichen Rezipienten, sondern fördert auch die Möglichkeiten des Kindes, seine individuellen Medienerfahrungen zu kommunizieren (vgl. Baacke 1996), d.h. sich den Eltern, Erziehern oder Freunden mitzuteilen und damit die subjektive Verarbeitung der Medienereignisse zu erleichtern, indem die einsame Erfahrung (allein vor dem Gerät) zu einer gemeinsamen gemacht und damit relativiert, bestätigt und korrigiert wird (vgl. den Gedanken der Vernetzung von Medienerfahrungen bei Baacke, Lauffer & Poelchau 1995; zur Identitätsbildung früher in der Familie, heute auch mittels der Medien vgl. Groebel 1998, Kap. 5.1).

Zudem könnte der Aspekt der eigenständigen Integration der Medien in den Alltag auch mit dem Begriff der Medienmündigkeit umschrieben werden:

In unserem Verständnis von Medienmündigkeit waren zwei Aspekte ausschlaggebend: Selbstbestimmung und soziale Verantwortung. Entsprechend kann Medienmündigkeit eben nicht an einzelnen Verhaltensweisen, an Wissen oder spezifischen Fertigkeiten alleine abgelesen werden, sondern konkretisiert sich in spezifischen Lebenssituationen und ist damit auch kontextabhängig.

(Hipfl 1996, S. 33)

Aber diese Mündigkeit hat zuerst einmal nichts mit Medien zu tun, sondern basiert auf einer werteorientierten Erziehung mit Selbstbestimmung und der Wahrnehmung sozialer Verantwortung als Ziel - u.a. auch im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien. Der Begriff "Medienintegration" beschreibt m.E. adäquater, sozusagen als ein Subziel solcher Pädagogik, die Perspektive auf das Medium Fernsehen als ein Alltagsaspekt unter vielen, den ein Kind lernt und im eigenen Erleben vernetzt. Da außerdem der Begriff "Mündigkeit" in der Pädagogik besetzt ist mit dem, was *die Pädagogen* für alltagsgerecht vernünftig und pädagogisch emanzipiert halten, steht in der 3. medienpädagogischen Phase der Begriff "Medienintegration" für eine *subjektive Relativierung* der Bedeutung des Mediums für den eigenen Alltag.

Die bereits in der 2. medienpädagogischen Phase angesprochene Dialektik von Expertentum (im Sinne von Wissen) und Persönlichkeitsbildung (im Sinne eines subjektiv-vernünftigen Umgangs) in bezug auf das Fernsehen erreicht in der 3. Phase ihren Höhepunkt und gleichzeitig ihre Relativierung. Die Berücksichtigung der Kontextabhängigkeit bei Hipfl (1996) ist zwar in diesem Zusammenhang relevant, aber doch immer "gefiltert" durch die jeweils subjektive Interpretation von situativen Zusammenhängen. Daher sollten zwar die Kontexte eines "gelebten Alltags" (ebd., S. 33) beachtet werden, aber m.E. ist die Persönlichkeit und die Art und Weise der Konstruktbildung eines Rezipienten (unabhängig vom Medienbezug) ausschlaggebend (vgl. Boeckmann 1996); denn: kann es wirklich ein allgemein-objektives Alltagsverständnis, losgelöst von Subjektivität, geben? (s.a. Mikos 1996)

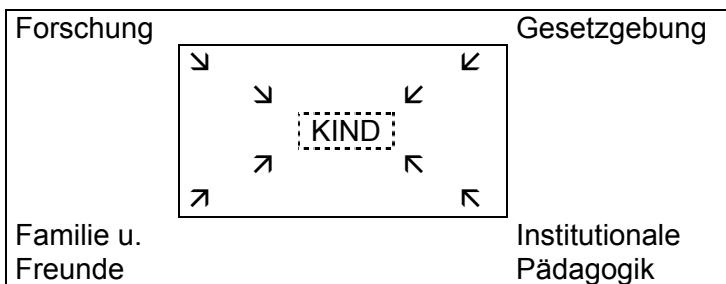
Im Alltag ist das Fernsehen ein Medium unter mehreren und ein Alltagselement unter vielen; der kindliche Alltag, seine Strukturierung, sein Ausgefülltsein mit interessanten und/oder unterhaltsamen Unternehmungen und Erlebnissen und entsprechenden Erfahrungen ist das Ziel dieser pädagogischen Phase. Das Fernsehen nimmt hierbei eine untergeordnete Bedeutung ein, wodurch sich die anfangs konzentrierte Medienpädagogik wieder nach und nach in einen ganzheitlichen pädagogischen Rahmen mit Konzepten und Erziehungszielen einreicht.

3.2 Medienerziehung in Institutionen

Angesichts der Faszination, die das Fernsehen auf Kinder ausübt, kann der Pädagoge auf der Grundlage eines gezielten pädagogischen Konzepts einem Kind helfen, das Fernsehen und auch andere Medien so in den kindlichen Alltag zu integrieren, dass das jeweilige Kind lernt, das Programm nach den eigenen Zielen zu gestalten. Auch mit dem Blick auf das Medium Fernsehen sollte dem Kind pädagogisch vermittelt werden, dass es noch viele Alternativen zu Medien gibt (z.B. selbst mit Freunden zu sprechen, statt sich am Nachmittag Talk-shows anzusehen). So betrachtet muss sich eine Pädagogik im Sinne des kompetenten Umgangs mit Medien auch mit dem Erziehungsziel beschäftigen, die Kinder zu befähigen, Informationen zu beschaffen, zu selektieren und dementsprechend ihre Entscheidungen zu treffen.

Letztlich wird es keine sinnvolle Entwicklung von Medienkompetenz geben können, wenn sie nicht in ein umfassendes Konzept von Bildung und speziell von Kommunikationsbildung integriert wird. Zugleich geht es nicht nur um Kompetenz und Bildung der Nutzer, sondern auch von Anbietern, (Medien-)Politikern und Pädagogen selbst. (Groebel 1997, S. 235)

Abb. 15: Kooperation im Rahmen der Medienerziehung



Die in Abb. 15 aufgeführte Forschung der Medienpsychologie wurde in dieser Arbeit ausgiebig zitiert, die Gesetzgebung wird sowohl von Anbietern, als auch von der Politik und vom Jugendschutz mitbestimmt, obwohl diese Interessengruppen selten miteinander harmonieren. Hainz (1991) kommt eher zu folgendem Schluss:

Um durchgreifende Wirkungen und Erfolge erzielen zu können, bedarf es jedoch finanzieller, personeller und forschungsrelevanter Unterstützungen und Maßnahmen. Dies erscheint hinsichtlich der bisherigen Erfahrungen und der interessegeleiteten, marktwirtschaftlichen medienpolitischen Prämissen nicht in großem Maße realistisch. (S. 90)

Diese sozialpolitischen Strukturen würden den Rahmen einer pädagogischen Psychologie in bezug auf Medien sprengen; trotzdem muss in diesem Zusammenhang erwähnt werden, dass im Hinblick auf bestimmte thematische Orientierungen und Zielsetzungen (z.B. um eine effiziente Gesetzgebung im Jugendschutz zu erreichen) diese Strukturen an Bedeutung gewinnen. In der vorliegenden Arbeit jedoch steht das einzelne fernsehende Kind in seinem sozialen Netz von Familie, Freunden und den Institutionen Kindergarten und Schule im Mittelpunkt.

3.2.1 Medienerziehung im Kindergarten

Kaiser & Kaiser (1981) bezeichnen mit "Bildung" ein allgemeines Erziehungsziel, nämlich "einen *Persönlichkeitszustand*, der den einzelnen befähigt, sein *Handeln* auf *Einsicht* und *Sachkompetenz* zu gründen und es kritisch-prüfend unter dem Prinzip der *Selbstbestimmung zu verantworten*" (S. 61). Da dieser Bildungsbegriff in der folgenden Erläuterung der beiden Autoren an die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, geknüpft wird, ist in diesem Zusammenhang der Begriff "Entscheidungskompetenz" eher relevant (vgl. die Verarbeitung von Fernseherlebnissen im Kindergarten bei Feil 1996, S. 85 ff.)

Kinder lernen im Rahmen der Medienerziehung im Kindergarten also - ergänzend zu den üblichen Erziehungszielen - eine *Entscheidungskompetenz*, die befähigt, Informationen nach subjektiven Kriterien zu beschaffen und zu selektieren, Wesentliches und bloße Effekte voneinander zu trennen und sich für eine bestimmte Fernsehalternative oder auch für etwas ganz anderes (Spielzeug, Freunde etc.) zu entscheiden (vgl. die "medienspezifischen Lernchancen" bei Schmidt 1991) bzw. mehrere Alternativen miteinander zu vernetzen.

Dabei steht im Vordergrund, die kindliche Mediennutzung nicht zu negieren oder nur kompensatorisch aufzuarbeiten, sondern zu erkennen, daß kindliche Mediennutzung zum Alltag gehört und gleichrangig neben anderen Tätigkeiten steht. Das bedeutet, daß die Kinder

- über ihre eigene Art der Mediennutzung und deren Inhalte reflektieren können;
- sich mit der Machart des Fernsehens auseinandersetzen;
- Fernsehen bzw. Video wenn möglich als aktives Gestaltungsmittel einsetzen.

(Aufenanger et al. 1996, S. 19)

Diese Medienerziehung im Kindergarten soll nicht geschehen, um fernsehunerfahrene Kinder an das Medium heranzuführen, sondern es wird davon ausgegangen, dass das Fernsehen mehr oder minder sowieso zur alltäglichen Realität der Kinder gehört und darum auch in der pädagogischen Arbeit eines Kindergartens systematisch erfasst werden muss (vgl. Gangloff 1999 zum "Montagssyndrom" in Kindergärten, S. 105).

Die Erzieher gehen in ihrer medienpädagogischen Arbeit auf die vom Erwachsenen verschiedene kindliche Perspektive und Verarbeitungsweise der Szenenfolgen ein und berücksichtigen die dementsprechende Erzählweise der Kinder (Neuß 1997). Kinder von ca. 3 bis 6 Jahren nehmen die Geschichte in der Regel nicht als logisches Ganzes wahr, sondern verarbeiten die einzelnen Szenen episodisch, d.h. jede Szene für sich (Aufenanger et al. 1996; Lenssen 1997). Kinder dieser Altersgruppe erzählen aufgrund dieser selektiven Wahrnehmung einen Film nach, indem sie mehrere Szenen auslassen und andere wiederum besonders hervorheben und ausschmücken (Näger 1992).

Entsprechend dem medienpädagogischen Konzept sollten schon im Kindergarten die drei Phasen mit dem Kind durchlaufen werden mit dem Ziel der Medienintegration. Solange der Kindergarten noch zum Alltag des Kindes gehört, kann gerade hier ein erster relevanter Beitrag dazu geleistet werden, die (meistens allein gemachte) Fernseherfahrung mit anderen zu teilen, zu relativieren und zu korrigieren. So kann ein Kind die Fernseherfah-

rung in die eigenen Lebenszusammenhänge reintegrieren (Baacke 1997a); das Fernsehen bietet dann keine dauernde Scheinwelt als Flucht vor der Realität an, sondern dient als Inspiration zur Verarbeitung individueller Themen (Identitätsfindung, Geschlechterrollen, Erwachsenwerden etc.).

Abgesehen von gemeinsamen Projekten und entsprechenden Lerninhalten im Kindergarten (Neuß 1997; Näger 1992; Näger 1997; Baacke 1997a) wird in diesem Zusammenhang die gezielte Gesprächsbereitschaft zur besten Methode, denn wenn ein Kind selbst ein Thema anspricht, das (auch) im Fernsehen dargestellt wurde, dann braucht dies Kind Hilfe bei der Verarbeitung (vgl. die "Lebensthemen" bei Schill 1997). Auch Barthelemes, Feil & Furtner-Kallmünzer (1991a) raten:

Mediengespräche über die *häuslichen* Medienerfahrungen der Kinder sollten situativ sein, d.h. dann geführt werden, wenn Kinder sie zum Thema machen (...). (S. 180)

Dieses "Kommunikationsklima" (Näger 1992) signalisiert den Kindern, dass medieninspirierte Themen ernst genommen werden - genauso, wie alle anderen Themen aus ihrem Alltag auch. Kinder lernen im Zuge dieser Gesprächsbereitschaft, das Fernsehen als ein Alltagselement unter anderen zu verstehen und zu nutzen. Trotz dieser Hilfestellung im Kindergarten sollten Erzieher/-innen auch berücksichtigen und respektieren, dass Kinder bereits in ihrer eigenen Weise über das Medienmaterial verfügen (vgl. die Ansätze zur Erzieher/-innenfortbildung bei Neuß 1997; Barthelemes, Feil & Furtner-Kallmünzer 1991b).

Sie bilden die Anknüpfungspunkte aus dem Repertoire ihrer Erinnerungen und Erfahrungen und indem sie es tun, erweisen sie sich als medienkompetente Menschen.

(Baacke 1997a, S. 216)

In diesem Zusammenhang scheint Baackes Definition von kindlicher Medienkompetenz m.E. sehr weit zu gehen, denn seine Umschreibung erfasst zwar den spontanen Umgang mit Medien im allgemeinen (bzw. die Informationsverarbeitung *per se*), nicht aber den kompetenten Umgang im Sinne von unabhängiger Nutzung.

Da Kinder besonders vom Fernsehen fasziniert sind, reicht das spontane Lernen oft nicht aus, sondern zusätzlich sollte der kompetent-integrative Umgang mit dem Fernsehen gezielt vermittelt werden, besonders wenn Konstrukte erfragt werden können und eine bestimmte Interpretationstendenz des Kindes festgestellt wird. In diesem Zusammenhang wird nicht von pädagogischen oder psychologischen Untersuchungen gesprochen, sondern vom pädagogischen Alltag im Kindergarten (vgl. Kap. 4.3), den der Erzieher für "sei-

ne Kinder" gestaltet (vgl. Barthelmes, Feil & Furtner-Kallmünzer 1991b). Leider werden - wie in der Medienpädagogik überhaupt - auch in diesem Zusammenhang v.a. Modellversuche realisiert (z.B. in Schleswig-Holstein: Raschke & Holländer 1995), die zeitlich eng begrenzt kaum zu einer Veränderung der Einstellung zur Mediennutzung im Kindergarten führen (Beschreibung von sog. Praxismodellen u.a. in Baacke, Lenssen & Röllecke 1997; MSA & Stadt Augsburg 1993).

3.2.2 Medienpädagogischer Unterricht in der Schule

Wie bereits erwähnt, steigt der Fernsehkonsum im Alter zwischen 8 bis 12 Jahren an (Kap. E.1.1.1) - ein guter Grund u.a., das Fernsehen und was damit zusammenhängt (auch Mercandising), in einen zeitgemäßen Schulunterricht einzugliedern. Außerdem liegen die Präferenzen der Schulkinder in der Regel bei Game-Shows und Seifenopern; anspruchsvollere Filme und Geschichten sind zu anstrengend und nicht kurzweilig genug (eine "Hitliste der Kinder" z.B. in Aufenanger et al. 1996, S. 34). Sowohl das Fernsehen als auch andere Medien (Video, Computer, Internet, CD-ROM etc.) werden für Kinder eine immer größere Bedeutung gewinnen, wenn es darum geht, vielfältige Informationen zu beschaffen und ein bestimmtes Thema zu recherchieren, sich zu beschäftigen und zu unterhalten (vgl. den "GMK Rundbrief: Netzwärts - Multimedia und Internet. Neue Perspektiven für Kinder und Jugendliche" 1997 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur).

Interaktive Medien werden vermutlich eine viel wichtigere Rolle beim reinen Faktenlernen spielen können, der persönliche Unterricht hat dann Integrations- und Forumsfunktionen. Faktenwissen wird mit Erfahrungswissen gekoppelt, Lernen als gemeinsamer sozialer Prozeß ermöglicht. (Groebel 1997, S. 238)

Diese Vision eines medienintegrierenden Unterrichts, der sowohl Lehrer als auch Schüler von der "Paukereii" entlastet und statt dessen Raum schafft für Diskussion, Kritik und themengebundene Projekte wäre zwar möglich, leider m.E. aber nicht sehr wahrscheinlich. Denn die Realisierung - abgesehen von einigen Modellprojekten - würde voraussetzen, dass v.a. Lehrer und Schulrektoren bereit wären, sich mit dieser veränderten Lehr- und Lernkultur auseinander zu setzen. Um ein Medium (auch das Fernsehen) mit all seinen Möglichkeiten im Unterricht auszuschöpfen, ist es nötig, mehr über Funktions- und Wirkungsweisen zu erfahren. Dies verlangt nach einem entsprechenden Studienfach für Lehramtsstudenten sowie nach engagierten Lehrern, die nicht jedes Fach für sich unterrichten, sondern bereit sind, fächerübergreifend und vernetzt zu unterrichten, so wie der

Medienalltag der vielseitig interessierten Kinder verläuft: Telefonieren mit Freunden, die neuste Folge einer Serie im Videorekorder programmieren, am Computer spielen, CDs hören, evtl. zwischendurch in einem Buch lesen etc.

Schulfähigen Kindern bzw. angehenden Jugendlichen fällt es zunehmend schwerer, sich in der Vielfalt der medialen Möglichkeiten zu orientieren, zu entscheiden und dies dann konsequent und dauerhaft umzusetzen (Baacke 1995). Daher muss die Didaktik zur Medienpädagogik zum einen Hintergrundwissen über das entsprechende Medium liefern, zum anderen aber auch grundlegende Fähigkeiten fördern, die in der Persönlichkeit des Kindes verankert sind, damit das Kind z.B. der Programmviefalt beim Fernsehen seine eigenen Entscheidungskriterien entgegensetzen und dies dann in den Alltag integrieren kann. Funiok (1996) geht sogar soweit, eine gezielte Wertediskussion in einer "werterzieherischen Medienpädagogik in der Schule" (S. 19) zu verankern.

Ein didaktisch durchdachter Medienunterricht, der über das gemeinsame Filme-machen hinausgeht und Kinder nicht nur für Programme und Filmtechniken, sondern auch für die eigene Verarbeitung solcher Szenen sensibilisiert, wirkt sich auf die Sehgewohnheiten der Kinder aus. Sinn und Zweck von Modellversuchen mit TV-Curricula in Amerika beschreibt Winterhoff-Spurk (1997) nach dem Vergleich mit einer Kontroll-Schülergruppe ohne entsprechenden Unterricht:

Es zeigte sich, daß die Kinder der ersten Gruppe [TV-Unterricht] weitaus besser in der Lage waren, den Sinn von Licht und Schatten, der Wahl der Perspektive, der angebotenen Ton- und Musikeffekte etc. zu erschließen als die Schüler in der Kontrollklasse. Auch die eigenen Vorlieben änderten sich nachhaltig: Action-Filme rutschten auf der Hitliste nach unten, formal anspruchsvollere Programme und Filme nach oben. (S. 184)

Leider werden bisher auch in Deutschland hauptsächlich Modellprojekte durchgeführt, die aber keinen Einfluss auf die regulären Curricula haben (entsprechende Projekte werden u.a. dargestellt in Baacke, Lauffer & Poelchau 1995; Aufenanger, Lauffer & Thiele 1995; Höchst 1991; vgl. die "medienerzieherischen Unterrichtsvorhaben" bei Hauf-Tulodziecki 1995, S. 15 bzw. die "spiralcurriculare Modellskizze" bei Gast & Marci-Boehncke 1996, S. 50). Trotzdem fassen z.B. die von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) herausgegebenen Medienpädagogischen Handreichungen und Didaktischen Materialien viele Kinder- und Jugendsendungen, sowie andere von Jugendlichen genutzte Medien zusammen, um Pädagogen Überblick, Information und Hilfe bei der Bewertung bestimmter Sendungen zu geben (Treumann, Schnatmeyer &

Volkmer 1995; Röllecke & Volkmer 1995; Aufenanger, Lauffer & Thiele 1995; Baacke, Lenssen & Röllecke 1997).

Außerdem sei in diesem Zusammenhang die Initiative "Schulen ans Netz" zu erwähnen, die die Computer-Erfahrungen der Schulkinder stützen und lenken möchte, indem ein Angebot in der Schule geschaffen wird, auf Medien zuzugreifen (vgl. z.B. Eschbach 1997; Tully 1996); dies wäre m.E. auch mit dem Fernsehen als Einstiegsmedium der Kinder denkbar.

Gründlich konzipierte und systematisch evaluierte Curricula zu den technik-, den selbst- und den sozialbezogenen Kompetenzen tragen erheblich zur Entwicklung von Medienkompetenz bei. Diese Effekte sind nicht nur an die Schule gebunden: Auch der reflektierte Umgang mit dem Medium in der Familie - insbesondere die Erklärung und die ethische Bewertung von TV-Inhalten (. . .) - zeigt ähnliche Wirkungen. (Winterhoff-Spurk 1997, S. 185)

3.2.3 Familienorientierte Medienpädagogik

Die Frage, auf welches Medium die Erziehungsberechtigten am wenigsten verzichten können, beantworten diese nicht nur genauso eindeutig, sondern auch mit der selben Auswahl wie die Kinder: Für 61 Prozent ist das Fernsehen am wichtigsten. Es folgen mit weitem Abstand ...

(Medienpädagogischer Forschungsverbund 2006, S. 54)

Die Freizeit verbringen Kinder im Kindergarten- oder Schulalter mit der Familie und mit Freunden, die die eigenen Erlebnisse teilen oder zumindest retrospektiv einbezogen werden. Aber: "Kinder und Jugendliche wachsen heute in komplexen Informationswelten auf, deren Vernetzung sich noch steigern wird." (Baacke 1997b, S. 3) Darum halten es auch Rogge & Jensen (1986) für "unabdingbar, die subjektive Medienwirklichkeit, in der sich mediale Wirkungen aufbauen und vollziehen, zu analysieren" (S. 14). Im Kindergartenalter gelten v.a. die Eltern als Vorbild für das subjektive Medienkonzept des jeweiligen Kindes; darum sollten "medienbezogene Konzepte Wissens- und Handlungspotentiale von Familien und Kindern" (ebd., S. 22) umfassen und die Kinder mit ihrem Medienverhalten nicht isoliert betrachten. "... so zeigt die Forschung, wie groß der Einfluß des elterlichen Medienkonsums auf das Medienverhalten der Kinder ist." (Groebel 1998)

Besonders Charlton & Neumann-Braun (1992), die für die Einbettung der Mediennutzung in soziale Netzwerke bzw. für die Berücksichtigung sozialer Aspekte bei der Analyse der Mediensituation plädieren, zitieren die fünf Familien-Fernsehnutzungsmuster von Kellner, die sie 1977 im Zusammenhang mit der Gesprächsbereitschaft der einzelnen Familienmitglieder erhoben hat. Lediglich ein Nutzungsmuster (Nr. 5, s.u.) entspricht einem eher

selbstverständlichen Umgang mit dem Fernsehen, der vom Interesse und der Integration in die bereits bestehende Kommunikationsstruktur der Familie ausgeht. Alle anderen Nutzungsmuster beschreiben das Fernsehen entweder als emotionales Substitut oder Regulativ, Machtinstrument oder Generationendifferenzierung (Eltern- oder Kinderprogramme) (vgl. "die Bedeutung der medienbiographischen Erfahrungen der Eltern" und "das ritualisierte medienbezogene Handeln in der Familie" bei Aufenanger 1991b, S. 84).

Kommunikationsbildung ist das Strukturwissen über die Zusammenhänge von digitaler und nicht-digitaler Welt. Es bezieht sich auf die umfassende Orientierung in einer Umgebung, die ständige Verknüpfungen zwischen medialen und nicht-medialen Erfahrungen notwendig macht. Neben der Medienerziehung als Spezialfach über die inhaltlichen Möglichkeiten der verschiedenen Techniken ist hier die Integration aller Wissensformen notwendig. Dazu gehören Medienerfahrungen und persönliche Erfahrungen gleichermaßen, dazu gehört auch die Teilnahme an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Abläufen, Methoden und Medienfakten (siehe Didaktik), Inhalte und Medienprozesse (siehe Erziehung) sind Teilbereiche dieser Gesamtstruktur.

(Groebel 1997, S. 239)

Eine derart komplexe Medienerziehung innerhalb der Familie geschieht zum einen durch das vorgelebte Beispiel, zum anderen durch eine signalisierte Gesprächsbereitschaft. Das Beispiel der Eltern und die Korrektur bzw. Relativierung von Szeneninterpretationen im Gespräch weisen dem Fernsehen die Bedeutung als lediglich eine Freizeitbeschäftigung unter noch vielen anderen zu; d.h. das Fernsehen sollte nicht den Mittelpunkt der Familie bilden (wie Kreppner 1995 beschreibt) und wenn ein Familienmitglied fernsieht, sollten nicht alle anderen mitbetroffen sein (Aufenanger et al. 1996).

Da das Medienverhalten in einer Familie also nur ein Aspekt der gewachsenen Familienstruktur ist, kann die Medienerziehung nur integriert in die praktizierten Erziehungskonzepte der Familie Erfolg haben (s.a. die "elterlichen Medienerziehungskonzepte" bei Aufenanger 1991b, S. 90 f.; vgl. auch Schönenberg 1996). Das RPS stellt dementsprechend die Interpretation des Kindes in den Mittelpunkt, so dass in diesem Zusammenhang auch Ängste, Sorgen, Einstellungen und Gewohnheiten der ganzen Familie thematisiert sind. Die gründliche Medien-Studie von Milavsky et al. (1982) lenkt auf der Suche nach Kausalzusammenhängen von Mediengewalt und Sozialverhalten die Aufmerksamkeit wieder auf familieninterne, oft problematische Beziehungsstrukturen, ein gewaltgeprägtes soziales Umfeld etc.; die Ergebnisse dieser Studie relativieren die Mediengewalt zu einem Wirkfaktor unter vielen.

Familien-Nutzungsmuster 5

In Familien dieses Typs mit geringer Fernsehnutzung wird das Fernsehprogramm als Spiegelung ihres Selbstverständnisses bzw. zur Weiterentwicklung dieses Selbstverständnisses 'mit anderen Mitteln' genutzt. Voraussetzung ist eine quantitativ erhebliche Einschränkung der Fernsehnutzung. Die selektive Fernsehnutzung beeinträchtigt die Kommunikationsstruktur der Familie kaum. (zitiert nach Kellner 1977, S. 638 f. in Charlton & Neumann-Braun 1992, S. 63)

Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Pädagogik sich bei solcher Fernsehnutzung kaum mehr mit dem Fernsehen befassen muss, sondern dass das Fernsehen kombiniert mit der Einstellung der Familie oder von Freunden zu Aggression und entsprechenden Szenen seinen Einfluss nimmt (vgl. auch die Folgerungen für pädagogisches Handeln bei Hipfl 1991).

So gesehen ist Medienpädagogik und Medienerziehung also immer ein Teil eines pädagogischen Konzeptes, das u.a. im Bereich der Medien realisiert wird. Zudem können auch die Erwachsenen einer Familie (Eltern) Fernsehgewohnheiten erliegen, die sie aber pädagogisch als nicht adäquat betrachten und "ihren Kindern am liebsten absprechen" (Baacke & Lauffer 1993, S. 90; Näger 1992, S. 22); daher ist die vernetzte Betrachtung der ganzen Familie von Bedeutung, möchte man die Fernseh motive und -gewohnheiten der Kinder verstehen (Selg 1997) und pädagogisch entwickeln. Mittlerweile wird Eltern eine Programmberatung in Form eines Heftes ("Flimmo") angeboten, in dem Sendungen inhaltlich beschrieben und beurteilt werden und das ein Schwerpunktthema behandelt, z.B. "Nicht ohne meinen Alf - Merchandising und Kinderalltag" (Programmberatung für Eltern e.V. 2000a). Den Eltern soll damit geholfen werden, das "Fernsehen mit Kinderaugen" zu verstehen (Programmberatung für Eltern e.V. 1999; 2000b).

3.3 Medienpädagogik entsprechend einer Interpretationstendenz

Nach dem Prinzip des RPS kann ein Kind vom jeweiligen Pädagogen befragt und beobachtet werden, ohne damit wissenschaftstheoretisch fundierte Ergebnisse zu erwarten. Diese Einzelfall-orientierten, pädagogisch unterstützenden Hilfen liegen unter Handlungsdruck im Ermessen des Pädagogen; jedoch wäre eine theoretische Orientierung für den Erzieher/Lehrer in der Vorbereitung auf eine adäquate Medienpädagogik denkbar. Das so aufgebaute Hintergrundwissen zum Thema Medien und Kinder macht die Unterscheidung der pädagogischen Hilfen je nach den Interpretationen der knotenbestimmenden oder -abhängigen Konstrukte und z.B. den drei Interpretationstendenzen in Bezug auf Fernsehgewalt (Kap. 3.3) möglich.

Die Fallbeispiele zeigen, daß die dominanten medienbezogenen Ausdrucksformen auf relevante Themen und Lebenssituationen der Kinder hinweisen. Um diese erkennen und verstehen zu können, genügt nicht mehr allein der "pädagogisch-didaktische Blick", sondern die Erzieherinnen müssen sich andere Informationen verschaffen, um die Kinder aus ihren jeweiligen Lebens- und Alltagsbedingungen heraus zu verstehen. (Barthelmes, Feil & Furtner-Kallmünzer 1991a, S. 235)

Diese Beobachtungen könnten einen Katalog mit gezielten Hilfen ergeben, der von erfahrenen Pädagogen und Psychologen noch weiter differenziert wird (s.a. Aufenanger 1991d). Die folgenden pädagogischen Hilfen basieren auf Lernzielen, die wiederum mit den Konstruktypen (Kap. 2.2.2, Tab. 11), die verstärkt beachtet und gefördert werden sollten, kombiniert sind. Neigt ein Kind zu einer bestimmten Interpretationstendenz (Angst oder Aggression), so relativieren und korrigieren die pädagogischen Hilfen diese Tendenz. Bei einer alternativen Tendenz zwischen den beiden Extremen (Komik) allerdings sollte der Pädagoge die bewusste Interpretation fördern und daher verstärkt aufklärend arbeiten. Die Kombination von Lernzielen mit den besonders beachteten Konstruktypen bedeutet nicht, alle anderen Typen zu vernachlässigen, sondern dass für eine effektvolle Hilfe derartige Konstrukte einen Ansatzpunkt für den Pädagogen darstellen.

Tab. 22: Vorschlag für eine pädagogische Begleitung entsprechend der knotenbestimmenden Interpretationen (vgl. Tab. 19)

	bestimmende Interpretationen	Lernziele	Pädagogische Hilfen
		Ziel-Konstrukttyp	
Angst	erschreckend, bedrohlich, aufmerksam, übermütig, flüchten, gefährlich	Selbstbestimmung; Risikobereitschaft	Entwurf anderer Problemlösungen; Perspektivenwechsel durch Rollenspiel; Schilderung ähnlicher Situationen und Erfahrungen im Alltag; Fernseh-Motive mit Alternativen, Umschaltverhalten; gemeinsame Programmplanung
		Erwartungsk	
Aggression	Action, enttäuschend, Erklärungen, kämpferisch, lächerlich	Empathie; Sozialkompetenz	
		Erfahrungsk	
Komik	Gargamel, Zahnfee, unerträglich, bedroht	Differenzierung: Situation- Protagonisten	
		FernsehK	

Werden die Konstruktknoten aufgrund einer angstbestimmten Interpretationstendenz entschieden, so bildeten Erziehungshilfen zu mehr Selbstbestimmung und höherer Risikobereitschaft ein wesentliches Gegengewicht zur Angst des Kindes. Obwohl die Erwartungskonstrukte in bezug auf die bestimmenden Interpretationen immer beachtet werden sollten, verdienen sie in diesem Fall besondere Aufmerksamkeit, denn die Erwartung eines Kindes, z.B. dass es Problemsituationen lösen könnte, würde auch die Interpretation solcher Szenen verändern. Es wird angenommen, dass ähnlich diesem Exempel die Erweiterung der Erfahrungskonstrukte in bezug auf Opferperspektiven und Sozialkompetenz die aggressionsbestimmte Interpretation relativiert (vgl. Selg 1997).

