



KRIMINOLOGISCHES  
FORSCHUNGSINSTITUT  
NIEDERSACHSEN E.V.

Forschungsbericht

# „Lust auf Leben wecken“

Medienkonsum, Freizeitverhalten und  
Schulleistungen von Viertklässlern  
im Landkreis Reutlingen

**Matthias Stauer, Michael Waltinger, Thomas Möble, Florian Rehbein,  
Paula Bleckmann, Christian Pfeiffer**





## **„Lust auf Leben wecken“**

### **Medienkonsum, Freizeitverhalten und Schulleistungen von Viertklässlern im Landkreis Reutlingen**

**Matthias Stauer<sup>1</sup>, Michael Waltinger<sup>2</sup>, Thomas Mößle<sup>3</sup>,  
Florian Rehbein<sup>3</sup>, Paula Bleckmann<sup>3</sup>, Christian Pfeiffer<sup>3</sup>**

(<sup>1</sup>Universität Stuttgart, <sup>2</sup>Hochschule der Medien Stuttgart, <sup>3</sup>KFN)

**2011**



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>PROJEKTBESCHREIBUNG UND VORGEHENSWEISE</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1</b>	<b>Initiative „Lust auf Leben wecken“</b> .....	<b>4</b>
2.1.1	Was fasziniert Kinder an Medien? .....	4
2.1.2	Warum sind Grenzen notwendig? .....	4
2.1.3	Strategien: Information/Aufklärung (Nachfrageseite) .....	5
2.1.4	Strategien: Alternativkonzepte schaffen (Angebotsseite) .....	6
<b>2.2</b>	<b>Fragestellung</b> .....	<b>7</b>
2.2.1	Medienwirkung und -nutzung, Medienausstattung .....	7
2.2.2	Nachmittagsangebot und Handlungsmöglichkeiten .....	8
<b>2.3</b>	<b>Gliederung und Aufbau des Berichts</b> .....	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>THEORETISCHER RAHMEN</b> .....	<b>10</b>
<b>3.1</b>	<b>Vorüberlegungen zu Kindern und Mediennutzung</b> .....	<b>10</b>
3.1.1	„Literale“ Besonderheiten kindlicher Mediennutzung.....	10
3.1.2	Funktionale Aspekte kindlicher Mediennutzung .....	11
3.1.3	Prosoziale und leistungsfördernde Aspekte kindlicher Mediennutzung .....	12
<b>3.2</b>	<b>Leistungsmindernde und schädigende Aspekte kindlicher Mediennutzung</b> .....	<b>13</b>
3.2.1	Mediennutzung und Schulleistungen .....	13
3.2.2	Mediennutzung und physische sowie psychische Parameter .....	16
3.2.3	Forschungsleitende Definitionen problematischer Mediennutzung .....	18
<b>4</b>	<b>UNTERSUCHUNGSDESIGN</b> .....	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>DAS FREIZEITVERHALTEN DER VIERTKLÄSSLER IM LANDKREIS REUTLINGEN (NACHFRAGESEITE; NUR SCHÜLERBEFRAGUNG)</b> .....	<b>22</b>
<b>5.1</b>	<b>Die schulischen Leistungen der Viertklässler im Landkreis Reutlingen</b> .....	<b>22</b>
<b>5.2</b>	<b>Das Mediennutzungsverhalten der Viertklässler im Landkreis Reutlingen</b> .....	<b>26</b>
5.2.1	Die Medienausstattung der Viertklässler .....	26
5.2.2	Die Mediennutzungszeiten der Viertklässler .....	30
5.2.2.1	Die Mediennutzungszeiten der Viertklässler nach Gruppezugehörigkeit .....	30
5.2.2.2	Die Mediennutzungszeiten der Viertklässler nach Wochentagen.....	33
5.2.2.3	Die Mediennutzungszeiten der Viertklässler im Landkreis Reutlingen im Vergleich .....	33
5.2.2.4	Sind Medien gleich Medien? .....	35
5.2.3	Die Inhalte der von Viertklässlern konsumierten Medien .....	36
<b>5.3</b>	<b>Das Zeitbudgets eines Viertklässlers</b> .....	<b>43</b>
<b>5.4</b>	<b>Mediennutzungsmuster und Schulleistungen</b> .....	<b>46</b>
<b>6</b>	<b>DAS FREIZEITANGEBOT IM LANDKREIS REUTLINGEN AUS DER SICHT DER SCHULLEITERINNEN</b> .....	<b>48</b>

6.1	Grundschulen mit Nachmittagsangebot .....	48
6.2	Grundschulen ohne Nachmittagsangebot .....	53
<b>7</b>	<b>DAS FREIZEITANGEBOT IM LANDKREIS REUTLINGEN AUS DER SICHT DER BÜRGERMEISTERINNEN .....</b>	<b>56</b>
7.1	Schulen, Vereine und religiöse Organisationen aus der Sicht der BürgermeisterInnen.....	56
7.2	Die Kommune als Anbieter von Freizeitaktivitäten für Viertklässler .....	58
<b>8</b>	<b>HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN .....</b>	<b>64</b>
<b>9</b>	<b>FAZIT .....</b>	<b>67</b>
	<b>LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>68</b>
	<b>ANHANG .....</b>	<b>72</b>

**Verzeichnis verwendeter Abkürzungen**

Adj. $R^2$	korrigiertes Bestimmtheitsmaß / Determinationskoeffizient
ebd.	Ebenda
f.	folgende (Seite)
ff.	fortfolgende (Seiten)
FSK	Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft
Hrsg.	Herausgeber
KFN-CSAS-II	Computerabhängigkeitsskala des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen
LK	Landkreis
p	Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanzniveau)
SD	Standard Deviation (Standardabweichung)
USK	Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle
$\bar{x}$	Mean (Mittelwert)

## 1 Einleitung

Der US-amerikanische Medienwissenschaftler Neil Postman formuliert in den 1980er Jahren in seiner durchaus als populär zu bezeichnenden – in Teilen auch als 'populärwissenschaftlich' kritisierten – Streitschrift „Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie“ (1988; Original zuerst 1985) medienkritische Theorien auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Ebenso diskutiert er bereits konkret auf Kinder und Jugendliche bezogen mögliche kognitive und soziale Auswirkungen von Medien, wenn er „Das Verschwinden der Kindheit“ (1987; Original zuerst 1982) proklamiert.

Wenig später, Anfang der 1990er Jahre, sprechen Charlton und Neumann-Braun (1992) von einer 'Medienkindheit'. Zu jener Zeit ist die Diskussion um Medien im Kinderalltag noch stark auf das damalige 'Leitmedium' Fernsehen fokussiert (zit. nach Kleimann, 2011, S. 19). Die Einführung dieser Begrifflichkeit dient den Autoren zunächst dazu, das Aufwachsen von Kindern in den 1990er Jahren von dem derjenigen Kinder abzugrenzen, welche noch Mitte des 20. Jahrhunderts die Adoleszenz durchlebten (vgl. Charlton, 2004, S. 144). Kübler und Swoboda (1998) halten auf der Basis von Untersuchungen zum kindlichen Mediennutzungsverhalten dagegen, dass das Fernsehen im Alltag eine lediglich untergeordnete Rolle spiele, womit von einer 'Fernsehkindheit' im engeren Sinne nicht gesprochen werden kann.

Kleimann bemerkt hierzu, dass die Diskussion um den Stellenwert von Medien im Alltag von Kindern neu zu führen ist, „da digitale, interaktive Medien inzwischen im ‚Mainstream‘ der Gesellschaft angekommen [sind] und im Lebensalltag aller, gerade dem der Kinder und Jugendlichen, eine maßgebliche Rolle spielen“ (ebd.). Neben Institutionen wie der Familie, der Schule oder der Peer Group, also der gleichaltrigen Freunde, bestimmen gerade Medien den Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen in entscheidender Weise. Junge Menschen verbringen oft deutlich mehr Zeit mit (elektronischen) Medien als mit anderen Freizeittätigkeiten (Feierabend & Rathgeb, 2009).

Dabei sind neben die Fernsehnutzung und die Nutzung von Hör- und Printmedien inzwischen weitere Mediennutzungsformen getreten. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Begriff der Medienkonvergenz, also das Zusammenwachsen verschiedener ehemals getrennter Medienbranchen. Ein klassisches Beispiel hierfür ist die Videoplattform Youtube, welche als 'Verschmelzung' der vormals klar separierten Medienkanäle Internet und Fernsehen zu interpretieren ist. Ein Extrembeispiel konvergenter Prozesse ist das 'soziale Netzwerk' Facebook als Metaaggregator von Inhalten, welcher in groben Zügen sukzessive alle Teilbereiche der relevanten TIME-Branche (Telekommunikation, Informationstechnologie, Medien, Entertainment) ineinander überblendet.

Dabei treten diese neuen und oftmals konvergenten Medienformen nicht nur mit 'traditionellen' Medien, sondern auch mit nichtmedialen Beschäftigungen der Kinder und Jugendlichen in Konkurrenz bezüglich Zeit und Bedeutsamkeit. Damit stellen sich Fragen nach Art und Weise des Einflusses, sowie Richtung oder Wechselseitigkeit von Effekten.

Zunächst spricht dabei natürlich nichts gegen einen – wie auch immer gearteten – Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Ohne belegbare Wirkungszusammenhänge wäre dieser sicherlich als

wertneutrales soziales Handeln einzustufen. Im Umkehrschluss ist Mediennutzung dann als problematisch anzusehen, wenn – durch ebendiese induziert – dysfunktionale Verhaltens- und/oder Leistungsmuster auftreten. In einem solchen Falle entstünde selbstredend Handlungsbedarf.

Wenngleich „[d]ie Debatte über interindividuell stabile Wirkungen der Mediennutzung [...] seit jeher fester Bestandteil der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurse über Medien“ (ebd., S. 61) ist, so kann dennoch so viel vorweggenommen werden, dass Medien nicht ausschließlich positive Wirkungen haben, wie Längsschnittuntersuchungen gerade für die frühkindliche Mediennutzung eindrücklich belegen (Hancox, Milne & Poulton, 2004). Internetplattformen wie *mediaculture-online.de* oder Publikationen wie Nieswiodek-Martins „Kinder in der Mediengesellschaft: Fernsehen, Computer und Erziehung“ (2006) sind Zeitzeugen einer wohl wahrgenommenen Notwendigkeit von Medienpädagogik, Medienbildung und Aufklärung in einem von Medien nicht unwesentlich beeinflussten Kinderalltag. Dabei fällt auf, dass in Reaktion auf problematische Mediennutzung heute vor allem Interventionsstrategien verbreitet sind, welche die Mediennutzung noch verstärkt thematisieren (vgl. „Fernsehen zum Thema machen!“, Bachmair, Neuss & Tilemann, 1997). Die Thematisierung von Alternativen zur Mediennutzung, also „über Freizeit reden“ oder „Alternativen zum Thema machen!“ wird dagegen wesentlich seltener als Interventionsstrategie verwirklicht, obwohl das Angebot an Freizeitalternativen sich bei Kindern deutlich auf die Mediennutzung auswirkt (Tietze & Rossbach, 1994).

Im Freizeitmenü deutscher Kinder finden zunehmend mehr medienbezogene und weniger andere Freizeitaktivitäten statt. Daran schließt sich die Frage an, worin Hindernisse zur Ausübung dieser bevorzugten Aktivitäten bestehen könnten. Eher lückenhaft ist hierbei das vorhandene Wissen über das Freizeitverhalten von Kindern im Alter zwischen 10 und 12 Jahren. Wie sieht der Kinderalltag in seinem Mix aus sportlichen, schul- und medienbezogenen und anderen Aktivitäten in diesem Alter hier am Beispiel des Landkreises Reutlingen wirklich aus? In welchem Verhältnis stehen schulische und außerschulische Aktivitäten und was kann daraus für eine ausgewogene Freizeitgestaltung und für weitere Schritte zur Überwindung von Hindernissen auf dem Weg zu ihrer Umsetzung gefolgert werden? Die Beschreibung des Status Quo zum Ausgangszeitpunkt der Initiative ist ein erstes Ziel des Projektes „Lust auf Leben wecken – Keine Bildschirmgeräte in Kinderzimmern“ (im Folgenden aus pragmatischen Erwägungen nur noch kurz als „Lust auf Leben wecken“ bezeichnet); eine Initiative des Landkreises Biberach, des Landkreises Reutlingen und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN). Der vorliegende Forschungsbericht ist somit ein erster Teil der wissenschaftlichen Begleitforschung der Initiative im Landkreis Reutlingen.

Die Initiative „Lust auf Leben wecken“ platziert sich damit im Kanon des kommunalpolitischen Handlungsfeldes Familie/Jugend/Kinder und fällt somit in einen Bereich, dessen Wichtigkeit durch eine repräsentative Befragung hauptamtlicher BürgermeisterInnen in Baden-Württemberg im Jahr 2007 durch die Bertelsmann Stiftung bestätigt wird: Das angesprochene Aktionsfeld nimmt im Land immer einen der Spitzenplätze ein, wenn es um die Priorisierung besonders wichtiger kommunaler Politikfelder geht. Diese Ausgangslage scheint die Entscheidungsträger der Kommunen dabei nicht zu der Einschätzung zu bewegen, dass den derzeitigen Herausforderungen bereits ohne weiteres Verbesserungspotential begegnet werden kann; vielmehr steht eine Übereinkunft im Vordergrund, bestehen-

de Angebote und Infrastrukturen immer wieder auf den Prüfstand zu stellen (vgl. Familienforschung (FaFo) Baden-Württemberg im Statistischen Landesamt, 2010, S. 3).

## 2 Projektbeschreibung und Vorgehensweise

In der Folge wird zunächst die Initiative „Lust auf Leben wecken“ sowie die der Initiative inhärente Logik und Argumentation beschrieben. Eine Beschreibung der dem Forschungsbericht zugrunde liegenden Fragestellungen und eine Erläuterung von Berichtsaufbau und -vorgehensweise schließen sich an.

### 2.1 Initiative „Lust auf Leben wecken“

Existentiell für die Initiative „Lust auf Leben wecken“ sind vor allem bisherige – theoretisch fundierte und empirisch überprüfte – Erkenntnisse des Projektträgers KFN über Zusammenhänge von Medienutzung, Schulleistung und Gesundheit. So wurden zum einen „bundesweit 8.000 Viertklässler im Rahmen der Schülerbefragung 2007/2008 befragt. Zum anderen wurden 1.000 Berliner Grundschüler sowie deren Eltern und Lehrer über einen Zeitraum von 4 Jahren (2005 bis 2009) begleitet“ (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, 2010, S. 2). Die Einsichten hieraus werden nachfolgend umrissen. Eine tiefergreifende theoretische Fundierung ist in Kapitel 3 in diesem Forschungsbericht zu finden.

Die Logik, auf welcher die Initiative „Lust auf Leben wecken“ zunächst basiert, sind die beiden Prämissen, dass (1) Medien eine gewisse Faszination auf Kinder ausüben und (2) Grenzen notwendig sind, um deren Medienkonsum zu regulieren (ebd.). Stichwortartig können diese Grundannahmen wie folgt in Hypothesen gefasst werden:

#### 2.1.1 Was fasziniert Kinder an Medien?

- „Kinder haben viele Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. In den Medien finden sie Anregungen für Lebensentwürfe und Problembewältigungsmöglichkeiten.
- Wenn Kinder keine alternativen Freizeitmöglichkeiten oder Langeweile haben, nutzen sie Medien.
- Wenn Eltern oder Gleichaltrige sich mit Medien beschäftigen, so wollen Kinder dies ebenso.
- Kinder sind neugierig und wollen 'neue Technik' ausprobieren.
- Insbesondere Jungen sind von gewalthaltigen Medieninhalten beeindruckt“ (ebd.).

Eine Vielzahl dysfunktionaler Effekte spricht dabei dafür, Mediennutzungszeit und -art der Kinder regulativ zu verhandeln. Die Hypothesen hierzu lauten wie folgt:

#### 2.1.2 Warum sind Grenzen notwendig?

- „Je mehr Zeit Kinder mit altersunangemessenen Medien verbringen, desto schlechter werden ihre Schulleistungen und ihre Konzentrationsfähigkeit.

- Hiervon sind insbesondere Jungen betroffen, da diese bereits im Grundschulalter mit Mediengeräten besser ausgestattet sind, höhere Nutzungszeiten als Mädchen aufweisen und gewaltbetonte Filme und Spiele stärker präferieren.
- Übermäßige Mediennutzung geht mit Bewegungsarmut einher, ist oft mit ungesunder Ernährung verbunden und führt so zu einer beeinträchtigten gesundheitlichen Entwicklung, wie z. B. Fettleibigkeit.
- Die Nutzung gewalthaltiger Medien im Kindesalter löst Angst aus und erhöht Aggressivität.
- Altersunangemessene Medien überfordern Kinder.
- Wenn Kinder sehr viel Zeit mit Computerspielen verbringen und kaum alternative Freizeitbeschäftigungen wahrnehmen, besteht das Risiko eines schrittweisen Hineinwachsens in die „Abhängigkeit“ (ebd.).

Den angezeigten potentiellen Entwicklungen präventiv entgegenzuwirken, ist erklärtes Ziel der Initiative „Lust auf Leben wecken“. Da vor allem Schulen (in Teilen auch die Jugendhilfe) und Eltern die Aufgabe haben, die gesunde Entwicklung junger Menschen zu gewährleisten, kann es sinnvoll sein, einerseits diese in der Erziehung Verantwortlichen über die Gefahren übermäßigen Medienkonsums für Kinder aufzuklären, sowie andererseits, wirksame Einflussstrategien zu vereinbaren. Solche Einflussstrategien gegen einen erhöhten Medienkonsum sind in der Initiative „Lust auf Leben wecken“ vor allem durch eine zweigliedrige Logik, bestehend aus dem Element *'Information/Aufklärung'* (*Medienerziehung*) und dem in bisherigen medienpädagogischen Ansätzen eher vernachlässigten Element *'Alternativkonzepte schaffen'* (*Freizeitverhalten*), formuliert. Diese sind wie folgt zu verstehen:

### 2.1.3 Strategien: Information/Aufklärung (Nachfrageseite)

Innerhalb dieser Position geht es vor allem darum, die Nachfrageseite (diejenigen, welche eine Lösung für das ‚Problem Freizeitgestaltung‘ suchen oder in die Suche involviert sind) hinsichtlich der oben genannten Dysfunktionalitäten zu sensibilisieren. Dies kann primär über zwei Wege geschehen: Zum einen kann die Medienkompetenz der SchülerInnen durch an den Schulen institutionalisierte Medienerziehung verstärkt werden und zum anderen können Elterninformationen diejenigen Bereiche komplementär abdecken, in welche schulische Aktivitäten nicht oder nur schwer hineinreichen.

Darüber hinaus kann in den elterlichen Informationen eine ‚Verstärker- oder Extensionsmaßnahme‘ gesehen werden.

Vor allem Lehrkräfte an Schulen, Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung und Eltern sollen daher verstärkt Informationen über positive und negative Effekte von Mediennutzung erhalten. Hierzu können Fachvorträge und Flyer zur kritischen Auseinandersetzung einladen.<sup>1</sup> Neben der Medienkompetenzvermittlung durch Fachkräfte<sup>2</sup> sind besonders Eltern in Ihrer Rolle als Sozialisationsinstanz in hohem Maße gefragt,<sup>3</sup> da kindliche Mediennutzung vor allem auch außerhalb der Schulzeit zu

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu insbesondere Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, 2010.

<sup>2</sup> Zur Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster bei SchülerInnen dritter bis fünfter Klassen vgl. insbesondere die Dissertation von Kleimann, 2011.

<sup>3</sup> Zum Einfluss der Eltern auf die Mediensozialisation der Kinder im Detail vgl. Kleimann, 2011, S. 125ff.

Hause stattfindet. Dabei erscheint es – analog zu anderen Erziehungsbereichen – für eine sinnvolle *Medienerziehung* notwendig, eine angemessene Balance zwischen Freiheit und Grenzsetzung anzustreben. Die Wirkung elterlichen Einflusses ist nicht unerheblich. So ist empirisch nachgewiesen, dass Kinder, deren Eltern aktiv Einfluss auf den Fernsehkonsum ihrer Kinder nehmen, an Schultagen etwa 40 Minuten weniger fernsehen, als Kinder ohne elterliche Fernseherziehung (vgl. ebd.). Kinder, die in diesem Sinne „keine oder kaum Computerspieleerziehung von ihren Eltern erfahren, haben drei Mal so häufig bereits altersunangemessene Spiele gespielt wie Kinder mit durchgängiger Computerspieleerziehung“ (ebd.). Dabei haben Eltern nicht nur Einfluss auf etwaige Beschränkungen der Nutzungszeiten ihrer Kinder, auch die Geräteausstattung und -platzierung kann mit nicht unerheblichem Einfluss reglementiert werden. So nutzen nach ersten Erkenntnissen Kinder mit eigenen Geräten im Kinderzimmer TV und Videospiele an Schultagen wesentlich länger, nämlich fast doppelt so lange wie Kinder ohne eigene Geräte. Außerdem ist eine mediale Vollausrüstung des Kinderzimmers mit einer etwa doppelt so häufigen Nutzung altersunangemessener Spiel- und Filminhalte korreliert (Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007).

#### **2.1.4 Strategien: Alternativkonzepte schaffen (Angebotsseite)**

Auf der Angebotsseite sind grundlegend diejenigen Akteure zu sehen, welche eine Lösung für das ‚Problem Freizeitgestaltung‘ anbieten könnten. Da mit fortschreitendem Kindesalter weniger Grenzziehungen hinsichtlich Mediennutzung durch die Eltern notwendig werden, kann es sinnvoll sein, die elterliche Aufmerksamkeit nochmals stärker auf das Freizeitverhalten der Kinder zu richten (vgl. ebd., S. 3). Das bedeutet natürlich nicht, dass der Freizeitgestaltung in jüngerem Kindesalter nicht ebenfalls Aufmerksamkeit zukommen sollte. Da die Nachfrage nach Gütern (oder Dienstleistungen) jedoch nicht selten vom Angebot determiniert ist, geht es in der Position der Angebotsseite primär darum, sich den Alternativoptionen zu nähern, welche sich im Wettbewerb um die Aufmerksamkeit der Kinder befinden.

Neben der Erststrategie ‚*Information/Aufklärung*‘ kommt es in der Zweitoptionierung<sup>4</sup> der Initiative „Lust auf Leben wecken“ auf eine ‚*Schaffung von Alternativkonzepten*‘ an. Damit soll einer Einengung auf Mediennutzung als einzig in Frage kommende Möglichkeit zur Lösung des ‚Problems Freizeitgestaltung‘ entgegengewirkt werden. Es erschließt sich fast intuitiv, dass der Erfolg eines Präventivkonzepts wie „Lust auf Leben wecken“ nur dann über elterliche (und schulisch-erzieherische) Aufsicht und Einflussnahme hinaus nachhaltig auf das Mediennutzungsverhalten von Kindern wirken kann, wenn tatsächlich adäquate Beschäftigungsalternativen zur Verfügung gestellt werden. Dazu sollten jungen Menschen möglichst breit angelegt attraktive Freizeitangebote offeriert werden, wobei besonders Schulen und Kommunen Alternativkonzepte zur Mediennutzung initiieren können. Die vorliegende Studie beschreibt daher zunächst, auch als Basis für mögliche zukünftige Verbesserungen, das derzeitige Angebot an Freizeitalternativen.

---

<sup>4</sup> Mit der hier vollzogenen Distinktion in ‚Erst- oder Zweitstrategie‘ bzw. ‚Erst- oder Zweitoptionierung‘ wird keine Wertung der beiden Möglichkeiten hinsichtlich ‚besser oder schlechter‘ bzw. ‚adäquat oder weniger adäquat‘ vorgenommen; diese ist lediglich als Aufzählung zu begreifen.

Der Landkreis Reutlingen hat sich hier in Kooperation mit dem Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen – einem in Hannover ansässigen, unabhängigen und gemeinnützigen Forschungsinstitut – zu einem bundesweit einmaligen Modellversuch entschieden und möchte eine Bestandsaufnahme des nachmittäglichen Freizeitverhaltens dazu nutzen, gemeinsam mit den Gemeinden und den dort verankerten Vereinen, Institutionen und Schulen auf mögliche Defizite zu reagieren und den Nachmittag der Kinder mit weiteren Angeboten zu bereichern. Die diesem Vorhaben zugrunde liegenden Fragestellungen, deren Beantwortungsversuch den Kern des vorliegenden Forschungsberichtes ausmacht, werden in der Folge dargelegt.

## 2.2 Fragestellung

Die Fragestellung der vorliegenden Studie, welche sich aus den langfristigen Projektzielen des Projektes „Lust auf Leben wecken“ ergibt, ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung durch das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen entwickelt worden. Wie zuvor angedeutet, liegt unter den Zielen der Initiative ein besonderer Schwerpunkt auf der Entwicklung von konkreten Alternativangeboten und Initiativen in den Kommunen des Landkreises Reutlingen und deren zugehöriger Schulen. <sup>5</sup>Zuvor gilt es jedoch, in einem ersten Schritt eine solche 'Marschrichtung' theoretisch und empirisch zu fundieren und zu legitimieren. Dabei ist vor allem auch die Herausarbeitung eines 'Status Quo' von Interesse, um möglichst akzentuierte und differenzierte Vorstellungen von der Ausgangslage zu erhalten.

Die untersuchungsrelevante Fragestellung ist über zwei – zunächst prinzipiell voneinander unabhängige – Gesichtspunkte unterteilt. Im ersten Teil wird der Stand der Forschung zu Medienzuwendung, -wirkungen und -ausstattung geschildert. Dabei werden die in der Broschüre der Initiative (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, 2010) in sehr komprimierter Form enthaltenden Befunde nochmals ausführlich dargestellt. Der zweite Teil fokussiert auf alternative Freizeitangebote und mögliche Handlungsoptionen der Schulen und Kommunen. Demgemäß baut sich die zugrunde gelegte Forschungslogik wie folgt auf:

### 2.2.1 Medienwirkung und -nutzung, Medienausstattung

- a) Theoretische Erläuterung des Zusammenhanges zwischen Mediennutzung und schlechteren Schulleistungen sowie weiteren negativen Auswirkungen.
- b) Beschreibung der Entwicklung des bundesdeutschen (Kinder-)Medienkonsum über die letzten Jahre entwickelt im Vergleich zu Daten aus dem Landkreis Reutlingen.

#### Zur Erläuterung:

Im Rahmen dieser – vorwiegend *theoriegeleiteten* – Elaborierung erfolgt die Modellierung und Überprüfung zweier Bedingungen, die als hinreichend für die Diagnostizierung von Handlungsbedarf defi-

---

niert sind. Dabei steigt mit aufsteigender Reihenfolge der Bedingungen (und deren Erfüllung) die Dringlichkeit des Handelns. Während die erste Bedingung eine 'notwendige Bedingung' darstellt, ist die fortfolgende Bedingung als 'hinreichende Bedingung' zu verstehen.

Wenn Medienkonsum also nachweislich einen negativen Einfluss auf Schulleistungen<sup>6</sup> hat *und/oder* sonstige Dysfunktionalitäten aufweist, dann entsteht Handlungsbedarf (Kondition 1). Wenn der Medienkonsum unter Erfüllung von Kondition 1 *hoch*<sup>7</sup> ist, dann entsteht *erhöhter* Handlungsbedarf (Kondition 2).

### 2.2.2 Nachmittagsangebot und Handlungsmöglichkeiten

- c) Wie ist das Nachmittagsangebot der Schulen und Kommunen strukturiert? Wie sind mögliche Probleme hinsichtlich der Umsetzung eines erfolgreichen Nachmittagsangebots gelagert?
- d) Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus (c) für Landkreis, Kommunen und Schulen?

#### Zur Erläuterung:

Im Rahmen dieser – vorwiegend *empiriegeleiteten* – Elaborierung sollen eventuelle Defizite im Freizeitangebot identifiziert und analysiert werden, um angemessene Alternativen im Sinne nicht-medialer Angebote anbieten oder bestehende Angebote verbessern zu können. Wird davon ausgegangen, dass ein übermäßiger Medienkonsum schädlich ist und alternative Freizeitangebote diesem Umstand entgegenwirken können, so gilt es zunächst, den 'Status Quo' abzubilden.

Zur Erhebung dessen gehört nicht nur die Analyse möglicher bestehender Probleme bezüglich Umsetzung, Bereitstellung oder Ablauf des vorhandenen Angebots, sondern auch die Erfassung der Wünsche und Bedürfnisse der SchülerInnen (Ist-Soll-Matching). Dies schließt auch eine Überprüfung der vorhandenen Angebote auf deren Adäquatheit für die relevante Zielgruppe ein. So nützt es möglicherweise wenig, wenn viele Vereine vorhanden sind, diese aber inhaltlich größtenteils auf Jugendliche und/oder Erwachsene ausgerichtet sind. Weiterhin ist es durchaus vorstellbar, dass – ganz im Sinne marktwirtschaftlicher Prinzipien von Angebot und Nachfrage – ein bestehendes Angebot, welches sogar dezidiert für Kinder im Grundschulalter gedacht ist, dennoch an der bestehenden Nachfrage vorbeizieht. Daher scheint es sinnvoller, nicht ein quantitativ möglichst weitreichendes Angebot bereitzustellen, sondern ein qualitativ möglichst zielgruppenadäquates Konzept in den Vordergrund zu stellen. Um – auch kostenträchtige – Streuverluste in der Zielgruppe zu vermeiden, kann 'weniger auch mehr sein'. Ist beispielsweise die Nachfrage nach einem inhaltlich deckungsgleichen Angebot X dreier Vereine in der Relation gering, dafür aber der Wunsch der Kinder nach einem bisher nicht bestehenden Angebot Y in der Relation hoch, so kann eine Kenntnis dessen für den Erfolg von „Lust auf Leben wecken“ ein wertvolles Grundlagenwissen darstellen.

Zusammenfassend können die Projektziele der Untersuchung damit als eine umfassende Bestandsaufnahme des Nachmittags- und Freizeitangebots, sowohl in den Kommunen als auch an den Schu-

---

<sup>6</sup> Die Begrifflichkeit der 'Schulleistung' wird in der Folge von Kapitel 3.2.1 definiert.

<sup>7</sup> Das Vorliegen eines 'hohen Medienkonsums' wird in der Folge von Kapitel 3.2.3 definiert.

len, formuliert werden. Dabei steht sowohl die Erforschung der Ursachen eines möglicherweise fehlenden oder unzureichenden Nachmittags- und Freizeitangebots als auch die Formulierung von konkreten Verbesserungsvorschlägen für das Nachmittags- und Freizeitangebot sowohl in der Kommune als auch in der Schule im Vordergrund. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern möglicherweise Kooperationspotentiale zwischen Schulen und Kommunen bestehen und inwiefern Medienerziehung an den Grundschulen angeboten und durchgeführt wird.

### **2.3 Gliederung und Aufbau des Berichts**

Praktischer Handlungsbedarf entsteht meist dann, wenn ein Problem oder eine – gesellschaftlich nicht wünschenswerte – 'Fehlentwicklung' diagnostiziert ist. Dies entspricht im weitesten Sinne dem Vorgehen eines Mediziners über Symptom → Anamnese → Diagnose → Therapie: Erregt ein Symptom die Aufmerksamkeit des Forschers oder einer Anspruchsgruppe, so schließt sich der Kreis von Erkenntnisgewinn und -implementation erst dann, wenn auf empirische Untersuchungen (Anamnese) und theoriegeleitete Diagnosen ‚therapeutische‘ Vorschläge für die Praxis folgen.

In dieser Analogie ist auch der vorliegende Forschungsbericht aufgebaut. Zunächst gibt das folgende Kapitel 3 einen Überblick über Literatur zum Thema Mediennutzung und Medienwirkungen auf Kinder. Kapitel 4 skizziert sodann das Untersuchungsdesign der Befragung im Landkreis Reutlingen. In Kapitel 5 werden die Schulleistungen als abhängige Variable sowie die Mediennutzungsmuster als unabhängige Variablen eingehender vorgestellt. Kapitel 6 untersucht das Freizeitangebot für Viertklässler aus Sicht der SchulleiterInnen; Kapitel 7 aus Sicht der BürgermeisterInnen. Die im oben beschriebenen Sinne ‚therapeutischen‘ Vorschläge werden in Kapitel 8 als Handlungsempfehlungen vorgestellt. Das letzte Kapitel widmet sich einem zusammenfassenden Fazit.

### 3 Theoretischer Rahmen

Um den empirischen Teil der Untersuchung auf ein solides theoretisches Fundament zu stellen, finden in der Folge einige Überlegungen statt, welche in zweierlei Hinsicht von maßgeblicher Relevanz für das Projekt „Lust auf Leben wecken“ sind. So liefern die theorieseitigen Implikationen zum einen Hinweise darauf, ob und in welcher Weise überhaupt Handlungsbedarf be- und/oder entsteht. Zum anderen liefern die in der Theoretisierung als relevant herausgearbeiteten Dimensionen im Begründungszusammenhang wertvolle Hinweise zur Konstruktion der zur Datenerhebung durchgeführten Befragungen.

Bevor anschließend Ausführungen zu kindlicher Mediennutzung und deren potentiell wirkungsportfolio sowie die Datenlage zu Medienausstattung und -nutzungszeiten den größten Raum innerhalb dieses Abschnittes einnehmen werden, finden zunächst einige Vorüberlegungen zu Besonderheiten kindlicher Mediennutzung statt. Die innerhalb dieses Kapitels zugrunde gelegte theoretische und – in Form von Sekundäranalysen – empirische Fundierung geht auf eine ausführliche und profunde Analyse des derzeitigen Forschungsstandes zurück, welche Kleimann (2011) in seiner Dissertationsschrift vorgelegt hat. Die im Folgenden zitierten Autoren, Studien und deren Ergebnisse sind Inhalt dieses Werkes. Aus pragmatischen Gründen werden jedoch lediglich die jeweils relevanten Ursprungswerke zitiert.

#### 3.1 Vorüberlegungen zu Kindern und Mediennutzung

Eine elementare Besonderheit kindlicher und jugendlicher Mediennutzung ist, dass die Entwicklungsvoraussetzungen – oder ‚Medienliteralität‘ im weiteren Sinne – im Regelfall nur sehr bedingt mit den Voraussetzungen von Erwachsenen zu vergleichen sind. Ein in diesem Zusammenhang immer wieder hervorgebrachtes Konstrukt ist das der Medienkompetenz (vgl. Kleimann, 2011, S. 45).

