

8 Folgerungen für die Prävention problematischer Mediennutzung im Kindesalter

Welche Hinweise ergeben sich aus den Erkenntnissen der Health-Promotion-Forschung zur erfolgreichen Gestaltung präventiver Maßnahmen und den oben dargestellten medienbezogenen Präventionsprogrammen für die Entwicklung eines eigenen Konzeptes zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster im Kindesalter? Diese Frage soll im Hinblick auf die folgenden Merkmale des Präventionskonzeptes beantwortet werden, so dass anschließend eine genaue Definition der Präventionsziele und der gewählten Präventionsinstrumente erfolgen kann:

- Allgemeine Ziele und Reichweite des Programms
- Alter
- Beteiligte Akteure und Institutionen

8.1 Allgemeine Ziele und Reichweite des Programms

Es wurde bereits dargelegt, dass Mediennutzungsmuster bereits im Kindesalter problematische Ausprägungen haben können (vgl. S. 137 - 150 in dieser Arbeit). Insofern existiert bereits im Kindesalter neben der großen Gruppe mit derzeit unproblematischer Mediennutzung, deren medienbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen auch für die Zukunft und insbesondere für Phasen krisenhaften Wandels es zu festigen gilt, eine zweite, kleinere Gruppe, deren aktuelle Mediennutzung bereits das Risiko dauerhaft problematischer Mediennutzungsmuster impliziert. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass „[...] bedeutsame Verhaltens- und Lebensstile sich im Laufe der Sozialisation früh entwickeln und stabilisieren und später nur sehr schwer wieder zu ändern sind [...]“ (Jerusalem, 2006, S. 31), erscheint es wichtig und geboten, mit Programmen der Medienprävention beide Gruppen anzusprechen, also in die primärpräventive Bemühung der Vermeidung problematischer Mediennutzungsmuster auch sekundärpräventive Inhalte einfließen zu lassen. Der praktische Vorteil der Betonung des primärpräventiven Elements liegt zunächst auf der Hand: Ein entsprechendes Programm kann schnell in einer Zielpopulation implementiert werden, ohne vor-

her ein Screening durchführen zu müssen, um besondere Risikoträger oder Kinder mit bereits problematischer Mediennutzung zu identifizieren. Allerdings kann kritisiert werden, dass mit einem solch breiten Präventionsansatz die Belange besonderer Risikoträger beziehungsweise Kinder mit bereits problematischer Mediennutzung nicht ausreichend Beachtung finden und die Maßnahme im Hinblick auf besonders risikoexponierte Mitglieder der Zielpopulation nicht effektiv ist. Dies erscheint aber zunächst als ein technisches Problem und nicht als grundsätzlicher Widerspruch, solange es gelingt, die Belange besonderer Risikopopulationen im Rahmen eines Präventionsprogramms hinreichend zu berücksichtigen.

Ziel muss es also sein, ein im Ansatz sehr allgemeines primärpräventives Programm gezielt um sekundärpräventive Elemente zu bereichern. Einen solchen Weg beschreitet auch die überwiegende Anzahl der oben dargestellten Interventionsprogramme. Ein weiterer bedenkenswerter Aspekt hinsichtlich Ziel und Reichweite eines Präventionsprogramms ist die Einfachheit beziehungsweise Replizierbarkeit seiner Umsetzung. Die Replikation des schulbasierten Medien-erziehungsprogramms von Robinson (1999), welches sich im Hinblick auf eine Reduktion von Aggressivität und Fettleibigkeit bei Grundschulkindern zumindest kurzfristig als effektiv erwies, erfordert beispielsweise einen recht hohen zeitlichen Aufwand und nicht unbeträchtlichen finanziellen Aufwand auf Seiten von Schule und Eltern¹³⁵, so dass zumindest fraglich erscheint, ob ein solches Programm trotz nachgewiesener Effektivität in größerem Maße zur Anwendung kommen kann.

Eine Maßnahme, deren Ziel es ist, medienbezogenes Risikoverhalten von Minderjährigen wirkungsvoll zu verhindern, sollte grundsätzlich den Anspruch haben, nicht nur kurzfristige, sondern auch mittel- und langfristige Wirkungen zu entfalten. Insofern ist darauf zu achten, Prozesse in Gang zu setzen und - mittels Wiederholung und Verstärkung - zu etablieren, die auch nach Abschluss der

135 So umfasste das Programm 18 inhaltlich vorstrukturierte Unterrichtsstunden innerhalb von zwei Monaten, weitere 17 Unterrichtsstunden, in denen kurz die Fortschritte der Schüler/innen bei der Einhaltung vereinbarter Medienzeiten besprochen wurden sowie die Verteilung eines elektronischen Geräts zur Medienzeitbegrenzung, welches im Rahmen der Studie allen Eltern der 106 in der Unterrichtsgruppe befindlichen Grundschüler/innen kostenlos zur Verfügung gestellt wurde (regulärer Preis: 99 US-Dollar (<http://www.tvallowance.com>). Ein Satz Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte mit Handlungsanweisungen und Kopiervorlagen für Schüler-Arbeitsblätter kostet 199,- US-Dollar (<http://notv.stanford.edu>). Wilde, Lauritsen, Saphir und Robinson (2004) weisen zwar darauf hin, dass die Nutzung der elektronischen Medienzeitbegrenzer im Rahmen des Medienunterrichts optional ist, die empirisch nachgewiesenen Effekte des Programms wurden jedoch unter Verwendung dieser Geräte erzielt.

Maßnahme derart weiterlaufen, dass medienbezogenes Risikoverhalten dauerhaft verhindert wird (vgl. Bond & Hauf, 2004, 4. Kriterium: Angemessene Dosierung der Maßnahme). Jerusalem (2006, S. 51) betont, dass soziale Eingebundenheit ein wesentlicher protektiver Faktor gegenüber Risikoverhalten ist. Daher ist es wichtig, nicht nur Lernprozesse und Verhaltensänderungen bei den primären Adressaten der Maßnahme zu initiieren, sondern auch wirkungsvolle Impulse in wichtigen potentiell stützenden Bezugsinstanzen zu setzen und vorhandene Ressourcen in diesen Bezugsinstanzen zu stärken: der Familie, der Peergroup sowie der Schule. Dies entspricht auch der Forderung von Bond und Hauf nach Berücksichtigung vorhandener Stärken und protektiver Faktoren sowie dem Kriterium nach einer system- und ebenenübergreifenden Perspektive der Prävention (vgl. Bond & Hauf, 2004, Kriterien 3 und 5).

In Kapitel 7.2.1 (ab S. 159) wurde bereits darauf hingewiesen, dass in Deutschland eine Vielzahl medienerzieherischer Konzepte und Projekte existiert, ohne dass sich aus den zahlreichen Pilotprojekten bisher ein medien-erzieherischer Standard herausgebildet hat. Ein Grund für diesen Umstand ist wohl auch im weitgehenden Fehlen empirischer Studien zur Wirksamkeit der meisten Projekte zu sehen. Darüber hinaus wurde bereits angesprochen, dass viele, auch evaluierte medienbezogene Projekte sehr spezielle Ziele der Medienkompetenzvermittlung verfolgen und sich auf eher periphere Bereiche der Medienerziehung beziehen (vgl. S. 173 - 179 in dieser Arbeit). Ebenso wurde bereits die häufig defizitäre medienerzieherische Kompetenz von Lehrkräften angesprochen, die im schulischen Bereich der Medienerziehung ein Grund für geringe Umsetzung medienerzieherischer Inhalte sein kann (vgl. S. 168 - 173 in dieser Arbeit). Ein Ziel der zu entwickelnden Maßnahme soll es daher sein, ein für Akteure der Medienerziehung leicht zugängliches, leicht verständliches und effizient einsetzbares Programm zu entwickeln, dessen Akzeptanz eine breitere Implementation über den reinen Pilotcharakter der Maßnahme hinaus gewährleistet.

8.2 *Alter*

Die Auseinandersetzung mit den Belangen und besonderen Eigenschaften der Zielgruppe einer Prävention wird bereits von Bond und Hauf (2004, 6. Erfolgskriterium) betont. Auch wenn die Meinung zunächst einleuchtend erscheint, dass die Prävention problematischer Verhaltensweisen möglichst früh beginnen muss, zumal kindliche Einstellungs- und Verhaltensmuster noch nicht derart habitualisiert und teilweise automatisiert sind, wie dies etwa bei Jugendlichen

oder Erwachsenen der Fall ist, sind verhaltensorientierten Präventionsprogrammen bei Kindern dennoch Grenzen gesetzt.

So betonen Lohhaus und Lißmann insbesondere die Rolle der geistigen Entwicklung von Kindern, die Möglichkeiten und Grenzen präventiver Maßnahmen im Kindes- und Jugendalter determiniert (Lohaus & Lißmann, 2006). Sie verweisen darauf, dass Kinder in unterschiedlicher Weise in der Lage sind, Präventionsinformationen aufzunehmen und zu verarbeiten, diese Informationen auf ihr konkretes Verhalten und dessen Konsequenzen zu beziehen und ihr Verhalten entsprechend zu reflektieren und zu regulieren (ebenda). So konstatieren die Autoren hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten von Kindern im Klein- und Vorschulalter, dass diese noch ein mangelndes Verständnis für die Zusammenhänge und Kausalbeziehungen von Ereignissen haben und insofern für Argumente bezüglich möglicher negativer Folgen eines für sie als angenehm empfundenen Verhaltens schwer empfänglich sind (S. 61). Insbesondere würden von kleinen Kindern oft falsche kausale Bezüge hergestellt. Auch könne aufgrund eines ausgeprägten Egozentrismus des Denkens von kleinen Kindern noch nicht nachvollzogen werden, dass als unangenehm empfundene Maßnahmen (wie zum Beispiel Impfungen oder Verbote), einem positiven Zweck dienen und Akteure, die an solchen Maßnahmen beteiligt sind, ein positives Ziel verfolgen (S. 62). Erst im Grundschulalter sei ein grundlegendes Verständnis für einfache Ursache-Wirkungsbeziehungen vorhanden und es könne bei als einschränkend und unangenehm empfundenen Maßnahmen die Einsicht über einen positiven Zweck und die prinzipielle Gutwilligkeit der ausführenden Akteure entwickelt werden (S. 63). Auch die Möglichkeiten der Verhaltenssteuerung sind stark entwicklungsabhängig. Klein- und Vorschulkinder besitzen noch nicht die entsprechende Kontrolle über ihr eigenes Handeln. So fassen Arnold und Lohaus zusammen, dass Vorschulkinder zwar durch Fremdinstruktion zu bestimmten Handlungen veranlasst werden können, demgegenüber aber weniger leicht dazu, Handlungen zu unterlassen. Erst im Alter von fünf bis sechs Jahren sei die gezielte Handlungshemmung durch Sprache möglich (ebenda, S. 75).

Prävention kann mithin im frühkindlichen Bereich fast ausschließlich fremdkontrolliert (zum Beispiel durch Eltern) stattfinden, da kleine Kinder weder die kognitive noch emotionale Reife besitzen, Präventionsbotschaften korrekt zu verstehen, zu verarbeiten, zu speichern und auf sich selbst zu beziehen. Darüber hinaus besitzen sie - selbst unter der (rein theoretischen) Voraussetzung ausreichender kognitiver Fähigkeiten - noch nicht die entsprechende Kontrolle über ihr eigenes Handeln.

