

Prof. Dr. Friedhelm Eller
Katholische Fachhochschule NW, Abt. Paderborn

**Alterseinstufungen im Jugendschutz
auf dem Hintergrund (entwicklungs-)psychologischer
Erkenntnisse**

Expertise für die
Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ)

Paderborn, Mai 2000

Alterseinstufungen im Jugendschutz auf dem Hintergrund (entwicklungs-)psychologischer Erkenntnisse

Es soll eine Sichtung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse vorgenommen werden, die als Hintergrundwissen für konkrete Alterseinstufungen im Bereich des gesetzlichen, ordnungsrechtlich kontrollierenden Jugendschutzes (speziell im Bereich des Jugendmedienschutzes) fungieren können.

Die Bearbeitung erfolgt in mehreren Schritten:

1. Medienwirkung

Zunächst soll aus psychologischer Sicht eine Einschätzung des Gefährdungspotentials von Gewaltdarstellungen in Film/Fernsehen sowie gewaltbetonter Computerspiele vorgenommen werden.

2. Entwicklungspsychologische Zugänge

In weiteren Schritten sollen verschiedene entwicklungspsychologische Zugänge zu der Problematik der Altersgrenzen erschlossen werden. Die kognitive Entwicklung, die Identitätsentwicklung sowie die Entwicklung unter Risikobedingungen werden in die Betrachtung einbezogen:

2.1 Kognitive Entwicklung

Welche entwicklungsbedingten Veränderungen in der kognitiven Struktur von lassen sich aufzeigen, die eine wesentliche Grundlage für die Verstehensfähigkeit von Kindern und Jugendlichen (bei der Medienrezeption) bilden?

2.2 Identitätsentwicklung

Im Zentrum der Entwicklung Jugendlicher steht der Erwerb einer persönlichen und sozialen Identität. Die Identitätsfindung läßt sich entwicklungspsychologisch beschreiben als Prozeß der Auseinandersetzung mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben.

Folgende Fragen sollen angesprochen werden:

- Welche Bedeutsamkeit messen Jugendliche den einzelnen Entwicklungsaufgaben bei?
- Über welche Kompetenzen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verfügen Jugendliche?

- In welchem Alter (Entwicklungsabschnitt der Jugendphase) stehen die einzelnen Entwicklungsaufgaben im Vordergrund? Welche Untergliederung der Jugendphase ergibt sich daraus?

2.3 Entwicklung unter Risikobedingungen

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben orientiert sich überwiegend am idealtypischen Verlauf der Identitätsentwicklung. Darum soll ergänzend noch auf die Sichtweise der Entwicklungspsychopathologie eingegangen werden, um auch solche Entwicklungsverläufe zu thematisieren, die vom Idealtypus abweichen.

Es ist zu fragen: Welche Bedingungen müssen als Risiko für die Entwicklung Jugendlicher betrachtet werden? Welche Bedingungen haben eine protektive Funktion?

Wirkungsforschung

Maßnahmen im Rahmen des Kinder- und Jugendmedienschutzes erfordern zu ihrer Begründung differenzierte Kenntnisse über die Wirkpotentiale von Medien, ihre Inhalte und Darbietungsformen. Von der interdisziplinär ausgerichteten Medienwirkungsforschung (Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Medienpädagogik), die als "wesentliches Fundament des Kinder- und Jugendmedienschutzes" (Enquete-Kommission: Zukunft der Medien 1998, S. 12) gilt, wird erwartet, daß sie zur Aufklärung der Fragen nach medial vermittelten Effekten im Verhalten und Erleben von Kindern und Jugendlichen entscheidend beiträgt.

Auf dem Hintergrund solcher Erwartungen erscheint die Befundlage der Medienforschung jedoch nicht selten als relativ enttäuschend. Dies gilt insbesondere für die Erforschung der Wirkungen von Gewaltdarstellungen im Fernsehen.

Kein anderes Thema ist in den letzten Jahrzehnten ähnlich intensiv und aufwendig untersucht worden (vgl. Kunczik 1996, Winterhoff-Spurk 1999, Selg 1997). Zu einem weitreichenden Konsens in der Frage, wie Mediengewalt wirke, haben die Befunde jedoch nicht geführt. Im Gegenteil: Der pessimistischen Auffassung, Mediengewalt habe in fast unbegrenzter Weise negative, sozial-schädliche Wirkungen steht als anderes Extrem die optimistische Auffassung von den vermeintlichen kathartischen Effekten, die in ein Nachlassen der Gewaltbereitschaft des Zuschauers münden, gegenüber. Zwischen diesen beiden Extremen sind zahlreiche weitere Positionen angesiedelt, u.a. auch die These von der Wirkungslosigkeit medialer Gewaltdarstellungen.

In der aktuellen Debatte über den Kinder -und Jugendmedienschutz sind diese Extrempositionen wieder zu finden. Aufenanger (1999) spricht in diesem Zusammenhang von "Verteufelungsparadigma" und "Verharmlosungsparadigma". Das häufig von Pädagogen/innen und Eltern vertretene "Verteufelungsparadigma" beinhaltet die Annahme einer massiven negativen Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen, einer Zunahme von Gewalt sowie einer ethischen Desorientierung durch Medienkonsum. Zu diesem Paradigma gehöre die Forderung nach Beschränkungen bzw. Verboten medialer Gewaltdarstellungen zum Zweck des Schutzes von Kindern und Jugendlichen. Aufgrund ihres Entwicklungsstandes könnten Kinder und Jugendliche diese Darstellungen noch nicht angemessen verarbeiten. Die Gegenposition, das "Verharmlosungsparadigma", betone stattdessen die

Unzulänglichkeiten der Wirkungsforschung und die Fragwürdigkeit ihrer Wirkungsunterstellungen. Gleichzeitig werde auf die berechtigten Autonomieforderungen von Kindern und Jugendlichen und deren nicht zu unterschätzende Kompetenzen im Umgang mit gewalthaltigen Medienangeboten verwiesen. Letztlich seien die Medien in ihrer Wirkung auf Kinder und Jugendliche harmlos.

Im Interesse eines sinnvollen pädagogischen Medienschutzes plädiert Aufenanger für eine unvoreingenommene Betrachtung der zu diesem Thema vorliegenden Forschungsarbeiten.

Die Medienwirkungsforschung hat es mit einem sehr komplexen Gegenstand und einer sehr großen Zahl relevanter, miteinander interagierender Variablen zu tun. Insofern ist die Vorstellung auch höchst unrealistisch, die Forschung könne zu generellen Aussagen kommen, die eine direkte Wirkung von Gewaltdarstellungen in audiovisuellen Medien auf alle Rezipienten beinhalten.

An der frühen Gewaltwirkungsforschung, die sich noch stark von der Hypothese eines direkten Zusammenhangs leiten ließ, wird heute zu Recht ein reduktionistischer Forschungsansatz kritisiert, der ungeeignet sei, die Wirklichkeit des Medienhandelns von Menschen zu erfassen. In diesen Ansätzen werde das Individuum als weitgehend passives, durch äußere Einflüsse (Medien) unmittelbar und nachhaltig beeinflussbares Objekt gesehen.

Neuere Ansätze betonen demgegenüber die Eigenaktivität des Rezipienten in der Auseinandersetzung mit Medieninhalten. Medienrezeption wird hier als aktives soziales Handeln verstanden, das eingebettet ist in den jeweiligen lebensgeschichtlichen Kontext. Im Prozeß der Rezeption selektiert das Individuum unter den angebotenen Inhalten, interpretiert und verarbeitet sie in subjektiver Weise. Aus diesem Grundverständnis ergibt sich, daß Medienwirkung nicht als ein vom Rezipienten unkontrolliertes Geschehen betrachtet werden kann.

Gegenstand der Medienwirkungsforschung sind die komplexen Wirkungsbeziehungen zwischen drei Variablengruppen, (a) den Inhaltsvariablen, (b) den Personvariablen und (c) den Variablen der Rezeptionssituation.

Inhaltsvariablen

Bei diesem Variablenkomplex geht es vornehmlich um Art, Intensität und Häufigkeit der dargestellten Gewalt sowie den Gesamtzusammenhang, in dem die Gewalt gezeigt wird. Welche Botschaft wird mit der Gewalt verknüpft?

Gewaltdarstellungen im Fernsehen sind kein seltenes Ereignis. Nach Groebel und Gleich (1993) kommen in der Hälfte aller deutschen Fernsehsendungen Aggression und Bedrohung vor, besonders zahlreich in fiktionalen Unterhaltungsbeiträgen (Spielfilme, Serien). Aggressive Szenen haben einen Anteil von etwa 10 Prozent am Gesamtprogramm. Die Gewaltdarstellung erscheint häufig selbstzweckhaft; dem Handlungskontext ist zumeist keine Begründung zu entnehmen.

