

Kapitel 3 Fernsehen und Lernen

Ein Teil der Botschaft eines Mediums liegt, wie wir schon gesehen haben, darin, daß die Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung durch Technologie, Formen und Code gefördert werden. Ein weiterer Teil der Botschaft, der ebenfalls durch Formen und Technologie geschaffen wird, besteht in der Tendenz der Medien, bestimmte Arten von Information eher darzubieten als andere. Das Spezielle am Bildschirmgeschehen ist ja, daß etwas Visuelles in Bewegung ist; daher ist das Fernsehen besonders gut dafür geeignet, zwei besondere Arten des Inhalts zu bieten: Informationen über (a) dynamische Handlungs- und Transformationsprozesse und (b) den Raum. Durch die Dominanz dieser visuellen Bewegung ist schließlich, wie wir noch sehen werden, das Medium Fernsehen gut an die geistigen Fähigkeiten des (Klein-)Kindes angepaßt.

Bewegung und Lernen

Es ist die visuelle Bewegung, die Fernsehen und Film von den älteren Medien unterscheidet. Bewegung hilft Kindern beim Lernen, weil sie zunächst einmal ihre Aufmerksamkeit auf den Bildschirm lenkt. Kinder in Schweden zum Beispiel, wo in Fernsehprogrammen für kleinere Kinder Geschichten erzählt werden, die von Standfotos nach Art eines abfotografierten Bilderbuches begleitet werden, machten deutlich, daß sie gerne Bewegung verfolgen: „Lustig ist das nur, wenn es sich bewegt“, war eine ihrer Bemerkungen (vgl. Palmer 1972, Huston & Wright 1983, Rydin 1979).

Zweitens hilft visuelle Bewegung beim Lernen: sie erleichtert es, Information über Handlung ins Gedächtnis zurückzurufen. Kinder aus den Grundschulklassen können sich besser an Handlungen aus einer erzählten *Fernsehgeschichte* erinnern, als wenn ihnen die gleiche Erzählung aus einem *Bilderbuch* vorgelesen wird. Die Fernsehversion verdeutlicht diese Handlungen visuell, macht sie *explizit*, während sie in der Bilderbuchversion nur *implizit* anschaulich sind, auch wenn sie in der Erzählung verbal beschrieben werden. Die Kinder, die die Fernsehversion



sehen, benutzen außerdem beim späteren Nachdenken und Reflektieren über die Geschichte viel mehr Begriffe, die die Bewegungen thematisieren (Meringoff 1980).

Diese Fähigkeit des Films oder des Fernsehens, Handlungsanweisungen zu geben – zu lehren, wie bestimmte Handlungen ausgeführt werden sollen –, bietet nützliche Anwendungsmöglichkeiten. Handlungen sind eng verknüpft mit manuellen und körperlichen Fertigkeiten. In einer englischen Untersuchung verglich man die Effizienz gefilmter Bewegungen mit Standfotos als Methoden, Vier- bis Achtjährigen beizubringen, wie man ein kompliziertes Holzpuzzlespiel zusammensetzt (Murphy & Wood 1981). Während die Standfotos immerhin einigen Kindern eine Hilfe waren (im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die überhaupt keine Anregungen bekam), erzielte die Filmvorführung den größten Erfolg. Die dem Fernsehen und dem Film eigene – intrinsische – visuelle Bewegung macht diese Medien besonders gut dafür geeignet, das Wesentliche solcher Aufgaben zu vermitteln, die körperliche Geschicklichkeiten erfordern.

Diese Eigenschaft des Fernsehens ist auch bedeutsam für den Unterricht über Themen, die eher *dynamische Prozesse* betreffen als statische Zustände. Ein Beispiel dafür kommt aus Schweden. Fünf- und Siebenjährige schauten sich einen Film über den Verwandlungsprozeß eines Baumes – »From Seed to Telephone Pole« – an. Der einen Gruppe wurde ein Zeichentrickfilm mit Kommentar vorgeführt, der anderen ein gleichfalls kommentierter Film gezeigt, der aus einzelnen Standfotos bestand. Kinder beider Altersgruppen lernten, wie sich zeigte, mehr Informationen von der Zeichentrickversion.

