

Spaß am Hören

Hörspielkassetten als sprachförderliche Unterhaltungsangebote für Vorschulkinder

Peter Vorderer / Ute Ritterfeld / Christoph Klimmt

Der Mediengebrauch von Vorschulkindern wurde bisher vergleichsweise selten wissenschaftlich untersucht. Insbesondere die bei dieser Altersgruppe besonders beliebten Hörspielkassetten fanden – im Gegensatz zum Fernsehen – von Seiten der Medienwissenschaft und der Medienpsychologie wenig Beachtung. Der vorliegende Beitrag stellt daher die wenigen Erkenntnisse über Hörspielkassetten und ihre Nutzung durch Vorschulkinder kurz dar. Anschließend wird ein theoretisches Modell zur Wirkung dieser Medienangebote auf eine für Vorschulkinder zentrale Entwicklungsaufgabe, nämlich den Spracherwerb, expliziert. Das Modell basiert auf medien- und sprachpsychologischen Überlegungen und geht davon aus, dass Hörspielkassetten zum Spracherwerb von Vorschulkindern beitragen können.

Keywords: Hörspielkassetten, Vorschulkinder, Medienwirkung, Spracherwerb, Unterhaltung, Unterhaltungserleben, Aufmerksamkeit

1. Einführung

Medial vermittelte Unterhaltung nimmt im Leben von Kindern einen beachtlichen Stellenwert ein. Wie viel dieser Unterhaltung für Kinder „gut“ ist, wird denn auch nicht erst seit der Ankunft der „Teletubbies“ und „Pokémons“ unter Eltern, Pädagogen und Medienwissenschaftlern diskutiert. Dabei haftet den entsprechenden Medienangeboten oftmals ein zweifelhaftes Image an; immer wieder wird die Gefahr schädlicher Wirkungen von Unterhaltungsmedien auf Kinder thematisiert (z. B. Glogauer, 1999). Gleichzeitig wird häufig versucht, durch Verknüpfung von Lerninhalten mit unterhaltsamen Elementen („Edutainment“) einen pädagogischen Nutzen aus den Unterhaltungsangeboten für Kinder zu erzielen (Fritz, 1997).

Im Mittelpunkt der Diskussion und der meisten Forschungsarbeiten über Kinder und (unterhaltsame) Medienangebote stehen das Fernsehen (Schmidbauer & Löhr, 2000) und neuerdings die Computer- und Videospiele (z. B. Laudowicz, 1998). Die ebenfalls weit verbreiteten und besonders bei Vorschulkindern intensiv genutzten Hörkassetten finden dagegen kaum Beachtung. Unser Beitrag dient dazu, diese Wissenslücke zu verkleinern. Zunächst wollen wir überblicksartig zusammenfassen, was heute über „Kinderhörspielkassetten“ bekannt ist: Angebotsformen, Marktdaten, Nutzungsmuster und -zeiten. Darauf aufbauend wird ein Modell skizziert, das Annahmen über mögliche Wirkungen der Hörspielrezeption auf Kinder trifft. Dabei gilt unsere Aufmerksamkeit dem Spracherwerb von Vorschulkindern, der – so nehmen wir an – durch unterhaltsame Hörspiele gefördert werden kann.

2. Hörspielkassetten für Kinder

2.1. Angebotsformen

Eine detaillierte Typologisierung von Kinderhörspielen hat Weber (1997) vorgelegt. Dabei unterscheidet sie literarische und radiophonische Hörspiele. Erstere sind im We-

sentlichen Umsetzungen literarischer Stoffe, zum Beispiel vorgelesene Märchen. Hier dominiert das gesprochene Wort. Radiophonische Hörspiele dagegen sind Medienangebote, die speziell als Hörspiel gestaltet wurden, in denen also Sound-Effekte und Musik integrale Bestandteile darstellen. Eine ähnliche Differenzierung nimmt Wermke (1997, 1999) vor. Sie unterscheidet Angebote, die nach genauer Umsetzung des zugrunde liegenden Textes streben (und einer so genannten ‚Buch-Orientierung‘ folgen), und Hörspiele, die eher die Gestaltungsmittel der audiovisuellen Medien adoptieren und die an Film und Fernsehen gebundenen Rezeptionshaltungen zu bedienen versuchen (so genannte AV-Orientierung): „Während sich buchorientierte Kinderhörkassetten im Erzählduktus nach dem Grundsatz der ‚Werktreue‘ an einer inhaltlichen Gliederung orientieren und die Dauer der Sequenzen über den Wechsel des Ortes, also über den Schauplatz definieren, scheinen sich AV-orientierte Hörkassetten nach Zeiten zu richten, und zwar nicht nach der Erzählzeit des Textes, sondern nach den Zeitvorgaben für einen optimalen Rezeptionsprozess“ (Wermke, 1999, S. 195). Auch wenn einige moderne Hörspiele literarische Stoffe verwenden oder adaptieren (Haider, 1995), müssen doch die meisten gegenwärtig verfügbaren Kinderhörspiele als „radiophonisch“ bzw. als „AV-orientiert“ betrachtet werden.

Bei der Typologisierung der aktuellen Hörspiellandschaft unterscheidet Heidtmann (1999a, 1999b, 1999c) sechs Genres: *Funnies* stellen humoristische Elemente in den Vordergrund, können aber auch Anleihen bei Abenteuer- und Fantasie-Geschichten machen. Eine für dieses Genre typische Hörspielserie ist „Benjamin Blümchen“. Bei dieser Gattung handelt es sich um die am weitesten verbreitete unter den Kinderhörspielen. *Kinderdetektivserien* sind die Hörspiel-Varianten der Fernsehkrimis. Sie kommen üblicherweise ohne Gewalt und Action aus und basieren meist auf einfachen Plots, so dass auch Vorschulkinder in der Lage sind, die Fälle zu lösen bzw. den Verlauf der Ermittlungen nachzuvollziehen. Ein Beispiel dafür ist die Serie „Die drei ???“. *Science-Fiction* und *Fantasy-Serien* besitzen unter den Kinderhörspielen nur eine marginale Bedeutung. Meist sind sie an Serien aus anderen Medien angelehnt oder direkt von dort übernommen. Beispiele dafür sind die Umsetzungen von Perry-Rhodan-Geschichten oder der Fernseh-Serie „Power Rangers“. Die Gattung der *Abenteuer* hat am meisten unter der stärker werdenden Konkurrenz von Fernsehserien zu leiden. Typische Vertreter sind Geschichten von Enid Blyton und die „Winnetou“-Reihe. *Mädchenserien* nutzen Inhalte wie Hexerei, vor allem aber Pferdegeschichten dazu, ihre Zielgruppe zu erreichen. In dieser Gattung dominiert die Reihe „Wendy“; andere Beispiele sind „Reiterhof Dreililien“ sowie „Hanni und Nanni“. *Soap Operas* schließlich stellen das sechste Genre der Kinderhörspielkassetten dar. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um den Versuch, die gerade bei Kindern sehr populären täglichen Serien im Rahmen einer intermediären Vermarktung auch als Hörgeschichten umzusetzen. Entsprechend gleichen die Themen der Soap-Hörspiele denen der TV-Vorbilder: Emotionen, Freundschaften und Beziehungen stehen im Mittelpunkt. Beispiele sind „Neues vom Süderhof“, das an eine Reihe des Tigerentenclubs der ARD angelehnt ist, und „Die Kinder vom Alstertal“, ein „spin-off“ der gleichnamigen Fernsehserie, die auf dem Kinderkanal ausgestrahlt wird.

2.2. Markt

Die Industrie unterteilt den Markt für Kinderhörkassetten in drei Zielgruppen. Kleinkinder (zwei bis vier Jahre), Vorschulkinder (vier bis sechs Jahre) sowie Kinder im frühen Grundschulalter (sechs bis acht Jahre) gelten als die wichtigsten Nutzergruppen

von Hörkassetten. Auf ältere Zielgruppen üben Hörkassetten einen deutlich geringeren Reiz aus (vgl. Heidtmann, 1999d).

Mit Kindertonträgern wurde 1999 insgesamt ein Umsatz von rund 215 Millionen DM erwirtschaftet. Zwei Drittel dieses Betrages, etwa 143 Millionen DM, entfielen auf Hörspiele und Wortprogramme, knapp ein Drittel auf Kinderlieder. Klassik für Kinder trug mit weiteren 1,5 Prozent zum Umsatz bei (Institut für angewandte Kindermedienforschung, 2001). 1997 hatte der Gesamtumsatz noch weniger als 200 Millionen DM betragen. Kindertonträger machten im Jahr 1999 4,1 Prozent des Gesamtumsatzes der phonographischen Wirtschaft aus und weisen seit 1995 beachtliche Zuwachsraten auf (Heidtmann, 1999d).

