

Medienerziehung in der Familie: Regeln und Motive, Umfang und Auswirkungen der Nutzung von Computer, Fernseher und Videokonsole

Röhr-Sendlmeier, Una M.; Götze, Irina; Stichel, Rebecca

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Röhr-Sendlmeier, U. M., Götze, I., & Stichel, R. (2008). Medienerziehung in der Familie: Regeln und Motive, Umfang und Auswirkungen der Nutzung von Computer, Fernseher und Videokonsole. *Zeitschrift für Familienforschung*, 20(2), 107-130. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-269670>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Una M. Röhr-Sendlmeier, Irina Götze & Rebecca Stichel

Medienerziehung in der Familie:

Regeln und Motive, Umfang und Auswirkungen der Nutzung von Computer, Fernseher und Videokonsole

Parental education concerning their children's use of modern media: family rules and motives, extent and effects of using the computer, watching television and playing video games

Zusammenfassung

Ausgehend von einem Forschungsüberblick über förderliche und abträgliche Auswirkungen der Fernseh- und Computernutzung werden empirische Daten zur familiären Medienerziehung vorgestellt. In zwei aufeinander aufbauenden Studien mit 282 Dritt- und Viertklässlern und ihren Eltern wurden das Ausmaß der Mediennutzung, Regeln und Motive der Medienerziehung sowie die Lesekompetenz der Kinder erhoben. Schon bei insgesamt moderaten Gesamtnutzungsdauern korrelierte die Höhe des Fernseh- und Computerkonsums negativ mit der Lesekompetenz. Explizite elterliche Restriktionen gingen mit einer geringeren Nutzung von Fernseher, Computer und Videokonsole einher. Selbstständige Nutzungsentscheidungen durch das Kind hingen dagegen mit höherem Konsum zusammen. Motive der Eltern für die Medienrezeption des Kindes, die normativ als weniger erwünscht anzusehen sind – etwa damit das Kind sich nicht langweilt –, korrelierten mit erhöhtem Medienkonsum. Das Motiv der Wissenserweiterung stand jedoch in keiner überzufälligen Beziehung zum Ausmaß des Mediengebrauchs. Die Ergebnisse geben Hinweise auf die Gültigkeit der Verdrängungshypothese des Lesens durch das Fernsehen und sprechen gegen Positionen, nach denen erst bei deutlich erhöhter Nutzung negative Zusammenhänge mit schulisch relevanten Fähigkeiten festzustellen sind.

Abstract

After a review of publications on positive and detrimental effects of using the computer and watching television, empirical data on parental education concerning the use of modern media are presented. In two studies, a total of 282 elementary school children and their parents were interviewed with respect to the extent they used electronic media, their rules and motives for letting the children watch television, use the computer and play video games. The children's reading proficiency was tested. Although the overall extent of using the media was moderate, time spent in front of them and reading proficiency correlated negatively. Explicit parental restrictions lead to less media use, whereas children's decisions when and how to use the electronic devices correlated with exposure to media. Parental motives which may be considered normatively less agreeable – e.g., letting the children use the media to prevent boredom – correlated with intensified reception. Building up knowledge as a motive, however, was not correlated with increased media use. The results support the thesis that ready access to television may reduce reading activity. They provide evidence against the position that only in case of excessive media use detrimental effects can be found.

Schlagwörter: Medienerziehung, Fernsehkonsum, Computernutzung, Videokonsole, Lesekompetenz

Key words: Media education, television, computer, video games, reading proficiency

1. Einleitung

Kinder können mit dem Computer und durch das Fernsehen viel Nützliches lernen; diese Medien dienen weitgehend auch der Unterhaltung. Als integraler Bestandteil der kindlichen Lebenswelt steht das Fernsehen in der Rangfolge medialer Freizeitbeschäftigungen unbestritten auf dem ersten Platz (Aufenanger 2001). Nach einer Studie von Feierabend und Klingler (2005) beträgt die durchschnittliche Sehdauer 3- bis 13-jähriger Kinder 93 Minuten täglich. Bei der Nutzung des Computers lässt sich in den letzten Jahren ein stetiger Zuwachs verzeichnen: Feierabend und Klingler (2003) ermittelten nach Angaben der Mütter, dass die Computernutzung bei Kindern zwischen 6 und 13 Jahren bereits durchschnittlich 32 Minuten täglich in Anspruch nimmt. In der Studie *Kinder und Medien* (KIM, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2005) zeigte sich, dass 63 Prozent der 6- bis 13-Jährigen regelmäßig, zum Teil sogar täglich vor dem Computer saßen. Mit zunehmendem Alter stieg der Anteil derjenigen, die den Umgang mit dem PC als ihre Lieblingsbeschäftigung nannten, stetig von 6 Prozent bei den Jüngsten auf 24 Prozent bei den 12- bis 13-Jährigen an. Aufenanger und Gerlach (2005) untersuchten Haushalte mit 3- bis 6-Jährigen Kindern und fanden, dass nur 15 Prozent dieser Kinder keinen Zugang zu einem PC, etwa zum Malen oder Spielen, hatten.

Fernsehen und Computer sind aus dem Leben der Kinder nicht mehr wegzudenken. Um so wichtiger wird die Frage, ob diese Medien tatsächlich überwiegend als Lernangebote wirken und was Eltern tun können, damit die erwünschten Effekte und nicht im Gegenteil mögliche negative Folgen resultieren.

2. Förderliche Effekte pädagogisch intendierter Kindersendungen und Computerprogramme

2.1 Fernsehsendungen

Auch wenn zahlreiche Eltern dem Fernsehen eine bildende Funktion zuschreiben (Hurrelmann, Hammer & Stelberg 1996; Frey-Vor & Schumacher 2004) liegen wissenschaftliche Belege zu positiven Lernwirkungen durch das Fernsehen nur in vergleichsweise geringem Umfang vor. Evaluationsstudien beschränken sich in der Regel auf jene Sendungen, die explizit mit pädagogischer Intention konzipiert wurden. Das bekannteste Beispiel hierfür ist die Vorschulsendung *Sesamstrasse*, die in den Anfangsjahren insbesondere Kindern aus sozial benachteiligten Familien ein weiteres Bildungsangebot bieten wollte, um so zu einem Ausgleich der Startbedingungen beim Schuleintritt beizutragen. Die ursprüngliche Version stammt aus den USA, wo

sie vor über 30 Jahren erstmals ausgestrahlt wurde (Ball & Bogatz 1970). Anderssprachige Adaptationen wurden bis heute in insgesamt 19 Länder exportiert. Die Effektivität dieser Sendung wurde verschiedentlich überprüft. Die unterhaltsame Vermittlung schulrelevanter Inhalte, wie des Alphabets oder des Umgangs mit Zahlen, hatte nachweislich förderliche Effekte auf die Entwicklung von Kindern. So ging die so genannten *Topeka Study* (Rice, Huston, Truglio & Wright 1990) der Frage nach, ob sich das Anschauen bestimmter Fernsehsendungen, insbesondere der *Sesamstraße*, begünstigend auf die Wortschatzerweiterung von Vorschulkindern auswirkt. Die Stichprobe bestand aus 326 Kindern zweier Alterskohorten, welche zu Untersuchungsbeginn 3 bzw. 5 Jahre alt waren. Mit Hilfe von Protokollen, die die Eltern zwei Jahre lang mehrmals pro Woche ausfüllten, wurden sowohl die Höhe des Fernsehkonsums als auch die Art der konsumierten Sendungsinhalte erfasst. Der kindliche Wortschatz wurde über einen standardisierten Test erhoben. Die Analysen zeigten, dass der Konsum der so genannten *educational programs*, hauptsächlich der *Sesamstrasse*, im Alter von 3 Jahren eine Vorhersage des 2 Jahre danach erhobenen Wortschatzes erlaubte. Dieses Ergebnis blieb auch dann bestehen, wenn die Variablen Geschlecht, Geschwisterposition, Schulbildung und Sozialstatus, Einstellungen zum Fernsehen sowie die elterlichen Ermutigungen zum Ansehen der *Sesamstraße* kontrolliert wurden. Der Zusammenhang ergab sich jedoch nicht für die anderen Programmkategorien, wie z.B. Unterhaltungsprogramme, und auch nicht für die Kinder, die zu Untersuchungsbeginn bereits fünf Jahre alt waren. Diesen Alterseffekt begründen die Autoren damit, dass die *Sesamstraße* für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren konzipiert wurde und daher ältere nur in geringerem Ausmaß von ihr profitieren könnten.

Die Befunde einer aktuelleren Längsschnittstudie von Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger und Wright (2001) deuten – zumindest bei einigen Kindern – sogar auf potentiell positive Langzeiteffekte der *Sesamstraße* hin. Anfang der 1980er Jahre wurden bei den 570 Teilnehmern im Alter von 5 Jahren Informationen zum Ausmaß und Inhalt des Fernsehkonsums über ein Tagebuchverfahren gewonnen. Zehn Jahre später wurden diese Versuchspersonen als Highschool-Absolventen telefonisch ausführlich interviewt. Es zeigte sich, dass ein vermehrter Konsum pädagogisch intendierter Programme wie der *Sesamstraße* im Vorschulalter mit einem besseren Notendurchschnitt in den Fächern Englisch, Naturwissenschaften und Mathematik sowie mit einer höheren Leseaktivität, einer stärkeren Leistungsorientierung, höherer Kreativität und weniger aggressivem Verhalten am Ende der Schulzeit einherging. Diese Zusammenhänge waren für Jungen jedoch weitaus stärker ausgeprägt als für Mädchen. Die gefundenen Zusammenhänge blieben auch unter Berücksichtigung verschiedener Variablen wie z.B. des familiären Hintergrundes oder der Mediennutzung im Jugendalter bestehen.

Auch außerhalb der Forschung zur *Sesamstraße* wurden verschiedene Programmtypen im Hinblick auf differentielle Effekte untersucht. In einer Längsschnittuntersuchung von Koolstra, van der Voort und van der Kamp (1997) in den Niederlanden wurde der Fernsehkonsum der Schüler von der vierten bis zur sechsten Klasse mit Hilfe von Checklisten erhoben und in Informations- und Unterhaltungssendungen eingeteilt. Es zeigten sich der Tendenz nach positive Korrelationen zwischen den Leistungen in einem Leseverständnistest und der Menge an konsumierten Informa-

tionssendungen sowie eindeutig negative Beziehungen zu dem Konsum von Unterhaltungssendungen. Auch in der PISA-Studie wurde der Fernsehkonsum der Kinder erfragt (Tillmann & Meier 2001). Hier fanden sich ebenfalls Hinweise darauf, dass die konsumierten Inhalte bedeutsamer als die reine Nutzungszeit sind. Während der Konsum von Informationssendungen wie Nachrichten, Sport oder politischen Sendungen in keinem Zusammenhang mit den Lesekompetenzen stand, ergaben sich für den Konsum von Horror- und Gewaltfilmen signifikant negative Korrelationen.

