

Hochschule Neubrandenburg
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang Soziale Arbeit

Diplomarbeit
im Studiengang Soziale Arbeit

**Der pädagogische Umgang mit dem Medium
Fernsehen im Grundschulalter**

Begleitet von:

Prof. Dr. phil. Joachim Burmeister

Zweitprüfung durch:

Prof. Dr. phil. Ulrike Hanke

Vorgelegt von:

Thomas Waligora

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2008-0021-1

Neubrandenburg, 20.06.2008

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
1. Einleitung.....	3
2. Die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter	8
2.1 Kognitive Entwicklung von Kindern im Grundschulalter.....	8
2.2 Sozial-kognitive Entwicklung von Kindern im Grundschulalter	9
2.3 Kindliche Fähigkeiten und Bedingungen aus sozialisationstheoretischer Sicht.....	10
2.4 Alterspezifische Entwicklungsaufgaben.....	14
3. Der Umgang von Grundschulern mit Fernsehinhalten.....	17
4. Einbindung und Wirkungen von Fernsehen im kindlichen Leben	26
4.1 Zusammenhang von kindlichen Alltagsthemen und Fernsehen	26
4.2 Fernsehpräferenzen von Kindern	27
4.3 Die Bedeutung der Familienkonstellation für das Sehverhalten der Kinder	30
4.3.1 Die Veränderung der Familien.....	30
4.3.2 Unterschiede in Fernsehnutzung und Fernseherziehung in den Familienformen	32
4.3.3 Bedeutung des sozialen Kontextes und der Einfluss von Bildungsvoraussetzungen auf die Mediensozialisation.....	39
4.4 Bedeutung von Gewaltdarstellungen für das Aggressionspotential....	43
4.5 Beispiele für Ausprägungen bzw. für Umstände, die das Risiko von negativen Wirkungen von Fernseh-Gewalt erhöhen können.....	45
4.5.1 Zugang zu extremer Gewalt im Fernsehen	45
4.5.2 Gefahrenpotential durch Vermischung von Gewalt und Humor...47	
4.6 Der Zusammenhang von Fernsehinhalten und prosozialem Verhalten	48
4.7 Der Umgang von Eltern mit „fernsehenden“ Kindern.....	50
4.8 Exzessiver und pathologischer Fernsehkonsum	54

5.	Medienpädagogische Konzepte zum erzieherischen Umgang von Kindern und dem Medium Fernsehen.....	57
5.1	Medienpädagogische Richtungen	57
5.2	Notwendigkeit, Ziele und Rollenverteilung der Medienpädagogik	59
5.3	Medienpädagogische Ansätze bezogen auf Arbeit in der Schule.....	65
5.3.1	Zugang zu unverarbeiteten Fernsehinhalten	65
5.3.2	Reflexion des Nutzungsvorgehens von Schülern und der Erziehungsansätze ihrer Eltern.....	67
5.4	Begleitende Eltern- und Familienarbeit.....	69
5.5	Medienpädagogische Empfehlungen für Eltern	75
6.	Quintessenz und Zusammenfassung der wichtigsten Grundsätze zum pädagogischen Umgang mit dem Medium Fernsehen im Grundschulalter	84
7.	Literaturverzeichnis.....	90

1. Einleitung

Das Medium Fernsehen vermittelte für viele Menschen lange Zeit kein offensichtliches Gefahrenpotential. Das Fernsehgerät entwickelte sich im letzten Jahrhundert im Kreis von Familiensystemen vom reinen Luxusgut zum elementaren Unterhaltungs- und Informationsfaktor bis hin zum überwiegend akzeptierten Teil des Alltags. Die Nutzung von Fernsehgeräten ist unlängst alltäglich und selbstverständlich geworden. Mittlerweile steht fast jedem deutschen Haushalt mindestens ein Fernseher zur Verfügung (vgl. KIM-Studie 2006, S. 7) und die Wirkung des Fernsehens als Sozialisationsfaktor ist weitestgehend unbestritten.

Das Programm-Angebot befindet sich seit der Zulassung von Privatsendern Mitte der 80er Jahre im ständigen Wachstum. Durch den Konkurrenzdruck der zunehmenden Sendermenge ist der Kampf um die Gunst der Konsumenten offensichtlich härter geworden. Zugunsten der Massenattraktivität und damit einer vermeintlich sicheren Basis Profite zu erlangen, ist der Anteil an Unterhaltungsangeboten und Mischformaten (z.B. Mix aus Werbung, Unterhaltung, Beratung, Information) deutlich angestiegen. Diese vor allem kommerziell bedingte Forcierung betrifft Kinder, aber auch verstärkt ein gemischtes Publikum aus Erwachsenen und Kindern als Empfänger des Fernsehangebotes.

Durch die zunehmende Auflockerung der Grenzen, von Erwachsenen- und Kinderprogrammen hin zu unspezifischer Familienunterhaltung, sind die pädagogischen Ansprüche an Eltern deutlich angewachsen (vgl. Hurrelmann/ Hammer/Stelberg 1996, S.12 ff.). „Sie müssen selbst Definitionen vornehmen, Grenzen aushandeln, Verbote begründen und durchsetzen, Handlungsalternativen zeigen, andere Möglichkeiten der Freizeitgestaltung eröffnen“ (Hurrelmann/ Hammer/ Stelberg 1996, S.13).

In der Diskussion zunehmender Mediennutzung folgt speziell die Kritik am Medium Fernsehen einer langjährigen Tradition. Dabei steht der Fernsehkonsum von Kindern weiterhin besonders im Fokus. Andere Medienkategorien (ausgenommen Computer, Computerspiele, Internet seit den 90er Jahren) werden dagegen aktuell kaum gerügt (vgl. Schweiger 2007, S. 243 ff.).

Bezogen auf die Kritik ergeben sich vielfältige Fragestellungen, z.B.:

Unter welchen Umständen wirkt der Inhalt einer Sendung? Wie definiert man als Erwachsener einen geeigneten Fernsehinhalt für Kinder? Welche Rolle spielt das familiäre Umfeld des Kindes? Wie nachhaltig oder kurzweilig ist die kindliche Reaktion auf Fernsehinhalte? Welche Erziehungsgrundsätze und -regeln sind sinnvoll und sollten Beachtung finden?

Viele Eltern und Erzieher bemühen sich, einen möglichst sinnvollen Umgang ihrer Kinder mit dem Medium Fernsehen zu erreichen. Sie nutzen dabei nicht selten „erwachsene“ Kriterien, eine „kindlich relevante“ Einordnung, bspw. abgeleitet von momentanen Entwicklungs- oder Alltagsthemen, bleibt häufig aus. Bei zunehmender Verselbstständigung des Fernsehkonsums der Kinder münden elterliche Handlungsstrategien nicht selten in Ratlosigkeit.

Hier besteht ein Bedarf an Orientierung für Eltern, aber auch für Pädagogen, Lehrer und Erzieher im weitesten Sinne. Sie benötigen Orientierung, die Handlungsstrategien fundiert(er) gestaltet und dabei helfen, alters- bzw. entwicklungsgerecht(er) zu agieren (vgl. u. a. Burkhardt 2001). „Es wird also auf Dauer viel davon abhängen, ob es gelingt, die schlecht organisierbaren Erziehungsprozesse und die gleichwohl in ihrem Zentrum Stehenden - vor allem Eltern - mit Medienkompetenz in Verbindung zu bringen, ihnen Informationen anzubieten und zu vermitteln, die ihnen dabei helfen, Medien weder als die Lösung aller Probleme noch allen lebenswerten Lebens zu betrachten“ (Schneider 1996, S. 49-50).

Ich möchte nachfolgend in meiner Diplomarbeit differenzieren, zwischen der kindlichen Perspektive und dem Blick der Erwachsenen, zwischen der Wirkung des Fernsehens an sich und/oder dem Fernsehen als Faktor in einem Wirkungs- bzw. Lebenszusammenhang. Dabei ist für die Entwicklung eines Fernsehnutzungsstils der heranwachsenden Kinder und für den Erziehungseinfluss der Erwachsenen besonders die Zeit des Grundschulalters entscheidend.

In diesem Lebensabschnitt ist das Interesse am Fernsehen und anderen Medien besonders angeregt. Grundschul Kinder treffen auf außerordentlich viele Medien und können diese nun auch vermehrt aktiv bzw. eigenständig nutzen. 42 % der Mädchen und 46 % der Jungen im Alter von 3-13 Jahren verfügen

bereits über ein eigenes Gerät. 82 % der 6-7 Jährigen gibt an, aus der Auswahl der vorhandenen Medien auf das Fernsehen am wenigsten verzichten zu können. Diese Vorliebe fürs Fernsehen ist auch mit 8-9 Jahren bei 75% noch relativ hoch ausgeprägt. Sie fällt aber mit fortschreitendem Alter, trotz weiter deutlich steigender durchschnittlicher Seh- und Verweildauer, kontinuierlich und in größeren Schritten ab.

Auch bei den Prioritäten in der gesamten Freizeitgestaltung steht Fernsehen in dieser Altersspanne auf Platz 3 weit vorn. Mit Abstand am beliebtesten ist bei den Freizeitaktivitäten aber immer noch das „Draußen Spielen“ und „Freunde treffen“ (nach KIM-Studie 2006, S. 10 ff.).

Im Grundschulalter werden entscheidende Grundlagen für die Erlangung von Medienkompetenz und für ein langfristiges Mediennutzungsmuster des Einzelnen gelegt. Der junge Mensch reagiert gerade in diesem Alter sehr sensibel und sehr offen auf ein Repertoire an Medienangeboten und -einflüssen. Dabei erscheint das Fernsehen im Vergleich zu anderen Medien besonders spannend und präsent.

Ein Kind trifft in diesem Alter auch vermehrt auf die soziale Erwünschtheit und teilweise „Notwendigkeit“ von Medien zur Anerkennung im Kreise von Gleichaltrigen. Waren Medien vorher nur Beiwerk, rücken sie nun vermehrt in den Kommunikationsmittelpunkt. Kinder entwickeln hier eine eigene Entscheidungsfähigkeit, die neben dem Elternhaus auch von Meinungen Gleichaltriger geprägt wird. Dabei bleibt die Familie - besonders die Eltern – offensichtlich die elementare Einflussgröße, welche kindliches Fernsehverhalten grundiert und mit diesem Fundament, die Ausprägung jugendlicher und erwachsener Handlungsmuster entscheidend einleitet.

Aufgrund dessen sind Eltern und deren Kinder im Grundschulalter Gegenstand meiner Arbeit. Mein Ziel ist es, pädagogische Grundsätze, einer elterlichen Erziehung ihrer Kinder mit dem Medium Fernsehen, darzustellen. Diese sollen Voraussetzungen für eine optimale Mediensozialisation zeigen, die einerseits dem kindlichen Entwicklungsstand gerecht werden und die Ausbildung einer Medienkompetenz fördern und andererseits helfen, die elterliche Medienkompetenz kindgerecht auszurichten.

„Dass die Familie die erste und wahrscheinlich einflussreichste Instanz für Mediensozialisation und Medienerziehung darstellt, ist kaum zu bezweifeln.

Deshalb stellt sie auch die Ebene dar, deren medienpädagogische Qualifizierung am ehesten positive Konsequenzen hätte - sofern Zugang zu ihr gefunden und Informationen, Beratung und Intervention realisiert werden können“ (Burkhardt 2001, S. 18).

Zunächst werde ich in Kapitel 2 darstellen, unter welchen Entwicklungsgegebenheiten Kinder im Grundschulalter auf das Medium Fernsehen treffen. Welche Entwicklungsthemen relevant sind, welche Entwicklungsstufen sie erlangt haben, bzw. noch nicht erreicht werden und in welchem Verhältnis diese Voraussetzungen zum Auseinandersetzungsprozess mit Fernsehinhalten aber auch Sozial(er)leben stehen?

Im 3. Kapitel geht es um die Art und Weise wie Grundschul Kinder normalerweise auf das Fernsehen zugehen, wie sie mit Inhalten umgehen, was ihnen dabei gelingt oder auch nicht, und welche Funktionen das Medium für Kinder erfüllen kann.

Das darauf folgende Kapitel umschreibt die Einbindung von Fernsehen im kindlichen Leben. Es stellt einige Wirkungen von Fernsehen für Kinder dar, die aktuell aber auch schon in der Vergangenheit öffentlich, wissenschaftlich sowie familiär diskutiert wurden und werden. Ich werde auszugsweise Potentiale und Risiken des Fernsehkonsums umschreiben und dabei das Ausmaß von Medieneffekten mit Aspekten kindlicher Lebensbedingungen berücksichtigen bzw. in Verbindung bringen. Dabei beschreibe ich nicht nur Wirkung des Mediums auf Lebensumstände, sondern auch Effekte der Lebensumstände auf den Medienumgang und die Folgen von Medien.

Das 5. Kapitel beinhaltet medienpädagogische Konzepte zum erzieherischen Umgang mit Kindern und dem Medium Fernsehen. Einleitend beschreibe ich normative Richtungen von Medienpädagogik. Im zweiten Teilabschnitt geht es um deren allgemeine Absicht, Notwendigkeit und Rollenverteilung. In den folgenden Teilabschnitten des fünften Kapitels stelle ich auszugsweise medienpädagogisch-konzeptionelle Intentionen zur Entwicklung, Begleitung sowie Optimierung eines mündigen Fernsehnutzungsverhaltens von Kindern vor. Hierbei beziehe ich mich sowohl auf familiäre als auch institutionelle Erziehungs- und Bildungsinstanzen.

Im letzten 6. Kapitel dieser wissenschaftlichen Arbeit biete ich eine Quintessenz und fasse die wichtigsten Grundsätze zum pädagogischen Umgang mit dem Medium Fernsehen bei Kindern im Grundschulalter, in Form von Leitsätzen für Erziehende zusammen.

2. Die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter

Um geeignete Erziehungsgrundsätze für Kinder im Grundschulalter darstellen zu können, werde ich zunächst ergründen, wie Kinder in diesem Alter konstituiert sind und welche Entwicklungsaufgaben sich stellen.

Dabei beginne ich mit entwicklungspsychologischen Grundlagen, die zeigen, inwieweit die Denkleistung von Kindern ausgeprägt ist, und in welchem Ausmaß diese bereits nutzbar sind.

Mit Hilfe von sozialisationstheoretischen Ansätzen möchte ich dann nachzeichnen, in welchem Stadium die Persönlichkeit eines Grundschülers entwickelt sein kann und unter welchen Bedingungen sich die Sozialisation vollzieht.

2.1 Kognitive Entwicklung von Kindern im Grundschulalter

Der Begriff Kognition umfasst die Mechanismen des Wissenszuganges und die Wissensverarbeitung, die einem Menschen im Laufe seiner Entwicklung zugänglich werden.

Der Psychologe Piaget hat die Entwicklungspsychologie auf dem Gebiet der kognitiven Entwicklung mit vielen richtungsweisenden Auffassungen und Erläuterungen geprägt. Er beschreibt die kognitive Entwicklung in 10 Stadien, wobei er neben ungefährender Altersspanne, vor allem die Reihenfolge und damit die Voraussetzung des Erwerbes der Lerninhalte der vorangegangenen Stufe, als wichtig erachtet.

In den ersten zwei Lebensjahren - der von Piaget betitelten sensumotorischen Phase – liegt der Ursprung des Denkens. Das Neugeborene ist zwar noch nicht zum inneren Operieren mit Vorstellungen, Zeichen und Sprache in der Lage, doch erwirbt in dieser Phase aufgrund zunehmender Wahrnehmung und Motorik die Grundvoraussetzung für (vermehrt abrufbare) geistige Vorstellungen.

Vom laufenden 2. Lebensjahr bis etwa zum Ende des 7. Lebensjahres, der prä-operationalen Phase, löst sich das Kind mehr und mehr von reflexartigen oder zielarmen Betätigungen. Es handelt nach eigenen Vorstellungen, die sich allmählich entwickeln, erwirbt einen eigenen Blick auf seinen Lebensbereich und richtet sein Handeln nach seinem Verstehen aus. Der Zusammenhang wird

aus den unterschiedlichen Elementen eines Sachverhaltes konstruiert. Dabei ist es für Kinder in dieser Entwicklungsphase typisch, dass sie einige Teile eines Sachverhaltes außer Acht lassen und sich nur auf einzelne Ausschnitte konzentrieren. Mit Hilfe ihrer Erfahrungen und Informationen bemühen sie sich, um Erklärungen für einzeln „gefilterte“ Aspekte, ordnen diese Aufschlüsse aber noch nicht im übergeordneten Sachverhalt ein (vgl. Montada 1995, S. 523 ff.). Obwohl sich der Umfang des kindlichen Vorstellungsvermögens in der prä-operationalen Phase entscheidend erweitert, bleibt dieser geschärfte Blick zunächst sehr egozentrisch und somit lediglich auf die eigene (häufig noch unvollständige) Perspektive beschränkt.

Das Kind ist noch nicht in der Lage die gefühlsmäßige oder begriffliche Sicht von anderen Personen nach zu vollziehen. Es geht davon aus, dass andere die Dinge aus der gleichen Perspektive, mit dem gleichen Wissenstand wie sie wahrnehmen.

In den Lebensjahren 8-11 bildet sich ein konkret-operationales Denken aus. Es beachtet zunehmend mehrere Dimensionen einer einzelnen Situation bzw. eines einzelnen Objektes und kann diese sogar untereinander in Beziehung setzen. Diese nun ausgeprägte Fähigkeit zur Dezentrierung ist jedoch noch sehr an die Anschaulichkeit der Situation gebunden. Was jeweils beobachtbar ist, lässt sich einordnen- was weiterhin möglich ist, bleibt noch unfassbar. Ein logisches Handeln, losgelöst von der beobachteten, sprachlich präsentierten Situation, also rein von einer abstrakten Vorstellung ausgehend, wird erst ab etwa 11 Jahren im formal-operationalen Stadium beobachtbar (vgl. Mönks/Knoers 1996, S. 156 ff.).

2.2 Sozial-kognitive Entwicklung von Kindern im Grundschulalter

Der Begriff Soziale Kognition bezeichnet das Verständnis der Mechanismen sozialer Erwartungen/Ansprüche und die Fähigkeit gesellschaftlich relevante Rollen zu übernehmen (vgl. Silbereisen 1995, S. 828 ff.).

Betrachtet man den Bereich der sozial-kognitiven Entwicklung, wird für diese Arbeit vor allem wichtig, dass sich ein Kind ab etwa 6 Jahren vom bereits kurz angeführten Egozentrismus löst. Diese Ablösung wird vor allem durch die zunehmend aktive Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld, dem

Nachvollzug von Widerspruch und Konflikt unterschiedlicher Ansichten möglich (vgl. Montada 1995, S. 525 f.).

Das Kind erreicht nach und nach das so genannte subjektive Niveau. Es begreift, dass z. B. durch mehr oder weniger zugängliche Informationen und Erfahrungen unterschiedlicher Personen auch verschiedene Perspektiven entstehen können.

Mit etwa 8 Jahren erreicht das Kind Selbstreflexionsniveau. Es erfährt, dass verschiedene Personen verschiedene Empfindungen, Gedanken und Wertvorstellungen entwickeln. Dabei nimmt es den eigenen Blickwinkel wahr, kann sich aber noch nicht in die Denkart des anderen einfinden. Mit etwa 10 Jahren erst erreicht es eine Stufe, die eine Perspektivenkoordination ermöglicht. Es kann sich aufgrund seiner kognitiven Entwicklung nicht nur in die Perspektive des anderen (zumindest vorstellbar) hineinversetzen und diese Sicht von der eigenen abgrenzen, sondern gedanklich auch den Blick einer dritten Person einnehmen (vgl. Mönks/Knoers 1996, S. 221 ff.).

2.3 Kindliche Fähigkeiten und Bedingungen aus sozialisationstheoretischer Sicht

Als Sozialisation bezeichnet man die wechselseitige Beeinflussung zwischen Sozialisanden und Sozialisationsinstanzen. Beim Sozialisanden handelt es sich um ein Kind bzw. Heranwachsenden oder einen Gruppenneuling. Als Sozialisator wirken verschiedene Sozialisationsinstanzen, die gesellschaftliche Realität repräsentieren.

Ergebnis bzw. Ziel ist die Übernahme gesellschaftlich bedingter Werte und Verhaltensweisen, die ermöglichen in einer sozialen Gruppe handlungsfähig zu sein und befähigen, zunehmend auch eigenständige gesellschaftliche Werturteile zu bilden. Dabei ist neben der Fremdsozialisation (Erziehung) durch Erziehungsinstanzen auch die Selbstsozialisation relevant.

Man unterscheidet nach Quellen, die gesellschaftliche Muster abbilden bzw. vorleben. Dies sind so genannte primäre (Eltern, Geschwister, Verwandte), sekundäre (Kindergarten, Schule, Vereine, sonstige Bildungseinrichtungen) und tertiäre Sozialisationsinstanzen (Gleichaltrige bzw. Peers, Freizeiteinrichtungen und die Medien).

Je nach Entwicklungsphasen und –aufgaben des Kindes gestaltet sich der Einfluss der Instanzen unterschiedlich stark. Ein Neugeborenes bzw. Kleinkind wird überwiegend von primären Quellen sozialisiert. Medien wie CDs, Bücher oder Fernsehen spielen normalerweise eine noch nebensächliche Rolle bzw. ihre Einflussgröße wird von den primären Sozialisationsinstanzen quantitativ wie qualitativ fremdbestimmt. Kinder können noch nicht lesen oder sich Medienprodukte außerhalb des Elternhauses nutzbar machen. Daher konzentriert sich der kindliche Konsum hauptsächlich zunächst auf auditive und audiovisuelle Medien (TV, PC, Bilderbücher, CDs Kassetten, etc.), die ihre Eltern nutzen und/ oder für den kindlichen Gebrauch anschaffen bzw. freigeben. Mit Aufnahme außerfamiliärer Kontakte finden vermehrt sekundäre Quellen gesellschaftlicher Muster Platz in der kindlichen Sozialisation. Die fortschreitende Gruppenpräsenz in Kindergärten befördert auch die sozial angeregte, aber nunmehr aktivere Auseinandersetzung mit Medien. Die tertiären Sozialisationsinstanzen zeichnen sich, abgegrenzt von sekundären und vor allem von primären Sozialisationsinstanzen, insgesamt durch eine höhere (kindliche) Wählbarkeit aus. Besonders mit dem Schuleintritt erhöht sich die Bedeutung der Rolle der Medien als (tertiäre) Sozialisationsinstanz.

Während im frühen Kindesleben der Sozialisationsfaktor Medien vor allem durch die Mediengewohnheiten der Eltern und Geschwister bestimmt wurde, erweitern Kinder nun mit ihrem sozialen Umfeld auch das Repertoire an Sozialisationseinflüssen.

Kinder lernen lesen, treffen Freunde, bedienen technische Geräte, hören Musik oder sehen fern- auch ohne die Eltern bzw. mit Gleichaltrigen. Sie entscheiden aktiv, autonom oder auch Gruppen- geprägt, was sie nutzen wollen; was ihnen gefällt; was gerade im Gespräch ist oder was gerade zum gemeinsamen Gespräch wird.

Der zunehmende Kontakt mit den Medien, bietet den Kindern die Option, neben selbst erlebten Eltern/Kind-Erlebnissen auch Einblicke in das Verhalten anderer (Fernseh-)Familien in ähnlichen und auch bisher noch nicht erfahrenen sozialen Situationen zu beobachten.

Dabei entwickelt sich die Unterscheidung zwischen Fiktion und Non-Fiktion jedoch noch, und ist erst im Alter von etwa 10 Jahren vollständig ausgeprägt. Das bedeutet, dass Kinder sich weiterhin die erfahrenen gesellschaftlichen

Muster und Vorstellungen durch primäre, sekundäre Sozialisationsinstanzen oder durch weitere tertiäre versichern müssen (vgl. Schweiger 2007, S. 299 ff.). Im Zuge ausreichender und vor allem sinnvoller Vergewisserung kann das Fernsehen eine ideale Umgebung zum Imitieren und Probieren von gesellschaftlichen Mustern und Problemlösungsstrategien bieten. Die Rückwirkung der realen Gesellschaft (durch Eltern, Schule, Freunde etc.) führt zu Sanktionen und damit zur Übernahme/Abwahl von sozialen oder auch a-sozialen Verhaltensweisen der lernenden Kinder. Je mehr sinnvolle Bewältigungsstrategien ein Mensch für die Bearbeitung von psychischen und sozialen Problemen erfährt, umso handlungssicherer und eigenständiger kann er seine Persönlichkeit entwickeln und Anerkennung in einem sicheren Beziehungsgeflecht finden (vgl. Hurrelmann, Klaus 2002, S. 39 ff.).

Je nach Alter und Entwicklungsstand bieten sich Probiermöglichkeiten, die zum Teil von anderen beeinflusst und mit reflektiert werden. Fernsehen kann dies bieten. Zwar ist ein Kind im Grundschulalter noch im Anfangsstadium der Ich-Identitätsentwicklung, es kann sich aber vermehrt aktiv und losgelöst versuchen und so die Entwicklung voranbringen.

„Die Medien werden als „Steinbruch“ verwendet, um sich mit Normen, Werten und Rollen auseinanderzusetzen. Die Medieninhalte werden nicht einfach kopiert und eins zu eins auf sich selbst angewandt, sondern in der Aneignung umgeschmolzen in eine Form, welche zur eigenen Identität passt“ (Süss 2004, S. 69).

Insgesamt sind in den letzten Jahren die Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeit von Kindern gestiegen. Die Sozialisation von Kindern erhält auch frühere bzw. stärkere Impulse, die auch elternunabhängig wirken können. Insgesamt ist die Vielfalt der Sozialisationseinflüsse viel breiter geworden. Unter anderem wurden „Neue“ Kommunikationsmedien als Sozialisator leichter erreichbar und der Zugang - aufgrund ihrer umfangreichen Präsenz - durch Erziehungspersonen nur bedingt steuerbar. Außerdem ist in der zunehmend individualisierten Gesellschaft partiell ein Rückzug der Eltern, Verwandten und Nachbarschaften aus dem Erziehungsprozess zu erkennen. Der Sozialisationseinfluss, insbesondere der Eltern, ist jedoch nicht verschwunden, sondern hat sich entgegen früherer autoritärer Bevormundung und im Sinne zunehmender Begleitung handelnder Kinder „modernisiert“.

Die heutige Eltern-Kind Beziehung hat sich verändert. Die Vielfalt der Familienformen ist in den letzten 30 Jahren breiter geworden. Neben den verheirateten Eltern mit (oftmals zwei) Kind(ern) haben Ehescheidungen, kinderlose, patchwork-artige, gleichgeschlechtliche Beziehungen zugenommen. Geburtenzahlen und Eheschließungen sind parallel zurückgegangen. Es wird sich insgesamt viel bedachter für, aber auch immer häufiger gegen ein Kind entschieden. Dafür sind u. a. finanzielle, karriere-planerische Überlegungen oder aber die abnehmende normative Verbindlichkeit verantwortlich. **Wenn** sich bewusst für ein Kind entschieden wird, wird dies neben anderen Aspekten mehr als früher mit der elterlichen Sinnerfüllung verbunden. Ein Kind wird tendenziell früher als selbstständige Person anerkannt, was Freiheiten offeriert, aber auch Druck oder Orientierungsschwierigkeiten erzeugen kann. Es wird im gegenseitigen Umgang mehr geredet und die Rollenerwartungen sind aufgrund von Aushandlungsprozessen (aber auch Familien-Rollen-Verschiebungen) nicht mehr so festgelegt wie zu früheren Zeiten.

Im Bereich der spontanen Aneignung der kindlichen Lebenswelt gestaltet sich jedoch die „Abhängigkeit“ der Kinder von den Eltern teilweise etwas verstärkter. Es kommt in bestimmten Lebensbereichen ansteigend früher zu einer „Verinselung“ der kindlichen Lebenswelt, in der die kindlichen Aufenthaltsbereiche örtlich und (sozial-)strukturell von einander abgetrennt sind. Dem kindlichen Drang nach selbst auswählender Entdeckung der direkten Umwelt und ungestörtem Freiraum sind öfter Grenzen gesetzt und/oder in seiner Entfaltung viel stärker von der Initiierung, der organisatorischen Ausgestaltung, aber auch von finanziellen Mitteln der Eltern bestimmt (vgl. Hurrelmann, Klaus 2006, S. 239 ff., Zimmermann 2006, S. 99 ff.).

Insbesondere beim Umgang mit neuen Medien ist zunehmend zu beobachten, dass neben dem „vorbildhaften“ Einfluss der Eltern auf das Nutzungsverhalten der Kinder, auch Kinder rückwirkend als Sozialisanden auf die Mediengewohnheiten der Eltern agieren (vgl. Jäckel/Wollscheid 2006, S. 585 ff.).

2.4 Alterspezifische Entwicklungsaufgaben

Der Mensch befindet sich in seinem Leben in einem nie abgeschlossenen Entwicklungsprozess. Einzig der Tod beendet diesen. Abhängig von körperlicher Reife, von gesellschaftlichen Erwartungen und mit zunehmendem Alter auch aufgrund eigener Zielsetzungen und Vorstellungen benötigt er zum persönlichen Vorankommen die etappenartige Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.

