

---

## Jahrbuch Medienpädagogik 4.

Zweitveröffentlichung aus: Jahrbuch Medienpädagogik 4. (2005) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Hrsg. v. Ben Bachmair, Peter Diepold und Claudia de Witt.

## „Weltwissen“ und/oder „Medienwissen“ von Kindern „Wissensforschung“ – ein Desiderat pädagogisch orientierter Medienforschung?

Hans-Dieter Kübler

### 1. Wissensnormen oder Wissenskonfusion? – Streiflichter pädagogischer Diskussion

„Was sollte heute ein Kind in den ersten sieben Lebensjahren wissen, können, erfahren haben? Womit sollte es zumindest in Berührung gekommen sein?“ (Elschenbroich 2002, S. 20). Mit ihrem Katalog eines so genannten „Weltwissens“ für Siebenjährige und seiner aus vielerlei Erfahrungen geschöpften Begründung hat Donata Elschenbroich, Pädagogin am Deutschen Jugendinstitut, einen Bestseller gelandet, der wie kaum ein anderes pädagogisches Buch schon fast zwei Jahre auf den Charts steht und eine ungeahnte Auflage erreicht hat. Zwar bleibt der zentrale Begriff „Weltwissen“ in dem Buch vage – wie bei den meisten Verwendungen, sofern man sich nicht an Karl Poppers Drei-Welten-Theorie hält, wonach das „Weltwissen“ die Welt 3 umfasst, also die „objektiven Produkte oder Ideen des menschlichen Geistes (einschließlich aller Theorien über die Welt und über uns“ [Popper 1993, S. 75]), die externalisiert und dokumentiert sind; früher hatte man noch den Begriff des Alltagswissens im Gegensatz zum Schulwissen zur Verfügung; immerhin sind D. Elschenbroichs Konzept und ihre Argumentation weitaus vielfältiger und offener angelegt, als es der Titel mit seinem Kanonversprechen für Siebenjährige vermuten lässt, denn es wird ‚nur‘ ein „offener Bildungskanon“ angeboten, der recht vielseitig und nicht nur durch Instruktion zu erreichen ist. Doch die öffentliche Rezeption des Buches hat sich schon – soweit erkennbar – darauf kapriziert, dass nun eine schlüssige Orientierung, ein vorbildlicher „Wissens- und Erfahrungskatalog“ für Eltern und Erzieher vorliegt, an den sie sich in ihrem Erziehungsverhalten halten können – wie normativ oder rigide er auch immer ausfällt.

Lässt sich annehmen, dass solche Normen bzw. das Verlangen danach Indizien für die gegenwärtige pädagogische Mentalität, für all die erzieherischen Kümmernisse heute sind? Jedenfalls scheint immer weniger danach gefragt zu werden

- was Kinder heutzutage überhaupt wissen, erfahren, lernen *können*, statt was sie sollen
- allein schon die Vermittlungsbegriffe bzw. -dimensionen sind bekanntlich unscharf und werden untereinander – auch von D. Elschenbroich – recht willkürlich, wenn nicht sogar synonym gebraucht; auch fragt man offenbar immer weniger,

- wie Kinder heute – in einer doch unentwegt als verändert beschriebenen Welt – etwas erfahren, wissen, lernen (können) und wie *unterschiedlich* sie es gemäß den vorhandenen soziodemografischen und dazu hin noch kulturell-ethnischen Schichtungen tun, und schließlich fragt man
- erst recht nicht hinreichend danach, welche Faktoren an den Wissenserwerbs-, Erfahrungs- und Lernprozessen von Kindern beteiligt sind, also wie vielseitig, auch heterogen und zufällig Lernen und Wissenserwerb stattfinden können.

Normen- und Kanondiskussionen haben hingegen offenbar derzeit Konjunktur, zumal wenn sie im Kontext von internationalen Vergleichstudien wie PISA und IGLU vorgebracht werden. Wenn überhaupt von Faktoren, meist von Barrieren oder Irritationen des Lernens die Rede ist, dann führen andere Pädagogen alsbald die Medien ins Feld: Vor ihrer wachsenden Präsenz und Nutzung, vor der medialen Durchdringung aller Lebensbereiche wird vehement gewarnt, Befürchtungen oder vermeintlich sichere Diagnosen überbieten sich, wonach die ‚Medienwirklichkeit‘ so über Hand nehme, dass die wirkliche, empirische Realität verschwinde, damit auch die angestammten Bildungswerte, Inhalte und Fähigkeiten zunehmend ins Hintertreffen geraten und sie von den abseitigen oder minderwertigen Medienidolen, -formationen und -sensationen förmlich übertönt, überwölbt und überspielt werden. von Hentig (1984) hat mit seinem ersten Bändchen – im denkwürdigen Orwell-Jahr – schon den Topos des „allmählichen Verschwindens der Wirklichkeit“ geprägt und ihn in seiner kürzlich erschienenen Positionsbestimmung mit dem Titel „Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“ (2002) nicht nur bekräftigt, sondern mit der Beschleunigungsmetapher im Titel sogar noch verschärft. Als Begründung führt er etwa an: „In einer Welt, in der ursprüngliche Erfahrung immer knapper wird, in einer Welt, in der es gilt, den Menschen gegen das überwältigende Aggregat der Sachen zu ermutigen, in einer Gehäusewelt, die sich nicht mehr selbst erklärt, hole ich [den Computer] nicht ohne Not ins Klassenzimmer“ (von Hentig 2002, S. 149).

Vermutlich wird im Titel nur eine eingängige Metapher bemüht, aber ihre ausgedrückte Dynamik soll offenbar davor warnen, dass die beobachteten Veränderungen vehementer vorangehen, noch gravierender ausfallen und wohl auch irreversibel sind. Die Welt – so die Metapher – wird aufgeteilt in eine unmittelbar erfahrbare, sinnliche und eine mittelbare, medial vermittelte – eine Vorstellung, die selbst als metaphorische oder eindrücklich zugespitzte recht simpel anmutet und wohl auch irreführt, zumal die mediale Wirklichkeit unter den gesetzten Prämissen wohl nur unter Vorbehalt zur Wirklichkeit zählen darf, eigentlich Fremdkörper und unnatürlich ist. Aber gegenüber ihrer Macht verschwindet die eigentliche ‚Wirklichkeit‘ offenbar zusehends und immer schneller aus dem Erfahrungshorizont und der Sinnlichkeit von Kindern. Denn als künstliche und mächtig attraktive expandiert die mediale ‚Wirklichkeit‘, die wohl von Grund auf unkindlich ist. Daher gefährdet oder beschä-

digst sie die angestrebte Identitätsfindung und das erwünschte Lernen der Kinder. Letztlich müssen die Kinder vor ihr bewahrt und geschützt werden, wie es schon immer solcherart Pädagogik vorhatte. Man fragt sich, wo Kinder heute leben oder ob sie schon weitgehend virtuell vegetieren.

Diesen eher apokalyptischen Beschwörungen stehen indes unerschrocken euphemistische Einschätzungen diametral entgegen, wie man sie täglich den Medien entnehmen und von euphorisierten Pädagogen hören kann: Sie geraten geradezu ins Schwärmen darüber, was Kinder und Jugendliche heute alles mit Computer und Handy, mit Suchmaschinen und Internet bereits anfangen können, wie versiert, locker und selbstverständlich sie mit den so genannten neuen Medien umgehen, welche nicht nur beruflichen, sondern auch Lebenschancen sie aus ihrem Können gewinnen können, wie letztlich wunderbar und optionsreich diese neue Medienwelt doch sei. Schon 1994 prognostizierte etwa N. Bolz, einer jener Medienvisionäre: „Die Bildungsstrategien des Humanismus greifen nicht mehr. Die Kids des Computerzeitalters beugen sich nicht mehr über Bücher, sondern sitzen vor den Bildschirmen. Auch diese Kinder sind neugierig und forschen. Aber sie tasten nicht mehr Zeile für Zeile nach der Weisheit überlieferter Schriften. Stattdessen trainieren sie ihr Vermögen der Gestalterkennung. Dieser Abkehr von der humanistischen Bildung entspricht ein völlig verändertes Bild von der Welt. Man glaubt nicht mehr an Substanzen, sondern denkt in Funktionen. An die Stelle von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen treten Schleifenprogramme und Rekursionen. Effekte werden wichtiger als Bedeutungen. Und man beschränkt sich auf ein Finetuning, weil man an Einheit und Synthese längst nicht mehr glaubt“ (Bolz 1994, S. 189).

Gleich, was sich hinter den schicken Etiketten wie „Rekursionen“ und „Finetuning“ wohl verbergen mag, zumal sie nirgendwo erläutert werden, für N. Bolz ist es evident und nicht mehr reversibel, dass sowohl die überkommenen Lernformen als auch die traditionellen Bildungskonzepte passé und bereits von zeitgemäßerem, auch effizienteren Lernmodi abgelöst sind – ganz im Gegensatz zu D. Elschenbroich, die jene irgendwie, wenn auch offen publikumswirksam wieder einführt, und auch ganz entgegen H. von Hentig, der sie beharrlich verteidigt und beschwört.

Was stimmt nun? Oder weniger kategorial: welche Position ist eher angemessen und lässt sich wissenschaftlich vertreten oder gar empirisch abstützen? Selbstverständlich, auf solche Lücken und Widersprüchlichkeiten trifft man allenthalben, zumal in den Geistes- und Kulturwissenschaften; denn nicht zuletzt aus ihnen erwachsen – nach T. Kuhns Modell des Paradigmenwechsels (1978) – neue Fragestellungen und Forschungsbemühungen. Daher sei ein weithin unbearbeitetes Terrain für die Medienpädagogik exploriert und sondiert sei. Denn mit der Konzipierung einer pädagogisch orientierten Wissensforschung – auch wenn dies hier nur heuristisch geschehen – sei exemplarisch aufgezeigt

- einmal dass die Frage, wie Kinder heute Wirklichkeit erfahren, Wissen erwerben oder allgemein lernen und welchen Anteil daran die Medien haben, eines der zentralen erziehungswissenschaftliche, aber auch bildungspoli-

- tisch brisanten Themen ist, das dringend der empirischen Substantiierung bedarf,
- zweitens soll unterstrichen werden, dass solcherart medienpädagogische Forschung nur interdisziplinär, an den Schnittstellen verschiedener Disziplinen betrieben werden kann, die einer allein – das sei sogleich eingeräumt – nicht mehr schaffen kann, weshalb es entsprechender Kooperationsformen bedarf;
  - drittens soll damit für ein verändertes Selbstverständnis, mindestens für ein erweitertes Profil der Medienpädagogik plädiert werden: Im akademischen Kontext kann sie sich nicht nur als erzieherische Praxis und als Diskurs über Ziele und Normen verstehen; sondern muss sich als Wissenschaft in ganzer Reichweite behaupten und bewähren (wie schon im Nachruf auf die Zeitschrift „medien praktisch“ umrissen [Kübler 2003]).

