

## Der neue Ruf nach Medienforschung

Angesichts der gegenwärtigen Medienentwicklung, des Kabel- und Satellitenfernsehens wie der Videotechnik, und der damit begonnenen ständigen Programmvermehrung wird in der Öffentlichkeit wieder häufiger nach Medienwirkungsforschung gerufen. Selbst der Bundespräsident hat bei verschiedenen Anlässen eine Intensivierung dieser Forschung gefordert, und er hat auf das Mißverhältnis hingewiesen, das zwischen den enormen Aufwendungen zur Entwicklung und Etablierung der neuen Medien und dem geringen Aufwand für die Untersuchung ihrer Auswirkungen auf die Menschen besteht. Aber auch in einem unlängst veröffentlichten Bericht der Deutschen Forschungsgemeinschaft heißt es, der Umfang der Forschungsaktivität zum Thema Medienwirkungen sei „insgesamt gering“ und entspreche bei weitem nicht ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und politischen Problematik.

### Probleme empirischer Forschung

Es ist heute nahezu selbstverständlich, daß man an die empirischen Wissenschaften denkt, wenn von Medienforschung die Rede ist, und manche ihrer Vertreter lassen überhaupt nur das eigene Geschäft als Wissenschaft gelten. Doch so sehr die Forderung nach Intensivierung der empirischen Medienforschung zu unterstützen ist, so wichtig ist es andererseits auch, auf deren Grenzen hinzuweisen, damit nicht Erwartungen geweckt werden, die nicht einzulösen sind. Zwar mag die Medienwirkungsforschung tatsächlich ein Stiefkind des Wissenschaftsbetriebs sein, speziell in der Bundesrepublik, international gesehen liegt dennoch eine stattliche Anzahl einschlägiger Untersuchungen vor. So hat Henning Haase 1981 eine Literaturexpertise veröffentlicht (Schriftenreihe Media Perspektiven, Bd. 1), in der er ca. 1000 Arbeiten ausgewertet hat, die sich mit „medieninduzierten Einflüssen auf Kinder und Jugendliche“ befassen und die allein in den Jahren 1975 bis 1979 publiziert wurden, überwiegend in Amerika; dennoch, so sein Fazit, überwiegen noch immer Nichtwissen, Fragwürdigkeiten und Zweifel erheblich die Fragmente positiven Wissens.

Insofern läßt sich pointiert formulieren, daß weniger die Medienwirkungsforschung als vielmehr ihr Erkenntnisgewinn „insgesamt gering“ ist, und es läßt sich die Frage daran anschließen, ob dieses nur eine Folge ihrer Quantität ist oder nicht

auch eine Folge ihrer Qualität. Otto Friedrich Bollnow hat im Hinblick auf den pädagogischen Bereich von der „sogenannten strengen Forschung“ gesagt, daß die empirische Erziehungswissenschaft „zu einem immer exakteren Wissen von immer kleineren und unbedeutenderen Dingen kommt und daß sie die bedrängenden Fragen, in denen der praktische Erzieher einen Rat erhofft, aus ihrem Umkreis ausschließt“ (O. F. Bollnow im Gespräch, Freiburg 1983, 84). Das ist nicht als Verdikt über die empirische Forschung gemeint; Bollnow betont im Gegenteil deren Wichtigkeit. Er will nur auf ihre Grenzen hinweisen und auf die Notwendigkeit ihrer Einbindung in übergreifende Fragestellungen. Das aber gilt auch für die empirische Forschung im Medienbereich.

Diese Grundproblematik der Wirkungsforschung soll jedoch im folgenden nur indirekt angesprochen werden. Es soll vielmehr an die Eigenart wissenschaftlichen Fragens überhaupt erinnert werden, die in der Alltagsarbeit und deren Kontroversen häufig ignoriert wird; es soll darauf hingewiesen werden, daß alle wissenschaftlichen Theorien den Charakter von Modellen haben, von Denk- oder Erklärungsmodellen. Was heißt das und was folgt daraus für die Medienforschung?