Die erfolgreiche Lösung der einzelnen Entwicklungsaufgaben führt zu persönlichem Gewinn und gesellschaftlichem Zuspruch. Nur so ist eine Bearbeitung folgender Entwicklungsaufgaben möglich. Fortwährendes und langfristiges Ziel ist eine eigene, durch andere „sozial“ beeinflusste, aber zunehmend selbst urteilende Identität zu erlangen. Lebensaufgabe des Menschen ist es also, eine eigene Identität bzw. Persönlichkeit zu finden. Diese Suche ist eigentlich nie abgeschlossen. Bereits in der Kindheit werden einige Persönlichkeitsmerkmale entwickelt - außerdem werden Grundlagen für die Entfaltung weiterer „Teilstücke“ der Gesamtheit „Identität“ geschaffen.

„[Dabei ist] die Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse, auch solcher in ferner Zukunft ein entscheidender Motor menschlicher Entwicklung. Das Ungleichgewicht, das nach Piaget zu höheren Entwicklungsniveaus führt, besteht hier in der Diskrepanz zwischen jetzigem Entwicklungsstand und erwünschtem aktiv vorweggenommenem Status“ (Oerter/Montada 1995, S. 121).

Insgesamt unterscheiden sich Entwicklungsaufgaben nach ihrer Priorität. Viele sind unbedingt notwendig, um einen stabilen Entwicklungsweg zu gewährleisten und um die nächste Stufe zu erreichen. Zum Beispiel ist die Entwicklung der Motorik in der frühen Kindheit (0-2 Jahre), die Selbstkontrolle und Verfeinerung dieser im Alter von etwa 2-4 Jahren unbedingt notwendig, um die Kulturtechnik „Schreiben“ im frühen Schulalter (5-7Jahre) erlernen zu können.

Einige Entwicklungsaufgaben können als wahrnehmbare (aber nicht elementar notwendige) Optionen in ihrer Ausübung die Persönlichkeit genauer ausdifferenzieren (vgl. Oerter/Montada 1995, S. 121 f., Zimmermann 2006, S. 19 ff.).

„[Als besonders typische und wichtige Entwicklungsaufgaben gelten nach Havighurst in der] Mittleren Kindheit (6-12 Jahre):

1. Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist
2. Aufbau einer positiven Einstellung zu sich, als einen wachsenden Organismus
3. Lernen, mit Altersgenossen zu recht zu kommen
4. Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen sozialen Rollenverhaltens
5. Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen
6. Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind
7. Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Wertskala
8. Erreichen persönlicher Unabhängigkeit
9. Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen“

(Dreher/Dreher 1985, S. 59)

Neue Medien sind mittlerweile ein fester Bestandteil unserer Gesellschaft. Sie beeinflussen und repräsentieren Soziales Miteinander, verschiedene „Lebensmuster“ und Persönlichkeitsaspekte. Hoppe-Graff und Kim ergänzen daher Havighurst`s Einschätzung von elementaren Entwicklungsaufgaben um die Erlangung von Medienkompetenz - dem mündigen Umgang mit Medien - als unabdingbare Kulturtechnik (vgl. Hoppe-Graff/Kim 2002, S. 911).

„Rezipienten nehmen Medieninhalte perspektivisch wahr. Sie suchen darin persönliche „Themen“ auf - nämlich die Welt, wie sie unter dem Blickwinkel ihrer Bedürfnisse und Wünsche erscheint. Bei Kindern ist dies mit persönlichen oder normativen „Entwicklungsaufgaben“ verknüpft“ (Moser 1999, S. 162).

Medien dienen der Identitätsbildung. Sie bieten Muster an, die Geschlechtsrollen, Stimmungen, Einstellungen und Moral abbilden. Die Kinder und Jugendliche benötigen sie für die Vergewisserung ihrer Persönlichkeitsteile. Außerdem geben sie Handlungssicherheit und können im Vergleich mit Mustern anderer Sozialisationsquellen - durch Bestätigung, Entkräftung oder Bevorzugung - für ihr Entwicklungslernen genutzt werden.

Identitätsentwicklung ist dabei eine primäre Eigenleistung der Subjekte, die sich in individueller Abwägung vollzieht. Im Rahmen der Entwicklungsaufgaben erfolgt das bloße Kennenlernen aber auch in aktiver Auseinandersetzung, durch das Erfahren der Wirkung relevanter Werte und Normen. Die Subjekte ermitteln dabei allmählich aus dem Repertoire aller zugänglichen medialen und nicht-medialen Einflüsse die für sie persönlich brauchbaren, mit ihrer Lebensumwelt zu vereinbarenden Verhaltensprinzipien (vgl. Schorb 2006, S. 149 ff.).

Medien dienen auch als ein Mittel, um soziales Miteinander auszuhandeln. Sie regen Kommunikation an und werden von Kindern, indem sie Wissen und Dominanz herausstellen oder sich dabei zurückhalten, zur Selbstbehauptung aber auch zur Unterordnung benutzt.

Auch im emotionalen Bereich benutzen Kinder die Auseinandersetzung mit Medien, um körperliche Nähe zu bewirken oder um auszuweichen. Sie äußern häufig ihr Verhältnis zum Thema, sie verorten sich darin oder distanzieren sich. Dabei stellen sie oft unbewusst ihre eigenen aktuellen Themen in Beziehung. Medien werden benutzt um frühere soziale Erfahrungen zu aktualisieren, zu hinterfragen und um neue Informationen zu ergänzen (vgl. Charlton/Neumann 1990, S. 37 ff. zit. nach Moser 1999, S.161 ff.).

3. Der Umgang von Grundschulern mit Fernsehinhalten

Das elterliche Prüfen von Fernsehsendungen auf Eignung für Kinder liegt in der Verantwortung, ihre Erziehungsaufgaben wahrzunehmen. Vor allem gewaltreiche, sexistische und subjektiv sinnarme Filme und Sendungen werden von Eltern aussortiert.

Doch häufig, besonders bei letztgenannter Kategorie fällt eine Einordnung schwer: Welchen Sinn hat eine Sendung für ein Kind? Wo beginnen Gewalt, Angst und Sexismus eigentlich?

Neben der gedanklichen (erwachsenen) Auseinandersetzung mit Fernsehinhalten, ist vor allem eine realistische Einschätzung der gegenwärtigen Situation des Kindes unabdingbar und hilfreich. Fernseherfahrungen wirken vor allem im Kontext mit relevanten Ereignissen in der Lebenswelt des Kindes, „[...]denn Filme wirken nicht unabhängig von der Situation an sich, sie üben vielmehr ihre Einflüsse auf konkrete Kinder und in nachvollziehbaren Lebenszusammenhängen aus“ (Rogge 2001, S. 68,69).

Als Erwachsener ein aktuelles und vor allem kindgerechtes Bild, also möglichst aus den Augen seines „Sprösslings“ zu zeichnen, ist besonders schwierig. Das Einordnen von Fernsehinhalten entwickelt sich bei Kindern erst schrittweise. Kinder dekodieren visuelle, auditive und dramaturgische Mittel wesentlich anders als ihre Eltern. Kindern bis zum neunten Lebensjahr fällt es teilweise schwer, Haupt- und Nebenhandlungen oder räumliche wie zeitliche Handlungsabfolgen zu unterscheiden. Auch Einstellungen, die sich von der realen Ansicht, also direkt aus dem Auge des Kindes, unterscheiden, können zunächst ganz anders wirken, als bei fernseherfahrenden Erwachsenen (vgl. Rogge 2001, S. 69 ff.).

Erst mit ansteigendem Alter sind Kinder imstande zu erkennen, dass diese ästhetischen Mittel mit dem Inhalt verkettet sind. Sie sind insgesamt eher unkonzentrierte Zuschauer. Bei Kindern ist die Spanne zwischen Verweildauer und Sehdauer wesentlich weiter als bei Jugendlichen ab etwa 14 Jahren (vgl. auch Feierabend/Klingler 2007, S. 201 f.). Im Gegensatz zu aufmerksamer, aber inhaltlich lückenhafter Verfolgung von Sendungen, vollzieht sich noch wesentlich häufiger das bloße Mitlaufen des Gerätes.

In einer Studie war für 58 % der 5-6 Jährigen nicht nachvollziehbar, dass Darsteller die Rollen spielen. Im Alter von 8 Jahren waren es noch 29 %, während 45 % dies vollständig und bei 26 % wenigstens teilweise verständlich war (bei 65% der 11-12 Jährigen vollständig). Ab etwa 8 Jahren erkennen Kinder den produzierten Charakter einer Fernsehsendung. Häufig wird Fiktionales aber noch sehr real empfunden, gerade wenn Figuren besonders realitätsnah dargestellt werden. Die abgrenzende Zuordnung entfällt oder wirkt zumindest verschwommen.

Dies liegt, an noch nicht vollständig ausgereiften Wahrnehmungsprozessen und an mangelnden Kenntnissen über die Produktion von Sendungen und Darstellungsmitteln. Beispielweise wissen sie, dass es ein sprechendes Auto wie bei der Serie „Night Rider“ eigentlich nicht gibt, sind sich aber unsicher, weil sie z.B. auch schon von Autos gehört haben, bei dem Bordcomputer mit „Sprach-Befehlen“ installiert sind.

Beim Fernsehkonsum werden Farben, Töne oder eher nur einzelne Bruchstücke von Szenen erinnert. Ein Verständnis ist bei Kindern mehr szenisch als chronologisch entwickelt, deshalb sind Serien mit wiederkehrenden Sequenzen bei Grundschulkindern sehr beliebt (vgl. Moser 1999, S. 144 f.).

Eltern empfinden eine Zeitlupe, eine Bildüberlappung oder eine Nahaufnahme ganz anders als das in seiner kognitiven Entwicklung noch nicht voll entwickelte Kind. Ein harmloses Tier kann in stark vergrößerter Kameraeinstellung unheimlich beeindruckend wirken. Vollzieht sich das Verstehen des Filmes oder einer Sendung nach und nach und wächst damit erst langsam in seiner Bedeutung für die Kinder, stellt das Erleben von Grundschulkindern hingegen ein sehr bestimmendes Element dar.

Die Priorität fällt bei Kindern entwicklungsbedingt zunächst klar auf das Erleben von Handlungen. Während Eltern in der Handlungsvielfalt, in Kameraeinstellungen oder Szenesprüngen primär den roten Faden suchen, zählt für Kinder bei Filmen vor allem das Abenteuer. Sie filtern weniger Details, benötigen eher eine einfache, möglichst bekannte Struktur. Inmitten aller Aufregungen ist vor allem das glückliche Ende für Kinder wichtig. Ein negatives Gefühl kann sich nur auflösen, wenn der letzte Eindruck des Filmes versöhnlich

war. Zwar kann die Verarbeitung des Erlebten weiter über das Filmende hinausgehen, doch bleibt (zunächst einmal) die Rettung in die Versöhnlichkeit. Kinder durchdenken Fernsehinhalte weniger. Viel mehr werden sie emotional durch das Geschehen bewegt. Ihre Reaktionen zeigen, dass der Körper den Gefühlen stark folgt. Ein Kind zeigt sich äußerlich wesentlich unangepasster als Erwachsene. Filmerlebnisse werden durch nachahmende, plötzliche, nervöse Bewegungen oder durch lautstarke Äußerungen begleitet. Den Kindern fehlt dabei noch die nötige Distanz (vgl. Rogge 2001, S. 69 ff., vgl. auch Winterhoff-Spurk 2001, S. 55 ff.).

Rogge beschreibt die kindliche Verarbeitung von Fernsehsendungen, verneint aber die Wirkung, die an sich von einer Sendung ausgeht. Die Wirkung entfaltet sich vor allem, indem das Kind das TV- Thema zu seinem Thema macht. Indem Handelnde oder die Handlung werden in einen Kontext mit der Lebenswelt gebracht werden.

Kinder besitzen bereits einige Schutzmechanismen und setzen diese auch in kritischen Sequenzen ein. Sie reden über den Film oder plötzlich über etwas ganz anderes, halten sich die Hände vors Gesicht und schauen doch wieder zu. Manchmal beschäftigen sie sich mit Nebenaktivitäten oder sperren ihre Ohren. Spätestens zum Ende der Handlung kehren sie in ihrer Konzentration zurück. Unabdingbar bleibt zum Teil während und vor allem nach der Sendung die Entspannung nach der Spannung. So wünschen sie sich jemand, der das Fernseherlebnis mit ihnen teilt (vgl. Rogge 2001, S. 78 ff.).

Aus der zunehmenden Vielfalt von Fernsehangeboten filtern Kinder Sendungen und „Inhaltsbrocken“ von Sendungen, die sie für sich in ihrer Realität oder in ihrer Fantasie nutzbar machen können.

Sie sehen zwar viel, nehmen einiges davon auch wahr, aber noch weniger davon in sich auf. Die Sendungsauswahl erfolgt je nach Lebens- und Entwicklungsthema mit einer gewissen Gezieltheit. Selektion und Verarbeitung erfolgen nicht nur bewusst, sondern oft unbewusst.

Kinder treffen auch auf Inhalte, die sie zwar wahr- und aufnehmen, wofür ihnen aber Verarbeitungswege fehlen. Dieses Defizit wird besonders bei drastischen Gewaltdarstellungen deutlich, die entweder sehr realitätsnah oder unerklärlich wirkend in eine Handlung eingebunden sind.

Die Spanne der Erregung erreicht je nach Kind und Gewohnheit eine recht große Weite. Manches Kind bekommt schon eine Gänsehaut, wenn die Musik etwas „düsterer“ wird, ein anderes erreicht diese Stufe erst, wenn eine Person stirbt.

Relativ unabhängig vom Gemüt der verschiedenen Kinder wirken jedoch Geschehnisse, die sie als besonders realitätsnah empfunden werden oder für die sie keine eigene Begründung finden. Dies insbesondere wenn eine filmimmanente Aufklärung ausbleibt bzw. nicht mehr erschlossen oder verfolgt werden kann.

An dieser Stelle erreicht die kindliche Spannung ihren Höhepunkt. Kinder reagieren mit emotionaler Distanz (z.B. weghören, wegsehen), selten jedoch verlassen sie freiwillig ganz den TV. Sie erkunden dann ihre Belastungsgrenze und ganz besonders wichtig: Sie erhoffen eine Lösung, ein Ende der Spannung. So lange diese offen bzw. ausbleibt, bemühen Kinder sich entweder um erneut emotionale Distanz oder um emotionale Sicherheit, die den Spannungszustand erträglich werden lässt. Emotionale Sicherheit suchen und finden Kinder in direkter Anwesenheit von Bezugspersonen. Kinder nutzen diese unterschiedlich intensive Nähe von Personen als kurzfristige Kompensationsmöglichkeit. Je nach Alter, Geschlecht und Konstitution greifen sie bei akutem Spannungszustand auf den Kontakt zu.

Dieser reicht von bloßer Anwesenheit der Bezugspersonen, über gemeinsame Bewegungsäußerung, kommunikativen Austausch und Diskussion bis hin zum direkten Körperkontakt. Dieser wird vor allem bemüht, um sich emotional zu stabilisieren. Als direkte Begleitung bei Filmen werden vor allem Gleichaltrige bevorzugt. Bei intakter sozialer Integration ist die Suche nach einem gleichaltrigen Mitstreiter unproblematisch.

Die intimere Art des emotionalen Ausgleiches durch Körperkontakt beruht sowohl auf Bereitschaft und Vertrauen von Kindern und ihren Bezugspersonen, als auch auf sozialer Anerkennung des Körperkontaktes. Diese drei Voraussetzungen findet ein Kind daher i. d. R. eher bei Eltern als bei z. B. Schulfreunden. „Schutzbedürftiger“ Körperkontakt ist besonders häufig bei Mädchen zu beobachten und genießt dort auch soziale Anerkennung. Jungen und auch ihre Väter sind da eher zurückhaltend. „Männlicher“ Körperkontakt

findet, wenn, mehr in groben Ausmaß z.B. in „körperbetonter Äußerung oder Rangelei“ statt.

Dieser Rückgriff auf Bezugspersonen und vor allem auch das Wissen um die Rückgriffsmöglichkeit vermitteln Kindern Sicherheit.

Häufig reicht diese Nähe zu Bezugspersonen zunächst nur für eine kurzfristige Stabilisierung. Fernseherlebnisse wirken bei Kindern noch weitaus länger nach. Auch hinter der von Kindern kommunizierten Erkenntnis, „dass es gar nicht so schlimm und eh nur Film sei“, verbirgt sich vor allem unterbewusst die Langfristigkeit des Verarbeitungsprozesses. Die Sicherheit um Bezugspersonen schafft zwar kurzfristig emotionale Ordnung. Es bleiben jedoch unklare, diffuse Eindrücke und Fragen unbearbeitet, die oft in unbewussten Formen wie Träumen oder Übertragungen wieder auftauchen (vgl. Theunert, Helga u.a.1992, S. 149 ff.).

Auch hier könnten Bezugspersonen, sofern sie alt genug sind, stabilisierend wirken. Häufig hört deren Präsenz aufgrund mangelnder Einsicht in die Notwendigkeit unmittelbar nach dem direkten Filmerlebnis auf. Zum Teil suggerieren Kinder ihren Bezugspersonen eine vorhandene Verarbeitungskompetenz. Kinder nutzen nämlich partiell von Eltern gehörte oder von Gleichaltrigen bekannte Zuschreibungen zu Sendungen. Sie treten dabei sehr realistisch und überzeugend auf, so dass Erwachsene beruhigt sind und keine Zweifel aufkommen. Kinder bedienen mit zunehmendem Alter häufig Klischees und Redewendungen, die sie von Erwachsenen übernommen und verinnerlicht haben. Nicht selten wird ihre angebliche Verarbeitungsreife auch direkt von Erwachsenen (besonders von Vätern) bestärkt.

Zum Ende des Grundschulalters, mit etwa 10-12 Jahren, nutzen Kinder vermehrt ihre entwickelte Rationalität. Erst dann können sie beispielsweise die kommunizierte Erkenntnis, „dass es gar nicht so schlimm und eh nur ein Film sei“, nach und nach mit tatsächlich nachvollziehbaren Argumenten fundieren. Sie suchen, wie auch bei anderem „Unerklärlichen“, nach Objektivität und bemühen sich um Vergewisserung, ob der gegenwärtige Inhalt einer Sendung, eines Buches, eines Bildes tatsächlich in ihrer Welt existieren kann oder eben nicht (vgl. Theunert, Helga u. a. 1992, S. 153 ff.).

Dabei nutzen sie den Vergleich mit Erfahrungen und bereits in ihrem Umfeld Diskutiertem. Jüngere Kinder fragen sich zunächst nach dem Möglichen. Wenn

etwas relativ wahrscheinlich ist, wird die Frage nach dem Unmöglichen außer Acht gelassen. Mit zunehmender Entwicklung und Erlebnissen, wird auch mehr die Frage nach dem Unmöglichen bedient, selbst dann noch, wenn sich etwas bereits als generell möglich erwiesen hat. Das bedeutet ältere Kinder hinterfragen Dinge mehr. In ihrer Prüfung sind sie aber auch vom Umfeld und Erfahrungen abhängig (vgl. Moser 1999, S. 149 f.).

Ausgehend von gesammelten Erfahrungen sortieren sie negative Sendungen oder Sendungsteile aus oder verarbeiten unangenehme Inhalte mit einer rationalen Erklärung bzw. dem Ausweichen auf angenehmere Bewusstseinszustände. Bspw. wird als Reaktion auf ein negatives (Fernseh-) Erlebnis gezielt(er) auf eine bekannte positive Fernsehsendung zurückgegriffen. Diese Eindrücke wirken wohliger und entspannend und bieten ein Gegengewicht zu negativen.

Eine vermehrt aktive Auswahl von Sendungsinhalten setzt ein ausgebildetes intellektuelles und kreatives Fundament voraus. Ein solcher Stimmungsausgleich ist, wie andere Formen der Verarbeitung, nur möglich, wenn die beklemmenden Eindrücke ein gewisses Maß an Drastik nicht überschreiten.

Über das besonders interessante im TV, positiv wie negativ, reden Kinder im zunehmenden Grundschulalter mit ihren Freunden. Zweitrangig sind gleichaltrige Bekannte zur Aus- und Bewertung von Fernsehsendungen erwünscht. Erst danach werden Eltern und/oder Geschwister zum direkten Ansprechpartner.

Wenn etwas unverständlich blieb, wird von Älteren versucht, dies auch im Gespräch zu klären. Jüngere bringen ihr vorhandenes (aber lückenhaftes) Wissen ein und versuchen, unklare eher im Kontext „der Gruppe zur Verfügung gestellten Masse an Informationen“ herzuleiten.

Im Gespräch mit Freunden oder Gleichaltrigen werden die Impressionen eines Fernseherlebnisses reproduziert. Kinder reden über Filme oder Serien, aber nahmen jedoch gleiche Inhalte durchaus sehr unterschiedlich wahr. Schon deshalb geht es nicht vorrangig um die Diskussion und die Wiedergabe des Inhaltes, sondern vielmehr um das Erlebte, über das Besondere und oftmals auch darum, Eindruck zu schinden und sich ggf. gegenseitig zu überbieten.

Nicht nur die Wiedergabe der Eindrücke, sondern auch die Diskussion wird (häufig) von Fantasien begleitet.

Kinder verorten sich gemeinsam in der Handlung oder in einer Figur selbst. Sie tauschen sich über Gesehenes und vor allem Erlebtes aus, urteilen und erfahren, wie andere urteilen. Besonders bei prekären Inhalten dient dies der Verarbeitung. Sie bemerken, dass auch andere empfanden, wie sie, dass Dinge gruselig, schockierend oder ekelig sind. Gemeinsam konstruierte Erklärungen geben Sicherheit und emotionale Stabilität. Dabei werden Erklärungen mit Fantasie angereichert. Das ist aus Erwachsenensicht nicht immer logisch, für das Kind jedoch hinsichtlich eigener Gefühle wichtig.

Bei Kindern ist das Phänomen zu beobachten, dass Inhalte und Erlebnisse aus Fernsehsendungen in eigenes Handeln und Verhalten, im Spiel aber auch in „realen“ Situationen, übertragen und ausagiert werden. Dies besonders aktiv bei Jungen. Sie identifizieren sich so stark mit Eigenschaften und Aktionen ihres Filmhelden, dass sie versuchen in seine Rolle zu schlüpfen. Sie probieren sich in seiner Haut aus, imitieren ihn und bemühen sich sogar charakteristische Eigenschaften des Helden in ihr eigenes Verhalten zu übernehmen. (vgl. Theunert, Helga u. a. 1992, S.153 ff.)

Die Reproduktion des Erlebten und Gesehenen erfolgt bei Mädchen und Jungen unterschiedlich. Mädchen achten besonders auf äußere Details und versuchen, durch Kleidung, Frisur und Make-up die Figur wiederzugeben. Deren Handlungen sind nicht unwichtig, aber eher zweitrangig. Jungen stellen besonders die Aktionen ihres Helden oder Anti-Helden in ihrem Spiel nach. Für Jungen ist es wichtiger „was er kann“ und „was er tut“. Nachrangig sind Aussehen und Kleidung. Jungen agieren wesentlich aktiver und beziehen Erlebtes auch mehr in ihr generelles Verhalten ein. Mädchen ahmen zwar nach, bleiben aber insgesamt mehr „sie selbst“.

Dieser geschlechtliche Unterschied bestimmt sich zum einen an den von Mutter oder Vater vorgelebten Geschlechtsentwürfen, lässt sich aber auch dadurch begründen, dass insgesamt ein breiteres Spektrum an eher männlichen Identifikationsfiguren im (für Kinder produzierten) Fernsehen zu sehen sind.

Im nachstellenden Spiel der Kinder probieren sie Handlungsmuster, leben und forschen Träume, Vorstellungen und auch Hemmungen aus. So ziehen Kinder häufig in ihrer Figurendarstellung Vergleiche zu ihren direkten Bezugspersonen.

Sie erkennen ähnliche Charaktere oder finden im Darsteller Eigenschaften, die sie gerne bei ihrem Vater, ihrer Mutter oder ihrem Freund noch sehen würden bzw. die für ihr Ideal nicht in Frage kommen. Durch die Imitation experimentieren Kinder auch mit Eigenschaften, die sie für ihre eigene Persönlichkeit anstreben.

Hierbei ist fast immer auch der bereits beschriebene Alltagsbezug zu erkennen. Kinder mögen oder hassen Eigenschaften aus Sendungen, die sie selbst oder eine relevante Person aus dem Umfeld haben oder die sie dort vermissen (vgl. Theunert, Helga u. a. 1992, S. 158 ff.; vgl. auch Moser 1999, S. 161 ff.).

Bleibt eine Verarbeitung, ob nun emotional, rational oder durch die beschriebene handelnde Auseinandersetzung aus bzw. wird sie verdrängt, treten Fernseherlebnisse unterbewusst sehr oft in Träumen auf. Diese häufigste Form der Wiederkehr beruht auf noch offen gebliebenen Fragen.

Im Traum bahnt sich das Unverarbeitete seinen Weg. In dieser Konfrontation spielt sich nicht nur erneut ein Teil der erlebten Handlung ab, die Konstellation tritt auch besonders nahe. Das Kind befindet sich nun unmittelbar in der Handlung wieder und muss ohne Abstand oder Hilfe versuchen, die Unklarheit zu lösen. Erschwerend kommt hinzu, dass Träume mit Tagesresten angereichert werden und sich so das unverarbeitete Filmerlebnis mit unbearbeiteter Realität vermischen kann. (vgl. Theunert, Helga u. a. 1992, S. 183 ff.)

Kinder nutzen das Fernsehen mit verschiedenen Beteiligungsgraden. Sie nehmen nicht selten nur sporadisch an Sendungen teil. Manchmal läuft der Fernseher als bloße Geräuschkulisse parallel zu intensiveren Beschäftigungen. Andererseits sind Kinder sehr intensiv und aufmerksam, zum Teil durch körperliches „Mitgehen“ an einer Sendung beteiligt. Eine noch intensivere Beteiligung zeigt sich, wenn die Kinder merklich mitfühlen und Einflüsse von außen wenig Beachtung erfahren. Der stärkste Beteiligungsgrad zeigt sich in einem schieren Überwältigtsein.

Kinder sehen sehr häufig Wiederholungen bzw. in einigen relevanten Serien Episoden mit wiederkehrend ähnlichen Verläufen, Themen und Dramaturgien. Dies wird für Kinder nicht so schnell langweilig, sondern wiederholt als angenehm empfunden. Kinder arbeiten hier ihre Wünsche, Werte und Phantasien immer wieder aufs Neue ab, bis bspw. Ängste, Unklarheiten

verschwunden sind oder (symbolische) Sehnsüchte sich erfüllt haben. So kommt nicht selten vor, dass ein lange Zeit bedienter TV-Favorit für Kinder plötzlich unwichtig wird (vgl. Rogge 2005, S. 82 ff.).

4. Einbindung und Wirkungen von Fernsehen im kindlichen Leben

4.1 Zusammenhang von kindlichen Alltagsthemen und Fernsehen

Auch wenn Kinder im Grundschulalter erst nach und nach TV-Inhalte in allen Facetten nachvollziehen können und einige Teile der Handlung gänzlich missachten, halten sie dennoch an den Sequenzen der Sendung/des Filmes fest, die sie für sich nutzen können. Zwar unterscheiden sich die kindlichen Kriterien von denen älterer Personen, jedoch ist die Auswahl von Fernsehinhalten nicht so ziellos, wie man vermuten mag.

Kinder besitzen bereits ein gewisses Maß an (wenn auch meist unbewusster) Voreingenommenheit. Sie haben bereits bestimmte Erwartungen an die Fernsehsendungen. Relevante Themen aus ihrem Alltag bestimmen nicht nur die Auswahl der bevorzugten Fernsehthemen, sondern auch deren Einordnung und Bewertung. Kinder sind bestrebt Inhalte auszuwählen, die sie mit einer Abbildung oder einer Antwort ihrer momentanen Lebensthemen verbinden (vgl. auch Bachmair 2001, S. 36 ff.).

Diese Lebensthemen sind je nach Alter und Geschlecht verschieden akzentuiert. Jede Altersspanne hat bestimmte Entwicklungsaufgaben (siehe auch Kapitel 2. 4). Je nach Konstitution des soziokulturellen Umfeldes und persönlichen Erfahrungen gestalten sich die Bedingungen zur Bearbeitung sehr unterschiedlich und vielfältig.

Kinder sind vor allem auf der Suche nach einer Identität. Das Fernsehen bietet ihnen Modelle und Symbole an, die sie, neben Vorbildern in der Umwelt, für ihre Persönlichkeitsentwicklung nutzen können.

Fast alle „großen“ TV-Anstalten (mit Ausnahme bestimmter Spartensender wie z.B. ntv oder eurosport) setzen mit großem Anteil auf Fiktion und Unterhaltung in Form von Spielfilmen, Serien oder Shows. Reportagen, Informationssendungen und Nachrichten, nehmen eine wesentlich nachrangige Rolle im Programm ein. Dazu gibt es vermehrt Mischformen.