2.2 Computerprogramme

Auch für Lernprogramme für den Computer gilt, dass nicht allgemein von positiven Effekten gesprochen werden kann. Wissenschaftliche Studien zu den Erfolgen solcher Lernprogramme ergeben ein uneinheitliches Bild. Zum einen wird über Vorteile gegenüber konventionellem, schulischem Lernen berichtet (z.B. Kazmerski & Blasko 1999), zum anderen aber auch über negative Ergebnisse (Merchant, Kreie & Cronan 2001). Sofern sich Vorteile des Computers zeigten, können diese häufig mit kurzfristig wirkenden Motivationseffekten erklärt werden, die sich durch die Neuheit des Arbeitens mit diesem Medium ergaben (Blömeke 2003). Je nach den vermittelten Inhalten war der Lernerfolg auch abhängig von der Art der gegebenen Rückmeldung. Beim Einüben von Faktenwissen erwies sich ein einfaches Feedback über eine richtige oder falsche Antwort als ausreichend. Bei komplexen Lerninhalten war dagegen eine durch Erklärungen ergänzte Rückmeldung deutlich effektiver (Mandel & Hron 1989). Konnte die Darbietungsgeschwindigkeit individuell reguliert werden und waren die dargestellten Zusammenhänge gut strukturiert, war dies ebenfalls förderlich (Mayer & Chandler 2001, Mautone & Mayer 2001). Über Merkmale der Programme hinaus können auch Eigenschaften der Nutzer die Lernleistung beeinflussen. Von Bedeutung erwiesen sich Variablen wie das Alter der Kinder – jüngere Kinder vergessen das Gelernte schneller – (Howe & Courage 1997), und die Vorerfahrung im Umgang mit dem PC (Greenleaf 1996). Bei intrinsischer Motivation zur Beschäftigung mit dem Computerprogramm, wenn also die Handlung selbst als belohnend empfunden wurde, konnten längerfristige Behaltensleistungen nachgewiesen werden (Parker & Leppner 1992).

Positive Wirkungen von so genannten *Edutainment*-Programmen konnten von Käser und Vogelsberg (2007) bei Vorschulkindern belegt werden. In solchen Programmen sollen Spaß- und Unterhaltungsmomente das Lernen neuer Inhalte mit dem Computer erleichtern. Die spielerische Vermittlung von Verkehrswissen, die nur einmalig für 40 Minuten erfolgte, führte zu Wissen, das auch noch einige Wochen später reproduziert werden konnte. Vogelsberg (2008) erweiterte den Befund dahingehend, dass Vorschulkinder mit diesen *Edutainment*-Programmen nicht nur Wissen über Verkehrsregeln erwerben, sondern darüber hinaus auch ihr tatsächliches Verhalten als Fußgänger im Straßenverkehr nach dem Gelernten ausrichten. Als bedeutsam für diesen Lernerfolg ist jedoch auch hier der hohe Neuheitswert anzusehen, den die Inhalte der überprüften Programme zur Verkehrserziehung für die Kinder der Untersuchungen hatten. Die Bedeutung des Neuheitswertes bestätigen weitere Studien (Käser 2008): Eine Effektivität von Programmen zur Gesundheits-

erziehung konnte bei Grundschulern nachgewiesen werden, während ähnliche Effekte für Computerprogramme, die Inhalte schulischer Kernfächer gemäß dem Curriculum vermitteln sollten, nicht gefunden werden konnten. Ein signifikanter Lernerfolg bestätigte sich weder für *Edutainment*-Programme, die sich mit Englisch für die vierte oder Deutsch für die zweite Klasse beschäftigten, noch konnte ein Lernerfolg für Mathematikprogramme bei Zweitklässlern nachgewiesen werden. Nur bei Erstklässlern erzielte ein stark instruktionales Programm für den Mathematikunterricht nachhaltige Lerneffekte, da für die Schulanfänger die mathematischen Inhalte auch einen hohen Neuheitswert hatten.

Zu den Zusammenhängen zwischen Computernutzung und Fähigkeiten wie der Lesefertigkeit sind die Befunde ebenfalls differenziert zu sehen. Positiv kann wirken, dass verschiedene Tätigkeiten am Computer textbasiert sind und einige Bildschirmspiele das Lesen und Schreiben erfordern (Reiter 2002). Insbesondere dem Internet kommt dabei ein förderliches Potenzial zu, da dort die traditionelle schriftliche Kommunikation im Vordergrund steht (Petzhold 2000). So fanden Fuchs und Wößmann (2005) auch, dass die Internetnutzung und das Schreiben von E-Mails positiv mit Lesekompetenz korreliert waren. In einer Studie von Bertschi-Kaufmann (2003) konnte gezeigt werden, dass die Möglichkeit, am Computer zu lesen (z.B. Kinderliteratur auf CD-ROM) geschlechtsspezifische Differenzen in der Leseaktivität aufhob und vor allem für Jungen das Lesen am Computer äußerst attraktiv war.

3. Negative Auswirkungen der Fernseh- und Computernutzung

3.1 Fernsehen

In den letzten Jahren werden vermehrt Befürchtungen laut, dass ein hoher kindlicher Medienkonsum negative Auswirkungen auf verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung hat. Dass Sendungen bestimmten Inhalts Gewaltbereitschaft und Aggressivität begünstigen können, ist in der Forschung weitgehend unbestritten (Lukesch 1997); es wird sogar von „Medienverwahrlosung“ gesprochen (Pfeiffer, Mößle, Kleimann & Rehbein 2006). Eine Reihe von Untersuchungen konnte nachweisen, dass häufiges Fernsehen eine ungesunde Lebensweise fördert und so zu gesundheitlichen Problemen, z.B. Übergewicht und motorischen Einschränkungen, führen kann (im Überblick z.B. Spitzer 2005, auch Röhr-Sendlmeier, Knopp & Franken 2007).

Andere Studien ergaben, dass ein hoher Fernsehkonsum die schulischen Leistungen der Kinder beeinträchtigt, wobei Hypothesen über negative Auswirkungen hinsichtlich schriftsprachlicher Kompetenzen besondere Beachtung finden. In einer Längsschnittstudie von Ennemoser (2003) wurden Effekte des Fernsehkonsums auf die Entwicklung der Sprach- und Lesefähigkeit von Grundschulern sehr detailliert untersucht. Kinder, die im Vorschulalter und im Verlauf des ersten Schuljahres einen konsistent erhöhten Fernsehkonsum von durchschnittlich zwei bis drei Stunden pro Tag zeigten, konnten im Verlauf der zweiten und dritten Klasse nicht dieselben

Leistungszuwächse wie die Normal- und Wenigseher verzeichnen; letztere sahen durchschnittlich 15 bis 30 Minuten täglich fern. Multivariate Analysen lieferten zudem Hinweise darauf, dass der erhöhte Fernsehkonsum kausal für die schlechteren Testleistungen verantwortlich war. Durch die Kontrolle relevanter Drittvariablen wurde sichergestellt, dass die negativen Effekte weder mit der intellektuellen Begabung noch mit der sozialen Schicht zusammenhängen.

In einer Untersuchung von Myrtek und Scharff (2000) wurden erstmals die psychophysiologischen Reaktionen und Verhaltensänderungen im Zusammenhang mit dem Fernsehkonsum bei 11- und 15-jährigen Schülern überprüft. Dazu trugen die Schüler 23 Stunden am Tag ein tragbares Datenerfassungsgerät bei sich. Über Elektroden wurden bei ihnen während der Schul- und Freizeit und des Nachtschlafs Veränderungen der Herzfrequenz und Bewegungsaktivität gemessen, wodurch die körperliche und emotionale Beanspruchung errechnet werden konnte. Weiterhin wurden die Schüler alle 15 Minuten aufgefordert, ihr derzeitiges Befinden und Verhalten über die Beantwortung von Fragen in das Gerät einzugeben. Die Messungen zeigen überraschende Ergebnisse: Vielseher – die mehr als 3 Stunden täglich fernsahen – waren öfter alleine, führten weniger Gespräche und hatten geringeren Kontakt zu Freunden als Wenigseher, die im Durchschnitt weniger als 60 Minuten täglich fernsahen. Die Vielseher zeigten eine geringere körperliche Aktivität und lernten seltener ein Musikinstrument. Entgegen ihrem subjektiven Empfinden war die emotionale Beanspruchung aller Kinder beim Fernsehen deutlich höher als in der Schulzeit. Als bedeutsames Ergebnis kann gelten, dass Vielseher emotional schwächer auf Fernsehinhalte reagierten als Wenigseher. Im Gegensatz dazu waren die Vielseher in der Schule aber emotional beanspruchter – und zeigten insbesondere im Fach Deutsch schlechtere Noten.

Dass sich ein erhöhter Fernsehkonsum im Alter von 5 bis 15 Jahren ungünstig auf die Realisierung eines Schul- oder Universitätsabschlusses auswirkt, fanden Hancox, Milne und Poulton (2005) in ihrer Längsschnittuntersuchung. Den Ergebnissen zufolge hatten 26-Jährige öfter keinen Schulabschluss, wenn sie als Kinder mehr als 3 Stunden täglich ferngesehen hatten. Diejenigen mit den geringsten Fernsehnutzungszeiten hatten dagegen am häufigsten einen Universitätsabschluss. Die Befunde blieben auch unter Berücksichtigung von Intelligenzniveau und sozioökonomischen Status der Eltern bestehen.

3.2 Computer

Auch für den Bereich der Computer und Videospiele wurde der Zusammenhang zwischen Nutzung und schulischen Leistungen untersucht. In einer neueren Studie von Fuchs und Wößmann (2005) wurden die Daten aus der PISA-Studie einer Re-Analyse unterzogen. Dabei zeigte sich ein umgekehrt U-förmiger Zusammenhang zwischen den Schulleistungen und dem Einsatz des Computers im Unterricht: Die Leistungen waren bei mittlerer Nutzungsintensität (einige Male im Jahr bis mehrere Male pro Monat) am besten; dort, wo der Computer selten oder niemals genutzt wurde, und vor allem dort, wo Computer und Internet mehrmals pro Woche eingesetzt wurden, zeigten die Jugendlichen schlechtere schulische Leistungen. Differen-

zierte Analysen ergaben, dass besonders jene Schüler(innen), die über einen Computer zuhause verfügen konnten, schlechte Schulleistungen aufwiesen.

