



Universitätsverlag Potsdam

Artikel erschienen in:

*Tom Fritzsche, Sarah Breitenstein,
Hanna Wunderlich, Lisa Ferchland (Hrsg.)*

Spektrum Patholinguistik Band 14. Schwerpunktthema: Klick für Klick: Schritte in der digitalen Sprachtherapie

2021 – vi, 147 S.

ISBN 978-3-86956-507-1

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-50016>



Empfohlene Zitation:

Sandra Niebuhr-Siebert: Mediale Einflüsse auf die Sprachentwicklung, In: Tom Fritzsche, Sarah Breitenstein, Hanna Wunderlich, Lisa Ferchland (Hrsg.): Spektrum Patholinguistik 14, Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2021, S. 31–53.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-51017>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Mediale Einflüsse auf die Sprachentwicklung

Sandra Niebuhr-Siebert

Fachhochschule Clara Hoffbauer, Potsdam

1 Einführung

Bereits kleinen Kindern steht in ihrem Alltag ein reichhaltiges Medienangebot zur Verfügung. Deshalb ist die Frage danach, welche Medien von kleineren Kindern (bis zu drei Jahren) genutzt werden und welche Wirkungen sie entfalten können, sehr berechtigt. Das Interesse an Medienwirkungsstudien wird häufig von pädagogisch und therapeutisch intendierten Fragestellungen begleitet. Erkenntnisse zur Nutzung und Wirkung können uns darin unterstützen, Potenziale und Risiken besser abzuschätzen und beispielsweise Eltern adäquat zu beraten. Verbreitet sind derzeit eher kritische und tendenziell skeptische Haltungen gegenüber der Mediennutzung, insbesondere wenn es um die kleinkindliche Mediennutzung geht. In den Haltungen drücken sich Ängste und Sorgen darüber aus, dass Kinder geschädigt, in ihrer Entwicklung gehemmt oder von anderen Tätigkeiten abgehalten würden, die ein gesundes Aufwachsen mehr unterstützen.

Während Vorleseaktivitäten aufgrund des intuitiven, multimodalen Verhaltens der Interaktionspartner*innen (Rohlfing et al., 2015) und der Besonderheit des Vorleseformates, welches durch klare Rollen und Muster Vorhersehbarkeit ermöglicht, nahezu ausschließlich positive Wirkungsweisen zugesprochen werden, existieren erhebliche Vorurteile gegenüber elektronischen Medien, denen unter anderem vorgeworfen wird, zur Verdummung oder zur Vereinsamung zu führen. Solche allgemeinen Bewertungen sind unzulässige Verallgemeinerungen, denn Medienformate, Medieninhalte und die psychologischen Dimensionen von Mediennutzung und -wirkung werden dabei unsachlich miteinander vermischt.

Im Allgemeinen bezieht sich der Begriff des Mediums auf das Trägermedium. Zur Einteilung bieten sich die folgenden vier Kategorien an:

- Printmedien (Bücher, Zeitschriften, Plakate),
- Audiomedien (Radio, CDs, Kassetten),
- audiovisuelle Medien (Fernsehen, DVD),
- neue bzw. digitale, computerbasierte Medien (Videospieleplattform, Smartphone, Tablet).

Dieser Beitrag bietet eine Zusammenfassung über Nutzungsdaten und Wirkungsweisen der Mediennutzung bei Kindern und ihren Familien bis etwa drei Jahren. Es werden einzelne Trägermedien in Bezug auf ihr sprachförderliches Potenzial geprüft. Dabei werden Kriterien vorgestellt, die einen differenzierten Zugang zum sprachförderlichen Potenzial von Medien zulassen.

2 Mediennutzung

In Deutschland werden regelmäßig Nutzungsdaten an repräsentativen Stichproben durch den Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest erhoben. Für jüngere Kinder liegen derzeit noch wenig und vor allen Dingen erst in jüngster Zeit repräsentative Daten vor. Die sogenannte mini-KIM-Studie untersuchte 2014 die Mediennutzung sowie die Einstellungen von Eltern zum Mediengebrauch ihrer zwei- bis fünfjährigen Kinder (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2015).

Hauptaktivitäten der Kinder bis zu drei Jahren sind das Anschauen von Büchern, das Fernsehen und das Hören von Hörspielen. Mit zunehmendem Alter nimmt die Rolle des Fernsehens ab. Interessanterweise ist die Zeit, die Kinder mit Büchern verbringen, unabhängig vom Fernsehkonsum. Fernsehen verdrängt somit die Beschäftigung mit Büchern nicht. Neue Medien spielen in dieser Altersgruppe bisher kaum eine Rolle, da Eltern große Vorbehalte hegen, dass diese

Medien ihr Kind schädigen könnten. Allerdings sind die Daten der Studien von 2014. Zu erwarten sind hier neuere Trends und eine höhere Bereitschaft der Eltern, bereits ihren kleineren Kindern digitale Formate zugänglich zu machen.

In den FIM-Studien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2016) steht die Familienperspektive im Vordergrund. Interessant sind hier Befunde zu gemeinsamer Medientätigkeit. Die Mehrheit der Eltern gibt an, zumindest mehrmals pro Woche mit ihrem Kind bzw. ihren Kindern gemeinsam fernzusehen. Audiomedien hingegen werden weitaus seltener gemeinsam rezipiert. Auch neue Medien werden von jüngeren Kindern bis zu drei Jahren geringfügig gemeinsam genutzt.