Im Bereich Unterhaltung und Fiktion liegt auch die Präferenz bei Kindern. Diese Sparten bieten für Kinder attraktive Inhalte, so u. a. Anregung zur Fantasie, Platz für Träume und die Abbildung von Freundschaften, Familie und Abenteuer. Die Hauptfernsehzeit von Kindern zwischen 6-9 Jahren ist 13.30-

14.30 Uhr und besonders 18.00-21.30 Uhr in der Woche, bedingt auch durch den schulischen Alltag. Am Wochenende nimmt Fernsehen durchschnittlich mehr Zeit ein. Sehzeiten sind auch aufgrund geringerer Verpflichtungen auf den frühen Morgen und späteren Abend ausgeweitet. Gerade in der Zeit von 18.00 –21.30 Uhr findet man sehr viele Unterhaltungssendungen im Programm (vgl. Theunert, Helga u. a., 1992, S.19 ff., bzw. aktuell vgl. Feierabend/ Klinger 2007, S. 206 ff.).

Kinder suchen in Fernsehsendungen Szenen und Darsteller auf, die dazu dienen, Gefühle und Bedürfnisse zu begreifen und den Alltag damit zu meistern. Beispielsweise die Beschäftigung eines Vorschul-Kindes mit einer frechen Figur, wie der immer noch sehr beliebte Pumuckl, spiegelt seine unangepassten Eigenschaften wieder. Die Rückwirkung seiner Eltern hindern das Kind seine Frechheit vollends auszuleben. Die Fähigkeiten der Figur, z.B. zur Unsichtbarkeit sind dabei für das Kind attraktiv. Das Kind identifiziert sich mit den besonderen Eigenschaften, würde auch gern mal diese ausprobieren. Gleichzeitig können die außergewöhnlichen Eigenschaften der Figur auch mit Angst verbunden sein. Die Figur wirkt übermächtig, das kindlich erwünschte Ausleben der unangepassten Eigenschaften könnte mit Blick auf die elterlichen Sanktionen außer Kontrolle geraten (vgl. Orlik, Waltraud u. a. 1990, 177 ff.).

4.2 Fernsehpräferenzen von Kindern

Ein speziell auf Kinder ausgerichtetes Programm findet sich vor allem auf dem öffentlich-rechtlichen Kinderkanal „KIKa“ täglich von 6 bis 21 Uhr. Des Weiteren gibt es in der Woche auf den dritten Programmen der ARD einige Kindersendungen und am Wochenende dieses direkt auf ARD und ZDF. Der Sender Kabel1 bietet ebenfalls vor allem am Wochenende für Kinder bestimmte Zeichentrickangebote, Super RTL und RTL II primär japanischen Zeichentrick. Beliebtester Sender ist bei den 6-7 Jährigen mit Abstand Super RTL (35,5 %), darauf folgt der Kinderkanal KIKa (17,1 %). Diese Reihenfolge ist bei Kindern zwischen 3 und 11 Jahren gleich bleibend. Kinder orientieren sich jedoch mit fortschreitendem Alter auch in anderen Programmen und Programmsparten. Das Spektrum wird insbesondere ab acht Jahren breiter und durchmischt sich zunehmend mit dem Erwachsenenprogramm bzw. es werden die immer öfter auftretenden Mischformen aus Kinder- und Erwachsenenprogramm genutzt.

2006 dominierten auch bei den 3-13 Jährigen Sendeinhalte des Großereignisses Fußball-Weltmeisterschaft. Sie nehmen die kompletten „TOP 10“ der 10 erfolgreichsten Fernsehsendungen des Jahres ein. Abgesehen von Fußballereignissen nahm der Film „Die Wilden Kerle“ Platz 1, gefolgt von „Wetten Dass?“ einer eher familienorientierten Sendung auf den Plätzen 2-4 und 6 ein. Weitere Plätze gingen an „Beutolomäus sucht den Weihnachtsmann“, „Disneys Filmore“, „Domino Day“, „Sponge Bob Schwammkopf“. Speziell bei den Mädchen stand die Daily Soap „Verliebt in Berlin“ hoch im Kurs (vgl. Feierabend/ Klingler 2007, S. 207 ff.).

Insgesamt haben 65% der Jungen und 69 % der Mädchen regelmäßige Lieblingssendungen. Diese sind vorwiegend „Sponge Bob Schwammkopf“(US-Zeichentrick); „Kim Possible“ (US-Zeichentrick); „Die Simpsons“(US-Zeichentrick), „Yu- gi- oh“ (japanischer Manga-Zeichentrick); „Die Sendung mit der Maus“ (Wissen/Zeichentrick/Unterhaltung). Dazu kommen speziell bei Jungen die „Fussball-Bundesliga/Sportschau“ und bei Mädchen die Daily Soaps „Verliebt in Berlin“, „Marienhof“ und „Gute Zeiten, Schlechte Zeiten“(nach KIM Studie 2006, S. 19 f.)

Bezogen auf die Programmsparten dominieren Fiktion bzw. Unterhaltung mit großem Abstand zum Genre Information. Erst zum Ende der Grundschulzeit gewinnt dieses Genre ähnlich wie auch die reine Unterhaltung etwas an der Sehzeit der Kinder. Die Kategorie Fiktion lässt sich nochmals in Spannung, fiktionale Unterhaltung, Komödie und Animation gliedern. Hierbei wird von Kindern letzteres sehr häufig bevorzugt gesehen.

Sehr beliebt sind Cartoons, Zeichentrickfilme bzw. Animationen. Der Sender Super RTL wird von Kindern zu 94 % für fiktionale Zeichentrickfilme genutzt (vgl. Feierabend/ Klingler 2007, S. 210 ff.). Diese bieten besonders prägnante und deutlich unterschiedliche Typen, die im übersichtlichen Rahmen interagieren. Kinder nutzen sie als Vorlage und stellen in der Identifikation und Abgrenzung mit den Figuren Verbindungen her, die ihnen helfen, alltägliche Erfahrungen mit anderen Personen besser einzuordnen bzw. zu bearbeiten. Die hier bediente Charaktere lassen sich oft recht deutlich in grobe Kategorien wie gut, böse, alt, jung, arm, reich oder differenzierte Gattungen wie „der überlegende Retter“, „der ewige (böse) Verlierer“, „der liebenswerte Chaot“ oder „den kleine Schlaumeier“ eingliedern (vgl. Bachmair 2001, S. 80 ff.). „Kinder

brauchen das symbolische Material, das wir oder das Fernsehen anbieten, um über sich selbst nach zudenken, d.h. sich in ihrer kindgerechten Weise klarzumachen, wer sie sind und worum es ihnen gerade geht“ (Bachmair 2001, S. 82).

Attraktive Sendungen bieten Kindern, wie das Spiel mit Gleichaltrigen, Geschwistern oder Eltern „ein Spiel mit Realitäten“. Dabei sind es weniger die Sendungen die „Wirklichkeit“ in Form von Informationen zeigen, sondern Inhalte, mit denen sich Kinder zwar identifizieren können, obwohl Realität durch fiktionale Elemente verzerrt dargestellt wird. Diese erfassen eher die Neugier der Kinder und halten ein großes Spannungs- und Fantasie- Potential bereit (vgl. Hoppe-Graff/ Oerter 2000, S. 231 ff.).

Neben Zeichentrickfilmen bzw. Animationen sind, insbesondere bei Jungen, actionreiche Inhalte beliebt. Sie mögen die siegreichen, starken Helden und Kämpfer, die männliche Attribute bedienen, Schutz, List und Stärke symbolisieren. Diese helfen Jungen diese Eigenschaften teilweise auch beim Aufbau bzw. der Versicherung der Geschlechtsidentität. Die Darstellung von Helden war bereits Jahrtausende vor dem Fernsehen ein vielfach bedienter Mythos.

Die durch Helden gezeigte Stärke und das Ansehen wird zumeist für Kinder sehr perfekt und eindeutig dargestellt und gewinnt gerade dadurch an Eindringlichkeit und Sicherheit. Kinder nutzen Abenteuer, um sie im virtuellen Abstand möglichst gefahrlos mizuerleben. Sie bedienen darin das Bedürfnis nach Anerkennung in ihrer direkten Umwelt zu. I. d. R. ist die Bindung an diese Art von Helden nur von begrenzter Dauer, Jungen favorisieren auf längere Sicht eher „reale Kämpfer“, wie z.B. Sportler.

Hoch in der Gunst stehen bei Kindern auch Figuren, die als „Kindliche Freunde“ oder „Kumpeltypen“ wahrgenommen werden. Ihre Eigenschaften sind vertraut, z.B. sind sie gleichen, elternähnlichen oder weisen Alters oder einfach sympathisch durch ähnliche Wünsche und Verhaltensweisen. Dieser Typus findet sich z.B. bei „Pippi Langstrumpf“, bei „Löwenzahn“ - mit Informationsaspekten und ebenfalls z.B. beim „actionreichen“ A-Team mit dem großen starken Mann, der bei Kindern ganz „zahm“ wird (vgl. Mattern 1999, S.101 ff., S. 259 ff.).

4.3 Die Bedeutung der Familienkonstellation für das Sehverhalten der Kinder

Das Angebot von TV- Sendungen hat sich vor allem seit der Marktteilhabe der Privatsender stetig ausgeweitet. Dabei werden die Grenzen unterschiedlicher Kategorien auch aufgrund von Profitorientierung und Massenattraktivität immer fließender. Die Anstalten bieten vermehrt Sendungen an, die inhaltlich nicht eindeutig Kindern oder Erwachsenen, sondern eher der Zielgruppe Familie zugeordnet werden können. Parallel dazu haben sich auch Lebensform, Größe und Zusammensetzung der Familien verändert.

Hurrelmann, Hammer und Stelberg (1996) betrachteten diese beiden „gesellschaftlichen“ Veränderungen im Zusammenhang und stellten Rückschlüsse auf Fernsehgebrauch und entsprechende Medienerziehung dar. Sie befragten Eltern und ihre 8-9 jährigen Kinder.

Die Fernsehsozialisation der Kinder gestaltet sich je nach Familienart etwas anders. Mit der Form der Familienkonstellation treten auch unterschiedliche Problemlagen mit dem Medium Fernsehen auf (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 9 ff.).

„Die Eltern- Kind- Beziehungen werden aber nicht primär durch die Medien verändert, sondern es ist umgekehrt: die Mediennutzungsstile in Familien werden durch die Eltern-Kind-Beziehungen geprägt, d.h. die Medien werden „in Dienst genommen“ um das System Familie zu stabilisieren.“ (Schröter 1999, zit. nach Süß 2004, S. 71)

4.3.1 Die Veränderung der Familien

Statistische Größen belegen den allgemeinen Geburtenrückgang, den Anstieg allein erziehender Eltern, einen Rückgang von Eheschließungen und damit eine Abkehr von der traditionellen Familienform.

Die Eheschließung oder eine auf Dauer ausgerichtete Lebensgemeinschaft im nachjugendlichen Alter von Mann und Frau, eine Beziehung im Zusammenleben mit gemeinsamen Kindern für den Großteil des Lebens ist immer noch sehr beliebt und die am meisten verbreitete Form der Familie. Neben der statistischen Normalfamilie, zwei Kinder mit zwei zusammenlebenden (verheirateten) Eltern, sind zunehmend auch alternative Formen des Zusammenlebens etabliert und gesellschaftlich anerkannt.

Es kommt häufiger zum Verzicht oder einem vorzeitigen Ende dauerhaft fester Beziehungen oder Ehen. Gegenwärtig sind auch vermehrt Familienhaushalte mit nur einem Elternteil oder nur einem Kind zu beobachten. Die biologische und die soziale Elternschaft stellt sich im gemeinsamen Wohn- und Familienkontext des Öfteren nicht übereinstimmend dar (vgl. Peuckert 2008, S. 23 ff. sowie Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 216/2004; Nr. 228/2007; Nr. 418/2007).

Im Gegensatz zu früheren Jahren wird sich bewusster für oder gegen ein(weiteres) Kind entschieden. Dabei spielen neben persönlichen Motiven vermehrt auch gesellschaftliche Aspekte eine Rolle.

Die Zusammensetzung von Familien beeinflusst die Art und Weise der Alltagsausrichtung, der Gestaltung von Beziehungen innerhalb und außerhalb des Familiensystems und nimmt insbesondere Einfluss auf die Möglichkeiten, mit denen Kinder ihre Umwelt erschließen. Das jeweilige Familiengefüge zeichnet sich durch spezielle Kommunikationsverknüpfungen und -möglichkeiten untereinander aus. Die Familienmitglieder interagieren je nach Konstellation in typischen Beziehungen und Sub-Beziehungen des Familiensystems.

Während bspw. ein kinderloses Paar familiär noch recht übersichtlich in einer Zweierbeziehung wirkt, kommen mit dem geborenen Kind Wechselwirkungen aus zwei weiteren Beziehungssystemen hinzu. Neben der Mann-Frau Beziehung kommt nun auch die Beziehung Vater-Kind, Mutter-Kind-Beziehung und ein Dreier-System(Vater-Mutter-Kind) zum tragen. Mit weiteren Kindern potenzieren sich die einzelnen Beziehungs-Konstrukte. Es bildet sich ein eigenes Kindersubsystem mit abgegrenzter Wirkung und verstärkter Eigendynamik.

Die nachgezeichnete Untersuchung befasste sich insbesondere mit den 4 häufigsten Formen der Familien(wohn)zusammensetzungen- den Ein-Eltern-Familien mit (wenigstens) einem Kind; Zwei-Eltern-Familien mit einem Kind; Zwei-Eltern- Familien mit zwei Kindern; sowie Zwei-Eltern-Familien mit mehr als zwei Kindern. Alle Familien hatten mindestens ein Kind von 8 oder 9 Jahren, das neben den Eltern(-teilen) befragt wurde (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 12 ff.).

4.3.2 Unterschiede in Fernsehnutzung und Fernseherziehung in den Familienformen

Die Anzahl und Zusammensetzung der familiären Gruppenmitglieder begünstigen oder behindern bestimmte Interaktionsmuster. Fernsehen hat eine Funktion für die Familie als Ganzes, für Beziehungsverknüpfungen untereinander und auch für die einzelnen Mitglieder der Gruppe.

„In großen Familien dient das Fernsehen der Stabilisierung und Differenzierung des Geschwistersubsystems einerseits, des Elternsubsystems andererseits.“ (Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 160). Beide Einheiten nutzen das Fernsehen häufig getrennt voneinander. In kleineren Familien wird Fernsehen dagegen eher als gemeinsames Ritual verstanden, das Zusammenhalt demonstriert, herstellt bzw. bekräftigt.

Um als Eltern(-teil) auf den Fernsehgebrauch von Kindern Einfluss nehmen zu können, ist es notwendig, einen hinreichenden Überblick über die inhaltliche Ausgestaltung sowie die emotionale Rückwirkung des kindlichen Fernseherlebens zu erlangen. Etwaige Pädagogische Interventionen setzen zunächst einmal eine Situationskenntnis voraus.

Bestimmte familiäre Zusammensetzungen, insbesondere Ein-Kind-Familien, sind insgesamt durch stärkere Nähe zum Kind gekennzeichnet. Dieser Kontakt erleichtert den Überblick und ist Grundvoraussetzung für eine Fernseh- Erziehung. In größeren Familien gestaltet sich eine direkte Einschätzung der Eltern deutlich schwieriger.

Bei einem Teil der untersuchten **Familien mit nur einem Elternteil, der mit dem Kind oder den Kindern auf Dauer zusammenlebt** - den so genannten Ein-Eltern-Familien- zeigen sich hier, im Vergleich zu kleineren Familien mit zwei Eltern, vermehrt Fernsehprobleme.

Der betreuende Elternteil ist überwiegend geschieden und meist erwerbstätig (etwa 2/3 der Alleinerziehenden), besitzt aber ein eher niedriges Nettoeinkommen. Die Wohnverhältnisse sind, gemessen an der Anzahl der Familienmitglieder gut. 75% der Kinder haben ein eigenes Zimmer und auch die Medienausstattung der Kinder entspricht dem Durchschnitt.

Die Lebenslage wird häufiger als bei anderen Familienformen, vor allem aufgrund der überwiegend alleinigen Verantwortung für den Nachwuchs, als belastend empfunden. Der Tag ist straffer durchorganisiert, die (hier

meist)verantwortlichen Mütter verbringen weniger Zeit mit ihren Kindern als andere Mütter. Alternativen sind hauptsächlich institutionelle Betreuungsformen wie KITA oder Hort, aber auch Großeltern und Verwandte. Kinder klagen häufiger über Langeweile, was hier mit erhöhtem Fernsehen in Verbindung steht. Die bedeutendste Funktion des Fernsehens beschreiben Kinder (zu 48 %) als Kompensation von Langeweile. Darauf folgt im Übrigen mit 44% die Angabe von Kindern (aller Familienformen), am ehesten Fernsehen zu schauen, wenn sie mit ihren Eltern zusammen sind bzw. sein wollen. (nach KIM-Studie 2006, S. 56).

Kinder mit nur einem direkt erziehenden Elternteil bedienen auch insgesamt weniger verschiedene Freizeitaktivitäten. Dies gilt vorrangig für solche, die außerhalb der Wohnung vollzogen werden. Sie bringen auch seltener Freunde mit nach Hause. Die knappe gemeinsame Freizeit des Elternteils wird zu 2/3 von Kind und Elternteil gemeinschaftlich verbracht, wobei das Fernsehen eine prägnante Rolle spielt. Es dient der Funktion, die Familie zusammenzuführen- ein Stück Gemeinsamkeit, Entspannung zu leben und auch gemeinsame Gesprächsthemen zu finden.

Kinder aus dieser Familienform sehen aufgrund des Aufenthalts in institutionellen Betreuungseinrichtungen am Nachmittag eher später fern. Danach kommt es häufig zu alleiniger Fernsehzeit, zu der oft vom Elternteil als „Überbrückung“ aufgefordert wird. Nach der Arbeit und Ankunft zu Hause steigt dann der Elternteil oftmals zur Entspannung in die Sendungen mit ein.

Insgesamt wird das Fernsehen am Abend und insbesondere am Sonntag „zur gemeinsamen Gemütlichkeit“ länger ausgedehnt als in anderen Familienformen. Diese langen Fernsehetaffen erfahren gerade am Wochenende auch immer mal längere Sequenzen, in denen das Kind „mal kurz alleine sehen soll“ bzw. der Erwachsene nur so nebenbei hinschaut.

Insgesamt misst der Alleinerziehende der Nützlichkeit seiner Erziehungseingriffe (in punkto Fernsehen) weniger Wirkung als in anderen Familienformen zu. Sie sehen mit Blick auf Zeiten, die Kinder alleine oder mit „eher nachlässigen“ Großeltern oder anderen Babysittern verbringen, häufig die gewisse Aussichtslosigkeit einer einheitlichen pädagogischen Linie.

Obwohl Eltern das Fernsehen eigentlich, oft „pauschal“, sehr kritisch sehen, zeigt sich z. B. bei der gemeinsamen Programmauswahl zu Hause, dennoch

wesentlich weniger Streitpotential. Der Elternteil sucht vielmehr den Kompromiss und stellt eigene Interessen eher hinten an. Auch beim abendlichen Fernsehende können sich die Elternteile weniger durchsetzen. Dies liegt wohl daran, dass gerade diese Situationen eine der wenigen, aufgrund des Tagesablaufes zeitlich begrenzten, gemeinsamen Erlebnisse ist. Der Elternteil möchte diese Nähe nicht aufgeben, ebenfalls nicht den ruhigen Tagesausklang. Das Kind genießt desgleichen das Bedürfnis nach Nähe, versucht aber auch die selige Stimmung des Elternteils für seine Interessen zu nutzen. Bei mehreren Kindern potenziert sich dieser Effekt.

Kinder berichten in dieser Familienform zu 70 % über unangenehme Traumerlebnisse, was ursächlich auch auf geringer Verarbeitungszeit, weniger gleichaltrige Partner sowie den fließenden Übergang von eher „erwachsenen“ Filmen und dem „zu Bett gehen“ zurückzuführen ist. Bei Zwei-Eltern-Familien empfinden dies nur 43 % der Kinder.

Die Bewältigung der Erziehungsaufgaben, die Koordination des Alltags und beispielsweise die Gewährung der Sehdauer sind wesentlich vom Bildungsniveau der Alleinerziehenden abhängig. Elternteile mit hohem Bildungsniveau haben weniger Probleme als die wesentlich häufiger vorhandenen Alleinerziehenden mit einfacher Schulbildung. Letztere zeigen sich auch aufgrund alleiniger Verantwortung, insbesondere bei Jungen wesentlich reizbarer und launischer, im Endeffekt aber eher inkonsequent (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 163 ff.).

Offensichtlich bessere Grundvoraussetzungen haben **Familien mit beiden Eltern und einem Kind**. Dies betrifft die finanzielle Lage, eine aufeinander abgestimmte, gemeinsame Verantwortung und sehr gute Wohnverhältnisse. Auch hier sind etwa 2/3 der Frauen, wenn auch häufig teilzeitlich, erwerbstätig. Die Organisation und Verwirklichung des Familienalltages, eine attraktive Freizeitgestaltung und die Entfaltung des Erziehungseinflusses lässt sich bei einem Kind und Verteilungsmöglichkeiten auf beide Elternteile offensichtlich besser bewerkstelligen. Dies bestätigen alle Familienmitglieder mit überwiegender Zufriedenheit. Insgesamt bringen sich auch die Väter mehr ein, das Familienleben ist wohl mehr auf das Kind ausgerichtet bzw. es gibt mehr Zeit dafür.

Freizeit wird von jüngeren Kindern und denen im Grundschulalter überwiegend gemeinsam mit der Familie verbracht. Sie wird abwechslungsreich und selten langweilig erlebt. Nur 12% der Kinder verbringen ihre Freizeit vornehmlich allein. Jedoch laden sie dafür - auch mit Unterstützung der Eltern - besonders häufig Freunde nach Hause ein. Im Bereich des Medienzugangs haben sie relativ viele Möglichkeiten fernzusehen. Es entfallen weniger Personen auf ein Gerät und 1/3 der Kinder der 8-9Jährigen haben bereits ein eigenes Gerät (in anderen Familienformen etwa 1/6). Im Bereich der Eltern mit niedrigem Bildungsniveau, besitzen bis zu 2/3 der Einzelkinder, neben auffällig vielen anderen Medien, ein eigenes Fernsehgerät. Insgesamt verbringen Einzelkinder aber nicht unbedingt mehr Zeit vor dem Fernseher.

Eltern mit einem Kind nutzen das Fernsehen, am meisten von allen Eltern der verschiedenen Familienformen, für Bildung, Information und/oder Sendungen, die ihre Kinder interessieren. Fernsehen ist in der Familie und mit der Familie selbstverständlich. Gegenseitige Orientierung und das kollektive Sehen ist am weitesten ausgeprägt. Gespräche über Inhalte aber auch gemeinsames Fernsehen als Eröffnung bzw. als Situation für allgemeine Kommunikation sind ein häufig zu beobachtendes Muster. Aber auch das Sehen zu Hause mit Gleichaltrigen oder das überwiegende Alleinsehen aufgrund eines eigenen Gerätes sind zu beobachten.

Bei Konflikten der Eltern kommt es sehr häufig zu Funktionalisierung des Kindes als Koalitionspartner, oft auch beim Fernsehen. Ebenso führt Einigkeit der Eltern eher zu isoliertem Erleben des einzelnen Kindes.

Im Bereich der Fernseherziehung haben Eltern einen großen Einfluss und Überblick auf die meist sehr aktive Mediennutzung ihres Kindes. Sie messen dem Medium auch eher positive Funktionen zu. Eltern sind sehr bemüht, sie sprechen Kinder wesentlich häufiger auf Fernseherleben - bei, aber auch nach gesehenen Sendungen- an. Ebenso vertrauen sich Kinder auch den Eltern an, oft sogar über lustige und fantasievolle Inhalte, die eigentlich eher mit Gleichaltrigen besprochen werden. Die kindereigenen Verarbeitungsformen funktionieren hier offensichtlich sehr gut. Es zeigen sich die wenigsten negativen Träume und die meisten kreativen Verarbeitungsformen, z.B. in Form von verfassten Geschichten oder Bildern. Allerdings berichten auch einige

Kinder von offen bleibenden Fragen und wenigen Möglichkeiten zur kindlichen Anschlusskommunikation (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 186 ff.). In kinderreichen Familien finden sich, wie bei Familien mit einem betreuenden Elternteil, ebenfalls deutlich mehr Probleme. Insbesondere, wenn Kinder bezüglich der Bildung der Eltern, deren Einkommen und Wohnbedingungen unterprivilegiert sind (vgl. auch KIM Studie 2006, S. 56 ff.). Der erzieherische Einfluss in **Familien mit beiden Elternteilen und mehr als zwei Kindern** gestaltet sich viel schwieriger.

Kinder verhandeln Fernsehen eher ohne Eltern. Sie beschäftigen sich am Tag mehr allein oder mit den Geschwistern. Sie teilen sich ein Zimmer öfter und (im Lebenslauf) länger mit einem oder mehreren Geschwistern als in anderen Familienformen. Jüngere Kinder haben, insbesondere bei eigenen Fernsehgeräten der Geschwister, früher Zugang zu Inhalten, die eher für ältere bestimmt sind. Bei ähnlichaltrigen Familienmitgliedern findet sich schneller ein Partner für Anschlusskommunikation oder aktive Verarbeitung von Fernsehinhalten im Spiel.

Der geringe Überblick der Eltern verringert den erzieherischen Zugriff auf unangenehme Rückwirkungen von kindlichem Fernseherleben. Auch das Interesse, sich über kindliche Sendungen und Vorlieben zu informieren, ist hier wesentlich geringer ausgeprägt. Erzieherische Maßnahmen beruhen daher öfter auf Pauschalurteilen oder Vermutungen.

In dieser Familienform sehen Eltern und Kinder, im Vergleich zu anderen Zwei-Eltern-Familien, am wenigsten zusammen fern und kommen auch am wenigsten darüber ins Gespräch. Durch die Vielzahl von Meinungen gestaltet sich die Programmauswahl vorab schon schwieriger. Eltern folgen hier deutlich häufiger den eigenen (gemeinsamen)Interessen.

In Zwei-Eltern-Familien mit mehr als zwei Kindern findet man vielmehr eine traditionelle Rollenverteilung wieder, als in den übrigen Familienformen. Der Vater ist oft voll erwerbstätig und beteiligt sich nur entfernt am Familiengeschehen, Mütter sind kaum (voll) erwerbstätig. Der Alltag der Familie ist, bis auf den der Mütter, weniger gut durchorganisiert. Es ergeben sich mehr unstrukturierte Lücken, die mit Fernsehen gefüllt werden. Dies beginnt beim erhöhten Aufwand, am Morgen den Tagesstart aller Familienmitglieder zu koordinieren. Hier wird wesentlich häufiger die (Warte-)Zeit mit Fernsehen

überbrückt. Ähnlich läuft es in der Zeit im Anschluss an die Schule, die in kinderreichen Familien viel öfter zunächst für Fernsehen genutzt wird.

Für attraktive Freizeitgestaltung ergeben sich aufgrund geringerer finanzieller Mittel, engen Wohnverhältnissen oder aber großen Altersunterschieden der Kinder weniger Möglichkeiten. Diese Defizite trotzdem zu kompensieren hängt sehr vom Bildungsgrad und Kreativität der Eltern ab. Insbesondere in dieser Familienform zeigt sich manchmal ein festes Netzwerk, das für Generationsübergreifende Freizeitaktivitäten mit anderen Müttern mit (vielen) Kindern, Großeltern oder anderen älteren Personen bedient wird (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 160 ff., S. 230 ff.).

Die immer noch am meisten verbreitete Form, **Familien mit beiden Elternteilen und zwei Kindern** zeigt sich im Verhältnis aller Familienformen mit relativen Durchschnittswerten und wenig Auffälligkeiten. Sie ist gekennzeichnet durch Ausgeglichenheit in ihrer Konstellation aus gleich großen Subsystemen - aus Kindern und Erwachsenen. Diese fördert auch die Balance bezüglich Erziehungsmaßnahmen; kindlichen, erwachsenen bzw. gemeinschaftlichen sowie häuslichen und außerhäuslichen Freizeitaktivitäten; dem Fernsehzugang und Kommunikationsformen.

Der Zusammenhalt aller Familienmitglieder ist sehr ausgeprägt. Eine distanzierende „Grüppchenbildung“ hält sich im „generationstypischen Rahmen“ bzw. wird kaum isolierend erlebt. Auch spontane Freizeitaktivitäten mit Geschwistern und Gleichaltrigen sind möglich. Die Kinder füllen ihre Freizeit vielfältig, auch mit ihren Eltern. Sie erleben am wenigsten Langeweile. Ein eigenes Fernsehgerät der Kinder im Grundschulalter ist relativ selten. Es sind unter den Vätern und Kindern am wenigsten Vielseher zu ermitteln und auch die tägliche Durchschnittszeit, die Kinder mit Fernsehen verbringen - ob werktags oder am Wochenende - ist in dieser Familienform am geringsten. Hier entstehen die geringsten Lücken im Tagesverlauf. Zwei Kinder lassen sich offensichtlich besser „organisieren“ bzw. ein Kind beschäftigt sich jeweils mit dem oft ähnlichaltrigen Geschwister. Fernsehen steht dadurch, wenn, oft erst zum Tagesende auf dem Programm. Sonntagnachmittags kommt es besonders häufig zu fernsehfreen Unternehmungen mit der Familie.

