

Johann Wolfgang Goethe-Universität

Fachbereich 4

Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft

Sommersemester 2013

Medienerziehung- Der pädagogische Umgang mit kindlichem Fernsehgebrauch

Bachelorarbeit

**Zur Erlangung des akademischen
Grades
„Bachelor of Arts“ im Studiengang
Erziehungswissenschaften**

Eingereicht am:

12.06.2013

**Eingereicht von Sarah Kollross
Bachelor Erziehungswissenschaften
Betreuer: Gregory Grund
Bearbeitungszeit: 19.04.2013-
21.06.2013**

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis.....	IV
1. Einleitung	1
2. Begriffsdefinitionen	4
2.1 Definition Kinder/Kindheit.....	4
2.2 Definition Fernsehen	8
3. Die Geschichte des Fernsehens.....	9
4. Nutzung des Mediums Fernsehen durch Kinder	12
4.1 Nutzung des Mediums Fernsehen – ab wann, wie oft, wann und wozu?.....	13
4.2 Sendungs-, Sender- und Genrepräferenzen von Kindern	18
4.3 Mit wem sehen die Kinder fern?	21
5. Kindliches Fernsehverständnis und der Umgang mit Fernseherlebnissen.....	24
5.1 Allgemeines zur kindlichen Entwicklung und dem Fernsehverständnis.....	24
5.2 Die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget	26
5.3 Das Fernsehverständnis im Vorschulalter	29
5.4 Das Fernsehverständnis im Grundschulalter	33
5.5 Der Umgang mit Fernseherlebnissen	38
6. Negative Effekte und positiver Nutzen des Mediums Fernsehen	42
6.1 Negative Effekte des Mediums Fernsehen	42
6.1.1 Angst.....	44
6.1.2 Gewalt.....	45
6.1.3 Aufmerksamkeitsstörungen und Teilleistungsschwächen	48
6.1.4 Werbung.....	50
6.2 Positiver Nutzen des Mediums Fernsehen.....	51

6.2.1 Lernen	53
6.2.2 Identifikation und Bewältigung von Problemen	55
6.2.3 Auseinandersetzung mit Ängsten	56
7. Medienkompetenz	58
8. Medienerziehung – Der pädagogische Umgang mit dem Medium Fernsehen	62
8.1 Medienerziehung	63
8.2 Tipps für Eltern – Begleitung des kindlichen Fernsehgebrauchs	64
8.2.1 Fernsehregeln und Tipps zur Umsetzung	65
8.2.2 Gemeinsam fernsehen/ Reden über das Fernsehen.....	69
8.2.3 Was Eltern tun und wissen sollten	72
8.2.4 Was vermieden werden sollte	75
8.2.5 Prävention von negativen Effekten	78
8.3 Medienpädagogische Projekte	83
8.3.1 FLIMMO.....	83
8.3.2 Elternticker.....	85
9. Fazit	88
Literaturverzeichnis.....	96

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Medienausstattung- Fernsehen (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, KIM-Studie, 2012, 8; mpfs, FIM-Studie, 2011, 58).	13
Abbildung 2: Nutzung des Mediums Fernsehen (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, FIM-Studie, 201, 60f.).....	14
Abbildung 3: Nutzung des Mediums Fernsehen (mpfs, KIM-Studie, 2012, 10; Eigene Anpassung der Darstellung).....	14
Abbildung 4: Medienbindung (mpfs, KIM-Studie, 2012, 15; Eigene Anpassung der Darstellung).....	15
Abbildung 5: Durchschnittliche Fernsehdauer (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, KIM-Studie, 2012, 62f.).....	16
Abbildung 6: Nutzungsgründe für das Medium Fernsehen (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, KIM-Studie, 2010, 17; mpfs, KIM-Studie, 2012, 19).	17
Abbildung 7: Lieblingsprogramm (mpfs, FIM-Studie, 2011, 71; Eigene Anpassung der Darstellung).....	18
Abbildung 8: Genres der Lieblingssendungen (mpfs, FIM-Studie, 2011, 72; Eigene Anpassung der Darstellung.).....	19
Abbildung 9: Lieblingssendungen im TV 2012 (mpfs, KIM-Studie, 2012, 19).....	20
Abbildung 10: Mit wem wird das Medium Fernsehen genutzt (mpfs, KIM-Studie, 2012, 14, Eigene Anpassung der Darstellung).....	21
Abbildung 11: Gemeinsam genutzte Fernsehsender (mpfs, FIM-Studie, 2011, 74; Eigene Anpassung der Darstellung).....	23
Abbildung 12: Überblick über das Fernsehverständnis von Vor- und Grundschulkindern (Kollross, S., 2013).	37
Abbildung 13: Medienkompetenz (Theunert, 1999, Schorb, 2005; nach: Theunert, 2009, 201).	60

Abbildung 14: Vergleich von tatsächlicher und empfohlener Nutzungsdauer (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, KIM-Studie, 2012, 62f., Jong, 2003, 21f.).	66
Abbildung 15: Zusammenfassung der Tipps für die Begleitung des kindlichen Fernsehgebrauchs (Kollross, S., 2013).	81
Abbildung 16: Bewertung von Sendungen (Screenshoot: Gurt, [2013]; flimmo.de).	84

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
FIM	Familie, Interaktion & Medien
IZI	Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen
KI.KA	Kinderkanal
KIM	Kinder + Medien, Computer + Internet
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

1. Einleitung

„Medien sind heute ein alltäglicher Bestandteil der Welt, in der wir leben, auch für Kinder.“ (Neuß, 2005). Vor allem das Fernsehen ist fester Bestandteil unseres Alltags geworden. Nahezu jeder Haushalt besitzt einen Fernseher und nutzt diesen täglich. Wir nutzen den Fernseher, um uns zu unterhalten, aber auch, um uns zu informieren. Durch diese intensive Nutzung des Mediums Fernsehen kommen bereits Kinder früh mit diesem Medium in Kontakt.

Dennoch ist das Thema „Kinder und Fernsehen“ in den Medien aktuell kaum präsent und eher in den Hintergrund geraten. Zurzeit befinden sich die „neuen Medien“ wie das Internet oder Smartphones in der aktuellen Diskussion. Insbesondere Web 2.0 Applikationen wie zum Beispiel „soziale Netzwerke“ oder „Personenbewertungsportale“, werden vor dem Hintergrund der steigenden Anzahl von Cybermobbing und Persönlichkeitsrechtsverletzungen, kritisch hinterfragt. Hierbei geht es vor allem darum, welche Risiken und Möglichkeiten soziale Netzwerke und das Internet für Kinder haben und wie Eltern versuchen können ihre Kinder zu schützen und die Risiken zu minimieren. Zudem machen Werbespots, wie aktuell ein Werbespot von „klicksafe.de“, auf das Thema Internet und die Risiken aufmerksam und fordern Eltern auf, ihre Kinder vor den Gefahren im Internet zu schützen.

Diese Diskussion, die zurzeit hinsichtlich der „neuen Medien“ geführt wird, wurde auch über das Fernsehen geführt. Es lassen sich zahlreiche Studien und eine Vielzahl an Literatur finden, die Ende der 80er und in den 90er Jahren erschienen sind und sich mit der Fernsehnutzung, dem Fernsehverständnis, der Fernseh Wahrnehmung von Kindern und den negativen Effekten sowie dem positiven Nutzen des Mediums Fernsehen beschäftigen und die in dieser Arbeit herangezogen werden.

Obwohl besagte „neuen Medien“ immer mehr an Bedeutung gewinnen, bleibt das Fernsehen nach wie vor das Medium Nummer eins für Kinder. Deswegen sollte das Thema „Kinder und Fernsehen“ nicht aus dem Blickfeld geraten und Eltern sollten sich damit auseinandersetzen sowie das Fernsehen in die Medienerziehung miteinbeziehen. Denn bereits Vorschulkinder sehen regelmäßig fern. Kinder sind fasziniert vom Fernsehen, seinen bunten bewegten Bildern, den Geräuschen und der Musik. Das Fernsehen zieht Kinder regelrecht in ihren Bann und sie können gemeinsam mit ihren Fernsehhelden Abenteuer erleben und die Welt ent-

decken. Das Fernsehen bringt Spaß und Spannung und bietet Kindern die Möglichkeit Dinge über die Welt zu erfahren (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, [2013]).

Aber das Fernsehen kann besonders für Kinder gefährlich sein. Die Inhalte können Kinder überfordern, ängstigen oder verstören. Deshalb sollten Kinder den richtigen Umgang mit dem Fernsehen erlernen. Vor allem Eltern können und sollten die Kinder dabei unterstützen, Fernsehinhalte besser zu verstehen und einzuordnen und den Kinder bei der Auswahl der Sendungen behilflich sein (vgl. ebd.). Oft setzen Eltern ihre Kinder vor den Fernseher, damit sie sich selbst von ihrem gestressten Arbeitsalltag erholen können und hierbei sind die Kinder oft unbeaufsichtigt (vgl. Röllecke et al., 2011, 6ff.). Vor allem das Kinderfernsehen halten Eltern für unbedenklich, doch selbst hier können Inhalte für die Kinder ungeeignet sein, sie überfordern oder ängstigen. Eltern wissen jedoch oft nicht, welche Inhalte ihre Kinder überfordern und wie Kinder das Fernsehen verstehen. Deswegen sind Eltern häufig mit der Medienerziehung überfordert.

Doch wie nehmen Vor- und Grundschul Kinder das Fernsehen überhaupt wahr und verarbeiten es? Welche negativen Effekte ergeben sich daraus, welchen positiven Nutzen kann das Fernsehen für Kinder haben und wie kann die Medienerziehung durch die Eltern dazu beitragen, die negativen Effekte zu mindern, den positiven Nutzen des Fernsehens zu verstärken und die Kinder dabei zu unterstützen sinnvoll mit dem Medium Fernsehen umzugehen?

Ziel der Arbeit ist es, diesen Fragen nachzugehen und aufzuzeigen, inwiefern Eltern ihre Kinder beim Gebrauch des Mediums Fernsehen unterstützen können. Dazu sollen ausgewählte Aspekte der damaligen Diskussion aufgegriffen werden und mit aktuellen Daten, Literatur und Ansichten in Bezug gesetzt werden, um einen umfassenden Überblick über das Thema zu geben und daraus die Konsequenzen für die Medienerziehung durch die Eltern abzuleiten.

Zu Beginn dieser Arbeit werden die zentralen Begriffe „Kinder“ und „Fernsehen“ näher definiert und es wird erläutert mit welcher Bedeutung sie in dieser Arbeit verwendet werden. Anschließend wird die Geschichte des Fernsehens skizziert. Darauf folgend wird ein Überblick über die Nutzung des Mediums Fernsehen durch Kinder gegeben. In diesem Teil der Arbeit wird dargestellt, ab wann, wie oft, wann und auch wozu Kinder das Fernsehen nutzen. Ebenfalls werden die Sendungs-, Sender- und Genrepräferenzen der Kinder näher beschrieben. Zudem wird darauf eingegangen mit wem die Kinder das Medium nutzen. Einerseits, um die Relevanz des Themas für die Medienerziehung zu verdeutlichen; andererseits werden einige Aspekte im späteren Verlauf der Arbeit wieder aufgegriffen, um unter anderem einen

Vergleich zwischen der tatsächlichen Nutzung und der empfohlenen Nutzung zu ziehen. Im Anschluss daran werden das kindliche Fernsehverständnis und der Umgang mit Fernseherlebnissen beschrieben. Zunächst werden allgemeine Informationen zum kindlichen Fernsehverständnis und zur kindlichen Entwicklung gegeben, bevor im spezifischen auf die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget eingegangen wird. Im Anschluss daran wird auf das Fernsehverständnis im Vorschulalter sowie im Grundschulalter eingegangen. Darauf folgend wird erläutert wie Kinder mit Fernseherlebnissen umgehen und die Inhalte verarbeiten. Dieser Teil der Arbeit untersucht die Frage wie Vor- und Grundschul Kinder das Medium Fernsehen verstehen und verarbeiten.

Im nächsten Teil der Arbeit werden die negativen Effekte, aber auch der positive Nutzen, den das Fernsehen für Kinder haben kann, beleuchtet. Zuerst werden die negativen Effekte näher beschrieben. Vor allem wird darauf eingegangen, dass das Fernsehen Angst auslösen kann, welche Wirkung gewalttätige Inhalte haben und ob das Fernsehen zu Aufmerksamkeitsstörungen und zu Teilleistungsschwächen führen kann. Ebenfalls wird aufgezeigt, wie sich Fernsehwerbung auf Kinder auswirkt. Im Anschluss daran wird der positive Nutzen, den das Fernsehen bei sinnvoller Nutzung haben kann, näher beschrieben. Hier wird vor allem darauf eingegangen, dass durch das Medium Fernsehen gelernt werden kann, dass das Fernsehen Identifikationsmöglichkeiten bietet, bei der Bewältigung von Problemen helfen und die Verarbeitung von Ängsten unterstützen kann.

Nachdem die negativen Effekte sowie der positive Nutzen des Mediums Fernsehen dargestellt wurden und somit die Frage beantwortet werden kann, welche negativen Effekte und welcher positive Nutzen sich aus dem Fernsehverständnis von Kindern und dem Umgang mit Fernseherlebnissen ergeben, wird zunächst erläutert, was Medienkompetenz ist und was Medienkompetenz bezüglich des Mediums Fernsehen bedeutet, bevor darauf eingegangen wird wie diese gefördert werden kann. Denn nur Kinder, die Medienkompetenz und fernsehbezogene Kompetenzen besitzen, können sinnvoll mit dem Medium umgehen.

Im Anschluss daran wird dargestellt wie Eltern ihre Kinder zu einem sinnvollen Umgang mit dem Medium Fernsehen erziehen und ihre Kinder bei der Nutzung des Mediums unterstützen können. Hierzu wird zunächst der Begriff der Medienerziehung näher definiert. Anschließend werden einige Tipps für Eltern gegeben wie diese den Fernsehgebrauch ihrer Kinder begleiten und unterstützen können, damit mögliche Risiken vermieden werden und das Medium Fernsehen sinnvoll genutzt wird. Des Weiteren wird darauf eingegangen, was Eltern tun und wissen sollten und was vermieden werden sollte. Zudem wird auf die Prävention der negati-

ven Effekte eingegangen. Danach werden einige spezifische medienpädagogische Projekte vorgestellt, die Eltern dabei helfen, den kindlichen Fernsehgebrauch zu unterstützen und zu begleiten. Die Projekte, die hier vorgestellt werden sind FLIMMO und der Elternticker. Dieser Teil der Arbeit soll die Frage klären, inwiefern Eltern durch die Medienerziehung dazu beitragen können, negative Effekte zu mindern, den positiven Nutzen zu verstärken und die Kinder beim Umgang mit dem Medium zu unterstützen.

Abschließend werden die zentralen Aspekte dieser Arbeit nochmals zusammengefasst und kritisch hinterfragt. Die Fragestellungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, werden beantwortet und es wird ein abschließendes Fazit gegeben.

2. Begriffsdefinitionen

Zu Beginn dieser Arbeit werden die zwei zentralen Begriffe „Kinder“ und „Fernsehen“ allgemein definiert. Des Weiteren wird erläutert mit welcher Bedeutung die beiden Begriffe in dieser Arbeit verwendet werden.

2. 1 Definition Kinder/Kindheit

Die Begriffe „Kind“ und „Kindheit“ lassen sich nur schwer definieren, da die heutige Sozialwissenschaft Kinder als ein soziales Konstrukt kennzeichnet (vgl. Hengst, 1981; nach: Schorb, 2007, 17). Im Duden wird ein Konstrukt als eine „Arbeitshypothese od. gedankliche Hilfskonstruktion für die Beschreibung erschlossener Phänomene“ (Duden, 1996, 847) definiert. Es gibt keine wissenschaftliche Forschungsmethode, mit der nachgewiesen werden kann, was ein Kind ist. Um zu definieren, was ein Kind ist, muss das Kind, der Erwachsene oder der Mensch konstruiert werden. Die Untersuchung von Konstrukten ist wissenschaftlich möglich, denn es kann untersucht werden, welche verschiedenen Konstrukte es von Kindern in der Vergangenheit gegeben hat und es ist möglich zu untersuchen, ob etwas als „Kind“ bezeichnet werden kann, wenn zuvor definiert wird, was ein Kind sein soll (vgl. Lenzen, 2004, 343).

Auch Baacke sagt hierzu: „Wir können über Kinder offenbar nur reden, indem wir unsere Vorstellungen, wie sie sich entwickeln *sollten*, in dieses Reden hinein formulieren.“ (Baacke, 1999a, 38; Hervorhebungen im Original). Über diese Sollenskonstrukte herrscht allerdings

keine Einigkeit und es kommt auf die Klassifikationskriterien an, mit deren Hilfe konstruiert wird (vgl. Lenzen, 2004, 343).

Kindheit als Konstrukt „ist abhängig von dem Bild, das Erwachsene von der Erziehung, Stellung und Funktion des Kindes in der Gesellschaft haben, und ist durch historisch gewachsene Vorstellungen bestimmt, die einmal Folge eines komplexen gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses und zum anderen pädagogische Ideen über K. sind.“ (Böhm, 2005, 353). Denn die Kindheit hat es in der Geschichte nicht immer gegeben. Erst durch den Wandel der Familienstruktur und unter den sozialen und ökonomischen Bedingungen der modereren Industriegesellschaft kam es zur „Entdeckung der Kindheit“ (vgl. ebd.).

Seit Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts lässt sich eine Fülle an Literatur zur Geschichte der Kindheit finden (vgl. Lenzen, 2004, 343). Hier sind vor allem die Werke von Lloy DeMause, der 1977 die „Psychogenetische Geschichte der Kindheit“ herausgegeben hat und von Philippe Ariés („L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime“) hervorzuheben. DeMause hat insbesondere die Dynamiken der Eltern-Kind-Beziehung betrachtet (vgl. Baacke, 1999a, 28). Er gliedert die Geschichte der Kindheit in mehrere Epochen, indem er jeweils die Art der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen analysiert. Das Ergebnis dieser Analyse ist, dass heutige Beziehungen von der Unterstützung der Kinder durch die Erwachsenen geprägt sind, während in der Antike Kindsmord üblich war. DeMause versteht demnach die Geschichte der Kindheit als eine Fortschrittsgeschichte (vgl. Lenzen, 2004, 344).

Ariés beschreibt in seinem Werk den sozialen Wandel, der eine Kindheit wie wir sie heute kennen, überhaupt entstehen lässt (vgl. Baacke, 1999a, 33f.). Er sieht die Geschichte der Kindheit als eine Verfallsgeschichte. Ariés beschreibt, dass vor der „Entdeckung der Kindheit“ die Kinder und die Erwachsenen in gewisser Weise gleichberechtigt miteinander gelebt haben und die selben Freiheiten hatten. Die Konstruktion des Begriffes „Kind“ hat jedoch zu einer Hierarchisierung geführt, wodurch die Erwachsenen als Erzieher über den Kindern stehen (vgl. Lenzen, 2004, 345). Zudem stellt er einen bemerkenswerten Wandel fest, welcher im 17. Jahrhundert beginnt und seit dem Ende des 19. Jahrhundert hervortritt: Die Schule ist ein Mittel zur Erziehung geworden und ist an die Stelle des Lehrverhältnisses getreten. Dies bedeutet, dass das Kind nicht mehr direkt von den Erwachsenen lernt und das Leben nicht durch direkten Kontakt mit ihnen kennenlernt, sondern das Kind wird in der Schule mit anderen Kindern „eingesperrt“ (vgl. Baacke, 1999a, 33f.). Das Kind wurde demnach zunehmend aus dem Erwachsenenleben ausgegliedert (vgl. Lenzen, 2004, 345).

Während DeMause und Ariés das Konstrukt „Kind“ eher historisch betrachtet haben, gibt es ebenso in den Wissenschaften einige Theorien über das Kind und die Kindheit. Hier ist das Werk „Emile“ von Jean Jacques Rousseau zu nennen. Rousseau geht davon aus, dass die menschliche Natur zunächst sinnhaft und sensitiv ist und erst später zu einer reflexiv-abstrahierenden Vernunft wird. Die sensitive Phase der Kindheit muss deshalb vom Erzieher entsprechend beachtet werden. Rousseau ist der Ansicht, dass das Kind durch Erfahrungen mit der Natur und Umwelt, allmählich zu einem autonomen Menschen wird. Aber auch Sigmund Freud (1856-1939) hat mit seiner Erforschung des Unbewussten wesentliche Einsichten geliefert. Er fand heraus, dass in der Sphäre unseres Unbewussten grundlegende Zusammenhänge zwischen Kindern und Erwachsenen bestehen und dass die Rolle des Erwachsenen, die durch distanzierte Reife bestimmt ist, ein theoretisches Konstrukt ist. Des Weiteren hat schließlich Jean Piaget (1896-1980) mit seinem Stufenkonzept der kindlichen Entwicklung grundlegend zu unserem heutigen Wissen über Kinder beigetragen (vgl. Baacke, 1999a, 19ff.). Piaget hat sich vor allem die Frage gestellt, was den Erwachsenen von dem Kind unterscheidet und sich darauf konzentriert, was ein Kind im Gegensatz zum Erwachsenen noch nicht kann (vgl. Lenzen, 2004, 350).

Demnach ist die „Kindheit als spezifische Phase der Entwicklung“ (Lenzen, 2004, 342) zu sehen. Als Kind wird „alles definiert, was <noch nicht> ist: reif, erwachsen, verantwortlich, fähig, gebildet, ausgebildet...[sic!] Das gemeinsame Merkmal dieses <noch nicht> heißt Mündigkeit. Wer noch nicht mündig ist, ist ein Kind.“ (Lenzen, 2004, 357; Hervorhebungen im Original). Mündigkeit ist einer der zentralen Begriffe in der Pädagogik. „Mündig ist, wer sich sittlich, geistig, politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich selbst zu bestimmen vermag.“ (Lenzen, 2004, 359). Das Kind in der Pädagogik meint also einen Menschen, der noch nicht über sich selbst bestimmen kann (vgl. Lenzen, 2004, 360).

Obwohl die Begriffe „Kind“ und „Kindheit“ wie bereits beschrieben sich als wandelnde Konstrukte erweisen und insgesamt schwer zu definieren sind, scheint es uns im Alltag dennoch klar zu sein, wann von einem Kind gesprochen wird. Bernd Schorb zitiert aus einem Lexikon, dass „unter einem Kind ein menschliches Individuum im Lebensalter von der Geburt bis zum Übergang ins Jugendalter verstanden“ wird (Laabs et al., 1987, 193; zitiert nach: Schorb, 2007, 17). Dies zeigt, dass wenn von Kindern gesprochen wird, oft eine spezifische Altersphase gemeint ist.

Böhm definiert Kindheit als eine soziale Tatsache sowie eine von Geschichten und Kultur geprägte Auffassung vom Kind.

„K. als soziale Tatsache erstreckt sich von der Geburt bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres (rechtlich) bzw. bis zum Beginn der Geschlechtsreife (entwicklungstheoretisch) und wird gewöhnlich in Säuglings- (0 bis 2J.), Kleinkind- (2 bis 6 J.) und Schulkindzeit (6 bis 14 J.) unterteilt.“ (Böhm, 2005, 353).

Auch hier wird wieder deutlich, dass Kinder häufig über das Alter oder auch den Entwicklungsstand definiert werden. Baacke nimmt eine genauere Altersdefinition als Böhm vor. Er differenziert zudem in die Phase des Neugeborenen (von der Geburt bis zum zehnten Lebensjahr) und unterteilt die Phase des Kleinkindes in die Phase des Kleinstkindes (zweites Lebensjahr) und die Phase des Kleinkindes (zweites bis fünftes Lebensjahr) (vgl. Baacke, 1999a, 16). Aufenanger et al. (1999) nehmen nochmals eine andere Differenzierung vor und unterteilen die Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter in verschiedene Altersbereiche: den Vorschulbereich (circa zwei bis fünf Jahre), den Grundschulbereich (circa sechs bis sieben und acht bis zehn Jahre), den Bereich der Sekundarstufe I (circa elf bis fünfzehn/sechzehn Jahre) und den Jugendbereich (circa 15/16-18 Jahre) (vgl. Aufenanger et al., 1999, 30). Teile des Bereiches der Sekundarstufe I sowie der des Jugendbereiches, sind jedoch nicht mehr unter Kindheit zu fassen, da diese juristisch gesehen mit Vollendung des 14. Lebensjahres endet.

Es wurde gezeigt, dass die Begriffe „Kind“ und „Kindheit“ Konstrukte sind, dessen Bedeutung sich im Verlauf der Zeit geändert haben und über die es verschiedene Theorien (entwicklungspsychologisch, pädagogisch, juristisch) gibt. Was unter einem Kind verstanden wird, ist wie bereits erwähnt, häufig von dem Bild und den Vorstellungen, das Erwachsene von Erziehung haben, sowie von historischen Vorstellungen abhängig (vgl. Böhm, 2005, 353). Zudem entscheiden oft kulturelle Übereinkünfte darüber, was unter dem Begriff „Kind“ verstanden wird.

In dieser Arbeit wird deshalb der Vereinfachung halber der Begriff „Kind“ über das Alter definiert. Mit Kindern sind die Kinder im Alter von drei bis zehn/elf Jahren gemeint und somit Kinder, die sich im Vorschul- und Grundschulalter befinden. Es wird gelegentlich nochmals explizit zwischen den Vorschulkindern (circa drei bis fünf/sechs Jahre) und den Grundschulkindern (circa sechs/sieben bis zehn/elf Jahre) differenziert werden.

2.2 Definition Fernsehen

Das Medium Fernsehen hat sich seit 1925 kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 71). Auf die Geschichte des Fernsehens wird in Abschnitt 3 genauer eingegangen. In diesem Abschnitt soll zunächst eine Definition des Begriffes „Fernsehen“ gegeben werden.

Im Duden lässt sich folgende Definition von Fernsehen finden:

„**Fern|se|hen**, das; -s: **1. a)** mithilfe der Hochfrequenztechnik meist drahtlos erfolgende Übertragung gewöhnlich vertonter [bewegter] Bilder, die auf dem Bildschirm eines Empfangsgeräts sichtbar gemacht werden: die Technik des –s; **b)** als Massenkommunikationsmittel eingesetztes Fernsehen“ (Duden, 1996, 498; Hervorhebungen im Original).

Im Oxford Dictionary steht folgende Definition:

„**1. a.** A system for reproducing an actual or recorded scene at a distance on a screen by radio transmissions, usu. with appropriate sounds; the vision of distant objects obtained thus. The term normally refers to a system of general transmissions over the air, but it also includes systems of restricted transmissions to subscribers by wire, such as *cable television*“ (Oxford University Press, 2013; Hervorhebungen im Original).

Aus beiden Einträgen geht hervor, dass Fernsehen die Übertragung von vertonten Bildern auf einen Bildschirm ist. Diese Übertragung erfolgt meist drahtlos. Das Oxford Dictionary ergänzt, dass die Übertragung ebenfalls über ein Kabel stattfinden kann. Zudem geht hervor, dass das Fernsehen als Massenkommunikationsmittel eingesetzt wird. „Fernsehen umfasst grundsätzlich drei notwendige Prozesse: Aufzeichnung, Übertragung und Wiedergabe.“ (Grisko, 2009, 9).

Nicht nur weil das Fernsehen als Massenkommunikationsmittel eingesetzt wird, gilt es noch heute als Leitmedium, sondern auch weil Fernsehen zahlreiche andere Funktionen erfüllt. Das Fernsehen wird dazu genutzt, um sich zu informieren, zu bilden, zu orientieren und um sich zu unterhalten (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 72).

Die vertonten Bilder, die übertragen werden, werden als Fernsehprogramm bezeichnet, das jeweils von unterschiedlichen Fernsehsendern ausgestrahlt wird (vgl. Duden, 1996, 498). Hier ist zu unterscheiden zwischen den öffentlich-rechtlichen Sendern und den privaten Sendern. Die öffentlich-rechtlichen Sender finanzieren sich durch die Rundfunkgebühren. Die privaten Sender finanzieren sich durch Werbung oder andere Werbeformen wie Sponsoring oder durch Abonentengebühren (Pay TV) (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 72).

Wenn in dieser Arbeit von Fernsehen gesprochen wird, ist genau das oben beschriebene Fernsehen gemeint. Hier sind alle Fernsehsender und Programme mit eingeschlossen, die zurzeit im Fernsehen ausgestrahlt werden und die frei empfanglich sind (Pay-TV ist hiervon ausgeschlossen).

Gelegentlich werden die Begriffe „Kinderfernsehen“ oder kindgerechtes Fernsehen genutzt. Hiermit ist Fernsehen gemeint, das speziell auf die Zielgruppe Kinder und deren Bedürfnisse ausgerichtet ist. Zum Beispiel von den Sendern Super RTL oder dem Kinderkanal (KI.KA) beziehungsweise das Kinderprogramm der ARD und des ZDF.

Nachdem der Begriff „Fernsehen“ definiert wurde, wird im nächsten Abschnitt die Geschichte des Fernsehens kurz dargestellt.

3. Die Geschichte des Fernsehens

Die „Fernsehgeschichte beginnt als Technikgeschichte“ (Hickethier, 1998, 2). Viele Entwicklungen wie die Fotografie, der Film, die Telegraphie, das Telefon und das Radio haben einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Fernsehens geleistet. Vor allem die 1884 von Paul Nipkow erfundene „Nipkow-Scheibe“ hat wegweisend zur Fernsehentwicklung beigetragen. Die Nipkow-Scheibe ist eine rotierende Scheibe mit spiralförmig angeordneten Löchern und dient zur Zerlegung eines Lichtstrahls in Lichtpunkte (vgl. Hickethier, 1998, 2ff.). Dadurch war es möglich, Hell-Dunkel-Signale zu zerlegen (vgl. Grisko, 2009, 13). Die Technik der Nipkow-Scheibe wurde beispielsweise von August Karol und John Logie Baird aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. Hickethier, 1998, 22f.).

Baird stellte ab 1924 immer wieder neue Erfindungen vor und gründete die Firma „Baird Television Company“ und schaffte es 1927 erste Fernsehbilder über eine Fernsprechleitung zu versenden. 1928 wurden auf der Funkausstellung die ersten Fernsehsysteme ausgestellt. Seit 1929 wurden zunächst Testbilder und dann Versuchsendungen von Berlin aus gesendet (vgl. Hickethier, 1998, 23f.). Somit startete mit der Entwicklung des mechanischen Fernsehsystems von Baird 1925 die Frühphase des Fernsehens (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 71). Der Zeitraum von 1928-1935 kann als

Versuchsbetrieb durch die Post und Industrie bezeichnet werden (vgl. Erlinger & Stötzel, 1991, 27).

Mitte der 1930er Jahre entwickelte Ferdinand Braun die „Braunsche Röhre“ und der Durchbruch des elektronischen Fernsehens begann. 1935 wurde dann das erste Programm von Berlin aus ausgestrahlt. Die Olympischen Spiele 1936 gelten als wichtiges Datum in der Geschichte des deutschen Fernsehens, bei denen Deutschland seine Fortschrittlichkeit unter Beweis stellen wollte. Doch die eigentliche Fernsehgeschichte begann mit dem Ausbau des Fernsehens in den westlichen Besatzungsgebieten, vor der Gründung der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 71). Somit ist die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg als Neubeginn des deutschen Fernsehens zu sehen (vgl. Hickethier, 1998, 60). Am 16. Juli 1950 wurde vom Nordwestdeutschen Rundfunk ein Testbild und somit das erste deutsche Fernsehbild ausgestrahlt, bevor dann am 27. November ein Fernsehversuchsprogramm und schließlich ab dem 25.12.1952 ein offizielles Programm gesendet wurde. Die reguläre Fernsehausstrahlung begann dann am 1.11.1954 mit dem Gemeinschaftsprogramm „Deutsches Fernsehen“, welches später zum ARD-Programm wurde (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 71). Die Phase von 1950-1963 kann als Phase des Alleinprogramm Betriebs der ARD bezeichnet werden (vgl. Erlinger & Stötzel, 1991, 26). Das Fernsehen wurde zunächst ausschließlich von öffentlich-rechtlichen Veranstaltern gestaltet. Neben der ARD ging am 1. April 1963 das ZDF auf Sendung, später die Dritten Programme. Dies führte dazu, dass das Programmangebot sowie die Zuschauerinteressen sich ausdifferenzierten und die Zuschauer veränderte Ansprüche an das Programmangebot stellten (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 71).

Seit Mitte der fünfziger Jahre kam es zu einem Programmausbau. Das Programmspektrum umfasste Nachrichtensendungen, Dokumentar- und Informationssendungen, Unterhaltungssendungen, Filme, Sport sowie Kinder- und Jugendsendungen. Das ZDF hatte Kinder- und Jugendsendungen erst ab 1966 im Programm. Zu dieser Zeit wurden die Themen „Kinder und Fernsehen“ und „Jugendschutz“ ausgiebig diskutiert (vgl. Hickethier, 1998, 135f.; 232ff.).

In den 60er Jahren wuchs die Ausstattung der Haushalte mit Fernsehgeräten rasant bis in den 70er Jahren nahezu jeder Haushalt ein Fernsehgerät besaß. Seit dieser Zeit kann das Fernsehen als Leitmedium gesehen werden und ist somit fester Bestandteil des Alltags geworden (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 71).

Am 25. August 1967 wurde das Farbfernsehen durch Knopfdruck des Bürgermeisters Willy Brandt auf der Internationalen Funkausstellung in Berlin gestartet (vgl. Trost, 2010). 1984 gilt in der Bundesrepublik als das Jahr der Medienwende, da in diesem Jahr das duale Rundfunkssystem eingeführt wurde. Neben den öffentlich-rechtlichen gab es seitdem zusätzlich private Sender. Bis 1984 war die öffentlich-rechtliche Verfassung des Rundfunks in Kraft, welche besagte, dass dem Staat eine beschränkte Rechtsaufsicht zugrunde liegt, der Rundfunk sich jedoch weitestgehend selbst bestimmt. 1987 wird die Koexistenz in einem Staatsvertrag rechtlich geregelt, welche besagt, dass die öffentlich-rechtlichen Sender die Aufgabe haben, die Grundversorgung an Informationen, Bildung und Unterhaltung zu „sichern“, doch auch, dass die privaten Sender sich an die Normen, der sie beaufsichtigenden Landesmedienanstalten zu halten haben (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 72). Diese Phase kann als Phase der Konkurrenz zwischen dem öffentlich-rechtlichen Fernsehen und privaten Programmanbietern bezeichnet werden (vgl. Erlinger & Stötzel, 1991, 26). Zunächst gingen RTL und Sat.1 auf Sendung, später folgten weitere private Sender wie ProSieben, Vox und RTL 2. Marktanteil und Einschaltquoten werden zum entscheidenden Kriterium für die Beurteilung einer Sendung. Dies hängt damit zusammen, dass die privaten Sender sich über Werbung finanzieren. Mit den privaten Sendern entstanden dann neue Programmformate wie Comedy, Reality-Tv und Daily Soaps (vgl. Trost, 2010). Seit dieser Etablierung der dualen Rundfunkordnung beherrschen Marktgesichtspunkte die Medienentwicklung. Das Fernsehen befindet sich im Zuge der Digitalisierung (Fernsehen wird digital und nicht mehr analog ausgestrahlt) und durch die Kommerzialisierung erneut in einer Umbruchphase (vgl. Paus-Hasebrink, 2009, 72).

Laut einer TV-Senderdatenbank, die alle bundesweit empfangbaren privaten und öffentlich-rechtlichen Fernsehsender erfasst, sind zurzeit 216 Privatfernsehsender und 23 öffentlich-rechtliche Fernsehsender registriert. Insgesamt sind 201 Sender auf Sendung. Werden die hier aufgeführten Sender näher betrachtet, so ist zu erkennen, dass eine Vielzahl der Sender Pay-TV Sender sind (vgl. Brautmeier, 2013). Der Seite von Kabel Deutschland lässt sich entnehmen, dass zurzeit 51 Sender frei empfanglich sind, wobei einige davon doppelt vorkommen, da zum Beispiel „Bayrisches Fernsehen Nord“ und „Bayrisches Fernsehen Süd“ ausgestrahlt werden. Zudem wird aufgeführt, welche sender kostenpflichtig zu erwerben sind (vgl. Kuntz, [2013]). Zu der Kategorie „Kinderfernsehen“ gehören zurzeit 11 Fernsehsender. Von diesen 11 Sendern sind nur 3 Sender frei empfanglich. Einer von den drei Sendern (RIC) ist jedoch nur über einen einzigen Kabelanbieter und Satellit empfangbar. Nur die Sender Super RTL und KI.KA

werden in ganz Deutschland von verschiedenen Kabelanbietern sowie über Satellit ausgestrahlt (vgl. Brautmeier, 2013).