Ein ähnliches Ergebnis ergab die Auswertung einer 2005 durch das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen durchgeführten Schülerbefragung von rund 17.000 Neuntklässlern und 6.000 Viertklässlern (Pfeiffer, Mößle, Kleimann & Rehbein 2006). Schüler mit hohen Mediennutzungszeiten (Fernseher oder Spielkonsole), die häufig auch einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer hatten, schnitten in der Schule deutlich schlechter ab als Altersgenossen mit geringeren Medienzeiten. Noch gravierendere Auswirkungen auf die schulischen Leistungen fanden sich bei starker Nutzung inhaltlich bedenklicher Computerformate: Je häufiger Viertklässler verbotene Spiele sowie erst ab 18 Jahren freigegebene Spiele spielten, desto schlechter waren ihre Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde. Diese Zusammenhänge bestätigten sich auch bei ausschließlicher Berücksichtigung deutscher Jungen aus Familien mit mittlerer und höherer Bildung, gutem Familienklima sowie gewaltfreier Erziehung.

Johnson, Cohen, Smailes, Kasen und Brook (2002) konnten in einer Längsschnittstudie zeigen, dass exzessiver Medienkonsum insbesondere bei Jungen förderlich für aggressives und antisoziales Verhalten im Jugend- und Erwachsenenalter wirkt. Besonders hohe Korrelationen ergaben sich dabei speziell für den Konsum gewalthaltiger Fernseh- und Computerspiele. Auch die Meta-Analysen von Bushman und Huesman (2006) bestätigen, dass sich im Durchschnitt aller Studien positive Zusammenhänge zwischen medialer Gewalt und Aggressivität beim Konsumenten ergaben.

4. Die Bedeutung elterlicher Medienerziehung

4.1 Fernsehen

Untersuchungen, die den Fernsehkonsum unter Berücksichtigung jener Erziehungsmaßnahmen betrachten, die die Eltern im Bezug auf das Medium vornehmen, sind vergleichsweise selten. Dies mag damit zusammenhängen, dass erst seit einigen Jahren für eine selbstverständliche Erziehung zu einem kompetenten Umgang mit dem Fernsehen plädiert wird, so wie es im Hinblick auf das Medium Schrift in der Pädagogik längst unumstritten ist. Entgegen der Auffassung Postmans, der noch in den achtziger Jahren behauptete: „Für Bilder gibt es kein ABC. [...] Das Fernsehen verlangt keine besonderen Fähigkeiten [...]“ (1983, 93) wird heute betont, dass Kinder frühzeitig Hilfe und Unterstützung im Umgang mit dem Fernseher benötigen (z.B. Six, Frey, Gimmler & Thibaut 2001). Eine besondere Verantwortung kommt dabei den Eltern zu, denn die Familie ist der Ort, an dem Kinder zuerst mit dem Fernsehen konfrontiert werden und der Umgang mit ihm nachhaltig geprägt wird. Jedoch stehen viele Eltern der Frage, wie sie ihre Kinder zu einer sinnvollen Nutzung des Fernsehens erziehen können, eher planlos und überfordert gegenüber. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere die kontroversen öffentlichen Diskussionen um dieses Medium Eltern ambivalent und unsicher werden lassen, wie sie den Fernsehkon-

sum ihrer Kinder unter Aspekten vermuteter Chancen und Risiken bewerten sollen. Aus der Perspektive heutiger Erziehungsziele ist eine rein abschirmende Haltung in Form von absoluten Fernsehverboten kaum noch zeitgemäß, da Medien heutzutage zum täglich selbstverständlichen Erfahrungshorizont von Kindern gehören. Stattdessen wird versucht, die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder beim Umgang mit den Medien und ihren Inhalten früh zu unterstützen und pädagogisch konstruktiv zu begleiten (Charlton & Neumann-Braun 1992, Hurrelmann 2002b). Die Kinder sollen lernen, sich eigenständig mit den Medien auseinanderzusetzen, was für die Entwicklung einer eigenständigen Steuerung des Medienverhaltens, Selbstverantwortung und Kritikfähigkeit unerlässlich ist (Krüsmann 1998).

In Studien von Hurrelmann et al. (1996) und Kübler und Swoboda (1998) zeigte sich, dass in der überwiegenden Mehrzahl von Familien Regeln bezogen auf die Dauer, die Tageszeit und die Anzahl der erlaubten Sendungen bestanden. Inhaltliche Beschränkungen bezogen sich in 91% der Familien auf das Verbot, bestimmte Sendungen anzusehen. Götz (2001) fand ergänzend, dass Eltern öfter auch gezielt nur das Einschalten eines Senders – meist des Kinderkanales von ARD/ZDF – erlauben. Das Fernsehen wird oftmals auch zu Erziehungszwecken instrumentalisiert, wobei das Fernsehverbot als Mittel zur Bestrafung dominiert (Hurrelmann, Possberg & Nowitzky 1988). Die von der ARD/ZDF-Medienkommission im Jahr 2003 initiierte Grundlagenstudie zum Thema „Kinder und Medien“ (Frey-Vor & Schumacher 2004, Kuchenbuch & Simon 2004) widmete sich u.a. der Frage, welche Funktionen die Eltern dem Medium Fernsehen bezüglich ihrer Kinder zuschreiben. Über 90% der Eltern stimmten der Aussage zu, dass „Kinder beim Fernsehen viel Spaß haben sollten“. Groß war auch die Zustimmung zu der Aussage „Kinder sollten fernsehen, damit sie unter Gleichaltrigen mitreden können“ sowie hinsichtlich der Entspannungsfunktion des Fernsehens. Mehrheitlich wurden jedoch auch Lern- und Bildungsfunktionen bejaht. Eine ähnliche Gewichtung ergab sich bei Hurrelmann et al. (1996). In beiden Studien zeigte sich ferner, dass kritische Gespräche über das im Fernsehen Gesehene nur in etwa einem Drittel der Familien regelmäßig stattfanden und sich diese am häufigsten auf lustige, spannende oder Informationssendungen bezogen. Der Vorbildeffekt der Eltern erwies sich in mehreren Studien als bedeutsames Korrelat des kindlichen Fernsehverhaltens (Hurrelmann et al. 1996, Kunkel 1998, Van Evra 1990, Henning & Vorderer 2001).

4.2 Computer

Forschungsbefunde zu Aspekten der Computererziehung bieten bisher nur grobe Angaben über Regeln und Einschränkungen seitens der Eltern sowie deren Einfluss auf die tatsächliche kindliche Nutzung (Petzhold 2000). Hinweise darauf, dass der Computer durchaus in die Erziehung miteinbezogen wird, finden sich in der KIM-Studie 2005. Dort erklärten 70% der befragten Kinder zwischen 6 und 13 Jahren, dass sie am Computer nur bestimmte Tätigkeiten ausführen dürften, und ein Viertel gab an, dass ihre Eltern bei zu langer Computernutzung schimpften (KIM-Studie 2005). In einer Studie von Petzhold (2000) gab ein Drittel der befragten Kinder an, vor Einschalten des Computers fragen zu müssen; 40% der Kinder hingegen hatten

einen gänzlich uneingeschränkten Zugang. Auffällig ist, dass Eltern hinsichtlich des kindlichen Umgangs mit dem Computer „nicht sonderlich informiert“ waren (Bofinger 2001, S.44). Nach der KIM-Studie 2005 hatten nur 38% der Eltern fast alle PC-Spiele ihres Kindes gesehen und nur ein Fünftel hat fast alle selbst gespielt. Wissenschaftliche Untersuchungen zur medienpädagogischen Erziehung mit Blick auf die Nutzung von Videokonsolen stehen noch gänzlich aus.

5. Zwei Studien zur Nutzung von Fernseher, Computer und Videokonsole, zur Medienerziehung und Lesefähigkeit bei Grundschulkindern

Auch wenn einige Befunde zu den Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Medienerziehung auf der einen Seite und Mediennutzung und Schulleistungen auf der anderen Seite vorliegen, ist die Komplexion aus den drei Faktoren – Fernsehnutzung, Medienerziehung und schulisch relevanten Fähigkeiten – wenig erforscht. Studien, in denen Computertätigkeiten und Spiele an Videokonsolen zusätzlich zum Fernsehkonsum der Kinder unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens und die Auswirkungen auf schulische Leistungen beleuchtet werden, stehen noch aus. Daher haben wir in zwei aufeinander aufbauenden Untersuchungen mit 282 Grundschulern und ihren Eltern das Ausmaß der Mediennutzung durch die Kinder, Aspekte der elterlichen Medienerziehung und die Lesekompetenz der Kinder als schulisch bedeutsame Basisfähigkeit erhoben, um zu überprüfen, welche Beziehungen zwischen diesen Variablen aufzufinden sind und um Empfehlungen für pädagogisch sinnvolles Elternverhalten ableiten zu können. Konkret sollten die folgenden Fragestellungen beantwortet werden: Wie hoch ist der regelmäßige Medienkonsum der Kinder? Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Medienkonsum, der Lesefähigkeit und der Leseaktivität? Welche Regeln der Medienerziehung gelten intentional und funktional in den Familien? Hängen Medienerziehung und Mediennutzung zusammen?

5.1 Stichprobe und Instrumentarium

Die Stichprobe der ersten Studie bestand aus 89 Kindern der dritten und vierten Klassen dreier Gemeinschaftsgrundschulen einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen und jeweils einem Elternteil eines Kindes. Die Stichprobe der zweiten Studie bildeten weitere 193 Kind-Eltern-Dyaden aus dritten und vierten Klassen aus 5 Gemeinschaftsgrundschulen einer weiteren Großstadt ebenfalls in Nordrhein-Westfalen.

In Studie 1, die auf das Medium Fernsehen fokussierte, wurden die Eltern der Schüler telefonisch auf freiwilliger Basis mittels eines eigens entwickelten, etwa halbstündigen Interviews befragt. Nur 4 von insgesamt 93 angesprochenen Eltern nahmen nicht teil. Die Befragung wurde mit jenem Elternteil durchgeführt, welches maßgeblich für die Fernseherziehung des Kindes verantwortlich war; zumeist waren dies die Mütter. Alle Familien hatten mindestens einen Fernseher. Anhand von ins-

gesamt 62 Fragen wurden Informationen über die elterliche Fernseherziehung, den Fernsehkonsum sowie zu den Leseaktivitäten in der Familie des Kindes ermittelt. Zum Fernsehkonsum und den Leseaktivitäten wurden quantitative Angaben in Minuten und die konkrete Uhrzeit des maximalen abendlichen Fernsehens erhoben; ansonsten wurden fünfstufige, numerisch und verbal verankerte Skalen mit den Polen „1 = nie“ und „5 = immer“ verwendet (2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft). Es wurde erfragt, wie häufig das Fernsehen als Erziehungsmittel eingesetzt und Gespräche über das vom Kind im Fernsehen Gesehene geführt wurden. Darüber hinaus war von Bedeutung, inwieweit die Eltern dem Fernsehen bestimmte Funktionen für ihr Kind zuschrieben bzw. aus welchen Gründen die Eltern ihr Kind fernsehen ließen. Dabei wurden zehn Funktionen abgefragt, beispielsweise Fernsehen „zur Wissenserweiterung“, „zur Ablenkung“ oder „aus Gewohnheit“ in dem Sinne, dass der Fernsehkonsum regelmäßig und unhinterfragt erlaubt wurde.