In dieser Familienform zeigt sich insgesamt - bei Kindern und auch bei den Eltern - ein relativ moderater Fernsehgebrauch. Die Kinder folgen häufig dem

Vorbild der Mutter, die insgesamt sehr konsequent erlebt wird. Regeln sind klar formuliert und werden am meisten eingehalten. Das Interesse für kindliche Sendungen und das Angebot für Verarbeitungshilfen gestaltet sich ähnlich kommunikativ wie das von Zwei-Eltern-Familien mit einem Kind. Der gemeinsame Fernsehgebrauch der ganzen Familie spielt aber eine geringere „verbindende“ Rolle. Einzig der kindliche Wunsch nach Fernsehen außerhalb der Familie ist etwas intensiver ausgeprägt. Denn auch hier bemüht sich die Mutter um Situationskenntnis (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 207 ff.).

Im Ganzen zeigt die Studie, dass kleinere Familien mit beiden Elternteilen im Umgang mit dem Medium Fernsehen am Besten zurechtkommen. Hier haben Eltern generell eine optimistische Einstellung zum Fernsehen und zum Umgang ihrer Kinder mit diesem Medium. Es werden weniger negativ besetzte Pauschalurteile über das Fernsehen und dessen Eignung für den Nachwuchs abgegeben. Die positive Einstellung führt zur intensiveren Auseinandersetzung der Eltern mit dem Medium Fernsehen und dem Verhältnis, das ihre Kinder dazu entwickeln.

Eltern in diesen Familienformen sind von der Wirksamkeit entworfener Fernsehregeln viel überzeugter, innerhalb und auch außerhalb der Familie. Das fördert offensichtlich den Einfluss auf die Kinder und das Engagement bei der Fernseherziehung. Diese Eltern gewinnen den besten Überblick über das kindliche Fernsehgeschehen und registrieren die wenigsten kritischen Rückwirkungen ihrer Kinder. Auch die Integration des Fernsehens in die Organisation des Alltags sowie die Gestaltung innerfamiliärer Beziehungen funktioniert wesentlich leichter als in Ein-Eltern- oder größeren Familien (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 257 ff.).

4.3.3 Bedeutung des sozialen Kontextes und der Einfluss von Bildungsvoraussetzungen auf die Mediensozialisation

Das soziale Gefüge in dem Kinder aufwachsen, in der Familie und im direkten und zugänglichen Lebensumfeld, beeinflusst ihre Sozialisation und so auch die Art und Weise des Medienzuganges, der Mediennutzung sowie die Medienpräferenzen. Fernsehgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen sind oftmals, auch bezogen auf die Eltern, abhängig von Bildung und Sozialstatus (vgl. Jäckel/Wollscheid 2006, S. 585 ff.).

Eine ausgewogene Sozialisation ist wesentlich erschwert in armen Familien. Armut definiert sich in mehreren Aspekten, zwischen denen häufig Wechselwirkungen bestehen. So steht Armut neben geringem Einkommen zumeist mit niedriger Bildung, niedrigem Berufsstatus, beengten Wohnverhältnissen oder Arbeitslosigkeit in Verbindung. Insbesondere bei Familien mit niedrigem Bildungsniveau der Eltern zeigt sich verstärkt restriktiv-bestrafendes Erziehungsverhalten (vgl. Zimmermann 2006, S. 110 ff.).

Kinder aus armen Familien haben häufiger ein geringeres Selbstwertgefühl und werden häufiger von Gleichaltrigen abgelehnt. Sie sind insgesamt pessimistischer und leben isolierter. Armut wirkt sich scheinbar auch auf die kognitive Entwicklung aus. Arme Kinder haben wesentlich häufiger mit Schulproblemen zu kämpfen (vgl. Zimmermann 2006, S. 114 ff.).

In bestimmten Familienformen besteht ein erhöhtes Armutsrisiko, dies insbesondere bei Ein-Eltern-Familien und kinderreichen Familien. Das liegt einerseits am höheren Kostenfaktor aufgrund mehrerer Kinder und andererseits am niedrigen Einkommen, z.B. durch Scheidung oder Erwerbslosigkeit. Diese Umstände lassen sich auch mit dem mit evtl. Bezug von Sozialleistungen nur schwer ausgleichen.

Einfluss nimmt dabei unter anderem auch die Wechselwirkung, dass häufig ein geringeres Bildungsniveau vorhanden ist, mit dem sich aufgrund eingeschränkter Berufschancen nur schwer hohe Einkommen erzielen lassen (vgl. Walper 1999, S. 298 ff.; Peuckert 2008, S.190 ff. auch Napp-Peters 1995, Otto 1997).

40 % der Alleinerziehenden Elternteile meinen, dass ihr Kind nur wenige oder keine Freunde hat. ¼ der Kinder verbringt mit dem erziehenden Elternteil nur 1

bis 2 Stunden pro (Wochen-) Tag. Dadurch kann der Erziehungseinfluss stark eingeschränkt sein. Neben einiger Zeit mit Betreuungspersonen sind diese Kinder auch wesentlich mehr allein zu Hause. Bei jeder vierten Ein-Eltern-Familie lässt sich eine soziale Randstellung, soziale und materielle Benachteiligung feststellen (vgl. Napp- Peters 1995, S. 77 ff.).

Betrachtet man dabei die durchschnittlichen Medien-Nutzungszeiten der jeweiligen Haupterzieher von Kindern, fällt im Bereich Fernsehen eine deutliche Kluft zwischen Eltern mit Hauptschulabschluss (171 Minuten), mit Realschulabschluss (149 Minuten) und denen mit gymnasialem Abschluss (104 Minuten) auf. Diese spiegelt sich auch in den Angaben der Eltern zum Fernseh-Konsum ihrer Kinder deutlich wider. Sie schätzen dabei die Nutzungsdauer ihrer Kinder auf 100 Minuten (bei Haupterzieher mit Hauptschulabschluss), 89 Minuten (Haupterzieher mit Realschulabschluss) und 78 Minuten (Haupterzieher mit gymnasialem Abschluss) (vgl. KIM- Studie 2006, S. 57 ff.; Peuckert 2008, S. 150 f.). „Es ist hinreichend bekannt, dass z.B. spezifische Bildungsniveaus, soziale Lebenslagen und sozialräumliche Kontexte nachhaltig die Mediennutzungsformen beeinflussen“ (Niesyto 2000, S. 3).

Ähnlich wie bei der Lesesozialisation ist eine möglichst optimale „Film-Lesefähigkeit“ bzw. ein möglichst mündiger Fernsehgang der Nachkommen in allen familiären Konstellationen möglich und wird von den Eltern vermehrt verlangt, lässt sich aber auch weiterhin aus den sehr statischen familiären Mustern nur schwer herauslösen. Eltern können nur mühsam ihre eigenen Gewohnheiten ablegen und ihren Kindern nur aus dem bildungsmäßigen Repertoire aktive Lehrangebote unterbreiten, über das sie selbst verfügen. Ist dieses eher limitiert, kann das Defizit ggf. nur durch institutionelle Lehrangebote oder Peer-Lernen verändert bzw. kompensiert werden (vgl. Niesyto 2000, S. 3 ff.).

Festzustellen ist aber auch, dass es in modernen Gesellschaften mit stetig größer werdenden Einflüssen und Wahlmöglichkeiten, auch zum Ausbruch aus der stark-familiären Prägung kommen kann. So kann es sein, dass auch ein Kind mit Eltern - ohne großes Lesevorbild und niedriger Schulbildung - sich unerwartet viel Büchern zuwendet. Andererseits können lesegeprägte Kinder auch ohne fernsehende Vorbilder ein Nutzungsmuster mit hohen Fernsehzeiten

ausbilden. Dies ist aber noch weitgehend selten (vgl. Jäckel/Wollscheid 2006, S. 585 ff., vgl. auch KIM Studie 2006, S. 56 ff.).

Neben vielen bewussten Mediennutzern gibt es Menschen, die mündiger Mediennutzung von vornherein eine gewisse Marginalität bzw. Nachrangigkeit zuweisen. Eben weil defizitäre Lebensbedingungen und soziale Armut eher im Fokus des Familienlebens stehen. Medien erhalten in einigen Familien einen zentralen Platz. Bei hohen physischen und psychischen Belastungen vollziehen sich familiäre Freizeitaktivitäten stärker zu Hause. „Neue Medien“ werden eher genutzt, um beruflichen und familiären Stress auszugleichen und um Anspannung in Entspannung zu verwandeln. Diese Kompensationsmöglichkeit wird besonders dann überfunktionalisiert, wenn zeitliche, sozial-strukturelle, wie finanzielle Rahmenbedingungen für alternative Ausgleichsmöglichkeiten fehlen oder schwer realisierbar sind. Aufgrund von psychosozialen Anstrengungen, resultierend aus Arbeitsalltag, Erwerbslosigkeit und/oder zwischenmenschlichen Problemen kommt es zum erhöhten Rückgriff auf Medien. Schlechte Stimmungen werden so nicht selten überdeckt (vgl. Rogge 2000, S. 257 ff.).

Auch bei auftretender Arbeitslosigkeit oder einer Verschiebung der Erwerbstätigkeit vom Mann auf die Frau verstärken Probleme bzw. führt zu einem tieferen Bruch im Familiensystem. Arbeitslosigkeit macht (wenn auch nicht immer bewusst) unzufrieden. Dies insbesondere bei Männern, die ihre zum Teil auch heute noch (als wichtig erachtete) traditionelle Rolle des „Ernährers der Familie“ einbüßen. Durch den Wegfall der Erwerbstätigkeit werden sie vermehrt mit hauswirtschaftlichen und erzieherischen Aufgaben konfrontiert, die sie eigentlich eher meiden würden. Zum Teil fehlt ihnen dabei die „Professionalität“. Die traditionelle Rollenverteilung verschiebt sich - weitere Konflikte entstehen.

Wo generell Kommunikationsarmut herrscht, wirkt Arbeitslosigkeit besonders negativ auf die familiäre Situation. Wenn Konflikte nicht direkt ausgetragen werden, werden vor allem alternative Felder, die für alle Familienmitglieder eine Bedeutung haben, wie z.B. Fernsehen, zur Streithaften Auseinandersetzung oder aber auch zur (vorübergehenden) Rückbindung an Familienmitglieder genutzt. Bei psychosozialen Problemen kann das Fernsehen bei Belastungen, neben ggf. quantitativen Veränderungen vor allem qualitativ eine wichtigere

Rolle für das betroffene Familienmitglied einnehmen. „Es sind weniger die Medienangebote die „abhängig“ machen, es sind problematische Lebenserfahrungen und biografische Rahmenbedingungen, die die Medien zum zentralen Lebensinhalt machen können“ (Rogge 2000, S. 259).

Solche einnehmenden Fernsehnutzungsstile von Elternteilen vermindern ihr Fernseherziehungsinteresse, beschränken insgesamt die Vielfalt der familiären Freizeitgestaltung und wirken, wie beschrieben sehr häufig als bedientes Vorbild für Kinder.

4.4 Bedeutung von Gewaltdarstellungen für das Aggressionspotential

Kinder treffen beim Medium Fernsehen auf Inhalte, die Gewalt darstellen und Angst auslösen. Aus der anhaltenden Kritik daran resultieren eine Reihe von Auffassungen, die versuchen, das Verhältnis von konsumierten Gewaltdarstellungen im Fernsehen und realer Ausprägung von Aggression und Gewalt zu erklären.

Bspw. meint die Erregungsthese, dass durch den Reiz des gewalthaltigen Fernsehinhaltes eine „ärgerliche“ Erregung entstehe, die bei einer weiteren Erregung im realen Umfeld eine aggressive Reaktion erzeuge bzw. die Ursprungserregung verstärke.

Des Weiteren attestiert die Habituationsthese dem fortwährenden Konsum von Fernsehgewalt eine emotionale Abstumpfung.

Bereits in den 70er Jahren besagte die so genannte Katharsis-Hypothese, dass betrachtete Gewalt im Fernsehen eine reinigende Wirkung erzeuge und reale Aggression aufgrund des Konsums von fiktionaler Gewalt vermindere bzw. das Ausagieren überflüssig mache. Diese wurde allerdings weitgehend von Kunczik 1993 empirisch entkräftet.

Insbesondere im Sinne der Zielgruppe der Kinder argumentiert die Nachahmungsthese, die die (dauerhaft verfestigte) kindliche Übernahme von erblickten Handlungspräferenzen ihrer Fernsehhelden unterstellt.

Nach der Enthemmungsthese würde im Fernsehen dargestellte Gewalt die Nutzenanwendung von Gewalt in realen Situationen auf Dauer legitimieren (vgl. Myrtek/Scharff 2000, S. 28 ff., vgl. auch Gleich 2007, S. 158 ff., vgl. Kunczik /Zipfel 2006, S. 79 ff.).

„Inzwischen liegen zahlreiche Befunde vor, die einen- zumindest schwachen- Zusammenhang zwischen der Nutzung gewalthaltiger Medienangebote (vor allem bei „Vielsehern“) auf der einen Seite und dem Erwerb aggressiver Handlungsmuster (bzw. Skripts) und Problemlösestrategien, antisozialen Tendenzen sowie aggressivem Verhalten und Handeln auf der anderen Seite belegen“ (Six 2008, S. 905). Aggressive Einstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen lassen sich danach in Teilen auf gewalthaltigen Fernsehkonsum im Kindes- und Jugendalter zurückführen. Auch der frühzeitige Konsum von gewalthaltigen Inhalten führt offenbar bei Jungen zur verfestigten Präferenz im Jugend- und Erwachsenenalter (vgl. Six 2008, S. 904 f.). Die oft zitierte universelle

Wirkung medialer Gewaltdarstellungen lässt sich jedoch nicht bestätigen. Vielmehr ist für die Übernahme und Verfestigung das Zusammenspiel einer Vielzahl von Wirkfaktoren zuständig.

Die Entfaltung von negativen Mustern kann befördert werden, wenn vor allem besonders extreme Programmangebote von den Eltern zugelassen oder der Zugang sogar initiiert wird. Wenn Kinder in ihrer Lebenswelt oft Gewalt erleben, nutzen oder erdulden müssen. Wenn Gewalt als anerkanntes Mittel von direkten Identifikationspersonen bestätigt oder sogar bekräftigt wird. Dies auch, wenn der eigene oder beobachtete Einsatz von realer Gewalt gerechtfertigt erscheint, belohnt bzw. nicht sanktioniert wird. Erst dann gelangen häufig erfahrene aggressive Muster aus Fernseh- und anderen Medieninhalten in das feste Handlungs- und Reaktionsrepertoire von Kindern bzw. Jugendlichen (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, S. 389 f., vgl. Winterhoff-Spurk 2001, S. 80 f.).

Steuergröße ist auch der Reflexivitätsgrad und damit die entwicklungsbedingte, z. T. durch Eltern geförderte Reflexionsfähigkeit der Rezipienten. Diese ist mitverantwortlich für Aggressionssteigernde sowie auch Aggressionsverringende Reaktionen (vgl. Kleiter 1997, S. 450 ff.).

Eltern haben vor allem im Kleinkindalter, aber auch noch im mittleren Alter des Kindes, direkten (medien-)pädagogischen Einfluss auf die Entwicklung und Verfestigungen von Gewaltmustern, egal aus welchen Quellen sie auch stammen. Das Medium Fernsehen ist dabei eine mögliche Quelle.

Insgesamt fällt es schwer den Begriff Gewalt abgrenzend zu definieren. Sie äußert sich einerseits gezielt physisch, psychisch, sozial, verbal gegen bzw. in Wechselwirkung mit Personen, Tieren oder Sachen. Andererseits aber auch ungewollt, z.B. durch Unfälle, Naturkatastrophen und Nebenwirkungen (vgl. Winterhoff-Spurk 2001, S. 73 ff.). Beim Versuch eine klare Abgrenzung zu finden, zeigt sich auch, dass die Konfrontation mit Gewalt bei Kindern nicht völlig zu isolieren ist.

Gewalt definiert sich für Kinder vorrangig als physische Gewalt, die sie mit unmittelbarem Blick auf das Opfer empört. Bei Ausprägungen von indirekter Gewalt, wie z.B. psychische oder Gewalt durch Folgen von begangener Fahrlässigkeit, werden diese vor allem aufgrund noch vorhandener kognitiver Mängel schwer durchschaut bzw. nicht wahrgenommen (vgl. Aufenanger 1996, S. 184 ff.).

Richtungsweisend für das Verständnis von Gewalt sind neben den kognitiven Voraussetzungen die Erfahrungen und Werte in der soziokulturellen Umwelt. Was bei Kindern als „krass“ empfunden wird, ist abhängig von ihren eigenen Erfahrungen. Maßgeblich ist auch, ob sie selbst Opfer sind oder sich als solches empfinden. Gewalt wird von Kindern meist erst dann als negativ aufgefasst, wenn die Folgen sichtbar werden (vgl. Theunert u. a. 1992, S.196 ff.).

4.5 Beispiele für Ausprägungen bzw. für Umstände, die das Risiko von negativen Wirkungen von Fernseh-Gewalt erhöhen können

Gewalt fördernde, negative Auswirkungen von Medieninhalten vollziehen sich offensichtlich nicht generell, sondern in Zusammenhängen bzw. in fortwährender Wechselwirkung mit vielen anderen Faktoren, die vornehmlich die Persönlichkeitsentwicklung) und die Umwelt des Rezipienten betreffen. Hier möchte ich beispielhaft zwei Ausprägungen darstellen, die beim steten Zusammenspiel von ungünstigen Bedingungen das Gewaltverständnis von Kindern negativ verzerren können.

4.5.1 Zugang zu extremer Gewalt im Fernsehen

Für den Kontakt von Vorschul- bzw. Grundschulkindern mit sehr extremen Inhalten wie Kriegs- und Horrorfilmen, für die sie kaum eigene Kompensationsmöglichkeiten bereithalten, sind vornehmlich die Eltern verantwortlich.

Eltern erheben hier die kindliche Verarbeitungskompetenz in eine für sie naiv unbedenkliche Reife, doch diese Gewaltdarstellungen führen häufig zu ungeheueren Angstreaktionen, die sich bis auf weiteres nicht auflösen können. Offensichtliche Reaktionen sind z.B. Erstarrungen bis hin zu Schweißausbrüchen. Innerpsychisch zeigen sich Albträume, die ohne (professionelle) Aufarbeitung die weitere jugendliche Entwicklung begleiten und bestimmen können. Besonders bei (selbst)unsicheren Kindern vermittelt eine „Respektsperson“ (Eltern, ältere Geschwister, Freunde) durch das zustimmende Bejahen der Angstausslösenden Erfahrung eine groteske Form eines Erfolgserlebnisses.

Das Ertragen der Angst, des Blutes, der Verachtung, wird mit Stärke in Verbindung gesetzt. In der Belobigung werden auch typische kindliche Abwehr- bzw. Verarbeitungsmechanismen, wie z.B. Wegschauen, Umschalten oder Schreien, beeinflusst. Zwar sind solche Erfahrungen zunächst vereinzelt, doch wirken sie in jungem Alter besonders tief.

Folgt man lerntheoretischen Ansätzen, wie der sozial-kognitiven Theorie von Bandura, kann eine vermehrte Bestätigung des dauerhaft im Fernsehen bedienten Modells mit dem Lernen von aggressiven Handlungsmustern einhergehen (vgl. Gleich 2007, S. 167 bzw. Bandura 2002).

Das von bedeutenden Autoritäten vorgezeigte, belohnte und anerkannte Verhalten wird von Kindern bei stetiger Wiederholung in großen Zügen imitiert und verfestigt sich so allmählich. Bei besonderer Eindringlichkeit potenziert sich dieser Effekt.

Eltern befördern bzw. nötigen aufgrund ihrer Vorbildfunktion zum Einstieg in die Gewaltdarstellungen, dies bspw. bei etwa 70 Prozent der späteren Gewalt-Videonutzer. Eltern taugen als „Einstiegsmodell“ und befürworten weitere Erfahrungen, verlieren aber dann zunehmend an Attraktivität.

Denn sie verfügen zumeist nicht über Heldeneigenschaften, und die Entlohnung des Härtebeweises, z.B. durch den „stolzen“ Vater, lässt in der Regel bei fortschreitendem Konsum auch nach. Die Anerkennung wird nun vom Helden gesendet. Dieser wird vom Kind als neue Autorität auserkoren. Das Kind genießt nun die anerkennende Rückmeldung vom fiktiven Helden. Sie sympathisieren mit dem Helden und er vermeintlich mit ihnen. Etwa jeder dritte „Häufig“-Konsument nutzt so das Gewaltmedium vorzeitig elternunabhängig.

Bei anerkennender Einbindung in das Familiensystem bleibt eine dauerhaft ersetzende Wirkung jedoch aus. Die Bindung mit oder der Rückzug in die Heldenwelt fließt mitunter in das pubertäre Ablösungsprozedere von den Eltern. Jedoch bleibt dieser Prozess ohnehin selten konfliktlos.

Bedenkenreicher gestaltet sich der Verlauf, wenn Kinder ein annehmbares „Standing“ in der Familie und im sozialen Umfeld vermissen. Ertragen sie überwiegend (einseitig) Unterdrückung, Missachtung oder Missverständnis, steigert dies den Bedarf an Ersatzbefriedigungen, welche unter anderem durch Gewaltmedien gestillt werden können. Das Kind bzw. der Jugendliche gerät in eine „mediale Abhängigkeit“. Dies kann zu Realitätsverlust und in Extremfällen

auch zum Realitätsdurchbruch, mit amok-ähnlichen Tötungs- und oder zumindest Gewaltakten führen. Es handelt sich dabei fast immer um Einzeltäter (vgl. Weiß 2000, S. 121 ff.).

4.5.2 Gefahrenpotential durch Vermischung von Gewalt und Humor

Als besonders problematisch für die Entwicklung der Moralvorstellungen von Kindern gilt neben sehr brutal-extremen Inhalten die häufig vorkommende Mischung von Gewalt und Humor. Doch wie ernsthaft stellt sich diese Gefahr?

Bei **Zeichentrickfilmen** gibt es vor allem zwei Ausprägungen von Rezipienten. Die jüngeren Kinder nehmen die Realität der Gewalt an, der Humor bleibt daher überwiegend wirkungslos. Sie können mit dem Lustigen noch relativ wenig anfangen und fixieren sich auf die Gewalt, die unter Umständen eine ausgiebige Verarbeitung benötigt, aber bei günstigen soziokulturellen Bedingungen keine gewalttätigen Handlungsmuster verfestigt.

Ältere Kinder sind bereits in der Lage, die Gewalt als fiktiv, also sachlich einzuordnen. Sie können sich über die Gewalthandlungen amüsieren, weil sie diese meist als nicht real distanzieren.

Bei **Slapstick-Komödien** entsteht dargestellte Gewalt oft aufgrund des Unvermögens der Figuren. Hier werden von Kindern vorrangig die lustigen Aspekte wahrgenommen. Besonders Jungen neigen dazu, bei übertriebenen Schlägereien wie z.B. in Spencer-Hill- oder Asterix-Filmen Humor und Gewalt zu vermischen. Sie lassen sich von der humorigen Stimmung anstecken, überbetonen den spielerischen Nachvollzug und unterschätzen bzw. missachten mögliche Folgen von Gewalt. Dies führt jedoch, wie auch bei Zeichentrickfilmen, nicht zur grundsätzlichen Legitimierung von Gewalt. In Hinblick auf das verarbeitende Ausagieren von Inhalten können sich spontane Nachahmungsimpulse, insbesondere bei Fehleinschätzung der Folgen, dem Vorbild aber gefährlich nähern.

Risiken bestehen insgesamt in der Übergangsphase, in der sich die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Fiktion und Non- Fiktion langsam ausprägt - aber noch unsicher ist. Hier benötigen Kinder unbedingt Begleitung, um sich nach und nach zu versichern.

Eine weit höhere Verwechslungs-Wahrscheinlichkeit besteht bei vielen **Action-Serien**. Obwohl Humor und Gewalt hier meist sehr klar getrennt sind, überwiegt

im Empfinden von vielen Kindern der lustige Charakter der Sendung. Gewalt findet zwar statt, wird aber nicht als solche wahrgenommen.

Außerdem wird hier sehr häufig eine gefährliche Folgenlosigkeit von physischer Gewalt präsentiert. Zum einen erspart sie Kindern den Anblick von Blut, Schmerz, etc., verharmlost aber zum anderen Gewalt. Des Weiteren wird Gewalt oft selbstverständlich von den „Guten“ zum Erlangen der „Gerechtigkeit“ benutzt. Dieses verzerrte Legitimationsverständnis ist immer dann problematisch, wenn es von Gleichaltrigen geteilt und bestärkt wird, und auch Eltern dieser Darstellungsform unkritisch gegenüberstehen (vgl. Aufenanger 1996, S. 121 ff., S.184 ff.).

Insgesamt ist ein Einfluss von Gewalt im Fernsehen auf Gewalt von Kindern bzw. Jugendlichen nicht zu verleugnen.

Ursachen liegen in zunehmenden Sendungen mit brutalen Darstellungen und auch unklaren Inhalten. Auf den Zugang, die Bestätigung bzw. die Ablehnung und damit auch die Tendenzen zur Übernahme von diesen gewalttätigen Handlungen sowie damit verbundene ethische Prinzipien haben jedoch, wie bei anderen „Gewalt-Modellen“ auch, vor allem die Eltern bzw. zunehmend die Peergruppen Einfluss.

4.6 Der Zusammenhang von Fernsehinhalten und prosozialem Verhalten

Neben einer Vielzahl von Ansätzen, die versuchen den Zusammenhang von dargestellter Mediengewalt, und der Übernahme und Ausprägung von aggressiven, a-sozialen Handlungsmustern zu ergründen, gibt es auch Ansätze, die den Zusammenhang von altruistischen Medieninhalten und prosozialen Verhaltensmustern hinterfragen.

Eine prosoziale Haltung zeigt sich in freiwilligen und selbstverantwortlichen Verhaltensweisen, d.h. im Sinne einer „Guten Sache“ etwas für andere zu tun.

Speziell sozialpsychologische Theorien halten einige allgemeine Erklärungen für prosoziales Verhalten bereit:

Motiviert wird das Hilfeverhalten durch das positive Gefühl, das bei der Unterstützung anderer eintritt. Es setzt voraus, emotionale Zustände von anderen erfassen und nach empfinden zu können und gelingt deutlich besser bei offensichtlicher Identifikation, bei wahrgenommener Ähnlichkeit zwischen Helfer und Adressat bzw. bei Vergleichbarkeit der problematischen Situation.

Der Handlungsimpuls zu selbstlosem Auftreten wird häufig auch vom Glauben an ausgleichende Gerechtigkeit bestärkt.

Eine weitere Argumentationsrichtung beschreibt die egoistische Tendenz von altruistischem Verhalten. Der Motivation zu helfen, wird hier ein Nutzen oder die Vermeidung von eigenem „Schaden“ vorausgesetzt.

Auch gesellschaftliche Normen und Werte beeinflussen prosoziales Handeln. So wird ihre Beachtung oder Missachtung sozial positiv oder negativ sanktioniert.

Bezogen auf Medien, insbesondere dem Fernsehen, fällt bereits die Einordnung, ab welchem Ausmaß ein Fernsehinhalt sich als prosozial darstellt, fast noch schwerer als die Abgrenzung, wo aggressive bzw. gewalthaltige Inhalte in einer Sendung beginnen. So könnte ein Fernsehinhalt, wie auch eine Rückwirkung ohne aggressive Züge bereits als prosozial verortet werden. Dies ebenfalls bspw. bei der Abbildung von Sympathie - obwohl dies noch nicht die Stufe altruistischen Handelns erreicht.

Entsprechende Experimente fokussierten sich vorwiegend auf aktives, physisches, wie auch vorwiegend kommunikatives Handeln. Prosoziale Nachwirkungen aufgrund von Beobachtung und Nachahmung z.B. in Spielsituationen oder im Klassenverband bestätigten sich. So zeigten Kinder im Anschluss an gesehene altruistische Medieninhalte z.B. mehr positive soziale Interaktionen, höhere Toleranzwerte und eine stärkere Selbstkontrolle. Jüngere Kinder reagierten stärker als ältere.

Fernsehinhalte insgesamt als einseitige Quelle für prosoziale Verhaltensweisen zu bestimmen, wäre, ähnlich wie bei Gewalthaltigem, nicht angemessen. Persönlichkeit und soziokulturelles Umfeld des Rezipienten haben den ausschlaggebenden Einfluss auf die Übernahme von Einstellungen und prosozialen Handlungsmustern. Die Fernsehwirkung im Sinne von prosozialem Handeln kann sich also nur in Wechselwirkung bzw. auf Grundlage von real existenten personalen und sozialen Gegebenheiten entfalten (vgl. Gleich 2007, S. 170 ff.).