Die alternative Interpretationstendenz kann zwar ab und zu auch ein Korrektiv benötigen, aber das Kind relativiert seine extremen Interpretationen meist selbst. In diesem Zusammenhang sollte aber eine "kindgerechte Aufklärung" (Barthelmes, Feil & Furtner-Kallmünzer 1991a) verstärkt werden, um z.B. auch die Komik in einem adäquaten Rahmen in bezug auf die Szenen zu halten (manche Szenen sind u.U. trotz einer humorvollen Einbettung nicht mehr komisch). Die pädagogische Hilfe würde dann bedeuten, dem Kind die Differenzierung von Szenensituation und den Protagonisten zu zeigen (vgl. Aufenanger et al. 1996); obwohl der Protagonist immer noch einen komischen Charakter aufweist,

kann die Situation in der Interpretation umschlagen und z.B. traurig, ernst, beängstigend, gewalthaltig etc. werden.

Auch in Tab. 23 sind Lernziele und die entsprechenden Konstrukttypen aufgeführt, allerdings in bezug auf die Konstruktionsknoten-abhängigen Interpretationen, d.h. die Entscheidungen während des Fernsehens haben Konsequenzen auf den weiteren Verlauf des Rezeptionsprozesses im RPS und determinieren zusammen mit dem Informations- und Erfahrungshintergrund des Kindes seine folgenden Szeneninterpretationen.

Tab. 23: Vorschlag für eine pädagogische Begleitung entsprechend der knotenabhängigen Interpretationen (vgl. Tab. 20)

	abhängige Interpretationen	Lernziele Ziel-Konstrukttypen	Pädagogische Hilfen
Angst	wehrlos; aufmerksam; gefährlich	Distanzierung; konsequentes Handeln Erfahrungsk	Aufklärung über Technik, Kameraführung, special effects, Scheinrealität, Protagonisten etc.; Alternativen zum Fernsehen;
Aggression	effektiv; siegreich; kriegerisch	Kritische Einstellung; Selbstbeobachtung Erwartungsk	Programmzeitschriften lesen; Einübung von Distanzierungspausen
Komik	bedroht; gemeinsam	Sachlichkeit FernsehK	

Lt. Aufenanger (1991d) greifen Kinder "zwar vielfältige Medienerfahrungen auf, integrieren diese aber in ihre anderen Erfahrungen und modifizieren die Vorlagen zum Ausdruck ihrer eigenen Bedürfnisse und Wünsche" (S 203). Dies ist m.E. ein wesentlicher Aspekt des RPS, das die Aktivität "Fernsehen" als ständige Interaktion von subjektiver Interpretation des Kindes und den Szenen per se darstellt. Daher kann die Medienpädagogik zwar einen relativ differenzierten Rahmen für die Vermittlung eines adäquaten Umgangs mit dem Fernsehen vorgeben, erspart dem Pädagogen aber nicht die erhebliche Investition an Zeit, Aufmerksamkeit und Energie, die subjektive Interpretation jedes Kindes zu verstehen, individuelle Orientierungshilfen zu geben und u.U. sogar noch die Familie einzubeziehen (Lenssen 1991). Die handlungsleitenden Themen, die das jeweilige Kind gerade beschäftigen, sollten vom Kind selbst vorgeschlagen werden, da diese Themen "so vielfältig wie die Kinder selbst" (Lenssen 1997, S. 283) sind. Trotzdem kann eine sinnvolle Medienpädagogik und entsprechende Erziehung altersadäquat strukturiert und im Sinne von Lernzielen vorbereitet werden und dem Kind helfen, einseitige Interpretationen nach und nach zu korrigieren.

Das persönlichkeitsorientierte holistische Rezipienten-Prozess-System (RPS) kann sowohl empirisch als auch theoretisch weiterentwickelt werden, bis es auch in der Medienpädagogik anwendbar ist. Dieser Forschungsansatz knüpft zwar an alte Theorien an, berücksichtigt aber den neuesten Forschungsstand der Medienpsychologie und sollte nicht auf Kinder als Rezipientengruppe beschränkt bleiben. Der Mensch wird künftig immer mehr vom Medienzeitalter herausgefordert, das seine Umgebung und die vorgefundenen Bedingungen und Informationen verändert. Diese Reziprozität zwischen Persönlichkeit und Information - auch aus dem Fernsehen - könnte mit dem RPS transparenter werden.

Resümee: Wie Kinder fernsehen ...

Das Medium Fernsehen per se ist in inhaltsanalytischen Studien und Experimenten mit entsprechenden theoretischen Ansätzen ausgiebig erforscht (Kap. E.2), der Rezipient wird seit einiger Zeit mehr in den Mittelpunkt gerückt (Charlton & Neumann 1982; Neumann & Charlton 1989a; Rathmann 2004).

1. These: Der Rezipient ist der dominante Ausgangspunkt, einen Rezeptionsprozess zu analysieren. Das Medium kann die Wirkungen seiner Informationen zwar beeinflussen, aber nicht determinieren.

Während Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsprozesse der Informationsverarbeitung den Rahmen geben, sorgt die Berücksichtigung der persönlichkeitsbedingten Prozesse beim Fernsehen für die Dynamik in der als subjektiv verstandenen Informationsverarbeitung, ähnlich dem sekundären Verarbeiten im sozialpsychologischen Konzept des investierten mentalen Aufwandes (AIME bei Weidenmann 1989).

I was also led to consider the potential of symbol systems for saving mental effort by addressing themselves to cognitive systems in ways that better correspond to one's mode of internal representation. ... This is a central proposition, and if it is true, other propositions follow. One such derivation concerns the construction of meaning. The extent to which different symbolic renderings of the same content yield different meanings is a function of the content's subjective novelty.

(Salomon 1979, S. 86)

Sowohl die selektive Aufmerksamkeit im Rezeptionsprozess wie auch die Wahrnehmung der medienvermittelten Information werden vom Kind determiniert. Die Bereitschaft zur Informationsaufnahme (Aufmerksamkeit) und die Informationsverarbeitung unter differenzierten Perspektiven (Wahrnehmung) gestalten u.a. den Rahmen der Fernsehsituation und münden im Rezipienten-Prozess-System in sog. Regiehandlungen (weggucken, umschalten etc.), die wiederum die Komponenten der Informationsverarbeitung beeinflussen. In einem anderen Zusammenhang kommt auch Salomon auf diese Reziprozität zu sprechen:

The two - communication and education - seem to serve each other and (surprise!) to be reciprocally related: What we have learned influences our communicational interactions, which in turn influence what we learn.

(Salomon 1981, S. 10)

Diesen frühen Ideen begegnet das Medium Fernsehen, dessen als Beispiel gewählte Information (gewalthaltige Szenen) in Untersuchungen oft nur unzureichend differenziert analysiert wurde. Aber das Aufmerksamkeitspotential, das die so dargestellte Aggression in der Regel begleitet und die vielfältige Forschung in diesem Bereich legen eine exemplarische Darstellung der vorgelegten Theorie anhand solcher Szenen nahe.

In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass sich Kinder im Rezeptionsprozess an den am stärksten beeindruckenden Szenen orientieren, was auf eine Interpretationstendenz hinausläuft; d.h. dass die älteren Kinder mit Fernseherfahrung die Interpretation schon mit einer genrebedingten Erwartungshaltung an die Darstellung und die Themen der Sendung beginnen, während jüngere Kinder eher von Szenen überrascht werden, aber im Laufe des Rezeptionsprozesses alle Szenen (sowohl stark als auch schwach beeindruckende) tendenziell interpretieren.

2. These: Die Persönlichkeit des Rezipienten determiniert die ständige Reziprozität der Informationsverarbeitungsprozesse während der Rezeption.

Das Verstehen dieser beispielhaften Information des Fernsehens folgt charakteristischen Schemata, so dass das Kind lernt, wie die Handlungsfolgen des Mediums konzipiert sind; der Rezipient wird immer mehr zum Experten für das Fernsehereignis und kann sogar dargestellte Handlungszusammenhänge antizipieren. Der Rezipient determiniert beim Fernsehen seine innere Distanz zur Information und individualisiert damit - entsprechend seiner Aufnahmekapazität - die Verstehensprozesse. Diese innere Distanz entspricht der Kombination von subjektiver Bedeutung und Realitätsnähe der Information, wobei letzteres abstrahiert verstanden werden muss als eine Realitätsnähe, die eine individuell eingeschätzte Parallelität zwischen erlebter Realität und dem Fernseherlebnis schafft.

Diese Dynamik der Informationsverarbeitung steigert sich mit Hilfe diverser Informationsquellen des Rezipienten (Erfahrung, Erwartung, Weltbild) bis zur subjektiven Repräsentation der Fernsehinformation, die durch die ständige Reziprozität der beteiligten Verarbeitungsprozesse entsteht. Aufgrund ihres deterministischen Charakters werden diese Relationen in der Persönlichkeit verankert: "Um mit Kelly zu sprechen, sind wir zwar frei in der Konstruktion der Ereignisse, aber auch gebunden an unsere Konstruktionen." (Pervin 1987, S. 243)

Diese Konstruktion mittels sog. Konstrukte wird bereits mit der (Persönlichkeits-) Konstrukttheorie von George A. Kelly 1955 (bzw. 1986) angesprochen und kann sowohl die strukturellen als auch die dynamischen Komponenten der Informationsverarbeitung berücksichtigen (vgl. dazu auch die "Grundpositionen des persönlichkeits-orientierten Ansatzes" der Medienwirkungsforschung bei Bommert, Weich & Dirksmeier 1996, S. 7 f.). Die Nutzung vorhandener Information für die Interpretation des Gesehenen und das Zurückwirken dieser interpretierten medienvermittelten Information in die bereits vorhandene Konstruktstruktur des Kindes dynamisiert den Rezeptionsprozess.

3. These: Der Rezipient vernetzt kognitive und emotionale Interpretationsleistungen im Rezeptionsprozess gleichwertig.

Da Konstrukte Fernsehereignisse interpretieren, handelt es sich in diesem Zusammenhang nicht nur um die Wahrnehmung einer Gewaltszene, sondern um die bereits interpretierte Repräsentation dieser (Gewalt-)Szene, die sich z.B in dem Konstrukt Aggression darstellt; mit dem Konstrukt ist also auch die subjektive Annahme darüber verbunden, inwieweit ein "psychischer Aktionsspielraum" (Michaelis 1988, S. 60) erweitert werden soll. Die Struktur und Dynamik der Konstruktbildung und -abfolge beeinflusst die Interpretationen während des Rezeptionsprozesses.

Das Rezipienten-Prozess-System geht davon aus, "dass alle Kognitionen von Emotionen begleitet sind" (Schiefele & Prenzel 1983, S. 226), da Inhalte emotional präferiert und kognitiv diskriminiert werden; Emotionen und Kognitionen sind im holistischen Ansatz des RPS dementsprechend gleichwertig als Konstrukte repräsentiert. Zajonc (1980) bildete eine Antithese gegen die Auffassung, vor aller entwickelter Emotion müssen kognitive Erkennungs- und Bewertungsreaktionen stattfinden: "In nearly all cases, however, feeling is not free of thought, nor is thought free of feelings." (ebd., S. 154).

Obwohl Kelly nur von bereits bestehenden Konstrukten ausgeht, die im Verstehensprozess aktualisiert werden (1955/1986) und eine dichotome Struktur aufweisen, wird diese Annahme Kellys im Rezipienten-Prozess-System durch die Gleichwertigkeit von Emotionen und Kognition im Rezipienten-Prozess-System und neu gebildete Konstrukte ergänzt. So konstruiert das Kind mit einer bestimmten tendenziellen Bedeutungszuweisung latent auch den entsprechenden subjektiven Gegenpol unter Vernetzung aller bereits vorhandenen Information, ohne zu kategorisieren.

4. These: Alle möglichen Einflussvariablen kulminieren in der Rezeptionssituation und können in entsprechenden Konstrukten berücksichtigt werden, so dass jeder Rezipient in einem holistischen Rezipienten-Prozess-System verstanden werden kann.

Diese Individualität eines Konstrukts entsteht aufgrund von Elementen, die den Polen die Bedeutung für die Verarbeitung bestimmter Informationen zuweisen. Seit Banduras frühen Experimenten, aber auch in der empirischen Wirkungsforschung, ist bekannt, dass mehrere Rezipienten nicht unbedingt dasselbe Interpretationsergebnis zeigen, auch wenn sie die gleichen Szenen beobachten. In sog. Konstruktionsknoten kulminieren Veränderungen innerhalb oder zwischen Konstrukten und determinieren neue Konstrukte in den Interpretationsfolgen. Diese Dynamik könnte als Resultat des Rezipienten-Prozess-Systems Interpretationstendenzen (IT) des Kindes herauskristallisieren, die eine sich individuell entwickelnde Bedeutungszuweisung aufgrund von Persönlichkeitsprozessen sichtbar machen. Drei Beispiele demonstrieren die theoretischen Annahmen des RPS: die Interpretationstendenzen "Angst", "Aggression" und "Komik".

Die von der Persönlichkeitskonstrukttheorie Kellys abgeleitete Dichotomie der Interpretationen ermöglicht nicht nur eine Typisierung der subjektiven Konstruktionssysteme, sondern auch neue Erklärungsansätze für Phänomene wie "Angstlust" oder die Relativierung gewalthaltiger Szenen durch die Redundanz ihrer inhärenten Information und das damit einhergehende fernsehspezifische Expertentum des Rezipienten.

Zum Ersten halten wir aus einer allgemeinspsychologischen Perspektive eine Neubewertung der Bedeutung emotionaler Vorgänge gegenüber den kognitiven Prozessen zur vollständigen Beschreibung und Erklärung des menschlichen Verhaltens für notwendig (vgl. dazu Böhme, 1997; Damasio, 1994; Ledoux, 1998; Schmidt-Atzert, 1996). (Winterhoff-Spurk 2004, S. 69)

5. These: Die möglichen Einflussfaktoren werden nicht per se als Determinanten des Rezeptionsprozesses angenommen, sondern in ihrer subjektiven Interpretation durch den jeweiligen Rezipienten berücksichtigt.

"Das Konstrukt ist eine Interpretation einer Situation und nicht die Situation selbst." (Kelly 1955/86, S. 119; Pervin 1987). Dies bedeutet wiederum, dass in diesem Zusammenhang nicht nur nach der jeweiligen subjektiven Bedeutung von Fernsehinhalten gefragt wird, sondern konsequenterweise auch nach der Bedeutung von sozialen Prozessen, die ebenso in ihrer subjektiven Interpretation berücksichtigt werden. "Medieninhalte werden

erst durch die Bedeutungszuweisungen der Zuschauer zu einem komplexen, nicht generalisierbaren und interpretierbaren Inhalt." (Friedrichsen 1995, S. 405)

Somit wird der subjektiven Interpretation eine entscheidende Rolle im Rezeptionsprozess zugewiesen; diese persönlichkeitsbestimmte Interpretation gilt sowohl für reale wie für fernsehbezogene Information, was sich im Rezipienten-Prozess-System abbildet. Das Rezipienten-Prozess-System berücksichtigt als holistischer Ansatz der Medienpsychologie zwar alle möglichen Wirkfaktoren des Fernsehens (kognitiver, emotionaler, sozialer, persönlichkeitspezifischer Art), aber immer als subjektiv verarbeitete Information des jeweiligen Kindes (es gibt also keine vorgegebene "objektive Interpretation" von Szenen; vgl. dazu Winter 1996 oder das Modell der "Struktur- und Prozessmerkmale des Medienrezeptionshandelns" bei Charlton & Neumann-Braun 1992, S. 90 und Rathmann 2004, S. 18 ff.; vgl. Bickler 2001).

Winterhoff-Spurk (2004) hält die Differenzierung von Grundlagenforschung und Angewandter Forschung in der Medienpsychologie eher für obsolet: "Auch der "unselige Dualismus" (Hofer, 1987) von Grundlagenforschung und Angewandter Forschung gehört inzwischen in das Archiv der Psychologiegeschichte." (S. 27) Die gegenseitige Inspiration von Grundlagen- und angewandter Forschung ist in der Medienpsychologie m.E. ein erstrebenswertes Ziel. So wird das medienpsychologische RPS auch auf die Medienpädagogik bezogen. Die KIM-Studie 2005 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2006) betont wieder den Einfluss der elterlichen Medieneinstellung auf das Medienverhalten der Kinder und bietet zu medienpädagogischen Aussagen eine Fülle an psychologischen und sozialen Einflussvarianten, die auch in das RPS einfließen könnten.

Das Fernsehen als subjektive Erfahrung des Kindes beschreibt den medienpädagogischen Ansatz, der v.a. erst einmal das Verständnis für das mediennutzende Kind zum Ziel hat (vgl. Schorb & Swoboda 1991). Aufklärung und Training sind Methoden, um das Kind dabei zu begleiten, eine individuelle Kompetenz im Umgang mit dem Medium zu entwickeln. Die Medienintegration strebt nach Medienmündigkeit, die das Fernsehen als nur eine Alternative aus dem Alltag beschreibt und dem Kind hilft, eine subjektive Relativierung der Bedeutung des Mediums für den eigenen Alltag zu vollziehen.

Diese pädagogische Konzeption lässt sich entsprechend den anfangs gewählten Altersgruppen (5 - 7 und 8 - 12 Jahre) in den Institutionen Kindergarten und Schule realisieren.

Das RPS erscheint zwar aufwendig, ist aber eine adäquate Möglichkeit, die Subjektivität des Rezipienten, die Prozesshaftigkeit der Interpretation und die Vernetzung vieler Informationsquellen innerhalb des Rezeptionsprozesses darzustellen und pädagogisch auszuwerten.

Literatur

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. Vol. 1 (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Anderson, D.R. & Lorch, E.P. (1983). Looking at television: Action or reaction? In J. Bryant & D.R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television. Research on attention and comprehension* (pp. 1-33). London: Academic Press.
- Anderson, J.R. (1989). *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft. (Original erschienen 1980: *Cognitive psychology and its implications*.) (2. Aufl.)
- Applegate, J.L. (1983). Construct system development, strategic complexity, and impression formation in persuasive communication. In J. Adams-Webber & J.C. Mancuso (Eds.), *Applications of personal construct theory* (pp. 187-205). New York: Academic Press.
- ARD-Forschungsdienst (Autoren: U. Gleich & J. Groebel) (1994). *Medien in der Lebenswelt der Kinder - Ergebnisse qualitativer Studien*. Media Perspektiven, Heft 1, 42-46.
- Aufenanger, S. (1991a). Pädagogisch wertvoll: für Kinder kein Kriterium. Die Konkurrenz der Fernsehserien für das Kinderprogramm. *medien + erziehung*, 35 (3), 202-206.
- Aufenanger, S. (1991b). Fernsehen und Neue Medien in der Familie. In S. Aufenanger (Hrsg.), *Neue Medien - Neue Pädagogik?* (S. 82-94) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Aufenanger, S. (1991c). Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule im Zeitalter der Neuen Medien. In S. Aufenanger (Hrsg.), *Neue Medien - Neue Pädagogik?* (S. 11-16) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Aufenanger, S. (1991d). Zum pädagogischen Umgang mit den Medienerfahrungen von Kindern. In S. Aufenanger (Hrsg.), *Neue Medien - Neue Pädagogik?* (S. 197-206) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Aufenanger, S. (1995a). Ey, boah, Rambo. Der Medienpädagoge Stefan Aufenanger über Chancen und Gefahren des Fernsehkonsums von Kindern. In: *TV total. Macht und Magie des Fernsehens* [Themenheft]. Spiegel special, Nr. 8, 130-136.
- Aufenanger, S. (1995b). Wie Kinder und Jugendliche Gewalt im Fernsehen verstehen. In M. Friedrichsen & G. Vowe (Hrsg.), *Gewaltdarstellungen in den Medien. Theorien, Fakten und Analysen* (S. 228-233). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Aufenanger, S. (1996). *Lustige Gewalt? Zum Verwechslungsrisiko realer und inszenierter Fernsehgewalt bei Kindern durch humoreske Programmkontexte*. München: R. Fischer. (BLM-Schriftenreihe Bd. 38)
- Aufenanger, S., Baacke, D., Lauffer, J. & Röllecke, R. (1996). Denkanstöße, Fakten, Tips. In S. Aufenanger, D. Baacke, J. Lauffer, R. Röllecke & H.J. von Gottberg, *Gutes Fernsehen - Schlechtes Fernsehen!? Denkanstöße, Fakten und Tips für Eltern und Erzieherinnen zum Thema Kinder und Fernsehen* (Teil 1; S. 7-55). München: KoPäd.
- Aufenanger, S., Lauffer, J. & Thiele, G. (1995). *Mit Multimedia in die Zukunft? Multimediale Möglichkeiten in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Medienpädagogische Handreichung 7. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 19 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))

- Aufenanger, S. & Lenssen, M. (Hrsg.) (1986). *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*. München: Peter Kindt.
- Baacke, D. (1995). *Vernetzung: Ein Phänomen wird zum Programm*. In D. Baacke, J. Lauffer & H.W. Poelchau (Hrsg.), *Neue Modelle der Vernetzung in der Bildungs- und Medienarbeit. Didaktische Materialien 3* (S. 9-25). Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 20 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))
- Baacke, D. (1996). *Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat*. *medien praktisch*, 20 (2), 4-10.
- Baacke, D. (1997a). *Das kompetente Kind*. In D. Baacke, M. Lenssen & R. Röllecke, *Von Mäusen und Monstern - Kinderfernsehen unter der Lupe. Beschreibungen, Analysen, Hintergründe, Praxismodelle. Medienpädagogische Handreichung 9* (S. 213-223). Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 24 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))
- Baacke, D. (1997b). *Internet, Multimedia und neue Entwicklungsaufgaben*. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.), *Netzwärts - Multimedia und Internet. Neue Perspektiven für Kinder und Jugendliche*. [Themenheft]. GMK Rundbrief Nr. 41, S. 3-10. Bielefeld: AJZ-Druck.
- Baacke, D. & Lauffer, J. (1993). *Kinder- und Jugendsendungen im Fernsehen. Übersicht und Empfehlungen. Medienpädagogische Handreichungen 1*. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 11 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK)) (2. Aufl.)
- Baacke, D., Lauffer, J. & Poelchau, H.W. (Hrsg.) (1995). *Neue Modelle der Vernetzung in der Bildungs- und Medienarbeit. Didaktische Materialien 3*. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 20 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))
- Baacke, D., Lenssen, M. & Röllecke, R. (1997). *Von Mäusen und Monstern. Kinderfernsehen unter der Lupe. Medienpädagogische Handreichungen 9*. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 24 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))
- Bachmair, B. (1999). *Gewaltdarstellungen - Schlüssel zur Erklärung von Subjektivität. tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 08, 60-69.
- Bachmair, B. (2001). *Was Kinder überfordert - Beobachtungen zum Fernsehprogramm. tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 18, 68-73.
- Ballstaedt, S.P., Molitor, S. & Mandl, H. (1989). *Wissen aus Text und Bild*. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 105-133). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Baltes, P.B. (1990). *Weisheit als Expertenwissen. Lebenswissen und Altersintelligenz*. In: H. Scheidgen, P. Strittmatter & W.H. Tack (Hrsg.), *Information ist noch kein Wissen* (S. 169-186). Weinheim; Basel: Beltz.
- Bandura, A. (1962). *Social learning through imitation*. In M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 10, pp. 211-274). Lincoln: University of Nebraska Press. (angefügt: Comments: S. Epstein; M. Deutsch)

- Bandura, A. (1976). Lernen am Modell. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1971: Psychological modeling: Conflicting theories)
- Bandura, A. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1977: Social learning theory)
- Bandura, A. (1989). Die sozial-kognitive Theorie der Massenkommunikation. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), Empirische Medienpsychologie (S. 7-32). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Bannister, D. & Fransella, F. (1981). Der Mensch als Forscher. Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Münster: Aschendorff. (Original erschienen 1977: Inquiring man. The theory of personal constructs.) (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Heft 9)
- Barthelmes, J., Feil, C. & Furtner-Kallmünzer, M. (1991a). Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten. Spiele - Gespräche - Soziale Beziehungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Barthelmes, J., Feil, C. & Furtner-Kallmünzer, M. (1991b).
- Bartholomes, A. (1995). Reality TV - Ersatz für Erfahrungsdefizite im Alltag? Über den Einfluß von Angstlust und den Erlebnismöglichkeiten angstlustrelevanter Situationen auf die Nutzung von Reality TV. Medienpsychologie, 7 (2), 134-154.
- Bickerich, W. (1995). Öfter mal saunen. Öffentlich- Rechtliche und Private buhlen mit Serien um die Werbekundschaft. In: TV total. Macht und Magie des Fernsehens [Themenheft]. Spiegel special, Nr. 8, 100-103.
- Bickler, D. (2001). Zielgruppe Kinder - Handlungsspielräume eröffnen, Abhängigkeiten vermeiden. tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 17, 78.81.
- Boeckmann, K. (1996). Naive Medienexperten. Ergebnisse einer qualitativen Studie. medien praktisch, 20 (3), 36-40.
- Brammen, C. (1993). "Ich gucke, weil ich einsam bin" (Sandra, 7 Jahre). TV Movie, Heft 25, 13-17.
- Brand, H.W. (1982). Wahrnehmung. In H.J. Kagelmann & G. Wenninger (Hrsg.), Medienpsychologie (S. 233-239). München: Urban & Schwarzenberg.
- Brepohl, K. (1992). Medien - Fakten und Zahlen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Brosius, H.-B. (1999). Informationsrezeption gestern, heute, morgen. In W. Klingler, G. Roters & M. Gerhards (Hrsg.), Medienrezeption seit 1945. Forschungsbilanz und Forschungsperspektiven (S. 231-242). Baden-Baden: Nomos. (Schriftenreihe Forum Medienrezeption; Bd. 1)
- Bryan, J.F. & Locke, E.A. (1967). Goal setting as a means of increasing motivation. Journal of Applied Psychology, Vol. 51, No. 3, 274-277.
- Burdach, K. J. (1981). Methodische Probleme der Vielseherforschung aus psychologischer Sicht. Zur Kontroverse Gerbner/Hirsch. In: Der Vielseher - Herausforderung für Fernsehforschung und Gesellschaft [Themenheft]. Fernsehen und Bildung, 15 (1-3), 99-113.
- Button, E. (1985a). Personal construct theory: The concepts. In E. Button (Ed.), Personal construct theory and mental health: Theory, research and practice (pp. 3-30). London; Sydney: Croom Helm.

- Button, E. (1985b). Techniques for exploring constructs. In E. Button (Ed.), *Personal construct theory and mental health: Theory, research and practice* (pp. 31-56). London; Sydney: Croom Helm.
- Carroll, J.M. (1984). The film experience as cognitive structure. *Empirical Studies of the Arts*, Vol. 2 (1), 1-17.
- Charlton, M. (1993). Methoden der Erforschung von Medienaneignungsprozessen. In W. Holly & U. Püschel (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung* (S. 11-26). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Charlton, M. & Neumann, K. (1982). *Fernsehen und die verborgenen Wünsche des Kindes*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Charlton, M. & Neumann, K. (1986). *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung - mit fünf Falldarstellungen*. München; Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Charlton, M., Borcsa, M., Mayer, G., Haaf, B. & Kleis, G. (1996). *Zugänge zur Mediengewalt. Untersuchungen zu individuellen Strategien der Rezeption von Gewaltdarstellungen im frühen Jugendalter*. Villingen-Schwenningen: Neckar. (Schriftenreihe der LfK / Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg; Bd. 7).
- Coburn-Staege, U. (1987). Gewalt im Fernsehen - Wirkungen von Gewaltdarstellungen im Fernsehen auf Aggression und aggressives Verhalten. In G. Kolb (Hrsg.), *Schöne neue Welt, Medien verändern den Alltag* (S. 59-74). Schwäbisch Gmünd: o.Verl.
- Collins, W.A., Berndt, T.J. & Hess, V.L. (1974). Observational learning of motives and consequences for television aggression: A developmental study. *Child Development*, 45, 799-802.
- Collins, W.A. (1982). Cognitive processing in television viewing. In D. Pearl, L. Bouthilet & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties*. Vol. 2: Technical reviews (pp. 9-23). Washington, DC: National Institute of Mental Health.
- Cummins, R. (1989). *Meaning and mental representations*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Degen, R. (1988). Medienwirkung: Der große Bluff. *Psychologie heute*, Heft 3, 20-27.
- Devine, P.G., Sedikides, C. & Fuhrman, R.W. (1989). Goals in social information processing: The case of anticipated interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56, No. 3, 680-690.
- Doll, J. & Hasebrink, U. (1989). Zum Einfluß von Einstellungen auf die Auswahl von Fernsehsendungen. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 45-64). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Dollase, R. (2003). Auch Verlierer sollten im Film mal glücklich sein. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 24, 30-36.
- Donsbach, W. (1989). Selektive Zuwendung zu Medieninhalten. Einflußfaktoren auf die Auswahlentscheidungen der Rezipienten. In M. Kaase & W. Schulz (Hrsg.), *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde* (S. 392-405). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Duck, S. (1983). Sociality and cognition in personal construct theory. In J. Adams-Webber & J.C. Mancuso (Eds.), *Applications of personal construct theory* (pp. 37-53). New York: Academic Press.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch. (1989). Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Eckert, R., Kaase, M. & Neidhardt, F. (1990). Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus soziologischer Sicht. In H.-D. Schwind (Hrsg.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission)*. Band II (S. 302-305). Berlin: o.Verl.
- Eckes, T. (1991). *Psychologie der Begriffe. Strukturen des Wissens und Prozesse der Kategorisierung*. Göttingen: Hogrefe.
- Eimer, M. (1990). *Informationsverarbeitung und mentale Repräsentation. Die Analyse menschlicher kognitiver Fähigkeiten am Beispiel der visuellen Wahrnehmung*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Eiwan, B. & Ingrisch, M. (1995). Informationsverarbeitung und Kreativitätsanregung bei verschiedenen medialen Präsentationsformen. Ein Vergleich von Film- und Textwirkungen. *Medienpsychologie*, 7 (3), 205-220.
- Engelkamp, J. (1990). Vom Text zur Bedeutung. Wissen und Sprachverstehen. In H. Scheidgen (Hrsg.), *Information ist noch kein Wissen* (S. 111-125). Weinheim; Basel: Beltz.
- Epstein, S. (1983). The stability of behavior across time and situations. In R. Zucker, J. Aronoff & A.I. Rabin (Eds.), *Personality and the prediction of behavior* (pp. 209-268). San Diego, CA: Academic Press.
- Eron, L.D. & Huesmann, L.R. (1986). The cross-national approach to research on aggression: Measures and procedures. In L.R. Huesmann & L.D. Eron (Eds.), *Television and the aggressive child: A cross-national comparison* (pp. 29-44). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Eron, L.D. & Huesmann, L.R. (1989). Fernsehen, Familie und Kultur. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 151-167). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Eron, L.D., Huesmann, L.R., Lefkowitz, M.M. & Walder, L.O. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, 27 (4), 253-263.
- Eschbach, P. (1997). NRW-Schulen ans Netz. Verständigung weltweit. *medien praktisch*, 21 (2), S. 9-11.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2005). Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 15-Jähriger 2004. *Media Perspektiven*, 4, 163-177.
- Feil, C. (1996). Häusliche Fernseherlebnisse und ihre Verarbeitung im Kindergarten. In W. Klingler & K. Schönenberg (Hrsg.), *Hören, Lesen, Fernsehen - und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang mit Kindern* (S. 81-91). Baden-Baden: Nomos. (Südwestfunk Schriftenreihe Medienforschung; Bd. 2)
- Feshbach, N.D. (1989). Fernsehen und Empathie bei Kindern. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 76-89). München: Psychologie-Verl.-Union.