Mit 2,16 Millionen abgesetzten Kassetten waren „Die drei ???“ im Jahr 2000 die meist verkaufte Kinderhörspielserei in Deutschland. Es folgten „Benjamin Blümchen“ mit 2,10 Millionen und „Bibi Blocksberg“ mit 1,76 Millionen verkauften Kassetten. Das erfolgreichste Einzel-Kinderhörspiel des Jahres 1999 war „Pippi außer Rand und Band“ (Astrid Lindgren/Karussell Universal) mit mehr als 500.000 abgesetzten Kassetten/CDs (Institut für angewandte Kindermedienforschung, 2001).

2.3. Nutzung

Rund drei Viertel der Vorschulkinder verfügen über ein eigenes Kassettenabspielgerät (Neumann-Braun & Gura, 1997). In 88 Prozent der Haushalte mit Kindern standen 1999 Stereoanlagen zur Verfügung, 28 Prozent aller 6- bis 13-Jährigen besitzen eine eigene Anlage. Während ältere Kinder diese Ausstattung eher zum Musikhören nutzen, sind für Sechs- und Siebenjährige Hörspiele ebenso interessant: 71 Prozent dieser Altersgruppe geben an, neben Musik auch „andere Sachen“ zu hören. Am beliebtesten sind „Kindergeschichten“ und „Abentuerengeschichten“, es folgen „Märchen/Sagen“, „Grusel-/Gespenstergeschichten“ und schließlich „Krimis/Kriminalgeschichten“ (Feierabend & Klingler, 1999). Jungen bevorzugen Abenteuer- und Action-Geschichten, während Mädchen lustige Angebote präferieren (Hansen & Manzke, 1993). Das kindliche Nutzungsverhalten in Bezug auf Hörkassetten wird von Eltern in der Regel weniger streng reglementiert als die Fernsehnutzung (Schroll-Decker & Peicher, 1999).

Wie viel Zeit Kinder mit der Rezeption von Hörspielen verbringen, ist bisher nur selten untersucht worden. Paus-Haase, Hölterschinken und Tietze (1990) beziffern die tägliche Nutzung von Hörkassetten auf 27 Minuten als Nebenberufstätigkeit bzw. 15 Minuten als Exklusivtätigkeit. Etwa ein Sechstel der Kinder werden von ihnen als Vielhörer beschrieben: Sie überschreiten diese Durchschnittswerte deutlich. Grüninger und Lindemann (2000) geben die durchschnittliche tägliche Hörkassettennutzung mit 27 Minuten für Dreijährige und 35 Minuten für Vierjährige an. Die meisten Kassetten werden mehrmals rezipiert, in Einzelfällen bis zu hundertmal (Inhalte und Themen der Kinderhörspiele, 1995, S. 21), bevor sie ihre Attraktivität verlieren.

Auch zu den Nutzungsmotiven liegen bisher nur wenige Erkenntnisse vor. Eine qualitative Studie von Finkbeiner (1997) kommt zu dem Ergebnis, dass die Hörspiele genutzt werden, weil sie Raum lassen für eigene Vorstellungen, weil man sich besser in die Geschichte hineinversetzen kann, weil die Hörspiele emotional stärker involvieren, weil jederzeit die Möglichkeit zum Rückzug aus der Rezeptionssituation besteht und weil Hörkassetten im Gegensatz etwa zu TV-Sendungen jederzeit verfügbar sind (vgl. auch Rogge, 1995). Insgesamt wissen wir heute aber nur relativ wenig darüber, wie und warum Vorschulkinder Hörspiellkassetten nutzen: Sowohl das Publikumssegment als auch

das Medium sind bislang vergleichsweise selten Gegenstand medien- und kommunikationswissenschaftlicher Forschung gewesen. Dieser Mangel ist besonders bedauerlich, weil „Audiokassetten ... für Kinder zwischen 4 und 12 Jahren nahezu das Unterhaltungsmedium schlechthin“ (Lühr, 1998, S. 54) darstellen.

3. Zur Wirkung von Kinderhörspielkassetten auf Vorschulkinder am Beispiel des Spracherwerbs

Die vorliegenden Daten über die Verbreitung und Nutzung von Hörkassetten werfen aus kommunikationswissenschaftlicher wie psychologischer Perspektive die Frage auf, welche Wirkungen mit dem umfangreichen „Hörkassettenkonsum“ so junger Rezipient(inn)en verbunden sind. In der Pädiatrie und in der Medienpädagogik wird immer wieder die Sorge vor schädlichen Einflüssen übermäßiger Mediennutzung auf Kinder und ihre Entwicklung thematisiert (z. B. Glogauer, 1999). Auch Beeinträchtigungen des Spracherwerbs werden auf den Mediengebrauch zurückgeführt (Heinemann, 1997), womit schließlich selbst die Sorge um einen Verlust an Sprach- und Lesekompetenz verbunden wird (vgl. dazu: Vorderer & Klimmt, im Druck). Und in der Tat ist der Spracherwerb eine für Kinder im Alter von drei bis vier Jahren – mithin für die Hauptnutzerschaft von Hörspielkassetten – zentrale Entwicklungsaufgabe (im Überblick: Grimm, 2000). Die Verbindung zwischen Mediengebrauch und Spracherwerb zu untersuchen, ist daher ein nahe liegendes Ziel medien- und sprachpsychologischer Forschung (d'Ydevalle & Pavakanun, 1997; Schneider, Ennemoser & Reinsch, 1999) und wurde selbst im Zusammenhang mit dem Fremdspracherwerb bereits thematisiert (z. B. Schmidt, 1998).

Die Bedeutung von *Hörspielkassetten* für den kindlichen Spracherwerb zu untersuchen, erscheint aber auch vor allem deshalb sinnvoll, weil diese im Vergleich zu anderen bei Kindern populären Medien ausschließlich auf *akustisch* dargebotenen Informationen basieren. Fernsehen und Bilderbücher, die in der Altersgruppe der 3- bis 4-jährigen Kinder ähnlich populär sind wie Hörspielkassetten (Grüniger & Lindemann, 2000), liefern demgegenüber einen beträchtlichen Teil ihrer Informationen über die visuelle Modalität. Das Verfolgen einer Geschichte im Buch oder im Fernsehen ist somit auch dann möglich, wenn nur wenige sprachliche Informationen, dafür aber akzentuiert Bilder verarbeitet werden. Die in den Hörspielen vermittelte Bedeutung ist hingegen auf die Analyse der gesprochenen Sprache angewiesen. Von daher lässt sich annehmen, dass die dargebotenen sprachlichen Informationen eines Hörspiels besonders gründlich verarbeitet werden. Hinzu kommt, dass Hörspiele in der Regel über einen Zeitraum von mehreren Wochen oder gar Monaten immer wieder gehört werden. Derselbe sprachliche Input wird damit wiederholt verarbeitet, wobei sich parallel dazu auch die Sprachverarbeitungscompetenz des Kindes erweitert. Während das Kind im Laufe der Zeit kompetenter die einzelnen Informationseinheiten aus dem Hörspiel rezipieren kann, kann es diesen Input gleichzeitig zur Erweiterung seines Sprachvermögens nutzen. Es liegt deshalb nahe, speziell den Einfluss der Rezeption von Hörkassetten auf den Spracherwerb zu analysieren.

Bevor wir im Folgenden zwei Modelle zum Zusammenhang von unterhaltsamem Mediengebrauch und kindlichem Spracherwerb skizzieren wollen (vgl. unten: 3.3.), müssen zunächst einmal die dafür erforderlichen theoretischen Grundlagen diskutiert werden: Wie läuft Spracherwerb allgemein ab (vgl. unten: 3.1.)? Und wie lässt sich kindliches Unterhaltungserleben konzeptualisieren (vgl. unten: 3.2.)?

3.1. Kindlicher Spracherwerb und die Rolle der Aufmerksamkeit

In der Spracherwerbsforschung ist es mittlerweile unstrittig, dass Kinder die Fähigkeit und Motivation mitbringen, sich der Spracherwerbsaufgabe zu stellen (im Überblick: Grimm, 2000). Dem Kind stehen offenbar bestimmte Mechanismen zur Verfügung, mit denen es aus einem komplexen Datenangebot diejenigen Spracheinheiten und -regeln extrahieren kann, die ihm den selbstständigen und kreativen Gebrauch von Sprache ermöglichen. Das Datenangebot kann sozial oder medial vermittelt werden und so beschaffen sein, dass es die Spracherwerbsaufgabe des Kindes eher unterstützt oder eher erschwert. Die Untersuchung des sozial vermittelten Inputs hat eine lange Forschungstradition (im Überblick: Ritterfeld, 2000), wohingegen die Auswirkungen des medial vermittelten Inputs noch viele Fragen und damit Raum für Spekulationen offen lassen (vgl. auch Böhme-Dürr, 2000; Ritterfeld & Vorderer, 2000).

