

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

1-2009

Schwerpunkt: Medienkompetenz in der Kindheit

- Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten
- Online-Nutzung von Kindern und Jugendlichen in Europa
- Reflexive Internetnutzung und mediale Kompetenzstrukturen im frühen Jugendalter
- Medienumgang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Aufsätze

- Perspektivenübernahme und Textverstehen im Vor- und Grundschulalter
- Kinderarbeit in den Medien
- Facetten des Schulschwänzens

Kurzbeiträge

Rezensionen



77411

4. Jahrgang

1. Vierteljahr 2009

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Jahrgang 4 – Heft 1

Inhalt

Schwerpunkt

Medienkompetenz in der Kindheit

Editorial 3

Hans-Dieter Kübler

Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten
Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik 7

Uwe Hasebrink, Claudia Lampert

Online-Nutzung von Kindern und Jugendlichen in Europa. Ergebnisse aus
dem europäischen Forschungsverbund EU Kids Online 27

Diana Raufelder, Eva Fraedrich, Sue-Ann Bäsler, Angela Ittel

Reflexive Internetnutzung und mediale Kompetenzstrukturen im frühen
Jugendalter: Wie reflektieren Jugendliche ihre Internetnutzung und welche
Rolle spielen dabei Familie und Peers? 41

Heinz Bonfadelli, Christa Hanetseder, Thomas Hermann

An der Identität arbeiten
Medienumgang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund 57

Allgemeiner Teil

Aufsätze

*Heike M. Buhl, Franziska Möller, Manuela Oebser, Freia Stein, Peter
Noack*

Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und
dem Textverstehen im Vor- und Grundschulalter 75

Melanie Garbas

Kinderarbeit in den Medien – Zwischen Schutzanspruch,
Interessenwahrung und Selbstverwirklichung 91

<i>Margrit Stamm, Christine Ruckdäschel, Franziska Templer</i> Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher	107
--	-----

Kurzbeiträge

<i>Henrike Friedrichs, Uwe Sander</i> Ein Vierteljahrhundert Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – Von den Kabelpilotprojekten zum Web 2.0	123
--	-----

<i>Michaela Sambanis</i> Wissenschaftliche Begleitung des Modells „Bildungshaus 3-10“ – Verzahnung von Kindergarten und Grundschule	131
---	-----

Rezensionen

<i>Frank J. Robertz</i> Maria von Salisch, Astrid Kristen, Caroline Oppl: Computerspiele mit und ohne Gewalt. Auswahl und Wirkung bei Kindern	137
---	-----

<i>Eva Fraedrich</i> Doris Katheder: Mädchenbilder in deutschen Jugendzeitschriften der Gegenwart	139
---	-----

<i>Cornelia Raue</i> Jahrbuch Medienpädagogik 7 – Medien. Pädagogik. Politik	142
---	-----

Autorinnen und Autoren	145
------------------------------	-----

Editorial

Daniel Ammann, Dagmar Hoffmann



Daniel Ammann



Dagmar Hoffmann

Wer sich in Wissenschaft und Praxis mit der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen beschäftigt, dem sind stets neue Forschungsfragen und Forschungsfelder garantiert. Dies liegt daran, dass die Altersgruppen der Kinder und Jugendlichen in modernen Gesellschaften – im Vergleich zu früheren Generationen oder Alterskohorten – innerhalb kurzer Zeitspannen je veränderte bzw. neue sozialstrukturelle und soziokulturelle Sozialisationsbedingungen erfahren. Zudem werden Kinder- und Jugendgenerationen mit jeweils neuen Medientechnologien, Medienformaten und Medieninhalten konfrontiert. Dies hat zur Folge, dass Forschungsergebnisse im Bereich der Kinder- und Jugendmedienforschung in der Regel ein kurzes Verfallsdatum haben (vgl. Hoffmann 2002, S. 356), d.h., sie sind kaum replizierbar und kaum zu generalisieren oder auf neue Mediennutzungsweisen anwendbar. Die Rezeption und Aneignung von Horrorvideos – ein beliebtes Forschungsthema in den 1990er Jahren (vgl. u.a. Ammann/Doelker 1995; Vogelgesang 1991; Winter 1995) – hat zum Beispiel mit der Computerspielkultur nur wenig gemein. Abgesehen davon gibt es nicht *die* Computerspielkultur, denn das Repertoire an Spielarten und Spielweisen ist im Prinzip deutlich größer als das Spektrum an herkömmlichen Gesellschaftsspielen. Videorollenspiele, Karaoke, Strategiespiele sind kaum mit Ego-Shootern vergleichbar. Auch verlangt das Internet eine differenzierte Betrachtung. Es bedient Bedürfnisse der Kommunikation, der Information, der Unterhaltung, der Vernetzung sowie des Spielens, Kaufens oder Tauschens. Häufig wird vergessen, dass das Internet eine Zusatzpräsenz ‚alter‘ Medien ermöglicht wie beispielsweise der Telekommunikation, des Rundfunks und des Fernsehens. Insofern kann es als Ergänzungs- oder ‚Ersatz- bzw. Alternativmedium‘ betrachtet werden, das sich nur technisch und ästhetisch etwas anders als die alten Medien darstellt. Gleichzeitig kann das Internet als Folge digitaler Medienkonvergenz bisherige Massen- und Kommunikationsmedien simulieren und amalgamieren. Durch Multi-medialität, Interaktivität, Virtualität und hypertextuelle Vernetzung schafft es in Verbindung mit multifunktionalen Endgeräten für Rezeption und Medienhandeln völlig neue Voraussetzungen (vgl. Honegger/Ammann 2008, S. 109f.).

Jedes (neue) Medium macht also spezifische Angebote. Es erfüllt verschiedene Funktionen und befriedigt vielfältige Bedürfnisse. Immer mehr Medien dienen nicht nur der Konsumtion, sondern auch der Produktion sowie der Reproduktion (vgl. *Hoffmann* 2006). Ausgesprochen selten sind Nutzungsweisen vorsehbar bzw. prognostizierbar. Wer hätte vor fünf Jahren etwa gedacht, dass sich heute vier Millionen Schüler und Schülerinnen ab zwölf Jahren im deutschsprachigen Raum auf einem Social Onlineportal registriert haben, sich dort mit einem Profil darstellen, sich dort mehr oder weniger regelmäßig treffen, um Persönliches von sich preiszugeben oder miteinander über Hausaufgaben, Partys oder die letzte Klassenfahrt zu kommunizieren? Vereinzelt haben Medientheoretiker wie etwa *Flusser* (vgl. 1997, 1998) schon frühzeitig auf Szenarien der Onlinevernetzungen und Onlinekommunikation hingewiesen, doch sie wurden zumeist belächelt.

Prospektive Medienforschung wird kaum betrieben. Dabei wäre eine solche für Präventionsmaßnahmen – vor allem auch im Hinblick auf die Gewährleistung einer frühzeitigen, zukunftsorientierten und umfassenden Ausbildung von Medienkompetenz – angebracht. Generell ist auch Kinder- und Jugendmedienforschung – gleich welcher disziplinären Ausrichtung – zumeist diagnostisch und in pädagogischer Hinsicht immer (nur) reaktiv (siehe im Überblick *Wegener* 2007). Es ist darüber nachzudenken, ob dies nicht als Nachlässigkeit gewertet werden kann, denn Pädagogen sollten sich (vermehrt und verstärkt!) in der Verantwortung sehen, wenn missbräuchliche oder ethisch bedenkliche Nutzungsweisen von Medien bzw. Medienangeboten erfolgen. Die Nutzung des *schülerVZ* ist hier ein gutes Beispiel. „Grenzgänge und Grenzüberschreitungen von Schülern und Schülerinnen im *schülerVZ* zeigen sehr eindrücklich die Erfolge und Versäumnisse einer medienethisch orientierten Medienpädagogik“ (*Hoffmann* 2008, S. 23). Sie verweisen auf Defizite und Herausforderungen einer effektiven Werteerziehung. Vor dem Hintergrund schneller und neuer technologischer Entwicklungen wird es immer dringlicher, Kinder und Jugendliche zu befähigen, Medien so zu nutzen, dass die Nutzung weder ihnen noch anderen persönlich schadet, sie verletzt oder in irgendeiner Weise negative Konsequenzen für ihre Entwicklung hat.

Medienhandeln erfolgt allein, aber auch zusammen mit anderen. Es erfolgt in privaten, öffentlichen oder auch sozial kontrollierten Räumen. Medien werden nicht nur singular genutzt, sondern – und das ist spätestens seit den 1980er Jahren bekannt und empirisch belegt – vor allem in sozialökologischen Kontexten für situative Bedürfnisse als auch entwicklungspsychologisch relevante Anforderungen und Bewältigungen benutzt (vgl. u.a. *Charlton/Neumann* 1986; *Charlton/Neumann-Braun* 1992). Eingang fand in dem Zusammenhang in die wissenschaftstheoretische Diskussion um die Mediennutzung und die Medienaneignung der Begriff der Mediensozialisation. Der Begriff – das macht *Hans-Dieter Kübler* in diesem Schwerpunktheft sehr überzeugend deutlich – bedarf zwar noch einer genaueren sozialwissenschaftlichen Operationalisierung, weist aber darauf, dass die Analyse und Bewertung der Mediennutzung nicht aufgrund mikrosozialer Prozesse vorgenommen werden sollte, sondern gesellschaftliche, kulturelle und politische – d.h. makrosoziale – Strukturen und Prozesse stets mitberücksichtigen sollte (vgl. auch *Süss* 2004).

Jüngst haben auch die detaillierten Ergebnisse einer Bielefelder Studie des Teams um *Klaus-Dieter Treumann* (Treumann et al. 2007) die Vielfältigkeiten medialen Handelns aufgezeigt und veranschaulicht, wie in der Gegenwartsgesellschaft Medienkompetenz¹ ausgebildet wird. Treumann et al. verstehen ihre Untersuchung als einen Beitrag zur medienpädagogischen Grundlagenforschung, da Medienkompetenz als ein wesentliches Sozialisationsziel der Gegenwartsgesellschaft betrachtet werden kann (vgl. dazu auch Süss 2004). Medienkompetenz ist ein essentieller Teilaspekt sozial-kommunikativen Handelns moderner Gesellschaften und es sollte aktuell geprüft werden, inwieweit in die bedeutsamen Basistheorien der Sozialisation Medien integriert werden können. *Hans-Dieter Kübler* unterstreicht in seinem Beitrag diese nicht neue Reklamation und beschreibt, wie wenig bislang Medien in der Sozialisations-, Kindheits- und Jugendforschung berücksichtigt wurden und welche Potenziale eine Integration für ein besseres Verständnis der Mediennutzung und der Ausbildung von Medienkompetenz hätte.

In dem vorliegenden Schwerpunktheft werden Forschungsprojekte zur Internetnutzung und zur Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorgestellt. Es werden erstmals ausführlicher aktuelle Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie zur Onlinenutzung von Kindern (EUKids Online) von *Uwe Hasebrink* und *Claudia Lampert* berichtet. An der Studie sind 21 europäische Länder beteiligt. Es wird danach gefragt, welche Bedeutung das Internet und die Internetnutzung für Kinder im Alltag haben, welche Funktionen die Nutzung hat und welche Chancen und Risiken mit der Nutzung einhergehen. Anhand der extrahierten Risikodimensionen lässt sich der medienpädagogische Handlungsbedarf erkennen. Während die Untersuchungen von *Hasebrink* und *Lampert* quantitativ ausgerichtet sind, geht der Beitrag von *Diana Rauhfelder*, *Eva Fraedrich*, *Sue-Ann Baesler* und *Angela Ittel* mit einem qualitativen Forschungsdesign und einer vergleichenden Inhaltsanalyse von Interviewprotokollen der Frage nach, inwieweit die Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen die Kompetenzausbildung fördert. Sie legen für ihre Untersuchung (Log on. Kids and Internet Use) ein komplexes Modell vor, das die Analysekriterien Risikobewusstsein, Konsumbewusstsein, Internetrelevanz und instrumentelle Fertigkeiten umfasst, und zeigen in ihren Auswertungen, dass vor allem Vielnutzer des Internets bessere und umfassendere Kompetenzen als Wenignutzer ausbilden. Die Autorinnen können anhand ihrer Daten auch darlegen, welchen Einfluss Eltern, Schule und Peers auf die Kompetenzausbildung nehmen und wie wichtig ein Austausch der Kinder und Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit dem Medium ist. Auf diese Weise reflektieren und überprüfen sie ihre Nutzung und lernen selbst einzuschätzen, welche Inhalte und welche Nutzungsweisen entwicklungsfördernd oder entwicklungsgefährdend sind. In ihrem Beitrag zum Medienumgang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellen *Heinz Bonfadelli*, *Christa Hanetseder* und *Thomas Hermann* Befunde einer schweizerischen Studie des Nationalen Forschungsprogramm „Kindheit, Jugend und Ge-

1 Ihrem Verständnis von Medienkompetenz liegt das von Baacke (1997) entwickelte Modell zur Ausbildung von Medienkompetenz zugrunde.

nerationsbeziehungen“ vor. Die quantitativen Ergebnisse zu Mediennutzung und Werthaltungen von Migrationsjugendlichen werden dabei ergänzt durch Erkenntnisse aus einer ethnografischen Erhebung und beleuchten Aspekte der Identitätsarbeit ebenso wie Integrations- und Akkulturationsprozesse im Spannungsfeld zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland.

Literatur

- Ammann, D./Doelker, C.* (Hrsg.) (1995). *Tatort Brutalo. Gewaltdarstellungen und ihr Publikum.* – Zürich.
- Baacke, D.* (1997): *Medienkompetenz.* – Tübingen.
- Charlton, M./Neumann, K.* (1986): *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen.* – München.
- Charlton, M./Neumann-Braun, K.* (1992): *Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung.* – München.
- Flusser, V.* (1997): *Medienkultur.* – Frankfurt/Main.
- Flusser, V.* (1998): *Kommunikologie.* – Frankfurt/Main.
- Hoffmann, D.* (2002): *Attraktion und Faszination Medien. Jugendliche Sozialisation im Kontext von Individualisierung und Modernisierung.* – Münster.
- Hoffmann, D.* (2006): *Die Mediennutzung von Jugendlichen im Visier der sozialwissenschaftlichen Forschung.* *merz*, 50. Jg., H. 4, S. 15–21.
- Hoffmann, D.* (2008): *Kult und Kultur, Spaß oder auch Ernst? Inszenierung und Kommunikation in sozialen Online-Netzwerken.* *merz*, 52. Jg., H. 3, S. 16–23.
- Honegger, M./Ammann, D.* (2008): *Medienkompetenz und literale Praxis in informellen Lernarrangements.* In *merz*, 52. Jg., H. 6, S. 106–114.
- Süss, D.* (2004): *Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel.* – Wiesbaden.
- Treumann, K. P./Meister, D. M./Sander, U./Burkatzki, E./Hagedorn, J./Kämmerer, M./Strotmann, M./Wegener, C.* (2007): *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell.* – Wiesbaden.
- Vogelgesang, W.* (1991): *Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur.* – Opladen.
- Wegener, C.* (2007): *Stichwort: Medienforschung in der Erziehungswissenschaft.* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., H. 4, 459–477.
- Winter, R.* (1995): *Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozeß.* – München.

Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten

Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik

Hans-Dieter Kübler



Hans-Dieter Kübler

Zusammenfassung

Dass Kindheit und Jugend weitgehend von Medien bestimmte Phasen sind, gilt zumindest in der medienpädagogischen Diskussion als selbstverständlich. Mithin müssten auch Entwicklung und Sozialisation von Medien nachhaltig beeinflusst werden. Von dieser These ausgehend, fragt der Beitrag zunächst bei den dafür verantwortlichen Disziplinen, der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationsforschung, stellvertretend in deren renommierten Handbüchern, ob und wie weit sie diesen Zusammenhang theoretisch-analytisch berücksichtigen und stößt auf gravierende Defizite bzw. verkürzte theoretische Ansätze, die vornehmlich dem klassischen Paradigma der Medienwirkungsforschung geschuldet sind und die Medien primär für abweichende oder schädigende Entwicklung und Sozialisation verantwortlich machen. Ähnliche ungenügende oder verzerrende Befunde liefert die empirische Kindheits- und Jugendforschung. Deshalb sucht der Beitrag in seinem konstruktiven Teil zu begründen, warum eine interdisziplinäre Mediensozialisationsforschung erforderlich ist und ergiebig sein könnte, skizziert dafür paradigmatisch Koordinaten und Verläufe von Mediensozialisation und sucht sie in der Weiterentwicklung des sozialökologischen Modells zu veranschaulichen.

Schlagerworte: Mediensozialisation, Theoriebildung, Empirische Forschung, Sozialökologie

Media Socialisation – a desideratum to research the media worlds An attempt to analyse the current situation and offer a perspective

Abstract

It is taken for granted, at least within the media-pedagogical discussion, that childhood and adolescence are phases widely determined by media. Consequently, development and socialisation of media would have to be influenced strongly. Based on this assumption this abstract makes enquiries, first of all among the disciplines concerned, namely developmental psychology and research of socialisation – represented in their renowned handbooks – whether and in how far they consider this correlation theoretically and analytically. At the same time it comes across serious deficits or incomplete theoretical approaches which are primarily owed to the classical paradigm of the studies of media effects and which make the media principally responsible for deviant or hurtful development and socialisation. Empiric childhood and youth studies provide similarly insufficient or distortionary findings. That is why the abstract tries to reason in its constructive section why there is a need for interdisciplinary studies of media socialisation and why it could be yielding.

For this purpose it outlines paradigmatically coordinates and progressions of media socialisation and seeks to illustrate it within the continuous development of the socio-ecological model.

Keywords: Media socialization, Development of theory, Empirical research, Social ecology

1 Kindheit und Jugend – Medienphasen?

Kinderzeit ist
Medienzeit

Kinder wachsen heute mit vielen Medien auf, die eine immer größere Bedeutung in ihrem Leben einnehmen, und zwar gemessen an Daten wie Dauer und Häufigkeiten der Mediennutzung, aber auch an subjektiven Relevanzgrößen wie die persönliche Orientierung und die emotionale Bindung, die Kinder den Medien beimessen. Da all diesen Tendenzen anhaltende Expansion wie auch immer größerer Einfluss zugeschrieben werden, lautet die fast schon gängige Zuspitzung in vielen medienpädagogischen Ausführungen: Kinderzeit ist Medienzeit (z.B. *Charlton/Neumann* 1992), ein Leben und Aufwachsen jenseits von Medien gibt es nicht (mehr). Will heißen: Medien sind nicht mehr nur additive Faktoren, attraktive Bemischungen der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern, vielmehr sind sie der Fokus, die alles umfassende Rahmung und omnipräsente Durchdringung von Kindheit heute.

Ähnliches wird auch für die Jugendphase diagnostiziert, meist noch mit größerem Nachdruck, da die Einbettung und Kontrolle des Medienumgangs durch die Eltern sukzessive wegfallen, die jugendlichen Gleichaltrigengruppen sich vorzugsweise über mediale Konsum- und Mediennutzungsstile, über Favoriten und Szenen, die medienvermittelt sind, definieren, abgrenzen und sich die individuelle Identitätsbildung Jugendlicher mehr und mehr durch ebenso medieninduzierten Vorbilder und Rollenmuster bzw. -klischees vollzieht. Auch Jugendzeit ist demnach Medienzeit (*Radde/Sander/Vollbrecht* 1988; *Baacke/Sander/Vollbrecht* 1990; *Mikos/Hoffmann/Winter* 2007), mehr noch als die Kindheit – und vielfach überbieten sich die einschlägigen Darstellungen an diesbezüglichen Nachweisen und Veranschaulichungen.

Ohne Frage werden mit solchen Diagnosen gravierende Veränderungen der Sozialisationsbedingungen und -verläufe postuliert. Denn sie beschränken sich nicht darauf, neue, womöglich hinzutretende Sozialisationsinstanzen und -dimensionen zu ermessen und in ihren Einflüssen abzuschätzen, vielmehr unterstellen sie eine gänzliche Umkrepelung und Neuausrichtung gegenwärtiger Sozialisation, bei der die überkommenen, realen Sozialisationsinstanzen den ubiquitären und omnipotenten Medien untergeordnet oder mindestens zugeordnet werden und so nicht nur neue Prioritäten oder Hierarchien entstehen, sondern ein gänzlich anderes, nämlich von Medien dominiertes Sozialisationskonzept zu entwickeln ist (*Süss* 2004, S. 274ff.).

Dennoch beschäftigen sich die meisten Einführungen und theoretischen Modelle von Sozialisation nicht ausführlich, geschweige denn integrierend mit den Medien, allenfalls erwähnen sie sie bei der Behandlung und Wirkungsabschätzung des soziokulturellen Umfelds, so dass von diesen Fachdisziplinen bislang wenig Unterstützung für die skizzierte erforderliche Gewichtung oder gar Änderung heutiger Sozialisationsverläufe bereitgestellt wird (*Süss* 2004; *Hoffmann* 2007). Diese Defizite sowohl in theoretischer Hinsicht als auch in ihren empirischen Dimensionen will dieser Beitrag aufzeigen, bevor er dann mögliche Erkenntnisgewinne einer umfassenden, integrierenden Mediensozialisationsforschung umreißt und Modelle für ihre Umsetzung skizziert.

2 Medien in den benachbarten Disziplinen

2.1 Systematische Desiderate in der Sozialisations- und Entwicklungsforschung

Immerhin widmet man inzwischen in einschlägigen Handbücher und Studien zu Sozialisations- und Entwicklungsforschung Medien gewisse Beachtung; diese gesonderten Kapitel sind meist von Medienwissenschaftlern oder dieser Disziplin nahe stehenden Vertretern verfasst. Jedoch werden meist keinerlei theoretische Integrationen oder auch nur evidente Konsequenzen für die angestammten Bereiche und Ansätze von Sozialisation, Kindheit und Jugend in Erwägung gezogen, um die eingangs formulierten, möglichen Veränderungen durch Medien auch nur annähernd zu berücksichtigen. Dazu einige als symptomatisch anzusehende Beispiele:

Im 2002 erschienenen „Handbuch Kindheits- und Jugendforschung“ (*Krüger/Grunert* 2002), das in 40 Einzelbeiträgen auf über 900 Buchseiten das gesamte Spektrum der Kinder- und Jugendforschung und damit der kindlichen und jugendlichen Realitäten zu erfassen beabsichtigt, werden Medien nur in einem Beitrag unter dem weiten Titel „Jugend, Freizeit und Medien“ thematisiert; in alle anderen Kapiteln bleiben sie unerwähnt (siehe auch die Kritik von *Zinnecker/Barsch* 2007, S. 291).

Hingegen hatte das „Handbuch zur Sozialisationsforschung“ (*Hurrelmann/Ulich* 1980) schon in seiner ersten Ausgabe unter der Überschrift „Untersuchungen zu zentralen Instanzen der Sozialisation“ einen Artikel der MedienpädagogInnen *Bernd Schorb*, *Erich Mohn* und *Helga Theunert* zum Thema „Sozialisation durch (Massen)Medien“, freilich nach den Darstellungen der anderen Sozialisationsinstanzen, nämlich Familie, Kindergarten, Gleichaltrige, Schule, Beruf, Hochschule, Sozialpädagogik und psychosoziale Praxis, mithin ganz am Ende dieses gesamten Abschnitts. In diesem Beitrag werden drei Aspekte medialer Sozialisation aufgeführt, ohne dass zwischen ihnen, aber auch zu den anderen Sozialisationsinstanzen Zusammenhänge oder gar Beeinflussungen aufgezeigt werden. Danach wird Sozialisation verstanden erstens als Medienwirkungen auf „Einstellungen, Urteile, Wissen“ und Verhalten, mithin im traditionellen Wirkungsverständnis; zweitens gelten Medien als „fremdbestimmte“ „Hilfsmittel der Enkulturation“, also als „Übertragung des in einer Gesellschaft für verbindlich erachteten Wissens- und Normenkanons“ (worunter sich eine knappe Abhandlung über die Strukturen der Massenkommunikation verbirgt) und schließlich sind Medien „selbstbestimmte Instrumente“ zur „kritischen Auseinandersetzung und Artikulation im sozialen Umfeld“, womit eine medienpädagogische Perspektive, nämlich die der praktischen Medienarbeit, umrissen wird. Außerdem wird den sich bereits ankündigenden neuen „Informations- und Kommunikationstechniken“, wie es damals hieß, eine „allumfassende Sozialisationsrelevanz“ zugesprochen, deren Entwicklung das „aktive, sich seine Umwelt tätig aneignende Subjekt“ mit „kommunikativer Kompetenz“ womöglich entgegenwirken könne. Dieser Artikel wurde im so genannten „Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung“ bis 1998 unverändert abgedruckt, wiewohl er

Mögliche Veränderungen durch Medien auf Sozialisation werden bislang kaum berücksichtigt

Sozialisation durch Medien im ‚Handbuch zur Sozialisationsforschung‘

dann – angesichts der fortschreitenden Medienrezeption- wie Sozialisationsforschung – erst recht als veraltet und ungenügend erscheinen musste.

In der jüngsten, vollständig überarbeiteten 7. Auflage des „Handbuches Sozialisationsforschung“ (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008) ist der Beitrag unter der selben Rubrik, nämlich „zentrale Instanzen und Kontexte der Sozialisation“, dort an letzter Stelle, von dem Psychologen *Helmut Lukesch* (vgl. 2008) unter dem kaum mehr zeitgemäßen Titel „Sozialisation durch Massenmedien“ abgefasst. Im Vergleich zu einem früheren, in der „Enzyklopädie der Psychologie“, im Band „Pädagogische Psychologie“ (vgl. 1994), verbreiteten Artikel zum selben Thema, der unter einem sehr simplen, kausalistischen Wirkungsansatz fast ausschließlich negative Effekte aufführt, ist diese jüngste Fassung etwas offener und ausgewogener formuliert, ignoriert aber völlig die einschlägige Sozialisationsforschung. Immerhin erkennt *Lukesch* theoretisch an, dass Medien inzwischen „wichtige Umwelterfahrungen“ und „bedeutsame Sozialisationsfaktoren“ geworden sind und plädiert zunächst für einen „wertneutralen“ Sozialisationsbegriff (*Lukesch* 2008, S. 366). Das sonst vertretene Konzept eines begrenzt eigenständigen, aktiven Rezipienten hält er aber in „vielerlei Hinsicht“ für „schmeichelhaft“, die Befunde sprächen „eine andere Sprache“ (ebda., S. 389), weshalb bei der Aufzählung der Sozialisationsbereiche, in denen Medien sozialisatorisch wirken, die negativen Einflüsse überwiegen: Sie prägen Vorurteile und Stereotypen, beeinträchtigen die Schulleistungen, disponieren zur Werbe- und Konsumabhängigkeit, begünstigen den Erwerb gewalthaltiger und delinquenter Verhaltensmuster. Allein bei der politischen Sozialisation akzeptiert *Lukesch* „Wechselwirkungen zwischen politischem Interesse, der informationsorientierten Mediennutzung und dem politischen Wissen“ (ebda., S. 392). Warum diese nur in diesem Bereich bestehen und nicht auch in anderen, bleibt unklar. Ebenso unvereinbar dürfte sein, dass Autoren, die in anderen Kapiteln ebenfalls auf sozialisatorische Zusammenhänge zwischen Individuen bzw. Gruppen und Medien eingehen, dies augenscheinlich mit gänzlich anderen, fast gegensätzlichen Akzenten als *Lukesch* tun. So resümieren *Jutta Ecarius*, *Thorsten Fuchs* und *Katrin Wahl* (vgl. 2008) am Ende ihres Abrisses über den „historischen Wandel von Sozialisationskontexten“ durchaus im Einklang mit der modernen, konstruktivistisch angelegten Rezeptionsforschung, dass in der jüngsten Historie nicht zuletzt mittels Medien vielerlei Optionen für individuelle Identitätsbildung und gruppenspezifische Profilierung möglich werden. Denn „durch Medien können sich Jugendliche aus vorgegebenen, unbeeinflussbaren Entwicklungsnormen lösen und im Rahmen eher ungeplanter, möglichst eigen sinniger Aneignungen von Medien und Medienprodukten individuelle Identitätsmuster herausbilden“ (ebda., S. 113f).

Aus Sicht der politischen Sozialisation will *Rippl* (vgl. 2008) „Medien [...] als kulturelle Ressourcen“ sehen, „die der Einzelne im Prozess der Identitätsbildung nutzt“. Entsprechend wehrt sie sich gegen einen simplen Wirkungsbegriff, denn „die Entwicklung politischer spezifischer Einstellungen“ ist „ein aktiver Prozess, den der Jugendliche im Kontext seiner sozialen Beiträge und seiner bereits erworbenen Kompetenzen gestaltet“ (ebda., S. 452). Dafür könnten Medien Themen setzen, aktivieren und darüber informieren, wie es die Ansätze zum Agenda Setting postulieren, mehr aber auch nicht. Angesichts so vieler und gra-

vierender Unstimmigkeiten, wenn nicht Inkonsistenzen wäre es schon hilfreich gewesen, wenn die Herausgeber in ihrer Einleitung „Zum Stand der Sozialisationsforschung“ (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008a) auf Stellenwert, Funktionalität und Wirkungspotentiale der Medien in der Sozialisation systematisch eingegangen wären und zu der hier vielfach thematisierten Problematik Position bezogen hätten. Dort findet sich der Begriff der „Medialisierung“ aber nur ein einziges Mal, zusammen mit der „Ökonomisierung der Lebenswelten“, deren „Folgen“ auf die „Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Wohlfahrt“ (ebda., S. 24) die Sozialisationsforschung thematisiere. Auf einen plausiblen theoretisch-systematischen Entwurf muss also in nächsten Auflagen gewartet werden.

Erstmals in seiner 5. vollständig überarbeiteten Auflage von 2002 widmete sich das nicht weniger renommierte Handbuch der „Entwicklungspsychologie“ (Oerter/Montada 2002), das vielfältig soziale und kulturelle Aspekte der kindlichen Entwicklung thematisiert, auch der „Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“. Die Psychologen Siegfried Hoppe-Graff und Hye-On Kim (vgl. 2002) distanzieren sich hier von der klassischen Wirkungsforschung etwas, indem sie „Medienerfahrungen“ als einen „integrativen Teil der aktiven Aneignung der Welt im Laufe der Ontogenese“, mithin mit R. J. Havighurst (vgl. 1982) als „altersspezifische Entwicklungsaufgabe“ erachten. Aber auch ihnen gelingt keine Integration in ein entwicklungspsychologisches Modell. Immerhin vermuten sie am Ende mit Rekurs auf nicht näher gekennzeichnete „Überlegungen von Medientheoretikern“, „dass die Bedeutung der Medien viel weitergeht, als es durch die Ergebnisse der Psychologie nahe gelegt wird“, und diese Erweiterungen gelten insbesondere für Kinder und Jugendliche, für die eine „Welt ohne Medien nicht mehr denkbar sei“ (ebda., S. 921). In der jüngsten, achten Auflage des Handbuches zur „Entwicklungspsychologie“ (Oerter/Montada 2008) hat die Landauer Medienpsychologin Ulrike Six (vgl. 2008) das Kapitel „Medien und Entwicklung“ übernommen. Bei allen anderen entwicklungspsychologischen Dimensionen und Theorien spielen Medien abermals keine Rolle, vollends fehlen sie im Rahmen weiter reichender, integrierender entwicklungspsychologischer Kontexte. Wie schon ihre Vorgänger diagnostiziert Six, dass „Medien [...] im Leben von Kindern und Jugendlichen und damit in der Entwicklung und Sozialisation von Heranwachsenden inzwischen eine Rolle wie nie zuvor“ einnehmen (ebda., S. 885 u. S. 908). Und sie zeigt diese Bedeutung zunächst mit Daten der Medienausstattung und -nutzung von Kindern und Jugendlichen (die ja schnell veralten) auf, bevor sie Befunde der Wirkungsforschung für die Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Wirklichkeitsbildung sowie prosoziale und negative Wirkungen (vor allem gewalttätige Einflüsse) für vielerlei Segmente der Entwicklung und des Handelns referiert. Doch Mediensozialisation bleibt außer Acht, es dominiert erneut die konventionelle Perspektive, bei der die Entwicklung weitgehend intrinsisch verläuft und damit auch den Medienumgang wie die Medienwirkungen steuert. Die längst nahe liegende, wenn nicht drängende Frage, ob und wie die allfällige Medienpräsenz und -nutzung von Kindern schon ab dem ersten Lebensjahr womöglich Entwicklung und Aufwachsen prägen und verändern, kann das renommierte Handbuch mithin auch in seiner sechsten Auflage nicht beantworten. Der

Bedeutung der Medien für die Entwicklung im Handbuch der ‚Entwicklungspsychologie‘

„komplexe Wirkungszusammenhang [...] zwischen Merkmalen des Medienangebotes und einzelner Inhalte“, „das breite Spektrum an Aktivitäten und Prozessen auf Seiten des Mediennutzers“ und die „Vielzahl an Bedingungs- und Einflussfaktoren für Medienpräferenzen und -zuwendung wie auch für ebenjene medienbezogenen Aktivitäten und Prozesse“, die *Six* (2008, S. 908) am Ende ihrer Ausführungen als künftige Forschungsperspektive postuliert, bleiben weiterhin Desiderat, sofern man sie so überhaupt formulieren kann und sie nicht angemessener in eine umfassendere Mediensozialisationsperspektive integrieren sollte.

2.2 Medien als Sozialisationsfaktoren und Handlungsfelder in der Kindheits- und Jugendforschung

Solche Korrelationen und Gewichtungen kann wohl besonders angemessen das Sozialisationsparadigma abbilden, da es verschiedene Sozialisationsbereiche, -agenturen und -faktoren einbezieht, miteinander korreliert und mit multivariaten Methoden abzugleichen vermag. So könnte es als Vermittlung zwischen einer weit entwickelten und differenzierten Medien(rezeptions)forschung und einer breiter angelegten Kindheits- und Jugendforschung fungieren, sofern letztere Medien endlich in ihren analytischen Fokus nimmt und die in der Medienforschung verfügbaren empirischen Daten und Explikationen berücksichtigt, wozu es erst allmählich kommt, wie die folgende kurze Übersicht über einschlägige Studien belegen soll:

Erhebung des
Deutschen
Jugendinstituts zum
'Wandel und [der]
Entwicklung
familiärer
Lebensformen'

Seit 1986 befasst sich beispielsweise das Deutsche Jugendinstitut im Auftrag des Bundesfamilienministeriums mit dem „Wandel und [der] Entwicklung familiärer Lebensformen“. 1988 erfolgte die erste Erhebungswelle von rund 11.000 standardisierten mündlichen Interviews mit 18- bis 55-jährigen Personen deutscher Staatsangehörigkeit, zunächst in den alten Bundesländern, 1991 ergänzt um die neuen Bundesländer sowie um weitere Erhebungen bis 1993. Aus diesen Daten wurden als Sonderauswertung die Interviews der Befragten herausgefiltert, die Kinder in der Familie haben. Ermittelt werden konnten Datensätzen von 22.217 Kindern von unter 2 bis 18 Jahren. Diese erstmals in diesem enormen Umfang erfolgte „Sozialberichterstattung über Kinder“ in Deutschland erbrachte eine ungeheure Vielzahl von Dimensionen und Zusammenhängen über kindliche Lebensbedingungen in Familien, zumal als theoretischer Ansatz eine „sozialstrukturelle Sozialisationsforschung“ mit einem „Mehrebenen-Kontextmodell“ für die „familiären Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in Anlehnung an die Grundüberlegungen der sozialökologischen Sozialisationsforschung“ gewählt wurde (*Nauck/Bertram* 1995, S. 3). Doch weder unter den strukturellen Bedingungen noch unter den sozialen Konstellationen noch unter den psychischen Komponenten wie Einstellungen und Werte werden Medien und ihre familialen Herausforderungen erwähnt.

16. Schell-
Jugendstudie
'Jugend 2006'

In der letzten, der 16. Shell-Jugendstudie „Jugend 2006“ (*Shell Deutschland Holding* 2006) finden sich die Medien und ihre Nutzung durch Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren abermals tiefgründig rubriziert im Kapitel „Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit“, dort subsumiert unter „Freizeit-

und Gesundheitsverhalten“ – wohl eher eine zufällige, inhaltlich unverbundene Kombination, wenn man nicht gängige Verdächtigungen über gesundheitliche Schäden und Medien nähren will. Schon eingangs, in der Zusammenfassung, heißt es lapidar: „Über Massenmedien, insbesondere Radio, Fernsehen und Internet, können sich Jugendliche heute manchmal virtuoser als ihre Eltern Informationen und Impulse für die Freizeitgestaltung und damit für ihre Persönlichkeitsentwicklung holen. Das kann in Konkurrenz zu den Einflüssen des Elternhauses und der Schule stehen. Aber auch hier zeigt sich: Die soziale Herkunft gibt den Ausschlag für das gesamte Freizeitverhalten“ (*Shell Deutschland Holding* 2006, S. 17f). In dem kurzen Kapitel zum Freizeitverhalten selbst werden „typische Kombinationen von Freizeitverhaltensweisen“ aufgeführt, denen der Medienumgang jeweils zugeordnet ist, aber dafür keine prägende Rolle und Funktion hat (ebda., S. 77ff). Ein neuer „Sozialisationstyp“, der auf Einflüsse von Medien zurückgeführt hätte werden können, lässt sich in dieser Studie nicht entdecken.

Ähnlich geht die jüngste „1. World Vision- Kinderstudie“ zu „Kinder in Deutschland 2007“ (*World Vision* 2007), repräsentativ für Kinder zwischen 8 und 11 Jahren, vor. Erstmals finden sich im Eingangskapitel über „Kindheitsforschung“ (ebda., S. 35ff) einige theoretische Ausführungen zum Zusammenhang von Kindheit heute und Medien. Konstatiert wird, dass „Medien aus der Welt der Kinder nicht mehr wegzudenken sind“, dass Kinder, vor allem Jungen „mehr oder weniger selbstverständlich mit Medien“ umgehen (ebda., S. 53). Wenn jedoch konkret über die sozialisatorischen Auswirkungen dieses Umgangs reflektiert wird, überwiegen eher negative Konsequenzen: Da verwischen Medien angeblich die „Grenzen zwischen den verschiedenen Lebensphasen, aber vor allem zwischen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenwelt“. Außerdem verfallen Kinder, zumal die kulturell und bildungsmäßig Benachteiligten, der „Verführungskraft der Medien“, vor allem diejenigen, die mit ihrer Freizeit nichts Vernünftiges anzufangen wissen. „Gewaltbereitschaft“ ist eine weitere Folge des Medienkonsums, ferner verstärkte sich „der Zusammenhang zwischen der körperlichen Befindlichkeit und der Bewegungsbereitschaft von Kindern und dem Einfluss von Medienkonsum“. Schließlich wachse die „Anzahl von medien- und insbesondere computersüchtigen Kindern“, Kindheit gerate durch eine „technokratische Bildungsreform“ wie durch die Medien gleichermaßen „in Bedrängnis (*Rittelmeyer* 2007)“ (ebda., S. 52f). Gleichwohl: in die Konstitution und Ausprägung von Kindheit heute werden Medien nicht grundsätzlich und umfassend einbezogen, vielmehr gilt „Freizeit“ heute für den „Kinderalltag und seine Gestaltung“ als „zentral“ (ebda., S. 52) – obwohl Begriff und Gehalt von Freizeit eigentlich nur in Relation zur Arbeit, mithin zum Alltag der Erwachsenen, analytisch sinnvoll sind. Zudem steht diese Setzung in einem unerklärten Widerspruch zur an anderer Stelle diagnostizierten wachsenden „Verknappung von Zeit“, die ja nur in der so genannten ‚Freizeit‘ von Kindern passieren kann, da die allenthalben beobachtete, zunehmende „Ökonomisierung von Lebenswelten“ sowie die fortschreitende Rationalisierung von Tages- und Wochenrhythmen etwa durch die Schule ihnen diese frei verfügbare Phasen dezimieren (ebda., S. 49).

Als beherrschend für die vier herausragenden „Freizeitaktivitäten“ von Kindern, nämlich „Sport, Medienkonsum, Kultur sowie häuslich-familiäre Aktivi-

täten“, werden nach wie vor die sozio-strukturellen Positionen sowie die sozio-kulturellen Ressourcen des Familienhaushaltes gewertet. Sie beeinflussen fast durchgängig, ob ein Kind zu den „normalen Freizeitlern“ (50%), zu den „vielseitigen Kids“ (24%) oder zu den „Medienkonsumenten“ (26%) rechnen, wie die drei gefundenen Typen lauten, die ein breites Mittelfeld des Mainstreams und zwei Extremgruppen aufweisen. In der eher negativ konnotierten Gruppe der „Medienkonsumenten“ sind zu 82 Prozent Jungen, sie gehören vorrangig zu den unteren sozialen Schichten, sind weniger in Vereine oder in sonstige Gruppenangebote eingebunden, haben schlechtere schulische Leistungen und auch einen „negativen Bezug“ zur Schule. Bemerkenswerterweise sind unter ihnen etwas mehr deutsche Kinder als solche mit Migrationshintergrund. Jedenfalls: unter den aufgeführten „aktuellen Bedingungen von Kindheit heute“ (ebda., S. 42ff) spielen Medien keine herausragende oder gar determinierende Rolle, die in ein theoretisches Konzept prominent hätten integriert werden müssen.

3 Empirische Daten zur Mediensozialisation

Bei empirischen Erhebungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen öffnen sich besagte Diskrepanzen zwischen den Disziplinen und den von ihnen erfassten Wirklichkeiten. Zwar haben medienwissenschaftliche Untersuchungen spätestens seit Einführung des Fernsehens in den 1950-er Jahren (Kübler 1980) Umfang und Bedeutung der Mediennutzung im Alltag von Kindern und Jugendlichen wiederholt – und zwar seither, entsprechend der Expansion der Medien und Programme, mit steigenden Zuwächsen – registriert und expliziert, aber zunächst und vielfach bis heute nur in singulären Einzelstudien, selten in vergleichenden, längsschnitorientierten Kontinuitäts- und Tendenzbeschreibungen. Und ebenso selten ist es ihnen gelungen, mit der Kindheits- und Jugendforschung zu kooperieren, so dass ihre Befunde und Daten dort hätten Eingang gefunden.

Inzwischen liegen in den seit 1998 bzw. 1999 jährlich erhobenen „Basisstudien“ des Medienpädagogischen Forschungsverbundes, nämlich in den so genannten KIM- und JIM-Studien, repräsentative Daten zum Freizeit- und Medienverhalten der 6- bis 13-jährigen bzw. der 12- bis 19-jährigen vor, die nicht nur weithin als Standard anerkannt sind, da sie verlässliche, kontinuierliche Auskunft geben und fundierte Explikationen anbieten, sondern die auch über nunmehr fast über ein Jahrzehnt Entwicklungen und Veränderungen des Medienverhaltens dokumentieren und so den Anforderungen einer sozialisatorischen Forschungsperspektive nahe kommen (siehe www.mpfs.de). Zwar sind sie keine Panelstudien im engeren Sinne, aber zusammen mit der Langzeitstudie „Massenkommunikation“ (zuletzt Reitze/Ridder 2006; Klingler/Turecek 2008), die regelmäßig seit 1964 durchgeführt wird, sowie diversen Sonderauswertungen bzw. speziellen Datenreviews, insbesondere der jährlich durchgeführten Strukturserhebungen des Publikums ab drei Jahren der so genannten Fernsehstandardforschung (z.B. Frey-Vor/Schumacher 2006) lassen sich auf empirischer Basis recht umfangreiche wie gehaltvolle Tableaus von (Medien)Soziali-

Diskrepanz zwischen
den Disziplinen bei
Forschung zur
Mediennutzung

Repräsentative
Daten zum Freizeit-
und
Medienverhalten in
KIM- und JIM-
Studien

sationsprozessen mittlerweile diverser Generationen rekonstruieren. Sie erübrigen in jedem Fall, dass singuläre Surveystudien zu Kindheit und Jugend heute ebensolche Daten relativ isoliert und weniger gründlich erheben, wie es in akademischen Kontexten immer noch vorkommt (z.B. *Treumann* u.a. 2007), und sie legen in jedem Fall nahe, sie mit den kontinuierlichen allgemeinen Kinder- und Jugend-Studien abzugleichen.

Ohne solche Abgleiche hier im Detail leisten und die darin enthaltenen Entwicklungen herausarbeiten zu können, belegen die KIM- und JIM-Studien einerseits eine relativ starke Kontinuität und Konstanz der Präferenzen und Proportionen sozialer, kultureller und kommunikativer Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen – die Freunde sind nach wie vor vorrangig, und bei Kindern obsiegt auch das Spielen draußen alle Medienattraktionen; andererseits unterstreichen diese Daten, dass die meisten Kinder und Jugendliche schon beachtliche Fähigkeiten haben, immer wieder Medieninnovationen und auch vielfältige Diversifikationen der Medienangebote in ihre Zeitbudgets und Alltagsrhythmen zu integrieren, mit ihnen also einigermaßen sozialverträglich umzugehen und damit ansatzweise die viel beschworene Medienkompetenz quasi nebenbei lernen.

Kinder und Jugendliche erlernen Medienkompetenz nebenbei

Vor allem die sozio-strukturellen und -kulturellen Konstellationen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen und die sie mindestens formal mit sozialen und „kulturellen Kapitalien“ (*Bourdieu* 1982) ausstatten, beeinflussen nach vor ihre Umgangsweisen mit und Präferenzen für Medien. Eine breite und gründliche Nivellierung dieser Bedingungen durch den Einfluss der Medien – von vielen als Erosion der überkommenen Sozialisationsstrukturen befürchtet, von anderen als so genannte Selbstsozialisation postuliert – lassen die Studien bislang nicht eindeutig erkennen. Demnach müssen eingehendere und differenziertere Analysen angestellt werden, die just solch spezielle Konstellationen, auch als Risikogruppen bezeichnet, herausarbeiten und deren funktionalen wie kasuellen Wirkungsgefüge multivariat aufzeigen. Einen in diese Richtung gehenden Versuch unternimmt etwa die jüngste KIM-Studie (vgl. 2006), bei der die bekannten Sinus-Milieus der Lebensweise und -auffassung mit erhoben und für die Auswertung der Nutzungsdaten herangezogen werden. Daran zeigt sich erneut, „dass die verschiedenen Medien [nicht nur] je nach Milieuherkunft einen unterschiedlichen Stellenwert im Alltag der Kinder und ihrer Familien einnehmen, sondern auch dass gleiche Medien je nach Milieu mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung genutzt oder bewertet werden“ (*Feierabend/Klingler* 2007, S. 504).

Sozio-kulturelle Konstellationen beeinflussen die Umgangsweise mit Medien

4 Forschungsentwicklungen als Grundlagen für Mediensozialisation

Soll sich Mediensozialisation als analytisches und zugleich spezielles Paradigma in der Medienrezeptionsforschung bewähren, müsste es mit anderen medienanalytischen Ansätzen verglichen und in ihrer jeweiligen Ergiebigkeit bewertet werden. Zweifelsohne bietet die Nutzungsforschung eine Fülle von Datenmate-

rial, das die Ausmaße gegenwärtiger Mediennutzung insbesondere in formaler und quantitativer Hinsicht ermessen lassen (*Schweiger 2007; Frey-Vor u.a. 2008*). Darüber hinaus kann akademische Grundlagenforschung, am ehesten in qualitativ ausgerichteten Studien, Besonderheiten, Zusammenhänge und sogar fallweise ermittelte Explikationen ergründen, die so von der kommerziellen Auftragsforschung nicht ermittelt werden. Aber empirische Daten zur Mediennutzung geben prinzipiell keine Anhaltspunkte für Medienwirkungen, auch wenn sie im Alltagsverständnis immer wieder dafür herhalten müssen (getreu dem Motto: Was viel genutzt wird, muss auch (viel) wirken). Im schlichten Verständnis versteht sich (Medien)Wirkung als nachweisliche, fixierbare Veränderung zwischen zwei Stadien, eindeutig verursacht von identifizierbaren Faktoren, genauer: von Medien, meist sogar: von nur einem bestimmten Medium. Und so ist Wirkungsforschung lange Zeit betrieben worden und wird es bis heute besonders unter anwendungsorientierten Vorzeichen, etwa der Werbewirkungsforschung (*Zurstiege 2007*).

In der empirisch vorfindlichen Realität muss ein solches Verständnis von Medienwirkung zwangsläufig scheitern, denn einzelne Medien lassen sich weder in ihrer nachweislichen Wirksamkeit räumlich und zeitlich eindeutig identifizieren noch in den wachsenden konvergierenden Medienverbänden isolieren. Vor allem finden ihre Nutzung und Rezeption nicht im klinischen Labor statt, vielmehr sind sie eingebettet in soziokulturelle Kontexte, alltägliche Handlungen, personelle Interaktionen, psychosoziale Befindlichkeiten. In die empirischen Erhebungen hat man sie begrenzt und vereinfacht, soweit es die methodischen Operationalisierungen zulassen, als so genannte intervenierende oder intermittierende Variable einbezogen. Aber die grundlegende Prämisse, nämlich ein medienzentrierter Determinismus, blieb beibehalten. Insofern sind die Rezipienten die mehr oder weniger abhängigen, passiven ‚Objekte‘. Daraus folgten die Thesen von der überbordenden Wirkungsmacht der Medien, wie sie sich bis heute besonders in populärwissenschaftlichen Streitschriften hält (*Spitzer 2005; Pfeiffer u.a. 2007*).

Am konsequentesten mit den traditionellen Konzepten der Wirkungsforschung gebrochen haben die Cultural Studies (CS); nach ihnen lässt sich Mediennutzung nur über einen Zusammenhang von Gesellschaft, Medium und Individuum denken. In den analytischen Fokus der CS-Vertreter rücken die soziokulturellen Erfahrungen der Rezipienten als eigensinnige Subjekte, die Bedeutungsvielfalt bzw. -optimalität medialer Texte und die sozio-strukturellen Kontexte der Medienrezeption (*Hepp 2004; 2005; Winter 2005*), die in ihren wechselseitigen Interaktionsbezüge eruiert werden. Dazu werden verschiedene Lesarten von Texten interpretativ – etwa entlang des berühmten Encoding/Decoding-Modells von *Stuart Hall* (vgl. 1980; 1999) – erschlossen (dekonstruiert) und mit den referierenden gesellschaftlichen, historischen und sozio-kulturellen Kontexten in Beziehung gebracht, um so Übereinstimmungen, aber auch Inkonsistenzen und gegenläufige Rezeptionsmöglichkeiten zu ergründen. Vorrangig sind die subjektiven Deutungsfähigkeiten der Rezipienten in ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Verfasstheit. Mit dem Paradigma der kommunikativen oder medialen Aneignung sucht man mit qualitativen Methoden, vorzugsweise mit Interviews und teilnehmenden Beobachtungen, die Prozesse der Wahrnehmung,

Konzepte der
Wirkungsforschung

Cultural Studies
betonen den
Zusammenhang von
Gesellschaft,
Medium und
Individuum

Verarbeitung und vor allem die postkommunikative (Re)Konstruktion von Medienprodukten bzw. -inhalten (Anschlusskommunikation) zu erfassen (Hepp 2005; Winter 2005; Mikos/Wegener 2005).