4. Nutzung des Mediums Fernsehen durch Kinder

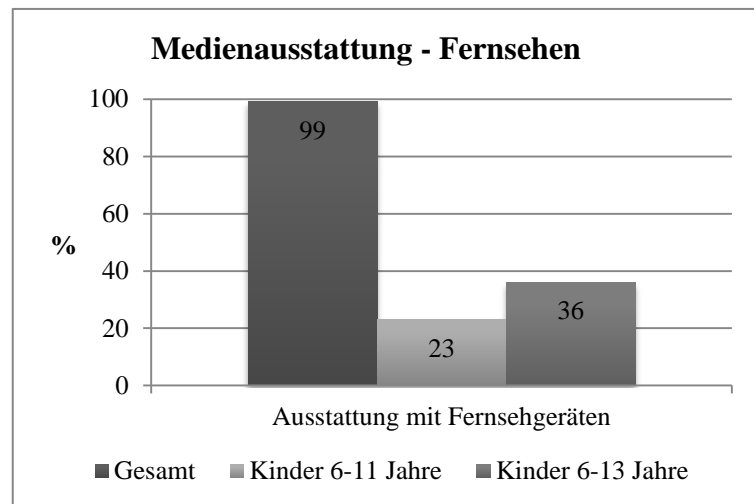
In diesem Abschnitt wird die Nutzung des Mediums Fernsehen durch Kinder dargestellt. Zunächst wird in Abschnitt 4.1 darauf eingegangen wie oft, wann und wozu Kinder das Medium Fernsehen nutzen, um die Bedeutung des Mediums für Kinder und somit die Relevanz des Themas für die Medienerziehung aufzuzeigen, auf die im Abschnitt 8. näher eingegangen wird.

Des Weiteren werden die Sendungs-, Programm- und Genrepräferenzen der Kinder näher beschrieben (4.2). Zudem wird auf gemeinsame Nutzung des Mediums Fernsehen von Kindern und Eltern und auf die Kommunikation über das Medium Fernsehen eingegangen (4.3), da dieser Aspekt ebenfalls in der weiteren Arbeit von Relevanz sein wird.

Die in diesem Abschnitt herangezogenen Daten stammen überwiegend aus der KIM-Studie 2012 (Kinder + Medien, Computer + Internet) sowie der FIM-Studie 2011 (Familie, Interaktion & Medien), die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) durchgeführt wurden. Die KIM-Studie 2010 sowie andere Literatur wurde zu Vergleichszwecken oder zur Ergänzung der aktuellen Ergebnisse herangezogen.

4.1 Nutzung des Mediums Fernsehen – ab wann, wie oft, wann und wozu?

Nahezu jeder Haushalt in Deutschland besitzt mindestens einen Fernseher. Laut FIM-Studie besitzen 23% der Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren einen eigenen Fernseher (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 58). Laut KIM-Studie (2012) sind es 36% der Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren, die einen eigenen Fernseher besitzen. Mit zunehmendem Alter steigt auch der Eigenbesitz von Fernsehgeräten. 39% der Kinder im Alter von zehn bis elf Jahren besitzen einen eigenen Fernseher. Im Vergleich zur Vorgängerstudie zeigt sich jedoch ein rückläufiger Trend (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012,



8f.). 2010 haben noch 43% der Sechs- bis Dreizehnjährigen einen eigenen Fernseher besessen (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2010, 8).

Abbildung 1: Medienausstattung- Fernsehen (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, KIM-Studie, 2012, 8; mpfs, FIM-Studie, 2011, 58).

Um den Einstieg der Kinder in die Medienwelt nachzuvollziehen, wurden die Eltern in der FIM-Studie (2011) befragt, mit welchem Alter das Kind begonnen hat das Medium (Fernsehen, Radio, Internet, MP3-Player, Handy) zu nutzen. Hier ist Fernsehen das Medium mit dem die Kinder am frühesten in Kontakt kommen. Nach Angaben der Eltern haben die meisten Kinder im Durchschnitt mit vier Jahren angefangen fernzusehen. Jedoch kann hier vermutet werden, dass einige Eltern den Beginn später angesetzt haben, damit sie nicht den Anschein erwecken, ihr Kleinkind bereits vor den Fernseher gesetzt zu haben und dadurch eine sozial erwünschte Antwort zu geben. Die Hälfte der Eltern gab jedoch an, dass ihr ältestes Kind bereits mit drei Jahren zu den Fernsehnutzern gehörte (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 51f.). Laut Angaben der KIM-Studie fangen Kinder mit durchschnittlich drei Jahren an, das Fernsehen zu nutzen (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2010, 18).

„Das Fernsehen ist nach wie vor das dominante Medium bei Kindern und wenig deutet darauf hin, dass sich hieran in absehbarer Zeit Grundlegendes ändern wird.“ (mpfs, KIM-Studie, 2012, 18). 92% der Kinder und Jugendlichen im Alter von drei bis 19 Jahren sehen regelmäßig fern. Bei den Drei- bis Sechsjährigen schauen 84% täglich/mehrmals pro Woche fern. Bei den Sechs- bis Elfjährigen sind es 92% (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 60f.).

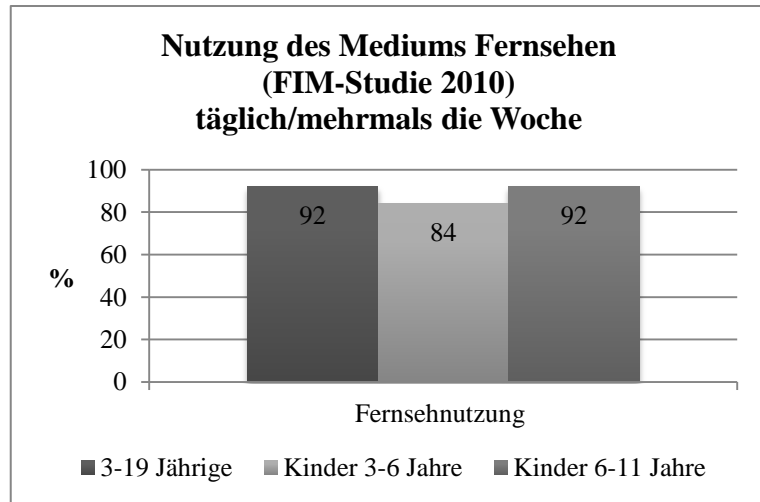


Abbildung 2: Nutzung des Mediums Fernsehen (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, FIM-Studie, 2011, 60f.).

Laut Angaben der KIM-Studie sehen 79% der Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren jeden beziehungsweise fast jeden Tag fern. 17 % nutzen das Medium Fernsehen zumindest ein bis mehrmals pro Woche. Dies zeigt die immense Bedeutung des Fernsehens bei Kindern. (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 10f).

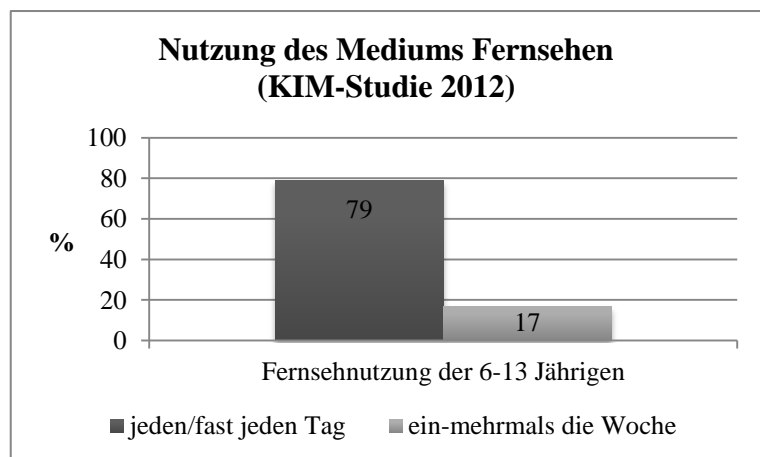


Abbildung 3: Nutzung des Mediums Fernsehen (mpfs, KIM-Studie, 2012, 10; Eigene Anpassung der Darstellung).

Auch Theunert et al. (1995) geben an, dass über dreiviertel der Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren jeden Tag fernsehen (vgl. Theunert et al., 1995, 17). Diese Werte sind mit denen der KIM-Studie (2012) und FIM-Studie (2011) vergleichbar. Somit hat sich die Nutzung des Mediums Fernsehen seit 1995 kaum verändert.

Wie bedeutsam das Medium Fernsehen für Kinder ist, zeigt auch die Bindung an das Medium. Hier geben 57% der Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren an, am wenigsten auf den Fernseher verzichten zu können. Hier zeigt sich nochmal eine deutliche Altersdifferenzierung. 75% der Sechs- bis Siebenjährigen können am wenigsten auf das

Medium Fernsehen verzichten, bei den Acht- bis Neunjährigen sind es noch 62% bei den Zehn- bis Elfjährigen 54% (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 15). Das Medium Fernsehen ist demnach besonders für jüngere Kinder von Bedeutung.

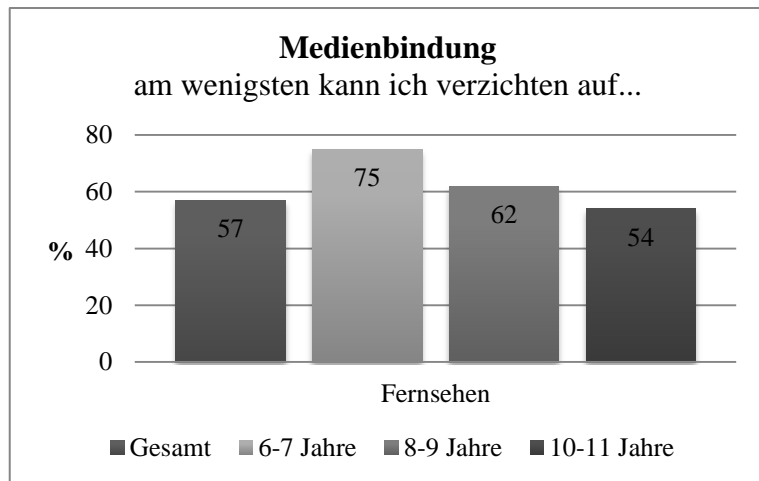


Abbildung 4: Medienbindung (mpfs, KIM-Studie, 2012, 15; Eigene Anpassung der Darstellung).

Theunert et al. (1995) treffen die Aussagen, dass die Hauptfernsehzeit für Kinder jeden Alters der Vorabend (zwischen 18 und 20 Uhr) ist. Das Fernsehen ist dann gemeinsame Familienaktivität. Unter der Woche liegt die Hauptfernsehzeit zwischen 16 und 20 Uhr. Bereits Vorschulkinder sehen bis 19.30 oder 20 Uhr fern. Zu dieser Zeit werden jedoch spezielle Angebote für Kinder kaum noch ausgestrahlt. Je älter jedoch die Kinder werden, desto später sitzen sie vor dem Fernseher. Nach 20 Uhr befinden sich noch ein Drittel der Zehnjährigen vor dem Fernseher (vgl. Theunert et al., 1995, 20f.).

Am Wochenende ist der Vorabend ebenfalls die wichtigste Fernsehzeit. Vor- und Grundschulkindern ist am Wochenende obendrein das morgendliche Fernsehen wichtig. Die Hälfte der Sechs- bis Dreizehnjährigen sieht am Wochenende bis mindestens 22 Uhr fern. Kinder ab zehn Jahren haben ihre Hauptfernsehzeit zwischen 20 und 22 Uhr und viele sehen auch noch nach 22 Uhr fern (vgl. Theunert et al., 1995, 22f.).

Diese Ergebnisse von 1995 lassen sich durch die KIM-Studie (2010) teilweise auch für heute belegen. Hier wurde gefragt, wann im Tagesablauf welches Medium am wichtigsten ist. Das Ergebnis war, dass das Fernsehen bei 36% der Kinder vor allem während des Abendessens und für 16% vor dem Schlafengehen von Bedeutung ist (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2010, 13). Auch die FIM-Studie (2011), bei der betrachtet wurde, wann die Kinder mit den Eltern gemeinsam fernsehen, bestätigt, dass die meisten Kinder am Abend mit ihren Eltern fernsehen (zwischen 18 und 22 Uhr). Der Höchstwert wird um 20 Uhr erreicht (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 68). Allerdings wird in beiden Studien nicht die genaue Fernsehzeit der Kinder erfasst. Aktuelle Angaben hierzu liefert das Bundesministerium für

Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Jüngere Kinder sehen nach 20.30 kaum fern. Eine Sendezeit, die fast ausschließlich von Kindern genutzt wird, ist Samstags und Sonntags am frühen Vormittag, da hier bereits ab 6 Uhr morgens Sendungen für Kinder ausgestrahlt werden. Insgesamt ist unter der Woche der Vorabend die Hauptfernsehzeit der Kinder und die Fernsehanstalten strahlen zwischen 18 und 21 Uhr ein familienfreundliches Programm aus. Die meisten Zehn- bis Dreizehnjährigen schauen später fern. Bei ihnen ist die Hauptfernsehzeit zwischen 19.30 und 21.30 Uhr (vgl. Röllecke et al., 2011, 18). Es zeigt sich, dass von 1995 bis 2011 keine wesentliche Veränderung der Fernsehzeiten stattgefunden hat.

Nach Angaben der KIM-Studie (2012) sehen die Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren durchschnittlich 95 Minuten pro Tag fern. Die Nutzungsdauer der Kinder steigt mit zunehmendem Alter. Die Sechs- bis Siebenjährigen sehen 74 Minuten fern, die Acht- bis Neunjährigen 86 Minuten und die Zehn- bis Elfjährigen 100

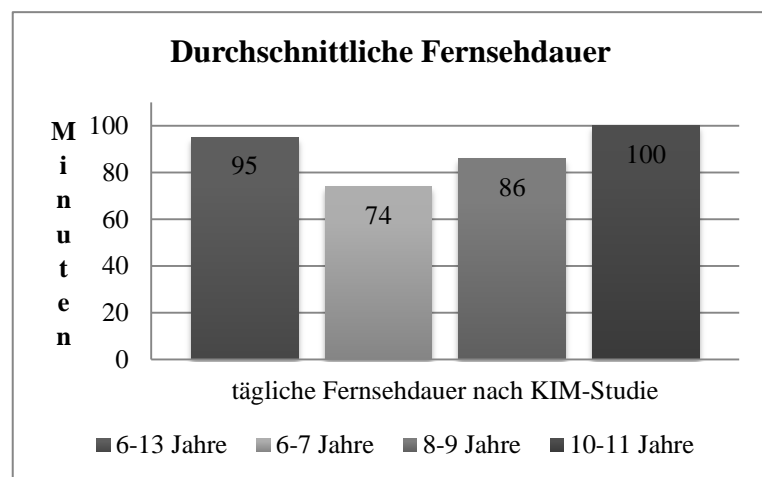


Abbildung 5: Durchschnittliche Fernsehdauer (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, KIM-Studie, 2012, 62f.).

Minuten (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 62f). Laut Angaben der „Mediendaten Südwest“ sahen die Drei- bis Dreizehnjährigen im Jahr 2012 im Durchschnitt 90 Minuten fern. Ein Vergleich der Daten von 1995, in der Kinder 95 Minuten ferngesehen haben, zeigt, dass insgesamt bis 2010 ein leichter Rückgang der Nutzungsdauer zu verzeichnen ist. Am wenigsten ferngesehen haben Kinder im Jahr 2008. Hier lag die durchschnittliche Nutzungsdauer bei 86 Minuten. Auch hier ist festzustellen, dass mit zunehmendem Alter die Nutzungsdauer des Fernsehens steigt (14-29 Jahre: 137 Minuten im Jahr 2012). Jedoch wird in dem Altersbereich von drei bis 13 Jahren keine genauere Differenzierung vorgenommen (vgl. Mediendaten Südwest, [2013]). Aber auch Theunert et al. (1995) haben bereits festgestellt, dass Kinder mit zunehmendem Alter immer mehr fernsehen. Als Grund hierfür sehen sie die Haltung der Eltern, da diese bei kleineren Kindern verstärkt darauf achten, wie lange sie fernsehen. Zudem stellen sie fest, dass die Kinder am Wochenende zwischen 20 und 50 Minuten länger fernsehen als unter der Woche, da die

Kinder am Wochenende mehr Zeit haben und wie bereits erwähnt, den Kindern bereits am Morgen ein Kinderprogramm geboten wird (vgl. Theunert et al., 1995, 17f.).

Laut Angaben der KIM-Studie (2012) wird das Medium Fernsehen am häufigsten genutzt, wenn den Kindern langweilig ist (43%). Fernsehen wird ebenfalls dazu benutzt, wenn die Kinder sich alleine fühlen (42%) oder sie etwas Spannendes erleben wollen (39%). Ein Teil der Kinder nutzt das Fernsehen, um Spaß zu haben (27%), wenn sie traurig (26%) oder wütend sind (22%) (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2010, 16f.). Ergebnisse aus der KIM-Studie (2012) zeigen zudem, dass 53% der Kinder den Fernseher einschalten, weil eine bestimmte Sendung kommt und 46% schalten den Fernseher „einfach so“ ein (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 19). Die Fernsehnutzung von Vorschulkindern erfolgt zielgerichtet. Hier wird das Fernsehen zu bestimmten Sendungen eingeschaltet (71%) (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 69).

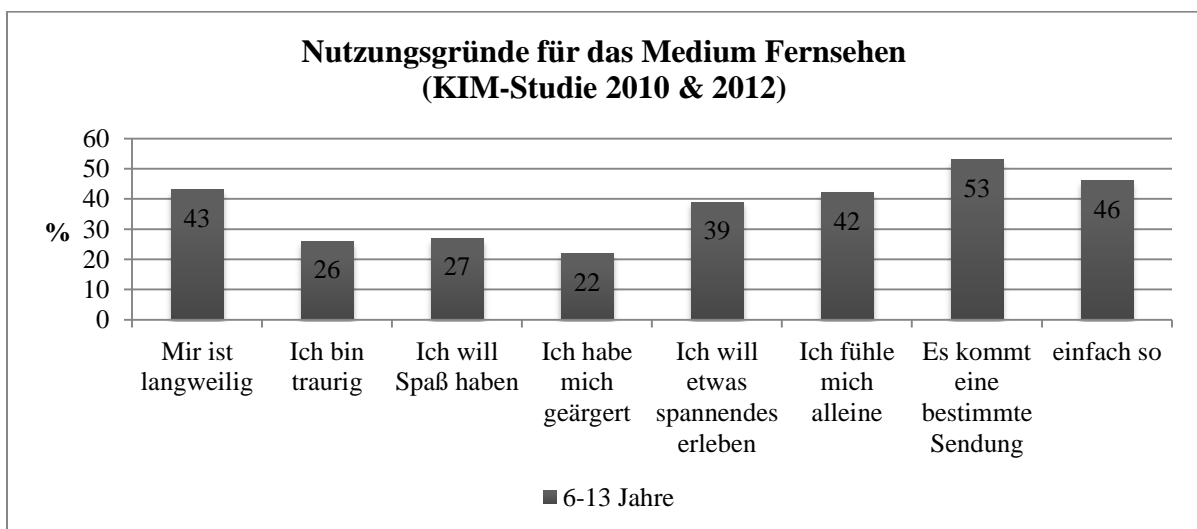
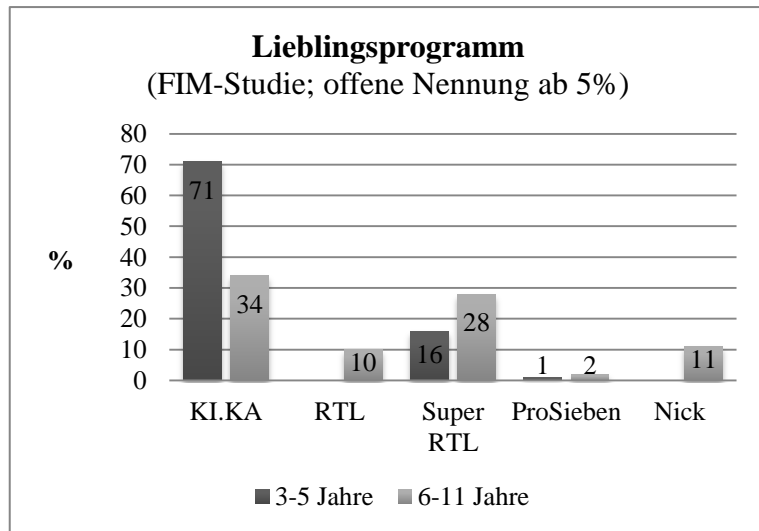


Abbildung 6: Nutzungsgründe für das Medium Fernsehen (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, KIM-Studie, 2010, 17; mpfs, KIM-Studie, 2012, 19).

Im Folgenden wird auf die Sendungs-, Genre- und Senderpräferenzen der Kinder näher eingegangen.

4.2 Sendungs-, Sender- und Genrepräferenzen von Kindern

Laut FIM-Studie (2011) ist der Lieblingssender bzw. das Lieblingsprogramm der Kinder im Alter von drei bis elf Jahren der Kinderkanal (KI.KA). 71% der Drei- bis Fünfjährigen nennen ihn als Lieblingsprogramm, bei den Sechs- bis Elfjährigen sind es 34%. Des Weiteren nennen die Drei- bis Fünfjährigen Kinder Super RTL (16%) und ProSieben (1%) als



Lieblingsprogramm. Die sechs- bis elfjährigen Kinder nennen

Abbildung 7: Lieblingsprogramm (mpfs, FIM-Studie, 2011, 71; Eigene Anpassung der Darstellung).

ebenfalls den KI.KA mit 34% am häufigsten als ihr Lieblingsprogramm. Außerdem werden von ihnen noch Super RTL (28%), Nickelodeon (11%), RTL (10%) und ProSieben (2%) genannt (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 70f.).

Auch in der KIM-Studie (2012) wurden Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren nach ihren Lieblingssendern befragt. Hier wurde ebenfalls am häufigsten der Sender KI.KA genannt. An zweiter Stelle Super RTL, gefolgt von RTL, ProSieben, Nickelodeon und RTL 2. Zudem wird zwischen Jungen und Mädchen unterschieden. Mädchen schauen häufiger KI.KA und RTL, Jungen nennen häufiger ProSieben und SuperRTL (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 19).

Theunert et al. (1995) geben an, dass Vorschuldkinder ARD und ZDF wegen ihres Kinderprogrammes mögen, jedoch ab dem Grundschulalter die privaten Sender von den Kindern bevorzugt werden. Sie nennen als Lieblingssender der Sechs- bis Dreizehnjährigen die privaten Sender. Über ein Drittel der Kinder bevorzugt RTL, ein Drittel ProSieben und ein Viertel RTL 2 (vgl. Theunert et al., 1995, 32f.). Hier zeigt sich, dass sich die Sendervorlieben seit damals verändert haben. Der KI.KA und Super RTL sind bei den Kindern heutzutage die beliebtesten Sender. Das der KI.KA und Super RTL von Theunert et al. (1995) noch nicht erwähnt werden, hängt vermutlich damit zusammen,

dass es den KI.KA erst seit 1997 und Super RTL seit Ende April 1995 gibt (vgl. Brautmeier, 2013).

Neben dem Lieblingsprogramm haben Kinder auch bestimmte Genres, die sie bevorzugen. Zeichentricksendungen sowie spezielle Kindersendungen sind besonders beliebt. Gefolgt von Sitcoms und Seifenopern. Auch hier variieren die Vorlieben bei den verschiedenen Altersgruppen. Die Drei- bis Fünfjährigen sehen besonders gerne Zeichentrick- und Kindersendungen, während die Sechs- bis Elfjährigen neben diesen beiden Genres noch gerne Sitcoms schauen (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 71f.).

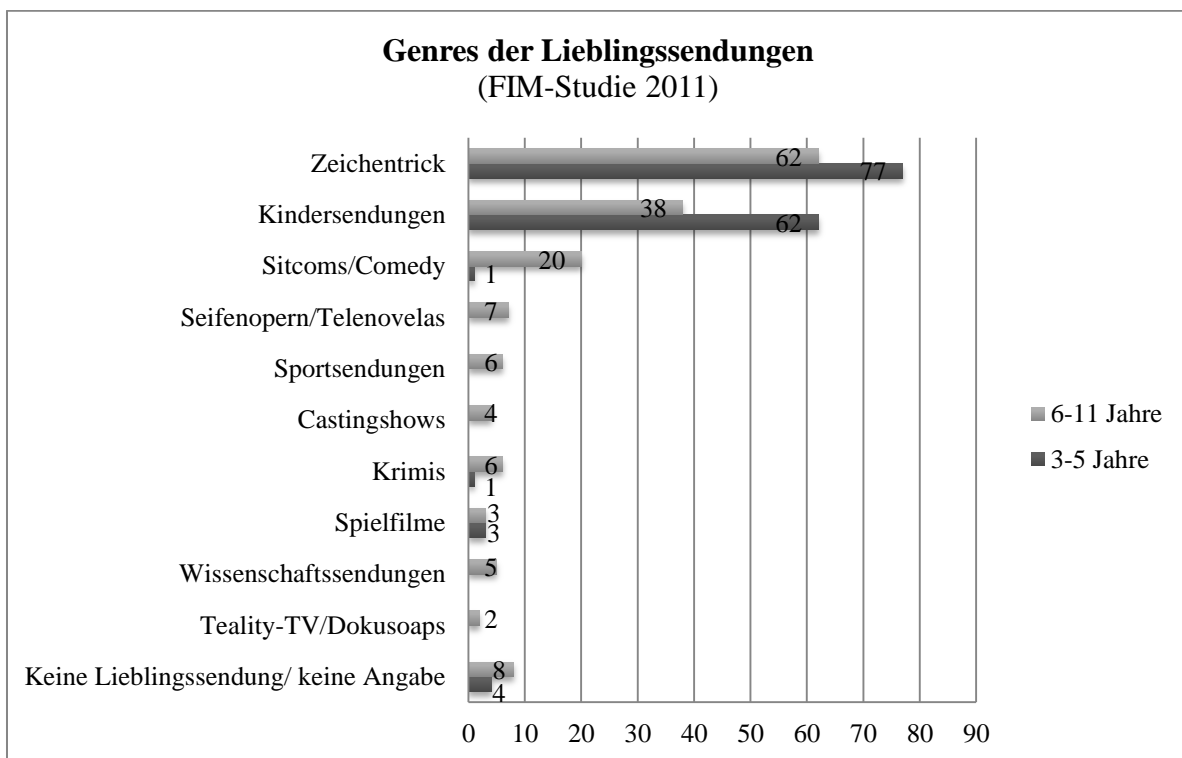


Abbildung 8: Genres der Lieblingssendungen (mpfs, FIM-Studie, 2011, 72; Eigene Anpassung der Darstellung).

Auch Theunert et al. (1995) geben an, dass Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren besonders gerne Zeichentrickserien sehen (fast 90%). Zwei Drittel der Kinder mögen Unterhaltungsserien und die Hälfte der Kinder mag Spielfilme besonders gerne. Zudem führen sie aus, dass vor allem Angebote, die sich nicht speziell an Kinder richten und feste Sendeplätze haben, von großer Bedeutung für Kinder sind. Generell sind Serien bei Kindern besonders beliebt, da die Kinder die Regelmäßigkeit schätzen. Die Genre- und Sendungsvorlieben der Kinder sind ebenfalls altersabhängig. Je älter die Kinder werden, desto mehr bevorzugen sie realistische Spielhandlungen und Erwachsenensendungen (vgl. Theunert et al., 1995, 34ff.). Hurrelmann et al. (1996) stellen ebenfalls fest, dass 76% der

Acht- bis Neunjährigen am liebsten Zeichentrickserien sehen, gefolgt von Kindersendungen mit 72% und Familienserien mit 46,5% (vgl. Hurrelmann et al., 1996, 64f.). Im Wesentlichen ist zu erkennen, dass die Genrepräferenzen sich kaum verändert haben. Die Angabe von Theunert et al. (1995), dass die Hälfte der Sechs bis Dreizehnjährigen gerne Spielfilme schaut, lässt sich für die heutige Zeit nicht mehr bestätigen.

Zudem wurden die Kinder in der KIM-Studie (2012) nach ihren Lieblingssendungen gefragt. Hier werden häufig „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“, „Die Simpsons“ oder „Deutschland sucht den Superstar“ genannt (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 18). Weitere beliebte Sendungen lassen sich der Abbildung 9 entnehmen. Vorschulkinder schauen vor allem gerne das Sandmännchen oder die Sendung mit der Maus, sowie Bob der Baumeister, Jim Knopf oder die Sesamstraße (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 69).

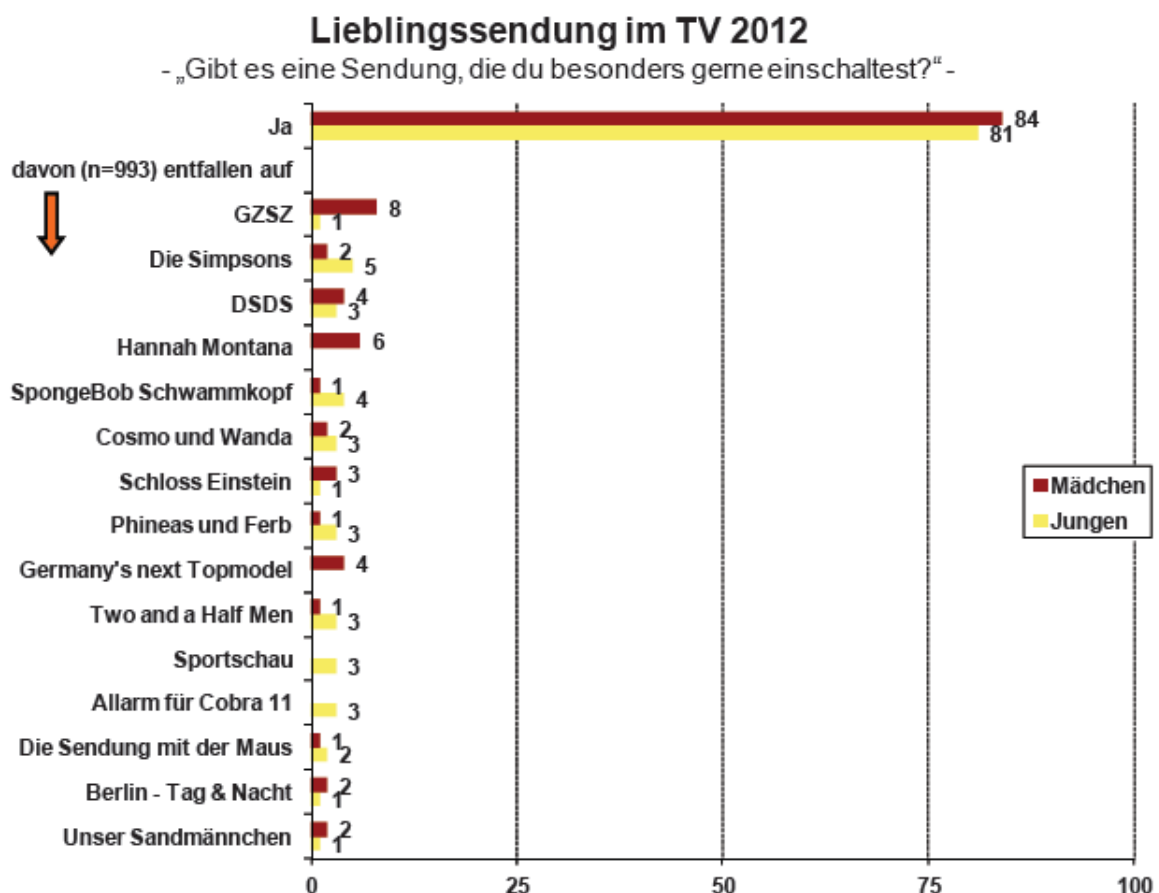


Abbildung 9: Lieblingssendungen im TV 2012 (mpfs, KIM-Studie, 2012, 19).

1996 sahen die Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren am liebsten die Sesamstraße, gefolgt von König der Löwen, Sendung mit der Maus, Tom und Jerry und vieles mehr (vgl. Kübler & Swoboda, 1998, 237). Kinder im Alter von acht bis neun Jahren sahen zu dieser Zeit zum Bei-

spiel gerne den Disney Club, Sendung mit der Maus, Trick 7, die Bill Cosby Show (vgl. Hurrelmann et al., 1996, 66). Die unterschiedlichen Sendungsvorlieben der Kinder damals und heute sind durch die Veränderung des Fernsehprogramms zu erklären, da heutzutage nicht mehr oder nur zum Teil die Sendungen von damals ausgestrahlt werden.

4.3 Mit wem sehen die Kinder fern?

Laut FIM-Studie verbringen Eltern von Montag bis Freitag durchschnittlich 237 Minuten pro Tag mit ihren Kindern. Am Samstag sind es 466 Minuten und sonntags 524 Minuten. Die gemeinsame Zeit, die die Kinder mit ihren Eltern verbringen, nimmt mit zunehmenden Alter ab (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 15f.).

71% der Eltern geben an, mehrmals pro Woche gemeinsam mit den Kindern fernzusehen. 27% der Eltern sehen täglich mit ihrem Kind fern. 69% der Drei- bis Fünfjährigen sehen täglich bis mehrmals pro Woche mit ihren Eltern fern. Bei den Sechs- bis Elfjährigen sind es 80%. Generell nimmt mit zunehmendem Alter die gemeinsame Mediennutzung ab (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 65f.).

In der KIM Studie 2012 geben 44% der Kinder an, das Medium Fernsehen eher alleine zu nutzen. 29% geben an, das Medium eher mit den Eltern zu nutzen. Mit Geschwistern wird das Medium eher von 18%, mit Freunden von 7% genutzt. Dennoch

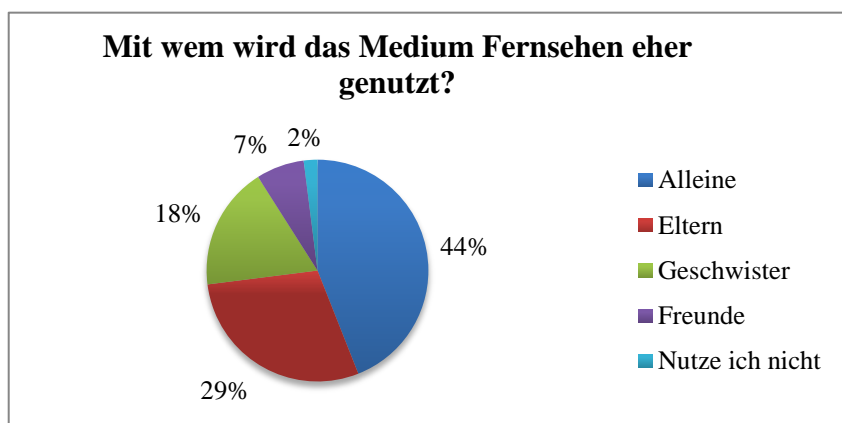


Abbildung 10: Mit wem wird das Medium Fernsehen genutzt (mpfs, KIM-Studie, 2012, 14, Eigene Anpassung der Darstellung).

erreicht das Fernsehen hier, neben dem Radio (42% nutzen dies eher mit den Eltern), verglichen mit anderen Medien wie dem Internet, Höchstwerte bei der gemeinsamen Nutzung mit den Eltern (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 14).

Beim Vergleich der Werte von 2008 und 2010 lässt sich feststellen, dass das Fernsehen von den Sechs- bis Siebenjährigen geringer, eher alleine genutzt wird, als in den Jahren zuvor. Bei den Acht- bis Neunjährigen sowie den Zehn- bis Elfjährigen wurde das Medium Fernsehen

2008 deutlich häufiger alleine genutzt als 2010. Zudem ist festzustellen, dass Kinder ab zwölf Jahren das Medium Fernsehen 2008 sowie 2010 häufiger eher alleine genutzt haben als jüngere Kinder (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2010, 10ff.). In der KIM-Studie (2012) wird dagegen aufgeführt, dass sich im Altersverlauf bezüglich der alleinigen Nutzung des Fernsehens keine großen Unterschiede feststellen lassen (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2012, 14). Generell zeigt sich aber, dass das Fernsehen eine große Rolle spielt, wenn die Kinder mit der Familie zusammen sind. 60 % der Kinder geben an, dass ihnen das Medium Fernsehen hier wichtig ist. Zu 45% spielt das Medium Fernsehen eine Rolle, wenn sie alleine zu Hause sind (vgl. mpfs, KIM-Studie, 2010, 14).

Häufig wird am Abend gemeinsam ferngesehen. Den höchsten Wert erreicht das gemeinsame Fernsehen um 20 Uhr.

Theunert et al. (1995) geben an, dass es von dem Alter und der Tageszeit abhängt, ob Kinder eher alleine oder mit anderen gemeinsam fernsehen. Vorschulkinder sehen in der Regel weniger alleine fern als Grundschulkinder. Häufig wird ab 18 Uhr gemeinsam ferngesehen (vgl. Theunert et al., 1995, 24). Es zeigt sich, dass damals wie heute meist am Vorabend oder Abend gemeinsam mit den Eltern ferngesehen wird und dass das Medium Fernsehen öfter alleine als mit den Eltern genutzt wird. Ebenfalls bestätigen Theunert et al., dass ältere Kinder häufiger alleine fernsehen als jüngere. Allerdings sehen Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren häufiger alleine fern als Grundschulkinder. Dennoch sieht ein Großteil der Eltern mehrmals in der Woche mit ihren Kindern fern.

Laut FIM-Studie (2011) sehen die Eltern am häufigsten mit ihren Kindern den Sender KI.KA (23%). 13% nennen RTL als gemeinsames Programm, 10% Super RTL und 6% ProSieben. Sind die Kinder unter zwölf Jahren wird häufig KI.KA und Super RTL gemeinsam gesehen. Bei der Befragung der Kinder, was sie am häufigsten mit ihren Eltern gemeinsam sehen, war nicht der KI.KA an erster Stelle, sondern RTL mit 17%, gefolgt vom KI.KA mit 13%. Danach kommen Super RTL (8%) und ProSieben (7%). Die Kinder nennen des Weiteren noch „Das Erste“ (6%) als gemeinsam genutzten Sender (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 72f.). Auch hier findet nochmal eine Differenzierung zwischen den verschiedenen Altersstufen der Kinder statt wie die folgende Abbildung zeigt.

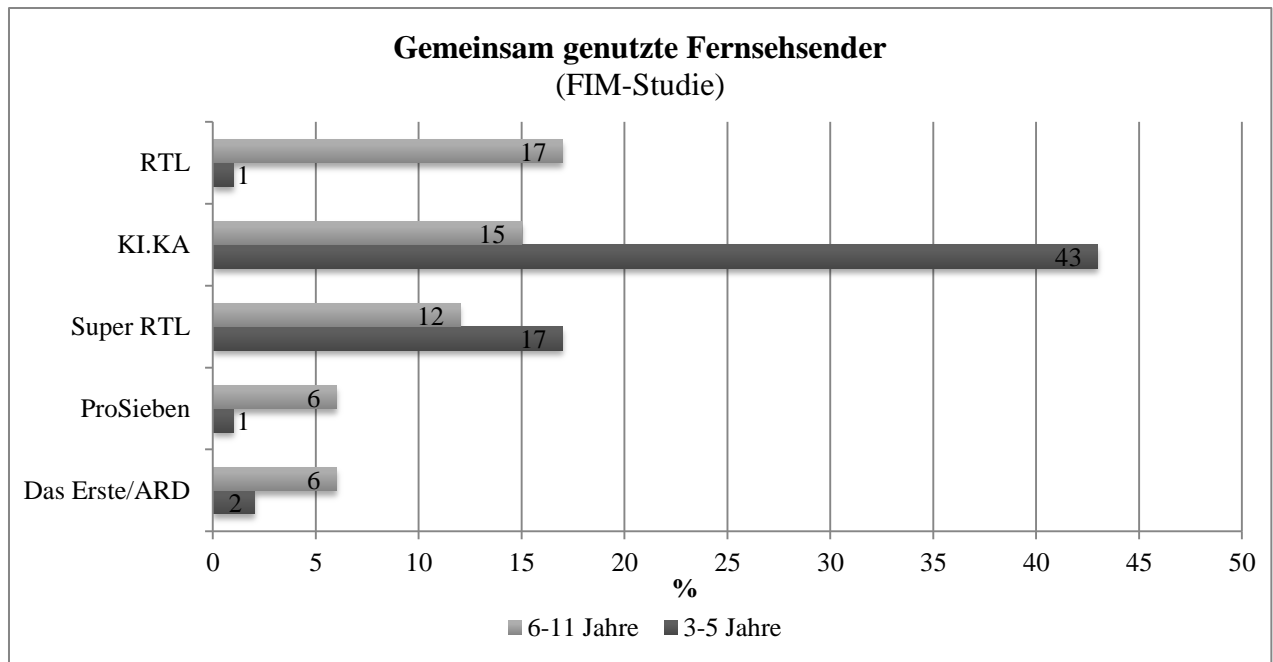


Abbildung 11: Gemeinsam genutzte Fernsehsender (mpfs, FIM-Studie, 2011, 74; Eigene Anpassung der Darstellung).

Theunert et al. (1995) treffen die Aussage, dass die Kinder gemeinsam mit den Eltern häufig Erwachsenen sendungen sehen und Eltern eher selten und zumeist nur mit Vorschulkindern das Kinderprogramm gemeinsam ansehen (vgl. Theunert et al., 1995, 25). Diese Aussage trifft heutzutage nur zum Teil zu. Zwar sehen die Kinder ab sechs Jahren überwiegend RTL mit ihren Eltern, aber wie die FIM-Studie (2011) zeigt, werden ebenfalls der KI.KA und Super RTL häufig gemeinsam geschaut. Die Aussage, dass Eltern eher mit Vorschulkindern das Kinderprogramm sehen lässt sich dagegen bestätigen.

Trotzdem ist das Fernsehen eher selten Gesprächsthema. Bei einer offenen Nennung in der FIM-Studie nennen nur 5% der Eltern und der Kinder das Fernsehen als Gesprächsthema (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 34). Generell wird während dem Fernsehen wenig miteinander gesprochen. 50% der Eltern geben an, selten oder nie mit den Kindern beim Fernsehen zu reden (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 25). Bei Themen, die mit Mediennutzung zu tun haben, liegt das Fernsehen dagegen auf Platz eins der Gesprächsthemen. Hier geben 58% der Eltern an sich regelmäßig über „Fernsehen oder Dinge, die man im Fernsehen gesehen hat“ (mpfs, FIM-Studie, 2011, 38) zu unterhalten. Auch die Kinder geben an, sich mindestens mehrmals pro Woche mit jemandem aus der Familie über das Fernsehen zu unterhalten. Auch wie lange ein Medium genutzt werden darf, ist häufiges Gesprächsthema in der Familie (vgl. mpfs, FIM-Studie, 2011, 38ff.).

5. Kindliches Fernsehverständnis und der Umgang mit Fernseherlebnissen

Wie Kinder das Fernsehen wahrnehmen und wie sie damit umgehen unterscheidet sich erheblich von Erwachsenen. Dieser Unterschied in der Wahrnehmung und dem Umgang ist umso gravierender, je jünger die Kinder sind. Auch unter den Kindern sind altersbedingte Unterschiede, hinsichtlich des Fernsehverständnisses und der Wahrnehmung von Fernsehinhalten, festzustellen. In diesem Abschnitt wird zunächst allgemein auf einige wichtige Aspekte bezüglich des Fernsehverständnisses und der kindlichen Entwicklung eingegangen (5.1). Danach wird die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget beschrieben, da diese eine Orientierung bietet, zu was Kinder in welchem Alter in der Lage sind. Im Anschluss daran wird auf das Fernsehverständnis von Vorschulkindern (5.3) und Grundschulkindern (5.4) eingegangen. Außerdem wird herausgearbeitet, wie viel Kinder in welchem Alter vom Fernsehen verstehen. Anschließend wird betrachtet, wie Kinder mit Fernseherlebnissen umgehen und diese verarbeiten (5.5).

5.1 Allgemeines zur kindlichen Entwicklung und dem Fernsehverständnis

„Die kindliche Entwicklung verläuft in aufeinander aufbauenden Stufen.“ (Theunert et al., 1995, 43). Generell kann das biologische Alter ein Anhaltspunkt dafür sein, in welchem Entwicklungsstadium sich ein Kind befindet. Die Entwicklungsprozesse werden jedoch ebenso von der sozialen Umgebung und den Anregungen in dieser geprägt. Inwieweit Eltern ihrem Kind Sachverhalte erklären und sich mit diesem beschäftigen, beeinflusst die kindliche Entwicklung neben dem biologischen Alter. Deswegen kann es sein, dass ein beispielsweise fünfjähriges Kind schon Dinge versteht, die andere erst ab dem Grundschulalter verstehen oder sich ein achtjähriges Kind noch auf dem Stand eines Vorschulkindes befindet. Dennoch bietet die Einteilung in altersabhängige Entwicklungsstufen einen Anhaltspunkt dafür, was ein Kind schon kann oder nicht (vgl. ebd.). Inwiefern ein Kind dazu in der Lage ist, die formalen Angebotsmuster des Fernsehens zu verarbeiten, ist demnach nicht allein vom Alter und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes abhängig, sondern auch davon wie viel Fernseherfahrung ein Kind hat. Denn je mehr Fernseherfahrung ein Kind hat, desto mehr ist es in der Lage das Fernsehen zu verstehen (vgl. Kübler & Swoboda, 1998, 43f.).

„Das menschliche Denken entwickelt sich in tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt.“ (Theunert et al., 1995, 44). Denkvorgänge werden allmählich durch das Handeln in der Um-

welt geformt. Zudem bildet „sich das Verständnis von sozialen Beziehungen und moralische Orientierungen aus.“ (ebd.). Generell müssen Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung zwei zentrale Aufgaben bewältigen. Zum einen müssen sie sich in der sozialen Lebenswelt verorten und zum anderen eine personale sowie soziale Identität ausbilden (vgl. ebd.).

Die kognitiv-moralischen Fähigkeiten legen fest, welches Verständnis das Kind seiner Umwelt entgegenbringen kann. Zum Beispiel inwiefern es Beziehungen zwischen anderen Menschen wahrnimmt und beurteilt. Das Fernsehen ist Teil dieser Umwelt und wird dazu benutzt, um sich Wissen über die Welt, andere Menschen, Verhaltens- und Handlungsformen und Normen und Werte anzueignen. Um dieses Wissen nutzen zu können, müssen die Kinder neben ihren geistigen und sozialen Fähigkeiten auch ihre fernsehbezogenen Fähigkeiten ausbilden, sich also Medienkompetenz aneignen (vgl. Theunert et al., 1995, 45). Auf die Medienkompetenz wird nochmals genauer im Abschnitt 7. eingegangen.

Wenn Kinder fernsehen, finden kognitive und sozioemotionale Aktivitäten statt. Medienerfahrungen sind demnach Ergebnisse individueller Aufnahme und Verarbeitungsprozesse. Diese Prozesse sind (vgl. Oerter & Montada, 2008, 899f):

- Selektive Informationsaufnahme und Aufmerksamkeitsreaktionen
- Dekodierung und Interpretation
- Aktivierung eigener Wissensbestände und Erfahrungen
- Gedächtnis- und Integrationsleistungen
- Bewertung und sozioemotionale Aktivitäten

Entscheidend für die Art und die Intensität dieser Prozesse sind das Alter, der Entwicklungsstand, kognitive Kompetenzen sowie die individuellen Erfahrungen und Mediennutzungsmuster des Kindes. Gerade bei jüngeren Kindern sind der Aufnahme und Verarbeitung von Inhalten noch Grenzen gesetzt, auf die in Abschnitt 5.3 und 5.4 näher eingegangen wird (vgl. ebd.).

Um Fernsehen verstehen zu können, sind spezifische Fähigkeiten notwendig, die sich im Verlauf der Entwicklung und mit zunehmender Fernseherfahrung ausbilden. Hierzu gehören die Verknüpfung von Sehen und Hören und das Unterscheiden von Realität und Fiktion. Zudem muss der Aufbau der Szenen, deren Verknüpfung und die Bedeutung dramaturgischer Elemente nachvollzogen werden können, um Handlungsverläufe zu erfassen. Das Fernsehverständnis beziehungsweise die fernsehbezogenen Fähigkeiten, formen sich wie die bereits erwähnten geistigen und sozial-moralischen Fähigkeiten in einer Stufenabfolge aus.

Die jeweils erreichten Niveaus lassen sich dabei aufeinander beziehen (vgl. Theunert et al., 1995, 47f.). Welche weiteren Kompetenzen benötigt werden, um mit dem Medium Fernsehen umgehen und es verstehen zu können, wird in Abschnitt 7. dargestellt. Im folgenden Abschnitt werden die Stufen der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget näher beschrieben.

5.2 Die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget

Bevor auf das kindliche Fernsehverständnis im Vor- und Grundschulalter eingegangen werden kann, soll zunächst ein Überblick über die verschiedenen Stufen oder auch Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget gegeben werden. Die Stadien eins und vier werden hierbei nur kurz skizziert, während die Stadien zwei und drei ausführlicher beschrieben werden, da diese für das kindliche Fernsehverständnis im Vor- und Grundschulalter von Bedeutung sind.

Piaget versteht „die geistige Entwicklung als einen Prozess der aktiven Konstruktion von Wissen in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt.“ (Oerter & Montada, 2008, 437). Die Konstruktion von Erkenntnis beginnt bei der Geburt und „wird durch das dialektische Wechselspiel von zwei komplementären adaptiven Prozessen vorangetrieben, der Assimilation und Akkommodation.“ (ebd.). Die „Assimilation ist die Integration von Neuem in bereits bestehende mentale Strukturen und Akkommodation die Anpassung bestehender mentaler Strukturen als Reaktion auf Umwelтанforderungen.“(ebd.).

Piaget unterscheidet in seiner Theorie der geistigen Entwicklung von Kindern vier Stadien (vgl. Langfeldt & Nothdurft, 2007, 82):

1. Das Stadium der sensumotorischen Intelligenz (erstes und zweites Lebensjahr)
2. Das Stadium des voroperatorischen, anschaulichen Denkens (zweites bis siebtes Lebensjahr)
3. Das Stadium des konkret-operatorischen Denkens (siebtes bis elftes Lebensjahr).
4. Das Stadium des formalen Denkens (ab dem elften Lebensjahr)

Im Stadium der **sensumotorischen Intelligenz** erwirbt das Kind die Objektpermanenz und die Fähigkeit zum Nachahmen und zu Symbolhandlungen. Die Objektpermanenz bedeutet, dass das Kind weiß, dass ein Gegenstand auch dann noch existiert, wenn das Kind den Gegenstand nicht sehen kann. Voraussetzung dafür, ist die Verinnerlichung des Gegenstandes.

Diese ist auch für das Nachahmungsverhalten und Symbolhandlungen von Bedeutung (vgl. Langfeldt & Nothdurft, 2007, 82).

Im Stadium des **voroperatorischen, anschaulichen Denkens** entwickelt das Kind stabile mentale Repräsentationen. Dies bedeutet, dass das Kind die Fähigkeit zur Repräsentation von Zukunft und Vergangenheit erlangt hat (vgl. Oerter & Montada, 2008, 439). Die Symbolfunktion der Kinder entwickelt sich in diesem Alter weiter aus und sie erkennen, dass Dinge in Zeichen oder Bildern dargestellt werden können. Zudem eignen sich Kinder in diesem Stadium sprachliche Fähigkeiten an (vgl. Schick, 2012, 129). Jedoch ist das voroperatorische Denken durch das Fehlen logischer Operationen stark eingeschränkt. „Mit dem Begriff der Operation [...] meint Piaget die Möglichkeit, interne Repräsentationen mental zu manipulieren.“ (Oerter & Montada, 2008, 439). Als Hinweis auf das Fehlen von Operationen sieht Piaget die „Denkfehler“, die Kinder in diesem Stadium machen (vgl. Oerter & Montada, 2008, 440). Mit fortschreitendem Alter (circa vier bis sieben Jahre) sind die Kinder dann in der Lage, kompliziertere denkerische Operationen durchzuführen. Das Denken in diesem Stadium ist jedoch stark an die Anschauung gebunden (vgl. Schick, 2012, 130).

Kinder in diesem Stadium fokussieren (zentrieren) häufig einzelne Aspekte eines Ereignisses oder einer Handlung und sind nicht in der Lage, die beobachtete Handlung rückgängig zu machen (Irreversibilität des Denkens) (vgl. Oerter & Montada, 2008, 440). Sie können zum Beispiel nicht erkennen, dass Gewicht und Volumen von Gegenständen unverändert bleiben, wenn sich nur die äußere Form verändert. Kinder schließen aus der Veränderung der Form, dass sich auch andere Merkmale des Gegenstandes verändern müssen (vgl. Langfeldt & Nothdurft, 2007, 83f). Den Kindern fehlen Erhaltungs- oder Invarianzkonzepte (vgl. Oerter & Montada, 2008, 441). „Erst gegen Ende dieses Stadiums erwirbt das Kind die Fähigkeit, zu erkennen, dass bestimmte Dinge sich nicht nur deshalb ändern (müssen), weil sich ein Merkmal an ihnen ändert.“ (Langfeldt & Nothdurft, 2007, 84). Zudem führt die Zentrierung dazu, dass Kinder Schwierigkeiten haben, Ober- und Unterbegriffe zu verwenden und Begriffshierarchien aufzubauen (vgl. ebd.). Auch das Fehlen logischer Operationen ist Ursache dafür, dass Kinder in diesem Alter nicht in der Lage sind eine hierarchische Klassifikation vorzunehmen sowie Ober- und Unterklassen zu bilden (vgl. Oerter & Montada, 2008, 442).

Die Zentrierung auf eine Dimension zeigt sich im sozialen Bereich im Egozentrismus. Egozentrismus ist die Unfähigkeit, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen (vgl. Oerter & Montada, 2008, 441). Die Zentrierung und der Egozentrismus zeigen sich ebenfalls im moralischen Denken der Kinder. Kinder in diesem Alter fokussieren sich auf den sichtbaren

Schaden und vernachlässigen die Intention des Täters. Deswegen wird jemand, der einen großen Schaden angerichtet hat, obwohl er dies unabsichtlich getan hat, negativer beurteilt, als jemand, der absichtlich einen geringen Schaden angerichtet hat. Kinder in diesem Alter können zwar Intentionen als Ursache für menschliches Handeln nachvollziehen, jedoch vernachlässigen sie die Intention, wenn sie mit der sichtbaren Schadenshöhe konfrontiert werden (vgl. ebd.).

Kinder in diesem Stadium denken aus eigener Erfahrung heraus (egozentrisch). Das egozentrische Denken führt zu typischen Erklärungen wie zum Beispiel, dass Dinge leben oder dass sie zu einem bestimmten Zweck geschaffen wurden (vgl. Langfeldt & Nothdurft, 2007, 82). Dies erklärt Piaget dadurch, dass Kinder über ein unreifes Kausalverständnis verfügen. Kinder erklären Naturereignisse häufig wie menschliches Verhalten und schreiben unbelebten Objekten Gedanken und Gefühle zu und sie glauben, dass ihre Wünsche und Intentionen Naturereignisse beeinflussen können. Als Grund für dieses unreife Kausalverständnis sieht Piaget das Fehlen logischer Operationen (vgl. Oerter & Montada, 2008, 442).

Mit dem Erwerb des Konzeptes der Invarianz von Gewicht, Volumen und Zeit, tritt das Kind in das Stadium des **konkret-operatorischen Denkens** (siebtes bis elftes Lebensjahr) über (vgl. Langfeldt & Nothdurft, 2007, 84). Kinder in diesem Stadium sind durch die zunehmende Reversibilität des Denkens in der Lage, logische Operationen durchzuführen (vgl. Oerter & Montada, 2008, 442). Dadurch, dass die Kinder über konkrete Operationen wie die Kompensation, Identität und Negation verfügen, sind sie in der Lage Begriffshierarchien zu bilden und Invarianzen sicher zu beherrschen. Außerdem können die Kinder durch das Verfügen über logische Operationen Aufgaben lösen, bei denen sie mehrere Dimensionen berücksichtigen müssen (Dezentrierung des Denkens). Allerdings verknüpfen sie diese Dimensionen nicht multiplikativ, sondern additiv (vgl. Oerter & Montada, 2008, 442f.). Das Erreichen von einfachen logischen Operationen, sieht Piaget „als Voraussetzung für den Aufbau von Systemen von Operationen (zunächst Addition und Subtraktion, dann Multiplikation und Division) und damit für das Erreichen eines ‚Gleichgewichts‘ des Denkens.“ (Oerter & Montada, 2008, 443; Hervorhebungen im Original). Das Denken bleibt in diesem Stadium aber an konkrete Operationen gebunden. Diese Operationen müssen jedoch nicht durchgeführt werden, sondern eine innerliche Durchführung ist ausreichend (vgl. Langfeldt & Nothdurft, 2007, 85). Somit werden die logischen Operationen auf konkrete Objekte und Ereignisse angewandt. Die Abstraktionsfähigkeit der Kinder in diesem Stadium

bleibt beschränkt und die Kinder sind nicht fähig, systematisch über hypothetische Situationen nachzudenken (vgl. Oerter & Montada, 2008, 443).

Im Stadium des **formalen Denkens** (ab dem elften Lebensjahr) sind Kinder in ihrem Denken und Tun nicht mehr an konkrete Informationen gebunden, sondern sie sind zur Abstraktion in der Lage. Schlussfolgerungen können aus logischen Regeln abgeleitet werden und es ist nicht erforderlich diese durch Anschauung zu überprüfen. Kinder in diesem Alter sind zu logischem Denken fähig und das Denken ist flexibel und beweglich. Mit Erreichen dieses Stadiums ist die geistige Entwicklung abgeschlossen (vgl. Langfeldt & Nothdurft, 2007, 81ff.).

Aktuelle Forschungen zeigen, dass Piaget die Fähigkeiten von Kindern unterschätzt hat. Bereits Vorschulkinder sind in der Lage, mehrere Dimensionen zu berücksichtigen. Zudem können Kinder schon früher die Perspektive anderer einnehmen, als Piaget annahm. Jedoch sind Kinder in verschiedenen Altersbereichen zu unterschiedlichen Ebenen der Perspektivübernahme fähig. Während Kinder im Alter von zwei Jahren nur in der Lage sind zu verstehen, dass sie etwas sehen können, was ein anderer nicht sehen kann, verstehen Kinder im Alter von vier Jahren bereits, dass das selbe Objekt aus unterschiedlichen Perspektiven anders aussehen kann. Des Weiteren können Kinder schon früher kausal Denken, als Piaget dies vermutete (vgl. Oerter & Montada, 2008, 443ff.). Piagets Theorien sind für diese Arbeit dennoch von Relevanz, da in der Literatur hinsichtlich des Fernsehverständnisses von Kindern, häufig Bezug zu ihm genommen wird.

Wie viel Fernsehverständnis Kinder im Vorschul- und Grundschulalter haben und inwieweit sie durch das Fernsehen überfordert sind, wird in den folgenden Abschnitten näher beschrieben.

5.3 Das Fernsehverständnis im Vorschulalter

In diesem Alter (circa drei bis fünf/sechs Jahre) ist das Fernsehverständnis der Kinder gering und sie sind noch unerfahren im Umgang mit dem Medium (vgl. Theunert et al., 1995, 50f.).

Kinder im Vorschulalter befinden sich nach Piaget im Stadium des voroperationalen, anschaulichen Denkens. In diesem Stadium ist das Wissen, wie bereits erwähnt, an die unmittelbare Anschauung gebunden. Ein Vorschulkind versteht nur was es kennt oder sieht. Genau wie die reale Welt, wird auch das Fernsehen aus einer ichbezogenen Perspektive betrachtet. Bekanntes oder Dinge, die sie zu sich selbst in Bezug setzen können werden von den

Kindern aufgenommen (vgl. Theunert et al., 1995, 50f.). Ebenso kann „es soziale Beziehungen nur aus einer egozentrischen Perspektive interpretieren“ (Theunert et al., 1995, 50). Durch die egozentrische Art des Denkens von Vorschulkindern, sind diese nicht in der Lage, sich in eine andere Person hineinzusetzen, Perspektiven und Beziehungen anderer zu erkennen oder verschiedene Perspektiven gleichzeitig zu erfassen. Nur einfache emotionale Äußerungen der Akteure können von den Kindern erkannt werden und das Verständnis für die Akteure beschränkt sich auf direkt Wahrnehmbares (vgl. Oerter & Montada, 2008, 903). Deswegen werden die Akteure überwiegend anhand ihres Aussehens, ihres Tuns und den Auswirkungen ihrer Handlung beurteilt. Handlungsabsichten können Vorschulkinder jedoch nicht in die Beurteilung mit einbeziehen. Beziehungen werden als einfache Gegensatzpaare wie Gut und Böse erfasst. Außerdem werden Konflikte danach beurteilt, inwieweit sie Auswirkungen auf das eigene Wohlergehen haben (vgl. Theunert et al., 1995, 50ff.). Auch mit der Darstellung von Gewalt haben Kinder in diesem Alter Probleme. Denn werden die Folgen von Gewalt nicht gezeigt, wird eine Gewalthandlung nicht als solche wahrgenommen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 18). Dies liegt daran, dass Kinder in diesem Alter, wie in Abschnitt 5.2 gezeigt wurde, die Intentionen vernachlässigen sich und auf den sichtbaren Schaden fokussieren. Dadurch, dass die Handlungsmotive der Akteure von den Kindern nicht erfasst werden können, fehlt den Kindern in diesem Alter eine wichtige Voraussetzung, um den Handlungsverlauf und die sozialen sowie moralischen Botschaften zu verstehen, einzuordnen und zu bewerten (vgl. Oerter & Montada, 2008, 903). Je älter die Kinder werden, desto mehr verfeinert sich ihre Personenwahrnehmung. So können Kinder ab etwa sechs Jahren, die Gefühle der Personen nachvollziehen und ziehen ihr bereits gesammeltes Fernsehwissen zum Beispiel aus vorherigen Folgen einer Serie heran, um das aktuelle Handeln der Figuren zu erklären (vgl. Theunert et al., 1995, 53).

Die Aufmerksamkeit, die einem Medieninhalt entgegengebracht wird, ist für das Verständnis von Medieninhalten [...] sowie für die Art und Tiefe ihrer weiteren Verarbeitung von erheblicher Bedeutung.“ (Oerter & Montada, 2008, 900). Je jünger die Kinder sind, desto geringer ist ihre Aufmerksamkeitsspanne. Hinsichtlich der selektiven Aufmerksamkeit gegenüber Medieninhalten lässt sich feststellen, dass die Medienrezeption von jüngeren Kindern an unmittelbar Wahrnehmbares gebunden ist und sie zum Beispiel Handlungsziele von Akteuren noch nicht beachten können. Auch bei Dingen, die die Kinder direkt wahrnehmen können, fokussieren sie sich auf Einzelreize des Medieninhaltes wie Farbe, lebhaftes Musik und Bewegtes (vgl. Oerter & Montada, 2008, 900f.). Dadurch sind Kinder im Vorschulalter nicht in der Lage, Handlungsverläufe und Erzählmuster nachzuvollziehen, sondern sie realisieren nur

einzelne Szenen (vgl. Theunert et al., 1995, 51f.). Die Fokussierung auf Einzelheiten ist durch die Zentrierung der Kinder, die in Abschnitt 5.2 dargestellt wurde, zu begründen. Bis zum vierten Lebensjahr wird die Aufmerksamkeit überwiegend von formalen Merkmalen des Fernsehens geleitet und eine selbst motivierte Aufmerksamkeitslenkung ist kaum möglich (vgl. Oerter & Montada, 2008, 900f.).

Im Verlauf des Vorschulalters entwickeln die Kinder jedoch kognitive Kompetenzen (medienbezogenes Wissen, sozialkognitive Strukturen etc.), die es ihnen ermöglichen, nicht nur Einzelreize, sondern auch Handlungsabfolgen wahrzunehmen, für das Verständnis von Inhalten unwichtige und wichtige Informationen zu unterscheiden und ihre Aufmerksamkeit zu steuern (vgl. Oerter & Montada, 2008, 900f.). Mit etwa sechs Jahren können Kinder ihre Aufmerksamkeitslenkung an abstrakteren Konzepten orientieren, sich auf Relevantes konzentrieren, unverständliche Inhalte bei der Medienrezeption ablehnen (vgl. Oerter & Montada, 2008, 900f.) und es ist ihnen möglich zusammenhängende Episoden zu erzählen (vgl. Theunert et al., 1995, 51f.).

Verständnisprobleme von Kindern hinsichtlich der Medieninhalte sind vor allem auf das Zusammenwirken bestimmter formaler und inhaltlicher Merkmale des Medienmaterials zurückzuführen. Aber auch die kognitive, moralische und sozioemotionale Entwicklung spielen hierbei eine Rolle. Bis zum Ende des Vorschulalters denken Kinder „linear“. Dadurch nehmen sie an, dass wenn ein Medieninhalt wiederholt wird, diese Handlung nochmal durchgeführt wird. Des Weiteren können Kinder dieses Alters nur einen einzigen linearen Erzählstrang nachvollziehen. Werden verschiedene Handlungsstränge miteinander kombiniert oder in Haupt- und Nebenstränge untergliedert, sind sie überfordert (vgl. Oerter & Montada, 2008, 901). Dramaturgische Mittel werden in diesem Alter kaum realisiert. Einfache Mittel wie laute Musik werden jedoch als Hinweis auf etwas Spannendes verstanden. Rückblenden oder Perspektivwechsel sind für die Kinder nicht nachvollziehbar (vgl. Theunert et al., 1995, 52.). Grund hierfür ist der Egozentrismus der Kinder in diesem Alter. Auch wenn eine Geschichte an verschiedenen Handlungsorten spielt oder visuelle Informationen fehlen, sind Kinder überfordert. Sie achten dann auf Details und sind nicht in der Lage den Verlauf einer Handlung mitzuverfolgen oder einzelne Szenen zu einer Geschichte zu verbinden. Die so entstehenden Verständnislücken werden aus der eigenen Fantasie heraus ergänzt. Erst gegen Ende des Vorschulalters gelingt es den Kindern, Verbindungen zwischen einzelnen Szenen herzustellen (vgl. Theunert et al., 1995, 51f.) und mit etwas sechs Jahren sind sie dazu imstande, den „roten Faden“ einer Geschichte nachzuverfolgen und Fernsehinhalt zu verstehen,

die verschiedene Handlungsstränge beinhalten (vgl. Oerter & Montada, 2008, 901). Werden die in Abschnitt 5.2 dargestellten Stadien der kognitiven Entwicklung betrachtet, zeigt sich, dass Kinder circa im Alter von sieben Jahren die Zentrierung auf einzelne Aspekte überwinden. Rogge (1992) ist dagegen der Meinung, dass Kinder erst mit elf Jahren in der Lage sind, die Einzelheiten zu vernachlässigen, um somit den „roten Faden“ nachzuvollziehen zu können (vgl. Rogge, 1992, 74).

Kinder im Vorschulalter haben ebenfalls Probleme damit, die verschiedenen Sendungsgenres zu unterscheiden. Dies gelingt ihnen meist ausschließlich anhand auffälliger Merkmale (vgl. Theunert et al., 1995, 51). Vor allem haben Vorschulkinder Schwierigkeiten Programm und Werbung voneinander zu trennen. Später erkennen sie Werbung an äußeren Merkmalen wie etwa, dass das Senderlogo aus dem Fernsehbild verschwindet und der Ton lauter wird. Mit zunehmendem Alter werden die Kinder immer kompetenter im Umgang mit Werbung und können diese immer besser einschätzen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 46). Im Alter zwischen vier und sechs Jahren erwerben Kinder jedoch die Fähigkeiten, um typische Formate und Genres erkennen zu können und mit sechs Jahren zeigen sie immer mehr Verständnis für die verschiedenen Genres und sind imstande, einige symbolische Elemente zu deuten (vgl. Kübler & Swoboda, 1998, 276). Hier kann ein Bezug zu Piaget hergestellt werden, denn Kinder sind mit dem Übergang ins Stadium des konkret-operatorischen Denkens in der Lage, Klassifikationen vorzunehmen.

Zudem sind Kinder in diesem Alter nicht in der Lage Fiktion und Realität voneinander zu trennen. Die Kinder glauben, dass sich die Ereignisse, die sie im Fernsehen sehen aktuell in ihrer Nähe zutragen. Selbst Zeichentrickfiguren werden als lebendige Subjekte wahrgenommen (vgl. Oerter & Montada, 2008, 902) und Zeichentrickfilme sind für Vorschulkinder reale Filme. Des Weiteren glauben Kinder in diesem Alter, dass die Werbepausen dazu dienen, den Schauspielern eine Pause zu gönnen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 23f.). Erst gegen Ende des fünften Lebensjahres werden Zeichentrickfiguren als „unechte“ und Schauspieler als „echte“ Personen gesehen. Die Kinder beginnen sich zu fragen, ob Personen oder Gegenstände aus dem Fernsehen in der wirklichen Welt existieren. Als Orientierungshilfe dient hier die äußere Form wie zum Beispiel, dass gezeichnete Figuren unecht sind. Diese Unterscheidungsfähigkeit ist im Vorschulalter noch nicht gefestigt, da sich Kinder in diesem Alter vorrangig vor irrealen Dingen wie zum Beispiel Geistern fürchten (vgl. Theunert et al., 1995, 51). Dass die Kinder nicht zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können, lässt sich durch das unreife

Kausalverständnis der Kinder erklären. Wie bereits in Abschnitt 5.2 erwähnt, werden unbelebte Dinge häufig als lebendig angesehen.

Die Altersangaben, wann Kinder zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können, variieren in der Literatur, da hier eine Menge von Faktoren von Bedeutung sind, wie beispielsweise die Art des Medienangebots (Nachrichten, Spielfilm), ob das Medienangebot alleine oder mit anderen Personen angeschaut wird sowie der kognitive und der medienbezogene Entwicklungsstand des Kindes (vgl. Oerter & Montada, 2008, 903).

5.4 Das Fernsehverständnis im Grundschulalter

Im Grundschulalter (circa sechs/sieben bis zehn/elf Jahre) haben die Kinder bereits Erfahrungen mit dem Medium Fernsehen gesammelt und ihr Fernsehverständnis ist größer als das von Vorschulkindern. Sie sind jetzt, genau wie in der realen Welt, in der Lage, konkrete Beziehungen herzustellen und nachzuvollziehen. Dennoch verstehen und rezipieren sie Fernsehinhalte immer noch aus einer subjektiven Sicht. Das bedeutet, dass die Kinder nur das realisieren, was sie zum eigenen „ich“ und Umfeld in Bezug setzen können. Deswegen gehen Kinder in diesem Alter selektiv und interessen­geleitet mit Fernsehinhalten um. Generell ist die Fernsehrezeption von Grundschulkindern geprägt von einer Einheit des Handelns und Erlebens, was daran zu erkennen ist, dass das Geschehen in Verknüpfung mit der eigenen Wirklichkeit ausprobiert wird (vgl. Theunert et al., 1995, 54f).

Im Grundschulalter befinden sich die Kinder in einem Übergang vom voroperationalen, anschaulichen zum konkreten Denken. Sie betrachten Beziehungen nicht mehr aus einer egozentrischen Perspektive und nehmen wahr, dass andere Menschen anders denken und empfinden als sie selbst. Zunächst realisieren sie, dass sich andere Personen in einer anderen Situation als sie selbst befinden und können in einer Zweierbeziehung entweder die eigenen oder die Perspektive der anderen Person betrachten. Jedoch nehmen die Kinder an, dass nur eine Perspektive richtig sein kann. Im weiteren Verlauf des Grundschulalters fangen die Kinder an zu begreifen, dass Menschen unterschiedlich denken und fühlen, da jeder Mensch eigene Absichten, Motive und Wertvorstellungen hat und deswegen keiner die absolut richtige Sichtweise haben muss. Dadurch ist es den Kindern möglich, sich selbst aus der Perspektive einer anderen Person zu betrachten und Reaktionen von anderen auf das eigene Verhalten abzuschätzen. In Konfliktsituationen werden deswegen die eigenen Werte und die des Beziehungspartners betrachtet (vgl. Theunert et al., 1995, 54). Deshalb beurteilen die

Kinder ab etwa acht Jahren die handelnden Personen nicht mehr anhand ihres Aussehens und ihren Handlungen, sondern die Absichten, Motive, Gefühle und Handlungen einer Person werden als Einheit betrachtet und bewertet. Bereits mit acht Jahren ist die Hälfte der Kinder in der Lage, Beziehungen zwischen Personen zu erklären und verschiedene Personen in einer Beziehung zu ihren persönlichen Hintergründen wahrzunehmen und aufeinander zu beziehen. Auch Gründe für Auseinandersetzungen und Konflikte sind für Kinder in diesem Alter nachvollziehbar. Diese Fähigkeit hat sich bis zum zehnten Lebensjahr bei allen Kindern entwickelt (vgl. Theunert et al., 1995, 57).

Hinsichtlich der Aufmerksamkeit von Grundschulkindern lässt sich feststellen, dass Verständlichkeit und Relevanz zu motivationalen Faktoren der Aufmerksamkeitssteuerung werden. Allerdings konzentrieren sich viele Kinder zu Beginn des Grundschulalters noch auf Einzelheiten des Medieninhalts und auf explizite Informationen, ohne Schlüsse auf Implizites wie Handlungsziele zu ziehen. Dadurch werden Medieninhalte nur bruchstückhaft aufgenommen und Lücken werden durch eigene Vorstellungen geschlossen, was dazu führt, dass individuelle Mediengeschichten entstehen. Zudem orientiert sich die Aufmerksamkeit von Grundschulkindern nicht an Hypothesen und die Konzentration und die weitere Verarbeitung des Aufgenommenen ist noch wenig selbstreguliert (vgl. Oerter & Montada, 2008, 901).

Im Verlauf des Grundschulalters sind die Kinder zunehmend in der Lage, mehrere Szenen zu einem Handlungsstrang zu verknüpfen, einfache strukturierte Erzählmuster zu verstehen und Handlungsteile gedanklich zu ergänzen, da die Zentrierung in diesem Alter überwunden wurde. Des Weiteren ist es den Kindern spätestens mit Ende des Grundschulalters möglich grundlegende Inhaltsschwerpunkte und Erzählmuster von Serien zu erfassen. Dadurch wird es den Kindern möglich Handlungsabläufe vorherzusagen. Außerdem können die Kinder Spielfilme in ihrer Gesamtheit aufnehmen. Bedingung hierfür ist, dass die Geschichte überschaubar, die Inhaltselemente nicht zu abstrakt sind und die Kinder mit ihrem eigenen Wissen und Erfahrungen an die Geschichte anknüpfen können (vgl. Theunert et al., 1995, 56). Aufenanger et al. (1999) sind dagegen der Auffassung, dass Kinder unter zehn Jahren, Filme oft nicht als ganze Geschichte, sondern „als Summe ihrer einzelnen Szenen“ (Aufenanger et al., 1999, 68) verstehen. Auch Rogge (1992) geht davon aus, dass Sechs- bis Achtjährige Kinder Filme als Summe ihrer einzelnen Szenen verstehen. Die Kinder versuchen chronologisch zu erzählen, jedoch findet in diesem Alter noch keine Verknüpfung von Sinnelementen statt. Nach Rogge (1992) entwickelt sich erst ab dem neunten oder zehnten Lebensjahr die

Fähigkeit Filme in ihrer Komplexität zu begreifen. Allerdings räumt er ein, dass fernseherfahrene Kinder, Fernsehinhalte schon früher verstehen können (vgl. Rogge, 1992, 73f.).

Die Alltagsnähe ist für Kinder in diesem Alter wichtig. Die Geschichten dürfen in fiktiven Welten spielen und die Figuren fantastische Züge haben, jedoch müssen Bezüge zur realen Welt, zu alltagsnahen Fragen und Problemen vorhanden sein und die Figuren sollten realistisch handeln und denken. Irreale Inhalte und Figuren werden von den Kindern mit zunehmendem Alter immer weniger angenommen. Die Kinder stellen sich im Grundschulalter zunehmend die Frage, ob es die Dinge, die sie im Fernsehen sehen, in der Wirklichkeit geben kann. Beim Beurteilen des Realitätsbezuges vergleichen sie Sendungselemente mit den eigenen Vorstellungen von der realen Welt. Dies machen die Kinder, weil sie den Wunsch haben im Fernsehen Modelle zu finden, die sie zur Ausformung ihres eigenen Selbst und der Beurteilung ihres Handelns nutzen können (vgl. Theunert et al., 1995, 58).

Des Weiteren ist es den Kindern im Grundschulalter möglich dramaturgische Gestaltungsmittel wie Rückblenden, Ausblendungen, schnelle Schnitte und Ortswechsel zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Theunert et al., 1995, 56f.). Dies gelingt ihnen meist bis zum achten oder neunten Lebensjahr (vgl. Rogge, 1992, 44). Außerdem beginnen die Kinder in diesem Alter auf ästhetische Kriterien zu achten und ihnen fällt zum Beispiel auf, wenn Bild und Ton nicht übereinstimmen oder Schauspieler schlecht spielen (vgl. Theunert et al., 1995, 56f.).

Bis zum achten Lebensjahr sind die meisten Kinder in der Lage, verschiedene Sendungsgenres anhand inhaltlicher und formaler Elemente zu unterscheiden. Sie kennen die Unterschiede zwischen Serien, Spielfilmen, Shows und Informationssendungen und sie wissen, dass die jeweiligen Sendungen sich inhaltlich unterscheiden. Dieses Wissen ermöglicht es den Kindern, ihre Auswahl zu steuern (vgl. Theunert et al., 1995, 55). Dies ist dadurch zu begründen, dass die Kinder in diesem Alter (Stadium) zur Klassifikation fähig sind. Zudem sind die Kinder in diesem Alter werbekompetenter als Vorschulkinder. Die meisten Kinder im Grundschulalter können mit Werbung sicher umgehen und wissen, dass Werbung, sie dazu verleiten soll, etwas zu kaufen. Dennoch sind Kinder erst ab circa zwölf Jahren imstande, Werbung richtig zu verstehen. Doch selbst Kinder ab zwölf Jahren haben Schwierigkeiten Schleichwerbung oder Werbung im Rahmen von Gewinnspielen als Werbung zu identifizieren (vgl. Aufenanger et al., 1999, 46f.).

Realität und Fiktion können die meisten Kinder im Grundschulalter voneinander unterscheiden (vgl. Theunert et al., 1995, 55). Ab dem achten Lebensjahr sind die Kinder in der Lage,

zu erkennen, dass in Filmen nicht die Wirklichkeit gezeigt wird (vgl. Aufenanger et al., 1999, 68). Sie wissen zum Beispiel, dass Nachrichten die Wirklichkeit und Cartoons und Spielfilme Erfundenes zeigen. Dieses Wissen zeigt sich auch in der Beurteilung von Sendungselemente. Gewaltdarstellungen werden von den Kindern genreabhängig betrachtet. Gewalt in Cartoons nehmen Kinder weniger ernst als in Spielfilmen oder in den Nachrichten. Vor allem die Gewalt, die in Nachrichten gezeigt wird, löst bei den Kindern starke Betroffenheit aus, da sie wissen, dass die Nachrichten die Wirklichkeit zeigen. Die Beurteilung was fiktiv und was real ist nimmt mit zunehmendem Alter weiter zu, jedoch haben Grundschul Kinder noch Schwierigkeiten mit Sendungsformaten, die Reales und Fiktives vermischen wie zum Beispiel bei Reality-TV Sendungen oder besonders realistischen Spielfilmen (vgl. Theunert et al., 1995, 55).

Abschließend lässt sich sagen, dass erst während des Grundschulalters Kinder zunehmend in der Lage sind, einen analytischen Verarbeitungsmodus anzuwenden, der es ihnen ermöglicht, Zusammenhänge zu erkennen, auf Ziele der Akteure zu schließen, zu beurteilen, ob die Medieninhalte die Realität darstellen und die verschiedenen Sendungsformate- und -genres zu unterscheiden (vgl. Oerter & Montada, 2008, 901f.). Aufenanger et al. (1999) sind der Auffassung, dass Kinder ab zwölf Jahren und somit nach Ende des Grundschulalters, Filme gut einordnen, die Dramaturgie nachvollziehen und erkennen können, dass Filme nicht die Wirklichkeit, sondern Erfundenes zeigen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 68).

In der folgenden Abbildung werden das in Abschnitt 5.3 und 5.4 dargestellte Fernsehverständnis von Vor- und Grundschulkindern zusammengefasst.

Alter/ Stadium der kognitiven Entwicklung	Personenwahrnehmung	Fernsehbezogene Fähigkeiten	Aufmerksamkeit/ Handlungsverläufe
<p>Vorschulalter</p> <p>Voroperatorischen anschaulichen Denkens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denken an Anschauung gebunden • Egozentrismus • Zentrierung 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Perspektivübernahme • Verstehen der Akteure beschränkt sich auf direkt Wahrnehmbares (Handlungen, Aussehen); dadurch kein Verständnis von sozial-moralischen Botschaften oder Handlungsabsichten 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinge, die im Bezug zum eigenen Ich stehen werden wahrgenommen • kein Verständnis von dramaturgischen Mitteln; mehreren Handlungssträngen • Genreunterscheidung nicht möglich (erst zwischen 4 und 6 Jahren); keine Trennung von Werbung und Programm möglich • keine Trennung von Fiktion und Realität 	<ul style="list-style-type: none"> • keine selbst motivierte Aufmerksamkeitslenkung • Fokussierung auf Einzelreize; Wahrnehmung einzelner Szenen • Ab 6 Jahren können sich Kinder auf relevantes konzentrieren; dadurch kann "roter Faden" nachvollzogen werden (nach Rogge (1992) erst ab 11 Jahren möglich) • Gegen Ende des Vorschulalters Verbindung einzelner Szenen möglich
<p>Grundschulalter</p> <p>Konkret-operatorischen Denkens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reversibilität des Denkens ermöglicht Durchführung konkreter Operationen • Dezentrierung des Denkens 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen werden nicht mehr aus egozentrischer Perspektive betrachtet • Ab 8 Jahren werden die Handlungen, Absichten und Gefühle einer Person als Einheit betrachtet und bewertet 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder realisieren, was sie zum eigenen Ich in Bezug setzen können • Figuren und Handlungen müssen Bezug zur realen Welt haben; Kinder stellen sich immer mehr die Frage, ob es Dinge aus dem Fernsehen in der realen Welt geben kann • Realität und Fiktion können unterschieden werden • bis zum 8. Lebensjahr sind sie in der Lage dramaturgische Gestaltungsmitel zu verstehen und Sendungsgenres zu unterscheiden • Wissen, dass Werbung ihnen etwas verkaufen will; verstehen sie jedoch erst ab 12 Jahren 	<ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit und Relevanz sind motivationale Faktoren der Aufmerksamkeitssteuerung • Spielfilme können in ihrer Gesamtheit aufgenommen werden • Zu Beginn des Grundschulalters teilweise noch Fokussierung auf Einzelheiten; später dazu in der Lage Szenen zu Handlungssträngen zu verknüpfen • Aufenanger et al.(1999) und Rogge (1992) sind der Auffassung, dass Kinder erst ab 10 Jahren dazu in der Lage sind einzelne Szenen zu Handlungssträngen zu verknüpfen

Abbildung 12: Überblick über das Fernsehverständnis von Vor- und Grundschulkindern (Kollross, S., 2013).

5.5 Der Umgang mit Fernseherlebnissen

In diesem Abschnitt wird darauf eingegangen, wie Kinder das Medium Fernsehen erleben und wie sie mit diesen Fernseherlebnissen umgehen und sie verarbeiten. Hier wird vor allem auf die Verarbeitung von „schwierigen“ Fernseherlebnissen eingegangen.

Wie die beiden vorangegangenen Abschnitte gezeigt haben, nehmen Kinder im Vor- und Grundschulalter Fernsehen anders wahr als Erwachsene. Darüber hinaus nehmen sie nicht alles was im Fernsehen gezeigt wird wahr oder auf. „Sie nutzen das Fernsehangebot selektiv und aktiv und gehen mit den Elementen um, die sie sich herausziehen.“ (Theunert, 1994, 149). Diese Elemente verarbeiten sie teils bewusst, oft auch unbewusst (vgl. ebd.).

Kinder wollen Filme nicht nur verstehen, sondern auch ganzheitlich empfinden. Die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln sind bei Kindern oft mit Gefühlen und Körperlichkeit verbunden. Die innere Beteiligung der Kinder lässt sich häufig an den körperlichen Bewegungen ablesen durch die Kinder zeigen, dass in ihnen etwas vorgeht (vgl. Rogge, 1992, 45).

Generell unterscheidet sich das Filmerleben durch verschiedene Beteiligungsgrade. Der erste Grad des Filmerlebens ist der unregelmäßige oder gelangweilte Kontakt mit der Sendung. Die Aufmerksamkeit wechselt hier zwischen intensiver Verfolgung der Sendung und Abwendung. Dieser Beteiligungsgrad lässt sich vor allem bei kleinen Kindern finden, die eine Sendung nicht richtig wahrnehmen können sowie bei älteren Kindern, die einem Thema emotional nicht gewachsen sind. Der zweite Grad des Filmerlebens ist der eines aktiven Beteiligtseins, bei dem die Kinder sich während der Sendung verbal oder auch durch Mimik und Gestik ausdrücken. Die Kinder verfolgen die Sendung sehr aufmerksam, ohne völlig in der Filmhandlung aufzugehen. Der dritte Grad des Filmerlebens ist der der emotionalen Anteilnahme. Die Kinder wenden sich der Filmhandlung intensiv zu und sind von der Sendung gebannt oder überwältigt. Oft reißen die Kinder die Augen oder den Mund weit auf oder Atmen schneller. Sprache und aktiver Mitvollzug treten in den Hintergrund, jedoch kommt es zu kurzen Nebenaktivitäten oder Ausrufen um Spannung abzubauen (vgl. Rogge, 1992, 60f).

Filmszenarien können Kinder mit Bildern konfrontieren, die die Verarbeitungsmöglichkeiten überfordern (vgl. Rogge, 1992, 61). Spannende Szenen in Filmen können bei Kindern kurzzeitig zu starken Emotionen führen. Solche Spannungszustände können von verschiedenen Inhalten ausgelöst werden. Hierbei ist es von Kind zu Kind unterschiedlich ab wann die Spannung als unerträglich empfunden wird. Jedoch fürchten sich die meisten Kinder vor Monstern, lebenden Toten oder wenn die Geschehnisse zu realitätsnah sind (vgl. Theunert,

1994, 150). Deswegen entwickeln Kinder zusammen mit der Fähigkeit Filme zu verstehen verschiedene Techniken, um sich vor unangenehmen Empfindungen zu schützen (vgl. Rogge, 1992, 61).

Kinder haben drei Strategien entwickelt, um Fernseherlebnisse, die sie überfordern oder bei denen es zu spannend wird, spontan zu verarbeiten. Erstens distanzieren sich Kinder emotional, indem sie sich zum Beispiel die Augen oder Ohren zuhalten oder wegsehen und sich so dem Geschehen entziehen. Vor allem Mädchen benutzen diese Distanzierungstechnik. Jungen geben eher selten zu, solche Distanzierungstechniken zu benutzen. Die wenigsten Kinder entziehen sich der unerträglichen Spannung jedoch ganz (durch zum Beispiel Verlassen des Raumes oder Ausschalten). Zweitens versuchen Kinder ihren Spannungszustand durch direkten Körperkontakt mit Bezugspersonen wie den Eltern auszugleichen. Die Kinder suchen emotionale Sicherheit. Vor allem ältere Mädchen geben zu, diese Strategie zu verwenden, aber auch kleinere Mädchen und Jungen nennen diese Strategie relativ oft. Ältere Jungen hingegen distanzieren sich davon, emotionale Sicherheit bei den Eltern zu suchen. Drittens versuchen die Kinder sich selbst zu beruhigen, um mit unangenehmen Spannungen fertig zu werden. Sie versuchen sich klar zu machen, dass das was sie sehen nicht real ist. Manchmal lösen Kinder ihre Spannungszustände, indem sie zum Beispiel jüngere Geschwister beruhigen. Die Selbstberuhigung klappt jedoch nicht immer. Besonders wenn die Inhalte für die Kinder belastend sind, nutzt es den wenigsten, sich klar zu machen, dass das was sie sehen Fiktion ist, sodass sie trotzdem Angst haben (vgl. Theunert, 1994, 150ff.). Hier ist anzuführen, dass die Unterscheidung von Realität und Fiktion eine wichtige Voraussetzung ist, um mit Szenen, die Angst auslösen, umzugehen. Denn das Wissen darüber, dass die Inhalte im Fernsehen gespielt sind, hilft Kindern dabei sich darüber bewusst zu werden, dass sie keine Angst haben müssen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 24).

Diese drei Techniken, die beim unmittelbaren Ansehen einer Sendung benutzt werden, sind nur ein Teil des kindlichen Umgangs mit Fernseherlebnissen. Fernseherlebnisse haben zudem im Nachhinein eine Wirkung auf die Kinder und müssen deshalb ebenso langfristig und im Nachhinein verarbeitet werden (vgl. Theunert, 1994, 153).

Kinder im Alter von acht bis dreizehn Jahren sind teilweise in der Lage, Fernseherlebnisse rational und kognitiv gesteuert zu verarbeiten. Die meisten Kinder können sich beispielsweise bewusst machen, dass das Geschehen im Fernsehen nicht real ist oder vermeiden unangenehme Fernseherlebnisse bewusst (vgl. Theunert, 1994, 158). Das kognitive Desinteresse an Informationen, die nicht altersgemäß sind, ist ein kinderspezifischer Schutzmechanismus (vgl.

Millner, 1996, 76). Die Verarbeitung von belastenden Fernseherlebnissen ist dann möglich, wenn die Kinder diesen mit rationalen Strategien begegnen können, indem sie sich zum Beispiel aktiv in angenehme Bewusstseinszustände versetzen. Die belastenden Eindrücke dürfen jedoch ein bestimmtes Maß nicht überschreiten. Die Entwicklung solcher rationalen Umgangsweisen, ist jedoch ein Prozess, in dem die Kinder sich noch befinden. Deswegen tragen die meisten Kinder ihre Fernseherlebnisse, egal ob erfreulich, spannend oder beängstigend, aktiv nach außen, um diese zu verarbeiten (vgl. Theunert, 1994, 158).

Zum einen verarbeiten Kinder ihre Fernseherlebnisse durch Reden. Hier reden die Kinder vor allem über Spannendes, Actionreiches und Witziges. Auch über Gruseliges und Unheimliches wird viel geredet. Am liebsten reden die Kinder mit Gleichaltrigen. Wenn Kinder über Fernseherlebnisse reden, reproduzieren sie ihre Eindrücke. Das Reden über Fernsehinhalte erfüllt dabei mehrere Funktionen. Kinder können dadurch Aufmerksamkeit von ihren Bezugspersonen wie ihren Eltern erhalten, auf Gleichaltrige Eindruck machen oder auch Tipps darüber austauschen, welche Fernsehsendungen sehenswert sind. Wenn Kinder über ihre Fernseherlebnisse reden, dann können sie auch ihre Wahrnehmung und Urteile absichern. Sie teilen ihre Meinung mit anderen und erfahren wie andere urteilen. Das Reden über Fernseherlebnisse unterstützt die rationale Verarbeitung, aber auch auf der emotionalen Ebene ermöglicht es den Kindern Fernseherlebnisse zu verarbeiten, vor allem wenn diese für die Kinder belastend waren (vgl. Theunert, 1994, 159ff.).

Zum anderen verarbeiten Kinder Fernseherlebnisse im Handeln. Vor allem Jungen verarbeiten so ihre Fernseherlebnisse. Generell ist das Spiel eine wichtige Möglichkeit für Kinder, die täglichen Eindrücke zu verarbeiten. Sie agieren ihre Fernseherlebnisse zum Beispiel im Spiel oder im Verhalten aus und reproduzieren dadurch ihre Fernseherlebnisse. Dies geschieht in unterschiedlichen Formen und teilweise mit direkter Identifikation mit den Fernsehhelden. Mädchen legen bei der Reproduktion von Fernseherlebnissen vor allem Wert auf äußere Merkmale, während Jungen eher die Handlungen der Figuren, die sie im Fernsehen gesehen haben, reproduzieren. Fernsehinhalte werden nicht nur nachgespielt, sondern einzelne Elemente übertragen die Kinder auch in ihre Realität. Hierbei wird sich an den von den Kindern bevorzugten Helden orientiert und deren Merkmale und Besonderheiten werden in das eigene Verhalten integriert (vgl. Theunert, 1994, 161ff.).

Zudem bietet die Wiederholung von Fernsehinhalten den Kindern eine Möglichkeit, diese besser zu verarbeiten. Denn Kinder können sich auf vertraute Strukturen besser einlassen (vgl. Rogge, 1992, 62). Da Kinder von vielen Sendungen emotional mitgerissen werden, brauchen

sie festen Rahmenbedingungen, die ihnen vertraut sind und an denen sie sich orientieren können. Zum Beispiel einen klaren Aufbau der Sendung, auf den sie sich verlassen können und ein gutes Ende sind für Kinder wichtig. Ein offener Schluss kann zu Verunsicherungen führen, die über längere Zeit andauern (vgl. Rogge, 1992, 26f.). Wiederholungen werden deshalb als angenehm erlebt und bieten den Kindern die Möglichkeit, sich mit ihren Ängsten und Wünschen solange auseinanderzusetzen, bis sie keine Angst mehr haben oder der Wunsch Wirklichkeit geworden ist (vgl. Rogge, 1992, 62f.).

Kinder gehen auch auf der Gefühlsebene mit Fernsehinhalten um. Sie freuen sich über Sendungen oder verbinden angenehme und unangenehme Gefühle damit. „Bei den meisten Kindern ist der gefühlmäßige Umgang mit Fernseherlebnissen in andere Umgangsweisen integriert.“ (Theunert, 1994, 184). Gehen Kinder jedoch nur auf Gefühlsebene mit ihren Fernseherlebnissen um und werden diese nicht durch andere Formen verarbeitet, kann dies problematisch werden und zu Verunsicherungen führen. Können Kinder ihre Fernseherlebnisse nicht aktiv oder durch rationale Herangehensweisen verarbeiten, reagieren sie auf die Eindrücke aus dem Fernsehen, mit diffusen Gefühlen. Zum Beispiel können vor allem belastende Fernseherlebnisse die Kinder im Unterbewussten oder ihren Träumen wieder einholen. In den seltensten Fällen gelingt es den Kindern über Träume ihre Fernseherlebnisse zu bewältigen (vgl. Theunert, 1994, 181ff.).

Fernseherleben wird für Kinder problematisch, wenn sie die Eindrücke nicht verarbeiten können. Aber auch Kinder, die das Fernseherleben in verschiedenen Formen bewältigen, können beim Fernsehen mit Elementen konfrontiert werden, die unangenehme Empfindungen hervorrufen (vgl. Theunert, 1994, 181f.). Welche negativen Effekte Fernsehen auf Kinder haben kann, wird im Folgenden dargestellt werden

6. Negative Effekte und positiver Nutzen des Mediums Fernsehen

In den vorangegangenen Abschnitten wurde gezeigt, wie Kinder das Fernsehen wahrnehmen und wie sie damit umgehen. In diesem Abschnitt sollen die negativen Effekte und der positive Nutzen, den das Fernsehen haben kann, dargestellt werden. Generell ist das Fernsehen weder schädlich noch unschädlich (vgl. Millner, 1996, 101). Es gibt jedoch eine Reihe von Faktoren, die beeinflusst, ob Medienkonsum schädlich oder förderlich ist. Einer dieser Faktoren ist das Alter des Kindes, denn wie bereits gezeigt wurde, nehmen Kinder das Fernsehen unterschiedlich wahr. Deswegen kann das Fernsehen Kinder unter drei Jahren, in ihrer Entwicklung eher behindern, als fördern. Bei älteren Kindern jedoch können geeignete Fernsehsendungen durchaus positive Effekte haben. Ein weiterer Faktor ist, wie viel die Kinder fernsehen. Ein gewalttätiger Film macht Kinder nicht gleich gewalttätig. Eine ständige Wiederholung gewalttätiger Inhalte kann jedoch Gefahren beinhalten (vgl. Jong, 2003, 8). Auch die Inhalte, die das Fernsehen vermittelt, spielen eine Rolle. Denn durch gut aufbereitete Kindersendungen, die die Kinder emotional und gestalterisch nicht überfordern, eine einfache Handlung haben und einfach verständlich sind können Kinder lernen (vgl. Jong, 2003, 87).

Zunächst wird in Abschnitt 6.1 auf die negativen Effekte des Mediums Fernsehen näher eingegangen, bevor in Abschnitt 6.2 der positive Nutzen des Mediums dargestellt wird.

6.1 Negative Effekte des Mediums Fernsehen

Ob Fernsehen Kindern schadet, hängt, wie bereits erwähnt, von einer Reihe von Faktoren ab. Fernsehkonsum kann schädlich und krankmachend sein. Es gibt eine Reihe von Faktoren, die die kindliche Entwicklung stören können oder bereits bestehende Störungen verstärken. Wenn Kinder Fernsehinhalte nicht verstehen oder fehldeuten, kann es negative Folgen haben und zum Beispiel Angst hervorrufen. Auch zu viel fernsehen kann Kindern schaden. Zudem können der übermäßige Konsum von gewalttätigen Inhalten und das Fehlen eines gesunden Umfeldes, in dem das Kind sich geborgen fühlt und Erlebnisse des Fernsehens verarbeiten kann, schädlich sein (vgl. Millner, 1996, 101ff.).

Laut Spitzer (2011) haben Bildschirm-Medien wie das Fernsehen eine Reihe negativer Effekte. Sie verursachen eine ungesunde Lebensweise und sind der Grund für Übergewicht und die damit einhergehenden Folgen. Der Zusammenhang von Übergewicht und Fernsehkonsum ist durch einige Studien bestätigt worden und bleibt auch dann erhalten, wenn andere Variablen,

die einen Einfluss haben können, berücksichtigt werden. Als einer der wichtigsten Gründe, wieso Fernsehen zu Übergewicht führt, nennt er, dass das Fernsehen ungünstige Auswirkungen auf die Essgewohnheiten hat. Jemand der viel vor dem Fernsehen sitzt, isst mehr und ungesünder und nimmt deswegen zu (vgl. Spitzer, 2011, 13ff.). Zudem kann es durch den Bewegungsmangel zu Haltungsschäden, fehlender Koordination und Rückenschmerzen kommen (vgl. Jong, 2003, 42f.).

Des Weiteren kann übermäßiger Fernsehkonsum dazu führen, dass die Kinder wichtige Entwicklungsschritte verpassen. Da Fernseherlebnisse parallel in der Entwicklung und beim Aufbau der Wirklichkeit auf Kinder einwirken, sind diese vor allem für jüngere Kinder sehr prägend (vgl. Jong, 2003, 39). Die Effekte von Bildschirm-Medien sind bei Kindern deswegen am größten. Spitzer ist der Ansicht, dass der Ersatz von wirklicher Wahrnehmung durch Fernsehen problematisch ist (vgl. Spitzer, 2011, 6). Auch Millner (1996) führt eine Reihe von TV-Mechanismen auf, die die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können. Wenn Kinder zum Beispiel übermäßig fernsehen, können sie Defizite in der realen Raumwahrnehmung entwickeln, verlieren den Sinn für zeitliche Bezüge, die innere Uhr wird beschleunigt und sie sind einer permanenten Reizüberflutung ausgesetzt (vgl. Millner, 1996, 41ff.). Für die kognitive Entwicklung nach Piaget ist es wichtig, dass Kinder alle ihre Sinne einsetzen können, um so immer komplexere Zusammenhänge aufzubauen. Durch Fernsehen allein ist dies jedoch nicht möglich (vgl. Millner, 1996, 39).

Zudem kann übermäßiger Fernsehkonsum schädlich für die Fantasie sein (vgl. Rogge, 1992, 79). Millner (1996) bezeichnet das Fernsehen sogar als „Fantasie-Töter“ und ist der Ansicht, dass das Fernsehen das kritisch-analytische Denken verhindert und die Kinder Dingen nicht mehr nachgehen oder sie erforschen (vgl. Millner, 1996, 39).

Fernsehen kann außerdem zu Aufmerksamkeitsstörungen, Teilleistungsschwächen, Angst, Essstörungen und Persönlichkeitsstörungen führen (vgl. Millner, 1996, 101ff.). Auch die Darstellung von Gewalt kann negative Auswirkungen haben. In den folgenden Abschnitten werden einige ausgewählte Effekte des Fernsehens näher dargestellt. Es wird betrachtet, das Fernsehen Angst auslösen kann, welche Wirkung gewalttätige Inhalte haben, ob Fernsehen zu Aufmerksamkeitsstörungen und Teilleistungsschwächen führen kann und welche Gefahr die Fernsehwerbung für Kinder darstellt.

6.1.1 Angst

Angst ist ein seelisches Befinden, das zur Sicherung des Lebens dient (vgl. Millner, 1996, 112). Angst kann einschüchternd oder hemmend wirken, ist aber auch sinnvoll und nützlich. Bereits bevor ein Kind mit Medien in Kontakt kommt, hat es Ängste wie die Verlustangst oder die Trennungsangst. Zudem wird zwischen Realängsten, die auf eine wirkliche Gefahr hinweisen wie Gewitter, Angst vor Fremden oder Höhe und irrealen Ängsten, die in der Fantasie entstehen wie die Angst vor Geistern oder Monstern, unterschieden. Mit zunehmendem Alter kommen ebenfalls soziale Ängste hinzu (vgl. Rogge, 1992, 88ff.).

Mediale Szenen können Kindern Fantasien vor Augen führen, die ihnen Angst machen (vgl. Rogge, 1992, 83). Im Fernsehen wird Angst oft durch Schreien, Zittern oder weitaufgerissene Augen dargestellt. Ängste bei Kindern zeigen sich jedoch häufig anders. Die Kinder werden ernst, bewegen sich kaum noch und hören auf zu reden. Um Angst, die durch die Inhalte im Fernsehen ausgelöst wird, zu verarbeiten, benutzen die Kinder die in Abschnitt 5.5 erwähnten Schutzmechanismen. Können die Kinder die Angst jedoch nicht verarbeiten, dann wirkt sich die Angst auf unterschiedliche Weisen auf sie aus (vgl. Millner, 1996, 112ff.). Vor was ein Kind Angst hat, ist unterschiedlich und deswegen reagiert jedes Kind anders auf Fernsehhalte (vgl. Rogge, 1992, 95). Angst kann also von unterschiedlichen Inhalten ausgelöst werden. Nicht nur missverstandene und gewalttätige Inhalte können Angst auslösen, sondern auch Inhalte, die eine beängstigende und hoffnungslose Zukunft zeigen (vgl. Millner, 1996, 116). Rogge (1992) hat eine Rangfolge kindlicher Ängste ermittelt. Zu den Ängsten gehören, die Angst vor Gespenstern, Monstern, Mördern, dem Alleinsein, Dunkelheit, Katastrophen, Gewitter und vieles mehr (vgl. Rogge, 1992, 88). Ängste können aber auch entstehen, wenn Kinder dramaturgische Elemente nicht verstehen. Kinder werden vor allem dann gefühlsmäßig verunsichert, wenn vertraute Personen bedroht sind oder reale Opfer in den Nachrichten gezeigt werden. Je jünger die Kinder sind, desto eher haben sie Angst vor Monstern oder Geistern. Kinder ab dem siebten Lebensjahr haben dagegen eher vor realitätsnahen Darstellungen Angst (vgl. Rogge, 1992, 95f.).

Unverarbeitete Angst kann sich als Regression zeigen. Regression ist ein Mechanismus, der infolge von seelischer Belastung auftritt und bei dem Kinder auf eine frühere Entwicklungsstufe zurückfallen. Kinder können zum Beispiel wieder ins Bett machen oder Daumenlutschen. Die Angst kann sich ebenfalls in Form einer Depression zeigen. Die Kinder haben dann Schwierigkeiten morgens aufzustehen, sich zu Dingen zu motivieren, sind aber dennoch unruhig. Die Gestik und Mimik ist reduziert und die Kinder reden häufig leise. Auch

in Form von Aggression kann sich Angst bei Kindern zeigen. Das Fernsehen setzt Kindern ständig Gewalthandlungen aus, die die Kinder imitieren (auf die Wirkung von Gewalt wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen). Ob Angst jedoch in Form von Aggression ausgelebt wird, ist von fünf Faktoren abhängig. Erstens hängt es davon ab, wie viele gewalttätige Inhalte die Kinder sehen. Zweitens ist zu betrachten in welcher sozialen Umgebung die Kinder aufwachsen. Hat ein Kind eine sichere soziale Umgebung, dann kann es die Inhalte aus dem Fernsehen besser verarbeiten. Drittens ist das intellektuelle Niveau des Kindes entscheidend. Stehen einem Kind viele mentale Verarbeitungsmechanismen zu Verfügung, kann es seine Aggressionen besser verarbeiten. Viertens spielt das Geschlecht eine Rolle. Mädchen neigen eher dazu auf Angst depressiv zu reagieren. Jungen reagieren eher aggressiv. Fünftens sind die kommunikativen Fähigkeiten des Kindes entscheidend (vgl. Millner, 1996, 114ff).

Angst kann sich aber auch in Form von körperlichen Schmerzen wie Kopf- und Bauchweh, die keine organische Ursache haben, in Form von Hyperventilation oder auch in Form von Schlafstörungen zeigen. Die Kinder leiden dann unter wiederkehrenden Alpträumen, schrecken nachts aus dem Schlaf auf, schlafen unruhig und haben Probleme durchzuschlafen (vgl. Millner, 1996, 122ff.). Fernsehinhalte, die nicht verarbeitet wurden, können zu Alpträumen führen, da Kinder in Träumen die Geschehnisse vom Tag verarbeiten. Jedoch kann nicht alles verarbeitet werden. Ebenfalls können fiktive Gruselgeschichten bei Kindern Alpträume verursachen (vgl. Jong, 2003, 33f.). Ab dem zwölften Lebensjahr sind die meisten Kinder jedoch in der Lage einzuschätzen, wie viel Angst sie aushalten und können mit ihrer Angstlust (6.2.3) umgehen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 43).

6.1.2 Gewalt

Die Auswirkungen der Darstellung von Gewalt im Fernsehen sind in der Literatur stark umstritten. Während Autoren wie Spitzer (2007) und Jong (2003) von den negativen Auswirkungen von Fernsehgewalt auf Kinder überzeugt sind, führen Autoren wie Rogge (1992), Theunert (1994) oder Aufenanger et al. (1999) auf, dass andere Faktoren hierbei eine größere Rolle spielen.

„Fernsehen fördert die Gewaltbereitschaft und führt zu mehr Gewalt in der wirklichen Welt. Vor allem auf Kinder und Jugendliche hat das Medium nachweisbare, deutliche und im Grunde erschreckende Auswirkungen.“ (Spitzer, 2011, 166f.). Jong (2003) ist ebenfalls der

Meinung, dass Gewaltdarstellungen im Fernsehen dazu beitragen, das Gewaltpotential von Kindern zu fördern und führt aus, dass bei der Analyse von 1.314 Studien zum Thema Gewalt und Fernsehen herauskam, dass der Konsum von medialer Gewalt aggressives Verhalten fördern kann (vgl. Jong, 2003, 65ff.). Auch Spitzer (2011) führt zahlreiche Studien an, um seine Aussage zu bestätigen, die von den 80er Jahren bis in die heutige Zeit reichen. Er betont, dass der Zusammenhang von aggressiven Verhalten und Fernsehkonsum sogar dann besteht, wenn andere Kovariablen wie geringes Ausbildungsniveau, eine unsichere Nachbarschaft und die Vernachlässigung der Kinder statistisch eliminiert werden. Jedoch zeigen die Metaanalysen, die eine Zusammenfassung mehrerer Studien sind, nur geringe Zusammenhänge (0,2- 0,3) von Gewalt und Fernsehkonsum. Spitzer sieht diese geringen Zusammenhänge jedoch als aussagekräftig an (vgl. Spitzer, 2011, 166ff.). Zudem führt Jong (2003) vier von der UNESCO-Konferenz 1995 als erwiesen angesehene Wirkungen von Fernsehgewalt auf. Erstens können Horrorfilme und Gewaltfilme zu psychischen Traumata führen, die über längere Zeit bestehen bleiben können. Zweitens übernehmen Kinder dargestellte Gewaltformen für ihr eigenes Verhalten und sie werden hinsichtlich Gewalt immer abgestumpfter. Drittens wird Gewalt nach und nach als etwas angesehen, was zum Alltag dazu gehört und Gewalt wird eingesetzt, um sich durchzusetzen. Viertens schätzen die Kinder ihre Zukunft mit der Zeit als trostlos ein. Des Weiteren erläutert Jong, dass Nichtverstehen der Inhalte die Kinder nicht vor einem Schaden schützt, da gerade unverstandene und nicht verarbeitete Szenen zu großer Verunsicherung führen (vgl. Jong, 2003, 65ff.). Vor allem auf Kinder unter acht Jahren hat Gewalt im Fernsehen besondere Auswirkungen, da sie Realität und Fiktion noch nicht unterscheiden können. Zudem verstärkt Fernsehgewalt aggressives Verhalten und desensibilisiert gegenüber realer Gewalt. Spitzer (2007) führt jedoch aus, dass ebenso der Inhalt der gezeigten Gewalt bedeutend für die Auswirkungen ist und Fernsehkonsum je nach Inhalte mehr oder weniger Gewalt bewirkt. Spitzer führt an, dass es besonders zu vermehrten realen Gewaltakten kommt, wenn die Gewalt moralisch gerechtfertigt wird, ein sympathischer Aggressor vorhanden ist, das Opfer als feige und hinterlistig dargestellt wird, Gewalt im Kontext enger sozialer Beziehungen stattfindet, die Gewalt belohnt wird, ohne Grund stattfindet, sehr realistisch oder große Ähnlichkeiten zwischen dem Täter und Opfer im Fernsehen und realen Personen besteht (vgl. nach Luketsch et al. 2004, 203; nach: Spitzer, 2011, 188ff.).

Oerter und Montada (2008) fassen den Forschungsstand zu dem Thema wie folgt zusammen:

„Inzwischen liegen zahlreiche Befunde vor, die einen zumindest schwachen - Zusammenhang zwischen der Nutzung gewalthaltiger Medienangebote (v.a. bei ‚Vielsehern‘) auf der einen Seite und dem Erwerb aggressiver Handlungsmuster [...] und Problemlösestrategien, antisozialen Tendenzen sowie aggressivem Verhalten und Handeln auf der anderen Seite belegen.“ (Oerter & Montada, 2008, 905).

Gewalt in der Gesellschaft wird häufig mit den Medien, besonders mit dem Fernsehen, in Verbindung gebracht. Jedoch kommt es kaum vor, dass jemand wegen Gewaltdarstellungen im Fernsehen tatsächlich gewalttätig wird (vgl. Aufenanger et al., 1999, 44).

„Es bestehen generell keine positiven Beziehungen zwischen dem Konsum von medial inszenierter Gewalt und dem aggressiven Handlungspotenzial beim Kind - wenn auch durch Fernsehgewalt niemand friedlicher wird. Allerdings mag es in konkreten Einzelfällen positive Zusammenhänge geben.“ (Rogge, 1992, 127).

Soziale Faktoren spielen hierbei eine viel größere Rolle. Kinder, die wenig Selbstwertgefühl haben, die keine Wertorientierung vermittelt bekommen oder sich nicht ernst genommen fühlen, neigen eher zu Gewalt als solche, die in einer gefestigten sozialen Umgebung aufwachsen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 44). Auch eine Kommission von Wissenschaftlern, die im Auftrag des Bundestages den Forschungsstand hinsichtlich der Wirkung von Gewalt zusammenfasst, kommt zu dem Schluss, „daß [sic!] Gewaltdarstellungen nur unter ganz bestimmten Umständen gewaltfördernde Wirkung in der Realität des Zuschauers haben“ (Aufenanger et al., 1999, 65). Zum Beispiel dann, wenn eine Gewaltneigung durch das soziale Umfeld vorhanden ist oder wenn die Gewalt aus Täterperspektive gezeigt wird und der Täter mit seiner Gewaltanwendung Erfolg hat (vgl. Aufenanger et al., 1999, 65f.).

Rogge (1992) ist der Meinung, dass die Lerntheorie nach Bandura für den Zusammenhang von Gewalt und Fernsehen am ehesten zutrifft und die im Fernsehen gezeigte Gewalt beim Erwerb von Verhaltensweisen eine Rolle spielen kann, vor allem wenn die Gewalt ohne Konsequenzen bleibt. Jedoch spielen eine Vielzahl von Faktoren wie das Alter und das familiäre Umfeld eine Rolle, ob etwas als gewalttätig eingeschätzt wird oder nicht (vgl. Rogge, 1992, 126f.). Denn Gewalt wird von Erwachsenen und Kindern unterschiedlich wahrgenommen. Die Wirkung von Gewalt im Fernsehen ist abhängig vom Sendungstyp, inhaltlichen Kontext, der Persönlichkeitsstruktur und wie bereits erwähnt dem Entwicklungsstand und der familiären Umgebung des Kindes (vgl. Theunert, 1994, 93). Bei der Gewaltwahrnehmung legen Kinder eine „Schwelle“ an. Wird diese nicht überschritten nehmen Kinder Gewalt kaum wahr. Findet Gewalt zum Beispiel in einem fiktiven Kontext (Animationsserien) statt und

wird die Gewalt unreal und folgenlos dargestellt, nehmen die Kinder die enthaltene Gewalt nicht wahr und Gewalt in Filmen wird häufig verharmlost und folgenlos dargestellt. Dies erschwert den Kindern die Wahrnehmung der Gewalt und kann dazu führen, dass die Kinder Gewalt als etwas Legitimes ansehen (vgl. Theunert, 1994, 101ff.; 197f.). Wird die „Schwelle“ jedoch überschritten, sind Gewaltdarstellungen für Kinder belastend. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die Folgen von Gewalt sichtbar und die Kinder mit diesen konfrontiert werden oder die Gewaltdarstellungen besonders realitätsnahe sind. Die Kinder reagieren dann mit emotionaler Betroffenheit oder Angst. In diesem Fall können Kinder die Gewalt auch nicht ausblenden (vgl. Theunert, 1994, 140ff.; 198f.). Zwischen Vorschul- und Grundschulkindern lässt sich ebenfalls ein Unterschied in der Gewaltwahrnehmung feststellen. Während Vorschulkinder Gewaltdarstellungen erst als schlimm empfinden, wenn Folgen der Gewalt gezeigt werden und sich das Gewaltverständnis auf physische Gewalt beschränkt, nehmen Grundschul Kinder bereits Gewalt wahr, die sich in Form von Drohungen zeigt (vgl. Aufenanger et al., 1999, 44).

Auch Nieswiodek-Martin (2006) führt aus, dass es sich nicht zweifelsfrei nachweisen lässt, dass Kinder Gewalt in Medien nachahmen und durch diese abstumpfen. Jedoch sieht sie es als nachgewiesen, dass Medien eine verstärkende Wirkung haben. Wenn Kinder im realen Leben Gewalt als Durchsetzungsmittel erleben, können Medieninhalte dieses Modell weiter verfestigen und ein problematisches Gewaltverständnis wird weiter gefördert. Auch die folgenlose Darstellung von Gewalt sieht sie als problematisch an, da den Kindern dadurch das Bild vermittelt wird, dass Gewalt für den „guten Zweck“ gerechtfertigt ist (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 44ff.).

6.1.3 Aufmerksamkeitsstörungen und Teilleistungsschwächen

Wenn Kinder viel fernsehen, dann führt dies dazu, dass die Kinder unkonzentriert werden. Spitzer (2011) führt hierzu Studien an, die den Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Aufmerksamkeitsstörungen nachweisen (vgl. Spitzer, 2011, 88f.). Bei Kindern, die unter Aufmerksamkeitsstörungen oder auch Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störungen (ADHS) leiden, ist das vordere Stammhirn auf der rechten Seite kleiner als bei Kindern ohne Aufmerksamkeitsstörungen. Ebenfalls wird bei Kindern, die viel fernsehen, dieser Bereich kaum stimuliert und die Synapsenbildung dadurch gestört. Deswegen muss bei der Diagnostik einer Aufmerksamkeitsstörung auch der Fernsehkonsum der Kinder beachtet werden (vgl.

Jong, 2003, 28). Wenn Kinder lange und zudem zumeist passiv vor dem Fernseher sitzen und ständig neue Eindrücke und Reize auf die Kinder einwirken, sind die Kinder kaum dazu in der Lage, diese zu verarbeiten. Wird der Fernseher ausgeschaltet, hat das Kind das Bedürfnis sich zu „entladen“ (vgl. Millner, 1996, 104f.). Das Kind versucht die Fernsehinhalte zu verarbeiten. Dies geschieht meist sehr ungeordnet, kann aber ebenfalls durch Gespräche mit den Eltern stattfinden. Sind Kinder oft unruhig, kann diese durchaus mit einem hohen Fernsehkonsum zusammenhängen (vgl. Jong, 2003 29ff.).

Teilleistungsschwächen wie Rechen-, Schreib-, Lese-, Sprach- und Sprechstörungen sowie Störungen der motorischen Fähigkeiten können ebenfalls durch das Fernsehen verursacht werden. Allerdings ist ein Zusammenhang nicht wissenschaftlich belegt und nur schwer nachweisbar, kann aber nicht eindeutig ausgeschlossen werden (vgl. Jong, 2003, 46f). Teilleistungsschwächen, werden durch einen Mangel an Sinnesreizen verursacht. Zum Beispiel kann durch das zweidimensionale Erleben der Welt durch das Fernsehen, keine dreidimensionale Vorstellung vom Raum entstehen. Ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen ist jedoch Voraussetzung für das Schätzen von Mengen und Entfernungen und die Voraussetzung zur Abstraktion (vgl. Millner, 1996, 110f.). Um lesen zu können, müssen nicht nur Buchstaben entziffert werden können, sondern „es bedeutet auch, mittels geschriebener Worte hochkomplexe räumliche, zeitliche und damit abstrakte Vorstellungen zu entwickeln“ (Millner, 1996, 111). Durch das Fernsehen wird jedoch die Lese- und Schreibfreudigkeit der Kinder gemindert, da die Kinder hier nur konsumieren müssen und das Abstraktionsvermögen nicht gefördert wird (vgl. ebd.). Zudem vermindert ein hoher Fernsehkonsum, die Fähigkeit den Sinn von Sätzen zu verstehen. Dies zeigte eine Untersuchung von 200 Schülern. Immer weniger Menschen sind dazu in der Lage, Informationen, die sie lesen, zu verstehen und Texte, die nicht den Vorstellungen gerecht werden, werden immer häufiger vorzeitig abgebrochen (vgl. Jong, 2003, 48f.). Spitzer führt ebenfalls aus, dass jemand, der viel fernsieht, schlechter lesen lernt, weniger kreativ ist und weniger kritisch denkt (vgl. Spitzer, 2011, 123). Zudem fasst er zusammen, dass Fernsehen im Vorschulalter zu schlechteren Lese- und Rechtschreibleistungen führt und belegt dies durch eine Studie von Ennemoser (2003). Jedoch kommt es darauf an, wie viel die Kinder fernsehen (vgl. Spitzer, 2011, 133ff.).

Zudem wirkt sich übermäßiger Fernsehkonsum negativ auf das Lernen aus. Damit sich Lerninhalte verfestigen, müssen sie vom Kurz- ins Langzeitgedächtnis übertragen werden. Hierfür ist es wichtig, dass nicht zu viele neue Eindrücke auf das Gedächtnis einwirken, denn mehr als zehn komplexe Neuigkeiten pro Tag kann das Gehirn nicht aufnehmen. Jong (2003) führt

hier Henning Schleich an, der intensives Fernsehen und die Informationsflut, die das Kind durch das Fernsehen aufnehmen muss, für nicht förderlich für das Behalten von Informationen hält (vgl. Jong, 2003, 57f).

6.1.4 Werbung

Wie bereits in den Abschnitten 5.3 und 5.4 erwähnt, sind Vorschulkinder kaum dazu in der Lage Werbung zu verstehen und zwischen Werbung und Fernsehprogramm zu unterscheiden. Kinder im Grundschulalter wissen meist, dass Werbung sie dazu bewegen soll etwas zu kaufen, jedoch verstehen erst Kinder im Alter von zwölf Jahren Werbung vollständig.

Werbung ist einer der wesentlichen Inhalte, die über das Medium Fernsehen transportiert wird. Kinder sind zunehmend eine lukrative Zielgruppe für die Wirtschaft und bereits 20% der deutschen Werbung ist an Kinder adressiert (vgl. Spitzer, 2011, 95). Bereits mit zwei Jahren beginnen Kinder auf Fernsehwerbung zu reagieren (vgl. McNeal 1992; nach: Spitzer, 2011, 116). Mit drei bis vier Jahren kennen Kinder Namen beworbener Artikel und Marken und teilweise beginnen die Kinder mit fünf bis sieben Jahren Dinge von ihrem Taschengeld einzukaufen (vgl. Spitzer, 2011, 117). Jedoch verstehen Kinder erst im Alter von ungefähr sieben Jahren, dass die Werbung etwas verkaufen will und erst mit zwölf Jahren fangen sie an, Werbung kritisch zu bewerten (vgl. Spitzer, 2011, 97). Vor diesem Alter glauben die Kinder, dass Werbung sie informieren will und die Inhalte der Wahrheit entsprechen und gerade jüngere Kinder nehmen Werbung positiv auf (vgl. Aufenanger, 1997, 28). Demnach ist Werbung, vor allem für Vorschulkinder, problematisch, da diese erst lernen müssen die Werbung auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen. Je älter die Kinder jedoch werden, desto weniger glauben sie den Botschaften der Werbung (vgl. Aufenanger et al., 1999, 48f.). Generell spielt die Werbung bei der Bewertung von Produkten eine entscheidende Rolle. Zum Beispiel glauben Kinder, dass Fast-Food besser ist, als das Essen zu Hause. Zudem hat Werbung nachweislich Auswirkungen auf die Ausprägung des Weltbildes von Kindern. Stereotype von Geschlechterrollen werden zum Beispiel durch Werbung verfestigt. Außerdem führt Werbung dazu, dass Eltern-Kind-Konflikte entstehen. Zum Beispiel dann, wenn Eltern ein Produkt nicht kaufen wollen, das die Kinder aufgrund der Werbung haben wollen (vgl. Aufenanger, 1997, 29f.).

Dass Werbung zum Kauf beeinflusst, zeigen Studien. Aufenanger (1997) gibt an, dass 40% aller im Rahmen einer Studie befragten Kinder angaben, manchmal durch die Werbung in

ihren Wünschen beeinflusst zu werden (vgl. Aufenanger, 1997, 39). Zum Beispiel werden beworbene Nahrungsmittel, häufiger konsumiert als Nahrungsmittel, die nicht beworben werden. Auch Schleichwerbung ist für Kinder besonders „gefährlich“, da die Kinder nicht dazu in der Lage sind, diese zu erkennen. Täglich wirkt eine Vielzahl an Werben auf die Kinder ein, die kaum dazu in der Lage sind, diese zu verstehen (vgl. Spitzer, 2011, 116ff.).

„Werbung kann Kaufverhalten lenken, die Auswahl aus einer breiten Produktpalette einseitig begrenzen, falsche Vorstellungen wecken, Geschmacklosigkeit verbreiten, kurz: ganz und gar ‚daneben‘ sein.“ (Aufenanger et al., 1999, 50). Deswegen ist Werbung und die Beeinflussung durch Werbung als ein negativer Effekt des Fernsehkonsums zu sehen.

Es wurde dargestellt, welche negativen Auswirkungen das Fernsehen, vor allem übermäßiger Fernsehkonsum oder der Konsum von Inhalten, die für Kinder nicht geeignet sind oder diese überfordern, haben kann. Wenn das Fernsehen jedoch so viele negative Auswirkungen hat, wie kann es dann sein, dass es noch „normale“ Kinder gibt? Zum einen, weil es wie bereits erwähnt, unter anderem von den Lebensumständen des Kindes abhängig ist, wie viel Einfluss das Fernsehen hat. Ein Kind, das viele Anregungen und eine sichere familiäre Umgebung hat, wird weniger durch das Fernsehen beeinflusst. Nicht nur die Qualität oder die Quantität des Fernsehkonsums ist entscheidend, sondern auch die Relation der Erfahrungen, die das Kind durch die reale Welt und das Fernsehen macht (vgl. Millner, 1996, 94f.). Allerdings können Kinder durch das Fernsehen auch profitieren. Wie und in welcher Weise Kinder das Fernsehen positiv nutzen können, wird im Folgenden dargestellt.

6.2 Positiver Nutzen des Mediums Fernsehen

Kinder sehen fern, weil es ihnen Spaß macht, es spannend und lustig ist und weil sie vom Fernsehen etwas lernen können (6.2.1). Kinder wollen sich vom Fernsehen unterhalten lassen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 12f.). Millner (1996) ist der Auffassung, dass Kinder beim Fernsehen nichts verpassen, aber sie „haben Spaß dabei; und das ist durchaus ein Argument, das seine Berechtigung haben muß [sic!]“. (Millner, 1996, 142).

Generell hat das Fernsehen viele Funktionen. Es informiert, regt zum Nachdenken an, unterhält und zeigt andere Welten und Kulturen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 13). Das Fernsehen kann ebenfalls als eine Parallelwelt verstanden werden, die den Kindern Rückzugsmöglich-

keiten bietet und es ihnen ermöglicht, vor unangenehmen Dingen zu fliehen und beim Fernsehen zu entspannen (vgl. Jong, 2003, 13). Wie in Abschnitt 4.1 dargestellt, geben Kinder diese Aspekte als Nutzungsmotive an. Sie nutzen das Fernsehen unter anderem wenn sie traurig sind, sich alleine fühlen, sich geärgert haben oder um sich zu unterhalten.

Zudem liefert das Fernsehen den Kindern Gesprächsstoff untereinander und Szenen aus dem Fernsehen werden gemeinsam nachgespielt (vgl. Jong, 2003, 13). Deswegen wählen Kinder oft die Programme aus, die „in“ sind (vgl. Aufenanger et al., 1999, 25).

Des Weiteren kann das Fernsehen nicht nur die Fantasie beeinträchtigen (6.1), sondern ebenso Fantasieproduktionen liefern, die eigene Fantasievorstellungen übertreffen (vgl. Jong, 2003, 12). Dadurch, dass Kinder im Fernsehen viel über fremde Welten oder andere Zeiten erfahren (z.B. Dinosaurier), kann die Fantasie der Kinder davon positiv beeinflusst werden. Denn Kinder lassen sich durch das Fernsehen inspirieren und setzen das Gesehene im eigenen Spiel um. Hierbei werden Szenen auch abgewandelt. Dies ist, wie bereits erwähnt, ebenfalls bei der Verarbeitung von Fernsehinhalten von Bedeutung. Zu viel Fernsehen führt jedoch dazu, dass die Fantasie gehemmt wird (vgl. Jong, 2003, 50f.).

Ein weiterer positiver Nutzen des Fernsehens ist, dass Fernsehen die Medienkompetenz fördern kann. Zu diesem Schluss kam Judith Seipold in ihrer Magisterarbeit, bei der sie eine Programmanalyse durchführte und danach untersuchte, ob Elemente im Programm die Medienkompetenz fördern. Sie kam zu dem Ergebnis, dass im Fernsehen viel über Medien erklärt, diskutiert und reflektiert wird. Ein Beispiel hierfür sind Sendungen wie „Die Simpsons“ oder „Norman Normal“, bei denen die Protagonisten über den richtigen Umgang mit Medien „streiten“ (vgl. Seipold, 2005, 110f.).

„Fernsehen fördert Medienkompetenz, indem es den Umgang mit Medien in alltägliche individuelle, zwischenmenschlich relevante und auch gesellschaftlich-kulturelle Bezüge setzt, sich selbst durchschaubar macht, sich strukturiert und mit solchen Elementen Selbstschutz- und Orientierungsbedürfnissen von Kindern im Umgang mit Medien nachkommt.“ (Seipold, 2005, 112).

Fernsehen kann sich ebenfalls positiv auf das Lernen (6.2.1) auswirken, dient zur Identifikation und Problembewältigung (6.2.2) und kann beim Umgang mit Ängsten helfen (6.2.3), wie in den folgenden Abschnitten näher dargestellt wird.

6.2.1 Lernen

„Kinder lernen aus dem Fernsehen. Aus allem: von der Sendung mit der Maus bis GZSZ“ (Erbes, 2004, 54). Denn alles was durch das Fernsehen ausgestrahlt wird, wird von den Zuschauern wahrgenommen und mit dem verbunden, was sie schon wissen und es wird neu dazu gelernt (vgl. Röllecke et al., 2011, 53). „Kindheit besteht zum großen Teil aus Lernen. Kinder wollen und müssen ‚die Welt‘ lernen, erfahren und erkunden.“ (Aufenanger et al., 1999, 34). Das Fernsehen kann dazu hilfreiche Anstöße geben (ebd.).

Zudem trägt das Fernsehen unabhängig von Bildungssendung zum Wissenserwerb bei. Denn die im Fernsehen gezeigten Verhaltensweisen können zur Orientierung für das eigene Verhalten dienen. Ob das gezeigte Verhalten jedoch positiv oder negativ bewertet wird, ist von den eigenen Erfahrungen und dem Lebensumfeld abhängig. Außerdem trägt Fernsehen zur emotionalen Bildung bei, denn es kann Mitgefühl, Humor oder Abneigungen prägen (vgl. Röllecke et al., 2011, 53).

Des Weiteren werden durch Bildungs- und Wissenssendungen Kindern gezielt altersgerechte Kenntnisse aus verschiedenen Bereichen wie Technik, Kultur oder Politik vermittelt (vgl. ebd.). Im Fernsehen lassen sich zahlreiche Lernangebote finden wie die Sendung mit der Maus oder Löwenzahn, die Lernen zudem als interessante Tätigkeit darstellen. Ebenso vermitteln Sendungen wie die Sesamstraße Wissen über Zahlen, Buchstaben und Formen und helfen dabei den Wortschatz zu erweitern. Für Fernsehanfänger lassen sich Lernformate wie die Teletubbies finden (vgl. Bachmair, 2001, 176ff.). Bachmair und Hoffmann (1998) sind der Auffassung, dass bei Formaten wie den Teletubbies Lernen durch das Fernsehen funktioniert und sie kommen zu dem Schluss, dass „Lernorientierte Programme [...] in ihrer Vielfalt sowohl den Kindern als auch den Sachen und Ereignissen gerecht“ (Bachmair & Hofmann, 1998, 19) werden. Spitzer (2007) sieht die Teletubbies, ungeachtet davon, ob Kinder von ihnen etwas lernen können, als „Einstiegsdroge“ und kritisiert explizit die Autorin Maya Götz, die seiner Meinung nach, die negativen Auswirkungen von Bildschirmmedien nicht ausreichend betrachtet (vgl. Spitzer, 2007, 254ff.).

Eine Studie des IZI (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen) kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder durch Wissens- und Dokumentationssendungen primär Abläufe und Einzelfakten lernen. Die Zusammenhänge der Fakten oder moralische Orientierung werden jedoch selten aus den Sendungen gelernt (vgl. Götz, 2004, 34ff.). Oerter und Montada (2008) bestätigen ebenfalls, dass Sendungen wie die Sesamstraße eine Chance sind

Wissen zu erwerben, die Lernmotivation zu steigern oder die Sprechentwicklung zu fördern. Sie führen aus, dass dies durch Studien größtenteils bestätigt wurde und dass sich solche Sendungen im Vorschulalter unter anderem positiv auf den Wortschatz, das Sachwissen oder die Problemlösefähigkeit auswirken. Zu viel Fernsehkonsum kann sich jedoch, wie bereits in Abschnitt 6.1.3 dargestellt, negativ auf die Sprachentwicklung, Lesekompetenz sowie die Konzentrationsfähigkeit auswirken (vgl. Oerter & Montada, 2008, 906). Götz (2007) bestätigt die positive Wirkung von Vorschuldsendungen. „Die Liste dessen, was Vorschulkinder nachweislich von edukativen Formaten gewinnen, ist lang“ (Götz, 2007, 15). Sie führt aus, dass durch bestimmte Sendungen die Lesebereitschaft, die Sprachentwicklung und prosoziale Verhaltensweisen gefördert werden können. Jedoch sieht sie die Unterstützung durch die Eltern als Voraussetzung dafür. Denn der Lernerfolg ist hauptsächlich von der Unterstützung durch die Eltern abhängig. Hierzu führt sie das Beispiel der Sesamstraße an. Adressaten der Sendung waren vor allem Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten, doch die Kinder aus der Mittelschicht profitierten mehr von der Sendung, da ihre Eltern mit den Kindern über das Gesehene gesprochen haben (vgl. ebd.). Wie genau Eltern ihre Kinder beim Fernsehen unterstützen können, wird in Abschnitt 8. näher behandelt.

Rogge (1992) ist ebenfalls der Auffassung, dass Fernsehinhalte zur Wissensvermittlung genutzt werden können, jedoch nur dann, wenn die Kinder das Wissen aus dem Fernsehen, mit eigenen Erfahrungen aus der Umwelt verknüpfen und darüber kommunizieren können (vgl. Rogge, 1992, 78f.). Speck-Hamdan (2004) ist ebenfalls der Meinung, dass Fernsehsendungen eine geeignete Lernumgebung sein können. Jedoch müssen dazu drei Bedingungen erfüllt werden. Erstens muss die Sendung zum Lernen anregen, indem sie das Interesse der Kinder weckt. Zweitens müssen den Kindern Anknüpfungspunkte geboten werden. Drittens sollten die Sendungen mögliche Lernwege vorstrukturieren (vgl. Speck-Hamdan, 2004, 4ff.).

Zudem kann das wiederholte Ansehen einer Sendung positive Effekte erzielen. Wie bereits erwähnt, hilft die Wiederholung von Medieninhalten den Kindern bei der Verarbeitung. Die Wiederholung ist ebenfalls ein grundlegender Bestandteil des kindlichen Lernens. Sehen Kinder über einen längeren Zeitraum immer wieder dieselbe Sendung, dann kann es sein, dass sich Handlungsweisen aus der Sendung bei den Kindern verfestigen. Werden pädagogisch gut aufbereitete Sendungen oft angeschaut, kann sich dies positiv auf das Verhalten des Kindes auswirken. Zum Beispiel lernen Kinder, die häufig Löwenzahn sehen, den Dingen auf den Grund zu gehen, neue Ideen auszuprobieren und Fakten über viele verschiedene Dinge des Alltags (vgl. Jong, 2003, 73ff.).

Kinder lernen durch das Fernsehen. Erbes (2004) ist jedoch der Auffassung, dass das deutsche Fernsehen zu wenig damit anfängt, dass Kinder durch das Fernsehen lernen können. Er führt einige Beispiele aus skandinavischen Ländern an. Eine Fremdsprache wird nachweislich am besten bis zu einem Alter von sieben Jahren gelernt. Kinder lernen in diesen Ländern viel leichter eine Sprache, da dort Filme oft im Originalton mit Untertitel gezeigt werden. Zudem können Kinder in skandinavischen Ländern viel besser Lesen. Auch dies führt Erbes auf die Untertitel zurück und führt aus, dass diese helfen, die Lesekompetenz zu verbessern. Aus diesen Gründen sollten seiner Meinung nach die Medienschaffenden, die Möglichkeiten, die das Fernsehen bietet, besser ausnutzen (vgl. Erbes, 2004, 55). Dass das Fernsehen zum Fremdsprachenerwerb beitragen kann, bestätigt die von Kirch durchgeführte Studie. Er hat untersucht, ob Kinder zwischen drei und sechs Jahren mit der Sendung *Something Special* Englisch lernen können und kam zu einem positiven Ergebnis. „Es konnte nachgewiesen werden, dass wichtige Teilfertigkeiten des Englischspracherwerbs mit Hilfe dieser originalen englischen Kindersendung gefördert werden.“ (Kirch, 2009, 165).

6.2.2 Identifikation und Bewältigung von Problemen

Das Fernsehen bietet Kindern zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten, denn eine Fernsehfigur kann für Kinder genau das widerspiegeln, was sie gerne sein möchten. Deswegen wählen sich Kinder die Figuren aus, mit denen sie sich identifizieren können (vgl. Aufenanger et al., 1999, 25). Kinder setzen ihre Filmhelden mit ihren Sorgen und Sehnsüchten in Beziehung. Die Identifikationsmöglichkeiten mit den Figuren machen die Faszination einer Geschichte aus und bieten den Kindern Möglichkeiten etwas von den Handlungen anderer Personen zu lernen. (vgl. Jong, 2003, 91). Des Weiteren benutzen Kinder das Fernsehen, um sich Orientierung zu verschaffen und suchen Themen, die ihnen bei der Bewältigung entwicklungsbedingter Themen helfen. Kinder im Vorschulalter suchen vor allem nach Modellen, die ihnen dabei helfen ihre eigene Position in ihrem Umfeld zu finden (vgl. Theunert et al., 1995, 78ff). Zeichentrickfilme können von Kindern dazu genutzt werden, um sich symbolisch mit der eigenen Lebenswelt auseinanderzusetzen. „Tom und Jerry“ wird zum Beispiel dazu genutzt, um sich mit der „Macht-Ohnmacht-Relation“ auseinanderzusetzen. Denn Kinder wollten nicht immer die Unterlegenen sein und „Tom & Jerry“ behandeln genau diesen Gegensatz zwischen Groß und Klein (vgl. Rogge, 1992, 30f.). Grundschul Kinder suchen im Fernsehen überwiegend nach brauchbaren Konzepten für Geschlechterrollen, da in diesem Alter die Frage nach der Identität als Mädchen und als Junge aufkommen (vgl. Theunert et al.,

1995, 78ff.). „Fernsehbilder können, so Bettelheim, Kinder bei der Gestaltung und Auseinandersetzung mit inneren Realitätskonflikten unterstützen.“ (Rogge, 1992, 149). Denn Kinder benutzen das Medium Fernsehen, um Probleme zu bewältigen. Sie suchen im Fernsehen nach Hinweisen, wie sie mit Problemen umgehen können oder wollen Bestätigung für Bewältigungsstrategien, die sie sich selbst angeeignet haben. Je nach Alter haben die Kinder andere Probleme mit denen sie umgehen müssen und dementsprechend suchen sich Kinder passende Inhalte aus. Aus diesen Gründen identifizieren sich Kinder vor allem mit solchen Fernsehfiguren, die ihnen Charakter- und Handlungsvorbilder anbieten (vgl. Theunert et al., 1995, 82ff.). „Jungen suchen männliche Identifikationsfiguren, die erfolgversprechende Eigenschaften und durchsetzungsstarke Handlungskonzepte verkörpern.“ (Theunert et al., 1995, 89). Mädchen suchen vor allem Identifikationsfiguren, die ihnen dabei helfen, ihre spätere Rolle als Frau zu finden, zum Beispiel als Hausfrau und Mutter oder Partnerin eines Mannes (vgl. Theunert et al., 1995, 92). Oft wird die Identifikation der Kinder mit Fernsehhelden jedoch als problematisch angesehen, da davon ausgegangen wird, dass die Kinder das Verhalten der Figuren identisch übernehmen. Identifikation mit Fernsehfiguren heißt jedoch nicht, dass das Verhalten einfach nachgeahmt wird, „sondern vielmehr, daß [sic!] sie sich Vorbilder mit Eigenschaften suchen, die in der Lage sind, ihre eigenen Fragen und Probleme zu lösen. Daß [sic!] sie dabei auf fragwürdige Vorbilder stoßen, ist weniger den Kindern als dem Programmangebot anzulasten.“ (Theunert et al., 1995, 90).

6.2.3 Auseinandersetzung mit Ängsten

Im Abschnitt 6.1.1 wurde erläutert, dass Filminhalte bei Kindern Ängste auslösen können. Dennoch setzen sich Kinder gerne Filminhalten aus, die Ängste erzeugen können. Grund hierfür ist, dass Kinder versuchen, durch das Fernsehen Ängste zu verarbeiten. Denn angstauslösende Filme können Kindern bei der Bewältigung von Ängsten helfen, indem die Kinder zum Beispiel sehen und lernen, dass Menschen Ängste und ausweglose Situationen durch Mut überstehen und bewältigen können. Des Weiteren lernen sie, dass Ängste vorübergehend sind. Wenn Kinder während eines Films Angst entwickeln, lernen sie diese auszuhalten und sie wissen, dass ihnen nichts Schlimmes passieren kann. Das Empfinden von Angst mit gleichzeitiger Gewissheit, dass keine reale Gefahr besteht, erzeugt eine Angstlust, die den Kindern hilft, auch im realen Leben mit Angstsituationen umzugehen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 70f.). Kinder wollen herausfinden wie sie mit ihrer Angst umgehen und wie

viel Angst sie aushalten können (vgl. Aufenanger et al., 1999, 24). Um von Angstlust bei Kindern sprechen zu können, müssen jedoch drei Grundvoraussetzungen gegeben sein. Erstens muss das Kind sich freiwillig der angstausslösenden Situation aussetzen. Zweitens es existiert eine äußere, objektive Gefahr wie der Medienheld, der sich in eine gefährliche Situation begibt und drittens brauchen Kinder eine gewohnte Sicherheit wie zum Beispiel das Wissen, dass alles gut ausgeht. Fehlt eines dieser Elemente, kann es zu einer emotionalen Verunsicherung kommen (vgl. Rogge, 1992, 99f.). Außerdem ist zu beachten, dass unterschiedliche Altersgruppen unterschiedliche Verarbeitungsfähigkeiten haben. Sind Kinder nicht dazu in der Lage, die Angst wieder abzubauen, hilft es den Kindern nicht dabei Ängste zu bewältigen, sondern führt dazu, dass Angst verursacht wird (vgl. Aufenanger et al., 1999, 72).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Fernsehen durchaus negative Effekte haben kann. Diese werden in der Literatur ausführlicher dargestellt, als der positive Nutzen, den das Fernsehen haben kann. Zudem lassen sich bei den negativen Effekten häufig unterschiedliche Meinungen finden wie bei der Wirkung von Gewalt, die in Abschnitt 6.1.2 dargestellt wurde. Deswegen werden die negativen Effekte in der Literatur mehr diskutiert als der positive Nutzen. Dass das Fernsehen negative Effekte haben kann liegt aber nicht am Medium selbst, sondern daran wie Kinder dieses nutzen, welche Inhalte vermittelt und wie diese Inhalte verarbeitet werden. Vor allem zu viel Fernsehen kann Kindern schaden. Doch wie bereits erwähnt, ist eine Reihe von Faktoren entscheidend, ob das Fernsehen schadet oder förderlich ist. Fernsehen kann zum Beispiel einerseits die Fantasie fördern, zu viel Fernsehen ist jedoch schädlich für die Fantasie. Fernsehen kann Ängste erzeugen, wenn die Kinder die Inhalte nicht verarbeiten können, aber es kann auch dazu beitragen Ängste zu verarbeiten und zu bewältigen. Zudem wurde aufgezeigt, dass das Fernsehen durchaus auch einen positiven Nutzen haben kann und Kinder durch das Medium lernen können. Um sinnvoll mit dem Medium Fernsehen umzugehen, brauchen Kinder nicht nur ,wie bereits in Abschnitt 5. erwähnt, ein gewisses Fernsehverständnis, kognitive Voraussetzungen und Verarbeitungsstrategien, sondern auch Medienkompetenz. Was Medienkompetenz ist und was Kinder können müssen, um kompetent mit dem Medium Fernsehen umzugehen, wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

7. Medienkompetenz

Der Begriff Medienkompetenz wurde von Dieter Baacke in den medienpädagogischen Diskurs eingebracht. Bei seinem Kompetenzbegriff bezieht sich Baacke auf die von Jürgen Habermas formulierte Fähigkeit zum kommunikativen Handeln, welche sich auf die Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation bezieht (Noam Chomsky). Chomsky ist der Annahme, dass jeder Mensch durch eine angeborene kommunikative Kompetenz (Sprachfähigkeit) dazu in der Lage ist an Kommunikationsprozessen teilzunehmen und Informationen auszutauschen. Habermas ergänzt die Sprachfähigkeit durch den Aspekt des kommunikativen Handelns. Die kommunikative Kompetenz macht es jedem Menschen möglich sich mündig an der gesellschaftlichen Kommunikation zu beteiligen und am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen. Kommunikative Kompetenz ermöglicht eine aktive Teilnahme an der Umwelt (vgl. Ostermann, 2007, 120). Medienkompetenz ist nach Theunert „die Fähigkeit, die Medien, die gesellschaftliche Kommunikation unterstützen, steuern und tragen, erstens zu begreifen, zweitens verantwortlich mit ihnen umgehen und drittens sie selbstbestimmt nutzen zu können.“ (Theunert, 2009, 200). Deswegen sieht Baacke die Medienkompetenz als einen Bestandteil von kommunikativer Kompetenz, denn Medien erweitern und verändern Kommunikationsprozesse (vgl. Ostermann, 2007, 120).

Baacke beschreibt die Medienkompetenz über vier Dimensionen, die jeweils noch einmal Unterdimensionen umfassen. Diese vier Dimensionen sind (vgl. Baacke, 1999b, 34):

1. Bestandteil von Medienkompetenz ist die Fähigkeit zur **Medienkritik**. Die Fähigkeit der Medienkritik umfasst nochmals drei Unterdimensionen (vgl. ebd.).
 - a. Problematische gesellschaftliche Prozesse sollten *analytisch* erfasst werden können (vgl. ebd.).
 - b. Jeder Mensch sollte das analytische Wissen *reflexiv* auf sich selbst und sein Handeln anwenden können (vgl. ebd.).
 - c. Das analytische Denken und der reflexive Rückbezug sollten durch eine *ethische* Dimension sozial verantwortet und abgestimmt werden (vgl. ebd.)
2. Ein weiterer Bestandteil von Medienkompetenz ist die **Medienkunde**. Diese umfasst das Wissen über die Medien und Mediensysteme und lässt sich nochmal in zwei Unterdimensionen aufteilen (vgl. ebd.):

- a. Zum einen in die *informative* Dimension, die klassisches Medienwissen umfasst, zum Beispiel welche verschiedenen Programmgenres es gibt oder was ein duales Rundfunksystem ist (vgl. ebd.).
 - b. Zum anderen in die *instrumentelle-qualifikatorische* Dimension. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, neue Geräte bedienen und sich selbstständig in die Handhabung einarbeiten zu können (vgl. ebd.).
3. Auch die **Mediennutzung** ist ein Bestandteil von Medienkompetenz. Diese muss in zweifacher Weise gelernt werden (vgl. ebd.):
- a. „*Rezeptiv, anwendend* (Programm-Nutzungscompetenz)“ (Baacke, 1999b, 34; Hervorhebung durch Autor).
 - b. *Interaktiv, anbietend*. Hiermit sind Angebote wie Tele-Shopping gemeint, bei denen der Nutzer interagieren kann (vgl. ebd.).
4. Der letzte Bestandteil von Medienkompetenz ist die der **Mediengestaltung**. Diese wird ebenfalls in zwei Unterdimensionen unterteilt (vgl. ebd.):
- a. Mediengestaltung kann *innovativ* verstanden werden, da eine Weiterentwicklung des Mediensystems möglich ist (vgl. ebd.).
 - b. Mediengestaltung ist zudem *kreativ*, zum Beispiel durch die Betonung ästhetischer Varianten (vgl. ebd.).

Die Medienkritik und die Medienkunde umfassen die Dimension der Vermittlung von Wissen über die Medien. Die Mediennutzung und die Mediengestaltung umfassen die Dimension der Zielorientierung. Hier geht es um die kompetente Anwendung von Medien (vgl. Theunert, 2007, 122). „Gelingt es einem Individuum, sich in der Medienwelt hinsichtlich dieser vier Dimensionen zurechtzufinden, besitzt es die Fähigkeit, Medien effektiv, sinnvoll rezipierend und produktiv zu nutzen“ (Ostermann, 2007, 123).

Die zentralen Dimensionen, die sich in der Weiterentwicklung des Begriffs der Medienkompetenz finden lassen, können mit den Begriffen Wissen, Bewerten und Handeln zusammengefasst werden (vgl. Theunert, 2009, 201).



Abbildung 13: Medienkompetenz (Theunert, 1999, Schorb, 2005; nach: Theunert, 2009, 201).

Die Wissensdimension bedeutet, die Medien und Techniken gesellschaftlicher Kommunikation begreifen und handhaben zu können. Hierzu gehört ein eigenständiger Gebrauch der Medien (instrumentell), die Vernetzung der Medien zu durchschauen (strukturell) und die Funktion der Medien im individuellen und gesellschaftlichen Leben zu analysieren (vgl. Theunert, 2009, 202). Diese Dimension ist mit den Dimensionen der Medienkunde und Medienutzung von Baacke vergleichbar.

Die Reflexionsdimension umfasst die Fähigkeiten, Medien kritisch sowie unter sozialer und ethischer Verantwortung für sich selbst und andere zu bewerten (vgl. ebd.). Diese Dimension ist mit der Dimension der Medienkritik von Baacke gleichzusetzen.

Die Handlungsdimension steht für den aktiven Gebrauch der Medien und dafür, sich die Artikulationsfunktion der Medien zunutze zu machen (vgl. ebd.). Diese Dimension ist mit der Mediengestaltung nach Baacke zu vergleichen.

Das Konzept der Medienkompetenz als Bestandteil kommunikativer Kompetenz verknüpft das Wissen und die Reflexion über Strukturen und Funktionen der Medienwelt mit konkreten Handhabungen und selbstbestimmten Gebrauch der Medien als Mittel der Artikulation und Partizipation „und mit der auf Wissen, kritischer Reflexion und Handlungserfahrung fußenden Orientierung in und Positionierung gegenüber der Medienwelt“ (Theunert, 2009, 202).

Es wurde dargestellt, was nötig ist, um mit Medien im Allgemeinen umgehen zu können. Die beschriebenen Dimensionen, lassen sich auch auf das Medium Fernsehen anwenden. Für den kompetenten Umgang mit dem Medium ist es notwendig zu wissen, wie ein Fernseher funktioniert, welche Programmgenres es gibt oder welche Sender zusammengehören

(Medienkunde). Es ist wichtig zu wissen, wie das Fernsehen genutzt werden kann (Mediennutzung) und zu verstehen, was das Fernsehen oder die Inhalte darin wie zum Beispiel Werbung bezwecken und dies kritisch zu hinterfragen (Medienkritik). Ebenfalls sollte Wissen darüber vorhanden sein, welche gestalterischen Mittel beim Fernsehen zum Einsatz kommen und wie Fernsehsendungen hergestellt werden (Mediengestaltung). Aufenanger et al. (1999) fasst zusammen, dass jemand der Medienkompetenz besitzt, in Medienrezeption eingeübt sein sollte. Damit ist gemeint, dass Programme ausgewählt und bewertet werden können. Zudem sollte Wissen über die Medien vorhanden sein. Außerdem sollte jemand, der medienkompetent ist, dazu in der Lage sein, einen eigenen Film oder ein eigenes Video zu produzieren, also die Medien aktiv zu nutzen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 27).

Doch welche spezifischen Kompetenzen sind nötig, um das Medium Fernsehen zu verstehen und mit diesem kompetent umzugehen? Das Fernsehverständnis bildet sich im Verlauf der Entwicklung aus und muss erlernt werden. Das Verstehen von Fernsehbildern könnte als „Filmlesefähigkeit“ beschrieben werden und meint die Kompetenz, audiovisuelle und dramaturgische Techniken zu entschlüsseln und zu deuten (vgl. Rogge, 1992, 44). Einige Fähigkeiten, die Kinder erwerben müssen, um Fernsehen zu verstehen, wurden bereits in Abschnitt 5. erwähnt, zum Beispiel das Unterscheiden von Realität und Fiktion, die Unterscheidung der verschiedenen Sendungsgenres und das Verstehen von dramaturgischen Mitteln.

Generell müssen neben den bereits erwähnten Aspekten wie zum Beispiel das Wissen darüber, wie ein Fernseher funktioniert, drei Voraussetzungen erworben werden, damit Kinder Medienangebote rezipieren können:

1. Es muss eine Entwicklung **der kommunikativen Kompetenz** stattfinden. Das bedeutet, dass sich die Fähigkeit zur symbolischen Interaktion und Kommunikation entwickeln muss. Kinder müssen lernen, dass Symbole etwas repräsentieren, damit sie sich durch Gesten, Sprache oder Bilder verständigen können (vgl. Charlton, 2007, 25)
2. Die **kognitiven Kompetenzen** müssen sich entwickeln. In Bezug auf Medien ist hier die Fähigkeit gemeint, den Sinn des Medienangebots zu verstehen. Hierzu müssen Kinder unter anderem lernen, sich in andere Menschen hineinzusetzen und wie bereits erwähnt, dazu in der Lage sein, Erzählungen zu rekonstruieren und Handlungsfolgen sowie Handlungsziele erfassen zu können (vgl. ebd.).

3. Die **emotionale Kompetenz** muss sich entwickeln. Hier ist vor allem die Fähigkeit, Themen auszuwählen, die von Interesse sind und bedrohliche Themen ablehnen zu können, von Bedeutung (vgl. ebd.).

Medienkompetenz kann nicht wie die angeborene kommunikative Kompetenz als anlagebedingt vorausgesetzt werden, hat jedoch als Teil der kommunikativen Kompetenz einen mündigen und aktiven Mediennutzer als Ziel (vgl. Ostermann, 2007, 121). „Das Erlangen von Medienkompetenz ist ein fortwährender Prozess, der sich durch die gesamte Sozialisation eines Menschen zieht.“ (Ostermann, 2007, 123). Die Ausformung von Medienkompetenz ist an die kognitive und sozial-moralische Reife sowie an die vom Alter abhängige Form der Welt- und Medienaneignung gebunden. „Medienkompetenz wird wie jedes soziale Handeln erworben und sukzessiv ausdifferenziert.“ (Theunert, 2009, 203). Dies geschieht durch ein Wechselspiel von Vorbildern und Anregungen, die die reale Umwelt bietet und den Erfahrungen, die durch das eigene Medienhandeln gesammelt werden (vgl. ebd.). Fernsehen beziehungsweise der Umgang der Medien ist demnach etwas, das erlernt werden muss.

Die Fähigkeiten, die Kinder für einen kompetenten Umgang mit Medien benötigen, eignen sich die Kinder zum einen selbstsozialisatorisch an. Aber sie müssen dabei auch von den Eltern oder durch Pädagogen unterstützt werden (vgl. Ostermann, 2007, 124). Wie Eltern ihre Kinder beim Umgang mit dem Medium Fernsehen unterstützen können und wie sie einen kompetenten Umgang mit dem Medium fördern können, wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

8. Medienerziehung – Der pädagogische Umgang mit dem Medium Fernsehen

In den vorangegangenen Abschnitten wurde gezeigt, wie Kinder im Vor- und Grundschulalter das Fernsehen verstehen, wie Kinder mit Fernseherlebnissen umgehen und welche negativen Effekte, aber auch welchen positiven Nutzen das Fernsehen haben kann. Um sinnvoll mit dem Medium Fernsehen umzugehen, brauchen Kinder Medienkompetenz sowie fernsehbezogene Fähigkeiten. Wie im Abschnitt zuvor erläutert, brauchen Kinder beim Erwerben von Medienkompetenz Unterstützung durch die Eltern. In diesem Abschnitt wird zunächst kurz erläutert, was Medienerziehung ist, bevor im spezifischen darauf eingegangen wird, wie Eltern ihre Kinder beim Umgang mit dem Medium Fernsehen unterstützen und so negative Effekte ver-

mieden werden können. Im Anschluss daran werden einige medienpädagogische Projekte vorgestellt, die Eltern dabei unterstützen sollen, ihren Kindern Medienkompetenz und den Umgang mit dem Fernsehen zu vermitteln.

8.1 Medienerziehung

Die Medienerziehung hat das pädagogische Ziel, „den Menschen zu einem kritischen, reflektierenden und bewertenden Umgang mit den bzw. zur Aneignung der Medien zu befähigen.“ (Schorb, 2009, 187). Die Medienerziehung ist somit mit drei Aufgabenbereichen konfrontiert, deren Bewältigung die Aneignung spezifischer Medienkompetenzen benötigt (vgl. Spanhel, 2006, 195ff.; nach: Spanhel, 2009, 193).

Die erste Aufgabe der Medienerziehung ist es, den Menschen zu befähigen, mit Hilfe verschiedener Medien, soziale Beziehungen zu knüpfen und zu gestalten. Dafür müssen die Beziehungsbotschaften der Medien entschlüsselt werden können und soziale, sprachliche und kommunikative Kompetenzen gefördert werden. Die zweite Aufgabe der Medienerziehung ist es, den Menschen zur Herstellung persönlicher Erlebniswelten zu befähigen und zur Weiterentwicklung seiner sozialen und personalen Identität beizutragen. Die Medienerziehung muss hier eine kritische Auseinandersetzung mit den Wertgrundlagen der gezeigten Rollen- und Verhaltensbilder ermöglichen (vgl. Spanhel, 2006, 191ff.; nach: Spanhel, 2009, 193). Drittens muss die Medienerziehung mediale Erfahrungs- und Handlungsräume schaffen, die es Lernenden ermöglicht sich kritisch mit unterschiedlichen Wertvorstellungen auseinanderzusetzen, damit eigene Wertvorstellungen und Überzeugungen entwickelt werden können (vgl. Spanhel, 2009, 193).

Kinder sowie Erwachsene sollten „eine kritische Distanz zu den Medien und eine Verantwortungshaltung im Umgang mit ihnen aufbauen.“ (Spanhel, 2009, 194). Dies ist oft ein lebenslanger Prozess. Generell sollte sich die Medienerziehung an folgenden Zielen ausrichten (vgl. ebd.):

- an der Aneignung von Medienkompetenz
- an der Wissensvermittlung über die individuellen, gesellschaftlichen und sozialen Funktionen der Medien sowie über die Wirkungsweisen und die Möglichkeiten oder Probleme, die durch die Medien entstehen können

- an der Verständigung über die verschiedenen Zeichensysteme und Konstruktionen von Wirklichkeit der Medien
- an der Bewusstmachung, dass Medienangebote Wertorientierungen vermitteln, die anhand der eigenen Präferenzordnung analysiert und beurteilt werden müssen
- an der Gestaltung von multimedialen Lern- und Erfahrungsräumen (vgl. ebd.).

Die Medienerziehung ist primär die Aufgabe der Eltern. Diese fühlen sich jedoch verunsichert und geben häufig zu wenig Hilfe bei der Verarbeitung von schwierigen Medieneindrücken. Dadurch können problematische Medienpräferenzen und Medienhandlungsmuster entstehen. Deswegen sollte sich die Medienerziehung am Prinzip einer verständnisvollen und regelmäßigen Begleitung des Medienhandelns der Kinder ausrichten (vgl. Spanhel, 2006, 132ff, 151f.; nach: Spanhel, 2009, 194). Wie Eltern ihre Kinder unterstützen und die Medienkompetenz fördern können, wird im folgenden Abschnitt näher beschrieben.

8.2 Tipps für Eltern – Begleitung des kindlichen Fernsehgebrauchs

Kinder sind heutzutage schon von klein auf fernseherfahren. Wenn die Kinder bei diesen frühen Erfahrungen Unterstützung bekommen und dabei lernen, diese für ihr Aufwachsen produktiv zu nutzen, dann können sie vom Fernsehen profitieren. Deswegen sollten Eltern darauf achten, dass die Erfahrungen, die kleine Kinder mit den Medien machen, in Medienkompetenzen umgewandelt werden. Dies führt dazu, dass die Kinder zunehmend selbst über ihre Mediennutzung entscheiden können (Aufenanger et al, 1999, 14f.). Generell sollte nach Ostermann (2007) die Medienkompetenzförderung immer in Relation zum Alter des Kindes und unter der Berücksichtigung der von Neuß (2000) formulierten Fragen unterstützt werden (vgl. Neuß 2000; nach: Ostermann, 2007, 125):

- Welche Fähigkeiten sollte ein Nutzer in einem bestimmten Alter haben, damit das Medium oder Teile von diesem kompetent genutzt werden können?
- Welche Probleme können sich aus der Nutzung des Mediums in einer bestimmten Altersstufe ergeben?
- Wie kann eine Kompetenzförderung in diesem Bereich gestaltet werden? (vgl. Neuß 2000; nach: Ostermann, 2007, 125).

In der Literatur und im Internet auf Seiten wie „flimmo.de“, lassen sich viele Tipps für Eltern finden, wie sie ihre Kinder beim Fernsehen unterstützen und wie sie mit dem Medium Fern-

sehen in der Familie sinnvoll umgehen können. Im Folgenden werden diese Ratschläge näher vorgestellt und ein Bezug zu den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit hergestellt.

8.2.1 Fernsehregeln und Tipps zur Umsetzung

Es wird empfohlen, dass Eltern mit ihren Kindern Regeln hinsichtlich des Fernsehgebrauchs vereinbaren sollten (vgl. Gurt, [2013]; Hopf, 2006; 174; Nieswiodek-Martin, 2006, 18; Projektbüro „Schau hin!“, [2013]). Diese Regeln können beinhalten, wie lange, wann und welche Sendungen sich die Kinder ansehen dürfen (vgl. Projektbüro „Schau hin!“). Wie bereits in Abschnitt 6.1 erwähnt, kann zu viel Fernsehen zu negativen Effekten führen. Wie lange ein Kind fernsehen sollte, ist von seinem Alter abhängig (vgl. Jong, 2003, 21). Diese Altersgrenzen sind zwar formal, jedoch können sie eine Orientierung bieten, denn Vorschulkinder haben, wie in Abschnitt 5.3 gezeigt wurde, andere Verarbeitungskapazitäten und ein anderes Fernsehverständnis als Grundschul Kinder (vgl. Aufenanger et al., 1999, 30).

Im Alter von drei bis fünf Jahren wird empfohlen, dass Kinder höchstens eine halbe Stunde am Tag fernsehen sollten (vgl. Jong, 2003, 21; Nieswiodek-Martin, 2006, 32; Projektbüro „Schau hin!“, [2013]; Röllecke et al., 2011, 56). Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren sollten höchstens 45 Minuten täglich fernsehen, von acht bis zehn Jahren höchstens eine Stunde und Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren höchstens 90 Minuten täglich (vgl. Jong, 2003, 21f.). Nieswiodek-Martin (2006) nimmt eine weniger genaue Altersunterteilung vor und empfiehlt für Kinder im Grundschulalter 30 Minuten bis eine Stunde Fernsehen (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 41). Röllecke et al. (2011) empfehlen für Kinder im Alter von sechs bis neun Jahren 45 Minuten und für Kinder ab zehn Jahren 60 Minuten (vgl. Röllecke et al., 2011, 56). Auf der Seite von „Schau hin!“ wird im Alter von sechs bis neun Jahren empfohlen, dass die Kinder fünf Stunden pro Woche fernsehen können. Hier wird keine tägliche Zeitangabe gemacht. Im Alter von zehn bis dreizehn Jahren wird empfohlen, den Kindern immer mehr eigene Verantwortung zu übertragen, indem sie entscheiden wie lange sie fernsehen. Allerdings sollten die Eltern darauf achten, dass die Kinder nicht zu lange fernsehen und auch was sie sehen (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2013]).

Hinsichtlich der Nutzungsdauer des Fernsehens fallen die Empfehlungen von Millner (1996) besonders auf, da diese von den oben dargestellten Zeiten stark abweicht. Auch er ist der Meinung, dass Kinder bis drei Jahre nicht fernsehen sollten. Jedoch ist er der Auffassung, dass Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren nur ausnahmsweise oder gar nicht fernsehen sollten.

Für Kinder im Alter von sechs bis neun Jahren empfiehlt er höchstens 30 Minuten fernsehen und das nicht regelmäßig. Im Alter von neun bis zwölf Jahren sollten Kinder maximal eine

Stunde täglich fernsehen, jedoch auch nicht

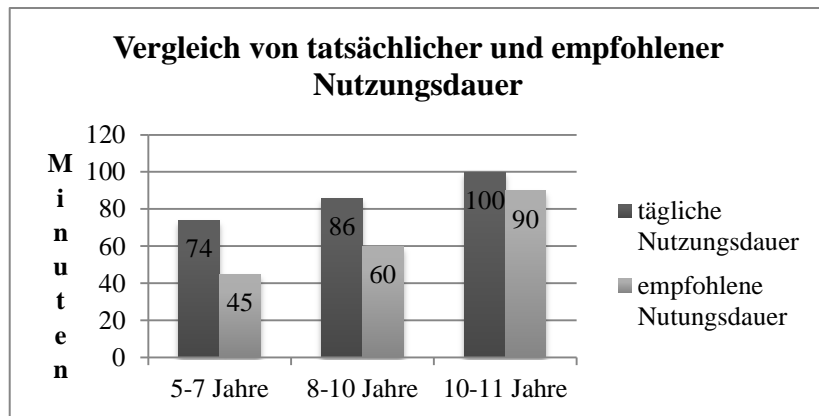


Abbildung 14: Vergleich von tatsächlicher und empfohlener Nutzungsdauer (Kollross, S., 2013; Datenquelle: mpfs, KIM-Studie, 2012, 62f.; Jong, 2003, 21f.).

regelmäßig (vgl. Millner, 1993, 143). Spitzer (2011) plädiert ebenfalls dafür, dass Kinder möglichst wenig fernsehen, da das Auftreten negativer Effekte dosisabhängig ist (vgl. Spitzer, 2011, 252).

Die Fernsehzeiten können nach Jong (2003) jedoch flexibel genutzt werden. Falls an einem Tag kein Fernsehen geschaut wurde, kann die Zeit auf einen anderen Tag übertragen werden. Dennoch ist es wichtig eine tägliche oder wöchentliche Höchstmarke zu vereinbaren. Außerdem können auch Ausnahmen für zum Beispiel besondere sportliche Ereignisse wie die Fußball Weltmeisterschaft gemacht werden (vgl. Jong, 2003, 21f.)

Bei einem Vergleich mit den Daten zur Nutzungsdauer aus Abschnitt 4.1 zeigt sich, dass die tatsächliche tägliche Nutzung die empfohlene Nutzungsdauer nach Jong (2003) übersteigt. Die empfohlene Nutzungsdauer nach Jong (2003) wurde ausgewählt, da sie die genaueste Altersdifferenzierung durchführt. Der Altersbereich der Drei- bis Fünfjährigen wird in der KIM-Studie (2012) nicht spezifisch betrachtet, deswegen lässt sich hier keine genaue Aussage treffen. Aus diesem Ergebnis lässt sich schließen, dass entweder der Großteil der Kinder zu lange fernsieht oder die empfohlene Nutzungsdauer unrealistisch ist.

Generell ist es hilfreich die Fernsehzeiten zu dokumentieren und festzulegen, wie lange sie fernsehen dürfen (vgl. Jong, 2003, 21). Dabei sollte beachtet werden, dass wie oft jemand fernsieht, auch von den Gewohnheiten in der Familie abhängt. Die Zeiten haben sich verändert und somit sind heute Medien selbstverständlicher als früher. Dies wirkt sich ebenfalls auf das Fernsehverhalten aus und die Kinder sehen heutzutage mehr fern als ihre Eltern früher (vgl. Aufenanger et al., 1999, 30f).

Doch wann sehen Kinder zu viel Fernsehen? Die Kinder sehen zu viel fern, wenn (vgl. Aufenanger et al., 1999, 31f.):

- Sie hysterisch werden, wenn der Fernseher ausgemacht wird.
- Sie alles andere um sich herum vergessen und unzufrieden sind, wenn der Fernseher läuft.
- Kinder nicht mehr spielen, sondern nur noch fernsehen wollen.
- Das echte Leben langweilig ist.

Wenn die Kinder nach dem Fernsehen zappelig und unausgeglichen sind, kann es sein, dass sie zu lange ferngesehen haben (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 41). Sind die Fernsehzeiten der Kinder besonders hoch, sollten Eltern ihre Kinder begründen lassen, wieso sie fernsehen. Können die Kinder hierauf keine Antwort geben, sehen sie häufig aus Langeweile fern. Dies deckt sich auch mit den Daten der KIM-Studie (2010), da dort 43% der Kinder angeben aus Langeweile fernzusehen (Abschnitt 4.1). In solchen Situationen ist es ratsam das Fernsehen zu verbieten. Oft kommt es dann dazu, dass sich die Kinder, aufgrund des Fernsehverbots, neue Spiele ausdenken. Haben sich die Kinder jedoch daran gewöhnt fernzusehen, wenn ihnen langweilig ist, fällt es ihnen zunehmend schwerer sich in solchen Situationen etwas auszudenken und sie lernen nicht Langeweile auszuhalten. Zudem kostet Fernsehen meist viel Zeit, denn ist der Fernseher angeschaltet, wird oft länger geschaut als beabsichtigt war. Hier sollten Eltern für alternative Freizeitgestaltungen sorgen, um die Fernsehzeit ihrer Kinder zu reduzieren (vgl. Jong, 2003, 17ff.). Röllecke et al. (2011) definieren zu viel Fernsehen als mehr als zwei Stunden am Tag und sind ebenfalls der Ansicht, dass Eltern hier nach Alternativen suchen sollten (vgl. Röllecke et al., 2011, 57). Auch die Gesamtmedienzeit der Kinder ist zu beachten. Hat ein Kind im Vorschulalter schon 30 Minuten ferngesehen, sollte es nicht noch 30 Minuten am Computer sitzen (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 33).

Neben der Dauer sollte auch festgelegt werden, was die Kinder sehen dürfen. Generell ist es wichtig, Inhalte auszuwählen, die die Kinder nicht überfordern oder verunsichern. Auch wenn Kinder im Grundschulalter schon ein größeres Fernsehverständnis haben, sollten Eltern darauf achten, was die Kinder schauen und gegebenenfalls eingreifen (vgl. Gurt, [2013]). Auch Spitzer (2011) ist der Auffassung, dass es wichtig ist, was Kinder schauen, da die Inhalte entscheidend dafür sind, ob negative Effekte verursacht werden (vgl. Spitzer, 2011, 282).

Was die Kinder schauen muss nicht immer den Eltern gefallen, jedoch ist es wichtig, dass die Inhalte kindgerecht sind. Eine Abwechslung von spannenden und entspannenden Momenten

sowie ein Happy-End sind Kennzeichen für einen kindgerechten Inhalt (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2013]). Das Wissen darum, dass alles gut ausgeht ist wichtig, damit die Kinder Angstlust (6.2.3) empfinden können. Ansonsten können Ängste entstehen. Zudem sollten die Sendungen manchmal spannend, unterhaltend aber auch informativ sein und sich mit Themen auseinandersetzen, die die Kinder verstehen können (vgl. Aufenanger et al., 1999, 38). Ungeeignet sind Inhalte, die realistische Gewaltdarstellungen zeigen, da diese Ängste auslösen können. Auch Werbung ist für Kinder eher ungeeignet, da vor allem Vorschulkinder noch nicht in der Lage sind diese zu verstehen (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Was Eltern tun können, um mit Werbung und gewalttätigen Inhalten umzugehen, wird in Abschnitt 8.2.5 näher beschrieben.

Die Auswahl der Sendungen ist auch wichtig, damit die Kinder nicht „zappen“, da hier viele optische und akustische Bruchstücke auf die Kinder einwirken, die diese schwieriger verarbeiten können. Deswegen ist es hilfreich, wenn vor allem Vor- und Grundschulkindern lernen, Sendungen gezielt auszuwählen. Diesen Sendungen folgen die Kinder dann auch aufmerksam und sie können sich auf die Sendungen freuen. Eltern können zum Beispiel am Anfang jeder Woche gemeinsam mit den Kindern auswählen, was diese sehen möchten und dürfen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 37). Zur Hilfe kann ein Fernsehstundenplan erstellt werden. In diesen können die Sendungen eingetragen werden, die gemeinsam ausgesucht wurden (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Die Daten in Abschnitt 4.1 haben jedoch gezeigt, dass Kinder den Fernseher häufig ohne bestimmten Grund einschalten. Nur Vorschulkinder sehen zielgerichtet fern und schalten meist zu einer bestimmten Sendung ein.

Generell ist es wichtig, dass Eltern auf Altersfreigaben und Sendezeiten achten, da diese eine Orientierung bieten, ob die Inhalte geeignet sind. Filme und Sendungen, die Kinder womöglich nicht verarbeiten können, sollten für die Kinder unzugänglich gemacht werden (vgl. Röllecke et al., 2011, 57). Um zu bewerten, ob eine Sendung geeignet ist oder nicht, ist es notwendig, dass die Eltern sich die Sendungen ihrer Kinder anschauen. Dies ist auch hilfreich, um mit den Kindern über die Sendungen zu reden (8.2.2).

Viele Eltern sind der Auffassung, dass das Kinderprogramm ihren Kindern nicht schadet. Aber selbst die Inhalte des Kinderprogrammes sind kritisch zu betrachten (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 41). Bei der Auswahl von geeigneten Sendungen können nicht nur Altersfreigaben oder Sendezeiten Orientierung bieten. Auch Internetseiten wie „flimmo.de“ bewerten Fernsehinhalte hinsichtlich ihrer Eignung für Kinder. FLIMMO wird in Abschnitt 8.3 als spezielles medienpädagogisches Projekt zur Unterstützung der Eltern vorgestellt.

Ein Vergleich der Daten zu den Fernsehzeiten aus Abschnitt 4.1. und der Programmnutzung aus Abschnitt 4.2 zeigt, dass Kinder im Vorschulalter überwiegend die Sender KI.KA und Super RTL sehen, die sich auf das Kinderprogramm spezialisiert haben. Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren sehen auch noch häufig KI.KA und Super RTL, aber auch Sender wie RTL und ProSieben, die nicht unbedingt Sendungen zeigen, die auf die Bedürfnisse der Kinder ausgelegt und für diese geeignet sind. Jedoch ist es positiv, dass Vorschulkinder überwiegend Kinder- und Zeichentricksendungen sehen wie zum Beispiel Bob der Baumeister und die Sesamstraße. Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren sehen ebenfalls viele Kinder- und Zeichentricksendungen, ebenso werden Sitcoms und andere Formate in dieser Altersgruppe immer häufiger konsumiert, bei denen überprüft werden muss, ob diese für Kinder geeignet sind.

Es wurde dargestellt, dass auch die Sendezeiten darüber Auskunft geben, ob eine Sendung für Kinder geeignet ist. In Abschnitt 4.1 wurde gezeigt, dass bereits Kinder im Vorschulalter bis 20 Uhr fernsehen. Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren sehen vor allem an den Wochenenden häufig bis 22 Uhr fern. Ab zehn Jahren liegt die Hauptfernsehzeit der Kinder zwischen 19.30 und 21.30 Uhr. Die Inhalte, die zu dieser Zeit ausgestrahlt werden, sind jedoch nicht unbedingt für Kinder geeignet, vor allem wenn sie Sender wie RTL und Pro Sieben konsumieren, denen es am Wochenende darum geht Erwachsene zu unterhalten. Auf manchen Sendern werden jedoch familienfreundliche Inhalte ausgestrahlt.

Damit Kinder sich an die Vereinbarungen halten, die sie mit den Eltern hinsichtlich der Fernsehnutzung getroffen haben, können Eltern mit ihren Kindern einen Mediennutzungsvertrag beschließen, in dem die Fernsehzeiten, die Fernsehdauer und die Sendungen und Programme festgelegt sind, die die Kinder sehen dürfen. In diesem sollte ebenfalls geregelt werden, welche Konsequenzen es hat, wenn der Vertrag nicht eingehalten wird (vgl. Jong, 2003, 105f.).

8.2.2 Gemeinsam fernsehen/ Reden über das Fernsehen

Es wird empfohlen, dass Eltern so oft wie möglich gemeinsam mit ihrem Kind fernsehen (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 18; Millner, 1996, 143; Rogge, 1992, 148; Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Besonders Vor- und Grundschulkindern benötigen die Aufmerksamkeit und Begleitung durch die Eltern (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Millner (1996) ist der Auffassung, dass vor allem Kinder in den ersten sechs Lebensjahren nicht alleine fernsehen sollten, denn häufig haben Kinder Fragen beim Fernsehen und brauchen die Unterstützung der

Eltern bei deren Beantwortung sowie zur Verarbeitung der Inhalte (vgl. Millner, 1996, 143f.). Bei älteren Kindern reicht es aus, wenn die Eltern gelegentlich mitschauen und sich für die Fernsehinteressen ihrer Kinder interessieren (vgl. Röllecke et al., 2011, 56). Bekannte Formate, die die Kinder gut verkräften, können Kinder gelegentlich auch alleine sehen (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Jedoch brauchen Vor- und Grundschul Kinder vor allem bei Nachrichtensendungen die Begleitung der Eltern, damit diese darauf achten können, wie die Kinder mit den Eindrücken umgehen und ob sie bei den Kindern Angst auslösen (vgl. Aufenanger et al, 1999, 24). Eltern können auch gezielt Gelegenheiten schaffen, bei denen gemeinsam Familienfilme angeschaut werden. Dies fördert die Gemeinschaft und unterstützt den Austausch innerhalb der Familie über das Fernsehen (vgl. Röllecke et al., 2011, 56). Projekte wie der Elternticker (8.3.2) unterstützen Eltern dabei, das gemeinsame Fernsehen zu gestalten und helfen ihnen, die Fernsehrezeption ihrer Kinder zu unterstützen.

Bei einem Vergleich der Daten aus Abschnitt 4.3 hinsichtlich der gemeinsamen Fernsehnutzung zeigt sich, dass 71% der Eltern zumindest mehrmals pro Woche mit ihrem Kind gemeinsam fernsehen. Bei den Drei- bis Fünfjährigen sehen 69% der Eltern und bei den Sechs- bis Elfjährigen 80% täglich bis mehrmals die Woche mit den Kindern fern. Jedoch nur 27% sehen täglich mit ihren Kindern fern. Diese Zahlen sind vergleichsweise gering, wenn betrachtet wird, dass das Fernsehen von 79% der Kinder fast täglich genutzt wird (4.1). Generell geben die Kinder an, dass sie das Medium Fernsehen eher alleine nutzen (44%). An zweiter Stelle steht die Nutzung gemeinsam mit den Eltern (29%). Die vorangegangenen Abschnitte (5. und 6.) haben gezeigt, dass es wichtig ist, dass die Kinder beim Fernsehen von den Eltern unterstützt werden, da sie die Inhalte nur teilweise verstehen und häufig schwer verarbeiten können. Doch die Daten der KIM-Studie (2012) und der FIM-Studie (2011) zeigen, dass die Kinder zu häufig alleine fernsehen. Vor allem Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren, sehen seltener mit den Eltern fern als Kinder im Grundschulalter, obwohl 84% der Vorschulkinder das Medium täglich bis mehrmals die Woche nutzen. Generell ist jedoch eine positive Entwicklung zu erkennen, da die Kinder im Jahr 2010 weniger alleine ferngesehen haben als im Jahr 2008. Wenn die Eltern mit den Kindern fernsehen, sehen sie häufig den KI.KA oder RTL. Die gemeinsame Hauptfernsehzeit ist der Vorabend. Hier ist anzumerken, dass auch bei der gemeinsamen Fernsehnutzung die Auswahl von geeigneten und kindgerechten Inhalten wichtig ist.

Des Weiteren ist es notwendig so viel wie möglich über die Inhalte, die im Fernsehen gesehen werden, zu sprechen. Hopf (2006) sieht das Sprechen über das im Fernsehen Gesehene sogar

als zentrale Empfehlung der familiären Medienerziehung an (vgl. Hopf, 2006, 172). Kinder wollen beim Fernsehen nicht gestört werden, aber es gibt immer wieder Situationen, in denen die Kinder etwas erklärt bekommen müssen, damit sie die Handlung verstehen. Kinder brauchen die Möglichkeit ihre Meinung zu dem Gesehenen zu äußern, um sich beispielsweise abzusichern, ob ihre Eltern eine ähnliche Meinung haben. Es muss jedoch nicht immer stundenlang über das Fernsehen gesprochen werden. Dennoch gibt es Themen, über die gesprochen werden sollte. Diskussionsanstöße könnten sein (vgl. Aufenanger et al., 1999, 40f.):

- Fragen nach Gewalt oder gewalttätigem Verhalten: Wie ist die Gewalt zu bewerten?
- Fragen nach Liebe: Was hat mich bewegt, irritiert, abgestoßen?
- Fragen zur Darstellung von Freundschaft und Zusammengehörigkeit
- Fragen nach Charakteren: Gab es ambivalente Figuren?

Generell können und sollten die Themen einer Sendung dazu genutzt werden, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und problematische Inhalte zu besprechen (vgl. Jong, 2003, 93). Es ist wichtig, dass Eltern auf die Signale ihres Kindes beim Fernsehen achten, darauf eingehen und mit ihnen über die Erlebnisse sprechen (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Es ist dabei zu beachten, dass Gespräche nach dem Fernsehen nicht erzwungen werden und auf Drohungen oder Moralisierungen verzichtet wird (vgl. Rogge, 1992, 81; 148).

Voraussetzung, um mit den Kindern über die Inhalte zu reden, ist jedoch, dass sie die Sendung gemeinsam mit ihren Kindern gesehen haben. Deswegen ist es wichtig, dass Eltern Sendungen nicht von vorneherein ablehnen, sondern lieber die Sendung kommentarlos gemeinsam mit den Kindern anschauen, damit später über die Sendung geredet werden kann. Eltern können ihre Kinder fragen, was ihnen an der Sendung gefällt und den Kindern sachlich erklären, was ihnen nicht gefällt und dies begründen. Dadurch können die Kinder die Ansichten der Eltern besser akzeptieren und verstehen (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 18). Wenn darüber gesprochen wird, was jemanden warum gefallen hat und was nicht, kann dies zudem die Kritikfähigkeit fördern. Generell sollten die Empfindungen und Meinungen der Kinder respektiert werden (vgl. Röllecke et al., 2011, 56). Trotzdem sollten Inhalte, die nicht für Kinder geeignet sind, verboten und zum Beispiel altersgerechte Kindersendungen gemeinsam ausgesucht werden (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Grundsätzlich ist es von Bedeutung, sich ständig mit den Kindern über die Medien auszutauschen. Hierbei sind nicht nur negative, sondern auch positive Medienerlebnisse zu berücksichtigen (vgl. Röllecke et al., 2011, 57).

Werden die Daten aus Abschnitt 4.3 hinsichtlich des Sprechens über das Medium Fernsehen oder beim Fernsehen betrachtet zeigt sich, dass das Fernsehen von nur 5% der Eltern als Gesprächsthema angegeben werden. Bei der Befragung der Eltern nach Medienthemen über die sie mit ihrem Kind reden ist das Fernsehen jedoch an erster Stelle. 58% geben an regelmäßig mit ihrem Kind über das Fernsehen zu reden und auch die Kinder geben an, mehrmals pro Woche mit jemanden über das Fernsehen und dessen Inhalte zu reden. Des Weiteren zeigt sich, dass Eltern selten oder fast nie mit ihren Kindern beim Fernsehen reden. Dadurch erhalten die Kinder jedoch keine Unterstützung bei der Verarbeitung der Inhalte. Diese benötigen sie aber, damit zum Beispiel keine negativen Effekte, wie in Abschnitt 6.1 dargestellt, entstehen und weil sie die Fernsehinhalte teilweise noch nicht verstehen (5.3 und 5.4).

Neben dem Aufstellen von Fernsehregeln hinsichtlich des Gebrauchs und dem gemeinsamen Fernsehen und Reden über die Fernsehinhalte gibt es noch weitere Dinge, die Eltern tun können und wissen sollten, um ihre Kinder beim Umgang mit dem Medium Fernsehen zu unterstützen. Diese werden im Folgenden dargestellt.

8.2.3 Was Eltern tun und wissen sollten

In Abschnitt 5. wurde darauf eingegangen, wie Kinder im Vor- und Grundschulalter das Fernsehen verstehen und wie sie es verarbeiten. Es ist ratsam, Kindern Möglichkeiten zu geben das Gesehene im eigenen Spiel umzusetzen, um so die Inhalte zu verarbeiten (vgl. Jong, 2003, 107). Auch das Reden nach dem Fernsehen hilft dabei Unbegreifliches zu verstehen und die Inhalte zu verarbeiten (vgl. Rogge, 1992, 80). Deswegen brauchen Eltern nicht irritiert zu sein, wenn Kinder beim Fernsehen umherlaufen oder sprechen (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 33). Diese Besonderheiten vom kindlichen Fernsehverständnis und der Verarbeitung von Fernseherlebnissen sollten pädagogische Handlungsmuster und Erziehungsziele aufgreifen und unterstützen. Dies bedeutet, dass sich die Kinder nicht völlig selbstständig mit den Techniken und dramaturgischen Mitteln des Fernsehens beschäftigen, sondern der Vermittlungsprozess hinsichtlich fernsehbezogener Kompetenzen mit direkten Erfahrungsmöglichkeiten einhergeht. Damit ist gemeint, dass die Eltern die Verarbeitung der Fernsehinhalte und das Fernsehverständnis aktiv, zum Beispiel durch die Förderung des Spiels nach dem Fernsehen, unterstützen können. Werden die kindlichen Wahrnehmungsbesonderheiten unterschätzt, kann dies den Entwicklungsprozess des Kindes behindern. Zudem

ist es ratsam die kindlichen Verarbeitungsformen der Kinder nicht zu unterbinden. Häufig machen Eltern den Fehler, dass sie ihre Kinder zum Stillsitzen beim Fernsehen ermahnen. Doch die Kinder benötigen die Bewegung, um Spannungen abzubauen (vgl. Rogge, 80f.; 148). Durch die Unterbindung der Verarbeitungsformen können, die in Abschnitt 6.1 dargestellten, negativen Effekte entstehen.

Des Weiteren ist es für Eltern relevant zu wissen, dass Kinder Zeit und Raum brauchen, um Fernsehinhalte zu verarbeiten. Wie lange ist von Kind zu Kind unterschiedlich und hängt davon ab, wie stark die Fernsehinhalte sie emotional berührt haben. Jedoch ist es auch wichtig, dass die Eltern nicht ständig den „Beschützer“ spielen und beim Fernsehen eingreifen. Die Eltern sollten dann in Aktion treten, wenn die Gefahr besteht, dass das Kind von den Inhalten überfordert wird (vgl. Rogge, 1992, 80f.; 148). Damit die Kinder nicht überfordert werden, ist es wichtig, dass sie kindgerechte Fernsehinhalte nutzen, die auf das spezifische Fernsehverständnis von Kindern eingehen (vgl. Gurt, [2013]). Gerät das Kind trotzdem an problematische Inhalte, ist es wichtig, dass Eltern Möglichkeiten schaffen, in denen Kinder darüber berichten oder sich ausdrücken können. Dies kann zum Beispiel durch Rollenspiele, Malen, Basteln oder durch das Drehen eines Videos geschehen. Älteren Kindern hilft es oft über das Geschehene zu reden, damit sie es besser einordnen können (vgl. Röllecke et al., 2001, 57). Zudem empfiehlt Jong (2003) den Eltern ihre Kinder nach 19 Uhr und Kinder unter sieben Jahren nach 18 Uhr nicht mehr fernsehen zu lassen, denn nach den Sendungen brauchen die Kinder noch Zeit, um die Inhalte zu verarbeiten (vgl. Jong, 2003, 37).