- Feshbach, S. (1989). Fernsehen und antisoziales Verhalten. Perspektiven für Forschung und Gesellschaft. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 65-75). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Fischer, B. (2004). "WHAT EVER HAPPENED TO BABY's Brain?" Trends und Perspektiven des Kleinkinderfernsehens. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 29, S. 76-79.
- Frank, B. (1987). "Hits" und "Flops". Auswirkungen der Zuschauerforschung. In: *Fernsehwirkungen [Themenheft]. Weiterbildung & Medien (W & M)*, 6, 23.
- Fransella, F. & Bannister, D. (1977). *A manual for repertory grid technique*. London: Academic Press.
- Franklin, N. & Bower, G.H. (1988). Retrieving actions from goal hierarchies. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 26 (1), 15-18.
- Freitag, B. & Zeitter, E. (1999). Stichworte aus Medienwissenschaft und Medienpädagogik: Realität und Fiktion bei Gewaltdarstellungen oder: Schützt Wissen vor Wirkung? *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 10, 10-19.
- Freitag, B. & Zeitter, E. (2001). Unterschiede und Zusammenhänge bei der Beurteilung von Alltags- und Fernsehgewalt durch Kinder. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 10, 10-19.
- Friedrichsen, M. (1995). Grundlagen und Perspektiven der Gewalt-in-den-Medien-Forschung. In M. Friedrichsen & G. Vowe (Hrsg.), *Gewaltdarstellungen in den Medien. Theorien, Fakten und Analysen* (S. 397-415). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fürst, G. (1993). Familiäre Lebensbedingungen und die subjektive Bedeutsamkeit der Medien Fernsehen und Videospiele für 12 - 14jährige Kinder. *Medienpsychologie*, 5 (4), 280-303.
- Funiok, R. (1996). Über Medien auf Werte zu sprechen kommen. Teil 1: Werterzieherische Medienpädagogik in der Schule. *medien praktisch*, 20 (4), S. 19-22.
- Funke, J. (1992). *Wissen über dynamische Systeme: Erwerb, Repräsentation und Anwendung*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Galtung, J. (1975). Strukturelle Gewalt. In G. Vowe, E. Schabedoth, M. Friedrichsen & C. Pricelius (Hrsg.) (1994), *Medien und Gewalt. Fakten - Theorien - Konsequenzen*. (S. o.Angabe) Berlin: Freie Universität Berlin. (Journalisten-Weiterbildung. JWB-Materialien Nr. 37)
- Gangloff, T.P. (1999). Keine Ahnung, kein Interesse. Studie untersucht Tauglichkeit von NRW-Kindergärtnerinnen zur Medienerziehung. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 07, 104-105.
- Gangloff, T.P. (2001). Emotional abgestumpft. Neue Erkenntnisse zum TV-Konsum von Kindern - Skepsis bei Medienpädagogen. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 15, 101.
- Gangloff, T.P. (2003). Mama, Papa, Fernsehen. Auch wenn der Computer aufholt: TV bleibt für Kinder das Medium Nummer Eins. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 26, 76-77.
- Ganguin, S. (2004). Medienkritik aus Expertensicht. Eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 27, 62-66.

- Gapski, H. (2003). De-pädagogisiert Medienkompetenz - nutzt interdisziplinäre Schnittstellen! tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 23, 68-69.
- Gast, W. & Marci-Boehncke, G. (1996). Medienpädagogik in der Schule. Plädoyer für ein fachspezifisches Curriculum - jetzt. medien praktisch, 20 (3), S. 47-51.
- Gerbner, G. (1978). Über die Ängstlichkeit von Vielsehern. In: Aspekte der Angst [Themenheft]. Fernsehen und Bildung, 12 (1/2), S. 48-58.
- Gerbner, G. & Gross, L. (1980). The violent face of television and its lessons. In E.L. Palmer (Ed.), Children and the faces of television (pp. 149-162). New York, N.Y. u.a.: Academic Press.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1981a). Die "angsterregende Welt" des Vielsehers. In: Der Vielseher - Herausforderung für Fernsehforschung und Gesellschaft [Themenheft]. Fernsehen und Bildung, 15 (1-3), S. 16-42.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1981b). Eine wunderliche Reise in die angst-erregende Welt des Paul Hirsch. In: Der Vielseher - Herausforderung für Fernseh- forschung und Gesellschaft [Themenheft]. Fernsehen und Bildung, 15 (1-3), S. 80-98.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.) (1997). Netzwärts - Multimedia und Internet. Neue Perspektiven für Kinder und Jugendliche. [Themenheft]. GMK Rundbrief Nr. 41. Bielefeld: AJZ-Druck.
- Glogauer, W. (1990). Delinquenz Heranwachsender durch Medieneinflüsse. Ergebnisse einer Studie. Zeitschrift für Rechtspolitik, 23 (10), 376-380.
- Gottberg, J.v. (1995). Wie wirken Gewaltdarstellungen? Wissenschaftliche Erklärungsversuche. In Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen e.V. (Hrsg.), Jugendschutz in den Medien. (S. 34-52).
- Gottberg, J.v. (2003). Angstauslöser oder Angstverarbeitung? - Der schwierige Umgang mit über-erregenden Bildern in den Medien. tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 24, 24-29.
- Graf, G. (1992). Tote und Verletzte. Läßt sich Gewalt im Fernsehen messen? Film & Fakten, Heft 18, 11-14.
- Grimm, J. (1992a). Die Faszination des Schreckens. Warum Horrorfilme so attraktiv sind. Film & Fakten, Heft 18, 2-5.
- Grimm, J. (1992b). Lust an der Angst. Grenzerfahrungen der Unterhaltung. Bertelsmann Briefe, Oktober, 58-61.
- Grimm, J. (1993). Vom wahren Schrecken. Schockerlebnisse in der Mediengesellschaft. medien praktisch, 17 (1), 22-27.
- Grimm, J. (1995). Wirkungen von Fernsehgewalt II. Weitere Befunde des VFM-Projekts `Techni-ken zur Entbrutalisierung von Medien`. (Forschungsbericht - Kurzfassung) Mannheim: U-niversität Mannheim.
- Grimm, J. (1996). Physiologische und psychosoziale Effekte von Gewaltdarstellungen im Fern-sehen. Zwischen Angst und Aggression. (schriftl. Version eines Vortrags auf dem 8. Kongreß der Association of European Psychiatrists in London)

- Groebel, J. (1981). Vielseher und Angst. Theoretische Überlegungen und einige Längsschnittergebnisse. In: Der Vielseher - Herausforderung für Fernsehforschung und Gesellschaft [Themenheft]. Fernsehen und Bildung, 15 (1-3), S. 114-136.
- Groebel, J. (1982). "Macht" das Fernsehen die Umwelt bedrohlich? Strukturelle Aspekte und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Fernsehwirkungen. Publizistik, 27 (1-2), 152-165.
- Groebel, J. (1984). Mediengewalt: sich ändernde Perspektiven, neue Fragestellungen. In B. Schorb, S. Schneider-Grube, H. Theunert et al. (Hrsg.), Gewalt im Fernsehen - Gewalt des Fernsehens? (S. 109-119) Sindelfingen: expert verlag.
- Groebel, J. (1986). International research on television violence: Synopsis and critique. In L.R. Huesmann & L.D. Eron (Eds.), Television and the aggressive child: A cross-national comparison (pp. 259-281). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Groebel, J. (1989). Erlebnisse durch Medien. Reizsuche in der Realität und in der Fiktion. In M. Kaase & W. Schulz (Hrsg.), Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde (S. 351-363). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Groebel, J. (1991). Darbietungstempo und Erregungsbedürfnisse der Zuschauer - Eine Interpretation. In H. Sturm (Hrsg.), Fernsehdiktate: Die Veränderung von Gedanken und Gefühlen. Ergebnisse und Folgerungen für eine rezipientenorientierte Mediendramaturgie (S. 188-193). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Groebel, J. (1992). Erlebnisse durch Medien: Entwicklung der internationalen Massenkommunikation. In M. Grewe-Partsch (Hrsg.), Die Zukunft der Medien - Medienentwicklung in den 90er Jahren (S. 27-33). München: R. Fischer.
- Groebel, J. (1993a). Quantität als Qualität. Zur Kritik an der "500-Mordszenen"-Studie. medien praktisch, 17 (2), 25-26.
- Groebel, J. (1993b). Quantität kann auch zur Qualität werden. [Interview] Film & Fakten, Heft 19, 22-24.
- Groebel, J. (1993c). Worauf wirken Gewaltdarstellungen? Woher kommt reale Gewalt? medien praktisch, 17 (2), 23-24.
- Groebel, J. (1994a). Gewaltdarstellungen im Fernsehen. Analyse und Empfehlungen. Duisburg: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Groebel, J. (1994b). Kinder und Medien: Nutzung, Vorlieben, Wirkungen. Zum Stand der internationalen Forschung. Media Perspektiven, Heft 1, 21-27.
- Groebel, J. (1994c, 17. Oktober). Kinder und Medien: Nutzung, Vorlieben, Wirkungen. (Vortrag auf den Medientagen München '94).
- Groebel, J. (1994d, 14. Oktober). Der Markt wird's nicht richten. Die Zeit, S. 78.
- Groebel, J. (1996). Der Informationsflut nicht gewachsen? Bertelsmann Briefe, Heft 135, 40-41.
- Groebel, J. (1996b). Kinder und Medien in der internationalen Forschung. In W. Klingler & K. Schönenberg (Hrsg.), Hören, Lesen, Fernsehen - und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang mit Kindern (S. 3-13). Baden-Baden: Nomos. (Südwestfunk Schriftenreihe Medienforschung; Bd. 2)
- Groebel, J. (1997). Medienkompetenz und Kommunikationsbildung. Anmerkungen zur Rolle von Politik, Produzenten, Pädagogik und Prosumenten. Medienpsychologie, 9 (3), 235-241.

- Groebel, J. (1998). Mediensozialisation und -wirkungen bei Kindern in Deutschland und anderen Ländern. Ergebnisse der UNESCO-Medienstudie und deutscher Untersuchungen. In: W. Klingler, G. Roters & O. Zöllner (Hrsg.), *Fernsehforschung in Deutschland. Themen - Akteure - Methoden*. (S. 545-558) Baden-Baden: Nomos (Südwestfunk-Schriftenreihe Medienforschung, Bd. 1, Teilband 2) (veröffentlicht bei www.mediaculture-online.de, S. 1-18)
- Groebel, J. (1999). Rezipientenaktivitäten im Wandel der Zeit. In: W. Klingler, G. Roters & M. Gebhards (Hrsg.), *Medienrezeption seit 1945. Forschungsbilanz und Forschungsperspektiven*. (S. 37-48) Baden-Baden: Nomos (Südwestfunk-Schriftenreihe Medienrezeption; Bd. 1)
- Groebel, J. & Gleich, U. (1993). *Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms. Eine Analyse des Angebots privater und öffentlich-rechtlicher Sender*. Opladen: Leske + Budrich. (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen; Bd. 6).
- Groebel, J., Hoffmann-Riem, W., Köcher, R., Lange, B.-P., Mahrenholz, E.G., Mestmäcker, E.-J., Scheithauer, I. & Schneider, N. (1994). *Bericht zur Lage des Fernsehens für den Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland Richard von Weizsäcker*. o.O.
- Groebel, J. & Winterhoff-Spurk, P. (Hrsg.). (1989). *Empirische Medienpsychologie*. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Haase, H. (1981). *Kinder, Jugendliche und Medien. Eine Literaturexpertise*. In Arbeitsgemeinschaft Rundfunkwerbung (Hrsg.), *Kinder - Medien - Werbung. Ein Literatur- und Forschungsbericht* (S. 5-294). Frankfurt/M.: Alfred Metzner. (Schriftenreihe Media Perspektiven, Bd. 1)
- Habermann, P. (1984). *Fernsehen und Informationsverarbeitung. Perspektiven psychologischer Medienwirkungsforschung*. Media Perspektiven, Heft 1, 51-57.
- Hainz, I. (1991). *Jugendmedienschutz und Medienpädagogik. Standortbestimmungen und Perspektiven*. München: Verlag Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.
- Halefeldt, E. (1994a, 18. Februar). *Suche nach Gründen. Gewalt im Fernsehen: Spiegel unserer Seele (I)*. FUNK-Korrespondenz Nr. 7, S. 1-7.
- Halefeldt, E. (1994b, 25. Februar). *Lust an der Angst. Gewalt im Fernsehen: Spiegel unserer Seele (II)*. FUNK-Korrespondenz Nr. 8 - 9, S. 3-8.
- Hamm, I. (Hrsg.) (1995). *Bericht zur Lage des Fernsehens für den Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann. (Zusammenfassung S. 9-17)
- Haneke, B. (1995). *Zappende Gesellschaft - zappelnde Kinder. Was das Fernsehen seinen jüngsten Zuschauern bringt*. BAROMEDIA, Heft 1, 6-7.
- Hardtmann, G. (2003). *Der schwierige Umgang mit der Angst. (Gesprächsprotokoll von v.Gottberg) tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 24, 37-42.
- Harris, R.J. (1983). *Information processing research in advertising* (pp. 5-9) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hauf-Tulodziecki, A. (1995). *Handlungsorientiert, fächerübergreifend. Medienerziehung und informationstechnische Grundausbildung*. medien praktisch, 19 (4), S. 13-16.
- Hepp, A. (1996). *Beim Fernsehen sprechen. Medienkompetenz und die kommunikative Aneignung von Fernsehtexten*. medien praktisch, 20 (2), 20-25.
- Hilgard, E.R. & Bower, G.H. (1973). *Theorien des Lernens*. Stuttgart: Klett. (3. Aufl.) (amerik. Original erschienen 1966 in der 3. Aufl.)

- Hipfl, B. (1991). Gewaltdarstellungen im Fernsehen und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Kinder. In: S. Aufenanger (Hrsg.), *Neue Medien - Neue Pädagogik?* (S. 123-135) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hipfl, B. (1996). Medienmündigkeit und Körpererfahrung. Medienkompetenz aus der Perspektive der Cultural Studies. *medien praktisch*, 20 (3), 32-36.
- Hirsch, P. (1981a). Die "angsterregende Welt" des Nichtsehers und andere Unstimmigkeiten. Eine kritische Überprüfung der von Gerbner et al. zur Stützung der Kultivierungshypothese vorgelegten Befunde, Teil I. In: *Der Vielseher - Herausforderung für Fernsehforschung und Gesellschaft* [Themenheft]. *Fernsehen und Bildung*, 15 (1-3), S. 43-63.
- Hirsch, P. (1981b). Wie man aus seinen Fehlern nicht lernt. Eine kritische Überprüfung der von Gerbner et al. zur Stützung der Kultivierungshypothese vorgelegten Befunde, Teil II. In: *Der Vielseher - Herausforderung für Fernsehforschung und Gesellschaft* [Themenheft]. *Fernsehen und Bildung*, 15 (1-3), S. 65-79.
- Höchst, T. (1991). Alf war unser Lehrer. Erfahrungsbericht über den Einsatz einer populären Kindersendung im Unterricht. In S. Aufenanger (Hrsg.), *Neue Medien - Neue Pädagogik?* (S. 219-224) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hofmann, O. (2002). Der Fernseher im Kinderzimmer. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 20, 82-86.
- Holly, W. (1993). Fernsehen in der Gruppe - gruppenbezogene Sprachhandlungen von Fernsehrezipienten. In W. Holly & U. Püschel (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung* (S. 137-150). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Holzcamp, K. (1986). *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Frankfurt am Main: Athenäum. (5. Aufl.)
- Huesmann, L.R. & Eron, L.D. (1986). The development of aggression in children of different cultures: Psychological processes and exposure to violence. In L.R. Huesmann & L.D. Eron (Eds.), *Television and the aggressive child: A cross-national comparison* (pp. 1-27). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Huston, A.C. & Wright, J.C. (1989). The forms of television and the child viewer. In G. Comstock (Ed.), *Public communication and behavior*. Vol. 2 (pp. 103-158). New York: Academic Press.
- Jäckel, M. (1993). *Fernsehwanderungen. Eine empirische Untersuchung zum Zapping*. München: R. Fischer.
- Jäckel, M. (1994). Auf dem Weg zur Informationsgesellschaft? Informationsverhalten und die Folgen der Informationskonkurrenz. In M. Jäckel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Politik und Medien* (S. 11-33). Berlin: VISTAS.
- Jaiser, F., Raupp, E. & Zeitter, E. (1993). Ein Computerprojekt zur Erforschung der Medienwirkung bei Kindern und Jugendlichen. *Film & Fakten*, Heft 19, 50-51.
- Janschek, E., Vitouch, P. & Tinchon, H.J. (1997). Wer reagiert wie auf Actionfilme? Versuch einer mehrdimensionalen Typenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Medienkompetenz. *Medienpsychologie*, 9 (3), 209-234.

- Jörg, S. (1987). Die Welt frei Haus. Fernseh-Wirkung III: Die Macht der Bilder. In: Fernsehwirkungen [Themenheft]. Weiterbildung & Medien (W & M), 6, 28-30.
- Jörg, S. (1994). Kindliche Entwicklung und die Rolle des Fernsehens. Entwicklungspsychologische Vorbedingungen der Medienrezeption. Media Perspektiven, Heft 1, 28-34.
- Jörg, S. (1995). Und es wirkt doch! Zur Diskussion über Medienwirkung - kritische Bilanz und Ausblick. medien praktisch, 19 (4), 38-42.
- Johnston, W.A. & Dark, V.J. (1986). Selective attention. Annual Review of Psychology, Vol. 37, 43-75.
- Jones, E.E. & Nisbett, R.E. (1971). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. New York City: General Learning Press.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. Psychological Review, Vol. 80, No. 4, 237-251.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (1981). Studienbuch Pädagogik. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Keil, W. & Brosius, H.B. (1985). Explizite und implizite Informationsverarbeitung im Kindesalter. Münster: Aschendorff.
- Kelly, G.A. (1977). The psychology of the unknown. In D. Bannister (Ed.), New perspectives in personal construct theory (pp. 1-19). London: Academic Press.
- Kelly, G.A. (1986). Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann. (Original erschienen 1955: The psychology of personal constructs)
- Kemmerling, A. (1991). Mentale Repräsentationen. Kognitionswissenschaft, 1, 47-57.
- Kepplinger, H.M. (1982). Die Grenzen des Wirkungsbegriffes. Publizistik, 27 (1-2), 98-113.
- Kieras, D.E. & Bovair, S. (1984). The role of a mental model in learning to operate a device. Cognitive Science, 8, 255-273.
- Klingler, W. & Groebel, J. (1994). Kinder und Medien 1990. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission unter Mitarbeit von Imme Horn und Karen Schönenberg. Baden-Baden: Nomos. (Schriftenreihe Media Perspektiven, Bd. 13)
- Klingler, W. & Windgasse, T. (1994). Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung von 6- bis 13jährigen. Media Perspektiven, Heft 1, 2-13.
- Kniveton, B.H. (1978). Angst statt Aggression - eine Wirkung brutaler Filme? In: Aspekte der Angst [Themenheft]. Fernsehen und Bildung, 12 (1/2), 41-47.
- Kniveton, B.H. (1979). Soziales Lernen und Nachahmung. In H. Sturm & J.R. Brown (Hrsg.), Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen (S. 255-285). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Knott-Wolf, B. (1991, 2. Oktober). Die fehlende Halbsekunde oder Die Entdeckung der Langsamkeit. Hertha Sturm liefert neue Bausteine ihrer zuschauerfreundlichen Fernseh-dramaturgie. FUNK-Korrespondenz Nr. 40, S. 1-3.
- Krebs, D. (1981). Gewaltdarstellungen im Fernsehen und die Einstellungen zu aggressiven Handlungen bei 12 - 15jährigen Kindern - Bericht über eine Längsschnittstudie. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 12, 281-302.

- Kreppner, K. (1995). Mehr Aufmerksamkeit für Kabelkinder! Gedanken zur Notwendigkeit von qualifizierten Fernsehsendungen für Kinder. *medien praktisch*, 19 (1), S. 63-67.
- Krüger, U.M. (1994). Gewalt in Informationssendungen und Reality TV. Quantitative und qualitative Unterschiede im öffentlich-rechtlichen und privaten Fernsehen. *Media Perspektiven*, Heft 2, 72-85.
- Kübler, H.D. (1993). 4.000 Tote pro Woche. Zu Jo Groebels Gutachten über Fernsehgewalt. *medien praktisch*, 17 (1), 6.
- Kübler, H.D. (1995). Das unendliche Ende der Wirkungsforschung. Das Wirkungspotential der Medien: behauptet, befürchtet, aber noch immer weitgehend unerschlossen. *medien praktisch*, 19 (3), 4-12.
- Kübler, H.D. (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch*, 20 (2), 11-15).
- Kunczik, M. (1982). Aggression und Gewalt. In H.J. Kagelmann & G. Wenninger (Hrsg.), *Medienpsychologie* (S. 1-8). München: Urban & Schwarzenberg.
- Kunczik, M. (1984). Gewalt im Fernsehen. Aktuelle Forschungstrends. In B. Schorb, S. Schneider-Grube & H. Theunert (Hrsg.), *Gewalt im Fernsehen - Gewalt des Fernsehens?* (S. 13-24). Sindelfingen: expert.
- Kunczik, M. (1993a). Gewalt im Fernsehen. Stand der Wirkungsforschung und neue Befunde. *BAROMEDIA*, Heft 2, 2-10.
- Kunczik, M. (1993b). Werden Bilder zu Vorbildern? Zur Wirkung von Gewaltdarstellungen. *tendenz*, Heft 3, 22-25.
- Kunczik, M. (1998). *Gewalt und Medien*. Köln: Böhlau. (4. überarb. Aufl. seit 1987)
- Kunczik, M. (2000). Normativ vorgehen. Was kann der Jugendschutz mit der Wirkungsforschung anfangen? (Gesprächsprotokoll von v.Gottberg) *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 14, 38-43.
- Kunczik, M. & Zipfel, A. (2005). *Medien und Gewalt: Der aktuelle Forschungsstand. Teil 1: Wirkungstheorien*. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 33, 10-15.
- Landfield, A.W. & Epting, F.R. (1987). *Personal construct psychology: Clinical and personality assessment*. New York: Human Sciences Press, Inc.
- Langer, E. (1994). The illusion of calculated decisions. In R.C. Schank & E. Langer (Eds.), *Beliefs, reasoning, and decision making: Psycho-logic in honor of Bob Abelson* (pp. 33-53). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lenssen, M. (1991). Medienpädagogische Fortbildungsveranstaltungen. In S. Aufenanger (Hrsg.), *Neue Medien - Neue Pädagogik?* (S. 257-270) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lenssen, M. (1996). Handlungsleitende Themen und Bedürfnisorientierung. In W. Klingler & K. Schönenberg (Hrsg.), *Hören, Lesen, Fernsehen - und sie spielen trotzdem*. (S. 123-128) Baden-Baden: Nomos. (Südwestfunk Schriftenreihe Medienforschung; Bd. 2)
- Lenssen, M. (1997). Pippi, Popeye, Power Rangers - Die Fernsehnutzung der Kinder und die Fragen der Eltern. Anregungen für medienpädagogische Elternabende in Kindergarten und Grundschule. In D. Baacke, M. Lenssen & R. Röllecke (Hrsg.), *Von Mäusen und Monstern*

- Kinderfernsehen unter der Lupe. Beschreibungen, Analysen, Hintergründe, Praxismodelle. Medienpädagogische Handreichung 9 (S. 281-293). Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 24 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))

- Locke, E.A. (1967). Motivational effects of knowledge of results: Knowledge or goal setting? *Journal of Applied Psychology*, Vol. 51, No. 4, 324-329.
- Locke, E.A. & Bryan, J.F. (1967). Performance goals as determinants of level of performance and boredom. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 51, No. 2, 120-130.
- Locke, E.A., Bryan, J.F. & Kendall, L.M. (1968). Goals and intentions as mediators of the effects of monetary incentives on behavior. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 52, No. 2, 104-121.
- Mandl, H. (1990). Lernen will gelernt sein. Lernstrategien und Kontrollprozesse. In H. Scheidgen, P. Strittmatter & W.H. Tack (Hrsg.), *Information ist noch kein Wissen* (S. 71-83). Weinheim; Basel: Beltz.
- March, J.G. (1982). Theories of choice and making decisions. *Society*, Vol. 20, No. 1, 29-39.
- March, J.G. & Weissinger-Baylon, R. (1986). Introduction. In J.G. March & R. Weissinger-Baylon (Eds.), *Ambiguity and command. Organizational perspectives on military decision making* (pp. 1-7). Marshfield, Mass.: Pitman Publishing Inc.
- Markowitsch, J. (2003). 'Jede Stimulation wirkt sich auf das Gehirn aus - und das gilt ein Leben lang!' (Gesprächsprotokoll von Simone Neteler) tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 24, 50-57.
- Mayer, R.E. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York; San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Mayo, C.W. & Crockett, W.H. (1964). Cognitive complexity and primacy-recency effects in impression formation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 68, No. 3, 335-338.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2006). *KIM-Studie 2005. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.
- Michaelis, W. (1988). Facetten der Gewalt: Kalkül - Gewohnheit - affektive Entladung. Eine empirisch-psychologische Analyse. In S.O. Horn (Hrsg.), *Gewaltlosigkeit - ein Weg zur Erlösung?* (S. 50-74) Donauwörth: Ludwig Auer.
- Michaelis, W. (2005a). Unsere Kinder sollen ohne Angst aufwachsen ... (Teil 1). tv-diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 31, 74-81.
- Michaelis, W. (2005b). Unsere Kinder sollen ohne Angst aufwachsen ... (Teil 2). tv-diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 32, 78-83.
- Mikos, L. (1992). Gewaltschwelle. Hamburger Symposium. "Wahrnehmung und Verarbeitung medialer Gewalt durch Kinder". *medien praktisch*, 16 (1), 18.
- Mikos, L. (1993). Gewalt, Action oder was? Plädoyer für eine differenzierte Sicht des Gewalt-Themas. *medien praktisch*, 17 (1), 21.
- Mikos, L. (1994a). Der bewegte Blick. Wahrnehmungsveränderung durch Bild und Bewegung. *medien praktisch*, 18 (3), 17-22.

- Mikos, L. (1994b). Zapping: 10 Methoden, das Fernsehen spannender zu machen. *Psychologie heute*, November, 8-9.
- Mikos, L. (1996). Bilderfaszination und Kommunikation. Struktur-funktionale Film- und Fernsehanalyse. Teil 1. *medien praktisch*, 20 (2), 52-56.
- Milavsky, J.R., Kessler, R.C., Stipp, H.H. & Rubens, W.S. (1982). *Television and aggression. A panel study*. New York: Academic Press.
- Mingot, K.M. (1993). Die Struktur der Fernsehkommunikation - der objektive Gehalt des Gesendeten und seine Rezeption. In W. Holly & U. Püschel (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moraw, A. (1986). Der Vorhersagewert von informationstheoretischen Modellen der selektiven Aufmerksamkeit bezüglich der Konzentrationsleistung bei der Bearbeitung von Aufgaben nach dem Durchstreichprinzip. Marburg/Lahm (Diss.).
- MSA Medienstelle Augsburg des Institut Jugend Film und Fernsehen & Stadt Augsburg, Jugendamt (Hrsg.) (1993). *Kinder kriechen durch die Röhre. Erfahrungen aus einem Medienprojekt im Kindergarten*. Augsburg: Druckladen.
- Müller-Doohm, S. (1991). Eklatante Fehleinschätzungen verweisen auf Defizite in der Medienforschung. In B. Schorb & W.H. Swoboda (Hrsg.), *Medienpädagogen kommentieren populäre Thesen über die Wirkungen der Darstellungen von Gewalt und Sexualität im Fernsehen auf Kinder und Jugendliche. Dokumentation einer bundesweiten Experten-Befragung*. (S. 28) München: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur / Regionalgruppe Bayern. (Rundbrief Dokumentation - Schriften zur Medienpädagogik 3) (2. Aufl.)
- Näger, S. (1992). *Kreative Medienerziehung im Kindergarten. Ideen - Vorschläge - Beispiele*. Freiburg/Breisgau: Herder.
- Näger, S. (1997). In der Weite des Südpols: Pinguinesische Lautmalereien, Schwimmflossen, Eisbärenfelle und viel Knete. Ein Medienprojekt mit Pingu-Filmen für Kindergarten und Grundschule. In D. Baacke, M. Lenssen & R. Röllecke, *Von Mäusen und Monstern - Kinderfernsehen unter der Lupe. Beschreibungen, Analysen, Hintergründe, Praxismodelle. Medienpädagogische Handreichung 9* (S. 270-274). Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 24 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))
- Neumann, K. & Charlton, M. (1989a). Massen- und Interpersonale Kommunikation im Alltag von Kind und Familie. Ergebnisse der Freiburger Längsschnittuntersuchung zur Medienrezeption von Kindern. In M. Kaase & W. Schulze (Hrsg.), *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde* (S. 364-378). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neumann, K. & Charlton, M. (1989b). Strukturanalytische Rezeptionsforschung. Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele. In D. Baacke & H.D. Kübler (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen* (S. 177-193). Tübingen: Max Niemeyer.
- Neumann-Braun, K. (1991). Kinder im Mediennetz!? Aspekte der Medienrezeption im Kindesalter. In S. Aufenanger (Hrsg.), *Neue Medien - Neue Pädagogik?* (S. 64-81). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Neuß, N. (1997). "Erlebnisland Fernsehen". Systematische Ansätze zur Medienerziehung im Kindergarten. *medien praktisch*, 21 (4), 36-39.

- Ohler, P. (1994). Zur psychologischen Validität filmsyntaktischer Strukturen. *Medienpsychologie*, 6 (1), 35-53.
- Oswald, H. & Kuhn, H.P. (1994). Fernsehhäufigkeit von Jugendlichen. Analyse des Einflusses von Eltern und Freunden. *Media Perspektiven*, Heft 1, 35-41.
- Paus-Haase, I. (1991). Bären dienst für Kinder, Eltern, Erzieher und Lehrer. In B. Schorb & W.H. Swoboda (Hrsg.), *Medienpädagogen kommentieren populäre Thesen über die Wirkungen der Darstellungen von Gewalt und Sexualität im Fernsehen auf Kinder und Jugendliche. Dokumentation einer bundesweiten Experten-Befragung.* (S. 30-31) München: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur / Regionalgruppe Bayern. (Rundbrief Dokumentation - Schriften zur Medienpädagogik 3) (2. Aufl.)
- Pearl, D., Bouthilet, L. & Lazar, J. (Eds.) (1982). *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties.* Vol. 1: Summary report. Washington, DC: National Institute of Mental Health.
- Pervin, L.A. (1987). *Persönlichkeitstheorien.* München; Basel: Ernst Reinhardt.
- Petersen, D. (1996). Bangemachen gilt! Angstlust: Über die Gratwanderung zwischen Faszination und Beklommenheit beim Fernsehen. *medien + erziehung*, 40 (2), 82-85.
- Philippi, M. (1994). Die Mediennutzung 10- bis 13jähriger in Bayern. *tendenz*, Heft 3, 38.
- Powell, A. & Royce, J.R. (1981). An overview of a multifactor-system theory of personality and individual differences: I. The factor and system models and the hierarchical factor structure of individuality. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41, No. 4, 818-829.
- Programmberatung für Eltern e.V. (Hrsg.) (1999). *Sesamstraße und Teletubbies - Fernsehen der Kleinen.* Flimmo, Nr. 3 (Oktober >99 - Januar 2000), S. 4-6.
- Programmberatung für Eltern e.V. (Hrsg.) (2000a). *Nicht ohne meinen Alf - Merchandising und Kinderalltag.* Flimmo, Nr. 1 (Februar - Mai), S. 4-6.
- Programmberatung für Eltern e.V. (Hrsg.) (2000b). *Voll das Leben? Kinder, Jugendliche und "Big Brother".* Flimmo, Nr. 2 (Juni - September), S. 4-6.
- Püschel, U. (1993). "du mußt gucken nicht so viel reden" - Verbale Aktivitäten bei der Fernsehrezeption. In W. Holly & U. Püschel (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung* (S. 115-135). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Raschke, P. & Holländer, R. (1995). Fernsehen - Freund unserer Kinder? Fortbildungserfahrungen mit Erzieherinnen aus evangelischen Kindertagesstätten in Schleswig-Holstein. *medien praktisch*, 19 (1), S. 59-62.
- Rathmann, Claudia (2004). Was gibt's denn da zu lachen? Lustige Zeichentrickserien und ihre Rezeption durch Kinder unter besonderer Berücksichtigung der präsentierten Gewalt. München: Reinhard Fischer. (Reihe Rezeptionsforschung, Bd. 3)
- Rave, C. (1994). Von Zappern, Zippern und Stickern: Typologie der TV-Konsumenten. *BAROMEDIA*, Heft 2, 42.
- Renckstorf, K. (1989). Mediennutzung als soziales Handeln. Zur Entwicklung einer handlungstheoretischen Perspektive der empirischen (Massen-)Kommunikationsforschung. In M. Kaase & W. Schulz (Hrsg.), *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde* (S. 314-336). Opladen: Westdeutscher Verlag. (Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie).

