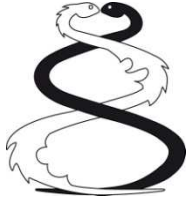


Strukturierte Zusammenfassung



www.inter-uni.net > Forschung

Bildschirmnutzung von Kindern und die Auswirkung auf die Schulleistung und das Empathieverhalten

Autorin: Angelika Mitterbacher

Betreuerin: Elke Mesenholl-Strehler

Einleitung

Alleine schon die vielen Stunden, die manche Kinder und Jugendliche mit Fernsehen und Computerspielen verbringen, lassen erwarten, dass sie schulisch ins Hintertreffen geraten werden, weil ihnen schlicht die Zeit für die gründliche Erledigung ihrer Schulaufgaben fehlt. Hinzu kommen die Auswirkungen durch Nutzung von entwicklungsbeeinträchtigenden Medieninhalten, denen sich vor allem Kinder aus bildungsfernen Familien aussetzen.

Hintergrund und Stand des Wissens

In verschiedenen nationalen und internationalen Studien wurden deutliche Belege dafür gefunden, dass mit wachsender Dauer des Medienkonsums die Schulleistungen sinken, weil z. B. die Zeit für Hausaufgaben knapp wird (Ennemoser, Schiffer, Reinsch & Schneider, 2003; Zimmermann & Christakis, 2005). So kommen neuseeländische Forscher und Forscherinnen in einer Langzeitstudie (Hancox, Milne & Poulton, 2005) mit ca. 1000 Versuchspersonen zu dem Schluss, dass sich ein erhöhter Fernsehkonsum im Alter zwischen 5 und 15 Jahren negativ auf die Realisierung eines Schul- oder Universitätsabschlusses auswirkt: Erwachsene, die als Kind mehr als drei Stunden pro Tag vor dem Fernseher verbrachten, hatten mit 26 Jahren öfter keinen Schulabschluss; die Personen mit den niedrigsten Fernsehzeiten hatten am häufigsten einen Universitätsabschluss.

Die *Zeitverdrängungshypothese* geht von der Annahme aus, dass die Beschäftigung mit Medien an die Stelle anderer nichtmedialer Freizeit- und Lernaktivitäten tritt, diese verdrängt und damit zu einer Einengung des Freizeiterlebens führt. Dies ist nicht ohne Belang für schulische Leistungen. So bietet gerade ein vielseitiges Freizeitverhalten die Chance für wichtige Lernerfahrungen, den Erwerb sozialer

Kompetenzen und körperlicher sowie psychischer Gesundheit und kann damit als wichtige Quelle schulischer und beruflicher Erfolge gelten (Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger & Wright, 2001).

Neben den Mediennutzungszeiten, sowie deren Folgen für die schulische Leistungsentwicklung, nimmt auch die *Wirkung der Inhalte* eine bedeutende Rolle in Studien ein. So kann der Konsum gewalthaltiger Medieninhalte mittels seiner negativen Wirkung auf Aggressivität und aggressives Verhalten auch negative Effekte auf den Schulerfolg haben (Anderson et al., 2001; Hunesmann, 1986). In einer auf über 17 Jahre angelegten Langzeituntersuchung der Columbia University wird bestätigt, dass exzessiver Fernsehkonsum vor allem bei Jungen aggressives und antisoziales Verhalten in der Jugend und im Erwachsenenalter fördern (Johnson, Cohen, Smailes, Kasen & Brook, 2002). Fast einhellig wird die Vermutung geäußert, dass gewalthaltige Spiele eine noch stärkere aggressionsfördernde Wirkung auf ihre Nutzer und Nutzerinnen entfaltet, als entsprechende Filme (Kunczik & Zipfel, 2004). So handelt es sich beim Spielen gewalthaltiger Spiele gegenüber der Rezeption von Filmen um einen aktiven Vorgang mit einer besonders hohen emotionalen Erlebnisintensität. Zudem besagt die sog. *Löschungshypothese*, dass durch stark emotionalisierendes Medienerleben eine Verdrängung paralleler bzw. konkurrierender Lernprozesse, wie sie im Rahmen von schulischem Lernen stattfinden, verursacht werden können.

Ein weiterer Ansatz zur Erklärung des Zusammenhangs intensiver Mediennutzung und herabgesetzter Leistungsfähigkeit in der Schule ist die sog. *Löschungshypothese*. Sie stützt sich auf Erkenntnisse gedächtnispsychologischer und neurologischer Forschung, die darauf hinweisen, dass sowohl mediale Gewaltdarstellungen als auch die besonderen biophysiologicalen Erregungsmuster, insbesondere bei der Nutzung von Computerspielen, einen unmittelbaren Einfluss auf Informationsverarbeitungsprozesse des Nutzers und der Nutzerin nehmen können. Jeder Treffer in einem Computerspiel belohnt den Spieler bzw. die Spielerin nicht nur unmittelbar durch Punkte, Upgrades oder das Vorschreiten in der Spielgeschichte, sondern auch durch die Freisetzung von Dopamin. Dopamin als „Glücksbotenstoff“ gilt gleichzeitig als zentraler Modulator des Lernsystems, weil eine Dopaminausschüttung aktuelle Lernvorgänge verstärkt (Spitzer, 2003). An dieser Stelle setzt die Löschungshypothese an. Sie besagt, dass durch stark emotionalisierendes Medienerleben eine Verdrängung paralleler bzw. konkurrierender Lernprozesse, wie sie im Rahmen von schulischem Lernen stattfinden, verursacht werden können.

Aus Befragungen geht hervor, dass der dritthäufigste Grund fernzusehen die Hoffnung ist, etwas Spannendes zu erleben (Six, Gimmler & Vogel, 2002). Viele Fernsehsendungen aber auch Computerspiele, die Spannung versprechen, bauen diese unter anderem mit aggressiven Darstellungen auf. So sehen viele Heranwachsende vermutlich nicht nur zufälligerweise gewalthaltige Sendungen, sondern suchen diese teilweise gezielt aus. Der Konsum von aggressiven Inhalten kann bei Heranwachsenden einen sofortigen Anstieg der Aggressivität bewirken und auch langfristig das Weltbild und die Verhaltensweisen prägen (Huesmann & Miller, 1994). Die meisten Kinder, die zu unsozialem Verhalten neigen, legen dies mit der Zeit ab. Dennoch ist der beste einzelne Prädiktor für aggressives Verhalten als Erwachsener das aggressive Verhalten in der Kindheit (Huesmann & Moise, 1998). Aggressivität umfasst aggressive Gedanken, Glaubensbekenntnisse und Einstellungen, die Aggression befürworten. Ein weiterer Aspekt sind aggressive Emotionen; dazu zählen alle emotionalen Reaktionen, wie Ärger und Wut, die mit aggressivem Verhalten in Verbindung stehen. Zudem werden Aggressivität, geringe Impulskontrolle, Selbstbezogenheit und die Ausübung von

Gewalt immer mit einem Defizit an Empathie in Verbindung gebracht (Burke, 1999). Eine *Desensibilisierung* für mediale Gewalt lässt sich beschreiben als eine allmähliche Abschwächung bzw. Löschung kognitiver, emotionale und verhaltensbezogenen Reaktionen auf die in Bildschirmmedien - zum Teil spielerisch - vermittelten Gewalthandlungen. Dieser Theorie zufolge würde also z. B. der immer wiederkehrende Anblick von gegnerischen Spielfiguren, die in Computerspielen verprügelt oder mit Kopfschüssen niedergestreckt werden müssen, zunehmend als weniger unangenehm erlebt werden, obwohl diese Szenen zu Beginn möglicher-weise noch Angst- oder Abwehrreaktionen hervorrufen. In der Folge kann sich der Spieler oder die Spielerin den Szenen immer problemloser zuwenden und damit die gewalthaltigen Spiele immer besser beherrschen. In der Folge verändern sich die Wahrnehmung und die Bewertung der Situation. Aggression und Gewalt erscheinen in der Folge zunehmend als legitim und als ein für die Zielerreichung wirksames Mittel. Die Gewöhnung an Bildschirmgewalt geht mit einer Verminderung des Mitleides für Opfer realer Gewalt einher (Empathieverlust).

Immer wieder wurde auch die Vermutung geäußert, dass das Geschlecht des Nutzers oder der Nutzerin für die Wirkung von Gewalt von Bedeutung sein könnte. Jungens nutzen Computer-spiele häufiger als Mädchen und haben auch häufiger einen Fernseher im eigenen Zimmer (KFN Schülerbefragung, 2005; Feierabend & Rathgeb, 2006a, 2006b). Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass Jungen bei Computerspielen gewalthaltige Spiele deutlich stärker favorisieren als Mädchen (Anderson & Dill, 2000). Für Filme stellt sich das ähnlich dar: „Die Gruppe derer, die sich täglich Krieg- Horror- und/oder Sexfilme ansehen, wird immer größer und besteht 2004 fast nur noch aus männlichen Schülern“ (Fuchs, Lamnek, Luedtke & Baur, 2005, S. 188). Es lässt sich somit eine stärkere mediale Gewaltexposition männlicher Nutzer feststellen. Damit sind Jungen aber auch stärker von den schädigenden Auswirkungen medialer Gewalt (z. B. Desensibilisierung) betroffen.

Forschungsfrage

„Welche Auswirkungen zeigt Bildschirmnutzungsverhalten auf die Schulleistung und die Empathiefähigkeit bei österreichischen Schülern und Schülerinnen im Alter zwischen 10 und 12 Jahren?“

Methodik

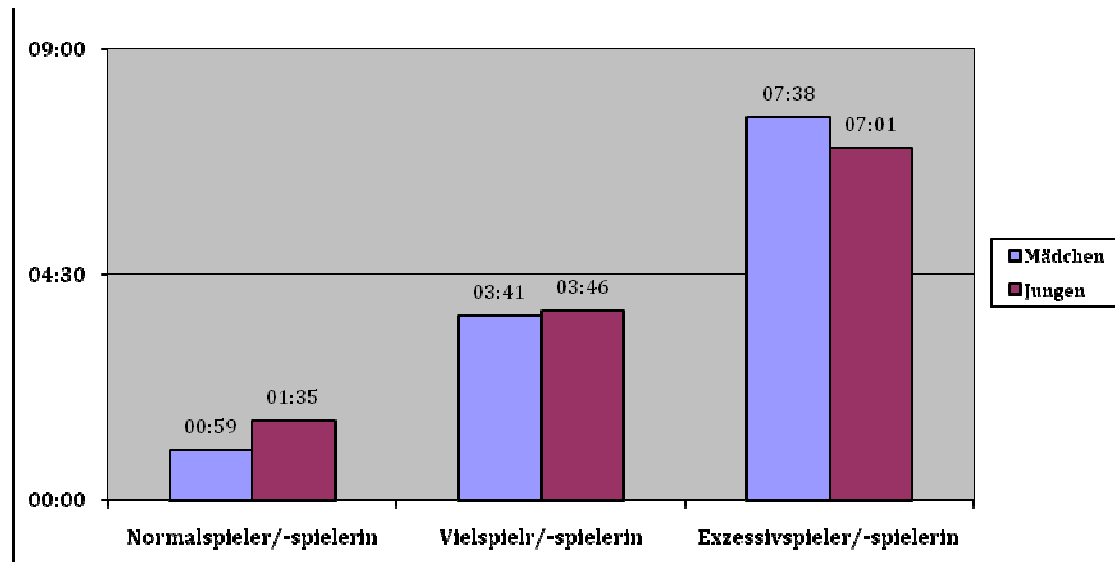
Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde im Juni 2012 eine repräsentative Stichprobe (n = 229) von Kindern im Alter zwischen 10 bis 12 Jahren in Klagenfurt untersucht. Im Rahmen einer Befragung wurden Gesundheitsdaten und Daten zur Bildschirmmediennutzung gewonnen. Es wurden unter anderem Fragen zur Medienausstattung der Kinderzimmer, zum Freizeitverhalten und Fragen zur Schul- und Sozialkompetenz gestellt. Die Fragen stammen aus bereits bestehenden Surveys des Ludwig-Boltzmann-Institutes (WHO-HBSC-Survey, 2006) und des Robert Koch Institutes (KIGGS, 2006).

Ergebnisse

Im Durchschnitt gaben 67 Prozent der befragten Schüler und Schülerinnen an einen eigenen Fernseher im Zimmer zu besitzen, 45 Prozent haben eine Spielkonsole und 53 Prozent verfügen über einen eigenen Computer. Nahezu jedes befragte Kind im Alter zwischen 10 und 12 Jahren hat ein Handy und davon rund 70 Prozent ein Mobiltelefon mit Internetzugang. Insgesamt zeigen die erhobenen Daten klar, dass die Ausstattung von Kinder mit Mediengeräten wie Fernseher, Spielkonsolen und Computer in den eigenen Zimmern bereits deutlich die Gefahr für eine schulische Leistungseinbuße erhöht. Erhöhte Medienzeiten der Kinder – insbesondere aber die Nutzung gewalthaltiger Angebote – gehen mit schlechteren Schulleitungen einher. Hiervon sind besonders Jungen betroffen, da diese bereits im Alter von 10 bis 12 Jahren mit mehr Mediengeräten ausgestattet sind und höhere Nutzungszeiten aufweisen als Mädchen. Zudem präferieren Jungen gewaltbetonte Filme und Spiele stärker als gleichaltrige Mädchen.

Jungen weisen einen weit höheren Anteil an Viel- und Exzessivspielern auf als Mädchen (35% versus 10%). Mädchen hingegen einen weit höheren Anteil an Nichtspielerinnen (17,5% versus 3%). Bei der Kontrolle von Einflussfaktoren ergibt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Nutzung gewalthaltiger Computerspiele und der Gewaltprävalenz der Kinder. Qualität und Quantität von Mediennutzung scheinen insgesamt Kennzeichen bestimmter Bildungsschichten und Ausdruck eines Lebensstils zu sein.

Insgesamt gaben die befragten Kinder an, täglich durchschnittlich ca. 2 Stunden Computer-spiele zu spielen (Jungen: 150 Minuten; Mädchen: 66 Minuten). Für die unterschiedlichen Nutzungsgruppen zeigen sich die nachfolgenden Spielzeiten.



Wie in obiger Abbildung 7 auf S. 43 beschrieben, spielen in der Gruppe der Normalspieler und der Normalspielerinnen die Mädchen ca. 1 Stunde und 35 Minuten täglich. In der Gruppe der Vielspieler und Vielspielerinnen wird unabhängig vom Geschlecht an einem Tag bereits durchschnittlich ca. 3 Stunden und 40 Minuten gespielt. Als besondere Extremgruppe erweist sich sowohl für Mädchen als auch für Jungen die Gruppe der Exzessivspieler und Exzessivspielerinnen, in der mehr als 7 Stunden täglich Computer gespielt wird (siehe Abbildung 7).

Vor diesem Hintergrund eine kompetente Mediennutzung von Kindern zu erwarten oder auf förderliche Mediennutzungseffekte durch z. B. interaktive Lernmedien oder dem breiten Informationsangebot des Internets zu setzen, scheint eher naiv zu sein. Genauso wie Medienkompetenz durch elterliche Vorbilder vermittelt wird, scheint auch unreflektierte problematische Mediennutzung über elterliche Vorbildwirkung weitergegeben und gefestigt zu werden.

Folgerungen und Anregungen

Im Grunde ist es notwendig den Schülern und Schülerinnen sowie den Pädagogen und Pädagoginnen zu vermitteln, wo die Grenzen und die Probleme der neuen Möglichkeiten liegen. Denn keinesfalls ist die Vermittlung der Beherrschung von Medien wie z.B. Computer ein zentraler Baustein schulischer Bildung, um Kinder auf das Leben und den beruflichen Erfolg vorzubereiten und zentrale Kompetenzen zu entwickeln. Kinder müssen vielmehr kompetent darin werden, Medien kritisch, sinn- und maßvoll in ihr Leben zu integrieren. Sie sollten in der Schule hingegen das Lernen, was ihnen der Alltag kaum mehr vermitteln kann: Auch ohne bunte Bilder und spannende Soundeffekte Informationen aufzunehmen, das Wesentliche an diesen Informationen zu erkennen, sie kritisch zu hinterfragen und sie schließlich eigenständig zu verarbeiten. Das bedeutet nicht, dass Medienunterricht keine Relevanz im schulischen Alltag hat. Er muss nur deutlich andere Schwerpunkte haben. Medientagebücher können jungen Schülern und Schülerinnen helfen die Bedeutung der Medien in ihrem Alltag zu erkennen. Die Analyse von Handlungs- und Personenstereotypen in First-Person-Shootern kann helfen, kritischer über diese Art der Computerspiele nachzudenken. Fernsehfreie Tage machen den Blick frei für alternative Möglichkeiten der Freizeitgestaltung.

Quellenverzeichnis

Anderson D.R. & Dill K.E. (2000). Personality process 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.

Anderson D.R., Huston A.C., Schmitt K.L., Linebarger D.L & Wright J.C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66 (1), 1-143.

Ennemoser M., Schiffer K., Reinsch C., & Schneider W. (2003). Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter: Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 12-26.

Feierabend S. & Rathgeb T. (2006a). JIM Studie 2005. Jugend, Information (Multi-) Media. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Feierabend S. & Rathgeb T. (2006b) JIM Studie 2005. Kinder + Medien, Computer + Internet. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Fuchs T, Lamnek S., Luedtke J. & Baur N. (2005). Gewalt an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hancox R.J., Milne B.J. & Poulton R. (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 614-618.

Huesmann L.R. (1986). Psychological process promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42 (3), 125-140.

Huesmann L.R. & Miller L.S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In L.R. Huesmann (Hrsg.), *Aggressive behavior: current perspectives* (S. 153-183). New York: Plenum Press

Huesmann L.R., Moise-Ttus J., Podolski C. & Eron L.D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive behavior during adolescence and adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39 (2), 201-221.

Johnson J.G., Cohen P., Smailes E.M., Kasen S. & Brook J.S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295 (5564), 2468-2471.

KFN Schülerbefragung (2005).

http://www.kfn.de/Forschungsbereiche_und_Projekte/Schuelerbefragungen/Schuelerbefragung_2005.htm (12. Februar 2012).

KIGGS (2006). Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.

<http://www.kiggs-studie.de> (23. März 2012).

Kunczik M. & Zipfel A. (2004). *Medien und Gewalt*. Osnabrück: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.

Six U., Gimmler R. & Vogel I. (2002). *Medienerziehung in der Familie. Hintergrundinformationen und Anregungen für medienpädagogische Elternarbeit*. Kiel: Unabhängige Landesanstalt für Rundfunkwesen. <http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/schriftreihen/band20.pdf> (22. Februar 2012)

Spitzer M. (2003). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft* (2. Aufl.). Stuttgart u.a.: Klett

WHO-HBSC-Survey (2006). *Health behavior in school-aged children. Eine Studie des Robert Koch Institutes*. <http://www.hbsc.org> (21. Jänner 2012).

Zimmermann F. & Christakis, D.A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159 (7), 619-625.