(Eltern-Kind-)Verhältnisorientierte Präventionsansätze können somit durchaus wichtige Grundlagen oder Ergänzungen späterer verhaltensorientierter Prä-

ventionsarbeit sein (ebenda, S. 58 - 59), jedoch werden sie gerade im Hinblick auf Mediennutzungsverhalten die Arbeit mit den Kindern nie ersetzen können, ist doch individuelle Mediennutzung als aktive, individuelle Handlung zu verstehen, bei der Medien absichtsvoll und selektiv zur Befriedigung eigener Bedürfnisse eingesetzt werden (Vogel, Suckfüll & Gleich, 2007, S. 353) und damit vor allem als selbstgesteuerter und der eigenen Reflexion zugänglicher Prozess. In Kapitel 3 (S. 45 - 59 in dieser Arbeit) wurde darüber hinaus darauf verwiesen, dass Kinder erst im Grundschulalter die Fähigkeit besitzen, Medieninhalte so zu verstehen, dass auch Reflexionen über mediale Handlungen und Geschichten möglich sind, dass erst in diesem Alter Realitätsgehalt von Medieninhalten beurteilt werden, insbesondere Werbung von redaktionellen Inhalten unterschieden werden kann. Kinder im Grundschulalter befinden sich also (zumindest im Durchschnitt) auf einer Entwicklungsstufe, auf der ein grundlegendes Verständnis (elektronischer) Medieninhalte erwartet werden kann, während inhaltlich problematische Nutzungsmuster - zumindest im Vergleich zum Jugendalter - noch relativ schwach ausgeprägt sind.

Ein weiteres, wenn auch rein forschungspraktisches Problem ergibt sich bei sehr früh ansetzenden Präventionsprogrammen aus der Tatsache, dass Erfolge von Präventionsprogrammen im Vorschulalter nur sehr aufwändig zu evaluieren sind. Selbstauskünfte der Kinder können kaum standardisiert erhoben werden und sind in ihrer Validität deutlich eingeschränkt. Valide Fremdbeurteilungs- beziehungsweise Beobachtungsinstrumente sind dagegen sehr aufwändig, was wiederum die Gesamtkosten der Maßnahme erheblich erhöht.

Vor diesem Hintergrund ist zu erklären, dass erfolgreiche evaluierte Medieninterventionsprogramme vor allem für Kinder im Grundschulalter dokumentiert sind (vgl. Robinson, Wilde et al., 2001; Rosenkoetter et al., 2004). Es ist allerdings aufgrund der Erkenntnisse der Mediennutzungsforschung (vgl. insbesondere S. 156 - 157 in dieser Arbeit) und der Medienwirkungsforschung (vgl. S. 61 - 124 in dieser Arbeit) darauf hinzuweisen, dass medienbezogene Präventionsprogramme in der Grundschule nicht erst in der vierten Klasse einsetzen sollten. Die Erkenntnisse von Ennemoser und Schneider (2007) weisen beispielsweise darauf hin, dass klare negative Effekte der Unterhaltungsfernsehnutzung auf schulische Leistungen gerade von der ersten bis dritten Klasse nachgewiesen werden konnten. Dies zeigt, dass entsprechende Präventionsprogramme spätestens zu diesem Zeitpunkt ansetzen sollten.

8.3 Beteiligte Akteure und Institutionen

8.3.1 Eltern

Es konnte bereits gezeigt werden, dass Mediennutzungsmuster von Kindern stark durch elterliche Medienerziehung und elterliches Vorbild geprägt sind (vgl. S. 125 - 130 in dieser Arbeit). Die Familie und insbesondere die Eltern bilden für Kinder bis zur Adoleszenz die wichtigste Bezugsgröße und sind insofern ein wichtiger Partner bei der Prävention kindlichen Risikoverhaltens (Elben & Lohaus, 2003, S. 389). Auch konnte gezeigt werden, dass das elterliche Vorbild im Hinblick auf die kindliche Mediennutzung einen wichtigen Einflussfaktor darstellt, sowohl als Regulativ wie auch als Verstärker. Das Ansetzen medienbezogener Risikoprävention im Elternhaus hat somit zweifellos den Vorteil, diejenige Instanz in den Fokus zu nehmen, deren Einfluss auf das kindliche Medienverhalten als besonders groß einzuschätzen ist. Andererseits zeigen die oben berichteten Ergebnisse von Interventionsstudien, dass im Rahmen elternhauszentrierter Interventionsprogramme systematische Ausfälle gerade bei Familien mit problematischen Mediennutzungsmustern zu erwarten sind (Epstein et. al., 2008; vgl. auch S. 188 in dieser Arbeit). und dass sich insbesondere dort vielversprechende Ergebnisse medienbezogener Prävention zeigten, wo neben der Familie andere Instanzen einbezogen wurden (vgl. auch S. 185 - 189 in dieser Arbeit).

Systemische Präventionsansätze, innerhalb derer verschiedene Lebensbereiche und soziale Kontexte von Personen eingebunden werden, gehen, wie bereits dargestellt, von einer besonderen protektiven Kraft sozialer Eingebundenheit gegenüber Risikoverhalten aus (vgl. S. 156 in dieser Arbeit). Über systemische Zugänge, in denen neben dem Elternhaus auch weitere wichtige soziale Kontexte von Kindern, insbesondere die Schule, sowie Gleichaltrige in den Fokus genommen werden, kann es deutlich besser gelingen, mediennutzungsbezogene Defizite oder fehlende Teilnahmebereitschaft an einem Präventionsprogramm in dem einen sozialen Kontext (zum Beispiel Elternhaus oder Peergroup) durch Engagement in einem anderen sozialen Kontext abzufedern.

8.3.2 Schule

Vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen bietet sich die Schule als Zentrum präventiver Maßnahmen an, da aufgrund der allgemeinen Schulpflicht hier ein „Zugriff“ auf alle Kinder möglich ist, da schulzentrierte Präventionen in

der Regel ganze Klassen und damit auch einen großen Teil der Peergroup der Kinder erfasst und da, besonders in der Grundschule, durch die Schule kommunizierte Inhalte auch in Elternhäusern Beachtung finden, die sonst schlecht oder gar nicht erreichbar sind. Jerusalem betont darüber hinaus auch Vorteile für Organisation und Evaluation einer Maßnahme:

„Der weitaus größte Teil der Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen findet in der Schule statt, da Schule einen relativ einfachen Zugang zu repräsentativen Altersstichproben eröffnet und durch ihren organisatorischen Rahmen gruppenbezogene Maßnahmen sowie Planung und Umsetzung von Untersuchungsplänen zur Evaluation der Programmmaßnahmen erleichtert. Zudem verbringen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Alltags in der Schule, die über viele Jahre ihre kognitive, soziale und emotionale Entwicklung und damit auch die Entwicklung gesundheitlicher Risikoverhaltensweisen beeinflusst.“ (Jerusalem, 2003, S. 461)

Die Schule ist demnach prinzipiell ein geeignetes Zentrum eines Präventionsprogramms zur Minimierung medienbezogenen Risikoverhaltens von Kindern. Aufgrund der Überlegungen zu relevanten Altersgruppen einer solchen Präventionsmaßnahme (vgl. S. 193 - 196 in dieser Arbeit), wird deutlich, dass Grundschulen aufgrund des Entwicklungsstandes der Kinder und der zu erwartenden positiven Effekte einer Maßnahme ein besonders geeignetes Umfeld für eine entsprechende Maßnahme bilden.

Neben den *allgemeinen* Vorteilen schulischer Prävention ergeben sich auch weitere *spezielle* Chancen und Vorteile schulischer Prävention, die mit dem konkreten Thema des hier verfolgten Präventionsanliegens zusammenhängen. So betreffen mehrere der in Kapitel 4 beschriebenen Effekte problematischer Mediennutzung die Arbeit von Schulen und Lehrkräften unmittelbar (so zum Beispiel Aggressivität und Schulleistungen) und wecken insofern ein deutliches Interesse bei Lehrkräften und Schulleitungen. In Zeiten sinkender Schülerzahlen¹³⁶ gibt es im Rahmen der Schulentwicklung zahlreiche Bemühungen, das Profil einzelner Schulen - unter anderem eben durch nachweisbare Aktivitäten in der Medienerziehung - zu stärken und einzelne Schulen für Kinder und ihre Eltern attraktiver zu machen.

Es wurde bereits angedeutet, dass insbesondere medienbezogene Präventionsmaßnahmen in Grundschulen auch einige Probleme mit sich bringen. Bereits Grundschulen unterliegen vor dem Hintergrund internationaler Kompetenzvergleichsstudien wie TIMMS einem großen Druck, Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler in so genannten Kernfächern zu stärken. Gleichzeitig werden an die Institution Schule Präventions- und

136 Zwischen 1995 und 2008 sanken die Schülerzahlen an allgemeinbildenden Schulen um knapp 10 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2009, S. 125).

Bildungsanliegen aus ganz verschiedenen Bereichen wie der Ernährungsforschung und der Wirtschaft herangetragen, aber auch der Missbrauchs- und Kriminalprävention, der Sexual- oder der Verkehrserziehung (Kleimann, 2009). Bereits Grundschulen müssen somit den Spagat schaffen zwischen der von Politik und vielen Eltern geforderten Konzentration auf die Vermittlung von Kernkompetenzen und der Ausweitung des Curriculums im Hinblick auf Themen, die bisher nicht zum klassischen Bildungskanon gehörten. In Ermangelung eines eigenen Unterrichtsfachs gilt es demnach, medienerzieherische Bildungsanliegen in den bestehenden Kanon einzugliedern. Eine weitere Herausforderung für die Realisierung eines medienbezogenen Präventionsprogramms in der Grundschule stellt die mäßig verankerte Praxis der Medienerziehung gerade in Grundschulen dar (vgl. die Ausführung in dieser Arbeit zum Status Quo schulischer Bemühungen in der Medienerziehung auf S. 168 - 173).

Vor dem Hintergrund, dass sich insbesondere Grundschullehrerinnen, aus denen sich die Lehrerschaft von Grundschulen zu 88 Prozent rekrutiert (Statistisches Bundesamt, 2009, S. 133), trotz eines deutlichen Problembewusstseins im Hinblick auf kindliche Mediennutzung bisher wenig konkret mit der alltäglichen Medienwelt der Kinder auseinandersetzen und wenig medienerzieherische Inhalte in ihren Unterricht einfließen lassen, ergibt sich hier ein deutlicher Fortbildungsbedarf, wenn gewährleistet werden soll, dass die Prävention medienbezogenen Risikoverhaltens in Grundschulen durch Lehrkräfte geleistet werden soll. Auch das hohe Durchschnittsalter deutscher Lehrkräfte mit rund 48 Jahren (Statistisches Bundesamt, 2006)¹³⁷ kann zu Problemen führen, sind doch die aktuellen Alltagsmedienerfahrungen von Kindern im Grundschulalter, die im Rahmen medienerzieherischen Unterrichts unbedingt anzusprechen sind, weder mit den eigenen kindlichen Medienerfahrungen der Lehrkräfte noch - zumindest im Durchschnitt - mit den Medienerfahrungen ihrer eigenen Kinder zu vergleichen. Vor dem Hintergrund, dass zumindest ein großer Teil der Lehrkräfte ab dem 19. Berufsjahr zu konservativ-pessimistischer Haltung gegenüber neuen Konzepten und ihrer Wirksamkeit tendiert (Huberman, 1989), ist zu erwarten, dass nicht nur Wissensdefizite zur alltäglichen Mediennutzung von Kindern auf Seiten der Lehrkräfte auszugleichen sind, sondern dass bei einem Teil der Lehrkräfte mit einer gewissen Skepsis gegenüber einem Konzept der Prävention medienbezogenen Risikoverhaltens durch die Schule zu rechnen ist.

137 Angaben zum Durchschnittsalter von Grundschullehrkräften in Deutschland wurden vom Statistischen Bundesamt nicht veröffentlicht. Gysbers (2008, S. 240) kommt in seiner für Niedersachsen repräsentativen Befragung zu einem Durchschnittsalter von 46,8 Jahren.

