

Maya Götz

Was nebenbei noch so hängen bleibt

Oder die Frage, wie Menschen vom Fernsehen lernen, ohne es zu merken

Es ist hinlänglich bewiesen, dass Kinder und Jugendliche vom Fernsehen lernen, Förderliches und auch so manches, was nicht unproblematisch ist. Vieles davon kann explizit abgefragt werden und die Lernprozesse werden bewusst wahrgenommen. Anderes findet in Prozessen statt, die dem Bewusstsein zumindest nicht direkt zugänglich sind. Dieser Artikel versucht anhand eingängiger Beispiele und spielerischer Metaphern zentrale Phänomene nachzuzeichnen.

Lassen Sie mich mit einer direkten Frage anfangen: Wie geht die Braut in Deutschland traditionell zum Altar?

Um die Frage zu beantworten, stellen Sie sich jetzt vermutlich ein Bild vor – richtig? Sie sehen vor Ihrem inneren Auge ein Brautpaar und eine Kirche – richtig? Schauen Sie sich doch einmal diese innere Repräsentation genauer an. Wie geht die Braut zum Altar? Vermutlich werden Sie sagen: »In Weiß.« – Richtig. Vielleicht hören Sie einige Töne einer bestimmten Melodie? Den sogenannten Hochzeitsmarsch bzw. »Treulich geführt« aus Wagners Oper Lohengrin – richtig. Wer geht neben der Braut? Der Vater? Nein, eigentlich nicht. Traditionell geht in Deutschland der Vater nicht neben der Braut. Es gab diese Tradition im frü-

hen Mittelalter, um symbolisch die »Munt«, also die Herrschaft über die Tochter an den Ehemann weiterzugeben.¹ Ab dem 14. Jahrhundert setzte sich dann in vielen europäischen Ländern praktisch durch, dass sich Braut und Bräutigam vor der Kirche trafen, dort ein Teil der Zeremonie stattfand und die beiden dann gemeinsam zur Hochzeitsmesse in die Kirche gingen (Shahar 1981, S. 86). In der heutigen Zeit ist der Ablauf der Heiratszeremonie sicherlich im Einzelfall verhandelbar. Eine informelle Umfrage unter 20 Pfarreien ergab, dass es hierzulande nach wie vor nur in einigen wenigen Gemeinden üblich ist, dass der Brautvater die Braut zum Altar führt. Traditionell treten Mann und Frau gemeinsam vor Gott, um das Ehegelöbnis abzulegen. Dennoch ist in der Imagination vieler Erwachsener (z. B. bei der IZI-Tagung 2009) das Bild vom Brautvater, der die Braut zum Altar führt, als »traditionell Deutsch« präsent.

Was antworten Kinder auf diese Frage? Eine repräsentative Befragung unter 6- bis 12-Jährigen² ergab, dass rund die Hälfte der Kinder der Meinung ist, »der Vater« führe die Braut zum Altar, etwa 30 % wissen es nicht und nur rund 15 % antworten »der Bräutigam«. Je älter die Kinder werden, desto häufiger meinen sie, es sei der Brautvater, besonders die Mädchen. Während es mit 6 bis 7 Jahren noch 30 % sind, sind es mit 8 bis 9 Jahren bereits 51 % und mit 10 bis 12 Jahren 60 %, die den Brautvater als traditionell Deutsch angeben (vgl. Abb. 1).

Wie kommt es, dass sich hier viele Menschen so sicher sind, obwohl es nicht der hiesigen Tradition entspricht? Zu einem vermutlich nicht geringen Teil sind es die Bilder aus Filmen aus dem angloamerikanischen Raum. In Großbritannien, den USA und Kanada wartet der Bräutigam traditionell mit Trauzeugen und Brautjungfern am Altar und der Brautvater bringt ihm die Braut an die Seite. Durch die Dominanz des angloamerikanischen Films in unserem Kino- und Fernsehangebot übernehmen Kinder dieses Bild. Da für Mädchen mit zunehmendem Alter romantische (US-amerikanische) Filme besonders bedeutsam werden, steigt hier die Zahl so deutlich an. Ein typisches Beispiel des Lernens, ohne es zu merken. Zwar können wir mit den derzeitigen

