



KRIMINOLOGISCHES
FORSCHUNGSINSTITUT
NIEDERSACHSEN E.V.

Forschungsbericht Nr. 121

MEDIA PROTECT

Medienpädagogische Elternberatung in der Grundschule

Konzeptbeschreibung und formative Evaluation

Paula Bleckmann, Michael Seidel, Christian Pfeiffer, Thomas Möble

2013



FORSCHUNGSBERICHT Nr. 121

MEDIA PROTECT

Medienpädagogische Elternberatung in der Grundschule

Konzeptbeschreibung und formative Evaluation

Paula Bleckmann, Michael Seidel, Christian Pfeiffer,

Thomas Möble

2013

Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN)
Lützerodestraße 9, 30161 Hannover
Tel. (05 11) 3 48 36-0, Fax (05 11) 3 48 36-10
E-Mail: kfn@kfn.de

Zusammenfassung

Durch zeitlich ausufernden und inhaltlich problematischen Konsum von Bildschirmmedien in der Kindheit kann es nicht nur direkt zu einer Reihe negativer Folgen für die körperliche, soziale und kognitive Entwicklung kommen, sondern es wird nach neuesten Erkenntnissen auch das Risiko für eine spätere suchartige Computernutzung im Sinne einer Internet- oder Computerspielabhängigkeit erhöht. Ob ein Kind zu einem Erwachsenen heranwächst, der in der Lage ist, elektronische Medien dosiert, aktiv, kreativ und technisch versiert zur Bereicherung seines Lebens einzusetzen oder aber suchartig-passiv dem Sog der Medien unterliegt, hängt zentral von der Mediensozialisation in der Herkunftsfamilie ab. Um gegen problematische wie suchartige Bildschirmmediennutzung vorzubeugen, müssen die Schutz- und Risikofaktoren für ihre Entstehung berücksichtigt werden, zu denen inzwischen erste Forschungsergebnisse vorliegen.

Erstens sollte vermittelt durch die Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen die Stärkung der Kinder im Leben durch Förderung nichtmedialer Freizeitalternativen und unmittelbarer vertrauensvoller Beziehungen zu Eltern und Peers im Vordergrund stehen. Zweitens sind problematische Nutzungsmuster eng an die Ausstattung von Kinderzimmern mit eigenen Mediengeräten gekoppelt, was für eine frühe „weichenstellende“ Reduktion der Ausstattungsquoten bzw. zumindest eine Verlangsamung des Anstiegs in den Ausstattungsquoten als Interventionsziel spricht. Dies ist besonders wichtig, da Studien zeigen, dass Nutzungsmuster bereits im Kindergarten- und Grundschulalter etabliert werden und anschließend wegen der hohen Stabilität im Zeitverlauf durch Interventionen nur noch wenig zu beeinflussen sind. Eine Reihe von Praxisprojekten, welche diese Erkenntnisse in sehr unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigen, wird dargestellt. Als Beispiel sei der Fokus auf einer Begrenzung der Mediennutzung, sowie der Förderung von Freizeitalternativen und realer Beziehungsqualität im Programm X-Peer der Stiftung „Medien- und Onlinesucht“ im Vergleich zu einem Fokus auf dem Sammeln eigener Computerspielerfahrungen von Eltern auf der „Eltern LAN“ der Bundeszentrale für Politische Bildung in Kooperation mit BITCOM und der Electronic Sports League genannt. Damit sind für die Ziele der Angebote Hinweise auf eine Abhängigkeit von der disziplinären Verortung der Akteure bzw. der Art der Finanzierung gegeben.

In den Jahren 2011 und 2012 wurde in Kooperation zwischen dem KFN und „Return – Fachstelle Mediensucht“ in Hannover¹ das Konzept für eine innovative Präventionsmaßnahme zur medienpädagogischen Elternberatung an der Grundschule entwickelt. Ziel ist es, Kinder vor problematischer bzw. späterer suchartiger Nutzung von Bildschirmmedien zu schützen. Im Schuljahr 2012/13 wurde an einer dreizügigen Grundschule im Raum Hannover diese neu konzipierte Intervention unter dem Namen „MEDIA PROTECT“ in einer einjährigen formativen Phase durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Für die Finanzierung der praktischen Durchführung durch „Return“ an der Schule konnte die Gisela und Erwin Sick Stiftung gewonnen werden. Die Konzeptbeschreibung und wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch Mitarbeitende des durch das Niedersächsische Kultusministerium geförderten Forschungsprojekts „Computerspiel- und Internetabhängigkeit in Deutschland“.

¹ <http://www.return-mediensucht.de/>

Als Ergebnis der formativen Phase zeigte sich, dass einer niedrigen Teilnahmequote als einem der wenigen möglichen Nachteile der frühen „weichenstellenden“ Elternarbeit durch eine organisatorische Anbindung an Schulveranstaltungen tatsächlich wie geplant entgegengewirkt werden konnte: Insgesamt nahmen an der Projektschule mit 280 Elternhäusern über 200 Personen an den Abendveranstaltungen von MEDIA PROTECT teil, was einer Beteiligung von über 60 % der Elternhäuser für das Kernmodul der Intervention entspricht. Auch die Bewertung des 45-minütigen Inputs durch Eltern und Lehrkräfte fiel positiv aus: Der Input hat 53 % der an der Evaluationsbefragung teilnehmenden Eltern sehr gut, weiteren 45 % gut gefallen. Ebenso wurde der begleitende 18-seitige Zickzack-Flyer mit dem Titel „Medienratgeber für Eltern“ (siehe hintere Umschlaglasche) als gut bis sehr gut bewertet, insbesondere auch die hier umgesetzte Aufteilung der medienpädagogischen Empfehlungen von Geburt bis 13 Jahre in vier Altersgruppen, also differenziert nach Alter bzw. Entwicklungsstand der Kinder. Zusätzlich wurde eine Praxisschulung angeboten, auf der Eltern, deren Kinder über einen eigenen PC verfügen oder den PC der Eltern mitnutzen, auf dem entsprechenden Gerät unmittelbar bei der Installation und Einstellung von Zeitmanagement- und Filtersoftware unterstützt wurden. Schließlich waren die Eltern noch eingeladen zu einem längeren Abendvortrag zu den Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung von Kindern auf dem Weg zur Medienmündigkeit, also zum späteren aktiven, dosierten, kreativen und auch technisch versierten Umgang mit Bildschirmmedien unter Einbeziehung möglicher Handlungsalternativen.

Unmittelbar nach der Intervention wurden sechs qualitative Interviews mit Eltern aus den 1. und 4. Klassen geführt. Themen waren die Medienerziehungspraxis und ihre Determinanten in der betreffenden Familie, die Bewertung von MEDIA PROTECT und mögliche Einstellungsänderungen durch die Intervention. In einer detaillierten Einzelfallanalyse konnte für unterschiedliche Familienkonstellationen herausgearbeitet werden, dass die Vorstellungen der Eltern zur Medienerziehung („Wie es sein sollte“) in Übereinstimmung oder aber in großem Kontrast zur Medienerziehungspraxis („Wie es ist“) standen. Dabei spielten u.a. die Familienkonstellation, eigene Bedürfnisse und auch eigenes Medien-nutzungsverhalten der Eltern und der Geschwister, der Belastungsgrad der Eltern, Druck durch Werbung, durch Anspruchshaltungen der Kinder und durch eine abweichende Praxis in anderen Familien eine Rolle. Der Ansatz von MEDIA PROTECT, weniger an den Kognitionen und verstärkt an konkreten Lösungen für Alltagssituationen anzusetzen, erfährt hierdurch Bestätigung. Als Ergebnis der zweiten schriftlichen Befragung wurde von den Interventionsteilnehmerinnen und -teilnehmern auf der Ebene der Einstellungen eine Verschiebung zu einem bewussteren, kritischeren Umgang mit Fernsehen, PC und Internet in der Erziehung angegeben. Für Ausstattungsquoten und Nutzungszeiten der Kinder, die an der Projektschule bereits zum ersten Befragungszeitpunkt sehr deutlich unter den Durchschnittswerten für deutsche Grundschul Kinder lagen, wurden von den Eltern keine weiteren Reduktionseffekte angegeben.

Durch die PH Freiburg in Kooperation mit dem KFN erfolgte Ende 2012 unter der Schirmherrschaft der Bundesdrogenbeauftragten zudem eine deutschlandweite Pilotbefragung mit dem Ziel einer ersten systematischen Erfassung von Angeboten in diesem eher neuen Präventionsbereich, dessen Bedeutung in der Zukunft durch die zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft stark zunehmen dürf-

te (Bitzer, Bleckmann, Stalter & Mößle, im Druck). Mit weit über einhundert Einrichtungen, die z.T. mehrere Interventionstypen anbieten, finden sich dabei deutlich mehr Praxisangebote als erwartet, allerdings nur sehr vereinzelt mit veröffentlichten Konzeptmanualen und wissenschaftlicher Begleitung. Bezüglich der Zielgruppen scheint der Schwerpunkt auf der individuellen Beratung in Risikogruppen (indizierte Prävention) zu liegen, sowie auf Angeboten für Eltern und/oder Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen. Nur wenige Institutionen halten nach diesen ersten Erkenntnissen aktuell Angebote für die Eltern jüngerer Kinder vor.

Die Feststellung einer Angebotslücke gerade im Bereich der im beschriebenen Sinne „weichenstellenden“, frühen primärpräventiven Angebote, zusammen mit den positiven Ergebnissen der Prozessevaluation von MEDIA PROTECT, die das innovative Konzept durchweg bestätigen, sowie den ermutigenden Ergebnisse der kurzfristigen Wirksamkeitsprüfung, allerdings mit sehr kleiner, nicht repräsentativer Stichprobe, lässt die Durchführung der Intervention MEDIA PROTECT in größerem Rahmen im Kontrollgruppendedesign empfehlenswert erscheinen, um Erkenntnisse zur langfristigen Wirksamkeit zu gewinnen.

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	I
EINLEITUNG	1
1 THEORETISCHER HINTERGRUND IN 10 THESEN ZUR MEDIENSUCHTPRÄVENTION....	8
1.1 Medienerziehung nach dem Entwicklungsstand des Kindes ausrichten! („entwicklungsphasenabhängig“)	8
1.2 Alle drei Problemdimensionen (zeitlich, inhaltlich, funktional) einbeziehen! („umfassend“).....	12
1.3 Ausstattungsquote als wichtige Stellschraube berücksichtigen! („weichenstellend“) 14	
1.4 Freizeitalternativen stärken! („ressourcenorientiert“)	18
1.5 Zentrale Rolle der Eltern in der Intervention aufgreifen! („elternzentriert“).....	21
1.6 Beratungsbedürfnisse der Familien beachten! („zielgruppenspezifisch“).....	23
1.7 An den Stärken, nicht an den Defiziten der Familien ansetzen! („motivierend“)	27
1.8 Mediensuchtprävention erfordert mehr als technische Kompetenz („mediensuchtpräventiv“)	27
1.9 Potentiale zur Allround-Prävention ausnutzen! („primärpräventiv“).....	33
1.10 Das Rad nicht neu erfinden! („substanzunspezifisch“)	35
2 KONZEPTENTWICKLUNG UND -BESCHREIBUNG MEDIA PROTECT	39
2.1 Überblick über die Module.....	39
2.2 Beschreibung der Teilmodule.....	41
2.2.1 Modul A3: Vorbereitungsworkshop.....	41
2.2.2 Modul A1/A2: Organisatorische und inhaltliche Arbeit mit dem Lehrerkollegium	41
2.2.3 Kernmodul B: Zickzack-Flyer „Medienratgeber für Eltern“.....	42
2.2.4 Modul C: Schriftliche Fallbeispiele für die Partner-/Gruppenarbeit	44
2.2.5 Kernmodul D: Input in den Jahrgangs-Elternabenden	44
2.2.6 Modul E: Praxisschulung Filter- und Zeitsteuerungs-Software am PC.....	48
2.2.7 Modul F: Vortrag Medienmündig	48
3 METHODEN	51
3.1 Quantitative Evaluation.....	51
3.2 Qualitative Interviewstudie	53

4	ERGEBNISSE	55
4.1	Medienausstattung und Mediennutzung.....	55
4.2	Beratungsbedürfnisse und Themenwünsche der Eltern (schriftlich erfasst).....	58
4.3	Rückmeldungen der Teilnehmer zu den Modulen (quantitativ und qualitativ)	63
4.3.1	Modul A3: „Die Veranstaltung war sehr konstruktiv!“	65
4.3.2	Modul A2: wichtig – „Gelegenheit zu Nachfragen und Austausch...“	67
4.3.3	Modul B Zickzack-Flyer: „echt gut war diese Unterteilung nach Altersgruppen“	67
4.3.4	Modul C Fallbeispiele: „...kann man ja auch auf wen anders projizieren...“	70
4.3.5	Modul D: “Ich fand den Abend total gut und informativ“	72
4.3.6	Modul E und F: „Wir kannten diesen Termin kaum“	77
4.3.7	Zukunftsmodule	78
4.4	Qualitativ: Medienerziehung, Alltagsbewältigung, Veränderungspotentiale.....	81
4.4.1	Frau Amsel, Herr Bertram und Frau Becker: 3 Fallbeispiele zur Medienerziehungspraxis	81
4.4.2	Medienerziehung im Spannungsfeld der Alltagsbewältigung.....	88
4.4.3	Veränderungen und Veränderungsresistenz	91
4.5	Kurzfristige Wirksamkeitsevaluation (quantitativ).....	94
5	DISKUSSION UND AUSBLICK.....	102
5.1	Was bleibt, was wird geändert an MEDIA PROTECT?	103
5.2	Diskussion der Ergebnisse, Vergleich mit anderen Erhebungen.....	106
5.3	Ausblick/Medienbezogene Prävention in Deutschland	110
6	DANKSAGUNG	112
7	ANHANG.....	113
7.1	Ausführliches schriftliches Protokoll Kernmodul D: Input in den Jahrgangs- Elternabenden	113
7.2	Stichprobenbeschreibung Teilnahme- und Nichtteilnahmegruppe	115
7.3	Zeitlicher Ablauf der formativen Phase.....	116
7.4	Anschreiben für schriftliche Module	117
7.5	Rückmeldungen zum Zickzack-Flyer	118
	LITERATURVERZEICHNIS.....	119

Einleitung

In welchem Ausmaß Kinder von der Geburt bis zum Erwachsenwerden Bildschirmmedien nutzen, hängt in hohem Maße von der Mediensozialisation im Elternhaus ab. Ausufernde Nutzung von Bildschirmmedien kann gerade in frühen Entwicklungsphasen zu einer Beeinträchtigung der körperlichen, sozialen und kognitiven Entwicklung führen und so die Chancen auf ein erfülltes und gelingendes Leben verringern. Gesamtgesellschaftlich verringert sich zugleich die Chance, dass das Kind zu einem Erwachsenen heranwächst, der sich mit seiner Initiative und seiner Arbeitskraft zum Vorteil anderer Menschen einsetzen kann. Je jünger ein Kind ist, desto unverzichtbarer sind für seine gesunde Entwicklung unmittelbare, vertrauensvolle Beziehungen zu anderen Menschen und Gelegenheiten zum neugierigen Erkunden der sie umgebenden Welt mit allen Sinnen. Damit wird in jungen Jahren im echten Leben eine Grundlage geschaffen, die später dem älteren Kind, dem Jugendlichen und dem Erwachsenen einen dosierten, aktiven und technisch versierten Umgang mit Bildschirmmedien zur Bereicherung seiner Lebenswelt ermöglicht. Damit werden keinesfalls die mannigfaltigen positiven Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien angezweifelt, sondern lediglich die sorgfältige und langfristige Betrachtung und Abwägung von Chancen UND Risiken von Bildschirmmediennutzung in unterschiedlichen Altersstufen eingefordert. Mit der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, die in den letzten Jahren der suchtartigen Bildschirmmediennutzung zuteilwurde, bekommt der Schutz vor problematischer Bildschirmmediennutzung eine neue Dringlichkeit, da eine neue, gravierende Form der Beeinträchtigung mit in Erwägung gezogen werden muss: Welche Formen der Medienerziehung im Elternhaus erhöhen das Risiko beispielsweise für Computerspielabhängigkeit, die vorherrschend bei Jungen und Männern auftritt, oder für die bisher weniger untersuchte suchtartige Nutzung sozialer Netzwerke, die vorwiegend Mädchen und Frauen betrifft? Als erste Konsequenz aus dem vermehrten Auftreten von Mediensucht in diesem Sinne ergibt sich die Forderung, dass gelingende Medienerziehung heute keinesfalls mehr unreflektiert in immer weiter zunehmender Nutzung von Bildschirmmedien bestehen kann, sondern immer den Aspekt der Vorbeugung gegen problematische und sogar suchtartige Nutzung, also die „Mediensuchtprävention“ mit berücksichtigen muss.

MEDIA PROTECT hat sich zum ambitionierten Ziel gesteckt, Eltern auf dem Weg zu einer an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder orientierten und an die Möglichkeiten in der Familie angepassten Medienerziehung zu begleiten. Für die Zielrichtung der Intervention ist zuvorderst die Kenntnis des „Ist-Zustandes“ in Deutschland im Vergleich zu einem an den Vorgaben der Prävention gegen problematische und suchtartige Bildschirmmediennutzung orientierten „Soll-Zustand“ notwendig. Nutzen Kinder in Deutschland Bildschirmmedien weniger, als es ihnen guttun würde, beginnen sie altersmäßig zu spät mit der Nutzung, haben Sie eine niedrigere Ausstattung mit eigenen Geräten als empfehlenswert? In diesem Fall würde eine Intervention die Zielrichtung haben müssen, Ausstattungsquoten zu erhöhen, einen früheren Einstieg zu propagieren und die Nutzungszeiten auszudehnen. Das Gegenteil ist aber der Fall, wie die aktuellen Statistiken auf den folgenden Seiten zeigen werden. Also ist für die Vorbeugung gegen problematische und suchtartige Nutzung die Zielrichtung klar: Weniger Bildschirmgeräte in die Kinderzimmer, Verringerung der Nutzungszeiten, mehr Begleitung durch Erwachsene während der verbleibenden kürzeren Nutzungszeiten. Die dem Konzept von MEDIA PROTECT zugrundeliegenden 10 Thesen, sowie die wissenschaftlichen Erkenntnisse, auf welchen diese

Thesen basieren, werden in Kapitel 1 nochmals ausführlich dargestellt und begründet. Im Folgenden werden aber zunächst wie angekündigt aktuelle Daten zu Medienausstattung und Mediennutzung bei deutschen Kindern und Jugendlichen dargestellt.

Medienausstattung von Kindern in Deutschland

Laut der KIM-Studie 2012 (Feierabend, Karg & Rathgeb, 2013) besitzen 6- bis 13-Jährige mit 58 Prozent an erster Stelle einen CD-Player. Die zweithöchste Ausstattungsquote gibt es mit 51 Prozent bei den festen oder tragbaren Spielkonsolen, gefolgt vom eigenen Handy (49 %) und dem eigenen Fernseher (36 %). Deutlich seltener verfügen 6- bis 13-jährige Kinder über einen eigenen Computer (21 %) oder Internetanschluss (15 %). Von 1999 bis 2012 (vgl. Abbildung 1) sind die größten Veränderungen in der Verfügbarkeit eines eigenen Handys (2000: 6 %; 2012: 49 %) zu beobachten. Aber auch die Besitzquoten des eigenen Computers (1999: 11 %, 2012: 21 %) oder eines eigenen Fernsehers (1999: 28 %; 2012: 36 %) im Kinderzimmer haben sich leicht erhöht. Der mögliche Zugriff aufs Internet durch einen Internetanschluss im Kinderzimmer (2000: 4 %, 2012: 15 %) ist seit dem Jahr 2000 ebenso häufiger geworden. Bei den Spielkonsolen ist vor allem zwischen 2008 und 2010 eine Ausstattungszunahme zu verzeichnen.²

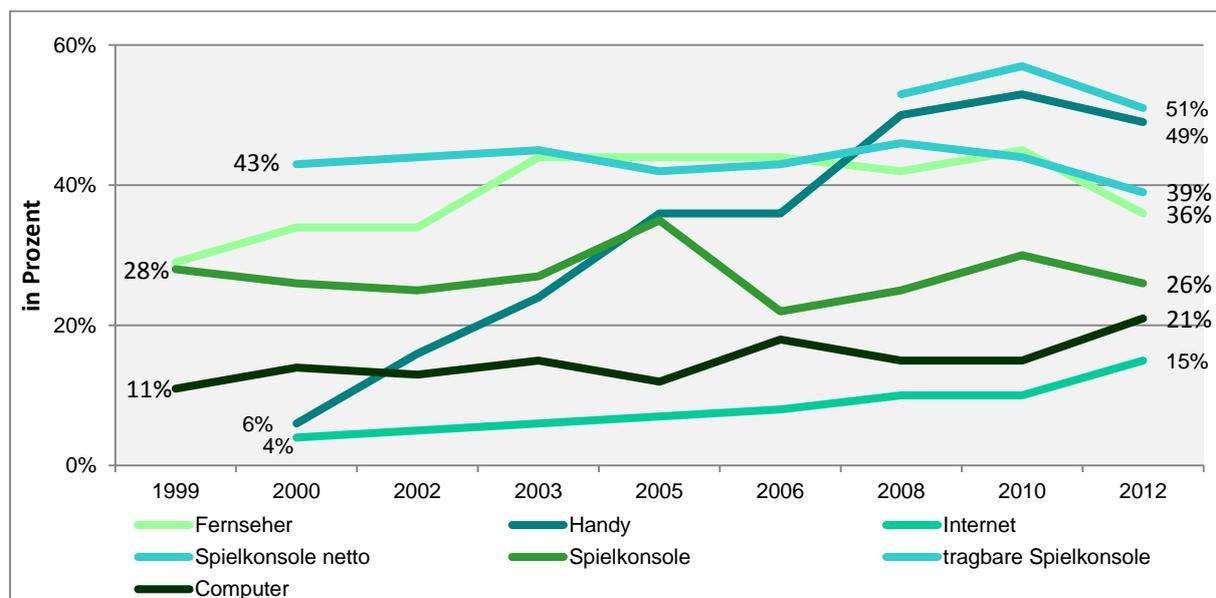


Abbildung 1. Bildschirmmedienausstattung 6- bis 13-Jähriger in den Jahren 1999, 2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008, 2010 und 2012.³

² Schwankungen im Spielkonsolenbesitz sind zumindest zum Teil durch die Abfrageart zu erklären. Hinsichtlich der tragbaren Spielkonsolen wurde 2000 bis 2005 nach dem Gameboy gefragt und 2006 explizit ohne Playstation Portable (PSP).

³ KIM-Studien 1999-2012 (Feierabend, Karg & Rathgeb, 2011; Feierabend et al., 2013; Feierabend & Klingler, 1999, 2000, 2002, 2003; Feierabend & Rathgeb, 2006, 2007, 2009b). 1999 Angaben der Erziehungsperson; 2000 und 2003 Angaben der Mütter; 2005 Angaben der Erziehungsberechtigten; 2006 und 2008 Angaben des Haupterziehers; 2010 und 2012 Angaben der Haupterzieher. 2006 wurde kein Gesamtmittelwert berichtet. Hier wurde der Mittelwert aus Jungen und Mädchen berechnet, der bei einem Geschlechterverhältnis von 51 % Jungen jedoch leicht vom Gesamtmittelwert abweicht. 2000 bis 2003 wurde das Notebook separat vom Computer erfasst (jeweils 4 %). 1999, 2000, 2002, 2003 und 2006 wur-

Mediennutzungszeiten von Kindern in Deutschland

Die Bedeutung medialer Tätigkeiten im Freizeitverhalten von Grundschülerinnen und Grundschülern spiegelt sich auch in den Mediennutzungszeiten der Kinder wider. Laut der KIM-Studie 2012 (Feierabend et al., 2013) verbringen 6- bis 13-jährige Kinder im Schnitt 95 Minuten täglich mit Fernsehen (vgl. Abbildung 2). An zweiter Stelle findet sich mit 42 Minuten die Nutzung des Computers um zu spielen, zu lernen oder zu arbeiten. Danach folgt das Spielen von PC-/Online-/Konsolenspielen mit 34 Minuten sowie das Radio hören (32 Minuten). Etwas weniger Zeit wird täglich mit dem Internet (28 Minuten) sowie dem Lesen von Büchern, Zeitschriften oder Heftchen (22 Minuten) verbracht.

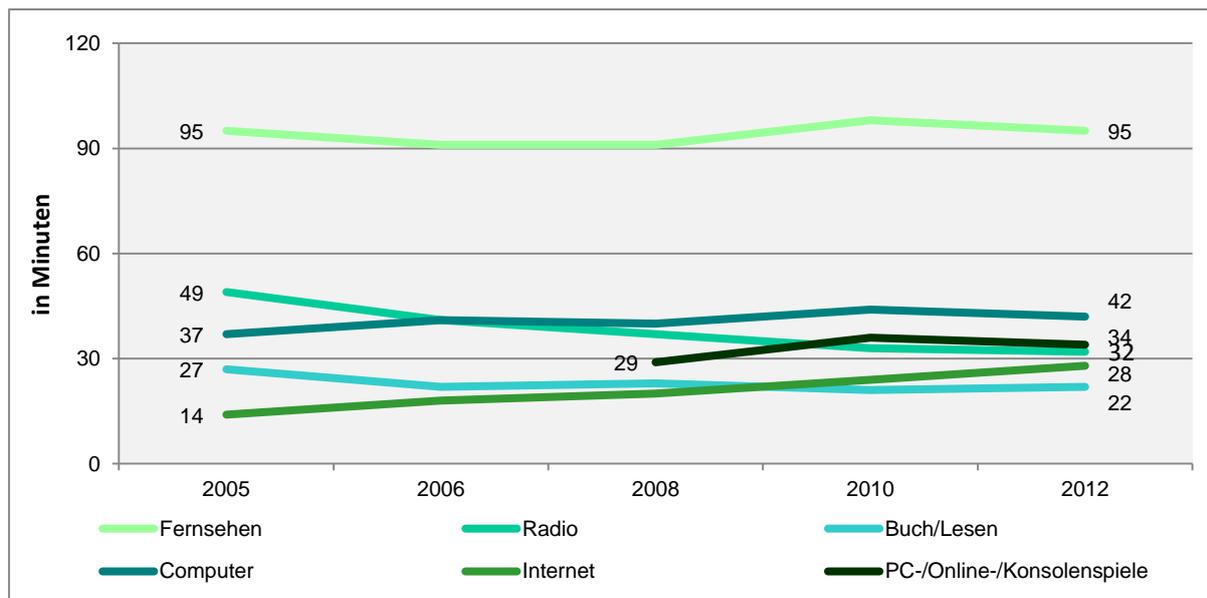


Abbildung 2. Nutzungszeiten 6- bis 13-Jähriger in den Jahren 2005, 2006, 2008, 2010 und 2012.⁴

Von 2005 bis 2012 (vgl. Abbildung 2) sind die deutlichsten Zunahmen in den Mediennutzungszeiten für das Internet (2005: 14 Minuten; 2012: 28 Minuten) und den Computer (2005: 37 Minuten; 2012: 42 Minuten) zu beobachten. Aber auch die Nutzungszeiten von PC-/Online-/Konsolenspielen legen zwischen 2008 (29 Minuten) und 2012 (34 Minuten) etwas zu. Abgenommen haben dagegen die Zeiten, die mit Lesen (2005: 27 Minuten; 2012: 22 Minuten) oder Radio hören (2005: 49 Minuten; 2012: 32 Minuten) verbracht werden (Feierabend et al., 2011, 2013; Feierabend & Rathgeb, 2006, 2007, 2009b). Insgesamt kann man zwischen 2005 und 2012 somit einen Trade-off zwischen den klassischen Medien (Radio hören und Lesen) und den neuen Medien (Computer und Internet) feststellen. Eine Ablösung des Fernsehens durch die Computerspiele als neues Leitmedium (vgl. Burst, 2010; Dupke, 2010) ist in den Mediennutzungszeiten der 6- bis 13-jährigen Kinder in den letzten Jahren jedoch nicht zu beobachten.

de der Computer erfasst, 2005, 2010 und 2012 der Computer/Laptop, 2008 der Computer/Laptop/Notebook.

⁴ KIM-Studien 2005-2012 (Feierabend et al., 2011, 2013; Feierabend & Rathgeb, 2006, 2007, 2009b). Angaben der Haupterzieher.

Mediennutzungsinhalte von Kindern in Deutschland

Fernsehen. Laut der KIM-Studie 2012 (Feierabend et al., 2013) sind der öffentliche-rechtliche KI.KA und Super RTL mit jeweils 26 Prozent die beliebtesten Fernsehsender bei den 6 bis 13-jährigen Kindern, gefolgt von RTL mit 13 Prozent. Beim Vergleich der Ranglisten der Jahre 2003 bis 2012 (vgl. Tabelle 1) wird deutlich, dass diese drei Sender konstant die Top 3 untereinander ausmachen, wobei lediglich der KI.KA und Super RTL manchmal die Position tauschen. Insgesamt ändern sich die Sendervorlieben aber mit zunehmendem Alter der Kinder (Feierabend & Rathgeb, 2007). Laut der KIM-Studie 2012 (Feierabend et al., 2013) ist vor allem bei den 6-7-jährigen Kindern der KI.KA mit 48 Prozent der beliebteste Sender (Super RTL: 34 %). 12-13-jährige Kinder haben schon eine deutliche Präferenz für Erwachsenenprogramme (RTL: 34 %; ProSieben: 18 %; Super RTL: 8 %). Somit zeigt sich mit dem Alter eine deutliche Hinwendung zu Erwachsenenprogrammen sowie zu den privaten Sendern. Bei Betrachtung der favorisierten Sender zeigen sich darüber hinaus auch deutliche Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern: Mädchen bevorzugen den KI.KA und RTL, Jungen hingegen ProSieben und Super RTL (Feierabend et al., 2013). Konkret nach ihren Lieblingssendungen im Fernsehen gefragt, gaben im Rahmen der KIM-Studie 2012 (Feierabend et al., 2013) fünf Prozent die auf RTL ausgestrahlte Daily Soap *Gute Zeiten – Schlechte Zeiten* an. Vor allem Mädchen (8 %) präferieren diese Sendung (Jungen: 1 %). Auf den weiteren Plätzen finden sich mit *Die Simpsons* (4 %, Jungen: 5 %, Mädchen: 3 %), die auf Pro 7 ausgestrahlt werden, und *Spongebob* (3 %, Jungen: 4 %; Mädchen: 1 %), einer Zeichentrickserie die auf Super-RTL ausgestrahlt wird, zwei Serien, die vor allem von Jungen bevorzugt werden. Die Castingshow *Deutschland sucht den Superstar (DSDS)*, (Jungen: 3 %; Mädchen: 4 %), auf RTL ausgestrahlt, und *Hannah Montana*, eine Serie die auf Super-RTL ausgestrahlt wird und besonders unter Mädchen sehr beliebt ist (6 %, Jungen 0 %), kommen ebenfalls auf drei Prozent der Nennungen.

Tabelle 1. Lieblingssender 6- bis 13-Jähriger in den Jahren 2003, 2005, 2006, 2008, 2010 und 2012.⁵

2003	2005	2006	2008	2010	2012
KI.KA	KI.KA	Super RTL	KI.KA	KI.KA	KI.KA
RTL	Super RTL	KI.KA	Super RTL	Super RTL	Super RTL
Super RTL	RTL	RTL	RTL	RTL	RTL
RTL II	RTL II	RTL II	RTL II	Pro 7	Pro 7
Pro 7	Pro 7	Pro 7	Pro 7	Nick	Nick
Sat.1	Sat.1	Sat.1	Nick	RTL II	RTL II
ARD/Das Erste		ARD/Das Erste	ZDF	VIVA	Sat.1
ZDF			MTV	ARD/Das Erste	VIVA
			Sat.1	Sat.1	
			ARD/Das Erste	Kabel 1	

Im Rahmen der *KFN-Schülerbefragungen 2005* (Mößle, 2009b) und *2007/2008* (Baier, Pfeiffer, Rabold & Kappes, 2010) wurde neben der allgemeinen Senderpräferenz auch die Erfahrung mit Filmen und Fernsehsendungen, die erst ab 16 oder 18 Jahren geeignet wären, erhoben. Hierbei zeigte sich ein deutlicher Geschlechterunterschied in der Nutzung altersinadäquater Fernsehinhalt: 34 Prozent (2005) bzw. 54 Prozent (2007/2008) der befragten Jungen sowie 18 Prozent (2005) bzw. 33 Prozent

⁵ KIM-Studien 2005-2012 (Feierabend et al., 2011, 2013; Feierabend & Klingler, 2003; Feierabend & Rathgeb, 2007, 2009b).

(2007/2008) der befragten Mädchen der vierten Klasse gaben an in der letzten Woche (2005) bzw. schon einmal (2007/2008) einen solchen Film bzw. eine solche Sendung gesehen zu haben.

Computerspiele. Trotz der enormen Vielzahl an jährlichen Neuerscheinungen von Computerspielen (die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) prüfte im Jahr 2012 allein 2.283 Spieletitel⁶ auf Trägermedien (2011: 2.700, 2010: 2.844, 2009: 3.100; 2008: 2.960); hinzu kommen noch zahlreiche Spiele die direkt im Internet gespielt werden können, sog. Browsergames, sowie Spiele, die aus dem Internet heruntergeladen werden können. Dabei zeigt sich in den Spielvorlieben der 6- bis 13-Jährigen von 2003 bis 2012 eine gewisse Konstanz (vgl. Tabelle 2). So ist die Lebens- und Alltagssimulation *Die Sims*, vor allem wegen ihrer Beliebtheit bei den Mädchen, immer unter den Top 3. Gleiches gilt für das Fußballspiel *FIFA* (mit Ausnahme des Jahres 2003), das vor allem von Jungen gespielt wird. Gleichzeitig wird beim Vergleich der Ranglisten der Jahre 2003 bis 2010 mit dem Karaoke-Spiel *Singstar* oder dem Sportspiel *Wii Sports*, sog. *Casual-* oder *Partygames*, die vor allem Mädchen präferieren (vgl. Feierabend et al., 2011), auch die zunehmende Begeisterung der Mädchen für Computerspiele deutlich. Insgesamt zeigen sich bei Betrachtung der favorisierten Spielgenres deutliche Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern: Mädchen bevorzugen Alltagssimulationen, Casual- oder Partygames bzw. Lernspiele. Jungen hingegen spielen sehr viel häufiger als Mädchen Sport-, Adventure- und verschiedene Actionspiele (Feierabend & Rathgeb, 2009b; Mößle, 2009b).

Tabelle 2. Lieblingscomputerspiele 6- bis 13-Jähriger in den Jahren 2003, 2006, 2008, 2010 und 2012⁷ bzw. 10-Jähriger im Jahr 2005.⁸

2003	2005 (KFN)	2006	2008	2010	2012
<i>Die Sims</i>	<i>Die Sims</i>	<i>Die Sims</i>	<i>Super Mario</i>	<i>FIFA</i>	<i>Super Mario</i>
<i>Die Moorhuhn-Jagd</i>	<i>Need for Speed</i>	<i>FIFA</i>	<i>Die Sims</i>	<i>Super Mario</i>	<i>FIFA</i>
<i>Harry Potter</i>	<i>FIFA</i>	<i>Harry Potter</i>	<i>FIFA</i>	<i>Die Sims</i>	<i>Die Sims/Urbz</i>
<i>Formel 1</i>	<i>Grand Theft Auto</i>		<i>Pokemon</i>	<i>Singstar</i>	<i>Mariokart</i>
<i>Tomb Raider</i>	<i>Pokemon</i>		<i>Autorennspiele</i>	<i>Mariokart</i>	<i>Need for Speed</i>
<i>Die Siedler</i>	<i>Löwenzahn</i>		<i>Nintendogs</i>	<i>Pokemon</i>	
	<i>Harry Potter</i>		<i>Sponge Bob</i>	<i>Harry Potter</i>	
	<i>Age of Empires</i>			<i>Wii Sports</i>	
	<i>Sponge Bob</i>				
	<i>Solitär</i>				

Die in Tabelle 2 aufgeführten Computerspiele sind in der Regel „ohne Altersbeschränkung“ bzw. „ab 6 Jahren“ freigegeben. Lediglich *Harry Potter* und eine der *Need for Speed*-Folgen *Most Wanted* haben eine Altersfreigabe „ab 12 Jahren“ bekommen und wären somit für die Befragten zum Großteil noch nicht geeignet gewesen. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass rund ein Drittel der Kinder bereits Erfahrungen mit Computerspielen gesammelt hat, die für eine ältere Zielgruppe gedacht waren (vgl. Baier et al., 2010; Feierabend et al., 2011; Feierabend & Rathgeb, 2009b; Mößle et al., 2007). Den KIM-Studien 2008, 2010 und 2012 (Feierabend et al., 2011; Feierabend & Rathgeb,

⁶ Hierunter fallen allerdings auch Spieletitel, die auf verschiedenen Plattformen (Xbox 360, PSP, Sony Playstation 3, etc.) getestet wurden.

⁷ KIM-Studien 2005-2012 (Feierabend et al., 2011, 2013; Feierabend & Klingler, 2003; Feierabend & Rathgeb, 2007, 2009b).

⁸ *KFN-Schülerbefragung 2005* (Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007).

2009b) zufolge haben 30 Prozent (2008), 40 Prozent (2010) bzw. 44 Prozent der computerspielenden sechs- bis dreizehnjährigen Kinder, schon einmal Spiele gespielt, für die sie noch nicht alt genug waren.

Jungen haben dies mit 35 Prozent (2008), 48 Prozent (2010) bzw. 52 Prozent (2012) deutlich häufiger getan als Mädchen mit 23 Prozent (2008), 30 Prozent (2010) bzw. 33 Prozent (2012). Ein deutlicher Geschlechterunterschied in der Nutzung altersinadäquater Computerspiele zeigt sich auch in dem *KFN-Schülerbefragungen 2005* (Mößle, 2009b) und *2007/2008* (Baier et al., 2010): 50 Prozent (2005) bzw. 48 Prozent (2007/2008) der befragten Jungen sowie 17 Prozent (2005) bzw. 14 Prozent (2007/2008) der befragten Mädchen der vierten Klasse gaben an schon einmal ein Computerspiel gespielt zu haben, das eigentlich erst ab 16 bzw. 18 Jahren freigegeben wurde. Um ein etwas genaueres Maß der Gewaltmediennutzung zu erhalten, wurden in der *KFN-Schülerbefragung 2005* die angegebenen Lieblingsspiele der Kinder nach ihrer USK-Alterseinstufung codiert (Mößle et al., 2007): Etwas mehr als jeder fünfte Junge (21 %), aber nur 3 Prozent der Mädchen im Alter von zehn Jahren spielten zum Befragungszeitpunkt ein Spiel mit einer Altersfreigabe ab 16 bzw. 18 Jahren.

Über die Altersspanne nimmt die Erfahrung mit Computerspielen, die eigentlich noch nicht für das jeweilige Alter geeignet wären, erwartungsgemäß zu (Feierabend et al., 2011, 2013; Feierabend & Rathgeb, 2009b): 2008, 6-7 Jahre – 16 Prozent, 8-9 Jahre – 22 Prozent, 10-11 Jahre – 31 Prozent, 12-13 Jahre – 45 Prozent; 2010, 6-7 Jahre – 26 Prozent, 8-9 Jahre – 31 Prozent, 10-11 Jahre – 46 Prozent, 12-13 Jahre – 45 Prozent; 2012, 6-7 Jahre – 42 Prozent, 8-9 Jahre – 37 Prozent, 10-11 Jahre – 43 Prozent, 12-13 Jahre – 49 Prozent. Somit wird im Vergleich zu den Daten des KFN in den Daten des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest bei insgesamt deutlich höheren Quoten der Mädchen eine leichte Zunahme des Konsums altersinadäquater Computerspiele deutlich (und dies vor allem in den Altersgruppen unter 11 Jahren).

Tabelle 3. Woher hast du eigene Computer-/Konsolenspiele? Angaben 6- bis 13-Jähriger nach Geschlecht in den Jahren 2003, 2005, 2006, 2008, 2010 und 2012.⁹

	Jungen						Mädchen					
	2003	2005	2006	2008	2010	2012	2003	2005	2006	2008	2010	2012
Von Mutter geschenkt		57 %	56 %	66 %	74 %	74 %	83 %	66 %	60 %	69 %	73 %	78 %
Von Vater geschenkt	85 %	55 %	64 %	68 %	65 %	71 %		55 %	58 %	56 %	62 %	61 %
Selbst gekauft	45 %	42 %	43 %	47 %	44 %	46 %	25 %	27 %	28 %	30 %	31 %	37 %
Mit Anderen getauscht	18 %	40 %	40 %	37 %	39 %	41 %	16 %	31 %	28 %	24 %	31 %	31 %
Von Freunden geschenkt	31 %	43 %	38 %	35 %	36 %	40 %	29 %	32 %	33 %	32 %	31 %	34 %
Von Anderen geliehen	18 %	24 %	27 %	22 %	26 %	32 %	16 %	20 %	23 %	16 %	21 %	24 %
Von Geschwistern	13 %	13 %	17 %	15 %	14 %	17 %	15 %	19 %	17 %	14 %	10 %	17 %

In den KIM-Studien 2003 bis 2012 wurde zudem erhoben (Feierabend et al., 2011, 2013; Feierabend & Klingler, 2003; Feierabend & Rathgeb, 2006, 2007, 2009b), aus welcher Quelle die Kinder ihre Computerspiele beziehen (Woher hast du eigene Computer-/Konsolenspiele?). Über die letzten Jahre

⁹ KIM- Studien 2003-2012 (Feierabend et al., 2011, 2013; Feierabend & Klingler, 2003; Feierabend & Rathgeb, 2006, 2007, 2009b).

konstant bleiben die Eltern die primäre Bezugsquelle der 6- bis 13-jährigen Kinder für Computerspiele, wobei Mädchen immer mehr von ihren Vätern Computerspiele geschenkt bekommen (vgl. Tabelle 3). Am deutlichsten unterscheiden sich die beiden Geschlechter darin (auch wieder über die Jahre konstant), dass Jungen zu einem größeren Anteil die Spiele selbst gekauft haben, mit anderen getauscht oder von Freunden geschenkt bekommen haben.

Internet. Analog zur Abfrage der Spieletitel wurde in den KIM-Studien 2005-2012 (vgl. Feierabend et al., 2011, 2013; Feierabend & Rathgeb, 2006, 2007, 2009b) auch die Internetnutzung der 6- bis 13-Jährigen mit der Frage „Hast du eine Lieblingsinternetseite? Und welche ist das?“ differenziert erhoben. Zunächst zeigt sich, dass über die letzten Jahre deutlich mehr Kinder angeben eine Lieblingsseite im Internet zu haben (2005: 25 %; 2006: 33 %; 2008: 38 %, 2010: 63 %, 2012: 66 %). Mit *www.toggo.de*, der Internetseite von Super RTL, sowie *www.kika.de*, der Internetseite des öffentlichen Kinderkanals finden sich von 2005 bis 2012 bei den 6- bis 13-Jährigen mit Konstanz Begleitangebote der Rundfunkanstalten unter den Lieblingsinternetseiten (vgl. Tabelle 4).

Von 2005 bis 2012 zeigt sich zudem anhand der Lieblingsinternetseiten, dass Videoportale (z. B. *www.youtube.de*), Spieleseiten (z. B. *www.spielaffe.de*) und vor allem Kommunikationsplattformen (z. B. *www.schuelervz.net*, *www.facebook.de*) bei den 6- bis 13-Jährigen deutlich an Bedeutung gewinnen. Im Gegensatz zu den Computerspielen sind sich Jungen und Mädchen in der Nutzung des Internets deutlich ähnlicher. Unterschiede finden sich hier vor allem bei der Nutzung von Online-Communities, die Mädchen deutlich häufiger nutzen (vgl. Feierabend et al., 2011, 2013).

Tabelle 4. Lieblingsinternetseiten 6- bis 13-Jähriger in den Jahren 2005, 2006, 2008, 2010 und 2012.¹⁰

2005	2006	2008	2010	2012
<i>www.toggo.de</i>	<i>www.toggo.de</i>	<i>www.kika.de</i>	<i>www.schuelervz.net</i>	<i>www.facebook.de</i>
<i>www.kika.de</i>	<i>www.kika.de</i>	<i>www.youtube.de</i>	<i>www.youtube.de</i>	<i>www.youtube.de</i>
<i>www.geolino.de</i>	<i>www.knuddels.de</i>	<i>www.toggo.de</i>	<i>www.toggo.de</i>	<i>www.schuelervz.net</i>
<i>www.bravo.de</i>	<i>www.google.de</i>	<i>www.schulervz.de</i>	<i>www.blindekuh.de</i>	<i>www.toggo.de</i>
<i>www.tivi.zdf.de</i>	<i>www.tivi.zdf.de</i>		<i>www.kika.de</i>	<i>www.google.de</i>
			<i>www.spielaffe.de</i>	<i>www.blindekuh.de</i>
				<i>www.fragFINN.de</i>
				<i>www.kika.de</i>

¹⁰ KIM-Studien 2005-2012 (Feierabend et al., 2011, 2013; Feierabend & Rathgeb, 2006, 2007, 2009b).

1 Theoretischer Hintergrund in 10 Thesen zur Mediensuchtprävention

1.1 Medienerziehung nach dem Entwicklungsstand des Kindes ausrichten! („entwicklungsphasenabhängig“)

Einen Ratschlag zum konkreten Umgang mit dem Bildschirm in der Erziehung, der gänzlich unabhängig vom Alter des Kindes Gültigkeit besäße, gibt es nicht. Als allgemeiner Grundsatz kann aber die Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes für eine langfristig gesunde Entwicklung statt einer Orientierung an den Anforderungen des Mediums formuliert werden. Entwicklungsphasenabhängige Medienerziehung bedeutet, primär **vom Kind aus und nicht vom Medium aus** zu denken. Für kleine Kinder in den allerersten Lebensjahren stellt der Konsum von Bildschirmmedien nach dem aktuellen Forschungsstand in einigen Bereichen mit Sicherheit, in anderen mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Entwicklungsbeeinträchtigung dar. Die Amerikanische Kinderärztervereinigung hat hierzu eine Synopse von Forschungsergebnissen zusammengestellt und folgert, für Kinder zwischen Null und zwei Jahren sei der Konsum von Bildschirmmedien grundsätzlich nicht zu empfehlen (American Academy of Pediatrics, 2011). Als wahrscheinlichste Erklärung für diese negativen Zusammenhänge gilt heute die Verdrängungshypothese, nach der realweltliche Erfahrungen sowohl im Erkunden der Umgebung als auch insbesondere im Kontakt mit anderen Menschen durch den Konsum von Bildschirmmedien zeitlich verdrängt werden (vgl. auch Christakis, Gilkerson & Richards, 2009; Kirkorian, Pempek, Murphy, Schmidt & Anderson, 2009). Eine aktuelle Studie zeigt jedoch, dass nicht nur ausufernde Bildschirmzeiten über längere Zeiträume durch den Verdrängungseffekt schaden, sondern sofortige negative Effekte auf Exekutivfunktionen wie Selbstregulation und Arbeitsgedächtnis bei Vierjährigen bereits nach Rezeption einer neun Minuten dauernden Zeichentricksendung nachweisbar sind (Lillard & Peterson, 2011). Die psychosoziale Reife des Kindes, die zwar durch gute Entwicklungsbedingungen gefördert, aber nicht beliebig „beschleunigt“ werden kann, setzt der entwicklungsförderlichen Nutzung von Bildschirmmedien untere Altersgrenzen.

Für die Altersgruppe bis zum Schuleintritt liegt ebenfalls eine Vielzahl von Studienergebnissen vor, die negative Auswirkungen hohen Bildschirmmedienkonsums auf die körperliche, soziale und kognitive Entwicklung auch im Längsschnitt zeigen. Eine Meta-Analyse von 2008 zu Medienkonsum und Schulleistungen, Verhaltensauffälligkeiten, Übergewicht und stoffgebundenen Süchten kommt sogar zu dem Schluss, dass „82 Prozent aller Längsschnittstudien einen Kausalzusammenhang zwischen Medienexposition und negativen Gesundheits-Outcomes unterstützen. [...] für keines der untersuchten Gesundheits-Outcomes hingen höhere Medienzeiten mit einem positiven Gesundheits-Outcome zusammen“ (Nunez-Smith et al., 2008, vgl. ausführlicher Kapitel 1.9). Auch für dieses Alter kann demnach als pädagogische Empfehlung von einer ausgedehnten Nutzung abgeraten werden. Je älter ein Kind wird, desto eher beginnen dann auch positive Nutzungsmöglichkeiten eine Rolle zu spielen. Diese Chancen müssen dann gegen die Risiken der im Jugendalter verstärkt auftretenden stark exzessiven bis hin zu suchtartigen Mediennutzungsmuster abgewogen werden.

„Zukünftige Forschungsbemühungen für Erziehungs- und Präventionsprogramme müssen die entwicklungsbezogenen Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen als Internetnutzern berück-

sichtigen.“¹¹ Dies fordern Leung und Lee (2011) als Fazit aus einer Studie mit Jugendlichen, in der höhere technische Fähigkeiten bei der Internetnutzung mit einem höheren Risiko für die Nutzung problematischer Inhalte und für Internetsucht einhergingen (vgl. ausführlicher Kapitel 1.8).

Wenn sich Medienerziehung an kindlichen Entwicklungsphasen orientiert, muss sie immer die Angemessenheit der Mediennutzungsmuster im Verhältnis zur psychosozialen Reife des Kindes betrachten. Historisch gesehen war in der Generation der heutigen Eltern die Bildschirmmediennutzung in den allerersten Lebensjahren oft noch vernachlässigbar gering. Zur Veranschaulichung wird ein typischer Verlauf für ein Kind mit Geburtsjahr 1975 in Abbildung 3 grob skizziert. Eigene Bildschirmgeräte stehen der Person in diesem Beispiel erst nach und nach zur Verfügung (die Pfeile geben eine eigene Spielkonsole mit 6 Jahren, einen eigenen Fernsehapparat mit 12 Jahren, PC mit 17 Jahren und Internet erst im Erwachsenenalter an). Nach der Ausstattung mit eigenen Geräten steigen die Nutzungszeiten – und damit auch die in der Grafik nicht mit angegebene Nutzung problematischer Medieninhalte – zunächst an, wobei der Anstieg nach einiger Zeit abflacht (blaue Kurve). Dabei bewegt sich die Mediennutzung fast durchgehend in einem Rahmen, der im Vergleich zur mit dem Alter ansteigenden psychosozialen Reife angemessen erscheint. Eine Intervention, die zusätzlich im Jugendalter an einer Förderung der Medienkompetenz ansetzt, hatte damals die Möglichkeit, die Fähigkeiten zum Umgang mit Medien zu verbessern (durchgezogene grüne Kurve im Vergleich zur grügestrichelten Kurve).

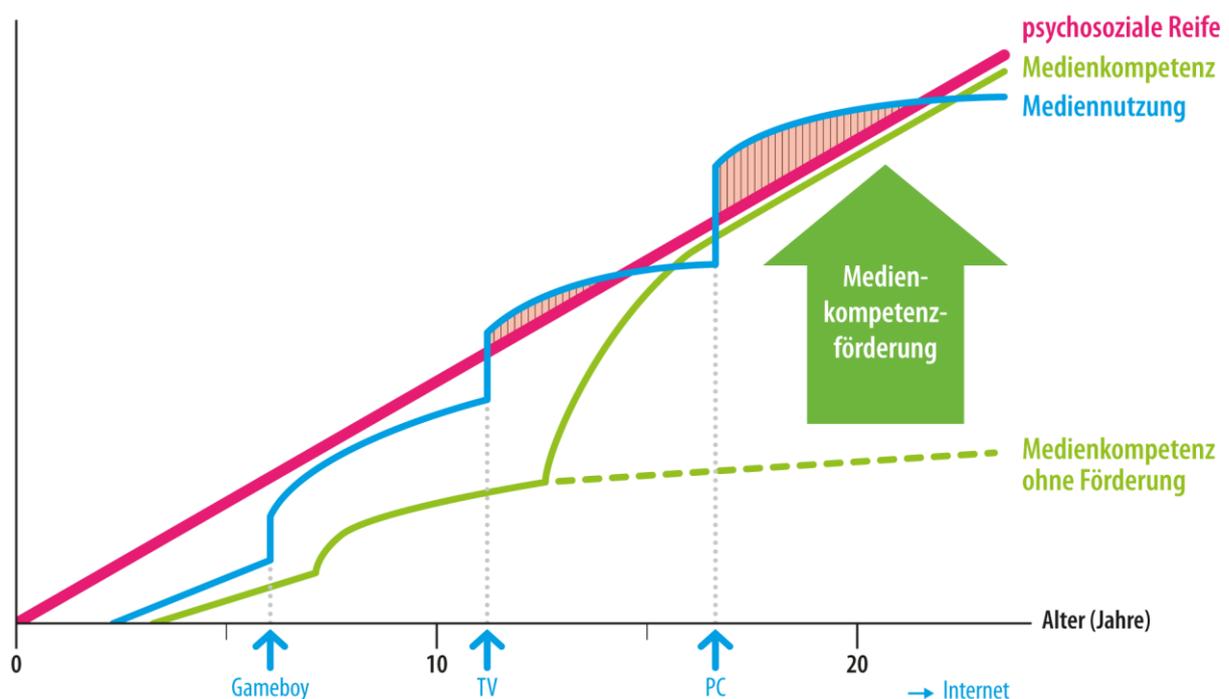


Abbildung 3. Diskrepanz zwischen Medienverfügbarkeit und psychosozialer Reife (1975).

Diesem Verlauf sei nun der Prototyp des zu erwartenden Entwicklungsverlaufs bei einem Kind mit Geburtsjahr 2005 gegenübergestellt (vgl. Abbildung 4). Die Bildschirmmediennutzung bzw. -

¹¹ „Future research in educational and prevention programs should recognize the developmental differences between young and adolescent internet users“ (Übers. d. A.).

exposition¹² ist schon bei der Geburt im Durchschnitt erheblich, und nimmt mit der Anschaffung eigener Mediengeräte (Spielkonsole mit 3, PC mit 7, Handy mit 9, Smartphone mit 11, TV mit 13 Jahren) jeweils nochmals sprunghaft zu. Das nach der psychosozialen Reife verantwortbar erscheinende Ausmaß wird dabei schon früh weit überschritten, während technische Kenntnisse zur Mediennutzung gleichfalls schnell ansteigen. Es entsteht eine entwicklungsbeeinträchtigende hohe Diskrepanz zwischen psychosozialer Reife und Mediennutzungsverhalten (rote Fläche). Während Interventionen zur Senkung der Ausstattungsquoten und der Nutzungszeiten hier zielführend erscheinen, können nun die Maßnahmen, die eine Generation zuvor in einem Zuwachs an technischer Expertise mündeten, keine positive Wirkung entfalten, da aufgrund der psychosozialen Reife der Medienkompetenzförderung Grenzen gesetzt sind. Als Beispiel für eine diese Limitation vernachlässigende Intervention sei ein Programm zur Förderung von Werbekompetenz im Kindergarten genannt (Aufenanger & Neuß, 1999).

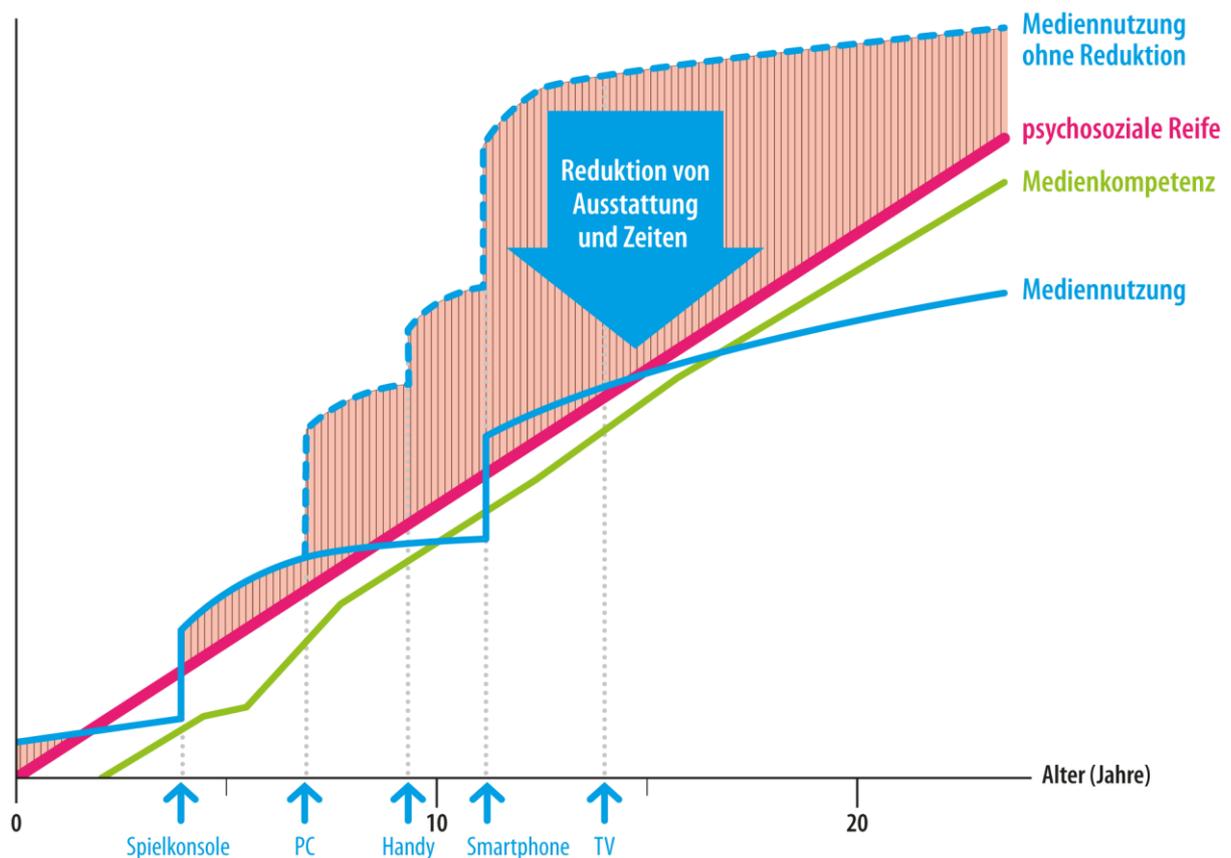


Abbildung 4. Diskrepanz zwischen Medienverfügbarkeit und psychosozialer Reife (2005).

¹² Mit "Background media exposition" wird ähnlich dem "Passivrauchen" die Exposition kleiner Kinder bei Anwesenheit bezeichnet, wenn andere Personen im selben Raum Bildschirmgeräte nutzen.

Alternativlos? Handlungsspielraum von Eltern wird unterschätzt und verletzt

Vor diesem Hintergrund erscheint es unverständlich, wenn sich medienpädagogische Empfehlungen in Aussagen über „die Kindheit“ und pauschalen Empfehlungen für alle Altersstufen ergehen. Ein Beispiel für diese verbreitete Ungenauigkeit: „Medien gehören als vierte Sozialisationsinstanz heute selbstverständlich zu Kindheit, zum Sozialraum des Aufwachsens. Als Unterhaltungsmedien vermitteln sie ganz nebenbei prägende Werte und setzen die gesellschaftlich relevanten Themen. Fernsehen, Radio, Video- undverstarkt auch Konsolenspiele, Computer, Internet und interaktive Apps speziell für den kindlichen Lern- und Bildungsbedarf entwickelt, gehören zum Alltag heutiger Medienkinder“¹³. Diese Aussage könnte nach dem oben angerissenen Stand der Medienwirkungsforschung allenfalls Grundlage für Handlungsempfehlungen zur Medienerziehung im Jugendalter sein. Es handelt sich aber um die Einleitung zu einem Text, der die Integration digitaler Medien in den Alltag von Kindertagesstätten propagiert, es geht also um das Alter vor Schuleintritt. Damit wird nicht nur auf der normativen Ebene eine dem Stand der Medienwirkungsforschung nicht entsprechende Empfehlung vermittelt, sondern die Realität frühkindlicher Mediennutzung in Deutschland stark verzerrt wiedergegeben. In der miniKIM, einer als Bestandteil der KIM-Studie 2012 (Feierabend, Karg & Rathgeb, 2013) durchgeführten Erhebung zum Mediennutzungsverhalten von 2-5-Jährigen geben nämlich ein knappes Viertel der Eltern an, ihr Kind habe noch gar keine Erfahrung mit dem Fernsehen gemacht, dieser Anteil reduziert sich bei den Vier- bis Fünfjährigen auf acht Prozent. Für Computer und Spielkonsolen liegt der Prozentsatz an Nichtnutzern deutlich höher. Bei den 2-3-Jährigen liegt hier die durchschnittliche tägliche Nutzungszeit jeweils bei nur einer Minute, und auch bei den 4-5-Jährigen noch unter 10 Minuten. Das bedeutet, dass die Aussage, Medien gehören zum Alltag von Kindern dazu, in Bezug auf Bildschirmmedien für einen Teil der Kinder schlicht nicht zutrifft. Beachtet man zusätzlich, dass ein Schutz vor medialer Reizüberflutung durch Vermeidung von Bildschirmmedienexposition gerade kleinen Kindern aus besonders engagierten und gebildeten Elternhäusern heute noch zuteilwird (vgl. auch Bleckmann, 2012), erscheint diese Beschreibung noch weniger zielführend.