### Allgemeine und spezielle Modelle

Es gibt relativ allgemeine Modelle. Wenn man zum Beispiel nach der *Wirkung* des Fernsehens fragt und sie zu untersuchen unternimmt, sich dabei an bestimmten Wirkungstheorien orientiert oder selber solche entwirft, dann liegt der Ausgangsfrage ein anderes Denkmodell zugrunde, als wenn man nach der *Nutzung* des Fernsehens fragt. Im ersten Fall wird das Fernsehen als Subjekt betrachtet, der Zuschauer hingegen als Objekt, auf das das Fernsehen wirkt; im zweiten Fall wird umgekehrt der Zuschauer als Subjekt verstanden, das mit dem Fernsehen als Objekt etwas anfängt. Selbstverständlich sind beide Modelle legitim, freilich auch in ihrem Erklärungswert auf spezifische Weise eingeschränkt.

Es gibt zum anderen relativ spezielle Modelle, zum Beispiel in Gestalt der verschiedenen Lerntheorien. Sie alle wollen erklären, was Lernen ist bzw. was im Lernprozeß geschieht. Erklären muß man das, weil man es nicht beobachten kann. Gewiß, man kann beobachten, wie bei jemandem „der Groschen fällt“: Eben wußte er's noch nicht, und jetzt hat er's gelernt. Aber was dieses Lernen ist und wie es zustande kommt, das kann man nicht beobachten, sondern nur erklären, nur zu erschließen versuchen: Welche spezifischen Faktoren und Mechanismen sind im Menschen am Werk, welche internen Voraussetzungen und externen Bedingungen sind notwendig, damit Lernen geschieht? Insofern ist „Lernen“, eben weil man nicht in Kopf und Psyche des Menschen hineinschauen und es deshalb nicht beobachten kann, ein bloßer Erklärungsbegriff, eine gedankliche Hilfskonstruktion, ein hypothetisches Konstrukt; darin unterscheidet sich der Lernbegriff nicht

von anderen wichtigen Begriffen, zum Beispiel dem der Begabung oder dem des Motivs. Wenn man sich das vergegenwärtigt, versteht man sogleich, warum es so viele konkurrierende Lerntheorien gibt.

Soll nun untersucht werden, ob und wie Kinder am Bildschirm lernen, welche Lernwirkungen vom Bildschirm ausgehen oder welche Rolle und Funktion der Bildschirm im Lernprozeß hat oder haben kann, so hängen die Ergebnisse stets auch von den Lerntheorien ab, die man den Untersuchungen zugrunde legt.

### Modelle der Genese des Menschen

Zwischen den relativ allgemeinen und den relativ speziellen Denkmodellen kann man die für jeweils eine Wissenschaft spezifischen Modelle ansetzen. Sie sind für unsere Fragestellung besonders bedeutsam. Um sie zu skizzieren, setzen wir ein bei der banalen Tatsache, daß das menschliche Leben sich von der Geburt bis zum Tod erstreckt und daß es sich beim Durchlaufen dieser Zeitstrecke ständig verändert. Zwischen dem Anfangs- und dem Endpunkt, zwischen G und T, liegt der Punkt E, das heißt, der Mensch erreicht die Lebensgestalt des Erwachsenen. Seit jeher hat man nun eine Antwort auf die Frage gesucht, wie der Mensch von G nach E gelangt, und seit es die neuzeitliche Wissenschaft gibt, versuchen jene Disziplinen, die sich mit dem Menschen befassen, auch diese Frage zu beantworten. Sie versuchen zu erklären, wie es möglich ist, daß aus einem Neugeborenen, dem Inbegriff von Hilflosigkeit und Fremdbestimmung, ein Erwachsener wird, selbständig und für sich selbst verantwortlich, und wie diese Möglichkeit im Lauf von etwa zwei Jahrzehnten realisiert wird.

Aus der Sicht der *Biologie* erscheint dieser Prozeß, die Lebensspanne von G bis E, als ein Prozeß des Wachsens und Reifens. Niemand wird bestreiten, daß dies eine zutreffende Perspektive ist, selbstverständlich wächst das Kind heran, bis es erwachsen ist; seine Leibesgestalt verändert sich, die biologischen Gegebenheiten seiner Gattungsnatur wie seine individuelle biologische Mitgift treten in Erscheinung und beeinflussen die Wachstums- und Reifephänomene des kindlichen Organismus. Deren Ursachen und Gesetzmäßigkeiten zu kennen erweist sich besonders dann als wichtig, wenn physiologische Störungen oder Anomalien oder auch einfach Krankheiten auftreten.