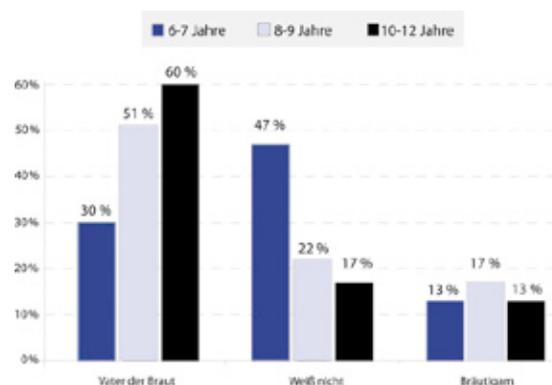


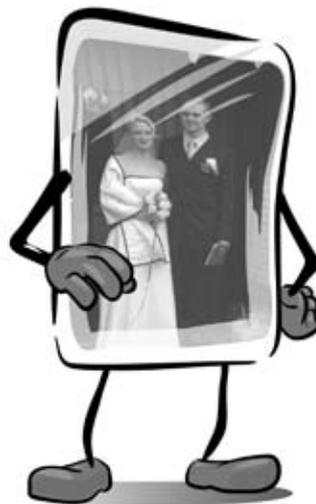
Abb. 1: Befragung unter Kindern und Jugendlichen: »Wer führt die Braut zum Altar?«

wissenschaftlichen Methoden nicht wirklich verlässlich nachweisen, was hier stattfindet, die folgenden Deutungsmuster aus aktuellen Ansätzen aus der Psychologie und den Kommunikationswissenschaften sowie einige IZI-Studien sollen dem Thema jedoch etwas auf den Grund gehen.

Unser Wissen in inneren Bildern

Ein großer Teil unseres Wissens sind Formen der inneren Repräsentation. Zumindest auf die bewusst zugänglichen können wir durch Evozierung zugreifen. Um die Frage »Wie geht die Braut traditionell zum Altar?« zu beantworten, kann der Mensch diese inneren Repräsentationen »hochholen«. Wie das abgespeicherte Wissen und die Abläufe bei der Evozierung beschrieben werden, ist u. a. vom wissenschaftlichen Hintergrund des Beschreibenden abhängig. Eine etablierte, wenn auch etwas metaphorische Beschreibung ist die der inneren Bilder (Hüther 2009; Klemm 2003a, 2003b). Aufbauend auf einem Erlebnis bilden die Menschen diese inneren Repräsentationen, eine Art visuelle Vorstellungen, die vor dem inneren Auge betrachtet werden können und verschiedene Wahrnehmungsqualitäten aufweisen (visuell, akustisch, olfaktorisch, haptisch und geschmacklich). Sie sind meist mit einer Handlungsepisode kombiniert und mit Gefühlen (emotionale Marker) verbunden. Ab ca. dem 4. Lebensjahr kommen Worte zu den Bildern hinzu. Dieses so gespeicherte Konglomerat ist in seinen einzelnen Momenten amodal verknüpft. So ist es z. B. auf das Wort »Provence« nicht nur möglich, sich violette Felder vorzustellen, sondern sie zu riechen, den warmen Wind zu spüren etc. Dieses imaginär »ganzheitliche« Empfinden kann dabei auf einem realen Besuch in der Provence begründet sein oder auch nur auf einer starken Imagination z. B. durch Erzählungen, Bilder, ein Lavendelkissen etc. Fernsehen,

wenn es für den Menschen bedeutsam ist, kann in die innere Repräsentation eingehen. Diese Bedeutsamkeit kann durch verschiedenste Momente der Mensch-Medien-Beziehung hergestellt werden. Das Bild des Brautvaters beispielsweise steht oftmals im dramaturgischen Höhepunkt von Filmen. Sind die RezipientInnen mit der Handlung mitgegangen und haben sie sich empathisch eingefühlt und mit der Heldin oder dem Helden mitgeföhlt, wird diese Szene u. U. zur positiven Erfüllung der Hoffnung und der eigenen Geföhle.



© PIXELIO/Rita Köhler

Menschen produzieren innere Bilder. In ihnen sind Erfahrungen mit verschiedenen Wahrnehmungsqualitäten gespeichert, in Episoden verpackt und mit Geföhlen verbunden

Lernen durch emotional besondere Fernseherlebnisse

Menschen lernen aus emotional bedeutsamen Erlebnissen besonders gut (u. a. Roth 2003, S. 303). Fernsehen bietet viele solcher emotionalen Momente und kann entsprechend wirksam werden.