Dafür hat sich der Terminus der Medienaneignung eingebürgert; er lässt sich verstehen als „Vermittlungsprozess zwischen den in spezifischen Diskursen lokalisierten Medieninhalten einerseits und den ebenfalls diskursiv vermittelten, alltagsweltlichen Lebenszusammenhängen der Nutzerinnen und Nutzer andererseits“ (Hepp 2004, S. 164). Medienaneignung stellt sich mithin als kaum eindeutig und weitgehend offen dar, sie ist nie abgeschlossen, sondern kann nur pragmatisch abgebrochen werden, sie ist kein einseitiges, erst recht kein kausal verursachtes Produkt der Medien, aber auch kein völlig beliebiges, vom Subjekt autonom geschöpftes Konstrukt. Vielmehr resultiert sie aus vielfältigen, komplexen, mehrfach zirkulären Rekonstruktionen, situativen und soziokulturellen Kontextuierungen, interaktiven Aktualisierungen und gemeinsamen Interpretationen während der Medienrezeption und darüber hinaus. Entsprechend fallen die analytischen Befunde recht kasuistisch und individualistisch aus, sie lassen sich nur vorsichtig und spekulativ verallgemeinern und bleiben ständig für weitere Deutungen der beteiligten Subjekte und der Forscher offen. Ihre sozialwissenschaftliche Ergiebigkeit gewinnen diese Studien nur durch intensive soziologische wie kulturwissenschaftliche Einbettungen und durch die zu ergründende, hochsensible und differenzierte Dichte ihre Interpretationsangebote, etwa im Sinne der „objektiven Hermeneutik“ Ulrich Oevermanns (Garz/Ackermann 2006). Jedenfalls räumen sie gründlich mit allen eindimensionalen, kausal oder funktional gedachten Konzepten von Medienwirkungen als auch mit einfachen, gar regelhaft gedachten und verallgemeinerbaren Modellen von Sozialisation auf; vielmehr betonen sie eher das Risiko und die Widerständigkeit von Entwicklung und Sozialisation denn die Wahrscheinlichkeit konformer Normalität.

Konzept der Medienaneignung

Auch die Sozialisationsforschung hat eine ähnliche Entwicklung wie die Medienrezeptionsforschung genommen. Spätestens mit Klaus Hurrelmanns Aufsatz zum „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung“ von 1983 wurde die vorher überwiegende Sichtweise der „Vergesellschaftung des Individuums“, mit der „Verhaltensweisen, Denkstile, Gefühle, Kenntnisse, Motivationen und Wertorientierungen“ als verbindliche „allgemeine Sozialisationsstile“ der aufwachsenden Generation vermittelt werden“, wie es im „Zweiten Familienbericht der Bundesregierung“ (1975, S. 13) noch heißt, relativiert oder gar revidiert und dem Subjekt einen mindestens begrenzt eigensinnigen Anteil an der Sozialisation eingeräumt. Inzwischen wird Sozialisation ebenso als reziproke Interaktion zwischen Ego und Alter, als der „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Hurrelmann 2002, S. 11) gesehen, wobei jeweils konkret ausgelotet werden muss, welche Anteile bei welchen Prozessen wie verteilt sind, es jedenfalls keine pauschalen und fixierten Proportionen mehr gibt. Auch die Sozialisationsforschung hat, um mit den entwicklungspsychologischen Kategorien *J. Piagets* zu umschreiben, der Assimilation die Akkommodation hinzugefügt und muss nun jeweils ihre reziproken Anteile herausfinden.

Neue Definition des Sozialisationsbegriffs nach Hurrelmann

5 Zur Konzipierung des (Medien)Sozialisationsparadigmas

Eingedenk der aufgezeigten Forschungstraditionen, Datenreservoirs und Desideraten fehlt es in der Medienforschung ohne Frage an integralen Paradigmen, die diese Komplexität umfassen, einigermaßen systematisch zuordnen, faktoriell gewichten und auch empirischen Erkundungen zuführen könnten. So bedarf die Sozialisationsforschung der Erweiterung, wenn nicht der Modifikation ihrer Prämissen, um den geänderten Wirklichkeitsbedingungen von Entwicklung und Sozialisation heute – zumal durch die Medien – gerecht zu werden. Überblickt man andererseits verfügbare Paradigmen der Medienrezeptionsforschung – etwa Medienkultur, Medienbiographie, Mediengeneration, Medienkindheit, Mediatisierung bzw. Medialisierung etc. –, so findet sich eigentlich keines, das den substanziellen und analytischen Anforderungen so gerecht wird wie das der Mediensozialisation. Darin mag auch begründet sein, weshalb es gegenwärtig in der (deutschsprachigen) Forschungsliteratur wieder aufgegriffen wird, nachdem es nach einer ersten Phase, beginnend mit dem umfangreichen Sammelband von *F. Ronneberger* (vgl. 1971) über *H. Bonfadellis* (vgl. 1981) „erste kritische Sichtung und Aufarbeitung der unsystematischen und weitverstreuten publizistikwissenschaftlichen Arbeiten, denen ein sozialisatorischer Bezug zugrunde liegt“ (ebda., S. 7), und wohl reichend bis zu einem Themenheft der „Publizistik“ mit dem Titel „Sozialisation durch Massenmedien“ (vgl. 1988) erst einmal recht still wurde. Erneut wurde die Thematik aufgegriffen von dem Zürcher Medienpsychologen und -pädagogen *D. Süss* in seiner Habilitation (vgl. 2004): Mit seiner theoretischen Grundlegung wie empirischen Erkundungen leitete er wohl die zweite Phase ein, die bis heute mit einigen Sammelbänden (*Fritz/Sting/Vollbrecht* 2003; *Mikos/Hoffmann/Winter* 2007; *Hoffmann/Mikos* 2007) und Aufsätzen anhält. Das von *Süss* angestrebte „kohärente Gesamtbild“ (2004, S. 22), um theoretische Ansätze und empirische Befunde miteinander zu verbinden und systematisch für eine integrale, ganzheitliche „Theorie der Mediensozialisation“ zu verarbeiten, ist – wie gezeigt – bislang nicht gelungen; und sie dürfte auch so lange nicht gelingen, wie die befassten Disziplinen nicht zusammenarbeiten und ihre spezielle Theorien wie Befunde austauschen.

Was könnte nun ein Paradigma ‚Mediensozialisation‘ theoretisch und analytisch leisten? Dies sei einmal heuristisch-programmatisch aufgeführt:

- Ausgehend von den umrissenen Theorien und Forschungstraditionen begründet es ein interaktives Subjekt-Objekt- bzw. Rezipient-Medium-Verhältnis, bei dem das rezipierend-aneignende Subjekt den vorrangigen aktiven Part übernimmt, da es Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Verarbeitung und Interpretation als kommunikative Tätigkeit bewerkstelligt und mithin steuert, zumal bei den heute so genannten interaktiven Medien, die eigenständige Kommunikations- und Produktionsleistungen ermöglichen. Von den Medien mit ihren diversen, vielschichtigen Kommunikationsoptionen werden Rahmungen etwa struktureller (Zeit, Raum, Situation), aber auch inhaltlicher und welterschließender Art vorgenommen, wie umgekehrt die Subjekte durch den Umgang mit, die Aneignung und die Verarbeitung von Medien ihnen jeweils subjektive ‚Realitäten‘ verleihen.

Bisher keine
ganzheitliche
Theorie der
Mediensozialisation

Interaktives
Rezipient-Medium-
Verhältnis

- Entgegen manchen Individualisierungsneigungen gegenwärtiger Theorien etwa in der Biografie-, aber auch in der qualitativen Medienforschung – zumal im Kontext der Cultural Studies – hält das Sozialisationsparadigma die Balance zwischen Individuum und Sozialcharakter, zwischen Subjekt, Medien und Gesellschaft. Medien sind in ihrer strukturellen Verfasstheit und in ihren symbolisch-ideologischen Funktionen Instanzen und Konstrukte der Gesellschaft, sie sozialisieren Individuen, wenn auch nicht im Sinne kausaler Wirkungstheorien, und sie tun es auf vielfältigste Weise und auf diversen Ebenen. Sie sind damit nicht nur beliebige, disponible Vehikel der Identitäts- und Gruppenbildung von Kindern und Jugendlichen. Vielmehr: Was Individuen sich auf welche Weise aneignen, wie sie mit Medien umgehen und ihre Inhalte verarbeiten, ist von allgemeinen Sozialisationsbedingungen geprägt, wird umgekehrt aber auch von den Medien selbst als gesellschaftliche Instanzen ständig neu figuriert, bestätigt, konterkariert, weiterentwickelt. Insofern drängen sich immer wieder kausale Wirkungsvermutungen – neuerdings: macht das Internet dumm? – auf, aber sie verfehlen die Komplexität und Kontingenz dieser strukturell-symbolischen Reziprozität, die es analytisch zu erfassen gilt.
- Entgegen anderen Rezeptionsparadigmen wie etwa Aneignung impliziert Mediensozialisation außerdem eine dynamische, zumal langfristige und ‚lebenslängliche‘ Dimension, wie heute Sozialisation verstanden wird. Will heißen: Mediensozialisation vollzieht sich ständig, ist nicht auf Kinder und Jugendliche beschränkt, gerade in den höheren Lebensaltern erlangen Medien neue, zumindest zusätzliche Bedeutungsdimensionen, die teils existenziell wichtig sein können. Medienbiografie bezieht sich auf ein einzelnes Individuum, Mediensozialisation umfasst Kohorten und Generationen, sie ist damit gesellschaftlich relevant (Kübler 1997; 1998).
- Unter diesen Prämissen ist auch klar, dass Mediensozialisation nicht eindimensional verstanden werden kann, sondern je nach situativen Gegebenheiten, medialen Bedingungen, motivationalen Erwartungen/Bedürfnissen und subjektiven Möglichkeiten vieldimensional, jeweils reziprok verläuft und auf verschiedenen Ebenen differenziert erschlossen werden muss. Diese Komplexität erweitert und intensiviert sich ständig, zumal die neuen digitalen Medien (wie etwa Web 2.0) als mediale Sozialformen („communities“) und virtuelle Welten einerseits in viele konkrete Lebensbereiche hinein expandieren und diese okkupieren, andererseits immense Optionen individueller, eigenständiger Nutzung und Gestaltung eröffnen, die kaum mehr pauschal erfasst werden können. „Sozialisation durch Massenmedien“ trifft also nur noch einen ganz kleinen Ausschnitt gegenwärtiger (Medien)Wirklichkeit, ist zudem mit seinen exklusiven Wirkungsprämissen falsch angelegt.

Erfassung der strukturell-symbolischen Reziprozität

Mediensozialisation umfasst Kohorten und Generationen

Komplexität von Mediensozialisation erweitert sich

Sicherlich sind noch erhebliche analytische Vorarbeiten zu leisten, um die umrissenen Prämissen und Dimensionen zu strukturieren und für empirische Untersuchungen operationabel zu machen, zumal angesichts der identifizierten Defizite allgemeiner Theorien. Empirische Erkundungen können dabei jeweils nur Wirklichkeitsausschnitte aufdecken und explizieren, Aber allein schon die theo-

retisch gelenkte, vergleichende Synopse verfügbarer Daten, Survey- und Fallstudien könnte das komplexe Terrain der Mediensozialisation bestücken und veranschaulichen. Dabei sind sowohl dynamisierende, zeitvergleichende Perspektiven anzugehen als auch ‚vertikal‘ verschiedene soziale Ebenen und Reichweiten zu klären. Die folgende Übersicht kann dies nur in einer ersten Annäherung zeigen:

Abb. 1: Ansatzebenen von (Medien)Sozialisation

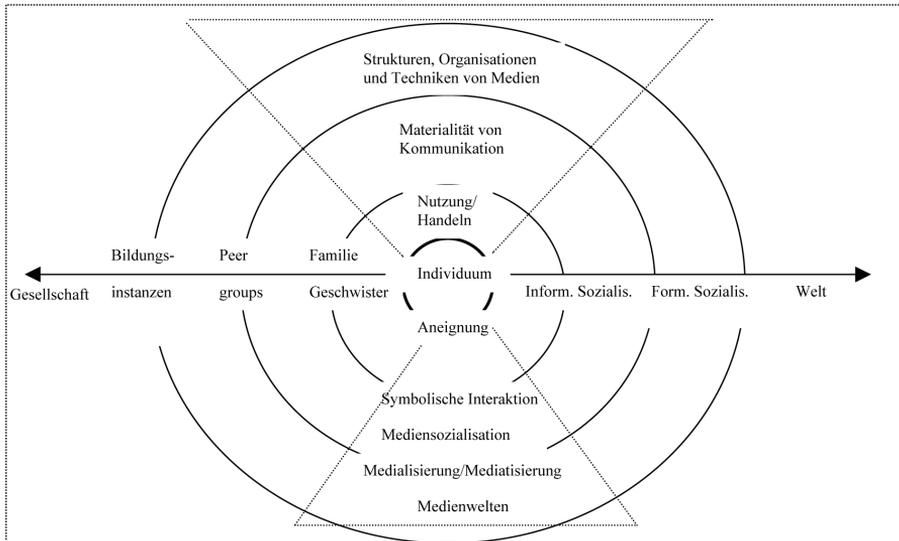
Individuum: Medienbiographie →				
Ebene	Subjekt	Rezeption	Strukturwelten	Symbolische Objektwelten
Mikro	Individuum	Aneignung Symbolische Interaktion Identität (Geschlecht)	Gerät Dispositiv abstrakt: Medium	Kommunikation Programm, Inhalt
Meso	Gruppe Kohorte Generation	Sozialisation: Rahmung, Formierung Sozialisationsdimensionen	Medien-Ensembles	(Konvergierende) Medieninhalte
Makro	Gesellschaft	Medialisierung bzw. Mediatisierung	Medienstrukturen, Medienökonomie	Medienwelten
Kohorte/Generation: Mediensozialisation →				

In solchen und ähnliche Kategorien lassen sich verfügbare bzw. neue (empirische) Studien einordnen und auf ihre Sozialisationsperspektiven bzw. -erkenntnisse hin überprüfen (wie es beispielsweise *Bonfadelli* (vgl. 1981) für die frühere Forschung getan hat). Auf diese Weise ließe sich ein Tableau relevanter Befunde und Ansätze zusammentragen, gewissermaßen einen (Medien)Sozialisationsatlas, um so symptomatische Tendenzen wie Besonderungen von Sozialisationsverläufen und -inhalten herauszufinden. An ihnen könnten sich jeweils künftige Studien abarbeiten, so Veränderungen, Abweichungen, aber auch Kontinuitäten und Konstanten feststellen.

Im Vergleich zu bisher üblichen Modellen des Sozialisationsverlaufs, die sequenzartige Erweiterungen der Sozialisationsradien annehmen oder das Bild konzentrischer, ökologischer Sozialisationskreise verwenden (*Bronfenbrenner* 1976; *Baacke* 1989), sollen Medien, die klassischen Massen- wie die modernen Online-Medien, als Sozialisationsagenten angesehen werden, die gewissermaßen quer in Raum und Zeit ihre Einflusspotentiale auf alle Sozialisationsfelder erstrecken, sie gewissermaßen (in verschiedenen Tempi und Ausdehnungen rotierend) überwölben oder reflektieren, aber nicht auslöschen oder ganz überdecken, weshalb man von einer Art *hybriden Sozialisation* sprechen könnte; sie hat – wie umrissen – ihre speziellen Gegebenheiten und Dynamiken. Als Modell lässt sie sich wie folgt veranschaulichen:

Medien als
Sozialisations-
agenten

Abb. 2: Modell der (Medien)Sozialisation



Fast schon vom ersten Lebensjahr an sind Kinder mit Medien konfrontiert, nutzen sie bald und erfahren ihren funktionale Einflüsse in der Familie: in der Strukturierung von Zeit, der Rhythmisierung des Alltags, der Zuwendung von Aufmerksamkeit und Finanzen, bei der Einrichtung des Zuhauses, bei der Qualifizierung und Ausstattung von Rollen und Beziehungen. Außerdem repräsentieren und transportieren die Medien tendenziell sämtliche Sozialisationsinhalte: sie sind universell, freilich nach ihren speziellen Logiken, so dass es für Kinder und Jugendliche keine erziehungsspezifische Tabus mehr gibt, weshalb Medien – wie eingangs angeführt – vielfach auch als zentrale Sozialisationsagenten bezeichnet werden. Deren Perzeption und Aneignung bestimmen die jungen Rezipienten schon weitgehend selbst, entsprechend ihren jeweiligen Bedürfnissen, Motiven und Kompetenzen; allenfalls Eltern und Erziehungsberechtigte üben noch eine begrenzte Zugangskontrolle aus. Und natürlich fallen Reichweiten, Volumina und Einflusspotenziale der medialen Sozialisationskomponenten ständig und vielfach unterschiedlich aus (was ein statisches Modell nur unzureichend abbilden kann). Konsistente Sozialisationsprozesse vollziehen sich daher kaum mehr, mindestens fallen sie pluralistisch, wenn nicht widersprüchlich aus.

Jugendspezielle Angebote und Nutzungsformen, insbesondere in den und der digitalen Medien (Handy, Internet, Musikmedien), verstärken Vielfalt, Eigensinn und Heterogenität. Jugendforscher sprechen daher gerade im Umgang mit Medien von „Selbstsozialisation“ (Fromme u.a. 1999) von Kindern und Jugendlichen, da sie in der Auswahl und Aneignung der Medien – der Geräte wie der Inhalte – sowie in damit einhergehenden Generierung von Identität und Sozialisation eine weitgehend konstruktive Eigentätigkeit erblicken, die sich ablöst von gesamten Prozess der nunmehr so genannten (Fremd)Sozialisation und eine gewisse, wenn auch begrenzte Autonomie gewinnen kann. Doch wenn Sozialisation insgesamt stets solch eigensinnige, subjektive Konstruktionen impliziert

Medien transportieren Sozialisationsinhalte

„Selbstsozialisation“ durch Mediennutzung

und zumindest die herkömmlichen, veranstalteten Medien ebenso zugleich von außen induzierte und bestückte Sozialisationsagenten sind, dürfte diese Unterscheidung und Besonderung analytisch nicht weit führen (Zinnecker 1996). Anders könnte die Attribuierung bei den interaktiven Medien wie Computer, Internet, Computerspiel-Konsole und Handy ausfallen. Sie werden ja nicht nur rezipiert, sondern gebraucht und gestaltet, gewissermaßen als persönliche Netzwerke und jugendkulturelle Welten inszeniert. Mit ihnen verwirklicht sich das lang gehegte medienkritische wie -pädagogische Postulat von der aktiven Medienarbeit und der subjektiven Medienproduktion mindestens in technischer Hinsicht. Tendenziell erzeugen sich User mit ihnen virtuelle Parallelwelten, die zunehmend anderen Logiken gehorchen als die überkommenen, realen Wirklichkeiten (vgl. Quandt/Wimmer/Wolling 2008).

Dass auch zugleich Kommerzialisierung und Vereinnahmung medialer Kommunikation immer dichter und raffinierter werden, muss stets mitbedacht werden. Mediale Jugendkulturen, so originell oder widerspenstig sie auch initiiert werden, bleiben selten und nicht lange autonom, werden dann als neuester Trend und Hype instrumentiert und vermarktet. Jedenfalls kreieren derzeit vor allem Jugendliche online neue *soziale Netzwerke*, in denen sie sich zum einen reichlich unvorsichtig präsentieren und öffentlich preisgeben, die sie zum anderen versiert und eigenwillig nutzen. Besonders mobile Onlinegeräte wie derzeit das multifunktionale Handy eröffnen persönliche und individuell zu kreierende Gebrauchsformen. Mediale Netzwerke oder Online-Communities wie MySpace, Youtube, StudiVZ u.a. sind neue Formen der Vergemeinschaftung ähnlich den realen Jugendkulturen, -szenarien und -cliquen, um jugendspezielle Interessen, Beziehungen und Bedürfnisse nun virtuell zu repräsentieren, wobei die technischen Netze eher als verbindende, interaktiv, bequem, billig und global nutzbare Hilfsmittel fungieren, weniger als inhaltliche Objekte. Ob und wie weit sich durch und über sie neue Formen der Sozialisation herausbilden, darüber wird vielfach spekuliert, kann aber noch nicht empirisch verlässlich diagnostiziert werden (Krotz 2007; Ebersbach/Glaser/Heigl 2008).

Jugendliche kreieren
online neue soziale
Netzwerke

Konkrete Sozialisationsfunktionen ergeben sich, wenn Medienrezeption und -gebrauch in ihren subjektiven Modalitäten, im Kontext der *Alltagsorganisation* und -rhythmisierung, zumal möglichst über längere Zeiträume erforscht und rekonstruiert werden, wie eine Reihe heuristischer Ansätze wie die strukturanalytischen Rezeptionsforschung (Charlton/Neumann-Braun 1986; Neumann-Braun 2005), die biographischen und familienbezogenen Beobachtungen (Barthelmes/Sander 1997; 2001; Sander 2001; Sander/Lange 2005) und etliche andere, meist im Rekurs auf die Vorschläge der Cultural Studies, exemplifiziert haben. Sie liefern erwartungsgemäß wenig allgemeine, schon gar nicht überzeitliche Befunde, aber belegen wiederholt und fallweise anschaulich Vielfalt und Kontingenz von Medienaneignung und -sozialisation.

Sozialisatorisch relevant sind alle medialen Angebote, und zwar sowohl in ihren weiteren inhaltlichen, symbolischen, ästhetischen Tendenzen, die auch mit der Kategorie des Dispositivs gefasst werden, wie auch in ihren konkreten, intentionalen Inhalten. Vor allem für geschlechtsspezifische Identitätsbildung liefern die Medien unzählige Idole, aber auch Schablonen, die inzwischen von einer genderorientierten Forschung analysiert werden (Klaus 2005; Maier 2007).

In der öffentlichen Wahrnehmung werden meist nur die auffälligen („salient“) Inhalte wie etwa Gewalthaltigkeit, Konsumorientierung, Rollenstereotype, Klischees apostrophiert und für die gelingende Sozialisation als abträglich angeprangert. Nicht weniger prägend dürften indes die permanenten, unauffälligen Weltbilder und Erklärungsmuster der Medien ebenso wie ihre kuranten Präsentationsmodi sein; zu nennen sind etwa Personalisierung und Starkult, Skandalisierung und strukturelle Verkürzungen, Dramatisierung, Idyllisierung und sensorische Überreizung etc. Aber ebenso gilt und muss analytisch beachtet werden, dass Mediensozialisation für die überwiegende Mehrheit von Kindern und Jugendlichen gelingt, mindestens in den allgemeinen, akzeptierten Maßstäben.

Mediensozialisation gelingt für die meisten Kinder und Jugendlichen

Solch inhaltliche Attribuierungen kommen gemeinhin nicht ohne Rekurs auf *normative* Maßstäbe aus, auf denen auch insgesamt implizite oder explizite Unterscheidungen in gelungene bzw. konforme und scheiternde bzw. abweichende Sozialisation basieren. Medien sind seit ihrer Entwicklung vorwiegend als Gefährdungsfaktoren für gelingende Sozialisation betrachtet oder gar diffamiert worden; nur wenige oder einige von ihren anerkannten Produkten rechnen gemeinhin zu den förderlichen Sozialisationsvehikeln. Dazu werden vor allem diejenigen erklärt, die in Lernkontexten eingesetzt werden oder pädagogische Prädikate verdienen. Solche lassen sich bei allen Medien finden. Meist sind sie indes nicht die Nutzungsfavoriten und Idole von Kindern und Jugendlichen, weshalb solche Wertungsdiskrepanzen immer wieder zu pädagogischen Herausforderungen oder gar Anklagen avancieren. In der anhaltenden Medienkonkurrenz erfährt mittlerweile die Lesesozialisation, als Sozialisation zur kompetenten Lesefähigkeit wie zur habituellen Lektüreneigung, generell eine positive Wertung, die nicht zuletzt von den Prädikatisierungen der Literatur überspringt (Groeben/Hurrelmann 2002; 2004).

All die aufgeführten Aspekte und Dimensionen lassen den Forschungs- und Erkenntnisbereich Sozialisation als vielversprechend und ergiebig erscheinen, und zwar sowohl für die Sozialisations- als auch die Medienforschung. Dabei ist es unerheblich, ob man (zunächst) eine engere Perspektive der Mediensozialisation wählt oder von weiterer Sicht aus untersucht, welchen Anteil und welche Relevanz Medien im allgemeinen Sozialisationsprozess haben. Denn mit beiden Zugängen überwindet diese Perspektive allzu statische, isolierte und unilineare Annahmen (wie sie lange für die Medienwirkungsforschung vorherrschend waren); vielmehr muss sie zwangsweise dynamische, multifaktorielle und interaktionistische Ansätze verfolgen. Die lange präferierte und heute immer noch vielfach insgeheim verfolgten Medienzentrierung der Medienwirkungsforschung überwindet die (Medien)Sozialisationsforschung durch ihre entschiedene Subjektorientierung, allerdings eines gesellschaftlichen und damit ganzheitlich angesehenen Subjekts. Daher ist es für die allgemeine, vornehmlich soziologische Sozialisationsforschung dringend erforderlich, die medialen Dimensionen in ihre Modelle zu integrieren, damit ihre Theorie und vor allem auch Empirie endlich auf der Höhe der Zeit angesiedelt sind. Hier genügt es einfach nicht mehr, Medien als womöglich (im doppelten Sinne) lästige Zusätze zu behandeln, die sowohl die überkommenen theoretischen Modelle stören als auch methodisch nicht in gepflegte Kontinuitäten und Designs integriert werden können. Wieder einmal erweist sich der altbekannte Ruf nach Interdisziplinarität und Integration als überfällig und er rechtfertigt jedwede konstruktive Bemühung.

Mediensozialisationsforschung verfolgt dynamische, multifaktorielle und interaktionistische Ansätze

Literatur

- Ayaß, R./Bergmann, J.* (2006) (Hrsg.): *Qualitative Methoden der Medienforschung*. – Reinbek bei Hamburg
- Baacke, D.* (1989): *Sozialökologie und Kommunikationsforschung*. In: *Ders. und Kübler, H.-D.* (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen*. – Tübingen, S. 87-134.
- Baacke, D./Sander, U./Volbrecht, R.* (1990): *Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher*. – Opladen.
- Barthelmes, J./Sander, E.* (1997): *Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige. Medienerfahrungen von Jugendlichen*. – München.
- Barthelmes, J./Sander, E.* (2001): *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen*. – München.
- Bonfadelli, H.* (1981): *Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen*. – Berlin.
- Bourdieu, P.* (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. – Frankfurt/M.
- Bronfenbrenner, U.* (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*. – Stuttgart.
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.) (1975): *Zweiter Familienbericht (1975): Familie und Sozialisation. Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation*. – Bonn.
- Charlton, M./Neumann-Braun, K.* (1986): *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der stukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen*. – München.
- Charlton, M./Neumann-Braun, K.* (1992): *Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. – München.
- Ebersbach, A./Glaser, M./Heigl, R.* (2008): *Social Web*. – Konstanz.
- Ecarius, J./Fuchs, T./Wahl, K.* (2008): *Der historische Wandel von Sozialisationskontexten*. In: *Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. – Weinheim, S. 104-116.
- Feierabend, S./Klinger, W.* (2007): *Kinder und Medien. Ergebnisse der KIM-Studie 2006. Der Medienumgang Sechs- bis 13-jähriger nach Sinus-Milieus*. In: *Media Perspektiven* 10/2007, S. 492-505.
- Frey-Vor, G./Schumacher, G.* (2006): *Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission*. – Baden-Baden.
- Frey-Vor, G./Siegert, G./Stiehler, H.-J.* (2008): *Mediaforschung*. – Konstanz.
- Fritz, K./Sting, S./Vollbrecht, R.* (Hrsg.) (2003): *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*. – Opladen.
- Fromme, J. u.a.* (Hrsg.) (1999): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. – Opladen.
- Garz, D./Ackermann, F.* (2006): *Objektive Hermeneutik*. In: *Ayaß, R./Bergmann, J.* (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Medienforschung*. – Reinbek, S.324-349.
- Groeben, N./Hurrelmann, B.* (2002) (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. – Weinheim.
- Groeben, N./Hurrelmann, B.* (2004) (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. – Weinheim.
- Hall, S.* (1999): *Kodieren/Dekodieren*. In: *Bromley, R u.a.* (Hrsg.): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. – Lüneburg, S. 92-110.
- Havighurst, R. J.* (1982): *Development tasks and education (first ed. 1948)*. – New York.
- Hepp, A.* (2004): *Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung*. – Wiesbaden.
- Hepp, A.* (2005): *Kommunikative Aneignung*. In: *Mikos, L./ Wegener, C.* (Hrsg.): *Handbuch qualitative Medienforschung*. – Konstanz, S. 67-79.
- Hoffmann, D.* (2007): *Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie*. In: *Hoffmann, D./Mikos, L.* (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. – Wiesbaden, S. 11-22.

- Hoffmann, D./Mikos, L.* (Hrsg.) (2007): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. – Wiesbaden.
- Hoppe-Graff, S./Kim, H.-O.* (2002): Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. – Weinheim, S. 907-922.
- Hurrelmann, K.* (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, H. 3, S. 91-103.
- Hurrelmann, K.* (2002; 2006): Einführung in die Sozialisationsforschung. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. – Weinheim u.a.
- Hurrelmann, K./Ulich, D.* (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim und Basel
- Hurrelmann, K./Ulich, D.* (1991; 1998): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim und Basel.
- Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. – Weinheim u.a.
- Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (2008a): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Dies. (Hrsg.): a.a.O. – Weinheim u.a., S. 14-31.
- Klaus, E.* (Hrsg.) (2005): Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung: Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus. – Hamburg u.a.
- Klinger, W./Turecek, I.* (2008): Mediennutzung im Zeitvergleich. In: *Melischek, G./Seethaler, J./Wilke, J.* (Hrsg.): Medien & Kommunikationsforschung im Vergleich. Grundlagen, Gegenstandsbereiche, Verfahrensweisen. – Wiesbaden, S. 341-358.
- Krotz, F.* (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. – Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Opladen.
- Kübler, H.-D.* (1980): Kinder und Fernsehen. Ein Literaturbericht. In: *Kreuzer, H.* (Hrsg.): Fernsehforschung und Fernsehkritik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, Beiheft 11. – Göttingen, S. 136-204.
- Kübler, H.-D.* (1997): „Medienkindheit“ und Mediensozialisation. In: *medien praktisch* 21. Jg., H. 84, S. 9-11.
- Kübler, H.-D.* (1998): Mediengenerationen oder Medien für „Generationen“. In: *medien praktisch*, 22. Jg., H. 86, S. 10-16.
- Lukesch, H.* (1994): Sozialisation durch Massenmedien. In: *Schneewind, K. A.* (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie 1, Pädagogische Psychologie 1. – Göttingen, S. 553-582.
- Lukesch, H.* (2008): Sozialisation durch Massenmedien. In: *Hurrelmann, K. Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): a.a.O. – Weinheim u.a., S. 384-397.
- Maier, T.* (2007): Gender und Fernsehen. Perspektiven einer kritischen Medienwissenschaft. – Bielefeld.
- Mikos, L./Wegener, C.* (2005) (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. – Konstanz.
- Mikos, L./Hoffmann, D./Winter, R.* (Hrsg.) (2007): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. – Weinheim und München.
- Nauck, B./Bertram, H.* (Hrsg.) (1995): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI: Familien-Survey 5. – Opladen.
- Neumann-Braun, K.* (2005): Strukturanalytische Rezeptionsforschung. In: *Mikos, L./Wegener, C.* (Hrsg.), a.a.O. – Konstanz, S. 58-66.
- Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. – Weinheim u.a.
- Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarb. Aufl. – Weinheim u.a.
- Pfeiffer, C. u.a.* (2007): Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums: eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. – Hannover.
- Quandt, T./Wimmer, J./Wolling, J.* (Hrsg.) (2008): Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames. – Wiesbaden.

- Radde, M./Sander, U./Vollbrecht, R.* (Hrsg.) (1988): Jugendzeit – Medienzeit. Daten. Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung. – Weinheim und München.
- Reitze, H./Ridder, C.-M.* (2006): Massenkommunikation VII. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964-2005. – Baden-Baden.
- Rippl, S.* (2000): Politische Sozialisation. In: *Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): a.a.O. – Weinheim u.a., S. 443-458.
- Rittelmeyer, C.* (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. – Stuttgart.
- Ronneberger, F.* (1971): Sozialisation durch Massenkommunikation. Der Mensch als soziales und personales Wesen. – Stuttgart.
- Sander, E.* (2001): Common Culture und neues Generationenverhältnis. Die Medienerfahrungen jüngerer Jugendlicher und ihrer Eltern im empirischen Vergleich. Medienerfahrungen von Jugendlichen. – München.
- Sander, E./Lange, A.* (2005): Der medienbiographische Ansatz. In: *Mikos, L./Wegener, C.* (Hrsg.): a.a.O. – Konstanz, S. 115-129.
- Schorb, B./Mohn, E./Theunert, H.* (1991): Sozialisation durch (Massen-)Medien. In: *Hurrelmann, K./Ulich, D.*: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim und Basel, S. 493-508.
- Schweiger, W.* (2007): Theorien der Mediennutzung. Eine Einführung. – Wiesbaden.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. – Frankfurt/M.
- Six, U.* (2008): Medien und Entwicklung. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): a.a.O. – Weinheim u.a., S. 885-909.
- Sozialisation durch Massenmedien. Themenheft der Zeitschrift „Publizistik“, 33 (1988), H. 2-3.
- Spitzer, M.* (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. – Stuttgart u.a.
- Süss, D.* (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. – Wiesbaden.
- Treumann, K. P. u.a.* (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell.
- Winter, C./Thomas, T./Hepp, A.* (Hrsg.): Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur. – Köln.
- Winter, R. (2005): Cultural Studies. In: *Mikos, L./Wegener, C.* (Hrsg.): a.a.O. – Konstanz, S. 50-57.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt/M.
- Zinnecker, J.* (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: *Honig, M.-S./Leu, H.-R./Nissen, U.* (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Soziale kulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. – Weinheim und München, S. 31-54.
- Zinnecker, J./Barsch, A.* (2007): Jugendgenerationen und Jugendszenen im Medienumbruch. In: *Mikos, L./Hoffmann, D./Winter, R.*: a.a.O. – Weinheim und München, S. 279-297.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. K.* (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. – München.
- Zurstiege, G.* (2007): Werbeforschung. – Konstanz.

Reflexive Internetnutzung und mediale Kompetenzstrukturen im frühen Jugendalter:

Wie reflektieren Jugendliche ihre Internetnutzung und welche Rolle spielen dabei Familie und Peers?

Diana Raufelder, Eva Fraedrich, Sue-Ann Bäsler, Angela Ittel



Diana Raufelder



Eva Fraedrich



Sue-Ann Bäsler



Angela Ittel

Zusammenfassung

Mediennutzungsstudien verzeichnen eine wachsende Beliebtheit des Internets bei Jugendlichen (*JIM-Studie* 2007). Gerade deshalb steigen die Ängste und Befürchtungen der Eltern um mögliche negative Auswirkungen der Internetnutzung auf ihre Teenager (*JIM-Studie* 2007; *Raley/Wang/Bianchi* 2005). Der Schlüssel zu einer sinnvollen und bewussten Nutzung des Internets wird häufig in der „Medienkompetenz“ gesehen (vgl. *Baacke* 2004; *Treumann et al.* 2007). Medienkompetenz bedeutet nicht nur erfolgreiche technische Handhabung und Anwendungsfertigkeiten im Umgang mit dem Internet, sondern auch Reflexion und Beurteilung des Mediums.

Ziel der hier vorgestellten qualitativen Untersuchung im Rahmen des Forschungsprojektes „Log on kids!“ der Freien Universität Berlin war es, zu klären, inwiefern Jugendliche ihre Internetnutzung reflektieren und welche Rolle dabei Familie und Peers spielen. Als weitere Faktoren wurden Geschlecht und Häufigkeit der Internetnutzung in die Analyse mit einbezogen. Dazu wurden 15 Jungen und 15 Mädchen an Berliner Grundschulen mittels qualitativer Leitfadenterviews befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass eine inhaltliche Reflexion der Internetnutzung größtenteils mit den Peers stattfindet. Die Familie hingegen spielt eher eine Rolle bei der Vermittlung von Fertigkeiten und bei der Aufstellung von Regeln in Bezug auf die Internetnutzung. Je häufiger die Jugendlichen das Internet nutzen, desto intensiver setzen sie sich mit dem Medium auseinander und sind somit kompetenter, indem sie beispielsweise ein höheres Konsum- und Risikobewusstsein zeigen. Geschlechtsspezifische Unterschiede konnten nicht festgestellt werden.

Schlagnworte: Internetnutzung, Peers, Medienkompetenz, Medienkritik

Internet use and literacy in early adolescence

Abstract

Recent media use studies register an increasing internet use in early adolescence (*JIM-Studie* 2007), which, at the same time, rises fear among parents about negative impacts on their teenager-children (*JIM-Studie* 2007; *Raley/Wang/Bianchi* 2005). Therefore, „media literacy“ seems to be the key word for a reasonable and conscious use of the internet and means not only the successful technical handling and utilization skill but also the reflection and estimation of the internet – also referred to as media criticism (*Baacke* 2004; *Treumann et al.* 2007).

The aim of this qualitative investigation was to answer how adolescents reflect on their own internet use as well as to ascertain the influence of their families and peer-group. Other determined factors were gender and frequency of the internet use. For that purpose 15 girls

and 15 boys from Berlin primary schools were surveyed by guided interview. We found out that the respondents reflect the contents of their internet use mostly within the peer-group while the family's role is especially to convey skills and to set up limits in reference to the length and frequency of the internet use. The more the adolescents use the internet the better they are able to deal with the subject and increase their literacy because of a higher consciousness in reference to their consumption and risks. Gender differences could not be elicited.

Keywords: Internet use, Peers, Media literacy, Media criticism

1 Einleitung und Fragestellung

Die Expansion des Internets schreitet unaufhaltsam fort. Gerade unter jugendlichen Nutzerinnen und Nutzern ist das „Neue Medium“ äußerst beliebt. In den USA surfen bereits fast 90 Prozent der Teenager zwischen 12 und 17 Jahren regelmäßig (*Teens and Technology* 2005). In Deutschland verfügen 96 Prozent (*ARD/ZDF Onlinestudie* 2008) der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 29 Jahren über einen Internetanschluss. Laut der Studie des Pew Internet and American Life Projects „*Teens and Technology*“ publizieren bereits 20 Prozent der Jugendlichen Weblogs und Websites. Auch der Austausch von Fotos, Videos, Bildern und Musik-Remixes ist sehr stark verbreitet. Die Studien kamen zu dem Ergebnis, dass Jugendliche das Internet weit häufiger nutzen als Erwachsene. Allein in Deutschland konnte in den letzten zehn Jahren eine Verzehnfachung der Anzahl der Internetnutzer ab 14 Jahren verzeichnet werden (*ARD/ZDF Onlinestudie* 2008; *JIM-Studie* 2007). Nielsen NetRatings (vgl. 2003) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass die Altersgruppe der jüngeren Jugendlichen (zwischen 9 und 12 Jahren) die am schnellsten wachsende Nutzergruppe ist.

Viele Erwachsene müssen sich eingestehen, dass sie mit der Medienerfahrung der „Jüngeren“ nicht mehr Schritt halten können und die Jugendlichen ihnen in puncto Mediennutzung weit voraus sind. Sie sind nicht selten kompetenter im Umgang mit dem Medium als ihre Eltern. Die gegenwärtig geführte Diskussion um Gefahren und Risiken des Internets für Minderjährige basiert letztlich auf dem schnellen Zuwachs der jungen Nutzer. Es gilt, ihnen den Umgang mit dem gar nicht mehr so neuen Medium kritisch zu vermitteln. Schulpolitisch hat man auf diese Debatte inzwischen mit medienbezogenen Rahmenvereinbarungen reagiert, die in die Schullehrpläne aufgenommen wurden. Im Paragraph 2,1 der Rahmenvereinbarung vom 12. November 2004 der *Landesarbeitsgemeinschaft Multimedia Brandenburg e.V. und dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg* heißt es diesbezüglich: „*Medienpädagogische Angebote unterstützen Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und bei dem Erwerb von Medienkompetenz. Sie befähigen und unterstützen junge Menschen, [...] mit Medien sinnvoll umzugehen und die dafür erforderlichen technischen Systeme, Werkzeuge bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen [...]. Die Arbeitsfelder können sowohl als Teil des Unterrichts, in Projekttagen und -wochen oder als außerunterrichtliche Angebote integriert werden.*“

Schneller Zuwachs
an jungen
Internetnutzern

Bei der Vermittlung von medialen Fähigkeiten geht es aber nicht nur um technisch-instrumentelle Fertigkeiten, sondern auch um Reflexion und Auseinandersetzung, Kritik und Austausch. Kritiker werfen den empirischen Untersuchungen zur Medienkompetenz eine Überbetonung der technisch-instrumentellen Ebene und eine Vernachlässigung anderer Dimensionen (*Luca/Aufenanger 2007, S. 107*) vor.

Die vorliegende Untersuchung will dieser Kritik bewusst entgegen wirken. Deshalb steht die Berücksichtigung verschiedener medialer Kompetenzstrukturen im Zentrum der Studie. Das heißt, es wurde sowohl der Frage nachgegangen, auf welche Weise die Jugendlichen den Umgang mit dem Internet reflektieren, als auch, welche Rolle Familie und Peers bei der Auseinandersetzung mit dem Medium spielen.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Mediale Kompetenzstrukturen

Im Zuge der jüngsten Entwicklungen in der pädagogischen Medienforschung beschäftigt man sich mehr und mehr mit so genannten Medienkompetenzmodellen. Für die Fragestellung unserer Untersuchung haben sich vor allem die Modelle von *Groeben* (vgl. 2002) und das Bielefelder Medienkompetenzmodell von *Baacke* (vgl. 1999) (vgl. auch *Treumann et al. 2007*) als relevant erwiesen und sollen daher im Folgenden kurz skizziert werden:

Das wohl zeitlich angemessenste Modell hält *Groeben* bereit (*Groeben 2002, S. 164-179*): Es umfasst insgesamt sieben Dimensionen:

1. *Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein*: meint Voraussetzungen für Rezeptionserwartungen und -steuerungen.
2. *Medienspezifische Rezeptionsmuster* bezogen auf technisch-instrumentelle Fertigkeiten und die Fähigkeit, „genrespezifische Verarbeitungsmuster einzusetzen“ (ebda., S. 168).
3. *Medienbezogene Genussfähigkeit*: die mit der Medienrezeption verbundene „motivational-emotionale Gratifikationsorientierung“ (ebda., S. 170).
4. *Medienbezogene Kritikfähigkeit* kann den Rezeptionsprozess begleiten oder „die abschließende Reflexion auf die Inhalte und das eigene Erleben abstimmen“ (ebda., S. 172).
5. *Selektion/ Kombination von Mediennutzung* meint „bedürfnis- und interesselgerechte Auswahlfähigkeit“ (ebda., S. 174) und ergänzende und vergleichende Rezeption verschiedener Angebote.
6. *Partizipationsmuster* sind die Fähigkeiten zur aktiven Teilhabe an der medialen Kommunikation. Und
7. *Anschlusskommunikation* umfasst Verarbeitungsformen, „die den Partizipationskontext der Medien verlassen“ (ebda., S. 179).

Medienkompetenzmodell nach *Groeben* umfasst sieben Dimensionen

Gerade der letzte Punkt der *Anschlusskommunikation* findet sich in früheren Modellen zur Medienkompetenz noch nicht, ist aber für die vorliegende Unter-

suchung neben der Medienkritik und dem allgemeinen Umgang mit dem Medium deshalb von Bedeutung, weil über Familie und Peers eine interaktive Positionierung stattfindet.

Bei *Baacke* (vgl. 1999) finden sich diese Aspekte vorrangig in der 1. Dimension seines Medienkompetenzmodells wieder: der *Medienkritik*. Diese unterscheidet er wiederum in *analytische* (meint die angemessene Erfassung problematischer gesellschaftlicher Prozesse), *reflexive* (die Fähigkeit, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln projizieren zu können) und *ethische Medienkritik* (impliziert sozial-verantwortliches Medienhandeln). Die anderen drei Dimensionen sind *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* (*Baacke* 1999, S. 34), die Fähigkeiten wie das Analysieren, das Gestalten, das Kommunizieren und das Handeln in Bezug auf Medien integrieren (*Neuss* 2000, S. 2).

Angelehnt an diese beiden theoretischen Kompetenzansätze wurde in der Studie der Aufbau des semi-strukturierten Leitfadenterviews in folgende Themenblöcke gegliedert: familiäre bzw. peerorientierte Internetnutzungsstrukturen (*Medienhandeln/ Anschlusskommunikation*), Anwendungswissen (*Medienkunde*), reflexives Internet-Bewusstsein (*Medienkritik*) und sozio-emotionale Identitätspositionierung (*Anschlusskommunikation*).

2.2 Internetnutzung im frühen Jugendalter

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über den gegenwärtigen internationalen Forschungsstand der Internetforschung gegeben werden, der in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand von Bedeutung ist. In erster Linie werden Studien fokussiert, die sich mit den Gründen der Internetnutzung und der Auseinandersetzung mit dem Medium von Jugendlichen befassen. Die zentralen Ergebnisse werden prägnant dargestellt.

Der Aspekt der Informationssuche im Internet als eines der Hauptmotive der Internetnutzung (*Teens and Technology* 2005; *JIM-Studie* 2007; *Hammer/Schmitt* 2002) lässt die Frage aufkommen, nach welchen Kriterien Heranwachsende das ‚Richtige‘ aus der Ergebnisflut der Suchmaschinen wie Google und anderen Anbietern für sich herausfiltern. Alarmierend scheinen diesbezüglich Ergebnisse der *JIM-Studie* (vgl. 2007), die besagen, dass jeder Vierte der jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer denkt, die im Internet bereitgestellten Informationen würden von jemandem geprüft (*JIM-Studie* 2007, S. 70) und könnten somit ohne Zweifel verwendet werden.

Zimmermann et al. haben in einer Studie mittels Fragebögen, teilnehmender Beobachtung und Leitfadenterviews die *Informationsbeurteilungsfähigkeit* von Schülerinnen und Schülern an Züricher Gymnasien untersucht (*Zimmermann/Kappe/Michel* 2006). Ziel der Autoren war es unter anderem, „die Kenntnisse und Fähigkeiten zu beschreiben, auf die Schülerinnen und Schüler tatsächlich zurückgreifen, um im WWW gefundene Informationen zu bewerten“ (ebda., S. 5). Die befragten Schülerinnen und Schüler ($n = 438$) sind kaum in der Lage, das Internet ‚sinnvoll‘ zur Informationsbeschaffung zu nutzen und darüber zu reflektieren. Im Bereich der Informationsbeurteilungsfähigkeit haben

Medienkompetenzmodell nach *Baacke*

Informationssuche im Internet als Hauptmotiv der Nutzung

die befragten Schüler und Schülerinnen nur durchschnittlich abgeschnitten. Zudem ist das Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen über ihre „Grenzen im Bereich der Beurteilung von im Internet gefundenen Informationen“ gering ausgeprägt (ebda., S. 16f).

Eine weitere schweizerische Forschungsgruppe befasste sich mit der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern im Alter von 9 bis 16 Jahren ($n = 125$) im Umgang mit verschiedenen Medien, die sie mittels Selbsteinschätzungen der Jugendlichen, deren Eltern ($n = 69$) und Lehrerinnen und Lehrer ($n = 6$) quantitativ und qualitativ erhoben haben (Süss et al. 2003). In Bezug auf die Mediennutzung fassen die Autoren zusammen, dass eine intensive Nutzung nicht zwangsläufig eine kritische Reflexion mit sich führt. Zudem ist das Wissen um Medienwirkungen und die Fähigkeit, gute von schlechten Medienangeboten zu trennen, deutlich weniger ausgeprägt als die bloße Nutzungskompetenz (ebda., S. 100). Interessant sind auch die Ergebnisse bezüglich der Frage, welche Sozialisationsinstanzen bei der Vermittlung verschiedener Medienkompetenzen eine Rolle spielen. Für das Internet stellte sich heraus, dass die Kompetenzbereiche „Kenntnis von Medienwirkungen“ (ebda., S. 68) und „Qualitätsbewusstsein“ – also die Kategorisierung von guten und schlechten Internetangeboten (ebda., S. 73) vorrangig von den Eltern und anderen Personen aus dem familiären Umfeld vermittelt werden.

Treumann et al. (vgl. 2007) haben in einer umfassenden Untersuchung zum Mediennutzungsverhalten 13 bis 18-Jähriger und zur Entwicklung von Medienkompetenz im Jugendalter in einem aufwändigen triangulativen methodischen Verfahren sieben verschiedene Typen jugendlicher Mediennutzer eruiert, deren Profile Medienkompetenz und Medienhandeln beinhalten. Demzufolge werden die Jugendlichen in Bildungsorientierte, Positionslose, Kommunikationsorientierte, Konsumorientierte, Allrounder, Deprivierte und Gestalter differenziert. Diese Typologie macht deutlich, dass durchaus Unterschiede in Interessen, Neigungen und Medienkompetenzen der Jugendlichen bestehen.

Sieben Typen jugendlicher Mediennutzer nach Treumann et al.

In einer groß angelegten Studie von Berson und Berson (vgl. 2005) zum Online-Verhalten amerikanischer und neuseeländischer Teenager-Mädchen konnte mittels vergleichender Analyse gezeigt werden, dass die jugendlichen Mädchen nur selten die Gefahren im Internet einschätzen können. So stellen sie private Fotos auf Internet-Plattformen, knüpfen Kontakte in öffentlichen Foren, die für jedermann zugänglich sind und in denen sie persönliche Angaben machen. Eine signifikante Anzahl der befragten Mädchen hat schon mindestens einmal ein face-to-face Treffen mit Online-Bekanntschäften arrangiert. „The data also suggest that there is a lapse in preventative intervention to create and maintain awareness and safety for young people“ (Berson/Berson 2005, S. 29).

Jugendliche Mädchen können selten Gefahren im Internet einschätzen

In der Studie „Teens and Technology“ des Pew Internet & American Life Projects (vgl. 2005) wurden mittels telefonischer Interviews Eltern und Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren ($n = 1100$) zu ihrem Mediennutzungsverhalten befragt. Anschließend wurden mit 38 Jugendlichen Fokusgruppeninterviews geführt. Neben den Informationen zum deskriptiven Mediennutzungsverhalten sind vor allem die Ergebnisse interessant, die zeigen, dass digitale Kommunikation eher zu Verletzungen der Privatsphäre führen. So gaben 21 Prozent der Befragten an, bereits die Erfahrung gemacht zu haben, dass vermeintlich private E-

Digitale
Kommunikation
führt eher zu
Verletzungen der
Privatsphäre

Mails an Dritte weitergeleitet wurden. Je häufiger Teenager das Internet nutzen, desto häufiger haben sie von solchen Verletzungen der Privatsphäre berichtet, die durchaus auch zu den Gefahren der Internetnutzung zählen, deren sich Jugendliche aber selten bewusst sind.

Wenig reflexives
Bewusstsein
bezüglich der Inhalte
und Gefahren

Zusammenfassend lässt sich aus den hier vorgestellten Studienergebnissen sagen, dass bei jugendlichen Internetnutzern eher wenig reflexives Bewusstsein bezüglich der Inhalte und Gefahren besteht. Zumeist verbleiben die Untersuchungen allerdings auf einer sehr abstrakten Erklärungsebene. In der hier vorgestellten Studie sollte daher konkret auf die Hintergründe und Inhalte der handlungsleitenden Strukturen der Internetnutzung eingegangen werden, insbesondere unter Berücksichtigung der Familien- und Peereinflüsse in Anlehnung an die mediale Kompetenz der Anschlusskommunikation (*Groeben 2003*).

