

Der Erwerb von Medienkompetenz zwischen 3 und 7 Jahren

Gerhild Nieding und Peter Ohler

Kinder kommen heute in einen sehr viel breiteren und intensiveren Kontakt mit unterschiedlichsten Medien als frühere Generationen, deshalb besteht ein hoher Bedarf, ihnen Medienkompetenz zu vermitteln. Die wichtigste medienbezogene Entwicklungsaufgabe zwischen 3 und 7 Jahren besteht darin, die zeichenhafte Organisation der unterschiedlichen Kindermedien zu verstehen. Die Untersuchung der medialen Zeichenkompetenz von Kindern soll dazu führen, einen Test zu entwickeln, der es möglich macht, Medienkompetenz wie andere psychologische Konstrukte (z. B. Intelligenz) zu messen.

Einleitung

Die Teilnahme an Kulturen erfordert die Beherrschung der kulturrelevanten Symbol- bzw. Zeichensysteme (Wygotski 1978). Nie zuvor mussten Kinder eine derartige Bandbreite an medialen Zeichensystemen erlernen wie heute, um ein funktionales Mitglied der Gesellschaft zu werden (DeLoache 2004). Kinder haben heute bereits vor dem Schuleintritt einen sehr viel breiteren und intensiveren Kontakt zu unterschiedlichsten Medien wie z. B. Film und Fernsehen, Computerspielen und Computerlernspielen, Hörspiellkassetten, Kinderradio, Comics und Bilderbüchern als jemals eine Generation vor ihnen.

Vor diesem Hintergrund wird in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion gefordert, Kindern frühzeitig sogenannte „Medienkompetenz“ zu vermitteln – in der Erwartung, dass dadurch der Nutzen von Medien maximiert und ihr Schaden minimiert wird (vgl. Winterhoff-Spurk 2004). Medienkompetenz wird normativ als ein positives Entwicklungs- und Bildungsziel angesehen, welches in der heutigen und zukünftigen Mediengesellschaft als unverzichtbar gilt (vgl. Groeben 2004). In den USA sowie in Großbritannien, Kanada und Australien existieren bereits seit über 20 Jahren Bestrebungen, die Förderung von Medienkompetenz in die schulischen Lehrpläne aufzunehmen. In Deutschland hingegen wird Medienkompetenz kaum systematisch gefördert. Dies trifft auch auf die Situation in den Grundschulen zu (Tulodziecki/Six 2000). Es passt in dieses Bild, dass die Befunde der neuesten PISA-Erhebung deutschen Schülern attestieren, über die vergleichsweise geringste Unterrichtserfahrung mit Computern zu verfügen (PISA-Konsortium Deutschland 2003).

Der Erwerb medialer Zeichenkompetenz

Kinder erwerben im Verlauf ihrer Entwicklung eine immer ausdifferenziertere Kompetenz zum Verstehen und der aktiven Nutzung von Medien. In der Literatur zur Medienkompetenz wird oft zwischen grundlegenden und gehobenen Fertigkeiten unterschieden (*rudimentary/advanced skills*; Potter 1998). Grundlegende Fertigkeiten werden in der Kindheit erworben und führen im Jugend- und Erwachsenenalter zu einer Medienkompetenz, die ein vertieftes Verstehen von medialen Botschaften und die Fähigkeit umfasst, sich mit ihnen kritisch auseinander zu setzen. Zu den grundlegenden Fähigkeiten gehört im Besonderen das Verständnis medialer Zeichensysteme. Der Stand der Entwicklung der Medienkompetenz zwischen 3 und 7 Jahren hängt entscheidend von der Fähigkeit ab, welche Zeichen, die in Medien benutzt werden, Kinder in welchem Alter beherrschen. Das Verstehen der Zeichensysteme von Informations-, Lern- und Unterhaltungsmedien fassen wir als die altersrelevante Kernkomponente der Medienkompetenz 3- bis 7-jähriger Kinder auf und bezeichnen es als *mediale Zeichenkompetenz* (Ohler/Nieding 2004; Nieding/Ohler 2006a).

