

11 Diskussion und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Notwendigkeit, die Implementierbarkeit und die Wirksamkeit schulischer Medienerziehung zu belegen. Zu diesem Zweck wurde zunächst gezeigt, welch breiten Raum die Nutzung elektronischer Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen einnimmt und welche verschiedenen Funktionen Medien für Kinder und Jugendliche haben. Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse zu den kognitiven und emotionalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen bei der Mediennutzung wurde anschließend die Forschung zu Medienwirkungen auf Schulleistungen, Sozialverhalten und körperliche Parameter von - insbesondere minderjährigen - Mediennutzerinnen und -nutzern dargestellt. Darüber hinaus wurde Computerspielabhängigkeit als aktuell diskutiertes Thema der Mediennutzungsforschung beschrieben. Es wurde anschließend gezeigt, dass elterliche Medienerziehung ein geeignetes Mittel ist, problematische Mediennutzungsformen und ihre Wirkungen zu verhindern, dass aber die konkreten Formen elterlicher Mediennutzung und elterlicher Medienerziehung häufig eher Teil des Problems als Teil seiner Lösung sind. Darauf aufbauend wurden drei Formen problematischer Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen definiert und in ihrer Verbreitung dargestellt. Anschließend wurden theoretische Konzepte zur Vermeidung medienbezogenen Risikoverhaltens von Kindern und Jugendlichen vorgestellt. Schließlich wurde gezeigt, dass schulische Medienerziehung in der Grundschule ein vielversprechender Ansatz ist, problematisches Mediennutzungsverhalten von Kindern zu begrenzen und durch funktionale Mediennutzungsformen zu ersetzen, die in ein breit gefächertes Freizeitrepertoire entwicklungsförderlicher, nichtmedialer Aktivitäten eingebunden sind.

Um Realisierbarkeit und Effektivität dieser Schlussfolgerungen zu untersuchen, wurde im Rahmen dieser Arbeit ein Medienunterrichtsprogramm für Grundschülerinnen und Grundschüler ab der dritten Schulklasse entwickelt, im Rahmen eines Modellprojektes in Berlin implementiert und begleitend evaluiert. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass das Pilotprojekt - trotz einiger Schwierigkeiten bei der Implementation und trotz einiger Rückschläge hinsichtlich nicht eingetretener Effekte des Medienunterrichtes - einige Erfolge verbuchen konnte. So konnte insbesondere die Entwicklung dysfunktional exzessiver Computerspielnutzungsmuster unter Schülerinnen und Schülern der Unterrichtsklassen im Vergleich mit einer Kontrollgruppe vermindert werden.

Nachfolgend sollen die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit kritisch diskutiert und in den bestehenden Forschungsstand eingeordnet werden.

11.1 Bedeutung der Ergebnisse dieser Arbeit für die Forschung über kindliche Mediennutzung und elterliche Medienerziehung

In der Unterrichtsevaluationsstudie des *Berliner Längsschnitt Medien* wurden 495 Grundschulkinder aus 39 repräsentativ für Berlin ausgewählten Grundschulen zu fünf Messzeitpunkten zwischen 2005 und 2009 hinsichtlich ihrer Mediennutzung befragt. Die Daten zum Mediengerätebesitz der Kinder zeigen im Vergleich zu anderen zwischen 2005 und 2009 durchgeführten Studien, dass der Mediengerätebesitz Berliner Grundschulkinder höher ist als in anderen Regionen Deutschlands. Lag die Fernsehbesitzquote unter Berliner Grundschulkindern beispielsweise in der dritten Klasse Ende 2005 bei rund 48 Prozent, gaben in der KFN-Grundschulbefragung 2005 rund 36 Prozent der befragten westdeutschen Viertklässlerinnen und Viertklässler an, einen eigenen Fernseher im Zimmer zu besitzen (Möble et al., 2007). Die deutschlandrepräsentative KIM 2008 zeigte eine Fernsehgerätebesitzquote von 42 Prozent unter sechs- bis dreizehnjährigen Kindern (Feierabend & Rathgeb, 2009b). Ähnliche Unterschiede zeigten sich beim Spielkonsolenbesitz und beim Besitz eines eigenen Computers im Kinderzimmer. Entsprechende Tendenzen ergaben sich darüber hinaus bezüglich der durchschnittlichen Mediennutzungszeiten von Fernsehen und Computerspielen, ohne dass die verwendeten Nutzungszeitindikatoren der vorliegenden Studie aufgrund anderer Kategorisierungsintervalle direkt mit den Daten der KFN-Grundschulbefragung und der KIM 2008 vergleichbar sind. Unter Rückgriff auf ein in einer Parallelveröffentlichung verwendetes Umrechnungsverfahren der Berliner Daten (Möble, Kleimann, Rehbein und Pfeiffer, 2010), lagen die Fernsehnutzungszeiten der Berliner Kinder ungefähr auf dem Niveau von KFN-Grundschulbefragung 2005 und der KIM 2008, die Computer- und Videospielzeiten der Berliner Kinder waren allerdings deutlich höher. Und schließlich lagen auch Anteile von Berliner Drittklässlerinnen und Drittklässlern, die bereits Erfahrungen mit inhaltlich problematischen Medieninhalten hatten, höher als die Werte der im Rahmen der KFN-Grundschulbefragung 2005 befragten Kinder in vierten Schulklassen. Insofern kann festgehalten werden, dass sich die elektronische Mediennutzung Berliner Kinder eher auf dem vergleichsweise hohen Niveau anderer ostdeutscher Bundesländer befindet (vgl. hier zum Beispiel Kleimann & Möble, 2006) und deutlich über dem Bundesschnitt liegt.

Die von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt ansteigenden Medienbesitzquoten der Kinder stellen zunächst keine neue Erkenntnis dar. Einerseits steigt Mediengerätebesitzquote mit dem Alter der Kinder (Möble et al., 2007), andererseits ist auch bei vergleichenden Querschnittsuntersuchungen an Kindern gleichen Alters ein stetiger Zuwachs bei der Geräteausstattung verzeichnet worden (vgl. hier etwa die letzten Erhebungen der KIM-Studie). Die rasant steigende Quote beim Computerbesitz im eigenen Zimmer unter Berliner Kindern (von 40 Prozent in der dritten Klasse zu 64 Prozent in der sechsten Klasse) belegt aber noch einmal eindrücklich die Notwendigkeit innerfamiliärer Medienerziehung und begleitender Maßnahmen durch Bildungsinstitutionen und den staatlichen Jugendschutzes.

