

Kinder und Medien: Medienverständnis und Mediennutzung von Kindern im Vor- und Grundschulalter

Vollbrecht, Ralf

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

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

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Vollbrecht, R. (1999). Kinder und Medien: Medienverständnis und Mediennutzung von Kindern im Vor- und Grundschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 11(3), 56-71. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-322831>

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>

Ralf Vollbrecht

Kinder und Medien

Medienverständnis und Mediennutzung von Kindern im Vor- und Grundschulalter

Zusammenfassung

Der Artikel gibt einen Überblick über den Stand der Forschung zur Mediennutzung und dem Medienverständnis jüngerer Kinder unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Aufgrund ihres Entwicklungsstandes verfügen Kinder noch nicht über eine ausgebildete Medienkompetenz (z.B. in der Dekodierung medienspezifischer Sprache) und verstehen bzw. verwenden Medien daher anders als Erwachsene. Kinder entnehmen den Medien das, was sie verstehen können und ‚basteln‘ sich daraus eigene Seherfahrungen. Die Berücksichtigung von Kenntnissen über die Steuerung der Aufmerksamkeit gegenüber Medien sowie über formale Gestaltungselemente der Medien können dazu beitragen, daß Medienverständnis von Kindern zu fördern. Ein für die Medienpädagogik und Medienerziehung bedeutsamer Aspekt ist die große Relevanz von handlungsleitenden Themen der Kinder gerade bei Formen der Mediennutzung, die Eltern oft eigenwillig oder problematisch erscheinen.

Schlagnote: Kinder und Medien (Fernsehen), Aufmerksamkeit, Medienverständnis,

Das Thema ‚Kinder und Medien‘ wird in der medienpädagogischen Forschung auch international gut untersucht. Etwa zwei Drittel aller publizierten Studien befaßt sich mit dem Fernsehen – so Groebel (1998) in einer Sekundäranalyse.¹ Computer-, Videospiele² und Videorecorder sind mit rund 20 Prozent aller Untersuchungen ebenfalls gut erforscht. Bei den Printmedien liegt ein Schwerpunkt im Be-

Mediennutzung von Kindern, handlungsleitende Themen, kognitive Wirkung von Medien, Medienpädagogik, Medienerziehung.

Abstract

The article gives a general view about results of empirical research on young children's media uses and their understanding of media with special regards to television. Due to their state of cognitive development children do not dispose of full media literacy. Children adapt from media, what they are able to understand and create their own contexts of sense. Hence the consideration of personal and developmental themes is most important for media education. Additionally the consideration of attention processes and formal arrangements of media will enforce the children's understanding of media.

Keywords: Children and media (television), attention, understanding, media uses, developmental themes, cognitive effects of media, media pedagogy, media education.

1 Berücksichtigt wurden u.a.: Comstock & Paik (1991), Condry (1989), Huston et al. (1992) und Luke (1990).

2 Vgl. etwa Fritz (1996), Fritz & Fehr (1997) sowie Fromme (1995).

reich der Frage der Lesefähigkeit³. Dagegen bleiben einige von den Kindern häufig genutzte Medien in der Forschung etwas unterbelichtet – zu nennen sind hier Radio⁴, Musik- und Hörspielkassetten⁵, aber auch Kinofilme⁶, Zeitschriften, Comics⁷, Computer⁸ und Internet⁹.

Viele Studien kommen in kulturvergleichender Perspektive zu ähnlichen Ergebnissen soweit es um die Bedeutung entwicklungspsychologischer Befunde etwa zu Aufmerksamkeit und Wahrnehmung beim Fernsehen geht. Anders sieht es aus bei Einstellungen und Nutzungsmustern. In den USA oder Japan beispielsweise liegen die durchschnittlichen Fernsehzeiten der Kinder bei sieben und mehr Stunden täglich und damit weit höher als in Europa, da die Eltern den Medien gegenüber meist skeptischer eingestellt sind. „Dies wirkt sich dann auch auf den Umgang der Kinder selbst mit den Medien aus; allerdings scheint hier international mit einer neuen Generation auch eine insgesamt größere Vorbehaltslosigkeit zu bestehen.“ (Groebel, 1998, S. 60). Zu warnen ist also vor einer unkritischen Übernahme von Wirkungsbefunden aus Ländern mit einem anderen kulturellen Hintergrund. Auch innerhalb Deutschlands bestehen hinsichtlich der Mediennutzung weiterhin große Unterschiede zwischen westlichen und östlichen Bundesländern. In Ostdeutschland sehen Kinder etwa 15 % mehr fern als in Westdeutschland (bei Erwachsenen ist diese Differenz noch größer) und besitzen auch mehr Fernseher, Radios und Computer (Baacke, Sander & Vollbrecht, 1999, S. 39).

Untersucht werden vor allem die Reichweite und die Nutzung von Medien in quantitativer und qualitativer Hinsicht, also etwa Programmanalysen und Einstellungen gegenüber Medienangeboten. Ebenfalls häufig anzutreffen sind Wirkungsuntersuchungen – auch unter Einschluß einer sozialisatorischen Perspektive – sowie Studien zur Bedeutung formaler Aspekte der Medien. Dabei geht es um die Fähigkeiten der Kinder zur Dekodierung der medienpezifischen Sprache bzw. Symbolsysteme, also etwa darum, „wie richtige Inferenzschlüsse durch formale Gestaltung erleichtert werden können oder wie altersspezifisch dramaturgische Mittel unterschiedlich verarbeitet werden.“ (Groebel, 1998, S. 61). Ein anderer Forschungszweig untersucht die Einbettung der Medien in das Alltagsleben der Kinder und die durch Medien bewirkten Veränderungen des Aufwachsens und der Kinderkulturen.

3 Z.B. Langenbucher & Saxer (1989), Fritz (1991), Bonfadelli, Fritz & Köcher (1993), Hansen & Manzke (1993), Hurrelmann, Hammer & Nieß (1993), Kreibich (1994), Lehmann, Peek, Pieper & von Stritzky (1995), Wieler 1997.

4 Z.B. Klingler (1994), Schill & Baacke (1996).

5 Z.B. Treumann, Schnatmeyer & Volkmer (1995).

6 Z.B. Kahrmann & Ehlers (1983), Schalles-Öttl (1994).

7 Z.B. Knigge (1996), Mc Cloud (1994).

8 Z.B. Leu (1993), Lenhart (1995).

9 Z.B. Gehle (1998).

1. Aufmerksamkeit, Verständnis und Lernen

Eine zumeist psychologisch orientierte Medienpädagogik befaßt sich mit der Wirkung von Medien auf Lernprozesse mit einem Schwerpunkt auf kognitive Prozesse. Dabei konnten zum Beispiel hinsichtlich des Fernsehens eher fördernde Auswirkungen auf die Informationsverarbeitung festgestellt werden. Generell kann man jedoch nicht von einer prinzipiell fördernden oder hemmenden Wirkung bestimmter Medien sprechen. Kinder im Vorschulalter haben noch große Probleme damit, Realität und Fiktion auseinander zu halten, die Absichten von Werbung zu erkennen und generell die Mediencodes angemessen zu erfassen.