4.7 Der Umgang von Eltern mit „fernsehenden“ Kindern

Für Eltern stellt sich mit dem Kontakt ihrer Kinder zum Fernsehen die Erziehungsaufgabe, dass diese einen möglichst mündigen und überwiegend positiv wirkenden Umgang erlernen.

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Medium Fernsehen im Allgemeinen und mit den kindlichen Interessen und verschiedenen Nutzungs- und Verarbeitungsformen besitzt nicht selten eine gewisse Oberflächlichkeit. „Elterliche Fernseherziehung und Problematisierung des Fernsehens basieren meist in irgendeiner Form auf Kenntnissen oder Vermutungen über das Fernsehverhalten der Kinder sowie positive und negative Wirkungen des Mediums“ (Hurrelmann/ Hammer/Stelberg 1996, S. 72).

Um die Nutzung dieses Mediums erzieherisch zu begleiten, ist zunächst einmal notwendig zu wissen, wie sich diese für Kinder qualitativ und quantitativ darstellt. Vergleiche von Aussagen der Eltern und ihren Kindern ergaben den Befund, dass Eltern nur bedingt über die Länge der Nutzungszeiten und relevante Sendungen der Kinder Bescheid wissen. Etwa die Hälfte der Eltern beurteilte die verbrachte Zeit ihrer Kinder vor dem Fernseher deutlich geringer, etwa 20 % schätzten diese zu hoch ein. Bei etwa einem Drittel der Eltern stimmten Aussagen der Eltern mit denen der Kinder in etwa überein. Insgesamt ist zu bemerken, dass Mütter wesentlich besser informiert sind als die Väter. Dies zeigt sich auch in der Bekanntheit der von Kindern bevorzugten Sendungen. Aus einem Pool von Sendungen, bestätigten Kinder, dass sie durchschnittlich etwa 12 gelegentlich oder regelmäßig sehen. Davon kannten die Mütter zwei und die Väter drei Sendungen nicht.

Demgegenüber steht, dass Mütter gerade Sendungen weniger kennen, die typischerweise im Interesse der Jungen hoch im Kurs stehen (z.B. Action-Cartoons). Das könnte an einer generell als pädagogisch weniger notwendig erachteten Beobachtung liegen, weil man Jungs schon traditionell mehr Action und Toben zugesteht und als normal befindet. Dies könnte aber auch an den Fernsehvorlieben der Mutter liegen, die häufig eher in der Nähe der Mädchen liegen. Väter kennen vor allem die (Kinder-)Sendungen die nachmittags in der Woche laufen nicht. Diese Unkenntnis ist auf ihre Arbeitsbedingte Abwesenheit aber auch auf mangelndes Interesse zurück zu führen

Betrachtet man die Erziehungsgrundsätze der Eltern bezüglich des Fernsehens, dann werden Regeln zur Nutzung, vor allem zeitlich und inhaltlich begrenzend gestaltet. Etwa 25 % der Eltern verfolgen dagegen keine ausdrücklichen Fernsehregeln. Zeitbegrenzungen werden von Eltern mit höherem Bildungsniveau mit wesentlich strengeren Ansprüchen vertreten. Die Aufforderung an das Kind, den Fernseher auszuschalten ist die häufigste Ausprägung von pädagogischem Handeln. Dies geben 65% der Mütter und 48,3 % der Väter an. Typisch ist eine abendliche Zeitbegrenzung, die mit dem „Zu-Bett-Gehen“ einhergeht. Einige Kinder dürfen dann zum Einschlafen noch ein wenig lesen, andere gehen direkt ins Bett. Zum Teil ist das generelle Verbot von bestimmten Sendungen und Filmen verbreitet. Diese subjektive Empfindung für Verbote liegt bei etwa 91 % der Kinder.

54,3 % der Mütter, 38,7 % der Väter informieren sich über geeignete Sendungen. 35,1 % der Mütter, 20,8 % der Väter sehen sich Sendungen dem Kind zuliebe an. Auffällig gering stellt sich der Anteil von Eltern dar, die gezielt eine Auswahl an Fernsehsendungen empfehlen. Das elterliche Angebot fehlt zumeist.

„In allen genannten Befunden äußert sich die Lückenhaftigkeit der Fernseherziehung, wie sie in vielen Familien gegeben ist. Den Eltern fällt es offenbar schwer, den Umgang der Kinder mit dem Fernsehen angemessen und vor allem konsequent zu regulieren“ (Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 75).

Erzieherische Stile beinhalten nicht selten eine Inkonsequenz der Eltern. Bestimmungen werden unklar, zum Teil uneinheitlich definiert oder von zahlreichen Ausnahmen konterkariert. Obwohl viele Eltern wissen, dass ihre Regeln nicht eingehalten werden (38 %), wird dies nicht immer konsequent geahndet. 40 % der Eltern versichern jedoch auch, dass ihre Kinder die Regeln einhalten.

Oftmals kollidieren Regeln mit dem eigenen und von Kindern wahrgenommenen Fernsehverhalten der Eltern. Die Beurteilung des Mediums Fernsehen fällt bei Eltern häufig sehr zwiespältig aus. Dies liegt einerseits an der zunehmenden Unübersichtlichkeit der Programmfülle. Andererseits folgen Eltern auch ihren eigenen (Fernseh-)Interessen.

Diese oftmals undurchsichtige Haltung der Eltern bestärkt Kinder, sich der elterlichen Autorität zu entziehen und führt zu wiederkehrenden Neuverhandlungen. Dadurch nimmt das Fernsehen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung von Eltern und Kindern.

Zunehmend sehen Kinder, wesentlich unabhängig vom Erziehungseinfluss der Eltern, auch außerhalb des Elternhauses fern. 44 % der 8-9 jährigen Kinder sehen zumindest ab und zu bei Verwandten fern, 28 % bei Freunden. Viel wichtiger aber sind Gleichaltrige für die Anschlusskommunikation über Gesehenes. Etwa 25% der Eltern lassen Kinder fernsehen, um mehr Zeit für sich zu nutzen. Bei Männern ist der prozentuale Anteil noch etwas höher.

In punkto gemeinsamer Bearbeitung von Fernseherlebnissen finden Gespräche mit der ganzen Familie oder einem Kind nach Aussagen der Mütter in 54 % der Familien statt- n 32 % der Familien sogar regelmäßig. 18 % der Kinder gaben an, dass sie keinen Gesprächspartner haben. Bezüglich der Kategorien von Fernsehwirkungen gibt es Unterschiede in der Bearbeitung. So sprechen Kinder bei negativ-emotionalen Impulsen, wie z.B. schweren Träumen, Angst und Trauer, eindeutig mehr mit den Eltern. Im Bereich der positiv-emotionaler Wirkungen, also lustige, spannende Sendungen, bei Sendungen mit beeindruckenden Schauspielern oder „großartigen“ Kämpfen, gibt es Gespräche mit Eltern und Freunden zu etwa gleichen Anteilen. Bei kognitivem Stimulus, d.h. bei lehrreichen, unverständlichen Inhalten oder bei generellem Nachdenken über Gesehenes, finden Gespräche ebenfalls eher mit den Eltern statt. Jeweils etwa 50 % der Kinder führen kein Gespräch zu traurigen Sendungen, tollen Kämpfen oder zu Sendungen, worüber sie nachdenken. Gespräche über beängstigende Sendungen finden bei 39 % nicht statt. Etwa 1/3 der Eltern beurteilen ihren Fernsehkonsum selbst zu hoch. 86 % der Mütter und 92 % der Väter wissen, dass die Initiative zur positiven Veränderung des Fernsehverhaltens ihrer Kinder von ihnen selbst ausgehen müsse (vgl. Hurrelmann/Stelberg/Hammer 1996, S. 72 ff.). Die Medienbindung der Eltern nimmt erst mit dem Alter wieder deutlich ab, fällt also nicht selten mit der ebenfalls erhöhten Aufmerksamkeit von Kindern zusammen (vgl. KIM-Studie 2006, S. 59 f. bzw. S. 17 f.).

Zumeist sind es die Väter, die innerhalb der Familie am längsten vor dem Bildschirm verbringen. Diese sind auch seltener geneigt, auf „eigene“ Filme

oder Sendungen zu verzichten, die offensichtlich noch nicht für Kinder geeignet sind. Die überwiegende Zahl der Kinder sieht halb so viel fern, wie die Gruppe der Erwachsenen. Die durchschnittliche Fernsehzeit von 6-9 Jährigen bewegte sich von 1992 bis 2006 zwischen 97 und 85 Minuten und ist dabei insgesamt etwas gefallen. Dies bei durchschnittlichen Verweildauern zwischen 156 (1992) und 138 Minuten(2006) (vgl. Feierabend/Klingler 2007, S. 200 ff.).

Abgesehen von täglichen Nutzungszeiten bleiben bei Kindern aber durchschnittlich 12 Tage pro Monat auch nutzungsfrei. Dennoch sehen 25 % der Kinder, die Hälfte davon ist 10-13 Jahre alt, im Durchschnitt mehr als 2 Stunden fern, 12 % auch 3 Stunden. Die Gruppe der Kinder die besonders viel fernsehen, sind oft in Familien eingebunden, in denen generell viel eingeschaltet wird und die Freizeitgestaltung zu kurz kommt.

Hauptfernsehzeit der Kinder aller Altersgruppen ist zwischen 18.00 und 21.30 Uhr am frühen Abend. In dieser Zeit sind i. d. R. auch die Eltern zu Hause. Bei Grundschulkindern erhöhen sich die Sehzeiten insbesondere samstags und am Sonntagormittag. Am Wochenende kommt es auch am meisten zum gemeinsamen Fernsehen mit der Familie. Kinder wollen vermehrt sehen, wie Leute zu ihren Erfolgen kommen. Neben „Asterix“ oder „Tom & Jerry“ interessieren sie sich auch schon für „Wetten Das?“. Insgesamt favorisieren Kinder weiterhin überwiegend Kinder- und Familienprogramm (vgl. Bachmair 2001, S. 15 ff., bzw. Feierabend/Klingler 2007, S. 206 ff.).

Eltern versuchen mit verschiedenen Interventionsmaßnahmen negative bzw. unerwünschte Rückwirkungen des Fernsehens zu verhindern. Dabei bedienen sie hauptsächlich drei Handlungsmuster. Zum einen nutzen sie die bereits beschriebenen Restriktionen. Zum anderen, indem Eltern am Fernsehen der Kinder teilhaben, ohne über Inhalte zu diskutieren. Die dritte Strategie sind aktive Gespräche, die sich aufgrund der elterlichen Beurteilung der Sendungsinhalte aus einer negativen, positiven oder neutralen Position heraus entwickeln (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, S. 365 f.).

Neben dem Ziel, einen mündigen Umgang mit dem Fernsehen zu erreichen, wird das Medium auch im Verbot als Druckmittel in fernsehfernen Situationen bzw. als Zeitüberbrückendes Erziehungersatzmittel eingesetzt (vgl. Rogge 2005).

4.8 Exzessiver und pathologischer Fernsehkonsum

Quantitativ zunehmende Fernsehnutzungszeiten geraten häufig auch in die (öffentliche) Kritik hinsichtlich einer gewissen Krankhaftigkeit (vgl. u. a. Spitzer 2006; Spiegel Nr. 20/2007; Glogauer 1995, S. 18 ff.). Dieser Abschnitt soll Auswirkungen, Zusammenhänge bzw. Unterschiede von exzessiver und pathologischer Fernsehnutzung darstellen.

Bezogen auf Fernsehen wird ein exzessiver Mediennutzer i. d. R. als „Vielseher“ bezeichnet, wenn er mehr als 220 Minuten am Tag fernsieht. Im Vergleich zu allen erwachsenen Nutzern (ab 14 Jahren) in Deutschland, ist diese Zeit überdurchschnittlich hoch (vgl. Ridder/Engel 2005, S. 425). In der Gruppe der 3-13 Jährigen beginnt die Schwelle zum exzessiven Gebrauch bei mehr als 150 Minuten (vgl. Buß/Simon 1998).

Nun bedeutet eine überdurchschnittliche hohe Fernsehzeit nicht automatisch eine krankhafte Störung, vielmehr ist der bloße Konsum mit Umständen und Funktionen in Verbindung zu setzen. So beinhaltet **exzessiv- funktionale Mediennutzung** die zielgerichtete und selbst gesteuerte Auswahl des Mediums Fernsehen aus dem Repertoire vieler (Alternativ-)Angebote auf der Basis der optimalen Nützlichkeit, um ein Anliegen zu bedienen.

Die dauerhaft einseitige Auswahl des Mediums birgt jedoch die Gefahr Fernsehnutzung zu Routine werden zu lassen. Dadurch kann die gezielte Ausrichtung und Reflexionsfähigkeit verloren gehen.

Exzessiv- dysfunktionale Mediennutzung umfasst überdurchschnittlich hohe Fernsehnutzungszeiten in Verbindung mit relativer Ziellosigkeit bei Auswahl und Reflexion der Angebote, insbesondere wenn wesentlich besser geeignete Alternativen zur Verfügung stehen, die aber zugunsten des Fernsehens ausgeschlagen werden.

Pathologischer Mediengebrauch geht mit Kontrollverlust beim Nutzungsverhalten einher. Dieser wird vom Konsumenten selbst wahrgenommen, als unangenehm hoch empfunden und entspricht oft nicht deren ursprünglichen Einstellung (vgl. Six 2007, S. 356 f.).

Die Ausprägung von **süchtigem Mediengebrauch** stellt sich dar: „als ein Verhaltenssyndrom exzessiver Nutzung [...], auf das gleichzeitig Kriterien spezieller psychischer Störungen (entsprechend den DSM-IV- bzw. ICD-10-Klassifikationskriterien) zutreffen: insbesondere „Kontrollverlust“,

„Toleranzentwicklung“, psychische Entzugserscheinungen sowie negative Konsequenzen für die Nutzer vor allem in Leistungsbereichen und sozialen Beziehungen“ (Six 2007, S. 358).

Mit Blick auf exzessive und süchtige Mediennutzer sind einige Aspekte auffällig, lassen sich aber bisher nicht als „überführte“ Ursachen bestätigen. Unter Vielsehern finden sich oft Personen mit niedriger Schul- bzw. Berufsbildung und geringem Einkommen und vermehrt alte Menschen (vgl. Buß/Simon 1998, S. 127 ff.). Neben hohen Fernsehnutzungszeiten werden auch noch weitere Medien mit exzessiver Quantität bedient.

Das Risiko steigt offensichtlich auch in kritischen Lebenssituationen, für die keine Bearbeitungsstrategien vorhanden sind und bei Personen mit wenig sozialen Kontakten, die einen Mangel an Unterstützung sowie Einsamkeit empfinden. Insgesamt haben Medien und somit auch das Fernsehen die Fähigkeit, verschiedene menschliche Bedürfnisse zu befriedigen. Fehlen alternative Quellen zur Bedürfnisbefriedigung oder sind Personen sich dieser unsicher, wird die Funktion des Fernsehens vermehrt motiviert und genutzt. Der Rückgriff erfolgt unter anderem zur Problem- und Stressbewältigung, zur Ausblendung von negativer Gedanken, zur Überbrückung von Langeweile oder um wahrgenommene Defizite bzw. schwierige Situationen zu kompensieren (vgl. Six 2007, S. 360 ff.).

Extreme Mediennutzer sind oft unglücklich. Sie ordnen ihr eigenes Gelingen fremden Kräften zu und sie bemühen mit dem Fernsehen die Illusion des Zufriedenseins. Dieses Medium steht als leicht zugängliche Fluchtmöglichkeit vor der Realität bereit. Dieses Modell, das Eskapismus (Flucht vor der Wirklichkeit) als Ursache extremer Fernsehnutzung erklärt, ist bereits im Kindesalter bei Verschärfung von Alltagsproblemen zu beobachten (vgl. Schweiger 2007, S. 60 ff., S. 243 ff.).

Die Einschätzung geringer Selbstverantwortlichkeit führt zu höherem Fernsehkonsum bei Eltern, deren Nutzungsstile und Grundüberzeugungen übertragen sich nicht selten auf ihre Kinder (vgl. Boeckmann/Hipfel 1989, S. 126). Bezogen auf Kinder (im Grundschulalter), befindet sich die Fähigkeit, Medien sinnvoll zu nutzen, noch in der Entwicklung. Man kann davon ausgehen, dass Grundlagen für die Ausprägung von späteren verfestigten

exzessiven Handlungsmustern maßgeblich von den allgemeinen Sozialisationsinstanzen beeinflusst werden.

Für einen hohen Fernsehkonsum bei Kindern gibt es mehrere prägnante Bedingungsfelder. Zum einen spielt das soziale Netzwerk eine entscheidende Rolle. Je mehr Kontakte Eltern und Kinder selber pflegen, je mehr das Lebensumfeld an realen Raum und Personen für Abenteuer, Interessen, Fantasie aber auch für kindliche Sorgen bietet und duldet, desto weniger greifen Kinder auf Fernsehen zurück. Dies fängt bei der Ausgestaltung und Ausstattung (auch mit eigenen Fernsehgeräten) der familiären Wohnung an, geht bei Akzeptanz der Nachbarschaft für Kinder weiter und mündet bei der öffentlich geplanten Kinderumwelt - die Zugang und Aneignungspotential für Kinder haben und gewähren lassen sollte. Gestaltet sich also die Umgebung interessant für Kinder, verliert Fernsehen nicht vollends seinen Reiz, bleibt aber überwiegend Nebensache und nur eine unter vielen Erfahrungsquellen (vgl. Tietze 1990, S. 13 ff., Bachmair 2001, S. 35 f., Schweiger 2007, S. 245 f.).

In Zusammenhang mit exzessivem Fernsehgebrauch wird häufig auch das so genannte „Montagssyndrom“ benannt. Dies ist eine bei Kindern häufig beobachtete Rückwirkung, die insbesondere am Montag die Konzentration auf den Schulalltag stört. Die Kinder reden in besonders ausgeprägtem Maße, oftmals mit ihren Klassenkameraden, über Fernseherlebnisse oder binden Fernseh- inspiriert mediale Handlungen in ihr Spiel und Gespräch ein. Erwachsene führen dies oft ausschließlich auf hohen Fernsehkonsum zurück. Diese Zuschreibung trifft zwar ursächlich auf (vermehrtem) Fernsehkonsum zu, kommt aber auch aufgrund geringer Verarbeitungszeit besonders vieler aufeinander folgender Eindrücke am Wochenende zustande. Die Kinder können ihr Bedürfnis nach Anschlusskommunikation, die auch bei anderen Erlebnissen mit Freunden bedient wird, nicht ausreichend befriedigen. Neben fehlender Verarbeitungszeit fehlen auch Ansprechpartner. Viele Freunde werden nach zwei Tagen Abstinenz erst am Montag wieder gesehen.

Zu berücksichtigen ist, dass auch eine Fülle von nicht medialen Erlebnissen das „Montagssyndrom“ auslöst. Diese Tatsache entzieht sich aber eher dem kritischen Fokus der Erwachsenen (vgl. Theunert, Helga u. a. 1992, S.179 ff.).

5. Medienpädagogische Konzepte zum erzieherischen Umgang von Kindern und dem Medium Fernsehen

Ziel meiner Arbeit ist für Grundschüler „geeignete“ Grundsätze zum pädagogischen Umgang mit dem Medium Fernsehen darzustellen. Es geht also um Grundsätze, die die (Medien-) Sozialisation von Kindern begünstigen bzw. nicht negativ beeinflussen sollen. Hierzu haben sich verschiedene Wissenschaftler, vor allem Pädagogen, Soziologen und Psychologen theoretisch und konzeptionell positioniert. Bevor ich einzelne medienpädagogische Ansätze vorstelle, möchte ich die hier allgemein entstandenen Grundhaltungen erläutern.

„Ihre praktische Umsetzung findet die Medienpädagogik in der Medienbildung. Hauptanliegen ist dabei, im Rahmen alltäglichen Erziehungshandelns und insbesondere durch gezielt Bildungsmaßnahmen Kompetenzen für einen zielgerichtet-funktionalen, kreativen, selbst bestimmten und selbst regulierten, gleichzeitig aber auch persönlich verträglichen und sozial angemessenen Medienumgang zu fördern“ (Six/ Gimmler 2007, S. 287).

Dabei befasst sich insbesondere die Medienerziehung, als eine mit Medien verbundene Erziehung und Bildung innerhalb der Familie, in Kindertageseinrichtungen und Schule sowie auch in der Jugendarbeit, mit der Gruppe von Kindern und Jugendlichen als Adressaten (vgl. Six/ Gimmler 2007, S. 286 ff.).

5.1 Medienpädagogische Richtungen

Hinsichtlich der häufigen Diskussionen zum Verhältnis von Mensch und Medium überwiegen insbesondere bezüglich neuerer Medien drei normative Haltungen.

Die Anhänger des **Kulturpessimismus** vertreten die Ansicht, dass Medien vornehmlich Risikofaktoren sind und warnen vor Rückwirkungen auf die Gesellschaft und das Individuum. Durch Medien ginge die Kindheit oder sogar die Wirklichkeit verloren (vgl. Süß 2004, S. 13 ff., vgl. auch Postman 2003, unter anderem S. 97 ff., S. 137 ff., S. 161 ff.). „Aus dieser Sicht sind die Medien primär eine Gefährdung für die Entwicklung einer integrierten Identität und für die Gestaltung von authentischer Kommunikation. Wegen ihrer noch nicht

gefestigten Persönlichkeit werden Heranwachsende als besonders gefährdet betrachtet[...]" (Süss 2004, S. 15).

Eine weitere Gruppe argumentiert aus der Perspektive eines **kritischen Medien-Optimismus**. Sie bestimmen Medien als mittlerweile etablierte Bestandteile unserer Kultur und sehen damit auch eine Notwendigkeit für nachwachsende Generationen, den jeweils mündigen Umgang mit den relevanten Medien, analog zu anderen Kulturtechniken, zu erlernen. Es wird die Eignung von Medienangeboten hinterfragt und dabei werden Eltern, Bildungsinstitutionen und Medienmacher zur Verantwortung ermahnt.

Die dritte Gruppe vertritt ihre Auffassung in einer **euphorischen Medien-Promotion**. Sie sehen ausschließlich den gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Nutzen der Medien.

Betrachtet man die empirischen Befunde der Medienforschung, so lassen sich vor allem kritisch-optimistische Ansichten stützen. Die Rückwirkung des Medienkonsums wird stark von situativen Umständen gelenkt. In besonders extremer Anordnung von Einflussfaktoren kommt es daher zu Wirkungen, die auch Kulturpessimisten oder euphorische Medien-Promoter bestätigen.

In welchem Ausmaß Medien Identitätsentwicklungen und Kommunikationsmuster von Kindern und Jugendlichen negativ oder positiv beeinflussen, hängt vor allem davon ab, wie sie damit umgehen.

Hintergrund der normativen Haltungen sind verschiedene Vorstellungen vom Begriff Kindheit. Unter anderem im Bereich der neuen Kindheitssoziologie um James und Prout(1997) hält man den klassischen Stufenmodellen der Entwicklungspsychologie u. a. entgegen, dass die Vorstellung vom unfertigen Kind veraltet sei und die Eigenaktivität und Selbstbestimmtheit beschränkt. Der klassischen Entwicklungspsychologie folgt vor allem der Kulturpessimistische Zweig. Gewisse Einflüsse und damit auch Medienangebote werden oder sollen ferngehalten werden, weil das Kind noch nicht reif dafür erscheint und seine Entwicklung gefährdet werden könnte. Dabei selektiert vornehmlich der Erwachsene.

Die kritischen Kultur-Optimisten und die euphorischen Medien-Promoter bekräftigen eher die Ansätze der neuen Kindheits-Soziologie, welche Kinder für fähig hält, Medien bedürfnisorientiert auszuwählen und ein weniger hierarchisches Verhältnis zu Erwachsenen betont (vgl. Süss 2004, S. 13 ff.).

Auch hier gebührt beiden Richtungen eine Berechtigung. Die Entwicklung des Individuums unterliegt einer unveränderlichen Reihenfolge (was die neue Kindheitssoziologie auch nicht ausklammert). Im Sinne der Ontogenese muss u. a. ein gewisser kognitiver Entwicklungsgrad vorhanden sein, um überhaupt (Medien)Inhalte nachvollziehen zu können (vgl. Bonfadelli/Saxer 1986). Neben dem Alter beeinflussen auch das soziale Umfeld und situative Faktoren den Medienumgang bzw. die Fähigkeit dazu. Dabei unterscheiden sich mit dem Anregungsniveau, der Selbstwirksamkeits-Erfahrung sowie der Selbstwirksamkeits-Erwartung auch die jeweilige Kindheit und der (mediale) Entwicklungsstand (vgl. Süß 2004, S. 13 ff.).

„Moderne, handlungsorientierte Konzepte der Medienpädagogik versuchen, alle diese Ansätze zu integrieren und so zu einer vielfältigen Förderung von Medienkompetenz beizutragen.“ (Süß 2004, S. 19 - vgl. Tudlodziecki 1997) (vgl. auch Six/Gimmler 2007, S. 286 ff.).

Erzieherisches Anliegen sollte es sein, Mediensozialisation bei Kindern anzuregen, zu fördern und zu begleiten, um ein möglichst entwicklungsangemessenes Fundament zur Erlangung von Medienkompetenz zu erreichen. Dazu möchte ich nachfolgend konzeptionelle Ansätze vorstellen.

5.2 Notwendigkeit, Ziele und Rollenverteilung der Medienpädagogik

Medien nehmen einen immer größeren Umfang in der biographischen Lebenszeit der Menschen ein. Sie prägen Normen und Werte und sind Merkmal der fortschreitenden Hyperrealität in unserer Gesellschaft, in der es schwer fällt, zwischen vermeintlich „primärer“ und „abgeleiteter“ Realität zu unterscheiden. Dabei sind Medien für Kinder und Jugendliche relevante Hilfsmittel um die jeweiligen Entwicklungsaufgaben möglichst gerecht zu bearbeiten. Zunehmend sind dies auch die so genannten „neuen Medien“, wie das gar nicht mehr so neue und weitgehend etablierte Fernsehen.

Moser (1999) hinterfragt, ob mit der Entwicklung der Medien auch die Bedeutung der Medienerziehung gewachsen ist bzw. wachsen muss. Wird spezielle Pädagogik im Sinne pädagogisierter Eingriffe für das Medium Fernsehen notwendig?

Er stellt zwei Argumentationsstränge dar, die ermahnen, eine vorrangige Notwendigkeit von pädagogischem Handeln jeweils sehr zu überlegen.

Er sieht einerseits alternative Maßnahmen, denen er, bezogen auf den jeweiligen Fall, eine gewisse Vorrangigkeit im Zusammenspiel mit pädagogischen Interventionen einräumt. Zum Beispiel hält er bei Jugend-Mediengewalt neben oder anstelle pädagogischer Arbeit verhaltenstherapeutische Maßnahmen für Gewalttäter oder sozio-strukturelle Eingriffe, die bspw. Gewalt in der Lebenswelt verändern, für effektiv.

Er mahnt auch an, ggf. auf bestimmte Interventionen zu verzichten, vor dem Hintergrund, dass bei pädagogischen Eingriffen die Wahrscheinlichkeit und das Ausmaß von unwillkommenen Neben- bzw. Gegenwirkungen wesentlich beachtlicher seien.

Zum anderen missfallen ihm die Ausgangsperspektiven medienpädagogischer Ideen, die Medien und Medienkonsum **grundsätzlich** problematisieren.

Er hinterfragt die Tauglichkeit von Eltern und Erziehern für eine intensivere Medienerziehung. Kinder könnten zwar von deren Lebenserfahrungen profitieren, dem entgegen steht aber, dass die sehr rasante technische Entwicklung zum Teil dazu führe, dass Eltern und Erzieher vielfach Befürchtungen mit Medien verbinden und kommunizieren, die auf Unverständnis, Wissensdefizite und Widerstand beruhen. Viele „technische Selbstverständlichkeiten“ von heute spielten in der Jugend von einigen Eltern und Erziehern keine bzw. eine sehr geringe Rolle.

Das Fernsehen nahm bei ihnen eine Zwischenstellung ein. Zwar spielte es schon in der Jugend der vergangenen Generationen eine Rolle, jedoch war sie aufgrund geringerer Medienausstattung und Programmauswahl wesentlich überschaubarer und in der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutung eher untergeordnet.

Im „neuen“ Mediengebrauch sind die Zu-Erziehenden nun eher die Experten, denn es fällt ihnen leichter, auf neue Medien zuzugehen bzw. mit diesen umzugehen. Kinder lassen sich weniger vereinnahmen, als dies von Pädagogen und Eltern kommuniziert wird.

Moser setzt auf die Selbstwirksamkeit von Kindern und verweist dabei auf die Fähigkeit des Menschen, sich Kompetenz im Umgang und in der Auseinandersetzung mit Medien aktiv anzueignen.

Medienpädagogik soll nicht aus einer Perspektive agieren, die allein Defizite von Medieninhalten betont. Moser missfällt das häufig gezeichnete Bild von der

generellen Erhabenheit des Fernsehens, der angeblichen Vereinnahmung und Auslieferung des Menschen durch Medien. Er verneint, dass die Erlangung von Medienkompetenz **nur** durch medienpädagogische Leitung möglich sei.

