

1 Endlich wirklich wirksam! Jungen und die Welt der Computerspiele – (k)eine Gewaltfalle? ¹

Olaf Jantz

Begleitartikel zum Vortrag „**Faszination Kontrolle: Jungen und Computerspiele – eine Frage der Gewalt**“ am 16. September 2006 auf dem Symposium „Cyberspace in Schule und Kinderzimmer“ in Linz

1.1 Problemaufriss

Im April 2004 ließ Bundeskanzler Schröder ein Buch, das in einem Nienburger Verlag veröffentlicht wurde, gerichtlich verbieten². Der Titel „Das Ende des Kanzlers – Der finale Rettungsschuss“, in dem es um einen reformfreudigen Kanzler geht, der schließlich in „einer niedersächsischen Landeshauptstadt“ per Attentat ums Leben kommt, bietet Anlass zur realistischen Sorge. Dieses Buch, so auch die Gerichte, könnte Menschen animieren, ihrem Unmut auch gewalttätig freien Lauf zu lassen, gar Nachahmer für Mordtaten finden. Neben der Tatsache, dass es sich hierbei um eine ebensolche Geschmacklosigkeit wie bei Walsers Buch „Tod eines Kritikers“ handelt, bereitet PolitikerInnen wie WissenschaftlerInnen bei solchen fiktiven Vorlagen stets Kopfzerbrechen, ob und wie sozialer Unmut und/oder psychische Labilität durch (ungesunden) Medienkonsum in Gewalthandeln münden könnte. Dabei ist die Sorge, dass sich gewaltbereite Jugendliche, also in der Regel diejenigen männlichen Geschlechts, in den jeweils aktuellen Medien Vorbilder / Anregungen für deviantes Handeln suchen und finden könnten, so alt wie die Medien selbst. So wurde beispielsweise im deutschen Reichstag bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Gefahr der sog. Groschenromane diskutiert. Da es aufgrund von Preis und Schreibstil hiermit allen Klassen möglich wurde, diese leicht zugänglichen Lesewerke zu rezipieren, entstand die Sorge, dass Lesen „dumm und gewalttätig“ machen könne. Mit

¹Leicht veränderte Originalpublikation: Olaf Jantz: Faszination Kontrolle: Jungen zwischen Macht und Ohnmacht im Computerspiel. In: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hrsg.): AJS – Informationen: Alles nur Spiel? Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Stuttgart September 2004.

² Siehe Neue Presse Hannover vom 15.4. 2004

dem technischen Niveau wuchsen auch die Sorgen. War es dann das (ausländische) Radio, wurde dies sehr schnell vom „teuflischen Medium Fernsehen“ (Adorno) abgelöst; seit den 80er Jahren tauchte immer wieder das Feld von Telespielen und insbesondere der Besuch von „Flippotheken“ als problematisch auf. Spätestens seit den „Amokläufen durchgeknallter Jugendlicher“ in unterschiedlichen Ländern rücken die „gewalterfreuten“ Computerspiele in den Fokus der Beschäftigung. Besonders bei den sog. „Ego Shootern“ scheinen auch Kinder gefährdet zu sein. Dabei hat der typische User ein Geschlecht³: Er ist männlich und zumeist zwischen 15 und 17 Jahren alt; doch auch in der Gruppe der 10-14-Jährigen verbringen Jungen bereits täglich ca. 1 Stunde mit Computerspielen. (Gameboy und andere portable Lösungen sind nicht eingerechnet! Zum Vergleich: Bei Mädchen sind es in derselben Altersgruppe „nur“ 14 Min.)

Gleichzeitig können wir festhalten, dass Gewalthandeln ein männliches Thema ist: Bei der körperlichen Gewalt können wir davon ausgehen, dass die allermeisten jugendlichen Täter Jungen sind (ca. 90 %), aber auch auf der Opferseite befinden sich zum allergrößten Teil Jungen und männliche Jugendliche (mehr als 85%)⁴ – und dies gilt seit Jahrzehnten! Für Gewalthandeln, so halten wir fest, benötigen männliche Jugendliche keine Computerspiele. Doch es stellt sich die Frage, wie gewaltbereite bzw. -gefährdete Jungen die computergenerierten Szenarien nutzen. ***Inwiefern unterstützen Videospiele aggressive Impulse und inwiefern können sie auf der anderen Seite Lernhilfen auch für den sozialen Alltag darstellen?***⁵

1.2 Jungen und die Welt der Computerspiele – (k)eine Gewaltfalle?

1.2.1 Jungenhafte Bestandsaufnahme

Jungen könnten Video- und Computerspiele sinnvoll für ihre Entwicklung einsetzen. Doch selten, so scheint es, tun sie dies. Dass Jungen die Erfahrungen mit virtuellen Spielwelten so oft nicht produktiv verarbeiten, liegt weniger an ihrer Lernunlust als

³ Das fand sogar das statistische Bundesamt heraus; ausführlich siehe: PC Magazin vom 9.6. 2004

⁴ Vgl. vertiefend Olaf Jantz: Opfer in der Familie – Täter in der Peer-Group? Impulse aus der Täterarbeit für die Jungenarbeit. In: Jantz/Grote 2003.

⁵ Dabei könnte m.E. die technisch durch das Internet ermöglichte Präsentationslust gewalttätigen Handelns weitaus gefährlicher für den Anstieg von Unterwerfungsprozeduren durch männliche Jugendliche wirken als dies durch die Nutzung von Computerspielen möglich erscheint. Siehe z.B. den Hildesheimer Fall, in dem eine ganze Klasse an Folterungen in der Schule beteiligt war, was live ins Internet gestellt wurde!

vielmehr an der Vernachlässigung durch ihre erwachsenen Begleiter/innen: Eltern sind oft zu beschäftigt, um die Nöte und Wünsche ihrer Söhne wahrzunehmen. Väter sind kaum vorhanden, Mütter fühlen sich mit pubertierenden Jungen oftmals nicht nur in Hinsicht auf deren Umgang mit neuen Medien überfordert. Viele Pädagog(inn)en zeigen sich technikfeindlich oder überarbeitet. Das bietet ein gutes Terrain für alte neue Heldengeschichten der Jungen.⁶ Die Analyse jugendhafter Spielbegeisterung scheint dementsprechend eindeutig zu sein:

Videospiele per Computer und Konsole bieten Jungen eine Ausflucht aus realen Überforderungen. Konflikte werden umgangen, zwischenmenschlicher Kontakt wird auch in Netzwerken vermieden. Jungen überwinden im Computerspiel Langeweile und sie können hiermit völlig unbekümmert ihrer Bequemlichkeit nachgehen. „Wozu soll ich den Müll runterbringen, wenn ich doch gerade Wichtigeres tue?“ Darüber hinaus bieten die computeranimierten Szenarien einen Parcours zum Einüben von männlichem Macht- und Gewalthandeln: Überlegenheit lässt Töten – Ängstlichkeit verlieren. Gerade dadurch gewinnen Jungen spielerisch an Männlichkeit.

Auf der anderen Seite werden im Spiel große Teile der Intelligenz trainiert und ausgebaut. Je mehr Junge kompetent spielt, desto mehr werden auch Frustrationstoleranz und Selbstbewusstsein erarbeitet und gefestigt. Mithilfe gezielter Lernspiele können Jungen sogar zur sozialen Verantwortung erzogen werden. Im Umfeld einer gezielten Jungenarbeit werden einengende Selbstbilder kreativ erweitert. Überaktive Aggressivität wandelt sich zu produktiver Anteilnahme.

Aus pädagogischer Sicht stellt sich also die Frage, wie ungesunder Medienkonsum in produktive Verarbeitung gewandelt werden kann. Wie können wir „unsere“ Jungen angemessen begleiten? ***Doch allem Voran sollten wir im Alltag unsere Perspektive drehen und uns fragen: Wie können wir Jungen und ihre Welten besser verstehen lernen?*** Dazu ist es hilfreich, sich vor Augen zu führen, in welchem Spannungsfeld Jungen aufwachsen:

1.2.1.1 Das Dilemma heutiger Männlichkeitsbilder

Vielen Jungen fehlt in der heutigen Zeit von Zukunftsangst und Sozialabbau eine glaubhafte Perspektive. Das, was ihnen vorgelebt wird, offenbart sich als höchst

⁶ Vgl. ausführlich Olaf Jantz: Männliche Suchbewegungen - Antisexistisch und parteilich? Jungenarbeit zwischen Begegnung und Veränderung. In: Jantz/Grote 2003.

widersprüchlich und für den Einzelnen als bedrohlich verwirrend. So werden in jüngerer Zeit Arbeitsmarkt bedingt von (werdenden) Männern einerseits weiche Eigenschaften wie Teamfähigkeit und Einfühlungsvermögen verlangt. Andererseits gelten gleichermaßen alte Männlichkeitsanforderungen nach Durchsetzungskraft und Dominanz. ***In dieser Doppelan- und -überforderung gedeihen neue alte Bilder von Männlichkeit, die ihre Überlegenheitsansprüche machtvoll durchzusetzen versuchen und dies notfalls auch mit gewalttätigen Mitteln.*** Dabei kommt für den Großteil der Jungen noch erschwerend hinzu, dass nach wie vor reale, lebbare und erfahrbare männliche Vorbilder in der frühen und späten Erziehung fehlen. Diese werden durch imaginierte Männerbilder auch im Spiel ersetzt und zum Teil glorifiziert.

1.2.1.2 Ideologie von Männlichkeit (en)

Sämtliche Jungen sehen sich damit konfrontiert, Mann werden zu müssen. Zwar haben sich viele überenge Vorstellungen gewandelt, doch es bleiben Bilder, Erwartungen und Delegationen von und an Jungen, wie sie zu sein hätten. Ich behaupte, dass jeder Junge eine Position dazu finden muss. Jenseits individueller Vorlieben, Wünsche und Interessenlagen muss er sich auch zu Themen wie Gewalt, Täter-Opfer-Zuschreibung und Macht-Ohnmacht-Dualismus stellen. Er kann sich für sich anders entscheiden, als es ihm viele Jungen vorleben, aber dies bedeutet stets eine Entscheidung gegen die vorherrschende Darstellung, wie ein Junge oder Mann sein sollte. Ein Junge-Sein ohne einengende, von Ideologiefragmenten durchsetzte Etikettierungen ist unserer Ansicht nach gut möglich, wenngleich auch schwierig⁷. Reinhard Winter fasste diese Ideologie bereits in früheren Jahren folgendermaßen zusammen:

„**Männlichkeit** meint die kulturell geronnenen und traditional überlieferten ideologischen Ausprägungen. Sie werden vermittelt in persönlichen Beziehungen, vor allem in den Primärbeziehungen; in kulturellen Produktionen (Märchen, Mythen, Sagen, Literatur, Musik); in verdichteten Figuren (kategoriale Rollenbilder, wie zum Beispiel „der König“, „der Magier“, „der Heiler“) oder in kommerziellen Medien (Filme, Werbung); sie sind besonders in der Kultur und in gesellschaftlichen („patriarchalen“) Strukturen nach wie vor verfestigt. Unter Männlichkeit verstehen wir Ideologie: herrschende Ideale, Normen, Bilder und Mythen über „die“ Männer.“⁸

⁷ Vgl. vertiefend: Olaf Jantz & Christoph Grote: Mann-Sein ohne Männlichkeit. Die Vielfältigkeit von Lebensentwürfen befördern. In: Jantz/Grote 2003.

⁸ Reinhard Winter: Fehlender männlicher Selbstbezug und die Angst vor Veränderungen. In: Lenz/Janssen: Widerstände gegen eine Veränderung des Männerbildes. Ergebnisse der Fachtagung der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung vom 6. bis 8. Dezember 1995 in Kirchheim/Hessen. Wiesbaden 1996, S.106.

Männlichkeit ist dementsprechend stets als ideologisches Konstrukt enttarnbar. Dieses enthält die Summe an Erwartungen, die auf Jungen und Männer einströmen. Und diese bilden sich auch in den computergenerierten Szenarien ab.

Neben der vorherrschenden Ideologie von Männlichkeit existieren weitere alternative Männlichkeiten, die jedoch in den allermeisten Fällen marginalisiert sind. Aus langjährigen Beobachtungen in der Praxis von Jungenarbeit halten wir folgende Motivlagen bei allen auftretenden Spielarten jugenhafter Präsentationen von Männlichkeit für den zentralen Kern:

- I. **Bloß nicht herausfallen – „normal sein“**
- II. **Anerkannt sein von Anderen – „Selbstpräsentation“**
- III. **Mehr sein als Andere – „Mythos der Überlegenheit“**
- IV. **Drang zur Grandiosität – „Imponieren“**

In einer Umfrage⁹ bei Jungen in unterschiedlichen Zusammenhängen benennen Jungen folgende Definitionen dafür, was ein „richtiger Junge“ sei:

1. **Nicht weiblich sein (kein Mädchen)**
2. **Nicht schwul sein (kein Exot)**
3. **Nicht behindert sein (kein Beschränkter)**
4. **Nicht „anders sein“ (kein Ausgestoßener)**
5. **Nicht zu weich sein (nicht angreifbar)**
6. **Nicht hilflos wirken (nicht vernichtbar)**
7. **Nicht Opfer sein (nicht handlungsunfähig)**
8. **„Nicht wie Daniel Küblböck sein“ (nicht all das obige in einer Person)**

Männlichkeit, so halten wir fest, besitzt eher eine Negativ-Definition. Es geht vielmehr um die Vermeidung von unangenehmen Zuschreibungen, als um das Erreichen einer benennbaren Zielvorstellung oder gar eines lebberen Vorbildes! Wenn wir Jungen angemessen unterstützen wollen, dann müssen wir lernen, diese Präsentationsformen von vielen Jungen als Reflex auf die an sie gestellten, realen Anforderungen zu begreifen.

⁹ Eigene noch nicht veröffentlichte Umfrage in 22 Jungengruppen im Rahmen des Dissertationsvorhabens des Autors.

1.2.1.3 Realität des Junge-Seins

Bereits ab dem Kindergartenalter suchen sich Jungen dementsprechend hervorgehobene Heldenrollen aus. Es sind Retterbilder oder Kämpfer, die sich der Faszination von Jungen erfreuen. Auf der anderen Seite fühlen sich sämtliche Jungen unsicher, ängstlich und zum Teil bedroht. Auch diese Spannung muss im Alltag von Jungen bewältigt werden, indem Jungen die Widersprüche auflösen oder zumindest aushalten. Denn mag die jeweilige Ideologie von Männlichkeit noch so gefestigt, mögen die Abwehrstrategien noch so ausgefeilt sein, schließlich wissen alle Jungen und Männer, dass es ganz andere Seiten gibt. Schließlich entdecken Jungen, dass ihr Jungesein weitaus mehr durch zuweilen quälende Gefühle von „sich klein fühlen“ begleitet wird, als dass es „Größe“ und „Bewunderung“ erbringt. Wenn es uns in Jungenseminaren gelingt, einen guten Kontakt herzustellen, dann sind Methoden möglich, in denen Jungen das benennen können, worunter sie leiden. Diese Realitätsseite des Jungeseins lässt sich dann folgendermaßen bündeln:

- **Sich klein fühlen**
- **Sich überfordert und z. T. ohnmächtig fühlen**
- **Fehlendes Selbstwertgefühl**
- **Sich allein fühlen**
- **Sich mit diesen „kleinen Gefühlen“ nicht entlarven lassen**
- **Viele Fragen haben und**
- **sie nicht und niemandem stellen können**
- **Orientierungssuche**
- **Fehlende lebbare Modelle**

Die alltägliche Realität des Jungeseins bewirkt stetige Demütigungen und Verletzungen, da sie doch offenbart, wie wenig der Einzelne der jeweiligen Ideologie von Männlichkeit entspricht. Sämtliche Autonomiebeweise in der Männerwelt sind genau in dieser Spannung zwischen der gesetzten Ideologie von Männlichkeit(en) und der erlebten Realität des Jungeseins zu verstehen. Die Balance fällt umso schwerer, je weniger sich der einzelne Junge von der angestrebten Männerwelt akzeptiert fühlt. ***Dysfunktionales Handeln entsteht zumeist, wenn Jungen überhaupt keine Chance mehr sehen, irgendwann in die Jungen- und/oder Männerwelt aufgenommen zu werden.***

Gewalthandeln ist dabei nicht als Abweichung, sondern als Verlängerung der männlichen Norm zu begreifen!

1.2.1.4 Die Ohnmacht-Macht-Umkehr

Diese Spannungen können von vielen Jungen kompensiert werden. Dennoch berichten sämtliche Jungen in der einen oder der anderen Art von „der Schmach“ in unterschiedlichen Alltagssituationen. Sie fühlen sich hilflos oder gar ohnmächtig: Anderen Jungen gegenüber, auch manchmal „den“ Mädchen gegenüber und sehr oft gegenüber erwachsenen männlichen Bezugspersonen (Vater, Lehrer, Erzieher, ...). Es ist ein wesentliches Segment der allermeisten Männlichkeiten, dass eine Opferseite nicht zum Jungesein dazu gehört bzw. dazu gehören darf. Deshalb pendeln viele „Opferjungen“ genau dann, wenn sie die Chance dazu haben, auf eine Täterseite. Ohnmachtsgefühle werden abgewehrt, umgelenkt und wenn möglich in Machterfahrungen überführt.¹⁰

1.2.1.5 Typisch – untypisch

Von Jungen zu sprechen heißt, die Komplexität menschlicher Bezüge auf handhabbare Modelle zu reduzieren. Jungen präsentieren sich vielfältiger denn je, so dass wir Unmengen an Äußerungsformen jugendhafter Selbstdarstellung ausmachen können. Doch der obige Kern als Orientierungsboje männlicher Sozialisation ist m. E. für sämtliche Jungen gültig. Sicherlich gibt es immer Gegenbeispiele für jede zu treffende Aussage! Aber so differenziert wir auch betrachten mögen und so viel wir auch Klischees und zwanghafte Identitätskonstruktionen abbauen möchten, so sehr lässt sich nicht leugnen, dass es typisch männliche Verarbeitungsmechanismen gibt.¹¹ Neben den oben entfalteten negativen Folgen, existieren jedoch auch positive – sowohl für „typische Jungen“ als auch für „untypische Jungen“. Die Folgen sollten wir ressourcenorientiert betrachten, unsere Wertschätzung dafür entfalten und diese schließlich auch „unseren“ Jungen zukommen lassen. Im Wesentlichen lassen sich folgende Stärken (auch zur Verarbeitung imaginerter Medienwelten) zusammenfassen:

¹⁰ Vgl. vertiefend Olaf Jantz: Opfer in der Familie – Täter in der Peer-Group? Impulse aus der Täterarbeit für die Jungenarbeit. In: Jantz/Grote 2003.

¹¹ Vgl. vertiefend: Olaf Jantz: Gleich und fremd zugleich. Die produktive Herausforderung dekonstruktivistischer Gedanken für die Geschlechtsbezogene Pädagogik. In: Rauw, Jantz u.a.: Perspektiven Geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen 2001.

- „Typische Jungen“ zeigen ihre Fähigkeiten
- „Typische Jungen“ können schaffen
- „Typische Jungen“ sind begeisterungsfähig
- „Typische Jungen“ treten offen in Konflikte
- „Untypische Jungen“ entwickeln andere, oft sehr kreative Fähigkeiten alternativer Männlichkeiten
- Alle Jungen finden eine mehr oder weniger angemessene Position zur hegemonialen Ideologie von Männlichkeit

1.2.2 Computer und Machtangebote

In all diese Entwicklungsspannungen des heutigen Jungeseins drängen nun Videospiele per Computer und Konsole. Auf technisch neuem Niveau werden neue alte Lösungen angeboten und perfektioniert:

Videospiele, insbesondere die sog. Ego-Shooter, lassen den Spielenden mit der Zentralperspektive des Spiels schwimmen. Der Handelnde wird zum Maß der Dinge: „Endlich bin ich als Junge gefragt, endlich kann ich mich beweisen“ - vor anderen und vor mir selbst. Der Zwang zur Darstellung eigener Überlegenheit und das Erlebnis von Kompetenz und Kontrolle können hier ausgelebt, vertieft, ja sogar ausgebaut werden. Im Sinne eines Local Heroes erfahre ich mich als Spieler überschaubar und groß. Reale Anforderungen schwimmen in der Ferne der elterlichen Maßregelungen. Für die Zeit des Spiels bin ich Handelnder und ich bin wichtig. Ich bin dabei! Und ***ich fühle mich endlich wirklich wirksam!***

Jungen und noch mehr männliche Jugendliche lernen ganz besonders mit dem Computerspiel, eigene Ohnmachtserfahrungen in das Erlebnis von Macht und Größe zu wandeln. Wie im Märchen können sie symbolisch Dinge erfahren, die ihnen im „echten Leben“ verwehrt werden. Soziale Ängste werden spielend bewältigt. Viele Videospiele legen jedoch eine Weltsicht nahe, die eindeutig zwischen gut und böse, zwischen Gewinner und Verlierer zu unterscheiden vermag. ***Damit üben viele Jungen anhand enger Männlichkeitsbilder eine Weltsicht ein, die die eigenen männlichen Ideale nach Kontrolle und Überlegenheit wachsen lassen.***

1.2.2.1 Was gewinnen Jungen im Computerspiel?

Wenn wir in der Jungenarbeit von mannigfaltig e. V. Jungen genauer zum Spiel befragen oder noch besser im Spiel, dann nennen sie folgende Punkte (Reihenfolge nach Häufigkeit der Nennung):

- 1) „Spaß“
- 2) „Überwindung von Langeweile“
- 3) „Mitreden können“
- 4) „Schulung der Konzentration“
- 5) „Etwas richtig können“
- 6) „Ästhetik des Spiels“
- 7) „Was machen, was Mama so richtig blöd findet“
- 8) „Das ist unsere Welt“

Übergeordnet beobachten wir darüber hinaus, dass Jungen von der Kontrollerfahrung im Spiel fasziniert sind. Diese äußert sich zum einen in der Kontrolle der Spielsituationen, so wie es ihnen in der Realität selten bis niemals gelingt. Andererseits geht es ganz besonders um die Erlebnisse von Fertigkeit, Geschick und eben Selbstkontrolle. Hervorgehoben sind folgende Punkte bei Jungen im Spiel zu beobachten:

- Jungen begeistert das Machbare
- Jungen begeistert die Zielerreichung
- Jungen begeistert das (An-)Fassbare
- Jungen begeistert die Beherrschung
- Jungen begeistert das Technische

Computeranimierte Videospiele bieten dementsprechend ein hervorgehobenes Medium, um den Modus des Kontrollierens zu erleben. Jungen kontrollieren das Machbare, sich selbst und ihr Geschick, die (Spiel-)Situation und den Gegner. Wir können festhalten, dass Jungen einen zentralen Punkt gewinnen: **Die Faszination der Kontrolle**. Und vor dem Hintergrund obiger Ausführungen zu den Eckpfeilern männlicher Sozialisation verstehen wir dementsprechend, dass die Kontrolle zu behalten bedeutet, nicht „draußen zu sein“!

1.2.2.2 Problematische Nutzung

Eindeutige Zusammenhänge zwischen „unerwünschtem Handeln“ und Computernutzung sind nach dem aktuellen Kenntnisstand der Medienforschung nicht erkennbar.¹² Vielmehr können **Risikofaktoren für jugendliche Devianz** benannt werden. Entgrenzendes Handeln von Jungen (mit der Spitze des gewalttätigen Agierens) ist umso wahrscheinlicher,

- je mehr sich Jungen anderen Jungen unterlegen fühlen
- und je mehr sie sich auch sonst überfordert fühlen
- je weniger Rückhalt sie zu Hause erfahren (fehlende Bindungssicherheit)
- je weniger sie gemeinsam mit anderen spielen
- je weniger Bildungschancen sie besitzen (Abschlüsse)
- je mehr wirtschaftlichen Druck die Familie erlebt
- je weniger Alternativen das soziale Umfeld anbietet

Die sozialen, wirtschaftlichen und dann psychischen Ressourcen entscheiden also zentral darüber, ob und inwiefern Jungen kompetent spielen lernen können. Oder umgekehrt pointiert: **Je verunsicherter ein Junge ist, z. B. durch fehlende Bildungschancen und durch fehlende Begleitung im sozialen Nahraum, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass Computerspiele potentiell Gewalthandeln individuell fördern.**

1.2.2.3 Chancen und Risiken des Computerspiels für Jungen

Es lassen sich aus der ausgeführten Basis vielfältige Facetten der Computerspielnutzung durch Jungen herauschälen. Diese sollten in einer geschlechtsbezogenen und medienorientierten Grundlagenforschung überprüft und weiterentwickelt werden. Aus den vorliegenden empirischen Beobachtungen möchte ich nachfolgend 14 zentrale Thesen und ihre Antithesen zur Diskussion stellen. Den aus der empirischen Beobachtung resultierenden Chancen einer Computernutzung durch Jugendliche sollen die Risiken der Realnutzung durch Jungen, männliche Jugendliche und junge Männer entgegengehalten werden. Dabei möchte ich es als wechselseitig zutreffend polares Kontinuum verstehen, in dem sich unsere pädagogischen

¹² Vgl. sehr gut zusammenführend: Hans-Dieter Kübler: Vom Gewaltvoyeur zum virtuellen Täter? In: Medien praktisch 1 / 03. Vgl. übersichtlich zum medienpraktischen Stand: www.gmk-net.de/ und www.fsf.de/

Bemühungen bewegen. Deshalb ist jedem Thesenpaar eine pädagogische Dimension übergeordnet bzw. vorangestellt:

Computernutzung und Videospiele als guter Trainingseffekt

- a) Bereits ab der frühen Kindheit können Lernprogramme genutzt werden, um Intelligenz zu trainieren.
- b) Prinzipiell Neues wird durch den Computer jedoch nicht gelernt, da die unmittelbare, haptische Erfahrung fehlt. Darüber hinaus gilt i. d. R. nach wie vor: **Jungen wollen nicht lernen, sondern Jungen wollen können!**

Lernen mithilfe des Computers

- a) Kognitive Fähigkeiten (räumliches Wahrnehmen, Abstraktionsfähigkeit, logisch-systematisches Denken, ...) können besonders auch mit Computerspielen trainiert und weiterentwickelt werden.
- b) Viele Jungen umgehen jedoch den Lerneffekt, indem die mühsamen Schritte von Lernprogrammen übersprungen werden. (Bei Spielen z. B. durch Lösungsbücher!)

Psychologisches Lernen

- a) Mithilfe von Computerspielen können Jungen hervorgehoben den Umgang mit der eigenen Frustrationstoleranz üben.
- b) Je nach „Jungentyp“ gelingt dies aber nicht, da verlagerte Verarbeitungsmechanismen greifen, wie etwa: Flucht durch Wechsel des Spiels, Frustabfuhr an Erziehungspersonen oder anderen Personen im Nahraum, innere Migration, ...

Projektive Verarbeitung

- a) Ähnlich wie in Märchen können Computerspiele symbolische Auseinandersetzungen mit Grundgefühlen bzw. –konstellationen wie Bedrohung, Ängste, Annäherung, Konflikte usw. ermöglichen.
- b) Bei vielen Jungen werden die Symbolisierungen durch die schwarz-weißen Welten der Computerszenarien polarisiert: Drinnen - draußen, gut - böse, leben lassen – töten dürfen, Kontrolle=Gewinner – Angst=Verlierer, ...

Lernen von (Selbst-)Kontrolle

- a) Zentrales Motiv für Jungen in Bezug auf computergenerierte Welten ist die identitätsstiftende Erfahrung von Kontrolle über das Geschehen.
- b) In der Realität beim Spielen erfahren die meisten Jungen einen Kontrollverlust wie wir ihn beim Alkoholkonsum oder bei anderen Drogenmissbräuchen kennen. „Auf einmal sind wieder 3 Stunden vergangen und ich habe vergessen zu essen, zu trinken und mögliche Aufgaben zu erledigen.“

Lernen von Eigenständigkeit

- a) Durch die Wahl der Spielekonsole, des jeweiligen Spiels und im individuellen Umgang damit können Jungen Selbstständigkeit und Eigenständigkeit ausdrücken.

- b) Dies gelingt genau denjenigen Jungen, die im realen Vergleich mit anderen Jungen ihrer Peer-Group „oben schwimmen“, die anderen laufen hinterher (genau so wie beim physischen Fußballspielen!).

Soziales Lernen I – Gemeinsamkeiten erfahren

- a) Jungen können über die Spielepraxis Gemeinsamkeiten mit anderen Jungen erkennen und ausbauen.
- b) Das Konkurrenzhandeln und der Drang zur Abgrenzung aus der männlichen Identitätsdynamik verbauen jedoch umfassende „Solidarisierungen“ zugunsten der Behauptungskämpfe gegen „Gleichgesinnte“.