3 Durchführung der Studie

3.1 Stichprobenbeschreibung

Im Zeitraum September 2006 bis April 2007 wurden 30 Berliner Schülerinnen und Schüler befragt. Die 15 Jungen und 15 Mädchen waren im Alter von 11 bis 14 Jahren, weil gerade im frühen Jugendalter die Internetnutzung zunehmend an Bedeutung gewinnt (*ARD/ZDF-Onlinestudie 2008; JIM-Studie 2007; Teens and Technology 2005*). Zudem findet zwischen dem zehnten und zwölften Lebensjahr eine Verschiebung der Prioritäten in Hinblick auf soziale Beziehungen statt (*Oerter/Dreher 1998*): von der Familie zu den Peers. Schwerpunktmäßig sollte untersucht werden, inwieweit sich die Verschiebung der sozialen Prioritäten auf die Internetnutzung und die medialen Kompetenzen auswirkt. Die Interviews fanden größtenteils in den elterlichen Wohnräumen, aber auch in den Räumen der Freien Universität Berlin statt, jedoch grundsätzlich ohne die Eltern. Die telefonische Akquise der befragten Jugendlichen für die Studie erfolgte über deren Eltern. Als Anreiz für die Teilnahme an der Untersuchung erhielten die Jugendlichen einen Einkaufsgutschein. Die Untersuchung fand im Rahmen des Forschungsprojektes „*Log on kids!*“ unter der Leitung von *Angela Ittel* im Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin statt.

3.2 Datenerhebung und -auswertung

Semi-strukturiertes
Leitfadeninterview

Als Befragungsinstrument wurde ein semi-strukturiertes Leitfadeninterview konzipiert. Das heißt, vor dem Interview wurde ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen bzw. Themenblöcken erstellt (vgl. 2.2), damit konnte die Interviewthematik eingegrenzt und Themenkomplexe vorgegeben werden, so dass die Vergleichbarkeit der Einzelinterviews gewährleistet wurde (*Friebertshäuser 1997*). Gleichzeitig wurden aber auch zeitliche Freiräume für Gespräche außerhalb der vorgegebenen Themen eingeplant. Schließlich sollte den Jugendlichen Gelegenheit geben werden, eigene und nicht vorgegebene Themen anzuspre-

chen, die ihnen in Bezug auf ihr Internetnutzungsverhalten wichtig erschienen. Die Interviews wurden aufgezeichnet, anonymisiert und anschließend transkribiert. Als Auswertungsmethode diente die qualitative Inhaltsanalyse nach *Mayring* (vgl. 2007). Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist eine systematische und intersubjektiv überprüfbare Textanalyse, die trotzdem der Interpretationsbedürftigkeit und Bedeutungsfülle sprachlichen Materials gerecht wird. Die Methode sieht vor, das vorliegende Datenmaterial – also die Transkripte – systematisch mithilfe eines Kategoriensystems zu analysieren. Dieses Vorgehen soll einer allzu freien Interpretation der Daten entgegenwirken und zudem das Prinzip der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisgenerierung für Außenstehende gewährleisten. Im Folgenden soll das der Auswertung zugrunde liegende Kategoriensystem vorgestellt und mit Hilfe von Zitaten inhaltlich erläutert werden.

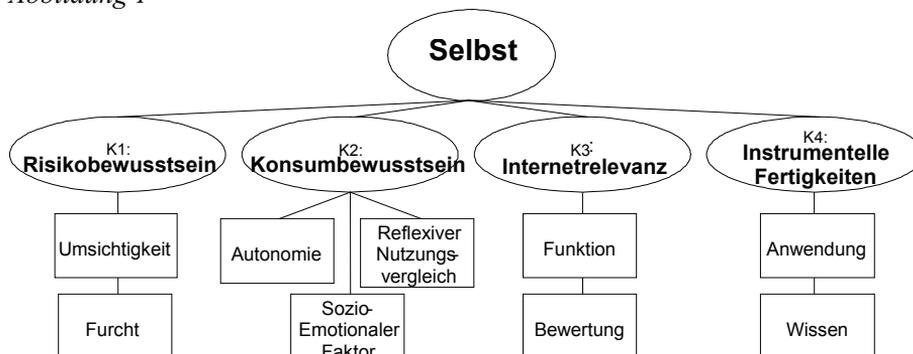
Qualitative
Inhaltsanalyse nach
Mayring

4 Ergebnisse

4.1 Kategoriensystem

Bezug nehmend auf die Fragestellung und das Interviewmaterial wurden induktiv sieben Kategorien mit Unterkategorien gebildet (vgl. *Mayring* 2007), die später den drei Bereichen „Selbst“, „Familie“ und „Peers“ zugeordnet werden konnten (siehe Abb. 1).

Abbildung 1



Im Folgenden sollen die Kategorien (K) und ihre Unterkategorien (UK) kurz vorgestellt und ihre theoretische sowie inhaltliche Bedeutung erläutert werden.

K1: *Risikobewusstsein*

UK1: Furcht; UK2: Umsichtigkeit

Die Kategorie *Risikobewusstsein* beschreibt, ob bzw. wie sich die Befragten möglicher Gefahren im Internet bewusst sind und welche Handlungsalternativen sie entwickeln, um diesen Gefahren zu entgehen. Wichtig erschien hierbei vor allem die Frage, ob die Jugendlichen selbstständige und dabei reflektierte Handlungsalternativen entwickeln, oder ob diese eher außerindividuell vorgegeben wurden, zum Beispiel durch klare Verbote der Eltern. Die Unterkategorien

Furcht und *Umsichtigkeit* waren dabei wichtige Indikatoren, die klären sollten, wie sich das Risikobewusstsein darstellt (*Furcht*) und welche Lösungsansätze zur Vermeidung von Gefahren existieren (*Umsichtigkeit*). Furcht empfanden die Befragten zum Beispiel vor Viren, unvorhersehbaren Kosten, Suchtgefahr, Perversen bzw. Pädophilen, ‚Abzockerseiten‘ und in geringerem Maße vor offenen Chaträumen, Pop-Ups, Pornografie, Beleidigungen durch andere und diversen Inhalten allgemein.

K2: *Konsumbewusstsein*

UK1: Autonomie; UK2: Reflexiver Nutzungsvergleich; UK3: Sozio-emotionaler Faktor

Konsumbewusstsein umfasst die Fähigkeiten, das eigene Internetnutzungsverhalten, wenn auch meist im Rahmen der von den Eltern vorgegebenen Regeln, selbst zu steuern (*Autonomie*), zu reflektieren, bzw. in einen Zusammenhang zu stellen (*Reflexiver Nutzungsvergleich*) und die persönliche und emotionale Bedeutung beschreiben zu können (*Sozio-emotionaler Faktor*).

K3: *Internetrelevanz*

UK1: Funktion; UK2: Bewertung

In der Kategorie *Internetrelevanz* werden die Ziele der Internetnutzung fokussiert, d.h. was die Jugendlichen bezwecken und beabsichtigen, wenn sie ins Netz gehen (*Funktion*).

In Bezug auf die Reflexion des Mediums Internet nannten die Befragten außerdem die Vorteile/Vorzüge bzw. ihre kritische Einstellung diesbezüglich (*Bewertung*). Dabei galt es in der Analyse vor allem die Art der Kritik zu differenzieren: außerindividuell (Eltern/Peer-Bezug) bzw. individuell (eigenständig).

K4: *Instrumentelle Fertigkeiten*

UK1: Anwendung; UK2: Wissen

Im Gegensatz zur vorherigen Kategorie, in deren Zentrum die Frage nach dem „Warum“ der Internetnutzung stand, lag der Schwerpunkt in der Kategorie *Instrumentelle Fertigkeiten* auf dem „Wie“. In diesem Zusammenhang beschreiben die Heranwachsenden ihre Fertigkeiten und auf welche Art und Weise sie sich diese angeeignet hatten (*Anwendung*).

Zusätzlich ging es um den informellen Kontext, das heißt über welches allgemeine und spezifische Wissen in Bezug auf das Medium Internet die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung verfügten (*Wissen*).

K5: *Familiale Kontrolle*

UK1: Regeln; UK2: Kommunikation; UK3: Vertrauen vs. Kontrolle

Während die Kategorien 1 bis 4 subjektorientiert (Selbst) ausgerichtet waren, orientieren sich die folgenden Kategorien auf den interaktiven Aspekt der Internetnutzung (*Familie/Peers*). Insofern konnte aus dem empirischen Material der thematische Aspekt der *Familialen Kontrolle* extrahiert werden. Aufgrund des jugendlichen Alters der Befragten spielte die elterliche Reglementierung der Internetnutzung und der Austausch darüber eine bedeutende Rolle (*Regeln und Kommunikation*).

In den Interviews wurde diesbezüglich immer wieder das ambivalente Verhältnis von Vertrauen und Kontrolle angesprochen (*Vertrauen vs. Kontrolle*).

K6: *Familiale Internetnutzung*

UK1: Vermittlung von Fertigkeiten; UK2: Gemeinsame Interneterfahrungen
 In der Kategorie *Familiale Internetnutzung* wird der Umgang der Familie mit dem Internet beschrieben. Da die ersten Schritte im Internet meist im Rahmen der Familie stattfanden, gaben die Jugendlichen Bezugspersonen an, die ihnen beim Online-Gehen hilfreich und unterstützend zur Seite standen (*Vermittlung von Fertigkeiten*) und erklärten, welche Rolle das Internet im Allgemeinen innerhalb Familie einnimmt (*gemeinsame Interneterfahrungen*).

K7: *Peer-Einflüsse*

UK1: Gemeinsame Interneterfahrungen; UK2: Sozio-emotionaler Faktor; UK3: Kommunikation
 Entsprechend der familialen Konstante wurde auch im Peer-Kontext die Bedeutung und Rolle des Internets ermittelt (*gemeinsame Interneterfahrung*). Die Indikatoren *Sozio-emotionaler Faktor* und *Kommunikation* fassen zusammen, wie sich die Jugendlichen in diskursiven Prozessen und mit Hilfe von Vergleichen innerhalb der Peers positionieren.

4.2 Inhaltliche Auswertung

4.2.1 Selbst

Die Hauptgründe der Jugendlichen für die Nutzung des Internets sind in erster Linie Informationsrecherchen für die Schule und Freizeitbeschäftigungen wie Unterhaltungs- und Kommunikationsanwendungen. Außerdem konnten die Befragungen zeigen, dass sich die Jugendlichen teilweise bereits sehr differenziert mit dem Medium auseinandersetzen, vor allem jene, die das Internet besonders häufig nutzen, kennen Risiken und Gefahren und verfügen über das Wissen, wie sie diese vermeiden können. So gibt Mesut, ein Dreizehnjähriger, der das Internet täglich ca. drei Stunden nutzt, an, „*sehr viel*“ darüber zu wissen, zum Beispiel „*wie man mit dem PC umgeht, was die neuesten Programme sind und welchen PC [man] braucht, um das alles zu installieren*“. Er selbst hat auch schon Erfahrungen mit Viren gemacht, die seinen Computer zerstört haben, weil jemand „*so einen Virus im Internet verbreitet hat*“. Daraufhin hat er „*über die Jahre [...] vieles dazugelernt und was man halt nicht machen sollte, was man machen sollte, was für Programme man sich runterholen sollte, um sich zu schützen vor irgend so einem Virus [...]. Jetzt gibt es kein Problem mehr.*“ Allerdings stellt Mesut mit seinem sehr starken Internetkonsum und der damit verbundenen Kritikfähigkeit eher eine Ausnahme dar. Die meisten befragten Jugendlichen übernehmen kritische Einschätzungen von Familienmitgliedern, Freunden oder aus den Medien. So berichtet Kerstin (13 Jahre) beispielsweise: „*ja im Fernsehen zum Beispiel da erfährt man ja auch oder im Radio [...] es gibt gefährliche E-Mails von sowieso und so, die sollte man dann nicht öffnen und so, dass man davor gewarnt ist.*“ D.h. sie schätzt die Gefahr „Viren“ durchaus kritisch ein, ohne jemals tatsächliche Erfahrungen damit gemacht zu haben. Auch Ferdinand baut seine kritische Position lediglich auf Anweisung seines älteren Bruders auf, der ihm rät „*nicht auf dies oder das*“ zu klicken, um eventuelle Kosten-Fallen zu umgehen. Das Vertrauen auf außerindi-

Informationsrecherchen und Freizeitbeschäftigungen sind Hauptgründe für Internetnutzung

Übernahme kritischer Einschätzung von außerindividuellen Informationsquellen

viduelle Informationsquellen (Freunde, Familie, aber auch Medien) führt nicht selten zu deren kritischer Perspektivenübernahme (Selbst).

Die Mehrheit (17 von 30) nutzt das Internet mehrmals wöchentlich für ca. 30 Minuten bis max. 2 Stunden pro Sitzung und zwar hauptsächlich für schulische Belange, was in erster Linie heißt, dass Informationen für Hausaufgaben oder Referate über Suchmaschinen, allen voran Google und Wikipedia recherchiert werden. An zweiter Stelle stehen Unterhaltungs- und Entertainment-Anwendungen, dicht gefolgt von Kommunikationsanwendungen wie Chatten und E-Mails schreiben. Das Internet wird von allen Jugendlichen grundsätzlich positiv bewertet. Ferdinand (13 Jahre) fasziniert zum Beispiel, dass man im Netz *„sehr viele Informationen finden kann“* und *„dass da [...] sehr viele Leute drin sind“*. Allerdings sind in den Interviews auch immer wieder Gefahren und Risiken, die das Surfen mit sich bringen kann, thematisiert worden. Furcht besteht vor allem vor Computerviren, unerwünschten Inhalten und unvorhersehbaren Kosten. Dominik (12 Jahre) hat zum Beispiel *„echt Angst“* [...] *„dass ich, ohne dass ich es merke, einen Virus oder so kriege“* und *„dass auf einmal die ganze Festplatte gelöscht ist“*, Ute (13 Jahre) mag keine Pop-Ups, *„die man irgendwie nicht mehr weg kriegt“* und Ferdinand erwähnt Seiten, auf die man *„aus Versehen raufkommt“* und wo *„einem haufenweise Geld aus den Taschen gezogen wird“*. Um unangenehme Erfahrungen im Netz zu vermeiden, werden von den meisten Jugendlichen nur als von ihnen, ihren Eltern oder ihrem Freundeskreis sicher bewertete Seiten aufgesucht, ungewollte Seiten einfach weggeklickt und auch keine persönlichen Treffen mit unbekanntem Chat-Partnern verabredet. Anna (12 Jahre) sagt: *„Ich werde mich nie mit Leuten verabreden [...] ich habe Angst, dass die dann älter sind, als sie gesagt haben“* und Ute, der das Internet *„nicht so vertraut“* ist, benutzt es *„lieber ein bisschen mit Bedacht“* und macht nicht einfach *„irgendwelche Seiten auf“*.

Fast alle Jugendlichen gaben an, das Internet im Vergleich zu früher häufiger zu nutzen, und zwar meistens alleine. Wie lange sie im Netz bleiben, bestimmt die Mehrheit ebenfalls selbst (allerdings im Rahmen der von den Eltern vorgegebenen Regeln), wobei Bekannte aus ihrem Umfeld, die das Medium exzessiv nutzen, meist negativ bewertet werden. Lela (11 Jahre) kennt zum Beispiel Leute, *„die [...] zwei oder drei Stunden am Tag“* im Internet sind und findet das *„schon irgendwie ein bisschen viel“* und *„nicht so gut“*. Und Dominik, der früher mehr gesurft hat als heute, stellt fest, dass er *„öfter vor dem Computer saß, als dass [er] draußen war“* und dadurch *„nicht so aktiv wie vorher“* war. Alles in allem wird die persönliche Nutzung der Befragten meist in Vergleichen mit anderen ihres Umfeldes oder aber der eigenen Nutzung im Vergleich Früher-Heute reflektiert. Als emotionaler Grund, ins Internet zu gehen, wird in erster Linie *„Langeweile“* angegeben, aber auch bei negativen Gefühlen wird es genutzt, wie im Fall von Ferdinand, der, wenn er *„schlecht drauf“* ist, *„lustige Videos“* anguckt oder *„ein paar Lieder“* anhört, wobei angemerkt werden muss, dass sich die meisten Jugendlichen, wenn sie mal schlecht drauf oder traurig sind, einfach ins Bett legen, nachdenken und dabei Musik hören.

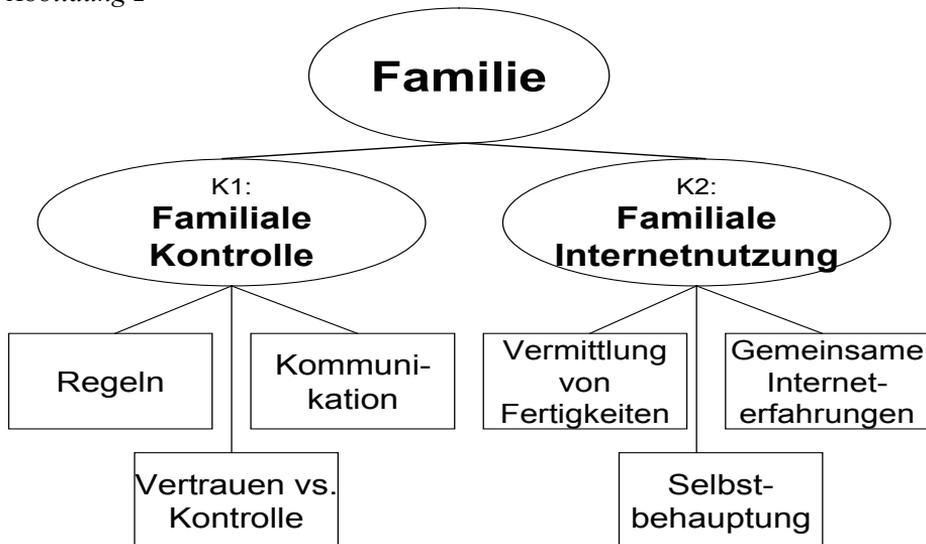
Das Funktionswissen über das Internet allgemein ist bei der Mehrzahl der Jugendlichen eher schwach ausgeprägt, es konnten in den Interviews nur vage Bemerkungen darüber gemacht werden.

Jugendliche
bewerten das
Internet positiv

Einschätzung der
Gefahren und
Risiken beim Surfen

4.2.2 Familie

Abbildung 2



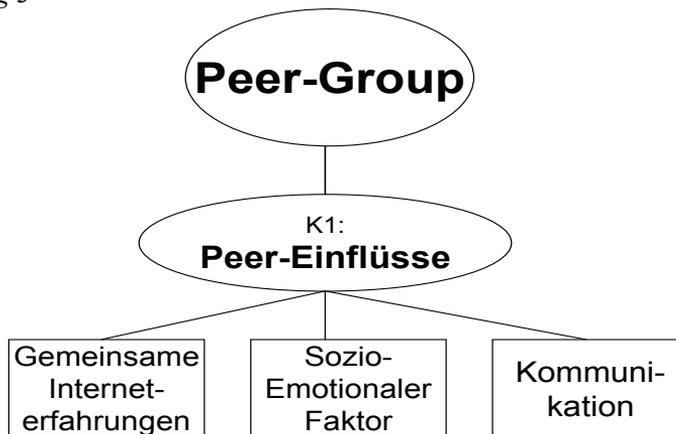
Bei der Vermittlung von technischen Fertigkeiten im Umgang mit Computer und Internet spielen die Eltern häufig eine wichtige Rolle (Hammer u. Schmitt 2002; Gibs/Sheperd/Arnold 2006), und auch der erste Kontakt mit dem Medium erfolgte in den meisten Fällen innerhalb der Familie. Nicht selten teilen die Jugendlichen gemeinsame Interessen mit ihren Eltern, über die auch ein kommunikativer Austausch erfolgt. Außerdem existieren in den meisten Familien Regeln darüber, wie oft und wie lange das Internet genutzt werden darf, wobei die Ansichten der Eltern über die häufige Nutzung des Internets eher negativer Art sind. Sinas (10 Jahre) Eltern sind zum Beispiel der Meinung, dass man sich in der Schule „gar nicht mehr konzentrieren kann [...] wenn man [...] zuviel Internet guckt“ und Ferdinands Mutter „guckt halt manchmal“, was er so macht und passt auf, dass er „nicht irgendwie auf falsche Seiten oder so was“ geht. Im Allgemeinen werden innerhalb der Familie auch Gefahren und Risiken des Internets diskutiert, wobei vor allem das offene Chat-Forum Knuddels bei Eltern einen sehr schlechten Ruf genießt. Keiner der Jugendlichen, die früher auf Knuddels gechattet haben, nutzt dieses Forum heute noch; stattdessen sind sie auf geschlossene Chat-Foren wie MSN umgestiegen, wobei auch hier, wie bei Renates (13 Jahre) Mutter die Angst besteht, dass die realen sozialen Kontakte nicht mehr ausreichend gepflegt werden – was jedoch bei Renate selbst Unverständnis hervorruft, denn „eigentlich red’ ich da ja nur mit meinen Freunden“. Außerdem möchten die Eltern auch nicht, dass ihre Kinder auf Gewalt-, Porno- oder kostenpflichtigen Seiten surfen. Obwohl von Seiten der Eltern große Furcht vor einem Missbrauch des Internets von Seiten der Jugendlichen oder aber auch vor Gefahren wie Pädophilen (zum Beispiel bei Knuddels) besteht, gab es nur bei einem der Befragten zu Hause eine spezielle Software, die dem Jugendlichen den Zugriff auf bestimmte Seiten im Netz unmöglich macht. Ins-

In der Familie werden Gefahren des Internets diskutiert

gesamt zeigten sich die Jugendlichen jedoch ob der Regeln ziemlich einsichtig und verständnisvoll und gaben auch an, mit ihren Eltern bereitwillig darüber zu reden, was sie im Netz machen; manchmal wurde auch der Wunsch nach einer Verlängerung der vorgegebenen Internetnutzungszeiten geäußert. Damit ist die Dauer der Internetnutzung noch vor der Kommunikation über Risiken und Gefahren der zweithäufigste Gesprächsgrund zum Thema Internet innerhalb der Familie. Am meisten jedoch werden gemeinsame Interneterfahrungen thematisiert: Eltern, Kinder und auch deren Geschwister tauschen gegenseitig Webseiten aus oder spielen Online-Games. Ingo (13 Jahre) muss seinem Vater auch „manchmal [...] was zeigen, wenn's jetzt richtig lustig ist“ und Lela geht ebenfalls „ganz oft“ mit ihrer Mutter ins Netz, vor allem dann, wenn sie „irgendwas ganz Spezielles rausfinden muss“. Nicht selten gibt es innerhalb der Familie gemeinsame Interessen, zum Beispiel bezogen auf Sport-Ereignisse oder Mitgliedschaften in Online-Communities.

4.2.3 Peer-Group

Abbildung 3



Was inhaltliche sowie instrumentelle Kommunikation über das Internet angeht, spielt die Peer-Group die bedeutendste Rolle: gemeinsame Online-Erfahrungen werden zum Beispiel via Chat oder E-Mail ausgetauscht, außerdem nutzen nicht wenige Jugendliche mit ihren Freundinnen und Freunden gemeinsame Unterhaltungsanwendungen. Kerstin beschreibt die tägliche Online-Kommunikation folgendermaßen: „Manchmal sind halt Freunde den ganzen Tag on und dann chatte ich halt immer mit denen und dann frage ich sie auch, ob wir uns verabreden und dann gehe ich immer zu denen.“ Hier wird deutlich, dass die Online-Kommunikation durchaus sozial motiviert ist: es geht nicht nur um virtuelle Begegnungen, sondern die Internetnutzung führt zudem auch zu tatsächlichen Treffen. Die Online-Kommunikationspartner sind fast ausschließlich „reale“ Freundinnen und Freunde, soll heißen die Jugendlichen kennen sich aus ihrem alltäglichen Peer-Kontext. Die Online-Kommunikation ist zudem eine beliebte

Online-
Kommunikation ist
sozial motiviert

und nützliche Hilfe bei der Überwindung räumlicher Distanzen (entfernte Verwandte/Freunde/Bekannte) aber auch bei der Bewältigung negativer Gefühle (Coping).

Oft werden bei Problemen mit dem Internet die Peers um Rat gefragt, die über eine höhere Anwendungskompetenz verfügen. Dies wird in folgendem Interviewauszug mit Mesut deutlich: „*und dann als der PC im Eimer war, hab' ich einfach so wieder den Computerspezialisten, also den Freund von meinem Vater, gefragt, und der hat dann alles wieder irgendwie in Ordnung gebracht.*“

Auch was beliebte und nützliche Seiten sind, wird letztlich im Peer-Kontext definiert und ausgetauscht. So berichtet Ingo exemplarisch: „*So andere Seiten kriege ich dann immer von Freunden mit, die dann ganz toll sein sollen und so. Und Wikipedia hab ich dann auch von Freunden gesagt bekommen.*“

Insgesamt zeigt sich, dass bei den jüngeren Befragten die Familie noch eine größere Rolle bei der Auseinandersetzung mit dem Medium spielt, während in der Gruppe der älteren (zwischen 12 und 14 Jahren) die Peer-Group als Austauschforum immer mehr Platz einnimmt. Das kann darauf hinweisen, dass an der Schwelle von der späten Kindheit zur Jugend die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz allmählich zugunsten der Peer-Group verdrängt wird.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Jugendliche, die das Internet häufig nutzen, sich mit dem Medium differenzierter auseinandersetzen (*Medienkritik*). Entgegen anderer Studien (*Süss et al.* 2003) wiesen unsere Probanden, die das Internet häufig nutzen, höhere mediale Kompetenzstrukturen auf, als jene Befragten, die das Internet weniger oft nutzen. Das heißt, indem sich die Jugendlichen häufiger und intensiver mit dem Medium beschäftigen, verbessert sich gleichzeitig ihre Reflexionsfähigkeit. Aufgrund von mehr (negativen) Erfahrungen im Umgang mit dem Medium (*Berson/Berson* 2005), nehmen sie Inhalte und Anwendungen kritischer wahr. Durch häufige Internetnutzung können Jugendliche also selbst ein Sicherheits- und Gefahrenbewusstsein entwickeln, das gerade bei diesem Medium von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist. Damit konnten wir im Gegensatz zu den eingangs vorgestellten Forschungsergebnissen zeigen, dass bei jugendlichen Internetnutzern sehr wohl ein reflexives Bewusstsein bezüglich der Inhalte und Gefahren im Internet besteht. Selbst jugendliche Nutzerinnen und Nutzer, die eher selten im Netz surfen, sind sich bezüglich der Gefahren und Inhalte im Netz bewusst. Sie entwickeln kritische Einschätzungen allerdings nicht selbst, sondern übernehmen sie vorrangig von Familienmitgliedern, Freunden oder aus den Medien (*Austauschkommunikation*). Entsprechend der Studie von *Süss et al.* (vgl. 2003) konnten auch wir eine übergeordnete Stellung der Familie in Bezug auf die kritischen Einschätzungen des Internets und die Vermittlung instrumenteller Fertigkeiten (Funktionswissen) feststellen. Geht es allerdings um den Austausch über Internetseiten, Online-spiele und Informationsmöglichkeiten, so übernehmen die Peers die entscheidende Rolle. Während dieser Befund bereits aus anderen deskriptiven Studien

Differenziertere Auseinandersetzung mit Internet durch häufige Nutzung

bekannt ist (*JIM-Studie 2007; Teens and Technology 2005*), konnten wir zudem unterschiedliche Kommunikationsschwerpunkte ausmachen: während es in der Familie vorrangig um das Aushandeln der Rahmenbedingungen (*Regeln*) in Bezug auf die Internetnutzung geht, erleben Jugendliche mit ihren Freunden das Internet häufiger als gemeinsame Freizeitaktivität und Kommunikationsplattform. Neben dem Austausch der Inhalte (*gemeinsame Interneterfahrungen*), ist das Nutzungsverhalten der Jugendlichen in ihrer Peer-Group vor allem durch mediale Kommunikation (*Chatten/E-Mail*) geprägt. Entsprechend der Verschiebung der sozialen Prioritäten im frühen Jugendalter (*Oerter/Dreher 1998*), gewinnen auch im Bereich der Internetnutzung die Peers an Bedeutung, wohingegen die Familie eher als ‚formales Regulativ‘ im Hintergrund agiert.

Die Ergebnisse unserer Studie verdeutlichen, dass Jugendliche durch unterstützende Hinführung (Familie, Schule) und regelmäßige Nutzung des Internets durchaus in der Lage sind (bereits im frühen Jugendalter), selbstständig ein reflexives Bewusstsein (*Medienkritik*) zu entwickeln. Damit erweist sich die gesellschaftliche Diskussion um die Gefährdung von Jugendlichen, die das Internet intensiver nutzen, als haltlos. Die Tatsache, dass sie kritische Einstellungen in Bezug auf das Internet auch von Eltern, Peers und Medien übernehmen, zeigt ihre Bereitschaft, einen sinnvollen und umsichtigen Umgang mit dem Medium erlernen zu wollen. Sowohl in der Schule als auch in der Familie sollte diese jugendliche Grundhaltung gefestigt, ausgebaut und genutzt werden, schließlich liegt darin der Schlüssel zu einer sinnvollen Vermittlung medialer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Da sich in der Auswertung der Daten herausgestellt hat, dass die Familie die wichtigste Rolle bei der Vermittlung der instrumentellen Fertigkeiten bzw. des Funktionswissens einnimmt, wäre es ratsam, in zukünftigen Studien durch Befragungen der Eltern und auch der älteren Geschwister genauer aufzuzeigen, durch welche Faktoren die Weitergabe von Wissen in Bezug auf das Internet im familialen Kontext beeinflusst werden.

Literatur

- ARD/ZDF Onlinestudie* (2008): Online verfügbar unter: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/>; Stand: 09.09.2008.
- Baacke, D.* (1999): Medienkompetenz: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: *MERZ (Medien und Erziehung)*, 43 (1), S. 7-12.
- Baacke, D.* (2004): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: *Bergmann, S./Lauffer, J./Mikos, L./Thiel, G. A./Wiedemann, D.*: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. – Bonn, S. 21-25.
- Berson, I./Berson, M.* (2005): Challenging online behaviors of youth findings from a comparative analysis of young people in the United States and New Zealand : Deviance and the Internet: New Challenges for Social Science. *Social Science Computer Review*, 23 (1), S. 29-38.
- Friebertshäuser, B.* (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: *Friebertshäuser, B./Prenzel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* – Weinheim, S. 371-395.
- Gibs, M./Shepherd, C./Arnold, M.* (2006): Parenting in the Connected Home. *Journal of Family Studies* 2006, 12 (2), pp. 203-222.

Familie und Peers
besitzen
unterschiedliche
Kommunikations-
schwerpunkte

Selbstständige
Entwicklung des
reflexiven
Bewusstseins

- Groeben, N.* (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: *Groeben, N./Hurrelmann, B.* (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. – Weinheim, S. 162-202.
- Hammer, V./Schmitt, C.* (2002): Computer in der Familie – Umgang und Auswirkungen. Ifb-Materialien Nr. 2/2002. – Bamberg.
- Landesarbeitsgemeinschaft Multimedia Brandenburg e.V. & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg* (November 2004): Rahmenvereinbarung über die Umsetzung der Kooperation von Schulen und Jugendeinrichtungen mit medienpädagogischen Angeboten. – Potsdam.
- Luca, R./Aufenanger, S.* (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Medienutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. – Berlin.
- Mayring, P.* (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. – Weinheim.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (2007): JIM. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.
- Mikos, L.* (2004): Medienkompetenz im 21. Jahrhundert. In: *Bergmann, S./Lauffer, Mikos, J. L./Thiel, G. A./Wiedemann, D.* (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. – Bonn, S. 29-31.
- Nielsen NetRatings* (2003): 13 million kids using the internet across Europe. Online verfügbar unter: http://www.netratings.com/pr/pr030929_uk.pdf; Stand: 20.07.08.
- Neuss, N.* (2000): Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/00-1/neuss1.pdf>; Stand 19.03.2008.
- Oerter, R./Dreher, E.* (1998): Jugendalter. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. – Weinheim, S. 310-395.
- Raley, S. B./Wang, R./Bianchi, S. M.* (2005): Teenagers' Internet Use and Family Rules: A Research Note. *Journal of Marriage and Family*, 67 (5), pp. 1249-1258.
- Süss, D./Rutschmann, V./Böhi, S./Merz, C./Basler, M./Mosele, F.* (2003): Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich. Hochschule für angewandte Psychologie HAP, Zürich. Online verfügbar unter: http://www.hapzh.ch/download/F_Medienkompetenz_153.pdf; Stand: 15.02.2008.
- Teens and Technology. Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation.* Pew Internet & American Life Project (2005): Online verfügbar unter: www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf; Stand: 09.09.2008.
- Treumann, K.-P./Meister, D./Sander, U./Burkatzki, E./Hagedorn, J./Kämmerer, M./Strotmann, M./Wegener, C.* (2007): Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. – Wiesbaden.
- Zimmermann, T./Kappes, V./Michel, P.* (2006): Informationsbeurteilungsfähigkeit – Eine Pilotstudie an Zürcher Gymnasien. Online verfügbar unter: http://www.medienpaed.com/05-2/zimmermann_michel05-2.pdf; Stand: 18.03.2008.

Agnes Trattner

Piercing, Tattoo und Schönheitsoperationen

Jugendliche Protesthaltung oder psychopathologische Auffälligkeit? Eine pädagogische Studie zum Körpererleben in der weiblichen Adoleszenz

Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2008.

156 S., 4 Abb., zahlr. Tab., 11 Graf.

Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd. 3

Herausgegeben von Johanna Hopfner

ISBN 978-3-631-57666-3 · br. € 34.–

Piercing, Tattoo und Schönheitsoperationen sind gerade bei Mädchen und jungen Frauen derzeit sehr beliebt. In der Erwachsenengeneration stößt dieser Trend häufig auf Unverständnis, ist doch mit allen drei Formen der Körpermodifikation eine Verletzung des Körpers sowie eine Schmerzzufügung verbunden. Wie beurteilen Öffentlichkeit und Wissenschaft diese Modeerscheinung? Welche Beweggründe stehen bei den Mädchen selbst im Vordergrund? Mithilfe einer empirischen Studie untersucht die Autorin neben den Motiven für Körpermodifikationen wie Familie, Gleichaltrige, Schule, Gesellschaft und Medien auf das Körpererleben der Adoleszenten wirken. Agnes Trattner sensibilisiert mit ihrem Buch die Wahrnehmung der spezifischen Problemlagen in der weiblichen Adoleszenz. Sie vermittelt ein differenziertes Verständnis gegenüber der Bedeutung körperlicher Selbstinszenierungen und jugendkultureller Ästhetik.

Eva Neuland (Hrsg.)

Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur

Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher

3., korrigierte Auflage

Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2008.

277 S., zahlr. Abb.

Sprache – Kommunikation – Kultur. Bd. 1

Herausgegeben von Eva Neuland

ISBN 978-3-631-58210-7 · br. € 45.–

Der Band versammelt Beiträge zum Thema Jugend im Schnittpunkt verschiedener Disziplinen. Kulturelle Kontexte, soziale Rollen und Identitäten Jugendlicher werden aus jugendsoziologischer und jugendpsychologischer Sicht analysiert. Historische Jugendbewegungen und heutige Jugendkulturen sowie ästhetische Ausdrucksformen Jugendlicher bilden weitere Themenschwerpunkte. Historische wie zeitgenössische sprachliche Ausdrucksformen Jugendlicher werden in sprachwissenschaftlichen Beiträgen im Hinblick auf ihre sprachlichen Strukturen, kommunikativen Funktionen und sozialen Bedeutungen untersucht. Literarische Bearbeitungsweisen zum Thema Jugend und Jugendkultur in Geschichte und Gegenwart werden von einer Auswahl literaturwissenschaftlicher Beiträge präsentiert. Den Abschluss bildet eine medienkritische Analyse der Konstruktionen von Jugend und Jugendlichkeit.

An der Identität arbeiten

Medienumgang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

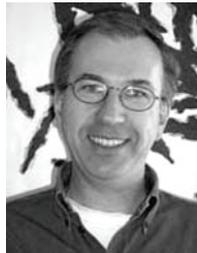
Heinz Bonfadelli, Christa Hanetseder, Thomas Hermann



Heinz Bonfadelli



Christa Hanetseder



Thomas Hermann

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert und diskutiert quantitative und qualitative Befunde zum Stellenwert der Medien im Leben von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Konstruktion von personaler und sozialer Identität steht im Zentrum. Die Resultate stammen aus einer schweizerischen Studie, die im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP52 „Kindheit, Jugend und Generationsbeziehungen“ durchgeführt wurde. Das quantitative Teilprojekt basiert auf einer schriftlichen Befragung von 1.468 12- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern aus dem Jahre 2004 mit und ohne Migrationshintergrund. Das qualitative Teilprojekt stützt sich auf narrative Interviews und fotografische Selbstdokumentationen in acht türkischen bzw. türkisch-kurdischen Familien mit Kindern im Alter zwischen 12 und 18 Jahren.

Schlagworte: Jugend, Migration, Mediennutzung, Identität, Schweiz

Constructing Identity Media Use of Migrant Adolescents

Abstract

This paper presents and discusses quantitative and qualitative results of a study conducted in Switzerland from 2004 to 2006. The project was embedded in the National Science Programme 52 „Childhood, Youth and Intergenerational Relationships“. This article focuses on the role of media in the construction of personal and social identity in adolescents with migrant background. The quantitative part summarizes results from a written survey carried out with 1.468 12- to 16-year-old pupils in culturally mixed school classes. The qualitative part draws on interviews and photographic self-documentaries of youngsters, aged 12 to 18, from eight families with Turkish or Turkish-Kurdish background.

Keywords: Adolescence, Migration, Media use, Identity, Switzerland

1 Ausgangspunkt

Im Zentrum unseres Projekts stehen Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihr Medienumgang im Kontext ihrer Identitätsentwicklung. Dieser Untersuchungsgegenstand und die damit zusammenhängende Fragestellung sind gesell-

schaftlich relevant und kommunikationswissenschaftlich interessant. Die Bevölkerung der Schweiz besteht mittlerweile zu mehr als einem Fünftel aus Ausländern plus rund 10 Prozent eingebürgerten Fremdsprachigen, die zum Teil nur über begrenzte Kenntnis der Landessprachen verfügen und darum mehr oder weniger stark ihrer Herkunftskultur verhaftet bleiben (Bonfadelli u.a. 2008, S. 15). Im Gefolge dieses sozialen Wandels der Schweiz hin zu einer multikulturellen Gesellschaft hat sich der öffentliche und der medienvermittelte Diskurs über die Integration der Ausländer in der Schweiz in den letzten Jahren deutlich intensiviert, insbesondere mit einem Fokus auf junge Menschen aus dem Balkan und der Türkei. Im Kontext ihrer Mediennutzung wird immer wieder vermutet und kritisiert, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihrer „fremden“ Herkunftskultur verhaftet bleiben und eine entsprechende personale und kulturelle Identität entwickeln. Nicht zuletzt auch darum, weil die moderne Kommunikationstechnologie mit Satellitenprogrammen und Internet (Hargreaves/Mahdjoub 1997; Navarette/Huerta 2006) es erlaube, in einem so genannten „Medienghetto“ zu leben und darum die neuen deutschsprachigen Medienangebote aus dem Aufnahmeland der (Deutsch-)Schweiz nicht zu nutzen.

Multikulturelle
Gesellschaft in der
Schweiz

Kommunikationswissenschaftlich handelt es sich beim Stichwort „Migrationsjugend“ um einen Forschungsbereich, der mindestens von der deutschsprachigen Jugendsoziologie, aber auch von der Jugend(medien)forschung lange Zeit vernachlässigt worden ist (Bonfadelli 2008). Insbesondere in der Schweiz bestand ein Forschungsdefizit. Neue empirische Studien zum Stellenwert, zur Nutzung und zu den Funktionen der klassischen (z.B. Fernsehen, Radio und Zeitung), aber auch der modernen Massenmedien (z.B. Internet) im Leben der Migrationsjugendlichen sind darum dringend nötig (Bonfadelli/Moser 2007; Bonfadelli u.a. 2008; Trebbe/Schönhagen 2008).

Forschungsdefizit
zu dem Thema
'Migrationsjugend'

2 Theoretische Perspektiven

Ältere Konzepte der *personalen Identität* auf der Basis der Arbeiten von Erik H. Erikson (vgl. 1966) gehen davon aus, dass sich eine stabile und kohärente Identität in der modernen Gesellschaft als Endprodukt eines vorab psychischen Entwicklungsprozesses hin zum Erwachsensein entwickelt. Moderne Autoren betonen jedoch vor dem Hintergrund *postmoderner Gesellschaftskonzeptionen* (z.B. Beck/Beck-Gernsheim 1994; Giddens 1996), dass Identität ein aktiver, dynamischer und reflexiver Prozess der Interpretation und symbolischen Konstruktion von Bedeutung in der individualisierten und fragmentierten heutigen Gesellschaft sei. Dabei spielen Kommunikationsprozesse und symbolische Medienangebote eine entscheidende Rolle, weil Identitätsarbeit im Sinne von *Selbstsozialisation* als permanente Eigenleistung und symbolische Konstruktionsaufgabe im situativen Lebensvollzug zu vollbringen sei. Von besonderer Relevanz im Prozess der kulturellen Globalisierung (vgl. Lull 2002) ist hierbei der mediale Austausch von jugendkulturellen Symbolen und Identitätsschablonen für die persönliche ästhetische Stilisierung und die kulturellen Handlungen als Ausdruck von Identität. Die Nutzung der Medien fungiert hierbei im Prozess der

Identitätsarbeit als
Selbstsozialisation

Selbstsozialisation als symbolische Ressource für Identitätsprozesse. Den Medien kommt somit in der modernen Mediengesellschaft im Vergleich zu früher eine viel stärkere Sozialisationsrelevanz im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen zu (*Mikos/Hoffmann/Winter 2007*).

Von Relevanz sind diese theoretischen Überlegungen nicht zuletzt auch für die Identitätsbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der modernen globalisierten Welt (*Morley 2001; Eickelpasch/Rademacher 2004*). Sie bewegen sich in einem so genannten „In-between-Space“, und in Form von kultureller Übersetzung und Grenzüberschreitung nutzen sie sowohl Medienangebote aus der meist traditionellen Herkunfts- als auch der modernen und westlich geprägten Aufnahmegesellschaft, z.B. der Schweiz oder von Deutschland, um *hybride bzw. fragmentierte Formen von Identität* zu konstruieren (*Keupp u.a. 1999; Nilan/Feixa 2006; Grixti 2006*). Damit ist eine Abkehr von älteren Positionen zur Integration von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund vollzogen, welche im Sinne eines „entweder – oder“ polar davon ausgehen, dass *Integration nur als Assimilation* verstanden werden kann, indem Migranten sich an die Kultur des Aufnahmelandes anpassen und diese in einem Prozess der Akkulturation übernehmen, wobei sie gleichzeitig die Bindungen an ihre Herkunftskultur und deren Werte, Normen und Verhaltensweisen aufgeben. Umgekehrt wird in dieser Perspektive das Beibehalten von Bindung an die Herkunftskultur als gescheiterte Integration verstanden.

Neuere sozialpsychologisch oder kommunikationswissenschaftlich orientierte Forscher wie *John Berry* (vgl. 1997, 2001) oder *Adoni/Caspi/Cohen* (vgl. 2006) gehen demgegenüber von einem deutlich breiter verstandenen *Konzept der „Akkulturation“* aus, das vielfältigste kognitive, affektive und soziale Prozesse des Lernens, der Adaption an und der Auseinandersetzung mit den neuen Lebenswelten der Aufnahmekultur umfasst. Migranten lernen, die kulturellen Erfahrungen ihrer Herkunftskultur mit den Ansprüchen und Herausforderungen ihrer neuen Aufnahmekultur zu verknüpfen, wobei als Prämisse sowohl die Bindungen zur Herkunftskultur als auch die Beziehungen zur neuen Aufnahmekultur als mehr oder weniger unabhängig voneinander angenommen werden. Dies ergibt idealtypisch vier unterschiedlich akzentuierte Identitäten bzw. Konstellationen der sozialen und kulturellen Integration (vgl. Abb. 1).

Erweitertes Konzept von Akkulturation

Abb. 1: Idealtypische Konstellationen der Akkulturation

Idealtypische Muster der Akkulturation		Orientierung an der Aufnahmekultur	
		tief	hoch
Orientierung an der Herkunftskultur	tief	Marginalisierung / Isolierte Wenig Möglichkeiten und Interesse an Herkunftskultur und geringe Kontakte zur neuen Kultur	Assimilierung / Angepasste Kulturelles Erbe wird aufgegeben zu Gunsten von Normen, Werten, Verhalten der neuen Kultur
	hoch	Separation / Separatisten Verhaftetbleiben in der Herkunftskultur ohne Kontakte zur neuen Kultur	Integration / Dualisten Interesse an Herkunftskultur bei gleichzeitiger Partizipation an neuer Kultur

Vier idealtypische
Konstellationen der
Akkulturation

Auf die Schweiz oder Deutschland als westliche Aufnahmeländer bezogen, können die vier Idealtypen stichwortartig folgendermassen beschrieben werden:

- **Dualisten:** Ausländer werden dann als integriert bezeichnet, wenn sie sich bezüglich ihrer kulturellen Identität im Sinne einer Brückenfunktion an die Kultur der Schweiz bzw. von Deutschland als Aufnahmeländer anpassen, aber gleichzeitig können sie im Sinne einer Bindungsfunktion die Bindungen an und die Kultur ihres Herkunftslandes weiter wahren und auch leben.
- **Angepasste:** Ausländer, die in die Schweiz oder Deutschland gezogen sind, können die westlich und christlich geprägte Kultur ihres neuen Aufnahmelandes im Sinne der assimilativen Akkulturation übernehmen und dabei parallel dazu mit der Zeit die Bindung an die kulturellen Werte und sozialen Verhaltensweisen mehr oder weniger aufgeben.
- **Separatisten:** Herkunftsorientierte Migranten, die in die Schweiz oder nach Deutschland gezogen sind, können aber via Medien und interpersonale Kommunikation und Interaktion mit anderen Migranten ihrer Herkunftskultur nach wie vor verhaftet bleiben und nur minimal oder gar nicht – z.B. auch sprachlich – an der Kultur ihrer neuen Aufnahmeländer partizipieren.
- **Isolierte:** Diesem Idealtypus entspricht ein Muster der Akkulturation, bei dem die neue Kultur der Schweiz oder von Deutschland und die hier gebräuchlichen sozialen Verhaltensweisen nicht übernommen werden. Gleichzeitig ist aber auch die Kultur des Herkunftslandes nicht mehr identitätsprägend. Unter Umständen orientieren sich solche Migrationsjugendliche vorab an den in Fernsehen und Film vertretenen globalen jugendkulturellen Werten und Verhaltensmustern.

Aufgrund der vorliegenden Forschungsbefunde (z.B. *Ogan* 2001, S. 61) kann die Hypothese formuliert werden, dass je höher der Bildungshintergrund, der sozioökonomische Status, die Sprachkompetenz und die Vielfalt der genutzten Medien eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind, desto stärker wird die Tendenz sein, sich nicht ausschliesslich an der Herkunftskultur, sondern verstärkt auch an den kulturellen Werten, Gebräuchen und der sozialen Lebenswelt des Aufnahmelandes zu orientieren. Allerdings kann umgekehrt der Grad der Integration auch als Mediennutzungsmotiv betrachtet werden (*Trebbe/Weiss* 2007; *Adoni/Caspi/Cohen* 2006), d.h. mit zunehmender soziokultureller Integration steigt auch die Nutzung von Medien in der Sprache der Aufnahmekultur. Da bis jetzt kaum longitudinale Studien vorliegen, muss von einem komplexen wechselseitigen Interaktionsprozess des Umgangs mit Medienangeboten des Herkunfts- bzw. Aufnahmelandes einerseits und der soziokulturellen Akkulturation andererseits ausgegangen werden.

Grad der Integration
als Medien-
nutzungsmotiv

3 Quantitative Perspektiven und Befunde

Im Rahmen der empirischen Teilstudie wurden im Sommer 2004 insgesamt 1.468 12- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler, davon 969 mit Migrationshintergrund und 499 aus Schweizer Familien mittels eines schriftlichen Frage-

bogens jeweils im Klassenverbund befragt. Die Stichprobe ist repräsentativ insofern jeweils alle Schüler einer Klasse befragt wurden, allerdings konzentrierte sich die Studie auf Gemeinden und Schulhäuser im Umfeld der Stadt Zürich, welche einen hohen Anteil an Migranten aufweisen. „Migrationshintergrund“ wurde wie folgt definiert: Der Schüler selbst, beide Eltern oder ein Elternteil sind in einem anderen Land als der Schweiz geboren und aufgewachsen.

Definition
Migrations-
hintergrund

Die nachfolgend präsentierten – mehrheitlich deskriptiven – Befunde orientieren sich an den oben vorgestellten vier idealtypischen Konstellationen von Akkulturation. Im Fragebogen wurde der Grad der soziokulturellen Verankerung im Herkunftsland bzw. in der Schweiz mit verschiedenen Fragen nach (a) der Sprachverwendung (Deutsch vs. Herkunftssprache), (b) dem sozialen Umfeld (Anzahl Kollegen aus der Schweiz bzw. dem Ausland, Vereinszugehörigkeit, Wohlbefinden in der Schweiz), (c) dem Gefühl der Zugehörigkeit (Wahrnehmung der eigenen Familienkultur im Vergleich zu Schweizer Familien, Gefühl des Zugehörens bzw. des Ausgeschlossenseins) und (d) dem Interesse an der Schweiz bzw. am Herkunftsland (Politik, Kultur) erhoben. Diese Vorgehensweise erlaubte es, für jeden Schüler mit Migrationshintergrund die Stärke der Orientierung am Herkunftsland und an der Schweiz aufgrund zweier additiver Indices mit je acht gleich gewichteten Items (0-8 Pkte), und zwar unabhängig voneinander, zu messen. Durch eine Zweiteilung der beiden Indices aufgrund des Median-Werts in „tief“ und „hoch“ wurden sodann die vier Akkulturationstypen gebildet.

Abb. 2: Werthaltungen der Jugendlichen im Vergleich

Anteile „wichtig“ in Prozent	CH- Jugend		Migrationsjugendliche			Isoliert
	Insg.	Ange- passt	Dualist	Sepa- ratist		
Gute Freunde haben	97	96	96	95	96	95
Nicht arbeitslos sein	97	96	98	97	96	96
Eine gute Ausbildung	92	93	93	97	95	90
Eine interessante Arbeit	92	89	91	91	88	85
Schönes Familienleben	88	94	93	98	95	90
Keinen Stress haben	70	76	72	80	80	71
Gefühle offen zeigen	66	67	65	77	67	64
Tun können was gefällt	64	77	76	82	79	73
Viel Freizeit	62	67	66	69	70	65
Tolerant sein	61	65	64	69	65	65
Umweltbewusst leben	56	52	53	66	50	44
An etwas glauben	45	68	59	82	73	64
Viel Geld haben	35	58	46	66	64	62
Politisch engagieren	16	18	17	26	20	13
Macht haben	13	25	19	27	33	25

Die Befunde zeigen, dass je 36 Prozent der Befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund entweder als „Angepasste“ eine ausschließliche Orientierung an der Schweiz äußerten oder als sog. „Separatisten“ ausschließlich herkunftsori-

entiert sind. 12 Prozent der jungen Migranten können dem dualistischen Typus zugerechnet werden, während 17 Prozent als Isolierte bezeichnet werden müssen. – Im Folgenden soll beispielhaft an einigen Facetten der personalen Identität der Jugendlichen untersucht werden, wo sich generelle jugendtypische Muster äußern und inwiefern die je spezifische soziokulturelle Orientierung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund prägend wirkt.

Ambivalentes und zugleich pragmatisches Wertgefüge

Die Jugendlichen wurden anhand einer Liste mit 15 Statements im Fragebogen gebeten anzugeben, wie wichtig ihnen die folgenden Dinge für ihr Leben seien. Ausgewiesen sind in Abb. 2 jeweils die Anteile „wichtig“. Gesamthaft zeigen die Befunde für die Jugendlichen in der Schweiz ein komplexes und ambivalentes, aber zugleich auch pragmatisches Wertgefüge, das im Vergleich zwischen der Gruppe der Schweizer Jugendlichen und der Gruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund übereinstimmende jugendtypische Muster, zum Teil jedoch auch migrationstypische Abweichungen aufweist. Eine stark *pragmatische Zukunftsorientierung* macht sich in der durchgängig hohen Priorität einer guten Schulausbildung einerseits und einer starken Berufsorientierung andererseits bemerkbar, welche sich darin äussert, dass man im Erwerbsleben „eine interessante Arbeit haben“ möchte und „nicht arbeitslos werden“ möchte. Zugleich werden aber ebenso durchgängig von mehr als 90 Prozent der Befragten soziale und private Lebensorientierungen betont wie zum einen „gute Freunde haben“ und zum anderen „ein schönes Familienleben“. Interessant ist hier, dass der traditionale *Wert der Familie* von den Migrationsjugendlichen im Vergleich zur Schweizer Jugend stärker betont wird, und zwar mit 98 Prozent deutlich am stärksten bei Jugendlichen mit einer dualistischen Orientierung.

Bei der heutigen Jugend, die in der pluralistisch geprägten postmaterialistischen Gesellschaft aufgewachsen ist, äussern sich im Vergleich zu früher verstärkt *hedonistisch geprägte Identitätswürfe*, und zwar in Bezug auf Werthaltungen wie „kein Stress“ haben, „Gefühle offen zeigen können“, „das tun können was mir gefällt“ oder „viel Freizeit haben“. Diese Werthaltungen werden jeweils mit Prioritäten zwischen 60 Prozent und 70 Prozent vertreten. Auffällig ist hier, dass diese hedonistischen Züge verstärkt von den Migrationsjugendlichen und hier besonders stark von den dualistisch orientierten Jugendlichen betont werden. Idealistisch-postmaterialistische Orientierungen wie „tolerant sein“, „umweltbewusst leben“ oder „an etwas glauben“ finden mit zwischen 40 Prozent und 60 Prozent Zustimmung, und zwar auch hier besonders akzentuiert von der Gruppe der Dualisten. Im Vergleich dazu haben traditionelle Werte wie „sich politisch engagieren“ einerseits oder materialistische Werte wie „viel Geld haben“ oder „Macht haben“ andererseits an Akzeptanz verloren. Auffällig ist, dass Geld und Macht von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ja vielfach in unterprivilegierten Familien leben, deutlich stärker betont werden als von Schweizer Jugendlichen.

Zusammenfassend betrachtet haben im Wertgefüge der Migrationsjugendlichen nach wie vor traditionale Werte wie Familienleben und Glaube einen größeren Stellenwert, gleichzeitig werden aber auch postmoderne Werte wie Individualismus, Unabhängigkeit, Geld, Freizeit und Konsum stärker betont, was zu

Befunde zeigen
jugendtypische
Muster und
migrationstypische
Abweichungen

einer erhöhten persönlichen Ambivalenz und zu stärkeren Konflikten mit dem Elternhaus führen dürfte.

Als widersprüchlich erlebte Multikulturalität

Neben den persönlichen Werthaltungen sollte zudem untersucht werden, wie Jugendliche aus der Schweiz und solche mit Migrationshintergrund über die heutige multikulturelle Gesellschaft denken, und welche Vorstellungen sie vom *Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft* haben. Abb. 3 zeigt die Befunde aufgrund der fünf Fragen, die dazu im Fragebogen gestellt worden sind.

Abb. 3: Einstellungen zum multikulturellen Zusammenleben

Zustimmung zum Statement in Prozent	CH-Jugend	Insg.	Migrationsjugendliche			
			Angepasst	Dualist	Separatist	Isoliert
Wenn man sich gegenseitig respektiert, gibt es keine Probleme	79	81	83	86	80	77
Es schadet nicht, wenn in der Schweiz nicht alle Leute gleich sind	62	74	76	77	73	69
Schweizer können von anderen etwas lernen	38	71	61	82	79	67
Es ist interessant, wenn Leute aus verschiedenen Ländern zusammen leben	39	62	57	79	65	56
Leute aus einem anderen Land müssen sich anpassen	64	49	53	64	41	49

In interkultureller Hinsicht sticht auf den ersten Blick ins Auge, dass Schweizer Jugendliche deutlich weniger häufig der Meinung sind, dass Schweizer etwas lernen können von Leuten, die in anderen Herkunftsländern aufgewachsen sind bzw. dass es interessant ist, dass Leute aus verschiedenen Ländern hier in der Schweiz zusammenleben. Der positive Wert der Multikulturalität wird hingegen von 62 Prozent der Migrationsjugendlichen betont, wobei die Zustimmung mit fast 80 Prozent bei den dualistisch orientierten Jugendlichen besonders stark ist. Im Vergleich dazu vertreten fast zwei Drittel der Schweizer Jugendlichen die assimilationsorientierte Meinung, dass wenn man aus einem anderen Land komme, man sich hier in der Schweiz anpassen müsse. Während nur knapp die Hälfte der Migrationsjugendlichen dies ebenfalls so sieht, erstaunt doch, dass diese Assimilationsforderungen von der Gruppe der Dualisten besonders stark betont wird. – Immerhin gilt sowohl für Schweizer als auch für Migrationsjugendliche zu rund 80 Prozent, dass es bei gegenseitigem Respekt keine Probleme geben würde.

Glokale politische Identität

Abb. 4 zeigt darüber hinaus einige Befunde zur politischen Identität der Jugendlichen. Es erstaunt nicht, dass die so genannt „angepassten“ bzw. „Schweiz orientierten“ jungen Migranten sich im Vergleich zu ihren Kollegen mit Migra-

tionshintergrund am häufigsten als „Schweizer“ fühlen, während umgekehrt die Gruppe der Separatisten, also jene, die sich ausschließlich an ihrem Herkunftsland orientieren, zu über 90 Prozent weiterhin als Angehörige ihres Herkunftslandes fühlen. Wie zu erwarten äußert sich die dualistische kulturelle Orientierung darin, dass diese Gruppe sich mit gut 70 Prozent besonders stark als „Europäer“ und zu 58 Prozent als „Weltbürger“ empfindet. Die je unterschiedlich akzentuierte ethnokulturelle Identität zeigt sich schließlich auch in einem je anders ausgerichteten Interesse an dem, was kulturell und politisch in der Schweiz oder im Herkunftsland passiert (Bonfadelli u.a. 2008, S. 81ff.). Schweiz orientierte Migrationsjugendliche interessieren sich etwa in gleichem Masse dafür, was politisch-kulturell sowohl in der Schweiz als auch in ihrem Herkunftsland passiert, während Herkunftsorientierte vorab am Geschehen in ihren Herkunftsländern interessiert sind. Auch hier ragen die dualistisch orientierten Migrationsjugendlichen mit einem besonders starken Interesse für das politisch-kulturelle Geschehen in der Schweiz und im Herkunftsland, aber auch auf der internationalen Ebene heraus.

Abb. 4: Politische Identität zwischen „lokal“ und „international“

Sich sehr stark / stark fühlen als ... (in Prozent)	CH- Jugend	Insg.	Migrationsjugendliche			
			Ange- passt	Dualist	Sepa- ratist	Isoliert
Schweizer	83	33	60	36	13	15
Angehöriger der Herkunftslandes	74	81	67	94	94	75
Europäer	65	62	67	71	64	41
Weltbürger	53	50	55	58	49	35

Deutsch als dominante Sprache des Medienumgangs

Das *Fernsehen* muss nach wie vor sowohl bei den Schweizer Jugendlichen als auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund als *Leitmedium* bezeichnet werden. Dies äußert sich darin, dass 73 Prozent der Migrationsjugendlichen, aber nur 60 Prozent der Schweizer Jugendlichen, jeden Tag den Fernseher einschalten. Vielleicht überraschend ist hierzu der differenzierende Befund, dass eine assimilative ethnokulturelle Orientierung sich in einer Anpassung des Fernsehverhaltens an die schweizerische Norm niederschlägt, während die TV-Frequenz sowohl der Separatisten als auch der Dualisten besonders hoch ist. Im Zusammenhang mit der Ghetto-These wurde zudem die Frage nach der dominanten Sprache beim Fernsehen gestellt. Die Befunde aus der vorliegenden Schweizer Studie sprechen dabei deutlich gegen die Medienghetto-These, insofern nur gerade gut 10 Prozent angeben, vor allem Programm in der Herkunftssprache sich anzuschauen; knapp die Hälfte der befragten Migrationsjugendlichen schauen demgegenüber vor allem Fernsehen in deutscher Sprache und weitere 40 Prozent sehen sich Programme sowohl in deutscher Sprache als auch in der Herkunftssprache an. Dieser Generalbefund wurde übrigens jüngst auch in Deutschland durch eine aktuelle und breit angelegte Studie der *ARD/ZDF-Medienkommission* (vgl. 2007) bestätigt. Differenziert werden kann er, insofern

Jugendliche mit Schweiz-Orientierung zu 68 Prozent vor allem TV-Programme in Deutsch nutzen, während die Nutzung von TV-Programmen aus den Herkunftsländern und in der Heimatsprache bei separatistischen Jugendlichen mit Herkunftsorientierung am höchsten ist. Hier muss vermutlich von einer Wechselwirkung zwischen ethnokultureller Orientierung und Mediennutzungssprache ausgegangen werden, wobei sich diese gegenseitig verstärken dürften.

Abb. 5: Fernsehfrequenz und dominante Mediensprache beim Fernsehen von Migrationsjugendlichen

Anteile in Prozent	Insg.	Angepasst	Dualist	Separatist	Isoliert
Täglich Fernsehen	73	68	79	78	68
Vor allem in Deutsch	49	68	44	31	49
Beides gleich	40	27	39	52	46
Vor allem Muttersprache	11	5	17	17	5
Täglich Bücher lesen	14	17	11	15	7
Vor allem in Deutsch	80	89	81	70	75
Beides gleich	15	9	14	22	17
Vor allem Muttersprache	5	2	5	8	8
Täglich Internet	43	37	56	45	41
Vor allem in Deutsch	57	66	59	46	61
Beides gleich	24	21	23	30	19
Vor allem Muttersprache	9	6	10	13	9
Nutze ich nie	9	7	8	11	11

Im Vergleich zum Fernsehen erfolgt der Griff zum *Buch* eher in einem wöchentlichen Rhythmus, täglich tun dies nur gerade 19 Prozent der Schweizer und 14 Prozent der Migrationsjugendlichen. Weil der Zugang zu Büchern in der Herkunftssprache in der Schweiz aber eher schwierig sein dürfte und auch an der Schule nur in Deutsch gelesen wird, äußert sich dies auch in der Sprache, in der gelesen wird, nämlich vorwiegend in Deutsch. Immerhin geben 30 Prozent der Jugendlichen mit Herkunftsorientierung an, auch oder ausschließlich Bücher in ihrer Heimatsprache zu lesen.

Das neue Medium *Internet* hat sich bei den meisten heutigen Jugendlichen einen festen Platz im Medienbudget erobert. 43 Prozent der Migranten surfen beispielsweise täglich im Netz, dieser Wert ist sogar deutlich höher als bei Schweizer Jugendlichen mit 31 Prozent. Sprachlich äußern sich hier gleiche Muster wie beim Fernsehen und beim Buchlesen, d.h. eine Orientierung an der Schweiz korreliert mit 66 Prozent mit einer bevorzugten Nutzung von deutschsprachigen Angeboten des Internets, während herkunftsorientierte Migrant*innen mit 43 Prozent deutlich stärker auch Internetangebote in ihrer Herkunftssprache nutzen oder ihre Emails in der Herkunftssprache schreiben.

4 Qualitative Perspektiven und Befunde

In die Untersuchung der qualitativen Teilstudie wurden je vier türkische und türkisch-kurdische Familien mit insgesamt sechzehn Kindern und Jugendlichen im Alter von zwölf bis achtzehn Jahren einbezogen. Die Zusammensetzung des Samples berücksichtigt repräsentativ die vier ethnischen und religiösen Zugehörigkeiten, wie sie die in der Schweiz lebende türkischstämmige Bevölkerung kennzeichnet (Aleviten, Sunniten, Türken, Kurden) (vgl. *Bartal* 2004; *Bonfadelli* u.a. 2008, S. 172-176). Fünf Familien haben die türkische und die Schweizer Staatsbürgerschaft, eine Familie war zum Zeitpunkt der Befragung im Flüchtlingsstatus. So sind auch alle Kinder, bis auf die Kinder der Flüchtlingsfamilie, in der Schweiz geboren. Bezogen auf die oben ausgeführten idealtypischen Akkulturationsmuster lässt sich unsere Stichprobe, mit Ausnahme der Flüchtlingsfamilie, den Dualisten oder Assimilierten zuordnen.

Die Familien wurden über einen Zeitraum von 18 Monaten mehrmals besucht und in unterschiedlichen Settings befragt, Eltern und Kinder gemeinsam und separat. Zum Einsatz kamen Methoden der ethnografischen Feldforschung: Fragebogen, halbstrukturierte Interviews, Elemente teilnehmender Beobachtung und fotografische Fremd- und Selbstdokumentationen (*Bonfadelli* u.a. 2008, S. 170-172; *Hermann/Hanetseder* 2007, S. 241-243). In der Befragung der Jugendlichen erwies sich die Fotografie in Kombination mit Gesprächen als besonders ergiebig:

- Fotos lösen Gespräche zu interessanten Themen im Sinne der *photo elicitation* aus (vgl. *Banks* 2001).
- Als *Dokumente* gewähren Fotos Einblicke in Lebenswelten, Alltag und besondere Situationen.
- Als *Inszenierungen* oder *Selbsta Ausdruck* verweisen sie auf Werte, Normen, Vorstellungen, Ambitionen und Wünsche.

In Anlehnung an *Belting*, der Fotos als Kombination von „Vorstellung und Produkt“ (2001, S. 7) versteht, analysieren wir Fotos nicht nur als materielle, dokumentarische Abbilder einer vorgefundenen Wirklichkeit, sondern interpretieren und würdigen sie ebenso als immaterielle Denkbilder der Fotografierenden.

Pilarczyk/Mietzner attestieren dem Medium Fotografie gerade in interkulturellen Kontexten ein Potenzial, da sich neben „der allgemeinen Verständlichkeit [...] zugleich kulturelle Differenzen“ zeigen, während die „Praxen der Fotografie selber [...] sich insbesondere in den reicheren Ländern Europas [...] nur geringfügig [unterscheiden]“ (*Pilarczyk/Mietzner* 2005, S 161). Als Hauptgrund für den Einbezug von Fotos, die von Jugendlichen gemacht werden, nennen die beiden Autorinnen folgendes: „Über Fotografien, die Kinder oder Jugendliche selbst gemacht haben, können ihre spezifischen Sichtweisen rekonstruiert werden – das Foto entsteht im Moment des Erlebens und nicht wie ein Fragebogen oder ein Interview ex post. Insofern sind von Kinder oder Jugendlichen fotografierte Aufnahmen wichtige Quellen, um die Perspektiven des Kindes bzw. der Jugendlichen stärker berücksichtigen zu können“ (*Pilarczyk/Mietzner* 2005, S 162).

Die von *Pilarczyk/Mietzner* entwickelte seriell-ikonografische Fotoanalyse, welche die Strukturierung großer Bildkorpora und die vertiefte Analyse von Einzelbildern vorsieht, wurde als Methode in unserer Studie übernommen.

Auch unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten spricht vieles für die Wahl der Fotografie als Forschungsmethode, da sie grundlegenden Bedürfnissen Jugendlicher in dieser spezifischen Lebensphase entgegenkommt. Zum einen ist es das Spiel, Rollen einzunehmen, anzuprobieren, sich gleichzeitig zu zeigen und zu verstecken, sich zu „verewigen“ und dadurch in einer Phase der Unsicherheiten (*Erikson 1966*) Stabilität zu gewinnen *und* unbekannte oder andere Identitäten und Potentiale auszuloten: „Es gibt einen Bereich unserer Existenz, in dem die Geschichte der unendlichen Möglichkeiten fortgesetzt wird. Wir nennen ihn [...] die Übergangzone, das Zwischenreich [...]. Ein weiteres Vermächtnis, das dem Erwachsenen aus seinen Jugendjahren bleibt, ist die Empfindung, dass er einmal alle Rollen in der menschlichen Komödie hätte spielen können [...]“ (*Kaplan 1991*, S. 410). Außerdem ist Fotografieren ein schöpferischer Akt und befriedigt damit den Wunsch von jungen Menschen, zu gestalten und zu schaffen, auszuprobieren und Spuren zu hinterlassen.

Im Folgenden präsentieren wir ausgewählte Ergebnisse aus den narrativen und visuellen Daten der Kinder und Jugendlichen.

Fotografische Fremddokumentation: Kinderzimmer

In kaum einem anderen Bereich ihres Lebens, mit Ausnahme des Kleidungs- und Haarstils, haben Kinder und Jugendliche einen so großen Gestaltungsfreiraum wie in ihrem Zimmer. Wir haben deshalb diese Arrangements auf ihre Aussagekraft befragt, inwieweit sie als „verkörperlichte Selbstbilder“ der Bewohnerinnen und Bewohner zu deuten sind, selbst wenn man berücksichtigt, dass elterliche Vorstellungen und ökonomische Möglichkeiten bei der Einrichtung mitspielen.

Kinderzimmer als
„verkörperlichte
Selbstbilder“

Insgesamt fotografierten und inventarisierten wir zwölf Zimmer und führten mit den Jugendlichen ein halbstandardisiertes Gespräch. Aus diesem Datenmaterial erschlossen wir vier Dimensionen der Identitätskonstruktion: Räume, die sich als transparente oder hermetische Texte präsentieren, die eine oder mehrere Zeitdimensionen aufweisen, die als kulturell hybride Texte gelesen werden können, die auf Geschlechter spezifische Entwürfe verweisen (vgl. *Hermann/Hanetseder 2007*, S. 244-251).

Vier Dimensionen
der Identitäts-
konstruktion

Abb. 6:



Dilem und Hanim teilen sich ein Zimmer, das als Mädchenzimmer klar erkennbar ist. Gemeinsam haben sie ausgehandelt, mit welchen Möbeln (selbst restauriertes Tischchen, Spiegel, Computerarbeitsplatz usw.) und in welchen Farben (orange/hellblau) das Zimmer ausgestattet wurde. Außerdem verzichten sie auf Poster: „Ich finde das überhaupt nicht schön, wenn man irgend eine Person, die man überhaupt nicht kennt, aufhängt.“ Spuren ihrer Kindheit, der kurdischen Herkunft oder spezieller Interessen sind nicht leicht auszumachen.

Fotografische Selbstdokumentation: Eine Woche im Leben von . . .

Im weiteren Verlauf der Erhebungsphase wurden die Kinder und Jugendlichen eingeladen, selber mittels einer Einwegkamera eine Woche in ihrem Leben fotografisch zu dokumentieren. Als Zielpublikum für ihre Fotos sollten sie sich ihre Verwandten in der Türkei vorstellen, denen sie einen Eindruck über ihr Leben in der Schweiz vermitteln möchten. Diese Aufgabenstellung kommt der realen Fotopraxis nah, wie sie schon Bourdieu in den 1960er Jahren beschrieben hat: „Die geographische Versprengtheit der einzelnen Verwandten verlangt gebieterisch die mehr oder weniger regelmäßige Wiederbelebung der Verwandtschaftskontakte, und dem genügt die Fotografie besser als der bloße Austausch von Briefen“ (Bourdieu 2006, S 38).

So entstand aus den 15 Reportagen ein Quellenkorpus von 278 brauchbaren Fotos. Eine Qualifizierung des Korpus nach Motiven ergibt die in Abbildung 7 gezeigte Übersicht, wobei wir hier nur auf die Motive Menschen und Medien eingehen (ausführliche Diskussion vgl. Bonfadelli u.a. 2008, S. 241-255).

Abb. 7: Kategorisierung der Fotos nach Motiven

Motive	Total	Mädchen	Jungen
Menschen	112	68 (39%)	44 (42%)
Gegenstände	59	36 (21%)	23 (22%)
Öffentlicher Raum	47	24 (14%)	23 (22%)
Medien	44	32 (18%)	12 (12%)
Klassenzimmer	7	7 (4%)	
Gebäude	4	2 (1%)	2 (2%)
Tiere	5	5 (3%)	
Total Fotos	278	174	104

Menschen sind bei weitem das am häufigsten fotografierte Motiv. Schulfreunde/-innen sind für die Jugendlichen die wichtigsten Bezugspersonen und erscheinen auf jedem zweiten Bild dieser Motivgruppe (vgl. Abbildung 8).

Menschen wurden am häufigsten fotografiert

Abb. 8:



Für Dilem ist der Ausgang mit Gleichaltrigen wichtig und sie erlebt es als Möglichkeit der kulturellen Integration.

Hinsichtlich der Identitätsprozesse sind Selbstporträts besonders interessant und zeigen ein breites Spektrum an Selbstfindungsprozessen. Ein 11-jähriges Mädchen, das einmal mit der Mutter und einmal mit einer türkischen Flagge posiert, drückt damit aus, dass sie im Einklang mit ihren Eltern und deren Werten steht. Ein 14-jähriger Junge, der sich bei Kraftübungen porträtiert lässt, erzählt dazu, dass er sich physisch stärkt, wovon er sich auch eine mentale Stärkung erhofft. Eine stark symbolisierte Selbstdarstellung wählt eine 18-Jährige mit der Fotografie ihrer rechten Hand und sagt dazu: „Und da, die Hand ist sehr wichtig. [...] Nachdem ich die Nägel machen ließ, habe ich aufgehört die Nägel zu kauen und

Selbstporträts zeigen breites Spektrum an Selbstfindungsprozessen

einfach die Hand zu verstecken, ich habe sie immer unter dem Pullover versteckt. Jetzt kann ich sie zeigen.“ Mit „Hand“ hat sie ein archetypisches Motiv gewählt, um ihre Auseinandersetzung mit der Ich-Werdung zu dokumentieren und ihre eigene Schönheit und Stärke zu offenbaren.

Neben den heterogenen Gruppen der Gegenstände und öffentlichen Räume stehen die Medien als Motive an vierter, bei den Mädchen sogar an dritter Stelle (Abb. 9).

Abb. 9: Medien als Motive der Reportage

Medien, total 44 Bilder	Total	Mädchen	Knaben
Computer/Zubehör/Spiele	13	8	5
Werbeplakat/Poster	11	8	3
TV-HIFI/Ghettoblaster/Discman	8	6	2
Bücher/Zeitschriften	5	5	
Handy	3	1	2
DVDs	2	2	
Diddl (Medienverbund)	2	2	
Total	44	32	12

Fünf der zehn Mädchen und alle fünf Knaben legten hierzu insgesamt 44 Bilder vor. Mädchen fotografierten zehn verschiedene Mediensujets gegenüber fünf bei den Knaben. Jugendliche, die sich neben der Schule vorwiegend zuhause aufhalten, erweitern über Medien ihren Erfahrungsraum. Sie dienen quasi als „Fenster zur Welt“.

Der multifunktionale Computer ist bei Jungen und Mädchen gleichermaßen beliebt und wird am häufigsten fotografiert. Die Möglichkeit zum Chatten bedeutet für alle eine Erweiterung des Lebensraums, sei es im Kontakt zu den Peers oder zu Verwandten in der Türkei oder im Ausland.

Poster, die in der Wohnung aufgehängt sind, bilden eine starke Motivgruppe zweier frisch zugewanderter Geschwister. In ihnen spiegeln sich die Sehnsucht nach der verlorenen Heimat (Kurdistan) und Träume einer glamourösen Zukunft in einer Weltstadt (New York/Hongkong).

Wie in Abbildung 10 zum Ausdruck kommt, bieten Fernsehen und Filme Anregungen zum Probehandeln und die darin auftretenden Figuren dienen als Identifikationsfiguren (Hoffmann 2004).

Abb. 10:



Yesim erzählt zu diesem Bild: „Ich schaue türkische und deutsche Sendungen. Am liebsten Liebesfilme und *Wer wird Millionär?*“.

Bezüge zwischen den Bildmotiven Menschen und Medien

Bezüglich der Häufigkeit der Bildmotive „Menschen“ und „Medien“ fiel uns ein interessanter Zusammenhang auf: Jugendliche, die sehr viele Menschen dokumentierten, zeigten gleichzeitig keine oder nur wenige Bilder mit Medien. Umgekehrt legten Jugendliche, die sehr viele Medien abbildeten, kaum Bilder mit Menschen vor. Man kann hier von einer umgekehrten Korrelation dieser Motive sprechen (Abb. 11).

Umgekehrte
Korrelation der
Motive

Abb. 11: Umgekehrte Häufigkeit der Motive „Menschen“ und „Medien“

Reportage enthält viele Fotos mit Menschen und wenig Fotos mit Medien 5 Mädchen/3 Knaben	Reportage enthält viele Fotos mit Menschen und viele Fotos mit Medien 0 Mädchen/Knaben
Reportage enthält wenig Fotos mit Menschen und wenig Fotos mit Medien 1 Mädchen/1 Knabe	Reportage enthält wenig Fotos mit Menschen und viele Fotos mit Medien 4 Mädchen/1 Knabe

Teilen die Jugendlichen so unbewusst mit, welcher Art von Sozialisationsinstanzen sie den Vorzug geben? Sind es die Peers, die Eltern oder Geschwister auf der einen Seite bzw. die Medien mit ihren Rollenmodellen und Kommunikationstechnologien auf der anderen Seite? Interessant ist auch, dass sich kaum

zwei Geschwister in derselben Gruppe finden. Deutet dies auf Abgrenzungsthematiken zwischen Geschwistern hin, oder hat dies eher mit dem Altersunterschied zu tun, etwa indem die jüngeren Geschwister noch stärker an die elterliche Wohnung gebunden sind und deshalb den Kontakt zur Außenwelt eher via Medien pflegen?

Vorsichtig formuliert sind solche Tendenzen erkennbar. Gleichzeitig unterscheiden sich innerhalb der jeweiligen Gruppen die Jugendlichen in ihren Persönlichkeiten sehr stark voneinander.

5 Fazit

In den quantitativen Befunden äußern sich zum einen generelle Tendenzen etwa in den Werthaltungen oder in den Medienpräferenzen, die typisch für die Jugendphase sind, zum anderen aber auch spezifische Unterschiede zwischen Schweizer Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund etwa bezüglich der Einstellungen zum multikulturellen Zusammenleben in der heutigen Schweiz. Gleichzeitig sind die Migrationsjugendlichen alles andere als homogen, zeigen sich doch in den Identitätsentwürfen, aber auch im Medienumgang beispielsweise der Gruppe der schweizorientierten „Angepassten“ vielfach deutliche Unterschiede zur Gruppe der heimatorientierten „Separatisten“. Darüber hinaus darf aber nicht vergessen werden, dass weitere moderierende Einflüsse wie das Geschlecht oder das Bildungsniveau der Befragten eine Rolle spielen; Faktoren, auf die im vorliegenden Text nicht näher eingegangen werden konnte.

In den qualitativen Befunden aufgrund der fotografischen Selbstdokumentationen zeigt sich, dass die Orientierung an Menschen, vor allem an Gleichaltrigen, als außerordentlich wichtig eingestuft wird. Hier finden Gespräche, Austausch und Abgrenzungen statt. Es lässt sich vermuten, dass diese Jugendlichen mehr Anregungen bei realen Personen suchen und finden, während bei anderen Jugendlichen eher Medien Zugang zu Information und Austausch darstellen. Selbstporträts weisen deutlich auf Selbstfindungsprozesse hin. Durch das Spiel mit der Kamera und den Bildern werden Möglichkeiten der eigenen Person ausgeleuchtet.

Der Einsatz der Fotografie als Methode zur qualitativen Datengewinnung und -auswertung war ergiebig. Das Interesse der Kinder und Jugendlichen zur Mitarbeit blieb dank der vertrauten Medienpraxis erhalten. Die Bilder boten Anlass für Assoziationen und Erzählungen, die deutlich machten, dass die befragten Jugendlichen durch den Migrationshintergrund ihrer Familie immer wieder mit den spezifischen Forderungen und Angeboten konfrontiert sind. Gleichzeitig stellt sich ihnen die Auseinandersetzung mit Fragen der Identität ähnlich wie anderen Jugendlichen.

Literatur

- ARD/ZDF-Medienkommission (2007): Migranten und Medien 2007. Ergebnisse einer repräsentativen Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. o.O.
- Adoni, H./Caspi, D./Cohen, A. (2006): Media, Minorities and Hybrid Identities. The Arab and Russian Communities in Israel. – Cresskill, N.J.
- Banks, M. (2001): Visual methods in social research. – London.
- Bartal, I. (2004): Paradigma Integration. Online verfügbar unter: <http://www.dissertationen.unizh.ch/2004/bartal/abstract/html>; Stand: 03.12.08.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. – Frankfurt a.M., S. 10-39.
- Belting, H. (2001): Bild-Anthropologie. – München.
- Berry, J. W. (1997): Immigration, acculturation and adaption. Applied Psychology, 46, pp. 5-68.
- Berry, J. W. (2001): A Psychology of Immigration. Journal of Social Issues, 57, 3, pp. 615-631.
- Bonfadelli, H. (2008): Mediensozialisation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28, 3, S. 243-270.
- Bonfadelli, H./Bucher, P./Hanetseder, Ch./Hermann, Th./Ideli, M./Moser, H.: Jugend, Medien und Migration. Empirische Ergebnisse und Perspektiven. – Wiesbaden.
- Bonfadelli, H./Moser, H. (Hrsg.) (2007): Medien und Migration Europa als multikultureller Raum? – Wiesbaden.
- Bourdieu, P./Boltanski, L. (2006): Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie. – Hamburg.
- Eickelpasch, R./Rademacher, C. (2004): Identität. – Bielefeld.
- Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. – Frankfurt/M.
- Giddens, A. (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. – Frankfurt/M., S. 113-194.
- Grixti, J. (2006): Symbiotic transformations: youth, global media and indigenous culture in Malta. Media, Culture & Society, 28, 1, pp. 105-122.
- Hargreaves, A. G./Mahdjoub, D. (1997): Satellite Television Viewing among Ethnic Minorities in France. European Journal of Communication, 12, 4, pp. 459-477.
- Hermann, Th./Hanetseder, Ch. (2007): Jugendliche mit Migrationshintergrund: heimatliche, lokale und globale Verortungen. In: Bonfadelli, H./Moser H. (Hrsg.): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? – Wiesbaden, S. 237-271.
- Hoffmann, D. (2004): Zum produktiven Umgang von Kindern und Jugendlichen mit medialen Identifikationsangeboten. In: medien+erziehung, 6, S. 7-19.
- Kaplan, L. (1991): Abschied von der Kindheit. – Stuttgart (2. Aufl.).
- Keupp, H. u.a. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. – Reinbek.
- Lull, J. (2002): Superkultur. In: Hepp, A./Löffelholz, M. (Hrsg.): Grundlagentexte der transkulturellen Kommunikation. – Konstanz, S. 750-773.
- Mikos, L./Hoffmann, D./Winter, R. (Hrsg.) (2007): Mediennutzung, Identität und Identitätskonstruktionen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. – Weinheim/München.
- Morley, D. (2001): Nicht „zu Hause“ in der Mediennation. In: Busch, B./Hipfel, B./Robbins, K. (Hrsg.): Bewegte Identitäten. Medien in transkulturellen Kontexten. – Klagenfurt, S. 21-46.
- Navarette, C./Huerta, E. (2006): Building virtual bridges to home: The use of the internet by transnational communities of immigrants. Int. Journal of Communications Law & Policy, Special Issue, Virtual Communities, pp. 1-16.

- Nilan, P./Feixa, C.* (Hrsg.) (2006): *Global Youth? Hybrid identities, plural worlds.* – London/New York.
- Ogan, Ch.* (2001): *Communication and Identity in the Diaspora. Turkish migrants in Amsterdam and their use of media.* – Lanham/Boulder/NY/Oxford.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U.* (2003): *Methoden der Fotografieanalyse.* In: *Ehrenspeck, Y./Schäffer, B.* (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft.* – Opladen, S. 19-36.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U.* (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften.* – Bad Heilbronn.
- Trebbe, J./Schönhagen, Ph.* (Hrsg.) (2008): *Fernsehen und Integration. Eine Studie zur sprachregionalen und ethnischen Repräsentation in der Schweiz.* – Konstanz.
- Trebbe, J./Weiss, H.-J.* (2007): *Integration als Mediennutzungsmotiv? Eine Typologie junger türkischer Erwachsener in Nordrhein-Westfalen.* *Media Perspektiven*, 3, S. 136-141.

Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Textverstehen im Vor- und Grundschulalter

Heike M. Buhl, Franziska Möller, Manuela Oebser, Freia Stein & Peter Noack



Heike M. Buhl



Franziska Möller



Manuela Oebser



Freia Stein



Peter Noack

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und sinnvergehendem Lesen dargestellt. Auf der Grundlage von Arbeiten zum Textverstehen sowie zu Perspektivenübernahme und Theory of Mind wurde ein positiver Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeit und Textverstehensleistung erwartet. Diese Hypothese wurde an zwei Stichproben unterschiedlichen Alters geprüft: In der ersten Studie beantworteten 37 Vorschulkinder Fragen zu vorgelesenen Geschichten sowie Perspektivenübernahme-Aufgaben. Zwischen den Bereichen fand sich eine deutliche positive Korrelation, die bei Kontrolle der Intelligenz erhalten blieb. An der zweiten Studie nahmen 69 Grundschul Kinder der dritten Jahrgangsstufe teil, die Texte lasen und Aufgaben dazu wie auch zur Perspektivenübernahme bearbeiteten. In dieser Stichprobe fand sich der erwartete Zusammenhang ausschließlich in der Teilgruppe der guten Leser. Er blieb bei Kontrolle der Intelligenz erhalten. Die Ergebnisse werden auch in Hinblick auf die Förderung der Lesekompetenz diskutiert.

Schlagworte: Textverstehen, Lesekompetenz, Perspektivenübernahme, Theory of Mind, Kindesalter.

Associations between perspective taking and text comprehension in pre-school and primary school age

Abstract

Topic of the article is the relation between perspective taking and reading comprehension. Based on research regarding text comprehension, perspective taking and theory of mind, we assume a positive correlation between perspective taking and text comprehension. This hypothesis is tested in two studies: In the first study, stories were read to 37 preschoolers (5 – 6 years). Afterwards, they answered questions regarding the text and perspective taking. Text comprehension and perspective taking were positively correlated, even if intelligence was controlled. In the second study, 69 primary school students (8 – 10 years) read several stories. Afterwards, they answered questions considering the texts and perspective taking. The hypothesized correlation between text comprehension and perspective taking was only found in the sub-sample of good readers. This correlation remained stable if intelligence was controlled. Among other consequences, perspective taking training is discussed as a method to improve reading literacy.

Key words: Reading literacy, Text comprehension, Perspective taking, Theory of mind, Childhood.

1 Einleitung

Anliegen des Artikels ist es, auf Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und sinnvergehendem Lesen aufmerksam zu machen. Für gesprochene Sprache steht außer Zweifel, dass Gesprächspartner nur dann erfolgreich kommunizieren können, wenn sie die Perspektive des anderen berücksichtigen (vgl. z.B. *Herrmann/Grabowski* 1994; *Keysar* 1998). Wer hört „Als ich neulich im Kino gewesen bin, hat sich doch so ein großer Kerl vor mich gesetzt.“ meistert verschiedene Perspektivenübernahme-Anforderungen: räumlich-visuelle Perspektivenübernahme, um zu erkennen, dass der Gesprächspartner dadurch schlechter auf die Leinwand sehen konnte; emotionale Perspektivenübernahme, um zu folgern, dass der Gesprächspartner sich darüber geärgert hat; sozial-kognitive Perspektivenübernahme für das Verständnis der Gesamtsituation. Das gleiche gilt natürlich auch, wenn man dieselbe Äußerung in einer E-Mail oder einem Roman liest. Ausgangsgedanke ist also, dass Textverstehen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme voraussetzt.

Mit den vorliegenden zwei Untersuchungen prüfen wir dazu zunächst Korrelationen zwischen Textverstehen und Perspektivenübernahme im Vor- und Grundschulalter. Vorab wird der Perspektivenbegriff erläutert und Zusammenhänge zwischen Perspektivenübernahme und Textverstehen in Arbeiten zum Textverstehen im Erwachsenenalter sowie in der Theory of Mind-Forschung dargestellt.

1.1 Perspektivenübernahme

Definition
Perspektive und
Perspektiven-
übernahme

„Perspektive“ meint in der Tradition der kognitiven Psychologie die kognitive Struktur einer Person bzw. die ihr zur Verfügung stehende Information (z.B. *Keysar* 1998), verbunden mit Wissensbeständen, Meinungen und Bewertungen. „Perspektivenübernahme“ zielt auf die Antizipation und Berücksichtigung anderer Perspektiven (*Nückles* 2001), im Kontext der Kognitions- und Leseforschung sowie Deutschdidaktik auf die Übernahme der Perspektive eines Protagonisten sowie das Verständnis für Erzählperspektiven (*Genette* 1998; *Köster* 2002). Die Fähigkeit, eine fremde Perspektive zu übernehmen, wird in einem Lernprozess erworben, der bereits in den ersten Lebensjahren beginnt, in den Aufbau einer Theory of Mind einmündet und sich auf dieser Grundlage weiter entwickelt (z.B. *Silbereisen/Ahnert* 2002; *Sodian/Thoermer* 2006). Das Konzept der Perspektivenübernahme ist vielfältig, wobei zumeist drei zusammenhängende Bereiche unterschieden werden: visuelle, emotionale und sozial-kognitive (auch „kommunikative“) Perspektivenübernahme (z.B. *Geulen* 1982; *Steins/Wicklund* 1993). Gegenstand des Artikels ist die sozial-kognitive Perspektivenübernahme, die in Abhängigkeit vom Text und der mit dem Lesen verbundenen Aufgabenstellung wie eingangs dargestellt um zusätzliche emotionale und visuell-räumliche Perspektivenübernahme-Anforderungen ergänzt wird.

Unterscheidung von
visueller,
emotionaler und
sozial-kognitiver
Perspektiven-
übernahme

1.2 Perspektivenübernahme und Textverstehen: Theoretische Einordnung

Dem Modell von *Kintsch* (vgl. z.B. 1998) folgend entspricht Textverstehen dem Aufbau mentaler Repräsentationen von der Textoberfläche über die propositionale Textbasis zum referentiellen mentalen Modell (Situationsmodell) sowie weiter zur Kommunikations- und Genreebene. Perspektivenübernahme ist zum Aufbau des referentiellen Modells und dem Verstehen der Autorenintention auf der Kommunikationsebene erforderlich. So werden für den zentralen Schritt der Informationsselektion und -aufbereitung beim Aufbau des referentiellen Modells neben Inferenzen auch Prozesse der Perspektivenübernahme angenommen, die dazu führen, dass die im Vorwissen, der Aufgabenstellung oder im Text enthaltene Perspektive das resultierende mentale Modell beeinflusst (z.B. *Albrecht* u.a. 1995).

1.3 Perspektivenübernahme und Textverstehen: Empirische Evidenzen

Empirische Hinweise für Zusammenhänge von Perspektivenübernahme und Textverstehen finden sich in der allgemeinspsychologischen Leseforschung und der entwicklungspsychologischen Perspektivenübernahme- und Theory-of-Mind-Forschung.

Allgemeinspsychologische Lese- und Textverstehensforschung

Die Perspektive, unter der ein Text gelesen wird, beeinflusst die resultierende mentale Repräsentation (vgl. *Albrecht* u.a. 1995; *Fussell/Kreuz* 1998; *Kaakinen/Hyönä/Keenan* 2002; *Sanford/Garrod* 1998). So wurden im klassischen Experiment von *Anderson/Pichert* (1978) Geschichten entsprechend der Leserperspektive (Einbrecher vs. Kaufinteressent eines Hauses) wiedergegeben. Zugleich waren die Teilnehmenden aber auch in der Lage, ihrer Wiedergabe eine andere Perspektive zugrunde zu legen. Um in neueren Arbeiten die Annahme zu prüfen, dass beim Lesen von Texten mentale Modelle aufgebaut werden, welche die räumliche (*O'Brien/Albrecht* 1992) oder informationale (*Albrecht* u.a. 1995) Perspektive des Protagonisten enthalten, erhielten Teilnehmende Texte, die (In-)Konsistenzen mit der Protagonisten-Perspektive oder für den Protagonisten (un)erledigte Aufgaben enthielten. Verlängerte Lesezeiten bei den Inkonsistenzen wie auch bei erledigten Aufgaben sprachen für die Übernahme der Protagonisten-Perspektive. Die per Instruktion festgelegten perspektiven-relevanten Informationen wurden beim Lesen länger fixiert und später besser erinnert (*Kaakinen* u.a. 2002). Auch die Forschung zu Situationsmodellen betont die Wirkung von Erzählperspektiven (zusammenfassend *Rinck* 2000). Grundannahme ist, dass die beim Textverstehen gebildete mentale Repräsentation perspektivisch ist. Im weiteren Verlauf der Textrezeption fokussieren Situationsmodelle die Aufmerksamkeit der Leser (z.B. *Barquero* 1999; *Rinck/Bower* 1995; *Zwaan/Magliano/Graesser* 1995). Schon Kinder im Alter von sechs Jahren bauen auf

Perspektive beim Lesen beeinflusst die resultierenden mentalen Repräsentationen

der Grundlage vorgelesener Geschichten räumliche mentale Modelle auf, die sich von einer rein textbasierten Repräsentation unterscheiden (*Nieding/Ohler 1999*).

Entwicklungspsychologische Forschung zu Theory of Mind und Perspektivenübernahme

Die Fähigkeit von Kindern und Erwachsenen zur „Perspektivenübernahme“ (vgl. *Piaget 1966; Piaget/Inhelder 1975*) oder „Rollenübernahme“ (vgl. *Flavell 1975; Flavell/Miller/Miller 1993*) ist ein Teilaspekt sozialer Kognitionen. Eine Voraussetzung der Perspektivenübernahmefähigkeit ist die Existenz einer Theory of Mind (ToM), das Wissen um die Existenz (unterschiedlicher) mentaler Repräsentationen und ihre handlungsleitende Funktion (vgl. *Blair 2003*). Zentrales Untersuchungsparadigma der ToM-Forschung sind „False-Belief“-Aufgaben, in denen die Teilnehmenden bemerken und berücksichtigen müssen, dass ihr Kenntnisstand nicht mit dem anderer übereinstimmt (z.B. unerwarteter Transfer/Inhalt; einen Überblick gibt *Tager-Flusberg 2003*).

Sprach- und ToM-Entwicklung verlaufen interdependent. *Längsschnittliche Untersuchungen* (z.B. *Astington/Jenkins 1999; de Villiers/Pyers 2002; Schneider/Lockl/Fernandez 2005*) und experimentelle Trainingsstudien mit Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren (vgl. *Guajardo/Watson 2002; Lohmann/Tomasello 2003*) weisen darauf hin, dass der Spracherwerb, und hier wiederum besonders der Erwerb syntaktischer Grundlagen sowie Gespräche über mentale Zustände, den Aufbau der ToM vorantreibt (siehe auch die Metaanalyse von *Milligan/Astington/Dack 2007*). Zugleich stellt die ToM wiederum eine Voraussetzung dafür da, Handlungen mit Gedanken, Einschätzungen und Intentionen von Protagonisten einer vorgelesenen oder erzählten Geschichte zu verbinden. Es zeigten sich deutliche korrelative Zusammenhänge zwischen metakognitiver Sprache, ToM, nonverbaler Intelligenz und der Verbindung von Gedanken und Handlungen beim Nacherzählen von Geschichten durch 4- bis 5-Jährige (*Pelletier/Astington 2004*), so dass *Pelletier/Astington* (vgl. 2004) die ToM als Voraussetzung für Perspektivenkoordination und Textverstehen im Vorschul- und Schulalter und damit einen Ansatzpunkt zur Förderung von Textverstehen diskutieren. Für eine erste Prüfung dieser Annahme testete *Pelletier* (vgl. 2006) bei Kindern zwischen vier und sieben sowie acht und neun Jahren korrelative Zusammenhänge u.a. zwischen Textverstehen und Theory of Mind, die sich v.a. bei den jüngeren Kindern, schwachen Schülern sowie in der Zweitsprache zeigten. In der jüngeren Stichprobe lag die Korrelation von Textverstehen und ToM bei $r = .49$. Problematisch ist allerdings, dass die Theory of Mind mit ToM-Aufgaben zweiter Ordnung („Was denkt X was Y tun wird?“) sprachgebunden erfasst wurde, während das Textverstehen anhand von Fabeln abgeprüft wurde, so dass die Operationalisierungen möglicherweise zu einer Überschneidung der Konstrukte beigetragen haben, was für die eigene Untersuchung zu bedenken ist.

Zusätzlich zur ToM sind für erfolgreiche Perspektivenübernahme mentale Operationen zur Bestimmung der korrekten (Partner-)Perspektive erforderlich. In Abhängigkeit von der Aufgabenkomplexität bewältigen Kinder zwar ab ca.

Theory of mind ist Voraussetzung für Perspektivenübernahmefähigkeit

Sprach- und ToM-Entwicklung verlaufen interdependent

drei Jahren ToM-Aufgaben, erfolgreiche Perspektivenübernahme entwickelt sich aber im Verlauf der Kindheit und Adoleszenz weiter. Erst ab ca. 12 Jahren gelingt die Perspektiven-Koordination verschiedener sozialer Systeme (z.B. *Flavell 1975; Selman/Byrne 1974*).

Nach Darstellung dieser Grundlagen wird im nächsten Schritt auf Drittvariablen eingegangen, auf die Zusammenhänge zwischen Perspektivenübernahme und Textverstehen zurückzuführen sein könnten.

1.4 Kognitive Fähigkeiten als Determinante von Perspektivenübernahme und Textverstehen

Den Erwerb von Perspektivenübernahme-Fähigkeit und ToM beeinflussen neben der sozialen Umwelt primär kognitive Faktoren (vgl. *Astington/Barriault 2001; Flavell 2000; Sodian 2005; Symons 2004; Tietze/Schmied 1984*). So hängt das Lösen von False-Belief-Aufgaben von der allgemeinen Sprachfähigkeit und dem, v.a. verbalen, Gedächtnis ab (*Hasselhorn/Mähler/Grube 2005; Schneider u.a. 2005*). Für die Leseleistung finden sich ähnliche Determinanten. Die Variabilität in Schüler-Leseleistungen wird am besten durch ihre kognitive Grundfähigkeit aufgeklärt, es folgen Dekodierfähigkeit (Tempo im Erfassen der Satzbedeutung), Lernstrategiewissen, Leseinteresse und Vorwissen (*Bos u.a. 2003; Deutsches PISA-Konsortium 2001*).

1.5 Texte hören und lesen

Da wir mit Vor- und Grundschulkindern arbeiten, haben wir es mit zwei verschiedenen Wegen der Textverarbeitung zu tun. Die Rezeption gesprochener und geschriebener Texte weist Parallelen auf, kann aber nicht gleichgesetzt werden, denn Sprache zu hören und zu lesen erfordert v.a. auf den niederen Stufen der Sprachverarbeitung unterschiedliche Prozesse der sensorischen Verarbeitung (vgl. *Kürschner/Schnotz 2008; Rost/Schilling 2006*). Bei entwickelten Lesern finden sich insgesamt aber eher Hinweise auf einheitliche modalitäts-unabhängige Verstehensprozesse, die *Kürschner/Schnotz* (vgl. 2008) auf der Grundlage des Modells von *Kintsch* (vgl. 1998) in einem integrierten Modell des Hör- und Leseverstehens zusammenführen. Besonders bei der Untersuchung von Kindern ist die Lesefertigkeit, das „Dekodieren“, als notwendige Voraussetzung des Leseverständnisses zu berücksichtigen. Sie ist in der dritten Jahrgangsstufe weitgehend gefestigt, wobei erhebliche interindividuelle Unterschiede bestehen, die in der Untersuchung zu berücksichtigen sind (vgl. *Goswami 1993; Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993; Mannhaupt 1997*; im Überblick *Scheerer-Neumann 1997*).

Hören und Lesen

2 Ableitung der Fragestellung

Im Folgenden wird der Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen im Kindesalter geprüft. Die zentrale Hypothese ist: Es gibt einen bedeutsamen positiven Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeit und Textverstehen. Um den Einfluss kognitiver Fähigkeiten auf beide Bereiche zu berücksichtigen, wird weiter angenommen, dass ihr Zusammenhang durch die Kontrolle kognitiver Fähigkeiten geschwächt wird, aber erhalten bleibt.

Es werden zwei Altersgruppen berücksichtigt: Vor- und Grundschulalter. Das Vorschulalter ist für die Entwicklung der Theory of Mind eine besonders relevante Altersspanne, in der sich auch Lesekompetenzvorläufer herausbilden. Im Grundschulalter entwickelt und festigt sich die Lesekompetenz, so dass in der dritten Jahrgangsstufe bereits sinnverstehend auch längere Texte gelesen werden können. Allerdings ist die unterschiedliche Lesefertigkeit der Schüler als Moderatorvariable zu berücksichtigen.

3 Untersuchung 1: Vorschulalter

Im Vorschulalter wurden zur Operationalisierung von Textverstehen vorgelesene Texte und von Perspektivenübernahme Aufgaben im False-Belief-Paradigma verwendet.

3.1 Methode

3.1.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen $N = 37$ Kinder aus vier Thüringer Kindertagesstätten teil. Mädchen waren mit $n = 22$ geringfügig häufiger vertreten als Jungen. Die Kinder waren zwischen 5.33 und 6.25 Jahre alt ($M = 5.80$ Jahre, $SD = 0.29$ Jahre).

3.1.2 Material

Textverstehen wurde durch Vorlesen und offene Fragen erfasst

Zur Erfassung des *Textverstehens* wurden den Kindern Texte vorgelesen, zu denen sie offene Fragen beantworteten. Verwendet wurden drei Aufgaben: Zu drei kurzen Texten aus dem Textverständnisteil des ELFE-Lesetests von *Lenhard/Schneider* (vgl. 2006) wurden die im Original vorgesehenen geschlossenen Antwortalternativen durch jeweils drei offene Fragen ersetzt, um eine altersangemessene Erhebungsform zu realisieren. Abgedeckt wurden die Bereiche „Isolierte Informationen erfassen“, „Bildung anaphorischer Bezüge“ und „Inferenzbildung“. Ein geringfügig vereinfachter Text aus dem Thüringer Kompetenztest 2004 zur Erfassung der Lesekompetenz in der dritten Jahrgangsstufe, „Die kleinen Kolosse der Savanne“, wurde vorgelesen (*Kompetenztest 2004*). Es handelt sich um einen narrativen Text über Elefantenbabys mit insgesamt 246 Wörtern.

Nach drei Textpassagen wurden insgesamt acht offene Fragen gestellt, die den Kompetenzen „Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen“, „Einfache Schlussfolgerungen ziehen“, und „Komplexe Schlussfolgerungen ziehen“ zuzuordnen sind. Ein altersgemäßes Bilderbuch, „Für Hund und Katz ist auch noch Platz“ (Scheffler/Donaldson 2001) wurde gemeinsam betrachtet, der Text vorgelesen. Nach dem Lesen von Textabschnitten wurden insgesamt vier Fragen gestellt. Die Auswertungen aller Textverstehens-Lösungen erfolgten anhand von Auswertungsschlüsseln, die an die Kriterien der geschlossenen Antwortformate der Originale angelehnt waren (Oebser 2007). Für jede korrekte Antwort wurde ein Punkt vergeben. Über alle 21 Textverstehensaufgaben hinweg betrug die interne Konsistenz $\alpha = .69$.

Die *sozial-kognitive Perspektivenübernahme* wurde mit möglichst geringen Anforderungen an das Sprachverständnis der Kinder erfasst. Es wurden drei gut eingeführte False-Belief-Aufgaben verwendet. In einer Aufgabe zum unerwarteten Transfer (Wimmer/Perner 1983) legt eine Puppe ein Auto in eine Kiste, eine andere bringt es in ihrer Abwesenheit an einen anderen Ort. Die Übernahme der Perspektive der ersten Puppe wurde mit der Frage getestet, wo sie das Auto suchen wird (1 Punkt). In einer Aufgabe zum unerwarteten Inhalt nach Perner/Leekam/Wimmer (vgl. 1987) wurde den Kindern eine Schokoladenschachtel gezeigt, in der sich ein Radiergummi befand. Als Indikator für Perspektivenübernahme wurde erfragt, welchen Inhalt ihre Erzieherin erwarten würde (1 Punkt). In der „Giraffen-Aufgabe“ von Taylor (vgl. 1988) sahen die Kinder ein Bild von einer Giraffe und einem Elefanten. Das Bild wurde dann abgedeckt und anhand von Bildausschnitten gefragt, ob die Erzieherin, die das Gesamtbild nicht gesehen hätte, daraus die abgebildeten Figuren, ihren Namen und Körperhaltung entnehmen könnte (insgesamt 5 Punkte). Für jede korrekte Antwort wurde ein Punkt vergeben. Über alle sieben Perspektivenübernahmeaufgaben hinweg betrug die interne Konsistenz $\alpha = .78$.

Zur Kontrolle der *kognitiven Fähigkeiten* wurde der Kognitive Fähigkeitstest in der Kindergartenform (KFT-K) von Heller/Geisler (vgl. 1982) eingesetzt. Es handelt sich um einen Powertest. Aus der Subskala Sprachverständnis wurden acht Items verwendet, aus den Subskalen Beziehungserkennen, Schlussfolgerndes Denken und Rechnerisches Denken je vier Items. Die interne Konsistenz der verwendeten KFT-Items betrug $\alpha = .67$. In den KFT-Gesamtmittelwert floss die Sprachverständnisskala zum Ausgleich der doppelten vorgegebenen Itemzahl halbiert ein, so dass alle Bereiche gleichermaßen vertreten sind.

Durch drei False-Belief-Aufgaben wurde die sozial-kognitive Perspektivenübernahme ermittelt

Durchführung des Kognitiven Fähigkeitstests in der Kindergartenform (KFT-K)

3.1.3 Durchführung

Die Untersuchung wurde im Oktober und November 2006, also ca. 10 Monate vor dem Schuleintritt der Kinder, in Räumen der Kindertagesstätten durchgeführt. Die Aufgaben zur Perspektivenübernahme und zum Textverstehen fanden als Einzeluntersuchung, der KFT im Gruppentest mit bis zu sechs Kindern statt. Am KFT nahmen nur 34 der insgesamt 37 Kinder teil. Die Subskala Schlussfolgerndes Denken bearbeiteten davon wiederum nur $n = 32$, Rechnerisches Denken $n = 31$ Kinder.

3.2 Ergebnisse und Diskussion

Im Bereich des Textverstehens lösten die Kinder durchschnittlich 10.57 der 21 Aufgaben richtig, bei der Perspektivenübernahme 5.70 von sieben Aufgaben, die damit also eher leicht ausfielen. Tabelle 1 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen für Perspektivenübernahme, Textverstehen und Kognitive Fähigkeiten sowie ihre Interkorrelationen. Entsprechend der gerichteten Hypothese wurden die Korrelationen einseitig auf Signifikanz getestet.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen von Textverstehen, Perspektivenübernahme und kognitiven Fähigkeiten in der Stichprobe der Vorschüler

	<i>M</i>	<i>SD</i>	TV	PÜ	KFT Ges	KFT Sp	KFT Bez	KFT Schl
TV	10.57	3.61						
PÜ	5.70	1.73	.49**					
KFT Ges	1.75	0.66	.57***	.43**				
KFT Sp	1.76	0.85	.25 ⁺	.21	.57***			
KFT Bez	1.76	1.13	.49**	.31 ⁺	.66***	.08		
KFT Schl	1.91	0.99	.15	.07	.62***	.24 ⁺	.16	
KFT Rech	1.74	1.09	.42**	.37 ⁺	.62***	.11	.17	.07

Anmerkungen. TV = Textverstehen, PÜ = Perspektivenübernahme, KFT Ges = KFT (Kognitiver Fähigkeitstest) Gesamtwert, KFT Sp = KFT Sprachverständnis, KFT Bez = KFT Beziehungserkennen, KFT Schl = KFT Schlussfolgerndes Denken, KFT Rech = KFT Rechnerisches Denken.

⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (einseitige Testung).

In den Korrelationen von Perspektivenübernahme und Textverstehen mit den einzelnen Subskalen des KFT traten geringere Zusammenhänge von Textverstehen wie auch Perspektivenübernahme mit der Subskala Sprachverstehen auf als mit dem Schlussfolgernden und Rechnerischen Denken. Der angenommene positive Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen zeigte sich deutlich mit $r = .49$. Um zu prüfen, ob der Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen durch die an Perspektivenübernahme wie auch Textverstehen beteiligten Kognitiven Fähigkeiten gestiftet wurde, wurde der KFT-Gesamtwert اسپartialisiert. Die resultierende Partialkorrelation ist mit $r = .28$ ($p = .06$) nicht mehr signifikant, jedoch ein noch nahezu mittlerer Effekt im Sinne von *Cohen* (vgl. 1988).

Im Vorschulalter konnte der angenommene Zusammenhang zwischen sozial-kognitiver Perspektivenübernahme und dem Verstehen vorgelesener Texte damit bestätigt werden. Die durch Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten reduzierte gemeinsame Varianz zeigt einerseits deren Beteiligung, andererseits wird der Zusammenhang durch sie nicht vollständig aufgeklärt. Für die Betrachtung der Einzelfähigkeiten von Perspektivenübernahme und Textverstehen ist bemerkenswert, dass der KFT-Subtest Sprachverständnis weniger relevant ist als die Subtests Beziehungserkennen und rechnerisches Denken, was damit zu erklären ist, dass er in erster Linie Wortkenntnis abtestet.

Zusammenhang zwischen sozial-kognitiver Perspektivenübernahme und dem Verstehen vorgelesener Texte

4 Untersuchung 2: Grundschulalter

Es nahmen Schülerinnen und Schüler der dritten Klassenstufe teil, die selbstständig Texte lasen und Fragen dazu schriftlich beantworteten. Zur Perspektivenübernahme-Operationalisierung wurde eine für diese Altersgruppe konstruierte Aufgabe im Paradigma der privilegierten Information verwendet.

4.1 Methode

4.1.1 Stichprobe

Es nahmen $N = 69$ Kinder der dritten Jahrgangsstufe aus zwei Thüringer Grundschulen teil. Mädchen und Jungen waren gleichermaßen häufig vertreten ($n = 35$ Mädchen). Die Kinder waren zwischen 8 und 10 Jahre alt ($M = 8.39$ Jahre, $SD = 0.43$).

4.1.2 Material

Zur Erfassung der *Lesekompetenz* wurde ein Text aus dem Thüringer Kompetenztest des Jahres 2003 für die 3. Jahrgangsstufe verwendet: „Kanada: Die Bären sind los!“. Es handelte sich um einen narrativen Text mit 663 Wörtern auf 1 ½ Seiten (*Kompetenztest* 2003). Schriftlich waren dazu 13 Fragen aus den Anforderungsbereichen „Informationen wiedergeben“, „Einfache Schlussfolgerungen ziehen“, „Komplexe Schlussfolgerungen ziehen“ sowie „Inhalt und Sprache bewerten“ zu beantworten. Zwei Fragen erforderten eine offene Antwort, der Rest bot jeweils vier Antwortalternativen, von denen eine korrekt war. Die interne Konsistenz der Aufgaben betrug $\alpha = .69$. Der Test wurde als Gruppenuntersuchung im Klassenraum durchgeführt. Die Instruktion dauerte 5 Minuten, die Textbearbeitung 40 Minuten. Die Auswertung erfolgte anhand eines Auswertungsschlüssels, der dem Kompetenztestoriginal entnommen wurde.

Lesekompetenz wurde durch Thüringer Kompetenztest erfasst

Zur Erfassung der *sozial-kognitiven Perspektivenübernahmefähigkeit* wurde eine Aufgabe nach dem Paradigma der privilegierten Information verwendet (*Silbereisen* 1976; vgl. *Silbereisen/Ahnert* 2002). Die Kinder wurden einzeln getestet. Das teilnehmende Kind erhielt eine aus sieben Karten bestehende Bilderserie, zu der es eine Geschichte erzählen sollte.

Aufgabe nach Paradigma der privilegierten Information

Karte 1: Ein Junge fährt Roller.

Karte 2: Ein anderer Junge möchte auf dem Roller fahren.

Karte 3: Der Junge lässt den anderen nicht fahren.

Karte 4: Daraufhin lässt der andere Junge die Luft aus dem Reifen.

Karte 5: Der andere Junge geht weg.

Karte 6: Der Junge sieht sich seinen platten Reifen an.

Karte 7: Der Junge schiebt der Roller traurig nach Hause.

Anschließend wurde ein entscheidendes Bild (Karte 4) entfernt und das Kind aufgefordert, die Geschichte aus der Perspektive eines uninformierten Dritten zu erzählen, der die Bildergeschichte nur ohne diese Information kennt. Das heißt, das Kind musste sein zusätzliches, privilegiertes, Wissen außer Acht lassen.

Die Antworten wurden tontechnisch aufgezeichnet und in der Auswertung den folgenden Kategorien zugeordnet (Möller/Stein 2005, in Anlehnung an Flavell 1975).

Kategorie 4: Die reduzierte Bildserie wird korrekt und mit selbstständiger Nennung einer alternativen Ursache für den platten Reifen dargestellt.

Kategorie 3: Die reduzierte Bildserie wird korrekt dargestellt, allerdings herrscht Unklarheit über das Zustandekommen des platten Reifens. Auf Nachfrage entscheidet sich das Kind für eine alternative Erklärung, z.B. Glasscherbe, als Ursache für den platten Reifen.

Kategorie 2: Darstellung der reduzierten Bildserie, wobei Unklarheit über das Zustandekommen des platten Reifens herrscht. Auf Nachfrage entscheidet sich das Kind für die privilegierte Information, den anderen Jungen, als Erklärung.

Kategorie 1: Die Bildserie wird in ihrer nicht reduzierten Form wiederholt.

Die *kognitiven Fähigkeiten* wurden anhand des Kognitiven Fähigkeitstests in der Grundschulform für die 3. Jahrgangsstufe (KFT 1-3) von Heller/Geisler (vgl. 1983) erfasst. Die vier Subskalen Sprachverständnis, Beziehungserkennen, Schlussfolgerndes Denken und Rechnerisches Denken wurden vollständig verwendet. Der Test wurde als Gruppenuntersuchung durchgeführt. Pro Subtest konnten 15 Punkte erreicht werden, die in T-Werte überführt wurden.

4.1.3 Durchführung

Die Untersuchung wurde im April 2005, also im 2. Schulhalbjahr, drei Monate vor Ende des 3. Schuljahres durchgeführt. Die Gruppentests fanden mit den Kindern einer Schulklasse im Klassenraum statt, die Einzeltests in einem ruhigen Raum der Schule.

4.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Perspektivenübernahmeaufgabe wurde von 28 Kindern spontan vollständig richtig beantwortet (Kategorie 4: 40.6 Prozent), von 7 Kindern verzögert richtig (Kategorie 3: 10.1 Prozent), von 20 Kindern verzögert falsch (Kategorie 2: 29.0 Prozent) und von 14 Kindern vollkommen falsch (Kategorie 1: 20.3 Prozent). Tabelle 2 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen für Perspektivenübernahme, Lesekompetenz und Kognitive Fähigkeiten. Ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem KFT-Subtest Sprachverständnis und der Lesekompetenz ist gegeben, stärker jedoch zwischen Rechnerischem Denken und Lesekompetenz wie auch Perspektivenübernahme. Der angenommene positive Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Lesekompetenz zeigte sich in der Gesamtstichprobe nicht ($r = -.08$).

Durchführung des
Kognitiven
Fähigkeitstests in der
Grundschulform
(KFT 1-3)

Gesamtstichprobe
zeigt keinen
positiven Zusammen-
hang von
Perspektivenüber-
nahme und
Lesekompetenz

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen von Lesekompetenz, Perspektivenübernahme und kognitiven Fähigkeiten in der Stichprobe der Grundschüler

	<i>M</i>	<i>SD</i>	LK	PÜ	KFT Ges	KFT Sp	KFT Bez	KFT Schl
LK	8.41	2.69						
PÜ	2.29	1.20	-.08					
KFT Gesamt	54.91	8.81	.44***	.22 ⁺				
KFT Sp	55.42	9.41	.31**	.11	.74***			
KFT Bez	52.03	8.17	.17 ⁺	.22 ⁺	.66***	.32**		
KFT Schluss	50.91	8.72	.34**	.05	.69***	.40***	.23 ⁺	
KFT Rech	55.14	8.30	.46***	.26 ⁺	.71***	.34**	.28 ⁺	.42***

Anmerkungen: LK = Lesekompetenz, PÜ = Perspektivenübernahme, KFT Ges = KFT (Kognitiver Fähigkeitstest) Gesamtwert, KFT Sp = KFT Sprachverständnis, KFT Bez = KFT Beziehungserkennen, KFT Schl = KFT Schlussfolgerndes Denken, KFT Rech = KFT Rechnerisches Denken.

⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (einseitige Testung).

Da die Schüler im Gegensatz zur Untersuchung im Vorschulalter die Texte selbst lasen, besteht die Möglichkeit, dass Probleme im Bereich der Lesefertigkeit die Berücksichtigung von Perspektivenübernahme erschwerten. Es wurde daher das Lesekompetenzniveau berücksichtigt, indem die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Lesekompetenz in drei annähernd gleich große Gruppen eingeteilt wurden (vgl. Tabelle 3).

Während in den Gruppen mit schwacher und mittlerer Lesekompetenz die Perspektivenübernahme-Lesekompetenz-Korrelation wie auch in der Gesamtgruppe nicht bedeutsam war, zeigte sich bei hoher Lesekompetenz ein mit $r = .40$ deutlicher Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahme und Lesekompetenz. Dieser Zusammenhang blieb nach Auspartialisieren der kognitiven Fähigkeiten mit einer Partialkorrelation von $r = .42$ vollständig erhalten, was darauf zurückzuführen ist, dass in der Gruppe der guten Leser kein substantieller Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und kognitiven Fähigkeiten vorlag. Die gemeinsame Varianz von Perspektivenübernahme und Lesekompetenz ist also nicht auf die zugrunde liegenden kognitiven Fähigkeiten zu reduzieren.

Bei hoher Lesekompetenz zeigt sich Perspektivenübernahme-Lesekompetenz-Korrelation

Tabelle 3: Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Lesekompetenz in drei Lesekompetenzgruppen der Grundschüler

LK-Gruppe	LK-Werte	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>r</i> (LK, PÜ)	Partial- <i>r</i> (LK, PÜ)
1 (schwache Leser)	bis 7	5.23	1.60	22	.03	.07
2 (mittlere Leser)	8, 9	8.43	0.51	21	-.07	-.10
3 (gute Leser)	ab 10	11.08	1.02	26	.40 ⁺	.42 ⁺

Anmerkungen. Partialkorrelation nach Auspartialisieren des KFT-Gesamtwerts.

* $p < .05$ (einseitige Testung).

5 Gesamtdiskussion

Zwei Altersgruppen zeigen bedeutsame Zusammenhänge von sozial-kognitiver Perspektivenübernahme und Textverstehen

Die Zielsetzung des Artikels, Zusammenhänge zwischen Perspektivenübernahme und Textverstehen aufzuzeigen, wurde anhand von Arbeiten aus der Allgemeinen Psychologie und der Entwicklungspsychologie (insbesondere *Pelletier 2006*) sowie zwei eigenen Untersuchungen verfolgt. In den eigenen Studien fanden sich in zwei Altersgruppen bedeutsame Zusammenhänge von sozial-kognitiver Perspektivenübernahme und Textverstehen. Vorschulkindern wurden Texte vorgelesen und deren Verstehen mündlich geprüft. Es zeigte sich eine deutliche Assoziation mit gängigen False-Belief-Aufgaben. Die Grundschüler lasen die Texte und Aufgaben selbstständig. Die Antworten wurden von ihnen schriftlich durch das Ankreuzen von Multiple-Choice-Alternativen und in Form von kurzen offenen Lösungen gegeben. In dieser Altersgruppe beschränkte sich der Zusammenhang mit der Perspektivenübernahme auf die guten Leser. Wir nehmen an, dass bei den schlechteren Lesern, deren kognitive Ressourcen noch stark durch das Dekodieren gebunden sind, andere und möglicherweise reduzierte Textverstehensprozesse ablaufen, die keine Kapazitäten für den Aufbau mentaler Repräsentationen und PerspektivenübernahmeprozEDUREN zur Verfügung stellen. Dies könnte dazu führen, dass schlechte Leser mit guten Perspektivenübernahmefähigkeiten diese beim Lesen nicht einsetzen können. Bemerkenswert ist, dass bei *Pelletier (vgl. 2006)* gerade die schwächeren Schüler deutliche Zusammenhänge von Theory of Mind und Textverstehen aufwiesen. Unklar ist allerdings, ob es sich dabei auch um die schwächeren Leser handelte. Um die Gruppen mit unterschiedlicher Lesekompetenz genauer charakterisieren zu können, bedarf es weitergehender Untersuchungen, in denen Leseverstehen und Lesefertigkeit getrennt erfasst werden.

Die nachgeordnete Annahme, wonach kognitive Fähigkeiten, welche als Determinanten sowohl der Lesekompetenz als auch der Perspektivenübernahme bekannt sind (vgl. *Bos u.a. 2003; Sodian 2005*), den Zusammenhang von Textverstehen und Perspektivenübernahme verstärken, aber nicht vollständig stiften, wurde ebenfalls bestätigt. In der Vorschulgruppe wurde bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten der Zusammenhang zwar deutlich reduziert, blieb aber als Effekt mittlerer Größe erhalten. In der Gruppe der guten Grundschulleser blieb das Auspartialisieren der kognitiven Fähigkeiten sogar ohne Effekt auf die Höhe der Korrelation.

„Rechnerisches Denken“ und „Beziehungserkennen“ als bedeutende kognitive Fähigkeiten

Interessantes Nebenergebnis und für weitere Untersuchungen in diesem Bereich relevant, ist, dass die Wortkenntnis (erfasst mit der KFT-Skala „Sprachverstehen“) zur Vorhersage von Perspektivenübernahme wie auch von Textverstehen/Lesekompetenz weniger bedeutsam war als die kognitiven Fähigkeiten „Rechnerisches Denken“ und im Vorschulalter auch „Beziehungserkennen“. Entwicklungspsychologische Arbeiten zum Zusammenhang von Sprache und Theory of Mind (z.B. *Milligan/Astington/Dack 2007*) legen diesbezüglich nahe, in nachfolgenden Untersuchungen das Sprachverstehen und die syntaktischen Fähigkeiten der Kinder detaillierter zu berücksichtigen.

Als problematisch erwies sich die Erfassung der Theory of Mind, die einerseits spracharm, andererseits mit hinreichender Schwierigkeit operationalisiert

werden sollte. In der Vorschulgruppe ist dies nicht vollständig gelungen, denn die Aufgaben waren für die meisten Kinder eher leicht. Allerdings zeigte sich noch hinreichende Varianz, so dass nicht von einem Deckeneffekt ausgegangen werden muss, der die Ergebnisse beeinträchtigen würde.

In weitergehenden Untersuchungen gilt es zu prüfen, ob der Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Lesekompetenz über die hier gefundenen Ergebnisse hinaus auf andere Texttypen verallgemeinert werden kann. Verwendet wurden bislang narrative Texte aus dem Thüringer Kompetenztest, kurze ebenfalls eher narrative Episoden (ELFE-Test, *Lenhard/Schneider* 2006) und auch ein Kinderbuchtext mit einer Erzählung. In Nachfolgeuntersuchungen soll der Zusammenhang in Differenzierung von expositorischen und narrativen Texten geprüft werden.

Der rein korrelative Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen/Lesekompetenz liefert einen ersten Hinweis auf die Bedeutsamkeit von Perspektivenübernahme im Leseprozess. Um zu prüfen, ob Perspektivenübernahme, wie angenommen, eine Voraussetzung für Lesekompetenz ist, gilt es jetzt, Lesekompetenz aus Perspektivenübernahme längsschnittlich vorherzusagen und in experimentellen Interventionsstudie zu prüfen, ob ein Perspektivenübernahme-Training die Lesekompetenzleistung verbessert. Hat ein Perspektivenübernahme-Training Effekte auf das Textverstehen, so bietet sich dieses als Modul in Lesetrainings an, um Lesekompetenz gezielt zu fördern. Jenseits spezifischer Trainingsmaßnahmen lohnt im Elementar- und Primarbereich generell der Blick auf die Perspektivenübernahmekompetenz und -performanz der Kinder, deren Förderung sich positiv nicht nur auf die (Lese-)Leistung, sondern als soziale Kognition auch auf das Sozialverhalten auswirkt (z.B. *Mischo/Arnold/Clausen* 2004).

Überprüfung möglicher positiver Effekte von Perspektivenübernahme-Training auf Textverstehen

Literatur

- Albrecht, J. E./O'Brien, E. J./Mason, R. A./Myers, J. L.* (1995): The role of perspective in the accessibility of goals during reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 2, pp. 364-372.
- Anderson, R. C./Pichert, J. W.* (1978): Recall of previously unrecalable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, pp. 1-12.
- Astington, J. W./Barriault, T.* (2001): Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13, 3, pp. 1-12.
- Astington, J. W./Jenkins, J. M.* (1999): A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 5, pp. 1311-1320.
- Barquero, B.* (1999): Mentale Modelle von mentalen Zuständen und Handlungen der Textprotagonisten. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 46, 3, S. 243-248.
- Blair, R. J. R.* (2003): Did Cain fail to represent the thoughts of Abel before he killed him? The relationship between Theory of Mind and aggression. In: *Repacholi, B./Slaughter, V.* (Eds.): Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development. – New York, pp. 143-170.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G.* (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster.
- Cohen, J.* (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* – Hillsdale.

- Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.
- de Villiers, J. G./Pyers, J. E.* (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17, pp. 1037-1060.
- Flavell, J. H.* (1975): Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. – Beltz.
- Flavell, J. H.* (2000): Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 1, pp. 15-23.
- Flavell, J. H./Miller, P. H./Miller, S. A.* (1993): *Cognitive development* (3. Aufl.). – Englewood Cliffs, NJ.
- Fussell, S. R./Kreuz, R. J.* (1998): Social and cognitive approaches to interpersonal communication. – Mahwah, NJ.
- Genette, G.* (1998): *Die Erzählung* (2. Aufl.). – München.
- Geulen, D.* (Hrsg.) (1982): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung.* – Frankfurt a.M.
- Goswami, U.* (1993): Toward an interactive analogy model of reading development: Decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, pp. 443-475.
- Guajardo, N. R./Watson, A. C.* (2002): Narrative discourse and theory of mind development. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 3, pp. 305-325.
- Hasselhorn, M./Mähler, C./Grube, D.* (2005): Theory of mind, working memory, and verbal ability in preschool children: The proposal of a relay race model of the developmental dependencies. In: *Schneider, W./Schumann-Hengsteler, R./Sodian, B.* (Eds.): *Young children's cognitive development. Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind.* – Mahwah, NJ., pp. 219-237.
- Heller, K./Geisler, H.-J.* (1982): *Kognitiver Fähigkeitstest – Kindergartenform (KFT-K).* – Göttingen.
- Heller, K./Geisler, H.-J.* (1983): *Kognitiver Fähigkeitstest für 1. bis 3. Klassen (KFT 1-3).* – Göttingen.
- Herrmann, T./Grabowski, J.* (1994): *Sprechen – Psychologie der Sprachproduktion.* – Heidelberg.
- Kaakinen, J. K./Hyönä, J./Keenan, J. M.* (2002): *Perspective effects on online text processing. Discourse Processes*, 33, 2, pp. 159-173.
- Keysar, B.* (1998): Language users as problem solvers: Just what ambiguity problem do they solve? In: *Fussell, S. R./Kreuz, R. J.* (Eds.): *Social and cognitive approaches to interpersonal communication.* – Mahwah, NJ, pp. 175-200.
- Kintsch, W.* (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition.* – Cambridge, UK.
- Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B.* (1993): *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit.* – Bern.
- Kompetenztest* (2003). Online verfügbar unter: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/informationen/kompetenztests/2003/de3_lesen.pdf; Stand 25.07.2007.
- Kompetenztest* (2004). Online verfügbar unter: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/informationen/kompetenztests/2004/de3_lesen.pdf; Stand: 25.07.2007.
- Köster, J.* (2002): PISA-Aufgaben sind anders – Ein Vergleich mit deutschen Prüfungsaufgaben und eine Anregung für den Unterricht. *Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 176, 29.
- Kürschner, C./Schnotz, W.* (2008): Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. *Psychologische Rundschau*, 59, 3, S. 139-149.
- Lenhard, W./Schneider, W.* (2006): *ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler.* – Göttingen.
- Lohmann, H./Tomasello, M.* (2003): The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development*, 74, 4, pp. 1130-1144.

- Mannhaupt, G.* (1997): Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb – Eine Studie zur Entwicklung der Schriftsprach- und ihrer Teilfertigkeiten sowie deren Voraussetzungen im Vor- und Grundschulalter. – Köln.
- Milligan, K./Astington, J. W./Dack, L. A.* (2007). Language and theory of mind: Meta-Analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 2, pp. 622-646.
- Mischo, C./Arnold, R./Clausen, M.* (2004): Förderung sozialer Kognitionen in der Schule: Zur Wirksamkeit einer Kurzintervention. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, S. 151-161.
- Möller, F./Stein, F.* (2005): Zusammenhänge zwischen verschiedenen Perspektivenübernahmekomponenten und Lesekompetenz. Eine Untersuchung an Grundschulern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Friedrich-Schiller-Universität Jena. – Jena.
- Nieding, G./Ohler, P.* (1999): Der Einfluss von Protagonisten-Zielstrukturen auf räumliche mentale Modelle beim narrativen Textverstehen von Kindern. *Sprache & Kognition*, 18, S. 146-158.
- Nückles, M.* (2001). Perspektivenübernahme von Experten in der Kommunikation mit Laien. Eine Experimentalserie im Internet. –Münster.
- O'Brien, E. J./Albrecht, J. E.* (1992): Comprehension strategies in the development of a mental model. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 4, pp. 777-784.
- Oebser, M.* (2007): Der Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Textverstehen im Vorschulalter. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Friedrich-Schiller-Universität Jena. – Jena.
- Pelletier, J.* (2006): Relations among theory of mind, metacognitive language, reading skills and story comprehension in L1 and L2 learners. In: *Antonietti, A./Sempio-Liverta, O./Marchetti, A.* (Eds.): *Theory of mind and language in developmental contexts* – New York, pp. 77-92.
- Pelletier, J./Astington, J. W.* (2004): Action, consciousness and theory of mind: Children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development*, 15, 1, pp. 5-22.
- Perner, J./Leekam, S./Wimmer, H.* (1987): Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, pp. 125-137.
- Piaget, J.* (1966): *Psychologie der Intelligenz*. – Zürich.
- Piaget, J./Inhelder, B.* (1975): *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. – Stuttgart.
- Rinck, M.* (2000). Situationsmodelle und das Verstehen von Erzähltexten: Befunde und Probleme. *Psychologische Rundschau*, 51, 3, S. 115-122.
- Rinck, M./Bower, G. H.* (1995): Anaphora resolution and the focus of attention in situation models. *Journal of Memory and Language*, 34, pp. 110-131.
- Rost, D. H./Schilling, S. R.* (2006): Leseverständnis. In: *Rost, D. H.* (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). – Weinheim, S. 450-460.
- Sanford, A. J./Garrod, S. C.* (1998): *The role of scenario mapping in text comprehension. Discourse Processes*, 26, 2&3, pp. 159-190.
- Scheerer-Neumann, G.* (1997): Lesen und Leseschwierigkeiten. In: *Weinert, F. E.* (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, D, I 3 *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. – Göttingen, S. 279-325.
- Scheffler, A./Donaldson, J.* (2001): Für Hund und Katz ist auch noch Platz. – Weinheim.
- Schneider, W./Lockl, K./Fernandez, O.* (2005): Interrelationships among theory of mind, executive control, language development, and working memory in young children: A longitudinal analysis. In: *Schneider, W./Schumann-Hengsteler, R./Sodian, B.* (Eds.), *Young children's cognitive development. Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. – Mahwah, NJ, pp. 259-284.
- Selman, R. L./Byrne, D. F.* (1974): A structural-development analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*, 45, pp. 803-806.

- Silbereisen, R. K.* (1976): Perzipierte mütterliche Erziehungseinstellungen und Rollenübernahme bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 4, S. 288-297.
- Silbereisen, R. K./Ahnert, L.* (2002): Soziale Kognition – Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). – Weinheim, S. 590-618.
- Sodian, B.* (2005): Theory of mind – The case of conceptual development. In: *Schneider, W./Schumann-Hengsteler, R./Sodian, B.* (Eds.): *Young children's cognitive development. Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind.* – Mahwah, NJ, pp. 95-130.
- Sodian, B./Thoermer, C.* (2006): Theory of Mind. In *Schneider, W./Sodian, B.* (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, C.V: Entwicklungspsychologie, Bd. 2: Kognitive Entwicklung.* – Göttingen, S. 495-608.
- Steins, G./Wicklund, R. A.* (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, S. 226-239.
- Symons, D. K.* (2004): Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, pp. 159-188.
- Tager-Flusberg, H.* (2003): Exploring the relationship between theory of mind and social-communicative functioning in children with autism. In: *Repacholi, B./Slaughter, V.* (Eds.): *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development.* – New York, pp. 197-212.
- Taylor, M.* (1988): Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59, pp. 703-718.
- Tietze, W./Schmied, D.* (1984). Familiäre Sozialisationsbedingungen von Perspektivenübernahmefähigkeit bei Kindergartenkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, S. 33-41.
- Wimmer, H./Perner, J.* (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining functioning of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, pp. 103-128.
- Zwaan, R. A./Magliano, J. P./Graesser, A. C.* (1995): Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 2, pp. 386-397.

Kinderarbeit in den Medien

Zwischen Schutzanspruch, Interessenwahrung und Selbstverwirklichung¹

Melanie Garbas



Melanie Garbas

Zusammenfassung

Die Arbeit bzw. die Mitwirkung von Kindern an Foto-, – Film- und Fernsehproduktionen etabliert sich – dem Trend aus den USA folgend – auch in Deutschland immer mehr. Kinder jeder Altersgruppe finden sich zunehmend im Werbemarkt und der Filmbranche. Grundsätzlich wird die Beschäftigung von Kindern durch das Jugendarbeitsschutzgesetz geregelt. Dies wird allerdings der Komplexität der Erfahrungen sowie dem Schutzanspruch und den Interessen der Kinder am expandierenden Markt nicht länger gerecht. Unter Bezug auf neuere rechtliche Regelungen in Nordrhein-Westfalen und Einbeziehung empirischer Erhebungen werde ich zeigen, dass durch angemessene pädagogische Begleitung und entsprechende rechtliche Regelungen nicht nur den Risiken besser begegnet werden kann, sondern auch neue Beteiligungs- und Bildungschancen sowie Raum für die Persönlichkeitsentwicklung entstehen.

Schlagworte: Kinderarbeit, Medien, Kinderschutz, Bildungschancen

Child labour in the media

Between pretense of protection, interest preservation and self-realization

Abstract

The amount of children's participation in photo-, film- and TV-productions in Germany increases more and more - following the trend from the USA. Children of every age group are increasingly found in the advertising market and the film industry. In principle, the occupation of children is regulated by the Youth Factory Act. This does not do justice to the complexity of the experiences as well as the pretense of protection and the interests of the children in the expanding market anymore, though. With reference to newer legal regulations in North Rhine-Westphalia and inclusion of empirical elevations I will show that not only the risks can be met better by adequate pedagogical accompaniment and corresponding legal regulations but also new participation and education chances as well as room for the personality development are made.

Key words: Child labor, Media, Protection of children, Education chances

1 Einleitung: Kinderarbeit in Medienproduktionen

Medienkonsum, Medienbildung und Medienkompetenz werden zunehmend zum gesellschaftlichen Thema. Ein Alltag ohne Medien (z.B. Internet) ist mittlerweile nicht mehr vorstellbar und die zunehmende Präsenz von Kindern in der Medienbranche stellt Kindheitsforscher, Rechtswissenschaftler, Politikvertreter und Produktionsfirmen immer wieder vor neue Herausforderungen; natürlich auch die eigentlichen Akteure – die Kinder –, die sich als Konsumenten und Gestaltende am Medienmarkt beteiligen.

Gleichermaßen ergeben sich neue Herausforderungen für die Erziehungsberechtigten, die heutzutage dazu in der Lage sein müssen, je nach Alter und Entwicklungsstand ihres Kindes/ihrer Kinder, einen angemessenen Umgang mit neuen Medien zu vermitteln. Diese Idealvorstellung lässt sich allerdings mit der Realität kaum vereinbaren. Zwar können Eltern im häuslichen Bereich Einfluss auf den Medienkonsum ihrer Kinder nehmen, außerhalb des familiären Umfeldes wird es jedoch ohne entsprechende Informationen und Kenntnisse von bestimmten Abläufen für sie schwierig.

Rechtlich wird die Mitwirkung an Foto-, Film- und Fernsehproduktionen durch das bundesweit geltende Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG v. 1997) geregelt, das unter §6 „Behördliche Ausnahmeregelungen für Veranstaltungen“ vorsieht. Das Land Nordrhein-Westfalen zeigt beispielhaft, dass man auf eine solche Ausnahmeregelung aufbauen kann und damit verbesserte gesetzliche und pädagogische Bedingungen für die Mitwirkung von Kindern an Foto, Film- und Fernsehproduktionen schaffen kann (Richtlinie für die Bewilligung der Mitwirkung von Kindern nach §6 JArbSchG im Medien- und Kulturbereich v. 20.04.2000) (siehe 5).

Ein Grundgedanke für die Entwicklung der neuen Richtlinie war, die Arbeitszeiten der Kinder an die Bedürfnisse der Produktionsfirmen anzupassen und auszuweiten. Dieses zunächst wirtschaftliche Interesse verhalf schließlich auch zu mehr Akzeptanz für die pädagogische Begleitung am Filmset. Eine „medienpädagogische Fachkraft“ muss demnach verpflichtend bestellt werden, wenn Produktionen mit Kindern und Jugendlichen einen Zeitrahmen von 30 Tagen überschreiten. Zu ihrem Aufgabenbereich gehört neben der Klärung formaler Grundlagen für eine Mitwirkung (Bewilligung durch die Genehmigungsbehörde, Vertragsabschluss) auch die Information und Einbindung der Eltern. Ihre Hauptaufgabe ist jedoch ausschließlich die Interessenvertretung der Kinder. Aspekte zum Schutz und zur Umsetzung der Rechte der Kinder können mit ihrem Einsatz verknüpft werden. Es ist abzusehen, dass dieses Berufsbild eine größere Bedeutung erlangen wird, denn wissenschaftliche Erhebungen (u.a. *Bieber-Delfosse* 2002) belegen, dass sich Trends wie am stark expandierenden amerikanischen Medienmarkt (Kinderfotomodells, Kinderserienstars, Kinder-Misswahlen²) langfristig auf Deutschland übertragen werden. Um diesen Markt überschaubar zu halten, sind verbesserte rechtliche Regelungen erforderlich.

Es steht deshalb zur Diskussion, ob fachliche Begleitpersonen für an Medienproduktionen beteiligte Kinder zur Einhaltung derer Interessen und Rechte mehr als nur im Ausnahmefall ermöglicht werden sollten. Nicht nur im Sinne

Neue Richtlinie in
NRW zur
Verbesserung der
Bedingungen bei
Foto-, Film- und
Fernseh-
produktionen

des Schutzgedankens, sondern auch, um dem Wunsch des Kindes nach Selbstverwirklichung gerecht zu werden und damit seine Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und seinem natürlichen Autonomiebedürfnis nachzukommen.

In einem rechtlichen Dunkelfeld bewegt sich das große Interesse der Medienbranche an kindlichen Darstellern im Alter unter 3 Jahren. Für diese Altersgruppe ist die Arbeit im Kultur- und Medienbereich untersagt, jedoch haben empirische Untersuchungen von *Matthias Petzold* (vgl. 2000) ergeben, dass Kinder oftmals illegal mitwirken und Stichproben der Gewerbeaufsicht aufgrund von Personalmangel nur unzureichend stattfinden. Hier stellt sich die Frage, ob Regelungen für den Schutz und die Wahrung der Interessen dieser Altersgruppe in der vorhandenen Gesetzeslage ergänzt werden müssen.

2 Mögliche Belastungen

In medienpädagogischen und psychologischen Untersuchungen wird der möglichen Belastung der in der Branche arbeitenden Kinder besondere Aufmerksamkeit geschenkt. *Matthias Petzold* (2000, S. 100ff.) ist z.B. „direkten und indirekten Belastungsfaktoren“ in Deutschland (mit Schwerpunkt auf dem Bundesland NRW) nachgegangen, „die nicht zwingend negative Auswirkungen auf das Kind haben, aber im Zusammenwirken verschiedener Faktoren zu einer empfindlichen Beeinträchtigung des Kindeswohls führen können.“ *Gabrielle Bieber-Delfosse* hat ihren Blick auf die Medienbranche weltweit ausgerichtet und dabei insbesondere Forschungsergebnisse aus den USA zusammengetragen, wo der „Markt“ der in Medien arbeitenden Kinder zu einem beachtlichen Wirtschaftsfaktor geworden ist. *Delfosse* bezeichnet die Beteiligung von Kindern an Medienproduktionen als „elitäre Kinderarbeit“, die sich zum einen aufgrund der rechtlichen Ausnahmeregelungen gegenüber anderen Arten von Kinderarbeit deutlich abgrenzt und allein dadurch einen besonderen Status im gesellschaftlichen Ansehen erhält. Aber auch die Aussicht auf große Verdienstmöglichkeiten, Anerkennung und Interesse der Öffentlichkeit und möglicher zukünftiger Chancen für die Karriere als Film-Star oder Fotomodell macht diese Arbeit attraktiv.

Mögliche direkte Belastungsfaktoren (*Bieber-Delfosse* 2002, S. 242) treten bereits mit der Vorstellung bei Agenturen und in Auswahlverfahren, den Castings, auf, die je nach Anforderungsprofil und Erwartungen des Kindes an sich selbst zu mehr oder weniger zeitlicher Hektik, Stress und Anspannung führen können. Das Casting ist ein stark selektiver Prozess, bei dem das Kind im Falle einer Absage mit der Enttäuschung zurechtkommen muss. Dies kann auch im Falle einer Umbesetzung passieren, wenn das zunächst ausgewählte Kind den Anforderungen nicht gerecht werden kann. Am Set selbst sind die „soziale Einbettung“ des Kindes und der Umgang des Produktionsteams mit dem Kind ausschlaggebend für den Umgang mit Belastungssituationen. Für eine gelingende Produktion ist neben einer guten Organisation der Abläufe die Einstellung des Teams zum „Stellenwert des Kindes“ entscheidend (a.a.O., S. 259). Im günstigsten Fall haben beteiligte Schauspieler bereits „Erfahrungen im Umgang mit Kindern“, man ist flexibel genug, um Arbeitsabläufe zugunsten des beteiligten

Medien-
produktionen als
'elitäre Kinderarbeit'

Direkte und
indirekte
Belastungsfaktoren

Kindes (orientiert an dessen Entwicklungsphase) zu verändern und ist zudem bereit, eine Betreuung des Kindes am Set zu organisieren (vgl. auch *Petzold 2000*, S. 102f.).

Zu den möglichen indirekte Belastungsfaktoren – beide Autoren betonen, dass eine „trennscharfe“ Definition der Faktoren nicht möglich sein, sondern die Brisanz im Zusammenspiel der Faktoren liegen kann – gehören z.B. die „Qualität der elterlichen Begleitung“ (*Bieber-Delfosse 2002*, S. 243), mögliche Reaktionen auf den Medienjob aus dem Lebensumfeld sowie die Vereinbarkeit von Schule und Freizeit neben der Darstellertätigkeit des Kindes. *Delfosse* zählt hierzu auch die so genannte „Starifizierung des Kindes“ (a.a.O., S. 276ff.). Gemeint ist damit der Karriereabbruch als langjährig bekannter und geschätzter Kinderstar mit Beginn der Pubertät. Ein Kind, das über einen großen Zeitraum viel öffentliches Interesse erlebt hat, für seine Leistungen angesehen und bewundert wurde, muss nun plötzlich lernen, seinen Bekanntheitsstatus aufzugeben und auf damit verbundene (finanzielle) Privilegien verzichten lernen.

Auf „narzisstische Eltern“⁴³ haben *Delfosse* und *Petzold* ein besonderes Augenmerk gelegt. Die erfolgsorientierte ehrgeizige Erwartungshaltung und Motivation mancher Eltern, die zu einer indirekten Belastung für das Kind werden kann, beruht auf „unerfüllten selbstbezogenen Wünschen der Eltern“ (*Petzold 2000*, S. 109): „So sind wir zum Beispiel auf Mütter gestoßen, für die bereits vor der Geburt feststand, dass es schon als Kleinkind an Foto- und Filmproduktionen teilnehmen solle.“ Der Druck auf das Kind wird zudem erhöht, da sich diese Eltern oft auch direkt in das Produktionsgeschehen einmischen: „Wir haben beobachtet, dass Mütter aus ihrem Interesse heraus dem Kind andere Anweisungen geben als der Fotograf, so dass das Kind erst recht verunsichert war.“ (*Petzold 2000*, S. 110). Hier wird deutlich, dass Eltern nicht nur einem Informationsdefizit ausgesetzt sein können, sondern die Möglichkeit besteht, dass sie Regelungen zum Wohle der Kinder für den schnellen Karrieresprung bewusst übergehen. Auch hier kann eine unabhängige Interessenvertretung positiv einwirken.

Arbeitsmedizinische Aspekte dürfen bei den möglichen Belastungsfaktoren nicht unberücksichtigt bleiben. Während Vorschulkinder zwischen 18 Monaten und 5 Jahren eher aufgrund ihrer aktiven Mobilität und hinsichtlich der Einschätzung von möglichen Gefahren gefährdet sind, neigen Schulkinder eher zu seelischer Überforderung, z.B. bei der Vereinbarkeit von Medienjob, Schule und Freizeit. Außerdem reagieren sie eher auf atmosphärische Störungen, bedingt z.B. durch aufkommenden Stress und Hektik im Falle von Störungen in den Ablaufplänen des Produktionsteams (*Bieber-Delfosse 2002*, S. 262f.; zur Diskussion der Belastungsannahmen vgl. auch *Liebel 2005*, S. 133f.).

Das „Baby-Alter“ bedarf einer besonderen Betrachtung, da hier auch biologische Aspekte eine stärkere Rolle spielen. Nicht selten bedeutet eine Beteiligung an Werbeproduktionen eine Unterbrechung des Schlaf-Wach-Rhythmus und der Stillzeiten. Darüber hinaus wird zur Stimulation Kunst- und Blitzlicht eingesetzt, um das Baby wach zu halten oder um seine Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung zu lenken.

Erwartungshaltung
und Motivation der
Eltern

Arbeitsmedizinische
Aspekte

3 Daten zur Erwerbsarbeit von Kindern

Auf Bundesebene existieren keine verlässlichen Daten über die Erwerbsarbeit von Kindern. Die Bundesregierung ließ im Jahr 2000 verlauten: „Über den Umfang der Beschäftigung von Kindern in Deutschland gibt es keine repräsentativen Erhebungen. Aussagekräftige Erkenntnisse über die Kinderarbeit liegen den Aufsichtsbehörden mit Ausnahme der zu genehmigenden Tätigkeiten im Kultur- und Medienbereich regelmäßig nicht vor.“ (Bericht der Bundesregierung über Kinderarbeit in Deutschland, 2000) Bis zu diesem Zeitpunkt, lagen nur die Ergebnisse von Erhebungen in einigen Bundesländern und Gewerbeaufsichtsbezirken vor, aus denen immerhin hervorgeht, dass 42 bis 51,8 Prozent der schulpflichtigen Kinder während des laufenden Schuljahrs neben der Schule zeitweise einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind (vgl. *Liebel* 2001, S. 142). Seitdem wurden m.W. keine repräsentativen statistischen Erhebungen vorgenommen.

Keine verlässlichen Daten über Erwerbsarbeit von Kindern

Allerdings gibt es lt. dem Bericht der Bundesregierung Daten zu bewilligten Anträgen der staatlichen Ämter für Arbeitsschutz. Demnach sind für die Beschäftigung von Kindern im Kultur- und Medienbereich im Zeitraum 1997 bis 1999 rund 8.180 Anträge auf Ausnahmegenehmigungen bei den zuständigen Genehmigungsbehörden eingegangen und zu rund 95 Prozent bewilligt worden. Von der Summe der Anträge kann allerdings nicht die Summe der beteiligten Kinder abgeleitet werden, z.B. wurden in Nordrhein-Westfalen 956 Ausnahmen zugelassen, die die Beschäftigung von insgesamt 8.091 Kindern bewilligten.

Zu Verstößen gegen die Kinderarbeitsschutzverordnung allgemein – bezogen auf die Kinderarbeit in Deutschland (Verordnung über den Kinderarbeitsschutz (KindArbSchV) v. 23. Juni 1998) – merkt der Bericht an, dass zu den häufigsten Missachtungen der rechtlichen Bestimmungen folgende gehören: „die Nichteinhaltung der Altersgrenze, die Beschäftigung mit nicht zulässigen Tätigkeiten, das Arbeiten zu Zeiten, zu denen Kinder nicht erwerbstätig sein dürfen, insbesondere Arbeiten an Samstagen und Sonntagen oder in den späten Abendstunden und die Missachtung der zulässigen Beschäftigungszeit, wobei entweder die höchstzulässige tägliche Arbeitszeit oder die Dauer der insgesamt im Kalenderjahr zulässigen Beschäftigung überschritten wurde.“

Verstöße gegen die Kinderarbeitsschutzverordnung

Die bekannten Verstöße sind für die 16 Bundesländer dokumentiert. Im Zeitraum 1997 bis 1998 gab es in Hamburg z.B. 16 Verstöße gegen das Verbot der Kinderarbeit. 1997 wurden hier die meisten Missachtungen bei Film- und Fotoaufnahmen festgestellt. In Nordrhein-Westfalen gab es im Zeitraum 1997 bis 1999 291 Verstöße gegen das Verbot der Kinderarbeit, u.a. auch aufgrund einer fehlenden „Antragstellung auf Kinderbeschäftigung im Kultur- und Medienbereich“.

4 Rechtliche Regelungen

Die Kinderarbeitsschutzverordnung (KindArbSchV v. 23. Juni 1998) sieht ein grundsätzliches Beschäftigungsverbot vor „soweit nicht das Jugendarbeits-

KindArbSchV
verweist auf
Verordnung von
Ausnahmen im
Jugendarbeits-
schutzgesetz.

schutzgesetz und § 2 dieser Verordnung Ausnahmen vorsehen.“ In § 2 Kind ArbSchV werden zwar „Zulässige Beschäftigungen“ definiert, allerdings beziehen sich diese in keinem Punkt direkt auf die Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen an Medienproduktionen. Das KindArbSchV verweist auf die „Verordnung von Ausnahmen“ im Jugendarbeitsschutzgesetz.

Kinderarbeit ist in Deutschland nach §5 des Jugendarbeitsschutzgesetzes von 1997 verboten (s. JArbSchG, v. 12. April 1976; Stand: 31.10.2006). Das JArbSchG definiert zunächst in §2 wer „Kind“ und wer „Jugendlicher“ ist:

§2 Abs. 1: „Kind im Sinne dieses Gesetzes ist, wer noch nicht 15 Jahre alt ist.“

§2 Abs. 2: „Jugendlicher im Sinne dieses Gesetzes ist, wer 15, aber noch nicht 18 Jahre alt ist.“

§2 Abs. 3: „Auf Jugendliche, die der Vollzeitschulpflicht unterliegen, finden die für Kinder geltenden Vorschriften Anwendung.“

Arbeitszeiten-
regelung

Werden Kinder und Jugendliche als Arbeitnehmer oder im Rahmen einer arbeitnehmerähnlichen Dienstleistung in Medienproduktionen beteiligt, d.h. wenn ein arbeitsvertragliches Verhältnis und die Zahlung einer Vergütung erfolgt, so gelten für sie die Bestimmungen des JArbSchG. Es verbietet grundsätzlich die Beschäftigung von Kindern und vollzeitschulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, gewährt allerdings in §6 JArbSchG eine Ausnahme im Falle einer Mitwirkung bei Theatervorstellungen, Musikaufführungen, Werbeveranstaltungen sowie Fernseh- und Filmaufnahmen. Es gelten dann folgende Arbeitszeitenregelungen:

1. Mitwirkung bei Theaterproduktionen, Kinder über 6 Jahre, bis zu 4 Stunden täglich in der Zeit von 10 bis 23 Uhr.
2. Mitwirkung bei anderen Medien- und Kulturproduktionen (Musik- und andere Aufführungen, Werbeveranstaltungen, Aufnahmen im Rundfunk (Hörfunk und Fernsehen), auf Ton- und Bildträger sowie Foto- und Filmaufnahmen)
 - a) Kinder über 3 bis 6 Jahre, bis zu 2 Stunden täglich in der Zeit von 8 bis 17 Uhr,
 - b) Kinder über 6 bis 15 Jahre, gilt auch für Jugendliche, die der Vollzeitschulpflicht unterliegen, bis zu 3 Stunden täglich in der Zeit von 8 bis 22 Uhr.

Der §6 JArbSchG ist allerdings nicht anzuwenden im Falle von geringfügiger, gelegentlicher oder sonstiger Tätigkeit im Sinne des § Abs. 2 JArbSchG. Darunter fallen z.B. Tätigkeiten in Einrichtungen der Jugendhilfe, Schule oder Kirche sowie allgemeine Produktionen, wo Kinder nur in unbedeutender und gelegentlicher Art und Weise an kommerziellen Produktionen mitwirken sollen.

Außerhalb des JArbSchG gibt es nur vereinzelte und selten angewendete rechtliche Regelungen, die Einfluss auf die Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen an Medienproduktionen nehmen können, d.h. für den Fall, dass mangels einer arbeitnehmerähnlichen Beschäftigung das Jugendarbeitsschutzgesetz und folglich die Genehmigungspflicht nach §6 JArbSchG nicht greift.

In § 7 „Jugendgefährdende Veranstaltungen und Betriebe“ des Jugendschutzgesetzes (JuSchG v. 23. Juli 2002) wird den Polizei- und Ordnungsbehör-

den erlaubt, jugendgefährdende Veranstaltungen zu verbieten oder den Zugang zu beschränken. Dies muss zunächst zur Anzeige gebracht werden.

Laut § 14 „Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz“, Sozialgesetzbuch VI-II (SGB Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe) hat die Jugendhilfe grundsätzlich den gesetzlichen Auftrag zur Beratung und zum Schutz vor Gefahren und damit auch die Aufgabe, bei Bedarf und mit Hilfe von pädagogischen Maßnahmen (Information, Beratung) eine kind- und jugendgerechte Durchführung von Medienproduktionen zu gewährleisten (vgl. § 14 Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, Kinder- und Jugendfördergesetz NRW (3. AG-KJHG – KJFöG) v. 12. Oktober 2004). Da jedoch keine Informationspflicht besteht haben die Jugendämter oftmals keine Kenntnis von der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Medienproduktionen und können deshalb nicht tätig werden.

Beratungs- und Schutzfunktion der Jugendhilfe

5 Ausnahmeregelung im Bundesland Nordrhein-Westfalen

In NRW sind die inhaltlichen Anforderungen und Voraussetzungen einer Genehmigung gemäß des §6 JArbSchG durch die „Richtlinie für die Bewilligung der Mitwirkung von Kindern nach §6 JArbSchG im Medien- und Kulturbereich“ vom 20.04.2000 konkretisiert worden (lt. RdErl. des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport v. 20.4.2000). Der wichtigste Punkt der Richtlinie ist die Festlegung der Begleitung von Kindern durch eine „weisungsunabhängige (d.h. sie ist dem Wohl des Kindes gegenüber verpflichtet, nicht der Produktionsleitung) medienpädagogisch qualifizierte, sozialpädagogische oder psychologische Fachkraft“ durch die zuständige Genehmigungsbehörde (Amt für Arbeitsschutz), wenn das Kind an mehr als 30 Tagen im Kalenderjahr an einer Produktion mitwirkt. Diese Fachkraft entwickelt u.a. einen sogenannten Mitwirkungsplan für die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an Medienproduktionen, der zum Bestandteil der Bewilligung gemacht werden muss.

Richtlinie legt den Einsatz von Fachkraft für die Begleitung der Kinder fest

Die Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen an den genannten Medienproduktionen wird einem Genehmigungsvorbehalt unterstellt. Der §6 JArbSchG sieht die Anhörung des örtlich zuständigen Jugendamtes durch die Staatlichen Ämter für Arbeitsschutz (StAfA) als zuständige Genehmigungsbehörde in NRW vor, d.h. dass dem Jugendamt unter Zuleitung der relevanten Informationen die Gelegenheit zur Stellungnahme gegeben wird. Die Erteilung einer Genehmigung ist rechtswidrig, falls dem Jugendamt keine Gelegenheit für eine Stellungnahme gegeben wurde und kann folglich angefochten werden. Allerdings kann eine Genehmigung nicht angefochten werden, wenn das Jugendamt nachweislich die Gelegenheit zur Stellungnahme erhalten, sich jedoch nicht dazu geäußert hat. Die Genehmigungsbehörde kann nach freiem Ermessen entscheiden. Dem Jugendamt steht nur ein Mitbestimmungsrecht zu.

Die Richtlinie wird bisher ausschließlich in Nordrhein-Westfalen angewendet. Die Medienwirtschaft hatte sich zwar für die bundesweite Anwendung ausgesprochen, jedoch ist der Vorstoß des Landes NRW bisher erfolglos verlaufen.

Richtlinie wurde von
Produktionsfirmen
angestoßen

Man muss in diesem Zusammenhang erläutern, dass die Entwicklung der Richtlinie von den NRW-Produktionsfirmen angestoßen wurde (vgl. *Hansbauer/Güthoff* 2001). Sie beklagten, dass „aufwendige Film- und Fernsehproduktionen mit Kindern am Standort NRW aufgrund der restriktiven Bedingungen des Kinderarbeiterschutzes kaum möglich sind.“ Die Produzenten drohten sogar in einigen Fällen mit einer Verlagerung der Firmensitze in das benachbarte Ausland, „wo die Arbeitsbedingungen für Kinder weniger restriktiv gehandhabt werden“.

Aber auch Produktionsfirmen, die sich sehr für gute Arbeitsbedingungen engagierten und entsprechende Mehrinvestitionen und Wettbewerbsnachteile gegenüber anderen Firmen in Kauf nahmen, wünschten sich einheitliche und verbesserte Bedingungen mit flexibleren und längeren Drehzeiten für die Arbeit mit Kindern für alle Produktionsfirmen, die den Medienstandort NRW repräsentieren.

Es werden derzeit drei Bewilligungsverfahren angewandt (Bundesvereinigung für medienpädagogische Fachkräfte (BV MPF) e.V.):

- Das „vereinfachte Verfahren“ für die Mitwirkung von Kindern an bis zu drei Tagen im Kalenderjahr.
- Die „Regelbewilligung“ für die Mitwirkung von Kindern an bis zu 30 Tagen im Kalenderjahr.
- Das „besondere Verfahren“ für die Mitwirkung von Kindern an mehr als 30 Tagen im Kalenderjahr oder z.B. bei psychisch belastenden Inhalten. Hier muss u.a. seitens der medienpädagogischen Fachkraft ein individueller Mitwirkungsplan für jedes Kind erstellt werden, ggf. auch ein psychologisches Gutachten von entsprechenden Experten herangezogen werden.

6 Die medienpädagogische Fachkraft

Die Konzeptidee zum Einsatz einer begleitenden Fachkraft entstand auf Anregung einer Jugendamtsleitertagung im Jahr 2000. Hier rief die Verwaltung des Landesjugendamtes den Arbeitskreis „Beteiligung von Kindern in Medienproduktionen“ ins Leben, um den Schutz von Kindern und Jugendlichen bei der Mitwirkung in modernen Medien und in der Werbung zu thematisieren. In diesem Gremium beteiligten sich VertreterInnen des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (MGFFI NRW), das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (MAGS NRW), die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW, der Deutsche Kinderschutzbund NRW, die Landesanstalt für Medien, das Medienzentrum Rheinland und Jugendschutzfachkräfte einzelner rheinischer Jugendämter.

Die Tätigkeit der weisungsunabhängigen medienpädagogisch qualifizierten, sozialpädagogischen oder psychologischen Fachkraft baut auf eine qualifizierte Ausbildung (z.B. ErzieherIn, Sozialpädagoge/in, Psychologe/in und Lehrer/in) auf. Sie verfügen nach entsprechender Zusatzqualifizierung über Fachwissen bezüglich der produktionsspezifischen Bedingungen bei Theater-, Film- und Fernsehproduktionen und sind darauf geschult, die Interessen von Eltern, Produzenten und Kindern in Einklang zu bringen. Zu ihren Aufgaben zählt insbe-

sondere die Erstellung eines Mitwirkungsplanes, bei dem individuell für jedes Kind folgende Aspekte berücksichtigt werden müssen: die pädagogische Bewertung des Drehbuchs, die Betreuung beim Casting und am Drehort sowie die Rolle des jeweiligen Kindes, dessen familiäres und soziales Umfeld, seine schulischen Leistungen und seine Kompetenz hinsichtlich der Produktion. Die medienpädagogische Fachkraft begleitet die Produktion mit Sachverstand und Einfühlungsvermögen und muss die ökonomischen Bedingungen einer Produktion sowie Wünsche, Stress und Lampenfieber des kindlichen Darstellers im Blick haben. Sie erfüllt damit eine Vermittlerrolle zwischen Produktionsteam und kindlichen Darstellern. Obendrein ist sie ein wichtiger Ansprechpartner für Eltern und alle am Produktionsgeschehen Beteiligten. Sie wahrt die Interessen und Rechte der Kinder, wo diese selbst dazu vielleicht nicht in der Lage sind, indem sie z.B. mögliche physische und psychische Gefährdungen frühzeitig erkennt und für deren Behebungen sorgt. Dies gewährt den störungsfreien Ablauf während der Drehzeiten. Ihr Einsatz liegt somit auch im Interesse der Produzenten von Film- und Fernsehproduktionen. (Showtime für Kids, in: Kinder in NRW, Ausgabe 3/2003)

Vermittlerrolle
zwischen
Produktionsteam
und kindlichen
Darstellern

7 Mitwirkend oder arbeitend? Kinder als Darsteller am Film-Set

Eine Antwort darauf gibt zunächst eine Definition im JArbSchG, wonach ein Kind als „Arbeitnehmer“ einer Medienproduktion gilt, wenn ein Vertrag geschlossen wurde und/oder eine „Vergütung“ erfolgt. Überwiegend ist jedoch in rechtlichen und wissenschaftlichen Ausführungen von „an Medienproduktionen mitwirkenden Kindern“ die Rede. Der Begriff Arbeit oder arbeitnehmerähnliche Beschäftigung findet keine Beachtung.

Die Bezeichnungen „künstlerische Mitwirkung“ oder „gestaltende Mitwirkung“ werden seit der Festlegung von Ausnahmeregelungen benutzt: „Zur Charakterisierung einer solchen vom Gesetz als Ausnahme von der Kinderarbeit anzusehenden Mitwirkung wird der Begriff der gestaltenden Mitwirkung bei Veranstaltungen benutzt.“ (Petzold 2000, S. 95) Weiterhin zitiert Petzold (a.a.O., S. 90) aus einem Kommentar von Johannes Zmarlik zum Jugendschutzgesetz:

Bedeutung des
Begriffs ‚gestaltende
Mitwirkung‘

„Gestaltend wirkt ein Kind mit, wenn es die Veranstaltung oder Ausnahme, zumindest einen Teil davon, durch seine Beteiligung prägt bzw. mitprägt und ihr eine besondere Note gibt. Dies ist der Fall, wenn das Kind an der Veranstaltung oder Aufnahme unmittelbar teilnimmt, z.B. als Darsteller, Schauspieler, Sänger, Musiker, Mannequin und die Teilnahme vom Zweck der Veranstaltung bzw. Aufnahme geboten ist. Auf die Größe des Beitrages des Kindes kommt es nicht an. Auch eine Neben- oder Statistenrolle kann eine gestaltende Mitwirkung sein, wenn sie von einem Kind zu spielen ist und die Szene durch den Auftritt des Kindes ein besonderes Gepräge erhält.“

Egal ob Haupt-, Neben- oder Statistenrolle: Kinder und Jugendliche sind heutzutage bedingt durch die Festlegung von gesetzlichen Ausnahmeregelungen, „gestaltende Mitwirkende“ von Medienproduktionen – keine in Medienproduktionen „Arbeitende“ oder „Mitarbeitende“. Ihr Arbeitsaufwand spielt keine Rol-

le, obwohl zahlreiche Serien und Filme zeigen, dass die Tätigkeit von Kindern in Medien eine Erwerbsarbeit über viele Jahre sein kann. Inger Nilsson war als „Pippi Langstrumpf“ von 1968 bis 1973 im Filmgeschäft tätig. „Die wilden Kerle“ werden seit 2003 mittlerweile in der 5. Staffel verfilmt. Der Begriff „Mitwirkung“ kann weit ausgelegt werden. Deutlich wird dies, wenn Kinder unter drei Jahren bei Werbeproduktionen mitwirken. Die Kleinkinder werden z.B. beim Spielen oder Schlafen fotografiert oder gefilmt. Das hat einen eher dokumentarischen Charakter, da das Kind nicht nach bestimmten Anweisungen handelt. Die Grenze zu einer arbeitnehmerähnlichen Beschäftigung ist erst überschritten, sobald Kinder aktiv beteiligt sind und z.B. einen Text aufsagen, Szenen nach bestimmten Vorgaben spielen oder als Fotomodell ein Bildkonzept realisieren sollen. Durch die dokumentarische Mitwirkung von Kindern unter 3 Jahren wird den Werbeproduzenten quasi der Markt für Kindermodells geöffnet.

8 Rücksichtnahme auf Persönlichkeitsrechte: An Fotoproduktionen beteiligte Kindermodells

Bei der Mitwirkung von Kindern in Fotoproduktionen, die nach *Petzolds* Ansicht im Vergleich zu Filmproduktionen „weniger Anspruch auf Repräsentativität erheben“ (*Petzold* 2000, S. 106), sind die im Vorfeld genannten Belastungsfaktoren deutlich reduziert. Da hier nur das „Bild“ und nicht der „Ton“ aufgenommen wird, reduziert sich der technische Aufwand deutlich. Es wird in kleineren Teams, in kleineren Studios – oftmals nur mit Fotograf und Assistenz – gearbeitet und es besteht bei solchen Produktionen „kein Zwang für eine ausgeklügelte Planung“. Der Zeitdruck für Team und Modells entfällt. Es ergibt sich mehr Raum für eine flexible Gestaltung der Aufnahmen, wobei die Interessen – insbesondere die der kleinen Kinder – gut berücksichtigt werden können.

Was *Petzold* und *Bieber-Delfosse* im Rahmen ihrer Erhebungen unberücksichtigt lassen, ist die Frage nach der Sicherung von grundsätzlichen Persönlichkeitsrechten (Recht am eigenen Bild) bei der späteren Verbreitung der Fotoaufnahmen. Dabei geht es um die Frage, wozu das Endprodukt, die zahlreichen angefertigten Fotoaufnahmen der Kinder verwendet werden.

Im Rahmen meiner eigenen fotografischen Tätigkeit habe ich zeitweise auf Wunsch der Eltern „Bewerbungsfotos“ von Kindern für Fotoagenturen, die Kindermodells z.B. für Kindermode in Katalogen suchten, angefertigt. Viele Eltern berichteten mir dann später, nachdem die Produktion abgeschlossen war, dass sie zwar die „Highlights“ der Aufnahmen gesehen, allerdings keine Fotoabzüge oder einen Nachweis der Veröffentlichung erhalten hätten. Außerdem hätten die Fotografen auch viele Fotos von den Kindern in ganz normaler Alltagsbekleidung angefertigt, d.h. ohne die für die Produktion geplanten Modeoutfits und die dafür eigentlich vorgesehenen gestalterischen Vorgaben. Man kann zwar nur spekulieren, aber einige unseriöse Fotografen und/oder deren Auftraggeber scheinen die Chance, gute Modelkinder vor der Kamera zu haben, dahingehend auszunutzen, um gleich „zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen“, d.h. um einen Archivbestand aufzubauen, mit dem man auch noch zu einem

Reduzierte
Belastungsfaktoren
bei
Fotoproduktionen

späteren Zeitpunkt Kundenwünsche bedienen und abrechnen kann. Das ist zwar nicht illegal, aber es stellt sich die Frage, unter welchen Vertragsbedingungen die Werbekampagne unterschrieben wurde. Es muss nachgeprüft werden, ob das Kind dafür eine zusätzliche Vergütung zu erhalten hat oder ob sämtliche Rechte an allen Fotos im Vorfeld abgetreten wurden und diese somit auf vielfältige Weise und in verschiedenen Kontexten weiterverwendet werden können.

Der Bildermarkt boomt, seit das Internet und die digitale Fotografie eine Plattform dafür bieten. Fotos können in Sekundenschnelle digital bearbeitet, verschickt und verwendet werden. Für die Eltern ist dieser Markt völlig unüberschaubar. Die Frage, inwieweit damit Persönlichkeitsrechte der Kinder durch eine nicht genehmigte Verbreitung oder Manipulation (digitale Bildbearbeitung) verletzt werden können, bleibt offen. „Das Recht am eigenen Bild oder Bildnisrecht ist eine besondere Ausprägung des allgemeinen Persönlichkeitsrechts,“ (vgl. § 22, Satz 1 Kunsturheberrechtsgesetz). Nach dem Kunsturhebergesetz (KunstUrhG v. 2001) §22 gilt: „Bildnisse dürfen nur mit Einwilligung des Abgebildeten verbreitet oder öffentlich zur Schau gestellt werden. Die Einwilligung gilt im Zweifel als erteilt, wenn der Abgebildete dafür, dass er sich abbilden ließ, eine Entlohnung erhielt.“ Allerdings berechtigt die Zahlung nicht unbegrenzt zur Veröffentlichung der Aufnahmen. Es ist deshalb wichtig, den Umfang der Nutzung der Aufnahmen vertraglich festzuhalten. Dadurch kann die Verwendung von Aufnahmen auch im Internet beschränkt werden. Eltern fehlen häufig diese Informationen bzw. sie erhalten Informationen zu spät.

Umfang der Nutzung von Kinderfotos sollte vertraglich begrenzt werden

9 Kinder im Reality-TV

Problematische Reality-Fernsehformate (Real-People-Formate) mit Kinderbeteiligung bei den Privatsendern machen Kinder mittlerweile zu potentiellen Quotenfängern. Insbesondere „Die Super Nanny“ hat mit ihrem Anspruch als „Ratgeber zur Erziehungshilfe“ kritische Diskussionen in Fachkreisen und in der breiten Öffentlichkeit ausgelöst. Es wird deutlich, dass die neuen Sendeformate durch das Raster gesetzlicher Verordnungen fallen können und auch nicht konsequent kontrolliert werden. Beim Deutschen Kinderschutzbund (DKSB) gingen nach der Erstausstrahlung der „Super Nanny“ zahlreiche Beschwerden von Eltern und Fachleuten ein. Der DKSB reagierte mit einer Stellungnahme und kritisierte insbesondere die entwürdigende Darstellung des Kindes und seiner Familie. Dies stehe „im krassen Widerspruch zum § 1631 Abs. 2 BGB (Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig). Gleichzeitig forderte der Verband die bundesdeutschen Medien dazu auf „die Kinderrechte zu achten, einzuhalten und für ihre Bekanntmachung und Umsetzung einzutreten.“ In den Ausstrahlungen erhalten Kinder keinerlei Interessenvertretung für ihre Bedürfnisse:

Entwürdigende Darstellung von Kindern im Reality-TV

„Sie werden nicht als Subjekt mit gesetzlich verankerten eigenen Rechten ernst genommen und mit Respekt und Würde behandelt, sondern zu Objekten von überwunden geglaubten Erziehungsmethoden degradiert und dem breiten Zuschauerpublikum eben auch zur Unterhaltung vorgeführt.“ (DKSB u. DKSB NRW-Stellungnahme v. 07.10.2004)

Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang auch, dass die staatlichen Genehmigungsbehörden es nicht für erforderlich hielten, eine medienpädagogische Fachkraft nach der NRW-Richtlinie anzuordnen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Jugendämter bei der Genehmigungserteilung mehr Einfluss erhalten müssen.

10 Fazit: Plädoyer für den Einsatz pädagogischer Begleiter/innen für in Medienproduktionen arbeitende Kinder

Die aufgezeigten rechtlichen Grundlagen bieten nur sehr begrenzte Möglichkeiten für die Vereinbarung von Schutz und Förderung (Medienkompetenz) für an Medienproduktionen beteiligte Kinder.

Für Kinder zwischen 0 und 3 Jahren fehlen gesetzliche Regelungen, obwohl sie täglich in TV und Zeitungskampagnen abgebildet werden.⁴ Da man davon ausgehen muss, dass Kinder den Medienmarkt zunehmend erobern werden, wäre es wünschenswert, dass der NRW-Vorstoß für den Einsatz von medienpädagogischen Fachkräften auf die Bundesebene ausgeweitet wird; nicht nur im Sinne von „Schutz vor möglichen Risiken“, die in den genannten Erhebungen im Vordergrund stehen, sondern auch im Sinne einer „Gewährleistung zur Wahrnehmung von Chancen“ am Medienmarkt. Den daran interessierten Kindern könnten auf diese Weise kindgerechte Beteiligungs- und Bildungschancen im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK, Art. 17 Zugang zu Medien, Art. 28 Recht auf Bildung, Art. 31 Beteiligung an Freizeit und an kulturellem künstlerischen Leben) und ggf. auch Zukunftsperspektiven eröffnet werden, die über das Ende des Kindes- und Jugendalters hinaus Bestand haben (Übereinkommen über die Rechte des Kindes v. 20.11.1989, in Deutschland gültig seit 05.04.1992). Nur wer sich im breiten Feld der Medien gut zurechtfindet und lernt, seine Wünsche und Meinungen zu vertreten, kann letztendlich souverän mit ihnen umgehen. Durch eine aktive Beteiligung am Prozess wird erschwert, dass das Kind „Opfer“ einer unseriösen Produktion wird, und die Eltern bzw. das schon etwas größere Kind erhalten zudem die Chance, ihr Bildungsspektrum zu erweitern (vgl. *Liebel* 2005, S. 129ff.).

Der Wunsch der Wirtschaft nach mehr Produktionsflexibilität beim Dreh mit Kindern hat mit dem Ergebnis der NRW-Richtlinie dazu beigetragen, dass auch ein erster kleiner Schritt in Richtung Interessen- und Rechtsvertretung für Kinder getan wurde, der ihrer Beteiligung am Mediengeschehen und auch ihrer Bildung im Mediengeschehen gerecht wird. Jedoch sollten kommerzielle Interessen nicht im Vordergrund stehen.

Schon jetzt ist absehbar, dass die NRW-Richtlinie auch an Grenzen stößt, weil andere aufgezeigte Regelungen im Kinderschutz weiterhin unverändert ihre Gültigkeit behalten, darunter beispielsweise die Dauer der täglichen Mitarbeit und die Nichtbeschäftigung zu bestimmten Tag-/Nachtzeiten. Auf die Praxis bezogen kann das unter Umständen auch eine Einschränkung der kindlichen Bedürfnisse bedeuten, nämlich dann, wenn ein kindlicher Darsteller einen beson-

ders guten Arbeitstag hat, hoch motiviert ist, aus eigenem Antrieb und über das rechtlich geregelte Maß hinaus weiterdrehen, also seine Arbeitszeit ausdehnen möchte. Selbst wenn es sich um eine besonders kindgerechte Produktion handelt, wäre es unzulässig, wenn sich die medienpädagogische Fachkraft im Sinne des Kindes für eine Verlängerung der Arbeitszeit aussprechen würde. Sie kann zwar die Arbeit im Interesse des Kindes einschränken oder abbrechen, aber nicht im Sinne der Schaffung kindgerechter Produktionsbedingungen eigenverantwortlich erweitern.

Grenzen der NRW-Richtlinie

Wenn medienpädagogische Fachkräfte ausschließlich durch die Bewilligung der Ämter für Arbeitsschutz zum Einsatz kommen, besteht außerdem die Gefahr, dass Medienproduktionsfirmen sie eher als belastenden Kostenfaktor im Budget ansehen, nicht aber als Fachkraft, die einen gelingenden Ablauf der Produktion mit Kindern sichern kann. Hier muss ein Umdenken stattfinden. Um auch den „Wert“ einer Fachkraft zu steigern, bedarf es deshalb einer Überarbeitung der Regelungen im Jugendarbeitsschutzgesetz auf Bundesebene. Es könnte eine einheitliche rechtliche Basissituation geschaffen werden, die mehr Einsätze von Fachkräften regelt.

Zudem wird in der Praxis deutlich, dass bei der Beurteilung des Ermessensspielraums für den Einsatz solch einer Fachkraft eine stärkere Einbeziehung der Jugendhilfe erfolgen müsste:

„Die Jugendhilfe hat grundsätzlich aus ihrem gesetzlichen Auftrag zur Beratung und zum Schutz vor Gefahren nach dem SGB VIII die Aufgabe, durch pädagogische Maßnahmen wie allgemeine Information oder konkrete Beratung eine kind- und jugendgerechte Durchführung von Medienproduktionen bei entsprechendem Bedarf zu gewährleisten. Dazu müssen die Jugendämter allerdings erst einmal Kenntnis von der Beteiligung eines Kindes bei einer Medienproduktion haben und auf mögliche Probleme hingewiesen worden sein. Gesetzlich ist eine Information der Jugendämter nur im Verfahren des § 6 JArbSchG vorgesehen.“ (Gutknecht 2006)

Stärkere Einbeziehung der Jugendhilfe

Eine Mitentscheidung der Jugendämter am Bewilligungsverfahren ist nicht konsequent vorgesehen. Dies wäre laut *Gutknecht* allerdings wünschenswert und würde „starre Grenzen“ auflockern. Die verstärkte pädagogische Beteiligung könne mehr den Weg der „individuellen Lösungen“ gehen, z.B. könnte eine konkrete Produktion mit dem Entwicklungsstand des kindlichen Darstellers besser in Einklang gebracht werden.

Weiterhin müsste in diesem Zusammenhang angestrebt werden, die Eltern intensiver zu begleiten. Ein Staat, der Kinder fördern und schützen möchte, der *muss* die Elternarbeit mit einbeziehen. Die rechtzeitige Information über schriftliche Vereinbarungen und deren möglichen Auswirkungen (z.B. Mehrfachausstrahlungen) bei der Teilnahme an so genannten „Reality-TV-Formaten“ („Super Nanny“ & Co.), kann möglichen Verletzungen des allgemeinen Persönlichkeitsrechtes der Kinder vorbeugen. Eltern brauchen Informationen, bevor sie Verträge und Einwilligungserklärungen zur Mitwirkung an diesen TV-Formaten unterschreiben, denn in der Regel werden damit Schadensersatz- und Unterlassungsansprüche nichtig. Die pädagogische Beteiligung könnte hier eine Sensibilisierung bewirken, so dass Eltern Einwilligungen und Mitwirkungsverträge kritischer unter die Lupe nehmen können und möglicherweise entwürdigende Sendeinhalte über ihre Kinder nicht zu immer wieder ausgestrahlten Quotenfän-

Forderung nach intensiver Elternarbeit

gern werden. Dies wäre auch ein entscheidender Schritt zur Elternunterstützung im Sinne von Art. 18 Abs. 2 der UN-KRK zur „Verantwortung des Kindeswohls“:

„Zur Gewährleistung und Förderung der in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte unterstützen die Vertragsstaaten die Eltern und den Vormund in angemessener Weise bei der Erfüllung ihrer Aufgabe, das Kind zu erziehen, und sorgen für den Ausbau von Institutionen, Einrichtungen und Diensten für die Betreuung von Kindern.“

Die Forderung nach staatlicher Unterstützung untermauert auch Art. 31 Abs. 2 der UN-KRK „Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben; staatliche Förderung“:

„Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.“

Der Appell an die Selbstkontrolle, d.h. an die freiwillige Bereitschaft zur Verbesserung von Produktionsabläufen im Interesse der Kinder, sollte in diesem Zusammenhang nicht ausbleiben. Schließlich kann die Kinderfreundlichkeit den Medienproduktionen auch zu einer verbesserten Position am Markt verhelfen. Vorstellbar wäre z.B. eine Art Gütesiegel für „kinder(rechts)freundliche Produktionsabläufe“, das nach bestimmten Kriterien, die mit Kinderbeteiligung im Vorfeld erarbeitet wurden, vergeben wird. Einer Werbe- und Filmwirtschaft, die große Umsätze mit kindlichen Darstellern erzielt, sollte diese Investition etwas Wert sein.

Appell an die
Selbstkontrolle bei
Produktionsabläufen

Anmerkungen

- 1 Diese Arbeit ist im Rahmen meines berufsbegleiteten Studiums „European Master in Children’s Rights“ an der Freien Universität Berlin entstanden.
- 2 Folgende internationale Erhebungen beschäftigen sich mit den Arbeits- und Rahmenbedingungen junger Kindermodels: Vgl. Rapport, L.J. & Meleen, M., *Childhood Celebrity, Parental Attachment, and Adult Adjustment: The Young Performers Study*. Journal of Personality Assessment, 1998. Ergebnisse einer Erhebung über ehemalige Kinderstars. Cary, D. S., *Hollywood’s Children. An inside Account of the Child Star Era*. Southern Methodist University Press, Dallas 1997.
Eine Studie von Lorient, J.; White, G.; Giaume, J.; Raix, A.; Proteau, J., *Les enfants de la publicité sont-ils exclus de la Médecine du travail? Archives des maladies professionnelles de médecine du travail et de sécurité sociale*, 1979, beschäftigt sich mit den Arbeitsbedingungen von Kindermodels (Werbefilmbranche) in Paris.
- 3 „Umgangssprachlich bezeichnen wir als ‘Narzissen’ jemanden, der ein überzogenes Selbstwertgefühl oder eine ausgeprägte Selbstbezogenheit an den Tag legt, jemanden mit einem starken Selbstbewusstsein, der sich gerne in den Mittelpunkt des jeweiligen Geschehens stellt. Solche Personen werden deshalb gerne von Anderen bewundert [...], zumal wenn sie [...] in der Öffentlichkeit eine größere Rolle spielen. Dieses Bild stellt allerdings häufig nur die Oberfläche dar, und hinter einem solchen Erscheinungsbild können sich abgründige psychische Probleme verbergen, die durch die genannten Fähigkeiten zu kompensieren gesucht werden. (Chr. J. Schmidt-Lellek, *Charisma, Macht und Narzissmus – Zur Diagnostik einer ambivalenten Führungseigenschaft*, 2004, Kap. 3, S. 30)
- 4 S. Antwort der NRW-Landesregierung auf die Kleine Anfrage 2502 der Abgeordneten A. Asch und O. Keymis, Grüne NRW, v. 19.06.2008, Reicht der Schutz von Kindern bei

der Mitwirkung in Medienproduktionen aus? URL: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD14-7060.pdf>

Literatur

- Bericht der Bundesregierung über Kinderarbeit in Deutschland, Bundestags-Drucksache 14/3500, 02.06.2000
- Bieber-Delfosse, G.* (2002): Vom Medien- zum Kinderstar. – Opladen.
- Die neue Richtlinie nach §6 JarbSchG, Kinderarbeit in den Medien. In: Jugendhilfe-Report, H. 1/2002, S. 12-14.
- Gutknecht, S.* (2006): Vom Jugendarbeitsschutz zur medienpädagogischen Fachkraft. AJS Forum (AG Kinder- u. Jugendschutz der Landesstelle NRW, Köln), 30, 1, S. 4-5.
- Hansbauer, P./Güthoff, F.* (2001): Die medienpädagogische Fachkraft. Chancen und Risiken. tv-diskurs, 18, S. 48-50.
- Frangenberg, H./Bäumler, H. (2008): Genickbruch bei den Nibelungen. In: Kölner Stadtanzeiger. Online verfügbar unter: <http://www.ksta.de/html/artikel/1195817019987.shtml>; Stand: 31.10.08.
- Kompetente Medienbegleitung (2003). In: Kinder in NRW. Online verfügbar unter: www.kinder-in-nrw.de/download/kinderinnrw_3_03.pdf; Stand: 10.11.08.
- Liebel, M.* (2001): Kindheit und Arbeit. – Frankfurt a. M./London.
- Liebel, M.* (2005): Verborgene Aspekte der Arbeit von Kindern. In: Ders. (Hrsg.): Kinder im Abseits. – Weinheim/München, S. 127-151.
- Petzold, M.* (2000): Die Multimedia-Familie – Mediennutzung, Computerspiele, Telearbeit. Persönlichkeitsprobleme und Kindermitwirkung in Medien. – Opladen.
- Showtime für Kids (2003). In: Kinder in NRW. Online verfügbar unter: www.kinder-in-nrw.de/download/kinderinnrw_3_03.pdf; Stand: 10.11.08.
- Schmidt-Lellek, C. J.* (2004): Charisma, Macht und Narzissmus – Zur Diagnostik einer ambivalenten Führungseigenschaft. In: Zeitschrift Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 11, 1, S. 27-40.

Internet

- Homepage der Berufsvereinigung der Medienpädagogische Fachkräfte (BV MPF) e.V., www.bv-mpf.de, abgerufen am 24.01.2008.
- www.dksb-nrw.de, Stellungnahme des DKSB u. des DKSB NRW, Wuppertal/Hannover v. 07.10.2004
- Positionspapier des DKSB LV NRW zu arbeitenden Kindern und Jugendlichen, Oktober 2001

Gesetze und Verordnungen

- Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend (Jugendarbeitsschutzgesetz – JarbSchG, Jugendarbeitsschutzgesetz v. 12. April 1976); Stand: 31.10.2006.
- Gesetz betreffend das Urheberrecht an Werken der bildenden Künste und der Photographie (KunstUrhG) v. 16. Februar 2001.
- Jugendschutzgesetz (JuSchG) v. 23. Juli 2002; Stand: 20. Juli 2007.
- Kinder- und Jugendfördergesetz NRW (3. AG-KJHG – KJFöG) v. 12. Oktober 2004.
- Richtlinien für die Bewilligung der Mitwirkung von Kindern nach § 6 JArbSchG im Medien- und Kulturbereich, RdErl. des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport vom 20.4.2000.
- Verordnung über den Kinderarbeitsschutz (Kinderarbeitsschutzverordnung – KindArbSchV) v. 23. Juni 1998.

Zur Unterstützung von Elternarbeit

JOHANNES SCHOPP

Eltern stärken

Dialogische Elternseminare

Ein Leitfaden für die Praxis

Mit einem Vorwort von Sigrid Tschöpe-Scheffler. 2., überarbeitete Auflage 2006.

268 S. Kt. 18,80 € (D), 19,40 € (A), 33,90 SFr

ISBN 978-3-86649-036-9

Was brauchen Eltern heute, um den Herausforderungen im Zusammenleben mit ihren Kindern gewachsen zu sein? Der Autor entwirft in diesem Buch über eine Pädagogik

des Dialogs Schritte für eine neue Erziehungs- und Lernkultur.

In „Design und Text ein pädagogisches Prachtstück.“

Prof. Dr. Rainer Dollase, Universität Bielefeld



SIGRID TSCHÖPE-SCHEFFLER (HRSG.) Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht

2., durchgesehene Auflage 2006. 344 S.
Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A), 44,00 SFr
978-3-86649-046-8

„... ein Muss [...] für alle, die mit Eltern zusammenarbeiten. Es ist ein sehr gutes Nachschlagewerk, um sich zu informieren und gegebenenfalls Eltern zu unterstützen, das passende Angebot zu finden.“

Welt des Kindes

SIGRID TSCHÖPE-SCHEFFLER Eltern-Stärken-Test

Auf der Grundlage der Fünf Säulen der Erziehung entwickelt von Prof. Dr. Sigrid

Tschöpe-Scheffler

2007. 24 S. DIN A4 Kt.

7,90 € (D), 8,20 € (A), 15,00 SFr

ISBN 978-3-86649-044-4

Im Test geht es um die Frage, wie Eltern den Blick auf ihre eigenen Stärken lenken können. Der Eltern-Stärken-Test fußt auf dem Erziehungsmodell der „Fünf Säulen der Er-

ziehung“, das von Sigrid Tschöpe-Scheffler entwickelt wurde.

Für die interkulturelle Elternarbeit erscheint der Test 2009 auch in türkischer Sprache. Weitere Sprachausgaben sind geplant.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de

Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher

Margrit Stamm, Christine Ruckdäschel, Franziska Templer



Margrit Stamm



Christine
Ruckdäschel



Franziska Templer

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz untersucht das Phänomen des Schulabsentismus in seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen massives und gelegentliches Schwänzen. Zunächst wird die theoretische und empirische Forschung mit dem Ziel erläutert, mögliche Gründe für schulabsentes Verhalten in seinen verschiedenen Ausprägungen zu formulieren. Dies geschieht anhand zweier Konzepte. Das erste Konzept beleuchtet die individuellen, das zweite die institutionellen Faktoren. Sodann wird anhand binär-logistischer Regressionen empirisch geklärt, worin sich gelegentliche von massiven Schulschwänzern unterscheiden und inwiefern die existierenden Theorien solche Disparitäten erklären können. Das Fazit dieser Analyse ist, dass eine kombinierte Perspektive, welche sowohl individuelle als auch institutionelle Faktoren einbezieht, aktuell den besten verfügbaren Weg darstellt, um dem Phänomen in seinen vielfältigen Ausprägungen gerecht zu werden.

Schlagworte: Schulabsentismus, individuell, institutionell, Heterogenität

Facets of truancy:

Empirical findings on two forms of school absenteeism

Abstract

This article is due to examine two forms of school absenteeism: occasional and heavy truancy. First, theoretical and empirical research is sketched in order to derive possible reasons for school absent behaviour of pupils. This is done by means of two main concepts: the first focussing on individual, the second on institutional factors. The article provides empirical evidence of the differences between occasional and heavy truancy related to the explanatory value of the existing theoretical concepts. The conclusion is that a combined perspective on truancy, considering both the individual and the institutional factors, is the best available strategy to deal with truancy as a phenomenon with multiple characteristics.

Key words: Truancy, School absenteeism, Individual, Institutional, Heterogeneity

Einleitung

Die Debatten zum Schulabsentismus haben in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Aufwind bekommen, der sich anhand der steigenden Zahl von wissenschaftlichen und populären Publikationen erkennen lässt. Beispielsweise war von einer halben Million Schülern die Rede, die in Deutschland regelmäßig den Unterricht schwänzen (*Czerwanski u.a.* 2004). Mangels geeigneter amtlicher Statistiken sind solche Zahlen jedoch nicht reliabel; trotzdem beeindruckten sie und erregen öffentliche Aufmerksamkeit. Wissenschaftliche Untersuchungen mit zusätzlichem Fokus auf delinquentem Verhalten weisen fast durchweg nach, dass Schulschwänzer/innen häufiger Straftaten begehen als ihre normkonformen Klassenkameraden¹ mit geringen Fehlzeiten (etwa *Blank/Naplava/Oberwittler* 2003). Aus soziologischer Perspektive wird ferner der funktionelle Aspekt des Schulschwänzens betont und als eine Reaktion auf schwierige Verhältnisse in der Familie und der Schule, im Umgang mit den Peers und/oder dem eigenen Selbst verstanden (*Wagner/Dunkake/Weiss* 2004). Zudem wird verschiedentlich auf das Risiko hingewiesen, dass betroffene Jugendliche Gefahr laufen, sich von ihrem Bildungsprozess abzukoppeln, was beim Übergang in die Berufswelt die Chancen für einen Ausbildungsplatz erheblich senkt (*Warzecha* 2001).

Im Gegensatz zu den angloamerikanischen Ländern wird diese Thematik hierzulande erst seit wenigen Jahren systematisch erforscht (*Pinquart/Masche* 1999; *Puhr u.a.* 2001; *Ricking* 2003; *Wagner* 2007). Wenn auch nicht mehr als Bagatelle behandelt, so findet sie in der schulischen Bildungsdebatte doch kaum den ihr zustehenden Platz. Gleiches gilt für die beteiligten Wissenschaften, in denen ein Mangel sowohl an empirischen Erkenntnissen als auch an einschlägigen Diskursen deutlich wird. Auch wenn bisher nur wenige repräsentative Daten vorliegen, kann man doch aufgrund vorwiegend regionaler Studien davon ausgehen, dass schulabsentes Verhalten von Jugendlichen recht verbreitet ist (*Schreiber-Kittl/Schröpfer* 2002; *Schulze* 2003). Somit stellt sich die Frage nach den unterschiedlichen Auftretensweisen von Schulabsentismus und ihren Ursachen bzw. Interdependenzen.

Forschungsstand

Zu dem Begriff des Schulschwänzens gibt es eine Fülle unterschiedlicher Definitionen. Deren Problematik liegt darin, dass mit dem Terminus „Schwänzen“ so verschiedene Verhaltensweisen wie Randstunden-Schwänzen, gelegentliches oder lang andauerndes Schwänzen, sporadische oder dauerhafte Schulverweigerung und auch das Zurückhalten durch die Eltern umschrieben werden. *Wagner u.a.* (vgl. 2005) grenzen Schulschwänzen und Schulverweigerung beispielsweise nicht voneinander ab und bezeichnen letzteres als „das häufige Schulschwänzen“ (S. 459). Dies ist insofern unangemessen, als hinter Schulschwänzen – im Gegensatz zur Schulverweigerung – unterschiedliche Motive verborgen sein dürften (*Thimm* 2000).

Nachfolgend verwenden wir die Definition von *Pinquart/Masche* (vgl. 1999), die „Schulabsentismus“ als Oberbegriff für das thematisierte Gesamtphänomen verwenden: „Schulabsentismus“ steht für das Fernbleiben vom Unterricht aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund, unabhängig davon, ob die Eltern informiert sind und dies durch Entschuldigungen legitimieren oder nicht. Auf dieser Basis verwenden auch wir den Begriff synonym zu Schulschwänzen. *Pinquart/Masche* (a.a.O) unterscheiden ferner zwischen Schulschwänzen und „Schulverweigerung“: Dabei umschreibt „Schulverweigerung“ das Absenzverhalten von Kindern und Jugendlichen mit vordergründig emotional bedingten Verhaltensproblemen, die – mit Wissen der Eltern – nicht mehr regelmäßig zur Schule gehen und überdies auffällige psychogene und/oder psychosomatische Verhaltensweisen zeigen.

Definition
Schulabsentismus
nach
Pinquart/Masche

Im vorliegenden Beitrag werden zwei Konzepte präsentiert, die sich als zentrale Paradigmen der neueren internationalen Absentismus- und Dropout-Forschung herauskristallisiert haben. Das erste Konzept basiert auf der individuellen, an der Herkunft orientierten Perspektive und nimmt Schüler- und Familienfaktoren in den Blick; das zweite hingegen unterstreicht die institutionelle und kontextuelle Umwelt, d.h. die schulischen Faktoren und die Peerbeziehungen. Zum Verständnis des Schulabsentismus sind beide Zugangsweisen wichtig und hilfreich.

Schulschwänzen als individuelle und familiäre Pflichtverletzung

Die erste Perspektive basiert auf der traditionellen Auffassung von Schulabsentismus als einem von den individuellen Erfahrungen der Schüler/innen beeinflussten Prozess. Die dazu vorliegenden Längsschnittstudien untersuchen die Prädiktoren von Schulabsentismus in einem frühen Stadium (*Alexander u.a.* 1997; *Garnier u.a.* 1997; *Roderick* 1994). Gemeinsam ist ihnen der Befund, dass das Niveau der Schulleistungen, des schulischen Engagements und der Schulunlust in den ersten Grundschuljahren in der Lage sind, den später in der Sekundarstufe I auftretenden Schulabsentismus vorauszusagen. *Roderick* (vgl. 1994) konnte zudem nachweisen, dass Unterschiede in den Schulnoten zwischen Schulschwänzer/innen und normal anwesenden Schüler/innen schon in der vierten Klasse evident werden. Dies verdeutlicht, dass schulabsentes Verhalten Teil einer kontinuierlichen Entwicklung ist, die als schulbezogener „Abkoppelungsprozess“ verstanden werden kann und sich sowohl in der Schulleistung als auch in der sozialen Integration der fraglichen Schüler/innen manifestiert. In individueller Hinsicht interessieren ferner das Ausmaß der schulabsenten Verhaltensformen, die möglichen Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Alter sowie die damit einhergehenden Motive.

Schulabsentes
Verhalten
manifestiert sich in
Schulleistung und
sozialer Integration

Gemäß den einschlägigen Untersuchungen, zu denen auch eine im Rahmen der PISA-Studie durchgeführte Erhebung gehört (*Schümer* u.a. 2003), ist davon auszugehen, dass schulabsente Verhaltensformen bei mehr als 20 Prozent der Schüler/innen vorkommen, während 4 Prozent bis 7 Prozent der Schüler/innen

als „Schulverweigerer“ zu bezeichnen sind (Sturzbecher/Dietrich 1994; Pinquart/Masche 1999; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002; Ricking 2003; Wagner/Dunkake/Weiss 2005). Unter Altersgesichtspunkten sind die Befunde zwar uneinheitlich, doch zeigen etliche Untersuchungen (Baker u.a. 2001; Reid 2003a; 2003b; Wagner/Dunkake/Weiss 2005; Stamm 2007), dass Schulabsentismus mit zunehmendem Alter ansteigt. Besonders zu erwähnen ist überdies das „Sitzbleiben“ als Indikator der Schulleistung. In Deutschland und der Schweiz ist mindestens jedes fünfte Kind im Verlauf seiner Schulzeit davon einmal betroffen (Bless/Schüpbach/Bonvin 2004; Statistisches Bundesamt 2004). Obwohl in den USA einige neuere Untersuchungen einen positiven Effekt der Klassenwiederholung auf die Schulleistung registriert haben (Alexander u.a. 1994; Roderick 1994), gehen fast alle empirischen Studien davon aus, dass Klassenwiederholungen – insbesondere in frühen Jahrgangsstufen – die Wahrscheinlichkeit von Schulschwänzen und Schulabbruch merklich erhöhen können (Rumberger 2001).

Intensiv beforscht ist auch der Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und den sozioökonomischen Merkmalen der Herkunftsfamilie. Neuere deutschsprachige Untersuchungen weisen nach, dass Schulabsentismus in allen Sozialschichten und Familienstrukturen vorkommt (Pinquart/Masche 1999; Stamm 2004); dem gegenüber steht der einhellige Tenor der älteren anglo-amerikanischen Forschungsbefunde, dass Schulabsentismus vor allem auf dem Nährboden sozialer Deprivation und bildungsferner Milieus oder in Familien mit Migrationshintergrund entsteht (Fogelman u.a. 1980; Rutter/Mortimer/Mortimer 1980; Rothman 2001).

Schulabsentismus in institutioneller und kontextueller Perspektive

Gemäß angelsächsischen Schulabsentismus-Studien (Rumberger 2001) sind individuelle Gewohnheiten, Einstellungen und Verhaltensweisen durchaus auch von institutionellen Settings abhängig. In Großbritannien haben vor allem die Studien von Carroll (vgl. 1977) und Rutter/Mortimer/Mortimer (vgl. 1980) nachgewiesen, dass das Absentismus-Problem weniger vom Kind als Person, sondern mehr von den Bedingungen der jeweiligen Schule ausgelöst wird. In den USA war es jüngst der Report des *National Research Council* (vgl. 2004), der darauf verwiesen hat, dass die Schulabsentismusforschung zu einseitig auf individuelle Risikofaktoren und familiäre Hintergrundmerkmale gesetzt hat und zu wenig auf die ebenso problematischen sozialräumlichen Settings, in denen die Schüler/innen unterrichtet werden. Zwar hat Kornmann (vgl. 1980) auch in Deutschland schon zu Beginn der 1980er Jahre die Frage aufgeworfen, ob das Schulschwänzen „Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungswürdiger Unterrichtsqualität“ sei, doch hatte ihre Arbeit auf die Schulqualitätsforschung und die Arbeiten zum Schulabsentismus wenig Einfluss. Erst jüngst hat Ricking (vgl. 2006) diese Perspektive wieder aufgenommen und konstatiert, dass „der heutige Forschungsstand den Punkt überschritten hat, Schulschwänzen

als intra-individuell bedingtes Persönlichkeitsmerkmal mit familienbedingter Genese zu verstehen“ (S. 19) und daher ein synoptisch-integrativer Blick auf das Problem zu richten sei.

Einen solchen Blick auf die Rolle der schulischen Umwelt werfen die Arbeiten von *Wehlage/Rutter* (vgl. 1986), *Croninger/Lee* (vgl. 2001), *Lee/Burkam* (vgl. 2003) oder *Rumberger/Palardy* (vgl. 2005). Ihnen geht es in erster Linie um die Frage, welchen Einfluß die jeweiligen Bildungsinstitutionen auf schulmeidende und zu Dropout führende Verhaltensweisen der Schüler/innenn haben. *Lee/Burkam* (vgl. 2003) differenzieren dabei zwischen einer erweiterten und einer engeren Schulperspektive: Während die erweiterte Perspektive auf explizite Schulstrukturen, d.h. auf die akademische und soziale Organisation fokussiert, umfasst die engere Perspektive auch alle impliziten Strategien von Schulen, durch die schulabsente Verhaltensformen provoziert werden können.

Einfluss der
Bildungs-
institutionen auf
schulabsentes
Verhalten

Explizite Strategien: Schulen beeinflussen über ihre Struktur und Organisation schulabsentes Verhalten, jedoch auf unterschiedliche Weise. Für diese Differenzen sind die Zusammensetzung der Schülerschaft, das Unterrichtsklima und die Schulqualität („soziales Kapital“, *Coleman* 1987) sowie die strukturellen Charakteristika der Schulen verantwortlich. Je höher das Wohlbefinden der Schüler/innen und je besser die Beziehungen zu den Lehrkräften eingeschätzt werden, desto geringer fallen die Raten des Schulabsentismus oder des Dropouts aus (*Bos u.a.* 1992; *Pinquart/Masche* 1999; *Hascher* 2004; *Hosenfeld/Helmke* 2004).

Implizite Strategien: In den letzten zehn Jahren haben *Rumberger* (vgl. 1995), *Valenzuela* (vgl. 1999), *Blaug* (vgl. 2001), *Schulze* (vgl. 2003), *Gaupp/Hofmann-Lun* (vgl. 2005) und andere darauf hingewiesen, dass auch verdeckte Faktoren das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beeinflussen und einer Schuldistanz förderlich oder hinderlich sein können. Angesprochen sind damit implizite Schulprozesse, wie z.B. mangelnde Reaktionen seitens der Lehrpersonen auf die (häufige) Abwesenheit der Schüler/innen. Implizite Strategien können – ebenso wie die subtile Erleichterung darüber, dass ein „Störenfried“ keine Aufmerksamkeit mehr beansprucht – zu einem Teufelskreis der Schuldistanzierung bei einzelnen Schüler/innen führen. Hier stellt sich auch die Frage, inwiefern bestimmte schulspezifische Merkmale sich auf die Absenzrate der Schülerpopulation auswirken.

Über die Bedeutung der Peers gibt es im Zusammenhang mit Schulabsentismus erstaunlich wenige Untersuchungen (*Atkinson u.a.* 2000), doch gilt als unbestritten, dass sich Jugendliche in ihrem entsprechenden Verhalten wechselseitig beeinflussen. Angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der damit gestiegenen Bedeutung der Freizeitkulturen und der Peergroups scheint diese Beeinflussung in den letzten Jahren ausgeprägter geworden zu sein (*Hofer/Fries* 2005). Gerade weil Schüler/innen auch zur Schule kommen, um dort ihre Freunde zu treffen, sind die „Nebenschauplätze“ des Schulalltags attraktiver geworden. *Atkinson u.a.* (vgl. 2000) bestätigen die verstärkende und stabilisierende Wirkung solcher Szenen auf das schulabsente Verhalten der Beteiligten.

Verstärkende und
Stabilisierende
Wirkung der
Peergroup auf
Schulabsentismus

Fragestellung

Auf der Basis der erwähnten Befunde untersucht der Artikel das Phänomen „Schulabsentismus“ und betrachtet dabei sowohl die individuelle als auch die institutionelle Perspektive. Konkret geht es um die Differenzierung zweier Formen von Absentismus: Ausgehend von der Überlegung, dass Schulschwänzen ein jugendliches Verhalten mit unterschiedlichen Ausmaßen und Formen ist, wird die Frage verfolgt, inwieweit sich Schüler/innen mit gelegentlichen Absenzen (vereinzelt Schulstunden schwänzend) von solchen unterscheiden, die massiv die Schule schwänzen (halbe und ganze Tage, auch mehrmals schwänzen). Die Leitfrage der Untersuchung lautet: Mit welchen Bedingungsfaktoren aus den Bereichen Persönlichkeit, Familie, Schule sowie Peers hängt ein gelegentliches oder massives Schulschwänzen zusammen?

Untersuchungsdesign

Stichprobe

Die folgenden Analysen basieren auf dem Datensatz der Studie „Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen“, die im Auftrag des Schweizerischen Nationalfonds durchgeführt und im Jahre 2007 abgeschlossen wurde. Das Sample umfasst 28 repräsentative Schulen aus neun Kantonen der deutschsprachigen Schweiz. Die schriftliche Befragung erfasste insgesamt 3942 Schülerinnen und Schüler im Frühjahr 2006. Sie waren zwischen 12 und 17 Jahre alt und besuchten die 7., 8. oder 9. Klasse der Sekundarstufe I. Es bestand eine leichte Überrepräsentation von Jungen (50.6 Prozent gegenüber 49.4 Prozent Mädchen). Von den Probanden besuchten 297 (7.5 Prozent) eine Kleinklasse (Angebot für Schüler, welche trotz Fördermaßnahmen durch den Unterricht der Regelklasse überfordert werden), 914 (23.2 Prozent) eine Schule mit Grundansprüchen (Realschule; entspricht der deutschen Hauptschule) und 2577 (65.4 Prozent) eine Schule mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule, Bezirksschule oder gymnasiale Vorbereitungsklassen). Diese Verteilung ist repräsentativ für die Deutschschweiz.

Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren

Abhängige Variable: das Ausmaß der Absenzen

Schulabsentismus wurde in unserer Studie als auf das laufende Schuljahr bezogener gewichteter Häufigkeitsindex erhoben, wobei differenziert wurde zwischen dem Fehlen in einzelnen Stunden („Hast du in diesem Schuljahr schon ... in bestimmten Fächern geschwänzt? ... Randstunden geschwänzt? ... eine Prüfung geschwänzt?“), halber Tage („... Halbtage geschwänzt?“) sowie ganzer und mehrerer Tage („... einzelne Tage geschwänzt? ... mehr als 2 Tage hintereinan-

der geschwänzt?“). Die Schüler/innen hatten jeweils die Auswahl zwischen den Antworten: ‚noch nie‘, ‚ab und zu‘ und ‚mehr als fünfmal‘.

Individuelle und familiäre Merkmale der Schüler/innen

Erfasst wurden als sozio-demographische Variablen das Geschlecht, das Alter, die Klassenstufe sowie die Nationalität (als Dummy-Variable codiert: Schweizer Nationalität = 0, ausländische Nationalität = 1) der Schüler/innen und deren sozio-ökonomischer Hintergrund, welcher mittels des ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) nach *Ganzeboom/De Graaf/Treiman* (vgl. 1992) definiert wurde. Hierzu wurde der Beruf des Vaters erhoben und auf der ISEI-Skala eingestuft. Des Weiteren wurden die Schulnoten (in Deutsch und Mathematik) des letzten Zeugnisses erhoben sowie eventuelles Klassenwiederholen und Klassenüberspringen abgefragt. Die Delinquenzbereitschaft wurde mit einer Skala in Anlehnung an *Blank u.a.* (vgl. 2003) erfasst. Dazu wurden die Schüler/innen gefragt, wie schlimm sie es fänden, wenn jemand ein Delikt aus einer Liste von zehn Möglichkeiten begeht. Verwendet wurden hier die beiden Subskalen „Leichte Delinquenz“ (Schwarzfahren oder die Unterschrift der Eltern fälschen etc.; 3 Items, $\alpha = .79$) und „mittlere Delinquenz“ (Sachbeschädigung, Brandstiftung etc.; 4 Items, $\alpha = .79$). Die dritte Subskala „schwere Delinquenz“ (Körperverletzung, Raub etc.) hatte sich als nicht erklärungsstark erwiesen. Das Leistungsselbstkonzept wurde anhand der Skala von *Eder* (vgl. 1998) ermittelt (5 Items $\alpha = .80$). Darüber hinaus wurden aktuelle gesundheitliche Beschwerden erfasst, indem Fragen etwa zu depressiven Symptomen wie „Müdigkeit und Abgespanntheit“ sowie zu psychovegetativen Symptomen wie „Schlafstörungen, nächtliches Aufschrecken“ etc. (5 Items, $\alpha = .72$) nach *Eder* (vgl. 1998) gestellt wurden. Ebenfalls in Anlehnung an *Eder* erfolgte die Erfassung der Häufigkeiten des Konsums von Genussmitteln, wobei die drei Kategorien „Tabak rauchen“, „Bier und Wein trinken“ sowie „starken Alkohol oder Mixgetränke trinken“ mit der Kategorie „Haschisch rauchen/Kiffen“ nach gleichem Muster ergänzt wurden. Die familiären Merkmale wurden mittels vier Skalen erhoben: Elterliche Zuwendung (*Eder* 1995; 3 Items, $\alpha = .65$), schulbezogenes Monitoring (*Eder* 1995; *Kittl u.a.*, 2005) sowie Eigenentwicklung (4 Items, $\alpha = .61$), aktive Freizeitgestaltung in der Familie (Familienskala nach *Roth* 2002; 4 Items, $\alpha = .66$) und Kontrolle in der Familie (ebd.; 4 Items, $\alpha = .74$).

Institutionelle und kontextuelle Merkmale

Die Erfassung der institutionellen Merkmale erfolgte anhand der Settings Schule und Peergroups. Zum Setting Schule gehörten die folgenden fünf Dimensionen. 1. Klassengemeinschaft: „Wenn jemand aus meiner Klasse Hilfe braucht, helfen wir einander gerne.“ (3 Items, nach *Eder* 1998, $\alpha = .61$); 2. Allgemeiner Umgangston zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen: „Lehrpersonen und Schüler/innen gehen meistens freundlich miteinander um.“ (4 Items in Anlehnung an *Ditton/Merz* 1999; $\alpha = .69$); 3. Leistungsdruck: „Für eine gute Note muss man an dieser Schule sehr viel leisten.“ (3 Items in Anlehnung an *Eder*

Erfassung institutioneller Merkmale durch die Settings Schule und Peergroup

1998, $\alpha = .53$); 4. Strenge und Kontrolle: „Die Lehrpersonen achten darauf, dass wir die Hausordnung/Schulordnung einhalten.“ (4 Items nach *Eder* 1998, $\alpha = .68$); 5. Schulklima: „Die Stimmung an unserer Schule ist meistens: heiter, ein wenig fröhlich, ein wenig gedrückt, oder gedrückt/lustlos“ (4 Items, nach *Eder* 1998, $\alpha = .61$). Die Erfassung der Peergroup-Merkmale erfolgte anhand einzelner Items zur „Anzahl guter Freunde“ und „Häufigkeit des Treffens der Freunde“, „Vereinsaktivität“ (dichotom) sowie zur „Beliebtheit bei Gleichaltrigen“.

Auswertung

Zunächst soll hier die Stichprobe anhand deskriptiver Auswertungen charakterisiert werden, wobei auf die Häufigkeit der Absenzen nach Klassenstufe und Schulniveau eingegangen wird.

Da die Abszenzhäufigkeit nicht normalverteilt ist, wird anschließend eine blockweise binär-logistische Regression durchgeführt, welche den vergleichenden Fokus zwischen gelegentlichem und notorischem Absentismus vertieft. Sie erlaubt Aussagen darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein/e Jugendliche/r, der/die bestimmte Merkmale aufweist, zu gelegentlichem oder massivem Absentismus neigen dürfte. Hierzu wurde eine Dummy-Variable gebildet, welche gelegentliches Schwänzen (Ausprägung 0) von massivem Schwänzen (Ausprägung 1) unterscheidet. Gelegentliches Schwänzen bedeutet dabei, dass lediglich einzelne Schulstunden versäumt wurden, während massives Schwänzen voraussetzte, dass im aktuellen Schuljahr über Einzelstunden hinaus auch halbe und ganze Tage geschwänzt wurden. Vorab wurde eine Korrelationsmatrix aller unabhängigen Variablen erstellt, um ggf. Variablen ausschließen zu können, die untereinander zu stark korrelierten ($r > .40$).

Die strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen des Schulbesuchs wurden aufgrund der spezifisch auf die Schülerperspektive fokussierenden Fragestellung lediglich bei den deskriptiven Analysen berücksichtigt. Dabei wurden sowohl individuelle und familiäre Variablen sowie die beiden Kontexte Schule und Peergroups aus der Sicht der befragten Schüler/innen einbezogen.

Empirische Ergebnisse

Verbreitung von Schulabsentismus

Aus Tabelle 1 werden Verbreitung und Ausmaß des Schulschwänzens in dem laufenden Schuljahr (2005/2006) ersichtlich. Fast jede/r dritte Schüler/in (33.1 Prozent) hatte im Verlauf der letzten sechs Monate schon einmal die Schule geschwänzt. Massiv die Schule geschwänzt, d.h. mehr als fünfmal einen halben Tag, haben in diesem Zeitraum 194 Schüler/innen, d.h. 4.7 Prozent der Population.

Unterscheidung
gelegentliches und
massives Schwänzen

Tab. 1: Schulschwänzen nach Intensität, Anforderungsniveau und Klassenstufe. Antworten auf die Frage „Hast du in diesem Schuljahr schon geschwänzt?“, N = 3942, missing 8.6% (342)

Anforderungs- Niveau	Klassen- stufe	Nicht- Schwänzer: Ich habe noch nie geschwänzt		Gelegenheits- schwänzer: Ich habe ab und zu geschwänzt		Massive Schwänzer: Ich habe mehr als 5 Mal ge- schwänzt		Total pro Klassenstufe	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Erweitertes Niveau	7. Klasse	547	38.1	133	25.0	23	19.5	703	33.7
	8. Klasse	536	37.3	178	33.5	42	35.6	756	36.2
	9. Klasse	354	24.6	220	41.4	53	44.9	627	30.1
	<i>Total</i>	<i>1437</i>	<i>68.8</i>	<i>531</i>	<i>25.4</i>	<i>118</i>	<i>5.6</i>	<i>2086</i>	<i>100</i>
Grundlegendes Niveau	7. Klasse	302	33.1	54	19.2	9	14.1	365	29
	8. Klasse	346	37.9	99	35.2	14	21.9	459	36.5
	9. Klasse	264	28.9	128	45.6	41	64.1	433	34.4
	<i>Total</i>	<i>912</i>	<i>72.5</i>	<i>281</i>	<i>22.3</i>	<i>64</i>	<i>5.1</i>	<i>1257</i>	<i>100</i>
Kleinklassen	7. Klasse	36	19.1	4	7	0	0	40	15.6
	8. Klasse	56	29.8	9	15.8	4	33.3	69	26.8
	9. Klasse	96	51.5	44	77.2	8	66.7	148	57.6
	<i>Total</i>	<i>188</i>	<i>73.1</i>	<i>57</i>	<i>22.2</i>	<i>12</i>	<i>4.6</i>	<i>257</i>	<i>100</i>
Gesamt (N)		2537		869		194		3600	

Aus Tabelle 1 geht klar hervor, dass die Häufigkeit der Absenzen sich nach der Schulform unterscheidet. So befinden sich in den Klassen des erweiterten Schulniveaus mit 68.8 Prozent die wenigsten Nicht-Schwänzer/innen (grundlegend: 72.5 Prozent; Kleinklassen: 73.1 Prozent) und die meisten Gelegenheitschwänzer/innen (25.4 Prozent; grundlegend: 22.3 Prozent; Kleinklassen: 22.2 Prozent). Massive Schulschwänzer/innen finden sich am häufigsten in den Schulformen mit erweiterten Ansprüchen (5.6 Prozent; grundlegend: 5.1 Prozent; Kleinklassen: 4.6 Prozent). Auffällig ist der konsistente Anstieg des Schwänzens mit zunehmendem Alter in sämtlichen Schulformen, insbesondere in der Phase zwischen dem achten und neunten Schuljahr.

Häufigkeit der Absenzen unterscheidet sich nach Schulform

Einflussfaktoren auf massives Schulschwänzen

Die in Tabelle 2 dargestellte binär-logistische Regression beginnt mit dem Basismodell, das Geschlecht, Alter, Klassenstufe und Nationalität kontrolliert. Anschließend werden schrittweise die Variablenblöcke des Individuums, der Familie, der Schule und der Peergroups eingeführt. Dabei sind insgesamt 633 Schüler/innen einbezogen worden. Bei Berücksichtigung aller vier Modelle lassen sich insgesamt 34.1 Prozent der Varianz erklären.

Tab. 2: Binär-Logistische Regression zur Unterscheidung von gelegentlichem und massivem Schulabsentismus

	Basismodell			Modell 1 Individuum			Modell 2 Familie			Modell 3 Schule			Modell 4 Peers		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
Konstante	1.235	2.483	–	2.202	3.606	–	2.030	3.794	–	7.709	2.771	–	1.396	4.023	–
Geschlecht	-.632	.256	*	-.119	.335	–	-.293	.355	–	-.342	.285	–	-.332	.361	–
Alter	-.183	.190	–	-.137	.263	–	-.193	.272	–	-.210	.203	–	-.154	.277	–
Klasse	.381	.262	–	.107	.346	–	.110	.355	–	.330	.278	–	.102	.361	–
Schweizer Nationalität	-.295	.278	–	-.764	.348	*	-.760	.372	*	-.357	.305	–	-.639	.381	–
ISEI	-.006	.008	–	-.006	.009	–	-.005	.009	–	-.005	.008	–	-.004	.009	–
<i>Individuum</i>															
Klasse wiederholt				.170	.352	–	.185	.373	–	.178	.379	–	.147	.382	–
Klasse übersprungen				1.617	.755	*	1.301	.848	–	1.136	.865	–	-.238	.327	–
Note Deutsch				.126	.314	–	.188	.320	–	.165	.330	–	.163	.321	–
Note Mathematik				-.193	.216	–	-.215	.225	–	-.234	.222	–	-.238	.227	–
Leistungsselbstkonzept				-.926	.289	**	-.900	.303	**	-.954	.310	**	-.942	.308	**
Leichte Delinquenz				-.358	.738	–	-.704	.762	–	-.698	.776	–	-.701	.767	–
Mittlere Delinquenz				1.443	.611	*	1.444	.632	*	1.456	.647	*	1.466	.650	*
Gesundheitliche Beschwerden				.597	.356	–	.636	.366	–	.612	.357	–	.574	.371	–
Genussmittelkonsum				.416	.166	*	.396	.169	*	.368	.189	–	.298	.177	–
<i>Familie</i>															
Zuwendung							.964	.489	*	.964	.489	*	.948	.495	–
Monitoring							-.969	.298	**	-.969	.298	**	-.948	.296	**
Freizeitgestaltung							.405	.283	–	.405	.283	–	.372	.288	–
Kontrolle							.149	.236	–	.149	.236	–	.143	.236	.546
<i>Schule</i>															
Beziehungen LP-Schüler										.606	.238	*	-.445	.268	–
Leistungsdruck										-.083	.231	–	.104	.261	–
Kontrolle										-.231	.243	–	.000	.282	–
Schulklima										-.964	.282	**	-.612	.319	–
Gemeinschaft										-.599	.153	**	-.253	.198	–
<i>Peers</i>															
Anzahl guter Freunde													-.215	.250	–
Beliebtheit													.074	.108	–
Vereinsaktivitäten													-.308	.318	–
Häufigkeit Freunde treffen													.273	.251	–
N		633			633			633			633			633	
Negellkerke ²		.030			.155			.299			.335			.344	
Likelihood Ratio		439.895			398.135			346.193			332.671			329.284	
DF		5			14			18			23			27	
Verbesserung zu Modell 1 (%)					15.2%			26.9%			31.2%			34.1%	

Signifikanzniveaus: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Das Basismodell differenziert die bereits dargestellten Befunde. Es zeigt für unsere Stichprobe auf, dass sich massive von gelegentlichen Schulschwänzer/innen in Bezug auf das Geschlecht signifikant unterscheiden: Massive Schulschwänzer/innen sind mit höherer Wahrscheinlichkeit männlichen Geschlechts ($B = -.632$), wobei diese Differenz unter Einbezug der weiteren Prädiktorvariablen aber nicht konstant bleibt. Die weiteren Variablen, die zur Charakterisierung des Herkunftsumfeldes der Jugendlichen herangezogen wurden (Alter, Klassenstufe, Nationalität und ISEI), erwiesen sich als nicht erklärungsstark.

In das *Modell 1* (Individuum) wurden zusätzlich biografische und personbezogene Variablen aufgenommen. Einen signifikanten Erklärungswert haben hier: das Klassenüberspringen ($B = 1.617, p < .05$), das Leistungsselbstkonzept ($B = -.926, p < .05$), der Konsum von Genussmitteln ($B = .416, p < .05$) sowie die mittlere Delinquenzbereitschaft ($B = 1.443, p < .05$). Jugendliche, die bereits einmal eine Klasse übersprungen haben, schwänzen demnach eher massiv als gelegentlich; Gleiches gilt für diejenigen, die angeben, regelmäßig Genussmittel zu konsumieren und für jene mit einer mittleren Delinquenzbereitschaft. Ein schwaches Leistungsselbstkonzept weist eher auf gelegentliches Schwänzen hin als auf massiven Absentismus.

Biografische und personbezogene Variablen

Modell 2 (Familie) enthält zusätzlich noch die familiären Merkmale. Untersucht wurden dabei Charakteristika wie: Zuwendung der Eltern, deren Interesse an der Schule (Monitoring), deren schulbezogene Kontrolle und die gemeinsame Freizeitgestaltung. Zwei der vier Variablen hängen signifikant mit dem Ausmaß des Schwänzens zusammen: Je intensiver das elterliche Monitoring und je stärker die Zuwendung ($B = .964, p < .05$) desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit eines massiven Schulschwänzens der Jugendlichen. Das schulbezogene Monitoring war als einzige Einflussvariable hoch signifikant ($B = -.969, p < .001$), woran sich zeigt, dass nicht in erster Linie das Kontrollverhalten der Eltern sich positiv auf die Schulpräsenz auswirkt, sondern vor allem ihr Engagement für die schulische Bildung ihres Kindes (Monitoring).

Familiäre Merkmale

In *Modell 3* (Schule) wurden die schulischen Variablen einbezogen. Bedeutsame Einflussfaktoren sind darin die positiven Beziehungen zu den Lehrpersonen ($B = .606, p < .005$) und das Schulklima ($B = -.964, p < .001$) bzw. eine gut funktionierende Klassengemeinschaft ($B = -.599, p < .001$). Demnach reduziert das von den Schüler/innen als positiv empfundene Verhältnis zu den Lehrkräften und ein gutes Schulklima das Risiko für massives Schulschwänzen am stärksten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Schüler/innen bei positivem Umgang und gutem Schulklima gar nicht schwänzen, sondern es lediglich ab und zu statt massiv tun.

Schulische Variablen

Schließlich gehen in *Modell 4* (Peers) die Beziehungen zu den Gleichaltrigen ein. Hier aber hat sich keine der erhobenen Variablen als erklärungsstark erwiesen. Erstaunlich ist – im Vergleich zu den Forschungsbefunden anderer Studien (Atkinson u.a. 2000; Oehme 2007) –, dass sich für unseren Datensatz keinerlei Peereffekte haben nachweisen lassen.

Peereffekte

Diskussion

Ziel dieses Beitrags war die Klärung der Frage, inwiefern sich gelegentliche Schulschwänzer/innen hinsichtlich ihrer individuellen und kontextuellen Merkmale von massiven Schulschwänzer/innen unterscheiden. Zunächst zeigte sich, dass Schulschwänzen eine sehr verbreitete, von fast 50 Prozent der befragten Jugendlichen eingestandene Verhaltensweise ist. Von besonderem Interesse war dabei die Heterogenität der Population der Schulschwänzer/innen in Bezug auf die Häufigkeit und Dauer der Absenzen.

Im Hinblick auf die Frage nach den Bedingungsfaktoren für das Schulschwänzen lassen sich aufgrund unserer Analyse sowohl aus individuell-familiärer als auch aus institutionell-kontextueller Perspektive empirisch bedeutsame Variablen ableiten. Massiver Schulabsentismus ist damit eine Form abweichenden Verhaltens, der sowohl mit individuellen als auch mit institutionellen Faktoren erklärt werden muss. Als besonders erklärungsstark erweisen sich das Verhältnis zwischen den Schüler/innen und deren Lehrpersonen, das Schulklima, die Qualität der Klassengemeinschaft sowie die Intensität der familiären Zuwendung und das elterliche Monitoring. Aufschlussreich sind jedoch auch die ‚non-findings‘, weil sie die theoretischen Erkenntnisse erweitern. So sind insbesondere Variablen wie die Nationalität, der sozio-ökonomische Status, der empfundene Leistungsdruck oder die Strenge der Kontrolle durch die Schule keine relevanten Faktoren im Hinblick darauf, ob Jugendliche nur ab und zu oder massiv die Schule schwänzen. Die stärkste Vorhersagekraft hat einzig das Leistungsselbstkonzept. Dieser Faktor bleibt auch unter Kontrolle aller anderen Prädiktorvariablen signifikant: Ist das Leistungsselbstkonzept der Jugendlichen stabil, so schwänzen sie allenfalls gelegentlich, nicht aber massiv. Gleiches gilt für die Bereitschaft zu Delikten mittlerer Schwere. Einschränkend ist aber festzuhalten, dass aufgrund der gesamthaft aufgeklärten Varianz von lediglich 34.1 Prozent ein gewisser ‚Graubereich‘ bleibt, der die exakte Unterscheidung von gelegentlichem und massivem Schulabsentismus erschwert.

Anzumerken ist schließlich, dass es sich bei unserer Untersuchung nur um eine Querschnittstudie handelt, weshalb wir keine altersabhängigen Entwicklungsverläufe nachzeichnen können. Auch das kausale Zusammenwirken einzelner Faktoren bleibt ungeklärt, ebenso wie die Richtung der Effekte, d.h. ob Schulabsentismus eher eine Folge von schlechten Schulleistungen und sozialer Ausgrenzung sowie schlechten Peer-Beziehungen oder eher eine Voraussetzung für dieselben darstellt.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Bestimmung der Faktoren, die zu massivem Schulschwänzen ursächlich beitragen, eine schwierige Aufgabe ist. Gelegentliches unerlaubtes Fernbleiben von der Schule kann nämlich durchaus als entwicklungstypische Form oppositionellen oder Autonomie suchenden Verhaltens verstanden und in diesem Sinne als ‚normal‘ eingestuft werden. Dies gilt jedoch für die massiven Schulschwänzer/innen nicht. Sie weisen spezifische Merkmale auf, die sie als Problemgruppe kennzeichnen.

Individuelle und
institutionelle
Faktoren erklären
massiven
Schulabsentismus

Leistungskonzept
besitzt stärkste
Vorhersagekraft

Deshalb erfordert die bildungspolitisch erstrebte Verhinderung von Schulabsentismus vielseitige, auf Schüler- Familien- und Schulfaktoren ausgerichtete Anstrengungen. Familien und Schulen könnten und sollten gemeinsam etwas tun, um dieses Problem besser in den Griff zu bekommen. Die Hauptidee unserer Studie unterstreicht die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen: es schwänzen diejenigen Kinder und Jugendlichen weniger, die ihre Beziehung zu ihren Lehrpersonen als positiv einschätzen und deren Eltern sich um ihre schulischen Belange aktiv kümmern und dafür interessieren.

Wichtige Rolle der Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der Lesbarkeit ist mit der Nennung sowohl der männlichen als auch der weiblichen Bezeichnung von Personen in diesem Artikel das jeweils andere Geschlecht immer mitgemeint.

Literatur

- Alexander, K. L./Entwistle, D. R./Horsey, C. S. (1997): From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 2, pp. 87-107.
- Atkinson, M./Halsey, K./Wilkin, A./Kinder, K. (2000): Raising attendance. – Slough.
- Baker, M. L./Stigmon, J. N./Nugent, E. M. (2001): Truancy reduction: Keeping students in school. *Juvenile Justice Bulletin*, pp. 1-20.
- Blank, T./Naplava, T./Oberwittler, D./Köllisch, T. (2003): MPI-Schulbefragung 1999/2000: Skaldokumentation (Technische Berichte des Projekts ‚Soziale Probleme und Jugenddelinquenz im sozialökologischen Kontext‘ Nr. 2). Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht. – Freiburg.
- Blaug, M. (2001): Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift*, 22, 1, S. 44-52.
- Bless, G./Schüpbach Kaufmann, M./Bonvin, P. (2004): Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. – Bern.
- Bos, T./Ruitjers, K./Visscher, A. J. (1992): Absenteeism in secondary education. *British Educational Research Journal*, 18, pp. 381-395.
- Carroll, H. C. M. (1977): Absenteeism in South Wales: Studies of pupils, their homes and their secondary schools. – Swansea.
- Coleman, J. S. (1987): Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 6, pp. 32-38.
- Croninger, R. G./Lee, V. E. (2001): Social capital and dropping out of high school. Benefits to at-risk student of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 3, 4, pp. 548-581.
- Czerwanski, A./Grüser, D./Salzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2004): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 2: Praxisbeispiele und Materialien. – Gütersloh.
- Ditton, H./Merz, D. (1999). Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“. Online verfügbar unter: www.quassu.net; Stand: 22.01.2008.
- Eder, F. (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, BMUK. – Innsbruck.
- Eder, F. (1998): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung. – Göttingen.
- Fogelman, K./Tibbenham, A./Lambert, L. (1980): Absence from school: Findings from the National Child Development Study. In: *Hersov, N./Berg, I. (Eds.): Out of school.* – Chichester, pp. 25-48.

- Ganzeboom, H.B.G./Treiman, D.J.* (2003): Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In: *Hoffmeyer-Zlotnik, J./Wolf, C.* (Eds.): *Advances in Cross-National Comparison. A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables.* – New York.
- Garnier, H. E./Stein, J. A./Jacobs, J. K.* (1997): The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, pp. 395-419
- Gaupp, N./Hofmann-Lun, I.* (2005): Wie bewältigen Hauptschüler ihr letztes Schulbesuchsjahr? Erste Ergebnisse einer Schülerbefragung unter besonderer Berücksichtigung schulmüder Jugendlicher. In: *Barth, G./Hensler, J.* (Hrsg.): *Jugendliche in Krisen. Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweiger.* – Baltmannsweiler, S. 11-22.
- Hascher, T.* (2004): *Wohlbefinden in der Schule.* – Münster.
- Hofer, M./Fries, S.* (2005): Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In: *Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H.* (Hrsg.): *Entwicklung in sozialen Beziehungen.* – Stuttgart, S. 151-164.
- Hosenfeld, I./Helmke, A.* (2004): Wohlbefinden und hohe Mathematikleistung – unvereinbare Ziele? Analysen zu unterrichtlichen und kontextuellen Bedingungen von zwei wichtigen Kriterien des Schulunterrichts (MARKUS): In: *Hascher, T.* (Hrsg.): *Emotionen und Wohlbefinden von SchülerInnen.* – Bern, S. 113-131.
- Kittl, H., Mayr, A., Schiffer, B.* (2005): *Early School Leaving and Drop out. Zwischenbericht 2005.* – Graz.
- Kornmann, R.* (1980): Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität? *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 27, S. 240-242.
- Lee, V. E./Burkam, D. T.* (2003): Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 2, pp. 353-393.
- National Research Council, Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn* (2004): *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn.* – Washington, D.C.
- Oehme, A.* (2007): *Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus.* – Hamburg.
- Pinquart, M./Masche, G.* (1999): Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens. In: *Silbereisen, R. K./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Entwicklung im sozialen Wandel.* – Weinheim: S. 221-238.
- Puhr, K./Knopf, H./Gallschütz, C./Häder, K./Müller, A.G.* (2001): Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. „Ich habe es angehalten, das Rad, das Schulschwänzen heisst.“ – Halle (Saale).
- Reid, K.* (2003a): The search for solutions to truancy and other forms of school absenteeism. *Pastoral Care*, 21, 1, pp. 3-9.
- Reid, K.* (2003b): Strategic approaches to tackling school absenteeism and truancy: the traffic lights (TL) scheme. *Educational Review*, 55, 3, pp. 305-21.
- Ricking, H.* (2003): *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand.* Oldenburg. Online verfügbar unter: <http://docsB.erver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2003/ricsch03/pdf/ricsch03.pdf>; Stand: 22.01.2008.
- Roderick, M.* (1994): Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31, 4, pp. 729-759.
- Roth, M.* (2002): Kurzform der Familienklimaskalen für Jugendliche (K-FKS-J) In: *Glöckner-Rist, A.* (Hrsg.) *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. ZIS Version 9.00.* Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Rothman, S.* (2001): School absence and student background factors: A multilevel analysis. *International Education Journal*, 2, 1, pp. 59-68.
- Rumberger, R. W.* (1995): Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 3, pp. 583-625.
- Rumberger, R. W.* (2001): Who drops out of school and why? Online verfügbar unter <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>; Stand: 27.10.07.
- Rumberger, R. W. /Palardy, G.* (2005): Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of school performance. *American Education Research Journal*, 41, 2, pp. 3-42.

- Rutter, M./Mortimer, B./Mortimer, P.* (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. – Weinheim.
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H.* (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. – Opladen.
- Schulze, G.* (2003): Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. Formen, Ursachen, Interventionen. – Hamburg.
- Schümer, G., Tillmann, K. J./Weiss, M.* (2003): Institutionelle und soziale Bedingungen des Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Opladen, S. 203-218.
- Stamm, M.* (2005): Hochbegabung und Schulabsentismus. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1, S. 20-33.
- Stamm, M.* (2007): Schulabsentismus – eine soziale Tatsache. Empirische Fakten und offene Fragen. *Die Deutsche Schule*, 1, 50-61.
- Statistisches Bundesamt* (2006): Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen. – Wiesbaden.
- Sturzbecher, D./Dietrich, P.* (1994): Zu den Ursachen schulverweigerischen Verhaltens bei 12- bis 18jährigen Schülern. *Neue Praxis der Schulleitung*, F 12.3: 1-17. – Stuttgart.
- Thimm, K. H.* (2000): Schulverweigerung. – Münster.
- Valenzuela, A.* (1999): Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. – New York.
- Wagner, M./Dunkake, I./Weiss, B.* (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Zeitschrift für Soziologie*, 3, 56, S. 457-487.
- Wagner, M.* (Hrsg.) (2007): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. – München.
- Warzecha, B.* (2001): Schulschwänzen und Schulverweigerung. Eine Herausforderung an das Bildungssystem. – Münster.
- Wehlage, G. G./Rutter, R. A.* (1986): Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 3, pp. 374-392.

Kindheit und Jugend

Budrich
UniPress

KATRIN FAUSER

Gemeinschaft aus Sicht von Jugendlichen

Eine empirische Untersuchung über die Rolle von Gemeinschaft für das Nutzungsverhalten von Jugendlichen in einem Jugendverband

2008. 216 S. Kt. 22,00 € (D), 22,70 € (A), 39,00 SFr
ISBN 978-3-940755-19-3

JOHANNA FLEISCHHAUER

Von Krieg betroffene Kinder

Eine vernachlässigte Dimension von Friedenskonsolidierung
Eine Untersuchung psychosozialer Intervention für Kinder während und nach bewaffneten Konflikten am Beispiel Eritreas

2008. 400 S. Kt. 39,90 € (D), 41,10 € (A), 67,00 SFr
ISBN 978-3-940755-11-7

ALEXANDRA FLÜGEL

„Kinder können das auch schon mal wissen...“

Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse

2009. 343 S. Kt. 33,00 € (D), 34,00 € (A), 56,50 SFr
ISBN 978-3-940755-09-4



ULLRICH GINTZEL U.A.

Kinderarmut und kommunale

Handlungsoptionen

2008. 187 S. Kt.

19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-940755-23-0

RAHIM HAJJI

Sozialisationsprozesse in Familien mit marokkanischem Migrationshintergrund

2009. 242 S. Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A), 44,00 SFr
ISBN 978-3-940755-26-1

TIM ROHRMANN

Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit

Forschung und Praxis im Dialog
2008. 426 S. Kt. 42,00 € (D), 43,20 € (A), 71,00 SFr
ISBN 978-3-940755-14-8

CAROLINE ROTH-EBNER

Identitäten aus der Starfabrik

Jugendliche Aneignung der crossmedialen Inszenierung ‚Starmania‘
2008. 211 S. Kt. 22,00 € (D), 22,70 € (A), 39,00 SFr
ISBN 978-3-940755-10-0

Budrich UniPress Ltd.

Staufenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen-Opladen. Germany. ph +49.2171.344.694. fx +49.2171.344.693. buch@budrich-unipress.de – www.budrich-unipress.de
Geschäftsführerin: Barbara Budrich. HRB 61516. Gerichtsstand: Amtsgericht Köln

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-unipress.de

Ein Vierteljahrhundert Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – Von den Kabelpilotprojekten zum Web 2.0

Henrike Friedrichs, Uwe Sander



Henrike Friedrichs



Uwe Sander

Im nächsten Jahr wird sie 25 Jahre, die „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V.“, kurz GMK. Die elektronischen Medien entwickelten sich in dieser Zeit unentwegt weiter – von der Einführung des Kabelfernsehens Mitte der 80er Jahre bis zum Internet mit seinen aktuellen Web 2.0-Anwendungen wie den Social-Networking-Plattformen, zum Beispiel schülerVZ oder dem Videoportal YouTube, das heute zum Alltag der meisten Jugendlichen gehört.¹

Die GMK stellt einen Zusammenschluss von Personen dar, die in verschiedenen Praxisfeldern von Bildung, Erziehung und Kultur mit und an Medien arbeiten. Der gemeinnützige Verein ist heute der größte medienpädagogische Dach- und Fachverband für Institutionen und Einzelpersonen. Gegründet wurde die GMK am 13. April 1984 unter der Leitung von *Dieter Baacke*, der bis zu seinem Tod an der Universität Bielefeld als Hochschulprofessor an der Fakultät für Erziehungswissenschaft im Bereich Medienpädagogik tätig war. *Dieter Baacke* prägte den medienpädagogischen Diskurs in der Bundesrepublik durch die Einführung des Begriffs der Medienkompetenz, der heute in einer Vielzahl von Regierungsprogrammen, Koalitionsvereinbarungen und der Kinder- und Jugendpolitik zu finden ist, entscheidend mit.

Ziele und Aktivitäten der GMK

Zum zentralen Ziel erklärt die GMK, die Medienpädagogik, Medienkompetenz und Kommunikationskultur in Deutschland und in Europa zu fördern und verantwortlich mitzugestalten. Die neuen multimedialen Kommunikations- und Informationstechnologien, die Internationalisierung des Medienmarktes, ein vielfältiges Medienangebot sowie neue Netze und interaktive Angebote stellen hierbei Herausforderungen dar, auf die es medienpädagogisch angemessen zu reagieren gilt.

Medienkompetenz von der vorschulischen Erziehung bis ins hohe Alter fördern

Die GMK strebt an, auf die Potentiale sowie Risiken der Mediennutzung früh hinzuweisen und durch die Bereitstellung von Konzepten und Handlungsstrategien zu einer humanen, gerechten und demokratischen Gesellschaft beizutragen. Alle Personen sollen Medienkompetenz erwerben – vom Vorschulkind bis zum Senioren.²

Die digitale Spaltung verhindern

Der Begriff der digitalen Spaltung wird heute vielfach diskutiert und sollte um den Begriff der digitalen Ungleichheit erweitert werden. Neben Unterschieden in der Verfügbarkeit von Medien (Digital Divide; z.B. Internetanschluss im eigenen Haushalt) spielt heute vor allem die unterschiedliche Nutzungskompetenz von Personengruppen im Umgang mit neuen Medien (Digital Inequality) eine entscheidende Rolle.³ Die GMK möchte der digitalen Ungleichheit entgegenwirken und strebt „... eine gleichberechtigte Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben und eine humane Entfaltung von Kommunikation, Bildung und Kultur im Sinne der Chancengleichheit und des Gemeinwohls“ an.⁴ Die Medien sollen den kulturell-kommunikativen Bedürfnissen und Interessen von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern dienen und von ihnen als Ausdrucks-, Erfahrungs- und Gestaltungsmittel genutzt werden. Die Gesellschaft möchte dabei für die Interessen und pädagogischen Belange von Kindern und Jugendlichen, von alten Menschen und anderen sozial oder kulturell Benachteiligten eintreten, auf die von Wirtschaft und Politik nicht in ausreichendem Maße eingegangen wird.⁵ Es ist allerdings fraglich, ob dergleichen hehre Ziele von einem Verein umgesetzt werden können, wissen wir doch, wie sehr gerade in der Bundesrepublik Deutschland die Ungleichheiten sozialer Herkunft mit differenten Zukunftschancen kovariieren.

Mediale Kommunikation zur Überwindung kultureller Gegensätze nutzen

Die GMK spricht sich für Globalisierung und Internationalisierung aus, wenn diese eine grenzüberschreitende Kommunikation zwischen den Menschen fördert. Sie lehnt eine Verteilung der Medienmacht auf einige Wenige strikt ab.⁶ Auch hier muss allerdings einschränkend wie oben darauf hingewiesen werden, dass medienpolitische Postulate eine Sache sind; ihre Umsetzungschancen aber eine andere.

Laut der Homepage der GMK⁷ möchte die Gesellschaft ihre angestrebten Ziele durch folgende Aktivitäten erreichen:

– *Vernetzung*

Bei Kongressen, Fachtagungen und Workshops kommen professionelle Medienmacher, Politiker und (Medien-)pädagogen zusammen und diskutieren über aktuelle medienpädagogische Themen. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die jährlichen dreitägigen Fachtagungen „Forum Kommunikationskultur“, bei denen in Fachvorträgen, Talkrunden und Workshops referiert wird, medienpädagogische Projekte vorgestellt werden und medienpädagogische Implikationen erarbeitet werden. Rückblickend kann attestiert werden, dass dieses Ziel der GMK tatsächlich realisiert werden konnte. Die Veranstaltungen der GMK konnten in den letzten 25 Jahren die Vernetzung der Medienpädagogik in Deutschland spürbar vorantreiben.

– *Innovation*

Die GMK entwickelt und fördert neue Ideen und Projekte zu Medienpädagogik und Kommunikationskultur, so lautet die selbstgestellte Aufgabe, und dieses Ziel ist auch angegangen worden. Allerdings konnte in den letzten 25 Jahren der Medienpädagogik in Deutschland trotz dieser Bemühungen nicht die öffentliche Aufmerksamkeit vermittelt werden, die ihr gebührt.

– *Bildung*

Die GMK erarbeitet und koordiniert medienpädagogische Aktivitäten und Fortbildungsangebote im schulischen und außerschulischen Bereich, wie beispielsweise eine Fortbildungsinitiative für Erzieherinnen zur Förderung der Medienkompetenz von Kindergartenkindern.

– *Professionalisierung*

Die GMK erarbeitet Vorschläge für Qualifikationsanforderungen von medienpädagogischen Berufsbildern und unterstützt die beruflichen Interessen von Medienpädagogen.

– *Europäische Kooperation*

Die GMK unterstützt die Zusammenarbeit von Verbänden, Initiativen und Projekten.

– *Beratung*

Die GMK erarbeitet Stellungnahmen, Gutachten und Expertisen zur Medien- und Kulturpolitik und medienpädagogisch aktuellen Themen, beispielsweise zur Situation der Medienbildung in einzelnen Bundesländern oder dem Gefahrenpotenzial von Killerspielen. Der Einflussbereich der GMK zeigt sich in ihrer Teilhabe an Ausschüssen, Jurys und Gremien, in denen sie für medienpädagogische Positionen einsteht. Zurzeit ist die GMK in folgenden Gremien bzw. Kuratorien vertreten: Ein Netz für Kinder; der Deutsche Computer Spiele Preis (ab März 2009), Fonds Soziokultur und der Deutsche Kulturrat.

– *Materialien*

Die GMK veröffentlicht medienpädagogische Informations- und Arbeitsmaterialien, die beispielhafte medienpädagogische Projekte vorstellen und wissenschaftliche Erkenntnisse und medienpädagogische Praxis miteinander verknüpfen.

– *Service*

Die GMK bietet auf Ihrer Homepage fachliche Informationen und eine Referentenkartei mit medienpädagogischen ReferentInnen für Medien, Kultur und Bildung an.

– *Wettbewerbe*

Mit dem Dieter-Baacke-Preis zeichnet die GMK jährlich in Verbindung mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausragende medienpädagogische Projekte außerschulischer Träger (z.B. Jugendzentren) und Kooperationsprojekte zwischen schulischen und außerschulischen Trägern aus, die der Förderung einer pädagogisch orientierten Medienkompetenz dienen. Beispielsweise können hierzu Internetprojekte in der Jugendarbeit oder ein Fo-

toprojekt im Kindergarten zählen.⁸ Den medius-Preis der GMK, der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) und des Deutschen Kinderhilfswerks e.V. erhalten Absolventen, die sich durch besonders innovative, wissenschaftliche und praxisorientierte Abschlussarbeiten ausgezeichnet haben, welche durch Interdisziplinarität, Internationalisierung oder eine besonders gelungene Theorie-Praxis-Verknüpfung gekennzeichnet sind.⁹

Die von uns gesammelten Ziele der GMK konnten in einem Vierteljahrhundert zum Teil, zum Teil aber auch nicht verwirklicht werden. Beispielhaft soll auf die Professionalisierung der Medienpädagogik und damit auf ein konturiertes Berufsbild bzw. -profil eines Medienpädagogen hingewiesen werden. Dieses Feld ist bislang kaum entwickelt, im Gegensatz zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik konnte sich die Medienpädagogik nur ansatzweise professionalisieren.

Entwicklung und Aufbau der GMK

1984 wurde die GMK von *Dieter Baacke* mit 95 Mitgliedern in Frankfurt gegründet. Mittlerweile verfügt die Gesellschaft über mehr als 800 Mitglieder. Zur Anfangszeit der GMK war die Arbeit des Vereins durch finanzielle Schwierigkeiten beeinträchtigt. Die Vorstandssitzungen mussten aus eigener Tasche bezahlt werden, ein Büro mit einer Halbkraftstelle war finanziell nicht zu bewerkstelligen¹⁰ und GMK-Mitglieder zahlten ihre Beiträge nicht rechtzeitig.¹¹ Auch das Verschicken der Rundbriefe war aus Kostengründen nicht einheitlich geregelt, so dass Druck und Versand pro Ausgabe von unterschiedlichen Mitgliedern freiwillig getätigt wurden.¹² Während die Rundbriefe an die Mitglieder der GMK zunächst auf Schreibmaschine getippt wurden und in ihrer äußeren Form heute beinahe reif fürs Museum wirken, erhalten medienpädagogisch Interessierte im Zeitalter des Internets einen digitalen Newsletter per E-Mail. Die Art und Weise, wie Mitglieder und Interessenten angesprochen werden, ist also in den vergangenen 25 Jahren nicht gleich geblieben und hat sich durch die Weiterentwicklung der Medien verändert.

1986 wurde die Geschäftsstelle der GMK in Bielefeld gegründet.¹³ Die GMK wird heute vom Geschäftsführer Jürgen Lauffer geleitet, finanziert wird sie zu großen Teilen durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Die GMK setzt sich zusammen aus dem Vorstand, der aus Hochschuldozenten und Medienpraktikern besteht, dem erweiterten Vorstand, aus Landesgruppen der Bundesländer, die Fachseminare und Workshops veranstalten, und auf Landesebene aus medien-, kultur- und bildungspolitischen Interessenvertretern sowie aus spezifischen Fachgruppen¹⁴, die bundesweit Aktivitäten in den Bereichen Forschung, Politik und Praxis anbieten. Ein Kuratorium mit Mitgliedern unter anderem aus Politik, Fernsehen und der Hochschule berät und begleitet die GMK bei ihrer Arbeit.¹⁵

25 Jahre GMK – Schwerpunkte der medienpädagogischen Arbeit

Nachdem nun die GMK mit ihren Zielen und Aktivitäten beschrieben wurde, möchten wir anhand der Themen der Fachtagungen¹⁶ der letzten 25 Jahre betrachten, welchen medienpädagogischen Themen sich die GMK in ihrer Arbeit gewidmet hat und was vermutlich die Themen der Zukunft sein werden.

Beginn der Arbeit der GMK – Mitte der 1980er Jahre: Kabelpilotprojekte und andere Innovationen

Die Gründung der GMK fiel mit einer radikalen Veränderung der Rundfunklandschaft in Westdeutschland zusammen. Neben den tradierten öffentlich-rechtlichen Sendern sollten auch private Sender Radio- und Fernsehprogramme anbieten können und die Testläufe wurden von sogenannten Kabelpilotprojekten flankiert. Entsprechend bezogen sich die anfänglichen medienpädagogischen Diskussionen auf eine flächendeckende Verkabelung, auf die Konstruktion sogenannter offener Kanäle, in denen Bürger selber Fernsehen oder Radio machen können, auf die medienpolitische Zielsetzung, über Medienpartizipation Kontakte zu stiften zwischen Personen, sie zum Engagement zu aktivieren und sie zu Medienproduzenten zu machen. Weiter betrafen medienpraktische wie -theoretische Überlegungen die Kommerzialisierung des Rundfunks (neben öffentlich-rechtlichen Anbietern existierten nun auch private Anbieter) sowie allgemein die Umgestaltung der Medienlandschaft durch die Einführung bzw. schnelle Weiterentwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechniken. Wieder andere Themen, die in der Anfangszeit der GMK in Tagungsform oder publizistisch behandelt wurden, waren die Einflüsse der Medien auf den Einzelnen und auf die Familie, die mediale Rationalisierung und Neugestaltung von Arbeitsplätzen, mögliche mediale Folgen auf das alltägliche Leben, der Medienkonsum insbesondere von Kindern und Jugendlichen sowie die Konsequenzen eines erheblich erweiterten Programmangebots. Diskutiert wurde etwa: Bringen neue Technologien, das Vordringen von Computern, Satellitenfernsehen etc. ein Mehr an Lebensqualität oder werden hiermit letzte Relikte überkommener Lebensformen zerstört? Die Stimmung – auch in der GMK – bewegte sich eher in medienkritischen Dimensionen: Die Kabelpilotprojekte wurden eher kritisch hinterfragt; es herrschte Skepsis, ob die neuen Programm-Veranstalter (privates Kabelfernsehen) mit neuen Programmideen aufwarten können oder eher noch mehr Trivialitäten produzieren. Viele Befürchtungen der GMK aus der damaligen Zeit haben sich heute bestätigt: Das (private) Fernsehen setzt bewusst auf reißerische Formate; aus Furcht vor sinkenden Zuschauerzahlen und damit verbunden sinkenden Werbeeinnahmen ist die Tendenz zu mehr ‚massengerechter‘ Unterhaltung gegenüber informativen, bildenden und kritischen Sendungen gestiegen, und die Skepsis dieser Anfangszeit gegenüber einer zukunftsorientierten Hoffnung, dass mit den neuen Technologien der Weg in eine freie Kommunikationsgesellschaft geebnet werde, wurde als berechtigt bestätigt.

Mitte der 1980er Jahre: Bedeutung des Computers, Computer und Lernen

Ab Mitte der 80er Jahre eroberte der Computer auch die Agenda der GMK. So wurden schon früh die Entwicklungsperspektiven im Bildungsbereich sondiert, Computer und ihre Auswirkungen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem diskutiert oder Planung und Maßnahmen für die informationstechnische Bildung an Schulen angedacht.

Kritische Stimmen fehlten aber auch in dieser Zeit nicht: Werden etwa alte Menschen als Computeranalphabeten auf das soziale Abstellgleis geschoben? Sind negative Auswirkungen der neuen Medien auf Beschäftigung zu befürchten? Dient die Gestaltung der Computer-Technik der Reproduktion von repressiven Herrschaftsverhältnissen? Gewinnen die Jungen mit ihrer Technikbegabung bzw. -begeisterung den Medienwettbewerb vor den Mädchen, die sich gewollt oder erzwungen unbeholfen im Umgang mit Technik zeigen? Das sind Fragen, die z.T. auch heute noch akut sind, z.T. aber auch nicht eindeutig zu klären sind. Fakt war jedoch: Ab Mitte der 1990er Jahre nimmt die Bedeutung des Computers rapide zu. Digitale Medien gewinnen ab dieser Zeit Eigenwert, beanspruchen, Kognition über Sehen und Hören in Handeln zu überführen, versprechen neue Lernmöglichkeiten und Lernwege. Auch in der GMK setzt sich nach anfänglicher Skepsis die vorsichtige Tendenz durch, Multimedia als eine Chance für handlungs- und zukunftsorientiertes Lernen zu verstehen und neue Kommunikationsformen durch Multimedia zu sehen.

Die 1990er Jahre: Ausdifferenzierung der Mediendiskurse

Nach der endgültigen Durchsetzung der Expansion von Programmangeboten, nach abgeschlossener Kommerzialisierung des Rundfunks, der Durchsetzung Neuer Medien in der Gesamtheit der privaten und beruflichen Nutzung beginnt am Ende des 20. Jahrhunderts ein vielfältig aufgeklärter Mediendiskurs mit wechselnden Themen. Dabei bleiben die Fragen eines adäquaten medienpädagogischen Handelns in der Schul- und Unterrichtspraxis auch in der GMK gewissen Konstanten mit den spezifischen Teilfragen mediencurricularer Entwicklung sowie schulischer und außerschulischer Medienerziehung unterworfen. Auch setzt sich gegen einen simplen Medienwirkungsansatz die Einsicht durch, Medien seien mächtige Wirklichkeitskonstrukteure, die allerdings – ganz im Einklang mit *Baackes* medienökologischem Ansatz – untrennbar mit sozialen Kontexten verquickt sind. Schaut man in die Archive der GMK, dann wird auch deutlich, dass in der Vielfalt der Medienthemen die Kombination „Medien und Gewalt“ eine kontinuierliche Karriere hatte – mit der Besonderheit: Was fasziniert Kinder und Jugendliche daran?

Weitere Themen der neunziger Jahre, die sowohl die GMK prägten als auch von der GMK geprägt wurden, waren (z.B.):

Kinderprogramme auf dem Prüfstand:

Medienpädagogen wenden sich verstärkt Kinder- und Jugendproduktionen zu, analysieren die Sehgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen und erbringen die Erkenntnis: Heranwachsende nutzen eher Unterhaltungssendungen, Serien,

Sportübertragungen, Game Shows, Computerspiele und Internet als pädagogisch orientierte Kinderfilme.

Mediennutzung von Mädchen:

Wurden nach 2005 die Jungen (z.B. in den PISA-Studien) als Bildungsverlierer degradiert, so lebten die 90er Jahre noch von dem Förderungswillen für Mädchen. These war: Mädchen und Frauen haben immer noch wenig Zugang zu den neuen Medien, sie sind hinsichtlich ihrer Präsenz und Darstellung in den Medien qualitativ und quantitativ benachteiligt; auch bleibt unberücksichtigt, dass Mädchen und Frauen Medien tendenziell anders wahrnehmen als Jungen und Männer. Die Folge dieser Diskussionen schlug sich direkt in der medienpädagogischen Praxis als Mädchenförderung nieder und findet sich auch heute noch in den Programmen der (außerschulischen) Medienpädagogik wieder.