Noch ein Beispiel: Stellen Sie sich vor, es ist Sommer. Sie schwimmen in einem See. Hören Sie auch manchmal die Töne der Musik des Films *Der Weiße Hai*? Schauen Sie sich nach einer großen Rückenflosse an der Wasseroberfläche um oder sehen Sie sich selbst in der Unterwasseransicht? Dann geht es Ihnen wie den befrag-

ten Studenten, die früh und zum Teil viel zu früh den Film *Der Weiße Hai* gesehen haben. Ein Proband berichtete in einer Studie zum Thema Angst vor dem Fernseher (Holler/Bachmann 2009), er habe den Film mit 6 Jahren gesehen. Es geschah aus Versehen, denn »Opa dachte halt, das sei ein Tierfilm«. Noch heute mit 24 Jahren hat er Angst vor undurchsichtigen Gewässern, obwohl er ein guter Schwimmer ist. Zumindest ein Teil dieses inneren Bildes ist durch den Film geprägt. In einer dramaturgisch gut eingebetteten Schlüsselszene ist eine lange Kamerafahrt unter Wasser zu sehen. Fast 20 Sekunden lang baut sich dadurch Spannung auf, dass die Zuschauer dem imaginären Blick eines Hais auf der Suche nach Beute folgen. Die Musik wird langsam lauter und präsenter. Dann: Umschnitt auf die Badegäste am Strand, Schreie, blutrote Wasserfontänen und an die Oberfläche kommt ein riesiger Hai mit einer zunehmend zerfleischten Frau. Diese emotionalisierte Szene knüpft an tieferliegende Ängste der Hilflosigkeit im Wasser an, an die dunkle, unerkannte und damit unausweichliche Gefahr jenseits des Sichtbaren, der der schutzlose, fast nackte Körper ausgesetzt ist. Was hier passieren kann, ist eine Form der medialen Traumatisierung. Diese Angst ist zwar keine wirkliche Todesangst, denn Medienerlebnisse sind parasoziale Erlebnisse (Horton/Wohl 1956), dennoch bietet die Loslösung vom direkten Handlungszwang und Leidensdruck – schließlich werden wir nicht wirklich vom Hai attackiert – einen spezifischen Erfahrungsraum, in den sich Zuschauende wie in ein Rollenspiel eindenken und mitfühlen bzw. sich hineinprojizieren können. In diesem Sinne kann auch ein Fernseherlebnis – wenn wahrscheinlich auch nur in seltenen Ausnahmefällen – ein für ein Trauma typisches Diskrepanzerleben auslösen. Der bedrohlichen Situation stehen keine individuellen Bewältigungsmöglichkeiten gegenüber und es dominiert das Gefühl von

intensiver Furcht, Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe. Es wäre gegenüber den schrecklichen Dingen, die Menschen widerfahren können, unangemessen, den Begriff Trauma überzustrapazieren. Dennoch kann es – wie gesagt in absoluten Ausnahmefällen – durch unerwartete, völlig überfordernde Bilder und Szenen, die mit besonders starker Furcht und Grauen erlebt werden, auch durch ein Fernseherlebnis zu einer dauerhaften Erschütterung des Selbst- und Welterlebens kommen. Diese Rezeptionserfahrungen können vorhandene innere Repräsentationen überlagern bzw. erweitern. Das Ergebnis: Selbst mit dem verlässlichen Wissen, dass in deutschen Süßwasserseen keine Haie leben, kommt das Bild der Unterwasserkamerafahrt auf die Beine gelegentlich wieder »hoch«.

Lernen durch emotional starke Bilder und Sequenzen

Bilder, die sich so in die Memorierung »einbrennen«, lassen sich zu Recht als starke Bilder bzw. Sequenzen bezeichnen. Sie zeichnen sich bei fiktionalen Stoffen aus durch

- a) ihre narrative Einbindung, die sie durch den Kontext emotionalisiert,
- b) eine emotional prägnante Inszenierung, die eine Involvierung nahelegt und
- c) ihre prägnante Symbolisierung, in der sie Wünsche und Erfahrungen, Hoffnungen und Ängste der Menschen widerspiegeln und ihnen eine spezifische Repräsentation geben.