Mit aggressionsstimulierenden Effekten ist bei Vorliegen "passender" Randbedingungen u. a. zu rechnen (vgl. Lukesch 1994), wenn

- in der filmischen Darstellung die Gewalt als gerecht/gerechtfertigt erscheint (z.B. durch Herabwürdigung der Opfer, Selbstjustiz),
- Gewalt als im Dienste eines guten Zwecks stehend dargestellt wird,
- Gewalt nur aus Effekthascherei in den Film eingebaut wurde,
- die Akteure für ihre Gewalthandlungen nicht bestraft, sondern sogar belohnt werden (Gewalt als erfolgreiches Mittel),
- der aggressive Held und seine Art zu leben als sehr attraktiv gezeichnet wird.

Filmische Gewalthandlungen, die in drastischer Weise die Folgen für die Opfer zeigen, eine besondere Realitätsnähe aufweisen oder in einen nicht durchschaubaren Kontext eingebettet sind, wirken nach Theunert et al. (1994) zumindest auf Kinder nicht so sehr aggressionsfördernd, wohl aber in hohem Maße verunsichernd und angstinduzierend. Kinder können sich ohne fremde Hilfe kaum von diesen belastenden Eindrücken wieder lösen. Sie würden Sendungen bevorzugen, in denen "saubere Gewalt" gezeigt werde. Damit ist gemeint, daß die Opferseite ausgeblendet und ein "Legitimationsklischee" angeboten wird, wonach sich die "Guten" gegen die "Bösen" wehren müssen. Diese Art der Gewaltdarstellung ängstigt Kinder zwar nicht, ist aber auf andere Weise problematisch. Die gezeigten Klischees können als geeignetes Muster zur Konfliktlösung übernommen werden. In der Studie wurden auch Hinweise auf diesen Effekt gefunden.

Personvariablen

Welche Rezipientenmerkmale lassen eine erhöhte Ansprechbarkeit für Gewaltdarstellungen erwarten? Auch zu dieser Frage liegen zahlreiche Einzelbefunde vor.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich nach Theunert et al. (1994) bereits im Gewaltverständnis. Jungen haben ein engeres Gewaltverständnis als Mädchen. Für Jungen beginnt Gewalt erst bei drastischen körperlichen Verletzungen, während Mädchen auch schon harmlosere Aktionen (z. B. Prügeleien) als Gewalt betrachten. Die Studie stellt weiterhin fest, daß diese Unterschiede sich auch in der Präferenz bestimmter Sendungen niederschlagen. Zur Erklärung der Unterschiede kann auf eine geschlechtsspezifische Sozialisation verwiesen werden. Aus der Aggressionsforschung ist bekannt, daß bei Jungen das Risiko für die Entwicklung hyperaktiven Verhaltens, das entwicklungspsychologisch als Vorstufe zur Aggression angesehen werden muß, deutlich erhöht ist, Jungen diesbezüglich um ein Vielfaches gefährdeter sind (Chandola et al. 1992).

Auch die *Altersvariable* ist von Bedeutung. Es gibt Hinweise (vgl. Lukesch 1994), daß bei der Gruppe der etwa Zehnjährigen eine besondere Ansprechbarkeit für Gewaltdarstellungen vorliegt. Diese Altersgruppe (Vorpubertät, 10.-12. Lj.), für die eine Ausweitung der Interessen und zugleich eine strikte Ablehnung jeglicher Bevormundung bzw. Fremdbestimmung charakteristisch sind, verfügt erst über wenig eigene Erfahrungen, die als Orientierung dienen können. Sie sind in besonderer Weise auf medial vermittelte Modelle angewiesen.

Ein niedriger *sozioökonomischer Status* korreliert mit erhöhtem Medienkonsum und einer ausgeprägteren Aggressionsbereitschaft (Singer und Singer 1981). Die Kinder / Jugendlichen erleben nicht allein Mediengewalt; in ihrem sozialen Umfeld werden sie

mehr als andere mit aggressiven Verhaltensmodellen, mit Rechtfertigungen von Gewalt u.ä.m. konfrontiert. Ihre Chancen, aggressionsfreie Problemlösungsmuster zu erfahren und sich anzueignen sind geringer als bei Peers mit günstigeren Umfeldbedingungen. Durch die Gewaltdarstellungen im Fernsehen werden sie in ihrer Vorstellung, Gewalt sei ganz normal und ein geeignetes Mittel zur Durchsetzung, zusätzlich bestärkt.

Die Haltung der *Eltern* muß als besonders relevanter Modellreiz gelten. Eine Billigung oder gar Befürwortung von Gewalt auf dem Bildschirm und in der Realität erhöht die Wahrscheinlichkeit, daß die Kinder eine positive Einstellung gegenüber Aggression und Gewalt erwerben und aggressives Verhalten zu zeigen. Schon Gleichgültigkeit der Eltern in dieser Frage hat starke Effekte.

Auf der Basis einer schon *erhöhten Aggressionsbereitschaft* muß mit stärkeren Effekten der Medienexposition gerechnet werden.

Rezeptionssituation

Die Fernsehnutzung erfolgt zwar überwiegend in der häuslichen Wohnung, aber durchaus nicht immer gemeinsam mit anderen Familienangehörigen. Von den Sechs- bis Neunjährigen besitzen bereits 14 % der Mädchen und 17 % der Jungen ein eigenes Fernsehgerät. Bei den Zehn- bis 13-Jährigen: 26 % Mädchen, 38 % Jungen. Mehr als die Hälfte wünscht sich ein eigenes Gerät. Sechs- bis Neunjährige schauen täglich 91 Minuten, Zehn- bis 13-jährige 113 Minuten. Hauptsächlich wird zwischen 18 und 21 Uhr ferngesehen. Aber: Im Durchschnitt sehen 11 Prozent aller Zehn- bis 13-jährigen in der Zeit von 21 bis 24 Uhr fern und nähern sich damit den "erwachsenen" Nutzungsmustern an (Feierabend und Klingler 2000).

Die einzelnen Variablengruppen haben in den verschiedenen Phasen der Medienwirkungsforschung (vgl. Sprafkin, Gadow und Adelman, 1992; Winterhoff-Spurk 1999) unterschiedlich starke Beachtung gefunden. Die sechziger Jahre gelten als *medienorientierte Phase*, der etwa zehn Jahre später die *zuschauerorientierte Phase* folgt, in der das Forschungsinteresse auf die Rezeptionsvariablen gerichtet ist. Im Rahmen der *interaktionsorientierten Phase*, die etwa Mitte der achtziger Jahre einsetzt, werden die Einflüsse des Mediums in Interaktion mit Person- und Situationsmerkmalen thematisiert.

Das Spektrum der *Wirkungsvermutungen* kommt in den folgenden Hypothesen zum Ausdruck, die z. T. eine hohe Popularität gewonnen haben:

Die im Kontext von Triebmodellen entwickelte und in mehreren Varianten vertretene *Katharsishypothese* nimmt in ihrem Kern an, daß durch die Betrachtung medialer Gewalt eine im Organismus vorhandene aggressive Energie reduziert und somit die Aggressionsbereitschaft gesenkt wird. Nach der *Inhibitionshypothese* werden insbesondere durch sehr realistische Darstellungen, die auch die Konsequenzen der Gewalt deutlich zeigen, beim Betrachter Aggressionsängste hervorgerufen, die ihrerseits aggressionshemmend wirken. Im genauen Gegensatz dazu behauptet die *Stimulationshypothese* eine Förderung der Aggressionsbereitschaft und des aggressiven Verhaltens. Dies soll zumindest für die Fälle gelten, in denen die Betrachter zuvor eine Frustration erfahren haben und sich in einem Zustand erhöhter Erregung befinden. Eine direkte Nachahmung medial vorgeführter Gewalt wird von der *Imitationshypothese*

behauptet. Die *Habituationshypothese* nimmt einen kumulativen Effekt an. Das häufige Ansehen von Gewalt erzeugt eine allmähliche Abstumpfung. Keinerlei nennenswerte Effekte sind im Sinne der *These der Wirkungslosigkeit* von medialem Gewaltkonsum zu erwarten.

Solange diese Hypothesen und die mit ihnen verbundenen empirischen Ergebnisse nicht in einen ordnenden theoretischen Bezugsrahmen, sondern isoliert und ungewichtet nebeneinander gestellt werden, kann die Forschungslage nur als völlig unklar und widersprüchlich erscheinen. Entsprechende Systematisierungsbemühungen sind allerdings rar. Aus psychologischer Sicht bietet sich zum Zweck einer Systematisierung die von Albert Bandura konzipierte sozial-kognitive Lerntheorie ganz besonders an (vgl. Bandura u. Walters 1963, Bandura 1979a, 1979b, 1994)

Der Ansatz Banduras wird in der Medienwirkungsdebatte häufig als reine "Imitationstheorie" mißverstanden. Tatsächlich reicht die Bedeutung sehr viel weiter. Es handelt sich um eine ungewöhnlich ideenreiche, umfassende Verhaltenstheorie, die sich mit dem *Erwerb*, der *Ausführung* und der *Beibehaltung* sozialer Verhaltensweisen befaßt. Personinterne emotionale und kognitive Prozesse werden dabei in ihrem Wechselspiel mit äußeren Einflußgrößen thematisiert.