Die Aufmerksamkeit beim Fernsehen ist bekanntlich sehr unterschiedlich und verändert sich ständig während des Zuschauens. Gerade im Hinblick auf Lernprozesse muß daher die Aufmerksamkeit (oder die Rolle des mentalen Aufwands) berücksichtigt werden. Im Unterschied zum alltäglichen, beiläufigen Sehen können durch Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte beim ‚instruierten‘ Sehen das Lernen und die Informationsaufnahme verbessert werden. Die Aufmerksamkeit der Kinder beim Fernsehen wird vor allem durch akustische Reize stimuliert und weniger durch optische. „Selbst dann, wenn Kinder zufällig hinschauten, während gerade die bunten Bilder gezeigt wurden, war ihre Aufmerksamkeit deutlich niedriger, als wenn bei vergleichsweise ruhigen Bildern plötzlich laute Schüsse oder andere laute Geräusche zu hören waren. Dies weist darauf hin, daß Fernsehen für Kinder ein stark akustisch wirkendes Medium ist“ (Groebel, 1998, S. 63) – zumindest für die erste Aufmerksamkeitsbindung.

Jüngere Kinder zeigen das Phänomen der sogenannten Aufmerksamkeitssträgheit, der „attentional inertia“ (Anderson; zit.n. Groebel, 1998, S. 63). Damit ist gemeint, daß Kinder, die einige Minuten ihrer Aufmerksamkeit dem Fernsehen widmen, mit großer Wahrscheinlichkeit weiter fernsehen – selbst dann, wenn das Programm wechselt. Dieser Effekt ist übrigens auch bei Erwachsenen zu beobachten. Gewöhnlich sehen jüngere Kinder nur mit ‚halber‘ Aufmerksamkeit. Sie lassen ihre Blicke schweifen und sich vom Geschehen auf dem Bildschirm leicht durch andere Umweltreize ablenken. Es bedarf daher starker Fernsehreize oder gezielter Instruktionen für eine ungeteilte Aufmerksamkeit. Im Hinblick auf die Frage der Wirkung des Fernsehens ist diese gestreute Aufmerksamkeit von hoher Bedeutung, weil dabei nur in den seltensten Fällen die Inhalte so aufgenommen werden, wie es der Film (bzw. ein anderes Medium) intendiert. Kinder entnehmen dem Programm das, was sie verstehen können, und basteln daraus ihre eigenen Seherfahrungen. Einerseits bedeutet dies, daß Eltern, die mit ihren Kindern gemeinsam fernsehen, möglicherweise ein ganz anderes Programm schauen, ohne daß ihnen diese Differenz bewußt ist. Andererseits folgt daraus für die Produzenten des Kinderprogramms, daß dem Setzen von Aufmerksamkeitsignalen durch den Einsatz formaler Mittel (Schnitt, Montage, Musik) besondere Bedeutung zukommt.

Studien zu emotionalen und sozialen Wirkungen (z.B. zum prosozialen Verhalten oder zu Geschlechts- und Berufstereotypen) sind deutlich seltener als zu kognitiven Wirkungen. Untersucht werden beispielsweise Aufregungs- und Stimulationsprozesse. Schon Kinder wählen Fernsehprogramme (aber auch z.B. Musik) je

nach Stimmungszustand unterschiedlich aus: „Kinder mit hohem Anregungsbedürfnis wählen eher aufregende, z.B. schnell geschnittene Sendungen, Kinder, die zu erregt sind, tendieren offensichtlich eher dazu, sich beruhigende Sendungen anzuschauen, ohne selbst genau sagen zu können, warum dies der Fall ist.“ (Groebel, 1998, S. 62).

In Japan gibt es bereits Fernsehprogramme für anderthalb- bis zweijährige Kinder, wie sie auch in Deutschland jetzt mit den Teletubbies auf den Markt kommen. Ob Fernsehen für Kinder dieses Alters überhaupt geeignet ist, ist nicht unumstritten. Wir wissen andererseits, daß Kinder sich bereits früh für das Fernsehen interessieren und Sendungen sehen, die eigentlich für ein älteres Publikum produziert werden. Das dürfte eher problematisch sein als ein nach medienpädagogischen und -psychologischen Erkenntnissen für diese Zielgruppe konzipiertes Programm. Ein gutes Kinderprogramm ist freilich teuer, so daß abzuwarten bleibt, inwieweit die Fernsehsender hier ihrer Verantwortung Rechnung tragen.

Aus japanischen Studien wissen wir, daß sich Babys bereits mit vier Monaten vom Geschehen auf dem Bildschirm angesprochen fühlen, auch wenn sie es noch nicht verstehen können. Mit sieben Monaten spielen sie bereits mit der Fernbedienung und reagieren auf ein eingeschaltetes Programm, und „acht Monate alte Kinder klatschen nach, wenn sie ein gleiches Verhalten auf dem Bildschirm sehen. Mit einem Jahr bereits werden Gesichter imitiert, die gezeigt werden, und Anderthalbjährige singen Lieder zum Teil schon mit den richtigen Textfragmenten nach.“ (Groebel, 1998, S. 62).

Eine wichtige Fertigkeit, die Kinder bei der Entwicklung von Medienkompetenz erwerben müssen, besteht darin, Zusammenhänge zwischen einzelnen Bildern oder Handlungselementen herzustellen. In Filmen und anderen Fernsehbeiträgen werden ja mehr oder weniger komplexe Handlungsverläufe nicht kontinuierlich (außer bei Live- und Live-on-tape-Sendungen), sondern über einzelne Zeitpunkte hinweg dargestellt. Zwischen diesen Handlungssträngen haben weitere Handlungen stattgefunden, und geübte Zuschauer haben keine Probleme damit, sich vorzustellen, was zwischenzeitlich geschehen ist. Oft werden sogar mehrere Handlungsstränge ineinander verwoben, die der Zuschauer richtig zuordnen muß, um den Film zu verstehen. Diese Fähigkeiten sind bei jüngeren Kindern erst rudimentär entwickelt: „Sie nehmen jede einzelne Szene, jedes Bild als eigene Geschichte und verstehen entsprechend zum Teil überhaupt nicht, wenn solche Interferenzschlüsse vom Programm her gefordert sind. Dies erklärt zugleich, warum gerade einzelne Bilder auf Kinder eine besonders starke Wirkung haben“ (Groebel, 1998, S. 63f) und warum jüngere Kinder auch gerne Werbung sehen.