Soziales Lernen II – den sozialen Nahraum erfahren

- a) „Je stärker die Computernutzung in ein kommunikatives Umfeld (Familien, Geschwister oder Gleichaltrige) eingebunden ist, umso anspruchsvoller und ergänzender stellt sich die Nutzung des Computers dar.“(Jan-Uwe Rogge)
- b) Viele problematische Jungen nutzen ihr Computerspielen, um sich genau von diesen familialen Bezugspersonen (hervorgehoben von der Mutter) abzugrenzen. Gerade bei gewaltbereiten Jungen zeigen sämtliche Personen der Familie wenig bis kein Interesse an dem Tun der Jungen. Die Peer-Group spielt zwar möglicherweise auch, vielleicht sogar dieselben Spiele, aber das Konkurrenzhandeln überdeckt oftmals das Gefühl eines Miteinanders.

Soziales Lernen III – mitmännliche Kommunikation

- a) Computerspiele bedeuten eine individuelle Chance für Jungen „dabei zu sein“ in der mitmännlichen Peer-Group, mitreden zu können, Kontakt zu leben usw.
- b) Im Alltag nutzen viele Jungen das Spielen zur Flucht aus den als überfordernd erlebten Realitäten (Eskapismusfunktion). Wobei betont werden muss, dass die meisten Jungen über genügend sog. Rahmungskompetenz verfügen, um zwischen spielerischer Fiktion und Realität zu unterscheiden. Es ist vielmehr so, dass die Spielsituation als solche ja bereits eine Realität für die Spielenden bedeutet: „Ich bin Spieler.“ Das Problematische folgt also eher aus der Rezeptionsgewohnheit und der Übung darin.

Soziales Lernen IV – eigene Fähigkeiten erproben

- a) Die eigene Leistung und Geschicklichkeit kann Erfolgserlebnisse induzieren und somit einer Selbstbehauptung dienen (Kontrollerfahrung).
- b) Es gibt immer einen, der besser ist, z.B. auch der Vater oder der große Bruder, dem junge dann lieber zusieht, als selbst zu spielen. Nur die „Spielefreaks“ erlangen die Stufe der Selbstsicherheit im Spielen.

Erfahrung statt Erlebnis

- a) Gerade für Jungen bedeutet das Spielen eine Möglichkeit, eigene Körperlichkeit und Gefühle zu erleben.
- b) Durch das Versinken in die virtuellen Welten werden die Gefühle und auch die eigene Körperlichkeit zwar (sensitiv) erlebt, aber nicht (sinnlich-reflektierend) erfahren. Das wird v. a.

dadurch begünstigt, dass der Computer die Zeit derart „zu fressen“ scheint, dass das Zeitempfinden verloren geht.

Katharsiseffekt

- a) Besonders bei den Ego-Shootern können Aggressionen abgebaut werden. Insbesondere auch verbotene Gefühle wie zerstörerische Wut oder gar Hass können sozial unschädlich ausgelebt werden.
- b) Durch die „unkörperliche“ Auseinandersetzung mit virtuellen Aggressoren werden Aggressionen eher aufgestaut, bestenfalls kanalisiert. Es braucht in jedem Falle einen verarbeitenden Raum, in dem die „inneren Regungen“ nach außen kommen können. Es bieten sich Möglichkeiten zum Austoben nach dem Spielen an. Das wird besonders deutlich, wenn wir intensive Spieler bemessen und beobachten: Innerlich steigen Puls, Blutdruck und Adrenalin Spiegel – äußerlich gerinnt die Mimik zur konzentrierten Starre.

Substitutionslernen

- a) Wenn Jungen im Spiel einen Umgang mit Gewalt finden, benötigen sie kein Gewalthandeln im zwischenmenschlichen Gegeneinander, da Überlegenheit und Kontrolle spielerisch ausgelebt werden.
- b) Viele Computerspiele, gerade auch die „Ballerspiele“, stellen einen Raum zum Rollenspiel und zur Rollenidentifikation dar. Rigide Bilder von Männlichkeit mit den bekannten Dimensionen der Hegemonialen Männlichkeit¹³ (Dominanz, Überlegenheit, Marginalisierung und Gewalt) werden so systematisch eingeübt. Die möglichen freien Phantasien können in dieser Weise polar trainiert werden. Der Gewaltkreislauf findet in diesem Training ein mentales Übungsfeld, das das reale Handeln verstärken kann.

Der Spaßfaktor

- a) Computerspielen macht Jungen einfach Spaß.
- b) Jedes pädagogische Angebot, das eine mitmännliche, körperbezogene, aber nicht überfordernde Dimension besitzt, macht den allermeisten Jungen weitaus mehr Spaß. Jungen wollen Kontakt, Orientierung und erfahrbare Modelle, die sie nur ergänzend in virtuellen Welten finden.

1.3 Pädagogische Folgerungen

Der Computer und das Spiel können einerseits als Chance und andererseits als Risiko begriffen werden. In der pädagogischen Begleitung durch Bezugspersonen von Jungen geht es weder um das Pro noch um das Kontra. Vielmehr braucht es das Sowohl-als-auch! Erst wenn wir uns trauen, Jungen sowohl mit den Problemfeldern (der obigen b)-Aussagen) zu konfrontieren als auch ihre Faszination als etwas Produktives zu

¹³ Vgl. äußerst erhellend: Robert W. Connell: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen 2000.

begreifen (gemäß der obigen a)-Aussagen), können wir Jungen eine solide Basis liefern.

Neben den Risiken einer Realitätsflucht in virtuelle Welten können Jungen mithilfe des digitalen Mediums und besonders im Spiel auch Kompetenzen erwerben. Es leuchtet schnell ein, dass kognitive Fähigkeiten, wie etwa das räumliche Vorstellungsvermögen, geübt werden. ***Darüber hinaus können im Computerspiel auch soziale und psychische Kompetenzen geschult und ausgebaut werden.*** Gegen die ungesunde Entwicklung von Männlichkeit können Jungen lernen, ihre eigenen Grenzen zu erfahren und zu achten. Sie lernen mit Frustrationen angemessen umzugehen. Gegen den für die Jugendphase typischen, narzisstischen Kontrollverlust üben sie das „virtuelle Sattwerden“ und lernen sich damit quasi natürlich zu begrenzen. Dies bedeutet die umfassende Verhinderung von Drogenmissbrauch und fehlender Impulskontrolle.

In der Realität werden diese Chancen im Spiel jedoch allzu oft und all zu leichtfertig vergeben, zum Teil durch die Jungen selbst, doch vermehrt durch (technikfeindliche) Pädagog(inn)en und hervorgehoben durch extrem beschäftigte und verunsicherte Eltern. ***Werden Jungen jedoch angemessen auf ihrem Wege zum Erwachsensein begleitet, dann schwindet der quantitative Medienkonsum auf ein gesundes Maß. Werden sie pädagogisch unterstützt, dann wächst das Videospiel zur sinnvollen Lernergänzung im jugendhaften Alltag.***¹⁴ Einengende und möglicherweise gewaltbereite Einstellungen können vermindert bis beseitigt werden, wenn es uns gelingt, die jeweilig angebotene Ideologie von Männlichkeit gemeinsam mit den Jungen als zerstörerisch zu entlarven. Jungen können auch jenseits des Kampfes Spaß erleben!

Eine angemessene Unterstützung von Jungen kann m. E. gelingen, wenn wir folgende Leitlinien beachten:

- **Interessieren wir uns für die Welten von Jungen**
- **Lernen wir von Jungen, auch wenn wir damit die Position des Mächtigeren verlassen**
- **Seien wir im sozialen Nahraum vorhanden, aber nicht eindringend**

¹⁴ Zur Umsetzung und Konzeption vgl.: Olaf Jantz: Die Kritische Theorie der Gesellschaft als Begründungsrahmen einer medienpädagogischen Bildungsarbeit am Beispiel der aktiven Medienarbeit. Göttingen 1997. Und besonders: Fred Schell 2003.

- **Fragen wir und lassen wir uns dabei irritieren, ohne selbst dabei „zu verschwimmen“**
- **Thematisieren wir die Gewaltspirale**
- **Bieten wir alternative, nichtpolare „Märchenwelten“ an**
- **Erkunden wir gemeinsam die ideologischen Bedingungen ihres Jungeseins und Mannwerden-müssens**
- **Geben wir eine stete Rückmeldung, damit Jungen, die Konsequenzen ihres Denkens, Meinens, Handelns und eben „Einspielens“ erfahren können**
- **Versuchen wir gemeinsam mit den/dem Jungen die Faszination an der Kontrolle zwischen (zu vermeidender) Ohnmacht und (virtueller) Macht zu verstehen und aufzuheben, indem Junge lernt, sich in seiner sozialen Umgebung zu behaupten**
- **Unterstützen wir die erwachsenen Bezugspersonen darin, für ihre Jungen greifbar zu sein**
- **Bieten wir möglichst viel reflektierte Mitmännlichkeit z. B. in Form von Jungenprojekten an**

Die absoluten Spitzen jugendhafter Gewalthandlungen (wie etwa an der massenmedial ausgeschlachteten Hildesheimer Schule oder der ebenso kritisierten Hannoveraner Schule in jüngerer Zeit oder damals in Erfurt) müssen individuell und strukturell verstanden werden. Über die obigen Bedingungen hinaus gab und gibt es jeweils Einflussfaktoren, die das Gewalthandeln erklären können (z. B. das Schulgesetz für Thüringer Gymnasien). Doch mit den Eckpfeilern der männlichen Sozialisation zwischen den Ideologien von Männlichkeit(en) und den jeweils eigenen Realitäten von Jungesein lässt sich die besondere Bedeutung von Machthandeln für einen Grossteil der Jungen gut verstehen. Begreifen wir die jugendverbreitete Nutzung von Computerspielen vor diesem Hintergrund, verlieren auch die gewaltverherrlichenden Spiele ihren Schrecken in unserer Sorge. Vielmehr gilt das, was für sämtliche Phänomene jugendlicher Abweichung (Alkohol, Drogen, Gewalt, ...) gilt: **Prävention ist Persönlichkeitsstärkung.**

In diesem Sinne sollten wir Jungen in der Spannung zwischen berechtigter Sorge und wertschätzender Zuwendung für ihre Fähigkeiten begegnen. Insbesondere die Möglichkeiten einer aktiven Medienarbeit, so wie sie Fred Schell (2003) vorstellt, verbunden mit den Zugängen der Jungenarbeit¹⁵ bieten ein hervorragendes pädagogisches Instrumentarium, um m. E. die allermeisten ungesunden Verarbeitungen zu verhindern oder zumindest auch die Risikofaktoren für Gewalthandeln zu minimieren.

¹⁵ Vgl. z.B. Jantz/Grote 2003.

Literatur

Baldaro, B., Tuozi, G., Codispoti, M., Montebanacci, O., Barbagli, F., Trombini, E. et al. (2004). Aggressive and non-violent videogames: Short-term psychological and cardiovascular effects on habitual players. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 20(4), 203-208.

Brandes, Susanne / Jantz, Olaf: Geschlechtsbezogene Arbeit an Grundschulen. Wie Mädchen- und Jungenkompetenz den Alltag erleichtern kann. (Herausgegeben vom Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung). Göttingen 2006 / erscheint im Oktober 2006 im Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2006.

Olaf Jantz, Ignazio Pecorino: Multikulturelle Gruppen - Monokulturelle Jungenarbeit? Pädagogische Antworten auf die bereits bestehende Interkulturalität in der Jungenarbeit.

In: Detlef Pech, Michael Herschelmann, Heike Fleßner (Hrsg.): Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft. Oldenburg 2005.

Jantz, Olaf / Grote, Christoph: Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Reihe Quersichten Band 3. Opladen 2003.

Schell, Fred: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. Neuauflage München 2003.

Jantz, Olaf / Mühlig-Versen, Sema: Kulturelle und interkulturelle Kompetenz.

Interkulturelles Lernen in der Mädchen- und Jungenarbeit als Unterstützung für Jugendarbeit und Schule. In: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hrsg.): AJS – Informationen: Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Stuttgart 2 / 2003.

Jantz, Olaf: Gender Mainstreaming – Neue Chancen für die Jungenarbeit? In: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hrsg.): AJS – Informationen: Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Stuttgart 2 / 2002.

Weitere Literatur und Angebote: www.mannigfaltig.de/mitarbeiter/OlafJantz.htm

Kontakt: jantz@mannigfaltig.de

2 Einflüsse von Computer- und Mediennutzung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen¹⁶

Daniel Süss

Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche entwickeln ihre Persönlichkeit in aktiver Auseinandersetzung mit Medien. Medienkompetenz ist zu einer Entwicklungsaufgabe geworden. Zugleich verändern die Medien die allgemeinen Sozialisationsprozesse wie die Integration in die Peergroup und die Ablösung von den Eltern. Medien können sowohl als Ressourcen wie auch als Risiken für die Entwicklung wirksam werden. Empirische Studien zeigen, dass Kinder einen immer reichhaltigeren Medienzugang haben und viel Zeit mit Bildschirmmedien verbringen. Mediensozialisation wird zwar von den Heranwachsenden zunehmend selbst gesteuert, zur Verhinderung von negativen Medienwirkungen, zum Beispiel Internetsucht, ist aber erzieherische Aufmerksamkeit erforderlich. Wenn der Medienumgang innerhalb einer kinderfreundlichen Lebenswelt stattfindet, dann werden sich Medien nicht negativ auf die Entwicklung der Kinder auswirken.

2.1 Theoretische Ansätze der Mediensozialisationsforschung Ausgangssituation

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Welt auf, die von Medien durchdrungen ist. Die Persönlichkeit entwickelt sich in Auseinandersetzung mit der Mediengesellschaft. Dies wird von einer Reihe von Autoren primär aus einer pathogenetischen Perspektive betrachtet. Sie gehen davon aus, dass Medien Risikofaktoren für das Aufwachsen von Kindern darstellen. „Bildschirmmedien machen dick, dumm und gewalttätig“, bringt der Neurologe *Manfred Spitzer* [1] diese Haltung auf

¹⁶ Dieser Artikel erscheint im Februar 2007 in der Zeitschrift „Therapeutische Umschau“ des Verlags Hans Huber Hogrefe AG, Bern im Heft zum Thema „Noxen in der Adoleszenz“, herausgegeben von Christoph Rutishauser. Dieser vom Verlag genehmigte Vorabdruck zu Händen der Symposiumsteilnehmenden vom 16.9.2006 in Linz darf nicht fotokopiert und weiter verbreitet werden.

den Punkt. Der Kriminologe *Christian Pfeiffer* betont, dass der persönliche Medienbesitz der Kinder mit ihrem schulischen Erfolg oder Misserfolg korreliere. Der Medienpsychologe *Peter Winterhoff-Spurk* diagnostiziert, dass die Unterhaltungskultur zu „kalten Herzen“ führe, und der Psychiater *Michael Millner* spricht den so genannten Beta-Kindern Hyperaktivität und andere Verhaltensauffälligkeiten zu, wobei er unter der Beta-Welt die gesamte Medienwelt versteht, vom Fernsehen bis zum Cyberspace. Schon früher wurde den Medien das Verschwinden der Kindheit oder gar das Verschwinden der Wirklichkeit angelastet, Fernsehen und Internet wurden zu Drogen erklärt und der Zerfall von Kommunikationskulturen durch Medien beklagt. Diese Ansätze sind zumeist von einer kulturpessimistischen Haltung geprägt. Die Medien werden dafür verantwortlich oder zumindest in hohem Maße mitverantwortlich gemacht, dass ein Wertezerfall stattfindet und die Grundlagen einer solidarischen und vertrauenswürdigen Gesellschaft erodierten.

Stützte sich eine solche Einschätzung früher primär auf theoretische Abhandlungen und essayistische Fallberichte, so werden heute auch groß angelegte empirische Studien beigezogen, welche die vorgebrachten pessimistischen Thesen abzustützen scheinen. Die experimentellen Studien der Hirnforschung beeindrucken die Laien besonders stark, da hier (endlich) ein bildhafter Beweis für die einfachen intuitiven Überzeugungen vieler Erziehenden vorgelegt wird. Bei genauerem Hinsehen werden die Daten allerdings oft einseitig interpretiert, wenn beispielsweise das Medienverhalten von Migrantenkindern mit demjenigen von anderen Kindern verglichen wird, ohne zu berücksichtigen, dass man damit die konfundierte Variable des sozialen Milieus, der finanziellen Möglichkeiten und des Bildungshintergrundes mit im Spiel hat.

Die Rolle der Medien wird von einer anderen Autorengruppe eher unter salutogenetischer Perspektive betrachtet. Medien können Entwicklungsanregungen bieten. Sie können auch Anreigungsdefizite in der realen Umwelt, der Alpha-Welt nach Millner, kompensieren. Sie sind protektive Faktoren in einer Welt, die hohe Ansprüche an die Kinder stellt. In dieser Gruppe, die von mehr oder weniger kritischem Optimismus in Bezug auf die Sozialisationsfunktion von Medien geprägt ist, wird betont, dass ein Aufwachsen in einer Mediengesellschaft dann optimal verläuft, wenn das Kind die Angebote der Medien früh zu nutzen beginnt und so zu einem kompetenten und

spielerischen Medienumgang findet. Kommunikations- und Medienkompetenz sind nach dem Erziehungswissenschaftler *Dieter Baacke* die Grundlagen der gesellschaftlichen Partizipation. Der Medienumgang wird zur Kulturtechnik erklärt. Alphabetisierung umfasst heute eine Medienalphabetisierung, betont etwa der Medienpädagoge *Christian Doelker* [2]. Die neuen Kommunikationskulturen werden nicht einfach als defizitär gegenüber früheren Formen beschrieben, sondern die Neuerungen werden neutral bis begeistert als kulturelle Weiterentwicklung verstanden, an der die Kinder nicht nur teilhaben, sondern welche die Kinder als Innovatoren der Gesellschaft sogar erst hervorbringen.

Eine Verbindung zwischen der pathogenetischen und der salutogenetischen Denkrichtung besteht darin, dass die Medien sowohl als Risiken als auch als Ressourcen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder verstanden werden. Medienerziehung und Medienbildung sind dann darauf ausgerichtet, die Risikopotenziale ohne polemische Rhetorik zu erfassen und die Ressourcen, welche die Medien darstellen können, ohne euphorische Idealisierungen zu benennen.

2.2 Einflüsse von Computer- und Mediennutzung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen

2.2.1 Sozialisation als Teil der Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeitsentwicklung von Sozialisanden (Individuen, welche in eine Gemeinschaft hineinwachsen) vollzieht sich in aktiver Auseinandersetzung mit Sozialisationsinstanzen und Sozialisationsakteuren. Instanzen wie Familie, Schule, Berufsbildung und Kirchen haben einen expliziten Sozialisationsauftrag. Sie wollen und sollen neue Mitglieder in ihre Gemeinschaften integrieren, ihnen die Regeln vermitteln, welche es zu beachten gilt, wenn man vom Novizen zum vollwertigen Mitglied einer Gemeinschaft werden will. Handlungsfreiräume werden schrittweise vergrößert. Die Sozialisationsagenten (z. B. Medien, Peergroups, Fan-Gemeinschaften und Sportvereine) haben keinen expliziten Sozialisationsauftrag, nehmen aber dennoch eine sozialisierende Funktion wahr, oft sogar in höherem Masse als die dazu bestimmten Instanzen. Das Ziel der Sozialisation besteht darin, ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt zu werden. Die gesellschaftliche Bedingtheit von individuellen Entwicklungsprozessen wird in der Sozialisationsforschung untersucht, die Entwicklung

von Handlungskompetenzen erklärt, soziale Gruppen auf der Grundlage von geteilten Bedeutungen analysiert. Die Persönlichkeitsentwicklung wird als Aufbau von Sinnentwürfen verstanden in einer Multioptionsgesellschaft, welche eine Vielzahl an gegenseitigen Relativierungen von Lebensstilen umfasst.

Ältere Sozialisationstheorien verstanden Sozialisation primär als Anpassung des Individuums an die soziale Umgebung. Persönlichkeitsentwicklung wurde exogenistisch begründet. Neuere Ansätze verstehen Sozialisation als aktive Auseinandersetzung mit Rollendefinitionen. Gesellschaftliche Rollen werden vom Sozialisanden nicht einfach übernommen, sondern kritisch geprüft und weiter entwickelt. Das Individuum wählt jene sozialökologischen Felder aus, in denen die persönlichen Voraussetzungen und die sozialen Erwartungen möglichst gut zur Passung kommen können. Es bestehen weiterhin Entwicklungsbereiche mit klar definierten normativen Vorgaben (z. B. Altersnormen für den „richtigen“ Zeitpunkt der Einschulung), wo Fremdsozialisation vorherrscht. Das Feld der Selbstsozialisation nimmt aber an Bedeutung zu, d. h. die

Sozialisationsinstanzen lassen den Sozialisanden viele Optionen offen, welche gleich hoch gewertet werden. Die Kinder als Sozialisanden entwickeln sich selbstgesteuert, resp. sie lernen von ihren Peers. Dies ist gerade im Bereich des Medienumgangs bedeutsam. Sozialisanden wirken schließlich auf ihre Sozialisatoren zurück. Diese sogenannte reziproke Sozialisation erfahren Eltern und Lehrpersonen gerade auch im Zusammenhang mit dem Medienalltag der Heranwachsenden.

Die Grundfragen der Mediensozialisationsforschung lassen sich zusammenfassend in zwei Bereiche gliedern: 1) Sozialisation *zur* kompetenten Medienkommunikation. 2) Gelingende Sozialisation *durch* Medienkommunikation. Es gilt zu fragen, wie Menschen den Umgang mit Medien lernen und welche Formen des Medienumgangs sich unterscheiden lassen. Der kompetente Medienumgang ist zu einer Entwicklungsaufgabe geworden. Die Medien verändern aber auch die allgemeinen Sozialisationsprozesse. Hier ist wichtig zu erfassen, welche entwicklungsfördernden oder –gefährdenden Veränderungen durch die Medialisierung der Gesellschaft festzustellen sind.

2.2.2 Mediensozialisation, Erwerb von Kompetenzen und Identität

Um die Rolle der Medien für die Persönlichkeitsentwicklung zu klären und damit die Mediensozialisation zu beschreiben, sollen im Folgenden ein paar ausgewählte Forschungsbefunde vorgestellt werden. Sie umfassen die Mediennutzung mit den Ausprägungen des Zugangs, der Erwartungen, Funktionen und Bindungen. Medienrezeptionsstile und Medienwirkungen leiten sich daraus ab. Die hier diskutierten schweizerischen Studien umfassen den Zeitraum 1996 bis 2005, greifen aber auch auf frühere Studien bis in die frühen 1970er-Jahre und auf den internationalen Vergleich zurück [3-7].

Tabelle 1: Medien im Kinderzimmer (Schweiz, 1976)

In Prozent der Befragten (nach Altersgruppen, N = 2759)

Medium	8-10 Jahre	11-13 Jahre	14-16 Jahre
Freizeit-Bücher	94	96	95
Radio	41	65	82
Comics	75	70	41
Zeitschriften	42	56	62
Plattenspieler	42	68	85
Fernsehen	7	4	9

Tabelle 2: Medien im Kinderzimmer (Schweiz, 1996)

In Prozent der Befragten (nach Altersgruppen, N = 764)

Medium	8-10 Jahre	11-13 Jahre	14-16 Jahre
Freizeit-Bücher	95	98	93
Radio	81	89	92
Comics	69	77	62
Zeitschriften	37	70	69
Stereoanlage	33	67	80
Fernsehen	12	18	26
Gameboy	50	50	46
Walkman	49	76	80
Computer	12	20	27
Spielkonsole	12	15	16

Zeitungen	7	11	21
Videoplayer	7	6	8
Internet	3	2	3

Von den 70er- zu den 90er-Jahren konnte für die Schweiz gezeigt werden, dass die Medienausstattung der Kinderzimmer erheblich zugenommen hat. Bücher und auditive Medien waren schon früher wichtig, sie kommen heute aber auch schon bei jüngeren Kindern vor. Je älter die Kinder sind, desto vielfältiger ist ihr Medienensemble.

Tabelle 3: Medien im Zimmer von 10- bis 18-jährigen (Schweiz, 2005)

in Prozent der Befragten (nach Geschlecht, N = 1630)

Medium	Mädchen	Knaben	Alle
Musikanlage	93	90	91
Freizeit-Bücher	94	87	91
Radio	90	87	88
Walkman	82	70	76
Handy	76	69	72
Gameboy	48	61	55
Moderner PC	38	47	43
MP3-Player	30	45	38
Fernseher	23	35	29
Internet	26	31	28
Video-/DVD-Player	19	31	25
Spielkonsole	13	35	24
Kabel / Satelliten-TV	19	24	21
Teletext	18	24	21
DVD-Recorder	11	20	16
Videokamera	12	17	14
Telefon (Festnetz)	14	13	13
Älterer PC	7	8	7

Eine Studie von 2005 zeigte, dass insbesondere Handy, Internet und MP3-Player als neue Medien die Kinderzimmer rasch erobert haben, dass die Geschlechterunterschiede im Medienzugang aber nach wie vor auffällig sind. Mädchen haben sich das Handy schneller angeeignet als die Jungen. Sie telefonieren und senden SMS lieber und öfter als die Jungen. Sie lesen auch nach wie vor mehr in Büchern. Die Jungen besitzen deutlich mehr Computermedien, sie spielen insbesondere ausgiebiger und leidenschaftlicher am Computer als die Mädchen. Sie spielen auch anderes: Sind es bei den Jungen Action, Abenteuer und Sportspiele, so sind es bei den Mädchen die Spiele auf dem Handy oder die interaktive Soap-Opera „die Sims“, welche zu den Favoriten zählen.

Tabelle 4: Elterliche Kontrolle der Fernsehnutzung in der Schweiz

(Vier Erhebungen des SRG Forschungsdienstes, 5- bis 14-jährige Kinder)

Angaben der Kinder (in Prozent)	1971	1979	1983	1995
Darf alles sehen	19	12	17	17
Muss manchmal fragen	37	48	45	39
Muss immer fragen	44	35	38	42
Darf nie fernsehen	0	0	0	2
Anzahl Befragte N =	2483	2396	500	2003

Die elterliche Kontrolle des Medienumgangs hat sich in den letzten Jahrzehnten wenig verändert, wie ein Vergleich mehrerer Erhebungen aus der Schweiz zeigt. Befragt danach, welche Medien regelmäßig zu Konflikten in der Familie führen, steht nach wie vor das Fernsehen an erster Stelle, besonders wenn das Kind kein eigenes Gerät besitzt und in der Familie der „Kampf um die Fernbedienung“ ausgefochten wird. Dieser wird meist vom Vater gewonnen. Aber auch das Handy und die Onlinespiele sind zu Konfliktfeldern geworden. 10 % von befragten deutschschweizer 10- bis 18-Jährigen sagten im 2005 von sich, Mitglied eines Onlinespiel-Clans zu sein. Dabei werden oft ganze Nächte durchgespielt, zusammen mit einem Team, das international zusammengesetzt sein kann.

Oft sind es aber auch Freunde aus der Schule oder Nachbarschaft, die zusammen online spielen oder sich zu LAN-Parties treffen. Insbesondere bei Jugendlichen unter 20 Jahren kann die Internetnutzung ein Suchtpotenzial beinhalten. Vor allem Spiele, Chatforen und pornografische Inhalte können ein unkontrolliertes Medienverhalten fördern: Die Nutzungszeiten nehmen zu (20-35 Stunden pro Woche), es entsteht ein unwiderstehlicher Drang, online zu gehen, das Surfen wird verheimlicht. Arbeit, Ernährung, Erholung und Hygiene werden vernachlässigt. Solche Alarmsignale sollten ernst genommen werden. Suchtberatungsstellen verfügen bereits über spezialisierte Hilfsangebote. [8-9]

Das Handy ist nicht nur zur „verlängerten Leine“ für die Heranwachsenden geworden, sondern es ermöglicht auch den Eltern einen mobileren und flexibleren Lebensstil. Via Handy bleiben sie für die Kinder erreichbar, nicht nur, wenn diese im Ausgang sind, sondern auch wenn die Eltern beruflich oder freizeitlich unterwegs sind. Die Jugendlichen erleben das Handy auch als Medium des Flirts und des Probehandelns. Sie setzen dieses und andere Medien dazu ein, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, wie der Umbau der sozialen Beziehungen in der Pubertät, der Umgang mit Intimität und Sexualität und der Umgang mit dem Warenmarkt. Die Markenbindung der Jugendlichen wird als Mittel der subkulturellen Positionierung genutzt. Wer nicht die richtige Handymarke besitzt, kann ausgegrenzt werden.

Tabelle 5: Welche Eigenschaften machen jemanden in deinem Alter beliebt?

(11- bis 16-jährige Befragte, Schweiz 1997)

Eigenschaft, um beliebt zu sein (in Prozent der Befragten)	Mädchen (N = 546)	Jungen (N = 381)
Hilfreich / freundlich sein	58	52
Ehrlich sein	47	43
Natürlich / sich selber sein	46	32
Humorvoll sein	39	44

Gut aussehen	35	33
Die richtigen Kleider tragen	31	36
Gut in der Schule sein	16	19
Originell / anders als die anderen sein	16	17
Die neusten Sachen haben	13	15
Gut im Sport sein	9	22
Geld ausgeben können	7	15

In einer explorativen Befragung der Hochschule für Angewandte Psychologie (HAP) von 14- bis 16-jährigen im Jahr 2004 konnte festgestellt werden, dass der Computer bei manchen Jungen zum wichtigsten persönlichen Objekt geworden ist. Hütete ein Kind früher seine wichtigsten Schätze in einer Schuhschachtel, so sind es heute Handy und Computer, welche diese Rolle übernommen haben: Digitale Fotos, SMS, Adressen von Freundinnen und Freunden, Bilder von Stars, heruntergeladene Musik und Filmchen gehören zur virtuellen geheimen Schatzkammer der heutigen Heranwachsenden. Audiovisuelle Medien und Bücher erreichen nicht diese Schlüsselrolle.

Tabelle 6: Schafft Besitz Identität? Die Rolle persönlicher Objekte für Jugendliche
(14- bis 16-jährige Befragte, Schweiz 2004: HAP, Matthias Maurer)

Persönliche Objekte (in Prozent der Befragten)	Mädchen (N = 30)	Jungen (N = 30)
Haustier	47	43
Computer	20	63
Fotos	40	40
Handy	40	27
Sportartikel	17	40
Plüschtier	33	10
Kleider	27	3
Audiovisuelle Medien	13	10

Sammelobjekte	3	17
Bücher	10	3
Musikinstrument	7	3

Im Zusammenhang mit Medienwirkungen wird oft beklagt, dass die Kinder immer asozialer und materialistischer würden. Wir fragten daher die Kinder nach ihren Werthaltungen. Auf die Frage hin, was jemanden in ihrem Alter unter den Peers beliebt mache, nannten die 11- bis 16-jährigen meist an erster Stelle prosoziale Werte: Man muss freundlich, humorvoll, natürlich und ehrlich sein. Die Jungen nannten doppelt so oft als Mädchen, dass man auch viel Geld ausgeben können muss. Auch im Hinblick auf die Frage, was für sie wichtig sein werde, wenn sie erwachsen sind, nannten Jungen doppelt so oft wie Mädchen, dass sie über viel Geld verfügen wollen. Aber auch dann überwiegen die Wünsche nach guten Freunden, einer eigenen Familie und einem interessanten Beruf. Diese Schweizer Befunde decken sich mit Studien von *Jürgen Zinnecker* in Deutschland.

Wie stellen nun Jugendliche ihre Persönlichkeit dar? Waren es früher Poesiealben, Zuschriften an Jugendzeitschriften, die Selbstinszenierung durch Frisuren, Bekleidung und weitere Accessoires, so sind es heute (zusätzlich) Selbstinszenierungen im Internet. Blogs und Online-Portale wie www.myspace.com sind zur virtuellen Prozebühne der Selbstdarstellung von Teenagern und Adoleszenten geworden. Wir haben die schweizerische Plattform www.meinbild.ch näher analysiert. Die Jugendlichen stellen ihre Portraitfotos ins Netz, sie schreiben Gedichte, benennen ihre Stars und Leidenschaften. Sie stellen ihre Freunde, Haustiere und Hobbies vor – und sie suchen auf dem schnellen Weg via E-Mail nach Kontakten. Manche Eltern sind besorgt oder schockiert über die Freizügigkeit mancher Selbstinszenierungen. Die Jugendlichen präsentieren sich auf den Fotos manchmal auch in verführerischen Posen und Blicken. Allerdings betonen Jugendliche in Interviews, dass sie im Alltag dann viel zurückhaltender seien. Sie nutzen die virtuelle Umgebung als Testgebiet, aus dem sie sich jederzeit auch wieder ausklinken können. Dass damit auch Gefahren verbunden sein können, von Mobbing durch andere bis zu sexueller Belästigung, muss den Jugendlichen dabei durch die Erziehenden kritisch vor Augen geführt werden. Manche

Jugendlichen betonen aber auch, das Ganze sei nicht ernst gemeint, sondern ein Spaß, wie das Ausschmücken eines Avatars (virtueller Stellvertreter, Spielfigur, die man steuert) mit Attributen der eigenen Wunsch-Identität.

2.2.3 Online-Beratung als attraktives Angebot für die Net Kids

Dass sich die Erfahrungen der Jugendlichen mit virtueller Kommunikation auch auf ernsthafte Kommunikationsanlässe mit Erwachsenen überträgt, zeigt eine Studie der Hochschule für Angewandte Psychologie (HAP) von 2005 zur Frage, wie Jugendliche Onlineberatung in Anspruch nehmen. Gemäß einer Befragung von 15- bis 22-Jährigen in der Deutschschweiz waren 29% schon auf Online-Beratungsangebote gestoßen und 24% haben sie auch genutzt (19% der Jungen und 28% der Mädchen). Das wichtigste Thema, zu dem Onlineberatung beansprucht wurde, war Schule/Arbeit, gefolgt von Suchtproblemen. Andere Themen, wie Sexualität, Familie und Beziehungen spielten nur eine untergeordnete Rolle. Die Jugendlichen betonten, dass sie es schätzen, nicht viel von ihrer Identität preisgeben zu müssen bei dieser Form der Beratung und rasch und unkompliziert Beratung zu erhalten. Zugleich legen sie Wert darauf, möglichst viel Informationen über den Berater oder die Beraterin zu erhalten. Es wird also eine asymmetrische Kommunikationssituation geschaffen, in der die Jugendlichen sich wohl fühlen, da sie über ein hohes Maß an Kontrolle über das Ausmaß ihrer Selbstkundgabe verfügen.

2.3 Medienkonsum einschränken?

Die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen führt weder dazu, dass eine Mehrheit „dick, dumm und gewalttätig oder traurig“ wird, noch ist es in jedem Fall eine Bereicherung, wenn alle neuen Medien möglichst schnell im Kinder- und Schulzimmer landen. Je nach Passung zwischen Medienangeboten und den Entwicklungsthemen und –aufgaben der Heranwachsenden, und je nach den verfügbaren Medienkompetenzen, werden die Effekte des Medienumgangs unterschiedlich ausfallen. Das ist nicht gerade eine einfache Ausgangslage für Eltern, Lehrende, KinderärztInnen oder –psychologInnen, welche nach möglichst allgemeingültigen Empfehlungen für die Medienerziehung suchen. Alle medienpädagogischen

Ratschläge, wie in der folgenden Tabelle, müssen daher mit dem Hinweis versehen werden, dass die besonderen Merkmale des Kindes und seines Umfeldes einbezogen werden müssen.

Tabelle 7: Empfehlungen zum Umgang mit Medien

Empfehlung für maximale tägliche Freizeit vor dem Bildschirm (TV und Computer)
<ul style="list-style-type: none"> • Kleinkinder: keine Bildschirmmedien
<ul style="list-style-type: none"> • Vorschulkinder: 30 Minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Unterstufenalter: 30 – 60 Minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Mittelstufenalter: 60 – 90 Minuten
<ul style="list-style-type: none"> • Oberstufenalter: 90 - 120 Minuten
Gut gewählter Standort der Medien
<ul style="list-style-type: none"> • Fernseher nicht so im Wohnzimmer platzieren, dass er zum Zentrum wird.
<ul style="list-style-type: none"> • Kein Fernseher im Kinderzimmer
<ul style="list-style-type: none"> • Bücher und Musikmedien so platzieren, dass sie einladend wirken
Medienkompetenz fördern
<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder in der Auswahl geeigneter Filme, Spiele, Websites und Bücher beraten
<ul style="list-style-type: none"> • Kinderschutz fürs Internet vorsehen: Filtersoftware und den Kindern Verhaltensregeln erläutern (z. B. nie die eigene Adresse angeben): vgl. www.klicksafe.de
<ul style="list-style-type: none"> • Unerwünschte Medieninhalte benennen und erklären, weshalb man sie ablehnt
Medien in einem anregenden Alltag integrieren
<ul style="list-style-type: none"> • Immer wieder Tage ohne Bildschirmmedien vorsehen
<ul style="list-style-type: none"> • Bewegung und gesunde Ernährung fördern
<ul style="list-style-type: none"> • Über positive und negative Medienerfahrungen miteinander reden
<ul style="list-style-type: none"> • Darauf achten, dass Medien nicht als Fluchtmittel verwendet werden bei sozialer Isolation oder Leistungsproblemen in der Schule

Das selbstständige, aber zugleich verantwortungsvolle Medienhandeln wird immer früher in der Biographie der Kinder zu einer Entwicklungsaufgabe. Im Handling von Computer und Mobiltelefon sind die Heranwachsenden den Erwachsenen oft weit überlegen. Aber zur Reflexion der Medienwirkungen und zur Auswahl geeigneter, unterhaltsamer und lehrreicher Medieninhalte werden sie immer den erzieherischen Dialog mit den Erwachsenen benötigen. So können Kinder zum Beispiel nicht

abschätzen, dass zu wenig Bewegung wegen langer sitzender Haltung vor Bildschirmmedien, begleitet von selbstvergessenem Junkfood-Konsum, Adipositas begünstigen kann.

Die jungen Sozialisanden haben auch ein Recht darauf, dass Erwachsene ihnen unter aufmerksamer Begleitung Zugang zu anregenden Medienangeboten geben (Beta-Welt) und sie dazu befähigen, sich den Zugang und die kritische Bewertung im Laufe des Älterwerdens zunehmend selbst zu erschließen. Zugleich haben die Kinder ein Recht auf eine anregende Alpha-Welt, d. h. auf direkte Erfahrungen mit Natur und Mitmenschen in einer kinderfreundlichen Lebenswelt.

Literatur

1. Spitzer M. Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett, 2005.
2. Doelker C. Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta, 1989.
3. Süss D, Schlienger A, Kunz Heim D, Basler M, Böhi S, Frischknecht D. Jugendliche und Medien. Merkmale des Medienalltags, unter besonderer Berücksichtigung der Mobilkommunikation. Zürich: Hochschule für Angewandte Psychologie, 2003a. Online: http://www.hapzh.ch/download/F_Jugendliche_und_Medien.pdf
4. Süss D, Rutschmann V, Böhi S, Merz C, Basler M, Mosele F. Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich. Zürich: Hochschule für Angewandte Psychologie, 2003b. Online: http://www.hapzh.ch/download/F_Medienkompetenz_153.pdf
5. Süss D. Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen, Konstanten, Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
6. Süss D, Marti Salzmann G. Medien im Alltag von Schülerinnen und Schülern. Zürich: Hochschule für Angewandte Psychologie, 2006. Online: http://www.hapzh.ch/download/F_KMMedienImAlltag2006-07.pdf
7. Livingstone S, Bovill M. eds. Children and their changing media environment. A European comparative study. Mahwah, N.J., London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
8. Grüsser S, Thalemann C. Verhaltenssucht. Diagnostik, Therapie, Forschung. Bern: Hans Huber, 2006.
9. Offene Tür Zürich. Abhängig von der virtuellen Welt. 2006. Online: <http://www.offenetuer-zh.ch/onlinesucht.html>

Anhang

Summary: Impacts of computer- and media usage on the personality development of children and young people

The psychosocial development of children and the youth today is embedded in a media society. Socialization is understood as an interaction between the individual and its environment. Media are used to accomplish developmental tasks and media literacy has become a developmental task in itself. The presence of media in all social subsystems of every day life alters the general socialization processes, like the integration into peer groups or the detaching from the parents. Media can play the role of resources or the role of risk factors for the development. Empirical research shows that children's access to media is more and more enhanced and an increasing amount of time is spent with screen media. Media socialization of the young people takes on the mode of self education, but children are dependent on adults to prevent negative media effects such as Internet addiction. If media usage is part of an environment which is adequate for children's wellbeing, the psychosocial development will not be affected negatively by the media.

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. phil. habil. Daniel Süß

HAP Hochschule für Angewandte Psychologie

Fachbereich Kommunikations- und Medienpsychologie

Minervastrasse 30, Postfach

CH-8032 Zürich

E-Mail: dsuess@hapzh.ch

Tel. ++41+ 44 268 33 36

Fax ++41 +44 268 34 39

3 Kinderzimmer im Cyberspace – Herausforderungen für Eltern, Schule und Politik

Rehbein, F. O., Mößle, T., Kleimann, M.

In diesem Artikel geben wir einen Überblick über die Medienwirkungsforschung zu Computerspielnutzung¹⁷ und Schulleistung. Neben einer Darstellung der aktuellen Befundlage stellen wir auch Ergebnisse vor, die wir innerhalb unserer KFN-Schülerbefragung einer für 10 deutsche Regionen repräsentativen Stichprobe von insgesamt 5529 Grundschulern vierter Klassen gewinnen konnten. Mögliche Ursachen für den in internationalen Studien bereits diskutierten und aus unseren Daten bestätigten negativen Zusammenhang zwischen Mediennutzung und schulischen Leistungen werden diskutiert. Geldgeber der Studie waren die beteiligten Kommunen, die Volkswagen Stiftung, das KFN und die Landesmedienanstalten aus Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen.

3.1 Faszination Computerspiel

Computerspiele gehören bei Kindern und Jugendlichen zu den beliebtesten medialen Unterhaltungsangeboten. Der Umsatz, der mit Video- und Computerspielen weltweit Jahr für Jahr erzielt wird, überstieg 2004 mit ca. 18,8 Mrd. Euro sogar den Umsatz von Kinofilmproduktionen (VUD, 2005). Deutschland stellt in Europa hinter Großbritannien den zweitstärksten Unterhaltungssoftwaremarkt dar: 2004 wurden hier 1.3 Mrd. Euro Marktwert an Video- und Computerspielen umgesetzt (VUD, 2005). Wie die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest herausgegebene KIM-Studie zeigt (Feierabend & Klingler, 2003; Feierabend & Rathgeb, 2006), benutzten im Jahre 2005 bereits 76 Prozent aller 6- bis 13-jährigen Kinder zumindest hin und wieder einen Computer, 56 Prozent nutzten ihn ein- bis mehrmals in der Woche und 26 Prozent fast jeden Tag. Spielen ist hierbei die beliebteste Tätigkeit: 63 Prozent der PC-nutzenden Kinder spielt mindestens einmal wöchentlich alleine, 50 Prozent gemeinsam mit anderen Computerspiele (Feierabend & Rathgeb, 2006). Zusätzlich nutzten 44 Prozent der Kinder mindestens einmal in der Woche eine tragbare Spielkonsole (z.

¹⁷ Im vorliegenden Dokument wird für die Begriffe Computerspiel und Videospiel pauschal die Bezeichnung „Computerspiel“ verwendet, solange nicht auf exklusive, plattformsspezifische Merkmale von Videospielen Bezug genommen wird.

B. Gameboy) und 40 Prozent eine stationäre Spielkonsole (Feierabend & Klingler, 2003). Die Nutzung steigt in höherem Alter nochmals deutlich an (Feierabend & Klingler, 2003; Feierabend & Rathgeb, 2006; Wake, Hesketh & Waters, 2003). Insbesondere Jungen begeistern sich für das Medium „Computerspiel“ (Feierabend & Klingler, 2003; Feierabend & Rathgeb, 2006; Funk, 1993; Gentile, Lynch, Linder & Walsh, 2004; Griffiths & Hunt, 1998; van Schie & Wiegman, 1997; Wake et al., 2003).

Unsere eigenen Daten aus einer für insgesamt zehn deutsche Untersuchungsregionen repräsentativen Stichprobe von insgesamt n=5529 Grundschulern vierter Klassen zeigen auf, dass 30,5 Prozent der Mädchen vierter Grundschulklassen einen eigenen Fernseher und 15,6 Prozent eine eigene Spielkonsole im Zimmer haben. Die Jungen sind hierbei noch deutlich besser ausgestattet: Hier haben nur 41,8% einen eigenen Fernseher und 38,1% eine eigene Spielkonsole im Zimmer. Auch beim Computer, der in diesem Lebensalter überwiegend für Spiele verwendet wird (Feierabend & Rathgeb, 2006), liegen die Jungen um rund 9 Prozentpunkte vor den Mädchen (s. Abb. 1)

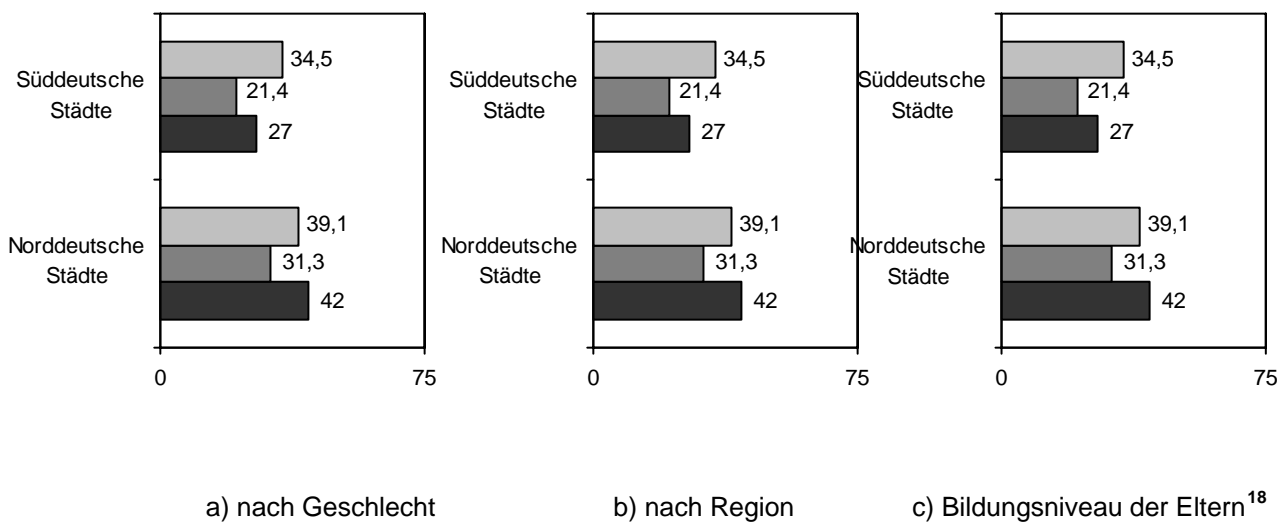


Abb. 1: Geräte im eigenen Zimmer (4. Klasse, Angaben in Prozent) ...

Ergänzend ergibt die Betrachtung der städtischen Befragungsgebiete Nord- bzw. Süddeutschlands einen deutlichen „Ausstattungs Vorsprung“ norddeutscher Kinder im

¹⁸ Formale Bildung: hoch = höchster Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils ist ein abgeschlossenes Studium oder das Abitur; mittel = höchster Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils ist die Mittlere Reife; niedrig = höchster Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils ist der Hauptschulabschluss

Gegensatz zu Kindern süddeutscher Regionen. Besonders auffällig ist hier die um 15 Prozentpunkte höhere Fernsehausstattung der Kinder aus den drei nördlichen Städten. Aber auch die Spielkonsole ist in norddeutschen Kinderzimmern um ca. 10 Prozentpunkte stärker vertreten.

Hinsichtlich der Differenzierung des Mediengerätebesitzes der Kinder nach dem formalen Bildungsgrad ihrer Eltern zeigt sich, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau erheblich stärker mit Bildschirmgeräten ausgestattet sind als die Vergleichsgruppen. Besonders deutlich fällt hier auf, dass Kinder, deren Eltern ein hohes Bildungsniveau haben, erheblich seltener über eine Spielkonsole verfügen als solche aus einem Elternhaus mit niedriger formaler Schulbildung (11,3 % zu 42,7 %).

Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, geht der Besitz eines eigenen Fernsehgerätes oder auch einer eigenen Spielkonsole im Zimmer mit einer deutlich stärkeren Nutzung des entsprechenden Mediums einher. Beim Fernsehen erhöht sich die Medienzeit durch das eigene Gerät im Zimmer sowohl an freien Tagen wie auch an Schultagen etwa um den Faktor 1,8, bei der Spielkonsole steigt die Nutzungszeit sogar auf mehr als das Doppelte der Spielzeit von Kindern ohne eigene Konsole.

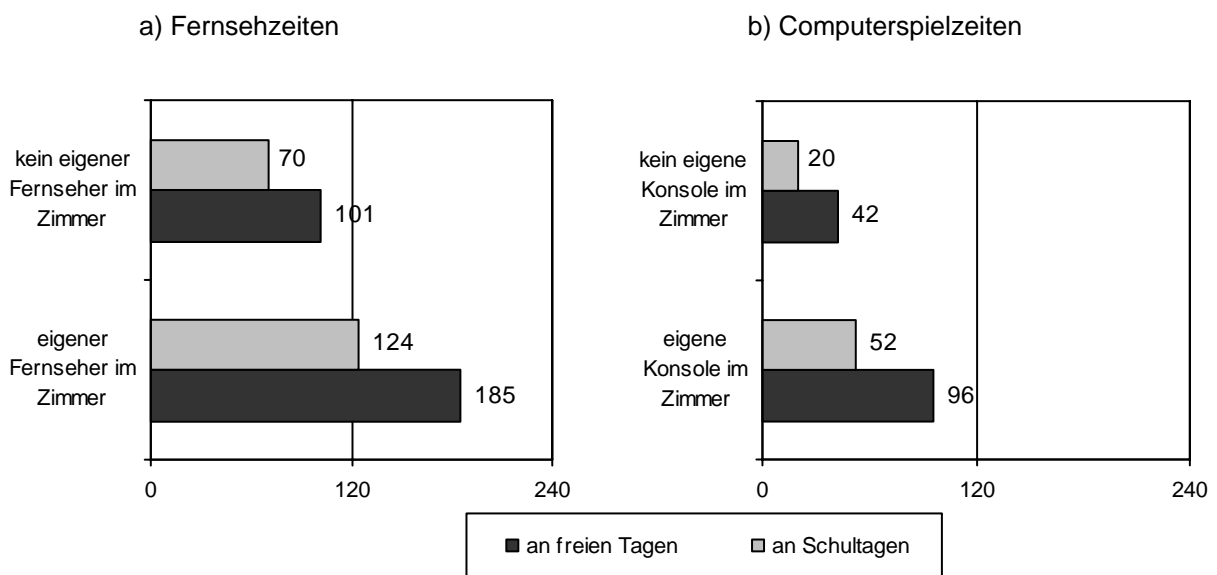


Abb. 2: Unterschiede in den Medienzeiten nach Gerätebesitz im Kinderzimmer

Beim Spielen von Computerspielen, welches an Schultagen von den befragten Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt ca. 30 Minuten betrieben wird, fällt vor allem die annähernde

Verdoppelung der Spielzeit an Sonntagen auf. An diesen Tagen wird im Durchschnitt 57 Minuten gespielt.

3.2 Kognitive Auswirkungen des Computerspiels

Immer wieder konnte der Einfluss des Spielens auf kognitive Prozesse beim Lernen empirisch belegt werden, jedoch oftmals verknüpft mit einseitigen Schlussfolgerungen auf das kompetenzförderliche Potential von Computerspielen. Tatsächlich lernen Computerspieler, sie lernen jedoch in erster Linie Spielinhalte und Kompetenzen, die für die Beherrschung des jeweiligen Spiels bzw. Spielgenres erforderlich sind. So werden bei den unter Jungen sehr beliebten First-Person-Shootern insbesondere die Levelarchitektur, Steuerbefehle, Gegnerbewegungen, spielimmanente Rätsel usw. erlernt. Dieses Lernen vollzieht sich i. d. R. sehr genussvoll, denn charakteristisch für das Spielen von Computerspielen ist eine starke Dopaminausschüttung. So ermittelten Koepf et. al. (1998) eine Verdopplung der Dopaminausschüttung beim Spielen von Gewaltspielen. Jeder Treffer, jeder „Frag“ belohnt den Spieler nicht nur unmittelbar durch Punkte, Upgrades oder das Voranschreiten in der Spielgeschichte, sondern auch durch die Freisetzung von Dopamin. Die Autoren führen hierzu aus, dass gewalthaltige Computerspiele die erste reine Verhaltensbedingung seien, bei der eine bedeutsame Dopaminausschüttung festgestellt wurde. Dopamin als „Glücksbotenstoff“ gilt gleichzeitig als zentraler Modulator des Lernsystems: Eine Dopaminausschüttung verstärkt aktuelle Lernvorgänge (vgl. Spitzer, 2003). So verwundert es nicht, dass langjährige Spieler zu regelrechten „Profis“ der von ihnen favorisierten Spiele werden, immer effektiver in der Benutzung der Eingabemedien und immer schneller in ihren Reaktionen. Die Lernprozesse werden hier als intensiver angesehen, als bei passiver Medienrezeption in Filmen (Scheich, 2006).

Die Berichte erfolgreicher Computerspieler und ihrer besonderen Fähigkeiten, die sie durch die Nutzung des Mediums haben erwerben können, wie z. B. verbesserte visuelle Aufmerksamkeit (Castel, Pratt & Drummond, 2005), visuelle Wahrnehmungsleistung (Subrahmanyam & Greenfield, 1994), mentale Rotation (De Lisi, 2002) und videospispezifischer Problemlöseheuristiken und Gewinnstrategien (Kraam-Aulenbach, 2000) werden bis heute immer wieder herangezogen, um die positiven Seiten der modernen Freizeitbeschäftigung „Computerspiel“ zu unterstreichen. Ob die Lernerfahrungen jedoch auch in den lebenspraktischen Alltag übertragen werden können, ob also sinnvolle Transferprozesse stattfinden, wird kaum kritisch hinterfragt und auch nicht empirisch untersucht. So berichtet Horn in Rückgriff auf die aktuelle Forschungslage in einem Interview für die Bundeszentrale für

politische Bildung ernste Zweifel an solchen Transferprozessen: „Der Rückschluss vom Computerspiel unmittelbar auf die Realität und das Lernen für das richtige Leben ist mir zu einfach. Ich glaube, beim Computerspielen lernt man vor allen Dingen eines: Nämlich besser Computerspielen“ (Horn, 2006).

Zusätzlich zu den Zweifeln an der alltagspraktischen Relevanz der Beherrschung virtueller Welten muss berücksichtigt werden, dass ein hoher Anteil der Spiele sehr explizite Gewalthaltinhalte und -narrationen aufweist und damit möglicherweise gerade die „falschen“ Dinge erlernt werden. Kunczik und Zipfel (2004) zeigen in ihrem Überblick, dass die meisten und bestverkauften Computerspiele Gewalt enthalten und eine hohe Gewaltpräferenz bei den Konsumenten besteht. Einer Befragung von Siebt- und Achtklässlern zufolge ($n = 367$) haben gewalthaltige Spiele offenbar eine hohe Attraktivität für die Spieler, was sich darin zeigt, dass etwa die Hälfte der genutzten Lieblingsspiele Gewalthaltinhalte aufweist (Funk, 1993). Unsere Daten spiegeln die hohe Gewaltpräferenz schon für deutlich jüngere Kinder wider. So kommen Jungen schon in der Grundschule mit Spielen in Berührung, die für ihr Alter nicht geeignet sind (vgl. Abb. 3). Neben der intensiven Nutzung gewalthaltiger Filme geben beispielsweise in Dortmund 24,1 Prozent der Viertklässler an, **oftmals** Computerspiele zu spielen, die eine Altersfreigabe ab 16 Jahren erhalten haben. Zum Teil sind bereits diese Spiele in sehr deutlicher Weise jugendbeeinträchtigend, wie sich am Beispiel des Spiels „GTA – San Andreas“ zeigen lässt, eines der derzeit beliebtesten Spiele von Jungen vierter Grundschulklassen (siehe Kasten). 17,2 Prozent der Jungen spielen sogar oft Spiele, die erst ab 18 Jahren freigegeben sind. 40,8 Prozent der Jungen haben in der letzten Woche einen Film ab 16/18 Jahren geschaut.

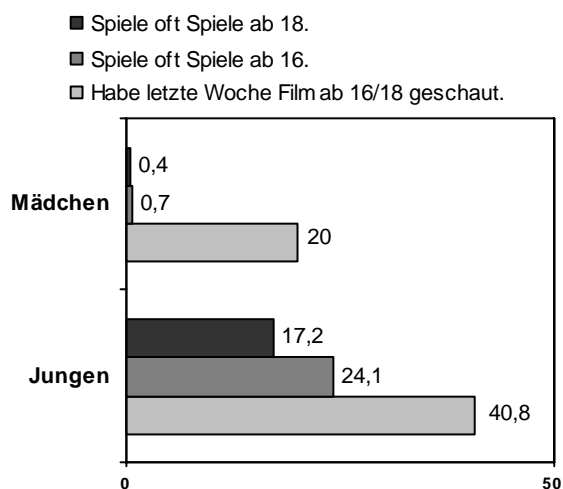


Abb. 3: Nutzung entwicklungsbeeinträchtigender Medieninhalte (Filme, PC-/Videospiele) bei Kindern der vierten Klassen in Dortmund (in %)

Die aggressionssteigernde Wirkung gewalthaltiger Computerspiele wird inzwischen kaum noch bezweifelt und auch ein kausaler Zusammenhang gilt für dieses Medium als gesichert (Emes, 1997). So stellen etwa Anderson und Dill (2000) fest, dass das Spielen von gewalthaltigen Spielen positiv mit aggressiver Delinquenz ($r = .46$), mit nichtaggressiver Delinquenz ($r = .31$) sowie mit einer aggressiven Persönlichkeit ($r = .22$) korreliert. In einer metaanalytischen Auswertung von insgesamt 35 Forschungsberichten mit 54 voneinander unabhängigen Stichproben bestätigen Anderson und Bushman (2001) als Auswirkungen gewalthaltiger Spiele gesteigertes aggressives Verhalten ($r = .19$), vermindertes prosoziales Verhalten ($r = -.16$), gesteigerte aggressive Kognitionen ($r = .27$), gesteigerte aggressive Affekte ($r = .18$) und gesteigerte physiologische Erregung ($r = .22$). „These effects are robust; they have been found in children and adults, in males and females, and in experimental and non-experimental studies“ (Gentile et al., 2004, S. 7).