Letztlich – und dies kommt komplexitätssteigernd hinzu – lassen sich allerdings solche Fragestellungen nicht auf den kognitiven Bereich beschränken, er ist hier nur exemplarisch herausgegriffen; vielmehr müssten die Dimensionen des emotionalen und sozialen Lernens, von Wahrnehmung, Ästhetik und Handeln ebenso einbezogen werden. Denn Wirklichkeitsverlust und Medienübermacht werden allenthalben konstatiert. Beispielsweise hat der Hannoveraner Kriminologe Christian Pfeiffer nach dem Mordanschlag des Realschülers in Coburg prompt eine „Medienverwahrlosung“ („Tagesthemen“ vom 2. Juli 2003) angemahnt und wieder einmal mediale Gewaltdarstellungen für solch verheerende Taten Jugendlicher mitverantwortlich gemacht. Auch dieses Problem oder Dilemma lastet nach wie vor also auf der Medienpädagogik.

Und wie grundsätzlich oder systemtheoretisch die genannte Frage von Wirklichkeit und Medienwirklichkeit, von direktem und medialem Wissen ist, sei abschließend noch durch ein Zitat Niklas Luhmanns illustriert, das ganz am Anfang seines berühmten Medienessay über die „Realität der Massenmedien“ (1996<sup>2</sup>) steht: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben wissen, wissen wird durch die Massenmedien. Das gilt nicht nur für unsere Kenntnis der Gesellschaft und der Geschichte, sondern auch für unsere Kenntnis der Natur“ (Luhmann 1996<sup>2</sup>, S. 9), heißt es dort kategorisch. Was H. von Hentig befürchtet und beklagt, für D. Elschenbroich nur am Rande ein Thema ist, ist auch für N. Luhmann wie für N. Bolz längst faktische, mindestens diagnostizierte und wohl auch gebilligte Realität – freilich bei Luhmann auf anderem theoretischem Fundament gründend als bei Bolz, versteht sich.

## **2. Annäherungen an den Wissensbegriff: Lernen überdacht**

Will man herausfinden – oder gar normativ festlegen –, was Kinder wissen oder wissen sollen, muss man sich zunächst darüber verständigen, was unter Wissen bzw. Wissenserwerb – was wohl auch mit Lernen identifiziert werden kann – verstanden werden soll, und dies ist beileibe nicht so einfach, wie

es auf den ersten Blick aussehen mag und wie es besagte Autoren nahe legen. Der schon erwähnte Begriff „Weltwissen“ hat sich ja schon als recht vage herausgestellt – kein Wunder, wenn es beim Wissen nicht weniger diskrepant und beliebig aussieht.

Dabei lässt sich auch konzedieren, dass es für all solche Termini, zumal wenn sie im Alltag wie in den Wissenschaften gleichermaßen stark strapaziert sind, immer wieder signifikante, auch seltsame Konjunkturen gibt, und es könnte Aufgabe der Wissenshistoriographie sein, diese zu rekonstruieren und nachzuzeichnen: Der Wissensbegriff war lange Zeit – auch in der Pädagogik – nachrangig, wenn nicht ignoriert, etliche werden sagen: aus gutem Grund. Dafür traten Lernen, Qualifikation und zuletzt Kompetenz in den Vordergrund, aber auch sie bedürften der Abgrenzung, Definition und Spezifizierung, was bis heute nicht hinreichend gelungen ist. Und nun also wieder – oder daneben –: Wissen. Denn wir leben – so diagnostizieren viele – nach der doch recht kurzen Episode der „Informationsgesellschaft“ bereits in einer „Wissensgesellschaft“ oder streben zumindest darauf hin (Kübler 1995; Kleinstauber 1997; Bertelsmann Stiftung 2002): Wissen gilt als wichtigste Produktivkraft heute oder als elementarer Produktionsfaktor. In Betrieben, Organisationen und Administrationen soll Wissensmanagement betrieben werden als erforderliche Unterstützung und Optimierung flexibler, differenzierter Produktion und Dienstleistung; wissensbasierte Strategien ermöglichen das lernende Unternehmen und die atmende Fabrik. Selbst ein „individuelles Wissensmanagement“ wird propagiert, das der Münchener Kommunikationswissenschaftler W. Wirth (2001) für jeden für erforderlich hält, um die privaten „Risiken und Entscheidungskompetenzen“ des Lebens ähnlich zu managen wie die betriebswirtschaftlichen, und da dabei die Online-Medien wie das Internet und deren Nutzung eine große Rolle spielen, erachtet Wirth das individuelle Wissensmanagement für ein wichtiges Forschungsgebiet der Kommunikationswissenschaft.

Doch was ist nun Wissen? Die Terminologie spannt sich weit, von zweckrationalen Instrumentierungen bis hin zu reichlich Beliebigen, Assoziativen:

Schon diese knappe, gewiss nicht vollständige Aufzählung illustriert besagte Spannweite und wohl auch Heterogenität des gleichwohl vielberufenen „Wissensbegriffs“: Sie reicht von einem sehr konkreten, weil für zielgerichtete, instrumentelle und rationale Verwendungszusammenhänge applizierten Know-how bis hin zu einer reichlich beliebigen Aufsummierung sämtlicher kognitiver Komponenten, die Individuen haben können. Bis in die 30er Jahren hinein hat sich hierzulande eine Wissenssoziologie (etwa Max Scheler, Karl Mannheim, Alfred Schütz u.a.) – freilich recht unterschiedlich – mit der sozialen Genese und Nuancierung von Wissen beschäftigt, ihre Arbeiten sind meist vergessen. Ihre Fragen sind von konstruktivistischen Alltagssoziologen wie Peter Berger und Thomas Luckmann (1980) zugespitzt und – etwa durch Aufarbeitungen wie durch die der Bielefelder Soziologin Sabine Maassen (1999) – erneut thematisiert worden, und sie bedürften nun – angesichts besagter Verwendungen – dringend der weiteren Explikation und empirischen

Forschung. Allein sich mit diesen Spielarten auseinander zu setzen und sie systematisch zu verorten, ist ein akutes Desiderat, das noch um einige Nuancen erweitert werden soll: Wissensbegriffe aus unterschiedlichen Disziplinen und Bereiche

Bereiche	Terminologische Umschreibungen
Betriebswirtschaft	Knowhow für Problemlösungen Erfahrungen über Innovationen, Organisationsstrukturen, Strategien für Produktionsabläufe, Marktgegebenheiten Objektivierte, dokumentierte Erkenntnisse: z.B. Patente
‚Wissenstheorie‘ (Spinner 1994, S. 26f)	„Wissen ist Information, weder Wahrheit noch Wirklichkeitserkenntnis oder Wissenschaft, aus dem sich im Rahmen wissenskultivierender Wissensordnungen mehr machen lässt.“ „Information ist Selektion aus der Alternativmenge eines Möglichkeitsraumes“.
Kommunikationswissenschaft (Wirth 2001, S. 397) „Pädagogik“ (Elschenbroich 2001, S. 52)	Wissen = „wahrgenommene, verarbeitete und mit Bedeutung versehene und individuell angeeignete Informationen“ „Wissen ist mehr als Speicherung von Information, ist nicht der Kurzschluss zwischen Internet und Gehirn. Information ist nicht etwas anderes als Wissen, es ist in gewisser Weise das Gegenteil. Information ist alles, was die Welt unserer Wahrnehmung aufzwingt.“
Konstruktivistische Wissenssoziologie (Berger/Luckmann 1980, S. 16, S. 73)	Was als Wissen gilt, definiert die Gesellschaft. „Wissenssoziologie muss sich mit allem beschäftigen, was in der Gesellschaft als ‚Wissen‘ gilt.“ [ ] „Die Epitheta ‚wissend‘ und ‚nichtwissend‘ beziehen sich auf das, was die Gesellschaft als Wirklichkeit ansieht, nicht auf irgendwelche außergesellschaftliche Kriterien kognitiver Art.“
Informationswissenschaft (Kuhlen 1995, S. 138)	„Summe der bisher begründbaren, individuellen oder kollektiven Erfahrungen, Erkenntnisse und Einsichten“

Denn seinem verbalem Gebrauch entsprechend umfasst Wissen *vieles*: spezielle, instrumentelle Fertigkeiten, die auch als objektivierbar angesehen werden, strukturierte, kontextbezogene Informationen, subjektabhängige, erfahrungsbasierte Erkenntnisse bis hin zu gesellschaftlichen Konstrukten, die sich auch als individuelle Identität und/oder Bildung niederschlagen sollen. Wissen ist mithin ebenso informell bzw. nur über die Kommunikation und das Handeln eines Individuums vorstellbar, wie auch formell, in Curricula und Zielen normiert; als Wissen werden zunehmend auch objektivierte und gespeicherte Daten bezeichnet, je intensiver sie zu ökonomischen Faktoren avancieren. Eigentlich an Subjekte und deren Kognitionen gebunden, wird es zumindest auch metaphorisch kollektiviert, wenn vom Wissen einer Gesellschaft die Rede ist; es wird statisch gesehen, wenn von einem gewissen Zustand ausgegangen wird, aber auch dynamisch, wenn es erworben oder verteilt wird.

Es gibt *Typologien* des Wissens, nicht nur die Unterscheidung zwischen Sach- und Methodenwissen, das ‚Wissen was?‘ und das ‚Wissen wie?‘, son-

dern auch bezogen auf die Objekte wie Fakten-, Struktur-, Handlungswissen oder bezogen auf die Erwerbungsweisen wie Erfahrungs- versus Buch- bzw. Medienwissen, und es werden Wertigkeiten wie das Alltags-, gegenüber dem Fach-, Experten oder gar dem wissenschaftlichen Wissen unterschieden.