Er plädiert insgesamt dafür, die zunehmende Selbstsozialisation der Kinder konstruktiv zu begleiten. Dazu müssen Eltern und Erzieher vor allem auch ihr Wissen über Kinder interessierende Medien erweitern, stetig aktualisieren und Kinder als Partner bei Erziehungsaufgaben akzeptieren (vgl. Moser 1999, S. 211 ff.).

Ein Erwerb von Medienkompetenz ist nach Moser generell auch ohne pädagogische Vermittlung möglich. Medienpädagogische Arbeit basiert auf bereits vorhandenen Fähigkeiten und sollte die Entwicklung von Medienkompetenz anknüpfend durch Begleitung, Erweiterung und Ausschöpfung der Möglichkeiten sinnvoll ergänzen.

Medienkompetenz beinhaltet nach Moser vier grundlegende Aspekte: **Technische Kompetenzen** meint das Verständnis von Grundfunktionen und grundlegenden Fachausdrücken und die Fähigkeiten angemessener Bedienung wie Programmierung, Verwaltung und Wartung.

Soziale Kompetenz beinhaltet vor allem die Fähigkeit reale, virtuelle und fiktionale Beziehungsanteile differenzieren zu können.

Kulturelle Kompetenz zeichnet sich dadurch aus, Angeboten neuer Medien als Kulturbestandteil aufgeschlossen, sachlich kritisch und rational zu begegnen und ggf. zu nutzen. Es sollten verschiedene (mediale) Quellen möglichst objektiv zur Information genutzt werden. Medien mögen nicht nur konsumiert, sondern auch inhaltlich verstanden werden und schöpferische Gestaltungsmöglichkeiten bieten.

Reflexive Kompetenz heißt, ein Repertoire an Kriterien für die Beurteilung von Wirkung, Ziel, Wahrheitsgehalt und Bedeutung der medialen Informationen zu besitzen, und dieses aktualisieren bzw. erweitern zu können. Bei der Bewertung mögen nicht nur einzelne Medien, sondern auch das eigene Medien-Nutzungsverhalten im Fokus stehen.

Es reicht nicht aus, einzelne Kompetenzen zu erlangen, Medienkompetenz beinhaltet ausdrücklich das ausgewogene Zusammenspiel der Kategorien. Elementar ist ein Gleichgewicht der unterschiedlichen Aspekte der Medienkompetenz. In der Entwicklung ist der Lern-Prozess nie wirklich

abgeschlossen, sondern muss sich aufgrund gesellschaftlicher und medialer Entwicklungen stetig aktualisieren.

Der reflexive Umgang mit der in der Gesellschaft gegenwärtig nötigen Medienkompetenz dient der pädagogischen Orientierung, wo und in welcher Form es der gezielten (pädagogischen) Förderung und Begleitung des Lernens bedarf (vgl. Moser 1999, S. 213 ff.).

„Unter konstruktivistischen Vorzeichen wäre deshalb gerade die Medienkompetenz als ein Bündel von Fähigkeiten zu entwerfen, das die Lernenden im Umgang mit Medien selbst zu entwickeln haben im Rahmen von Lernsituationen und -arrangements, für die gilt: Denken, Lernen und Wissenserwerb, das bedeutet nicht, Vorgegebenes abzubilden, sondern Eigenes zu gestalten“ (Moser 1999, S. 216).

Süss greift dagegen Dölkers Axiom auf: „Man kann nicht nicht Medienpädagogik betreiben“ (Dölker 1998, S. 19). Er relativiert Mosers Ansicht, dass ein gewisses Repertoire an Medienkompetenz auch vor bzw. ohne medienpädagogischen Einfluss vorhanden sei. Insbesondere die Sozialisatoren Eltern wirken durch ihr Medienhandeln frühzeitig als Vorbild. Dies auch ohne reflektiertes medienpädagogisches Konzept - selbst wenn sie ihren Kindern noch so viel Selbststeuerung (gezielt) zugestehen.

Eltern betreiben schon aufgrund ihrer eigenen Einstellungen und Muster (wenn auch ungezielte) medienpädagogische Arbeit. Es sei denn, sie schließen die Kinder komplett vom Mediengebrauch aus. Wem der Zugang und die Auseinandersetzung zu bestimmten Medienteilen verwehrt wird, erleidet Soziale Isolation. Insbesondere gilt dies für das Lesen und die Computernutzung, ist aber auch auf audiovisuelle Medien übertragbar.

Insgesamt teilt Süss inhaltlich die Auffassung, dass gezielte pädagogische Ideen an der beginnenden Medienkompetenz bzw. Selbstsozialisation der Kinder ausrichten und orientieren sollten, um diese weiter zu optimieren und zu befördern.

Bezogen auf Sozialisation sind Medien nicht mehr tertiäre Sozialisationsinstanzen. Die überwiegend noch vorhandene Normalbiographie wird zunehmend zu einer Wahlbiographie werden. Abläufe des Aufwachsens, der kindlichen bzw. jugendlichen Entwicklung, werden, wie die sozialen Rollen, zunehmend vielfältiger (vgl. Süss 2004, S. 288 f.).

„Medien sind beweglicher geworden und können so an beliebigen Orten genutzt werden. Damit wird die Fremdsteuerung durch Erziehende schwieriger. Den jungen Sozialisanden muss früher Selbststeuerung zugebilligt werden, weil die „Bewahrung“ der Heranwachsenden vor ungünstigen Medieneinflüssen gar nicht mehr leistbar ist“ (Süss 2004, S. 288).

Süss bekräftigt die Begleitung- nicht die Leitung der kindlichen Medienaneignung durch Erwachsene. Umgekehrt müssen genauso auch Eltern und Erzieher ihre Medienkompetenz optimieren. Ein neuer Aspekt ihrer eigenen Medienkompetenz wird die Begleitung, das Erreichen ihrer Kinder. Medienkompetenz von Erwachsenen ist nie abgeschlossen statisch, sondern aufgrund ihrer Erziehungsverantwortung und neuer Entwicklungen dynamisch (vgl. Süss 2004, S. 70 ff.).

Süss (2004) definiert Rollen und Aufgaben der Mediensozialisationspartner (Kinder, Eltern, Peers, Lehrpersonen, Medienanbieter) im Laufe des Heranwachsens, um Medienkompetenz konstruktiv fördern bzw. erlangen zu können. Dabei betont er die bewussten, durchaus konflikthaften Gegenwirkungen bzw. „Aufreibung“ zwischen Eltern und Kindern als notwendigen Prozess.

Von Kindern ist zu erwarten, dass sie den Medienzugang suchen, von Eltern, dass sie diesen reglementieren, aber nicht verweigern. Dies impliziert fortschreitende Aushandlungsprozesse. Zur Rolle der Eltern gehört es, Vorbild zu sein, Medien gemeinsam mit Kindern zu nutzen, dabei Probleme zu erkennen und verarbeiten zu helfen.

Medien zu kritisieren, schreibt er jedoch der Rolle der Kinder zu. Ihre Bewertung erfolgt durch Peers bzw. innerhalb der Peergruppen. Die elterliche Aufgabe, unter anderem den Medienzugang zu reglementieren und kindliche Probleme mit Medien zu erkennen sowie ggf. verarbeiten zu helfen, kommt nicht ohne Bewertung und Kritik aus. Die gedankliche Auseinandersetzung mit zugänglichen Medieninhalten sollte aber zunächst dem Kind vorbehalten sein. Die Eltern mögen den Kindern einen „Spielraum für Probiermöglichkeiten“ zugestehen, damit sich ein Selbst- und Weltbild aktiv entwickeln und Medienkompetenz erworben werden kann. Auf dem Weg zu einem geeigneten Nutzungsstil formuliert Süss als weitere Aufgabe für die Eltern, schrittweise

mehr die Erfahrung von Selbstwirksamkeit der Kinder zu gewähren und Fremdsteuerung nach und nach zu verringern.

In Hinblick auf die Bedeutung der Sozialisatoren für die Kinder ergibt sich ein je nach Alter und Entwicklung unterschiedlich verlaufendes Verhältnis. Die mittlere Kindheit zeigt sich als Schnittpunkt, in ihr nimmt die Bedeutung der Eltern in Bezug auf die elementare Beeinflussung in der frühen Kindheit stetig ab, die der Peers nimmt sehr zu. Kinder werden mit zunehmendem Alter selbstständiger und von den Eltern unabhängiger, vermehrt sind sie aber in Gesetzmäßigkeiten und Erwartungen ihrer Peer-Gruppen eingebunden.

„Insgesamt kann gefolgert werden, dass die Medien als Sozialisatoren im Laufe der Biografie an Bedeutung gewinnen und konstant bedeutsam bleiben, während andere Sozialisatoren im Laufe der Biografie an Gewicht verlieren[...]“ (Süss 2004, S. 287).

Demzufolge sollten Eltern die Zeit nutzen, in der sie entwicklungstypisch als primärer Sozialisationspartner zur Verfügung stehen.

Erlernete Bewältigungsmuster, die sich stetig als erfolgreich erweisen und so etablieren, werden auch mit zunehmendem Alter bei neuen Medienerfahrungen eingesetzt und stärken mehr und mehr die erworbene Identität gegen diskrepante Botschaften von außen. Diese routinierten Bewältigungsstile werden i. d. R. nur durch besonders kritische Lebensereignisse und -veränderungen grundlegend erschüttert. Beispielsweise ein Todesfall in der Familie, Scheidung oder aber auch Mobbing können Medieneffekte (z.B. Rückzug in extremen Medienkonsum) bzw. durch Medien kompensierte Effekte erzeugen.

Den so genannten Lehrpersonen fällt die Rolle zu, parallel unterstützend, zu den elterlichen Erwartungen durchaus weitere Perspektiven für den Medienumgang zu erschließen. Sie mögen mit Kindern über Medien zu reden - dabei Probleme ggf. erkennen und verarbeiten helfen - aber auch Impulse geben, Medien zu gestalten,

Neben diesen Aufgaben, mögen Lehrpersonen auch Medien **mit** den Kindern genauer analysieren und Vorbilder hinterfragen. Außerdem sollen Kinder außerhalb des Elternhauses ggf. auch die Möglichkeit erhalten, verminderte Zugangschancen bedingt durch finanzielle Ungleichheiten z.B. durch Bibliothek, PC-Räume, Videos zu kompensieren (vgl. Süss 2004, S. 279 ff.).

5.3 Medienpädagogische Ansätze bezogen auf Arbeit in der Schule

5.3.1 Zugang zu unverarbeiteten Fernsehinhalten

Lang-Wojtasik und Lohrmann liefern ein Beispiel für kompensierende Medienarbeit für Lehrpersonen, das für Kinder im Unterricht und auch außerhalb des Unterrichts geeignet ist.

Angst ist in diesem Alter ein typisches Gefühl und äußert sich z.B. in Grusel vor Tieren, Mystischem, Geräuschen oder der beklemmenden Ansicht, allein zu sein oder verlassen zu werden. Durch die zunehmende Präsenz des Fernsehens in der Kindheit, werden auch durch deren Inhalte Angst ausgelöst. Angst erwirkt häufig das Gefühl der Ohnmacht und Wehrlosigkeit, ist aber dazu ein natürlich warnender Abwehr- und Schutzmechanismus. Schulische Medienarbeit hat das Ziel, die aktive Aufarbeitung von medienerzeugten Angstgefühlen anzuregen und zu begleiten (vgl. Lang-Wojtasik/Lohrmann 2003, S. 188 f.). „Medien sollten dabei als integraler und selbstverständlicher Bestandteil des Alltags behandelt werden und nicht als etwas Herausgehobenes und Besonderes. Die zunächst nur rezeptive Mediennutzung der Kinder muss zunehmend durch eine aktive ergänzt werden“ (Lang-Wojtasik/Lohrmann 2003, S. 189).

Einsteigend werden Zugänge zum Thema generiert. Wie wirkt Angst? Was löst sie bei mir aus? Dazu werden z.B. Bilder, mit ängstlich wirkenden Personen/Kindern von den Schülern kommentiert und analysiert. Bestrebung ist es, Kinder für das Gefühl und die Ausdrücke der Angst zu sensibilisieren, Bezüge zu eigenen Ängsten herzustellen und einzeln, sowie in der Gruppe über (eigene) Ängste zu informieren bzw. „darüber reden zu können“. Diese Wahrnehmungen lassen sich durch z.B. „Nachmodellieren und Einfrieren“ der Bild-Darstellung durch Schüler oder durch das Einspielen von dramatischer Musik parallel zur Bildansicht intensivieren.

Alternativ kann mit einem Beispielbild, welches die Angst (rechts) und den vermeintlichen Auslöser der Angst, einen Hund (links auf dem Bild) zeigt, zunächst linkseitig bedeckt werden.

Neben den Ausführungen zur erblickten Angst des Jungen mögen die Kinder die linke Hälfte durch zeichnerisches Darstellen von möglichen Angstauslösern ergänzen. Dargestelltes bietet dann einen Gesprächseinstieg für relevante

Ängste. Ähnliches ist auf der Basis von Kreativem Schreiben möglich (vgl. Lang-Wojtasik/Lohrmann 2003, S. 190 ff.).

Ein ähnliches Ziel hat die anschließende Methode des frei assoziativen Malens zu Musik. Hier mögen die Kinder, angeregt von entsprechender Musik, Ängste und Empfindungen bildlich darstellen (vgl. Tischler/Tischler-Moroder 1998, S. 146 ff.). Gegebenfalls ist auch die Methode des Clustern hilfreich. In freier Assoziation werden von den Kindern Themenfelder, Sendungen bzw. Gegenstände generiert, die sie mit Angst verbinden (vgl. Altenburg 2000, S. 40 ff.). Ausgehend von berichteten Angstgehalten der Kinder werden diese in Beschäftigung mit einer von den Kindern ausgesuchten Sendungen thematisiert.

Gemeinsam werden angstausslösende Ausschnitte einer Sendung am Fernsehgerät verfolgt. Die Kinder können im selbstwirksamen Handeln den Sendungsausschnitt z.B. mit Hilfe von körpereigenen (Hände, Füße, Stimme) oder Klanginstrumenten (oder anderer geeigneter Materialien) ertonen. Nach und nach wird der Ton leiser und dann ganz ausgestellt.

Rollenspiele zielen auf Aktivierung und auch auf Distanzierung. Kinder spielen einzelne Szenen nach, sprechen die relevanten Dialoge und tauschen die Rollen bzw. Perspektiven untereinander. Hier sollen sie in anschließender diskursiver Reflektion von Lehrpersonen, Spielern und Zuschauern die Fiktion, Wirkung, Gefahrenpotential und Ausmaß von Rollen erfahren. Dabei fällt es Kindern oft schwer sich von ihrer Heldenrolle zu lösen und auch die Perspektiven zu wechseln.

Für junge oder besonders schüchterne Kinder eignen sich hierbei Handpuppen oder ähnlich verwendbare Gegenstände zur Darstellung von Szenen und Empfindungen als Einstieg. Nach einiger Spiel-Erfahrung können Angstsituationen auch in Schattentheatern oder selbst- produzierten Kurzvideos demonstriert werden.

Ingesamt können die Kinder aus den verschiedenen Darstellungsformen auswählen. Bei der jeweiligen Präsentation im Klassenverband kommt es weniger auf die „perfekte Inszenierung“ an, es geht um die fortschreitende gedankliche Auseinandersetzung. In der Reflexion sollte die Lehrperson vor allem als Moderator und Berater auftreten (vgl. Lang-Wojtasik/Lohrmann 2003, S.193 ff.).

5.3.2 Reflexion des Nutzungsvorgehens von Schülern und der Erziehungsansätze ihrer Eltern

Asbrand und Schmidt bringen ebenfalls die Selbstsozialisation und Schule in Verbindung. Sie sehen Chancen und Risiken im Umgang mit Fernsehen, denen sich auch Eltern und Schule stellen müssen. Sie distanzieren sich von einem bewahrpädagogischen Ansatz, der unzeitgemäß versucht, Kinder möglichst von (neuen) Medien fernzuhalten. „Sie würden die Kinder damit aus ihrer Peergroup ausschließen und die Chance verschenken, die eine reflektierte Mediennutzung auch für Kinder bietet“ (Asbrand/Schmidt 2003, S. 201).

Asbrand und Schmidt setzen auf die Eigendynamik und die fortschreitende Einsichtsfähigkeit von Kindern. In der Schule sollte die medienpädagogische, erzieherische bzw. oftmals als von Kindern limitierend empfundene Rolle der Eltern analysiert werden. Dies insbesondere in der Betrachtung von innerfamiliären Konflikten, die das Streitthema Fernsehnutzung bedienen. Aufgabe der Grundschule ist es hier, in Zusammenarbeit mit Schülern Reflexion und Identifikation anzuregen, um in der gedanklichen Auseinandersetzung die Urteilskraft der Kinder zu stärken. Das führt zu dem Effekt, dass die Kinder mit der elterlichen Erziehungsarbeit auch ihre eigene Mediennutzung durchaus kritisch-konstruktiv reflektieren.

Zunächst einmal ist es Aufgabe der Kinder, ihre soziokulturelle Umwelt, insbesondere ihre Kernfamilie, aber auch die Peers, selbstständig zu erforschen und zu dokumentieren. Dabei ergibt sich auch die Notwendigkeit, entsprechende Methoden zur Gesprächsführung, zur Erhebung sowie Auswertung von Daten (z.B. Elterninterview, Fernsehstagebuch) und Präsentationsmöglichkeiten (z.B. Plakat, Rollenspiel) im Sachunterricht zu erlernen und dann ausprobieren zu können.

Kinder benötigen dabei einen sozialen Zusammenhang, indem diese Arbeitsschritte erlebt und erörtert werden können. Lehrer und Lehrpersonen mögen als Begleiter und Moderator agieren, aber auch die Eltern als aktives „Forschungsfeld“ sind dabei unabdingbar.

Mit einem täglich geführten Medien- oder Fernsehstagebuch kann festgehalten werden, welche Sendungen wie lang gesehen wurden, warum die Sendung Interesse geweckt hat und auch welche Konflikte sich daraus ergeben haben. Zur Auswertung der Daten kann dann ein repräsentatives Plakat erstellt

werden. Dazu können in der Gruppe auch noch andere zu untersuchende Kategorien erarbeitet werden. Das Plakat symbolisiert unter anderem die relevanten Sendungen und wird mit anderen verglichen. Dabei wird in der Gruppe die Frage aufgeworfen, was die Eltern davon halten bzw. halten würden. Es folgt die Herausforderung, aus eigener Sicht, aber auch in Perspektivübernahme, „sich möglichst in die Eltern hinein zu versetzen“, sowie eine Bewertung durch die Kinder. So wird z.B. durch farbige Punkte beurteilt: was auf Widerstand stößt (rote Punkte), was als geeignet empfunden wird (grüne Punkte) und was die Kinder jeweils als unterrepräsentiert empfinden bzw. öfter sehen würden (gelbe Punkte).

Kinder besprechen dabei, warum die einzelnen Beurteilungen so ausfallen, weshalb und wie es zu Konflikten hinsichtlich des Fernsehens kommt und wie die Beteiligten reagieren. Konflikte lassen sich besonders gut in Rollenspielen in einer Unterrichtseinheit vorstellen. Mit Hilfe dieser Methode können hervorgerufene bzw. in der Klasse diskutierte Hypothesen über Auseinandersetzungen und dann generierte Problemlösungen durchgespielt und beurteilt werden. Im Anschluss werden die Eltern zum Thema Fernsehen in der Familie befragt. Neben den genannten Bewertungen geht es nun um die erzieherische Haltung der Eltern. Planung, Ablauf, Interviewart, Auswertung und vor allem (weitere) relevante Fragestellungen werden von den Schülern in Begleitung ihrer Lehrpersonen erarbeitet. Im Zuge der konstruktiven und vertraulichen Kooperation von Eltern und Kindern sollten Ergebnisse immer mit Respekt vor der Intimsphäre der Familien behandelt und ggf. für die Klassen-Präsentation in fiktive Fallgeschichten transformiert werden.

Auf Grundlage des Medientagebuches, des Plakates und des Elterninterviews könnte eine zusammenfassende Diskussion über den Nutzen des Fernsehens angeregt werden. Im von Lehrpersonen moderierten Gespräch mit den Mitschülern lässt sich dort z.B. auch klären, aus welchem Grund man gerade eine Sendung sieht (Abenteuer, Langeweile, Information, Neugier etc.) und ob man andere Möglichkeiten nutzt oder kennt, die diese Bedürfnisse befriedigen könnten. Außerdem werden hier geäußerte Sichtweisen und Bedürfnisse der Eltern thematisiert und in Lösungsmöglichkeiten von dargestellten Konfliktfällen mit einbezogen (vgl. Asbrand/Schmidt 2003, S. 199 ff., vgl. auch Bachmair 2001, S. 66 f.).

5.4 Begleitende Eltern- und Familienarbeit

Insgesamt sind typische Fernseherziehungsmuster in den unterschiedlichen Familienformen zu erkennen. Es wäre unangemessen, die Ursächlichkeit grundsätzlich zu verallgemeinern, Nutzungs- und Erziehungsstile noch von vielen anderen situativen Einflüssen abhängen. Aber die Umgangsformen sind in einer deutlichen Häufigkeit zu bemerken. So sollte bei medienpädagogischen Überlegungen auch die Familienform berücksichtigt werden.

Aufgrund der Studie von Hurrelmann/Hammer/Stelberg (1996) sind vor allem drei Problemaspekte im Bereich Fernsehen in der Familie zu benennen.

Ein Aspekt zeigt sich in der Verbindung hoher Nutzungszeiten und einer alarmierenden Orientierungslosigkeit. Fernsehen wird nicht nur zu Routine, sondern erfolgt auch überwiegend ziellos. Man schaut nicht „seine Sendung“, folgt nicht „seinem Interesse“ oder nutzt das Fernsehen punktuell kompensatorisch zur Entspannung. Vielmehr „irrt“ man ohne große Entscheidung im Programm umher, sieht Fernsehangebote und bricht sie ggf. auch unbeendet gesehen ab, um fortlaufend etwas Neues zu beginnen.

Dieser Nutzungsstil ist zum Teil bedingt durch die extreme Vergrößerung des Programmangebotes. Die damit einhergehende Auswahlüberforderung in Familien führt häufig zur Überlagerung von erwachsenen und kindlichen Sehinteressen. Hinzu kommt noch die zunehmend durch profitorientierte Sender forcierte Gestaltung von Zielgruppen-durchmischten Angeboten.

In Ein- Eltern und Ein-Kind Familien beeinflusst der Fernsehstil der Eltern, den der Kinder besonders. Kinder übernehmen vielmehr unangemessene Routinen der Eltern.

In größeren Familien folgen die Kinder eher den Gewohnheiten der Geschwister, insbesondere wenn diese bereits ein eigenes Fernsehgerät besitzen. Dies kann bei recht geringem Altersunterschied der Verfolgung und evtl. der Verarbeitung ähnlicher Sehinteressen dienen. Bei mehreren Kindern bzw. höheren Alters- und Entwicklungsdifferenzen besteht die Gefahr, dass jüngere Kinder einen erhöhten Zugriff haben und mit verarbeitungsschwierigen Inhalten konfrontiert werden. Ein eigenes Gerät im Kinderzimmer begrenzt darüber hinaus die Begleitung und Übersicht der Eltern.

In großen Familien mangelt es insgesamt an aktiven Verarbeitungshilfen für Kinder durch die Eltern. Den Erwachsenen fehlt es an Wissen über Hilfen und

damit bleiben auch kompensierende Angebote an die Kinder aus. Ihnen fehlt zudem der Überblick für geeignete Kindersendungen und über die momentan tatsächlich relevanten Sehhalte ihrer Kinder. Fernseherziehung im Sinne der unterschiedlichen Entwicklungsstände zu gestalten, fällt aufgrund vieler Kinder besonders schwer.

Neutrale Informationen, wie z.B. aktuelle Lieblingssendungen der Kinder, lohnende Programmangebote für Kinder oder auch Angaben über die Fernseherziehung in anderen Familien, könnten der Orientierung von Eltern dienen. Eltern sollten (besonders bei jüngeren Kindern) vermehrt an kindlichem Fernsehen teilhaben, nicht umgekehrt. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl brauchbarer Foren, die Sendungen objektiv vorstellen und bewerten. So können Eltern sich ein Bild von den Interessen und Fernsehwirkungen ihrer Kinder machen. Auf dieser Grundlage können sie konstruktiv mit ihnen ins Gespräch kommen, wenn der kindliche Verarbeitungsprozess an seine Grenzen stößt. Dabei sind die Einordnung und damit das Wissen über typische Entwicklungsaufgaben sowie kindereigene Medien-Verarbeitungsmöglichkeiten förderlich. Diese Vermittlung, Beratung und Begleitung sollte unbedingt Gegenstand von Elternarbeit in Erziehungs- und Familienhilfen, Schule oder Kindergarten sein.

Sinnvoll wäre, die Hinterfragung der elterlichen Fernsehgewohnheiten anzuregen, da ihre Gewohnheiten eine starke Vorbildwirkung auf Kinder haben. Gemeinschaftlicher Fernsehkonsum wirkt unter Umständen als Quelle für „schwerverdauliche“ Inhalte oder als Aufforderung andere Aktivitäten „guten Gewissens“ zur vernachlässigen. Auch die Erinnerung an eigene kindliche Fernsehinteressen und das damalige „Echo“ der Eltern kann den Verstehensprozess der TV-Nutzung der eigenen Kinder befördern. Konfliktsituationen rund um das Fernsehen sollten verstärkt thematisiert werden. Dabei helfen bspw. Darstellungsmöglichkeiten wie Filmsequenzen, die typische Streitpunkte zeigen oder aber Rollenspiele, um relevante Handlungsstrategien zu entwickeln.

Eine gezielte Reflexion kann den zweiten problematischen Aspekt, die Überfunktionalisierung des Fernsehens für das Familiensystem, offen legen. Das Fernsehen kann hier als Bindungsstabilisator auftreten oder bei Abgrenzung behilflich sein. „In den Familien der Alleinerziehenden verwischt

das Fernsehen häufig die Generationsgrenzen, indem es ohne Aufwand die Gemeinsamkeit herzustellen hilft, die der Erwachsene zu seiner Erholung braucht“ (Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 268).

Das Fernsehen und das Kind werden zum Teil auch instrumentalisiert, um in Konkurrenz mit anderen Angehörigen (bspw. leiblicher Vater versus allein erziehender Mutter) die Gunst der Kinder zu erobern oder, um insbesondere in Familien mit beiden Eltern und einem Kind, das Bündnis zum Kind zu verstärken. Im Kreis von Geschwistern, aber auch gegenüber den Eltern werden Verhandlungen um das Fernsehen in den Kampf um soziale Positionen eingebunden. Eine (inszenierte) gemeinsame Fernsehsituation der Familie kann akute Konflikte de- eskalieren und „vertagen“.

Wirkt Fernsehen als „Beziehungsgestalter“, sind pädagogische Eingriffe an den Lebensgeschichten hinter den Problemen im Familienleben auszurichten. Fernsehen ist in der Familie dann opportunes Mittel um Beziehungen auszutarieren. Ziel wäre es, bei Interventionen den Kern der Spannungen zu ermitteln. Dabei kann die Analyse des Umgangs mit dem Fernsehen Ansatzpunkt, aber nicht „Allheilmittel“ sein.

Professionelle Hilfeangebote für Familien in Form von Erziehungsberatung, Elternberatung und Familientherapie mögen daher neben der allgemeinen Stärkung von selbst bestimmter Problemlösungskompetenz auch den Fernsehnutzungsstil als Element der Diagnose und die Medienberatung als Feld der Therapie in ihren Behandlungskonzepten integrieren.

In großen Familien ist es sinnreich, die Gruppenprozesse im Geschwistersystem nach zu vollziehen und sich damit auseinander zu setzen. Hier ist das oftmals vorhandene Ungleichgewicht zwischen Vater und Mutter zu beeinflussen. Väter sollten sich hier stärker einbringen.

Der dritte problematische Aspekt zeigt sich in der fragwürdigen Ausgestaltung der Freizeit in den Familien. Hier zeigen sich, neben zweifellos vielen Beispielen einer sinnreichen Freizeitgestaltung, vor allem zwei problematische Richtungen.

Einerseits fehlt es Eltern an Kompetenz aber auch an ökonomischen Mitteln sinnvolle Freizeitgestaltungen für Kinder zu erschließen. Die gilt insbesondere auch für attraktive Alternativen zum Fernsehen. Da Freizeitangebote gegenwärtig vermehrt kommerzialisiert werden und bspw. auch offene Kinder-

und Jugendarbeit weniger gefördert wird, fällt es vor allem kinderreichen Familien und Alleinerziehenden schwer, vorhandene Angebote zu bezahlen. Außerdem bietet sich in diesen Familienformen das Fernsehen als schnell abrufbares Mittel an, anfallende Restzeit der Kinder zu füllen. Aufgrund einer oft erschwerten Alltagsorganisation in diesen Familien ist die verbleibende Zeit ohnehin knapp.

