

Medienmündigkeit: Ein Leitbegriff für die Prävention



Dr. Till Reckert

Wir Kinder- und Jugendärzte sind (ob wir wollen oder nicht) in der medienpädagogischen Debatte gefragt. Der Begriff „Medienmündigkeit“ hilft, sich pädiatrisch zum Medienthema zu orientieren. Es geht hierbei um Lebenskompetenz *nicht nur mit sondern auch gegenüber* Medien. Der Mündige kann souverän wählen, wie er seine Zeit verbringen möchte. Der Süchtige wäre hingegen in mindestens einem Lebensbereich so unfrei, dass ihn dies auch für andere Lebensbereiche behindert bis hin zur völligen Lebensuntüchtigkeit.

Mediensucht und ihre Primärprävention

Nach den strengen Forschungskriterien des DSM-5 sind 1-2% der Bevölkerung computerspielsüchtig; überrepräsentiert sind männliche Jugendliche [1]. Mädchen verhalten sich eher in sozialen Netzwerken suchtgetrieben. Und Jugendliche von heute sind Eltern von morgen. Grund genug, sich als Kinder- und Jugendarzt über Medienerziehung kundig zu machen für politische Statements und primärpräventive Beratung.

Zwei Fragen sind wichtig:

- Was sind Vorläuferfähigkeiten für Medienmündigkeit?
- Welche dieser Vorläuferfähigkeiten lernt man wann und wie am besten: Mit Medien oder im realen Leben?

Vorweg: Viel Erfahrung im echten Leben und wenig Bildschirmzeit wirkt bei Kindergarten- und Grundschulkindern suchtpräventiv, Medienkompetenztraining nicht [2].

Schutzraum bis zur eigenen Mündigkeit

Unser Ziel ist, dass jedes Kind seine *eigenen* Ziele erreichen kann, also mündig wird. Vorher wird es in einem anregenden Schutzraum in Liebe erzogen und dabei in die immer selbstverantwortlichere Freiheit entlassen. Fernsehkonsum in der (frühen) Kindheit wirkt dosisabhängig langfristig ungesund und stört die Entwicklung [3, 4]. Die American Academy of Pediatrics empfiehlt, unter zweijährige

Kleinkinder gar nicht mit Fernsehen zu konfrontieren [5]. Einzelne Mitglieder dieses Gremiums fragen jedoch, ob nicht Tablets kleinen Babys positive „Selbstwirksamkeitserlebnisse“ ermöglichen [6]. Aber täuscht sich das Kleinkind nicht über seine Sensomotorik und damit seine eigenen Möglichkeiten in der Welt, wenn Touchscreens auf Wischen und Berühren faszinierenderweise wie magisch reagieren? Eine Illustrierte wird dann zu einem langweiligen „iPad, which does not work“ (<https://www.youtube.com/watch?v=aXV-yaFmQNk>).

Medien – eine kurze Phänomenologie

Frühe Medienzeit raubt Zeit für bessere Entwicklungsanregungen. Ist sie trotzdem wichtig für spätere Medienkompetenz? Während ProfessorInnen für Entwicklungspsychologie z.B. für einen PC-Einstieg gegen Ende des Grundschulalters sind, raten ProfessorInnen für Medienpädagogik zu einem Beginn im Kindergartenalter [7].

Doch was ist „Medienkompetenz“ oder ein „Medium“? Gerhard Wolf, Vorsitzender des philosophischen Fakultätentages, berichtete 2012 von einer Professorenfrage: Heutige Studierende hätten alarmierende Lese- und Schreibschwächen aber eine große Medienkompetenz [8]. Wenn ein Student mit dem Medium Schrift nicht zurechtkommt, was bedeutet das dann für seine Internetkompetenz? Wie muss man also sinnvoll differenzieren, damit „Medium“ und „Medienkompe-

tenz“ nicht zu vernebelnden, in ihrer Beliebtheit dominanten „Plastikwörtern“ verkommen [9]?