Bandura hat immer wieder die Fruchtbarkeit der sozial-kognitiven Lerntheorie für das Verständnis aggressiven Verhaltens aufgezeigt und sich auch zur Bedeutung medialer Gewalt geäußert. Die in unserem Zusammenhang besonders relevanten Aspekte der Theorie Banduras sollen im folgenden knapp dargestellt werden. Wie Selg (1997) gezeigt hat, lassen sich die o.g. Ergebnisse weitestgehend in diesen theoretischen Bezugsrahmen integrieren.

Im Sinne der Theorie Banduras erfolgt der *Erwerb* aggressiven Verhaltens (wie aller anderen sozialen Verhaltensweisen auch) primär über Prozesse des Beobachtungslernens. Menschen lernen nach dieser Auffassung aggressives Verhalten vor allem aus der Beobachtung von Aggressionen bei anderen Personen. Bandura spricht hier von "stellvertretender Erfahrung", die häufiger Grundlage für den Erwerb aggressiver Verhaltensmuster sei, als unmittelbare eigene Erfahrung. Die Modelle, die Verhaltensweisen anderer Personen für einen Beobachter bieten, haben für diesen hauptsächlich eine informative Funktion. Der Beobachter registriert die positiven und negativen Konsequenzen des Verhaltens der Modellperson. Dies wird in der Theorie als "stellvertretende Verstärkung" interpretiert. Ohne das Verhalten selbst ausführen zu müssen, können sich beim Beobachter infolge der Beobachtung bestimmte Verstärkungserwartungen bezüglich des Modellverhaltens einstellen. Der eigentliche Lernvorgang besteht also in einer kognitiven Verarbeitung der aus der Beobachtung gewonnenen Informationen und mündet in der Ausbildung von spezifischen Erwartungshaltungen. Man entwickelt Konzepte darüber, welche Nützlichkeit, welcher funktionale Wert den über Beobachtung kennengelernten Verhaltensmustern zur Erreichung bestimmter Ziele beizumessen ist (outcome expectation). Verhaltenspräferenzen werden ausgebildet.

Der Lernvorgang wird von Bandura als ein sehr komplexes, durch vier interagierende Subprozesse gesteuertes Geschehen aufgefaßt. Es sind dies Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, motorische Reproduktions- und Motivationsprozesse. Bezüglich der Aufmerksamkeitsprozesse ist festzustellen, daß gerade aggressive Verhaltensmodelle aufgrund ihrer topografischen Merkmale besonders die Aufmerksamkeit auf sich ziehen

und zu genauem Hinsehen veranlassen. Prosoziale Modelle sind demgegenüber in der Regel weit weniger auffällig und aufmerksamkeitsweckend. Weitere Merkmale, die hier eine Rolle spielen, sind z. B. die subjektive Attraktivität, der affektive Aufforderungscharakter und insbesondere der funktionale Wert aus Sicht des Beobachters. Vor allem aggressive Verhaltensmuster, die durch Familienmitglieder, Peergruppen und Massenmedien modelliert werden, finden starke Beachtung und werden im Gedächtnis als wieder abrufbare Bilder gespeichert. Diese können zu einem späteren Zeitpunkt als Orientierung für die eigene Ausführung dienen.

Zwischen der Aneignung von Verhaltensweisen, die den Lernvorgang im engeren Sinne ausmacht, und der Ausführung des Gelernten muß deutlich getrennt werden. Der Lernvorgang erweitert lediglich das Verhaltenspotential. Ob es zur Ausführung kommt, hängt wiederum von zahlreichen Bedingungen ab. Am wichtigsten ist dabei, welche der in der Lernphase gebildeten Verstärkungserwartungen, in der konkreten Situation aktualisiert werden. Die Wahrscheinlichkeit, daß es zur Ausführung aggressiven Verhaltens kommt, ist erhöht, wenn die Verhaltensmodelle, die der Betreffende kennengelernt hat, überwiegend Erfolg mit aggressivem Verhalten hatten, wenig negative Sanktionen hinnehmen mußten und somit eine positive Verstärkungserwartung bezüglich Aggression gefördert haben. Eine weitere Bedingung besteht im Fehlen nicht-aggressiver Verhaltensalternativen, d.h., gewaltfreie Handlungsmuster nur unzulänglich gelernt wurden.

Solche an Aggression geknüpften positiven Erwartungen können "schlummern", aber durch aversive Ereignisse, die in einer konkreten Situation gegeben sind, können sie auch sehr leicht ausgelöst (aktualisiert) werden und dann den weiteren Handlungsablauf steuern. Frustrationen, Provokationen und Ärger sind typische Beispiele für die hier gemeinten aversive Ereignisse.

Bandura unterscheidet zwischen verschiedenen Modelleffekten bzw. Wirkungsmöglichkeiten der stellvertretenden Verstärkung: Imitationseffekt, Hemmungs- und Entthemmungseffekt, Auslösungseffekt.

Reine *Imitationseffekte*, die sich in einer direkten, originalgetreuen Nachbildung eines zuvor unbekanntem Modellverhaltens zeigen, dürften eher selten und allenfalls bei kleineren Kindern anzutreffen sein. Leicht möglich ist allerdings, daß es zu einer Verkettung neuartiger mit bereits im Verhaltensrepertoire vorhandenen Verhaltensweisen kommt.

Noch größere Relevanz haben jedoch *Entthemmungseffekte*. Sie bestehen in einer Erhöhung der Auftretenshäufigkeit tabuisierter, normalerweise negativ sanktionierter Verhaltensweisen, über die eine Person zwar prinzipiell verfügt, die sie aber erst vermehrt äußert nach der Beobachtung anderer, wenn diese für solche Verhaltensweisen belohnt, zumindest nicht bestraft wurden. Auch ein indifferentes Tolerieren kann schon Entthemmungseffekte bewirken.

Hemmungseffekte im Sinne einer Erniedrigung der Auftretenshäufigkeit stellen sich demgegenüber ein als Folge der Beobachtung von negativen Konsequenzen, die das Verhalten für Modellpersonen hat.

Im Zusammenhang mit *Auslösungseffekten* hat die Beobachtung des Modells primär eine Orientierungsfunktion. Die Aufmerksamkeit des Beobachters wird auf einen

bestimmten Verhaltensbereich fokussiert und es kommt zur Aktivierung von Verhaltensweisen, die sich äußerlich möglicherweise stark von dem Modellverhalten unterscheiden, aber eine gewisse funktionale Äquivalenz dazu aufweisen.

Über die langfristige *Beibehaltung aggressiver Verhaltenstendenzen* und ihre Ausformung zu stabilen Verhaltensdispositionen entscheiden die insgesamt mit diesem Verhaltensmuster gemachten Verstärkungserfahrungen. Dabei ist nicht allein an externe und stellvertretende Verstärkungen zu denken, zusätzlich müssen noch Prozesse der Selbststeuerung (Selbstverstärkung, Selbstbestrafung) berücksichtigt werden. Wenn sich bei aggressivem Verhalten Gefühle von Stolz, Zufriedenheit, Erleichterung o.ä. einstellen, weil sie einem eigenen Gütemaßstab entsprechen, stellt dies eine hochwirksame emotionale Selbstverstärkung dar. Dem steht der andere Fall gegenüber, daß ein ethisch-moralischer Standard für persönlich maßgebend gehalten wird, der mit Aggression unvereinbar ist. In diesem Fall können antizipatorische selbstkritische Reaktionen die Ausführung von Aggression verhindern. Vorausgesetzt ist dabei, daß der eigene moralische Standard in der konkreten Situation bewußt ist (selektive Aktivierung).

Die nicht selten angestellte Vermutung, Beobachtungslernen beträfe in erster Linie jüngere Kinder und verlöre mit steigendem Alter an Bedeutung, ist unzutreffend (Trautner 1991). Viel wahrscheinlicher ist das Gegenteil. Bei jüngeren Kindern können Defizite im Aufmerksamkeitsverhalten, Beschränkungen des Gedächtnisses, mangelnde Fähigkeiten zur Ausführung komplexen motorischen Verhaltens sowie ein mangelndes Verständnis der Konsequenzen die Effektivität des Lernvorgangs noch leichter beeinträchtigen. Lediglich direktes Nachahmungsverhalten nimmt mit steigendem Alter ab, keinesfalls jedoch die generelle Bereitschaft und Fähigkeit, aus der Beobachtung von Verhaltensmodellen zu lernen. Wachsende Fähigkeiten in den genannten Teilprozessen, die den Lernvorgang steuern, führen dazu, daß mehr und differenzierter aus Beobachtungen gelernt wird.