Andererseits zeigt sich bei gegensätzlichen Voraussetzungen vermehrt die modern gewordene Überfrachtung der kindlichen Freizeit durch eine unangemessene Anzahl von fremd kontrollierten Aktivitäten und Förderungen. Vor allem bei kleinen, ökonomisch besser gestellten Familien mit einer sehr starken Leistungsorientierung bleibt die Entwicklung der Selbstbestimmung der Kinder über ihre Freizeit weitgehend auf der Strecke. Anfallende unorganisierte Restzeit wird, wenn überhaupt vorhanden, häufig mit ziellosem und vorwiegend rezeptivem Fernsehkonsum bestritten. Aufgrund der zeitlich engen Durchplanung des kindlichen Tagesablaufes durch die Eltern gestaltet sich dann auch der Verarbeitungsprozess oder das bloße Beenden der Fernsehsendung schwierig.

Pädagogische Eingriffe, die diesen dritten Aspekt bedienen, mögen hier vor allem die Freizeitkompetenz der Familien fördern. Diese Förderung sollte sich im Sinne einer Lebensweltorientierung vollziehen, dabei vor allem die vorhandenen Ressourcen in der Familie und dem direkten Lebensumfeld nutzbar machen und ggf. ausweiten. Dabei sind die Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung zu berücksichtigen und anzustoßen.

Besonders in großen Familien sind einzelne Interessen aber auch Bedürfnisse der Kinder bewusst zu machen. Selbst bei recht unterschiedlichen Interessen und vielen Konflikten ist der Wunsch der Kinder nach gemeinsamen Unternehmungen mit den Eltern (besonders am Wochenende) vorhanden. Um diese zu initiieren, braucht es allgemeine und Freizeit betreffende Aushandlungs-, Planungs- und Organisationsprozesse - die auch unter Begleitung und Beratung von Professionellen anzuregen und (weiter) zu entwickeln wären. Neben bzw. auch in gemeinsamer Freizeitgestaltung ist die Selbstständigkeit von Kindern zu achten (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 265 ff.). „In vielen Familien mangelt es an Sinn für Vitalität und Kreativität von Kindern und die Spielräume, die sie dafür brauchen. Das beginnt

bei den Möglichkeiten, eine anregungsreiche Umwelt innerhalb der Wohnung zu gestalten, und endet bei der Unterstützung der kindlichen Eigentätigkeit durch Interesse, Takt- und pädagogischer Zurückhaltung“ (Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 271).

Zur Freizeitkompetenz gehört ausdrücklich der angemessene Fernsehgebrauch, wobei aktive Beschäftigung mit Inhalten den Lernprozess eher befördert, als zielloses oder gänzlich verbotenes Fernsehen. Dabei sollte das Medium Fernsehen eine Möglichkeit unter vielen Anregungen zur kindlichen Auseinandersetzung mit der Welt und zur interessanten Freizeitgestaltung sein.

Bei allein erziehenden Elternteilen wäre die Stützung primärer Hilfebeziehungen (ebenfalls im Sinne von Lebensweltorientierter Hilfe) zur Vermeidung der isolierten Freizeit der Kinder und der Solidarität mit anderen Eltern dienlich (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, S. 265 ff.).

Burkhardt sieht ebenso die Notwendigkeit den Eltern begleitende Hilfen anzubieten, um die mediale Entwicklung auf Dauer erzieherisch bewältigen zu können. Er betont das weitgehende Defizit, dass Eltern in Konzepte, zur Bildung von (kindlicher) Medienkompetenz nur wenig einbezogen werden. Demgegenüber steht teilweise die mangelnde Einsicht der Eltern, verantwortlich zu sein. Damit einher geht auch die Verweigerung von Hilfestellungen. Diese zeigt sich im Übrigen desgleichen bei anderen Sozialisationsinstanzen. Teilweise fühlen sich Schule oder Kindertageseinrichtungen nur bedingt zuständig.

Einige Erzieher bzw. Pädagogen agieren zumindest kompensatorisch, um Verarbeitungsprozesse der Kinder zu begleiten, andere sehen sich eher in der Pflicht, Medienabstinenz für ihre Zielgruppe zu fordern.

Schulpersonal argumentiert nicht selten aus einer Opferhaltung. Als Leidtragende der kindlichen Fernsehrückwirkung, z.B. des „Montagssyndroms“ oder die kindliche Aufregung generell nach Fernsehgroßereignissen, fühlen sie sich in ihrer eigentlichen Arbeit behindert und verweisen auf Versäumnisse in Elternhaus oder Kindergarten.

Anstelle des Zuständigkeitsgerangels sollte ein koordiniertes, kooperierendes, ineinander greifendes medienpädagogisches Arbeiten angestrebt werden (siehe bspw. Rollenzuschreibung nach Süss, Kapitel 5.2). Dabei sollte die

Familie den zentralen Platz einnehmen bzw. der Ausgangspunkt sein, da gerade hier im frühen und mittleren Kindesalter Medienerfahrungen grundlegend bzw. besonders weitreichend sind. Der kindliche Medienumgang und seine Rückwirkung kann dort am besten beobachtet und (möglichst positiv) beeinflusst werden (vgl. Burkhardt 2001, S. 17 ff.).

Es gibt vielfältige medienpädagogische Orientierungshilfen für Eltern, Lehrer, Erzieher und Pädagogen, bspw. allgemeine und spezielle medienpädagogische Literatur, Broschüren oder Portale, die Kindermedien beurteilen (vgl. auch Süß, S. 63 ff.). Insgesamt sind diese häufig nicht bekannt, werden wenig verwendet und akzeptiert. Zwar steigt mit dem Medienangebot vielfach auch das Interesse der Eltern an erzieherischen Leitsätzen und produktbezogenen Empfehlungen, jedoch insbesondere die besonders Benachteiligten sind aber schwer zu erreichen. „Hier bleibt das Problem, dass Familien, die aus pädagogischer Sicht eine medienpädagogische Qualifizierung am nötigsten hätten, den Wunsch am seltensten äußern“ (Burkhardt 2001, S. 372)

Der Zugang zu Familien durch medienpädagogische Fachkräfte wäre durch Monitoring in Schulen möglich. Hier mögen MitarbeiterInnen medienpädagogisch geschult sein bzw. geschult werden, um in der täglichen Arbeit medienbezogene Problembereiche zu erkennen bzw. auf zunehmendes Interesse von Eltern angemessen zu reagieren und dann in Beratung und Kooperation mit den Eltern Alternativen anzuregen. Ein Austausch von Erfahrungen und Wissen ist im Rahmen aktiver Medienarbeit auch über gemeinsame Projekte mit Kindern und Eltern möglich.

Burkhardt sieht, insbesondere bei schwer erreichbaren Familien, auch die persönlichen Kontakte im Rahmen einer sozialpädagogischen Familienhilfe als Zugang für medienpädagogische Elternarbeit (vgl. Burkhardt 2001, S. 372 ff., auch Rogge 1990, S. 270 ff.).

Neben verschiedenen Theorien zur allgemeinen Elternbildung, (vgl. u. a. Bäuerle 1972, auch Schmitt-Wenkebach 1977) die durchaus auf aktuelle medienbezogene Erziehungsaufgaben übertragbar sind, gibt es in der Medienpädagogik nur wenige Ansätze zur speziellen Elternbildung.

Rogge(1990,1992) beschreibt Schritte einer medienpädagogischen Elternbildung, die Optimierungsprozesse der Medienerziehung zwischen Eltern, Kind und „Medienexperten“ möglich machen sollen. Dieser Einstieg gelingt über

kontinuierliche Beziehungsarbeit als Voraussetzung für eine vertrauensvolle Kooperation. Im Zusammenhang der aktuellen Bedingungen kommt es zu einer Rekonstruktion der elterlichen Sichtweisen zu Mediennutzung und Medienwirkung. Wie sich diese subjektiven Deutungsmuster darstellen, wie Alltagstheorien in der Familie entstehen und wirken, muss gemeinsam reflektiert werden.

Danach lassen sich Deutungs-Veränderungen und eine zunehmende erzieherische Sicherheit der Eltern vor allem über gemeinsame Lernprozesse, die sich für die Eltern eher erfahrungsbezogen als belehrend darstellen und über Selbstwirksamkeit angeregt werden, realisieren.

Konkret soll den Eltern, bezogen auf relevante Situationen in der Familie, geholfen werden, ihren „Fall“ zu lösen. Sie sollen befähigt werden, selbst erkannte neue Methoden des Umgangs im und des Beobachtens von Alltag zu nutzen. Dazu ist systematisches Wissen notwendig, welches theoretisch bzw. wissenschaftlich fundiert, aber durch Professionelle individuell pragmatisch aufbereitet in der jeweiligen Familie im Sinne der Subjekt-orientierten Nützlichkeit vermittelt wird.

Es gilt durch Beratung zum sinnvollen und vor allem **bewussten** Medienumgang das Repertoire an Kriterien zu erweitern, um kindliche und familiäre Wirkungen besser einschätzen und dann auch konstruktiv beeinflussen bzw. bearbeiten zu können (vgl. Burkhardt 2001, S. 135 ff.).

5.5 Medienpädagogische Empfehlungen für Eltern

Bachmair definiert Aufgaben, die einer entwicklungsgerechten Medienerziehung entsprechen. Er appelliert an die generelle Einstellung der Eltern. Dabei mögen diese auch den Kindern eigenes Gelingen zutrauen, dieses fördern und begleiten. Auf dem Weg zu mündigen Entscheidungsträgern einer fortgeschrittenen Medienkompetenz kann das Lernen nur über selbstwirksame Entscheidungen, aus der sich die elterliche Mitbestimmung allmählich zurückzieht, erfolgreich sein. Er betont die **Aufmerksamkeit** für Medieninhalte, um auf dem aktuellen Stand der Kinderinteressen zu sein. Eltern können Inhalte nur aufrichtig beurteilen, also auch gewähren, verbieten und unterstützen, wenn sie sich mit diesen auseinandersetzen, wenn sie sie kennen. Nur dann können sie Erziehungssicherheit gewinnen, faire, auch für sich selbst vertretbare

Entscheidungen treffen. Und nur dann sind sie kompetente und gewollte Gesprächspartner ihrer Kinder. So können ungeordnet erscheinende Aussagen und Rückwirkungen der Kinder verständlicher sein und ggf. entschlüsselt werden. Des Weiteren sind Sendungen und insbesondere symbolische Sequenzen zu beachten. Sie spiegeln die Themen der Kinder, ihre aktuellen Lebenswelt, mit Problemen und freudigen Momenten wider.

Kinder benötigen in ihrer familiären Umgebung **Freiräume**, in denen sie Fernseherlebnisse verbal, nonverbal oder kreativ ausdrücken dürfen. Aufgabe der Eltern ist es, ihnen diese Atmosphäre zu bereiten und zu gewähren. Dazu gehört das Besprechen und Auswerten von Inhalten, das Malen vor allem mit Gleichaltrigen, das Nachspielen, das Erweitern durch Fantasieren oder das körperliche Ausagieren, während oder nach einer Sendung.

Freiraum meint auch zeitliche Dimensionen, die Platz lassen, um Inhalte zunächst selbst aufzuarbeiten. Diese Zeit sollte das Kind, nicht nur nach einer abgeschlossenen Sendung finden, auch bei der generellem Freizeitgestaltung bzw. -organisation sollte Zeit für Ruhe und eigene Gedanken eingeplant werden.

Es lohnt sich, Kindern zu vertrauen. Wenn die Wahlmöglichkeit besteht und ein Repertoire an Kindersendungen angeboten wird, entscheiden sie sich für Kindersendungen, wagen sich aber in ihrer Erregungstoleranz auch schon ein Stück weiter. Eltern sollten den Schutz vor überfordernden Inhalten wahren, jedoch nicht generell Inhalte vorenthalten, die Kinder fordern (vgl. Bachmair 2001, S. 59 ff.).

„Kinder in die Lage zu versetzen, ihre Fantasien und Wünsche sowohl zu erleben als auch am Miteinander mit anderen zu messen, ist deshalb auch eine wichtige medienpädagogische Aufgabe“ (Bachmair 2001, S. 62-63).

Geschichten, Erlebnisse und Bilder dienen Kindern um entwicklungsangemessene Ausprägungen von Zuwendung und Abgrenzung auszuprobieren und zu bearbeiten. Sie können sich in ihren Themen vergewissern.

Dies kann nicht nur in völlig harmlosen Mustern stattfinden. Kinder müssen sich auch vorwärts wagen dürfen, um sich zu entwickeln. Darum kann Mysteriöses, Gewalthaltiges, Machtstrotzendes, Groteskes, wie es ebenfalls z.B. abgeschwächt in Märchen vorkommt, nicht dauerhaft ausgeschlossen werden. Fernsehen bietet insgesamt zwar vieles an, kann aber Kindern nicht alles

geben. Es fehlen die langsam erzählten Geschichten, durch Eltern dargeboten oder von Kindern gelesen und ihrem Tempo interpretiert. Es fehlen die Abenteuer, die alle Sinne ansprechen und einen eigenen, selbstwirksamen Einfluss haben.

Eltern mögen dieses Defizit **ausgleichen**, Anreize für alle Sinne und Gefühle schaffen, die Fokussierung auf einzelne Sinne **ergänzen**. Solche Anregungen müssen Themen und Erlebnisweisen der jetzigen Kinder berücksichtigen. Nur dann sind sie attraktiv und faszinierend, wirken als Prioritäten oder Alternativen in der modernen kindlichen Welt in die sie hineinwachsen, in der für sie „neue Medien“ selbstverständlich dazu gehören.

Eltern müssen dabei überzeugend sein, können Dinge nur einfordern, wenn sie es auch vorleben. Wer selbst viel fernsieht, kann von Kindern nicht Abstinenz verlangen. Wer lesen meidet, kann Kinder nicht für Bücher begeistern und zur Literatur nötigen (vgl. Bachmair 2001, S. 59 ff.).

„Was Kinder immer fasziniert, ist die hautnahe Lebendigkeit von Menschen, die der Bildschirm allein nie bieten kann. Deshalb ist ein Buch plus Nähe mit Menschen plus Lebendigkeit eines Spiels für sie eine lohnende Alternative zum Fernsehen“ (Bachmair 2001, S. 64).

Bachmair führt auch aus, welche Anlagen zur Medienkompetenz besonderer Unterstützung bedürfen. Beim Fernsehen benötigen Kinder kaum Anleitung zur technischen Handhabung des Gerätes. Dafür benötigen sie in der stetig zunehmenden Angebotsmenge orientierende Unterstützung, um ihre Themen zu finden, erfahren und bearbeiten zu können.

Im Vergleich und in der Abgrenzung zu anderen nutzen Kinder immer mehr das Fernsehen, um eine eigene Identität zu definieren: Wer bin ich? Was kann ich? Was mag ich? Neben der subjektiven Abgrenzung suchen sie auch nach Ausprägungen von Schutz und Geborgenheit. Fernsehen bedient beide Aspekte. Unbedingtes Bedürfnis der Kinder ist es, diese Erfahrungen auch reichhaltig im realen Leben probieren und erleben zu können.

Im täglichen Dasein daheim müssen Kinder lernen, ihren Tag zu ordnen und zu organisieren. Kinder lernen bspw. wie man die Schultasche packt, wie man eine Geburtstagsparty veranstaltet, in welcher Form man sich am Haushalt beteiligt oder wie man richtig mit Geld umgeht. Eine solche Ordnung wird auch für das Fernsehen benötigt. Gegenüber ausschließlich fremdbestimmten Limitierungen

ist es sinnreicher, wenn Kinder dabei selbst aktiv sind, ihr Verhältnis zum Fernsehen ordnen und organisieren. Ältere Grundschul-Kinder sind zunehmend in der Lage, ihren Fernsehkonsum zu disponieren.

In Kooperation mit der Familie analysiert man gemeinsam das Fernsehprogramm, selektiert Interessen, inhaltliche und zeitliche Geeignetheit von Sendungen. Diese Auswahl kann durchaus sichtbar in der Wohnung dargestellt werden, bspw. an einer Wandtafel. So wird der Film oder die Sendung vom Zufallsprodukt zum akzeptierten Erlebnis, auf das die Kinder sich freuen. Ein anderer Vorschlag ist ein Stundenkonto, über das Kinder selbst bestimmen. In anderen, vor allem größeren Familien, darf ein Kind eine Sendung pro Tag bestimmen und sehen (vgl. Bachmair 2001, S. 65 ff., vgl. auch Geiser/Baumert/Evans 1997, S. 94 ff.).

Kinder äußern oft im alltäglichen Nebenher, was sie momentan intensiv beschäftigt. Eltern sollten für solche, oft scheinbar nebensächlichen Botschaften stets aufmerksam sein. Kinder äußern sich auch non-verbal in Zeichnungen, Bildern und Spielarrangements, in denen sie ihre Ängste, ihre Erregung oder ihr Glück nach außen tragen (vgl. Bachmair 2001, S. 77 ff.).

Speziell bei überfordernden Inhalten gilt es, Kindern zur Sprache verhelfen. Sie brauchen Mitstreiter und Zuhörer. Bei Spannung und Lustigem sind das meist Gleichaltrige, bei Traurigem und Angsterfülltem bevorzugen Kinder eher die Eltern. Die Eltern sollten hier nach verarbeitungsschwierigen Inhalten eine ruhige, vor allem vertrauensvolle Entspannungssituation schaffen und auf Wunsch bzw. offensichtlichen Bedarf des Kindes Gesprächssituationen sensibel anregen. Gerade Jungen fällt es oft schwer Schutzmechanismen einzusetzen bzw. Verarbeitungsschwierigkeiten zuzugeben (vgl. Bachmair 2001, S. 105 ff.).

Die individuelle Eignung von Sendungen für Kinder ist schwer einzuschätzen. Wie sie wirken, hängt selbst bei vermeintlich besser geeigneten Sendungen vom Lebenszusammenhang und der (von Erwachsenen mitbestimmten) Persönlichkeit des Kindes ab. Fernsehen kann für Kinder ein sinnvolles Probierfeld für die Entwicklung sein, kann aber auch zum Problemfeld werden, wenn es bspw. reale Erfahrungen und Bedürfnisse ersetzt. Das ist eher der Fall, wenn es allgemein an (geeigneten) Wirklichkeitserfahrungen mangelt oder

wenn Ausprägungen kindlicher Aneignung, ob real oder medial, zu stark limitiert werden.

Fernseherziehung hat also nicht nur das Fernsehen zum Gegenstand, sondern auch das allgemeine Verständnis von kindlichen Aktivitäten und Anliegen. Dabei stößt man auf keine reibungslose Erziehungsstrategie. Erziehung bemüht absehbar Konflikte und Umwege. Im Dialog, nicht durch übertriebenen Ausschluss und Erhabenheit, stellt sich zwischen Eltern und Kindern Sicherheit ein. Durch faire Auseinandersetzung und Einbeziehung der Kinder eröffnen sich Möglichkeiten, den Entwicklungsweg angemessen zu begleiten.

Eltern erliegen bei der Beurteilung der kindlichen Perspektive, unter anderem aufgrund ihres fortgeschrittenen Entwicklungsstandes, neben vielen angemessenen Ansichten auch einigen Missverständnissen. Rogge schildert einige dieser Missverständnisse, die er als jahrelanger Vermittler und Berater zwischen Eltern und Kindern (sowie auch in gezielten Studien) erfahren und analysiert hat. Zum Zwecke der Unterstützung der erzieherischen Verantwortung benennt er allgemeine Orientierungen, um Missverständnisse, kindliche Anliegen, Interventionsbedarf auch in elterlicher Eigenleistung zu erkennen und so sinnhaltige Maßnahmen in den familiären Umgang mit dem Medium Fernsehen einzubinden. In dieser Einstellung gelinge es ebenfalls, andere, zukünftige oder aber ähnliche Ausprägungen von kindlichem Medienverhalten begleiten und erzieherisch bearbeiten zu können (vgl. Rogge 2005, S. 9 f.).

Die kindliche Präferenz liegt trotz großer Medienvielfalt auf Aktivitäten, die ohne Präsenz eines Mediums möglich sind. Sie finden auch weiterhin vornehmlich in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und außerhalb der Wohnung statt. Gerade im mittleren Kindesalter erkennt man vermehrt Spuren von Medieninhalten in Spielen, Gesprächen oder auch in der Gestaltung des Zimmers wieder. Das gehört auch zum kindereigenen Verarbeitungsrepertoire und ist oft mit persönlichen Interpretationen und Fantasien angereichert. Fernsehen gehört zur Kinderkultur dazu. Wenn Eltern dies bemerken, stellt sich schnell Widerstand ein. Sie möchten in ihrer Erziehungsverantwortung von ihrem Kind möglichst negative Einflüsse fernhalten.

Ähnlich ist es bei Freunden, die in den Augen der Eltern neben viel Freude auch Probleme und Konflikte mitbringen. Eltern intervenieren hier nicht selten

recht schnell, ohne dass ihr Kind ausreichend die Chance hat, die freundschaftlichen Kontakte zu Gleichaltrigen gestalten und auch negative Anteile einer Freundschaft zunächst selbst ertragen zu lernen. „Eltern greifen vorschnell ein, lassen Kinder wenig Raum und Zeit, Freundschaften auszugestalten oder Frustrationen, die diese mit sich bringen“ (Rogge 2005, S. 27). Umso mehr dann auch noch der Einfluss des Freundes auf das Fernsehen der Kinder empfunden wird, desto „madiger“ wird er vor dem Kind gemacht. Diese Kritik hat oft wenig mit den übrigen Eigenschaften des Freundes zu tun. Eltern missfällt eine „Fernsehbindung“ zu Gleichaltrigen. Es gibt aber nicht den perfekten Freund und kein fehlerfreies Fernsehverhalten. Eltern sollten ein Gefühl dafür entwickeln, nicht vorschnell einzugreifen. Sinnvoll wäre ein Gleichgewicht zwischen notwendigen elterlichen Eingriffen in Form von fairer Kritik und Raum und Zeit, um Frustrationstoleranz zu entwickeln. Dabei kann auch der gleichaltrige Freund wichtiger Verarbeitungspartner sein, denn bei einer z.B. kindlich-spielerischen und fantasievollen Nachbildung von Medieninhalten eignen sich Erwachsene, wenn überhaupt, eher sekundär (vgl. Rogge 2005, S. 20 ff.).

Musik und Geräusche spielen beim Fernseherleben von Kindern eine wesentlich größere Rolle als bei Erwachsenen. Erwachsene sind mehr auf das Bildliche und Zusammenhänge fokussiert. Ungewisses, Erschreckendes, Anstrengendes wird bei Kindern vielmehr durch Geräusche beim Fernsehen mitbestimmt. Hörbares spricht sehr das Gefühl an und lässt so auch eine vermeintlich „harmlose“ Darstellung für Kinder schwierig werden. Den bereits mehr rational entwickelten Eltern fällt es oft schwer, darauf einzugehen, weil sie diese entscheidenden Sequenzen teils „überhören“. Daher erscheint es für Eltern sinnvoll, neben der inhaltlich-bildlichen Einordnung, die Kinder generell noch eher lückenhaft aufnehmen, die Geräusche in Beurteilungen und Hilfestellungen mit einzubeziehen (vgl. Rogge 2005, S. 40 ff.). Sie sollten ein Gefühl für die Beteiligungsgrade die Kinder entwickeln und sich ein Stück weit mehr auf das kindliche Fernseherleben einlassen. Dies nicht nur im Fokus auf den direkt erblickten Fernsehinhalt, sondern auch auf das scheinbar Nebensächliche, Geräusche, Begleiter und die Atmosphäre.

Fernsehsendungen, die Wissen, Werte und Normen vermitteln sollen, werden von Eltern eher akzeptiert als (reine) Unterhaltungsangebote. Diese sind nur

wesentlich wirksam und verständlich, wenn sie an reale Erfahrungen anknüpfen oder wenn reale Erfahrungen durch medial gesehene Wissensimpulse weitergeführt bzw. aufgegriffen werden. Diese Wechselbeziehung von mittelbaren und unmittelbaren Einflüssen mögen Eltern beachten und zum Zwecke der kindlichen Vergewisserung in der direkten Nahwelt fördern. (vgl. Rogge 2005, S. 97 ff.)

Neben vielen erzieherischen Anmerkungen, die sich in Bachmairs Ausführungen einfügen - unter anderem die Aufmerksamkeit für kindliche (Medien-) Inhalte und Interessen oder aber Freiräume der Kinder für Selbstwirksamkeit zu gewähren und zu gestalten - befasst sich Rogge mit der Art der Kritik von Eltern.

Sein Anliegen ist dabei nicht die Kritiklosigkeit von Eltern. Kinder benötigen Kritik. Die Nützlichkeit von kindlichen Erfahrungen und Wissen kann sich nur im Rückgriff auf Meinungen von wichtigen Personen des Sozialen Umfeldes entfalten. Ob als Gegenpol, Optimierungs- oder Betätigungsinstanz, wichtig ist, worauf die Kritik zielt und wie sie von den Eltern formuliert wird. „Medien fordern Kinder heraus, deren Themen und Symbole kreativ zu verarbeiten“ (Rogge 2005, S. 26). Der Mut von Kindern, einen Schritt nach vorne zu wagen, benötigt eine schützende Basis, die im Falle des kindlichen „Übermutes“ bzw. verarbeitungsschwierigen Inhalten Überforderung auffangen kann. Als erstes sollten dort die Eltern bereit stehen. Wird Kritik am Medium unverhältnismäßig persönlich oder ist sie pauschal und entbehrt jeder Grundlage und Wissen um die Sendung, fügt sie sich nicht in die Überlegungen von Kindern ein. Kinder haben zunehmend ein Gespür dafür. Aussagen, wie z.B. „was schaust du da für einen Mist...?!“ werten nicht nur die Sendung, sondern auch die Gefühle der Kinder ab.

Kinder bewerten Inhalte, besitzen zunehmend Kritikfähigkeit und auch sie sortieren Sendungen aus. Jedoch legen sie andere Kriterien zugrunde, Kriterien, die Erwachsene, aufgrund ihrer bereits fortgeschrittenen Entwicklung und aus einem mehr Aspekte umfassenden Repertoire weniger bedienen. Kinder können mit einer begründeten Beurteilung der Eltern in Form von Ich-Aussagen etwas anfangen und brauchen diese als Impuls zur abschließenden Meinungsbildung. Eltern mögen die Bewertung aber nicht für die Kinder übernehmen bzw. abnehmen (vgl. Rogge 2005, S. 36 ff.).

Kinder sollten Medien selbstwirksam entdecken und bedienen, dies ist nötig auf einem an Eltern orientierten und durch diese begleiteten Weg zum mündigen Umgang mit dem Medium Fernsehen. In diesem Sinne beschreibt Rogge zusammenfassend auch lebenspraktische Prinzipien einer elterlichen Medienerziehung.

Sinnreich erscheint es, die kindlichen Motive zum Fernsehkonsum momentan oder langfristig zu betrachten. Dies bei hohen, aber auch bei aktuell niedrigen Nutzungszeiten. Ein Bezug zur Alltagswelt, zu Freizeitangeboten, Bedürfnissen und ggf. Problemen ist dabei herzustellen. Insgesamt sollte das Fernsehen im Tages- oder Wochenablauf einen Platz finden dürfen, ggf. auch als Höhepunkt oder auch mal als „langer Fernsehtag“. Die Tagesorganisation sollte sich aber nicht auf das Fernsehen ausrichten. Gerade hier stellt sich für Eltern die noch maßgeblich an der Tages- und Freizeitorganisation der Kinder beteiligt sind, die Aufgabe, eigene (mediale) Egoismen, die dem Kind als Vorbild dienen oder deren Freizeitgestaltung beschränken können, zu betrachten und eventuell zurückzustellen. Dies betrifft auch den Zugang zum Fernsehen. Ein Gerät am „Esstisch“, neben der Lernecke, frühzeitig im Kinderzimmer oder im Mittelpunkt der Wohnung befördert den Status des Mediums bzw. ist eine Aufforderung zur Nutzung.

Des Weiteren vermindern attraktive, bzw. von Eltern attraktiv gestaltete Freizeit- oder Alltagsaktivitäten eher den Drang nach (übermäßigen) Fernseherlebnissen. Dabei sollte der kindliche Alltag gemeinsam und nicht überorganisiert werden. Das Kind braucht, nach Fernsehsendungen wie auch nach anderen Erlebnissen, Verarbeitungs- und Entspannungszeit.

Regelmäßig sehr hohe Nutzungszeiten können dabei auf unbefriedigende Situationen im Lebensumfeld hinweisen, die eben auch primär in diesem Bereich einer Aufklärung oder Intervention bedürfen.

Es ist wichtig, gemeinsame Absprachen zu treffen und im Dialog auch Maßlosigkeit aufzuzeigen. Dabei brauchen Jüngere engere zeitliche Grenzen und Entspannungsphasen. Mit zunehmendem Alter sollte sich auch die Mitbestimmung und Eigenverantwortung erhöhen.