Es ist wichtig, dass Eltern stets ein Vorbild für ihre Kinder sind (vgl. Gurt, [2013]; Hopf, 2006, 175; Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Ihre eigene Vorbildfunktion sowie die von anderen Bezugspersonen sind nicht zu unterschätzen. Wenn das Fernsehen bei den Eltern der Mittelpunkt des Familienlebens ist und den Kindern keine Alternativen zum Fernsehkonsum geboten werden, führt dies dazu, dass auch den Kindern das Medium wichtig ist (vgl. Gurt, [2013]). Eltern sollen daher ihr eigenes Fernsehverhalten überdenken. Wird viel gezappt oder läuft der Fernseher ständig nebenbei? Eltern sollten darauf achten den Fernseher ebenfalls möglichst nur zu bestimmten Sendungen einzuschalten (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]), denn Kinder erfassen auch ohne Worte, welchen Stellenwert das Fernsehen für die Eltern hat (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 19). Um das eigene Fernsehverhalten kritisch zu betrachten, könnten Eltern zum Beispiel ein Fernsehstagebuch führen, in dem sie notieren, was, wann und wie lange sie etwas im Fernsehen sehen und ob Kinder im Raum sind. Am

Ende der Woche kann dann überlegt werden, inwieweit das eigene Fernsehverhalten, das der Kinder beeinflusst (vgl. Aufenanger et al., 1999, 29).

Auch hinsichtlich des Themas Gewalt sollten Eltern ein Vorbild sein und den Kindern Konfliktlösungen anbieten und vorleben, die nichts mit Gewalt zu tun haben. Wird ein Kind trotzdem zunehmend gewalttätig oder spielt überwiegend gewalttätige Szenen nach, kann dies ein Hilferuf des Kindes sein und es kann nach Zuwendung, Aufmerksamkeit und Liebe verlangen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 45). Eltern müssen hierbei herausfinden, welche Ursachen das Verhalten des Kindes hat. Zudem sollten Eltern ihre Kinder immer dabei unterstützen das Medium Fernsehen kritisch und selbstständig zu nutzen und den Kindern zum Beispiel dabei helfen, Werbung und Programm voneinander zu trennen und mit ihnen über Gewaltdarstellungen sprechen (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]).

Wie in Abschnitt 6.2.2 erwähnt, suchen Kinder Identifikations- und Orientierungsmöglichkeiten im Fernsehen. Falls ein problematisches Welt- und Menschenbild aus dem Fernsehen jedoch übernommen wird und Überhand nimmt, muss dem in der realen Welt mit echten Vorbildern und Orientierungsangeboten entgegengesteuert werden (vgl. Gurt, [2013]). Auch Eltern können hier wieder eine Vorbildfunktion einnehmen.

Mit zunehmendem Alter orientieren sich Kinder verstärkt an Freunden und Freundinnen. Deswegen ist es von Vorteil, wenn sich Eltern mit anderen Eltern über Themen wie Fernsehkonsum, Werbung oder Gewaltdarstellungen austauschen (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]).

Zudem ist es wichtig, dem Kind Alternativen zum Fernsehen zu bieten, denn selbst das Kinderprogramm sollte nicht unbegrenzt laufen (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Eltern sollten darauf achten, dass das Fernsehen nicht die einzige gemeinsame Familienaktivität ist und dass die Kinder auch noch Zeit für Sport, Spiele, Freunde und Freundinnen haben. Eltern können zum Beispiel Familienaktivitäten ohne Fernseher planen, denn Kinder brauchen Bewegung und die Möglichkeiten dazu (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 19; 33; 42). Außerdem ist darauf zu achten, dass Kinder genügend Sinneswahrnehmungen im realen Leben haben und ihren Körper in realen Situationen erfahren und kennenlernen können (vgl. Jong, 2003, 42; 111f.).

Des Weiteren sollten Eltern ihrem Kind viele Möglichkeiten bieten Dinge selbst auszuprobieren und ihr Kind dabei unterstützen (vgl. Jong, 2003, 62). Denn wie in Abschnitt 6.2.1 dargestellt, lernen Kinder am besten aus dem Fernsehen, wenn sie dabei von den Eltern unter-

stützt werden und Bezüge zur Realität knüpfen können. Deswegen ist es sinnvoll, die Medien nicht nur passiv, sondern auch aktiv zu nutzen und Kinder für Fragen, die durch eine Sendung aufkommen, eigenständig nach Antworten suchen zu lassen (vgl. Jong, 2003, 62f.).

Hopf (2006) empfiehlt den Eltern zudem, darauf zu achten, dass die Hausaufgaben vor dem Fernsehen erledigt werden und vor der Schule und während dem Essen der Fernseher ausgeschaltet bleibt. Auch medienfreie Tage hält er für sinnvoll (vgl. Hopf, 2006, 174).

Das Medium Fernsehen wird von Kindern, wie in Abschnitt 6.2.1 dargestellt wurde, unter anderem dazu genutzt, um zu lernen und sich zu informieren. Aber Kinder nutzen das Fernsehen auch, um abzuschalten, sich zu unterhalten oder um eine eigene Fantasiewelt zu entwickeln. Deswegen sollten Eltern kein schlechtes Gewissen haben, wenn die Kinder nicht immer „pädagogisch wertvolle“ Sendungen schauen oder es generell fernsieht, anstatt mit anderen Kindern zu spielen. Dennoch sollten Eltern immer darauf achten, dass das Kind auch Zeit für Spiele, Sport und Freunde hat. Das Fernsehen sollte nicht grundsätzlich verboten werden. Kinder müssen lernen, sich in einer durch Medien geprägten Welt zurechtzufinden. Generell ist es wichtig das richtige Maß zu finden. Das Fernsehen sollte nicht abgelehnt werden, dennoch sollte darauf geachtet werden was und wie viel das Kind fernsieht (vgl. Projektbüro „Schau hin!“, [2003]). Denn wird das Fernsehen sinnvoll eingesetzt kann dies, wie in Abschnitt 6.2 dargestellt wurde, durchaus einen positiven Nutzen haben.

8.2.4 Was vermieden werden sollte

Es gibt Dinge, die Eltern vermeiden sollten. Das Fernsehen ist kein Erziehungsmittel und sollte weder zur Strafe noch zur Belohnung eingesetzt werden (vgl. Aufenanger et al, 1999, 35; Gurt, [2013], Nieswiodek-Martin, 2006, 19; Rogge, 1992; 147; Röllecke et al., 2011, 57). Durch Belohnung oder Strafe bekommt das Medium einen besonderen Reiz (vgl. Röllecke et al., 2011, 57) und einen viel zu hohen Stellenwert (vgl. Aufenanger et al., 1999, 35). Es ist besser Eltern positives Verhalten durch zum Beispiel gemeinsam verbrachte Zeit zu belohnen, als negatives Verhalten durch Fernsehverbote zu bestrafen (vgl. Röllecke et al., 2011, 57). Zudem nützen Verbote für ein Verhalten, das gar nichts mit dem Fernsehen zu tun hat, wenig. Es kommt dann eher dazu, dass Kinder für ihr Recht streiten oder heimlich fernsehen. Auch als Belohnung sollte das Fernsehen nicht eingesetzt werden, da das Fernsehen dadurch einen viel zu hohen Stellenwert bekommt (vgl. Aufenanger et al., 1999, 35). Falls das Medium doch

zur Belohnung oder Strafe eingesetzt wird, ist es besser, wenn die Eltern den Kindern zumindest erklären, wieso sie so handeln (vgl. Rogge, 1992, 147).

Es wird dazu geraten, Kindern keinen eigenen Fernseher in ihr Zimmer zu stellen (vgl. Hopf, 2006, 174; Jong, 2003, 22; Nieswiodek-Martin, 2006, 18; Röllecke et al., 2011, 56). Vor allem Kinder unter vier Jahren sollten keinen eigenen Fernseher besitzen, da die Eltern sonst nicht mehr kontrollieren können, was die Kinder im Fernsehen anschauen (vgl. Jong, 2003, 22). Jedoch haben die Daten in Abschnitt 4.1 gezeigt, dass 36% der Kinder einen eigenen Fernseher besitzen. Verfügt das Kind jedoch über einen eigenen Fernseher, müssen die Eltern mit dem Kind klare Regeln vereinbaren, was, wann und wie lange geschaut werden darf. Hält das Kind sich nicht an die Absprachen, ist es wichtig, dass Eltern konsequent durchgreifen (vgl. Röllecke et al., 2011, 56).

Generell sollte der Fernseher nicht das Zentrum des Familienlebens sein (vgl. Aufenanger et al., 1999, 36; Nieswiodek-Martin, 2006, 19; Rogge, 1992, 147; Röllecke et al., 2011, 56). Der Fernseher muss nicht das Zentrum des Wohnzimmers sein und wenn ein Familienmitglied fernsieht, sollten nicht alle Familienmitglieder davon betroffen sein (vgl. Aufenanger et al., 1999, 36). Dies kann zum Beispiel dadurch erreicht werden, wenn der Fernseher in einen Schrank oder eine Ecke gestellt wird. Dadurch wird auch signalisiert, dass der Fernseher nicht wichtig ist (vgl. Rogge, 1992, 147).

Zudem wird geraten, dass sich der Gebrauch des Fernsehens an den Tagesrhythmus anpassen muss und nicht der Tagesrhythmus dem Fernsehen (vgl. Jong, 2003, 23; Projektbüro "Schau hin!", [2013]; Rogge, 1992, 147). Haben die Kinder genügend Möglichkeiten zu anderen Freizeitaktivitäten, wird das Bedürfnis nach dem Fernsehen geringer (vgl. Rogge, 1992, 147). Können die Kinder auf eine Sendung nicht verzichten, können Eltern diese aufzeichnen, denn es muss nicht alles für das Fernsehen verschoben oder begonnene Aktivitäten abgebrochen werden (vgl. Projektbüro "Schau hin!", [2013]).

Des Weiteren ist es wichtig, dass der Fernseher nicht als Babysitter genutzt wird (vgl. Aufenanger et al., 1999, 35f.; Gurt, [2013]; Jong, 2003, 15; Millner, 1996, 146). Für viele Eltern ist es eine einfache Lösung, wenn die Kinder sich stundenlang vor den Fernseher setzen und sie in Ruhe lassen. Vor allem Vor- und Grundschulkindern sollten jedoch nicht vor dem Fernseher „geparkt“ werden, da Eltern hier keine Kontrolle darüber haben, was ihre Kinder sehen und ob sie von den Inhalten verängstigt werden (vgl. Aufenanger et al., 1999, 35f.). Da Betreuungsplätze oft knapp sind, wird das Fernsehen häufig als Ersatzlösung benutzt. Doch dadurch

werden besonders die ersten fünf Lebensjahre durch fernsehen „vergeudet“ und die Kinder haben kaum Möglichkeiten wichtige Lernerfahrungen in der Realität zu machen (vgl. Jong, 2003, 15). Jedoch müssen Eltern kein schlechtes Gewissen haben, wenn sie ihre Kinder in Stresssituationen ausnahmsweise vor dem Fernseher absetzen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 35f.).

Es wird empfohlen den Fernseher nicht ständig nebenbei laufen zu lassen (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 19; Millner, 1996, 140), denn ansonsten wird das Kind von klein auf, ständig vom Fernsehen begleitet. Kinder sollten entweder bewusst Fernsehen oder gar nicht. Das „Nebenbei-Fernsehen“ zerreißt die Zusammenhänge und Gewaltdarstellungen können dadurch brutaler wirken (vgl. Millner, 1996, 140).

Millner (1996) schlagt vor mit Kopfhörern fernzusehen, da der Ton vor allem auf Kinder eine große Anziehungskraft auswirkt und teilweise sogar noch beim Einschlafen wahrgenommen wird und dadurch beim Einschlafen stören kann. Des Weiteren rt er dazu Kinder nicht direkt fernsehen zu lassen. Damit ist gemeint, dass Kinder die Sendungen nicht „live“ sehen, sondern die Eltern die Sendungen aufnehmen und die Kinder sich diese Aufnahme ansehen. Dadurch können Eltern das Material und die Inhalte sinnvoll auswählen. Außerdem haben die Kinder so die Möglichkeit die Inhalte wiederholt anzusehen, was ihnen, wie in Abschnitt 5.5 dargestellt, bei der Verarbeitung der Inhalte hilft. Zudem soll vermieden werden, dass die Kinder wo anders als zuhause wie zum Beispiel bei den Großeltern fernsehen, da diese oft grozugiger hinsichtlich des Fernsehkonsums und der Inhalte, die die Kinder konsumieren dürfen sind (vgl. Millner, 1996, 138ff.).

Auch Sendungen mit vielen Schnitten sind möglichst zu vermeiden (vgl. Jong, 2003, 41; Millner, 1996, 146). Vor allem bei Kindern unter vier Jahren, sehr lebhaften Kindern und Kindern mit Konzentrationsstörungen sollten Sendungen mit schnellen Schnitten nicht anschauen (vgl. Millner, 1996, 146f.). Welche negativen Effekte das Fernsehen haben kann, wurde in Abschnitt 6.1 dargestellt. Wie die Eltern das Auftreten dieser negativen Effekte vorbeugen können, wird im folgenden Abschnitt näher betrachtet.

8.2.5 Prävention von negativen Effekten

Übermäßiger Fernsehkonsum von beispielsweise gewalttätigen Inhalten, das Fehlen eines gesunden Umfeldes, fehlende Verarbeitungsmöglichkeiten, kann zu negativen Effekten führen, die in Abschnitt 6.2 dargestellt wurden.

Es wurde gezeigt, dass gewalttätige Inhalte oder Inhalte, die die Kinder überfordern, weil sie nicht imstande sind diese zu verarbeiten, Angst auslösen können. Deswegen sollten Eltern dazu in der Lage sein zu erkennen, wann ihr Kind überfordert ist. Es beginnt dann oft unruhig zu werden, wendet den Blick vom Bildschirm ab, steht auf und läuft durch das Zimmer und es stellt Fragen, die erkennen lassen, dass es die Zusammenhänge nicht versteht (vgl. Jong, 2003, 37). Aber auch wenn das Kind ganz still sitzt und ernst wird kann dies, wie in Abschnitt 6.2.1 dargestellt, ein Anzeichen dafür sein, dass die Inhalte im Fernsehen dem Kind Angst machen. Sollten solche Symptome auftreten und sind nicht eine Form der Verarbeitung der Medieninhalte, ist es hilfreich den Fernseher auszumachen und mit ihrem Kind ungeklärte Fragen zu besprechen. Dafür ist es wichtig, dass Eltern erkennen können, wann ihre Kinder überfordert sind. Besonders sensible Kinder sollten nur Kindersendungen sehen (vgl. ebd.). Eltern sollten ihre Kinder bei der Bewältigung und Verarbeitung ihrer Ängste, die durch das Fernsehen ausgelöst werden, helfen, indem sie den Kindern Sicherheit geben und sich auf ihre Ängste einlassen (vgl. Rogge, 1992, 113). Als Faustregel kann hier gelten: Vor den Dingen, vor denen Eltern Kinder im echten Leben schützen würden, sollten sie die Kinder ebenso beim Fernsehen schützen. Des Weiteren wird Eltern geraten, ihre Kinder zu ermutigen über Angst auslösende Inhalte zu sprechen und das Kind bestärken, dazu zu stehen, wenn ihm etwas Angst macht. Hierzu muss dem Kind klar gemacht werden, dass es nicht schlimm ist, Angst zu haben, dass auch Erwachsene manchmal Angst haben und es sogar mutig ist, wenn das Kind zu seiner Angst steht (vgl. Jong, 2003, 38). Als Hinweis für die Eltern, welche Inhalte möglicherweise Angst auslösen, können sie sich an der Liste kindlicher Ängste von Rogge (1992) orientieren, die bereits kurz in Abschnitt 6.2.1 vorgestellt wurde. Das Fernsehen kann ebenfalls, wie in Abschnitt 6.2.3 dargestellt wurde, dabei helfen, Ängste zu verarbeiten. Deswegen sollten Kinder nicht grundsätzlich vor spannenden und angstauslösenden Inhalten bewahrt werden.

Wie in Abschnitt 6.1.2 dargestellt wurde, können gewalttätige Inhalte im Zusammenspiel mit anderen Faktoren wie einer Gewaltneigung, das Erleben von Gewalt als Durchsetzungsmittel und sozialen Faktoren wie unter anderem ein geringes Selbstwertgefühl dazu führen, dass Kinder gewalttätiges Verhalten aus dem Fernsehen übernehmen. Sollten Kinder zu gewalttä-

tigen Verhalten neigen, ist es notwendig, dass die Eltern das Kind darauf hinweisen, wie viel Leid und Elend Gewalt verursachen kann (vgl. Jong, 2003, 82). Es wird den Eltern empfohlen ihre Kinder nach ihrer Meinung zu fragen, was eine bestimmte Sendung zum Beispiel bezwecken soll und ihnen den „Wirklichkeitsfaktor“ der Sendung zu erklären: Zum Beispiel wie wahrscheinlich es ist, dass jemand mit einem Auto unbeschadet durch enge Straßen und um Kurven rast. Zudem wird den Eltern geraten mit den Kindern über die Helden ihrer Sendungen zu reden und sie zu fragen, ob sie so sein wollen wie diese und warum. Die Kinder sollten von den Eltern dazu angeregt werden, die Situation aus der Perspektive des Opfers zu sehen und zu überlegen, was wäre wenn sie in der Situation des Opfers sein würden. Auch auf die Konsequenzen der Fernsehinhalte sollten die Kinder von den Eltern hingewiesen werden und die Kinder dazu auffordern sich zu überlegen, was passieren würde, wenn so etwas in echt passiert (vgl. Jong, 2003, 72f).

Zu viel Fernsehen kann zu unruhigen Verhalten und Konzentrationsschwächen bei Kindern führen (6.1.3). Deswegen ist bei einer ADHS Diagnose auch immer der Fernsehkonsum des Kindes zu beachten. Zudem wird vermutet, dass ein Zusammenhang zwischen Teilleistungsschwächen und dem Fernsehkonsum besteht. Dies ist aber nicht wissenschaftlich erwiesen. Für Eltern ist es wichtig darauf zu achten, dass nicht zu viele Reize auf ihre Kinder einwirken und ihnen Möglichkeiten bieten nichts zu tun und Langeweile auszuhalten. Da ADHS mit dem vorderen Hirnlappen in Zusammenhang steht, ist es von Vorteil, wenn Aktivitäten wie laut Vorlesen und einfache Denkaufgaben, die dessen Ausbildung unterstützen, von den Eltern gefördert werden. Auch die Möglichkeit sich zu bewegen ist für Kinder von großer Bedeutung. Haben Kinder ADHS sind ein geregelter Tagesablauf und ausreichend Schlaf besonders wichtig. Des Weiteren sollte über längere Zeiträume auf das Fernsehen verzichtet werden. Entspannungsübungen können Kindern mit ADHS ebenfalls helfen (vgl. Jong, 2003, 32).

Um Teilleistungsschwächen zu vermeiden, ist es wichtig die Leselust der Kinder zu fördern und jede Gelegenheit nutzen, um sich mit den Kindern zu unterhalten, denn durch Interaktion kann das Kind seine Sprachfähigkeiten verbessern. Zudem ist es hilfreich wenn Eltern ihre Kinder ermutigen sich eigene Geschichten auszudenken. Dies dient zur Förderung der Fantasie. Schlaf ist für Kinder wichtig, deswegen sollten Kinder die Möglichkeit haben ihren Eltern am Abend von den Tageserlebnissen zu erzählen, damit eventuelle Sorgen zerstreut werden (vgl. Jong, 2003, 51f.)

In den Abschnitten 5.3 und 5.4 wurde dargestellt, dass Vorschulkinder nicht in der Lage sind Fernsehen zu verstehen und erst ab dem Grundschulalter das Werbeverständnis wächst. Deswegen kann sich Werbung auf Kinder negativ auswirken. Daher ist es wichtig, dass Eltern ihre Kinder beim Umgang mit Werbung unterstützen. Vor allem jüngere Kinder haben Schwierigkeiten Programm und Werbung voneinander zu trennen und die Eltern müssen ihnen dabei helfen, die Botschaften, die durch das Fernsehen vermittelt werden zu entschlüsseln und zu verstehen (vgl. Aufenanger et al., 1999, 52). Demzufolge haben Eltern die Möglichkeit, Kindern im Vorschulalter den Unterschied zwischen Werbung und Programm zu erklären (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 32). Zudem können Eltern gemeinsam mit ihrem Kind Werbung anschauen und darüber sprechen. Hier können Eltern den Kindern erklären, dass sie Werbung kritisch zu betrachten haben (vgl. Aufenanger et al., 1999, 51). Des Weiteren ist es empfehlenswert, dass Eltern ihrem Kind die Techniken der Werbung erklären und dass Werbung mit Tricks und Illusionen arbeitet. Das Kind sollte auch darüber aufgeklärt werden, dass Werbung zum Kaufen anregen will und die Hersteller dadurch ihr Geld verdienen (vgl. Nieswiodek-Martin, 2006, 32). Eltern können auch ein Produkt aus der Werbung kaufen und dieses gemeinsam mit dem Kind, mit dem in der Werbung beschriebenen Versprechen, vergleichen. Generell spricht nichts dagegen, wenn Produkte gekauft werden, die das Kind zum Spielen nutzt und so neue Spielmöglichkeiten für das Kind entstehen. Konsum ist generell nichts Schlechtes, nur der Umgang mit diesem kann unangemessen sein (vgl. Aufenanger et al., 1999, 51).

Prävention vor negativen Effekten ist vor allem die Aufgabe der Familie. Denn innerfamiliäres Fernsehverhalten kann weder staatlich geregelt noch kontrolliert werden (vgl. Millner, 1996, 137).

Zur Veranschaulichung werden die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Tipps und Empfehlungen in Abbildung 15 zusammengefasst und dargestellt. Die dargestellten Tipps sind jedoch nur gesammelte Empfehlungen und Anregungen und müssen nicht alle eins zu eins umgesetzt werden, damit das Kind vor den negativen Effekten des Fernsehens „geschützt“ wird, sondern sollen dazu dienen, Eltern aufzuzeigen, was sie beachten und wie sie den kindlichen Fernsehgebrauch unterstützen können.

Tipps für Eltern

- Regeln festlegen, was, wie lange und wann gesehen werden darf
- Kinder sollten kindgerechte Inhalte sehen, die die Kinder nicht überfordern
- Sendungen sollten gezielt ausgewählt werden; kein "zappen"
- Eltern sollten zur Unterstützung der Verarbeitung der Inhalte gemeinsam mit ihren Kindern fernsehen und über die Inhalte sprechen
- Die Verarbeitungsbesonderheiten von Kindern sollten unterstützt und nicht unterbunden werden
- Kindern sollte Zeit und Raum zur Verarbeitung der Inhalte gegeben werde
- Eltern sollten ein Vorbild sein
- Alternativen zum Fernsehen sollten Angeboten werden
- Es sollten Möglichkeiten geboten werden Dinge auszuprobieren
- kein schlechtes Gewissen haben, wenn nicht nur pädagogisch wertvolle Sendungen geschaut werden
- Eltern sollten richtigen Maßstab finden: Fernsehen nicht ablehnen, aber auch nicht zu viel fernsehen

Dies sollten Eltern vermeiden

- kein fernsehen beim Essen, vor der Schule
- Fernsehen nicht als Erziehungs- oder Druckmittel einsetzen
- Kein eigener Fernseher für die Kinder
- Fernseher nicht zum Zentrum des Familienlebens machen
- Der Fernseher sollte nicht den Tagesablauf bestimmen
- den Fernseher nicht als "Babysitter" benutzen
- Fernseher nicht nebenbei laufen lassen

Prävention

- Kinder bei der Bewältigung von Ängsten unterstützen; Signale für Angst erkennen; das Reden über Ängste fördern
- Kindern die Folgen von Gewalt erklären und Empathie fördern
- Bewegungsmöglichkeiten bieten und Lese- und Sprachkompetenzen fördern
- Kindern die Werbung erklären, gemeinsam mit ihnen ansehen; kritischen Blick für Werbung fördern

Abbildung 15: Zusammenfassung der Tipps für die Begleitung des kindlichen Fernsehgebrauchs (Kollross, S., 2013).

Wird die Abbildung 15 und die darin enthaltenen Tipps für Eltern nochmals betrachtet und auf die in Abschnitt 7. beschriebenen vier Dimensionen der Medienkompetenz bezogen, so lässt sich feststellen, dass die meisten auf die Förderung und Unterstützung der Mediennutzung abzielen. Die Kinder werden dabei unterstützt, wie lange sie fernsehen sollen, was sie am besten sehen, wie die Inhalte verarbeitet werden und wie der Fernseher nicht genutzt werden sollte (z.B. nicht nebenbei laufen lassen). Ebenfalls wird die Medienkritik gefördert. Dies

geschieht zum Beispiel durch die gemeinsame Auswahl der Sendungen, bei der Eltern Sendungen kritisch hinterfragen und somit auch die Kinder lernen, das Fernsehen und die Inhalte kritisch zu betrachten. Des Weiteren kann das Reden über die Sendungen oder problematische Inhalte wie Gewalt oder Werbung, die kritische Betrachtung fördern, indem Eltern ihren Kindern vermitteln, wieso eine Sendung zum Beispiel nicht geeignet ist oder die Werbung oft mit Tricks arbeitet. Außerdem wird die Mediengestaltung gefördert, indem Eltern ihren Kindern erklären, mit welchen Gestaltungsmitteln das Fernsehen arbeitet, dass nicht alles was im Fernsehen gezeigt wird, der Wirklichkeit entspricht oder realistisch ist (Verfolgungsjagten) und mit welchen Techniken die Werbung arbeitet. Ebenso fördert das Reden über das Fernsehen sowie das Fernsehen selbst und die Begleitung durch die Eltern die Medienkunde. Durch die Nutzung des Mediums, das Reden darüber und die Auswahl von Sendungen, lernen die Kinder zum Beispiel, welche Sendungsgenres es gibt. Zudem wird auch die emotionale Kompetenz der Kinder gefördert, die wie in Abschnitt 7. erwähnt wird, notwendig ist, um Medienangebote rezipieren zu können, indem die Eltern die Kinder bei der Verarbeitung sowie bei der Auswahl der Inhalte unterstützen.

Medienerziehung in der Familie kann durchaus schwierig sein. Vor allem, wenn die Kinder sagen, dass alle ihre Freunde zum Beispiel eine bestimmte Sendung schon sehen dürfen. Seit es das Fernsehen gibt, werden Eltern vor neue Herausforderungen gestellt. Wie in diesem Abschnitt dargestellt wurde, bedeutet Erziehen immer selbst Vorbild zu sein. Deswegen ist es wichtig, dass Eltern ein angemessenes Fernsehverhalten vorleben. Fernseherziehung heißt zu Beginn oft Regeln festzulegen und diese zu kontrollieren, doch mit der Zeit müssen Eltern die Regeln lockern und Verantwortung an die Kinder übertragen, denn Kinder können nicht von Anfang an frei fernsehen, sie können aber auch nicht vom Fernsehen fern gehalten werden bis sie 18 Jahre alt sind. Demnach ist es die Aufgabe der Eltern, die Kinder an das Fernsehen heranzuführen, unabhängiges Denken und Handeln zu fördern und ihnen, je älter sie werden mehr Verantwortung zu übertragen (vgl. Millner, 1996, 147ff.).

Im Folgenden werden zwei medienpädagogische Projekte näher beschrieben, die Eltern beim Umgang mit dem kindlichen Fernsehgebrauch unterstützen können.

8.3 Medienpädagogische Projekte

Es lassen sich einige medienpädagogische Projekte finden, die darauf ausgelegt sind, die Medienkompetenz der Kinder zu fördern und die Eltern zu unterstützen. Eine der bekanntesten Aktionen ist die Kampagne „Schau hin!“, da sie unter anderem im Fernsehen durch Werbespots darauf aufmerksam macht, dass Eltern darauf achten sollen, was ihre Kinder im Internet tun oder im Fernsehen ansehen. „Schau hin!“ bietet unter anderem ein Programm an, dass Eltern in 30 Tagen medienfit machen will. Außerdem können die Eltern durch die Beantwortung von Fragen zu verschiedenen Medienthemen einen Medienpass erwerben (vgl. (Projektbüro "Schau hin!", [2013]). Die Projekte, die im Folgenden näher vorgestellt werden, beschäftigen sich jedoch nicht mit allen Medien, sondern geben Tipps und Anregungen, wie Eltern den kindlichen Fernsehgebrauch unterstützen und begleiten können.

8.3.1 FLIMMO

FLIMMO versucht den Eltern aus Sicht der Kinder Fernsehangebote nahe zu bringen und sie bei der Fernseherziehung ihrer Kinder zu unterstützen, damit die Eltern die Kompetenzen der Kinder sinnvoll fördern können. Hierbei will FLIMMO zwischen den Wünschen der Kinder und den Sorgen der Eltern vermitteln und versuchen den Eltern zu erklären, welche Wünsche Kinder zwischen drei und 13 Jahren hinsichtlich des Fernsehens haben, inwieweit sie in der Lage sind, das Gesehene zu verarbeiten und welche Angebote für Kinder ungeeignet oder sogar problematisch sein können. Als Grundlage bezieht sich FLIMMO auf aktuelle medienpädagogische Forschung, die kontinuierlich ausgewertet und für FLIMMO nutzbar gemacht wird. Zudem werden die Drei- bis Dreizehnjährigen jedes halbe Jahr zu ihrem Fernseherleben befragt. Auf der Basis dieser Daten gibt FLIMMO den Eltern Orientierungshilfen und umsetzbare Hilfestellungen zum Thema Kind und Fernsehen. Das Kinder- und Erwachsenenprogramm, dass die Kinder sehen oder mit dem sie durch die Eltern in Kontakt kommen können, wird von FLIMMO betrachtet und Elemente, die Kinder ansprechen, aus Kindersicht besprochen. Enthalten Sendungen ungeeignete Inhalte oder sind nicht so einfach zu verstehen, wird die Kindersicht mit einem pädagogischen Hinweis ergänzt. Daraus ergeben sich drei Kategorien, die für einen schnellen Überblick sorgen sollen: „Kinder finden’s prima“, „Mit Ecken und Kanten“ und „Nicht für Kinder“ (vgl. Gurt, [2013]).

In die Kategorie „Kinder finden’s prima“, die durch einen pinken Kreis gekennzeichnet ist, werden Sendungen eingeordnet, die Kinder ansprechen. Falls jüngere Kinder durch diese

Sendung überfordert sein sollten, wird darauf hinter einem pinken Pfeil hingewiesen. Zudem bietet eine Altersskala Hinweise darauf, welche Altersgruppe sich durch die Sendung besonders angesprochen fühlt. Je dunkler der Farbton ist, desto attraktiver ist die Sendung für diese Altersgruppe. In die Kategorie „Mit Ecken und Kanten“, die mit einem orangenen Viereck gekennzeichnet ist, werden Sendungen eingeordnet, die die Kinder mögen, aber Bestandteile enthalten, die Kindern nicht gut tun. Auf diese Bestandteile wird hinter einem orangenen Pfeil aufmerksam gemacht und darauf hingewiesen, welche Inhalte problematisch sein können. Bei solchen Sendungen wird empfohlen zu beobachten, wie die Kinder mit diesen umgehen. In die Kategorie „Nicht für Kinder“, die mit einer blauen Raute gekennzeichnet ist, werden Sendungen eingeordnet, die für Kinder schwer verkraftbar sind und am besten nicht angesehen werden sollten, da sie dadurch verunsichert oder verängstigt werden könnten. Sollten Kinder diese Sendungen jedoch sehen, brauchen sie Zuwendung und Erklärungen, um das Gesehene zu verarbeiten (vgl. ebd.).

Zur Veranschaulichung der oben beschriebenen Kategorien und Kennzeichnungen soll folgende Abbildung beitragen:

Die Seite bietet den Eltern die Möglichkeit gezielt nach Sendungen zu suchen oder eine allgemeine Übersicht zu geben, was zu welcher Uhrzeit auf welchem Sender gezeigt wird. Auch die Suche nach Sendungen zu bestimmten Sendezeiten oder Sendungsgenres ist möglich. Die El-

Rubrik	Titel der Sendung / Genre	Sendetermin	Sender	Allersrelevanz	Merkzettel
●	Die Simpsons Zeichentrickserie	Freitag, 24.05. 18:10 - 18:40	PRO 7	3-6 7-10 11-13	<input type="checkbox"/>
●	Disneys American Dragon Zeichentrickserie	Freitag, 24.05. 18:15 - 18:45	SuperRTL	3-6 7-10 11-13	<input type="checkbox"/>
●	Die Simpsons Zeichentrickserie	Freitag, 24.05. 18:40 - 19:05	PRO 7	3-6 7-10 11-13	<input type="checkbox"/>
●	Disney Phineas und Ferb Zeichentrickserie	Freitag, 24.05. 19:15 - 19:45	SuperRTL	3-6 7-10 11-13	<input type="checkbox"/>
◆	Blood Diamond Spielfilm	Freitag, 24.05. 20:15 - 23:00	PRO 7		<input type="checkbox"/>
■	Catwoman Spielfilm	Freitag, 24.05. 20:15 - 22:20	RTL II		<input type="checkbox"/>
●	Disneys Bernard und Bianca - Die Mäusepolizei Zeichentrickfilm	Freitag, 24.05. 20:15 - 21:55	SuperRTL	3-6 7-10 11-13	<input type="checkbox"/>
■	Family Guy Zeichentrickserie	Freitag, 24.05. 20:15 - 20:40	Comedy Central		<input type="checkbox"/>
◆	South Park Zeichentrickserie	Freitag, 24.05. 20:40 - 21:10	Comedy Central		<input type="checkbox"/>
●	Die Simpsons Zeichentrickserie	Freitag, 31.05. 18:10 - 18:40	PRO 7	3-6 7-10 11-13	<input type="checkbox"/>

Seite 1 2 Vorwärts Sendungen merken
[Bitte aktualisieren]

Abbildung 16: Bewertung von Sendungen (Screenshoot: Gurt, [2013]; flimmo.de).

tern können ebenfalls gezielt nach einer der drei Kategorien suchen. Bei einem Klick auf die Sendungen erhalten Eltern nähere Informationen über die Sendung und es finden sich wie bereits erwähnt Hinweise, wieso Inhalte problematisch sein könnten. Sendungen können

ebenfalls auf einen Merktzettel gesetzt werden (vgl. Gurt, [2013].). Dies könnte zum Beispiel dazu genutzt werden, um mit den Kindern gemeinsam geeignete Sendungen auszusuchen, die diese sehen dürfen.

Zudem vermitteln FLIMMO medienpädagogisches Wissen. Hier werden in kurzen Texten Aspekte des kindlichen Fernseherlebens erläutert, Tipps zur Fernseherziehung und Informationen über Interessantes aus der Fernsehlandschaft gegeben (vgl. ebd.)

Werden die Lieblingssendungen der Kinder aus Abschnitt 4.2 (Abbildung 9) erneut betrachtet und in die Suche von FLIMMO eingegeben, zeigt sich, dass von den 15 genannten Sendungen zwölf Sendungen von FLIMMO bewertet wurden. Sechs Sendungen wurden der Kategorie „Kinder finden’s prima“ zugeordnet. Diese Sendungen sind: „Die Simpsons“, „SpongeBob Schwammkopf“, „Schloss Einstein“, „Phineas und Ferb“, „Die Sendung mit der Maus“ und „Unser Sandmännchen“. Fünf der genannten Sendungen wurden der Kategorie „Mit Ecken und Kanten“ zugeordnet. Hierzu gehören die Sendungen „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“, „Deutschland sucht den Superstar“, „Germany’s next Topmodel“, „Two and a Half Men“ und „Berlin-Tag & Nacht“. Nur eine Sendung, die die Kinder gerne sehen, wurde von FLIMMO in die Kategorie „Nicht für Kinder“ eingeordnet. Diese Sendung ist „Alarm für Cobra 11“ (vgl. Gurt, [2013]). Es ist festzustellen, dass Kinder größtenteils Sendungen sehen, die für sie geeignet sind. Jedoch werden ebenfalls viele Sendungen konsumiert, die Bestandteile beinhalten, die Kindern nicht gut tun. Vor allem für jüngere Kinder ist es empfehlenswert solche Sendungen nicht zu sehen und falls solche Sendungen konsumiert werden, dann gemeinsam mit den Eltern, damit diese darauf achten können, wie die Kinder die Inhalte verarbeiten und diese wenn nötig unterstützen können.

8.3.2 Elternticker

Wie in Abschnitt 6.2.1 dargestellt wurde, lernen Kinder vor allem dann vom Fernsehen, wenn Eltern sie unterstützen. Zudem wurde in Abschnitt 8.2.2 aufgezeigt, dass es von Vorteil ist, wenn Eltern gemeinsam mit ihren Kindern fernsehen und mit ihnen beim Fernsehen oder danach über die Inhalte sprechen. Oft bleibt ungeklärt, wie Eltern diese Kommunikation gestalten, über was sie sich unterhalten und wie sie ihre Kinder während der Rezeption ansprechen sollen. Deswegen hat das Internationale Zentralinstitut für Jugend- und Bildungfernsehen (IZI) und der Westdeutsche Rundfunk (WDR) den „Elternticker“ entwickelt, um die Eltern bei der Kommunikation während des Fernsehens zu unterstützen.

Die Entwicklung des Elterntickers fand in mehreren Stufen statt. Zunächst wurde eine Studie durchgeführt, um zu überprüfen, ob ein Programm mit Untertitel wirklich zu mehr Kommunikation zwischen Eltern und Kindern beim Fernsehen führt. Die Studie bestätigte diese Vermutung. Bevor die Sendung, mit integriertem Elternticker, in ihrer jetzigen Form auf Sendung ging, wurden zwei Testläufe durchgeführt, ausgewertet und überarbeitet. Ende 2008 ging „Die Sendung mit dem Elefanten“ dann auf Sendung (vgl. Götz, 2008, 53ff.).