Zahlreiche Untersuchungen zum Zusammenhang von elterlichem Sprachangebot und kindlicher Sprachkompetenz machen deutlich, dass die meisten Eltern (oder andere Bezugspersonen eines Kindes) ihr Sprachangebot intuitiv dem kindlichen Sprachvermögen anpassen und dabei der sukzessiv wachsenden Sprachkompetenz des Kindes Rechnung tragen. Durch so genannte naive Sprachlehrstrategien bieten sie dem Kind genau diejenigen Sprachparameter an, die es in seiner jeweiligen Entwicklungsphase benötigt (vgl. Siegert & Ritterfeld, 2000). Hierzu gehören zum Beispiel die prosodische Markierung durch Betonung und rhythmische Strukturierung, eine hohe Redundanz oder die so genannten linguistischen Erweiterungen kindlicher Äußerungen („Ein Fisch? Ja, das ist ein richtig großer Fisch!“). Der sozial vermittelte Input hat gegenüber dem medial vermittelten zwei gewichtige Vorteile: Er ist nicht nur responsiv auf das kindliche Sprachvermögen bezogen, sondern auch interaktiv. Responsiv bedeutet, dass den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen des Kindes sowie den situativen Besonderheiten Rechnung getragen wird. Interaktiv heißt, dass die kindlichen Äußerungen von der Bezugsperson aufgegriffen und/oder (korrigiert) rückgemeldet werden und das Kind zur eigenen Sprachproduktion ermuntert wird. Es besteht kein Zweifel, dass diese beiden Vorteile des sozialen Datenangebots durch keine Form der Mediennutzung erfüllt werden können. Dennoch bietet die Medienrezeption spezifische Vorteile, die dem Spracherwerbsprozess zugute kommen können, und zwar dann, wenn die Attraktivität des Mediums die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Sprachangebot zu lenken vermag.

Die auditive Informationsverarbeitung stellt – ähnlich wie die visuelle Reizverarbeitung – keine Abbildung objektiver physikalischer Reize dar, sondern unterliegt konstruktiven Prozessen. Mit dem Konstrukt „Aufmerksamkeit“ wird dasjenige intrapsychische Geschehen zu fassen versucht, das die Schnittstelle zwischen physikalischer Reizverarbeitung und kognitiven Prozessen markiert (im Überblick: Neumann & Sanders, 1996; vgl. auch Wirth, 2001). Aufmerksamkeit wird dabei metaphorisch als ‚Filter‘ konzeptualisiert, der eine Selektion der zu verarbeitenden Informationen vornimmt (Broadbent, 1954). Es wird angenommen, dass diese Selektionsprozesse im Dienste begrenzter Informationsverarbeitungskapazitäten stehen und das System vor Überforderung schützen (Posner & Snyder, 1975; Schneider & Shiffrin, 1977). Damit ist impliziert, dass die Selektionsprozesse nicht zufällig sind, sondern einer funktionalen Logik folgen.

Ähnlich wie in der visuellen Wahrnehmung wurden auch beim Hören Ordnungsprinzipien identifiziert, die Einzeltöne oder -klänge zu einem holistischen auditiven Eindruck zusammenführen. Diese Ordnungsprinzipien werden auch als „Streaming“ bezeichnet (vgl. ten Hoopen, 1996, S. 137). So ist beispielsweise untersucht worden, wie groß Tonhöhenunterschiede sein müssen, damit eine physikalische Tonreihe als zwei

Reihen bzw. Melodien wahrgenommen wird. Diese so genannte Trillerschwelle liegt bei zwei bis drei Halbtönen. Interessant ist dabei, dass auch bei der Wahrnehmung zweier akustischer Gestalten das aus der Gestalttheorie bekannte Figur-Grund-Prinzip greift: Eine Reihe wird als dominant, die andere als hintergründig wahrgenommen (l. c.). Das Streaming-Phänomen konnte nicht nur in Bezug auf Frequenz-, sondern auch hinsichtlich der Tempounterschiede nachgewiesen werden und verdeutlicht damit eine der grundlegenden Kompetenzen, die erforderlich sind, um einem einzelnen Sprecher zuhören zu können, auch wenn gleichzeitig andere Geräusche oder Stimmen ertönen. Dass die angewandten Ordnungsprinzipien sich darüber hinaus auch auf Bedeutungsaspekte beziehen könnten, wurde durch ein Experiment von Gray und Wedderburn (1960) deutlich: In einem dichotischen Hörtest hörte das eine Ohr die Reihe „wer – 4 – da“, das andere hingegen „6 – geht – 1“. Die Wiedergabe der beiden Reihen erfolgte geordnet nach Bedeutung: „wer geht da“ und „6-4-1“. Der Aufmerksamkeit kommt damit die Funktion zu, akustische Eindrücke so auszuwählen und zu ordnen, dass damit die Grundlage für einen sinnvollen auditiven Konstruktionsprozess geschaffen wird (vgl. auch Bregman, 1978).

Die vom System als irrelevant herausgefilterten Informationen werden nicht weiter verarbeitet, treten damit auch nicht in Kontakt mit Gedächtnisprozessen (Sperling, 1960) und sind nicht bewusstseinsfähig (Deutsch & Deutsch, 1963). Dabei können diese Selektionsprozesse sowohl von außen durch Ereignisse in der Umwelt als auch durch intrapsychische Motivationen und Intentionen gesteuert werden. Im ersten Fall wird von einer unwillkürlichen, im zweiten Fall von einer willkürlichen Aufmerksamkeitszuwendung gesprochen (Eimer, Nattkemper, Schröger & Prinz, 1996). Diese Terminologie birgt allerdings die Gefahr einer Verwechslung mit der Unterscheidung automatisierter versus willentlicher Prozesse, wie sie etwa von Posner und Snyder (1975) beziehungsweise von Schneider und Shiffrin (1977) im Rahmen der so genannten Zwei-Prozess-Theorie vorgenommen wurde. Während sich die Unterscheidung zwischen willkürlichen und unwillkürlichen Formen der Aufmerksamkeit auf die Verortung des die Aufmerksamkeit steuernden Mechanismus bezieht, fokussiert die Differenzierung in automatisierte versus willentliche Prozesse den Grad der Bewusstheit während der Informationsverarbeitung (Bargh, 1997).

Kahnemann und Chajzyk (1983) sowie Logan (1985) postulierten ein Kontinuum der Aufmerksamkeit, das den Grad der Automatisierung kennzeichnet: Hoch automatisierte Prozesse verlangen danach wenig, bewusste Prozesse hingegen viel Aufmerksamkeit, ganz gleich, ob der Aufmerksamkeitsfokus durch Ereignisse in der Umwelt oder durch intrapsychische Motivationen bzw. Intentionen gesteuert wird. Dieses Modell macht deutlich, dass die Verarbeitung des Neuen immer mehr Ressourcen benötigt als die Verarbeitung des Vertrauten (vgl. auch Underwood & Everatt, 1996). In dem Moment, in dem eine Tätigkeit hoch automatisiert ist, werden deshalb Ressourcen frei, die für andere Paralleltätigkeiten genutzt werden können. Sprachverarbeitung bedeutet bei Kindern immer auch die Verarbeitung von Neuem. Werden neue Informationen, beispielsweise ein neues Wort, nicht aufmerksam beachtet, so ist nach dem beschriebenen Modell davon auszugehen, dass dieses Wort nicht im Gedächtnis gespeichert werden kann. Passiert dieses Wort hingegen den Selektionsfilter, so ist in Abhängigkeit von der aufgewendeten Aufmerksamkeit bei der Wortverarbeitung eine unterschiedlich gründliche Informationsverarbeitung zu erwarten. Verlangt zum Beispiel eine Tätigkeit ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, so stehen für die Verarbeitung eines gleichzeitig dargebotenen sprachlichen Inputs weniger Ressourcen zur Verfügung als wenn die Sprachverarbeitung im Mittelpunkt des kindlichen Interesses steht.