Für die Siebenjährigen lag der Vorteil der per Film dargebotenen Bewegung darin, daß ihnen dynamische Prozesse besser vermittelt werden konnten und verständlicher wurden. Der Zeichentrickfilm zeigt zum Beispiel, wie der Samen allmählich seine Wurzeln treibt, während in der Version mit den Standfotos lediglich Bilder der Samen – zuerst ohne und dann mit Wurzeln – präsentiert wurden (s. Abb. 3). Obwohl der Erzähler in beiden Versionen die Handlung ausführlich beschrieben hatte – „und plötzlich bricht eine kleine Wurzel durch die Samenhülle...“ –, erinnerten sich die Siebenjährigen, die den Zeichentrickfilm angeschaut hatten, viel besser an diese Tatsache als diejenigen, die die Standfotoversion gesehen hatten. Offensichtlich machte Bewegung den Wachstumsprozeß verständlicher, *expliziter* und anschaulicher.

Auch die Fünfjährigen lernten besser durch den Zeichentrickfilm, obwohl für sie der Vorteil nicht im besseren Verständnis bestimmter Prozesse, wie etwa des Wachstumsvorgangs, lag. Es scheint so, als ob in

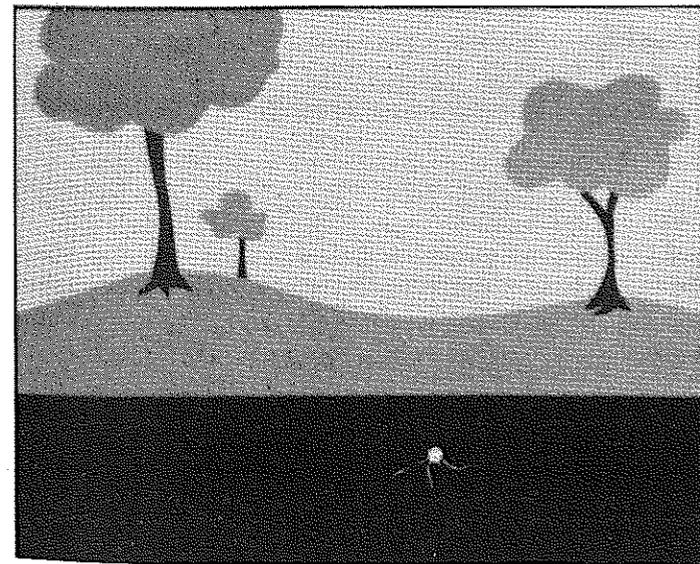
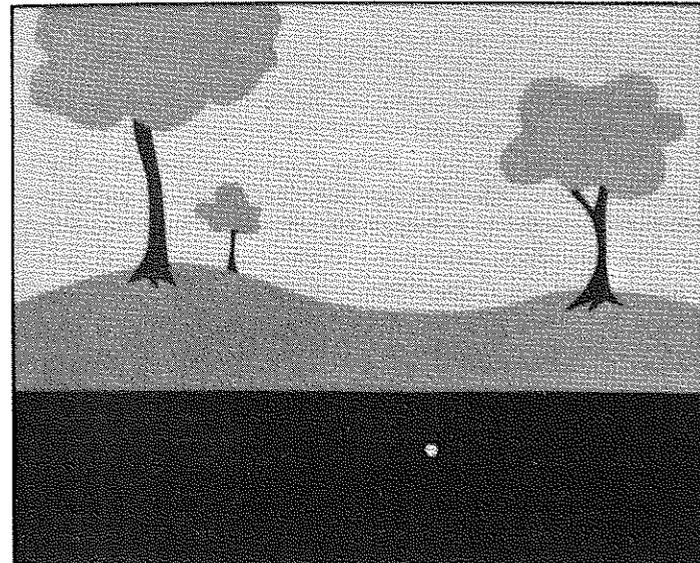


Abb. 3: „Und plötzlich bricht eine kleine Wurzel durch die Samenhülle.“ (Aus: Rydin 1979)

diesem Alter Bewegung hauptsächlich dazu dient, Aufmerksamkeit zu erregen; denn es zeigte sich, daß sogar Bewegung, die für den Filminhalt unerheblich war, den Lernerfolg verbesserte.