3 Medienwirkungen

Es gibt mittlerweile eine Fülle von wichtigen Erkenntnissen, die eine differenzierte Bewertung ermöglichen (im Überblick: Nieding & Ritterfeld, 2008; Rohlfing, 2019; Ritterfeld & Niebuhr-Siebert, 2020). Eine ausgewogene Diskussion insbesondere der Medienwirkungen verlangt zunächst nach einer sorgfältigen Unterscheidung, ob es um Wirkungen von bestimmten Medien oder um deren Inhalte geht.

Gleichzeitig muss sich die Erforschung von Medienwirkungen den Inhalten des Medienangebots zuwenden. Die Medienwirkungsforschung steckt dabei allerdings in einem methodischen Dilemma, weil streng genommen Wirkungen immer nur in Bezug auf bestimmte Inhalte untersucht werden können. So kann beispielsweise der Effekt eines bestimmten Hörspiels zur Sprachförderung untersucht werden. Die gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Untersuchung lassen sich aber nicht auf die Wirkungen anderer Hörspiele übertragen, da andere Inhalte präsentiert werden. Hinzu kommt, dass die Inhalte beispielsweise bei der Nutzung digitaler, interaktiver Formate bei jedem Spiel anders sein können (Ritterfeld & Niebuhr-Siebert, 2020).

Eine wissenschaftlich fundierte Betrachtung von Medien muss folgende Dimensionen unterscheiden und mit je eigenen Methoden analysieren:

- Auswirkungen der spezifischen Eigenschaften eines Mediums,
- Reflexion der Medieninhalte,
- Beschreibung der Mediennutzung,
- Untersuchung der Medienwirkungen.

Die Differenzierung der aufgeführten Dimensionen führt zu sehr vielen Wirkungsstudien mit begrenzter Aussagekraft, weil Ergebnisse sich nur bedingt verallgemeinern und auf andere mediale Settings übertragen lassen.

Im Folgenden werden einige Wirkungshypothesen vorgestellt. Wirkungshypothesen sind häufig zunächst intuitive Einstellungen zum Forschungsgegenstand. Sie leiten Forschungsfragestellungen maßgeblich. Wenn Wissenschaftler*innen ausschließlich positiv gegenüber dem Lesen eingestellt sind, dann werden eher positive Aspekte des Lesens untersucht werden.

4 Hypothesen zur Medienwirkung

Die folgenden Hypothesen liegen vielen Wirkungsstudien zugrunde und stellen Einstellungen zur Medienwirkung allgemein dar.

Verdrängungshypothese (Neuman, 1988): Sie besagt, dass Leseaktivitäten zugunsten eines erhöhten Fernsehkonsums verdrängt werden. Das bedeutet, wenn viel ferngesehen wird, bleibt keine Zeit, um zu lesen oder etwas vorzulesen. Wird nicht vorgelesen, weil ferngesehen wird, dann verdrängt der Fernsehkonsum Lesetätigkeiten. Das wiederum wäre oder ist aber nur dann problematisch, wenn Lesen als Aktivität als wertvoller eingeschätzt würde als Fernsehen. Den Printmedien wird also implizit mehr Bedeutung beispielsweise

zur Aneignung von Bildungssprache oder Lesefertigkeiten beigemessen als u. a. dem Fernsehen.

Die Verdrängungshypothese lässt sich auch auf andere Medien beziehen. So könnte auch die Nutzung des Smartphones oder Tablets Tätigkeiten verdrängen, die als wertvoller eingeschätzt werden.

Konzentrationsabbauhypothese: Diese These geht davon aus, dass durch den schnellen Bilderwechsel und die rasche Abfolge von Informationen im Fernsehen, auf dem Smartphone, im Hörspiel und bei Computerspielen die Konzentrationsfähigkeit der Kinder abnimmt (Glogauer, 1999). Sie bezieht sich nicht nur auf den Abbau der Konzentration während der Rezeption des Mediums, sondern auch auf die allgemeine Fähigkeit der Konzentration. Da die Konzentrationsfähigkeit als eine der bedeutsamsten Voraussetzungen für jede Art von Lernen betrachtet wird (Gadberry, 1980), wirke sich der Medienkonsum negativ auf die kindliche Entwicklung aus.

Sprachverrohungshypothese: Sprachpurist*innen bemängeln, dass der medienspezifische Sprachcode wie etwa der hohe Anteil an Fremdwörtern (z.B. Anglizismen) oder die telegrammstilartige Sprache, die als wertvoller erachteten Stilphänomene wie Mehrdeutigkeit, Paradoxa, Ironie, Nuanciertheit und Witz unterdrücke, was dazu führe, dass eine primitivere Sprache gelernt werde (Birkerts, 1997).

Main-Streaming-Hypothese: Dieser Hypothese zufolge können schichtbedingte Leseleistungsunterschiede durch einen hohen Fernsehkonsum homogenisiert werden (Comstock & Scharrer, 1999; Fetler, 1984; Morgan & Gross, 1980). Demnach würden Kinder aus höheren Schichten in ihrem Leistungsniveau abfallen, während Kinder aus niedrigeren Schichten durch den Fernsehkonsum profitieren könnten.