In Studie 2 stand die Nutzung des Computers als Lernmedium oder Spielgerät und das Spielen an Videokonsolen im Mittelpunkt, wobei die Fernsehnutzung ergänzend berücksichtigt wurde. Zur Datenerhebung bei den Eltern wurde hier ein Fragebogenverfahren statt des Interviews gewählt, da dies von den Familien der betreffenden Schulen präferiert wurde. Die Fragen entsprachen denen in Studie 1, waren aber erweitert um den Bereich der Nutzung des Computers und der Videokonsole. Der Teilnahme war wiederum freiwillig; der Rücklauf der ausgeteilten Fragebögen lag bei 81%, was bei einer schriftlichen Befragung als ausgesprochen zufrieden stellend bezeichnet werden kann (Bortz & Döring 2002). Nur eine der 193 Familien besaß keinen Fernseher; 7 Familien (3,6%) gaben an, keinen Computer zu besitzen; in 122 Familien (63,2%) stand eine Videokonsole zur Verfügung. Kinder, deren Familien nicht über die entsprechenden Geräte verfügten, wurden nicht aus der Stichprobe ausgeschlossen, da ja eine Mediennutzung auch bei Freunden und in der Schule möglich ist. Allerdings gingen jeweils nur die Kinder in die Datenanalysen ein, über die Angaben zur Mediennutzung erhoben werden konnten. Zum Fernsehen lagen Informationen von allen 193 Familien vor, zur Computernutzung Daten über 124 Kinder und über 94 von diesen Kindern zusätzliche Angaben zur Nutzung der Videokonsole. Der Konsum bestimmter Genres am Computer und an der Videokonsole wurde anhand fünfstufiger Skalen mit den Polen „1 = nie“ und „5 = täglich“ erhoben (2 = selten, 3 = mindestens einmal pro Woche, 4 = mehrmals pro Woche). Unter „Spielen“ am Computer bzw. an der Videokonsole wurde die Nutzung zur reinen Unterhaltung z.B. mit so genannten *Run-and-Jump*-Spielen verstanden; das „Lernen“ am Computer beinhaltete Tätigkeiten wie die Beschäftigung mit Lernprogrammen, Lernspielen oder schreiben und malen. Bei den Funktionen, die die Eltern der Computer- und Videospieldnutzung zuschrieben, und der funktionalen Medienerziehung wurde nach Lernen mit dem Computer und Spielen an Computer bzw. Videokonsole unterschieden, da unterschiedliche Motive für den Lern- bzw. Unterhaltungsaspekt der kindlichen Tätigkeiten vermutet wurden. In den Berechnungen von Zusammenhängen zwischen intentionaler elterlicher Erziehung und Medienkonsum wurden die Nutzungszeiten am Computer insgesamt zugrunde gelegt, um vergleichende Aussagen zu den drei Medien Computer, Fernsehen und Videokonsole machen zu können.

Zusätzlich zum Elterninterview wurden die Kinder jeweils in einem knapp 10-minütigen persönlichen Gespräch befragt. Da Kinder dieser Altersspanne nicht immer zuverlässig in der Lage sind, in einem Interview eine Beantwortung auf fünfstufigen Skalen vorzunehmen, wurden die Fragen offen gestellt und die Antworten durch den Interviewer selbst eingeschätzt. Die Kinder wurden lediglich nach den Regeln gefragt, mit Hilfe derer die Eltern ihren Fernsehkonsum reglementierten. In Studie 2 bezogen sich die Items des Fragebogens auch auf die Computernutzung und das Spielen mit einer Videokonsole. Die Fragen an die Kinder entsprachen inhaltlich denen, die den Eltern gestellt wurden. Die Erfassung der kindlichen Lesefähigkeit erfolgte in beiden Studien über das standardisierte Testverfahren *Knuspels Leseaufgaben* (Marx 1998), welches drei für das Lesen relevante Fertigkeiten – Rekodieren, Dekodieren und Leseverständnis – überprüft.

5.2 Medienkonsum und Lesefähigkeit

Der tägliche Fernsehkonsum der Kinder betrug in Studie 1 im Durchschnitt 67 Minuten am Tag, in Studie 2 im Mittel 84,3 Minuten. Werktags wurde weniger ferngesehen als am Wochenende (Studie 1: 59 vs. 87 Minuten; Studie 2: 70 vs. 122 Minuten). Eine Einteilung der Kinder nach der täglichen Fernsehdauer in drei gleich große Gruppen ergab in beiden Studien, dass die „Wenigseher“ im Mittel etwa eine halbe Stunde (Studie 1: 30min; Studie 2: 37min) und die „Normalseher“ gut eine Stunde täglich fernsahen (Studie 1: 60min; Studie 2: 76min), während die „Vielseher“ durchschnittlich etwas weniger bzw. mehr als 2 Stunden vor dem Fernseher verbrachten (Studie 1: 110min; Studie 2: 131min). Über einen eigenen Fernseher im Zimmer verfügten in der ersten Studie 15%, in der zweiten 31% der Kinder.

Die Kinder aus Studie 2 nutzten ihren Computer täglich durchschnittlich 46,4 Minuten und die Videokonsole 44,1 Minuten lang. Jeweils verbrachten die Kinder vor diesen Medien etwa 40 Minuten in der Woche und 1 Stunde am Wochenende. Die „Wenignutzer“ saßen nur 8,7 Minuten vor dem Computer bzw. 4 Minuten an der Videokonsole, während sich die „Normalnutzer“ täglich etwa eine halbe Stunde am Computer (34,2 Minuten) und der Videokonsole (30,9 Minuten) und die „Vielnutzer“ sogar jeweils 84 Minuten im Schnitt täglich mit den Geräten beschäftigten. 42% der Kinder hatten die Möglichkeit, einen Computer in ihrem Zimmer zu bedienen. Das Spielen war die häufigste Beschäftigung: 93% der Kinder spielten nach Angaben ihrer Eltern zumindest manchmal am Computer, fast ein Drittel mindestens einmal pro Woche, täglich allerdings nur 2% der Kinder. Von den Genres wurden generell *Lernspiele* am häufigsten – von 69% der Eltern – angegeben. Es folgten *Fun-and-Jump*-Spiele bei jeweils etwa 50% der Befragten. Für die Schule gebrauchten ebenfalls 50% der Kinder den Computer zumindest ab und zu, und immerhin 35% der Kinder nutzen mehrmals pro Woche ein Lernprogramm nach Angaben ihrer Eltern. In der Regel saßen die Kinder allein vor dem Computer und vor der Videokonsole.

In Studie 1 gaben die Eltern eine durchschnittliche tägliche Leseaktivität ihres Kindes von 31 Minuten und eine eigene Lesezeit von 52 Minuten an. Bevor die Kinder selbst lesen konnten, wurde ihnen in diesen Familien fast täglich – an durchschnittlich 6,3 Tagen in der Woche – vorgelesen. In Studie 2 lag die angegebene

tägliche Leseaktivität der Kinder bei 20 Minuten, die der Eltern bei 25 Minuten; 55% der Eltern gaben an, früher ihren Kindern täglich vorgelesen zu haben, weitere 40% hatten ihnen mindestens einmal pro Woche vorgelesen.

Im Lesetest zeigten die Kinder aus beiden Untersuchungen Leistungen im mittleren Normbereich. In Studie 1 lag die Kompetenz mit einem T-Wert von 52,8 Punkten im oberen Durchschnittsbereich, in der zweiten Studie mit 49,4 Punkten fast genau im Normdurchschnitt. Zwischen der Lesefähigkeit und dem Fernsehkonsum bestanden in beiden Untersuchungen signifikante bzw. hoch signifikante negative Zusammenhänge ($r = -,213$, $p = ,022$ bzw. $r = -,326$, $p < ,001$). In der zweiten Studie ergaben sich ebenfalls sowohl für die Computer- als auch für die Videospieldnutzung sehr signifikante negative Zusammenhänge mit der Lesefähigkeit ($r = -,278$, $p = ,001$ bzw. $r = -,252$, $p = ,007$). Die Lesefähigkeit war in beiden Studien umso größer, je weniger Zeit die Kinder vor den Medien verbrachten.

Ein Vergleich der Leseleistungen der Wenig-, Normal- und Vielseher mittels einfaktorieller Varianzanalyse erbrachte kein signifikantes Ergebnis in Studie 1 ($F_{(2,88)} = ,569$, $p = ,568$). In Studie 2 unterschieden sich die Sehergruppen dagegen signifikant in ihrer Lesefähigkeit ($F_{(2,172)} = 8.426$, $p < ,001$), wobei Post-hoc-Scheffé-Analysen deutlich schlechtere Leistungen der Vielseher sowohl gegenüber den Wenigsehern ($p < ,001$) als auch gegenüber den Normalsehern ($p = ,045$) belegen. Bezogen auf die Computernutzergruppen erreichte die varianzanalytische Berechnung genau das 5%-Niveau ($F_{(2,121)} = 3,078$, $p = ,050$). Der Unterschied zwischen Wenig- und Vielnutzern wurde im Post-hoc-Test knapp nicht signifikant ($p = ,058$), jedoch wies ihn ein einseitiger t-Test als überzufällig aus ($t_{(78)} = 2,299$, $p = ,012$). Ein Vergleich der Nutzer der Videokonsole wurde nicht signifikant ($F_{(2,91)} = 2,544$, $p = ,084$). Ein einseitiger t-Test dokumentiert jedoch auch hier eine statistisch bedeutsame Überlegenheit in den Leseleistungen der Wenigspieler gegenüber den Vielnutzern ($t_{(62)} = 2,320$, $p = ,012$).