Das Bild des Einmarschs der Braut im angloamerikanischen Film ist z. B. mehr als nur der Höhepunkt der Geschichte. Aus der Perspektive der Frau steht der geleitende Brautvater auch für Wertschätzung und Anerkennung durch den Vater. Sie ist nun nicht mehr »sein kleines Mädchen«, sondern er erkennt symbolisch ihre Selbstständigkeit und den erotischen Partner an, was gerade für den Vater oft eine krisenhafte Erfahrung ist (Flaake 2003). Es ist aber nicht nur der Brautvater, sondern auch der

Bräutigam, der ihr erwartungsvoll entgegenblickt, der sie jetzt quasi neu und in einer anderen Rolle sieht. Eine Inszenierung von Bewunderung, tief empfundener Liebe, Verheißung und nicht zuletzt Begehren. Hinzu kommen die bewundernden Blicke der Freundinnen (Brautjungfern), der besten Freunde (Trauzeugen), der Familie und der Gemeinde, die in der Kirche für ihren Einmarsch anerkennend aufsteht, und noch vieles mehr, was dicht an bekannte und kritisierte Phänomene weiblicher Sozialisation anschließt (zusammenfassend bei Rendtorff 2003; Kühnl/Schultheis 2010). Trotz oder gerade auch parallel und ergänzend zum Erleben von Kompetenz und Eigenständigkeit von Frauen heute ist es attraktiv, sich diesen Fantasien zumindest kurzzeitig im Freiraum einer fiktionalen Filmgeschichte »hinzugeben«. Insofern ist es nicht nur eine Frage der Genrevorlieben, dass Mädchen sich mit zunehmendem Alter sicherer sind, dass es der Vater ist, der die Braut zum Altar führt. Diese Vorstellung knüpft an Werte und Orientierungen an, die tief in ihrem »Doing Gender« liegen, symbolisiert Dinge, die kaum auszusprechen sind, und gibt ihnen Bilder von dem, was richtig und erstrebenswert ist.³

Lernen durch Identitätsangebote und Lesarten

Fernsehen und Film können dabei nachhaltig zum Teil des Selbstbildes werden. Ein Fallbeispiel aus einer Studie zur Bedeutung von Medienfiguren im Rahmen der Identitätsentwicklung von Mädchen und Jungen: Leonie, 10 Jahre, wird eine Assoziationskarte vorgelegt, auf der »Mädchen-Sein« steht. Frei und spontan erzählt sie: »Das mag ich eigentlich manchmal überhaupt nicht.« Schon seit Jahren hadert sie mit ihrem eigenen Mädchen-Sein. Sie möchte kein »typisches Mädchen« sein, schon gar nicht so, wie die ehemalige »Freundin«, die sie verraten hat und ihr das Leben in der Nachbarschaftsclique

jetzt schwer macht. Sie fühlt sich in ihren Möglichkeiten eingeschränkt, möchte aktiv, sportlich und handlungsorientiert sein, ohne Streitereien unter Mädchen. Wie das gehen soll, konnte sie sich früher nicht vorstellen. In ihrer eigenen Identitätsentwicklung kann sie aber einen Moment ausmachen, der alles verändert hat: Als sie den Film *Die Wilden Kerle* gesehen hat.

»Und dann hat mir der Film gesagt, in mir steckt noch was Besseres drin ... Da war nämlich auch ein Mädchen, die war zuvor immer total schüchtern und so, und das war ich auch.«

Für Leonie war der Film wie ein Heureka-Erlebnis, ein Erkenntnismoment, in dem sie eine Perspektive für sich und ihre Suche erkannte: die Filmfigur Vanessa. Das Kinoerlebnis war für sie das Schlüsselerlebnis, in dem sie sich wiedererkannte und eine Perspektive für ihre Selbstkonstruktion entwickelte. Ein Mädchen, das seine Wildheit auslebt, sich beweist, verantwortlich und anerkannt ist und nur noch mit Jungen spielt. Dieses Kinoerlebnis verändert Leonie: Im darauffolgenden Sommer gibt sie sich ebenfalls nur mit Jungen ab, schneidet ihre Haare kurz und zieht sich wie ein

Junge an. Der Film gibt ihr die Orientierung, nach der sie gesucht hat. Bei genauerem Hinsehen wird im Interview aber auch deutlich, dass ihre Deutungsmuster davon, »wie Jungs sind«, und vor allem »wie Mädchen sind«, sehr dicht, zum Teil wortwörtlich aus dem Film übernommen sind. Hierzu gehört auch, dass Mädchen eigentlich nur dann wirklich gut und cool sind, wenn sie sich an die Jungs anpassen. Jungen hingegen dürfen sich auf gar keinen Fall Mädchen annähern.