Insgesamt sind die vorliegenden empirischen Befunde gut mit den Annahmen der sozial kognitiven Lerntheorie vereinbar. Mehrere Sammelreferate und Metaanalysen (Anderson 1977, Hearold 1986, Gunter 1994; Kunczik 1996) zu den vorliegenden empirischen Arbeiten verdeutlichen: Von Gewaltdarstellungen im Fernsehen gehen keine positiven Effekte im Sinne einer Katharsis aus. In einigen Studien wurde keine meßbare Wirkung festgestellt. Deutlich in der Mehrzahl sind jedoch solche Arbeiten, die einen negativen Effekt ausmachen im Sinne einer Steigerung der Aggressionsbereitschaft. Die gefundenen Zusammenhänge sind zwar zumeist nicht besonders hoch. Wenn jedoch entsprechende Randbedingungen vorliegen, können sehr viel engere Beziehungen gefunden: Umweltfaktoren wie Konflikte mit den Eltern, aggressive Verhaltensmodelle im sozialen Umfeld, individuelle Dispositionen des Rezipienten (aggressive Grundhaltung) und Merkmale der medial gezeigten Gewalt (Belohnung und Rechtfertigung von Aggression, realistische Darstellung) sind besonders relevant.

Gewalt im Fernsehen erscheint somit nicht als alleinige Ursache, wohl aber als ein gewichtiger Risikofaktor für die Ausbildung aggressiver Tendenzen und Erwartungshaltungen, die in Aggression und Gewalt ein probates Mittel sehen.

Verglichen mit dem Fernsehen ist das Problem des *Gewaltpotentials interaktiver Medienangebote (Computer, Internet)* bislang erst wenig erforscht.

Computerspiele erfreuen sich einer generationsübergreifenden Beliebtheit. In der Unterhaltungsbranche sind sie der am stärksten wachsende Sektor. Über Spiele finden Kinder und Jugendliche meistens den ersten Zugang zum PC. Wenn auch andere Nutzungen hinzukommen, behält doch das Spielen am PC häufig seine dominierende Rolle (JIM' 98). Die Angebotspalette von Computerspielen ist umfangreich. Neben zahlreichen anderen Spieltypen enthält sie auch Action-Spiele in vielen Variationen und ausgesprochen gewalthaltige Kampfspiele.

Bildschirmspiele (am Computer oder über Spielkonsolen) sind für Kinder nichts Ungewöhnliches mehr. Fromme, Meder und Vollmer (2000) berichten, daß in der von ihnen befragten Stichprobe von sieben- bis 14jährigen Schülerinnen und Schülern im Raum Bielefeld 94 % der Jungen und 80 % der Mädchen mehr oder weniger regelmäßig am Bildschirm spielen. Eine Clusteranalyse der erhobenen Befragungsdaten führte zu drei unterschiedlichen Spielertypen:

- Spielertyp I: Der involvierte Kämpfer (ca. 41 %)
- Spielertyp II: Der vorsichtige Neugierige (ca. 17 %)
- Spielertyp III: Der entspannte "lockere" Spieler (ca. 41 %)

Dem "involvierten Kämpfer" (Typ I) kommt es sehr auf eine möglich naturalistische, auch technisch einwandfreie Darstellung der virtuellen Spielwelt an. Er schätzt die mit Kampf und Wettbewerb verbundene Spannung, bringt seine Wunschphantasien mit ein und sieht sich selbst gern als den Helden, den er spielt. Der Grad an Faszination und emotionaler Beteiligung ist hoch. Insbesondere ältere Jungen, die viel Zeit mit Computerspielen verbringen, sind in diesem Cluster zu finden.

Der "entspannt lockere" Spieler (Typ III), ebenfalls mit einem Anteil von 41 % vertreten, sucht weniger als Typ I im Spiel eine alternative (virtuelle) Welt. Am liebsten sind diesem Spielertyp Jump-and-Run-Spiele sowie Denk- und Geschicklichkeitsspiele, die Spaß machen. Mädchen aus der Altersgruppe der 11- bis 12jährigen entsprechen häufig diesem Typ.

Daß bei Spielern des Typs I eine Gefährdung bestehen könne, Spiel und Wirklichkeit nicht mehr richtig auseinanderhalten, schließen die Autoren nicht aus.

Diese Frage nach der Gefahr einer eventuellen Verwischung von Realität und Virtualität wurde auch in der Studie "Computer Games and Australians Today" von Durkin und Aisbett (1999) gestellt. Die berichteten Ergebnisse sprechen dafür, daß die Fiktionalität von Gewalt in Computerspielen von den Spielern erkannt wird und es kaum zu Identifikationen mit den Figuren des Spiels kommt. Gewalt im Spiel wird nicht als solche wahrgenommen von den Spielern, weil ja niemand geschädigt werde. Der besondere Reiz des Computerspiels liegt für die Befragten in der Interaktivität, die die älteren Medien nicht haben.

Die Spiele werden vielfach von den Spielern unter einer leistungsthematischen Perspektive, nämlich als Herausforderung an die eigene Fähigkeit und Geschicklichkeit betrachtet. Durch geschickte Handhabung soll Kontrolle über das Geschehen erreicht werden.

Die Erlangung von Macht und Kontrolle ist das zentrale Strukturmerkmal von Gewaltspielen. Gewalt erscheint in diesen Spielen als das angemessene, notwendige

und einzig erfolgversprechende Mittel um das angestrebte Ziel zu erreichen. Fehr und Fritz (1997) verweisen darauf, daß die Zufriedenheit, die die Spieler in der Beherrschung des Spiels suchen, unvereinbar sei mit jedweden empathischen Reaktionen. Für sie gehört es zum Wesen des gewaltbetonten Computerspiels, daß Empathie in diesem Zusammenhang keinen Platz hat. In diesem Umstand sind ihre Bedenken gegen diese Art von Spielen begründet.

Kampe (1992) äußert die Befürchtung, daß Gewaltspiele in Verbindung mit der Rezeption anderer gewalthaltiger Medieninhalte Verstärkungseffekte bewirken können. In einer jüngst abgeschlossenen Studie fanden Anderson und Dill (2000) einen signifikanten Zusammenhang zwischen gewalthaltigem Videospiel, aggressivem und delinquentem Verhalten. Am ausgeprägtesten ist dieser Zusammenhang bei Männern und bei Personen mit einer ohnehin schon erhöhten Aggressionsbereitschaft. Im Laborexperiment ließ sich auch eine Zunahme feindseliger Gedanken unter dem Einfluß von Gewaltspielen nachweisen.

Weitere Forschungsbemühungen zu diesem Komplex sind dringend erforderlich, um mehr aktuelle Befunde zu haben. Die Spieleentwicklung schreitet so rasch voran, daß die Gültigkeit älterer Ergebnisse nicht mehr ohne weiteres gewährleistet ist.

Zu den erweiterten Spielmöglichkeiten, die sich aus der Verbindung des PC mit dem Internet oder privaten Netzwerken ergeben, fehlen Wirkungsstudien noch fast völlig.

Unabhängig davon wird es für den Jugendschutz im Internet-Zeitalter immer schwieriger, seine Aufgaben zu erfüllen. Jugendliche mit Internetanschluß gelangen problemlos u. a. auch an indizierte Spiele. Sie können sich z. B. Tips holen oder Dateien laden, um eine für den deutschen Markt entschärfte Spielversion in die brutalere Originalversion umzuwandeln.

Ein Beispiel: In der deutschen Fassung von "Soldier of Fortune" werden keine Blut- oder sonstige Goreeffekte angezeigt, die Bezüge zu realen Orten wurden beseitigt und die Todesschreie entfernt. Im Internet sind genaue Anweisungen zu finden, wie diese Entschärfung rückgängig gemacht werden kann.

Entwicklungspsychologische Zugänge

Welchen Beitrag vermag die Entwicklungspsychologie zu einer sachgerechten Festlegung von Altersgrenzen im Rahmen des gesetzlichen Jugendschutzes zu leisten? Benötigt werden Informationen darüber, welche Kompetenzen, Einstellungen, Interessen u.a. bei Kindern/Jugendlichen eines bestimmten Alters vorausgesetzt werden können, mit welchen für das jeweilige Alter typischen Problemen zu rechnen ist und welche Schutzbedürfnisse sich daraus eventuell ergeben.

Im folgenden sollen die Befunde zur kognitiven Entwicklung, zur Identitätsentwicklung und zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter bestimmten Risikobedingungen näher betrachtet werden.

Kognitive Entwicklung

Über die entwicklungspsychologischen Grundlagen des Weltverständnisses von Kindern gibt insbesondere das Werk Jean Piagets Auskunft (Piaget 1983, 1991; Piaget u. Inhelder 1977, 1990). Nach der von ihm geprägten kognitiven Entwicklungspsychologie bestehen zwischen dem Denken von Kindern und Erwachsener bedeutsame qualitative Unterschiede. Kinder sind keine kleinen Erwachsenen, die lediglich noch nicht so viel wissen, noch nicht so gut und fehlerfrei denken können. Sie schaffen sich vielmehr in handelnder Auseinandersetzung ein höchst eigenes Verständnis von der sie umgebenden räumlich-physikalischen und sozialen Welt. Ein Kind fügt seine Erfahrungen und Schlußfolgerungen in einer ihm eigenen, typischen Weise so zusammen, daß sich ihm ein Sinn daraus ergibt (Oser und Althof 1992). Diese selbst konstruierte Welt ist ihm begreifbar, in ihr findet es sich zurecht.