Zweifaktorielle Varianzanalysen wurden berechnet, um mögliche Anhaltspunkte für die Gültigkeit der Verdrängungshypothese des Lesens durch die neuen Medien zu gewinnen. Die Verdrängungshypothese besagt, dass eine erhöhte Mediennutzung durch Kinder ihre Leseaktivitäten verdrängen und die Lesefähigkeit beeinträchtigen kann (Beenjes & van der Voort 1989, Paus-Haase, Höltershinken & Tietze 1990). Da die einfaktoriellen Berechnungen klare Effekte vor allem mit Bezug auf den Fernsehkonsum erbrachten, beziehen sich die zweifaktoriellen Varianzanalysen nur auf diesen Medienaspekt. Als unabhängige Faktoren wurden zum einen die Nutzergruppen und zum anderen eine Dreistufung der Leseaktivität mit der Leseleistung als abhängiger Variable berechnet. Die Lesergruppen wurden gewonnen, indem die Stichprobe jeder Studie in gleich große Subgruppen aufgeteilt wurde. Die Wenigleser in Studie 1 verbrachten täglich im Schnitt 13,97 Minuten mit dem Lesen, die Gruppe der Normalleser 29 Minuten und die Gruppe der Vielleser 60,98 Minuten. In dieser Studie war nicht nur die Leseleistung (s.o.), sondern auch die Leseaktivität der Kinder negativ mit ihrem Fernsehkonsum korreliert ($r = -,201$, $p = ,030$). Dies ist eine Voraussetzung für eine mögliche Bestätigung der Verdrängungshypothese. Es zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für die Lesezeit ($F_{(2,89)} = 3,695$, $p = ,029$), d.h. dass nach diesen Analysen die Leseaktivität, aber nicht die Fernsehdauer die Leseleistung der Kinder beeinflusste. Der Post-hoc-Scheffé-Test wies den Unterschied zwischen Wenig- und Viellesern als signifikant aus ($p = ,020$).

In Studie 2 lasen alle drei Gruppen jeweils weniger als in Studie 1: die Wenigleser nur 4,26 Minuten täglich, die Normalleser 14,73 Minuten und die Vielleser 42,52 Minuten. Für die Kinder in Studie 2 konnte kein Zusammenhang zwischen Leseaktivität und Fernsehkonsum ($r = ,063$, $p = ,209$) belegt werden. Es zeigte sich hier varianzanalytisch kein Haupteffekt der Leseaktivität ($F_{(2,166)} = 0,645$, $p = ,526$), jedoch ein Haupteffekt des Fernsehkonsums auf die Leistung im Lesetest ($F_{(2,166)} = 10,296$, $p < ,001$), welcher die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse (s.o.) bestätigt. Für diese Studie ergab sich ferner ein Interaktionseffekt zwischen der Zugehörigkeit zur TV-Nutzergruppe und der Leseaktivität ($F_{(4,166)} = 4,512$, $p = ,002$). Die Vielleser zeigten jeweils höhere Leseleistungen als die Wenig- und Normalleser, außer wenn sie zu den Kindern gehörten, die als Vielseher mehr als zwei Stunden fernsahen. Die Kinder, die täglich nur wenig oder in normalem Maße lasen, hatten jeweils dann höhere Werte im Lesetest, wenn sie wenig fernsahen.

5.3 Medienerziehung

Die überwiegende Mehrzahl der Eltern – 80% in Studie 1 und 96% in Studie 2 – gab an, den Zugang zum Fernseher hinsichtlich Dauer und abendlicher Uhrzeit zu reglementieren: Ihr Kind durfte selten selbst entscheiden, wie lange es täglich fernsah. Die mittleren Werte auf der Ratingskala lagen in den Studien bei 2,0 (SD = 1,2) bzw. bei 2,1 (SD = 1,1). Die Entscheidung darüber, bis wie viel Uhr das Kind abends fernsehen durfte, lag fast immer bei den Eltern (Studie 1: $M = 4,4$, $SD = 0,9$) Studie 2: $M = 4,8$, $SD = 0,6$). Die Kinder- und Elternangaben über die erlaubte tägliche Fernsehdauer waren in Studie 1 im Mittel fast identisch (64 bzw. 63 Minuten); beide Werte korrelierten jedoch nur mäßig signifikant positiv ($r = ,228$ $p = ,037$). Die zugestandene tägliche Sehdauer war nur geringfügig niedriger als die tatsächliche durchschnittliche Sehzeit (s.o.: 67 Minuten). Ähnliche Übereinstimmungen in den Mittelwerten ergaben sich in Studie 2: Die erlaubte Fernsehzeit von durchschnittlich 85 Minuten entsprach fast genau der tatsächlichen Sehzeit von 84 Minuten. Nach Angaben der Eltern durften die Kinder in Studie 1 abends werktags durchschnittlich bis 19.51 Uhr und am Wochenende bis 21.12 Uhr fernsehen. Im Wochenmittel was das Fernsehen bis 20.14 Uhr erlaubt. Eltern- und Kinderangaben entsprachen sich in hohem Maße ($r = ,574$, $p < ,001$). In Studie 2 wurde im Schnitt eine etwas längere Fernsehzeit bis 20.28 Uhr erlaubt.

Die Eltern in Studie 1 gaben einen eigenen Fernsehkonsum von durchschnittlich 92 Minuten an; wie von ihren Kindern wurde auch von ihnen wochentags weniger als am Wochenende ferngesehen. In Studie 2 gaben die Eltern im Schnitt an, den Computer 46 Minuten täglich für private Belange zu bedienen. Dies entspricht genau der kindlichen Nutzungsdauer. Die berufliche Nutzung durch die Eltern war mit 139 Minuten deutlich höher. Mit Spielen am Computer verbrachten sie im Durchschnitt nur 7 Minuten. Der errechnete Mittelwert von 1,1 Minuten an der Videokonsole ging auf nur wenige Eltern zurück, die überhaupt mit diesem Medium spielten.

In Bezug auf qualitative Aspekte der elterlichen Fernseherziehung gaben die Eltern der ersten Studie an, dass ihr Kind selten selbst entscheiden durfte, wie lange und welche Sendung es ansieht ($M = 2,0$ $SD = 1,2$ bzw. $M = 2,4$, $SD = 1,0$). Die

Eltern erklärten aber auch, selbst eher selten gezielt bestimmte Sendungen auszuwählen und ihrem Kind dann ausschließlich diese Sendungen zu erlauben ($M = 2,3$; $SD = 1,2$). Der Frage, ob dem Kind bestimmte Sendungen verboten wurden, stimmten sie deutlich zu ($M = 4,2$, $SD = 1,1$). Die Eltern bestrafte ihre Kinder häufiger mit Fernsehentzug ($M = 2,5$, $SD = 1,2$), als dass sie Fernsehen zur Belohnung erlaubten ($M = 1,5$, $SD = 0,8$). Gespräche über die Fernsehinhalte wurden manchmal geführt ($M = 3,2$, $SD = 0,8$). Jeweils ein Zehntel der Eltern nannte die Regel, dass ihr Kind tagsüber nicht fernsehen dürfe und dass es um Erlaubnis fragen müsse, bevor es den Fernseher einschaltete. Weitere 8% erklärten, dass Computerspielen und Fernsehen zusammengerechnet würden, wodurch das Kind umso weniger fernsehen dürfe, je mehr es Computer spiele und umgekehrt. Die Regel, dass vor der Medienutzung die Hausaufgaben gemacht werden müssten, wurde von 7% genannt, und 6% der Eltern erklärten, nur bestimmte Sender zu erlauben. Schließlich wurde von 5% der Eltern auch der Einsatz eines Zugangscodes zum Fernsehgerät genannt, welcher unerlaubtes Fernsehen der Kinder verhindert.

In der zweiten Studie durften die Kinder auch eher selten entscheiden, wie lange sie vor dem Computer oder der Videokonsole verbrachten ($M=1,9$, $SD=1,0$ bzw. $M=1,8$, $SD=1,2$), wie sie den Computer nutzten ($M = 2,6$; $SD = 1,2$) oder welche Bildschirmspiele sie spielten ($M = 2,4$; $SD = 1,4$). Verbote gegen bestimmte Spiele sprachen die Eltern sehr häufig aus ($M = 4,2$, $SD = 1,1$), etwas seltener wurden Programme von den Eltern ausgewählt, die sie für sinnvoll hielten ($M = 3,7$; $SD = 1,2$). Die Tendenz scheint also – ähnlich wie bei Fernsehsendungen – dahin zu gehen, eher Ungeeignetes zu verbieten als gezielt nach sinnvollen Angeboten zu suchen. Auch hier wurde die Mediennutzung weitaus seltener zur Belohnung eingesetzt ($M = 2,0$; $SD = 1,0$), als dass das Verbot ausgesprochen wurde, sie zu spielen ($M = 2,8$; $SD = 1,3$). Gespräche mit dem Kind über Bildschirmspiele fanden mit mittlerer Häufigkeit statt ($M = 3,5$, $SD = 1,0$); etwas öfter wurde in den Familien über Tätigkeiten am Computer allgemein gesprochen ($M = 3,7$, $SD = ,9$).

Die Antworten der Eltern auf die Fragen, warum sie ihre Kinder fernsehen, am Computer lernen oder am Computer bzw. an der Videokonsole spielen ließen, sind in Tabelle 1 zusammenfasst. Damit das Kind sein Wissen erweitert oder weil es die Medien gern nutzen wollte, waren die zentralen Motive. Damit das Kind Spaß hat, war für alle drei Aspekte der Mediennutzung ebenfalls ein recht häufiger Beweggrund. An jeweils vierter Stelle folgte das Motiv, dass das Kind mit Freunden mitreden könne. Eher selten waren die Gründe ausschlaggebend, dass die Medien zur Ablenkung, aus Gewohnheit, gegen Langeweile oder Gefühle des Alleinseins genutzt werden durften oder dass die Eltern Ruhe vor dem Kind haben wollten.

Tabelle 1: Funktionen, die die Eltern dem Fernsehen (Studie 1) und der Nutzung von Computer und Spielkonsole (Studie 2) durch ihre Kinder zuschreiben (1= nie bis 5 = immer)

Ich lasse mein Kind fernsehen/am Computer lernen/ an Spielkonsole oder Computer spielen...	Fernsehen	Am Computer lernen	An der Spielkonsole oder am Computer spielen
	M (SD)	M (SD)	M (SD)
...weil mein Kind es möchte	3,5 (1,2)	3,8 (1,2)	3,3 (1,0)
...damit es mit Freunden mitreden kann	2,4 (1,4)	2,2 (1,2)	2,0 (1,1)
...damit ich und/oder mein Partner Ruhe haben	1,7 (0,9)	1,3 (0,6)	1,3 (0,7)
...damit es sein Wissen erweitert	3,9 (1,0)	4,1 (0,9)	2,9 (1,4)
...damit es sich ablenkt	1,6 (0,9)	1,7 (0,8)	1,8 (0,9)
...damit es sich nicht langweilt	1,6 (0,8)	1,8 (0,9)	2,1 (1,0)
...damit es Spaß hat	3,0 (1,1)	3,1 (1,2)	3,3 (1,1)
...damit es nicht allein ist	1,2 (0,5)	1,4 (0,7)	1,4 (0,7)
...aus Gewohnheit	1,8 (1,1)	1,3 (0,7)	1,4 (0,7)