Der Film bzw. die Filmreihe *Die Wilden Kerle* zelebriert das Junge-Sein. Dazu gehört neben Fußball und Zweiradfahren besonders auch die Abgrenzung vom Mädchen-Sein. Mädchen werden dabei überstereotypisiert und vor allem im ersten Film nur auf ihre Vorliebe fürs »Zurechtmachen« reduziert. Mädchen sind zickig, anstellig und höchstens zum Zujubeln der »richtigen Kerle« geeignet. Kennzeichen des Mädchen-Seins ist die Farbe Rosa, die für Jungen, die richtige Jungen sein wollen, unbedingt zu vermeiden ist.

So positiv und wichtig es für Leonie war, endlich die Symbolisierung eines aktionsbetontereren Mädchen-Seins gefunden zu haben, so schwierig wird es nun, sich selbst als Mädchen mit ihren eigenen Identitätsfacetten zu integrieren. Eigentlich lackiert sie sich gerne die Nägel und benutzt auch mal Haarspray etc., aber genau das passt jetzt nicht mehr und bringt sie letztendlich in die nächste Identitätskrise. Denn es ist eben nicht nur die Figur Vanessa, die sie übernimmt, sondern auch die stereotypen Deutungsmuster von Mädchen- und Junge-Sein. Im Bild der Karten: Heureka kommt selten allein.

Aber warum funktioniert dieser Mechanismus der Stereotypisierung selbst bei einem so reflektierten und selbstbewussten Mädchen wie Leonie, die es doch eigentlich besser wissen müsste?

Zunächst »funktioniert« der Film so gut, weil er bereits vorhandene Erfah-

rungswelten aufgreift. Mädchen sind in ihrer Kommunikation mit anderen auch manchmal widerständig. Sie haben in ihrer geschlechterspezifischen Sozialisation gelernt, ihre aggressiven Impulse nicht durch körperliche Kabbereien oder im Wettkampf, sondern eher verbal und auf der psychischen Ebene auszutragen. Dies deuten wir gesellschaftlich als »zickig«. Insofern stellt der Film dies nur etwas stereotypisiert und überzogen dar. Auch die Farbe Rosa ist die kollektiv akzeptierte Farbe für Mädchen, die genutzt wird, um sie eindeutig als »nicht Junge« zu kennzeichnen. Setzt der Film die Farbe Rosa zur Kennzeichnung von Mädchen-Sein und Weiblichkeit überzogen ein, dann liegt das nicht jenseits der Realität. Er lässt nur einfach aus, dass die »rosa Phase« von Mädchen meist vor dem Grundschulalter liegt und es viele Mädchen gibt, die Rosa nicht mögen. Der Film stereotypisiert, überzieht und stellt vereinfacht dar. Dennoch greift er gemeinsam getragenes Wissen auf, was den Film in seiner Handlung für

gerechtigkeit, Versagen, Gemeinschaftsbildung, Individualität, dem Umgang mit unhaltbaren Idolbildern usw. Damit legt er bestimmte Lesarten (vgl. Hall 1992) des Inhalts nahe, d. h. verschiedene Menschen werden ihn verschieden verstehen, es wird aber eine Interpretation vorzugsweise nahegelegt: Junge-Sein ist etwas Tolles und bedeutet Freundschaft, Abenteuer, Wettkampf, Herausforderung etc. Dies sind Momente, die für Leonie ausgesprochen attraktiv sind, die sie aber dauerhaft in Konflikt mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit führen werden. Letztendlich ist sie ein Mädchen und leidet ja auch gerade unter der zu engen Geschlechterdefinition.

Auf das Bild mit den inneren Bildern übertragen wird durch den Film bereits vorhandenes, sozusagen wartendes Wissen aktiviert und kommt in Bewegung, und zwar in potenziell angelegte Bahnen. Andere innere, bisher wartende Bilder schließen sich ihm an und es entsteht der Eindruck: »Ja, genau so ist es.«



Vorhandenes Wissen wird aktiviert und die neuen Bilder werden besonders dann gut übernommen, wenn sie den bisherigen »sitzenden« Informationen ähneln bzw. ein Anschluss (gemeinsames Marschieren, Bahnung typischer Pfade) möglich ist

Leonie überhaupt erst glaubhaft und humorvoll macht.