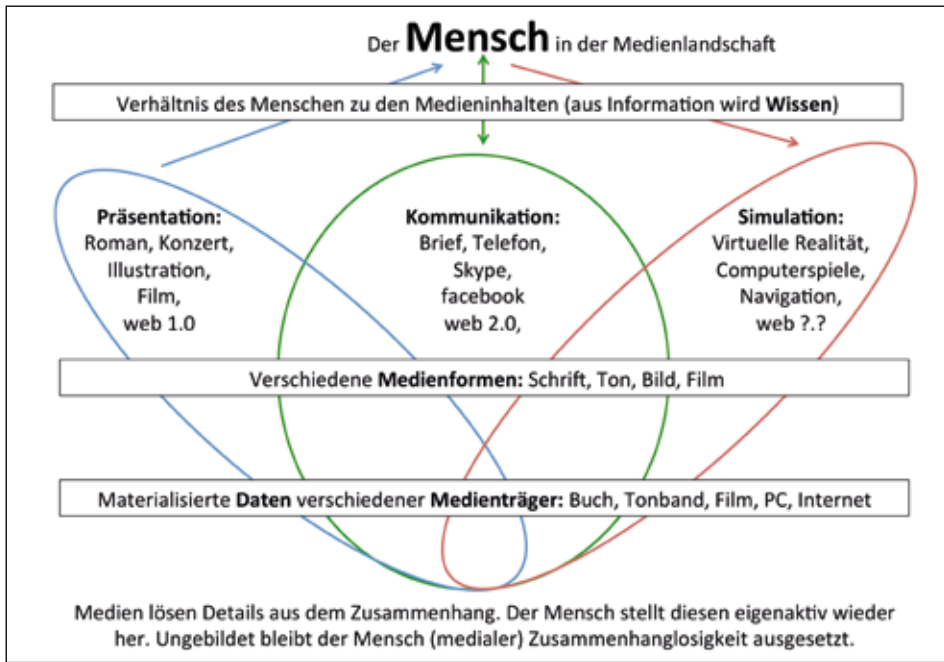
Nach Hübner müssen drei Schichten unterschieden werden:

- **Medieninhalt** – das, zu was der Mensch durch Medien inhaltlich angeregt wird und woraus schließlich Wissen entstehen kann aber nicht muss.
- **Medienform** – das Verfahren, wie der Inhalt vermittelt oder präsentiert wird (Schrift, Ton und/oder Bild)
- **Medienträger** – die materielle Grundlage mit der vermittelt wird (Buch, e-Book, Smartphone, Internet usw.)

Medien wirken jeweils auf inhaltlicher, formaler und technischer Ebene unterschiedlich; so nimmt z. B. die innere Aktivität ab wenn wir die gleiche Geschichte lesen, hören oder als Film betrachten. Auf der Ebene der menschlichen Auseinandersetzung mit Medieninhalten kann man unterscheiden in:

- **Präsentationsmedien** (Bücher, Hörspiele oder Spielfilme)
- **Kommunikationsmedien** (Brief, SMS, Telefon, Skype)
- **Simulationsmedien** (virtuelle Realität, Computerspiele, Navigation).

Simulationsmedien erzeugen einen virtuellen Sehraum, wenn ein 3D-Bild auf zwei Bildschirme direkt vor die Augen projiziert wird und sich dieses mit der Kopfbewegung (die hierfür gefilmt werden muss) passend ändert. Technisch aufwändige Rückkopplungsschleifen simulieren so eine individuelle Per-



achtungs- und Denkfähigkeit erforschen wir diese Welt, unsere Körper und auch unsere Gehirne in dieser Welt. Fortschritte in der empirischen Hirnforschung bestehen dabei *nur* in immer genaueren Korrelationen zwischen unseren Erlebnissen und zugehörigen Hirnaktivitäten. Hirnforschung *alleine* kann dabei keine fundamentalen Antworten geben, wie Leib, Seele und Geist zusammenhängen [11]. Der Versuch, Bewusstsein wissenschaftlich zu eliminieren oder als durch Hirnvorgänge *inhaltlich* verursacht zu denken [12], setzt voraus was er zu erklären vorgibt und scheitert daher [13], [14].