Eine Ausrichtung an den Entwicklungsphasen der Kindheit findet heute in anderen Bereichen sehr wohl verbreitet statt, allerdings oftmals gerade nicht durch Interessenvertreter der Kinder in der Medienerziehung, sondern durch eine „genaue Anpassung an die altersspezifischen kognitiven, sozialen, emotionalen und körperlichen Fähigkeiten, welche die Vorlieben, Abneigungen, Wünsche und Entscheidungen eines Kindes prägen, mithilfe derer Firmen absichtlich Werbekampagnen entwickeln, die genau auf die *Ausbeutung der entwicklungsbezogenen Schwächen der Zielaltersgruppe* abgestimmt sind“ (Linn, 2005)¹⁴. Eltern seien dem Konsumdruck, der durch in diesem Sinne psychologisch geschulte Marketingexperten ausgeübt wird, allein nicht gewachsen, und bräuchten daher, so jedenfalls die Forderung für die USA, „die konzertierte Hilfe von Gesundheitsexperten, Pädagogen und Gesetzgebern, die demgegenüber die Interessen der Kinder vertreten.“ Auch in Deutschland fühlen sich einer Pilot-Umfrage zufolge 49 von 50 Kindergarteneltern unter Druck gesetzt, ihre Kinder früh

¹³ <http://www.muk-hessen.de/wai1/showcontent.asp?ThemaID=298>.

¹⁴ “companies deliberately devise campaigns which exploit the developmental vulnerabilities of the targeted age group, honing in on the specific cognitive, social, emotional, and physical skills that influence a child's likes, dislikes, desires, and decisions” (bers. d. A.).

an die Mediennutzung heranzuführen¹⁵ Die Medienexposition eines Kindes ab Geburt ist beileibe nicht „alternativlos“¹⁶, auch wenn dies von Interessenverbänden (als eine Art self-fulfilling prophecy) immer wieder behauptet wird, und die Begrenzung von Nutzungszeiten und Ausstattungsquoten durch Eltern ist nicht nur empfehlenswert, sondern auch möglich. Für die Prävention gegen medienbezogenes Problemverhalten ist es besonders wichtig, dass Eltern wieder dies volle Spektrum an vorhandenen Handlungsalternativen wahrnehmen und nutzen.

1.2 Alle drei Problemdimensionen (zeitlich, inhaltlich, funktional) einbeziehen! („umfassend“)

Viele Präventionsangebote gegen die problematische bzw. suchtartige Nutzung von Bildschirmmedien haben einen Fokus auf inhaltlichen Problembereichen, wie die explorative Recherche im Vorfeld einer deutschlandweiten Pilotbefragung zeigt (Bitzer et al., im Druck). Gerade für kleine Kinder ist aber nach dem Stand der Medienwirkungsforschung bereits die zeitlich exzessive Mediennutzung eine Gefährdung für die zukünftige kognitive, psychische und körperliche Entwicklung. Mit der immer mehr ins Bewusstsein rückenden Gefährdung durch eindeutig pathologische Umgangsformen mit Medien bekommt als dritte Problemdimension die funktional problematische Nutzung zunehmend Bedeutung, die Vorläuferformen einer suchtartigen Nutzung umfasst (s.u.). Eine Einbeziehung aller drei Problemdimensionen verspricht große Synergieeffekte, welche die Wirksamkeit von Präventionsangeboten erhöhen könnten. Im Folgenden sollen die genannten drei Teildimensionen problematischer Bildschirmmediennutzung bei Minderjährigen in Anlehnung an Kleimann (2011) definiert werden, da diese Dreiteilung zwar theoretisch gut begründbar ist, aber bisher nicht in dieser Weise systematisch beschrieben wurde. Zudem sollen Prävalenzwerte für die verschiedenen Problemdimensionen abgeschätzt werden, um das jeweilige Ausmaß der Problemlage zu verdeutlichen.

Begriffsvielfalt

In der bisherigen Literatur zu problematischer Bildschirmmediennutzung wird eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten verwendet. Hier soll nur auf einige deutschsprachige Begriffe eingegangen werden. „Exzessive Nutzung“ wird dabei oft nur als rein zeitlich oberhalb bestimmter Perzentile für einen Altersbereich liegende Nutzung definiert, bei Meixner und Jerusalem (2006) jedoch unter Einbeziehung von Merkmalen dysfunktionaler Problembewältigung und suchtartiger Nutzung umfassender definiert. Als Zwischenform zwischen normaler und süchtiger Mediennutzung wird an anderer Stelle der Begriff „Medienmissbrauch“ verwendet (van Egmond-Fröhlich et al., 2007). Six (2007) schlägt demgegenüber eine abstufende Einteilung in „normale“, „exzessiv-funktionale“ und „exzessiv-dysfunktionale Mediennutzung“, „pathologische Handlungsmuster“, sowie „süchtigen Medienge-

¹⁵ Ergebnis der Evaluation des Projekts „Es ist soweit. Märchenzeit“ der Stiftung-medienundonlinesucht.de. 98 % der Eltern stimmten folgender Aussage zu: „Würden Sie sagen, dass Sie sich von der medialen rasanten Entwicklung unter Druck gesetzt fühlen, Ihr Kind möglichst früh an die Mediennutzung heranzuführen?“

¹⁶ Im Generationen-Manifest 2013 (<http://www.generationenmanifest.de/>) heißt es zu dem Ausdruck „alternativlos“: Wir erleben eine mutlose Politik, die sich versteckt und sich wieder und wieder von Lobbyinteressen vorführen lässt. Worte wie „alternativlos“ haben uns erschreckt und aufgeweckt. Wir glauben und wissen, dass es Alternativen gibt und wollen uns dafür engagieren.

brauch“ vor. Obgleich in der Vergangenheit auch die süchtige Nutzung anderer Bildschirmmedien diskutiert wurde (z.B. Fernsehsucht, vgl. Kubey & Csikszentmihalyi, 2002) beschäftigt sich die aktuelle Forschung zu Mediensucht praktisch ausschließlich mit internetassoziierten pathologischen Verhaltensweisen, siehe dazu Genaueres in Kapitel 1.8.

Eigene Definition

Allgemeines Kernkriterium problematischer Nutzung: wenn durch einen regelmäßigen oder durchschnittlichen Nutzungsmodus in der betreffenden Altersstufe kurz-oder langfristig negative Effekte relevanter Größe auf zentrale Entwicklungsparameter nachgewiesen wurden. Da nach dem Forschungsstand solche Effekte für hohe Nutzungszeiten und frühe Entwicklungsphasen eindeutig nachweisbar sind, aber für ältere Kinder und Jugendliche sowie für die inhaltlichen und funktionalen Problembereiche die Grenzen weniger eindeutig festzumachen sind, wird diese Definition wie folgt erweitert und ergänzt: **1) Zeitliche Problemdimension:** Nutzung oberhalb des für verschiedene Altersstufen getrennt zu bestimmenden Normbereichs. Dies können Perzentilbereiche sein oder Abweichungen vom Mittelwert. Hier wurden in Übereinstimmung mit Kleimann (2011) für nach dem Kernkriterium unklare Problemdefinitionen die obersten 16 Prozent der Nutzungszeiten gewählt. **2) Inhaltliche Problemdimension:** fortwährendes Fehlen elterlicher Begleitung und Aufsicht bei Mediennutzung im Kindesalter, z. B. auch bei eigenen Bildschirmgeräten im Kinderzimmer und/oder Nutzung altersunangemessener Inhalte mit entwicklungsbeeinträchtigendem Potential als festem Bestandteil des Mediennutzungsmenüs. **3) Funktionale Problemdimension:** Instrumentalisierung des kindlichen Medieneinsatzes zu Betreuungs- oder Erziehungszwecken (Strafe, Belohnung) durch die Eltern und/oder Verdrängung realweltlicher Stress- bzw. Misserfolgserebnisse (Eskapismus) und/oder Substitution realweltlicher Sozialkontakte durch parasoziale Interaktion mit Medienfiguren bzw. durch virtuelle Sozialkontakte durch das Kind/den Jugendlichen selbst. Bei **Mediensucht**, als eindeutig pathologischer Extremform problematischer Bildschirmmediennutzung, überschneiden sich in der Regel alle drei genannten Problemdimensionen, und die dysfunktionale Nutzung ist ein Kernkriterium, wobei die unterschiedliche Verwendung des Begriffs dysfunktional beachtet werden muss, nämlich nicht wie unter 3) beschrieben, sondern orientiert an klassischen Suchtkriterien (vgl. Kapitel 1.8).

Auftretenshäufigkeit

Wie häufig die drei Bereiche problematischer Nutzung bei Kindern und Jugendlichen auftreten, soll im Folgenden trotz der Schwierigkeit der Festlegung von Grenzen für problematische Nutzung in einer groben Abschätzung dargestellt werden, wobei wir uns an den Ergebnissen einer umfassenden Literaturrecherche zu dieser Abgrenzungsproblematik von Kleimann (2011) orientieren und hier lediglich die dort vorgeschlagenen Abgrenzungen anwenden.

Zunächst zum Auftreten **zeitlich** problematischer Nutzung in vier Alterskategorien: Für unter Zweijährige wird von Bildschirmmediennutzung grundsätzlich abgeraten (American Academy of Pediatrics, 2011), es geben aber 40 Prozent der amerikanischen Eltern an, ihre drei Monate alten Kinder regelmäßig Bildschirmmedien konsumieren zu lassen, im Alter von 24 Monaten sogar 90 Pro-

zent (Zimmerman, Christakis & Meltzoff, 2007). Für Deutschland liegen in dieser Altersgruppe keine Daten vor. Im Kindergartenalter sind es in Deutschland bei 2-3-Jährigen knapp die Hälfte, bei 4-5-Jährigen deutlich über die Hälfte der Kinder, die mit über 45 Minuten täglicher Fernsehnutzung eine zeitlich problematische Nutzung aufweisen (Feierabend et. al., 2013). Im Grundschulalter haben gut die Hälfte der Jungen und mehr als ein Drittel der Mädchen problematische Fernsehnutzungszeiten sowie etwa ein Drittel der Jungen und ein Siebtel der Mädchen problematische Computernutzungszeiten von jeweils mehr als 45 Minuten pro Tag. Legte man die Grenze zur problematischen Fernsehnutzung mit 150 Minuten deutlich höher an, wären es immer noch ein Achtel der Grundschüler (Mößle et al., 2007). Im Jugendalter haben dann 12 Prozent der Mädchen und 39 Prozent der Jungen problematische Computernutzungszeiten von mehr als 150 Minuten pro Tag (vgl. Feierabend & Rathgeb, 2009a; Rehbein, Kleimann & Mößle, 2009).

Für die **inhaltlich** problematische Bildschirmmediennutzung berücksichtigt Kleimann (2011) sowohl Elternangaben zur unbeaufsichtigten Nutzung als auch Angaben der Kinder bzw. Jugendlichen zur Nutzung von Filmen bzw. Computerspielen mit Altersfreigaben ab 16 bzw. 18 Jahren. Dabei kommt er auf Prävalenzschätzungen für das Kindergartenalter von ca. 10 Prozent (Feierabend & Mohr, 2004), im Grundschulalter für Film/Fernsehen auf 22, für Computerspiele auf 13 Prozent (Mößle et al., 2007), sowie im Jugendalter auf 40 Prozent bei Film/Fernsehen und 14 Prozent bei Computerspielen (Rehbein et al., 2009). Dabei liegen die Werte für Jungen zwischen Faktor zwei und Faktor zehn über denen der Mädchen. Damit sind allerdings nicht die neuen inhaltlichen Problembereiche bei der Internetnutzung wie rassistische, gewalthaltige, pornografische Inhalte oder Verletzungen der Privatsphäre erfasst. Jeder siebte Jugendliche gibt z. B. dazu an, es seien peinliche oder beleidigende Inhalte über ihn ins Internet gestellt worden (Ebert, Feierabend, Karg & Rathgeb, 2011).

Im Bereich der **funktional** problematischen Bildschirmmediennutzung geben für das Vorschulalter 44 Prozent, für das Grundschulalter 50 Prozent der Eltern an, ihre Kinder fernsehen zu lassen, wenn sie Zeit für etwas anderes brauchen, etwas höher liegen die Werte für die Angabe, Fernsehentzug als Sanktionsmittel zu nutzen (Feierabend & Klingler, 2009). Bei der Erfassung funktional problematischer Computerspielnutzung nach Auskunft von Jugendlichen (z. B. „Ich spiele bei Stress“) ergeben sich in der Gruppe der Computerspielabhängigen sehr hohe Zustimmungsraten von 79 Prozent, aber auch Viel- und Exzessivspieler stimmen zur Hälfte, Normalspieler immerhin noch zu einem Viertel zu (Mößle 2012).

Was die **suchtartige Nutzung** angeht, so können in Deutschland derzeit ca. ein bis zwei Prozent der Bevölkerung als internet- oder computerspielabhängig eingestuft werden, wobei die Prävalenzschätzungen bei jungen Menschen auch deutlich höher ausfallen (vgl. Kapitel 1.8).

1.3 Ausstattungsquote als wichtige Stellschraube berücksichtigen! („weichenstellend“)

„Während als nachgewiesen gelten kann, dass Studien zur Reduktion von Bildschirmzeiten effektiv sind, gibt es eine Reihe von Forschungslücken: relativ wenige Studien, die an jungen Kindern (n = 13) oder Minderheiten (n = 14) ansetzen, wenige Studien mit langfristiger, über 6 Monate hinausgehen-

der Erfassung von Ergebnissen (n = 3), sowie wenige, in denen auf **Reduktion der Ausstattungsquoten** abgezielt wird (n = 4). Die Berücksichtigung dieser Lücken könnte zur Steigerung der Wirksamkeit beitragen...¹⁷ (Schmidt, M. E. et al., 2012)

Als wichtige Stellschraube im Bereich der Reduktion problematischer Bildschirmmediennutzung bei Kindern bietet das direkte Ansetzen an einer Begrenzung der Ausstattungsquote in der Tat viele Vorteile. Eine Untersuchung bei deutschen Zehnjährigen zeigt, dass eine hohe Ausstattungsquote nicht nur mit deutlich mehr inhaltlich problematischer Nutzung einhergeht, gemessen am Konsum von Filmen und Computerspielen mit Altersfreigaben ab 16 bzw. 18 Jahren, sondern auch mit deutlich höheren Nutzungszeiten. So haben Jungen mit einer Vollausrüstung mit Bildschirmgeräten mit über 100 Minuten Fernsehnutzung und mehr als 50 Minuten Computerspielzeit fast doppelt so hohe Nutzungszeiten wie Jungen ohne Bildschirmgeräte im Zimmer. Vergleichbar hohe Unterschiede, jedoch mit insgesamt deutlich niedrigeren Zeiten, werden für die Mädchen berichtet (Mößle, 2012).

Für frühe pro-aktive Interventionen bietet sich also eine Begrenzung der Ausstattung mit eigenen Bildschirmgeräten im Kinderzimmer als weichenstellende Vorgabe an. Ein positiver Verlauf wird in Abbildung 5 in der oberen Kurve grob schematisch dargestellt: Am Anfang stehen Eltern als „desorientierte Weichensteller“, die teilweise durch Werbebotschaften, durch ihren eigenen Medienkonsum, ggf. auch durch peer pressure, also Druck zu mehr Mediennutzung durch die Kontakte mit gleichaltrigen Freunden ihres Kindes in Richtung höherer Ausstattungsquoten und Nutzungszeiten gedrängt werden. Eine pro-aktive Intervention steuert früh dagegen und vermittelt Eltern, dass mit weniger Stress und Streit und mit Gewinn für die Entwicklung ihres Kindes zu rechnen ist, wenn die Ausstattung mit eigenen Geräten (in der Abbildung durch einen Computerbildschirm und eine Spielkonsolensteuerung symbolisiert) bis ins Jugendalter verzögert wird. Ist dies erfolgreich, wird das Risiko gesenkt, dass Kinder als „Weg des geringsten Widerstands“ bei Langeweile oder Verstimmung Ablenkung am Bildschirm suchen. Dies wirkt sich im Folgenden positiv auf die Ausübung alternativer Freizeitbeschäftigungen aus (in der Abbildung durch ein balancierendes und ein ballspielendes Kind symbolisiert), sowie auf den unmittelbaren Kontakt mit den Bezugspersonen und auf die Fähigkeit, sich auch abseits von organisierten Freizeitangeboten oder Bildschirmunterhaltung selbst zu beschäftigen. Ferner werden wie oben beschrieben im Schnitt niedrigere Nutzungszeiten (durch die Uhr mit Nutzungszeit „im grünen Bereich“ symbolisiert) und ein geringerer Anteil an inhaltlich problematischer Nutzung (durch eine Fratze im Fernseher als Symbol für gewalthaltige Medieninhalte dargestellt) begünstigt. Schließlich wird auch eine durch die Eltern begleitete dosierte Nutzung von Bildschirmgeräten wahrscheinlicher, die für den Erwerb von Fähigkeiten zur Auswahl, Verarbeitung und Bewertung der Inhalte zuträglich ist, wenn die entsprechenden Geräte nicht im Kinderzimmer dem Kind gehören und dem Blick der Eltern entzogen sind. Insgesamt wird durch eine in spätere Altersabschnitte verschobene Erstkonfrontation der Kinder mit bestimmten Medienangeboten und die Sicht-

¹⁷ While studies have reduced screen-media use in children, there are several research gaps, including a relative paucity of studies targeting young children (n = 13) or minorities (n = 14), limited long-term (>6 month) follow-up data (n = 5), and few (n = 4) targeting removing TVs from children's bedrooms. Attention to these issues may help increase the effectiveness of existing strategies for screen time reduction and extend them to different populations. (Übers. d. A.)

barkeit der kindlichen Nutzung in gemeinsam genutzten Räumen die Notwendigkeit von „technischen Schutzmaßnahmen“ reduziert, die Erfolgsaussichten für „pädagogische Schutzmaßnahmen“ gefördert. Ein plakatives Beispiel: Ein Kind, das mit 8 Jahren auf seinem internetfähigen PC im eigenen Zimmer einen Facebook-Account einrichtet, weist einen hohen Schutzbedarf und ein hohes Gefährdungspotential auf, dem mit aufwändigen, aber z.T. durch Manipulation auszuhebelnden technischen Sicherheitsmaßnahmen (Privatsphäreneinstellungen, Zeitmanagementsoftware, etc.) begegnet werden könnte. Um aus eigener Einsicht selbständig die bestehenden Gefahren zu erkennen, fehlt dem Kind die psychosoziale Reife, den Eltern erschwert der fehlende Einblick in das kindliche Nutzungsverhalten den „pädagogischen Schutz“ durch Absprachen und Begleitung. Anders ist dies bei einem Kind, das mit 15 Jahren auf einem gemeinschaftlich genutzten Familien-PC einen solchen Account einrichtet. Das Kind wird im besten Fall schon von sich aus die angemessenen Einstellungen zum Schutz der Privatsphäre wählen, da es aufgrund seiner Reife langfristige problematische Folgen von unangemessenen, der Öffentlichkeit zugänglich gemachten persönlichen Daten überblicken kann und die Nutzungszeiten durch den öffentlichen Standort nicht versteckt sind, und durch die abwechselnd mit Geschwistern zu verhandelnde Nutzung eingeschränkt.

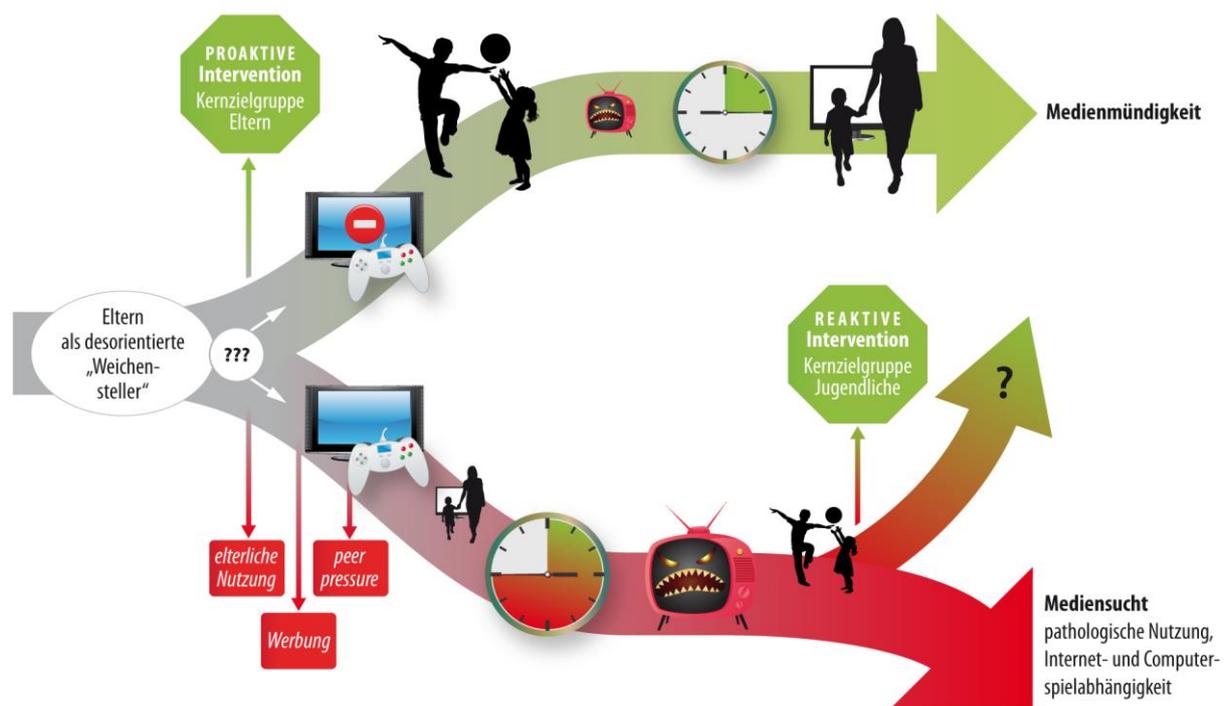


Abbildung 5. Pro-aktive versus re-aktive Interventionen in der Medienprävention (Bildsymbole: Thinkstock).

Der nach unten weisende Pfeil in der Abbildung veranschaulicht demgegenüber den Verlauf, wenn bereits früh eigene Geräte angeschafft werden: Die Nutzungszeiten nehmen zu, und ein höherer Anteil entwicklungsgefährdender Inhalte wird genutzt. Freizeitalternativen werden verdrängt bzw. gar nicht erst als Bestandteil des Alltags etabliert. Die Verfügbarkeit von Bildschirmgeräten im Zimmer mit ihrem Angebot an sofortiger Ablenkung wie im Fernsehen, sofortigen, wengleich nur virtuellen Erfolgserlebnissen wie im Computerspiel, sofortiger Kontaktherstellung wie in Sozialen Netzwerken beeinträchtigt die Ausübung von realweltlichen Handlungsalternativen, die kurzfristig mit

mehr Aufwand, langfristig aber mit mehr Befriedigung verbunden sind. Gerade in Krisensituationen, z.B. bei Konflikten mit den Eltern, in denen sich Kinder in ihr eigenes Zimmer zurückziehen, steht der Bildschirm dann als Möglichkeit zur Verdrängung bereit, was die Entstehung eskapistischer, also funktional problematischer Nutzungsmuster begünstigt. Eine Reihe von Interventionen, die sich die „Prävention gegen Internet- oder Computerspielabhängigkeit“ auf die Fahnen geschrieben haben, setzen als re-aktive Interventionen erst an Situationen an, wo der in der Abbildung unten zu sehende Weg bereits beschritten wurde, zudem noch vornehmlich bei den Jugendlichen selbst als Kernzielgruppe (Abke et al., 2013). Immerhin wird in diesen Angeboten, anders als in der Mehrzahl medienpädagogischer Interventionen zum Schutz vor problematischer Nutzung neben der inhaltlich problematischen Nutzung als zweite Problemdimension auch das Risiko einer dysfunktionalen Nutzung bis hin zur Sucht thematisiert. Inwieweit diese Art von Interventionen die problematische Entwicklung noch „abbiegen“ kann (vgl. umgelenkter Pfeil nach oben) ist fraglich, besonders vor dem Hintergrund des Scheiterns kognitiv basierter Aufklärungs- und Abschreckungsansätze im Jugendalter bei der Prävention gegen stoffgebundene Süchte (siehe hierzu Kapitel 1.10).

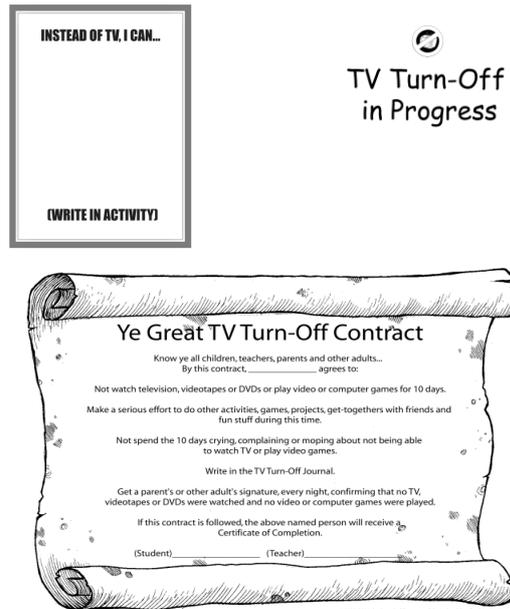
Sinnvoll erscheint u. E. gegenüber einem solchen späten re-aktiven Fokus in der Intervention neben dem Ansetzen am Ausstattungsgrad auch die frühe Reduktion von Nutzungszeiten. Eine solche Reduktion wird z. B. durch Belohnungsanreize für die Einhaltung von Reduktionszielen oder durch die Verwendung von Zeitbegrenzungsprogrammen bewirkt, was wegen einer möglichen Verschlechterung auf Ebene der funktionalen Problemdimension (Gleichsetzen von Bildschirmmediennutzung mit „Belohnung“) auch Nachteile haben kann. Zudem war bei den Interventionen älteren Datums die Bildschirmzeitenreduktion (englisch: *screen time reduction*) mehrheitlich nicht als Ziel an sich, sondern als Mittel zum Zweck der Übergewichtsprävention angestrebt worden. Dennoch: Von vier aktuellen Übersichtsarbeiten zu dieser Thematik kommen drei zu dem Schluss, dass Programme, die screen time reduction zum Ziel haben, tatsächlich sowohl kurzfristig zu erheblichen, langfristig zu kleineren, aber immer noch signifikanten Reduktionseffekten führen (DeMattia, Lemont & Meurer, 2006; Maniccia, Davison, Marshall, Manganello & Dennison, 2011; Schmidt, M. E. et al., 2012)¹⁸.

Eines der beschriebenen Programme mit den höchsten Reduktionseffekten ist das SMART-Programm. Das ausführliche Manual für Lehrkräfte, das allerdings bisher nicht in deutscher Übersetzung vorliegt, beschreibt hierzu 16 feste und 2 optionale Unterrichtseinheiten für Schüler der dritten und vierten Klassen. In den ergänzenden Elternbriefen wird u.a. von einer Ausstattung der Kinderzimmer mit eigenen Mediengeräten abgeraten. In Kasten 1 ist exemplarisch die fünfte Unterrichtseinheit detailliert dargestellt:

¹⁸ In einer vierten Übersichtsarbeit wird angegeben, für eine Effektivität dieser Herangehensweise gebe es insgesamt trotz einzelner wirkungsvoller Interventionen keinen Nachweis (Wahi, Parkin, Beyene, Uleryk & Birken, 2011).

Kasten 1. SMART – Lesson 5.

Im Rahmen einer Einführungszeremonie (Dauer: insgesamt 40-50 Minuten) werden die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am „Turn-Off!“-Programm begrüßt und motiviert am Programm teilzunehmen. Symbolisch wird die Mattscheibe eines Fernsehers mit Arbeitsblättern, auf denen alternative Tätigkeiten beschrieben sind, beklebt. Gemeinsam wird „Turn-Off!“-Vertrag unterzeichnet. Anschließend bekommen Sie das „Turn-Off!“-Paket. Dieses enthält den „Turn-Off!“-Vertrag, einen Elternbrief, ein „Turn-Off!“-Tagebuch, die täglichen „Turn-Off!“-Belege, die von Eltern und Kindern täglich unterschrieben werden, ein Schild zum Verkleben des Fernsehers mit dem Titel „TV Turn-Off in Progress!“ sowie einen Stapel Karten mit alternativen Freizeitaktivitäten.



Innerhalb eines randomisierten Kontrollgruppendesigns wurde durch das SMART-Programm ein Rückgang der Bildschirmmediennutzung um durchschnittlich sieben Stunden wöchentlich sowie eine Reduktion des Anteils vor dem Bildschirm eingenommener Mahlzeiten erreicht (Robinson, T. N., 1999).

„Medienlotsen gesucht!“ ist die einzige im Kontrollgruppendesign evaluierte deutsche Intervention zur Senkung von Bildschirmzeiten, welche Berliner Grundschul Kinder der dritten, vierten und fünften Klassen als Hauptzielgruppe anspricht, aber auch ein Elternmodul enthält. Es werden kurzfristig signifikante Wirkungen auf Ausstattungsquoten und zeitlich und inhaltlich problematische Nutzung und Schulnoten in der intendierten Richtung berichtet, die jedoch bis auf eine andauernd niedrigere Ausstattungsquote über einen Zeitraum von 3 Jahren nicht andauerten (Kleimann, 2011). Ein Beispiel für ein nicht evaluiertes Programm in Deutschland, an dem zwischen 2007 und 2009 fast 50 Schulklassen zwischen der 1. und 10. Klasse teilgenommen haben, kombiniert die Idee der bildschirmfreien Woche mit der Förderung alternativer Freizeitbeschäftigungen (www.one-week-no-media.de).

Das einzige uns bekannte, direkt auf die Reduktion der Ausstattungsquoten abzielende, allerdings nicht evaluierte Projekt ist eine Informationsbroschüre für Eltern mit dem Titel „Keine Bildschirmgeräte in Kinderzimmer!“, die allerdings über das schriftliche Material hinaus keine face-to-face Bestandteile enthält¹⁹.

1.4 Freizeitalternativen stärken! („ressourcenorientiert“)

Kinder, die mit hohem Engagement Freizeitaktivitäten abseits des Bildschirms betreiben, sind besser vor problematischer und später auch suchtartiger Bildschirmmediennutzung geschützt (vgl. erste Studienergebnisse zu Schutz- und Risikofaktoren bei Computerspielabhängigkeit Kapitel 1.8). Eine Reduktion kindlicher Bildschirmmediennutzung, die nicht allein durch Einschränkungen der Nutzung,

¹⁹ <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/broschueremediennutzung.pdf>.

sondern durch Unterstützung von Freizeitalternativen erfolgt, hat zudem den Vorteil, dass sie nachhaltiger zu wirken verspricht, weil der positive Effekt auch in den Jugendjahren fortwirken dürfte, in denen sich die Mediennutzung zunehmend der elterlichen Kontrolle entzieht. Allerdings darf die Förderung von Freizeitalternativen nicht dahingehend missverstanden werden, dass ein Dauerangebot an unmittelbar belohnenden Beschäftigungen bereitzustellen sei („Dauer-Bespaßung“), denn zum Erwerb der Fähigkeit, Freizeit ohne Bildschirm sinnvoll zu gestalten, gehört zeitweise auch eine Fortführung trotz momentan fehlender Motivation, wie z.B. beim Erlernen eines Musikinstruments, und dazu gehören auch Zeiten der Langeweile, aus der sich dann unter guten Rahmenbedingungen kreative Gestaltungsmöglichkeiten ergeben können (Bleckmann, 2012).

Aber läuft die Stärkung von Freizeitalternativen denn den Interessen der heutigen Kinder entgegen, oder entspricht sie ihnen? In den KIM-Studien werden Kinder zwischen 6 und 13 Jahren regelmäßig nicht nur zu ihren Mediennutzungsroutinen, sondern auch zu ihren *liebsten* Freizeitaktivitäten befragt. In den letzten Jahren wie auch in der aktuellsten Studie von 2012 geben Kinder an erster Stelle an: „Freunde treffen“ und an zweiter Stelle „draußen spielen“. Die mit Abstand von den meisten Kindern jeden oder fast jeden Tag realisierte Aktivität, also die *häufigste* Freizeitaktivität ist aber nach wie vor das Fernsehen (Feierabend et al., 2013). Für die Elternarbeit ist es eine wichtige Feststellung, dass diejenigen Tätigkeiten, die am positivsten bewertet werden, nicht mit den am häufigsten tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten übereinstimmen. Eine Einschränkung von Bildschirmmedienutzung kann und sollte also auch als Schaffung eines Ermöglichungsraumes verstanden werden, innerhalb dessen sich die Kinder dann denjenigen Tätigkeiten zuwenden können, die zwar etwas mehr Initialaufwand benötigen, aber nicht nur langfristig belohnender und auch entwicklungsförderlicher sind, sondern zudem von den Kindern selbst als „liebste Freizeitaktivitäten“ genannt werden.

Eine anekdotische Illustration desselben Sachverhalts ergibt sich aktuell aus den Einsendungen zu einem Malwettbewerb mit dem Motto „Mir geht’s gut, wenn...“²⁰ - 270 Kinder zwischen 5 und 11 Jahren nahmen teil und malten Bilder, auf denen zu sehen ist, was sie tun, wenn es ihnen gut geht. Die Vorsitzende des Kinderschutzbundes berichtet über das Ergebnis:

„...die Botschaft an uns Erwachsene ist eindeutig: Kindern geht es gut, wenn sie etwas mit der Familie, Freunden oder Haustieren unternehmen, spielen oder einfach helfen dürfen. Kein einziges Bild zeigte einen Fernseher oder PC, und das erstaunte (und freute) uns doch sehr.“²¹

Im Landkreis Reutlingen wurde unter dem Titel „Lust auf Leben wecken!“ in Kooperation mit dem KFN ein Projekt durchgeführt, das die strukturellen Bedingungen für eine Schaffung attraktiver Freizeitangebote unter Einbeziehung möglicher Problemfelder beschreibt, um Handlungsmöglichkeiten für Landkreis, Kommunen und Schulen zu einer Verbesserung der Nachmittagsangebote zu formulieren (Stauer et al., 2011). Dies geschah explizit mit dem Ziel, durch Verbesserungen auf der Angebotsseite Freizeitangebote abseits des Bildschirms für Kinder attraktiver zu gestalten und auf diesem

²⁰ Ausgeschrieben vom Deutschen Kinderschutzbund Fulda in Kooperation mit der Techniker Krankenkasse in Hessen und einer regionalen Wochenzeitung im Herbst 2012.

²¹ Gudrun Schwechla, Vorsitzende des Kinderschutzbundes Fulda, in einem Schreiben von 29. 4. 2013.

Wege zu einer Verringerung problematischer Bildschirmmediennutzung beizutragen. Zu einer Umsetzung der vorgeschlagenen infrastrukturellen Änderung mit Evaluation der tatsächlichen Auswirkungen auf die Zielvariable Mediennutzung kam es allerdings nicht.

Ein direkt an der Stärkung von Freizeitalternativen ansetzendes, allerdings nicht evaluiertes Praxisprojekt zur Prävention gegen problematische Bildschirmmediennutzung wird in Kasten 2 ausführlicher vorgestellt: X-Peer, ein Projekt der Stiftung Medien- und Onlinesucht mit Jungen zwischen 7 und 12 Jahren und ihren Eltern als Zielgruppe. Bei X-Peer wird neben dem klareren Fokus auf der Stärkung von Alternativen für Freizeitbeschäftigungen auch ein besonderer Wert auf (in diesem Fall männliche) Identifikationsfiguren gelegt.

Kasten 2. X-Peer.

Bis zu 8 Jungen treffen sich zweimal wöchentlich für jeweils drei Stunden mit zwei männlichen Bezugspersonen über einen Zeitraum von zehn Wochen in einem Bauwagen-Rundling mitten in der Natur auf einer Wiese. Zum Programm gehören auch ein persönliches Erstgespräch mit jedem Elternhaus sowie ein gemeinsam mit den jungen Teilnehmern gestalteter Abschluss- und Begegnungsnachmittag, zu dem die Eltern eingeladen sind und bei dem Begrenzung und Begleitung der kindlichen Mediennutzung thematisiert wird.

Hauptinhalte des Programms sind:

- Intensiver Kontakt zu männlichen Identifikationspersonen
- Gelegenheit zur sozialen und körperlichen Nachreifung, Förderung von Lebenskompetenzen in der Begegnung mit der Natur
- Austausch über realweltliche Fragen und Sorgen
- „Grenzarbeit“ als Konfliktschulung („das ist meine Grenze“)
- Medientagebücher führen, Nutzungsroutinen bewusst machen, Manipulationspotentiale thematisieren
- Identitätsbildung, u.a. durch Gespräche über Medienhelden



„Hey Lucas (Namen geändert), pass auf, du hängst mit dem Stiefel im Wasser“, schreit die Gruppe von elf Jungen im Alter von acht bis elf Jahren, als sie gerade dabei sind, einen Staudamm am Fluss zu bauen. „Paul, Du bist mir zu dicht, rück mir von der Pelle“, ruft Lucas. „Ganz schön mutig“, denkt Jonas, aber traut sich selbst nicht seine Grenze auszusprechen. Und als der Stiefel davon schwimmt und Lucas barfuß im Wasser steht, ist es egal, ob cool, schüchtern oder große Klappe. Alle Jungs kommen zur Hilfe, suchen nach langen Ästen, balancieren, geben sich Halt und fischen gemeinsam den Stiefel aus dem Wasser. Heute wurden aus Jungen mit Idolen wie Luke Skywalker, Spiderman oder Yu-Gi-Oh aus Film und Computerspiel ganz einfach Lucas, Jonas, Paul, die wahren Helden zum Anfassen!“

Ein ebenfalls in diese Richtung, und ebenso weit über das bloße Bereitstellen von Beschäftigungsmöglichkeiten zum Zeitvertreib hinausgehender Ansatz zur Prävention gegen problematische bzw. suchtartige Bildschirmmediennutzung kommt aus der Erlebnispädagogik, wobei es dabei eben nicht, so Birnthaler, um ein Bereitstellen von Erlebnissen, sondern um die Stärkung der Erlebnisfähigkeit geht:

„Dass die Flucht in die virtuelle Welt inzwischen jedoch beinahe das Ausmaß einer heimlichen Völkerwanderung erreicht hat, ist im Grunde auf zwei Ursachen zurückzuführen: einerseits wohl auf die systematische vorangetriebene Intellektualisierung der Bildungssysteme. (...) Andererseits scheint das Abenteuerbedürfnis unserer nachwachsenden Generation so massiv zu sein wie noch nie zuvor.(...) Eine Jugend, die zwischen Skylla und Charybdis, zwischen der nüchtern-rationalen Welt der Schule und der betörenden Welt der Medien ihre Segel zu setzen hat, bedarf aktueller pädagogischer Hilfen für die moderne biographische Odyssee. Eine dieser Hilfen kann die Erlebnispädagogik sein – womöglich sogar eine der probatesten Hilfen in der gegenwärtigen brisanten Situation.“ (Birnthaler, 2010, S. 141f)

Ein diesen Vorgaben weitgehend entsprechendes erlebnis- und wildnispädagogisches Angebot der universellen Prävention wird z.B. von „neon – Prävention und Suchthilfe Rosenheim“ unter dem Namen „connect: offline gehen – verbunden sein“ angeboten²².

Eine ideale Unterstützung und Ergänzung zur Förderung von Alternativen zum Bildschirm stellen nicht nur direkt in der „Freizeit“ ansetzende, sondern selbstverständlich auch theater-, musik-, kunst- und erlebnispädagogische Angebote in den Bildungsinstitutionen dar. Obgleich diese Angebote nicht unerhebliche Kosten verursachen, ist stringent begründet worden, warum sie langfristig gerade für das Kindergarten- und Grundschulalter nicht nur für den Lernerfolg allgemein, sondern gerade für eine spätere mündige statt süchtige Nutzung von Bildschirmmedien eine effizientere Investition darstellen als die von ihren realen Kosten her meist unterschätzte Finanzierung von Angeboten zur Schulung von Anwendungsfertigkeiten am Bildschirm wie zum Beispiel Laptop-Klassen an Grundschulen (Armstrong & Casement, 2000)²³.

1.5 Zentrale Rolle der Eltern in der Intervention aufgreifen! („elternzentriert“)

Eine ganze Reihe von Erwägungen sprechen deutlich für die Ansprache von Eltern als Hautzielgruppe einer Intervention, die medienbezogenes Problemverhalten von Kindern verhindern soll. Erstens, und das wurde bereits oben in Kapitel 1.3 ausgeführt, sind Eltern für jüngere Kinder die zentralen Mediatoren des kindlichen Mediennutzungsverhaltens. Sie bestimmen, wie lange und was das Kind konsumiert, und ab welchem Alter ihm eigene Geräte zur Verfügung stehen. Für Grundschul Kinder konnte diese zentrale Rolle im *Berliner Längsschnitt Medien* (Mößle, 2012) durch die parallele Erfassung von Auskünften von Schülern und Eltern besonders detailliert erfasst werden. Abbildung 6 zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

²² „Durch Stärkung der Sozial- und Lebenskompetenzen, sowie dem Erleben von Naturverbundenheit, wird der medialen Überflutung entgegen gewirkt. Im Namen *connect* spiegelt sich auch das zentrale Interventionsparadigma wieder: Übernachten und Leben möglichst naturnah, auf einer Alm in der heimischen Bergwelt, umgeben von einem ursprünglichem Bergwald, der die ideale Umgebung für das „Zur-Ruhe-Kommen“ von den Eindrücken der medialen Umwelt und das „Verbunden-Sein“ mit der Natur bietet. Ohne Handy und MP3-Player können sich die Teilnehmer durch verschiedene wildnis- und erlebnispädagogische Methoden weiterentwickeln, soziale Kompetenzen erlernen, kommen in Kontakt mit der eigenen Persönlichkeit und erweitern pädagogisch begleitet ihre PC-/Internetspezifischen Kompetenzen.“ <http://www.drogenbeauftragte.de/drogenbeauftragte/projekt-des-monats/projekt-logout.html>

²³ siehe auch <http://www.tagdermedienkompetenz.de/positionspapier-zum-thema-lernen-von-dr-paula-bleckmann/>, vgl. auch Kapitel 1.8.

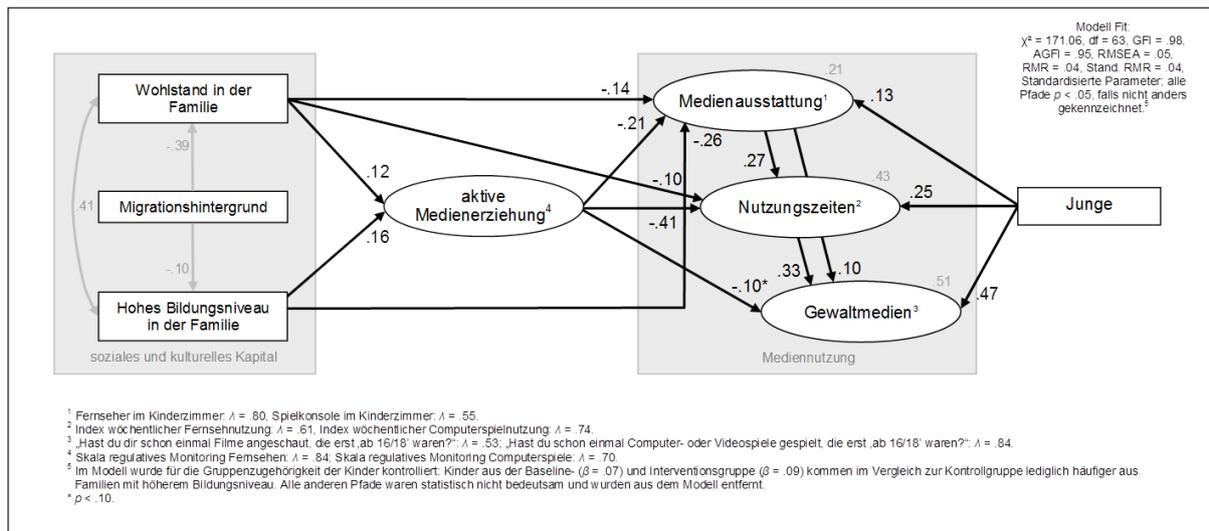


Abbildung 6. Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang sozial-struktureller Merkmale und Medienausstattung bzw. -nutzung (Möbke, 2012).

Es sind vorwiegend Elternhäuser mit hohem Bildungsniveau und ausreichend finanziellen Ressourcen, die ihren Kindern gegenüber eine aktive Medienerziehung praktizieren. In diesen Familien sind die Ausstattungsquoten, die Nutzungszeiten und die Gewaltmediennutzung der Kinder niedriger als im Durchschnitt. Unter aktiver Medienerziehung wurde hier die Kombination aus zeitlicher und inhaltlicher Begrenzung, sowie einem hohen Interesse für die kindlichen Medienaktivitäten bezeichnet. Interessant ist dabei, dass der berichtete Zusammenhang zwischen einem Migrationshintergrund in der Familie und höherem medienbezogenen Problemverhalten der Kinder in diesem Modell als eigenständiger Erklärungsfaktor wegfällt, wenn Bildungs- und Einkommensniveau des Elternhauses berücksichtigt werden. Es wäre demnach nicht ein Migrationshintergrund an sich, sondern die damit oftmals einhergehenden problematischen Lebensverhältnisse, die in diesen Familien medienbezogenes Problemverhalten begünstigen. Eine erheblich höhere Ausstattungsquote mit Bildschirmgeräten (um einen Faktor von etwa drei bei Fernsehgeräten, einen Faktor vier bei Spielkonsolen) weisen Kindern auf, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss haben, im Vergleich zu Kindern, deren Eltern ein Abitur absolviert haben (Pfeiffer, Möbke, Kleimann & Rehbein, 2008). Zum Zusammenhang zwischen hohen Bildschirmnutzungszeiten und schlechten Schulleistungen sowie einer Reihe weiterer negativer Outcomes vgl. ausführlicher Kapitel 1.9.

Zweitens nehmen Eltern aber nicht nur über ihr Erziehungsverhalten, sondern auch ganz direkt durch ihr eigenes medienbezogenes (Problem-)Verhalten Einfluss auf die kindliche Mediennutzung. In den KIM-Studien wurde neben der kindlichen Medienbindung zum Teil auch die elterliche Medienbindung erhoben, wobei sich zeigte, dass die Medienbindung der Eltern die Medienbindung der Kinder und damit auch die entsprechenden Mediennutzungszeiten maßgeblich beeinflusst (Feierabend et al., 2011; Feierabend & Rathgeb, 2009b; Gentile & Walsh, 2002; Hardy et al., 2006; vgl. Kuchenbuch, 2003; ähnlich auch für die Schweiz: Rodenhiser & Mann, 2006; Salmon, Timperio, Telford, Carver & Crawford, 2005). Kuchenbuch berichtet in einer Analyse anhand der Sinus-Milieus bei durchschnittlichen täglichen Fernsehnutzungszeiten der 3-bis 13-jährigen Kinder von 106 Minuten und 218 Minu-

ten der Erwachsenen ab 14 Jahren von einem je nach Milieu variierenden Niveau der kindlichen Fernsehnutzungszeiten zwischen 38 % und 57 % der Fernsehnutzungszeiten der Erwachsenen ab 14 Jahren und folgert „dass ein hoher Fernsehkonsum der Eltern einen hohen Fernsehkonsum der Kinder begünstigt, da die Sehdauer der Kinder mit der der Erwachsenen aus denselben Milieus in Relation und Verteilung fast exakt übereinstimmt“ (Kuchenbuch, 2003, S. 5). Darüber hinaus geht ein hoher elterlicher Medienkonsum nicht nur mit einem hohen Medienkonsum der Kinder einher, sondern langfristig auch mit deutlichen Beeinträchtigungen der kindlichen Entwicklung; ausschlaggebend scheint hier neben dem familiären Mediennutzungsmilieu vor allem eine fehlende elterliche Zuwendung zu sein (Mößle, 2012).

Zu den wenigen wissenschaftlich evaluierten Angeboten gehört das dem Bereich der Sekundärprävention zuzurechnende Bundesmodellprojekt „ESCapade – Hilfe bei Gefährdung durch problematische Computernutzung“, das als systemisch ausgerichtetes, familienorientiertes Interventionsprogramm die Eltern in die Beratung miteinbezieht und bis April 2012 bundesweit an fünf Projektstandorten durchgeführt wurde. Mit hohem Aufwand konnten dabei Verbesserungen in Familien erzielt werden, in denen Jugendliche bereits von Internet- und Computerspielabhängigkeit gefährdet waren²⁴. Es gibt aber auch Beispiele für Interventionen, die sich an Eltern richten, aber konzeptionell so fragwürdig erscheinen, dass sie aus unserer Sicht nicht ernsthaft als präventive Angebote bezeichnet werden dürften: Ein Beispiel hierfür ist u. E. die von der Electronic Sports League, Turtle Entertainment und BITKOM unterstützte „Eltern-LAN“ der Bundeszentrale für Politische Bildung, während derer die teilnehmenden Eltern die Seminarzeit vorwiegend mit eigener Computerspielaktivität bzw. der Teilnahme an ESL-Finalspielen als Zuschauer verbringen, wogegen weniger als 10 % des Zeitanteils auf die Vermittlung problematischer Aspekte des Computerspielverhaltens entfallen²⁵. Hauptziel sei es, Eltern die Spielfreude ihrer Kinder verständlich werden zu lassen, damit sie besser Anteil an den jugendlichen Lebenswelten nehmen könnten. Eine wissenschaftliche Begleitung zur Überprüfung der langfristigen Wirksamkeit findet nicht statt.

Insgesamt erscheinen insbesondere bei jüngeren Kindern die Eltern als Hauptzielgruppe einer Intervention mit den genannten Zielen prädestiniert, auch wenn dies – vermutlich auch wegen der Schwierigkeit der Erreichbarkeit der Zielgruppe im Vergleich zur Ansprache von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext – bisher selten überzeugend umgesetzt wird. Parallel erscheint die Ansprache anderer pädagogischer Autoritäten in der Umgebung des Kindes (Erzieherinnen und Erzieher und später Lehrkräfte) vielversprechend, weil das Kind somit eine einheitliche Orientierung hätte, wenn seine erwachsenen Ansprechpartner in der Medienerziehung „an einem Strang ziehen“.

1.6 Beratungsbedürfnisse der Familien beachten! („zielgruppenspezifisch“)

Für eine wirkungsvolle Beratung ist es zentral, dass sie sich nach den Bedürfnissen desjenigen richtet, für den sie angeboten wird, um die Adressaten „dort abzuholen, wo sie stehen“. Aber wo „stehen“ Eltern in Bezug auf die Medienerziehung in der Familie?

²⁴ http://www.escapade-projekt.de/fileadmin/user_upload/Ergebnisse_des_ESCapade_Projektes-2.pdf.

²⁵ <http://www.bpb.de/veranstaltungen/format/seminar-workshop/68299/eltern-lan-eine-lan-party-nur-fuer-eltern>.

„Typologien [...] leisten Hilfestellung bei der Umsetzung der Befunde in spätere Praxisprojekte: Transparenz der Familienstrukturen ist eine Voraussetzung für die erfolgreiche Zielgruppenansprache. Diese Transparenz trägt auch dazu bei, medienpädagogische Materialien und Veranstaltungen so zu konzipieren, dass sie bei der Zielgruppe auf Nachfrage und Akzeptanz stoßen und die Chance beinhalten, das medienerzieherische Verhalten in den Familien wirkungsvoll zu beeinflussen.“ (Burckhardt, 2001, S. 87-88).

Daher soll zunächst ein kurzer Überblick über Untersuchungen zu Determinanten der Medienerziehungspraxis, die z.T. in Medienerziehungstypologien münden, gegeben werden. Dann geht es um die Frage der Grenzen „nachfrageorientierter“ Beratung, bevor anschließend konkret empirisch erfasste medienpädagogische Beratungsbedürfnisse von Eltern geschildert werden.

Ein guter Überblick, wenngleich etwas älteren Datums, über Eltern- bzw. Familientypologien allgemeinerer Art aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen findet sich bei Burkhardt (2001, S. 87–106). Die bisherige Forschung ordnet medienpädagogische Erziehungsstile vorwiegend anhand des Umgang mit dem Fernsehen ein: In einer Untersuchung mit 200 Kölner Familien wurden Medienerziehung und Mediennutzung hauptsächlich in Abhängigkeit von der Familienform untersucht. (Hurrelmann, 1996). Tietze und Rossbach dagegen unterscheiden innerhalb des Bereichs des familialen Medienklimas vereinfacht vier Bedingungen, welche die kindliche Fernsehnutzung beeinflussen und damit zugleich als Ansatzpunkte für Veränderungen angesehen werden können, namentlich die medienbezogene Ausstattung der Familie, das mütterliche Vorbildverhalten, die erzieherische Bewertung der Medien im Elternhaus, sowie die Anregung des Kindes zur Nutzung der Medien (Tietze & Rossbach, 1994). Für eine umfassende und detaillierte Untersuchung zur Charakterisierung von Medienerziehungstilen wurde eine Befragung von über 600 Kindergärtnerinnen durchgeführt (Six, Frey & Gimmler, 1998). Aus dieser Untersuchung wurde eine Unterteilung in verschiedene Typen gewonnen, namentlich in „die Konzeptlosen“, „den Selektionstyp“, „den Patchwork-Typ“, „den kompetenzorientierten Typ“, „den kindzentrierten Typ“ und „die Bewahrerinnen“.

Beschreibung aufschlussreich, Bewertung untauglich

An diesem Beispiel soll eine grundsätzliche Problematik bei der Nutzbarmachung von Typologien aus der medienpädagogischen Forschung für die zielgruppenspezifische Ausrichtung von Präventionsangeboten gegen problematische bzw. suchtartige Bildschirmmediennutzung erläutert werden: So hilfreich für die medienpädagogische Elternberatung die *Beschreibung* vorherrschender und unterschiedlicher medienerzieherischer Einstellungen sein kann, so wenig kann die *Bewertung* der unterschiedlichen identifizierten Typen übernommen werden. Während nämlich in der Typologie von Six et. al. (1998) der „bewahrpädagogische Ansatz“, der die „Aufgabe von Medienerziehung vorrangig im Bewahren und Behüten vor den (vermuteten) Gefahren der Mediennutzung“ sieht, als „in der Hierarchie am niedrigsten angesiedeltes Konzept“ beschrieben und durchgehend negativ bewertet wird, muss für die Erziehung von Kindergartenkindern genau diese Erziehungshaltung im Umgang mit Bildschirmmedien am positivsten bewertet werden, wenn es um wirkungsvolle Prävention gegen problematische Nutzung geht. Eine aus heutiger Sicht unverständlich erscheinende extreme Ablehnung „bewahrpädagogischer“ Konzepte, die dort als veraltete und schädliche Erziehungshaltungen

bezeichnet werden, findet sich auch bei Aufenanger (1994). Heute wissen wir jedoch, dass gerade durch die Verteidigung medienfreier Schutzräume die körperliche, soziale und kognitive Entwicklung gefördert und somit eine solide Basis für einen späteren kompetenten Umgang mit Bildschirmmedien erst geschaffen wird (Bleckmann, 2012). Je jünger das Kind ist, desto zweifelhafter erscheint daher diese Bewertung, und umso mehr gilt im Elternhaus der von (Desmond, 1997, S. 332) bereits für das Fernsehen formulierte, heute für eine Vielzahl von Bildschirmmedien gültige Grundsatz: „Eltern haben die Mittel und die Autorität, die Fernsehnutzung ihrer Kinder zu begrenzen“.²⁶

In der aktuellen Forschung schließlich wird häufig auf eine Skala zur Beschreibung elterlicher Medienerziehungsstile zurückgegriffen, die unterteilt in „active mediation“, also die Begleitung und Unterstützung der Verarbeitung von Fernsehinhalten, in „social co-viewing“, eine vorwiegend durch Spaß am gemeinsamen Rezipieren dominierte Medienerziehung, sowie in „restrictive mediation“, bei der die zeitliche und inhaltliche Beschränkung des kindlichen Fernsehkonsums im Vordergrund steht (Valkenburg, Krcmar, Peeters & Marseille, 1999). Inzwischen gibt es eine deutsche Version der Skala (Böcking & Böcking, 2009). Allerdings wird dabei eine entscheidende Variable, nämlich die Geräteverfügbarkeit nicht miteinbezogen, so dass in dieser Einteilung nicht zwischen einer Restriktion durch Beschränkung in Form von Regeln (dauernde konflikthafte Thematisierung) im Vergleich zu einer durch Nicht-Verfügbarkeit erfolgenden Restriktion (De-Thematisierung) unterschieden wird. Eine Übertragung der Unterscheidung in active, restrictive und social co-viewing auf den Umgang mit anderen Medien wie z. B. dem Internet führt zu interessanten Ergebnissen und könnte auch zu einer Neubewertung der verschiedenen Dimensionen führen. Während bisher die aktive Mediation oftmals als zu empfehlendes Erziehungsverhalten favorisiert wird, spricht gerade für jüngere Kinder und für den Umgang mit Medien mit hohem Risikopotential (Lee, 2013) vieles für eine restriktive Mediation.

Aus der KIM Studie 2012 (Feierabend et. al., 2013) ergibt sich, dass das Thema „Kinder und Medien“ mit Rang 8 von 24 für Eltern von Kindergartenkindern eine mittlere Priorität unter den abgefragten Erziehungsthemen hat. Der persönliche Kenntnisstand zu diesem Thema wird von 73 % der Eltern als sehr gut oder gut beschrieben, wobei diese Angaben mit dem Bildungsniveau der Haupterzieher zunehmen auf 81 % bei Haupterziehern mit Abitur. Gerade die Eltern mit bereits hohem gefühltem Wissen signalisieren gleichzeitig mehr Interesse an weiteren Informationen, und zwar für Haupterzieher mit hohem Bildungsniveau 75 % im Vergleich zu 64 % bei Haupterziehern mit geringer formaler Bildung. Damit ist ein allgemeines Problem von Angeboten der Elternberatung angesprochen, das somit auch im Bereich der Medienerziehung auftritt, nämlich dass Eltern mit höherem Beratungsbedarf von sich aus ein geringeres Interesse an Beratung aufweisen. Diese Problematik gilt nicht nur allgemein für das Interesse an Beratung, sondern auch für die Wahl der Themen: In Familien mit einem hohen Risiko für medienbezogenes Problemverhalten bei Kindern erscheinen einige der von den Eltern selbst geäußerten Themenwünsche und Beratungsinteressen wenig hilfreich für eine wir-

²⁶ „Parents have the means and the authority to limit and restrict television viewing by their children“, Übers. d. A.

kungsvolle Präventionsarbeit. Diese Limitation sollte bei der Untersuchung von elterlichen Themeninteressen bedacht werden.

Aufgrund von Erfahrungen in der Beratungspraxis listet Aufenanger (1994, S. 484) die häufigsten Elternfragen wie folgt auf: „Wie viel darf mein Kind am Tag fernsehen?“ „Welche Sendungen sind geeignet?“ „Sind Zeichentrickfilme gefährlich für mein Kind?“ „Führen die vielen Gewaltszenen im Fernsehen nicht auch zu Gewalthandlungen bei meinen Kindern?“.

In einer nicht-repräsentativen schriftlichen Befragung von Kindergarteneltern wurden elterliche Beratungsbedürfnisse erstmals systematisch erfasst (Bleckmann, 2006). Dabei ergab sich, dass neben wenigen Fragen, die für alle Zielgruppen von hoher Bedeutung waren, z. B. die Frage: „Wie wirken sich Bildschirmmedien auf die kindliche Entwicklung aus?“, viele Fragen praktisch nur in wenig medienaffinen Familien eine Rolle spielten (z. B. „Ab welchem Alter soll mein Kind den Umgang mit dem Fernsehen lernen?“), wieder andere praktisch nur in medienaffinen Familien (z. B. „Wo finde ich Hilfen bei der Auswahl von Lernprogrammen bzw. Computerspielen?“). Daraus ergeben sich Überlegungen, inwieweit für verschiedene Zielgruppen auch unterschiedliche, binnendifferenzierende Beratungsangebote, oder sogar komplett getrennte Beratung sinnvoll erscheinen

In einer aktuellen für Deutschland repräsentativen Studie zum Kinder- und Jugendmedienschutz aus Elternsicht wurden zwar keine konkreten Beratungsbedürfnisse erfasst, aber Sorgen, die sich Eltern in Deutschland bzgl. der Mediennutzung ihrer Kinder machen (Hasebrink, Schröder & Schumacher, 2012). In der Studie wurden 750 Eltern von 3-17-Jährigen telefonisch befragt. 93 % der befragten Eltern stimmten der Aussage zu, dass Kinder und Jugendliche vor möglichen negativen Medieneinflüssen geschützt werden sollten, ebenso 93 % der Aussage „Eltern brauchen klare Informationen über mögliche negative Folgen von Medienangeboten für Kinder“. Der Fokus der Befragung liegt klar auf der inhaltlichen Problemdimension, Sorgen in Bezug auf die inhaltliche und funktionale Problemdimension (vgl. Kapitel 1.2) wurden interessanterweise nicht erfasst, obgleich von den Eltern männlicher Jugendlicher „Computerspiele“ als Hauptanlass zur Sorge angesehen wurden, so dass eine Abfrage der Suchtgefahr als Anlass der Sorge nahegelegen hätte. Es wurden aber Angaben zu inhaltlichen Problembereichen detailliert abgefragt. Dabei ergab sich, dass Sorgen um Gewaltdarstellungen (66 %), und rohe, vulgäre Sprache (66 %) bei den Eltern an erster Stelle standen, gefolgt von Sorgen um verstörende und beängstigende Inhalte (63 %), Weitergabe von persönlichen Daten und deren Missbrauch (62 %), versteckte Kosten/Abzocke/Betrug im Internet (61 %). Außerdem ergab sich, dass sich Eltern je nach Alter des Kindes um unterschiedliche Medien besonders intensiv sorgen. Während in der jüngeren Altersgruppe von 3 bis 7 Jahren Sorgen um das Fernsehverhalten im Vordergrund stehen, ist es bei älteren Kindern zunehmend das Internet.