Wenn auf Seiten der Lehrkräfte u. U. einige Problemen bei der Umsetzung zu erwarten sind, kann dennoch als unstrittig gelten, dass nachhaltige schulische Prävention medienbezogenen Risikoverhaltens nur dann erfolgen kann, wenn sie durch die regulären Lehrkräfte, nicht etwa von externen Experten durchgeführt wird. Zwar geben Lohaus, Domsch und Klein-Heßling (2008, S. 501) zu bedenken, dass zumindest jugendliche Schülerinnen und Schüler die Vermittlung präventiver Inhalte am ehesten durch externe Experten wünschen, während Lehrkräfte als Vermittler solcher Inhalte weniger gewünscht werden, dennoch erscheint die Forderung nach der Einbindung externer Experten als eher realitätsfern in Bezug auf den oben formulierten Anspruch der breiten Implementierbarkeit der Maßnahme über einen reinen Pilotcharakter hinaus (vgl. die Ausführungen zu den allgemeinen Zielen des Programms ab Seite 191). So beklagt auch Molderings (2007, S. 70) für den Bereich der Ernährungserziehung in der Grundschule, deren Status dem der Medienerziehung in der Grundschule in vielen Bereichen ähnlich ist¹³⁸, dass die Durchführung des Unterrichts häufig durch externe Experten erfolgt, und die tägliche Unterrichtspraxis in der Schule in nur unzureichend berücksichtigt wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schulen, insbesondere Grundschulen, prinzipiell besonders günstige Voraussetzungen zur Durchführung präventiver Maßnahmen haben, dass es hinsichtlich der Etablierung einer medienerzieherischen Prävention aber auch eine Reihe von Herausforderungen gibt, die es bei der Planung und Durchführung der Maßnahme zu beachten gilt.

8.4 Spezifizierung der Präventionsziele und der gewählten Präventionsinstrumente

Aufgrund der vorstehenden Überlegungen ist es nunmehr möglich, die allgemeinen Ziele des Programms unter Ergänzung grundlegender Schritte zur Zielerreichung zu konkretisieren und damit einen wichtigen Teil des zweiten

138 Ähnlichkeiten zwischen beiden Bereichen existieren etwa bei der frühzeitigen Entwicklung relativ stabiler Ernährungs- bzw. Mediennutzungsmuster, der wichtigen Rolle des Elternhauses sowie der ähnlich oberflächlichen Verankerung von Ernährungserziehung und Medienerziehung in schulischen Rahmenrichtlinien (ein Überblick zu Einflussfaktoren gesunder Ernährung und schulischer Verankerung der Medienerziehung bei Molderings, 2007, S. 7 - 77). Darüber hinaus wird Medienerziehung (etwa im Hinblick auf den Umgang mit Werbung) in einigen Präventionsprogrammen zur Ernährungserziehung als ein Baustein verwendet.

Kriteriums der von Bond und Hauf (2004) entwickelten Erfolgsfaktoren primärpräventiver Maßnahme zu erfüllen:

Ziel des Präventionsprogramms ist es, durch ein

- schulisches Medienerziehungsprogramm,
- welches auf Kinder ab der dritten Grundschulklasse
- und ihr familiäres Umfeld ausgerichtet ist,
- und das von Grundschullehrkräften vermittelt wird,
- die Entwicklung zeitlich, inhaltlich und funktional problematischer Mediennutzungsmuster messbar, nachhaltig und replizierbar zu verhindern
- und bereits bestehende problematische Mediennutzungsmuster aufzubrechen.

8.4.1 Evaluation

Hager und Hasselhorn (2000) verweisen darauf, dass eine Maßnahme nur dann als wissenschaftlich fundiert gelten kann, wenn zumindest ansatzweise Inhalte und Vermittlungsarten theoretisch begründet sind und der empirische Nachweis der Wirksamkeit oder Effektivität der Maßnahme erbracht wurde. Dies entspricht auch dem siebten Kriterium von Bond und Hauf (2004) zur Durchführung erfolgreicher Prävention (vgl. S. 184 in dieser Arbeit). Unter Bezug auf die Evaluation schulischer Maßnahmen spricht Helmke (2009, S. 269) von der Notwendigkeit, die Qualität von Schule und Unterricht kontinuierlich zu prüfen, zu sichern und ggf. zu verbessern. Evaluationen sind demnach gekennzeichnet durch die

- (1) Systematische Erfassung¹³⁹
- (2) der Durchführung oder der Ergebnisse
- (3) eines Programmes oder einer Maßnahme
- (4) verglichen mit vorgegebenen Standards, Kriterien, Erwartungen oder Hypothesen
- (5) mit dem Ziel der Verbesserung des Programmes oder der Maßnahme.

139 Die Tatsache, dass im Rahmen einer wissenschaftlich-systematischen Evaluation die drei Hauptkriterien wissenschaftlichen Arbeitens (Objektivität, Reliabilität und Validität) erfüllt werden müssen, kann dabei als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

Die Evaluation der im Folgenden weiter zu spezifizierenden Maßnahme soll vor allem empirische Effekte der Maßnahme im Hinblick auf noch genauer festzulegende Erfolgskriterien messen. Mittag (2006, S. 99) nennt drei Hauptarten der Evaluation: Die Evaluation der Programmkonzeption, die Evaluation der Programmdurchführung sowie die Evaluation der Programmwirksamkeit. In einer etwas differenzierteren Darstellung unterscheiden Mittag und Hager (2000) fünf verschiedene Evaluationsarten, die sie den vier verschiedenen Stufen des zu evaluierenden Programms zuordnen (siehe Abbildung 2):

Die (1) Evaluation der Programmkonzeption vor der Erprobung des Programms, die (2) formative Evaluation während der Erprobung des Programms, die (3) Evaluation der Programmdurchführung und die (4) Evaluation der Programmwirksamkeit, während der Durchführung des Programms, die (4) Evaluation der Programmwirksamkeit und (5) Evaluation der Programmeffizienz nach Durchführung des Programms.

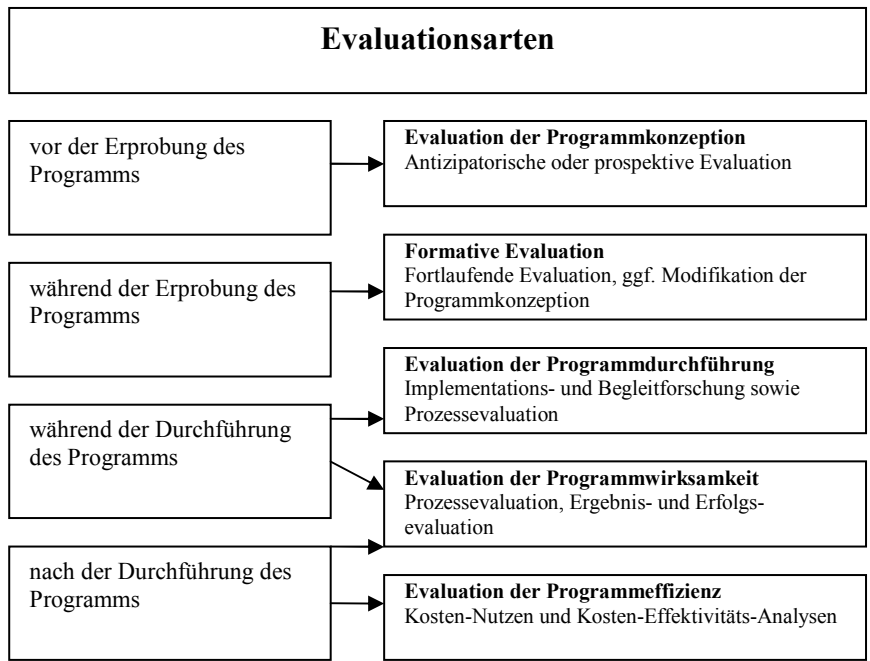


Abbildung 2: Übersicht zur Evaluation von Präventionsprogrammen

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Evaluationsformen im Hinblick auf das hier zu entwickelnde Präventionsprojekt als zentral erachtet werden.

8.4.1.1 Evaluation der Programmkonzeption

Bezüglich der Evaluation der Programmkonzeption macht Mittag (2006) eine Reihe von Durchführungsvorschlägen, um die Angemessenheit der Problemdefinition und der Zielbestimmung des Programms, der Annahmen und Hypothesen zur Wirksamkeit sowie der Annahmen zu eventuellen Nebenwirkungen des Programms zu evaluieren. Außerdem schlägt Mittag einen frühzeitigen Dialog mit den Akteuren der Präventionsmaßnahme über Machbarkeit und Evaluierbarkeit der Maßnahme vor (S. 100 - 104). Wottawa (2006, S. 671) schränkt die praktische Bedeutung der Programmkonzeptionsevaluation allerdings deutlich ein. Das Idealziel, Einschätzungen zur Angemessenheit von Problemdefinition und Zielbestimmung des Programms im Vorhinein zu bewerten, sei, wenn überhaupt, nur bei sehr kleinen, der Grundlagenforschung nahe stehenden Evaluationsansätzen möglich. Normalerweise sei die Zielsetzung der Evaluation zu unklar, zu kontrovers oder zu langfristig, zudem seien die Rahmenbedingungen des Programms in der Regel zu veränderungssensitiv, als dass fundierte (und allgemein akzeptierte) Urteile über Angemessenheit von Problemdefinition und Zielbestimmung möglich seien. Als einziges Mittel, die Angemessenheit von Problemdefinition und Zielbestimmung einem wissenschaftlichen Urteil zugänglich zu machen, kann insofern nur eine möglichst genaue und intersubjektiv nachvollziehbare Begründung der Problemdefinition auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse vorgeschlagen werden. Dies entspricht auch der Forderung Bond und Haufs (2004, Kriterium 1) nach einer Theorie- und Forschungsbasierung bei Entwicklung der Maßnahme.

Bezüglich der Annahmen und Hypothesen zur Wirksamkeit sowie den Annahmen zu eventuellen Nebenwirkungen des Programms verweist Mittag darauf, dass gerade diese Punkte aufgrund mangelnder empirischer Daten immer nur prospektivisch-antizipatorischer Natur sein können (S. 104), allerdings, so Wottawa (2006, S. 673), können Ergebnisse bereits existierender Evaluationsstudien Grundlage einer Einschätzung darüber sein, ob die avisierten Programmziele realistisch sind oder nicht. Ein kurzer Überblick über thematisch verwandte Programme und ihre Evaluation wurde in dieser Arbeit bereits auf den Seiten 185 - 189 geleistet, die bereits skizzierten allgemeinen Ziele des Programms sind vor diesem Hintergrund nicht als unrealistisch einzustufen. Möglich und wichtig erscheint es auch, Mittags Forderung nach einem Dialog mit den Akteuren der Präventionsmaßnahme über Machbarkeit und Evaluierbarkeit der Maßnahme zu erfüllen, so dass dieser Teilbereich der Konzeptionsevaluation in die weitere Planung der Maßnahme einbezogen werden soll.

8.4.1.2 Formative Evaluation und Evaluation der Programmdurchführung

Da Maßnahmen zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster bei Kindern zumindest im deutschsprachigen Raum bisher nicht wissenschaftlich dokumentiert und evaluiert wurden, ist die Forderung nach einer formativen Evaluation gut begründet. In Kapitel 8.1 wurde darauf hingewiesen, dass ein ausdrückliches Ziel ist, ein für Akteure der Medienerziehung leicht zugängliches und leicht verständliches Programm zu entwickeln. Insofern ist es notwendig, gerade diese Punkte bereits während der Erprobung des Programms zu evaluieren, da ein Scheitern der Maßnahme an diesen Punkten mit einiger Wahrscheinlichkeit die gesamte Wirksamkeit des Programms beeinträchtigen würde und zudem die Relevanz des Programms ganz grundsätzlich in Frage stellen würde. Bei Präventionsmaßnahmen an Kindern ergeben sich insbesondere Fragen hinsichtlich der Verständlichkeit und Altersangemessenheit der Programminhalte (vgl. Seite 193 - 196 in dieser Arbeit), so dass es äußerst sinnvoll ist, diese Fragen spätestens während der Erprobung der Maßnahme zu klären. Wenn diese Punkte bereits während der Programmerprobung geklärt werden, ist eine Implementationsforschung während der Programmdurchführung nicht zwingend notwendig, kann aber dennoch Anhaltspunkte über mögliche Probleme in der Programmimplementation liefern. Insbesondere sollten solche Sachverhalte begleitend zur Programmdurchführung erfasst werden, von denen angenommen werden kann, dass sie intervenierende Größen im Rahmen der Programmwirksamkeitsevaluation darstellen.