Tatsächlich konnte die vorliegende Studie zeigen, dass sich die medien-erzieherischen Aktivitäten der Berliner Eltern in Bezug auf die Fernseh- und Computerspielnutzung durchaus unterschiedlich entwickelten. Lag das elterliche regulative Monitoring beim Fernsehen von der dritten bis zur sechsten Klasse in etwa auf dem gleichen Niveau, steigerten Eltern ihre medien-erzieherischen Aktivitäten bei Computer- und Videospielen aus der Sicht der Kinder zumindest bis zur fünften Klasse kontinuierlich. Die Daten über ein medienspezifisch unterschiedliches erzieherisches Engagement der Eltern stehen damit den Befunden der KIM 2008 entgegen. Dort wurde für Fernsehen und Computerspiele ein ähnliches Niveau von Absprachen zwischen Kindern und Eltern bezüglich Nutzungszeiten und -inhalten berichtet wurde (Feierabend & Rathgeb, 2009b). Es zeigt sich auch ein anderer interessanter Widerspruch der Berliner Daten zu denen der KIM und anderen Veröffentlichungen zur elterlichen Medienerziehung. In Kapitel 5 dieser Arbeit wurde ab Seite 125 dargestellt, dass regulative Medienerziehungsmaßnahmen mit steigendem Alter der Kinder sukzessive abnehmen (vgl. auch Böcking, 2007 sowie Warren et al., 2002). Auch die Daten der KIM 2006, in der die Frage nach altersspezifischer Computerspielerziehung untersucht wurde, zeigten, dass Eltern mit steigendem Alter der Kinder das Computerspielverhalten ihrer Kinder bezüglich Spielzeiten und genutzter Inhalte immer weniger stark reglementierten (Feierabend & Klingler, W., 2006). In Berlin zeigte sich nun bei der Computerspielerziehung in beiden Untersuchungsgruppen das genaue Gegenteil.

Wie ist das zu erklären? Womöglich ist der gefundene Effekt mit der breiten gesellschaftlichen Diskussion in Deutschland über Computerspiele und ihre Wirkungen in den vergangenen Jahren zu erklären. Ohne diese These mit Gewissheit belegen zu können, spricht einiges dafür, dass diese Vermutung tatsächlich zutrifft: Der fehlende Interventionseffekt beim elterlichen Erziehungsverhalten bezüglich der Computerspielnutzung könnte so zu erklären sein, dass die

gesellschaftliche Debatte über Computerspielerziehung Eltern in Unterrichts- und Kontrollgruppe gleichermaßen für Belange der Medienerziehung sensibilisiert hat, so dass sich der eigentlich zu erwartende Alterseffekt aufgrund eines Periodeneffektes nicht zeigte und scheinbar sogar umkehrte.

Wie schon bei der KFN-Grundschulbefragung 2005 war auch in Berlin das Gesamtniveau elterlicher Medienerziehungsmaßnahmen eher schwach ausgeprägt (vgl. Möble et al., 2007 sowie Kapitel 9 dieser Arbeit ab S. 322). Selbst beim letzten Messzeitpunkt berichtete lediglich gut ein Drittel der Berliner Kinder von mittlerem bis hohem Engagement ihrer Eltern bei der Fernseherziehung, 56 Prozent berichteten Entsprechendes über die Computerspielerziehung ihrer Eltern. Eltern mit hohem Bildungsniveau zeigten ein höheres Engagement in der Medienerziehung als niedrig gebildete Eltern. Auch dies entspricht den Befunden der KFN-Grundschulbefragung 2005 und internationalen Forschungsbefunden zur elterlichen Medienerziehung (vgl. den Studienüberblick auf S. 127 in dieser Arbeit). Im Übrigen konnte der in der Literatur zu lesende Befund (ebenda) - wenn auch nur tendenziell - bestätigt werden, dass Mädchen - trotz ihrer inhaltlich deutlich weniger problematischen Mediennutzung - von etwas mehr regulativer Medienerziehung berichten, als Jungen.

11.2 Bedeutung der Ergebnisse dieser Arbeit für die Erforschung problematischer Mediennutzungsmuster

In der vorliegenden Arbeit wurden Grenzen zeitlich und inhaltlich problematischer Mediennutzung definiert. Bei der Definition problematischer Medieninhalte hat der Autor dieser Arbeit die Altersgrenzen des gesetzlichen Jugendmedienschutzes übernommen. Dies mag wissenschaftlich unbefriedigend sein, erscheint aufgrund forschungsethischer Erwägungen (wer will experimentell prüfen, ab wann die Rezeption bestimmter Medieninhalte für Kinder eindeutig schädlich ist?) jedoch kaum anders denkbar. Zudem konnte in Quer- und Längsschnittstudien nachgewiesen werden, dass die Nutzung von Medien, die vom Jugendmedienschutz als entwicklungsbeeinträchtigend für eine Altersgruppe klassifiziert wurden, tatsächlich negative Wirkungen auf Gewalt Einstellungen, Sozialverhalten und schulische Leistungen von Kindern dieses Alters haben (Möble et al., 2007). Bezüglich der Definition zeitlich problematischer Mediennutzung wurde auf Ergebnisse der Forschung zu Mediennutzung und Schulleistungen zurückgegriffen (vgl. Kapitel 6 ab S. 144), wobei auch klargestellt wurde, dass die derzeitige Studienlage noch unbefriedigend ist (ebenda). Es ist dabei kaum zu leugnen, dass zum Zwecke der

Beratung von Eltern und Erzieherinnen und Erziehern ein weitgehender wissenschaftlicher Konsens über solche zeitlichen Obergrenzen wünschenswert wäre. Nicht ohne Grund haben sich die Autoren einschlägiger Beratungsbroschüren in den letzten Jahren dazu entschlossen, solche Grenzen auch ohne das Vorliegen klarer evidenzbasierter Forschungsbefunde zu veröffentlichen (ebenda). Die Festlegungen in dieser Arbeit, nach denen tägliche Fernsehzeiten über 45 Minuten für Kinder erster und zweiter Schulklassen als potentiell beeinträchtigend definiert werden und mehr als 60 Minuten tägliche Fernsehzeit für ältere Grundschulkinder als potentiell schädlich festgelegt werden, entsprechen in etwa den Empfehlungen der Broschüren des *Schau-hin!*-Projekts und der Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (BZgA, 2010; Projektbüro, „Schau-Hin!-Was-Deine-Kinder-Machen!“, 2010a). Ähnliches gilt für die definierten Grenzen täglicher Computerspielzeiten (45 Minuten für Grundschulkinder).