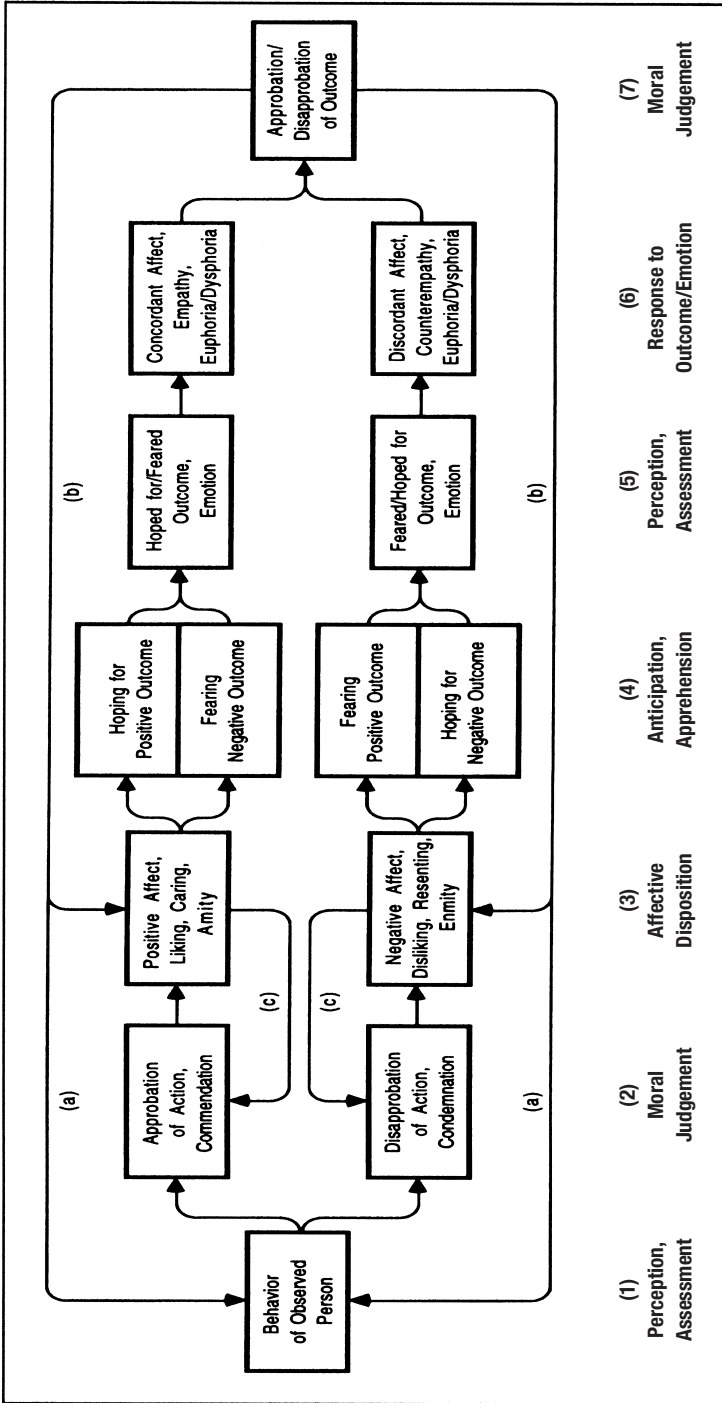
In den zahlreichen Studien zur so genannten „infant directed speech“ wird impliziert, dass das Sprachverhalten von Erwachsenen die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Inhalte der Kommunikation und damit auf die Sprache zu lenken vermag (im Überblick: Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2000). Bereits bei Neugeborenen konnte die aufmerksamkeitsfördernde Funktion prosodischer Elemente der mütterlichen Sprache wie eine erhöhte Indifferenzlage oder Vokaldehnungen nachgewiesen werden (z. B. Messer, 1994). Kitamura und Burnham (1998) fanden einen Zusammenhang zwischen der emotionalen Qualität der mütterlichen Stimme und der Aufmerksamkeitszuwendung neugeborener Kinder. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis funktionalistisch, indem sie davon ausgehen, dass eine emotionale Intensität der mütterlichen Sprechweise mit der Bedeutungshaltigkeit bzw. Relevanz des Gesagten für das Kind in Zusammenhang stehe. Insofern verwundert es auch nicht, dass sich der frühe Blickkontakt in den Untersuchungen von Keller (2000) als guter Prädiktor für die spätere kognitive Entwicklung erwies, denn der Blickkontakt kann als ein Indikator für Aufmerksamkeitszuwendung interpretiert werden. Im weiteren Entwicklungsverlauf wird die so genannte geteilte Aufmerksamkeit („joint attention“) für den semantischen und grammatischen Spracherwerb wichtig (im Überblick: Snow, 1999). Damit ist gemeint, dass im dyadischen Geschehen zwischen Erwachsenem und Kind die Aufmerksamkeit parallelisiert wird, indem ein Ereignis oder Gegenstand in den Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses rückt.

Obwohl das Konstrukt „Aufmerksamkeit“ im Kontext des kindlichen Spracherwerbs bisher nur selten explizit thematisiert wurde, kommt ihm also eine zentrale Bedeutung zu (vgl. ausführlicher: Ritterfeld, zur Publikation eingereicht). Aufmerksamkeit besitzt hier zunächst eine motivationale bzw. selektive Komponente. Dabei steht das Maß an bewusster und willentlicher Steuerung von Wahrnehmungsprozessen im Vordergrund. Zweitens bezeichnet „Aufmerksamkeit“ den Anteil an kognitiven Ressourcen, den das Kind für einen ihm angebotenen sprachlichen Input aufbringt. Dabei geht es um Aspekte der Informationsverarbeitung: Geschwindigkeit und Tiefe der Verarbeitungsprozesse variieren mit dem investierten Maß an Aufmerksamkeit und damit auch mit der Effizienz des Sprachlernens aus dem angebotenen Input.

3.2 Kindliches Unterhaltungserleben

Die medienwissenschaftlichen und -psychologischen Theorien zum Unterhaltungserleben während der Nutzung von Medienangeboten betonen die besondere Bedeutung medialer Akteure, Figuren oder Charaktere. So sieht die Affective Disposition Theory von Zillmann (im Überblick: Zillmann, 1996) die Ursachen für die emotionale Beteiligung von Rezipienten in deren Bewertungen und Einstellungen gegenüber diesen Akteuren. Danach findet die Rezeption ihren Ausgangspunkt in der Beobachtung eines Protagonisten („Perception, Assessment“) durch einen Mediennutzer. Diese Wahrnehmung führt – so Zillmann – zu einer moralischen Beurteilung („Moral Judgement“) der Handlungen des Protagonisten, die entweder positiv (billigend) oder negativ (missbilligend) ausfällt. Nach Zillmanns Überzeugung ist es eine Frage dieser Bewertung, ob der Rezipient dem Protagonisten positive („Liking“, „Caring“) oder negative Affekte („Disliking“, „Resenting“) entgegenbringt, und welche Erwartungen er bezüglich des weiteren Verlaufs der Narration hegt. Empfindet er dem Protagonisten gegenüber positive Gefühle, so richten sich seine Hoffnungen auf einen für diesen Protagonisten vorteilhaften Ausgang. Gleichzeitig fürchtet er ein für den Protagonisten ungünstiges Ende der Geschichte. Bringt der Rezipient dagegen einer Figur negative Gefühle entgegen, so

Abbildung 1: Ablaufschema unterhaltssamer Rezeptionsprozesse nach Zillmann (1996, S. 219)



hofft er geradezu auf einen für diese Figur ungünstigen Ausgang und befürchtet, es könne am Ende zu einem ungerechtfertigten positiven Ausgang kommen. Im ersten Fall (der Billigung) führt dies zu einer empathischen Anteilnahme an allen Emotionen des Protagonisten, das heißt: Der Rezipient teilt die Emotion des Protagonisten. Im zweiten Fall (der Missbilligung) folgt ein Auseinanderfallen der Emotionen von Zuschauer und Protagonist, das sogar zu einer generellen Schadenfreude („Counterempathy“) in Bezug auf diese Figur (typischerweise den „Bösewicht“) führen kann. Unabhängig davon, welchen Verlauf die emotionale Beteiligung des Zuschauers genommen hat, entstehen aus den Hoffnungen für bzw. Ängsten um die Medienperson Gefühle und damit das klassische Unterhaltungserleben. Das mit Spannung erwartete Ende der Narration wird dann einer erneuten moralischen Beurteilung unterzogen, die selbst wiederum die anfänglich beschriebene Beobachtung der Protagonisten beeinflusst.

Bei den empirischen Prüfungen einzelner Bestandteile dieser Theorie zeigte sich, dass vor allem die dem Protagonisten von den Rezipienten entgegengebrachte Sympathie von entscheidender Bedeutung dafür ist, wie sehr der Rezipient mit dem Protagonisten empathisch ist und damit auch, wie viel Spannung und Emotionen er empfindet, wie gut er sich also insgesamt unterhält (vgl. bereits Zillmann & Cantor, 1977; aktuell: Vorderer & Bube, 1996; Vorderer, Knobloch & Schramm, 2001). Daher gilt das Modell Zillmanns heute vor allem in der Medienpsychologie als am besten geeignet, die unterhaltsame Rezeption von Medienangeboten Erwachsener umfassend zu beschreiben und zu erklären. Die Kritik, die dennoch an diesem Modell geübt wurde, bezog sich auf dessen schon fast ubiquitären Erklärungsanspruch und fordert insbesondere Differenzierungen bei der Beschreibung und Erklärung der kognitiven und emotionalen Beteiligung *unterschiedlicher* Rezipientengruppen und *verschiedenartiger* Medienangebote (vgl. Vorderer, 1994, 1996a, im Druck).

Im Hinblick auf *kindliche* Rezeptionserfahrungen lässt sich nämlich einwenden, dass dem Vorbildcharakter, den bestimmte mediale Figuren häufig für Kinder haben, im Rahmen der Dispositions-Theorie zu wenig Rechnung getragen wird. Protagonisten können aufgrund ihrer äußeren Erscheinung, ihrer physischen Stärke, ihrer Intelligenz und ihres Humors für den kindlichen Rezipienten so attraktiv sein, dass sie vor allem als Vorbilder wahrgenommen und empfunden werden, denen es nachzueifern gilt bzw. auf die sich zentrale Wünsche und Phantasien projizieren lassen. Hoffner (1996) bezeichnet diese Wahrnehmung von Medienhelden als „wishful identification“. Zentral für das Unterhaltungserleben der Kinder ist demnach deren Wunsch, selbst so zu sein wie die mediale Vorbildfigur und Anteil an ihren positiven Eigenschaften zu erhalten (vgl. auch Paus-Haase, 1994).