8.4.1.3 Evaluation der Programmwirksamkeit

Mittag und Hager (2000) unterscheiden zwischen Programmwirksamkeitsevaluationen während des laufenden Programms und nach Abschluss des Programms. Zweifellos ist die Programmwirksamkeitsevaluation nach Abschluss des Programms der Kern aller evaluativen Maßnahmen und wird auch in der hier beschriebenen Maßnahme das entscheidende Kriterium für die Beurteilung des Programms sein. In Kapitel 8.1 wurde zudem deutlich gemacht, dass im Rahmen der Maßnahme darauf zu achten sein wird, Prozesse in Gang zu setzen und - mittels Wiederholung und Verstärkung - zu etablieren, so dass medienbezogenes Risikoverhalten dauerhaft verhindert wird. Die durch diesen Anspruch bereits angedeutete Langfristigkeit der Maßnahme ermöglicht es, durch zwischenzeitliche Effektmessungen angedeutete Entwicklungen der Programmwirksamkeit

zu analysieren und in die Feinjustierung weiterer Programmabschnitte einfließen zu lassen.

8.4.1.4 Evaluation der Programmeffizienz

Wie bei den allgemeinen Zielen des Programms beschrieben, soll es auch darum gehen, ein effizient einsetzbares Programm zu entwickeln, dessen Akzeptanz eine breitere Implementation über den reinen Pilotcharakter der Maßnahme hinaus gewährleistet. Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit die Programmeffizienz eines schulischen Präventionsprogramms im Rahmen einer aufwändigen Effizienzevaluationsstudie geklärt werden muss, da mit Jerusalem (2003, S. 461) darauf verwiesen werden kann, dass schulische Präventionsmaßnahmen unter organisatorischen und ökonomischen Gesichtspunkten sehr günstige Präventionsformen darstellen. Die Frage der Programmeffizienz stellt sich insofern bei einer Maßnahme, die von Lehrkräften mithilfe schulüblicher didaktischer Medien durchgeführt wird, nicht so vordringlich wie bei Präventionsprogrammen mit deutlich schwerer zu erreichenden Zielgruppen.

8.4.1.5 Evaluation - Fazit

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass die Ergebnisevaluation nach Ende des Programms zwar den Hauptteil einer Evaluation ausmachen sollte, dass aber wichtige Erkenntnisse auch durch Einbezug von Teilen einer Konzeptions-evaluation, einer formativen Evaluation und einer Evaluation der Programmdurchführung gewonnen werden können. Insofern sollte die reine Ergebnisevaluation durch Aspekte der angesprochenen Evaluationsarten angereichert werden.

8.4.2 Prävention medienbezogenen Risikoverhaltens in der Grundschule

8.4.2.1 Lehrkräfte als Schlüsselfiguren des Präventionserfolges

Mit der Entscheidung, die Durchführung der Maßnahme in die Hände der regulären Lehrkräfte zu legen, ergeben sich eine Reihe besonderer Herausforderungen, denn Lehrkräfte werden dadurch zu Schlüsselfiguren für den Erfolg der Maßnahme. Ihre Teilnahmemotivation, ihre Kompetenz bei der Vermittlung

der Unterrichtsinhalte und ihre Fähigkeit, Schülerinnen, Schüler und Eltern für die Teilnahme an der Maßnahme zu motivieren, sind entscheidend für Erfolg oder Misserfolg der Präventionsmaßnahme. Nicht umsonst verweisen Bond und Hauf (2004) darauf, dass der Erfolg einer Maßnahme entscheidend von der Zustimmung und Motivation der beteiligten Gruppen (zweiter Teil des Kriterium 2, vgl. S. 184 in dieser Arbeit) und einer Berücksichtigung der vorhandenen Kompetenzen, aber auch der Schwierigkeiten beteiligter Individuen abhängt (Kriterium 5, vgl. S. 184 in dieser Arbeit).

Die Lehr-Lernforschung verweist darauf, dass Unterrichtserfolg von den Eigenschaften und Kompetenzen der Lehrkräfte¹⁴⁰, den vorhandenen Ressourcen und Bedingungen auf Schülerseite¹⁴¹ sowie einer Passung zwischen Unterricht und Schülervoraussetzungen abhängt (Ruf, Hofer, Keller & Winter, 2008), dass aber auch Erwartungen von Lehrkräften über Erfolg einer Unterrichtseinheit bei bestimmten Schülerinnen oder Schülern den tatsächlichen, objektiv gemessenen Lernerfolg beeinflussen ("Pygmalioneffekt", vgl. Bromme et al., 2006, S. 311). Daneben ist auch den motivationalen Grundvoraussetzungen auf Seite der Lehrkräfte Rechnung zu tragen. So wäre es ein grober Fehler, Lehrkräfte als bloße „Ausführende“ eines vorstrukturierten Präventionskonzeptes zu begreifen. Weinert (1998, S. 181 - 183) betont, dass aus organisationspsychologischer Sicht Mitsprache der Beteiligten an einem Prozess fundamental wichtig ist für die Arbeitsmotivation und die Erreichung gesteckter Ziele. Auch wenn darauf hingewiesen wurde, dass es besonders an Grundschulen an medienerzieherischer Praxis und Kompetenz auf Seiten vieler Lehrkräfte fehlt, wäre es fatal, die allgemeine didaktische Expertise von Lehrkräften und die durchaus vorhandenen Erfahrungen von Medienerziehungsexperten unter den Lehrkräften nicht mit einzubeziehen.

- 140 Zur Schwierigkeit, konkrete Eigenschaften „guter Lehrer/innen“ herauszuarbeiten vgl. Bromme, Rheinberg, Minsal, Winteler und Weidenmann (2006, S. 296 - 334). Vielpersprechend erscheint den Autoren der Ansatz, „gute“ Lehrer/innen als Experten zu begreifen (2006, S. 332), die Unterrichtssituationen auf der Basis professioneller Kategorien wahrnehmen (zum Beispiel in Form eines Abgleichens von erfahrungsgemäß erfolgreichen *curriculum scripts* oder *Unterrichtsskripts* mit konkret beobachteten Abläufen), sich aktiv Ziele setzen und diese im Rückgriff auf ein breit gefächertes (Fach-) Wissen verfolgen (S. 305 - 306).
- 141 Gage und Berliner (1996, S. 49 - 225) nennen hier insbesondere die kognitive Entwicklung der Schüler/innen (Intelligenz, Sprachentwicklung, moralische Entwicklung) sowie kulturspezifische, geschlechtsspezifische und begabungsspezifische Unterschiede. Wild, Hofer und Pekrun (2006) ergänzen die Lernmotivation der Schüler/innen, die Anwendung angemessener Lernstrategien und die Fähigkeit zur funktionalen Regulierung von Emotionen.

Ein Präventionsprogramm, das durch Lehrkräfte vermittelt werden soll, muss demnach insbesondere die Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkräfte berücksichtigen, um erfolgreich zu sein und möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Dabei werden die folgenden Voraussetzungen als entscheidend für den Erfolg der Maßnahme erachtet:

- (1) Die Lehrkräfte müssen von der Notwendigkeit des Medienunterrichtes überzeugt sein.
- (2) Die Lehrkräfte müssen die Schule als einen geeigneten Ort für Medienprävention ansehen.
- (3) Die Lehrkräfte müssen von der potentiellen Wirksamkeit der Maßnahme überzeugt sein.
- (4) Die Lehrkräfte müssen von der didaktischen Konzeption der Maßnahme überzeugt sein.
- (5) Die Lehrkräfte müssen die Durchführung von Medienunterricht vor Eltern und der Schulleitung rechtfertigen können.
- (6) Die Lehrkräfte müssen in ihrer Expertise, ihren eigenen Vorstellungen der Unterrichtsgestaltung und ihrer eigenen Meinung zum Präventionsgegenstand ernst genommen werden.
- (7) Das Unterrichtskonzept muss den didaktischen und inhaltlichen Kompetenzen und Vorstellungen möglichst aller beteiligten Lehrkräfte entsprechen und genügend Hilfestellungen bei der Durchführung der Maßnahme bieten.
- (8) Die Maßnahme muss den materiellen Ressourcen der beteiligten Schulen angepasst sein.

Um die oben aufgeführten Erfolgskriterien der Maßnahme auf Lehrerseite erreichen zu können, werden die folgenden Instrumente als passend erachtet: *Fundierte Konzeption* (Punkte 2-8), *gute Schulung der Lehrkräfte* (Punkte 1-5), und *Einbindung der Lehrkräfte in die Konzeption* (Punkte 6-8). Nachfolgend sollen die theoretischen Überlegungen zur inhaltlichen Konzeption der Maßnahme dargelegt werden. Die Beschreibung von Schulung der Lehrkräfte und die Einbindung der Lehrkräfte in die Konzeption werden im nächsten Teil dieser Arbeit, der Beschreibung der Programmdurchführung dargelegt.

8.4.2.2 Konzeption

8.4.2.2.1 Integration von Medienerziehung in bestehende Curricula

Um die praktische Etablierung von Medienerziehung und Prävention medienbezogenen Risikoverhaltens in der Grundschule zu rechtfertigen, kann neben der

gesellschaftlichen Notwendigkeit und den präventionspraktischen Überlegungen zur Schule als besonders geeignetem Raum für präventive Maßnahmen auch auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Bereich der Mediennutzung verwiesen werden. Aktuelle Richtlinien und Lehrpläne enthalten zahlreiche Verweise auf die Notwendigkeit und die Möglichkeiten medienbezogener Handlungsmöglichkeiten in der Grundschule¹⁴².

Insbesondere der Sachunterricht bietet sich als Ankerpunkt eines solchen Programms an. So argumentiert Mitzlaff:

„Die Primarstufe gilt als erster Ort einer systematischen schulischen Medienbildung [...] Auf Grund seiner Zielsetzung, seiner inhaltlichen Struktur und seiner besonderen didaktischen Konzeption erscheint der Sachunterricht als ideales Zentrum dieser grundsätzlich fächerübergreifenden (cross-curricularen) Aufgabe; analog zur „Umweltbildung“ bzw. einer „Bildung für nachhaltiges Denken und Handeln“ [...] kommt ihm die Rolle eines Zentrationsfaches der frühen Medienbildung zu.“ (Mitzlaff, 2007, S. 182)

Zu möglichen Inhalten medienbezogener Handlungsmöglichkeiten im Sachunterricht erklärt Mitzlaff, kritische Medienbildung bleibe nicht beim Medien-Handling und bei Medienkunde stehen, sondern frage „schon früh nach den individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen der Medien“ (S. 184). Der Sachkundeunterricht sei „*der Ort schlechthin* für die technik-, medien- und innovationskritische Reflexion und die kreative Suche nach Handlungsalternativen“ (ebenda, Kursivsetzung im Original).

Mitzlaffs Einschätzungen decken sich mit den Vorgaben zu Inhalten des Sachunterrichts in den Rahmenlehrplänen zum Sachunterricht verschiedener Bundesländer. So heißt es im gemeinsam erarbeiteten Rahmenlehrplan der

142 So konnten Müller und Tulodziecki für Nordrhein-Westfalen zeigen, dass nordrhein-westfälische Richtlinien bereits im Jahr 2000 vielfältigen Spielraum für medienbezogener Aktivitäten gaben und dass in den Lehrplänen der einzelnen Fächer „zahlreiche explizite Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer“ zur Praktizierung von Medienbildung in der Grundschule zu finden waren (Möller, D. & Tulodziecki, 2000, S. 383 - 384). Ähnliches zeigt auch ein Blick in die aktuellen Rahmenrichtlinien und Lehrpläne anderer Bundesländer, ohne dass an dieser Stelle ein systematischer Überblick über die Situation in allen Schulfächern und in allen Bundesländern geleistet werden kann. Die entsprechenden, einstimmig beschlossenen, Dokumente der Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder sowie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zeigen jedoch, dass die prinzipielle Wichtigkeit von Medienbildung und eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte von allen Bundesländern anerkannt wurde (vgl. den kurzen Überblick bei Gysbers, 2008, S. 21 - 22). Im Folgenden wird exemplarisch auf Rahmenlehrpläne der Bundesländer Brandenburg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen eingegangen, weil die gemeinsamen Lehrpläne dieser Länder für Berlin, dem Umsetzungsort des hier beschriebenen Präventionskonzeptes (zu den Gründen der Ortswahl vgl. S. 234 in dieser Arbeit), entscheidende Bedeutung zukommt.