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick zum Stand der Forschung zur Entwicklung des Verstehens medialer Zeichensysteme gegeben. Im Vergleich zu verwandten Konzepten wie etwa der „media grammar literacy“ (d. h. die „Sprache“ des Mediums zu verstehen“; Meyrowitz 1998) oder der „visual literacy“ (d. h. höheres Wissen und Bewusstheit über die Funktionsweise visueller Medien; Messaris 1994) enthält unser Kompetenzbegriff weit weniger normative Voraussetzungen.

Wir legen in diesem Beitrag den Schwerpunkt auf die Entwicklung der bildbezogenen und der filmischen Zeichenkompetenz.

Der Beginn der Entwicklung medialer Zeichenkompetenz in der frühen Kindheit

Der Erwerb medialer Zeichenkompetenz beginnt dann, wenn Kinder verstehen, dass bestimmte Dinge, nämlich Medien, für etwas anderes als sich selbst stehen. Diese Einsicht scheint sich im Hinblick auf Bilder (aber auch Filme) bereits früh auszubilden. Das Verstehen von Bildern als Abbildungen gilt insofern gemeinhin als die erste grundlegende Komponente in der Entwicklung des Verstehens von Medien. 9 Monate alte Kinder berühren in Bildern dargestellte Objekte, als wären sie real. Beispielsweise versuchen sie scheinbar, Objekte „herauszuholen“ oder an der Fotografie einer Flasche zu trinken (DeLoache/Pierroussakos/Uttal/Rosengren/Gottlieb 1998). Mit 19 Monaten zeigen Kinder auf die abgebildeten Objekte – ein Ergebnis, das Evidenz dafür liefert, dass sie den Unterschied zwischen einem Bild als einem (zweidimensionalen) Objekt und seinem Status als mediale Repräsentation verstanden haben. Das Wissen, dass Dinge für etwas anderes als sich selbst stehen, wird nach DeLoache (2002) als „repräsentationale Einsicht“ (*representational insight*) bezeichnet. Sie entwickelt sich im Verlauf des Vorschulalters weiter und ist wesentliche Grundlage der umfassenderen und vielschichtigeren „symbolischen Sensitivität“ (*symbolic sensitivity*), wobei hiermit weitgehend eine Form der medialen Zeichenkompetenz gemeint ist, wie wir sie verstehen.

»Das Verstehen der Zeichensysteme von Informations-, Lern- und Unterhaltungsmedien fassen wir als die altersrelevante Kernkomponente der Medienkompetenz 3- bis 7-jähriger Kinder auf und bezeichnen es als mediale Zeichenkompetenz.«

Einen wichtigen Aspekt repräsentationaler Einsicht stellt nach DeLoache die Fähigkeit zur „dualen Repräsentation“ (*dual representation*) dar. Kinder müssen das konkrete Material mit seinen Eigenschaften (z. B. die Seite eines Bilderbuchs) und seine Zeichenfunktion, d. h., dass die benutzten Zeichen für etwas anderes als sich selbst stehen (z. B. das Bild eines Bären/

Teddybären für ein reales Tier/Kuscheltier), gleichzeitig repräsentieren. Obwohl Bilder ihrem Referenten meistens in einem hohen Ausmaß ähneln und insofern sehr „realistisch“ wirken können, wird ihr Zeichencharakter dennoch früh erkannt und der Aufbau der erforderlichen zweifachen Repräsentationen wird unterstützt. Kinder wissen mit 2 1/2 Jahren, dass das Bild eines Raumes einen echten Raum repräsentiert. Erst etwa ein halbes Jahr später realisieren Kinder, dass auch konkrete Objekte und ihre Eigenschaften als Modelle fungieren können, die auf etwas anderes verweisen (z. B. das Modell eines Raumes mit Miniaturmöbeln repräsentiert einen echten Raum; vgl. ebd.).

»Das Wissen über die Zeichenfunktion von Bildern bildet sich früher aus als das entsprechende Wissen über Schriftzeichen.«

Das Wissen über die Zeichenfunktion von Bildern bildet sich früher aus als das entsprechende Wissen über Schriftzeichen. Noch 4-Jährige geben an, dass das geschriebene Wort „Katze“ nur dann auch „Katze“ bedeutet, wenn es vor einer Katze steht, jedoch die Bedeutung „Vogel“ annimmt, wenn das gleiche Wort nun vor einen Vogel gestellt wird; d. h. 4-Jährige nehmen noch an, dass die Bedeutung geschriebener Worte davon abhängt, in welchem Kontext sie vorkommen. Im Vergleich dazu verstehen Kinder bereits ein Jahr früher, dass Bilder eine stabile Bedeutung besitzen, selbst wenn das Objekt, auf das sie referieren, auf dem Bild nicht erkennbar ist.