Neben einer mangelnden Alltagsrelevanz der in Computerspielen gemachten Erfahrungen sowie einer durch gewalthaltige Spiele hervorgerufenen Steigerung aggressiver Konstrukte könnten auch alltägliche nichtmediale Lernprozesse durch das Computerspielen unmittelbar in Mitleidenschaft gezogen werden. An dieser Stelle setzt die in jüngster Zeit viel diskutierte Löschungshypothese an. Sie besagt, dass durch stark emotionalisierendes Medienerleben eine Verdrängung paralleler bzw. konkurrierender Lernprozesse, wie sie zum Beispiel im Rahmen schulischen Lernens stattfinden, verursacht werden könnte. Dass emotionale Ereignisse unsere Wahrnehmung und unsere Erinnerungen gravierend beeinflussen, ist eine

Beispiel aus der Praxis: Grand Theft Auto (GTA) San Andreas

USK Freigabe: „Ab 16 Jahren“

Story:

Der Spieler schlüpft in die Rolle der Hauptfigur Carl Johnson, der in seine Heimatstadt Los Santos zurückkehrt, einer Stadt, die von Straßengangs und Drogendealern beherrscht wird. Seine Mutter wurde ermordet und seine Familie ist auseinander gebrochen. Die Polizei hängt ihm einen Mord an. Nun gilt es, die Straßen zurück zu erobern und die eigene Machtstellung in der Stadt zu sichern, ohne von der Polizei gefasst zu werden.

Aufgaben:

Einbrüche, Diebstahldelikte, Banküberfälle, Drogendealer in der Nachbarschaft liquidieren, Amokläufe, Gegner überfahren, feindliche Gangs ausschalten, auf Beerdigung einer verfeindeten Gang alle Anwesenden erschießen, Polizisten erschießen...

Handlungsmöglichkeiten:

Neben moralisch fragwürdigen Aufgaben, die das Spiel vorgibt, kann der Spieler nach Belieben unschuldige Passanten mit den verschiedensten Waffen umbringen. Zur Verfügung stehen **Messer, Schlagring, Baseballschläger, Schaufel, Samuraischwert, Kettensäge, Pistole, Maschinenpistole, Schrotflinte, Sturmgewehr, Scharfschützengewehr, Molotow-Cocktail, Handgranate, Sprengstoff, Flammenwerfer, Maschinengewehr und Raketenwerfer**. Aber auch ohne Waffen lassen sich Menschen umbringen. Wahlweise kann der Spieler einfach ein Auto stehlen und Passanten überfahren, die dann verblutend auf dem Boden liegen. Auch ist es beispielsweise möglich, ein Taxi zu stehlen, ahnungslose Fahrgäste einsteigen zu lassen und dann das Auto einfach im Meer zu versenken. Das Opfer treibt daraufhin tot an der Wasseroberfläche. Das Spiel fordert den Spieler geradezu zum Experimentieren mit diesen vielfältigen Handlungsmöglichkeiten heraus. Ein typischer Ablauf sieht wie folgt aus: Der Spieler tötet wahllos einige Passanten (darunter z. B. auch Prostituierte und Rentner). Daraufhin versucht die Polizei, den Spieler zu stellen, setzt Fahrzeuge, Straßensperren und Hubschrauber ein. Der Spieler gerät in einen Handlungssog, schießt auf alles, was sich bewegt. Polizeiautos werden zerstört, Polizisten liquidiert. Der Nervenkitzel besteht darin, diesen „Amoklauf“ möglichst lange durchzuhalten, ohne von der Polizei verhaftet oder erschossen zu werden.



Screenshots aus GTA - San Andreas: Hinrichtung einer Prostituierten und anschließende Ermordung von Polizisten (USK: Ab 16 Jahren)

bekannte Alltagserfahrung. So können sich viele Menschen noch nach Jahren an den eigenen Tagesablauf während eines bedeutenden politischen Ereignisses erinnern. Gewaltopfer sind hingegen häufig nicht in der Lage, sich an begleitende Umstände wie z. B. vorausgegangene Ereignisse zu erinnern. Gleichzeitig ist wissenschaftlich bereits eingehend untersucht, dass der Anblick und das Miterleben emotionalisierender Bilder, insbesondere von Gewaltbildern, in aller Regel mit starken Gefühlszuständen verbunden sind. Die Rezeption emotional geladener Medieninhalte (z. B. aus Horrorfilmen oder gewalthaltigen Computerspielen) geht mit einer Erhöhung physiologischer Stressparameter einher wie Herzschlag, Blutdruck, Adrenalin, Cortisol und Noradrenalin (Baldaro et al., 2004; Carnagey, Bushman & Anderson, 2005; Griffiths & Dancaster, 1995; Mazur, Susman & Edelbrock, 1997; Skosnik, Chatterton, Swisher &

Park, 2000). Durch eine solche Aktivierung der Stressachse¹⁹ kann eine Beeinträchtigung vorangegangener Lernvorgänge ausgelöst werden (Cahill & McGaugh, 1996; McGaugh, 2000). Das Risiko einer solchen Lernbeeinträchtigung besteht umso stärker, je kürzer die Lernerfahrung zurückliegt, da über den Hippocampus vermittelte deklarative Gedächtnisinhalte noch nicht konsolidiert (gefestigt) sind (Izquierdo & Medina, 1997).

Auswirkungen auf das Lernen sind jedoch immer eine Frage der Stressdosis: Ein verhaltenes emotionales Erleben bzw. moderater Stress wirken durchaus anregend und können die Qualität vorangegangener Lernvorgänge sogar steigern (Cahill & McGaugh, 1996; McGaugh, 2000). Erst ab einer gewissen Stärke wirkt sich die emotionale Erregung negativ auf zuvor akquirierte Gedächtnisinhalte aus. Die Frage ist also, ob Gewaltdarstellungen aus Filmen und Gewaltspielen sowie der kompetitive Stress beim Computerspielen das adäquate, lernförderliche oder zumindest lernneutrale Erregungsmaß überschreiten. Das subjektive Empfinden ist hierbei oftmals irreführend. Die bereits erwähnte Untersuchung der Freiburger Forschergruppe um Myrtek zeigt am Beispiel des Fernsehens auf, dass der durch Medien hervorgerufene Stress oftmals unterschätzt und selten bewusst wahrgenommen wird (Myrtek, 2003; Myrtek & Scharff, 2000). In dieser Studie wurden biophysiological Stressparameter von Schülern anhand mobiler Messgeräte im Tagesverlauf erfasst und ausgewertet. Obwohl die Schüler angaben, in der Schule den meisten Stress empfunden zu haben, zeigen die Daten, dass gerade vor dem Fernseher der meiste Stress erlebt wurde. „Es lässt sich somit kein ‚Schulstress‘, sondern ein ‚Fernsehstress‘ ausmachen“ (Myrtek, 2003, S. 458). Spitzer (2005) sieht in diesen Befunden eine besondere Gefahr auch für schulisches Lernen: „Wer morgens in der Schule döst und seine Pulsfrequenz nahe der Schlafgrenze wenig moduliert, der wird nichts lernen. Wer dann nachmittags Gewaltfilme oder Horrorvideos mit Pulsbeschleunigung betrachtet, der lernt die Gewalt besonders gut“ (Spitzer, 2005, S. 132). Scheich (2006) sieht hier eine unmittelbare Gefahr gegeben, da durch die gesteigerte Mediennutzung andere Lernprozesse verdrängt werden könnten. So führt er aus, dass konkurrierende Mediengewohnheiten von Kindern und Jugendlichen die Gedächtniskonsolidierung von Erziehungs- und Bildungsinhalten beeinträchtigen und damit in Verdacht stehen für den bereits nachgewiesenen negativen Zusammenhang von Mediennutzung und Schulleistung verantwortlich zu sein.

¹⁹ Zunächst Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin (aus dem Nebennierenmark) vermittelt über eine Aktivierung des sympathischen Nervensystems. Langfristig kommt es vermittelt über den Hypophysenvorderlappen zu einer Ausschüttung von Glucocorticoiden in der Nebennierenrinde.

„Es ist offensichtlich, dass Medienkonsum mit stark emotional wirksamen Inhalten eine bevorzugte Verankerung solcher Informationen bewirkt. Dies geschieht in Konkurrenz zu weniger aufwühlenden Erfahrungen, z. B. im Schulalltag. (...) Die Verankerung einer Information im Langzeitgedächtnis dauert mehr als 24 Stunden. Wird während dieser Zeit die Information wiederholt oder durch ähnliche Informationen variiert, verstärkt sich die Verankerung im Langzeitgedächtnis. Dies erklärt einerseits den massiven Effekt von regelmäßigem Langzeitkonsum bestimmter Medien, andererseits aber auch den Sinn nachmittäglicher Hausaufgaben in der Schule oder Ganztagschule mit Stoffvertiefungen am Nachmittag. Nimmt TV-Konsum oder Computerspielen die zeitlich und emotional dominierende Rolle im Tagesverlauf ein, hat Schulstoff keine Chance fest im Langzeitgedächtnis verankert zu werden.“ (Scheich, 2006, im Druck)

Einige Studien aus der Werbewirkungs- und Nachrichtenforschung unterstreichen diese Annahme. So berichtet Bushman (1998) die Daten aus einer Serie von insgesamt drei Experimenten: Neutrale Werbebotschaften wurden jeweils in gewalthaltige oder in gewaltneutrale Filme eingebettet. Dabei zeigte sich bei studentischen Versuchspersonen ($n_1 = 200$, $n_2 = 200$, $n_3 = 320$) eine signifikant schlechtere Erinnerung an die Werbung, wenn diese in gewalthaltigen Filme platziert wurde. Dies galt gleichsam für verschiedene Dimensionen von Gedächtnisleistung: Freie Reproduktion der Markennamen, Wiedererkennung der Markennamen und Wiedererkennung der Werbebotschaft. Unter Kontrolle weiterer Störvariablen zeigte sich der Effekt unbeeinflusst von Arousal und positiven Affekten. Jedoch zeigte sich, dass insbesondere der durch die Gewaltfilme ausgelöste Ärger zu einer erhöhten Vergessensrate beiträgt. In einem weiteren Experiment an einer weniger selektiven Stichprobe ($n = 328$) fanden sich diese Effekte auch noch verzögert nach 24 Stunden, und gleichsam bei Männern und Frauen, unterschiedlichen Altersklassen und unabhängig davon, ob Gewaltinhalte durch die Versuchspersonen präferiert wurden oder nicht (Bushman & Bonacci, 2002).

Weitere Befunde lassen sich der Nachrichtenrezeptionsforschung entnehmen. Hier wurde festgestellt, dass Informationen, die innerhalb von Nachrichten mit Gewaltbildern präsentiert wurden, besser erinnert werden als solche, die innerhalb von Nachrichten ohne Gewaltbilder präsentiert wurden. Die Erinnerung an Informationen jedoch, die vor einem Nachrichtenbeitrag aufgenommen wurden fällt schwächer aus, wenn dieser Nachrichtenbeitrag verstörende Gewaltbilder beinhaltet (Lang, Newhagen & Reeves, 1996). Die Autoren interpretieren ihre Befunde im Sinne des „limited capacity information processing approach“ als Ausdruck eines Verarbeitungsdefizits. Um die augenblicklich erhöhte Verarbeitungsleistung während der Rezeption der Gewaltbilder zu ermöglichen, werden Ressourcen von anderen, noch unvollendeten Verarbeitungsvorgängen abgezogen (vgl. Lang et al., 1996).

In diesen Studien sind jedoch die Lerninhalte immer auch Medieninhalte, weshalb die Ergebnisse nicht unmittelbar auf schulische Lerninhalte übertragen werden können. Welchen Einfluss gewaltmediale Darstellungen in Filmen und Computerspielen auf vorangegangene schulische Lernprozesse nehmen, wurde bislang nicht erforscht. Schulisches Lernen zeichnet sich allerdings durch Muster aus, die es in vielerlei Hinsicht störanfällig machen. Lernstoff wird wiederholt eingeübt, bis eine Festigung des Gelernten erfolgt ist. Jede Wiederholung des Lernstoffs führt insgesamt zu einer Fortsetzung der Konsolidierung, bringt die Informationen jedoch auch für einen gewissen Zeitraum in einen instabilen Zustand, der sehr sensibel auf emotionale Vorgänge reagiert. Die insbesondere beim Spielen gewalthaltiger Spiele festgestellten hohen biophysiologicalen Erregungsmuster geben hier Anlass zur Sorge. Hier könnten insbesondere subpopulationsspezifische Gefährdungen gegeben sein, indem sich Menschen mit bestimmten Persönlichkeitsmustern oder Biographien als besonders anfällig für eine lernschädigende Wirkung von Gewaltmedien erweisen. So ist beispielsweise bekannt, dass die Aktivierung durch Gewaltspiele besonders stark ausfällt, wenn der Rezipient aggressive Persönlichkeitszüge aufweist (Anderson, C. A. & Dill, 2000). Weitere Beispiele lassen sich der Medienwirkungsforschung zu Mediengewalt und Aggressivität entnehmen, die differentielle Effekte erwarten lassen. Gleichfalls könnten die Quantität der Mediennutzung und die Qualität der präferierten Inhalte von entscheidender Bedeutung sein. Die Stärke der physiologischen Reaktion lässt sich demnach nicht pauschal angeben und variiert innerhalb des interindividuell spezifischen Rezeptionskontextes.

3.3 Auswirkungen auf Schulleistung

Ein insgesamt negativer Zusammenhang zwischen Computerspielnutzung und Schulleistung kann nach derzeitigem Erkenntnisstand der Forschung nicht mehr angezweifelt werden. In einer im Jahre 2005 im Auftrag der amerikanischen Kaiser Family Foundation veröffentlichten Studie kommen Roberts, Foehr und Rideout (2005) zu dem Schluss, dass längere Computerspielzeiten mit schlechteren Schulnoten einhergehen. Auch bei Kontrolle der familiären Hintergründe der befragten Schülerinnen und Schüler bleibt dieser Effekt bestehen.

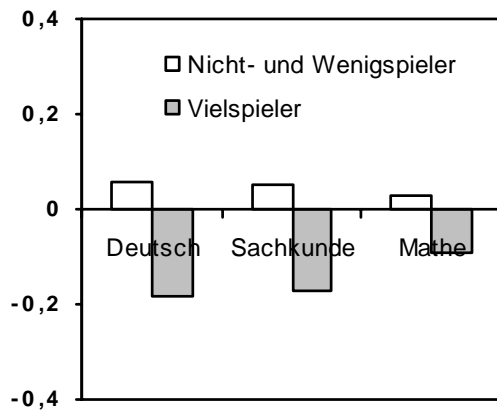


Abb. 4: Abweichungen der Schulnoten in Deutsch, Sachkunde und Mathematik vom Klassendurchschnitt hinsichtlich Computerspielnutzungszeit (Abweichung nach unten bedeutet SCHLECHTERE Leistung)

Ähnliche Befunde zeigten sich auch bei der Auswertung KFN-Schülerbefragung 2005: Je mehr Zeit unsere befragten Kinder mit Computerspielen verbringen, desto schlechter sind ihre Schulleistungen. Schülerinnen und Schüler mit sehr hohen Nutzungszeiten schneiden deutlich schlechter in der Schule ab als ihre Altersgenossen mit geringerer Medienzeit (vgl. Abb. 4).

Noch deutlichere Auswirkungen auf die Schulleistungen sind zu beobachten, wenn nach der Häufigkeit des Spielens verbotener Spiele und der Intensität der Gewaltszenen (Spiele ab 16 bzw. ab 18 Jahren – „habe ich noch nie gespielt“ bis „spiele ich oft“) differenziert wird. Je öfter die Kinder vierter Klassen nicht altersgerechte Spiele spielen, desto schlechter sind ihre Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde. Entsprechendes gilt, wenn wir nach der Intensität der Gewalt differenzieren und die Befunde zu den Spielen ab 16 bzw. ab 18 miteinander vergleichen. Wer für Erwachsene frei gegebene Spiele bevorzugt, hat wesentlich schlechtere Noten als 10-Jährige, die sich auf Spiele ab 16 beschränken. In der nachfolgenden Abbildung 5 stellen wir diese Befunde zum Zusammenhang von Computer spielen und Schulnoten für Jungen dar.

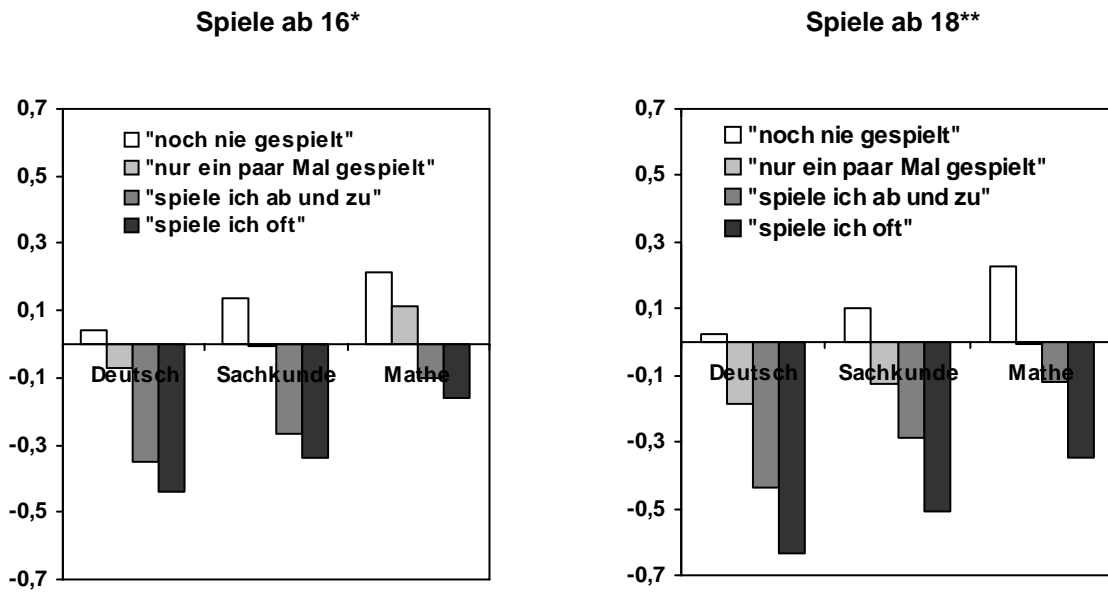


Abb. 5: Abweichungen der Schulnoten von Jungen zum Notendurchschnitt der Klasse in Deutsch, Sachkunde und Mathematik nach Häufigkeit des Spielens nicht altersgerechter Spiele (Abweichung nach oben bzw. unten bedeutet bessere bzw. schlechtere Leistung, *N = 2.410; **N = 2.235)

Um weitere Variablen in die Analyse einzubeziehen haben wir für die Viertklässler ein Strukturgleichungsmodell berechnet, welches die bereits genannten Zusammenhänge noch einmal im Überblick darstellt (vgl. Abb. 6).

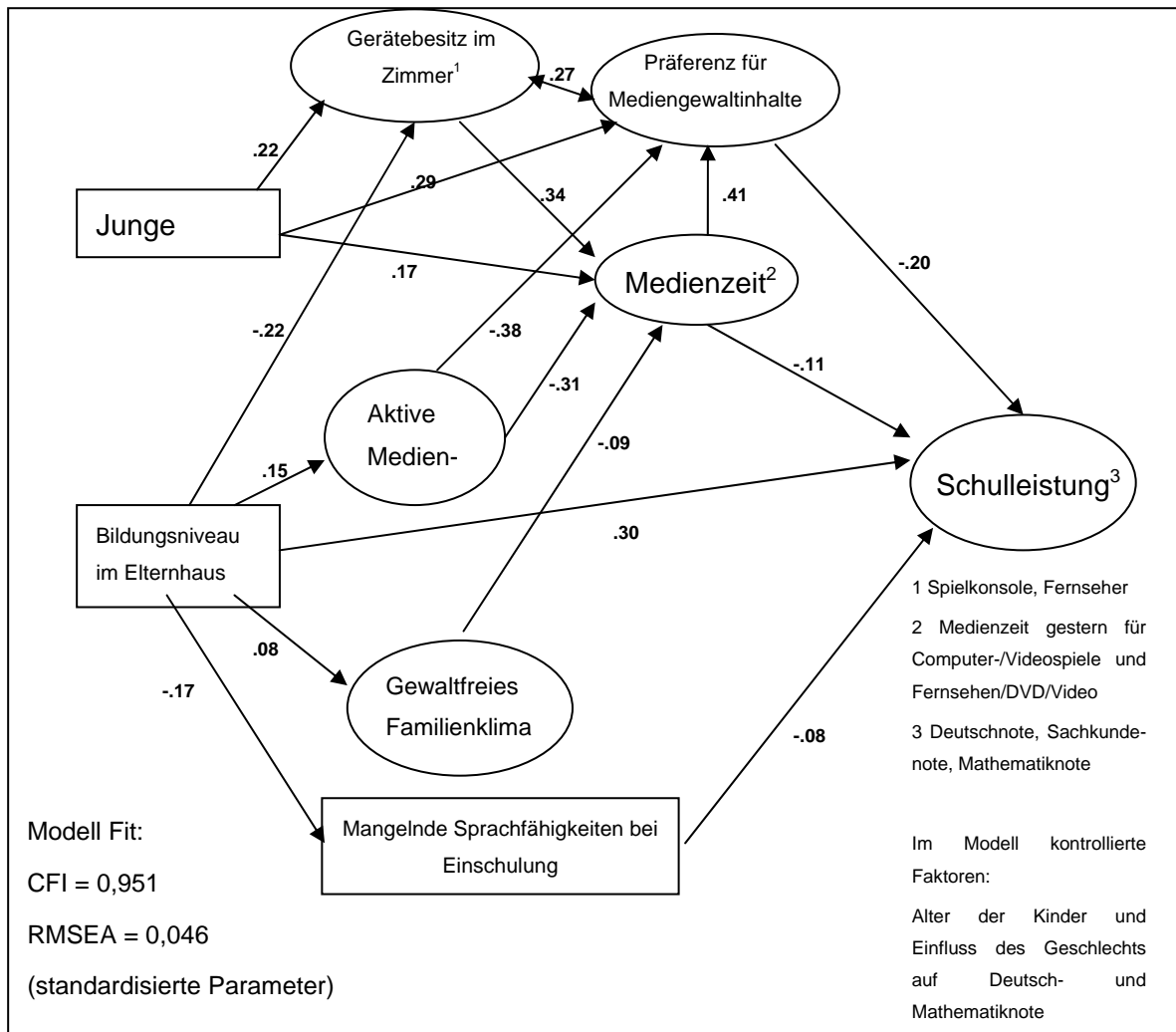


Abb. 6: Pfadmodell zum Einfluss von Mediennutzung auf Schulleistung (nur Deutsche)

Es wurden nur einheimische deutsche Kinder in die Analyse mit aufgenommen. Deutlich zu erkennen ist darin der große Einfluss des Bildungshintergrundes im Elternhaus auf die Schulleistungen. Ferner kommt diesem Faktor große Bedeutung für die Ausstattung mit Mediengeräten im Zimmer der Kinder zu. Beachtung verdient daneben aber vor allem, welcher starker Zusammenhang sich zwischen der Präferenz für mediale Gewaltinhalte und der Schulleistung ergibt und dass das Pfadmodell auch die Dauer des Medienkonsums als Belastungsfaktor bestätigt. Je stärker die Präferenz für Mediengewalt ausfällt und je höher die Medienzeiten der Schüler sind, desto negativer wirken sich diese Faktoren auf die Schulleistungen aus. Da die „Medienfaktoren“ (vergleichsweise hoher Gerätebesitz, hohe Medienzeiten und hohe Präferenz für Mediengewaltinhalte) vor allem auf Jungen zutreffen, kann es nicht verwundern, dass sich Leistungsdefizite in der Schule vor allem bei den Jungen zeigen. Gleichzeitig sind in dem Modell auch zwei wichtige Moderatorfaktoren zu erkennen: Ein positives, gewaltfreies Familienklima führt zu niedrigeren Medienzeiten und eine bewusste Medienerziehung, bei der der Fernseh- und Videospielekonsum der Kinder aktiv begleitet und

kontrolliert wird, trägt zur Reduktion von Medienzeiten ebenso bei wie zu weniger Gewaltmediennutzung durch die Kinder.

3.4 Ausblick

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Daten ableiten? Besonders im Hinblick auf die Gruppe der Grundschul Kinder, deren Mediennutzung noch von den Eltern beeinflussbar ist, lassen sich einige Empfehlungen ableiten. So geben die Erkenntnisse zum Zusammenhang von problematischen Mediennutzungsmustern und Schulleistungen zu der klaren Empfehlung Anlass, den Kindern keine eigenen Bildschirmgeräte in ihre Zimmer zu stellen. Die Verfügbarkeit erhöht die Dauer des Medienkonsums sowie das Risiko der Nutzung entwicklungsbeeinträchtigender Inhalte.

Zusätzlich kommt Medienerziehung zuhause und in der Schule ein ganz besonderer Stellenwert zu. Nach Angabe der befragten Kinder bemühen sich nur ca. 35 Prozent der Eltern um eine aktive Medienerziehung während sich ca. 40 Prozent wenig bis gar nicht darum kümmern. Wissenschaft, Politik, Schul- und Elternverbände sollten daher gemeinsam ein Konzept dafür entwickeln, wie man das Interesse der Eltern und Lehrer für eine aktive Medienerziehung der Kinder wecken kann und welche Inhalte dazu im Rahmen von Schulunterricht und Elternveranstaltungen vermittelt werden sollten. Die Stanford University hat dazu einen ermutigenden Schulversuch durchgeführt (Robinson et al., 2001). Im Rahmen der laufenden KFN-Forschung wird untersucht, ob sich auch bei uns auf diesem Weg positive Veränderungen erzielen lassen.

Ein weiterer Bereich, zu dem bereits auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse Handlungsempfehlungen abgegeben werden sollen, betrifft den Jugendmedienschutz. Die Befragung hat gezeigt, dass er seine Ziele vor allem im Hinblick auf die Computerspielnutzung nur in sehr begrenztem Maß erreicht. Die Frage, welche Spiele nicht für ihre Kinder oder Jugendliche geeignet sind, soll in Deutschland durch verbindliche Alterseinstufung der USK (Unterhaltungssoftware-Selbstkontrolle) geregelt werden. Diese von der Obersten Landesjugendbehörden kontrollierte und von der Industrie finanzierte Einrichtung entscheidet für jedes Computer- und Videospiel, welche Altersfreigabe für ein Spiel vergeben wird. Die Einstufungen der USK sind auf jedem in Deutschland erhältlichen Computer- und Videospiel gut sichtbar aufgedruckt.

Die dargestellten Daten zur Nutzung solcher Spiele durch Kinder zeigen jedoch, dass die USK-Einstufungen nur begrenzte Effekte erzielen. Unabhängig davon haben sich für uns Zweifel an der Arbeitsweise der USK ergeben. Die aktuelle Debatte um den Jugendmedienschutz leidet allerdings darunter, dass es bisher keine systematisch gewonnenen Erkenntnisse über die Qualität der USK-Gutachten gibt. Deshalb haben wir uns dazu entschlossen, unser laufendes Forschungsprojekt durch eine Untersuchung zu ergänzen, in der wir systematisch Erkenntnisse über die Qualität der USK-Gutachten gewinnen möchten. Zu einer Stichprobe zu den auf dem Markt besonders erfolgreichen Computerspielen, die von der USK ab 16 eingestuft wurden oder keine Jugendfreigabe erhalten haben, möchten wir jeweils die Inhaltsangabe des Gutachtens mit dem von uns festgestellten Inhalt vergleichen. Ein Ziel des Projekts liegt darin, die Kriterien systematisch zu untersuchen, die für die USK-Gutachter die Basis ihrer Alterseinstufungen bilden.

Insgesamt gilt es weiterhin genauer zu erforschen, über welche Prozesse Computerspielen und verringerte Schulleistung einander bedingen. Dafür überprüfen wir derzeit innerhalb einer experimentellen Untersuchung die Auswirkungen von gewalthaltigen und gewaltneutralen Filmen und Computerspielen auf begleitende schulähnliche Lernprozesse von jungen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren. Hiermit sollen genauere Aussagen zu den kognitiven Auswirkungen der Mediennutzung möglich werden.

Anschrift der Autoren:

Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN)

Lützerodestr. 9

30161 Hannover

fhbein@kfn.uni-hannover.de

moessle@kfn.uni-hannover.de

mkleimann@kfn.uni-hannover.de

Literatur

Anderson, C. A. (2001). General Article - Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353.

- Anderson, C. A. & Dill, K. E. (2000). Personality processes and individual differences - Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790.
- Baldaro, B., Tuozi, G., Codispoti, M., Montebanocci, O., Barbagli, F., Trombini, E. et al. (2004). Aggressive and non-violent videogames: Short-term psychological and cardiovascular effects on habitual players. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 20(4), 203-208.
- Bushman, B. J. (1998). Effects of Television Violence on Memory for Commercial Messages. *Journal of Experimental Psychology*, 4(4), 291-307.
- Bushman, B. J. & Bonacci, A. M. (2002). Violence and sex impair memory for television ads. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 557-564.
- Cahill, L. & McGaugh, J. L. (1996). Modulation of memory storage. *Current Opinion in Neurobiology*, 2, 237-242.
- Carnagey, N. L., Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2005). *The Effect of Video Game Violence on Physiological Desensitization and Helping Behavior*. Iowa State University, Department of Psychology.
- Castel, A. D., Pratt, J. & Drummond, E. (2005). The effects of action video game experience on the time course of inhibition of return and the efficiency of visual search. *Acta Psychologica*, 119, 217-230.
- De Lisi, R. (2002). Improving children`s mental rotation accuracy with computer game playing. *Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 272-282.
- Emes, C. C. E. (1997). Is Mr Pac Man eating our children? A review of the effect of video games on children. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 42(4), 409-414.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2003). *KIM-Studie 2003*. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2006). *KIM-Studie 2005*. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Funk, J. B. (1993). Reevaluating the Impact of Video Games. *Clinical Pediatrics*, 32(2), 86-90.

- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R. & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 5-22.
- Griffiths, M. D. & Dancaster, I. (1995). The effect of type A personality on physiological arousal while playing computer games. *Addictive Behaviors*, 20(4), 543-548.
- Griffiths, M. D. & Hunt, N. (1998). Dependence on computer games by adolescents. *Psychological Reports*, 82(2), 475-480.
- Horn, E. (2006). *Saubere Spiele, kalter Krieg. Zum Wechselverhältnis von Krieg und Kriegsspielen*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/themen/1URSKA> [25.04.2006 2006].
- Izquierdo, I. & Medina, J. H. (1997). Memory formation: The sequence of biochemical events in the hippocampus and its connection to activity in other brain structures. *Neurobiology of Learning and Memory*, 68(3), 285-316.
- Koepp, M. J., Gunn, R. N., Lawrence, A. D., Cunningham, V. J., Dagher, A., Jones, T. et al. (1998). Evidence for striatal dopamine release during a video game. *Nature*, 393, 266-268.
- Kraam-Aulenbach, N. (2000). *Problemlöseprozesse im Computerspiel*. Köln: Forschungsschwerpunkt "Virtuelle Welten" FH Köln, Fachbereich Sozialpädagogik.
- Kunczik, M. & Zipfel, A. (2004). *Medien und Gewalt*. Osnabrück: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Lang, A., Newhagen, J. & Reeves, B. (1996). Negative Video as Structure: Emotion, Attention, Capacity, and Memory. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40(4), 460-477.
- Mazur, A., Susman, E. J. & Edelbrock, S. (1997). Sex difference in testosterone response to a video game contest. *Evolution and Human Behavior*, 18, 317-326.
- McGaugh, J. L. (2000). Memory - A century of consolidation. *Science*, 287(5451), 248-252.
- Myrtek, M. (2003). Fernsehkonsum bei Schülern: Ambulante psychophysiologische Untersuchungen im Alltag. *Nervenheilkunde*, 22, 454-458.
- Myrtek, M. & Scharff, C. (2000). *Fernsehen, Schule und Verhalten: Untersuchung zur emotionalen Beanspruchung von Schülern* (1. Aufl). Bern u.a.: Huber.

- Scheich, H. (2006). Visuelle Medien und unreife Gehirne. In M. K. & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunft Weiterbildung (Festschrift für Prof. Nüssli von Rein)*. Bielefeld: (im Druck).
- Skosnik, P. D., Chatterton, R. T., Swisher, T. & Park, S. (2000). Modulation of attentional inhibition by norepinephrine and cortisol after psychological stress. *International Journal of Psychophysiology*, 36, 59-68.
- Spitzer, M. (2003). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens* (Korrigierter Nachdr). Heidelberg u. a.: Spektrum Akad. Verl.
- Spitzer, M. (2005). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft* (2. Aufl). Stuttgart u. a.: Klett.
- Subrahmanyam, K. & Greenfield, P. M. (1994). Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 13-32.
- van Schie, E. G. M. & Wiegman, O. (1997). Children and Videogames: Leisure Activities, Aggression, Social Integration, and School Performance. *Journal of applied social psychology*, 27(13), 1175-1194.
- Wake, M., Hesketh, K. & Waters, E. (2003). Television, computer use and body mass index in Australian primary school children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 39, 130-134.

4 Mögliche Auswirkungen der „Neuen Medien“ auf die Entwicklung von Kindern

Dr. Rudolf Bauer

4.1 Einführung

Beim Thema „Kind und Computer“ nähren manchmal noch recht subjektive Variablenbestimmungen eher Spekulationen als gesicherte Erkenntnisse. Zu viele Unbestimmbarkeiten hinsichtlich Wirkungen und Möglichkeiten erschweren zuverlässige Aussagen. So lassen sich häufig nur Momentaufnahmen zeichnen, deren Entwicklung durch begleitende Beobachtungsforschungen immer wieder revidiert werden müssen. Es gibt keine Automatismen, denen zufolge die Beschäftigung mit dem Computer in eindeutig bestimmter, positiver oder negativer Art im Tun, Wissen oder Wesen der Kinder ihre Spuren hinterlässt.

Während manche Erwachsene die rapide Multi-Media-Entwicklung z. T. noch mit Skepsis betrachten, weil sie offensichtlich nur bedingt ihren Idealvorstellungen von Kindheit entspricht, erleben Kinder diese Veränderungen als Normalität, den Umgang mit der neuen Technologie eher als alltägliches Phänomen. Verändern sich die Realitätsvorstellungen unserer Kinder? Besteht zwischen manchen Vorurteilen von Menschen, die (noch) nicht berufsbedingt mit dem Computer umgehen müssen, eine Kluft zur „Computer-Generation“?

Fachwissenschaftlich erwiesen scheint die Tatsache, dass die für Kinder im Umgang mit Computern verbundenen Erwartungen, aber auch Befürchtungen deutlich überzogen waren. Auch Schule ist auch heute kein konfliktloser Schutzraum vor dem realen Leben, sondern Teil der Gesellschaft, die sich verändert und Ansprüche an die Schule auch im Hinblick auf die „Medienkindheit“ stellt. Die Diskussion über den Einsatz neuer Medien in der Schule hat sich in den letzten Jahren m. E. etwas verschoben: Von der absoluten Ablehnung (Nein, danke) bzw. Euphorie (Ja, bitte) zum vorsichtigen „Ja, aber WIE?“

Die Thematik ist in folgende Schwerpunkte gegliedert:

1. Spekulation und Evaluation: Was sagt die Forschung (u. a. KIM 2005)?
2. Zwei wichtige Fragen, die sich nicht eindeutig beantworten lassen!
3. Welche Auswirkungen der neuen Medien zeigen sich u. U. auf Spielen, Lernen, Selbst- und Sozialkompetenz, Gesundheit der Kinder?

4.2 Mögliche Auswirkungen der „Neuen Medien“ auf die Entwicklung von Kindern

4.2.1 Spekulation und Evaluation:

Quantität und Qualität von Hard- und Softwareangeboten verändern auch die Nutzungsmöglichkeiten und Verhaltensweisen der Kinder. Generell lassen sich in der Forschung zumindest zwei Grundrichtungen erkennen:

Die weitgehend kommerziellen Studien bestätigen in relativ kurzer Zeit ihre absatzfördernden PR-Parolen (Click and clever) und preisen die neuen Medien als Allheilmittel für ein schnelles, leichtes und effektives Lernen an.

Die empirisch-wissenschaftliche Forschung ist sehr viel vorsichtiger mit absoluten Behauptungen, sie formuliert eher vorläufige Hypothesen, ist sich der Komplexität der Einflussfaktoren auf das kindliche Lernen bewusst und hinkt daher zwangsläufig mit ihren Forschungsergebnissen aufgrund des hohen wissenschaftlichen Anspruchs immer der aktuellen technischen Entwicklung etwas hinterher.

Die folgende Auswahl von Graphiken der KIM-Studie 2005 gehört aufgrund ihrer seit 1999 laufenden repräsentativen Langzeitstudien über das Verhalten der 6- bis 13-Jährigen am Computer bzw. im Internet, die der medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (vgl. <http://www.mpfs.de/index.php?id=50>) regelmäßig durchführt, sicherlich zur letztgenannten Forschungsrichtung:

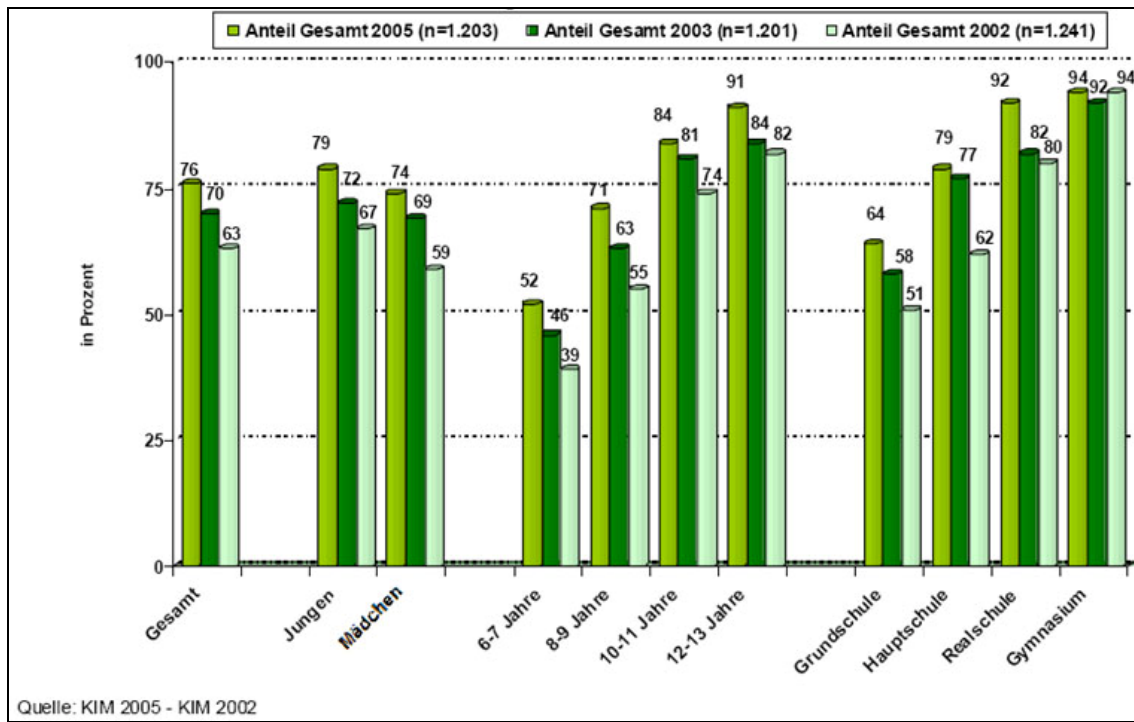


Abb. 7: Kinder und Computer 2005 und 2002 - Nutzung zumindest selten

Im Vergleich zu den vorhergehenden Untersuchungen 2002 und 2003 hat die C Nutzung in allen Altersstufen zugenommen.

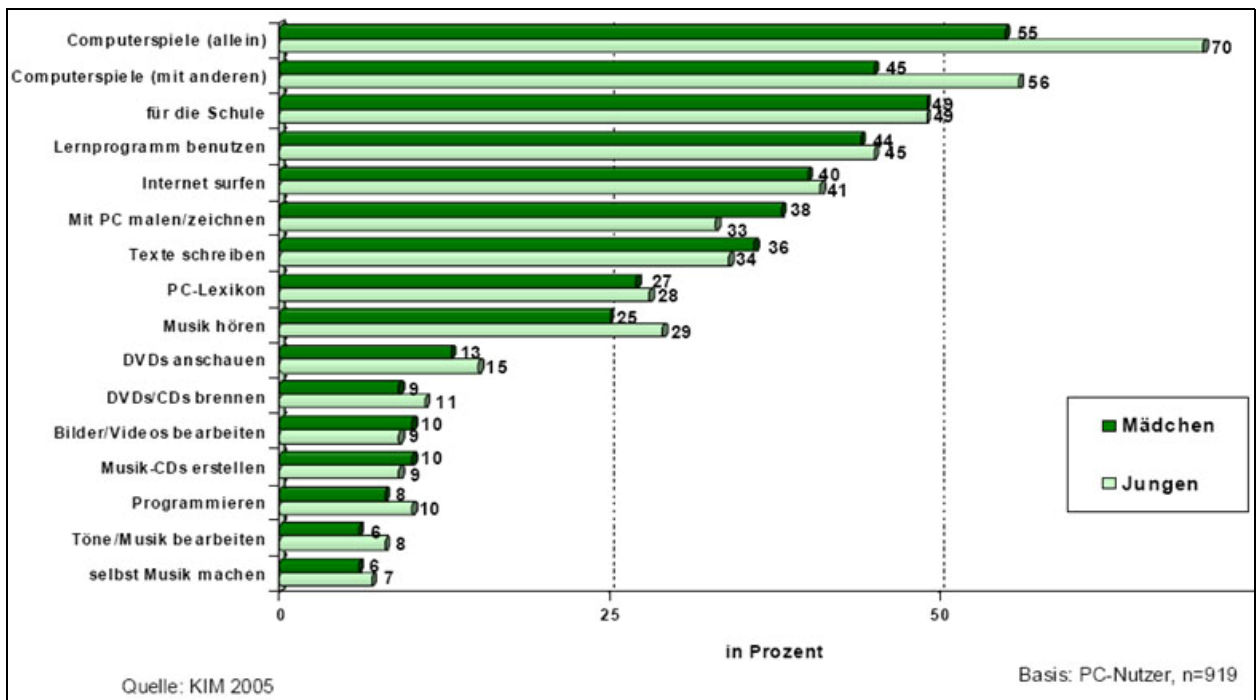


Abb. 8: Kinder und Computer – Tätigkeiten 2005 – mind. einmal pro Woche

Die C-Tätigkeiten von Mädchen und Jungen unterscheiden sich nur bei wenigen Tätigkeiten, vor allem bei C-Spielen. Mit 70 % spielen mehr Jungen regelmäßig alleine als Mädchen (55 %). Beim Spielen mit anderen ist die Differenz zwischen ihnen weniger ausgeprägt.

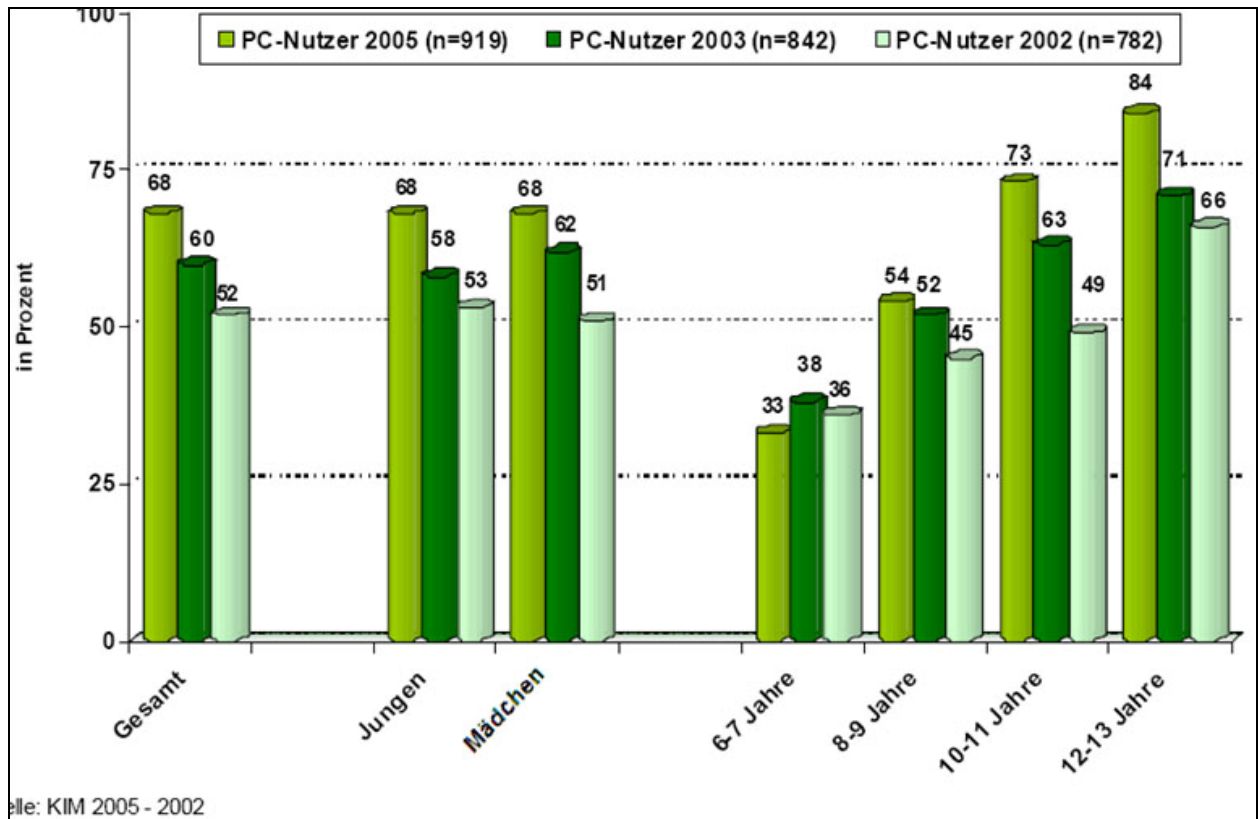


Abb. 9: Internet-Nutzer 2005 und 2002 – zumindest selten

Über zwei Drittel der C-Nutzer benutzen das Internet, Jungen und Mädchen unterscheiden sich hier nicht. Im Vergleich zu 2003 hat sich der Kreis der Internetnutzer um 8 % erweitert.

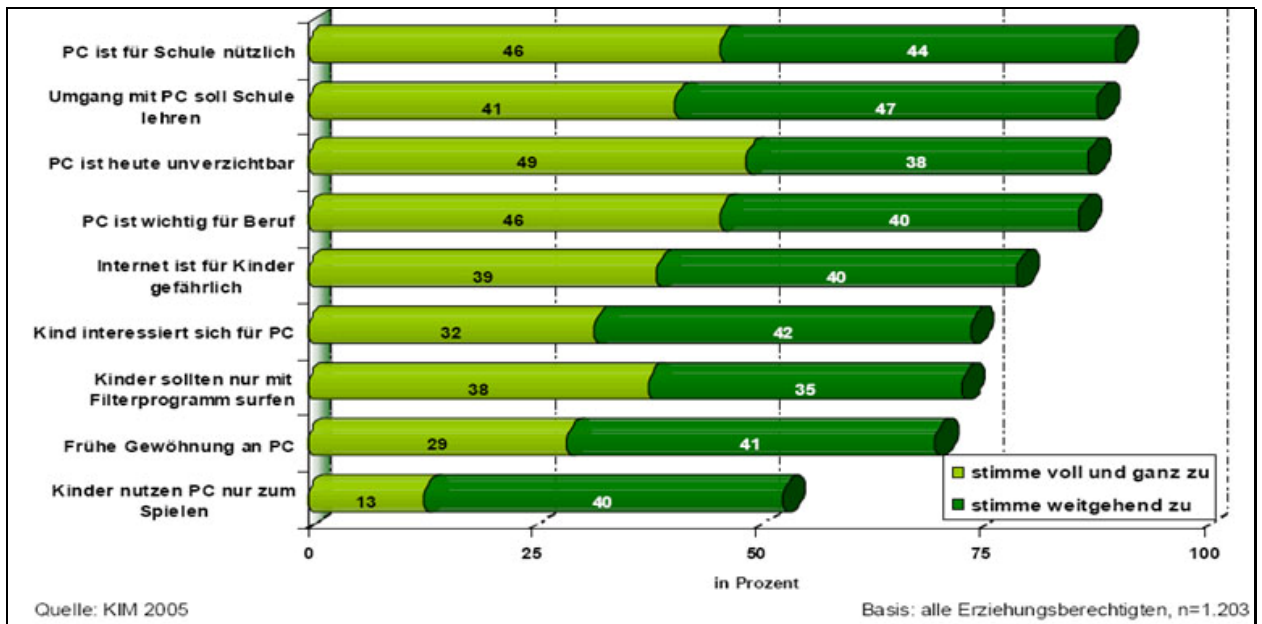


Abb. 10: Aussagen zu Computer und Internet (1) – Angaben der Erz.b.

Ablehnende Statements zu Computer und Internet rangieren insgesamt am Ende der Liste, trotzdem sind mehr als 40 % froh darüber, keinen Umgang mit Computern zu haben.

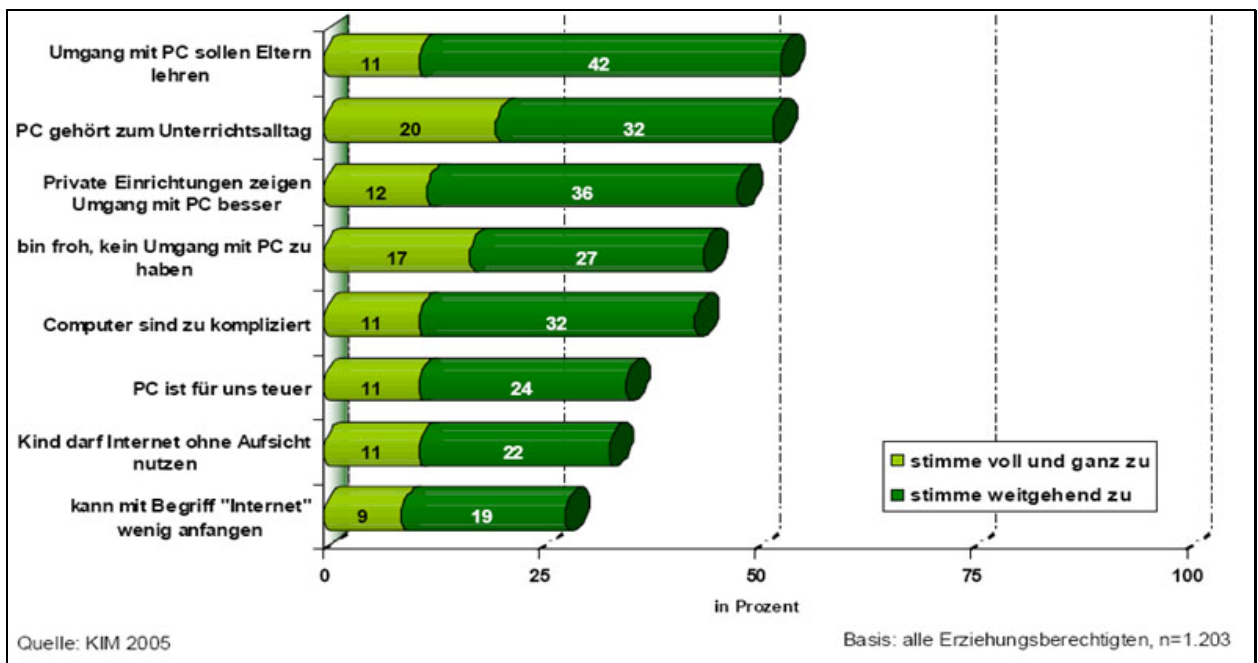


Abb. 11: Aussagen zu Computer und Internet (2) – Angaben der Erz.b.

4.2.2 Zwei wichtige Fragen, die sich nicht eindeutig beantworten lassen

Sowohl bei Lehrerfortbildungen als auch an Elternabenden stehen häufig die beiden folgenden Fragen im Mittelpunkt der Interessen bzw. Diskussion der Teilnehmer:

1. Ab welchem Alter soll/kann ein Kind den Computer benutzen?
2. Welche Softwareprogramme können Sie mir empfehlen?

Jede dieser Fragen provoziert eine Gegenfrage und führt so häufig zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Fragestellung:

Ad 1: Ab welchem Alter muss ein Kind sauber sein, selbstständig Zähne putzen oder lesen können?

Ad 2: Welches gute Buch können Sie mir empfehlen?

Sofort wird klar, dass beide Fragen keine lineare Antwort erlauben und eine eindeutige Verhaltensempfehlung verbieten, weil der jeweilige Kontext - wie die folgenden Graphiken zeigen - sehr unterschiedlich sein kann: Es gibt weder das „mediatisierte Durchschnittskind“ noch „die“ gute Software!

Glaubt man den Autoren Göttlicher und Pilger in ihrem 1998 erschienenen Buch „Kinder am Computer“, so können die Kinder nicht früh genug mit dem Gerät vertraut gemacht werden. Babies dürfen bereits auf der Tastatur herumhämmern und die Maus ablutschen (vgl. S. 81 ff). Für jedes einzelne Lebensjahr ab Geburt werden Hinweise gegeben, wie die Kleinkinder spielerisch-systematisch in die Welt des Computers hineinwachsen können.

Sowohl diese Empfehlungen als auch allgemeine Beurteilungskriterien für Lernsoftware sind bestenfalls eine grobe Orientierungshilfe, weil sich spezifische Lernsituation oder individuelles Lernverhalten der Kinder doch recht heterogen entwickeln können.

Grundsätzlich erscheinen Aussagen über "mögliche Auswirkungen der neuen Medien auf Kinder" wie oben bereits angedeutet, etwas schwierig, weil

- der Computer in der Grundschule bisher immer noch nur sporadisch eingesetzt wird,
- die häusliche Nutzung des Computers vorwiegend in Spielprogrammen, weniger in Lernprogrammen besteht,
- es weder das „postmoderne, mediatisierte Pauschalkind“ noch den „imaginären Durchschnittsschüler“ gibt,
- die Bewertung der Auswirkungen des Computers auf das Kind immer auch davon abhängt, was man von Schule erwartet;
- der Computer nicht auf ein passives Wesen trifft, sondern auf Kinder, die damit aktiv umgehen.

Insgesamt sind daher erwartungsgemäß keine eindimensionalen Antworten auf obige Fragen möglich.