Länder Brandenburg, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern, neben dem rezeptiven und kreativ produktiven Mediengebrauch im Sachunterricht trete „mit der Reflexion des eigenen Mediengebrauchs die kritische Beurteilung des Einsatzes von Medien und ihrer aktiven Auswahl hinzu.“ (Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport Berlin & Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2004, S. 29). Weiter heißt es dort: „Mit zunehmender Sicherheit im Umgang mit verschiedenen Medien werden die Schülerinnen und Schüler auch sensibel für deren Risiken und lernen, sie verantwortungsbewusst zu nutzen.“ (S. 30). Dabei wird für den Sachunterricht der ersten und zweiten Klasse die Anforderung formuliert, die Schülerinnen und Schüler „sollen sich mit Medienerfahrungen auseinandersetzen“, als Inhalte dieses Unterrichts werden unter anderem die „maßvolle Fernseh- und Computernutzung“ genannt (S. 37). Für die dritte und vierte Klasse findet sich die Anforderung „Medienangebote begründet auswählen und kritisch bewerten“, wobei unter den Unterrichtsinhalten darauf verwiesen wird, dass diese Anforderung für Informations-, Kommunikations- und auch Unterhaltungsmediennutzung gelte und die zu behandelnden Medien Buch, Zeitschrift, Radio, aber auch Fernsehen, Film und Computerspiel seien (S. 45).

Der Sachkundeunterricht ist nach Mitzlaff (2007, S. 184) Zentrum medien-erzieherischen Handelns in der Grundschule. Keineswegs sei er aber alleiniges Fach der Medienerziehungsvermittlung, sondern strahle auf die anderen Fächer aus und werde durch die genuinen Beiträge dieser Fächer zur Medienerziehung flankiert und erweitert. Basis- beziehungsweise Schlüsselkompetenz von Medienkompetenz bleibe Lesekompetenz. Damit kommt auch dem grundschulischen Deutsch- beziehungsweise Sprachunterricht als Fach der Vermittlung medienerzieherischer Inhalte besondere Bedeutung zu. Auch für den Deutschunterricht finden sich in den Rahmenlehrplänen der Bundesländer konkrete Anforderungen und Inhaltsvorschläge bezüglich medienerzieherischer Inhalte. Die Behandlung der Nutzung elektronischer Medien und ihrer Nutzung im Deutschunterricht, wird im Rahmenlehrplan Deutsch für Grundschulen der Länder Brandenburg, Berlin, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern damit begründet, dass unter Verwendung eines weiten Textbegriffs elektronische Medieninhalte ebenfalls als Texte anzusehen seien. Dieser Textbegriff schließe „literarische Texte ebenso wie Sach- und Gebrauchstexte ein. Er bezieht sich auf Texte in Printmedien, audiovisuellen und digitalen Medien und berücksichtigt kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte“ (Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport Berlin, Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen &

Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2004, S. 28). Weiter heißt es dort, im Deutschunterricht der Grundschule „werden die Medienerfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und weiterentwickelt. Sie lernen, Medien kriterienorientiert so auszuwählen, dass ihre Nutzung mit den gesetzten Zielen und Absichten übereinstimmt“ und lernen unter anderem „Medienangebote kritisch zu bewerten“ (ebenda). Für den Deutschunterricht der dritten und vierten Klasse werden dabei die Anforderungen formuliert, Medienerfahrungen sollten reflektiert und Merkmale und Wirkungen von Medien miteinander verglichen werden (S. 38).

Der Sach- und der Deutsch/Sprachunterricht bieten somit eine Fülle inhaltlicher Ankerpunkte für die Einbettung einer medienerzieherischen Präventions-einheit zur Vermeidung problematischer Mediennutzungsmuster im Kindesalter. Insofern eröffnet sich schulischer Unterrichtsprävention im Bereich der Medien-erziehung besonders dann die Chance für eine Implementierung im Unterricht, wenn es gelingt, Unterrichtsmedien¹⁴³ und Methoden zu verwenden, die den Gegebenheiten und Lernzielen beider Fächer entsprechen. Da in der Grundschule zu erwarten ist, dass der Deutsch-/ Sprachunterricht und/oder der Sachkunde-unterricht in der Regel von der Klassenlehrerin beziehungsweise dem Klassen-lehrer durchgeführt wird, erscheint es zudem möglich, dass es dieser Lehrkraft aufgrund ihres großen Gesamtstundenkontingentes in der Klasse möglich ist, Medienerziehungsinhalte zeitlich relativ variabel im Unterricht einzubringen und unter Umständen in mehreren Fächern, insbesondere dem Deutsch und dem Sachkundeunterricht, medienerzieherische Inhalte zu thematisieren.

8.4.2.2.2 Unterrichtsinhalte und -aufbau

8.4.2.2.2.1 Vorüberlegungen

In Kapitel 6 wurden drei unterschiedliche Dimensionen problematischer Mediennutzung definiert, die zeitlich problematische Mediennutzung, die inhalt-

143 Der didaktische Medienbegriff ist dabei vom kommunikationswissenschaftlichen Medienbegriff und dem alltäglichen Gebrauch des Wortes „Medien“ deutlich zu unterscheiden. Voß und Kerres (2008) bemerken hierzu: „Didaktische Medien beinhalten immer - mit einer bestimmten Intention aufbereitete - mediale Inhalte bzw. arrangierte mediale Umgebungen. Es geht um Lehrbücher, Videos, Computersimulationen oder digitale Folien, aber auch um alle für Lehr-Lern-Zwecke medial aufbereiteten Inhalte sowie um das lernförderliche Arrangement von mediengestützten Umgebungen in Unterrichtsräumen oder im Internet.“ (S. 158).

lich problematische Mediennutzung sowie die dysfunktionale beziehungsweise pathologische Mediennutzung. Es wurde durch die vorangehenden Ausführungen deutlich, dass diese Dimensionen problematischer Mediennutzung nicht unabhängig voneinander sind, sondern sich gegenseitig verstärken können. So erhöhen hohe Mediennutzungszeiten bei Kindern die Gefahr einer intensiveren Nutzung nicht altersgemäßer Medieninhalte. Zeitlich und inhaltlich problematische Nutzung erhöht das Potential schulischer und sozialer Probleme, denen unter Umständen im Zuge dysfunktionaler Stressregulation zunehmend ausweichend durch Flucht in exzessive Mediennutzungsmuster begegnet wird.

Aufgrund der Komplexität möglicher negativer Medienwirkungszusammenhänge wird schnell deutlich, dass es aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler sowie aufgrund beschränkter zeitlicher Ressourcen im Rahmen grundschulischen Medienunterrichtes kaum möglich ist, die verschiedenen Formen problematischer Mediennutzung im Rahmen einer Unterrichtseinheit gleichzeitig anzusprechen. Andererseits zeigt der oben schablonenhaft skizzierte Prozess der Entwicklung problematischer Mediennutzungsmuster, dass insbesondere die Vermeidung hoher Mediennutzungszeiten ein wichtiger Schlüssel zur Vermeidung inhaltlich problematischer und dysfunktional-pathologischer Medienutzung ist. So konnte insbesondere die Studie von Robinson und Kollegen (1999; 2001) zeigen, dass eine auf Reduktion kindlicher Mediennutzungszeiten gezielte Unterrichtsintervention offenbar geeignet ist, auch gewalttätige Verhaltensweisen zu reduzieren, welche vor allem mit inhaltlich problematischer Mediennutzung assoziiert werden.

8.4.2.2.2 Das SMART-Modell

Da das im Rahmen der Studie von Robinson entwickelte Unterrichtsprogramm SMART (SMART: Student Media Awareness to Reduce Television) für Grundschülerinnen und -schüler im Alter von neun Jahren konzipiert wurde, ist eine prinzipielle Orientierung an den verwendeten Unterrichtsmethoden und -inhalten möglich. Die Besonderheit dieses von der Stanford Medical School publizierten Programms (vgl. Wilde et al., 2004) besteht im Gegensatz zu anderen Präventionsprogrammen mit medienerzieherischen Inhalten darin, dass allein die Nutzung von Fernsehen, Video, DVD und Computerspielen thematisiert wird, nicht etwa Gewalt, Übergewichtigkeit oder andere mit problematischer Medien-

nutzung assoziierte Probleme¹⁴⁴. Das Programm versteht sich explizit nicht als Intervention zur Förderung von Medienkompetenz (engl.: media literacy) und vermittelte keine Kompetenzen in der kritischen Mediennutzung (Robinson, Saphir, Kraemer, Varady & Haydel, 2001, S. 180), sondern fokussierte allein den „zeitfressenden Charakter“ der Nutzung elektronischer Medien in Kombination mit Überlegungen und Vorschlägen zur alternativen Freizeitgestaltung. Die Original-Unterrichtseinheit fand 1996 bis 1997 statt und wurde durch eine summative Effektevaluation begleitet (eine Pre- und eine Post-Messung). Untersucht wurden N=227 Schülerinnen und Schüler in zwei Schulen in vergleichbaren Stadtteilen. 106 Schülerinnen und Schüler besuchten eine dritte oder vierte Klasse in der Interventionsschule, 121 Schülerinnen und Schüler besuchten eine dritte oder vierte Klasse in der Kontrollschule. Bezüglich der kindlichen Mediennutzung konnte Robinson nachweisen, dass die wöchentlichen Medienzeiten der Schülerinnen und Schüler, welche an der Medienunterrichtseinheit teilnahmen, von 22,7 Stunden (Fernseh-, Video/DVD- und Computerspielzeiten addiert) auf 13,6 Stunden reduziert wurden, während die Medienzeiten in der Kontrollgruppe weitgehend stabil blieben (24,8 Stunden zum ersten Messzeitpunkt, 23,9 Stunden beim zweiten Messzeitpunkt) (Robinson, 1999, S. 1565)¹⁴⁵.

144 Im Rahmen der Unterrichtseinheit wird über mögliche negative Wirkungen der exzessiven Nutzung elektronischer Medien durchaus gesprochen, sie enthält aber keine spezifischen Anleitungen oder Übungen zur Vermeidung von Gewalt oder zur Übergewichtsreduktion. Mit der Betonung dieses Umstandes versuchen die Autoren zu belegen, dass die Interventionseffekte hinsichtlich Gewaltreduktion und Übergewichtsreduktion kausal der Reduktion elektronischer Medienzeit zuzuschreiben waren, nicht etwa Unterrichtsinhalten bezüglich der „abhängigen Variablen“ Aggressivität und „Fettleibigkeit. Hinsichtlich der Fettleibigkeitsreduktion führt diese Aussage aber etwas in die Irre. In Robinsons (1999, S. 1562) Artikel zum Effekt des Programms auf Übergewichtigkeit von Kindern heißt es, das Programm habe keine Botschaften dahingehend vermittelt, elektronische Mediennutzung *speziell* durch aktive beziehungsweise sportliche Freizeitbetätigung zu ersetzen. Im von Wilde und Kollegen publizierten Unterrichtsprogramm der Stanford-Studie wird aber sportliche Betätigung als eine von mehreren alternativen Freizeitmöglichkeiten zur Mediennutzung vorgestellt (Wilde et al., 2004: Lesson 5-6, S. 37 - 48). Damit wird sportliche Betätigung zwar nicht *speziell* hervorgehoben, aber den Kindern durchaus als sinnvolle Freizeitaktivität vermittelt.

145 Die Elternangaben zu den Medienzeiten in Interventions- und Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt weichen von den oben berichteten Angaben der Kinder zwar etwas ab, bestätigen aber die eindeutigen Effekte der Intervention: Wöchentliche Nutzung von Fernsehen, Video, DVD und Computerspielen in der Interventionsgruppe vor der Unterrichtseinheit: 19,23 Stunden; Nutzungszeiten nach der Unterrichtseinheit: 14,17 Stunden; Nutzungszeiten in der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt: 22,02 Stunden; Nutzungszeiten in der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt: 21,23 Stunden.