Unser Gehirn wird aber durch Bewusstseinsprozesse insbesondere in der (frühen) Kindheit mitstrukturiert: Wenn wir *Neues* lernen, verändern sich unter Stoffwechsellaufwand unsere Synapsen nach dem Motto „Use it or loose it“ [15]. Dann erst können wir unsere neu erworbenen Fähigkeiten *mit* unserem Gehirn alltagstauglich verwenden. *So lernen wir immer, wenn wir Erfahrungen machen und es bildet sich bis in körperliche Strukturen ab, wie und was wir gelernt haben.* Babys beobachtend erfahren wir: Die meisten unserer selbstverständlichen Fähigkeiten und Weltansichten haben wir in unserer Vergangenheit mehr oder weniger selbstbewusst im eigenaktiven Umgang mit uns und der Welt gelernt [16]. In bestimmten sensiblen Zeitfenstern haben wir besonders wichtige Entwicklungsaufgaben. Eine wesentliche Basis für späteren Schul- und Lebenserfolg *auch mit Medien* ist also eine umfassende Sinnesentwicklung und -integration bis in die entsprechenden Hirnareale hinein [17]. Ferner sollten wir selbstwirksame, intrinsische Motivation, Empathiefähigkeit und Frustrationstoleranz am Widerstand der Welt im Vor- und Grundschulalter geübt haben [18]. Sogar zum sinnvollen recherchieren brauchen wir vor allem ein fokussiertes und intentionales Denken sowie Vorwissen für sinnvolle Fragen, bevor wir uns im Internet wahl- und sinnlos von Link zu Link hangeln [10]. Und dies alles lernt man besser abseits der (modernen elektronischen) Medien.

spektive und damit einen individuellen Standpunkt in einem virtuellen Raum. Dieser Raum reagiert auf die Tätigkeit des Betrachters, er ist damit individuell auf ihn zugeschnitten. Hierbei wird einem klar, wie komplex im wirklichen Leben unsere Sinne zusammenspielen müssen, bis wir uns auch in unserer realen Umgebung so eingelebt haben, dass wir sie als objektiv und feststehend empfinden und uns in ihr als Subjekt erleben. Weniger klar ist uns, dass wir die ganze dafür notwendige sensorische Integration von Lebensbeginn an gelernt haben. Im medialen Alltag sind Computerspiele und Computernavigation technisch abgespeckte und sensorisch verarmte Versionen von virtueller Realität [10].

Medien trennen den natürlichen Zusammenhang

Schrift, konservierter Ton und konservierte Bilder haben bei allen Unterschieden eines gemeinsam: Sie bilden kleine Ausschnitte aus der räumlich-zeitlichen Gegenwart aus einer bestimmten Perspektive ab, reißen sie dabei aus ihrem natürlichen Zusammenhang und konservieren sie für die Zeitlosigkeit und/oder Raumlosigkeit. Dieser abgetrennte Zusammenhang muss eigenaktiv wieder hergestellt werden, wenn uns Medien nicht von der Wirklichkeit entfremden sollen [10]. Man kann

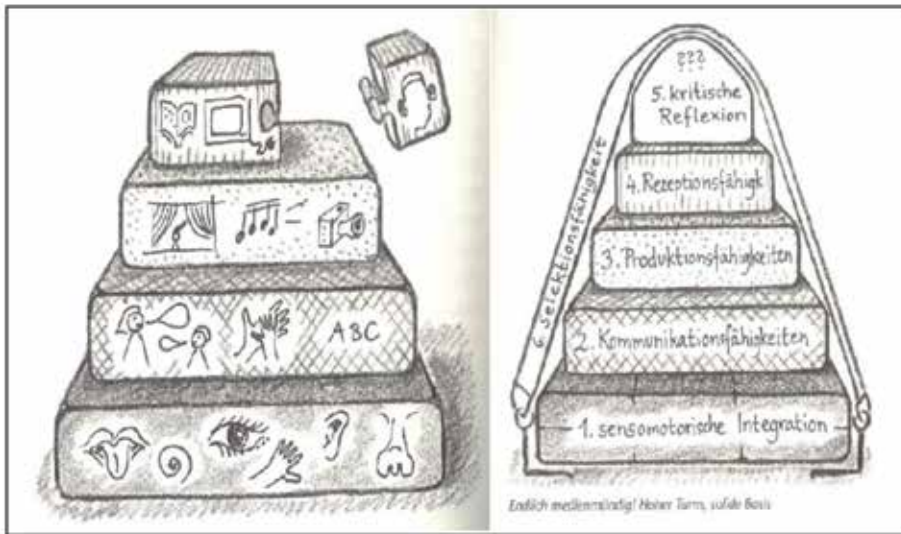
dies spezifisch variiert an sich selbst erleben für Bücher, Bilder, Telefonie und Filme. Ein Smartphone und das Internet ist hierfür nichts prinzipiell Neues. Mit ihm kann man aber Medieninhalte exponentiell schneller herstellen, verteilen sowie mit ihnen interagieren. Medien rücken daher immer gewohnheitsmäßiger zwischen Individuum und Welt (zu der auch der Teil des eigenen Leibes gehört, der nicht am medial vermittelten Erlebnis teilnimmt). Medien schwächen so menschliches Kohärenzerleben, der Mensch muss dieses aus eigener Aktivität wieder herstellen. Ein kleines Kind hat dies noch nicht direkt in der Welt gelernt, kann es also schlechter als der lebenserfahrene Erwachsenen.

Daher muss man im altersabhängigen Gleichgewicht mit Medien auch nichtmediale Erlebnisfelder bereitstellen, in denen Kinder alle die Fähigkeiten entwickeln können, welche sie für einen selbstsicheren Umgang mit der Medienlandschaft notwendig brauchen, die sie aber im direkten Umgang mit ihr nicht entwickeln können [9, 10].

Perspektive der Hirnforschung

Wir sind in der empirischen Welt als erlebnisfähige, selbstreflexive Ich-Subjekte in biologischen Organismen verkörpert. Mit unserer Beob-

Der Medienmündigkeitsturm



Gezeichnet von Paula Bleckmann, mit freundlicher Genehmigung

Der Medienmündigkeitsturm

Welche Entwicklungsanreize sind also wann sinnvoll und zielführend? Bleckmanns Medienmündigkeitsturm zeigt, welche Fähigkeitsbildungen worauf aufbauen.

Des Turmes Basis ist eine gute sensomotorische Integration, die zunächst durch viel eigenaktive Bewegung in der Welt gelernt wird. Bildschirmmedienkonsum im Kleinkindalter verarmt diese Basis. Der „Apptivity Seat“ (https://www.youtube.com/watch?v=POLu_tAX5dw) für Neugeborene bis Zweijährige wäre der Alptraum eines jeden Entwicklungsneurologen [16].

Dann müssen Babys und Kleinkinder im unmittelbaren Miteinander kommunizieren lernen. Bildschirmmedien wie auch elektronisches Spielzeug beeinträchtigt dies [19], denn laufen diese Geräte, spricht man weniger. Und von ihnen lernen vor allem Babys nicht sprechen [20]. Es nützt also wenig, wenn mangelnder Sprachkontakt medial „ausgeglichen“ wird.

Wo es Gestaltungsspielräume gibt, entwickelt sich Lust und Fähigkeit etwas zu produzieren. Jedes weiße Blatt mit Stiften bietet Gestaltungsspielraum. Ein gutes Kinderspielzeug bestehe zu 90% aus Kind und zu 10% aus Zeug, sei also einfach und vielseitig verwendbar. Gleichzeitig wird Frustrationstoleranz geübt, wenn etwas nicht gleich gelingt.

Die Rezeptionsfähigkeiten müssen vielfach geübt werden. Beim Zeitung lesen kann man nicht „aus Versehen“ auf eine Hardcore-Porno-Webseite geraten, aber dennoch den Wechsel zwischen oberflächlich schnellem Lesen und vertieftem Studieren einzelner wichtiger Passagen üben.

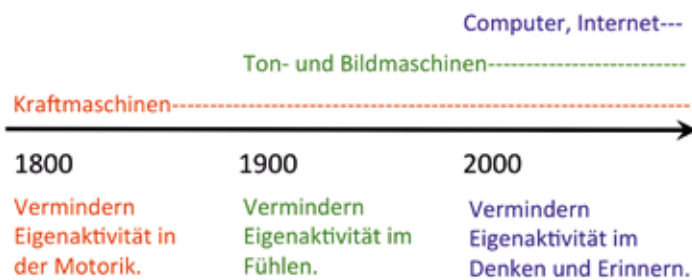
Bei der kritischen Reflexion lernt auch der Erwachsene nie aus. Schließlich hält eine gute und selbstbestimmte Selektionsfähigkeit den Turm stabil zusammen.

Indirekte und direkte Medienpädagogik

Vorschulzeit: Leibbildung	erste Schulzeit: Gewohnheits- und Fähigkeitsbildung	Jugendzeit: eigenständige Urteilsbildung
Medienabstinenz		IT mündig nutzen
Lebensräume erobern		Hard- und Software verstehen
Bewegung, Sport, Rhythmik		Film- und Musikproduktion
Kunstschaffen: Bild, Plastik, Musik		PC handhaben lernen
		Aufklärung über Internetnutzung
	Lesekultur pflegen	Sport, Chor, Orchester, Vereinsleben, Feste, etc.
	Schreiben und lesen lernen	
	Vorlesen	
Geschichten erzählen		

Aus: Hübner, E: Medien und Pädagogik. 2015, Stuttgart mit freundlicher Genehmigung des Autors

Technik befreit uns von etwas:



Befreit sie uns auch zu etwas?

Ausgleich: Sport	Ausgleich: Kunst, Musik	Ausgleich: Kontemplation?
---------------------	----------------------------	------------------------------

„Use it or loose it“

Indirekte und direkte Medienpädagogik

Die indirekte Medienpädagogik sorgt im Leben für die Vorläufer-

fähigkeiten; die direkte Medienpädagogik baut auf ihnen auf, um Medien sinnvoll zu nutzen. Denn eine umfassende Medienkompetenz ist auf Medien angewandte allgemeine Lebenskompetenz. Diese beugt gleichzeitig späterer Mediensucht vor [2]. Um zu unterscheiden, ob es hierbei um „Bewahrpädagogik“ oder „Ermöglichungspädagogik“ geht, muss man die Folgen von Technik berücksichtigen: Technik befreit den Menschen von eigener, mühsamer Tätigkeit. Dies kann aber dazu führen, dass er Fähigkeiten verliert, die er sonst durch diese Tätigkeiten erwürbe. Was wir im vorletzten Jahrhundert körperlich tun *mussten*, *dürfen* wir heute tun. Es ist uns dabei geläufig, dass sich ein Kind nur dann gesund entwickelt, wenn es sich bewegt und auch körperlich anstrengt. Oberarmmuskeln *und* Hirnareale

Ist eine Erziehung zur Medienmündigkeit leistbar?

Wir Kinder- und Jugendärzte sollten eher vom Kind als von den Medien ausgehen. Wenn Medienpädagogen behaupten, dass die Wirklichkeit *im Grunde* Medienwirklichkeit sei, da wir die Welt fast ausschließlich medial vermittelt kennenlernten, dann greift das zu kurz. Wenn wir Eltern zu Medienfragen beraten, beachten wir, dass Kinder das Wesentlichste über sich und die Welt implizit und eigenaktiv lernen und raten daher zum medialen Zögern. Sind kleine Kinder gewohnt, viel fernzusehen, dann fällt ihnen eine plötzliche Mediendiät schwer: Es dauert ungefähr zwei Wochen, bis sie wieder eigene Spielideen bekommen. Im

Gegensatz dazu können in nichtfernsehenden Familien die Kinder oft selbstständiger spielen, weswegen auch keine für Eltern anstrengenderen „Programmpunkte“ das Fernsehen ersetzen müssen [9]. Eltern, die bezüglich Medien im Kindesalter skeptisch sind, sind deswegen noch nicht rückwärts gewandt. Sie brauchen unsere Rückenstärkung innerhalb eines gesellschaftlichen Klimas, in dem immer mehr zu gelten scheint: „Bildschirme bilden“. Initiativen wie Media protect (<http://www.medienratgeber-fuer-eltern.de/mediaprotect.html>) können uns hierbei sozialraumorientiert unterstützen.

kann und muss man trainieren [21]. In beiden Fällen muss man üben und den Willen anspannen.

Literatur beim Verfasser.

Dr. Till Reckert
72764 Reutlingen
E-Mail: till.reckert@icloud.com

Red.: WH

Literatur zu:

Reckert, T (2016): „Medienmündigkeit: Ein Leitbegriff für die Prävention“. *Kinder- und Jugendarzt* 47:608-13.