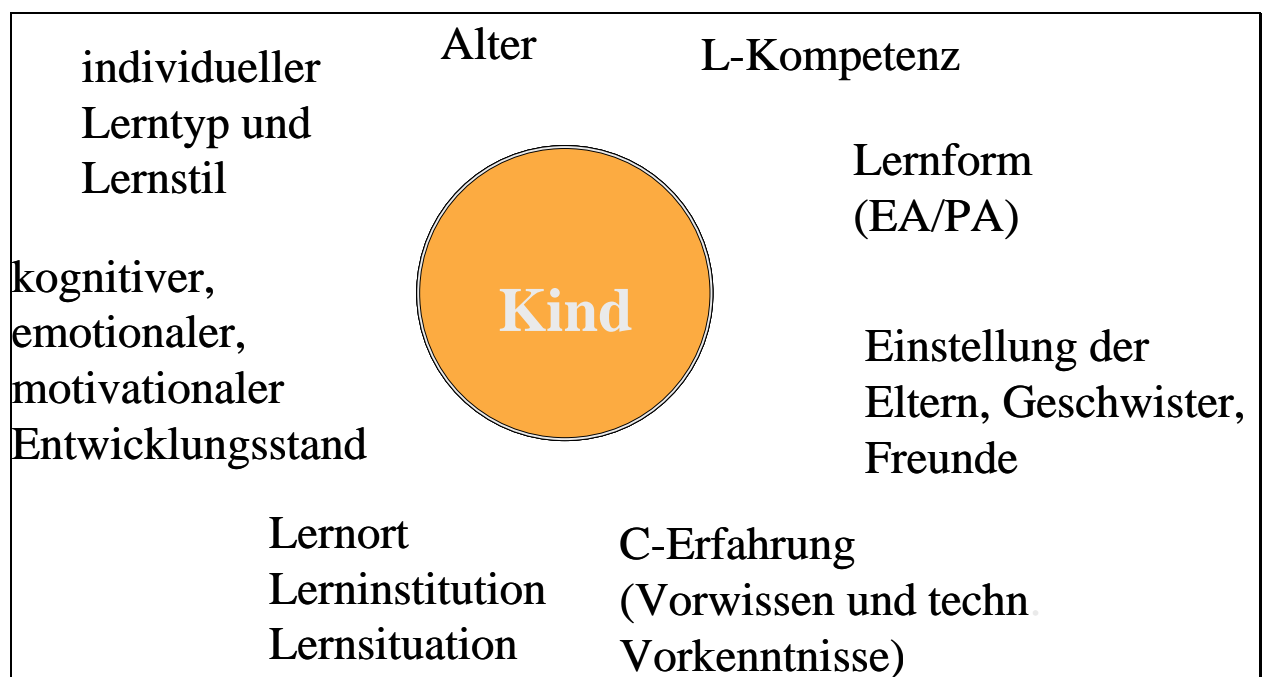
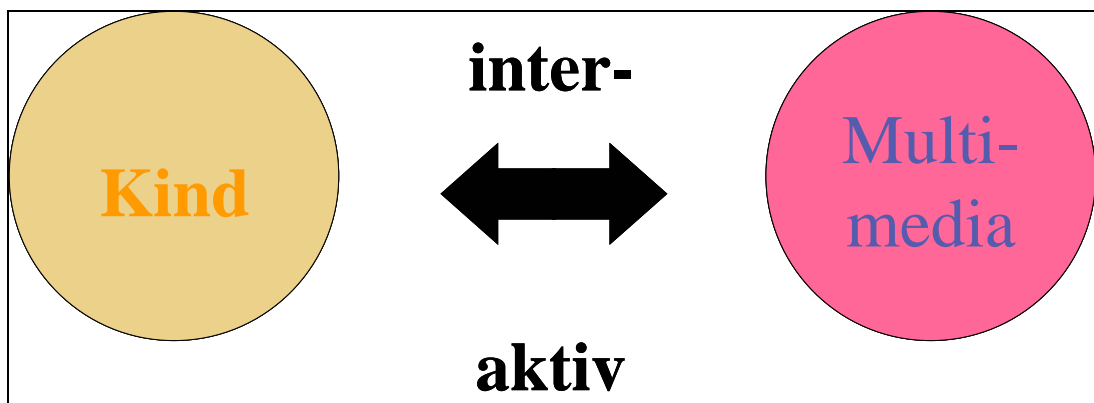
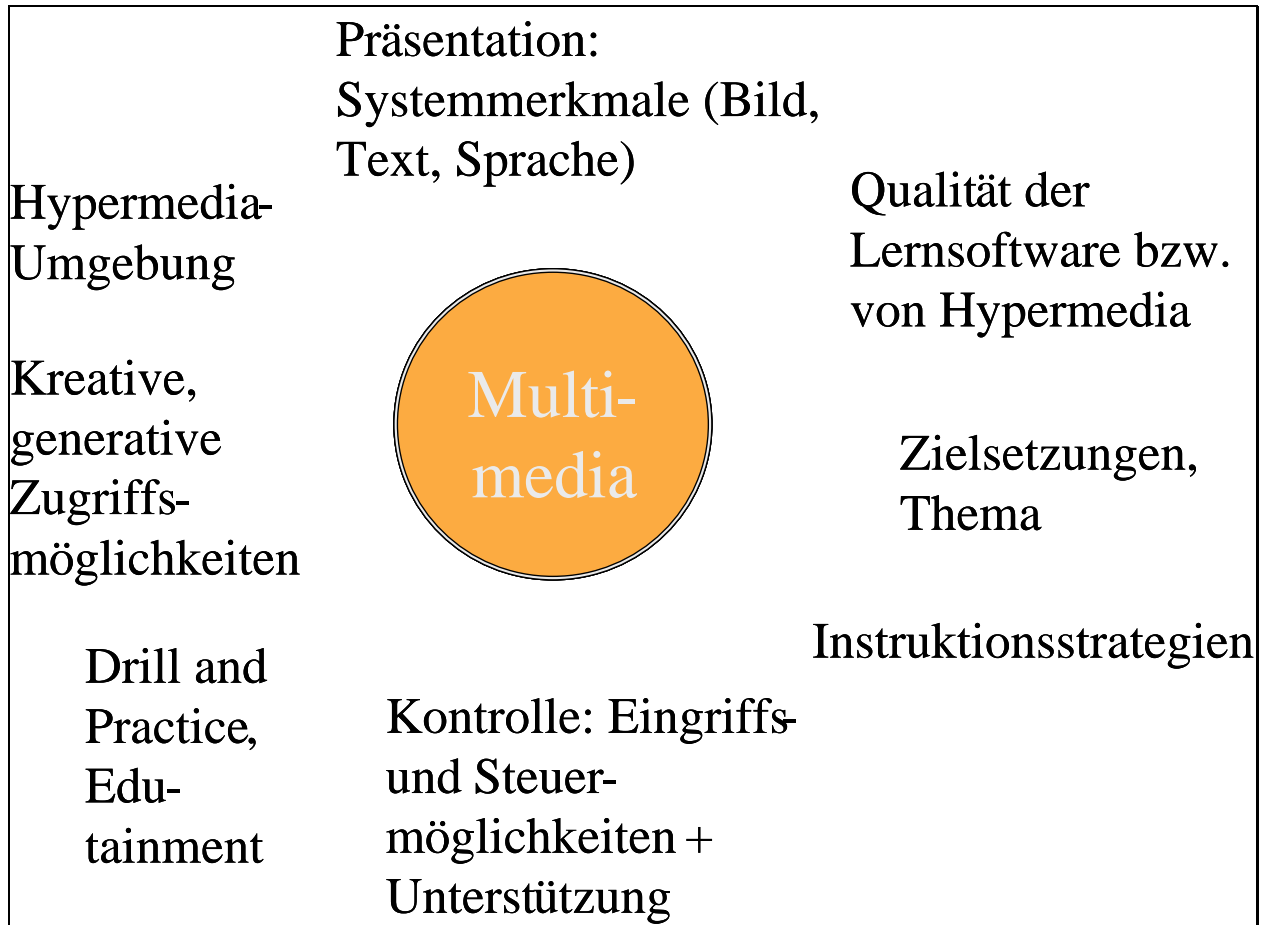


Abb. 12: Das mediatisierte Durchschnittskind am Computer



Lernsoftware: Beurteilungskriterien:

- **Technik:** Installation, Bedienung, Bildschirmgestaltung, Icons, Anschluss von Peripheriegeräten, Betriebssicherheit, Qualität der Elemente (Ton, Bild, Graphik...)
 - **Pädagogik:** altersgerecht, kreativ, eigenaktiv, motivierend, Balance zwischen Spielen und Lernen, positive Rückmeldungen, Kooperation, medienkrit. Ansätze
 - **Didaktik:** angemessener Schwierigkeitsgrad (Differenzierung), Begleitmaterial, interaktive Leistungen (Kontrolle, Hilfe), Vorteile gegenüber anderen Medien, Integration in den Unterricht
- ⇒ Häufig fehlen: theoretischer Bezugsrahmen für Qualitätsstandards und empirische Forschungsergebnisse!
- ⇒ Begründete und differenzierte Entscheidung für bestimmte Softwareangebote kann nicht mit Katalogen, sondern nur im konkreten didaktischen Kontext der jeweiligen U - Situation getroffen werden!

Aufgrund von Analysen der Unterrichtsaufzeichnungen von Kindern am Computer lassen sich – unter Berücksichtigung obiger Einschränkungen – folgende Beobachtungen konstatieren:

GS-Kinder

- C als Spiel- und Werkzeug
- Profilierung bei Freunden (= Experten)
- Wunsch nach eigenem PC
- erste Internet-Kontakte (Antolin, Suchauftrag: Auge, Surfin-Cafe)
- CD-ROM zur Hausaufgabenunterstützung
- zunehmend weniger Kontrolle durch Eltern
- Computer und Internet auch als Arbeitsgeräte
- Edutainment: Spielen vor Lernen



Idealtypische Alterseinstufung

Wie gehen Kinder an Computerprogramme heran?

Bei der Auswertung unserer Aufzeichnungen lassen sich tendenziell folgende Verhaltensmuster wahrnehmen:

1. Die meisten Kinder starten das Programm, ohne vorher Fragen über Technik, Inhalt, Zielsetzungen oder Lösungsstrategien gestellt zu haben. Die meisten Lernsoftwareprogramme legen die Entscheidung über die einzuschlagende Lernstrategie deshalb offensichtlich in die Hand des Lernenden. Es gibt selten informierende Beihefte, lediglich auf dem Verpackungskarton werden entsprechende Ziele des Programms plakativ angedeutet. Einführende Hinweise im Programm werden von den Kindern kaum angenommen.
2. Das Testen neuer Lernsoftware ist Motivation genug, dass Kinder trotz Unterschieden in den individuellen Computervorkenntnissen und in der Softwarequalität meist zum Aufhören (nach ca. 60 Minuten) überredet werden mussten.
3. Die Kinder gehen überwiegend intuitiv-entdeckend vor. Beim Zappen oder Navigieren finden sie oft durch Zufall Interessantes. Gleichzeitig besteht dabei aber die Gefahr, dass sie sich nach mehreren erfolglosen Versuchen hintereinander recht ratlos bzw. hilflos fühlten. Hilfe wird dann wiederum eher von Menschen (Lehrer, Mitschüler) angenommen als vom Programm.
4. Der Großteil der getesteten Programme lässt vor allem im Grundschulbereich nur recht lineare Handlungsmöglichkeiten zu. Frühzeitige Fehlermeldungen erfordern nur geringe vorausdenkende bzw. reflektierende Planung. Der Computer entscheidet über die Richtigkeit der Lösungen. Kreative Denkansätze bzw. inhaltlich ähnliche Begriffe werden von ihm kaum akzeptiert. Der Schüler agiert, der Computer reagiert und umgekehrt.

5. Die Kinder richten ihre Aufmerksamkeit stärker auf den Verlauf der Geschichte als auf die Lernintentionen des Programms. Daher werden Arbeitsanweisungen nur z. T. wahrgenommen bzw. entsprechend ausgeführt.

6. Gute Lerner scheinen auch gut mit Hypermedia zurechtzukommen und davon zu profitieren. Schwächere Schüler folgen lieber vorstrukturierten Lernzielen und brauchen häufig Rückmeldung über ihren Lernfortschritt.

7. Die im Vorfeld der Untersuchungen in der Diskussion mit Studenten vermuteten Vorgehensweisen bzw. Problembereiche (Technik, Aufgabenverständnis, Motivationsdauer) für Kinder stimmten nur bedingt mit den tatsächlichen kindlichen Verhaltensweisen überein. Es waren doch eher die eigenen Probleme oder Ängste der Studierenden beim Umgang mit den neuen Medien!

4.2.3 Mögliche Auswirkungen auf

4.2.3.1 das Spielen

Kinder nehmen den Computer primär als Spielzeug wahr (vgl. KIM-Studie 2005, Kind und Computer, Tätigkeiten 2005). Sie bevorzugen (Strategie-) Spiele, weil diese zumeist bequem zu bedienen sind und viel Abwechslung durch Animationen bieten. Sie empfinden den Computer auch als Spielkamerad, der interaktiv mit ihnen spricht (z. B.: „Gib Deinen Namen ein!“), denkt, sie lobt und auf ihre Aktionen reagiert. Er wird also nicht nur rezeptiv benutzt, sondern er kann auch manchmal kontextsensibel reagieren.

Grundschulkinder schreiben dem Computer auch bestimmte Eigenschaften zu, die man in der Regel nur auf Lebewesen anwendet (stur, zuverlässig, vertrauenswürdig, listig, intelligent, hilfsbereit). Diese Einschätzungen und die Sprachausgabe mancher Programme rufen beim Lernenden die Vorstellung hervor, er würde in einem persönlichen Dialog mit dem Gerät stehen. Dies erscheint als neue Form der Anthropomorphisierung, d. h. der Vermenschlichung von Dingen oder Zuständen, die in dieser Altersgruppe durchaus noch anzutreffen ist. In dieser Dialog-Metapher besteht allerdings auch die Gefahr einer globalen Personalisierung des Computers.

Sicherlich hat der Verkauf von 36 Millionen virtuellen Tamagotchi-Küken dazu beigetragen, dass diesem technischen Spielzeug Wärme und Gefühl entgegengebracht wird, weil sie versorgt werden müssen. Diese etwas fragwürdige interaktive Beziehung zu einem Plastikküken wird immer menschenähnlicher, wie auch die Erfindung der Milka- Kuh zeigt, die täglich „elektronisch“ gefüttert werden muss. Das Kind erhält für seine regelmäßigen Pflegedienste zur Belohnung nach einer gewissen Zeit von der Fa. Milka eine „echte“ Tafel Milka-Schokolade zugeschickt!

Die Sehnsucht nach virtuellen Idolen und interaktiven Computerprogrammen, die ein Gefühl von Geborgenheit, kindlicher Liebe und emotionaler Bestätigung vermitteln, ist offensichtlich zu einem Milliardengeschäft geworden. Statt Invasoren aus dem Weltall zu vernichten, ziehen Kinder immer öfter künstliche Haustiere am Bildschirm auf.

Computer können freilich so wenig sprechen und fühlen wie Puppen, die man auf den Bauch drückt und die dabei „Aua“ schreien.

4.2.3.2 das Lernen

Kinder benutzen den PC also nicht nur als Spiel-, sondern auch - wenn auch weniger häufig - als Arbeitsgerät zum Schreiben, Rechnen, Gestalten, Kommunizieren, lexikalischen Recherchieren... Manche Eltern kaufen Computer in der Hoffnung, ihre Kinder würden durch sie motiviert, Schreiben und Rechnen zu üben, logisches Denk- und Reaktionsvermögen zu trainieren, in irgendeiner Weise sollte der Nachhilfelehrer ersetzt werden. Wie selbstverständlich wird dabei ein lernbereites und -fähiges Kind vorausgesetzt.

Die meisten Lernsoftwareprogramme erscheinen inzwischen recht bedienerfreundlich und funktionieren zunehmend reibungslos. Dank der Maussteuerung sind einige Kinder im Grundschulalter auch ohne jegliche Programmierkenntnisse in der Lage, mit Anwenderprogrammen aus den Bereichen Textverarbeitung und Graphik selbständig und kreativ zu arbeiten. Frühzeitige Fehlermeldungen ermutigen die Kinder zu spontanem Schreiben auch längerer Texte. Informationen werden ohne große Anstrengungen als Wissenspuzzle verabreicht, allerdings dominiert bei manchen Usern zielloses Navigieren oft vor kritischem Reflektieren der Angebote.

In der lernsensiblen Phase der Grundschule erscheint es sinnvoll, möglichst auch in der Schule den Kindern den Einstieg in dieses Medium zu ermöglichen, denen es privat

nicht zur Verfügung steht. Dabei sollte es als gleichberechtigtes Werkzeug, als eines unter vielen anderen Medien, fächerübergreifend zur Unterstützung individualisierender und differenzierender unterrichtlicher Maßnahmen Verwendung finden.

Langfristiges Ziel ist die Anbahnung einer neuen Lernkultur: Ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln mit Medien. Dies setzt allerdings voraus, dass Lernen mit neuen Medien gleichzeitig vor allem auch ein neues Lernen mit Medien bedeutet: Der Lehrer ist nicht zwangsläufig der „Magister“, also derjenige, der grundsätzlich mehr weiß als der Schüler. Dieser gelegentliche Rollentausch, bei der auch der Lehrer vom Schüler lernen kann, kann sich insgesamt positiv auch auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis auswirken.

Wenn Programme nicht auf den individuellen Leistungsstand der Kinder abgestimmt sind, fühlen sich schnell vor allem schwächere Schüler schnell überfordert. Aus dem erfolglosen, selbständigen Erkunden des Inhaltes können sich dann z. T. Frustration, Hilflosigkeit und Langeweile entwickeln, vor allem wenn diese Kinder dann nicht durch Mitschüler bzw. Lehrer unterstützt werden.

Lernen Kinder mit Multimedia besser als mit herkömmlichen Arbeitsmitteln? Diese Frage ist – wie die Graphiken zeigen - nicht einfach zu beantworten, weil nicht das Medium für sich allein eine Wirkung erzeugt. Das Verhalten des Kindes wird multifaktoriell beeinflusst: Eigenschaften des Kindes (Alter, kognitiver Entwicklungsstand, metakognitive Orientierungsfähigkeit für Lernanfänger die mit dem System nicht vertraut sind), Lernaufgabe (Informationsabrufe, Wissenserwerbsprozesse, Umstrukturierung in der Wissensbasis), Struktur und Merkmale des Hypermedia-Systems und pädagogischer Kontext (Autodidaktisches Lernen an einer Einzelplatzlernstation zu Hause, oder Partnerlernen in der Schule) der Lerninstitution bzw. Lernsituation.

Weidenmann (2002, S.61) hält „die bekanntesten `naiven` Argumente für Multimedia, Multicodierung und Multimodalität für korrekturbedürftig.

- Das Argument „Multimedia spricht mehrere Sinneskanäle an und verbessert so das Behalten“ wäre zu ersetzen durch: „Multicodierte und multimodale Präsentation kann in besonderer Weise eine mentale Multicodierung des Lerngegenstandes durch den Lerner stimulieren. Dies verbessert die Verfügbarkeit des Wissens.“

- Statt „Multimedia ist abwechslungsreich. Das motiviert die Lerner“ wäre treffender: „Mit Multicodierung und Multimodalität gelingt es besonders gut, komplexe authentische Situationen realitätsnah zu präsentieren und den Lerngegenstand aus verschiedenen Perspektiven, in verschiedenen Kontexten und auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus darzustellen. Dies fördert Interesse am Gegenstand, flexibles Denken, die Entwicklung adäquater mentaler Modelle und anwendbares Wissen.“

- Das beliebte Argument „Multimedia aktiviert die Lerner“ wäre zu verändern in: „Interaktive multicodale und multimodale Lernangebote eröffnen den Lernenden eine Vielfalt von Aktivitäten. Dies erweitert das Spektrum ihrer Lernstrategien und Lernerfahrungen“ (Weidenmann 2002, S.61).

Auch wenn sich über Weidenmanns etwas apodiktische Formulierungen diskutiert werden kann, so scheint die Wirkung multimedialer Wissensvermittlung also nicht davon abzuhängen, wie viele Sinne beteiligt sind, sondern ob unterschiedliche Codierungssysteme aktiviert werden. Das gilt aber nur dann, wenn die Systeme - etwa Text und Bild - für Kinder gut aufeinander abgestimmt sind. Man lernt nicht besser, wenn die beiden Materialien redundant sind, also auf unterschiedliche Weise dasselbe sagen.

FAZIT: Der individuelle Lernerfolg und eine neue Leichtigkeit des Lernens lassen sich auch mit den neuen Medien nicht programmieren!

4.2.3.3 auf die Ich - Kompetenz

Für Kinder bedeutet es ein Erlebnis von Macht, Computern ihren Willen aufzuzwingen, sei es indem sie ihn (im Ausnahmefall) selbst programmieren, sei es, indem sie mit ihm spielen. Kinder erleben dabei u. U. Erfolgserlebnisse, die ihnen sonst vielleicht versagt blieben: Sie können mit seiner Unterstützung mathematische Probleme lösen, kreative Texte schreiben oder werden mit Hilfe von Zeichen- und Malprogrammen zum gestalterischen Experimentieren ermutigt. Die Struktur vieler Lernsoftwareprogramme (Lernen in kleinsten Schritten) kann bei positiver Rückmeldung das Selbstwertgefühl der Kinder steigern. Andererseits werden u. U. durch die Automatisierung des

Programmablaufs echte Erfolgserlebnisse aufgrund eigener Anstrengung auch vermindert.

Dem Computer kommt auch eine eigentümliche Sozialisationsfunktion zu, eine gewisse Überlegenheit der Kinder gegenüber manchen Erwachsenen auf diesem Gebiet (s. o. L-S).

Der Umgang mit Computern kann gelegentlich auch zu kindlichen Flow-Erfahrungen beitragen durch das Eintauchen in eine bestimmte Aktivität, die Konzentration auf eine eng begrenzte Umwelt, das Vorhandensein eindeutiger Regeln, das fortwährende Verfeinern und Verbessern eigener Fertigkeiten, das Gefühl der Beherrschung von „Wirklichkeit“. Durch die unbegrenzte Vielfalt und die unterschiedlichsten Schwierigkeitsgrade können diese Erfahrungen zur Steigerung individueller Anforderungen beitragen.

Interessant erscheint, dass das Ausprobieren der eigenen Fertigkeiten, die Spannung und die Art der Spielgestaltung im Vordergrund stehen, „elektronische“ Anerkennung und eher formelhafte positive Verstärkungen werden nur begrenzt von den Kindern wahrgenommen.

4.2.3.4 auf die Sozialkompetenz

Gilt noch immer das folgende Klischee vom kommunikationsgestörten Computerfreak? Wer gerne am Computern arbeitet, scheut den Umgang mit seinen Mitmenschen, hat ein distanzierendes Verhältnis zum anderen Geschlecht, hält seine Mitmenschen für kompliziert, diskutiert nicht gerne, nimmt von politischem und sozialem Engagement Abstand, denkt, dass Fortschritt ohne moderne Technologie nicht vorstellbar ist und hält Computer für gut und zuverlässig.

Erzeugt die Beschäftigung mit dem Computer Computerfreaks, Digitalkinder, Hacker, Zauberlehrlinge? Lernt der Nutzer zunehmend, wie ein Computer zu „denken“ und zu „handeln“?

Dieses Schreckensszenario wurde inzwischen mehrfach durch voneinander unabhängige Studien widerlegt (Mitzlaff 1996, 23 ff).

Vielmehr treiben nämlich Computerkids genau soviel Sport und spielen genau soviel mit ihren Freunden wie Kinder, die keinen Zugang zum Computer haben. „Wer sich mit Computern beschäftigt, und sei es noch so intensiv, macht in seiner Freizeit (zusätzlich)

genau die gleichen Dinge wie alle anderen Heranwachsenden auch“ (Hoelscher 1994, 25).

Auch in diesem Forschungsbereich sind durchaus unterschiedliche Ergebnisse anzutreffen:

Hesse kritisiert bei der Kommunikation per Computer mangelnde soziale Präsenz, nur unzureichendes Involviertsein in die Kommunikationssituation, fehlende Gruppenkoordination, fehlende Abstimmung über den gemeinsamen Wissenshintergrund, asynchrone Szenarien, kognitive Belastungen u. a. komplexes Informationsangebot, Vernachlässigung sozialer Bedürfnisse, psychologische Distanz bei den Kommunikationspartnern...[Hesse 2002, 286ff]

Natürlich erfährt man in der persönlichen Kommunikation mehr über das Gegenüber als den bloßen Inhalt seiner Worte. Auch Statusunterschiede lassen sich schwer in einer Gruppe erfassen, die sich nur virtuell trifft oder nur asynchron kommuniziert. Kommunikation muss dann zwangsläufig mehr an Aufgaben orientiert werden und ist dadurch sicherlich unpersönlicher.

Andererseits haben Längsschnittstudien zum Sozialverhalten in verschiedenen Schulklassen ergeben, dass Schüler beim Lernen mit dem Computer mehr als im konventionellen Unterricht miteinander sprechen und einander auch häufiger um Hilfe bitten.

Auch bei grenzüberschreitendem Erfahrungsaustausch mit anderen Klassen und Lebenswelten oder beim Arbeiten in Lernteams sind vielfältige Abstimmungen zur gemeinsamen Nutzung notwendig. Das bedingt gemeinsames Aufstellen von Regeln, Kooperation, Kompromisse bei der Schüler-Schüler-Interaktion.

Auch die zunehmend beliebter werdenden Internettourniere können die Entwicklung sozialer Kompetenzen unterstützen. Offensichtlich ist den Kindern klar, dass diese Gemeinsamkeit vor dem Computer andere Qualitäten hat, als das, was man mit dem Ausdruck „mit guten Freunden zusammen sein“ verbindet.

Selbst wenn die unmittelbare persönliche Kommunikation für den Sozialisationsprozess der Kinder nicht unterschätzt und nicht ersetzt werden darf, so entsteht beim Umgang

mit dem Computer sozusagen „parasoziale Interaktion“, d. h. das Kind kommt ins Sprechen und reflektiert mit sich selbst oder mit anderen mit Hilfe des Computers über das Erlebte (vgl. auch Anthropomorphisierung).

Eine Idealisierung der Face-to-face-Kommunikation vergisst, dass Gespräche auch belastend sein können und bestimmte negative Reize auslösen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zu Pessimismus im Hinblick auf sozial-kommunikative Wirkungen des Computers nur bedingt Anlass besteht. Die positiven Effekte des Computereinsatzes für die Kommunikation im Unterricht können noch verstärkt werden, wenn entsprechende soziale Organisationsformen (z. B. Partnerarbeit) für das Lernen am Computer unterstützend hinzukommen. Im Grundschulbereich sind die Mädchen immer mehr am Computer interessiert (Vgl. KIM 2005), vor allem wenn sie die Programme interessierten, oder wenn Kooperation statt Wettbewerb ermöglicht wurde. Das Problem scheint nicht zu sein, dass Mädchen inhaltlich oder methodisch andere Programme brauchen, sondern die unterschiedliche „technische Sozialisation“, d. h. der soziale Kontext (u. U. Geschlechterstereotypisierungen), die Organisation des Zugangs und die informellen Normen, die mitbedacht werden müssen, wenn Computer im Unterricht eingesetzt werden sollen.

4.2.3.5 auf die Gesundheit

Der exzessive Gebrauch von Computern soll im Gehirn nach neuesten Untersuchungen des Göttinger Hirnforschers Gerald Hüther tiefe Spuren hinterlassen. Nach seinen Schätzungen sind allein in Deutschland mehr als 100.000 junge Menschen computersüchtig. Es drohe sogar der Verlust des Realitätssinns, die Kinder finden sich in der realen Welt nicht mehr zurecht. Mit jeder Stunde, die Kinder vor dem Computer verbrachten, fehle ihnen eine Stunde, um ihr Gehirn für die Anforderungen im wirklichen Leben weiterzuentwickeln (vgl. http://www.psychiatrie.med.uni-goettingen.de/nbiol_dt_huether.html).

Langes Stillsitzen, monotone Bewegungen, äußerste Konzentration und Anspannung über einen längeren Zeitraum können grundsätzlich zu Verspannungen, Rücken- und Kopfschmerzen, Augenbrennen, Unruhe... führen. Wildes Herumklicken, kein Abwarten

der Ergebnisse, schlechte Laune oder schlechter Schlaf können Anzeichen einer gewissen Überforderung sein. Bisher sind m. W. nur wenige Forschungsergebnisse über Langzeitfolgen eines intensiven Medienkonsums publiziert. (s. o. C-Sucht!) Diese Zurückhaltung erscheint doch etwas suspekt!

Erzieher sollten frühzeitig „Gegenmaßnahmen“ anbieten: Balance zwischen Surfen im Internet und Inlineskaten, zeitliche Begrenzung (Zeitkonten), Sportangebote in frischer Luft und vor allem das Überprüfen des eigenen Konsumverhaltens im Blick auf die neuen Medien.

4.2.4 Thesenartige Zusammenfassung

1. Die meisten Kinder der Multi-Media-Generation wachsen mit dem Computer auf und integrieren ihn wie selbstverständlich in ihren Alltag. Erwartungen und Befürchtungen im Hinblick auf die Benutzung des Computers durch Kinder sind häufig überzogen.
2. Die kindliche Faszination für den Computer entfaltet sich in einer vom Elternhaus und Schule kaum (mehr) zu beeinflussenden, dafür aber von den Kräften der Wirtschaft kontrollierten Kinderkultur. Schule heute ist nicht (mehr) konfliktloser Vorübungsraum, kein Schutzraum vom realen Leben, keine vortechnische Idylle, sondern lebendiger Erfahrungsraum, wo pädagogische, soziale, mediale und auch marktwirtschaftliche Anforderungen Schule herausfordern und verändern.
3. Grundlegende Erkenntnisse über die Beziehung Kinder und Computer sind meist recht kurzlebig bzw. werden recht kontrovers diskutiert, weil u. a. Fallstudien von Modellversuchen nur z. T. die Realität widerspiegeln, weil Kinder den Computer in ihrer Freizeit viel öfter mit Spiel- statt mit Lernprogrammen nutzen.
4. Kinder nehmen den Computer als Spielzeug, als virtuelles Subjekt wahr und bauen zu ihm sogar emotionale Beziehungen auf. Bei seinem Einsatz als Werkzeug kommt den Kindern die zunehmende Benutzerfreundlichkeit der Programme oder die „Weiterbildung“ durch das Schneeballsystem mit Freunden zugute. Die Einführung des Computers in der Grundschule scheint auch im Hinblick auf Chancengleichheit notwendig. Verschiedene Untersuchungen bestätigen, dass Jungen öfter als

Mädchen und Kinder der Mittel- und Oberschicht häufiger als solche der Unterschicht einen eigenen Computer besitzen oder im Elternhaus Zugang zu einem Computer haben. Wenn der Umgang mit Computern nur privaten Anbietern überlassen wird, besteht die Gefahr, dass sich die Differenzen in den Lernvoraussetzungen vergrößern, Geschlechtsrollen-Stereotypisierungen verstärken und die soziale Selektion im Bildungswesen verschärft wird.

5. Die meisten Kinder gehen ohne besondere Strategien an die Softwareangebote heran: Navigieren geht über Reflektieren!
6. Das Ausmaß kognitiver Förderung hängt nicht nur Motivationskraft der neuen Medien ab, sondern von den individuellen Voraussetzungen des Kindes, von der Qualität der Programme und vom schulischen bzw. häuslichen Kontext.
7. Pädagogen haben zu allen Zeiten über neue Medien die Stirn gerunzelt: Die Erfindung des Buchdrucks beispielsweise hat Mönche und Gelehrte, die lange als einzige des Lesens und Schreibens mächtig waren, als Wissensvermittler vom Thron gestürzt. Sie wurden aus Bereichen verdrängt, in denen sie unangefochtene Autoritäten waren. Computer und Internet sind in vielen Kollegien noch ein Buch mit sieben Siegeln. Es könnte durchaus sein, dass in Kürze immer mehr wissbegierige, anspruchsvolle Kinder und Eltern ihre Lehrer mehr oder weniger zwingen, sich professionelle Kompetenzen auch im Multimedia-Bereich anzueignen.
8. Der besondere Reiz des Computers für Kinder liegt in der Erforschung des Unbekannten, in der Befriedigung emotionaler Bedürfnisse, in der Anerkennung eigener Leistung, in der Beherrschung einer überschaubaren „Wirklichkeit“ und in der Überlegenheit gegenüber manchen Erwachsenen. Er kann zur Steigerung des Selbstwertgefühls beitragen.
9. Trotz einiger Unterschiede zur Face-to-Face-Kommunikation kommt es bei der Computerkommunikation zu sozialen Interaktionen, die sich positiv auf das Sozialverhalten der Kinder (Rücksichtnahme, gegenseitige Hilfe, Erfahrungen mit

unbekannten Gesprächspartnern) auswirken können. Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich bei Kindern im Grundschulalter noch kaum feststellen.

10. Alle fünf Jahre verdoppelt sich unser Wissen. Über die Hälfte der Techniken, die im Jahre 2011 für Informationsverarbeitung und Telekommunikation benötigt werden, sind heute noch nicht erfunden. Mit unserem Wissen wird auch unser Bildungskonzept obsolet: Wer zwanzig Jahre im Klassenzimmer hockt, um anschließend vierzig Jahre bloß das Gelernte anzuwenden, wird sich in Zukunft vielleicht noch als Museumswärter verdingen können!

Computer dürfen andererseits auf keinen Fall dazu beitragen, Leistungsdruck und Hektik in der Grundschule noch zu steigern. Dennoch soll allen Kindern die Möglichkeit geboten werden, den Rohstoff Information sich möglichst selbständig aneignen zu können, Wissen, das nicht nur wirtschaftlichen Interessen dient!

4.3 Ausblick

Ob High-Tech oder Hyper-Media wirklich High-Culture oder Hyper-Learning erzeugen werden, lässt sich derzeit noch nicht absehen. Keinesfalls dürfen aber Grundbedürfnisse des Kindes (soziale, emotionale und kommunikative Kompetenz, authentische Erfahrungen, zwischenmenschliche Begegnungen, Erlebnis- und Erfahrungsfähigkeit) vernachlässigen, damit das Kind nicht zum „hyper(aktiven) Computerkid“ „deformiert“ wird!?

Trotz aller neuen Methoden, Medien, Inhalte... muss nach wie vor „der Mensch Priorität vor der Maschine“ erhalten, d. h. die Persönlichkeit des Lehrers und seine Kompetenzen werden bei allem technischen Fortschritt die individuelle Entwicklung der Kinder am nachhaltigsten beeinflussen! Die Quantität der Hard- und Software sagt wenig aus über die Qualität des individuellen Lernprozesses und des Unterrichtserfolgs.

Literatur

Göttlicher, B./ Pilger, M.: Kinder am Computer. München 1998.

Haack, J: Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In: Issing, L./ Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet, Weinheim 2002, S. 127-136

Hesse, F. W. u. a.: Netzbasiertes kooperatives Lernen. In: Issing, L./ Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet, S. 225. Weinheim 2002, S.283- 298

Hoelscher, G.: Kind und Computer - Spielen und Lernen am PC. Heidelberg 1994.

Hüther, G.: Computersüchtig. http://www.psychiatrie.med.uni-goettingen.de/nbiol_dt_huether.html (Online- Dokument, gesichtet am 27.9.06)

Issing, L./ Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim 2002

Mitzlaff, H. u. a.: Handbuch Grundschule und Computer. Vom Tabu zur Alltagspraxis. Werkstattbuch Grundschule. Weinheim 1996.

MpFS (2005): KIM-Studie. Kinder und Medien. Computer und Internet. Zusammenfassende Präsentation. <http://www.mpfs.de> (Online-Dokument, gesichtet am 23.9.06)

Weidenmann, B.: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing,L./ Klimsa, P.: Information und Lernen mit Multimedia und Internet 2002. Weinheim, S. 45- 62

5 „Unterhaltungsgewalt“ – Wirkungen und Gegenmaßnahmen

Rudi und Renate Hänsel

**„Heute haben wir die Generation vor uns,
die wir über die Gesundheitsrisiken der
Mediengewalt informieren können.
Wenn das gelingt und korrektive Maßnahmen
durchgesetzt werden könnten,
bedeutet das einen großartigen Sieg der Kinder.“**

Lt. Col. Grossman, D. (2006). In: Hänsel, R. / Hänsel, R.
(Hrsg.). Da spiel ich nicht mit!

5.1 Einführung

In den USA kaufen Eltern ihrem sechs Monate alten Nachwuchs Spielkonsolen mit Riesentastatur und Computerspiele wie „Baby Einstein“ oder „Brainy Baby“, weil ihnen von der Spiele-Industrie weis gemacht wurde, ihre Kinder würden dadurch intelligenter („The New York Times“ v. 23.01.2006).

In Baden-Württemberg wird der Unterrichtsausschluss einer 14-jährigen Schülerin wegen Weitergabe von gewalttätigen, pornographischen und perversen Videosequenzen auf ihrem Handy durch ein Verwaltungsgerichtsurteil bestätigt, weil durch ihr Tun „das seelische Gleichgewicht und sittliche Empfinden der Mitschüler massiv beeinträchtigt und Angstzustände hervorgerufen werden können“ (Beschluss des Verwaltungsgerichts Karlsruhe v. 15. März 2006).

In der Alfred-Teves-Schule in Gifhorn wird ein Schüler grundlos krankenhauserreif geschlagen mit dem einzigen Zweck, die Schlägerei mit dem Handy aufzunehmen und

anschließend unter Freunden herumzureichen („Panorama“-Sendung der ARD Nr. 664 v. 02.02.2006).

Vor deutschen Fernsehapparaten sitzen um 22 Uhr noch 800 000 Kinder im Vorschulalter, um 23 Uhr sind es noch 200 000 und um Mitternacht immerhin noch 50 000 (Spitzer, M. (2006). In: Zeitschrift für Nervenheilkunde, S. 5).

Wie viele Grausamkeiten, Perversionen und sonstige Gemeinheiten die Kinder bis zu diesem Zeitpunkt Gelegenheit hatten zu sehen, weiß jeder, der um diese Zeit einmal durch die Fernsehprogramme zappt.

In den USA sind 1,5 Millionen Spieler für AA (Americas Army: Operations) registriert. Als Mitglied einer Spezialeinheit sind sie dann virtuell im Irak unterwegs und jagen Terroristen. 20-30 % klicken anschließend die Rekrutierungs-Website der Armee an, die mit solchen Mitteln ihren Mangel an Soldaten zu beheben sucht („Neue Zürcher Zeitung“ v. 22.09.2006).

Wie wollen wir uns als Lehrer und Erzieher dieser Realität stellen, dass viele unserer Kinder täglich solcher „Unterhaltungsgewalt“ ausgesetzt sind?

Wollen wir uns denen anschließen, die finden, es ist einfach ein Phänomen der modernen Zeit und Kinder müssen halt „Medienkompetenz“ lernen? Oder denen, die warnen, dass unsere Kinder davon krank, nervös, leistungsschwach und gewalttätig werden, wie es die amerikanischen Kinderärzte in einem Kongresshearing taten?

Oder denen, die uns wie der amerikanische Militärpsychologe Dave Grossman aufmerksam machen, dass wir unsere Kinder zum Töten trainieren und letztendlich eine Gewaltkultur erzeugen, die eine direkte Vorbereitung für den Krieg ist?

5.2 „Unterhaltungsgewalt“ – Wirkungen und Gegenmaßnahmen

5.2.1 Was ist Unterhaltungsgewalt und welche Verbreitung findet sie in unserer Gesellschaft?

Unter Unterhaltungsgewalt verstehen wir mit Dave Grossman Darstellungen von Gewalt in den vorwiegend elektronischen Medien, „die gewalttätige Handlungen gegenüber Menschen oder Tier verherrlichen und/oder sensationell ausschmücken und sie als akzeptables Verhalten zeigen“. Gewalttätige Handlungen bzw. „Gewalt ist die gezielte Anwendung von Zwang, um einem Menschen oder Tier Schaden zuzufügen. Das Ergebnis ist eine Verletzung - physischer oder psychischer Natur, tödlich oder nicht tödlich.“ (Grossman / De Gaetano (2002). Wer hat unseren Kindern das Töten beigebracht? Stuttgart, S. 127)

Angebot, Verfügbarkeit und Zugangsmöglichkeiten und damit der Konsum von gewalthaltigen Medienprodukten haben in den letzten Jahren dramatisch zugenommen. In den USA konsumieren Kinder und Jugendliche pro Tag durchschnittlich acht Stunden Bildschirmunterhaltung. Ein durchschnittlicher junger Mensch hat mit 18 Jahren allein 200000 Gewaltakte nur schon im Fernsehen gesehen (vgl. Amerikanische Akademie der Kinderärzte, et al. (2000). Gemeinsame Erklärung zur Mediengewalt. In: Hänsel, R. / Hänsel, R. (Hrsg.). Da spiel ich nicht mit! Donauwörth, S. 76). Der Kriminologe Christian Pfeiffer warnt vor einer gravierenden Unterschätzung des Problems der „Medienverwahrlosung“: 20 % der deutschen Jugendlichen sehen im Durchschnitt täglich einen Horrorfilm. Vokabellernen nach einem solchen Film sei nicht mehr möglich, da die "emotionale Wucht" der Bilder das Gelernte verdränge. „Jeder dritte Junge drohe in die Falle von Fernsehen, Internet und Videospiele abzurutschen.“ („Spiegel online“ v. 27. 04.04)

Eine Steigerung erfuhr der Mediengewaltkonsum durch den heute fast jedem Jugendlichen möglichen Zugang zum Internet und die Produktion von interaktiven Videospiele, die heute eine der beliebtesten Unterhaltungsformen darstellen. In Form von diesen Videospiele hat die Unterhaltungsindustrie Tötungssimulatoren geschaffen, mit denen unsere Kinder, wenn sie wollen, das Töten von Menschen üben können. Unsere Gesellschaft lässt damit etwas zu, was einzelne Individuen psychisch und physisch schwer schädigen und tödliche Folgen für Mitglieder unseres Gemeinwesens haben kann: In Amerika gab es in einem Jahr 150 School-Shootings, in Deutschland Passau, Bad Reichenhall, Meißen, Metten, Darmstadt, Brandenburg, Freising,

Gersthofen, Erfurt, Coburg ähnliche Ereignisse mit insgesamt 30 Todesopfern und weiteren Schwerverletzten. All das war vor zehn Jahren nicht denkbar.

Jede neue Produktion steigert die Brutalität: „Brecheisen, Hammer, Kettensäge bezeichnen die Evolutionsstufen bei der virtuellen Menschenjagd. Gnade bringt keinen Punktgewinn. Ego-Shooter war gestern; das Videospiel ‚Manhunt‘ fordert den ganzen Sadisten.“ („Süddeutsche Zeitung“ v. 20.04.04) Aber nicht nur virtuelle Spielfiguren können gejagt werden sondern die Technik macht es heute möglich, dass der Spieler Konterfeis von missliebigen Personen (z. B Lehrer oder Eltern) einscannen und im Spiel abschießen oder quälen kann.

Die Computer- und Videospiel-Branche hat weltweit einen Jahresumsatz von annähernd 20 Milliarden Dollar. Deshalb kämpfen z. B. in den USA die Produzenten dieser perversen „Unterhaltung“ mit "Zähnen und Klauen" (Grossman) gegen jegliche Einschränkungen durch den Gesetzgeber. Aber auch Fernseh- und Videofilme werden immer gewaltvoller und brutaler und entziehen sich weitgehend der Kontrolle, obwohl es entsprechende Gesetze und Kontrollinstanzen durchaus gibt.

All diese Gewaltdarstellungen und -trainings hinterlassen Spuren bei unseren Kindern, die wir alle täglich empfinden:

- Das Gemüt unserer Kinder und Jugendlichen wird mit nutzlosen bis zerstörerischen Inhalten angefüllt, die für Aufbauendes kaum mehr Platz mehr lassen.
- Mediengewalt greift in zwischenmenschliche Bindungen und Wertgefüge ein, was Eltern und Lehrer zu spüren bekommen.
- Mediengewalt verfestigt Passivität und andere ungesunde Gewohnheiten bis hin zur Sucht.
- Mediengewalt stumpft das Mitgefühl ab und senkt so die natürliche Hemmschwelle anderen weh zu tun.
- Mediengewalt kann verantwortlich sein für Ängste, Depressionen und das Gefühl, man bewege sich in Feindesland
- Mediengewalt ist dem Friedensanliegen als ethisches Ziel in Erziehung und Gesellschaft diametral entgegengesetzt und drängt es in den Hintergrund; denn

sie führt dazu, dass Gewalt leichtfertiger angewandt wird im Leben des einzelnen und im Zusammenleben der Menschen und Völker.

Müssen wir - als die die Gesellschaft tragende Generation (Eltern, Erzieher, Bürger) – da nicht tätig werden, anstatt einfach zuzuschauen. Ist es nicht unsere Aufgabe, den Sachverhalt genauer anzuschauen und daraus Handlungsstrategien abzuleiten?

5.2.2 Den Sachverhalt klären

5.2.2.1 Mythos Wissenschaftsstreit

Über die destruktiven Wirkungen des Umgangs mit elektronischen Medien, besonders von gewalthaltigen Computerspielen auf Kinder und Jugendliche besteht in der Fachwelt keinerlei Zweifel. Dass die schädlichen Auswirkungen wider alle Vernunft immer wieder geleugnet werden und ein angeblicher „Wissenschaftsstreit“ behauptet wird, ist nur ein „Trick“, wie es der renommierte Kriminologe Schneider nennt, um das Problem der verheerenden psychosozialen Folgen aus der Welt zu schaffen – und – so möchte man hinzufügen – weiter produzieren zu können. Grossman spricht von „pet-scientists“, („pet“= engl. Haustier), die sich gewisse Hersteller halten, um die Ergebnisse der umfassenden Medienwirkungsforschung mittels so genannten „Studien“ anzuzweifeln. Von etwa 3600 seriösen empirischen Arbeiten zum Zusammenhang zwischen dem Konsum von Mediengewalt und gesteigerter Aggressivität stellten alle außer 18 einen solchen Zusammenhang fest und dieser Einfluss der Medien hält jahrzehntelang an. So die amerikanische Akademie der Kinderärzte, die Gesellschaft der Kinder- und Jugendpsychiater und die Psychologische Gesellschaft in einer gemeinsamen Erklärung beim Kongresshearing im Jahre 2001 (vgl. American Academy of Pediatrics: Media Violence. In: Pediatrics, Volume 108, No 5, November 2001, pp 1222-1226).

5.2.2.2 Forschungsergebnisse zu Mediengewalt und Aggressivität

Die amerikanischen Kinderärzte, Kinder- und Jugendpsychiater und Psychologen stellten nach der Meta-Analyse aller bisherigen seriösen Studien fest:

- Der mediale Gewaltkonsum führt zu einer größeren Akzeptanz der Gewalt als ‚Problemlösungsmittel‘. Es scheint normal, Waffen zu tragen, und das wird als persönlicher Machtgewinn empfunden.

- Kinder und Jugendliche entwickeln ein ‚mean-world-syndrom‘, das heißt: Sie empfinden die Welt als einen Platz, in der man Angst haben muss.
- Viele Kinder und Jugendliche zeigen Angst, Depressionen, Schlafstörungen und Alpträume als Folge des Gewaltmedienkonsums
- Mediengewalt desensibilisiert gegenüber realer Gewalt im Leben
- Interaktive Computerspiele wirken noch viel verheerender: Kinder und Jugendliche erlernen durch sie Verhaltensdrehbücher, die Feindseeligkeiten und Aggressivität darstellen und auch hervorrufen und die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass es zu Gewalttätigkeiten kommt.

Die Kinderärzte schlussfolgern:

- Interpersonelle Gewalt stellt heute das wichtigste Gesundheitsrisiko für Kinder und Jugendliche dar, mehr als Infektionskrankheiten, Magen-Darm-Probleme oder andere Krankheiten.
- In Amerika führen Mord und Selbstmord die Liste der Todesursachen bei Kindern und Jugendlichen an.

Die Kinderärzte empfehlen:

Kinder und Jugendliche sollten so wenig wie möglich den gewalthaltigen Medien ausgesetzt werden.

5.2.2.3 Forschungsergebnisse zu Medienkonsum, kognitiver Entwicklung und Schulleistung

Neben diesen umfangreichen Forschungsbefunden zum Zusammenhang von Medienkonsum und Aggressivität gibt es in letzter Zeit im deutschsprachigen Raum neuere Arbeiten zur Wirkung des elektronischen Medienkonsums auf kognitive Entwicklung, Leistungsfähigkeit und körperliche Gesundheit. Wir nennen hier nur die wichtigsten Ergebnisse:

Häufiges Fernsehen und der Konsum von Videos im Vorschulalter beeinträchtigen die kognitive und motorische Entwicklung des Vorschulkindes (sprachlich und visuo-motorisch)

Dass Kinder mit einem hohen TV-Konsum in ihrer Sprachentwicklung bis zu einem Jahr hinter anderen Kindern zurückbleiben, hat die britische Sprachforscherin Sally Ward

schon vor mehr als einem Jahrzehnt festgestellt (vgl. Dost, B. (1996). Rettet unsere Kinder. Die visuelle Gewalt und ihre Folgen. München, S. 18f.).

In einer Erhebung durch das Mainzer Sprachheilzentrum fand sich in drei aufeinander folgenden Zeitabschnitten eine gewaltige Steigerung bei den Sprachentwicklungsstörungen, die die Forscher u. a. auf den zunehmenden Medienkonsum zurückführten (vgl. a. a. O.)

In einer 2006 in der Fachzeitschrift „Kinder- und Jugendarzt“ veröffentlichten Studie stellen die Autoren Winterstein und Jungwirth die Ergebnisse ihrer Untersuchung von 1859 Vorschulkindern vor. Zur Beurteilung der bildhaften Wahrnehmung und visuo-motorischen Fähigkeiten wurde der so genannte Mensch-Zeichen-Test für Vorschulkinder eingesetzt, um den Zusammenhang zwischen dem Konsum von Bildschirmmedien und visuo-motorischen Fähigkeiten zu erfassen. (Daneben wurde auch der Einfluss des Passivrauchens untersucht, der im Folgenden vernachlässigt wird). Die erzeugten Bilder wurden dann in Beziehung zur Fernsehzeit der Kinder gesetzt. Die Ergebnisse zeigen einen eindeutigen Zusammenhang zwischen hohem Fernsehkonsum einerseits und Defiziten in der visuellen Wahrnehmung oder im Mengenerfassen andererseits. Kinder, die nur bis zu 60 Minuten Fernsehen schauten, zeichneten vollständigere und differenzierte Bilder vom Menschen als solche, die bis zu drei Stunden schauten:

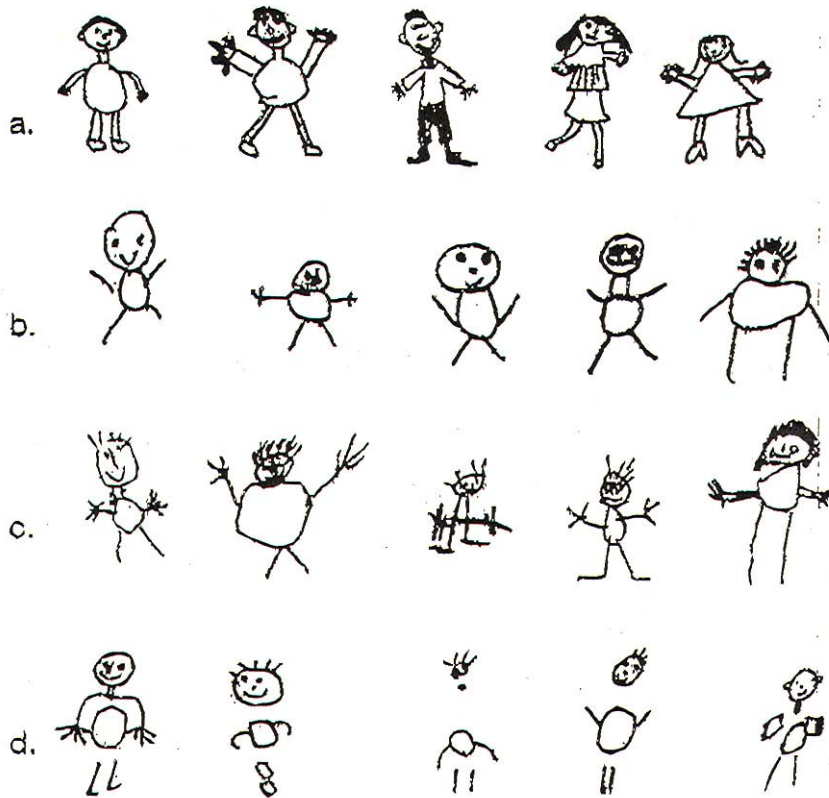


Abb. 13: Typische Mensch – Zeichnungen von Vorschulkindern

- a) aus Nichtraucher – Familien und einer täglichen Fernsehdauer bis 60 Minuten
- b) bei einem täglichen Fernsehkonsum von mindestens 3 Stunden
- c) bei einem elterlichen Nikotinabusus von mindestens 20 Zigaretten täglich
- d) fragmentierte Mensch – Zeichnungen

In Würzburg wurde 2003 die Hypothese überprüft, dass die schwächeren Sprach- und Leseleistungen bei Vor- und Grundschulkindern mit erhöhtem Fernsehkonsum schlussendlich von der sozialen Benachteiligung ihrer Familien herrühre. Diese Hypothese wurde nicht bestätigt: Auch bei der zusätzlichen Berücksichtigung des sozioökonomischen Status als Faktor hatten die vielsehenden Kinder aus den Familien mit hohem sozioökonomischen Status besonders schlechte Leistungen in Sprach- und Leseleistungen (Ennemoser, M. et al. (2003): Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 35 (1) 12-26).

Die schulische Leistungsfähigkeit in den Kernfächern Sprachen, Naturwissenschaften und Mathematik) ist umso schlechter, je länger die Schüler vor dem Fernseher sitzen oder an Spielkonsolen bzw. am Computer spielen.

Der niedersächsische Kriminologe Christian Pfeiffer untersuchte 2005 den Zusammenhang zwischen dem Medienkonsum Jugendlicher und ihren Schulleistungen. Herangezogen wurden die Daten von 17 000 Neunt- und 6 000 Viertklässlern. Die Schulleistungen wurden anhand der Ergebnisse dieser Schüler in den von PISA getesteten Schulfächern gemessen und in Beziehung zum erhobenen Medienbesitz und -konsum der jungen Leute gesetzt.

Bei Konsum und Verfügbarkeit elektronischer Medien gab es interessante regionale Unterschiede: Jungen aus Dortmund verbrachten pro Jahr mehr Zeit vor Fernseher und Play-Station als im Schulunterricht (1430/1140Std). Dort hatten 64 % der zehnjährigen Jungen in ihrem Zimmer einen eigenen Fernseher und 56 % eine eigene Spielkonsole. In München hatten dagegen nur 28 % der Jungen einen eigenen Fernseher und ca. 27 % eine eigene Spielkonsole. Nicht unerwartet für uns stellt Pfeiffer fest:

"Die Verfügbarkeit eigener Mediengeräte erhöht die tägliche Konsumdauer stark: Kinder ohne eigenen Fernseher schauen an Schultagen rund 70 Minuten fern, Kinder mit eigenem Gerät mehr als zwei Stunden. Eine eigene Spielkonsole bedeutet bei einem Zehnjährigen an Schultagen eine Erhöhung der Spielzeit von 20 auf über 50 Minuten." Und „wer als 10-jähriger über einen eigenen Fernseher verfügt, schaut dreimal häufiger Filme, die wegen ihres brutalen Inhaltes eigentlich erst ab 16 oder 18 Jahren frei gegeben sind".

Setzt man die Intensität des Konsums in Beziehung zu den erreichten Schulleistungen bestätigen sich die Ergebnisse früherer Studien aus anderen Ländern: Je höher die Verfügbarkeit entsprechender Geräte, je mehr Konsum elektronischer Medien, je brutaler die Sendungen und Spiele, desto schlechter die Schulleistungen, vor allem bei den Jungen.

So erreichten Jungen, die häufig Spiele ab 18 Jahren gespielt haben (und diese Spiele sind besonders brutal) im Vergleich zu denen, die keine Spiele spielen eine im Durchschnitt 0,5 bis 0,7 schlechtere Note.

Von Dortmunder Jungen, die einen vergleichsweise hohen Gerätebesitz und hohen Medienkonsum ausweisen, haben nur 30 % am Ende der vierten Klasse eine Empfehlung für das Gymnasium bekommen; in München sind es 49 %.

Als Ursachen nennt Pfeiffer das, was wir alle im pädagogischen Alltag oft beobachten:

Die soziale Existenz verarmt

"Wer pro Tag in seiner Freizeit mehr als drei oder vier Stunden mit Fernsehen und Computerspielen verbringt, der versäumt das Leben (...). Seine soziale Kompetenz wird nicht voll entwickelt."

Die schulische Arbeit leidet

"Wer täglich stundenlang fernsieht, hat zudem kaum noch Zeit, die schulischen Hausarbeiten konsequent zu erledigen oder für die Schule zu lernen."

"Die körperliche Bewegung leidet

unter einseitigem, überwiegend medialem Freizeitverhalten, womit anregende Wirkungen sportlicher Betätigung auf die kognitive Leistungsfähigkeit ausbleiben."

Horror macht vergesslich!

"Durch eine Aktivierung der Stressachse (Computerspiele, Actionfilme) kann eine Beeinträchtigung vorangegangener Lernvorgänge ausgelöst werden (...) Was das Kind in den Stunden nach dem Erlernen von Schulwissen erlebt, kann entscheidend für die langfristige Festigung des Erlernten sein!"

<p>Die intensive Nutzung von Computern zu Hause und in der Schule wirkt sich nicht positiv auf die Schulleistungen aus, wie immer behauptet wird</p>

In einer Studie über die Effekte der Nutzung des Computers in der Schule und zu Hause auf das Lernen (2005) von *Thomas Fuchs und Ludger Wössmann* wurden 96 855 Schülerdaten aus 31 Ländern, Teilnehmer der PISA-Studie, analysiert.

Die Fragestellung war: Wirkt sich die intensive Nutzung von Computern in der Schule und zu Hause positiv auf die in der PISA-Studie gemessenen Basiskompetenzen Sprachleistungen, Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen aus?

Die Antwort lautete:

"Die Verfügbarkeit von Computern zu Hause und die intensive Nutzung von Computern in der Schule gehen nicht mit besseren, sondern zumeist sogar mit schlechteren Schülerleistungen in den PISA-Basiskompetenzen einher."

Der negative Effekt wird noch größer, wenn zu Hause mehr als ein Computer zur Verfügung stehen. In der Schule sinken mit zunehmender Computernutzung die Schülerleistungen linear.

Die Erklärung für dieses überraschende Forschungsergebnis, die die Autoren gefunden haben, lautet:

- Der Computer zu Hause wird von Schülern überwiegend nicht für lernfördernde Zwecke (Lernsoftware, Internet-Recherche, etc.) genutzt sondern für Computerspiele, besonders dann, wenn zwei Computer vorhanden sind. Wenn Computer "mutmaßlich lediglich zum Spielen eingesetzt werden, besitzen sie ein hohes Ablenkungspotential und können andere Aktivitäten wie Hausaufgaben und Lernen beeinträchtigen, was auf Kosten der Schulleistungen geht. Achten allerdings die Eltern und Schüler darauf, dass der Computer in erster Linie nicht für Spielzwecke, sondern für lernfördernde Tätigkeiten wie Internetrecherche oder Umgang mit Lernsoftware eingesetzt wird, vermindert sich der negative Einfluss und kann sich (...) sogar in einen leicht positiven Gesamteffekt umkehren."
- "Die Computernutzung zu Lehrzwecken [in der Schule] hat vermutlich andere effektivere Unterrichtsformen wie den Tafel gestützten Unterricht verdrängt."