Eine dritte Möglichkeit, das Unterhaltungserleben während der kindlichen Medienrezeption zu beschreiben, ist das Konzept der parasozialen Interaktion (Horton & Wohl, 1956). Hier wird nicht von einer Identifikation der Rezipienten mit den Medienfiguren ausgegangen, sondern von einer besonderen Form der „Beziehung“ zwischen Publikum und Medienperson. Aus dieser Perspektive wird insbesondere das Personal von Unterhaltungsserien und wiederkehrenden Angebotsformen wie Nachrichten oder Talkshows von den Rezipienten wie „gute Bekannte“ wahrgenommen. Solche „Beziehungen“ zu Moderatorinnen, Ansagern oder Charakteren sind relevant für die Bewertung des Medienangebots und auch für das Unterhaltungserleben während der Rezeption (vgl. im Überblick: Vorderer, 1996b, 1998). Für kindliche Rezipienten scheinen solche „Medienfreundschaften“ besonders wichtig zu sein. So hat z. B. Groebel (1994a) wiederholt auf die Präferenzmuster von Kindern hingewiesen, die er in unterschiedlichen Studien identifizieren konnte. Dabei zeigte sich, dass es neben der Attraktivität des

Protagonisten (die für Kleinkinder insbesondere von weiblichen und freundlichen Figuren realisiert werden kann) vor allem auf die sachliche Bindung an das Medienangebot (also vor allem auf die Frage, wie glaubwürdig, hilfreich und unterstützend ein Protagonist erscheint), auf die soziale Bindung zum Protagonisten (der durch die mediale Präsentation für die Kinder einfach da ist und somit ihre Kommunikationsbedürfnisse aufgreift) und auf die emotionale Bindung (die sich vor allem aus einem Bedürfnis nach intensiven Gefühlen und nach Vorbildfiguren ergibt, die Projektionsflächen für eigene Emotionen darstellen) ankommt. Groebel (1994b) bezeichnet diese vier Aspekte als die Hauptcharakteristika der parasozialen Interaktion zwischen kindlichem Rezipient und Protagonist.

Die vorgestellten Ansätze zur Erklärung des kindlichen Unterhaltungserlebens bei der Hörspielrezeption messen somit übereinstimmend den Medienfiguren eine zentrale Bedeutung bei. Dass gerade die Helden von Hörspielen wichtige Bezugspersonen für kindliche Rezipienten sind, zeigt zum Beispiel eine Studie von Heidtmann (1995): Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg gehören unter Kindern zu den beliebtesten Medienfiguren und rangieren vor den meisten Fernsehcharakteren, etwa den Disney-Geschöpfen. Neben dem Personal der Geschichten ist aber zweifelsohne auch die Darbietungsform eines Medienangebots relevant für das Unterhaltungserleben. Insbesondere Musik entfaltet unterhaltsame Wirkungen (im Überblick: Schramm, 2001) und hat im Kontext von Medienangeboten, zum Beispiel bei Filmen (Maas, 1997) und Hörspielkassetten (Pöttinger, 1994; Peinecke, 1996), auch eine verständnisfördernde Funktion. Während die emotionale Bedeutung der Charaktere auf die inhaltlichen Aspekte unterhaltensamer Medienangebote zurückgeht, wurzelt der „Musikgenuss“ als Teil des Unterhaltungserlebens in der formalen Gestaltung. Dazu gehören im Falle von Kinderhörspielen auch Soundeffekte (Weber, 1997), die dem Kind helfen, seine Imagination der Geschichte zu konkretisieren. Formale Elemente unterhaltensamer Medienangebote dienen offensichtlich eher der direkten Stimulanz oder Absorption, während inhaltliche Elemente stärker über die Evokation von Sozio-Emotionen zum Unterhaltungserleben beitragen dürften.

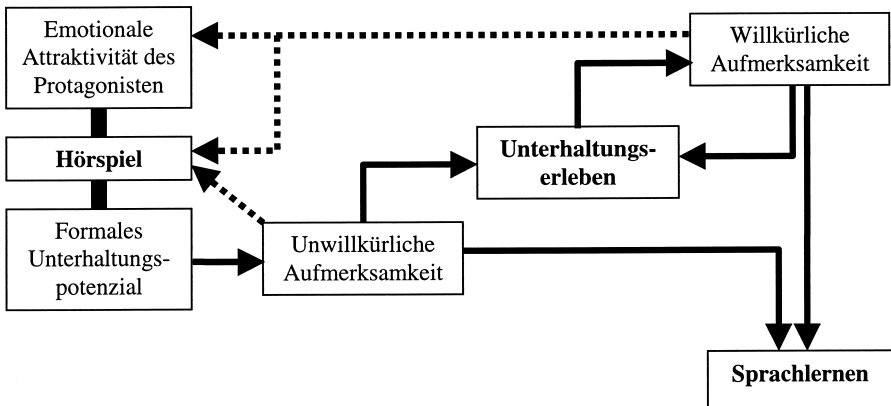
3.3. Unterhaltung und Spracherwerb: Modelle zur einzelnen und mehrmaligen Hörspielrezeption

Auf der Grundlage der vorgestellten Überlegungen zum kindlichen Spracherwerb und Unterhaltungserleben lassen sich nun Annahmen darüber formulieren, inwiefern die Geschichten auf Hörspielkassetten den Spracherwerb kindlicher Rezipienten beeinflussen können. Im Gegensatz zu der populären Annahme über eine Beeinträchtigung der Sprachentwicklung durch Mediengebrauch (Heinemann, 1997) nehmen wir an, dass der auditive Input, den Hörspiele liefern, den Spracherwerb fördern kann. Dieser positive Effekt ist sowohl auf der Ebene der einzelnen Rezeption als auch auf der Ebene der wiederholten Nutzung im Zeitverlauf zu erwarten.

Wir gehen davon aus, dass am Anfang des Rezeptionsprozesses (vgl. Abbildung 2) die Wahrnehmung formaler Unterhaltungselemente steht. Viele Hörspiele beginnen mit einem (bei Serien wiederkehrenden und charakteristischen) Musikstück oder Lied (Pöttinger, 1994). Zu diesem frühen Zeitpunkt verfügt das Kind noch nicht über komplexe inhaltliche Informationen aus dem Hörspiel, hat also noch keine affektive Bindung zum Protagonisten entwickelt – es sei denn, diese Bindung besteht bereits aus der Kenntnis anderer Episoden der gleichen Serie, wie etwa bei „Benjamin Blümchen“ (vgl. Heidtmann, 1995). Die formalen Elemente lenken nach unserer Vorstellung die Aufmerk-

samkeit des Kindes auf die auditive Modalität. Prägnante Reize, wie sie Musik oder Klangeffekte darstellen, bewirken eine Hinwendungsreaktion. Das Kind beginnt, aufmerksam zuzuhören. Diese unwillkürliche Aufmerksamkeit ist die erste Wirkung, die das Hörspiel auf kindliche Rezipienten entfaltet. Sie ermöglicht es dem Kind auch, die ersten sprachlichen Informationen bewusst aufzunehmen und zu verarbeiten: Aus den „Geräuschen“, die das Hörspiel produziert, werden sinnvolle Informationen. Anhand dieser Informationen und der formalen Gestaltung nimmt das Kind eine erste Bewertung vor: Ist das Gehörte unterhaltsam und interessant? Oder ist es langweilig und unangenehm? Fühlt sich das Kind an dieser Stelle nicht gut unterhalten, verliert es an Zuwendungsmotivation und beginnt, sich zu langweilen. Ein Abbruch der Rezeption wird wahrscheinlich, zumindest aber steigt das Interesse für alternative Reize und Beschäftigungsmöglichkeiten. Beurteilt das Kind hingegen den Anfang des Hörspiels als unterhaltsam, wird es mit größerer Wahrscheinlichkeit die Rezeption fortsetzen. Außerdem wird es seine Aufmerksamkeit bewusst auf den folgenden Teil des Hörspiels richten und spätestens jetzt den Großteil seiner kognitiven Ressourcen auf die Verarbeitung der Geschichte verwenden.