Die Unterrichtseinheit bezieht sich ausdrücklich auf die sozial-kognitive Lerntheorie und deren Kriterien erfolgreichen Lernens (Bandura, 1979; Robinson, Wilde et al., 2001; Wilde et al., 2004) mit dem Ziel, das Mediennutzungsverhalten von Grundschulkindern so zu ändern, dass Mediennutzungszeiten reduziert und Medien selektiver genutzt werden (Wilde et al., 2004, S. 3). Innerhalb des Unterrichts wird mit Präsentation, (von der Lehrkraft assistiertem) Nachvollzug und Nachahmung erfolgreicher Verhaltensmodelle gearbeitet, mit Selbstverpflichtungen in Form von Klassenverträgen sowie mit dem Einsatz verstärkender und motivierender Elemente wie der Verleihung von Urkunden für erreichte Teilziele sowie der Stärkung des Gemeinschaftsgefühls in der Klasse, indem sie bei der Erreichung bestimmter Ziele gegen andere Klassen derselben Schule antrat¹⁴⁶. Darüber hinaus werden Eltern in regelmäßigen Abständen über die Hintergründe und Fortschritte des Unterrichtes informiert und werden ermutigt und angeleitet, die Fortschritte ihrer Kinder zu fördern, zu loben und durch Änderung eigenen Medienverhaltens sowie durch gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern zu verstärken.

146 Nach Gage und Berliner (1996, S. 354 - 360) ist die Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls in der Klasse ein geeignetes Mittel zur Stärkung der Lernmotivation. Einerseits können auch leistungsschwächere Schüler so am Erfolg der Gruppe teilhaben, andererseits werden, bei entsprechender didaktischer Steuerung, leistungsstärkere Schüler/innen motiviert, andere Schüler/innen beim Erreichen bestimmter Ziele zu unterstützen.

Tabelle 2: Aufbau des SMART-Medienerziehungsunterrichts (eigene Zusammenfassung und Übersetzung der Übersicht von Wilde et al. (2004))

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
1	35-45	Die Schüler/innen werden darauf aufmerksam, wie viel Fernsehen sie schauen. Die Schüler/innen erstellen eine Übersicht, wie viel Zeit die gesamte Klasse mit Fernsehnutzung verbringt. Die Schüler/innen erhalten einen Elterninformationsbrief.	Die Schüler/innen entschlüsseln ein Wort-Puzzle, berechnen ihre gestrigen Fernsehnutzungszeiten, erstellen gemeinsam eine Übersicht der Fernsehnutzungszeiten der gesamten Klasse und diskutieren über ihre Fernsehgewohnheiten. Außerdem erhalten die Schüler/innen einen Elternbrief, in dem Eltern kurz die Hintergründe der Unterrichtseinheit erklärt werden. Dies schließt die Vermittlung grundlegender Erkenntnisse der Mediennutzungsforschung und Medienwirkungsforschung ein.
2	30-40	Die Schüler/innen werden aufgefordert, eine Woche lang ein Medientagebuch zu führen, in dem sie ihre Fernseh- und Videozeiten und ihre Computerspielzeiten notieren.	Die Schüler/innen werden mit der Methode des Medientagebuchs vertraut gemacht und werden aufgefordert, in der nächsten Woche ihre Nutzung von Fernsehen, Video, DVD und Computerspielen zu erfassen.

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
3	45-55	Die Schüler/innen sollen lernen, dass sie eigentlich andere Freizeittätigkeiten dem Fernsehen vorziehen. Die Schüler/innen werden mit negativen Effekten der Mediennutzung vertraut gemacht. Die Schüler/innen erhalten einen Elterninformationsbrief.	Die Schüler/innen reden über Aktivitäten, die sie mögen, erstellen eine Liste mit negativen Effekten der exzessiven Fernsehnutzung und lösen ein Buchstabenrätsel auf einem Arbeitsblatt, dessen Lösung lautet: „<i>Schalte den Fernseher aus und hab Spaß!</i>“. Außerdem erhalten die Schüler/innen einen Elternbrief, in dem Eltern kurz die Hintergründe des „<i>Schalt-aus!</i>“-Konzeptes (siehe 4. Stunde) vorgestellt werden, sie auf die Wichtigkeit von alternativen Freizeitaktivitäten hingewiesen werden und einige Möglichkeiten gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern vorgestellt werden.
4	25-35	Den Schüler/innen wird das „<i>Schalt-aus!</i>“-Konzept vorgestellt. Die Schüler/innen werden mit den Stufen des „<i>Schalt-aus!</i>“-Programms vertraut gemacht.	Die Schüler/innen geben ihre Medientagebücher ab und diskutieren über die Ergebnisse. Sie diskutieren über eine Reduktion ihrer Fernsehzeiten, lernen das „<i>Schalt-aus!</i>“-Konzept kennen (10 Tage ohne Fernsehen, Video, DVD und Computerspiele). Sie kreieren ein Banner für den Klassenraum, auf dem ein Name für die Klasse und ein Slogan der Klasse steht (Original-Beispielname: „<i>TV Busters</i>“. Original- Beispielslogan: „<i>Wake-up TV Zombies!</i>“.

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
5	40-50	Die Schüler/innen beginnen mit dem „Schalt-aus!“-Programm. Die Schüler/innen werden motiviert, an dem Programm teilzunehmen.	Die Schüler/innen werden im Rahmen einer Einführungszeremonie zur Teilnahme am „Schalt-aus!“-Programm willkommegeheißen. Sie bekleben symbolisch die Mattscheibe eines Fernsehers mit Arbeitsblättern, auf denen alternative Tätigkeiten beschrieben sind. Sie gehen gemeinsam den „Schalt-aus!“-Vertrag durch und werden motiviert, am Programm teilzunehmen. Anschließend bekommen sie das „Schalt-aus!“-Paket (enthält „Schalt-aus!“-Vertrag, Elternbrief, „Schalt-aus!“-Tagebuch, die täglichen „Schalt-aus!“-Belege, die von Eltern und Kindern täglich unterschrieben werden, ein Schild zum Verkleben des Fernsehers mit dem Titel „Schalt-aus!“-Programm läuft!“ sowie einen Stapel Karten mit alternativen Freizeitaktivitäten).

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
6	35-45	Die Schüler/innen erstellen eine Liste von Tätigkeiten, die Fernseh-, Video-, DVD-, und Computernutzung ersetzen können. Die Schüler/innen werden in das <i>Wahlscheiben-Verfahren</i> zur Auswahl nicht-medialer Freizeittätigkeiten eingeführt. Die Schüler/innen erhalten einen Eltern-informationsbrief.	Die Schüler/innen lösen ein Bilder-rätsel (Lösung: „<i>Wenn ich nicht fernsehe, kann ich viele andere Dinge tun.</i>“), vervollständigen ein Arbeitsblatt mit dem Titel „<i>Lustige und kreative Aktivitäten</i>“ und erstellen eine gemeinsame Klassenliste ihren Ideen. Sie basteln sich eine <i>Wahlscheibe</i> mit alternativen Freizeittätigkeiten, an der sie zu Hause drehen können, wenn sie nach Alternativen zur Fernseh-nutzung suchen. Außerdem erhalten die Schüler/innen einen Elternbrief, in dem Eltern aufgefordert werden, ihre Kinder beim erfolgreichen Meistern des „<i>Schalt-aus!</i>“-<i>Programms</i> zu unterstützen und in dem weitere gemeinsame alternative Freizeittätigkeiten für Kinder und Eltern vorgestellt werden.
7	25-35	Die Schüler/innen entwickeln die Fähigkeit, Fernseh-, DVD-, Video- und Computerspiel-nutzung zu vermeiden.	Die Schüler/innen diskutieren über Strategien, der Versuchung der Nutzung von Fernsehen, Video, DVD und Computerspielen nicht er-liegen. Sie denken über Lösungen für spezifische Situationen nach, in denen die Verlockung besonders hoch ist und entwickeln proto-typische Lösungen für typische Situationen.

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
8	25-35	Die Schüler/innen feiern ihren Einsatz und ihre Erfolge nach Beendigung des „Schalt-aus!“-Programms Die Schüler/innen tauschen ihre positiven Erfahrungen aus.	Die Schüler/innen werden zur Abschlusszeremonie des „Schalt-aus!“-Programms willkommen geheißen. Je nach Teilnahmeerfolg am Programm erhalten sie Teilnahmeurkunden oder Abschlussurkunden. Wird die Unterrichtseinheit in mehreren Klassen durchgeführt, erhält die Klasse mit den meisten Abschlussurkunden einen Klassenpreis.
9	50-60	Die Schüler/innen beschließen ein wöchentliches Budget zur Nutzung von Fernsehen, Video, DVD und Computerspielen. Die Schüler/innen werden in das wöchentliche SMART-Slip-Monitoring-System eingeführt. Die Schüler/innen erhalten einen Elterninformationsbrief.	Die Schüler/innen beschließen gemeinsam ein wöchentliches Budget für Fernsehen, Video, DVD und Computerspiele und halten dies in einem Vertrag fest. Es wird erklärt, dass sie jede Woche einen SMART-Slip einreichen können, auf dem durch ihre Unterschrift und die Unterschrift ihrer Eltern bestätigt wird, dass sie sich an das Budget gehalten haben. Zur Belohnung für jeden eingereichten SMART-Slip bekommen die Kinder Sammelkarten. Außerdem wird Ihnen versprochen, dass sie alle fünf Wochen, in denen sie sich an das Budget gehalten haben, eine besondere Urkunde bekommen. Zudem erhalten die Schüler/innen einen Elternbrief, im dem Eltern kurz die Hintergründe SMART-Slip-Verfahrens und ihre Rolle dabei erläutert wird.

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
9a (optional)	40-50	Den Schüler/innen wird das TV-Allowance-System vorgestellt. Die Schüler/innen entscheiden über ihren geheimen TV-Allowance-Code. Die Schüler/innen bekommen Informationen zum Kauf, zur Installation und zu Nutzung des TV-Allowance-Systems.	Den Schüler/innen wird erklärt, wie ihnen das TV-Allowance-Gerät dabei helfen kann, das Fernsehbudget einzuhalten. Sie lernen, wie das Gerät funktioniert und bekommen Elterninformationen zu dem Gerät ausgehändigt. Anschließend denken sie sich einen eigenen Geheimcode für das Gerät aus, mit dem sie sich einloggen können.
10	35-45	Die Schüler/innen erkennen einige negative Wirkungen exzessiver Fernsehnutzung.	Die Schüler/innen diskutieren über negative Wirkungen der Fernsehnutzung und werden aufgefordert, das Bild eines TV-Zombies zu entwerfen, mit dessen Hilfe andere Menschen davor gewarnt werden sollen, zu viel fern zu sehen. Diese Bilder werden gegen Ende der Stunde in der Klasse gezeigt.

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
11	40-50	Die Schüler/innen erlernen die Anwendung von Strategien zur Vermeidung der Nutzung von Fernsehen, Video, DVD oder Computerspielen.	Die Schüler/innen erhalten verschiedene Rollenspiel-Szenarien, in denen sie von anderen zur Mediennutzung aufgefordert werden. Sie entwerfen Antworten, in denen sie auf diese Anforderungen reagieren, üben gemeinsam das Spielen der fertigen Szenen, führen sie vor der Klasse auf und diskutieren inwieweit die Szenen auf das echte Leben übertragbar sind.
12	25-35	Die Schüler/innen entwickeln einen Plan zur Einhaltung des Medienbudgets während der Ferien. Die Schüler/innen erhalten einen Elterninformationsbrief.	Die Schüler/innen führen ein Brainstorming durch zu der Frage, was sie während der Ferien unternehmen könnten. Sie füllen Arbeitsblätter aus, auf denen sie Sätze mit Ideen zur nichtmedialen Freizeitgestaltung vervollständigen. Außerdem erhalten die Schüler/innen einen Elternbrief, in dem Eltern erläutert wird, dass in den Ferien besonders viel Fernsehen, Filme und Computerspiele genutzt werden und weitere alternative Freizeitmöglichkeiten für Kinder (mit und ohne Eltern) vorgestellt werden.