Während die Zeichenfunktion von Bildern und Filmen schon früh erkannt wird, ist anzunehmen, dass die Entwicklung einer reiferen bild- und filmbezogenen Zeichenkompetenz sich erst im Verlauf der Vorschulzeit entfaltet. Ein Beispiel für eine reifere bildbezogene Zeichenkompetenz ist das Verständnis dafür, dass Bilder Sachverhalte auch „falsch“ repräsentieren können. Noch 3- bis 4-jährige Kinder zeigen „realistische Fehler“, indem sie annehmen, dass Bilder sich ändern, wenn der abgebildete Sachverhalt sich ändert. So nehmen sie an, ein aktuelles Polaroidfoto von einem Frosch, der auf einem Stuhl sitzt, würde nun einen Bären auf einem Stuhl abbilden, wenn der Frosch (Referenz 1) durch einen Bären (nicht-fotografierte Referenz 2) ersetzt wurde (Slaughter 1998).

Die Entwicklung von filmbezogener Zeichenkompetenz

Auch beim Film könnte man aufgrund seiner Möglichkeit, Sachverhalte und Ereignisse im Vergleich zu einem statischen Bild besonders „wahrnehmungsnah“ (also ähnlich wie der Ereignisverlauf in der Realität) abzubilden, annehmen, dass Kinder erst spät die Zeichenfunktion von Filmen erkennen. Dies scheint jedoch nicht der Fall zu sein.

Während 9 Monate alte Kinder noch versuchen, abgefilmte Objekte mit ihren Fingern herauszuholen, deuten sie zwischen 15 bis 19 Monaten auf die Objekte wie bei Bildern. Genauso wie bei Bildern sind auch bereits 2 1/2 - Jährige bei einer Spielzeugsuche erfolgreich, wenn sie vorher ein Video sehen, das zeigt, wie ein Spielzeug in einem Raum versteckt wurde. Dafür ist „repräsentationale Einsicht“ notwendig. Schon ein halbes Jahr früher sind Kinder in der Lage, das Spielzeug zu finden, wenn sie, – anstelle eines Live-Videos – durch eine Glaswand beobachten konnten, wie das Spielzeug versteckt wurde (Schmitt/Anderson 2002). Dies zeigt auch, dass Kinder in diesem Altersfenster noch leichter von direkt beobachteten Ereignissen lernen können.

»Haben Kinder erst einmal die repräsentationale Eigenschaft verstanden, fangen sie an, auch verschiedene Formen von Programmformaten auseinander zu halten.«

Ein solches „Video-Defizit“ (Anderson/Pempek 2005) findet sich auch im Hinblick auf die Fähigkeit zur Imitation. Im zweiten Lebensjahr können Kinder zwar bereits Handlungen imitieren, die mittels Video präsentiert werden. Die Leistungen bei der Handlungsimitation sind jedoch in diesem Alter und auch noch mit 2 1/2 Jahren (Hayne/Herbert/Simcock 2003) besser, wenn die zu imitierenden Handlungen real zu sehen sind. Ob für die Imitation repräsentationale Einsicht erforderlich ist, ist allerdings fraglich.

Während die Unterscheidung zwischen Bildern bzw. Filmen und den dargestellten Sachverhalten in den oben geschilderten Untersuchungen schon früh gelingt, wird sie anscheinend jedoch noch nicht sicher vorgenommen. Noch 3-Jährige geben an, dass auf Video gezeigtes Popcorn herausfiele oder ein abge-

filmtes Pferd in den Raum liefe, wenn man den Fernseher oben öffnen und umdrehen würde. Anscheinend beziehen Kinder entsprechende Fragen nur auf das abgebildete Objekt selbst, ohne gleichzeitig zu beachten, wo es sich befindet (Flavell/Flavell/Green/Korfmacher 1990).