1. Rehbein F, Baier D, Kleinmann M, Mößle T. CSAS Computerspielabhängigkeitsskala Ein Verfahren zur Erfassung der Internet Gaming Disorder nach DSM-5 [Internet]. 1st ed. Göttingen: Hogrefe Verlag; 2015. Available: http://www.testzentrale.de/programm/computerspielabhaengigkeitsskala.html#single_prices
2. Bleckmann P, Mößle T. Position zu Problemdimensionen und Präventionsstrategien der Bildschirmnutzung. *Sucht*. 2014;60: 235–247. doi:10.1024/0939-5911.a000313
3. Hancox RJ, Milne BJ, Poulton R. Association between child and adolescent television viewing and adult health: a longitudinal birth cohort study. *Lancet*. 2004;364: 257–262. doi:10.1016/S0140-6736(04)16675-0
4. Hancox RJ, Milne BJ, Poulton R. Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2005;159: 614–618. doi:10.1001/archpedi.159.7.614
5. American Academy of Pediatrics. Policy statement: Media Use by Children Younger Than 2 Years. *Pediatrics*. 2011;128: 1040–1045. doi:10.1542/peds.2011-1753
6. Christakis DA. Interactive media use at younger than the age of 2 years: Time to rethink the american academy of pediatrics guideline? *JAMA Pediatr*. 2014;168: 399–400. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.5081
7. Bitzer E, Bleckmann P, Mößle T. Prävention problematischer und suchtartiger Bildschirmmediennutzung - Eine deutschlandweite Befragung von Praxiseinrichtungen und Experten [Internet]. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.; 2014. Report No.: 125. Available: http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/FB_125.pdf
8. Pany T. Studierende mit alarmierenden Lese- und Schreibschwächen. In: *Telepolis* [Internet]. 24 Jul 2012 [cited 11 Feb 2016]. Available: <http://www.heise.de/tp/news/Studierende-mit-alarmierenden-Lese-und-Schreibschwachen-1988011.html>
9. Bleckmann P. Medienmündig: Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen. 4., Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; 2014.
10. Hübner E. Medien und Pädagogik: Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik. 1st ed. Stuttgart: DRUCKtuell; 2015.
11. Tetens H. Der Naturalismus: Das metaphysische Vorurteil unserer Zeit? *Information Philosophie*. 2013;3/2013: 8–17. Available: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=7251&n=2&y=1&c=1>
12. Roth G. Entstehen und Funktion von Bewußtsein. *Deutsches Ärzteblatt*. 1999;96: A1957–61. Available: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/18347>
13. Witzenmann H. Strukturphänomenologie: vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen : ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept im Anschluss an die Erkenntniswissenschaft Rudolf Steiners. Dornach: G. Spicker; 1983.

14. Wagemann J. Gehirn und menschliches Bewusstsein: Neuromythos und Strukturphänomenologie. 1st ed. Aachen: Shaker; 2010.
15. Hofer SB, Mrsic-Flogel TD, Bonhoeffer T, Hübener M. Experience leaves a lasting structural trace in cortical circuits. *Nature*. 2009;457: 313–317. doi:10.1038/nature07487
16. Spitzer M. Editorial: Babys sind auch nur Wissenschaftler. *Nervenheilkunde*. 2015;34: 851–853. Available: <http://www.schattauer.de/de/magazine/uebersicht/zeitschriften-a-z/nervenheilkunde/issue/2273/manuscript/25119/show.html>
17. Auer W-M. Sinnes-Welten. 3rd ed. München: Kösel; 2007.
18. Spitzer M. Editorial: Smart Sheriff gegen Smombies. *Nervenheilkunde*. 2016;35: 95–102. Available: <http://www.schattauer.de/de/magazine/uebersicht/zeitschriften-a-z/nervenheilkunde/inhalt/archiv/issue/2320/manuscript/25602/show.html>
19. Sosa AV. Association of the type of toy used during play with the quantity and quality of parent-infant communication. *JAMA Pediatr*. 2016;170: 132–137. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.3753
20. Kuhl PK, Tsao F-M, Liu H-M. Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 2003;100: 9096–9101. doi:10.1073/pnas.1532872100
21. Woollett K, Maguire EA. Acquiring “the Knowledge” of London’s Layout Drives Structural Brain Changes. *Curr Biol*. 2011;21: 2109–2114. doi:10.1016/j.cub.2011.11.018