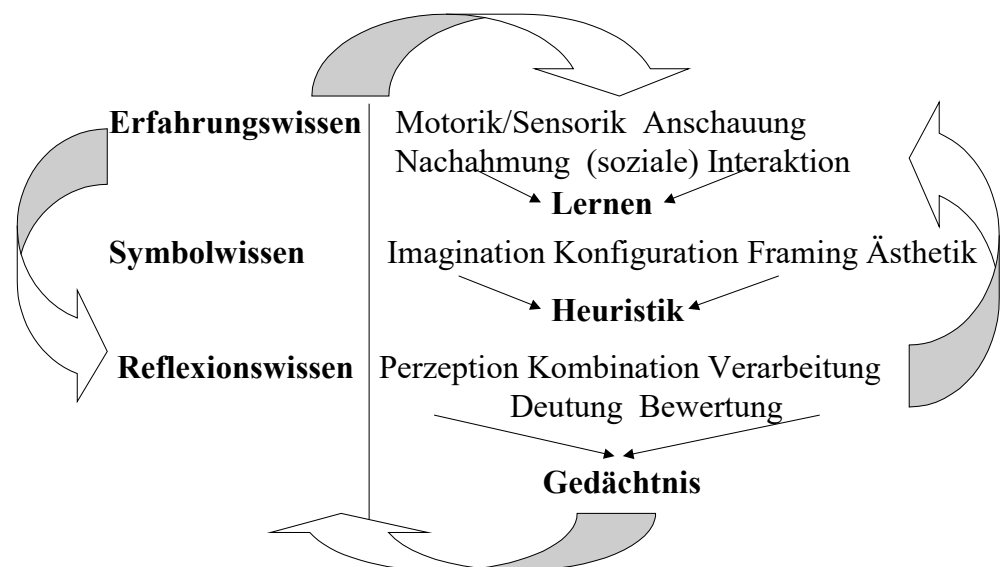
In den Konzepten der so genannten Digitalen Spaltung (digital divide) und der wachsenden Wissensklüfte (increasing knowledge gaps) wird Wissen als objektivierbare Attribute für bestimmte gesellschaftliche Gruppen oder ganze Gesellschaften angenommen und angeblich seine unterschiedliche Verteilung gemessen – selbst wenn, wie W. Wirth (1997, S. 94ff) und H. Bonfadelli (2002) wiederholt in ihren Forschungsüberblicken registrierten, nur unzureichende oder gar keine explizierten Konzepte für Wissen vorhanden sind; vielmehr werde die Diffusion singulärer Informationen und der Erfolg von Kampagnen dafür angeführt und daraus Wissensverteilungen konstatiert oder gesellschaftliche Segmente von unterschiedlich Wissensdisponierten angenommen, auch als „information rich“ und „information poor“ apostrophiert. Nicht zuletzt infolge solcher Kritik nehme sich die einschlägige empirische Forschung inzwischen aber wieder kleinere, konzisere Issues wie etwa die Zusammenhänge von Informationsaufnahme und Aufmerksamkeit oder die von kognitiven Voraussetzungen und Motivation als empirische Untersuchungsfelder vor (Bonfadelli 2002, S. 598ff).

Für die Frage nach dem Wissenserwerb von Kindern, zumal hinsichtlich seiner ‚Aufteilung‘ zwischen unmittelbarer Erfahrung und medialer Symbolisierung, eröffnen sich ebenfalls nur zwei Wege: Entweder man konzentriert sich ebenfalls auf recht enge Konstellationen, die sich – wenn womöglich auch unzureichend – empirisch untersuchen lassen, oder aber man konzipiert zunächst – mindestens heuristisch – das gesamte, recht komplexe Gegenstandsfeld, wie komplexitätsreduzierend im Modell auch immer, um seine Reichweite und seine Vielfalt wenigstens zu erkennen und hernach für empirische Studien gezielt und kontextbewusst die eine oder andere Korrelation auszuwählen.

Demnach lässt sich das „Weltwissen“ von Kindern so darstellen:



„Weltwissen“ von Kindern



So könnte ein vorläufiges Tableau von Wissensdimensionen aussehen: Die linke Seite zeigt die ansteigende Mittelbarkeit und Kodifikation von Wissen, damit auch seine Strukturiertheit und Abstrahierung zunächst schematisch auf; die rechte Seite führt mögliche, gewiss nicht ausschließliche und vollständige Formen des Wissenserwerbs auf. Sie haben jeweils ihre Eigenarten und besondere Leistungen, können und müssten ebenfalls im Detail erörtert und evaluiert werden. Das Ganze ist gedacht als rekursives Modell, das sich ständig aufeinander bezieht, wiederholt und auf einer höheren Stufe neu konstituiert; es kann also nicht isoliert, sequentiell oder hierarchisch gedacht werden – und schon gar nicht in Konkurrenz oder Usurpation des einen Bereichs gegen oder über den anderen, wie es in besagter pädagogischer Diskussion nahegelegt wird.

In dem Kontext hier sei der Sektor des *Symbolwissens* noch gesondert betrachtet: Mit ihm sind alle Wissenserwerbe gemeint, die nicht unmittelbar, durch sinnliche Erfahrung, Nachahmung oder soziale Interaktion gelernt werden, wobei diese Unterscheidung, bezogen auf die Wirklichkeit, ja schon ein wenig artifiziell ist und nur heuristisch gelingt; aber sie ist auch erforderlich, um mit den eingangs zitierten Befürchtungen angemessen umgehen zu können. Hinter dem Begriff des Symbolwissens steckt natürlich der Zeichenbegriff, es ist also ein Wissen, das mittels semiotischer Kodifikation vermittelt und erworben wird, sei es visuell/grafisch, textlich, tonal oder insgesamt medial, wobei sich ebenfalls wieder erhebliche Differenzierungen auftun. Jedenfalls ist es strukturierter, abstrakter als die sinnlichen Erfahrungen, es muss decodiert werden, ist gemeinhin intentional, zielgerichtet, nicht vornehmlich zufällig und diffus, weshalb es eher geeignet erscheint, kognitive Strukturen, Schemata, Scripts oder Heuristiken – so einschlägige Begriffe – anzulegen und entwickeln zu lassen.



Die Begrifflichkeiten der Psychologen variieren da ebenfalls, selbst wenn sie auf den ersten Blick ähnliche oder vergleichbare Phänomene meinen: nämlich die allmähliche Herausbildung, aber auch die ständigen Modifikationen von gewissen Fähigkeiten, Muster zu erkennen und selbst welche zu bilden, mit denen Menschen Wirklichkeit komplexitätsreduzierend aufnehmen, auf ihre Bedeutung, Plausibilität und Stimmigkeit hin überprüfen und endlich in Erkenntnisparadigmen speichern. Damit sind die Aufgaben von Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie angesprochen, doch deren Ansätze sind entsprechend den theoretischen Prämissen ebenfalls weit gefächert, vom früheren simplen Behaviorismus bis hin zum radikalen Konstruktivismus.

Immerhin scheint ein gemäßigter Konstruktivismus derzeit auf weitgehenden Konsens zu stoßen, der auch in der Medienwirkungsforschung Anklang findet: nämlich die Akzeptanz von Schema-Konzepten oder von Heuristiken (also von jenen kognitiven Strukturen, die die Aufmerksamkeit lenken, die Wahrnehmung strukturieren und Relevanzen durch strukturelle Analogien und Muster identifizieren). In der Kommunikationswissenschaft hat diese Erkenntnis schon in den 20er Jahren der deutsch-amerikanische Journalist und Medienwissenschaftler Walter Lippmann in seinem bekannten Buch „The public opinion“ in dem markanten Satz akzentuiert: „Meistens sehen wir nicht zuerst und definieren dann, vielmehr definieren wir zuerst und sehen dann“ (Lippmann 1922, S. 81); er wird deshalb heute gern zitiert.

Was Pädagogen mindestens seit Johann Amos Comenius wiederholt postuliert und eingesehen, nämlich dass Lernen nicht ohne strukturierende Anschaulichkeit gelingen kann, das darf erst recht nicht im so genannten Zeitalter der Medien und der „Informationsgesellschaft“ ignoriert werden oder bei aller berechtigten Sorgen über die Medien gegeneinander ausgespielt werden: Zur Wirklichkeit heute und zum wirklichkeitsangemessenen Lernen gehören die symbolisch vermittelten Welten ebenso wie die unmittelbar erfahrbare Wirklichkeit, ja die eine ermöglichen, die andere angemessen zu erkennen und zu erfahren, indem sie Strukturierungshilfen, Modellmuster und Relevanzkriterien zu entwickeln helfen.

Natürlich drängt sich als nächster Schritt sofort die Frage nach den Medien auf, und zwar sowohl nach ihren Inhalten wie nach ihrer semiotischen Beschaffenheit, um daraus Anhaltspunkte für die Optionen der kognitiven Strukturen und der Wissensdimensionen zu bekommen, nicht im Sinne einer naiven, kausalistischen Wirkungstheorie, sondern zunächst wieder nur als heuristische Dimensionierung. Mit diesen Fragen hat sich in den 70er Jahren schon die so genannte Medientaxonomie beschäftigt, freilich eher mit funktionalistischer Intention und unter der Prämisse möglichst stringenter Determinierung von Wahrnehmung und Lernen, was so natürlich nicht gelingen konnte (Dichanz u.a. 1974; Issing/Knigge-Illner 1976). Gleichwohl lässt sich ihr Anliegen unter der Maßgabe besagter Heuristik wieder aufnehmen, zumal ja im alltäglichen Umgang solche medialen Zuschreibungen ständig kursieren, erst recht in pädagogischen Diskussionen, seien sie expliziert oder nicht. Jedenfalls rühren aus ihnen nicht zuletzt die Images der einzelnen Medien und Anstöße für ihre Bewertung:

Symbolwissen, Lernmodi und mediale Strukturierungen

Symbolisierung	Lernmodi und Strukturierungsoptionen	Medien
Visuell	Linearität, Kompositorik, Figuration; Räumlichkeit; Plastizität, Perspektivik, Abbildlichkeit versus Abstraktheit, Phantasie/Imagination	Bild, Foto, Film,
Graphisch	Muster/Modell, Visualisierung von Beziehungen, Proportionen, nicht-visueller Quantitäten  Visualisierung von Haltungen, Vorstellungen, Intentionen, Phantasien	Tabelle, Karte, Diagramm in Säulen und Torten, Organogramm  Karikatur, Grafitti, Layout (Websites)
Textlich-schriftlich	Decodierung, Abstraktion, Literalität (Transformation von Schriftzeichen in Inhalte und Vorstellungen), Sequenzialität, Dramaturgie, Komposition und Dekomposition, Fiktionalität, sprachliche Differenzierung nach Intentionen, Logik	Texte: Sach-, Gebrauchswie fiktionale Texte in Buch, Zeitung, Zeitschrift, auf PC-Bildschirm, Websites
Textlich-oral/auditiv	Dito: Decodierung, Abstraktion etc.; prosodische Mittel, Imagination, Audio-Literalität (Transformation von Lautzeichen in Inhalte und Vorstellungen)	Telefon, Hörspiel Hörmedien (z.B. Hörbuch)
Tonal	Hörsensibilität, Decodierung tonaler Kompositorik in Intentionen, Stimmungen, Botschaften („Sprache der Musik“; „Klanggemälde“), Rhythmik, Stil, Verhältnis von grafischer Notation (Noten, Partitur) in Aufführungen, Interpretationen, Inszenierungen	Musik: live und aufgezeichnet, Tanz, Konzert, Show, DJ, Oper, Musical
Audiovisuell	Synergien oder Disharmonie: Bewegtbilder, Texte und Töne/Geräusche (s.o.); Sinnliche Potenzierungen oder Inkonsistenzen; assoziative Beziehungsmuster; Zwang zur Dekonstruktion?	(Kino) Film, Fernsehen; Video- und Computerspiele
Integrativ-hypermedial	Ferner: Steigerung medialer Komplexität, Erhöhung der Optionalität für kognitive Strukturierungen (Scripts): Dialogstruktur, Interaktivität, vernetztes Wissen, aber auch wachsende Inkonsistenzen  Infolge von Hypertext (Windows- und Link-) Konzeption: Multiple Textstrukturen: Delinearisierung und Aufhebung von Sequenzialität, neue referenzielle Logik?  Browsing, Häppchenwissen, Oberflächenkohärenz?	Internet: Websites

Auch diese Begriffe und Sachverhalte müssten im einzelnen befragt und wissenschaftlich evaluiert werden; bislang sind sie es großenteils nicht, so dass es sich zunächst um eine Auflistung von Merkposten und Fragen handelt. Sie signalisiert zugleich, wie vielfältig sich Lernprozesse mittels Symbolen und Medien darstellen können, welche Implikationen welche Vermittlungsstrategien beinhalten bzw. welche Dispositionen sie aktivieren; letztlich: wie weit oder unabgrenzbar medienpädagogische Fragestellungen und damit mögliche Forschungen ausgreifen müssten. Deshalb ist zunächst auch auf eine graphische Hervorhebung verzichtet worden, weil

damit Hierarchien und Wertigkeiten angedeutet werden könnten, die noch nicht klar und belegt sind.

Sicherlich nimmt die sinnliche Beanspruchung mit der wachsenden Komplexität und Optionalität der Symbolisierung bzw. der Medialisierung deutlich zu, was vielen Angst macht und sie vor Überforderung, Überreizung, sensorischem Overkill und Fastfood-Mentalität warnen lässt; diese Medialisierung – zumal unter kommerziellen Voraussetzungen – verdränge aus Sicht der Kritiker Anstrengung, Ausdauer, das Bemühen um Gründlichkeit, Konsistenz, Systematik und Logik. Vieles ist dazu bereits vorgebracht worden, die Warnungen, aber auch die euphorischen Prognosen nehmen kein Ende, und etliche sind aus der Geschichte der Medien und Medienpädagogik hinlänglich bekannt; sie wurden und werden beim Aufkommen jedes neuen Mediums – mindestens seit Sokrates Warnungen vor der Schrift – variantenreich rekapituliert; wenige sind bislang hinreichend, geschweige denn empirisch überprüft worden, so dass Spekulationen überwiegen.

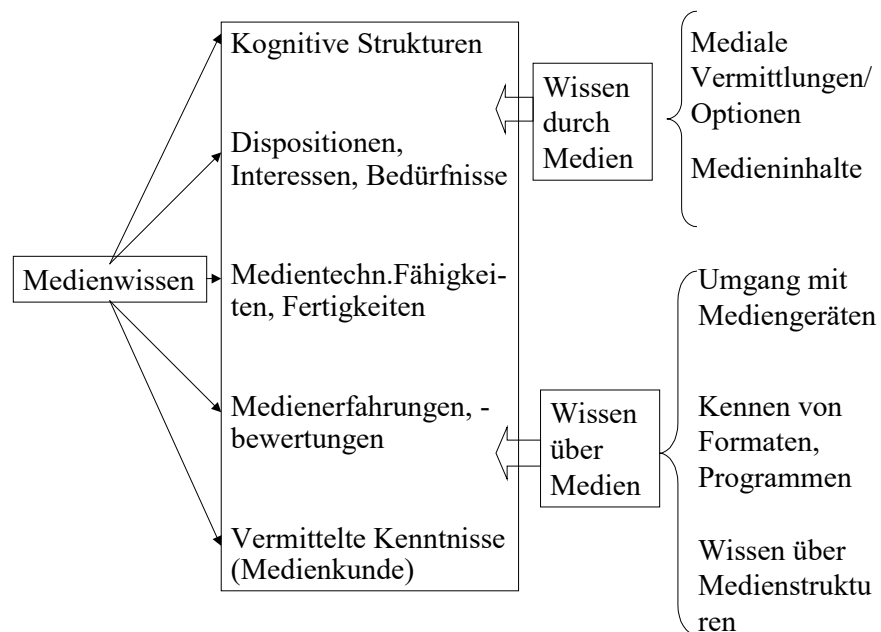
Und natürlich müssten die medialen Vermittlungen bei anstehenden analytischen Evaluationen mit einschlägigen Inhalten verknüpft werden, sonst gerät man leicht in die Sackgasse der früheren funktionalistischen, nur instrumentell vorgehenden Mediendidaktik. Beziehungs- oder – in diesem Fall eher – Vermittlungs- und inhaltliche Aspekte gehören bei menschlicher Kommunikation nun einmal untrennbar zusammen. Aber mit diesem Postulat zeichnen sich weitere ebenso systematische wie methodische Schwierigkeiten ab: Denn die Fülle der Medieninhalte lässt sich kaum mehr objektiv, systematisch und einigermaßen vollständig erfassen, zumal ständig neue hinzukommen; jede Erhebung lässt sich umstandslos mit einer anderen widerlegen. In den pädagogischen Diskussionen, besonders in den öffentlich aufgeregten, werden meist nur die inhaltlichen Extreme ventiliert, die gerade Steine des Anstoße oder en vogue sind. So greifen sie ein Zerrbild, eine Sensation, einen Gewaltexzess oder einen Hype nach dem anderen auf – überspitzt formuliert, kaum anders als in den Medien selbst, zumal die Medien an solchen pädagogischen Angstkampagnen mächtig beteiligt sind und sie oft genug anheizen. In den Köpfen der Kinder müssten sich danach nur noch Monster, übermenschliche Idole, abartige Faszinationen, Allmachtsphantasien und grandiose Szenarien wiederfinden, wenn sich die Medieninhalte eins zu eins, nach simpler, kausaler Wirkungslogik, niederschlagen würden. Sie tun es aber nicht, wie sich jeder überzeugen kann und wovon auch jeder pädagogisch engagierte Mensch überzeugt sein möchte.

Deshalb wäre es dringend geboten, sich um diese Diskrepanzen wissenschaftlich zu kümmern, mithin vielerlei, methodisch unterschiedliche Bemühungen anzustellen, um diese Lücken und Widersprüche aufzugreifen, analytisch einzudämmen und sukzessive herauszufinden, welches Wissen Kinder durch Medien erwerben, wie sie es mit anderen Erfahrungs- und Erwerbsbereichen mischen oder eben auch nicht übereinkommen - und wie dies bei Kindern verschiedenen Alters, verschiedener sozialer Schichten, ethnisch-kultureller Kontexte und verschiedener Fähigkeiten unterschiedlich geschieht.

Abermals seien diese Fragen in einer Grafik veranschaulicht. Dabei sei noch hinzugefügt werden, dass Medienwissen nicht nur das *Wissen durch Medien*, als besagte Vermittlungsoptionen und Inhalte umfasst, sondern auch ein *Wissen über Medien*, also ein Wissen,

- wie man mit den Medien, zunächst mit den Apparaten und ihren kommunikativen Funktionen, also gemeinhin mit der Hardware umgeht, dazu bedarf es bestimmter Fertigkeiten und Fähigkeiten;
- welche formalen Optionen, also Formate, Programme und Gratifikationen die Medien entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen bereitstellen, dazu bedarf es außerdem bestimmter Objektkenntnisse, Dispositionen, Fähigkeiten zur Eigenbeobachtung und -reflexion, aber auch spezieller Kompetenzen, um die individuellen Medienerfahrungen zu strukturieren, zu bewerten und entsprechend auszurichten, und endlich eines Wissens darüber
- was hinter den Medien steckt, also welche Technologien, Organisationen, Marktentwicklungen, Konzepte und Perspektiven sie konstituieren, was früher als Medienkunde bezeichnet worden ist und was wohl – neben incidentiellem Erwerb – gewisser intentionaler Unterrichtung in vielerlei Kontexten bedarf.