Auf der Basis dieses gemeinsam geteilten Wissens (Mädchen sind zickig, auf ihr Äußeres fokussiert, lieben Rosa etc.) erzählt der Film aus einer klar geschlechterspezifischen Perspektive – nämlich aus der von Jungen – die Geschichte von Un-

Mit dem aktivierten Wissen werden dann eventuell Kategorien gebildet, wie Schachteln oder Dateien, und mit einer Überschrift versehen. Leonie bildete mit dem Film sozusagen die Schachteln »So sind Mädchen« und »So sind Jungen«. Die Kennzeichnung von Menschen findet unter der Oberkategorie »Geschlecht« statt, die



Medien bieten Kategorisierungen, hier die Bilder vom Junge-Sein und typischen Mädchen-Sein

sich in 2 polarisierte und aus Leonies Perspektive hierarchisierte Gruppen (Jungen besser, Mädchen nicht so gut) teilen. Dieses so gebildete und abgespeicherte Wissen war dann im Interview leicht abrufbar. Auf die Assoziationskarte »Mädchen-Sein« zitiert Leonie dann nahezu wortwörtlich den Film und ist sich auch sicher, dass Mädchen so und Jungs so sind. Das heißt, Fernsehen, wenn es in die Sinnperspektive der Menschen passt, kann Erfahrungen bündeln und kategorisieren. Diese Kategorien gehen dann ins Weltwissen ein.

Lernen durch die Anhäufung ähnlicher Repräsentationen

Innere Repräsentationen können durch ein einziges Medienerlebnis geprägt sein, häufig sind es aber auch wiederkehrende Momente in den Medienrepräsentationen, die unser Weltwissen prägen. Weil »immer wieder« im Film der Vater die Braut zum Altar führt, scheint dies der Normalfall zu sein. Manchmal kultiviert uns schon allein die Häufigkeit, mit der bestimmte Dinge gezeigt und erzählt werden. Diese Prozesse sind nicht immer den bewussten Teilen unseres Gedächtnisses zugänglich, sondern sind im impliziten Bereich gespeichert. Nachzuweisen ist z. B. der »Truth-Effekt«: Wird eine Information ein zweites

Mal gesehen, gelesen oder gehört, beurteilen Menschen sie als wahrer und glaubwürdiger als beim ersten Mal. Wir halten eine zweimal gehörte Information sogar oft für wahrer als eine andere, dieser widersprüchlichen Information (zusammengefasst u. a. bei Dechêne et al. 2010). Durch die häufige und immer wieder ähnliche Repräsentation haben Informationen eine größere Chance, für unseren Wissensaufbau bedeutsam zu werden. Bestimmte Darstellungsformen und Bedeutungssetzungen werden so kultiviert und für uns schnell selbstverständlich, d. h. sie werden im Alltag nicht mehr hinterfragt. Einmal erworbene innere Bilder sind gewissermaßen widerständig gegen Infragestellung und Veränderung. Einmal da, schlagen sie sozusagen Wurzeln. Diese Prozesse können sogar jenseits unserer bewussten Wissensaufnahme stattfinden. Der sogenannte »MME« (Mere-Exposure-Effekt) z. B. weist nach, dass es allein durch die mehrfache Darbietung von Personen, Situationen oder Dingen zu einer positiveren Einstellung beim Rezipi-

enten kommen kann. Beim Product Placement fördert allein die mehrfache, unauffällige Präsentation eines Logos die positivere Einstellung zur Marke. Dies passiert insbesondere dann, wenn das Placement mehrfach unauffällig dargeboten wird, die Zuschauer den Beitrag aufmerksam und interessiert verfolgen und die Beeinflussung nicht bemerken (Schemer/Matthes/Wirth 2007). Der vermutete Grund hinter derartigen Effekten: Je öfter ein Reiz verarbeitet wird, desto besser wird die Bahnung im impliziten Gedächtnis, was wiederum dazu führt, dass die Verarbeitung leichter und flüssiger wird. Das Bekannte ist uns sympathischer, es sei denn, wir haben es als problematisch eingestuft.