Die Nennung solcher Zeitgrenzen wird bei vielen wissenschaftlichen und pädagogischen Akteuren auf Widerspruch treffen. So kann beispielsweise der Bezug auf die Schulleistungsforschung in Frage gestellt werden: Selbst wenn schulische Leistungen ab einer gewissen täglichen Medienzeit im Durchschnitt beeinträchtigt sind, könnte argumentiert werden, dass womöglich andere Bereiche der kindlichen Entwicklung im Durchschnitt eher von stärkerer Mediennutzung profitieren. Es wurde im Rahmen dieser Arbeit sogar explizit auf Studien verwiesen, die auf das entwicklungsförderliche Potential elektronischer Mediennutzung im Bereich Wissensvermittlung und Sozialverhalten hinweisen (vgl. die Darstellung entsprechender Studien in Kapitel 4 ab S. 73). Bisher veröffentlichte Studien zeigen aber, dass kindgerechte Medien mit entwicklungsförderlichem Potential im Medienmenü der Kinder eine so geringe Rolle spielen, dass elektronische Mediennutzung im Durchschnitt eher negative Effekte auf Schulleistung und Sozialverhalten hat (ebenda). Auch wurde bisher nicht systematisch überprüft, wie sich die Nutzungseffekte „pädagogisch wertvoller“ Medieninhalte in Konkurrenz mit anderen, nichtmedialen Freizeitaktivitäten darstellen.

Die gesellschaftliche Relevanz wissenschaftlicher Forschung definiert sich unter anderem über die beratende Funktion, die Wissenschaft für andere gesellschaftliche Bereiche wie etwa Politik und Familie hat. Insofern wird der - meist auch normativ aufgeladene - Streit über „gute“ und „schädliche“ Mediennutzungszeiten kaum zu vermeiden sein, wenn die Medienwissenschaft ihre Relevanz als Ratgeberin für die Gesellschaft nicht einbüßen will. Daher sollte weniger über die Frage diskutiert werden, *ob* eine Festlegung zeitlicher Grenzen sinnvoll ist, sondern eher darüber, *welche* Grenzen bei aller Unschärfe im Detail

wissenschaftlich gestützt werden können. Die im Rahmen dieser Arbeit formulierten Grenzen sind eine Einladung an andere Kollegen, differenziertere Zahlen auf der Grundlage neuer Studien vorzulegen, die konkret genutzte Medieninhalte, persönlichen Hintergrund und Gratifikationserwartungen der Nutzer sowie konkrete Altersgruppen berücksichtigen. Die Grenzen der in dieser Arbeit festgelegten Zeitmarken wurden bezüglich der Altersdifferenzierung bereits im empirischen Teil der Arbeit deutlich. So führte die „starre“ Definition zeitlich problematischer Mediennutzung für Schülerinnen und Schüler dritter bis sechster Klassen dazu, dass die Fernsehnutzung von rund zwei Dritteln aller untersuchten Sechsklässlerinnen und Sechstklässer als problematisch eingestuft wurde (vgl. S. 343 bis 347). Die Vermutung liegt nahe, dass die anhand der Forschung zur Mediennutzung von Grundschulkindern entwickelten Zeitgrenzen für Schülerinnen und Schüler sechster Klassen modifiziert werden müssten. Insofern stellt die Entwicklung von altersspezifischen Normen bei der elektronischen Mediennutzung eine wichtige Aufgabe für die weitere Forschung dar.

Auf Seite 153 dieser Arbeit wurde über die konkreten Zeitgrenzen hinaus eine abstraktere Definition vorgelegt, wann Mediennutzungszeiten von Kindern und Jugendlichen als beeinträchtigend gelten können. Dabei wurde darauf verwiesen, dass sich zeitliche Festlegungen einerseits an Ergebnissen der Medienwirkungsforschung orientieren sollten. Ergänzend wurde vorgeschlagen, dass Mediennutzungszeiten auch dann als problematisch definiert werden sollten, wenn sie dauerhaft die statistische Norm in einer Altersgruppe deutlich überschreiten. Natürlich ist diese statistisch argumentierende Setzung leicht zu kritisieren, fehlt ihr doch die konkrete inhaltliche Begründung. Wer aber nun entgegnet, dass es durchaus vorstellbar ist, dass Kinder elektronische Medien (zum Beispiel Computerspiele oder das Internet) dauerhaft deutlich überdurchschnittlich häufig nutzen können, ohne dadurch in ihrer Entwicklung beeinträchtigt zu werden, sollte dies auch plausibel begründen können. Wie sollen Medienerfahrungen realweltliche Erfahrungen derart vollständig ersetzen können, dass dadurch kein erhebliches Risiko für die Entwicklung eines durchschnittlichen Kindes entsteht? Letztlich steckt in dieser Frage auch die Forderung nach einer Beweislastumkehr: Wer ernsthaft argumentieren will, elektronische Mediennutzungszeiten, die dauerhaft oberhalb des Normbereiches liegen, seien für Kinder in der heutigen Welt unbedenklich, sollte den wissenschaftlichen Beweis für diese Argumentation antreten. Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Proklamation zeitlich exzessiver, aber funktionaler Mediennutzung durch Six bereits kritisiert (vgl. S. 134). Wenn auch eine solches Mediennutzungsmuster im Erwachsenenalter und zumindest auf die Internetnutzung bezogen theoretisch denkbar ist, erscheint

die Existenz exzessiv funktionaler Mediennutzung im Kindesalter eher ein akademisches Gedankenspiel als empirisch nachweisbare Realität.

In dieser Arbeit wurde deutlich gemacht, dass neben zeitlich und inhaltlich problematischer Mediennutzung auch funktional problematische Mediennutzungsmuster stärkere Beachtung in der Mediennutzungsforschung finden sollten (vgl. Kapitel 6 ab S. 135). Im *Berliner Längsschnitt Medien* zeigten zwischen 12 und 17 Prozent der Kinder eine funktional problematische Fernsehnutzung, zwischen drei und vier Prozent der Kinder wiesen eine exzessiv-dysfunktionale Computerspielnutzung auf. Der deutliche Unterschied in den Prävalenzen zwischen den beiden Medien ist bereits in der unterschiedlichen Benennung beider Nutzungsmuster zu erkennen und ist - neben der unterschiedlichen Reichweite beider Medien - vor allem durch unterschiedlich „harte“ Kriterien bei der Messung dieser Konstrukte zu erklären. Wird durch das Instrument zur Messung exzessiv-problematischer Computerspielnutzung letztlich Computerspielabhängigkeit oder Gefährdung für eine solche Abhängigkeit gemessen, bedeutet funktional problematische Fernsehnutzung „lediglich“ eine stark kompensatorische Fernsehnutzung in Kombination mit zeitlich oder inhaltlich problematischer Fernsehnutzung. Hier spiegelt sich die große Unschärfe definitorischer Konstrukte in der aktuellen Debatte über dysfunktionale Mediennutzungsmuster wider, die in dieser Arbeit nicht aufgelöst, aber mehrfach angesprochen wurde. Derzeit existieren keine für verschiedene Mediennutzungsformen geeigneten Definitionen für funktional problematische Mediennutzung. Dementsprechend gibt es auch kein einheitliches Instrumentarium zur Messung solcher Mediennutzungsmuster. Die oben genannten Prävalenzzahlen zeigen zumindest einen dringenden Bedarf an weiterer Forschung, beschreiben die gefundenen Mediennutzungsmuster doch empirisch vorhandene Probleme.