##### 3.1.1 ‚Literale‘ Besonderheiten kindlicher Mediennutzung

Wenngleich der Begriff der ‚Medienkompetenz‘ in der Alltagssprache sicherlich oft als selbsterklärend vorausgesetzt und in unterschiedlichen Kontexten unscharf verwendet wird, so wird diesem Ausdruck zu Recht der Status eines ‚Komplexbegriffes‘ attestiert, welcher Phänomene und Merkmale verschiedenster Art im Sinne eines ‚größten gemeinsamen Nenners‘ zusammenfasst (vgl. Gapski, 2001, S. 24).<sup>8</sup> Es bietet sich daher an, Medienkompetenz differenzierter zu fassen. Charlton bietet an, auf Seiten der Entwicklungsvoraussetzungen für die kindliche Mediennutzung zwischen der Entwicklung *Kommunikativer Kompetenz*<sup>9</sup>, *Kognitiver Kompetenz*<sup>10</sup> und *Emotionaler Kompetenz*<sup>11</sup> zu unter-

---

<sup>8</sup> Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienkompetenz vgl. Kleimann, 2011, S. 45ff.

<sup>9</sup> Die Kommunikative Kompetenz zielt nach Charlton im Bezug auf Medien der Massenkommunikation darauf ab, dass ein Kind zunächst in der Lage sein muss, allgemeinverständliche, konventionelle Symbole zu nutzen und zu verstehen. Vgl. Charlton, 2007 sowie Kleimann, 2011, S. 45.

<sup>10</sup> Medienbezogene Kognitive Kompetenzen setzen sich nach Charlton vor allem zusammen aus der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, dem Verstehen von Narrationen sowie dem Erkennen spezifischer Kommunikationsabsichten. Vgl. Charlton, 2007 sowie Kleimann, 2011, S. 47ff.

scheiden (vgl. Charlton, 2007). Damit kann Medienkompetenz als eine Zusammensetzung aus den obigen Kompetenzdimensionen gefasst werden. Da ein Kind, im Vergleich zu Erwachsenen, hinsichtlich der Ausbildung dieser Kompetenzbereiche noch weniger entwickelt ist, treten Dysfunktionalitäten mit höherer Wahrscheinlichkeit auf (vgl. Kleimann, 2011, S. 45). Dies kann als ein erstes Indiz zur erhöhten Vorsicht mit Blick auf Kinder und deren Umgang mit Medien gesehen werden.

### **3.1.2 Funktionale Aspekte kindlicher Mediennutzung**

Gleichzeitig findet sich Evidenz dafür, dass die Nutzung von Medien für Kinder in vielerlei Hinsicht unterstützend wirken kann. So hat die Nutzung von Medien für Kinder hohen funktionalen Stellenwert (vgl. Six, 2008). Dieser kann dahingehend konkretisiert werden, dass Medienerfahrungen für Kinder einen integrativen Bestandteil der aktiven Aneignung der sozialen Welt im Verlauf der Ontogenese darstellen, wobei je nach Entwicklungsstand des Kindes unterschiedliche Funktionen der Alltagsbewältigung und altersspezifischer Entwicklungsaufgaben im Vordergrund stehen (vgl. Hoppe-Graff & Kim, 2002).

Dabei lassen sich mit Havighurst (1972) hinsichtlich der Funktionen von Medien für Kinder und Jugendliche vor allem entwicklungspsychologische Funktionen von anderen Funktionen abgrenzen. Hoppe-Graff und Kim (2002) führen weiter aus, dass Menschen unseres Kulturkreises vor allem in der mittleren Kindheit (Alter von 6 bis 12 Jahren) und der Adoleszenz (Alter von 12 bis 18 Jahren) Entwicklungsaufgaben gegenüberstehen, welche mit hoher Wahrscheinlichkeit mit bestimmten Mediennutzungsformen verknüpft sind. Hierzu zählen unter anderem die Aneignung grundlegender Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), das Erlernen von Geschlechterrollenverhalten sowie in der mittleren Kindheit die emotionale Autonomie von den Eltern. Darüber hinaus lassen sich Aspekte wie das Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung nach der Pubertät sowie das Erlernen von Medienkompetenz in obigem Sinne als erweiterte Kulturtechnik ergänzen (vgl. ebd.). In der mittleren Kindheit steht das Erlernen einfacher moralischer Entscheidungen im Vordergrund (vgl. Oerter & Montada, 2008). Durchläuft das Kind anschließend die Adoleszenzphase, so rücken Aspekte der Peergruppenintegration, Lebensstilorientierung und sexuelle Beziehungsmuster in den Vordergrund (vgl. Münch & Boehnke, 1996). Wenngleich mediale Quellen mit Blick auf die aufgeführten funktionalen Aspekte sicherlich eine bedeutende Erfahrungsquelle oder einen wichtigen Bezugspunkt darstellen, so sei darauf verwiesen, dass primär-unmittelbare Erfahrungen durch Eltern oder andere Bezugspersonen unverzichtbar sind.

Medien werden von Kindern auch über die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben hinaus funktional eingesetzt (vgl. Six, 2008, S. 897ff.). Von elementarer Bedeutung für das Erkenntnisinteresse der Initiative „Lust auf Leben wecken“ hinsichtlich einer möglichen Umgestaltung des Nachmittagsprogrammes ist dabei eine von der Forschung vielfach vernachlässigte sozio-emotionale Funktion der Mediennutzung: die Kompensation von Langeweile. Dies kann als eine Art stimmungsregulativer Mediennutzung aufgefasst werden. So ist Langeweile in der Tat das wichtigste Motiv der Fernsehnut-

---

<sup>11</sup> Medienbezogene Emotionale Kompetenzen beinhalten nach Charlton vor allem die Fähigkeit, interessierende Themen auszuwählen und belastende Themen zu vermeiden. Vgl. Charlton, 2007 sowie Kleimann, 2011, S. 56f.

zung bei Kindern und das wichtigste Motiv der Internetnutzung bei Jugendlichen (vgl. Feierabend & Rathgeb, 2009, S. 54 sowie Feierabend & Klingler, 2007, S. 64).

Obschon obenstehend erwähnt wurde, dass bei kindlicher Mediennutzung aufgrund einer im Vergleich mit Erwachsenen weniger entwickelten Kompetenzausbildung die Wahrscheinlichkeit eines Auftretens von Dysfunktionalitäten durchaus als höher einzuschätzen ist, so müssen in der Realisierung der eben dargelegten funktionalen Aspekte nicht zwingend und kausal negative Wirkungsmechanismen zutage treten. Ebenso sind – unter gewissen Umständen – prosoziale Effekte zu konstatieren.

### **3.1.3 Prosoziale und leistungsfördernde Aspekte kindlicher Mediennutzung**

Kleimann führt – vor allem vor dem Hintergrund der sozial-kognitiven Lerntheorie<sup>12</sup> – an, dass Mediennutzung durchaus „das Potential zur Initialisierung und Vertiefung prosozialer Lernprozesse inneohnt“ (2011, S. 101).<sup>13</sup> Besonders im Rahmen der schulischen Bildung werden in Teilen interaktive Medien erfolgreich angewendet, um sowohl Lernen anzuregen als auch um bereits vorhandene Lerninhalte zu festigen und zu vertiefen (ebd., S. 75ff.). Darüber hinaus sind Wirkungen des Einsatzes klassischer und interaktiver Medien aus den Bereichen der Therapie unterschiedlicher Krankheiten und der Gesundheitsfürsorge bekannt (vgl. Bandura, 1998 sowie 2004). Dabei „wird immer wieder auch die Rolle der Medien als Vermittlungsinstanz prosozialer Inhalte und Verhaltensmodelle betont. Wird etwa in der Schule oder in der Therapie beispielsweise ein Computerprogramm sehr zielgerichtet eingesetzt, um effektiv Vokabeln zu lernen oder einem an Diabetes erkrankten Kind ein adäquates Ernährungs- und Selbstmedikationsverhalten beizubringen, sind ebenso nicht-intendierte prosoziale Wirkungen von Mediennutzung denkbar, die sich aus der Nutzung von prosozialen Medieninhalten ergeben“ (Kleimann, 2011, S. 101).

Theoretisch kann die Aneignung von Skripten, Einstellungen und Verhaltensweisen mit dem General Learning Model von Gentile und Kollegen beschrieben werden (vgl. Gentile, et al., 2009).

Diese Ausführungen einschränkend ist zu bemerken, dass wenngleich die theoretische und empirische Forschung durchaus überzeugende Befunde zu prosozialen und/oder leistungsfördernden Effekten von Mediennutzung vorgelegt hat, diese vor dem gesamten Hintergrund des Wirkungs- und Nutzungsspektrum doch eher als marginal einzustufen sind (vgl. Kleimann, 2011, S. 81 und S. 106f.). Ein methodisches Problem bei vielen dieser Befunde ist zudem, dass die positiven Medieneffekte nicht in einem Vergleichsgruppendesign mit möglicherweise noch ausgeprägteren positiven Wirkungen von Alternativbeschäftigungen verglichen wurden. Außerdem zeigten sich derartige Effekte lediglich „bei auf die jeweilige Altersgruppe zugeschnittenen Medienangeboten mit klarem edukativem Hintergrund. Gleichzeitig muss aber darauf hingewiesen werden, dass die Nutzung genau solcher Medien im Alltag von Schülerinnen und Schülern kaum eine Rolle spielt und dass die von ihnen präferierten Medienangebote solche entwicklungs- und leistungsfördernden Effekte nicht haben“ (ebd., S. 81).

---

<sup>12</sup> Für Details zur sozial-kognitiven Lerntheorie vgl. Bandura, 1979.

<sup>13</sup> Kleimann führt vor allem empirische Forschungsergebnisse aus den Bereichen Fernsehen und Computerspiele an. Für Details hierzu vgl. Kleimann, 2011, S. 102ff.

Als gesichert gilt vor allem in Bezug auf das Fernsehen, dass die Nutzung explizit antisozialer und gewalthaltiger Medien gegenüber explizit prosozialer Medien im Vordergrund steht (vgl. ebd., S. 106f.).

Der Umstand, dass unterstützende Funktionen und prosoziale Effekte augenscheinlich nur unter bestimmten Umständen ihre volle Wirkung entfalten,<sup>14</sup> ist eine weitere Legitimationsgrundlage für die Initiative „Lust auf Leben wecken“. In der Folge werden mögliche negative Effekte aufgezeigt. Diesen präventiv und gegensteuernd zu begegnen ist das langfristige Ziel der Initiative.

### 3.2 Leistungsmindernde und schädigende Aspekte kindlicher Mediennutzung

Der Nutzung rezeptiver und interaktiver Medien sind auf Wirkungsseite bedeutende Effekte auf das Sozialverhalten von Menschen zu attestieren (vgl. ebd., S. 106) – Kinder sind hiervon selbstredend nicht ausgenommen. Dabei ist vor allem die Debatte über interindividuell stabile Wirkungen der Mediennutzung seit jeher fester Bestandteil öffentlicher Diskurse über Medien (vgl. ebd., S. 61). In der Folge sollen als theoretische Grundlegung zu der im Rahmen der Initiative „Lust auf Leben wecken“ durchgeführten empirischen Befragungen vor allem zwei Aspekte möglicher Medienwirkungen im Zentrum stehen: zum einen der Einfluss von Medien auf Schulleistungen und zum anderen deren Auswirkung auf physische und psychische Parameter.

#### 3.2.1 Mediennutzung und Schulleistungen

Zusammenhänge zwischen Mediennutzung und Schulleistungen sind etwa seit den 1950er Jahren vorrangig mit Blick auf das Fernsehen untersucht.<sup>15</sup> Mit vermehrtem Aufkommen weiterer elektronischer Medien wie Video, Computer oder später dem Internet, fokussieren Studien ab etwa den 1980er Jahren auch auf ebendiese.<sup>16</sup>

Wenn von möglicherweise kausalen Effekten einer unabhängigen Variable (hier: Mediennutzung) auf eine abhängige Variable (hier: Schulleistung) ausgegangen werden soll, so ist zunächst definitorisch die empirisch erfahrbare Dimension letzterer zu klären.<sup>17</sup> Bedingt durch die pragmatische Einfachheit der Abfrage erscheint es für den Kontext der vorliegenden Studie sinnvoll, dem Verständnis von Schulleistungen nach Helmke und Weinert (1997) zu folgen. Die Autoren verstehen hierunter vor allem angeeignete Fertigkeiten, Leistungen und bereichsspezifische Kenntnisse (so genannte ‚Bildungszertifikate‘), welche in Form von Leistungstest und schulbezogenen Aufgaben überprüfbar sind. Zentraler Indikator hierfür ist damit die ordinalskalierte Variable ‚Schulnote‘, welche in der Regel – in Deutschland – auf einer Skala von 1 bis 6 gemessen und durch Tests oder Lehrerbeurteilungen erho-

---

<sup>14</sup> Für eine Diskussion und einen Verweis auf weiterführende Studien und Befunde zu Effekten von Fernsehformaten wie den ‚Teletubbies‘, der ‚Sesamstrasse‘ oder Effekten der regelmäßigen Rezeption von untertitelten Filmen vgl. Kleimann, 2011, S. 74 und die dort zitierten Studien.

<sup>15</sup> Für eine ausführlichere Darstellung zu Mediennutzung und Schulleistungen ab 1950 vgl. beispielsweise Kleimann, 2011, S. 64f.

<sup>16</sup> Für eine ausführliche Darstellung der bisherigen Forschung vgl. Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007.

<sup>17</sup> Mit dem Begriff der ‚Mediennutzung‘ wird in der Folge noch hinreichend umgegangen, sodass von einer Definition an dieser Stelle abgesehen werden kann.

ben wird (vgl. Helmke & Weinert, 1997, S. 139).<sup>18</sup> Schulische Leistungen sind also, „so die Überlegung, durch schriftliche und mündliche Leistungsmessungen validierte und durch Schulnoten dokumentierte Vermutungen von Lehrern über das Leistungsniveau einer Schülerin oder eines Schülers“ (Kleimann, 2011, S. 73).

Zur Frage, inwiefern sich Mediennutzung auf die oben definierte abhängige Variable auswirken kann, legt Kleimann (2011) eine umfassende und profunde Metaanalyse der bisherigen relevanten Forschungsergebnisse vor. Dabei erhalten vor allem Studien zum Zusammenhang zwischen Schulleistungen und Fernsehen<sup>19</sup>, Schulleistungen und Computer(-spiel)nutzung<sup>20</sup> sowie Fernseh- und Computerspielnutzung als Einflussfaktoren auf Schulleistungen<sup>21</sup> Einzug in die Betrachtungen. Der Fokus liegt hier insbesondere auf solchen Studien, welche nicht nach einzelnen Medien oder ausgewählten medialen Inhalten differenzieren, sondern nach den Ergebnissen medialer Wirkungsprozesse trennen (vgl. ebd., S. 61f.). Kleimann führt hierzu im Detail aus:

„Ein zentrales Problem bei der Erforschung von Medienwirkungen und insbesondere von negativen Medienwirkungen stellt die Tatsache dar, dass Mediennutzung und insbesondere problematische Mediennutzung als recht zuverlässiger Indikator für das Vorhandensein einer ganzen Reihe von Risikofaktoren etwa auf die Leistungsentwicklung, die Sozialisation, oder die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen gelten kann, ohne dass die Art der Mediennutzung zwingend kausal mit diesen Risikofaktoren verknüpft sein muss. Es werden aus diesem Grund nachfolgend insbesondere solche Studien dargestellt, die versuchen, durch ihr Forschungsdesign (Längsschnittstudien oder (Feld-) Experimentalstudien) oder ihre Auswertungsmethodik (beispielsweise Partialkorrelationen oder komplexe Strukturgleichungsmodelle) eigenständige Medieneffekte herauszuarbeiten und Drittvariableneinflüsse weitgehend zu isolieren“ (ebd.).

Dabei stellen eine Großzahl der analysierten Studien ihre empirischen Ergebnisse auf die theoretischen Implikationen von Wirkungstheorien ab. Von besonderer Relevanz sind an dieser Stelle Zeitverdrängungshypothesen<sup>22</sup>, Medieninhaltehypothese<sup>23</sup> und Interferenz-Hypothesen<sup>24</sup>.

<sup>18</sup> Neuere kompetenzorientierte Ansätze schlagen als zweiten grundlegend möglichen Weg zur Messung schulbezogener Leistungen vor allem die Dimension des Erwerbs langfristiger Expertise vor. Diese bezieht sich nicht nur auf den Erwerb bereichsspezifischer Wissensbestände, sondern betont vielmehr die Relevanz kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Lösung spezifischer Probleme und die Kompetenz der Anwendung dieser Wissensbestände im Sinne von ‚Transferwissen oder -leistungen‘. Vgl. hierzu beispielsweise Köller & Baumert, 2008 oder Rehbein, 2010. Da zwischen beiden aufgezeigten Meßmöglichkeiten, abgesehen von einer leichten Varianz, durchaus Zusammenhänge bestehen (vgl. Kleimann, 2011, S. 62f.) und bedingt durch die relativ einfachere Erhebung der Meßdimension ‚Bildungszertifikat‘ scheint die Wahl dessen für den vorliegenden Kontext pragmatisch und zulässig.

<sup>19</sup> Zu Details hierzu vgl. Kleimann, 2011, S. 367ff.

<sup>20</sup> Zu Details hierzu vgl. ebd., S. 75ff.

<sup>21</sup> Zu Details hierzu vgl. ebd., S. 78ff.

<sup>22</sup> „Zeitverdrängungshypothesen stellen auf die zunehmende mit (elektronischen) Medien verbrachte Zeit ab und folgern daraus die Verdrängung anderer, unter anderem schulnotwendiger Tätigkeiten, insbesondere die Verdrängung schulischen Lernens, der Erledigung von Hausaufgaben oder auch ein vermindertes Engagement für andere leistungsförderliche Freizeittätigkeiten“ (ebd., S. 66). Vgl. hierzu auch im Detail Comstock & Scharrer, 1999; Ennemoser & Schneider, 2007; Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007 sowie Neuman, 1988.

<sup>23</sup> Medieninhaltehypothese fokussieren auf Effekte „der Gewaltmediennutzung auf das Sozial- und Konfliktverhalten von Kindern und Jugendlichen und den Implikationen, die sich hieraus für schulische Leistungen ergeben“ (Kleimann, 2011, S. 66). Vgl. hierzu auch im Detail Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007.

<sup>24</sup> Inferenz-Hypothesen inkludieren Überlegungen, „dass schulbezogene Tätigkeiten durch Fernsehnutzung nicht oder nur sehr moderat zeitlich verdrängt werden, dass aber parallele Fernsehnutzung bei der Erledigung schulbezogener Aufga-

Zum Zusammenhang zwischen *Schulleistungen und Fernsehnutzung* stellen veröffentlichte Studien nur selten keine, zumeist aber negative Effekte fest (vgl. ebd., S. 67). Hier sind vor allem drei neuere, laborierte Längsschnittstudien anzuführen.

**Tabelle 1.** Längsschnittstudien zum Einfluss des Fernsehens auf Schulleistungen<sup>25</sup>

	Koolstra, van der Voort & van der Kamp (1997)	Zimmerman & Christakis (2005)	Ennemoser (2003a), Ennemoser & Schneider (2007)
<b>Forschungsdesign</b>	Längsschnitt	Längsschnitt	Längsschnitt
<b>Untersuchungszeitraum</b>	1989 - 1991	1994 - 2000	1998 - 1999
<b>Untersuchungsregion</b>	Niederlande	USA	Süddeutschland
<b>Alter der Untersuchungsteilnehmer</b>	8 - 10 Jahre	0-7 Jahre	5 - 10 Jahre
<b>Stichprobengröße</b>	N = 1.050	N = 1.797	N = 332
<b>Stichprobenziehung</b>	Quotierte Stichprobe von Kindern in 16 Schulen Südhollands	Randomisiert (Oversampling für bestimmte ethnische Gruppen)	Anfallende Stichprobe
<b>Erhebungsmethode</b>	Standardisierte, schriftliche Befragung im Klassenverband	Postalisch-schriftliche standardisierte Interviews	Persönliche standardisierte Interviews, standardisierte Tests, Selbstausfüller-Medientagebuch
<b>Operationalisierung der Fernsehnutzung</b>	Fernsehnutzungsdauer und -inhalt (Unterhaltung und Information) (Selbstauskunft)	Fernsehnutzungsdauer (Fremdauskunft Mutter)	Fernsehnutzungsdauer (Fremdauskunft durch Eltern mittels Medientagebuch; Selbstauskunft mittels Medientagebuch)
<b>Gemessene Dimensionen schulischer Leistungsfähigkeit</b>	Leseverständnis Text-Dekodierungsfähigkeiten	Fähigkeiten in der Texterkennung Fähigkeiten im Leseverständnis Zusätzlich: Mathematische Fähigkeiten	Lesegeschwindigkeit Leseverständnis Wortschatz allgemeiner sprachlicher Entwicklungsstand
<b>Kontrollierte Variablen</b>	Intelligenz der Kinder Sozioökonomischer Status der Eltern (inkl. Bildungshintergrund)	Ethnischer Hintergrund der Kinder Kognitive Stimulation durch Eltern Sprachfähigkeiten der Eltern Bildungshintergrund der Mutter Intelligenz der Mutter	Intelligenz der Kinder Schulabschluss der Eltern Berufsausbildung der Eltern Derzeitige Tätigkeit der Eltern
<b>Hauptresultate</b>	Negativer Einfluss der Häufigkeit von TV-Unterhaltungskonsum auf das Leseverständnis. Positiver Einfluss der häufigen Rezeption ausländischer Filme mit Untertiteln auf das Leseverständnis	Negativer Einfluss frühen Fernsehkonsums (im Alter von unter drei Jahren) auf schulnahe kognitive Leistungen	Negativer Einfluss häufigen Fernsehkonsums auf Sprach- und Lesekompetenzen

Mit Blick auf *Computer(-spiel)nutzung und Schulleistungen* ist zu konstatieren, dass, abgesehen von ersten Hinweisen zu leistungsmindernden Effekten (vgl. Harris & Williams, 1985 oder Lin & Lepper, 1987), zunächst noch eine durch die Empirie bestätigte Hoffnung auf leistungsförderliche Effekte der Computerspielnutzung im Vordergrund stand (vgl. Walsh & Gentile, 2004). So verweisen beispielsweise Walsh und Gentile darauf, „dass es mithilfe speziell entwickelter Spiele bereits gelungen sei, Einstellungen, Fähigkeiten und Verhalten von Kindern zu ändern, etwa im Bereich des Gesundheitsverhaltens“ (vgl. ebd. zit. nach Kleimann, 2011, S. 75). Weiterhin sind positive Effekte nach Einsatz von Bildungssoftware – auch im Computerspielcharakter – bekannt (vgl. Murphy, et al., 2002). Dies zur Kenntnis nehmend, setzt Kleimann entgegen:

ben (zum Beispiel Fernsehnutzung beim Erledigen von Hausaufgaben oder während des Lernens) nachweisbar negative Effekte hat“ (Kleimann, 2011, S. 66). Vgl. hierzu auch im Detail Armstrong & Greenberg, 1990. So finden sich Belege dafür, „dass kindliche Vielseher früh fernsehtypische Narrationsweisen, Plots und Präsentationsweisen präferieren und typische Narrationsweisen, Plots und Präsentationen gedruckter Geschichten im Laufe der Zeit immer stärker als farblos, langweilig und wertlos ablehnen. In einer immer noch stark am Lesen und textbasierter Inhaltsvermittlung orientierten Schule erzielen demzufolge solche Schülerinnen und Schüler bessere Leistungserfolge, die im Umgang mit gedruckten Inhalten geübt sind und diese Art der Vermittlung stärker wertschätzen“ (Kleimann, 2011, S. 66f.). Vgl. hierzu auch im Detail Comstock & Scharrer, 1999, S. 261ff. sowie Koolstra & van der Voort, 1996.

<sup>25</sup> Kleimann, 2011, S. 68ff. Für detaillierte Ausführungen zu diesen und weiteren Studienergebnissen vgl. ebd., S. 70ff.

„Vor dem Hintergrund der hauptsächlichen Verwendung des Computers als Spielplattform und angesichts der Tatsache, dass unter den genutzten Spielen eher solche mit problematischen Inhalten als solche mit eindeutig entwicklungs- oder leistungsförderlichen Inhalten genutzt werden [...], erscheint es wenig erstaunlich, dass auch andere Studien, die sich nicht mit den Potentialen und Effekten von Lernspielen beschäftigen, sondern mit den alltäglichen Nutzungsvorlieben von Schülerinnen und Schülern, einhellig zu eher leistungsmindernden Effekten der Computerspielnutzung kommen“ (2011, S. 76).

Einschränkend ist an dieser Stelle jedoch anzumerken, dass jene Studien, auf welche hier Bezug genommen wird, im Querschnittsdesign angelegt sind. Damit scheinen die interpretierten kausalen Wirkrichtungen inhaltlich wohl plausibel, besitzen jedoch empirisch nicht die gleiche nachdrückliche Aussagekraft wie die oben angeführten Studien zur Fernsehnutzung (vgl. ebd., S. 77).

Werden *Fernseh- und Computerspielnutzung* kombiniert als Einflussfaktoren auf Schulleistungen ins Zentrum des Erkenntnisinteresse gerückt, so kommen Mößle und Kollegen im Rahmen einer Analyse der KFN-Schülerbefragung aus dem Jahr 2005 zum Ergebnis schwacher bis mittlerer Effekte auf schulische Leistungen (vgl. Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007).

Aufgrund der Studienlage konkludiert Kleimann, dass sich eindeutig negative Effekte der Nutzung elektronischer Bildschirmmedien auf schulische Leistungen von Kindern ergeben. Insbesondere Vor- und Grundschulkindern scheinen in besonderem Maße betroffen:

„Obwohl ausdrücklich darauf verwiesen werden muss, dass elektronische Mediennutzung nur ein (und selbstredend nicht der wichtigste) Einflussfaktor auf schulische Leistungen ist, zeigt doch die Forschungslage, dass sowohl hinsichtlich der Fernsehnutzung als auch der Computerspielnutzung eindeutige Belege für einen negativen Zusammenhang mit schulischer Leistung existierten. Dabei sprechen die Ergebnisse verschiedener Studien dafür, dass sowohl der Art der genutzten Medien als auch der für die Mediennutzung aufgewendeten Zeit ein Effekt für schulische Leistungsparameter zukommt. [...] Zugleich zeigen bisherige Studien, dass es zwar bestimmte Risikopopulationen und Kinder und Jugendliche gibt, die besonders dazu neigen, eine zeitlich oder inhaltlich problematische Mediennutzung aufzuweisen, trotzdem sind die Effekte einer solchen Mediennutzung bei allen soziokulturellen Subgruppen zu erkennen“ (2011, S. 81).

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die zweite – im Rahmen der theoretischen Ausführungen betrachtete – Dimension des Einflusses von Medien auf physische und psychische Parameter.

### **3.2.2 Mediennutzung und physische sowie psychische Parameter**

Neben kommunikationswissenschaftlichen und sozialpsychologischen Diskussionen um Mediennutzung und deren Effekte auf Kinder und Jugendliche existiert nach Kleimann

„seit einigen Jahren eine weitgehend eigenständige Forschungstradition zu Medieneffekten auf Kinder und Jugendliche im Bereich der Pädiatrie und Jugendmedizin sowie der Psychiatrie. Hier wird vor allem der Zusammenhang zwischen Mediennutzung und der körperlich-seelischen Befindlichkeit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen diskutiert“ (ebd., S. 107).

Dabei scheint unbestritten, dass täglicher Medienkonsum zu gewissen Dysfunktionalitäten führen kann (vgl. ebd.).

Auf körperlicher Ebene korreliert häufige Mediennutzung vor allem mit Parametern wie muskuloskeletalen Beschwerden (vgl. Tazawa & Okada, 2001 sowie Hakala, et al., 2006) wie beispielsweise Rückenschmerzen (vgl. Kristjansdottir & Rhee, 2007 sowie Mohseni-Bandpei, Bagheri-Nesami & Shayesteh-Azar, 2007). Darüber hinaus liefern medizinische Studien zu Schulkindern häufig Hinweise auf Augenermüdungs- und/oder -beschwerden; vor allem im Zusammenhang mit längerer Computernutzung (vgl. Misawa, Shigeta & Nojima, 1991). Wird Fernsehnutzung ins Zentrum der Betrachtungen gerückt, so fallen vor allem häufige Kopfschmerzen ins Gewicht (vgl. Toyran, Ozmert & Yurdakök, 2002). Zusätzlich legen zwischenzeitlich eine ganze Reihe von Studien Zusammenhänge zwischen kindlich-jugendlicher Nutzung elektronischer Medien und Übergewicht (Studien hierzu bei Kleimann, 2011, S. 109f.), gestörtem Essverhalten (Studien hierzu bei ebd., S. 113f.), Schlafstörungen (Studien hierzu bei ebd., S. 108f.), allgemeiner emotionaler Belastung (vgl. ebd., S. 107) sowie Bewegungsarmut (Studien hierzu bei ebd., S. 112f.) nahe. Einschränkend ist hier jedoch zwingend festzuhalten, dass ein Großteil der zu den genannten Problemfeldern vorliegenden Studien – durch ihre Querschnittsanlage bedingt – einen eindeutigen Kausalitätsnachweis schuldig bleiben (vgl. ebd., S. 115). Kleimann (2010) spezifiziert:

„Wo elaborierte Studien zur Kausalität dieser Zusammenhänge vorliegen, zeigt sich in der Regel ein sehr schwacher direkter Effekt der elektronischen Mediennutzung (zum Beispiel bei der Forschung zu Übergewichtigkeit und Essstörungen), so dass davon auszugehen ist, dass die genannten medienassoziierten Probleme das Resultat eines komplexen Gefüges individueller Faktoren in Interaktion mit komplexen Umweltbedingungen sind. Elektronische Medien dürften hier in der Regel eher als Problemverstärker denn als Hauptursache wirken“ (ebd.).

Auf der Ebene seelischer Faktoren ist vor allem der Aspekt suchartiger Mediennutzung ein Forschungsgegenstand, welcher im Zuge der zunehmenden Verbreitung interaktiver und multimedialer Unterhaltungsmedien in den Vordergrund tritt (vgl. ebd.). Wenngleich beispielsweise Young und Kollegen fünf unterschiedliche so genannte ‚Cyber-Disorders‘ – Erscheinungsformen suchartiger Mediennutzung – identifizieren (vgl. Young, et al., 1999), so scheint gerade im Hinblick auf Kinder und Jugendliche doch vor allem die Computerspielabhängigkeit von besonderer Bedeutung zu sein (vgl. Kapitel 5.2.2.1). Besonders betroffene Jugendliche, so Kleimann mit Blick auf eine Reihe von Studien,

„berichten von einem starken Verlangen danach, Computerspiele zu nutzen, von zunehmendem Kontrollverlust über das eigene Spielverhalten, zunehmender Fokussierung des eigenen Denkens und Handelns auf Herbeiführung und Aufrechterhaltung der Spielsituation, von der Notwendigkeit immer längerer Spielzeiten zur Herbeiführung einer Befriedigung des Spielverlangens, einer Fortsetzung des Computerspiels trotz bereits erfolgter negativer sozialer oder beruflich-schulischer Konsequenzen sowie regelrechten Entzugserscheinungen bei längerer Spielabstinenz“ (2011, S. 116f.).

In diesem Zusammenhang ist jedoch relativierend zu bemerken, dass einige Studien bereits die dem Computerspielen gewidmete Zeit als Abhängigkeitskriterium heranziehen. Dieses Faktum erschwert

eine deutliche Distinktion in suchtartiges Verhalten einerseits und leidenschaftliches, aber weitgehend unproblematisches Spielen andererseits (vgl. ebd., S. 119).

Während die derzeitige Studienlage hinsichtlich Computerspielabhängigkeit mit Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene schon unbefriedigend ist (vgl. ebd.), so ist jene mit Fokus auf Kinder im Grundschulalter noch als weitaus defizitärer einzustufen (vgl. ebd., S. 122). Zwei vorhandene Studien aus dem deutschsprachigen Raum (vgl. Grüsser, et al., 2007 und Rehbein, Kleimann & Mößle, 2009) kommen hier lediglich zu äußerst moderaten Ergebnissen hinsichtlich süchtigen Verhaltens, wobei durchweg Jungen deutlich gefährdeter sind als Mädchen (vgl. Kleimann 2011: 123f.). Nichtsdestoweniger konnten Rehbein und Kollegen (2009) bereits für SchülerInnen im Grundschulalter einige Risikofaktoren ermitteln, welche bei kumuliertem Auftreten zu problematischen, suchtartigen Nutzungsmustern führen können. Spätestens mit Blick auf das Jugendalter jedoch scheinen diese Faktoren als Prädiktoren für Computerspielabhängigkeit zu fungieren. Kleimann kommentiert die Arbeit von Rehbein, Kleimann und Mößle (2009) wie folgt:

„So zeigten die Autoren, dass die Nutzung bestimmter Spielgenres sowie bestimmte Nutzungsmotive als Indikatoren problematischen Computerspielens gelten können. Nach Ihrer Interpretation besteht ein besonderes Risiko zur Entwicklung einer späteren Computerspielabhängigkeit dann, wenn Computerspielnutzung bereits frühzeitig zur (dysfunktionalen) Kompensation realweltlicher Misserfolge eingesetzt wird und wenn bereits im Kindesalter Spiele mit klar militärischem Charakter, Spiele mit hoher Gewaltdichte sowie Onlinerollenspiele genutzt werden“ (2011, S. 124).

Gerade diese Umstände lassen intendierte Präventivmaßnahmen wie solche einer Initiative wie „Lust auf Leben wecken“ als sinnvolles Unterfangen erscheinen.