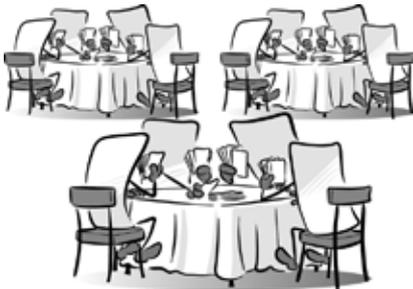
Lernen durch den kommunikativen Umgang mit dem Medieninhalt im Alltag

Natürlich ist es nie nur der Medientext, der die inneren Bilder prägt, sondern vor allem die individuelle Perspektive und der soziale Kontext des Individuums. Gerade in der Aneignung von Medieninhalten kann dies hoch bedeutsam sein. Medien entfalten ihre Bedeutung in manchen Fällen erst in der Kommunikation mit anderen. Die Castingshows *Deutschland sucht den Superstar (DSDS)* und *Germany's Next Topmodel (GNTM)* werden beispielsweise häufig in der Familie gesehen und schon während der Rezeption wird über die Inhalte gesprochen. Am nächsten Tag sind



Durch die Häufung und Wiederkehr des immer wieder Ähnlichen erscheint es uns glaubhafter und positiver

sie das Thema Nr. 1 in der Schule. Über *DSDS* z. B. reden 82 % der 9- bis 19-Jährigen am nächsten Tag auf dem Schulhof. Inhaltlich geht es u. a. darum, »wer sich blamiert hat, wer gut war, wer es verdient hat weiterzukommen und wer nicht« (Mädchen, 16, Realschule). In dieser Kommunikation werden Werte abgeglichen und Identitäts- und Selbstinszenierungsmomente unter den Freunden diskutiert. Gerade bei den Jüngeren ist es durchaus üblich, Teile aus den Castingshows nachzuspielen. Sie singen allein vor dem Spiegel Lieder, machen Gesangcontests oder spielen Catwalk auf Kindergeburtstagen (s. Götz/Gather in diesem Heft). Die anhand der Sendung aufgebauten inneren Bilder werden so weiter ausdifferenziert und vor allem gewertet und mit anderen abgeglichen.



Lernen mit Medien findet im sozialen Kontext statt und wird im Alltag verhandelt

Fazit

Menschen lernen vom Fernsehen, bewusst oder ohne es zu merken. Die Bilder, Szenen und Deutungsmuster gehen in unsere inneren Bilder ein. Wir lernen durch die emotionalen und kognitiven Erlebnisse beim Fernsehen, steigen in die Rezeptionsräume ein und nehmen Identitätsangebote auf. Es entstehen innere Repräsentationen davon, wie etwas richtig und normal ist. Fernsehen liefert neue Bilder, differenziert sie aus, kann kategorisieren, fokussieren, kann deuten, macht Dinge kommunizierbar und eben auch verhandelbar. Natürlich sind es immer die Menschen, die etwas aufnehmen oder ignorieren. Sie sind widerstän-

dig, eigenwillig, interpretieren um, sind aber auch anfällig und übernehmen Dinge in ihre inneren Bilder, die die Sicht auf sich und die Welt verzerren. Insbesondere im Bereich des Kinder- und Jugendfernsehens haben Medienschaffende hier eine nicht zu unterschätzende Verantwortung. Vieles sehen die jungen Zuschauenden das erste Mal im Fernsehen und das kann prägend sein. Qualität heißt hier vor allem Reflexion darüber, welche Bilder, Informationen und Geschichten Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung fördern, ihnen helfen, sich selbst und ihre Umwelt zu verstehen und die sie bei der Gestaltung ihrer Lebenswelt und Zukunft produktiv unterstützen. ■

ANMERKUNGEN

¹ In merowingischer und fränkischer Zeit war die vorherrschende Eheform die Muntehe. In ihr wurde die Munt – im Sinne von Herrschaft – durch den Vater an den Ehemann übergeben. Dafür wurde vom Bräutigam ein Muntgeld übergeben (Wettlauffer 1999, S. 86). Die zeremonielle Übergabe der Braut gegen Übergabe des Brautschatzes wird vielfach als der Ursprung der sich später entwickelnden Trauungshandlung gesehen. In einer Übersetzung des *Uplandslagen* (1296) heißt es: »... alsdann präsentierte der Vater sein Tochter dem Werber mit solchen Worten ›Ich gib dir hiermit mein Tochter zu ehren zu deinem ehelichen Weib auff mitten des schlaffbeths zu Thüren und schüsseln zu allem dritten Gelt zu besitzen in fahrenden und llegenden Gütern und zu aller gerechtigkeit.« (Carlsson 1965, S. 255)

