



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
*Hamburg University of Applied Sciences*

## **Bachelorarbeit**

### **Fernsehkonsument im Kindesalter. Auswirkungen auf die Sprach- und Lesekompetenzen von Kindern im Grundschulalter – eine Literaturstudie**

vorgelegt von

**Inga Donaszewski**

am 27. August 2009

1. Prüfer: Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler
2. Prüfer: Prof. Frauke Schade

Fakultät Design, Medien und Information  
Studiendepartment Information

## **Abstract**

Medien nehmen im Leben eines Heranwachsenden einen immer größer werdenden Raum ein. Die heutige Generation von Kindern wächst in einer konvergierenden Medioumwelt auf, wobei sich gerade die neuen Medien immer größerer Beliebtheit erfreuen. Dennoch zeugen aktuelle Nutzungsstudien nach wie vor von der großen Bedeutung des relativ „alten“ Mediums Fernsehen für den Alltag von Kindern und Jugendlichen.

Welche Auswirkungen Fernsehkonsum auf die Entwicklung und die schulischen Leistungen von Kindern hat, bleibt trotz einer circa fünfzigjährigen Fernsehforschung widersprüchlich.

In populärwissenschaftlichen Artikeln wird schnell vor den Risiken und negativen Folgen des Fernsehens gewarnt, während wissenschaftliche Untersuchungen häufig zu weniger eindeutigen Ergebnissen kommen.

Hier setzt diese Literaturstudie an. Es sollen relevante Hypothesen und Studien, welche sich insbesondere mit Effekten des Fernsehkonsums auf Sprach- und Lesekompetenzen von Kindern im Grundschulalter beziehen, zusammengetragen und ausgewertet werden. Ein Großteil dieser Studien stammt aus dem amerikanischen Raum.

Zur Einordnung der Hypothesen zur Fernsehwirkung erfolgt vorangehend eine Darstellung der theoretischen Grundlagen des Spracherwerbs und der Lesekompetenz.

Im Verlauf der Arbeit werden die verschiedenen Ansätze der Medienwirkungsforschung beschrieben sowie ein Einblick in den Forschungsstand der Entwicklungspsychologie gewährt.

Die Motive und aktuelle Daten der Fernsehnutzung machen deutlich, in welcher Form, in welchem Umfang und warum überhaupt Fernsehen von Heranwachsenden konsumiert wird.

**Schlagwörter:** Sprachkompetenz, Lesekompetenz, Fernsehen, Fernsehkonsum, Kinder, Medien, Mediennutzung, Medienpsychologie, Entwicklungspsychologie, Entwicklungstheorie, Medienwirkungsforschung

## Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	7
<b>1. Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>2. Zur Komplexität von Folgenabschätzungen</b>	<b>11</b>
<b>3. Modelle der Medienwirkungsforschung</b>	<b>14</b>
3.1 Das Stimulus-Response-Modell / Transfer-Modell	14
3.2 Uses-and-Gratification-Approach	15
3.3 Der rezipientenorientierte Ansatz	16
3.4 Der Nutzenansatz	16
3.5 Das Struktur- und Prozessmodell	17
3.6 Fernsehen als eine Form der Bedeutungskonstitution	18
<b>4. Entwicklungspsychologie</b>	<b>19</b>
4.1 Entwicklungstheorie nach Jean Piaget	20
4.2 Allgemeine Entwicklungstheorie	22
4.3 Sozialisation	25
<b>5. Entwicklung der Sprachkompetenz</b>	<b>29</b>
<b>6. Entwicklung der Lesekompetenz</b>	<b>35</b>
<b>7. Warum nutzen Kinder das Medium Fernsehen?</b>	<b>38</b>
7.1 Nutzungsmotive	38
7.2 Mediennutzertypen	45
7.3 Daten zur Fernsehnutzung von Kindern	46
<b>8. Auswirkungen von Fernsehkonsum</b>	<b>51</b>
8.1 Auswirkungen auf Sprachkompetenzen	52

8.1.1 Hemmungshypothesen in Bezug auf Sprachkompetenzen _____	52
8.1.1.1 Die Verdrängungshypothese _____	52
8.1.1.2 Die Hypothese vom schlechten Modell _____	53
8.1.2 Förderhypothesen in Bezug auf Sprachkompetenzen _____	55
8.1.2.1 Der Mainstreaming-Effekt _____	55
8.1.2.2 Pädagogische Programme _____	57
8.2 Auswirkungen auf Lesekompetenzen _____	58
8.2.1 Hemmungshypothesen in Bezug auf Lesekompetenzen _____	58
8.2.1.1 Die Verdrängungshypothese _____	58
8.2.1.2 Die Hypothese zur Abwertung des Lesens _____	60
8.2.1.3 Die Konzentrationsabbauhypothese _____	61
8.2.1.4 Die Passivitätshypothese _____	62
8.2.1.5 Die Retardierungshypothese _____	63
8.2.2 Förderhypothesen in Bezug auf Lesekompetenzen _____	64
8.2.2.1 Die Interessen-Stimulations-Hypothese _____	64
8.2.2.2 Pädagogische Programme _____	64
8.2.2.3 Die on-screen-reading-Hypothese _____	65
8.3 Die Rolle des familiären Kontexts _____	66
8.3.1 Soziale Schicht _____	67
8.3.2 Je höher der Status desto stärker die negative Korrelation _____	69
8.3.3 Zur Bedeutung des Alters der Kinder _____	70
8.4 Die „Vielseherproblematik“ _____	71
8.5 Zusammenfassung der Auswirkungen von Fernsehkonsum _____	74
<b>9. Fazit und Ausblick _____</b>	<b>76</b>
Literaturverzeichnis _____	81



## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Zwei Ansätze der Medienwirkungsforschung _____	15
Abbildung 2: Die Struktur sozialisationsrelevanter Organisationen und Systeme nach Hurrelmann _____	26
Abbildung 3: Linguistische Kompetenz nach Weinert und Grimm _____	29
Abbildung 4: Vom impliziten zum expliziten Sprachwissen nach Karmiloff- Smith _____	33
Abbildung 5: Funktionen der Mediennutzung nach Six _____	40
Abbildung 6: Hypothesen über Auswirkungen des Fernsehkonsums auf Sprach- und Lesekompetenzen von Kindern _____	51

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Nutzungsmotive Fernsehen 2005 _____	43
Tabelle 2: Nutzungsmotive Fernsehen 2005 _____	44
Tabelle 3: Fernsehgerät-Besitz von Kindern 2003 _____	46
Tabelle 4: Lieblingsfernsehsender im TV 2008 _____	48
Tabelle 5: Lieblingssendungen im TV 2008 _____	49
Tabelle 6: Absprachen zum Fernsehgang zwischen Eltern und Kind 2008 _____	50

## 1. Einleitung

Medien nehmen in der heutigen Zeit im Leben eines Kindes einen enorm hohen Stellenwert ein. Dies zeigt sich in zahlreichen Studien zum Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen (siehe Kapitel 7). Daher ist es für die Medienforschung unausweichlich, sich mit den Folgen der Mediennutzung und Medienwirkung auseinanderzusetzen. Wie wirkt sich das Medium Fernsehen auf die Entwicklung von Kindern aus? Dieser Frage gehen Medienwissenschaftler, Pädagogen und Eltern schon länger als ein halbes Jahrhundert nach. Die Literatur zu diesem Thema ist vielfältig und gegensätzlich.

In meist populärwissenschaftlichen Publikationen überwiegen negative Befürchtungen zu potentiellen Gefährdungen, die von bestimmten Mediennutzungsmustern ausgehen (vgl. Six 2008, S. 885). Derartige negative Befürchtungen werden dadurch begründet, dass Kinder in ihrem Handeln und ihrem Medienumgang im Vergleich zu Erwachsenen eher beeinflussbar sind (vgl. Six 2008, S. 885). Sie sind extrem neugierig und leicht zu faszinieren.

Nichtsdestotrotz nehmen Medien einen hohen funktionalen und sozialen Stellenwert ein und haben in ihrer inhaltlichen Vielfalt großes positives Potential, sodass eine völlige Verweigerung kaum positivere Folgen mit sich bringen würde. Gleichzeitig bergen Medien Risiken für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Six 2008, S. 908).

In der sechsten Auflage des Grundlagenwerks *Entwicklungspsychologie* von Rolf Oerter und Leo Montada aus dem Jahr 2008 werden Medien wie folgt definiert:

*„Spielen im Leben von Kindern und Jugendlichen, aber auch in späteren Altersstufen und damit in der Entwicklung und Sozialisation inzwischen eine Rolle wie nie zuvor. Mit ihren Angeboten im Bereich der klassischen Medien (Fernsehen, Comics, Bücher, Hörmedien etc.) und der neueren Medien (Computer, Internet, Handy etc.) machen sie einen bedeutenden Teil der Sozialisationsumwelt und der Alltagsaktivitäten von*



*Heranwachsenden aus. Kinder werden nicht nur von vornherein mit Medien konfrontiert, sondern verfügen häufig auch selbst schon früh über ein eigenes Medienensemble. Gleichzeitig sind sie eine relevante Zielgruppe für den Medienmarkt“*

(Oerter & Montada 2008, S. 968).

In diesem Zitat werden die verschiedenen Rollen und Funktionen der Medien und damit auch des Fernsehens angeschnitten. Es zeigt, dass man sich im Kontext von Medien ebenso über die Entwicklung eines Kindes klar werden muss. Auch die Sozialisationsumwelt und die Alltagsaktivitäten müssen betrachtet und untersucht werden, um den Stellenwert eines Mediums angemessen darstellen zu können. Schließlich tragen diese Komponenten zu Art und Umfang der Nutzung eines Mediums und den anschließenden Folgen bei.

Aufgrund dessen werden in dieser Arbeit theoretische Abhandlungen zur kindlichen Entwicklung dargestellt. In vertiefender Weise wird auf die Auswirkungen des Fernsehkonsums auf Sprach- und Leseleistungen eingegangen.

Diese Literaturstudie soll einen Beitrag zur Medienwirkungsforschung leisten, indem ein Überblick über relevante Inhalte zu Auswirkungen von Fernsehkonsum auf Sprach- und Lesekompetenzen gegeben wird. Dabei wird bedeutende Literatur gesichtet und ausgewertet, wobei allerdings keine neuen empirischen Untersuchungen durchgeführt werden.

Um den Kernteil der Arbeit, die Auswirkungen des Fernsehkonsums, einordnen zu können, wird zuvor ein Überblick über die Historie der Medienwirkungsforschung mit ihren Forschungsansätzen sowie über die Stufenmodelle der Entwicklungspsychologie gegeben. Insbesondere die Ausführungen von Jean Piaget aus den Anfängen des 20. Jahrhunderts spielen dabei eine Rolle, da sie stellvertretend für eine frühe Ansichtswiese der Entwicklungstheorie stehen. Dieser Teil wird durch aktuelle Befunde der allgemeinen Entwicklungsforschung abgerundet.

Da die vorliegende Literaturstudie die Folgen des Fernsehens speziell auf Sprach- und Leseleistungen abbildet, müssen zunächst grundlegende Kenntnisse zur Sprachentwicklung sowie zum Prozess des Lesens eines Kindes gegeben werden.

Weiterhin werden Nutzungsmotive und aktuelle Daten zur Fernsehnutzung von Heranwachsenden vorgestellt.

Diese Informationen stellen die Basis für den Hauptteil dar. Im Hauptteil werden die Hypothesen zu Effekten des Fernsehkonsums und dazugehörige empirische Studien erläutert. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Vielseherproblematik und auf die Rolle des familiären Kontexts beim Fernsehkonsum eingegangen. Schlussendlich werden die Ausführungen zusammengefasst und, wenn möglich, eine Antwort auf die Ausgangsfrage nach positiven oder negativen Folgen der Fernsehnutzung auf die Sprach- und Lesekompetenzen von Kindern im Grundschulalter gegeben.

## 2. Zur Komplexität von Folgenabschätzungen

Bevor die ersten theoretischen Grundlagen beschrieben werden können, soll betont werden, dass es sich bei den Darstellungen der Mediennutzungsfolgen um ein sehr komplexes und keinesfalls einlineares Feld handelt.

Hertha Sturm machte bereits im Jahr 1980 auf die Schwierigkeit der rezipientenorientierten Medienwirkungsforschung aufmerksam, denn die Ergebnisse hätten nur selten allgemeine Gültigkeit (vgl. Sturm 1980, S. 10). Medienwirkungen seien vielmehr von „vielfältigen Merkmalen der untersuchten Personengruppen, wie Alter, Intelligenz, Interessen, Herkunft, also der Erfahrungen der Rezipienten“ und vom jeweiligen Medienangebot, seinem Inhalt und seiner Form abhängig (vgl. Sturm 1980, S. 10).

Fast dreißig Jahre später befindet sich die Medienwirkungsforschung noch immer im gleichen Dilemma. Ulrike Six betont 2008 in ihrem Artikel im Standardwerk *Entwicklungspsychologie* von Rolf Oerter und Leo Montada die Komplexität der Folgenabschätzung der Mediennutzung (vgl. Six 2008, S. 892). Sie verweist auf zahlreiche Einflussfaktoren, die die Wahl eines Mediums, das Ausmaß der Nutzung und damit die Wirkung beeinflussen können (vgl. Six 2008, S. 892). So ist es ebenfalls wichtig zu untersuchen, wofür und in welcher Weise Medien genutzt und wie die Inhalte aufgenommen und verarbeitet würden (vgl. Six 2008, S. 892). Es macht beispielsweise einen enormen Unterschied ob ein Neunjähriger jeden Tag Talkshows ohne das Beisein eines Elternteils verfolgt oder zusammen mit seiner Mutter eine Dokumentation über ein Tier für die Schule anschaut und sich dabei Notizen macht.

Aufgrund dieser individuellen Mediennutzungsweisen und der Vielfalt an weiteren Determinanten, könnten keine „einfache[n], pauschale[n] und einseitige[n] Kausalattributionen“ (Six 2008, S. 892) ausgemacht werden. Der vorhandene komplexe Wirkungszusammenhang zeichnet sich nach Six durch folgende Einflüsse aus:

- Merkmale des Medienangebots und der Inhalte
- breites Spektrum an Aktivitäten

- Prozesse und personale Merkmale aufseiten des Mediennutzers
- Eine Vielfalt an Einflussfaktoren für Medienpräferenzen und -zuwendungen (wie die Mediennutzungssituation und der soziale und nichtsoziale Kontext)

(vgl. Six 2008, S. 892, f.).

Laut Six entspricht diese Sichtweise dem aktuellen Stand der Forschung in der Medienpsychologie und –pädagogik (vgl. Six 2008, S. 892). Die Mediennutzung wird demnach als ein aktiv-konstruktiver Prozess eingestuft (vgl. Six 2008, S. 892). In diesem Zusammenhang wird besonderer Wert auf die Bedeutung des Zusammenspiels vom Individuellen Medienhandeln gelegt (vgl. Six 2008, S. 892). Über eine aktive oder passive Rolle des Rezipienten bei der Mediennutzung streiten sich seit Jahrzehnten die Experten der Medienforschung. Infolgedessen wird diese Fragestellung im Verlauf der Arbeit häufiger auftauchen.

Auch Klaus Merten bezeichnete bereits 1987 die Erforschung von Wirkungen der Massenkommunikation als einen wesentlichen, aber auch einen der komplexesten Erkenntnisgegenstände der Sozialwissenschaften (vgl. Merten 1987, S. 101). Er begründete dies mit der Orientierung der Medienwirkungsforschung an einer Vielzahl unterschiedlichster Theorien (vgl. Merten 1987, S. 101). Deswegen könne man nicht von *der* Wirkung der Massenmedien sprechen, ebenso wenig wie von *der* Methode oder *dem* Design der Medienwirkungsforschung (vgl. Merten 1987, S. 101).

Des Weiteren sei das Forschungsfeld der Medienwirkungen auf Kinder besonders komplex, da sich Kinder mit, aber auch ohne Medieneinflüsse entwickeln würden (vgl. Sturm 1987, S. 29). Das heißt, vorab würden altersspezifische Verhaltensweisen existieren, die nur wenig mit medienabhängigem Verhalten zu tun hätten (vgl. Sturm 1987, S. 29).

Die Medienwirkungsforschung bringt also nur selten Ergebnisse hervor, die methodisch und inhaltlich vergleichbar sind. Laut Sturm würden deswegen die Erkenntnisse genauso selten als Bausteine für verallgemeinerungsfähige Einsichten dienen (vgl. Sturm 1980, S. 11). Es gäbe keine *eine* „Medientheorie“, nach welcher sich die Forschung richten könne (vgl. Sturm 1980, S. 10). Folgerichtig müsse sich die Forschung mit

Anleihen theoretischer Grundlagen bereits gesicherter Ergebnisse der Psychologie behelfen, wie beispielsweise der Entwicklungspsychologie (vgl. Sturm 1980, S. 11).

Diese Arbeit gibt deshalb einen Einblick in die Geschichte der Forschungsansätze der Medienwirkungsforschung, in die Entwicklungspsychologie und hierbei insbesondere in die Stufenmodelle und die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenzen. Dies ist notwendig, um die Erläuterungen der Auswirkungen des Fernsehkonsums auf die Sprach- und Lesekompetenzen angemessen einordnen zu können.

### **3. Modelle der Medienwirkungsforschung**

Nach Winfried Schulz liegt dem Wissenschaftsfeld der Medienwirkungsforschung ein bestimmtes Denk- und Untersuchungsmodell zu Grunde (vgl. Schulz 1987, S. 83). Dieses könne man als die Veränderungen charakterisieren, die die Massenmedien in der Gesellschaft hervorrufen, die sich nicht (oder nicht vollständig) auf andere Faktoren zurückführen lassen (vgl. Schulz 1987, S. 83). Die Konkretisierungen dieses Bereiches in der Forschung sind unterschiedlich. Beispielsweise würden die Wirkungen aus unterschiedlicher Perspektive definiert, es gäbe unterschiedliche Ansichten über die Arten der Veränderungen durch die Medien und woran diese auszumachen seien (vgl. Schulz 1987, S. 83). Außerdem würden sich die Annahmen über Ursache und Wirkung unterscheiden, ebenso würden die Angaben zu den Zeitrahmen, in denen sich die Wirkungen entfalten, differieren (vgl. Schulz 1987, S. 83).

#### **3.1 Das Stimulus-Response-Modell / Transfer-Modell**

Viele Wirkungsstudien erklärten Medienwirkungen früher anhand einer simplen Wirkmechanik (vgl. Schulz 1987, S. 91). Dieser Mechanik lag die Annahme zugrunde, dass die Informationen aus Medieninhalten auf den Rezipienten „übertragen“ werden (vgl. Schulz 1987, S. 91). Dieser Ansatz wird als Stimulus-Response-Modell oder Transfer-Modell bezeichnet (vgl. Schulz 1987, S. 91). Hierbei blieb die Frage nach dem „Warum“ (kommt diese Wirkung zustande) jedoch immer außen vor (vgl. Schulz 1987, S. 92).

Gerade ab den 1970er Jahren fanden neue Ansätze zur Medienwirkungsuntersuchung Einzug in die Wissenschaft. Im Allgemeinen lassen sich zwei übergeordnete Kategorien unterscheiden. Auf der einen Seite gibt es den klassischen personenzentrierten Ansatz, auf der anderen Seite existieren situationsbezogene Studien (vgl. Merten 1987, S. 101).

	<b>Personen- zentrierter Ansatz</b>	<b>Situations- bezogener Ansatz</b>
<b>Erklärungs- ansatz</b>	Deterministisches, monokausales Stimulus-Response- Schema	Nicht determiniertes, funktionales Symbol-Selektions- Schema
<b>Typ der Wirkung</b>	Kurzfristig, singulär	Langfristig, komplex

Abbildung 1: *Zwei Ansätze der Medienwirkungsforschung*  
(Eigene Darstellung auf Basis von Merten 1987, S. 102)

**Der personenzentrierte Ansatz** ist aus dem Stimulus-Response-Modell entstanden und „macht Wirkungen jeweils als Veränderung des Wissens, Meinens, der Einstellungen und des Verhaltens als direkte Folge eines rezipierten Inhalts fest“ (vgl. Merten 1987, S. 101, f.). Dieses Modell ist dann gültig, wenn in der Realität eine vergleichbare Situation eintritt, in welcher nur der Einfluss des Medieninhalts wirkt und somit andere Einflüsse ausgeschlossen werden können (vgl. Merten 1987, S. 102).

**Der situationsbezogene Ansatz** berücksichtigt zusätzlich zum direkten Einfluss mögliche indirekte Wirkungen (vgl. Merten 1987, S. 102). Diese können zum Beispiel durch die Gegenwart anderer Personen oder durch Informationsüberlastung entstehen (vgl. Merten 1987, S. 103). Indirekte Wirkungen können aber auch von Verfügbarkeit, Umfang und Richtung des Medienzugangs und des Konsums ausgehen (vgl. Merten 1987, S. 103).

### 3.2 Uses-and-Gratification-Approach

Der Forschungsansatz des Uses-and-Gratification-Approach wurde von der Forschergruppe Jay Blumler und Elihu Katz sowie der Gruppe um Karl Erik Rosengren und Sven Windahl Anfang der 1970er Jahre entwickelt (vgl. Blumler & Katz 1974; zitiert nach Hofmann 2007, S. 6). Im Mittelpunkt

dieses Ansatzes stehen die Aktivitäten des Rezipienten (vgl. Hofmann 2007, S. 6). Die Medienwirkungen werden hier unter Berücksichtigung verschiedener kognitiver, emotionaler oder sozialer Bedürfnisse des Rezipienten betrachtet (vgl. Schulz 1987, S. 94). Das heißt, der Rezipient zieht einen bestimmten Nutzen aus der Medienanwendung (vgl. Schulz 1987, S. 94). Gleichzeitig existiert allerdings nach Hofmann weiterhin das Grundverständnis, „dass sich die Kinder (aus spezifischen Gründen) zu den Fernsehangeboten verhalten“ (vgl. Hofmann 2007, S. 6). Dieser Ansatz wurde bereits in den 1940er Jahren unter dem Stichwort „funktionale Analyse“ verwendet (vgl. Schulz 1987, S. 94).

### **3.3 Der rezipientenorientierte Ansatz**

In Deutschland formulierte Hertha Sturm den „rezipientenorientierten Ansatz“, welcher ebenfalls das Kind als Rezipienten und die entwicklungspsychologischen Möglichkeiten erforscht (vgl. Sturm 1987; zitiert nach Hofmann 2007, S. 6). Laut Hofmann bleibe aber auch hier die Basis, dass sich der Heranwachsende auf bestimmte Fernsehreize hin verhalte (vgl. Hofmann 2007, S. 6).

### **3.4 Der Nutzenansatz**

Hofmann schätzt Will Teichert als einen der ersten in Deutschland ein, der das Fernsehen als Handeln im Alltag verstand (vgl. Teichert 1972; zitiert nach Hofmann 2007, S. 6). Teichert definiert Fernsehen als soziales Handeln und grenzt sich von den aktuellen Reiz-Reaktions-Modellen der Massenkommunikation und dem Ansatz des Uses-and-Gratification-Approach ab (vgl. Hofmann 2007, S. 6). Er löst das Rezipieren aus einem passiven Hintergrund und stellt Fernsehen als aktives soziales Handeln dar (vgl. Hofmann 2007, S. 6). Teichert leitete den Nutzenansatz her, bei dem der aktive Nutzer konsequent im Mittelpunkt steht (vgl. Hofmann 2007, S. 7).