- Rice, M.L., Huston, A.C. & Wright, J.C. (1984). Fernsehspezifische Formen und ihr Einfluß auf Aufmerksamkeit, Verständnis und Sozialverhalten der Kinder. In M. Meyer (Hrsg.), *Wie verstehen Kinder Fernsehprogramme?* (S. 17-51) München: Saur.
- Rödding, G. (1994). Menschenwürde und Gewaltdarstellung im Fernsehen. *Medienpsychologie*, 6 (4), 323-341.
- Röllecke, R. & Volkmer, I. (1995). *Menschen, Tiere, Sensationen: Informationssendungen im Fernsehen*. Medienpädagogische Handreichung 6. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 18 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))
- Rogge, J.U. (1992). *Faszination des Fernsehens für Kinder*. Arbeitsmaterialien für Erzieherinnen, Erzieher, Lehrerinnen, Lehrer und Eltern zum Umgang mit kindlichen Fernseherlebnissen (Arbeitshilfen für die politische Bildung). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rogge, J.U. (1993a). Wirkung medialer Gewalt. Wirkungstheorien an Fallstudien (nochmals) überdacht. *medien praktisch*, 17 (1), 15-20
- Rogge, J.U. (1993b). Wirkung medialer Gewalt II. Wirkungstheorien an Fallstudien (nochmals) überdacht. *medien praktisch*, 17 (2), 20-22.
- Rogge, J.U. (1996). "Einfach stark!" . . . und manchmal zu stark. Von Ritualen der Kinder, problematische Film- und Fernseherlebnisse zu verarbeiten. *medien + erziehung*, 40 (2), 86-92.
- Rogge, J.U. & Jensen, K. (1986). Über den Umgang mit Medien in Familien. Betrachtungen über alte Probleme und neue Belastungen im Alltag. In: *Politik und Zeitgeschichte* [Themenheft]. Das Parlament, B 3, 11-25.
- Rotter, J.B. (1982). *The development and application of social learning theory*. New York: Praeger.
- Rust, H. (1984). "Medium" Gewalt: Stichworte zu den Kontextbedingungen der Wirkung von Gewaltdarstellungen. In B. Schorb, S. Schneider-Grube, H. Theunert (Hrsg.), *Gewalt im Fernsehen - Gewalt des Fernsehens?* (S. 137-149) Sindelfingen: expert.
- Rydin, I. (1984). Wie Kinder Fernsehsendungen verstehen und daraus lernen. In M. Meyer (Hrsg.), *Wie verstehen Kinder Fernsehprogramme?* (S. 158-177). München: Saur.
- Salomon, G. (1974). Internalization of filmic schematic operations in interaction with learners= aptitudes. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, No. 4, 499-511.
- Salomon, G. (1979). *Interaction of media, cognition, and learning*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.
- Salomon, G. (1981). *Communication and education. Social and psychological interactions*. Beverly Hills, London: Sage Publications.
- Salomon, G. (1984). Der Einfluß von Vorverständnis und Rezeptionsschemata auf die Fernseh-wahrnehmung von Kindern. In M. Meyer (Hrsg.), *Wie verstehen Kinder Fernsehprogramme?* (S. 199-218) München: Saur.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition: A dynamic interactional view. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Scheltwort, P. (1999). Kinder als Experten. tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 08, 32-35.
- Schiefele, H. & Prenzel, M. (1983). Interessengeleitetes Handeln - emotionale Präferenz und kognitive Unterscheidung. In H. Mandl & G.L. Huber (Hrsg.), Emotion und Kognition (S. 217-247). München: Urban & Schwarzenberg.
- Schill, W. (1997). Zwischen Alf und Achterbahn. Vom Umgang mit Fernsehangeboten in der Grundschule (1). In D. Baacke, M. Lenssen & R. Röllecke, Von Mäusen und Monstern - Kinderfernsehen unter der Lupe. Beschreibungen, Analysen, Hintergründe, Praxismodelle. Medienpädagogische Handreichung 9 (S. 254-269). Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 24 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))
- Schmalt, H.D. (1984). Psychologische Aspekte einer Theorie der Handlung. In H. Lenk (Hrsg.), Handlungstheorien - interdisziplinär. Bd. 3/2 (S. 517-546). München: Fink.
- Schmidt, H.G. (1991). Situationsansatz im Kindergarten und Medienerziehung. In S. Aufenanger (Hrsg.), Neue Medien - Neue Pädagogik? (S. 170-182) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schmidt, H.G. (1992). Produktionsorientierte und lebensweltbezogene Medienpädagogik: Mediale Gegebenheiten - praktische Konsequenzen. In H.D. Kübler (Hrsg.), Medienpädagogik in deutscher Wende (S. 59-64). Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 8 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))
- Schneider, W. & Shiffrin, R.M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. Psychological Review, Vol. 84, No. 1, 1-66.
- Schönenberg, K. (1996). Kinder und Medien aus Sicht der Eltern. In W. Klingler & K. Schönenberg (Hrsg.), Hören, Lesen, Fernsehen - und sie spielen trotzdem. (S. 113-121) Baden-Baden: Nomos. (Südwestfunk Schriftenreihe Medienforschung; Bd. 2)
- Schönpflug, W. & Schönpflug, U. (1989). Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. München: Psychologie-Verl.-Union. (2. Aufl.)
- Schorb, B. & Swoboda, W.H. (1991). Medienpädagogik und Öffentlichkeit. Eine Dokumentation von Experten-Uteilen. In B. Schorb & W.H. Swoboda (Hrsg.), Medienpädagogen kommentieren populäre Thesen über die Wirkungen der Darstellungen von Gewalt und Sexualität im Fernsehen auf Kinder und Jugendliche. Dokumentation einer bundesweiten Experten-Befragung. (S. 9-11) München: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur / Regionalgruppe Bayern. (Rundbrief Dokumentation - Schriften zur Medienpädagogik 3) (2. Aufl.)
- Schorb, B. & Theunert, H. (1984). Gewalt im Fernsehen - In welchen Formen sie sich darstellt und wie junge Konsumenten damit umgehen. In B. Schorb, S. Schneider-Grube, H. Theunert (Hrsg.), Gewalt im Fernsehen - Gewalt des Fernsehens? (S. 25-45) Sindelfingen: expert.
- Schorb, B. & Theunert, H. (1993). Wie Kinder TV-Cartoons für sich nutzen. medien + erziehung, 37 (6), 337-341.
- Schott, F. (1982). Was ist Aggression? In H. Selg (Hrsg.), Zur Aggression verdammt? Ein Überblick über die Psychologie der Aggression (S. 132-162). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schumacher, G. (1987). Fernseh-Zeiten. Fernseh-Wirkungen II: Ritualisierung des Alltags. In: Fernsehwirkungen [Themenheft]. Weiterbildung & Medien (W & M), 6, 20-22.
- Schwarz, N. (1985). Theorien konzeptgesteuerter Informationsverarbeitung in der Sozialpsychologie. In: D. Frey & M. Irle (Hrsg.), Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 3: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien (S. 269-291). Bern; Stuttgart; Toronto: Hans Huber.
- Schwind, H.-D., Baumann, J., Schneider, U. & Winter, M. (1994). Kurzfassung des Endgutachtens der Gewaltkommission. In G. Vowe, E. Schabedoth, M. Friedrichsen & C. Pricelius (Hrsg.), Medien und Gewalt. Fakten - Theorien - Konsequenzen. [Journalisten-Weiterbildung. JWB-Materialien Nr. 37] (S. o.Angabe) Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seeßlen, G. (1993). Gewalt im populären Film. Gesellschaftliche Realität und Ästhetik der Gewalt. medien praktisch, 17 (1), 9-15.
- Selg, H. (1997). Psychologische Wirkungsforschung über Gewalt in Medien. In Angst. Warum schauen wir uns Gewaltdarstellungen an? [Themenheft] tv diskurs, 2, S. 50-56.
- Selg, O. (1998). Medienwirkung: Hypothesen, Modelle, Theorien. tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 06, 48-49.
- Seligman, M.E.P. (1979). Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg.
- Smith, L.B., Sera, M. & Gattuso, B. (1988). The development of thinking. In R.J. Sternberg & E.E. Smith (Eds.), The psychology of human thought (pp. 366-391). New York: Cambridge University Press.
- Spitzer, M. (2005). Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett. (2. Aufl.)
- Strack, F. (1985). Urteilsheuristiken. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 3: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien (S. 239-267). Bern; Stuttgart; Toronto: Hans Huber.
- Strittmatter, P. (1990). Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte. Wissensvermittlung durch visuelle Medien. In H. Scheidgen, P. Strittmatter & W.H. Tack (Hrsg.), Information ist noch kein Wissen (S. 128-141). Weinheim; Basel: Beltz.
- Strittmatter, P. & Tack, W.H. (1990). Die Welt im Kopf. Entstehung und Bedeutung von Wissen. In: H. Scheidgen, P. Strittmatter & W.H. Tack (Hrsg.), Information ist noch kein Wissen (S. 7-19). Weinheim; Basel: Beltz.
- Strohner, H. (1995). Kognitive Systeme. Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sturm, H. (1981a). Der Vielseher im Sozialisationsprozeß. Rezipientenorientierter Ansatz und der Ansatz der formalen medienspezifischen Angebotsweisen. In: Der Vielseher - Herausforderung für Fernsehforschung und Gesellschaft [Themenheft]. Fernsehen und Bildung, 15 (1-3), S. 137-148.
- Sturm, H. (1981b). Der Vielseher als Schlüsselproblem einer psychologisch-orientierten Medienwirkungsforschung. In: Der Vielseher - Herausforderung für Fernsehforschung und Gesellschaft [Themenheft]. Fernsehen und Bildung, 15 (1-3), S. 9-15.
- Sturm, H. (1982). Der rezipienten-orientierte Ansatz in der Medienforschung. Publizistik, 27 (1-2), 89-97.

- Sturm, H. (1984). Wahrnehmung und Fernsehen: Die fehlende Halbsekunde. Plädoyer für eine zuschauerfreundliche Mediendramaturgie. Media Perspektiven, Heft 1, 58-65.
- Sturm, H. (1987). Das "Wie der Präsentation". Methoden und Ergebnisse zu Wirkungen der formalen medienspezifischen Angebotsweisen. In M. Grewe-Partsch & J. Groebel (Hrsg.), Mensch und Medien. Zum Stand von Wissenschaft und Praxis in nationaler und internationaler Perspektive (S. 33-41). München: Saur.
- Sturm, H. (1989). Medienwirkungen - ein Produkt der Beziehungen zwischen Rezipient und Medium. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), Empirische Medienpsychologie (S. 33-44). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Sturm, H. (1991). Fernsehdiktate: Die Veränderung von Gedanken und Gefühlen. Ergebnisse und Folgerungen für eine rezipientenorientierte Mediendramaturgie. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Sturm, H. (1992). Erregung, Emotion und Aggression des Zuschauers. BAROMEDIA, August, 2-6.
- Sturm, H. & Grewe-Partsch, M. (1978). Das Fernsehen: Vermittler von Gewalt und Angst? Theorien, Thesen, empirische Befunde. [Themenheft] Fernsehen und Bildung, 12 (1/2), 28-40.
- Tack, W.H. (1990). Das Gehirn als Computer. Der Mensch - ein informationsverarbeitendes Wesen. In: H. Scheidgen, P. Strittmatter & W.H. Tack (Hrsg.), Information ist noch kein Wissen (S. 21-35). Weinheim; Basel: Beltz.
- Thebrath, J. (1987). "Monitor" und die Würmer. Fernseh-Wirkung I: Kauf-Boycott. In: Fernsehwirkungen [Themenheft]. Weiterbildung & Medien (W & M), 6, 18-19.
- Theunert, H. (1993). Prügel, Blut und Monster. Wie es Kindern mit Gewalt im Fernsehen ergeht. PRO Jugend, 2, 5-8.
- Theunert, H. (1996a). Ein Fundus von Orientierungen - Der kindliche Umgang mit Zeichentrickfiguren. In H. Theunert & B. Schorb (Hrsg.), Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder (S. 143-206). München: R. Fischer. (BLM-Schriftenreihe Bd. 37)
- Theunert, H. (1996b). Keine Einheit - Kinder haben unterschiedliche Zeichentrickvorlieben. In H. Theunert & B. Schorb (Hrsg.), Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder (S. 29-44). München: R. Fischer. (BLM-Schriftenreihe Bd. 37)
- Theunert, H. (2002). Nicht mehr zeitgemäß. Altersstufen aus entwicklungspsychologischer Sicht. (Gesprächsprotokoll von v.Gottberg) tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 20, 60-65.
- Theunert, H., Pescher, R., Best, P. & Schorb, B. (1992). Zwischen Vergnügen und Angst - Fernsehen im Alltag von Kindern. Berlin: VISTAS. (Schriftenreihe der Hamburgischen Anstalt für neue Medien HAM, Bd. 5)
- Theunert, H. & Schorb, B. (1996) (Hrsg.). Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder. München: R. Fischer. (BLM-Schriftenreihe Bd. 37)
- Trebbel, J. (2005). Fernsehen in Deutschland 2003 - 2004. (Gesprächsprotokoll von O. Selg) tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien, Heft 32, 54-59.
- Treumann, K.P., Schnatmeyer, D. & Volkmer, I. (1995). "Mit den Ohren sehen". Die Toncassette - ein verkanntes Medium. Didaktische Materialien 4. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag. (Schriften zur Medienpädagogik 22 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK))

- Tschudi, F. (1983). Constructs are hypotheses. In J. Adams-Webber & J.C. Mancuso (Eds.), *Applications of personal construct theory* (pp. 115-125). New York: Academic Press.
- Tully, C.J. (1996). Lernen und Bildung im Wandel. Informelle Bildung durch Medien und Computer. *medien praktisch*, 20 (1), S. 41-44.
- Ulmer, B. & Bergmann, J. (1993). Medienrekonstruktionen als kommunikative Gattungen. In W. Holly & U. Püschel (Hrsg.), *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung* (S. 81-102). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vitouch, P. (1987). Realitätsdarstellung im Fernsehen - Abbildung oder Konstruktion? In M. Grewe-Partsch & J. Groebel (Hrsg.), *Mensch und Medien: Zum Stand von Wissenschaft und Praxis in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 95-109). München: Saur.
- Vitouch, P. (1989). Spezifische Rezipientenvariablen als Grundlage stereotyper Mediennutzung. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 90-104). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Vitouch, P. (1993). Fernsehen und Angstbewältigung. Zur Typologie des Zuschauerhaltens. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vitouch, P. (1995). Grenzüberschreitende Medienpsychologie. *Medienpsychologie*, 7 (1), 11-26.
- Vogelgesang, W. (1995). Medien und Gewalt: Fakten und Vermutungen im Widerstreit. *psychosozial*, 18 (1), 99-110.
- Vogelgesang, W. (1997). Virtuelle Erlebniswelten. Computer- und Netzfreaks auf der Suche nach anderen Wirklichkeiten. *medien praktisch*, 21 (2), 27-32.
- Vorderer, P. (1992). Fernsehen als Handlung. Fernsehfilmrezeption aus motivationspsychologischer Perspektive. Berlin: Ed. Sigma. (Empirische Literatur- und Medienwissenschaft; Bd. 1)
- Wankell, S. (1995). Alles so schön bunt. *Journalist*, 6, 18-21.
- Wegner, D.M. & Vallacher, R.R. (1987). The trouble with action. *Social Cognition*, Vol. 5, No. 3, 179-190.
- Weidenmann, B. (1982). Mediendidaktik. In H.J. Kagelmann & G. Wenninger (Hrsg.), *Medienpsychologie* (S. 84-95). München: Urban & Schwarzenberg.
- Weidenmann, B. (1988). *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber.
- Weidenmann, B. (1989). Der mentale Aufwand beim Fernsehen. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 134-150). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Weigand, V. (1993a). Von einsamen Wölfen und schönen Bräuten. Studie "Kinder und Cartoons". *tendenz*, Heft 3, 30.
- Weigand, V. (1993b). Fortschritte in der Gewaltdiskussion. *tendenz*, Heft 4, 34-35.
- Wiedemann, D. (2000). Medienpädagogik als Wunderwaffe im Medienschungel? Ansprüche und Realität eines pädagogischen Konzepts. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, Heft 12, 38-45.

- Wiegman, O., Baarda, B. & Kuttschreuter, M. (1992). A longitudinal study of the effects of television viewing on aggressive and prosocial behaviours. *British Journal of Social Psychology*, 31, 147-164.
- Winter, R. (1994). Die Suche nach der verlorenen Angst. Zur Medienkarriere und zum Gewaltverständnis von Horrorfans. *GMK Rundbrief Nr. 36*, März, 45-51.
- Winter, R. (1996). Zur König/Mikos-Debatte. Kritische Bemerkungen zur Relevanz der Tiefenhermeneutik für die Medienforschung anlässlich der Interpretation von Terminator 2. *medien praktisch*, 20 (1), 54-56.
- Winterhoff- Spurk, P. (1986). *Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung*. Bern: Huber.
- Winterhoff-Spurk, P. (1989). *Fernsehen und Weltwissen: der Einfluß von Medien auf Zeit-, Raum- und Personenschemata*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Winterhoff-Spurk, P. (1994). Gewalt in Fernsehnachrichten. In M. Jäckel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Politik und Medien* (S. 55-69). Berlin: VISTAS.
- Winterhoff-Spurk, P. (1997). Medienkompetenz: Schlüsselqualifikation der Informationsgesellschaft? *Medienpsychologie*, 9 (3), 182-190.
- Winterhoff-Spurk, P. (2001). *Fernsehen. Fakten zur Medienwirkung*. Bern: Hans Huber. (2. Aufl.)
- Winterhoff-Spurk, P. (2004). *Medienpsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer. (2. Aufl.)
- Wright, J.C. & Huston, A.C. (1987). Eine Formsache: Die Entwicklungsmöglichkeiten des Fernsehens auf Kinder. In M. Grewe-Partsch & J. Groebel (Hrsg.), *Mensch und Medien. Zum Stand von Wissenschaft und Praxis in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 42-57). München: Saur.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking. Preferences need no inferences. *American Psychologist*, Vol. 35 (2), 151-175.
- Zeitter, E. (1987). *Fernsehen - Unterhaltung, Ablenkung, Bildung? Über den mündigen Umgang mit einem Medium*. München: Lexika.
- Zeitter, E., Hörner, H., Jaiser, F., Raupp, E., Kapp, F. & Scheltwort, P. (1994). *Die Wirkung formaler Darstellungsformen von Fernsehsendungen auf Kinder im Alter von 8 - 11 Jahren (Stand: 4/94)*. (unveröffentl. Projektbericht) Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Zitterbarth, W. & Werbik, H. (1985). *Subjektivität als methodisches Prinzip. Argumente und Verfahrensweisen einer dialogisch-verstehenden Psychologie*. Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg. (Studententext der Fernuniversität Hagen; Memorandum Nr. 9)

E. Exkurs: Wirkung des Fernsehens bei Kindern

Die Fernsehwirkung per se ist ein wesentlicher Bestandteil der Medienforschung und ist darum auch beim vorliegenden Thema von Bedeutung. Allerdings führt die Fernsehwirkungsforschung nicht direkt zum Rezipienten-Prozess-System, sondern liefert lediglich die Motivation, ein eigenes System des Umgangs mit dem Medium Fernsehen zu entwickeln. Dieser Hintergrund wird mit den Komponenten der Fernsehwirkung erläutert (vgl. auch die historische Entwicklung unterschiedlicher Wirkungsansätze bei Winterhoff-Spurk 2004, Winterhoff-Spurk 2001; S. 31-44; Kunczik 1998).

E.1 Das Medium Fernsehen

Laut Grimm (1995), wird Medienwirkung "als komplexes transaktionales Geschehen zwischen Rezipient und Rezeptionsvorlage verstanden, bei dem sowohl das Medium als auch die Mediennutzer die Initiative ergreifen können. Beide gemeinsam bestimmen das Endprodukt der Rezeption" (S. 5). Dementsprechend ist die Wirkung nur abzuschätzen, wenn das Medium mit seinen Gestaltungsmöglichkeiten und dem Inhalt des Angebots, sowie der Rezipient aufgrund seiner initiativen Mediennutzung berücksichtigt wird (vgl. auch Sturm 1991; Groebel & Gleich 1993).

Um die Wirkung zu beschreiben, ist zudem der Zeitfaktor eine relevante Größe: "kurzfristig gibt es besonders bei Kindern die stimulierenden Wirkungen; langfristig sind zunächst Eltern und konkrete Umwelt die wichtigeren steuernden Sozialisationsfaktoren" (Groebel & Winterhoff-Spurk 1989, S. 283). Die Ablehnung des Wirkungskonzepts per se im Zusammenhang mit dem Fernsehen und die Bezeichnung als "großer Bluff" (Degen 1988) erscheint ebenso einseitig, wie die Bezeichnung des Fernsehens als Hauptverantwortlicher für gesellschaftliches und individuelles Scheitern (vgl. Glogauer 1990). Der Begriff "Medienwirkung" wurde mittlerweile zu einem Konstrukt, das Fragen zur Wirkung "je inhalts-, situations- und rezipientenbezogen" (Winterhoff-Spurk 1989, S. 56) beantwortet.

E.1.1 Durchschnittliche Fernsehnutzung der Kinder

Das Interesse an Kindern der Altersgruppen von 5 - 12 Jahren im Zusammenhang mit Fernsehwirkung zielt auf die Frage ab, ob Kinder dieses Alters aufgrund ihres Entwicklungsstadiums überhaupt das Medium nutzen können und nicht vielmehr dem Fernsehen ausgeliefert sind:

... kindliche Aneignungstätigkeiten und kindliches Begreifen setzen unmittelbares Greifen/Begreifen voraus. Greifen und Begreifen gehören eng zusammen. Von daher ist das Fernsehen, sind die Medien schlechthin kindlicher Realitätsaneignung unangemessen. Sie können kindliche Tätigkeiten allenfalls ergänzen. (Rogge 1992, S. 29)

Aber Fischer (2004) zitiert ARD/ZDF, dass das "Fernsehen ... zwar das bevorzugte Medium von Vorschulkindern [ist], aber als Alltagsaktivität kommt es nach dem Spielen drinnen erst an zweiter Stelle" (S 78).

E.1.1.1 Sehhäufigkeit

Diese Skepsis bezüglich der Medieneignung v.a. von Kindern im Vorschulalter ist bei unkontrolliertem und übermäßigem Fernsehkonsum nicht unberechtigt, sollte aber statt einer pauschalen Ablehnung des Mediums für Kinder eher in eine Differenzierung münden, die den Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder gerecht wird. Die Annahme, "dass Kinder erst, wenn sie etwa mit 11 bis 12 Jahren die sog. Stufe der formalen Operationen (*Piaget*) erreicht haben, in der Lage sind, Filme, die nicht eigens kindgerecht gedreht worden sind, zu verstehen" (Selg 1993, S. 115), sollte Erwachsene vorsichtiger in der Formulierung von Vermutungen darüber machen, was die Kinder eigentlich wahrnehmen, wenn sie fernsehen.

Hier außerdem von einer homogenen Rezipientengruppe auszugehen, heißt zu vernachlässigen, dass Fernsehnutzung für jeden Rezipienten eine "multifunktionale Medienaktivität" (bezügl. Fernsehnachrichten-Nutzung: Winterhoff-Spurk 1994, S. 61) ist (s.a. Kap. E.2.2.2). Auch Kinder im Vorschulalter sind durchaus in der Lage, initiativ mit dem Fernsehgerät und dem Programmangebot umzugehen (Jörg 1994). Charlton fand 1991 in einer Untersuchung heraus, dass etwa 80 % der beobachteten Kinder das Medium bzw. die jeweilige Geschichte und das Genre selbst aussuchen (ARD-Forschungsdienst 1994, S. 43).

Da Fernsehen mittlerweile, wie bereits oben erwähnt, zum Lebensalltag der Kinder gehört (vgl. Groebel 1994a), wird zuerst einmal festzuhalten sein, wie lange, wie oft und wann Kinder fernsehen. Die durchschnittliche Sehhäufigkeit bzw. die Dauer des Fernsehkonsums der Kinder nimmt bis zum Schulbeginn kontinuierlich zu, um dann auf einen erneuten Höhepunkt bei den 11- bis 12jährigen zuzusteuern (Groebel 1994b, S. 22). Die Auswertung der Daten der GfK-Fernsehforschung über die Fernsehnutzung von 6- bis 13jährigen Kindern 1990 und 1992 (Klingler & Windgasse 1994) ergibt, dass 82 % der untersuchten Kinder durchschnittlich 106 Minuten lang täglich fernsehen; 63 % der Kinder schalten das Fernsehgerät mindestens einmal pro Tag an (vgl. a. Wankell 1995; auch bei Gangloff 2001 haben sich diese Zahlen aus einer aktuellen Untersuchung nicht wesentlich verändert; s. desgleichen Hofmann 2002).

Diese Einschaltquoten der Kinder unterscheiden sich nach ihrem Wohnort in den alten (durchschnittlich 97 Sehminuten täglich) oder neuen (124 Sehminuten täglich) Bundesländern; sie sagen jedoch nichts darüber, ob überhaupt und wie intensiv die Kinder ferngesehen haben, sondern geben nur die Laufzeit des Fernsehgeräts wieder. "Im Langzeitvergleich unverändert ist die Sehdauer der Drei- bis 13-Jährigen, sie beträgt wie 1992 aktuell 93 Minuten." (Feierabend & Klingler 2005, S. 163)

"Fast jedes fünfte Kind (19 %) gehört zu den Vielsehern" (Brammen 1993, S. 13), d.h. ein Kind sieht mehr als 3 Stunden täglich fern. Die Angaben über den Fernsehkonsum schwanken erheblich zwischen den Wochentagen Montag bis Freitag und dem Wochenende Samstag/Sonntag. Am Wochenende sieht fast jedes Kind fern (93 %), knapp die Hälfte davon steigert sogar noch die Fernsehdauer vom Wochentag (bis auf 22.00 Uhr am Wochenende). Gangloff (2001) zitiert in diesem Zusammenhang eine Studie vom Kinderpsychologen Michael Myrtek (Universität Freiburg) mit 100 Elfjährigen und 100 15-Jährigen, wonach die "emotionale Reaktivität" durch das Vielsehen nachlässt und sie bereits Symptome "emotional-körperlicher Abstumpfung" zeigten (ebd., S. 1001).

E.1.1.2 Fernsehzeiten

An Wochentagen sehen Kinder von 6 - 13 Jahren hauptsächlich nachmittags zwischen 14.00 und 18.00 Uhr fern; mit Erlaubnis der Eltern wird oft in deren Beisein noch bis 20.00 Uhr geguckt (Brammen 1993). Inzwischen sehen viele Kinder auch schon vor der Schule das sog. Kinderfernsehen von 5.30 - 9.00 Uhr, das mit vielen Zeichentrickfilmen extra für Kinder konzipiert wurde - z.B. beim Sender RTL. Am Wochenende dürfen Kinder meistens abends bis 21.00 Uhr und länger fernsehen. Die Lieblingssendungen der jüngeren Kinder sind v.a. Zeichentrickfilme, während die älteren Kinder bereits Actionfilme und Fernsehserien für Jugendliche bevorzugen (Schorb & Theunert 1993), unabhängig von dem Kriterium "pädagogisch wertvoll" (Aufenanger 1991a).

Wird Medien- bzw. Fernsehnutzung von vornherein "als sinn- und absichtsvolles Nutzen und Benutzen medial angebotener Informationen" - als "soziales Handeln" (Renckstorff 1989, S. 314) - konzipiert, lässt sie sich nicht mit einer Trennung von Motiv und Wirkung analysieren. "Fernsehwirkung setzt in der Regel voraus, daß überhaupt ein Interesse am Programm besteht." (Groebel 1994c, S. 1 f.) Und: "Wirken kann allerdings jedes Medium nur, wenn es auch genutzt wird. ... Denn Motivation und Wirkung sind in Interaktion miteinander zu analysieren." (Groebel & Gleich 1993, S. 16) Diese Reziprozität von Motiv, Nutzung und Wirkung macht es äußerst schwierig, eine langfristige Fernsehwirkung resp. einen Fernseheinfluss zu isolieren, so dass Degen (1988) McGuire mit seinem Artikel "The Myth of Massive Media Impact" von 1986 zitiert: "... die Anhänger der gravierenden Medienwirkungen sind die Beweise schuldig." (S. 27)

Man kann in der Forschung heutzutage kaum noch mit einer Kontrollgruppe von "Nicht-Fernsehern" arbeiten, um Fernseh-Wirkfaktoren zu isolieren (Gerbner 1978, S. 48), da in fast jedem Haushalt mittlerweile ein Fernsehgerät vorhanden ist. Eine Geräteausstattung bis 1990 (bei Brepohl 1992, S. 47) gipfelt heute in einer umfangreichen und vielfältigen Haushaltsausstattung (Tab. 1).

Tab. 1:
Geräteausstattung im Haushalt 2005
- Auswahl, Angaben der Erziehungsberechtigten - *

Geräte (2.500 Euro und mehr)	Ausstattung im Haushalt
Fernsehgerät	100 %
Handy	98 %
Videorekorder	94 %
Computer/Laptop	91 %
Internetzugang	86 %
Abonnement TZ	76 %
DVD-Player	78 %
Spielkonsole	57 %
MP3-Player / iPod	36 %
Kindercomputer	18 %
Pay-TV	18 %

* Quelle: KIM 2005

(Auszug einer Grafik in Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2006, S. 14)

E.1.1.3 Differenzierung der Fernsehstage

Bevor eine ganze Programmwoche differenziert nach Werktag und Wochenende analysiert werden soll, ist erst einmal von Interesse, wie viele unterschiedliche Fernsehstage im Jahr zu verzeichnen sind, um nicht nur die kurzfristige Fernseshnutzung von einem Tag zum anderen, sondern v.a. auch die langfristige Nutzung über die Dauer eines Jahres einschätzen zu können, die bestimmte Fernsehgewohnheiten mit sich bringt. Ein "kurzer Fernsehstag" (d.h. werktags) hat dabei andere Hauptfernsehzeiten (s. Kap. E.1.2) als ein "langer Fernsehstag"; zu den langen Fernsehtagen eines Jahres zählen alle Wochenenden, gesetzlichen Feiertage und Ferientage der Kinder, an denen Eltern mit ihrer Fernseherlaubnis oft großzügiger sind.

Die Auflistung der Tage gemäß dem potentiellen Fernsehkonsum der Kinder (Tab. 2) zeigt deutlich, dass das Jahr 1995 fast gleich viele lange wie kurze Fernsehstage hat. Die Betrachtung der durchschnittlichen Fernseshnutzung sollte also nicht nur davon ausgehen, dass Kinder an einem normalen Werktag zu den Hauptfernsehzeiten gucken, sondern auch berücksichtigen, dass Kinder fast ebenso viele Tage im Jahr länger vor dem Fernsehgerät verbringen können und es in der Regel auch tun. Zudem werden besonders während der großen Schulferien v.a. am Vormittag Spielfilme für Kinder, Märchenfilme und Kinderserien (ARD und ZDF) gesendet. Wenn Kinder in diesen Tagen nicht mit ihren Eltern verreisen und darum längere Zeit zu Hause allein verbringen, einige der Freunde aber

weggefahren sind und somit die gewohnten Spiel- und Gesprächspartner fehlen, wird die Möglichkeit fernzusehen, intensiver genutzt.