Damit sind für die medienpädagogische Elternarbeit wichtige Themenfelder beschrieben, die bei der Ausrichtung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten an den zielgruppenspezifischen Bedürfnissen verschiedener Elternhäuser hilfreich sein dürften.

1.7 An den Stärken, nicht an den Defiziten der Familien ansetzen! („motivierend“)

„Stärkung des Erziehungswillens der Eltern, Ermutigung zu mündigem Handeln innerhalb einer bewusst gemachten Elternrolle“.

So wird im Zweiten Familienbericht des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit (1975) eines der Kernziele von Elternbildung benannt. Zu diesen Zielen, die sich bis heute kaum verändert haben, gehört auch die Unterstützung einer „Solidarisierung von Elterngruppen“, was in Bezug auf die Vermeidung problematischer Bildschirmmediennutzung bei ihren Kindern als besonders wichtiges Ziel angesehen werden kann: durch Gruppendruck innerhalb von Klassengemeinschaften entsteht oftmals bei Jugendlichen innerhalb kurzer Zeit ein Drang, das Problemverhalten einzelner Mitschüler zu kopieren. Den Eltern gegenüber wird dies kommuniziert als „alle anderen dürfen das aber!“-Druck. Diesem Druck können sich Eltern besser widersetzen, wenn sie sich untereinander solidarisch verhalten und sich miteinander absprechen.

„Überhöhte oder unklare Erziehungsansprüche müssen von der Erwachsenenbildung zurückgewiesen werden“ (Burckhardt, 2001) Dies ist im Bereich Medien besonders wichtig, weil hier bei vielen Eltern bereits ein zumindest latent schlechtes Gewissen vorhanden ist, weil ihre Praxis der Medienerziehung im Alltag von ihrem Ideal mehr oder weniger stark abweicht. Auf zehn Elternteile, die meinen, das eigene Kind verbringe zu viel Zeit vor dem Fernseher, kommt statistisch gesehen nur eins, das meint: „Mein Kind sieht zu wenig fern.“ Umgekehrt ist es beim Lesen: Da meint die siebenfache Überzahl, das Kind lese zu wenig (KIM Studie 2008). Ein Ansetzen auf der Informationsebene, z. B. in Form von Aufklärung über problematische Medienwirkungen, wird in dieser Situation hauptsächlich zu einer Verschärfung der Versagensgefühle und einem schlechten Gewissen führen. Ein Beispiel für eine motivierende Arbeitsweise wäre es im Gegensatz dazu, den Eltern zu vermitteln, dass erstens eine solche Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit weit verbreitet ist, zweitens aber, dass ihre Kinder laut Statistik als **Lieblingstätigkeiten** „draußen spielen“ und „mit Freunden treffen“ angeben werden, während die **häufigste** Freizeitaktivität das Fernsehen ist. Durch eine Reduktion der Fernsehzeiten würden sie ihrem Kind also helfen, das zu tun, was es eigentlich auch selber will.

Eine weitere wichtige Rolle spielt in der Erwachsenenbildung heute die Erkenntnis, dass durch bloße passive Vermittlung Inhalte weniger gut verstanden und in den Alltag umgesetzt werden können, als wenn die Teilnehmenden sich aktiv an der Erarbeitung beteiligen, sei es durch Arbeitsblätter, durch Gruppen oder Partnerdiskussionen oder durch Austausch über konkrete Alltagsabläufe als aktivierende Methoden.

1.8 Mediensuchtprävention erfordert mehr als technische Kompetenz („mediensuchtpräventiv“)

Eduardo: Ich bin sehr früh Computerexperte geworden (...) und ich konnte sehr früh programmieren und sehr vieles mit dem Rechner machen. Den Rechner umbauen (...) Ich hatte dann einen Job als Programmierer (...) ich hatte dann Probleme in der Firma. ich fühlte mich sehr schlecht behandelt. (...) und gemobbt. (193ff)

Einmal war es wirklich so, dass ich drei Wochen lang die Jalousien nicht aufgemacht habe. Ich hatte ständige Kopfschmerzen wegen der Computerspielerei, hab aber weiter gespielt.(...) Ich bin nicht auf's Klo gegangen ich hab nicht gegessen. Ich hab nicht getrunken. Ich fühlte mich unwohl. Ich hab weiter Computer gespielt, äh irgendwann mal musste ich wirklich auf's Klo. Es ging nicht mehr. Ich bin auf dem Weg von der Tür bis zur Toilette umgefallen. Weiß nicht wie ich äh .. vielleicht lag ich da eine halbe Stunde lang. Ich weiß es nicht. (I: In Ohnmacht gefallen?) Ja. Ja. (...) ich bin aufgestanden. Also, ich, ja, ich hatte mir in die Hose gemacht, ist ja klar. (370ff)

Computerspielabhängigkeit – Suchtdreieck bei Verhaltenssuchten

Beide Textstellen stammen aus einem Interview mit Eduardo (Name geändert), einem Teilnehmer an der laufenden qualitativen Längsschnittstudie im Rahmen des Forschungsprojekts „Computerspiel- und Internetabhängigkeit in Deutschland“ am KFN. Im Rahmen einer detaillierten Einzelfallanalyse wird seine Biographie beschrieben (Bleckmann & Eckert, im Druck). Es lassen sich vergleichbar dem Forschungsstand aus der Untersuchung stoffgebundener Süchte mit dem klassischen Suchtdreieck aus Suchtmittel, Persönlichkeit und Umfeld (Kielholz & Ladewig, 1972) drei verschiedene Bereiche beschreiben, die Auswirkungen auf sein Suchtverhalten haben: Es sind dies erstens Merkmale der Persönlichkeit. Eduardo beschreibt sich als hochintelligente, sozial unsichere Person. Obgleich seine Eltern beide nicht betroffen sind, gibt es in seiner Familie unter den Onkeln und Tanten eine Reihe von Suchtkranken. Es scheinen also erbliche und erworbene Persönlichkeitseigenschaften eine Rolle zu spielen. Außerdem wird Eduardo in der Schule gemobbt und über einen längeren Zeitraum von einem Schulangestellten sexuell belästigt. Sein Vater muss wegen der politischen Lage sein Heimatland Chile verlassen und verunglückt im Exil tödlich. Das noch in der Heimat von Eduardo abgeschlossene Studium wird in Deutschland nicht anerkannt, so dass er längere Zeit arbeitslos ist. Es spielen also Einflüsse des näheren (Familie) und weiteren Umfelds (Gesellschaft) eine Rolle. An der Spielereihe „Civilization“, die Eduardo während der Abhängigkeitsphase vorwiegend spielt, fasziniert ihn die Möglichkeit, Spielabläufe zu berechnen und zu optimieren, Kontrolle und Macht auszuüben, die Handlungen der virtuellen Charaktere zu steuern ohne für ihn bedrohlich erscheinende reale Sozialkontakte einzugehen, Erfolgserlebnisse durch hohe Platzierungen zu erreichen. Es spielen also Eigenschaften des Computerspiels („Suchtmittel“) eine Rolle (siehe Abbildung 7). Eduardo verfügt wie viele andere Befragte aus der Studie über überdurchschnittlich hohe technische Fähigkeiten im Umgang mit dem PC. Aus diesen Einzelfallberichten lässt sich zunächst nur folgern, dass hohe technische Fähigkeiten jedenfalls keinen zuverlässigen Schutz vor Mediensucht bieten.

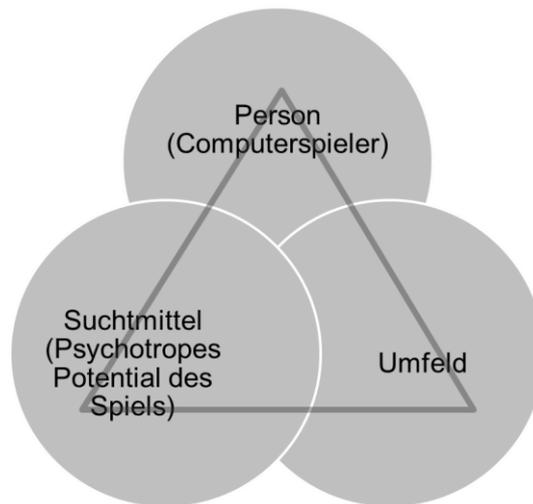


Abbildung 7. Suchtdreieck bei Computerspielabhängigkeit.

Diagnostik, Prävalenzen, Ätiologie, Schutz- und Risikofaktoren bei Computerspielabhängigkeit

Young, Pistner, O'Mara and Buchanan (1999) teilten bereits vor 15 Jahren internetassoziierte Störungen ("cyber disorders") in fünf verschiedene Formen ein, von denen Computerspielabhängigkeit nur einen Bereich darstellt. Dazu gehören auch Social Networking Sucht, suchtartige Informationssuche, Internetkaufsucht und Internetpornografiesucht. Für Deutschland wurden Angebote der Beratung und Behandlung bei pathologischem Internetgebrauch systematisch dokumentiert (Petersen & Thomasius, 2010). Die neuen Störungsbilder sind (noch) nicht Bestandteil der internationalen Diagnosemanuale ICD 10 bzw. DSM IV, sie beziehen aber alle in leicht unterschiedlicher Gewichtung und Auswahl deren allgemeine Suchtkriterien ein. Auch die eingegrenzte Diagnose Computerspielabhängigkeit besteht derzeit noch nicht offiziell, wird jedoch unter der Bezeichnung Internet Use Gaming Disorder als Forschungsdiagnose in das DSM-5 aufgenommen werden (American Psychiatric Association, 2012).

Nach aktuellem Forschungsstand sind in Deutschland zwischen ein und drei Prozent der Bevölkerung von Internetsucht betroffen, wobei die Prävalenzen bei jungen Menschen mit bis zu deutlich höher sind als bei älteren, und bei Männern für Computerspielabhängigkeit um etwa das Zehnfache höher als bei Frauen (Rehbein, Kleimann & Mößle, 2010; Schmidt, J.-H., Drosselmeier, Rohde & Fritz, 2011). Frauen sind allerdings von Internetabhängigkeit mit einem Schwerpunkt auf der Nutzung von Social Networks häufiger betroffen (Rehbein & Mößle, 2013; Rumpf, Meyer, Kreuzer & John, 2011). Es existieren kaum Längsschnittstudien zu Computerspielabhängigkeit, die Aussagen über Entstehung und Verlauf erlauben würden, mit wenigen Ausnahmen (Gentile et al., 2011; Rehbein & Mößle, 2012). Im Querschnitt konnte für Internetsucht die hohe Bedeutung elterlicher Verhaltensweisen gezeigt werden. Gute allgemeine Beziehungsqualität, eingeschränktes elterliches Medienverhalten, Einschränkung und Begleitung von und Interesse für jugendliche Mediennutzung waren mit einem geringeren Suchtrisiko verbunden (Kammerl et al., 2012). Problematische Nutzungsmuster scheinen sich im Bereich des Computerspielverhaltens früh zu etablieren. In einer Längsschnittstudie zu Risikofaktoren konnte Computerspielabhängigkeit im Alter von 15 Jahren durch vorausgehende Angaben zu Schwie-

rigkeiten bei der Kontrolle der Spielzeiten und Spielen bei Stress im Alter von 10 Jahren vorhergesagt werden. Für dieses problematische Verhalten im Alter von 10 Jahren sind wiederum hohe Medienzeiten und ein problematisches familiäres Medienklima Prädiktoren (Rehbein & Baier, 2013). Der stärkste Prädiktor für Computerspielabhängigkeit war in der Analyse der Daten des Berliner Längsschnitt Medien das Motiv „Eskapismus“ (Computerspielen bei realweltlichen Misserfolgen), weitere Risikofaktoren waren die häufige Nutzung von MMORPG und Shooter Spielen, Hyperaktivität, Probleme mit Gleichaltrigen, sowie ein geringes Selbstkonzept eigener Schulfähigkeiten (Mößle & Rehbein, 2013).

„Medienkompetenzförderung ist die beste Prävention der sogenannten Internetsucht“²⁷ ???

Im Folgenden wird argumentiert, dass der Wahrheitsgehalt dieser Aussage damit steht und fällt, welche Definition von Medienkompetenz verwendet wird, was im Folgenden an zwei sehr unterschiedlichen Praxisprojekten verdeutlicht wird .

Als erstes Beispiel für ein Angebot der Medienkompetenzförderung sei der von der Herstellerfirma forcierte Einsatz der „Schlaumäuse“-Software in Kindertageseinrichtungen (vgl. Bleckmann, 2012, S. 156 u. 248) genannt. Dabei werden Kindertagesstätten mit PCs ausgerüstet, auf denen Kinder mit einem Programm arbeiten können, das dem Erwerb von Sprach- und Medienkompetenz diene. Mit Medienkompetenz sind hier also ganz klar Anwendungsfertigkeiten bei der Nutzung von Bildschirmgeräten gemeint. Zu deren Förderung werden konsequenterweise mehr und mehr Geräte für immer jüngere Kinder benötigt, eine Tendenz, die nicht nur mit dem „Schlaumäuse“-Projekt, sondern z. B. auch mit den sogenannten Laptopklassen, die mittlerweile bereits an Grundschulen eingerichtet werden, im deutschen Bildungssystem aktuell forciert wird. Solche Angebote sind in dreifacher Hinsicht in Bezug auf die Ziele der Mediensuchtprävention kritisch zu bewerten: Erstens werden bereits durch das Angebot selbst die Bildschirmzeiten erhöht, was zur zeitlich exzessiven Nutzung und damit direkt zum medienbezogenen Problemverhalten beiträgt, zweitens wird an die Erziehungsverantwortlichen die zweifelhafte Botschaft vermittelt, dass mehr Einsatz von Bildschirmmedien in der betreffenden Altersgruppe pädagogisch sinnvoll sei, und damit indirekt zum medienbezogenen Problemverhalten beigetragen, indem elterliche Beschränkungen unterminiert werden, und drittens werden primär anwendungsbezogene Fertigkeiten vermittelt²⁸. Hohe Anwendungsfertigkeiten gehen aber nicht nur bei Eduardo als Einzelfall mit Computerspielabhängigkeit einher, sondern sind nach einer aktuellen Studie bei asiatischen Jugendlichen nicht mit einem geringeren, sondern mit einem höheren Risiko für **Internetabhängigkeit** wie auch für Kontakt mit **problematischen Inhalten** im Internet verbunden (Leung & Lee, 2011). Aus der Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study, einer 30-jährigen neuseeländischen Kohortenstudie, ergibt sich auch, dass ein früher Einstieg

²⁷ Z. B. <http://www.mediennetz-hamburg.de/?MAIN=3&NAV=7&RECORD=769>.

²⁸ Im letztjährigen Drogen- und Suchtbericht (Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung, 2012) herrscht der Medienkompetenzförderungsansatz im Sinne einer solchen Förderung von Anwendungsfertigkeiten dezidiert vor. Es werden unter der Rubrik Prävention im Bereich Internet- und Computerspielabhängigkeit zwölf Initiativen und Projekte vorgestellt, von denen sieben explizit die Förderung von anwendungsbezogenen Medienkompetenzen bzw. die aktive und kreative Nutzung des Internet betreffen, und von denen drei weitere für Kinder konzipierte Internetsuchmaschinen sind (Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung, 2012).

und eine zeitlich ausgedehnte Bildschirmmediennutzung in der Kindheit zu einem erhöhten Risiko führen, als Erwachsener **zeitlich problematisches Nutzungsverhalten** aufzuweisen (Hancox, Milne & Poulton, 2004). Hoher Medienkonsum im Kleinkindalter ist nach einer Untersuchung aus den USA mit **stärkeren Protesten** bei Einschränkungsversuchen bzgl. des Konsumverhaltens im Alter von sechs Jahren verbunden (Christakis & Zimmermann, 2006). In einer Studie zu Computerspielabhängigkeit, zeigte sich im Längsschnitt eine hohe Spielzeit als Prädiktor für nachfolgende Abhängigkeit (Gentile et al., 2011). Eine Erklärung für die empirischen Befunde, dass frühe Mediennutzung nicht zu späterer dosierter und kompetenter Mediennutzung führt, sondern diese eher beeinträchtigt, liegt in den unterschiedlichen Möglichkeiten für eine Übertragung von Fähigkeiten aus dem realen Leben auf die Mediennutzung und von bei der Mediennutzung erworbenen Fähigkeiten auf das reale Leben. Man spricht dabei auch vom „intermondialen Kompetenztransfer“, also eben der Übertragung von der virtuellen Welt in die reale Welt und umgekehrt. Dieser Transfer vollzieht sich in den allerersten Lebensjahren eines Kindes praktisch unidirektional, namentlich nur in Richtung der Übertragung von Fähigkeiten, die im realen Leben erworben werden, auf die spätere Nutzung in virtuellen Welten. Bildschirm Erfahrungen wirken sich dagegen beim kleinen Kind in keiner Weise förderlich auf die Entwicklung realer Fähigkeiten aus, schon allein wegen der sensorischen Beschränktheit auf nur zwei Sinneskanäle, die einer gesunden Gehirnentwicklung abträglich ist. Beim Jugendlichen und erst recht beim Erwachsenen vollzieht sich der intermondiale Kompetenztransfer dann bidirektional, also sowohl vom realen Leben ins Virtuelle als auch umgekehrt.

Eine großangelegte Studie zur Erfassung von Angeboten zur „Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern“ bestätigt zusätzlich zu dem Einzelbeispiel „Schlaumäuse“, dass die möglichen Synergien zwischen gängigen Projekten der Medienkompetenzförderung und solchen der Mediensuchtprävention gering sind: Nur 20 % der damals untersuchten Angebote hatten überhaupt zum (Teil-)Ziel die Vermittlung der „Fähigkeit, Kinder vor zu vielen oder problematischen Medienangeboten zu schützen“, gegenüber mehr als 80 %, die zur Unterstützung anwendungsbezogener Fähigkeiten beitragen sollten (Burkhardt, 2001, S. 266).

Als Gegenbeispiel zu den „Schlaumäusen“ soll aber auch ein vorbildliches Angebot in Deutschland vorgestellt werden, das das primäre Ziel der Mediensuchtprävention u. E. überzeugend mit der Förderung von Medienkompetenz verbindet: Das seit 2009 fortlaufend von der Stiftung Medien- und Onlinesucht im Raum Lüneburg umgesetzte Programm „Medienkompetenz für Mädchen“ (vgl. Kasten 3), dessen Zielgruppen Schülerinnen aus den dritten und vierten Grundschulklassen und ihre Eltern sind. Bildschirmmedien kommen dabei praktisch gar nicht zum Einsatz, da nicht die anwendungsbezogenen, sondern die kritisch-reflektierenden Fähigkeiten im Vordergrund stehen (Haas, 2012). Im Zuge einer Prozessevaluation konnten inzwischen über 100 junge Teilnehmerinnen vor und nach der Durchführung sowohl zu ihrem Wissensstand in mehreren medienbezogenen Bereichen, als auch zu ihrem Freizeitmenü und zur Selbsteinschätzung medienbezogener Selbstsicherheit befragt werden. Daraus haben sich erste Anhaltspunkte für eine Wirksamkeit des Programms ergeben. Eine Überprüfung der langfristigen Wirkung des Programms mit Kontrollgruppe steht jedoch noch aus.

Kasten 3. Medienkompetenz für Mädchen.

Von zwei speziell fortgebildeten Sozialpädagoginnen bzw. Psychologinnen werden die Mädchen in einer regelmäßigen wöchentlichen Unterrichtseinheit betreut. In einem zum Programm gehörigen Elternabend werden die Themen aus dem Medienunterricht aufgegriffen. Hauptinhalte des Programms sind:

- Gefahren der Handy- und Internetnutzung (Social Networking)
- Gespräche über Medienheldinnen und -idole
- Gruppendynamische Spiele
- Förderung der (nichtmedialen) kreativen Freizeitgestaltung
- Gruppengespräche über als bedrohlich erlebte Fernsehinhalte oder Situationen im Internet



12 Mädchen knien auf dem Boden des Klassenraums. In den vorangegangenen Stunden haben sie Material über ihre beliebtesten Fernsehhelden und -heldinnen gesammelt und über Charakteristika und besondere Fähigkeiten ihrer Idole gesprochen. Heute durfte sich jedes Mädchen auf ein großes Stück Papier legen und die Außenlinien seines Körpers nachzeichnen lassen. Jetzt geht es darum, den eigenen Körperumriss zu gestalten und mit den eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften auszuschnücken. Was macht mich als eigenständige Persönlichkeit aus? Still und hochkonzentriert, manchmal verlegen kichernd, leisten die Kinder hier Identitätsarbeit, abschließend auch in Bezug zur Gruppe bei der Präsentation ihrer Arbeit vor den Klassenkameradinnen.

Das Beispiel des beschriebenen Projekts zeigt, dass es mittlerweile viele Definitionen von Medienkompetenz gibt, die weit über das eingeschränkte technische Verständnis als Anwenderfertigkeiten hinausgehen. Eine gängige weiter gefasste Definition unterteilt Medienkompetenz („media literacy“) in drei Dimensionen: die eher technischen „use skills“, die produktiven „communicative abilities“ und das wohl am schwersten zu vermittelnde kritisch-reflektiert bewertende „critical understanding“ (Report to the European Commission, 2011). Gerade für die besonders wichtige dritte Dimension gibt der Kommunikationswissenschaftler Groeben (2002) als Frage zu bedenken, ob man sie als „Teil einer übergreifenden kommunikativen Kompetenz qua Entwicklungs- und Sozialisationsaufgabe überhaupt lehren oder sonstwie fördern kann“. Aus einer Studie, in der Medienkompetenz in der europäischen Bevölkerung erfasst wurde, ergab sich jedenfalls, dass die Dimension der kritischen Kompetenz²⁹ hauptsächlich durch **niedrige Bildschirmnutzungszeiten** und ein **hohes allgemeines**

²⁹ Als „critical understanding“ waren dabei im Unterschied zu den weiteren, eher anwendungsbezogenen „use skills“ und „communicative abilities“ folgende Fähigkeiten zusammengefasst: Trust of information that is presented by different media sources (newspapers, television, radio, Internet), Awareness of information that is presented by different media sources (different television channels, different news programs, different search engines); Awareness of the influence of advertising, Knowledge of media regulations, Ability to identify options for gathering information, Skills in critically evaluating the credibility of in-

Bildungsniveau begünstigt wurde (Report to the European Commission, 2011). Für die Förderung des Fernziels „kritische Kompetenz“, das in der oben genannten Studie an asiatischen Jugendlichen als einzige Kompetenzdimension eine Schutzwirkung gegen Abhängigkeit erkennen ließ (Leung & Lee, 2011) gibt es also viele Überschneidungsbereiche mit der Mediensuchtprävention. Reduktion von Nutzungszeiten und Ausstattungsquoten, Stärkung nichtmedialer Freizeitalternativen, Stärkung realweltlicher Kompetenzen und Beziehungen erscheinen demnach zur Prävention problematischer bzw. suchtartiger Bildschirmmediennutzung geeignet, gleichzeitig auch zur langfristigen Förderung kritischer Kompetenz. Um auf die zu Beginn dieses Abschnitts gestellte Frage zurückzukommen, lässt sich also sagen: Es konnte keine tragfähige theoretische Begründung, v.a. aber keine empirische Basis für die Behauptung „Medienkompetenzförderung ist die beste Mediensuchtprävention“ gefunden werden. Bisherige Forschungsergebnisse sprechen eher für umgekehrte Aussage:

„Mediensuchtprävention ist langfristig die beste Medienkompetenzförderung“

1.9 Potentiale zur Allround-Prävention ausnutzen! („primärpräventiv“)

Für den Bereich der Prävention gegen problematische bzw. suchtartige Bildschirmmediennutzung bei Kindern und Jugendlichen ist wie bei anderen problematischen und suchtartigen Verhaltensweisen ein Ansetzen bereits vor der Grenze zur eindeutig suchtartigen Nutzung wichtig. Die scharfe Abgrenzung zwischen problematischem Konsum, Missbrauch und Sucht ist für Beratung und Therapie wichtig und richtig, für die Prävention erscheint sie auch aus gesundheitsökonomischer Perspektive nicht zielführend. So machen zum Vergleich die Kosten für die direkte Behandlung von Alkoholkranken nur etwa ein Fünftel der geschätzten Gesamtkosten von 24 Milliarden Euro jährlich für alkoholassoziierte Krankheiten aus (Bergmann & Horch, 2002). Für die direkten Kosten von Internet- und Computerspielabhängigkeit im Vergleich zu den Kosten bildschirmassoziiierter Folgeerkrankungen könnte ein ähnliches Verhältnis bestehen. Um nochmals auf die Überlegung zur pro-aktiven versus re-aktiven Intervention aus Kapitel 1.2 zurückzukommen: Wenn in einer re-aktiven Intervention erst kurz vor einem Abrutschen in eindeutig suchtartige Nutzungsmuster eingeschritten wird, kann zwar vielleicht noch das „Schlimmste“ verhindert werden, aber das „Schlimme“ (und das vermutlich volkswirtschaftlich stärker ins Gewicht fallende) ist schon längst geschehen. Die Vielzahl negativer Wirkbereiche, für die im kommenden Abschnitt der Forschungsstand zusammengefasst werden soll, lässt aber zugleich ein Ansetzen an der Reduktion problematischer Bildschirmmediennutzung als eine Art „Allround-Prävention“ besonders empfehlenswert erscheinen (vgl. Bleckmann, Stalter & Mößle, 2012).

Medienwirkungsforschung

Aggressives Sozialverhalten und verwandte Konstrukte. Nutzer von medialen Gewaltinhalten zeigen signifikant häufiger aggressive und seltener prosoziale Verhaltensweisen und berichten häufiger von allgemein aggressiven Einstellungen sowie aggressiven Kognitionen. Das gilt in ähnlicher Weise für die Nutzung von Fernsehgewalt wie auch für die Nutzung von Gewaltcomputerspielen und ist bei Kindern, Jugendlichen und auch erwachsenen Mediennutzenden zu beobachten. Obwohl die Kausali-

formation, Comparison of information across sources, Skills in managing privacy and protecting self from unwanted messages.

tät komplex ist, ergibt sich auch unter detaillierter Berücksichtigung der psychosozialen Rahmenbedingungen eine schwache bis mittlere und kausale, kurz- wie langfristige Wirkung der Nutzung von Medien mit Gewaltinhalt auf die Gewalttätigkeit und auf aggressionsnahe mentale Konstrukte (Exemplarisch für Computerspiele: Anderson et al., 2010; Exemplarisch für das Fernsehen: Comstock, 2008). So zeigt sich beispielsweise eine erhöhte Akzeptanz aggressiver Konfliktlösungsstrategien bei der Nutzung von Medien mit Gewaltinhalt sowie die Tendenz von Nutzenden, objektiv neutrale soziale Situationen als bedrohlich anzusehen (*hostile attribution bias*) (Bushman & Anderson, 2002). Eine wichtige Rolle im Prozess der Entstehung gewalttätiger Verhaltens- und Wahrnehmungsskripte spielt einmal die Desensibilisierung für Gewalt, die durch Gewaltmedienkonsum bewirkt wird – ebenso wie der Verlust von Empathie mit Gewaltopfern, der einerseits durch Gewaltdesensibilisierung, andererseits durch fehlende soziale Kompetenzen in der realen Welt erklärt werden kann. Niedrige soziale Kompetenzen sind wiederum mit langen Mediennutzungszeiten korreliert (Mößle & Kleimann, 2009). Insofern ergeben sich hier problematische Folgen exzessiver oder suchartiger Mediennutzungsmuster auf antisoziales und aggressives Verhalten (Rehbein, Kleimann, et al., 2010).

Aufmerksamkeit, sprachliche und schulische Entwicklung. Der schulleistungsmindernde Effekt zeitlich exzessiver und inhaltlich problematischer Mediennutzung kann bei Grundschulkindern als belegt bezeichnet werden (Mößle, Kleimann, Rehbein & Pfeiffer, 2010). Dabei scheinen sowohl Verdrängungseffekte anderer entwicklungsförderlicher Freizeitaktivitäten durch Mediennutzung als auch Effekte problematischer Medieninhalte eine Rolle zu spielen (Mößle et al., 2007). Wenn eine Medienabhängigkeit entwickelt wurde, offenbaren sich im Jugendalter negative Mediennutzungseffekte auf die Schulleistung, (Rehbein et al., 2009). Der vermeintliche Widerspruch zu Studien, welche positive Wirkungen von Bildschirmmediennutzung auf die kognitive Leistungen vermuten lassen (Murphy et al., 2002), lässt sich leicht auflösen, wenn man beachtet, dass es sich dabei vorwiegend um experimentelle Studien handelt, bei denen z. B. quasi unter Laborbedingungen isolierte Fertigkeiten wie die Auge-Hand-Koordination durch Computerspielen trainiert werden kann (Rosser et al., 2007). Da reale Nutzungsmuster nicht diesen experimentellen Bedingungen entsprechen, und da zudem der Zuwachs an isolierten Handhabungsfertigkeiten nicht notwendigerweise mit einer Steigerung kognitiver Leistungsfähigkeit oder einer Verbesserung von Schulleistungen verbunden sein muss, stellt dies keinen Widerspruch zu einem negativen Globalzusammenhang dar. Vor diesem Hintergrund wird derzeit auch die als zunehmend defizitär wahrgenommene schulische Leistungsfähigkeit von Jungen diskutiert, deren Mediennutzung alle Risikomerkmale überdurchschnittlich erfüllt (Mößle et al., 2010). Darüber hinaus gilt Fernsehkonsum im Kleinkindalter als negativer Prädiktor der kognitiven Entwicklung und (schrift-)sprachlichen Kompetenzen in der Schule, zudem zeigen sich Korrelationen frühkindlichen Fernsehkonsums mit später diagnostizierten Aufmerksamkeitsstörungen, was wiederum schulische Leistung gefährden kann (Zimmerman & Christakis, 2007). Hier ist allerdings die Wirkrichtung nicht eindeutig geklärt (Mößle, 2009a).

Gesundheitliche Folgen. Der Tag hat 24 Stunden. Erhöhte Mediennutzungszeiten bei gleich bleibenden oder ebenfalls erhöhten sonstigen, nichtmedialen Freizeitaktivitäten führen zu der Notwendigkeit, den Freizeitanteil im Tagesverlauf zu vergrößern. Dies geschieht am einfachsten, indem erst später zu Bett gegangen wird, wodurch sich die Zeit für den Nachtschlaf verkürzt (vgl. Gillespie, 2002;

Van den Bulk, 2004). Tatsächlich zeigen sich bei Mustern exzessiver Computerspielnutzung Anzeichen für *Schlafentzug* bei den Spielern (vgl. Gillespie, 2002; Tazawa & Okada, 2001). Der Schlafentzug könnte im Zusammenhang stehen mit einem problematischeren Sozialverhalten, verringerter Konzentrationsfähigkeit und verminderter psychischer Gesundheit. Gemeinhin handelt es sich beim Schlafen um einen allgemeinen Erholungszustand, der die Regeneration von Körper und Gehirn fördert. Zusätzlich werden im Schlaf insbesondere Gedächtnisinhalte konsolidiert und für weitere Abrufe stabilisiert (vgl. Fenn, Nusbaum & Margoliash, 2003). Die Beeinträchtigung des Schlafes ist somit u. a. mitverantwortlich für weitere Folgen, wie z. B. verringerte Schulleistung oder *Übergewicht* (van Egmond-Fröhlich et al., 2007). Eine Metaanalyse aus dem Jahr 2004 berichtet so auch über negative Zusammenhänge von Mediennutzung und körperlicher Betätigung sowohl für das Fernsehen als auch für das Computerspielen (Marshall, Biddle, Gorely, Cameron & Murdey, 2004).

Depressionen, Materialismus, und andere Folgen. Eine über 34 Jahre reichende Datensammlung aus dem General Social Survey wurde auf Zusammenhänge zwischen der Lebenszufriedenheit und der Häufigkeit untersucht, mit der die Befragten bestimmte Aktivitäten ausübten. Nur zwei der über 15 untersuchten Tätigkeiten korrelierten negativ mit dem Glücksempfinden: Internetnutzung und Fernsehen. Kontrollierte Variablen waren dabei Alter, Bildungsgrad und Familienstand (Robinson, J. & Martin, 2008). Dies Ergebnis ist konsistent mit dem einer Längsschnittuntersuchung, in der Depressionen im Erwachsenenalter als Folge hohen Bildschirmmedienkonsums in der Adoleszenz auftraten (Primack, Swanier, Georgiopoulos, Land & Fine, 2009). Ein weiterer, wenig untersuchter Wirkungsbereich sind die Auswirkungen auf Frustrationstoleranz. Ein Aufwachsen in einer durch Bildschirmmedien geprägten Umgebung mit der permanenten Erfahrung sofortiger Belohnungsrückmeldung und intensive, schnell wechselnder Reize führt nach Ansicht einer amerikanischen Bildungsforscherin zum sogenannten „Problem Solving Deficit Disorder“ (Levin, 2013). Ferner werden Zusammenhänge zwischen hohem Medienkonsum und materialistischem Konsumdenken (Schor, 2004), zwischen Computernutzung und einem materialistischen Weltbild, in dem keine klare Unterscheidung zwischen einem Menschen und einer Maschine mehr getroffen wird (Gaßner, 1989) und zwischen einer Nutzung von Westfernsehen in Ostdeutschland und damit einhergehenden verstärkt promaterialistischen Einstellungen berichtet (Hyll & Schneider, 2013).

Erkannt und systematisch untersucht wurden die Potentiale zur positiven Beeinflussung anderer Outcomes in der Vergangenheit bereits für die Übergewichtsprävention durch Reduktion von Bildschirmzeiten (Epstein et al., 2008; Goldfield, 2011) sowie für Gewaltprävention durch Reduktion von gewalthaltigem Medienkonsum (Cantor & Wilson, 2003). Aber auch um schlechte Schulleistungen, Sprachentwicklungsverzögerungen, Schlafstörungen und vielleicht sogar materialistisches Konsumdenken zu verhindern, kann die Reduktion problematischer Bildschirmmediennutzung eine wichtige Stellschraube darstellen.

1.10 Das Rad nicht neu erfinden! („substanzspezifisch“)

Für die Vorbeugung problematischer bzw. suchtartiger Bildschirmmediennutzung können und sollten Erkenntnisse aus den Präventionswissenschaften genutzt werden. Da sich, wie in Kapitel 1.8 darge-

stellt, für Computerspielabhängigkeit sowohl eine in Grundzügen ähnliche Ätiologie wie auch vergleichbare Risiko- und Schutzfaktoren wie bei stoffgebundenen Süchten beschreiben lassen, sollten Erkenntnisse aus der Suchtpräventionsforschung berücksichtigt werden.

In einer BZgA-Expertise von 2006 zur Prävention des Substanzmissbrauchs wird der Forschungsstand zur Wirksamkeit unterschiedlicher Ansätze in der Suchtprävention zusammengefasst (Bühler & Kröger, 2006). Nicht empfohlen werden im Setting Schule die in den 1970er Jahren verbreiteten Aufklärungs- und Abschreckungsansätze der reinen Informationsvermittlung an Jugendliche, wohl aber interaktive, auf den Modellen des sozialen Einflusses (z. B. social resistance) oder der Lebenskompetenz (z. B. Life Skills Training) aufbauende Maßnahmen, die schon im Kleinkindalter, oft auch im Grundschulalter ansetzen und respektable Erfolge in der langfristigen Evaluation der Wirksamkeit aufweisen. Die Life-Skills-Ansätze enthalten nur geringe substanzspezifische Anteile, und Nachweise zur übergreifenden Wirksamkeit bei der Prävention unterschiedlichster problematischer Verhaltensweisen wie riskantem Verhalten im Straßenverkehr, Glücksspielabhängigkeit, Essstörungen, Kaufsucht und Depressionen liegen vor (vgl. Griffin & Botvin, 2004). Eine Übersichtsarbeit zur Glücksspiel-suchtprävention weist allerdings darauf hin, dass speziell für Verhaltenssuchte nur sehr wenige evaluierte Studien vorliegen (Kalke & Thane, 2010). Wenn für die Mediensuchtprävention nun wieder vorwiegend Aufklärungs- und Abschreckungsansätze mit der Zielgruppe Jugendliche angeboten würden, könnte man beklagen, dass zu wenig aus den Fehlern der Vergangenheit in anderen Bereichen gelernt wurde, dass quasi versucht werde, mitsamt aller auf dem Wege liegenden Irrwege „das Rad wieder neu zu erfinden“. Stattdessen sollte u. E. überprüft werden, ob Angebote, die für die Vorbeugung gegen Gewalt, Alkoholismus, Nikotinsucht, Drogenmissbrauch u. v. m wirksam sind, auch gegen Internet- und Computerspielsucht wirken, also ob sie erstens in ihrer bisherigen Form bereits Effekte in dieser Richtung zeigen (dazu könnten laufende Studien eine Skala zur Erfassung von Internet- und Computerspielsucht auf schriftlichen Nachbefragungsinstrumenten ergänzen), und ob sie zweitens um medienspezifische Module ergänzt werden und so im Hinblick auf diese neuen Präventionsziele optimiert werden könnten. Es spricht vieles dafür, dass auch bei der Prävention gegen Mediensucht wirksame Vorbeugung erreicht werden kann durch Förderung realweltlicher Selbstwirksamkeitserlebnisse, durch die Förderung von Fähigkeiten zur Stressbewältigung, durch die Unterstützung der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kind, sowie durch Einübung der Fähigkeit, zu Verhaltensweisen „Nein“ zu sagen, die in der Peer Group tatsächlich oder vermeintlich üblich sind und durch Gruppendruck erzwungen werden (social resistance). Diese Einschätzung vertritt auch Prof. Dr. Elisabeth Pott, die Direktorin der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung:

„In der Prävention exzessiver Internetnutzung müssen besonders soziale Fähigkeiten trainiert werden, um beispielsweise die Selbstwahrnehmung junger Menschen zu stärken oder um kompetent mit Stress und Belastungen umzugehen“.³⁰

³⁰ Es handelt sich allerdings um ein Zitat aus der Presserklärung zu einem Online(!)-Programm zur Prävention exzessiver Internetnutzung bei Jugendlichen (<http://drogenbeauftragte.de/presse/pressemitteilungen/2013-01/neues-online-prgramm-zur-praevention-exzessiver-internetnutzung-bei-jugendlichen.html>).

Damit nennt sie zentrale Komponenten der erwähnten „Life Skills Training“ Ansätze zur Gesundheitsförderung und zur universellen substanzunspezifischen Prävention. Unterbleibt wirkungsvolle Mediensuchtprävention, könnte sich dies problemverschärfend für andere Suchterkrankungen auswirken. Eine frühe Beeinträchtigung der Eltern-Kind-Interaktion durch mediale Reizüberflutung (Kirkorian et al., 2009) ist dafür nur ein Beispiel. Es wird auch in anderen Bereichen durch Medien gerade die Entwicklung derjenigen Fähigkeiten in der frühen Kindheit untergraben, die nach dem Forschungsstand in den Präventionswissenschaften zu einem langfristigen Schutz vor Süchten und vor einer Vielzahl anderer problematischer Verhaltensweisen beitragen. Dies ist konsistent mit dem längsschnittlichen Befund, dass hohe Mediennutzungszeiten in der frühen Kindheit mit Alkoholismus, Drogenmissbrauch und Nikotinabhängigkeit im Erwachsenenalter assoziiert sind (Hancox et al., 2004; Nunez-Smith et al., 2010).

Verhältnisprävention bei Medien?

Im Vergleich zu Maßnahmen der Verhaltensprävention, die auf Verhaltensänderungen bei Einzelpersonen abzielen, wird in der oben genannten BZgA-Expertise den Maßnahmen der Verhältnisprävention, also solchen, die an einer Schaffung günstiger Rahmenbedingungen ansetzen, ein z.T. noch deutlich höheres Wirkpotential attestiert. Beispiele sind das Verbot des Alkoholverkaufs an Minderjährige als gesetzgeberische Maßnahme, und die Schaffung wohnortnaher Freizeit- und Erholungsangebote als infrastrukturelle oder Setting-Maßnahme. Eindeutig in den Bereich der Verhältnisprävention würde die geforderte Einbeziehung des spielimmanenten Abhängigkeitsrisikos von Computerspielen in die Jugendschutzbestimmungen der USK (Plöger-Werner, 2011; Rehbein, Mößle, Zenses & Jukschat, 2010) fallen. Die Einhaltung dieser Bestimmungen zu kontrollieren, dürfte unter den heute bestehenden Bedingungen schwierig sein, erscheint aber für die Zukunft technisch machbar und wünschenswert. Heute jedenfalls ist die Umgehung von Altersbeschränkungen beispielsweise beim Herunterladen von Browsergames im wahrsten Sinne des Wortes ein „Kinderspiel“. Andere, eher Setting-basierte Möglichkeiten der Verhältnisprävention wie einen Teilzeitarbeitsplatz oder verbesserte Freizeitalternativen hielten Kindergarteneltern am häufigsten für sinnvoll zu ihrer Unterstützung (Bleckmann, 2006).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für ein Konzept, dass für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter Prävention gegen medienbezogenes Problemverhalten erreichen möchte, idealerweise alle genannten 10 Forderungen zugleich umgesetzt werden sollten. Die in den einzelnen Thesen geforderten Herangehensweisen könnten dabei über die reine Addition von Wirkungen hinausgehende Synergieeffekte entfalten, meint Thomas Robinson, der die oben beschriebene SMART-Intervention konzipiert hat und daraus Erkenntnisse im Hinblick auf die Entwicklung neuer Präventionsangebote ableitet:

So gut begründet die Ziele der Maßnahme erscheinen, so zweifelhaft sind doch Zeitpunkt und Methode: Da Freizeitroutinen und Medienroutinen wie in Kapitel 1.3 als Ergebnis des Berliner Längsschnitt Medien dargestellt, bereits im Grundschulalter hohe Stabilität aufweisen, dürften sie durch Interventionen im Jugendalter nur noch sehr eingeschränkt zu beeinflussen sein. Die Online-Vermittlung von realer Sozialkompetenz und Stressbewältigung erscheint deutlich weniger erfolgversprechend als ein face-to-face Angebot mit diesem Ziel.

- Important to try to change the environment to reduce access to screens (make it less convenient and attractive) (Verhältnisprävention durch reduzierten Zugang zu Bildschirmen)
- change environment to displace screen time (e.g., after school programs or other activities to substitute for/reduce opportunities for screen time) (Verhältnisprävention durch verbesserte Möglichkeiten für Freizeitalternativen)
- and work on cognitive changes to alter individual attitudes and skills and social norms regarding reducing screen time. (Verhaltensprävention durch kognitive Veränderungen in den Einstellungen)

Turns out that each is probably synergistic with the others and helps to establish new longer term patterns of behavior. **(Es wird sich vermutlich herausstellen, dass jedes davon mit den anderen synergetisch wirkt und dazu beiträgt, langfristig neue veränderte Verhaltensmuster zu etablieren, Übers. d. A.)³¹**

³¹ Prof. Tom Robinson, personal communication via eMail Dezember 2012.

2 Konzeptentwicklung und -beschreibung MEDIA PROTECT

In den Modulen des vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur finanzierten Projekts „Computerspiel- und Internetabhängigkeit“ mit einer Projektlaufzeit von insgesamt fünf Jahren ist für die letzten beiden Jahre ab 2013 ein verstärkter Fokus auf dem Bereich „Prävention“ vorgesehen. Nun konnte bereits davor nicht nur eine erste theoretische Fundierung für Präventionsangebote formuliert, sondern durch die Kooperation mit „Return- Fachstelle Mediensucht“ und die Finanzierung durch die Sick-Stiftung weit über das ursprünglich Geplante hinaus ein konkretes Beratungsangebot entwickelt werden.

2.1 Überblick über die Module

Das Akronym MEDIA PROTECT erlaubt es, Zielgruppe und Kernziele des Programms in kurz zusammengefasster Form aufzulisten.

Bevor in den Unterkapiteln 2.2.1 bis 2.2.7 alle Module der formativen Phase detailliert beschrieben werden, soll mit Abbildung 8 noch ein mittlerer Auflösungsgrad dazwischengeschoben werden.

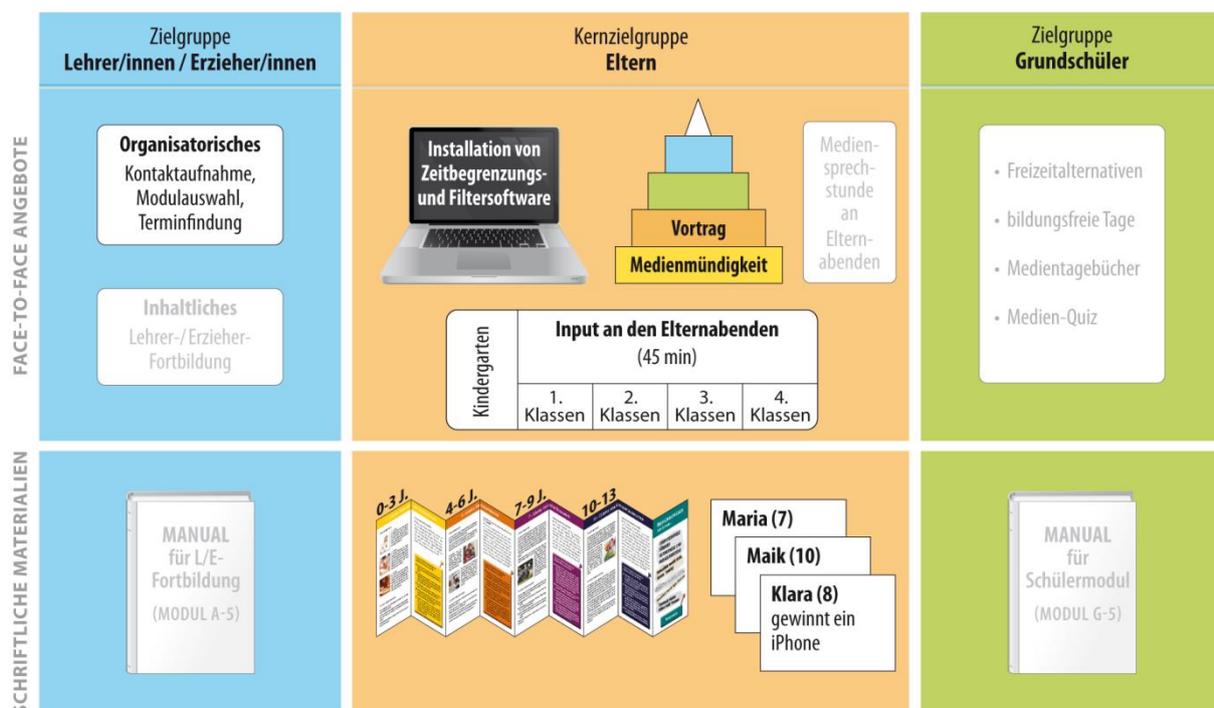
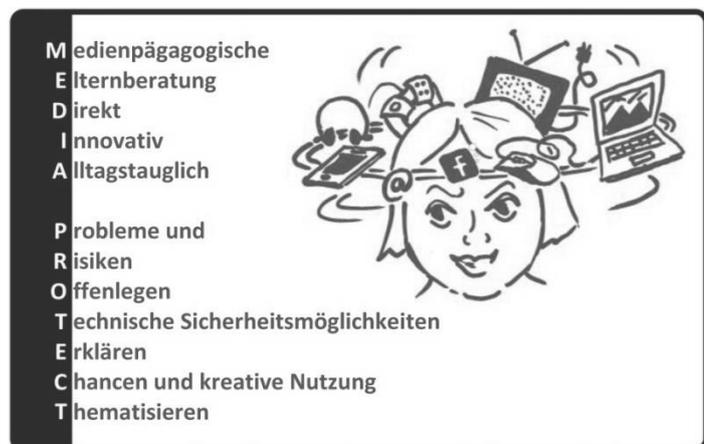


Abbildung 8. Modulübersicht MEDIA PROTECT.

In Abbildung 8 sind alle Module, auch der dreistündige Vorbereitungsworkshop als spezielles Modul der formativen Phase, wie auch die *zukünftigen* Module – in der Abbildung grau dargestellt – von MEDIA PROTECT dargestellt, um ihre Zuordnung zu den drei Zielgruppen (Lehrer, Eltern, Kinder) bzw. zu den zwei Zugangswegen (schriftliches Material, face-to-face Veranstaltung) deutlich zu machen. Im Anhang (7.3) befindet sich ein detaillierter zeitlicher Überblick über den Ablauf der formativen Phase des Projekts, die von Juni 2012 bis Juni 2013 andauerte. Die nicht schon in der formativen Phase umgesetzten Module (z. B. Lehrerfortbildung, Angebote für Kinder direkt) werden weiter unten in Kapitel 5.1 genauer vorgestellt.

Unter den regulären Modulen kann in Module unterschieden werden, welche sich an das Lehrerkollegium richten (Module A), Module, welche sich an alle Eltern der Grundschule richten (Kernmodule B und D), weitere Elternmodule für speziellere Gruppen in der Elternschaft (Module C, E, F) sowie das in der formativen Phase als Ergänzungsmodul vorgeschlagene, aber noch nicht umgesetzte Modul G, mit dem ergänzend die Grundschulkinder direkt als Zielgruppe angesprochen werden könnten. Zu den schriftlichen Materialien zählen der Zickzackflyer (Modul B) und die Fallbeispiele (Modul C), sowie das noch nicht vorliegende Begleitmanual für Lehrer (A-S) und die Materialien für die Arbeit mit den Kindern (G-S).

Um neben der formalen Einteilung zudem schon vorab einen Überblick über die Inhalte der Elternmodule zu ermöglichen, ist in Tabelle 5 zusammengefasst, welche von den Eltern in der schriftlichen Vorab-Befragung genannten Themen in welchem Modul zentral aufgegriffen werden. Dabei ist zudem in der rechten Spalte angegeben, welche Dringlichkeit die betreffende Frage in der Reihenfolge der wichtigsten elterlichen Themeninteressen und Beratungsbedürfnisse hat. So wird beispielsweise die Frage mit höchster Priorität bei den Eltern („Wie schütze ich mein Kind vor problematischen Inhalten – z. B. Gewalt, Pornographie – in den Medien?“) gleich in drei verschiedenen Modulen aufgegriffen.

Tabelle 5. Passung zwischen Beratungsangebot (Elternmodule) und Beratungsbedürfnissen.

Modul	Elterliche Fragen/Beratungsbedürfnisse im Fokus (aus der schriftlichen Umfrage zu t1)	Priorität des Themas aus Elternsicht
Kernmodul B (Zickzack-Flyer)	Wie wirken sich Bildschirmmedien auf die kindliche Entwicklung aus?	5
	Wie schütze ich mein Kind vor problematischen Inhalten (z.B. Gewalt, Pornographie in den Medien)?	1
	Ab welchem Alter ist ein eigenes Handy empfehlenswert?	11
	Ab welchem Alter ist ein eigener Fernseher in Ordnung und was muss ich dabei beachten?	18
	Ab welchem Alter sollte mein Kind einen eigenen Computer haben?	13
Modul C - Klara	Ab welchem Alter ist ein eigenes Handy empfehlenswert?	11
Modul C - Emilio	Wie schütze ich mein Kind vor problematischen Inhalten (z. B. Gewalt, Pornographie) in den Medien?	1
Modul C - Maik	Stimmt das? „Mein Kind leidet darunter, dass es nicht mitreden kann.“	23
Modul C - Jonas	Wie kann ich Regeln für meine jüngeren Kinder durchsetzen, wenn meine älteren Kinder schon mehr Medien in	10

	größerem Umfang nutzen	
Modul C - Yvonne	Stimmt das: „Mein Kind wird zum „Bildungsverlierer“, wenn es nicht frühzeitig den Umgang mit Medien erlernt?“	20
Modul C-Lara und Leon	Einsatz von Medienentzug als Strafe, Erlauben als Belohnung	-
Kernmodul D	Was tun, wenn es trotz klarer Regeln immer wieder Streit ums Fernsehen, Computerspielen und Internet gibt?	16
	Wie lange darf mein Kind Fernsehen?	14
	Wie gehe ich damit um, dass mein Kind anderswo erst recht Bildschirmmedien nutzt?	9
Modul E (technischer Support)	Wie richte ich Filterschutz- und Zeitmanagementsoftware richtig ein?	7
	Wie schütze ich mein Kind vor problematischen Inhalten (z. B Gewalt, Pornographie) in den Medien?	1
Modul F (Vortrag Medienmündig)	Wie wirken sich Bildschirmmedien auf die kindliche Entwicklung aus?	5
	Stimmt das: „Mein Kind wird zum „Bildungsverlierer“, wenn es nicht frühzeitig den Umgang mit Medien erlernt?“	20
	Wie gehe ich damit um, dass mein Kind anderswo erst recht Bildschirmmedien nutzt?	9
	Ab wann ein eigenes Handy/TV/PC?	11/18/13

2.2 Beschreibung der Teilmodule

2.2.1 Modul A3: Vorbereitungsworkshop

Das erste Angebot für die Projektschule bestand darin, bei der Konzeption der Intervention mitzuwirken. Die Elternvertreter wurden zu einem gemeinsamen Treffen mit dem Lehrerkollegium und drei Vertretern des MEDIA PROTECT Teams eingeladen. Im Rahmen dieses Treffens wurden die von der Projektleitung geplanten Maßnahmen vorgestellt und diskutiert. Außerdem wurden Teilergebnisse der Elternbefragung vorgestellt. Die Ausstattungsquoten und Nutzungszeiten der Kinder an der Projektgrundschule wurden dabei in Relation gesetzt zu den Ergebnissen der deutschlandweiten KIM-Befragung (s.o.). Besonders ausführlich wurde über die erfassten Beratungsbedürfnisse aus der Elternschaft gesprochen die das MEDIA PROTECT Team vorstellte, gerade auch im Vergleich zu den Vorstellungen aus der Lehrerschaft betreffend den Beratungsbedarf aus ihrer Sicht. Ein Fallbeispiel aus der Beratungspraxis wurde vorgestellt und intensiv darüber diskutiert, inwiefern schriftliche Fallbeispiele als aktivierendes Element bei der Gestaltung der Elternveranstaltungen genutzt werden könnten. In Arbeitsgruppen wurde einerseits über die Möglichkeiten einer Ansprache der Grundschülerinnen und Grundschüler direkt, andererseits über Vor- und Nachteile einer Lehrkräftefortbildung als Kernmodul gesprochen. Die Ergebnisse sind in Kapitel 4.3.1 dargestellt.

2.2.2 Modul A1/A2: Organisatorische und inhaltliche Arbeit mit dem Lehrerkollegium

In der formativen Phase wurde im Lehrerkollegium die organisatorische mit der inhaltlichen Arbeit kombiniert, so dass eine Vorstellungsrunde, Terminvereinbarungen und ein inhaltlicher Input zu problematischer und suchtartiger Mediennutzung sowie Möglichkeiten der Prävention vorgestellt werden konnte.

2.2.3 Kernmodul B: Zickzack-Flyer „Medienratgeber für Eltern“

Das Ergebnis der ersten 4 Entwicklungsphasen, mithin also die Pilotversion des Flyers, befindet sich in der hinteren Umschlagklappe des vorliegenden Forschungsberichts. Für die Entwicklung der schriftlichen Begleitmaterialien für MEDIA PROTECT wurde eine mehrstufige Vorgehensweise gewählt, um Schritt für Schritt die Sprache weiter zu vereinfachen und kurze, aber aussagekräftige, ansprechend bebilderte Texte zu formulieren (Abbildung 9 und Tabelle 7).

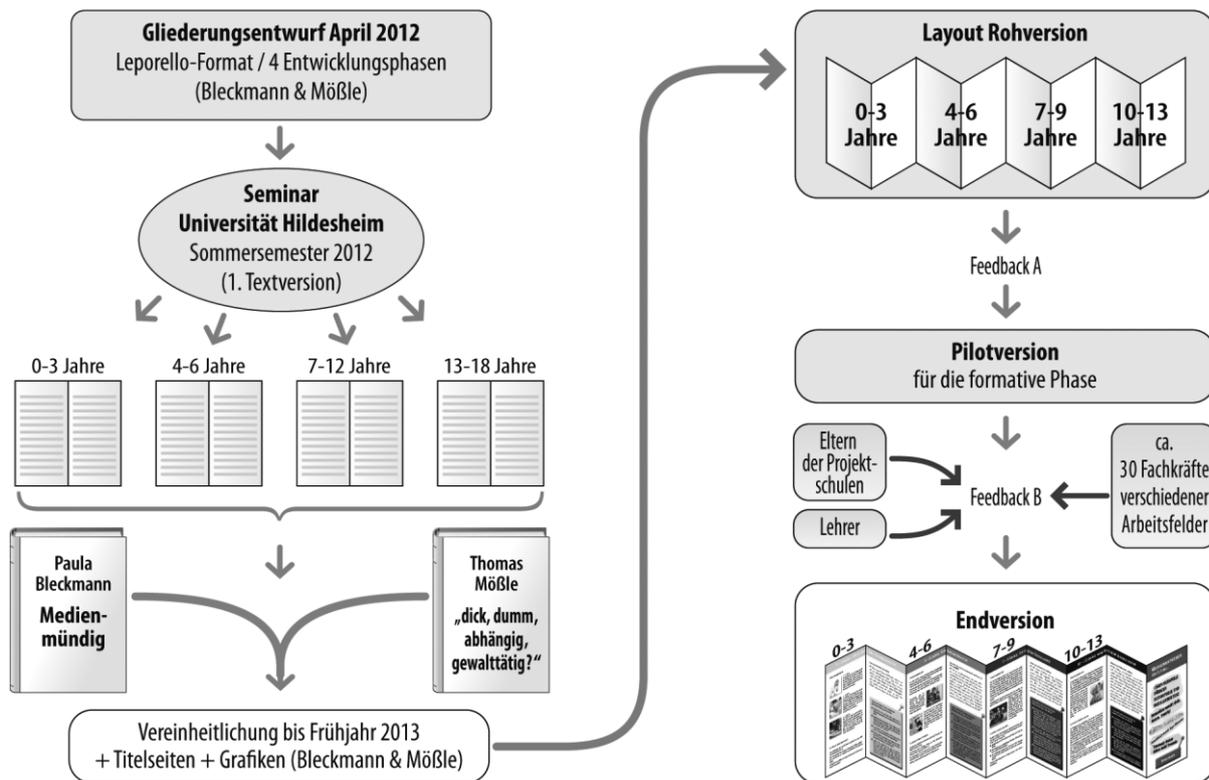


Abbildung 9. Entstehungsprozess Flyer.

Zunächst wurde von den Hauptautoren PD Dr. Thomas Möhle (Medien- und Entwicklungspsychologe) und Dr. Paula Bleckmann (Medienpädagogin) die Grobstruktur festgelegt: Auf der Vorderseite eines Zickzack-Flyers sollten eingeteilt in vier verschiedene Altersgruppen (in dieser Version war noch an ein Gesamtspektrum von 0 bis 18 Jahre gedacht) auf jeweils zwei Seiten praxistaugliche Ratschläge zur Medienerziehung für Eltern, Informationen über die jeweilige Entwicklungsphase und darauf aufbauend auch Informationen zu den Auswirkungen von Bildschirmmedienkonsum innerhalb der jeweiligen Entwicklungsphase zusammengefasst werden. Auf der Rückseite sollte jede der Seiten einem Wirkungsbereich gewidmet sein, so dass der aktuelle Forschungsstand der Medienwirkungsforschung verständlich und knapp zusammenfasst und bebildert werden musste. Die ersten Einzelversionen der Rückseite (Wirkungsseite) des Flyers wurden in einem Seminar an der Universität Hildesheim mit Studierenden der Sozial- und Organisationspädagogik fertiggestellt, und durch Feedback innerhalb des Seminars verbessert. Die Einzelbeiträge der Studierenden wurden zusammengefasst, gekürzt, umformuliert, vereinheitlicht und um Daten und Formulierungen aus zwei Büchern von Mitarbeitern des MEDIA PROTECT Teams ergänzt, sowie erstmals mit Illustrationen gelayoutet.

Als Beispiel für den Entwicklungsprozess seien die von den Studierenden im Seminar durch Literaturrecherche aufgefundenen Aussagen zu zwei Wirkungsbereichen der Medienwirkungsforschung den Formulierungen in der Pilotversion des Flyers gegenübergestellt. Die Vorgabe war, in kurzen Sätzen, in verständlicher Sprache und ohne einen „pädagogischen Zeigefinger“, wo immer möglich positiv und motivierend zu formulieren (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6. Unterschiedliche Formulierungen.