Welche Erkenntnisse liegen zur weiteren Entwicklung des Filmverstehens vor? Haben Kinder erst einmal die repräsentationale Eigenschaft verstanden, fangen sie an, auch verschiedene Formen von Programmformaten auseinander zu halten. Bereits 4-jährige Kinder können zwischen Werbung und anderen Programmformaten unterscheiden (vgl. Nieding/Ohler/Bodeck/Werchan 2006). Es folgen Fähigkeiten zur Abgrenzung von Cartoons und Formaten wie *Sesamstraße*, dann können Nachrichten, Kindershows und Erwachsenenshows voneinander abgegrenzt werden.

Kinder haben noch lange Zeit Schwierigkeiten, die Absicht des Überzeugens oder des Überredens zu verstehen, die in bestimmten Programmformaten vorherrschend ist. Auch wenn sie z. B. die Programmform Werbung identifizieren können, sind sie noch lange nicht immun gegenüber den Überredungsversuchen der Kinderwerbung (vgl. Kunkel 2001). Zahlreiche Studien aus dem amerikanischen Raum kommen zu dem Befund, dass sich erst ab einem Alter von 7 bis 8 Jahren ein Verständnis der Überredungsabsicht von Werbung zu entwickeln beginnt, das sich jedoch zunächst nur im Erkennen der Verkaufsabsicht äußert.

Das Verstehen von Schnittkonventionen und Montageregeln

Um Filme zu verstehen, müssen Kinder ein Wissen über die Konstruktionsprinzipien von Filmen erwerben. Filme unterscheiden sich von Bildern vor allem darin, dass abgebildete Ereignissequenzen montiert werden. Das Wissen um Prinzipien der Filmmontage und der filmischen Schnittkonventionen stellt somit den zentralen Aspekt filmbezogener Zeichenkompetenz dar. Die bereits in der Frühzeit des Mediums Film etablierten Schnittkonventionen und Montageprinzipien werden in der Filmliteratur anhand des sogenannten Continuity-Systems beschrieben (vgl. Arijon 1976). Wichtigstes Mittel ist ein wahrnehmungsphänomenal flüssiger „unsichtbarer“ harter Filmschnitt, dem es gelingen soll, kontinuierlich das Diskontinuierliche zu verknüpfen.

Um die Annahme zu überprüfen, ob solche in der Literatur zur Filmgeschichte und Filmpraxis beschriebenen Schnittregeln tatsächlich dazu führen, dass Schnitte wahrnehmungsphänomenal unsichtbar bleiben, wurden sie in einem Experiment von Ohler (1994) systematisch verletzt. So wurden z. B. Achsensprünge realisiert (Achsensprünge treten auf, wenn die Kamera zwischen zwei hintereinander folgenden Filmeinstellungen die Handlungslinie [centerline] zwischen zwei Akteuren überspringt). Dazu wurden kurze Alltagsszenen, bestehend aus drei bis fünf Filmeinstellungen, entweder im Sinne des filmischen Kontinuitätssystems montiert, oder es wurde gegen dieses System durch einen oder mehrere Schnitte verstoßen. Die Probanden erhielten die einfache Aufgabe, jeden Filmschnitt schnellstmöglich durch Druck einer Taste zu bestätigen. Für wichtige Regeln des Kontinuitätssystems wurden Unterschiede in der Schnelligkeit der Schnittentdeckung (Schnittdetektionslatenz) gefunden. Regelkonforme Schnitte erbrachten durchgängig längere Detektionslatenzen. Filmschnitte, die im Sinne des Kontinuitätssystems „glatt“ sind (*smooth cutting*), werden von 25 % bis zu 33 % der Probanden sogar gänzlich übersehen. Diese Annahme konnte durch ein Experiment von d'Ydewalle, Desmet und van Rensbergen (1998), in welchem Augenbewegungen registriert wurden, bestätigt werden. Bei regeldiskrepanten Schnitten erhöhte sich die Anzahl der Augenbewegungen 200 Millisekunden (0,2 Sek.) nach Auftreten des Schnittes gegenüber konformen Schnitten. Dies wird mit der Annahme erklärt, dass die kognitiven Verarbeitungsprozesse darauf abzielen, die hervorgerufene fehlende Orientierung wieder herzustellen, was sich in einer Erhöhung der Augenbewegungen abbildet.

Es stellt sich die Frage, ob dies bereits für Kinder gilt. In einem eigenen Experiment mit Kindern im Alter von 6 und 8 Jahren wurden Filme mit regelkonformen und nichtregelkonformen Schnitten präsentiert (Nieding/Ohler 2005). Auch die Kinder erhielten die Aufgabe, jeden Filmschnitt schnellstmöglich durch Druck einer Taste zu quotieren. Bei den 8-Jährigen erbrachten die regelkonformen Schnitte insgesamt längere Detektionslatenzen, d. h., ein Verstoß gegen das Kontinuitätssystem führt – wie bei erwachsenen Probanden – zu kürzeren Schnittdetektionslatenzen. Dieser Unterschied fiel bei Kindern mit hoher Lesekompetenz

deutlicher aus als bei Kindern mit niedriger Lesekompetenz. Bei den 6-Jährigen verhielt es sich jedoch noch umgekehrt, d. h., es zeigten sich längere Reaktionszeiten bei den *unfilmischen* Schnitten. Dabei reagierten Kinder mit hoher phonologischer Bewusstheit – einer Vorläuferfähigkeit von Lesekompetenz – und höherer Filmerfahrung eher wie die Älteren als Kinder mit niedrigerer phonologischer Bewusstheit und geringerer Filmerfahrung. Die Befundlage zeigt, dass das Wissen um filmische Schnittmuster als Teil der filmischen Zeichenkompetenz im Verlauf der kindlichen Entwicklung erworben wird, über die Filmerfahrung erlernt wird und mit Wissensbeständen um weitere Symbolsysteme (z. B. Schriftsprache) zusammenhängt.

»Die Befundlage zeigt, dass das Wissen um filmische Schnittmuster als Teil der filmischen Zeichenkompetenz im Verlauf der kindlichen Entwicklung erworben wird, über die Filmerfahrung erlernt wird und mit Wissensbeständen um weitere Symbolsysteme (z. B. Schriftsprache) zusammenhängt.«

Prinzipien des Filmschnitts niedriger Ordnung werden früher verstanden als solche höherer Ordnung. Kleine Verschiebungen der Kameraposition oder des Aufnahmewinkels, die zu sogenannten „*jump cuts*“ führen (kleine Bild- und Zeitsprünge), sind Beispiele für Editierregeln niedriger Ordnung, Achsensprünge dagegen gehören zu denen mittlerer Ordnung. Editierregeln der höchsten Ordnung beziehen sich auf die Montage von Szenen.

4-jährige Kinder verstehen z. B. bereits sogenannte Close-ups (Großeinstellungen), bei denen die Position von Gegenständen eingehalten werden muss. Abelman (1989) zeigte 3- und 4-jährigen Kindern Videos, die einen Schnitt von einer Totalen (Einstellung, in der ein Zimmer oder ein Teil des Zimmers zu sehen ist) zu einer Großeinstellung (Cut-in to Close-up) eines darin enthaltenen Gegenstandes enthielten. Bereits 4-Jährige verstehen, dass die gezeigten Objekte dabei nicht näher kommen, sondern ihre Position beibehalten. Um diesen Effekt filmseitig zu erzielen, muss die Position des Gegenstandes konstant gehalten werden (*matching the position*).

Smith, Anderson und Fischer (1985) untersuchten das Verständnis verschiedener Montageprinzipien bei 4- und 7-jährigen Kindern. Die Ergebnisse zeigten, dass das Verständnis von Montagetechniken zwischen dem 4. und dem 7. Lebensjahr deutlich zunimmt. Das Verständnis von Parallelmontage (gleichzeitig an zwei Handlungsorten stattfindende Ereignissequenzen werden in einzelnen Abschnitten im Wechsel hintereinander montiert) fiel den jüngsten Kindern am schwersten, denn dies setzt voraus, zwei gleichzeitig stattfindende Ereignisse, die im Film aber jeweils hintereinander gezeigt werden, geeignet kognitiv zu re-präsentieren. Dagegen konnten Beentjes u. a. (2001) zeigen, dass 4-Jährige keine Schwierigkeiten hatten, wenn zwei sich gleichzeitig ereignende Handlungen mittels Splitscreen (zwei Szenen gleichzeitig im Bild) dargestellt wurden. Das innerhalb eines Mediums zur Darstellung einer Ereignisstruktur angewandte Zeichensystem beeinflusst also, ab welchem Alter die Kinder die entsprechenden Strukturen verstehen. Bei Rückblenden zeigte sich, dass diese Technik von 10-Jährigen wesentlich besser nachvollzogen wurde als von 6-Jährigen.

»Die unterschiedlichen Medien werden durch unterschiedliche Zeichenklassen organisiert, wobei in der Regel mehrere Zeichensysteme ein Medium organisieren.«

Möglicherweise verstehen jüngere Kinder Prinzipien niedriger Ordnung besser, weil sie stärker mit natürlichen Wahrnehmungssituationen korrespondieren. Ein „Zoom“ auf ein Objekt mag der Erfahrung des Sich-darauf-Zubewegens entsprechen und ein Cut-in korrespondiert mit den beiden Endpunkten dieser Erfahrung (vgl. Beentjes u. a. 2001). Editierregeln höherer Ordnung beziehen sich auf die Linearität der übergeordneten Ereignisstruktur und stellen somit Anforderungen an die Fähigkeit der kognitiven Verarbeitung von narrativen Strukturen (Nieding 2006).

Später entwickelt sich auch das Wissen um zwei grundlegende Dimensionen von „Realität“. Eine erste Dimension betrifft das Verständnis darüber, ob die dargestellten Ereignisse in der Welt außerhalb des Fernsehens auch wahr, d. h. *faktisch* sind oder nur für das Fernsehen so hergestellt und inszeniert werden. So wissen die meisten 11-jährigen Kinder, dass ein Schauspieler, der einen Polizisten spielt, diese

Rolle im realen Leben nicht innehat. Eine zweite Dimension betrifft den sogenannten „*sozialen Realismus*“, d. h. das Ausmaß, in dem TV-Ereignisse den Ereignissen in der realen Welt ähneln. Noch in der mittleren Kindheit scheinen Kinder mit verschiedenen abstrakteren Komponenten des sozialen Realismus Schwierigkeiten zu haben (Potter 1988), wobei die Altersangaben jedoch stark variieren.

Ausblick: Die Erfassung der medialen Zeichenkompetenz

In diesem Beitrag wurde über das Konzept der medialen Zeichenkompetenz berichtet. Mediale Zeichenkompetenz wird als die eigentliche Basiskomponente der Entwicklung der Medienkompetenz bei Kindern zwischen 3 und 7 Jahren eingeführt. Am Beispiel filmischer Zeichenkompetenz wurde gezeigt, was mit dem Erwerb medialer Zeichenkompetenz gemeint ist, darüber hinaus wurde ein Überblick zum Stand der Forschung gegeben.

Die unterschiedlichen Medien werden durch unterschiedliche Zeichenklassen organisiert, wobei in der Regel mehrere Zeichensysteme ein Medium organisieren. Meistens dominiert in einem Medium eine Zeichenklasse. Schriftliche Medien werden dominant durch abstrakte Zeichensysteme organisiert, Film und Fernsehen hauptsächlich durch wahrnehmungsnahen Zeichensysteme (*perceptual symbol systems*; vgl. Barsalou 1999). Moderne Multimediensysteme kombinieren und integrieren zudem mehrere Teilmedien. Um Medien verstehen zu können, müssen die kindlichen Kognitionen einen bestimmten Entwicklungsstand erreicht haben (Nieding/Ohler 2006b). Vor kurzem wurde der Universität Würzburg (Lehrstuhl für Psychologie IV; Gerhild Nieding/Wolfgang Schneider) und der Technischen Universität Chemnitz (Professur Mediennutzung; Peter Ohler) von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ein Forschungsprojekt zum Thema *Der Erwerb medialer Zeichenkompetenz im Vorschul- und Grundschulalter: Grundlagen und Förderung* bewilligt. Das Forschungsprojekt wird sich die nächsten Jahre intensiv mit entwicklungs- und medienpsychologischer Grundlagenforschung zum Thema mediale Zeichenkompetenz beschäftigen und vor allem die Möglichkeiten der Förderung der medialen Zeichenkompetenz durch gezielte Trainings bereits im Kindergarten erkunden.