Medienwissen und seine Dimensionen



Künftig entscheidend wird sein, die Wissensdimensionen in dem großen Kasten – gewissermaßen weitgehend noch eine black box – mit Methoden der empirischen, pädagogisch orientierten Medienforschung aufzudröseln, und zwar in ihren diversen Bezügen zu den anderen Dimensionen und weitgehend aus der subjektiven, nur schrittweise objektivierbaren Sicht von Kindern. Für die Seite der Produkte und Inhalte bieten sich subjektive Inhalts-

analysen an, also Untersuchungen darüber, was Kinder wie aufnehmen, verarbeiten und für sich relevant erachten. Mit Blick auf die Rezipienten sind zunächst unter theoretischen Vorzeichen einerseits entwicklungspsychologische Ansätze, andererseits sozialisationstheoretische Explikationen zu integrieren, ferner die einschlägige Vorgehen und Erkenntnisse der empirischen Medienwirkungsforschung. Ihnen allen gemein ist leider das Defizit, dass sie sich bislang kaum aufeinander beziehen, weder in die eine noch in die andere Richtung, womit erneut das Desiderat der Interdisziplinarität markiert ist, womit aber auch begründet ist, dass sich diese Aufgabe nicht gewissermaßen im Handstreich bewältigen kann. Daher seien einige Aspekte der Entwicklungspsychologie herausgegriffen, weil sie sich am intensivsten mit kognitiven Entwicklungen beschäftigt. Dass das soziale Wissen für Kinder sicherlich ebenso wichtig ist, verweist nochmals darauf, dass sozialisationsspezifische Fragestellungen involviert sind und nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

### **3. Kognitive Entwicklung überprüft und differenziert**

Will man Wissen dynamisch betrachten, also den Wissenserwerb, bedarf es genetischer Ansätze und Längsschnittstudien, wie sie die Entwicklungspsychologie und die Sozialisationsforschung, allerdings noch weitgehend getrennt voneinander, vorsehen. In der Medienpädagogik haben – wie schon früher im Literaturmarkt und in der Leseforschung – altersspezifische Zuschreibungen von Medien Beachtung gefunden, die aus so genannten Stufenmodellen der kognitiven Entwicklung gefiltert werden; Charlotte Bühlers Kennzeichnungen des Lesealters und die Entwürfe ihrer vielen Nachfolger sind bis heute virulent, mindestens in populärer Hinsicht, da sie für die Bewertung und den Kauf eine scheinbar objektive Orientierung liefern (Beinlich 1973). Erst die jüngste Kinderliteratur, allen voran der Mega-Seller „Harry Potter“, scheint sich darum nicht mehr zu kümmern müssen, sondern firmiert als Jugend- und Familienliteratur, gewissermaßen für alle (Kübler 2002a; Ewers 2002).

Speziell für das Fernsehen hat die Nestorin der Medienpsychologie, Hertha Sturm (1974), ein so genanntes Abschätzmodell der Medienwirkungen entworfen, indem sie Jeans Piagets Theorie der Stadien geistiger Entwicklung stark vereinfacht und gewissermaßen als Normen für die Fernsehproduktion postuliert hat:

Piagets Stadien der kognitiven Entwicklung und mediale Optionen (nach Sturm 1974)

Alter	Stadien kognitiver Entwicklung	Kognitionsmöglichkeiten
2 bis 4 Jahre	symbolisch-vorbe-griffliches Denken	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Probleme der Übereinstimmung zwischen zwei subjektiven Symbolismen: denen der Kamera und des eigenen</li> <li>– Kinder sehen ihre (egozentrischen) Bilder und brauchen Halte- und Auffangpunkte durch begleitende Erwachsene</li> </ul>
4 bis 7 Jahre	anschauliches Denken	<p>Wichtigster Altersabschnitt im kognitiven Lernbereich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– allmähliche Koordination der zunächst vorstellungsmäßigen Beziehungen</li> <li>– wachsende Verbegrifflichung</li> <li>– Aufbau von Realbezügen</li> <li>– allerdings noch unidirektionales Denken (keine Mehrfachbezüge und Rekursivität)</li> </ul>
7 bis 11 Jahre	Phase der konkreten Operationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Erfassung der Gesamtheit eines konkreten Systems (mit mehreren Merkmalen und Bezügen), auch schon Erfassung konkret-logischer Operationen, etwa in Sprache</li> <li>– anschauliche Darstellung von Mehrfach-Bezügen und ihre Reversibilität</li> </ul>
ab 11 Jahren	Phase der formalen Operationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bezüge und Operationen gewinnen Unabhängigkeit von Gegenständen, werden abstrahiert</li> <li>– Möglichkeit von hypothetisch-deduktiven Operationen</li> <li>– Zeichen lassen sich von der Wirklichkeit lösen</li> <li>– Bild und Ton können gleichzeitig wahrgenommen und aufeinander bezogen werden</li> </ul>

Dieser Versuch liegt lange zurück, nämlich fast dreißig Jahre. Bis heute ist er weder weiter entwickelt noch differenziert worden; vielmehr wirkt er unterschwellig weiter, wenn bis heute etwa Kinderprogramme auf ihre Altersgemäßheit eingeschätzt werden, wie es immer wieder geschieht (Basic u.a. 1997): Bezogen auf die Lerneffekte, sind bis heute zwei wesentliche Fragen ungeklärt, die sich aus Piagets grundsätzlichem Ansatz ergeben:

- 1) Piagets Stadientheorie impliziert wechselseitige Prozesse der Strukturierung, von so genannter Assimilation (Angleichung der Umweltanreize an das Individuum) und Akkomodation (Angleichung des Individuums an die Umwelt); diese können eigentlich nicht überzeitlich und statisch sein, sondern müssten mit den Veränderungen der Umwelt jeweils modifiziert und neu eruiert werden, mithin sind Ausgleiche und Beeinflussungen zwischen anthropologischen Konstanten und gesellschaftlichen Variablen anzunehmen. Die Wirklichkeit – auch die der Kinder – hat sich, seit Piaget seine Beobachtungen gemacht und theoretisch formuliert hat, gravierend verändert; demnach ist zumindest zu fragen und zu überprüfen, was sich möglicherweise an den kognitiven Entwicklungen verschoben hat. Erwähnt sei die vielfach apostrophierte Akzeleration der Entwicklung überhaupt, die

wohl kaum ohne Auswirkungen auf die kognitiven Strukturen geblieben ist. Piagets theoretischen Grundannahmen nun auch bei veränderten Realitäten und sicherlich verbesserten Forschungsmethoden angemessen zu überprüfen, scheint mithin ein analytisches Gebot der Stunde, wozu es mittlerweile auch Bemühungen und Einsichten gibt, wie gleich darzustellen ist.

- 2) Zu den auffälligsten, womöglich auch folgenreichsten Veränderungen der Wirklichkeiten gehören bekanntlich die Medien, ihre Nutzung und ihre potenziellen Wirkungen, so zumindest nach den Einschätzungen all jener pädagogischer Warnungen. Nachhaltig müssten die Medien, ihre symbolischen Strukturoptionen und Verdrängungen von Wirklichkeit die kognitiven Entwicklungen und Strukturierungen beeinflussen. Piagets ‚Kinder‘ wuchsen noch weitgehend ohne Medien auf, bzw. Piaget hat bei seinen Beobachtungen symbolisch-mediale Einflüsse entgegen seiner grundsätzlichen theoretischen Prämisse kaum berücksichtigt. Demnach müssten die Stadien kognitiver Entwicklung erst recht unter dem Fokus medialer Einwirkungen – als Beschleunigung wie als Retardierung – neu untersucht werden.

Dazu regen neuerdings auch Ansätze in der Kognitionspsychologie an, bzw. sie geben bereits empirisch gesicherte Hinweise, dass die Denkentwicklung kaum mehr umfassend („global“) postuliert, erst recht nicht verifiziert werden kann, sondern es vielmehr um vielerlei bereichsspezifische Segmente und Veränderungen gehen kann und muss (Sodian 1995, S. 623). Eine Vielzahl von empirischen Studien – so die Münchener Psychologin Beate Sodian in dem renommierten Lehrbuch „Entwicklungspsychologie“ von Rolf Oerter und Leo Montada (1995) – habe ergeben, dass

- 1) „viele der [von Piaget] behaupteten stadientypischen Defizite im Denken des Kindes [...] so nicht zu bestehen scheinen“ und dass
- 2) „es wenig Evidenz [gibt] für die Annahmen über die Synchronie der Veränderungen über alle Bereiche hinweg“ (Sodian 1995, S. 626).

Will heißen: Die kognitive Entwicklung verläuft nicht unbedingt linear, im Sinne einer kontinuierlichen Beseitigung von Defiziten und Vervollkommnung, und sie verläuft keineswegs über alle bislang identifizierten Segmente der Kognition identisch. Damit dürfte auch die Erwerbung von Wissen erneut auf den analytischen Prüfstand kommen. An zwei Paradigmen, die für Piagets Theorie zentral waren und sind und auch von H. Sturm prominent berücksichtigt werden, illustriert B. Sodian diese Revisionen: nämlich an der Diagnose des egozentrischen Weltbildes des Vorschulkindes, also im präoperatorischen Stadium, sowie an der Unfähigkeit des Vorschulkindes, kausal zu denken, was Piaget als „präkausales Denken“ bezeichnet hat.

Zum einen haben seit den 70er Jahren die Studien von John Flavell u.a. (1981) gezeigt, dass „Kinder früher zu nicht-egozentrischen Antworten fähig sind, als Piaget angenommen hat“. Ebenso werden sie „in höchst unterschiedlichen Altersbereichen zu unterschiedlichen Perspektivenübernahme-



leistungen fähig“, d.h. die kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich nicht bei allen Kindern konform und damit überindividuell, sondern in Abhängigkeiten von der jeweiligen Konstellation, Thematik und sind dem Individuum unterschiedlich verfügbar bzw. werden von ihm individuell erbracht (ebd., S. 626ff). Zum anderen konnte belegt werden, dass die Prinzipien, kausale Schlussfolgerungen zu ziehen, zwischen Erwachsenen und Kinder nicht wesentlich unterschiedlich sind: Die „Veränderungen im Verständnis von Kausalität zwischen Kindheit und Erwachsenenalter [fallen] weit weniger dramatisch“ aus, als Piaget annahm (ebd., S. 630).

In diesem Kontext sind auch andere empirische Befunde anzuführen, die schon bei Kindern mit ca. vier Jahren die Fähigkeit entdecken, zwischen dem „real life“, dem wirklichen Leben und der medialen Vermittlungen differenzieren zu können“, wie der Kölner Psychologe N. Groeben und seine Mitarbeiterin Margrit Schreier (2002) in einer kleinen Fallstudie herausfanden. Sie identifizierten zugleich Erwachsene, die Mühe mit einer solchen Unterscheidung haben – abhängig vom Bildungsgrad und der Medienkompetenz. Und auch andere Erhebungen haben schon bei 3jährigen Kindern ein Unterscheidungsvermögen zwischen „mentaler und physikalischer Wirklichkeit, zwischen realer und fiktionaler Welt“ entdeckt (Sodian 1995, S. 644). Lassen sich solche Fähigkeiten als Indizien für eine wachsende Medienkompetenz werten, haben Kinder heute andere, qualifiziertere Fähigkeiten, die symbolisch-medialen Welten einzuschätzen, haben sie mithin Medienwissen erworben und damit zugleich ihren Realitätssinn geschärft?