Das Bemerken von kognitiven Widersprüchen oder die Beschäftigung mit neuen Problemen und Situationen, die sich mit den vertrauten Erklärungsmöglichkeiten nicht einordnen lassen, stellen Anregungen für eine Veränderung der geistigen Herangehensweise dar. In der Terminologie Piagets: Wenn Assimilationsversuche mißlingen, entsteht ein internes Ungleichgewicht, das aufgrund der dem Individuum innewohnenden selbstregulatorischen Tendenz zur Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung eines Gleichgewichts (Äquilibration) zu Akkomodationsversuchen führt. In der Äquilibration ist also die treibende Kraft zu sehen, die eine fortschreitende widerspruchsfreie Organisation von Wissen und Erkenntnis steuert.

Piaget beschreibt den Entwicklungsverlauf als gesetzmäßige Abfolge qualitativ unterscheidbarer Entwicklungsniveaus:

- Phase der sensumotorischen Intelligenz (0 - 2 J.)
- Phase der voroperationalen Intelligenz (2 - 7 J.)
- Phase der konkreten Operationen (7- 11 J.)
- Phase der formalen Operationen (ab 11 J.)

Die Altersangaben sind als Näherungswerte zu betrachten. Sie korrespondieren in etwa mit dem Vorschul- und Grundschulalter sowie dem der Sekundarstufe I.

Für Kinder im *sensumotorischen Stadium* existiert anfangs die Objektwelt noch nicht getrennt vom eigenen Handeln. Einen schönen Beleg für diese Grundannahme Piagets liefert Lemish (1987) am Beispiel des Fernsehkonsums von Kleinkindern. Bis zum Alter von zwei Jahren, vor allem aber im ersten Lebensjahr, wollten die von ihr untersuchten Kinder die Personen auf dem Bildschirm immer wieder anfassen oder auch küssen. Die Berührungsversuche haben offenbar die Funktion des Begreifen-Wollens, sie dienen der Differenzierung zwischen sich selbst und anderen Personen bzw. Objekten.

Im *voroperatorischen Stadium* kann ein Kind gewöhnlich schon einfache mentale Repräsentationen der Welt bilden, ihm unterlaufen jedoch noch zahlreiche "Denkfehler". Fehlerhafte Assimilationen, in denen etwa unbelebten Objekten Gefühle und Absichten zugesprochen werden (animistische Deutungen), sind Ausdruck des für diese Altersstufe typischen Kausalverständnisses. Die verfügbaren Deutungsmuster werden auch auf Mediendarstellungen bezogen. Dreijährige teilen zumeist die Auffassung, eine Person auf dem Bildschirm könnte sie als Zuschauer sehen. Und so

reagieren manche Kinder auch verärgert, wenn der Bildschirmakteur ihnen auf ihre Fragen nicht antwortet.

Ein weiteres Charakteristikum voroperatorischen Denkens ist die Zentrierung auf einen oder wenige Aspekte. Vorschulkinder können filmische Darstellungen nur sehr unvollständig wiedergeben, weil sie nur einzelnen, ihnen besonders auffällig erscheinenden Aspekten Beachtung schenken. Sie nehmen das Geschehen sehr episodisch wahr. Markante Objekte oder Personen können sie jedoch sehr beeindrucken und zu starken Identifikationen führen.

Die Kinder sind ganz auf die Gegenwart konzentriert. Zeitliche Relationen sind für sie kaum richtig identifizierbar. Die Bedeutung von Vor- und Rückblenden ist ihnen daher noch verschlossen. Auch Ortswechsel, die im Film vorgenommen werden, bereiten ihnen Verständnisschwierigkeiten, unter denen sie allerdings nicht leiden. Verständnislücken werden zumeist aus der eigenen Phantasie geschlossen ("fill-in"-Effekt).

Das wichtigste Mittel der Erkenntnis ist für Kinder das Spiel. Bei Kindern im Vorschul- und beginnenden Grundschulalter hat die Form des Phantasiespiels mit seinen emotionalen Konnotationen eine hervorgehobene Bedeutung. Personen, Objekte und Ereignisse werden nach eigenen Wunsch- und Zielvorstellungen umgedeutet. Das Kind geht mit ihnen um, als wären sie etwas anderes, als sie wirklich sind ("Als-ob-Spiel").

Hoppe-Graff (2000) stellt bei einem Vergleich von Phantasiespiel und Fernsehen mehrere Gemeinsamkeiten fest. Es handelt sich jeweils um aktive Tätigkeiten, an denen die kindliche Phantasie stark beteiligt ist, und in beiden Fällen hat es das Kind mit einer zweiten Realität zu tun, die neben der normalen Realität besteht. Im Phantasiespiel hat es diese jedoch, im Unterschied zum Fernsehen, selbst handelnd geschaffen. Als solche ist ihm die Spielrealität, so bizarr sie auch einem Außenstehenden vorkommen mag, immer bedeutungshaltig und verständlich. Die Fernsehrealität hat es nicht selbst geschaffen, sie erschließt sich ihm deshalb auch möglicherweise nicht so leicht. Allerdings, so kann vermutet werden, verfügt das Kind durch seine Erfahrungen mit dem Phantasiespiel über gute Voraussetzungen, die Unterscheidung der Realitätsebenen beim Fernsehen ebenfalls bald zu erwerben. Die kognitiven Basiskompetenzen, die bei Phantasiespielen und dem Verstehen von Fernsehsendungen benötigt werden, sind sehr ähnlich: "simultane Verfügbarkeit mehrerer 'Realitätsrepräsentationen', das Wissen um den 'Realitätsstatus' dieser Repräsentationen und die Fähigkeit, nach Belieben zwischen den Repräsentationssystemen (Bedeutungssystemen) hin- und herwechseln zu können" (Hoppe-Graff, 2000; S. 188).

Das Spiel bietet dem Kind jedoch ungleich größere Gestaltungsmöglichkeiten. Beim Fernsehen ist seine Gestaltungsfreiheit auf den eigentlichen Verstehensprozeß beschränkt, in dem es seine kognitiven Interpretationsschemata auf die filmischen Vorgaben beziehen kann. Insofern vermag Fernsehen das Phantasiespiel auch keineswegs zu ersetzen. Die angesprochenen Gemeinsamkeiten können jedoch die Attraktivität, die fiktionale Sendungen mit all ihren Überzeichnungen für Kinder haben, verständlich machen. Der Reiz dürfte nicht zuletzt darin begründet sein, daß solche Sendungen Phantasie und Emotionen der Kinder ansprechen, indem die filmischen Symbole leicht erkennbar nicht Realität im engeren Sinn abbilden wollen.

Gegen Ende des Vorschulalters können Kinder die Spannungsmomente eines Films mit einem niedrigen Niveau an Action und Gewalt durchaus lustvoll erleben, sofern als Rahmenbedingung gegeben ist, das Geschehen in ihre Phantasie Realität einordnen zu können. Bei realistischen Darstellungen fällt es in der Regel sehr viel schwerer, die Ereignisse aus der normalen Realität auszugliedern. Vorhandene Genrekenntnisse und das Wissen darum, daß die Geschichte gut ausgeht helfen dabei, die Spannung auszuhalten. Mit Ängsten ist zu rechnen, wenn in realistischen Filmen Beziehungsproblematiken thematisiert werden, die das Kind mit seiner Lebenssituation und seinen konkreten Erfahrungen in Verbindung bringen kann.

Im *Grundschulalter (konkret operatorisches Stadium)* nimmt das Verständnis für die verschiedenen Genres schnell weiter zu. Unterschiedliche Sendeformate werden von achtjährigen Kindern schon recht gut erkannt (Barth 1995). Die Kinder verfügen bereits über eine mehrjährige Medienerfahrung und ein nicht unerhebliches Medienwissen, das zu der neuen kognitiven Struktur ergänzend hinzukommt.

Veränderungen in der kognitiven Struktur von Kindern dieser Altersgruppe zeigen sich in einer größeren Flexibilität des Denkens. Eine Handlung kann jetzt auch in Gedanken rückgängig gemacht werden (Reversibilität). Ein Sachverhalt wird nicht mehr allein nach seinem gegenwärtigen Zustand beurteilt; das Grundschulkind beschäftigt sich auch mit der Frage, wie es dazu gekommen ist (Transformation). Die Aufmerksamkeit kann sich auf mehrere Aspekte eines Sachverhalts beziehen (Dezentralisierung). Durch die Fähigkeit, mehrere Dimensionen gleichzeitig zu beachten, können jetzt realistische Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erkannt werden, wenn das Kind dazu über konkrete Erfahrungen verfügt.