² Befragung n= 731 (6-12 Jahre) in der *iconkids & youth* Mehrthemenumfrage, Oktober bis November 2009, im Auftrag des IZI

³ Der Eingang von Fernsehinhalt in die inneren Bilder ist dabei nicht auf emotionalisierte fiktionale Fernsehmomente begrenzt. Sie finden sich auch bei non-fiktionalen Formaten, die durch gelungene Bilder und Szenen, die den Zuschauenden prägnante Erkenntnisse bringen, vor allem die Kognition ansprechen (s. Schlote in diesem Heft)

LITERATUR

Carlsson, Lizzie: »Jag giver dig min dotter«. *Trolöning och ätkenskap i den svenska kvinnans äldre historia*, 2. Bde. Rätthistoriskt Bibliotek/Skrifter utgivna av institut för rätthistoriskt Forskning, Ser. 1, Bd. 8, 20. Stockholm: Nordiska bokhandeln 1965/1972.

Dechêne, Alice; Stahl, Christoph; Hansen, Jochim; Wänke, Michaela: *The truth about the truth: A meta-analytic review of the truth effect*. In: *Personality and Social Psychology Review*, 14/2010/2, S. 238-257.

Flaake, Karin: *Weibliche Adoleszenz: Zur Sozialisation junger Frauen*. Weinheim: Beltz 2003.

Götz, Maya: *Begeisterung bei den Kindern, Besorgnis bei den Eltern*. In: *TelevIZion*, 12/1999/2, S. 54-63.

Götz, Maya; Cada, Julia: *Die Creme von Lillifée »riecht nach Rosa«*. In: *TelevIZion*, 22/2009/2, S. 30-35.

Hall, Stuart: *Encoding/Decoding*. In: *Centre for Contemporary Cultural Studies* (Hrsg.): *Culture, media, language*. London: Routledge 1992, S. 128-138.

Holler, Andrea; Bachmann, Sabrina: *»Alpträume hatte ich lange«. Wo gemeinsames Fernsehen überfordert*. In: *TelevIZion*, 22/2009/1, S. 44-47.

Horton, Donald; Wohl, Richard: *Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance*. In: *Psychiatry*, 19/1956/3, S. 215-29.

Hüther, Gerald: *Männer – Das schwache Geschlecht und sein Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009.

Klemm, Ruth E.: *Die Kraft der inneren Bilder. Entstehung, Ausdruck und therapeutisches Potential*. Basel: Schwabe 2003a.

Klemm, Ruth E.: *The formation of inner pictures – an overview*. In: *TelevIZion*, 16/2003b/1, S. 6-10.

Kühnl, Iris; Schultheis, Klaudia: *Mädchenforschung – aktuelle Ergebnisse, Desiderata, Probleme*. In: Matzner, Michael; Wýrobnik, Irit (Hrsg.): *Handbuch Mädchen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz 2010, S. 376-389.

Rendtorff, Barbara: *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim: Beltz 2003.

Roth, Gerhard: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt: Suhrkamp 2003.

Schmer, Christian: *Wem Medienschönheiten schaden. Die differenzielle Anfälligkeit für negative Wirkungen attraktiver Werbemodells auf das Körperbild junger Frauen*. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 19/2007/2, S. 58-67.

Schmer, Christian; Matthes, Jörg; Wirth, Werner: *Werbewirkung ohne Erinnerungseffekte? – Eine experimentelle Studie zum Mere Exposure-Effekt bei Product Placements*. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 19/2007/1, S. 2-12.

Shahar, Shulamith: *Die Frau im Mittelalter*. Königstein/Ts.: Athenäum 1981.

Wettlauffer, Jörg: *Das Herrenrecht der ersten Nacht. Hochzeiten, Herrschaft und Heiratszins im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. Frankfurt/New York: Campus 1999.

Cards by Hansi Helle

DIE AUTORIN



Maya Götz, Dr. phil., ist Leiterin des IZI und des PRIX JEUNESSE INTERNATIONALE, München.