Beate Sodian, die nicht explizit auf mögliche Beeinflussungen durch Medien eingeht, wie insgesamt das gesamte Lehrbuch die Medien ignoriert, plädiert für eine differenzierte Sichtweise, gewissermaßen für einen doppelten Ansatz:

- Zum einen müssten Besonderheiten und Veränderungen in spezifischen Inhaltsbereichen betrachtet und die Wechselprozesse für den Erwerb des Wissens speziell untersucht werden, um herauszufinden, wie der Wissenserwerb jeweils vor sich geht. Dieser Ansatz – so lässt sich hinzufügen – ließe sich so auch auf den Wissenserwerb mittels Medien übertragen, selbst wenn die Entwicklungspsychologie darauf noch wenig Aufmerksamkeit verwendet.
- Zum anderen dürften die „Einheitlichkeit und Eleganz bereichsübergreifender Entwicklungstheorien“ (Sodian 1995, S. 631) nicht gänzlich verloren gehen, da sie „Ordnung in die Vielfalt der Entwicklungsphänomene bringen“. Deshalb sei zwischen einem intuitiven und einem meta-konzeptionellen oder auch formalen Wissen zu unterscheiden. Das intuitive Wissen oder die mentalistische Alltagspsychologie entwickeln Kinder schon sehr viel früher als das formale, kodifizierte Wissen; mit ihm erkennen und beurteilen sie Verhalten, schätzen Personen ein, bilden Emotionen und alltagspraktische Strategien. Aus der mentalistischen Alltagspsychologie gewinnen Kinder allerdings nur einzelne Hypothesen

und Erklärungen für Personen, Intentionen, Handlungsweisen und ihre Wirkungen, doch erst die allmähliche Herausbildung jener meta-konzeptionellen Strukturen lässt sie sie allmählich zu systematischen Konzepten zusammenführen.

Aber welche Rolle spielen bei deren Aufbau und Ausdifferenzierung das symbolische Wissen und die Medien? Sind diese Meta-Konzeptionen mit den Scripts und Heuristiken vergleichbar, die von der Medienwirkungsforschung angenommen werden? Über „Zusammenhänge zwischen Veränderungen auf der meta-konzeptionellen Ebene und dem Erwerb bereichsspezifischen Wissens“ ist bislang kaum etwas bekannt, schließt Beate Sodian (1995, S. 633) ihren Forschungsbericht, und wir müssen hinzufügen, dass diese Defizite erst recht für die Rollen der Medien darin gilt.

#### **4. Kognitive Medienwirkungen als vorrangige, neu beachtete Forschungsfrage**

Als wichtigste und vielversprechendste Forschungsrichtung hinsichtlich Medienwirkungen apostrophiert der Hohenheimer Kommunikationswissenschaftler Michael Schenk am Ende, gewissermaßen als Bilanz seiner jüngsten umfangreichen Aufarbeitung der Medienwirkungsforschung kognitionsspezifische Fragestellungen und nicht mehr wie früher Fragen nach Einstellungs- und Verhaltensänderungen durch Medien, die bisher in der Wirkungsforschung vorrangig waren. „Wir kommen zum Ergebnis“, so Schenk (2002, S. 710), „[..], dass [d]ie eigentliche Wirkung der Massenmedien-Inhalte [...] im Setzen von Bezugsrahmen („Frames“) und der Fokussierung von Realitätsausschnitten, Themen und Attributen liegen [dürfte].“

Solche kognitionsbezogene Fragen ergeben nach Schenk (2002, 707ff) für folgende Dimensionen und Untersuchungsbereiche:

- Entstehung und Verfügbarkeit von Realitätsbildern und kognitiven Konstrukten, weil von ihnen die Aufnahme und Akzeptanz neuer Informationen bedingt werden
- Genese und Beschaffenheit von Heuristiken, weil durch sie Aspekte und Relevanzen von Informationen beeinflusst und damit die gedankliche Kapazität der Rezipienten gesteuert werden
- Entstehung und Funktionen von ‚frames‘, weil sie ebenfalls die Rahmung und damit Gewichtung und Bedeutung von Informationen beeinflussen
- schließlich Funktionen und Qualitäten von Motivation, Aufmerksamkeit und Involvement ebenfalls für die Informationsaufnahme und -verarbeitung.

Zurückgestellt oder aufgegeben sind damit die großen, globalen Fragen der Medienwirkungsforschung (wie wirken Medien?) zu Gunsten ebenfalls eher segmentärer, überschaubarer Korrelationen zumal auf kognitivem Niveau, die in der Psyche nicht so tief ansetzen müssen – ob auf Dauer in der Wirkungsforschung oder zunächst auf Zeit und aus welchen Motiven auch immer, sei dahingestellt.

Offensichtlich stammen all diese Begriffe aus unterschiedlichen theoretischen Konzepten, sie müssten daher aufeinander abgestimmt und auf ihren Bedeutungsgehalt hin überprüft werden: Ob kognitive Struktur, Schema, Script, Heuristik oder Involvement – sie sind in der Medienwirkungsforschung entsprechend deren Prämissen wesentlich auf Kurzfriststudien und punktuelle Erhebungen ausgerichtet; sie gelten als vorfindliche Dispositionen, die Medienwirkungen behindern oder befördern: Schemata werden beispielsweise beim Rezeptionsprozess und der Informationsverarbeitung aktiviert, „indem neuer Input in schon verfügbare Schemata integriert wird oder vorhandene Schemata aktualisiert bzw. auch revidiert werden. Ein Einfluss von Schemata kann auch auf allen Stufen des Informationsverarbeitungsprozesse [– also bei der Encodierung, Speicherung sowie der Bewertung bzw. Beurteilung –] gegeben sein“ (ebd., S. 282). Und ihre Einflüsse und Folgen im Medienrezeptionsprozess werden gemeinhin auch nur kurzfristig, also als Markierungen im Kurzzeitgedächtnis, überprüft. Wie solche Schemata entstehen, wodurch und wie sie sich gegebenenfalls verändern und rekonstituieren und welchen Anteil daran die Medien im Laufe von Entwicklung, Biografie und Sozialisation haben, auch wie sie sich insgesamt auf Medienwahrnehmungen und –wissen auswirken, darüber finden sich in der gegenwärtigen Medienwirkungsforschung nur wenig Anhaltspunkte, nicht einmal hinreichende theoretische Konzepte. Sie müsste die Medienwirkungsforschung von besagten anderen Disziplinen borgen und bei sich integrieren.

Theoretischer Rahmen dafür könnte der von Klaus Schönbach und Werner Früh konzipierte dynamisch-transaktionale Ansatz (Früh 1991) sein, sofern er um die genetische Perspektive erweitert, also zum *genetisch-dynamisch-transaktionalen* Ansatz wird. Denn in der ersten Dimension betrachtet der dynamisch-transaktionale Ansatz die Dispositionen des Rezipienten aus dessen Sicht und mit konstruktivistischen Prämissen, nämlich daraufhin, ob und wie der Rezipient sich eine Realität oder ein Schema konstruiert, mit der er Informationen aufnimmt und bewertet. In sie müssten allerdings mehr als bisher genetische und sozialisationsbezogene Erkenntnisse integriert werden. Erst die zweite Dimension bezieht sich auf die Transaktion, nämlich auf die Informationsverarbeitung, die in die Segmente Perzeption, Selektion (Reduktion), Integration (Vernetzung) und Konstruktion/Elaboration untergliedert werden kann (Schenk 2002, S. 293). Und in jedem dieser Schritte wären erneut vorgängige Schematisierungen bzw. Strukturierungen zu überprüfen sowie zu erkunden, ob sich neuerliche bilden. So kompliziert muss man sich Informationsverarbeitung und Wissenserwerb analytisch schon vorstellen!

Mit solch differenzierten Ansätzen wären auch die wenigen empirischen Untersuchungen neuerlich zu überprüfen, die hierzulande zum Wissenserwerb von Kindern durch Medien durchgeführt wurden. Erinnert sei etwa an die „wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Vorschulserie ‚Sesamstraße‘“ (Berghaus u.a. 1978), die sich allerdings nur auf wenig Items beschränkte. Dabei handelte es sich ja um intentionale, gezielte Lernprogramme. Allerdings erzielte sie vornehmlich Lernfortschritte bei den Kindern, die nicht primär avisiert waren: nämlich bei den Mittelschichtkinder, die damals schon – der Begriff „digital divide“ existierte noch nicht – größeren Nutzen aus der Fernseherschule zogen als die Unterschichtkinder: Außer dem Kennen von Buchstaben und Zahlen waren es einige wenige Zuordnungen (Rollen von Mitgliedern der Gemeinde, z.B. Polizist, Arzt und von Gegenständen zur Formgruppen) sowie die Benennung geometrischer Formen, die Kinder mit der „Sesamstraße“ besser lernten, so die amerikanische Studie. In Israel lernten die Kinder vor allem fernsehspezifische Einsichten, also Medienkompetenz im engeren Sinne wie den Wechsel von Perspektiven, Kameraführung und Bildschnitten. Die Tests bei den deutschen Kindern, durchgeführt vom Hans-Bredow-Institut (Vowinckel 1978), beschränkten sich auf wenige Aufgaben und waren nicht sehr differenziert: Sie ergaben bei den 5jährigen Kindern gewisse Lerneffekte beim Durchschauen ihrer Umwelt (Legespiel, Kombimeister, Reihe beenden), nicht aber bei den Sechsjährigen – weshalb „eine generelle Anhebung des intellektuellen Entwicklungsniveaus“ nicht unterstellt werden konnte, so das resignative Fazit (ebd., S. 144). Bei allen Untersuchungen handelt es sich außerdem nur um die kurzfristige Erfassung von Lerneffekten, längerfristige Lernprozesse wurden nicht untersucht, so dass mithin kein Wissen im eigentlichen Sinne erhoben wurde. Vollends wurden kaum Vergleiche mit den außermedialen Erfahrungen angestellt.