### 3.2.3 Forschungsleitende Definitionen problematischer Mediennutzung

Das Mediennutzungsverhalten von Kindern variiert in Abhängigkeit von Variablen wie Alter, Geschlecht, Unterschieden im sozialen Umfeld oder persönlichen Präferenzen. Bestimmte Arten des Mediengebrauchs sind dabei wie gezeigt mit verhaltensbezogenen, emotionalen, kognitiven oder gesundheitlichen Wirkrisiken verbunden (vgl. ebd., S. 131). Wenngleich diese Risiken oft auf zeitlich oder inhaltlich problematische Nutzungsmuster zurückzuführen sind, so ist oft eine isolierte Betrachtung schwierig, da „in den meisten Fällen, in denen von ungünstigen Medienwirkungen ausgegangen werden muss, zeitlich exzessive und inhaltlich problematische Mediennutzung miteinander interagieren“ (ebd.).

Selbstverständlich wollen Schlagwörter wie ‚problematische Mediennutzung‘ operationalisiert und definiert sein; einerseits, um empirisch erfahrbar zu sein, und andererseits, um einen definitiven Schwellenwert zu erhalten, ab dem ein ‚Eingriff‘ aufgrund ‚problematischer Faktorenlage‘ zu konstatieren und legitimieren ist. Kleimann beklagt dahingehend ein Fehlen klarer definitorischer Eingrenzungen und erarbeitet daraufhin ein eigenes Definitionssystem, wenn er nach *zeitlich exzessiver Mediennutzung*, *inhaltlich problematischer Mediennutzung* sowie *funktional problematischer Mediennutzung* unterscheidet (vgl. ebd., S. 131ff.). Für Kinder im Grundschulalter schlägt Kleimann den folgenden Kriterienkatalog vor:

a) zeitlich problematische Mediennutzung:

Hinsichtlich Video- und Computerspielenutzung ist eine Nutzungszeit von 105 Minuten täglich als absolute Obergrenze ‚normalen‘ Spielerverhaltens festgelegt. Um negativen Effekten soweit als möglich vorzubeugen wird jedoch nahegelegt, eine tägliche Nutzungszeit von rund 45 Minuten möglichst nicht zu überschreiten. Rückt die Fernsehnutzung ins Zentrum der Betrachtungen, so scheint eine zeitliche Obergrenze von etwa 45 Minuten für Erst- und Zweitklässler sowie eine maximale tägliche Nutzungszeit von 60 Minuten für Dritt- und Viertklässler eine plausible Grundlage, um negativen Effekten präventiv zu begegnen (vgl. ebd., S. 144ff.).<sup>26</sup>

b) inhaltlich problematische Mediennutzung:

Grundlegend kann Mediennutzung als inhaltlich problematisch eingestuft werden, wenn Medieninhalte mit einer Altersbeschränkung genutzt werden, „die über dem Lebensalter ihres minderjährigen Nutzers liegt [...], zumindest sobald sie mit einer gewissen Regelmäßigkeit zu beobachten ist. Im Grundschulalter ist dies immer dann gegeben, wenn die genutzten Medieninhalte eine Altersfreigabe von ‚ab 12 Jahren‘ oder höher erhalten haben“ (ebd., S. 147).

c) funktional problematische Mediennutzung:

Bei der Festlegung funktional problematischer Mediennutzung berücksichtigt Kleimann die grundsätzliche Möglichkeit funktionaler Alltagsbewältigungsstrategien durch Mediennutzung. Die Grenze solcher Bewältigungsstrategien erklärt er als erreicht und im Übergang zu funktional problematischer Nutzung begriffen, „wenn zeitlich oder inhaltlich problematische Film- oder Fernsehnutzung zusätzlich dadurch gekennzeichnet ist, dass diese Mediennutzung fortwährend als Mittel zur Bewältigung von Einsamkeit, Langeweile, Stress oder Ärger eingesetzt wird. Da zeitlich und inhaltlich problematische Film- oder Fernsehnutzung mit jeweils eigenen Wirkrisiken einhergehen, erscheint eine Interaktion solcher Risiken mit der fortwährenden Motivation, Einsamkeit, Langeweile, Stress oder Ärger zu kompensieren, als hoch problematisch. In diesem Fall erscheint es tatsächlich gerechtfertigt, von missbräuchlicher Nutzung dieser Medien auszugehen“ (ebd., S. 150).

Hinsichtlich funktional problematischer Computer- und Videospiele Nutzung sei auf oben genannte Ausführung zur Computerspielabhängigkeit verwiesen.

---

<sup>26</sup> Für detaillierte Ausführungen zur Herleitung der vorgeschlagenen Grenzen vgl. Kleimann, 2011, S. 144ff.

## 4 Untersuchungsdesign

Um die bereits dargelegten Forschungsfragen angemessen beantworten zu können, wurden zum Ende des Schuljahres 2009/2010 im Rahmen der Initiative „Lust auf Leben wecken“ alle BürgermeisterInnen im Landkreis Reutlingen zu den Nachmittags- und Freizeitangeboten der jeweiligen Kommune befragt. Parallel fand eine Befragung aller SchülerInnen der vierten Jahrgangsstufe sowie eine Befragung aller SchulleiterInnen der entsprechenden Grundschulen statt. Der Schwerpunkt der Studie liegt damit auf Kindern im Alter von rund 10 Jahren (Merkmalsträger). Diese Fokussierung auf Viertklässler hat zwei Gründe: Zum einen liegen bereits bei Viertklässlern erhebliche Unterschiede bezüglich der Mediennutzung und -ausstattung vor. Zudem sind Leistungsunterschiede in dieser Phase der Schullaufbahn entscheidend für den weiteren Erfolg in der Schule, da in dieser Zeit die Empfehlungen für die weiterführenden Schulen abgegeben werden (vgl. Pfeiffer, et al., 2007, S. 4).

### *SchülerInnenbefragung:*

Mit Unterstützung von und in Absprache mit dem zuständigen Oberschulamt wurden 64 Schulen mit Grundstufen im Rahmen der Studie angeschrieben. Vorab wurden die jeweiligen SchulleiterInnen per Email über die Befragung informiert. Insgesamt 107 Schulklassen haben sich an der Umfrage im Klassenverbund beteiligt (für 99 Klassen haben die Lehrkräfte den Feldkontrollbogen zurückgesandt). Beigelegt wurden ein Lehrermanual mit Hilfestellungen und Hinweisen zum Ausfüllen der Fragebögen und ein Feldkontrollbogen für die entsprechende Lehrkraft. Dem Klassenlehrer fiel auch die Aufgabe zu, vor der Durchführung ein Elterninformationsschreiben zu verteilen und einen Rückmeldebogen der Eltern einzusammeln. Nur diejenigen SchülerInnen haben an der Befragung teilgenommen, deren Eltern den Rückmeldebogen mit ihrer Einverständniserklärung wieder an den Klassenlehrer zurückgegeben haben. Die Grundgesamtheit dieser Studie stellen alle Viertklässler im Landkreis Reutlingen im Schuljahr 2009/2010 dar. Mit Hilfe des Oberschulamtes wurde die Zahl aller Viertklässler ermittelt (2730). Diese Grundgesamtheit stellt bei einer angestrebten Vollerhebung auch die Bruttostichprobe dar (vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2.** Rücklaufquoten der KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

Bruttostichprobe	2730
Absagen von Klassen/Schulen (Totalausfälle)	726
bereinigte Bruttostichprobe	2004
am Befragungstag fehlende Schüler	- 92
Teilnahmeverweigerung (Eltern/Schüler)	- 499
nicht verwertbare Fragebögen	- 2
Fragebögen ohne Feldkontrollbogen	+ 95
Anzahl Befragte (Analysestichprobe)	1506
Rücklaufquote bezogen auf Bruttostichprobe	55.2 Prozent
Rücklaufquote bezogen auf bereinigte Bruttostichprobe	75.1 Prozent

Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

Aufgrund diverser Ausfälle wegen Krankheit, Teilnahmeverweigerung oder auch Totalausfall einzelner Klassen und Schulen verringerte sich diese Bruttostichprobe auf letztlich 1506 realisierte Befragungen (Analysestichprobe). Die Angaben der SchülerInnen in der Analyse können bei einer solchen Quote als repräsentativ für die Grundgesamtheit, d. h. alle Viertklässler im Landkreis Reutlingen im Schuljahr 2009/2010, angesehen werden.

*SchulleiterInnen- und BürgermeisterInnenbefragung:*

Mit Unterstützung von und in Absprache mit dem zuständigen Oberschulamt und dem Landratsamt Reutlingen wurden zwei analog aufgebaute Fragebögen die vorliegende Untersuchung neu angelegt. Als Grundlage dienten Voranalysen der kommunalen Websites sowie zahlreiche Expertengespräche mit dem Oberschulamt und dem Landratsamt. Die Fragebögen wurden vor der Durchführung der Feldphase in Pretests<sup>27</sup> auf Validität und Reliabilität getestet. Neben den inhaltlichen Ergebnissen interessiert bei diesen beiden Befragungen daher auch die Frage, ob sich einzelne Frageformate und Antwortkategorien bewähren.

**Tabelle 3.** Rücklaufquoten der SchulleiterInnen- und BürgermeisterInnenbefragung 2010.

	SchulleiterInnenbefragung	BürgermeisterInnenbefragung
Bruttostichprobe	64	26
Anzahl Befragte (Analysestichprobe)	52	14
Rücklaufquote bezogen auf Bruttostichprobe	81.3 %	53.8 %

Quelle: KFN-SchulleiterInnenbefragung LK Reutlingen 2010; KFN BürgermeisterInnenbefragung LK Reutlingen 2010.

Die beteiligten Schulleiter wurden vorab durch das Staatliche Oberschulamt Tübingen über die anstehende Umfrage informiert. Durch diese Maßnahme erklärt sich die sehr gute Rücklaufquote von 81.3 Prozent. Auch die beteiligten BürgermeisterInnen wurden vorab vom Landratsamt Reutlingen über die anstehende Umfrage informiert. In diesem Falle fällt die Rücklaufquote mit 53.8 Prozent eher moderat, aber ausreichend aus (vgl. Tabelle 3).

Die auf Basis dieser Untersuchungsanordnung erhobenen Daten werden Gegenstand der folgenden Kapitel sein. Zunächst werden die Ergebnisse der Grundschulbefragung im nachfolgenden Kapitel eingehend dargestellt.

<sup>27</sup> Ein Pretest dient dazu, die Instrumente einer Datenerhebung (in dem vorliegenden Falle einer schriftlichen Befragung also den Fragebogen) vor der eigentlichen Erhebung auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen. Diese Erprobung der Erstfassung des Fragebogens dient dazu, etwaige Probleme z. B. bei der Verständlichkeit der Fragestellungen, der Antwortkategorien oder der Filterführungen festzustellen. Werden auf Basis dieses Vortests Veränderungsnotwendigkeiten identifiziert, werden diese in den Fragebogen eingearbeitet und erst danach kann die eigentliche Untersuchung beginnen (vgl. Schöneck & Voß, 2005, S. 21f.).

## 5 Das Freizeitverhalten der Viertklässler im Landkreis Reutlingen (Nachfrage- seite; nur Schülerbefragung)

### 5.1 Die schulischen Leistungen der Viertklässler im Landkreis Reutlingen

Im Rahmen dieser Studie soll langfristig untersucht werden, ob durch eine positive Beeinflussung des Freizeitverhaltens von Viertklässlern eine Verbesserung der schulischen Leistungen erzielt werden kann. Um eine solche Verbesserung der schulischen Leistungen nachweisen zu können, erfolgt im Rahmen des vorliegenden Berichts als erster Schritt hierzu eine Beschreibung des Status Quo. Wie schneiden also die Viertklässler im Landkreis Reutlingen in der Schule ab? Um dieser Frage nachzugehen, wurden in der Befragung die Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachkunde und Sport mit der Frage „Welche Schulnoten hattest du im letzten Zeugnis?“ erhoben.

In Abbildung 1 sind zunächst die Mittelwerte der Schulnoten nach Geschlecht getrennt abgebildet. Die besten Noten haben die SchülerInnen in Sport (Notendurchschnitt von 1.86), die schlechtesten Noten in Deutsch (Notendurchschnitt von 2.32). Insgesamt, d. h. über alle vier Schulfächer und alle SchülerInnen betrachtet, ergibt sich eine Durchschnittsnote von 2.11. Mädchen weisen einen etwas besseren Gesamtschnitt (2.06) auf als Jungen (2.16). Dies ergibt sich aus den etwas besseren Noten der Mädchen in den Fächern Deutsch und Sachkunde. Im Fach Mathematik schneiden die Jungen etwas besser ab als die gleichaltrigen Mädchen. In Sport liegen Jungen und Mädchen nahezu gleichauf. Männliche Schüler bleiben demnach etwas hinter den Leistungen ihrer Klassenkameradinnen zurück. Ein Sachverhalt, der durch schulstatistische Daten und frühere KFN-Befragungen belegt wird (vgl. Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007, S. 91 und Pfeiffer, et al., 2007, S. 2f.).

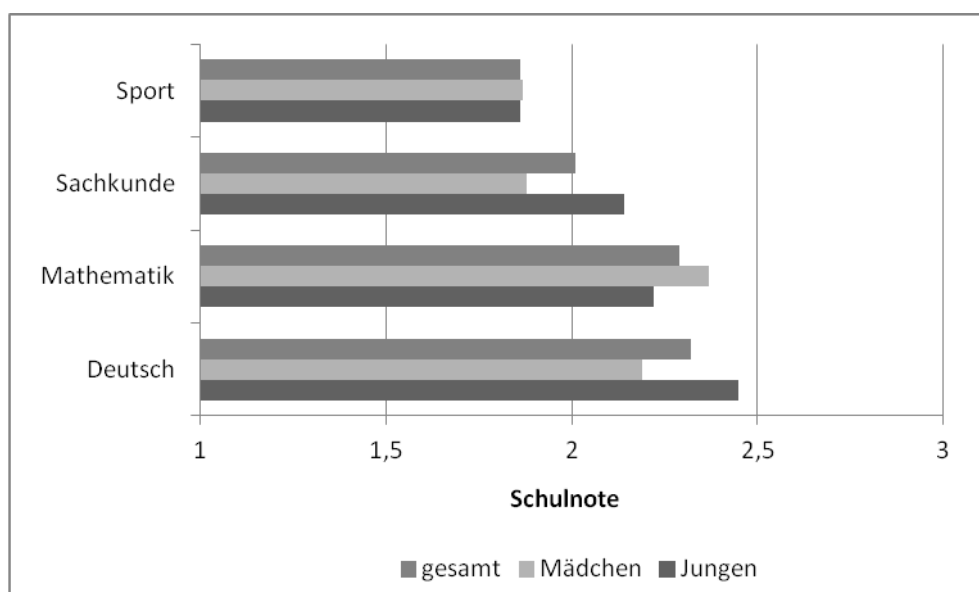
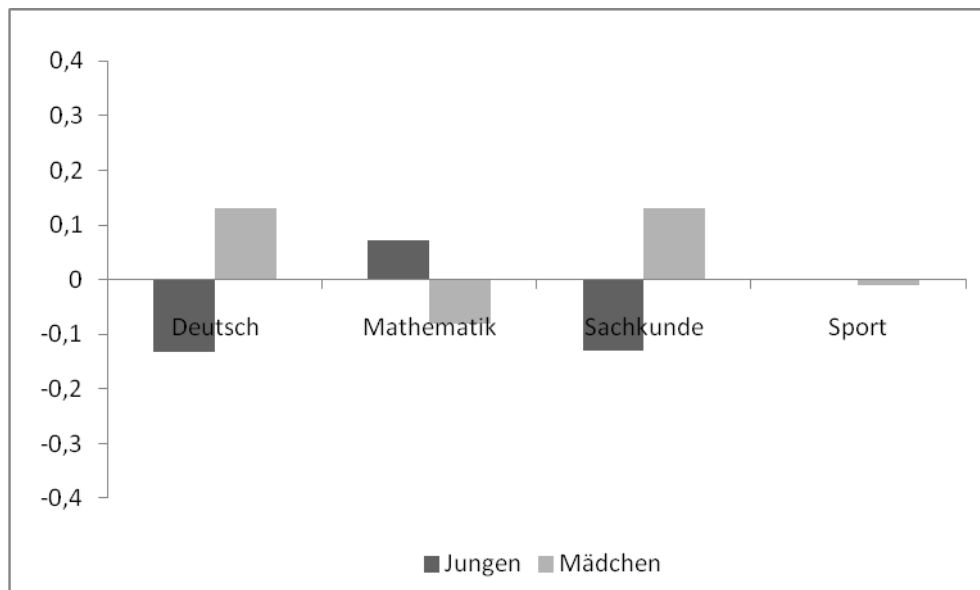


Abbildung 1. Schulnoten der Viertklässler.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Anmerkung: N = 1506. Die Lage- und Streuungsmaße zu dieser Variable finden sich in Anhang 1.

Um eine bessere Vergleichbarkeit der Schulnoten zu erreichen, wurden die Noten für die einzelnen Fächer am Gesamtmittelwert standardisiert.<sup>29</sup> Der Wert 0 entspricht dabei nach der Standardisierung dem Gesamtmittelwert, positive Abweichungen weisen auf eine bessere Leistung, negative Abweichungen auf eine schlechtere Leistung hin.

Wie zahlreiche Studien belegen konnten, schwanken die Schulnoten der Kinder je nach der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen sehr stark. Im Folgenden werden die Schulnoten daher gesondert nach Geschlecht (vgl. Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007, S. 91), Migrationshintergrund (vgl. Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007, S. 95) und Wohlstandsniveau (vgl. Pfeiffer, et al., 2007, S. 3) dargestellt.



**Abbildung 2.** Schulnoten der Viertklässler nach Geschlecht.<sup>30</sup>

Wie bereits dargestellt, schneiden Viertklässlerinnen in der Schule etwas besser ab als Viertklässler. Aus Abbildung 2 ist ersichtlich, dass die Noten der Mädchen in den Fächern Deutsch und Sachkunde im Durchschnitt jeweils über 0.1 Notenpunkte über den Noten der Jungen liegen. Lediglich im Fach Mathematik schneiden die Jungen etwas besser ab. Der Befund einer Geschlechterdifferenz bezüglich der Schulnoten aus früheren Studien wird daher durch die Daten dieser Erhebung gestützt.

Für den Zusammenhang zwischen Schulnoten und Mediennutzungsverhalten ist zudem der Migrationshintergrund<sup>31</sup> der SchülerInnen von Bedeutung. So schreiben Mößle, Kleimann & Rehbein:

„Doch auch von weiteren Faktoren kann angenommen werden, dass sie sowohl das Mediennutzungsverhalten der Kinder als auch ihre schulischen Leistungen maßgeblich beeinflussen. So zeigen unsere Analysen, dass Kinder mit Migrationshintergrund deutlich

Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

<sup>29</sup> Dieses Vorgehen wurde bereits in anderen Studien des KFN erprobt. Vgl. dazu Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007, S. 92.

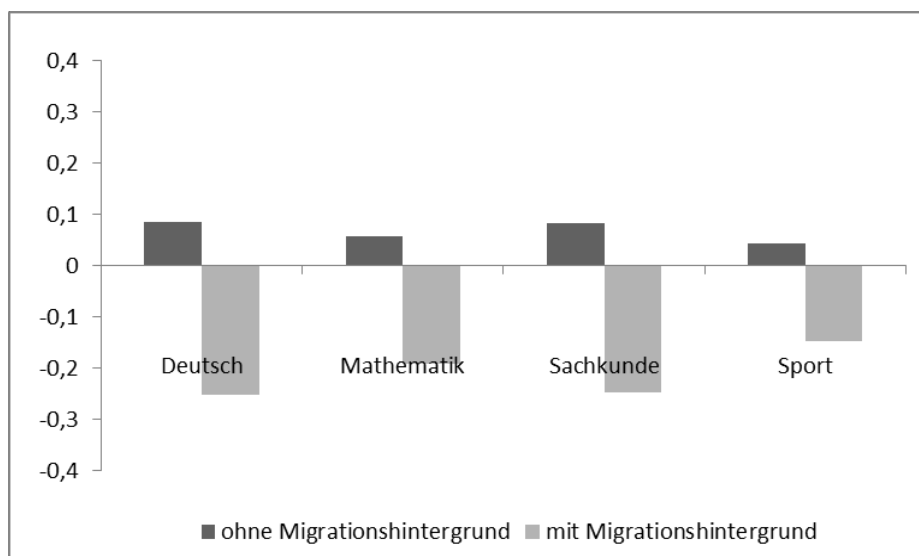
<sup>30</sup> Eine Abweichung nach unten bedeutet schlechtere Leistungen. Eine Abweichung nach oben bedeutet bessere Leistungen. N = 1506. Jungen = 749. Mädchen = 755. Keine Angabe = 2.

Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

<sup>31</sup> Der Migrationshintergrund eines Kindes wurde im Fragebogen über die Frage „Aus welchem Land stammen deine Eltern?“ erfasst. „Ohne Migrationshintergrund“ bedeutet, dass beide Elternteile aus Deutschland stammen. „Mit Migrationshintergrund“ bedeutet, dass zumindest ein Elternteil nicht aus Deutschland stammt.

intensivere Mediennutzer sind, als deutsche Kinder und auch stärker mit Mediengeräten ausgestattet sind. Zugleich erbringen diese Kinder auch schlechtere Schulleistungen.“ (2007, S. 95)

Wie in Abbildung 3 zu sehen, lässt sich auch dieser Befund bestätigen: SchülerInnen ohne Migrationshintergrund weisen in allen abgefragten Schulfächern überdurchschnittliche Leistungen auf. SchülerInnen mit Migrationshintergrund hingegen schneiden in allen Fächern schlechter als der Gesamtdurchschnitt ab. Dieses empirische Ergebnis liefert selbstredend noch nicht die Ursachen für die Erklärung dieser Leistungsunterschiede. Denkbar sind, neben unterschiedlichen Mediennutzungsmustern, etwa Sprachbarrieren oder unterschiedliche Wohlstandsniveaus in den Elternhäusern.



**Abbildung 3.** Schulnoten der Viertklässler nach Migrationshintergrund.<sup>32</sup>

Ein weiterer Befund aus früheren Studien weist darauf hin, dass sich mit steigendem Wohlstandsniveau im Elternhaus auch die Schulnoten der Kinder verbessern. Um diesen Befund zu überprüfen, wurde ein Index zur Abbildung des familiären Wohlstandes im Elternhaus analog zum Jugendgesundheitssurvey berechnet (vgl. Hurrelmann, et al., 2003). Dieser Index beinhaltet folgenden Fragenkatalog:

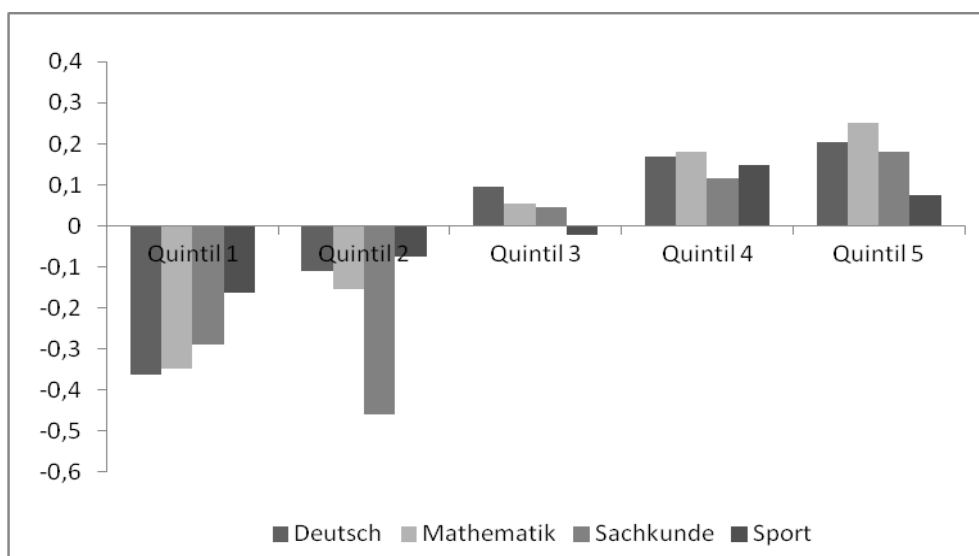
- Wohnraumversorgung: „Hast du zu Hause dein eigenes Zimmer?“ (ja, nein);
- Urlaubsreisen: „Wie häufig bist du in den letzten 12 Monaten mit deiner Familie in Urlaub gefahren?“ (überhaupt nicht, einmal, zweimal, mehr als zweimal);
- Automobilbesitz: „Wie viel Autos besitzt deine Familie?“ (keins, eins, zwei oder mehr);
- Computerbesitz: „Wie viele Computer besitzt deine Familie insgesamt zu Hause?“ (keinen, einen, zwei, mehr als zwei);

<sup>32</sup> Eine Abweichung nach unten bedeutet schlechtere Leistungen. Eine Abweichung nach oben bedeutet bessere Leistungen. N = 1506. Ohne Migrationshintergrund = 1124. Mit Migrationshintergrund = 372. Keine Angabe = 10.  
Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

- Anzahl der Bücher im Haushalt: „Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause? Es zählen alle Bücher zu Hause (Zähle keine Zeitschriften, Zeitungen oder Schulbücher mit!).“ (keine/sehr wenige – 0-10 Bücher, etwa ein Bücherbrett – 11-25 Bücher, etwa ein Regal – 25-100 Bücher, etwa zwei Regale – 101-200 Bücher, drei oder mehr Regale – mehr als 200 Bücher).

Diese fünf Items wurden zunächst z-standardisiert und anschließend zu einem additiven Index zusammengefasst, welcher als Grundlage für die Aufteilung des Datensatzes in Quintile darstellte. Als Begründung für die Auswahl dieser Items führen Hurrelmann et al. (2003) an:

„Die Frage nach dem eigenen Zimmer [...] im Haushalt ist ein Indikator für die Wohnraumsituation. Hat [das Kind] kein eigenes Zimmer, so liegt eine Unterversorgung in diesem Bereich vor [...] Die Anzahl der Urlaubsreisen im letzten Jahr misst ebenfalls die finanziellen Ressourcen des Haushalts, denn keine Urlaubsreise oder drei und mehr Urlaubsreisen spiegeln erhebliche Unterschiede in den Lebensbedingungen wie auch in der Lebensqualität der Kinder [...] wider. Die Anzahl der Automobile im Haushalt liefert einen stärker materiellen Hinweis auf die finanziellen Ressourcen des Haushalts. Zwei und mehr [PKW] pro Haushalt indizieren in den meisten Haushalten ein gutes Haushaltseinkommen. Der Computerbesitz liefert sowohl einen Hinweis auf die Wohlstandsposition des Haushalts als auch einen Hinweis auf die Technikaufgeschlossenheit und Modernität [...] Die Anzahl der Bücher wird als Indikator für das soziale Milieu gewertet, in dem die Kinder [...] aufwachsen“ (2003, S. 201f.).



**Abbildung 4.** Schulnoten der Viertklässler nach Wohlstandsniveau im Elternhaus.<sup>33</sup>

Eine Betrachtung der Schulnoten differenziert nach dem Wohlstandsniveau des Elternhauses (vgl. Abbildung 4) ergibt ein klares Bild: Kinder aus einem Elternhaus mit relativ niedrigem Wohlstandsniveau (Quintile 1 und 2) schneiden in allen Schulfächern unterdurchschnittlich ab. Im dritten Quintil finden sich leicht überdurchschnittliche (Deutsch, Mathematik, Sachkunde) und leicht unterdurch-

<sup>33</sup> Eine Abweichung nach unten bedeutet schlechtere Leistungen. Eine Abweichung nach oben bedeutet bessere Leistungen. N = 1506. Quantil 1 = 299. Quantil 2 = 296. Quantil 3 = 305. Quantil 4 = 298. Quantil 5 = 298. Fehlende Werte = 10  
Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

schnittliche Leistungen (Sport). Kinder aus Elternhäusern der mittleren Wohlstandskategorie finden sich demnach auch in der Schule in einer mittleren Position wieder. Kinder aus Elternhäusern mit relativ hohem Wohlstandsniveau (Quintile 4 und 5) weisen klar überdurchschnittliche Schulnoten auf. Es besteht daher zunächst kein Zweifel daran, dass Faktoren wie die wirtschaftliche Situation des Elternhauses stark auf die schulischen Leistungen der Kinder ausstrahlen.

Die Betrachtung der schulischen Leistungen der Viertklässler im Landkreis Reutlingen lässt sich nun folgendermaßen zusammenfassen:

- Mädchen schneiden etwas besser ab als Jungen. Eine Geschlechterdifferenz ist eindeutig zu beobachten.
- Kinder mit Migrationshintergrund weisen schlechtere Leistungen als der Gesamtdurchschnitt auf.
- Mit steigendem Wohlstandsniveau des Elternhauses verbessern sich auch die Schulleistungen der SchülerInnen.

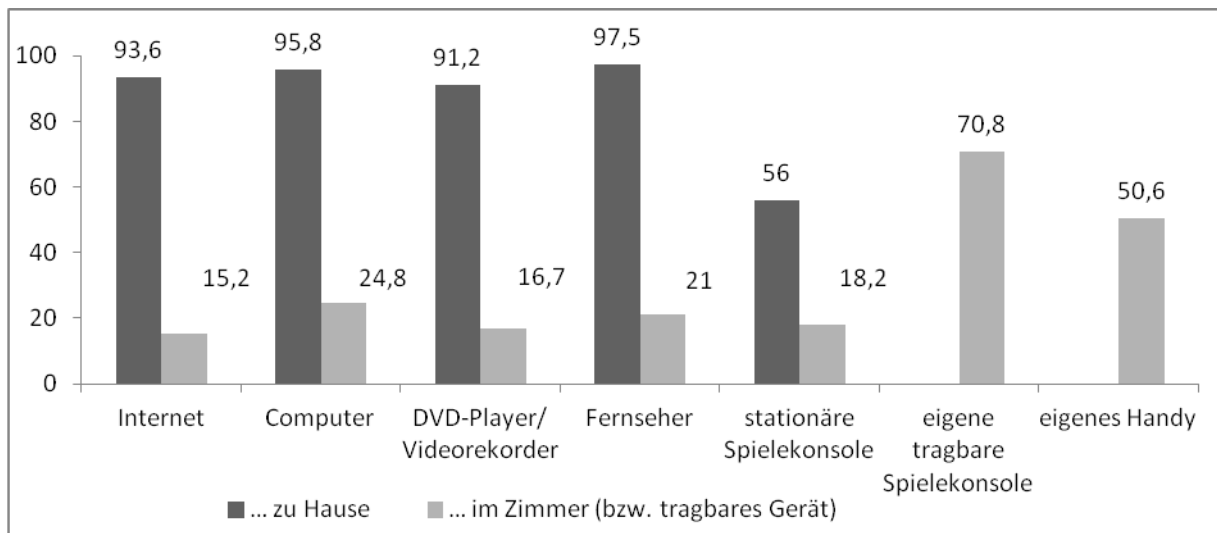
Es wird noch zu klären sein, ob diese auf deskriptiver Beschreibung der Häufigkeitsverteilungen gefundenen Zusammenhänge auch erhalten bleiben, wenn weitere Einflussvariablen im Sinne einer Drittvariablenkontrolle zur Verhinderung von Scheinkorrelationen bestehen bleiben. Das Mediennutzungsverhalten als entscheidende unabhängige Variable zur Erklärung der schulischen Leistungen ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

## **5.2 Das Mediennutzungsverhalten der Viertklässler im Landkreis Reutlingen**

### **5.2.1 Die Medienausstattung der Viertklässler**

Dem Besitz von Mediengeräten kommt bei der Analyse des Mediennutzungsverhaltens von Kindern eine Schlüsselposition zu. Es mag zunächst banal klingen: Erst durch die Verfügbarkeit eines Mediengerätes wird eine Nutzung desselben möglich. Aber gerade die Medienausstattung von Grundschulkindern wird wesentlich durch Entscheidungen der Eltern bestimmt, schließlich entscheiden die Eltern, ob ein Kind z. B. einen eigenen Computer für das eigene Zimmer erhält oder nicht. Dementsprechend kommt den Eltern selbstredend eine entscheidende Rolle bei der positiven Einwirkung auf das Mediennutzungsverhalten von Grundschulkindern zu. Ein möglicher Ansatzpunkt für Verhaltensänderungen bei den Kindern kann daher Aufklärungsarbeit auf der Elternseite darstellen.

Abbildung 5 bildet die Geräteausstattung zum einen für das Elternhaus und zum anderen für das Kinderzimmer ab. Auf den ersten Blick ist ersichtlich, dass die Ausstattung in den Haushalten wesentlich höher ist als in den Kinderzimmern. Fernseher, DVD-Player / Videorekorder, Computer und Internetanschluss gehören mittlerweile zur medialen Standardausstattung der Haushalte im Landkreis Reutlingen – bezüglich dieser Medien kann von einer ubiquitären Verfügbarkeit gesprochen werden. In immerhin mehr als jedem zweiten Haushalt (56 Prozent) findet sich eine stationäre Spielekonsole (z. B. Playstation).



**Abbildung 5.** Ausstattung mit Mediengeräten zu Hause und im Kinderzimmer.<sup>34</sup>

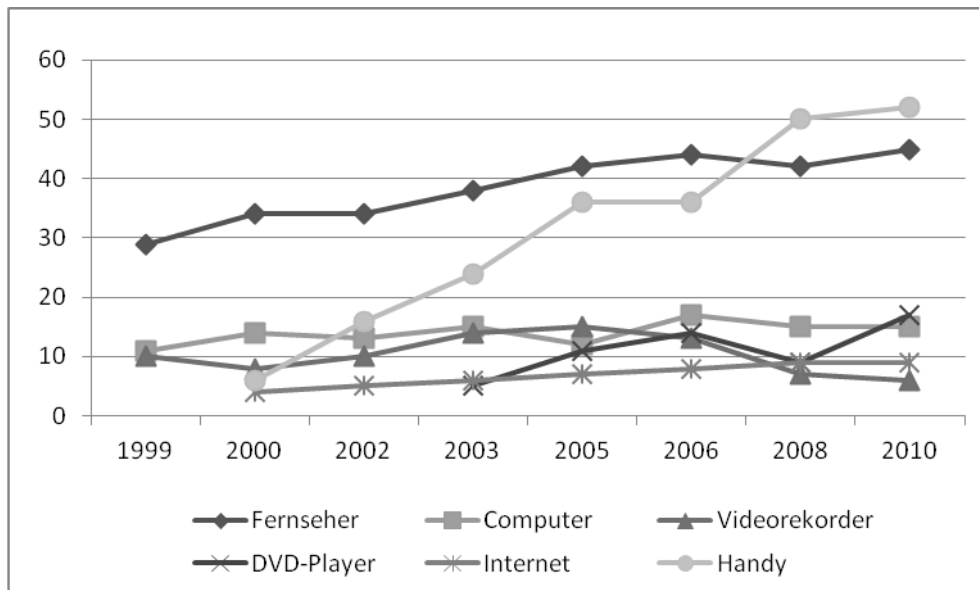
Wendet man den Blick auf die Kinderzimmer der Reutlinger Viertklässler, fällt insbesondere auf, dass der eigene Computer den Fernseher mittlerweile als am häufigsten vorhandenes Medium abgelöst hat. Nahezu jedes vierte Kind besitzt einen eigenen Computer, etwa jedes fünfte Kind einen eigenen Fernseher. Diejenigen Kinder, die im durchschnittlichen Alter von 10 Jahren Mediengeräte in ihrem Kinderzimmer besitzen, haben diese Geräte allerdings in der Regel erst vor kurzem erhalten. Fernseher, Spielekonsole und DVD-Player / Videorekorder fanden im Schnitt im Alter von 8 Jahren ihren Weg ins Kinderzimmer. Computer und Internetanschluss im Schnitt im Alter von 9 Jahren.

Eine Sonderstellung nehmen tragbare Spielekonsolen und Handys ein, da diese ortsunabhängig genutzt werden können. Es zeigt sich, dass tragbare Spielekonsolen wie z. B. der Gameboy oder das Nintendo DS bei Viertklässlern eine enorme Beliebtheit besitzen: 7 von 10 SchülerInnen besitzen ein tragbares Gerät zum Spielen von Videospiele und damit die Möglichkeit, an jedem Ort und zu jedem Zeitpunkt dieses Medium zu konsumieren. Auch das eigene Handy ist weiter auf dem Vormarsch, denn mittlerweile besitzt die Hälfte der SchülerInnen ein eigenes Gerät. Dies ist durchaus bemerkenswert, da es bei diesem Medium in den letzten Jahren den größten Zuwachs der Ausstattungsrate zu verzeichnen gab. Im durchschnittlichen Alter von 9 Jahren haben die handybesitzenden Kinder dieses mobile Mediengerät erhalten.

Um diese Daten zur Medienausstattung der KFN-Grundschulbefragung im Landkreis Reutlingen 2010 einerseits in einen zeitlichen und andererseits einen bundesrepublikanischen Vergleichshorizont zu setzen, sollen die Daten der so genannten KIM-Studien<sup>35</sup> als Einordnungshilfe herangezogen werden.

<sup>34</sup> Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

<sup>35</sup> Seit 1999 führt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) die sogenannten KIM-Studien („Kinder und Medien“) durch. Die Basisstudien mit jeweils ca. 1.200 befragten Kindern sind als bundesweit repräsentatives Langzeitprojekt angelegt und untersuchen den Stellenwert von Medien im Alltag der Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren. Eine allgemeine Beschreibung des Projektes sowie die Berichte zu den Einzelstudien als PDF stehen auf der Homepage des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest unter [www.mpfs.de](http://www.mpfs.de) bereit. Eine direkte Vergleichbarkeit der Daten aus den einzelnen Jahren ist aufgrund unterschiedlicher Frageformate und Antwortkategorien nur bedingt sinnvoll. Daher wurden in die Längsschnittbetrachtungen lediglich solche Items einbezogen, die ein gewisses Maß an Konti-



**Abbildung 6.** Medienausstattung von 6- bis 13-Jährigen im bundesrepublikanischen Längsschnitt (in Prozent).<sup>36</sup>

Die Daten der KIM-Studien belegen zunächst die stark steigende Ausstattung mit Handys: In den Jahren von 2000 bis 2010 ist ein Anstieg um 46 Prozent von 6 auf 52 Prozent zu verzeichnen. Ebenso zeigt ein Vergleich der Daten der KFN-Schülerbefragung mit den KIM-Studien, dass die Geräteausstattung im Landkreis Reutlingen bei einzelnen Medien unterdurchschnittlich ist: Besitzen laut KIM-Studie im Jahr 2010 45 Prozent der 6- bis 13-Jährigen einen eigenen Fernseher, sind dies nach der KFN-Befragung lediglich 21 Prozent der 10-Jährigen. Nach diesen Daten ist der Befund, der Computer habe den Fernseher als beliebtestes Medium im Kinderzimmer abgelöst, zu bezweifeln. Bei anderen Medien ist dagegen die Ausstattung überdurchschnittlich hoch: Besitzen laut KIM-Studie im Jahr 2010 9 Prozent (der 6- bis 13-Jährigen) einen eigenen Internetzugang im Zimmer, sind dies nach der KFN-Befragung über 15 Prozent der 10-Jährigen. Es zeigt sich also, dass der Landkreis Reutlingen hier vom bundesdeutschen Schnitt nach oben und nach unten abweicht. Um diesen Sachverhalt näher zu

nuität bezüglich der Frageformate und Antwortkategorien aufwies. Beim Vergleich der Daten der KFN-Grundschulbefragungen und der Daten der KIM-Studien ist darauf zu achten, dass beide Projekte unterschiedliche Grundgesamtheiten untersuchen: Die Grundgesamtheit der KIM-Studien stellen alle Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland dar. Die KFN-Befragungen hingegen betrachten als Grundgesamtheit alle Viertklässler (im Durchschnitt 10 Jahre alt) in einzelnen Gebietskörperschaften (in der vorliegenden Untersuchung den Landkreis Reutlingen) und sind entsprechend für diese Gebiete repräsentativ. Unterschiedliche Ergebnisse in den Studien können daher zum einen aufgrund von örtlichen Besonderheiten und zum anderen durch die unterschiedlichen Altersgruppen entstehen. Da die KIM-Studien einen Überblick über Veränderungen in der Mediennutzung erlauben, eignen sie sich dennoch als Referenz- und Vergleichspunkt für die vorliegende Untersuchung. Durch einen Vergleich mit den KIM-Studien kann z. B. der Frage, wie das Mediennutzungsverhalten von Kindern im Landkreis Reutlingen im bundesrepublikanischen Vergleichshorizont ausfällt, näherungsweise nachgegangen werden. Ebenso lassen sich durch die KIM-Studien allgemeine Trendannahmen wie z. B. eine Zunahme der Mediengeräteausstattung von Kindern in Deutschland bestätigen oder verwerfen. Des Weiteren ist die Verwendung der KIM-Studien alternativlos, da ein Datensatz zum Mediennutzungsverhalten von Grundschulern in Deutschland schlichtweg nicht existiert.

<sup>36</sup> Die Items Internet und Handy wurden 1999 nicht erhoben. Das Item DVD-Player wurde erst ab 2003 erhoben. Seit 2005 wurde das Item Computer als „Computer/Laptop“ abgefragt. Davor wurde lediglich nach „Computer“ gefragt. Im Rahmen der Studien wurde auch die Ausstattung mit Spielekonsolen (tragbar und/oder stationär) erhoben. Allerdings änderte sich für diese Medien die Auswahl der Antwortkategorien mehrere Male, weshalb ein Vergleich der Daten über den gesamten Zeitraum nicht sinnvoll erscheint. Es wäre nicht auszuschließen gewesen, dass Schwankungen in den Werten nicht lediglich auf die veränderten Antwortkategorien zurückzuführen sind. Befragungsmethode: Im Gegensatz zu den KFN-Studien, werden in den KIM-Studien die Erziehungsberechtigten nach der Geräteausstattung im Kinderzimmer befragt. Quelle: KIM-Studien 1999-2000.

beleuchten, sollen nun weitere Daten aus KFN-Grundschulbefragungen als Referenzpunkte herangezogen werden.

Wie aus Abbildung 6 ersichtlich, nimmt die Medienausstattung laut den KIM-Studien seit 1999 kontinuierlich zu. Einzig das Medium *Videorekorder* weist 2010 einen niedrigeren Ausstattungsgrad als 1999 auf. Dies liegt aber schlichtweg an der Substitution dieses Mediums durch den *DVD-Player*, welcher 2010 einen höheren Ausstattungsgrad aufweist als der Videorekorder zu besten Zeiten. Besonders die Medien *Fernseher* und *Handy* weisen bezüglich der Ausstattungsgrade erhebliche Zuwächse auf.

Um die Befunde dieser Untersuchung nicht nur in einen bundesrepublikanischen Kontext einzuordnen, sondern um darüber hinaus die Effekte von unterschiedlichen Grundgesamtheiten, Fragemethoden und Fragestellungen zu kontrollieren, sollen die Ergebnisse für den Landkreis Reutlingen an dieser Stelle mit Ergebnissen zweier früherer Studien des KFN verglichen werden: 2005 wurde eine für 9 westdeutsche Städte und Landkreise repräsentative Befragung von 5.529 Schülerinnen und Schüler vierter Grundschulklassen durch das KFN durchgeführt (vgl. Kleimann, 2011, S. 29). 2007/2008 wurden parallel zu einer Jugendbefragung von Neuntklässlern insgesamt 7.844 Viertklässler aus 30 Landkreisen bzw. kreisfreien Städten aus dem gesamten Bundesgebiet befragt. Für diese 30 Landkreise bzw. kreisfreie Städte beansprucht die Erhebung Repräsentativität, nicht aber für das gesamte Bundesgebiet. (vgl. Baier et al., 2010, S. 257ff.).

Wie sich zeigt, fallen die Ausstattungsraten im Landkreis Reutlingen deutlich hinter die Raten früherer KFN-Grundschulbefragungen zurück. In der Erhebung von 2005 ergab sich, dass 38 Prozent der Kinder über einen eigenen Fernseher, 40 Prozent über einen eigenen Computer und 30 Prozent über eine eigene Spielkonsole verfügen. Im Landkreis Reutlingen fällt die Ausstattungsquote 2010 wesentlich geringer aus. So besitzen 21 Prozent der SchülerInnen einen Fernseher, 19 Prozent über eine Spielkonsole und 25 Prozent über einen Computer. Eine rein empirische Einordnung dieses Phänomens stellt ein deutlich feststellbares Nord-Süd-Gefälle bezüglich der Mediennutzung von Viertklässlern dar:

„Sowohl bei der Geräteausstattung im Kinderzimmer als auch bei den durchschnittlichen Medienzeiten (TV: 90 Minuten; PC-Videospiele: 29 Minuten) liegen die meisten Befragungsregionen Norddeutschlands über den süddeutschen Städten und Landkreisen. Symptomatisch für diesen Befund ist die Tatsache, dass München bei der Geräteausstattung im Kinderzimmer und den täglichen Medienzeiten fast ausschließlich das Schlusslicht bildet, während Dortmund sowohl bei Gerätebesitz als auch bei den Medienzeiten der befragten Schülerinnen und Schüler an der Spitze liegt.“ (Möble, Kleimann & Rehbein, 2007, S. 54f.)

Ähnliche regionale Unterschiede lassen sich auch zwischen ost- und westdeutschen Regionen feststellen (vgl. Kleimann & Möble, 2006). Der empirische Befund regionaler Besonderheiten ist demnach nicht neu: Offensichtlich spielen regionale Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Mediennutzungsmustern. Der empirische Befund ist eindeutig – allein, ein empirischer Befund stellt noch keine theoretisch-inhaltliche Erklärung eines Phänomens dar. Dass ein Nord-Süd-Gefälle bezüglich der Mediennutzung von Viertklässlern vorliegt, könnte die niedrigen Werte im

Reutlinger Landkreis zunächst verständlicher machen. Neben bekannten Erklärungsfaktoren wie dem durchschnittlich höheren Bildungs- und Wohlstandsniveau in den süddeutschen Bundesländern sind möglicherweise weitere Faktoren von Bedeutung, die aber im Rahmen dieser Studie nicht geklärt werden können.

## 5.2.2 Die Mediennutzungszeiten der Viertklässler

### 5.2.2.1 Die Mediennutzungszeiten der Viertklässler nach Gruppezugehörigkeit

Auch wenn der Medienausstattung eine zentrale Rolle im Mediennutzungsverhalten von Kindern zukommt, bedeuten der Besitz eines Mediengerätes und damit die Möglichkeit des Medienkonsums noch keine automatische intensive Nutzung dieses Mediums. Aus diesem Grunde soll an dieser Stelle der Frage nachgegangen werden, wie ausgiebig Viertklässler Medien nutzen und inwieweit diese Nutzungszeiten durch den Gerätebesitz beeinflusst werden.

Werden die Mediennutzungszeiten *aller Viertklässler* an einem Schultag betrachtet, ist eine klare Rangfolge der einzelnen Medien erkennbar:

1. Fernsehen (37 Minuten)
2. Lesen (33 Minuten)
3. Computer- / Videospiele (15 Minuten)
4. Internet (10 Minuten)

Eine separate Auswertung der Mediennutzungszeiten nach Schultagen und Samstagen zeigt eindeutig, dass die Nutzungszeiten am Wochenende durchweg höher ausfallen als an Wochentagen.

Der Zusammenhang zwischen der Geräteausstattung und der Nutzung von Bildschirmmedien (Fernsehen/DVD/Video; Computer- und Videospiele; Internet) kann an dieser Stelle als moderater Zusammenhang eindeutig durch bivariate Korrelationen bestätigt werden.<sup>37</sup> Ebenso kann festgestellt werden, dass die Mediennutzungszeiten negativ mit der Schlafdauer der Viertklässler korrelieren (Pearson's  $r = -0.19$ ; auf dem Niveau  $p < 0.001$  signifikant). Je länger ein Kind Medien nutzt, desto kürzer wird die Schlafdauer des betreffenden Kindes.

In Abbildung 7 sind nun die Nutzungszeiten nach Geschlecht differenziert dargestellt. Wie bereits in der Literatur eingehend dokumentiert, weisen Jungen zum Teil erheblich höhere Nutzungszeiten auf als Mädchen. Mädchen beschäftigen sich mehr mit Lesen als Jungen (37 zu 30 Prozent), wohingegen Jungen wesentlich länger Bildschirmmedien nutzen. Insbesondere die Nutzungszeiten von Computer- und Videospiele sind auffällig, weil bei diesem Medium die Unterschiede am deutlichsten ausgeprägt sind: Jungen verbringen fast 2.5-mal so viel Zeit mit Computer- und Videospiele wie Mädchen.

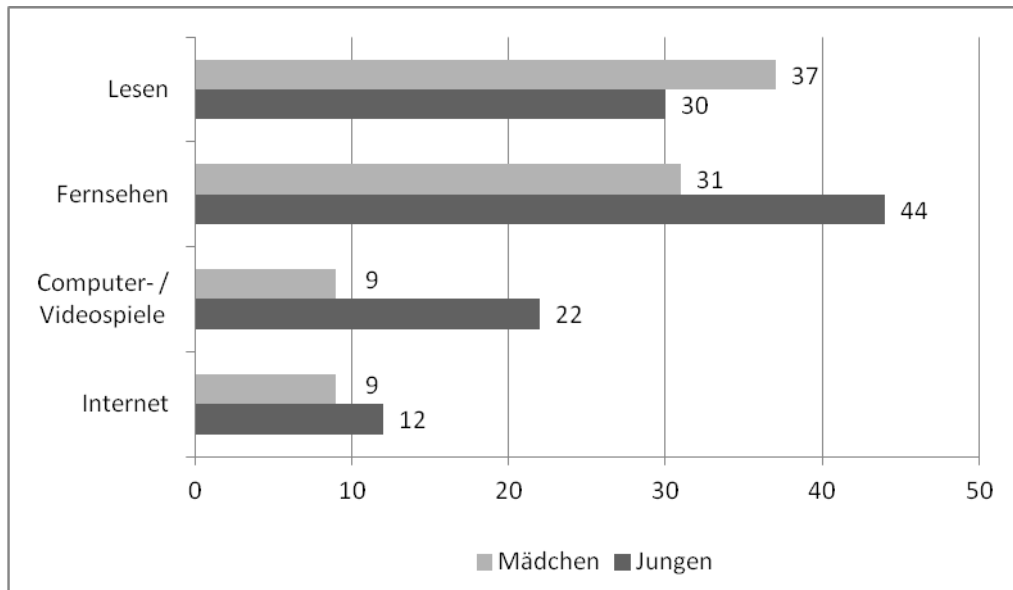
<sup>37</sup> Nutzungszeiten von Bildschirmmedien → Fernseher im Kinderzimmer: Eta 0.22.

Nutzungszeiten von Bildschirmmedien → DVD-Player/Videorekorder im Kinderzimmer: Eta 0.17.

Nutzungszeiten von Bildschirmmedien → Spielekonsole im Kinderzimmer: Eta 0.14.

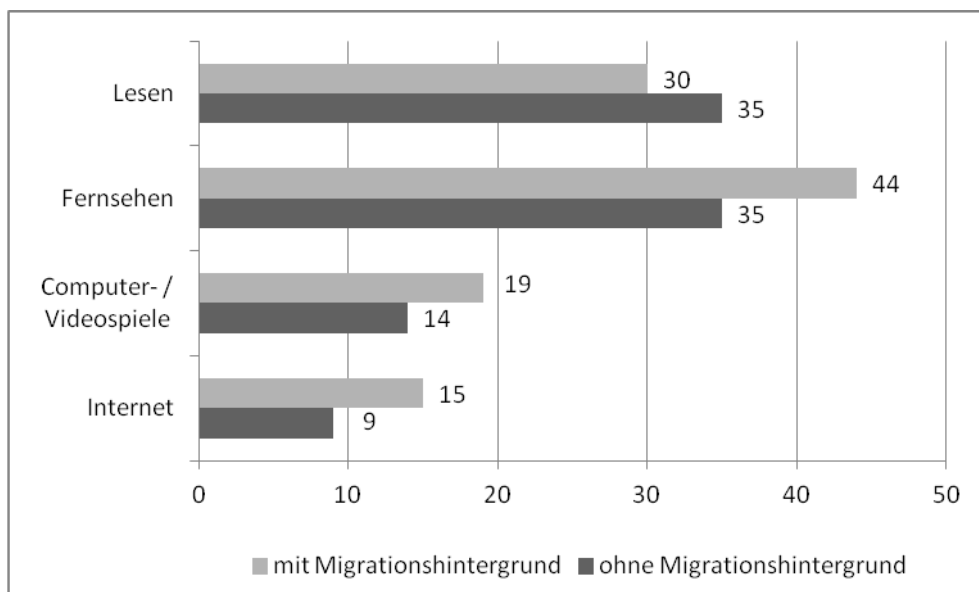
Nutzungszeiten von Bildschirmmedien → Internet im Kinderzimmer: Eta 0.16.

In der Logik eines PRE-Maßes wird der Vorhersagefehler für die Nutzung von Bildschirmmedien durch die Kenntnis des Gerätebesitzes in allen Varianten um über 10 Prozent verkleinert.



**Abbildung 7.** Mediennutzungszeiten von Viertklässlern nach Geschlecht (in Minuten).<sup>38</sup>

Unterschiede zwischen den Gruppen lassen sich auch bezüglich des Migrationshintergrundes eines Kindes feststellen: Viertklässler mit Migrationshintergrund nutzen Bildschirmmedien häufiger als Viertklässler ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 8).

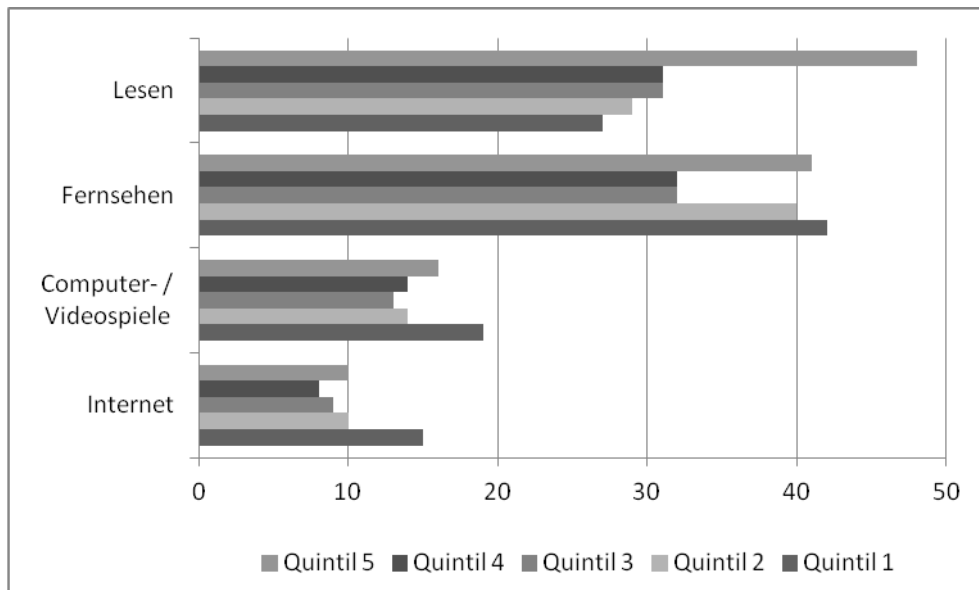


**Abbildung 8.** Mediennutzungszeiten von Viertklässlern nach Migrationshintergrund (in Minuten).<sup>39</sup>

<sup>38</sup> N = 1506. Jungen = 749. Mädchen = 755. Keine Angabe = 2.

Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

<sup>39</sup> N = 1506. Ohne Migrationshintergrund = 1124. Mit Migrationshintergrund = 372. Keine Angabe = 10. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.



**Abbildung 9.** Mediennutzungszeiten von Viertklässlern nach Wohlstandsniveau (in Minuten).<sup>40</sup>

Mit Blick auf die Mediennutzungszeiten differenziert nach dem Wohlstandsniveau des Elternhauses (vgl. Abbildung 9) decken sich die Ergebnisse teilweise mit den Erwartungen: Je höher das Wohlstandsniveau im Elternhaus, desto höher die täglichen Lesezeiten des Kindes. In Bezug auf die Bildschirmmedien Internet, Computer- und Videospiele und Fernsehen zeigt sich, dass ein niedriges Wohlstandsniveau mit leicht erhöhten Nutzungszeiten einhergeht. Einschränken muss man diese Feststellung allerdings dadurch, dass die Kinder aus Elternhäusern mit dem höchsten Wohlstandsniveau diesen Zusammenhang nur noch bedingt abbilden. So schauen Kinder aus dem 5. Quintil häufiger fern als Kinder aus dem 2., 3. und 4. Quintil.

Wie sieht es nun mit den zeitlich problematischen Mediennutzungsmustern (vgl. Kapitel 3.2.3) im Landkreis Reutlingen aus? Nur 4.4 Prozent der Viertklässler spielen täglich mehr als 60 Minuten Computer- oder Videospiele. Für den Fernsehkonsum kann auf der anderen Seite keine Entwarnung gegeben werden: 13.3 Prozent sehen täglich mehr als 60 Minuten fern. Somit kann vor allem bezüglich des Fernsehkonsums ein nicht unerhebliches Maß an zeitlich problematischer Mediennutzung für mehr als jeden 10. Viertklässler festgestellt werden.

Der Fragebogen umfasste zudem eine umfangreiche Batterie an Items bezüglich Computer- und Videospieleabhängigkeit (CSA). Mithilfe dieser Fragebatterie wurde eine Computerspielabhängigkeitsskala (KFN-CSAS-II) berechnet, welche sich bereits in früheren KFN-Studien bewährt hat:

„Die für die KFN Schülerbefragung 2007/2008 weiterentwickelte Computerspielabhängigkeitsskala (KFN-CSAS-II) erfasst insgesamt fünf Merkmale einer Abhängigkeit und lehnt sich damit eng an die bestehende Abhängigkeitsklassifikation des ICD-10 an. Erhoben werden die Dimensionen Einengung des Denkens und Verhaltens (4 Items), Negative Konsequenzen (4 Items), Kontrollverlust (2 Items), Entzugserscheinungen (2 Items) und Toleranzentwicklung (2 Items)“ (Rehbein, Kleimann & Mößle, 2009, S. 20).

<sup>40</sup> N = 1506. Quintil 1 = 299. Quintil 2 = 296. Quintil 3 = 305. Quintil 4 = 298. Quintil 5 = 298. Fehlende Werte = 10. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

Nach dieser Computerspielabhängigkeitsskala sind 89.4 Prozent der Befragten unauffällig, 1.3 Prozent sind als gefährdet anzusehen (Mädchen: 0.5 Prozent; Jungen: 2.1 Prozent) und 1.1 Prozent erfüllen die Bedingungen einer Computerspielabhängigkeit (Mädchen: 0.9 Prozent; Jungen: 1.2 Prozent). Im Vergleich mit anderen Studien (vgl. z. B. Rehbein, Kleimann & Mößle, 2009) sind diese Werte für dieses Alter schon recht hoch. Entwarnung kann aufgrund dieser Befunde in Bezug auf das Computerspielverhalten der Viertklässler im Landkreis Reutlingen nicht gegeben werden.

### 5.2.2.2 Die Mediennutzungszeiten der Viertklässler nach Wochentagen

Eine entscheidende Rolle bei der Erfassung der Mediennutzungszeiten spielt die Messung derselben durch eine geeignete Fragemethode. Die Viertklässler wurden mithilfe der Zeitplan-Methode (Gestern-Frage) befragt, welche Aktivitäten sie am gestrigen Tag ausgeführt hatten. Dabei wurden alle Aktivitäten in einem 30-Minuten-Rhythmus erfasst.<sup>41</sup> Der einzige Wochentag, der mit dieser Methode nicht erfasst werden konnte, war der Freitag. Da für jeden erhobenen Wochentag (Montag bis Donnerstag) eine ausreichend große Anzahl an Fragebögen vorhanden ist, kann nun der Frage nachgegangen werden, ob sich die Mediennutzungszeiten je nach Wochentag unterscheiden? In Tabelle 4 sind die jeweiligen mittleren Mediennutzungszeiten in Minuten abgebildet. Mit einer höchsten Schwankungsbreite von 6 Minuten (Lesen) und einer niedrigsten Schwankungsbreite von 2 Minuten (Internet), fallen die Differenzen der Mediennutzungszeiten zwischen den Wochentagen nur moderat aus. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass es keinen Wochentag gibt, welcher für den Medienkonsum besonders präferiert wird.

**Tabelle 4.** Mittlere Mediennutzungszeiten nach Wochentag (in Minuten).

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag
Lesen	33	35	37	31
Fernsehen, Video oder DVD schauen	38	37	36	38
Computer- / Videospiele	15	15	13	15
Internet	10	13	10	9
N	621	304	166	378

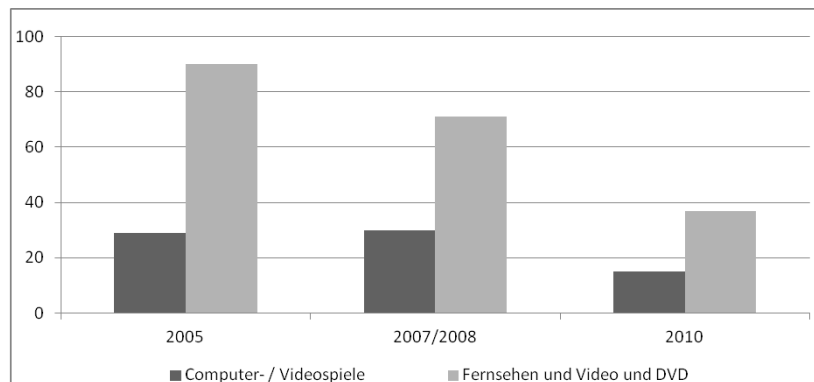
*Anmerkung.* keine Angabe und fehlende Werte = 37. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

### 5.2.2.3 Die Mediennutzungszeiten der Viertklässler im Landkreis Reutlingen im Vergleich

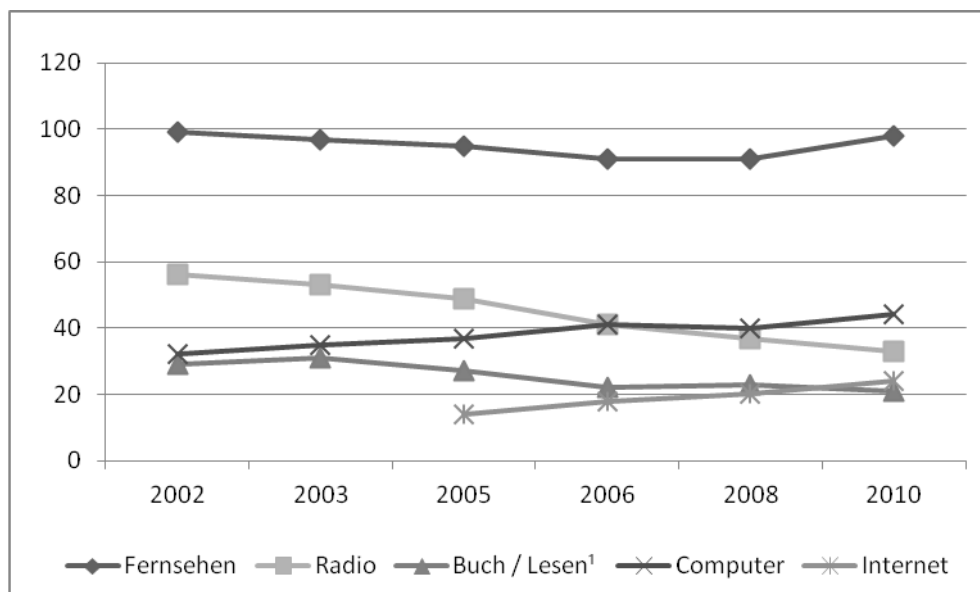
Sehen die Viertklässler im Landkreis Reutlingen mehr fern als gleichaltrige GrundschülerInnen in anderen Regionen Deutschlands? Oder liegen die Reutlinger GrundschülerInnen im bundesrepublikanischen Mittelfeld? Beides ist nicht der Fall: In Bezug auf die Mediennutzungszeiten fallen die Viertklässler des Landkreises Reutlingen ebenso wie in Bezug auf die Mediengeräteausstattung (vgl. Kapitel 5.2.1) deutlich hinter die gemessenen Werte der KFN-Grundschulbefragungen 2005 und

<sup>41</sup> Die Vorteile dieser Fragemethode gegenüber alternativen Frageformaten werden bei Mößle, Kleimann & Rehbein (2007, S. 49f.) dargestellt. Im Wesentlichen besteht der Vorteil der Gestern-Frage darin, dass sich kaum Erinnerungslücken bilden und auch grobe Schätzungen vermieden werden.

2007/2008 zurück: Wurde in der für neun westdeutsche Städte und Landkreise repräsentativen KFN-Grundschulbefragung 2005 eine 90minütige tägliche Nutzungsdauer von Fernsehen/Video/DVD ermittelt, beträgt dieser Wert für den Landkreis Reutlingen im Jahr 2010 lediglich rund zwei Fünftel des Wertes von 2005 (37 Minuten). Auch der Wert für Computer- und Videospiele fällt für den Landkreis Reutlingen nur noch rund halb so hoch aus (vgl. Abbildung 10).



**Abbildung 10.** Mediennutzungszeiten von Viertklässlern im Landkreis Reutlingen (2010) im Vergleich zu zwei Repräsentativstudien (2005, 2007/2008) des KFN (in Minuten).<sup>42</sup>



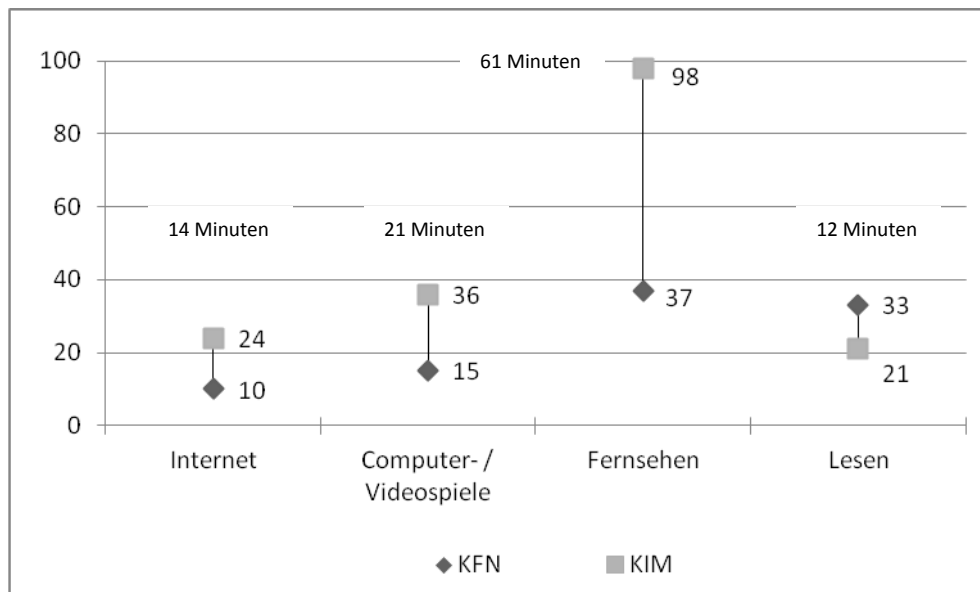
**Abbildung 11.** Mediennutzungszeiten von 6- bis 13-Jährigen im bundesrepublikanischen Längsschnitt (in Minuten).<sup>43</sup>

Eine Sekundärauswertung der KIM-Studien zeigt, dass die Aktivitäten *Radio hören* und *Lesen* seit 2002 weniger lange ausgeführt werden (vgl. Abbildung 11). Die Fernsehzeiten bleiben auf konstant hohem Niveau – eine tägliche Nutzungszeit von im Schnitt zwischen 90 und 100 Minuten ist gemäß der angeführten Definition definitiv an der Grenze zur problematischen Mediennutzung. Auf dem Vormarsch befinden sich *Computernutzung* und *Internetnutzung*. Es ist festzustellen, dass die Medi-

<sup>42</sup> Quelle: KFN-Schülerbefragungen 2005 und 2007/2008, KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

<sup>43</sup> Quelle: KIM-Studie 2010.

ennutzungszeiten im intertemporalen Vergleich keineswegs sinken sondern gerade im Bereich der interaktiven Medien angestiegen sind.