11.3 Bedeutung der Ergebnisse dieser Arbeit für die Medienwirkungsforschung

Im *Berliner Längsschnitt Medien* zeigten sich analog zu anderen internationalen Studien (vgl. die Darstellung der Forschungslage auf S. 67 - 81) negative Zusammenhänge der Schulnoten der Kinder mit problematischen Mediennutzungsmustern. Neben diesem korrelativen Befund ergab sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch ein positiver Effekt der Medienunterrichtseinheit auf die Schulnoten der Kinder in Mathematik. Dieser Befund belegt erstmals mithilfe eines randomisierten Kontrollgruppendesigns, dass Medienunterricht einen positiven Effekt auf die schulische Leistung haben kann. Zwar wurde in der ähnlich konzipierten Studie von Robinson et. al. (2001) die Schulleistung der

Kinder ebenfalls erhoben, die angekündigte Analyse der Interventionseffekte auf die Schulleistungen der Kinder wurde jedoch nie publiziert. Obwohl sich nur vermuten lässt, dass die fehlende Publikation dieser Ergebnisse auf einen Null-effekt hinweist, würde dies vor dem Hintergrund der in Berlin erzielten Ergebnisse wenig überraschen. So zeigten sich im *Berliner Längsschnitt Medien* signifikante Notendifferenzen in Mathematik zwischen den Gruppen erst zweieinhalb Jahre nach der Pre-Messung und nach drei vollendeten Unterrichtseinheiten. In Anbetracht der schwachen Effektstärke der Noteneffekte im Berliner Sample wäre es überraschend, wenn die Studie von Robinson und Kollegen mit einem kleineren Sample, nur einer Unterrichtseinheit und einem Abstand von lediglich einigen Monaten zwischen Pre- und Postmessung einen bedeutsamen Effekt zutage gefördert hätte.

Als überraschend kann der Befund gewertet werden, dass nicht etwa die Deutschnoten von der Unterrichtseinheit profitierten, sondern gerade die Mathematiknoten. Zwar zeigten die Studien von Borzekowski und Robinson (2005), die KFN-Grundschulbefragung (Möble et al, 2007) wie tendenziell auch die Studie von Wittwer und Senkbeil (2008) negative Korrelationen zwischen Mathematiknoten und elektronischer Mediennutzung, jedoch wurde der Einfluss der elektronischen Mediennutzung auf sprachliche Schulleistungen in der Literatur bisher deutlich intensiver untersucht und ist auch besser belegt (vgl. die Übersicht ab S. 68). Auch im Rahmen der vorliegenden Studie zeigten sich auf bivariater Ebene bei Kontrolle von Geschlecht und Intelligenz der Kinder etwas stärkere Zusammenhänge zwischen problematischen Mediennutzungsparametern und der Deutschnote als mit der Mathematiknote (vgl. S. 396). Wie ist also zu erklären, dass die Unterrichtseinheit ausgerechnet einen Effekt auf die Mathematikleistungen der Kinder hatte?

Unter den in Kapitel 4 (ab S. 65) dargestellten Erklärungsansätzen bietet sich zunächst die so genannte **Zeitverdrängungshypothese** an. Mathematik gilt als klassisches Lern- und Übungsfach. Fehlende beziehungsweise durch zeitlich exzessive Mediennutzung verdrängte Lern- und Übungszeiten würden sich damit im Fach Mathematik besonders gravierend auswirken. In der Berliner Studie zeigte sich jedoch unter Kontrolle von Geschlecht und Intelligenz der Kinder keine Korrelation zwischen Mathematikleistungen und problematischen Mediennutzungszeiten. Zudem konnte gezeigt werden, dass die evaluierte Unterrichtseinheit bei der Reduktion problematischer Fernsehzeiten keinen, bei der Reduktion problematischer Computerspielzeiten nur einen sehr begrenzten Erfolg hatte. Den Unterrichtseffekt auf die Mathematiknoten der Kinder über Zeitverdrängungseffekte zu erklären erscheint somit kaum plausibel, zumal sich die statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede in der Mathematiknote in der

fünften und sechsten Klasse zeigten, der Unterrichtseffekt auf die Reduktion von Computerspielzeiten aber nur in der vierten Klasse nachgewiesen werden konnte.

Neben **Zeitverdrängungshypothesen** werden in der Forschung auch **Medieninhaltshypothesen** zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Mediennutzung und Schulleistung diskutiert. So haben Anderson et al. (2001) anhand empirischer Indikatoren ein Modell aufgestellt, in dem Gewaltmedien-nutzung zu einem eher auffälligen Sozialverhalten eines Schülers oder einer Schülerin führt (vgl. auch Kapitel 4 ab S. 82) und dadurch auch den Prozess der Notenvergabe beeinflusst. Bei dieser Erklärungshypothese wäre es allerdings eher wahrscheinlich, dass sich solche Schulnoten durch Medienunterricht verbessern, die eher das Resultat von Lehrer-/Schüler-Interaktion und deren Interpretation durch die Lehrkraft sind. Auch dies ist bei Deutsch und gesellschafts-kundlichen Fächern eher der Fall als in Mathematik. Auch unter Rückgriff auf Medieninhaltshypothesen wäre also eher ein Effekt der Unterrichtseinheit auf die Deutsch-, als auf die Mathematiknote plausibel gewesen.

In der vorliegenden Arbeit wurde mit der funktional problematischen Mediennutzung neben inhaltlich und zeitlich problematischen Nutzungsformen eine weitere Dimension problematischer Mediennutzung herausgearbeitet. Es wurde zwar am Beispiel der exzessiv-problematischen Computerspielnutzung gezeigt, dass dieses Mediennutzungsmuster bei Kindern mit zeitlich exzessiver und inhaltlich problematischer Mediennutzung einhergeht (Rehbein, Kleimann & Mößle, 2009), jedoch weisen funktional problematische Mediennutzungs-muster darüber hinaus das Merkmal auf, dass Mediennutzung als dysfunktionaler Kompensator realweltlicher Probleme fungiert. Elektronische Medien bieten nicht nur jederzeit die Möglichkeit der (vermeintlichen) Entspannung und Zer-streuung, sie ermöglichen auch - wie etwa Computerspiele - das Erleben von Selbstwirksamkeit, Erfolg und Anerkennung. Diese Mechanismen gehen über reine Zeitverdrängungsmechanismen hinaus und erhöhen nicht einfach nur das Risiko, mit inhaltlich problematischen Medieninhalten konfrontiert zu werden. Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass schlechte schulische Leistungen ins-besondere mit dysfunktional problematischer Mediennutzung korreliert sind. Auch andere Studien konnten diesen Zusammenhang nachweisen (vgl. zum Bei-spiel Rehbein, Kleimann und Mößle, 2010). Das entwickelte *Medienlotsen*-Unterrichtskonzept hatte seine stärksten Effekte in der (relativen) Minderung dysfunktional problematischer Mediennutzung. Und schließlich konnte auch ge-zeigt werden, dass Jungen sowohl Fernsehen als auch Computerspiele stärker kompensatorisch nutzen als Mädchen dies tun. All diese Einzelbefunde könnten Hinweise darauf sein, dass eine **Theorie der dysfunktionalen Kompensation**

den Zusammenhang zwischen Mediennutzung und schulischer Leistung besser aufzuklären in der Lage ist, als die bisher etablierten Hypothesen. Diese Theorie lässt sich in die Gruppe der **Interferenzhypothesen** zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Schulleistung einordnen, die ein komplexes Zusammenspiel kindlicher Mediennutzungspräferenzen mit schulischen Anforderungen proklamieren und daraus Effekte für die Schulleistungen der Kinder ableiten (Comstock & Scharrer 1999). Es soll im Folgenden dargestellt werden, wie sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit eine Wirkungshypothese zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Schulleistung und hier insbesondere den Mathematiknoten ableiten lässt, die zwar unter die Interferenzhypothesen subsumiert werden kann, die aber auch Elemente der anderen Wirkhypothesen enthält:

Die Zeitverdrängungshypothese proklamiert, dass schulische Leistungen schlechter werden, weil notwendige Lern- und Arbeitszeiten durch Mediennutzung verdrängt werden. Dabei bleibt aber das komplexe Zusammenwirken der vielen Faktoren ausgespart, die den kindlichen Lernalltag tatsächlich prägen. Nicht erst seit PISA stehen Schülerinnen und Schüler unter erheblichem Leistungsdruck, der unter Umständen zu einer Überforderung vieler Kinder führen kann. Andererseits werden viele Interessen, Fähigkeiten und Begabungen von Kindern in der Schule nur unzureichend gefördert, so dass sie in bestimmten Bereichen unterfordert werden. Sowohl aus Über- wie auch aus Unterforderung ergibt sich auf Seiten der Kinder das Bedürfnis nach Kompensation. Wie entwickeln sich nun Kinder, wenn sie frühzeitig gelernt haben, dass Fernsehen und Computerspiele in der Konfrontation mit realweltlichen Problemen (etwa hohen schulischen Anforderungen oder Langeweile durch Unterforderung) jederzeit bereit stehen, um vermeintliche emotionale und kognitive Entlastung und sogar alternative Erfolgserlebnisse zu bieten? Was geschieht, wenn Kinder lernen, dass interaktive Medienwelten Interessen und Begabungen honorieren, die in der Schule kaum eine Rolle spielen? Was ist die Folge, wenn Kinder die Schule als Ort des Lernens und der Selbstbestätigung nicht mehr brauchen? Elektronische Medien sind inzwischen fast jederzeit und fast überall verfügbar. Sie ermöglichen individuelle Erfahrungs- und Lernprozesse, die eine konventionelle Schule mit ihren strukturbedingten Einschränkungen vergleichsweise alt aussehen lassen. Ihren dysfunktionalen Charakter bekommen kompensatorische Mediennutzungsformen dann, wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund dieser unbestreitbaren Vorteile der von ihnen genutzten Medienwelten ab einem gewissen Punkt realweltliche Herausforderungen nicht mehr annehmen und die sich daraus ergebenden Probleme nicht lösen, sondern durch Flucht in die Mediennutzung zu verdrängen (vgl. auch die Darstellung bei Wölfling, Thale-

mann & Grüsser, 2007). Wenn man davon ausgeht, dass die Mathematiknote in einem vergleichsweise engen Zusammenhang mit der aktuellen Übungs- und Lernbereitschaft einer Schülerin oder eines Schülers steht, lässt sich argumentieren, dass die Mathematiknote unter den erhobenen Schulnoten der sensibelste Indikator für dysfunktional kompensatorische Mediennutzung ist. Viel eher als in Deutsch wird an aktuellen Schwankungen der Mathematiknote deutlich, ob eine Schülerin oder ein Schüler motiviert und in der Lage ist, den aktuellen Schulstoff regelmäßig zu lernen und zu wiederholen. Eine Sensibilisierung der Kinder für eigene dysfunktional-kompensatorische Mediennutzungsmuster durch eine entsprechende Unterrichtseinheit könnte also tatsächlich am ehesten Effekte auf die Mathematiknote haben.

Wie die Ausführungen in Kapitel 4 (eine Zusammenfassung ab S. 81) gezeigt haben, kann es letztlich nicht darum gehen, eine Theorie der dysfunktionalen Kompensation einfach in Konkurrenz zu Zeitverdrängungshypothese, Medieninhalts-hypothese und den verschiedenen anderen Interferenzhypthesen zu setzen. Vielmehr erscheint es - in Übereinstimmung mit den Befunden von Comstock und Scharrer (1999) - wahrscheinlich, dass es nicht einen einzigen Wirkmechanismus zur Erklärung des Zusammenhangs gibt. Vor dem Hintergrund der Vielfalt elektronischer Medien, Medieninhalte, ihrer Nutzungsformen und der an sie gestellten Gratifikationserwartungen ist es daher notwendig, bereits vorhandene Modelle um die Dimension der dysfunktionalen Kompensation und ihrer Folgen (beispielsweise Computerspielabhängigkeit) zu erweitern. Es wäre zu begrüßen, wenn die vorliegende Arbeit die weitere Theorieentwicklung in dieser Richtung anregen kann.