Seither wird positives Lernen via Medien kaum erhoben. Allein 1994 suchte beispielweise das Münchner Institut Jugend Film Fernsehen JFF im Auftrag der Hamburgischen Anstalt herauszufinden, wie Kinder im Alter von 8 bis 13 Jahren Fernsehnachrichten, vor allem gewalthaltige, wahrnehmen und verarbeiten. Die Studie war qualitativ angelegt, entsprechend holistisch oder auch pauschal fiel die Methodik aus; zur Interpretation griff man wiederum auf Piagetsche Kategorien zurück, wenn es etwa zusammenfassend heißt: „Das Fernsehen als Informationsmedium hat für die Ausformung der kindlichen Weltbilder einen mehr oder weniger starken unterstützenden Effekt, der vom Elterneinfluss kaum abzukoppeln ist. Kindern, die die ‚persönliche Welt‘ in den Mittelpunkt stellen, hat die Fernsehinformation wenig zu bieten, außer dass sie sie in der Auffassung bestätigt, im weiteren Umfeld und in der Außenwelt würden viele Bedrohungen auf sie warten. Die kleinen Kinder, die bereits dabei sind, ihren Horizont auf Weltgeschehen zu erweitern, kommen mit diesem auch über das Fernsehen in Kontakt. Ohne Unterstützung der Eltern können sie allerdings damit noch kaum umgehen. Kinder, deren Weltbild politisch und gesellschaftlich orientiert ist, beziehen auch aus Informationssendungen, vor allem aus den Nachrichten und zum Teil aus

Magazinen, Wissen über aktuelles Weltgeschehen und globale Probleme. Wie sehr sie das Fernsehen zur Information nutzen, hängt davon ab, ob die Angebote ihre Informationsansprüche erfüllen. Das ist meist nur bedingt der Fall; die Eltern oder Personen des sozialen Umfeldes bleiben auch bei ihnen die ausschlaggebende Informationsquelle...“ (Theunert/Schorb u.a. 1995, S. 118f).

Solche Befunde und Interpretationen sind sicherlich nicht sehr konkret und differenziert, zumal nicht im Lichte der referierten Theorien. Immerhin lassen sie vermuten, dass das Fernsehen, jedenfalls in seinen Informationssendungen, für Kinder wenig Strukturierungsleistungen anbietet, diese von Erwachsenen gewissermaßen hinzugeliefert werden müssen. Wenn es so ist, was nicht eindeutig belegt ist, bleiben dennoch Fragen wie:

- ob das Fernsehen andere Strukturierungen anstößt, und wenn ja welche und bei welchen Kindern und,
- wenn es keine helfenden Erwachsenen gibt: wie sich Kinder dann solche Strukturierungen beschaffen oder erzeugen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich beide Erhebungen um die konkreten Rezeptions- und Verarbeitungstätigkeiten der Kinder kaum kümmern, jedenfalls nichts darüber verlauten lassen, entsprechend sind sie auch in dieser Hinsicht nicht differenziert genug. Daher sei noch ein weiterer Zugang zur und Typus von Rezeptionstätigkeit angesprochen.

## 5. Die Rezeptionstätigkeit Lesen aus medienpädagogischer Sicht

Gegenwärtig sind die PISA (Programme for International Student Assessment)- Studie und die IGLU (Internationale Grundschul-Lese-)-Untersuchung nicht nur die prominentesten Beispiele empirischer pädagogischer Forschung, sondern wohl auch die politisch brisantesten und einflussreichsten. Auf den ersten Blick scheinen sie mit medienpädagogischen Fragestellungen wenig zu tun haben, misst doch die eine – PISA (Baumert u.a. 2001) – die Leistungen von 15jährigen Schülern im internationalen Vergleich (aus dem Jahr 2000); die andere – IGLU (Bos u.a. 2003) – die von Grundschulern ebenfalls im internationalen Vergleich (im Jahr 2002). Was im aufgeregten öffentliche Getöse über die Leistungen, zumal über die recht schlechten der 15jährigen Deutschen im Vergleich zu Schülern anderer Nationen, und über die durchschnittlichen der deutschen Grundschüler, weitgehend unterging, ist allerdings: Beide Studien rekurrieren vornehmlich oder ausschließlich auf die Lesefähigkeiten, die Lesekompetenz der Schüler, mithin auf eine Medienrezeptionstätigkeit, sofern man einen weiten Medienbegriff zu Grunde legt. Geht man weiterhin davon aus, wie vielfach, zumal von den Protagonisten des Lesens, unterstellt wird, leider bislang nur fallweise bestätigt wurde, dass Lesen die grundlegendste, weil kognitiv entscheidendste und komplizierteste

Rezeptionstätigkeit bzw. Kulturtechnik ist, die alle anderen Rezeptionsmodi beeinflusst, kann man ein medienpädagogisches Interesse für sie kaum ansprechen, ja muss es sogar einfordern (Kübler 2002).

Wie kaum eine andere Rezeptionstätigkeit ist Lesen in das kulturelle Umfeld integriert, will heißen: Lesen muss nicht in allen Kulturen dasselbe (Wichtige) bedeuten oder kann zumindest unterschiedlich erlernt und praktiziert werden – auch wenn es kaum interkulturelle Vergleichsstudien über die Praxis und Bewertung des Lesens gibt (Stiftung Lesen 1990; 1994). Dennoch mussten die beiden Leistungserhebungen als internationale Vergleichsmessungen solche Ungewissheiten ignorieren bzw. konnten nicht danach fragen, ob es kulturelle Unterschiede in der Sozialisation wie in der aktuellen Umgebung der Schüler gibt, die sich auf die Lesefähigkeiten der Schüler auswirken könnten. Man kann dafür argumentieren, dass ja alle Schüler weltweit gleichermaßen betroffen sind, aber da die jeweiligen kulturellen Voraussetzungen nicht berücksichtigt wurden, könnte es durchaus sein, dass einige Schülerpopulationen gleicher als andere behandelt wurden und künftig auch werden.

Immerhin weist die PISA-Studie für die deutschen Schüler einen „straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kenntnissen über alle untersuchten Domänen hinweg“ (Baumert u.a. 2001, S. 36) aus, der sich bei Jugendlichen unterer sozialer Schichten, in Familien ungelerner Arbeiter und Migrantenfamilien in überproportionale Leseschwächen niederschlägt. Auch IGLU identifiziert eine allerdings kleinere Risikogruppe hinsichtlich der Lesefähigkeiten bei Kindern unterer sozialer Schichten, in Migrantenfamilien, buchfernen Haushalten und bei Jungen – so die Indikatoren (Bos u.a. 2003). Fügt man die Daten von IGLU und PISA in den Alterskohorten vorsichtig hintereinander, was methodisch wohl nur heuristisch möglich ist, scheinen sich die Diskrepanzen in der Schulkarriere zu verschärfen; jedenfalls lassen sich in der Grundschule aufgetretene und nicht behobene Schwächen derzeit, mit den verfügbaren Möglichkeiten, auf der Sekundarstufe offenbar nicht mehr kompensieren, im Gegenteil; sie verstetigen und vertiefen sich.

Doch bislang nicht hinreichend untersucht wird, ob es – außer den potenziellen kulturellen Unterschiede – noch schichtspezifisch differenten Voraussetzungen und Fähigkeiten gibt, die sich über die unterschiedlichen Lesefähigkeiten hinaus auf weitere Lernformen auswirken könnten. Erinnerung sei an die heftigen Diskussionen um die Sprachbarrieren und den schichtspezifischen Sprachgebrauch während der 60er Jahre oder auch an Oskars Negt (1971, S. 59ff) Versuch, soziale Topik, plastische Sprache und bildliche Vorstellungskraft für das soziale Lernen der „Arbeiterklasse“ – wie es damals noch hieß – zu nutzen. Solche soziologischen Differenzierungen scheinen heute weitgehend vergessen, aber darunter könnte die Validität der komparativen Leistungsmessungen insgesamt leiden. Aber solch möglichen schichtspezifischen Differenzen müsste man analytisch eine Chance geben, indem man die medialen Vermittlungsformen variiert – etwa in der Sprache, aber auch in bildlichen Manifestationen.

Immerhin sind zumindest bei der PISA-Studie schon reichliche Differenzierungen in die Leseaufgaben und damit in das Verständnis von Lesekompetenz eingearbeitet worden, wenn

- geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur verstanden und in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden mussten und wenn die Fähigkeit,
- Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen,

unterschieden wurde, wobei auch bildliche Darstellungen (wie Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen und Grafiken) zum Einsatz kamen. Doch wie diese unterschiedlichen Decodiertätigkeiten gemessen und in ihren Proportionen gewichtet, wie zudem die Wahrnehmung und Verarbeitung der Aufgaben im Vergleich zu ihrer Lösung proportioniert werden, zumal unter Berücksichtigung jener kultureller und sozialer Divergenzen, darüber erfährt man in den Publikationen noch zu wenig; aber solche Differenzierungen sind es aus rezeptionsanalytischer Sicht unbedingt wert, weiter analysiert zu werden.

Bei IGLU waren nur zwei Dimensionen des Lesens im Zentrum des Interesses, nämlich das Lesen literarischer Texte und die Ermittlung und der Gebrauch von Informationen. Erhoben wurden sie mit Worttests und Multiple choice-Fragen, die sich eng am Text oder wohl auch durch Zufall beantworten lassen. Warum und wie dabei „externes Wissens“ herangezogen werden muss, wie es im Konzept der International Reading Literacy Study postuliert wird, wird nicht ersichtlich.

Beide Leistungsmessungen rekurrieren mithin auf nur einer, der konventionellsten Rezeptionstätigkeit, wenngleich sie das Lesen im Vergleich zu früheren Studien schon merklich differenzieren und es nicht mehr auf schiere „Sinnentnahme“ konzentrieren. Allerdings ist mit dieser Fokussierung der Anschluss an die vielfältigen Diagnosen und Spekulationen über veränderten Wahrnehmungs- und Lernmöglichkeiten nur bedingt gegeben – wenn man sich die Diagnosen über die massive Zunahme visueller Formen und Bildlichkeit, über „the New Age of Visual Thinking“ (Baacke 1999), über die Verbreitung delinearer, nicht-sequentieller, punktueller oder gar assoziativer Informationsaufnahme im Web, via Links, die vermuteten Veränderungen von Wahrnehmungsformen durch Zapping und Surfen, und was sonst noch alles einschlägig gemutmaßt wird, vergegenwärtigt. So berechtigt oder haltlos diese Visionen und Vermutungen sein mögen in die aktuellen Leistungsmessungen, die soviel pädagogische Furore machen, sind sie noch nicht eingegangen, und ihr Ausbleiben indiziert erneut nicht nur den time lag empirischer pädagogischer Forschung, sondern auch ihre kulturelle und mediale Indifferenz.