Tab. 2: Fernsehtage für Kinder im Zeitraum des Jahres 1995

Jahr 1995		Anzahl	Summe
kurze Fernsehtage	Werktage	188	188
lange Fernsehtage	Wochenendtage	105	177
	gesetzliche Feiertage	10	
	Ferientage	62	
mögl. Fernsehtage			365

An den langen Fernsehtagen finden weder Kindergarten noch Schule statt. Mit diesem vergrößerten Freizeit-Spielraum ist oft eine intensivere Nutzung des Mediums verbunden. Um die Wirkung der Fernsehnutzung beurteilen zu können, sollte davon ausgegangen werden, dass Kinder ihre Freizeit - und damit auch die Fernsehzeit - nach erfahrungsbestimmten Erwartungskriterien einteilen (s. Kap. 1.2.2).

Während Kepplinger (1982) eine Struktur von Wirkfaktoren in einer "Hierarchie der Medienwirkungen" einordnen möchte: "Veränderungen von Verhaltensweisen setzten die Veränderung von Einstellungen, Veränderungen von Einstellungen setzten Veränderung von Meinungen und Kenntnissen voraus." (S. 98), hat Sturm hat demgegenüber den Weg gewählt, "aus einem Universum von möglichen Wirkfaktoren die *dominanten Einflußgrößen* zu erkennen, herauszufiltern und exakt zu überprüfen" (Sturm 1991, S. 88). Es gibt kaum mehr Zweifel in der Fernseh-Wirkungsforschung, dass sowohl Rezipienten-, als auch Fernsehvariablen in einem Wirkkonzept verbunden werden müssen (Sturm 1989). Diese Verbindung sollte m.E. aber auch konzeptionell da stattfinden, wo sie tatsächlich passiert, nämlich vor dem Fernsehgerät, während der Entscheidungsprozesse vom Zeitpunkt des Einschaltens bis zum Abschalten des Geräts (s. die konzeptionelle Einbindung von Entscheidungen in das Rezipienten-Prozess-System in Kap. 2.2.1).

E.1.2 Analyse des Fernseh-Programmangebots

Zu den Komponenten der Fernsehwirkung gehört also auch "die Analyse des *Angebotspotentials*", denn die Inhalte des Fernsehprogramms "führen noch nicht zwangsläufig zu Wirkungen, sie stellen aber ein Potential dar, aus dem sich mögliche Wirkungen ergeben können" (Groebel & Gleich 1993, S. 13). Da das Programmangebot zeitlich und themenbezogen werktags und am Wochenende Unterschiede aufweist, umfasst die Analyse des Programmangebots eine ganze Programmwoche, die allerdings aufgrund der unterschiedlichen Tagesabläufe die Trennung zwischen Wochenende und Werktag beibehält (vgl. Schumacher 1987).

Wichtig für eine derartige Analyse ist zudem, dass in dieser speziellen Woche keinerlei spektakuläre Naturkatastrophen, Kriege etc. vorkommen (abgesehen vom üblichen Potential negativer Informationen in den Nachrichten), so dass die Repräsentativität als durchschnittliche Fernseh-Programmwoche gewährleistet ist.

Auf die einzelnen Genres entfielen im Gesamtprogramm als Prozentanteil an der redaktionellen Gesamtzeit: Nachrichten 4,4 %; Informations- und Dokumentationssendungen 9,5 %; Spielfilme 23,2 %; Serien 27,5 %; Show, Musik, Sport 20,0 %, Kinder, Jugend- und Vorschulprogramme (außer Trickfilm) 7,0 %; Trickfilme 5,7 %; Sonstige 2,7 %.

(Groebel & Gleich 1993, S. 62)

E.1.2.1 Hauptfernsehzeiten der Kinder

Der Fernseh-Programmablauf der Woche vom 17. - 23. Juni 1995 zeigt das Programmangebot, mit dem die Kinder, die während des Tages gucken können und wollen, konfrontiert werden.

Die Hauptfernsehzeit der Kinder am Wochenende ist zwischen 5.30 Uhr - 21.00 Uhr (Tab. 2), werktags liegt sie morgens zwischen 5.30 - 9.00 Uhr bzw. nachmittags und am Abend zwischen 14.00 - 20.00 Uhr (Tab. 3), z.B. laut der Untersuchung von TV Movie (Brammen 1993) (vgl. a. Philippi 1994, S. 38). Die Analyse registriert das Angebot von Anzahl und Dauer der einzelnen Sendungen und beschränkt sich auf die sieben in den meisten Haushalten erreichbaren Fernsehsender (ARD, ZDF, RTL, SAT1, B3, ORF1 und

2 und PRO7). Aufgrund der unterschiedlichen Fernsehzeiten am Wochenende und werktags trennt also die Analyse diese Zeiträume einer Programmwoche.

Als Magazin sind die Sendungen zu verstehen, die länger dauern und mit einzelnen Beiträgen gefüllt sind, die im Programm und auch in einer Vorschau inhaltlich nicht angekündigt werden, was ein großes Überraschungsmoment beinhaltet. Das Besondere an dieser Sendungsform "Magazin" ist, dass der Zuschauer eine solche, oft mehrstündige Sendung in der Regel nicht von Anfang bis Ende konsumiert, sondern dass sie parallel zu anderen Tätigkeiten läuft - ähnlich wie das Radio; nur bei interessanten Beiträgen wird dann auch aufmerksam zugesehen. Die Gestaltung dieser Magazine impliziert also ein Fernsehverhalten, das mit der Einstellung eines gewohnheitsmäßigen Radiohörers zu vergleichen ist. Davon zu unterscheiden sind die dokumentarischen Magazine, deren Informationsgehalt der Rezipient eher abschätzen kann und die aufgrund ihrer Gestaltung zu den Informations- und Dokumentationssendungen gerechnet werden (vgl. Röllecke & Volkmer 1995).

Die Klassifikation als Kinderprogramm ist nur in wenigen Fällen präzise und pädagogisch/didaktisch auf die Zielgruppe abgestimmt (wie z.B. Sesamstraße, Pumuckel). Oft erschöpft sich das Angebot in Kinderprogrammen in Zeichentrickfilmen und -serien, die teilweise selbst Erwachsene verwirren (keine logischen Handlungskonsequenzen) und erschrecken (Gewaltakte mit verzerrten Gesichtern). Die Kinder sehen alles, was zu ihrer Hauptfernsehzeit (s.o.) gesendet wird, ohne Rücksicht darauf, ob die Sendungen die Bedürfnisse ihres Alters berücksichtigen (vgl. Groebel et al. 1994).

Tab. 3: Anzahl und Dauer von Sendungen
(Hauptfernsehzeit von Kindern, 17./18.6.95)

Sendung	Σ Samstag		Σ Sonntag		Σ W.ende	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	24	218	22	214	46	432
Info/Doku	33	962	30	988	63	1950
Magazin	1	32	7	291	8	323
Ki-/Ju-Send.	9	312	6	190	15	327
Kinderfilm	3	122	--	--	3	122
Trickfilm	55	1260	38	950	93	2210
Serie	42	1787	30	1074	72	2861
Spielfilm	11	955	19	1490	30	2445
Talkshow	--	--	2	100	2	100
Gameshow	8	257	4	95	12	352
Sport	11	467	6	431	17	898
Musik	2	50	5	240	7	290
Sonstige	9	73	13	186	22	259

Nach Doll & Hasebrink (1989) kann bei den Sendungstypen "nicht auf ein allgemein akzeptiertes Klassifikationsschema zurückgegriffen werden" (S. 58). Die differenzierte Entscheidung für die einzelnen verwendeten Sendungstypen wird bei den Tabellen der Rohdaten im Anhang erläutert. Bezüglich der Sendungstypen sei hier nur erwähnt, dass die Klassifikation der Programmzeitschrift entnommen wurde, denn dies ist auch die Orientierungshilfe, die dem Rezipienten zur Verfügung steht.

E.1.2.2 Exemplarische Fernsehwoche

Da Kinder meistens einen zeitlich geregelten Rahmen in ihrem Alltag haben (Kindergarten/Schule, Ins-Bett-gehen, Mittagessen etc.), wird das Fernsehen von den Eltern oft zu bestimmten Zeiten abgebrochen. Darum scheint es gerechtfertigt, die zeitliche Registrierung der jeweiligen Dauer nur bis genau zum Schluss der durchschnittlichen Hauptfern-

sehzeit der Kinder vorzunehmen; in diesem Sinne dauert ein bereits um 19.35 Uhr begonnener Spielfilm eben für die Kinder nur 25 Minuten, statt der tatsächlichen 90 Minuten und mehr.

Der Vergleich der Hauptfernsehzeiten der Kinder (Tab. 3 und 4) zeigt, dass Kinderfilme (z.B. Märchenfilm, Spielfilm mit einem Kind als Hauptfigur, etc.) werktags kaum gesendet werden und auch am Wochenende eher selten sind (3 Filme mit insgesamt 122 Min.). Spielfilme sind während der Woche ebenfalls sehr selten und von relativ kurzer Dauer (70 Min.), weil sie meistens erst nach 20.00 Uhr beginnen, wenn die Kinder bereits im Bett sind, bzw. um ca. 19.30 Uhr, wodurch die Kinder den betreffenden Spielfilm überhaupt nicht ansehen oder lediglich eine kurze Sequenz davon angucken können (s.o.).

Die Talkshow ist am Wochenende zur Hauptfernsehzeit der Kinder wohl kein Sendungstyp für hohe Einschaltquoten und wird darum kaum angeboten (2 Sendungen, 100 Min.). Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Programmacher davon ausgehen, dass sich eine Familie am Wochenende eher als am Werktag miteinander unterhält und darum kein Bedürfnis nach "stellvertretenden Gesprächen" hat. Während der Woche steigt die Anzahl der Talkshows auf 33 (mit insgesamt 1653 Min.), die meisten Talkshows werden am Nachmittag gesendet und behandeln entweder Themen der allgemeinen Lebensberatung oder besonders "exotische" Themen, über die nur wenige Menschen sprechen können.

Nachrichten dauern zwar nicht besonders lange, kommen werktags aber am häufigsten vor (157 mal), wobei oft wiederholt wird. Fast ebenso häufig sind während der Woche die Serien mit einer Dauer von insgesamt 6005 Minuten. Das Mittags- und frühe Nachmittagsprogramm (bis ca. 17.00 Uhr) wird bei manchen Sendern (z.B. RTL und SAT1) fast ausschließlich durch Serien bestritten, die dann im Vorabendprogramm von Talk- und Game-shows abgelöst werden. Die Serien dauern pro Sendung zwischen 20 und 60 Minuten und werden entweder wöchentlich, oft aber täglich zur gleichen Zeit gesendet; sogar am Wochenende nehmen Serien insgesamt die größte Sendezeit ein (2861 Min.).

Bezeichnenderweise stehen am Wochenende die Trickfilme an der Spitze der Häufigkeitsskala (93 Sendungen). Dies mag daran liegen, dass Kinder schon aufstehen, wenn die Eltern noch ausschlafen wollen und dann mit dem Angebot eines sog. Kinderprogramms "ruhiggestellt" werden (vgl. Baacke & Lauffer 1993, S. 92 f.).

Tab. 4: Anzahl und Dauer von Sendungen (Hauptfernsehzeit von Kindern, 19. - 23.6.95)

Sendung	Σ Montag		Σ Dienstag		Σ Mittwoch		Σ Donnerstag		Σ Freitag		Σ Mo.-Fr.	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	32	255	31	220	30	216	32	249	32	244	157	1184
Info/Doku	16	451	21	638	14	467	18	529	22	617	91	2702
Magazin	8	522	6	447	6	442	6	447	6	447	32	2305
Ki/Ju-Send.	3	130	3	50	3	85	5	85	2	65	16	415
Kinderfilm	--	--	--	--	--	--	--	--	1	75	1	75
Trickfilm	15	400	16	450	16	380	17	375	14	400	78	2005
Serie	30	1239	33	1318	28	1077	31	1218	31	1153	153	6005
Spielfilm	1	35	--	--	1	35	--	--	--	--	2	70
Talkshow	6	324	7	334	7	344	7	354	6	297	33	1653
Gameshow	7	207	6	202	6	202	6	202	7	230	32	1043
Sport	4	219	4	219	4	125	4	125	4	229	20	917
Musik	1	20	1	20	1	20	2	65	1	20	6	145
Sonstige	12	93	9	62	8	57	7	41	6	33	42	286

Die Häufigkeit und die Dauer, mit der ein Sendungstyp pro Tag während der Woche oder am Wochenende vertreten ist, unterscheiden sich erheblich. Werktags werden Nachrichten am häufigsten gesendet (durchschnittlich 31,4 Sendungen pro Tag). Die Wahrscheinlichkeit, an einem Werktag auf knappe Nachrichten zu treffen (sog. Kurznachrichten, die sich überdies noch ständig wiederholen), ist fast ebenso hoch, wie die, eine Serie anzusehen (durchschnittlich 30,6 Sendungen täglich). Dem schnellen und knappen Informationsbedürfnis stehen allerdings die Serien mit einer durchschnittlichen Sendezeit von 1201 Minuten täglich gegenüber. Der Programmierer geht also davon aus, dass jemand am Werktag bereit ist, mehr Zeit in Ablenkung und leichte Unterhaltung zu investieren, als in die Information über das Tagesgeschehen.

Am Wochenende ist der tägliche Durchschnitt der Häufigkeit bei den Trickfilmen am höchsten (41,5 Sendungen pro Tag), die meiste Zeit des Programms wird aber auch hier den Serien eingeräumt, die mit einem täglichen Durchschnitt von 1430,5 Sendeminuten an der Spitze vor den anderen Sendungstypen liegen. Diesem hohen durchschnittlichen Angebot gegenüber sind einige Sendungstypen so unregelmäßig auf die Tage der Programmwoche verteilt, dass die Berechnung eines täglichen Durchschnitts keinen Sinn ergeben würde (Magazin, Kinderfilm, Spielfilm und Talkshow).

Die Differenz des täglichen Durchschnitts von Anzahl und Dauer der einzelnen Sendungstypen vom Werktag zum Wochenende zeigt (in den letzten beiden Spalten von Tab. 5), dass am Wochenende durchschnittlich weit mehr Trickfilme als werktags gesendet werden (Differenz von 15,9 Sendungen); auch die Sendezeit pro Tag mit einer durchschnittlichen Differenz von 704 Minuten ist am Wochenende höher als am Werktag.

Tab. 5: Differenz zwischen einem Werktag und einem Tag am Wochenende ($M_a(Wt) - M_a(We)$) bei durchschnittlicher Anzahl und Dauer von Sendungen

Sendung	$\Sigma (Wt)$		$M_a(Wt)^1$		$\Sigma (We)$		$M_a(We)^2$		$M_a(Wt) - M_a(We)$	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	157	1184	31,4	236,8	46	432	23,0	216,0	+ 8,4	+ 20,8
Info/Doku	91	2702	18,2	540,4	63	1950	31,5	975,0	- 13,3	- 434,6
Magazin	32	2305	6,4	460,1	8	323	-- *	-- *	-- *	-- *
Ki/Ju-Send.	16	415	3,2	83,0	15	327	7,5	163,5	- 4,3	- 80,5
Kinderfilm	1	75	-- *	-- *	3	122	-- *	-- *	-- *	-- *
Trickfilm	78	2005	25,6	401,0	93	2210	41,5	1105,0	- 15,9	- 704,0
Serie	153	6005	30,6	1201,0	72	2861	26,0	1430,5	+ 4,6	- 229,5
Spielfilm	2	70	-- *	-- *	30	2445	15,0	1222,5	-- *	-- *
Talkshow	33	1653	6,6	330,6	2	100	-- *	-- *	-- *	-- *
Gameshow	32	1043	6,4	208,6	12	352	6,0	176,0	+ 0,4	+ 32,6
Sport	20	917	4,0	183,4	17	898	8,5	449,0	- 4,5	- 265,6
Musik	6	145	1,2	29,0	7	290	3,5	145,0	- 2,3	- 116,0
Sonstige	42	286	8,4	57,2	22	259	11,0	129,5	- 2,6	- 82,3

¹ Durchschnittliche Anzahl und Dauer eines Sendungstyps pro Werktag (arithmetisches Mittel)

² Durchschnittliche Anzahl und Dauer eines Sendungstyps pro Wochenendtag (arithmetisches Mittel)

* Berechnung des arithmetischen Mittels aufgrund unregelmäßiger Verteilung von Anzahl und Dauer des Sendungstyps auf die einzelnen Wochentage nicht möglich

Die Häufigkeit von Gameshows scheint mit einer durchschnittlichen Differenz von 0,4 relativ regelmäßig über die einzelnen Tage der Programmwoche verteilt zu sein, wobei die zeitliche Differenz eher bei den Nachrichten am geringsten ist (20,8 Min.). Dies bedeutet wiederum, dass Gameshows je nach Sendeplatz am Wochenende oder werktags unterschiedlich lange Sendezeiten beanspruchen, während die Dauer von Nachrichten im täglichen Durchschnitt unabhängig vom Wochentag relativ stabil bleibt.

Eine weitere hohe Differenz des Tagesdurchschnitts lässt sich bei Informations- und Dokumentationssendungen sowohl zeitlich (434,6 Min.) als auch in der Häufigkeit (13,3 Sendungen) beobachten, wobei sowohl die Häufigkeit, als auch die durchschnittliche tägliche Dauer von Informationssendungen am Wochenende wesentlich höher liegt. Gegenüber dem relativ stabilen Sende-Rhythmus von Nachrichten werden die Informations- und Dokumentationssendungen entsprechend ihrer Position in der Programmwoche in Häufigkeit und Dauer variiert. Man geht hier offensichtlich davon aus, dass Fernsehzuschauer zusätzlich zur schnellen Nachricht bereit sind, sich mit einem bestimmten Thema länger auseinander zu setzen. Eine ähnliche Sendestrategie wird bei Serien verfolgt, jedoch mit anderen Konsequenzen im Vergleich von Wochenende und Werktag.

Die letzte Doppelspalte der Tab. 5 (Vergleich von Werktag und Wochenende) zeigt deutlich, dass allein die Serie einen positiven Sendehäufigkeits- und einen negativen Sendedauerwert aufweist; dies bedeutet, dass sich Häufigkeit und Dauer dieses Sendungstyps am Wochenende und werktags nicht proportional verändern. Während werktäglich eine größere Anzahl von Serien gesendet werden, entfällt die längere Dauer einer einzelnen Seriensendung auf den Wochenendtag. Daraus lässt sich ersehen, dass die Sendestrategie bezüglich des Sendungstyps Serie werktags und am Wochenende unterschiedlich aufgebaut ist. In Anlehnung an die vermuteten Fernsehgewohnheiten der Rezipienten wird im Alltag ein Sendekonzept verfolgt, das von der Annahme ausgeht, dass der Rezipient so beschäftigt ist, dass er nur kurze und dafür mehrere Aufmerksamkeitsspannen für einen bestimmten Sendungstyp aufbringt.

Das Sendekonzept am Wochenende "mit Entspannung, Familienleben und Freizeitaktivitäten" assoziiert, geht davon aus, dass der Rezipient sich für seine Aktivitäten nach dem Lustprinzip entscheidet und weniger als im Alltag danach, was erledigt werden muss; entsprechend nimmt er sich mehr Zeit für eine einzelne Sendung, v.a. bei Serien. Das Angebot in einer Programmwoche sollte also bezüglich der Hauptfernsehzeiten von Kindern aufgrund der Schwankungen in Anzahl und Dauer der einzelnen Sendungstypen, auch zwischen dem Wochenende und den Werktagen, differenziert betrachtet werden.

E.1.2.3 Peer group-Orientierung

Mit dem Programmangebot einer exemplarischen Fernsehwoche sind die Kinder im Alter von 5 bis 12 Jahren zu ihren durchschnittlichen Hauptfernsehzeiten am Wochenende und am Werktag konfrontiert. Serien und Zeichentrickfilme sind in einer Programmwoche zu den Hauptfernsehzeiten von Kindern überrepräsentiert und es wundert nicht, wenn die Kinder besonders auf diese beiden Sendungstypen treffen und sie als ihre Lieblingskategorien auswählen (Klingler & Windgasse 1994, S. 4 f.). "65 % der Kinder nannten dieses Genre an erster Stelle, als es um das mögliche Programm eines Kinderkanals ging. An diesen Präferenzen hat sich bis heute nichts geändert." (Rathmann 2004, S. 1) Allerdings bleibt die Beantwortung der Frage offen, ob Kinder diese Sendungstypen auswählen, weil kaum etwas anderes angeboten wird oder ob das Angebot so einseitig ist, weil Kinder besonders Serien und Zeichentrickfilme favorisieren.

Zudem belegt bereits die Veränderung in der Sprache diese Wechselwirkung und den Einfluss von peer groups bei der Nutzung des Programmangebots. Die Sprache der Kinder in peer groups beinhaltet viele Floskeln (z.B. "null problemo!" aus der Kinderserie "Alf"), die aus diesen Sendungstypen und Cartoon-Figuren genau beobachtet und mit der Realität verglichen werden (Weigand 1993a, S. 30). Zudem werden diese Sendungstypen zu Tageszeiten gezeigt, an denen die Eltern anderweitig beschäftigt sind und die Kinder sich selbst überlassen bleiben: am Wochenende vor dem Aufstehen und während des Essens, werktags auch früh morgens vor der Schule, sowie am Nachmittag. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Programmleute den Bedarf nach bestimmten Sendungstypen durch eine geschickte, tageszeitliche Platzierung im Programm mitbestimmen.

Noch 1987 sieht Frank eine Flut von "altersspezifischen Zielgruppenprogrammen" auf die Rezipienten zukommen; dies hat sich in gewissem Sinne auch bis heute bewahrheitet: Allerdings werden nicht eine größere Anzahl spezieller Kinder- und Jugendprogramme konzipiert und gesendet (abgesehen von Ausnahmen während der großen Sommerferien), sondern das gleiche Serien-Konzept wird für alle Altersgruppen (als Soap-opera, Trickfilm, Jugendfilm, Abenteuerfilm, Familienserie etc.) angeboten.

Zumeist ist die Idee zu den einzelnen Serien und Gameshows aus anderen Ländern übernommen und lediglich auf deutsche Verhältnisse (bezüglich Lebensbedingungen, Schauspieler etc.) adaptiert; dieses Angebot dient nur am Rande der Unterhaltung und wird vom jeweiligen Sender v.a. gemacht, um für die Werbeunterbrechungen Kunden mit einem passenden Warenangebot (z.B. bei Familienserien: kinderfreundliche Urlaubsmöglichkeiten, bestimmte Speisen für die ganze Familie, Fernsehzeitschriften etc.) zu gewinnen (vgl. Bickerich 1995).

E.2 Wirkung des Fernsehens

Im Zusammenhang mit Medien sind Wirkungen laut Coburn-Staeger (1987) als "Veränderungen zu verstehen, die beim Menschen durch die Zuwendung zu Massenmedien und durch das Aufnehmen von Aussagen der Massenkommunikation erfolgen" (S. 59). Das "hypothetical model of the different effects of TV violence" von Groebel (1986, S. 279) trennt zudem zwischen Lang- und Kurzzeitwirkung und den in der jeweiligen Zeitspanne wirkenden persönlichen oder sozialen Faktoren (zum Wirkungsbegriff im Rahmen der Medienforschung vgl. Kübler 1995). Trotzdem wird hier abschließend der Zusammenhang zwischen beiden Wirkzeiträumen wiederhergestellt: "Such short-term acquisition, however, can determine the establishment of aggressive habits through a life-long period of time." (zitiert nach Huesmann & Eron 1984 in Groebel 1986, S. 280)

E.2.1 Ansätze kurzfristiger Wirkungen

Obwohl die Wirkung des Fernsehens, besonders der gewalthaltigen Szenen, immer wieder in Untersuchungen bestätigt wird, ist es kompliziert, einzelne Wirkfaktoren zu isolieren (vgl. Groebel 1994b) oder einen kausalen Zusammenhang zwischen der Fernsehscene und dem angenommenen Verhaltens- oder Denk-Effekt zu konstruieren und zu messen - ein Problem der Aussagefähigkeit von kurzfristigen Effekten. Zudem sinkt die Signifikanz eines einzelnen Wirkfaktors (z.B. Gewaltszenen), wenn die Anzahl der Faktoren steigt, die in eine Untersuchung miteinbezogen werden (Vogelgesang 1995; Charlton et al. 1996). Winterhoff-Spurk (2004) kritisiert bei Wirkungsstudien in Bezug auf gewalthaltige Fernseh-szenen die Unterschiede im zugrunde liegenden Gewaltbegriff, den Analyseeinheiten und der Stichprobenziehung (S. 128 ff.).

E.2.1.1 Imitationslernen

Die am ehesten genannte, kurzfristige Wirkung ist das Imitationslernen sensu Bandura. In der Regel als Kurzzeituntersuchung angelegt, bestätigen die Ergebnisse einen messbaren Imitationseffekt während oder unmittelbar nach dem Fernsehen bzw. dem Ansehen eines ausgewählten Videofilms im Experiment v.a. bei jüngeren Kindern im Vorschulalter (vgl. Huesmann & Eron 1986). Die aus der These des Imitationslernens gewachsene sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura 1971/1976; Bandura 1977/1979) trennt zwischen dem Lernen durch Beobachtung und der handelnden, nachahmenden Ausführung als Effekt der Beziehung zwischen Beobachter und Modell (vgl. Bandura 1989; Rogge 1993b).

Danach bieten Medien (besonders in Bereichen, in denen eigene Erfahrungsmöglichkeiten weitgehend fehlen) Informationen über die Welt und Kategorien ("Skripts") an, die vom Zuschauer ins eigene Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Verhaltensrepertoire übernommen werden.

(Groebel & Gleich 1993, S. 21)

Die Faszination der Helden im Fernsehen besteht allerdings oft in ihrer vermeintlichen Unverwundbarkeit oder zumindest in einer meistens eindeutigen Lösung der anfallenden Probleme. Die Simplizität einer Problemlösung, u.U. in Form von Gewalt, kann für Kinder als indirekte Aufforderung gelten, das erlebte Fernsehereignis in ihre Realität zu transformieren, ohne den "erwachsenen Informationshintergrund" zu berücksichtigen. Kunczik (1984; 1993a) weist in diesem Zusammenhang auf eine mögliche suggestive Wirkung von

Fernsehenszenen bei erwachsenen Rezipienten hin, deren psychischer Prozess allerdings nicht geklärt sei (vgl. Rogge 1993b). Haase (1981) erwähnt Untersuchungsergebnisse, nach denen trotz einer Wahl pro oder contra aggressive Verhaltensweisen die moralische Bewertung des aggressiven Verhaltens bei allen Kindern ähnlich war (ebd., S. 151). Ein Verhalten kann also von (v.a. jüngeren) Kindern ausgeführt werden, ohne sich auf eine aggressive Motivation dieses Verhaltens zu beziehen (vgl. Collins, Berndt & Hess 1974).

Umgekehrt kann die bloße, sichtbare Imitation aus unterschiedlicher Motivation heraus, wie Neugier, Skeptizismus, reiner Experimentierfreude o.ä. geschehen, ohne dass nach erwachsenen Maßstäben aggressive Inhalte von Kindern als solche erkannt und in diesem Sinne gelernt werden (im Gegensatz zur kurzen Feststellung bei Coburn-Staeger 1987, dass Kinder Fernsehverhalten noch nach sechs Monaten "imitieren"; vgl. in bezug auf Jugendliche: Rogge 1993a). Eine offensichtliche Imitation (d.h. eine Handlung, die der beobachteten ähnelt) heißt also nicht unbedingt, dass im Sinne der Übernahme von Bedeutungsmustern (vgl. Kunczik 1982) gelernt wird. Sollte sich die "stellvertretend erfahrene" Wirkung von Gewalt (im Fernsehen) allerdings in der Realität auch nur annähernd bestätigen (Stichwort "Alltagsnähe der Darstellungsinhalte" bei Grimm 1995, S. 9), so wird v.a. bei der Anwendung in der Realität (nicht vom Fernsehen per se) gelernt, dass die als Information verarbeitete und real bestätigte Gewaltform ein probates Mittel für Problemlösungen sein kann (vgl. Vogelgesang 1995; Wiegman, Baarda & Kuttschreuter 1992).

Beim Beobachten von gewalthaltigen Szenen im Fernsehen wird selten der Wunsch geweckt, selbst aggressiv zu werden - es sei denn, bereits vorhandene, aggressive Dispositionen werden durch das Beobachten verstärkt bzw. bestätigt (Grimm 1995, S. 12; vgl. Selg 1993). Auf diesen, mit der sozial-kognitiven Lerntheorie nur schwer erklärbaren Aspekt stützt sich die Inhibitionsthese von Feshbach (anders als seine "Katharsis"-Hypothese, s.u.), die besagt, dass sich Fernsehgewalt hemmend auf die Ausführung aggressiven Verhaltens auswirkt (vgl. Coburn-Staeger 1987). "Danach wird zunächst durch aggressive Szenen tatsächlich ein aggressiver Impuls ausgelöst, der dann allerdings durch in der Erziehung gelernte Angst vor Bestrafung unterdrückt wird." (Groebel & Gleich 1993, S. 22) Das würde auch bedeuten, dass mit dem Beobachten einer Gewaltszene im Fernsehen sowohl ein Gewaltimpuls, als auch Aggressionsangst ausgelöst wird (s.a. Kap.1.2.2.3).

Diese Angsthypothese wird auch als Erklärung des geschlechtlich bedingten Unterschiedes in der Reaktion auf gewalthaltige Szenen herangezogen, da Mädchen oft auf gewalthaltige Szenen mit Angst und Jungen mit aggressivem Verhalten reagieren (bei Theunert et al. 1992 z.B. aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven). Ob nun eine Waffe oder eine Nahaufnahme des Opfers ausschlaggebend für ängstliche oder aggressive Reaktion auf Gewaltszenen ist (Kniveton 1978, S. 44; vgl. Thebrath 1987), kann nicht eindeutig beantwortet werden. Die Wahrnehmung hängt m.E. nicht von Hinweisreizen per se, sondern von ihrer Bedeutung für den Rezipienten ab. Auch die Inhibitionsthese kann nicht prognostizieren, wie stabil die Balance zwischen aggressiver und ängstlicher Reaktion beim Rezipienten ist.

E.2.1.2 Erregungssteuerung

Diese Zusammenhänge werden aber nicht nur mit Lernansätzen erklärt, sondern die kurzfristige Wirkung von Fernsehdarstellungen zeigt sich auch an der Erregungssteigerung während und unmittelbar nach dem "Fernseherlebnis" deutlich. Sturm führt dies aber nicht so sehr auf die Inhalte des Gesehenen zurück, sondern auf die "in verkürzten Zeiteinheiten transportierten" Darstellungen (s.a. Kap. 1.1.3.1; vgl. Knott-Wolf 1991). Die "Wirkungen formaler fernsehspezifischer Angebotsweisen wurden beschrieben als Folgen von Schnelligkeit, Kurzfristigkeit, unvollständigen Handlungsabläufen und von medienspezifischen Umsprüngen" (zitiert nach Sturm & Grewe-Partsch 1979 in Sturm 1981a, S. 141).

Die "Art der medienvermittelten Präsentation" (Sturm 1989, S. 37) bestimmt die physiologische Erregung, die ihrerseits die Verständnisleistung reduziert, denn diese besteht in der Kommentierung und Kategorisierung der einzelnen Darstellungen, Szenen und Bilder und kann vom Rezipienten aufgrund der Schnelligkeit nicht mehr bewältigt werden (vgl. Sturm 1992). Da die sog. "Halbsekunde" zwischen den einzelnen Szenen und damit die Möglichkeit der "inneren Verbalisierung" mittlerweile dem "Action-Prinzip" im Fernsehen geopfert wurde, hat der Rezipient nicht mehr genügend Zeit, zu verstehen und zu bewerten (vgl. Weidenmann 1989).

Gekoppelt mit dem Ansatz der formalen medienspezifischen Angebotsweisen ist die Theorie der emotionalen Erregung unter Medienbedingungen, die darauf hinweist, daß die physiologische Erregung ein Indiz für Emotionen und damit ein Ausdruck für Empathie ist (vgl. Rogge 1993b). Eine hohe Erregung wird laut Sturm als unangenehm empfunden und führt

zu psychischen Abwehrreaktionen, die Verstehens- und Gedächtnisleistungen beeinflussen (vgl. Sturm 1989). Außerdem betont sie, dass das "emotionale Erinnern" länger anhält als das wissensmäßige (vgl. Sturm 1992). Das würde aber bedeuten, dass emotionale und sachliche Informationen zum selben Ereignis unterschiedlich abgespeichert sind.