5.4 Medienerziehung und Mediennutzung

Die erhobenen Aspekte der Medienerziehung lassen sich nach aktivem, intentionalem Elternverhalten und eher funktionalen, beiläufig erzieherisch wirkenden Faktoren unterscheiden. Zum aktiven Elternverhalten zählen quantitative und qualitative Restriktionen bezogen auf die Mediennutzung, der Einsatz der Medien zur Belohnung und Bestrafung sowie Gespräche mit dem Kind über die Medieninhalte. Zu den funktionalen Faktoren gehören das elterliche Vorbild und die Funktionen, die die Eltern den Medien zuschreiben und in denen sich ihre Bewertungen der Medien indirekt widerspiegeln. Faktorenanalysen mit den Variablen des aktiven Elternverhaltens ergaben für beide Studien Dimensionen, die die Zusammenfassung der Erziehungsmaßnahmen in die Kategorien „Elterliche Restriktionen“, „Belohnung/Bestrafung“ und „Gespräche“ rechtfertigen. Die Faktorladungen der einzelnen Variablen betragen bei drei Faktoren in Studie 1 zwischen .647 und .864; 63% der Varianz konnten mit diesen Faktoren aufgeklärt werden. In Studie 2, in der ja das elterliche Erziehungsverhalten im Hinblick auf mehrere Aspekte – Nutzung des Computers zum Lernen und Spielen sowie Spielen an der Videokonsole – thematisiert wurde, ergab sich eine fünffaktorielle Lösung mit Faktorladungen der einzelnen Variablen zwischen .399 und .923, wobei eine starke inhaltliche Kongruenz mit den Faktoren aus Studie 1 bestand. Quantitative und qualitative Entscheidungen über den Medienkonsum von Seiten des Kindes und der Eltern – verschiedene Facetten

der elterlichen Restriktionen – wurden als drei gesonderte Faktoren ausgewiesen; die weiteren Faktoren betrafen wiederum Variablen zur „Belohnung/Bestrafung“ und zu „Gesprächen“. Insgesamt wurden 68% der Varianz aufgeklärt. In Tabelle 2 sind Korrelationen zwischen dem Medienkonsum und den elterliche Restriktionen als Gesamtwert und den drei sie konstituierenden Einzelaspekten sowie mit dem Einsatz der Medien zur Belohnung bzw. Bestrafung und mit dem Ausmaß der Gespräche über die Medieninhalte aufgeführt. Vor der Bildung des Summenwerts „Elterliche Restriktionen“ wurden die Antworten bezogen auf die Entscheidungsspielräume der Kinder auf der 5-stufigen Skala umgepolt, so dass ein höherer Wert der Variablenausprägungen jeweils stärker restriktives Verhalten der Eltern ausdrückte.

Tabelle 2: Korrelationen zwischen intentionaler Medienerziehung und Medienkonsum für das Fernsehen (Studie 1) und Computer und Videokonsole (Studie 2)

Aspekte der Medienerziehung	Fernsehen	Nutzung von Computer	Videospiele
Elterliche Restriktionen (Gesamtwert)	r = -,457 p < ,001***	r = -,244 p = ,009**	r = -,395 p < ,001***
Darf Ihr Kind selbst entscheiden, wie viele Minuten oder Stunden es fernsieht/den Computer/die Videokonsole nutzt?	r = ,462 p < ,001***	r = ,398 p < ,001***	r = ,389 p < ,001***
Darf Ihr Kind selbst entscheiden, welche Arten von Sendungen es sieht/Programme/Spiele es benutzt?	r = ,274 p = ,005**	r = ,172 p = ,028*	r = ,257 p = ,006**
Haben Sie bestimmte Sendungen/Programme/Spiele ausgewählt und Ihr Kind darf nur diese sehen/nutzen?	r = -,328 p = ,001**	r = -,094 p = ,154	r = -,223 p = ,018*
Nutzung der Medien zur Belohnung	r = ,205 p = ,027*	r = ,364 p < ,001***	r = ,130 p = ,108
Verbot der Medien zur Bestrafung	r = ,094 p = ,191	r = ,224 p = ,007**	r = ,020 p = ,427
Gespräche mit dem Kind	r = ,063 p = ,279	r = -,126 p = ,087	r = -,155 p = ,070

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05 (1-seitige Testung)

Das Ausmaß der elterlichen Restriktionen für Fernsehen, Computer und Videospiele korrelierte sehr überzufällig negativ mit der kindlichen Nutzung des entsprechenden Mediums. Differenziert betrachtet zeigte sich, dass die Mediennutzung des Kindes hochsignifikant umso höher war, je öfter es selbst über die Art der konsumierten Sendungen, Programme oder Spiele sowie über die jeweilige Nutzungsdauer entscheiden durfte. Je häufiger die Eltern hingegen bestimmte Sendungen oder Videospiele ausgewählt hatten und das Kind nur diese sehen oder nutzen durfte, desto geringer war die kindliche Fernseh- und Videospieldnutzung. Darüber hinaus korrelierte der kindliche Fernsehkonsum signifikant positiv mit dem Einsatz des Fernsehens zur Belohnung, nicht aber zur Bestrafung; für den Einsatz der Videokonsole als Erziehungsmittel ergaben sich keine überzufälligen Zusammenhänge mit ihrer Nutzungsdauer. Der Computer wurde von Kindern umso häufiger genutzt, je öfter die Eltern ihn zur Belohnung oder zur Bestrafung einsetzten. Die Häufigkeit, mit der Gespräche zwischen Eltern und Kindern über die Medieninhalte stattfanden, stand in keiner bedeutsamen Beziehung zur Fernsehdauer, jedoch zeigte sich zumindest

tendenziell eine geringere Nutzung von Computer und Videokonsole, wenn die Eltern mit ihren Kindern über die gespielten Inhalte sprachen.

Zwischen den funktionalen Faktoren der elterlichen Medienerziehung und der Nutzung der Medien durch die Kinder können ebenfalls deutliche Zusammenhänge aufgewiesen werden: In Studie 1 bestand eine sehr signifikant positive Korrelation zwischen dem Fernsehkonsum der Eltern und ihrer Kinder ($r = ,567$, $p < ,001$). In Studie 2 erwies sich vor allem die private Verwendung des Computers durch die Eltern als hochsignifikantes Korrelat der kindlichen Nutzung sowohl des Computers als auch der Videokonsole ($r = ,441$, $p < ,001$ bzw. $r = ,391$, $p < ,001$). Auch der Einsatz von Computerspielen durch die Eltern war mit beiden Nutzungsaspekten des Kindes korreliert ($r = -,337$, $p < ,001$ bzw. $r = ,271$, $p = ,006$).

Zwischen der Mediennutzung der Kinder und den Funktionen, die ihre Eltern den Medien zuschrieben, resultierten die in Tabelle 3 aufgeführten Korrelationen. Es wird deutlich, dass vor allem normativ weniger wünschenswerte Motive der Eltern in signifikantem Zusammenhang mit der Nutzungshäufigkeit ihrer Kinder standen. Ließen die Eltern ihr Kind aus Gewohnheit, weil es selbst es so wünschte, damit es sich nicht allein fühlte oder langweilte, die Medien nutzen oder aus dem Wunsch, selbst Ruhe vor dem Kind zu haben, verbrachten die Kinder umso mehr Zeit vor den Bildschirmen. Weitere Gründe, die normativ als wünschenswerter bezeichnet werden können wie der Spaß, den die Eltern ihren Kindern gönnen, hingen nur teilweise mit dem kindlichen Medienkonsum zusammen oder standen in keinerlei bedeutsamen Beziehung zum Ausmaß der Mediennutzung. So wies etwa das Motiv der Wissenserweiterung für die Kinder keine überzufällige Beziehung zum kindlichen Fernsehkonsum, zur Computer- und zur Videospieldnutzung auf.

Tabelle 3: Korrelationen zwischen funktionaler Medienerziehung der Eltern und Medienkonsum ihrer Kinder für das Fernsehen (Studie 1) und Computer und Videokonsole (Studie 2)

Ich lasse mein Kind fernsehen/am Computer lernen/ an Spielkonsole oder Computer spielen...	Nutzung von		
	Fernsehen	Computer	Videospiel
...weil mein Kind es möchte	$r = ,087$ $p = ,210$	$r = ,223$ $p = ,007^{**}$	$r = ,206$ $p = ,024^*$
...damit es mit Freunden mitreden kann	$r = ,236$ $p = ,013^*$	$r = ,167$ $p = ,037^*$	$r = ,071$ $p = ,262$
...damit ich und/oder mein Partner Ruhe haben	$r = ,219$ $p = ,020^*$	$r = ,217$ $p = ,010^*$	$r = ,029$ $p = ,395$
...damit es sein Wissen erweitert	$r = ,018$ $r = ,433$ $p = ,148$	$r = ,108$ $p = ,127$ $r = ,146$	$r = -,088$ $p = ,211$ $r = ,117$
...damit es sich ablenkt	$r = ,084$ $r = ,352$ $p < ,001^{***}$	$p = ,065$ $r = ,312$ $p < ,001^{***}$	$p = ,152$ $r = ,191$ $p = ,041^*$
...damit es Spaß hat	$r = -,089$ $p = ,204$	$r = ,173$ $p = ,011^*$	$r = ,253$ $p = ,009^{**}$
...damit es nicht allein ist	$r = ,403$ $p < ,001^{***}$	$r = ,218$ $p = ,010^*$	$r = ,071$ $p = ,262$
...aus Gewohnheit	$r = ,215$ $p = ,022^*$	$r = ,298$ $p = ,001^{**}$	$r = ,263$ $p = ,008^{**}$

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$ (1-seitige Testung)

5.5 Diskussion

In zwei aufeinander aufbauenden Studien mit 282 Dritt- und Viertklässlern wurde ihre Nutzungsdauer von Fernseher, Computer und Videokonsole erhoben und untersucht, ob ein Zusammenhang mit ihrer Lesefähigkeit und der elterlichen Medienerziehung bestand. Der Fernsehkonsum der Kinder lag mit durchschnittlichen täglichen Sehzeiten von 67 bzw. 84 Minuten in den beiden Studien etwas niedriger als die Fernsehdauern, die in anderen deutschen Publikationen für altersgleiche Kinder berichtet werden (Feierabend & Klingler 2005). Die unterschiedlichen Sehzeiten lassen sich mit der unterschiedlichen Verfügbarkeit eines eigenen Fernsehers auf dem Kinderzimmer in den beiden Stichproben erklären; in Studie 2 hatten doppelt so viele Kinder einen eigenen Fernsehapparat. Als bedeutsam muss auch die unterschiedliche Bildungsnähe der beiden Stichproben angesehen werden. Verschiedenen Studien zufolge fällt der Fernsehkonsum bei bildungsnahen Familien eher gering aus (Comstock & Paik 1991; Klingler & Groebel 1994; Winterhoff-Spurk 1999). Auf der Basis von Hintergrundinformationen – zur Sozialstruktur im Einzugsgebiet der Schulen, zu den Schulprofilen, zur Anzahl der Bücher im Haushalt (hierzu PISA 2000) – und aufgrund des Leseklimas in ihren Familien konnten die Befragten aus Studie 1 als sehr bildungsnah, die Familien in Studie 2 im Hinblick auf die Bildungsnähe als gemischt eingestuft werden. Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen weisen darauf hin, dass in bildungsnahen Familien häufiger Fernsehregeln eingesetzt werden, deren Einhaltung auch stärker kontrolliert wird (Hurrelmann et al. 1996; Best 1999). Mit je etwa 45 Minuten am Computer und an der Videokonsole widmeten sich die Kinder in Studie 2 diesen Medien jeweils nicht so lang wie dem Fernsehen. Im Einklang mit anderen Untersuchungen kann davon gesprochen werden, dass das Fernsehen für sie das Leitmedium darstellte (Feierabend & Klingler 2005).