Kinder agieren im Zusammenhang mit Fernsehen häufig sehr körperlich. Sie bewegen sich stark, werden laut oder „verziehen“ das Gesicht. Körperliche Reaktionen sind wichtig und wirksam für die Verarbeitung und auch den Spaß

an einem Film und sollten den Kindern zugestanden werden. Als Filmbegleiter eignen sich, je nach Inhalt, neben interessierten und nicht „besserwisserischen“ Eltern auch ebenso „zappelige“ Gleichaltrige.

Nicht das Gespräch, sondern kindliches Spiel ist die bedeutendste Form der Nachbereitung. Eltern sollten den Kindern kein Gespräch aufzwingen, sondern zunächst einmal Zeit für kindereigene Verarbeitung lassen. Wenn die eigenen Verarbeitungsformen nicht wirken bzw. wenn Kinder sich überschätzen, ist es wichtig, dass Eltern für eine „Sekundärverarbeitung“ präsent und vertrauensvoll ansprechbar sind (vgl. Rogge 2005, S. 200 ff.).

Gerade am Wochenende entstehen so viele verschiedene Eindrücke, welche sich montags „stauen“ und in der Schule noch präsent sind und ausagiert werden wollen.

Kindern fehlt dann der Ansprechpartner. Der Austausch mit Gleichaltrigen ist aufgrund der schulischen Verpflichtung nur bedingt erwünscht und umsetzbar. Unter den vielen Eindrücken, die im (Regel-)Schulbereich oft wenig „Abbauzeit“ erhalten und so störend wirken können, missfallen den Lehrern besonders die Wiedergabe von Fernsehinhalten - selbst wenn es in der Erlebnisfülle auch nur wenige waren.

Hier fehlt es an Akzeptanz von Eltern, Hort und Schule, dass Fernsehen, wie auch andere Medien, Teil alltäglicher Interaktion und Stück des kindlichen Erlebnisspektrums am Wochenende ist.

Schule müsste generell bei Kindern eine längere „Einstiegszeit“ in die Woche wie z.B. in einem Morgenkreis bieten, um den Verarbeitungstau der Wochenendeindrücke zu entspannen und die Konzentration für schulische Aufgaben wieder zu schärfen.

Parallel bzw. vorausschauend sollten Eltern versuchen, den „Mengen- und Erregungsgrad“ kindlicher Erlebnisse sonntags rechtzeitig „herunterzufahren“ und genügend Verarbeitungszeit und -möglichkeiten einrichten. Dies kann die Konzentration auf die Anforderungen in der Schule befördern, wird aber nicht den zunehmend wichtigen Austausch mit Gleichaltrigen ersetzen können.

6. Quintessenz und Zusammenfassung der wichtigsten Grundsätze zum pädagogischen Umgang mit dem Medium Fernsehen im Grundschulalter

Das Medium Fernsehen besitzt eine inhaltliche und funktionale Vielfalt, also positives Potential aber auch Risiken. Es hat für viele Kinder im Grundschulalter eine erhebliche Bedeutung. Dabei geht der Reiz des Fernsehens nicht nur allgemein von den Inhalten an sich oder von Erzählungen Gleichaltriger aus, sondern Kinder finden Themen ihres Alltags wider und folgen vor allem im Nutzungsverhalten dem Vorbild der Eltern.

Hinsichtlich des kindlichen Fernseherlebens ist trotz vielfältiger Mitwirkung (z.B. durch Gleichaltrige, Lehrer, Erzieher etc.) der elterliche Einfluss entscheidend. Wie Eltern ihren Alltag leben, Freizeit für sich und ihre Kinder organisieren und ihr erzieherisches Bestreben – also das Ausgestalten, Bestätigen und Gegenwirken in der (Medien-) Welt der Kinder – fundiert hier spätere Mediennutzungs-, aber auch allgemeine Handlungsmuster, die Teil der Persönlichkeit des Heranwachsenden werden.

Kinder nutzen das Fernsehen für aufregende Erlebnisse. Sie sehen also, wie auch die meisten Erwachsenen, hauptsächlich Programme die Fiktion, Unterhaltung und (weniger) Informationen transportieren. Aufgrund des Entwicklungsstandes kommt bei Kindern dem Fernsehen, wie anderen Quellen für aufregende Erlebnisse, eine größere Bedeutung mit höherem Wirkungskreis als bei den Eltern zu.

Diese Erlebnisse dienen nicht nur der Fantasieanregung, Unterhaltung und Information, sondern der Ausdehnung und Einordnung alltäglicher Erfahrungen und entwicklungstypischer Orientierungen und dem Kennenlernen anderer Wirklichkeiten. Fernsehvorlieben von Kindern folgen dabei momentanen Interessen, aber auch ihren aktuellen Lebenszusammenhängen.

Kinder benötigen diese Quelle für aufregende und anregende Erfahrungen. Für eine angemessene Medienerziehung der Kinder durch die Eltern ist es daher förderlich, den Kindern diese zuzugestehen und den Umgang damit so gestalten, dass die von Fernsehen ausgehenden Effekte für Entwicklungsaufgaben zweckmäßig sind und konstruktiv nutzbar werden - bzw. nicht kontraproduktiv wirken.

Parallel oder auch alternativ, sollten Eltern (sowie Erzieher und Lehrpersonen) die ursprünglichen Quellen für aufregende und anregende Erlebnisse, die der Bewältigung entwicklungsrelevanter Aufgaben dienen, ebenfalls möglichst attraktiv gestalten. Kinder können sich so auf vielerlei Ebenen ausprobieren und Bewältigungsstrategien für entwicklungstypische Aufgaben und Probleme sammeln.

Das hätte den Neben-Effekt, dass TV-Erlebnisse einen von vielen Einflüssen im Erfahrungsrepertoire ausmachen und somit aus dem, teilweise auch durch Trotz und Spannung, fokussierten Mittelpunkt rücken können.

Ein hohes Anregungsniveau durch die Eltern und andere Bezugspersonen reduziert den Bedarf an medialer Unterhaltung, Spannung und Action und fördert bei Kindern die eigene, auswählende Aktivität.

Es wäre dienlich, wenn Eltern insgesamt versuchen, in dem Bewusstsein zu handeln, dass Kinder zwar die gleichen Medien nutzen, die Inhalte aber entwicklungsbedingt auf eine andere, vielen Erwachsenen oft fremde Art, aufnehmen und verarbeiten (vgl. Theunert/Lenssen/Schorb 1995, S. 41 f., auch Moser 1999, S.147 ff.).

Einer mündigen Medienerziehungsstrategie ist es zuträglich ein Gefühl dafür zu entwickeln, bei welchen Wirkungen Kinder ihre eigenen Bewältigungsstrategien nutzen und/oder unterstützt werden wollen und wo eine Verarbeitung sie überfordern und etwa eine elterliche Unterstützung, Erklärung oder emotionale Zuwendung bedürfen.

Dabei ist es sinnvoll, eigene erwachsene Vorlieben zurückzustellen oder sie zumindest nicht zum Fundament des Erziehungsumganges zu erheben. Eltern und Erzieher sollten vermeiden mit Missachtung, Spott und Trotz - offen oder verdeckt- zu reagieren, da ein Kind noch nicht über ein ausreichendes Entscheidungs- und Differenzierungsrepertoire verfügt. Voraussetzung für Vertrauen und Verarbeitungshilfen der Eltern für die Kinder ist offen auf alle Fernseherlebnisse des Kindes einzugehen.

Als Eltern hat man die Chance auf Fernseherlebnisse auch im Voraus Einfluss zu nehmen. Ziellose Verbote sind dabei selten gewinnbringend, eher fördern sie die Fokussierung auf ein bestimmtes Medium, wie das Fernsehen. Auch der unvorbereitete oder willkürliche Abbruch von Sendungen ist kontraproduktiv. Er

führt zu Misstrauen und behindert den aktiven Verarbeitungsprozess von Inhalten.

Eltern können das Fernseh-Programm kaum ändern aber durchaus die Auswahl. Sie haben das Recht und die Pflicht, den Kindern ungeeignete Sendungen vorzuenthalten und Konsumzeiten zu regulieren. Diese Einschätzung jedoch möge unter Einbezug des beschriebenen kindlichen Blickes erfolgen. Zu berücksichtigen ist bei der Aus- bzw. Abwahl von Fernsehinhalten, wie auch bei anderen relevanten Medien, der Entwicklungsstand und die momentanen Lebensumstände. Dabei ist es sinnvoll, Kindern auch Fernseh-Angebote, soweit das Programm etwas hergibt, zu unterbreiten. Mit zunehmendem Alter wollen und sollten Kinder mitbestimmen und die von Eltern zugestandene Zeit selbst ausfüllen.

Fernsehen passt sich nicht dem Kind an, wenn sie eine Sendung überfordert und keine kindlichen Kompensationsstrategien greifen, bleiben Erklärungen offen und es setzt kein natürlicher Schutz ein.

Hier sind dringend die Eltern gefragt, die Situation zu erkennen und die kindlichen Eindrücke sensibel durch Erklärungen zu beeinflussen.

Bei Filmen ist der kindliche Drang nach bewusst rationalem Verstehen zunächst relativ gering ausgeprägt. Selbst bei zunehmenden kognitiven Fähigkeiten werden Filme vielmehr emotional erlebt, eben dann sind sie attraktiv. Sie bewegen, reißen mit und werden kommentiert. Kinder empfinden sich selbst in der Handlung, sie übernehmen die Rolle in dem Stück. Sie folgen zwar auch Teilen des Stückes, aber interpretieren die Rolle unter Umständen anders und bereichern das Geschehen oft mit viel Fantasie an.

Eltern sollten versuchen, sich in die Lage und Gedankenwelt des Kindes einzufühlen. Der Zugang ist neben dem Nachvollzug der kindlich „gefilterten“ Sicht auf Filmhandlung und Rolle, vor allem durch die persönliche Interpretation und emotionale Weiterführung möglich. „Wer Kindern beim Erwerb der Medienkompetenz und der Verarbeitung des Geschehenen helfen und sie unterstützen möchte, muss in der Lage sein, vom Kind aus zu denken, um ihm gerecht zu werden, es dort abholen, wo es sich emotional befindet“ (Rogge 2001, S. 71).

Kinder wünschen sich durchaus eine Fernsehen begleitende Person, bevorzugt aus ihrer eigenen Altersgruppe. Dies kann die Verarbeitung des Gesehenen fördern und die Fantasie des Kindes bestärken.

Auch Eltern eignen sich prinzipiell als Begleiter. Ihre Anteilnahme ist in besonders abenteuerreichen Episoden erwünscht. Sie können Halt und Sicherheit geben. Im Gegensatz zu Kommentaren Gleichaltriger, missfallen Kindern aber häufig die verbalen Äußerungen des erwachsenen Begleiters. Eltern neigen dazu, vor allem abwertend zu kommentieren oder kindliche Reaktionen zu karikieren (vgl. Rogge 2001, S. 80 ff.).

Der Aufarbeitungsbedarf muss auf der Grundlage des Entwicklungsstandes des Kindes analysiert werden, um eine entwicklungsgerechte Auswahl der Sendungen treffen zu können.

Es gilt die Reaktion des Kindes aufrichtig zu erfassen und nicht mit dem Verweis auf die eigene Rückwirkung „abzutun“.

Beispielsweise Filmsequenzen die für das Kind mit Ängsten besetzt sind und als solche angezeigt werden, müssen ernst genommen werden, auch wenn die eigentliche Darstellung für Eltern banal oder angstfrei erscheint. In erregungsreichen oder scheinbar erregungsarmen Momenten ist nicht in jedem Fall ein vorzeitiger Abbruch zu empfehlen, da gerade das Erleben eines doch noch glücklichen Endes den „natürlichen“ Spannungsabbau fördert. Ein erheblicher Eingriff während einer Sendung sollte nur bei offensichtlicher Kindesgefährdung, z.B. durch drastische Inhalte wie Pornografie oder Blutbäder, erfolgen. Wenn möglich, sollte ein Verbot aber vorher durchdacht, entschieden und mitgeteilt werden (vgl. Rogge 2001, S. 70 ff.).

Gerade die aktive Außendarstellung bzw. die handelnde Imitation und Interpretation von Inhalten der Kinder, versetzt Eltern und Erzieher in Alarmbereitschaft. Sie sehen darin bereits die „schädliche Wirkung des Fernsehens“ und missachten häufig den Versuch und die Notwendigkeit des Kindes, Gesehenes und Erlebtes aufzuarbeiten. Kinder bereiten auch z.B. Leseinhalte auf, den Wandertag im Park oder das Fußballspiel vom Wochenende. Bedeutender ist, was sie tatsächlich und in welchem Entwicklungsstand sie etwas erlebt haben. Eltern mögen im Rahmen eines schadlosen Ausagierens, den Bewegungsdrang von Kindern gewähren.

Gerade die aktive Außendarstellung bietet Eltern und Erziehern die Möglichkeit, relevante Themen der Kinder und deren Deutung von Inhalten zu erfahren. Erst dadurch besteht die Möglichkeit, den Kindern die gesellschaftliche Relevanz oder die Unerwünschtheit im sozialen Umfeld aufzuzeigen.

Kinder benötigen diese Reaktionen der Umwelt. Diese können sie aber nur erfahren, wenn sie Eigenschaften testen und dann zuordnen können. Um den Sozialisationsprozess zu fördern, sollten kritische Anmerkungen zu gesellschaftlichen Normen nicht als Angriff auf die Sendung, sondern konstruktiv-kritisch auf die Verhaltensweisen an sich gerichtet sein und formuliert werden. Kritik muss, besonders bei Kindern, immer eine nachvollziehbare Erklärung beinhalten (vgl. Theunert u. a. 1992, S. 179 f.).

Zusammenfassend sind folgende Grundsätze zum pädagogischen Umgang mit dem Medium Fernsehen von Kindern im Grundschulalter zur Herausbildung eines mündigen Fernsehgebrauchs dienlich:

1. Es sind Fernsehregeln nötig, die den quantitativen und qualitativen Zugang zu Fernsehsendungen betreffen - konsequent aber verhandelbar und handlungsorientiert auf aktive Auseinandersetzung mit dem Medium Fernsehen gerichtet sind.
2. Kindern ist Mitbestimmung und mit zunehmendem Alter und Fähigkeiten eine höhere Selbstverantwortung zuzugestehen.
3. Kindliche Verarbeitungsstrategien und Verarbeitungspartner haben Vorrang und sollten als diese erkannt, beachtet und gewährt werden.
4. Bei auftretenden Verarbeitungsschwierigkeiten sollten Eltern vertrauensvoll für den kindlichen Abruf bereitstehen und sie ggf. unterstützen.
5. Kinder benötigen für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, unter anderem für die Vergewisserung von Werten und Rollenbildern, eine nachvollziehbare Rückwirkung der Eltern im Sinne einer „Reibungsintensiven“ Stütze. Gesellschaftliche Relevanz sollte kritisch, aber dem Kind verständlich aufgezeigt werden.

6. Eltern sollten sich mit kindlichen Fernsehvorlieben und Interpretationen aufrichtig befassen und dabei die Entwicklungsdifferenzen zu Erwachsenen beachten.
7. Neben dem erzieherischen Fokus auf ihre Kinder ist eine stete elterliche Selbstreflexion wichtig.
8. Eltern sollten den Kindern in einem ausgewogenen Verhältnis mediale und reale Erfahrungen bereiten.

Diese Grundsätze mögen vor allem von den Eltern, aber auch im Zusammenspiel mit Bildungsinstitutionen verwirklicht werden. Wenn zur Durchsetzung dieser Grundsätze eine Hilfestellung von außen notwendig ist, sollten bspw. Familienhilfen beratend zur Seite stehen und dabei die Eigenaktivität der Familienmitglieder beachten. Dabei ist auch die Weitergabe von medienpädagogischem, psychologischem und soziologischem Grundwissen von Vorteil.

Erziehungs- und Bildungsinstitutionen müssen sich weiter öffnen. Medienpädagogische Arbeit ist in Abstimmung mit den Eltern zu fördern. Auch unspezialisierte Betreuungs- und Lehrpersonen sollten dabei über medienpädagogische Kenntnisse verfügen und die Abstimmung mit elterlichen Erziehungsmaßnahmen bemühen. Gerade Schulen können in Aktivierung und Begleitung der Kinder die Machart des Fernsehens beleuchten - ihre eigene Urteilskraft und auch Kreativität stärken. Es gilt, eigenes Fernsehverhalten und diesbezügliche Konflikte zu reflektieren und für das Erziehungsverhalten der Eltern Verständnis zu erzeugen.

Im Rahmen von Erziehungs- und Familienhilfen erscheint es sinnvoll, auch Medienerziehung zu thematisieren und Interventionen an spezifischen Problemlagen in verschiedenen Familienformen auszurichten.

Dies gilt äquivalent auch für Jugendarbeit, Jugendhilfe- und Beratungseinrichtungen, die Eltern in ihrem Erziehungsbemühen und Kinder in ihrem Erfahrungs- und Selbstwirksamkeitsbestreben ggf. im koordinierten Zusammenwirken ergänzend begleiten und unterstützen.

7. Literaturverzeichnis

- Altenburg, Erika: Offene Schreibanlässe. Jedes Kind findet sein Thema.
3. Aufl., Donauwörth 2000
- Aufenanger, Stefan: Lustige Gewalt ? Zum Verwechslungsrisiko realer und inszenierter Fernsehgewalt bei Kindern durch humoreske Programmkontexte. BLM- Schriftenreihe Band 38, München 1996
- Asbrand, Barbara/Schmidt, Christine: Beispiele für medienpädagogische Elternarbeit. In: Faust/Schorch(Hrsg.): Medienerziehung konkret. Rieden 2003, S.199-266
- Bachmair, Ben: Abenteuer Fernsehen. Ein Begleitbuch für Eltern. München 2001
- Bäuerle, Wolfgang : Theorie der Elternbildung. Weinheim 1972
- Bandura, Albert: Social cognitive theory of mass communication. In: Bryant/Zillmann(Hrsg.): Media Effects. Advances in theory and research. 2. Auflage , Mahwah 2002, S.121-153
- Bonfadelli, Heinz: Zur Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. In: Mahle(Hrsg.): Langfristige Medienwirkungen. Berlin 1986, S. 47-54
- Burkhardt, Wolfgang: Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern. Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle. Unter Mitarbeit von Stefan Aufenanger. Opladen 2001
- Buß, Michael/Simon, Elisabeth: Fernsehnutzung auf die Spitze getrieben: Die Vielseher. In: Klingler/Roters/Zöllner(Hrsg.): Fernsehforschung in Deutschland. Themen-Akteure-Methoden(Teilband 1). Baden-Baden 1998, S.125-145
- Charlton, Michael/Neumann, Klaus: Rezeptionsanalyse als Strukturanalyse. In: Charlton/Bachmair(Hrsg.): Medienkommunikation im Alltag. München 1990, S. 25- 40
- Charlton, Michael: Kindliche Medienrezeption im familialen Kontext. In: Hoppe-Graff/Oerter (Hrsg.): Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim/München 2000, S.191 -204
- Doelker, Christian: Medienpädagogik in ihrer systemischen Implementierung. In: Haase/Doelker(Hrsg.): Texte über Medien- Medien über Medien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Schriftenreihe Band 4, Baden- Baden 1998, S.17-42

- Dreher, Eva/Dreher, Michael: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In.: Liepmann/Stiksrud (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz, Göttingen 1985, S. 56-70
- Feierabend, Sabine/Klingler, Walter: Was Kinder sehen. In: Mediaperspektiven Nr. 04/ 2007, S. 200- 214
- Gatterburg, Angela: Aliens im Kinderzimmer. In: Spiegel Nr. 20/2007, S. 42-54
- Geiser, Helmut/Baumert, Jürgen/Evans, Robert H.: Auswirkungen der Fernsehnutzung auf Alltagserfahrungen, Kontrollüberzeugungen und Leistungen im Sachunterricht bei Grundschulkindern. In: Marquardt-Mau(Hrsg.): Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1997, S. 77-100
- Glogauer, Werner: Die neuen Medien verändern die Kinder. 3. erweiterte Aufl., Weinheim 1995
- Gleich, Uli: Aggression, Gewalt und prosoziales Verhalten im Kommunikationskontext. In: Six/Gleich/Gimmler(Hrsg.): Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie. Weinheim/Basel 2007, S.158-175
- Hoppe-Graff, Siegfried/ Kim, Hye-On: Die Bedeutung von Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Oerter/Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl., Weinheim/Basel/ Berlin 2002, S. 907-919
- Hoppe-Graff, Siegfried/Oerter, Rolf: 10 Thesen zur Rolle von Spielen und Fernsehen in der Erfahrungswelt von Kindern. In: Hoppe-Graff/Oerter (Hrsg.): Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim/München 2000, S. 231-234
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Stelberg, Klaus.: Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen. Opladen 1996
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. 8.Auflage, Weinheim/Basel 2002
- Jäckel, Michael/Wollscheid Sabine: Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen im familialen Kontext. In: Media Perspektiven Nr. 11/ 2006, S. 585-594
- James, Allison/Prout, Alan: Constructing and Reconstructing Childhood. Comtemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, London 1997

- Kleiter, Ekkehard F.: Film und Aggression. Aggressionspsychologie. Theorie und empirische Ergebnisse mit einem Beitrag zur allgemeinen Aggressionspsychologie. Weinheim 1997
- Kunczik, Michael: Gewalt im Fernsehen. Stand der Wirkungsforschung und neue Befunde. Mediaperspektiven Nr. 03/1993, S. 98-103
- Kunczik, Michael / Zipfel, Astrid: Gewalt und Medien. Ein Studienhandbuch. 5. völlig überarbeitete Auflage, Köln 2006
- Kunczik, Michael: Gewalt im Fernsehen. Stand der Wirkungsforschung und neue Befunde. In: Mediaperspektiven Nr. 04/ 2007, S. 98-107
- Lang- Wojtasik, Gregor/Lohrmann, Karin: Angst-konstruktiver Umgang mit Medien. In: Faust/Schorch (Hrsg.): Medienerziehung konkret. Konzepte und Praxisbeispiele für die Grundschule, Rieden 2003, S.188-198
- Maier, Wolfgang: Grundkurs Medienpädagogik-Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel 1998
- Mattern, Kirsten: Fernsehstars und Kinderalltag. Die Bedeutung von TV-Helden für die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern. Oberhausen 1999
- Mönks, Franz J./Knoers, Alphons M. P. : Das Kind im Kindergarten- und Schulkindalter. In: Ernst Reinhardt Verlag (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München 1996, S. 130-180
- Mönks, Franz J./Knoers, Alphons M.P.: Die Jugendjahre II: An der Grenze zum frühen Erwachsenenalter. In: Ernst Reinhardt Verlag (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München 1996, S. 206-228
- Montada, Leo: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter/Montada (Hrsg): Entwicklungspsychologie, 3. Aufl., Weinheim 1995, S. 518-559
- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen 1999
- Myrtek, Michael/Scharff, Christian: Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchungen zur emotionalen Beanspruchung von Schülern. Bern 2000
- Napp- Peters, Anneke: Familien nach der Scheidung. München 1995
- Orlik, Waltraud u. a.: Mediensymbole und Selbstsymbolisierung- Schritte des Kindes zur Angstbewältigung. In: Charlton/Bachmair (Hrsg.): Medienkommunikation im Alltag. München 1990, S.171 -185
- Otto, Ulrich: Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lage von Kindern in armen Familien. Opladen 1997

- Postman, Neil. Das Verschwinden der Kindheit. 14. Aufl., Frankfurt 2003
- Ridder, Christa-Maria/Engel, Bernhard: Massenkommunikation 2005; Images und Funktionen der Massenmedien im Vergleich. Ergebnisse der ARD/ZDF- Langzeitstudie zur Mediennutzung und –bewertung. In: Mediaperspektiven Nr. 9/2005, S. 422-448
- Rogge, Jan-Uwe: Kinder können fernsehen. Vom Umgang mit der Flimmerkiste. 2. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2001
- Rogge, Jan-Uwe: Kinder können fernsehen. Vom Umgang mit der Flimmerkiste. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2005
- Rogge, Jan-Uwe: Medienbezogene Elternbildung und Familienberatung als lebenspraktische Sozialisationshilfe- einige Essentials. In: Charlton/Bachmair(Hrsg.): Medienkommunikation im Alltag. München 1990, S. 270-280
- Rogge, Jan-Uwe: Kinder und Medien. In: Medien praktisch 4/1992, S.13-18
- Salomon, Gavriel: Psychologie und Medienerziehung, In: Issing, Ludwig J. (Hrsg.) : Medienpädagogik im Informationszeitalter, Weinheim 1987, S. 79 ff.
- Schmitt-Wenkebach, Barbara: Elternbildung als sozialpädagogische Aufgabe. Erfahrungen, Modelle, Vorschläge. Neu Wied/ Darmstadt 1977
- Schneider, Norbert: Der Erwerb von Medienkompetenz - eine Aufgabe der Kulturpolitik. In: Rein(Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbronn 1996, S. 42-50
- Schröter, Ursula: Zur Triade: Eltern-Medien-Kind. In: Fromme, Johannes u. a. (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung, Opladen 1999, S. 153-162
- Schweiger, Wolfgang: Theorien der Mediennutzung. Eine Einführung. Wiesbaden 2007
- Silbereisen, Rainer K.: Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen, In: Oerter/Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl., Weinheim 1995, S. 518-559
- Spitzer, Manfred: Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. 4. Aufl., München 2007
- Six, Ulrike/Gimmler, Roland Kommunikationskompetenz, Medienkompetenz und Medienpädagogik. In: Six/Gleich/Gimmler(Hrsg.): Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie. Weinheim/Basel 2007, S. 271-295

- Six, Ulrike: Exzessive und pathologische Mediennutzung. In: Six/Gleich/Gimmler(Hrsg.): Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie. Weinheim/Basel 2007, S. 356-370
- Six, Ulrike: Medien und Entwicklung. In: Oerter/Montada(Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel 2008, S. 885-908
- Süss, Daniel: Mediensozialisation von Heranwachsenden - Dimensionen-Konstanten-Wandel. Wiesbaden 2004
- Schorb, Bernd: Identitätsbildung in der konvergenten Medienwelt. In: Wagner/Theunert (Hrsg.): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Studie im Auftrag der bayrischen Landeszentrale für neue Medien. BLM- Schriftenreihe Bd. 85, München 2006, S. 146-160
- Theunert, Helga, u. a.: Switchen bis zur nächsten Serie- Wie nutzen Kinder das Fernsehen in Ihrem Alltag? In: Hamburgische Anstalt für neue Medien (Hrsg.): Zwischen Vergnügen und Angst- Fernsehen im Alltag von Kindern, Hamburg 1992, S.19-86
- Theunert, Helga, u. a.: Mit Kopf und Bauch- Wie Kinder mit Fernseherlebnissen umgehen, In: Hamburgische Anstalt für neue Medien (Hrsg.): Zwischen Vergnügen und Angst- Fernsehen im Alltag von Kindern, Hamburg 1992, S. 149-190
- Theunert, Helga, u. a.: Unterm Strich: Ergebnisse und Schlussfolgerungen, In: Hamburgische Anstalt für neue Medien (Hrsg.):Zwischen Vergnügen und Angst- Fernsehen im Alltag von Kindern, Hamburg 1992, S. 191-208
- Theunert, Helga/Lenssen, Magrit/Schorb, Bernd: Wir gucken besser fern als ihr. Fernsehen für Kinder. München 1995
- Tischler, Björn/Moroder- Tischler, Ruth: Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis. 4.Aufl., Frankfurt/Main 1998
- Tietze, Wolfgang: Die Stellung des Fernsehens im leben von Kindergarten-Kindern. Wissenschaftliche Befunde zur kindlichen Mediennutzung. In: Medienerziehung im Kindergarten: Neue Herausforderungen durch private Programmen? Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein- Westfalen 1990, S. 13-34
- Tudlodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen einer handlungs- und entwicklungs- orientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn 1997
- Walper, Sabine: Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Lepenies, Annette u. a. (Hrsg.): Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. München 1999, S. 291-360

Winterhoff-Spurk, Peter: Fernsehen. Fakten zur Medienwirkung. 2. vollständig überarbeitete Auflage, Bern 2001

Weiß, Rudolf: Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2000, S.113-136

Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2006

außerdem:

Statistisches Bundesamt (Wiesbaden):

Pressemitteilung Nr. 216/2004: Titel: Fast jedes siebte Kind wächst bei Alleinerziehenden auf.

URL:http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2004/05/PD04__216__122.psml [Stand 13.04.2008]

Pressemitteilung Nr. 228/2007: Titel: 2006: Geburten, Sterbefälle und auch Bevölkerung gingen zurück.

URL:http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2007/06/PD07__228__126.psml [Stand 13.04.2008]

Pressemitteilung Nr. 418/2007: Titel: Im Osten ist der Anteil alternativer Familienformen höher als im Westen.

URL:http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2007/11/PD07__481__122.psml [Stand 13.04.2008]

KIM-Studie 2006. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger. Forschungsberichte.

Herausgeber: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
Leitung: Kutterhoff, Albrecht/Behrens, Peter, Redaktion: Feierabend, Sabine /Rathgeb, Thomas, Stuttgart 2007 (www.mpfs.de)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel:

„Der pädagogische Umgang mit dem Medium Fernsehen im Grundschulalter“

selbstständig und ohne Benutzung anderer als die angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Überlegungen sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift