

---

Alexander Martin

# Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik

Entwicklung und Evaluation einer  
Lehrkräftefortbildung zu den Themen  
Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung  
in Medien

WAXMANN



Alexander Martin

# Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik

Entwicklung und Evaluation einer  
Lehrkräftefortbildung zu den Themen  
Cybermobbing, Gewalt und  
Sexualisierung in Medien



Waxmann 2018  
Münster • New York

Diese Arbeit wurde 2017 vom Institut für Erziehungswissenschaft unter dem Titel „Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik. Praxisorientierte Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung zu den Themen Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien“ an der Universität Paderborn als Dissertation angenommen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Internationale Hochschulschriften: Bd. 650**

Print-ISBN 978-3-8309-3832-3  
E-Book-ISBN 978-3-8309-8832-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2018  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz & Layoutservice, Münster  
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Danksagung

Die vorliegende Arbeit sowie der damit verbundene Entwicklungsprozess wären ohne die Unterstützung, die konstruktive Kritik, die Ermutigung und das Verständnis vieler Menschen nicht möglich gewesen. Ihnen allen danke ich von Herzen!

Mein größter Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Bardo Herzig. Von Beginn an hat er mir ein schier unbegrenzt großes Maß an Freiheit gewährt und zugleich einen Rahmen abgesteckt, der Orientierung, Halt und Perspektive gegeben hat. Ganz gleich, wie groß seine eigene Arbeitsverdichtung auch war, hat er meinen Anliegen und Fragen immer den Vorrang eingeräumt. Gerade auf herausfordernden und anstrengenden Etappen hat er es verstanden, an meine Zuversicht und Nervenstärke zu appellieren und mir zugleich jede nur erdenkliche Unterstützung zuteilwerden lassen. Er hat mir gezeigt, dass Wissenschaft eine Tätigkeit mit Strukturen, (Spiel-)Regeln und Taktungen aber letztlich vor allem auch eine Haltung ist, die fortwährend zu hinterfragen und zu justieren ist und gerade diese Unabschließbarkeit ihren Reiz begründet. Dafür und für so vieles mehr bin ich ihm unendlich dankbar.

Prof. Dr. Dorothee Meister hat mich nicht nur als Zweitgutachterin unterstützt, sondern mir bereits während der Arbeit an meinem Promotionsvorhaben viele exklusive Möglichkeiten eröffnet, Daten und Arbeitsstände zu veröffentlichen und an einschlägigen Stellen Kritik und Zuspruch zu erhalten, wofür ich ihr sehr danke.

Prof. Dr. Christine Freitag gehört nicht nur mein Dank dafür, den Vorsitz der Promotionskommission übernommen zu haben, sondern auch dafür, dass sie maßgeblich mit zu verantworten hat, die thematische Schnittstelle der Dissertation für eine fachdidaktische Schwerpunktsetzung zu nutzen.

Prof. Dr. Ulrich Schwerdt danke ich für seine Bereitschaft als weiteres Mitglied der Promotionskommission anzugehören. Insbesondere der Zugang zum Feld sollte sich im Zuge der Anlage der Dissertation als herausfordernd erweisen. Ohne seine Unterstützung, die ‚Türöffnung‘ und Ermunterungen wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Dr. Annette Bentler danke ich für ihre methodische Expertise und Beratung, die gemäß der Dynamik des Forschungsdesigns oft kurzfristig gefragt und immer möglich war.

Prof. Dr. Sandra Aßmann danke ich für viele Gespräche und ihre Begleitung, die mir insbesondere zum Beginn des Arbeitsprozesses Mut gemacht haben. Viele Gelegenheiten zur frühen Sichtbarkeit wären mir ohne ihre Unterstützung verwehrt geblieben.

Tilman-Mathies Klar danke ich für seine kollegiale Unterstützung und seine Bereitschaft, meiner unerhört kurzfristigen Bitte zur Durchsicht der Arbeit bereitwillig nachzukommen, sowie für viele ablenkende Intermezzi, die auch anstrengende Phasen auf das Angenehmste unterbrochen haben.

Die Arbeit ist nicht nur formal am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn entstanden, sondern auch tatsächlich an diesem Ort geschrieben worden. Zu vielen Kolleginnen und Kollegen sind in diesen Jahren freundschaftliche Verbindungen entstanden, für die ich dankbar bin. Erwähnen möchte ich Erika Wienhusen, die zu dieser Atmosphäre ganz maßgeblich beigetragen hat.

Die erforderliche Kraft, Muße und Voraussetzung für den eingeschlagenen Weg habe ich meiner lieben Mutter und Großmutter zu verdanken, die mich Zeit meines Lebens immer bestärkt und unterstützt haben. Wohl wissend, dass Pauschalisierungen immer eine Gratwanderung sind, würde ich mich von einer nie abbringen lassen: Ihnen habe ich alles zu verdanken! Gemeinsam mit meinem Bruder Maximilian und mit Tilman sind sie die Familie, die mich immer unterstützt hat und für die ich sehr dankbar bin.

Insbesondere nicht lineare und nicht immer planbare Arbeitsprozesse brauchen Rahmenbedingungen, die sie ermöglichen. Carina Caruso habe ich diese Voraussetzungen zu verdanken. Ihr danke ich für unzählige Stunden kritischer Diskussionen, Zuspruch, Widerspruch und Unterstützung und vor allem ihr Verständnis und ihre Geduld, ohne die vieles nicht möglich gewesen wäre.

Dr. Alexander Martin

# Inhalt

|                                                                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Danksagung .....                                                                                                                     | 5         |
| <b>1. Einleitung .....</b>                                                                                                           | <b>11</b> |
| 1.1 Hinführung zum Kontext der Arbeit .....                                                                                          | 12        |
| 1.2 Zielsetzung der Arbeit und Vorgehen .....                                                                                        | 13        |
| 1.3 Aufbau der Arbeit .....                                                                                                          | 15        |
| <b>2. Ausgangslage .....</b>                                                                                                         | <b>18</b> |
| 2.1 Aufwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft .....                                                                            | 18        |
| 2.1.1 Mediatisierung .....                                                                                                           | 19        |
| 2.1.2 Mediensozialisation .....                                                                                                      | 21        |
| 2.1.2.1 Begriffsverständnis und Positionen .....                                                                                     | 21        |
| 2.1.2.2 Der Medienalltag von Kindern und Jugendlichen.....                                                                           | 25        |
| 2.1.2.3 Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen von Kindern<br>und Jugendlichen im Kontext einer mediatisierten Lebenswelt ..... | 31        |
| 2.1.3 Erziehungs- und Bildungsaufgaben in einer mediatisierten Gesellschaft .....                                                    | 35        |
| 2.1.3.1 Medienpädagogik und medienpädagogische Zielvorstellungen.....                                                                | 35        |
| 2.1.3.2 Medienerziehung als Medienkompetenzförderung .....                                                                           | 45        |
| 2.2 Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik .....                                                                               | 52        |
| 2.2.1 Das Unterrichtsfach Pädagogik in Nordrhein-Westfalen .....                                                                     | 53        |
| 2.2.2 Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe II an Gymnasien und<br>Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen.....                        | 57        |
| 2.2.3 Medienerziehung als inhaltlicher Schwerpunkt im<br>Unterrichtsfach Pädagogik .....                                             | 60        |
| <b>3. Professionalisierung von Lehrkräften durch Fortbildung .....</b>                                                               | <b>63</b> |
| 3.1 Professionalisierung und Professionalität .....                                                                                  | 63        |
| 3.1.1 Thematische Hinführung .....                                                                                                   | 63        |
| 3.1.2 Begriffsverständnis.....                                                                                                       | 65        |
| 3.1.3 Unterricht als Mittelpunkt des Handelns von Lehrkräften.....                                                                   | 66        |
| 3.1.4 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften .....                                                                        | 69        |
| 3.1.5 Medienpädagogische Kompetenz .....                                                                                             | 76        |
| 3.1.6 Professionelle Handlungskompetenz (weiter-)entwickeln .....                                                                    | 81        |
| 3.2 Lehrkräftefortbildung.....                                                                                                       | 83        |
| 3.2.1 Thematische Hinführung und Begriffsverständnis .....                                                                           | 83        |
| 3.2.2 Organisationsformen von Lehrkräftefortbildung .....                                                                            | 85        |
| 3.2.3 Rahmenbedingungen von Lehrkräftefortbildung.....                                                                               | 85        |
| 3.2.4 Ziele von Lehrkräftefortbildung.....                                                                                           | 88        |
| 3.2.5 Forschung zur Lehrkräftefortbildung.....                                                                                       | 89        |
| 3.2.6 Gestaltungsprinzipien von Lehrkräftefortbildung.....                                                                           | 97        |
| 3.2.7 Medienbezogene Lehrkräftefortbildung .....                                                                                     | 101       |
| 3.2.8 Lehrkräftefortbildung im Unterrichtsfach Pädagogik.....                                                                        | 103       |

|           |                                                                                                                                                             |     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>4.</b> | <b>Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien</b> .....                                                                                              | 107 |
| 4.1       | Cybermobbing.....                                                                                                                                           | 107 |
| 4.1.1     | Begriffsauffassungen und Charakteristika .....                                                                                                              | 108 |
| 4.1.2     | Empirische Befunde .....                                                                                                                                    | 112 |
| 4.1.3     | Evaluierte Präventionsmaßnahmen bei Cybermobbing.....                                                                                                       | 119 |
| 4.2       | Gewalt in Medien.....                                                                                                                                       | 121 |
| 4.2.1     | Gewaltbegriff .....                                                                                                                                         | 122 |
| 4.2.2     | Empirische Befunde.....                                                                                                                                     | 123 |
| 4.2.2.1   | Inhaltsanalytische Befunde .....                                                                                                                            | 123 |
| 4.2.2.2   | Motive für den Konsum .....                                                                                                                                 | 125 |
| 4.2.2.3   | Theorien zur Wirkung.....                                                                                                                                   | 129 |
| 4.2.2.4   | Einflussfaktoren auf die Wirkung .....                                                                                                                      | 134 |
| 4.2.2.5   | Wirksamkeit medienpädagogischer Maßnahmen.....                                                                                                              | 139 |
| 4.3       | Sexualisierung in Medien.....                                                                                                                               | 140 |
| 4.3.1     | Hinführende Überlegungen .....                                                                                                                              | 141 |
| 4.3.2     | Sexualisierte Medienangebote und -inhalte .....                                                                                                             | 144 |
| 4.3.2.1   | Sexualisierende Darstellungsweisen in den Medien .....                                                                                                      | 144 |
| 4.3.2.2   | Sexuelle Informationsangebote in den Medien .....                                                                                                           | 149 |
| 4.3.2.3   | Sexuelle Unterhaltungsangebote in den Medien (v. a. Pornografie).....                                                                                       | 151 |
| 4.3.3     | Rechtliche und technische Beschränkungen sowie<br>medienpädagogische Maßnahmen .....                                                                        | 155 |
| <b>5.</b> | <b>Methodologische Rahmung</b> .....                                                                                                                        | 158 |
| 5.1       | Zum Erfordernis einer alternativen Forschungsvariante für das<br>durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt .....                                          | 158 |
| 5.2       | Begriffliche Schärfung und Leitgedanken einer alternativen<br>Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungs-<br>projekt.....              | 171 |
| 5.3       | Begründungszusammenhänge einer <i>responsiven Bildungsforschung</i><br>als Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungs-<br>projekt..... | 177 |
| 5.4       | Zur Übernahme im durchgeführten Lehrkräftefortbildungsprojekt<br>geeignete Aspekte und Elemente in Ansätzen praxisorientierter<br>Forschung.....            | 202 |
| 5.4.1     | Handlungs-, Praxis- und Aktionsforschung.....                                                                                                               | 202 |
| 5.4.2     | Design-Based Research .....                                                                                                                                 | 208 |
| 5.4.3     | Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und empirische<br>Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln .....                                    | 213 |
| 5.4.4     | Entwicklungsorientierte Bildungsforschung .....                                                                                                             | 219 |
| 5.5       | Zielsetzung der Arbeit .....                                                                                                                                | 225 |
| 5.6       | Der Forschungszyklus einer <i>responsiven Bildungsforschung</i> für<br>das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt .....                                | 226 |

|           |                                                                                                                                     |            |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6.</b> | <b>Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung .....</b>                                                   | <b>231</b> |
| 6.1       | Zielbereich: Aktivierung .....                                                                                                      | 231        |
| 6.1.1     | (1) Problematisierung.....                                                                                                          | 231        |
| 6.1.2     | (2) Fortbildung .....                                                                                                               | 232        |
| 6.1.3     | (3) Entwurf/ Konzept.....                                                                                                           | 232        |
| 6.1.4     | (4) Einbezug Praxis .....                                                                                                           | 232        |
| 6.1.5     | (5) Entwurf/ Konzept.....                                                                                                           | 235        |
| 6.1.6     | (6) Einbezug Praxis .....                                                                                                           | 235        |
| 6.1.7     | Zwischenfazit zum Zielbereich <i>Aktivierung</i> .....                                                                              | 240        |
| 6.2       | Zielbereich: <i>Ermöglichung</i> .....                                                                                              | 241        |
| 6.2.1     | (7) Prototyp.....                                                                                                                   | 241        |
| 6.2.2     | (8) LFB_1 – LFB_25.....                                                                                                             | 259        |
| 6.2.2.1   | Forschungsdesign .....                                                                                                              | 259        |
| 6.2.2.2   | Fallzusammenfassungen als Grundlage für die Anpassung des Prototyps .....                                                           | 286        |
| 6.2.3     | Zwischenfazit zum Zielbereich <i>Ermöglichung</i> .....                                                                             | 296        |
| 6.3       | Darstellung der Evaluationsergebnisse.....                                                                                          | 297        |
| 6.3.1     | Relevanz der Themen für das Unterrichtsfach Pädagogik.....                                                                          | 298        |
| 6.3.2     | Relevanz der Themen für Schule.....                                                                                                 | 302        |
| 6.3.3     | Positive Aspekte der Veranstaltungskonzeption .....                                                                                 | 307        |
| 6.3.4     | Wünsche für zukünftige Veranstaltungen.....                                                                                         | 316        |
| 6.3.5     | Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsfach Pädagogik .....                                                                          | 318        |
| 6.3.6     | Fortbildungserfahrungen im Unterrichtsfach Pädagogik.....                                                                           | 325        |
| 6.3.7     | Fortbildungserfahrungen (allgemein).....                                                                                            | 327        |
| 6.3.8     | Gelingsbedingungen von Fortbildungen .....                                                                                          | 329        |
| 6.3.9     | Mislingensbedingungen von Fortbildungen .....                                                                                       | 330        |
| <b>7.</b> | <b>Diskussion der Ergebnisse, Fazit und Ausblick.....</b>                                                                           | <b>335</b> |
| 7.1       | Diskussion der Evaluationsergebnisse.....                                                                                           | 335        |
| 7.2       | Diskussion der <i>responsiven Bildungsforschung</i> als Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt..... | 341        |
| 7.3       | Fazit und Ausblick.....                                                                                                             | 343        |
|           | Literatur .....                                                                                                                     | 345        |
|           | Abbildungsverzeichnis.....                                                                                                          | 374        |
|           | Tabellenverzeichnis .....                                                                                                           | 375        |



# 1. Einleitung

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer von Medien durchdrungenen Welt auf. Insbesondere digitale und internetfähige Medien prägen das gesellschaftliche Leben in nahezu allen Bereichen. Dieser häufiger als Mediatisierung bezeichnete Zustand ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass der Umgang mit und der Einsatz von Medien in vielen Situationen zum selbstverständlichen Handlungsrepertoire gehören, bedeutet aber zugleich, dass das Mediensystem viele Situationen, Anlässe und Aktivitäten auch dann beeinflusst, wenn diese keinen unmittelbaren Medienbezug aufweisen. Ein charakteristisches Merkmal dieser Mediengesellschaft ist, dass digitale nicht digitale Medien nicht ausschließlich ersetzen, sondern bestehende Medienroutinen oftmals ergänzen, erweitern oder kombinieren. Insbesondere die Kombination beschreibt aktuelle Nutzungsweisen treffend. Auch heute spielen beispielsweise Zeitungen, Filme und Fernsehprogramme eine wichtige Rolle, der Zugriff auf entsprechende Angebote erfolgt aber immer häufiger über das Internet. Gerade das World Wide Web eröffnet seinen Nutzerinnen und Nutzern nicht nur die Möglichkeit, eine schier unbegrenzte Fülle von Inhalten und Angeboten zu konsumieren, sondern auf unterschiedlichste Weise auch selber zu produzieren, zu kommentieren und zu kommunizieren. Mit dem Smartphone als mobiles und internetfähiges Endgerät, das mittlerweile nahezu sämtliche Funktionen eines Computers und vieler anderer Medien vereint und in Verbindung mit pauschalen und kostengünstigen Datentarifen endgültig zum Massenmedium avanciert ist, hat vor rund zehn Jahren ein Medium seinen Siegeszug angetreten, das den derzeitigen Alltag erheblich mitbestimmt. Heute ist das Smartphone das meistgenutzte Gerät für den Zugang zum Internet und es ermöglicht einen ständigen und ortsungebundenen Zugriff auf sämtliche online verfügbaren Inhalte und Angebote. Digitale Medien und ihre Funktionalitäten spielen nicht nur im privaten Alltag, sondern insbesondere auch in der Berufswelt eine wichtige Rolle, sodass ein versierter Medienumgang heute mehr denn je auch eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an Bildungs- und Erwerbsprozessen ist.

Erwartungsgemäß tangiert diese Ubiquität der Medien auch das Heranwachsen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zwar spielten Medien und Medieneinflüsse auch beim Aufwachsen vorheriger Generationen eine wichtige Rolle, gleichwohl weist die jetzige Medienumwelt Qualitäten auf, die erst mit der flächendeckenden Verfügbarkeit digitaler Endgeräte und internetbezogenen Nutzungsweisen entstanden sind:

- Sowohl die Medienausstattung der Haushalte, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, als auch ihre persönliche Ausstattung waren noch nie so umfangreich. Nahezu jeder Jugendliche besitzt heute ein eigenes Smartphone und bereits Kinder haben Zugriff auf das Internet.
- Die Omnipräsenz (digitaler) Medien hat ein Ausmaß angenommen, das es praktisch unmöglich macht, dass Kinder und Jugendliche damit nicht konfrontiert werden, sodass dieser Kontaktaufnahme – unabhängig von ihrer Bewertung – etwas Unweigerliches innewohnt.
- Bildungschancen, Berufsmöglichkeiten sowie gesellschaftliche und politische Partizipation waren nie zuvor so eng an einen versierten Medienumgang geknüpft, wie

es aktuell der Fall ist, sodass auch gut gemeinte Bewahrmaßnahmen schnell mit exkludierenden Effekten verbunden sind.

- Vor dem Internetzeitalter war es Eltern verhältnismäßig gut möglich, den Zugriff ihrer Kinder auf Medienangebote zu steuern und den Kontakt damit altersangemessen, individuell und erst allmählich zu erweitern. Idealerweise sind Kinder und Jugendliche so an die Medienwelt der Erwachsenen herangeführt worden und waren mit zunehmendem Alter befähigt, Medien autark und verantwortungsbewusst zu nutzen. Internetbasierte Nutzungsweisen im zuvor skizzierten Sinne und insbesondere dann, wenn sie mobil stattfinden, lassen sich demgegenüber bedeutend schwieriger begleiten und regulieren. Kinder und Jugendliche können im Netz oftmals ungefiltert auf beinahe jedes Medienangebot zugreifen. Ein begleitetes und sukzessives Heranführen an die Medienwelt von Erwachsenen ist heute somit ungleich viel schwieriger.

Bereits diese unvollständige Auflistung macht deutlich, dass das Aufwachsen in einer mediatisierten Welt mehr denn je mit dem Erfordernis einhergeht, Kindern und Jugendlichen Medienkompetenzen zu vermitteln. Dabei geht es in erster Linie darum, sie an einen chancenorientierten Umgang mit Medien heranzuführen, der ihnen hilft, Medien konstruktiv und eigenverantwortlich zu nutzen. Da anzunehmen ist, dass Heranwachsende (freiwillig und unfreiwillig) auch mit vielzähligen potenziell problematischen Medienangeboten, -inhalten und -nutzungsweisen in Berührung kommen, die schädigenden Einfluss auf ihre Entwicklung nehmen können, ist der Befähigung zu einem versierten Medienumgang gerade auch vor diesem Hintergrund ein hoher Stellenwert beizumessen. Die systematische Vermittlung von Medienkompetenz im Sinne einer umfassenden Medienbildung nimmt ihren Anfang bestenfalls in der Familie und wird später dann durch flankierende Maßnahmen anderer Sozialisationsinstanzen – insbesondere der Schule – ergänzt.

## 1.1 Hinführung zum Kontext der Arbeit

Vor diesem Hintergrund nimmt die vorliegende Arbeit die schulische Medienbildung in den Blick. Der Fokus richtet sich dabei insbesondere auf den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit potenziell problematischen Medienangeboten, -inhalten und -nutzungsweisen und der damit verbundenen Frage, welche medienpädagogischen Aufgaben sich daraus für Schule und Unterricht ergeben. Das Spektrum entsprechender Angebote und Nutzungsweisen ist nicht klar abgegrenzt. Grundsätzlich gilt, dass Medien oder Medienangebote für sich genommen nicht per se problematisch sind. Der Ausgangspunkt der Beurteilung ist immer, ob sich evidenzbasierte Hinweise darauf finden, dass ihre Nutzung dazu beitragen könnte, die Entwicklung von Kindern und/oder Jugendlichen unter bestimmten Umständen zu beeinträchtigen oder, dass diese damit verbunden ist, anderen zu schaden. Ins Blickfeld geraten diesbezüglich häufiger *Cybermobbing*, *Gewalt in Medien*, *Sexualisierung in Medien*, *Extremismus in Medien* oder eine *suchtartige Mediennutzung*.

Für schulische Kontexte ist die Auseinandersetzung mit möglichen medienassoziierten Problemlagen mindestens in zweifacher Hinsicht relevant. Da Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen und bestimmte Konflikt-

lagen – wie etwa das ‚Cybermobbing‘ – häufig Schülerinnen und Schüler derselben Schule oder Klasse betreffen, treten damit verbundene Probleme auch in der Schule zutage und fordern Lehrkräfte unvermeidlich zum Handeln auf. Darüber hinaus kommt dem Thema auch in grundsätzlicher Weise als Gegenstand im Fachunterricht eine wichtige Bedeutung bei der Vermittlung von Medienkompetenz zu. Eine solche Auseinandersetzung mit Medienfragen lässt sich als Medienerziehung bezeichnen und ist – neben der Mediendidaktik – ein Kernbereich schulischer Medienpädagogik. Die Vermittlung von Medienkompetenz kann als Querschnittsaufgabe verstanden werden, zu der jedes Unterrichtsfach einen Beitrag leisten kann und muss.

Eines der Schulfächer, in dem eine Berücksichtigung medienerzieherischer Themen aus der Perspektive potenziell problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen denkbar erscheint, ist das Unterrichtsfach Pädagogik, das in Nordrhein-Westfalen an Gymnasien und Gesamtschulen – zumeist als Wahlfach in der gymnasialen Oberstufe – Bestandteil des allgemeinbildenden Fächerangebots ist. Ausgehend von der Zielsetzung des Faches, Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen, weisen nahezu alle Inhaltsfelder Bezüge zu den besagten Medienthemen auf. Zudem sieht der Kernlehrplan Medienerziehung als einen inhaltlichen Schwerpunkt explizit vor. Darüber hinaus zeichnet sich das Fach durch die didaktische Besonderheit aus, Fragen der Medienerziehung sowohl aus einer allgemeinen Warte als auch aus der Perspektive der unmittelbaren Betroffenheit der Lernenden, die sich selbst noch in Erziehungsprozessen befinden, aufgreifen zu können. Für medienerzieherische Fragestellungen verspricht diese doppelte Struktur ergiebige Möglichkeiten.

Entgegen vielzähliger bildungspolitischer Willensbekundungen, die den Stellenwert der Medienbildung als zentrale schulische Aufgabe hervorheben, zeichnet die Wirklichkeit ein eher ernüchterndes Bild. So hat etwa die systematische Vermittlung von medienpädagogischer Kompetenz als die Ressource, über die Lehrkräfte neben ihrer eigenen Medienkompetenz verfügen müssen, um medienbezogene Bildungsaufgaben in Schule und Unterricht adäquat wahrnehmen zu können, in der nordrhein-westfälischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eine bestenfalls als randständig zu bezeichnende Bedeutung. Auch Ergebnisse aus Studien attestieren deutschen Schulen, dass von einer gelingenden Medienbildung nicht die Rede sein kann. Bei allen Ausnahmen in Einzelfällen und jenseits von ‚Leuchtturmschulen‘, die sich in puncto Medienbildung bereits eigenständig auf den Weg gemacht haben, ist in der Fläche somit anzunehmen, dass auch die Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik Unterstützungsbedarfe aufweisen, um aktuelle medienerzieherische Themen und Fragestellungen im Zusammenhang mit potenziell problematischen Medienangeboten, -inhalten und -nutzungsweisen im Unterricht aufgreifen zu können.

## **1.2 Zielsetzung der Arbeit und Vorgehen**

Diese Ausgangslage hat der Verfasser zum Anlass genommen, eine Fortbildung für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen zu entwickeln, die diese dabei unterstützt, medienerzieherische Fragen am Beispiel potenziell problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen im Unterricht einbeziehen zu können.

Um zu gewährleisten, dass es sich dabei sowohl inhaltlich als auch konzeptionell um ein Vorhaben handelt, das „sowohl dem Streben nach Praxisrelevanz als auch nach wissenschaftlicher Fundierung und nach Verbesserung von Bildungsprozessen verpflichtet“ (Tulodziecki/ Grafe/ Herzig 2013: 205) ist, sollte die Umsetzung auf Basis eines praxisorientierten Forschungsansatzes (z. B. Design-Based Research-Ansatz) erfolgen. Beabsichtigt war, mit einem kleinen Kreis beteiligter Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik eine Forschungsk Kooperation zu initiieren, bei der im Rahmen eines zyklischen und mehrschrittigen Forschungsverlaufs eine Lehrkräftefortbildung entwickelt und mittels formativer und summativer Evaluation sukzessive optimiert wird, die es den Lehrkräften ermöglicht, die Themen im Unterricht so aufzugreifen, dass für Schülerinnen und Schüler fachspezifische Lerngelegenheiten zum Erwerb von Medienkompetenz entstehen. Hierbei sollte bereits der Entwicklungsprozess als Teil der Forschung aufgefasst werden, in dessen Verlauf immer auch Erkenntnisse gewonnen werden, die eine wissenschaftliche Grundlage für vergleichbare Vorhaben sein können. Da der Fortbildung von Lehrkräften mit Blick auf den Ausbau und die Weiterentwicklung der schulischen Medienarbeit auch in Zukunft eine wichtige Rolle zukommen wird, sollten im Rahmen des Projektes zudem Gelingensbedingungen für die Entwicklung erfolgreicher Lehrkräftefortbildungen ermittelt werden.

Auf dieser Basis sind im September 2013 fast alle Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen angeschrieben und zu einer Kooperation eingeladen worden, woraufhin den Verfasser allerdings keine Rückmeldungen erreicht haben. Aufgrund bestehender Kontakte war es jedoch möglich, mit einer Fachschaft in einen näheren Austausch zu treten. Wenngleich sich auch hier keine Zusammenarbeit herstellen ließ, konnten hierbei wertvolle Hinweise gewonnen werden, warum sich für das Vorhaben möglicherweise keine Interessierten gefunden haben. Im Wesentlichen monierte die Fachschaft insbesondere den befürchteten zeitlichen Aufwand, die Breite des Themenfeldes und den nicht unmittelbar ersichtlichen Ertrag. Diese Rückmeldung hat der Verfasser zum Anlass genommen, das Projektvorhaben zu überarbeiten. Ausgehend von einem erheblich reduzierten Format ist eine Lehrkräftefortbildung zu den Bereichen ‚Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien‘ angeboten worden. Interessierten Fachschaften standen hier inhaltlich klar abgegrenzte Module zur Auswahl und auch weiterhin bestand die Möglichkeit – allerdings nur als Option, nicht als Bedingung –, individuelle Themen- und Gestaltungswünsche praxisorientiert aufzugreifen und mit den Fachschaften zu bearbeiten.

Auch dieses Projektvorhaben ist in einer Kurzdarstellung aufbereitet und an denselben Verteilerkreis gesandt worden. Bereits binnen weniger Tage sind daraufhin die ersten Rückmeldungen eingegangen und insgesamt haben bis zum Ende des Jahres 2013 72 Schulen das Angebot nachgefragt. Aufgrund der hohen Zahl an Anfragen hat sich der Verfasser – um die Qualität und Realisierbarkeit des Projektes nicht zu gefährden – dazu entschlossen, 25 Fachschaften des Unterrichtsfaches Pädagogik (verteilt in ganz NRW) anzunehmen. Die Wahl der Schulen erfolgte nach dem Zeitpunkt des Eingangs der Anfrage.

Diese Entwicklung des Projektes hat dazu geführt, dass auch seine methodologische Anlage einer Anpassung bedurfte. Zwar änderte die Neuausrichtung des Vorhabens die ursprünglich geplante Zielsetzung nicht grundlegend, war aber mit spezifischen Limitierungen verbunden, die den Wirkungsbereich begrenzen. So sind etwa

in der ersten Variante insbesondere auch Formen der Zusammenarbeit angedacht gewesen, die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugangsweisen verzahnen, im Unterricht von den Lehrkräften erprobt und wiederum im Rahmen einer Fortbildung aufgegriffen und angepasst werden. In der zweiten Version hingegen beschränkte sich der Fokus im Wesentlichen auf die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Grundlagen und jede Fachschaft wird nur einmal an der Veranstaltung teilnehmen. Dies hat unter anderem die Frage aufgeworfen, welche Reichweite die anvisierte Verbesserung von Bildungsprozessen hierbei noch beanspruchen kann. Da zwar die neue Anlage des Projektes auch im Sinne eines praxisorientierten Forschungsvorgehens erfolgen sollte, zugleich aber mit bestehenden Ansätzen nur bedingt in Übereinkunft zu bringen war, ist für das Vorhaben eine spezifische Forschungsvariante konzipiert und als *responsive Bildungsforschung* bezeichnet worden. Auf dieser Basis erfolgte dann die Entwicklung, Durchführung und Evaluation des Lehrkräftefortbildungsprojektes.

*Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Zielsetzung:*

Die Zielsetzung dieser Arbeit besteht darin, einen Beitrag dazu zu leisten, dass aktuelle medienerzieherische Themen im Unterrichtsfach Pädagogik Berücksichtigung finden können. Zu diesem Zweck wird im Rahmen eines praxisorientierten Vorgehens eine Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfaches Pädagogik mit dem Ziel entwickelt, diese für eine Teilnahme zu aktivieren und den teilnehmenden Lehrkräften zu ermöglichen, medienerzieherische Fragestellungen am Beispiel von Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien im Unterrichtsfach Pädagogik aufzugreifen.

Im Rahmen einer begleitenden Evaluation sollen ...

- Aussagen dazu gemacht werden, was die Lehrkräfte zur Teilnahme bewogen hat.
- Aussagen dazu gemacht werden, ob und wie die Fortbildungsveranstaltung den teilnehmenden Lehrkräften ermöglicht, medienerzieherische Fragestellungen im Unterrichtsfach Pädagogik zu berücksichtigen.
- generelle Gelingensbedingungen für eine aus Sicht von Lehrkräften gelungene Fortbildung ermittelt werden.

Diesen Rückmeldungen sollen zugleich Anpassungsbedarfe aus Sicht der Lehrkräfte entnommen und einer sukzessiven Weiterentwicklung des Veranstaltungsformats zugrunde gelegt werden.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Ausgehend von den im Rahmen dieses Kapitels erfolgten Hinführungen gliedert sich die Arbeit wie folgt:

In **Kapitel 2** wird das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in einer mediatisierten Gesellschaft beschrieben. Der Fokus richtet sich dabei auf die Frage, welche Entwicklungserfordernisse und -herausforderungen sich dadurch für Heranwachsende ergeben und welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben daraus resultieren. Auf dieser Basis lassen sich der Stellenwert und die Notwendigkeit schulischer Medienerziehung

legitimieren. Diesen Ausführungen ist im Rahmen dieser Arbeit besonderes Gewicht beizumessen, da sie zum einen dazu dienen, das Vorhaben zu begründen und zu fundieren und sich im Unterrichtsfach Pädagogik in dieser Form zugleich auch als Unterrichtsgegenstand eignen und im Rahmen der Fortbildung aufgegriffen werden. Abschließend werden das Unterrichtsfach Pädagogik in Nordrhein-Westfalen sowie die Möglichkeiten, hier Fragen der Medienerziehung aufzugreifen in den Blick genommen.

Als (Fort-)Bildungsmaßnahme zielt die Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung darauf, einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften zu leisten. Somit wird in **Kapitel 3** in einem ersten Schritt der Diskurs zur Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften aufgegriffen und ein Professionalisierungsverständnis dargestellt, in dessen Mittelpunkt die unterrichtsbezogenen Fähigkeiten von Lehrkräften und ihr Professionswissen stehen. In einem zweiten Schritt werden Lehrkräftefortbildungen als Professionalisierungsmaßnahme diskutiert. Den Abschluss markieren hier Ausführungen zu medienbezogenen Fortbildungen und der Fortbildungssituation im Unterrichtsfach Pädagogik.

In **Kapitel 4** werden die Themen, Gegenstände und Inhalte der durchgeführten Lehrkräftefortbildung in den Bereichen ‚Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien‘ vorgestellt, die in dieser Form mit den teilnehmenden Lehrkräften erarbeitet werden. Auch hierbei handelt es sich zugleich um die wissensbezogenen Grundlagen, die Lehrkräfte benötigen, um entsprechende Fragen aufzugreifen und um solche Inhalte, die in dieser Form im Unterrichtsfach Pädagogik zum Gegenstand werden können.

In **Kapitel 5** wird die Genese des erfolgten Projektvorhabens ausführlich vorgestellt. Dabei wird das Erfordernis einer alternativen Forschungsvariante für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt begründet und ein Vorschlag für eine alternative Forschungsvariante hergeleitet, der im Sinne einer methodologischen Rahmung die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Fortbildung strukturiert. Für diese als *responsive Bildungsforschung* bezeichnete Forschungsvariante werden Begründungszusammenhänge entfaltet, die zumindest darauf schließen lassen, dass es sich hierbei um eine legitime Auslegung praxisorientierter Forschung handelt. In Anlehnung an die spezifischen Erfordernisse des Projektvorhabens werden vier bestehende und etablierte Ansätze praxisorientierter Forschung vorgestellt und hinsichtlich zur Übernahme geeigneter Aspekte und Elemente in den Blick genommen. Ausgehend von einer kommentierten Darstellung der so entstandenen Zielsetzung dieser Arbeit, werden abschließend die Schritte des Forschungszyklus einer *responsiven Bildungsforschung* für das durchgeführte Lehrkräftefortbildungsprojekt vorgestellt.

Entlang dieser Schrittfolge wird in **Kapitel 6** die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Lehrkräftefortbildung beschrieben und in einem ersten Zugriff ausgewertet. Den Abschluss dieses Kapitels markiert die Darstellung der Evaluationsergebnisse.

Diese Ergebnisse werden in **Kapitel 7** aufgegriffen und mit Blick auf die Zielsetzung dieser Arbeit diskutiert. Vor dem Hintergrund des Stellenwerts, dem hierbei die Entwicklung eines eigenständigen Forschungszyklus zukommt, soll hier zudem auch die Forschungsvariante einer *responsiven Bildungsforschung* als Grundlage und Entwicklungsertrag dieser Arbeit kritisch betrachtet und resümiert werden. Ein übergreifendes Fazit sowie ein Ausblick schließen die Arbeit sodann ab.

## 2. Ausgangslage

In diesem Kapitel werden die zentralen Grundlagen für die in der Einleitung skizzierte Zielsetzung erarbeitet. Der Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung, die Lehrpersonen darin unterstützt, medienzieherische Fragen im Unterricht aufgreifen zu können, liegen die mit einer mediatisierten Welt, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen, verbundenen Erfordernisse zugrunde. Diese werden in einem ersten Abschnitt vorgestellt. Daraus ergeben sich Anforderungen an die Entwicklung der Heranwachsenden, die idealerweise auch in Schule und Unterricht von konkreten Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen begleitet werden. Eine dabei zu berücksichtigende Perspektive ist die Medienziehung unter besonderer Berücksichtigung potenziell problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen. Dieser kommt – dies markiert den zweiten Abschnitt dieses Kapitels – gerade auch im Unterrichtsfach Pädagogik ein besonderer Stellenwert zu. Einer Vorstellung des Faches folgen dann Ausführungen zu seinem Kernlehrplan, in dem sich konkrete Bezüge für die Verankerung medienzieherischer Themen finden sowie abschließende Überlegungen zu medienzieherischen Perspektiven im Unterrichtsfach Pädagogik. Diese Arbeit bezieht sich auf Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen, die mit negativen Auswirkungen für Kinder und Jugendliche verbunden sein können und/oder (auch) unter dieser Perspektive diskutiert werden. Wenngleich viele dieser Wirkungs- und Betroffenheitsdiskussionen auch auf Erwachsene zu übertragen wären, soll diese Perspektive hier keine Berücksichtigung finden, da sie sich für eine Thematisierung im Unterrichtsfach Pädagogik nicht oder nur bedingt eignet.

### 2.1 Aufwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft

In diesem Teilkapitel wird dargestellt, dass Kinder und Jugendliche heute in einer von Medien geprägten und durchdrungenen Gesellschaft aufwachsen. Für den Kontext dieser Arbeit markiert dies die zentrale Ausgangslage. Um die Erfordernisse, die sich daraus für das Heranwachsen und den Entwicklungsprozess ergeben, nachvollziehen zu können, werden Befunde und Einschätzungen zum Medienalltag von Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung potenziell problematischer Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen vorgestellt. Daraus resultieren spezifische Erziehungs- und Bildungsaufgaben, wie etwa die Vermittlung von Medienkompetenz durch medienzieherische Einflussnahme. Diese Aufgaben stellen sich allen Sozialisationsinstanzen. Insbesondere potenziell entwicklungsbeeinträchtigende Medienangebote bedürfen einer medienzieherischen Begleitung, um Kinder und Jugendliche für einen versierten und verantwortungsbewussten Umgang zu befähigen. Medienziehung im Sinne einer Vermittlung von Medienkompetenz stellt somit auch in Schule und Unterricht eine vordringliche Aufgabe dar. Hierfür finden sich differenzierte Konzepte, deren Wert zum einen darin besteht aufzuzeigen, wie facetten- und umfangreich diese Aufgabe ist und die zum anderen eine praktikable Grundlage für schulische und unterrichtliche Umsetzungen darstellen. Für Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Pädagogik ist diese Ausgangslage in zweifacher Hinsicht relevant. Als Lehrende sind sie wie alle anderen Kolleginnen und Kollegen gleichermaßen aufgefordert, einen

fachlichen Beitrag dazu zu leisten, Schülerinnen und Schülern medienbezogene Qualifikationen und Befähigungen zu vermitteln. Da im Unterrichtsfach Pädagogik die Prozesse des Heranwachens und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zugleich der zentrale Fachgegenstand sind, stellen die Ausführungen zudem auch eine im Unterricht einzubeziehende Grundlage dar, sodass ihnen im Rahmen der Ausgangslage besonderes Gewicht beizumessen ist. Auch in der entwickelten Lehrkräftefortbildung werden die nachfolgend behandelten Themen als Rahmung berücksichtigt. Deshalb werden im Weiteren zunächst immer auch allgemeine pädagogische Aufgaben und Zielbereiche im Zusammenhang mit Medien aufgegriffen, um davon ausgehend dann eine Fokussierung auf die spezifischen Aufgaben und Umsetzungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht vorzunehmen.

## 2.1.1 Mediatisierung

Es kann als unzweifelhaft angenommen werden, dass sämtliche gesellschaftliche Teilbereiche von Medien<sup>1</sup>, medienbasierten Prozessen und medienbezogenen Einflüssen durchdrungen und diese auch ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 13 ff.; Spanhel 2011: 89 f.; Herzig 2012: 7; Moser 2012: 22 f.; Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 16; Tillmann/ Hugger 2014: 31; Krotz 2017: 24). Mit dem Begriff „**Mediatisierung**“ (Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 16, Hervorhebung im Original; vgl. Herzig/ Martin 2014: 7) – häufiger sinngleich auch als „Medialisierung“<sup>2</sup> (Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 16) bezeichnet – hat sich dafür ein Ausdruck durchgesetzt, der dieses mediale Durchdrungensein als „die Ausrichtung politischen Handelns oder des Handelns anderer gesellschaftlicher Akteure an den Gesetzmäßigkeiten und Aufmerksamkeitslogiken des Mediensystems“ (ebd.) versteht. Spanhel spricht in diesem Zusammenhang von einer „Mediengesellschaft“ (Spanhel 2011: 56). Herzig sieht die Prozesse der Mediatisierung als eines der entscheidenden Merkmale der „Informations- und Wissensgesellschaft“ (Herzig 2012: 8) an (vgl. ebd.; Vollbrecht 2001: 19; Moser 2012: 23). Insbesondere die Erweiterung „der traditionellen Analog-Medien durch digitale Medien“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 13) hat dazu geführt, dass sich Informationen, Inhalte und Angebote weltweit rasant verbreiten können und neue, zunehmend auch internationale Formen der Kommunikation, Kooperation und des Datenaustauschs entstanden sind (vgl. ebd.). Diese Entwicklungen tangieren nahezu jeden Bereich und schlagen sich in veränderten Alltags-, Freizeit-, Bildungs- und Berufswelten nieder (vgl. ebd.). Tulodziecki/ Herzig/ Grafe sprechen vor diesem Hintergrund auch von einer „*Mediatisierung des Alltags*“ (ebd.: 25, Hervorhebung im Original) und beschreiben damit den zunehmend steigenden Einfluss von Medien und „medialen Erfahrungen“ (ebd.) und zwar auch auf Situationen und Anlässe, in denen keine Mediennutzung stattfindet,

- 
- 1 In dieser Arbeit wird dem Medienbegriff von Tulodziecki/ Herzig/ Grafe gefolgt. Demnach werden Medien verstanden als „*Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden*“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 31, Hervorhebung im Original).
  - 2 Bettinger/ Aßmann widersprechen dieser Bedeutungsgleichheit und verweisen darauf, dass ‚Medialisierung‘ Anpassungsprozesse auf der Ebene von Gesellschaftssystemen umschreibt (vgl. Bettinger/ Aßmann 2017: 85).

etwa indem auch hier „Medien sehr häufig die Gesprächsthemen im sozialen Raum bestimmen“ (ebd.).

Die Generationen der Kinder und Jugendlichen, in deren Leben die sogenannten „neuen [zumeist digitalen; A.M.] Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 17) bereits von Beginn an ein selbstverständlicher Bestandteil sind, werden oftmals als „**Digital Natives**“ (ebd., Hervorhebung im Original) bezeichnet. Diese so erlebte Selbstverständlichkeit des Digitalen unterscheidet sie von anderen Generationen, mit denen sie zusammenleben und von denen sie erzogen, unterrichtet und begleitet werden und die mit entsprechenden Entwicklungen erst im Laufe ihres Lebens konfrontiert wurden (vgl. ebd.: 17f.). So wird etwa die Präferenz für Computerspiele als Freizeitbeschäftigung oftmals als Indikator zur Klassifikation einer Altersgruppe als ‚Digital Native‘ herangezogen (vgl. ebd.: 18f.), denn immer wieder machen Befragungen deutlich, dass die Beschäftigung mit Computerspielen als eine der Medienroutinen gelten kann, die erwachsenen Bezugspersonen besonders missfallen (vgl. ebd.). Wenngleich zwar diese Form der grundsätzlichen Unterscheidung als weitestgehend konsensfähig bezeichnet werden kann, finden sich bezüglich der Frage, welche Alterskohorten wozu zählen und welche nicht und warum genau divergierende Auffassungen (vgl. Ganguin/ Meister 2012). Insbesondere die damit häufiger verbundene Einschätzung pauschaler medialer Präferenzen (‚Digital Natives machen sich keine händischen Notizen mehr‘ (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 17f.)) sieht sich Anfechtungen ausgesetzt. Zudem ist die Zugehörigkeit häufig mit (ab-)wertenden Zuschreibungen in beide Richtungen der Lebensspanne verbunden (‚Junge Menschen können sich auf nichts mehr konzentrieren‘ oder ‚Ältere Menschen haben den Anschluss an das digitale Leben verpasst‘) und kann überdies dazu beitragen, dass der Bedarf einer medienzerzieherischen Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche nicht für nötig befunden wird, da diese ja bereits alles wissen, was sich als fataler Trugschluss erweisen und einer (digitalen) Bildungsungleichheit Vorschub leisten würde (vgl. Spanhel 2011: 8). Bezeichnenderweise werfen Ganguin/ Meister bereits im Titel eines mit der Frage der medienbezogenen Generationenspezifika befassten Herausgeberbandes die dazugehörige Gretchenfrage auf: „Digital native oder digital naïv?“ (Ganguin/ Meister 2012: 3). Tillmann/ Hugger verweisen in diesem Zusammenhang auf das „Konzept der generationalen Ordnung“ (Tillmann/ Hugger 2014: 36), wonach die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation „ein ebenso wichtiges personales und soziales Ordnungskriterium innerhalb moderner Gesellschaften wie Geschlecht, Schicht oder Ethnie“ (ebd.: 35) darstellt. Eine zu starke Hervorhebung der (nicht-) Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation kann demnach auch zur Hervorbringung und Manifestation generationaler Zuschreibungen und Aberkennungen von Fähigkeiten und Eigenschaften – auch im Sinne einer ‚sich selbst erfüllenden Prophezeiung‘ – beitragen, Realitäten verzerren und eine konstruktive Auseinandersetzung beeinträchtigen (vgl. ebd.). Gleichwohl eignet sich die Bezeichnung – bei aller Kritik – nach Ansicht des Verfassers, um wertfrei zum Ausdruck zu bringen, dass die Ausbildung unterschiedlicher medialer Routinen – wie so vieles anderes auch – ihren Ursprung in während der Kindheit gewonnenen Erfahrungen hat und sich Menschen verschiedenen Alters diesbezüglich voneinander unterscheiden (z. B. in Bezug auf Anwendungsgewohnheiten und Werte) und sich diese Unterschiede herausfordernd bemerkbar machen können (z. B. im familiären oder schulischen Miteinander unterschiedlicher Generationen).

## 2.1.2 Mediensozialisation

Insbesondere die öffentliche Diskussion prägt das Bild einer den Gefahren von Medien hoffnungslos erlegenen Generation, was sich – empirisch betrachtet – so nicht bestätigen lässt (vgl. Spanhel 2011: 7; Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 19f.). Zudem stehen diese „Niedergangsrhetorik“ (ebd.: 20) und die oftmals vermuteten „Horror szenarien“ (Spanhel 2011: 7; vgl. Neuß 2012: 6) einer konstruktiven Auseinandersetzung oftmals entgegen (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 96f.). Entsprechenden Positionen liegt häufiger auch ein Sozialisationsverständnis zugrunde, welches dieses „als Anpassungsprozess des Individuums an die Vorgaben der Gesellschaft [...]“ (Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 20) auffasst und dem Kind eine passive und abhängige Rolle zuweist. Da Medien ein entscheidender Bestandteil der Gesellschaft sind (vgl. ebd.: 21), würde dies bedeuten, dass Kinder und Jugendliche ihren Wirkungen gewissermaßen hilflos ausgesetzt sind und vor ihnen geschützt werden müssen. Wissenschaftlich hat sich allerdings eine Auffassung von einer gelingenden Sozialisation durchgesetzt, wonach sich Kinder und Jugendliche in diesem Prozess nicht nur anpassen, sondern aktiv „auf ihre Umwelt“ (ebd.) reagieren und „Rollen“ (ebd.) neu ausgestalten (vgl. Spanhel 2011: 53f.; Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 21). Das Kinder und Jugendliche begleitende Umfeld würde in diesem Sinne dann einen Mediensozialisationsprozess anstoßen und ermöglichen, der auf eine selbstbestimmte, eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Mediennutzung ausgerichtet ist (vgl. Herzig 2012: 18).

### 2.1.2.1 Begriffsverständnis und Positionen

Ausgehend vom zuvor bereits erwähnten Sozialisationsverständnis, wonach es sich dabei um eine interaktive und gestalterische Auseinandersetzung mit der Umwelt handelt (vgl. Aufenanger 2008: 87; Fleischer/ Hajok 2016: 18), „[umfasst] **Mediensozialisation** bei Kindern und Jugendlichen [...] alle Aspekte, bei denen die Medien für die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden eine Rolle spielen“ (Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 33, Hervorhebung im Original). Spanhel skizziert den Prozess der Mediensozialisation wie folgt:

„Es geht um die Frage, wie in der Koontogenese unter dem Einfluss der Medien die notwendige Anpassung der prinzipiell offenen Verhaltensmuster und Handlungsformen der Heranwachsenden an die gemeinsamen, sozial anerkannten Wahrnehmungs-, Denk-, Gefühls-, Wertungs- und Handlungsmuster der Gesellschaft und ihrer sozialen Gruppen erfolgt“ (Spanhel 2011: 111).

Dieser Prozess wird dabei nicht nur vom jeweiligen Medienangebot, sondern auch „durch die Erziehenden, die Gleichaltrigen, die Individuen selbst und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen [...]“ (Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 33) beeinflusst (vgl. ebd.). Gerade weil sich die Mediennutzung insbesondere älterer Kinder und Jugendlicher oftmals dem unmittelbaren Einfluss von außen entzieht, bedeutet die Sozialisation im Kontext mediatisierter Lebenswelten eine Verlagerung hin zur „Selbstsozialisation“ (Sutter 2010: 54). Somit stellen „[n]eue Medien [...] die Medienpädagogik vor die Aufgabe, das Verhältnis von Fremd- und Selbstsozialisation neu auszutarieren“ (ebd.: 55). Mit Blick auf die vielfach vorzufindenden Wirkannahmen, wonach al-

lein der Konsum eines bestimmten Medienangebots immer auch mit einer bestimmten (negativen oder positiven) Wirkung verbunden ist, ist es aus Sicht von Spanhel wichtig darauf hinzuweisen, dass Medien immer nur ein Teil der das Kind sozialisierenden Umgebung sind und ihnen – wie jedem anderen Teil dieser Umgebung – nie die alleinige Verantwortung für bestimmte Entwicklungen zuzuschreiben ist:

„Medien und ihre Inhalte wirken nie direkt auf die Heranwachsenden ein, sondern immer als ein Element sozialer Systeme. Im Kontext dieser sozialen Systeme erhalten die Medien ihre spezifischen Bedeutungen für den Entwicklungsprozess. Die Medienangebote werden von den Heranwachsenden im Lichte der Präferenzordnungen dieser sozialen Systeme (Familie, Gleichaltrigengruppe, Kindergarten, Schule) wahrgenommen, die ihre individuelle Präferenzordnung bestimmen oder relativieren“ (Spanhel 2011: 54).

Auch Aufenanger verweist darauf, dass monokausale Annahmen zur Medienwirkung der Wirklichkeit nicht gerecht werden, denn „Menschen und Medien interagieren miteinander und Einflüsse müssen in diesem Wirkgefüge gesehen werden“ (Aufenanger 2008: 88).

Gerade weil traditionelle Sozialisationsinstanzen wie Familie, pädagogische Institutionen oder Glaubensgemeinschaften Teile ihrer Autorität teils gänzlich, teils ein Stück weit eingebüßt haben, hat sich die Bedeutung der Mediensozialisation stark ausgeweitet (vgl. Spanhel 2011: 111). Dass Medien als „tertiäre Sozialisationsinstanzen“ (Süss/Lampert/ Wijnen 2013: 21) entscheidenden Anteil an der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen haben, erfährt auch in den jeweils extremen Lagern der ‚Medienbefürworterinnen und -befürworter‘ und ‚-gegnerinnen und -gegner‘ Zustimmung (vgl. ebd.: 22 f.). Erwartungsgemäß unterschiedlich fällt dann aber die Bewertung dieser Instanz aus. Das Spektrum der Einschätzungen reicht dabei von Vertreterinnen und Vertretern, die Medienerfahrungen überwiegend als wertlos und entwicklungs-schädigend einstufen über solche Positionen, die davon ausgehen, dass sowohl Medien- als auch Realerfahrungen positiv oder negativ sein können bis hin zum Lager, das Medienentwicklungen als omnipotente Triebfeder gesellschaftlicher Optimierung sieht (vgl. ebd.: 21 ff.). Kritisch optimistische Positionen (vgl. ebd.: 21) folgen hingegen der Annahme, dass die positiven Ressourcen von Medien dann am ehesten gehoben und die negativen Einflüsse minimiert werden können, wenn Kinder und Jugendliche über ein ausreichendes Maß an „Medienkompetenz“ (ebd.: 23) verfügen, dessen Ausbildung eine zentrale „Entwicklungsaufgabe“ (ebd.) in einer mediatisierten Welt darstellt. Die unterschiedlichen Positionen dazu, wie die Einflussnahme von Medien auf den Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen zu bewerten ist, lassen sich nach Süss/ Lampert/ Wijnen je nach Ausprägung von Skepsis oder Zuversicht drei Lagern zuordnen (vgl. ebd.: 34 ff.):

Die „**kulturpessimistische Position**“ (ebd.: 34, Hervorhebung im Original) begleitet Medienentwicklungen seit jeher und sie erfährt mit geradezu automatisierter Gewissheit mit jeder neuen massenmedialen Entwicklung zyklischen Zuspruch (vgl. ebd.). Im Kern liegt ihr die Annahme zugrunde, „dass Medien die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden vor allem gefährden und kaum etwas Positives beitragen könnten“ (ebd.). Ins Visier der Bedenklichkeit sind in den vergangenen Jahrhunderten – angefangen beim Buch über die Fotografie und Telefonie bis hin zu Film, Fernsehen und Internet (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 102 ff.) – ausnahmslos alle

„Leitmedien“ (Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 34) geraten (vgl. Moser 2012: 20 f.; Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 34). So steht die durch die zunehmende Verfügbarkeit von Büchern für die private, solitäre und heimische Lektüre im ausklingenden 18. Jahrhundert eintretende Lesebegeisterung ebenso im Verdacht, einer physischen und psychischen Zersetzung der Rezipientinnen Vorschub zu leisten, wie später dann auch für den Konsum bestimmter TV-Formate, Filme, Computerspiele und Internet angenommen wird (vgl. Aufenanger 2008: 87). Zur Illustration sei auf zwei ‚Klassiker‘ und ein jüngeres Beispiel verwiesen. Im ersten Beispiel äußert sich der Pädagoge Karl G. Bauer 1791 zu den Gefahren, die das Lesen für Frauen hat:

„Der Mangel aller körperlichen Bewegung bey dem Lesen, in Verbindung mit der so gewaltsamen Abwechslung von Vorstellungen und Empfindungen führt zu Schläffheit, Verschleimungen, Blähungen und Verstopfung in den Eingeweiden, die bekanntermaßen bey beyden, namentlich bey dem weiblichen Geschlecht, recht eigentlich auf die Geschlechtsteile wirkt“ (Bauer 1791: 190).

Im zweiten Beispiel äußert der Medienpädagoge Prof. Werner Glogauer 1993 die von ihm angenommene Wirkung, die beim Konsum der Fernsehserie ‚Die Simpsons‘ eintritt:

„Die vom ZDF in grellen Farben angepriesene Sendung gibt nicht nur das gesamte gesellschaftliche Leben der Lächerlichkeit preis, sondern sie zielt auf systematische Zersetzung aller positiven zwischenmenschlicher [sic!] Werte, wie Achtung vor dem anderen, Toleranz und Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Gemein Sinn, konstruktive Problemlösung und nicht zuletzt Bildung und Wissen. Darüber hinaus schrecken die Macher der Sendung nicht davor zurück, die Negation dieser Werte, ihre Umkehrung, an deren Stelle zu setzen: Das rücksichtslose Ausleben jeglicher Impulse und Affekte, hemmungslose Aggressivität und Destruktivität werden geschürt und verherrlicht. Hinter einer vordergründig menschlich anrührenden Komik verbirgt sich eine radikale Entmenschlichung“ (Glogauer 1993, zit. nach Kunczik 1995: 29).

Im dritten Beispiel äußert sich der Psychiater Prof. Manfred Spitzer 2015 zur von ihm ausgemachten Amoralität von Computerspieleentwicklern:

„Dieser geballten Geldgier moralisch fragwürdiger Spiele-Entwickler haben Kinder wenig entgegenzusetzen. Wer hier davon spricht, sie müssten so früh wie möglich lernen, damit verantwortungsvoll umzugehen, handelt genauso unverantwortlich wie jemand, der behauptet, man müsse Kinder frühzeitig mit Alkohol und Drogen in Kontakt bringen, um ihnen den richtigen Umgang damit zu ermöglichen. Die mit öffentlichen Mitteln geförderten Landesmedienzentren tun jedoch genau dies. Ein Skandal? Ja! [...] Das ist, als würde man der Feuerwehr öffentliche Mittel für den Einkauf von Brandbeschleunigern zuweisen! Ein noch größerer Skandal? Ja! Geschieht irgendetwas? Nein!“ (Spitzer 2015: 324).

Einschätzungen und Empfehlungen von Vertreterinnen und Vertretern dieser Position kennzeichnen sich im Wesentlichen durch ihren pauschalisierenden Duktus<sup>3</sup>. Medienangebote und -inhalte werden per se als ausschließlich schädigend dargestellt. Den Rezipientinnen und Rezipienten wird dabei die Fähigkeit abgesprochen, sich dem Medium in einer aktiven Auseinandersetzung anzunähern und sie werden als Opfer dargestellt, die dem Medieneinfluss willenlos ausgesetzt sind (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 35). Auf einen kontrastierenden Einbezug möglicher Potenziale und Chancen, geschweige denn die Akzeptanz dafür, Medien zum ‚bloßen‘ Lustgewinn zu nutzen wird in der Regel verzichtet. Empirische Differenzierungen möglicher Schädigungen, wie sie die (keinesfalls unkritische) Medienwirkungsforschung (etwa für gewalthaltige und sexualisierte Inhalte) empirisch aufschlussreich hervorgebracht hat, werden nicht berücksichtigt und zumeist damit abgetan, „dass man auch beim bloßen Verdacht eines Risikos im Interesse der Kinder schon so handeln müsse, als ob das Schädigungspotenzial erwiesen sei“ (ebd.).

Der kulturpessimistischen Position diametral gegenüber steht die „**medieneuphorische Position**“ (vgl. ebd., Hervorhebung im Original). Auch die Vertreterinnen und Vertreter dieses Lagers kennzeichnen sich durch eine selektive Wahrnehmung empirischer Befunde und verklären das mit der Nutzung von – insbesondere digitalen – Medien verbundene Potenzial bei gleichzeitiger Ausblendung negativer Folgen wie z. B. Abhängigkeitserscheinungen oder anderer Risiken (vgl. ebd.: 36). So gelten etwa intensive Computerspielerinnen und -spieler als besonders leistungsstarke Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, da sie beim Spielen erforderliche Fähigkeiten (Teamfähigkeit, Taktik, Durchhaltevermögen etc.) direkt auf Arbeitsprozesse übertragen können (vgl. ebd.: 36f.).

Die Auffassung eines „aktiven, realitätsverarbeitenden Individuum[s]“ (ebd.: 37) kennzeichnet die Position des „**kritischen Optimismus**“ (ebd., Hervorhebung im Original). Die hierunter gebündelten Überlegungen stützen sich auf die Annahme, dass Rezipientinnen und Rezipienten mit jeweils individuellen Personeneigenschaften aus ganz unterschiedlichen Bedürfnissen und Motiven heraus Medienangebote spezifisch nutzen (vgl. ebd.). „Das bedeutet, dass dasselbe Medium und derselbe Medieninhalt sehr unterschiedliche Wirkungen auf die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden haben können“ (ebd.). Eng mit dieser Position verbunden ist die Betrachtungsweise, dass sich sowohl Primär- (real) als auch Sekundärerfahrungen (medial) nicht automatisch als entwicklungsförderlich oder -schädlich einstufen lassen, sondern die zur Beurteilung heranzuziehende Frage lauten muss, „*wie viel* Anregung beide Welten bieten“ (ebd., Hervorhebung im Original). Insbesondere technisch vermittelte Sekundärerfahrungen stehen in der Kritik der ‚Kulturpessimisten‘, besonders gehaltlos zu sein. Auch Tulodziecki/ Herzig/ Grafe richten den Blick bei ihren Überlegungen zur Medienbildung auf unterschiedliche „Erfahrungsformen, in denen Kindern und Jugendlichen verschiedene Inhalte bekannt werden“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 29). Demnach stellen Sekundärerfahrungen aber unabhängig davon, ob sie technisch (z. B. Film über einen Zoo im Unterricht) oder nicht-technisch (z. B. Erzählung von einem Zoo durch die Lehrkraft) vermittelt werden, immer „eine Reduktion im Vergleich zur Wirklichkeit“ (ebd.) dar. Wenngleich es zwar „in der Regel wünschens-

---

3 So diskutiert Glogauer nicht etwa die Möglichkeit eines Zusammenhanges zwischen sexualisierten Medieninhalten und sexualisierten Übergriffen, sondern spricht sofort von „*Sexualdelikte[n] durch Sex- und Pornofilme*“ (Glogauer 1991: 101, Hervorhebung im Original).

wert [ist], dass Vorstellungen über die Wirklichkeit aus der Beobachtung oder aus dem konkreten Handeln in der Realität erwachsen“ (ebd.), bedeutet dies mit Blick auf Lern- und Entwicklungsprozesse nicht, dass nicht auch vermittelte Erfahrungen wertvoll sein können, sondern dass diese – wo möglich – bestenfalls „auf unmittelbare Erfahrungen bezogen werden“ (ebd.: 30). Neben vielzähligen empirischen Befunden, die die Angemessenheit dieser Position untermauern (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 37 f.), stößt sie insbesondere auch in der pädagogischen Praxis auf ein breites Echo, da sie eine praktikable Balance zwischen ‚Schutz‘, ‚Zulassen‘, ‚Begleiten‘ und ‚Befähigen‘ vertritt. Gerade in Abgrenzung zu bewahrenden Positionen formuliert Moser pragmatisch, dass diesen „Konzepten [...] aus der Perspektive der Mediatisierung erst einmal schlicht entgegenzuhalten [ist], dass ein solcher Ansatz in einer Gesellschaft, die durch mediale Kommunikation geprägt ist, nicht mehr funktioniert“ (Moser 2012: 22) und eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken der Mediatisierung am fruchtbarsten erscheint.

### **2.1.2.2 Der Medienalltag von Kindern und Jugendlichen**

#### *Allgemeine Befunde und Tendenzen*

Die Medienroutinen von Kindern und Jugendlichen werden von vielzähligen Untersuchungen in den Blick genommen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet (vgl. Niesyto 2011: 16; Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 37). Dabei bieten insbesondere repräsentative Befragungen zum Medienverhalten einen hilfreichen Anknüpfungspunkt für weiterführende Arbeiten, die Entwicklung pädagogischer Maßnahmen und politischer Argumentationsgänge. Hinsichtlich des Medienalltags von Kindern und Jugendlichen zeichnen diese Studien in den vergangenen Jahren ein konstantes Bild. Demnach sind „Medien [...] ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen“ (Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 13). Mit zunehmendem Alter steigt auch die persönliche Medienausstattung der Heranwachsenden an (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 40). Wird der Medienkonsum von Kindern noch recht intensiv von den Eltern begleitet, reguliert und überwacht, nimmt dies im Laufe des Heranwachsens der Kinder sukzessive ab und Jugendliche können sich zunehmend autark und unbeaufsichtigt dem Medienkonsum zuwenden (vgl. ebd.). Wenn Kinder und Jugendliche über bestimmte Medien in ihrem eigenen Zimmer verfügen, nutzen sie diese intensiver und unkontrollierter (vgl. ebd.: 42). Entgegen der populären Annahme, dass der Medienkonsum die beliebteste Freizeitbeschäftigung darstellt, steht der Kontakt zu Gleichaltrigen seit Jahren gleichbleibend an vorderster Stelle (vgl. ebd.: 40). Geschlecht und Herkunft moderieren Umfang und Art der Nutzungsweisen (vgl. ebd.). Fernsehen spielt im Medienleben von Kindern eine ebenfalls seit Jahren unverändert große Rolle, wohingegen dies bei Jugendlichen durch Computer und Internet ersetzt wurde (vgl. ebd.). Verschieben sich mediale Präferenzen, ersetzen diese meistens nicht das vorherige Medium, sondern werden ergänzend oder parallel genutzt (vgl. ebd.: 42). Deutlich wird auch, dass Eltern hinsichtlich der medialen Präferenzen eine entscheidende Vorbildfunktion einnehmen, die die Medienroutinen von Kindern nachdrücklich mitbestimmt (vgl. ebd.: 40). Dies bezieht sich dann weniger auf die Entwicklung individueller Interessen, die durchaus von denen der Eltern ab-

weichen können, sondern eher auf grundsätzliche Zugänge und die „Bindung“ (ebd.) an Leitmedien, wie z. B. Bücher, Zeitungen, Fernsehen oder Radio. Im internationalen Vergleich sind deutsche Haushalte wesentlich weniger „bildschirmorientiert ausgestattet“ (vgl. ebd.: 43) als etwa Länder wie Großbritannien (vgl. ebd.). Wenden sich Kinder insbesondere solchen Medienformaten zu, die auf ihre Entwicklungsbedürfnisse bezogen konzipiert wurden, wächst mit zunehmendem Alter das Interesse insbesondere an solchen Angeboten, die gerade nicht für Minderjährige gedacht sind (vgl. ebd.: 44): „Das Etikett „Kinderangebot“ wird da geradezu zum Negativprädikat und eine verletzte Altersbegrenzung oder ein Indizierungsentscheid zum Indikator für den gesuchten Nervenkitzel“ (ebd.).

Einen besonders breiten empirischen Fundus stellen seit knapp zwei Jahrzehnten die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest verantworteten regelmäßigen Erhebungen zum Medienumgang von Kindern, Jugendlichen und Familien dar. Nachfolgend sollen aktuelle Daten etwas detaillierter vorgestellt werden, die einen verlässlichen Eindruck darüber vermitteln, was den mediatisierten Alltag von Kindern, Jugendlichen und Familien aktuell auszeichnet.

**2- bis 5-Jährige**<sup>4</sup> wachsen in Deutschland nahezu alle in häuslichen Umgebungen auf, die über Fernsehgeräte, Smartphones und Computer (annähernd immer mit Internetzugang) verfügen (vgl. mpfs 2015: 31) und ihr Heranwachsen ist als ‚mediennah‘ zu bezeichnen (vgl. ebd.: 32). Zuerst besitzen ihre Familien zudem ein Radio, einen CD-Spieler und ein DVD-Lesegerät und etwas seltener (ca. 40 %) auch eine Spielkonsole (vgl. ebd.: 31). Über eine eigene Medienausstattung verfügen die Kinder (mit der gelegentlichen Ausnahme in Form eines CD-Spielers) nicht (vgl. ebd.). Der Alltag wird von aktiven Beschäftigungen wie ‚Spielen‘ dominiert (vgl. ebd.). Häufig genutzte Medien sind das Buch (anschauen und vorlesen) und der Fernseher, der im Schnitt täglich knapp eine Dreiviertelstunde von den Kindern genutzt wird (vgl. ebd.). Erste Erfahrungen mit dem Fernsehen machen die Kinder mit ca. zwei Jahren und ab dann werden vor allem Kindersendungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen angeschaut (vgl. ebd.).

Die Medienausstattung im familiären Umfeld der **6- bis 13-Jährigen** zeichnet sich zusätzlich zu den auch bereits bei der jüngeren Alterskohorte verfügbaren Medien durch einen flächendeckenden Internetzugang auf verschiedenen Endgeräten und eine häufigere Verfügbarkeit von Spielkonsolen aus (vgl. mpfs 2017: 79). Etwas mehr als ein Drittel der Familien hat eine Tageszeitung abonniert und viele Familien haben einen Tablet-PC (vgl. ebd.). Jedes zweite Kind besitzt ein eigenes Handy (ca. 50 %) oder Smartphone (ca. 30 %), einen CD-Spieler oder eine Spielkonsole (vgl. ebd.). Rund 30 % besitzen einen Fernseher und knapp 20 % können in ihrem eigenen Zimmer auf das Internet zugreifen (vgl. ebd.). Zu den wöchentlichen Routinen gehören Fernsehen, Freundinnen und Freunde treffen und Spielen in beinahe derselben Ausprägtheit (vgl. ebd.). Für einen Großteil der Befragten sind Familienunternehmungen, Musikhören und Sport ein regelmäßiger Bestandteil ihres Alltags (vgl. ebd.). Rund die Hälfte bis ein Drittel der Kinder liest regelmäßig (eher Mädchen) bis selten (eher Jungen) ein Buch (vgl. ebd.: 80). Fernsehen ist die wichtigste und liebste Medienbeschäftigung, der rund 90 % der Kinder täglich nachgehen (vgl. ebd.). Hierbei rangieren öffentlich-rechtliche knapp vor privaten Kinderfernsehangeboten (vgl. ebd.). Zudem

---

4 Zur Erhebung dieser Informationen sind die Haupterzieherinnen und -erzieher der Kinder befragt worden (vgl. mpfs 2015: 31).

wird häufiger auch über das Internet ferngesehen oder Videoinhalte werden angeschaut (vgl. ebd.). Nutzen nur rund 30 % der 6-Jährigen das Internet, steigt diese Rate jährlich an und nahezu alle 12- bis 13-Jährigen nutzen es (vgl. ebd.). Inhaltlich dominieren hier das ziellose Surfen, die Kommunikation über Instant-Messenger (zumeist ‚WhatsApp‘) (eher ältere Kinder) und der Konsum von YouTube-Videos (vgl. ebd. 80 f.). Mehr als ein Zehntel der Kinder gibt an, schon Dinge im Internet gesehen zu haben, die sie verängstigt haben und die nicht für sie geeignet waren (vgl. ebd.: 81). Jugendschutzfilter werden von den Haupterzieherinnen und -erziehern auf Computern gelegentlich und auf Smartphones nahezu nicht installiert und eingesetzt (vgl. ebd.). Im Gegensatz zur informellen Routine kommt der Computer im Schulleben der Kinder fast nie zum Einsatz (vgl. ebd.). Digitale Spiele üben auf alle Kinder eine Faszination aus und werden zunächst auf der Konsole und mit zunehmendem Alter dann vor allem auch auf dem Smartphone genutzt (vgl. ebd.: 81 f.). Insbesondere die Dauer und der Inhalt der Mediennutzung werden in mehr als 75 % der Familien beschränkt, wohingegen eine erzieherisch-begleitende Auseinandersetzung mit der Nutzung des Internets eine randständige Bedeutung hat (vgl. ebd.: 82).

Das Medienumfeld der **12- bis 19-Jährigen** weist eine hohe und vielfältige Medienausstattung auf (vgl. mpfs 2016a: 55). Mobiltelefone, Computer, Fernseher und Internetzugänge sind flächendeckend verfügbar (vgl. ebd.). Das eigene Medienrepertoire umfasst zu nahezu 100 % ein Smartphone, was das am häufigsten eingesetzte Medium zur Internetnutzung ist (vgl. ebd.: 25), und häufiger auch einen Computer (vgl. ebd.: 55). Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen besitzt einen Fernseher und ein Radio und häufiger auch eine Spielekonsole (vgl. ebd.). Als vertrauenswürdigstes Medium stufen rund 40 % der Befragten die Tageszeitung ein, wohingegen dem Internet nur etwas mehr als ein Zehntel ihr Vertrauen schenken (vgl. ebd. 55). Lesen stellt für knapp 40 % (eher Mädchen als Jungen) eine regelmäßige Medienroutine dar (vgl. ebd.: 55 f.) und auch Radiohören begleitet den Alltag Jugendlicher beständig (vgl. ebd.: 56). Eine deutliche Zunahme weist die tägliche Internetnutzung der Jugendlichen auf, die im Schnitt bei knapp 3,5 Stunden liegt und mit zunehmendem Alter ansteigt und am häufigsten via Smartphone erfolgt (vgl. ebd.). Hierbei dominieren kommunikationsbezogene Aktivitäten via Instant-Messenger (vgl. ebd.: 56 f.), gefolgt vom Anschauen von Videoclips (zumeist auf Youtube) (vgl. ebd.: 57 f.). Mehr als ein Viertel der befragten Jugendlichen weiß von Fällen, in denen erotische Fotos und/oder Videoaufnahmen via Smartphone und/oder im Netz verschickt worden sind (vgl. ebd.: 51). Auch Fernsehen spielt für alle Jugendlichen und für knapp die Hälfte von ihnen sogar täglich eine wichtige Rolle (vgl. ebd.: 57). Insbesondere für männliche Jugendliche sind digitale Spiele ein fester Bestandteil ihrer Medienroutine, wobei die anfänglich hohe Nutzungsrate mit zunehmendem Alter sinkt (vgl. ebd.). Bereits für 14-Jährige zählt das nicht für Jugendliche freigegebene Spiel ‚Grand Theft Auto (GTA)‘ zu den favorisierten Spielen (vgl. ebd.: 45). Rund 30 % der Jugendlichen haben Bekannte, die bei internetbezogener Kommunikation zum Opfer von Schikanen geworden sind (vgl. ebd.: 59).

In der **Mediennutzung von Familien** kommt insbesondere dem gemeinsamen Fernsehen eine wichtige Rolle zu (vgl. mpfs 2012: 90). Daneben begleitet das Radio sehr beständig den Alltag und läuft oftmals ‚nebenbei‘ (vgl. ebd.). Die Nutzung des Internets wird von befragten Elternteilen als selbstverständlich betrachtet (vgl. ebd.: 91). Für technische Medien sind Väter die Experten, für analoge Medien Mütter die

Expertinnen (vgl. ebd.). Weit mehr als die Hälfte der befragten Eltern stuft die eigene Medienerziehungskompetenz als ausbaufähig ein (vgl. ebd.).