In früheren Studien wurde bereits auf die abträgliche Wirkung eines erhöhten Fernsehkonsums auf die Lesefähigkeit von Kindern hingewiesen. Der hier gefundene Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und verminderter Lesefähigkeit bei insgesamt relativ geringen Fernsehdauern ist mehr als eine Bestätigung bisheriger Befunde: Er widerspricht populären Positionen, die davon ausgehen, dass sich negative Beziehungen zwischen Fernsehkonsum und Leseleistungen erst ab einer erhöhten Fernsehdauer von etwa zwei bis drei Stunden (Hurrelmann et al. 1996) bzw. amerikanischen Autoren zufolge erst ab etwa vier Stunden (Neuman 1991) täglichen Konsums nachweisen lassen. Neben der reinen Fernsehzeit spielt aber wohl auch die Bildungsnähe der Familien eine bedeutsame Rolle: Trotz der signifikanten Zusammenhänge zwischen geringerem Fernsehkonsum und höherer Leseleistung zeigten sich im sehr bildungsnahen Umfeld von Studie 1 keine überzufälligen Unterschiede zwischen Wenig-, Normal- und Vielsehern. Dies kann so interpretiert werden, dass eine große Bildungsnähe der Familie, zu der ein ermutigendes Leseklima gehört, bei einem täglichen Fernsehkonsum von unter zwei Stunden eine gewisse kompensatorische Wirkung entfaltet (zur Bedeutung der Leseanregungen s. Röhr-Sendlmeier, Wagner & Götze 2007). Im weniger bildungsnahen Umfeld von Studie 2 waren dagegen die Kinder, die über zwei Stunden täglich vor dem Fernseher verbrachten, in ihren Leseleistungen signifikant den Kindern unterlegen, die maximal nur gut eine Stunde täglich fernsahen. Bedeutsam ist, dass dies auch für die Kinder galt, die als Vielleser dieser Studie täglich etwa

45 Minuten lang lasen. Bei Grundschulern, die in keiner ausgesprochen bildungsnahen Umgebung aufwachsen, können auch regelmäßige Leseaktivitäten allein die abträglichen Effekte eines Fernsehkonsums von mehr als einer Stunde täglich auf die Leseleistung nicht ausgleichen. Interessant ist, dass in der Studie von Myrtek und Scharff (2000), in der vor allem psychophysiologische und soziale Parameter im Zusammenhang mit dem Fernsehen untersucht wurden, sich ebenfalls ein täglicher Fernsehkonsum von mehr als einer Stunde als kritisch erwies.

Verdrängt das Fernsehen die Leseaktivitäten von Kindern? Die Verdrängungshypothese geht davon aus, dass die neuen Medien andere, kognitiv stimulierende Freizeitaktivitäten, z.B. das Lesen, verdrängen und die daraus resultierende verminderte Leseübung sich negativ auf die Entwicklung der Lesefähigkeit auswirkt (Beenjes & van der Voort 1989, Paus-Haase et al. 1990). Diese Frage kann nur mit Bezug auf Studie 1 diskutiert werden, da nur hier ein negativer Zusammenhang zwischen Leseaktivität und Fernsehkonsum bestand. Auch wenn auf der Basis der vorliegenden Daten noch keine Kausalzusammenhänge interpretiert werden dürfen, können die Ergebnisse tendenziell als Hinweis auf die Gültigkeit der Verdrängungshypothese gewertet werden. Nicht der Fernsehkonsum und die Lesedauer gemeinsam beeinflussten die Leseleistung der Kinder, sondern ausschließlich ihre Leseaktivität. Es ist aber davon auszugehen, dass diese im Vorfeld durch den Fernsehkonsum mit bedingt wird: Ein Kind, das viel fernsieht, hat in der Regel wenig Zeit zum Lesen und ist in den Leseleistungen dadurch schlechter als ein Kind, das häufiger liest.

Zwar wird berichtet, die Häufigkeit des Buchlesens sei in den vergangenen Jahrzehnten stabil geblieben (Bonfadelli 1999), diese Daten sind jedoch möglicherweise durch Tendenzen der sozialen Erwünschtheit stark beeinträchtigt. Tatsächlich zeigen Tagebuchstudien aus den Niederlanden, dass sich 1955 – bevor elektronische Medien allgemein zugänglich waren – noch 20% der Schüler in ihrer Freizeit dem Lesen widmeten, 1990 jedoch nur noch 10% der Schüler (Van der Voort 2001).

Die negativen Zusammenhänge zwischen Fernsehnutzung und Lesefähigkeit werden vor allem in der öffentlichen Diskussion oft ungeprüft auf die Medien Computer und Videospiele übertragen; empirische Nachweise für eine tatsächliche negative Beziehung zwischen der Lesefähigkeit und der Nutzungsdauer dieser Medien liegen bislang nur vereinzelt vor (z.B. Fuchs & Wößmann 2005). Hier konnte gezeigt werden, dass Dritt- und Viertklässler bei einer durchschnittlichen täglichen Nutzung von Computer- und Videokonsole von je durchschnittlich 84 Minuten eine verminderte Lesefähigkeit gegenüber Kindern aufwiesen, die nur wenige Minuten täglich vor diesen Medien verbrachten.

Bei allen Ergebnissen zum Zusammenhang zwischen Medienkonsum, Leseaktivität und Leseleistung ist jedoch nicht auszuschließen, dass relevante Drittvariablen das Verhalten der Kinder mit beeinflussen. So ist denkbar, dass diejenigen Kinder mehr in der Freizeit lesen, denen aufgrund höherer kognitiver Fähigkeiten oder bereits früh etablierter Lesegewohnheiten das Lesen leichter fällt (s. auch Ennemoser 2003). Strengt das Lesen an, ist es vergleichsweise unattraktiv und das Verständnis komplexerer Texte wird nicht geübt (Koolstra et al. 1997). Weiterhin ist auch die Qualität der konsumierten Medieninhalte zu berücksichtigen. So fand Röhr-Sendlmeier (2006), dass 110 Kinder in Begabtenklassen überwiegend kognitiv anspruchsvollere Fernsehsendungen präferierten, die ihrerseits zu einer vertiefenden Lektüre anregen können.

Das in der Literatur berichtete Zusammenhangsmuster zwischen der elterlichen Fernseherziehung und dem Fernsehkonsum der Kinder konnte durch die vorliegenden Ergebnisse auch für die Medien Computer und Videospielekonsole bestätigt werden. Sowohl für die Fernseh- als auch für die Computer- und Videospieldnutzung erwiesen sich quantitative und qualitative elterliche Restriktionen, der Einsatz dieser Medien als Erziehungsmittel sowie das Vorbildverhalten der Eltern als bedeutsam. Der Begriff ‚Vorbild‘ suggeriert einen Kausalzusammenhang, der korrelationsanalytisch nicht zu belegen ist; dennoch ist anzunehmen, dass Kinder in dieser Hinsicht eher von ihren Eltern lernen als umgekehrt. In der Untersuchung von Hurrelmann et al. (1996) konnten allein durch Aspekte des mütterlichen Fernsehverhaltens 34% der Varianz der kindlichen Fernsehdauer geklärt werden. Die Autoren weisen darauf hin, dass Eltern bei der Fernseshnutzung auch in qualitativer Hinsicht als Vorbilder dienen. In weiteren Forschungsarbeiten wäre es interessant zu überprüfen, inwiefern ein solcher Mechanismus auch für den Computer oder die Videospielekonsole belegt werden kann. Die Ergebnisse von Bofinger (2001) sprechen dafür, dass Kinder Rezeptionsmuster übernehmen, z.B. den Computer als Unterhaltungsmedium nutzen, wenn ihre Eltern elektronische Medien auch vornehmlich in dieser Eigenschaft einsetzen.

Maßen die Eltern dem Fernsehen und dem Computer einen hohen Stellenwert in der Erziehung zu, indem sie sie als Erziehungsmittel einsetzten, ging dies mit einem erhöhten Medienkonsum einher, wie dies ähnlich für das Fernsehen von Hurrelmann et al. (1988) gefunden worden war; dort zeigte sich, dass ein häufigerer Einsatz des Fernsehens zur Belohnung wie auch zur Bestrafung mit einem höheren Fernsehkonsum der Kinder zusammenhing. In den vorliegenden Untersuchungen war der Zusammenhang zwischen Mediennutzung und dem Einsatz der Medien zur Belohnung stärker als bei einem Verbot zur Bestrafung. Im bildungsnahe Umfeld von Studie 1 wurde möglicherweise ein Fernsehverbot strikter durchgesetzt als in der angeführten Studie von Hurrelmann und Mitarbeitern. Dass das Verbot, den Computer zu nutzen, in Studie 2 mit erhöhten Nutzungszeiten einherging, kann in zweierlei Hinsichten interpretiert werden: Es ist denkbar, dass vor allem diejenigen Eltern ein Verbot aussprachen, deren Kinder besonders viel Zeit vor dem Computer verbrachten. Es ist jedoch ebenso denkbar, dass die Kinder, weil der Stellenwert des Mediums durch seinen Einsatz als Erziehungsmittel sehr aufgewertet wurde, bewusst dem Verbot zum Trotz den Computer einschalteten. Hier müssen weitere Forschungen mehr Klarheit schaffen.

Auch die Gewichtigkeit bestimmter Gründe, aus denen die Eltern ihre Kinder die Medien Fernsehen, Computer und Videospielekonsole einschalten ließen, stand im Zusammenhang mit deren Nutzungsdauern. Die Befunde weisen darauf hin, dass sich die Zuschreibung bestimmter, normativ weniger wünschenswerter Funktionen stärker auf einen erhöhten kindlichen Medienkonsum auswirkt. Wenn Eltern ihre Kinder die Medien vorrangig zur Ablenkung oder zum Zeitvertreib nutzen ließen, ging dies mit erhöhtem Konsum einher. Ein solcher Zusammenhang ergab sich nicht, wenn das Fernsehen oder die Computernutzung zur Wissenserweiterung erlaubt wurde.