**Abbildung 12.** Differenzen bei den Mediennutzungszeiten (in Minuten) zwischen KIM- Studie 2010 und KFN- Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.<sup>44</sup>

Abbildung 12 soll illustrieren, dass die bundesrepublikanisch repräsentativen KIM-Studien und die für den Landkreis Reutlingen repräsentative KFN-Befragung zu ganz erheblich abweichenden Nutzungszeiten gelangen. Diese Differenzen mögen teilweise durch unterschiedliche Frageformate und Befragungszielgruppen zu erklären sein. Die Unterschiede sind aber so ausgeprägt, dass auch nach Berücksichtigung dieser Effekte auf eine Abweichung des Medienverhaltens der Viertklässler im Landkreis Reutlingen vom bundesdeutschen Trend geschlossen werden kann.

#### 5.2.2.4 Sind Medien gleich Medien?

Sind Medien gleich Medien oder bedingen sich unterschiedliche Einzelmedien gegenseitig? Um dieser Frage nachzugehen, wurde in einem Zwischenschritt für die folgenden Untersuchungen eine Faktorenanalyse mit den Items *Lesen*, *Computer- / Videospiele*, *Fernsehen* und *Internet* durchgeführt. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wird allgemein der Frage nachgegangen, ob aus einem Bündel an Variablen inhaltlich und statistisch sinnvoll eine zugrunde liegende Hintergrundvariable – eine so genannte latente Dimension – konstruiert werden kann, weil diese Variablen untereinander stark zusammenhängen und daher einzelne Bereiche einer zugrunde liegenden Variable abbilden.<sup>45</sup>

„Die Faktorenanalyse basiert auf der Annahme beziehungsweise auf der Feststellung, dass hinter Gruppen von Variablen – sofern diese Variablen hoch miteinander korrelieren – andere, nicht erhobene Variablen stehen, die für die gerade genannten hohen Korrelationen sorgen und deshalb die hoch korrelierenden Variablen ersetzen können. Die-

<sup>44</sup> Quelle: KIM-Studien 2002-2010.

<sup>45</sup> Zum Verfahren der Faktorenanalyse vgl. Fromm, 2008 und Backhaus, et al., 2006, S. 259-336. Eine tabellarische Auflistung der Ergebnisse sowie eine kurze Erläuterung der Begrifflichkeiten sind in Anhang 2 dokumentiert.

se Variablen im Hintergrund werden *Faktoren* oder *Komponenten* genannt; [...]“ (Schöneck & Voß, 2005, S. 199f. Hervorhebungen i. Orig.).

Sind die erhobenen Medienitems Bestandteil einer zugrunde liegenden Dimension oder stellen sie <sup>46</sup>eigenständige Variablen dar? Die durchgeführte Faktorenanalyse ergab ein eindeutiges Bild: *Fernsehen*, *Computer- / Videospiele* und *Internet* sind – aufgrund ihrer starken Korrelation untereinander – Bestandteile der Hintergrundvariable *Bildschirmmedien*. Das *Lesen* konnte in der Analyse als eigenständiger Faktor extrahiert werden, d. h. es stellt eine eigene Dimension im Geflecht der Medienvariablen dar (vgl. Anhang 2).

### 5.2.3 Die Inhalte der von Viertklässlern konsumierten Medien

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, wie weit der Konsum entwicklungsbeeinträchtigender Medieninhalte im Landkreis Reutlingen im Allgemeinen verbreitet ist, welche Gruppen im Besonderen davon betroffen sind und welchen Stellenwert die Mediengeräteausstattung für den Konsum nicht kindgerechter Medieninhalte einnimmt.

Die inhaltliche Ausrichtung des Medienkonsums wurde ausführlich für das Computer- und Videospielen sowie das Fernsehen erfasst. In einem ersten Schritt wurden die GrundschülerInnen gefragt, welche Arten von Computer- und Videospielen sie spielen. Die Genrepräferenzen für die gesamte Stichprobe sowie getrennt nach Geschlecht sind in Form einer Rangfolge in Tabelle 5 abgebildet.

**Tabelle 5.** Genrepräferenzen bei Computer- und Videospielen.

Gesamtgruppe		Jungen	Mädchen	
1	Sportspiele	31.8	Sportspiele	Denk- und Geschicklichkeitsspiele
2	Denk- und Geschicklichkeitsspiele	23.4	Denk- und Geschicklichkeitsspiele	Party- und Mitmachspiele
3	Party- und Mitmachspiele	19.9	Party- und Mitmachspiele	Sportspiele
4	Lebens- und Aufbausimulationsspiele	13.3	Lebens- und Aufbausimulationsspiele	Lebens- und Aufbausimulationsspiele
5	(Action-) Adventures	6.6	(Action-) Adventures	Online- Rollenspiele
6	Online- Rollenspiele	5.8	Online- Rollenspiele	(Action-) Adventures
7	Strategie- und militärische Simulationsspiele	3.5	Ego- und Third-Person-Shooter	Strategie- und militärische Simulationsspiele
8	Ego- und Third-Person-Shooter	3.5	Strategie- und militärische Simulationsspiele	Beat'em-Up's / Prügelspiele
9	Beat'em-Up's / Prügelspiele	2.3	Beat'em-Up's / Prügelspiele	Ego- und Third-Person-Shooter

**Anmerkung.** Fragestellung: „Wie häufig spielst du die folgenden Arten von Computer- oder Videospielen?“ Die Angaben beziehen sich auf die Befragten, die mindestens selten eine Art von Computer- oder Videospielen spielen. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

Auch mit Blick auf die Vorlieben bezüglich Computer- und Videospielen zeigen sich deutliche Geschlechterdifferenzen. Zwar tauchen auf den ersten vier Plätzen der Rangfolge für Jungen und Mäd-

chen die gleichen Genres auf, lediglich die Reihenfolge ist verändert. Bei den Höchstwerten ist allerdings eine deutliche Differenz zu erkennen: Jeder zweite Junge spielt zumindest selten Sportspiele (50.3 Prozent). Obwohl das Genre *Sportspiel* auch bei den Mädchen immerhin auf Platz 3 der Rangfolge der häufigsten Spiele platziert ist, spielen lediglich 13.5 Prozent der befragten Mädchen diese Spieleart zumindest selten. Auf Platz 1 finden sich bei den Mädchen *Denk- und Geschicklichkeitsspiele* (31.7 Prozent). Obwohl auch bei den Jungen auf Platz 2, spielen nur 15.1 Prozent der Jungen diese Genreart zumindest selten. Nach den ersten vier Plätzen verschwinden die Unterschiede nicht, aber die Häufigkeiten des Spielens werden sehr niedrig (die Genres auf den Plätzen 5 bis 9 werden nie – weder von Jungen noch Mädchen – von 10 Prozent oder mehr der Befragten genannt). Es zeigt sich demnach schon bei der Beliebtheit von einzelnen Computer- bzw. Videospiegelgenres ein nicht zu übersehender Unterschied in den Nutzungsgewohnheiten von Jungen und Mädchen, welcher auch in anderen Studien belegt wird (vgl. Mößle, Kleimann & Rehbein, 2007, S. 62f.). Warum aber sollten die Medieninhalte in Gestalt der Genrepräferenzen bei Computer- und Videospiele wichtig sein? Eine Analyse der bivariaten Zusammenhänge zwischen der Spielehäufigkeit eines bestimmten Genres und den schulischen Leistungen gibt erste Hinweise, dass Computerspiel nicht gleich Computerspiel ist<sup>47</sup>: Vor allem die Genres *Ego- und Third-Person-Shooter* (Eta: .24), *Beat'em-Up's / Prügelspiele* (Eta: .21) und *Strategie- und militärische Simulationsspiele* (Eta: .19) zeigen einen deutlich negativen Einfluss auf die Schulnoten. Andere Genres, wie z. B. *Lebens- und Aufbausimulationsspiele* (Eta: .05) weisen so gut wie keinen Zusammenhang zu den Schulnoten auf. Interessanterweise fällt der Einfluss der Genrepräferenz auf die verschiedenen Schulfächer nicht unterschiedlich aus. Lediglich für das Schulfach Sport ist festzustellen, dass der negative Einfluss bestimmter Spielegenres wesentlich moderater ausfällt. Eine Geschlechterdifferenz bei den Medieninhalten könnte demnach auch eine mögliche Ursache für die Geschlechterdifferenz bei den Schulnoten sein.

Ein Blick in Abbildung 13 gibt Aufschluss über die USK-Einschätzung<sup>48</sup> unsererseits für die drei von den GrundschülerInnen in einer offenen Frage genannten beliebtesten Computer- und Videospiele.

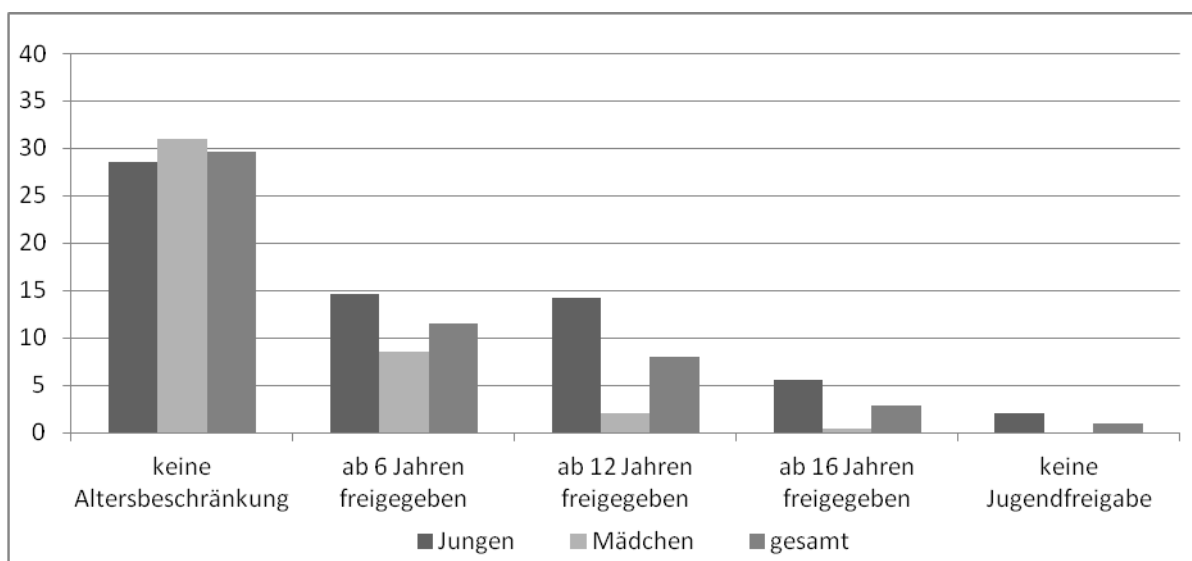
<sup>47</sup> Eine Übersicht der berechneten Zusammenhänge ist in tabellarischer Darstellung in Anhang 3 ausgewiesen.

<sup>48</sup> Die Abkürzung USK steht für *Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle*. Diese Stelle ist in Deutschland verantwortlich für die Altersfreigabe von Computer- und Videospiele. Dabei werden die Spiele in 5 Kennzeichnungsstufen eingeteilt (ab 0 Jahren; ab 6 Jahren; ab 12 Jahren; ab 16 Jahren; ab 18 Jahren), welche dann z. B. Auswirkungen auf die Art und Weise des Vertriebs der Datenträger mit den Spielen haben. Da diese Alterseinstufungen seit 2003 gesetzlich im Jugendschutzgesetz verankert sind (zuvor waren die USK-Freigaben lediglich Empfehlungen), muss bei der Abwicklung eines Kaufs der Verkäufer das Alter des Käufers kontrollieren. Über Prüfverfahren, die unterschiedlichen Alterskennzeichnungen, Genres und vieles mehr informiert die USK auf ihrer Website: [www.usk.de](http://www.usk.de).

Zu Spielen ab 16 heißt es dort: „Spiele mit einer Altersfreigabe ab 16 Jahren zeigen auch Gewalthandlungen, so dass ganz klar auch Erwachsene zur Käuferschicht gehören (...). 16- bis 17-Jährige verfügen bereits über vielfältige und systematische mediale Erfahrungen, über Kenntnisse der Medienproduktion und verkraften länger anhaltende Spannung und höheren Handlungsdruck bei der Erfüllung von Spieldaufgaben, ohne in ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt zu werden.“ (vgl. USK 2010).

Zu Spielen ab 18 heißt es dort: „Da diese Spiele nahezu ausschließlich gewalthaltige Spielkonzepte thematisieren und häufig eine düstere und bedrohliche Atmosphäre erzeugen, sind sie ausschließlich für Erwachsene. Zu den Genres gehören Ego-Shooter, Action-Adventures und Open-World-Games. Hintergrund der jeweiligen Story sind beispielsweise kriegerische Auseinandersetzungen oder brutale Kämpfe zwischen rivalisierenden Gangs. Es handelt sich um Spiele, die für Minderjährige generell nicht freigegeben werden, weil sie jugendbeeinträchtigend sind (...). Computerspiele mit dem Kennzeichen „Keine Jugendfreigabe“ enthalten auch keine in Deutschland gesetzlich verbotenen Inhalte (z. B. exzessive Gewaltdarstellungen, Rassismus, Kriegshetze und Pornographie). Sieht das Prüfungsgremium bei der USK die Indizierungskri-

Der auffälligste Befund stellt wieder die Geschlechterdifferenz beim der Nutzung von Medien dar: 14.2 Prozent der Jungen geben nach ihrem momentanen Lieblingsspiel gefragt ein Spiel an, welches mit einer USK-Freigabe ab 12 Jahren nicht für ihre Altersgruppe geeignet ist. Im deutlichen Gegensatz zu den Jungen berichten dies nur zwei Prozent der Mädchen. Auch mit Blick auf höhere Altersbeschränkungen wiederholt sich das Bild: 5.5 Prozent der Jungen geben Spiele ab 16 Jahren an, im Gegensatz dazu nur 0.4 Prozent der Mädchen. Zwei Prozent der Jungen geben ein Spiel ohne Altersfreigabe als ihr momentanes Lieblingsspiel an, wohingegen kein Mädchen in unserer Untersuchung ein solches Lieblingsspiel berichtet. Diese Werte belegen einerseits eindeutig, dass die Mehrzahl der Lieblingsspiele der Viertklässler im Landkreis Reutlingen altersgerecht ist. Andererseits ist die inhaltlich problematische Nutzung von Computer- und Videospiele eindeutig ein Phänomen männlicher Schüler.



**Abbildung 13.** USK-Einschätzung der beliebtesten Computer- und Videospiele (in Prozent).<sup>49</sup>

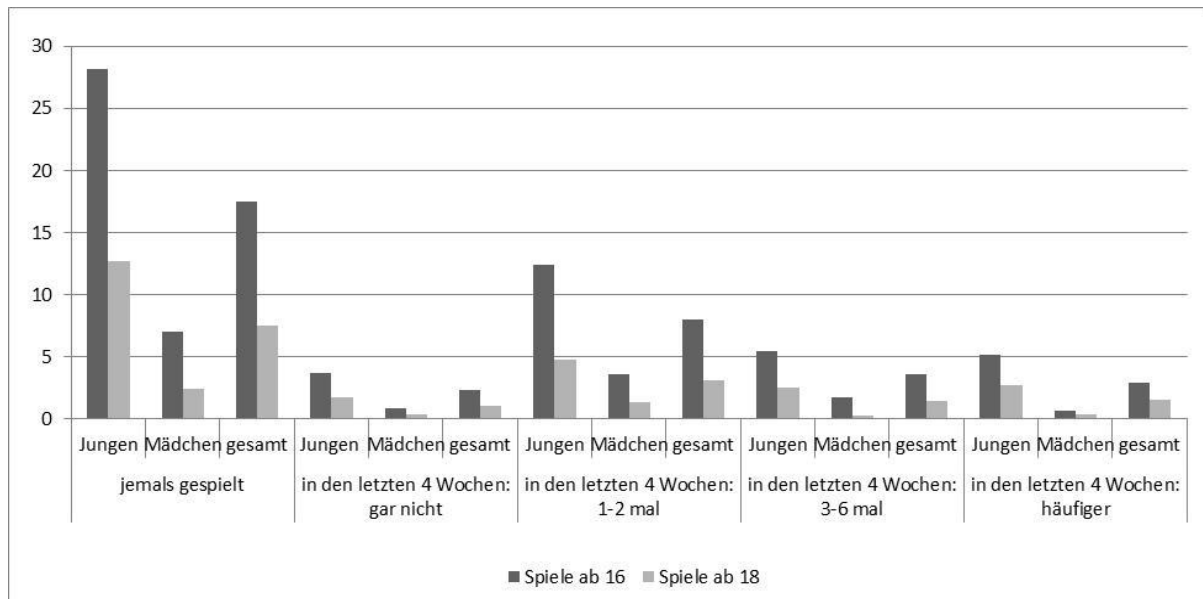
Fast jeder zweite Viertklässler (17.5 Prozent) hat bereits mindestens einmal Spiele ab 16 Jahren gespielt. Annähernd jeder zehnte Viertklässler hat bereits mindestens einmal Spiele ab 18 Jahren gespielt (vgl. Abbildung 14). Mittels der Nachfrage, ob diese Spiele innerhalb der letzten 4 Wochen gespielt wurden, kann die Häufigkeit des nicht altersgerechten Spielekonsums nachvollzogen werden. Häufiges Spielen dieser Medien (mehr als 2-mal in den letzten 4 Wochen) trifft auf 6.5 Prozent (USK-16), bzw. 2.9 Prozent (USK-18) der Befragten zu. Damit ist die Verbreitung des Spielens nicht kindgerechter Computer- und Videospiele kein Mehrheitsphänomen unter den Viertklässlern. Die berichteten Häufigkeiten geben allerdings Anlass zur Sorge. Auch hier ergibt sich eine klare Trennlinie zwischen Jungen und Mädchen: In jeder Kategorie des Spielens nicht altersgerechter Computer- oder Videospiele liegen die Werte der Jungen zum Teil deutlich über denen der Mädchen. So haben 28.2 Prozent der Jungen bereits mindestens einmal ein Spiel ab 16 Jahren und 12.7 Prozent mindestens

terien der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) nach der Prüfung eines Spiels als erfüllt an, wird die Alterskennzeichnung durch die Obersten Landesjugendbehörden (OLJB) verweigert.“ (vgl. ebd.)

<sup>49</sup> An 100 fehlende Prozent: Spiele nie solche Spiele und keine Angabe. N = 1506. Jungen mit Angabe = 485. Mädchen mit Angabe = 316. Spiele nicht / Keine Angabe = 705.

Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

einmal ein Spiel ab 18 Jahren gespielt (Mädchen: 7 Prozent Spiele ab 16 Jahren; 2.4 Prozent Spiele ab 18 Jahren).



**Abbildung 14.** Computer- oder Videospiele ab USK-16 und USK-18 (in Prozent).<sup>50</sup>

Eine Voraussetzung für den Konsum nicht altersgerechter Medien ist die Möglichkeit des Zugriffes auf diese Medien. Mit anderen Worten: Um altersbeschränkte Medien nutzen zu können, müssen Viertklässler dieser Medien zuerst einmal habhaft werden. Da diese Computer- und Videospiele einem altersbeschränkten Verkauf unterliegen, stellt sich daher die Frage, wie die SchülerInnen diese Beschränkung umgehen konnten, d. h. wie sie diese Computer- und Videospiele überhaupt spielen konnten?<sup>51</sup> Am häufigsten gelangen Spiele mit einer Altersfreigabe ab 16 oder 18 Jahren über den Freundeskreis (38.3 Prozent) oder die Geschwister (24.5 Prozent) in die Hände der SchülerInnen. Im Vergleich relativ selten besorgen sich die SchülerInnen diese Spiele selbst (14.2 Prozent). Es stellt sich hier aber natürlich die Frage, auf welche Art und Weise die SchülerInnen sich diese Spiele selbst besorgen können. Zu vermuten ist, dass solche Spiele im Internet erhältlich sind und die SchülerInnen dort die Altersbarrieren umgehen. Bedenklicher Weise geben auch Erwachsene diese entwicklungs-einschränkenden Medien in die Hände von GrundschülerInnen (Vater: 15.7 Prozent; Mutter: 11.7 Prozent; andere Erwachsene: 6.9 Prozent).

In den meisten Fällen werden USK-16 und USK-18 Spiele gemeinsam mit Freunden (44.2 Prozent) oder alleine (34.3 Prozent) gespielt. Aber auch mit den Geschwistern haben 21.5 Prozent aller Befragten bereits solche Spiele gespielt. Eher selten, aber aufgrund der Vorbildfunktion in jedem Einzel-

<sup>50</sup> Der Abbildungsbereich „jeweils gespielt“ bezieht sich auf alle Befragten. Die Abbildungsbereiche „in den letzten 4 Wochen“ beziehen sich nur auf diejenigen Befragten, die angegeben haben, jemals solche Spiele gespielt zu haben. An 100 fehlende Prozent: Spiele nie solche Spiele und keine Angabe. N = 1506. Jungen = 749 Mädchen = 755. Keine Angabe = 2. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

<sup>51</sup> Die folgenden Prozentwerte beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler, welche angegeben haben, Spiele ab 16 oder 18 Jahren gespielt zu haben.

fall höchst bedenklich, spielen im Schnitt 10-Jährige für sie nicht geeignete Computer- und Videospiele mit Erwachsenen (Vater: 4.7 Prozent; Mutter: 2.2 Prozent; andere Erwachsene: 5.5 Prozent).

**Tabelle 6.** Der Zusammenhang zwischen Geräteausstattung und Konsum altersbeschränkter Computer- und Videospiele (in Prozent).

	Spiel ab 16 gespielt			Spiel ab 18 gespielt		
	Nein	Ja	Total	Nein	Ja	Total
Kein Fernseher Kinderzimmer	86.2	13.8	100	94.2	5.8	100
Fernseher Kinderzimmer	65.5	34.5	100	83.1	16.9	100
Cramer's V		0.23			0.17	
Keine Spielekonsole Kinderzimmer	79.6	20.4	100	90.6	9.4	100
Spielekonsole Kinderzimmer	65.7	34.3	100	83.1	16.9	100
Cramer's V		0.15			0.11	
Kein Computer Kinderzimmer	86.1	13.9	100	94.1	5.6	100
Computer Kinderzimmer	74.4	25.6	100	87.9	12.1	100
Cramer's V		0.16			0.11	

**Anmerkung.** Die Werte von Cramer's V sind auf dem Niveau von  $p < 0.001$  signifikant. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

Eine weitere Voraussetzung für den Konsum nicht altersgerechter Medien ist der Zugang zu einem Mediengerät – unabhängig von der elterlichen Kontrolle. Hier zeigt sich ein in der Literatur mehrfach bestätigter Zusammenhang (vgl. z. B. Pfeiffer, et al.; 2007, S. 7): Der Besitz eigener Mediengeräte im Kinderzimmer befördert den Konsum nicht altersgerechter Medien. Wie in Tabelle 6 ersichtlich wird, steigt der Konsum von USK-16 und USK-18 Spielen mit dem Besitz der benötigten Geräte (Fernseher und Spielekonsole für Videospiele und Computer für Computerspiele) deutlich an. So spielen 13.8 Prozent der Viertklässler *ohne* eigenen Fernseher und dagegen 34.5 Prozent der Viertklässler *mit* eigenem Fernseher Spiele ab 16 Jahren. Viertklässler mit eigenem Fernseher im Zimmer konsumieren 3-mal so häufig Spiele ab 18 Jahren als ihre Altersgenossen ohne eigenen Fernseher. Auch die bivariaten statistischen Maßzahlen bestätigen diesen Eindruck: Gerätebesitz fördert nicht altersgemäßen Medienkonsum der Viertklässler im Landkreis Reutlingen.

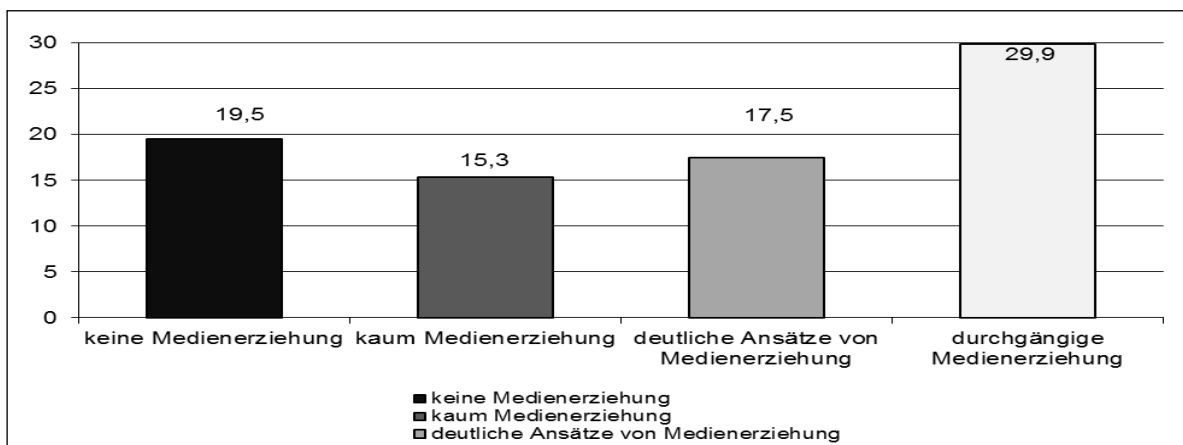
Vor diesem Hintergrund der teilweise mangelnden elterlichen Kontrolle durch den Besitz eigener Geräte einerseits und durch teilweise mangelndes Verantwortungsbewusstsein auf Seiten der Eltern im Sinne der Bereitstellung nicht altersgerechter Medien andererseits, stellt sich die Frage, inwieweit Eltern in die Mediennutzungsmuster ihrer Kinder eingreifen?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden fünf Items zur elterlichen Medienerziehung erhoben:

- Wenn meinen Eltern etwas an einem Computerspiel nicht gefällt, das ich spiele, sagen sie mir das sofort.
- Meine Eltern wollen wissen, welche Video- oder Computerspiele ich spiele.

- Bei uns gibt es klare Regelungen welche Spiele ich spielen darf und welche nicht.
- Ich spiele gemeinsam mit meinen Eltern.
- Wir haben klare zeitliche Regeln, wie lange ich Computerspielen darf.

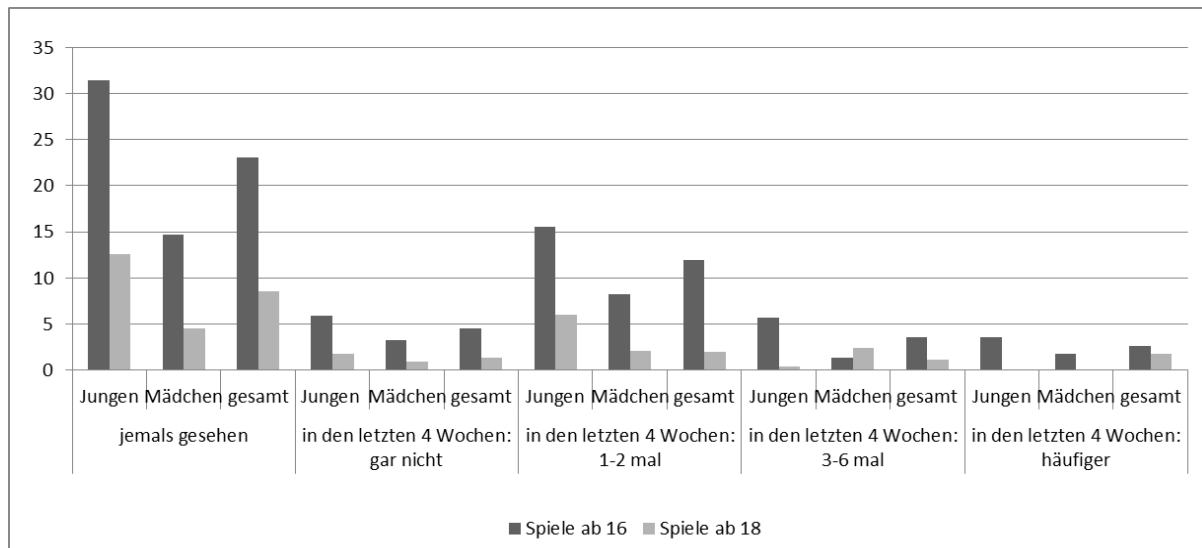
Diese Statements mussten die Viertklässler mittels einer 5-stufigen Skala ablehnen oder zustimmen. In der Auswertungsphase wurde aus dieser Fragebatterie ein Index zur elterlichen Medienerziehung gebildet. Jeder fünfte Viertklässler erfährt im Elternhaus keinerlei Medienerziehung, was sich z. B. in mangelndem Interesse an den Aktivitäten der Kinder oder dem Fehlen von klaren Regeln zum Medienkonsum äußert (vgl. Abbildung 15). 15,3 Prozent der Fälle erfahren zumindest rudimentäre Ansätze von Medienerziehung und rund jeder zweite Viertklässler erfährt in seinem Zuhause ein durchaus zufrieden stellendes Maß an Anleitung zum richtigen Umgang mit Medien. Die andere Seite der Medaille stellen die rund 20 Prozent der Viertklässler ohne elterliche Medienerziehung dar – an dieser Stelle kann in diesem Bereich daher ein erheblicher Handlungsbedarf diagnostiziert werden. Die entscheidende Erklärungsvariable für das Vorliegen elterlicher Medienerziehung ist das Wohlstandsniveau im Elternhaus: Im wohlhabendsten Quintil bekommen mit 12,8 Prozent die wenigsten Viertklässler gar keine und mit 39,3 Prozent die meisten Viertklässler eine durchgängige Medienerziehung.



**Abbildung 15.** Medienerziehung durch die Eltern (in Prozent).<sup>52</sup>

Nachdem ausführlich auf die Inhalte der Computer- und Videospiele der Viertklässler im Landkreis Reutlingen eingegangen wurde, wenden wir nun unseren Blick auf die Inhalte der von Viertklässlern konsumierten Filme (vgl. Abbildung 16).

<sup>52</sup> An 100 fehlende Prozent: keine Angabe. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.



**Abbildung 16.** Filme ab FSK-16 und FSK-18 (in Prozent).<sup>53</sup>

Das Anschauen nicht altersgerechter Filme ist unter den Viertklässlern im Landkreis Reutlingen ein verhältnismäßig verbreitetes Phänomen: Fast jeder Vierte (23.1 Prozent) hat nach eigenen Angaben bereits einen Film ab 16 Jahren gesehen; 8.5 Prozent einen Film ab 18 Jahren. Auch hier stellt sich die Sachlage ähnlich klar wie für den Konsum nicht altersgerechter Computer- und Videospiele dar: Die Jungen berichten in fast allen Kategorien mindestens doppelt so hohe Häufigkeiten wie die Mädchen.

Das Spielen nicht altersgerechter Computer- und Videospiele ist in der Häufigkeit etwas seltener anzutreffen als das Anschauen von nicht altersgerechten Filmen: Insgesamt 18.2 Prozent der Viertklässler haben mindestens einmal ein Computer- oder Videospiele ab 16 oder 18 Jahren gespielt. Insgesamt 23.9 Prozent der Viertklässler haben mindestens einmal einen Film ab 16 oder 18 Jahren angesehen. Viertklässler, welche Medien mit einer Altersfreigabe ab 18 Jahren nutzen, konsumieren in den meisten Fällen auch Medien mit einer Altersfreigabe ab 16 Jahren.

Für die Konsumhäufigkeit von nicht altersgerechten Medien spielt die Geräteausstattung eine entscheidende Rolle. Wie in Tabelle 7 ersichtlich wird, beträgt der Prozentanteil von Viertklässlern, die bereits Filme ab 16 Jahren gesehen haben, 20.9 Prozent, wenn sie keinen eigenen Fernseher im Zimmer haben. In der Gruppe mit eigenem Fernsehgerät im Zimmer, steigt dieser Prozentsatz auf 36.8 Prozent an. Bei Filmen ab 18 Jahren ist ein Anstieg von 6.6 (Gruppe ohne Fernsehgerät im Zimmer) auf 20.6 Prozent (Gruppe mit Fernsehgerät im Zimmer) zu verzeichnen. Mit anderen Worten:

<sup>53</sup> FSK steht für *Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft*. „Die FSK führt freiwillige Prüfungen für Filme, Videokassetten und sonstige Bildträger (z. B. DVDs) durch, die in Deutschland für die öffentliche Vorführung bzw. Zugänglichmachung vorgesehen sind. Für die Jugendfreigabe ist eine gesetzlich vorgeschriebene Kennzeichnung erforderlich, die von der FSK im Auftrag der Obersten Landesjugendbehörden vorgenommen wird. Die FSK befindet sich in der Rechts- und Verwaltungsträgerschaft der Spitzenorganisation der Filmwirtschaft e.V.“ (vgl. FSK 2010) Als Ergebnis dieser Prüfungen stehen analog zu der USK-Kennzeichnung 5 Kennzeichnungsstufen. Informationen rund um das Thema FSK-Freigaben finden sich auf der Website der FSK: [www.spio.de](http://www.spio.de).

Der Abbildungsbereich „jemals gesehen“ bezieht sich auf alle Befragten. Die Abbildungsbereiche „in den letzten 4 Wochen“ beziehen sich nur auf diejenigen Befragten, die angegeben haben, jemals solche Filme gesehen zu haben. An 100 fehlende Prozent: Sehe nie solche Filme und keine Angabe. N = 1506. Jungen = 749 Mädchen = 755. Keine Angabe = 2. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

Von den Viertklässlern ohne eigenes Fernsehgerät hat rund jeder Fünfte einen Film ab 16 Jahren gesehen. Von den Viertklässlern mit eigenem Fernsehgerät im Zimmer haben zwischen drei und vier von zehn SchülerInnen einen solchen Film gesehen. Das entsprechende Zusammenhangsmaß zeigt einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Fernsehbesitz im eigenen Zimmer und dem Konsum nicht altersgerechter Filme. Offensichtlich entzieht der Gerätebesitz im Kinderzimmer den Eltern die Kontrolle über die Inhalte der von den Viertklässlern konsumierten Medien.