5 Potenziale der Medien für die Sprachentwicklung

Eine pauschale Aussage darüber, ob Medien generell gut oder schlecht für Kleinkinder sind, ist nicht möglich. Studien sprechen dafür, dass sich die Effekte aus einer Wechselwirkung zwischen den Eigenschaften des Kindes, Charakteristika des Mediums und der Medieninhalte sowie des Kontextes, in dem ein Medium genutzt wird, bilden.

Nachfolgend werden fünf maßgebliche Aspekte einer sprachförderlichen Wirkung (Interaktivität und Responsivität, Sprachlastigkeit, konzeptionelle Schriftlichkeit, auditive Aufmerksamkeit, wiederholte Rezeption) für die vier Mediengruppen (Print, Audio, Audio-visuell und Neue Medien) im Überblick zusammengefasst.

5.1 Interaktivität und Responsivität

Die dyadische Interaktion ist die wichtigste Voraussetzung für den Spracherwerb (Ritterfeld, 2000). Kinder profitieren vom dyadischen Format des Buchvorlesens (Rohlfing, 2019).

Beim Fernsehen sind die Kinder auf Sendungen angewiesen, die der normalen kindlichen Interaktionserfahrung möglichst ähnlich sind. Fernsehformate sind daher für Kleinkinder nur dann empfehlenswert, wenn sie interaktive Elemente aufzeigen. Auch wenn bestimmte Arten von (begleitetem) Bildschirmmedienkonsum förderlich sein können, so ist und bleibt die Interaktion zwischen dem Kind und Personen in seiner direkten Umgebung die effektivste Möglichkeit für den Spracherwerb. Denn die Zeit, die vor dem Fernseher verbracht wird, wird kaum für intensive Eltern-Kind-Kontakte genutzt. Selbst wenn die Eltern den Fernsehkonsum begleiten, ist der dort stattfindende Kontakt weniger sprachförderlich, als wenn der Fernseher ausgeschaltet wäre (Christakis et al., 2009).

Nicht aber das Fernsehen selbst verursacht eine reduzierte Eltern-Kind-Interaktion – schließlich sind es die Eltern, die entscheiden,

ob der Fernseher (im Hintergrund) läuft oder nicht. Es ist unwahrscheinlich, dass erst das Fernsehen die Bereitschaft der Eltern zur Interaktion mit den Kindern reduziert; eher ist bei geringerer Interaktionsbereitschaft der Eltern zu erwarten, dass der Fernseher vermehrt angeschaltet wird (Götz, 2007; Hart & Risley, 1992).

Der vielzitierte Befund, dass Kinder in direkten Interaktionen besser lernen als aus Fernseh- oder Videosendungen, wird als „Videodefizit“ (Anderson & Pempek, 2005) bezeichnet. Dieses tritt vor allem bei Kindern unter 24 Monaten auf und verliert sich mit zunehmendem Alter und zunehmender Fernseherfahrung. Mit einem oder einer videografierten Sprecher*in oder einer oder einem computeranimierten Tutor*in lässt sich dieser Effekt etwas ausgleichen.

Förderlich sind zudem eine klare Handlungsstruktur und die Verwendung einer für Kinder angemessenen Sprache. Von Hintergrundfernsehen ist generell abzuraten, da es der Eltern-Kind-Interaktion und dem kindlichen Spiel abträglich ist.

Kinder profitieren zudem von der gemeinsamen Nutzung audiovisueller Medien, wodurch sich zum Beispiel die Chance einer Anschlusskommunikation eröffnet. Durch das sogenannte Co-Viewing bietet sich die Chance, Hilfestellungen während der Rezeption etwa durch Benennen oder Beschreiben des Gesehenen sowie das Stellen und Beantworten von Fragen zu geben. Hierdurch lassen sich Verständnisschwierigkeiten überwinden (Diergarten & Nieding, 2012) sowie das Behalten neuer Spracheinheiten und deren späterer Transfer in den Alltag fördern.

Die vielfältigen Wirkungen neuer und damit potenziell interaktiver Medien lassen sich noch nicht abschätzen, weil das Angebot exponentiell wächst und die wissenschaftliche Erforschung diesen Angeboten hinterherhinkt (Bilda et al., 2016). Neue Medien sind nicht nur interaktiv und erhalten damit Rückmelde- und Motivationsfunktion, sondern bieten die Chance einer erhöhten Responsivität (Ritterfeld & Hastall, 2016). Damit ist gemeint, dass sie ein Feintuning realisieren können, bei dem das Sprachangebot genau an die

Voraussetzungen und Entwicklungsaufgaben des Kindes angepasst wird.

5.2 Sprach- versus Bildlastigkeit von Medien

Medien können danach unterschieden werden, ob sie beispielsweise eher sprach- oder eher bildlastig sind. Zu den sprachlastigen Medien gehören Bücher oder Hörspiele, zu den bildlastigen Medien hingegen Bilderbücher, Filme, Videos oder Computerspiele.

Bildlastige Medien werden von Kindern bevorzugt, wenn sie (noch) nicht über genügend Sprachkompetenz verfügen, um sprachlastige Medien zu verstehen (Niebuhr-Siebert & Ritterfeld, 2012; Ritterfeld & Langenhorst, 2011). Denn (animierte) Bilder eröffnen die Möglichkeit der Encodierung von Bedeutung, sodass das Medienangebot trotz sprachlicher Barrieren verarbeitet werden kann. Damit sind sie geeignet, das Verstehen von Sprache zu unterstützen. Gleichzeitig können sie aber auch die Sprachverarbeitung behindern, indem sich das Verstehen auf Bilder stützt und ein Kind nicht die Mühe investiert, den sprachlichen Input zu verarbeiten. Auf diese Weise lenken Bilder also eher vom sprachlichen Input ab.

Um Fernsehformate adäquat nutzen zu können, muss ein Kind duale Repräsentationen verstehen. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, dass Bilder und Filme nicht nur materielle (zweidimensionale) Objekte an sich sind, sondern auch etwas anderes zeigen als sich selbst, d. h. eine Repräsentation etwa für eine andere Person oder ein Objekt in der realen Welt darstellen (Nieding & Ohler, 2013).

Auch der schon vorhandene Wortschatz bei Kindern hat einen Einfluss auf die Medienwirkung: Kinder mit größerem Vokabular können besser neue Wörter aus Fernsehpräsentationen lernen als Gleichaltrige mit geringerem Wortschatz (Krcmar et al., 2007).

Kinder können dann besser medial vermittelte relevante Inhalte lernen, wenn es ihnen gelingt, sich auf zentrale Inhalte zu konzen-

trieren, die möglicherweise visuell oder auditiv weniger salient sind. Diese Fähigkeit verbessert sich mit zunehmendem Alter der Kinder. Um beispielsweise Fernsehinhalte konzentriert wahrnehmen, verarbeiten und abrufen zu können, brauchen Kinder eine gewisse Menge an Erfahrungen mit diesem Medium. Hierbei können jedoch auch andere Medien dem Erfahrungstransfer dienen (Diergarten, 2010).

Neue Medien lassen sich nicht pauschal den sprach- bzw. bildlastigen Medien zuordnen, obgleich sie häufig auch unter die sogenannten Bildschirmmedien subsumiert werden. Ihre Nutzung setzt zwar eine visuelle Nutzeroberfläche voraus, aber darauf können sowohl Schrift als auch Bilder präsentiert werden.

Auditive Medien wie Hörspielformate sind sprachlastig und werden eher von Kindern mit genügend hoher Sprachkompetenz genutzt (Niebuhr-Siebert & Ritterfeld, 2012).

5.3 Konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit

Ein wichtiges Potenzial insbesondere sprachlastiger Medien liegt in dem Angebot sogenannter konzeptionell schriftlicher Sprache. Das bedeutet, dass Medien bildungssprachlichen Input anbieten (können), was mündliche Interaktionen nur bedingt ermöglichen. Hierin liegt der Vorteil einer medialen Kommunikation. Insbesondere die sprachlastigen Medien bieten die Möglichkeit, eine sogenannte konzeptionell schriftliche Sprache und damit einen eher bildungssprachlichen Input anzubieten.

Konzeptionelle Schriftlich- bzw. Mündlichkeit sind prinzipiell unabhängig von der medialen Präsentation. Mit „medial“ ist hier eine dichotome Dimension gemeint, in der zwischen phonisch (gesprochene Sprache) und graphisch (geschriebene Sprache) unterschieden wird. „Konzeptionell“ meint in diesem Sinne ein Kontinuum, auf dem Texte oder Äußerungen eingeordnet werden, die entweder Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit oder Merkmale konzeptioneller

Schriftlichkeit aufweisen (Koch & Oesterreicher, 1994). So kann ein wissenschaftlicher Vortrag mündlich vorgetragen werden (phonisch), besitzt aber alle Merkmale des konzeptionell Schriftlichen. Eine SMS dagegen besteht aus der geschriebenen Sprache (graphisch), besitzt aber alle Merkmale des konzeptionell Mündlichen.

Konzeptionelle Mündlichkeit zeichnet sich vor allem durch Wiederholungen, Gedankensprünge, unvollständige Sätze, grammatikalische Fehler, einen unpräzisen Wortgebrauch und Füllwörter aus (Neugebauer & Nodari, 1999). Die Kommunikationsbedingungen bei der Mündlichkeit sind durch eine dialogische Struktur und Interaktivität gekennzeichnet. Die Inhalte der Kommunikation, ob gesprochen oder geschrieben, sind an einen Kontext gebunden und werden in Face-to-Face-Situationen durch Mimik und Gestik unterstützt (Jeuk, 2010). Die konzeptionelle Mündlichkeit zeichnet sich zudem durch eine niedrige Elaboriertheit und durch eine geringe Informationsdichte aus (Günther, 1997).

Auch konzeptionell schriftliche Sprache (Bildungssprache) kann wie die konzeptionelle Mündlichkeit in geschriebener und gesprochener Form auftreten. Charakteristisch für die Bildungssprache sind lineare Argumentationen, wenige Wiederholungen, das Unterlassen von Füllwörtern, vollständige Sätze, keine Gedankensprünge, ein differenzierter, präziser Wortgebrauch und grammatikalische Korrektheit (Neugebauer & Nodari, 1999). Bildungssprache besitzt eine hohe Elaboriertheit und Komplexität (Günther, 1997). Der Gebrauch der Bildungssprache setzt also ein gewisses Maß an komplexerem Sprachverständnis voraus und dient der Übermittlung von verdichteten, kognitiv sehr anspruchsvollen Informationen in „dekontextualisierten Konstellationen“ (Gogolin & Lange, 2011).

Während Print- und auditive Medien eher mehr konzeptionelle Schriftlichkeit anbieten, ist diese Form des sprachlichen Inputs in audio-visuellen und neuen Medien seltener, aber potenziell möglich. Genauere Analysen stehen aber auch hier noch aus.

5.4 Aufmerksamkeit für Sprachverarbeitung

Aufmerksamkeit ist die Voraussetzung für jede Informationsverarbeitung. Gelingt es einem Medium, die auditive Aufmerksamkeit von Rezipient*innen auf die Sprache zu lenken, können mediale Inhalte verarbeitet werden. Bildlastige Medien bergen im Unterschied zu sprachlastigen Medien prinzipiell das Risiko, die Aufmerksamkeit von der Sprachverarbeitung auf die Bildverarbeitung zu verlagern. Hörspiele als sprachlastige Medien hingegen bieten die Möglichkeit, sprachförderlich eingesetzt zu werden.

Der auf Medien gerichtete Vorwurf, negative Wirkungen zu entfalten, wird dadurch genährt, dass sie eine hohe Attraktivität entfalten und diese Attraktivität als eine Folge von Unterhaltung interpretiert wird. Unterhaltung, so wird weiterhin angenommen, sei eine oberflächliche Rezeptionsweise, die der tieferen und mithin wertvolleren Verarbeitung von bildungsrelevanten Inhalten entgegenstehe (Klimmt et al., 2004). Die Argumentation lässt sich jedoch auch umdrehen: Wenn etwas unterhält, wird es aufmerksam rezipiert. Aufmerksamkeit wiederum ist die Voraussetzung für jede Informationsverarbeitung. Entscheidend für die gewünschte positive Wirkung ist damit, ob es einem Medium gelingt, die Aufmerksamkeit auf die Sprache zu lenken. Bildlastige Medien bergen im Unterschied zu sprachlastigen Medien prinzipiell das Risiko, die Aufmerksamkeit von der Sprachverarbeitung auf die Bildverarbeitung zu verlagern.

Hörspiele hingegen können in vorbildlicher Weise sprachförderlich eingesetzt werden. Hörspiele sind Geschichten, die für ein analoges oder digitales Audio-Abspielgerät angeboten werden. Charakteristisch für ein Hörspiel ist der Einsatz von verschiedenen Sprecher*innenstimmen, Musikeinlagen und Sound-Effekten. Diese Merkmale tragen zu dem Unterhaltungspotenzial bei. Ein Hörspiel ist folglich von einem Hörbuch zu unterscheiden, welches lediglich von einer Person vorgelesen wird. Außerdem wird auf Soundeffekte weitgehend verzichtet.

In Hörspielen können formale Unterhaltungselemente wie Musik oder Klangeffekte die Aufmerksamkeit des Kindes auf die auditive

hörspielbezogene Modalität lenken. Sie bewirken also eine Hinwendungsreaktion. Das Kind beginnt, aufmerksam zuzuhören. Diese Erregung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit ist die erste Wirkung, die das Hörspiel auf kindliche Rezipient*innen entfaltet. Die vom Hörspiel getriggerte Aufmerksamkeit ermöglicht es dem Kind, die ersten sprachlichen Informationen des Hörspiels bewusst aufzunehmen und zu verarbeiten. Es werden also mehr kognitive Ressourcen auf die Verarbeitung des Hörspiels verwendet. So wandeln sich die „Geräusche“, die das Hörspiel produziert, in 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 das Hörspiel richten und spätestens jetzt den Großteil seiner kognitiven Ressourcen auf die Verarbeitung der Geschichte verwenden. Das Kind nimmt in schneller Folge Informationen über Personal, Handlungen und Ereignisse auf (vgl. Ritterfeld et al., 2006). An dieser Stelle beginnt sich die affektive Bindung an die Protagonist*innen der Geschichte zu entwickeln. Deren erste Erlebnisse werden verarbeitet und (moralisch) bewertet (Zillmann, 1996), und das Kind entwickelt eine „emotionale Beziehung“ (parasoziale Interaktion) 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, das Kind zu unterhalten, entsteht ein Kreislauf aus Aufmerksamkeit und Unterhaltungserleben. Da „Aufmerksamkeit“ eine Schlüsselgröße für das kindliche Sprachlernen aus

einem angebotenen sprachlichen Input darstellt (Ritterfeld, 2003), kann davon ausgegangen werden, dass kindliche Rezipient*innen mit größerer Wahrscheinlichkeit aus den sprachlichen Informationen eines Hörspiels semantische und syntaktische Strukturen extrahieren, wenn ihre Aufmerksamkeit durch das unterhaltsame Rezeptionserleben gefördert wird.

5.5 Wiederholte Rezeption

Erfolgreicher Spracherwerb ist auf Redundanz angewiesen. Kindliche Nutzer*innen werden mit größerer Wahrscheinlichkeit dann wiederholt zu einem Medium greifen, wenn sie sich unterhalten gefühlt haben. Gemäß Zillmanns (1988) „Mood Management Theory“ ist das Aufsuchen positiv bewerteter Stimmungen und das Vermeiden negativer Stimmungen die zentrale Einflussgröße für das Selektionsverhalten von Mediennutzer*innen (vgl. auch Zillmann & Vorderer, 2000). Die formale Gestaltung und die emotionale Attraktivität der Protagonist*innen beeinflussen also nicht nur das kindliche Unterhaltungserleben während der Rezeption, sondern auch das mittel- und langfristige Nutzungsverhalten. Je unterhaltsamer ein Medienformat von seinen kindlichen Rezipient*innen 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. So müssen die Annahmen zum einzelnen Rezeptionsvorgang um den Aspekt der wiederholten Nutzung ergänzt werden, denn darin liegt der entscheidende Zusammenhang zwischen Unterhaltungserleben und Spracherwerb. Je häufiger das Kind ein Medienformat rezipiert, desto mehr Möglichkeiten hat es, sprachliche Informationen für sich zu extrahieren und diese abzuspeichern, und desto größer sollte der Spracherneffekt sein.

Wie Nutzungsdaten zeigen, sind insbesondere Hörspiele bei den Dreijährigen ein häufig wiederholt genutztes Medium, welches sie gern selbständig ohne Hilfe der Eltern bedienen können (Grüninger & Lindemann, 2000).

In zahlreichen labor- und feldexperimentellen, teilweise längsschnittlichen Experimentalstudien konnte die Arbeitsgruppe um Ute Ritterfeld (u. a.: Niebuhr-Siebert & Ritterfeld, 2012; Ritterfeld et al., 2006) die Wirksamkeit der Rezeption von Hörspielen auf den Spracherwerb bei sprachlich unauffälligen, auffälligen und mehrsprachigen Kindern im Kindergartenalter nachweisen. Sowohl sprachlich unauffällige wie auch sprachauffällige Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) können bereits nach wenigen Rezeptionsvorgängen von einem hörspielbezogenen Sprachinput profitieren. Kinder mit SSES nutzen den Input jedoch weniger effektiv aus und bleiben in vergleichbarer Zeit auf einem niedrigeren Lernzuwachslevel als ihre Alterspeers. Gleichzeitig zeigen die Studiendaten aber eine erstaunliche Verlaufsparellität der SSES-Gruppe mit einer Vergleichsgruppe von Kindern, deren phonologische Gedächtnisleistung vergleichbar ist mit der Gruppe der SSES-Kinder, wengleich diese Kinder im Schnitt mehr als ein Jahr jünger sind. Diese Musterähnlichkeit der Lernkurven, gemessen an vier Messzeitpunkten, zeigt eindrücklich, dass die Fähigkeit zur effektiven Ausnutzung des hörspielbezogenen Sprachlernangebotes von der Leistung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses abhängt. Das Sprachlernen selbst wurde mittels hörspielimmanenter linguistischer Parameter mit zunehmender Komplexität operationalisiert (Reimergänzung, Lückentext, Nachsprechen, Encodierung semantischer Relationen).

Zudem sind Hörspiele gerade im Hinblick auf den Spracherwerb von besonderem Interesse, weil sie:

- in der Altersgruppe der drei- bis vierjährigen Kinder sehr beliebt sind (Hansen & Manzke, 1993).
- einen ausschließlich auditiven Input liefern, der zu einem hohen Anteil schriftsprachlicher Natur ist. Das bedeutet, dass die Rezeption dieses Mediums eine Hinwendung zu der Ver-

arbeitungsmodalität voraussetzt, in der Sprache angeboten wird und gleichzeitig keinerlei Ablenkung hin zu einer anderen Modalität erfolgt (Gibbons et al., 1986).

- in vielen Fällen mehrfach (zum Teil bis zu hundert Mal) rezipiert werden (Inhalte und Themen der Kinderhörspiele, 1995, S. 21). Das bedeutet, dass der verbale Input in gleicher Weise wiederholt verarbeitet wird, was zur Folge hat, dass eine Annäherung an das Verstehen neuer und/oder komplexer lingualer Inhalte über die Zeit erfolgen kann und das Kind eine höhere Chance hat, neue Formen in sein produktives Sprachrepertoire zu übernehmen als es sie bei einer nur einmaligen Rezeption hätte.
- von den meisten Eltern als deutlich „harmloser“ als etwa das Fernsehen betrachtet werden und daher kaum Restriktionen hinsichtlich der Nutzung durch Vorschulkinder unterliegen (Pöttinger, 1994).

6 Zusammenfassung

In nachfolgender Tabelle 1 werden die oben diskutierten fünf Aspekte einer sprachförderlichen Wirkung (Interaktivität und Responsivität, Sprachlastigkeit, konzeptionelle Schriftlichkeit, auditive Aufmerksamkeit, wiederholte Rezeption) für die vier Mediengruppen (Print, Audio, Audio-visuelle, Neue Medien) im Überblick zusammengefasst. Dabei zeigt sich, dass Printmedien, sofern sie dialogisch angeboten werden, auf allen Dimensionen sprachförderliches Potenzial entfalten. Audiomedien sind zwar nicht interaktiv und responsiv, können aber in allen anderen Bereichen sprachförderlich sein. Im Unterschied zu den Printmedien, die etwa ab dem Schulalter von den Kindern selbständig gelesen werden können und damit schriftsprachliche Kommunikation fördern, erlauben Hörspiele die Verbindung von konzeptionell mündlichen und konzeptionell schriftlichen Elementen in der medial mündlichen Kommunikation bereits im frühen Kindes-

alter und bieten zudem eine elternunabhängige Rezeption. Audiovisuelle Medien hingegen erweisen sich in dieser Zusammenstellung als das Medienformat mit den wenigsten Sprachförderpotenzialen, zumindest wenn man nur die Rezeption und nicht einen begleitenden oder sich anschließenden Dialog betrachtet. Das bedeutet nicht, dass sie keinerlei positive Wirkung entfalten können. Ihr Wirkpotenzial ist aber im Vergleich zu den anderen Medien geringer und sie bieten sich damit auch weniger für die gezielte Sprachförderung an. Neue Medien bieten prinzipiell ein enormes Potenzial, weil sie als interaktive und responsive Systeme sogar den Nachteil eines unidirektionalen Massenmediums kompensieren können. Der Einsatz für die Sprachförderung und -therapie wird im Moment intensiv diskutiert. Belastbare Aussagen sind allerdings derzeit noch rar (vgl. Bilda et al., 2016).

Tabelle 1

*Überblick über Sprachförderpotenziale der unterschiedlichen Medien
(Ritterfeld & Niebuhr-Siebert, 2020, S. 373)*

Medientyp	Interaktivität und Responsivität	Sprachlastigkeit	Konzeptionelle Schriftlichkeit	Aufmerksamkeit für Sprachverarbeitung	Wiederholte Rezeption
Printmedien	dialogisches (Vor)Lesen: ja; sonst nein	ja	eher mehr	dialogisches (Vor)Lesen: ja; ansonsten Schriftsprache	ja
Audio-medien	nein	ja	eher mehr	ja	ja
Audio-visuelle Medien	nein	nein	eher weniger	nein	möglich
Neue Medien	möglich	möglich	möglich	möglich	ja

Abschließend ist festzuhalten, dass eine pauschale Aussage darüber, ob Medien generell gut oder schlecht für (Klein-)Kinder sind, sich nicht treffen lässt. Studienergebnisse legen den Schluss nahe, dass sich die Effekte aus einer Wechselwirkung zwischen den Eigenschaften des Kindes, Charakteristika des Mediums und der Medieninhalte sowie des Kontextes, in dem ein Medium genutzt wird, bilden (Ritterfeld & Niebuhr-Siebert, 2020). Aus diesem Grund wurden mediale Potenziale in Bezug auf die Möglichkeit der Entfaltung einer sprachförderlichen Wirkung herausgearbeitet. Dazu gehören Interaktivität und Responsivität, Sprachlastigkeit, konzeptionelle Schriftlichkeit, auditive Aufmerksamkeit und die Möglichkeit zur wiederholten Rezeption. Insbesondere Printmedien und Audiomedien, aber auch Neue Medien können Potenziale entfalten, die den Spracherwerb positiv beeinflussen und sogar zur Sprachförderung gezielt genutzt werden können (Starke & Mühlhaus, 2016).

7 Hinweise

Die nachfolgende Linkliste unterstützt Sie darin, selbst Medienberatungen und Empfehlungen auszusprechen:

- <https://www.schau-hin.info/studien/studien-zur-mediennutzung>
- <https://www.schau-hin.info/tipps-regeln/goldene-regeln-fuer-kinder-von-7-10-smartphone-tablet>
- <https://www.mpfs.de/infos-zu-medienkompetenz/>
- <https://www.kika.de/erwachsene/begleitmaterial/medien-umgang/apps-vorschule-100.html>
- <http://www.ene-mene-mobile.de/>
- https://www.gpau.de/fileadmin/user_upload/GPA/dateien_indiziert/Sonstiges/Paed_Allergologie_2017_4_Umwelt.pdf

8 Literatur

- Anderson, D.R. & Pempek, T.A. (2005). Television and Very Young Children. *The American Behavioral Scientist*, 48(5), 505–522. <https://doi.org/10.1177/0002764204271506>
- Bilda, K., Mühlhaus, J. & Ritterfeld, U. (2016). *Neue Technologien in der Sprachtherapie*. Thieme. <https://doi.org/10.1055/b-004-129736>
- Birkerts, S. (1997). *Die Gutenberg-Elegien. Lesen im elektronischen Zeitalter*. S. Fischer.
- Comstock, G. & Scharrer, E. (1999). *Television: What's on, who's watching and what it means*. Academic Press.
- Christakis, D.A., Gilkerson, J., Richards, J.A., Zimmerman, F.J., Garrison, M.M., Xu, D., Gray, S. & Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: A population-based study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163, 554–558. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.61>
- Diergarten, A.K. (2010). *Medien, Emotionen und Kognitionen*. Dr. Kovač.
- Diergarten, A.K. & Nieding, G. (2012). Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit. *Sprache – Stimme – Gehör*, 36, 25–29. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1301282>
- Fetler, M. (1984). Television viewing and school achievement. *Journal of Communication*, 34, 104–118. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1984.tb02163.x>
- Gadberry, S. (1980). Effects of restricting first-graders' TV viewing on leisure time use, IQ change and cognitive style. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 45–57. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(80\)90061-1](https://doi.org/10.1016/0193-3973(80)90061-1)

- Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. F. & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audio-visual narratives. *Society for Research in Child Development*, 57, 1014–1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1986.tb00262.x>
- Glogauer, W. (1999). *Die neuen Medien machen uns krank: Gesundheitliche Schäden durch die Mediennutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Deutscher Studien-Verlag.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (107–127). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götz, M. (2007). Fernsehen von –0,5 bis 5. Eine Zusammenfassung des Forschungsstands. *Television*, 20, 12–17.
- Grüniger, C. & Lindemann, F. (2000). *Vorschulkinder und Medien*. Schriftreihe der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik e.V. Leske und Budrich.
- Günther, H. (1997). Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In H. Balhorn & H. Niemann (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift* (64–73). Libelle-Verlag.
- Hansen, G. & Manzke, L. (1993). *Hexen und Monster im Kinderzimmer. Ergebnisse einer Befragung zum Gebrauch von Kinder- und Hörspielkassetten*. Rolland.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family – Child interaction observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1096–1105. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1096>
- Hoffner, C. (1996). Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40 (3), 389–402. <https://doi.org/10.1080/08838159609364360>