Möglicherweise war für die jüngeren Kinder der Zeichentrick deswegen keine Hilfe beim Verständnis des Veränderungsprozesses, weil sie sich noch in der *vor-operatorischen* Entwicklungsphase befanden: das heißt, die Kinder hatten noch nicht das Stadium der konkret-operatorischen Strukturen im Sinne Jean Piagets erreicht – eine Stufe, die durch ein verhältnismäßig reifes, entwickeltes Verständnis von Transformationen charakterisiert ist. Mit sieben Jahren haben Kinder gewöhnlich diese Stufe erreicht und sind dann besser imstande, etwas über bestimmte Prozesse materieller Art aus einem Film zu lernen¹⁴.

Eine Studie der Verhaltensreaktionen von Kindern auf die bekannte amerikanische Fernsehserie »The Incredible Hulk« zeigte, wie Kinder in der vor-operatorischen Phase eine sichtbare Veränderung, die auf dem Bildschirm gezeigt wird, mißverstehen können. In diesen Filmen sieht Bruce Banner, der Filmheld, wie ein normaler Mensch aus und verhält sich auch ebenso normal. Wenn er aber ärgerlich wird, dann verwandelt er sich auf dem Bildschirm in ein häßliches grünes Ungeheuer, den „Hulk“¹⁵. Beide Identitäten des Protagonisten werden natürlich von verschiedenen Schauspielern dargestellt. Der Film ist jedoch so zusammengeschnitten, daß die Illusion entsteht, der Held verwandele sich vor den Augen der Zuschauer in ein grünes Monstrum. Drei- bis Fünfjährige neigen dazu, den Serienhelden mit seinen zwei Identitäten, zwei Erscheinungen, als zwei ganz verschiedene Menschen zu sehen. Dagegen fassen die Neun- bis Elfjährigen, die das Entwicklungsstadium der konkreten Operationen erreicht haben, Bruce Banner und den „Hulk“ als ein und dieselbe Person auf (Sparks & Cantor o.J.). Anscheinend wird die Fähigkeit der Kinder, vom Fernsehen über Transformationsprozesse zu lernen und sie zu verstehen, durch ihre kognitive Entwicklungsstufe festgelegt.

Bewegung zieht also erstens die Aufmerksamkeit eines Kindes auf sich; zweitens hilft sie den Kindern, sich an die Handlung einer Geschichte zu erinnern; drittens hilft Bewegung Kindern, Veränderungsvorgänge zu verstehen – vorausgesetzt, sie sind im entsprechenden Alter dafür –, und viertens kann sie auch bei der Vermittlung körperlicher Fertigkeiten eine Hilfe sein. Natürlich sind die Kontexte, in denen man sich diese verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten zunutze machen kann, ganz unterschiedlich: Informationen über ablaufende Handlungen zu erwerben, ist eine Sache, die im allgemeinen beim Anschauen von Unterhal-

tungsendungen wichtig und notwendig ist. Die Vorteile des Films, biologische oder physikalische Prozesse zu veranschaulichen, können im *Dokumentar-* oder *Instruktionsfilm* genutzt werden. Die Möglichkeit, körperliche Fertigkeiten per Film zu vermitteln, hat schließlich ihren Platz in der betrieblichen Ausbildung (z.B. Handwerkslehre) und im Sportunterricht.



Die Verwandlung von Dr. Bruce Banner in den Hulk

Räumliche Fähigkeiten

Man sollte auch erwarten, daß die räumliche Orientierung eine Fähigkeit ist, die Kinder durch das Fernsehen erwerben können. Bei der Diskussion über Fernseh-Lesefähigkeit (television literacy) erwähnte ich schon, daß gewisse räumliche Fähigkeiten benötigt werden, um einige visuelle Fernsehtechniken zu verstehen. Man braucht zum Beispiel die Fähigkeit, verschiedene visuelle Perspektiven miteinander kombinieren zu können, um Aufnahmen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu interpretieren.