**Tabelle 7.** Der Zusammenhang zwischen Geräteausstattung und Konsum altersbeschränkter Filme (in Prozent).

		Kein Fernseher im Kinderzimmer	Fernseher im Kinderzimmer	Total	Cramer's V
Film ab 16	Nein	79.1	63.2	72.0	
angeschaut	Ja	20.9	36.8	23.1	
	Total	100.0	100.0	95.1	.15
Film ab 18	Nein	93.4	79.4	80.4	
angeschaut	Ja	6.6	20.6	8.5	
	Total	100.0	100.0	88.9	.20

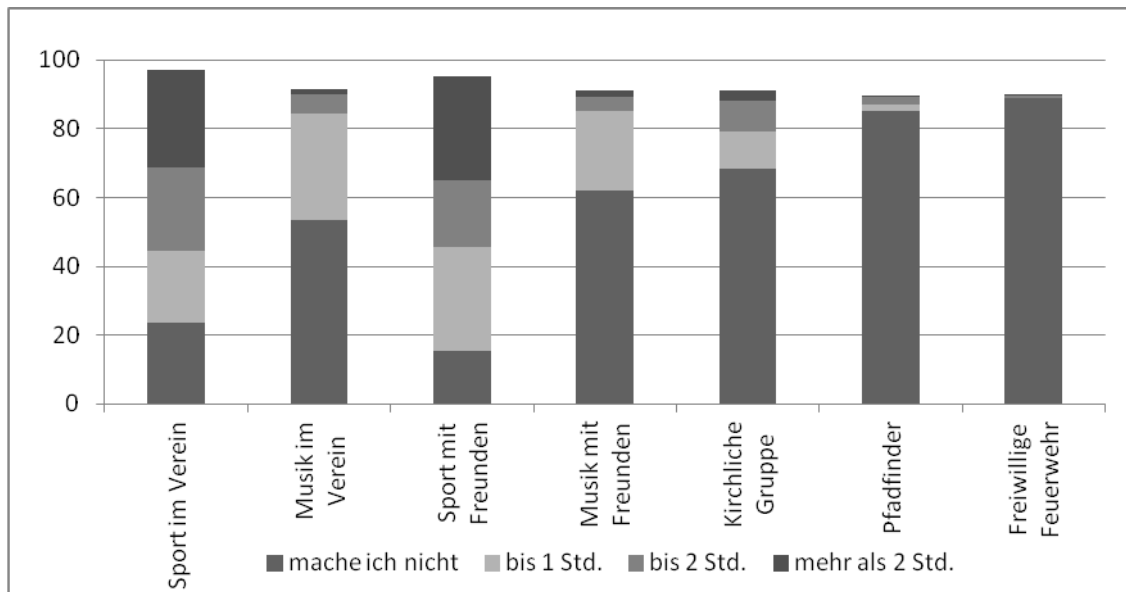
**Anmerkung.** Die Werte von Cramer's V sind auf dem Niveau von  $p < 0.001$  signifikant. An 100 fehlende Prozent: keine Angabe. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

### 5.3 Das Zeitbudgets eines Viertklässlers

Mit der Frage „Was hast du gestern alles gemacht?“ wurden neun Aktivitäten in Form eines Zeitplanes im 30-Minuten-Rhythmus ab 12:00 Uhr mittags abgefragt. Folgende Rangliste der nachmittäglichen Aktivitäten ergab sich dabei:

- |   |            |
|---|------------|
| 1. Fernsehen, Video oder DVD geschaut   | 62 Minuten |
| 2. Sport gemacht (außerhalb der Schule) | 48 Minuten |
| 3. Bücher gelesen                       | 33 Minuten |
| 4. In der Schule gewesen                | 31 Minuten |
| 5. Arbeiten im Haushalt gemacht         | 20 Minuten |
| 6. Computer- oder Videospiele gespielt  | 15 Minuten |
| 7. Musik gemacht (außerhalb der Schule) | 11 Minuten |
| 8. Das Internet genutzt                 | 10 Minuten |
| 9. In der Jugendgruppe gewesen          | 4 Minuten  |

Medienkonsum nimmt demnach im Leben von Viertklässlern eine wichtige Stellung ein: Die meiste Zeit verbringen diese nachmittags mit Fernsehen, Video oder DVD schauen. Dies kann durchaus als ein Indiz für die enorme Bedeutung von Medien im Leben von Viertklässler angesehen werden. Auch sportliche Aktivitäten spielen mit durchschnittlich 48 Minuten pro Tag eine wesentliche Rolle.



**Abbildung 17.** Freizeitaktivitäten von Viertklässler in einer Woche (in Prozent).<sup>54</sup>

Um festzustellen, welchen Stellenwert Vereinsangebote gegenüber selbstorganisierten Aktivitäten besitzen, wurden in der Untersuchung Sport und Musik in dieser Dichotomie erfasst (vgl. Abbildung 17). Eine Vorabauswertung der kommunalen Websites im Reutlinger Landkreis lieferte zudem einige Organisationen, welche ein dezidiert auf Kinder und Jugendliche ausgerichtetes Freizeitangebot anbieten (kirchliche Organisationen wie z. B. KJG oder CVJM, Pfadfinder und Freiwillige Feuerwehr). Durch einen Verein strukturierte und organisierte Angebote finden bei den befragten Viertklässlern durchaus Anklang: Ganze 73.5 Prozent betreiben jede Woche Sport in einem Verein. Immerhin 38.3 Prozent musizieren vereinsorganisiert (z. B. Blaskapelle, Posaunenchor oder Musikschule). Mit den Freunden selbst organisierte Aktivitäten besitzen im Bereich Sport (79.9 Prozent) leichtes Übergewicht gegenüber Vereinsaktivitäten, wohingegen beim Musizieren Vereinsangebote stärker vertreten sind (mit Freunden Musizieren: 29.1 Prozent). Sowohl selbstorganisierte als auch vereinsorganisierte Angebote sind demnach für das Freizeitangebot von Viertklässlern von ähnlich wichtiger Bedeutung.

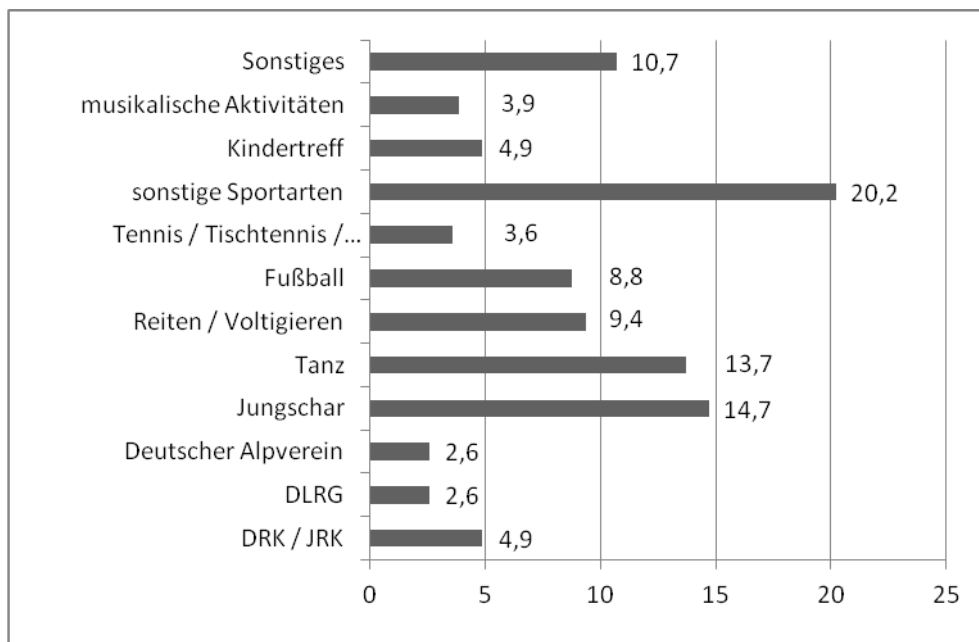
In vielen Kommunen des Landkreises bieten gesellschaftliche Gruppen Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen als explizite Zielgruppe an. Unter diesen Organisationen besitzen vor allem kirchliche Angebote die bedeutendste Rolle: Mehr als jeder fünfte Viertklässler (22.5 Prozent) besucht kirchliche Gruppen. Damit stellen diese Organisationen eminent wichtige Anbieter von Freizeitaktivitäten dar. Pfadfindergruppen mit 4.5 Prozent und Freiwillige Feuerwehren mit nur noch 1.2 Prozent besitzen hingegen einen wesentlich niedrigeren Stellenwert.

Des Weiteren wurde diese Frage als halb-offene Frage gestaltet, d. h. die SchülerInnen bekamen die Möglichkeit, unter dem Punkt „Sonstige Jugendgruppe“ nicht vorgegebene Antworten handschrift-

<sup>54</sup> An 100 fehlende Prozent: Keine Angabe.

Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

lich einzutragen.<sup>55</sup> Auf diese Weise sollten explorativ Freizeitaktivitäten gefunden werden, die in früheren Erhebungen nicht abgefragt wurden. Es zeigt sich (vgl. Abbildung 18), dass die so genannten Jungscharen (3 Prozent von allen Befragten) unter Viertklässlern durchaus beliebt sind und bereits im Durchschnitt 10-Jährige in gemeinnützigen Institutionen wie dem Deutschen Roten Kreuz / Deutschen Jugendrotkreuz (DRK / JRK; 1 Prozent aller Befragten) oder der Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft (DLRG; 0.5 Prozent aller Befragten) aktiv sind. Auch der bundesweit organisierte Deutsche Alpenverein (DAV; 0.5 Prozent aller Befragten) sollte in zukünftigen Befragungen mitbedacht werden. Gleiches gilt für Kindertreffs verschiedener Träger (1 Prozent aller Befragten). Hauptsächlich wurden von den SchülerInnen allerdings sportliche Aktivitäten verschiedener Art genannt (Tanz: 2.8 Prozent; Reiten / Voltigieren: 1.9 Prozent; Fußball: 1.8 Prozent; Tennis / Tischtennis / Badminton: 0.7 Prozent; sonstige Sportarten: 4.1 Prozent). 79.6 Prozent der Befragten SchülerInnen machten bei dem offenen Teil dieser Frage keine Angaben, was dahingehend gedeutet werden kann, dass die vorgegebenen Antwortkategorien die Freizeitaktivitäten zufrieden stellend erfasst haben. In zukünftigen Studien sollten die explorativ gefundenen nicht erfassten Antwortkategorien (DRK / JRK, DLRG, DAV, Jungscharen, etc.) als spezifisch auf junge Menschen ausgerichtete Freizeitangebote berücksichtigt werden.



**Abbildung 18.** Offene Frage: Freizeitaktivitäten der Viertklässler.<sup>56</sup>

<sup>55</sup> Der offene Teil dieser Frage wurde bei der Auswertung in ein Kodeschema überführt und somit der statistischen Analyse zugänglich gemacht. Das detaillierte Kodeschema befindet sich in Anhang 4. Zum grundsätzlichen Vorgehen bei der Kodierung offener Fragen vgl. Rössler, 2005.

<sup>56</sup> Die Prozentangaben beziehen sich nur auf die Befragten, die eine Antwort auf die offene Frage eingetragen haben. N = 307. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

## 5.4 Mediennutzungsmuster und Schulleistungen

Die grundlegende Annahme dieser Studie ist, dass problematische Mediennutzungsmuster einen negativen Effekt auf die schulischen Leistungen von Viertklässlern ausüben. Aus diesem Grunde soll das Medienverhalten über eine Anpassung und Verbesserung der Freizeitmöglichkeiten positiv beeinflusst werden. Der Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Schulleistung ist in der einschlägigen Literatur vielfach belegt. Dennoch soll in dieser Studie untersucht werden, ob dieser Wirkungszusammenhang auch im Landkreis Reutlingen nachgewiesen werden kann.

Welchen Einfluss haben also die Medienfaktoren Mediengerätebesitz, Mediennutzungszeiten und Medieninhalte auf die schulischen Leistungen der Viertklässler? Die schulischen Leistungen als abhängige Variable werden durch einen Index der Schulnoten Deutsch, Mathematik, Sachkunde und Sport abgebildet. Der Wertebereich liegt demnach von 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend. Neben den Medienfaktoren wurden weitere bekannte Einflussfaktoren für die schulischen Leistungen wie die Schlafdauer, das Wohlstandsniveau im Elternhaus, das Geschlecht sowie der Migrationshintergrund einbezogen. Auf diese Weise soll vermieden werden, dass Scheinkorrelationen entstehen (Kontrolle von Drittvariablen).

In Tabelle 8 sind die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsrechnung abgetragen. Zunächst zeigt sich, dass das Wohlstandsniveau im Elternhaus über alle Einzelanalysen hinweg den erklärungskräftigsten Einfluss auf die Schulnoten hat – es gilt: Je höher das Wohlstandsniveau des Elternhauses, desto besser die schulischen Leistungen der Viertklässler. Lesezeiten, Schlafdauer und Geschlecht weisen keinerlei signifikanten Einfluss auf die Schulnoten auf. Die Mediengeräteausstattung übt über alle Einzelanalysen hinweg einen moderaten negativen Einfluss auf die Schulnoten auf. Die Nutzungszeiten der Bildschirmmedien weisen nur für die Gruppe der Viertklässler mit Migrationshintergrund einen moderat negativen Einfluss auf.

Die Medieninhalte schließlich weisen ebenfalls über alle Einzelanalysen einen Einfluss auf, allerdings den stärksten negativen Einfluss auf männliche Viertklässler und am wenigsten auf weibliche Viertklässler.

Was bedeuten diese Ergebnisse? Zunächst ist festzustellen, dass die Einflüsse der Medienfaktoren durchaus vorhanden, aber meist allenfalls eher moderat ausfallen. Die verhältnismäßig schwache Ausprägung dieser Einflüsse mag auf den ersten Blick durchaus überraschen, da die einschlägige Literatur zu diesem Thema deutlichere Zusammenhänge erwarten lassen würde. Bedenkt man allerdings, dass der Landkreis Reutlingen als eine süddeutsche Gebietskörperschaft in Bezug auf die Medienfaktoren wesentlich unproblematischere Mediennutzungsmuster aufzeigt als viele andere Regionen im Bundesgebiet, dann stützt dieser Befund die allgemeine These durchaus. Mit anderen Worten: Selbst in einer Region mit verhältnismäßig untypischen und unproblematischen Mediennutzungsmustern kann gezeigt werden, dass sich auch hier problematische Mediennutzungsmuster negativ auf die schulischen Leistungen auswirken.

Die Gruppenvergleiche zeigen des Weiteren aus statistischer Sicht, dass für diese Gruppen die Wirkungszusammenhänge durchaus unterschiedlich in ihrer Stärke ausfallen. So spielen die Nutzungszeiten von Bildschirmmedien vor allem bei Viertklässlern mit Migrationshintergrund eine Rolle (*Zeitverdrängungshypothese*), bei männlichen Viertklässlern sind vor allem die Medieninhalte bedeutsam (*Medieninhaltshypothese*). Alles in allem erklären die Modelle zwischen 11 (Gruppe mit Migrationshintergrund) und 18 (Gruppe der Mädchen) Prozent der Gesamtvarianz. Daraus ist zu schließen, dass weitere – in dieser Modellrechnung nicht erfasste – Faktoren einen bedeutenden Einfluss auf die schulischen Leistungen ausüben müssen.

Zu bedenken ist allerdings, dass das Verfahren der linearen Regression auch nur lineare Zusammenhänge (positiv oder negativ) aufdecken kann.

Zumindest theoretisch ist es höchst plausibel, dass zwischen den Mediennutzungszeiten und den schulischen Leistungen ein kurvilinearere Zusammenhang besteht (vgl. Kleimann, 2011, S. 72f.). Um diesem Ansatz nachzugehen, wurde die Variable durchschnittliche Schulnote daher am Mittelwert aller SchülerInnen geteilt. So entstand eine binäre Variable (0= schlechter als der Durchschnitt; 1= gleich/besser als der Durchschnitt). Diese Variable diente nun für eine logistische Regression als abhängige Variable. Mit diesem Verfahren können auch nicht-lineare Zusammenhänge aufgedeckt werden. Die Berechnungen zeigen, dass bezüglich der *Medienausstattung* (B: 1.1) und der *Medieninhalte* (B: 0.2) ein nicht-linearer Zusammenhang gefunden werden kann. Wie genau sieht ein solcher nicht-linearer Zusammenhang aus? Ein hoher Wert bei den Medieninhalten, d. h. ein häufiger Konsum nicht altersgerechter Medien, deutet darauf hin, dass der Wert der Schulnote eher der Gruppe der unterdurchschnittlichen SchülerInnen angehört. Die Eintrittswahrscheinlichkeit für das Ereignis „gleich / besser als der Durchschnitt“ sinkt. Dieser Zusammenhang ist nicht als ansteigende Gerade, sondern als ansteigende Kurve zu verstehen. Die Eintrittswahrscheinlichkeit für das Ereignis „gleich / besser als der Durchschnitt“ erhöht sich hingegen bei steigender *Mediennutzungsdauer* kaum, d. h. auch ein nicht-linearer Zusammenhang konnte hier für die Gesamtheit der SchülerInnen nicht gefunden werden.<sup>57</sup>

**Tabelle 8.** Die Determinanten der schulischen Leistungen der Viertklässler.

	Gesamtstichprobe		Gruppenvergleich A				Gruppenvergleich B			
			Kein Migrationshintergrund		Migrationshintergrund		Jungen		Mädchen	
			B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Mediengeräteausstattung	0.06	0.13***	0.06	0.12***	0.06	0.14**	0.06	0.13***	0.06	0.12***
Nutzungszeit	0.00	0.06*		n.s.	0.00	0.17**		n.s.		n.s.
Bildschirmmedien										
Lesezeit		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.
Medieninhalte	0.28	0.18***	0.31	0.20***	0.27	0.18**	0.29	0.22***	0.29	0.13***
Schlafdauer		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.
Geschlecht		n.s.		n.s.		n.s.	---	---	---	---
Migrationshintergrund	0.11	0.09**	---	---	---	---		n.s.	0.15	0.12**
Wohlstandsniveau	-0.09	-0.23***	-0.08	-0.21***	-0.10	-0.24***	-0.07	-0.18***	-0.11	-0.27***
Elternhaus										
Adj. R <sup>2</sup>	0.16 ***		0.11***		0.17***		0.14***		0.18***	
N	1257		943		314		626		631	

Anmerkung: n.s. = nicht signifikant. \*\*\* =  $p < 0.001$ . \*\* =  $p < 0.01$ . \* =  $p < 0.05$ .  
Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK-Reutlingen 2010.

<sup>57</sup> Zu den beiden Analyseverfahren vgl. Backhaus, et al., 2006, S. 45-117 für die lineare Regressionsanalyse und S. 425-487 für die logistische Regressionsanalyse.

## 6 Das Freizeitangebot im Landkreis Reutlingen aus der Sicht der SchulleiterInnen

In der vorliegenden Studie sollen Vorschläge unterbreitet werden, wie das Freizeitangebot für Viertklässler ausgebaut und verbessert werden kann, damit sich deren Mediennutzungsverhalten positiv verändert. Neben der Bereitstellung eines zielgruppenorientierten Angebots zur positiven Beeinflussung des Medienverhaltens ist auch eine altersgerechte Medienerziehung ein gangbarer Weg, die Medienkompetenz und damit die Mediennutzungsmuster der Kinder zu verbessern. Aus diesem Grunde wurden in der Befragung der GrundschulleiterInnen zunächst Medienerziehung und Medienkompetenzangebot erhoben. Dieses Thema spielt bei Betrachtung der Nachmittagsangebote eine vernachlässigbare Rolle: Lediglich zwei Schulen bieten ein Medienkompetenzangebot am Nachmittag an. Anders sieht es bei den vormittäglichen Aktivitäten aus: 87 Prozent aller Schulen berichten Bemühungen in Bezug auf Medienerziehung. Dabei stellt die Bearbeitung dieses Themas als Bestandteil des Bildungsplanes die wesentliche Säule der schulischen Medienerziehung in der Grundschule dar. Aber auch Elterninformation (67 Prozent) und in geringerem Umfang einzelne Projekte (30 Prozent) spiegeln diese Bemühungen wider. Als Antworten einer offenen Antwortkategorie wurden lediglich Bemühungen genannt, die den standardisierten Antwortkategorien zugeordnet werden können: Aktivitäten mit der Elternschaft als Zielgruppe (Elternakademie, z. B. „Sicheres Internet“ und Vorträge für Eltern), qualifizierter Computerunterricht sowie ein Projekt zum Thema „Medienschutz“ mit Elternvortrag und Workshop für Viertklässler.

Als Zwischenfazit kann an dieser Stelle daher festgehalten werden, dass Medienerziehung im quantitativen Sinne einerseits mit der SchülerInnenschaft als Zielgruppe (im Rahmen des Bildungsplanes) als auch andererseits mit der Elternschaft als Zielgruppe (mittels Informationsmaßnahmen) an den Grundschulen im Landkreis durchaus vorgesehen ist und auch umgesetzt wird.

In den folgenden Kapiteln wenden wir den Blick auf die Grundschulen im Landkreis Reutlingen als Anbieter nachmittäglicher Freizeit- und Betreuungsangebote für Viertklässler.

### 6.1 Grundschulen mit Nachmittagsangebot

Um die Angebotsseite möglicher Freizeitaktivitäten von Viertklässlern abbilden zu können, wurden im Rahmen des Projektes 52 GrundschulleiterInnen befragt. Die 52 so erfassten Schulen werden im Schnitt von 203 SchülerInnen in Klassen mit einer durchschnittlichen Klassenstärke von 22 SchülerInnen besucht, besitzen im Schnitt 19 Lehrkräfte (davon Lehrerinnen: 15; davon Lehrer: 4) bei einem Altersdurchschnitt im Kollegium von 45 Jahren. 38 Schulen (73 Prozent) werden von ihren SchulleiterInnen als eher im ländlichen Raum angesiedelt beschrieben. 14 Schulen (27 Prozent) liegen eher im städtischen Umfeld. Durchschnittlich sieben Jahre sind die befragten SchulleiterInnen bereits an ihrer Schule in dieser Position tätig.<sup>58</sup>

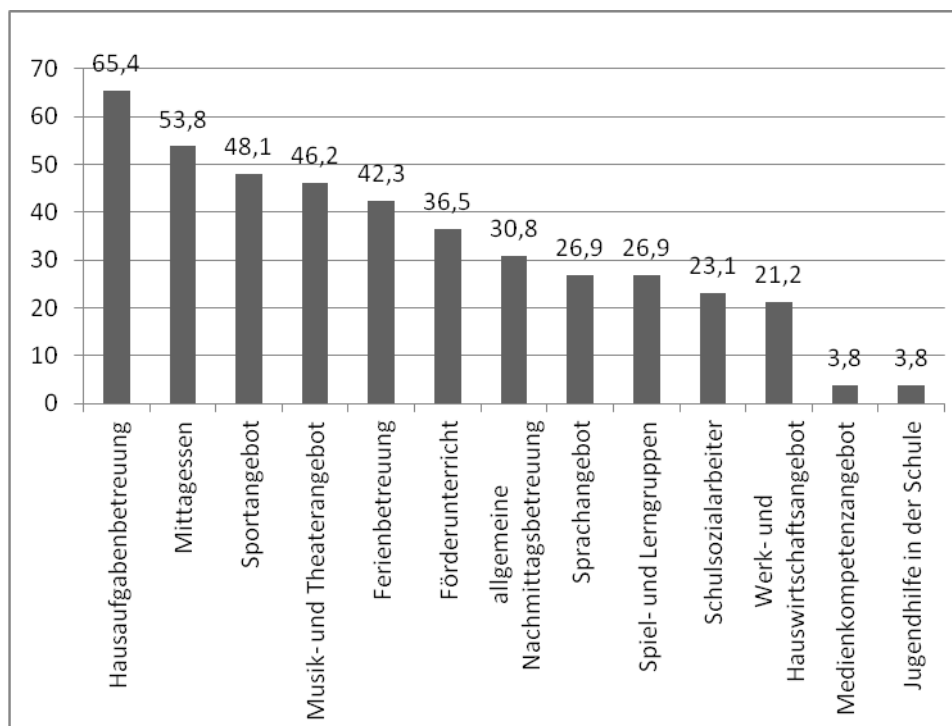
---

<sup>58</sup> Diese Kennzahlen der befragten Schulen sind in Anhang 5 tabellarisch ausgewiesen.

Um den Bedarf an weiteren Freizeitaktivitäten für Viertklässler, bzw. eine mögliche Anpassung des bestehenden Angebots, zu ermitteln, wurde das nachmittägliche Angebot der Grundschulen abgefragt. Dabei soll, in Kombination mit der BürgermeisterInnenbefragung (vgl. Kapitel 7), der Ist-Zustand des nachmittäglichen Freizeitangebotes festgestellt werden, um diesen anschließend mit einem aus der Schülerbefragung ermittelten Soll-Zustand abzugleichen. Als Ergebnis dieses Abgleiches sollen Handlungsempfehlungen für politische und administrative Entscheidungsträger stehen.

Wie stellt sich nun das Nachmittagsangebot der Grundschulen im Landkreis Reutlingen dar? Mehr als drei von vier Schulen bieten ein Nachmittagsangebot für ihre SchülerInnen an (78,8 Prozent), wobei ein solches Angebot im Durchschnitt seit sechs Jahren an der jeweiligen Schule vorzufinden ist. Daher fällt auf, dass die Ausdehnung der schulischen Aktivitäten auch auf den Nachmittag in der Grundschullandschaft ein verhältnismäßig junges Phänomen darstellt: Über 80 Prozent der Nachmittagsangebote existieren seit maximal zehn Jahren. Weitere rund 14 Prozent existieren seit maximal 15 Jahren und lediglich rund fünf Prozent der Angebote bestehen seit länger als 15 Jahren.

Die angebotenen Aktivitäten decken dabei ein breites Spektrum von *schul- und unterrichtsbezogenen Angeboten* (Hausaufgabenbetreuung: 65 Prozent; Förderunterricht: 37 Prozent; Sprachangebote: 27 Prozent) über *allgemeine Betreuungsangebote* (Mittagessen: 54 Prozent; Ferienbetreuung: 42 Prozent; allgemeine Nachmittagsbetreuung: 31 Prozent) und *interessenbasierte Angebote* (Sportangebot: 48 Prozent; Musik- und Theaterangebot: 46 Prozent; Werk- und Hauswirtschaftsangebot: 21 Prozent) bis hin zu *sozialen Unterstützungsangeboten* (Schulsozialarbeit: 23 Prozent; Jugendhilfe in der Schule: 4 Prozent) ab (vgl. Abbildung 19).



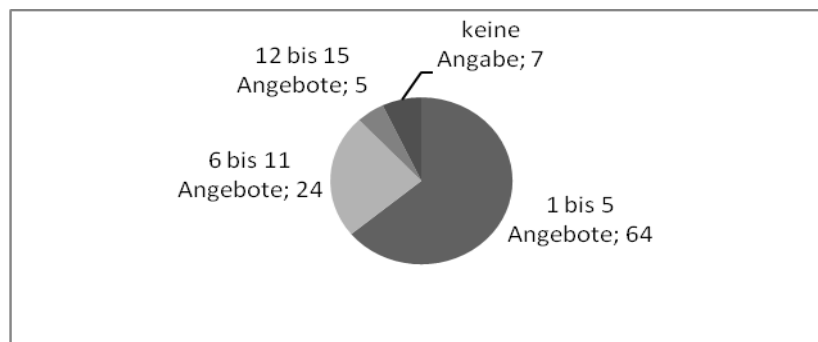
**Abbildung 19.** Nachmittagsangebot der Grundschulen (in Prozent; Mehrfachnennungen möglich).<sup>59</sup>

<sup>59</sup> Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

Institutionell-organisatorisch verteilen sich die Grundschulen mit Nachmittagsangebot auf die Schulformen *Grundschule mit Kernzeitbetreuung* (46 Prozent), *Offene Ganztagschule* (19 Prozent) und *Gebundene Ganztagschule* (8 Prozent).<sup>60</sup> Entsprechend der spezifischen Ausrichtungen der einzelnen Schulformen entfallen auf freiwillige Nachmittagsaktivitäten rund 68 Prozent aller Angebote – rund 32 Prozent der Angebote sind teilweise freiwillig und teilweise verpflichtend.

Eine mögliche Hürde für die Teilnahme an Nachmittagsangeboten stellen etwaige Kosten für die Teilnehmer dar. Lediglich 37 Prozent der Angebote sind kostenlos. Hierbei ist zu bedenken, dass etwa jede zweite Schule ein Mittagessen für ihre SchülerInnen anbietet, welches zumeist nicht kostenlos ist. 45 Prozent der LeiterInnen von Grundschulen mit Nachmittagsangebot geben an, mindestens zwei kostenpflichtige Aktivitäten anzubieten. Die Kostenspanne bewegt sich dabei von mindestens 1 € bis hin zu maximal 25 € für das jeweilige Angebot. Damit ist festzuhalten, dass die Grundschulen mit Nachmittagsangebot eben dieses zu einem guten Teil durch Beiträge finanzieren. Dies macht auch den Sachverhalt, dass die meisten Angebote freiwilliger Natur sind, verständlich. Denn schließlich ist es im gesetzlich gegebenen Rahmen äußerst schwierig, Eltern verpflichtend für die Finanzierung von schulischen Angeboten heranzuziehen.

Dabei entfallen nicht alle Angebote auf die Zielgruppe dieser Studie – die Viertklässler. Für diese Zielgruppe werden an zwei Drittel der Grundschulen mit Nachmittagsangebot zwischen ein und fünf separaten Aktivitäten angeboten. Sechs bis elf Angebote gibt es an 24 Prozent der Schulen und sogar zwölf bis 15 Angebote an fünf Prozent der Schulen (vgl. Abbildung 20).



**Abbildung 20.** Anzahl der Nachmittagsangebote für Viertklässler (in Prozent der Schulen mit Nachmittagsangebot).<sup>61</sup>

<sup>60</sup> 1. Gebundene Ganztagschule: Die SchülerInnen sind verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Stunden am Ganztagsangebot der Schule teilzunehmen. Üblich ist eine Mittagspause, in welcher auch ein Mittagessen angeboten wird.

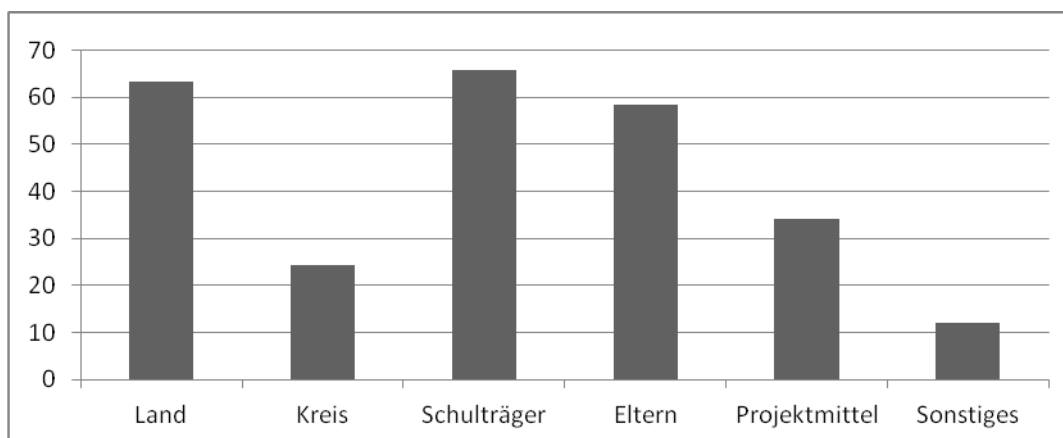
2. Offene Ganztagschule: Den SchülerInnen wird im Anschluss an den morgendlichen Unterricht ein zusätzliches – aber freiwilliges – Nachmittagsprogramm geboten, welches in Teilen auch von freien Trägern realisiert ist. Üblicherweise entscheiden die Erziehungsberechtigten zu Beginn des Schuljahres über die Teilnahme der Kinder am Nachmittagsprogramm.

3. Grundschule mit Kernzeitbetreuung – in Baden-Württemberg und Niedersachsen auch als „Verlässliche Grundschule“ bezeichnet: Die SchülerInnen erhalten ein – je nach Schuljahrgang – mindestens vier bis fünf Stunden umfassendes Schulangebot. Durch zusätzliche Betreuungszeiten (unterrichtergänzende Angebote) soll gewährleistet sein, dass SchülerInnen von etwa 8 bis 13 Uhr durchgängig an der Schule verbleiben können. Diese Betreuung wird in der Regel von im Rahmen von Stundenbudgets eingestellten pädagogischen MitarbeiterInnen realisiert.

<sup>61</sup> Die Angaben beziehen sich nur auf die Grundschulen mit Nachmittagsangeboten. N = 41.

Ein Nachmittagsangebot seitens der Schule anzubieten ist eine Seite der Medaille. Die tatsächliche Nachfrage nach diesem Angebot durch die SchülerInnen die andere. Es ist theoretisch durchaus denkbar, dass eine Schule ein sehr vielfältiges Angebot bereitstellt, dieses durch die Zielgruppe aber nicht nachgefragt wird und das Angebot daher ins Leere läuft. Die SchulleiterInnen wurden daher auch auf die von ihnen eingeschätzte SchülerInnenresonanz befragt. Es zeigt sich dabei, dass – aus der Sicht der SchulleiterInnen – das angebotene Spektrum an Aktivitäten durchaus die SchülerInneninteressen trifft: 70 Prozent beurteilen die Resonanz als sehr positiv oder positiv, 22,5 Prozent schwanken in ihrer Beurteilung („teils/teils“) und lediglich 7,5 Prozent geben eine negative SchülerInnenresonanz an. Als sehr negativ beurteilte keine Schulleiterin bzw. kein Schulleiter die Resonanz der SchülerInnen.<sup>62</sup>

Finanziell getragen werden die Nachmittagsangebote maßgeblich über eine Mischfinanzierung durch den Schulträger (66 Prozent), das Land (63 Prozent) und die Eltern (59 Prozent). Aber auch diverse Projektmittel (34 Prozent) und der Landkreis (24 Prozent) tragen zu der Mischfinanzierung bei (vgl. Abbildung 21). Als offene Antwortkategorie konnten die SchulleiterInnen zudem weitere Finanzquellen angeben. Demnach beteiligen sich selten auch Fördervereine (2 Nennungen) sowie Vereine (1 Nennung) an der Finanzierung der Angebote. Da nur wenige Nennungen in diesem offenen Teil der Frage zu verzeichnen sind, kann festgehalten werden, dass die standardisiert abgefragten Finanzierungsquellen das maßgebliche Spektrum der Finanzierung abdecken.