- Inhalte und Themen der Kinderhörspiele (1995). *Musikwoche – Kindertonträger Special*, S. 21.
- Jeuk, S. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Kohlhammer.
- Klimmt, C., Vorderer, P. & Ritterfeld, U. (2004). Experimentelle Medienforschung mit interaktiven Stimuli: Zum Umgang mit Wechselwirkungen zwischen ‚Reiz‘ und ‚Reaktion‘. In W. Wirth, E. Lauf & A. Fahr (Hrsg.), *Forschungslogik und -design in der Kommunikationswissenschaft* (142–156). Von Halem.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (587–604). de Gruyter.
- Krcmar, M., Grela, B. & Lin, K. (2007). Can toddlers learn vocabulary from television? An experimental approach. *Media Psychology* 10, 41–63.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015). *Mini-KIM-Studie 2014: Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger*. http://www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2014/miniKIM_2014.pdf (Abruf: 02.01.2020)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016). *FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/FIM/2016/FIM_2016_PDF_fuer_Webseite.pdf (Abruf: 02.01.2020)
- Morgan, M. & Gross, L. (1980). Television viewing, IQ and academic achievement. *Journal of Broadcasting*, 24 (2), 117–132. <https://doi.org/10.1080/08838158009363973>
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (1999). Aspekte der Sprachförderung. In M. Gyger & B. Heckendorn-Heinimann (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (160–175). Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

- Neuman, S.B. (1988). The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. *Reading Research Quarterly*, 23 (4), 414–440. <https://doi.org/10.2307/747641>
- Niebuhr-Siebert, S. & Ritterfeld, U. (2012). Hörspielbasierte Sprachlernerfekte bei Vorschulkindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. *Sprache – Stimme – Gehör*, 36, e9–e16. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1301335>
- Nieding, G. & Ohler, P. (2013). Medien und Entwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. (705–718). Beltz.
- Nieding, G. & Ritterfeld, U. (2008). Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie*, Vol. 2. (331–388). Hogrefe.
- Pöttinger, I. (1994). Augen zu, Ohren auf! Das Hörkassettenangebot für Kinder. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen* (330–338). Leske & Budrich.
- Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*, Band C3/3 (403–432). Hogrefe.
- Ritterfeld, U. (2003). Auditive Aufmerksamkeit und Sprachlernen: Explikation eines impliziten Zusammenhangs. *Die Sprachheilarbeit*, 1, 4–10.
- Ritterfeld, U. & Hastall, M. (2016). Begrifflichkeiten, Systematik, Akzeptanzfaktoren und Innovationen. In K. Bilda, J. Mühlhaus & U. Ritterfeld (Hrsg.), *Neue Technologien in der Sprachtherapie* (35–43). Thieme. <https://doi.org/10.1055/b-0036-139216>
- Ritterfeld, U. & Langenhorst, M. (2011). Zeigen sprachauffällige 6- bis 12-Jährige spezifische Vorlieben in der Mediennutzung? *L.O.G.O.S Interdisziplinär*, 3, 188–194.

- Ritterfeld, U. & Niebuhr-Siebert, S. (2020). Mediale Einflüsse auf den Spracherwerb. In S. Sachse, A.K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (359–380). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_16
- Ritterfeld, U., Niebuhr, S., Klimmt, C. & Vorderer, P. (2006). Unterhaltsamer Mediengebrauch und Spracherwerb: Evidenz für Sprachlernprozesse durch die Rezeption eines Hörspiels bei Vorschulkindern. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, *18*, 60–69. <https://doi.org/10.1026/1617-6383.18.2.60>
- Rohlfing, K., Grimminger, A. & Nachtigäller, K. (2015). Gesturing in joint book reading. In B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller & K.J. Rohlfing (Hrsg.), *Learning from Picture-books: Perspectives from Child Development and Literacy Studies* (99–116). Routledge.
- Rohlfing, K. (2019). *Frühe Sprachentwicklung*. utb.
- Starke, A. & Mühlhaus, J. (2016). Evidenzanspruch in der Anwendung von Applikationen in der Sprachtherapie. In K. Bilda, J. Mühlhaus, U. Ritterfeld (Hrsg.), *Neue Technologien in der Sprachtherapie* (110–117). Thieme.
- Zillmann, D. (1988). Mood management: Using entertainment to full advantage. In L. Donohew, H. E. Sypher & E. T. Higgins (Hrsg.), *Communication, Social Cognition, and Affect* (147–171), Lawrence Erlbaum.
- Zillmann, D. (1996). The psychology of suspense in dramatic exposition. In P. Vorderer, H.J. Wulff & M. Friedrichsen (Hrsg.), *Suspense: Conceptualizations, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations* (199–231). Lawrence Erlbaum.
- Zillmann, D. & Vorderer, P. (Hrsg.) (2000). *Media Entertainment. The Psychology of its Appeal*. Lawrence Erlbaum.

Kontakt

Sandra Niebuhr-Siebert

s.niebuhr-siebert@fhchp.de