Kinder im Vorschulalter sind aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes noch nicht in der Lage, die Komplexität von filmischen Darstellungen zu erfassen. In den Vordergrund ihrer Wahrnehmung rücken Einzelheiten von Filminhalten wie bestimmte Bildsequenzen, Töne oder auch einzelne Szenen, die die Kinder innerlich noch nicht angemessen verknüpfen können. Bei Kindern dieses Alters findet man typischerweise eine Und-Summen-Auffassung („und dann... und dann... und dann...“) von Fernsehhalten. Sie verfügen zwar – insbesondere dann, wenn ihnen das filmische Format vertraut ist – über ein Grundverständnis der filmischen

Handlung, sind jedoch mit der Dramaturgie meist noch überfordert. Ihr Verständnis kann durch feste dramaturgische Rahmenbedingungen erleichtert werden, vor allem durch die Überschaubarkeit des dramaturgischen Ablaufs der Sendung.

Da Kinder dazu neigen, sich mit den Filmcharakteren zu identifizieren und un-abgeschlossene Handlungsstränge in ihrer Phantasie fortzusetzen, ist für sie der ‚gute Ausgang‘ der Geschichte wichtig. Gerade jüngere Kinder legen beim Fernsehen auf den auditiven Hintergrund großen Wert und bevorzugen Filmhandlungen, die durch Musik und Geräusche in ihrer Aussagekraft verstärkt werden gegenüber Filmen, die ihren Schwerpunkt auf visuelle Effekte legen (vgl. Rogge, 1990, S. 77). Kinder verfügen auch über Möglichkeiten, die Rezeptionssituation zu steuern, sind also den Medieninhalten nicht völlig wehrlos ausgeliefert. Bei angsteinflößenden Szenen schalten sie zum Beispiel um oder den Ton aus, halten sich die Augen oder Ohren zu oder verlassen einfach den Raum.

Studien zum Vorschulprogramm zeigen, daß Kinder, die häufig fernsehen, ein größeres Faktenwissen aufweisen als ihre Altersgenossen, die weit weniger fernsehen. Während sich also Faktenwissen in Vorschulsendungen durchaus vermitteln läßt, zeigen sich nur selten Fortschritte beim prozeduralen Wissen, also dem Wissen über Problemlösungsstrategien, soziale Prozesse und andere komplexe Sachverhalte: „Hier gibt es nur förderliche Wirkungen einzelner, sehr gezielter Programme, wie zum Beispiel der Erziehungsprogramme im Vorschulbereich. Fernsehkonsum generell ist jedoch mit einer geringen Steigerung der Fähigkeit zu prozeduralem Wissen verbunden – hier schneiden Vielseher schlechter ab als ihre weniger fernsehenden Altersgenossen. Auch hier können die Leistungen verbessert werden, wenn gezielt auf einzelne Inhalte hingewiesen wird, wenn also der Medienkonsum von den Eltern durch Aufforderungen gefördert wird.“ (Groebel, 1998, S. 64).

Eine Studie von Groebel zeigt zudem, daß die vielleicht wichtigsten Lerneffekte eher im Bereich des latenten Lernens zu finden sind – womit vor allem längerfristige Prozesse angesprochen sind. So erzeugt das Medien- und Fernsehangebot insgesamt Vorstellungen über die Welt, die nicht unbedingt etwas mit der tatsächlichen Umwelt zu tun haben müssen. So dürfte es nicht unproblematisch sein, daß Medien häufig mit starken Geschlechtsrollenklischees arbeiten, die vor allem in der Werbung der gesellschaftlichen Entwicklung nachhinken (vgl. Schmerl, 1996, S. 165ff).

Ebenfalls mit dem latenten Lernen verbunden ist die Thematisierungsfunktion des Fernsehens. Fernsehen kann zwar in Grenzen auch Einstellungen beeinflussen, der wichtigste Effekt besteht jedoch darin, Themen zu definieren und als wichtige Themen in die öffentliche Diskussion zu bringen (agenda setting). Auch bei Kindern wird bereits ein hoher Prozentsatz dessen, worüber sie sich mit Freunden unterhalten, von Medien mitbestimmt. So werden etwa Fernsehhelden im Spiel nachgeahmt (vgl. Paus-Haase, 1998) oder inhaltliche Themen im Spiel aufgegriffen. Das kann einerseits damit zu tun haben, daß Kinder ihre eigene Entwicklungssituation oder Umwelteinflüsse in Medienangeboten wiederfinden bzw. in medienbezogenem Spiel verarbeiten, andererseits ist damit aber auch eine Vorstellung von Partizipation verbunden: „Kinder geben sich zum Teil der Illusion hin, sich auch wirklich an dem Ort zu befinden, an dem die Handlung eines Fernsehprogramms

spielt. Zwar ist die Debatte über die unterschiedlichen Erfahrungsebenen nicht einfach zu beantworten: Fernsehen führt nicht zwangsläufig dazu, daß Kinder hier einen Wirklichkeitsersatz finden. Doch scheint, so zeigen mehrere Studien, festzustehen, daß zumindest eine Partizipationsillusion erzeugt wird.“ (Groebel, 1998, S. 64).

2. Mediennutzung von jüngeren Kindern

Nicht nur die Medienausstattung der Haushalte hat in den letzten Jahrzehnten immens zugenommen, sondern auch die persönliche Medienausstattung der Kinder und Jugendlichen, die heute von klein auf mit Medien aufwachsen und Medien ganz selbstverständlich nutzen. Begünstigt wird diese Entwicklung sowohl von einer *Verhäuslichung* von Kindheit – Kinder können heute z.B. nur noch in Ausnahmefällen auf der Straße oder öffentlichen Plätzen spielen – als auch von einer *Verinselung der Lebenswelten*. Verhäuslichung von Kindheit bedeutet, daß Kinder heute in den verstädterten und automobilisierten Umwelten weniger Möglichkeiten vorfinden, draußen, ‚auf der Straße‘ oder auf einem Brachgelände zu spielen, und statt dessen auf pädagogisch vordefinierte Räume oder eben die medial gut bestückte, elterliche Wohnung angewiesen sind. Verinselung der Lebenswelten bezeichnet die Entwicklung, daß an die Stelle traditionaler Nachbarschaften zunehmend selbstgewählte Freundes- und Beziehungsnetzwerke getreten sind – mit der Folge, daß auch viele Freunde und Spielkameraden der Kinder schwerer und nur mit mehr Aufwand erreichbar sind. Hinzu kommt drittens die geringere Anzahl von Kindern in den Familien, so daß zusammengenommen eine stärkere Hinwendung der Kinder zu Medien begünstigt wird.

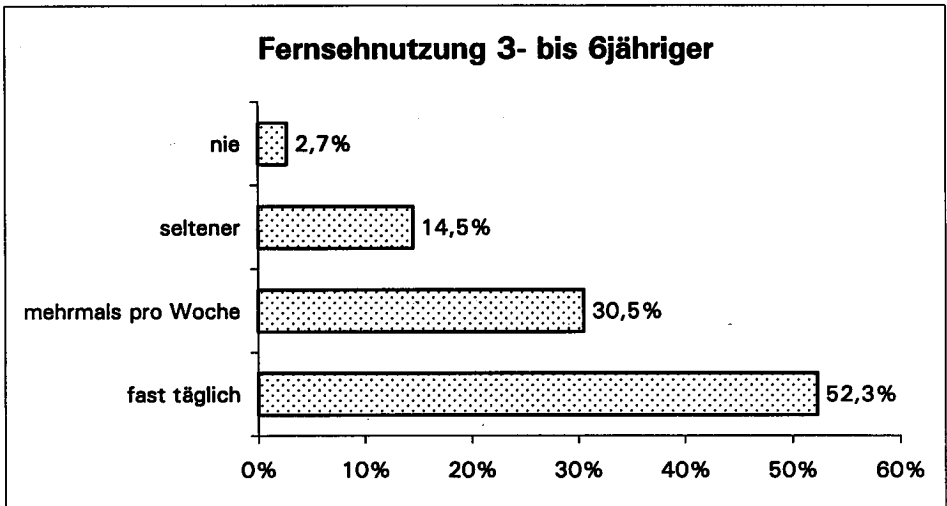
2.1 Fernsehen

Während noch vor etwa zwanzig Jahren das Fernsehen ein typisches Familienmedium war und metaphorisch als moderner Ersatz der Feuerstelle beschrieben wurde, um die die Familie sich abends versammelt, hat sich die Nutzung inzwischen individualisiert. Bereits 14 % der 6- bis 9jährigen Mädchen und 17 % der Jungen gleichen Alters besitzen heute ein eigenes Fernsehgerät. „Bei den zehn- bis 13jährigen trifft dies auf jedes vierte Mädchen zu (26 %), bei den Jungen gar auf 38 Prozent. Mehr als jedes zweite Kind in diesem Alter hegt darüber hinaus den Wunsch, einen eigenen Fernseher zu haben“ (Feierabend & Klingler, 1998, S. 167). Von den 3- bis 5jährigen sieht an einem Durchschnittstag bereits die Hälfte (54 %) zumindest kurze Zeit fern. Die durchschnittliche Sehdauer beträgt in dieser Altersgruppe 76 Minuten pro Tag. Erwartungsgemäß sehen jüngere Kinder demnach sowohl seltener als auch kürzer fern als ältere Kinder oder gar Erwachsene.

Mediennutzungsdaten sind allerdings gerade für jüngere Kinder mit besonderer Vorsicht zu bewerten. So weist auch die GfK (Gesellschaft für Konsumforschung), die seit 1984 die Einschaltquoten des Fernsehens erhebt, darauf hin, daß kleine

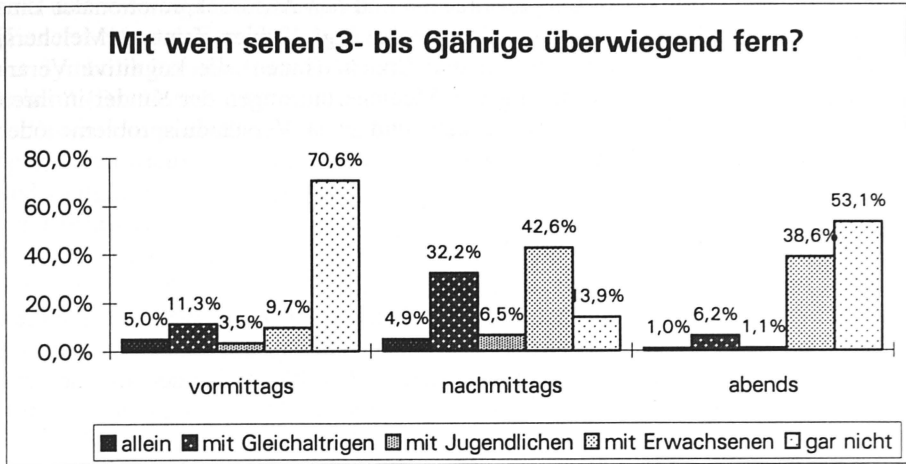
Kinder nicht immer die zur Messung verwendete Personentaste auf der (speziellen) Fernbedienung benutzen. Kübler (1998) hält es zudem für fraglich, wie gut die Altersgruppe der 3- bis 5jährigen im 5200 Haushalte umfassenden GfK-Sample tatsächlich repräsentiert ist, und – da ja die Kinder schnell aus dieser Altersgruppe herauswachsen – ob es tatsächlich gelingt, dieses Teil-Sample Jahr für Jahr zu einem Drittel auszutauschen.

Möglich ist auch eine Befragung von Eltern, wobei allerdings zu hinterfragen ist, ob Eltern im Hinblick auf die jeweiligen Forschungsfragen auch tatsächlich ‚Experten‘ für die Mediennutzung ihrer Kinder sind. Dies dürfte im Hinblick auf das Verständnis des Gesehenen (s.u.) weit weniger der Fall sein als etwa bei einer bloßen quantitativen Einschätzung des Umfangs der Mediennutzung. Wie wichtig Fernsehen schon für Kinder im Vorschulalter ist, zeigt eine Elternbefragung von Grüninger & Lindemann (1998), derzufolge 6,7 Prozent der 3- bis 6jährigen einen Fernseher in ihrem Kinderzimmer haben und die durchschnittliche Sehdauer der Kinder dieses Alters 64 Minuten täglich beträgt (ebd., S. 119ff):



(Daten aus: Grüninger & Lindemann, 1998, S. 121).

Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Sehdauer mit dem Alter ansteigt, aber auch bei gleichaltrigen Kindern eine große Bandbreite einschließt. So beträgt zum Beispiel der Anteil der Vielseher, die täglich mehr als zwei Stunden fernsehen, in der genannten Studie 8,5 Prozent. Auch Kinder mit älteren Geschwistern sowie Kinder, die von den Großeltern beaufsichtigt werden, sehen mehr fern als andere (vgl. auch Theunert, Lenssen & Schorb, 1995, S. 27). Im Gegensatz zu einem gängigen Vorurteil sehen Kinder Alleinerziehender jedoch nicht häufiger fern als andere. Am häufigsten sehen Kinder dieses Alters gemeinsam mit Eltern oder anderen Erwachsenen fern – das Vormittagsprogramm meist gemeinsam mit anderen Kindern. Der soziale Aspekt des Fernsehens ist daher nicht zu unterschätzen.



(Daten aus: Grüninger & Lindemann, 1998, S. 138).

2.2 Medienerziehung

Das Fernsehen ist wohl das von den Eltern am stärksten kontrollierte Medium. Ein völliges Fernsehverbot ist heute aber ebenso selten wie das andere Extrem, den Kindern keinerlei Beschränkung aufzuerlegen. Beide Haltungen sind problematisch. Im ersten Fall enthält man den Kindern auch Erfahrungen vor, die fast alle anderen Kinder machen, und begünstigt so möglicherweise eine Außenseiterposition des Kindes. Vor allem sollte man sich aber fragen, ob man wirklich in Kauf nehmen will, daß die eigenen Kinder ihre Fernseherfahrungen dann anderswo und vielleicht ganz ohne Unterstützung Erwachsener machen.

Generell sollte man sich darüber im klaren sein, daß Kinder den Medien nicht völlig hilflos ausgeliefert sind, sondern auch aktiv nach ihren Bedürfnissen auswählen. Das schließt jedoch von Fall zu Fall eine Überforderung nicht aus, die ein pädagogisches Eingreifen erfordert. Ganz wesentlich ist, daß Medienerziehung in der Familie bereits mit unbewußtem, gar nicht auf aktive Erziehung gerichteten Handeln beginnt. Das Vorbild der Eltern ist ein entscheidender Faktor in der Mediensozialisation der Kinder und der ‚Lackmустest‘, mit dem Kinder elterliche (Medien-)Verbote überprüfen. Daher ist es generell problematisch, z.B. Fernsehverbote als Erziehungsmittel in medienunabhängigen Kontexten (etwa bei schlechten Schulnoten) einzusetzen. Nebenbei handelt man sich damit auch unerwünschte Auswirkungen wie eine Aufwertung des Fernsehens für das Kind ein.

Eine Voraussetzung jeder Medienerziehung ist, sich der eigenen Erziehungsziele und Erwartungen an die Kinder zu vergewissern und die Diskrepanz zu erkennen zwischen diesen Erwartungen an die Kinder und der Realität der eigenen Mediennutzung. Eltern sollten die von Kindern genutzten Medien und Medieninhalte wenigstens teilweise zur Kenntnis nehmen und bewerten können. Sie sollten von Zeit zu Zeit und ohne erhobenen Zeigefinger die Kinder auf Medieninhalte,

deren Verständnis und Bewertung ansprechen und den Ausdruck emotionaler Eindrücke z.B. durch Malen, Schreiben, Nachspielen (vgl. Kübler, Kuntz & Melchers, 1987) ermöglichen. So können Eltern und Erzieher(innen) die kognitive Verarbeitung und emotionale Bewältigung von Medienerfahrungen der Kinder in ihren wahrnehmbaren Erscheinungen beobachten und etwa Verständnisprobleme oder Angstreaktionen erkennen und verstehen.

2.3 Handlungsleitende Themen

Gerade bei problematisch erscheinender Mediennutzung sollte man sich Klarheit verschaffen über den tatsächlichen Umfang der Nutzung, inhaltliche Präferenzen sowie die Motive und Funktionen der Mediennutzung für die Kinder. Eigene Pauschalisierungen und Kausalattributionen gegenüber den Medien sind dabei immer wieder zu hinterfragen und Maßstäbe für die Medienerziehung durch medienpädagogisches Wissen zu entwickeln. Im Sinne einer Förderung von Medienkompetenz kann man als allgemeines Ziel der Medienerziehung von Kindern¹⁰ ansehen, einen Umgang mit Medien zu vermitteln, der sich auszeichnet durch kritische und (zunehmend) selbstbestimmte Auswahl sowie eine (auch) aktive Nutzung und Verarbeitung von Medienangeboten. Gar nicht oft genug betont werden kann, daß das eigene Vorbildverhalten (nicht nur dort, aber gerade auch) bei der Mediennutzung in hohem Maße dafür entscheidend ist, welche Handlungsmuster Kinder erwerben. Eine Medienerziehung, die durch das eigene Handeln konterkariert wird, läuft mit Sicherheit ins Leere.

Aufgrund ihres kognitiv-sozialen Entwicklungsstandes kann die Mediennutzung von Kindern nicht einfach so verstanden werden wie die Erwachsener. Wie kleine Kinder Medien wahrnehmen und verstehen, kann sinnvoll wohl nur mit qualitativen Verfahren erfaßt werden, wobei auch mündliche Befragungen schnell an ihre Grenzen stoßen (vgl. z.B. Schorb, Petersen & Swoboda, 1992, S. 10). In dieser Altersgruppe sind daher Beobachtungen von Mediennutzungs- und Spielsituationen als Forschungsmethode bedeutsam.

Charlton & Neumann (1990) haben auf der theoretischen Grundlage der „strukturanalytischen Rezeptionsforschung“ die Medienerfahrungen von Kindern im Vorschulalter untersucht. Dabei wurden mehrere Kinder im Alter von 2 ½ bis 6 ½ Jahren fast zwei Jahre lang in dreiwöchigem Abstand jeweils mehrere Stunden beobachtet. Die auch als „Freiburger Längsschnittuntersuchung“ bekannte Studie konnte aufzeigen, daß die Initiative zum Mediengebrauch mehrheitlich von den Kindern selbst ausgeht. Die Fernsehnutzung ist auch nicht als Surrogat für fehlende Sozialkontakte zu verstehen. Vielmehr dient das Fernsehen den Kindern im sozialen Umgang als Stichwortgeber zur Veränderung oder Verstärkung vorhandener Kooperationsformen sowie zur Dialogsteuerung und emotionalen Beziehungsregulierung, etwa um körperliche Nähe herzustellen oder zu vermeiden, aber auch dazu, sich selbst mit Bezug zum Thema mitzuteilen oder umgekehrt, um von

10 Zu Konzepten für medienpädagogische Elternarbeit siehe z.B. Six (1995), Six, Frey & Grimmeler (1998) sowie Hurrelmann, Hammer & Stelberg (1996).

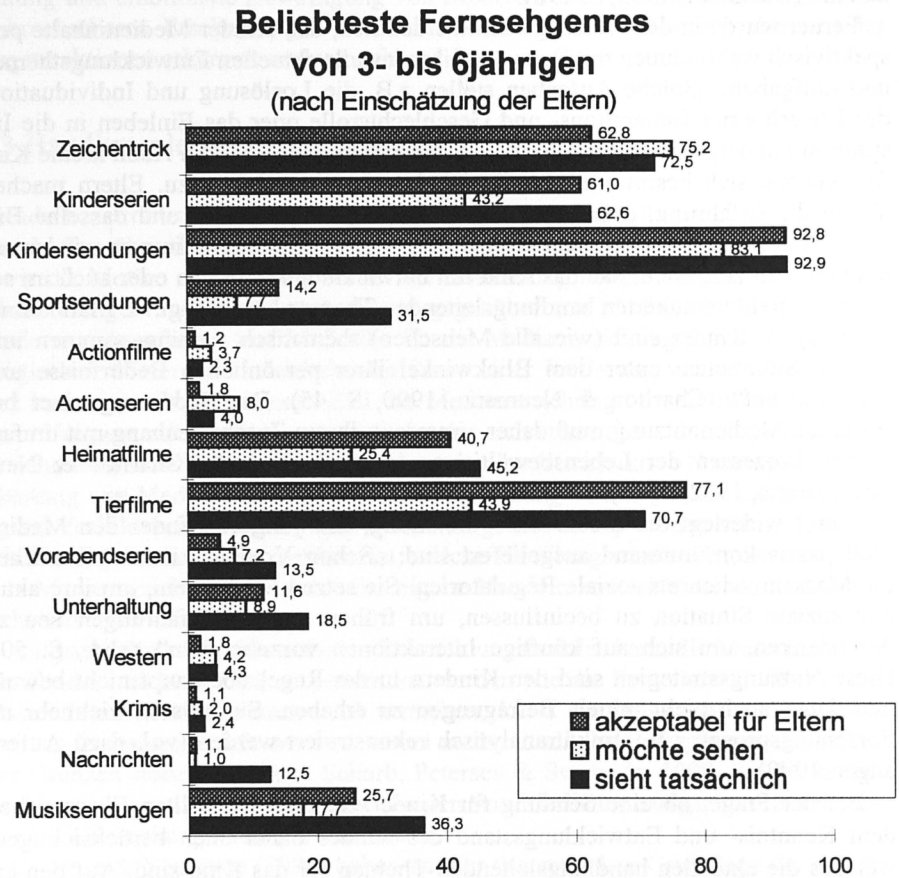
sich und vom eigenen Thema abzulenken. Auch Bachmair weist darauf hin, daß Kinder sich „auf Fernsehfilme als gemeinsame Erfahrungsbasis und als gemeinsame Symbolik beziehen, um sich mittels dieser Symbolik über Emotionen zu unterhalten“ (Bachmair, 1989, S. 198).

Ferner wurde in der Freiburger Studie deutlich, daß Kinder Medieninhalte perspektivisch wahrnehmen mit Bezug auf ihre jeweils aktuellen Entwicklungsthemen und -aufgaben. „Solche Aufgaben stellen z.B. die Loslösung und Individuation, der Erwerb einer Generations- und Geschlechtsrolle oder das Einleben in die Institution Kindergarten dar“ (Charlton & Neumann, 1990, S. 45). Auch kleine Kinder wenden sich bestimmten Medieninhalten bereits selektiv zu. Eltern machen häufig die Erfahrung, daß ihre Kinder z.B. immer wieder ein und dasselbe Bilderbuch vorgelesen bekommen wollen oder sich *eine* Kassette immer wieder anhören. Darin zeigt sich, daß das Kind mit entwicklungsbedingten oder auch im sozialen Umfeld verankerten handlungsleitenden Themen beschäftigt ist. Man könnte auch sagen, Kinder sind (wie alle Menschen) thematisch voreingenommen und „fassen Situationen unter dem Blickwinkel ihrer persönlichen Bedürfnisse und Wünsche auf“ (Charlton & Neumann, 1990, S. 45). Die Bedeutung einer bestimmten Mediennutzung muß daher „immer in ihrem Zusammenhang mit umfassenden Prozessen der Lebensbewältigung gesehen werden“ (Charlton & Neumann-Braun, 1992, S. 15).

Damit widerlegt die Studie die Vorstellung, daß jüngere Kinder den Medien bloß passiv-konsumierend ausgeliefert sind: „Schon Vorschulkinder gebrauchen die Massenmedien als soziale Regulatorien. Sie setzen Medien ein, um ihre aktuelle soziale Situation zu beeinflussen, um frühere soziale Erfahrungen neu zu durchdenken, um sich auf künftige Interaktionen vorzubereiten“ (ebd., S. 50). Diese Nutzungsstrategien sind den Kindern in der Regel überhaupt nicht bewußt und daher auch nicht mittels Befragungen zu erheben. Sie müssen vielmehr im Forschungsprozeß z.B. strukturanalytisch rekonstruiert werden (vgl. dazu Aufenanger, 1990).

Bei der Frage, ob eine Sendung für Kinder geeignet ist, sollten Eltern neben dem Kenntnis- und Entwicklungsstand des Kindes daher auch berücksichtigen, welches die aktuellen handlungsleitenden Themen für das Kind sind. Auf den ersten Blick problematisch erscheinende Genres sind dann möglicherweise anders zu bewerten, und umgekehrt können vermeintlich harmlose Themen die Kinder ängstigen, wie Rogge am Beispiel von Tierfilmen zeigt. Im Interview mit einem Vater heißt es: „Dann kam neulich ein schöner Film über Tiere in Afrika. Ich hab den gesehen mit Tim. Ein toller Film über Antilopen. Und dann wurde gezeigt, wie ein Rudel von Löwen ein krankes Tier jagt und zerfleischt. Tim wurde immer stiller, hat nicht mehr gefragt. Ich hab erst spät gemerkt, der war ganz starr und steif. Dann fing er an zu weinen und war nicht mehr zu beruhigen. Und hinterher die Fragerei, das war fast nicht zum aushalten. Und zwei Wochen waren nachts Löwen in seinem Zimmer. Tim konnte nicht schlafen, träumte schlecht. Und das von so einem harmlosen Film. Was muß da erst passieren, wenn er wirklich einen ganz schlimmen Film sieht?“ (Rogge, 1990, S. 43).

von so einem harmlosen Film. Was muß da erst passieren, wenn er wirklich einen ganz schlimmen Film sieht?“ (Rogge, 1990, S. 43).



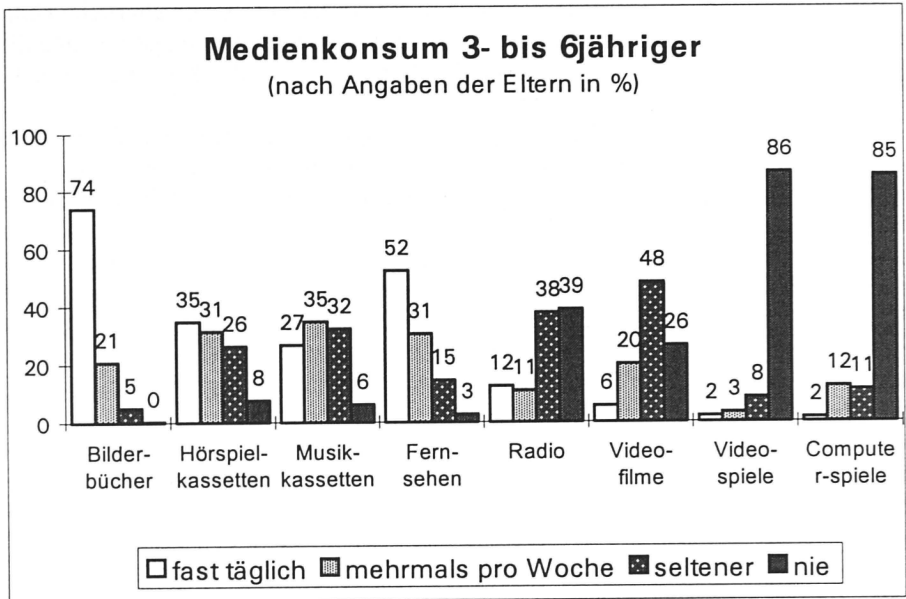
(Quelle: Grüninger & Lindemann, 1998, S. 128).