**Abbildung 21.** Finanzierung des Nachmittagsangebots (Mehrfachnennungen möglich).<sup>63</sup>

Personell getragen werden die Nachmittagsangebote maßgeblich durch die Eltern und Fördervereine (76 Prozent), das Lehrpersonal der Schule (63 Prozent) sowie Kooperationen z. B. mit Vereinen (61 Prozent). Erziehungsberatungsstellen tragen nicht zur Bereitstellung von Nachmittagsangeboten bei (vgl. Abbildung 22). Abermals wurde die Frage durch eine offene Kategorie ergänzt, so dass die Schul-

Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

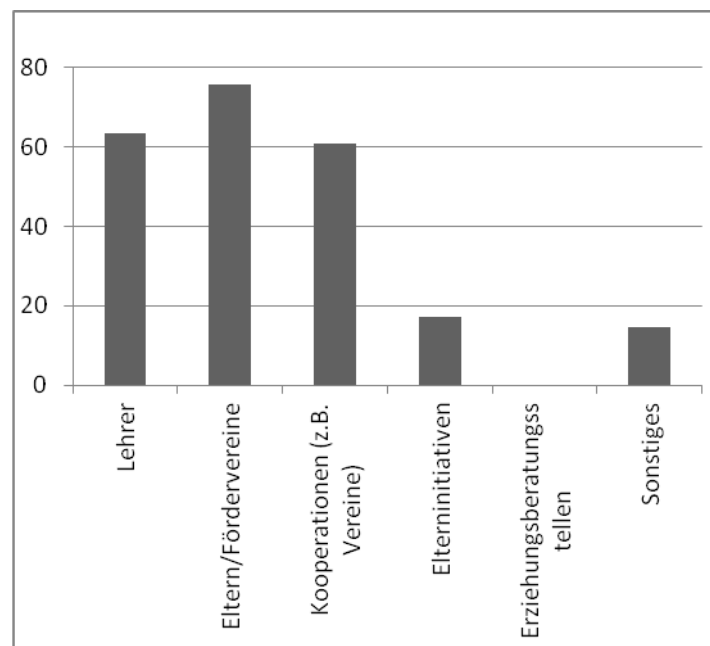
<sup>62</sup> Es liegt die Vermutung nahe, dass ein negativer Zusammenhang zwischen der Resonanz auf die Nachmittagsangebote und den Kosten für eben diese Angebote besteht. Die Hypothese würde lauten: Je höher die Kosten für ein Angebot, desto schlechter die Resonanz auf dieses Angebot. Ein Blick auf die entsprechende Kreuztabelle scheint diese Hypothese zunächst zu stützen, allerdings weisen die entsprechenden Zusammenhangsmaße keine signifikanten Werte aus, d. h. aus statistischer Sicht kann diese Hypothese – bei der gegebenen Fallzahl – nicht gestützt werden.

<sup>63</sup> Die Angaben beziehen sich nur auf die Grundschulen mit Nachmittagsangeboten. N = 41.

Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

leiterInnen weitere Beteiligte am Nachmittagsangebot angeben konnten. Folgende Beteiligte wurden je einmal genannt: Lehrbeauftragte, Schulsozialarbeiterin, Angestellte für Kernzeitbetreuung, Diakonie. Die Gemeinde wurde zweimal genannt.

Sowohl in der finanziellen als auch personellen Perspektive tragen die Eltern erheblich zur Ausgestaltung des Nachmittagsangebotes an den Grundschulen bei. Um ein solches Angebot in ansprechender Art und Weise durchführen zu können, müssen Schulen demnach auf eine aktive Rolle der Elternschaft bauen. In dieses Bild passt auch die Beobachtung, dass Schulen mit Nachmittagsangebot zu 81 Prozent einen – häufig durch Eltern getragenen und organisierten – Förderverein besitzen. Die Eltern an diesen Schulen weisen somit eine hohe Organisationsrate auf. Schulen ohne Nachmittagsangebot weisen zum Vergleich nur zu 64 Prozent einen Förderverein auf.



**Abbildung 22.** Gestaltung des Nachmittagsangebots (Mehrfachnennungen möglich).<sup>64</sup>

Betrachtet man GrundschulleiterInnen als praxisbezogene Experten im Umgang mit GrundschülerInnen, so ist auch deren Einschätzung des Einflusses der nachmittäglichen Angebote auf die SchülerInnen als Expertenmeinung interessant. Auf die Frage, wie der Einfluss des Nachmittagsangebotes für Viertklässler im Allgemeinen zu beurteilen ist, antworten die SchulleiterInnen im Mittel mit „positiv“ – kein Befragter schätzt den Einfluss negativ oder sehr negativ ein. Tabelle 9 ergänzt diese allgemeine Einschätzung durch spezifische Themenbereiche aus dem schulischen Alltagsleben. Beachtung verdient die Feststellung, dass der Einfluss des Nachmittagsangebots über alle Themengebiete (im Durchschnitt) durchweg positiv eingeschätzt wird. Für unsere Untersuchung ist besonders die Einschätzung der SchulleiterInnen, der Medienkonsum der Viertklässler nehme durch das Nachmittagsangebot ab, von Bedeutung. Neben positiven Effekten auf das Mediennutzungsverhalten oder die Schulnoten ist ferner hervorzuheben, dass die Eltern aus Sicht der SchulleiterInnen wesentlich

<sup>64</sup> Die Angaben beziehen sich nur auf die Grundschulen mit Nachmittagsangeboten. N = 41.  
Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

zufriedener sind – für jede Schulleiterin und jeden Schulleiter sicherlich ein schlagendes Argument für die Einführung eines Nachmittagsangebots.

**Tabelle 9.** Der Einfluss des Nachmittagsangebots auf die Viertklässler aus der Sicht der SchulleiterInnen.

<i>Untersuchungsgegenstand</i>	<i>Zusammenhang</i>	<i>Interpretation</i>
Mobbing unter den SchülerInnen	+	Mobbing nimmt eher ab
Schulnoten der SchülerInnen	+	Schulnoten verbessern sich leicht
Zufriedenheit der Eltern	+++	Eltern sind wesentlich zufriedener
Physische Gewalt	+	Physische Gewalt nimmt eher ab
Medienkonsum der SchülerInnen	++	Medienkonsum sinkt wesentlich
Ausgeglichenheit der SchülerInnen	++	Ausgeglichenheit steigt wesentlich
Ernährungsgewohnheiten der SchülerInnen	+	Ernährungsgewohnheiten verbessern sich leicht
Sprachkompetenzen der SchülerInnen	+	Sprachkompetenzen nehmen leicht zu

Anmerkung: Die Angaben beziehen sich nur auf die Grundschulen mit Nachmittagsangeboten. N = 41. + = leicht positiver Einfluss; ++ = positiver Einfluss; +++ sehr positiver Einfluss. Quelle: KFN-SchulleiterInnenbefragung LK Reutlingen 2010.

Diese Studie nutzte die Gelegenheit, die SchulleiterInnen in einer offenen Frage konkret nach den Problemen mit den Nachmittagsangeboten zu befragen. 15 SchulleiterInnen der 41 Schulen mit Nachmittagsangebot haben die Möglichkeit, Probleme jedweder Art zu benennen, wahrgenommen. Eine inhaltliche Zusammenlegung der Antworten in Kategorien ergibt folgendes Bild: Vier SchulleiterInnen diagnostizieren ein Überangebot an nachmittäglichen Aktivitäten und damit eine Überforderung der Viertklässler! Jeweils drei SchulleiterInnen bemängeln finanzielle und personelle Engpässe. Organisatorische Probleme (2 Nennungen: Terminplanung und SchülerInnentransport) sowie Engpässe bezüglich der verfügbaren Räumlichkeiten (1 Nennung) stellen eher marginale Problemfelder dar. Nicht alle Kinder zu erreichen moniert eine Befragungsperson.

## 6.2 Grundschulen ohne Nachmittagsangebot

41 der 52 befragten Grundschulen bieten ein Nachmittagsangebot für ihre SchülerInnen an. Elf Schulen fallen als Anbieter nachmittäglicher Aktivitäten aus. Um das Freizeitangebot im Landkreis zu verbessern, ist eine nahe liegende Möglichkeit, diese Schulen zur Bereitstellung eines solchen Angebotes zu bewegen, da Schulen naturgemäß sehr nahe an der Lebenswelt der Viertklässler angebunden sind. Daher soll in diesem Kapitel der Frage nachgegangen werden, wo die Ursachen für das Fehlen eines schulischen Nachmittagsangebotes liegen.

Ein entscheidender Faktor scheint die Beurteilung der Wichtigkeit eines Nachmittagsangebotes durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter zu sein. Von den elf SchulleiterInnen geben fünf an, die Einrichtung eines solchen Angebots sei sehr wichtig bzw. wichtig. Zwei SchulleiterInnen sind unentschlossen und fünf SchulleiterInnen (immerhin knappe 10 Prozent aller befragten SchulleiterInnen dieser Grup-

pe) geben an, die Einführung eines Nachmittagsangebots für Viertklässler sei eher unwichtig. Es ist selbstredend hoch plausibel, dass sich SchulleiterInnen maßgeblich jenen zusätzlichen Aufgaben verstärkter widmen, denen sie eine hohe Bedeutung zumessen. Will man das durch Schulen bereitgestellte Nachmittagsangebot im Landkreis Reutlingen verbessern und ausweiten, muss es Maßnahmen zur Motivation und Aktivierung dieser Schulen geben.

Die SchulleiterInnen wurden weiter direkt gefragt, aus welchen Gründen es an der Schule kein Nachmittagsangebot für Viertklässler gibt. Keiner der Befragten gab an, die verfügbaren Räumlichkeiten seien nicht ausreichend, da z. B. am Nachmittag durch andere Institutionen belegt. Mangelnde finanzielle Ressourcen (2 Nennungen) und mangelnde personelle Ressourcen (4 Nennungen) stellen organisatorische Hinderungsgründe dar. Hier wäre es denkbar, die mangelnden Ressourcen durch eine stärkere Einbindung der Elternschaft und der örtlichen Vereinslandschaft zu kompensieren. Wie in Kapitel 6.1 festgestellt wurde, greifen Schulen mit einem Nachmittagsangebot maßgeblich auf die Elternhäuser der Kinder zurück. Ein Best-Practice-Papier dieser Schulen könnte bei der Lösung der Probleme an Schulen ohne Nachmittagsangebot helfen. Weitere Hinderungsgründe wie versicherungsrechtliche Unsicherheiten (1 Nennung), die Organisation des Schülertransports (1 Nennung) sowie fehlende Informationen zur Organisation eines Nachmittagsangebots (1 Nennung) könnten im Zuge dessen ebenfalls erläutert werden. Da beinahe jede vierte Grundschule ein Nachmittagsangebot anbietet, ist davon auszugehen, dass diese Hinderungsgründe behebbar sind und auf einem mangelnden Wissenstransfer beruhen.

Allerdings geben acht von elf SchulleiterInnen (häufigste Nennung) von Schulen ohne Nachmittagsangebot für Viertklässler an, dass seitens der Eltern kein Bedarf geäußert wurde. Weitere fünf SchulleiterInnen äußern, dass ein solches Angebot bereits versucht wurde, die Elternresonanz allerdings schlecht gewesen sei (schlechte SchülerInnenresonanz: 2 Nennungen). Es passt daher ins Bild, dass zehn SchulleiterInnen keinerlei Anfragen seitens der Elternschaft berichten. Lediglich ein Befragter berichtet von Elternanfragen bezüglich Hausaufgabenbetreuung und Förderunterricht. Von Seiten der Schülerschaft geben die SchulleiterInnen an, gar keine Anfragen für ein Nachmittagsangebot zu erhalten. In diesem Lichte ist es auch kaum verwunderlich, dass die SchulleiterInnen diesem Thema keine besondere Wichtigkeit attestieren. Eine Identifizierung und Aktivierung der Schulen ohne Nachmittagsangebot fällt mit steigender elterlicher Nachfrage natürlich leichter. Aus diesem Grunde wäre es zielführend, Aufklärungs- und Informationsangebote für die Eltern von Viertklässlern anzustreben.

Weiterhin ist zu beobachten, dass die SchulleiterInnen ohne Nachmittagsangebot für Viertklässler das Nachmittagsangebot seitens der Kommune etwas besser einschätzen (im Durchschnitt mit „gut“) als die SchulleiterInnen mit Nachmittagsangebot (im Durchschnitt zwischen „gut“ und „teils/teils“). Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass dem schulischen Angebot aufgrund eines ausreichenden kommunalen Angebots keinerlei wichtige Bedeutung zugemessen wird.

Eine Auffälligkeit stellt die Beobachtung dar, dass zehn der elf Schulen ohne Nachmittagsangebot (rund 91 Prozent) eher im ländlichen Raum angesiedelt sind. Für Schulen mit Nachmittagsangeboten fällt die Lage etwas ausgeglichener aus: 68 Prozent der Schulen befinden sich in eher ländlichen Ge-

genden, 32 Prozent in eher städtischen Gegenden. Selbstredend stellen die geographischen und demographischen Rahmenbedingungen des Landkreises Reutlingen einen Erklärungsfaktor für den Überhang der in eher ländlichen Gegenden liegenden Schulen dar. Dennoch ist das Verhältnis bei Schulen ohne Nachmittagsangebot auffallend in Richtung ländliche Gebiete verschoben.

## **7 Das Freizeitangebot im Landkreis Reutlingen aus der Sicht der BürgermeisterInnen**

14 BürgermeisterInnen haben sich als kommunale Entscheidungsträger an der Befragung beteiligt. Die Einwohneranzahl der Kommunen reicht von 1.400 bis zu 18.500 Einwohnern; zehn Kommunen liegen nach der Einschätzung ihrer BürgermeisterInnen eher in ländlichen Gebieten, vier Kommunen eher in städtischen Gebieten. Um sicherzustellen, dass die jeweiligen BürgermeisterInnen hinreichende Erfahrungen und Informationen bezüglich des nachmittäglichen Angebots, der Vereinslandschaft und der kommunalen Gegebenheiten besitzen, wurde die jeweilige Amtszeit erhoben. Im Durchschnitt amtieren die befragten BürgermeisterInnen seit 14 Jahren. Ausreichende Einblicke in das kommunale Leben können daher vorausgesetzt werden. Um die politischen Rahmenbedingungen auszuloten, wurde erhoben, ob eine Verbesserung der Jugendarbeit oder allgemeiner Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche im Rahmen des letzten Wahlkampfes Teil des Wahlprogrammes der befragten Bürgermeisterin bzw. des befragten Bürgermeisters war. Neun BürgermeisterInnen (64 Prozent) geben an, Jugendarbeit in ihrem Wahlprogramm behandelt zu haben; fünf BürgermeisterInnen verneinen dies. Aus diesem Ergebnis kann der Schluss gezogen werden, dass Jugendarbeit im Allgemeinen einen hohen Stellenwert auf der lokalen Politikagenda einnimmt.

Die finanzielle Lage der Kommune wurde weitestgehend als mittelmäßig („teils/teils“), aber keineswegs überaus negativ eingeschätzt. Um zu verhindern, dass die dem Befragungszeitraum vorangegangenen wirtschaftlichen Turbulenzen diese Einschätzung verzerren, wurde die Einschätzung der finanziellen Lage in den letzten fünf Jahren erfasst.

Den Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den vierten Klassen an den Grundschulen der Kommune schätzen die BürgermeisterInnen im Mittel auf 13 Prozent. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass erhebliche Schwankungen (SD = 15; Minimum: 0 Prozent; Maximum: 50 Prozent) in den Einschätzungen der BürgermeisterInnen zu konstatieren sind.

### **7.1 Schulen, Vereine und religiöse Organisationen aus der Sicht der BürgermeisterInnen**

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sind die Kommunen in zweifacher Hinsicht von Interesse. Zum einen treten sie selbst als Anbieter von Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche auf. Zum anderen können sie eine wichtige Schnittstellenfunktion für die Koordination der Freizeitangebote anderer Anbieter wie (1) Schulen, (2) Vereinen und (3) Kirchen darstellen. Dieses Kapitel widmet sich zunächst dem letzteren Punkt.

Alle BürgermeisterInnen wissen, wie viele Schulen mit Grundstufen (Klassen 1 bis 4) in ihrer Kommune ansässig sind und ob diese Schulen ein Nachmittagsangebot bereitstellen (ja: 71 Prozent, nein: 29 Prozent). Immerhin zehn von 14 BürgermeisterInnen können auch beantworten, wie viele Angebote diese Schulen anbieten. Ebenso können sie beantworten, ob in der Kommune religiöse Organisationen ein Freizeitangebot für Viertklässler anbieten (ja: 11 Nennungen; nein: 2 Nennungen; weiß nicht:

1 Nennung). Eine erste Hürde für die Wahrnehmung einer Schnittstellenfunktion der Kommune, nämlich das Wissen über angebotene Freizeitaktivitäten, kann damit als genommen betrachtet werden.

Das Kooperationspotential mit diesen Anbietern von nachmittäglichen Freizeitaktivitäten schätzen die BürgermeisterInnen allerdings sehr differenziert ein: Mit Schulen sehen fünf von zwölf BürgermeisterInnen ein Kooperationspotential in diesem Bereich (weiß nicht: 2 Nennungen). Auf die Nachfrage, welches Kooperationspotential die BürgermeisterInnen konkret sehen, richten sich die Antworten an der Unterstützung der Kommune bei der Umsetzung der Ganztagschule aus (z. B. „Nachmittagsbetreuung“). Für religiöse Organisationen sehen zwei von neun BürgermeisterInnen ein Kooperationspotential (weiß nicht: 5 Nennungen) und zwar im Bereich der Einbindung in die Ganztagschule. Hinsichtlich der ortsansässigen Vereine sehen nur noch zwei von zehn BürgermeisterInnen ein mögliches Kooperationspotential (weiß nicht: 4 Nennungen) und zwar ebenso im Bereich der Einbindung in die Ganztagschule.

Immerhin zehn von 14 Kommunen sind im Besitz von Informationsmaterial über das Freizeitangebot für Viertklässler, welches sie Schulen, Vereinen und religiösen Organisationen zugänglich machen können. Auf die offene Nachfrage, welcher Art dieses Informationsmaterial ist, nennen vier BürgermeisterInnen internetgestützte Materialien, drei BürgermeisterInnen nennen die kommunalen Amtsblätter sowie weitere drei BürgermeisterInnen Vereins- oder Kirchenmaterialien (z. B. „Flyer Fördervereine“). Lediglich drei von elf haben auf ihrer Internetpräsenz deutliche Hinweise auf das Freizeitangebot für im Schnitt 10-Jährige platziert. Hier besteht noch erheblicher Handlungsbedarf, denn es steht zu befürchten, dass viele Kinder und Jugendliche über das vielfältige Angebot in den Kommunen nur unzureichend informiert sind. Dies gilt insbesondere für die Zielgruppe der Viertklässler, da diese das Internet als selbstverständliches Informationsmedium jeden Tag nutzen (vgl. Kapitel 5.2.2).

Die Vereinslandschaft der Kommunen stellt sich äußerst lebhaft und abwechslungsreich dar: Im Durchschnitt sind in jeder Kommune 48 Vereine ansässig, wobei hier selbstredend größere Kommunen eine größere Anzahl an Vereinen aufweisen. Rund 46 Prozent dieser Vereine bieten nach Einschätzung der BürgermeisterInnen ein adäquates Angebot für SchülerInnen der 4. Klassenstufe an. Um herauszufinden, welche Vereine in besonderem Maße Angebote für Viertklässler anbieten, wurden die BürgermeisterInnen gebeten, die drei Vereine mit dem umfassendsten Angebot für SchülerInnen der vierten Klassenstufe anzugeben. An erster Stelle platzierten sich dabei übereinstimmend die Sportvereine (bei 2 Nennungen für den CVJM). Auf dem zweiten Platz wurden sehr häufig Musikvereine genannt (6 Nennungen) und für die dritte Position ergibt sich kein direkt ersichtliches klares Bild (Musikvereine: 2 Nennungen; kirchliche Gruppen: 2 Nennungen; Sportvereine: 4 Nennungen). Es wird aber sehr deutlich, dass vor allem die klassischen Sport- und Musikvereine das Freizeitangebot in den Kommunen mit Blick auf die Viertklässler bestimmen.

Weiterhin wurden – wie im SchülerInnenfragebogen – spezifisch jugendorientierte Organisationen abgefragt. Zum einen sollen einzelne Organisationen mit dem SchülerInnenfragebogen abgeglichen werden, zum anderen soll in dieser Studie in explorativer Weise der Grundstein für ein Frageformat

dieser Art für zukünftige Erhebungen gelegt werden. Dafür ist es notwendig, den Stellenwert spezifisch auf Jugendarbeit ausgerichteter Organisationen im Gesamtfeld der Anbieter von Freizeitaktivitäten zu eruieren.

Dabei entfällt der von den BürgermeisterInnen geschätzte Anteil dieser Organisationen an allen Angeboten für Viertklässler auf 13 Prozent im Mittel (SD = 16; Minimum: 0; Maximum: 50). Die Ergebnisse sind in Tabelle 10 dokumentiert. Es fällt zunächst auf, dass viele Kommunen in den Genuss dieser Organisationen kommen. Lediglich der *Kinderschutzbund* scheint in den Kommunen des Landkreises Reutlingen keine Rolle zu spielen. *Familienbildungswerk* und *Stadtjugendring* finden nur begrenzte Verbreitung. Alle weiteren Organisationen bereichern in quantitativer Perspektive das Freizeitangebot für Viertklässler in vielen Kommunen ganz erheblich. Ein Vergleich mit den Daten aus der SchülerInnenbefragung fördert allerdings gravierende Diskrepanzen in der Verbreitung dieser Organisationen und der Nachfrage nach den Angeboten dieser Organisationen durch die Viertklässler zutage. So gibt es z. B. in über 35 Prozent der Kommunen Pfadfindergruppen, aber nur 4.5 Prozent der Viertklässler besuchen diese Gruppen. Noch deutlicher wird die Diskrepanz im Bereich Jugendfeuerwehr: Mit fast 93 Prozent gibt es faktisch fast in jeder Kommune eine solche Einrichtung. Allein: Nur 1.2 Prozent der im Schnitt 10-Jährigen nehmen dieses Angebot in Anspruch. Vieles spricht hier dafür, dass die Angebotsseite in Sachen Freizeitaktivitäten in vielen Kommunen in quantitativer Sicht durchaus eindrucksvoll ausfällt. Aus qualitativer Perspektive in dem Sinne, ob dieses Angebot auch zur Nachfrageseite – den Kindern und Jugendlichen – passt, fällt die Bilanz wesentlich ernüchternder aus. Viele Angebote treffen nicht die angestrebte Zielgruppe. Dieser Befund gilt zumindest für die Zielgruppe der Viertklässler.

**Tabelle 10.** Auf Jugendarbeit spezialisierte Organisationen in den Kommunen (in Prozent).

<i>Organisation</i>	<i>... in der Kommune vorhanden (Prozent)</i>	<i>...von Viertklässlern in der letzten Woche besucht (Prozent)</i>
Pfadfinder	35.7	4.5
Jugendfeuerwehr	92.9	1.2
Stadtjugendring	14.3	---
Volkshochschule	92.9	---
Kinderschutzbund	0.0	---
Familienbildungswerk	7.1	---
Jugendorganisationen unterschiedlicher Religionen	71.4	22.5

Quelle: KFN-BürgermeisterInnenbefragung LK Reutlingen 2010; KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

## 7.2 Die Kommune als Anbieter von Freizeitaktivitäten für Viertklässler

Die Mehrheit der befragten BürgermeisterInnen (acht von 14) schätzen den Umfang der Jugendarbeit in ihrer Kommune als mindestens ausreichend ein. Die restlichen fünf BürgermeisterInnen geben an, der Umfang der Jugendarbeit sei mittelmäßig. Keine Bürgermeisterin bzw. kein Bürgermeister

attestiert der eigenen Kommune hier ein negatives Urteil. Wie sieht diese Jugendarbeit aber genau aus? Mittels der konkreten Fragestellung „In welcher Form betreibt Ihre Kommune Jugendarbeit?“ mit einer standardisierten Batterie an Antwortkategorien konnten die BürgermeisterInnen ihre Aktivitäten in der Jugendarbeit abbilden (Mehrfachnennungen möglich):

- Jugendsozialarbeit/ -referat (64 Prozent)
- Selbstverwaltete Jugendclubs (64 Prozent)
- Jugendbibliothek (64 Prozent)
- „Bauwagen“ (64 Prozent)
- Schulsozialarbeit (50 Prozent)
- Finanzielle Unterstützung für Träger von Jugendarbeit (50 Prozent)
- Arbeitskreise/runde Tische zur Jugendarbeit (43 Prozent)
- Steetworker (29 Prozent)
- Spezielle Jugendprogramme für sozial schwächere Familien (14 Prozent)
- Kooperationen mit anderen Kommunen (14 Prozent)
- Jugendgemeinderat (7 Prozent)
- Informationszentren über Freizeitangebote (7 Prozent)
- Ferienangebot (0 Prozent)

Über die offene Antwortkategorie „Sonstiges“ konnten die BürgermeisterInnen weitere Formen der Jugendarbeit ergänzen – zweimal wurde von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht: Jugendhaus und Jugendfreizeitzentrum.<sup>65</sup> Insbesondere zwei Formen der Jugendarbeit verdienen Beachtung: Lediglich sieben Prozent der Kommunen verfügen über ein Informationszentrum über Freizeitangebote. Einhergehend mit der Diagnose, dass nur wenige Kommunen dezidierte Hinweise für Freizeitangebote auf ihren Internetpräsenzen platziert haben (vgl. Kapitel 6.1), wird hier eine Informationslücke unmissverständlich deutlich. Des Weiteren berichten nur 14 Prozent der Kommunen über spezielle Jugendprogramme für sozial schwächere Familien. Dies ist von Bedeutung, weil insbesondere das Wohlstandsniveau im Elternhaus einen starken Einfluss auf das Mediennutzungsverhalten der Viertklässler aufweist (vgl. Kapitel 5.2). Fehlende Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien drücken sich möglicherweise in kritischen Mediennutzungsmustern aus, welche ihrerseits einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen ausüben.

Neben den direkt durch die Kommune angebotenen Aktivitäten, kommt diesen eine weitere gewichtige Multiplikatorenfunktion im Bereich Jugendarbeit zu: Kommunen stellen für verschiedene Anbieter von Freizeitaktivitäten nutzbare Infrastruktur bereit. Alle BürgermeisterInnen gaben in der Erhebung an, die eigene Kommune stelle solche Infrastruktur bereit. Folgende Infrastruktur ist damit gemeint:

---

<sup>65</sup> Obwohl diese Fragestellung mit diesen Antwortkategorien zuvor noch in keiner Studie verwendet wurde, fällt somit die Zahl der weiteren möglichen Antwortkategorien für den standardisierten Teil zukünftiger Befragungen sehr überschaubar aus. Das Frageformat hat sich daher in dieser Form bewährt.

- Sportplätze (100 Prozent)
- Spielplätze (100 Prozent)
- Jugendhäuser (86 Prozent)
- kinder- und jugendgeeignete Bibliothek (79 Prozent)
- Musikraum/Proberaum (64 Prozent)
- nutzbare Grundflächen für „Bauwagen“ (64 Prozent)
- Bücherbus (0 Prozent)

Abermals wurde die offene Antwortkategorie zweifach genutzt: ein Internetcafe und ein Jugendfreizeitzentrum werden als weitere Infrastruktur genannt.

Schätzen die BürgermeisterInnen durchweg den Umfang ihrer Jugendarbeit eher positiv ein, so fällt auch die eingeschätzte Resonanz der Kinder und Jugendlichen aus Sicht der BürgermeisterInnen überaus zufrieden stellend aus: 79 Prozent schätzen die Resonanz als sehr gut oder gut ein. 21 Prozent beurteilen die Resonanz als mittelmäßig. Eine regelmäßige Evaluierung der Maßnahmen der Jugendarbeit wird hingegen nur in jeder zweiten Kommune durchgeführt. Dies ist nicht zufrieden stellend, da nur eine regelmäßige Evaluation Diskrepanzen zwischen Angebot und tatsächlicher Nachfrage durch die Zielgruppe sicherstellen kann. Auch insgesamt bereitstehende Freizeitangebot für Viertklässler, d. h. das alle Trägergruppen umfassende Freizeitangebot, wird durch die BürgermeisterInnen im Allgemeinen sowohl quantitativ als auch qualitativ als „gut“ eingeschätzt (Quantität: 71 Prozent; Qualität: 93 Prozent).

Diese Einschätzung wiederholt sich bei der Abfrage der am besten und am schlechtesten besuchten Freizeitangebote (Rangliste mit 3 möglichen Nennungen als offene Frage): Für die schlecht besuchten Angebote ist überhaupt nur eine Nennung („kirchliche Angebote“) zu verzeichnen. Dies mag entweder damit zu begründen sein, dass tatsächlich kaum Angebote schlecht besucht sind. Oder aber, was wesentlich plausibler erscheint, dass die BürgermeisterInnen hierüber nicht ausreichend informiert sind. Zwei BürgermeisterInnen verweisen in dieser offenen Frage auf fehlende Evaluierungen, bzw. Auswertungen in diesem Bereich. Wie bereits festgestellt, evaluieren 50 Prozent der Kommunen die eigene kommunale Jugendarbeit. Eine systematische Überprüfung des Freizeitangebots auch anderer Trägergruppen ist noch seltener zu beobachten. Umso überraschender ist es, dass für die gut besuchten Angebote sehr wohl Nennungen durch die BürgermeisterInnen erhoben werden konnten. So stehen auf Platz 1 der bestbesuchten Freizeitangebote mehrheitlich Sportvereine, Platz 2 nehmen Musikvereine ein und der 3. Platz zeigt keine mehrheitliche Ausrichtung (vor allem werden Jugendbibliotheken und wieder Musikvereine genannt). Es ist – bei aller Vorsicht – zu vermuten, dass hier von einer Wahrnehmungsdiskrepanz zwischen positiven und negativen Entwicklungen auszugehen ist. Umso wichtiger wäre eine systematische Erfassung und Evaluierung des gesamten Freizeitangebotes für Kinder und Jugendliche, denn politischer Handlungsdruck entsteht vor allem erst dann, wenn ein Handlungsbedarf festgestellt wurde. Auf einen möglicherweise fehlenden und/oder nicht wahrgenommenen und formulierten Handlungsbedarf deutet auch die Tatsache hin, dass lediglich eine Befragungsperson von konkreten Anfragen seitens der BürgerInnen oder der Viertklässler berichtet (eine Anfrage von BürgerInnen bezüglich Nachmittagsbetreuung). Immerhin fünf der 14 be-

fragten BürgermeisterInnen berichtet in diesem Zusammenhang von institutionalisierten Möglichkeiten, konkrete Wünsche und Anregungen zu äußern (die genannten Möglichkeiten sind: Amtsblatt/Homepage; Rathaus; Rathaus/Schule; Schulsozialarbeit; SMV-Schülermitverantwortung/Mädchengruppe). Vier dieser fünf BürgermeisterInnen geben zudem an, diese Möglichkeiten würden auch genutzt, d. h. es ist davon auszugehen, dass durchaus Wünsche und Anregungen seitens der BürgerInnen und Viertklässler vorhanden sind, allein institutionalisierte Kontaktmöglichkeiten sind in vielen Kommunen nicht vorhanden. Um zu vermeiden, dass ein möglicher Handlungsbedarf nicht formuliert und damit durch politische Entscheidungsträger nicht wahrgenommen werden kann, könnte ein in die Internetpräsenz der Kommunen eingebettetes Kontaktformular im eigenen Bereich „Jugendarbeit“ Abhilfe schaffen.

Die Finanzierung der Jugendarbeit wird durch eine Mischfinanzierung gesichert. Jede Kommune greift dabei auf ordentliche Haushaltsmittel zurück. Auf den Plätzen 2 und 3 folgen Fördermittel des Landkreises (57 Prozent) des Landes (43 Prozent) sowie Spendengelder (ebenfalls 43 Prozent). Keine Kommune bekommt Fördermittel durch den Bund. Einnahmen durch das Angebot selbst (29 Prozent), Stiftungsgelder (14 Prozent) sowie Freie Träger (7 Prozent) tragen in geringerem, aber nicht zu vernachlässigendem Anteil zu der Mischfinanzierung bei. Als „Sonstige Finanzierungsquellen“ wurden das besondere Engagement eines Fördervereines sowie der Stiftung „Jugend und Soziales“ genannt.

Um die finanziellen Anstrengungen der Kommunen bezüglich Jugendarbeit und auch die finanziellen Ressourcen in diesem Handlungsfeld besser abbilden zu können, wurden die beiden für die Jugendarbeit maßgeblichen Unterabschnitte in den kommunalen Haushaltsplänen als prozentualer Anteil am Haushaltsplan erhoben. Auf den Unterabschnitt 4600 „Einrichtungen der Jugendarbeit“ entfallen im Mittel 5.1 Prozent der Ausgaben des Haushaltsplans (SD = 4.4; Minimum: 0.17; Maximum: 12.80). Auf den Unterabschnitt 4780 „Sonstige Förderung der Jugendhilfe“ entfallen im Mittel 0.8 Prozent der Ausgaben des Haushaltsplans (SD = 1.2; Minimum: 0 Prozent; Maximum: 3 Prozent). Aus diesen Zahlen wird ersichtlich, dass das finanzielle Engagement der Kommunen im Bereich Jugendarbeit sehr unterschiedlich ausfällt. Da der prozentuale Anteil am Haushaltsplan erhoben wurde, kommt es bei diesem Vergleich nicht auf die absolute Finanzkraft einer Kommune an. Auch eine Kommune mit relativ niedrigem Haushaltsbudget kann durch einen hohen prozentualen Anteil der Jugendarbeit einen Schwerpunkt im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten auf dieses Handlungsfeld legen. Eine gesetzlich vorgeschriebene prozentuale Mindestaufwendung ist im Kinder- und Jugendgesetz nicht definiert. Lediglich die Aufgaben und Schwerpunkte der Jugendarbeit werden in diesem Gesetz festgeschrieben. Somit kann eine Kommune selbst entscheiden, welche finanziellen Ressourcen für die Erfüllung dieser Aufgaben notwendig und ausreichend sind (vgl. Landratsamt Reutlingen, 2007, S. 9). Dies spiegelt sich dann in den großen prozentualen Schwankungen der Aufwendungen in diesem Bereich wider. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die finanzielle Schwerpunktsetzung innerhalb des Haushaltsplans in den Kommunen des Landkreises bezüglich Jugendarbeit sehr starke Schwankungen aufweist.