Die Grundlage dieses Ansatzes bildeten die Ausarbeitungen von George Herbert Mead (1863 – 1931) zum symbolischen Interaktionismus Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Mead 1993; zitiert nach Hofmann 2007, S. 7).



Beim symbolischen Interaktionismus steht die Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt im Mittelpunkt (vgl. Hug & Schär 2004, S. 180). Diese Umwelt gestaltet sich dabei nicht nur auf eine natürliche Weise, sondern der Mensch erzeugt eine künstliche beziehungsweise symbolische Umwelt, indem er Dingen bestimmte Bedeutungen gibt (vgl. Hug & Schär 2004, S. 180). Diese Bedeutungen entstehen durch persönliche Erfahrungen und subjektive Interpretationen (vgl. Hug & Schär 2004, S. 180).

Mead kapselte das Verhalten von einem simplen Reiz-Reaktions-Schema ab und untersuchte die innere Erfahrung des Individuums sowie die innere Phase dieses Prozesses (vgl. Garz 1994, S. 61). Mit der inneren Phase dieses Prozesses meint Mead den Bereich des Bewusstseins oder des Geistes, „dessen Leugnung den Menschen auf ein Reflexbündel und physiologisches System reduzieren würde“ (Garz 1994, S. 61). Dieser Bereich ist nach Ansicht Mead`s vom klassischen Behaviorismus<sup>1</sup> bisher vernachlässigt worden (vgl. Garz 1994, S. 61).

### **3.5 Das Struktur- und Prozessmodell**

Michael Charlton und Klaus Neumann führten den Ansatz, dass Fernsehen als sinnhaftes Handeln verstanden wird, in einer Studie im Jahr 1982 fort (vgl. Charlton & Neumann 1986; zitiert nach Hofmann 2007, S. 9). Sie untersuchten die Fernsehnutzungsmuster von sechs Vorschulkindern anhand der Serie *Hallo Spencer*<sup>2</sup> über einen Zeitraum von bis zu zwei Jahren (vgl. Hofmann 2007, S. 9). Sie entwickelten dabei das Struktur- und Prozessmodell der Medienrezeption (vgl. Charlton und Neumann 1986; zitiert nach Hofmann 2007, S. 9).

---

<sup>1</sup> Behaviorismus ist die Lehre vom menschlichen Verhalten, das als Reaktion auf äußere Reize der Umwelt verstanden wird. Der Behaviorismus sieht dabei von einer Untersuchung menschlicher Denkprozesse ab, da sie für den Wissenschaftler nicht objektiv beobachtbar sind (Gehirn als „black box“). Begründer des Behaviorismus war John Watson (1878 – 1958) (vgl. Kruse 2008, S. 111).

<sup>2</sup> *Hallo Spencer* ist eine halbstündige Puppenspielerserie mit Klappmaulfiguren, die von 1979 bis 2001 vom NDR produziert wurde. Die Hauptfigur ist ein aufgedrehter, wortgewandter und immer fröhlicher Moderator einer eigenen Fernsehshow namens Spencer (vgl. Fernsehlexikon 2008).

Die Rezipienten werden hier als aktiv und verantwortungsbewusst handelnde Subjekte dargestellt, wobei der Zuschauer, durch selektive Zuwendung, aktive Assimilation, Verschlüsselung und Bearbeitung des Inhalts, die Kontrolle über die Mediennutzung hat (vgl. Charlton & Neumann-Braun 1992, S. 83).

Das heißt, die Medieninhalte werden nicht einfach so angenommen, sondern sie werden weiter verarbeitet, sodass jedes Kind letztendlich andere Inhalte abspeichert.

### **3.6 Fernsehen als eine Form der Bedeutungskonstitution**

Einen weiteren Ansatz hat Ben Bachmair entwickelt (vgl. Bachmair 1984). Er stellt nicht den Konsumenten in den Mittelpunkt seiner Untersuchungen, sondern die Handlungen und Aussagen eben dieser während pädagogischer Aktionen wie einer Projektwoche (vgl. Bachmair 1984; zitiert nach Hofmann 2007, S. 13). Er beobachtete Kinder in ihrem schulischen Alltag um herauszufinden, „wie und in welcher Funktion Fernseherlebnisse auftauchen“ (Bachmair 1984, S. 11). Er wollte anhand dieser Beobachtungen ablesen, ob das Fernsehen mit den Kindern „umgeht“ oder die Kinder mit dem Fernsehen (Bachmair 1984, S. 11). Er sieht Fernsehen als eine Form der Bedeutungskonstitution an (vgl. Bachmair 1984; zitiert nach Hofmann 2007, S. 14).

Insgesamt wechselte damit das Verständnis über die Mensch-Medien-Beziehung vom Reiz-Reaktions-Schema hin zum „Sinnverstehen des Fernsehhandelns im Kontext von Alltagshandeln, sozialem Kontext und Kultur“ (Hofmann 2007, S. 14).

Diese Fülle an Modellen und Forschungsansätzen, die sich mit dem Fernsehen beschäftigen, zeigen die Vielfalt und Weiterentwicklung der Medienwirkungsforschung auf. Gleichzeitig wird hier bereits deutlich, dass es niemals bloß in die *eine* Richtung bei Wirkungen des Fernsehkonsums auf die Entwicklung von Kindern gehen kann.

## 4. Entwicklungspsychologie

Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit dem, was die Entwicklung des Menschen ausmacht. Möchte man also die Folgen von Fernsehkonsum auf Kinder untersuchen, muss man zunächst wissen, wie sie denken, ab wann sie logisch denken, wie sie sich Dinge aneignen, wie sie Dinge wahrnehmen oder auch ab wann sie Dinge wahrnehmen. Das heißt, im Allgemeinen beschäftigt sich diese Wissenschaft damit, wie Kinder sich entwickeln.

Der Beginn der Entwicklungspsychologie nach vergleichbaren Maßstäben wie heute kann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Evolutionstheorie von Darwin angesiedelt werden (vgl. Trautner 2003, S. 18).

Die Entwicklungspsychologie stellt immer wieder die gleichen Fragen:

- Wird die Entwicklung von inneren Anlagen oder aber von der Umwelt und den von ihr ausgehenden Erfahrungen und Lernprozessen bestimmt?
- Ist die Entwicklung eher ein stetiger, kontinuierlicher Prozess, der sich durch quantitative Veränderungen auszeichnet? Oder ist sie durch Diskontinuität und qualitative Veränderungen gekennzeichnet?
- Verläuft die Entwicklung bei allen Menschen gleich und auf ein vorgezeichnetes Ziel hinaus? Oder gibt es individuelle Unterschiede und ein offenes Ende?

(vgl. Trautner 2003, S. 18)

Diese Fragen werden bis heute unterschiedlich beantwortet (vgl. Trautner 2003, S. 18). Es gibt kein allgemeines Modell der Entwicklung, sondern es existiert eine Vielfalt an Konzepten, Methoden und Ergebnissen nebeneinander her (vgl. Trautner 2003, S. 18). Das heißt, es gibt nicht *die* Entwicklungspsychologie oder eine einheitliche Auffassung über die Entwicklung des Menschen (vgl. Trautner 2003, S. 18).

Das Mindestmaß an Übereinstimmung besteht in der Auffassung, dass Entwicklung immer Veränderungen über die Zeit beinhaltet (vgl. Trautner 2003, S. 18).

#### **4.1 Entwicklungstheorie nach Jean Piaget**

Eine zentrale Rolle in der Entwicklungspsychologie spielte Jean Piaget (1896 – 1980). Seine Erkenntnistheorie kennzeichnete sich in der Auffassung, „dass das Denken des Kindes nicht mehr als ein passives Aufnehmen und Ordnen von Eindrücken, die es aus der Umwelt empfängt, sondern als aktive Tätigkeit, mit deren Hilfe die Wirklichkeit erst aufgebaut und dabei angeeignet wird“ (Scheuerl 1991, S. 291). Dieses Denken entwickelt sich anhand von Stufen, die geistig unterschiedlich komplex sind. Das Denken des Kindes ist im Vergleich zum Denken eines erwachsenen Menschen qualitativ anders, aber nicht mangelhaft (vgl. Scheuerl 1991, S. 291).

„Piaget betrachtete die geistige Entwicklung als einen Prozess der aktiven Konstruktion von Wissen in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt“ (Sodian 2008, S. 437).

Er nutzte für die Erklärung der geistigen Entwicklung des Menschen ein Stadienmodell. Er unterteilte in vier Hauptstadien, wobei jedes höhere Stadium aus dem vorangehenden Stadium hervorgeht (vgl. Sodian 2008, S. 437). Die Stadien werden hier nur angerissen.

- (1) Sensusmotorisches Stadium (Geburt bis 2 Jahre)
  - (2) Präoperatorisches Stadium (2 bis 7 Jahre)
  - (3) Konkret-operatorisches Stadium (7 bis 12 Jahre)
  - (4) Formal-operatorisches Stadium (ab circa 12 Jahren)
- (vgl. Sodian 2008, S. 437, f.)

##### **Das sensumotorische Stadium**

Das erste Stadium setzt sich wiederum aus sechs aufeinander aufbauenden Unterstadien zusammen (vgl. Sodian 2008, S. 438). Im sensumotorischen Stadium sind die Erkenntnismöglichkeiten des Babys an die augenblicklichen Interaktionen mit der Umwelt gebunden (vgl. Sodian

2008, S. 438). Hier entstehen ebenso die ersten kognitiven Schemata (vgl. Sturm 1980, S. 14).

### **Das präoperatorische Stadium**

Im präoperatorischen Stadium überwinden die Heranwachsenden das Denken, was sich nur auf das „Hier und Jetzt“ bezieht (vgl. Sodian 2008, S. 439). Sie können Vergangenheit und Zukunft unterscheiden und Vorstellungswelten bilden (vgl. Sodian 2008, S. 439). Das heißt, das Kind ist nun in der Lage Handlungen „in Gedanken“ durchzuführen und lernt mit Vorstellungen umzugehen (vgl. Sturm 1980, S. 15). Außerdem setzte Piaget in diesem Stadium den Spracherwerb an (vgl. Sodian 2008, S. 439).

### **Das konkret-operatorische Stadium**

Darauf folgt das konkret-operatorische Stadium, in welchem sich Kinder zwischen dem siebten bis zwölften Lebensjahr befinden (vgl. Sodian 2008, S. 442). Das Denken wird zunehmend umkehrbar und Kinder sind in der Lage, einfache logische (internalisierte) Handlungen durchzuführen (vgl. Sodian 2008, S. 442). Der Heranwachsende kann die Gesamtheit eines konkreten Systems erfassen (vgl. Sturm 1980, S. 17). Gleichzeitig haben Kinder jedoch noch Schwierigkeiten damit, systematisch über hypothetische Situationen nachzudenken (vgl. Sodian 2008, S. 443).

### **Das formal-operatorische Stadium**

Im letzten Stadium, dessen Beginn Piaget auf das zwölfte Lebensjahr datierte, können die Heranwachsenden theoretisch beziehungsweise hypothetisch denken (vgl. Sodian 2008, S. 443). Die Bezüge und Operationen sind nun unabhängig von den konkreten Gegenständen (vgl. Sturm 1980, S. 17). Dieses Stadium wird laut Piaget nicht von allen Erwachsenen erreicht und stellt den Idealtyp menschlicher Rationalität dar (vgl. Sodian 2008, S. 443).

Piaget war es auch, der den Begriff der „Objektpermanenz“ einführte. Darunter versteht man das Wissen, dass Objekte unabhängig von der eigenen Wahrnehmung und Tätigkeit existieren (vgl. Szagun 2000, S. 77 und vgl. Millner 1996, S. 25). Dieses Wissen eignen sich Kinder innerhalb von den sechs Stadien an und erst danach kann sich ein Kind vorstellen,

dass das Objekt existiert, auch wenn das Kind es gerade nicht sieht (vgl. Millner 1996, S. 25). Ähnlich verhält es sich mit der Objektkonstanz. Objektkonstanz bezieht sich auf die Fähigkeit, Objekteigenschaften als konstant zu begreifen, obwohl sie aus verschiedener Entfernung oder aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich erscheinen (vgl. Millner 1996, S. 26).

Hertha Sturm wandte Piagets Theorie 1980 wie folgt auf die Medienwirkungsforschung an. „Man nimmt vorab das heraus, was dem eigenen kognitiven Entwicklungsstand entspricht. Oder anders: Je nach kognitivem Entwicklungsstand ordnen sich die Inhalte“ (Sturm 1980, S. 17).

Die neuere Forschung hat viele Theorien von Piaget widerlegt (vgl. Sodian 2008, S. 436). Piagets Ausarbeitungen wurden drei Hauptschwächen nachgesagt. Zum einen wurde in empirischen Prüfungen festgestellt, dass sich das Denken nicht sauber in einzelne Stadien einteilen lasse und die Variabilität zu verschiedenen Zeitpunkten der Entwicklung weitaus größer sei (vgl. Sodian 2008, S. 443, f.). Zweitens schätze Piaget die kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Säuglingen zu gering beziehungsweise zu schlecht ein (vgl. Sodian 2008, S. 444). Als drittes wird kritisiert, dass Piaget die Entwicklungsmechanismen zu vage beschreibe (vgl. Sodian 2008, S. 444).

Allerdings gilt nach wie vor, „daß Kinder selektiv Informationen aufnehmen und – je nach Stand ihrer intellektuellen Entwicklung – in der Lage sind, sich auf für sie wesentliche Informationen zu konzentrieren“ (vgl. Sturm 1987, S. 41).

## **4.2 Allgemeine Entwicklungstheorie**

Nach Six können Kinder bis Ende des Vorschulalters– wenn überhaupt – lediglich einen einzigen (linearen) Erzählstrang verfolgen (vgl. Six 2008, S. 901). Wenn also verschiedene Handlungsstränge kombiniert oder die Zeitebenen gewechselt werden, könnten sie dies nicht verstehen und seien überfordert (vgl. Six 2008, S. 901). Bis dahin würden Kinder außerdem glauben, dass sich die Personen im Fernsehgerät oder hinter dem Bildschirm befinden und sie diese anfassen und mit ihnen sprechen können

(vgl. Six 2008, S. 902). Ebenso fällt es Vorschulkindern schwer, sich in andere Personen hineinzuversetzen sowie Perspektiven und Beziehungen anderer zu erkennen (vgl. Six 2008, S. 903). Sie würden nur das direkt Wahrnehm- und Sichtbare, so zum Beispiel das Aussehen und wer „der Gute“ und wer „der Böse“ sei, erkennen (vgl. Six 2008, S. 903). Somit könnten Vorschulkinder die Motive einer Figur, auf eine bestimmte Art zu handeln, nur schwer nachvollziehen (vgl. Six 2008, S. 903). Dadurch würden sie einer wichtigen Voraussetzung entbehren, „um den Handlungsverlauf und auch die in einem Medienmaterial enthaltenen sozialen oder moralischen Botschaften adäquat zu begreifen, einzuordnen und zu bewerten“ (Six 2008, S. 903). Erst bei Grundschulkindern könne man davon ausgehen, dass sie wissen, dass ihre Lieblingscharaktere „nur Schauspieler“ sind und sie können Geschichten Realität oder Fiktion zuordnen (vgl. Six 2008, S. 902).

In der einschlägigen Forschungsliteratur würden sich die Altersangaben zur Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität allerdings in großem Umfang unterscheiden (vgl. Six 2008, S. 902). Diese Tatsache erklärt Six mit unterschiedlichen Studienbedingungen und Einflussfaktoren (vgl. Six 2008, S. 902). Somit würden die Ergebnisse weitestgehend davon abhängen, welche Medienangebote einbezogen werden, wie die Rezeptionssituation beschaffen ist, auf welchem Stand die kognitiven Fähigkeiten des Kindes sind und welche Motivation gegeben ist (vgl. Six 2008, S. 902).

Über die Rolle der Kinder bei der Medienrezeption streiten sich die Forscher seit vielen Jahren. Nehmen Kinder dabei eine passive oder eine aktive Rolle ein?

Daniel Anderson ist der Ansicht, dass Kinder die Tendenz zeigen, eher zu viele als zu wenige Informationen aufzunehmen (vgl. Schorr 2009, S. 19). Er steht also für ein aktives Aufmerksamkeitsverhalten von Kindern. Seine Theorie besteht darin, dass Vorschulkinder Fernsehinhalte aktiv verarbeiten (vgl. Schorr 2009, S. 20).

Charlton und Neumann haben in ihren Studien herausgefunden, dass „Kinder sich aktiv und selektiv die Medieninhalte aneignen“ (vgl. Charlton & Neumann 1986 und Charlton & Neumann-Braun 1992; zitiert nach Hoffmann & Mikos 2007, S. 149). Das heißt, dass das Fernsehen Bilder und Informationen liefert, welche die Kinder noch in vielfältiger Weise

weiterverarbeiten und umbauen. Sie würden mit dem, was sie gesehen und gehört haben „spielen“ und sich mit dem „Input“ eine neue, ganz eigene Welt erschaffen (vgl. Hoffmann & Mikos 2007, S. 149). Findet ein „Spielen“ mit den Inhalten statt, das heißt das Kind erstellt eigene Bildvorstellungen, Inhaltsergänzungen oder Umdeutungen und stellt eine emotionale Verbindung her, würden die Inhalte laut Six längerfristig stabil bleiben als reine Sachinformationen (vgl. Six 2008, S. 902). Ihnen sei dabei schon bewusst, dass es sich um eine künstlich erschaffene „Wirklichkeit“ handelt, da sie auch Traum von Wirklichkeit und von Erzählung unterscheiden können (Hoffmann & Mikos 2007, S. 149).

Auch Ulrike Six plädiert dafür, dass Kinder in Bezug auf die Mediennutzung keineswegs passiv, sondern durch die Auswahl und Zuwendung zu bestimmten Angeboten sowie durch die Mediennutzungsweise und die verbundenen Verarbeitungsprozesse aktiv sind – auch wenn frühere Forschungen und einige heutige Publikationen zu diesem Thema anderes behaupten (vgl. Six 2008, S. 908).

Dies habe zur Folge, dass die Erfahrungen, die mit den Inhalten gemacht werden, nie mit den tatsächlichen Inhalten übereinstimmen, sondern sich aus den individuellen Aufnahme- und Verarbeitungsvorgängen des Nutzers zusammensetzen (vgl. Six 2008, S. 908).

Six setzt diesen Zeitpunkt auf das Grundschulalter fest. Erst dann seien:

*„Kinder zunehmend in der Lage, einen analytischen Verbreitungsmodus anzuwenden, mit dem sie Zusammenhänge erkennen und aus präsentierten Informationen Schlüsse ziehen können (...), den Realitätsgehalt bzw. –bezug von Medieninhalten zu beurteilen und verschiedene Fernsehformate bzw. –genres zu unterscheiden“*

(Six 2008, S. 901, f.).

Um die Fernsehinhalte also richtig verstehen zu können, würden Kinder kognitive Schemata und Skripts sowie Medienwissen benötigen (vgl. Six 2008, S. 901, f.). Ohne dieses Wissen könnten Kinder das Gesehene falsch deuten und unangebrachte Phantasievorstellungen, die sich auf lange Zeit negativ auswirken, entwickeln (vgl. Six 2008, S. 902).



### 4.3 Sozialisation

Möchte man verstehen, warum ein Mensch so ist, wie er ist, muss man die Einflüsse untersuchen, die zu seiner Persönlichkeitsentwicklung geführt haben (vgl. Schneewind 2008, S. 117). Welche Einflüsse sind es, die sich auf Denken, Fühlen, Einstellungen, Verhalten, Selbst- und Weltbild und letztendlich auf die Entwicklung der Identität auswirken und sie prägen? Zur Beantwortung dieser Frage ist der Prozess der Sozialisation von zentraler Bedeutung (vgl. Schneewind 2008, S. 117).

Was ist Sozialisation und aus welchen „Bestandteilen“ setzt sie sich zusammen? Klaus A. Schneewind hat für Sozialisation folgende Definition aufgestellt:

*„Sozialisation bedeutet den Prozess der Entwicklung eines Menschen in Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt (äußere Realität) und den natürlichen Anlagen und der körperlichen und psychischen Konstitution (innere Realität). Dabei zählen zur inneren Realität Einflussgrößen wie genetische Veranlagung, körperliche Konstitution, Intelligenz, psychisches Temperament, Grundstrukturen der Persönlichkeit. Hingegen umfassen die äußere Realität spezifische Lebenskontexte wie Familie, Freundesgruppen, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Arbeitsstätten, Massenmedien, Wohnbedingungen, physikalische Umwelt“*

(Schneewind 2008, S. 117).

Hurrelmann vertritt dabei die Ansicht, dass der Mensch zwar durch seine Umwelt stark beeinflusst wird, er gleichzeitig aber die Umwelt auch durch eigene Aktivitäten mit gestaltet (vgl. Hurrelmann 2002, S. 7).

Am Sozialisationsprozess beteiligt sind die Sozialisatoren. Dies sind die Akteure, die Kinder mit den Normen, Werten, Erwartungen und Rollen der Gemeinschaft vertraut machen (vgl. Süß 2004, S. 25). Hurrelmann gliedert die Sozialisatoren hierarchisch nach ihrem Gewicht für den Sozialisationsprozess in drei Gruppen:



Abbildung 2: Die Struktur sozialisationsrelevanter Organisationen und Systeme nach Hurrelmann (Übernommen aus Hurrelmann 2002, S. 34)

Zu den primären Sozialisationsinstanzen gehören die Familie, Verwandtschaft und Freunde (vgl. Hurrelmann 2002, S. 32, f.).

Sekundäre Sozialisationsinstanzen sind der Kindergarten, die Schule und weitere Bildungseinrichtungen (vgl. Hurrelmann 2002, S. 33).

Zu den tertiären Sozialisationsinstanzen zählen Gleichaltrige, Freizeitorganisationen und Medien (vgl. Hurrelmann 2002, S. 34).

Die Sozialisatoren wirken nicht voneinander getrennt, sondern überschneiden und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Hurrelmann 2002, S. 35). Da die Medien im Leben von Heranwachsenden einen immer größeren Stellenwert einnehmen, stellt sich die Frage ob die Eingruppierung zu den tertiären Instanzen überhaupt noch aktuell ist. Eventuell wäre eine Positionierung der Medien bei den sekundären Sozialisatoren angemessener.

Die Gruppe der Gleichaltrigen beziehungsweise der Peer-Group soll hier herausgehoben werden. Ein offensichtliches Bestimmungsmerkmal von Peer-Groups ist die Altersgleichheit ihrer Mitglieder innerhalb enger Grenzen (vgl. Beer 2001, S. 48). Weiterhin lassen sich Peer-Groups durch eine „größtmögliche soziale Ähnlichkeit“ bei Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Herkunft, Status sowie durch „Informalität“ kennzeichnen (vgl. Beer 2001, S. 48). Die Bildung der Gruppe geschieht aus eigenem Antrieb der Kinder und muss von diesen auch weitgehend selbstständig geregelt

werden (vgl. Beer 2001, S. 48). Dabei spielt das Lernen von Selbstverantwortlichkeit, von eigenen Normen- und Regelvereinbarungen sowie von allgemeiner sozialer Kompetenz eine große Rolle für den Entwicklungsprozess des Heranwachsenden (vgl. Beer 2001, S. 48). In der Peer-Group existieren zunächst keine von vornherein festgelegten hierarchisch-asymmetrischen Strukturen wie in der Familie oder Schule (vgl. Beer 2001, S. 48). Mit diesen Eigenschaften dient sie als Übungsfeld für die Übernahme von Erwachsenenrollen (vgl. Beer 2001, S. 48).

Am Ende des Sozialisationsprozesses steht nach Hurrelmann die „gesellschaftlich handlungsfähige Persönlichkeit“ (vgl. Hurrelmann 2006; zitiert nach Schneewind 2008, S. 117), die sich zwischen Anpassung an gesellschaftlich vorgegebene Rollenmuster und Verhaltensforderungen einerseits und individueller Lebensgestaltung andererseits bewegt und entwickelt (vgl. Schneewind 2008, S. 117).

Die Sozialisationsstheorie setzt sich also damit auseinander, „wie ein Mensch mit seiner genetischen Ausstattung an Trieben und Bedürfnissen und seinen angeborenen Temperaments- und Persönlichkeitsmerkmalen zu einem Subjekt mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion wird und es schafft, dabei die Anforderungen von Gesellschaft, Kultur und Ökonomie zu bewältigen“ (Hurrelmann 2002, S. 7) Dieses Forschungsfeld möchte herausfinden, unter welchen sozialen Bedingungen Menschen ihre Persönlichkeit ausleben und ihre Identität sichern können (vgl. Hurrelmann 2002, S. 7). Zu diesen Bedingungen zählen zum Beispiel Bildung und Erziehung eines Menschen (vgl. Hurrelmann 2002, S. 7).

Menschen lassen sich grundsätzlich und ein Leben lang durch alles beeinflussen (vgl. Süß 2004, S. 25). Dabei sind gerade Kinder und Jugendliche besonders offen, sodass die Bezugspersonen eines Kindes, aber auch die Medien und ihre Inhalte wichtige prägende Akteure sind (vgl. Süß 2004, S. 25). Die aus dieser Prägung resultierenden Effekte können positiver oder negativer Natur sein (vgl. Süß 2004, S. 25). Die Wertung der Effekte steht immer im Zusammenhang mit den angewandten Normen und Bezugssystemen und fällt dementsprechend unterschiedlich aus (vgl. Süß 2004, S. 25). Bei Kindern spielen die Verarbeitungsmöglichkeiten, welche

von Fähigkeiten der Kognition, Emotion, Motorik etc. abhängen, eine weitere Rolle (vgl. Süß 2004, S. 25). Das heißt, dass die gleichen Medienangebote bei Kindern unterschiedliche Effekte auslösen.

## 5. Entwicklung der Sprachkompetenz

Die Sprachentwicklung stellt eine der wichtigsten Aufgaben der Entwicklung im frühen Kindesalter dar (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 502)?

Für den Spracherwerb ist die Entwicklung von sechs teilweise eigenständigen Wissenssystemen erforderlich:

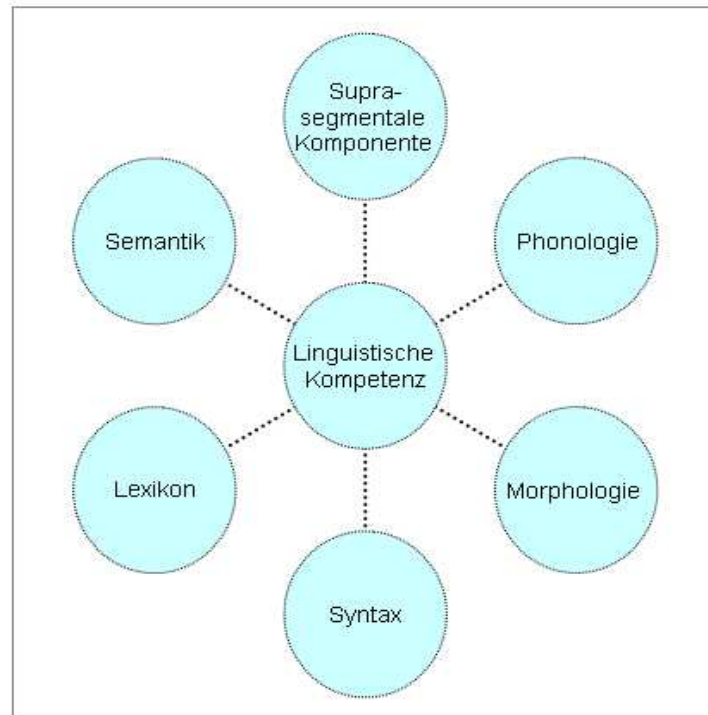


Abbildung 3: *Linguistische Kompetenz nach Weinert und Grimm*  
(Eigene Darstellung auf Basis von Weinert & Grimm 2008, S. 502)

Bei der suprasegmentalen Komponente geht es um die Strukturierungen in Bezug auf Sprachmelodie und Sprachrhythmus wie die rhythmischen Betonungs- und Dehnungsmuster sowie Höhenkonturen (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 502).

Die Phonologie beschreibt die Lautstruktur der Sprache (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 502). Bedeutungsunterscheidende Laute heißen Phoneme (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 502).

Die morphologische Komponente enthält die Regeln der Wortbildung (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 503). Hierbei sind Morpheme die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 503). Das Wort „Hunde“ besteht z.B. aus zwei bedeutungstragenden Einheiten: zum einen aus der Einheit „Hund“, zum anderen aus dem Pluralmorphem „e“ (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 503).

Unter Syntax fasst man die Kategorien und Regeln, die der Kombination von Wörtern dienen, also der Satzbildung, zusammen (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 503).

Das Lexikon umfasst die Wortsemantik, vielmehr die Bedeutungsstruktur des Wortschatzes (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 503). Während das Lexikon die Funktion der Wortbedeutung übernimmt, steht die Semantik für die Satzbedeutung (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 503).

Die Gesamtheit der genannten Kategorien ist die linguistische Kompetenz (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 504). Beherrscht ein Heranwachsender all diese Regularien, ist er in der Lage unendlich viele neue Sätze zu verstehen und selbst zu bilden (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 504).

Noch heute beschäftigt die Forschung das Mysterium, wie Kinder in der Lage sind, innerhalb weniger Jahre durch innere Voraussetzungen und äußere Gegebenheiten „das hoch komplexe System der Sprache“ zu erlernen (Weinert & Grimm 2008, S. 504).

Doch eine Methode kann mittlerweile ausgeschlossen werden. Das Erlernen der Sprache gelingt nicht durch bloßes Imitieren der gehörten Sprache (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 504). Es ist nicht genug, dass das Kind lediglich die Sätze, die es hört, ausspricht. Es muss aus dem Sprachangebot folgerichtig die komplexen Regeln der Sprache schlussfolgern (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 504). Dadurch ist es in der Lage, neue Sätze zu verarbeiten, zu verstehen und eigene Sätze, die es zuvor noch nicht gehört hat, zu bilden (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 504). Würde das Kind durch bloße Imitation des Gehörten sprechen lernen, könnte es lediglich anhand der Wörter und Sätze kommunizieren, die es bereits kennt.

Der Spracherwerb ist ein struktursuchender und strukturbildender Prozess, der niemals endet (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 504). Gleichzeitig beginnt der Spracherwerb lange Zeit bevor das Kind sein erstes Wort von sich gibt, sogar vor der Geburt (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 505). Die Sprachwissenschaftler Weinert und Grimm beschreiben ihn als einen „aktiven Induktionsprozess“ (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 504, f.). Das bedeutet, dass sprachliche Daten im Gedächtnis gespeichert und daraus die grammatisch relevanten Regelmäßigkeiten gezogen werden (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 505). Das Kind muss dafür „Wörter isolieren und mit Bedeutungen verknüpfen, es muss erkennen, in welcher Weise Wörter in Sätzen verbunden sind und welche morphologischen Markierungen was bedeuten. Es muss die Struktur von Texten lernen und über die Situationsabhängigkeit des Sprachgebrauchs erfahren“ (Weinert & Grimm 2008, S. 505).

Dieser Vorgang ist ein unbewusster Prozess, wobei das Lernen eher implizit auf die Lernresultate geschieht. Erst wenn bereits Sprachwissen erworben wurde, kann eine Reflexion stattfinden. Über viele weitergehende Fragen und Prozesse des Spracherwerbs streiten sich die Sprachforscher nach wie vor. Übereinstimmung herrscht lediglich darin, dass Spracherwerb ein impliziter, unbewusster Lernprozess ist, wobei durch innere Voraussetzungen und Automatisierungen des Kindes sowie durch äußere Lernbedingungen das Lernen beeinflusst wird (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 505). Zu diesen äußeren Lernbedingungen lässt sich auch das Fernsehen zählen.

Diese offenen Fragen verstärken die Schwierigkeit, eindeutige Auswirkungen des Fernsehkonsums im Grundschulalter auf die Sprach- und Lesefähigkeit auszumachen. So ist ungewiss, welche Merkmale der Sprachumwelt (wozu das Fernsehen zählt) für den Spracherwerb notwendig sind oder ob es auf besondere Formen der sprachlichen Interaktion bei dem Lernprozess ankommt (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 505). Ist die Forschung also nicht einmal in der Lage, allgemeine Aussagen über den Prozess des Spracherwerbs zu tätigen, so fällt es noch schwerer, die Folgen von Fernsehkonsum auf Sprachkompetenzen festzulegen. Viele Forscher gehen davon aus, dass Kinder viel früher Wörter verstehen, als sie sie aussprechen oder benutzen (vgl. Szagun 2000, S. 101). Sie

verfügen also bereits im jüngsten Kindesalter über einen passiven Wortschatz. Das Kind „sammelt“ Wörter und ihre Bedeutungen, macht jedoch noch keinen aktiven Gebrauch davon.

Bemerkenswert ist auch, dass Kinder nachdem sie anfangs recht langsam ihr Vokabular aufgebaut haben, sich in ihrer Schnelligkeit des Vokabularerwerbs plötzlich stark steigern (vgl. Szagun 2000, S. 101). Dies wird „Vokabelexplosion“ oder auch „Vokabelspurt“ genannt (vgl. Szagun 2000, S. 101). Dieses Phänomen ereignet sich in einem Alter zwischen 17 und 20 Monaten. Zu dieser Zeit besteht das Vokabular aus 50 bis 100 Wörtern (vgl. Szagun 2000, S. 101). Erklärungen hierfür sind, „dass Kinder plötzlich merken, dass Dinge Namen haben“ (Szagun 2000, S. 101), dass sie ein „Symbolbewusstsein“ entwickeln oder dass sie feststellen, dass alles kategorisiert werden kann. Hier formiert sich der Wortschatz von einem passiven zu einem aktiven Wortschatz.

Das Ausmaß des Vokabelspurts ist jedoch von Kind zu Kind unterschiedlich.

Aber was ist eigentlich Sprache? Neben seiner Funktion als Kommunikationsmittel, ist Sprache ein Beziehungsmittel des Menschen zu sich selbst und zur Außenwelt. Mit dem Spracherwerb geht regelmäßig eine Art Bewusstseinerkennung beziehungsweise eine Bewusstwerdung des „Ichs“ einher. Indem ein Kind von sich selbst erstmalig als „Ich“ und nicht mehr von sich selbst in der dritten Person spricht, erkennt es sich selbst als eigenständige Person an.

### **Das Drei-Phasen-Modell expliziten Sprachwissens nach Karmiloff-Smith**

Eines der bekanntesten und meistzitierten Modelle zum Spracherwerb ist das Drei-Phasen-Modell des expliziten Sprachwissen von Annette Karmiloff-Smith (vgl. Karmiloff-Smith 1992). Es zeigt, in welchem Alter Kinder über welche sprachlichen Fähigkeiten und Muster verfügen. Somit wird sichtbar, in welche Phase und auf welchen „Boden“ Fernsehnutzung im Grundschulalter fällt und welche Auswirkungen es dadurch haben kann.



Auch wenn der Sprachgebrauch von Kindern zwischen ihrem vierten und fünften Lebensjahr große Ausmaße annimmt und sie die Satzmuster prinzipiell durchschauen und anwenden können, haben sie die letzte Stufe ihrer grammatischen Kompetenz trotzdem noch nicht erreicht (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 519). Das hat Annette Karmiloff-Smith gezeigt und die sprachlichen Entwicklungen in ihrem Drei-Phasen-Modell beschrieben (vgl. Karmiloff-Smith 1992; zitiert nach Weinert & Grimm 2008, S. 519).

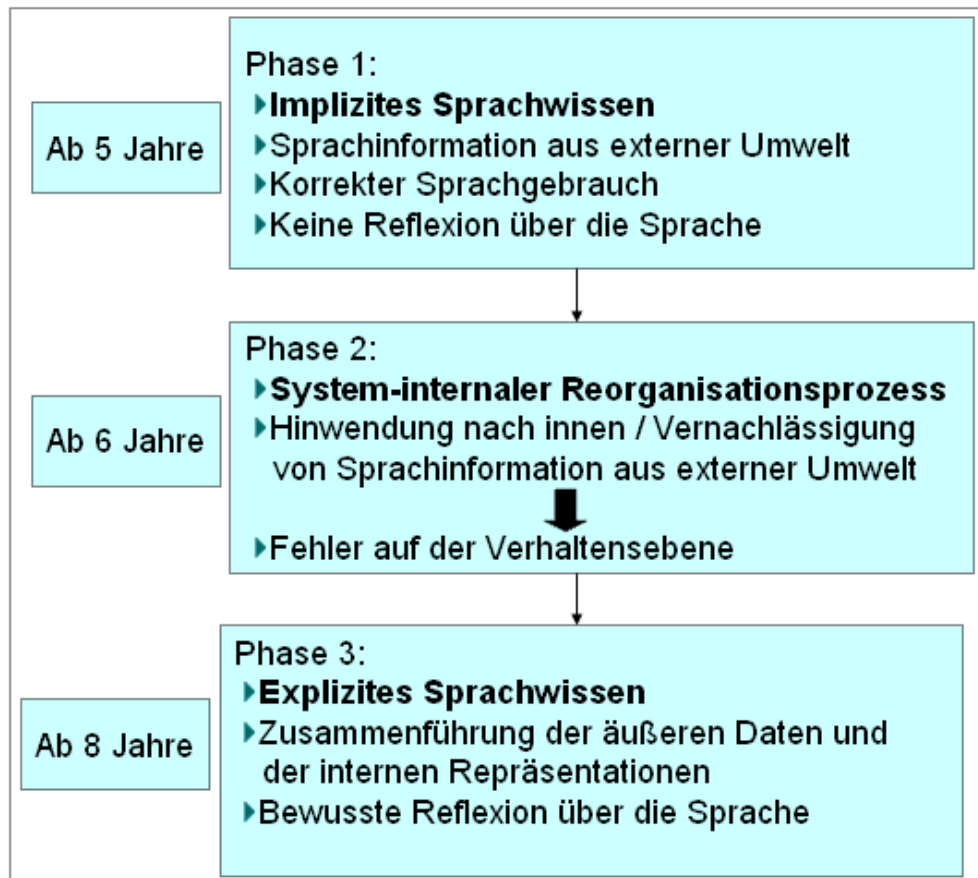


Abbildung 4: Vom impliziten zum expliziten Sprachwissen nach Karmiloff-Smith  
(Eigene Darstellung auf Basis von Weinert & Grimm 2008, S. 519)

In Phase 1 konzentriert sich das fünfjährige Kind auf Sprachinformationen aus der externen Umwelt (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 519). Es geht mit den sprachlichen Formen korrekt um, reflektiert seine sprachliche Leistung allerdings nicht (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 519). Das Sprachwissen ist implizit (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 519).

In der zweiten Phase wird das implizite Sprachwissen in explizites Wissen „umgewandelt“ (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 519). Ab circa sechs Jahren vollzieht sich ein unbewusster Reorganisationsprozess, bei dem „die bereits verfügbaren Repräsentationen intern neu organisiert und damit flexibler werden“ (Weinert & Grimm 2008, S. 519). Da die Sprachinformationen nun nicht mehr nur aus der externen Umwelt aufgenommen werden, kann es zu einer Vernachlässigung der von außen kommenden Informationen kommen (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 519). Dieser Umstand kann wiederum zu Fehlern auf der sprachlichen Verhaltensebene führen (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 519).

Die dritte Phase zeichnet sich durch die Zusammenführung der äußeren Daten und der internen Repräsentationen aus (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 519). Ab circa acht Jahren kann das Kind nun Annahmen über das Funktionieren der Sprache bilden, welche dem Bewusstsein zugänglich sind (vgl. Weinert & Grimm 2008, S. 519).

Zu den am häufigsten kritisierten Sprachmodellen gehört das technische Modell von Sender und Empfänger.

Patzlaff kritisiert das rein technische Modell von Sender und Empfänger, welches beim Vorgang des Sprechenlernens von Kindern angewandt wurde beziehungsweise wird (vgl. Patzlaff 2000, S. 107). Bei diesem Modell geht man davon aus, „dass es für den Spracherwerb [...] lediglich auf den richtigen Input durch die Umgebung ankomme“ (Patzlaff 2000, S. 107). Da durch das Fernsehen Unmengen an Inhalten auf die Kinder einströmen, wurde das dieses Medium als ideales Lernmittel angesehen, welches die Sprachentwicklung enorm fördere (vgl. Patzlaff 2000, S. 107). Dass Kinder allerdings nicht nur durch passives Zuhören, sondern durch Interaktion sprechen lernen, wurde hierbei außer Acht gelassen. Diese Tatsache kritisiert auch Millner. Er spricht von einer extrem „univекtoriellen“ Form der Kommunikation (vgl. Millner 1996, S. 21,f.). Das bedeutet, dass das Kind eine „unüberschaubare Flut an Wahrnehmungen über sich ergehen lassen“ (Millner 1996, S. 22) muss und darauf nicht reagieren und nicht mit ihm interagieren kann (vgl. Millner 1996, S. 22).

## 6. Entwicklung der Lesekompetenz

Lesen ist eine komplexe Fähigkeit, deren Erwerb schon lange vor dem ersten Schultag einsetzt (vgl. Sodian 2008, S. 460). Um überhaupt lesen lernen zu können, müssen andere Voraussetzungen wie sprachliches Wissen, komplexe Grammatik, Wortschatz, erste Buchstabenkenntnisse und erste Schreibfähigkeiten erfüllt sein (vgl. Sodian 2008, S. 460).

Ältere Theorien unterteilen die Entwicklung des Lesens in verschiedene Stadien (vgl. Sodian 2008, S. 460). So führte beispielsweise Uta Frith im Jahr 1985 drei Stufen ein:

- Die logographische Stufe
- die alphabetische Stufe
- die orthographische Stufe

(vgl. Frith 1985; zitiert nach Sodian 2008, S. 460 und Ennemoser 2003, S. 113, f.).

Diesen Theorien lag die Vorstellung additiver Komponentenmodelle zu Grunde (vgl. Ennemoser 2003, S. 113). Hier wurden Lesekompetenzen als Summe einzelner Teilleistungen angesehen (vgl. Ennemoser 2003, S. 113).

Diese Vorstellungen wurden jedoch von Prozessmodellen abgelöst, bei denen wechselseitige Beziehungen zwischen Lesen und Rechtschreiben hervorgehoben werden (vgl. Ennemoser 2003, S. 113 und 115). Das heißt, das Lesenlernen wird nun eher als kontinuierlicher Prozess angesehen (vgl. Sodian 2008, S. 460).

Diese modernen Theorien haben gemeinsam, dass sie keine strikte Abfolge von niedrigeren zu höheren Verarbeitungsstufen beinhalten, sondern vielmehr Teilprozesse auf verschiedenen Ebenen, die auf unterschiedliche Arten miteinander umgehen (vgl. Richter & Christmann 2002, S. 27).

Die verschiedenen Ebenen der Modelle zum Prozess des Lesens gehen „von basalen analytischen Teilprozessen der Buchstaben- und Worterkennung über die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen bis zum satzübergreifenden Aufbau einer kohärenten

Textstruktur“ aus (Richter & Christmann 2002, S. 28). Die Theorien unterscheiden sich im Zusammenspiel dieser Ebenen (vgl. Richter & Christmann 2002, S. 28).

Richter und Christmann teilen die modernen Theorien in zwei Gruppen auf: Einmal konzentriert sich die Erklärungsrichtung auf eine textgeleitete (bottom up) Verarbeitungsrichtung und bei der anderen Art auf eine wissensgeleitete (top down) Richtung (vgl. Richter & Christmann 2002, S. 27).

Die Arten des Zusammenspiels lassen sich wiederum in zwei Modelltypen unterteilen. Auf der einen Seite existiert das modulare Modell, nach welchem die am Leseprozess beteiligten Teilsysteme eigenständig und unabhängig voneinander arbeiten und höhere Teilprozesse erst nach Abschluss der niedrigeren Teilprozesse eintreten.

Auf der anderen Seite steht der interaktionistische Ansatz, dem die Vorstellung zugrunde liegt, dass die Ebenen parallel durchlaufen werden oder sich zeitlich überschneiden. Das heißt, höhere Verarbeitungsprozesse starten bereits während die Verarbeitung auf niedrigeren Ebenen noch läuft (vgl. Richter & Christmann 2002, S. 28).

Eine wichtige Rolle im Prozess des Lesenlernens spielt das Verständnis der Lautstruktur der gesprochenen Sprache (phonologische Bewusstheit) (vgl. Sodian 2008, S. 460). Ennemoser definiert phonologische Bewusstheit wie folgt:

*„Der Begriff phonologische Bewusstheit bezieht sich auf die Einsicht in die Lautstruktur der Sprache. Diese Einsicht ermöglicht es, sprachliche Einheiten erkennen, unterscheiden und mit ihnen operieren zu können. Beispiele hierfür sind das Erkennen und Produzieren von Reimwörtern, die Zergliederung eines Wortes in Silben oder das Zusammenziehen von Einzellaute zu einem Wort“* (Ennemoser 2003, S. 118).

Studien haben gezeigt, dass es eine Verbindung zwischen phonologischer Bewusstheit im Vorschulalter und späterer Lesekompetenz gibt (vgl. Sodian 2008, S. 460).

Das Erkennen der Lautstruktur wirkt sich in besonderem Maße auf den Leseerwerb aus, während die Kompetenz der Reimerkennung unter anderem für das Entstehen des orthographischen Lexikons und damit für die Rechtschreibkompetenz verantwortlich ist (vgl. Sodian 2008, S. 460). Dies haben Landerl und Wimmer 1994 in ihrer Salzburger Längsschnittstudie bestätigt (Landerl & Wimmer 1994, zitiert nach Sodian 2008, S. 460). Des Weiteren wurde in Trainingsstudien ermittelt, dass sich die frühe Auseinandersetzung mit phonologischen Aufgaben positiv auf die Leseleistung über die gesamte Grundschulzeit auswirkt (vgl. Sodian 2008, S. 460, f.).

Die Entwicklung der mündlichen Lesekompetenz vollzieht sich schnell (vgl. Sodian 2008, S. 461). Schon in der dritten Klasse verfügen Kinder über Lesesicherheit, sodass sich bereits in der vierten Klasse ein Rückstand von zwei Jahren von leseschwachen Kindern auf gute Leser herausbilden kann (vgl. Sodian 2008, S. 461).

## **7. Warum nutzen Kinder das Medium Fernsehen?**

### **7.1 Nutzungsmotive**

Warum schaut ein Kind Fernsehen, wenn es doch draußen mit seinen Freunden spielen gehen könnte? Warum ist für viele Kinder der Fernseher unverzichtbar, wenn man doch jahrhundertlang ohne ihn ausgekommen ist? Und wenn sich ein Kind dafür entscheidet fernzusehen, unter welchen Aspekten wählt es dann das jeweilige Programm aus? Diese Fragen sollen im Verlauf des Kapitels beantwortet werden.

Der Medienmarkt wird durch die Vielfalt an Angeboten, Sendern und neuen Technologien von Jahr zu Jahr unübersichtlicher (vgl. Zentralstelle Medien der deutschen Bischofskonferenz & Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik 1998, S. 285). Laut der Zentralstelle Medien der deutschen Bischofskonferenz und dem Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik bevorzugen Kinder Sendungen, die mit ihrem eigenen Leben in etwa übereinstimmen (vgl. Zentralstelle Medien der deutschen Bischofskonferenz & Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik 1998, S. 286). Auf der anderen Seite dienen bestimmte Fernsehsendungen Kindern als Flucht aus dem Alltag und einem möglicherweise enttäuschenden Leben. Das Fernsehen kann ein Mittel zum Rückzug aus der Welt sein. Das Kind taucht in die Fernsehwelt ein und bekommt dort möglicherweise die Dinge, die ihm im Alltag vorenthalten werden. Bei fiktiven Fernsehinhalten kann dies soweit gehen, dass das Kind einen Wirklichkeitstransfer erlebt (vgl. Hug & Schär 2004, S. 180). Dieser Prozess kann verschieden intensiv sein (vgl. Hug & Schär 2004, S. 180). Am stärksten betroffen sind Individuen, die nicht mehr in der Lage sind zwischen ihrer und der (medial übermittelten) fiktiven Realität zu unterscheiden (vgl. Hug & Schär 2004, S. 180).

Dieser Eskapismus muss nach J. Ray Brown allerdings nicht zwingend den abgestumpften, passiven Zustand bezeichnen, der im Zusammenhang mit Fernsehnutzung von Kindern häufig gebraucht wird (vgl. Brown 1979, S. 177). Vielmehr würden einzelne Untersuchungen darauf hinweisen, „dass Fernsehen in geringerem Ausmaß als meist angenommen ein Mittel zum Rückzug aus der Welt ist“ (Brown 1979, S. 177).

Das Fernsehverhalten von Kindern ist weiterhin abhängig vom sozialen Umfeld. Heranwachsende übernehmen die Gewohnheiten ihrer Eltern und ihrer Umgebung. Schauen die Eltern also regelmäßig viel Fernsehen, tun ihnen die Kinder dies gleich (vgl. Zentralstelle Medien der deutschen Bischofskonferenz & Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik 1998, S. 286). Dadurch wird das Fernsehen in die Familie und die Alltagsbewältigung eingegliedert (vgl. Zentralstelle Medien der deutschen Bischofskonferenz & Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik 1998, S. 286).

In der Literatur gibt es viele Motivationskataloge über den menschlichen Fernsehkonsum, welche im Kern überwiegend übereinstimmen. Einige Funktionen davon können auf Kinder übertragen werden, einige treffen auf Kinder nicht zu.

Greenberg (1973) unterteilt in acht Motivationsdimensionen:

Entspannung, Geselligkeit, Information, Gewohnheit, Zeitfüller, Selbstfindung, Spannung, Eskapismus (vgl. Winterhoff-Spurk 2004, S. 49).

Bei Rubin (1981) sind es neun ähnliche Faktoren:

Gewohnheit/Zeitvertreib, Sozialkontakte, Anregung, Interesse an spezifischen Sendungen, Entspannung, Information, Eskapismus, Unterhaltung und soziale Interaktion (vgl. Winterhoff-Spurk 2004, S. 49).

Information, persönliche Identität, Integration, soziale Interaktion, Unterhaltung lauten die Motivgruppen nach McQuail (1983) (vgl. Winterhoff-Spurk 2004, S. 49).

Diese Motive lassen sich nach Murray und Kippax (1979) in die Faktoren: Identität, Sozialkontakt, Unterhaltung und Information herunterbrechen (vgl. Winterhoff-Spurk 2004, S. 50).

Blumler (1979) unterteilt in kognitive Orientierung, Zerstreuung/Zeitvertreib und persönlichen Nutzen (vgl. Winterhoff-Spurk 2004, S. 50).

Betrachtet man nur die Altersgruppe der Kinder sehen die Motive für die generelle Mediennutzung (diese können auf den Bereich des Fernsehkonsums übertragen werden) wie folgt aus:

Laut Ulrike Six sind die von Kindern am häufigsten genannten Mediennutzungsmotive die Beseitigung von Langeweile und der Wunsch nach Spannung und Unterhaltung (vgl. Six 2008, S. 896). Neben diesen

offensichtlichen Motiven existieren jedoch weitere psychologisch wichtige Funktionen. Diese ordnet Six in drei (wenn auch keineswegs trennscharfe) Ebenen ein:



Abbildung 5: *Funktionen der Mediennutzung nach Six*  
(Eigene Darstellung auf Basis von Six 2008, S. 897, f.)

Auf der (sozio-)emotionalen Ebene dienen Medien für Kinder dazu „Einsamkeitsgefühle abzubauen, von Problemen abzulenken, aus einem negativ erlebten Alltag zu entfliehen sowie die Stimmung zu regulieren“ (Six 2008, S. 897). Außerdem helfen Medien, Ängste und Konflikte zu verarbeiten sowie Entwicklungsaufgaben und wichtige Themen des einzelnen Kindes zu bewältigen (vgl. Six 2008, S. 897). Dies geschieht insbesondere durch die Identifikation mit und Fixierung auf bestimmte Medienhelden und durch Tagträumereien (vgl. Six 2008, S. 898).

Bei Kleinkindern entspricht die wiederholte Nutzung desselben Medienproduktes (beispielsweise immer wieder den Lieblingsfilm anzuschauen) ihrem Streben nach Sicherheit, nach Vertrautem und Vorhersehbarem (vgl. Six 2008, S. 898).

Zu den Funktionen auf der (sozial-)kognitiven Ebene gehört für Kinder die Befriedigung von Wissensdurst und Neugierde (vgl. Six 2008, S. 898). Des Weiteren dient die Mediennutzung der kognitiven Orientierung sowie zur Exploration und Erklärung der Realität (vgl. Six 2008, S. 898). Heranwachsende holen sich Anregungen für Problemlösungen und führen „Denkoperationen“ durch, indem sie Handlungsstränge, Zeitsprünge und



Perspektivenwechsel in ihrem Inneren „durchdenken“ (vgl. Six 2008, S. 898). Durch die Mediennutzung eignen sich Heranwachsende soziales Wissen beispielsweise über Lebensformen und Werte an und suchen nach Identifikationsfiguren und sozialer Orientierung (vgl. Six 2008, S. 898). Schlussendlich dient die Mediennutzung dem sozialen Vergleich, indem sich Kinder mit Gleichaltrigen messen und sich langsam über die eigene Position und Rolle klar werden können (vgl. Six 2008, S. 898). So kann es für Kinder sehr beruhigend sein, wenn man feststellt, dass andere Menschen ähnliche Probleme haben wie man selbst.

Als dritte Kategorie nach Six hat die Mediennutzung soziale und handlungsbezogene Funktionen. Sie regt das Spielen und soziale Handeln an (vgl. Six 2008, S. 898). Die Lieblingsserie kann sozial ängstlichen Kindern oder Heranwachsenden ohne soziale Kontakte das Gefühl geben, Freunde zu haben und dazuzugehören (vgl. Six 2008, S. 898). Mit den Freunden aus der Lieblingsserie können Kinder „parasozial“ interagieren und dadurch die Furcht vor sozialen Misserfolgen abbauen (vgl. Six 2008, S. 898).

Das intensive Beschäftigen mit einer bestimmten Serie oder Figur kann die Stellung in der Gruppe stärken, wenn ein Kind eine „Heldenrolle“ nachspielt und dadurch sein Umfeld beeindrucken kann (vgl. Six 2008, S. 898). Nicht umsonst gehört das „mitreden können“ zu den am häufigsten genannten Motiven der Fernsehnutzung (siehe Tabelle 2: Nutzungsmotive Fernsehen 2005).

Die Mediennutzung zusammen mit Freunden, Eltern oder Geschwistern erfüllt das Bedürfnis nach Kontakt, Nähe und Geborgenheit (vgl. Six 2008, S. 898).

Dabei muss beachtet werden, dass sich verschiedene Medien natürlich durch verschiedene Funktionen auszeichnen (vgl. Six 2008, S. 898).

Schramm schrieb dem Fernsehen Anfang der 1960er Jahre drei Hauptfunktionen zu, die es für Kinder erfülle (vgl. Brown 1979, S. 178):

- (1) Das passive Vergnügen unterhalten zu werden und dem Alltag in das Reich der Phantasie zu entfliehen

- (2) Informationen: Beispielsweise wie man sich anzieht, sich benimmt, Sport treibt
- (3) Soziale Nützlichkeit: durch gemeinsamen Fernsehkonsum hätten Jungen und Mädchen einen Vorwand, eng beieinander zu sitzen und das Fernsehen würde Gesprächsstoff liefern (vgl. Brown 1979, S. 178).

Blumler, Brown und Mc Quail stellten 1970 eine Typologie der Nutzungen und Belohnungen auf, welche auch „Media-Rezipienten-Interaktion“ genannt wird (vgl. Brown 1979, S. 181). Hierbei wurden folgende vier Kategorien inklusive Unterkategorien genannt:

- (1) Zeitvertreib
  - (1a) Flucht aus der alltäglichen Routine
  - (1b) Flucht vor der Last der Probleme
  - (1c) Emotionale Befreiung
- (2) Persönliche Beziehungen
  - (2a) Geselligkeit
  - (2b) Soziale Nützlichkeit
- (3) Persönliche Identität
  - (3a) Persönlicher Bezug
  - (3b) Realitätserforschung
  - (3c) Werteverstärkung
- (4) Kontrolle der Umgebung

Betrachtet man heutige Nutzungsmotive des Fernsehens, geben Daten der KIM (Kinder und Medien)-Studie 2005 (vgl. KIM-Studie 2005) und der Media-Perspektiven über das Jahr 2005 (vgl. Media-Perspektiven 2008, S. 66) Orientierung.

In der KIM-Studie 2005 wurde danach gefragt, welches Medium (z.B. Fernsehen, CD, Radio, Video, Telefon, Bücher oder Internet) zur Erfüllung von welcher Funktion von der Gruppe der 6- bis 13-Jährigen im Jahr 2005 genutzt wird. Dabei wurde die Fernsehnutzung bei fast allen Funktionen am

häufigsten genannt. Im folgenden werden nur die Nutzungsmotive des Fernsehens erläutert.

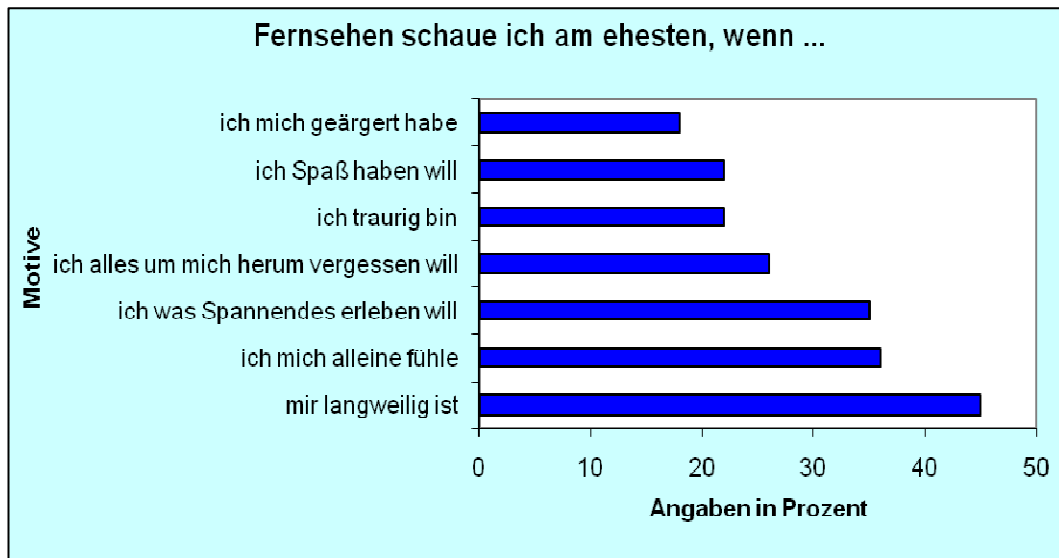


Tabelle 1: *Nutzungsmotive Fernsehen 2005*  
(Eigene Darstellung auf Basis von KIM-Studie 2005, S. 52)

Fast die Hälfte der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren entscheidet sich am ehesten für den Fernseher, wenn ihnen langweilig ist (45 Prozent). 36 Prozent der Heranwachsenden wirken mit dem Fernsehkonsum dem Alleinsein entgegen. Fast so viele Kinder (35 Prozent) greifen zur Fernbedienung, wenn sie etwas Spannendes erleben möchten. Wenn die Befragten alles um sich herum vergessen möchten, schalten 26 Prozent den Fernseher ein. Jeweils 22 Prozent schauen Fernsehen, wenn sie traurig sind oder Spaß haben möchten. Schlussendlich schätzen 18 Prozent den Fernseher als das beste Medium, wenn sie sich geärgert haben.

In den Media Perspektiven 2008 wurden als Nutzungsmotive des Fernsehens für das Jahr 2005 folgende Gründe angegeben:

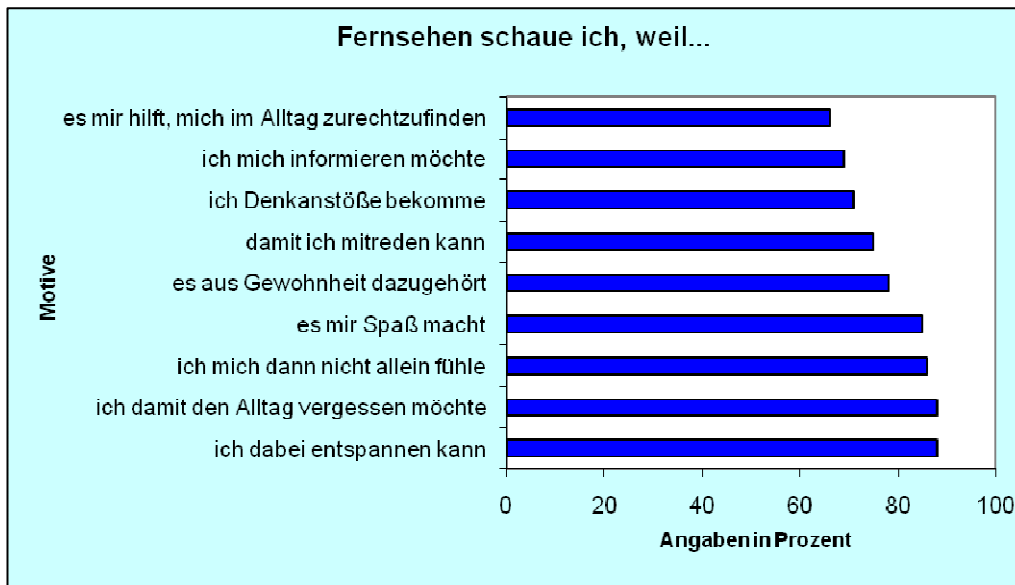


Tabelle 2: Nutzungsmotive Fernsehen 2005

(Eigene Darstellung auf Basis von Media-Perspektiven 2008, S. 66)

Die meisten Menschen (jeweils 88 Prozent) geben an, das Fernsehen zu nutzen, weil sie dabei entspannen können und den Alltag vergessen möchten. 86 Prozent der Studienteilnehmer fühlen sich beim Fernsehen nicht allein und 85 Prozent nannten „weil es mir Spaß macht“ als Nutzungsmotiv. Daraufhin folgt das Motiv der Gewohnheit mit 78 Prozent. 75 Prozent sehen fern, damit sie mitreden können. 71 Prozent erhoffen sich Denkanstöße vom Fernsehkonsum und 69 Prozent möchten sich informieren. 66 Prozent der Studienteilnehmer hilft das Fernsehen, sich im Alltag zurechtzufinden.

Vergleicht man alle dargestellten Motive der Fernsehnutzung, fällt auf, dass die Ergebnisse aktueller Befragungen und die Funktionen aus den 1960er und 1970er Jahren im Kern nach wie vor übereinstimmen. Die Funktion des Zeitvertreibs von Blumler, Brown und Mc Quail stimmt mit der aktuellen Kategorie der Langeweile überein. Auch der Wunsch nach Unterhaltung oder etwas Spannendes zu erleben ist nach knapp 50 Jahren noch immer aktuell. Ebenso taucht die soziale Nützlichkeit in Form von der Antwort „damit ich mitreden kann“ auch heute noch auf. Außerdem dient das

Fernsehen weiterhin als Mittel der emotionalen Befreiung, indem Traurigkeit oder Ärger entgegengewirkt werden soll.

Insbesondere die Flucht aus dem Alltag, sei es, alles um sich herum zu vergessen, die Flucht vor der Last der Probleme oder der Wunsch nach Entspannung, ist sowohl für Heranwachsende des 20. als auch des 21. Jahrhunderts beim Fernsehkonsum von großer Bedeutung.

## **7.2 Mediennutzertypen**

Nach dem pragmatischen Modell von McQuail (1997) wird die Entscheidung, ob und was ferngesehen wird, von folgenden Faktoren beeinflusst:

- Sozio-kultureller Hintergrund (Bildung, Lebensstil, Beruf, etc.)
- Medienbezogene Bedürfnisse (Geselligkeit, Entspannung, Information)
- persönlicher Geschmack und persönliche Vorlieben (Genres, Formate, etc.)
- Verfügbarkeit (zeitlich, örtlich, etc.)
- Wissen um die Auswahlmöglichkeiten und Nutzungskontext (Ort, allein, mit Freunden)

Dabei ist aber auch immer der Zufall von Bedeutung

(vgl. Winterhoff-Spurk 2004, S. 56).

Das Wissen um die Auswahlmöglichkeiten und den Nutzungskontext steht dabei in enger Verbindung zum sozialen Kontext. Hat das Kind keine alternativen materiellen und sozialen Beschäftigungsmöglichkeiten, wird es sich schneller für den Fernsehkonsum entscheiden (vgl. Schiffer 2003, S. 103). Dieser Umstand wurde in einer Untersuchung von Rossbach & Tietze im Jahr 1994 bestätigt (vgl. Rossbach & Tietze 1994; zitiert nach Schiffer 2003, S. 104). Demnach führte eine geringe Ausstattung an Kinderbüchern zu einem hohen Fernsehkonsum (vgl. Schiffer 2003, S. 104). Nutzten Kinder wenige bis gar keine Kultur- und Freizeitangebote, so sahen sie umso mehr fern (vgl. Schiffer 2003, S. 104). Die gleiche Wirkung hatten mangelnde Spielmöglichkeiten in der Wohnumgebung (vgl. Schiffer 2003, S. 104).

### 7.3 Daten zur Fernsehnutzung durch Kinder

Das Fernsehen war im Jahr 2003 noch immer die Nummer eins der meistgenutzten Medien. Bei der relevanten Gruppe der Sechs- bis Dreizehnjährigen war das Fernsehen im Jahr 2003 mit 95 Minuten pro Tag von Montag bis Freitag, 124 Minuten Samstags und 112 Minuten Sonntags am beliebtesten (vgl. Six 2008, S. 888).

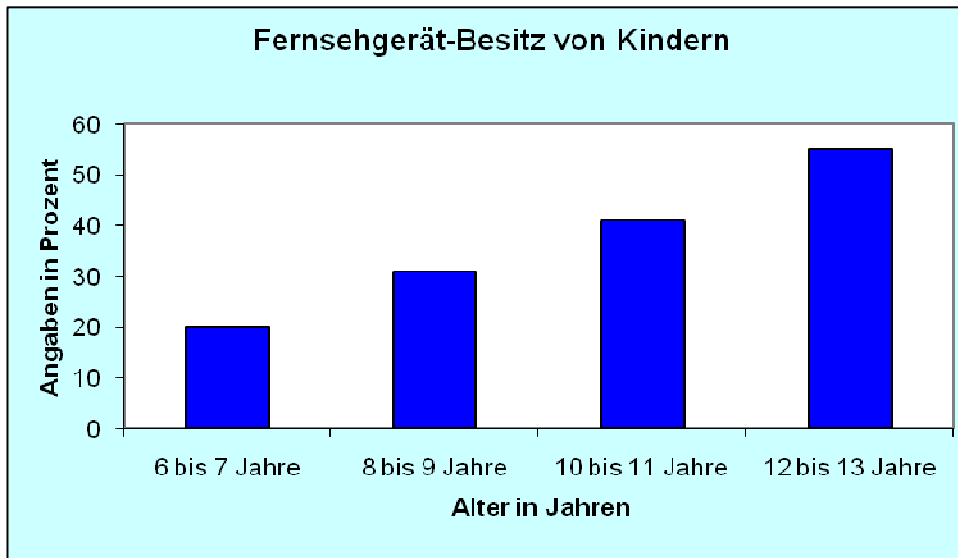


Tabelle 3: *Fernsehgerät-Besitz von Kindern 2003*

(Eigene Darstellung auf Basis von Frey-Vor & Schumacher 2006; zitiert nach Six 2008, S.887)

So besaßen im Jahr 2003 bereits vier Prozent der zwei bis drei Jahre alten Kinder ein eigenes Fernsehgerät (vgl. Six 2008, S. 887). Bei den Vier- bis Fünfjährigen sind es sogar zehn Prozent (vgl. Six 2008, S. 887). Diese Zahlen steigern sich relativ kontinuierlich mit zunehmendem Alter (vgl. Six 2008, S. 887). So verfügen 20 Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen und 31 Prozent der acht bis neun Jahre alten Kinder über ein Fernsehgerät (vgl. Six 2008, S. 887). Zwischen zehn und elf Jahren sind es 41 Prozent, während bereits über die Hälfte der Zwölf- bis Dreizehnjährigen Jugendlichen ein Fernsehgerät besitzen (55 Prozent) (vgl. Six 2008, S. 887).

Auch im Gegensatz zu allen anderen Freizeitaktivitäten von Kindern zwischen sechs und dreizehn Jahren wie draußen spielen, Freunde treffen

oder Familienunternehmungen nimmt das Fernsehen den größten Stellenwert ein (vgl. Six 2008, S. 889).

In der KIM-Studie<sup>3</sup> 2008 ist das Fernsehen noch immer das dominierende Medium. Befragt zu ihren (fast) täglichen Freizeitaktivitäten antworteten 73 Prozent der Befragten „Fernsehen“ (vgl. KIM-Studie 2008, S. 9). Der Fernsehkonsum liegt damit hinter „Hausaufgaben/Lernen“ (81 Prozent) an zweiter Stelle der häufigsten Freizeitaktivitäten und ist die erste Wahl unter den sowohl beliebtesten als auch häufigsten Medienaktivitäten (vgl. KIM-Studie 2008, S. 9).

Ebenso wird das Fernsehen nach Aussagen der Haupterzieher am längsten von allen Medien genutzt. Die 6- bis 13-Jährigen sehen demnach 91 Minuten täglich fern (Computer:40 Minuten, Radio: 37 Minuten, Lesen: 23 Minuten) (vgl. KIM-Studie 2008, S.15). Des Weiteren ist das Fernsehen das Medium, auf das die Heranwachsenden am wenigsten verzichten könnten, wobei 42 Prozent nach Angaben ihrer Eltern über ein Fernsehgerät im eigenen Zimmer verfügen (Handy, CD-Player (je 50 %) und Spielkonsolen (53 %)) (vgl. KIM-Studie 2008, S.15).

---

<sup>3</sup> Die KIM-Studie wird seit 1999 regelmäßig vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführt. Es handelt sich dabei um eine Basisstudie zum Stellenwert der Medien im Alltag von Kindern (6 bis 13 Jahre). Im Frühsommer 2008 sind 1200 Kinder zwischen 6 und 13 Jahren und deren Haupterzieher zu ihrem Mediennutzungsverhalten befragt worden (vgl. KIM-Studie 2008)

Im Folgenden sind die Lieblingsfernsehsender im TV von Kindern zwischen 6 und 13 Jahren für das Jahr 2008 dargestellt:

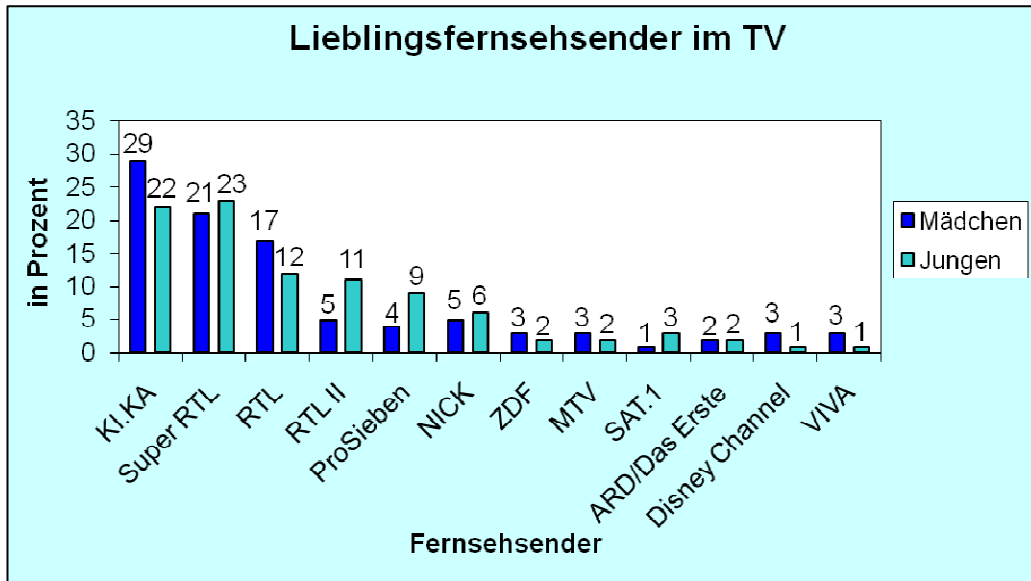


Tabelle 4: *Lieblingsfernsehsender im TV 2008*  
(Eigene Darstellung auf Basis der KIM-Studie 2008, S. 16)

Auf die Eingangsfrage, ob die Kinder überhaupt einen Lieblingsfernsehsender haben, antworteten sowohl 59 Prozent der Jungen als auch der Mädchen mit „Ja“ (vgl. KIM-Studie 2008, S. 15).

Der größte Anteil entfällt mit 29 (Mädchen) und 22 Prozent (Jungen) auf KI.KA (vgl. KIM-Studie 2008, S. 15). Bei KI.KA handelt es sich um den öffentlich-rechtlichen Kinderkanal von ARD und ZDF. An zweiter Stelle der Lieblichkeit steht Super RTL (22 %), wobei dieser in der Gunst der männlichen Zuschauer sogar vor KI.KA steht (vgl. KIM-Studie 2008, S. 15). Darauf folgen RTL (15 %) und RTL II (8 %), dicht gefolgt von Pro Sieben (7 %) und NICK (5,5 %) (vgl. KIM-Studie 2008, S. 15). Relativ gleichwertig am Ende stehen das ZDF (2,5 %), MTV (2,5 %), SAT. 1 (2 %), ARD/Das Erste (2 %), der Disney Channel (2 %) und VIVA (2 %) (vgl. KIM-Studie 2008, S. 15).



Lieblingssendungen im TV von Kindern zwischen 6 und 13 Jahren für das Jahr 2008:

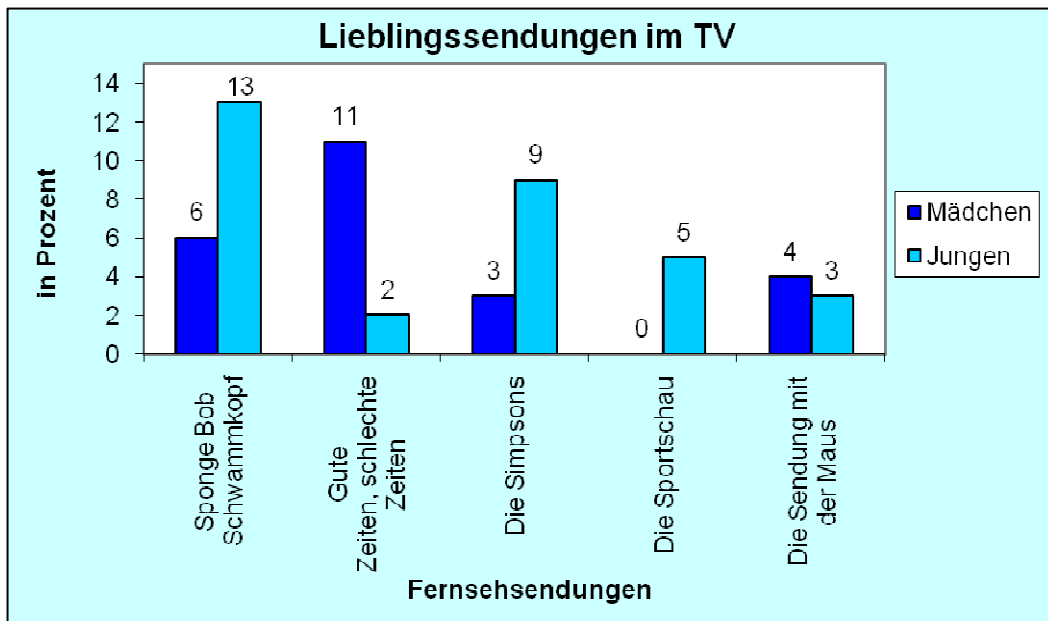


Tabelle 5: *Lieblingssendungen im TV 2008*  
(Eigene Darstellung auf Basis der KIM-Studie 2008, S. 15)

Die Frage nach einer Lieblingssendung beantworteten 72 Prozent der Heranwachsenden positiv (vgl. KIM-Studie 2008, S. 15). Die meisten Befragten nannten daraufhin „Sponge Bob Schwammkopf“ als Lieblingssendung (9 %), wobei die Sendung vor allem bei männlichen Sehern und bei den Jüngsten zwischen 6 und 7 Jahren auf Begeisterung stößt (vgl. KIM-Studie 2008, S. 15). An zweiter Stelle der Lieblingssendungen stehen mit jeweils 6 Prozent die Daily-Soap „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“ und das Animationsformat „Die Simpsons“ (vgl. KIM-Studie 2008, S. 15). Jeweils 3 Prozent der Kinder nannten die „Sportschau“ und „Die Sendung mit der Maus“ als ihre Lieblingssendung (vgl. KIM-Studie 2008, S. 15).

Abspraken zum Fernsehgang zwischen Eltern und Kind im Jahr 2008:

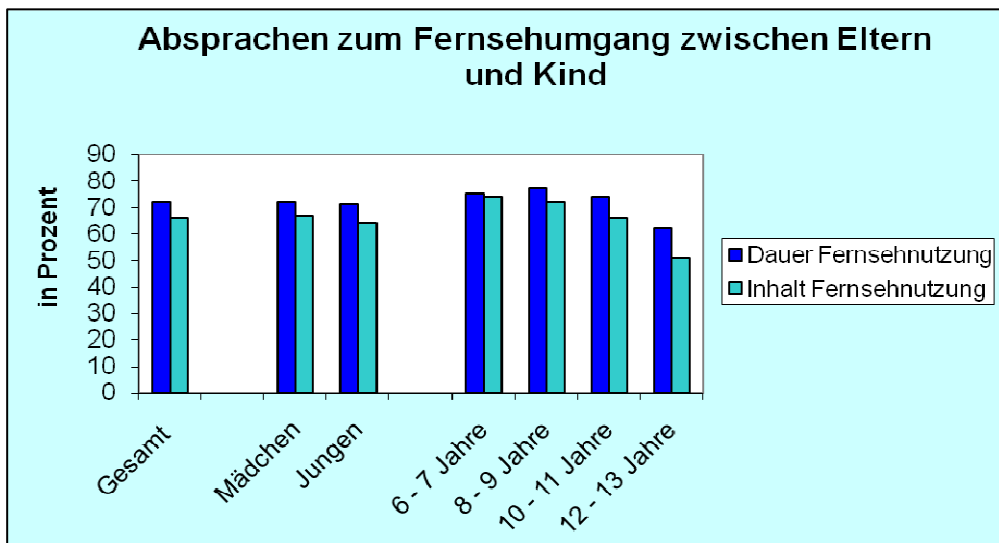


Tabelle 6: *Abspraken zum Fernsehgang zwischen Eltern und Kind 2008 – nach Aussage der Kinder*

(Eigene Darstellung auf Basis der KIM-Studie 2008, S. 18)

„Die Fernsehnutzung findet bei den meisten Kindern in enger Abstimmung mit den Eltern statt“ (KIM-Studie 2008, S. 18). So gibt es bei 72 Prozent der befragten Kinder – nach Aussagen der Kinder - Regeln, die die Dauer des Fernsehkonsum bestimmen (vgl. KIM-Studie 2008, S. 18). Bei 66 Prozent werden ebenso die Fernsehinhalte abgesprochen (vgl. KIM-Studie 2008, S. 18).

Auch die Haupterzieher wurden zu Fernsehabsprachen befragt. Dabei ergaben sich vergleichbare Ergebnisse, wobei die Angaben der Erzieher im Schnitt etwa zehn Prozentpunkte höher als die der Kinder waren (vgl. KIM-Studie 2008, S. 18). „Wunsch und Realität liegen in diesem Kontext also sehr eng beieinander“ (KIM-Studie 2008, S. 18).

Die Daten zur Fernsehnutzung von Kindern zeigen, welch enorm großen Raum das Fernsehen im Leben und Heranwachsen von Kindern einnehmen.

## 8. Auswirkungen des Fernsehkonsums

Die Hypothesen über Auswirkungen der Fernsehnutzung von Kindern auf Sprach- und Lesekompetenzen können in zwei Gruppen unterteilt werden. Auf der einen Seite stehen Hemmungs- beziehungsweise Hinderungshypothesen, die dem Fernsehkonsum negative Folgen zuordnen (vgl. Schiffer 2003, S. 36). Auf der anderen Seite existieren Förderhypothesen, die der Nutzung positive Effekte auf Sprach- und Leseentwicklung eines Kindes zuschreiben (vgl. Schiffer 2003, S. 36).

Hier finden Sie eine Aufstellung der Hypothesen, welche im Folgenden detailliert beschrieben werden:

	<b>Auswirkungen auf die Sprachkompetenz</b>	<b>Auswirkungen auf die Lesekompetenz</b>
<b>Hemmungshypothesen</b>	Die Verdrängungshypothese Das schlechte Modell	Die Verdrängungshypothese Die Hypothese zur Abwertung des Lesens Die Konzentrationsabbauhypothese Die Passivitätshypothese Die Retardierungshypothese
<b>Förderhypothesen</b>	Der Mainstreaming-Effekt Pädagogische Programme	Die Interessen-Stimulationshypothese Pädagogische Programme Die on-screen-reading-Hypothese

Abbildung 6: *Hypothesen über Auswirkungen des Fernsehkonsums auf Sprach- und Lesekompetenzen von Kindern*  
(Eigene Darstellung)

## **8.1 Auswirkungen auf Sprachkompetenzen**

### **8.1.1 Hemmungshypothesen in Bezug auf Sprachkompetenzen**

#### **8.1.1.1 Die Verdrängungshypothese**

Als ein indirekter negativer Einfluss wird die vor dem Fernseher verbrachte Zeit angesehen (vgl. Schiffer 2003, S. 36). Indem das Kind seine Zeit damit verbringt fernzusehen, bleibt ihm weniger Zeit für andere Aktivitäten, die sprachlich fördernd wirken könnten (vgl. Schiffer 2003, S. 36). Das heißt, die negative Wirkung besteht darin, dass die Fernsehnutzung andere sprachfördernde Aktivitäten wie Hausaufgaben machen, Eltern-Kind-Tätigkeiten oder Lesen verdrängt (vgl. Schiffer 2003, S. 37). Diese Beschreibungen nennt man Verdrängungs- oder Displacement-Hypothese (vgl. Ennemoser 2003, S. 86).

Der Ansatz zeichnet sich durch zwei Merkmale aus. Zum einen werden andere, womöglich sprachfördernd wirkende Aktivitäten verdrängt. Des Weiteren wird eine Bewertung dieser anderen Alternativen vorgenommen. Die alternativen Beschäftigungen werden im Gegensatz zum Fernsehkonsum als wertvoller für die Entwicklung der Sprachkompetenz eingestuft (vgl. Schiffer 2003, S. 37).

Schiffer setzt die Verdrängung anderer Aktivitäten durch Fernsehkonsum ab circa zehn Stunden und mehr pro Woche an. Ab dann würde der Konsum von Bedeutung für den Alltag und negativ für die Leistungen von Kindern sein (vgl. Schiffer 2003, S. 37).

Diese Hypothese setzt die Annahme voraus, dass die Beschäftigungen, denen Kinder nachgehen, wenn sie nicht fernsehen, förderlicher für die Sprachentwicklung sind. Da man jedoch nicht weiß, was Kinder in der fernsehfreien Zeit konkret unternehmen, kann der Verdrängungshypothese keine allgemeine Geltung zugeschrieben werden.

Die Sprachforscher Butzkamm und Butzkamm führen die Aussage, dass das Fernsehen andere Tätigkeiten verdränge, als die wichtigste Schlussfolgerung aus Tausenden von Studien an, die sich mit Fernsehkonsum beschäftigen (vgl. Butzkamm und Butzkamm 2008, S. 335).

## **Evidenz aus Studien für die Verdrängungshypothese**

Christiane Reinsch schreibt in ihrer Dissertation *Effekte des Fernsehkonsums auf die Sprach- und Lesekompetenzen von Grundschulkindern*, dass es immer noch keinen empirischen Nachweis für eine einfache Verdrängung gäbe (vgl. Reinsch 2002, S. 77). Verschiedene Studien zur Überprüfung der Verdrängungshypothese gäben Hinweise darauf, dass Fernsehen „lediglich“ Aktivitäten verdränge, die dem Fernsehen funktional ähnlich seien wie ein Kinobesuch oder Radio hören (vgl. Reinsch 2002, S. 77).

### **8.1.1.2 Die Hypothese vom schlechten Modell**

In der Hemmungshypothese vom schlechten Modell wird die Qualität der Sprache im Fernsehen bemängelt (vgl. Schiffer 2003, S. 38). Die Sprache des Fernsehens, insbesondere die Sprache der Werbung, wird hier mit einer übermäßigen Verwendung von Adjektiven, Substantiven und der Umgangssprache gekennzeichnet. Des Weiteren enthalte die Sprache des Fernsehens Übertreibungen, Doppeldeutigkeiten und die Sätze seien auf eingängige Schlagwörter verkürzt (vgl. Schiffer 2003, S. 38). Außerdem stehen schnelle Schnitte in der Kritik. Diese sollen dazu führen, dass ein Kind der Handlung nicht folgen kann (vgl. Patzlaff 2000, S. 105). Angeprangert werden vor allem realitätsferne und nach stereotypen Mustern gestaltete Sendungen (vgl. Patzlaff 2000, S. 105).

Bei hohem Fernsehkonsum spielt die, im Fernsehen verwendete, Sprache für Kinder eine große Rolle als Sprach- und Nachahmungsmodell (vgl. Schiffer 2003, S. 38). Die Hypothese enthält die Annahme, dass sich Heranwachsende, die jeden Tag mit einer vereinfachten Art von Sprache konfrontiert werden, die gesehenen Umgangsformen zwangsläufig aneignen.

Nach Patzlaff hat auch die Tatsache, dass während des Fernsehkonsums zum großen Teil geschwiegen wird, negative Auswirkungen auf die Sprachkompetenz. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „Schweigezeit vor dem Bildschirm“ (Patzlaff 2000, S. 105).

## **Evidenz aus Studien für die Hypothese vom schlechten Modell**

Ergebnisse einer Studie von Anderson und Collins aus dem Jahr 1988 deuten darauf hin, dass die Schnelligkeit der bildlichen Abfolge auf lange Zeit gesehen die Aufmerksamkeitsspanne eines Kindes verkürzt (vgl. Anderson & Collins 1988; zitiert nach Reinsch 2002, S. 76). Dadurch könnte Fernsehkonsum die Lerngeschwindigkeit in der Schule negativ beeinflussen.

Auch bei dieser Hypothese ist anzumerken, dass sie nicht allgemeingültig ist. Es gibt deutliche Unterschiede in der Qualität der Fernsehformate und der verwendeten Sprache (vgl. Schiffer 2003, S. 38). Wird das schlechte Modell zu einer Art „gutem Modell“ umgekehrt, kann eine pädagogisch gestaltete Kindersendung auf hohem sprachlichen Niveau zu einer positiven Entwicklung der Sprachkompetenz beitragen.

Neben diesen konkreten Hemmungshypothesen existieren außerdem allgemeine Ansichten über negative Effekte des Fernsehkonsums auf kindliche Sprachkompetenzen.

Wolfgang und Jürgen Butzkamm sprechen von einer systematischen Verdummung, wenn der Mensch sich in seiner Elternrolle durch den Fernseher vertreten lasse und der Fernseher als Babysitter diene (vgl. Butzkamm und Butzkamm 2008, S. 333). Im Vergleich zum persönlichen Gespräch sei, selbst bei durchweg guten Programmen, die menschliche Kommunikation meist die bessere Wahl (vgl. Butzkamm und Butzkamm 2008, S. 333). Sie verweisen auf die Sprachtherapeutin Sally Ward aus Großbritannien, die bereits bei 80 Prozent der einjährigen Kinder, die täglich mehrere Stunden vor dem Fernseher verbrachten, eine Sprachentwicklungsverzögerung entdeckte (vgl. Butzkamm und Butzkamm 2008, S. 333).

Ebenso gäbe es in Deutschland Nachweise für den negativen Einfluss frühen Fernsehkonsums auf die Sprachfähigkeiten. So sei das Ergebnis einer deutschen Studie gewesen, dass ein langfristig hoher Fernsehkonsum von zwei Stunden pro Tag im Vorschulalter zu schwächeren Leseleistungen in den ersten Grundschuljahren führe (vgl. Butzkamm und Butzkamm 2008, S. 333).

Neben den Auswirkungen auf die Sprachkompetenz, prangern Butzkamm und Butzkamm in ihrem Buch die, mit zunehmendem Fernsehkonsum eintretende, emotionale Verarmung an (vgl. Butzkamm und Butzkamm 2008, S. 333). Das bedeutet, dass die emotionale Betroffenheit gegenüber den Fernsehinhalten mit zunehmendem Konsum sinke (vgl. Butzkamm und Butzkamm 2008, S. 333). Des Weiteren sind sie der Meinung, dass „auch gut gemachte Kinderprogramme [...] bei dem heute üblichen häufigen Fernsehkonsum kaum einen positiven Lerneffekt hervor[-]“ rufen (Butzkamm und Butzkamm 2008, S. 334).

## **8.1.2 Förderhypothesen in Bezug auf Sprachkompetenzen**

### **8.1.2.1 Der Mainstreaming-Effekt**

Dieser Ansatz setzt sich in der Förderhypothese nach Rice & Woodsmall von 1988 fort (vgl. Rice & Woodsmall 1988; zitiert nach Schiffer 2003, S. 39). Diese besagt, dass die Sprachentwicklung von Kindern keine gezielte und individuelle Interaktion benötigt. Sie könnten vielmehr Wortbedeutungen aus Fernsehprogrammen erlernen und dadurch ihren Wortschatz erweitern (vgl. Schiffer 2003, S. 39).

Das heißt, dass das Fernsehen durch seine Vielfalt an Sprachmodellen das Potenzial habe, „Defizite in den Bildungsmöglichkeiten benachteiligter Kinder auszugleichen“ (Schiffer 2003, S. 39). In diesem Zusammenhang ist der sogenannte „Mainstreaming-Effekt“ von Bedeutung.

„Mainstreaming“ meint:

*„den Umstand, dass extrem hoher Fernsehkonsum solche Unterschiede in Vorstellungen oder Verhalten absorbiert bzw. überschreibt, die eigentlich aufgrund anderer Faktoren oder Einflüsse bestehen müssten. Mit anderen Worten heißt das, Unterschiede, die in den Antworten verschiedener Sehergruppen gefunden wurden, also Unterschiede, die gewöhnlich mit den weitverbreiteten kulturellen, sozialen und politischen Charakteristiken dieser Gruppen zusammenhängen, verringern sich in den Antworten der Vielseher in derselben Gruppe“*  
(vgl. Gerbner 1994; zitiert nach Reinsch 2002, S. 15, f.)

Christiane Reinsch definiert den Mainstreaming-Effekt folgendermaßen:

*„Als Fernseh-Mainstreaming-Effekt gilt, wenn sich Gruppen, die sich in ihren Sprach- und Leseleistungen unterscheiden durch vermehrten Fernsehkonsum aneinander angleichen“*

(Reinsch 2002, S. 130).

### **Evidenz aus Studien für den Mainstreaming-Effekt**

In einer Studie von Schramm wurde 1961 festgestellt, dass der Wortschatz der Kinder größer war, wenn sie viel fern sahen (vgl. Schramm, Lyle & Parker 1961; zitiert nach Reinsch 2002, S. 57). Neuere Studien stellen diesen Zusammenhang allerdings nicht mehr fest (vgl. Reinsch 2002, S. 57). Aktuelle Studien haben jedoch einen positiven Zusammenhang zwischen ausgewählten pädagogischen Sendungen und dem Wortschatz festgestellt (vgl. Reinsch 2002, S. 57).

In der Studie von Christiane Reinsch wurden keine Beweise für den Mainstreaming-Effekt des Fernsehens auf Sprach- und Lesekompetenzen gefunden (vgl. Reinsch 2002, S. 212). Es zeigte sich, dass Vielseher, die höheren sozialen Schichten angehören, schlechtere Leistungen in Sprach- und Lesetests zeigten, als Kinder, die weniger fern sahen (vgl. Reinsch 2002, S. 212). Gleichzeitig stellte sich heraus, dass Heranwachsende aus unteren sozialen Schichten nicht von einem hohen Fernsehkonsum profitieren, allerdings hat es den Anschein, dass Fernsehen auch keinen zusätzlichen Schaden mit sich bringt (vgl. Reinsch 2002, S. 212).

Die Längsschnittstudie von Reinsch ist Teil der Untersuchung „Zum Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen“ einer Forschergruppe um Prof. Dr. Schneider am Institut für Psychologie der Universität Würzburg (vgl. Reinsch 2002, S. 91). Es wurden 167 Kinder aus Baden-Württemberg und Bayern, die in die zweite Klasse gehen, untersucht (vgl. Reinsch 2002, S. 91).



### 8.1.2.2 Pädagogische Programme

Pädagogische Programme zeichnen sich durch häufige Wiederholungen, klare Ja- und Nein-Fragen, spezifische W-Fragen (wer, was, wo, wann und warum) und durch mündliche Beschreibungen, die mit dem Gezeigten übereinstimmen aus (vgl. Lemish 2007, S. 156). Pädagogisch wertvollen Kindersendungen werden positive Auswirkungen auf den Wissenserwerb, die Lernmotivation, die Konzentrationsfähigkeit und die Sprachentwicklung nachgesagt (vgl. Six 2008, S. 906). Insbesondere der Wortschatz und das Ausdrucksvermögen sowie das Interesse am Lesen und die Lektürewahl sollen demnach gestärkt werden (vgl. Six 2008, S. 906).

#### Evidenz aus Studien für positive Effekte pädagogischer Programme

Einen positiven Effekt bezogen auf die sprachlichen Fähigkeiten hat Schiffer in ihrer *Würzburger Studie* bewiesen. Dieser Zusammenhang wurde im Kontext der Lesekompetenzen allerdings nicht festgestellt.

Die Kinder, die in der dritten bis fünften Klasse altersbezogene Programme wie die *Sendung mit der Maus*<sup>4</sup> oder *Logo!*<sup>5</sup> sahen, zeichneten sich am Ende der fünften Klasse durch bessere sprachliche Leistungen aus (vgl. Schiffer 2003, S. 228). Hierzu muss angemerkt werden, dass dieser positive Effekt vor allem bei Kindern bestand, die ohnehin schon in einem anregenden familiären Kontext leben (vgl. Schiffer 2003, S. 228).

Das heißt, der Konsum von kindgerechten Informationssendungen im Grundschulalter wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Sprachkompetenz aus, hat jedoch keinerlei Einfluss auf die Lesekompetenzen eines Kindes.

---

<sup>4</sup> *Die Sendung mit der Maus* (ehemals „Lach und Sachgeschichten“) ist eine Kindersendung der ARD. Sie enthält unter anderem Trickfilme, Lieder und Erklärbeiträge und wird auch von Erwachsenen gesehen. Die erste Folge wurde am 10. März 1971 ausgestrahlt (vgl. Fernsehlexikon 2007).

<sup>5</sup> *Logo!* Ist eine zehnminütige Nachrichtensendung für Kinder, in denen die wichtigsten aktuellen Ereignisse verständlich erklärt werden. Sie läuft im ZDF und im Kinderkanal (KI.KA) (vgl. Fernsehlexikon 2008 A).

## **8.2 Auswirkungen auf Lesekompetenzen**

Da sich die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im Kindesalter gegenseitig bedingen, werden in Bezug auf die Auswirkungen von Fernsehkonsum vergleichbare Hypothesen angebracht.

So sind die schon vor der Einschulung existierenden sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes richtungsweisend für die spätere Lesekompetenz (vgl. Schiffer 2003, S. 40). Des Weiteren spielen sprachliche Fähigkeiten beim Verstehen komplexerer Texte und der damit zusammenhängenden Leseleistung eine wichtige Rolle (vgl. Schiffer 2003, S. 40). Versteht oder kennt ein Kind die Wörter eines Textes nicht, kann es sie auch nicht sinnvoll vorlesen.

### **8.2.1 Hemmungshypothesen in Bezug auf Lesekompetenzen**

#### **8.2.1.1 Die Verdrängungshypothese**

Wie schon bei den negativen Auswirkungen des Fernsehkonsums auf die Sprachkompetenz, kann hier die Verdrängungs- beziehungsweise Displacement-Hypothese angemerkt werden (siehe 8.1.1.1). Der Unterschied besteht lediglich darin, dass der Fernsehkonsum nicht wie oben beschrieben sprachfördernde Interaktion, sondern außerschulische Leseaktivitäten verdrängt (vgl. Schiffer 2003, S. 41).

Gerade das Lesen in der Grundschulzeit beeinflusst die Entwicklung und Festigung der Lesefertigkeiten sehr, sodass ein hoher Fernsehkonsum diese beeinträchtigen könnte (vgl. Schiffer 2003, S. 41).

Allen, Cipielewski & Stanovich weisen darauf hin, dass das Ausmaß an Lesen während der Freizeit im positiven Zusammenhang mit dem Wortschatz, dem Leseverständnis und anderen sprachlichen Fähigkeiten steht (vgl. Allen, Cipielewski & Stanovich 1992; zitiert nach Reinsch 2002, S. 43).

#### **Evidenz aus Studien für die Verdrängungshypothese**

Die Verdrängungshypothese ist eine der Hypothesen, die am häufigsten untersucht wurden. Bereits im Jahr 1958 führten Himmelweit und weitere

Wissenschaftler zu diesem Thema eine Studie durch. Sie bestätigten die Hypothese, indem der Fernsehkonsum das Lesen von Comics, das Hören von Radio und Kinobesuche reduzierte (vgl. Himmelweit, Oppenheim & Vince 1958; zitiert nach Reinsch 2002, S. 36).

Reinsch führt in diesem Zusammenhang eine Studie von Mutz und Kollegen aus dem Jahr 1993 an (vgl. Mutz, Roberts & van Vuuren 1993; zitiert nach Reinsch 2002, S. 37). Demnach müsse die Tätigkeit des fernsehens als asymmetrisch gekennzeichnet werden (vgl. Reinsch 2002, S. 37). Trotz einer Verdrängung von Aktivitäten wie dem Kinobesuch oder das Radio-Hören durch erhöhten Fernsehkonsum, „bewirkte eine Reduzierung der Fernsehzeit keine Zunahme in einer dieser Aktivitäten (Reinsch 2002, S. 37).

Ennemoser sieht von einem Niedergang der Lesekultur ab, da die Ausmaße des Lesens in den letzten 25 Jahren konstant geblieben seien (vgl. Ennemoser 2003, S. 87). Vielmehr scheinen sich Art und Funktion des Lesens zu wandeln, da heute meistens das selektive Lesen und Suchen nach relevanten Informationen im Vordergrund stehe (vgl. Ennemoser 2003, S. 87). Das Lesen von Büchern von vorne bis hinten trete dabei immer mehr in den Hintergrund (vgl. Ennemoser 2003, S. 87).

In diesem Zusammenhang kann auch eine Studie von Knulst und Kraaykamp, die zwischen 1955 und 1990 in den Niederlanden mit Schülern zwischen 12 und 17 Jahren stattfand, hingewiesen werden (vgl. Knulst & Kraaykamp 1996, zitiert nach Ennemoser 2003, S. 88). Demnach betrug im Jahr 1955 der Anteil der Freizeit, welcher mit Lesen verbracht wurde 20 Prozent (vgl. Ennemoser 2003, S. 88), 1990 lag der Anteil bei weniger als 10 Prozent (vgl. Ennemoser 2003, S. 88).

Nach Reinsch verdrängt Fernsehen das Lesen in der Freizeit, aber sehr wahrscheinlich nur in geringem Maße (vgl. Reinsch 2002, S. 33).

Das Problem dieser Hypothese liegt darin, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass von allen gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte allein der erhöhte Fernsehkonsum für eine geringere „Lesezeit“ verantwortlich ist (vgl. Ennemoser 2003, S. 88).

Reinsch hat in ihrer eigenen empirischen Untersuchung herausgestellt, dass zwischen Lesen und Fernsehen kein einfacher Verdrängungs-Mechanismus existiert (vgl. Reinsch 2002, S. 212). Vielmehr würden hier

komplexe Mechanismen greifen, „wie dies auch bedeutende Medienforscher behaupten“ (vgl. Reinsch 2002, S. 212).

### **8.2.1.2 Die Hypothese zur Abwertung des Lesens**

Mit dieser Hypothese beschreiben Forscher eine Gegenüberstellung der Bewertungen des Lesens und des Vorgang des fernsehens. Während das Medium Fernsehen landläufig als unterhaltsam eingestuft wird, befürchten Forscher, dass Kinder das Lesen im Gegensatz dazu als relativ unattraktiv oder langweilig einschätzen (vgl. Schiffer 2003, S. 41). Die Verfechter dieser Hypothese haben die Ansicht, dass Kinder, die viel Fernsehen konsumieren „eine negativere Einstellung zum Lesen entwickeln“ (Schiffer 2003, S. 41). Dieses schlechte Image des Lesens soll sich demnach negativ auf die Leseleistung auswirken (vgl. Schiffer 2003, S. 41).

### **Evidenz aus Studien für die Hypothese zur Abwertung des Lesens**

Ennemoser nennt die Studie von Koolstra und Kollegen in diesem Zusammenhang als zuverlässigste Quelle (vgl. Koolstra, van der Voort & van der Kamp 1997; zitiert nach Ennemoser 2003, S. 102). Hier wurde eine schlechtere Einstellung zum Lesen anhand von linearen Strukturgleichungsmodellen teilweise bewiesen (vgl. Ennemoser 2003, S. 102). Eine negative Korrelation des Fernsehens und der LeseEinstellung wurde allerdings nur bei einem von zwei Messzeitpunkten nachgewiesen (vgl. Ennemoser 2003, S. 102).

Ennemoser weist der Leseabwertungshypothese durchaus eine gewisse Bedeutung zu, geht jedoch in keinem Fall von starken Auswirkungen aus (vgl. Ennemoser 2003, S. 102).

Diese Hypothese existiert auch in Zusammenhang mit der Abwertung der Schule („anti-schooling“ Hypothese) (vgl. Reinsch 2002, S. 33 und vgl. Ennemoser, 2003, S. 102).

Reinsch weist auf eine Studie von Price, Ritchie, Roberts und Lieberman von 1986 mit Zweit-, Dritt- und Sechstklässlern hin, in der Beweise dafür gefunden wurden, dass Fernsehkonsum das erlebte Befriedigungsgefühl

durch die Schule verringert (vgl. Price, Ritchie, Roberts & Lieberman 1986; zitiert nach Reinsch 2002, S. 33).

Dem entgegen steht eine Studie von Zuckerman, Singer & Singer von 1980 (vgl. Zuckerman, Singer & Singer 1980; zitiert nach Reinsch 2002, S. 33). Hier wurde ein geringer positiver Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und der Begeisterung für die Schule nachgewiesen (vgl. Reinsch 2002, S. 33).

In einer Untersuchung von Myrtek und Scharff im Jahr 2000 stuften Vielseher (zu „Vielsehern“ siehe auch Kapitel 8.4) die Schule im Vergleich zu Wenigsehern als unangenehmer ein (vgl. Myrtek & Scharff 2000; Ennemoser, 2003, S. 102). Diese Einschätzung wurde jedoch nur von den älteren Kindern (9. und 10. Klasse) getätigt (vgl. Ennemoser 2003, S. 102).

### **8.2.1.3 Die Konzentrationsabbau-Hypothese**

Eine weitere „Negativ-Hypothese“ stellt die Konzentrationsabbau-Hypothese dar. Die schnelle Abfolge von Informationen und die schnellen Bildwechsel beim Fernsehen sollen demnach die Konzentrationsbereitschaft und –fähigkeit vermindern (vgl. Schiffer 2003, S. 42). Des Weiteren verringere sich die Impulskontrolle und die Aufmerksamkeitsspanne (vgl. Ennemoser 2003, S. 103). Das könne sich wiederum auf die alltäglichen Leistungen und somit auch auf die Lesekompetenz auswirken (vgl. Schiffer 2003, S. 42).

Dies ist vor allem ein Klagepunkt von Lehrern - der sich sowohl auf die Sprach- als auch auf die Lesekompetenz bezieht (vgl. Millner 1996, S. 11).

Eine Erklärung für den Konzentrationsabbau ist, dass durch Fernsehen ein Gewöhnungseffekt (an Tempo und audiovisuellen Effekten) seitens der Kinder entsteht (vgl. Ennemoser 2003, S. 104). Dadurch seien Heranwachsende weniger gut in der Lage für das Lesen eines „effektarmen“ Buches die gleiche Aufmerksamkeit aufzubringen (vgl. Ennemoser 2003, S. 104).

## **Evidenz aus Studien für die Konzentrationsabbau-Hypothese**

In einer Untersuchung von Anderson, Levin und Lorch aus dem Jahr 1977 wurden keine Beweise für Effekte gefunden, welche zu einer verringerten Konzentration führen (vgl. Anderson, Levin & Lorch 1977; zitiert nach Ennemoser 2003, S. 104). Sie untersuchten im Besonderen schnelle Bildwechsel und hohes Tempo von Kindersendungen (vgl. Ennemoser 2003, S. 104). Dafür zeigten die Wissenschaftler den Kindern manipulierte Ausschnitte aus der Sesamstraße. Dabei wurde an der Geschwindigkeit der Bild- und Informationsabfolge gedreht (vgl. Ennemoser 2003, S. 104.)

Reinsch verweist hier auf eine Studie von Gadberry, in der ein positiver Zusammenhang zwischen Fernsehnutzung und impulsivem Denken hergestellt wurde (vgl. Gadberry 1986; zitiert nach Reinsch 2002, S. 33). Auch Zillmann unterstützt diese Ansicht und weist Bildfolge und visuellen Effekten eine positive Wirkung zu (vgl. Ennemoser 2003, S. 104).

### **8.2.1.4 Die Passivitätshypothese**

Laut der Passivitätshypothese sind die kognitiven und mentalen Anforderungen beim Vorgang des fernsehens eher gering (vgl. Schiffer 2003, S. 42). In Folge dessen befürchten Forscher, dass Kinder Informationen insgesamt oberflächlicher verarbeiten und sich nicht anstrengen, anspruchsvolle Texte zu lesen und zu verstehen. Das Fernsehen wird demnach als vergleichsweise leicht zu konsumierendes Medium dargestellt (vgl. Ennemoser 2003, S. 105). Außerdem gehe mit einer größeren mentalen Anstrengung eine tiefergehende Verarbeitung des Medieninhalts einher (vgl. Ennemoser 2003, S. 106).

## **Evidenz aus Studien für die Passivitätshypothese**

Die mentale Anstrengung ist beim Lesen im Vergleich zum Fernsehen höher, was in einer Untersuchung mit Sechstklässlern von Salomon 1984 herausgefunden wurde (vgl. Salomon 1984; zitiert nach Reinsch 2002, S. 32). Salomon zeigte Sechstklässlern dieselbe Geschichte, einmal als Film und einmal als Text (vgl. Ennemoser 2003, S. 105). Anschließend wurde

danach gefragt, wie sehr sich die Kinder jeweils angestrengt hatten (vgl. Ennemoser 2003, S. 105). Die Kinder stufen das Fernsehen durchgehend als das „leichtere“ Medium ein (vgl. Ennemoser 2003, S. 105).

Beentjes und van der Voort führten 1993 ein vergleichbares Experiment durch und kamen zu grundlegend anderen Ergebnissen (vgl. Beentjes & van der Voort 1993; zitiert nach Ennemoser 2003, S. 106). So beantworteten die Kinder Fragen zu der Geschichte aus dem Film und dem Text direkt nach dem Experiment gleich gut (vgl. Ennemoser 2003, S. 106). Zwei bis drei Wochen später konnten die Heranwachsenden die Nachfragen zur Filmversion sogar besser beantworten (vgl. Ennemoser 2003, S. 106).

Eine weitere relevante Studie ist eine Untersuchung von Pezdek und Hartmann von 1983 (vgl. Pezdek & Hartmann 1983; zitiert nach Ennemoser 2003, S. 107). Sie wiesen nach, dass bereits Kinder im Alter von fünf Jahren „ihr Aufmerksamkeitsverhalten aktiv regulieren und an die kognitiven Anforderungen einer Filmsequenz anpassen (Ennemoser 2003, S. 107).

Außer den Arbeiten von Salomon existiert also keine Evidenz für die Passivitätshypothese.

#### **8.2.1.5 Die Retardierungshypothese**

Laut der Retardierungs-Hypothese beeinflusst Fernsehkonsum die Intelligenz der Nutzer (vgl. Reinsch 2002, S. 33). Morgan und Gross fanden 1980 in einer Studie heraus, dass Kinder, die zu den Vielsehern gezählt wurden, weniger intelligent waren (vgl. Morgan & Gross 1980; zitiert nach Reinsch 2002). Allerdings gibt es keine Beweise, dass Fernsehen die Ursache dafür war (vgl. Reinsch 2002, S. 33).

## **8.2.2 Förderhypothesen in Bezug auf Lesekompetenzen**

### **8.2.2.1 Die Interessen-Stimulations-Hypothese**

Eine fördernde indirekte Wirkung des Fernsehens besteht im Interesse wecken der Kinder, dazugehörige Bücher zu lesen und dadurch die Lesekompetenz zu steigern (vgl. Schiffer 2003, S. 43). Dieser Vorgang nennt sich Interessen-Stimulations-Hypothese (vgl. Schiffer 2003, S. 44). Beentjes und van der Voort sprechen hier von der „book-reading promotion hypothesis“ (vgl. Beentjes & van der Voort 1993; zitiert nach Ennemoser 2003, S. 108). Diese soll den Gegensatz zur Verdrängungshypothese bilden (vgl. Ennemoser 2003, S. 108).

#### **Evidenz aus Studien für die Interessen-Stimulations-Hypothese**

Es wurde die Beobachtung gemacht, „dass nach bestimmten Sendungen die jeweils zugehörigen Bücher vermehrt gekauft oder in Büchereien entliehen werden“ (Ennemoser 2003, S. 108).

Laut Hornik handelt es sich bei diesem Phänomen lediglich um eine Verlagerung der Leseinteressen, da ansonsten das Lesen und die Gesamtumsätze des Buchhandels grundlegend ansteigen müssten (vgl. Hornik 1981; zitiert nach Ennemoser 2003, S. 108).

Die Mehrzahl der Studien weist jedoch einen negativen oder zumindest neutralen Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Lesekompetenzen aus (vgl. Ennemoser 2003, S. 108). Demnach kann der Interessen-Stimulations-Hypothese keine besonders starke Bedeutung beigemessen werden.

### **8.2.2.2 Pädagogische Programme**

Zu den direkten positiven Folgen vom Fernsehkonsum gehört die Tatsache, dass auch der Fernseher Buchstaben, Wörter oder kurze Texte als Übungsmaterial anbietet (vgl. Schiffer 2003, S. 43). Dieses Potenzial wird vor allem in pädagogischen Programmen genutzt (vgl. Schiffer 2003).



S. 43). Diese Sendungen haben die Intention, schulrelevante Inhalte zu vermitteln und diese den Kindern in einem ungezwungenen Rahmen näherzubringen.

### **Evidenz aus Studien für positive Effekte pädagogischer Programme**

Laut Reinsch hat es den Anschein, dass speziell für Kinder konzipierte edukative Programme sich positiv auf den Wortschatz, die Buchstabenkenntnis, die Zählfertigkeiten und auf spätere schulische Leistungen auswirken (vgl. Reinsch 2002, S. 59). Der negative Zusammenhang zwischen Fernsehen und schriftsprachlichen Leistungen sei allerdings eindeutiger, als ein Zusammenhang mit anderen schulischen Kompetenzen (vgl. Reinsch 2002, S. 59).

#### **8.2.2.3 Die on-screen-reading Hypothese**

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über eine Hypothese gegeben werden, die im deutschsprachigen Raum kaum Anwendung findet. Nach der on-screen-reading Hypothese, beinhaltet das Fernsehen Lesestoff, der unter gegebenen Umständen zu einer Verbesserung der Lesekompetenz führen kann (vgl. Ennemoser 2003, S. 109). Diese Hypothese trifft insbesondere auf spezielle Kindersendungen und Fernsehprogramme, bei denen die Inhalte nicht vollends synchronisiert sind, zu (vgl. Ennemoser 2003, S. 109). Ein Drittel der Sendungen in den Niederlanden stammen beispielsweise aus dem Ausland. Von diesen ausländischen Angeboten werden etwa 94 Prozent im Originalton und mit holländischen Untertiteln gezeigt (vgl. Ennemoser 2003, S. 109). Koolstra und seine Kollegen wiesen Kindern, die häufig Sendungen mit Untertiteln verfolgten, signifikante Vorteile in der Lesegeschwindigkeit zu (vgl. Koolstra, van der Voort & van der Kamp 1997; zitiert nach Ennemoser 2003, S. 109).

Das deutsche Fernsehprogramm ist jedoch weitestgehend synchronisiert, sodass diese Hypothese hier kaum von Bedeutung ist.

### **8.3 Die Rolle des familiären Kontexts**

Untersucht man die Auswirkungen des Fernsehkonsums im Grundschulalter, muss die Bedeutung des familiären Kontextes immer miteinbezogen werden. Eltern, Geschwister und Umfeld sind maßgeblich für den Fernsehkonsum eines Kindes verantwortlich.

Läuft in einer Familie fast 24 Stunden lang der Fernseher, egal ob jemand hinschaut oder nicht, wirkt sich dies auf die Einstellung des Kindes zum Fernseher aus. Der Fernseher gehört „quasi“ zur Familie und ist Teil des Familienalltags. Bekommt dieses Kind dann noch im jungen Alter einen eigenen Fernseher in das Kinderzimmer gestellt, kann von einer enorm hohen Nutzungsfrequenz des Geräts ausgegangen werden. Wird die Nutzung des Fernsehers nicht eingeschränkt, nicht kontrolliert und das Gesehene nicht (gegebenenfalls zusammen mit den Eltern) reflektiert, ist die Chance, dass sich der Fernsehkonsum im Grundschulalter negativ auf die Sprach- und Lesekompetenzen auswirkt, sehr hoch.

Der entgegengesetzte Fall besteht darin, dass lediglich ein Fernseher im Wohnzimmer einer Familie zu finden ist. Dieser wird nur zu ganz bestimmten Zeiten genutzt. Das Kind darf nur im Beisein eines Elternteils und nur ganz bestimmte Sendungen fernsehen. Bei den Sendungen handelt es sich um pädagogisch wertvolle, speziell auf Kinder zugeschnittene Programme. Über diese Inhalte kommuniziert ein Elternteil oder eine Betreuungsperson mit dem Kind. Das Kind entwickelt dadurch ein Bewusstsein für die Inhalte des Fernsehens. Ihm ist klar, dass nicht alles im Fernsehen angeschaut werden sollte und das Fernsehen nicht immer etwas Gutes und Sinnvolles ist. Bei diesen Voraussetzungen ist eine negative Wirkung des Fernsehkonsums auf die Sprach- und Leseleistung unwahrscheinlich.

Somit sind die familiären Gegebenheiten nicht nur ausschlaggebend für den Fernsehkonsum eines Kindes, sondern auch für die Entwicklung seiner Sprach- und Lesefähigkeiten.

Neben diesen eindeutigen und offensichtlichen Gegebenheiten spielen weitere Indikatoren für die Qualität der häuslichen Umwelt von Kindern eine Rolle (vgl. Schiffer 2003, S. 89).

### **8.3.1 Soziale Schicht**

Die Einordnung der sozialen Schicht erfolgt meist anhand von drei Merkmalen: Haushaltseinkommen, Beruf und Bildung der Eltern (vgl. Schiffer 2003, S. 89). Laut einer Studie von White im Jahr 1982 ist der Zusammenhang zwischen sozialem Status und schulischen Leistungen der Kinder allerdings eher gering (vgl. White 1982; zitiert nach Schiffer 2003, S. 89).

Eine engere Beziehung besteht hingegen zwischen dem familiären Klima und den schulischen Leistungen (vgl. Schiffer 2003, S. 90).

Die so genannten Statusvariablen sind nicht allein für die Entwicklung des Kindes verantwortlich. Die Statusvariablen müssen zusammen mit familiären Prozessvariablen betrachtet werden. Prozessvariablen, die mit familiären Anregungsbedingungen zusammen hängen, beeinflussen die kognitive Entwicklung von Kindern in starkem Maße (vgl. Schiffer 2003, S. 90). Prozessvariablen sind u. a.:

- Alternative Beschäftigungsmöglichkeiten wie Kinderbücher oder Spiele
- Verfügbarkeit aktueller Informationsquellen / Nachschlagewerke im Haushalt
- Gesprächsbereitschaft der Eltern
- Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten

(vgl. Schiffer 2003, S. 223)

Eltern mit einem höheren Bildungsstand ist die Herstellung einer anregenden Lernumwelt wahrscheinlich wichtig. Darauf aufbauend ist der Beruf der Eltern und damit das Einkommen mitbestimmend für die Lernumwelt, indem je nach dem weniger oder mehr Ressourcen für beispielsweise Kinderbücher vorhanden sind (vgl. Schiffer 2003, S. 91). Hertha Sturm schrieb bereits 1987, „dass Fernsehen von der sozialen

Schicht Unterschicht intensiver und häufiger genutzt wird als in den sozial höheren Schichten (vgl. Sturm 1987, S. 34). Außerdem würden Kinder, deren Eltern, insbesondere Mütter, viel fernsehen, ebenfalls viel Zeit vor dem Fernseher verbringen (vgl. Sturm 1987, S. 34).

In vielen relevanten Studien zur Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenzen werden die Qualität und Quantität der Zeit, welche Eltern mit ihren Kindern verbringen untersucht (vgl. Schiffer 2003, S. 91). Dies wird je nach Studie beispielsweise auch als „soziale Anregung“ (vgl. Schiffer 2003, S. 91) oder als „kulturelle Aktivität“ (vgl. Schiffer 2003, S. 92) bezeichnet. Die Auswirkungen von sozialen Anregungen oder kulturellen Aktivitäten auf die Entwicklung der Sprachkompetenz wurden 1977 von Leibowitz in einer Sesamstraßen-Begleitforschung festgestellt (vgl. Leibowitz 1977; zitiert nach Schiffer 2003, S. 93).

Auch in Studien von Wolf im Jahr 1987 und 1991 wurde diese Beziehung bestätigt (vgl. Wolf 1987 und Wolf 1991; zitiert nach Schiffer 2003, S. 93). Wichtige anregende Faktoren sind demnach außerdem das Erzählen der Mutter aus der eigenen Kindheit und ausgiebige Gespräche in der Tagesroutine (vgl. Schiffer 2003, S. 93).

Ebenso sind Menge und Qualität der materiellen Güter, die die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen, von Bedeutung (vgl. Schiffer 2003, S. 91). Vergleichende Betitelungen sind hier „materielle Anregung“ (vgl. Schiffer 2003, S. 91) oder „kultureller Besitz“ (vgl. Schiffer 2003, S. 92).

Das Modell der kulturellen Praxis (aufgeteilt in kulturelle Aktivitäten und kulturellen Besitz) findet beispielsweise in der PISA-Studie Anwendung (vgl. Schiffer 2003, S. 92).

In einer Untersuchung zu Auswirkungen von „educational resources“ von Teachman im Jahr 1987 wurde ein signifikanter Zusammenhang zwischen den materiellen Anregungen (Vorhandensein von Nachschlagewerken, von einem eigenen Arbeitsplatz für das Kind und Abonnement einer Tageszeitung) und den schulischen Leistungen festgestellt (vgl. Teachman 1987; zitiert nach Schiffer 2003, S. 94).

Die Forschungsliteratur auf diesem Gebiet stimmt in dem Punkt überein, „dass der Familienhintergrund von Kindern durch den sozioökonomischen

Status einer Familie nur sehr unzureichend beschrieben wird“ (Schiffer 2003, S. 92). Vielmehr muss der Familienhintergrund immer in Verbindung mit den elterlichen Anregungsbedingungen gesehen werden (Schiffer 2003, S. 92).

### **8.3.2 Je höher der Status desto stärker die negative Korrelation**

Einige Studien kommen bei der Untersuchung von Auswirkungen des Fernsehkonsums in Verbindung mit der sozialen Schicht zu überraschenden Ergebnissen. In einer großen Untersuchung vom California Assessment Program in Amerika im Jahr 1981 wurden Kinder aus dem sechsten und zwölften Jahrgang zu ihrem Nutzungsverhalten befragt. Comstock und Paik bescheinigten beiden Klassenstufen für alle drei untersuchten Kompetenzen (Lesen, Mathe, schriftlicher Ausdruck) negative Folgen des Fernsehkonsums (vgl. Comstock & Paik 1991; zitiert nach Reinsch 2002, S. 62) Je höher der sozioökonomische Status war, desto stärker waren die negativen Folgen des Fernsehens (vgl. Reinsch 2002, S. 62). Bei Heranwachsenden, die eher der unteren sozialen Schicht angehörten, war nahezu keine negative Beziehung auszumachen (vgl. Reinsch 2002, S. 62).

Dieses Phänomen tauchte in vergleichbarer Weise bei Studien von Keith, Reimers, Fehrman, Pottebaum und Aubrey sowie bei Anderson, Mead und Sullivan und bei Gaddy im Jahr 1986 auf (vgl. Reinsch 2002, S. 62). Bei allen existierten Zusammenhangsmuster zwischen den Ebenen des sozioökonomischen Status, dem Fernsehkonsum und den Lesefähigkeiten: „Das Ausmaß an negativem Zusammenhang war umso größer, je höher der soziale Status war“ (Reinsch 2002, S. 62). Ähnliche Zusammenhänge fanden sich laut Comstock und Paik für Kinder mit höherer Intelligenz (vgl. Reinsch 2002, S. 63). Für Kinder die der unteren sozialen Schicht angehörten und nicht fließend Englisch sprachen, fanden sich sehr leichte negative oder sogar leicht positive Zusammenhänge zwischen Fernsehkonsum und schulischen Leistungen (vgl. Reinsch 2002, S. 66). Die Erklärung für dieses Phänomen ist, dass gerade die Personengruppen, die ohne ein Zuviel an Fernsehzeit bessere Leistungen erzielen würden, vom negativen Einfluss des Fernsehens betroffen sind (vgl. Reinsch 2002, S. 66).

Reinsch fasst dieses Thema folgend zusammen: Werden Stichproben unter bestimmten Bedingungen durchgeführt, zeigte sich in mehreren Studien, „dass manche Subgruppen stärker durch das Fernsehen beeinträchtigt werden als andere“ (Reinsch 2002, S. 67). Dabei sind die negativen Korrelationen bei Kindern von überdurchschnittlicher Intelligenz und der höheren sozialen Schicht angehörend am stärksten (vgl. Reinsch 2002, S. 67).

Diese Erkenntnisse stehen jedoch im eindeutigen Widerspruch zur weitläufigen Meinung, dass gerade Kinder aus unteren sozialen Schichten durch hohen Fernsehkonsum über Defizite in Ausdrucksvermögen und Lesekompetenz verfügen.

Dementsprechend existieren zu diesem Thema Studien, die zu anderen Ergebnissen kommen. In einer Forschungsarbeit von Koolstra, van der Voort und van der Kamp fanden sich negative Zusammenhänge zwischen Fernsehzeit und Leseverständnis, dies traf allerdings nur für den Konsum von Unterhaltungssendungen zu (vgl. Koolstra, van der Voort & van der Kamp 1997; zitiert nach Reinsch 2002, S. 66, f.). Es fanden sich leichte Beweise für die Verdrängungshypothese (vgl. Reinsch 2002, S. 67). Hier wurde keine besondere Bedeutung eines hohen Fernsehkonsums für intelligentere oder sozial privilegiertere Kinder nachgewiesen (vgl. Reinsch 2002, S. 67).

In der Studie von Schiffer im Jahr 2003 wurde festgestellt, dass Kinder aus privilegierteren Schichten mehr Informationssendungen schauen als Gleichaltrige aus niedrigeren sozialen Schichten (vgl. Schiffer 2003, S. 161). Da Informationssendungen eher positive beziehungsweise zumindest keine negativen Effekte auf kognitive Kompetenzen von Kindern nachgesagt werden, steht dies im Widerspruch zum Phänomen „Je höher der Status desto stärker die negative Korrelation“.

### **8.3.3 Zur Bedeutung des Alters der Kinder**

Medienwissenschaftler weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Alters der Kinder hin.

Williams und Handford betonten 1986, dass vom Fernsehen kein Verdrängungsmechanismus auf die Zeit ausgehe, die von den Kindern zum Lernen des Lesens benötigt wird (vgl. Williams & Handford 1986; zitiert nach Reinsch 2002, S. 77). Ausschlaggebend für den Aneignungsprozess der Lesefähigkeit seien vor allem das erste bis dritte Schuljahr, wobei vorbereitende Fähigkeiten schon vorher aufgebaut würden (vgl. Reinsch 2002, S.77). Ab der dritten Klasse hätten sich Lesefertigkeiten wie Buchstabenkenntnis und Lesefluss entwickelt, die zum Verstehen eines Textes notwendig sind (vgl. Reinsch 2002, S. 77).

Williams und Handford waren nun der Meinung, dass Erfahrungen nach dem dritten Schuljahr nicht mehr ausschlaggebend wären, wenn Heranwachsende bloß über die Basisfähigkeiten verfügen (vgl. Reinsch 2002, S.77). Deshalb gingen sie davon aus, dass ein negativer Effekt des Fernsehens gerade in den ersten Jahren der Leseaneignung bedeutend sei (vgl. Reinsch 2002, S. 77). Demnach wirke sich Fernsehkonsum gerade bei Kindern, die in jungen Jahren häufiger Lesen üben müssten (wie weniger intelligente Kinder) extrem negativ aus (vgl. Reinsch 2002, S. 77). Bei Kindern, die ohnehin nicht so viel Zeit für das Lesenlernen in Anspruch nehmen (wie zum Beispiel intelligentere Kinder), könne Fernsehkonsum demnach nichts verdrängen (vgl. Reinsch 2002, S. 77). Diese Hypothese widerspricht ebenfalls dem zuvor beschriebenen Phänomen „Je höher der Status desto stärker die negative Korrelation“.

#### **8.4 Die „Vielseherproblematik“**

Die „Vielseherproblematik“ kritisiert nicht bestimmte Medienangebote, sondern die Nutzungsfrequenz an sich (vgl. Six 2008, S. 906). Diese wird mit negativen Entwicklungen, welche sich vor allem im Bereich der Sprachentwicklung und Konzentrationsfähigkeit sowie beim Interesse am Lesen zeigen, in Verbindung gebracht (vgl. Six 2008, S. 906).

Ab wann ein Kind zu den Vielsehern gezählt wird, ist in der Forschungsliteratur uneinheitlich (vgl. Schiffer 2003, S. 70). Die Grenzen schwanken zwischen zwei bis drei Stunden täglich für den deutschsprachigen Raum und bis zu vier Stunden pro Tag in Amerika (vgl. Schiffer 2003, S. 70). Oder aber es werden beispielsweise diejenigen Kinder einer Stichprobe als Vielseher eingestuft, die zu den oberen zehn

Prozent in Bezug auf ihren Fernsehkonsum gehören (vgl. Schiffer 2003, S. 70). Hofmann bezeichnet Kinder, deren Sehdauer deutlich über dem Durchschnitt liegt als Vielseher (vgl. Hofmann 2007, S. 49). Andere Autoren kennzeichnen bereits die Kinder, die täglich vor dem Fernseher sitzen und dabei mehrere Genres intensiv nutzen als Vielseher (vgl. Ennemoser 2003, S. 46). In vielen Studien wird ein mehr oder weniger willkürlicher und uneinheitlicher Grenzwert gesetzt (vgl. Ennemoser 2003, S. 46). Ab diesem Wert sind mit dem Fernsehkonsum negative Effekte verbunden (vgl. Ennemoser 2003, S. 46). Ennemoser erklärt diese Unstimmigkeit mit der Untersuchung verschiedener Altersgruppen und mit wetterbedingtem Fernsehkonsum (vgl. Ennemoser 2003, S. 46). Eine weitere Erklärung für die Uneinheitlichkeit ist, dass die Definitionen aus zwei unterschiedlichen Ansichten formuliert wurden (vgl. Ennemoser 2003, S. 46). Auf der einen Seite stehen die empirischen Studien und auf der anderen Seite findet man deskriptive Untersuchungen (vgl. Ennemoser 2003, S. 47).

Laut Kathrin Schiffer könne es als gesichert angesehen werden, dass von Kindern, die im Vergleich zu ihren Altersgenossen einen hohen Fernsehkonsum vorweisen, schwächere Leistungen im Bezug auf Sprach- und Lesekompetenz zu erwarten seien (vgl. Schiffer 2003, S. 68). Demnach wurde in unterschiedlichen Studien ein Zusammenhang zwischen exzessivem Fernsehkonsum und Defiziten im (schrift-)sprachlichen Bereich bewiesen (vgl. Schiffer 2003, S. 69). Schiffer verweist auf eine Freiburger Untersuchung von Myrtek & Scharff im Jahr 2000 (vgl. Myrtek & Scharff 2000; zitiert nach Schiffer 2003, S. 69). Zu den Ergebnissen dieser Studie zählte, dass die Vielseher der 200 befragten Schüler im Alter von elf und 15 Jahren signifikant schlechtere Noten im Fach Deutsch hatten als Gleichaltrige mit geringerer Fernsehnutzung (vgl. Schiffer 2003, S. 69).

Eine weitere Studie zu diesem Thema stellt die Wiener Längsschnittstudie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera von 1993 dar (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993; zitiert nach Schiffer 2003, S. 69). Ein großer Anteil in der Gruppe lese-rechtschreibschwache Kinder waren Vielseher (vgl. Schiffer 2003, S. 69). Ebenso zeigte die Gruppe der Vielseher auf dem allgemeinen sprachlichen Entwicklungsstand sowie bei



Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis schwächere Leistungen als ihre Altergenossen mit verhältnismäßigem Fernsehkonsum (vgl. Schiffer 2003, S. 69).

Es wurden die Sprach- und Leseleistungen von circa 160 Grundschulkindern aus der zweiten bis vierten Klasse untersucht (vgl. Schiffer 2003, S. 69).

Auch Williams und seine Kollegen lieferten mit ihrer Meta-Analyse Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und schulischen Leistungen (vgl. Williams, Haertel, Haertel & Walberg 1982; zitiert nach Reinsch 2002, S. 60). Bei weniger als zehn Stunden Fernsehkonsum in der Woche zeigten sich leicht positive Folgen (vgl. Reinsch 2002, S. 60). Ab zehn Stunden Fernsehnutzung und aufwärts waren zunehmend negative Korrelationen auszumachen (vgl. Reinsch 2002, S. 60). Überstieg die Fernsehrate jedoch die 35 bis 40 Stunden-Marke hatte zusätzlicher Fernsehkonsum keine Auswirkungen mehr (vgl. Reinsch 2002, S. 60). Daher wird in der Forschung meistens von einem nicht-linearen Zusammenhang gesprochen (vgl. Reinsch 2002, S. 60). Williams entwickelte auf Grundlage seiner Ergebnisse ein Schwellenmodell, nach dem erst ab einem bestimmten Grenzwert ein signifikanter negativer Zusammenhang besteht (vgl. Reinsch 2002, S. 60). Zuvor besteht kein Zusammenhang oder aber dieser fällt sogar negativ aus (vgl. Reinsch 2002, S. 60).

Schiffer vermutet außerdem einen Zusammenhang zwischen hohem Fernsehkonsum und einem bestimmten Programmtyp (vgl. Schiffer 2003, S. 70). So erscheine es wahrscheinlich, dass bei Wenigsehern die Programmwahl deutlich von elterlichen Einstellungen beeinflusst sei und somit mehr pädagogische Sendungen geschaut würden (vgl. Schiffer 2003, S. 70).

Dieser Theorie liegt die Annahme zugrunde, dass ein geringer Fernsehkonsum mit vermehrter Kontrolle der Eltern zusammenhänge (vgl. Schiffer 2003, S. 69). Laut Buß und Simon sei mit erhöhter Fernsehdauer auch insbesondere die Nutzung von Zeichentrickfilmen und Unterhaltungsprogrammen wie Serien und Spielfilme höher (vgl. Buß & Simon 1998; zitiert nach Schiffer 2003, S. 70). Dieser Umstand wird

allerdings bereits durch das minimale Angebot an pädagogisch hochwertigen Sendungen beeinflusst (vgl. Schiffer 2003, S. 70).

Myrtek & Scharff bestätigten in ihrer Studie, dass Vielseher öfter private Programme anschauen und infolge dessen zum Beispiel mehr Talkshows sehen als die Wenigseher (vgl. Schiffer 2003, S. 70). Außerdem würden Vielseher im Gegensatz zu Kindern, die wenig Fernsehen schauen, Programme mit pädagogischem Anspruch weniger stark nutzen (vgl. Schiffer 2003, S. 70).

### **8.5 Zusammenfassung der Auswirkungen von Fernsehkonsum**

Betrachtet man lediglich die Anzahl der Hypothesen, ergibt sich ein Verhältnis von 7 Hemmungshypothesen zu 5 Förderungshypothesen für beide Kompetenzen. Dies kann stellvertretend für die aktuelle Situation der Fernsehforschung angesehen werden. Es überwiegen die Annahmen zu negativen Effekten des Fernsehkonsums.

Die on-screen-reading-Hypothese ist für den deutschsprachigen Raum kaum von Bedeutung und kann deshalb außen vor gelassen werden. Ebenso ist die Retardierungshypothese so undifferenziert und damit von so geringer Relevanz, dass sie für die Fernsehforschung keinerlei Bedeutung hat.

Die Interessen-Stimulations-Hypothese ist – wenn auch von geringer-Bedeutung.

Dass speziell auf Grundschulkinder zugeschnittene pädagogische Programme eine positive Wirkung haben können, steht außer Frage.

Die hohe Anzahl der Studien zur Überprüfung der Verdrängungshypothese steht in keinem Verhältnis zu den Befunden, die tatsächlich für einen Verdrängungseffekt sprechen. Lediglich für funktional ähnliche Tätigkeiten ist dieser Effekt auszumachen. Dies reicht für allerdings nicht aus, dieser Hypothese eine allgemeine Gültigkeit zuzuschreiben. Dennoch erscheint die Verdrängungshypothese neben der Passivitätshypothese sehr nachvollziehbar.

Die Hypothese vom schlechten Modell, in welcher die Qualität der Sprache im Fernsehen kritisiert wird, ist einleuchtend, trifft allerdings nur auf bestimmte Fernsehprogramme und –sendungen zu.

Für die Konzentrationsabbauhypothese gibt es so gut wie keine Beweise aus wissenschaftlichen Studien, auch wenn gerade Lehrer häufig über einen negativen Zusammenhang zwischen Fernsehen und Konzentration klagen. Das gleiche gilt für den Mainstreaming-Effekt. So ist es sehr unwahrscheinlich, dass Fernsehkonsum allein sprachliche Defizite, welche durch geringe Bildungsmöglichkeiten entstanden sind, ausgleichen kann. Vielmehr haben mehrere Untersuchungen einen umgekehrten Effekt bewiesen. Je höher der sozioökonomische Status war, desto stärker waren die negativen Folgen des Fernsehens.

Der Hypothese zur Abwertung des Lesens kann eine gewisse, wenn auch minimale Bedeutung zugemessen werden.

## 9. Fazit und Ausblick

Über die Existenz von Auswirkungen des Fernsehens auf die schulischen Leistungen im Allgemeinen und die Sprach- und Lesekompetenzen im Besonderen streiten sich die Akteure der Fernsehforschung seit circa einem halben Jahrhundert (vgl. Reinsch 2002, S. 72). Einige Forscher sehen einen eher schwachen negativen Einfluss des Fernsehkonsums (beispielsweise Neumann), während andere die negativen Folgen als sehr stark einschätzen (zum Beispiel Comstock, Gerbner, Neumann). (vgl. Reinsch 2002, S. 72). Die Mehrzahl der Autoren, die in diesem Kontext veröffentlicht hat, ist der Ansicht, „dass das Fernsehen tatsächlich Effekte mit sich bringt“ (vgl. Reinsch 2002, S. 72). Die Nachweise für solche Auswirkungen sind zwar zahlreich, allerdings meist nur von einem überschaubaren Umfang (vgl. Reinsch 2002, S. 72). MacBeth sowie Comstock und Paik schätzen das Fernsehen eher als einen zusätzlichen Faktor als einen primären Einfluss ein (vgl. MacBeth 1996; zitiert nach Reinsch 2002, S. 72). Andere Autoren messen dem Fernsehen die Bedeutung einer dritten Einflussquelle neben dem familiären und dem gesellschaftlichen Milieu bei (vgl. Reinsch 2002, S. 72). Christiane Reinsch sieht in ihrer Dissertation *Effekte des Fernsehkonsums auf die Sprach- und Lesekompetenzen von Grundschulkindern* - welche bei dieser Arbeit als wichtige Quelle fungierte - als Ergebnis, dass die Fernsehzeit in einem negativen Verhältnis zu schulischen Leistungen steht, auch wenn Drittvariable wie Intelligenz und sozioökonomischer Status unter Kontrolle sind (vgl. Reinsch 2002, S. 71). Einzelne Wissenschaftler sähen diesen Zusammenhang allerdings für verschiedene schulische Kompetenzen, während andere die Auswirkungen insbesondere für Lese- und Sprachkompetenzen hervorheben würden (vgl. Reinsch 2002, S. 71).

Laut Ennemoser würden die Befunde tendenziell für einen Verdrängungseffekt des Fernsehens auf die Sprach- und Lesekompetenzen sprechen (vgl. Ennemoser 2003, S. 109).

Währenddessen kommt Schiffer zu dem Ergebnis, dass den Medien möglicherweise schnell zu viel Bedeutung für die Sprach- und Lesekompetenzen von Schulkindern beigemessen würde (vgl. Schiffer 2003, S. 236). Vielmehr würde Fernsehkonsum genau so wie die kognitive

Entwicklung von Kindern grundsätzlich durch familiäre Hintergrundfaktoren geprägt werden (vgl. Schiffer 2003, S. 236).

Nach dieser Literaturstudie findet sich keine eindeutige Antwort auf die Frage „Wie wirkt sich Fernsehkonsum im Grundschulalter auf die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenzen aus?“. Diese Tatsache unterstreicht noch einmal die Komplexität dieses Wirkungszusammenhangs.

Allerdings fällt nach Sichtung der Literatur auf, dass es hauptsächlich zwei „Richtungen“ der Ergebnisse gibt. Auf der einen Seite stehen die fast schon radikalen Verfechter negativer Wirkungen des Fernsehens. Begriffe wie „systematische Verdummung“ (Butzkamm und Butzkamm) oder „globale Abstumpfung“ (Patzlaff) sind in diesem Zusammenhang an der Tagesordnung. Auf der anderen Seite stehen die Wissenschaftler mit einer meist milderen und differenzierteren Meinung zu diesem Thema. Sie relativieren die Auswirkungen des Fernsehens und führen Untersuchungen unter bestimmten Gegebenheiten durch, wobei die Ergebnisse meist nicht so drastisch ausfallen wie bei der ersten Sparte.

Daniel Süss definiert in seinem Werk *Mediensozialisation von Heranwachsenden* drei normative Positionen, die den öffentlichen Diskurs zum Verhältnis von Kindern und Medien bestimmen: „Die Kulturpessimisten“, „die kritischen Medien-Optimisten“ und „die euphorischen Medien-Promoter“ (vgl. Süss 2004, S. 15). Diese Gruppierung ist sinnvoll und stimmt grundsätzlich mit den Hauptpositionen, welche in der Literatur dieser Arbeit zu finden sind, überein. Daher lassen sich die drei Positionen unter bestimmten Gesichtspunkten auf die Einschätzung von Effekten des Fernsehens auf kindliche Sprach- und Lesekompetenzen übertragen und werden hier kurz beschrieben.