3. Nutzung weiterer Medien

Das folgende Schaubild veranschaulicht die Bedeutung unterschiedlicher Medien für 3- bis 6jährige Kinder. Erwartungsgemäß werden Bilderbücher von kleinen Kindern am häufigsten genutzt, aber auch Hörspiel- und Musikkassetten werden gern und oft gehört:

3. Nutzung weiterer Medien

Das folgende Schaubild veranschaulicht die Bedeutung unterschiedlicher Medien für 3- bis 6jährige Kinder. Erwartungsgemäß werden Bilderbücher von kleinen Kindern am häufigsten genutzt, aber auch Hörspiel- und Musikkassetten werden gern und oft gehört:



(Daten aus: Grüninger & Lindemann, 1998, S. 86)

Dreiviertel der 3- bis 6jährigen Kinder betrachten fast täglich Bilderbücher (Grüniger & Lindemann, 1998, S. 87ff). Damit sind Bilderbücher das von Vorschulkindern am häufigsten genutzte Medium – noch vor dem Fernsehen und den ebenfalls beliebten Hörspielkassetten, die mit zunehmendem Alter der Kinder den Bilderbüchern den Rang ablaufen und von etwa zwei Drittel der Kinder täglich oder mehrmals pro Woche genutzt werden. Da ältere Kinder sich auch länger auf die Geschichten konzentrieren können, steigt auch die Nutzungsdauer von einer knappen halben Stunde bei den Dreijährigen auf gut 50 Minuten bei den Sechsjährigen an.

Während Bilderbücher zunächst vorwiegend gemeinsam mit den Eltern angeschaut werden (später auch allein), werden Hörspielkassetten auch gerne mit Gleichaltrigen gehört. Kinder, die oft mit Gleichaltrigen zusammen sind, beschäftigen sich deutlich häufiger mit Hörspielkassetten als andere (ebd., S. 95). Beide Medien werden im Unterschied zum Fernsehen in höheren Sozialschichten häufiger genutzt. Musikkassetten sind für Vorschulkindern noch nicht so bedeutsam wie für ältere und rangieren in der Nutzungshäufigkeit hinter den Hörspielkassetten.

Durchschnittlich hören Vorschulkinder etwa eine halbe Stunde pro Tag Musikkassetten, also etwa ein Sechstel weniger als Hörspielkassetten. Von geringer Bedeutung ist in dieser Altersgruppe das Radio mit einer durchschnittlichen Nutzungsdauer von 13 Minuten. Im Programmangebot des Radios werden Interessen der Kinder offenbar zu wenig berücksichtigt.

Video wird im Vorschulalter ebenfalls relativ häufig genutzt (25 Minuten pro Tag), da Eltern geeignete Sendungen des Fernsehprogramms für ihre Kinder aufzeichnen und zeitflexibel einsetzen. Entsprechend hoch ist die Ausstattungsquote mit Videofilmen in Haushalten mit Kindern (74 %; ebd. 104). Die elterliche Kontrolle der Videonutzung zeigt sich darin, daß in den höheren Bildungsschichten die Kinder weniger Videofilme sehen. Häufige Sozialkontakte der Kinder zu Gleichaltrigen verringern die Videonutzung.

Auch wenn schon einige Dreijährige (0,8 % täglich oder mehrmals pro Woche) sich mit Videospiele beschäftigen, sind die meisten Kinder dieses Alters mit den Anforderungen der Spiele an Konzentration, logisches Denken und feinmotorische Bedienung überfordert.¹¹ Erst die Sechsjährigen (18 % täglich oder mehrmals pro Woche) nutzen Videospiele in nennenswertem Umfang und mit einer dreimal höheren Nutzungsdauer (ca. 14 Minuten) als jüngere. Computerspiele¹² (die nicht wie Videospiele mittels einer Spielkonsole und Spiel-Modulen, sondern am PC gespielt werden) werden von Vorschulkindern noch weniger genutzt. Videospiele sind (in allen Altersgruppen) eine Domäne der Jungen sowie der niedrigeren Sozialschichten.

Bereits im Vorschulalter lassen sich geschlechtsspezifische Vorlieben der Mediennutzung feststellen. „Bilderbücher, Hörspiel- und Musikkassetten werden häufiger von den Mädchen als von den Jungen dieser Altersgruppe genutzt. Umgekehrt nutzen männliche Vorschulkinder häufiger Videofilme, Videospiele und Computerspiele als gleichaltrige Mädchen.“ (Grüninger & Lindemann, 1998, S. 112). Im Vorschulalter müssen Kinder eine eigene Geschlechtsrollenidentität erwerben und die Sozialisation durch Medien trägt dazu bei. Problematisch ist dabei weniger, daß die Medien die ja auch in der Gesellschaft vorfindlichen Rollenmu-

11 Zur Beherrschung von Computer- und Videospiele müssen Kinder nach Fritz & Fehr (1995, S. 22) über verschiedene Fertigkeiten verfügen in Bezug auf: 1.) Sensumotorische Synchronisierung (also die Erweiterung des Körperschemas auf den Bildschirm-Stellvertreter); 2.) Bedeutungsübertragung (Erfassung der Inhalte und Darstellungen im Spiel); 3.) Regelkompetenz (Regeln verstehen und angemessen handeln) sowie 4.) Selbstbezug (eigenen Bezug zum Spiel herstellen). Vgl. allgemein zu Computerspielen auch Fritz & Fehr (1997).

12 Der Markt für Computer- und Videospiele wird auf ca. 9,3 Milliarden Dollar geschätzt (1997). Davon entfallen 70 % auf Videospiele und 30 % auf Computerspiele – für Deutschland schätzt der Geschäftsführer von Eidos („Lara Croft“) Duhnke den Umsatz zu Endverbraucherpreisen auf 1,35 Mrd. DM bei wertmäßig gleichem Anteil von Video- (6,5 Mill. Spiele) und Computerspielen (10 Mill. Spiele). Die Entwicklung neuer Spiele kostet inzwischen mehr als eine Million Dollar, daher kommt es zu einer starken Marktkonzentration auf die großen Anbieter Electronics Arts, CUC, Eidos Interactive, Virgin Interactive und Microsoft. Den Markt für Computerspielkonsolen teilen sich Nintendo, Sega und Sony.

ster vermitteln, sondern vielmehr, daß diese Muster oft viel zu eng und zu typisiert dargestellt werden und damit noch hinter der gesellschaftlichen Entwicklung zu rückbleiben.¹³

Literatur:

- Aufenanger, S. (1990). Hermeneutische Fallrekonstruktion in der Medienforschung. In: M. Charlton & B. Bachmair (Hrsg.). *Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen* (S. 210-236). München: Saur.
- Bachmair, B. (1989). Analyse symbolischer Vermittlungsprozesse am Beispiel von Kindergruppen. In: D. Baacke & H.-D. Kübler (Hrsg.). *Qualitative Medienforschung: Konzepte und Erprobungen* (S. 194-222). Tübingen: Niemeyer.
- Beinziger, D., Eder, S., Luca, R. & Röllecke, R. (Hrsg.) (1998). *Im Wyberspace. Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft. Dokumentation, Wissenschaft, Essay, Praxismodelle*. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Schriften zur Medienpädagogik 26. Bielefeld: Arbeiter-Jugend-Zentrum Verlag.
- Bonfadelli, H., Fritz, A. & Köcher, R. (1993). *Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Lesesozialisation Band 2. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Charlton, M. & Neumann, K. (1986). *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen*. München/Weinheim: Beltz.
- Charlton, M. & Neumann, K. (1990). *Rezeptionsforschung als Strukturanalyse. Diskussion einer Forschungsmethode am Beispiel der Freiburger Längsschnittuntersuchung zur Medienrezeption von Kindern*. In: M. Charlton & B. Bachmair (Hrsg.). *Medienkommunikation im Alltag* (S. 25-56). München: Saur.
- Charlton, M. & Neumann-Braun, K. (1992). *Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. München.
- Comstock, G.A. & Paik, H. (1991). *Television and the American child*. San Diego: Sage.
- Condry, J. (1989). *The psychology of television*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Erlinger, H.D. (Hrsg.) (1997). *Kinder und der Medienmarkt der 90er Jahre*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (1998). *Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung 1997 von Drei- bis 13jährigen*. *Media Perspektiven*, 4, 167-178.
- Fritz, A. (1991). *Lesen im Mediuemfeld. Eine Studie zur Entwicklung und zum Verhalten von Lesern in der Mediengesellschaft auf der Basis von Sekundäranalysen zur Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“ im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Fritz, J. (1996). *Bildschirmspiele und Grundschulkind*. In: H. Mitzlaff (Hrsg.). *Handbuch Grundschule und Computer. Vom Tabu zur Alltagspraxis*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fritz, J. & Fehr, W. (1995). *Im Sog der Computer- und Videospiele. Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt*. *medien praktisch*, 2, 21-25.
- Fritz, J. & Fehr, W. (Hrsg.) (1997). *Handbuch Medien: Computerspiele*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fromme, J. (1995). *Wirkungsdimensionen von Computer- und Videospiele: Spieltheoretische Überlegungen zur Mediatisierung der Kinderkultur*. *medien + erziehung*, 1, 44-49.

13 Zur geschlechtsspezifischen Mediennutzung siehe auch: Beinziger, Eder, Luca & Röllecke (1998). *Im Weiberspace. Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft*. Bielefeld.

- Gehle, T. (1998). Kinder im Netz. Internet-Nutzung zwischen 6 und 13 Jahren. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Institut für Journalistik der Universität Dortmund. (<http://www.medien-zentrum.com>).
- Groebele, J. (1998). Kinder und Medien in der internationalen Forschung. In: H. Dichanz (Hrsg.). Handbuch Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse (S. 60-66). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Grüninger, C. & Lindemann, F. (1998). Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Dissertation. Universität Bielefeld.
- Hansen, L. & Manzke, G. (1993). Hexen und Monster im Kinderzimmer. Ergebnisse einer Befragung zum Gebrauch von Kinder-Hörspielkassetten. Spiele zum Hören. Remscheid: Rolland.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). Leseklima in der Familie. Lesesozialisationsband 1. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Stelberg, K. (1996). Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen. Opladen: Leske + Budrich.
- Huston, A.C. et al. (1992). Big world, small screen. The role of television in American society. London: Hutchinson.
- Kahrmann, K.-O. & Ehlers, U. (Hrsg.) (1983). Kinder erleben Kino. Aspekte der Kinderfilmarbeit. Scheersberg: Landesarbeitsgemeinschaft für Jungendfilmarbeit und Medienerziehung Schleswig-Holstein.
- Klingler, W. (1994). Was Kinder hören. Eine Analyse der Hörfunk- und Tonträgernutzung von 6- bis 13jährigen. Media Perspektiven, 1, 14-20.
- Knigge, A.C. (1996). Comics. Vom Massenblatt ins multimediale Abenteuer. Reinbek: Rowohlt.
- Kreibich, H. (1994). Lesesozialisierung in Familie und Kindergarten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen (S. 461-473). Opladen: Leske + Budrich.
- Kübler, H.-D. (1998). Erzählen statt Zählen. Warum bei kleinen Kindern Medienforschung nur qualitativ geht. Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt. medien praktisch, 3, 8-13.
- Kübler, H.-D., Kuntz, S. & Melchers, C.B. (1987). Angst wegspielen. Mitspieltheater in der Medienerziehung. Opladen: Leske + Budrich.
- Langenbucher, W.R. & Saxer, U. (1989). Kommunikationsverhalten und Medien: Lesen in der modernen Gesellschaft. Media Perspektiven, 8, 490-505.
- Lehmann, R.H., Peek, R., Pieper, R. & von Stritzky, R. (1995). Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lenhart, C. (1995). Computer als Sozialisationsfaktor. Der Einfluß des Computers auf die kindliche Sozialisation im familialen Kontext. Münster: Lit.
- Leu, H.R. (1993): Wie Kinder mit Computern umgehen. Studie zur Entzauberung einer neuen Technologie in der Familie. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Luke, C. (1990). Constructing the child viewer: A history of the American discourse on television and children, 1950-1980. New York: Academic Press.
- McCloud, S. (1994). COMICS richtig lesen. Hamburg: Carlsen.
- Paus-Haase, I. (1998). Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Rogge, J.-U. (1990). Kinder können fernsehen. Reinbek: Rowohlt.
- Schalles-Öttl, D. (1994). Kino und Filme für Kindergartenkinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen (S. 339-344). Opladen: Leske + Budrich.

- Schill, W. & Baacke, D. (1996). Kinder und Radio. Zur medienpädagogischen Theorie und Praxis der auditiven Medien. Frankfurt: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik.
- Schmerl, C. (1996). Aus der Werkstatt der Geschlechterkonstrukteure – Männliche Reflexe, weibliche Reflexionen zur Werbung. In: R. Großmaß & C. Schmerl (Hrsg.). Leitbilder, Vexierbilder und Bildstörungen. Über die Orientierungsleistung von Bildern in der feministischen Geschlechterdebatte (S. 165-198). Frankfurt/New York: Campus.
- Schorb, B., Petersen, D. & Swoboda, W.H. (1992). Wenig Lust auf starke Kämpfer. Zeichentrickserien und Kinder. München: Fischer.
- Six, U. et al. (1995). Konzepte für medienpädagogische Elternarbeit. Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen: Themen – Thesen – Theorien, Bd. 7. Kiel: Malik.
- Six, U., Frey, C. & Grimmeler, R. (1998). Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Theunert, H., Lensen, M. & Schorb, B. (1995). „Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder. München: KoPäd.
- Treumann, K.-P., Schnatmeyer, D. & Volkmer, I. (1995). „Mit den Ohren sehen.“ Die Toncassette – ein verkanntes Medium. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur GMK-Schriften zur Medienpädagogik 22. Didaktische Materialien 4. Bielefeld: Arbeiter-Jugend-Zentrum Verlag.
- Wieler, P. (1997). Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München: Juventa.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Ralf Vollbrecht

(Fachvertreter der Professur für Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung, Medienpädagogik)

Universität Bielefeld

Fakultät für Pädagogik – AG 9

Postfach 10 01 31

33501 Bielefeld