Die personellen Ressourcen in Form von Vollzeitstellen stellen sich etwas differenzierter dar: Die Mehrheit (43 Prozent) der befragten Kommunen besitzt eine Vollzeitstelle (in der Summe) für Ju-

gendarbeit. Vier Kommunen besitzen keine Vollzeitstelle und eine Kommune eine 2/3 Stelle. Mehr als eine Vollzeitstelle weisen lediglich zwei Kommunen aus. Es liegt auf der Hand, dass die Zahl der Vollzeitstellen abhängig von der Größe der Kommune ist.<sup>66</sup> Die kleineren Kommunen besitzen seltener überhaupt hauptamtliche Kapazitäten, die mittleren Kommunen in der Regel eine Vollzeitstelle. Interessanterweise weist ausgerechnet die kleinste Kommune (1.400 Einwohner) mit drei Vollzeitstellen die größten personellen Ressourcen auf.

Mit Blick auf den politischen Stellenwert der Jugendarbeit auf kommunaler Ebene ist festzuhalten, dass in fünf Kommunen Jugendarbeit durch den Gemeinderat dezidiert als Leitziel formuliert wurde (in 9 Kommunen ist dies nicht der Fall). Auf die Nachfrage nach der Form dieser Leitzielformulierung, wurden folgende Punkte genannt:

- Einrichtung „Jugendwerkstatt“ mit klaren Aufgaben und Zielen;
- Förderung der offenen Jugendarbeit, der Jugendarbeit in den Vereinen und der Schulsozialarbeit;
- Leitbild der Stadt, Agenda 21;
- Unterstützung durch GR-Mitglieder bei der Umnutzung eines Klärwerkhäuschens zur Jugendhütte;
- verbandliche Jugendarbeit, offene Jugendarbeit, Schulsozialarbeit.

Drei BürgermeisterInnen nannten als Gründe für eine nicht vorhandene Positionierung des Gemeinderats den mangelnden Bedarf einer solchen Leitzielformulierung. Um die politischen Prioritäten abzubilden, wurden die BürgermeisterInnen mittels einer offenen Frage weiter gefragt, welches ihrer Meinung nach die fünf wichtigsten Politikfelder (nach Prioritäten geordnet) in der jeweiligen Kommune darstellen („Welches sind Ihrer Meinung nach die 5 wichtigsten Politikfelder in Ihrer Kommune?“). Die Antworten wurden im Nachhinein mittels eines Codeschemas (vgl. Anhang 6) verarbeitet. Auf dem ersten Rang wurde das Politikfeld Bildung / Kinder- und Jugendarbeit mit sieben Nennungen am häufigsten genannt. Berechnet nach der Häufigkeit der Nennungen insgesamt, d. h. den Nennungen des Politikfeldes auf einem beliebigen der fünf Ränge, ergibt sich folgende Rangordnung der wichtigsten kommunalen Politikfelder:

1. Bildung / Kinder – und Jugendarbeit (18 Nennungen)
2. Wirtschaft (12 Nennungen)
3. öffentliche Infrastruktur (9 Nennungen)
4. Demografie und Senioren (7 Nennungen)  
Sonstiges (7 Nennungen)
5. Städtebau (4 Nennungen)

Die BürgermeisterInnen bemessen dem Politikfeld „Bildung / Kinder- und Jugendarbeit“ demnach ganz erhebliche Bedeutung bei. Kein Politikfeld wurde häufiger genannt. Wirtschaftsförderung, öf-

---

<sup>66</sup> Die berechneten Zusammenhangsmaße deuten auf diesen Sachverhalt hin, allerdings konnten keine signifikanten Werte ausgemacht werden. Dies ist aber mit hoher Wahrscheinlichkeit auch der kleinen Fallzahl geschuldet.

fentliche Infrastruktur, die demografische Entwicklung sowie der Städtebau stehen etwas nachgeordnet ebenfalls hoch auf der kommunalen politischen Agenda. Es ist durchaus bemerkenswert, dass das Politikfeld Finanzen mit nur insgesamt zwei Nennungen als ein scheinbar nicht so dringliches Politikfeld eingestuft wird.

Um evaluieren zu können, ob sich die BürgermeisterInnen von Seiten des Jugendamtes und des Landkreises mehr Unterstützung für die Umsetzung der kommunalen Jugendarbeit erbeten, wurden diese Sachverhalte ebenfalls erhoben. Die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt als auch die Unterstützung durch den Landkreis wird mit großer Mehrheit als sehr gut oder gut eingeschätzt (Jugendamt: 79 Prozent; Landkreis: 86 Prozent) – somit stellen die BürgermeisterInnen in dieser Hinsicht diesen Institutionen ein überaus positives Zeugnis aus. Zwei BürgermeisterInnen äußern darüber hinaus Anregungen, wie der Landkreis den Ausbau von Freizeitangeboten und Jugendarbeit für SchülerInnen der vierten Klassenstufe in den Kommunen unterstützen könnte:

- Die Bereitstellung von finanziellen Mitteln für konkrete Projekte.
- Die finanzielle Unterstützung bei den kommunalen Aufgaben sowie eine weitere Stelle im Jugendamt und Beratung durch das Jugendamt.

Im letzten Teil der Befragung wurden die BürgermeisterInnen aufgefordert, konkrete Probleme bezüglich des Freizeitangebots anzugeben – lediglich eine Befragungsperson hatte zu dieser Frage ein Statement abzugeben (die ÖPNV-Anbindung). Die Möglichkeit am Ende des Fragebogens generelle Anmerkungen zum Thema oder zur Umfrage zu äußern wurde nicht genutzt.

## 8 Handlungsempfehlungen

Im Rahmen der Handlungsempfehlungen sei ergänzend zu den hier dargelegten Optionen auf die „Handreichung Familienfreundliche Kommune“ verwiesen.<sup>67</sup> Diese kann makroperspektivisch als Ergänzung zu der hier vorgelegten Untersuchung verstanden werden, da sich deren Aktionsradius über insgesamt neun Handlungsfelder (von „Kommune, Verwaltung und Vernetzung“ über „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ bis hin zu „Älter werden in der Kommune“) erstreckt (vgl. Familienforschung (FaFo) Baden-Württemberg im Statistischen Landesamt, 2010, S. 5). Über das Raster dieser neun Handlungsfelder gelegt, bietet die Handreichung den Kommunen eine Art ‚Kompass‘ zur Analyse des eigenen aktuellen Stands, anhand dessen sich in strukturierter Weise auf die Bestandsaufnahme folgend eine bedarfsorientierte Zieldefinition durchführen lässt (vgl. ebd., S. 3). Dabei wären synergetische Potentiale zwischen der vorgelegten Untersuchung und der Handreichung zu erwarten, da eine ähnliche Herangehensweise zu Grunde gelegt ist. So stehen auch bei der Handreichung folgende Fragen im Vordergrund:

- „Ist das Angebot in seinen Grundausrichtungen und Prioritäten noch stimmig?
- Treffen die Angebote den örtlichen Bedarf?
- Sind sie den Zielgruppen zur Nutzung auch bekannt?
- Gibt es Über-/Unterversorgungen?
- Werden die Mittel effizient eingesetzt?
- Sind die Akteure und Angebote miteinander vernetzt?“ (ebd.).

Ganz im Sinne der vorliegenden Untersuchung fragt auch die Handreichung beispielsweise nach Zugängen zu psychosozialen Beratungsstellen und sozialpädagogischen Fachkräften (vgl. ebd., S. 14), Ganztagsangeboten an Schulen für Kinder im Schulalter bis 14 Jahren (vgl. ebd., S. 18), Zugänglichkeiten von Informationen über vorhandene Angebote und Leistungen (vgl. ebd., S. 19), Ferienbetreuung für Schulkinder (vgl. ebd., S. 20), Vernetzungsangebote mit außerschulischen Partnern (vgl. ebd., S. 26), Fragen der Medienkompetenzförderung (vgl. ebd., S. 27) und vieles mehr (vgl. insbesondere auch Handlungsfeld 7: „Kultur und Freizeit“ ebd., S. 39ff.).

Grundsätzlich sollten die Bemühungen der unterschiedlichen Akteure folgende Teilschritte beinhalten:

1. Bestandsaufnahme der bestehenden Angebote.
2. Information der Zielgruppe sowie der Elternschaft über dieses Angebot (z. B. via Internet).
3. Evaluation des vorhandenen Angebots.

---

<sup>67</sup> Die Handreichung „ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit der Arbeitsgemeinschaft Netzwerk Familie Baden-Württemberg, der Familienforschung Baden-Württemberg im Statistischen Landesamt, des KVJS-Landesjugendamtes Baden-Württemberg sowie von Vertretern mehrerer baden-württembergischer Städte und Gemeinden und wird von den kommunalen Landesverbänden in Baden-Württemberg zur Anwendung empfohlen“ (Familienforschung (FaFo) Baden-Württemberg im Statistischen Landesamt, 2010, S. 3).

#### 4. Anpassung des vorhandenen Angebots.

Im Sinne dieser mehrstufigen Vorgehensweise stehen auch hier am Ende Empfehlungen an verschiedene Entscheidungsträger mit dem Ziel einer Angleichung der Angebote an den tatsächlich ermittelten Bedarf:

Handlungsempfehlungen für das Oberschulamt:

- Grundschulen ohne Nachmittagsangebot sollten zunächst eindeutig identifiziert werden. Da die SchulleiterInnen an diesen Schulen der Einführung eines Nachmittagsangebots bisher keine besondere Bedeutung zumessen, sollten diese SchulleiterInnen motiviert und aktiviert werden. Als Hilfestellung hierfür kann ein zu erstellendes Best-Practice-Papier von Schulen mit Nachmittagsangebot dienen. Durch diese Handreichung könnten etwaige Informationsmängel und Vorbehalte abgebaut werden.
- Zusätzlich sollten Handreichungen zum Thema Ganztagschule als Aufklärungsmechanismen für die Elternschaft bereitgestellt werden.

Handlungsempfehlungen für die Kommunen:

- Die Internetpräsenzen der Kommunen sollten einen eigenen Bereich für Kinder und Jugendliche besitzen. Innerhalb dieses Bereichs sollten Vereine, religiöse Organisationen und Schulen ihre Freizeitangebote darstellen können. Auf diese Weise könnte sichergestellt werden, dass das vorhandene Angebot von den entsprechenden Zielgruppe besser genutzt werden kann, weil es besser bekannt ist. Zudem erfahren die Kommunen auf diese Weise selbst sehr viel mehr als bisher über das nachmittägliche Angebot in der Kommune.
- Zudem sollte dieser Bereich ein Kontaktformular für konkrete Wünsche und Anregungen von Eltern und Kindern selbst enthalten.
- Neben der Bewerbung des kommunalen Freizeitangebotes mittels des Mediums Internet, sollte die konstatierte Informationslücke auf Seiten der Viertklässler durch (kleine) Informationszentren geschlossen werden. Diese müssen nicht mit viel Personalaufwand eingerichtet werden, vielmehr könnten Pinnwände und schwarze Bretter an von Kinder und Jugendlichen häufig frequentierten Örtlichkeiten (z. B. Jugendbibliothek, Jugendhäuser, etc.) eingerichtet werden. Die Aufgabe der Kommune wäre es, diese Informationsstellen mit eigenem Informationsmaterial zu versorgen und für weitere Anbieter zugänglich zu machen. Als Vorlauf sollte eine Abfrage des vorhandenen Informationsmaterials bei Schulen, Vereinen und religiösen Organisationen erfolgen.
- Lediglich jede zweite Kommune evaluiert die eigene Jugendarbeit regelmäßig. In Kooperation mit der Jugendhilfe des Landkreises sollte ein Evaluationsmechanismus für alle Kommunen, welcher auch die Erfassung von Angeboten der Schulen, Vereine und religiöser Organisationen umfasst, bereitgestellt werden.

- Nur wenige Kommunen im Landkreis haben in der Vergangenheit Programme zur Förderung von sozial schwächeren Familien initiiert. Gerade die Kinder und Jugendlichen aus dieser Bevölkerungsgruppe benötigen aber – mit Blick auf den Zusammenhang von schulischen Leistungen und Mediennutzungsverhalten – eine Förderung für ihre Freizeitgestaltung. Aus diesem Grunde scheint es dringend geboten, solche Projekte in den Kommunen ins Leben zu rufen.

#### Handlungsempfehlungen für den Landkreis:

- Da der Landkreis eine koordinierende Stellung für den Bereich Kinder- und Jugendarbeit einnehmen kann und zudem am ehesten über die benötigten personellen Ressourcen verfügt, sollte der Landkreis einen Evaluationsmechanismus für die Kommunen in einem Pilotprojekt entwickeln.
- Bei der Förderung besonders von sozial schwächeren Familien könnte der Landkreis Informationen für die Kommunen bezüglich der Einwerbung von Drittmitteln bereitstellen. Lediglich die Jugendhilfeplanung des Landkreises besitzt einen ansatzweisen Überblick über die Aktivitäten und Projekte der einzelnen Kommunen. Dieses Wissen zu bündeln, zu sortieren und zu verteilen, könnte eine Schlüsselaufgabe des Landkreises sein.
- In einem Pilotprojekt könnte der Landkreis die Federführung bei der Implementierung und Evaluation der hier vorgestellten Ergebnisse und Empfehlungen übernehmen. Ziel des Projektes wäre es, nach der Auswahl einer Gruppe von „Pilotgemeinden“, die hier vorgestellten Maßnahmen zu implementieren. Nach einer festzulegenden Implementations- und Wirkungszeit sollte eine weitere wissenschaftliche Erhebung der Wirkungen der Maßnahmen erfolgen. Diese Ergebnisse und Einblicke könnte der Landkreis als „Dienstleister“ den übrigen Gemeinden des Landkreises zugänglich machen.

## 9 Fazit

Die persönliche und schulische Entwicklung von Kindern wird bedeutend von der Art und Weise des Medienkonsums beeinflusst. Das Vorliegen eines Zusammenhanges zwischen problematischen Mediennutzungsmustern und schlechten Schulleistungen scheint derzeit wissenschaftlich weitgehend zweifelsfrei belegt. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stehen mit der Annahme eines solchen Zusammenhanges in Einklang. Kaum untersucht ist hingegen die Frage, ob und mit welchem Erfolg sich der Medienkonsum durch gezielte Information und attraktive Alternativangebote für Kinder und Jugendliche beeinflussen lässt. Der Erfolg einer Intervention mit diesem Schwerpunkt kann nur durch eine mittel- bis langfristige angelegte Studienanordnung beantwortet werden, für die die vorgelegte Beschreibung des Status Quo einen guten Ausgangspunkt bildet. Die Forschungsfragen würden lauten: Kann die Hypothese, dass sich ein verbessertes Nachmittagsangebot als Interventionsstrategie tatsächlich positiv auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt, empirisch bestätigt werden? Falls ja, ist diese Wirkung eher eine direkte oder wird sie über eine Reduktion problematischer Mediennutzungsmuster vermittelt? Zur Konzeption einer erfolgreichen Interventionsstrategie müssen vorab besonders aussichtsreiche Strategien ausgewählt werden, wie das Lebensumfeld junger Menschen so aktiviert werden kann, dass entwicklungsbegünstigte Angebote außerhalb des Medienangebotes entstehen. Dafür bildet der vorliegende Bericht eine gute Grundlage. Ist die positive Wirkung einer solchen Interventionsstrategie dann nachgewiesen, stellt sich anschließend die Frage, wie solche Angebote langfristig und nachhaltig im Gemeinwesen implementiert werden können.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Akremiti, L. & Baur, N. (2008). Kreuztabellen und Kontingenzanalyse. In N. Baur & S. Fromm, (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 239-278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Armstrong, G. B. & Greenberg, B. S. (1990). Background Television as an Inhibitor of Cognitive Processing. *Human Communication Research*, 16(3), 355-386.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11., überarbeitete Aufl.). Berlin; Heidelberg; et al.: Springer.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S., Simonson, J. & Kappes, C. (2010). *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN* (Forschungsbericht Nr. 109). Hannover: KFN.
- Bachmair, B., Neuss, N. & Tilemann, F. (1997). *Fernsehen zum Thema machen. Elternabende als Beitrag zum Jugendmedienschutz* (S. 86-99). München: KoPäd.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1998). Health Promotion from the Perspective of Social Cognitive Theory. *Psychology and Health*, 13(4), 623-650.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health education & behavior*, 31(2), 143-164.
- Charlton, M. & Neumann-Braun, K. (1992). *Medienkindheit - Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. München: Quintessenz.
- Charlton, M. (2004). Entwicklungspsychologische Grundlagen; Developmental psychology foundations. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 129-150). Göttingen: Hogrefe.
- Charlton, M. (2007). Das Kind und sein Startkapital. Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In H. Theunert (Hrsg.), *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren* (S. 25-40). München: kopaed.
- Comstock, G. A. & Scharrer, E. (1999). Scholastic Performance. In G. A. Comstock & E. Scharrer (Hrsg.), *Television: What's On, Who's Watching, and What It Means*. San Diego, CA: Academic Press.
- Ennemoser, M. (2003a). *Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetenzen*. Hamburg: Kovac.
- Ennemoser, M. & Schneider, W. (2007). Relations of Television Viewing and Reading. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 349-368.
- FamilienForschung (FaFo) Baden-Württemberg im Statistischen Landesamt (2010). *Handreichung Familienfreundliche Kommune*. Stuttgart: FamilienForschung Baden-Württemberg im Statistischen Landesamt. Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg. Arbeitsgemeinschaft Netzwerk Familie Baden-Württemberg.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2000). *KIM-Studie 1999. Kinder + Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2001). *KIM-Studie 2000. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2002). *KIM-Studie 2002. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

- Feierabend, S. & Klingler, W. (2003). *KIM-Studie 2003. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2007). *JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2006). *KIM-Studie 2005. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2007). *KIM-Studie 2006. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2009). *KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2011). *KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger* (Forschungsbericht). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Fromm, S. (2008). Faktorenanalyse. In N. Baur & S. Fromm, (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 314-344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FSK (2010). *FSK - Über Uns*. Verfügbar unter: <http://www.spio.de/index.asp?SeitID=2>[05.04.2011].
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ichori, N., Saleem, M. & Ming, L. K. (2009). The Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behaviors: International Evidence From Correlational, Longitudinal, and Experimental Studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(6), 752-763.
- Grüsser, S. M., Poppelreuter, S., Heinz, A., Albrecht, U. & Saß, H. (2007). Verhaltenssucht – Eine eigenständige diagnostische Einheit? *Nervenarzt*, 78(9), 997–1002.
- Hakala, P. T., Rimpela, A. H., Saarni, L. A. & Salminen, J. J. (2006). Frequent computer-related activities increase the risk of neck–shoulder and low back pain in adolescents. *European Journal of Public Health*, 16(5), 536-541.
- Hancox, R.J., Milne, B. J., Poulton, R. (2004). Association between child and adolescent television viewing and adult health: a longitudinal birth cohort study. *Lancet* 364: S. 257-262.
- Harris, M. B. & Williams, R. (1985). Video games and school performance. *Education*, 105(3), 306-309.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie*. (Bd. 3, S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hoppe-Graff, S. & Kim, H.-O. (2002). Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (Bd. 5, S. 907-922). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., Klocke, K., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.). (2003). *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. Weinheim/München: Juventa.

- Kleimann, M. & Mößle, T. (2006). *Schülerbefragung 2005: Mediennutzung im Alltag von Kindern und Jugendlichen in Thüringen und mögliche Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit. Sonderbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe*. Hannover: KfN.
- Kleimann, M. (2011). *Medienlotsen gesucht! Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster bei Schülerinnen und Schülern dritter bis fünfter Klasse im Rahmen des Berliner Längsschnitt Medien*. Baden-Baden: Nomos.
- Köller, O. & Baumert, J. (2008). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Koolstra, C. M. & van der Voort, T. H. A. (1996). Longitudinal effects of television on children's leisure time reading: A test of three explanatory models. *Human Communication Research*, 23, 4-35.
- Koolstra, C. M., van der Voort, T. H. A. & van der Kamp, L. J. T. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, 128-152.
- Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (2010). *Keine Bildschirmgeräte in Kinderzimmern - Eine Initiative der Stadt und des Landkreises Biberach, des Landkreises Reutlingen und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen* (Broschüre). Verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/broschueremediennutzung.pdf> [10.03.2011].
- Kristjansdottir, G. & Rhee, H. (2007). Risk factors of back pain frequency in schoolchildren: a search for explanations to a public health problem. *Acta Pædiatrica*, 91(7), 849-854.
- Kübler, H. D. & Swoboda, W. (1998). *Wenn die Kleinen Fernsehen. Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern*. Berlin: VISTAS.
- Landratsamt Reutlingen (2007). *Landkreis Reutlingen. Jugendhilfeplanung. Jugendarbeit* (Arbeitspapier). Landratsamt Reutlingen: Anlage 1 zu KT-Drucksache Nr.VII-0395.
- Lin, S. & Lepper, M. R. (1987). Correlates of children's usage of video games and computers. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 72-93.
- Misawa, T., Shigeta, S. & Nojima, S. (1991). Effects of video games on visual function in children. *Japanese Journal of Hygiene*, 45(6), 1029-1034.
- Mohseni-Bandpei, M. A., Bagheri-Nesami, M. & Shayesteh-Azar, M. (2007). Nonspecific low back pain in 5000 Iranian school-age children. *Journal of pediatric orthopedics*, 27(2), 126- 129.
- Mößle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2007). *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen: Problematische Mediennutzungsmuster und ihr Zusammenhang mit Schulleistungen und Aggressivität* (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Mößle, T. (2011). *Berliner Längsschnitt Medien. Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter*. Habilitationsschrift, Universität Lüneburg (im Druck).
- Münch, T. & Boehnke, K. (1996). Rundfunk sozialisationstheoretisch begreifen. Hörfunkaneignung als Entwicklungshilfe im Jugendalter. Überlegungen zu einem Forschungsprogramm. In *Rundfunk und Fernsehen*, 44(4), 548-561.
- Murphy, R., Penuel, W., Means, B., Korbak, C. & Whaley, A. (2002). *E-DESK: A Review of Recent Evidence on the Effectiveness of Discrete Educational Software*. Menlo Park: SRI International.
- Neuman, S. B. (1988). The Displacement Effect: Assessing the Relation between Television Viewing and Reading. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 414-440.
- Nieswiadok-Martin, E. (2006). *Kinder in der Mediengesellschaft: Fernsehen, Computer und Erziehung* (2. Aufl.). Holzgerlingen: Scm Hänssler.

- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pfeiffer, C., Mößle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2007). *Die Pisa-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf Basis verschiedener empirischer Untersuchungen*. Hannover: KFN.
- Postman, N. (1987). *Das Verschwinden der Kindheit* (17. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Postman, N. (1988). *Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie* (18. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rehbein, F., Kleimann, M. & Mößle, T. (2009). *Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter. Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanner Abhängigkeitsmerkmale* (Forschungsbericht Nr. 108). Hannover: KFN.
- Rehbein, F. (2010). *Mediengewalt und Kognition – Eine experimentelle Untersuchung der Wirkungen gewalthaltiger Bildschirmmedien auf Lern-, Gedächtnis- und Konzentrationsleistung am Beispiel der Computerspielnutzung*. Stiftung Universität, Hildesheim.
- Rössler, P. (2005). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schöneck, N. M. & Voß, W. (2005). *Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Six, U. (2008). Medien und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 885-909). Weinheim: Beltz.
- Tazawa, Y. & Okada, K. (2001). Physical signs associated with excessive television-game playing and sleep deprivation. *Pediatrics International*, 43(6), 647–650.
- Tietze, W. & Rossbach, H.-G. (1994). Medienalltag in Familien. Lebenswelten, Lebensstile und Mediennutzung von Kindern. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Toyran, M., Ozmert, E. & Yurdakök, K. (2002). Television viewing and its effect on physical health of school age children. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 44(3), 194-203.
- USK (2010). *Die fünf Kennzeichen und was sie bedeuten*. Verfügbar unter: <http://www.usk.de/pruefverfahren/alterskennzeichen> [05.04.2011].
- Walsh, D. & Gentile, D. A. (2004). *Ninth Annual MediaWise Video Game Report Card*. Verfügbar unter: [http://www.mediafamily.org/research/report\\_vgrc\\_2004.shtml](http://www.mediafamily.org/research/report_vgrc_2004.shtml) [24.09.2010].
- Young, K., Pistner, M., O'Mara, J. & Buchanan, J. (1999). Cyber Disorders: The Mental Health Concern for the New Millennium. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 475-479.
- Zimmerman, F. J. & Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(7) 619-625.

## Anhang

### Nr. 1: Die Schulischen Leistungen der Viertklässler im Landkreis Reutlingen (Abhängige Variable): Lage- und Streuungsmaße

	<i>Deutsch</i>	<i>Mathematik</i>	<i>Sachkunde</i>	<i>Sport</i>
<i>Modus</i>	2	2	2	2
<i>Median</i>	2.00	2.00	2.00	2.00
<i>arithmetisches Mittel</i>	2.32	2.29	2.01	1.86
<i>Minimum</i>	1	1	1	1
<i>Maximum</i>	5	6	5	4
<i>Spannweite (Range)</i>	4	5	4	3
<i>Standardabweichung</i>	0.81	0.89	0.67	0.72
<i>Varianz</i>	0.65	0.78	0.45	0.52
<i>Schiefe (Skewness)</i>	0.36	0.56	0.39	0.48
<i>Wölbung (Kurtosis)</i>	0.00	0.24	0.49	- 0.14
<i>N (gültig)</i>	1453	1451	1384	1442

Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

## Nr. 2: Sind Medien gleich Medien? Faktorenanalyse zu den Medienitems

	<i>Bildschirmmedien</i>	<i>Lesen</i>	Kommunalitäten
Bücher gelesen		.927	.869
Fernsehen, Video oder DVD	.580	-.358	.469
Computer- oder Videospiele	.743		.564
Internet genutzt	.731		.548
erklärte Varianz (in Prozent)	35,98	25,26	
Eigenwerte	1.44	1.01	

Anmerkung: N = 1506 bei listenweisen Fallausschluss. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung bei 5 Iterationen. Faktorladungen unter 0.2 wurden unterdrückt. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

Um die *Faktoren* (auch Dimensionen oder Komponenten) zu ermitteln, gibt es verschiedene statistische Extraktionsverfahren. Die *Hauptkomponentenanalyse* (Principal Component Analysis) basiert auf der Annahme, dass die komplette Varianz einer Variable durch die Faktorenlösung erklärt werden kann. Daher addieren sich die Varianzanteile aller Faktoren zu 100 Prozent.

Die *erklärte Varianz* gibt an, wie viel Prozent dieser 100 Prozent durch genau diesen einen Faktor erklärt werden. Auch die in der Tabelle an 100 fehlenden Prozent werden in dem Modell berechnet – sie finden sich in Faktoren, die weniger als eine eigene Variable erklären (Eigenwert < 1) und sind daher in der Tabelle nicht abgebildet. Die *Faktorladungen* (auch Ladungskoeffizienten genannt) geben die Relation des Faktors zu den einzelnen Variablen an. Je höher die Ladungen, desto bedeutender der Faktor für die Variable. Unter dem Begriff *Eigenwert* findet man den Anteil der Gesamtstreuung (Varianz) aller Ausgangsvariablen, der durch diesen Faktor erklärt wird, d. h. der durch *einen Faktor* erklärten Varianzanteil *aller Variablen*. Die Kommunalitäten geben an, welcher Anteil der Streuung einer Variablen durch alle Faktoren gemeinsam erklärt werden kann, d. h. den durch *alle Faktoren* gemeinsam erklärten Varianzanteil *einer Variablen*. Je höher die Kommunalität einer Variable (Wertebereich von 0 bis 1), desto besser wird diese Variable durch die Faktorenlösung erfasst (Erläuterungen auf der Grundlage von Fromm, 2008).

**Nr. 3: Zusammenhänge zwischen den schulischen Leistungen (abhängige Variable) und den Genrepräferenzen bei Computer- und Videospiele (Eta)**

	Notenschnitt	Deutsch	Mathematik	Sachkunde	Sport
Sportspiele	.09	.13	.07	.15	.13
Denk- und Geschicklichkeitsspiele	.09	.06	.07	.09	.05
Party- und Mitmachspiele	.08	.04	.04	.09	.06
Lebens- und Aufbausimulationsspiele	.05	.05	.05	.06	.09
(Action-) Adventures	.13	.12	.06	.14	.13
Online-Rollenspiele	.19	.18	.14	.17	.07
Strategie- und militärische Simulationsspiele	.13	.13	.07	.14	.10
Ego- und Third-Person-Shooter	.24	.22	.16	.24	.08
Beat'em-Up's / Prügelspiele	.21	.20	.13	.21	.10

Fragestellung: Wie häufig spielst du die folgenden Arten von Computer- oder Videospiele?

In die Berechnung einbezogen wurden alle Befragten, die mindestens selten eine Art von Computer- oder Videospiele spielen. Quelle: KFN-Grundschulbefragung LK Reutlingen 2010.

**Nr. 4: „Wie viel Zeit verbringst du normalerweise in einer Woche mit folgenden Dingen (außerhalb der Schule)? – Sonstige Jugendgruppe“**

Kodeschema zur offenen Antwortkategorie:

1 – *Deutsches Rotes Kreuz / Deutsches Jugendrotkreuz*

2 – *Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft*

3 – *Deutscher Alpenverein (DAV) / Albverein*

4 – *Jungschar*

5 – *Tanz* (Tanzen; Hip Hop; Bauchtanz; Jazz Dance; Breakdance; Volkstanz)

6 – *Reiten* (Reiten; Reitsport; Reitverein; Voltigieren; Westernreiten)

7 – *Fußball* (Fußball; Fußballverein; Fußballmannschaft)

8 – *Tennis / Tischtennis / Badminton*

9 – *sonstige Sportarten* (Trampolin; Inliner; Karate; KISS; Judo; Capoeira; Dirtpark; Handball; Volleyball; Schach, Sport; Turnen; Ballspiele; Sportverein; Basketball; Yoga; Ropeskipping; Bowling; Golf; Schwimmen; Morotcross; Ski; Leichtathletik; Fahrrad; Angeln; Eishockey; Eiskunstlauf)

10 – *Kindertreff* (Kindertreff; Kindergruppe; Mädchengruppe; Tagesgruppe; Grundstunde; Hortgruppe)

11 – *musikalische Aktivitäten* (Kinderchor; Fanfarenzug; Band; Musik; Keyboard AG; Orchester; Kirchenchor)

12 – *Sonstiges* (Schauspielunterricht; Türkische Schule; Höhlenforscher; THW; NABU; Royal Rangers; Adon; Theater-AG; Kunst-AG; Kreativ-AG; AG; Folklore; Fischlis; Englisch; Französisch; Spielen; mit Freunden unterwegs)

Unter den Kategorien „sonstige Sportarten“ und „Sonstiges“ wurden Nennungen zusammengefasst, auf die als inhaltliche Punkte nicht mehr als fünf Nennungen entfallen sind. In Klammern jeweils die unter die Kategorie subsumierten Nennungen

**Nr. 5: Kennzahlen der SchulleiterInnenbefragung**

Anzahl befragter Schulen	52
Ø Schülerzahl	203
Ø Anzahl Lehrkräfte	19
Ø davon Lehrerinnen	15
Ø davon Lehrer	4
Ø Altersdurchschnitt des Kollegiums (Jahre)	45
Ø Amtszeit SchulleiterIn (Jahre)	7
Ø Anzahl 1. Klassen	2
Ø Anzahl 2. Klassen	2
Ø Anzahl 3. Klassen	2
Ø Anzahl 4. Klassen	2
Ø Klassenstärke	22
Lage der Schule	
eher ländlich	38
eher städtisch	14

Quelle: KFN-GrundschulleiterInnenbefragung 2010.

**Nr. 6: „Welches sind Ihrer Meinung nach die 5 wichtigsten Politikfelder in Ihrer Kommune?“**

Kodeschema zur offenen Frage:

(In Klammern jeweils die unter die Kategorie subsumierten Nennungen.)

1 – *Bildung und Kinderbetreuung* (Kindergarten; Kinderbetreuung; Schulen; Kinder- und Jugendarbeit; Bildung und Betreuung; Förderung von Kindergarten und Grundschule; Bücherei und Bildung; offene Jugendarbeit; Jugend/Familie/Soziales)

2 – *öffentliche Finanzen*

3 – *Wirtschaft* (Wirtschaftsförderung; Gewerbe; Wirtschaft; Tourismus; nachhaltige Tourismusförderung; gewerbliche Entwicklung; Innenstadtmarketing; Schaffung Arbeitsplätze)

4 – *Demografie* (Demografie und ihre Auswirkungen; demografischer Wandel; Verbesserung der Infrastruktur für Ältere; Senioren; Senioren (Wohnformen, Begleitung, Pflege); Bevölkerungsentwicklung)

5 – *Städtebau* (Ortskernsanierung; Städtebau; Revitalisierung der Ortskerne; Innenstadtentwicklung)

6 – *Vereine und Sport* (Sport; Vereine; Vereine und Sport)

7 – *öffentliche Infrastruktur* (Sanierung Wasser und Abwasser; Erhalt/ Sicherung der Infrastruktur; Verbesserung der Internetanbindung; Erhalt/Substanzerhalt der öffentlichen Einrichtungen)

8 – *Sonstiges* (Landschaftspflege; Verkehrsbelastung; ökologischer Umbau; nachhaltige Energiepolitik; bürgerschaftliches Engagement; Wohnen; Innenentwicklung)