### *Potenziell problematische Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen als Teil der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen*

Grundsätzlich muss den Ausführungen zu konkreten Medienroutinen, die sich dem Verdacht negativer Wirkungen ausgesetzt sehen, vorausgeschickt werden, dass es sich dabei immer ‚nur‘ um potenziell problematische Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen handelt. Kein Medienangebot entfaltet per se, monokausal und als alleinige Einflussgröße eine negative Wirkung (vgl. Kap. 4). Mit wenigen Ausnahmen – wie etwa im Falle eindeutig krimineller Intentionen, z. B. beim politischen oder religiösen Extremismus oder bei kinderpornografischen Darstellungen, die dementsprechend justiziabel sind – besteht ein breiter wissenschaftlicher Konsens darüber, dass Medien „neutral zu bewerten sind“ (Pischl/ Porsch 2014a: 10) und vielmehr noch „viele positive Nutzungsmöglichkeiten“ (ebd.) eröffnen<sup>5</sup>. Ausgangspunkt und Bezugsnorm dafür, ob die Nutzung eines Medienangebots mit entwicklungsbeeinträchtigenden Wirkungen verbunden ist, ist immer der individuelle Heranwachsende, seine spezifischen Anlagen, seine soziale Umgebung und die jeweilige Nutzungsweise (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 94). Am Beispiel des Cybermobbings formuliert Wachs: „Cybermobbing stellt **eine** Möglichkeit dar, wie IKT [Informations- und Kommunikationstechnologien; A.M.] genutzt werden können“ (Wachs 2017: 73; Hervorhebung A.M.). Ähnlich klingt es bei Festl: „Cybermobbing kann [...] als Teil einer Reihe an Chancen und Gefahren betrachtet werden, die sich im Zuge der Onlinekommunikation Jugendlicher und junger Erwachsener ergeben“ (Festl 2015: 19). Auch wenn es „das Kind und den Jugendlichen nicht gibt“ (Fleischer/ Hajok 2016: 94, Hervorhebung im Original), ist das Aufwachsen mit typischen Entwicklungsaufgaben und Merkmalen verbunden, die eine potenzielle „Angriffsfläche“ (ebd.: 93) für negative Auswirkungen, die mit der Nutzung bestimmter Medienangebote und -inhalte verbunden sein können, darstellen. Hierzu zählt im Wesentlichen, dass Kinder und Jugendliche sich in einem Entwicklungsprozess befinden und in „ihrer körperlichen, geistigen, sozialen, moralischen etc. Entwicklung noch nicht abgeschlossen und daher noch ‚beeinflussbarer‘ als Erwachsene – durch reale wie mediale Erfahrungen“ (ebd.) – sind. Das Ausloten von Grenzen – welches oft „mehr von Neugierde als von Vorsicht gekennzeichnet“ (ebd.) ist – bestimmt das Heranwachsen in besonderem Maße. In Medienangeboten (z. B. Filme) spielen Grenzüberschreitungen (z. B. durch das Anwenden von Gewalt zur Durchsetzung von Zielen) oftmals eine inszenatorisch wichtige Rolle. Heranwachsende müssen den adäquaten Umgang mit entsprechenden Inhalten erst lernen, da diese ansonsten „die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen oder gefährden“ (ebd.) können, etwa wenn deviante Verhaltensweisen aus Medien „zu handlungsleitenden Orientierungen werden“ (ebd.: 94). Zugleich ermöglicht auch die Nut-

---

5 Sowohl die öffentliche als auch die wissenschaftliche Diskussion zu Medienentwicklungen insgesamt changiert zwischen Freud und Leid. Mehrheitlich finden sich Einschätzungen, die auf eine Kopplung positiver und negativer Aspekte verweisen, wie etwa „Informationsfülle gegen Informationsüberfluss“ (Rauh 2016: 23), „Effizienzsteigerung gegen Zeitverschwendung“ (ebd.), „Einblick in das Leben anderer gegen Verlust der eigenen Privatsphäre“ (ebd.), „bereichernde Inhalte gegen gefährliche Inhalte“ (ebd.) oder „erweiterte Lernmöglichkeiten gegen Copy-Paste-Aufgabenerledigung“ (ebd.: 24).

zung von Medien zum Produzieren eigener Inhalte (z. B. von Textnachrichten oder Videos) Grenzen auszuloten und zu übertreten, sodass auch bestimmte „Mediengangsweisen“ (ebd.: 93) mit Risiken und Gefährdungen verbunden sein können (vgl. ebd.), etwa wenn Kinder in Chatforen mit Erwachsenen in Kontakt treten, die sich als Jugendliche ausgeben, um reale sexuelle Kontakte anzubahnen (vgl. Kap. 4.3) oder „sich zu freizügig präsentieren“ (Fleischer/ Hajok 2016: 96). Häufiger fehlt es der Medienaneignung dabei „an angemessener Begleitung und Kontrolle“ (ebd.: 93), die, ausgehend von kindlichen und jugendlichen Entwicklungsbedürfnissen und in Anerkennung einer mediatisierten Lebenswelt, den Erwerb von Medienkompetenz anbahnt.

Vor diesem Hintergrund werden die nachfolgenden Medienangebote, -inhalte und -nutzungsweisen von Expertinnen und Experten immer wieder unter der Perspektive diskutiert, dass ihre Nutzung für Kinder und Jugendliche unter bestimmten Umständen möglicherweise mit negativen Auswirkungen verbunden sein kann und diese deshalb bestimmten gesetzlichen Beschränkungen unterliegt (vgl. Robertz/ Wickenhäuser 2010; Hilpert 2011: 53 ff.; Neuß 2012: 48 ff.; Friedrichs/ Junge/ Sander 2013: 295 ff.; Wawrzyniak/ Zurmühlen 2013: 84 ff.; Pieschl/ Porsch 2014: 14 ff.; Fleischer/ Hajok 2016: 94 ff.). Dabei fällt auf, dass vor allem der Konsum von ‚Gewalt‘ und ‚Sex‘ unter einer Gefährdungsperspektive diskutiert werden (vgl. z. B. Grimm/ Rhein 2007; Robertz/ Wickenhäuser 2010; Pieschl/ Porsch 2014; Dallmann/ Vollbrecht 2014):

**Gesetzlich verbotene Angebote und Darstellungen, deren Produktion und Besitz auch Erwachsenen untersagt ist** (vgl. Fleischer/ Hajok 2016: 94; Hervorhebung A.M.): Hierzu zählen insbesondere solche Angebote, von denen eine reale Gefährdung verfassungsrechtlicher Werte ausgehen kann bzw. die auf die Zersetzung und Torpedierung der durch die Verfassung geschützten freiheitlich demokratischen Grundordnung zielen. Z. B. „Propagandamittel und Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen, Volksverhetzung und Holocaustleugnung, Krieg und Gewalt verherrlichende Inhalte, Anleitung zu Straftaten, Menschenwürde verletzende Darstellungen, harte Pornografie (Kinder-, Jugend-, Tier- und Gewaltpornografie)“ (ebd.).

**Darstellungen und Angebote, die Heranwachsende „in ihrer Erziehung oder Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit schwer gefährden können“** (ebd.: 95; Hervorhebung A.M.): Dies betrifft insbesondere solche Angebote und Inhalte, die zu devianten Verhaltensweisen animieren können, die sowohl mit fremd- als auch mit selbstgefährdenden Folgen verbunden sein können. Z. B. „demokratiefeindliche, rassistische, völkische oder nationalistische Ideologien, die Darstellung besonders grausamer Gewalt, einfache Pornografie und explizite Aufforderung zur Prostitution, die Verbreitung destruktiv-extremistischer Glaubensrichtungen, Verführung zum Erwerb oder Gebrauch von Suchtmitteln, Aufruf zu Suizid, Selbstverletzung oder Selbstgefährdung“ (ebd.: 95; vgl. Eichenberg 2014).

**Darstellungen und Angebote, die Heranwachsende „eines bestimmten Alters in ihrer Erziehung oder Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit beeinträchtigen können“** (Fleischer/ Hajok 2016: 95; Hervorhebung A.M.): Hierunter werden insbesondere solche Angebote und Inhalte gefasst, von denen zwar nicht unbedingt anzunehmen ist, dass ihre Nutzung mit massiven Schädigungen aber durchaus mit misslichen Irritationen einhergehen kann. Z. B. „bestimmte Darstellungen von Gewalt, Sexualität und Extremismus, die junge Menschen verunsichern oder ängstigen können und ihnen eine Übernahme problematischer Handlungsweisen, Einstellungen und Rollenbilder nahe legen sowie sogenannte sozial-ethisch desorientierende Darstel-

lungen, die die Ausbildung der an gesellschaftlichen Werten und Normen orientierten persönlichen Orientierungen und Wertvorstellungen stören“ (ebd.; vgl. Glaser 2011).

**Unstatthafte Werbemaßnahmen „in kind- und jugendaffinen Medienumgebungen“** (Fleischer/ Hajok 2016: 95; Hervorhebung A.M.): Auch Werbungen können Darstellungen und Inhalte aufweisen, die konsumorientierte Umgangsweisen nahelegen, die Heranwachsende als „Marktteilnehmer“ (ebd.) überfordern und zu dysfunktionalem Konsum oder Handeln animieren können (vgl. Diergarten/ Nieding/ Ohler 2014; mpfs 2016b). Z. B. „Werbeinhalte, die Kinder und Jugendliche körperlich oder seelisch beeinträchtigen, [oder] sie unter Ausnutzung ihrer Unerfahrenheit und Leichtgläubigkeit zum Kauf von Waren oder Dienstleistungen aufrufen [...]“ (Fleischer/ Hajok 2016: 95).

Neben diesen im Wesentlichen auf den rezipierenden Konsum von bestimmten Angeboten und Darstellungen gerichteten möglichen Risiken können insbesondere auch **„prekäre Verhaltens- und Umgangsweisen“** (ebd.: 94 ff.; Hervorhebung A.M.) **einer gedeihlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entgegenstehen:** Hierunter fallen beispielsweise das Diffamieren von Personen über das Internet („Cybermobbing“), die Produktion und der Austausch freizügigen Bildmaterials, die Nutzung des Internets zur Anbahnung sexueller Kontakte sowie eine suchartige Gewöhnung an eine „exzessiv[e] Mediennutzung“ (ebd.: 96; Petry 2010).

Lässt sich der Konsum bestimmter Angebote und Inhalte im Fernsehen oder auf zum Kauf angebotenen Trägermedien gesetzlich noch recht gut reglementieren, so muss die Wirksamkeit solcher Schutzmaßnahmen vor dem Hintergrund zunehmend internetbezogener und konvergenter Medienangebote (vgl. Moser 2012: 23; Kamin/ Meister/ Schulte 2013: 8) und portabler Endgeräte (vgl. Tillmann/ Hugger 2014: 31) (z. B. Filme, die im Internet eingestellt sind und mit dem Smartphone gesehen werden können) als zunehmend unzuverlässig bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund kommt dem wirkungsvollen Zusammenspiel „von erzieherischem Jugendmedienschutz und (Medien-)Sozialisationsinstanzen“ (Friedrichs 2013: 227) eine entscheidende Rolle zu. Insbesondere den „(neuen) Verhaltens- und Umgangsrisiken ist längst nicht mehr mit rein restriktiven Maßnahmen beizukommen“ (Fleischer/ Hajok 2016: 96). Neben auf Prävention und Schutz gerichteten Strategien, die gerade für das Heranwachsen junger Kinder eine geeignete und wichtige erzieherische Maßnahme darstellen, bedarf es insbesondere einer „an den Chancen des Medienumgangs junger Menschen orientierten Medienkompetenzförderung“ (ebd.: 97). Einer ausgewogenen und altersangemessenen Balance kommt gerade auch deshalb eine entscheidende Bedeutung zu, weil restriktive Maßnahmen zwar dazu führen können, „dass Heranwachsende faktisch weniger Risiken eingehen“ (ebd.: 95), in „einer (stark) begrenzten Medienwelt“ (ebd.: 97) zugleich aber auch die Entwicklung von Medienkompetenz – als zentrale Bildungs- und Teilhaberesource in einer mediatisierten Lebenswelt – beeinträchtigt wird. Zudem deutet die zunehmend differenziertere Forschung zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen darauf hin, dass auch vormalig abqualifizierten Medienroutinen wie dem Computerspielen „positiv[e] Potenziale“ (Ganguin 2016: 3) innewohnen, sodass einer pauschalen ‚Medienschelte‘ zunehmend auch empirisch entgegengetreten wird (vgl. ebd.).