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
13	35-45	Die Schüler/innen denken über Alternativen zur Fernsehnutzung nach. Die Schüler/innen erhalten einen Elterninformationsbrief.	Die Schüler/innen lesen die Geschichte „Fred’s TV“ über einen Jungen, der zu viel fern sieht. Sie werden aufgefordert, sich ein eigenes Ende der Geschichte auszudenken, in dem sie beschreiben, was Fred tut, anstatt Fernsehen zu schauen. Anschließend diskutieren sie über Wege, anderen zu helfen, nicht so viel fern zu sehen. Außerdem erhalten die Schüler/innen einen Elternbrief, in dem Eltern erläutert wird, wie sie ihr Kind durch einige Regeln und durch ein Belohnungssystem dabei unterstützen können, auch zukünftig ihr Medienbudget einzuhalten.
14	35-45	Die Schüler/innen erinnern sich an ihre Erfahrungen mit der Reduktion ihrer Nutzung von Fernsehen, Video, DVD und Computerspielen. Die Schüler/innen werden Fürsprecher der Mediennutzungsreduktion, um andere Schüler/innen zu überzeugen.	Die Schüler/innen vergleichen ihre derzeitige Mediennutzung mit ihrer Mediennutzung am Anfang der Unterrichtseinheit, indem sie die Übersicht der ersten Stunde mit einer aktuellen Übersicht vergleichen. Sie sprechen über die Notwendigkeit, anderen zu helfen, ihre elektronische Mediennutzung zu begrenzen. Die Schüler/innen erarbeiten in Kleingruppen Briefe an andere Kinder, in denen sie beschreiben, wie die Reduktion der Medienzeiten ihr Leben verändert hat.

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
15	40-50	Die Schüler/innen vertreten ihre Argumente zur Reduktion der Zeiten für Fernsehen, Video, DVD und Computerspiele vor anderen Kindern.	Den Schüler/innen wird gesagt, dass die Briefe, die sie in der letzten Stunde geschrieben haben, andere Kinder motivieren sollen, auch weniger fern zu sehen, Filme zu schauen oder Computer zu spielen. Die Schüler/innen lesen die in der letzten Stunde erarbeiteten Briefe laut und werden dabei auf Video aufgenommen.
15a (optional)	35-45	Die Schüler/innen beschreiben ihre Erfahrungen mit der Reduktion ihrer Mediennutzung in einem Brief an den Präsidenten.	Die Schüler/innen reden darüber, wie wichtig es ist, anderen von ihren positiven Erfahrungen mit der Reduktion der Medienzeiten zu erzählen. Jede/r Schüler/in entwirft einen eigenen Brief an den Präsidenten, in dem er/sie die positiven Erfahrungen schildert.

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Stunde	Zeit (in Minuten)	Stundenziele	Aktivitäten
16	30-40	Die Schüler/innen erstellen gemeinsam eine Kollage mit alternativen Tätigkeiten zur Nutzung von Fernsehen, Video, DVD und Computerspielen. Die Schüler/innen erhalten einen Elterninformationsbrief.	Die Schüler/innen erstellen gemeinsam eine Kollage mit dem Titel „Entdecke Deine Welt!“, auf der jede/r Schüler/in auf einem Bild und einer Bildunterschrift festhält, was seine/ihre Lieblingsaktivitäten sind. Die Klassenkollage wird anschließend an einem öffentlichen Ort in der Schule ausgestellt. Außerdem erhalten die Schüler/innen einen Elternbrief, in dem Eltern für ihre Unterstützung bei dem Unterrichtsprogramm gedankt wird, in dem sie auf die Wichtigkeit intelligenter, selektiver Mediennutzung hingewiesen werden und ermutigt werden, die wöchentlichen Mediennutzungsbudgets beizubehalten.

Zentrales Lernziel der Unterrichtseinheit ist es, Schülerinnen, Schülern und Eltern zu vermitteln, dass kindliche Medienzeiten für Fernsehen, Video/DVD und Computerspiele sieben Stunden wöchentlich nicht überschreiten sollten¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Es wird allerdings im Unterrichtsmanual darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte prinzipiell frei in der Modifikation dieses Zieles sind, wenn es ihnen als unrealistisch erscheint oder wenn sie der Meinung sind, das Ziel lasse sich in der Klasse nicht vermitteln. Es wird allerdings betont, das Ziel von 7 Stunden pro Woche (1 Stunde pro Tag) sei die beste Lösung: „Note to teacher: Ideally, the TV Budget [Anmerkung: Unter dem Begriff „TV Budget“ wird in diesem Fall auch Video, DVD und auch das Spielen von Video- und Computerspielen subsumiert] will be set at 7 hours a week, an average of one hour per day. Keep in mind that it is much easier to increase the TV Budget, if it turns out to be too difficult to maintain, than it is to decrease the TV Budget [...] Write student suggestions on the board. Eliminate those that are much higher and lower than 7 hours

Es wurde bereits angemerkt, dass der zeitliche Umfang des SMART-Programms beträchtlich ist (vgl. S. 192 in dieser Arbeit). So besteht das Programm aus 16 festen und zwei optionalen Unterrichtsstunden, bis zu 17 (SMART-Talk-) Stunden, in denen die Lehrkräfte sich während anderer Unterrichtsstunden einige Minuten lang nach den Erfolgen der Kinder beim Einhalten des vereinbarten Medienbudgets erkundigen. Zudem ist der Unterricht - zumindest bei Anschaffung eines optionalen TV-Allowance-Gerätes - mit einigen Kosten verbunden (vgl. Fußnote 135). Das Programm findet in einem Schuljahr statt, das Originalprogramm, auf das sich die zitierten Evaluationsstudien von Robinson und Kollegen (1999; 2001) beziehen, begann im Oktober und endete (unterbrochen von zwei Wochen Winterferien) Ende Januar (plus acht kurze SMART-Talk-Einheiten, die einmal wöchentlich nach Beendigung des Medienunterrichtes stattfanden und einer SMART-Talk-Stunde Ende März, in der die Urkunden für Erreichen bestimmter Budgetziele überreicht wurden).

Das Programm sieht keine weitere Auffrischung der Inhalte in Folgemonaten oder einem folgenden Schuljahr vor. Die Kommunikation mit den Eltern ist fester Bestandteil der Unterrichtseinheit, aber einseitig-linear. Es werden insgesamt sechs Elternbriefe durch die Klassenlehrkraft ausgegeben. Das Programm hat eine primärpräventive Ausrichtung, Schülerinnen und Schüler mit besonders problematischer Mediennutzung werden, wohl auch um Stigmatisierungen zu vermeiden, nicht direkt angesprochen. Andererseits stehen die den Kindern vom Programm empfohlenen Mediennutzungszeiten in einem deutlichen Gegensatz zur normalen Mediennutzung im Ursprungsland des Unterrichtskonzeptes, den USA, was sich auch in den von Robinson im Rahmen der Evaluation erhobenen Mediennutzungszeiten zeigt (Robinson, 1999, S. 1565). Insofern ist anzunehmen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Original-Unterrichtseinheit durchaus eine problematische Mediennutzung aufwies.

Das Gegenbild eines Kindes mit adäquater Mediennutzung ist der „TV-Zombie“, der von den Kindern im Rahmen der Unterrichtseinheit als abschreckendes Beispiel auch - bewusst überzeichnet - gemalt wird (vgl. Tabelle 2, Lektion 10). Die Lehrkraft ist innerhalb der Unterrichtseinheit Moderator von klar strukturierten und didaktisch gesteuerten Diskussionen unter den Schülerinnen und Schülern, in erster Linie aber motivierender Instrukteur, der Kinder für erreichte Teilziele lobt und den Teamgeist der Klasse beim Bewältigen der Einhaltung des Medienbudgets stärkt. Eine über das 105 Seiten starke Unterrichtsmanual hinausgehende Einarbeitung in das Thema der kind-

per week. Guide the discussion so that a 7-hour budget is chosen.” (Wilde et al., 2004, S. 60).

lichen Mediennutzung ist nicht notwendig, klar problemfokussierte Fakten zur Mediennutzung werden den Lehrkräften im Manual auf wenigen Seiten präsentiert. Im Originalprogramm fand vor Beginn der Unterrichtseinheit eine zusätzliche Schulung statt, das Manual lässt sich aber auch ohne weitere Schulung anwenden. Im Unterrichtsmanual sind sämtliche benötigten Arbeitsblätter und Folien als Kopiervorlagen enthalten, für jeden Unterrichtsschritt und jede Instruktion finden die Lehrkräfte wörtliche Beispiele. Damit ist das SMART-Curriculum zwar sehr zeitaufwändig in der Durchführung, aber wenig zeitaufwändig in der Vorbereitung.

Es stellt sich die Frage, inwieweit die im SMART-Programm verwirklichte Prävention medienbezogenen Risikoverhaltens vor dem Hintergrund der bisher erarbeiteten theoretischen Grundlagen und der formulierten Ansprüche inhaltlich und didaktisch passend ist und inwiefern es auf Präventionsbemühungen in Deutschland übertragbar ist.

Die Stärken des Programms liegen eindeutig in der inhaltlich überschaubaren Komplexität und der klaren Fokussierung auf konkrete Verhaltensänderungsziele. Die Evaluation des Programms konnte eindrucksvolle Effekte bei der Reduktion der Medienzeiten nachweisen (vgl. S. 187 und 189). Die präzise Ausarbeitung des Manuals erscheint sehr anwenderfreundlich, die regelmäßige Ansprache der Eltern zeigt, welch große Bedeutung die Autoren einer Einbeziehung dieser Instanz in die Intervention zumessen. Insgesamt erfüllt diese Maßnahme eine ganze Reihe der von Bond und Hauf (2004) formulierten Kriterien erfolgreicher Primärpräventionskonzepte. Das Programm ist aufgrund einer (wenn auch knappen) klar definierten Problemstellung erarbeitet und fußt auf einem theoriegeleiteten und fundierten Ansatz zur Verhaltensänderung bei Kindern (Kriterium 1). Es besitzt eine eindeutige und - relativ¹⁴⁸ - realistische Zielformulierung (Kriterium 2), wurde anspruchsvoll evaluiert und umfassend dokumentiert (Kriterien 7 und 8). Auch wenn das Originalprogramm durch Einsatz des TV-Allowance-Gerätes für die Eltern einige Kosten verursachte, ist das Programm relativ ressourcenschonend und verlangt auf Seiten der Schule keine besondere Ausstattung (Kriterium 9). Das Programm versucht durch regelmäßige Elterninformation der wichtigen Rolle der Eltern bei der Etablierung kindlicher Mediennutzungsmuster gerecht zu werden und wählt mit dem Schulsetting ein geeignetes Umfeld präventiver Maßnahmen (Kriterium 3).

148 Das Ziel, die kindlichen elektronischen Medienzeiten auf 7 Stunden pro Woche zu reduzieren, wurde zwar deutlich nicht erreicht, dennoch wurde die Medienzeit im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich gesenkt.

8.4.2.2.3 Kritik am SMART-Modell

Obwohl die eindeutige Wirksamkeit des SMART-Unterrichts das beste Argument für seine Gesamtkonzeption ist, muss angemerkt werden, dass Robinson und Kollegen (1999; 2001) nur kurzfristige Effekte belegen konnten. Die durch Eltern und Lehrkräfte kontrollierte Phase freiwilliger kindlicher Medienzeitbegrenzung endete am 30. März 1997, die Post-Messung der kindlichen Medienzeiten fand im April 1997 statt, so dass zwischen Intervention und Messung maximal vier Wochen lagen. Spätere Kontrollmessungen sind nicht dokumentiert. Inhaltlich problematische Mediennutzung oder dysfunktionale Mediennutzungsmotive wurden weder im Rahmen der Unterrichtseinheit angesprochen, noch wurden Effekte der Intervention auf diese Variablen gemessen. Es ist zwar vor dem Hintergrund anderer Studienergebnisse hoch plausibel (vgl. bspw. Möble et al., 2007), dass auch Gewaltmediennutzung reduziert wurde (wofür auch die aggressionsmindernden Effekte der Intervention sprechen, vgl. S. 187 in dieser Arbeit), belegt wurde dies jedoch nicht. Außerdem ist darauf zu verweisen, dass die in drei Fachzeitschriftartikeln publizierte Evaluation des Medienunterrichtsprogramms lediglich an einer Schule stattfand¹⁴⁹, so dass nicht sichergestellt ist, inwieweit das Programm auch in anderen Schulen ähnliche Effekte erbringt.