Negative Formulierung	wissenschaftliche Formulierung	MEDIA PROTECT Zickzack-Flyer
<p>„TV im Vorschulalter führt zu schlechteren Leistungen im Lesen und Schreiben“ (Spitzer, 2005, S. 153)</p> <p>„Digitale Demenz – Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen“ (Spitzer, 2012)</p>	<p>„Razel (2001) fasste (...) in seiner Metaanalyse mit über 1.000.000 Schülerinnen und Schülern 305 Korrelationskoeffizienten zu Zusammenhängen zwischen Fernsehnutzungszeiten und Schulleistung (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) aus sechs internationalen Studien der Jahrgänge von 1986 bis 1998 zusammen und konnte zeigen, dass 90 Prozent der berichteten Korrelationen zwischen Fernsehzeit und Schulleistung negativ ausfielen.“ (Möble, 2012, S. 180)</p>	<p>„0-3 Jahre: Empfehlenswerte „Medien“ sind in diesem Alter folgende: Sprache (direkte Ansprache), Bücher (zum Vorlesen oder selber Anschauen) und Musik (selber machen oder zuhören)“</p>
<p>„Bildschirmmedien beeinträchtigen die Eltern-Kind-Interaktion“</p>	<p>Both the quantity and quality of parent - child interaction decreased in the presence of background television. These findings suggest one way in which early, chronic exposure to television may have a negative impact on development. (Kirkorian et al., 2009)</p>	<p>„Bindungsforscher warnen: „Die übermäßige Nutzung von TV, PC und Handy stört den Eltern-Kind-Kontakt.“ Für die sichere Bindung zwischen Eltern und Kind sind die ersten Lebensmonate besonders wichtig. Damit sind sie für die gesamte Entwicklung zentral. Denn: Eine stabile Eltern-Kind-Beziehung ist die unverzichtbare Grundlage für ein gesundes und glückliches Leben Ihres Kindes – und ein Gewinn für Sie!“</p>

Inzwischen war entschieden worden, dass als Altersgruppen 0-3, 4-6, 7-9 und 10-13 Jahre verwendet werden, weil es für die Altersgruppe Jugendliche bereits eher Materialien gibt, und zweitens für eine aussagekräftige Behandlung des Jugendalters der Platz nicht ausreichend erschien. An der ersten offiziellen Feedback-Runde der Rohversion waren 15 allesamt ihre Zeit ehrenamtlich zur Verfügung stellende Personen aus sehr unterschiedlichen Disziplinen beteiligt (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7. Beteiligte an den Flyer-Feedbackrunden.

Feedback Runde 1	Feedback Runde 2
6 Studierende Sozialpädagogik Uni Hildesheim	Leitung Kinderschutzbund Fulda
Mitarbeiterin Pro Kind -Wir begleiten junge Familien	27 Fachkräfte aus Erziehungsberatungsstellen, Schülerberatung und Kinderpsychiatrischem Fachdienst (Fortbildung Hannover)
Medien(kompetenz)berater	Leiter EOS Erlebnispädagogik
Eine Studierende Gesundheitspädagogik	Autor „Computersucht: Was Eltern tun können“
Leitung www.rollenspielsucht.de	Beratungslehrerin
Leitung Stiftung Medien- und Onlinesucht	Kinderärztin am Gesundheitsamt
Leitung „Return - Fachstelle Mediensucht“	Leiter Arbeitsgruppe Prävention des Fachverbands Medienabhängigkeit
Mitarbeiterin Erziehungs- und Familienberatungsstelle	Leiterin „Wiegestube Grabs“ Eltern-Kind-Gruppen
	Mitarbeiterin ergotherapeutische Praxis

Deren Anregungen wurden soweit möglich umgesetzt, um die Pilotversion zu erstellen, die in der formativen Phase zum Einsatz kam und für Feedback-Runde 2 an viele weitere Personen und Institutionen weitergegeben wurde (vgl. Abbildung 9 und Tabelle 7).

In Kapitel 4.3.3 sind einige der Anmerkungen der Feedback-Partner zusammen mit den Bewertungen der Projektschuleltern zusammengestellt, da der Überarbeitungsprozess des Flyers nicht eindeutig der Konzeptentwicklung oder Bewertung zugeordnet werden kann.

2.2.4 Modul C: Schriftliche Fallbeispiele für die Partner-/Gruppenarbeit

Anhand von Fallbeispielen aus der Beratungspraxis, v.a. von „Return-Fachstelle Mediensucht“, aber auch von anderen an den Feedback-Runden für Modul B beteiligten Fachkräften wurden eine Reihe von Fallbeispielen in verfremdeter, anonymisierter Form formuliert. Wichtige Erziehungsthemen werden dabei anhand eines kurzen Beispiels aus dem Familienalltag, meist einer für die Erziehenden mit Schwierigkeiten und Entscheidungsdruck verbundenen Entscheidung thematisiert. Das Besondere ist dabei die Aufforderung, vor der Lektüre der Rückseite, die jeweils drei sehr unterschiedliche mögliche Fortsetzungen derselben Geschichte enthält, Lösungsmöglichkeiten in Form einer eigenen Fortsetzung der Geschichte zu überlegen und möglichst in Partnerarbeit einem anderen Gegenüber zu besprechen; später einer größeren Gruppe vorzustellen (Methode des „think-pair-share“). Die schriftlichen Fallbeispiele werden auf der Vorder- und Rückseite im DIN A5-Format in verschiedenen Farben präsentiert. Der Fall „Lara und Leon“ ist z. B. grün, in dem das Erziehungsthema „Einsatz von Bildschirmmedien als Sanktionsmittel“ thematisiert wird (vgl. hintere Umschlagklappe), Klara ist rot und Celine gelb. Für den Input am Elternabend der ersten und zweiten Klassenstufe wurde die Arbeit am Fallbeispiel „Klara“ als aktivierendes Element eingesetzt, um Eltern miteinander ins Gespräch über medienspezifische Alltagssituationen zu bringen, ohne dabei einen Austausch von eigenen Erfahrungen zu fordern, was von Eltern als Übergriff in die Privatsphäre abgelehnt werden könnte. Durch die Fallbeispiele soll die Möglichkeit eröffnet werden, eigene Gedanken und Austausch zu Medienthemen durch das von Eltern als unproblematisches Einstiegsthema erlebte Gespräch über „Dritte“ anzuregen. Aus mittlerweile sieben Fallbeispielen können in jeder Klassenstufe drei verschiedene ausgewählt werden. Sie sollen an die erfassten oder vermuteten Beratungsbedürfnisse der Eltern und das Alter ihrer Kinder angepasst sein und gehen gemeinsam mit dem Kernmodul B als schriftliches Informationspaket direkt per Ranzenpost nach dem Input am Elternabend (Modul D) an die Eltern. Dazu wird dem Umschlag ein Anschreiben beigefügt, in dem auf die Möglichkeiten einer Einzelberatung, auch telefonisch, bei auftretenden Schwierigkeiten mit medienbezogenem Problemverhalten der Kinder hingewiesen wird (Kapitel 7.4).

2.2.5 Kernmodul D: Input in den Jahrgangs-Elternabenden

Entstehungsprozess des Konzeptes für Kernmodul D

Das Konzept für Kernmodul D wurde ebenso wie für Modul B ausführlich beschrieben, über einen Zeitraum von 9 Monaten vor der ersten Umsetzung in 4 Phasen mehrfach überarbeitet und verfeinert. Insbesondere konnte dabei auf die Erfahrungen der Mitarbeiter von „Return-Fachstelle Mediensucht“ aus einer Vielzahl an Schulvorträgen zurückgegriffen werden, die mit den oben in 10 Thesen

dargestellten theoretischen Vorgaben zu einem praxistauglichen Konzept integriert wurden. Eine weitere wichtige Anpassung erfolgte nach der schriftlichen Befragung zum ersten Messzeitpunkt (t1), in der die häufigsten Themenwünsche der Eltern in den unterschiedlichen Klassenstufen erfasst wurden (siehe Kapitel 4.2 im Ergebnisteil), so dass den verschiedenen Modulen jeweils ein Teil der dort im Vordergrund stehenden Themenwünsche und Beratungsbedürfnisse zugeordnet werden konnte. Tabelle 5 gibt einen Überblick, welche der häufigsten 10 Elternfragen in welchem Modul schwerpunktmäßig aufgegriffen werden. Dabei wurde die Grundstruktur von Modul D in allen vier Klassen beibehalten, und der Unterschiedlichkeit der Beratungsbedürfnisse durch die Auswahl verschiedener Fallbeispiele entsprechend der Rangfolge der Elternfragen für die unterschiedlichen Klassenstufen Rechnung getragen (Klasse 1 und 2: Fallbeispiel Klara; Klasse 3 und 4: Fallbeispiel Lara und Leon).

Im Rahmen der regulären Elternabende für die jeweiligen Klassenstufen wurde je eine 45 minütige Interventionsveranstaltung durchgeführt. Der Input und Vortrag richtet sich an alle Eltern der jeweiligen Jahrgangstufe. Im direkten Anschluss an den Vortrag werden nochmals 45 bis 60 Minuten lang die regulären Elternabende im Klassenverband durchgeführt. Ziel der Anbindung an die regulären Elternabende ist es, eine hohe Verbindlichkeit zur Teilnahme seitens der Eltern zu erreichen. Diese Vorgehensweise wurde im Vorbereitungsworkshop vorgestellt und wurde von Elternvertretern und vom Lehrerkollegium der Projektgrundschule voll unterstützt.

Die Veranstaltung wurde in der formativen Phase von jeweils einem Mitarbeiter von „Return-Fachstelle Mediensucht“ durchgeführt.

Ablauf des Inputs (45 Minuten)

Im Vortrag wird nach der Begrüßung durch die Lehrkräfte und einer Begrüßung durch den MEDIA PROTECT Mitarbeiter direkt auf die Arbeit in der Mediensuchtberatung verwiesen. Um die Beratung durch eine Fachstelle für Mediensucht gar nicht erst notwendig werden zu lassen, sei es das Ziel des Abends, die Eltern bei der richtigen frühen Weichenstellung in der Medienerziehung zu unterstützen, und sich ihnen zugleich als Ansprechpartner und Berater vorzustellen, falls in der Zukunft Probleme auftreten sollten.

Anschließend wird das Logo von MEDIA PROTECT mit dem aufgeschlüsselten Akronym eingeblendet. Der Input wird von diesem Zeitpunkt an bis zum Schluss durch eine Power-Point-Präsentation begleitet, die nur während der Arbeit am Fallbeispiel Klara ausgeschaltet wird. Hier soll die erste Folie der Präsentation (Abbildung 10) und weiter unten die letzte (Abbildung 11) abgebildet werden:



Abbildung 10. Startfolie der PowerPoint-Präsentation.

Anhand des Fallbeispiels „Max“, eines Falles aus der Beratungspraxis der Fachstelle werden drei Problembereiche der Mediennutzung aufgezeigt: Motivation, Gefühlskontrolle und problematische Inhalte. Im Bereich Motivation wird die Problematik erörtert, dass die ständige Belohnung und Erfolgsmeldung beim Computerspielen die Gefahr birgt, dass die Kinder verlernen, sich auf ein längerfristiges Ziel, bei dem die Belohnung erstens zeitlich weit entfernt und zweitens unsicher ist, zu konzentrieren. Als Beispiel wird eine Klassenarbeit genannt. Ein Haus, was in dem Spiel „Minecraft“ gebaut wird, wird einem realen Baumhaus gegenübergestellt als Bild. Eine Medienenerfahrung schwingt nicht gleichermaßen nach, weil keine Erfahrung mit allen Sinnen möglich ist, es bleibt eine Art Sinneshunger bestehen, was zu weiterem Spielen führt. Das Kind ist nicht gesund „gesättigt“ durch Erfahrung. Als Vergleich werden ein Apfel und ein Stück Brot als sättigende gesunde Kost gezeigt, im Vergleich zu einem Beutel mit Süßigkeiten. Ähnlich wie bei Süßigkeiten sei es wichtig, Kinder nicht zu früh auf den Geschmack zu bringen, und den Konsum einzuschränken, aber ab einem bestimmten Alter nicht ganz zu unterbinden.

Für den Bereich der Gefühlskontrolle wird als Beispiel eine Comic-Fernsehsendung genannt, die einem Kind momentan als Ablenkung dienen kann, um unangenehme Gefühle (z. B. Trauer) zu unterdrücken. Als eingeübte Routine birgt diese Verhaltensweise große Probleme, da ein vermeidendes statt aktives Problembewältigungsverhalten eingeübt wird. Als besonderes Beispiel für problematische Inhalte wurde eine Szene aus dem Spiel „Die Sims“ genannt, welches je nach Version ab 0 bzw. 6 Jahren freigegeben ist, in der die Spielfigur, die von einem Kind lange gepflegt und entwickelt wurde, plötzlich bei einem Küchenbrand in Flammen aufging. Die sterblichen Überreste wurden von einem Sensenmann ins virtuelle Jenseits geleitet.

Im Bereich „Internet“ wurde die Gefahr von unerwünschten Popup-Fenstern mit pornografischen Inhalten thematisiert. Dies erfolgt z. B. über die Eingabe des Suchbegriffs „Star Wars“ in einer Internet-Suchmaschine, die Suchergebnisse inklusive eines Popup-Fensters mit pornografischen Inhalten sind für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer direkt über den Beamer sichtbar. Alternativ können die Teilnehmenden gebeten werden, einen beliebigen Frauennamen, z.B. auch den Namen einer ihrer Töchter zu nennen. Dieser Name, in die Suchmaschine Google eingegeben, führt in praktisch allen Fällen ebenfalls zu Popups, meist Nacktfotos oder -videos einer Frau, die angeblich diesen Namen

trägt. Als Fazit wird noch einmal hervorgehoben, dass kleine Kinder vor einem Zuviel an Medien geschützt werden, älteren Kindern Grenzen gesetzt und der Konsum begleitet werden sollte. Dann können sie als Jugendliche und Erwachsene die vielfältigen Vorteile und Potentiale der Medien nutzen. Die Verfügbarkeit von Medien muss also mit psychosozialer Reife einhergehen. Am Beispiel der Notreife beim Apfel wird veranschaulicht, dass „früher“ nicht immer „besser“ sei. Dies einzuschätzen, sei Aufgabe der Eltern (Zitat Jesper Juul: „Kinder wissen was sie wollen, aber nicht was sie brauchen.“)

Am Fallbeispiel Klara wird mit der „think-pair-share“-Methode ein aktivierender Impuls gesetzt (vgl. Kapitel 2.2.4). Zum Abschluss werden zusammenfassend einige konkrete Empfehlungen in Übereinstimmung mit den Aussagen im Flyer ausgesprochen.

- Keine dauerhafte Verfügbarkeit von Bildschirmmedien
- kein Bildschirm im Kinderzimmer
- idealerweise max. 30 min. Bildschirm am Tag

Anschließend erfolgt der mündliche Hinweis auf die weiteren Veranstaltungen (Modul E und F) und die Ankündigung der schriftlichen Materialien.

Zum Abschluss wurde das Bild eines Segelboots (Abbildung 11) gezeigt, als Metapher für die Ausflüge der Kinder in digitale Welten: Wird es den Kindern gelingen, „auf Kurs zu bleiben“, oder werden sie sich im Ozean der Möglichkeiten verirren oder gar untergehen? Das Wichtigste für eine Reise auf diesem Ozean, so hebt der Referent hervor, sei auf dem Bild nicht zu sehen: Das Kielgewicht des Bootes. Diese Metapher wird erklärt: Vertrauensvolle und unterstützende Beziehungen face-to-face, z. B. zu den Eltern, aber auch zu Gleichaltrigen, sowie reale Erlebnisse, die Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und das Selbstwertgefühl stabilisieren, seien die wichtigsten Voraussetzungen für ein gutes „Kielgewicht“, das es dem Kind ermöglicht, sich später auch in virtuellen Welten zu orientieren und auf Kurs zu bleiben.



Abbildung 11. Schlussfolie der PowerPoint-Präsentation.

2.2.6 Modul E: Praxisschulung Filter- und Zeitsteuerungs-Software am PC

Im Rahmen des technischen Supports können Eltern ihre Computer mit Sicherheitssoftware versehen lassen und den richtigen Umgang mit dieser Software erlernen. Der technische Support erfolgt als Abendveranstaltung an der Schule mit einer Gesamtdauer von ca. 120 Minuten. Das Angebot kann sich aufgrund des technischen Aufwands nur an eine kleine Teilnehmergruppe von maximal 10 Personen richten. Die Eltern können sich im Vorfeld für den Abend anmelden, bei großem Interesse werden weitere Termine eingerichtet. Die Veranstaltung wird von „Return-Fachstelle Mediensucht“ konzeptionell vorbereitet und durchgeführt. Die Eltern werden gebeten ihre Hardware, also z. B. den Laptop des Kindes oder einen vom Kind zeitweilig mitgenutzten PC der Eltern direkt zu der Veranstaltung mitzubringen, so dass die Installation und die Nutzung der Filtersoftware unmittelbar am eigenen Gerät durchgeführt und ausprobiert werden kann. In der Einladung zur Veranstaltung wird dies wie folgt bereits im Titel angekündigt: „Technischer Support Schutz-Software – Unterstützung von Eltern und pädagogischen Fachkräften bei der Auswahl, Installation und Konfiguration geeigneter Filter- und Zeitsteuerungs-Software. Praxisschulung direkt am PC der Familien“.

Schulungsinhalte

Im ersten, etwa 30-minütigen Teil der Veranstaltung gibt der Referent einen Überblick über die existierenden Programme für die unterschiedlichen PC- und Smartphone-Betriebssysteme. Dabei werden folgende Softwarelösungen vorgestellt (Stand April 2013, wird laufend aktualisiert): MS FamilySafety, JusProg, Salfeld Kindersicherung, Einstellungen iPhone, Salfeld Chico-Browser, Kids-Place. Anschließend werden die verschiedenen Betriebssysteme thematisiert (Microsoft Windows XP, Vista, Win7, Win8, MacOS, iPhone, Android) und die unterschiedlichen Einstellungsmöglichkeiten vorgestellt.

Anschließend erfolgt mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die individuelle Ermittlung des für die jeweilige Familie geeigneten Filterschutzes und der Zeitkontingente entsprechend des Alters der Kinder. Hierfür schlägt der Referent geeignete Software vor, und die Familien entscheiden sich für ein Produkt. Dies nimmt je nach Teilnehmerzahl bis zu 30 Minuten in Anspruch.

Im letzten Teil des Moduls erfolgt die Inbetriebnahme der PCs, sowie Download, Installation und Konfiguration der Software. Anschließend wird die Schutzwirkung getestet, und ggf. die Einstellung angepasst. Es wird angestrebt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglichst viele Schritte in diesem Prozess selbstständig durchführen, wo nötig hilft der Referent, und abschließend werden die Anwender nochmals in der selbstständigen Durchführung notwendiger Anpassungen geschult. Dieser letzte Teil nimmt ca. 60 Minuten in Anspruch.

2.2.7 Modul F: Vortrag Medienmündig

Ablauf des Vortrags von Dr. Paula Bleckmann im Rahmen von MEDIA PROTECT

19:30 Einleitend wird anhand von 4 Geburtstagsgeschenken, die in einer Familie jeweils zum 8. Geburtstag in vier Generationen verschenkt wurden (1920er, 1950er, 1980er 2010er), die große Veränderung von Kindheit im Verlauf der letzten hundert Jahre illustriert. Dabei geht der Weg vom ersten Buch über das erste Fahrrad und den ersten Kassettenrecorder bis zum

ersten WAS...? Möglicherweise, so wird gefragt, hätten Kinder heute im Grunde das Wünschen verlernt?

Innerhalb von 4 Generationen hat sich Verantwortung von Eltern von einem geradlinigen „Mehr ist besser“, also je mehr ich für mein Kind kaufen kann, desto mehr Zugang zu Bildung ermögliche ich ihm, in eine viel schwierigere Aufgabe der „Gleichgewichtssuche“ verwandelt. Schutz vor zu viel an Reizüberflutung, bestimmte Gegenstände gerade NICHT ins Kinderzimmer zu stellen, schafft heute die Voraussetzung für Bildung.

19:40 Es werden ausgewählte Ergebnisse der Vorab-Befragung an der Projektgrundschule vorgestellt:

- Nutzungszeiten der Kinder nach Auskunft ihrer Eltern
- ausgewählte Ergebnisse der 1. und 4. Klasse
- Häufigste Elternfragen und Hinweise darauf, welche davon in welchem MEDIA-PROTECT Modul aufgegriffen werden.

19:50 Ankündigung, welche Fragen im Vortrag im Vordergrund stehen werden: Kontrollierter Umgang oder Totalverbot? Wie gehe ich damit um, dass mein Kind anderswo erst recht Bildschirmmedien nutzt? Wie kann ich meinem Kind Freizeitangebote abseits der Medienschmackhaft machen? Ab welchem Alter ist ein eigener Fernseher in Ordnung und was muss ich dabei beachten? Ab welchem Alter ist ein eigenes Handy empfehlenswert? Ab welchem Alter sollte mein Kind einen eigenen Computer haben? Wie wirken sich Bildschirmmedien auf die kindliche Entwicklung aus?

19:55 Aufbau eines realen, aus buntem Styropor gefertigten Turmes mit ca. 60 x 60 cm Grundfläche und ebensolcher Höhe: Turm der Medienmündigkeit.

Begriff Medienmündigkeit im Unterschied zu bloßer Medienkompetenz: Der Mensch wird nicht vom Medium beherrscht, sondern er/sie beherrscht die Medien und setzt sie seinen Zielen und Bedürfnissen entsprechend dosiert ein oder auch nicht. Medienmündig kann auch sein, wer bestimmte Medienangebote daher wohlüberlegt NICHT nutzt.

Abfolge von 6 wichtigen Schritten auf dem Weg in die Medienmündigkeit: Sensomotorische Integration, Kommunikationsfähigkeiten, Produktionsfähigkeiten, Rezeptionsfähigkeiten, kritische Reflexionsfähigkeiten, Selektionsfähigkeiten.

Begriff „intermondialer Kompetenztransfer“: Kann das, was im Leben gelernt wurde, auch auf den Umgang mit dem Bildschirm angewendet werden (Ja!), und umgekehrt (beim kleinen Kind: Nein!). Beim Kind erfolgt der Kompetenztransfer fast ausschließlich unidirektional, beim Erwachsenen in beide Richtungen.

20:25 „Bärenkunde“: Beispiele aus der Werbung (20 Min.)

Nach dem Motto: „Dann lassen sie sich in Zukunft keinen Bären mehr aufbinden“. Sensibilisierung für Manipulation durch Werbung durch Nachspielen einer Fernsehshow, die Produk-

te für Kinder zur Lernförderung anpreist. Systemvergleich statt Produktvergleich (Erläuterung der Begriffe am Beispiel Abflussreinigungsmittel vs. Klopümpel bei der Stiftung Warentest). Humorvolle Kritik an Werbeaussagen wie „Lernen mit allen Sinnen“, „schult die soziale Kompetenz“, „mit Pausenbrotgenerator“ für diverse „Lernsoftware“-Angebote, jeweils Vergleich mit Pinsel, Kasperlepuppe, Sparschäler etc.

Hinweis auf Manipulationsstrategien der großen Medienkonzerne (Nörgelfaktor, Werbung nicht für Produkte, sondern Gemeinschaftserlebnisse, Lernpotential betonen, Kooperation mit „Multiplikatoren“, z. B. Bildungspolitikern und Bildungseinrichtungen, Eltern diskreditieren („digital immigrants“) etc.

20: 55 Zeit für Fragen und Kommentare.

21:15 Abschluss: Hinweis auf Veranstaltung „technische Schulung“ und schriftliche Befragung

3 Methoden

3.1 Quantitative Evaluation

Erster Messzeitpunkt (t1). An der dreizügigen Projektschule wurden zu t1 am 6. November 2012 an alle 220 Elternhäuser mit insgesamt 245 Schulkindern per Ranzenpost Umschläge mit Fragebögen ausgegeben. Diese umfassten ein einseitiges Anschreiben, ein einseitiges Informationsblatt zum Ablauf von MEDIA PROTECT, einen 10-seitigen, 26 Fragen umfassenden weißen Elternfragebogen, sowie einen für jede Klassenstufe andersfarbigen 4-seitigen, 15 Fragen umfassenden Fragebogen zur Erfassung von Angaben durch die Eltern, die sich direkt auf ein Kind bezogen. Der Elternfragebogen sollte pro Elternhaus einmal, die Kinderbögen bei mehreren Schulkindern für jedes Kind separat von den Eltern ausgefüllt und 14 Tage nach der Ausgabe in abgeschlossene Briefkästen eingeworfen werden, die an der Schule bereitgestellt waren. Der Elternfragebogen enthielt neben soziodemographischen Angaben Fragen zur Medienausstattung im Haushalt, zur elterlichen Mediennutzung, zu medienenergieherischen Einstellungen der Eltern, sowie zu den Beratungsbedürfnissen und Themenwünschen für die angekündigte Intervention. Der Kinderfragebogen enthielt neben Angaben zum Kind eine Erfassung der Ausstattungsquoten und Sicherheitseinstellungen im Kinderzimmer, der geschätzten Nutzungszeiten für verschiedene Medien an Werk- und Wochenendtagen, Angaben zu Freizeitbeschäftigungen, sowie die Items einer Skala zur Erfassung von Computerspielabhängigkeit.

Zweiter Messzeitpunkt (t2). Am 19. April 2013 wurden zu t2 an alle 217 Elternhäuser mit insgesamt 242 Kindern, die Schüler an der Projektgrundschule waren, Umschläge ausgegeben, die wieder einen weißen Elternfragebogen (19 Fragen auf 6 Seiten) und einen farbigen Bogen zur Erfassung von Angaben zum Kind enthielten (12 Fragen auf 2 Seiten). 7 Tage nach der Ausgabe war die Deadline für die Abgabe der Fragebögen. Im Elternfragebogen wurden großenteils dieselben Fragen wie zu t1 gestellt, abweichend allerdings ohne die Fragen zu Beratungsbedürfnissen und Themenwünschen, dafür ergänzt durch einen Abschnitt mit Rückmeldungen zu den einzelnen Projektmodulen. Für die Kinder wurden fast alle Variablen wie zu t1 erneut erfasst, allerdings ohne die Items aus der Computerspielabhängigkeitsskala.

Ergänzende schriftliche Lehrkräftebefragung (t2). An alle 20 Lehrkräfte der Projektgrundschule wurde zudem ein 7-seitiger Fragebogen mit 8 Fragen zeitgleich mit den Elternfragebögen ausgegeben. Der Fragebogen enthielt Fragen zur Bewertung der durchgeführten Module aus Lehrersicht, sowie zum Zeitaufwand der Lehrer für die Umsetzung von MEDIA PROTECT und zur Erfassung der Einschätzung der durchgeführten Module und der potentiellen Zusatzmodule A und G. An der Lehrerbefragung beteiligten sich n = 8 Lehrkräfte. Dies waren durchgehend die Klassenlehrerinnen oder der Klassenlehrer, so dass in dieser Untergruppe der Lehrerschaft mit 12 Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern ein Rücklauf von 66 % erreicht wurde. Bezogen auf die Gesamtheit der Lehrerschaft unter Einbeziehung der reinen Fachlehrer, liegt die Rücklaufquote bei 40 %.

Stichprobenbeschreibung

An den schriftlichen Befragungen nahmen am ersten Messzeitpunkt im November 2012 (t1) insgesamt 123 von möglichen 220 Elternhäusern teil, was einer Rücklaufquote von 56 % entspricht (vgl. Abbildung 12). Zum zweiten Messzeitpunkt im April 2013 (t2) war die Teilnahmequote mit nur 65 ausgefüllten Fragebögen wesentlich geringer (vgl. Abbildung 12). Dies entspricht einem Rücklauf von 30 %. Von den Personen mit Teilnahme zu t2 hatten sich allerdings nicht alle an t1 beteiligt, so dass die Schnittmenge, also die Anzahl an Elternhäusern, die sowohl an t1 wie auch t2 beteiligt waren, bei 50 Elternhäusern lag. In diesen Fällen wurde der Fragebogen bis auf einen Fall durchgehend zu t1 und t2 vom selben Elternteil angekreuzt. An der Intervention MEDIA PROTECT hat mit $n = 52$ wiederum nur ein Teil der an t2 beteiligten Elternhäuser teilgenommen, während 13 der an t2 teilnehmenden Elternhäuser angaben, weder an einem der face-to-face Angebote teilgenommen noch die schriftlichen Materialien rezipiert zu haben. Diese Angaben ersetzen nicht die gesondert erfassten Teilnehmerzahlen an den einzelnen Modulen des Projekts, die für das Kernmodul D mit um die 50 Teilnehmenden pro Klassenstufe zwischen zwei Dritteln und drei Vierteln der Elternhäuser lagen (vgl. Kapitel 4.3.5).

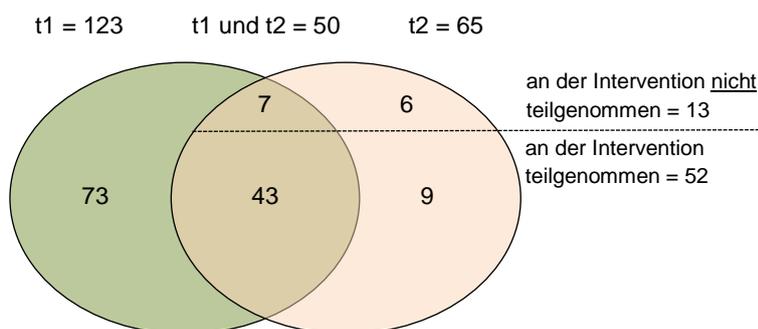


Abbildung 12. Stichprobenverteilung.

Tabelle 8 ist in der mittleren Spalte eine knappe Stichprobenbeschreibung für t1 und in der rechten Spalte für t2 zu entnehmen. Auffallend – aber auch erwartungsgemäß – ist der hohe Anteil an Müttern, welche die Elternfragebögen beantworteten. Zudem gibt es in der zugrundliegenden Stichprobe nur wenig alleinerziehende Eltern. Mit durchschnittlich zwei Kindern im Haushalt liegt die Kinderzahl deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt von 1.36 und dem der Region Hannover (1.35).

Tabelle 8. Stichprobenbeschreibung.

	t1 – November 2012	t2 – April 2013
N	123	65
Anteil weiblich (%)	106 (89 %)	58 (91 %)
Geburtsjahr (Median)	1972	1972
Familienstand		
verheiratet, zusammen lebend (%)	104 (88 %)	-
verheiratet, getrennt lebend (%)	4 (3.4 %)	-
verwitwet (%)	-	-
geschieden (%)	5 (4.2 %)	-
ledig (%)	4 (3.4 %)	-
Personen im Haushalt (M/SD in Klammern)	3.92 (.79)	4.08 (0.89)
Anzahl Kinder (M/SD in Klammern)	2.02 (.76)	2.05 (0.70)
Alter 1. Kind (n/M/SD in Klammern)	119/9.84 (3.82)	64/9.92 (2.82)
Alter 2. Kind (n/M/SD in Klammern)	93/6.54 (3.35)	53/6.79 (2.62)
Alter 3. Kind (n/M/SD in Klammern)	22/5.77 (3.25)	11/4.91 (2.84)
Alter 4. Kind (n/M/SD in Klammern)	7/4.71 (3.15)	3/3.33 (4.04)
Kind in 1. Klasse	46	29
Geburtsjahr (Median)	2006	2006
Anteil weiblich (%)	24 (52 %)	20 (69 %)
eigenes Zimmer	44 (96 %)	-
Kind in 2. Klasse	31	15
Geburtsjahr (Median)	2005	2005
Anteil weiblich (%)	19 (61 %)	12 (80 %)
eigenes Zimmer	30 (97 %)	-
Kind in 3. Klasse	37	16
Geburtsjahr (Median)	2003	2003
Anteil weiblich (%)	18 (49 %)	10 (63 %)
eigenes Zimmer	34 (92 %)	-
Kind in 4. Klasse	27	14
Geburtsjahr (Median)	2003	2003
Anteil weiblich (%)	16 (59 %)	9 (64 %)
eigenes Zimmer	27 (100 %)	-

3.2 Qualitative Interviewstudie

Jeweils unmittelbar nach Durchführung von Kernmodul D in der betreffenden Klassenstufe wurden sechs qualitative Interviews von maximal 72 Minuten Dauer mit Eltern aus den 1. und 4. Klassen geführt. Themen waren die Medienerziehungspraxis und ihre Determinanten in der betreffenden Familie, die Bewertung von MEDIA PROTECT und mögliche Einstellungsänderungen durch die Intervention.

Der Interviewleitfaden gliedert sich entsprechend in eine kurze Einführung, in der sowohl die Befragungsmethode erläutert, als auch der Begriff „Medien“ kurz präzisiert und auf Bildschirmmedien beschränkt wird³². Darauf folgt die Einstiegsfrage nach dem Erleben der Intervention³³, anschließend

³² „Wenn ich Medien sage, meine ich das so wie das gestern besprochen wurde, also Bildschirmmedien vorwiegend, das soll Sie aber nicht davon abhalten auch über anderes zu sprechen also über Bücher oder Hörspiele oder so was. Und zum Interview: Es kann gut sein, dass ich längere Zeit einfach nichts sage und Ihnen Zeit lasse zum Nachdenken. Also es ist ein bisschen anders als im natürlichen Gespräch. Das soll sie

wird auf den Umgang der Familien mit Medien eingegangen³⁴, wobei wegen der Zentralität dieses Themenkomplexes auf diesen Gesprächsstimulus ggf. noch eine Reihe immanenter Nachfragen folgen. Zum Ende des Interviews schließt sich dann die Frage nach möglichen Veränderungen in den Haltungen und nach geplanten Verhaltensänderungen aufgrund der Intervention an³⁵, gefolgt von einer abschließenden Frage nach Ideen für Ergänzungen der Intervention³⁶. Die Fragen können je nach Verlauf des Interviews und durch die Eltern spontan angesprochenen Themen auch in anderer Reihenfolge gestellt werden.

Für die Evaluation der Elternabende wurden die Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2008). Dabei wurden alle Aussagen, die einen Bezug zu den Inhalten, den Referenten oder dem allgemeinen Rahmen der Elternabende herstellen, Kategorien zugeordnet. Ein Teil der Kategorien wurde im Vorfeld anhand des geplanten inhaltlichen und organisatorischen Ablaufs der Elternabende gewonnen, weitere Kategorien ergaben sich im Lauf der inhaltlichen Analyse der Interviews. Für die Auswertung der Angaben zur Medienerziehung in der Familie wurde demgegenüber eine einzelfallanalytische, rekonstruktive Herangehensweise gewählt. Dazu wurde zunächst für den ersten Fall (Frau Amsel) sowohl die Eingangssequenz wie auch entweder im ersten Durchgang „unverständliche“ oder direkt die Medienerziehung betreffende Passagen aus dem Transkript für eine rekonstruktive Fallbearbeitung in einer Analysegruppe von zwei bis drei geschulten Personen herausgearbeitet und analysiert. Dieser Fall wurde zunächst mit einem zweiten Fall verglichen, der bezüglich der Familienkonstellation große Unterschiede, aber bezüglich der Medienerziehungspraxis Ähnlichkeiten aufwies (Herr Bertram). Im nächsten Schritt wurde dann wiederum möglichst stark kontrastierender Fall (Frau Becker) für die rekonstruktive Fallanalyse ausgewählt und mit Fall 1 und 2 verglichen. Nach der Verschriftlichung der Analyseergebnisse in Einzelfallberichten wurde aus diesem Vergleich ein übergreifendes Modell für die Determinanten von Medienerziehung im Alltag mit möglichen Hemmnissen und Gründen für ein Scheitern bzw. Gelingen entwickelt (Strauss & Corbin, 1996).

aber nicht irritieren. Also lassen Sie sich dann Zeit und dann können Sie in Ruhe nachdenken, was Sie noch sagen möchten.“

³³ *„Zum Einstieg würde ich Sie gerne fragen, wie Sie den gestrigen Abend erlebt haben. Da waren ja verschiedene Angebote und Informationen. Wie haben sie das erlebt?“ Damit kommt die Einstiegsfrage einem natürlichem Gesprächsverlauf nahe, da sie auf ein gemeinsam erlebtes Ereignis der unmittelbaren Vergangenheit rekurriert. Der Interviewer war bei den Elternabenden (Kernmodul D) ebenfalls anwesend.*

³⁴ *„Wie ist das denn zu Hause bei Ihnen mit den Medien, also wie nutzen Sie das und wie nutzen Ihre Kinder das, und welche Regeln gibt es da so bei Ihnen in der Familie?“*

³⁵ *„Haben Sie denn jetzt konkret irgend- vor irgendwas umzusetzen von den Angeboten und, die da gestern gemacht wurden oder von den Vorschlägen?“*

³⁶ *„Wenn Sie sich mal vorstellen, Sie würden da mitmachen und hätten unbegrenzte Möglichkeiten und Mittel, was würden Sie oder welche Maßnahmen würden Sie da noch mit hineinnehmen in so ein Projekt MEDIA PROTECT? Was fänden Sie da sinnvoll?“*

4 Ergebnisse

4.1 Medienausstattung und Mediennutzung

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse der häuslichen Medienausstattung und Mediennutzung zu beiden Messzeitpunkten dargestellt werden, um dann im zweiten Schritt in Kapitel 4.2 die Ergebnisse der Befragung bzgl. der Beratungsbedürfnisse und Themenwünsche zu t1 darzustellen.

Wie aus anderen Studien zu erwarten (vgl. Feierabend et al., 2013), sind nahezu alle untersuchten Haushalte mit einem Fernsehgerät (t1: 98 %; t2: 98 %) ausgestattet (vgl. Tabelle 9); im Durchschnitt finden sich dort annähernd zwei Geräte. Auch die Ausstattung von Haushalten mit Computern (t1: 100 %; t2: 98 %) und Internet (t1: 100 %; t2: 100 %) sowie einem DVD-Player (t1: 96 %; t2: 97 %) ist selbstverständlich. Eine Spielkonsole findet sich in 56 % bzw. 66 %, ein Smartphone in 61 % bzw. 74 % und ein Handy in 85 % bzw. 84 % der Haushalte. Somit ist November 2012 und April 2013 eine Ausstattungszunahme lediglich für Smartphones und Spielkonsolen zu verzeichnen. Das dazwischen liegende Weihnachtsfest mag hierfür einen nicht unerheblichen Grund darstellen.

Tabelle 9. Medienausstattung in den Familien.

	t1 – November 2012				t2 – April 2013			
	Anzahl				Anzahl			
	n	%	M	SD	n	%	M	SD
Fernseher	117	98 %	1.78	0.88	63	98 %	1.81	0.86
Spielkonsole	64	56 %	1.14	0.39	41	66 %	1.15	0.36
DVD-Player	111	96 %	1.32	0.61	60	97 %	1.40	0.75
Computer	118	100 %	1.69	0.77	63	98 %	1.79	0.80
Internet	116	100 %	1.33	0.68	63	100 %	1.38	0.70
Smartphone	64	61 %	1.59	0.68	43	74 %	1.76	0.70
Handy	95	85 %	1.92	0.81	47	84 %	2.04	0.94

Tabelle 10. Mediennutzungszeiten der Eltern.

	t1 – November 2012						t2 – April 2013					
	selbst			Partner			selbst			Partner		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Fernseher												
Schultag	110	1:51	0:59	100	2:04	0:57	58	1:39	1:00	53	1:40	0:54
Wochenendtag	109	2:29	1:10	102	2:43	1:17	57	2:21	1:11	54	2:25	1:11
Internet	nein/ja	M	SD	nein/ja	M	SD	nein/ja	M	SD	nein/ja	M	SD
Schultag	4/117	0:49	0:46	8/113	1:28	1:41	4/60	0:43	0:35	4/60	1:07	1:00
Wochenendtag	7/114	0:56	0:51	8/113	1:29	1:33	4/60	0:47	0:34	5/59	1:15	1:02

Anmerkung. Nein = nutzt Internet nicht an Schultagen bzw. Wochenendtagen. Ja = nutzt Internet an Schultagen bzw. Wochenendtagen.

Mit 1:51 Stunden Fernsehzeit an einem Schultag (Partner: 2:04; t2: 1:39, Partner: 1:40) und 2:29 Fernsehzeit am Wochenende (Partner: 2:43; t2: 2:21, Partner: 2:25), bewegen sich die Fernsehnutzungszeiten der Eltern der vorliegenden Stichprobe auf bundesdeutschem Durchschnitt (vgl. Feierabend et al., 2013). Gleiches gilt für die Internetnutzungszeiten: Schultag Selbst: 0:49 (t2: 0:43);

Schultag Partner: 1:28 (t2: 1:07); Wochenendtag Selbst: 0:56 (t2: 0:47); Wochenendtag Partner: 1:29 (t2: 1:15).

Im Gegensatz zu den deutschen Durchschnittskindern aus der KIM-Studie 2012 (vgl. Feierabend et al., 2013), sind die Kinder der vorliegenden Stichprobe nur marginal mit Mediengeräten ausgestattet (vgl. Tabelle 11), am häufigsten mit einem eigenem Handy. Fernseher, Spielkonsole, DVD-Player, Computer und Internet finden sich nur vereinzelt im Kinderzimmer und wenn, dann vor allem in höheren Klassenstufen.

Tabelle 11. Medienausstattung der Kinder im Kinderzimmer.

	t1 – November 2012				t2 – April 2013	
	Alter bei Erstaussstattung				n	%
	n	%	<i>M</i>	<i>SD</i>		
1. Klasse						
Fernseher	0	-	-	-	1	3.4 %
Spielkonsole	0	-	-	-	1	3.4 %
DVD-Player	0	-	-	-	0	-
Computer	1	2.2 %	8	-	0	-
Internet	1	2.2 %	8	-	0	-
Smartphone	0	-	-	-	1	3.4 %
Handy	1	2.2 %	9	-	0	-
2. Klasse						
Fernseher	0	-	-	-	0	-
Spielkonsole	0	-	-	-	0	-
DVD-Player	0	-	-	-	0	-
Computer	0	-	-	-	1	6.7 %
Internet	0	-	-	-	1	6.7 %
Smartphone	1	3.3 %	7	-	1	7.1 %
Handy	2	6.7 %	7	1.41	1	7.1 %
3. Klasse						
Fernseher	3	8.3 %	7.67	2.52	1	6.3 %
Spielkonsole	2	5.6 %	7.50	0.71	2	12.5 %
DVD-Player	3	8.1 %	5.33	2.52	2	12.5 %
Computer	3	8.3 %	8.33	0.58	1	6.3 %
Internet	3	8.3 %	8.33	0.58	0	-
Smartphone	1	2.9 %	8	-	1	6.7 %
Handy	7	19.4 %	7.71	0.49	1	6.3 %
4. Klasse						
Fernseher	2	7.4 %	9.50	0.71	0	-
Spielkonsole	1	3.8 %	9	-	1	7.1 %
DVD-Player	1	3.8 %	8	-	0	-
Computer	2	7.7 %	9	-	1	7.1 %
Internet	1	3.8 %	9	-	1	7.1 %
Smartphone	1	4.0 %	9	-	1	8.3 %
Handy	5	18.5 %	8.20	1.48	4	29 %

Vergleichbar zu den Ausstattungsquoten bewegen sich auch die Nutzungszeiten der Kinder der vorliegenden Stichprobe im Vergleich zu den deutschen Durchschnittskindern aus der KIM-Studie 2012 (vgl. Feierabend et al., 2013) auf einem geringeren Niveau (vgl. Tabelle 12). Wird das entsprechende Medium genutzt, was für den Fernseher am häufigsten, Computerspiele am zweithäufigsten und das Internet an dritter Position der Fall ist, dann ergeben sich die folgenden Nutzungszeiten: Der Fernse-

her wird an einem Schultag zwischen 0:42 (t2: 0:39) in der ersten Klasse und 1:08 (t2: 0:54) in der vierten Klasse und am Wochenende zwischen 1:10 (t2: 1:10) in der ersten Klasse und 1:56 (t2: 1:28) in der vierten Klasse genutzt; Computerspiele zwischen 0:20 (t2: 0:17) in der ersten Klasse und 0:23 (t2: 0:36) in der vierten Klasse an einem Schultag und zwischen 0:29 (t2: 0:25) in der ersten Klasse und 0:31 (t2: 0:46) in der vierten Klasse an einem Wochentag; Internet zwischen 0:05 (t2: 0:05) in der ersten Klasse und 0:23 (t2: 0:19) in der vierten Klasse an einem Schultag und zwischen 0:18 (t2: 0:15) in der ersten Klasse und 0:29 (t2: 0:31) in der vierten Klasse an einem Wochentag; Im Vergleich der beiden Messzeitpunkte können die kindlichen Nutzungszeiten für Fernseher, Computerspiele und Internet an Schul- wie Wochentagen als konstant betrachtet werden.

Tabelle 12. Mediennutzungszeiten der Kinder.

	t1 – November 2012						t2 – April 2013					
	Schultag			Wochentag			Schultag			Wochentag		
	nein/ja	M	SD	nein/ja	M	SD	nein/ja	M	SD	nein/ja	M	SD
1. Klasse												
Fernseher	6/40	0:42	0:20	1/45	1:10	0:35	5/24	0:39	0:19	2/27	1:10	0:37
Computerspiele	33/13	0:20	0:17	22/24	0:29	0:16	16/13	0:17	0:08	11/18	0:25	0:16
Internet	40/6	0:05	0:04	35/11	0:18	0:18	23/6	0:05	0:00	22/7	0:15	0:10
2. Klasse												
Fernseher	6/25	0:59	0:33	2/29	1:36	0:45	2/13	0:53	0:31	2/13	1:20	0:31
Computerspiele	21/10	0:48	0:45	15/16	0:57	0:59	10/5	0:17	0:10	7/8	0:32	0:20
Internet	24/7	0:27	0:23	23/8	0:44	0:43	10/5	0:10	-	10/5	0:21	0:14
3. Klasse												
Fernseher	5/32	0:59	0:31	3/34	1:35	0:49	2/14	0:51	0:35	1/15	1:39	1:00
Computerspiele	15/22	0:33	0:21	10/27	0:59	0:44	5/11	0:27	0:17	3/13	0:35	0:25
Internet	26/11	0:20	0:16	25/12	0:31	0:29	8/8	0:15	0:12	7/9	0:23	0:18
4. Klasse												
Fernseher	2/25	1:08	0:34	0/27	1:56	1:07	0/14	0:54	0:20	0/14	1:28	0:43
Computerspiele	11/16	0:23	0:13	9/18	0:31	0:18	4/10	0:36	0:19	4/10	0:46	0:21
Internet	17/10	0:23	0:21	14/13	0:29	0:22	8/6	0:19	0:10	7/7	0:31	0:23

Anmerkung. Nein = nutzt das Medium nicht an Schultagen bzw. Wochentagen. Ja = nutzt das Medium an Schultagen bzw. Wochentagen.

Neben der häuslichen und kindlichen Medienausstattung und den Mediennutzungszeiten der Eltern und Kinder, wurde zu beiden Messzeitpunkten die praktisch-technische Umsetzung elterlicher Medienziehung bei der Kontrolle der kindlichen Internetnutzung erhoben (siehe Tabelle 13). Zum ersten Befragungszeitpunkt im November 2012 gaben über alle Klassen gemittelt 39 Prozent der Eltern, die zu dieser Frage Angaben gemacht haben, an, hierfür eine Filtersoftware oder eine Kindersicherung zu verwenden. Ein Kinderbrowser ist in 11 Prozent, eine Kindersuchmaschine hingegen in 26 Prozent der Haushalte dieser Gruppe auf dem Rechner zu finden. Eine Zeitschaltuhr kommt mit 12 Prozent der Nennungen zum Einsatz. Insgesamt passen diese Ergebnisse zu den Ergebnissen anderer Elternbefragungen (vgl. Mößle, 2012). Zum Befragungszeitpunkt im April 2013 gaben – wiederum über alle Klassen gemittelt – 45 Prozent der Eltern an, zur inhaltlichen Kontrolle eine Filtersoftware zu verwenden, weitere 41 Prozent verwenden eine Kindersicherung. Ein Kinderbrowser ist in 18 Prozent, eine Kindersuchmaschine in 28 Prozent der Haushalte dieser Gruppe auf dem Rechner. Eine Zeitschaltuhr kommt mit 11 Prozent der Nennungen zum Einsatz. Somit ist mit Ausnahme der Zeitschalt-

uhr für die Eltern, die zu diesen Fragen Angaben gemacht haben, eine leichte Zunahme zu verzeichnen.

Tabelle 13. Technische Hilfsmittel (Internet).

Klasse	t1 – November 2012				t2 – April 2013			
	1	2	3	4	1	2	3	4
	Ja/Nein	Ja/Nein	Ja/Nein	Ja/Nein	Ja/Nein	Ja/Nein	Ja/Nein	Ja/Nein
Filtersoftware	4/6	4/9	6/11	8/9	5/2	5/1	1/7	2/6
Kindersicherung	5/5	5/7	6/12	6/11	5/3	3/2	2/7	2/5
Kinderbrowser	1/9	0/11	3/15	2/15	2/4	2/3	0/9	1/6
Kindersuchmaschine	1/9	3/9	5/13	6/11	2/4	4/2	0/9	2/5
Zeitschaltuhr	1/9	3/10	0/17	3/14	0/6	2/3	0/9	1/7

4.2 Beratungsbedürfnisse und Themenwünsche der Eltern (schriftlich erfasst)

Um bei der Konzeption von MEDIA PROTECT die Forderung von These 6 (vgl. Kapitel 1.6; Orientierung an Beratungsbedürfnissen der Eltern) umsetzen zu können, wurden in der schriftlichen Befragung zum ersten Messzeitpunkt t1 sowohl die als hilfreich erachteten „Darbietungsformen“ (Vortrag/schriftliche Informationen/technische Unterstützung/...) als auch die im Fokus der Fragen stehenden Medien (TV/Computerspiele/Internet/Handy/...) sowie die Bewertung der Wichtigkeit von 23 vorgegebenen Fragen erfasst, und um die Formulierung zusätzlicher Fragen und Themenwünsche in einem offenen Textfeld gebeten.

Im Fragebogen wurden die Eltern gebeten anzugeben, welche Items aus einer Liste mit 7 verschiedenen aufgelisteten Formen der Elternberatung zur Medienerziehung für sie hilfreich wären. Dabei ergab sich (vgl. Abbildung 13), dass ein Viertel der Eltern angab, Programmempfehlungen für Kindersendungen seien „sehr hilfreich“. Zusammengenommen bewerteten sogar mehr als drei Viertel der Eltern diese Form der Elternberatung als hilfreich oder sehr hilfreich. Zu rund einem Drittel, also am häufigsten gaben die Eltern an, ein kinderfreundliches Wohnumfeld, bessere Freizeitalternativen bzw. ein Teilzeitarbeitsplatz für ein Elternteil wären für sie „sehr hilfreich“. Damit ist eine Gruppe von Maßnahmen genannt, die nicht als Beratung im engeren Sinne, sondern eher als Unterstützungsangebote für die Eltern oder Kinder im Sinne einer Verhältnisprävention anzusehen sind. Zusammengenommen fanden die Eltern diese Angebote zu 60 % bis 70 % hilfreich oder sehr hilfreich. Demgegenüber wurden Elternberatung in der Schule, individuelle Erziehungsberatung bzw. Elternberatung in Buchform, also die klassischen Beratungsangebote, von deutlich weniger Elternhäusern als hilfreich oder sogar sehr hilfreich angesehen.

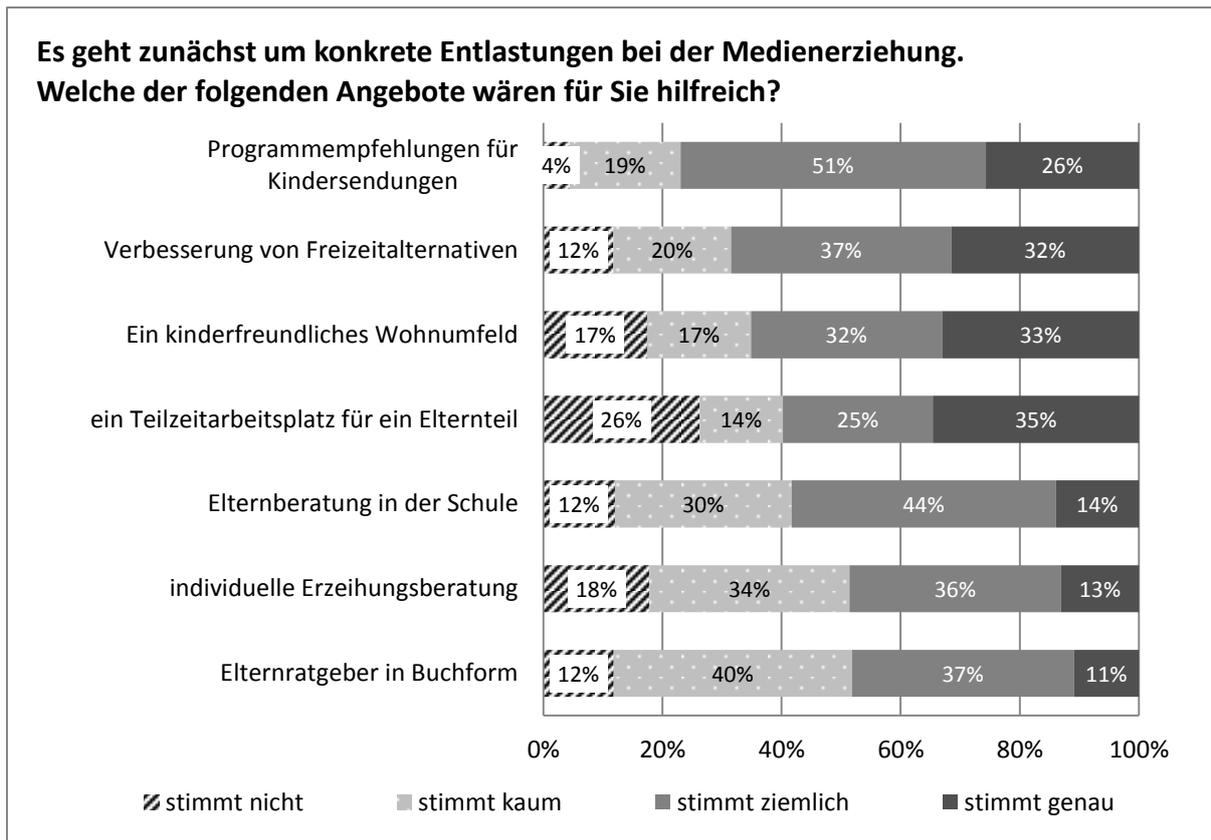


Abbildung 13. Entlastende Angebote bei der Medienerziehung (n = 123).

Eine weitere Frage zielte nun eher eingeschränkter auf den Bereich der medienpädagogischen Beratung im engeren Sinne ab und erfasste nochmals differenzierter, welche Beratungsformen von den Eltern als hilfreich angesehen werden (vgl. Abbildung 14). Allgemein wurden bis auf das Angebot von „Beratung bei mir zu Hause“ alle Beratungsformen von den Eltern mehrheitlich als hilfreich oder sehr hilfreich betrachtet. In der Abbildung sind die Ergebnisse dargestellt, in der Reihenfolge der Häufigkeit, mit der die Eltern diese Beratungsform als hilfreich oder sehr hilfreich einschätzten. Dabei ergaben sich für bewährte Beratungsformate die höchsten Zustimmungsraten, also allen voran für schriftliche Informationen, aber auch für Beratung durch Experten von außerhalb (mehr als die Beratung durch Lehrer), und für den klassischen Vortrag. Interessanterweise wurde das Angebot technischer Unterstützung bei der Installation von Filter- und Zeitbegrenzungssoftware, ein bisher nicht etabliertes Angebot, durch Eltern am häufigsten als „sehr hilfreich“ bewertet.

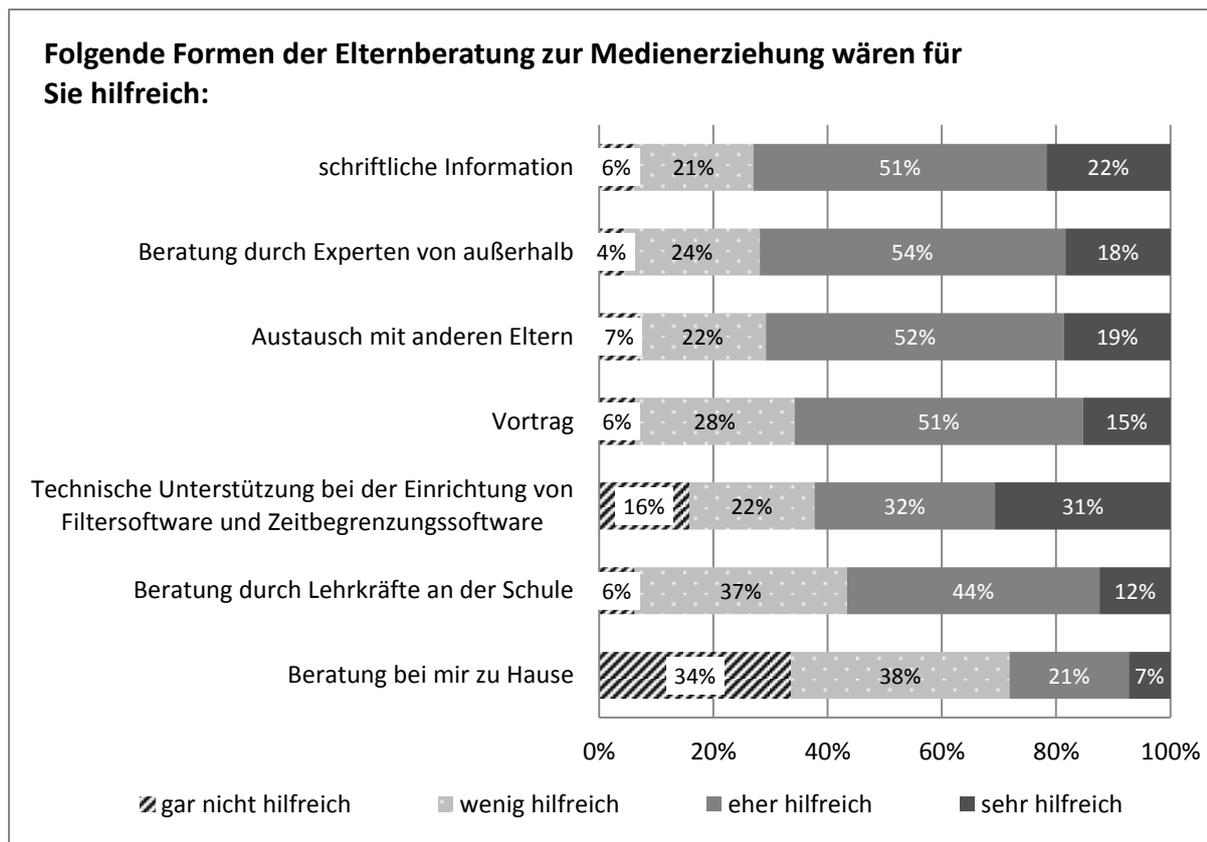


Abbildung 14. Hilfreiche Formen der Elternberatung (n = 123).

Zudem wurde gesondert nach denjenigen Medien bzw. Medienangeboten gefragt, zu denen die Eltern den höchsten Beratungsbedarf angaben (vgl. Abbildung 15). Mit Abstand die meisten Eltern gaben an, Informationen zum Thema Internet am wichtigsten zu finden, gefolgt von Computerspielen und Fernsehen. Ein Vergleich mit den Nutzungsdaten der Kinder zeigt, dass die Fernsehzeiten der Kinder in allen Klassen über den Computerspielzeiten und diese wiederum über den Zeiten für die Internetnutzung lagen. Je jünger der Schüler oder die Schülerin, desto ausgeprägter ist dabei die Dominanz des Fernsehens, bei einer ansonsten geringeren Gesamtnutzungsdauer. Interessanterweise wird also gerade für diejenigen Medien, die das Kind am wenigsten, bzw. in vielen Fällen noch gar nicht nutzt, der höchste Informationsbedarf angegeben. Für alle weiteren vorgeschlagenen Medien gab weniger als die Hälfte der Eltern an, Informationen dazu als wichtig oder sehr wichtig anzusehen. Die Reihenfolge der „wichtigsten Medien“ änderte sich je nach Alter der Kinder: Während Informationen zu Smartphones im Vergleich zwischen Eltern der ersten und vierten Klasse deutlich gefragter waren, wurden Informationen zu tragbaren Spielgeräten von den Eltern älterer Kinder als weniger wichtig erachtet.

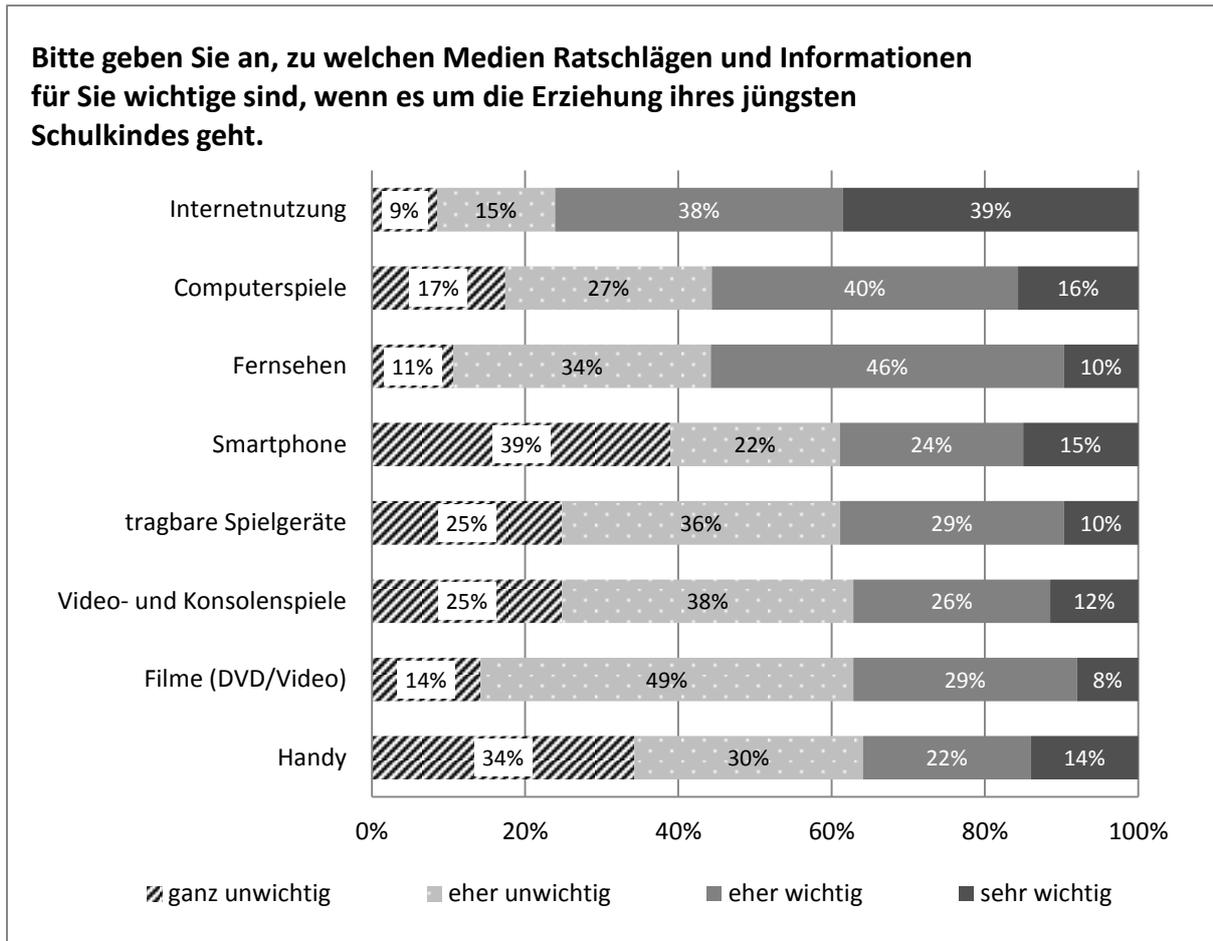


Abbildung 15. Informationen zu Medien (n = 123).

Zudem waren aufgrund der Vorerfahrungen der verschiedenen Beteiligten und einer Literaturrecherche zu den häufigsten medienerzieherischen Fragen von Eltern (vgl. Kapitel 1.6) 23 Fragen zusammengestellt worden, deren Relevanz die Eltern ebenfalls angaben. Diese Fragen waren in drei Gruppen unterteilt: In einem ersten Abschnitt wurde die Relevanz allgemeiner Fragen zum Thema Umgang mit dem Bildschirm in der Erziehung erhoben, im zweiten Bereich ging es um das Thema Fernsehen, und der dritte Abschnitt enthielt mögliche Fragen zu den Bereichen Computerspielen, Internet und Handy. In Tabelle 14 sind die Ergebnisse für alle teilnehmenden Eltern zum ersten Messzeitpunkt im November 2012 (t1) dargestellt. Angegeben ist dort der Prozentsatz an Eltern, welcher die jeweilige Frage für „eher wichtig“ oder „sehr wichtig“ erachtet. Die Fragen sind in der Reihenfolge der Wichtigkeit aus Elternsicht sortiert. Für die Eltern der Klassen 1 und 4 ist zusätzlich die Rangfolge der Wichtigkeit für die 15 wichtigsten Elternfragen der jeweiligen Klassenstufe dargestellt, es handelt sich also um die Darstellung der Änderung der elterlichen Beratungsbedürfnisse im Verlauf der Grundschuljahre.

Tabelle 14. Die wichtigsten Elternfragen zu Medienthemen an der Projektgrundschule (n = 123).

Frage	Alle Eltern (t1) eher/sehr wichtig	1. Klasse Rangfolge	4. Klasse Rangfolge
1. Wie schütze ich mein Kind vor problematischen Inhalten (z.B. Gewalt und Pornographie) in den Medien?	90 %	4.	1.
2. Mein Kind wird über das Internet oder Handy gemobbt, was kann ich tun?	89 %	1.	4.
3. Mein Kind wurde mit Pornographie konfrontiert, wie gehe ich damit um?	85 %	5.	5.
4. Mein Kind wurde mit Gewaltdarstellungen konfrontiert, wie gehe ich damit um?	85 %	3.	7.
5. Wie wirken sich Bildschirmmedien auf die kindliche Entwicklung aus?	81 %	2.	3.
6. Welche Sendungen sind empfehlenswert (TV)?	80 %	6.	2.
7. Wie richte ich Filterschutz- und Zeitbegrenzungssoftware richtig ein?	79 %	10.	8.
8. Wo finde ich Hilfe bei der Auswahl von Lernprogrammen und Computerspielen?	78 %	7.	6.
9. Wie gehe ich damit um, dass mein Kind anderswo erst recht Bildschirmmedien nutzt?	73 %	12.	13.
10. Wie kann ich Regeln für meine jüngeren Kinder durchsetzen, wenn meine älteren Kinder schon mehr Medien in größerem Umfang nutzen?	69 %	8.	-
11. Ab welchem Alter ist ein eigenes Handy empfehlenswert?	68 %	14.	12.
12. Woran erkenne ich, dass mein Kind zu viel Zeit vor dem Bildschirm verbringt?	68 %	-	9.
13. Ab welchem Alter sollte mein Kind einen eigenen Computer haben?	66 %	13.	10.
14. Wie lange darf mein Kind fernsehen?	66 %	15.	11.
15. Was ist besser: Kontrollierter Umgang oder Totalverbot?	66 %	11.	14.
X. Was tun, wenn es trotz klarer Regeln immer wieder Streit ums Fernsehen, Computerspielen etc. gibt?	-	9.	-
Y. Ab welchem Alter ist ein eigener Fernseher in Ordnung und was muss ich dabei beachten?	-	-	15.

Übereinstimmend über alle Klassenstufen wurden Fragen, die auf den Schutz vor problematischen Inhalten in den Medien allgemein (1. Platz für die Gesamtheit der Eltern) abzielen, von den Eltern auf einem der vordersten Plätze als eher wichtig oder sehr wichtig eingestuft. Es schließen sich der Reihe nach Fragen zum Schutz vor Mobbing, Pornografie und Gewaltdarstellungen am PC/im Internet an. Allerdings ist durch die Formulierung der Fragen (z. B. „Mein Kind wird über das Internet oder Handy gemobbt, was kann ich tun?“) zunächst nicht eindeutig bestimmt, was eine große Wichtigkeit aus Elternsicht bedeutet. Sie könnte ja darauf hinweisen, dass Fälle von Mobbing bereits vorliegen („mein Kind wird aktuell über das Internet oder Handy gemobbt“). Dagegen spricht, dass Eltern der vierten Klasse, deren Kinder häufiger das Internet nutzen, für die entsprechenden Fragen eine niedri-

gere Priorität als Eltern der ersten Klasse angaben, in der nur sehr wenige Kinder überhaupt das Internet nutzen, somit ein hoher Anteil von Eltern, deren Kinder noch keinen eigenen Kontakt mit dem PC/Internet haben, diese Frage als „sehr wichtig“ einstufen. Damit ist die Frage von den Eltern eher im Sinne einer abstrakten Überlegung als einer konkreten Alltags Sorge verstanden worden (im Sinne von: „Wenn mein Kind über das Internet oder Handy gemobbt würde, wie wichtig wäre es mir dann, zu erfahren, wie ich das Kind davor schützen kann“). Eine ähnliche Dynamik wird in der Studie von Hasebrink und Kollegen berichtet: Dort geben bei Beantwortung einer offenen Frage, ob es irgendetwas gebe, was Eltern im Hinblick auf die Mediennutzung ihres Kindes Sorgen mache, nur 23 % einen oder mehrere Anlässe für Sorge an, im Vergleich zu über drei Vierteln, die bei systematischer Abfrage bei mindestens einem Medium Anlass zur Sorge sahen (Hasebrink et al., 2012) Dagegen ist beispielsweise die Frage „Wie kann ich Regeln für meine jüngeren Kinder durchsetzen, wenn meine älteren Kinder schon mehr Medien in größerem Umfang nutzen?“ von Eltern mit mehreren Kindern zu 75 %, von Eltern mit nur einem Kind jedoch nur zu 32 % als eher oder sehr wichtig angegeben worden. Diese Frage wurde also im Gegensatz zur Mobbing-Frage von den Eltern eher als konkret auf ihre Alltagssituation bezogen verstanden, nicht vorwiegend als hypothetische Frage. Durch den konkreten Alltagsbezug bei einigen Fragen gegenüber der hypothetisch aufgefassten Deutung durch die Eltern bei anderen Fragen ist es sehr schwierig, die relative Bedeutsamkeit der Fragen überhaupt genauer abzuschätzen.

Für die Auswahl der in den Modulen von MEDIA PROTECT aufzugreifenden Fragen (vgl. Tabelle 5 in Kapitel 0) spielten die angegebenen Nutzungszeiten und Ausstattungsquoten der Kinder ebenso eine Rolle wie die „Prioritätenliste“ der Eltern aus Tabelle 14. Entsprechend der Überlegungen in Kapitel 1.6 wurden bei der Auswahl der Themen für die Module die Erwägungen für wirksame Präventionsarbeit mit der Berücksichtigung genannter Beratungsinteressen kombiniert. So wurden beispielsweise wegen ihrer hohen theoretisch begründbaren Relevanz die Fragen nach einer empfehlenswerten Nutzungsdauer und dem geeigneten Alter für die Erstausrüstung aufgegriffen, obgleich sie eher niedrige Priorität bei den Eltern aufwiesen.

4.3 Rückmeldungen der Teilnehmer zu den Modulen (quantitativ und qualitativ)

Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu den einzelnen Modulen von MEDIA PROTECT wurden sowohl in einer unmittelbar am Tag nach den Klassenelternabenden (Kernmodul D) stattfindenden qualitativen mündlichen Elternbefragung erfasst, als auch in einer schriftlichen Befragung, die je nach Klassenstufe zwischen 43 und 53 Tagen zeitlichen Abstand zum Kernmodul D und der Verteilung der schriftlichen Materialien (Module B und C) hatte. Von 65 Elternhäusern mit Beteiligung an t2 ergab sich folgende Verteilung: Teilnahme an irgendeinem der Module (n = 52), Teilnahme an Elternabend (n = 41, erste Klasse: n = 18, zweite Klasse: n = 9, dritte Klasse: n = 10, vierte Klasse: n = 5), schriftliche Materialien (Beispiele oder Zick-Zack-Flyer) gelesen (n = 40), am Vortrag teilgenommen (n = 0), am technischen Abend teilgenommen (n = 2). Diese Zahlen beziehen sich auf diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Angebote, die zu t2 einen schriftlichen Fragebogen ausgefüllt haben. Die an den jeweiligen Abenden von den Referenten abgeschätzten Teilnehmerzah-

len liegen deutlich höher und sind unten in den Abschnitten zur Bewertung der einzelnen Module aufgeführt.

Bewertung von MEDIA PROTECT insgesamt (quantitativ)

Es wurde neben den Rückmeldungen zu den einzelnen Modulen auch erfasst, inwiefern sich für die teilnehmenden Eltern durch die Intervention insgesamt, also durch alle Module zusammen, an denen die Eltern jeweils teilgenommen hatten, positive Auswirkungen oder negative Auswirkungen auf die Medienerziehung ergeben haben. Von den intendierten Wirkungen von MEDIA PROTECT werden durch die Elternangaben die meisten bestätigt (vgl. Abbildung 16): Am meisten stimmten die Eltern der Aussage zu, sie wüssten in der Medienerziehung nun, wo sie sich bei großen Problemen Rat holen könnten (92 % trifft sehr zu oder trifft ziemlich zu), und sie würden sich in ihren Meinungen gestärkt und bestätigt fühlen (86 %). Etwas weniger Eltern gaben an, sie könnten nun Regeln ihrem Kind oder ihren Kindern gegenüber besser durchsetzen (63 %), und könnten sich besser mit anderen Eltern abstimmen (57 %).

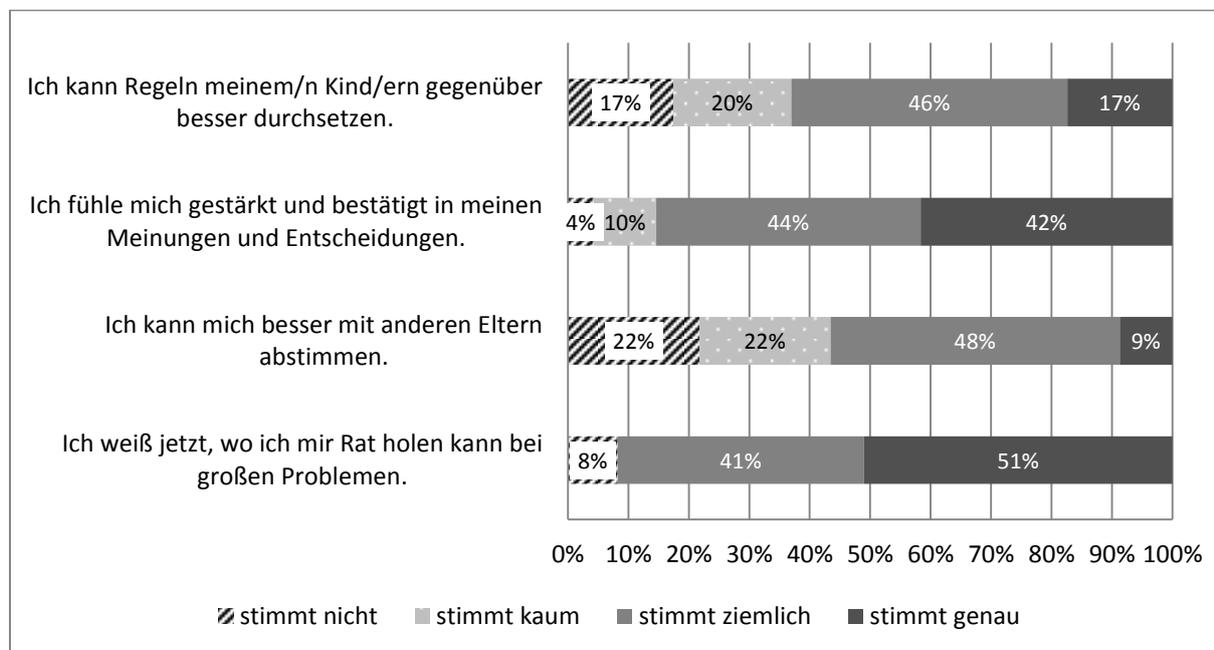


Abbildung 16. Allgemeine Beurteilung von MEDIA PROTECT – intendierte Folgen (n = 52).

Dagegen gaben für die Beurteilung von MEDIA PROTECT als Gesamtintervention nur wenige Eltern an, unter negativen Auswirkungen zu leiden (vgl. Abbildung 17). Von keinem Elternteil (0 % stimmt ziemlich zu oder stimmt genau) wurde angegeben, sich nun überfordert zu fühlen, 10 % der Eltern gaben aber an, eher ein schlechtes Gewissen zu haben als vor der Intervention. Bezüglich der ambivalenten Folgen von MEDIA PROTECT zeigt sich ein uneinheitliches Bild: 29 % der Eltern teilten mit, es gebe nun mehr Diskussionen mit dem Partner oder der Partnerin. Dieses Item kann eine positive Folge der Intervention sein, wenn der Partner eine Position vertritt, die problematische Mediennutzung beim Kind billigt, und welche derjenige Elternteil, der an der Befragung teilnimmt (zu einem überwiegenden Anteil sind dies die Mütter, s.o.), nicht gut heißt.

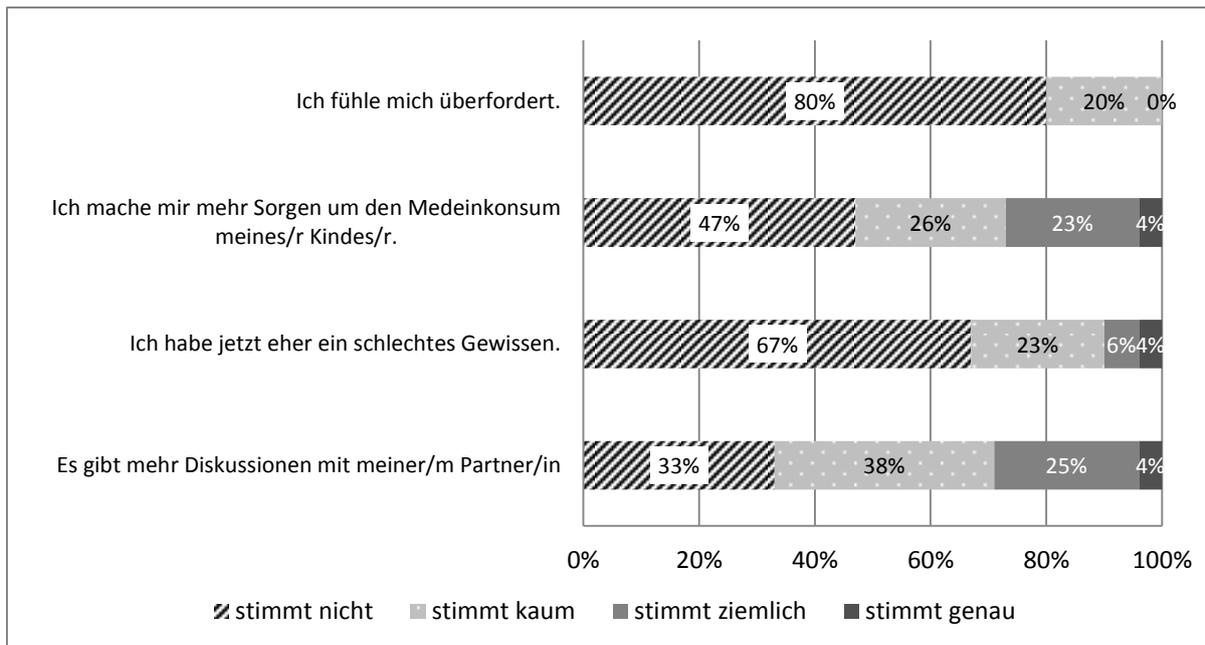


Abbildung 17. Allgemeine Beurteilung von MEDIA PROTECT – negative und ambivalente Folgen (n = 52).

4.3.1 Modul A3: „Die Veranstaltung war sehr konstruktiv!“

Dauer: 180 Min.; Termin: 9. 1. 2013; Teilnehmerzahl: zwei Elternvertreter, vier Kollegen von der Projektschule, sowie drei Personen aus dem Projektteam: Projektleitung (Dr. Bleckmann), Leiter von „Return – Fachstelle Mediensucht“ (Herr Freitag) und Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung durch den Studiengang pädagogische Praxisforschung der Alanus Hochschule (Masterstudent Michael Seidel).

Nach einer Begrüßung konnten zunächst durch Herrn Seidel bereits einige ausgewählte Ergebnisse der Befragung zum ersten Messzeitpunkt vorgestellt werden, z. B. die von den Eltern angegebenen durchschnittlichen Mediennutzungszeiten der Schülerinnen und Schüler, die Ausstattungsquoten in den Kinderzimmern, sowie die wichtigsten Fragen zur Medienerziehung nach Angaben der befragten Eltern. Anschließend wurden den Vertretern der Schule bisherige konzeptionelle Überlegungen mitgeteilt, und vor einem kurzen Abschlussplenum in Arbeitsgruppen an der Ergänzung und Überarbeitung dieser Konzepte gearbeitet.

An der schriftlichen Lehrerbefragung nahmen drei der vier Kollegen teil, die beim Vorbereitungsworkshop anwesend waren. Davon gaben zwei Personen „stimmt nicht“ und eine „stimmt ziemlich“ auf die Aussage an: „der Vorbereitungsworkshop sollte nach der Pilotphase wegfallen“, und der einzige schriftliche Kommentar im offenen Textfeld zu diesem Modul lautete: „Die Veranstaltung war sehr konstruktiv!“. In der schriftlichen Elternbefragung wurden keine Rückmeldungen zum Vorbereitungsworkshop erfasst.

Als Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit im Vorbereitungsworkshop wurden folgende Vorschläge für die Umsetzung von MEDIA PROTECT protokolliert:

1. Bestätigung für die geplante Vorgehensweise, das Kernmodul der Intervention im Rahmen von Elternabenden jahrgangsweise (also gemeinsam für Eltern aller drei ersten Klassen, der drei zweiten Klassen, etc.) innerhalb von regulären Elternabenden anzubieten, zu denen die Elternvertreter wie gewohnt die Elternschaft einladen würden, um möglichst hohe Teilnahmequoten zu erreichen.
2. Anregung, bereits im Schuljahr vor der Einschulung für die Eltern der künftigen Erstklässler in den Kindergärten im Einzugsgebiet der Schule ebenfalls im Rahmen eines Elternabends zu den Bedingungen für erfolgreiches schulisches Lernen einen Input zu Chancen und Risiken der Bildschirmmediennutzung durch MEDIA PROTECT Mitarbeitenden zu geben, und bereits zu diesem Zeitpunkt das schriftliche Begleitmaterial (Zickzack-Flyer, Modul B) auszugeben. Dies wurde von den Lehrkräften im Hinblick auf bereits bestehende Ausstattung mit Bildschirmmedien in den Kinderzimmern der Erstklässler empfohlen, da für die richtige Weichenstellung ein früherer Zeitpunkt für die Intervention wichtig wäre.
3. Anregung, für den technical support (Modul E) technisch versierte Eltern an der Schule als Multiplikatoren auszubilden, die in regelmäßigen Abständen Abende anbieten könnten, an denen sie andere Eltern bei der Installation von Sicherheitssoftware unterstützen, was den Vorteil hätte, dass diese bei auftretenden technischen Schwierigkeiten schnell erreichbar und vor Ort wären, im Gegensatz zum MEDIA PROTECT-Coach.
4. Anregung, dass auf den Elternsprechtagen eine „Mediensprechstunde“ eingerichtet werden sollte, an der ein MEDIA PROTECT Coach ähnlich wie die Lehrkräfte kurze Einzelberatungstermine vergibt, in denen die Eltern sich Rat holen könnten. Einige Lehrkräfte gaben an, sie würden diese Möglichkeit gerne nutzen, um bestimmten Elternhäusern dies als sehr niedrigschwelliges Beratungsangebot nahezu legen und zu empfehlen.
5. Anregung, dass es gerade für diejenigen Elternhäuser, in denen die Eltern wenig auf Veranstaltungen präsent seien, aber oftmals problematische Mediennutzung der Kinder vorliege, wichtig sei, auch ein Modul anzubieten, das sich direkt an die Kinder richte (vgl. auch Kapitel 4.3.7). Eine kindgerechte Präsentationsform (z. B. Theaterstück) wurde vorgeschlagen. Im Fokus der Kindermodule solle die Thematisierung von Freizeitalternativen stehen, evtl. in Verbindung mit „bildschirmfreier Zeit“. Es wurde kontrovers diskutiert, ob mögliche „bildschirmfreie Tage“ von der Dauer her für ein oder zwei Tage oder eine ganze Woche geplant sein sollten. Ebenfalls kontrovers wurde diskutiert, ob das mögliche Kindermodul von den MEDIA PROTECT Coaches oder dem Kollegium durchgeführt werden sollte. (vgl. auch Kapitel 4.3.7). Weiterhin wurde kontrovers diskutiert, ob mit dem Wunsch mancher Eltern nach der direkten Vermittlung verbindlicher Mediennutzungsregeln durch einen Experten von MEDIA PROTECT, der (problematische) Wunsch nach Abgabe von Erziehungsverantwortung verbunden sein könnte.³⁷
6. Bestätigung, dass eine von der Länge her etwa zwischen zwei Stunden und halbtags anzusetzende Fortbildung für das Lehrerkollegium einer beteiligten Schule sinnvoll erschiene (s. a. folgendes Kapitel 4.3.2).

³⁷ Diese Problematik sei den Lehrkräften auch in Bezug auf verschiedene andere Verhaltensweisen bekannt, für welche die Eltern sich wünschen würden, dass die Lehrkräfte hier die Expertenrolle übernehmen sollten.

4.3.2 Modul A2: wichtig – „Gelegenheit zu Nachfragen und Austausch...“

Im Lehrerfragebogen zu t2 wurde erfragt, wie wichtig eine Lehrerfortbildung als Modul von MEDIA PROTECT nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer sei. Dabei ergab sich, dass von 8 teilnehmenden Lehrkräften die Hälfte „stimmt genau“ angaben für die Aussage „Eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrer sollte fester Bestandteil des Gesamtprojekts sein“. Weitere drei stimmten der Aussage „ziemlich“ zu, ein weiterer „kaum“. Konsistent mit dieser Einschätzung, Modul A sei unverzichtbarer Bestandteil von MEDIA PROTECT, gaben für die Aussage „Eine Fortbildungsveranstaltung für das Lehrerkollegium könnte durch schriftliche Informationen ersetzt werden“ nur 25 % an „stimmt ziemlich“, dagegen 38 % „stimmt kaum“ und 38 % „stimmt gar nicht“. Im freien Textfeld wurde dies einmal so begründet: „Schriftliche Informationen geben keine Gelegenheit zu Nachfragen und Austausch, daher ist persönlicher Kontakt viel wichtiger, ebenso die Arbeit in Gruppen“.

Die Idee, Modul A für Lehrkräfte durch schriftliche Informationen zu ersetzen, um den Zeitaufwand gering zu halten für die Kollegien der beteiligten Schulen, wurde also mehrheitlich nicht unterstützt.

4.3.3 Modul B Zickzack-Flyer: „echt gut war diese Unterteilung nach Altersgruppen“

Ausgabe im Februar/März 2013, jeweils wenige Tage nach Modul D per Ranzenpost. „Teilnahmequote“: 100 % der Elternhäuser erhielten den Flyer per Ranzenpost, wovon ein unbekannter Anteil das schriftliche Material auch tatsächlich gelesen hat. Eine ungefähre Abschätzung ermöglichen die Angaben der Eltern, die zu t2 an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben. Von diesen hatten 45 % den Flyer gelesen.

Auf die Frage nach ihrer Einschätzung zu den schriftlichen Materialien von MEDIA PROTECT äußerten sich die Mehrzahl der qualitativ befragten Eltern positiv. Die verbleibenden Eltern hatten aufgrund der Kürze der Zeit zwischen der Ausgabe der Materialien am Abend und dem Interview am darauffolgenden Morgen noch keine Gelegenheit zum Anschauen gehabt. Hier ein kurzes Beispiel zu den Äußerungen bezüglich des Zickzack-Flyers:

Also ähm, was echt gut war (...) war so diese Unterteilung nach Altersgruppen, so mit den Empfehlungen und mit dem was da noch so mit dabei stand, war ja glaub ich zum Teil auch mit Beispielen so von Kindern aus den Altersgruppen, was die so zu dem Thema sagen, ähm, ich weiß da war auch so in der Gruppe irgendwie der elf- bis dreizehnjährigen war auch so das Thema iPhone (...) angesprochen (...) ist schön, es wiederholt sich alles ist ein Beispiel aus dem Leben. (Frau Pless³⁸)

Insgesamt wurde das Modul B Zickzack-Flyer in der schriftlichen Befragung sehr positiv bewertet (vgl. Abbildung 18 und Abbildung 19). So stimmten 92 % („stimmt ziemlich“/„stimmt genau“) der Aussage „Die Zickzack-Broschüre Medienratgeber für Eltern hat mir insgesamt gut gefallen“ zu; lediglich 7 % antworteten „stimmt kaum“. Nach Ansicht Rund zwei Drittels der Eltern könnte die Broschüre jedoch etwas kürzer und knapper ausfallen (19 % „genau“, 46 % „ziemlich“). Passend dazu sind die 89 % der Eltern („nicht“, „kaum“) die der Ansicht sind, dass die Broschüre nicht länger und ausführlicher sein sollte. Dem steht allerdings auch eine Gruppe an Eltern gegenüber, die genau in die andere Richtung argumentiert. Möglicherweise zeigt sich hier die Notwendigkeit einer Zielgruppenspezifität (s.u.).

³⁸ Name geändert. In Kapitel 4.4 wird für alle Interviewpartner, von denen in diesem Forschungsbericht Zitate verwendet wurden, kurz die Familienkonstellation beschrieben.

Auch die grafische (16 % „genau“, 76 % „ziemlich“) und inhaltliche Gestaltung (30 % „genau“, 67 % „ziemlich“) wurde von den Eltern der Grundschülerinnen und Grundschüler fast durchwegs als gelungen betrachtet.

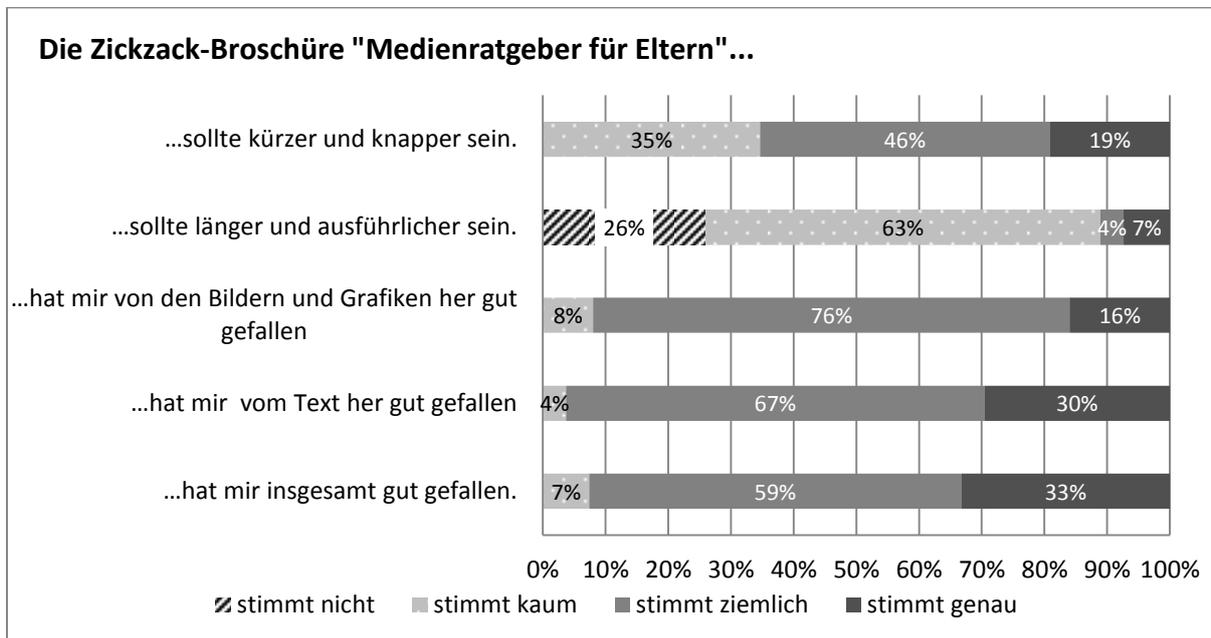


Abbildung 18. Bewertung des Zickzack-Flyers – Teil 1: Form (n =29).

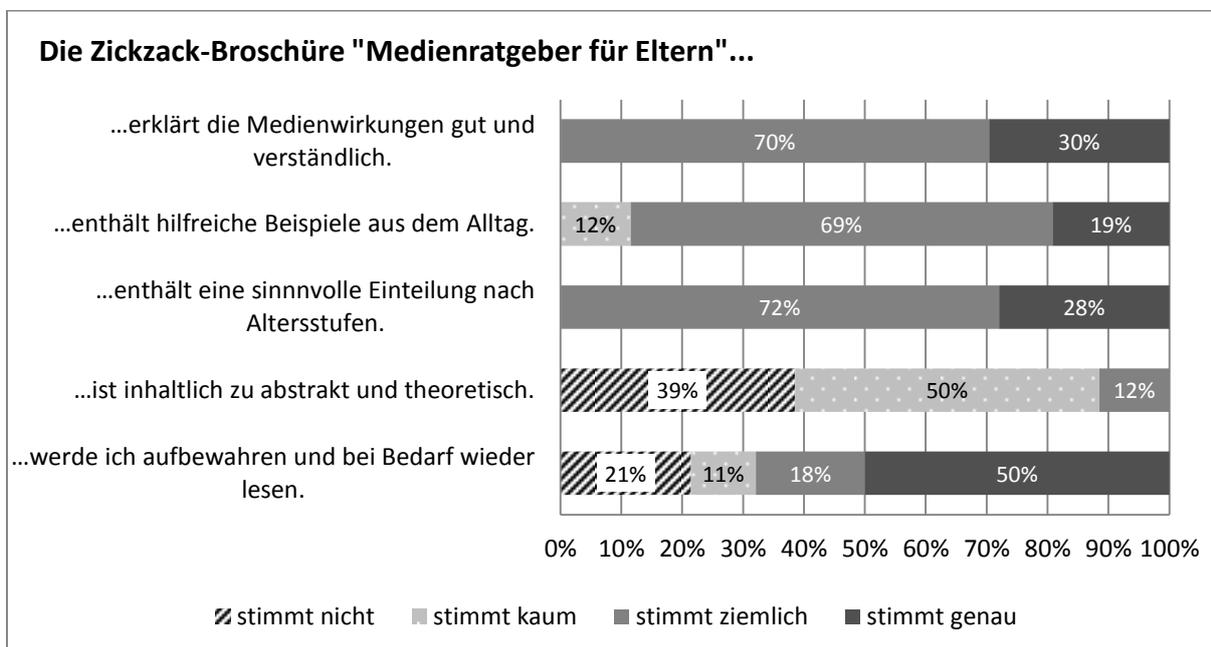


Abbildung 19. Bewertung des Zickzack-Flyers – Teil 2: Inhalt (n = 29).

Die hohe Zufriedenheit mit der Art und Weise der präsentierten Inhalte zeigt sich auch bei einer etwas differenzierteren Betrachtung (Abbildung 19). So stimmen jeweils 100 % („ziemlich“/„genau“) den Aussagen „Der Medienratgeber für Eltern erklärt die Medienwirkungen gut und verständlich“ sowie „Der Medienratgeber für Eltern enthält eine sinnvolle Einteilung nach Altersstufen“ zu. Für

89 % („ziemlich“/„genau“) der Eltern ist der Inhalt auch nicht zu abstrakt und theoretisch. Für weitere 88 % („ziemlich“/„genau“) der Eltern sind die gewählten Beispiele auch hilfreiche Beispiele aus dem Alltag. Im Sinne einer zielgruppenspezifischen Herangehensweise ist auch hier die Gruppe der Eltern, die sich zu diesen Aussagen genau entgegengesetzt äußert (12 %), von Interesse. Als Gesamtfazit würden 68 % („ziemlich“/„genau“) der Eltern den Zickzack-Flyer auch aufbewahren und bei Bedarf wieder lesen.

Rückmeldung bei einer Fortbildungsveranstaltung

Innerhalb einer Arbeitsgruppe der Fortbildung „Medienpädagogische Arbeit mit Eltern“ mit Mitarbeitern von Familien- und Erziehungsberatungsstellen und schulpsychologischem Dienst im März 2013 wurde der Flyer in einer 60 minütigen Einheit noch einmal kritisch evaluiert. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zum Zickzack-Flyer waren insgesamt sehr positiv, zu den farbigen Blättern mit Fallbeispielen gab es kaum Rückmeldungen. Bzgl. des Flyers fragte eine Reihe von Teilnehmenden an, ob der Flyer bereits erhältlich sei zum Mitgeben an Familien, in denen sie beratend tätig seien. Es wurden eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen und Kritikpunkten in der Arbeitsgruppe gesammelt und stichwortartig protokolliert (vgl. Kasten 4).

Kasten 4. Arbeitsgruppenergebnisse Fortbildungsveranstaltung.

- Altersgruppe 14 bis 18 fehlt.
- Schrift der Zitate ist schwer leserlich.
- zu viel Text für bildungsferne Eltern vs. genau richtig und wichtig (kontrovers diskutiert!), ebenso Sprache zu kompliziert für bildungsferne Leser (z.B. „sensomotorische Integration“ / „unmittelbarer Kontakt“ mit der Welt).
- Lösungsmöglichkeit 2 Versionen, d.h. evtl. anderer Flyer für bildungsferne Eltern (knapper, prägnanter), kontrovers diskutiert!
- mehrsprachig drucken (Hinweis für „Übersetzung“ nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell anpassen? Besonderheit in türkischen Familien: Fernseher als Hintergrundbeschallung gilt als Höflichkeit wenn Besuch kommt, Ausschalten als Unhöflichkeit).
- Vorbildfunktion der Eltern fehlt.
- auf der Titelseite des Teils "Wirkungen" sind die Statements irritierend, Kontext fehlt; hilfreich wäre eine Erklärung wie: Heute liest man...: / Fragezeichen hinter die Aussagen / ersetzen durch Bild, dass die Wirkbereiche zusammenfasst / ganz weglassen.
- Genderaspekt Gleichverteilung: Wer ist auf Fotos abgebildet? Es werden oft die Mütter im Text als streng, die Väter auf den Fotos als zugewandt und aktiv dargestellt: Eine bessere Balance für positive oder negative Themen zwischen Vätern/Müttern sollte eingehalten werden.
- Onlineversion wäre wünschenswert.

Weitere kurze Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge aus den Feedbackrunden A und B (vgl. Kapitel 2.2.3) finden sich in Kasten 5 (siehe auch Anhang 7.5 Rückmeldungen zum Zickzack-Flyer)

Kasten 5. Weitere Rückmeldungen zum Zickzack-Flyer.

Aktiv gegen Mediensucht: „Sehr gut finde ich die Empfehlungen für die verschiedenen Altersklassen.(...). Auch die Aufteilung mit den unterschiedlichen Rubriken finde ich sehr übersichtlich und verständlich. Aber: Im allgemeinen Teil wäre ich wahrscheinlich noch viel klarer – besonders an die Auswirkungen – herangegangen. Wir sagen: „Man muss wissen, wo das hinführt, um die eigene Motivation zum Eingreifen zu stärken.“ Deshalb sprechen wir ganz offen über das, was wir zu hören bekommen. Nach unseren Vorträgen kommen oft Eltern, die sich bedanken und dazu sagen: „Jetzt wissen wir endlich, was wir zu verhindern haben“. Das erfahren sie ja sonst nicht. Das sollte auch durchaus schocken.“

Christoph Möller (Autor von Computersucht: Was Eltern tun können). „Ich habe [den Flyer] mit einigen Anmerkungen versehen. Insgesamt finde ich ihn sehr gelungen.“

Eine Ärztin an einem Gesundheitsamt aus Baden-Württemberg schreibt: „Ich freue mich darauf, den Eltern bald ihre gelungene Kurzversion mitgeben zu können! ... Ich habe in unserem Sachgebiet vorgeschlagen, dass wir den Flyer an Eltern bzw. mindestens an die Kindergärten nach dem Abschlussgespräch der untersuchten Kinder (ESU) weitergeben. [...] Von unserem Abteilungsleiter kam der Wunsch auf, dass ein solcher Flyer erkennbar als Absender/Überbringer das Gesundheitsamt sein sollte. Wäre das möglich?“

4.3.4 Modul C Fallbeispiele: „...kann man ja auch auf wen anders projizieren...“

In den qualitativen Interviews mit Eltern aus der ersten und vierten Klasse wurden Rückmeldungen zu den Fallbeispielen, also den Zetteln mit konfliktreichen Situationen im Medienerziehungsalltag, nur selten ausdrücklich erfragt, weil die meisten Eltern von sich aus im Verlauf der Erzählung über den Elternabend-Input (Kernmodul D) auch z.T. sehr ausführlich auf die Fallbeispiele zu sprechen kamen. Diese spontane Erwähnung und die z.T. sehr detaillierte Erinnerung an die Beispiele und die nachfolgenden Diskussionen sprechen für eine hohe Bedeutung der Fallbeispiele für die befragten Eltern.

Schön fand ich natürlich auch dieses Beispiel mit der siebenjährigen Clara - oder kann man ja auch auf wen anders projizieren - mit dem iPhone (...) kann ja passieren, dass man so ein Teil gewinnt - dann würd ich's wahrscheinlich nehmen, ich hab ja noch keins (lacht). Nein, aber ich fand Lösung b und c gut. Da müsste man dann halt überlegen, was man eben auf den Individualfall für sich zu Hause entscheidet. (...) dass die dann ins Spaßbad mit ihrer Freundin gehen kann, (...) für den Rest Eis essen, was an Geld eben über ist und das andere war, dass die es doch dann ab mittags haben darf, die Internetfunktion glaub ich aber ausgeschaltet war und dann nur begrenzt ne Stunde (...) würd ich vielleicht vermischen. (Frau Schmitz)

Frau Schmitz berichtet auffallend viele Details aus den drei verschiedenen vorgeschlagenen Fortsetzungen auf der Rückseite des Fallbeispiel-Blattes und beantwortet für sich bereits die Frage, welche davon sie selbst in ihrer Familie umsetzen würde („ich fand Lösung b und c gut, ...würd ich vielleicht vermischen“). Frau Pless erinnert sich daran, was ihr Sitznachbar zu dem Fallbeispiel sagte:

Ich fands ganz witzig, weil mein Nachbar- also ich kannte den Herrn nicht, der neben mir saß – (...) was bei ihm so kam war: "Ja, wenn das denn nicht immer so schwierig wäre, Nein zu sagen." (Frau Pless)

Die Einführung der Fallbeispiele im Rahmen des Inputs wird also in den qualitativen Interviews gut erinnert, positiv bewertet und war oftmals Auslöser für Gedanken zur Übertragung auf die eigene Familie.

In der schriftlichen Befragung erhalten die Fallbeispiele von mehr als 80 % der Eltern im Gesamturteil eine positive Bewertung (vgl. Abbildung 20). Dabei stimmen 30 % der Aussage „Die Fallbeispiele haben mir insgesamt gut gefallen“ genau zu, weitere 52 % stimmen ziemlich zu. Im Vergleich zu 33 % und 59 % beim Zickzackflyer ist dies eine etwas verhaltener positive Bewertung. Etwa zwei Drittel der Eltern stimmen der Aussage zu, die Fallbeispiele hätten sie zum Nachdenken und Diskutieren ange-regt (34 % „stimmt genau“, 37 % „stimmt ziemlich“). Also haben die Fallbeispiele ihr Kernziel über-wiegend erreichen können. Durch die teilnehmende Beobachtung an einem der Elternabende durch Michael Seidel kann zudem berichtet werden, dass die Idee, durch ein Fallbeispiel aus einer fiktiven Familie den Einstieg in den Austausch über die eigene Familie zu erleichtern, in der Praxis Verwirkli- chung fand: in den Gesprächen mit den Sitznachbarn war innerhalb sehr kurzer Zeit nicht mehr von Klara die Rede, sondern nach der Beobachtung begannen in den sehr engagierten Gesprächen, die nach Ablauf von ca. 5 Minuten meist nur widerwillig unterbrochen wurden, die meisten Sätze mit „Ich mache das ja so“, „Wir haben das ja so gelöst“, oder aber als anonyme, vermutlich aber auf die eigene Familie bezogene Aussagen, wie in dem Bericht von Frau Pless: *„Ja, wenn das denn nicht im- mer so schwierig wäre, Nein zu sagen“*.

Kontrovers war bei der Konzeption der Fallbeispiele die Frage diskutiert worden, ob es ausreiche, drei mögliche Fortsetzungen anzugeben, oder ob eine davon klar als empfehlenswerte Lösung ge- kennzeichnet werden sollte. Eine Empfehlung für eine gute „Fortsetzung“ wird von der knappen Mehrheit der Eltern befürwortet. Allerdings wiegen hier auch die 45 % Ablehnung schwer: Das Ziel der offenen Fortsetzungen ist ja gerade die Vermeidung von Beschämung und Sprachlosigkeit, die entstehen könnte, wenn in der Familie eine klar von der Empfehlung abweichende Medienerzie- hungspraxis besteht. Dann könnte das Kernziel, als Anstoß für eigene Überlegungen und Austausch über das Thema zu fungieren, für die knappe Hälfte gefährdet sein, und dies möglicherweise gerade für die Hälfte der Eltern mit einem höherem Beratungsbedarf.

Allerdings kann die Bewertung der Fallbeispiele, von denen drei verschiedene, je nach Klassenstufe ausgewählte Fälle als schriftliche Materialien an alle Elternhäuser gingen, nicht von der Bewertung des Einsatzes auf dem Elternabend getrennt werden. Mit 25 von 36 Personen haben mehr als zwei Drittel der Eltern, von denen schriftliche Rückmeldungen zu den Fallbeispielen vorliegen, zuvor am Elternabend-Input teilgenommen. Es bleibt also unklar, wie viele Eltern auch ohne Teilnahme am Elternabend dieses Angebot überhaupt nutzen würden.

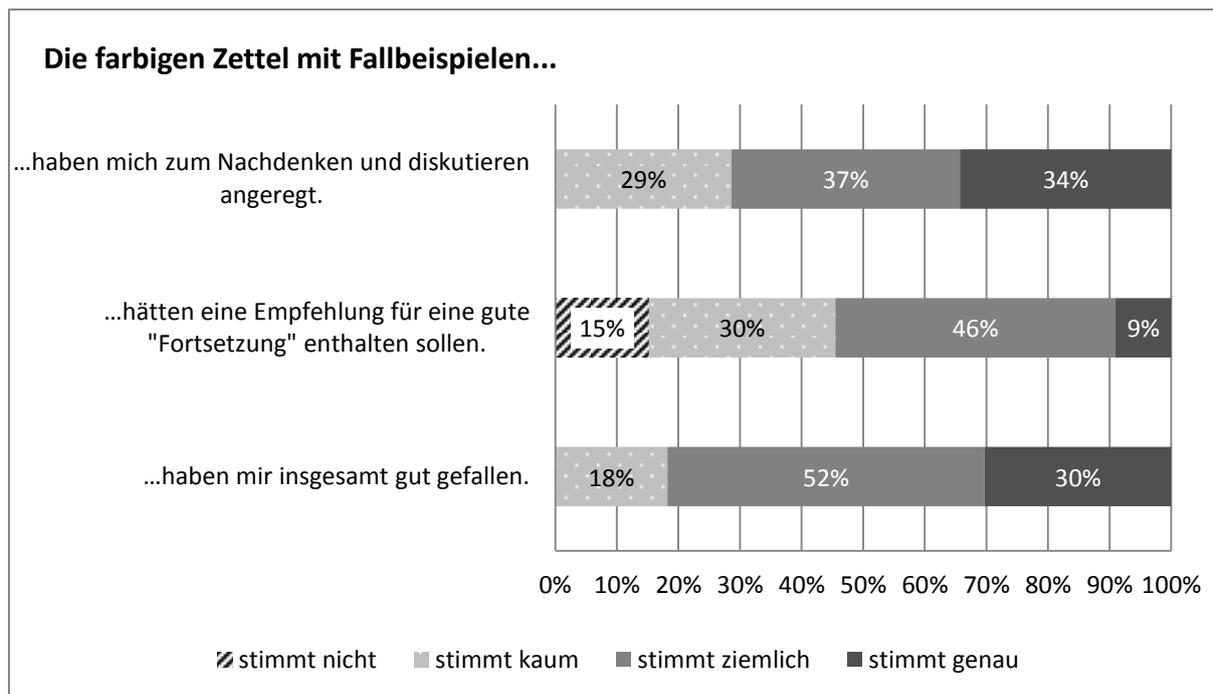


Abbildung 20. Bewertung der Fallbeispiele (n = 36).

4.3.5 Modul D: "Ich fand den Abend total gut und informativ"

Dauer: 45 Min.; Durchführende: Leiter von „Return – Fachstelle Mediensucht“ in der ersten und dritten Klasse, Mitarbeiter von „Return“ in der zweiten und vierten Klasse. Termine: zwischen 25. 2. und 7. 3. 2013; Teilnehmerzahl: 49 bis 55 (s. u. Tabelle 15).

In der qualitativen Befragung haben sich die befragten Eltern ausführlich und insgesamt positiv über das Kernmodul D geäußert. Da dieses Modul eine zentrale Stellung im Konzept von MEDIA PROTECT einnimmt, sollen im Folgenden ausgewählte Textpassagen zu diesem Thema von insgesamt 4 Elternhäusern wiedergegeben werden.

Also ich fand den gestrigen Abend total gut. Ähm ich hab von Anfang eigentlich gemerkt, dass der Herr X das recht übersichtlich machen wird. Er wirkte total kompetent von Anfang an, war sehr gut verständlich (...) es war irgendwie auch klar das der zeitliche Rahmen ein gewisses Maß nicht überschreiten wird, das ist auch immer so ein Punkt, der einen sonst vorher anfängt zu stressen, wenn man im Hinterkopf hat, wie lange ist denn der Babysitter eigentlich engagiert. (...) [was] ich immer total wichtig [finde], und kann ich auch noch dreimal hören, wie schnell man eben auch auf Seiten klicken kann, die man gar nicht haben will, wo man so erschreckt: ‚Hü, oh Gott, ja, das war jetzt hier ja ganz anders gedacht.‘ (...) das fand ich total super das Beispiel ...und warum das so faszinierend ist. Das eben diese Spiele, immer diese Belohnung halt sofort bereit stellen und dass damit sozusagen, diese Anstrengungsbereitschaft eben immer mehr sinkt, [im Vergleich] mit dem Minibeispiel: Heut schreib ich die Arbeit und selbst wenn mein Lehrer ganz schnell ist und sie am nächsten Tag zurück gibt, liegen da mindestens 24 Stunden dazwischen, (...) ich fand das super gut nochmal erklärt, wie es den eben zu diesem Teufelskreis kommt, das eben irgendwann alle Aktivitäten im Netz oder in den Spielen, halt nur noch Genugtuung bringen und alles andere sozusagen abstirbt. (Frau Amsel)

Frau Pless beschreibt ebenfalls als besonders erinnenswert die Ausführungen zum Belohnungsaufschub:

Ich fand sehr interessant nochmal diese Zusammenhänge aufgezeigt zu bekommen, was halt eben, äh, gerade Computerspiele bewirken, so diese mit Lohn und Anreiz – ich bekomme sofort eine Rückmeldung, wenn ich eine Arbeit schreibe brauch ich da mindestens eine Woche, bis ich ein Ergebnis habe. Und was den Stundenumfang oder den Minutenumfang angeht, wie viel Kinder eigentlich davor zusammen sitzen sollten – weil das einfach auch eine Diskussion ist, die wir zu Hause selbstverständlich immer führen (Frau Pless)

Neben den Ausführungen zum Belohnungsaufschub, die neben den Frau Amsel und Frau Pless noch von mehreren anderen Eltern als besonders eindrücklich und hilfreich beschrieben wurden, wird ebenfalls in mehreren Interviews das Beispiel der SIMS erwähnt³⁹, zweimal auch die Screenshots zu einer Internetsuche mit dem Suchbegriff „Star Wars“, die mit pornografischen Pop-Ups endet.

[der Elternabend] war sehr informativ, er war sehr interessant (...) mit diesem Spiel der SIMS, wo die Altersfreigabe da vielleicht gewisse Dinge suggeriert, die dann doch anders auftauchen, das ist mir selber auch schon bei Videos aufgefallen, wo man sich dann fragt, ob diese FSK-Freigabe nicht vielleicht doch ein Versehen war, wo man das dann anders sieht. Oder auch diese wie man doch über so unproblematische offensichtliche Themensuchen im Netz, wie jetzt „Star Wars“, was da gestern thematisiert wurde, wie leicht das in die Irre führen kann. (Herr Bertram)

Es wird in mehreren Interviews auch vom Erschrecken über das Ausmaß der Problematik berichtet (vgl. oben Frau Amsel „Hü, oh Gott, das war ja jetzt hier ganz anders gedacht“), Frau Schmitz spricht sogar von „beängstigend“:

Positiv habe ich das erlebt, informativ, hatte ich ja schon auch erzählt, dass ich schon das zweite Mal da war, ich war ja erst bei Herrn Freitag durch meinen Sohn von der ersten Klasse und jetzt eben nochmal der zweite Elternabend in der vierten Klasse und beide äh haben das natürlich ein bisschen unterschiedlich dargestellt, aber das um was es ging war natürlich das gleiche (...) und man konnte da schon viel mitnehmen, ich find's allerdings auch ziemlich beängstigen, äh, wie schlimm das doch wohl schon teilweise ist. (Frau Schmitz)

Frau Becker, deren Erziehungspraxis unter den Interviewten bereits die größte Übereinstimmung mit den Empfehlungen von MEDIA PROTECT aufweist, bewertet den Abend dennoch nicht als langweilig oder überflüssig. Über den Referenten sagt sie:

Er hat mir aus dem Herzen gesprochen. Erfreulich war für mich, dass eine Position vertreten wurde, dass gerade das, was vielleicht viele für rückständig oder altmodisch halten, eigentlich modern ist und gut. Dass man eben die Kinder schützt, solange sie noch zu klein sind, das selber zu verantworten. (Frau Becker, aus Protokoll⁴⁰)

³⁹ Das Spiel ist ab Null Jahren freigegeben, und der Referent schildert eine von den jungen Spielenden noch nach Wochen als erschreckend erinnerte Spielszene aus SIMS, in der der der seit Wochen weiterentwickelte Avatar sozusagen „bei lebendigem Leibe“ verbrennt, weil in der SIMS-Küche ein Feuer ausbricht, im Programm aber eine Flucht nicht vorgesehen ist.

⁴⁰ Frau Becker wurde unmittelbar nach dem Abend in der 1. Klasse interviewt, hatte zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht an der Intervention teilgenommen, sondern besuchte den Elternabend einer höheren Klasse. Danach wurde sie telefonisch kontaktiert und die Äußerungen protokolliert.

Teilnahme und schriftliche Bewertung (Kernmodul D)

Am Elternabend der ersten Klassen hat Michael Seidel zur Dokumentation des Ablaufs teilgenommen, und dabei die genaue Teilnehmerzahl ermittelt. Das ausführliche schriftliche Protokoll mit genauen Zeitangaben findet sich im Anhang (siehe Kapitel 7.1). An den Elternabenden der Klassen zwei, drei und vier wurde die Teilnehmerzahl von den Referenten gemeinsam mit den Lehrkräften abgeschätzt (vgl. Tabelle 15). Die Lehrkräfte berichteten, es hätten so viele Elternhäuser wie an den sonstigen „normalen“ Elternabenden an der Schule teilgenommen, aber mit etwa einem Viertel auffällig viele Väter, davon auch einige Familien in doppelter Besetzung, also Mutter und Vater, während sonst die Mütterquote deutlich höher sei. Eine Teilnahme am nachfolgenden klasseninternen Elternabend ohne vorherige Teilnahme an Kernmodul D wurde nicht beobachtet.

Tabelle 15. Teilnahme an Elternabend.

Kernmodul D – Input auf Elternabend	Teilnehmende Personen	Teilnahmequote bezogen auf Elternhäuser (geschätzt)	Teilnahme Modul D und Befragung
1. Klasse	genau 49	62 %	18
2. Klasse	ca. 50	63 %	9
3. Klasse	ca. 55	69 %	10
4. Klasse	Ca. 50	63 %	5

Für die Berechnung der Teilnahmequote bezogen auf die insgesamt 280 Elternhäuser der Schule wurde entsprechend angenommen, dass in jeder Klassenstufe etwa die Hälfte der anwesenden Väter „in doppelter Besetzung“ teilgenommen haben. Die Teilnahmequote liegt demnach in allen Klassenstufen bei mehr als 60 %.

Die Auswertung wurde zunächst auf der Ebene der Bewertung der einzelnen Veranstaltungen in den Klassenstufen vorgenommen, wobei Rückmeldungen von 18 Elternhäusern für die Veranstaltung in der ersten Klassenstufe, 9 für die zweite, 10 für die dritte und lediglich 5 für die vierte vorlagen. Wegen der sehr geringen Unterschiede in der Bewertung der Veranstaltungen wird bei der folgenden Ergebnisdarstellung die Bewertung für alle vier Veranstaltungen gemeinsam dargestellt. Die Angaben beziehen sich auf diejenigen Elternhäuser (n = 42), die sowohl an der schriftlichen Befragung (t2) wie auch an mindestens einem der Elternabende teilgenommen haben⁴¹.

Im Überblick über die Ergebnisse der schriftlichen Befragung lässt sich eine positive bis sehr positive Gesamtbewertung von Kernmodul D durch die Eltern berichten (vgl. Abbildung 22), sowie positive Rückmeldungen zu den Referenten (vgl. Abbildung 21), zur den Inhalten (vgl. Abbildung 22) und zur Dauer der Veranstaltung (vgl. Abbildung 23). Beginnend mit der Gesamtbewertung werden im Folgenden die Ergebnisse im Einzelnen dargestellt.

⁴¹ Eine Mehrfachteilnahme sowohl am Elternabend der 1. wie auch der 4. Klasse wurde von den Befragungsteilnehmern nur einmal angegeben.

Der Aussage „Der MEDIA PROTECT Input am Abend hat mir insgesamt gut gefallen“ stimmten über die Hälfte der Eltern sehr zu, weitere 45 % ziemlich zu, und nur 3 % weniger zu. Zu den Referenten gaben jeweils etwa drei Viertel der Eltern „stimmt genau“ an bei den Aussagen zur verständlichen Sprache, zur guten Vorbereitung und zur anschaulichen Darstellung der Inhalte. „Ziemlich“ stimmten diesen Aussagen sogar praktisch 100 % der Eltern zu. Etwas weniger Zustimmung erhielt die Aussage „Der Referent ist auf Nachfragen gut eingegangen“ (57 % „genau“/37 % „ziemlich“). Dabei muss erwähnt werden, dass der Referent gehalten war, wegen der Gesamtdauer von 45 Minuten nicht lange bei einzelnen Nachfragen zu verweilen.

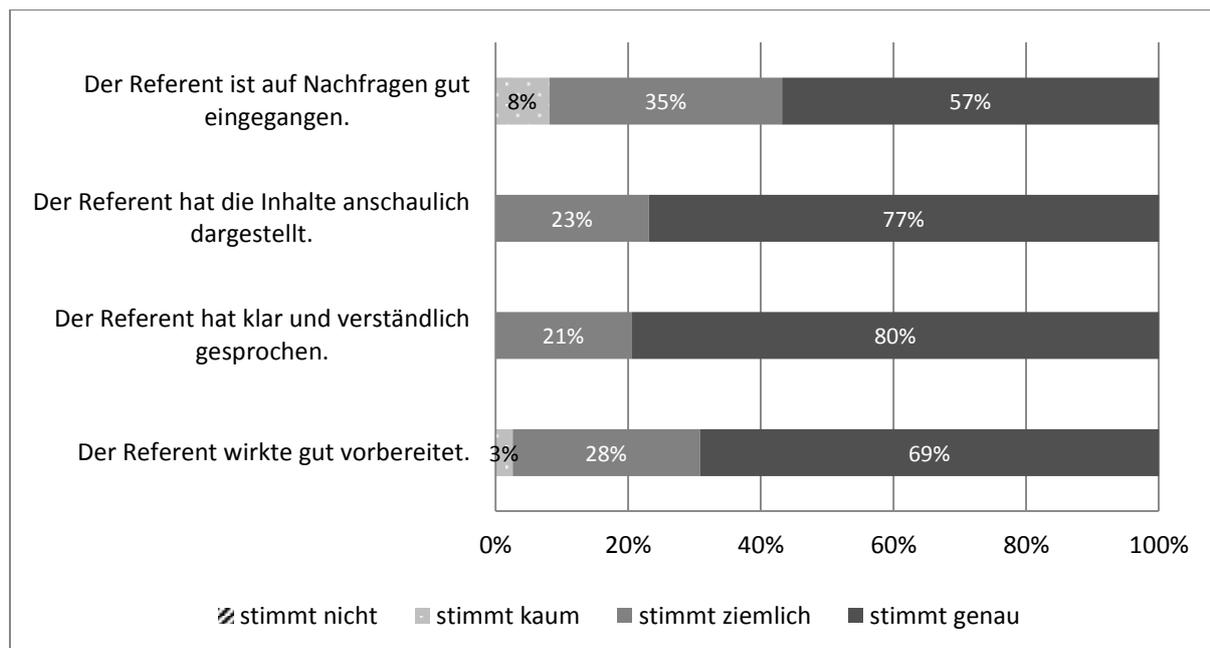


Abbildung 21. Bewertung des Elternabends – Referent (n = 42).

Was die Inhalte des Abends betrifft (vgl. vgl. Abbildung 22), so gaben 90 % der Eltern an, realistische Vorschläge für den Alltag mitgenommen zu haben, während sich nur wenige Eltern (14 %) durch abstrakte und theoretische Inhalte überfordert fühlten. Die knappe Hälfte der Eltern gab an, die Inhalte der Intervention seien ihnen „schon bekannt“ gewesen, für die gute Hälfte waren die Inhalte eher „neu und interessant“. In Kombination mit der durchgehend guten bis sehr guten Gesamtbeurteilung auch durch Eltern, denen die Inhalte schon bekannt waren, kann diese Aussage nur als ein Gutheißen möglicher Wiederholungen gedeutet werden, ähnlich wie Frau Pless es ausdrückt „*diese Zusammenhänge, diese Wirkung, das war für mich nochmal eine Wiederholung, aber auch nochmal sehr wichtig*“. Die Bestätigung von schon bekannten Ideen wurde demnach als Bereicherung empfunden.

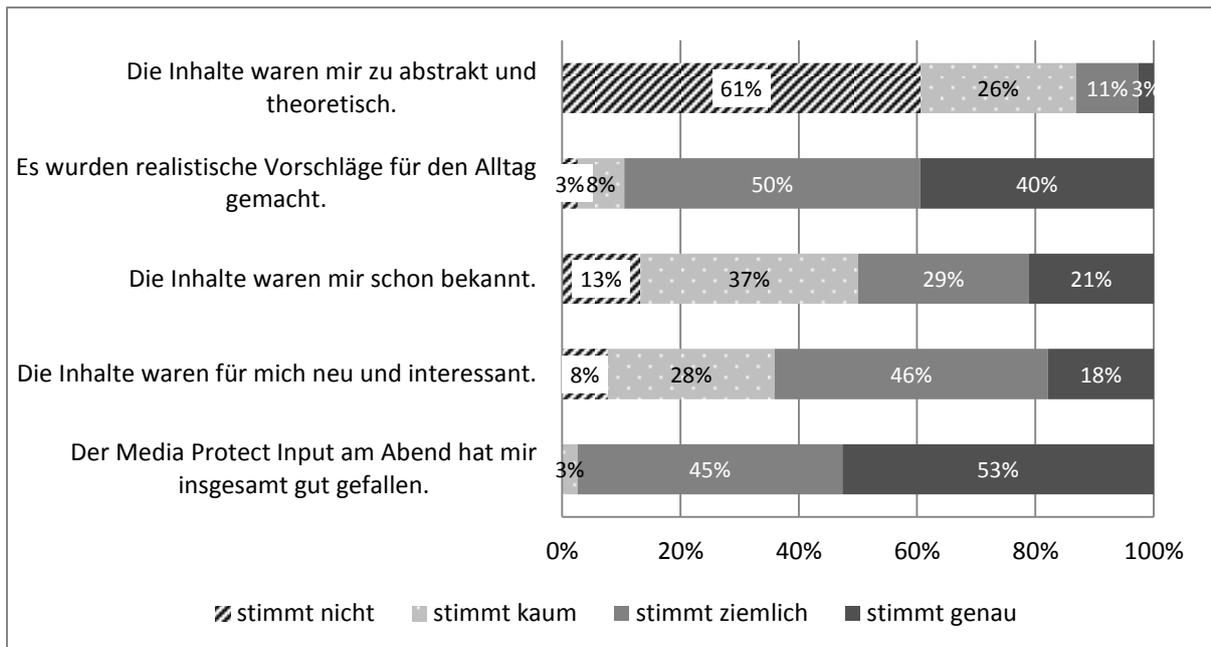


Abbildung 22. Bewertung des Inputs auf Klassenelternabenden – Inhalt (n = 42).

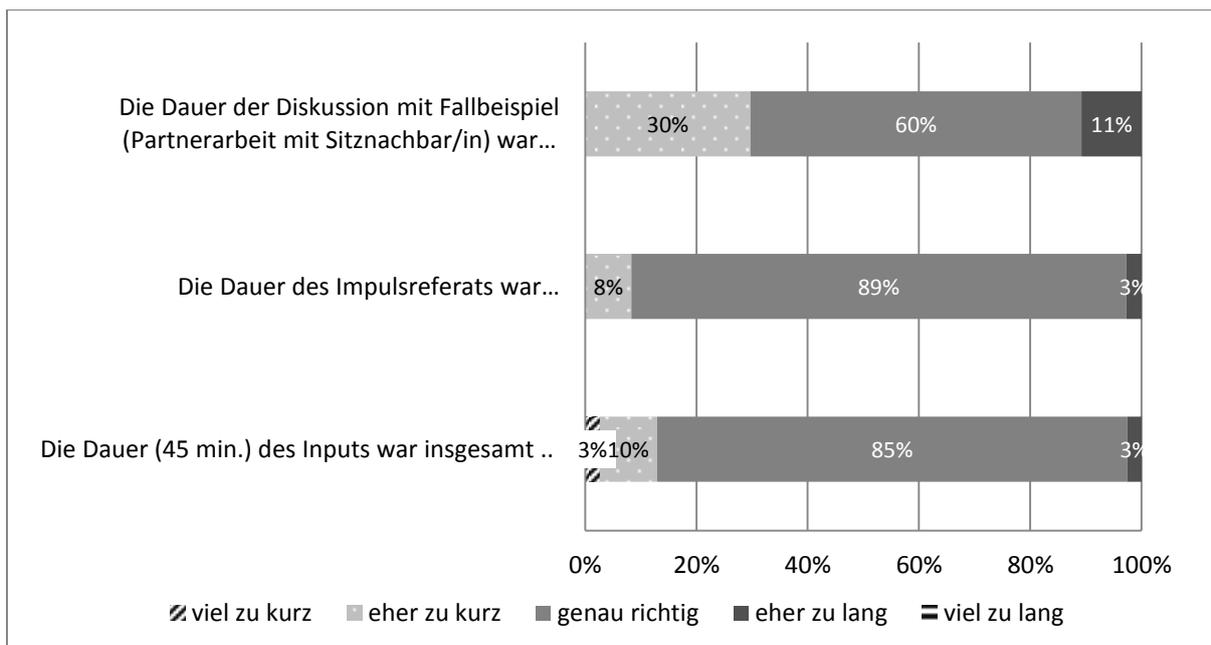


Abbildung 23. Bewertung des Inputs auf Klassenelternabenden – Dauer (n = 42).

Da im Vorfeld lange über die Vor- und Nachteile einer Einbindung in regulär stattfindende Schulveranstaltungen verhandelt worden war, und schließlich für eine Dauer von nur 45 Minuten entschieden wurde, im Vergleich zu einem eher üblichen Vortragsformat mit anderthalb bis zwei Stunden Länge, war auch die Bewertung der Länge des Inputs durch die Eltern von großem Interesse (vgl. Abbildung 23). Mit 85 % gab eine starke Mehrheit der Eltern an, die Dauer des Inputs sei aus ihrer Sicht „genau richtig“. Nur wenige Eltern hätten einen kürzeren, etwas mehr Eltern (13 %) einen längeren Input gewünscht. Zusätzlich wurden auch die einzelnen Bestandteile im Ablauf von Kernmodul D in Bezug auf ihre Länge bewertet. Überwiegend wurden diese ebenfalls als „genau richtig“ bewertet, allenfalls

hätte aus Sicht der Eltern die Zeit für die Partnerarbeit etwas länger sein können. Die Aussage einiger Lehrer im Vorbereitungsworkshop, aktivierende Elemente wie Partner- oder Gruppenarbeit würden von „ihren“ Eltern nicht gut angenommen, kann damit nicht bestätigt werden.

Insgesamt gab es in den qualitativen Interviews bei allen Befragten positive Rückmeldungen zum Kernmodul D, und zwar sowohl zu den Referenten wie auch zu den Inhalten und der Dauer des Inputs, was mit den Ergebnissen der schriftlichen Befragung übereinstimmt. Keiner der Befragten äußerte Kritik oder schilderte explizit erlebte negative Konsequenzen der Intervention. In der Fallanalyse wird aber deutlich, dass im Nachgang zum Teil eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen medienerzieherischen Praxis und ihren Widersprüchlichkeiten ausgelöst wurde, wie es in Kapitel 4.4.1 für Frau Amsel und Herrn Berthold beschrieben wird.

Im Vorbereitungsworkshop (Modul A3), weiterhin noch von den etwa 20 Mitarbeitenden von Erziehungsberatungsstellen und schulpsychologischem Dienst, die im Rahmen einer Fortbildung Anregungen zur Verbesserung des Zickzack-Flyers erarbeitet haben (vgl. Kapitel 4.3.3), sowie auch von der Stiftung Aktiv gegen Mediensucht wurde übereinstimmend ein „Manko“ von Kernmodul D angemerkt: Zum Zeitpunkt der Einschulung seien in vielen Familien, mit denen sie arbeiten, bereits viele Geräte in den Kinderzimmern. Daher wurde empfohlen, bereits am Kindergarten mit der Intervention anzusetzen, z. B. in Form einer Einladung zum Elternabend für die Kinder im letzten Kindergartenjahr („Schulkinder“).

4.3.6 Modul E und F: „Wir kannten diesen Termin kaum“

Wegen der geringen Teilnehmerzahl ($n = 3$ bei Modul E und ebenfalls $n = 3$ bei Modul F), mit einem entsprechend noch geringeren Rücklauf bei der schriftlichen Evaluation (E: $n = 3$ und F: $n = 0$) wird auf eine Darstellung der quantitativen Ergebnisse verzichtet.

Im Lehrerfragebogen wurde im offenen Textteil angegeben:

Langfristige Einladungen müssen in der Eltern- und Lehrerschaft kurzfristig noch einmal in Erinnerung gebracht werden. Wir kannten diesen Termin kaum.

Damit ist eine Verbesserungsmöglichkeit in der Kommunikation der Termine angesprochen, die noch zusätzliche Relevanz bekäme, wenn die Anmerkungen von Lehrerseite zur Termingestaltung insgesamt berücksichtigt würde: Als Anregung zu Modul D war dort angegeben worden:

Der Zeitpunkt war (...) etwas zu dicht an den Elternsprechtagen, so dass man schon viel mit den Eltern be- und gesprochen hat. Etwas später wäre vielleicht günstiger, dann hat man für den internen Teil mehr Themen.

Möglicherweise hat also die Häufung von Terminen (Elternsprechtage, Module D, E und F innerhalb von zwei Monaten) zu einer geringeren Teilnahmequote an den Modulen E und F geführt.

Modul E. "...das wäre für die Lehrerfortbildung geeignet"

Dauer: 100 Min; Durchführende: Dr. Paula Bleckmann. Datum: 8. 4. 2013. Teilnehmerzahl: 3

Als Kommentar zu Modul E gab die Kollegin, die zum Vortrag gekommen war, im Anschluss eine sehr positive mündliche Rückmeldung. Sie bedauerte sehr, dass nicht mehr Eltern gekommen seien, und regte an, die Inhalte von Modul E, insbesondere die Veranschaulichung des Konzepts der Medienmündigkeit durch den schrittweisen Aufbau eines großen Turmes, seien für die Lehrerfortbildung als zukünftiges Modul ihrer Meinung nach gut geeignet.

Modul F: „...da ist vielleicht Kontrolle doch besser als Vertrauen“

(...)ich (habe) heute Morgen sogar meinen Bruder schon angerufen, weil der computer-technisch sehr fit ist - ich könnte es ja aber auch hier nutzen, wegen diesem Filterschutz aktiv werden, der ist da noch nicht drin (Frau Schmitz)

Interviewer: Und dass sie jetzt eine Filtersoftware einbauen wollen (...), wie kommt das?

Frau Schmitz Naja, eigentlich wegen diesem Beispiel, das beide gezeigt haben, diese Star Wars Suche, wo dann da ja auf einmal die heftige Pornoseite mit aufging. Oder er dann da irgendwie - das war ja sogar bei ihrem Kollegen in dem Fall, also (Mitarbeiter 1) hat es nur als Beispiele erzählt - ihr Kollege gestern (Mitarbeiter 2) hat da gesagt, das ist ihm selber passiert, ihm mit seinen Kindern und ähm das fand ich natürlich schon erschreckend, ne und dass Kinder dann natürlich glaub ich von allein aus Neugier (...), wenn da jetzt so was aufkommt, bestimmt draufklicken würden, das glaub ich auch. so ne Filtersoftware, also ich würd's jetzt nicht machen, weil ich misstrauisch meiner Tochter oder vielleicht später auch meinen Jungs gegenüber erst mal bin, aber da ist vielleicht Kontrolle doch besser als Vertrauen.

Auf Anregung der Elternvertreter im Vorbereitungsworkshop wurde in Erwägung gezogen, interessierte Eltern als Multiplikatoren für den technischen Support auszubilden, so dass die entsprechenden Ressourcen zum Einsatz von Filtersoftware an der Grundschule langfristig und unmittelbar zur Verfügung stehen würden.

4.3.7 Zukunftsmodule

Im letzten Teil der qualitativen Interviews wurden die Eltern noch nach weitergehenden Ideen für MEDIA PROTECT gefragt. Vorschläge, die mehrere Eltern in den Interviews genannt hatten oder auch Vorschläge, die durch Eltern oder Lehrkräfte im Vorbereitungsworkshop geäußert wurden, werden unten ausgiebiger dargestellt. Eine Reihe von Vorschlägen wurden jeweils nur von einem Elternteil gemacht, z. B. kommt von Frau Schmidt der Vorschlag, öffentliche Kampagnen gegen Computerabhängigkeit oder Handyabhängigkeit zu finanzieren, Frau Pless würde mehr in Lehrerbildung bezüglich Medien investieren:

...dass das quasi genauso publik gemacht wird, wie eben mit Drogen (...) in der Öffentlichkeit „Drogen nein danke!“ (...) irgendwie in die Richtung. Oder auch Alkohol, Nikotin ist ja auch schon eine Droge. Mh. Das ist ja nicht mehr so tabuisiert wie zum Beispiel jetzt äh Computerabhängigkeit, Handyabhängigkeit wird wahrscheinlich noch belächelt (Frau Schmidt)

ich glaube ich würde in die Ausbildung der Lehrer mehr rein stecken. (...) Weil mein Eindruck ist, dass halt eben auch Lehrer nicht immer (...) auf der Höhe sind (...)was halt eben so da die Entwicklung angeht (...) (Frau Pless)

Modul G: Zielgruppe Grundschüler: „Wäre gut, wenn jemand direkt in die Klassen geht“

Als Ergänzung zur Elternberatung in Form von Veranstaltungen und schriftlichen Materialien wurde sowohl im Vorbereitungsworkshop, wie auch von Eltern in den qualitativen Interviews ein zusätzliches Modul für sinnvoll erachtet, das sich direkt an die Grundschüler als Zielgruppe wenden sollte.

...aber wenn man da versucht (...) den Kindern in der Klasse, nicht nur den Eltern (...)die Gefahr davon vielleicht näherzubringen. Das fänd ich eine super Sache. // Interviewer: (...)die Kinder mit einbeziehen?// Ja, das fänd ich auch eine super Sache. (...) Weil ich glaube Kinder wollen ja von ihren eigenen Eltern das auch oft nicht so hören. Das ist immer was anderes als wenn das andere nochmal eben sagen. (...) da würd ich echt eine Lücke sehen noch. (Frau Schmitz)

Nach dem gestrigen Abend, es wurde zwar erzählt wieso, weshalb, warum. Was mir jetzt so ein bisschen gefehlt hat ist die Nachhaltigkeit. Was soll dabei rausspringen? Soll sich das nur an die Eltern richten? Oder, was ich gut finden würde, wenn (...) man damit eben auch an die Quelle geht und zwar an die Kinder und mit denen (..)irgendwas erarbeitet, erzählt, weil wenn es über die Eltern kommt, ist es ja eine Vorgabe, ein Gebot, ein Verbot. Kommt von den Eltern, will ich mich nicht dran halten. (...) was mit den Kindern im Kindergarten und in der Schule erarbeitet wird und was an praktischen Beispielen auch durchgespielt wird, das funktioniert besser.(...) Da müsste man sich sicherlich was Intelligentes einfallen lassen. Ich könnte jetzt sagen: Projektwoche Medienerziehung. (Herr Bertram)

Da ein Schülermodul für die Lehrer einer beteiligten Grundschule zusätzlichen organisatorischen Aufwand und möglicherweise darüber hinausgehend erheblichen Aufwand bei einer Umsetzung durch die Lehrer selbst verursachen würde, wurde in der Lehrerbefragung zu t2 abgefragt, wie dieser Vorschlag von Lehrerseite beurteilt wird (siehe Abbildung 24). 100 % der Lehrer sahen ein Schülermodul als ziemlich oder sehr Teil des Gesamtprojekts an, davon fast die Hälfte als sehr wichtig, 74 % beurteilten ein Schülermodul als gute Ergänzung der anderen Angebote von MEDIA PROTECT. Überwiegend waren die Lehrer der Meinung, das Modul solle optional angeboten werden, also je nach Möglichkeiten der Schule durchgeführt oder weggelassen werden können. Über das Ausmaß an Vorstrukturiertheit herrschte Uneinigkeit: Während 57 % der Lehrenden der Aussage zustimmten, das Schülermodul sollte je nach Schule auch ganz unterschiedlich aussehen, lehnten 43 % dies ab. Ein vorstrukturiertes und mit schriftlichen Begleitmaterialien versehenes Angebot würde die überwiegende Mehrheit der Lehrer begrüßen.

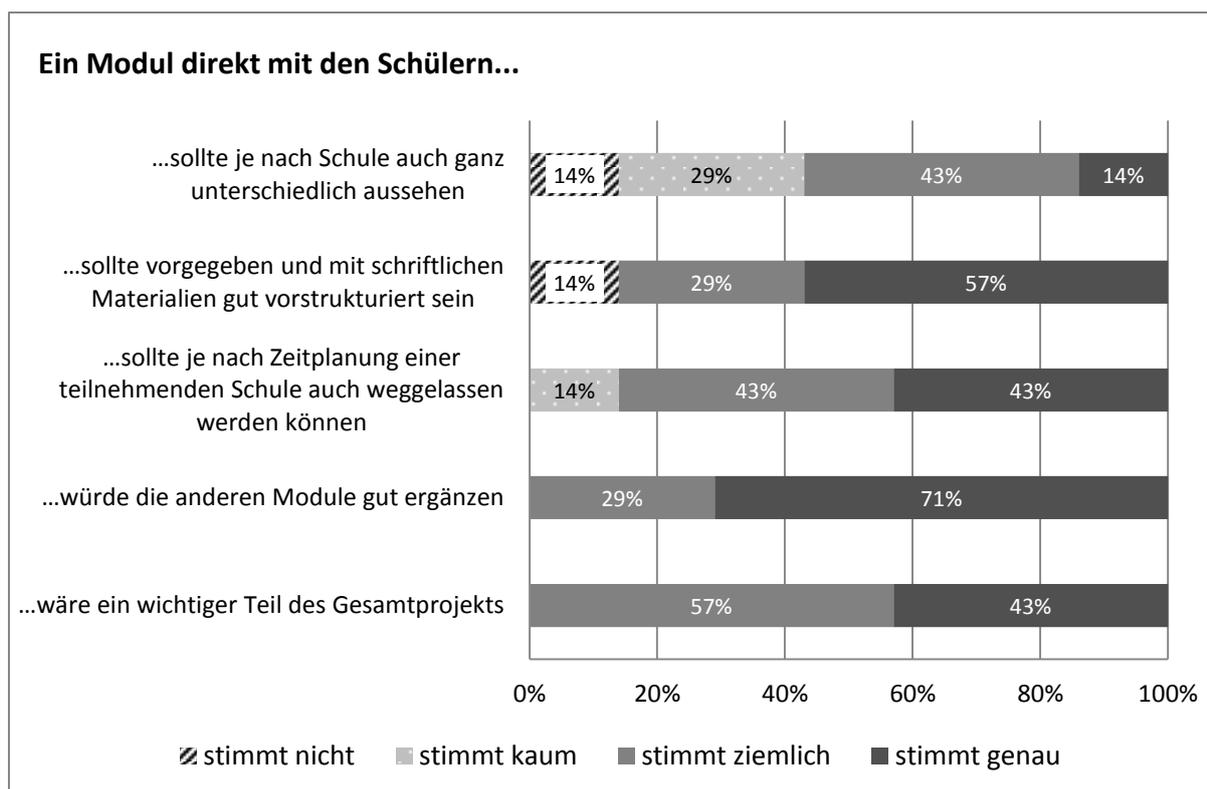


Abbildung 24. Lehrerbewertung für potentiell es Schülermodul G (n = 8).

Die Vorschläge zur Ergänzung des Angebots durch ein Schülermodul sind in Übereinstimmung mit der Rückmeldung von Prof. Tom Robinson von der Stanford University School of Medicine, der mit dem oben ausführlicher vorgestellten SMART Curriculum eine an den Schülern als Kernzielgruppe ansetzende wirksame Intervention zur Reduktion von Bildschirmzeiten entwickelt und im Kontrollgruppendesign evaluiert hat. Nach der Lektüre des vorläufigen schriftlichen Konzepts von MEDIA PROTECT schlug er vor, stattdessen mit der Intervention hauptsächlich an den Schülern anzusetzen, da hierdurch die Eltern leichter „mitgezogen“ werden könnten⁴². Allerdings sieht auch Herr Robinson die Schwierigkeit, über die Arbeit mit den Schülern die zentrale Schlüsselvariable der Ausstattungsquote zu beeinflussen. Hierfür, und allgemein je jünger die Kinder seien, böten sich dann eher wieder die Eltern als Zielgruppe an.⁴³

⁴² “I suggest you target your interventions toward children instead of their parents. In our experience we have a lot more success by empowering children to make the changes than if they perceive them as being imposed on them by their parents. This may be culturally a bigger issue in the US where kids are much more intrinsically motivated by perceived choice and control but I can't imagine it is that much different in Germany. It makes it a lot easier for parents if the kids are driving the process rather than parents having to convince kids — one more battle they don't need to fight.” (Tom Robinson, 2012, personal communication)

⁴³ “Earlier may also work but then will have to be done top down (targeting parents rather than kids) and, to be honest, many parents perceive screen time to provide a number of ‘good’ things for them (time without their kids needing their constant attention, for one example). You would have to identify motivations for parents other than ‘it is good for your child’ because they believe they have a lot of evidence to the contrary (e.g., they say things like ‘I watched lots of TV as a kid and I turned out ok’ as justification). For many reasons, we find parents these days have a lot of trouble setting limits for their kids (whether out of

Modul H: Mediensprechstunde an den Elternsprechtagen

Im Vorbereitungsworkshop wurde angeregt, dass ein MEDIA PROTECT Coach während des Elternsprechtags in einem eigenen Raum an der Schule eine Mediensprechstunde anbieten könnte

4.4 Qualitativ: Medienerziehung, Alltagsbewältigung, Veränderungspotentiale

4.4.1 Frau Amsel, Herr Bertram und Frau Becker: 3 Fallbeispiele zur Medienerziehungspraxis

Von den Interviews mit Elternhäusern aus der ersten und vierten Klasse der Projektgrundschule, die in der Regel unmittelbar am Folgetag des MEDIA PROTECT Inputs in der jeweiligen Klassenstufe (Kernmodul D) durchgeführt wurden, werden im Folgenden drei Fälle ausführlicher bezüglich ihrer Medienerziehungspraxis dargestellt. Für die restlichen Interviews, aus denen im Rahmen dieses Forschungsberichts Zitate verwendet werden, soll hier lediglich in knapper Form die Familienkonstellation, sowie die Anzahl und das ungefähre Alter der Kinder für eine bessere Einordnung von Zitaten aus diesen Interviews angegeben werden.

1. Frau Schmitz, verheiratet, drei Kinder, älteste Tochter in der 4. Klasse, beide Eltern berufstätig, Interviewdauer 21 Minuten.
2. Frau Pless, zwei Kinder, Tochter (1. Klasse), Sohn (5. Klasse), verheiratet, beide berufstätig, Interviewdauer 35 Minuten.

Fallbeispiel Frau Amsel (Interviewdauer 65 Minuten)

Frau Amsel⁴⁴ lebt vom Vater ihrer Tochter Susi (1. Klasse) getrennt. Susi hat zwei ältere Halbgeschwister aus der ersten Ehe ihres Vaters. Die Familie führte zu dritt (ohne die Halbbrüder) einen gemeinsamen Haushalt. Zu dieser Zeit besuchten die Halbbrüder die Familie alle zwei Wochen. Frau Amsel trennte sich von ihrem Lebensgefährten als Susi fünf Jahre alt war und zog mit Susi in eine eigene Wohnung. Susi besucht ihren Vater regelmäßig am Wochenende. Frau Amsel schildert, dass Susi auch zu den Halbgeschwistern eine enge Bindung empfindet. Susi sei sehr enttäuscht, wenn ein geplanter Besuch durch anderweitige Umstände nicht zustande kommt.

Frau Amsel ist an Fragen der Medienerziehung berufsbedingt (Berufsschullehrerin) sehr interessiert. Sie hat bereits anderweitige diesbezügliche Veranstaltungen besucht. Ihre Ansichten zur Medienerziehung haben sich durch die besuchten Veranstaltungen dahingehend geändert, dass sie nun aufgeschlossener für die Thematik Medien ist. Frau Amsel beschreibt, wie sie bereits in der Vergangenheit ihre ursprünglich sehr deutliche Ablehnung neuer Medien abgelegt habe. Eine grundlegende Ablehnung von Computerspielen oder Fernsehkonsum, so Frau Amsel, würde ihr den Zugang zu ihren Schülern verwehren. Würden die Schüler merken,

⁴⁴ guilt, or to give them what they didn't have, etc, etc.) and that makes it very tough for them to take charge of screen time and enforce it consistently. (...)”(Thomas Robinson, 2012, personal communication).
Wie oben erwähnt, werden alle Namen und teilweise weitere Eigenschaften wie Geschlecht der Kinder oder Klassenstufe in der Darstellung geändert, um eine Anonymisierung zu gewährleisten

...dass ich da überhaupt nichts mit zu tun haben will und das auch noch richtig doof finde, dann werden sie mir weder was erzählen, noch könnt ich mit einem Kind darüber reden, was vielleicht schon das Problem sein könnte (Amsel 141ff)

Im Haushalt befinden sich ein Fernseher und ein PC, den Frau Amsel vorwiegend zur Textverarbeitung nutzt. Ihre Tochter schreibe unter ihrer Aufsicht ab und zu eine E-Mail, ansonsten werde der PC von der Tochter nicht genutzt. Die Tochter frage jedoch von Zeit zu Zeit, ob sie ein Spiel auf dem PC spielen könne, dies möchte Frau Amsel aber nicht erlauben. Susi schaut nach Angaben von Frau Amsel an Werktagen von 19.00 Uhr bis 20.00 Uhr Ki.ka. Zu Susis Bildschirmnutzungszeiten bei den regelmäßigen Besuchen im Haushalt des Vaters kann Frau Amsel nur vage Angaben machen. Sie berichtet aber von einem relativ unregelmäßigen Medienkonsum, obwohl sie und der Vater zu der Zeit als er noch mit Frau Amsel zusammen wohnte, ein striktes Bildschirmmedienverbot am Besuchswochenende der Halbbrüder konsequent durchsetzten.

(...) bei uns war das immer verboten am Wochenende //mhm// die brachten die [Gameboys] immer mit und, ja wir haben gesagt, nee, das brauchen wir hier gar nicht. (...)und das war vielleicht, ja, vielleicht zwei Wochenenden oder drei Wochenenden Thema, dass sie es halt trotzdem wieder mitbrachten und dann war eigentlich klar: "Bei Papa und Karin dürfen wir das nicht, da machen wir andere Sachen." (Amsel 241ff)

Für den unkontrollierten Medienkonsum im Haushalt der Halbbrüder macht Frau Amsel die Ehefrau des Vaters verantwortlich und nimmt dabei ihren ehemaligen Lebensgefährten in Schutz:

(...) wir haben uns schon mal kritisch darüber unterhalten, dass seine Exfrau, ja ob man so was machen könnte, dass sie sozusagen anscheinend da gar keine Beschränkung den Kindern halt gibt. (Amsel 349ff)

In Fragen der Medienerziehung haben sich Susis Bezugspersonen (Großeltern, Vater, Stiefmutter und Frau Amsel) nicht abgestimmt. Dies zeigt sich auch daran, dass der Vater Susi zum siebten Geburtstag eine tragbare Spielekonsole geschenkt hat, was Frau Amsel verboten hätte, wenn sie gefragt worden wäre. Aber auch diesen Anlass nutzt Frau Amsel nicht für ein klärendes Gespräch und setzt stattdessen auf stillschweigendes Verständnis, wie es auch schon zur der Zeit als sie mit Susis Vater einen gemeinsamen Haushalt bildete, herrschte, und hofft auf eine Fortsetzung dieser Praxis auch nach der Trennung:

(...) also in vielen Dingen waren wir uns halt früher sehr einig, also da haben wir auch nicht groß drüber geredet (...) also im Moment vertrau ich einfach darauf, dass er sozusagen, das was er von mir weiß, was mir wichtig ist, dass [er] sozusagen auch an den Papawochenenden die Grenzen nicht überschreiten würde (...) (Amsel 341ff)

Summiert man die klar benannten Fernsehzeiten von Susi, so kommt man auf 60 Minuten an Werktagen und 120 Minuten an Wochenenden. Hinzu kommen Zeiten, die Frau Amsel nicht näher eingrenzen kann, die aber darauf hinweisen, dass die durchschnittliche Nutzungsdauer deutlich über 60 Minuten liegt, was von Frau Amsel als Zielvorgabe für ihre Tochter angegeben wird. Es bestehen also deutliche Diskrepanzen zwischen dem Medienerziehungsideal und der praktischen Umsetzung im Alltag. Frau Amsel weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in vielen anderen Familien, mit denen sie im Rahmen ihrer Lehrertätigkeit zu tun hat, die Diskrepanz zwischen dem, was sie für

empfehlenswert hält, und den realen Nutzungszeiten der Kinder noch größer sei. Zudem spricht sie ausführlich über den pädagogischen Nutzen und die Lerngewinne, welche die von ihr ausgewählten Sendungen wie z. B. „Wissen macht ah..“ oder „Logo Kindernachrichten“ der Tochter erlauben würden, die Mutter und Tochter in der Regel gemeinsam ansehen.

...da bin ich fast ein bisschen froh (..) dass es ein Medium gibt, was das dann so liefert, den Wissensdurst so quasi, das muss dann nicht alles von mir kommen, sondern dann ist das so eine entspannte Sache (Amsel 396ff)

In dieser Passage klingt die Befürchtung an, der Tochter aufgrund der Lebenssituation als Alleinerziehende nicht alles geben zu können, was sie braucht (das muss dann nicht alles von mir kommen), bzw. eine Überforderung mit diesem Präsenzanspruch, und eine Möglichkeit der Entspannung durch „Wissenssendungen“ im Fernsehen. Frau Amsel muss nicht aktiv werden, um den „Wissensdurst“ ihrer Tochter zu stillen. Dies bedeutet für sie eine zeitliche, aber auch eine nervliche Entlastung.

Im Einzelnen sind die zusätzlichen Mediennutzungszeiten ihrer Tochter solche, die auf den Besuch beim Vater entfallen, sowie Fernsehzeiten bei den Großeltern, die über die von Frau Amsel aufgestellten Regeln nicht genau informiert sind, und schließlich das morgendliche Fernsehen am Wochenende, wenn sie selbst ausschlafen möchte, das sie von sich aus zunächst lange nicht thematisiert, auf das sie aber auf Nachfrage zu sprechen kommt. Dies scheint ihr die einzige Möglichkeit, zumindest an manchen Tagen für sich selbst dringend benötigte Erholung im anstrengenden Alltag einer alleinerziehenden, berufstätigen Mutter zu organisieren.

Also ich würde mich dann halt fragen, was hätt ich dem [Fernsehen] entgegen zu setzen, also was könnt ich anbieten (...) Also was würd ich denn meiner Tochter sagen: ‚Ja guck mal, also ich muss ganz dringend mal ne Stunde länger schlafen, weil sonst haste bald auch deine Mama nicht mehr.‘ so ungefähr, klingt halt dämlich, ne aber so also, wie erklärt man das nem Kind, dass irgendwann auch mal so die Kraft eines Erwachsenen echt mal am Ende ist? (Amsel 689 ff)

Vor der Trennung war es üblich, dass einer der Elternteile morgens das Kind betreute, und der andere ausschlieft, berichtet Frau Amsel. Warum hält Frau Amsel ein Ausschlafen ohne Betreuung für ihre Tochter, die sich ja als Grundschulkind auch anderweitig allein beschäftigen könnte, nicht für praktikabel? Die Formulierung „sonst haste bald auch deine Mama nicht mehr“ deutet darauf hin, dass sie wegen der Trennung ein schlechtes Gewissen empfindet, da der Vater nun nicht mehr präsent ist, und meint, diese Abwesenheit kompensieren zu müssen, was sie überfordert (vgl. oben die Überforderung in Bezug auf den Wissensdurst), so dass nun der Fernseher als Ersatz für den Vater „einspringen“ muss, wie es in einer Untersuchung über Fernsehnutzung in verschiedenen Familienformen für Alleinerziehende beschrieben wird (vgl. Hurrelmann, 1996). Das morgendliche Fernsehen sieht Frau Amsel zwar kritisch, ein Verbot, das sie nicht unmittelbar kontrollieren kann, da sie schläft, lehnt sie ab. Sie befürchtet, dass ihre Tochter ein solches Verbot mangels Kontrolle nicht befolgen würde und sieht eine Gefahr für ihre Glaubwürdigkeit.

also ich (...) fänd das total dämlich sozusagen zu sagen: ‚Ne, das ist nicht erlaubt.‘ Ich wüsste aber sie macht es, und würde ihr damit quasi eigentlich jeden- jedes Wochenende signalisieren: ‚Also Mama kann man ja gut verarschen (...)‘ (Amsel 714 ff)

Insgesamt lässt sich bei Frau Amsel eine subjektiv empfundene angespannte, überfordernde Lebenssituation beschreiben, in der Frau Amsel sich in ihrer Tätigkeit als Lehrerin viele Stunden im Kontakt mit Kindern in einer pädagogischen Verantwortungsposition befindet, so dass für ihre Tochter anschließend nicht das Ausmaß an Energie übrig bleibt, was sie von sich erwartet. Diese hohen Ansprüche, und die geringen Erwartungen an ihre Tochter bezüglich eigener Fähigkeiten, sich zu beschäftigen, lassen den Fernseher als geeignetes „Lern, Entspannungs- und Entlastungsmedium“ erscheinen. Im Interview lassen sich mindestens drei unterschiedliche Argumentationsstränge charakterisieren, die als Rechtfertigungsmuster für die zu erklärende Diskrepanz zwischen Frau Amsels Vorstellungen und dem (Medienerziehungs)-Alltag gedeutet werden können: Der Alltag sehe in vielen anderen Familien noch schlechter aus, die rezipierten Inhalte seien überwiegend pädagogisch hilfreich, und eine Einschränkung der Mediennutzung sei nicht durchsetzbar, da unglaublich. Inwieweit ein eigener Wunsch, nach der Arbeit vor dem Fernseher zu entspannen, die tägliche Routine des gemeinsamen Fernsehens mit der Tochter mitbeeinflusst, geht nur unzureichend aus dem Interview hervor.

Falldarstellung Herr Bertram (Interviewdauer 46 Minuten)

In der Familie Bertram sind beide Eltern berufstätig. Der ältere Sohn, Anton (6 Jahre), besucht die erste Klasse. Die kleine Schwester Selina ist nur ein Jahr jünger und besucht den Kindergarten. Das Interview beginnt mit Herrn Bertram allein, nach ca. 30 Minuten kommt Frau Bertram nach Hause und beteiligt sich am Gespräch. Wie sich gegen Ende herausstellt, steht sie der in der Familie praktizierten Medienerziehung kritisch gegenüber.

Herr Bertram beschreibt im ersten Anlauf die Mediennutzung seiner Kinder eher vage

...eigentlich recht offen, also sie können alles nutzen im, in, im Rahmen, also Internet eigentlich eher nicht, Internet also nur unter Aufsicht, weil das mit dem Tippen und dem Anklicken das ist eben noch nicht so. Wobei, wenn sie auf YouTube mal hier so ein Video gesehen haben (...) ‚Feuerwehrmann Sam‘ zum Beispiel, dann wird am Ende ja Ähnliches angeboten das bekommen sie schon hin, aber das ist dann halt unter Aufsicht, wobei Aufsicht heißt jetzt nicht ich sitze genau daneben, sondern ich befinde mich im gleichen Raum beziehungsweise in Hörweite, so dass man feststellt, wenn da irgendetwas aus dem Ruder läuft. (Bertram 29ff)

Die Notwendigkeit einer Aufsicht bei der Internetnutzung begründet er zunächst damit, dass die Kinder, mangels motorischer Fähigkeiten, das Gerät noch nicht im ausreichenden Maße bedienen können. Im Gegensatz zu Frau Amsel scheint bei Herrn Bertram kein Problembewusstsein in Bezug auf übermäßige zeitliche Nutzung von Bildschirmmedien im Kindesalter vorhanden zu sein. Sorge und Anlass zur Begrenzung sieht er nur im inhaltlichen Bereich. Hier wird ein erzieherisches Prinzip von Herrn Bertram deutlich, das man als „trial and error“ bezeichnen könnte: Er lässt zunächst seinen Kindern freien Umgang und schreitet dann ein, wenn die Mediennutzung der Kinder nicht mehr seinen Vorstellungen entspricht. Dieses Muster zeigt sich ebenfalls bei der Handynutzung seines Sohnes Simon (vgl. Bertram 208ff). Konsistent damit schildert Herr Bertram Simon und Selina als fähige Nutzer („sehr selbstständig, sehr eigenständig und können eigentlich mit allem umgehen“- Bertram 57ff).

Herr Bertram gibt an, die Kinder nutzen die elterlichen iPhones zum Spielen (vgl. unten Kapitel 4.4.3), schauten am PC, der im Wohnzimmer platziert ist, Videos auf YouTube und sähen abends eine Stunde fern. Im Verlauf des Interviews und durch das Hinzustoßen von Frau Bertram zeigen sich aber diverse Inkonsistenzen in den Angaben. Herr Bertram hat für die Angabe von „60,70 Minuten Bildschirmzeit“ wohl nur die Fernsehzeiten, und nur die Werktage einbezogen. Wie die Tochter von Frau Amsel, schauen die Kinder der Bertrams abends von 19.00 Uhr bis 20.00 Uhr eine Stunde Ki.ka. Herrn Bertrams Beschreibungen des Ablaufs des familiären Alltags lassen auf weitere Fernsehzeiten schließen: Der Fernseher wird zur Betreuung der Kinder eingesetzt, wenn Arbeiten im Haushalt anstehen (vgl. Bertram 133ff).

wenn meine Frau und ich irgendwas gemeinsam machen wollen, sei es kochen, sei es putzen, sei es aufräumen, die Kinder einem so ein bisschen unter den Füßen sind (...) man kann dann halt sagen: ‚Geht doch hoch und spielt.‘ Oft geht das nicht gut, dann gibt’s halt irgendwie Ärger (...) wenn man ihnen aber den Fernseher anbietet dann bleiben sie weg.

Auch wenn die Kinder außerhalb der klaren Regeln Fernsehzeiten einfordern, scheint Herr Bertram ihnen diese oft zuzugestehen („...mein Ziel ist es halt schon nicht so schnell nachgiebig zu sein, wenn sie quengeln.“ Bertram 113f). Er gibt allerdings an, DVDs würden die Kinder in der Regel bei Krankheit oder schlechtem Wetter schauen:

DVDs eigentlich mehr so, ja wenn ganz schlechtes Wetter ist oder wenn einer krank ist .

Hinzu kommen weitere Zeiten bei den Großeltern, bei denen die Kinder zwei bis drei Werktage pro Woche verbringen, und die den Fernseher nach Angaben von Herrn Bertram häufig zur Beschäftigung der Kinder einsetzen.

Zudem schaut Herr Bertram regelmäßig „Die Simpsons“⁴⁵ und gibt an, dass seine Kinder „den letzten Rest von der Simpsonsfolge“⁴⁶ (Bertram 93) mitschauen dürfen. Seine Frau sagt hingegen, dass die Kinder schon seit einiger Zeit mit dem Vater zusammen die Serie anschauten. Von einer Beschränkung auf den „letzten Rest“ der Folge spricht sie nicht. Sie lehnt das Anschauen der „Simpsons“ gemeinsam mit dem Vater für ihre Kinder ab, gleichzeitig entschärft sie diese Aussage wieder. Sie verwendet aber interessanterweise ein Argument, dass die mangelnde Eignung der Serie auch untermauern könnte, als Argument für die Eignung der Serie:

Frau Bertram: Irgendwann guckt ihr das zusammen, obwohl ich weiß nicht, Simpsons, ist ja kein Format das Kinder gucken sollten, aber auf der anderen Seite: verstehen tun sie es dann doch nicht // B:(zupflichtend) nein.// insofern...

Herr Bertram: Also es gibt nachmittags größeren Mist für Kinder. (Bertram 538ff)

Die Einschränkung des Fernsehkonsums der Kinder würde mit Herrn Bertrams eigenem Medienverhalten kollidieren, ein Konflikt, auf den er selbst an keiner Stelle im Interview explizit eingeht. Zwar bezeichnet er sich selbst an andere Stelle als „Fernsehjunkie“, aber er gibt auf die Gedanken seiner

⁴⁵ Sendezeit an Werktagen von 18.00 Uhr bis 19.00 Uhr auf Pro7.

⁴⁶ Die Serie „Die Simpsons“ hat in Deutschland eine Altersfreigabe ab 6 Jahren.

Frau, die Serie sei für Kinder nicht geeignet, als Argument lediglich an, es gebe noch deutlich ungeeignere Sendungen („größeren Mist“). Medienerziehung scheint in der Familie eher ein Konfliktthema zu sein. Frau Berthold, die für mehr Einschränkungen plädiert, gibt sich dabei eher versöhnlich bzw. resigniert.

Zusammenfassend lässt sich für die ersten beiden dargestellten Fälle sagen, dass deutliche Inkonsistenzen in der Medienerziehung zu beschreiben sind. Beide verwenden Medienkonsum als belohnendes Element in ihrer Erziehung, indem sie es als „exzellentes Druckmittel“ (Bertram 462) bzw. als „Anreiz“ (Amsel 458) einsetzen. Dadurch steigern sie die Attraktivität des Medienkonsums für ihre Kinder. Frau Amsel hat ein festes Konzept, allerdings wirken sich zahlreiche Faktoren negativ auf dessen Umsetzung aus. Wie oben dargestellt, ist dieses Konzept bei Familie Bertram ohnehin instabil, da es unter den Eltern nicht klar abgestimmt ist. Dabei ist Herr Bertram eher ein konzeptloser Medienerzieher, der angibt, erst bei Auftreten von „Problemen“, die er mit der Nutzung problematischer Inhalte gleichsetzt, einschreiten zu wollen. Beide Interviewpartner führen Beispiele an, die zeigen, wie ihr Konzept der Medienerziehung im Alltag scheitert. Beide Fälle zeichnen sich dadurch aus, dass die Nutzung von Bildschirmmedien häufig dann auftritt, wenn die Eltern nicht als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, sei es, da sie durch anderweitige Notwendigkeiten verhindert sind oder sei es, dass sie selbst Medien konsumieren wollen.

Auch wenn die Medienerziehung in der Praxis und in der Konsequenz für die Kinder ähnlich ausfällt, so unterscheiden sich die Fälle aber deutlich in den Ursachen für das Scheitern der Medienerziehung im Alltag. Bei Frau Amsel ist als maßgebliche Ursache die besondere Situation als alleinerziehende, berufstätige Mutter auszumachen, nicht etwa pädagogisches Unvermögen. In der Zeit vor der Trennung, konnte Frau Amsel ihre Vorstellungen einer idealen Medienerziehung umsetzen. In ihrer jetzigen Situation lassen sich Abweichungen von diesem Ideal vorwiegend auf ihre Situation als Alleinerziehende zurückführen.

In beiden Fällen drückt sich Medienerziehung vor allem in einer inhaltlichen, seltener auch einer zeitlichen Beschränkung des Medienkonsums aus. Probleme des dysfunktionalen Einsatzes (als Babysitter, als Druckmittel in der Erziehung – vgl. Kapitel 1.2) werden nicht thematisiert, obgleich oder gerade weil diese Problemdimension im Alltag beider Familien eher häufig aufzutreten scheint. Von den Empfehlungen von MEDIA PROTECT weichen beide Familien in ihrem Medienerziehungsverhalten ganz deutlich ab, so dass weiter unten auf die Frage einzugehen sein wird, inwieweit die Intervention hier Veränderungen anstoßen kann.

Falldarstellung: Frau Becker (Interviewdauer 21 Minuten)

Frau Becker ist verheiratet, und lebt mit ihrem Mann und zwei Töchtern im Grundschulalter (1. und 2. Klasse), einem Sohn (4 Jahre) und einem weiteren Kind im Säuglingsalter (1 Jahr) zusammen. Die Kinder wachsen nach Angaben von Frau Becker weitgehend ohne Bildschirmmedien auf. Bildschirmverfahrungen beschränken sich bei Familie Becker auf singuläre Ereignisse.

Also bei uns ist es eigentlich so, dass wir versuchen die Medien noch etwas (1) hinaus zu schieben, also bei uns ist Fernsehen was ganz besonderes. Also unsere Kinder können es

noch an ein oder zwei Händen abzählen, wo sie Fernsehen geguckt haben (...) Im Internet waren die glaub ich noch nie (Becker 10ff)

Sie berichtet von einem gemeinschaftlichen Fernsehabend an Weihnachten, bei dem die Familie einige Folgen von „Michel aus Lönneberga“ schaute. Der vierjährige Sohn wurde dadurch etwas verängstigt und wollte in der Folgezeit kein Fernsehen mehr schauen. Allerdings würde sie ihren Kindern inzwischen von sich aus durchaus häufigeres Fernsehen zugestehen, aber die Kinder würden dies nicht von sich aus einfordern, es sei in der Familie selten Thema.

Die fragen überhaupt nicht. Die fragen nie danach. Also die haben noch nicht einmal gefragt, ob sie Fernseh gucken dürfen. (...) Also die sind jetzt nicht heiß drauf mit uns Nachrichten zu gucken, ne. Also da kommt keiner ins Wohnzimmer gestürmt (...). Also, wir haben natürlich auch vier Kinder, die immer irgendwie was zu tun haben und denen es nie langweilig wird, die eben spielen können. Und von daher, die haben nie das Bedürfnis mal einen Film zu gucken. (Becker 22ff)

Frau Becker führt dieses „Desinteresse“ auch auf ihrer elterliche Vorbildfunktion zurück: ihr Ehemann und sie schauen – abgesehen von den Nachrichten – selten fern und dann ausschließlich gezielt und abends (ohne Kinder).

I: teilt denn ihr Mann ihr- diese Erziehung?

B: Jo, jo, total. Wir sind halt auch Wenig-Fernsehgucker, ne, also wenn dann gucken wir gezielt einen Film (...) aber wir gucken nicht, wir setzen uns abends nicht vor den Fernseher (Becker 195ff)

Wenn Fernsehen in Zukunft eine größere Rolle im Alltag spielen würde, werde sie dabei darauf achten, dass andere Freizeitaktivitäten nicht darunter leiden, und dass die Sendungen pädagogisch wertvoll sind. Als Beispiele nennt sie die „Sendung mit der Maus“. Rückblickend sieht sie bei „Michel aus Lönneberga“ dieses Kriterium nicht erfüllt. Fernsehen als bloßen Zeitvertreib würde sie nicht zulassen. Frau Becker begründet ihre Haltung zum Fernsehen damit, dass sie in ihrer beruflichen Praxis als Lehrerin häufig unruhige Kinder erlebt. Bei diesen Kindern habe sich ihr Verdacht auf einen erhöhten Fernsehkonsum bereits mehrfach auf Nachfrage bestätigt.

Von Seiten der Eltern wird wohl noch keine Notwendigkeit gesehen, die Kinder mit dem PC in Kontakt zu bringen. Von der Schule aus gebe es ein Heft, zu dem auch am PC gearbeitet werden könne, und das würden sie den Kindern ermöglichen.

Und die haben jetzt auch in der ersten Klasse "Karibu"-Hefte und dann dürfen sie das auch natürlich spielen, ne. //mhm// Also schulbezogen (Becker 14ff)

Dies beschränke sich auf einen sehr kurzen zeitlichen Rahmen, der betreffende Laptop sei nicht mit dem Internet verbunden. Handys hält Frau Becker für sinnvoll, sie kann sich vorstellen ihren Kindern mit dem Besuch der weiterführenden Schule ein Handy mit Prepaidkarte zum Zwecke der Organisation des Alltags mitzugeben.

Ja, haben wir (Eltern) ja auch nur selber ein Kartenhandy (Becker 85)

Wenn die Kinder Medien nutzen seien dies vorwiegend CDs und Bücher. Die Kinder verfügen nach Angaben von Frau Becker über einen eigenen CD-Player, sie hören vorwiegend Musik und Musicals. Hier achte aber Frau Becker darauf, dass die Kinder nicht zu lange im Zimmer bleiben und regelmäßig täglich an die frische Luft gehen. Die älteste Tochter lese sehr viel. Hier lässt Frau Becker inhaltlich auch Literatur zu, die vom Verlag für eine höhere Altersklasse empfohlen wird.

die lesen natürlich- also die Große liest natürlich schon Sachen, wo vielleicht manche das nicht erlauben würden wieder. Also die liest zum Beispiel jetzt "Narnia", aber da reden wir auch mit ihr drüber, ne? Also und den Film darf sie auch noch nicht gucken. Also den darf sie vielleicht mit zehn oder so. Das ist dann was, wo sie noch ein bisschen warten muss (Becker 119ff)

Über negative Auswirkungen der praktizierten Form der Medienerziehung äußert sich Frau Becker nicht. Der großen Abweichungen zwischen der Praxis in ihrer Familie und anderen Familien ist sie sich bewusst. Sie spreche dieses Thema an, wenn ihre Kinder in anderen Familien erstmals zu Gast seien.

...wenn ich das erste Mal unser Kind da abgebe und ich kenn die Eltern noch nicht, frag ich nach, wie sie es mit Fernsehen halten, und meistens ist es so, dass die in der Zeit, wo Kinder da sind nicht Fernsehen gucken und bisher ist es mir noch, dass die hier, zumindest hier in der Grundschulzeit nicht, dass die Fernsehen geguckt haben. Allerdings von den Kindergartenfreunden, da hatte unsere Tochter mal eine Freundin, da wusste ich die gucken permanent Fernsehen da durfte sie auch nicht hingehen, also da hab ich gesagt: "Entweder sie kommt zu uns, oder ihr könnt euch nicht verabreden.(...) jetzt in der Schule also, da ist eigentlich ein gutes Bewusstsein, also von den Freunden von unseren beiden Mädchen, da ist es normal, dass man dann da spielt. Also man verabredet sich da zum Spielen und guckt nicht Fernsehen. also es ist eigentlich erfreulich. (Becker 230 ff)

Im Kontrast zu den beiden oben beschriebenen Fällen wird von Frau Becker keine Notwendigkeit gesehen, Medien als Babysitter einzusetzen. Die Kinder scheinen in hohem Maße die Fähigkeit zu besitzen, sich auch ohne elektronische Medien selbst zu beschäftigen, auch wenn dies außer in Bezug auf das Lesen bei ihrer ältesten Tochter von Frau Becker nicht explizit thematisiert wird. Frau Becker schildert aber eine Situation, aus der deutlich hervorgeht, dass in der Familie Becker zusätzlich zu den von Herrn Berthold und Frau Amsel beschriebenen zwei Alternativen (die Eltern kümmern sich um das Kind, oder sie erlauben ihm oder nötigen es gar zum Fernsehen, damit es beschäftigt ist) eine dritte Alternative für den Alltag prägend zu sein scheint: Die Kinder beschäftigen sich selbst.

dadurch dass wir vier Kinder haben, sind die immer beschäftigt. Also ich muss schon sonntags immer sagen: ‚Ich will jetzt mal mit euch was spielen!‘ weil die gegenseitig, die spielen immer zusammen halt. (Becker 263ff)

4.4.2 Medienerziehung im Spannungsfeld der Alltagsbewältigung

Aus den drei genannten ausführlich analysierten Fallbeispielen, aus denen oben einige prägnante Analyseergebnisse dargestellt worden sind, wurde unter Hinzuziehung weiterer Aspekte aus den restlichen drei Interviews ein Modell formuliert, das verschiedene Determinanten zueinander in Beziehung setzt, die für den Medienerziehungsalltag prägend sind. Die Vorstellung davon, wie Medienerziehung gestaltet werden **sollte**, nennen wir hier „eigenes Ideal von Medienerziehung“. Diese ist

bei einigen Familien wie oben z. B. von Frau Becker geschildert in Übereinstimmung mit der eigenen Praxis der Medienerziehung, bei anderen Familien (z. B. Amsel, Bertram) gibt es eine mehr oder weniger starke Diskrepanz zwischen dem Ideal und der Praxis. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sich im Alltag erweist, dass die Vorstellungen, wie Kinder an Medien herangeführt werden sollten, nur einen geringen Einfluss haben, wenn ihnen andere, in den Familien unterschiedlich stark wirkende, aber auch unterschiedlich wichtig empfundene Einflüsse entgegenlaufen. Die wichtigsten hierbei identifizierten Bereiche sind die familiäre Situation, die Erziehung durch andere, sonstige Verpflichtungen sowie eigene Bedürfnisse im Allgemeinen und eigener Medienkonsum im Speziellen auf Seiten der Eltern, ferner Ausnahmen durch besonders angespannte Lebenssituationen und Druck durch den Kontakt der Kinder mit Gleichaltrigen mit abweichender Praxis. Die geschilderten Bereiche bedingen sich teilweise gegenseitig, was im Schaubild durch die Pfeile angedeutet wird (vgl. Abbildung 25).

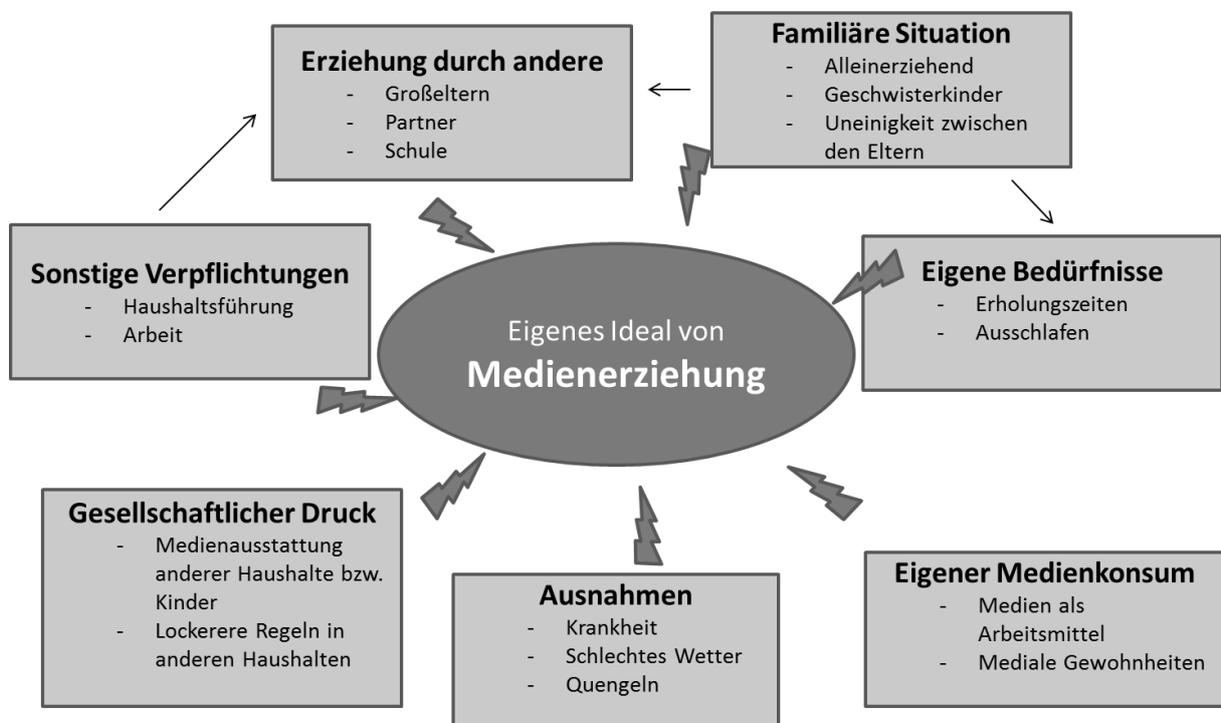


Abbildung 25. Medienerziehung im Spannungsfeld der Alltagsbewältigung.

Wie aus den oben dargestellten Falldarstellungen hervorgeht, treten bei Frau Amsel und Familie Bertram viele der im Schaubild aufgeführten Bereiche als „Störfaktoren“ auf. Bei Frau Amsel wirken sich hauptsächlich die belastete familiäre Situation (alleinerziehend), ihre eigenen Bedürfnisse nach Erholung und Ausschlafen, sowie die Zeiten der Betreuung durch den Vater (Erziehung durch andere) dahingehend aus, dass sie ihren recht genauen Vorstellungen von Medienerziehung entgegen stehen und zu einer abweichenden Praxis führen. Bei Familie Bertram stehen der eigene Medienkonsum des Vaters, die Bedürfnisse der Eltern nach ungestörter Zeit, u. a. für Haushaltstätigkeiten, und die häufig empfundenen Belastungssituationen durch Quengeln der Kinder, schlechtes Wetter oder Krankheit

im Vordergrund.⁴⁷ Da Herr und Frau Bertram einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, sind zudem regelmäßige Betreuungszeiten bei den Großeltern notwendig, die mit hohem Fernsehkonsum einhergehen. Bei Familie Bertram ist der Medienkonsum zudem „wetterabhängig“ (Bertram 84f). Dies korrespondiert im Sprachlichen mit Wendungen, die der eigenen Einflussnahme entzogene Geschehnisse beschreiben („*eingerrissen*“, „*abgedriftet*“, „*aus dem Ruder laufen*“). Den Fällen scheint gemeinsam, dass in problematischen Situationen des Alltags keine Alternative zu den Optionen *Beschäftigung durch Bildschirmmedien* oder *Beschäftigung durch die Eltern* eingeübt ist, so dass jede Form von zusätzlicher zeitlicher oder psychischer Belastung der Eltern und/oder zusätzlichem Betreuungsbedarf der Kinder, in zusätzlicher Bildschirmmediennutzung der Kinder mündet.

Demgegenüber scheint es in Familie Becker sowohl weniger Probleme der Alltagsbewältigung zu geben, als auch eine Entkopplung zwischen Belastungssituationen und zusätzlicher Bildschirmmediennutzung der Kinder. Lediglich auf den Bereich der „Erziehung durch andere“ in Form von Schulheften mit CD-ROM zur Bearbeitung am Computer und die Kontakte zu Peers mit anderen Mediennutzungsmustern spricht Frau Becker an, also externe Einflüsse außerhalb der Familie als mögliche Gründe für eine Nichtübereinstimmung zwischen eigenen Idealen und Praxis. Der eigene Medienkonsum der Beckers beschränkt sich während der Wachzeiten der Kinder – abgesehen von der beruflichen Nutzung eines PCs im Arbeitszimmer von Herrn Becker – auf eine Nachrichtensendung am Abend. Da Frau Becker zum Zeitpunkt des Interviews nicht berufstätig ist, ist davon auszugehen, dass die Kinder außerhalb von Schule und Kindergarten selten oder gar nicht fremd betreut werden⁴⁸, so dass eine „Störung“ der Medienerziehung durch andere Betreuungspersonen nicht auftritt. Dadurch, dass Frau Beckers Kinder kaum Kontakt mit Medien haben, wird bei Langeweile, Krankheit, schlechtem Wetter oder Situationen, in denen die Eltern sich ihnen nicht widmen können, nicht reflexartig auf Medien zurückgegriffen. Die geringe Attraktion, die Bildschirmmedien auf die Kinder der Beckers ausüben, führt auch dazu, dass der Vergleich mit der Medienerziehung in anderen Familien bei den Kindern bisher anscheinend kein Defiziterleben durch den Vergleich mit anderen Kindern mit höherer Mediennutzung auftritt. Im Unterschied zu den oben dargestellten Fällen, haben die Beckers klare Vorstellungen von einer idealen Medienerziehung **und** können diese Vorstellung, begünstigt durch die familiäre Situation und das eigene Medienverhalten, auch in der Praxis umsetzen.

Die familiäre Situation mit vier Kindern führt dazu, dass die Kinder viel Zeit im gemeinsamen Spiel verbringen. Entscheidend scheint weniger die Frage zu sein, ob ein Geschwister vorhanden ist, als ob die selbständige Beschäftigung ohne Eltern selbstverständlicher Teil des Alltags ist. Die Möglichkeit des Spiels unter Geschwistern wäre ja auch in Familie Bertram gegeben. Die Eltern geben dort aber an, die Kinder könnten streiten, wenn sie miteinander spielten, im Gegensatz zur Ruhe während des Fernsehens, was für die Eltern Entlastung bedeutet. Daher muss davon ausgegangen werden, dass zwar die objektiven Zwänge eine Rolle spielen, besonders aber die von den Eltern subjektiv empfundenen.

⁴⁷ Frau Amsel erwähnt dies nicht explizit, ihre Tochter ist aber zum Zeitpunkt des Interviews krank und schaut im Nebenzimmer fern. Auch Frau Schmitz (vgl. Schmitz 28f) und Frau Pless (vgl. Pless 459f) berichten davon, dass insbesondere das Fernsehen zur Betreuung der Kinder bei Krankheit eingesetzt wird.

⁴⁸ Frau Becker macht hierzu keine expliziten Angaben, ihre Beschreibungen des Alltags in der Familie lassen aber darauf schließen, dass sie selbst vorwiegend für die Kinderbetreuung zuständig ist.

denen Zwänge und Belastungen bedeutsam werden. Als Beispiel sei als Kontrastfall zu Frau Amsel eine alleinerziehende Mutter genannt, die sich zum Fernsehkonsum ihrer Kinder wie folgt äußert:

Also, als Fernseher benutzen wir den gar nicht. Aber als Bildschirm, wenn ich mal am Wochenende mit dem Großen eine DVD schauen will. Abends, wenn die beiden Kleinen schlafen. Weil ich ja alleinerziehend bin und auch arbeite, käme das für mich gar nicht in Frage, einen Fernseher im Zugriff der Kinder zu haben. Ich bin eben nicht immer präsent, da könnte ich das gar nicht verantworten, weil ich ja nicht kontrollieren könnte, was und wie viel die da gucken. (Bleckmann, 2012, S. 184)

Auch die häufig in kinderreichen Familien auftretende Schwierigkeit, dass kleinere Geschwister als „Mitnutzer“ bereits in der sehr frühen Kindheit hohe Bildschirmmediennutzung aufweisen, tritt bei Familie Becker nicht auf. Aus den genannten Beispielen wird deutlich, dass keinesfalls eine bestimmte Lebenssituation automatisch mit einer bestimmten Medienerziehungspraxis gekoppelt ist, sondern dass allgemeine Erziehungs- und Wertvorstellungen zusammen mit der erlebten Handlungsmächtigkeit, diese auch umzusetzen, eine übergeordnete Rolle spielen.

4.4.3 Veränderungen und Veränderungsresistenz

Zum Interviewzeitpunkt liegt der Besuch des MEDIA PROTECT-Abends erst weniger als 24 Stunden zurück, daher kann in den qualitativen Interviews nur eine sehr kurzfristige Wirkung der Intervention auf die Eltern erfasst werden. Es wird erwartet, dass mögliche Wirkungen im emotionalen und kognitiven Bereich erfolgen und sich in Absichtserklärungen äußern.

Auf die Frage nach der Veränderungen durch die MEDIA PROTECT gab Frau Becker erwartungsgemäß an, dass sie sich durch den Elternabend (Kernmodul D) in ihrer Erziehungshaltung gestärkt und bestätigt sehe. Über MEDIA PROTECT äußert sich Frau Becker in knappen Antworten auf die gestellten Fragen. Sie bedauert, dass Meinungen, die den Schutz der Kinder vor ungeeigneten Medienangeboten in den Vordergrund stellten, in der Fragen der Medienerziehung heute selten geäußert werden. Vor diesem Hintergrund habe sie sich bezüglich der Empfehlungen von MEDIA PROTECT gefreut, dass „altmodische“ Meinungen doch noch ihre Berechtigung hätten. Dies beschreibt sie auf einer emotionalen und einer sachlichen Ebene.

Er hat mir aus dem Herzen gesprochen. Erfreulich war für mich, dass eine Meinung vertreten wurde, dass gerade das, was vielleicht viele für rückständig oder altmodisch halten, eigentlich modern ist und gut. (Frau Becker)

Veränderungen haben sich aus ihrer Sicht für den Umgang mit Medien in ihrer Familie nicht ergeben.

Demgegenüber fällt auf, dass bei Frau Amsel und Herrn Bertram jeweils lange, teils mehrere Minuten dauernde Erklärungen und Erläuterungen auf die Gesprächsstimuli zu MEDIA PROTECT folgen. Sie antworten nicht mit konkreten Plänen, sondern mit langen Erklärungen zu den Bedingungen, die zu der von ihren Idealen abweichenden Praxis geführt hätten. Man kann also annehmen, dass MEDIA PROTECT sie unter eine Art Rechtfertigungsdruck gesetzt hat. Interessanterweise wird an der Kompetenz der Referenten und der Richtigkeit ihrer Aussagen nicht gezweifelt. Im Gegenteil, beide geben sehr positive Bewertungen ab, allerdings auf einer sachlichen Ebene ohne emotionale Bewertung wie

Frau Becker („total kompetent“, „total gut“, „total super“, „sehr informativ“, „sehr interessant“ - vgl. oben Kapitel 4.3.5⁴⁹). Eine starke Abweichung der beschriebenen Medienerziehungspraxis von den pädagogischen Empfehlungen von MEDIA PROTECT wurde Familie Amsel und Bertram als Analyseergebnis oben beschrieben. Allerdings deckt sich dies nicht unbedingt mit den geäußerten Einschätzungen der Interviewten. Auf die Frage, ob sie aufgrund von MEDIA PROTECT Änderungen im Umgang mit Medien in der Familie geplant hätte, antwortet Frau Amsel:

Ja, mhm, okay, ähm gibt es nicht doch eine Möglichkeit, auch am Wochenende das noch weiter runter zu schrauben? Um eben nicht diesen Doppeleffekt zu haben morgens schon gucken und abends eben nicht strafen zu wollen, weil ich müsste mich ja eigentlich bestrafen und nicht das Kind. Ähm. Das ist schon so (Pause 7 Sekunden) ja, aber wenn mir (...)dann sozusagen keine Alternative einfällt oder ich sage ja gut auch mit ganz viel nachdenken fällt mir einfach jetzt auch keine Alternative ein, dann entscheid ich mich sozusagen für das kleinere Übel. Wie man es mit ganz vielen Dingen im Leben tut. Also, auch wenn man weiß, dass Schokolade nicht gut ist und zu viel Kaffee auch nicht, ja es gibt viele Dinge, wo du einfach sagst: "Ja okay, ich hab das jetzt abgewogen gegeneinander, ich sehe auch das Risiko (Frau Amsel)

Das ausgeprägte Rechtfertigungsmotiv mit dem Heranziehen des Vergleichs von anderen Entscheidungen, die zwar nicht optimal, aber in Anbetracht der Situation verständlich erscheinen, lässt vermuten, dass ein von Frau Amsel nicht so benanntes schlechtes Gewissen ausgelöst wurde. Nach der Gesamteinschätzung von MEDIA PROTECT in der schriftlichen Befragung haben nur 10 % der Eltern „jetzt eher ein schlechtes Gewissen“, wobei fraglich erscheint, ob eine einfache schriftliche Abfrage in der gewählten Form überhaupt zu aussagekräftigen Ergebnissen führen kann. Wie oben beschrieben, sind die Fälle Amsel und Bertram dadurch gekennzeichnet, dass in problematischen Situationen des Alltags als Alternative nur zwei Optionen, nämlich *Bildschirmmedieneinsatz* oder *Beschäftigung/Betreuung der Kinder durch die Eltern* eingeübt sind und somit verfügbar erscheinen. Da sich die Problematik dieser Alltagssituationen häufig durch die Notwendigkeit der Abwesenheit bzw. eingeschränkten Verfügbarkeit oder Überforderung der Eltern auszeichnet, wird die *Nutzung von Bildschirmmedien* als alternativlos angesehen („auch mit ganz viel Nachdenken fällt mir einfach jetzt auch keine Alternative ein“). Frau Amsel gibt ferner die Familien ihrer Schüler als Beispiel für Elternhäuser an, die weiter als sie selbst von ihrem Ideal entfernt liegen, was dazu beitragen könnte, dass sie sich selbst mit der erlebten (kleineren) Diskrepanz zufriedener fühlen kann. Eine Veränderung, die sich für Frau Amsel durch die Intervention ergeben hat, ist aber, dass sie durch in der Kombination von Elternabend (Kernmodul D) und Interview angeregt wurde, die Situation am Sonntagmorgen nochmals zu überdenken:

Aber nichtsdestotrotz glaub ich, wenn ich jetzt nochmal auf den Vortrag komme (2) hm, hätt ich jetzt nicht gestern den Vortrag gehört, (2) und würden wir jetzt hier nicht sitzen, würden wir jetzt da zum Beispiel überhaupt nicht drüber reden //mhm// also da überhaupt darüber reden, ob es vielleicht doch besser wäre auch mal ne Lösung zu finden. (Amsel 761ff)

⁴⁹ In den Kapitel 4.3.1 bis 4.3.7 sind bereits viele Äußerungen der Befragten zu MEDIA PROTECT genannt worden, die sich allerdings mehr auf eine Bewertung der Angebote als auf dadurch angestoßene Änderungen in Einstellungen (vgl. hierzu quantitativ Kapitel 4.5) und Verhaltensweisen beziehen.

Herr Bertram gibt an, im Anschluss an den Elternabend mit seiner Frau das Fallbeispiel Klara diskutiert zu haben. Auf die direkte Frage, ob eine Reduktion der Bildschirmzeiten geplant sei, geben Herr und Frau Bertram unterschiedliche Antworten:

Herr Bertram: ... dass man vielleicht nochmal innehält, kriegen wir sie nicht irgendwie anders, zu dem, was sie eigentlich wollen, ohne Fernseher? (...) Und dass ich halt sage wir müssen jetzt nicht auf dreißig Minuten (...)zurückschrauben, sondern eher das Niveau halten und nicht weiter ausbauen.

Frau Bertram: ja du kennst ja meine Meinung: Ich würd's einstellen.

Herr Bertram: Ja, ich sage ja, ich bin der Fernsehjunkie. (...) ich bin ja voll auf den Trip reingefallen, der da gestern [im Elternabend beschrieben wurde] man hat schnell eine Belohnung. (...)durch den Fernseher (...) und muss sich nicht anstrengen. Es wird alles vorgekaut. Das ist eben der einfachere Weg.

Hier werden die Unterschiede in den Auffassungen über die Medienerziehung der Kinder bei den Eltern sehr deutlich. Frau Bertrams Aussage „*ich würd's einstellen*“ bezieht sich wohl nicht generell auf das Fernsehen, sondern auf den Teil der Mediennutzung, der durch das Medienverhalten ihres Mannes verursacht wird, also konkret das Mitansetzen der „Simpsons“ (vgl. Kapitel 4.4.1).

Herrn Bertrams teils sehr inkonsistent erscheinende Aussagen lassen sich am ehesten konsistent deuten, wenn sie als „Veränderungsresistenz“ interpretiert werden. Herr Bertram hat demnach seine Interessen, wie z. B. abends seine Serie im Fernsehen anzusehen, von den Kindern ungestört kochen, das zur Serie passende Spiel auf dem iPhone zu spielen. Diese Interessen ordnet er als höherrangig ein als die möglichen negativen Folgen problematischer Mediennutzung bei seinen Kindern. Die Nichtübereinstimmung zwischen Wirklichkeit (Erziehungshandeln in der Familie) und Anspruch (Vorschläge von MEDIA PROTECT) löst er nicht wie Frau Amsel durch Überlegungen dazu, ob es möglich wäre, diese Wirklichkeit zu ändern. Vielmehr passt er den Anspruch an die Wirklichkeit an. Alle Überlegungen, die seine Interessen und Prioritätensetzungen gefährden könnten, blendet er entweder aus, interpretiert sie um, oder ordnet sie höherrangigen Überlegungen unter. Zu dieser Deutung passt eine Äußerung von Herrn Bertram, in der er das Thema „Bedürfnisaufschub“ aufgreift, das ein Kernthema des Elternabends war. Herr Bertrams Ausführungen beziehen sich auf das Problem, dass durch die sofortige Belohnung in Computerspielen die Motivation für Prozesse, die erst über einen längeren Zeitraum zum Erfolg führen, gesenkt wird. Dieses Problem wurde in Kernmodul D anhand des Prozesses einer Klassenarbeit in der Schule erläutert, der sich von der Ankündigung der Arbeit, über das Üben im Unterricht, das Lernen zu Hause, das Schreiben der Arbeit und letztlich das Warten auf das Ergebnis der Arbeit, über mehrere Tage erstreckt. Interessant ist hierzu folgende Überlegung von Herrn Bertram:

...meine Frau und ich wir spielen da so ein Spiel (...) von den Simpsons (...) ist auch so ein Socialgame, ähnlich wie die Sims und das finden die Kinder halt auch total faszinierend und dann ab und zu fragen sie auch: ‚Dürfen wir, dürfen wir?‘, so. Abernten, die Gewinne einheimsen und so weiter und zum Beispiel für unseren großen Sohn, der jetzt in der Schule ist, für den Anton ist es ganz interessant, weil er fragt dann, ob er neue Aufgaben vergeben kann, weil er halt die Leute suchen muss, er muss sie anklicken und dann kriegt

er eine Auswahl an Aufgaben, und äh weil er im Moment sehr wissbegierig ist, sehr lernfreudig - auch was das Lesen angeht - ist das für ihn auch eine Herausforderung, weil er auch die Aufgabe lesen muss die er verteilen muss. Da hatte ich gestern Abend bei, bei dem Vortrag (...)auch drüber nachgedacht: da ist ja keine sofortige Belohnung da, sondern das sind ja zeitliche Aufgaben, die Belohnung kommt zwar relativ zeitnah, aber es ist keine sofortige Belohnung...

Die an sich eindeutige Aussage des Referenten, die Gewöhnung an Computerspiele mit sofortiger Belohnungsrückmeldung sei problematisch zu bewerten, wird also im Kontext des eigenen Verhaltens uminterpretiert, bis dahin, dass er nicht nur angibt, er halte das betreffende Computerspiel für unproblematisch, sondern sogar anklingen lässt, es sei für die Leseförderung geeignet. Eine weitere klare Botschaft von MEDIA PROTECT lautet: „Keine Bildschirmgeräte in Kinderzimmern“. Auch diese deutet Herr Bertram so um, dass kein gefühlter Widerspruch zu seinem Erziehungshandeln verbleibt.

...also die Kinder haben in ihren Zimmer gar nichts an Bildschirmmedien, sag ich mal so außer eine Kinderkamera, wo sie selber Videos mit drehen, sich die natürlich angucken, Bilder machen, ähm, und der Große hatte mal so ein, ich weiß gar nicht, wie ich das nennen soll, so einen Lerncomputer, so, so ganz klein, also das ist wirklich Vorschulniveau. (Herr Bertram)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in unterschiedlichen Familien sehr verschiedene Verhaltensweisen und Überlegungen durch MEDIA PROTECT angestoßen wurden. Ein Beispiel für eine problematische Medienerziehungspraxis stellt Familie Bertram dar. Aufgrund der hohen beschriebenen „Veränderungsresistenz“, mit der Gedanken, die diese Praxis infrage stellen könnten, entweder nicht wahrgenommen, uminterpretiert, oder als unerheblich anderen höherrangigen Erwägungen untergeordnet werden, erscheint eine Verhaltensänderung unwahrscheinlich. Etwas anders stellt sich die Situation bei Frau Amsel dar, die zwar viele Hemmnisse für eine tatsächliche Verhaltensänderung beschreibt, aber die Absicht äußert, Veränderungen wenn möglich umzusetzen. Entschieden anders sieht es wiederum bei Familie Becker aus: Eine hohe Zufriedenheit mit der Veranstaltung, aber keine geplanten Veränderungen, sondern eine emotionale Bestätigung wegen der oben beschriebenen Übereinstimmung zwischen Erziehungspraxis, Erziehungsidealen und Vorschlägen von MEDIA PROTECT ist hier zu konstatieren.

4.5 Kurzfristige Wirksamkeitsevaluation (quantitativ)

Um Aussagen zur kurzfristigen Wirksamkeit von MEDIA PROTECT zu treffen, konnten die Angaben von 43 Elternhäusern mit 52 Kindern an der Projektschule herangezogen werden, die an der Intervention (face-to-face oder schriftlich) sowie zu beiden Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen hatten. Nur 7 Elternhäuser hatten zu t1 und t2 teilgenommen, aber an keinem der Module von MEDIA PROTECT. Diese Gruppe wird im Folgenden als Nichtteilnahmegruppe bezeichnet. Die Elternhäuser der Nichtteilnahmegruppe unterscheiden sich von denen der Teilnahmegruppe vor allem in Bezug auf das Alter: Es sind Familien, in denen die Eltern im Schnitt um vier Jahre älter sind, und die Kinder um fast fünf Jahre. Im Anhang (Kapitel 7.2) ist eine Beschreibung der Teilstichproben beigefügt. Aufgrund der geringen Gruppengröße (n = 7) soll jedoch in den folgenden Darstellungen die Nichtteilnahmegruppe nicht separat im Sinne einer Kontrollgruppe dargestellt werden.

Insgesamt lassen sich Änderungen in den medienerzieherischen Einstellungen der Eltern belegen, während die Mediennutzungszeiten, die an der Projektschule bereits vor der Intervention deutlich geringer als die deutschlandweiten Durchschnittswerten lagen, weitgehend konstant blieben, und für die Ausstattungsquote mit Mediengeräten teilweise eine Stagnation, teilweise eine leichte Zunahme berichtet wird. Diese Ergebnisse sollen im Folgenden im Detail dargestellt werden.

Wirkungsannahmen wurden in der Befragung nur bezüglich des Fernsehens erfasst, während Fragen zur Erziehungspraxis sowohl für das Fernsehen als auch für Computerspiele und das Internet erfragt wurden. Was die Einschätzungen der Eltern zu positiven wie negativen Auswirkungen des Fernsehens auf Kinder angeht, lässt sich eine klare Tendenz ablesen (vgl. Abbildung 26 und Abbildung 27): Die Eltern beurteilen das Fernsehen anhand ihrer Antworten auf die gleichen Fragen wie zuvor deutlich „kritischer“, d. h. sie nehmen nach der Intervention nun eher an, dass Fernsehen negative Auswirkungen auf Kinder hat, insbesondere indem es die Konzentrationsfähigkeit schwächt und Zeit für Spiel und Lernen verloren geht. Den positiven Wirkungsannahmen wird nun deutlich weniger zugestimmt.

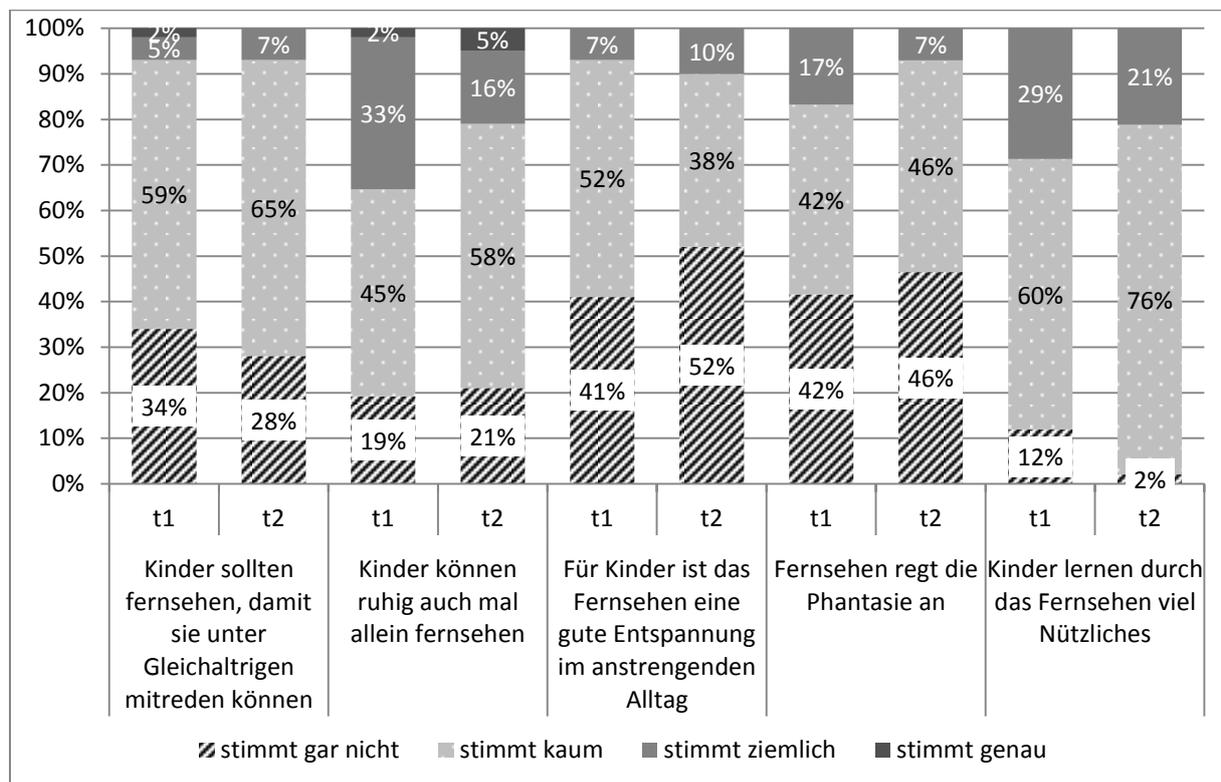


Abbildung 26. Einstellungen der Eltern zum Fernsehen (n = 43).

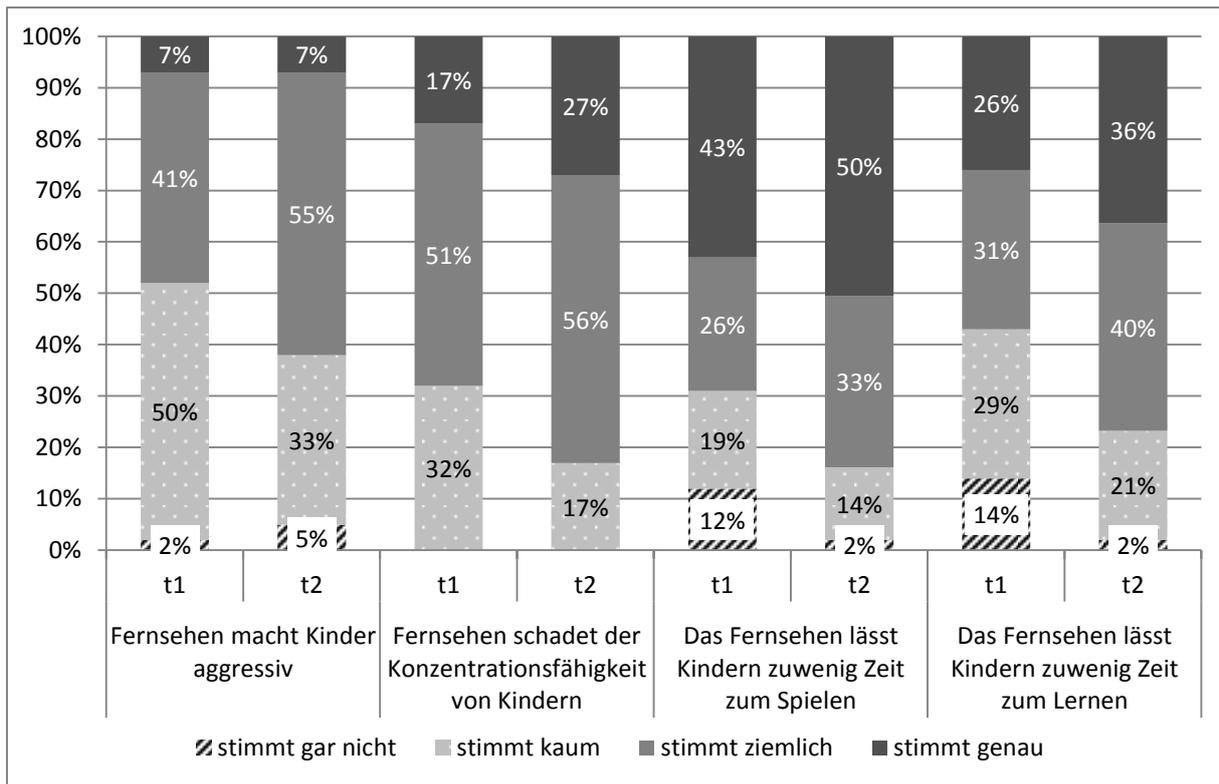


Abbildung 27. Einstellungen der Eltern zum Fernsehen (n = 43).

Änderungen ergaben sich auch in den Auskünften der Eltern über das praktizierte Erziehungsverhalten bzgl. des Fernsehens (vgl. Abbildung 28 und Abbildung 29): Den Kindern würden nun häufiger zeitliche und inhaltliche Grenzen gesetzt, und die Eltern bräuchten den von ihren Kindern rezipierten Sendungen mehr Interesse entgegen, während gleichzeitig mehr auf eine durch Erwachsene begleitete Nutzung Wert gelegt wird.

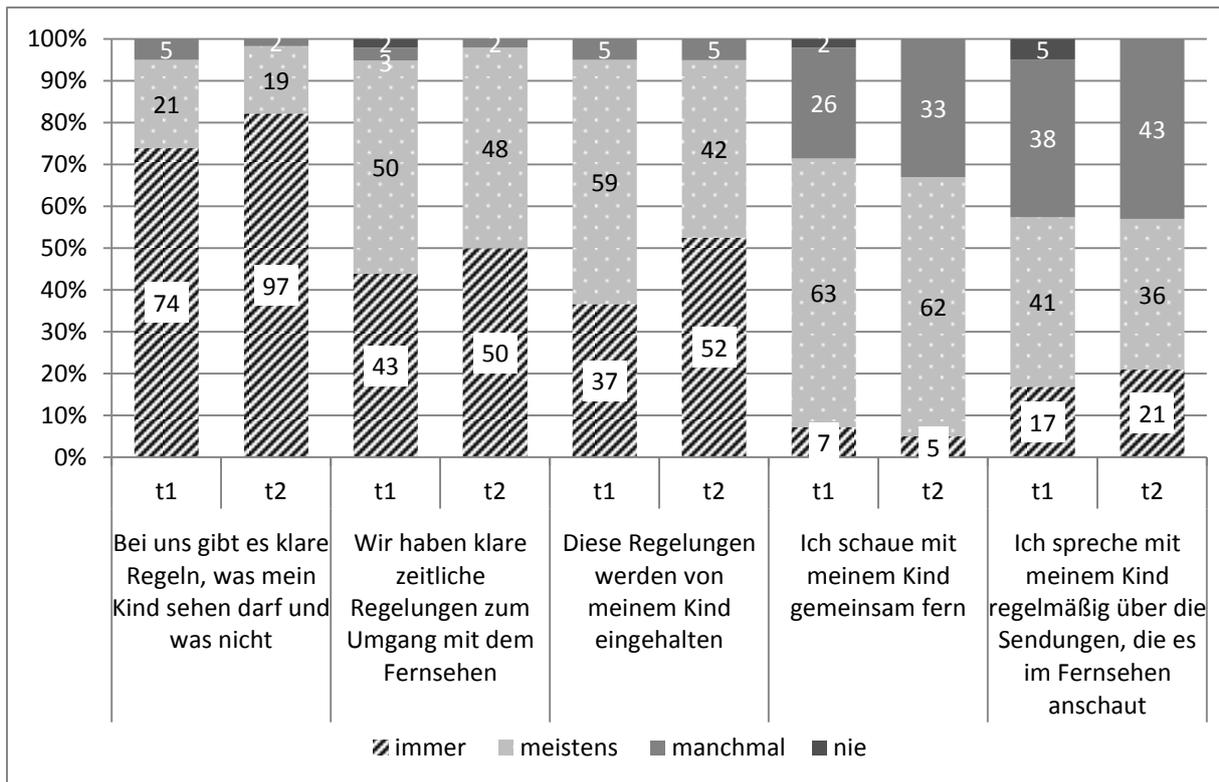


Abbildung 28. Fernseherziehung (n = 43).

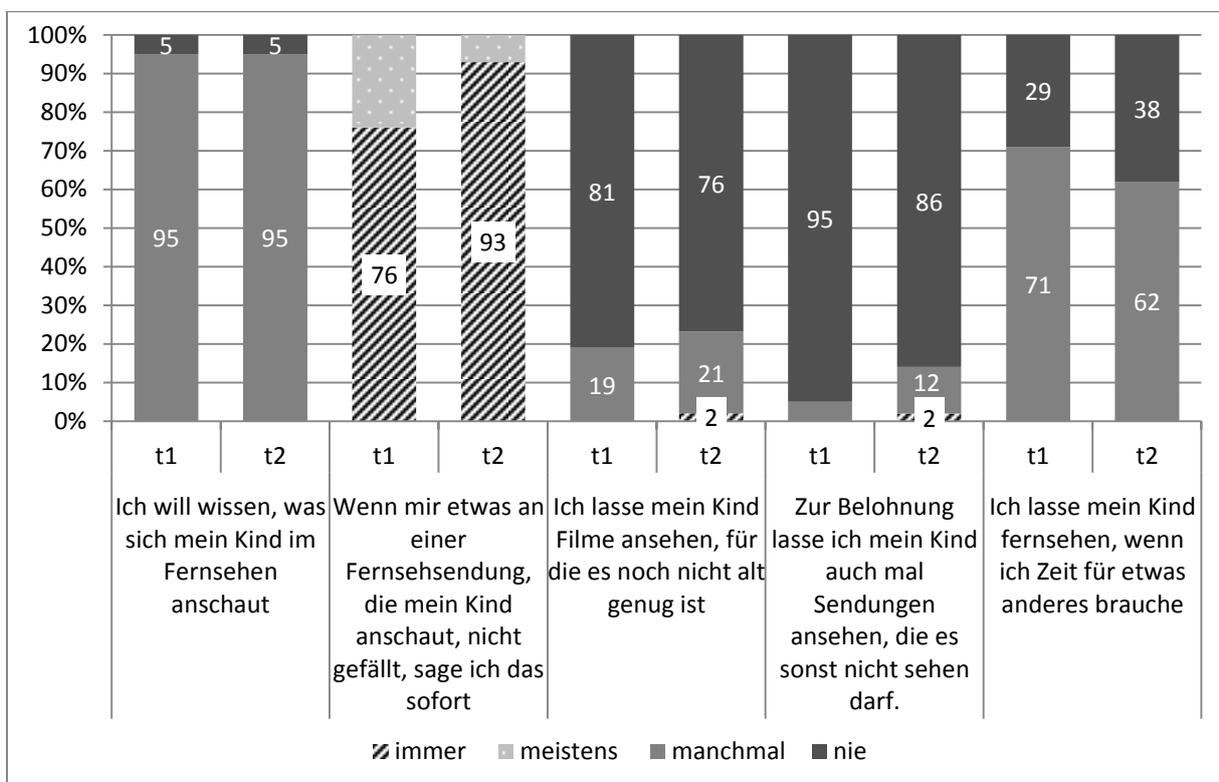


Abbildung 29. Fernseherziehung (n = 43).

Interessant sind die Unterschiede im beschriebenen Erziehungsverhalten zwischen dem Leitmedium des Kindergartenalters, dem Fernsehen, und dem Leitmedium des Jugendalters, dem PC (vgl. Abbil-

dung 30 und Abbildung 31) und Internet (vgl. Abbildung 32 und Abbildung 33). Während einige Kinder nach Aussagen ihrer Eltern auch gelegentlich Filme sehen dürfen, die nicht für ihr Alter geeignet sind, auch ein gewisser Einsatz des Fernsehers als Babysitter eingestanden wird, werden für das Internet und für PC-Spiele strengere Reglementierungen und weniger Ausnahmen angegeben.

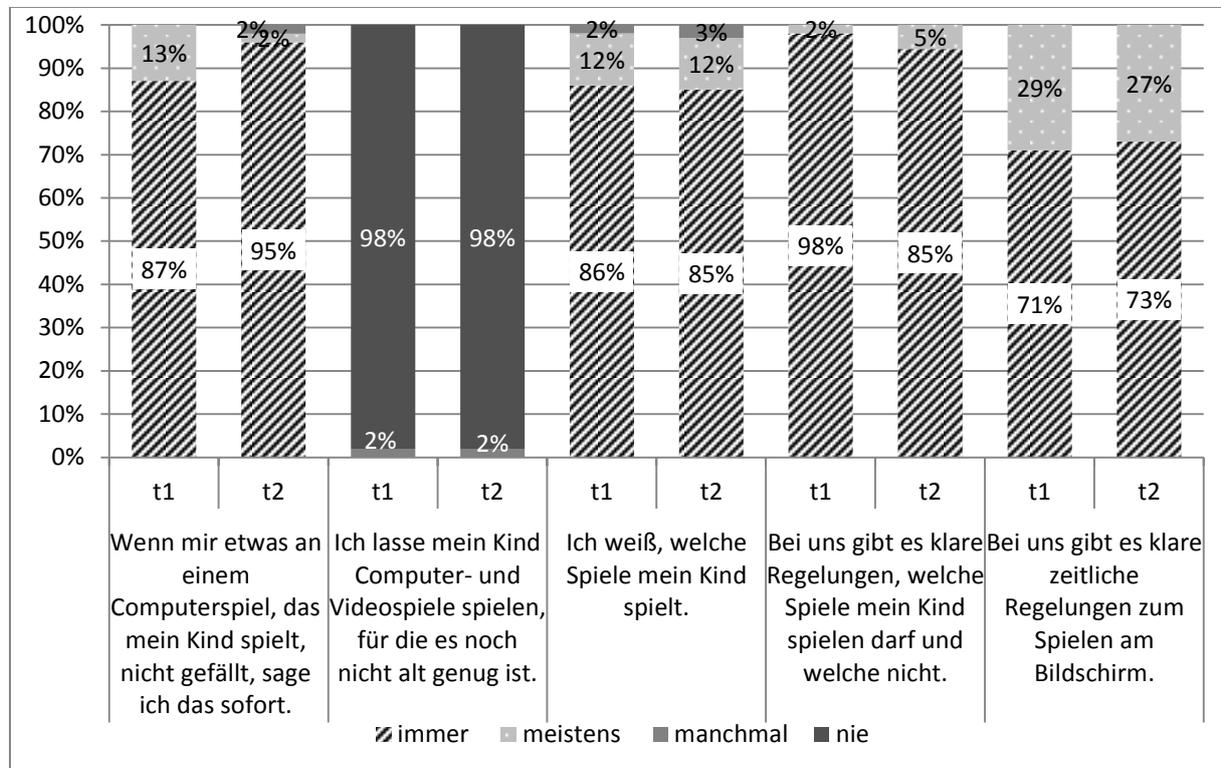


Abbildung 30. Computerspielerziehung (n = 43).

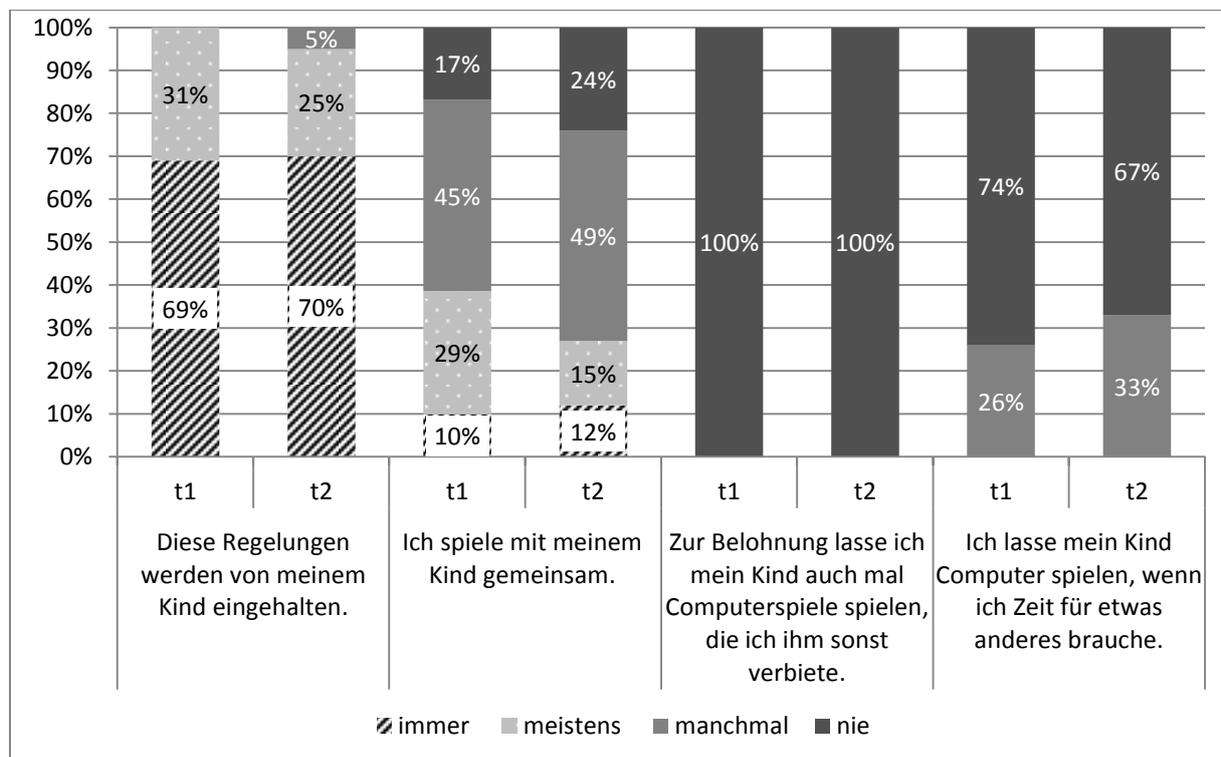


Abbildung 31. Computerspielerziehung (n = 43).

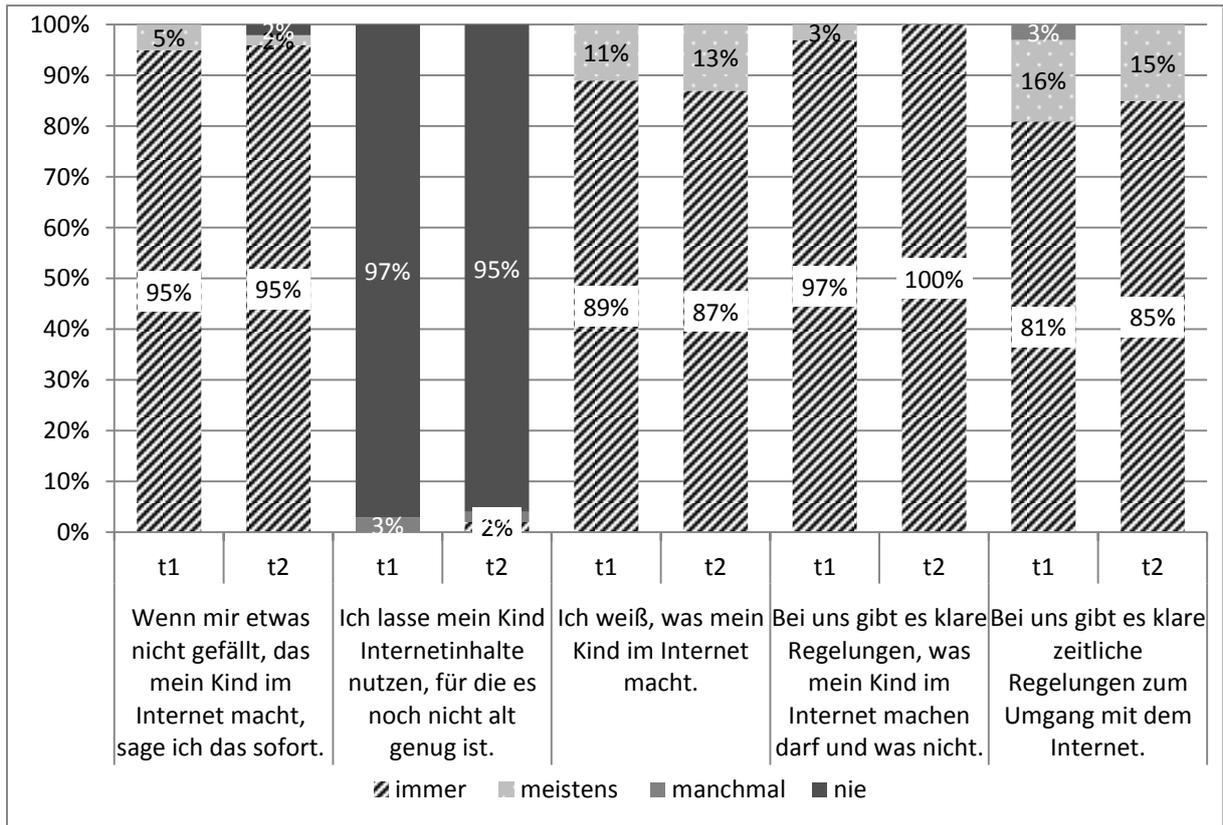


Abbildung 32. Interneterziehung (n = 43).

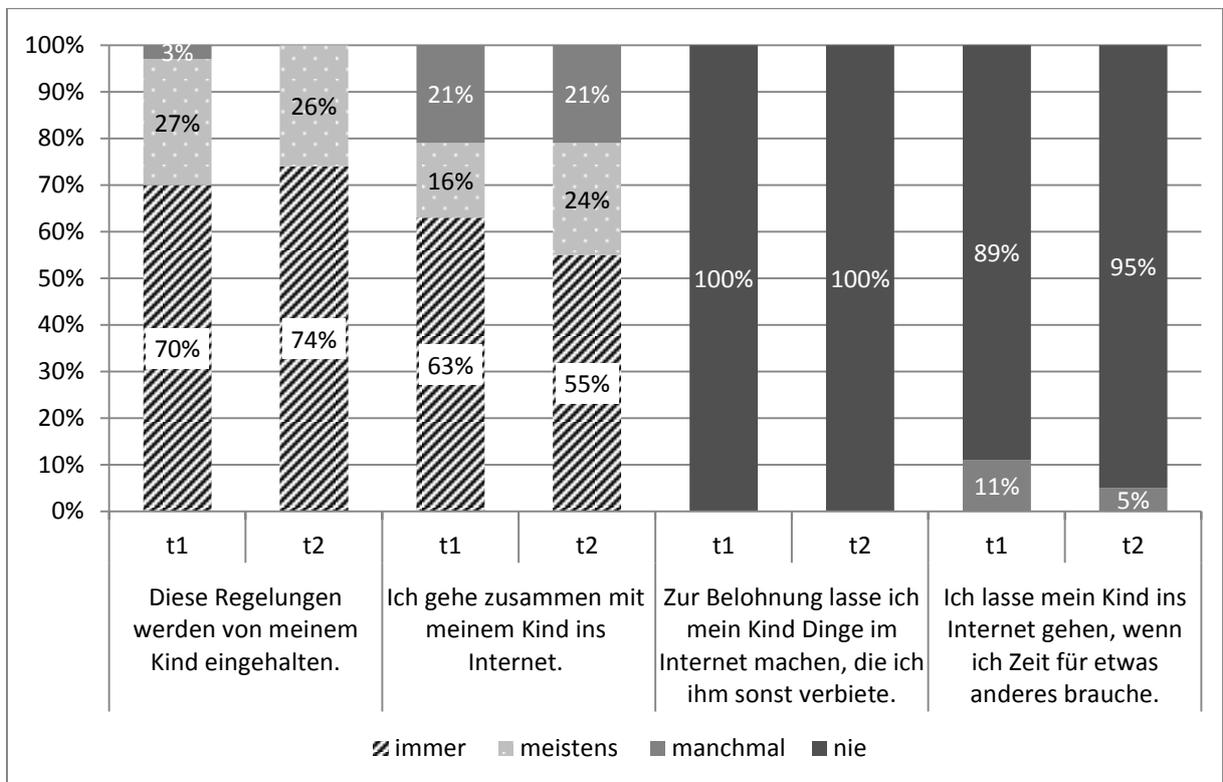


Abbildung 33. Interneterziehung (n = 43).

Innerhalb der 4 Monate zwischen der ersten und zweiten Befragung sind die Ausstattungsquoten in den Kinderzimmern fast konstant auf einem sehr niedrigen Niveau im Vergleich zum Bundesdurchschnitt geblieben (vgl. Abbildung 34). In der Abbildung sind zum Vergleich die Ausstattungsquoten der KIM-Studie von 2012 (Feierabend et al., 2013) angegeben, die an der Projektschule z.T. bereits vor der Intervention um ein Vielfaches unterschritten werden. Von 52 Grundschulkindern hatte nur eines einen eigenen Fernseher und behielt ihn auch, zu zwei Kinderzimmern mit eigenem Computer kam ein drittes mit Computer und eines mit Spielkonsole hinzu. Was die mobilen Geräte angeht, so bekamen in der Interventionsgruppe - vermutlich zu Weihnachten – drei Kinder ein eigenes Smartphone, welches in einigen Fällen das alte Handy ersetzt, so dass insgesamt die Ausstattungsquote leicht zunahm.

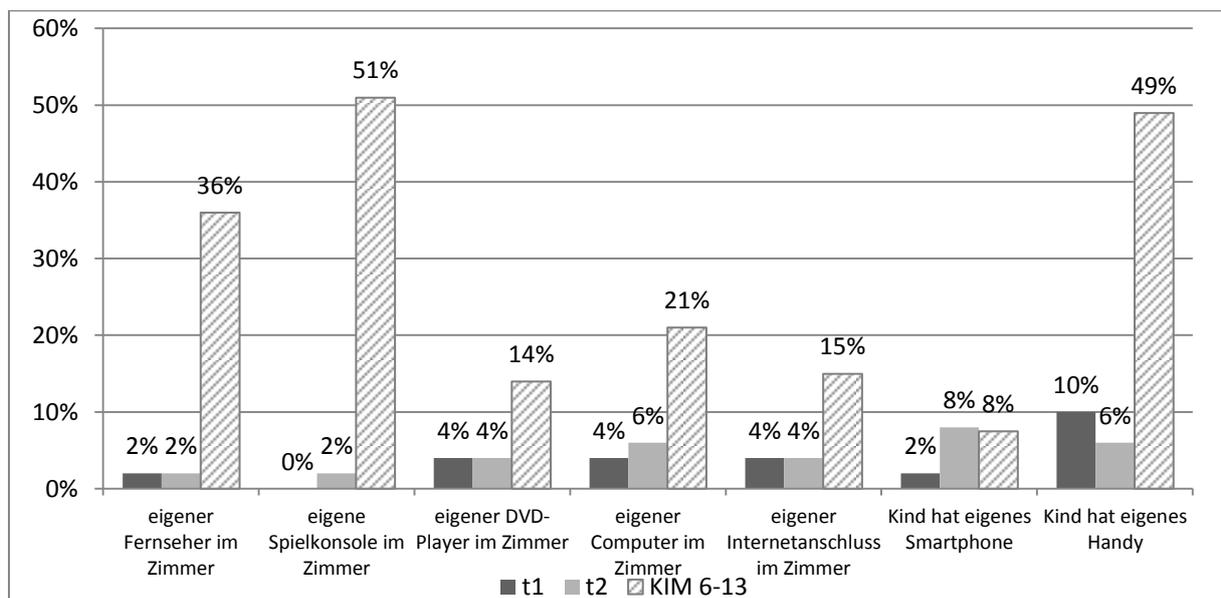


Abbildung 34. Medienausstattung (n = 52).

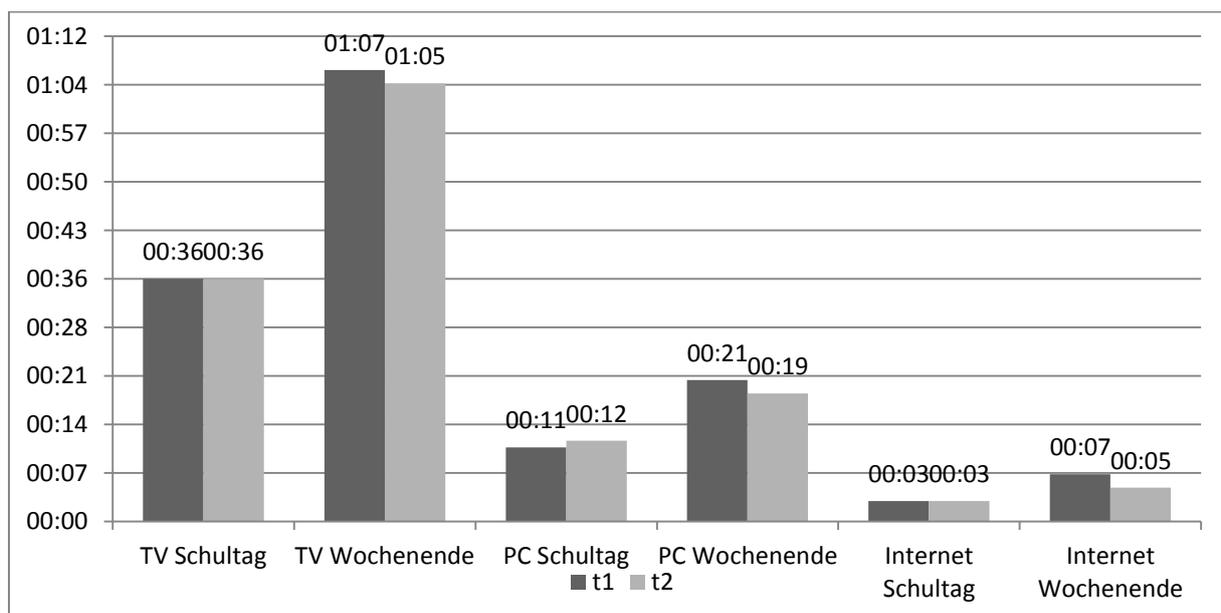


Abbildung 35. Medienzeiten (n = 52).

Was die Nutzungszeiten für verschiedene Medienangebote angeht, so ist ein minimaler Rückgang um wenige Minuten pro Tag, ausgehend von einem ohnehin niedrigen Niveau zu verzeichnen (vgl. Abbildung 35). So liegen die Kinder der Projektschule bezüglich ihrer Fernsehnutzungszeiten mit unter 45 Minuten täglicher Nutzungszeit unter der Hälfte des bundesweiten Durchschnittswertes aus der o.g. KIM-Studie mit 95 Minuten.

5 Diskussion und Ausblick

Die Projektgrundschule ist eine dreizügige, in einem ländlichen Umfeld im Bundesland Niedersachsen gelegene Schule. Somit kann die formative Phase keine zuverlässigen, auf ganz Deutschland übertragbaren Aussagen über die Wirksamkeit von MEDIA PROTECT ermöglichen. Dazu sind weiterführende Studien notwendig (vgl. Abbildung 36).

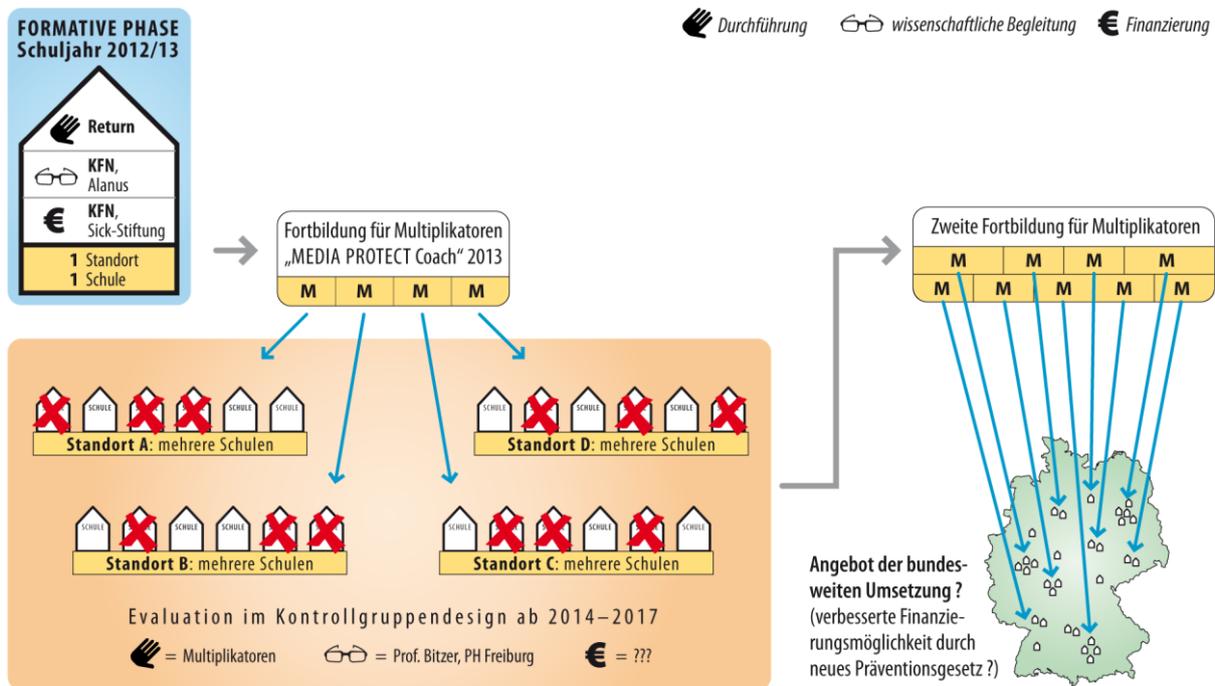


Abbildung 36. Perspektiven nach der formativen Phase.

Hauptziel der hier beschriebenen formativen Phase war es, die organisatorischen Abläufe, die schriftlichen Materialien und die Konzepte für die face-to-face Angebote fertigzustellen, genau zu beschreiben, an der Projektschule in die Praxis umzusetzen und die Rückmeldungen von Eltern dazu sowohl per schriftlichem Fragebogen, also auch durch teilstrukturierte Interviews zu dokumentieren. Die Umsetzung erfolgte für die bereits bestehenden Module reibungslos, die Rückmeldungen der Eltern waren mehrheitlich positiv bis sehr positiv. Zudem wurden Rückmeldungen des Lehrerkollegiums erfasst, auch um den Zeitaufwand für die Lehrkräfte an zukünftig teilnehmenden Schulen realistisch abzuschätzen. Durch die Erfassung von Elternangaben zu Praxis und Einstellungen der Medienerziehung in der Familie zu zwei Messzeitpunkten mit einem Abstand von 4 Monaten wurde zudem eine erste Abschätzung der kurzfristigen Wirksamkeit ermöglicht, die konstante Bildschirmnutzungszeiten, aber entgegen der Zielsetzung und für die Ausstattungsquote mit Mediengeräten teilweise eine Stagnation, teilweise eine leichte Zunahme in den Kinderzimmern ergibt. Um zu beurteilen, ob im Vergleich zu dem ohne Intervention zu erwartenden Verlauf tatsächlich eine Verringerung erzielt werden kann, und um neben den Variablen der problematischen Bildschirmmediennutzung langfristig auch noch Variablen der Internet- oder Computerspielsucht zu erfassen, für die im Grundschulalter noch mit sehr niedrigen Prävalenzen zu rechnen ist, ist die Durchführung einer weitergehenden Evaluation der Wirksamkeit im Kontrollgruppendesign notwendig, möglichst mit mehreren Projektstandorten. Erst dann wird sich sagen lassen, ob MEDIA PROTECT nicht nur eine hohe Akzeptanz,

sondern auch die intendierte Wirkung der frühen Weichenstellung zur langfristigen Prävention gegen problematische und suchtartige Bildschirmmediennutzung hat.

Diese Ergebnisse der formativen Phase sollen im übernächsten Kapitel 5.2 bzgl. ihrer Aussagekraft diskutiert und in Bezug zu den Ergebnissen anderer Studien gesetzt werden. Zuvor soll im folgenden Abschnitt als kurze Synopse zusammengefasst werden, welche Änderungen in den organisatorischen Abläufen und den inhaltlichen Konzepten sich für MEDIA PROTECT aus der formativen Phase ergeben haben.

5.1 Was bleibt, was wird geändert an MEDIA PROTECT?

Im Kern hat sich MEDIA PROTECT bewährt, und die Kernmodule können weitgehend unverändert übernommen werden. Aus den vielen und zum Teil sehr ansprechenden Ideen für die Ergänzung der Intervention um weitere Module von Seiten der Lehrkräfte, der Eltern und auch der Durchführenden werden in der folgenden gegliederten Zusammenfassung in 13 Punkten diejenigen als unverzichtbare Kernmodule aufgenommen, die für das Konzept zentral sind, während weitere Module nur optional angeboten werden können. Eine verpflichtende Einbeziehung aller Vorschläge würde der Bemühung entgegenlaufen, den organisatorischen Aufwand für Schulleitung und Lehrkräfte mit wenigen Stunden gering zu halten. Es wird angestrebt, dass prinzipiell alle Grundschulen die Kernmodule buchen könnten, und je nach den organisatorischen Bedingungen und den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen des Lehrerkollegiums Zusatzmodule hinzunehmen. Ähnliche Erwägungen ergeben sich für die Finanzierung der Umsetzung der Intervention in größerem Rahmen. Ein potentieller Kostenträger wird Interesse daran haben, nur die voraussichtlich wirksamsten Kernmodule zu finanzieren, um die Kosten für die Intervention gering zu halten. Gegen optionale Module spricht, dass für die Evaluation im Kontrollgruppendesign eine einheitliche Intervention vorteilhafter wäre, da eine nach Modulen differenzierte Wirksamkeitsevaluation deutlich größere Stichprobenumfänge erfordern würde. Zwischen diesen verschiedenen Erfordernissen wird es in der Zukunft abzuwägen gelten, so dass wir im Folgenden nur Vorschläge aufgrund der Erkenntnisse der formativen Phase, aber noch keine abschließende Beschreibung der Intervention formulieren können:

- Die Teilnahmequote war in den Kernmodulen mit über 60 % für das Präsenzmodul D und 45 % für die Rezeption der schriftlichen Materialien (B und C) erfreulich hoch, was eindeutig für eine **Übernahme des verwendeten organisatorischen Rahmens** (Einbindung in die Klassenelternabende, Verteilung schriftlicher Informationen per Ranzenpost an alle Elternhäuser) spricht.
- Um noch mehr Eltern zur Lektüre der schriftlichen Materialien zu motivieren, empfehlen wir, die **schriftliche Materialsammlung** in von den jeweiligen Klassenlehrern mit Namen versehenen Umschlägen an alle Anwesenden **bereits unmittelbar nach der Veranstaltung (Kernmodul D) auszugeben** und lediglich die übriggebliebenen Umschläge über den Umweg der Kinder per Ranzenpost zu verteilen.

- Das **schriftliche Begleitmaterial (Kernmodul B; Modul C) ist inhaltlich als gut bis sehr gut bewertet** worden, von der Länge her ebenfalls als gelungen, und bedarf lediglich einer letzten Überarbeitung in einzelnen Abschnitten. Dabei können die Rückmeldungen durch die direkte Zielgruppe (Eltern) durch z.T. bereits umgesetzte Änderungen aufgrund von Rückmeldungen von Experten aus verschiedenen therapeutischen und beraterischen Settings ergänzt werden.⁵⁰
- Ebenso wurde der Input auf den jahrgangsspezifischen Klassenelternabenden (**Kernmodul D als gut bis sehr gut bewertet**, sowohl von den Inhalten wie auch von der Dauer her. In den qualitativen Interviews wurde zudem von den Eltern spontan auf alle Segmente des Kernmoduls Bezug genommen. Daher sind Änderungen dieses Konzeptes nicht zu empfehlen.
- Die farbigen DIN-A5-Zettel mit **Fallbeispielen (Modul C) erscheinen unverzichtbar**, da sie sowohl als schriftliches Begleitmaterial, wie auch als aktivierender Impuls für die Partner- und Gruppenarbeit zum Einsatz kommen. Sie erhielten von Seiten der Eltern gute Rückmeldungen, ermöglichen eine Flexibilität in den Inhalten, die für die Durchführenden dennoch mit geringem Vorbereitungsaufwand verbunden ist, und sollten daher **um weitere Fallbeispiele erweitert werden**, auch für die Arbeit mit Eltern jüngerer Kinder am Kindergarten.
- Die Anregung, mit MEDIA PROTECT nicht erst an der Grundschule, sondern bereits mit einem adaptierten **Kernmodul D an Kindergärten, sowie dem schriftlichen Kernmodul B zu beginnen**, sollte u. E. bei der Umsetzung in größerem Rahmen aufgegriffen werden. Dafür spricht, dass die Ausstattungsquoten mit „großen“ Bildschirmgeräten (TV, PC) zwar nach den aktuellen Statistiken tatsächlich zum Zeitpunkt der Einschulung in deutschen Kinderzimmern noch niedrig sind, dies gilt aber z. B. für Spielkonsolen bereits heute nicht mehr. Zusätzlich wird derzeit der Trend zu mehr Ausstattung und Nutzung von Kindern für kleinere mobile Endgeräten von den Herstellern stark forciert⁵¹, so dass für eine frühe entwicklungsförderliche Weichenstellung in der Medienerziehung das **Kindergartenalter als Startpunkt** wichtig erscheint.
- Mit großer Mehrheit wurde ein eigenes **Modul zur Lehrer/Erzieherfortbildung als weiteres Kernmodul A2** befürwortet, in dem Inhalte aus den Veranstaltungen für Eltern, also Modulen D, E und insbesondere F, aber auch spezielle Hinweise für Multiplikatoren vermittelt werden sollten. Die Intervention sollte daher um ein Fortbildungsmodul mit **Begleit-Handbuch zu MEDIA PROTECT für Lehrer/Erzieherinnen** ergänzt werden. Das MEDIA PROTECT Team plant, im Anschluss an den vorliegenden Forschungsbericht unter Rückgriff auf den einleitenden theoretischen Teil ein solches Begleit-Handbuch zu verfassen, in dem auch die Zielsetzungen der einzelnen Module genauer erläutert und zusätzlich Handreichungen für die im

⁵⁰ Kinderärzte/innen, Familien- und Erziehungsberatung, Ergotherapie, Mediensuchtberatung, Therapie bei Internet- und Computerspielabhängigkeit, Eltern-Kind-Gruppenleitung, Erzieherinnen, Beratungslehrer/innen (vgl. Abbildung 9 Entstehungsprozess des Zickzack-Flyers).

⁵¹ So wurde der deutsche Computerspielpreis in der Rubrik Kinderspiel im Jahr 2013 an das Spiel „Meine erste App – Band 1 Fahrzeuge“ verliehen, das sich an die Zielgruppe 2 bis 5 Jahre richtet.

Rahmen der Elternarbeit durch pädagogische Fachkräfte an Kindergarten und Grundschule stattfindende medienpädagogische Beratung vermittelt werden.

- Wegen der geringen Teilnahmequote am Abendvortrag „Medienmündig“ sollte das **Modul F für Eltern nicht mehr angeboten werden**. Es sollte aber wie bereits oben vorgeschlagen von den Inhalten her **als Bestandteil von Kernmodul A2 (Lehrerfortbildung) übernommen** werden, für das interessierten Eltern eine Teilnahme ermöglicht werden könnte.
- Ein Termin zur Lehrerfortbildung ersetzt nicht einen **kurzen Termin zur persönliche Vorstellung des MEDIA PROTECT Coaches im Kollegium (Modul A1)**, z. B. innerhalb einer Dienstbesprechung, bei dem organisatorische Belange geklärt werden. Je nach Wunsch der Schule kann dieser Termin separat oder mit der Fortbildung gemeinsam durchgeführt werden.
- Eine überraschend **geringe Teilnahmequote am technischen Abend (Modul E)**, obgleich dieser sehr genau auf das angegebene hohe Unterstützungsinteresse vieler Elternhäuser ausgerichtet war, könnte durch organisatorische Defizite oder Terminschwierigkeiten zu erklären sein, möglicherweise aber auch ein strukturelles Problem darstellen, dass durch ein aufsuchendes Angebot gelöst werden sollte. Dabei würde der **MEDIA PROTECT Coach Familien aufsuchen, beraten und vor Ort individuell Hilfestellung** bei der Installation von passenden Softwareangeboten geben).⁵²
- Ein **Zusatzmodul „Mediensprechstunde“ während eines Elternsprechtags** sollte verbindlich einmal während der Intervention durchgeführt werden. Es wäre mit geringem zusätzlichem Aufwand zu organisieren, und eröffnete die Möglichkeit, dass Lehrkräfte auch gezielt einzelnen Elternhäusern die Inanspruchnahme dieses niedrighschwelligem individuellen Beratungsangebots nahelegen könnten.
- Ein **zusätzliches Modul G mit den Grundschulkindern als direkte Zielgruppe** wurde von Eltern- und Lehrerseite unterstützt, sollte u. E. wegen des beträchtlichen Aufwands für die Lehrerschaft aber nur **optional** als Modul von MEDIA PROTECT aufgenommen werden. Es dürfte keineswegs Ziel dieses Zusatzangebotes sein, den Eltern die zeitweise mühsame Aufgabe abzunehmen, Erziehungsverantwortung wahrzunehmen und medienerzieherische Entscheidungen ihren Kindern gegenüber selbst zu vertreten. Primäres Ziel von Modul G muss die Thematisierung und **Förderung von günstigen, gut erreichbaren und beliebten Freizeitalternativen** abseits eines Bildschirms sein⁵³. Ein weiterer Bereich des Kindermoduls könnte in der

⁵² Seit einigen Jahren bietet die Stiftung Medien- und Onlinesucht Praxishilfen zur Installation von Zeitbegrenzungs- und Filtersoftware ähnlich wie Modul E an. Als Workshop finde dieses Angebot wenig Resonanz, als aufsuchendes individuelles Angebot würde es aber gerne in Anspruch genommen, allerdings mit hohem zeitlichem und damit finanziellem Aufwand für die Stiftung, so dass nicht allen Anfragen nachgekommen werden kann (Arnhold Zorr-Werner, 2013, persönliche Mitteilung).

⁵³ Mit diesem Fokus wurde – durch das Kollegium organisiert – in der „Medienwoche“ der Grundschule Wagenstadt für alle Schüler im Rahmen von Klassenausflügen ein Besuch der nächstliegenden Stadtbibliothek unternommen, ergänzt um je nach Klassenstufe unterschiedliche Aktivitäten an der Schule. Ein Theaterworkshop im Kleinen durch Rollenspiele mit selbstgebastelten Fingerpüppchen, eine Vorstellung von Hobbies mit Präsentationen in der Klasse durch die Schüler (vom Blockflötenkonzert über die Ausstellung

altersentsprechenden Vermittlung von Risiko- und Problembereichen der Mediennutzung liegen.

- Eine wichtige Erkenntnis aus der Elternbefragung ist die Einschätzung von Eltern, hilfreiche Entlastungen für die Medienerziehung seien für sie gerade nicht Beratungsangebote im engeren Sinne, sondern eher Unterstützung bei der Alltagsbewältigung. Oftmals ist es nicht Unwissen, sondern Überforderung, was Eltern zu problematischen medienerzieherischen Verhaltensweisen treibt, und selbst ein gut konzipiertes und von Elternseite positiv evaluiertes Programm wie MEDIA PROTECT stößt an Grenzen. Daraus ergibt sich über einzelne Interventionsprogramme hinaus nachdrücklich die Forderung, in der Prävention gegen problematische und suchtartige Bildschirmmediennutzung gerade verhältnispräventive Maßnahmen wie die von den Eltern als maximal hilfreich angesehenen Veränderungen „kinderfreundlicheres Wohnumfeld“, „bessere Freizeitalternativen“, „mehr Teilzeitarbeitsplätze“ in die Tat umzusetzen, und das heißt: **Mehr Platz für Kinder und mehr Zeit von Eltern für ihre Kinder!**

5.2 Diskussion der Ergebnisse, Vergleich mit anderen Erhebungen

Eingeschränkte Stichprobe

Bereits zum ersten Messzeitpunkt im November 2012 war die Rücklaufquote der Elternfragebögen mit 50 % so gering, dass die berichteten Ergebnisse möglicherweise erhebliche Verzerrungen aufweisen. Aufgrund von mangelndem Interesse, mangelnder Zeit, oder dem Unwillen, sich mit Medienerziehung als erlebtem Konfliktfeld näher zu beschäftigen, könnten gerade Eltern mit geringen Bildungsabschlüssen und Elternhäuser mit problematischem kindlichem Nutzungsverhalten bzw. besonders belasteten Lebenssituationen in den Stichproben zu t1 und t2 stark unterrepräsentiert sein. Hierfür sprechen beispielsweise die im Vergleich zum Bundesdurchschnitt deutlich niedrigeren Bildschirmnutzungszeiten und Ausstattungsquoten der Kinder. Die Fragen und Themeninteressen von Eltern könnten also bereits an der Projektgrundschule noch breiter gestreut sein als in Kapitel 4.2 für die Stichprobe zu t1 dargestellt. Eine noch geringere Rücklaufquote ergab sich zum zweiten Messzeitpunkt (t2). Diese ist möglicherweise durch die nur einwöchige Frist zwischen Ausgabe und Abgabetermin des schriftlichen Befragungsinstrumentes mitverursacht worden, geht teilweise aber auch auf eine nicht ausreichend kommunizierte Unabhängigkeit der Evaluation von MEDIA PROTECT vom Kollegium der Schule zurück, wie in einem Lehrerfragebogen als offene Nennung auf eine Frage zur Verbesserung der Vorgehensweise bei den schriftlichen Befragungen notiert wurde:

Aus meiner Klasse haben nur sehr wenige Eltern den Fragebogen zurückgegeben. Ein Schüler äußerte, dass Mama gesagt hätte, dass das die Schule nichts angeht. Viele Eltern fühlten sich „auf den Schlips getreten“ und haben leider nicht richtig verstanden, dass die Bögen anonym waren und unabhängig von der Schule zu beantworten waren.

einer Steinesammlung bis zur Fahrrad-Akrobatik), ein Brettspieltvormittag, ein Zeitungsprojekt für die obersten Klassen wurden durchgeführt. Zum Abschluss der Medienwoche gab es dann zwei kollektive bildschirmfreie Tage, von denen einer durch Freizeitangebote wie ein Fußballturnier durch einen Schulfather und ein Vorlesenachmittag durch eine Schulumutter „erleichtert“ wurde, und für deren erfolgreiche Teilnahme ein interessanter Gewinn eingeplant wurde (<http://www.grundschule-wagenstadt.de/webwagenstadt/schuljahr0708.htm>).

Wir schlagen daher dringend vor, dass bei einer Fortführung der wissenschaftlichen Begleitung von MEDIA PROTECT auch bei den face-to-face Modulen von den Durchführenden auf die Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung sowohl von der Schule als Veranstaltungsort als auch von den durchführenden Coaches explizit hingewiesen wird. Dies wurde in der formativen Phase nicht so gehandhabt, sondern lediglich schriftlich kommuniziert, so dass bei einigen Eltern offensichtlich Besorgnis über die Weitergabe von erfassten Informationen an die Lehrerschaft bestand.

Eine weitere Limitation der formativen Phase könnte eine Verzerrung durch unterschiedlich rege Teilnahme unterschiedlicher Elterngruppen an den Veranstaltungen der Intervention darstellen, wahrscheinlich in derselben Richtung wie oben für die schriftliche Befragung vermutet. Die Beobachtung, dass gerade für diejenigen Elternhäuser, in denen der geringste Bedarf an Änderung des Erziehungsverhalten besteht, die Teilnahme an thematischen Vortragsabenden am höchsten sei und umgekehrt, wird nicht nur für Medienthemen (vgl. Burkhardt, 2001, S. 246) von pädagogischen Fachkräften immer wieder bestätigt. Erfreulicherweise liegen die Teilnahmequoten für das Kernmodul von MEDIA PROTECT mit über 60 % sehr deutlich über den üblichen Teilnahmequoten von 15 % oder weniger bei thematischen Abendveranstaltungen zu Erziehungsthemen. Es ist dennoch sehr wahrscheinlich, dass Elternhäuser mit stark belasteten Lebenssituationen, in denen problematische elterliche und kindliche Mediennutzungsmuster gehäuft auftreten (Kammerl et al., 2012), weder an den Angeboten noch an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben. Dies ist die wahrscheinlichste Erklärung für die geringe Anzahl an Eltern, deren Kinder ihren Angaben zufolge überhaupt medienbezogenes Problemverhalten aufweisen. Diese Erklärungshypothese stellt aber insofern für die formative Phase der Evaluation kein Problem dar, als ja gerade die Rückmeldungen derjenigen Zielgruppen unter den Eltern erfasst werden sollten, die an der Intervention mit hoher Wahrscheinlichkeit teilnehmen. Dazu zählen die genannten hochbelasteten, schwer erreichbaren Familien aber gerade nicht.

Hochbelastete Familien bedürfen individueller Interventionen, sind nicht Hauptzielgruppe von MEDIA PROTECT

Dennoch ist es wichtig, diese Limitation von MEDIA PROTECT zu benennen, und darauf hinzuweisen, dass für diese Zielgruppe ein kurzer Input wie das Kernmodul D von MEDIA PROTECT nicht ausreichen dürfte, um Veränderungen im medienerzieherischen Verhalten zu bewirken, so dass hier ohnehin aufsuchende Angebote individueller Erziehungsberatung notwendig sein dürften. Eine verstärkte Hinwendung zu diesen Zielgruppen wird durch die Aufnahme des Moduls „Mediensprechtag“ im Konzept von MEDIA PROTECT zwar angestrebt, aber es kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch das Angebot des Elternsprechtags von Eltern aus dieser Zielgruppe nicht besucht wird. Zugleich bedeutet dies, dass die Intervention tatsächlich wie im Konzept vorgesehen für eine breite Zielgruppe von Eltern konzipiert sein sollte, deren Kinder ein mittleres oder geringes Risiko für medienbezogenes Problemverhalten aufweisen. Dass die Intervention von Eltern der Hauptzielgruppe gut bis sehr gut bewertet wurde, dafür sprechen u. E. trotz aller Limitationen eindeutig die Ergebnisse von Messzeitpunkt zwei der formativen Phase.

Um noch einmal auf „Risikogruppen“ unter den Jugendlichen zurückzukommen: Die „Ansteckungsgefahr“ durch Peers in Freundeskreis oder Schulklasse, die bereits ausgeprägtes medienbezogenes Problemverhalten aufweisen, könnte also innerhalb der Intervention durchaus noch stärker thematisiert werden. Gerade um das Argument von Grundschulern, bestimmte Mediengeräte zur Verfügung gestellt bekommen zu wollen, oder bestimmte Medienangebote nutzen zu wollen, mit der Begründung, dies sei unter den Peers bereits verbreitet, realistisch einschätzen und angemessen reagieren zu können, erscheint eine Stärkung der medienerzieherischen Kompetenzen besonders wichtig, *„damit sich nicht alle am kleinsten gemeinsamen Nenner orientieren“*, wie es eine Mutter im Vorbereitungsworkshop treffend ausgedrückt hat.

Beratungsbedürfnisse

Ein erstes und grundsätzliches Problem der Erfassung von Beratungsbedürfnissen durch die Eltern liegt u. E. darin, dass gerade in Familien mit ausgeprägtem medienbezogenem Problemverhalten der Kinder sehr wenig Problembewusstsein bei den Eltern zu erwarten ist, entsprechend auch Fragen und Themen, die ein externer Berater für diese Familien als hochrelevant einstufen würde, von diesen Eltern nicht als wichtig angegeben würden. Eine aktuelle Studie zeigt, dass eine Überschätzung und Problematisierung kindlicher Mediennutzung mit einem geringeren Risiko für medienbezogenes Risikoverhalten bis hin zu Computerspielabhängigkeit verbunden ist, während in Familien, in denen Eltern die Nutzungszeiten ihrer Sprösslinge deutlich niedriger angaben als die Jugendlichen selbst, ein hohes Risiko bestand (Kammerl et al., 2012).

In der qualitativen Befragung hat sich ergeben, dass es neben der bewussten und geplanten „Medienerziehung“ eine Reihe von Einflussfaktoren gibt, die wie die elterliche Mediennutzung, Mediennutzung von Geschwistern, Grenzen der Belastbarkeit der Eltern, Anfechtung von Regeln durch die Kinder, etc. (vgl. 4.4.2) gerade in Familien mit schwierigen Lebenssituationen dazu führen, dass die **Vorstellung** von Medienerziehung mit der im Alltag umgesetzten **Medienerziehungspraxis** im Widerspruch steht. Diese Beschreibung ist konsistent mit den Befunden der schriftlichen Befragung, in der die Eltern als „sehr hilfreich“ für sich vornehmlich gar nicht klassische kognitive vermittelte Beratungsangebote ansahen, sondern konkrete Entlastungen für ihren Alltag (bessere Freizeitalternativen für Kinder, ein kinderfreundlicheres Wohnumfeld, ein Teilzeitarbeitsplatz für ein Elternteil). Diese Ergebnisse zeigen ganz deutlich die Limitationen jeder Art von Elternberatung auf: Veränderungen im Erziehungsverhalten, meinen die Eltern, ergeben sich viel eher durch tatsächliche Änderungen an den z. T. außerfamiliären Rahmenbedingungen als durch bloßes „Reden“. Dies spricht gleichzeitig sehr für den Ansatz von MEDIA PROTECT, zumindest zu einer frühen Weichenstellung hin zu förderlichen Rahmenbedingungen innerhalb der Familie beizutragen (z. B. bzgl. der Verfügbarkeit von Mediengeräten), wie auch für die Aufnahme eines „Kindermoduls“, in dem dann hauptsächlich Freizeitalternativen für die Kinder thematisiert werden sollten, idealerweise ergänzt durch eine für jeden Standort zu erstellende schriftliche Sammlung nahe gelegener, günstiger und für die Kinder attraktiver Freizeitangebote zur Weitergabe an die Eltern.

Die beschriebene Diskrepanz zwischen Idealen und Praxis wird durch den Zeitpunkt der qualitativen Interviews (nach der Intervention) jedenfalls vermutlich unterschätzt, wegen einer Verzerrung bei der Schilderung der Medienerziehungspraxis nach „Erwünschtheit“ in Bezug auf die Ziele von MEDIA PROTECT, wobei die Erwünschtheit durch den persönlichen Kontakt zum Interviewer vermutlich noch höher ausfällt als in der schriftlichen Befragung: Die Eltern könnten die familiäre Realität in der Darstellung an das bereits durch die Intervention vermittelte Ideal angepasst haben. Gegen eine allzu große Verzerrung in dieser Richtung spricht jedoch, dass bereits bei der Interviewvereinbarung, also vor Durchführung von MEDIA PROTECT telefonisch das Medienverhalten der Kinder bei allen Interviewpartnern knapp abgefragt wurde, um eine möglichst große Bandbreite an Medienerziehungsstilen in den Interviews zu erfassen. Eine allzu große Abweichung von Realität und Darstellung wäre entsprechend in der Auswertung aufgefallen. In der qualitativen Befragung stand zudem ohnehin die Beschreibung eines Medienerziehungsstils und die damit verknüpften Reaktionen auf die Angebote von MEDIA PROTECT im Vordergrund, es wurden also lediglich Änderungsabsichten erfasst.

Diskussion zu Evaluation der Wirksamkeit

Alle oben genannten Punkte zur Einschränkung der Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung treffen auch für die kurzfristige Wirksamkeitsevaluation zu. Es kommen jedoch eine Reihe von Punkten hinzu, die für die Bewertung der Aussagekraft der Ergebnisse von Bedeutung erscheinen. Neben der oben genannten Deutungsmöglichkeit der vergleichsweise geringen Medienzeiten der Schüler an der Projektgrundschule erstens wegen tatsächlich geringerer Nutzungszeiten im Vergleich zum Bundesdurchschnitt, und zweitens durch eine verzerre Befragungsteilnahme im Vergleich zur Ausgangstichprobe aller Eltern an der Projektgrundschule gibt es eine dritte, für die Wirksamkeitsevaluation bedeutsame zu erwartende Verzerrung bei der Angabe von kindlichen Medienzeiten durch die Eltern: Eltern geben die Medienzeiten ihrer Kinder nicht korrekt an, in der Tendenz gibt es eine systematische Verzerrung in Richtung zu niedriger Angaben, die allerdings nur für die Angabe absoluter Werte problematisch erscheint, während sie für die Wirksamkeitsevaluation unproblematisch sein dürfte, da hier zwei Werte mit einer in gleicher Richtung und gleicher Größenordnung zu erwartenden Verzerrung verglichen werden. Dagegen spricht allerdings die Annahme, dass die Intervention selbst als Wirkung nicht tatsächlich auf niedrigem Niveau konstant bleibende Nutzungszeiten, sondern eine stärkere „Untertreibung“ aufgrund der in der Intervention vermittelten Erwünschtheit niedriger Nutzungszeiten bewirkt haben könnte.

Ob der leichte Anstieg in den Ausstattungsquoten für eine Wirkungslosigkeit der Intervention oder doch eher für eine Abflachung der andernfalls steiler vorherzusagenden Anstiegskurve in den Ausstattungsquoten spricht, lässt sich anhand der Daten nicht beurteilen.

Befragung als wirksamer Bestandteil der Intervention?

Für die Einschätzung der Wirksamkeit von MEDIA PROTECT ist zudem hervorzuheben, dass es sich um eine kurzfristige Evaluation mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von nur 4 Monaten handelt, wobei t2 nur etwa zwei Monate zeitlichen Abstand zu den Kernmodulen der Intervention aufweist. Zudem ist davon auszugehen, dass bereits die Beantwortung von insgesamt 25 Seiten Fragebogen

(14 zu t1 und 11 zu t2) zumindest bei demjenigen Elternteil, welches den Fragebogen bearbeitet, einen Reflexionsprozess über die medienerzieherische Praxis in der Familie auslöst. Ein Beispiel: Durch die Frage, ob auf dem PC, an dem das Kind ggf. das Internet nutze, bestimmte technische Sicherheitssoftware installiert und aktiv sei, könnten Eltern auf die Existenz solcher Software überhaupt erst aufmerksam gemacht werden. Im Rahmen der Auswertung ist es nur schwer möglich, zwischen den Effekten der Befragung an sich und den Effekten der Intervention zu unterscheiden, da nur eine sehr geringe Fallzahl an Elternhäusern die Fragebögen zu beiden Messzeitpunkten bearbeitet, aber nicht an der Intervention teilgenommen hat. Für diese Nichtteilnahmegruppe ergibt sich allerdings eine Veränderung der medienpädagogischen Erziehungsvorstellungen, die in dieselbe Richtung verschoben ist wie in der Interventionsgruppe, was für einen Effekt der Befragung auf diese Kognitionen spricht.

5.3 Ausblick/Medienbezogene Prävention in Deutschland

Abschließend soll nochmals kurz eine vergleichende Bewertung von einigen oben dargestellten Projekten erfolgen, die das Ziel einer Prävention problematischer und suchtartiger Bildschirmmediennutzung anstreben. Einerseits gibt es Angebote, die wie X-Peer von der „Stiftung Medien- und Onlinesucht“ die Förderung realer Beziehungsqualität und Freizeitalternativen in den Vordergrund stellen, ähnlich der Lebenskompetenzförderungsansätze in der Sucht- und Gewaltprävention. Im dem durch öffentliche Fördermittel finanzierten SMART-Curriculum aus den USA, einem Programm mit vorliegendem Wirksamkeitsnachweis zur Bildschirmzeitenreduktion, liegt der Fokus auf einer zeitlichen Begrenzung der Bildschirmmediennutzung, sowie ebenfalls auf der Förderung von Freizeitalternativen, womit ebenfalls die Mehrzahl der Forderungen berücksichtigt ist. Aufgrund der Forschungslage spricht somit vieles dafür, dass sich diese Angebote nicht nur als wirkungsvoll zur Prävention problematischer bzw. suchtartiger Bildschirmmediennutzung erweisen, sondern zur Erreichung des Fernziels der kritischen, dosierten, aktiven Nutzung von Bildschirmmedien (Medienmündigkeit) einen Beitrag leisten könnten. Im Gegensatz dazu liegt bei dem Angebot „Eltern LAN“ der Bundeszentrale für Politische Bildung in Kooperation mit BITCOM und der Electronic Sports League der Fokus auf dem Sammeln eigener Computerspielerfahrungen von Eltern, sowie der Teilnahme als Zuschauer an einem Computerspieltournament. Bei dem von Microsoft initiierten und mitfinanzierten Projekt „Schlau-mäuse“⁵⁴ wird die Förderung von anwendungsbezogener Medienkompetenz bei Kindern im Kindergartenalter angestrebt. Für die beiden letzteren Angebote muss befürchtet werden, dass sie praktisch keine der nach dem Forschungsstand aussichtsreichen Strategien (vgl. Kapitel 1.1 bis 1.10) berücksichtigen, und eher geeignet erscheinen, zu einer Verschärfung der Problematik als zur Vorbeugung beizutragen. Über diese Einzelfälle hinausgehende systematische Erkenntnisse über eine mögliche Abhängigkeit in den Zielsetzungen der Angebote von der disziplinären Verortung der Akteure bzw. der Art der Finanzierung stehen noch aus. In Verbindung mit negativen Erfahrungen, die in der Vergangenheit mit Interessenkonflikten, z. B. bei der Finanzierung von Rauchprävention durch Zigarettenhersteller und Alkoholprävention durch Alkoholhersteller bereits gemacht worden sind

⁵⁴ Dies erhebt für sich keinen Präventionsanspruch, wurde aber wegen der verbreiteten, zweifelhaften Aussage „Medienkompetenzförderung ist die beste Mediensuchtprävention“ mit in die Aufzählung aufgenommen.

(Landman, Ling & Glantz, 2002; McCambridge, Hawkins & Holden, 2013), lässt sich somit die Forderung nach einer unabhängigen Konzeption und Finanzierung von Präventionsangeboten gegen problematische und suchartige Bildschirmmediennutzung ableiten, die zwar durch Abgaben von Akteuren der Medienindustrie mitfinanziert sein könnte und u. E. auch sollte, aber weder von diesen selbst durchgeführt noch durch Direktfinanzierung die Durchführenden in eine Abhängigkeitssituation bringen sollte.

In den USA existieren mit TRUCE⁵⁵ und CFCC⁵⁶ bereits, vermutlich aufgrund eines höheren Problemdrucks als hierzulande, verschiedene Nichtregierungsorganisationen, die sich zum Ziel gesetzt haben, gesunde Rahmenbedingungen kindlichen Aufwachsens gegen die Interessen großer Wirtschaftsakteure aus dem Medienbereich zu verteidigen.

MEDIA PROTECT könnte Angebotslücke füllen

Aus einer zweistufigen deutschlandweiten Pilotbefragung mit dem Ziel einer ersten systematischen Erfassung von Angeboten Bereich Prävention problematischer bzw. suchartiger Bildschirmmediennutzung durch die PH Freiburg in Kooperation mit dem KFN unter der Schirmherrschaft der Bundesdrogenbeauftragten ergab sich, dass über 120 Einrichtungen angaben, Angebote dieser Art vorzuhalten, wobei eine Einrichtung z. T. mehrere Interventionstypen anbietet (Bitzer et al., im Druck). Es finden sich also deutlich mehr Praxisangebote als in einem solch neuen Feld hätte erwartet werden können, allerdings erwartungsgemäß nur sehr vereinzelt mit veröffentlichten Konzeptmanualen und wissenschaftlicher Begleitung. Die Befragung erlaubt es durch eine differenzierte Erfassung von Interventionszielen für unterschiedliche Altersstufen auch Aussagen über die konzeptionelle Ausrichtung der Angebote zu machen. Bezüglich der Zielgruppen liegen Schwerpunkte auf der individuellen Beratung in Risikogruppen (indizierte Prävention) sowie auf Angeboten für Eltern und/oder Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen. Weniger Institutionen halten nach diesen ersten Erkenntnissen aktuell Angebote für die Eltern jüngerer Kinder vor.

Die Feststellung einer Angebotslücke gerade im Bereich der im beschriebenen Sinne „weichenstellenden“, frühen primärpräventiven Angebote, lässt die Durchführung der Intervention MEDIA PROTECT in größerem Rahmen im Kontrollgruppendesign besonders empfehlenswert erscheinen, um Erkenntnisse zur langfristigen Wirksamkeit zu gewinnen.

⁵⁵ Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment (<http://www.truceteachers.org/>).

⁵⁶ Campaign for a Commercial Free Childhood (<http://www.commercialfreechildhood.org/>).

6 Danksagung

Für die Finanzierung des Projekts „Internet- und Computerspielabhängigkeit in Deutschland“, dessen Mitarbeiter Dr. Bleckmann und Dr. Mößle größtenteils innerhalb ihrer Arbeitszeit am Projekt die konzeptionelle Entwicklung von MEDIA PROTECT vorantreiben konnten, schulden wir dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur Dank.

Ohne die engagierte und kompetente Mitarbeit von Eberhard Freitag, dem Leiter von „Return – Fachstelle Mediensucht“, der in allen Phasen des Projekts von der Konzeptentwicklung von MEDIA PROTECT bis hin zur Itementwicklung für die Evaluationsfragebögen wichtige Beiträge leistete, besonders aber die praktische Umsetzung an der Projektschule gemeinsam mit seinem Mitarbeiter Matthias Bald durchführte, wäre die formative Phase nicht möglich gewesen. Vielen Dank!

Wir danken auch der Gisela und Erwin Sick Stiftung, die durch die Finanzierung der praktischen Durchführung und der Druckkosten für die schriftlichen Begleitmaterialien die Verwirklichung des Projekts ermöglicht hat.

Der Druckerei Habe in Emmendingen sagen wir Dank für das farbige, übersichtliche, und, wie die Evaluation durch die Eltern nun ergeben hat, auch ansprechende Layout des Zickzack-Flyers, dem man u. E. nicht ansieht, dass es aufgrund von Termindruck in Rekordzeit bewerkstelligt werden musste.

Für die übersichtliche grafische Gestaltung einer ganzen Reihe komplexer Abbildungen in diesem Forschungsbericht möchten wir Hans Kretschmer unseren Dank zum Ausdruck bringen. Er hat als „graphic consultant“ nicht nur getreu dem Grundsatz gehandelt „das Auge liest mit“, sondern auch durch konstruktive Nachfragen zu einer Schärfung der Gedankengänge beigetragen.

Zudem möchten wir nicht nur den studentischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Seminar an der Universität Hildesheim „Früh übt sich, wer ein Knecht werden will?“, das wir als Geburtsstunde des Flyers erachten, sondern auch allen anderen inzwischen weit über 50 „Testleser/innen“ von Kernmodul B (Zickzack-Flyer) unseren herzlichen Dank aussprechen. Ihr habt mit Kritik nicht gespart. Das kam Kernmodul B zugute!

Für die Bereitstellung von Textbausteinen mit ausführlichen und anschaulichen Beschreibungen der Interventionen „X-Peer“ und „Mädchenprojekt“ der Stiftung Medien- und Onlinesucht in Lüneburg möchten wir uns bei Arnhild Zorr-Werner und Martina Haas bedanken.

Ebenso möchten wir uns bei Frau Prof. Charlotte Heinritz, Leiterin des Studiengangs „Pädagogische Praxisforschung“ an der Alanus Hochschule in Alfter bedanken, die durch die Bereitschaft zur Erstbetreuung einer Masterarbeit der qualitativen Evaluation von MEDIA PROTECT die Türen geöffnet hat. Der qualitative Teil des vorliegenden Forschungsberichts, sowie Teile der Auswertung zu t1 entsprechen weitgehend einem Teil der Masterarbeit von Michael Seidel, der von Dr. Alexander Röhler in Alfter sowie vor Ort in Hannover von Dr. Paula Bleckmann am KFN als Zweitbetreuerin unterstützt wurde.

Das Wichtigste zum Schluss: Einen herzlichen Dank an das Sekretariat, das Kollegium, die Elternvertreter und ganz allgemein an die Elternschaft der Projektgrundschule, ohne deren Beteiligung die formative Phase nicht möglich gewesen wäre!

7 Anhang

7.1 Ausführliches schriftliches Protokoll Kernmodul D: Input in den Jahrgangselternabenden

Elternabend, 25.02.13, 1. Klassen (Beobachtung aus der hinteren Ecke des Raumes; 49 Anwesende, darunter 3 Lehrkräfte, plus Eberhard Freitag; Mehrzweckraum der Projektgrundschule).

Beginn 19.30 Uhr

- lockere Atmosphäre angeregte Gespräche unter den Eltern (nicht themenbezogen) vor Beginn der Veranstaltung.
- Begrüßung durch die drei Lehrkräfte.
- Einführung: Interesse am Thema Medien

Begrüßung durch E. Freitag (19.33)

- Erklärung MEDIA PROTECT, erste Veranstaltung dieser Art, unterschiedliche Bausteine, formative Phase. Ziel: frühzeitige Information, damit spätere Beratung durch „Return – Fachstelle Mediensucht“ obsolet wird.

Beginn PowerPoint (19.35)

- Erklärung Akronym MEDIA PROTECT

Beispiel aus der Beratungspraxis (Max und Familie – anonymisiert) (19.38)

Anruf der Mutter bei „Return“. Sohn Max 11 Jahre spielt PC Spiele, Play-Station etc., und schaut YouTube viele Stunden am Tag. Er ist schulisch abgestürzt. Die Eltern waren auch schon bei der Erziehungsberatung. Termin mit beiden Eltern vereinbart. Max wird als sehr intelligent beschrieben. Die Eltern sind stark fixiert auf seine Leistung. In der Grundschule war er Überflieger trotz Einschulung mit bereits 5 Jahren. Er hat seit dem 2. Lebensjahr elektronische Spiele, später Lerncomputer, Wii PSP,... wurde immer wieder mal mit einem neuen Computerspiel belohnt, wenn er eine 1 nach Hause brachte. Freies Internet seit 10. Lebensjahr, seit letztem Weihnachten auch ein Smartphone. Die Eltern haben keine Ahnung, was ihr Sohn im Netz so macht, bzw. machen könnte. Sie wissen, dass er viel bei YouTube unterwegs ist. Jetzt 6. Klasse Gymnasium dort sackt er ab in Mathematik, derzeit 3, hat aber auch schon eine 5 geschrieben. Max sprach bereits von Selbstmord, wenn er noch eine 5 schreiben würde. Er hat keine Lust irgendwas anderes zu spielen, zu tun, außer PC.

Drei Problembereiche

1. Motivation
 - ständiges Lernen (am Bach, am PC, Fernsehen, Spielzeug bauen)
 - Wissensvermittlung durch Fernsehen bei hochwertigen Sendungen,
 - aber Comics: Kind lernt Langeweile zu vergessen, traurige Gefühle zu vergessen.
 - Am PC: Handlung hat unmittelbaren Erfolg, Belohnung durch ständige Erfolgsrückmeldung.

- Gefahr: Verlernen sich auf ein längerfristiges Ziel zu konzentrieren.
 - Minecraft vs. Baumhaus. Medienerfahrung schwingt nicht nach, weil keine Erfahrung mit allen Sinnen. Hunger nach Sinneserfahrung wird nicht gestillt.
 - Vergleich: Süßigkeiten vs. Apfel
2. Gefühlskontrolle durch Medien
- Erzeugt Gefühle: Entspannung, etc.
 - Gefahr negative Gefühle wegzuschieben
 - Zeit mit Medien führt zu Erfolg, während Erfolge im realen Leben immer geringer werden
3. Problematische Inhalte
- können Persönlichkeit nachhaltig prägen. Bsp.: SIMS, verbrannter Mann (Aufregung im Raum)
 - USK unzureichend: auch Freigabe 0 kann problematische Inhalte enthalten
 - Hinweis auf "xy YouTube gameplay"
 - Bsp. StarWars: Pop-up Fenster mit Pornografie (Aufregung im Raum spürbar)
 - Kinder nicht unbeaufsichtigt im Internet surfen lassen
 - Bsp. Notreife beim Apfel. Sexuelle Frühreife => klarer Schutz vor Pornografie erforderlich

Conclusio

- Verfügbarkeit von Medien muss mit psychosozialer Reife einhergehen.
- Zitat Jesper Juul. Kinder wissen was sie wollen, aber nicht was sie brauchen.

Fallbeispiel Jonas iPhone (20:06)

- (Eltern lesen konzentriert, danach Gemurmel, Getuschel)
- Aufforderung zur Gruppendiskussion: sehr angeregte Gespräche (alle, über 3 Minuten)

Abschluss (20:10)

- Empfehlungen: keine dauerhafte Verfügbarkeit von Medien
- kein Bildschirm im Kinderzimmer
- max. 30 min. Bildschirm am Tag

Verteilung der Briefe mit Flyer und Hinweis auf weitere Veranstaltungen

- Bleckmann
- technischer Support
- Beratungsangebot von „Return – Fachstelle Mediensucht“

Inhaltlicher Abschluss: Segelschiff

- in charakterliches Kielgewicht investieren

engagierter Applaus (20:17)

7.2 Stichprobenbeschreibung Teilnahme- und Nichtteilnahmegruppe

	Teilnahme	Nichtteilnahme
N	43	7
Anteil weiblich (%)	41 (94 %)	7 (100 %)
Geburtsjahr (<i>Median</i>)	1972	1969
Familienstand		
verheiratet, zusammen lebend (%)	41 (96 %)	7 (100 %)
geschieden (%)	1 (2 %)	-
ledig (%)	1 (2 %)	-
Personen im Haushalt (<i>M/SD in Klammern</i>)	4.00 (.80)	4.43 (0.79)
Anzahl Kinder (<i>M/SD in Klammern</i>)	2.00 (.72)	2.43 (0.79)
Alter 1. Kind (<i>M/SD in Klammern</i>)	43/8.4 (2.2)	7/13.0 (1.4)
Alter 2. Kind (<i>M/SD in Klammern</i>)	34/5.7 (1.9)	7/9.9 (1.9)
Alter 3. Kind (<i>M/SD in Klammern</i>)	7/4.1 (1.5)	2/8.5 (2.1)
Alter 4. Kind (<i>M/SD in Klammern</i>)	2/1.0 (0)	1/7 (-)
Kind in 1. Klasse	21	-
Kind in 2. Klasse	9	2
Kind in 3. Klasse	13	2
Kind in 4. Klasse	9	3
Eigenes Zimmer des Schulkinds	100 %	100 %

7.3 Zeitlicher Ablauf der formativen Phase

	Was?	Wer?	Wann?
Phase 1	Kontaktaufnahme und Terminabsprachen mit Elternbeiräten und Kollegium	<i>E. Freitag, P. Bleckmann</i>	Okt. /Nov. 2012
Phase 2	Zweiteiliger schriftlicher Elternfragebogen (Messzeitpunkt 1)	<i>Alle Eltern</i>	Bis 20. 11. 2012
Phase 3	3-stündiger Vorbereitungs-Workshop mit einigen Vertretern von Elternbeirat und Kollegium, Präsentation von Ergebnissen der Phase 2	<i>E. Freitag, M. Bald, P. Bleckmann, M. Seidel, Eltern, Lehrer</i>	Januar 2013
Phase 4	MEDIA PROTECT-Umsetzung in den Klassen (pädagogische Beratung) und klassenübergreifend (Vortrag, technical support)	<i>Durchführung: E. Freitag, M. Bald Dokumentation: M. Seidel</i>	Ab Ende Februar bis April 2013
Phase 5	Qualitative mündliche Befragung zu Medienziehung und Bewertung von „MEDIA PROTECT“ durch M. Seidel	<i>Einzelne Eltern der Klassen 1 und 4</i>	Parallel zur Umsetzung Feb.-April 13
Phase 6	Zweiteiliger schriftlicher Elternfragebogen (Messzeitpunkt 2)	<i>Alle Eltern</i>	Bis 26. April 2013
Phase 7	Rückblick und Präsentation von Ergebnissen an das Lehrerkollegium	<i>P. Bleckmann, E. Freitag</i>	24. Juni 2013

7.4 Anschreiben für schriftliche Module

An die Eltern der Grundschule XXX

Hannover, 20.02.2013

Liebe Eltern,

wir freuen uns sehr, dass wir **MEDIA PROTECT** an Ihrer Grundschule durchführen können und hoffen, dass Sie die unterschiedlichen Angebote des Projekts für die Medienerziehung Ihrer Kinder als hilfreich und alltagstauglich erleben.

Neben den jahrgangsbezogenen Elternabenden möchten wir Sie herzlich zu zwei weiteren Veranstaltungen für die gesamte Elternschaft in die Schule einladen. Dabei werden einzelne Bereiche rund um das Thema weiter vertieft. Auch Großeltern sind herzlich eingeladen:

Mo, 08. April 19:30 Uhr

Medienmündig werden – Wie wir unsere Kinder auf dem Weg zum selbstbestimmten Umgang mit TV, PC, Smartphone und Co begleiten

Vortrag Dr. Paula Bleckmann, Medienpädagogin, -forscherin, Buchautorin, Freiburg

Do, 11. April 19:30 Uhr

Zeitmanagement- und Filterschutzsoftware

Praxisworkshop Dipl. Sozpäd. Matthias Bald, Berater und EDV Experte bei „return“, Hannover

Sie können PCs/Laptops etc. mitbringen, auf denen die Software installiert werden soll (begrenzte Platzzahl von daher unbedingt Voranmeldung per Mail bei m.bald@dw-kt.de, bei Bedarf werden weitere Termine angeboten).

Der Eintritt für beide Veranstaltungen ist frei!

Weiter erhalten Sie mit diesem Schreiben eine **Broschüre**, die Sie die kommenden Jahre im Umgang mit den Fragen und Herausforderungen des Themas ein Stück weit begleiten kann.

Darüber hinaus möchten wir Sie mit den beiliegenden **Alltagssituationen** zum Gespräch mit anderen Eltern einladen, um dabei spannende Erfahrungen zu machen und gegenseitig zu profitieren. Wie würden Sie bei Klara, Jonas und Maik entscheiden und warum?

Wenn bei Ihnen in der nächsten Zeit Fragen zur Medienerziehung Ihres Kindes auftauchen, Sie einen Rat dazu wünschen, nehmen Sie gerne mit uns **persönlichen Kontakt** auf.

Matthias Bald: 0511-95498-31 m.bald@dw-kt.de

Eberhard Freitag: 0511-05498-33 e.Freitag@dw-kt.de

Freundliche Grüße im Namen des gesamten MEDIA PROTECT- Teams von

Eberhard Freitag (Dipl. Pädagoge)

7.5 Rückmeldungen zum Zickzack-Flyer

Anna Maier-Pfeiffer, Pro Kind Hannover: „Das Faltblatt finde ich noch zu textlastig. Das würde ich noch kürzen.“

Stiftung Medien- und Onlinesucht: „(...) Euch ist es in allen Entwicklungsstufen gelungen, mit anrührenden Texten, gezielten Überschriften und einem visuell sehr bindenden Design, auch die Eltern zu erreichen, die die Kinderzimmer aufrüsten. Davon bin ich fest überzeugt. Es ist eine Kunst einen Zugang zu erarbeiten, der alle Bildungsschichten erreicht. Respekt! Wir würden den Flyer, sobald ihr ihn veröffentlicht, gerne auf unsere Homepages nehmen.“

Michael Birnthaler, EOS Erlebnispädagogik Institut Freiburg: „Glückwunsch zu dem Medienratgeber. Es ist ein wirklich sehr gelungener Leporello geworden. Umfang und Inhalt vorzüglich. Vielleicht den Aspekt „Was kann ich tun“, „Wie kann ich vorbeugen“ noch etwas stärker betonen. Hier hat sich ja gezeigt, dass vor allem durch Erlebnispädagogik eine gute Vorbeugung geleistet werden kann.“

Beratungslehrerin Elternarbeit aus Österreich. Anregung zur Übersetzung in andere Sprachen: „[Ich habe vor, die Flyer] dem gesamten Bezirksschulrat für Oberösterreich vorzustellen und für alle Pflichtschulen ans Herz zu legen(...). Die große Frage und das Problem sind jedoch die vielen Migrantenfamilien, in denen häufig als einziges Spielzeug die elektronischen Medien gekauft werden; denn wer spricht ihre Sprache und woher können diese eine Info beziehen?“

Leiterin Verein Spielraum-Lebensraum (Eltern-Kind-Gruppen) aus der Schweiz: „Sowas ist so gut, um es für die Eltern abzugeben. Wunderbar, dass auch die Allerkleinsten berücksichtigt sind. [...] Es wäre natürlich toll, wenn es eine Bestelladresse für die Schweiz und Österreich gäbe“.

Literaturverzeichnis

- Abke, C., Beranek, A., Durner, P., Hundhausen, A., Kühl, S., Pauly, A. et al. (2013). *Let's Play - Methoden zur Prävention von Medienabhängigkeit*. Lengerich: Pabst.
- American Academy of Pediatrics. (2011). Media Use by Children Younger Than 2 Years. Council on Communications and Media *Pediatrics*, 128(5).
- American Psychiatric Association. (2012). *American Psychiatric Association Board of Trustees Approves DSM-5* Verfügbar unter: <http://www.psych.org/advocacy--newsroom/news-releases> [12.02.2013]
- Anderson, C. A., Ihori, N., Bushman, B. J., Rothstein, H. R., Shibuya, A., Swing, E. L. et al. (2010). Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 136, 151-173.
- Armstrong, A. & Casement, C. (2000). *The child and the machine: How computers put our children's education at risk*. Beltsville: Robins Lane Press.
- Aufenanger, S. (1994). Fernseherziehung in der Familie. In D. Jugendinstitut (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen* (S. 483-496). Opladen: Leske und Budrich.
- Aufenanger, S. & Neuß, N. (1999). *Alles Werbung oder was? Medienpädagogische Ansätze zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten*. Kiel.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S. & Kappes, C. (2010). *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministerium des Innern und des KFN* (No. 109). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Bergmann, E. & Horch, K. (2002). *Kosten alkoholassoziierter Krankheiten - Schätzungen für Deutschland*. Berlin: Robert Koch Institut.
- Birnthaler, M. (2010). Medienprävention durch Erlebnispädagogik. In A. Neider (Hrsg.), *Flucht in virtuelle Welten? Reale Beziehungen mit Kindern gestalten*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Bitzer, E. M., Bleckmann, P., Stalter, S. & Mößle, T. (im Druck). *Prävention problematischer und suchtartiger Mediennutzung in Deutschland - eine Pilotbefragung*.
- Bleckmann, P. (2006). *Medienpädagogische Elternarbeit am Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung der Themeninteressen von Familien mit aktuell oder potentiell nichtfernsehenden Kleinkindern. Dissertation*. Universität Bremen, Bremen.
- Bleckmann, P. (2012). *Medienmündig - wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bleckmann, P. & Eckert, J. (im Druck). Jedem realen Topf seinen virtuellen Deckel? – Ungewöhnliche Passungen zwischen Spiel und Spielerbiographie bei ehemaligen Computerspielabhängigen. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufanalysen*.
- Bleckmann, P., Stalter, S. & Mößle, T. (2012). Screen time reduction as multi-purpose preventive measure. Targeting a common risk factor for addiction, academic failure, aggression and obesity, "Common risk and protective factors, and the prevention of multiple risk behaviours" 3rd Conference of the European Society for Prevention Research. Krakow.
- Böcking, S. & Böcking, T. (2009). Parental mediation of television: Test of a German-speaking scale and findings on the impact of parental attitudes, sociodemographic and family factors in German-speaking Switzerland. *Journal of Children and Media*, 3(3), 286-302.
- Bühler, A. & Kröger, C. (2006). *Expertise zur Prävention des Substanzmißbrauchs*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Burkhardt, W. (2001). *Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern - Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle* (Bd. 40). Opladen: Leske und Budrich.
- Burst, M. (2010). Onlinenutzung 2010 – eine Momentaufnahme. *media spectrum*, 4(Special: Kongressheft zum 1. Wiesbadener Mediakongress am 21. April 2010), 24-27.
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1679-1686.

- Cantor, J. & Wilson, B. J. (2003). Media and Violence: Intervention Strategies for Reducing Aggression. *Media Psychology*, 5(4), 363 - 403.
- Christakis, D., Gilkerson, J. & Richards, J. (2009). Audible TV is associated with decreased adult words, infant vocalization, and conversational turns: a population based study. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 163(6), 554-558.
- Christakis, D. & Zimmermann, F. (2006). Early Television Viewing Is Associated With Protesting Turning Off the Television at Age 6. *Medscape General Medicine*, 8(2), 63.
- Comstock, G. (2008). A Sociological Perspective on Television Violence and Aggression. *American Behavioral Scientist*, 51(8), 1184-1211.
- DeMattia, L., Lemont, L. & Meurer, L. (2006). Do interventions to limit sedentary behaviours change behaviour and reduce childhood obesity? A critical review of the literature. *Obesity Reviews*, 8, 69-81.
- Desmond, R. (1997). Media literacy in the home: Acquisition versus Deficit Model. In R. W. Kubey (Hrsg.), *Media literacy in the information age: current perspectives*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung. (2012). *Drogen- und Suchtbericht*: Bundesministerium für Gesundheit.
- Dupke, T. (2010). *Forscher erklären Videospiele zum neuen Leitmedium*. Verfügbar unter: <http://www.welt.de/spiele/article10960980/Forscher-erklaren-Videospiele-zum-neuen-Leitmedium.html>.
- Ebert, L., Feierabend, S., Karg, U. & Rathgeb, T. (2011). *JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Epstein, L. H., Roemmich, J. N., Robinson, J. L., Paluch, R. A., Winiewicz, D. D., Fuerch, J. H. et al. (2008). A randomized trial of the effects of reducing television viewing and computer use on body mass index in young children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(3), 239-245.
- Feierabend, S., Karg, U. & Rathgeb, T. (2011). *KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Karg, U. & Rathgeb, T. (2013). *KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (1999). *Kinder und Medien - KIM '99. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland* (Forschungsbericht). Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2000). *KIM-Studie 2000. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger* (Forschungsbericht). Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2002). *KIM-Studie 2002. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger* (Forschungsbericht). Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2003). *KIM-Studie 2003. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger* (Forschungsbericht). Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2009). Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2008. *Media Perspektiven*, 3, 113-128.
- Feierabend, S. & Mohr, I. (2004). Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie "Kinder und Medien 2003". *Media Perspektiven*, 9, 453-461.
- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2006). *KIM-Studie 2005. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2007). *KIM-Studie 2006. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2009a). *JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2009b). *KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Fenn, K. M., Nusbaum, H. C. & Margoliash, D. (2003). Consolidation during sleep of perceptual learning of spoken language. *Nature*, 425(6958), 614-616.
- Gaßner, R. (1989). *Computer und Veränderungen im Weltbild ihrer Nutzer: Eine qualitative Längsschnittanalyse bei jugendlichen und erwachsenen Computerkursteilnehmern*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D. et al. (2011). Pathological Video Game Use Among Youths: A Two-Year Longitudinal Study. *Pediatrics*, 127(2), 319-329.
- Gentile, D. A. & Walsh, D. A. (2002). A normative study of family media habits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 157-178.
- Gillespie, R. M. (2002). The physical impact of computers and electronic game use on children and adolescents, a review of current literature. *Work*, 18, 249-259.
- Goldfield, G. S. (2011). Making access to TV contingent on physical activity: effects on liking and relative reinforcing value of TV and physical activity in overweight and obese children. *Journal of Behavioral Medicine*.
- Griffin, K. W. & Botvin, G. J. (2004). Preventing Addictive Disorders. In R. H. Coombs (Hrsg.), *Handbook of Addictive Disorders: A Practical Guide to Diagnosis and Treatment*. New York: Wiley Publishers.
- Groebe, N. (2002). Anforderungen an die thematische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In N. Groebe & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Haas, M. (2012). Mädchen zwischen Medienkonsum und Medienkompetenz - Ein Mädchenspezifisches Bildungsangebot für die dritten und vierten Grundschulklassen, *Fachtagung der Bundesdrogenbeauftragten. "Wenn aus Spaß Ernst wird - exzessive und pathologische Computerspiel- und Internetnutzung"*. Berlin.
- Hancox, R. J., Milne, B. J. & Poulton, R. (2004). Association between child and adolescent television viewing and adult health: a longitudinal birth cohort study. *Lancet*, 364, 257-262.
- Hardy, L. L., Baur, L., Garnett, S., Crawford, D., Campbell, K., Shrewsbury, V. et al. (2006). Family and home correlates of television viewing in 12-13 year old adolescents: The Nepean Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(1), 24.
- Hasebrink, U., Schröder, H.-D. & Schumacher, G. (2012). Kinder- und Jugendmedienschutz aus der Sicht der Eltern. *Media Perspektiven*, 1, 18-30.
- Hurrelmann, B. (1996). *Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen*: Opladen.
- Hyll, W. & Schneider, L. (2013). The causal effect of watching TV on material aspirations: Evidence from the "valley of the innocent". *Journal of Economic Behavior & Organization*, 86, 37-51.
- Kalke, J. & Thane, K. (2010). Glücksspiel-Prävention im schulischen Setting. Ein internationaler Literaturüberblick. *Fachzeitschrift Prävention*(1), 10-14.
- Kammerl, R., Hirschhäuser, L., Rosenkranz, M., Schwinge, C., Hein, S., Wartberg, L. et al. (2012). *EXIF - Exzessive Internetnutzung in Familien - Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien*. Lengerich: Pabst.
- Kielholz, P. & Ladewig, D. (1972). *Die Drogenabhängigkeit des modernen Menschen*. München: Lehmanns.

- Kirkorian, H., Pempek, T., Murphy, L., Schmidt, M. & Anderson, D. (2009). The impact of background television on parent-child interaction. *Child Development*, 80(5), 1350-1359.
- Kleimann, M. (2011). *Medienlotsen gesucht! Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster bei Schülerinnen und Schülern dritter bis fünfter Klassen im Rahmen des Berliner Längsschnitt Medien*. Baden Baden: Nomos.
- Kubey, R. & Csikszentmihalyi, M. (2002). Television Addiction is no mere metaphor. *Scientific American*, 286, 62-68.
- Kuchenbuch, K. (2003). Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. *Media Perspektiven*, 1, 2 - 11.
- Landman, A., Ling, P. M. & Glantz, S. A. (2002). Tobacco Industry Youth Smoking Prevention Programs: Protecting the Industry and Hurting Tobacco Control. *American Journal of Public Health, Forum on Youth Smoking* 92(6).
- Lee, S.-J. (2013). Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media & Society*, 15(4), 466-481.
- Leung, L. & Lee, P. (2011). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media and Society*, 14(1), 117-136.
- Levin, D. (2013). *Beyond Remote-Controlled Childhood: Teaching Young Children in the Media Age*: National Association for the Education of Young Children.
- Lillard, A. S. & Peterson, J. (2011). The Immediate Impact of Different Types of Television on Young Children's Executive Function. *Pediatrics*, 128(4), 644-649.
- Linn, S. (2005). *Consuming Kids. Protecting Our Children from the Onslaught of Marketing and Advertising*. New York: Random House.
- Maniccia, D. M., Davison, K. K., Marshall, S. J., Manganello, J. A. & Dennison, B. A. (2011). A Meta-Analysis of Interventions That Target Children's Screen Time for Reduction. *Pediatrics*, 128(1), 193-2010.
- Marshall, S. J., Biddle, S. J., Gorely, T., Cameron, N. & Murdey, I. (2004). Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: a meta-analysis. *International Journal of Obesity Related Metabolic Disorders*, 28(10), 1238-1246.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McCambridge, J., Hawkins, B. & Holden, C. (2013). Industry Use of Evidence to Influence Alcohol Policy: A Case Study of Submissions to the 2008 Scottish Government Consultation. *PLOS Medicine*, 10(4), 1-6.
- Meixner, S. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (2006). *Exzessive Mediennutzung: Internetsurfen und Fernsehen*. Goettingen: Hogrefe.
- Mößle, T. (2009a). Gefährden Bildschirmmedien den Schulerfolg? *Kinderärztliche Praxis*, 80(1), 22-27.
- Mößle, T. (2009b). Wer spielt was? Medienkonsum bei Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der KFN-Schülerbefragung 2005. *Kinderärztliche Praxis*, 80(1), 14-21.
- Mößle, T. (2012). *dick, dumm, abhängig, gewalttätig? Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter. Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien*. Baden Baden: Nomos Verlag.
- Mößle, T. & Kleimann, M. (2009). Machen Computerspiele gewaltbereit? *Kinderärztliche Praxis*, 80(1), 33-41.
- Mößle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2007). *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen: Problematische Mediennutzungsmuster und ihr Zusammenhang mit Schulleistungen und Aggressivität* (1. Aufl. Bd. 33). Baden-Baden: Nomos.
- Mößle, T., Kleimann, M., Rehbein, F. & Pfeiffer, C. (2010). Media Use and School Achievement - Boys at Risk? *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 699-725.
- Mößle, T. & Rehbein, F. (2013). Predictors of problematic video game usage in childhood and adolescence. *Sucht*, 59(3), im Druck.
- Murphy, R., Penuel, W. R., Means, B., Korbak, C., Whaley, A. & Allen, J. E. (2002). *E-DESK: A Review of Recent Evidence on the Effectiveness of Discrete Educational Software*. . Menlo Park: SRI International.

- Nunez-Smith, M., Wolf, E., Huang, H. M., Chen, P. G., Lee, L., Emanuel, E. J. et al. (2008). *Media and child and adolescent health. A systematic review*. Washington, DC: Common Sense Media.
- Nunez-Smith, M., Wolf, E., Huang, H. M., Chen, P. G., Lee, L., Emanuel, E. J. et al. (2010). Media Exposure and Tobacco, Illicit Drugs, and Alcohol Use Among Children and Adolescents: A Systematic Review. *Substance Abuse*, 31(3).
- Petersen, K. U. & Thomasius, R. (2010). *Beratungs- und Behandlungsangebote zum pathologischen Internetgebrauch in Deutschland*. Lengerich: Pabst.
- Pfeiffer, C., Mößle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2008). Die PISA-Verlierer und ihr Medienkonsum. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.), *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive*. München: Kopaed.
- Plöger-Werner, M. (2011). "A never ending story" - *Wie Onlinerollenspiele Suchtverhalten begünstigen. Eine spielstrukturelle Merkmalsanalyse der Onlinerollenspiele Metin 2 und World of Warcraft. Implikationen für den Jugendmedienschutz*. Leuphane Universität, Lüneburg.
- Primack, B. A., Swanier, B., Georgiopoulos, A. M., Land, S. R. & Fine, M. J. (2009). Association Between Media Use in Adolescence and Depression in Young Adulthood: A Longitudinal Study. *Archives of General Psychiatry*, 66(2), 181-188.
- Rehbein, F. & Baier, D. (2013). A five-year longitudinal study investigating family, media and school related risk factors of video game addiction. *Journal of Media Psychology*, 3, im Druck.
- Rehbein, F., Kleimann, M. & Mößle, T. (2009). Exzessives Computerspielen und Computerspielabhängigkeit im Jugendalter - Ergebnisse einer deutschlandweiten Repräsentativbefragung, *Die Psychiatrie* (Bd. 6, S. 140-146). Hannover: KFN.
- Rehbein, F., Kleimann, M. & Mößle, T. (2010). Prevalence and Risk Factors of Video Game Dependency in Adolescence: Results of a German Nationwide Survey. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 269-277.
- Rehbein, F. & Mößle, T. (2012). Risikofaktoren für Computerspielabhängigkeit: Wer ist gefährdet? *Sucht*, 58(6), 391-400.
- Rehbein, F. & Mößle, T. (2013). Video game addiction and Internet addiction: Is there a need for differentiation? *Sucht*, 59(3), im Druck.
- Rehbein, F., Mößle, T., Zenses, E.-M. & Jukschat, N. (2010). Zum Suchtpotential von Computerspielen. Onlinerollenspiele wie "World of Warcraft" bergen ein erhöhtes Abhängigkeitsrisiko und erfordern Konsequenzen in den Bereichen Jugendmedienschutz und Prävention., *Jugendmedienschutz-Report* (Bd. 6, S. 8-12).
- Report to the European Commission. (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*: Directorate-General for Information Society and Media. Media Literacy Unit.
- Robinson, J. & Martin, S. (2008). What Do Happy People Do? *Soc. Indic. Res.*, 89, 565-571.
- Robinson, T. N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity: A randomized controlled trial. *JAMA*, 282(16), 1561-1567.
- Rodenhiser, D. & Mann, M. (2006). Epigenetics and human disease: translating basic biology into clinical applications. *CMAJ*, 174(3), 341-348.
- Rosser, J. C., Lynch, P. J., Cuddihy, L., Gentile, D. A., Klonsky, J. & Merrell, R. (2007). The Impact of Video Games on Training Surgeons in the 21st Century. *Arch Surg*, 142(2), 181-186.
- Rumpf, H. J., Meyer, C., Kreuzer, A. & John, U. (2011). *Prävalenz der Internetabhängigkeit (PINTA). Report to the German Ministry of Health*.
- Salmon, J., Timperio, A., Telford, A., Carver, A. & Crawford, D. (2005). Association of Family Environment with Children's Television Viewing and with Low Level of Physical Activity. *Obesity*, 13(11), 1939-1951.
- Schmidt, J.-H., Drosselmeier, M., Rohde, W. & Fritz, J. (2011). Problematische Nutzung und Abhängigkeit von Computerspielen. In J. Fritz, C. Lampert, J.-H. Schmidt & T. Witting (Hrsg.), *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet* (61 ed.). Berlin: Vistas Verlag.

- Schmidt, M. E., Haines, J., O'Brien, A., McDonald, J., Price, S., Sherry, B. et al. (2012). Systematic review of effective strategies for reducing screen time among young children. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 20(7), 1338–1354.
- Schor, J. (2004). *Born to Buy—The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. Scribner: New York.
- Six, U. (2007). Exzessive und pathologische Mediennutzung. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Six, U., Frey, C. & Gimmmler, R. (1998). *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Opladen: Leske und Budrich.
- Spitzer, M. (2005). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Verlag.
- Stauer, M., Waltinger, M., Mößle, T., Rehbein, F., Bleckmann, P. & Pfeiffer, C. (2011). "Lust auf Leben Wecken." *Medienkonsum, Freizeitverhalten und Schulleistungen von Viertklässlern im Landkreis Reutlingen*: Hannover: KFN.
- Strauss, A. & Corbin, C. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tazawa, Y. & Okada, K. (2001). Physical signs associated with excessive television-game playing and sleep deprivation. *Pediatrics International*, 43, 647-650.
- Tietze, W. & Rossbach, H.-G. (1994). Medienalltag in Familien. Lebenswelten, Lebensstile und Mediennutzung von Kindern. In D. Jugendinstitut (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L. & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: „Instructive mediation“, „restrictive mediation“, and „social coviewing“. 43 (1999), S. 52–66. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 52-66.
- Van den Bulk, J. (2004). Television viewing, computer game playing, and internet use and self-reported time to bed and time out of bed in secondary-school children. *Sleep*, 27(1), 101-104.
- van Egmond-Fröhlich, A., Mößle, T., Ahrens-Eipper, S., Schmid-Ott, G., Hüllinghorst, R. & Warschburger, P. (2007). Übermäßiger Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen: Risiken für Psyche und Körper. *Deutsches Ärzteblatt*, 104(38), 2560-2564.
- Wahi, G., Parkin, P., Beyene, J., Uleryk, E. & Birken, C. (2011). Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Screen Time in Children: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 165(11), 979-986.
- Young, K. S., Pistner, M., O'Mara, J. & Buchanan, J. (1999). Cyber Disorders: The Mental Health Concern for the New Millennium. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 475-479.
- Zimmerman, F. J. & Christakis, D. A. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*, 120(5), 986-992.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. & Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/Video Viewing in Children Younger Than 2 Years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(5), 473-479.