Anfang 2000 und danach: Die Vielfalt dominiert weiter

Was für die neunziger Jahre galt, gilt auch nach der Jahrtausendwende: Medien bleiben ein gesellschaftspolitisches und pädagogisches Zentralthema, die Medienkompetenz setzt sich endgültig als medienpädagogische Superkategorie durch und die GMK kann den medienpädagogischen Diskurs in Deutschland weiterhin maßgeblich mitbestimmen. Ein bunter Strauß von Medienthemen ist von 2000 bis heute von der GMK zusammengeführt worden: Medien und Migration; Medienprodukte von Jugendlichen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten; die Frage, inwiefern Rassismus durch Massenkultur wie Film, Musik etc. ausgeräumt (oder verstärkt) wird; die Frage, ob das Internet die Identität und Existenz ethnischer Minderheiten befördern kann – das waren Topoi wie auch die Reproduktion von Ungleichheiten zwischen ethnischen Mehrheiten und Minderheiten im Datennetz oder die Bedenken neuer Wissensklüfte und Benachteiligungen, die durch neue Medien entstehen können.

Aktuell sehen wir zwei große medienpädagogische Thematiken, die sich auch in den Kommunikationszirkeln der GMK wiederfinden lassen. Das ist zum einen die Förderung von Medienkompetenz durch die Entwicklung von Schulprogrammen mit medienpädagogischen Schwerpunkten, durch vorschulische Medienerziehung, Fernseherziehung im Kindergarten, kooperative Förderung von Medienkompetenz (Schule und Jugendhilfe, Sozialraumorientierung und Medienbildung im Stadtteil) usw. Zum weiteren generiert das Supermedium Internet auch immer neue medienpädagogische Themen: Diese betreffen etwa den Jugendmedienschutz (Stalking, Mobbing, Belästigung, Verletzung des Daten- und Urheberschutzes, des Persönlichkeitsrechts, gefakte Profile), das Lernen im Internet (E-Learning) oder virtuelle Identitäten im Web 2.0.

Spätestens mit dem Internet hat sich auch in der nichtfachlichen Öffentlichkeit die Einsicht durchsetzen können, dass heute ein gelingendes Aufwachsen die Fähigkeit eines kompetenten Navigierens und Agierens im Internet mit seinen vielfältigen Möglichkeiten und Gefahren erfordert – eine These, die die GMK vehement vertritt. Wie aber genau das (medienpädagogisch) gesichert werden kann, dürfte noch lange ungewiss bleiben. Mit dieser Unsicherheit ist allerdings nach 25 Jahren GMK die Zukunft dieser Institution auch weiterhin

gesichert, lebt der medienpädagogische Verein doch von den medialen Imponderabilitäten, die sie, wenn schon nicht zu lösen, doch zu benennen vermag.

Anmerkungen

- 1 vgl. JIM 2008, S. 48 ff.
- 2 vgl. GMK 2007, S. 41f.
- 3 vgl. Kutscher 2007
- 4 vgl. GMK 1991
- 5 vgl. ebd.
- 6 vgl. GMK 2007
- 7 vgl. GMK: Homepage GMK. Online verfügbar unter: <http://www.gmk-net.de>; Stand: 17.12.2008.
- 8 vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur: Homepage Dieter Baacke-Preis. Online verfügbar unter: <http://www.dieterbaackepreis.de>; Stand: 17.12.2008.
- 9 vgl. GMK: Homepage GMK. Online verfügbar unter: <http://www.gmk-net.de>; Stand: 17.12.2008.
- 10 vgl. GMK 1984a
- 11 vgl. GMK 1984c
- 12 vgl. GMK 1984b
- 13 vgl. GMK 1986
- 14 Zu den Themen der Fachgruppen zählen Bürgermedien; E-Learning & Erwachsenenbildung; Grundfragen der Medienkommunikation; Hörmedien; Internationale Medienpädagogik; Kinder und Jugendliche; KiTa; Medien und Geschlechterverhältnisse; Multimedia; Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung; Schule. vgl. GMK: Homepage GMK. Online verfügbar unter: <http://www.gmk-net.de>, Stand: 17.12.2008.
- 15 vgl. ebd.
- 16 vgl. GMK: Archiv 1984-2008

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur*: Homepage Dieter Baacke-Preis. Online verfügbar unter: <http://www.dieterbaackepreis.de>; Stand: 17.12.2008.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (1984a): Rundbrief Nr. 1.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (1984b): Rundbrief Nr. 2.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (1984c): Rundbrief Nr. 3.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (1986): Rundbrief Nr. 10.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (1991): Satzung. Online verfügbar unter: http://www.gmk-net.de/gmk/pdf/GMK_Satzung.pdf; Stand: 17.12.2008.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (2007): Tagungsprogramm, 24. Forum der Kommunikationskultur der GMK 2007. Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung. – Bielefeld.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur*: Homepage GMK. Online verfügbar unter: <http://www.gmk-net.de>; Stand: 17.12.2008.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur*: Archiv der GMK. Flyer, Rundbriefe und Tagungsmappen zu Fachtagungen von 1984-2008.
- Kutscher, N. (2007): Digitale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung bei Kindern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2007. Dakten, Fakten, Hintergründe. – Freiburg, S. 97-112.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (2008): JIM-Studie 2008. Online verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf; Stand: 17.12.2008.

Wissenschaftliche Begleitung des Modells „Bildungshaus 3-10“ – Verzahnung von Kindergarten und Grundschule

Michaela Sambanis



Michaela Sambanis

1 Bildungshaus 3-10

Das „Bildungshaus 3-10“ ist ein im Elementar- und Primarbereich angesiedeltes Modellprojekt an dem sich in Baden-Württemberg 33 Modellstandorte (jeweils eine Grundschule und einer oder mehrere kooperierende Kindergärten) beteiligen. Weitere 41 Standorte haben sich als Vergleichseinrichtung für die wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Verfügung gestellt. Die Modelleinrichtungen verzahnen die pädagogische Arbeit von Kindergarten und Grundschule systematisch, während die Vergleichseinrichtungen bereits bewährte Formen der Kooperation weiterführen, jedoch die inter-institutionelle Verzahnung nicht im selben Maße fokussieren wie die Modelleinrichtungen. Als Vergleichseinrichtungen wurden Schulen und Kindergärten ausgewählt, die sich durch hohe Qualität ihrer pädagogischen Arbeit auszeichnen. Das „Bildungshaus 3-10“ muss sich nun, um das Prädikat „erfolgreich“ zu verdienen, daran messen und hat im Vergleich dazu zu bestehen.

Das Verzahnen der pädagogischen Arbeit in den Modelleinrichtungen wird durch intensive Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften beider Institutionen ermöglicht. Den methodischen Kern des „Bildungshauses 3-10“ bilden institutions- und jahrgangsübergreifende Spiel- und Lernangebote. Diese von Kindergarten- und Grundschulkindern gemeinsam genutzten Spiel- und Lernarrangements sind mehr als ein Additivum. Sie stellen einen wesentlichen Baustein der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte beider Institutionen dar und prägen das Alltagsbild der „Bildungshäuser“. Die Angebote werden von den Lehrern und Lehrerinnen zusammen mit den Erziehern und Erzieherinnen geplant und umgesetzt. Durch die gemeinsame Vorbereitungs-, Gestaltungs- und Reflexionsarbeit wird intensive Kommunikation gefördert, eine neue Dimension der Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften beider Institutionen kann erwachsen. Aufgaben werden zunehmend gemeinsam bewältigt, Erfahrungen geteilt, Beobachtungen kommuniziert und Strategien zusammen entwickelt. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird erleichtert, denn das Kind nimmt bereits im Kindergartenalter regelmäßig an den gemeinsamen Angeboten von Schule und Kindergarten teil. Dabei hat es ebenso Kontakt zu Leh-

ren und Lehrerinnen, wie zu Erziehern und Erzieherinnen. Als Grundschulkind findet es weiterhin in den „Bildungshaus“-Angeboten Gelegenheiten zum Spielen und Lernen in altersübergreifenden Szenarien. Die Grundschüler erfahren eine Erweiterung ihres Interaktionsspektrums durch die im Hinblick auf die Altersstruktur breitere Streuung von Spiel- und Lernpartnern. Durch die in diesem Sinne von Kindergarten und Grundschule gemeinsam getragene Erziehungs- und Bildungsarbeit der circa Drei- bis Zehnjährigen soll es gelingen, die pädagogischen Ressourcen bestmöglich einzusetzen und die gegenseitige Bereicherung zu fördern. Die Vielfalt der Angebote kann von der Zusammenarbeit der Fachkräfte beider Institutionen profitieren, was letztlich den Kindern zugute kommt, insbesondere, wenn im „Bildungshaus 3-10“ Spiel- und Lernangebote flexibel, d.h. je nach Bedürfnis, Interesse, Lernzugang und -rhythmus des einzelnen Kindes, nicht vorrangig nach dessen Lernalter oder Klassenstufe, genutzt werden können. Der Übergang in die Schule und dort von der Eingangsin die Aufbaustufe soll durch diese Offenheit fließend und bruchlos werden.

Viele Grundschulen und Kindergärten bekunden vor allem aus zwei Gründen Interesse an dem Modell: zum einen ist der Wunsch, sich pädagogisch weiterzuentwickeln und dabei Wege zur Ermöglichung individueller Bildungsbiografien zu finden, maßgeblich. Zum anderen gefährdet die demografische Entwicklung die Existenz kleinerer Kindergärten und Grundschulen. Vorrangig im ländlichen Raum und in „alternden“ Stadtteilen sehen sich pädagogische Einrichtungen angesichts rückläufiger Geburtenzahlen von der Schließung bedroht. Das „Bildungshaus 3-10“ stellt ein Modell dar, das eine pädagogisch sinnvolle Alternative zur Schließung liefern und somit den Erhalt kleinerer Einrichtungen sichern kann.

2 Wissenschaftliche Begleitung des Modells

Mit der wissenschaftlichen Begleitung des in Baden-Württemberg verorteten Landesmodells „Bildungshaus 3-10“ wurde das Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) in Ulm betraut. Das von Prof. Dr. M. Spitzer gegründete, interdisziplinär angelegte Institut überträgt Erkenntnisse aus der pädagogischen und psychologischen Forschung, insbesondere Erkenntnisse der Neurowissenschaften zum Lernen, in die Praxis und macht sie dort nutzbar. Das ZNL betreibt Grundlagen- und Wirkungsforschung, evaluiert und begleitet Bildungseinrichtungen, berät bei Entwicklungs- und Konzeptionsprozessen, führt Fortbildungen, Tagungen und Kongresse durch.

Die wissenschaftliche Begleitung des Landesmodells „Bildungshaus 3-10“ wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union (ESF) finanziert und hat eine Laufzeit von vier Jahren. Das Team der wissenschaftlichen Begleitung setzt sich aus elf Mitarbeiterinnen zusammen, vorwiegend Pädagoginnen und Psychologinnen, die unter meiner Leitung am 1.9.2008 ihre Arbeit aufgenommen haben.

Die wissenschaftliche Begleitung verfolgt das Ziel, Erkenntnisse über Formen, Nutzen und Grenzen der Verzahnung pädagogischer Einrichtungen her-

vorzubringen. Ausschlaggebend sind hierbei die Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder, die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen und die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte. Die Studie soll Fragen im Bereich der Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Soziologie und Bildungsökonomie beantworten, die auch für verschiedene Fachdidaktiken von Interesse sein werden. Darüber hinaus soll sie Impulse zur Weiterentwicklung pädagogischer Einrichtungen im Elementar- und Primarbereich geben.

Sie umfasst zwei Hauptaufgaben: die Prozessbegleitung in den beteiligten Einrichtungen und deren Dokumentation sowie das Herausarbeiten und Evaluieren der Wirkungsweise der im Sinne des „Bildungshauses 3-10“ umgestalteten pädagogischen Praxis auf verschiedenen Ebenen. Im Mittelpunkt stehen die Fragen: Entwickelt sich im „Bildungshaus 3-10“ eine besondere Qualität der pädagogischen Arbeit, wie lässt sie sich beschreiben, welche Faktoren wirken, welche Auswirkungen zeigen sich?

3 Struktur der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung lässt sich strukturell in zwei Schichten darstellen:

- Unterstützen der Modellstandorte
- Evaluation

Die sowohl im Längsschnitt als auch querschnittig angelegte Studie ist in fünf Untersuchungsteile (UT) aufgliedert, die parallel koordiniert werden:

UT 1: Prozessbegleitung und Dokumentation

UT 2: Sichten, Beurteilen, Bereitstellen von Materialien

Das Unterstützen der beteiligten Standorte findet in den Untersuchungsteilen 1 und 2 Verortung. Diese sind durchgängig im Studienverlauf verankert.

Die Evaluation des Modells „Bildungshaus 3-10“ setzt, um die Effekte auf verschiedenen Ebenen nachweisen zu können, einen dreifachen Fokus:

UT 3: Kindebene

UT 4: Einrichtungsebene

UT 5: Trägerebene

3.1 Daten auf Kindebene

Auf Ebene der Kinder gilt es, Wirkungen sowie mögliche Nebenwirkungen des „Bildungshauses“ mit seinen spezifischen Angeboten und der besonderen Art der Kooperation auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder nachzuweisen. Dazu werden im Kindergartenalter u.a. Testungen zur Entwicklung der Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb und in Mathematik durchgeführt. Ergänzend sollen die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung hinzugezogen werden, die ebenfalls in den Bereich der Vorläuferfer-

tigkeiten hineingreifen, ferner die visuelle und akustische Wahrnehmung sowie Grob- und Feinmotorik umfassen.

Auch bei den Schulkindern werden Testungen zur Erfassung der Schulleistungen durchgeführt. Um die Belastung von Kindern und Lehrkräften so gering wie möglich zu halten, ist geplant, auf eine zusätzliche Sondierung der Lernleistungen zu verzichten, wenn zentrale Lernstandserhebungen durchgeführt werden. Durch wiederholt im Studienverlauf verankerte Testungen sollen Daten zur Entwicklung der Metakompetenzen der Kinder erhoben, ferner Selbstkonzept und Schuleinstellung erfasst werden. Fragebögen an Eltern und die pädagogischen Fachkräfte ergänzen die Erhebungen, geben zusätzliche Einblicke in die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder und werden schließlich gestützt durch Befragungen einzelner Kinder im Kindergartenalter, die sich mit deren Zufriedenheit befassen.

3.2 Daten auf Einrichtungsebene

Auf Einrichtungsebene treten die Strukturqualität, die Orientierungsqualität und die Prozessqualität in den Fokus. Anhand von Fragebögen werden Informationen u.a. zu Gruppengröße, Personalschlüssel, Ausstattung (Strukturqualität) und zu pädagogischen Konzepten, zur Umsetzung von Orientierungs- und Bildungsplan etc. (Orientierungsqualität) erhoben. Durch Beobachtung wird die Prozessqualität der Einrichtungen abgebildet, sodass schließlich ein Kriterienkatalog ausgearbeitet werden kann, der die Wege zur Verzahnung aufzeigt und konkretisiert.

3.3 Daten auf Trägerebene

Ziel der Datenerhebung auf Trägerebene ist die Erfassung der Motivation und der Erwartungen der Träger. Im 5. Untersuchungsteil der wissenschaftlichen Begleitung des Modells „Bildungshaus 3-10“ ist eine bildungsökonomische Studie angesiedelt. Die bildungsökonomische Begleitforschung wird vom ZEW (Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung) in Mannheim durchgeführt und zielt auf die Erstellung einer Kosten-Nutzen-Analyse von Modell- und Vergleichseinrichtungen.

Im Bereich der Datenverwaltung und –aufbereitung arbeitet die wissenschaftliche Begleitung am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) mit dem Institut für Epidemiologie an der Universität Ulm zusammen, das über Erfahrungen und die technische, wie auch personelle Ausstattung zum Umgang mit großen Datenmengen verfügt.

4 Rückblick und Ausblick

Die wissenschaftliche Begleitung des Modells „Bildungshaus 3-10“ ist im Herbst 2008 mit der Zuordnung der Modelleinrichtungen zu den einzelnen Mit-

arbeiterinnen im Team am ZNL gestartet, wodurch jeder Standort von Anfang an eine Ansprechpartnerin hat, die für seine Belange und Fragen zuständig ist. Die Gewinnung der Vergleichseinrichtungen wurde im November abgeschlossen, wiederum die Zuordnung zu den einzelnen Mitarbeiterinnen im Team der wissenschaftlichen Begleitung geleistet, damit auch für diese Schulen und Kindergärten die Zuständigkeiten geklärt sind und die Kommunikation erleichtert wird.

Neben der Kontaktaufnahme und den ersten Besuchen bei den Modelleinrichtungen, die fortan regelmäßig stattfinden, zählten die Ausarbeitung des Studiendesigns und des Erhebungsplanes zu den vorrangigen Aufgaben des neu konstituierten Teams. Im März 2009 laufen die Erhebungen an.

Durch Publikationen, Zwischenberichte und Vorträge werden Forschungsleitung und Mitarbeiterinnen die aus der Studie hervorgehenden Erkenntnisse der *scientific community* zugänglich und in die Praxis transferierbar machen.

Literatur

- Fried, L./Roux, S.* (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. – Weinheim.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport* (Hrsg.) (2004): Bildungsplan Grundschule. – Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport* (Hrsg.) (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. – Weinheim/Basel.

Kinder, Bildung, Abenteuer

HILDE VON BALLUSECK (HRSG.)

Professionalisierung der Frühpädagogik

Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2008. 323 S. Kt.

16,90 € (D), 17,40 € (A), 31,00 SFr

ISBN 978-3-86649-182-3

Die Frühpädagogik in Deutschland befindet sich in einer Aufbruchphase. Insbesondere die Akademisierung der Ausbildung, die Insti-

tutionalisierung, die Kooperation mit den Eltern werden hier in den Blick genommen, doch auch weitere Herausforderungen und Perspektiven werden erläutert.



WERNER THOLE

HANS-GÜNTHER ROßBACH

MARIA FÖLLING-ALBERS

RUDOLF TIPPELT (HRSG.)

Bildung und Kindheit

Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. 2008. 345 S. Kt.

29,90 € (D), 30,80 € (A), 49,90 SFr

ISBN 978-3-86649-154-0

Der Band präsentiert den Stand der Dinge des aktuellen sozialisations- und bildungs-

theoretischen Wissens zur Frühen Kindheit und erhellte den Handlungsbedarf für eine wissenschaftlich fundierte Qualifizierung der Felder der Pädagogik der Kindheit sowie für die Professionalisierung von Fachkräften in den Kindertagesstätten.



KARSTEN ENGEWALD

JOCHEM SCHIRP (HRSG.)

Das kleine Abenteuer

Abenteuer- und naturpädagogische Projekte im Elementarbereich. 2009. Ca. 270 S. Kt.

Ca. 19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr

ISBN 978-3-86649-240-0

Für die fünfjährige Mia ist es spannend und abenteuerlich, ihr erstes Lagerfeuer zu entfachen. Solche Abenteuer sind es, die im Ele-

mentarbereich eine große und wichtige Rolle spielen können. In diesem Praxis- handbuch zeigen die AutorInnen fundiert, wie Abenteuer- und Erlebnis- pädagogik im Elementarbereich eingesetzt werden können.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de



Maria von Salisch, Astrid Kristen, Caroline Oppl: Computerspiele mit und ohne Gewalt. Auswahl und Wirkung bei Kindern

Frank J. Robertz

Die Lüneburger Entwicklungspsychologin Prof. Dr. Maria von Salisch und ihre beiden Doktorandinnen Astrid Kristen und Caroline Oppl haben sich keine einfache Aufgabe gestellt: Mit ihrem Buch „Computerspiele mit und ohne Gewalt“ wollen sie wissenschaftliche Stichhaltigkeit in die allzuoft einseitig und moralisierend geführte öffentliche Diskussion um die Nutzung von Computerspielen durch Kinder und Jugendliche bringen – und das ist ihnen hoch anzurechnen. Gerade in den letzten Jahren schoben zahlreiche Politiker wiederholt vorschnell die Schuld von leichten und schweren Vorfällen der Jugendgewalt auf die Nutzung neuer Medien, was dann von massenmedialer Berichterstattung reißerisch aufgegriffen wurde. So bemerkte der erstaunte Beobachter mehrfach, dass Volksvertreter schon vor die Kameras traten und mittels einer kuriosen neudeutschen Sprachschöpfung so genannte „Killerspiele“ als Ursache der Gewalttat anprangerten, bevor überhaupt ein Täter identifiziert worden war (geschweige denn seine Freizeitbeschäftigungen bekannt gewesen wären). Selbst im Kreis der Wissenschaft fanden sich in der Folge immer wieder absurde Aussagen zur vermuteten Wirkung von Computerspielen, fernab jeder erforschten und erforschbaren Realität.

Die Publikation der KUHl-Studie („Kinder, CompUter, Hobby, Lernen“) bringt nun wissenschaftliche Kreditabilität zurück. So wird dankenswerterweise ein empirisch fundierter Fokus auf die oft verkürzt dargestellte Kausalität gelegt, ob gewalthaltige Computerspiele Kinder und Jugendliche aggressiver machen, oder ob es nicht vielmehr bereits aggressivere Kinder und Jugendliche sind, die sich mit solchen Spielen beschäftigen. Und um dieses wichtige Ergebnis gleich vorwegzunehmen: Die im Verlauf von zwei Jahren durchgeführte Längsschnittstudie von Schülern zwischen acht und dreizehn Jahren an Berliner Grundschulen erbrachte das Ergebnis, dass es meist aggressive Kinder sind, die sich zu Beginn ihres erwachenden Interesses an Computerspielen gewalthaltige Spiele aussuchen. Dass also nicht primär die Spiele aggressiver machen, sondern die Spieler sie nach ihrer Persönlichkeitsstruktur passend aussuchen. Folgerichtig plädieren die Autorinnen, dass statt politischem Aktionismus und einer öffentlichkeitswirksamen Verbotsdebatte vielmehr die Ursache diskutiert werden soll, warum Gewalt am PC oder in seinen vielfältigen anderen Ausprägungen diese Kinder fasziniert. Doch diese Gründe sind vielfältig. Sie finden sich in gesellschaftlichen, familiären und individuell-psychologischen Strukturen – hier Änderungen zu bewirken kostet Ressourcen und die müssen politisch gewollt investiert werden.

Die Studie und das darauf basierende Buch beschränken sich jedoch nicht auf diese wichtige und praxisrelevante Erkenntnis. In den ersten beiden Kapiteln



Frank J. Robertz



Maria von Salisch,
Astrid Kristen,
Caroline Oppl
(2007):
Computerspiele mit
und ohne Gewalt.
Auswahl und
Wirkung bei
Kindern. Stuttgart,
Kohlhammer, ISBN
978-3-17-019403-8

wird zunächst anhand der seit 1990 kontinuierlich stattfindenden KIM-Studien erläutert, wie sich in den vergangenen Jahren der kindliche Zugang zu Computerspielen alters- und geschlechtsspezifisch verändert hat. Daran werden theoretische Überlegungen zur Mediennutzung angeknüpft und die Rolle des Spielens in der kindlichen Entwicklung aufgegriffen. Die übrigen sieben Kapitel widmen sich dann ausführlich den empirischen Ergebnissen der KUHL-Studie. So wird etwa die Spielepräferenz der Kinder zu den verschiedenen Befragungszeitpunkten aufgezeigt, die Rolle von Gewaltdarstellungen in Computerspielen analysiert und, besonders interessant für die Medienwirkungsforschung, auch der Transfer von Spieleinhalten auf die reale Welt überprüft. Wie erwartet findet sich dabei ein stabiler, aber nur geringfügiger Zusammenhang zwischen gewalthaltigen Computerspielen und offen aggressivem Verhalten. Doch auch die eher bei Mädchen anzutreffende und subtilere relationale Gewalt wird von den Forscherinnen untersucht. Hier zeigte sich, dass als relational aggressiv eingeschätzte Kinder ein Jahr später nicht Gewaltspiele, sondern verstärkt Rollenspiele bevorzugten. Die Autoren vermuten, dass die Perspektivübernahme und Nutzung von List beim Spielen dieser Rollenspiele den Persönlichkeitsstrukturen der Kinder entgegenkommt, und dass als Konsequenz ein noch effektiverer Einsatz relationaler Gewalt möglich wird. Das Buch schließt mit Überlegungen zur Gewohnheitsbildung des Spielens von Computerspielen und zur pädagogischen Förderung von Medienkompetenz. Effektiv sei letztere demnach vor allem in der frühen Experimentierphase der Kinder anzuwenden. Beispiele, wie eine solche Förderung in der Praxis aussehen kann, runden das Buch ab.

Auch wenn selbstverständlich zahlreiche Forschungsfragen für Folgestudien verbleiben müssen, bildet das Buch einen soliden Grundstein für die weitere fachlich fundierte Diskussion zum Einfluss von Computerspielen auf Kinder. Es ist sozialwissenschaftlichen Fachkräften ebenso ans Herz zu legen, wie interessierten Laien. Wünschenswert wäre darüber hinaus, dass gerade Politik und Presse einen gründlichen Blick auf die Ergebnisse der Autorinnen werfen und diese bei zukünftigen Statements nach Gewaltvorfällen angemessen berücksichtigen.

Doris Katheder: Mädchenbilder in deutschen Jugendzeitschriften der Gegenwart

Eva Fraedrich



Eva Fraedrich

In Zeiten der mittlerweile stark digitalisierten Medienlandschaft scheint es auf den ersten Blick wenig einleuchtend, sich medienpädagogisch mit den offenbar veralteten Printmedien auseinanderzusetzen. Auf den zweiten Blick kann allerdings festgestellt werden, dass gerade Jugend- und Mädchenzeitschriften immer noch ein fest etablierter Bestandteil des von Jugendlichen rezipierten medialen Angebots sind, was unter anderem durch die methodische Annäherung an digitale Medien, sowie die einfache und kostengünstige Handhabbarkeit ihrer Rezeption erklärt werden kann. Somit liefert die Arbeit von *Doris Katheder* zu Mädchenbildern in deutschen Jugendzeitschriften der Gegenwart einen längst überfälligen und wichtigen Beitrag im Bereich der Medienpädagogik und ihrer Auseinandersetzung mit Medienkompetenz und Medienmündigkeit.

Der Untersuchung zugrunde gelegt sind vor allem Ergebnisse aus der kommunikationswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, sowie Anregungen aus Kultursemiotik, Bildwissenschaft, Soziologie, Erziehungswissenschaft und Kulturtheorie. Ausgehend von der Annahme, dass Mädchen- und Jugendmagazine nicht nur sozio-kulturelle Wandlungen widerspiegeln, sondern auch in diese eingreifen und dass sie als Schlüsselorte moderner Massenkultur gesehen werden können, werden die in den Zeitschriften integrierten Kommunikationskonzepte, mögliche Identifikationsangebote und normativen Reproduktionen und wie diese sich über Text- und Bildinhalte ausdrücken, näher beleuchtet.

Materialbasis der Forschungsarbeit sind deutsche kommerzielle Jugend- und Mädchenzeitschriften – darunter z.B. BRAVO GIRL!, MÄDCHEN oder BRIGITTE YOUNG MISS – sowie deutsche nicht-kommerzielle Jugend- und Mädchenzeitschriften. Während die Auswahl der Printausgaben der kommerziellen Zeitschriften stichprobenartig vorgenommen wurde, sollten die nicht-kommerziellen Zeitschriften ein möglichst vielfältiges Spektrum abbilden (GÖRLS, MAEDCHENANDERMAUS und THINGS ARE QUEER). Als methodische Grundlagen dienten die Qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiv sowie induktiv entwickelten Kategoriensystemen als auch die Bildtheorie und Semiotik. Kernkategorie der Untersuchung war der Leitbegriff „Mädchenbild“, das sowohl auf biologisch konstituierte Geschlechtszugehörigkeit, gesellschaftliche Vorgaben als auch auf die subjektive Seite des Erlebens des weiblichen Hineinwachsens in eine sozial konstituierte Geschlechterrolle verweist. Während in den kommerziellen Zeitschriften die drei charakteristischen Präsentationsformate *Fotogeschichten* (Foto-Love-Stories), *Beratungsrubriken* und *Werbung* untersucht wurden, kamen in den alternativen Zeitschriften die Analysen aus dem Ge-

Doris Katheder
Mädchenbilder
in deutschen
Jugendzeitschriften
der Gegenwart
Beiträge zur Medienpädagogik

VS RESEARCH

Katheder, Doris
(2008).
Mädchenbilder in
deutschen Jugend-
zeitschriften der
Gegenwart. Beiträge
zur
Medienpädagogik. –
Wiesbaden, VS
Verlag für Sozial-
wissenschaften,
347 S.
ISBN:
978-3-531-15940-9

samtmaterial zum Tragen. Sie wurden kontrastiv und komplementär den kommerziellen Mädchenzeitschriften gegenübergestellt.

Durch die Auswertungen konnte *Doris Katheder* zeigen, dass *Provinzialisierung*, *Romantisierung* und *Infantilisierung* der Protagonistinnen und ihrer Lebensverhältnisse wesentliche Momente des Genres Fotogeschichte sind. Über Inszenierungsstrategien werden beispielsweise männliche und weibliche Protagonisten stets geschlechterasymmetrisch dargestellt. Eine Gefahr sieht die Autorin hier vor allem in der unbewussten Übernahme von bestimmten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die durch die Zeitschriften via Dauerrappell an die jugendlichen Rezipientinnen weitergegeben werden. Als weiteres Beispiel hierfür kann unter anderem die überhöhte Idealisierung von romantischen Liebesbeziehungen gesehen werden. Auf der Grundlage der extrem verkürzt und selektiv suggerierten jugendlichen Lebenswelten vereinen die Fotogeschichten in sich Sachgehalte, Schönheitsauffassungen, sinnliche Gestaltungen und ideelle Bedeutungen, die eine Realitätsverschleierung implizieren und dabei größtmögliches Identifikationspotential bieten.

Für die Beratungsrubriken gilt als wichtigster Aspekt wiederum die Bedürfnisbefriedigung der Ordnung des jugendlichen Lebens durch rationalisierten Umgang mit Leidenssituationen wie Liebesbeziehungen, Sexualität u.ä. Indem die Zeitschriften diese typischen Unsicherheiten und Zweifel der Rezipientinnen (z.B. mithilfe der romantisierenden Foto-Geschichten) schüren, legitimieren sie auf der anderen Seite ihre Beratungsangebote immer wieder neu.

Für das dritte untersuchte Genre gilt: die Mädchen- und Jugendzeitschriften sind vielfach von Werbung durchdrungen. Redaktionelle Inhalte und Produktinformationen sind teilweise kaum voneinander zu unterscheiden, da sie sich wechselseitig an ihren Themen, Motiven und Symbolen bedienen. Das aus diesen Analysen entwickelte Konzept der „osmotischen Werbung“ beschreibt die enge Verschränkung von inhaltlichen und formalen Beziehungen.

Durch die in der Forschungsarbeit erstmals in Zusammenhang analysierten Präsentationsformate *Fotogeschichten*, *Beratungsrubriken* und *Werbung* konnte die Autorin umfangreich belegen, in welcher enger inhaltlicher wie auch ästhetischer Wechselbeziehung diese zueinander stehen – und sich dabei *intern* (Beratungsangebote antworten den durch die Fotogeschichten geschürten Ängsten und Unsicherheiten mit Rationalisierung und Re-Romantisierung) wie auch *extern* (kommerzielle Zeitschriften sowie deren Leserinnen und Leser stehen im Kontext von ökonomischen und politischen Veränderungsprozessen, die vor allem durch Individualisierung und Rationalisierung gekennzeichnet sind) immer wieder neu legitimieren.

Die Untersuchung der nicht-kommerziellen Zeitschriften belegt einerseits die große Bandbreite an alternativen Themen jugendlicher Lebenswelten (Mädchenkultur, Schule, Berufsausbildung, Politik, Umweltschutz, usw.) im Kontrast zu ihren kommerziellen Konkurrenzangeboten – andererseits birgt gerade auch diese Abgrenzung nicht selten die Gefahr der Isolation und Marginalisierung.

Ausgehend von den Ergebnissen, die gezeigt haben, in welcher Weise gerade kommerzielle Mädchen- und Jugendzeitschriften gesellschaftliche Realitäten, Erwartungen und Lebensentwürfe wiedergeben und dabei vor allem konservative Geschlechterrollen und patriarchale Machtstrukturen festigen, steigen nach

Meinung der Autorin die Anforderungen an Eltern wie auch Pädagoginnen und Pädagogen, sich mit den Spannungsfeldern jugendlicher Lebenswelten auseinanderzusetzen. So gesehen leistet das Buch einen wichtigen Beitrag zu einer medienpädagogisch-kritischen Analyse, deren Aufgabe, die sozialen, häufig verborgenen Absichten der hier untersuchten Printmedien klar herauszuarbeiten, als gelungen angesehen werden kann. Darüber hinaus plädiert *Doris Katheder* auch für eine stärkere Etablierung der nicht-kommerziellen Jugendmedien in Hinblick auf deren Möglichkeiten gelebten demokratischen Handelns. „*Mädchenbilder in deutschen Jugendzeitschriften der Gegenwart*“ ist auf jeden Fall ein sehr empfehlenswertes Buch für alle, die sich mit Frauen- und Geschlechterfragen befassen aber auch für jene, die sich im medienpädagogischen Bereich mit emanzipativer Medienkompetenz auseinandersetzen wollen.



Cornelia Raue



Jahrbuch
Medienpädagogik 7
– Medien.
Pädagogik. Politik.
(Hg.: Heinz Moser,
Werner Sesink,
Dorothee M.
Meister, Brigitte
Hipfl, Theo Hug)
2008, Wiesbaden,
VS Verlag für Sozial-
wissenschaften
ISBN
978-3-531-15652-1

Jahrbuch Medienpädagogik 7 – Medien. Pädagogik. Politik

Cornelia Raue

Das siebte Jahrbuch der Medienpädagogik mit dem Untertitel „Medien. Pädagogik. Politik“ versammelt ausgewählte Referate und Beiträge, die im Kontext der Klagenfurter Herbsttagung 2006 gehalten und zum Teil auf Einladung eingereicht wurden. Im Zentrum der Tagung stand die für längere Zeit eher in den Hintergrund getretene politische Dimension der Medienpädagogik, die doch das genuine Selbstverständnis der Medienpädagogik als kritische, proaktive und intervenierende Wissenschaft prägt.

So geht es im ersten Kapitel zunächst um eine aktuelle Standortbestimmung der Medienpädagogik im globalisierten und medial vernetzten 21. Jahrhundert. Anja Besand erkundet den Beitrag der politischen Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Dabei stößt sie auf eine Parallelwelt, in der die Politik vor allem in ihrer Inszenierung durch Medien verstanden werden muss, jedoch die politische Bildung selbst mit anachronistischen Medienformaten wie den „Informationen zur Politischen Bildung“ aufwartet und plädiert daher für ein Konzept zur politischen Bildung, das sich als integrativer Bestandteil politischer Kommunikation versteht. Zu einem vergleichbaren Fazit gelangt auch Heinz Moser, der die dialektischen Wechselwirkungen von Medienpädagogik und der sich wandelnden Mediengesellschaft nachvollzieht: Angefangen bei den medienkritischen Strömungen der 68er bis hin zu den Chancen, die offene Kanäle und das Web 2.0 eröffnen und ein verändertes Konzept politischer Bildung verlangen, das über eine „traditionelle staatsbürgerliche Belehrung“ (Moser, S. 47) hinausreicht und vielmehr auf die aktive Aneignung, Nutzung und kritische Reflexion der neuen medialen Räume aufbaut. Beispielhaft beleuchten dann die daran anschließenden Beiträge von Christian Doelker, Arnold Fröhlich, Peter Holzwarth und Robert Ferguson die Grauzonen von medial vermittelter Informationen und technisch möglich gewordener Manipulation. Insofern sind sich die Autorinnen und Autoren des ersten Kapitels des Bandes einig, dass sich die politische Bildung von der Fokussierung auf formaldemokratische Rechte und Pflichten sowie Institutionslehre verabschieden muss zugunsten eines partizipativen Ansatzes als der Grundlage einer Dekonstruktion und kritischen Verarbeitung der Medienwelt.

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der komplexen Beziehung von Medienpädagogik und Politik im zweiten Teil des Bandes ist die durch eine Reihe von Studien belegte „Politikferne“ oder „Politikverdrossenheit“ der Jugend, die insbesondere durch die Shell-Studie 2006 ein weiteres Mal belegt worden ist. Dabei – und das ist der Tenor aller Beiträge – bezieht sich die Distanz der Jugendlichen insbesondere auf die Institutionen und die Parteipolitik, in ihrer unmittelbaren Lebenswelt und unter bestimmten Voraussetzungen mischen sich die Jugendlichen jedoch gern und sehr aktiv in das Gesellschaftliche ein.

Insofern gilt es, das Verhältnis von Jugend und Politik aus neuen Perspektiven zu beleuchten und dabei die Lebenswelt der Jugend zu berücksichtigen. Für Ingrid Paus-Hasebrink ist dies Anlass, die politische Partizipation Jugendlicher neu zu interpretieren und die Medien (als mögliches Explanans) der Jugendforschung mittels der Theorie der sozialen Praxis (Bourdieu) in das soziale Milieu der Jugendwirklichkeit aufzunehmen. Ziel ist es, die politische Beteiligung Jugendlicher besser zu erklären und schließlich medienpädagogisch zu nutzen. Dieser Ansatz wird durch die Untersuchung von Bernd Schorb gestärkt, der den Einfluss der Medien für die politische Sozialisation an einer Studie zur TV-Nutzung untersucht und zu dem Schluss kommt, dass die Verwertung der erworbenen Informationen aus dem Fernsehen erst in einem „Komplex von Bedingungen“ erklärbar und möglicherweise auch pädagogisch nutzbar ist. Ausschlaggebend sind dabei Familie, Freunde und insgesamt das soziale Milieu.

Wesentliche Momente für die Ursachen der „Politikferne“, einer Ferne vor allem zur Parteipolitik, finden sich im Artikel von Katrin Döveling und Dagmar Hoffmann, die das öffentliche Bild des Politikers bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen ins Zentrum der Analyse stellen. Dabei fanden sie in der Fähigkeit der Politiker zur emphatischen Perspektivenübernahme und der damit verbundenen geteilten Betroffenheit Faktoren für die Glaubwürdigkeit und Authentizität der Politiker, die eine nicht zu vernachlässigende Bedingung für eine konstruktive Auseinandersetzung der Jugend mit politischen Inhalten ist.

Auch wenn diese Beiträge Politik und Lebenswelt der Jugendlichen auf unterschiedliche Weise in Beziehung setzen, so lassen sich aus ihnen eine Reihe von medienpädagogischen und bildungspolitischen Maximen ableiten, die Susanne von Holten und Maren Würfel in ihrem Beitrag gut zusammenfassen. Demnach beteiligen sich Jugendliche an Politik, wenn erstens damit für die Jugendlichen ein persönlicher Mehrwert, sei es auch nur in Form von Selbstbewusstsein und Gruppenerleben verbunden ist; wenn zweitens reale Chancen der Mitbestimmung gegeben sind; wenn sich drittens die Formen der Partizipation an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren sowie wenn viertens tatsächlich gleiche Augenhöhe für Jugendliche und Politikakteure zugelassen wird.

Den dritten Teil des Bandes kann man als optimistischen Ausblick lesen, werden doch hier vielfältige Beispiele aktiver Medienarbeit präsentiert, in denen eben diese medienpädagogischen Anforderungen bereits erfolgreich umgesetzt wurden. Angefangen von wirklich nachahmenswerten Projekten, wie dem Mädchen-Radio-Workshop zum Thema Gentests in der pränatalen Diagnostik (Würfel, von Holten), über das medienpädagogische Schülerradioprojekt „Wiener Radiobande“ (Christian Berger) bis hin zu den Community Radios (Helmut Peissl), die insbesondere Minderheiten und Migranten Zugang und Artikulationsmöglichkeiten für ihre Interessen gewähren. Alle Radioprojekte und partizipativen Medienkonzepte befördern maßgeblich die soziale und mediale Kompetenzentwicklung und sind damit eine Quelle politischer Beteiligungsformen im Sinne eines bottom-up-Engagements. Es mangelt ihnen höchstens am breiten öffentlichen Anschluss, d.h. der Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit und der systematischen Einbindung in die medienpädagogischen Ansätze von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen der Jugend.

Dennoch runden gerade diese Beispiele das Jahrbuch mit seiner Schwerpunktsetzung Medien-Pädagogik-Politik auf eine fast schon zukunftsfrohe Weise ab. Denn sie versinnbildlichen die Botschaft, die aus vielen Beiträgen des Bandes deutlich wird: Medienkritik und politische Haltung erwachsen aus Medienkompetenz. In dieser muss ein Schwerpunkt jeder bildungspolitischen und medienpädagogischen Arbeit liegen. Medienkompetenz wird erreicht durch praktische Aneignung und die Vermittlung des technischen Handwerkszeugs zur medial vermittelten Informationsproduktion. Um dabei erfolgreich zu sein, sollten die jugendspezifischen Bedingungen berücksichtigt werden. Das vorliegende Buch unterbreitet hierzu ernstzunehmende Angebote.

Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

Prof. Dr. Daniel Ammann, Pädagogische Hochschule Zürich, Fachbereich Medienbildung und Schreibzentrum, Forschungsschwerpunkte: narrative Kinder- und Jugendmedien, Literalität und digitale Medien, kreatives und wissenschaftliches Schreiben.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Zürich, FB Medienbildung/Schreibzentrum, Stampfenbachstr. 121, CH-8090 Zürich

E-Mail: daniel.ammann@phzh.ch

Sue-Ann Bäbler (M.A.), Freie Universität Berlin, Institut für Empirische Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Medienpädagogik und -forschung, Neuere Deutsche Literatur.

Anschrift: Freie Universität Berlin, Institut für Empirische Erziehungswissenschaft, Fabeckstr. 13, D-14195 Berlin

E-Mail: sue-ann.baesler@gmx.de

Prof. Dr. Heinz Bonfadelli, Universität Zürich, IPMZ – Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung Zürich. Forschungsschwerpunkte sind Nutzung und Wirkung von Medien, Kinder, Jugendliche und Medien, Medien und Migration.

Anschrift: Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung, Universität Zürich, Andreastrasse 15, CH-8050 Zürich

E-Mail: h.bonfadelli@ipmz.uzh.ch

PD Dr. Heike M. Buhl: Friedrich-Schiller-Universität, Abteilung Pädagogische Psychologie. Forschungsschwerpunkte: soziale Kognitionen, soziale Beziehungen, Familienpsychologie, Sprachpsychologie, Lesekompetenz.

Anschrift: Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Psychologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Humboldtstraße 27, D-07743 Jena.

E-Mail: Heike.Maria.Buhl@uni-jena.de

Eva Fraedrich (B.A.), Freie Universität Berlin, Institut für Empirische Erziehungswissenschaft, Forschungsschwerpunkte: qualitative Sozialforschung, Medienpädagogik, Gender Studies.

Anschrift: Freie Universität Berlin, Institut für Empirische Erziehungswissenschaft, Fabeckstr. 13, D-14195 Berlin

E-Mail: eva.fraedrich@reflex.at

Henrike Friedrichs, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung.

Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, G 9: Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung, Universitätsstrasse 25, D-33615 Bielefeld

E-Mail: Henrike-Friedrichs@uni-bielefeld.de

Melanie Garbas: Leitung der Gesamtreaktion „Kinder in NRW“. Freie Fotografin, Schwerpunkte sind People-, Länder-/Reise- und Pressefotografie.

Anschrift: „Kinder in NRW“, Oberwiese 1, D-45731 Waltrop.

E-Mail: kinder-in-nrw@online.de

Dr. Christa Hanetseder, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gewalt- und Misshandlungsforschung, Geschlechterforschung.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Zürich, Schönberggasse 1, CH-8090 Zürich.

E-Mail: christa.hanetseder@phzh.ch

Prof. Dr. Uwe Hasebrink, Hans-Bredow-Institut für Medienforschung. Forschungsschwerpunkte: Mediennutzung- und Wirkung, Medienrepertoires und europäische Medienforschung.

Anschrift: Hans-Bredow-Institut für Medienforschung, Warburgstraße 8-10, 20354 Hamburg,

E-Mail: u.hasebrink@hans-bredow-institut.de

Dr. Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind qualitative Medienforschung, die Rolle der Bilder in den Erziehungswissenschaften, Kinder- und Jugendmedien.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Zürich, Stampfenbachstrasse 121, CH-8090 Zürich.

E-Mail: thomas.hermann@phzh.ch

Prof. Angela Ittel Ph.D., Universität der Bundeswehr München, Professur für Theorie der Sozialisation und Erziehung, Forschungsschwerpunkte: Sozialisationsforschung, familiäre Sozialisation, Bildungs- und Mediensozialisation, Geschlechterforschung.

Anschrift: Universität der Bundeswehr München, Werner-Heisenberg-Weg 39, Fakultät für Pädagogik, D-85577 Neubiberg

E-Mail: angela.ittel@unibw.de

Dr. rer soc Hans-Dieter Kübler, Hochschule für angewandte Wissenschaften, Fakultät Design, Medien und Information; Professor für Medien-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Medien- und Kulturtheorie, empirische und historische Medienforschung sowie Medienpädagogik.

Anschrift: Hochschule für angewandte Wissenschaften, Fakultät Design, Medien und Information, Berliner Tor 5, D-20099 Hamburg

E-Mail: Hans-Dieter.Kuebler@bui.haw-hamburg.de

Dr. Claudia Lampert, Hans-Bredow-Institut für Medienforschung. Forschungsschwerpunkte: Mediensozialisation, Medienpädagogik, mediale Gesundheitskommunikation.

Anschrift: Hans-Bredow-Institut für Medienforschung, Warburgstraße 8-10, D-20354 Hamburg

E-Mail: c.lampert@hans-bredow-institut.de

Dipl.-Psych. Franziska Möller, Forschungsschwerpunkte: Lesekompetenz im Grundschulalter.

Prof. Dr. Peter Noack, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Abteilung Pädagogische Psychologie. Forschungsschwerpunkte: Jugendforschung, Entwicklung und Sozialisation in Familie und Freundschaftsbeziehungen, Einstellungen, Lernen und Leistungen in der Schule, politische Sozialisation.

Anschrift: Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Psychologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Humboldtstraße 27, D-07743 Jena.

E-Mail: s7nope@rz.uni-jena.de

Dipl.-Psych. Manuela Oebser, Forschungsschwerpunkte: Textverstehen und soziale Kognitionen im Vorschulalter.

Dr. Cornelia Raue, Technische Universität Berlin, Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung von Studienprogrammen, Qualitätsmanagement an Universitäten.

Anschrift: Technische Universität Berlin, Qualitätssicherung Studienprogramme, VP1 – QS², Straße des 17. Juni 135, D-10623 Berlin

E-Mail: cornelia.raue@tu-berlin.de

Dr. Diana Raufelder, Freie Universität Berlin, Institut für Empirische Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: qualitative Bildungsforschung, Medienpädagogik, Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Anschrift: Universität der Bundeswehr München, Werner-Heisenberg-Weg 39, Fakultät für Pädagogik, D-85577 Neubiberg

E-Mail: raufelder@gmx.de

Dr. Frank J. Robertz, Institut für Gewaltprävention und angewandte Kriminologie (IGaK), Forschungsschwerpunkte: Analyse, Prävention und Intervention bzgl. Gewalt an Schulen, medieninduzierte Gewalt, Gewaltphantasien und Amok.

Anschrift: Institut für Gewaltprävention und angewandte Kriminologie (IGaK), Wittelsbacherstr. 21 D-10707 Berlin

E-Mail: fr@igak.org

Lic. phil. Christine Ruckdäschel, Universität Freiburg Schweiz, Departement Erziehungswissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Schulabsentismus und vorzeitige Schulabgänge, Bildungsforschung und Geschichte der Pädagogik.

Anschrift: Universität Fribourg (CH), Departement für Erziehungswissenschaften, Rue P.A. de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg

E-Mail: christine.ruckdaeschel@unifr.ch

PD Dr. Michaela Sambanis, Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL), Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungskontexte im Bereich von Elementar- und Primarstufe, Fremdsprachenunterricht Englisch und Französisch im Kindes- und Jugendalter.

Anschrift: Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL), Beim Alten Fritz 2, D-89075 Ulm.

E-Mail: michaela.sambanis@znl-ulm.de

Prof. Dr. Uwe Sander, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung. Forschungsschwerpunkte: Kindheit, Jugend und Medien.

Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, G 9: Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung, Universitätsstrasse 25, D-33615 Bielefeld

E-Mail: uwe.sander@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Margrit Stamm, Universität Freiburg, Schweiz, Departement Erziehungswissenschaften, Forschungsschwerpunkte: Frühkindliche Bildungsforschung; Bildungslaufbahnen vom Vorschulalter bis zur Berufseinmündung; Begabungsforschung; abweichendes Verhalten im Jugendalter (Schulabsentismus und Schulabbruch); Berufs- und Sozialpädagogik des Jugendalters.

Anschrift: Universität Fribourg (CH), Departement für Erziehungswissenschaften, Rue P.A. de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg

E-Mail: margrit.stamm@unifr.ch

Dipl.-Psych. Freia Stein, Forschungsschwerpunkte: Lesekompetenz im Grundschulalter.

Lic. phil. Franziska Templer, Universität Freiburg, Schweiz, Departement Erziehungswissenschaften, Forschungsschwerpunkte; Schulabsentismus, berufliche Entwicklung über die Lebensspanne, Moralentwicklung.

Anschrift: Universität Fribourg (CH), Departement für Erziehungswissenschaften, Rue P.A. de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg

E-Mail: franziska.templer@unifr.ch

Unentbehrlich für Ihren Werkzeugkasten

Heinz-Hermann Krüger
Cathleen Grunert
(Hrsg.)
Wörterbuch
Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich **UTB**

**Heinz-Hermann
Krüger
Cathleen Grunert
(Hrsg.)**

Wörterbuch Erziehungswissenschaft

UTB S. 2. Auflage 2006.
488 S. Kt. 14,90 € (D),
15,40 € (A), 27,90 SFr
ISBN 978-3-8252-2556-8

**Preissenkung:
Jetzt nur noch 14,90 € (D)**

... kompaktes und gut dargestelltes Überblickswissen auf dem neuesten Stand der Forschung. Ein ebenso nützlich wie kompetentes Nachschlagewerk zur schnellen Orientierung. – www.buchkritik.at

Ralf Bohnsack Qualitative Bild- und Videointerpretation

Die dokumentarische Methode
UTB L. 2009. 267 S. Kt. 17,90 € (D),
18,40 € (A), 32,00 SFr
ISBN 978-3-8252-8407-7
In der aktuellen Wissens- und Mediengesellschaft ist es unbedingt notwendig, Werkzeug-

ge zu haben, Bildmaterial, stille oder bewegte Bilder, zu analysieren. Hier bietet der bestens ausgewiesene Autor die dokumentarische Methode als das geeignete Instrument an.

Ralf Bohnsack
Qualitative Bild- und
Videointerpretation

Verlag Barbara Budrich **UTB**



**Jutta Ecarius
Burkhard Schäffer
(Hrsg.)**
**Typenbildung und
Theoriegenerierung**
Methoden und Methodologien qualitativer
Biographie- und Bildungsforschung

2009. Ca. 310 S. Kt. Ca. 29,90 € (D),
30,80 € (A), 49,90 SFr
ISBN 978-3-86649-214-1
Die Gütekriterien, Standards und Maßstäbe für die Bewertung qualitativer Forschung werden formuliert, der Weg zu einer empirisch fundierten Typenbildung geebnet. Ein wegweisendes Werk für die qualitative Forschung.

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de