Wichtige neue Errungenschaften in diesem Alter betreffen auch die soziale Kognition. Es gelingt zunehmend besser, sich in die Perspektive und Situation anderer Personen hineinzuversetzen und ihre Intentionen zu erkennen (Perspektivenübernahme). In der Personwahrnehmung spielen äußere Merkmale nicht mehr die alleinige Rolle, sondern es kommt eine Orientierung an inneren, psychischen Vorgängen hinzu. Silbereisen (1995) berichtet von altersspezifischen Beschreibungen einer Filmszene, die eine gespannte Beziehung eines Kindes zu seinem Vater zeigt. Während Sechsjährige zumeist sagen, das Kind sei traurig, "weil es weint", erklären schon Achtjährige: "weil der Vater es nicht mag". Bezüglich der Medienrezeption bilden sich nach und nach personenorientierte Schemata aus, in die sich die in den bevorzugten Sendeformaten auftretenden Charaktere integrieren lassen (Barth 1995). Ein solches Medienwissen und die dargestellten kognitiven Operationsmöglichkeiten bilden den Hintergrund, für das Verstehen von filmischen Darstellungen. Das Denken ist jedoch noch stark auf konkrete Erfahrungen gestützt. Distanzierungen fallen noch sehr schwer.

Diese Bindung des Denkens an konkrete Erfahrungen und Abläufe lockert sich im *Stadium der formalen Operationen*. In dem Maße, in dem dies geschieht, eröffnet sich die Möglichkeit zu hypothetischem, logisch-schlußfolgerndem Denken. Nicht allein das medienbezogene Urteilsvermögen erfährt dadurch eine wesentliche Bereicherung.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist in diesem Denkstadium nicht mehr auf konkrete Personen beschränkt. Idealtypischerweise kann nunmehr auch aus der Sicht von Institutionen, Gesetzen und Prinzipien argumentiert und geurteilt werden. Im Bereich der sozialen Kognitionen stellt sich Fähigkeiten ein, zwischenmenschliche Konflikte aus der Sicht eines neutralen Dritten zu analysieren. Auch die eigene Person,

das eigene Verhalten kann zum Gegenstand von Reflexionen werden. Wenn dieses Denkstadium erreicht wurde, können sich Jugendliche prinzipiell mit ihrer Rolle als Medienrezipienten auseinandersetzen. Situative Umstände (z. B. Konformitätsdruck seitens der Gleichaltrigen) führen allerdings im Jugendalter noch häufig dazu, daß von diesem Reflexionsvermögen kein konkreter Gebrauch gemacht wird.

Eine Orientierung an dem Strukturmodell der kognitiven Entwicklung liefert, wie zu zeigen versucht wurde, zahlreiche Anhaltspunkte dafür, welche typischen Denkformen, die das Verständnis von Fernsehsendungen betreffen, in verschiedenen Altersstufen angenommen werden können.

Vielleicht hat Piaget die kognitiven Fähigkeiten sogar noch unterschätzt und das Alter, in dem bestimmte Strukturen erreicht werden, zu hoch angesetzt. Dafür liegen einige Hinweise vor, die allerdings überwiegend Kinder im Vorschulalter betreffen.

Insgesamt gesehen können die von Piaget gemachten Altersangaben als ungefähre Richtwerte (nicht als verbindliche Normwerte) betrachtet werden.

Identitätsentwicklung

Mit Hilfe des Konzepts der Entwicklungsaufgaben lassen sich die aus psychologischer Sicht zentralen Problemstellungen des Jugendalters strukturiert erfassen. Im Sinne dieses Konzepts wird Entwicklung als ein Lernprozeß verstanden, der sich in der Auseinandersetzung mit konkreten, altersspezifischen Anforderungen vollzieht.

Die Anforderungen haben ihren Ursprung in:

1. biologisch-körperlichen Veränderungen (physiologische Reifungsprozesse)
2. gesellschaftlichen Erwartungen (z. B. altersbezogene Normvorstellungen)
3. individuellen Zielsetzungen und Werten.

Die diesen drei Quellen entstammenden Entwicklungsaufgaben repräsentieren Bezugssysteme für die Ausbildung einer persönlichen und sozialen Identität. In einer integrierenden Bearbeitung der gestellten Aufgaben werden die für eine konstruktive Bewältigung der Lebensanforderungen benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen erworben.

Das ursprünglich von R. J. Havighurst (1948) formulierte Konzept der Entwicklungsaufgaben findet in der gegenwärtigen Entwicklungspsychologie große Resonanz. Es wurde von Oerter (1986) als "Konstrukt der Veränderung" expliziert und in den theoretischen Rahmen einer ökologischen Entwicklungskonzeption einbezogen.

Die spezifischen Aufgaben einer Lebensphase stehen zumeist in einer Interdependenz zu Anforderungen früherer und späterer Phasen. Im Jugendalter, das zwischen Kindheit und Erwachsenenalter positioniert ist, zeigt sich eine solche Vernetzung der Aufgaben besonders deutlich. Einige Aufgaben verlangen eine weitere Differenzierung von Lösungskompetenzen, die bereits in der Kindheit erworben wurden, andere stellen sich in Jugendphase zwar neu, verweisen aber auf das Erwachsenenalter.

Im Rahmen ihrer Studien zur Bedeutsamkeit und Bewältigung einzelner Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz (12 - 18 Jahre) haben Dreher und Dreher (1985a, b) Jugendlichen den folgenden Aufgabenkatalog vorgelegt:

- Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt. (EA 1: PEER)
- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und sein eigenes Aussehen annehmen. (EA 2: KÖRPER)
- Sich das Verhalten aneignen, das man in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. von einer Frau erwartet. (EA 3: ROLLE)
- Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner (Freund/Freundin). (EA 4: INTIM)
- Von den Eltern unabhängig werden bzw. sich vom Elternhaus loslösen. (EA 5: ABLÖSUNG)
- Wissen, was man werden will und was man dafür können muß (lernen muß): (EA 6: BERUF)
- Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein sollen. (EA 7: PART./FAM.)
- Über sich selbst im Bild sein: Wissen, wer man ist, was man will. (EA 8: SELBST)
- Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: Sich darüber klar werden, welche Werte man hochhält und als Richtschnur für eigenes Verhalten akzeptiert. (EA 9: WERTE)
- Entwicklung einer Zukunftsperspektive: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, daß man sie erreichen kann. (EA 10: ZUKUNFT)

Wie die Ergebnisse zeigen, wird die Mehrzahl der vorgegebenen Entwicklungsaufgaben von den Befragten als „wichtig“ oder sogar „sehr wichtig“ für sie selbst eingeschätzt. Mit Blick auf Havighursts Arbeiten sehen die Autoren in diesem Ergebnis einen Beleg dafür, daß es sich bei den vorgelegten Entwicklungsaufgaben um "generationsüberdauernde Problematiken der jugendlichen Persönlichkeitsentwicklung" handelt (Dreher und Dreher 1985a, S. 70). Sie weisen allerdings auch darauf hin, daß der Aufgabenkatalog einer Ergänzung bedarf, weil nach Meinung der befragten Jugendlichen einige ihnen wichtige Themen nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt seien. Insbesondere die Themen Selbständigkeit, Selbstsicherheit und Selbstkontrolle, also Auseinandersetzungen mit der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, sehen viele Jugendliche nicht hinreichend repräsentiert. Die Erlangung von sozialer Kompetenz, die sich in Toleranz gegenüber anderen, im Abbau von Vorurteilen und in Konfliktlösungsfähigkeiten zeigt, wurde von einer Reihe von Jugendlichen ebenfalls als explizit formulierte Entwicklungsaufgabe vermißt.

Und noch eine weitere Ergänzung erscheint mir erforderlich zu sein. Massenmedien sind zu einem nahezu ständig präsenten Bestandteil der Alltagswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geworden. Sie begleiten uns durch den Tag, strukturieren nicht selten den Tag. Angesichts dieser Situation liegt es eigentlich nahe, den Erwerb von Medienkompetenz als eigenständige, den Katalog ergänzende Aufgabe zu definieren. Man mag darüber spekulieren, warum dies nicht längst geschehen ist. Ein wesentlicher Grund dürfte wohl darin liegen, daß Entwicklungspsychologie und Medienforschung als zwei voneinander relativ unabhängige Disziplinen aufgefaßt werden. Während die Entwicklungspsychologie die Erkenntnisse der Medienforschung

nur recht spärlich zur Kenntnis nimmt, haben entwicklungspsychologische Perspektiven auch nur ansatzweise Eingang in die Medienforschung gefunden.

Wie können Jugendliche mit den von ihnen wahrgenommenen und als relevant erkannten Entwicklungsaufgaben umgehen? Diese Frage nach den Vorstellungen Jugendlicher über Konzepte zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wurde in der Studie ebenfalls untersucht. Die inhaltsanalytische Auswertung der zu diesem Aspekt erhobenen Befragungsdaten macht eines sehr deutlich: Jugendliche verfügen über ein umfangreiches Handlungswissen; ihnen ist ein breites Spektrum von Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur erfolgreichen Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben bewußt.