In der Schweiz führte man eine Studie (Sturm & Jörg 1981) durch, um die Wirksamkeit des Fernsehens bei der Vermittlung räumlicher Information an Kinder zu überprüfen. Kinder im Vorschulalter und Erstkläßler sahen eine Fernsehgeschichte oder hörten eine Radioversion dieser Erzählung. In der Geschichte standen die Hauptdarsteller, drei Kinder, vor einigen räumlichen Problemen. Zum Beispiel wollten sie eine Eule besuchen, und sie wollten die Eule glauben machen, es gäbe nur ein Kind, das zu ihr komme. Als Lösung dieses Problems gingen sie im Gänsemarsch – das größte Kind voran, damit so die kleineren Kinder dem Blickwinkel der Eule entzogen waren. Nachdem jedes Kind die Geschichte gesehen oder gehört hatte, wurde es aufgefordert, mit Hilfe von Puppen das Problem und seine Lösung nachzuspielen. Die Aufgabe konnte häufiger von den Kindern gelöst werden, die die Geschichte auf dem Bildschirm gesehen hatten, als von denen, die sie nur im Radio gehört hatten (Die Tonspur war in beiden Versionen identisch). Der Vorteil des Fernsehens gegenüber dem Radio ist um so größer, je jünger die Kinder und je schwieriger die Aufgaben sind. Auch Kindergartenkinder sind anscheinend schon imstande, solche räumlichen Probleme zu lösen, jedoch nur mit Hilfe visueller Hinweisreize, wie sie im Fernsehen angeboten werden können. Später kommt der Punkt, an dem das Kind in der Lage ist, solche Aufgabenstellungen ohne visuelle Hilfen zu lösen. Dieses Experiment zeigt, wie das Fernsehen ein Kind beim Lernen unterstützt, indem es ein räumliches Verhältnis vorführt, das das Kind noch nicht aus rein verbaler Information konstruieren kann. Es verdeutlicht also den Wert des Fernsehens für das Vermitteln einer visuellen/räumlichen Fähigkeit in einer frühen Lernphase (vgl. Kap. 2).

Kindgerechte Fernsehgestaltung: »Sesame Street«

Das Beispiel der Sendereihe »Sesame Street« zeigt, wie wissenschaftliche Erkenntnisse über die Denk- und Lernvorgänge bei Kindern in bestimmten Altersstufen sinnvoll angewandt werden können, um eine Vorschulsendung für Kinder zu gestalten¹⁶. Einige Beispiele dafür (Lesser 1974): Zunächst einmal wollten die Produzenten der »Sesame Street« feststellen, was überhaupt in der Lage ist, die Aufmerksamkeit ihrer potentiellen Zuschauer anzuziehen, um genau diese Elemente später in der Sendung anbringen zu können. Das waren beispielsweise: Zeichentrick, „Muppets“-Puppen und Toneffekte. Zweitens machte sich »Sesame Street« das Piagetsche Prinzip des Wissenserwerbs, das für alle Altersgruppen gilt,

zunutze: Um etwas Neues zu lernen, muß man es mit etwas schon Bekanntem, Vertrautem in Zusammenhang bringen können. Also wird man, wenn es um das Erlernen von Buchstaben geht, die Filmsequenz mit einem vertrauten Gegenstand beginnen lassen, der die gleiche Form hat, wie der zu vermittelnde Buchstabe. Das Y zum Beispiel könnte man mit einer Straßengabelung vergleichen. Drittens benutzt »Sesame Street« das Prinzip, daß Wiederholungen den Lernprozeß fördern. Für eine Sequenz, die dazu dienen sollte, den Buchstaben J zu erkennen und wiederzuerkennen, ergab die Evaluation, daß mehr Kinder den Buchstaben lernten, wenn sie die Sequenz mehrere Male anschauen konnten, als wenn sie sie nur einmal verfolgt hatten.

Dieses *Wiederholungsprinzip* wird darüber hinaus auch bewußt eingesetzt, um die Kinder dazu zu bringen, sich aktiv mit der Sendung auseinanderzusetzen, weil aktive Teilnahme ganz allgemein für den Lernprozeß notwendig ist. In einer Sequenz sagt ein Schauspieler, James Earl Jones, das Alphabet auf und kurz bevor er jeden neuen Buchstaben aufspricht, erscheint dieser Buchstabe neben seinem Kopf. Beim ersten Durchgang wird das Kind die Buchstaben gleichzeitig mit Jones aussprechen. Nach einigen Wiederholungen fängt das Kind gewöhnlich an, Jones



»Sesamstraße«

zuvorzukommen, und spricht jeden Buchstaben nach dessen Erscheinen auf dem Bildschirm aus, noch bevor Jones selbst dies tut. Geschieht diese Wiederholung noch häufiger, dann wird das Kind den Buchstaben sogar noch *vor seinem Auftauchen* nennen. Diese durch Wiederholung hervorgerufene Antizipation befähigt das Kind, sowohl das Alphabet zu lernen als auch die einzelnen Buchstaben (wieder) zu erkennen.

Dieses Beispiel zeigt, wie Fernsehen – das ja eigentlich ein „Einbahnstraßenmedium“ ist – genutzt werden kann, um das Kind zu einem aktiven Rezipienten zu machen. Beobachtungen an vierjährigen Zuschauern der »Sesame Street« haben bewiesen, daß die Sendung bei den meisten Kindern auch andere Aktivitäten hervorrufen kann, wie z.B. das Nachahmen verbaler Handlungen oder körperlicher Bewegungen, die in der Show vorkommen (Sproull 1973).

Nun gilt das beschriebene Prinzip, daß Aktivität für den Lernprozeß von besonderer Bedeutung ist, keineswegs nur speziell für das Lernen vom Fernsehen, sondern für alle Arten des Lernens. Die Umwandlung des Fernsehens von einem passiven zu einem *aktiven* Medium ist von zentraler Bedeutung, wenn man sein Lehrpotential ausschöpfen will. In diesem Buch habe ich ein besonderes Schwergewicht auf die erwiesene Möglichkeit gelegt, Aktivität durch Einflüsse von „außen“, durch situative Faktoren jenseits der Sendung hervorzurufen, wie zum Beispiel durch die Unterhaltung zwischen Eltern und Kind. Das Beispiel der »Sesame Street« zeigt aber auch, daß das Fernsehen allein durch wohlüberlegte Anwendung sorgfältig ausgewählter Techniken das Kind zur aktiven Teilnahme bringen kann.

In England hatten Kinderprogramme der BBC viele Jahre vor der Einführung der »Sesame Street« versucht, Kinder zur aktiven Teilnahme zu bewegen. Die Sendung »Playschool«, die 1964 begann, war ein solches Beispiel für Programme für Vorschulkinder. Spätere Serien im öffentlichen wie auch im kommerziellen Fernsehen wie zum Beispiel: »You and me« und »Mr. Trimble« folgten dieser Tradition. Allerdings sind die Formen der kindlichen Aktivitäten, die man stimulieren will, und die Wege und Techniken, die dies erreichen sollen, recht verschieden von jenen, die in »Sesame Street« angewandt werden. Zum Beispiel kommt es vor, daß der Moderator (oder ‚host‘, wie es im Englischen heißt) dem zuschauenden Kind eine direkte Frage stellt. Ein zweites typisches Mittel sind Ideen und Vorschläge zum Spielen und zum Basteln, die der Moderator anbietet. Dabei handelt es sich grundsätzlich um die gleichen Methoden, die auch im Kindergarten oder in ähnlichen Institutionen angewendet werden. Nun zeigte sich allerdings, daß – im Gegensatz zu den

»Sesame Street«-Zuschauern – Kinder im Vorschulalter nur höchst selten in der erwünschten Weise auf die gestellten Fragen oder Spielvorschläge, usw. in diesen Programmen oder sonstwie aktiv reagierten (Dunn 1977). (In den USA hat man es mit der Serie »Mr. Rogers«¹⁷ immerhin geschafft, Kinder dazu zu bekommen, ähnliche Fragen wie die oben beschriebenen zu beantworten, aber dieses Herauslocken funktionierte vermutlich deswegen, weil man ihnen sehr viel Zeit dafür ließ.) Es ist aber auch schwierig, bei einem Spiel mitzumachen, oder etwas zu basteln, während man zur gleichen Zeit die Sendung im Fernsehen anschaut. Methoden der Vorschulerziehung können eben nicht ohne weiteres auf das Fernsehen übertragen werden. Man könnte sich vorstellen, daß die in »Sesame Street« angewandten Methoden, die eher geistige als körperliche Aktivitäten stimulieren und die das vermittelt ihres „Formats“, also eher indirekt tun und nicht per gestellte Frage, also direkt, deshalb erfolgreicher sind, weil sie dem Medium Fernsehen angemessener sind.

Die beobachteten englischen Kinder wurden trotzdem manchmal in der Weise aktiv, wie dies das Fernsehprogramm anregte. Aber das geschieht dann *nach* dem Ende der Sendung, und nicht *während* der Sendung, und überdies spielen die Mütter eine Schlüsselrolle dabei; der Anstoß durch das Fernsehen allein genügt also nicht (Dunn 1977). Solche Aktivitäten erfordern offensichtlich einen Erwachsenen, der das Fernsehen für das Kind benutzt. Ich komme später auf dieses Thema zurück.

Der Kontrast zwischen den beobachteten Reaktionen der Kinder auf »Sesame Street« einerseits und auf die erwähnten britischen Sendungen andererseits deutet darauf hin, daß man, wenn man die Kinder dazu bringen will, sich aktiv zu beteiligen, nicht einfach auf traditionelle Kommunikationsformen zurückgreifen kann. Trotzdem regen einige britische Sendungen, wie zum Beispiel »You and me«, wirksames Lernen an, sogar ohne offene Aktivität seitens der Zuschauer (Hobsbaum & Ghikas 1979).

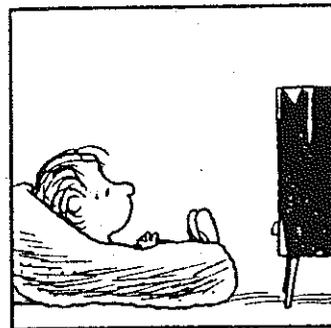
Ein Paradox

In diesem Kapitel zeigt sich ein Widerspruch. In meiner Diskussion über das Potential des Fernsehens als Lernhilfe kamen fast alle positiven Beispiele aus experimentellen Filmen und Sendungen des educational television¹⁸. Eine Folgerung davon ist, daß Erwachsene darauf achten müssen, daß sich die Kinder diese für sie bestimmten Sendungen anschauen. Wir müssen jedoch die Tatsache hinnehmen, daß das

durchschnittliche Kind relativ wenig Zeit mit dem Ansehen von Programmen wie »Sesame Street« verbringt. Statt dessen sitzen Kinder stundenlang vor dem Bildschirm und schauen sich Filme für Erwachsene an, vor allem Komödien und (action-)Abenteuerfilme (IBA 1974, Singer & Singer 1981). Steht ihnen also das oben diskutierte Anregungs- oder Lernpotential überhaupt zur Verfügung?

Einige der formalen Merkmale, die ich diskutiert habe, sind allen Fernseharten eigen, nicht nur den experimentellen Filmen und den auf die Vermittlung von Wissen angelegten Programmen. Dies gilt sowohl für die Bereiche „Bewegung“ als auch „Raum“. Meine Hypothese ist, daß Kinder Informationen über Handlung, Veränderung und physikalische Transformationen durch das Betrachten von Fernsehprogrammen und Filmen *aller Art* verarbeiten lernen, d.h. assimilieren. Ich meine, daß Kinder wahrscheinlich in gleicher Weise aus vielen Arten von Sendungen Informationen über die zweidimensionale Darstellung des dreidimensionalen Raums beziehen können. Dies sind die Botschaften des Mediums: Auswirkungen auf das Denken werden durch die spezifische *Technologie* und die Formen (oder Formate) hervorgerufen, weniger durch einen bestimmten Inhalt.

Ich meine nun allerdings nicht, daß der mögliche (Lern-)Nutzen eine Entschuldigung dafür sein kann, daß Kinder Stunden und Stunden mit dem Konsum von Unterhaltungsprogrammen verbringen. Das Ziel muß sein, die kognitive Botschaft des Fernsehens durch eine „Fernsehdiät“ zu erhalten, die anspruchsvolle Programme enthält, aber gleichzeitig schädliche Inhalte vermeidet. (Diese Themen werden in den Kapiteln 4 und 9 noch diskutiert werden.) Und darüber hinaus sollte allgemeine Maxime sein, nicht zuviel Zeit vor dem Fernsehgerät zu verbringen, gleichgültig wie wertvoll der Inhalt ist. Als Medium hat das Fernsehen, wie wir gesehen haben, seine Stärken, aber auch seine *Schwächen*. Solche Schwächen – wie z.B. die Passivität des Zuschauers und die mangelnde Gelegenheit, die Phantasie spielen zu lassen – werden auch in den folgenden Kapiteln behandelt, und dabei werde ich zeigen, daß die Schwächen des Fernsehens anderer Medien Stärken sind. Eine ausgewogene Entwicklung des Kindes erfordert nicht nur die Fähigkeiten und Eigenschaften, die vom Fernsehen entwickelt und weiterentwickelt werden können, sondern auch jene, die von anderen Kommunikationsmedien gefördert werden.



© United Features Syndicate/Charles M. Schulz