Abbildung 2: Modell zum Zusammenhang zwischen Unterhaltungserleben und Sprachlernen während der einmaligen Rezeption eines Hörspiels



Ist auf diese Weise der Einstieg in eine verstehende, interessierte Rezeption gelungen, entfaltet sich schnell die Welt des Hörspiels. Das Kind nimmt in schneller Folge Informationen über Personal, Handlungen und Ereignisse auf. An dieser Stelle beginnt sich die affektive Bindung an den Protagonisten der Geschichte zu entwickeln. Dessen erste Erlebnisse werden verarbeitet und (moralisch) bewertet (Zillmann, 1996), und das Kind entwickelt eine ‚emotionale Beziehung‘ zur Hauptfigur (Hoffner, 1996). Zu diesem Zeitpunkt wird das Unterhaltungserleben nicht mehr nur wie zu Beginn aus formalen Elementen wie Musik, sondern auch aus inhaltlichen Elementen, nämlich der emotionalen Attraktivität der Hauptfigur, ‚gespeist‘.

Gelingt es dem Hörspiel also, sein formales und inhaltliches Unterhaltungspotenzial aufrechtzuerhalten und somit das Kind zu unterhalten, entsteht ein Kreislauf aus Aufmerksamkeit und Unterhaltungserleben. Da die Geschichte interessant ist, investiert das

Kind immer wieder seine Aufmerksamkeit in die Geschichte und schenkt Alternativreizen nur selten und kurz Beachtung. Die aufmerksam aufgenommenen Informationen des Hörspiels können wiederum bei der Verarbeitung als unterhaltsam erlebt werden. Das Unterhaltungserleben wirkt also immer wieder als Motivator für die attentionale Hinwendung des Kindes zum Hörspiel und wird seinerseits durch die persistente Aufmerksamkeit aufrechterhalten. Da „Aufmerksamkeit“ eine Schlüsselgröße für das kindliche Sprachlernen aus einem angebotenen sprachlichen Input darstellt (s. o.), ist zu vermuten, dass kindliche Rezipienten mit größerer Wahrscheinlichkeit aus den sprachlichen Informationen eines Hörspiels semantische und syntaktische Strukturen extrahieren, also einen Spracherneffekt erzielen, wenn ihre Aufmerksamkeit durch das unterhaltsame Rezeptionserleben gefördert wird. Dies gilt sowohl für die durch formale Unterhaltungselemente getriggerte unwillkürliche als auch für die anschließend investierte willkürliche Aufmerksamkeit. Vermag also ein Hörspiel, seine kindlichen Rezipienten „gut zu unterhalten“, ist es eher in der Lage, deren Aufmerksamkeit zu binden und zu deren Spracherwerb beizutragen.

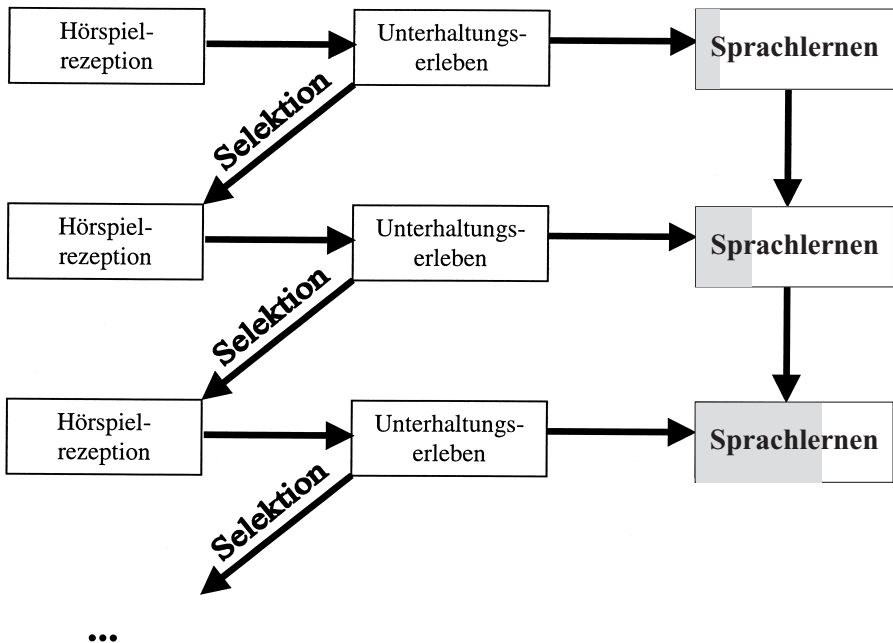
Wie oben bereits ausgeführt, setzt sich das Unterhaltungspotenzial von Hörspielen sowohl aus dem Angebot für eine parasoziale Beziehung zu dem Hörspielprotagonisten als auch aus formalen Unterhaltungselementen zusammen. Dieses formale Unterhaltungspotenzial manifestiert sich vor allem in Soundeffekten. Darunter fallen die bereits erwähnte Eingangsmusik, die sich häufig bei Hörkassetten findet, oder auch die Geschichte begleitende Musikeinlagen. Daneben können aber auch andere Geräusche oder Klänge die Narration unterstreichen und sogar zu einem tieferen Verständnis der sprachlich dargebotenen Geschichte beitragen. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn nicht nur erzählt wird, dass die Vögel singen, sondern tatsächlich Vogelgezwitscher zu hören ist. Die Soundeffekte verdeutlichen damit ähnlich wie die Bilder im Bilderbuch oder Fernsehen das Geschehen. Durch ihre ausschließlich akustische Vermittlung wird jedoch die Aufmerksamkeit des Kindes nicht von der auditiven auf die visuelle Rezeption verlagert. Es kann deshalb vermutet werden, dass das Ablenkungspotenzial, welches (vor allem bewegte) Bilder bei der gleichzeitigen Verarbeitung sprachlicher Informationen besitzen können, bei Hörkassetten nicht gegeben ist; ganz im Gegenteil sollten gerade diese formalen Unterhaltungselemente geeignet sein, die Aufmerksamkeit des Kindes für die auditive Rezeption aufrechtzuerhalten. Mit anderen Worten: Das formale Unterhaltungspotenzial öffnet das Fenster für die sprachliche Informationsverarbeitung und sorgt gleichzeitig dafür, dass es geöffnet bleibt.

Das vorgestellte Modell trifft Annahmen über den Zusammenhang zwischen Unterhaltungserleben und Sprachlernen während des einzelnen Rezeptionsprozesses. Da der Spracherwerb eine längerfristige Entwicklung darstellt und in hohem Maße von Redundanz und Wiederholung dargebotenen Inputs abhängig ist (vgl. oben), erscheint es aber auch sinnvoll, die zeitliche Perspektive zu erweitern und die Bedeutung des Unterhaltungserlebens über mehrere Rezeptionsvorgänge hinweg, also mit Blick auf die längerfristige Nutzung eines Medienangebots, zu beleuchten. In dieser Perspektive erscheinen die kindlichen Nutzer als durchaus intentional Handelnde, die bei der nächsten anstehenden Entscheidung für eine unterhaltsame Rezeption mit höherer Wahrscheinlichkeit erneut das Hörspiel auswählen werden, welches ihnen schon in der Vergangenheit positiv empfundene Unterhaltungserlebnisse beschert hat. Denn gemäß Zillmanns (1988) Mood Management Theory ist das Aufsuchen positiv bewerteter Stimmungen und das Vermeiden negativer Stimmungen die zentrale Einflussgröße für das Selektionsverhalten von Mediennutzern (vgl. auch Zillmann, 2000). Diese Erwartung wird zumindest insofern bestätigt, als die vorhandene Literatur über die Nutzung

von Kinderhörkassetten von einer extrem häufig wiederholten Rezeption einzelner Hörspieltitel zu berichten weiß (Inhalte und Themen der Kinderhörspiele, 1995, S. 21).

Die formale Gestaltung und die emotionale Attraktivität des Protagonisten eines Hörspiels beeinflussen also nicht nur das kindliche Unterhaltungserleben während der Rezeption, sondern auch das mittel- und langfristige Nutzungsverhalten. Je unterhaltssamer ein Hörspiel von seinen kindlichen Rezipienten empfunden wird, desto häufiger sollte es auch von ihnen genutzt werden. Die Nutzungsfrequenz wiederum ist für die Extraktion von Informationen, die für den Spracherwerb relevant sind, eine kritische Größe: Mit zunehmender Häufigkeit der Wiederholung sprachlichen Inputs steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass sich Kinder neues Sprachwissen aneignen (vgl. oben). Da die sprachliche Information des Hörspiels bei jedem Rezeptionsvorgang vollkommen identisch bleibt, erfüllt die häufige Nutzung eines Hörspiels eine wesentliche Voraussetzung für das kindliche Sprachlernen, nämlich die mehrfache Wiederholung des Inputs. So müssen die Annahmen zum einzelnen Rezeptionsvorgang ergänzt werden um ein Modell zur wiederholten Nutzung, denn darin liegt der entscheidende Zusammenhang zwischen Unterhaltungserleben und Spracherwerb (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Modell zum Zusammenhang zwischen Unterhaltungserleben und Sprachlernen aus der Perspektive des Selektions- und Nutzungsverhaltens



Je häufiger das Kind ein Hörspiel rezipiert, desto mehr Möglichkeiten hat es, sprachliche Informationen für sich zu extrahieren und diese abzuspeichern und desto größer sollte der Spracherlernerfolg sein, der auf die Nutzung des Hörspiels zurückzuführen ist.