Es gibt Jugendliche, die meinen, einzelne Aufgaben ausschließlich durch eigene Aktivität lösen zu können und Hilfe entweder für nicht möglich oder nicht nötig halten. Eine solche Position ist nicht ohne Risiko. Zwar kann eine erfolgreiche Aufgabenlösung der eigenen Tüchtigkeit zugerechnet werden, andererseits aber legt diese Auffassung nahe, Schwierigkeiten bei der Problembewältigung als persönliches Versagen zu interpretieren. Die entgegengesetzte Auffassung, Entwicklung vollzöge sich von selbst und sei letztlich unbeeinflussbar, wurde in einigen wenigen Fällen auch vertreten. Mehrheitlich wurde jedoch in einer Kombination von Eigenaktivität und Hilfe von außen der geeignete Ansatz zur Aufgabenbewältigung gesehen. Ausnahmslos trifft dies auf die Aufgaben EA 5: ABLÖSUNG und EA 6: BERUF zu. Unter den Befragten war niemand, der diese Aufgaben ausschließlich durch eigene Aktivität für lösbar hielt oder der Meinung war, eine Lösung käme so oder so von selbst.

Hilfe und Unterstützung versprechen sich die Jugendlichen insbesondere von (a) Medien verschiedener Art, (b) älteren Jugendlichen/Erwachsenen, (c) Gleichaltrigen, Freunden und (d) den Eltern. Die Medien haben eine informative Funktion. Aus den Medien wollen die Jugendlichen ihr Sachwissen erweitern, um Zusammenhänge besser zu verstehen und sich eine eigene Meinung bilden zu können. Von älteren Jugendlichen/Erwachsenen hoffen sie, aufgrund des Erfahrungsvorsprungs, den diese haben, profitieren zu können. Wenn es um recht persönliche Themen geht (z. B. EA 2: KÖRPER, EA 4: INTIM) muß allerdings eine persönliche Beziehung gegeben sein. Gleichaltrige und Freunde bieten Hilfe und Unterstützung, indem man mit ihnen, die mit ähnlichen Problemen zu tun haben, Erfahrungen austauschen und bewerten kann.

Im Spiegel der Befragungsergebnisse nimmt die von den Eltern ausgehende Hilfe einen besonderen Rang ein. Als unterstützend wird eine Interesse bekundende, verständnisvolle, akzeptierende Grundhaltung der Eltern gegenüber ihren jugendlichen Kindern angesehen. Die Jugendlichen wünschen sich weiter, daß die Eltern sie ermutigen und ihnen genügend Freiräume lassen, etwas auszuprobieren. Elterliche Hilfe wird ausdrücklich gewünscht, soll aber weder bevormunden noch manipulieren, sondern primär Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Eine solche „emanzipatorische Hilfe“ (Dreher und Dreher) ist in der Einschätzung der Jugendlichen gut vereinbar mit ihren Autonomiebestrebungen.

Die Bedeutung von Eltern als Vorbilder bzw. Modelle wird von den Jugendlichen ebenfalls nachdrücklich betont. Das elterliche Vorbild ist den Jugendlichen nach eigenem Bekunden z. B. eine wichtige Hilfe bei der Auseinandersetzung mit den Aufgaben EA 3: ROLLE und EA 7: PARTNER / FAMILIE. Dabei besteht die Hilfe in der informativen Funktion der Modelle. Die Beobachtung des elterlichen Modells hilft

ihnen, mehr Klarheit darüber zu gewinnen, was sie selbst übernehmen oder aber lieber vermeiden wollen.

Das in der vorgestellten Studie von Dreher und Dreher (1985a, 1985b) gewonnene Bild von Jugendlichen, die in der Mehrzahl die alterstypischen Entwicklungsanforderungen wahrnehmen und auch mit passenden Lösungsmustern vertraut sind, findet in der empirischen Arbeit von Seiffge-Krenke (1984) eine weitreichende Entsprechung. Eine interessante Besonderheit dieser Untersuchung besteht darin, daß auch eigens nach den Bewältigungskonzepten solcher Jugendlicher gefragt wurde, die sich selbst als besonders problembelastet erleben. Gemessen mit Skalen des Selbstbild-Fragebogens von Offer (vgl. Offer 1984) sind Jugendliche mit hoher Problembelastung im Vergleich zu Peers mit geringer Problembelastung allgemein unzufriedener, klagen über die Beziehung zu Eltern und Gleichaltrigen, haben wenig Vertrauen in die eigene Leistung und sind in ihrem Selbstbild eher instabil und verletzlich.

Charakteristische Merkmale der Problembewältigungsstrategien dieser Gruppe sind in Rückzug, Vermeidung und inadäquatem Ausagieren zu erkennen. Auch die Flucht in Alkohol und Drogen erscheint als reale Möglichkeit

Hilfe von Eltern oder anderen Erwachsenen anzunehmen, kommt für diese Jugendlichen kaum in Betracht. Schwierige Eltern-Kind-Beziehungen, mit denen ja die Jugendlichen dieser Gruppe leben, erhöhen die Barrieren, von Erwachsenen überhaupt Hilfe zu akzeptieren. Gleichaltrige, denen es ähnlich geht, wie ihnen selbst, werden unter diesen Umständen zu den hauptsächlichen Ansprechpartnern; bei ihnen wird Trost und Zuwendung gesucht. Als eigentlich produktive Problemlösungsstrategien bevorzugen diese Jugendlichen solche Handlungen, bei denen sie nicht auf Interaktionspartner angewiesen und unabhängig von der Zustimmung Erwachsener sind. Probleme in Gedanken durchspielen oder Informationen in Medien suchen, sind Beispiele dafür.

Die Entwicklungsaufgaben werden nicht alle gleichzeitig bearbeitet. Die in den Entwicklungsaufgaben angesprochenen Themen treten in unterschiedlichen Abschnitten der Jugendphase mehr oder weniger stark in den Vordergrund. An einigen Beispielen soll dies näher aufgezeigt werden.

Die Pubertät ist der Abschnitt, der durch gravierende biologisch-körperliche Veränderungen gekennzeichnet ist, die in einer weitestgehend festgelegten Reihenfolge auftreten. Gleichzeitig ist die Pubertät aber auch ein psychologisches, von sozialen Erwartungen beeinflusstes Geschehen, bei dem es um die Aneignung der eigenen körperlichen Erscheinung geht. Die Veränderungen im Zuge der Geschlechtsreife und des Körperwachstums müssen akzeptiert und zum Bestandteil des Selbstbildes werden (EA 2: KÖRPER). In engem Zusammenhang damit steht die Aneignung der Geschlechterrolle (Maskulinität/Femininität) und deren Integration in das Selbstkonzept (EA 3: ROLLE).

Die biologische Entwicklung weist eine hohe interindividuelle Variation auf (vgl. Silbereisen u. Schmitt-Rodermund 1999, Dreher u. Dreher 1999). Bei Mädchen beginnt die Geschlechtsreife zwischen dem 8. und 13. Lebensjahr und wird zwischen dem 13. und 18. Lebensjahr abgeschlossen. Bei Jungen ist von folgendem Zeitrahmen auszugehen: Beginn zwischen 9,5 und 13,5 Jahren, Abschluß zwischen 13,5 und 19 Jahren.

Für viele Mädchen finden die Höhepunkte ihrer Pubertät und der Wechsel in eine weiterführende Schule etwa zeitgleich statt. Ihnen wird damit die gleichzeitige Bewältigung von zwei Entwicklungsübergängen abverlangt. Jungen erleben die Übergänge zumeist zeitversetzt. Depressive Verstimmungen, die in dieser Altersstufe häufiger bei Mädchen als bei Jungen zu beobachten sind, werden mit der Doppelbelastung der Mädchen in Zusammenhang gebracht.

Zeitliche Abweichungen in der Pubertätsentwicklung vom Durchschnitt der Gleichaltrigen, können erhebliche psychosoziale Folgen mit sich bringen (vgl. Petermann, Kusch u. Niebank 1998, Dreher u. Dreher 1999). Diese sind auch unter Gesichtspunkten des Jugendschutzes relevant. Eine akzelerierte Entwicklung bedeutet zunächst einmal eine weitere Verlängerung, der ohnehin schon beträchtlichen Zeitspanne zwischen körperlicher Reife und sozialer Autonomie. Weiterhin führt ein beschleunigtes Entwicklungstempo dazu, daß die früh gereiften Mädchen und Jungen, weniger von Altersgleichen als Verhaltensmodellen profitieren können. Diese wichtige Orientierungshilfe entfällt für sie weitgehend. Sie haben geringere Chancen, Ähnlichkeit mit Gleichaltrigen zu erleben und das damit verbundene Feedback über den eigenen Status zu erfahren. Die in dieser Situation vielleicht naheliegende und auch praktizierte Orientierung an Älteren ist jedoch auch nicht ohne Probleme, wenn etwa die körperliche und die soziale Entwicklung weit auseinanderklaffen.

Akzelerierte Mädchen gelten bei Mädchen gleichen Alters als weniger beliebt, haben häufiger als andere ein geringes Selbstwertgefühl und ein negatives Körperselbstbild, das sie mit Gewichtsproblemen begründen. Medial vermittelte Schönheitsideale spielen offenbar in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Diese Mädchen halten sich mehr unter Älteren auf und entwickeln dadurch auch leichter Interessen, die nicht mehr unbedingt altersadäquat sind.