Ein substanzielles Merkmal der „Kulturpessimisten“ sind nach Süss „vor allem Warnungen vor den möglichen negativen Einflüssen der Medien auf die Gesellschaft und die einzelnen Individuen“ (Süss 2004, S. 15). Die „Kulturpessimisten“ geben den Medien die Verantwortung für das Verschwinden der Kindheit oder gar der Wirklichkeit (vgl. Süss 2004, S. 15). Sie sehen Medien als eine Art Droge an, mit der sich die Nutzer in eine

andere Welt flüchten (Süss 2004, S. 15). Besonders Kinder werden hier aufgrund ihrer noch nicht gefestigten Persönlichkeit als gefährdet durch die Medien angesehen (vgl. Süss 2004, S. 15).

„Die kritischen Medien-Optimisten“ verstehen die Medien als Bestandteil der Kultur und weisen darauf hin, dass Medien zur heutigen Gesellschaft dazugehören, „dass Lebenswelten heute immer auch Medienwelten sind“ und der Alltag in allen Bereichen von Medien durchdrängt ist (vgl. Süss 2004, S. 16). Ein wichtiger Baustein ist in diesem Zusammenhang die Medienkompetenz (vgl. Süss 2004, S. 16). Die Akteure dieser Denkrichtung sind der Ansicht, dass Medien als Ressourcen für eine gesunde Entwicklung dienen können und die Effekte der Medien vor allem positiv oder zumindest neutral sind (vgl. Süss 2004, S. 16).

Wie die Betitelung dieser Gruppierung schon sagt, wird hier die kritische Komponente in Bezug auf Medien nicht außer Acht gelassen (vgl. Süss 2004, S. 16). Diese drückt sich in der Forderung nach Medienkompetenz und einer kritischen Hinterfragung der Medienangebote aus (vgl. Süss 2004, S. 15). Des Weiteren werden hochwertige und den Zielgruppen angemessene Angebote gefordert (vgl. Süss 2004, S. 15). Laut Süss werden gleichzeitig aber auch „strukturelle Zwänge, denen die Akteure unterliegen“ eher vernachlässigt (Süss 2004, S. 15).

Eine kritische Sichtweise fehlt bei den „euphorischen Medien-Promotern“ weitgehend (vgl. Süss 2004, S. 15). Sie sehen Medien als ein Mittel für die Verbesserung der Chancengleichheit und für die Bewältigung der Informationsflut an (vgl. Süss 2004, S. 15). Speziell das Lernen mit Medien (beispielsweise Fernsehen als universelles Bildungsmedium oder Computer und Internet als unerschöpfliche Quelle für Wissenstransfer und Wissensproduktion) wird hier hervorgehoben (vgl. Süss 2004, S. 15).

Wie die Hypothesen in Kapitel 8 gezeigt haben, gibt es für alle drei Perspektiven ihre Berechtigung. Empirisch am stärksten gestützt ist wohl die Sichtweise der „kritischen Medien-Optimisten“, welche auch meiner Einstellung nahe kommt. Im Umgang mit Medien und ihren Folgen muss immer eine differenzierte Betrachtungsweise zugrunde liegen. Wie bereits zu Beginn der Bachelorarbeit in Anlehnung an die Ausarbeitungen von

Ulrike Six beschrieben, kommt es immer auf zahlreiche Einflussfaktoren, die die Wahl eines Mediums, das Ausmaß der Nutzung, die Art der Nutzung und damit die Wirkung beeinflussen, an.

Letztendlich gibt es zahlreiche Gründe dafür, dass es keine eindeutige Antwort auf die Fragestellung gibt. Die Ergebnisse entsprechender Studien sind nie allgemeingültig, sie sind immer von den Gegebenheiten der Untersuchung und des genauen Untersuchungsgegenstands abhängig. Es gibt eine solche Vielzahl an Studien, dass - je nach zu beweisender Hypothese – immer die passende Untersuchung als Evidenz hinzugezogen werden kann.

Des Weiteren ist die Wahl eines Fernsehprogramms, das Ausmaß und die Art der Nutzung und damit letztendlich die Wirkung der Nutzung, von (zu) vielen Determinanten abhängig, als dass man eine allgemeingültige These formulieren könnte.

Hinzu kommen zahlreiche verschiedenste Wirkungsmodelle und eine Wirkungsforschung die sich in einem konstanten Wandel befindet.

Fest steht allerdings auch, dass uneingeschränkter und unreflektierter Fernsehkonsum der meisten Programme im Grundschulalter keine positiven Folgen auf Sprach- und Lesekompetenz mit sich bringen kann. Gerade der Spracherwerb ist nach wie vor nicht vollständig erforscht, sodass Auswirkungen auf die Entwicklung desselben nur schwer festzumachen sind. Fernsehen kann in manchen Fällen als eine Art „geliehenes Leben“ fungieren. Natürlich wird während des Fernsehkonsums kommuniziert und die Figuren aus der Fernsehserie kommunizieren auch miteinander. Allerdings ist das Kind nicht in die Handlung involviert oder zumindest weniger als dies beim Lesen oder beim Spielen der Fall ist. Beim Lesen macht sich das Kind die beschriebene Welt zu eigen.

Findet Fernsehen allerdings in einem pädagogisch wertvollen oder entwicklungsfördernden Kontext statt, kann es positive Effekte oder zumindest keine negativen Effekte auf die Entwicklung der Sprach- und Leseleistung mit sich bringen. Wovon diese positiven Gegebenheiten abhängen, wurde versucht, in den vorangegangenen Kapiteln zu erläutern. Die Fernsehforschung wird sich auch in den nächsten Jahrzehnten weiter intensiv mit den Auswirkungen des Mediums Fernsehen auf bestimmte

Bereiche der Kindesentwicklung beschäftigen und dabei zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Wichtig bleibt dabei immer, dass das positive Potenzial der Medien nicht verkannt wird, gleichzeitig aber auch auf die Risiken, die Medien gerade für Kinder mit sich bringen, hingewiesen wird. Deshalb ist eine frühestmögliche Förderung von Medienkompetenz unabdingbar.



## Literaturverzeichnis

### **Allen, Cipielewski & Stanovich 1992**

ALLEN, L. ; CIPIELEWSKI, J. ; STANOVICH, K. E.: Multiple Indicators of Children's Reading Habits and Attitudes: Construct Validity and Cognitive Correlates. In: *Journal of Educational Psychology* 84 (1992), S. 489 – 503

### **Anderson & Collins 1988**

ANDERSON, D. R. ; COLLINS, P. A.: *The Impact on Children's Education: Television's Influence on Cognitive Development*. Washington : U.S. Department of Education, 1988

### **Anderson, Levin & Lorch 1977**

ANDERSON, D. R. ; LEVIN, S. R. ; LORCH, E. P.: The Effects of TV Program Pacing on the Behaviour of Preschool Children. In: *AV Communication Review* 25 (1977), S. 159 – 166

### **Bachmair 1984**

BACHMAIR, Ben: *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. Eine Bestandsaufnahme in einer Grundschule. 1. Teil: Fernsehspuren im Handeln von Kindern* [Online Ressource]. Stand: 1984-12-31 - URL: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007071718946/1/BachmairSymbolischeVerarbeitung1.pdf> Abruf: 2009-08-24

### **Beentjes & van der Voort 1993**

BEENTJES, J. W. J. ; VAN DER VOORT, T. H. A.: Television Viewing versus Reading: Mental Effort, Retention and Inferential Learning. In: *Communication Education* 42 (1993), S. 191 – 205

### **Beer 2001**

BEER, Monika: *Frauen in hochqualifizierten Berufen – dargestellt am Beispiel der Unternehmerin*. Münster : LIT-Verlag, 2001. - ISBN 3825852717

**Blumler & Katz 1974**

BLUMLER, Jay George ; KATZ, Elihu (Hrsg.): *The Use of Mass Communications. Current Perspectives on Gratification Research*. London : Sage, 1974

**Brown 1979**

BROWN, J. Ray: Wie Kinder das Fernsehen nutzen. In: STURM, Hertha ; BROWN, J. Ray (Hrsg.): *Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen : Nutzen und Wirkung eines Mediums*. Stuttgart : Klett-Cotta, 1979. - ISBN 3-12-930610-2, S. 177 – 197

**Buß & Simon 1998**

BUß, M. ; SIMON, E.: Fernsehnutzung auf die Spitze getrieben: Die Vielseher. In: KLINGLER, W. ; ROTERS, G. ; ZÖLLNER, O.: *Fernsehforschung in Deutschland. Themen – Akteure – Methoden*. Baden-Baden : Nomos, 1998. S. 125 – 145.

**Butzkamm & Butzkamm 2008**

BUTZKAMM, Wolfgang ; BUTZKAMM, Jürgen: *Wie Kinder sprechen lernen : Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen : Francke, 2008. - ISBN 978-3-7720-8297-9

**Charlton & Neumann 1986**

CHARLTON, Michael ; NEUMANN, Klaus: *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie*. München : Psychologie Verlags Union, 1986

**Charlton & Neumann-Braun 1992**

CHARLTON, Michael ; NEUMANN-BRAUN, Klaus: *Medienkindheit – Medienjugend : Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. München : Quintessenz, 1992. - ISBN 3-928036-55-6

**Comstock & Paik 1991**

COMSTOCK, G. ; PAIK, H.: *Television and the American child*. San Diego : Academic Press, 1991

### **Ennemoser 2003**

ENNEMOSER, Marco: *Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetenzen : Eine Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zur dritten Klasse*. Hamburg : Verlag Dr. Kovac, 2003. - ISBN 3-8300-1028-1

### **Fernsehlexikon 2007**

FERNSEHLEXIKON 2007: *Die Sendung mit der Maus* [Online Ressource]. Stand 2007-09-30 – URL: <http://www.fernsehlexikon.de/1171/die-sendung-mit-der-maus/> Abruf: 2009-08-24

### **Fernsehlexikon 2008**

FERNSEHLEXIKON 2008: *Hallo Spencer* [Online Ressource]. Stand: 2008-03-04 - URL: <http://www.fernsehlexikon.de/search/hallo+spencer/> Abruf: 2009-08-24

### **Fernsehlexikon 2008 A**

FERNSEHLEXIKON 2008: *Logo!* [Online Ressource]. Stand 2008-06-12 – URL: <http://www.fernsehlexikon.de/2068/logo/> Abruf: 2009-08-24

### **Frith 1985**

FRITH, Uta: Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Are Comparison between Developmental and Acquired Disorders Meaningful? In: PATTERSON, K. E. ; MARSHALL; J. C. ; COLTHEART, M.: *Surface Dyslexia*. London : Erlbaum, 1985. S. 301 – 330

### **Gadberry 1986**

GADBERRY, S.: Effects of Restricting First Graders` TV Viewing on Leisure Time Use, IQ Change, and Cognitive Style. In: *Public Opinion Quarterly* 50 (1986), S. 340 – 359

### **Garz 1994**

GARZ, Detlev: *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien : Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1994. - ISBN 3-531-22158-2

**Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli 1994**

GERBNER, G. ; GROSS, L. ; MORGAN, M. ; SIGNORIELLI, N.: Growing up with Television: The cultivation perspective. In: BRYANT, J.; ZILLMANN, D. (Hrsg.): *Media Effects Advances in Theory and Research*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. S. 17 -42

**Hasselhorn & Schneider 2007**

HASSELHORN, Marcus ; SCHNEIDER, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen : Hogrefe, 2007. - ISBN 978-3-8017-1847-3

**Himmelweit, Oppenheim & Vince 1958**

HIMMELWEIT, H.T. ; OPPENHEIM, A. N. ; VINCE, P.: *Television and the child : An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*. London : Oxford University Press, 1958

**Hoffmann & Mikos 2007**

HOFFMANN, Dagmar ; MIKOS, Lothar (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien : Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – ISBN 978-3-531-15268-4

**Hofmann 2007**

HOFMANN, Ole: *Individuelle Fernsehnutzungsmuster von Kindern. Wie Kinder sich durch ihr Programm schalten*. Kassel : Dissertation 2007

**Hornik 1981**

HORNIK, R.: Out-Of-School Television and Schooling: Hypotheses and Methods. In: *Review of Educational Research* 51 (1981), S. 193 – 214

**Hug & Schär 2004**

HUG, Malaika ; SCHÄR, Sabine: Der Symbolische Interaktionismus im Wirklichkeitstransfer. In: STEINMANN, Matthias F. (Hrsg.): *Sophies zweite Welt*. Bern, 2004. - ISBN 3-9521500-3-7, S. 179 -198

**Hurrelmann 2002**

HURRELMANN, Klaus: *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim : Beltz Studium, 2002. – ISBN 978-3-407-25440-5

**Hurrelmann 2006**

HURRELMANN, Klaus: Sozialisation. In: ROST, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim : Beltz PVU, 2006. - ISBN 3621275851, S. 729 – 740

**Karmiloff-Smith 1992**

KARMILOFF-SMITH, Annette: *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass. : MIT, 1992. – ISBN 9780262111690

**KIM-Studie 2008**

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2008. Kinder und Medien. Computer und Internet [Online Ressource] Stand: 2009-02-28 - URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf>. Abruf: 2009-08-24

**Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993**

KLICPERA, C ; GASTEIGER-KLICPERA, B.: *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern : Huber, 1993

**Knulst & Kraaykamp 1996**

KNULST, W. P. ; KRAAYKAMP, G.: *Leesgewoonten: Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk : Sociaal en Cultureel Planbureau, 1996

**Koolstra, van der Voort & van der Kamp 1997**

KOOLSTRA, C.M. ; VAN DER VOORT, T. H. A. ; VAN DER KAMP, L. J. T.: Television's Impact on Children's Reading Comprehension and Decoding Skills: A 3-Year Panel Study. In: *Reading Research Quarterly* 32 (1997), S. 128 – 152

**Kruse 2008**

KRUSE, Volker: *Geschichte der Soziologie*. Konstanz : UVK Verl.-Ges, 2008. - ISBN 978-3-8252-3063-0

**Landerl & Wimmer 1994**

LANDERL, K.; WIMMER, H.: Phonologische Bewusstheit als Prädiktor für Lese- und Rechtschreibfertigkeiten in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 6 (1994), S. 17 – 33

**Leibowitz 1977**

LEIBOWITZ, A.: Parental Inputs and Children's Achievement. In: *Journal of Human Resources* 12 (2), 1977, S. 242-251

**Lemish 2007**

LEMISH, Dafna: *Children and Television – A Global Perspective*. Malden, Oxford : Blackwell Publishing, 2007. - ISBN 978-1-4051-4419-3

**MacBeth 1996**

MACBETH, T. (Hrsg.): *Tuning In to Young Viewers. Social Sciences Perspectives on Television*. Thousand Oaks, C.A. : Sage Publications, 1996

**Mead 1993**

MEAD, George Herbert: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1993

**Media Perspektiven 2008**

REITZE, Helmut (Hrsg.): *Media Perspektiven – Basisdaten 2008*. Frankfurt am Main, 2008

**Merten 1987**

MERTEN, Klaus: Methoden der Wirkungsforschung. In: DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: *Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim : VCH, 1987. - ISBN 3-527-17019-7, S. 101 – 109

**Millner 1996**

MILLNER, Michael: *Das Beta-Kind : Fernsehen und kindliche Entwicklung aus kinderpsychiatrischer Sicht*. Bern : Huber, 1996. - ISBN 3-456-82749-0

**Morgan & Gross 1980**

MORGAN, M. ; GROSS, L.: Television viewing, IQ, and academic achievement. In: *Journal of Broadcasting* 24 (1980), S. 117 – 132

**Mutz, Roberts & van Vuuren**

MUTZ, D. ; ROBERTS, D. ; VAN VUUREN, D.: Reconsidering the Displacement Hypothesis : Television's Influence on Children's Time Use. In: *Communication Research* 20 (1993), S. 51 – 75

**Myrtek & Scharff 2000**

MYRTEK, M. ; SCHARFF, C.: *Fernsehen, Schule und Verhalten : Untersuchungen zur emotionalen Beanspruchung von Schülern*. Bern : Huber, 2000

**Oerter & Montada 2008**

OERTER, Rolf; MONTADA, Leo: *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 2008. - ISBN 978-3-621-27607-8

**Patzlaff 2000**

PATZLAFF, Rainer: *Der gefrorene Blick : Die physiologische Wirkung des Fernsehens und die Entwicklung des Kindes*. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 2000. - ISBN 3-7725-1269-0

**Pezdek & Hartman 1983**

PEZDEK, K. ; HARTMAN, E. F.: Children's Television Viewing: Attention and Comprehension of Auditory versus Visual Information. In: *Child Development* 54(1983), S. 1015 – 1023

**Price, Ritchie, Roberts & Lieberman 1986**

PRICE, V. ; RITCHIE, D. ; ROBERTS, F. ; LIEBERMAN, D.: *The Stanford reading and television study : A progress report*. 1986

**Reinsch 2002**

REINSCH, Christiane: *Effekte des Fernsehkonsums auf die Sprach- und Lesekompetenzen von Grundschulkindern*. Hamburg : Verlag Dr. Kovac, 2002. - ISBN 3-8300-0756-6

**Rice & Woodsmall 1988**

Rice, M. L. ; Woodsmall, L.: Lessons from Television : Children's Word Learning when Viewing. In: *Child Development* 59 (1988), S. 420 – 429

**Richter & Christmann 2002**

RICHTER, Tobias ; CHRISTMANN, Ursula: Lesekompetenz : Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In. GROEBEN, Norbert ; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz : Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München : Juventa, 2002. - ISBN 3-7799-1349-6, S. 25 – 58

**Rossbach & Tietze 1994**

ROSSBACH, H. G. ; TIETZE, W.: Medienalltag in Familien. Lebenswelten, Lebensstile und Mediennutzung von Kindern. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten*. Opladen : Leske und Budrich, 1994. - ISBN 3-8100-1171-1, S. 447 – 460

**Salomon 1984**

SALOMON, G.: Television Is „Easy“ and Print Is „Tough“: The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Perceptions and Attributions. In: *Journal of Educational Psychology* 76 (1984), S. 647 – 658

**Scheuerl 1991**

SCHEUERL, Hans: *Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band : Von Karl Marx bis Jean Piaget*. München : C.H. Beck, 1991. - ISBN 3-406-35534-X

**Schiffer 2003**

SCHIFFER, Kathrin: *Fernsehen und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen : Eine Längsschnittstudie unter Berücksichtigung des familiären Hintergrundes*. Hamburg : Verlag Dr. Kovac, 2003. - ISBN 3-8300-1178-4



**Schneewind 2008**

SCHNEEWIND, Klaus A.: Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In: OERTER, Rolf ; MONTADA, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 2008. - ISBN 978-3-621-27607-8, S. 117 - 145

**Schorr 2009**

SCHORR, Angela (Hrsg.): *Jugendmedienforschung : Forschungsprogramme, Synopsen, Perspektiven*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. - ISBN 978-3-531-14170-1

**Schramm, Lyle & Parker 1961**

SCHRAMM, W. ; LYLE, J. ; PARKER, E. B.: *Television in the Lives of Our Children*. Stanford, California, 1961

**Schulz 1987**

SCHULZ, Winfried: Wirkungsmodelle der Medienwirkungsforschung. In: DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: *Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim : VCH, 1987. - ISBN 3-527-17019-7, S. 83 – 100

**Six 2008**

SIX, Ulrike: Medien und Entwicklung. In: OERTER, Rolf ; MONTADA, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 2008. - ISBN 978-3-621-27607-8, S. 885 - 909

**Sodian 2008**

SODIAN, Beate: Entwicklung des Denkens. In: OERTER, Rolf ; MONTADA, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 2008. - ISBN 978-3-621-27607-8, S. 436 – 479

**Sturm 1980**

STURM, Hertha: *Informationsverarbeitung durch Kinder : Piagets Entwicklungstheorie auf Hörfunk und Fernsehen angewandt*. München, New York, London, Paris : Saur, 1980. - ISBN 3-598-20752-2

**Sturm 1987**

STURM, Hertha: Medienwirkungen auf Kinder und Jugendliche. In: DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: *Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim : VCH, 1987. - ISBN 3-527-17019-7, S. 29 – 46

**Süss 2004**

SÜSS, Daniel: *Mediensozialisation von Heranwachsenden : Dimensionen – Konstanten – Wandel*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – ISBN 3-531-14190-2

**Szagun 2000**

SZAGUN, Gisela: *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim, Basel, Berlin : Beltz Taschenbuch, 2000. - ISBN 3-407-22062-6

**Teachman 1987**

TEACHMAN, J. D.: Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment. In: *American Sociological Review* 52 (1987), S. 548 – 557

**Teichert 1972**

TEICHERT, Will: Fernsehen als soziales Handeln – Entwürfe und Modelle zur dialogischen Kommunikation zwischen Publikum und Massenmedien. In: *Rundfunk und Fernsehen* 1972, S. 421 – 439

**Trautner 2003**

TRAUTNER, Hanns Martin: *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Stuttgart : Kohlhammer, 2003. - ISBN 3-17-016840-1

**Weinert & Grimm 2008**

WEINERT, Sabine ; GRIMM, Hannelore: Sprachentwicklung. In: OERTER, Rolf ; MONTADA, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 2008. - ISBN 978-3-621-27607-8, S. 502 – 534

**White 1982**

WHITE, K. R.: The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement. In: *Psychological Bulletin* 91 (3) (1982), S. 461 – 481

**Williams, Haertel, Haertel & Walberg 1982**

WILLIAMS, P. ; HAERTEL, E. H. ; HAERTEL, G. D. ; WALBERG, H.J.: The Impact of Leisure-Time Television on School Learning: A Research Synthesis. In: *American Educational Research Journal* 19 (1982), S. 180 – 192

**Williams 1986**

WILLIAMS, T. M. ; HANDFORD, A. G.: Television and Other Leisure Activities. In: WILLIAMS, T. M. (Hrsg.): *The Impact of Television : A natural Experiment in three Communities*. Orlando : Academic Press, 1986. S. 143 – 214

**Winterhoff-Spurk 2004**

WINTERHOFF-SPURK, Peter: *Medienpsychologie : Eine Einführung*. Stuttgart : W. Kohlhammer, 2004. - ISBN 3-17-017966-7

**Wolf 1987**

WOLF, B.: *Zuwendung und Anregung. Lernumweltforschung zur Sprachentwicklung im Elternhaus und Kindergarten*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1987

**Wolf 1991**

WOLF, B.: Die Vorhersage kommunikativer Sprachleistungen von Kindergartenkindern aus Informationen zur häuslichen Lernumwelt. In: *Psychologie der Erziehung und des Unterrichts* 38 (1991), S. 11 - 21

**Zentralstelle Medien der deutschen Bischofskonferenz & Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik 1998**

ZENTRALSTELLE MEDIEN DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ ;  
GEMEINSCHAFTSWERK DER EVANGELISCHEN PUBLIZISTIK: *Debatte Kinderfernsehen : Analyse und Bewertung von TV-Programmen für Kinder*. Berlin : Vistas, 1998. - ISBN 3-89158-220-X

**Zuckerman, Singer & Singer 1980**

ZUCKERMAN, D. ; SINGER, J. L. ; SINGER, D. G.: Television Viewing, Children's Reading and Related Classroom Behaviour. In: *Journal of Communication* 30 (1980), S. 166 – 174

## **Eidesstattliche Versicherung**

„Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangaben kenntlich gemacht.“

Hamburg, den 27. August 2009