Umgekehrt dürfte ein eher „langweiliges“ Hörspiel seltener rezipiert werden. Dessen sprachlicher Input hätte daher weniger Chancen, erlernt zu werden.

4. Fazit und Ausblick

Die Mediennutzung von Vorschulkindern ist bisher nur unzureichend erforscht worden. Vor allem Hörspielkassetten sind in der Kommunikations- und Medienwissenschaft resp. -psychologie zu selten thematisch geworden, obwohl sie für Vorschulkinder eines der beliebtesten (Unterhaltungs-)Medien überhaupt darstellen. Uns ging es deshalb an dieser Stelle darum, ein erstes Modell über den potenziellen Einfluss der Hörspielkassettennutzung auf den Verlauf einer für Vorschulkinder zentralen Entwicklungsaufgabe, nämlich den Spracherwerb, zu explizieren. Aus Sicht dieses Modells bindet die Unterhaltsamkeit eines Hörspiels im Verlauf der einzelnen Rezeption die Aufmerksamkeit für den sprachlichen Input und schafft so eine Voraussetzung für dessen „tiefe“ und nachhaltige Verarbeitung. Darüber hinaus ist die häufige Wiederholung dieser Rezeption – im Falle von besonders unterhaltsamen Hörspielkassetten – von großer Bedeutung für das Sprachlernen, weil die so entstehende Redundanz die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass das Kind sprachliche Informationen aus dem Input extrahiert und entsprechende Wissensstrukturen anlegt. Freilich sind die Annahmen dieses Modells empirisch zu prüfen. Eine erste Teilstudie (Vorderer, Klimmt & Liebruth, im Druck) hat bereits Hinweise auf den Zusammenhang zwischen der formalen Gestaltung eines Hörspiels und dem Unterhaltungserleben seiner kindlichen Rezipienten erkennen lassen, gleichzeitig aber einmal mehr die Schwierigkeiten empirischer Forschung mit Vorschulkindern offenbart. Weitere labor- und feldexperimentelle Studien sollen dazu dienen, die Einflüsse der oben skizzierten formalen und inhaltlichen Merkmale eines Hörspiels auf die Aufmerksamkeit und das Unterhaltungserleben von Vorschulkindern während der Rezeption sowie das Nutzungsverhalten über einen längeren Zeitraum hinweg zu prüfen. Sprachpsychologische Experimente werden schließlich überprüfen müssen, ob und inwiefern unterschiedlich starke Sprachlerneffekte in Abhängigkeit von der Aufmerksamkeit, die einem Hörspiel gewidmet wird, und in Abhängigkeit von der Häufigkeit, mit der es rezipiert wird, nachzuweisen sind.

Mehr Unterhaltungserleben bedeutet nicht automatisch auch mehr Sprachlernen. ‚Knallige Sounds‘ und schrille Musik allein fördern weder das Unterhaltungserleben der Kinder, noch vergrößern sie den potenziellen Beitrag des Hörspiels zum Spracherwerb. Ein „wohlgeformter Input“ aber, der deutlich ausgesprochen und verständlich formuliert wird, stellt unseres Erachtens eine unverzichtbare Grundlage für jede sprachförderliche Wirkung einer Geschichte dar. Die oftmals für ihre angebliche „Oberflächlichkeit“ gescholtenen Massenproduktionen unter den Kindermedien sind mithin differenzierter zu bewerten. Denn die für solche Angebote typischen Gestaltungsmerkmale sind für Kinder nicht nur attraktiv, sie könnten sogar einen durchaus positiven und wichtigen Beitrag zur kindlichen Ontogenese leisten.

Literatur

- Bargh, J. (1997). The automaticity of everyday life. In R.S. Wyer (Ed.), *The automaticity of everyday life: Advances in Social Cognition* (S. 1 – 61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Böhme-Dürr, K. (2000). Einfluß von Medien auf den Sprachlernprozeß. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Band C3/3) (S. 433 – 462). Göttingen: Hogrefe.

- Bregman, A. S. (1978). The formation of auditory streams. In J. Requin (Ed.), *Attention and performance*. Vol. VII. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Broadbent, D. E. (1954). The role of the auditory localisation in attention and memory span. *Journal of Experimental Psychology*, 47, 191 – 196.
- D'Ydevalle, G. & Pavakanun, U. (1997). Could enjoying a movie lead to language acquisition? In P. Winterhoff-Spurk & T. van der Voort (Eds.), *New horizons in media psychology. Research cooperation and projects in Europe* (pp. 145 – 155). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Deutsch, J. A. & Deutsch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. *Psychological Review*, 70, 80 – 90.
- Eimer, M., Nattkemper, D., Schröger, E. & Prinz, W. (1996). Unwillkürliche Aufmerksamkeit. In O. Neumann & A.I. Sanders (Eds.), *Aufmerksamkeit. Enzyklopädie der Psychologie*, CII/2 (S. 219 – 266). Göttingen: Hogrefe.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (1999). Kinder und Medien 1999. *Media Perspektiven*, o. J. (10), 610 – 625.
- Finkbeiner, A. (1997). „... und wenn man's hört, dann denkt man, man wär mittendrin ...“. Zur Bedeutung des Hörspiels im Medienalltag von Kindern. *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 49(2), 66 – 81.
- Fritz, J. (1997). Edutainment – Neue Formen des Spielens und des Lernens. In J. Fritz & W. Fehr (Hrsg.), *Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 103 – 120). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Glogauer, W. (1999). *Die neuen Medien machen uns krank: gesundheitliche Schäden durch die Medien-Nutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Gray, J. A. & Wedderburn, A. A. (1960). Grouping strategies with simultaneous stimuli. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 180 – 184.
- Grimm, H. (Hrsg.). (2000). *Sprachentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Band C3/3). Göttingen: Hogrefe.
- Groebel, J. (1994a). Kinder und Medien: Nutzung, Vorlieben, Wirkungen. *Media Perspektiven*, o. Jg.(1), 21 – 27.
- Groebel, J. (1994b). Aufmerksamkeit und Informationsaufnahme beim Medienkonsum von Kindern. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen* (S. 203 – 209). Opladen: Leske & Budrich.
- Grüniger, C. & Lindemann, F. (2000). *Vorschulkinder und Medien*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hansen, G. & Manzke, L. (1993). *Hexen und Monster im Kinderzimmer. Ergebnisse einer Befragung zum Gebrauch von Kinder- und Hörspielkassetten*. Remscheid: Rolland.
- Haider, F. (1995). Hörkassetten in der Elternarbeit. *KiTa aktuell*, 11, 183 – 187.
- Heidtmann, H. (1995). Die Medienfreunde unserer Kinder. Ergebnisse einer Umfrage. *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, o. J.(4), 194 – 201.
- Heidtmann, H. (1999a). Hörspielserien wieder im Trend. Aktuelle Entwicklungen auf dem Kindertonträgermarkt. Teil I. *ekz-Medien-Info*, 5(7), 3 – 5.
- Heidtmann, H. (1999b). Hörspielserien wieder im Trend. Aktuelle Entwicklungen auf dem Kindertonträgermarkt. Teil II. *ekz-Medien-Info*, 5(8), 3 – 6.
- Heidtmann, H. (1999c). Hörspielserien wieder im Trend. Aktuelle Entwicklungen auf dem Kindertonträgermarkt. Teil III. *ekz-Medien-Info*, 5(9), 3 – 4.
- Heidtmann, H. (1999d). Literatur für „kleine Kopfhörer“. Kindertonträger: Produktionsbedingungen und Marktentwicklung. In R. Raedeke (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland* (S. 254 – 261). München: Arbeitskreis für Jugendliteratur.
- Heinemann, M. (1997). Störungen der Sprachentwicklung als Alarmzeichen – Neue Untersuchungsergebnisse. In K. Ring, K. v. Trotha & P. Voß (Hrsg.), *Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur* (S. 104 – 110). Baden-Baden: Nomos.
- Hennon, E., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2000). Die besondere Reise vom Fötus zum spracherverwendenden Kind. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Band C3/3) (S. 41 – 104). Göttingen: Hogrefe.