Der Zusammenhang von physiologischer Erregung (Hypothese der "medienvermittelten Präsentation" bei Sturm 1989, S. 37) und damit einhergehenden Emotionen ("emotionale Erregung" vgl. Rogge 1993b, Sturm 1992) ist plausibel; die damit einhergehende Betonung von formalen Darstellungsweisen im Fernsehen und die gleichzeitige Vernachlässigung von inhaltlichen Bedeutungen erscheint aber unangemessen, denn nicht jeder Rezipient lässt sich nur allein von der Schnelligkeit oder dem Action-Gehalt der Szenen faszinieren - sondern schaltet um (s.a. "mood management"). Die emotionale Reaktion des Rezipienten lässt sich wohl eher auf die Informationen zurückführen, die sowohl aus dem Fernsehen, der eigenen Erfahrung, der Erwartungshaltung als auch aus der physischen Befindlichkeit (s.a. Kap. 1.2.2.3) stammen und vernetzt verarbeitet werden; die Emotion resultiert also v.a. aus einer Interpretationsleistung des Rezipienten heraus und nicht allein aus den fernsehspezifischen Darstellungsweisen.

Aggressive Darstellungen haben in der Regel eine physiologisch erregende Dramaturgie, und so wird der durch Frustration aufgebaute Zustand weiter aufrechterhalten, die entsprechende Erregung dann als Aggression interpretiert und eventuell in konkretes Verhalten umgesetzt.

(Groebel & Gleich 1993, S. 22)

Für die "Erregungsübertragung" von Zillmann sind aggressive Szenen nur eine Möglichkeit des Auftretens neben Werbung, Erotik u.a., die auch physiologische Erregung und deren Interpretation als Emotion auslösen (vgl. Kunczik 1993a). Das "Excitation-Transfer-Model" geht davon aus, dass der allmähliche Rückgang der Erregung aus einem vorangegangenen Erlebnis in einen neuen Erlebniskontext überlappt, dort aber - mit anderen Eindrücken konfrontiert - möglicherweise als eine andere Emotion interpretiert werden kann (vgl. Grimm 1995). Ein weiteres Konzept von Zillmann, das Stimmungsmanagement (mood management), beschreibt die gezielte Suche nach Eindrücken aus dem Fernsehen (vgl. Groebel 1994b), die die Alltagserlebnisse mit Hilfe von beruhigenden oder erregenden formalen Darstellungsmitteln ausgleichen.

Im Zusammenhang mit Erregungspotentialen wird die Attraktivität von Gewaltdarstellungen entsprechend weniger auf ihren Inhalt zurückgeführt, sondern vielmehr auf die Ver-

bindung von einer Selektion spezifischer Darstellungsformen mit dem Thema Gewalt, was bedeutet,

daß die aggressionsauslösende Wirkung von Gewalt im Fernsehen möglicherweise ein Resultat jenes komplexen Darstellungsstiles sein könnte, den man in den Vereinigten Staaten "hype" nennt, ein Begriff, der ein hohes Maß bestimmter Reizmerkmale (hohe Auffälligkeit, schnelle Schnittfolgen, visuelle Spezialeffekte und laute Hintergrundgeräusche) und die damit beabsichtigte erregende Wirkung auf die Zuschauer (Anregung, Spannung) impliziert. Typisch für solche Präsentationsformen mit einem hohen Grad an "hype" ist, daß sie im Zusammenhang mit Gewaltdarstellungen auftreten. (Rice, Huston & Wright 1984, S. 18)

Die "Katharsis"-Hypothese von Feshbach bezieht sich - ähnlich wie das Imitationslernen - darauf, dass der Rezipient zusieht, wie ein Akteur aggressive Szenen sozusagen stellvertretend für ihn selbst im Fernsehen auslebt, mit dem Effekt, dass seine eigenen erregten Aggressionen abgeleitet werden (im Zusammenhang mit der Frustrations-Aggressions-Theorie: vgl. Selg 1982). Diese Identifikation mit dem Aggressor bedeutet - vereinfacht formuliert -, dass Aggressionen beim Rezipienten durch das Ansehen von aggressiven Szenen sogar reduziert werden (vgl. Groebel & Gleich 1993), wobei Feshbach (1989) in diesem Zusammenhang die "Reduzierung von Ärger und Aggression" inzwischen lediglich auf "einzelne Zuschauer" bezieht (ebd., S. 71) und nicht auf den Rezipienten im allgemeinen.

Die teils vorsichtigen Formulierungen bei der Ableitung von Wirkungshypothesen zeigt v.a., dass einige Vorbedingungen bei Darstellung, Fernsehsituation und Rezipient erfüllt sein müssen, damit ein Effekt eintritt (vgl. zum Katharsis-Effekt Selg 1993), doch das ist - wie Untersuchungsergebnisse zeigen - eher die Ausnahme (vgl. Coburn-Staeger 1987; Kniveton 1978; Kunczik 1993b). Die experimentell bestätigte Hemmung von Kindern, nach aggressiven Szenen im Fernsehen sofort selbst aggressiv zu handeln, wird weniger als Katharsis, sondern vielmehr als Inhibition interpretiert (vgl. Kunczik 1993a). "Die Katharsisthese ist empirisch widerlegt." (Kunczik & Zipfel 2005, S. 11)

E.2.1.3 Rezipientenerwartung

Eine weitere Funktion des Fernsehens - abgesehen vom Lernen und der Erregungssteuerung - besteht in der kurzfristigen Orientierungshilfe für Situationen, die entweder vom Rezipienten mit dem eigenen Erfahrungsrepertoire scheinbar nicht bewältigt werden können oder die ganz allgemein eine Ausweitung des Wissensstandes in einem bestimmten Bereich notwendig machen. Die Suche nach geeigneten Informationen wird im "Information-Seeking"-Konzept besonders betont: der Mensch als "informationsverarbeitendes System" orientiert die Auswahl von Informationen aus den Medien an den jeweiligen Bedürfnissen seiner Lebensumstände (Donsbach 1989, S. 400). Es existieren einige Teilmodelle des Information-Seeking-Ansatzes, die v.a. ein bestimmtes Grundmotiv der Informationssuche favorisieren, z.B. das "Streben nach (kognitiver) Konsistenz", eine Kosten-Nutzen-Kalkulation oder die soziale Verwendbarkeit der Information. Je nach dem zugrundegelegten Menschenbild entsteht so, ausgehend von einem Suchmotiv, eine zielgerichtete Strategie, Informationen auszuwählen (vgl. Renckstorf 1989).

Mit der sozialen Dimension der Informationssuche beschäftigt sich die "knowledge gap"-Hypothese bzw. Wissenskluff-Hypothese von Tichenor, Donohue und Olien in den 70er Jahren, die besagt, dass mit einer Zunahme von Information in einem sozialen System immer stärker zwischen Wissenden und Unwissenden differenziert wird; "eine bereits vorhandene Wissensdifferenz vergrößert sich, die Wissenskluff wird größer" (Jäckel 1994, S. 17). Ein m.E. relevanter Kritikpunkt an dieser Hypothese ist der verwendete Wissensbegriff, der das Wissen hauptsächlich als Faktenwissen versteht und die Kenntnis von Zusammenhängen (prozeduralem Wissen) vernachlässigt (vgl. dazu weitere kritische Aspekte bei Winterhoff-Spurk 2004, S. 107 ff.).

Die mittlerweile erreichte Angebotsvielfalt von Wissen und Kenntnis in allen möglichen Bereichen, die u.a. das Fernsehen neben anderen Medien bietet, sowie der gesteigerte Anspruch an die Verarbeitungskapazität und -strategie des Rezipienten bei dieser Informationsmenge erhöhen die Relevanz von Strukturwissen, um sich in der Informationsmenge zurechtzufinden bzw. schnell und effizient relevante Information auszuwählen (vgl. Groebel 1994b). Die sog. Auffassungsgabe während des Fernsehens beeinflusst, ob das angebotene Informationspotential optimal genutzt wird. Als weiterer kritischer Aspekt zu dieser These ist festzuhalten, dass die Wissenskluff nach Interessensgebieten differenziert

werden muss (vgl. Winterhoff-Spurk 1989), denn ein hoher Wissensstand in bestimmten Bereichen setzt ein Informationsmotiv voraus, um sein Wissen ständig zu erweitern. Wenn ein hoher oder niedriger Wissensstand aus dem Fernsehen aber nur bereichsspezifisch (Sport, Musik, Kultur, Politik etc.) und nicht bildungs- bzw. schichtbezogen ist, dann hat die knowledge gap-Hypothese kaum einen Erklärungswert.

Auch die Agenda-Setting-Hypothese bezieht sich auf den Moment des Fernsehens, jedoch wird in ihrer inzwischen differenzierten Form die Beziehung zwischen dem Medium und dem Rezipienten in den Mittelpunkt gerückt. Sie geht davon aus, dass das Fernsehen eine Thematisierungsfunktion hat und dementsprechend den Rezipienten dahingehend beeinflusst, *worüber* er nachdenkt, d.h. welche Themen für ihn interessant werden (vgl. Kepplinger 1982; Winterhoff-Spurk 1989). Je weiter ein Thema von den individuellen Erfahrungen des Rezipienten entfernt ist, desto größer kann der Agenda-Setting-Effect sein (v.a. bei internationalen oder sehr speziellen Themen). Besonders bei Kindern ist dieser Aspekt zu beachten, da ihr Repertoire an Erfahrungen gerade aufgebaut wird. Das individuelle Bedürfnis des Rezipienten nach Orientierung spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine Rolle; in bezug auf Kinder ein relevanter Aspekt, denn diese "thematische Voreingenommenheit" steuert ihre Zuwendung, Wahrnehmung, Bewertung und ihren Umgang mit der Realität und den Angeboten des Fernsehens" (Schorb & Theunert 1993, S. 337).

Manche dieser Wirkungsansätze, die sich entweder mit dem Augenblick des Fernsehens oder mit der Zeit unmittelbar danach beschäftigen, leiten daraus Aussagen über die langfristige Wirkung des Fernsehens ab. Die "Agenda-Setting"-Hypothese z.B. betont die Thematisierungsfunktion des Fernsehens besonders für den Moment, aber auch für die Zeit, in der der Rezipient ohne Fernsehen seinen Gedanken überlassen bleibt und sich auch dann auf diese Themen bezieht. Der "Information-seeking-approach" beschäftigt sich v.a. mit einem Grundmotiv der Informationssuche, setzt dieses Grundmotiv aber axiomatisch voraus; ein derartiges Motiv ließe sich durchaus splitten in einzelne Teil motive oder Teilziele der Informationssuche, die aus den Lebensumständen und der Persönlichkeit des Rezipienten erklärt werden könnten. So betrachtet, hätte auch dieser Ansatz - eingebettet in den Gesamtzusammenhang - langfristige Dimensionen.

E.2.2 Ansätze langfristiger Wirkungen

Ein bestimmter Wirkfaktor oder eine Gruppe von Faktoren verändern sich auch unter dem Einfluss anderer, nicht kontrollierter Wirkfaktoren und der Informationsverarbeitung - ein Methodenproblem vieler Langzeituntersuchungen. Diese und andere Schwierigkeiten sind zu berücksichtigen, wenn man von langfristiger Fernsehewirkung spricht und die entsprechenden Untersuchungen zitiert (vgl. Vitouch 1995). Trotz dieser Unsicherheiten sollte man auf Fernsehewirkungen achten, denn:

Alle internationalen Untersuchungen zeigen, daß die durchschnittliche Sehhäufigkeit von Kindern kontinuierlich bis zum Schulbeginn mit sechs Jahren zunimmt, der Sozialisationsprozeß hin zum Fernsehen also im wesentlichen schon vor Erreichen des Schulalters stattfindet (...). Nach Schuleintritt geht die Sehhäufigkeit aufgrund der geringeren verfügbaren Zeit leicht zurück, um kurz darauf bis zum Erreichen der Pubertät wieder zu steigen und ihr Maximum bei den 11- bis 12jährigen zu haben. (ARD-Forschungsdienst 1994, S. 22)

E.2.2.1 Rezipientenerfahrung

Ein Indiz für Langfristigkeit ist v.a. Vielfalt und Anzahl von Erfahrungen, die das Kind inzwischen gemacht hat, nicht nur der Zeitfaktor als solcher. Somit sind alle Fernsehereignisse eingebettet in vergangene Erfahrungen und Mitgestalter von neuen Erfahrungssituationen (vgl. Eron et al. 1972). Um langfristige Wirkungen zu analysieren und zu erklären, werden oft allgemeine Ansätze aus der Psychologie bemüht und auf die spezielle Mediensituation adaptiert.

Ein Beispiel hierfür - bezogen auf Gewaltdarstellungen im Fernsehen - ist der Frustrations-Aggressions-Ansatz von Berkowitz, der frustrierende Vorerfahrungen, ein Programm mit Gewaltszenen und die aggressive Verhaltensreaktion des Rezipienten nach dem Gesehenen miteinander verbindet. Ein aggressives Programm "wird erst dann als Verhaltenssignal wirksam, wenn der Zuschauer bereits durch frühere Frustration(en) Ärger empfindet, der dann durch das Fernsehen in aggressive Richtung kanalisiert wird" (Groebel & Gleich 1993, S. 21). Auch der lerntheoretische Ansatz der erlernten Hilflosigkeit von Seligman (1979) und das Modell des locus of control von Rotter (1982) sind Versuche im Bereich der Medienwirkungsforschung, die Beeinflussung menschlichen Denkens und Verhaltens

durch allgemeine Konzepte der eigenen Kontrollüberzeugung und einer entsprechenden Erwartungshaltung zu erklären - besonders im Bereich der Vielseher-Problematik (vgl. Vitouch 1989; 1993).

Andere medienpsychologische Erklärungsansätze bleiben mit ihren Annahmen und Aussagen über Wirkungen nah bei der Fernsehsituation. Der Begriff "Desensibilisierung" von Huesmann & Eron (1986) bezeichnet den Effekt der Abstumpfung in bezug auf das Nachdenken über das Gesehene; auch "Habitualisierung" bezeichnet den Gewöhnungseffekt nach langem Fernsehkonsum (vgl. Sturm & Grewe-Partsch 1978). Die in diesem Zusammenhang durchgeführte Längsschnittuntersuchung erfasste beim ersten Erhebungszeitpunkt 8- bis 9jährige Kinder; der letzte Erhebungszeitpunkt war 10 Jahre später.

Die in diesem Zeitraum nachgewiesenen Veränderungen beziehen sich v.a. auf das Kommentieren und Bewerten einzelner Fernsehdarstellungen. Die Annahme, dass Fernsehkonsum zur Gewöhnung an Gewalt beiträgt und eine positive oder zumindest moderate Einstellung zu Gewalt fördert, wurde teilweise bestätigt (vgl. Huesmann & Eron 1986). Ein direkter Zusammenhang von Fernsehkonsum und Gewöhnung an Gewaltszenen ist - abgesehen von einer notwendigen geschlechtsgetrennten Auswertung - solange nicht signifikant, bis die entsprechend vorhandene Grundeinstellung zu Gewalt mitberücksichtigt wurde (Groebel & Gleich 1993; Rogge 1993b).

Eine Verstärkung von bestehenden Einstellungen bezüglich Gewalt (auch mit Gewaltszenen im Fernsehen) ist demnach wahrscheinlicher als eine kausale Wirkung von gewalthaltigen Fernsehdarstellungen (Groebel & Gleich 1993, S. 32) im Sinne einer emotionalen Abstumpfung (Rogge 1993b; vgl. auch Kunczik & Zipfel 2005). Voraussetzung hierfür ist allerdings eine lange Zeit der Fernseherfahrung, um die eigene Sensibilitätsschwelle beim Rezipienten z.B. im Zusammenhang mit Gewaltdarstellungen zu verändern (in der Regel: bei Jungen zu senken, bei Mädchen zu erhöhen), was besonders bei Kindern im Vorschulalter noch nicht vorausgesetzt werden kann.

E.2.2.2 Fernsehnutzung

Im Gegensatz zur Desensibilisierung und Habitualisierung, bei der die kontrollierte Auseinandersetzung mit der Fernsehsituation und den Themen automatisiert ist, geht der Nutzenansatz von vornherein von einer Kontrolle über Programmangebot und Rezipienten-

Nachfrage aus. Die Grundannahme, dass das Fernsehen vorhandene Bedürfnisse erfüllt und Grundeinstellungen bestätigt und fördert, führt zu einem kalkulierenden Nutzdenken/-handeln des Rezipienten (vgl. Doll & Hasebrink 1989). Die sich aus dieser Annahme ergebende sog. defensive Selektivität von Fernsehdarstellungen und Sendungen kombiniert die Entscheidungs- bzw. Handlungsfreiheit des Rezipienten und sein Motiv fernzusehen, mit der Einstellung zu dem jeweiligen Thema (vgl. Renckstorf 1989). Im Gegensatz zur Mainstream-Hypothese bestimmt nicht das Fernsehen nach intensivem Konsum die Einstellung zu bestimmten Themen, sondern beim Nutzenansatz ist der Rezipient derjenige, der sich die Bestätigung seiner Einstellung zu einem bestimmten Thema im Fernsehen durch die Auswahl der gebotenen Information beschafft (s.a. Vorderer 1992).

Die Frage nach dem subjektiven Nutzen des Fernsehens für den Rezipienten mit Kriterien wie Nutzungszeit, Präferenzen und Persönlichkeitsmerkmalen (Winterhoff-Spurk 1989, S. 27) führt zu unterschiedlichen Nutzungsmustern. Die Annahme eines übermächtigen Mediums Fernsehen wird zugunsten des aktiven Rezipienten zurückgedrängt, der aus dem Angebot nach subjektiven Kriterien auswählt. Aus zwei Katalogen, einem über vorhandene Bedürfnisse und einem über die Möglichkeiten ihrer Befriedigung, erstellt der Rezipient eine Aufwand-Nutzen-Kalkulation, aus der die Auswahl des geeigneten Mediums und seine Handhabung resultiert.

Der im Wirkungsansatz als passiv gesehene Rezipient wird also im Nutzen- und Belohnungsansatz betrachtet als eine aktiv handelnde und reflektierende Person, die angebotene Medieninhalte vor ihrem sozialen Hintergrund selektiv konsumiert, interpretiert, mit Bedeutung versieht und aufgrund der Bedeutungszuweisung handelt. (Fürst 1993, S. 281)

Fürst geht hier von einer bereits um einige Aspekte erweiterten Variante des Nutzenansatzes aus. Doll & Hasebrink fügen schon 1989 im Rahmen des Nutzenansatzes den beiden erwähnten Katalogen eine dritte Komponente hinzu: das Erwartungs-Wert-Modell. Renckstorf (1989) vermisst ähnliche Elemente, wenn er "Wirklichkeitskonstruktion" und "Bedeutungszuweisung" im Sinne einer subjektiven Interpretation der Situation und des im Fernsehen Gesehenen bemängelt (ebd., S. 321).

Wenn sich beim heutigen Stand der Technik und der Kanal-Vielfalt besonders die älteren Kinder einfach hinsetzen, nicht mehr vorher auswählen und sich mit ihren Zuschauerwünschen auseinandersetzen, sondern durch die Programme zappen und spontan selektieren - quasi ohne Vorbereitung auf die fiktive Welt, dann kann eine reine Aufwand-Nutzen-Kalkulation m.E. nicht mehr das geeignete Denkmodell sein (eher vielleicht der Ansatz des

"mental effort" von Salomon 1984). Außerdem ist die selektive Wahrnehmung der Inhalte in den beiden Altersstufen der Kinder, geschweige denn im Vergleich zu Erwachsenen, so unterschiedlich, dass auch ein eventueller Nutzen entsprechend der Altersgruppen definiert werden müsste (vgl. Kunczik 1984), so dass sein theoretischer Erklärungswert deutlich reduziert wäre.

E.2.2.3 Informationssuche

Für einige Kinder, aber auch für viele Jugendliche und Erwachsene, scheint das Fernsehen nützlicher bzw. sinnvoller zu sein als reale Sozialkontakte oder andere Freizeitbeschäftigungen. Die Eskapismusthese weist auf den Kreislauf von Faszination vom Medium und mangelndem Sozialkontakt hin. Die intervenierende Variable zwischen diesen beiden Komponenten ist wohl eine Interaktion aus mangelnder Kontrollüberzeugung und Minderwertigkeitsgefühlen. "Jungen mit höherer Angst hatten gleichzeitig eine niedrige positive Selbsteinschätzung, und beide Faktoren zusammen führten zu einem höheren Fernsehkonsum." (Groebel & Gleich 1993, S. 30)

Kinder holen sich bei Bedarf aus dem Fernsehen Anregungen für die Lösung ihrer realen sozialen Schwierigkeiten, oder sie flüchten sich regelmäßig bei Konflikten in eine Fernsehwelt, die sie nach ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen kontrollieren und damit konstruieren können. Der anschließende Kontakt mit der Umwelt mündet oft wieder in Schwierigkeiten, da die Fernseherfahrungen nicht unbedingt die ideale Vorbereitung auf das wahre Leben darstellen. Mit der ständigen Reziprozität zwischen realer Enttäuschung und bestätigender Scheinwelt entsteht eine immer häufigere und schließlich andauernde Problemflucht in den Fernsehkonsum (nicht nur in bezug auf Gewalt).

Eine in der Primärsozialisation möglicherweise vorhandene Lücke wird hier mit Fernsehkonsum ausgefüllt. Damit kommt dem Fernsehen aber, einfach weil es da ist, eine Sozialisationsfunktion zu, die es gar nicht erfüllen kann. Diese als subsidiär zu bezeichnende Funktion des Fernsehens basiert aber ganz wesentlich auf Faktoren, die der Zuschauer an das Fernsehen heranträgt und erst in zweiter Linie auf den konkreten Fernsehdarstellungen. (Krebs 1981, S. 300)

Der Eskapismus beginnt mit einem gelegentlichen Ausweichmanöver vor dem Fernseher in sozialen Problemsituationen und endet in einer Kapitulation vor diesen Schwierigkeiten; der Rezipient resigniert und zieht sich aus seiner realen Welt zurück. Eine "Tagtraum" genannte Rückzugsreaktion bei sozialen Schwierigkeiten wird so zu einem dauernden Rück-

zug aus dem Leben und verstärkt noch die soziale Inkompetenz. Außerdem wird hier das aktive Träumen im Sinne einer Auseinandersetzung mit sozialen Problemen auch noch vom Fernsehen abgenommen, so dass der Rezipient sozusagen träumen lässt und darum im Fernsehen Erfahrenes nicht im realen Leben umsetzen kann. Erschreckend hierbei ist, dass nicht nur Erwachsene ein derartiges Rückzugsverhalten bei sozialen Problemen einer aktiven Lösung vorziehen, sondern dass auch manche vielsehende Kinder sich aufgrund mangelnder Konfliktfähigkeit lieber vor den Fernseher zurückziehen, statt die alltäglichen sozialen Schwierigkeiten zu bewältigen (vgl. dazu auch Eron & Huesmann 1989).

V.a. Brenda Dervin differenziert ihren Informationsbegriff

- in die Beschreibung einer objektiv existierenden Realität ("Observer Construct of Information") und
- den subjektiven Wert einer erfahrenen Realität ("User Construct of Information")

im Zusammenhang mit den Sense Making Research-Projekten. Im Rahmen dieses Informationsbegriffs ist die Erfassung der Realität nie vollständig und wird durch die Konstruktion von Bedeutungen und Vorstellungen des Rezipienten verdichtet. Das ständige Bemühen um eine mentale Rekonstruktion von Wirklichkeit scheitert immer wieder an der Erfahrung von Wissenslücken (Renckstorf 1989, S. 325).

Dies könnte zu einer weiteren möglichen Interpretation der Eskapismusthese anregen, indem die ständige enttäuschende Erfahrung von Defiziten bei der Bewältigung der eigenen realen Probleme zu einem verstärkten Bedürfnis führt, Erfahrungen komprimiert aus dem Fernsehprogramm zu erwerben und so das Risiko erneuter Enttäuschungen und negativer Erfahrungen zu vermeiden; was schließlich dazu führt, dass der Rezipient nur noch Erfahrungen aus zweiter Hand sammelt, ohne sie im realen Leben umzusetzen zu können.

Auch Sturm greift den Aspekt von Differenzierungen und Gemeinsamkeiten zwischen Realität und Fernsehen auf und formuliert ihre Grundannahmen in dem Rezipientenorientierten Ansatz der Medienpsychologie (Sturm 1982). Allgemeine psychologische Theorien werden auf die Mediensituation angewendet, wie z.B. die entwicklungspsychologischen Gedanken von Piaget auf die Mediensituation von Kindern bezogen werden und zu Wirkungsanalysen von Fernsehdarstellungen führen (vgl. Sturm 1989). Im Gegensatz zu ihrer These der formalen medienspezifischen Angebotsweisen steht in diesem Ansatz der Rezipient im Mittelpunkt: Er handelt bewusst und nutzt das Medium im Sinne seiner

Interessen; die subjektiven Ziele und Bedeutungszuweisungen bestimmen den Konsum der dargebotenen Information; der Rezipient setzt seine Macht der Entscheidung für das Medium, die Sendung, eine einzelne Szene, im Feld der alternativen Möglichkeiten bewusst ein (vgl. dazu Renckstorf 1989).

Begreift man *Mediendarbietungen als Außenreize*, dann zeigt sich die Gegenseitigkeitsfunktion von Wirkungen sehr deutlich: Sie verlangen Anpassungen, auch Neu-Anpassungen und Abwehren, und werden gleichzeitig gefiltert durch lebenslange Vorerfahrungen und Erwartungen der Rezipienten. (Sturm 1991, S. 17)

Die langfristige Wirkung von Fernsehszenen besteht für Sturm also in einer Wechselwirkung von medienspezifischen Einflüssen und kognitiven Verarbeitungsmustern, die sich an den Erwartungen, Vorstellungen und Vorerfahrungen des Rezipienten orientieren. Als pädagogische Konsequenz ihrer Forschungen plädiert Sturm für eine "rezipientenfreundliche Mediendramaturgie" (1991), die die Verarbeitungskapazitäten des Rezipienten berücksichtigen soll. Die Zusammenstellung aller möglichen Variablen der Fernsehwirkung in einer Theorie, "daß Medienwirkungen abhängig sind von Persönlichkeitsmerkmalen der Rezipienten (wozu auch Sozial- und Situationsvariablen gehören) *und* von Form und Inhalt medienspezifischer Darbietungen" (Sturm 1989, S. 41), weist kaum eine hierarchische Struktur auf. Diese Balance von gleichberechtigten medien- bzw. rezipientenorientierten Komponenten der Fernsehwirkung in ihrem reziproken Verhältnis zueinander erschweren allerdings eindeutige Aussagen bezüglich der Entscheidungsprozesse pro/contra spezieller Sendungen (vgl. Neumann-Braun 1991).

Auch die Ansätze, die sich mit langfristigen Fernsehwirkungen beschäftigen, haben untereinander so viele Berührungspunkte, dass nicht nach ihren Unterschieden, sondern nach den Gemeinsamkeiten der Ansätze zu fragen ist. Begriffe wie Erfahrung, Voreinstellung und Persönlichkeitsvariablen tauchen in allen theoretischen Konstruktionen auf. Trotzdem werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und die einzelnen Aspekte innerhalb der jeweiligen Theorie anders bewertet.

E.2.3 Formung des Weltbildes

Hat der Rezipient die Fernsehinformation so verarbeitet, dass er sie nicht mehr als medienvermittelt identifizieren kann, formt sie zusammen mit allen übrigen Informationen das Weltbild. Die Konkurrenz von eigenen und medienvermittelten Erfahrungen kann bedeuten, "daß besonders jüngere Kinder . . . durch *Häufung* und *Intensität* von Mediengewalt in ihrer Wahrnehmung, ihren Einstellungen und ihrem Verhalten beeinflusst werden" (Groebel & Gleich 1993, S. 32; Gewaltkonsum und Realitätswahrnehmung bei Groebel 1993b). Im Zusammenhang mit Gewalt im Fernsehen (aggressives Verhalten) fasst Selg (1993) zusammen: "Es ist also nicht in erster Linie das konkrete aggressive Verhalten in den Filmen zu fürchten als vielmehr der (Un)Geist, der in Gewaltdarstellungen ausgestrahlt wird, mit seinen Zerrbildern vom Menschen." (S. 116)

E.2.3.1 Kultivierung

Eine Theorie, die diesen Aspekt aufgreift, ist die Kultivierungshypothese, die in all ihren Facetten von Winterhoff-Spurk (1989) dargestellt wird. Er unterscheidet die Aspekte der Kultivierungshypothese danach, was kultiviert wird. Die Kultivierung im Sinne einer Verfeinerung und Pflege von Information und den dazu benötigten Grundlagen bezieht er zum einen auf kognitive Fertigkeiten und zum anderen auf Einstellungen.

Die "Cultivation of mental skills" wurden v.a. von Salomon (1984) vertreten, der dem Fernsehen (aber auch anderen Medien wie z.B. Computern) die Möglichkeit einräumt, beim Rezipienten bestimmte kognitive Fähigkeiten zu trainieren (Detailwahrnehmung, Mustererkennen etc.), andere Fähigkeiten aber - wie das Aushalten von Ruhephasen in einer Erzählung - zu vernachlässigen (vgl. dazu Sturm 1987).

In diesem Zusammenhang sei hier nur kurz der Begriff des "mental effort" (Salomon 1984) erwähnt, also der psychische Aufwand, den Rezipienten investieren, um eine Fernsehsendung wahrzunehmen und zu verarbeiten. Diese Investition auf Seiten der untersuchten Kinder ändert sich zum einen mit der Fernsehroutine über Jahre und zum anderen mit der Einstellung zum Medium, wie schwierig und damit aufmerksamkeitsnotwendig eine Fernsehinformation ist. Die Fernsehroutine wächst wiederum mit dem Konsum und den kogni-

tiven Fertigkeiten, bestimmte Rezeptionsschemata aufzubauen und auf das Fernsehen zu adaptieren (vgl. Salomon 1993; s.a. Kap. 1.2.1.2).

Die "cultivation of beliefs" entwickelte sich während der Beschäftigung mit der Vielseher-Problematik zu einer Theorie, die sich besonders am Beispiel der Gewaltwirkung darauf bezieht, dass häufiger Fernsehkonsum das Menschen- und Weltbild entscheidend prägt. Der Fernseher wird vom Rezipienten oft als komprimierte Wiedergabe der realen Welt betrachtet und bietet ein action-reiches und gewaltbetontes Bild der Bedrohung (vgl. dazu Gerbner & Gross 1980; Winterhoff-Spurk 1989; Kunczik & Zipfel 2005).

Die "Mainstreaming"-Hypothese bezieht diesen Gedanken auf alle Fernsehinhalte, die lange und intensiv konsumiert werden: Gerade bei mangelnden eigenen Erfahrungen in bestimmten Bereichen erhalten die Vielseher ihre Informationen und Erfahrungen fast ausschließlich vom Fernsehen und bilden in der Regel eher eine fernsehkongforme Meinung aus als Wenigseher; es werden sozusagen die grundlegenden Einstellungen über die soziale Realität kultiviert (auch Doll & Hasebrink 1989 verbinden ihre medienpsychologische Forschung stark mit dem Begriff der Einstellung).

In diesem Zusammenhang sei auf das "Medium als Botschaft" hingewiesen, die Grundannahme der Kultivierungshypothese, dass die Methode der Informationsübermittlung allein schon das Denken des Rezipienten verändern kann. Hirsch findet in den Ergebnissen der Gerbnerschen Untersuchungen keine Bestätigung für die Annahmen der Kultivierungshypothese, da er einige experimentelle, methodische Schwächen entdeckt hat (vgl. Hirsch 1981a, 1981b; zur Abrundung der Methodendiskussion vgl. Gerbner et al. 1981a, 1981b; Burdach 1981). Trotz berechtigter Kritik an der experimentellen Durchführung gelang es Groebel (1981), in seinen Untersuchungen zu bestätigen, dass bei Vielsehern besonders Angst und damit die subjektiv empfundene Bedrohung verstärkt wird.