Aus der Sicht der *Psychologie* erscheint derselbe Prozeß als ein Entwicklungsprozeß oder, wenn man von der Lernpsychologie ausgeht, als ein Lernprozeß. Nun ist der Entwicklungsbegriff zwar keineswegs eindeutig. Er hat vielmehr mancherlei Bedeutungswandel erfahren, seitdem Ernst Haeckel das biogenetische Grundgesetz formulierte, wonach die Ontogenese, also die individuelle Entwicklung, eine verkürzte Rekapitulation der Phylogenese, der stammesgeschichtlichen Entwicklung, darstellt. Dennoch stehen traditionellerweise im Zentrum des

entwicklungspsychologischen Interesses die Genese und Strukturierung der seelisch-geistigen Funktionen des Heranwachsenden, wie immer man diese Genese näherhin deutet, als Entfaltung von Anlagen im Sinn endogen programmierter Funktionsreife oder als Lernprozeß.

Die *Soziologie* versteht diesen Prozeß als Sozialisation, also als Prozeß der Vergesellschaftung. Zweifellos ist auch dies ein wesentlicher Aspekt der Genese des Menschen, denn er ist nicht nur Organismus und Psyche, er ist auch ein soziales Wesen. Die Regeln und Normen der Gesellschaft, in der er aufwächst, sind ihm jedoch nicht angeboren, er muß sie erwerben, um in ihr bestehen zu können. Die Soziologie versucht eine Antwort zu geben auf die Frage, wie die Sozialanpassung bzw. die gesellschaftliche Eingliederung des Heranwachsenden vonstatten geht, welches ihre Mechanismen sind, wie sie durch Gruppen- und Klassenzugehörigkeit mitbestimmt wird.

Die *Kulturanthropologie* wiederum betrachtet den Menschen primär als ein Kulturwesen. Für sie ist es nicht die Gesellschaftlichkeit, die die Besonderheit des Menschen ausmacht, denn gesellschaftliche Lebensformen finden sich auch bei den meisten höheren Tierarten. Was den Menschen vom Tier unterscheidet, ist für sie die Kultur, und sie ist des Menschen eigenes Werk; als Kulturwesen ist er (die Gattung Mensch) gezwungen, seine natürliche Umwelt zu bearbeiten, um in ihr leben zu können, er muß sie „lebensdienlich und daseinsbereichernd“ umgestalten. Auch seine gesellschaftlichen Lebensformen muß er selber schaffen, sie sind also ein Kulturprodukt, und eben dieses unterscheidet das soziale Wesen Mensch vom sozialen Wesen Tier. Daraus folgt, daß für die Kulturanthropologie die Genese des individuellen Menschen einen Prozeß der Enkulturation, also der kulturellen Eingliederung, darstellt.

Für die *Philosophie* stellt sich dieser Prozeß als Personalisation dar, denn sie betrachtet den Menschen in erster Linie als Person – wenn wir von der theologischen Verwendung dieses Begriffs einmal absehen. Als Person bezeichnet sie den Menschen in seiner Einmaligkeit, als Wesen mit der Fähigkeit zu vernünftigem Denken und verantwortlichem Handeln; zugleich wird der Begriff in der Regel so gefaßt, daß er den Menschen als individuelles wie auch als soziales Wesen meint. Die Genese des Menschen erscheint in ihrer Sicht folglich als Werden oder als Aufbau der Person.

Die *Erziehungswissenschaft* schließlich sieht den Weg des Neugeborenen von G nach E als einen Prozeß der Erziehung und Bildung. Für sie ist der Mensch ein Wesen, das der Erziehung sowohl fähig als auch bedürftig ist, das deshalb ohne Erziehung auch weder sozialisiert noch enkulturiert, noch zu einer verantwortlich handelnden Person werden, das ohne pädagogische Zuwendung nicht einmal heranwachsen und sich entwickeln kann. Nicht von ungefähr neigen die Pädagogen dazu, den Erziehungs- und Bildungsprozeß als „Menschwerdung des Menschen“ zu bezeichnen, wie immer sie ihn und damit auch pädagogisches Handeln

näherhin verstehen, als Geburtshilfe im Sinne sokratischer Maieutik oder als Verhaltensmodifikation im Sinne behavioristischer Erziehungstechnologie.

Die Pointe unserer knappen Skizze aber besteht darin, daß es sich dabei nicht etwa um sechs oder acht verschiedene Prozesse handelt, sondern um ein und denselben Prozeß der Genese des Menschen. Es sind also auch keine Teilprozesse, die in ihrer Addition erst das Ganze ergeben, wie bei manchen Autoren zu lesen ist. Nur die spezifischen Perspektiven der genannten Wissenschaften und die aus ihnen resultierenden Fragestellungen sind jeweils andere und damit auch die jeweiligen wissenschaftlichen Grundbegriffe. Sinnlos ist es, diese Perspektiven gegeneinander auszuspielen, die eigene für die wichtigste zu halten und alle anderen zu bagatellisieren, wenngleich die Vertreter dieser Disziplinen das häufig genug tun. Die menschliche Genese ist ein derart komplexer Prozeß, daß alle genannten Perspektiven zu ihrer Erforschung erforderlich sind.

### Ansätze der Medienforschung

Was folgt daraus für die Medienforschung? Die Frage nach der Wirkung des Fernsehens oder – wenn man sich nicht an das etwas grobschlächtige Wirkungsmodell binden möchte – nach Rolle und Funktion des Fernsehens läßt sich jetzt bereits reichlich differenzieren. Man kann sie für den Prozeß des Wachsens und Reifens stellen: Führt häufiges Fernsehen zu Wachstums- und Haltungsschäden, zu Nervosität, schädigt es die Augen, beeinträchtigt es die Konzentrationsfähigkeit, beeinflusst es vielleicht sogar die Wachstumsprozesse des Gehirns, indem es die für optische Eindrücke zuständige Gehirnhemisphäre reizt, auf Kosten jener, in der die verbalen und logischen Fähigkeiten grundgelegt sind? Bekanntlich sind dies Fragen, die tatsächlich gestellt, diskutiert, auch untersucht werden.

Mehr Interesse allerdings finden die Forschungen der Psychologie, die jedoch schwer auf einen Nenner zu bringen, mit wenigen Sätzen auch kaum zu charakterisieren sind; zu zahlreich sind die theoretischen Modelle, die den psychologischen Ansatz konkretisieren, wie auch die Detailfragen, auf die man eine Antwort sucht. Man erklärt Entwicklung zum Beispiel mit Hilfe von Phasen oder Stufenmodellen, unter denen das von Jean Piaget gegenwärtig das bekannteste ist: Man untersucht, welche Inhalte und formalen Gestaltungsweisen auf welcher Entwicklungsstufe welche Wirkungen haben. Oder man versteht Entwicklung als Lernprozeß, orientiert sich folglich an Lerntheorien, wobei manche Autoren meinen, mit einer Theorie alles Lernen erklären zu können, während andere verschiedene Lernarten unterscheiden und jeder Lernart eine spezifische Theorie zuordnen. Diese Unterscheidung von Lernarten kann ihrerseits wieder unter ganz verschiedenen Gesichtspunkten stattfinden, zum Beispiel im Hinblick auf die verschiedenartigen Bedingungen und Mechanismen des Lernens (vom Reiz-Reaktions-Lernen bis

zum Problemlösen) oder im Hinblick auf die anthropologischen Dimensionen (kognitives, emotionales, psychomotorisches Lernen). In der Medienforschung ist seit einiger Zeit die Dreiteilung in kognitives, emotionales, soziales Lernen üblich, obwohl sie ganz unlogisch ist, da der Begriff des sozialen Lernens auf einer anderen Ebene liegt als der des kognitiven und emotionalen Lernens. Allerdings weist diese Zuordnung bereits darauf hin, daß gegenwärtig der Lernbegriff innerhalb der Sozialwissenschaften einen ungeheuren Bedeutungszuwachs erfahren hat, da sie auch die Übernahme gesellschaftlicher Werte, Normen, Einstellungen und Haltungen als Lernen bezeichnen.

Insofern kann man sagen, daß im Mittelpunkt der Sozialisationsforschung Theorien des sozialen Lernens stehen. Sie sind wiederum vielfältig, reichen von der psychoanalytischen Theorie Sigmund Freuds über die Rollentheorie von Talcott Parsons bis zur Theorie des symbolischen Interaktionismus. Sofern sie sich auch mit Rolle und Funktion des Fernsehens befassen, verstehen sie es als Faktor im Sozialisationsprozeß oder einfach als „Sozialisationsagenten“. Wesentlich für den sozialisationstheoretischen Zugriff ist demnach, daß die Wirkung wie die Nutzung des Bildschirms im Kontext der Gesamtsozialisation und ihrer familialen, gesellschaftlichen, gruppen- und schichtspezifischen Bedingungen gesehen wird. Damit ist zugleich das Grundproblem dieses Zugriffs angedeutet: Wie kann man komplexe soziale Lernsituationen theoretisch beschreiben, wie kann man „komplexe Lernumwelten“ analysieren und empirisch untersuchen?

Vor demselben Problem steht die Kulturanthropologie, die hierzulande allerdings bisher wenig Beachtung gefunden hat. Der Vormarsch der Sozialwissenschaft brachte es mit sich, daß das allgemeine Interesse den Sozialisations- und nicht den Enkulturationsphänomenen gehört. Ein weiterer Grund dafür ist, daß es der Kulturanthropologie nicht gelang, ihren Ansatz zu konkretisieren, etwa ein ähnlich attraktives Modell wie das der Rollentheorie zu entwickeln. Gleichwohl ist ihr Ansatz wichtig, und es scheint, als gewinne er neuerdings an Gewicht, zum Beispiel unter dem Stichwort Medienkultur. Das Fernsehen vermittelt nicht nur Kulturgut, sondern ist zugleich ein Teil heutiger symbolischer Kultur; es beeinflusst unsere Lese-, Hör- und Sehgewohnheiten, unsere Konsumweisen, also unseren Erwerb von Kultur und den Umgang mit ihr.

Die Frage nach Rolle und Funktion des Fernsehens im Personalisationsprozeß pflegt als philosophische Frage nicht gestellt zu werden. Wir schlagen sie deshalb gleich der pädagogischen Fragestellung zu, die den Werdegang des Menschen als Erziehungs- und Bildungsprozeß betrachtet und damit auch als „Personagenese“, wie Martinus Langeveld vor einigen Jahrzehnten formulierte, oder als „Selbstverwirklichung“, wie man heute sagt. Diese Realisierung des Selbst kann aus pädagogischer Sicht nur in der eigentätigen Auseinandersetzung mit der „Welt“ erreicht werden, und Aufgabe der Erziehung ist es, dabei Hilfestellung zu leisten. Deshalb möchte der Pädagoge wissen, wie der Bildschirm und dessen tägliche

Nutzung das Verhältnis des Heranwachsenden zur Welt (Natur, Kultur, Gesellschaft) beeinflussen, unter welchen Bedingungen sie die Ausweitung und Vertiefung von Weltorientierung und Weltverständnis ermöglichen, unter welchen Bedingungen sie sie erschweren, davon ablenken, sie vielleicht unmöglich machen. Was bedeutet es für die Familienerziehung, daß der Bildschirm zum Familienmitglied geworden ist, zum selbstverständlichen Part der Kommunikationsgemeinschaft Familie? Wie ist ein Fernsehen mit Gewinn möglich, mit Gewinn für Weltverständnis und Selbstverständnis, und wie sieht solches Fernsehen aus?

### Notwendigkeit eines integrativen Rahmens

Wenn die Genese des Menschen ein derart komplexer Prozeß ist, daß er mit dem spezifischen Zugriff nur einer Wissenschaft niemals adäquat zu erfassen ist, so gilt das auch für die „Wirkung“ des Fernsehens auf diese Genese. Schon daraus folgt, daß es *die* Medienforschung nicht gibt, sie wird vielmehr auf jeweils fachspezifische Weise betrieben. Die wichtigsten Ansätze sollten hier skizziert werden. Abschließend stellt sich dann freilich die Frage, wie sich die weitgehend heterogenen Forschungsergebnisse zu einer annähernd konsistenten Theorie zusammenfügen lassen. Anders gesagt: Moderne empirische Forschung geht analytisch vor und gelangt so zu immer detaillierteren Ergebnissen; will man nicht vor lauter Bäumen den Wald aus den Augen verlieren, bedarf es jedoch auch der Synthese.

Manche meinen, man könne sie nach dem Mosaikprinzip erreichen. Man müsse nur fleißig Detailergebnisse, auch heterogener Art, zusammentragen, über kurz oder lang werde das dann schon ein Bild ergeben. Aber eine solche Hoffnung ist töricht, denn durch bloßes Zusammenfügen von Mosaiksteinchen entsteht niemals ein Bild, dazu bedarf es eines Konzepts, einer vorausgehenden Idee. Ein solches Konzept, einen integrativen Rahmen, braucht auch die Medienforschung, sollen ihre Ergebnisse nicht mehr oder minder beziehungslos nebeneinander stehen. Diese Rahmentheorie aber müßte letzten Endes anthropologischer Art sein. Sie dürfte freilich nicht einfach von außen herangetragen oder gar übergestülpt werden. Sie müßte sich zum einen am Stand der gegenwärtigen anthropologischen Forschung orientieren, zum anderen müßte sie jene anthropologischen Implikationen aufdecken und berücksichtigen, die in den skizzierten wissenschaftsspezifischen Medienforschungsansätzen ohnehin enthalten sind.

Bisher war nur von den Heranwachsenden die Rede; tatsächlich gilt ihrer Beeinflussung durch das Fernsehen das Hauptinteresse der Medienforschung. Eine anthropologische Medientheorie müßte jedoch die gesamte Lebensspanne des Menschen berücksichtigen. Es ist ohnehin an der Zeit, den alten Menschen und ihrer Mediennutzung mehr Aufmerksamkeit als bisher zu widmen, denn sie sind die eifrigsten Fernsehzuschauer. Unlängst meinte der Mitarbeiter eines Altenheims

bei der Diskussion dieses Tatbestands: Würde man bei uns im Heim das Fernsehen abschaffen, es gäbe eine Katastrophe. Nach Auskunft des neuesten ZDF-Jahrbuchs liegt die wöchentliche Sehdauer der 14- bis 19jährigen um rund ein Drittel unter dem statistischen Durchschnittswert, die Sehdauer der über 60jährigen dagegen um rund ein Drittel darüber. Vergleicht man die Sehdauer der Erwachsenen innerhalb der Bundesländer, so liegt Berlin eindeutig an der Spitze – in Berlin sind 26 Prozent der Bevölkerung 65 Jahre und älter, während es im Bundesdurchschnitt 18 Prozent sind. Es scheint für die Bundesrepublik charakteristisch zu sein, daß diese Tatbestände kaum zur Kenntnis genommen, geschweige denn diskutiert oder zum Gegenstand der Medienforschung gemacht werden.

Abschließend noch eine Anmerkung. Unsere Fragestellung bezog sich nur auf die Genese des Menschen und deren Beeinflussung durch das Fernsehen. In diesem Ansatz ist es begründet, daß nicht alle Wissenschaften berücksichtigt wurden, die sich mit der Medienproblematik befassen und die auch selbst Medienforschung betreiben. Es sind jene, die entweder ihr Augenmerk vor allem auf die Erwachsenen richten oder die Einzelaspekte medialer Vermittlungsprozesse untersuchen. Zu nennen ist zum einen die Publizistik, zum anderen beispielsweise die Linguistik. Eine anthropologische Rahmentheorie, die sich nicht nur auf das Fernsehkind, sondern auch auf den erwachsenen Fernsehzuschauer bezieht, müßte selbstverständlich auch Fragestellungen und Forschungsergebnisse dieser wissenschaftlichen Disziplinen berücksichtigen.