Der nahezu ungehinderte Zugang zu pornografischen, perversen, brutalen Internet-Sex-Seiten erhöht bei Kindern und Jugendlichen das Risiko einer u. U. folgenreichen Fehlentwicklung

In einem Veranstaltungshinweis von „pro familia“ München e.V. vom Oktober 2006 zum Thema „Bildware Sex: Jugendliche sehen soviel Sex wie nie zuvor“ ist zu lesen:

„Genau genommen machen Jugendliche ihre ersten sexuellen Erfahrungen heute mit visuellen Darstellungen von Sexualität. Durch die enorm sexualisierte Medienwelt und den mehr oder weniger uneingeschränkten Zugang zu dieser Bilderflut sind Mädchen und Jungen in ihren sexuellen Handlungen und Erfahrungen stark von der Kraft dieser Eindrücke beeinflusst. Durch klischeehafte, sexistische, pornographische oder Gewalt verherrlichende Bilder werden viele Jugendliche stark verunsichert.“

Der Augsburger Medienwirkungsforscher und Gerichts-Gutachter Werner Glogauer wies schon vor Jahrzehnten in seinen Veröffentlichungen darauf hin, dass Angebot und Nutzung von Sexmedien stark gestiegen sind und diese Medien über das Internet leicht zugänglich sind. Er konnte aufzeigen, dass Kinder und Jugendlichen hier gezeigte perverse Sexualität als normal ansehen und dadurch oftmals Sexualängste entwickeln. Hinzu kommt seiner Meinung nach, dass durch Beobachtungslernen die Jugendlichen dieses gesehene Sexualverhalten nachahmen. Das heißt für ihn, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr nur Opfer von Sexualdelikten sind, sondern auch zu Tätern gegenüber Gleichaltrigen werden. Häufig werden Kinder und Jugendliche nach seinen Forschungsergebnissen durch die Sexmedien zu Frauenhassern und Macho-Typen.

In seinem Beitrag „Wie Kinder und Jugendliche durch Sexmedien und Pornographie zu Sexualtätern werden“ (in: Hänsel, R / Hänsel, R. (2006), S. 105-118) beschreibt er zwei typische Fälle aus einer Untersuchung mit verurteilten jugendlichen Straftätern, die allen Eltern, Lehrern und Erziehern einen tiefen Einblick in dieses finstere Kapitel geben.

Auch der renommierte Kriminologe Hans Jochim Schneider wies schon vor vielen Jahren auf das Problem der jugendlichen Sexualrechtsbrecher hin, das auch in kriminologischen Fachkreisen als harmlose „Sexual- und Doktorspiele“ verharmlost wurde, das sich mit dem Älterwerden auswachsen würde. „Mit dieser Ignorierung und Minimierung der Probleme“, schreibt Schneider, „setzte man falsche Signale.“ (Vgl. Schneider, H.J. (2002) Sexualdelinquenz im Jugendalter und Beurteilung sowie Behandlung jugendlicher Sexualdelinquenten. In: Moos, R. (Hrsg.) Festschrift für Udo Jesionek. Wien, Graz, S. 165-187)

Heute weiß man, dass nach seriösen Schätzungen allein in Deutschland eine halbe Million Sexsüchtige leben, die von Klick zu Klick getrieben werden, rastlos, wahllos und letztlich unbefriedigt. Und die Folgen für Betroffene und Angehörige sind gravierend. Kornelius Roth, der seit Jahren als Psychotherapeut mit Sexsüchtigen arbeitet, schildert in seinem 2004 erschienen Buch „Wenn Sex süchtig macht“ (Berlin: Ch. Links) anhand von Fallgeschichten Formen, Probleme, Auswirkungen der Sexsucht und geht dabei vor allem auf die Besonderheiten der Online-Abhängigkeit ein.

Neueste Untersuchungen zeigen, dass jeder Zehnte Internet-Nutzer exzessiv spielt und Suchtverhalten zeigt wie z. B. Alkoholiker

Von 7000 befragten erwachsenen Internetnutzern und bei 360 Kindern der 5. / 6. Klasse zeigten in einer Erhebung von Sabine Grüsser-Sinopoli in München jeweils 10 % Suchtmerkmale: Bei Kindern zeigte sich das in der Vernachlässigung der Schule, der Freunde, anderer Aktivitäten, in Unruhe, Aggressionen, Nervosität bei Entzug (vgl. „Spiegel-online“ v. 15.03.2006) Bei den Computerspielen ist das Abtauchen in eine andere virtuelle Welt das Verführerische: "Dort hat man das Gefühl: Ich bin jemand, ich kann Entscheidungen treffen, ich habe Macht."

Bei zunehmender Gewöhnung muss - wie beim Alkohol - die Dosis gesteigert werden. So wurde im Laborexperiment nachgewiesen, dass der Anblick von Computerspielen bei süchtigen Spielern im Gehirn dieselben Mechanismen auslöst wie bei Alkoholikern der Anblick von Alkohol (vgl. Suchtforschergruppe der Berliner Charité, a. a. O.).

Die (Un)Werte und (Un)Tugenden, die Fernsehen, Video- und Computerspiele vermitteln, zersetzen mit der Zeit die Werte, die Eltern und Lehrer im Erziehungsprozess zu vermitteln suchen

Die Grausamkeiten, Perversionen und Gemeinheiten, die laut ernstzunehmenden Schätzungen heute 60 % bis 70 % aller TV-Sendungen und einen noch größeren Anteil bei den aktuellen Spielen betragen, strömen ständig auf unsere Kinder ein. Seit es bei Handies die Bluetooth-Schnittstelle gibt, kann man sie auf seinem Mobiltelefon sogar

gegen seinen Willen vorfinden. Diesen Bildern sind die Kinder und Jugendlichen mit den Handies im wahrsten Sinne des Wortes „hautnah“ ausgesetzt, sogar in der Schule, in der Pause, auf dem Schulweg und zu Hause.

Diese Eindrücke verändern Umgang und Beziehungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen – und zersetzen mit der Zeit auch die Wertorientierungen, die wir unseren Kindern mitzugeben suchten. So beginnen die Medien neue Werte an die Stelle der alten zu setzen und werden damit zu einer „Wertesetzungsinstitution“. Traditionelle, aus der christlich-humanistischen Ethik erwachsene Werte wie Nächstenliebe, Rücksichtnahme, Friedfertigkeit, Hilfsbereitschaft, Mitgefühl und Achtung vor dem Mitmenschen treten in den Hintergrund; stattdessen muss man – will man bei den Gleichaltrigen geschätzt sein – sich cool und gefühllos geben, die härtesten Videos und Spiele kennen und benutzen, Grausamkeiten aushalten können, ohne mit der Wimper zu zucken, schnell aggressiv reagieren können. Eine Gewalt(un)kultur macht sich breit. Die Sitten verwildern, das Miteinander wird immer mehr zum Gegeneinander, in der Gesellschaft schwindet der auf einem gemeinsamen Wertekonsens beruhende Zusammenhalt.

Wenn wir Erwachsene nicht gegensteuern, findet mit der Zeit ein Prozess der (Un)Wertebildung statt, Werte, die nicht für ein demokratisches und friedfertiges Zusammenleben geeignet sind sondern eher auf eine Zukunft der Gewalt und des Krieges vorbereiten.

Killerspiele senken eindeutig die Hemmschwelle zum Töten durch tausendfaches Trainieren der Tötungshandlung und machen unempfindlich gegenüber dem Schmerz anderer. Killerspiele bereiten auf den Beruf des Söldners vor!

Erfurt ist noch lange nicht vergessen. Mit dem Namen dieser ostdeutschen Stadt verbindet uns die Erinnerung an eine bis dahin in Deutschland unvorstellbaren Amoklauf eines Jugendlichen. Wegen angeblicher Kränkungen erschoss er einen Teil des Lehrerkollegiums seines ehemaligen Gymnasiums, sowie Mitschülerinnen, eine Sekretärin und einen Polizisten, und am Ende richtete er sich selbst. Kein Mitgefühl, keine soziale Verantwortung, keine moralische Hemmschwelle, keine ethische Erwägung habe ihn daran gehindert. Er erschoss seine Lehrer, die er seit Jahren

kannte, von vorne ins Gesicht, so dass sie zum Teil erst durch medizinische Gutachten identifiziert werden konnten. Der Kopfschuss von vorne, den noch nicht einmal die Killerkommandos der Mafia oder der Hitler-SS praktizierten, wird jedoch in den so genannten Killerspielen tausend Mal trainiert und gebührend honoriert. Und der Schüler Steinhäuser, ein Freund des Ego-Shooter-Spiels „Counter-Strike“ hat das auch tausend Mal trainiert und damit vor Freunden geprahlt.

Wie können Jugendliche mit solchen Scheußlichkeiten bei ihren Kameraden zur Geltung kommen, ist Gefühllosigkeit ein „Wert“, der einem zu Ansehen verhilft.

Dass Videospiele in den USA als gezielte Vorbereitung auf das Töten im Krieg eingesetzt werden, ist seit Jahren bekannt. Dass mit brutalen Spielen Rekruten geworben werden, die der US-Armee langsam ausgehen, auch. Denn die grausamen Video- und Computerspiele bewirken neben dem Trainingseffekt, zum Beispiel der Perfektionierung der Augen-Hand-Koordination, die gefühlsmäßige Abstumpfung und die Lahmlegung ganzer Hirnregionen, in denen das vernunftmäßige Denken angesiedelt ist. Stattdessen stimulieren sie Ängste und andere Affekte. Solcherart trainierte Jugendliche lassen sich – gerade wenn sie auch sonst keine Perspektive haben – gut für den Krieg gebrauchen. Die grausamen Folterszenen in den unter amerikanischer Kontrolle stehenden Gefängnissen im Irak legen Zeugnis davon ab. Der amerikanische Militärpsychologe Lt. Col. Dave Grossman klärt den unwissenden Zeitgenossen in seinem Buch „Wer hat unseren Kinder das Töten beigebracht“ über diese Vorbereitung auf den Söldnerberuf ungeschminkt auf (vgl. Grossman / DeGaetano. (2002). Stuttgart; s. a. „Neue Zürcher Zeitung“ v. 22.09.2006 „Fortsetzung des Krieges mit virtuellen Mitteln. Der Nahost-Konflikt als Kulisse für Computerspiele“ von Alfred Hackensberger).

5.2.3 Was tun? Wie gegensteuern?

Nach dem oben Dargestellten dürfte klar sein, dass wir als Erzieher unsere Kinder der „Medienverwahrlosung“ (Pfeiffer) nicht überlassen können. Jedes Tier schützt seine Brut vor Räubern.

Eine wichtige Aufgabe haben die Gerichte, die den bestehenden, durchaus vernünftigen Gesetzen zum Durchbruch verhelfen könnten. Denn die Weitergabe

gewaltverherrlichender Darstellungen ist ein Straftatbestand. Das Urteil der Karlsruher Richterin zum Ausschluss der Schülerin war in diesem Kampf ein kleiner Meilenstein. Und auch das Handy-Nutzungsverbot, das seit dem 1. August 2006 an bayrischen Schulen besteht, hilft die Gesetze zum Gewaltverbot durchzusetzen.

In Amerika klagen Elterninitiativen gegen Spielehersteller - nach dem Muster der Prozesse gegen die Tabakindustrie - und machen sie für die Folgen - Gewalttaten, Selbstmorde, etc. von Jugendlichen - verantwortlich. Auch wenn es ein zähes Ringen ist, es hat immer wieder Erfolg (vgl. Grossman, in: Hänsel, R. / Hänsel, R. (2006).

Aber natürlich liegt die Hauptverantwortung bei uns Erziehern. Und wir sind durchaus in der Lage etwas zu tun. Das wissen wir aus langjähriger eigener Erfahrung als Lehrer und Eltern und das wird durch Forschungsergebnisse bestätigt. Die drei Komponenten der von uns vorgeschlagenen Handlungsstrategie gegen Mediengewalt heißen:

Abschalten! Aufklären! Alternatives tun!

Diese drei As gehören unbedingt zusammen: Das Eine wird ohne das andere wenig Wirkung zeigen!

5.2.3.1 Abschalten

Unter dem Titel "Die Stanford Studie: Licht am Ende des Tunnels" beschreibt Grossman in seinem neuen Buch "On Combat" ein Experiment, das in Kalifornischen Grundschulen durchgeführt wurde und auch für unsere Verhältnisse ohne weiteres anwendbar ist - wenn man es nur will!

"Im Frühjahr 2001 veröffentlichte die Universität von Stanford eine bahnbrechende Studie, die zeigte: Weniger Fernsehen ist gleich weniger Gewalt! Die Studie ergab einen 50prozentigen Rückgang bei verbaler Gewalt und einen 40prozentigen bei körperlicher Gewalt, und das nur, weil man die Kinder ermutigt hatte, ihre Fernsehapparate und ihre Videospiele abzustellen. Thomas N. Robinson, Assistenzprofessor der Medizin in Stanford und Leiter der Studie sagte: "Diese Studie zeigt uns, es gibt etwas, das man ganz praktisch tun kann, in der wirklichen Welt, und dann sieht man die Wirkung".

Die Stanford-Daten waren das Ergebnis eines Experiments an zwei vergleichbaren Grundschulen in San Jose in Kalifornien. Die Forscher erfassten zunächst sorgfältig die Ausgangslage im Hinblick auf aggressives Verhalten bei 192 Dritt- und Viertklässlern beider Schulen mit Hilfe von Beobachtungen auf dem Pausenhof und Interviews. Dann wurde an einer der beiden Schulen ein Curriculum durchgeführt, das zum Ziel hatte, dass die Kinder freiwillig ihren Videospielkonsum reduzieren und weniger fernsehen sollten. Zwei Drittel der Schüler erklärten sich bereit, 10 Tage ihre Fernseher ganz auszuschalten, was mit Hilfe eines Kontrollstreifens, den die Eltern unterschreiben mussten, gesichert wurde. Während der nächsten 20 Wochen begrenzten mehr als die Hälfte der Schüler freiwillig ihren Fernsehkonsum auf weniger als sieben Stunden pro Woche.

Nach 20 Wochen stellten die Forscher einen 40%igen Rückgang der körperlichen Gewalt sowie einen 50%igen Rückgang der verbalen Gewalt fest, und zwar in der gesamten Grundschulpopulation derjenigen Schule, die das Experiment durchgeführt hatte im Vergleich mit der anderen Schule, die das Curriculum nicht durchgeführt hatten. Diejenigen Kinder, die am Anfang des Experiments die alleraggressivsten gewesen waren, profitierten am meisten und zeigten in der Tat die größte Verbesserung ihres Verhaltens. Die Forscher beobachteten auch einen bedeutsamen Rückgang bei der Fettleibigkeit und bei Essproblemen an der Schule, in der das Curriculum durchgeführt worden war." (Grossman / Christensen (2005). Zit. n. Hänsel, R. / Hänsel, R. (2006)).

5.2.3.2 Aufklären

Viele Familien versuchen heute, dem Problem Abhilfe zu schaffen, indem sie einfach kein Fernsehgerät besitzen und den PC nur als Arbeitsmittel benutzen. So bieten sie ein Modell, das die Kinder zunächst nicht in Frage stellen. Vor allem bei kleineren Kindern ist das ein durchaus gangbarer Weg, wie Eltern immer wieder berichten. Natürlich bedeutet das für die Eltern, mehr Zeit mit ihren Kindern bei Arbeit und Freizeit zu verbringen und es setzt auch Gespräche mit den Eltern der Freunde und Nachbarskinder voraus, wo die Kleinen der unvermeidlichen Anziehungskraft der bunten Bilder dann doch erliegen könnten.

Den Fernseh- oder Computerspielkonsum unserer Kinder zu reduzieren ist aber letztlich nur möglich, wenn wir als Lehrer, Eltern und Mitmenschen mit ihnen darüber in einen echten Dialog eintreten und sie für den Grundsatz „Gewaltfreiheit in allen Belangen - auch den Medien“ gewinnen können. Das heißt, wir müssen ihnen ermöglichen, Gewalt, auch in medialer Form, von innen heraus abzulehnen, sich freiwillig und bewusst gegen sie zu entscheiden. Das bedeutet: Wir müssen sie überzeugen. Das ist vor allen Dingen bei unseren Jugendlichen notwendig. Aber es ist nicht so einfach: Jugendliche wollen und sollen mit Beginn der Adoleszenz die Fähigkeit erwerben, Werte und Normen einer Reflexion zu unterziehen, die „inneren Auffassungen“, die eigenen Normen und Werte bilden sich neu – in einer mehr gleichwertigen Art. So müssen sie ihre eigenen Meinungen und Gedanken formen können, ohne von uns Erwachsenen Repressionen fürchten zu müssen. Sie für den Verzicht auf Gewaltmedien zu gewinnen, ist daher nur möglich, wenn wir ihnen die Zusammenhänge erklären und mit ihnen unsere Informationen, Bedenken, Wertentscheidungen offen und ehrlich teilen. Entgegen einem weit verbreiteten Irrtum, dem entwicklungspsychologische Befunde widersprechen, dass wir spätestens ab der Pubertät keinen Einfluss mehr auf die Heranwachsenden nehmen könnten, sind wir der Meinung, dass Jugendliche durchaus auf uns hören, wenn wir uns nicht selbst aus der Beziehung zu ihnen zurückziehen.

Natürlich müssen wir, damit das möglich ist, in unserer bisherigen Erziehungsarbeit das Vertrauen unserer Kinder gewonnen haben:

- durch liebevolle Zuwendung und Ermutigung,
- durch überzeugendes, Gewalt grundsätzlich ablehnendes Vorbild: dazu gehört unbedingte Gewaltlosigkeit im Umgang miteinander und mit den Kindern,
- durch eindeutige Stellungnahme gegen und konsequentes Unterbinden jeder Form von Gewalt – sei sie körperlich und seelisch; auch Grobheiten und Gefühllosigkeit gehören dazu - bei unseren Kindern und anderen Menschen, wo immer uns das möglich ist,
- durch Bejahung der konstruktiven Handlungen unserer Kinder und Anleitung zu pro-sozialen Aktivitäten, wenn möglich gemeinsam mit uns.

Nur auf dieser Vertrauensgrundlage können sie unsere Aufklärung entgegennehmen, darüber nachdenken und mit uns in einen ehrlichen Dialog treten. Der Dialog sollte so gestaltet sein:

- Unterschiedliche Meinungen, Widersprüche, Emotionen der Kinder müssen wir zulassen! (Vgl. auch das Unterrichtsbeispiel von Renate Hänsel, in: Hänsel, R. / Hänsel, R. (Hrsg.) (2006) "Da spiel ich nicht mit!", S. 197-207)
- Bei allem Verständnis für die Meinung der Kinder bleiben wir aber bei unserer gut begründeten Sicht: Gewalt in jeder Form - auch in den Medien – ist abzulehnen! Wir nennen unsere Gründe und stellen entschieden fest: Wir machen da nicht mit!
- Wir verwenden ausschließlich argumentative Durchsetzungs-Strategien, verweigern uns aber konsequent der "Beihilfe": Kein Gewaltspiel auf unserem PC und keine Horrorvideos in unserem Haus!
- Wir zeigen den Kindern den größeren Zusammenhang von Mediengewalt – Verdummung, Ungerechtigkeit, Unterdrückung, Profit, Krieg – auf. Sie sind empfänglich dafür.
- Immer müssen die Kinder und Jugendlichen unser Wohlwollen spüren, wissen, dass es uns um sie, um ihr Wohlergehen geht.

5.2.3.3 Alternatives tun

Wie schon oben erwähnt, bedeutet Einschränkung des Medienkonsums naturgemäß mehr Zeit mit den Kindern oder Schülern bei nützlichen Aktivitäten zu verbringen. Neben dem Gespräch ist es wichtig, mit ihnen gemeinsam Dinge zu tun, die das Mitgefühl stärken, das Verständnis für andere Menschen erweitern und verfeinern, Anteilnahme und Hilfsbereitschaft fördern. Denn all das - so haben entwicklungspsychologische Forschungen gezeigt - hilft, den Schutzwall gegen Gewalt, eine innere Hemmung, dem anderen Menschen weh zu tun, aufzubauen.

Und es braucht unbedingt die eigene Aktivität des Heranwachsenden, damit Mitgefühl, Denken an andere, Rücksichtnahme und andere pro-soziale Werthaltungen sich auch in seinem Gefühl festigen. Es bleibt uns nichts anderes übrig: Wir Erzieher müssen als Vorbild wirken und uns im Kleinen und im Großen für die zu vermittelnden Werte wie Mitmenschlichkeit, Verantwortung, Gerechtigkeit, Friedfertigkeit usw. aktiv engagieren und die Heranwachsenden einbeziehen.

"Unter den Jugendforschern scheint sich Übereinstimmung anzubahnen, dass gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern und nicht Absonderung von den Eltern während der Adoleszenz die Identitäts- und Ich-Entwicklung fördern." (Baumrind, D.: A Developmental Perspective on Adolescent Risk Taking in Contemporary America. In: Irwin, C.E. (ed.): Adolescent Social Behavior and Health. New Directions for Child Development, No. 37. San Francisco Vol. 1987, S. 112)

Wir können sie anleiten, wie man jemandem eine Freude bereitet, wie man einen anspricht, dem es nicht so gut geht, wie man jemandem hilft, der krank ist; wie man einen versöhnlichen Weg für andere Menschen findet, die zerstritten sind; wie man etwas fürs Gemeinwohl beiträgt – in der Familie, im Klassenzimmer oder auf Gemeindeebene –, sich für den Frieden in der Welt engagiert; wie man einen materiellen oder ideellen Beitrag leistet zur Verbesserung der Lebensbedingungen anderer Menschen, beispielsweise in Afrika. Die Genugtuung, die der Jugendliche dabei erfährt, schafft bei ihm eine innere Zuversicht, dass mit dem Mitmenschen gut auszukommen ist. Ein solches Training wird eine stärkere Verbindung zu anderen, Menschen in seinem Umfeld und auch weiter entfernten schaffen, sein Mitgefühl entwickeln und ihn Gewalt als Durchsetzungsmittel oder Unterhaltung eher ablehnen lassen (vgl. Staub, E. (1982). Entwicklung pro-sozialen Verhaltens. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit. München, Wien, Baltimore).

Wir Eltern müssen uns also nicht zurückziehen, sondern können aktiv daran arbeiten, unsere Jugendlichen von zerstörerischen Einflüssen und Risiken wie die der Mediengewalt abzubringen.

Erklärung der Amerikanischen Psychologischen Gesellschaft**Mythos Nr.1:****Die Forschung zu Gewaltvideospiele habe widersprüchliche Ergebnisse erbracht.****Fakt:** Die große Mehrheit der Studien hat eindeutig 5 Effekte gezeigt:

- Vermehrtes aggressives Verhalten
- Vermehrte aggressive Gedanken und Gefühle
- Erhöhte körperliche Erregung
- Reduziertes pro-soziales Verhalten

Mythos Nr. 2:**Die Studien, die den Zusammenhang zwischen Gewaltvideospiele und vermehrter Aggression am deutlichsten gezeigt hätten, wären methodisch am schwächsten gewesen.****Fakt:** Die methodisch sorgfältigsten Studien haben den stärksten Zusammenhang gezeigt. Vermutlich ist dieser in Wirklichkeit noch viel stärker als durch diese Studien gezeigt!**Mythos Nr. 3:****Laborexperimente sagten wissenschaftlich nichts aus! (weil die Situation künstlich arrangiert ist)****Fakt:** In allen Natur- und Humanwissenschaften stützt man sich auf Laborexperimente. In der Aggressionsforschung haben sie Ergebnisse anderer Studien (Längsschnitt-, Feldstudien, etc.) voll bestätigt.**Mythos Nr. 5:****Auch wenn Studien einen Zusammenhang zwischen GVS und Aggression zeigen, sagt das noch nichts darüber aus, was Ursache und was Wirkung ist.****Fakt:** Auf der ganzen Welt verwenden alle Wissenschaften Korrelationsstudien, um Ursachen von Phänomenen zu verstehen. Fortschritte in der Medizin, Physik, Astronomie basieren auf solchen Studien, mit denen Theorien zu Ursache und Wirkung verifiziert bzw. falsifiziert werden.**Mythos Nr. 6:****Es gäbe keinen Beweis, dass GVS mit wirklich schweren Aggressionen in Zusammenhang stünden****Fakt:** Der Zusammenhang von GVS und Delinquenz, Schultgewalt, Gewaltkriminalität (Körperverletzung, Raubüberfälle) ist in Studien eindeutig bewiesen worden.**Mythos Nr. 7:****Die negative Wirkung von GVS betreffe nur einen winzigen Bruchteil von Spielern. Für die anderen seien sie harmlos.****Fakt:** Es gibt keinerlei wissenschaftlichen Befund, der zeigt, dass GVS für Erwachsene harmloser sei als für Kinder und Jugendliche, weniger negativ für Frauen als für Männer, etc. Auch gibt es keinen Befund, dass nur bereits vorher aggressive Menschen davon beeinflusst würden. Ganz unaggressive Individuen können schon durch eine ganz kurze Spieldauer negativ beeinflusst werden. Es gibt keinerlei Hinweis, dass ein bestimmter Teil der Bevölkerung immun sei.**Mythos Nr. 8:****GVS, die eine Phantasiewelt darstellen, seien nur für Kinder gefährlich, für Heranwachsende und junge Erwachsene aber nicht.****Fakt:** Fantasie- und Comicspiele, die für alle Altersstufen zugelassen waren, haben in experimentellen Studien bei Collegestudenten erhöhte Aggressivität ausgelöst.**Mythos Nr. 9:****Zwar mag es eine negative Wirkung geben, aber sie ist verschwindend gering!****Fakt:** Die erforschte Wirkung ist größer als die des Passivrauchens auf Lungenkrebs, der Kalziumaufnahme auf Knochendichte, der Bleivergiftung auf den IQ von Kindern. **Es gibt insgesamt 11 Mythen, die in der Erklärung der Amerikanischen Psychologischen Vereinigung widerlegt werden!**

5.3 Schlussfolgerung

Durch den großen Fortschritt in Theorie und empirischer Forschung kann heute eindeutig belegt werden: Sofort nach dem Konsum von Mediengewalt steigt die Neigung zu aggressivem Verhalten:

- Durch aggressive Gedanken fühlt man sich auch schon durch milde Provokationen aus der Umwelt bedroht und erregt
- Der aggressive Affekt ist deutlich gesteigert
- Die allgemeine körperliche Erregung ist erhöht
- Es kommt manchmal zu direkter Nachahmung der gesehenen aggressiven Akte

Langfristige (u. U. das ganze Leben andauernde) Wirkungen sind:

- Zunahme an Einstellungen, Glauben und Erwartung, dass man mit Gewalt Probleme lösen kann
- Bereitstellung von mehr aggressiven Verhaltensskripten, auf die man leichter zurückgreift
- Verringerung des Repertoires an nicht-gewaltsamen Verhaltensskripten
- Herabsetzung der Hemmschwelle und der normalen Ablehnung von gewaltsamen Reaktionen auf Konflikte, Aggressionen und Gewalt

(Andersen, C. (2004). Violent Video Games: Myths, Facts and Unanswered Questions: Psychological Science Agenda Homepage)

„Autoritative Eltern sind gemäß der Definition weder strafend noch autoritär. Sie vertreten in der Tendenz eher traditionelle Werte. Autoritative im Kontrast zu gewährenlassenden Eltern sind anspruchsvoller fordern mehr von ihren Kindern und sind im Vergleich zu autoritär - einschränkenden Eltern ansprechbarer und entgegenkommender. Autoritative Eltern sind in dem Sinne fordernd, dass sie die Aktivitäten ihrer Kinder stetig und sicher führen und anleiten und dass sie von ihnen einen Beitrag zum Funktionieren der Familie, z. B. das Erledigen von Aufgaben im Haushalt verlangen. Sie haben keine Angst, ihre Kinder zu konfrontieren, um deren

Einwilligung zu erreichen, setzen deutlich ihre Werte und erwarten von ihren Kindern, dass sie ihre Normen respektieren. Autoritative Eltern sind gefühlsmäßig zugewandt in dem Sinne, dass sie liebevoll, unterstützend und engagiert sind. Sie sind auch kognitiv zugewandt, indem sie ihren Kindern eine anregende und fordernde Umgebung bieten. Es ist charakteristisch für autoritative Eltern, dass sie ein vernünftiges Gleichgewicht zwischen Autonomie und Kontrolle beachte: In der Kindheit mehr zugunsten der Kontrolle, im Jugendalter mehr zugunsten der Autonomie. Autoritative Eltern betonen gegenüber ihren heranwachsenden Jugendlichen in stärkerem Maße Sachthemen als Personen und Rollen, sie ermutigen ihre Jugendlichen, ihre - auch abweichenden - Meinungen zu äußern und streben aktiv danach, mit den Kindern die "Macht" (Einfluss) mit zunehmender Reifung ihrer Kinder zu teilen.." (Baumrind, D.: A Developmental Perspective on Adolescent Risk Taking in Contemporary America. In: Irwin, C.E. (ed.): Adolescent Social Behavior and Health. New Directions for Child Development, no. 37. San Francisco Vol. 1987, S. 112)

Kontaktadresse: Dipl.-Psych. Dr. Rudolf Hänsel

Staatliche Schulberatungsstelle München, Pündterplatz 5, 80803 München; Tel.: (089) 38384950 / 51, Fax: 38384988

E-mail: Rudolf.Haensel@Schulberatung-Muenchen.de

<http://www.schulberatung-muenchen.de>