Die Vorstellungen, die Vielseher von bestimmten Aspekten der realen Welt haben, spiegeln stärker als bei Wenigsehern ein Bild der Wirklichkeit wieder, wie es vom Fernsehen vermittelt wird. So werden z.B. Vielseher bei der Einschätzung des Anteils an Gewaltverbrechen im realen Leben wesentlich stärker vom Fernsehen beeinflusst als Wenigseher. ... Die Ergebnisse machen den Zusammenhang zwischen Sehhäufigkeit und Angst deutlich. (Gerbner 1978, S. 57)

Dies kann bedeuten: Die Zeit, die ein Kind damit verbringt, fernzusehen, fehlt ihm, um eigene Erfahrungen in der realen Welt zu sammeln (vgl. Groebel & Gleich 1993). Außerdem

ist ein Kind mit nur durchschnittlichem Fernsehkonsum eher in der Lage, fernsehvermittelte und selbst erlebte Ereignisse gegeneinander abzuwägen und so die fernsehvermittelten Erfahrungen zu relativieren.

Die Verarbeitung eigener Erlebnisse mit Hilfe der Medien aus Angst, der Realität sonst nicht gewachsen zu sein, führt paradoxerweise eher zu einer Bestätigung der real empfundenen Bedrohung durch die komprimiert dargestellte Gewalt im Fernsehen, was nach einiger Zeit in einem ängstlichen Weltbild resultiert, das nicht aus der realen, sondern einer fernsehvermittelten Erfahrung gewachsen ist - mit Gerbners Worten: "... a pervasive and exaggerated sense of danger and mistrust" (Gerbner & Gross 1980, S. 157; vgl. Gerbner 1981).

E.2.3.2 Speicherung

Die Kultivierungshypothese - verknüpft mit Elementen aus der Informationsverarbeitung - führt Winterhoff-Spurk (1989) weiter in die Drei-Speicher-Hypothese, die sich mit dem Erfahrungswissen beschäftigt. Das Wissen wird demnach personal-real, medial-real oder medial-fiktional zugeordnet und abgespeichert. Für die Vernetzung dieser Speicher untereinander mit dem entsprechenden Wissen sind nach Winterhoff-Spurk die persönlichen Merkmale des Rezipienten verantwortlich. Die Repräsentanz des Wissens erfolgt nach bestimmten Schemata in den drei Dimensionen Zeit, Raum und Person; der Zusammenhang von Fernsehkonsum und diesen kognitiven Schemata wird in mehreren Untersuchungen erfragt. Das Resultat besteht in der Bestätigung der Drei-Speicher-Hypothese mit einer Betonung von Schichtzugehörigkeit bzw. Schulbildung, was m.E. darauf hinausläuft, inwieweit die jugendlichen Rezipienten in den betreffenden Untersuchungen gelernt hatten, erworbenes Wissen zu verarbeiten.

Insofern läßt sich vermuten, daß bei den besser gebildeten Zuschauern kaum pauschale Kultivierungseffekte mit negativem Tenor auftreten, wohl aber gezielte Lerneffekte: Die aufgenommenen Informationen werden im einzelnen auf ihre Brauchbarkeit hinsichtlich des personal-realen Bereichs überprüft und ggf. diesem Speicher zugeordnet. Demgegenüber betrachten die weniger gebildeten Zuschauer den medial-realen Bereich eher als eine entfernte, gefährliche, aber unterhaltensame Welt, zu der sie eher generalisierte Urteile im Sinne der Kultivierungshypothese abspeichern. Aus diesem Bereich wird wenig gelernt und es werden kaum Informationen in den personal-realen Speicher transferiert.

(Winterhoff-Spurk 1989, S. 175)

Die Kultivierungshypothese und das Drei-Speicher-Konzept entwerfen ein Menschenbild, das dem Fernsehen in Kombination mit persönlichen Merkmalen des Rezipienten andauernde Wirkung zuschreibt. Zudem bezieht ein solcher Rezipient sein eigenes Menschenbild zu einem großen Teil aus den fernsehvermittelten Informationen. Das so geformte Weltbild ist geprägt von einer verzerrten Wahrnehmung der Realität, die die Beurteilung der Realität an der medienvermittelten Scheinwelt misst (weniger umgekehrt!). Besonders im Vorschulalter glauben Kinder das, was sie sehen und gerade diese "Wahrnehmungsabhängigkeit" fällt mit den ersten Fernseherfahrungen zusammen (Jörg 1994, S. 32). Unklar in diesem Zusammenhang sind noch zwei Aspekte: Würden sich die Ergebnisse der Drei-Speicher-Konzept-Untersuchungen ändern, wenn die Pbn Kinder wären? (vgl. Rogge 1993) Trifft die bestätigte Schichtspezifität in der Wissensabspeicherung noch zu, wenn die Pbn in unterschiedlichen Wissensbereichen (in denen vielleicht auch ein Hauptschüler kompetent sein kann) nach der Verarbeitung der fernsehvermittelten Informationen gefragt werden?

E.2.3.3 Vernetzung

Kurzfristige und langfristige Wirkungen finden ihre Steigerung in andauernden Wirkungen, d.h. in Erfahrungen, die nicht mehr klar als Erfahrungen aus dem Fernsehen identifiziert werden können und spontanes Denken und Verhalten beeinflussen.

Kinder können mit zunehmendem Alter (...) Realität und Fiktion immer besser auseinanderhalten. Dieser ... Punkt bezieht sich allerdings nur auf die aktuelle Situation beim Anschauen einer einzelnen Sendung. Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen von Jo Groebel weisen darauf hin, daß im Zeitverlauf diese Trennung nicht aufrechterhalten bleibt, also auch fiktive Sendungen als Basis für Vorstellungen von Realität dienen. (ARD-Forschungsdienst 1994, S. 23)

Dies zeigt, dass gleichzeitig bei ein und derselben Sendung bzw. Fernsehszene Wirkungsprozesse in zwei Dimensionen ablaufen: sowohl auf der Ebene interindividueller Erfahrungen (zwischen den Kindern) als auch auf der Ebene der subjektiven Verarbeitung der jeweiligen Fernseherfahrung je nach ihrer zeitlichen Distanz zur Fernsehsituation.

Die klassische Trennung zwischen kurz- und langfristigen Wirkungen wäre demnach eher als Übergang auf einem Zeit-Kontinuum zu verstehen, an dessen Ende die vollständige Vernetzung der medienvermittelten Erfahrung mit der eigenen Erfahrung steht, so dass die andauernde Wirkung in der Verankerung des erworbenen Wissens im Informationsnetz

des Rezipienten besteht. Der Verarbeitungsgrad der medienvermittelten Information definiert also die Position auf diesem Zeit-Kontinuum. Der Verarbeitungsgrad von Fernsehinformationen wäre am höchsten, wenn die Fernsehinformation vollständig in den bereits vorhandenen Informationen des Rezipienten integriert ist (und der Rezipient z.B. nicht mehr zwischen medienvermittelter und realer Erfahrung unterscheiden kann). Theoretisch wäre demnach eine Beurteilung des Verarbeitungsgrades von Fernsehinformation aufgrund der Trennschärfe von medienvermittelten oder realen Erfahrungen denkbar (s.a. die Fernsehkonstrukte in Kap. 2.2.2).

A. Anhang: Übersichten und Rohdaten

A.1 <u>Übersicht Tabellen</u>	Kapitel
Tab. 1: Geräteausstattung im Haushalt 2005 - Auswahl, Angaben der Erziehungsberechtigten -	E.1.1.2
Tab. 2: Fernsehtage für Kinder im Zeitraum des Jahres 1995	E.1.1.3
Tab. 3: Anzahl und Dauer von Sendungen (Hauptfernsehzeit von Kindern, 17./18.6.95)	E.1.2.1
Tab. 4: Anzahl und Dauer von Sendungen (Hauptfernsehzeit von Kindern, 19.-23.6.95)	E.1.2.2
Tab. 5: Differenz zwischen einem Werktag und einem Tag am Wochenende ($M_a(Wt) - M_a(We)$) bei durchschnittlicher Anzahl und Dauer von Sendungen	E.1.2.2
Tab. 6: Verteilung der aggressiven Handlungen auf die unterschiedlichen Genres	1.1.3.1
Tab. 7: Interessenbedingte Aufmerksamkeit beim Fernsehen	1.1.1.3
Tab. 8: Intensität der Wahrnehmung der eigenen Person beim Fernsehen	1.1.2.3
Tab. 9: Warum sehen Kinder fern?	2.1.3
Tab. 10: Verarbeitungsalternativen im Rezeptionsprozess	2.2.1
Tab. 11: Fernsehrelevante Konstrukte	2.2.2
Tab. 12: Fernsehbezogene Regiehandlungen	2.2.3
Tab. 13: Konstruktprofil der IT "Angst"	2.3.2
Tab. 14: Knotenprofil der IT "Angst"	2.3.2
Tab. 15: Konstruktprofil der IT "Aggression"	2.3.3
Tab. 16: Knotenprofil der IT "Aggression"	2.3.3
Tab. 17: Konstruktprofil der alternativen IT "Komik"	2.3.4
Tab. 18: Knotenprofil der alternativen IT "Komik"	2.3.4
Tab. 19: Knotenbestimmende Konstrukte der Interpretationstendenzen	2.3.5
Tab. 20: Knotenabhängige Konstrukte der Interpretationstendenzen	2.3.5
Tab. 21: Medienpädagogische Phasen	3.1
Tab. 22: Vorschlag für eine pädagogische Begleitung entsprechend der knotenbestimmenden Interpretationen (vgl. Tab. 19)	3.3
Tab. 23: Vorschlag für eine pädagogische Begleitung entsprechend der knotenabhängigen Interpretationen (vgl. Tab. 20)	3.3

Abb. 1: Strukturdimensionen in der Programmgestaltung	1.1.3.3
Abb. 2: Interessenbedingte selektive Aufmerksamkeit beim Fernsehen	1.1.1.3
Abb. 3: Charakteristische Verarbeitungsschemata während des Rezeptionsprozesses	1.2.1.1
Abb. 4: a) Konstrukt Angst	1.2.2.3
Abb. 4: b) Konstrukt Aggression	1.2.2.3
Abb. 5: Das Konstrukt	2.1.1
Abb. 6: Das durchlässige Konstrukt (Beispiel)	2.1.2
Abb. 7: Das undurchlässige Konstrukt	2.1.2
Abb. 8: Das Endkonstrukt (EK)	2.1.2
Abb. 9: Das Initialkonstrukt (IK)	2.1.2
Abb. 10: Konstruktionsknoten (KK)	2.2.1
Abb. 11: Rezipienten-Prozess-System (Muster)	2.3.1
Abb. 12: IT "Angst" (Beispiel)	2.3.2
Abb. 13: IT "Aggression" (Beispiel)	2.3.3
Abb. 14: IT "Komik" (Beispiel)	2.3.4
Abb. 15: Kooperation im Rahmen der Medienerziehung	3.2

A.3 Die exemplarische Fernsehwoche

A.3.1 Sendungstypen der Tabellen einer exemplarischen Fernsehwoche

Die Sendungstypen sind oft ambivalent, d.h. sie sind nicht eindeutig auf nur einen bestimmten Typ festzulegen. Darum sind sie hier nach ihrer Ankündigung in der Programmzeitschrift, die auch dem Rezipienten zur Verfügung steht, aufgeführt - allerdings ohne ihre Ambivalenz zu vernachlässigen. Trickfilme sind meistens nicht als Serie angekündigt, obwohl sie im Programm serienmäßig wiederkehren; dies mag an den vermuteten Auswahlkriterien liegen, die den Rezipienten vom Zeitschriftenverlag unterstellt werden:

Kinder sehen gern Trickfilme (Märchencharakter, denn hier ist alles denkbar), unabhängig davon, ob sie im Rahmen eines Serienkonzepts gezeigt werden oder als einzelner Film; allerdings erhöht das Serienkonzept bei Präferenz der Darstellungsweise (Trickfilm) die Wahrscheinlichkeit der Auswahl eines bestimmten Films um einiges. Aufgrund des großen Angebots an Serien wird eine bestimmte Serie dagegen nach ihren Hauptfiguren, dem Milieu und den Leitthemen ausgewählt. Dies bedeutet nicht, dass derartige Kriterien für die Auswahl unter mehreren Trickfilmen nicht auch gilt, aber zuerst wird der Trickfilm per se gewählt; wenn mehrere konkurrieren (zu gleicher Zeit auf unterschiedlichen Sendern), wird auch nach Sympathie mit den Hauptfiguren etc. entschieden.

Eine Festlegung auf eine Kategorisierung der unterschiedlichen Typen nach bestimmten Kriterien würde bedeuten, den Mischtypen in ihrer Ambivalenz nicht gerecht werden zu können. Darum sind die Angaben samt der Typbezeichnung aus der Programmzeitschrift entnommen, denn mehr Information hat der Rezipient bei seiner Entscheidung für bestimmte Sendungen auch nicht zur Verfügung.

	Typ	stabile Merkmale	Themenbereiche
1	Nachrichten	mehrmals täglich zu festen Zeitpunkten Dauer 3 - 25 Min.	Politik (internat./region.), Zeitgeschehen, Gesell- schaft, Sport, evtl. Wetter
2	Info/Doku	anschauliche Wissensvermittlung zu einem zentralen Thema oft mit Quellenangaben, Interviews	Naturwissenschaft, Zeit- geschehen, Geisteswis- senschaft, Kunst, Biogra- phie
3	Magazin	werktäglich in bestimmten Zeiträumen mehrere Themen werden kurzfristig fest- gelegt keine Ankündigung in der Programmzeit- schrift	zwischenmenschliche Fragen, Lebensbewälti- gung, praktische Tipps
4	Kin- der/Jugend	kindgemäße Wissensvermittlung zu ei- nem Leitthema (dokumentarisch) oder Talkrunde mit speziellen Themen für Kinder und Jugendliche und entspre- chender lockerer Sprache oder Mixtur aus mehreren Beiträgen (Magazin- Stil) zu unterschiedlichen Themen	alle Themenbereiche der "Erwachsenenwelt" wer- den gestreift, aber aus kindlicher Perspektive; zudem entwicklungspsy- chologisch aktuelle Be- reiche
5	Kinderfilm	äußerst sporadisches Auftauchen im Programm, oft am Wochenende; Spielfilmqualität in gemäßigttem Tempo (d.h. kaum Action, längere Szenen, kaum Gewalt, Kinder in Hauptrollen etc.)	Märchen/Mythen, kindli- che Lebensbewältigung, "Kinderwelt" contra "Er- wachsenenwelt"
6	Trickfilm	in der Regel 25 Min. pro Einzelfilm oder Magazin aus mehreren Kurzbeiträgen; meistens mit Seriencharakter; sowohl lebensnah als auch Phantasiefi- guren, teilweise personifizierte Tiere als Helden	Bewältigung von Konflik- ten (im Alltag; zwischen- menschlich), Science Fiction
7	Serie	zum gleichen Zeitpunkt wiederkehrend (tägl., wöchentl.); Hauptfiguren verändern sich kaum, ha- ben besondere Eigenschaften/Merkmale; offene Konflikte werden in den nächsten Folgen aufgegriffen, gleichzeitig werden ältere Konflikte gelöst; spezielle Kinder-, Jugend-, Familien-, Single-, Krimi- und Actionserien	Beziehungskonflikte, sog. Alltagsleben in bestimm- ten (privilegierten) Berei- chen (Strand, Schloss, Arztfamilie etc.), berufli- cher Alltag in anerkannt- en oder exotischen Beru- fen (Krankenschwester, Rettungsschwimmer, Polizist)
8	Spielfilm	Mindestdauer 1 Std.; evtl. als Zwei- /Dreiteiler; abgeschlossene Geschichte; teilweise Kinofilme; meistens abends und am Wo- chenende	jedes Thema möglich

Fortsetzung

	Typ	stabile Merkmale	Themenbereiche
9	Talkshow	Gesprächsrunde im Studio oder einem entsprechenden Ort; mindestens ein Moderator und mindestens ein Gast; durchschnittliche Dauer werktags 1 Std., Wochenende 1 2 Std.und länger; oft kontroverse Diskussion	Biographie, sonst jedes Thema möglich; zu Hauptfernsehzeiten von Kindern: Lebensbewältigung im Alltag, Familienbeziehungen, originelle oder kuriose (aktuell diskutierte) Themen
10	Gameshow	siehe Talkshow; sonst: mehrere konkurrierende Gäste; teilweise Werbesendung; Gewinnmöglichkeiten	Bewältigung von Konkurrenzsituationen nach bestimmten Spielregeln, Spiel-Eigenschaften: physischer Fitness und/oder Wissen in bestimmten Bereichen
11	Sport	aktuelle Information meist zu täglich wiederkehrenden Zeiten; oft Mischung aus aktuellem Beitrag und Talkshow; häufig Sondersendungen aus aktuellem Anlass (bestimmte Wettbewerbe)	Wettkämpfe, Hintergrundinformation zu Sport und Sportler, Bereiche je nach Sportdisziplinen
12	Musik	jede Musiksending nach bestimmter Musikrichtung eingegrenzt; Aneinanderreihung von Videoclips oder Vorstellung einzelner Musikbeiträge durch Moderator oder Wettbewerb der Beiträge, Publikum wählt den Sieger	Schlager, Klassik, Popmusik, Jazz etc., u.U. etwas Hintergrundinformation
13	Sonstige	als Restzeiten im Programm versprengt; teilweise regelmäßig (tägl., wöchentl.)	Wetter, Programminformation, Übertragung eines Gottesdienstes

A.3.2 Rohdaten der Anzahl und Dauer von Sendungen in den Hauptfernsehzeiten der Kinder

Fernsehwoche: Sa., 17.6.1995 - Fr., 23.6.1995
 Hauptfernsehzeit am Wochenende (Sa./So.): 5.30 - 21.00 Uhr
 Hauptfernsehzeit am Wochentag (Mo. - Fr.): 5.30 - 9.00 Uhr, 14.00 - 20.00 Uhr
 Fernsehzeitschrift: HÖR ZU, Heft 24

Sa., 17.6.1995	ARD/ZDF		RTL/SAT1		B3/ORF1/2		PRO7		Σ (Sender)	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	12	60	2	35	9	103	1	20	24	218
Info/Doku	14	399	2	25	15	448	2	90	33	962
Magazin	1	32	--	--	--	--	--	--	1	32
Kinder/Jugend	3	167	--	--	6	145	--	--	9	312
Kinderfilm	2	52	--	--	1	70	--	--	3	122
Trickfilm	2	70	20	530	16	285	15	575	55	1260
Serie	7	282	15	710	15	505	5	290	42	1787
Spielfilm	2	165	3	265	4	365	2	160	11	955
Talkshow	1	50	1	25	1	65	--	--	--	--
Gameshow	3	97	3	105	1	30	1	25	8	257
Sport	4	112	2	180	5	175	--	--	11	467
Musik	--	--	1	5	1	45	--	--	2	50
Sonstige	5	39	1	10	3	24	--	--	9	73

Anz. = Anzahl der Sendungen
 Min. = Dauer der vorgenannten Anzahl von Sendungen

So., 18.6.1995	ARD/ZDF		RTL/SAT1		B3/ORF1/2		PRO7		Σ (Sender)	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	5	67	2	45	9	77	1	25	22	214
Info/Doku	11	285	2	115	16	523	1	65	30	988
Magazin	1	105	--	--	6	186	--	--	7	291
Kinder/Jugend	5	185	--	--	1	5	--	--	6	190
Kinderfilm	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Trickfilm	4	70	11	325	12	285	11	270	38	950
Serie	4	104	11	405	10	330	5	235	30	1074
Spielfilm	2	190	7	415	7	610	3	275	19	1490
Talkshow	1	45	--	--	1	55	--	--	2	100
Gameshow	1	30	3	65	--	--	--	--	4	95
Sport	3	290	1	60	2	81	--	--	6	431
Musik	3	90	--	--	2	150	--	--	5	240
Sonstige	4	98	1	5	8	83	--	--	13	186

Mo., 19.6.1995	ARD/ZDF		RTL/SAT1		B3/ORF1/2		PRO7		Σ (Sender)	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	16	86	9	75	6	89	1	5	32	255
Info/Doku	4	102	2	60	10	273	--	--	16	451
Magazin	1	162	5	315	--	--	2	45	8	522
Kinder/Jugend	--	--	--	--	3	130	--	--	3	130
Kinderfilm	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Trickfilm	--	--	3	85	8	165	4	150	15	400
Serie	5	209	8	360	10	375	7	295	30	1239
Spielfilm	1	35	--	--	--	--	--	--	1	35
Talkshow	2	84	2	120	1	60	1	60	6	324
Gameshow	1	27	4	150	2	30	--	--	7	207
Sport	2	189	1	15	1	15	--	--	4	219
Musik	--	--	--	--	1	20	--	--	1	20
Sonstige	5	27	--	--	7	66	--	--	12	93

Di., 20.6.1995	ARD/ZDF		RTL/SAT1		B3/ORF1/2		PRO7		Σ (Sender)	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	16	83	9	75	5	57	1	5	31	220
Info/Doku	4	87	4	105	13	446	--	--	21	638
Magazin	1	162	3	240	--	--	2	45	6	447
Kinder/Jugend	--	--	--	--	3	50	--	--	3	50
Kinderfilm	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Trickfilm	--	--	3	75	8	205	5	170	16	450
Serie	8	283	8	365	10	405	7	265	33	1318
Spielfilm	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Talkshow	2	84	2	120	1	60	2	70	7	334
Gameshow	1	27	4	150	1	25	--	--	6	202
Sport	2	189	1	15	1	15	--	--	4	219
Musik	--	--	--	--	1	20	--	--	1	20
Sonstige	5	21	--	--	4	41	--	--	9	62

Mi., 21.6.1995	ARD/ZDF		RTL/SAT1		B3/ORF1/2		PRO7		Σ (Sender)	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	16	83	9	75	4	53	1	5	30	216
Info/Doku	3	67	4	105	7	235	--	--	14	467
Magazin	1	162	3	240	--	--	2	40	6	442
Kinder/Jugend	--	--	--	--	3	85	--	--	3	85
Kinderfilm	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Trickfilm	--	--	3	75	8	205	5	100	16	380
Serie	7	232	8	360	6	200	7	285	28	1077
Spielfilm	1	35	--	--	--	--	--	--	1	35
Talkshow	2	84	2	120	1	60	2	80	7	344
Gameshow	1	27	4	150	1	25	--	--	6	202
Sport	2	195	1	15	1	15	--	--	4	125
Musik	--	--	--	--	1	20	--	--	1	20
Sonstige	5	33	--	--	3	24	--	--	8	57

Do., 22.6.1995	ARD/ZDF		RTL/SAT1		B3/ORF1/2		PRO7		Σ (Sender)	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	16	81	9	75	7	93	--	--	32	249
Info/Doku	4	77	4	95	10	357	--	--	18	529
Magazin	1	162	3	240	--	--	2	45	6	447
Kinder/Jugend	--	--	--	--	5	85	--	--	5	85
Kinderfilm	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Trickfilm	--	--	3	75	9	200	5	100	17	375
Serie	8	288	8	365	9	300	6	265	31	1218
Spielfilm	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Talkshow	2	84	2	120	1	60	2	90	7	354
Gameshow	1	27	4	150	1	25	--	--	6	202
Sport	2	195	1	15	1	15	--	--	4	125
Musik	--	--	--	--	2	65	--	--	2	65
Sonstige	4	22	--	--	2	14	1	5	7	41

Fr., 23.6.1995	ARD/ZDF		RTL/SAT1		B3/ORF1/2		PRO7		Σ (Sender)	
	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.	Anz.	Min.
Nachrichten	15	78	9	75	7	86	1	5	32	244
Info/Doku	7	174	4	105	11	338	--	--	22	617
Magazin		162	3	240	--	--	2	45	6	447
Kinder/Jugend	--	--	--	--	2	65	--	--	2	65
Kinderfilm	1	75	--	--	--	--	--	--	1	75
Trickfilm	--	--	3	85	6	145	5	170	14	400
Serie	5	108	8	370	12	415	6	260	31	1153
Spielfilm	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Talkshow	1	27	2	120	1	60	2	90	6	297
Gameshow	--	--	4	150	3	80	--	--	7	230
Sport	2	199	1	15	1	15	--	--	4	229
Musik	--	--	--	--	1	20	--	--	1	20

Sonstige	3	17	--	--	3	16	--	--	6	33
----------	---	----	----	----	---	----	----	----	---	----

A.4. Filmmaterial

A.4.1 Übersicht

Das Filmmaterial ist dem Programmangebot des Senders ORF 1 vom Montag, dem 24. März 1997, entnommen:

Uhrzeit	Dauer	Sendung	Anmerkung
11.50	ca. 25 min.	Die Biene Maja	Diese drei Zeichentrickfilme werden zwar real nacheinander gesendet, dienen aber in diesem Zusammenhang lediglich als Beispiele für Umschaltalternativen; die Unterbrechungen sind Sendungen, die nicht in den Beispielkatalog aufgenommen wurden (z.B. Kurznachrichten, andere Zeichentrickfilme, Moderationen etc.).

12.40	ca. 15 min.	Die Schlümpfe	

13.45	ca. 20 min.	Hero Turtles	

A.4.2 Inhalte

Die zitierten Inhaltsangaben fassen v.a. die Erzählstruktur und die Vorstellung der wesentlichen Charaktere zusammen, ohne auf die jeweilige Folge der Serie einzugehen. Sie sind aus entsprechenden Werken entnommen, die sich entweder mit Zeichentrickfilmen per se und ihrer Rezeption durch Kinder beschäftigen (Theunert & Schorb 1996), oder den Eltern und Pädagogen "pädagogische Handreichungen" für die einzelnen Kindersendungen anbieten wollen (Baacke, Lenssen & Röllecke 1997). Dem ist eine kurze Zusammenfassung des Inhalts der jeweiligen Folge angefügt.

A.4.2.1 Die Biene Maja

Die kleine Maja ist eine freundliche, neugierige und unternehmungslustige Biene, die mit vielen Freunden in einer großen Wiese wohnt. Zusammen mit ihrem Bienenfreund Willi, dem Grashüpfer Flip und vielen anderen Insekten kundschaftet sie ihre Umgebung aus und gerät dabei in aufregende, heitere und zuweilen auch brenzlige Situationen. Stets hilfsbereit greift sie ein, wenn Willi in seiner naiven, tolpatschigen und überängstlichen Art in Schwierigkeiten gerät, wenn die haarige Frau Spinne jemanden in ihrer Gewalt hat, der befreit werden muß oder wenn ein Unwetter unerwartete Gefahren mit sich bringt. So unterschiedlich die Insekten in ihren Eigenarten auch sind, nach bestandenem Abenteuer kommt es vor, daß alle Wiesenbewohner zusammen feiern und fröhlich sind.

Die Serie ist einfach animiert und der Handlungsverlauf ist nachvollziehbar strukturiert. Durch die Kommentare einzelner Insekten werden auch belehrende Elemente vermittelt. Spaßige Anteile werden über Situationskomik transportiert. (Theunert & Schorb 1996, S. 257)

Folge: Auf der Flucht vor Spatz und Frosch

Die Insekten der Wiese verstecken sich vor einem Spatz, nur die Biene Maja und ihr Freund Willi sind so leichtsinnig, herumzufliegen und werden prompt vom Spatz entdeckt, verfolgt und fallen auf der Flucht in einen See. Im Wasser können sie sich in Luftblasen unter der Oberfläche verstecken, retten sich später auf ein Seerosenblatt und werden von einem Fisch bedrängt. Da die Bienen mit nassen Flügeln nicht wegfliegen können, treiben sie auf einem Blatt auf einen Wasserfall zu und bleiben zwischen zwei Kieselsteinen mit dem Blatt stecken. Ein Frosch sitzt am Ufer und verschluckt die Bienen mit Hilfe seiner langen Zunge vom Ufer aus. Die beiden Bienen klammern sich an seiner Zungenspitze fest und wehren sich heftig, aber der Frosch kann sie nicht herunter schlucken. Ein Menschenjunge fängt den Frosch in einem Beutel und fällt hüpfend über einen Abgrund, aber ein Mädchen kann den Jungen wieder hochziehen. Die Biene Maja und ihre Freunde können währenddessen entkommen und Maja überlegt, ob sie den Jungen aus Rache stechen soll, aber das Mädchen kann sie überreden, darauf zu verzichten, wenn der Junge verspricht, so etwas nie wieder zu tun.

A.4.2.2 Die Schlümpfe

Die quirligen blauen Bewohner des Dörfchens Schlumpfhausen leben in Pilzhütten. Sie sind ständig auf der Flucht vor dem fiesen Zauberer Gargamel, der die Schlümpfe am liebsten delikat als Mahlzeit zubereitet vernaschen würde. . . .

Die Schlümpfe unterscheiden sich äußerlich im wesentlichen nur durch ihre Kleidung, die jedem Schlumpf gewisse Merkmale zuschreibt und gleichzeitig die Eigenarten und Rollen der einzelnen Schlümpfe festlegt. Durch diese stereotypen Charakterisierungen haben sie gerade bei den jüngeren Kindern einen hohen Wiedererkennungswert. Die Namensgebung in der Schlumpfsprache trägt ein weiteres dazu bei. So ist Schlaumi der intellektuelle Literat mit Brille, der weise Papa Schlumpf mit dem weißen Bart das Stammesoberhaupt.

Weibliche Wesen kommen in dieser Männerwirtschaft kaum vor, einzig und allein die blondgelockte Schlumpfine sorgt dann und wann für Verwirrungen.

Kreative Wortschöpfungen aus der Alltagssprache prägen den Umgang miteinander: So konnte man Gargamel - "Schlumpf-laß-nach!" - noch einmal entkommen, so daß auch die Schlumpfmahlzeit aus Schlumpfbeeren wieder zum Donnerschlumpf schlumpfig schmeckt.

Die Gaukelei und das Eintauchen in Phantasiewelten sind Merkmale der vor allem für jüngere Kinder unterhaltsamen Zeichentrickserie.

Einfache, aber ideenreiche Geschichten, die auch zu Sprachspielereien anregen; Identifikationsfiguren für die Kleinsten.

(Baacke, Lenssen & Röllecke 1997, S. 184 f.)

Folge: Sassettes Zahn

Vier Schlumpfkinder liegen in Etagenbetten und zeigen einander vor dem Einschlafen Kunststücke mit den Zehen, den Ohren etc.; Sasette kann mit ihrem Zahn wackeln und erntet die Bewunderung der übrigen Jungen. Daraufhin fällt ihr Zahn heraus und Papa Schlumpf tröstet sie, dass die Zahnfee kommt und ihr ein Geschenk bringt, wenn sie den Zahn unter ihr Kopfkissen legt. Die Zahnfee gerät auf ihrem Flug durch den Wald allerdings in ein von Gargamel geschaffenes Spinnennetz und verliert ihren Zauberstab, eine Zahnbürste. Am nächsten Morgen bricht ein Suchtrupp von Schlümpfen auf, um nach der vermissten Zahnfee zu suchen. Gargamel sperrt die Zahnfee ein und verkleidet sich selbst als Zahnfee. Er trifft die Schlümpfe im Wald; gleichzeitig findet ein anderer Schlumpftrupp den Zauberstab vor dem Spinnennetz, weiß gleich bescheid, geht zu Gargamels Haus und kann die Zahnfee befreien. Gargamel wütet inzwischen im Schlumpfdorf und Sasette tritt ihm mutig entgegen. Die befreite Zahnfee kann Gargamel schließlich aus dem Schlumpfdorf hinaus bis in sein eigenes Spinnennetz im Wald schleudern und belohnt die kleine Sasette mit einem Lebkuchenherz. Die drei Jungen beneiden sie sehr und können ihren nächsten wackelnden Zahn kaum noch erwarten.