Längsschnittliche Analysen werden mehr Aufschluss darüber geben können, wie sich die elterliche Fernseherziehung im Kindesalter auf das spätere, eigenständige Fernsehverhalten im Jugend- oder Erwachsenenalter auswirkt. Die vorliegenden Studien dokumentieren aber schon jetzt, dass der elterlichen Medienerziehung für

die Herausbildung kindlicher Mediengewohnheiten eine gewichtige Rolle zukommt. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern die Möglichkeit haben, sowohl durch konkrete Restriktionen quantitativer und qualitativer Art als auch durch ein entsprechendes Vorbildverhalten sowie günstige Funktionszuschreibungen das Nutzungsverhalten ihrer Kinder positiv zu beeinflussen. So können sie darauf hinwirken, dass ihre Kinder diese Medien seltener und vorwiegend zur Wissenserweiterung nutzen und keine abträglichen Folgen wie eine verminderte Lesefähigkeit durch pädagogisch ungünstige Mediennutzung davontragen.

Literatur

- Anderson, D.R., Huston, A.C., Schmitt, K.L., Linebarger, D.L. & Wright, J.C. (2001). *Early childhood television viewing and adolescent achievement: The recontact study*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 66, Serial No. 264.
- Aufenanger, S. (2001). Medienerziehung früh beginnen. In: S. Aufenanger & U. Six (Hrsg.), *Handbuch Medien. Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9-10.
- Aufenanger, S. & Gerlach, F. (2005). *Vorschulkinder und Computer. Sozialisierungseffekte und pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Tagseinrichtungen für Kinder*. <http://www.lpr-hessen.de/Presse/pmlpr05/130105.pdf> <20.4.2006>.
- Ball, S. & Bogatz, G.A. (1970). *The first year of Sesame Street. An evaluation*. Princeton: Educational Testing Service.
- Beentjes, J.W.J. & van der Voort, T.H.A. (1989). Television and young people's reading behaviour: A review of research. *European Journal of Communication*, 4, pp. 51-77.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003). Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer.
- Best, P. (1999). Medienkompetenz der Kinder verlangt zu allererst Fernseherziehungskompetenz der Eltern. In: F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd, S. 99-106.
- Blömeke, S. (2003). Lehren und Lernen mit neuen Medien. *Unterrichtswissenschaft*, 31, S. 57-82.
- Bofinger, J. (2001). Schüler – Freizeit – Medien. Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler. München: KoPäd.
- Bonfadelli, H. (1999). Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)-forschung. In: B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schöne (Hrsg.), *Handbuch Lesen*. München: Saur, S. 86-144.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer (3. Aufl.).
- Bushman, B. & Huesman, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160 (4), pp. 348-352.
- Charlton, M. & Neumann-Braun, K. (1992). *Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. München: Quintessenz.
- Comstock, G.A. & Paik, H. (1991). *Television and the American child*. San Diego: Academic Press.
- Ennemoser, M. (2003). Effekte des Fernsehens im Vor- und Grundschulalter. Ursachen, Wirkmechanismen und differenzielle Effekte. *Nervenheilkunde*, 9, S. 443-453.

- Ennemoser, M., Schiffer, K., Reinsch, C. & Schneider, W. (2003). Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter: Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (1), S. 12-26.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2003). Kinder und Medien 2002. *Media Perspektiven*, 6/2003, S. 278-289.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2005). Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2004. *Media Perspektiven*, 4/2005, S. 163-177.
- Frey-Vor, G. & Schumacher, G. (2004). Kinder und Medien 2003. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission – Kernergebnisse für die sechs- bis 13-jährigen Kinder und ihre Eltern. *Media Perspektiven*, 9/2004, S. 426-440.
- Fuchs, T. & Wößmann, L. (2005). Computer können das Lernen behindern. *ifo Schnelldienst*, 58 (18), S. 16-23.
- Götz, M. (2001). Kinder- und Familienfernsehen aus der Sicht der Eltern. *Television*, 14, S. 41-48.
- Greenleaf, C. (1996). *Technological indeterminacy. The role of classroom writing practices in shaping computer use*. Berkely: University Press.
- Hancox, R. J., Milne, B. J. & Poulton, R. (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, pp. 614-618.
- Henning, B. & Vorderer, P. (2001). Psychological escapism: Predicting the amount of television viewing by need for cognition. *Journal of Communication*, 51 (1), pp. 100-120.
- Howe, M.L. & Courage, M.L. (1997). Independent paths in the development of infant learning and forgetting. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, pp. 131-163.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Stelberg, K. (1996). *Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, B., Possberg, H. & Nowitzky, K. (1988). *Familie und erweitertes Medienangebot. Begleitforschung des Landes Nordrhein-Westfalen zum Kabelpilotprojekt Dortmund*. Düsseldorf: Presse- und Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Smailes, E.M., Kasen, S. & Brook, J.S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295, pp. 2468-2471.
- Käser, U. (Hrsg.) (2008) (in Vorbereitung). *Lernen mit dem Computer*. Berlin: Logos.
- Käser, U. & Vogelsberg, S. (2007). Verkehrserziehung durch Edutainment. In: U.M. Röhr-Sendlmeier (Hrsg.), *Frühförderung auf dem Prüfstand – die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin: Logos, S. 59-76.
- Kazmerski, V.A. & Blasko, D.G. (1999). Teaching observational research in introductory psychology: Computerized and lecture-based methods. *Teaching of Psychology*, 26, pp. 295-298.
- Klingler, W. & Groebel, J. (1994). Kinder und Medien 1990. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden: Nomos.
- Koolstra, C.M., van der Voort, T.H.A. & van der Kamp, L.J.T. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, pp. 128-152.
- Krüsmann, B. (1998). *Kinder und Medien. Ideen für eine am Kind orientierte Medienerziehung in Primar- und Orientierungsstufe*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft GmbH.
- Kübler, H.-D. & Swoboda, W.H. (1998). *Wenn die Kleinen fernsehen. Forschungsprojekt über die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Kindern*. Berlin: Vistas.
- Kuchenbuch, K. & Simon, E. (2004). Medien im Alltag Sechs- bis 13-Jähriger: Trends, Zielgruppen und Tagesablauf. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“. *Media Perspektiven*, 9/2004, S. 441-452.

- Kunkel, A. (1998). *Fernsehleben. Mediennutzung als Sozialisationsfaktor. Auswirkungen des Fernsehens auf Gesellschaft und Individuum*. München: Fischer.
- Lukesch, H. (1997). *Medien und ihre Wirkungen. Eine Einführung. Sammelwerk Medienzeit*. Donauwörth: Auer (Hrsg.: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst).
- Mandl, H. & Hron, A. (1989). Psychologische Aspekte des Lernens mit dem Computer. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, S. 657-678.
- Marx, H. (1998). *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L)*. Göttingen: Hogrefe.
- Mautone, P.D. & Mayer, R.E. (2001). A cognitive guide in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 377-389.
- Mayer, R.E. & Chandler, P. (2001). When learning is just a click away. Does simple interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 390-397.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2005). *KIM-Studie 2005. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Merchant, S., Kreie, J. & Cronan, T.P. (2001). Training end users: assessing the effectiveness of multimedia CBT. *Journal of Computer Information Systems*, 41, pp. 20-25.
- Myrtek, M. & Scharff, C. (2000). *Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchungen zur emotionalen Beanspruchung von Schülern*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Neuman, S.B. (1991). *Literacy in the television age: The myth of the TV effect*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Parker, L.E. & Leppner, M.R. (1992). Effects of fantasy contexts in children's learning and motivation. Making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology* 62, pp. 625-633.
- Paus-Haase, I., Höltershinken, D. & Tietze, W. (1990). *Alte und neue Medien im Alltag von jungen Kindern – Orientierungshilfen für Eltern und Erzieherinnen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Petzold, M. (2000). *Die Multimedia-Familie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfeiffer, C., Möhle, T., Kleinmann, M. & Rehbein, F. (2006). *Medienkonsum, Schulleistungen und Jugendgewalt*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. <http://www.kfn.de/medienverwehrlosung.pdf> <20.11.2006>.
- PISA (2000). <http://www.lisum.de/Inhalte/Data/Aktuelles/pisa/literatur/Buecher%20im%20Elternhaus.pdf> <14.08.2006>.
- Postman, N. (1983). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Reiter, C. (2002). Lese-Kompetenz als Grundbedingung für erfolgreiche Computernutzung. In: C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 73-76.
- Rice, M.L., Huston, A., Truglio, R. & Wright, J. (1990). Words from "Sesame Street": Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26, pp. 421-428.
- Röhr-Sendlmeier, U.M. (2006). Erfolgreich lernen: schulische und familiäre Faktoren. In: E. Mittag, E. Sticker & K. Kuhlmann (Hrsg.), *Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 39-47.
- Röhr-Sendlmeier, U.M. (2007). Evaluation der Frühförderung. In: U.M. Röhr-Sendlmeier (Hrsg.), *Frühförderung auf dem Prüfstand – die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin: Logos, S. 1-15.
- Röhr-Sendlmeier, U.M., Knopp, K. & Franken, S. (2007). Die psychologische Bedeutung motorischer Anregungen für die Entwicklung im Kindesalter. *Kind, Jugend und Gesellschaft*, 52, S. 77-82.

- Röhr-Sendlmeier, U.M., Wagner, H. & Götze, I. (2007). Die Auswirkungen unterschiedlicher Didaktiken und elterlicher Anregungen auf den Orthographieverwerb im Grundschulalter. *Bildung und Erziehung*, 60, S. 357-375.
- Six, U., Frey, C., Gimmler, R. & Thibaut, K. (2001). Medienerziehung im Kindergarten. In: S. Aufenanger & U. Six (Hrsg.), *Handbuch Medien. Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13-56.
- Spitzer, M. (2005). *Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.
- Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 445-509.
- Van der Voort, T.H.A. (2001). Television's impact on children's leisure-time reading and reading skills. In: L. Verhoeven & C.E. Snow (Eds), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 95-122.
- Van Evra, J. (1990). *Television and child development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vogelsberg, S. (2008). *Verkehrserziehung durch Edutainment. Der Einfluss spielerischer Lernsoftware auf Verkehrswissen, Gefahrenbewusstsein und Verkehrsverhalten*. Berlin: Logos.
- Winterhoff-Spurk, P. (1999). Auf dem Weg in die mediale Klassengesellschaft? Psychologische Beiträge. *Medien praktisch*, 3, S. 17-22.

Eingereicht am/Submitted on: 05.06.2007

Angenommen am/Accepted on: 27.05.2008

Anschriften der Autorinnen/Addresses of the authors:

Prof. Dr. Una M. Röhr-Sendlmeier,
Dipl.-Psych. Irina Götze
Dipl.-Psych. Rebecca Stichel

Institut für Psychologie
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Kaiser-Karl-Ring 9
D-53111 Bonn

Email: roehr-sendlmeier@uni-bonn.de