In den Abschnitten 5.3 und 5.4 wurde dargestellt, dass Kinder Fernsehen anders verstehen als Erwachsene. Besonders Vorschulkinder haben noch Schwierigkeiten das Medium Fernsehen zu verstehen. Damit Eltern ihre Kinder beim Fernsehen unterstützen können, müssen sie über diese Besonderheiten Bescheid wissen. Hier setzt der Elternticker an (vgl. Westdeutscher Rundfunk Köln, [2013]). Durch einen Untertitel, der während der „Sendung mit dem Elefanten“ eingeblendet wird, erhalten Eltern Hintergrundinformationen und konkrete Hinweise, wie sie die Kinder beim Fernsehen begleiten und dadurch fördern können (vgl. Götz, 2008, 53). Die Informationen sind möglichst kurz und verständlich gehalten. Sie werden beim fortlaufenden Programm so eingesetzt, dass die Eltern an den richtigen Stellen eine geeignete Form der Ansprache finden, die die Kinder nicht stören und die für Kinder als angenehm empfunden werden (vgl. Westdeutscher Rundfunk Köln, [2013]).

Der Elternticker versucht das aktive Fernsehen zu fördern, denn „Die Sendung mit dem Elefanten“ ist so aufgebaut, dass Kinder zum Mitdenken und Mitraten animiert werden. Eltern werden in diesem Zusammenhang aufgefordert, ihre Kinder beim aktiven Fernsehen zu unterstützen und diese zum Mitraten aufzufordern. Auch körperlich aktives Fernsehen soll durch die Sendung gefördert werden, indem einige Beiträge zum Mitbewegen auffordern. Der Elternticker gibt hier Hinweise, dass die Eltern die Kinder zum Mitmachen auffordern sollen. Zudem versucht „Die Sendung mit dem Elefanten“ den Kindern fremde Sprachen näher zu bringen. Hierzu werden englischsprachige Lieder und Geschichten gezeigt. Der Elternticker legt den Eltern nahe, die Kinder bei diesem Lernprozess zu unterstützen, indem die Eltern den Hinweis erhalten einzelne Wörter in der Fremdsprache hervorzuheben und die Kinder darauf aufmerksam zu machen, dass eine andere Sprache gesprochen wird und Fragen einzuwerfen wie „Was boots wohl heißt?“ oder Aussagen zu treffen wie „Ich glaube, boots heißt Stiefel“. Des Weiteren versucht „Die Sendung mit dem Elefanten“ einfaches Wissen über naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu vermitteln, indem einfache Versuche vorgestellt werden, die leicht Zuhause nachgemacht werden können. Eltern werden durch den Elternticker dazu animiert, die Experimente mit den Kindern nachzumachen und die Kinder

ausprobieren zu lassen, welche Gegenstände zum Beispiel schwimmen oder sinken. Zudem erhalten Eltern Informationen wie sie den kindlichen Lernprozess fördern können (vgl. Westdeutscher Rundfunk Köln, [2013]).

Wie Abschnitt 5.3 gezeigt hat, haben Vorschulkinder Probleme Szenen in den Handlungszusammenhang einzuordnen und zu erkennen, um welches Genre es sich handelt. Auch dies greift „Die Sendung mit dem Elefanten“ auf und ist entsprechend in Bild und Ton reduziert. Dies bedeutet, die Sendung hat einen einfachen Bildaufbau, wenige Farben und Akteure und langsame Schnitte. Der Elternticker bietet zudem noch zusätzliche Informationen, wie die Eltern die Kinder bei der Verarbeitung unterstützen können. Die Eltern werden aufgefordert, die Kinder auf Details aufmerksam zu machen oder Hinweise zu geben, die die Blickrichtung der Kinder lenkt. Außerdem werden Eltern darauf hingewiesen, die Hinweise auf Einzelheiten mit Benennungen zu kombinieren wie zum Beispiel: „Schau mal die schwarzen Punkte, das sind die Augen“ (vgl. Westdeutscher Rundfunk Köln, [2013]).

Ebenfalls wurde in Abschnitt 5.3 gezeigt, dass Vorschulkinder noch nicht in der Lage sind, sich in eine andere Person hineinzuversetzen und somit noch nicht zur Empathie fähig sind. Die Entwicklung der Empathie kann jedoch gefördert werden. Kinder müssen hierzu zunächst Gestik und Mimik verstehen. Deshalb fordert der Elternticker die Eltern dazu auf die Emotionen, die die Akteure zeigen, zu benennen. Wenn der Elefant zum Beispiel zittert, könnten die Eltern sagen: „Er hat jetzt Angst“. Ferner fordern der Elternticker Eltern zum Beispiel dazu auf, dem Kind zu erklären wie sich die Figuren an zentralen Stellen fühlen und die Kinder zu ermutigen, sich in die Perspektiven der Figuren hineinzuversetzen. Eltern können hier zum Beispiel ihren Kinder Fragen stellen wie „Wie die sich wohl jetzt fühlt?“ (vgl. Westdeutscher Rundfunk Köln, [2013]). Unterstützen die Eltern die Kinder dabei, wird auch die in Abschnitt 7. erwähnte kognitive Kompetenz der Kinder gefördert.

Kinder können, wie in Abschnitt 6.1.1 gezeigt wurde, vom Fernsehen überfordert werden und dadurch können Ängste entstehen. Eltern sollten den Kinder deswegen bei der Verarbeitung ihrer Ängste helfen (8.2.5) und die Signale ihrer Kinder wahrnehmen. Denn auch bei der „Sendung mit dem Elefanten“ kann es gelegentlich dazu kommen, dass die Kinder emotional angespannt sind oder sich fürchten. Hier gibt der Elternticker jedoch keine Hinweise, wann dies passieren könnte, da dies von Kind zu Kind unterschiedlich ist (vgl. Westdeutscher Rundfunk Köln, [2013]).

Da das Fernsehen dazu führen kann, dass Kinder überfordert werden, bietet „Die Sendung mit dem Elefanten“ den Kindern die Möglichkeit sich zu erholen, indem zwischen den Sendungsteilen Ruhepausen eingebaut wurden, in denen die Kinder weniger gefordert werden oder sich an Hase und Elefant erfreuen können. Eltern werden hier durch den Elternticker aufgefordert, ihre Kinder in den Pausen anzusprechen und sie zum Beispiel zu fragen, wie sie die Geschichte fanden (vgl. Westdeutscher Rundfunk Köln, [2013]).

Der Elternticker greift demnach die Besonderheiten des Fernsehverständnisses von Vorschulkindern gekonnt auf und unterstützt Eltern dabei, ihre Kinder bei der Rezeption der Inhalte zu begleiten und das kindliche Lernen durch das Medium Fernsehen zu fördern.

9. Fazit

Zu Beginn dieser Arbeit wurden die zentralen Begriffe „Kinder“ und „Fernsehen“ definiert sowie ein Überblick über die Geschichte des Fernsehens gegeben. Der Begriff „Kind“ ist ein soziales Konstrukt, das im Verlauf der Geschichte entstanden ist. Oft wird ein Kind über das Alter definiert. In dieser Arbeit sind Kinder im Alter von drei bis elf Jahren unter dem Begriff „Kinder“ gemeint. Das Fernsehen ist die Übertragung vertonter Bilder. Es wird als Massenkommunikationsmittel eingesetzt und zur Unterhaltung, Orientierung und Informationsbeschaffung genutzt. Das erste Programm wurde 1935 ausgestrahlt.

Es wurde gezeigt, dass das Medium Fernsehen für Kinder zentral ist, insbesondere für jüngere Kinder, da bei diesen die Bindung an das Medium sehr hoch ist. Denn fast jeder Haushalt besitzt einen Fernseher und bereits mit circa drei Jahren fangen die Kinder an das Medium zu nutzen. Das Fernsehen wird fast täglich und im Durchschnitt 95 Minuten von den Kindern genutzt. Die Kinder schauen fern, weil ihnen langweilig ist, sie Spaß haben wollen, sie traurig oder alleine sind oder eine bestimmte Sendung sehen wollen. Kinder im Vorschulalter sehen am liebsten Sender wie den KI.KA oder Super RTL. Je älter die Kinder werden, desto mehr konsumieren sie Sender wie RTL neben den zuvor genannten. Des Weiteren wurde dargestellt, dass Kinder oft alleine fernsehen und nur 29% der Kinder das Medium eher gemeinsam mit den Eltern als alleine nutzen. Hier lässt sich kaum ein Unterschied zwischen den Altersgruppen feststellen. Jedoch wurde gezeigt, dass die Drei- bis Fünfjährigen häufiger alleine Fernsehen als Grundschul Kinder. Zudem wird selten über das Fernsehen gesprochen. Wird

zu Hause jedoch über Medien gesprochen, dann meistens über das Fernsehen und die Inhalte, die gesehen wurden.

Ziel dieser Arbeit war es zu beantworten, wie Kinder das Fernsehen wahrnehmen und verarbeiten, welche negativen Effekte sich aus der kindlichen Wahrnehmung und Verarbeitung ergeben, welchen positiven Nutzen das Fernsehen haben kann und vor allem wie die Medien-erziehung durch die Eltern dazu beitragen kann, die negativen Effekte zu mindern, den positiven Nutzen zu verstärken und die Kinder dabei zu unterstützen sinnvoll und kompetent mit dem Medium Fernsehen umzugehen.

Hier ist zusammenfassend festzuhalten, dass Kinder das Fernsehen anders wahrnehmen und anders damit umgehen als Erwachsene. Die kindliche Entwicklung verläuft in aufeinander aufbauenden Stufen und in Anlehnung an Piaget hat jedes Kind andere Fähigkeiten und Entwicklungsaufgaben, die es bewältigen muss. In welchem Stadium sich ein Kind befindet, hat Auswirkungen darauf, inwieweit es dazu in der Lage ist, das Fernsehen zu verstehen. Das Denken von Kindern im Vorschulalter ist stark an die Anschauung gebunden. Die Kinder denken in diesem Alter zentriert und egozentrisch. Kinder im Grundschulalter haben die Zentrierung und den Egozentrismus überwunden und das Denken ist zunehmend reversibel. Obendrein sind die Kinder dazu in der Lage logische Operationen durchzuführen, die jedoch noch an die konkrete Anschauung gebunden sind. Deswegen bietet das biologische Alter des Kindes eine Orientierung auf welchem Entwicklungsstand sich das Kind befindet. Zusätzlich wirken sich die soziale Umgebung und Anregungen in dieser auf den Entwicklungsstand des Kindes aus. Zudem sind die kognitiv-moralischen sowie die fernsehbezogenen Fähigkeiten entscheidend dafür, ob die Kinder dazu in der Lage sind das Fernsehen zu verstehen.

Aus diesem Grund verstehen Kinder das Fernsehen nicht nur anders als Erwachsene, sondern es lassen sich ebenfalls unter den Kindern Unterschiede hinsichtlich des Fernsehverständnisses feststellen. Vorschulkinder sind nicht in der Lage, die Perspektive eines anderen zu übernehmen, deswegen beschränkt sich das Verstehen der Akteure auf Äußerlichkeiten und Handlungsabsichten können nicht erkannt werden. Kinder nehmen Dinge wahr, die zum eigenen Ich in Bezug gesetzt werden können. Des Weiteren verstehen sie dramaturgische Mittel und Werbung nicht und sind nicht in der Lage Genres zu unterscheiden. Zu einer Trennung von Fiktion und Realität sind sie ebenfalls nicht fähig. Zudem fokussieren sie Einzelreize und können den „roten Faden“ einer Sendung nicht erkennen. Grundschul Kinder haben ein größeres Fernsehverständnis als Vorschulkinder. Sie denken nicht mehr egozentrisch und können deshalb Handlungen, Absichten und Gefühle einer Person als Einheit betrachten. Realität und

Fiktion sowie Genres können unterschieden und dramaturgische Gestaltungsmitteln können verstanden werden. Weiterhin hat sich ein Verständnis für Werbung entwickelt. Spielfilme können in ihrer Gesamtheit aufgenommen und Szenen zu einem Handlungsstrang verknüpft werden.

Hinsichtlich des Umgangs mit Fernseherlebnissen ist festzuhalten, dass Kinder Filme ganzheitlich erleben und sich die innere Beteiligung an der körperlichen Aktivität ablesen lässt. Hinzu kommt, dass Kinder zahlreiche Strategien entwickelt haben, um Fernseherlebnisse einerseits spontan (Augen zuhalten, emotionale Sicherheit suchen), andererseits langfristig (darüber reden, Gesehene nachspielen) zu verarbeiten.

Dadurch, dass Kinder, vor allem Vorschulkinder, das Fernsehen nur teilweise verstehen, kann es passieren, dass die Inhalte sie überfordern und sie nicht mehr in der Lage sind diese zu verarbeiten. Daraus sowie aus einer übermäßigen Nutzung des Mediums können negative Effekte entstehen. Kinder können, insbesondere wenn sie die Inhalte überfordern und nicht verarbeiten können, Ängste entwickeln, die sich in verschiedenen Formen (Regression, Aggression, Depression, körperlichen Schmerzen) zeigen können. Auch der Konsum von gewalttätigen Inhalten im Zusammenspiel mit sozialen Faktoren kann dazu führen, dass Kinder gewalttätig werden. Zudem kann Fernsehen zu unruhigem Verhalten führen und bereits vorhandene Störungen wie ADHS verstärken oder zu Teilleistungsschwächen führen. Letzteres ist jedoch nicht wissenschaftlich erwiesen. Da Kinder Werbung nicht oder nur schwer verstehen, können auch hieraus negative Effekte resultieren. Die Werbung kann Kinder stark beeinflussen, ohne dass diese sich dagegen wehren können.

Wird das Medium jedoch sinnvoll genutzt, kann es ebenso einen positiven Nutzen haben. Kinder haben Spaß beim Fernsehen, es kann die Fantasie fördern und es informiert sie. Dazu kommt, dass Kinder nachweislich durch das Fernsehen lernen können, wenn sie von den Eltern unterstützt werden. Des Weiteren bietet das Fernsehen viele Möglichkeiten zur Identifikation und bietet Orientierung bei der Bewältigung von Problemen, indem es Modelle aufzeigt, die dabei helfen sich symbolisch mit der eigenen Lebenswelt auseinanderzusetzen und Hinweise gibt, wie Probleme bewältigt werden können. Überdies kann das Fernsehen zur Auseinandersetzung mit Ängsten genutzt werden. Die Kinder können durch das Fernsehen lernen, wie sie mit Angst umgehen und diese überwinden können. Zusätzlich entsteht dadurch Angstlust, die als positiv empfunden wird.

Um sinnvoll mit dem Medium umzugehen, negative Effekte zu vermeiden und den positiven Nutzen zu verstärken, brauchen Kinder Medienkompetenz, welche vier Dimensionen umfasst (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) sowie fernsehbezogene Fähigkeiten. Die Aufgabe der Eltern und der Medienerziehung ist es, diese Medienkompetenz zu vermitteln. Dies kann dadurch geschehen, dass Eltern zunächst klare Regeln hinsichtlich des Fernsehgebrauchs festlegen (Fernsehdauer, Inhalte), als Vorbilder agieren und ihre Kinder beim Umgang mit dem Medium unterstützen, zum Beispiel durch gemeinsames Fernsehen, das Reden über die Inhalte und durch Unterstützung und Förderung bei der Verarbeitung der Inhalte.

Das Fernsehen sollte nicht als Erziehungsmittel oder „Babysitter“ eingesetzt werden. Vor allem bei der Prävention der negativen Effekte können Eltern gezielte Maßnahmen treffen, um diese zu vermeiden. Zum Beispiel können Eltern ihre Kinder bei der Bewältigung von Ängsten und bei der Verarbeitung angstauslösender Inhalte unterstützen, ihren Kindern die Folgen von Gewalt erklären oder sie über die Techniken und Absichten der Werbung aufklären. Unterstützung erhalten Eltern hierbei unter anderem von medienpädagogischen Projekten wie FLIMMO, die Eltern bei der Auswahl von geeigneten Sendungen unterstützen wollen sowie medienpädagogisches Wissen über das kindliche Fernsehverständnis vermitteln. Ebenso versucht der Elternticker bei der Sendung mit dem Elefanten, die Eltern gezielt beim gemeinsamen Fernsehen mit den Kindern zu unterstützen. Mit der Zeit müssen die Eltern die Fernsehregeln jedoch lockern und immer mehr Verantwortung an die Kinder übertragen. Denn nur so kann unabhängiges Denken und Handeln gefördert werden und die Kinder zu kompetenten Medien- und Fernsehnutzern heranwachsen.

In der Literatur herrscht im allgemeinen Einigkeit darüber, inwiefern Kinder im Vor- und Grundschulalter das Fernsehen verstehen, auch wenn bei manchen Aspekten die Altersangaben variieren. Da Kinder, vor allem Vorschulkinder, das Fernsehen kaum verstehen ist es umso wichtiger, dass Eltern mit ihren Kindern gemeinsam Fernsehen und diese unterstützen. Doch dies ist nicht der Fall, denn es wurde gezeigt, dass Kinder, vor allem zwischen drei und fünf Jahren, häufig alleine Fernsehen und der Fernseher quasi als „Babysitter“ eingesetzt wird. Dies ist problematisch, da die Kinder somit nicht von den Eltern bei der Verarbeitung und dem Abbau von Spannungen unterstützt werden und dadurch Ängste oder andere negative Effekte entstehen können. Zudem ist festzuhalten, dass die Eltern mit ihren Kindern kaum über die Inhalte im Fernsehen reden. Auch dieser Aspekt ist als problematisch anzusehen. Denn das Reden über das Fernsehen hilft den Kindern bei der Verarbeitung der Inhalte. Eben-

falls ist die Fernsehdauer der Kinder kritisch zu betrachten, denn Kinder, insbesondere Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren, schauen deutlich mehr fern, als empfohlen wird. Doch gerade Kinder in diesem Alter haben Schwierigkeiten die Inhalte, die im Fernsehen gezeigt werden, zu verstehen und sollten deshalb so wenig wie möglich und wenn gemeinsam mit den Eltern fernsehen. Es stellt sich die Frage, ob die Kinder wirklich „zu viel“ fernsehen oder ob die empfohlene Fernsehdauer hinsichtlich der heutigen Mediennutzung zu gering ist. Hier ist anzumerken, dass unter anderem der Fernsehkonsum entscheidend dafür ist, ob negative Effekte auftreten oder nicht. Jedoch lassen sich die negativen Effekte ebenfalls nicht ausschließlich durch weniger Fernsehen verhindern. Viel Fernsehen ist deshalb nicht unbedingt „schädlich“, denn wie viel Fernsehen dem Kind schadet, ist vom Entwicklungsstand des Kindes abhängig. Umso wichtiger ist es, dass Eltern gemeinsam mit ihren Kindern fernsehen und auf Anzeichen eines übermäßigen Fernsehkonsums achten.

Hinsichtlich der Inhalte ist positiv anzumerken, dass Kinder viele Kinder- und Zeichentricksendungen sehen. Doch auch diese Inhalte können Ängste bei den Kindern auslösen. Deswegen sollten Eltern überprüfen, ob die Inhalte „kindgerecht“ sind und gemeinsam mit den Kindern ansehen. Ebenfalls positiv ist, dass Kinder im Vorschulalter ihre Sendungen gezielt auswählen und nicht „zappen“ und dadurch nicht an ungeeignete Inhalte geraten. Jedoch werden bereits im Grundschulalter immer häufiger andere Sendungsgenre sowie Sendungen konsumiert, bei denen es fraglich ist, ob diese für Kinder geeignet sind oder die FLIMMO für nur bedingt geeignet hält. Hier ist es wiederum Aufgabe der Eltern die Inhalte zu überprüfen. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass bereits 36% der Kinder einen eigenen Fernseher besitzen. Dadurch können die Eltern die Inhalte, die die Kinder sich ansehen, nicht kontrollieren.

Doch woran liegt es, dass Kinder so viel alleine fernsehen, die Eltern beim Fernsehen nicht mit den Kindern reden und die Kinder ungeeignete Inhalte konsumieren können? Ist es den Eltern zu anstrengend gemeinsam mit ihren Kindern geeignete Sendungen auszusuchen und anzusehen oder wissen die Eltern einfach nicht, dass durch das Fernsehen unter anderem Ängste ausgelöst werden können und die Kinder Unterstützung bei der Verarbeitung brauchen?

Das Thema „Kinder und Fernsehen“ besitzt wenig Präsenz in den Medien und die Thematik, dass das Fernsehen negative Effekte auf Kinder haben kann wird kaum behandelt. Viel häufiger wird auf die Gefahren der „neuen Medien“ hingewiesen. Aktuell wird zum Beispiel im Fernsehen selbst nur durch den Werbespot von „Schau hin!“ darauf aufmerksam gemacht,

dass Eltern darauf achten sollten, was ihre Kinder im Fernsehen, aber auch im Internet konsumieren. Das Fernsehen wird hier allerdings nicht explizit, sondern neben den „neuen Medien“ erwähnt. Aber wieso sollte das Fernsehen auf eventuelle negative Effekte für Kinder aufmerksam machen und dadurch eine wichtige Zielgruppe verlieren?

Wie erfahren Eltern dann davon, dass selbst der Fernseher, der für viele zum Alltag gehört ihren Kinder schaden kann und wer klärt sie über das kindliche Fernsehverständnis und die Möglichkeiten auf, wie sie ihre Kinder unterstützen können? Dies sollte Aufgabe der Pädagogen und Lehrer sein. Sie können die Eltern auf das Thema Medienerziehung und dessen Bedeutung aufmerksam machen und den Eltern dabei helfen und Tipps geben, wie sie ihre Kinder zu einem kompetenten Umgang mit Medien wie dem Fernsehen erziehen können. Doch hier ist das Problem, dass Lehrer und Pädagogen häufig selbst nicht mit dem Thema vertraut sind und selbst beim Fernsehen, welches nicht zu den „neuen Medien“ gehört, nicht wissen, welche negativen Effekte auftreten können, wie Kinder das Fernsehen verstehen und damit umgehen.

Hier bleibt den Eltern nur die Möglichkeit, falls überhaupt ein Interesse für das Thema Medienerziehung besteht, Seminare oder Workshops zu dem Thema zu besuchen, die sich aber nicht jeder leisten kann oder sich selbst, durch zum Beispiel Bücher oder das Internet, zu informieren. Hier ist nochmals FLIMMO hervorzuheben. Eltern können sich hier einfach und schnell Informationen über die Sendungen der Kinder holen sowie kurze und klar strukturierte Erklärungen ansehen, wie Kinder das Fernsehen verstehen und verarbeiten. Dennoch kann es auch hier passieren, dass Eltern „falsch“ informiert werden, zum Beispiel durch das Buch „Vorsicht Bildschirm!“ von Manfred Spitzer. Dieser äußert sich sehr negativ zu dem Thema Kinder und Bildschirmmedien, zu denen auch der Fernseher gehört und stellt in seinem Buch ausschließlich die negativen Auswirkungen des Fernsehens mit teilweise drastischen und erschreckenden Aussagen dar und belegt diese durch zahlreiche Studien. Studien, die seine Aussagen widerlegen, werden von ihm jedoch nicht angeführt. Ebenfalls werden die positiven Seiten des Fernsehens von ihm nicht dargestellt. Des Weiteren gibt Spitzer keine Hinweise für Eltern, inwiefern diese ihre Kinder beim Fernsehen unterstützen können, sondern plädiert dafür gewisse Inhalte zu verbieten oder zu versteuern, den Konsum einzuschränken und die Öffentlichkeit über die Risiken aufzuklären. Hier kann es leicht passieren, dass Eltern glauben, das Fernsehen sei grundlegend schlecht und dies kann eventuell zu Angst und Verunsicherung bei den Eltern führen. Das Fernsehen wird oft nicht neutral betrachtet, sondern als problematisch angesehen. Fernsehen sollte jedoch nicht als grundlegend „schlecht“

oder „gut“ angesehen werden. Es ist wichtig, dass sowohl die negativen als auch die positiven Seiten des Fernsehens ausgewogen dargestellt werden, damit sich jeder eine Meinung bilden kann. Jedoch wird generell in der Literatur häufig das Negative ausführlicher und umfassender diskutiert und so kann schnell der Eindruck entstehen, dass das Fernsehen „schlecht“ ist.

Um Eltern bei der Medienerziehung besser zu unterstützen, ist es zum einen wichtig, dass Pädagogen oder auch Lehrer in diesem Gebiet besser ausgebildet werden. Andererseits sollte das Bewusstsein für das Thema „Medienerziehung“ bei den Eltern geschärft und die Eltern über das kindliche Fernsehverständnis aufgeklärt werden. Dies kann zum Beispiel durch Elternabende geschehen. Medienerziehung könnte ebenfalls ein fester Bestandteil in Kindergarten und Grundschule werden. Des Weiteren könnte die Öffentlichkeit beispielsweise durch Werbespots und Kampagnen mehr Aufmerksamkeit auf das Thema „Medienerziehung“ lenken. Zudem sollte eine Veränderung des Fernsehprogramms stattfinden, denn wie dargestellt wurde, bietet das Fernsehen viele Möglichkeiten zum Lernen, doch diese werden oft zu wenig genutzt und es gibt zu wenige Sendungen, die das Lernen bei Kindern fördern. Es ist festzuhalten, dass eine Lücke besteht, zwischen den Erkenntnissen der Forschung und den Eltern. Denn es gibt viel was Eltern tun können (Abschnitt 8), doch die Eltern wissen dies nicht. Deshalb sollte es die Aufgabe der Pädagogen sein, zwischen der Forschung und den Eltern zu vermitteln. Die Medienerziehung bleibt dennoch zum größten Teil Aufgabe der Eltern und deswegen ist es wichtig, diese besser zu unterstützen und zu informieren.

Abschließend ist festzuhalten, dass Kinder Fernsehen anders verstehen als Erwachsene und deswegen Unterstützung beim Verarbeiten und Verstehen der Inhalte brauchen. Voraussetzung hierfür sind Medienkompetenzen und es ist Aufgabe der Eltern diese zu vermitteln. Dadurch, dass Kinder manche Inhalte nicht verstehen oder verarbeiten können, können negative Effekte auftreten, die jedoch nicht zwangsläufig auftreten müssen. Hierbei spielen viele Faktoren eine Rolle. Das Fernsehen ist jedoch nicht nur „schlecht“, sondern Kinder können durch das Fernsehen auch lernen, Probleme bewältigen und Ängste verarbeiten, wenn sie lernen sinnvoll mit dem Medium umzugehen und dabei von den Eltern unterstützt werden. Eltern sind hierbei jedoch häufig überfordert und wissen nicht, dass und vor allem wie sie ihre Kinder unterstützen und deren Medienkompetenzen fördern sollen und können. Das Thema „Medienerziehung“ gewinnt mit zunehmendem Medienangebot immer mehr an Bedeutung und sollte nicht vernachlässigt werden. Deswegen ist es wichtig, dass Eltern auf dem Gebiet der Medienerziehung aufgeklärt werden. FLIMMO und der Elternticker gehen hier als positi-

ve Beispiele voran, jedoch gibt es noch viel mehr Möglichkeiten Eltern zu informieren, die aber noch nicht genutzt werden, da Pädagogen häufig selbst nicht genügend über das Thema wissen. Dennoch ist und bleibt die Medienerziehung zum größten Teil Aufgabe der Eltern: „Denn es gibt keine suffiziente Erziehung ohne Medienerziehung. Daher haben wir als Eltern die Aufgabe, unsere Kinder auch an diesen Teil des Lebens heranzuführen, unabhängiges Denken und Handeln zu fördern, ihnen mit zunehmendem Alter mehr und mehr Entscheidungen zu übertragen, ihnen sukzessive Verantwortung in Sachen Beta-Welt (mit Beta-Welt meint Millner das Fernsehen) zu übertragen.“ (Millner, 1996, 149; Anmerkungen durch Autor).

Literaturverzeichnis

- Aufenanger, S.** (1997). Verlockungen und Gefahren heutiger Werbewelten für Kinder. In D. Meister, Kinderalltag und Werbung: Zwischen Manipulation und Faszination (S. 28-44). Neuwied: Luchterhand.
- Aufenanger, S., Baacke, D., Lauffert, J., Röllecke, R., & von Gottberg, H.-J.** (1999). Gutes Fernsehen- Schlechtes Fernsehen!? - Denkanstöße, Fakten und Tips für Eltern und ErzieherInnen zum Thema Kindern und Fernsehen/ [Hrsg.: RTL Television]. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. München: KoPäd-Verlag.
- Baacke, D.** (1999a). Die 0- bis 5jährigen: Einführung in Probleme der frühen Kindheit. 2. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Baacke, D.** (1999b). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos, & G. A. Thiele, Handbuch Medien: Medienkompetenz: Modelle und Projekte (S. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bachmair, B.** (2001). Abenteuer Fernsehen: Ein Begleitbuch für Eltern. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bachmair, B., & Hofmann, O.** (1998). Lernen mit dem Kinderfernsehen: Wunsch oder Wirklichkeit. TelevIZIon 11/1998/12, S. 4-20. Abgerufen am 08.05.2013 von [br-online:
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/17_2004_1/erbes.pdf](http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/17_2004_1/erbes.pdf)
- Böhm, W.** (2005). Wörterbuch der Pädagogik. 16.Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Brautmeier, J.** (2013). die Medienanstalten. Abgerufen am 06.04.2013 von <http://www.die-medienanstalten.de>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.** ([2013]). Das "Fenster zur Welt": Fernsehen. Abgerufen am 25.05.2013 von [kindergesundheit-info.de:
http://www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/medienarten/fernsehen/#top](http://www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/medienarten/fernsehen/#top)

- Charlton, M.** (2007). Das Kind und sein Startkapital- Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In H. Theunert, Medienkinder von Geburt an - Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren (S. 25-40). München: KoPäd-Verlag.
- Duden.** (1996). Deutsches Universalwörterbuch. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Erbes, C.** (2004). Lernen mit dem Fernseher? Natürlich!. *TelevIZIon* 17/2004/1, S. 54-56. Abgerufen am 10.08.2013 von TelevIZIon: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/17_2004_1/erbes.pdf
- Erlinger, H., & Stötzel, D.** (Hrsg.) (1991). Geschichte des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH.
- Götz, M.** (2004). Lernen mit Wissens- und Dokumentationssendungen: Was Grundschulkindern aus aktuellen Formaten gewinnen. *TelevIZIon* 17/2004/1, S. 33-42. Abgerufen am 08.05.2013 von TelevIZIon: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/17_2004_1/goetz.pdf
- Götz, M.** (2007). Fernsehen von 0,5 bis 5: Eine Zusammenfassung des Forschungsstands. *TelevIZIon* 20/2007/1, S. 12-17. Abgerufen am 10.05.2013 von br-online: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/20_2007_1/goetz_solo.pdf
- Götz, M.** (2008). Der >>Elternticker<<: Neue Wege im Vorschulfernsehen. *TelevIZIon* 21/2008/2, S. 53-57. Abgerufen am 26.05.2013 von br-online: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/21_2008_2/goetz.pdf
- Grisko, M.** (2009). Texte zur Theorie und Geschichte des Fernsehens. Stuttgart: Reclam.
- Gurt, M.** ([2013]). FLIMMO. Abgerufen am 22.05.2013 von FLIMMO: www.flimmo.de
- Hickethier, K.** (1998). Geschichte des deutschen Fernsehens. Stuttgart;Weimar: J.B. Metzler.
- Hopf, W. H.** (2006). Kritische Medienerziehung in Familie und Schule. In R. Händel, & R. Hänsel, Da spiel ich nicht mit! Auswirkungen von "Unterhaltungsewalt" in Fernsehen, Viedeo- und Computerspielen und was man dagegen tun kann. 2. Aufl. (S. 171-178). Donauwörth: Auer Verlag.

- Hurrelmann, B., Hammer, M., & Stelberg, K.** (1996). Familienmitglied Fernsehen - Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen. Opladen: Leske + Budrich.
- Jong, T.** (2003). So mache ich mein Kind fernseh- und medienfit. Mit Tipps aus der Praxis. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Kirch, M.** (2009). Englisch lernen mit dem Fernsehen: Eine Studie über die Eignung des Fernsehens im Rahmen des frühen Fremdsprachenerwerbs am Beispiel der Sendung Something Special. Münster: Waxmann.
- Kübler, H.-D., & Swoboda, W. H.** (1998). Wenn die Kleinen fernsehen: Forschungsprojekt über die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern. Berlin: VISTAS Verlag GmbH.
- Kuntz, S.** ([2013]). Kabel Deutschland. Abgerufen am 06.04.2013 von Kabel Deutschland: <http://www.kabeldeutschland.de/digital-fernsehen/tv-sender.html>
- Langfeldt, H.-P., & Nothdruff, W.** (2007). Jean Piaget: Theorie der kognitiven Entwicklung. In H.-P. Langfeldt, & W. Nothdruff, Psychologie - Grundlagen und Perspektiven für die Soziale Arbeit. 4., überarbeitete Auflage (S. 79-86). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lenzen, D.** (2004). Das Kind. In D. Lenzen (Hg.), Erziehungswissenschaften: ein Grundkurs. 6. Auflage (S. 341-361). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Mediendaten Südwest.** ([2013]). Mediendaten Südwest. Abgerufen am 19.04.2013 von Mediendaten Südwest: <http://www.mediendaten.de/index.php?id=home>
- Millner, M.** (1996). Das Beta-Kind: Fernsehen und kindliche Entwicklung aus kinderpsychiatrischer Sicht. Bern: Huber.
- mpfs.** (2010). KIM-Studie 2010. Abgerufen am 11.04.2013 von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: <http://www.mpfs.de/index.php?id=479>
- mpfs.** (2011). FIM-Studie 2011. Abgerufen am 11.04.2013 von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: <http://www.mpfs.de/index.php?id=272>
- mpfs.** (2012). KIM-Studie 2012. Abgerufen am 22.05.2013 von Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest: <http://www.mpfs.de/index.php?id=548&L=0>

- Neuß, N.** (2005). Medienalltag von Kindern. Abgerufen am 27.05.2013 von Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/medienpaedagogik/71031/medienalltag-von-kindern>
- Nieswiodek-Martin, E.** (2006). Kinder in der Mediengesellschaft: Fernsehen, Computer und Erziehung. 2. Auflage. Holzgerlingen: Hänssler.
- Oerter, R., & Montada, L.** (2008). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Julius Beltz Verlag.
- Ostermann, S.** (2007). Medienkompetent von Geburt an? Grundlagen für die Förderung von Medienkompetenz bei Kindern. In H. Theunert, Medienkinder von Geburt an - Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren (S. 119-127). München: KoPäd-Verlag.
- Oxford University Press.** (2013). Oxford English Dictionary. Abgerufen am 01.04.2013 von Oxford English Dictionary: <http://www.oed.com>
- Paus-Hasebrink, I.** (2009). Fernsehen. In B. Schorb, G. Anfang, & K. Demmler, Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis (S. 71-73). München: KoPäd-Verlag.
- Projektbüro "Schau hin!".** ([2013]). Kindgerechter Umgang mit dem TV: Tipps & Anregungen für Eltern. Abgerufen am 22.05.2013 von Schau hin!: <http://schauhin.info>
- Rogge, J.-U.** (1992). Kinder können fernsehen.: vom sinnvollen Umgang mit dem Medium. Original-Ausgabe. 14.-16. Tausend. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Röllecke, R., Pielsticker, A., & Eder, S.** (12 2011). Geflimmer im Zimmer- Informationen, Anregungen und Tipps zum Umgang mit dem Fernsehen in der Familie. Abgerufen am 19.04.2013 von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Geflimmer-im-Zimmer,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Schick, H.** (2012). Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schorb, B.** (2007). Kindsein heute - Assoziationen und Gedankensplitter. In H. Theunert, Medienkinder von Geburt an - Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren (S. 17-24). München: KoPäd-Verlag.
- Schorb, B.** (2009). Medienbildung. In B. Schorb, G. Anfang, & K. Demmler, Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis (S. 187-189). München: KoPäd-Verlag.
- Seipold, J.** (2005). Fördert Fernsehen Medienkompetenz? Eine empirische Fernsehprogrammanalyse zum Angebot an Sendungen zur Medien- und Genrekompetenz. Abgerufen am 08.05.2013 von Kobra Bibliothek Universität Kassel: <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007111419602/3/MagisterarbeitJudithSeipold.pdf>
- Spanhel, D.** (2009). Medienerziehung. In B. Schorb, G. Anfang, & K. Demmler, Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis (S. 193-198). München: KoPäd-Verlag.
- Speck-Hamdan, A.** (2004). Wie Kinder lernen: Vom entstehen der Welt in den Köpfen der Kinder. TelevIZIon 17/2004/1, S. 4-9. Abgerufen am 08.05.2013 von TelevIZon: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/17_2004_1/speck.pdf
- Spitzer, M.** (2011). Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. 7. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Theunert, H.** (1994). Zwischen Vergnügen und Angst- Fernsehen im Alltag von Kindern: eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg. 2.korrigierte Auflage. Berlin: VISTAS Verlag GmbH.
- Theunert, H., Lenssen, M., & Schorb, B.** (1995). "Wir gucken besser fern als ihr!". München: KoPäd-Verlag.
- Theunert, H.** (2009). Medienkompetenz. In B. Schorb, G. Anfang, & K. Demmler, Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis (S. 199-204). München: KoPäd-Verlag.

Trost, G. (2010). Planet Wissen. Abgerufen am 03.04.2013 von Fernsehgeschichte in Deutschland: http://www.planet-wissen.de/kultur_medien/radio_und_fernsehen/fernsehgeschichte_in_deutschland/index.jsp

Westdeutscher Rundfunk Köln. ([2013]). Elternticker. Abgerufen am 26.05.2013 von „Die Seite mit dem Elefanten“: <http://www.wdrmaus.de/elefantenseite/eltern/elternticker/index.php5>

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Ort, Datum

Sarah Kollross