Daher müsste es Aufgabe wie Ansporn einer pädagogisch orientierten Medienforschung oder einer empirisch arbeitenden Medienpädagogik sein, dafür methodische Anstöße zu geben, angemessene und innovative Designs zu entwickeln und erhellende wie vorbildliche Fallstudien durchzuführen. Diese müssten sowohl quantitativer wie auch qualitativer Methodik sein, sie



müssten als Experimente angelegt sein, um heuristisch wenige Korrelationen testen zu können, als auch als Feldstudien durchgeführt werden, etwa als teilnehmende Beobachtungen, Befragungen und Interviews, und sie müssten neben kurz- vor allem auch langfristige Reichweiten haben.

## **6. Konsequenzen für eine pädagogisch orientierte, empirische Medienforschung**

Versucht man nun, aus dem bisher Ausgeführten einige Schlussfolgerungen und Perspektiven für die empirische medienpädagogische Forschung zu formulieren, so sind es folgende:

Bisher konzentrierte sich diese Forschung, wenn sie überhaupt empirisch war, darauf, Nutzungsdaten von Kindern und Jugendlichen zu erheben, zumal über Mediensegmente, die von den großen, demografischen Survey-Studien wie der Media-Analyse ausgespart werden. Der Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest erhebt solche Daten nun auch in offiziellem Auftrag und in regelmäßigen Abständen: als Kinder- und Jugendmedien-Studien, wenngleich immer noch viele Lücken etwa im Printsektor oder eben bei speziellen Segmenten wie etwa bei Computerspielen bleiben. Daneben befasst sich medienpädagogische Forschung immer wieder mit Wirkungsaspekten der Medien, freilich meist zu pauschal und daher mit reichlich methodischen Problemen. Allein die beiden Münchner Institute, das JFF, nunmehr das Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, und das Deutsche Jugendinstitut haben Studien aus subjektiver Sicht und mit qualitativen Methoden hervorgebracht, über die Medienwahrnehmung, -verarbeitung und Medienhandeln, über biographische und sozialisatorische Dimensionen der Medien, und es ist zu hoffen, dass sie es weiterhin tun, wenngleich ihnen anzuraten wäre, ihr methodisches Instrumentarium zu schärfen und zu differenzieren, so dass die von ihnen vertretene qualitative Forschung keinen Stillstand erfährt und in Verruf kommt.

Wenn die Medienwirkungsforschung insgesamt gewissermaßen eine kognitivistische Wende nimmt, wie M. Schenk (2002) annimmt, dann könnte dies auch eine Chance für die pädagogisch orientierte Medienforschung sein, und zwar weil

- sie ihren speziellen Beitrag zur heute wieder vorrangig erachteten Erforschung von Lernen und Wissenserwerb leisten könnte, der mit der Zunahme medialer Lernwege (z.B. E-Learning) unbedingt erforderlich ist;
- sie – weg von pauschalen Fragestellungen – mikroskopische Zusammenhänge und Korrelationen zwischen relevanten Faktoren und Dimensionen der Rezeption und des Lernens wie zwischen kognitiven Strukturen, Motivation, Aufmerksamkeit, Involvement einerseits und Wahrnehmung, Decodierung, Lernen, Wissenserwerb und Kompetenzen andererseits differenziert konzipieren und empirisch untersuchen kann;

- sie die verschiedenen Rezeptionstätigkeiten, Lernmodi und Vermittlungsoptionen der Medien aufeinander beziehen und gewichten, ihre Lernangebote entsprechend den Fähigkeiten der Probanden und den angestrebten Inhalten gewichten und bewerten, damit die verschiedenen Kompetenzen wie Perzeptionswege von Individuen würdigen und die vielberufene Individualisierung des Lernens voranbringen könnte und weil
- sie schließlich dazu beitragen könnte, die physischen Wirklichkeiten nicht mehr gegen die symbolischen und medialen auszuspielen, „Weltwissen“ und ‚Medienwissen‘ in das erforderliche, aber kulturell, sozial und individuell unterschiedliche Wechselverhältnis zu bringen, um damit Kinder vielfältige, jeweils angemessenen Lernchancen zu eröffnen.

Dass dies ein ambitioniertes und kompliziertes Programm ist, ist klar – zumal es nicht das einzige ist, wie eingangs bereits betont wurde. Doch mit der anhaltenden Durchdringung aller Lebensbereiche mit Medien, mit den wachsenden Aufwendungen psychischer und materieller Art, die Medien entgegen gebracht werden, mit ständig umfänglicheren Zuschreibungen an die Medien, kurzum: mit der expandierenden Medialisierung des Lebens bedarf es einerseits ehrgeiziger, aber auch genügend profilierter Vorhaben, um überhaupt wissenschaftlich tätig zu werden, d.h., neue Erkenntnisse zu gewinnen und Innovationen voranzubringen.

## Literatur

- Baacke, D.:* Die neue Medien-Generation im New Age of Visual Thing. In: Goglin, I/ Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen 1999, S. 137–149.
- Basic, N. u.a.:* Kinder sehen fern. Programmangebot und Präferenzen. München 1997.
- Baumert, A. u.a. (Hrsg.):* PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Beinlich, A.:* Die Entwicklung des Lesers. In: Baumgärtner, A. C. (Hrsg.): Lesen – ein Handbuch. Hamburg 1973, S. 172–210.
- Berger, P. L./ Luckmann, T.:* Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1980.
- Berghaus, M. u.a.:* Vorschule im Fernsehen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zur Vorschulserien Sesamstraße. Weinheim und Basel 1978.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.):* Was kommt nach der Informationsgesellschaft. 11 Antworten. Gütersloh 2002.
- Bolz, N.:* Das kontrollierte Chaos. Vom Humanismus zur Medienwirklichkeit. Düsseldorf u.a. 1994.
- Bonfadelli, H.:* Die Wissenskluft-Perspektive. Theoretische Perspektive, methodische Umsetzung, empirischer Ertrag. In: Schenk, M. (Hrsg.): a.a.O. 2002, S. 568–604.
- Bos, W. u.a. (Hg.):* Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003.

- Dichanz, H. u.a.:* Medien im Unterrichtsprozess. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München 1974.
- Elschenbroich, D.:* Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2002.
- Ewers, H.-H. (Hrsg.):* Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim und München 2002.
- Flavell, J./Ross, L. (Eds.):* Social cognitive development: Frontiers and possible futures. Cambridge, MA. 1981.
- Früh, W.:* Medienwirkungen. Das dynamisch-transaktionale Modell. Theorie und empirische Forschung. Opladen 1991.
- von Hentig, H.:* Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. München 1984.
- von Hentig, H.:* Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim 2002.
- Issing, L. J./Knigge-Illner, H. (Hrsg.):* Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundfragen und Perspektiven. Weinheim u. Basel 1976.
- Kleinsteuber, H. J.:* Informationsgesellschaft: Entstehung und Wandlung eines politischen Leitbegriffs der neunziger Jahre. In: *Gegenwartskunde* 1, 1997, S. 41–52.
- Kübler, H.-D.:* Informationsgesellschaft im Trend - aber in welchem? Ein nüchterner Blick auf den Alltag der schönen neuen Medienwelt. In: *medien praktisch* H. 1, 1995, S. 4–8.
- Kübler, H.-D.:* Medien für Kinder. Von der Literatur zum Internet-Portal. Wiesbaden 2002a.
- Kübler, H.-D.:* PISA und die Medienkompetenz. In: *medien praktisch*, 26. Jg., 2/2002, H. 102, 2002b, S. 4–7.
- Kübler, H.-D.:* Medienpädagogik wohin? Ein prospektiver Nachruf auf „medien praktisch“ In: *medien praktisch* 27. Jg., H. 103, 2/03, S. 4–8
- Kuhlen, R.:* Informationsmarkt. Chancen und Risiken der Kommerzialisierung von Wissen. Konstanz 1995.
- Kuhn, T. S.:* Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. rev. u. um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl. Frankfurt/M. 1978.
- Lippmann, W.:* Public Opinion. New York (dt: Bochum 1990), 1922.
- Luhmann, N.:* Die Realität der Massenmedien. 2. erw. Aufl. Opladen 1996.
- Maasen, S.:* Wissenssoziologie. Bielefeld 1999.
- Negt, O.:* Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Überarb. Neuausgabe. Frankfurt/M. 1971.
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.):* Entwicklungspsychologie. 3., vollständig überarb. und erweiterte Aufl. Weinheim 1995.
- Popper, K.:* Objektive Erkenntnis: ein evolutionärer Entwurf. Hamburg 1993.
- Schenk, M.:* Medienwirkungsforschung. 2. Aufl. Tübingen 2002.
- Schreier, M./Groeben, N.:* Realitäts-Medialitäts-Unterscheidungen als Teilbereich von Medienkompetenz? Eine Interviewstudie. In: Baum, A./ Schmidt, S. J. (Hrsg.): *Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten*. Konstanz 2002, S. 392–404
- Sodian, B.:* Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, R./ Montada, I. (Hrsg.): *a.a.O.* 1995, S. 622–653
- Spinner, H. H.:* Die Wissensordnung. Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen 1994.
- Stiftung Lesen (Hrsg.):* Lesen im internationalen Vergleich. 2 Bde. Mainz

- Sturm, H.:* Vorschläge zur Abschätzung von Fernsehwirkungen auf Kinder. In: *Heygster, A.-L./ Stolte, D. (Hrsg.):* Kinder vor dem Bildschirm. Mainzer Tage der Fernsehkritik, Bd. VI., Mainz 1990, 1994, S. 29–48 (Original 1974).
- Theunert, H./ Schorb, B. u.a.:* ‚Mordsbilder‘: Kinder und Fernseh-Information. Eine Untersuchung zum Umgang von Kindern mit realen Gewaltdarstellungen in Nachrichten und Reality-TV im Auftrag der Hamburgischen Anstalt für Neue Medien (HAM) und der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM), Berlin 1995.
- Vowinckel, G.:* Förderung intellektueller Fähigkeiten mit „Sesamstraße“. In: *Berghaus, M. u.a. (Hrsg.):* a.a.O.. 1978, S. 135–144
- Wirth, W.:* Von der Information zum Wissen. Die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterscheiden. Ein Beitrag zur Wissenskluftforschung. Opladen 1997.
- Wirth, W.:* Individuelles Wissensmanagement und das Internet. Kommunikationswissenschaftliche Perspektiven. In: *Maier-Raibler, U./ Latzer, M. (Hrsg.):* Kommunikationskulturen zwischen Kontinuität und Wandel. Universelle Netzwerke für die Zivilgesellschaft. Konstanz 2001, S. 393–410.