Bislang existiert im deutschsprachigen Raum kein echter, psychologischen Gütekriterien genügender Test, der die mediale Zeichenkompetenz von Kindern zwischen 3 und 7 Jahren zu erfassen erlaubt. Momentan entwickelt die Professur Mediennutzung der Technischen Universität Chemnitz solch einen Test zur Messung der Entwicklung medialer Zeichenkompetenz (Domaratus/Ohler 2006). Der Test soll eine repräsentative Stichprobe der Zeichensysteme aller Kindermedien umfassen, die von 3- bis 7-Jährigen genutzt werden. Dazu zählen die Zeichensysteme von Film- und Fernsehformaten (Kinderspielfilme, dokumentarische Genres, Programmformate, die Wissen vermitteln, animierte Filme vs. Realfilme), Computer (interaktive Lernspiele, Edutainment-Software, Computerlernspiele und Computerspiele), Hörspielkassetten (Märchen und andere Geschichten), Kinderradio, Kinderzeitschriften, Bilderbücher und Comics. Es handelt sich gleichzeitig um einen entwicklungsdiagnostischen Test, um einen Leistungstest und um einen computerbasierten Onlinetest. Er stellt fest, in welchem Maße ein Kind im Bereich der medialen Zeichenkompetenz seinem erwartbaren altersspezifischen Entwicklungsstand entspricht. Ein primärer Vorteil besteht darin, dass kein geschultes Testpersonal benötigt wird, da der Test automatisch auf einem Rechner läuft. Die Testinstruktion für die Kinder erfolgt mittels gesprochener Sprache durch einen programminternen kindgerechten Tutor, ein *animated-gif*, das lippensynchron kindgerechte Instruktionen spricht.

Mit Hilfe eines diagnostischen Verfahrens zur Erfassung der medialen Zeichenkompetenz wird es möglich, Kinder in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien einzuschätzen sowie frühzeitig Handlungsanweisungen für Eltern und Erzieher geben zu können. Dies ermöglicht die optimale Mediennutzung für die Entwicklung von Kindern und bietet die Chance, Probleme frühzeitig aufzudecken. Darüber hinaus lassen sich Altersfreigaben für Edutainment-Software, Computerspiele, Kinderprogramme im Fernsehen etc. für dieses Altersfenster empirisch überprüfen. Ein diagnostisches Testverfahren zur Erfassung medialer Zeichenkompetenz bietet darüber hinaus die Möglichkeit, die bislang primär theoretisch und normativ geführte Diskussion zur Förderung von Medienkompetenz empirisch zu fundieren.

Literatur:

- Abelman, R.:**
'From Here to Eternity: Children's Acquisition of Understanding of Projective Size on Television.' In: Human Communication Research, 15/1989, S. 463–481
- Anderson, D. R./Pemppek, T. A.:**
Television and very young children. In: American Behavioral Scientist, 48/2005, S. 505–522
- Arijon, D.:**
Grammar of the film language. London 1976
- Barsalou, L. W.:**
Perceptual symbol systems. In: Behavioral and Brain Sciences, 22/1999, S. 577–660
- Beentjes, J. W. J./de Koning, E./Huysmans, F.:**
Children's comprehension of visual formal features in television programs. In: Applied Developmental Psychology, 22/2001, S. 623–638
- DeLoache, J. S.:**
Symbolic artifacts: Understanding and use. In: U. Goswami (Hrsg.): Blackwell handbook of childhood cognitive development. London 2002, S. 206–226
- DeLoache, J. S.:**
Becoming symbol-minded. In: Trends in Cognitive Sciences, 8/2004, S. 66–70
- DeLoache, J. S./Pierroutsakos, S. L./Uttal, D. H./Rosengren, K. S./Gottlieb, A.:**
Grasping the nature of pictures. In: Psychological Science, 9/1998, S. 205–210
- Domaratus, S./Ohler, P.:**
Ein Onlinetest zur Messung medialer Zeichenkompetenz bei Kindern. Forschungsreferat auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Nürnberg 2006
- d'Ydewalle, G./Desmet, G./van Rensbergen, J.:**
Film Perception: The processing of film cuts. In: G. Underwood (Hrsg.): Eye guidance in reading and scene perception. Oxford 1998, S. 357–367
- Flavell, J. H./Flavell, E. R./Green, F. L./Korfmacher, J. E.:**
Do young children think of television images as pictures or real objects? In: Journal of Broadcasting and Electronic Media, 34/1990, S. 399–419
- Groeben, N.:**
Medienkompetenz. In: R. Mangold/P. Vorderer/G. Bente (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen 2004, S. 27–49
- Hayne, H./Herbert, J./Simcock, G.:**
Imitation from television by 24- and 30-month-olds. In: Developmental Science, 6/2003, S. 254–261
- Kunkel, D.:**
Children and television advertising. In: D. G. Singer/J. L. Singer (Hrsg.): Handbook of children and the media. Thousands Oaks, CA 2001, S. 375–393
- Messariss, P.:**
Visual „literacy“: Image, mind and reality. Boulder 1994
- Meyrowitz, J.:**
Multiple media literacies. In: Journal of Communications, 48/1998, S. 96–109
- Nieding, G.:**
Wie verstehen Kinder Texte? Die Entwicklung kognitiver Repräsentationen. Lengerich 2006
- Nieding, G./Ohler, P.:**
Die Entwicklung des Wissens über Filmmontage bei Kindern. Vortrag, gehalten auf der 4. Tagung der Fachgruppe Medienpsychologie in Erfurt 2005
- Nieding, G./Ohler, P.:**
Mediennutzung und Medienwirkung bei Kindern und Jugendlichen. In: B. Batinić (Hrsg.): Lehrbuch zur Medienpsychologie (Kap. 16). Berlin 2006a (im Erscheinen)
- Flavell, J. H./Flavell, E. R./Green, F. L./Korfmacher, J. E.:**
Do young children think of television images as pictures or real objects? In: Journal of Broadcasting and Electronic Media, 34/1990, S. 399–419
- Nieding, G./Ohler, P.:**
Medieneinflüsse auf Kinder und Jugendliche. In: M. Hasselhorn/W. Schneider (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Band: Entwicklungspsychologie. Göttingen 2006b (im Erscheinen)
- Nieding, G./Ohler, P./Bodeck, S./Werchan, A.:**
Werbung im Fernsehen: Experimentelle Methoden zur Erfassung der Versteheleistung von Kindern. In: Zeitschrift für Medienpsychologie, 3/2006
- Ohler, P.:**
Kognitive Filmpsychologie. Verarbeitung und mentale Repräsentation narrativer Filme. Münster 1994
- Ohler, P./Nieding, G.:**
Die Entwicklung des Verstehens und der Verwendung von externen Repräsentationen in der Kindheit am Beispiel von Stand- und Laufbildern. In: K. Sachs-Hombach (Hrsg.): Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung. Köln 2004, S. 317–330
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.):**
PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Münster 2004
- Potter, W. J.:**
Perceived reality in television effects research. In: Journal of Broadcasting and Electronic Media, 32/1988, S. 23–41
- Potter, W. J.:**
Media literacy. Thousand Oaks, CA 1998
- Schmitt, K. L./Anderson, D. R.:**
Television and reality: Toddler's use of visual information from video to guide behavior. In: Media Psychology, 4/2002, S. 51–76
- Slaughter, V.:**
Children's understanding of pictorial and mental representation. In: Child Development, 69/1998, S. 321–332
- Smith, R./Anderson, D. R./Fischer, C. R.:**
Young children's comprehension of montage. In: Child Development, 56/1985, S. 962–971
- Tulodziecki, G./Six, U.:**
Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen 2000
- Winterhoff-Spurk, P.:**
Medienpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart 2004 (2. Auflage)
- Wygotski, L. S.:**
Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA 1978

Dr. Gerhild Nieding
ist Professorin für
Entwicklungspsychologie
an der Universität
Würzburg.



Dr. Peter Ohler
ist Professor für Medien-
psychologie und
Mediensoziologie an
der Technischen
Universität Chemnitz.