11.4 Bedeutung der Ergebnisse dieser Arbeit für die schulische Medienerziehung

Die Evaluation des *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramms mit seinen drei Unterrichtseinheiten hat gezeigt, dass schulische Medienerziehung geeignet ist, das Medienverhalten von Kindern zu ändern. Diese Effekte zeigten sich im Rahmen eines methodisch anspruchsvollen Evaluationsverfahrens: einem randomisierten Kontrollgruppendesign mit einer Pre-Messung, drei Post-Messungen nach jeder Unterrichtseinheit sowie einer Follow-Up-Messung nach einem weiteren Jahr. Die teilnehmenden Schulklassen wurden aus der Grundgesamtheit aller dritten Klassen in Berliner Grundschulen gezogen, die Zustimmung der teilnehmendem Schulen durch die Schulleitungen, Lehrkräfte sowie die Elternzustimmung zur Befragung ihrer Kinder wurden eingeholt, *bevor* die Klassen zufällig der Unter-

richts- oder Kontrollbedingung zugewiesen wurden. Die Gestaltung der Unterrichtseinheiten und die Länge der Lehrkräfteschulungen entsprachen normalen schulischen Gegebenheiten (vgl. auch die Ausführungen zu den allgemeinen Zielen und der avisierten Reichweite des Unterrichtsprogramms ab S. 191 sowie Programmkonzeption ab S. 243).

Zwar waren die gefundenen Effekte schwach und teilweise nur relativ kurzfristig messbar. Es wurden aber, beispielsweise mit Blick auf die exzessiv-problematische Computerspielnutzung der Kinder, durchaus auch längerfristige Effekte sichtbar. Während die Unterrichtseinheit bei der Vermeidung inhaltlich und funktional problematischer Mediennutzungsmuster die deutlichsten Erfolge hatte, konnten die Medienzeiten der Schülerinnen und Schüler nur geringfügig reduziert werden. Damit zeigten sich im *Berliner Längsschnitt Medien* deutlich andere Ergebnisse als in der Studie von Robinson et al. (2001). Letztere belegte einen Effekt des amerikanischen SMART-Unterrichtskonzepts auf die Medienzeiten der Kinder. Dieser Unterschied ist wahrscheinlich mit den unterschiedlichen Charakteristika der Unterrichtsinterventionen zu erklären. Bei SMART handelt es sich um ein Verhaltenstraining nach dem sozial-kognitiven Lernansatz Banduras, das für Berlin entwickelte *Medienlotsen*-Konzept enthielt zwar Elemente des SMART-Konzeptes, setzte jedoch deutlich stärker auf den Dialog zwischen Lehrkräften und Kindern und auf die Reflexion eigener Mediennutzungsmuster.

Die Effekte der vorliegenden Studie widersprechen dezidiert den auf Seite 165 dieser Arbeit dargestellten Einschätzungen von Spanhel, das Medienhandeln der Kinder sei durch schulische Arbeit nicht nachhaltig zu verändern. Die Evaluation des Berliner Unterrichts zeigt: Medienerzieherischer Unterricht wirkt. Er wirkt sogar, obwohl seine Implementation keineswegs optimal verlief und obwohl die Eltern, im theoretischen Teil dieser Arbeit als eine wichtige Zielgruppe der Intervention bezeichnet, nicht in zufriedenstellender Weise erreicht werden konnten. Die Effekte des *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramms können als ermutigendes Zeichen für all diejenigen Lehrerinnen und Lehrer angesehen werden, die bereits medienerzieherische Elemente in ihrem Unterricht verwenden. Selbst wenn sie bisher kaum Anzeichen für die Wirksamkeit ihrer Arbeit gesehen haben mögen, heißt das nicht, dass ihr Unterricht keine Effekte hat. Das Problem könnte darin liegen, dass Lehrkräfte die vielen kleinen Effekte ihrer Arbeit gar nicht immer mitbekommen. Schließlich ist es leichter, Unterrichtserfolge in Erdkunde oder Mathematik durch Wissenstests zu ermitteln, als den Erfolg schulischer Medienerziehung zu messen. Kaum eine Unterrichtseinheit wird schließlich durch eine aufwändige Evaluation begleitet. Insofern können die Resultate dieser Arbeit auch als Aufforderung an die wissenschaft-

liche Forschung verstanden werden, Lehrkräften einfach handhabbare Instrumente an die Hand zu geben, um den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler auch in so genannten „weichen“ Fächern mit zeitgeschichtlichen gesellschaftlichen Themen zu überprüfen. Dass sich schulische Medienerziehung auch in Bezug auf andere Lebensbereiche lohnt, zeigten die kleinen Erfolge bei der relativen Verbesserung der Mathematiknoten.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Medienunterricht nicht nur Effekte hat, sondern dass er im normalen Unterrichtsalltag der Grundschule auch durchführbar ist. Die meisten schulorganisatorischen Probleme - wie etwa das Fehlen eines eigenen Medienunterrichtsfachs - erscheinen pragmatisch lösbar. Auch ohne ein explizites Fach *Medienunterricht* lassen sich in den Deutsch- und Sachkunde-Curricula für die Grundschule zahlreiche Anknüpfungspunkte für schulischen Medienunterricht finden (vgl. die Analyse der entsprechenden Rahmenlehrpläne ab S. 207 sowie Mitzlaff, 2007). Medienunterricht kann mit anderen Lehrplaninhalten verknüpft werden, so dass andere Lerninhalte nicht zu kurz kommen. Die fehlende Expertise vieler Lernkräfte bei aktuellen Formen kindlicher Mediennutzung lässt sich am Leichtesten ausgleichen, schließlich sitzen auskunftsfreudige Expertinnen und Experten jeden Tag in den Schulbänken.

Das *Medienlotsen*-Unterrichtskonzept mit seinen drei Unterrichtseinheiten verfolgt den pragmatischen Ansatz, dass Konzepte für schulische Medienerziehung nur dann erfolgreich sein können, wenn Lehrkräfte nicht einfach als Mittler zwischen Unterrichtsinhalten und den Kindern angesehen werden, sondern als eigene Zielgruppe, deren Bedürfnisse explizit zu berücksichtigen sind. Das hat zumindest bei den ersten beiden Unterrichtseinheiten gut funktioniert. Wichtig ist aber, dass medienerzieherische Inhalte kontinuierlich im Unterricht aufgegriffen werden sollten, um nachhaltige Effekte zu erzielen. Eine vereinzelte Projektwoche zum Thema Medien wird hier nicht ausreichen. Die Ergebnisse der Unterrichtsevaluation belegen, dass sich viele Effekte des Unterrichtskonzeptes erst nach der zweiten Unterrichtseinheit zeigten. Dieser Befund ist konsistent mit Befunden der Forschung über gute Präventionskonzepte, in denen Follow-up- beziehungsweise Booster-Sessions als Standards definiert sind, um Präventionsinhalte nachhaltig zu etablieren (vgl. Bond & Hauf, 2004).

Das *Medienlotsen*-Konzept arbeitet keineswegs mit schlichten Verhaltensregeln und bloßer Schwarz-Weiß-Malerei („Das sind die bösen Medien, dies hier die guten Alternativen!“). Zentraler Erfolgsfaktor des Unterrichts war nach Meinung des Autors dieser Arbeit ein offener, aber kritischer Dialog mit den Schülerinnen und Schülern und eine klare Fundierung in den Ergebnissen der Medienwirkungsforschung. Die Skepsis vieler medienpädagogischer Akteure

gegenüber empirischen Befunden zu problematischen Medienwirkungen wurde im Rahmen dieser Arbeit diskutiert und auch kritisiert (vgl. S. 165), stellt diese Skepsis doch den Blick für die pädagogischen Handlungsnotwendigkeiten. Die Prävalenzen problematischer Mediennutzungsmuster belegen den dringenden Handlungsbedarf.

Das *Medienlotsen*-Unterrichtskonzept wurde auf Grundlage des problem-zentrierten Public-Health-Ansatzes entwickelt, der Medienunterricht primär als Prävention medienbezogenen Risikoverhaltens ansieht (eine kurze Übersicht ab S. 180). Diese theoretische Fundierung schafft aber auch Probleme für die breite Implementierung vergleichbarer Medienunterrichtskonzepte, fehlt dem verwendeten theoretischen Konzept doch sowohl in seinen Begrifflichkeiten als auch in seinen Schwerpunkten die Anschlussfähigkeit an die im Rahmen dieser Arbeit kritisierten Medienkompetenzkonzepte. Diese sind aber die Grundlage bisheriger Lehrkräftefortbildungen beim Thema Medienerziehung. Wie Gysbers' Studie zur Medienkompetenz von Lehrkräften gezeigt hat, gibt es in den meisten Schulen bereits einige Lehrkräfte vom Typus *Engagierter Medienprofi*, die eine große medien- und mediennutzungsbezogene Expertise besitzen (Gysbers, 2008). Somit wären sie die richtigen Multiplikatoren für medienerzieherische Arbeit in Schulen. Von ihrem Hintergrund, das lassen Gysbers' Befragungsergebnisse – trotz aller Unschärfe des verwendeten Befragungsinstruments (vgl. S. 171) - vermuten, sind sie allerdings der Medienwirkungsforschung gegenüber eher kritisch eingestellt. Besonders mit dieser Gruppe gilt es in Zukunft einen echten Dialog zu führen, statt sich in den jeweiligen theoretischen und normativen „Wagenburgen“ zu verschanzen.

11.5 Methodenkritik

Wie bereits angesprochen, gelang es mithilfe des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten schulischen Präventionskonzepts nicht ausreichend, die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Unterrichtsklassen anzusprechen. Diese Problematik wurde von verschiedenen Autoren und auch im durchgeführten Expertenworkshop (vgl. S. 243) bereits häufig beschrieben, konnte aber auch durch das vorliegende Medienunterrichtskonzept nicht zufriedenstellend gelöst werden. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die fehlenden Effekte auf Elternseite unter Umständen auch damit zu erklären sind, dass die gesellschaftliche Thematisierung von Computerspielen Eltern von Unterrichts- und Kontrollgruppenkindern gleichermaßen verstärkt sensibilisiert hat und so vorhandene Programmeffekte überdeckt wurden. Immerhin zeigte sich ja bei der

Geräteausstattung der Kinder, einem Punkt, bei dem Eltern von Grundschulkindern in der Regel zumindest mitentscheiden, dass es Unterrichtseffekte gab. Vor dem Hintergrund, dass die Botschaft „Keine Bildschirmgeräte im Kinderzimmer!“ im Mittelpunkt der Elternaufklärung stand, ist hier womöglich doch ein Effekt des Unterrichtsprogramms auf die Eltern zu erkennen.

Ein großes Problem stellte die nur ansatzweise erfolgreiche Implementation der dritten Unterrichtseinheit dar. Zwar konnten hierfür eine Reihe von schulorganisatorischen Gründen identifiziert werden, die mit dem Übergang der Berliner Kinder von der vierten in die fünfte Klasse zusammenhingen, dennoch wäre es bei der Konzeption der dritten Einheit aus der heutigen Perspektive effektiver gewesen, eine methodisch weniger offene und inhaltlich besser vorstrukturierte Vorlage für den Unterricht zu erarbeiten.

Auf zwei methodisch und inhaltlich interessante Aspekte musste im Rahmen des *Berliner Längsschnitt Medien* aus forschungsökonomischen Gründen verzichtet werden. So wären für die Dokumentation der Unterrichtsimplementation Unterrichtsbeobachtungen und Experteninterviews mit einigen der beteiligten Lehrkräfte äußerst hilfreich gewesen. Zudem wäre es für die Einschätzung der gefundenen Unterrichtseffekte sehr interessant gewesen, neben der Unterrichts- und Kontrollgruppe noch eine zweite Unterrichtsgruppe zu untersuchen, in der ein anderes Unterrichtskonzept, beispielsweise eine Replikation des SMART-Unterrichts angewendet wurde. Nach Informationen des Autors dieser Arbeit befindet sich das SMART-Material gerade in der deutschen Übersetzung, so dass es unter Umständen bald für eine solche Studie eingesetzt werden könnte.

Während der Auswertung der Effekte des Berliner Medienunterrichts wurde lange darüber nachgedacht, die unterschiedlich ausgeprägte Unterrichtsimplementation in den einzelnen Klassen in der Datenanalyse zu berücksichtigen. In der Veröffentlichung von Mößle et. al (2010) zu einigen Ergebnissen der ersten Messzeitpunkte des *Berliner Längsschnitt Medien* wurde auf diese Weise verfahren und einige Unterrichtseffekte zeigten sich deutlicher als in der hier vorliegenden Arbeit. Der Autor dieser Arbeit hat sich jedoch gegen ein solches Vorgehen entschieden, um die externe Validität der gefundenen Unterrichtseffekte nicht zu verwässern. Schließlich lässt sich im normalen Unterrichtsalltag ein misslungener oder ausgelassener Teil einer Unterrichtseinheit auch nicht einfach post hoc durch die datenanalytische Berücksichtigung dieses Mangels herausrechnen. Im Kontext solcher datenanalytischen Entscheidungen zeigt sich immer auch ein ganz grundsätzliches Problem: Darf sich der Entwickler eines Präventions- beziehungsweise Unterrichtskonzeptes selbst evaluieren? Und wenn er es tut, welchen wissenschaftlichen Wert haben seine Erkenntnisse dann? Schließlich, so ein geflügeltes Wort in der Evaluations-

forschung, „sind die eigenen Kinder immer die schönsten.“ Die Antwort auf die Frage nach der Zulässigkeit der Selbstevaluation hat der Autor mit der Anlage und Titelgebung dieser Arbeit selbst gegeben. Natürlich ist es möglich, das eigene Konzept zu evaluieren, wenn die im Rahmen dieser Evaluation unternommen Einzelschritte transparent, intersubjektiv nachvollziehbar und nachträglich überprüfbar sind. Es ging in dieser Arbeit nie darum, das eigene Unterrichtskonzept als fehlerlos oder auch nur als das beste aller denkbaren Konzepte schulischer Medienerziehung zu „verkaufen“. Denn gerade die Analyse nicht erwarteter oder erwartungswidrig nicht eingetretener Effekte kann dabei helfen, zukünftig besseren Medienunterricht zu gestalten. Diese Arbeit sollte vor allem zeigen, dass schulische Medienerziehung dringend notwendig und dass sie möglich ist. Es ist im Nachhinein umso erfreulicher, dass sich auch Effekte nachweisen ließen. Den Autor dieser Arbeit hat dies wahrscheinlich am meisten überrascht. Die eigenen Kinder sind schließlich nicht nur die schönsten, man kennt sie auch am besten. Mit allen ihren Fehlern und Unzulänglichkeiten.

11.6 Ausblick und Schlussbemerkungen

Die Forschungen zu den Effekten des *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramms sind noch bei Weitem nicht abgeschlossen. So fehlt beispielsweise bislang eine Veröffentlichung zu den Effekten des Unterrichtsprogramms auf den im Rahmen der Begleitforschung jährlich erfassten Body-Mass-Index der Kinder sowie auf weitere psychosoziale Merkmale. Bereits im Jahr 2010 wurde unter Federführung von Thomas Möble eine Befragung der nunmehr die siebte Klasse besuchenden Schülerinnen und Schüler des *Berliner Längsschnitt Medien* durchgeführt. Weitere Folgeuntersuchungen in den nächsten Jahren sind geplant. Da inzwischen das Gewaltverhalten der Jugendlichen erhoben wird und auch die Untersuchung von Computerspielabhängigkeit im Panel weitergeführt wird, ergeben sich für die Kolleginnen und Kollegen, die das Projekt weiter verfolgen, spannende Forschungsperspektiven. Im Rahmen dieser Forschung wird es auch möglich sein, die Daten auf langfristige Effekte des Medienunterrichts in der Grundschule zu überprüfen. Die methodischen Voraussetzungen sind günstig. Aus Kontroll- und Unterrichtsgruppe haben sich in etwa gleich viele Kinder für die weitere Teilnahme an der Studie entschieden.

Auch im Bereich schulischer Medienerziehung entwickeln sich die Dinge weiter. Das Interesse von Lehrerinnen und Lehrern an Unterrichtsmaterialien über die sinnvolle Nutzung und die Problembereiche elektronischer Medien steigt ständig. Parallel zum Forschungsprojekt Mediennutzung und Schul-

leistung, in das der *Berliner Längsschnitt Medien* eingebettet ist, läuft seit einigen Jahren das von der Europäischen Union geförderte Klicksafe-Programm, das Lehrkräften, Erziehern, Eltern und Kindern Wege für eine kompetente und kritische Nutzung von Internet und Neuen Medien vermitteln will. Seit Mai 2008 bietet Klicksafe ein Lehrerhandbuch an mit Hintergrundinformationen zur Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche, mit Informationen zum Jugendschutz und mit konkreten Unterrichtsmaterialien. Zudem bietet Klicksafe zahlreiche Handreichungen zur Gestaltung von Elternabenden zu Medienerziehungsthemen. Dort werden auch Themen behandelt, die in dem vor fünf Jahren konzipierten *Medienlotsen*-Unterrichtsprogramm noch keine Rolle spielten. Eine wissenschaftliche Evaluation des *Klicksafe*-Ansatzes und seiner Materialien steht bisher noch aus, wäre aber äußerst begrüßenswert.

Unter dem Motto „Keine Bildschirmgeräte im Kinderzimmer!“ hat sich im letzten Jahr der Landkreis Reutlingen dazu entschlossen, eine Aufklärungskampagne zu problematischen Aspekten kindlicher Mediennutzung zu starten und ein Konzept zu erarbeiten, Kindern der Region möglichst flächendeckend Alternativen zur Nutzung elektronischer Medien zu bieten. Für viele hören sich solche Konzepte zunächst einmal befremdlich an. Sind denn Medien nur schlecht für Kinder? Sind sie nicht vielmehr ein zentraler Bestandteil des kindlichen Alltags, äußerst vielfältig und mit positiven Effekten einsetzbar? Natürlich sind sie das. Aber ohne ein medienkritisches Bewusstsein der Kinder wird aus dem medialen Versprechen einer *Bereicherung* des Lebens eine schleichende *Verarmung*. Kinder müssen erst nach und nach lernen, die sie umgebende Welt zu erschließen, um die ganze Fülle der Möglichkeiten zu erkennen, die sich ihnen bieten. Wenn der Ersatz für diese wichtigen Erfahrungen jederzeit bereit auf dem Nachttisch der Kinder steht, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie viele dieser wichtigen Erfahrungen nicht machen.

Durch die immer stärkere Verschmelzung von Massen- und Kommunikationsmedien, durch soziale Netzwerke, Themenportale und Multiplayerspiele im Internet verschwimmen die Grenzen zwischen medialer Erzählung, zwischenmenschlichem Dialog, Spiel, Fiktion und Realität zunehmend. Viele Medienpädagogen versuchen dieser Herausforderung so zu begegnen, indem sie Kinder möglichst früh in diese Umgebungen einführen. Der Autor dieser Arbeit hält diesen Weg für falsch. Um Kindern kritische Distanz und Reflexion über ihr mediales Handeln zu ermöglichen, brauchen sie zunächst einen zuverlässigen Referenzpunkt außerhalb. Sie sollten - als Ausgangsbasis - die reale Welt kennen und schätzen, um dann zu entscheiden, wie sie durch Medien bereichert werden kann. Beim „Fangen“ spielen auf einem ostwestfälischen Schulhof nannte man eine solche Basis früher „Friede“. Die Kinder

starteten von dort ins Getümmel, konnten jederzeit dorthin zurückkehren und waren dort über einen selbst gewählten Zeitraum unantastbar. Wenn Kinder aufgrund fehlender nichtmedialer Erfahrungen das Gefühl haben, ihr „Friede“ sei ihr Account bei *World of Warcraft* oder ihr *Facebook*-Profil, ist das ein Alarmsignal.