A.4.2.3 Hero Turtles

Raffaello, Donatello, Leonardo und Michelangelo sind vier mutierte Schildkröten, die mit ihrer asiatischen Kampfkunst für Recht und Ordnung sorgen. Ihre Kraft schöpfen sie aus dem Verzehr von Pizza und dem Beistand ihres Meisters, der Ratte Splinter. Mit ihr leben sie in der Kanalisation, immer bereit, gegen die übelsten Schurken anzutreten. . . . Doch durch geschicktes Taktieren und die tatkräftige Unterstützung der Freundin und Reporterin April O'Neill können sie sich aus der Patsche ziehen. . . . Auch hier zählen neben den besonders sportlichen Qualitäten der Hauptfiguren vor allem der Mannschaftsgeist 'Geimeinsam sind wir stark'.

Konflikte werden in erster Linie durch tatkräftige Auseinandersetzung mit den Gegnern gelöst. Der Ideenreichtum der Turtles bezieht sich daher neben witzig vermittelten profanen Lebensweisheiten vor allem auf die Geschicklichkeit im offenen Kampf, wobei eine strenge Gut-Böse-Polarisierung durch völlige Überzeichnung der Oberschurken die 'schlagkräftigen' Argumente rechtfertigen soll.

(Baacke, Lenssen & Röllecke 1997, S. 56 f.)

Folge: Heiße Grüße von Mutti

Die Turtles und ihr Meister Splinter sehen sich die Nachrichten mit ihrer Freundin April an. Der Schurke Shredder unterbricht die Sendung und bedroht die Erde, indem er die Temperatur ständig erhöht; er verlangt absolute Unterwerfung aller Erdbewohner. Seine Mutter sieht diese Sendung ebenfalls und möchte an der Macht ihres Sohnes Shredder teilhaben und geht zu ihm. Mit Hilfe eines Satelliten demonstrieren Shredder und seine Helfer die globale Erderwärmung; die Turtles lokalisieren die Quelle für den Hitzestrahel im Weltraum. Sie verabschieden sich von Meister Splinter, der ihnen einen alten Handrechner mit Holzperlen mitgibt, damit sie im Notfall von den Computern unabhängig sind, und fliegen mit einem Astronauten in einer Rakete los. Aufgrund des Hitzestrahls versagen die Bordcomputer, aber die Turtles können sich mit dem Handrechner retten und müssen notlanden. Sie wollen die Antenne vom Solarspiegel im Technodrom, dem Hauptquartier von Shredder, zerstören, werden aber dabei gefangen und müssen immer wieder kämpfen. Die Turtles dringen in den Computerraum ein, können mit Hilfe des Astronauten die Technik unter ihre Kontrolle bringen und den Solarspiegel zerstören. Sie flüchten zur geretteten Erde zurück.

A.5 Beispielszenen der Interpretationstendenzen im RPS

A.5.1 Szenenkatalog der IT Angst (Beispiel Abb. 12)

Film 1 = Biene Maja

Film, Szene	Darstellung/Inhalt	Ton/Text
1,1	Vorspann (mit Schrift), der mehrere Einzelszenen mit Maja zeigt.	Titelmelodie mit Text.
1,2	rosa Blumen in Nahaufnahme, die langsam aufgehen	melodische, ruhige Musik.
1,3	Perspektivenschwenk über einen See mit Seerosen, an den Ufern viele Blumen und grüne Gräser und Büsche.	
1,4	Maja steht auf einem großen Blumenblatt an einem Tautropfen und wäscht sich den Körper, Gesicht und Fühler. Sie lächelt und genießt dabei die Sonne.	
1,5	Maja fliegt zu einer Blume und ruft nach Willi. Sie packt die Blume am Blütenboden und schwenkt den Blütenkelch auf und nieder; dadurch wird der darin schlafende Willi geweckt.	Maja: Willi, komm! Wir gehen frühstücken. - Willi, wo bleibst du denn?! Wir wollten doch zum Teich und zuschau'n, wie die Seerosen aufgehen. - - Raus mit dir! Raus! Raus!
1,6	Im inneren, hellroten Blütenkelch wird Willi hin- und hergeworfen.	Willi: Nananana . . .
1,7	Man sieht die Blume wieder von außen. Willi kriecht an den Außenrand des Blütenkelches und beschwert sich laut über das Wecken. Er gähnt.	Willi: Ist das 'ne Art, Leute zu wecken?! - Dass die immer so früh aufstehen muss. Ist schon lästig! (gähnt)

Fortsetzung der Szenen von Abb. 12

1,8	Willi stößt sich vom Blütenrand ab in die Luft und fliegt mit Maja über die Wiese.	
1,9	Perspektivenwechsel: Flugsicht und -tempo über die Wiese mit vielen grünen Gräsern und bunten Blumen.	
1,10	kurzes Standbild auf Gräser; Schwenk über die Wiese entgegengesetzt der Flugrichtung. Man hört Maja nach Flip rufen.	Maja: Flip! Flip, wo bist du?!
1,11	Nahaufnahme: Maja und Willi stehen auf einem Blatt und unterhalten sich darüber, dass Flip noch nicht da ist, obwohl er mit ihnen verabredet war.	Willi: Da siehst'es! Der schläft eben noch. Maja: Ach was! Der steht doch immer früher auf als wir. Willi: Frühaufstehen stets bereut, war noch niemals eine Freud=. Maja: Also, irgendwie ist das alles komisch. Wieso ist es so still hier? Willi: Tja - keiner da. Nicht mal ein Würmchen winkt vom Türmchen.
1,12	Vogelperspektive, aus der Maja und Willi ganz klein mitten in der bunt-grünen Wiese auf dem Blatt stehen und sich ratlos umsehen.	
1,13	Nahaufnahme: Unterhaltung zwischen Maja und Willi, was zu tun ist. Der Dialog endet damit, dass hinter einem hängenden Blatt im Hintergrund zwei dünne grüne Arme hervorkommen, Maja und Willi den Mund zuhalten und beide hinter dieses Blatt zerren. Beide wehren sich heftig.	Willi: Du, mir gefällt das gar nicht! Fliegen wir lieber wieder weg von hier. Maja: Das können wir nicht. Wir müssen doch auf Flip warten. Willi: Aber wenn er doch gar nicht hier ist!
1,14	Perspektivenwechsel hinter das hängende Blatt: Flip hält die beiden zappelnden Bienen fest und sieht (angstvoll) hinter sich. Weil beide sich laut wehren, sorgt Flip für Ruhe.	Flip: Pssst! Wenn euch das Leben lieb ist, haltet den Mund!
1,15	Maja verlangt von Flip eine Erklärung für sein seltsames Verhalten.	Maja: Was ist los? - Warum hältst du uns nur den Mund zu, Flip?

Fortsetzung der Szenen von Abb. 12

1,16	Flip behält (ängstlich) die Umgebung im Auge und erklärt alles.	Flip: Du kannst manchmal Fragen stellen. Zum Vergnügen bestimmt nicht!
1,17	Willi und Maja nehmen die Situation nicht ernst und lachen Flip aus. Flip bittet sie wieder, leise zu sein.	Willi: Wie du aussiehst, wenn du böse wirst. (lacht)
1,18	Flip erklärt, durch mehrere Zwischenfragen unterbrochen, die gefährliche Situation: Ein Spatz ist in der Gegend, der für alle Insekten gefährlich ist. Die beiden Bienen hätten trotz Stachel keine Chance. Nun sind sie doch lieber leise.	<p>Flip: Wir fliegen heute nicht zum Seerosenteich rüber. - Habt ihr mich verstanden?</p> <p>Maja + Willi: Aber warum denn nicht?</p> <p>Flip: Weil ich gehört habe, dass da seit ein paar Tagen ein frecher Spatz herumfliegt.</p> <p>Maja + Willi: Ein Spatz?!</p> <p>Willi: Ach, darum ist es auch so still, weil die Würmer und Insekten sich verstecken.</p> <p>Flip: Genau so ist es!</p> <p>Maja: Aber was kann uns denn schon ein Spatz tun, Flip. Ich habe doch nicht umsonst meinen Stachel.</p> <p>Flip: Da bist du aber schwer auf dem Holzweg, meine Liebe. Bei einem Vogel nützt dir dein Stachel überhaupt nichts. Der packt dich so, dass du überhaupt nicht stechen kannst und schwuppdwupp, weg bist du!</p> <p>Maja + Willi: Pssst!</p>
1,19	Nach einer kurzen (Schreckens-)Pause stößt Maja sich vom Blatt ab und fliegt übermütig herum; sie ignoriert Flips Warnung.	<p>Flip: Maja! Maja! Wo willst du hin?</p> <p>Maja: Keine Angst! Ich pass schon auf, dass er mich nicht erwischt. Ich versteck mich.</p>
1,20	Maja fliegt über die Wiese und entschwindet am Horizont; sie lässt Flip und Willi sprachlos zurück.	
1,21	Flip versucht noch schnell, Maja aufzuhalten, stolpert aber über Gräser. Er gibt auf und hüpfert zurück auf das Blatt.	Flip: Halt!!!

Fortsetzung der Szenen von Abb. 12

1,22	Willi entscheidet sich nach einem Dialog mit Flip, Maja hinterher zu fliegen.	Flip: Du bleibst aber hier, Willi. Willi: Bloß, weil du Angst hast? - Nee, nee. Ich flieg lieber hinter der Maja her.
1,23	Willi hebt ab und folgt Maja. Flip sieht ihm durch die Gräser nach.	Willi: Maja!
1,24	Willi fliegt zusammen mit Maja am blauen Himmel.	(lyrische Hintergrundmusik)
1,25	Maja macht dabei Flugkunststücke und schließt (genießerrisch) die Augen.	(Hintergrundmusik)
1,26	Beide fliegen über Gräser und Blumen. Die Füße eines Vogels auf einem Ast geraten ins Blickfeld. Die beiden bemerken ihn noch nicht, weil er über ihnen sitzt.	(Musik)
1,27	Nahaufnahme von einem Spatzenkopf. (Er wirkt sehr groß.)	(Hintergrundmusik)
1,28	Maja und Willi sind am See angekommen und halten in der Luft inne. Man sieht aus ihrer Perspektive den See mit den Seerosen.	Maja + Willi: Ist das schön! Willi: Naja, du weißt, am Seerosenteich ist es immer am schönsten.
1,29	Beide fliegen über die Wasseroberfläche und über die Seerosen. Maja stellt sich kurz auf eine Blüte und fliegt dann weiter.	
1,30	Nahaufnahme vom Spatz: Er hebt ab, während Willi und Maja über den See fliegen.	
1,31	Maja und Willi lachen und sind fröhlich. Nahaufnahme: Willi wird vom Spatz verfolgt, dessen Kopf riesengroß hinter ihm in der Luft auftaucht. Maja dreht sich um und erschrickt.	

Fortsetzung der Szenen von Abb. 12

1,32	Nahaufnahme: Auch Willi dreht sich um. In diesem Moment sperrt der Spatz schon den Schnabel auf, um Willi zu fressen. Willi gerät in Panik und strengt sich an, dem Spatz zu entkommen.	Willi: Hilfe, hilfe! Ein Spatz, ein Spatz! Maja, Maja! Vogelgekrächze.
1,33	Nahaufnahme: Willi fliegt riskante Ausweichmanöver direkt vor dem großen Schnabel des Spatzes, der immer wieder auf und zu schnappt.	Willi: Maja, Maja! Gleich hat er mich. Vogelgekrächze.
1,34	Maja fliegt auf Willi zu, fasst ihn an der Hand und reißt ihn mit sich fort. Beide flüchten nun vor dem Spatz.	

A.5.2 Szenenkatalog der IT Aggression (Beispiel Abb. 13)

Film 1 = Ninja Turtles; 2 = Biene Maja; 3 = Die Schlümpfe

Film, Szene	Darstellung/Inhalt	Ton/Text
1,1	Beschrifteter Vorspann: Vorstellung jedes einzelnen Turtles in actionreichen Szenen. - Ablendung.	lebhaftes Titelmusik mit Textteilen über die einzelnen Turtles.
1,2	Sicht auf einen runden Kanaleingang mit einem Gitter davor. In einem Raum in den Kanalgängen mit Sofa und Fernseher halten sich die Turtles auf. Meister Splinter kommt herein. Alle besprechen, was sie im Fernsehen angucken wollen und einigen sich auf die Nachrichten mit April.	<p>Turtle: Hey, Meister Splinter, wollen sie sich nicht mit uns "Die schlechtgelaunten Gemüse-zombies vom Mars" ansehen?</p> <p>Splinter: Nein danke! Ich habe schon dieses schreckliche Buch quergelesen, das hat mir gereicht. Ich möchte mir lieber Aprils Life-Nachrichtensendung ansehen.</p> <p>Turtle: Also - ähem - das können sie ruhig, Sensai. Wir haben den Film schon sechsmal gesehen.</p> <p>Turtle: Das ist wahr. Doch so einen klassischen Klasse-Klassiker, den kann man sich öfter reinziehen.</p> <p>Turtle: Jetzt haltet mal die Luft an. Jetzt kommt April.</p>

Fortsetzung der Szenen von Abb. 13

1,3	April spricht in den Fernsehnachrichten über die "Erste Internationale Konferenz über die globale Erwärmung". Sie interviewt einen Professor zu dem Thema.	<p>April: Hier ist April O'Neill von den Kanal 6-Nachrichten. Ich bringe ihnen heute einen Life-Bericht von der 1. Internationalen Konferenz über die globale Erwärmung - - - Hier ist Professor P.P. Higgins, ein Experte auf dem Gebiet der schlimmsten aller Bedrohungen unserer Welt. - Was gibt es Neues, Professor?</p> <p>Prof.: Nicht viel, Lady. Die Erdtemperatur nimmt zu - und zu - und zu. Wenn das so weitergeht, wird der Meeresspiegel steigen und steigen und steigen und die schönen Häuser am Strand werden billiger und billiger und billiger.</p> <p>April: Das klingt wirklich ernst. Was können wir denn dagegen unternehmen, Professor?</p> <p>Prof.: Ich weiß nicht, ich weiß nicht, ich weiß nicht!</p> <p>April: Vielen Dank. Ich gebe zurück an unser Studio.</p>
1,4	Die Sendung wird gestört, der Bildschirm flimmert. Ein Mann in einer Rüstung erscheint: Shredder. Er fordert die Welt-herrschaft und droht mit einer katastrophalen Erwärmung der Erde.	<p>Shredder: Führer der Welt! Hier spricht Shredder! Wenn eure armselige Welt sich mir nicht unterwirft -</p> <p>Brain: Nein, mir, dem Brain, dem Herrscher aller -</p> <p>Shredder: Also, uns beiden werdet ihr euch unterwerfen. Wenn nicht, werdet ihr mit einer globalen Erwärmung konfrontiert werden -</p>
1,5	Die Perspektive schwenkt während der Fernsehansprache von Shredder zu einem Seniorenheim für Kriminelle. Drinnen sitzen ältere Menschen auch vor dem Fernseher und sehen die Nachrichten.	<p>Mutter: - und zwar in einem Maße, das noch nicht einmal in euren Vorstellungsvermögen existiert.</p>

Fortsetzung der Szenen von Abb. 13

1,6	Eine ältere Frau springt auf: die Mutter Shredders. Sie möchte an der Macht ihres Sohnes teilhaben. Sie überwältigt einen Wärter und flüchtet aus dem Heim. Shredder droht noch einmal via Bildschirm, bis das Flimmern wieder erscheint.	<p>Mutter: Das ist Ohuku, und er ist mein Sohn. Wenn er die Welt unterworfen wird, will ich daran teilhaben.</p> <p>Wärter: Setzen sie sich bitte wieder hin, Oma! Niemand verlässt das Heim für pensionierte Verbrecher in Fort Lauderdale.</p> <p>Mutter: Irgendwann tut es doch einer, Black Blödi!</p> <p>Shredder: Morgen werde ich euch allen zeigen, wie heiß es auf der Welt werden kann, wenn sich mir auch nur einer widersetzen sollte. (lacht im Fernsehen)</p>
1,7	Im Kanalzimmer schaltet ein Turtle das Fernsehen aus.	<p>Turtle: Freunde, das ist >ne ernste Situation.</p> <p>Turtle: Du hast recht, Wir haben schon die Hälfte der "Übelgelaunten Gemüsezombies vom Mars" verpasst!</p>
1,8	Wechsel der Perspektive aus dem Weltall auf die Erde. Eine Raumstation aus Eisen fliegt ins Bild. In der Raumstation diskutieren Brain und Shredder die Lage.	<p>Brain: Shredder! - Ich hoffe, dass dieses Mal dein Plan funktioniert. Diesen Solarspiegel-Satelliten zu bauen und ihn in der Umlaufbahn der Erde zu installieren, hat Kraft gekostet.</p> <p>Shredder: Sobald sich die Menschen auf der Erde ergeben haben, werden sie alle Kraft bekommen, die sie brauchen, verehrter Brain.</p> <p>Brain: So was hab' ich doch schon öfter gehört. -</p>
1,9	Ein Solarspiegel-Satellit wird in der Umlaufbahn der Erde installiert, um die Drohung wahr zu machen.	<p>Brain: Der Satellit ist in Position. Setzt den Spiegel ein. - Na los, Shredder! - Schlaf nicht!</p> <p>Shredder: Der Spiegel ist eingesetzt. Jetzt öffnet sich das Portal.</p>
1,10	Brain schubst Shredder zur Seite und möchte selbst befehlen und die wichtigen Knöpfe drücken.	<p>Brain: Warte! Ich bin hier derjenige, der befiehlt.</p>

Fortsetzung der Szenen von Abb. 13

1,11	Der Spiegel tritt mit viel Licht und Feuer in Aktion (ähnlich den Spezialeffekten aus Actionfilmen). Ein intensiver Lichtstrahl trifft die Erde. Die Menschen auf der Straße sind einem starken Wind und dem intensiven Licht ausgesetzt.	Shredder: Es funktioniert. Der Spiegel reflektiert das Sonnenlicht durch das Portal.
1,12	Die Menschen schwitzen und wundern sich über die plötzliche Hitze.	Passant: Hey, wieso wird's denn so warm?! April: Ohne Vorwarnung hat eine unglaubliche Hitzewelle die Welt heimgesucht. Unsere Wissenschaftler sind nicht in der Lage, dieses Phänomen zu erklären -
1,13	Ortswechsel: Der Schnee in den Bergen löst sich und geht als Lawine ab.	April: - und sorgen sich um die Berge, wo die Schneeschmelze stündlich größer wird.
2,14	Maja und Willi sind am See angekommen und halten fliegend in der Luft inne. Sie sehen auf den See mit den Seerosen.	Maja + Willi: Ist das schön! Willi: Naja, du weißt, am Seerosenteich ist es immer am schönsten.
3,15	Gargamel ist als überdimensionale Zahnfee verkleidet offensichtlich ins Schlumpfdorf eingedrungen und steht nun auf dem Dorfplatz. Sasette versucht, ihn aufzuhalten. Der riesige Gargamel hebt die winzige Sasette hoch.	Gargamel: Ach, wie rührend. Du bist ja soooo selbstlos.
3,16	Die Zahnfee schwirrt hinter Gargamel in der Luft und verteidigt Sasette. Gargamel läßt die kleine Sasette wieder los. Gargamel und die Zahnfee bedrohen einander.	Zahnfee: Lassen Sie sie runter, Sie Grobian! Sonst werde ich meinen Zauberstab benutzen. Gargamel: Nur zu, du mieser Schmetterling. Benutz' doch deine Zahnbürste.

Fortsetzung der Szenen von Abb. 13

1,17	Die Turtles sind immer noch in ihrem Kanalzimmer und entschließen sich, Shredder aufzuhalten und brechen in das Hotel auf, wo sie Shredder zu finden hoffen. Sie laufen aus dem Raum.	<p>Turtle: Also los, sitz da nicht rum! Wir müssen Shredder aufhalten.</p> <p>Turtle: Das ist >ne hervorragende Idee, Alter. Doch wo willst du den schweinischen Schrottfresser finden?</p> <p>Turtle: Also die - also den finden wir im United World Plaza, wo die Führer dieser Welt rumhängen.</p> <p>alle Turtles: Nichts wie hin! (laute Actionmusik)</p>
1,18	Ortswechsel: Leute laufen auf der Straße; sie stöhnen wegen der Hitze. Auf dem Trottoir entsteht plötzlich eine Art Tür aus heller Energie in der Luft, aus der Shredder und zwei seiner nashornköpfigen Soldaten wie aus dem Nichts auftauchen.	<p>Shredder: Jetzt werde ich diese kümmerlichen Menschen in die Knie zwingen! Ihr werdet mir die Füße küssen.</p>
1,19	Shredder geht auf die Führer der Welt zu; ein Kamerateam filmt mit. Ein Führer teilt Shredder mit, dass die Welt auf seine Forderungen nicht eingeht.	<p>Shredder: Es ist nett, dass sie alle pünktlich erscheinen. Also, meine Forderungen sind: 1.) Alle Weltregierungen unterwerfen sich mir. - 2.) - - -</p> <p>Führer: Wir hatten ein Meeting und dabei haben wir einstimmig entschieden, dass wir ihre Forderungen nicht erfüllen werden, Shredder.</p> <p>Shredder: Ihr wollt nicht meine -</p>
1,20	Der Dialog wird durch Shredders Mutter unterbrochen, die plötzlich dazukommt.	<p>Mutter: Ohoku! Söhnchen!</p> <p>Shredder: Was?! - Mutter? - Wie, was, wann -</p> <p>Mutter: Bist du so beschäftigt, dass du deiner Mutter keine Postkarte schicken kannst?</p> <p>Shredder: Lass uns das später diskutieren.</p> <p>Mutter: Na los! Drück= dein Mütterchen. Na, lieber nicht. Wer will schon jemanden in den Arm nehmen in so einem Outfit.</p> <p>Soldat: Das find' ich niedlich, du auch?</p> <p>Soldat: Ja, und da kommt mir doch gleich der Gedanke, dass ich meiner Mutter mal >ne Postkarte schicke.</p>

Fortsetzung der Szenen von Abb. 13

1,21	Shredder bedroht die Führer. Seine Mutter packt ihn an den Ohren und zerrt ihren Sohn durch die Energietür; seine Soldaten folgen den beiden.	<p>Shredder: Hör'n sie zu, sie Wurm. Für diese Beleidigung werdet ihr alle büßen müssen. Die ganze Erde wird das büßen müssen.</p> <p>Mutter: Komm, Sohnmann, verduften wir lieber hier.</p> <p>Shredder: Nein, Mutter, warte! Das kannst du doch nicht machen. Nein!!</p>
1,22	Die Turtles sind in die Raumstation Shredders im Weltall eingedrungen und fallen auf den Boden. Soldaten laufen auf sie zu und greifen sie schießend an. Alle kämpfen gegeneinander.	<p>Turtle: Ei hei, wer kommt denn da!</p> <p>Turtle: Fußsoldaten, wie du sehen kannst!</p> <p>Turtle: Kommt schon, Turtles! Wir gehen vor nach Plan B.</p>
1,23	Die Turtles ziehen ihre langen Schwerter und stürmen Shredders Soldaten entgegen.	<p>Turtle: Na dann: Los!</p> <p>Alle Turtles: Turtlepower!!!</p>

A.5.3 Szenenkatalog alternative IT Komik (Beispiel Abb. 14)

Film 1 = Schlümpfe; Film 2 = Biene Maja

Film, Szene	Darstellung/Inhalt	Ton/Text
1,1	Vorspann mit Schrift: Schwenk über und durch einen Wald, über ein Dorf mit Pilzhäusern; Szenen mit einzelnen Schlümpfen.	Hintergrundmusik mit einer gesprochenen Einleitung von einem Märchen-erzähler.
1,2	Während eines Schwenks durch das abendliche Schlumpfdorf hört man die kleine Sasette mit einigen Jungen streiten.	Jungen: Kannst du nicht!! Sasette: Kann ich doch!! mehrmals hin und her.
1,3	Im Kinderschlafzimmer sitzen in zwei Etagenbetten vier Kinder, drei Jungen und ein Mädchen. Sie streiten miteinander, wer bestimmte Dinge besser kann als die anderen.	Sasette: Ich kann alles, was ihr könnt - und zwar noch viel besser!
1,4	Nahaufnahme: Der erste Junge wackelt demonstrativ mit seinen Zehen, aber Sasette kann das auch.	Junge: Ach ja! Kannst du das - he? (provokant) Sasette: Das können alle Schlümpfe, du Dummkopf! (abfällig)
1,5	Nahaufnahme: Ein zweiter Junge wackelt mit der Nase, aber Sasette findet das blöd.	Junge: Kannst du mit der Nase wackeln? Sasette: Könnte ich. Aber ich will nicht wie 'n doofes Karnickel aussehen.
1,6	Nahaufnahme: Der dritte Junge wackelt mit den Ohren, was für Sasette zu einfach ist. sie verblüfft die Jungen damit, dass sie mit einem Schneidezahn wackeln könnte. Sie demonstriert das und genießt die Überraschung der Jungen.	Junge: Dann mach das, Sasette. (Ohrenwackeln) Sasette: So'n Quatsch, ist doch baby-leicht. - Ich kann mit'm Zahn wackeln! - - 2 Jungen: Donnerwetter!! Junge: Wie machst du das? Sasette: Ich weiß auch nicht. Ich mach's einfach. Das kann ich seit ungefähr einer Woche.
1,7	Während sich Sasette (zufrieden) im Bett umdreht, sieht man den Zahn in Großaufnahme hinunter auf den Boden fallen.	

Fortsetzung der Szenen von Abb. 14		
1,8	Ein Junge sucht das, was auf den Boden gefallen ist, unter dem Bett hervor.	Sasette: Was war denn das? Junge: Ich weiß auch nicht, aber wenn ich es finde, gehört es uns!
1,9	Er sagt (enttäuscht) den anderen, was er unter dem Bett gefunden hat.	Junge: Ach, nichts weiter als Sassettes blöder, alter Zahn.
1,10	Die Jungen sind erschrocken und Sasette verzweifelt. Ein Junge verspricht, nicht mehr mit den Ohren zu wackeln und zieht seine Schlumpfmütze tiefer.	Alle: Zahn?! Sasette: Du grüne Neune! Junge: Herje, wie ist das passiert? Junge: Weiß ich doch nicht. - Aber ich werde nie wieder mit den Ohren wackeln.
1,11	Ortswechsel: Gargamel steht mit seinem Gehilfen im Wald und bastelt ein künstliches Spinnennetz zwischen zwei Büsche, an dem die Schlümpfe festkleben sollen.	Gargamel: Das nächste Mal, wenn die naturliebenden Schlümpfe hier spazieren gehen, wird es ihr letzter Spaziergang sein. (lacht)
1,12	Der Gehilfe und der Kater jagen eine Eidechse; der Gehilfe gerät in das Netz, woraufhin Gargamel schimpft. Die beiden streiten sich darüber, während Gargamel seinen Gehilfen wieder mühsam aus dem Netz befreit.	Gehilfe: Halt die Eidechse auf!! Gargamel: Ihr Blödiane! Ihr ruiniert meine Schlumpffalle! Gehilfe: Du denkst immer nur an das Eine: Schlümpfe, Schlümpfe, Schlümpfe. Eigentlich müsste ich Fledermausflügel und Eidechschwänze für mein Experiment suchen. Aber nein! Ich muss dir in's Netz gehen. Gargamel: Glaub' mir, mein Junge. Es gibt mehr im Leben als nur Eidechschwänze. Es gibt auch Schlumpfschwänze.
1,13	Alle liegen am Boden und stöhnen. - Ablendung.	

Fortsetzung der Szenen von Abb. 14

1,14	Ortswechsel: Wieder im Schlumpfdorf, dann im Schlafzimmer der Kinder: Papa-Schlumpf tröstet Sasette, indem er ihr ein Geschenk von der Zahnfee verspricht. Die Jungen hören zu.	<p>Sasette: So'n Mist aber auch!! Papa: Aber Sasette! Du brauchst doch nicht zu weinen. Wenn man einen Zahn verliert, hat man Grund zu feiern. Sasette: Wirklich, Papa-Schlumpf? Papa: Leg deinen Zahn unter's Kopfkissen - und morgen früh wachst du schon neben einem wunderschönen Geschenk auf. Sasette: Au, fein! Papa: Heute nacht kommt die Zahnfee zu dir und belohnt dich dafür, dass du so ein tapferes Sasettchen bist.</p>
1,15	Sasette legt den Zahn (erwartungsvoll) unter ihr Kopfkissen.	<p>Sasette: Gute Nacht, kleiner Zahn. - Und gute Nacht, Zahnfee, wo immer du auch gerade bist.</p>
1,16	Ortswechsel: Die Zahnfee fliegt schnell durch den Wald mit einer Liste aller Termine, die noch zu erledigen sind und einer großen Zahnbürste als Zauberstab. Sie hat viel zu tun.	<p>Zahnfee: Oje, oje. Heute nacht muss ich aber 'ne Menge Zähne einsammeln. Hoffentlich komme ich nicht zu spät.</p>
1,17	Plötzlich, mitten im schnellen Flug, klebt die Zahnfee am Netz von Gargamel. Sie ist sehr erschrocken und kämpft verzweifelt. Dabei fällt ihr Zahnbürsten-Zauberstab zu Boden.	
1,18	Am nächsten Morgen; wieder im Dorf im Kinderschlafzimmer: Sasette wacht auf und ist enttäuscht, dass kein Geschenk bereitliegt.	<p>Sasette: Jetzt bin ich aber gespannt! - Ich hab's gewusst! Es ist zu schön, um wahr zu sein.</p>
1,19	Sasette erzählt dies allen Schlümpfen auf dem Dorfplatz.	<p>Sasette: Und unter meinem Kopfkissen lag immer noch mein Zahn, aber kein Geschenk! Papa: Keine Angst, meine kleinen Schlümpfe.</p>

Fortsetzung der Szenen von Abb. 14		
1,20	Papa-Schlumpf stellt einen Suchtrupp zusammen.	<p>Papa: Ich habe schon einen Suchtrupp zusammengestellt, der nach der vermissten Zahnfee suchen wird. - Ted, Forschi und Hefti werden mit mir in den Wald gehen.</p> <p>Hefti: Wir sind bereit, Papa-Schlumpf.</p>
1,21	Drei weitere Schlümpfe marschieren als Suchtrupp auf. Sasette darf nicht mitgehen. Schlaubi marschiert los, wird aber von einem anderen Schlumpf in der Marschrichtung korrigiert.	<p>Schlaumi: Und schlumpf - und schlumpf - (Marschton)</p> <p>Papa: - - - und Schlaumi, Schlaffi und Kammsi haben sich angeboten, zum Mahl Zahnberg zu gehen.</p> <p>Sasette: Darf ich auch mit, Papa Schlumpf?</p> <p>Papa: Ich fürchte, nein, Sasette. Bleib du lieber im Dorf für den Fall, dass die Zahnfee doch noch auftaucht.</p> <p>Schlaumi: Mach dir keine Sorgen, Sasette. Wir sind bald wieder zurück. - Und schlumpf - und schlumpf - und schlumpf . . .</p> <p>Schlumpf: Schlaumi! Der Mahl Zahnberg ist da!</p> <p>Schlaumi: Weiß ich doch. Ich wollte nur seh'n, ob du auch aufgepasst hast.</p>
2,22	Willi dreht sich im Flug um und erschrickt. In diesem Moment sperrt der Spatz den Schnabel weit auf, um Willi zu fressen. Willi strengt sich an, dem Spatz zu entkommen.	<p>Willi: Hilfe! Hilfe! Ein Spatz - ein Spatz! - Maja - Maja!!!</p>
2,23	Nahaufnahme: Willi fliegt riskante Ausweichmanöver, während der Schnabel des Spatzes bedrohlich nahe ist und nach Willi schnappt.	<p>Willi: Maja! - Maja! Gleich hat er mich!</p>
1,24	Gargamel sieht aus wie eine überdimensionale Zahnfee; er hat Sasette in seiner rechten Faust vom Boden aufgehoben und hält sie nah an sein Gesicht.	<p>Gargamel: Ach, wie rührend. - Du bist ja so selbstlos.</p>
1,25	Die Zahnfee fliegt hinter Gargamel heran. Er bemerkt sie. Die Zahnfee droht Gargamel, damit er Sasette loslässt, aber er nimmt sie nicht ernst.	<p>Zahnfee: Lassen Sie sie runter, Sie Grobian, sonst werde ich meinen Zauberstab benutzen!</p> <p>Gargamel: Nur zu, du mieser Schmetterling! Benutz doch deine Zahnbürste.</p>