Vor dem Hintergrund, dass keine langfristigen Effekte des Programms nachgewiesen werden konnten und angesichts der Tatsache, dass im Rahmen des SMART-Konzeptes keine Überlegungen zur Integration des Programms in zukünftige medienbezogenerische Aktivitäten der Schule angestellt werden, stellt sich die Frage, inwieweit das Programm in der Lage ist, problematische Mediennutzungsmuster auch langfristig zu verhindern. Die Konzentration auf die Reduktion von Mediennutzungszeiten und das Fokussieren nicht medialer Freizeitaktivitäten ist hinsichtlich des Alters der Kinder, ihrer Entwicklungsaufgaben und hinsichtlich der Wichtigkeit realweltlicher Erfahrungen und Erfolgserlebnisse zwar durchaus gerechtfertigt. Es ist zudem durchaus plausibel anzunehmen, dass die dauerhafte zeitliche Reduktion der eigenen Mediennutzung das Medienhandeln derart beeinflusst, dass Medien weniger dysfunktional (zum Beispiel im Sinne dysfunktionaler Copingstrategien) eingesetzt werden und problematische Medieninhalte eher weniger genutzt werden. Die Fähigkeit zur Kontrolle der

149 In der Einleitung des SMART-Manuals wird allerdings darauf verwiesen, dass das Programm inzwischen an elf nordamerikanischen Grundschulen an mehr als 1.000 Kindern in vier verschiedenen Schulbezirken evaluiert wurde. Offenbar wurden die zusätzlichen Evaluationen nicht öffentlich publiziert.

eigenen Mediennutzungszeiten ersetzt aber nicht - selbst wenn angenommen wird, dass der erzielte Interventionseffekt auf Mediennutzungszeiten auch längerfristig bestehen sollte - die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit (bspw. gewalthaltigen) Medieninhalten, zumal im SMART-Programm auch die Elterninformationen keine Ratschläge zum Umgang mit gewalthaltigen Medieninhalten im Rahmen der Medienerziehung geben und Eltern die besondere Problematik der Gewaltmediennutzung nicht vermittelt wird. Auch den Kindern werden keine Verhaltensstrategien vermittelt, wie damit umzugehen ist, wenn es im Freundeskreis als „cool“ gilt, gewalthaltige Medieninhalte zu nutzen, was insofern bedenklich ist, da Kinder in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen gemeinsam genutzte Mediengewalt positiv attribuieren (vgl. S. 129 in dieser Arbeit). Insofern stellt sich die Frage, ob der hohe Aufwand an Unterrichtszeit (16 bis 18 Stunden plus 17 SMART-TALK-Zeiten), der im SMART-Programm gefordert wird, nicht eher auf mehrere Blöcke in einem längeren Zeitraum verteilt werden, und durch weitere Unterrichtselemente bezüglich weiterer problematischer Mediennutzungsmuster angereichert werden sollte.

Auch die Berücksichtigung der - neben den Kindern - wichtigen Zielgruppen „Lehrkräfte“ und „Eltern“ im Rahmen des SMART-Programms kann kritisiert werden. So ist der Kontakt zwischen den Lehrkräften als Moderatoren der Unterrichtseinheit und den Eltern immer indirekt und formal, vor allem in Form der vorgefertigten Elternbriefe¹⁵⁰, es findet aber keine direkte Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften über die Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler statt, so dass konzeptuell kein Rahmen vorgesehen ist (zum Beispiel ein Elternabend), in dem Eltern spezifische Vorbehalte gegen das Unterrichtskonzept äußern können, weitere Vorschläge zu Inhalten des Medienunterrichtes machen können oder in dem Besonderheiten der Mediennutzung in der Klasse besprochen werden können. Die Nichtberücksichtigung solcher Elemente widerspricht in Teilen dem fünften Kriterium von Bond und Hauf (2004), nach dem eine Präventionsmaßnahme die vorhandene Stärken, Kompetenzen und potentiell protektive Faktoren, aber auch besondere Risiken und Schwierigkeiten beteiligter Individuen und Systeme berücksichtigt werden sollten. Dies ist auch insofern wenig optimal, als die Lehrkräfte selbst in diesem Programm keineswegs umfassend über die alltägliche kindliche Mediennutzung, die besonderen Vorlieben der Kinder, ihre verschiedenen Mediennutzungsmotive und die Funktionen der Medien im kindlichen Alltag informiert werden. Auch die

150 Es gibt zwar im Manual (Wilde et al., 2004, S. 5) einen Hinweis, Eltern könnten als Freiwillige in der Klasse helfen, Schüler/innen zur Teilnahme am Schalt-aus!-Programm zu motivieren, konkretere Umsetzungsvorschläge gibt es aber nicht.

problematischen Aspekte der Mediennutzung werden knapp, fasst stichwortartig vermittelt, so dass ein tiefgreifendes Verständnis etwa zu genauen Wirkmechanismen von Gewaltmediennutzung nicht ermöglicht wird. Die Lehrkräfte sind zwar schnell in der Lage, das Unterrichtsprogramm durchzuführen, gewinnen aber durch das Manual kaum nachhaltige medienernerzieherische oder medienpädagogische Kompetenz. Zudem bleiben ihnen wenig Freiheiten, eigene konzeptionelle Ideen in die Gestaltung des Unterrichtes einzubringen.

Hinsichtlich der auf Seite 207 formulierten Ziele, welche ein Interventionskonzept auf Seiten der Lehrkräfte erreichen sollte, erfüllt das SMART-Programm nicht alle Ziele. So wurde dort formuliert, dass Lehrkräfte in ihrer Expertise, ihren eigenen Vorstellungen der Unterrichtsgestaltung und ihrer eigenen Meinung zum Präventionsgegenstand ernst genommen werden sollten und dass ferner das Unterrichtskonzept den didaktischen und inhaltlichen Kompetenzen möglichst aller beteiligten Lehrkräfte entsprechen sollte. Im Rahmen des SMART-Programms ist eine Lehrkraft vor allem Instrukteur und Motivator. Ein im Anhang (vgl. Anhang A1) beigefügtes Extrembeispiel macht deutlich, dass die Rolle der Lehrkräfte in dieser Unterrichtseinheit dem Selbstverständnis vieler deutscher Lehrkräfte nicht entsprechen wird. Insgesamt kann dies unter Umständen dazu führen, dass das Konzept zwar durchaus starke Effekte (zumindest bei der Mediennutzungsreduktion) erzeugt, es aber durchaus Schwierigkeiten bei einer breiten Implementation geben kann.

8.5 Spezifizierung der Erfolgskriterien des Programms

In Kapitel 8.1 wurden die allgemeinen Ziele eines Präventionsprogramms zur Vermeidung problematischer Mediennutzung von Kindern formuliert, die vor dem Hintergrund von Überlegungen zum Alter der Zielgruppe, Ort und beteiligten Akteuren des Präventionsprogramms in Kapitel 8.4 nochmals präzisiert wurden. Dabei lassen sich die Ziele des Präventionsprogramms aufteilen in *Implementationsziele* und *Wirkungsziele* des Programms. Nachdem mit dem SMART-Konzept ein konkretes Beispiel schulischer Prävention problematischer Mediennutzung vorgestellt wurde, werden nachfolgend für die Implementation und die Wirkung des Programms spezifische Erfolgskriterien definiert, die das zu entwickelnde Programm erfüllen soll.

Implementationsziele

Das Unterrichtsprogramm wird von zufällig ausgewählten Grundschullehrkräften ab der dritten Klasse im Rahmen des regulären Deutsch- oder Sachkundeunterrichts derart umgesetzt, dass alle Bestandteile des Unterrichtskonzeptes zum Einsatz kommen.

Um den Einsatz des Unterrichtskonzeptes durch Grundschullehrkräfte mit allen wichtigen Bestandteilen zu gewährleisten, werden die folgenden Teilziele definiert:

- (1) Die Lehrkräfte erklären sich nach einer offenen Diskussion über Art, Umfang und Wirkpotential des Unterrichtskonzeptes bereit, den Unterricht durchzuführen.
- (2) Das Unterrichtskonzept wird nach seiner Durchführung von den Lehrkräften als wirkungsvoll im Hinblick auf seine Wirkungsziele beurteilt.
- (3) Das Unterrichtskonzept wird nach seiner Durchführung von den Lehrkräften als dem Alter der Schülerinnen und Schüler angemessen beurteilt.
- (4) Das Unterrichtskonzept wird nach seiner Durchführung von den Lehrkräften als hinreichend konkret beurteilt, ohne dass pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten einzelner Elemente als zu gering beurteilt werden.
- (5) Das Unterrichtskonzept wird von den Schülerinnen und Schülern der beteiligten Klassen angenommen.

Wirkungsziele

Schülerinnen und Schüler aus Klassen, die am Unterrichtsprogramm zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster teilgenommen haben, entwickeln weniger problematische Mediennutzungsmuster als andere Kinder. Um dieses allgemeine Wirkungsziel zu überprüfen, werden die folgenden Teilziele formuliert:

- (1) Kinder aus Klassen, die am *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramm teilgenommen haben, besitzen im Vergleich zu anderen Kindern weniger Fernseher, Computer und Spielkonsolen in ihrem Kinderzimmer.
- (2) Eltern von Kindern, die am *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramm teilgenommen haben, zeigen ein größeres Engagement bei der Medienerziehung als Eltern einer Vergleichsgruppe.
- (3) Kinder aus Klassen, die am *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramm teilgenommen haben, weisen im Vergleich zu anderen Kindern geringere tägliche Nutzungszeiten für elektronische Medien auf.
- (4) Kinder aus Klassen, die am *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramm teilgenommen haben, weisen im Vergleich zu anderen Kindern zu einem geringeren Anteil zeitlich problematische Mediennutzungsmuster auf.
- (5) Kinder aus Klassen, die am *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramm teilgenommen haben, weisen im Vergleich zu anderen Kindern zu einem geringen Anteil inhaltlich problematische Mediennutzungsmuster auf.
- (6) Kinder aus Klassen, die am *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramm teilgenommen haben, weisen im Vergleich zu anderen Kindern zu einem geringen Anteil funktional problematische Mediennutzungsmuster auf.

Die oben beschriebenen Wirkungsziele fokussieren direkt auf verschiedene Aspekte der kindlichen Mediennutzung. In Kapitel 4 wurde begründet, warum ein Programm zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster im Kindesalter auch für andere Lebensbereiche relevant sein kann. So finden sich in der Literatur zahlreiche Belege für einen negativen Effekt problematischer Mediennutzungsmuster auf die schulische Leistungsentwicklung und das Sozialverhalten von Kindern. Um die gesellschaftliche Relevanz eines Programms zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster zu belegen, sollte daher auch gezeigt werden, dass das Programm - vermittelt über die Prävention problematischer Mediennutzungsmuster - einen Effekt auf von problematischer Mediennutzung beeinflussbare Lebensbereiche der Kinder hat. Bei einer Prävention im schulischen Umfeld liegt es nahe, die Entwicklung der schulischen Leistungsfähigkeit der teilnehmenden Kinder in den Fokus zu nehmen, zumal

diese schulischen Leistungsparameter direkt in den Schulen erhoben werden können. Als siebtes Wirkungsziel wird also formuliert:

- (7) Kinder aus Klassen, die am *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramm teilgenommen haben, weisen im Vergleich zu anderen Kindern bessere schulische Leistungen auf.