- Hoffner, C. (1996). Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 40, 389 – 402.
- Horton, D. & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction. Observation on intimacy at a distance. *Psychiatry*, 19, 185 – 206.
- Inhalte und Themen der Kinderhörspiele. (1995). *Musikwoche – Kindertonträger Special* (S. 21). Institut für angewandte Kindermedienforschung (2001). *IfaK-Statistik* (Online). Verfügbar unter: <http://ifak.hbi-stuttgart.de/serv3e5.htm> (10.07.2001).
- Kahneman, D. & Chajzyck, D. (1983). Tests of the automaticity of reading: Dilution of Stroop effects by colour-irrelevant stimuli. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9, 497 – 509.
- Keller, H. (2000). Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In H. Grimm (Ed.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*. CIII/3 (379 – 402). Göttingen: Hogrefe.
- Kitamura, C. & Burnham, D. (1998). The infant's response to maternal verbal affect. In C. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances of Infant Research*. Vol. 12 (S. 221 – 238). Stanford, CN: Ablex.
- Laudowicz, E. (1998). *Computerspiele. Eine Herausforderung für Eltern und Lehrer*. Köln: Papyrossa Verlag.
- Logan, G. D. (1985). Skill and automaticity: relations, implications and future directions. *Canadian Journal of Psychology*, 39, 367 – 386.
- Lühr, H. (1998). Kinder hören mehr. *Hörwelt. Radio- und Audiobuchmagazin*, o. J.(9), 54.
- Maas, G. (1997). Filmmusik. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (3. Auflage) (S. 203 – 208). Reinbek: Rowohlt.
- Messer, D. J. (1994). *The development of communication: From social interaction to language*. New York: Wiley.
- Neumann, O. & Sanders, A. I. (Hrsg.). (1996). *Aufmerksamkeit. Enzyklopädie der Psychologie, Band CII/2*. Göttingen: Hogrefe.
- Neumann-Braun, K. & Güra, T. (1997). Hörmedien bei Kindern und Jugendlichen. Ein Literaturbericht zu Nutzung und Funktion. *Der Deutschunterricht*, 49(3), 40 – 47.
- Paus-Haase, I. (1994). Die Helden der Kinder. Zur Attraktivität und Verarbeitung fiktionaler Geschichten und Figuren. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Band I* (S. 232 – 247). Opladen: Leske & Budrich.
- Paus-Haase, I., Höltershinken, D. & Tietze, W. (1990). *Alte und neue Medien im Alltag von jungen Kindern. Orientierungshilfen für Eltern und Erzieher*. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Peinecke, C. (1996). Kriterien für die Bewertung von Tonträgern für Kinder. In W. Schill & D. Baacke (Hrsg.), *Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis der auditiven Medien* (S. 166 – 169). Frankfurt am Main: GEP.
- Pöttinger, I. (1994). Augen zu, Ohren auf! Das Hörkassettenangebot für Kinder. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen* (S. 330 – 338). Opladen: Leske & Budrich.
- Posner, M. I. & Snyder, C. R. R. (1975). Attention and cognitive control. In R. L. Solso (Ed.), *Information processing and cognition: The Loyola Symposium* (55 – 85). Hillsdale: Erlbaum.
- Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Band C3/3) (S. 403 – 432). Göttingen: Hogrefe.
- Ritterfeld, U. (zur Publikation eingereicht). Auditive Aufmerksamkeit und Sprachlernen. Explikation eines impliziten Zusammenhangs.
- Ritterfeld, U. & Vorderer, P. (2000). Beeinträchtigen unterhaltsame Medienangebote den Spracherwerb? Klischees, Fakten und Vermutungen. *Sprache Stimme Gehör*, 4, 146 – 154.
- Rogge, J.-U. (1995). Hören als Erlebnis. Die Bedeutung von Hörkassetten im (Medien-)Alltag von Kindern. *Medien Praktisch*, 19(3), 30 – 34.
- Schmidbauer, M. & Lühr, P. (2000). *Kinder und Fernsehen in Deutschland: eine Dokumentation empirischer Forschungsprojekte 1989 – 1999*. München: KoPäd Verlag.
- Schmidt, S. (1998). *Wortschatzerwerb beim Fernsehen. Eine Untersuchung mit fortgeschrittenen Lernern des Englischen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Schneider, W., Ennemoser, M. & Reinsch, C. (1999). Zum Einfluß des Fernsehens auf die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 10. Sonderheft* (S. 56 – 66). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schneider, W. & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search and attention. *Psychological Review*, 84, 1 – 66.
- Schramm, H. (2001). Unterhaltungsmusik – Musik zur Unterhaltung? Terminologische und funktionelle Annäherung an eine omnipräsente Musikkategorie. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 13(3), 125 – 137.
- Schroll-Decker, I. & Peicher, I. (1999). Zur Qualität von Hörspielkassetten für Kinder. Hörspielkassetten: Ein Klassiker unter den Medien. *Medien Praktisch*, 23(3), 58 – 62.
- Siegert, S. & Ritterfeld, U. (2000). Die Bedeutung naiver Sprachlehrstrategien in Erwachsenen-Kind-Dyaden. *L.O.G.O.S interdisziplinär*, 1, 37 – 43.
- Snow, C. (1999). Social perspective on the emergence of language. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (257 – 276). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monograph*, 74(11), (whole no. 498).
- ten Hoopen, G. (1996). Auditive Aufmerksamkeit. In O. Neumann & A. I. Sanders (Eds.), *Aufmerksamkeit. Enzyklopädie der Psychologie*. CII/2 (115 – 161). Göttingen: Hogrefe.
- Underwood, G. & Everatt, J. (1996). Automatische und gesteuerte Informationsverarbeitung: Die Rolle der Aufmerksamkeit bei der Verarbeitung des Neuen. In O. Neumann & A. I. Sanders (Eds.), *Aufmerksamkeit. Enzyklopädie der Psychologie*. CII/2 (S. 267-331). Göttingen: Hogrefe.
- Vorderer, P. (1994). „Spannung ist, wenn's spannend ist“. Zum Stand der (psychologischen) Spannungsforschung. *Rundfunk und Fernsehen*, 42(3), 323-339.
- Vorderer, P. (1996a). Rezeptionsmotivation: Warum nutzen Rezipienten mediale Unterhaltungsangebote? *Publizistik*, 41, 310-326.
- Vorderer, P. (Hrsg.) (1996b). *Fernsehen als „Beziehungskiste“*. *Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vorderer, P. (1998). Unterhaltung durch Fernsehen: Welche Rolle spielen parasoziale Beziehungen zwischen Zuschauern und Fernsehakteuren? In G. Roters, W. Klingler & O. Zöllner (Hrsg.), *Fernsehforschung in Deutschland. Themen, Akteure, Methoden* (S. 689 – 707). Baden-Baden: Nomos.
- Vorderer, P. (im Druck). It's all entertainment – sure. But what exactly is entertainment? Communication Research, Media Psychology, and the explanation of entertainment experiences. *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, Media and the Arts*.
- Vorderer, P. & Bube, H. (1996). Ende gut – alles gut? Eine empirische Studie über den Einfluß von emphatischem Streß und Filmausgang auf die Befindlichkeit von Rezipienten und deren Bewertung des Films. *Medienpsychologie*, 2, 128 – 143.
- Vorderer, P. & Klimmt, C. (im Druck). Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld zwischen Unterhaltungs- und Informationsangeboten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Vorderer, P., Klimmt, C. & Lieberth, D. (im Druck). Spaß, Spannung, Spiel. Eine Beobachtungsstudie zum Unterhaltungserleben 3- bis 4-jähriger Kinder während der Rezeption formal unterschiedlich unterhaltsamer Varianten eines Hörspiels. In P. Roessler, V. Gehrau & S. Kubisch (Hrsg.), *Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung: Der Prozess der Rezeption*. München: Reinhard Fischer.
- Vorderer, P., Knobloch, S. & Schramm, H. (im Druck). Does entertainment suffer from interactivity? The impact of watching an interactive TV movie on viewers' experience of entertainment. *Media Psychology*.
- Weber, W. (1997). *Strukturtypen des Hörspiels – erläutert am Kinderhörspiel des öffentlich-rechtlichen Rundfunks seit 1970*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wermke, J. (1997). Kinder- und Jugendliteratur in den Medien oder: Der Medienverbund als ästhetische Herausforderung. In G. Rupp (Hrsg.), *Ästhetik im Prozeß* (S. 179 – 218). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Wermke, J. (1999). Tempo – Rhythmus – Kontrast. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Wirth, W. (2001). Aufmerksamkeit: Ein Konzept- und Theorieüberblick aus psychologischer Perspektive mit Implikationen für die Kommunikationswissenschaft. In K. Beck & W. Schweiger (Hrsg.), *Attention Please! Online-Kommunikation und Aufmerksamkeit* (S. 69 – 89). München: Reinhard Fischer Verlag.
- Zillmann, D. (1988). Mood management: Using entertainment to full advantage. In L. Donohew, H. E. Sypher, E. T. Higgins (Eds.), *Communication, social cognition, and affect* (pp. 147 – 171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zillmann, D. (1996). The psychology of suspense in dramatic exposition. In P. Vorderer, H. J. Wulff & M. Friedrichsen (Eds.), *Suspense: Conceptualizations, theoretical analyses, and empirical explorations* (pp. 199 – 231). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zillmann, D. (2000). Mood management in the context of selective exposure theory. In M. E. Roloff (Eds.), *Communication Yearbook 23* (pp. 123 – 145). Thousand Oaks: Sage.
- Zillmann, D. & Cantor, J. R. (1977). Affective responses to the emotions of a protagonist. *Journal of Experimental Social Psychology*, *13*, 155 – 165.