Bei früh gereiften Jungen ist weniger mit Selbstwertproblemen zu rechnen, wohl aber mit einer vorgezogenen Anpassung an vermeintliche Erwachsenenrollen. In der körperlichen Entwicklung retardierte Jungen haben wegen ihres kindlichen Aussehens vielfach unter Hänseleien seitens der Gleichaltrigen zu leiden. Eine Neigung dieser Jungen Neigung zu Risikoverhalten (Alkohol, Drogen) kann als Kompensationsversuch erklärt werden.

Die Zugehörigkeit zu einer Peergruppe (EA 1: PEER) hat für Jugendliche eine überaus wichtige Funktion auf dem Weg des Erwachsenwerdens (vgl. Oerter 1995). Hier können nur stichwortartig einige Funktionen angedeutet werden: Die Gruppe der Gleichaltrigen bietet Unterstützung beim voranschreitenden Ablösungsprozeß von der Familie, sie verhilft zu Erfahrungen von Gleichheit und Souveränität, eröffnet Möglichkeiten zur Verhaltenserprobung und bietet durch die Verhaltensmodelle anderer Gruppenmitglieder eine Orientierungshilfe. In einzelnen Abschnitten der Jugendphase lassen sich spezifische Akzentsetzungen ausmachen.

Die Gleichaltrigengruppe kann eine Quelle für Bestätigung sein, aber auch einen erheblichen Konformitätsdruck ausüben, dem auf der anderen Seite der unbedingte Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit und Anerkennung gegenübersteht. Seine höchste Ausprägung erreicht der Konformitätsdruck im Alter von 12 bis 13 Jahren. Insofern verwundert es nicht, daß Jugendliche in dieser Situation lieber das denken, was die anderen auch denken und ihre neu erworbenen kognitiven Möglichkeiten (formale Operationen) unter Druck nicht in Entscheidungen umsetzen. Selbständig getroffene

Entscheidungen, denen ein genaues Abwägen und eine Bewertung der Konsequenzen vorausgeht, kommen in Situationen, in denen Gruppendruck verspürt wird, nur schwer zum Tragen.

Das die Gruppe Verbindende besteht z. B. darin, daß man die gleiche Musik oder die gleichen Computerspiele gut findet. Medien generell spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle und können den Schwerpunkt des Gruppenlebens bilden. Sie nehmen dabei die Funktion ein, den Binnenkontakt der Gruppe zu stärken und zugleich eine mehr oder weniger starke Abgrenzung zur Erwachsenenwelt (EA 5: ABLÖSUNG) zum Ausdruck zu bringen

Freundschaftsbeziehungen konstituieren sich in diesem Alter primär durch gemeinsame Unternehmungen. Zwischen 14 und 16 Jahren wird von ihnen schon eine andere Qualität erwartet: vertrauliche Gespräche sind dann besonders wichtig.

Mit 12 - 14 Jahren bleiben Jungen und Mädchen weitgehend unter sich, zwischen 14 und 16 Jahren nimmt das Zusammensein in gemischtgeschlechtlichen Gruppen allmählich zu. Wenn sich nach und nach festere Paarbeziehungen entwickeln, verliert die Gruppe an Bedeutung. Im Verständnis der Jugendlichen ist die Entwicklungsaufgabe (EA 4: INTIM) "Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner (Freund/Freundin) durchaus nicht allein auf sexuelle Körperkontakte zu reduzieren. Die Jugendlichen denken im Zusammenhang mit Intimität ebenso an enge Freundschaften, miteinander vertraut werden, einander persönliche Probleme anvertrauen usw.

Diejenigen, die schon einen festen Freund/eine feste Freundin haben bzw. auf der Suche sind, verbringen weniger Zeit zu Hause. Sie suchen verstärkt nach Freizeitorten, die ihren Bedürfnissen entsprechend Geselligkeit, Musik und auch Möglichkeiten zur Selbstdarstellung bieten. Häufig fällt die Wahl dann auf kommerziell betriebene Freizeittätten (Discos o.ä.), die in der späten Adoleszenz stark frequentiert werden.

"Wissen, was man werden will und was man dafür können muß" (EA 6: BERUF), also der Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen als Voraussetzung für den Übergang zum Erwachsensein ist ein Thema der frühen Adoleszenz (14.- 16.Lj), mehr aber noch in den darauf folgenden Jahren. Hinsichtlich der "Werte, die als Richtschnur für eigenes Verhalten gelten sollen" (EA 9: WERTE) befinden sich 14- bis 16-jährige häufiger als ältere Jugendliche im Zustand einer diffusen Identität (befassen sich nicht näher damit) oder sie sind mehr oder weniger intensiv auf der Suche, aber noch nicht zu einer persönlichen Entscheidung gekommen (Moratorium). Bei der Interpretation von Erfahrungen können sie weniger auf identitätsrelevante Überzeugungen zurückgreifen als ältere Jugendliche, die schon zu einer klareren Identität gefunden haben.

Entwicklung unter Risikobedingungen

Entwicklungsaufgaben Jugendlicher wurden erläutert als Anpassungsaufgaben und -erfordernisse, die sich in dieser Lebensphase stellen. Das adaptive Potential, das ein Individuum in die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben einbringt, kann als spezifische Konstellation von Risiko- und Schutzfaktoren gedeutet werden.

Die Identifizierung von Risikofaktoren und protektiven Faktoren für die Entwicklung ist ein zentrales Anliegen der Entwicklungspsychopathologie, eines relativ neuen, in

den letzten Jahren jedoch sehr stark expandierenden Teilgebiets der Psychologie, das Sichtweisen der Entwicklungspsychologie und der Klinischen Psychologie / Psychopathologie zu verbinden versucht.

Diese neue Disziplin betrachtet gefährdende und schützende Faktoren zumeist im Kontext der Konzepte von Vulnerabilität und Resilienz. Vulnerabilität bezeichnet die Empfindlichkeit gegenüber belastenden Bedingungen, „die individuelle Bereitschaft, unter Risikobedingungen einen negativen Entwicklungsverlauf zu nehmen“ (Resch 1996, S. 22). Mit der Vulnerabilität wird erklärt, warum einige Menschen relativ unbeschadet mit gravierenden Belastungen fertig werden, während es bei anderen zu problematischen Fehlentwicklungen kommt. Zugleich wird auch nach der Resilienz, dem Vorliegen von Kräften und Bewältigungskompetenzen, die die Widerstandsfähigkeit ausmachen, gefragt.

Neben biologisch begründeten konnte auch ein breites Spektrum psychosozialer Risikofaktoren nachgewiesen werden (vgl. Oerter et al. 1999, Petermann, Kusch u. Niebank 1998; Resch 1996). Üblicherweise wird unterschieden zwischen individuellen, familiären und umweltbezogenen Faktoren. Unstrittig kommt den familiären Bedingungen und dem Erziehungsverhalten ein ganz besonderes Gewicht zu.

Dauerhaft angespannte Beziehungen zwischen den Eltern sowie eine schlechte Interaktionsqualität der Familie insgesamt müssen als erhebliche Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung gelten. Häufiges Miterleben elterlichen Streits, die Erfahrung eines elterlichen Erziehungsstils zu dem die Androhung und Anwendung von Gewalt gehören, emotionale Vernachlässigung aber auch Probleme der Eltern in Form von Regelübertretungen, dissozialen Verhaltensweisen und psychischen Problemen lassen sich hier beispielhaft nennen. Es sind jeweils Bedingungen, unter denen die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts der Kinder gefährdet und die Wahrscheinlichkeit von sozialen Anpassungsproblemen auch außerhalb der Familie erhöht ist.

Besonders gravierende Auswirkungen sind zu befürchten, wenn mehrere Risikofaktoren zusammentreffen. Die Wahrscheinlichkeit einer Fehlentwicklung kann sich damit nicht nur additiv, sondern multiplikativ erhöhen (vgl. Rutter 1987, 1989; Hannan u. Luster 1991).

Die Annahme eines kumulativen Effekts beinhaltet auch die von Gerbner et al. (1980) hinsichtlich der Mediengewalt formulierte Doppelte-Dosis-Hypothese. Häufige Beobachtung von Gewalt in Medien stellt einen Risikofaktor dar. Isoliert gesehen mag diesem Faktor keine so herausgehobene Bedeutung beizumessen sein. Von direkten Wirkungen ist nach den Ergebnissen der Wirkungsforschung nicht auszugehen. In Verbindung jedoch mit anderen Risikofaktoren, etwa Gewalterleben im persönlichen Umfeld von Familie und Peers, erhöht sich die Gefährdung beträchtlich. Über den Anteil, der dabei dem Faktor Medien zuzurechnen ist, läßt sich streiten; einiges spricht dafür, daß es nicht der größere ist.

Bei der Ausgestaltung des Jugendschutzes verdienen die Befunde zur kumulativen Wirkung von Risikofaktoren große Beachtung. Nach den Grundsätzen der FSK (§ 18) ist bei den Freigabeentscheidungen "nicht nur auf den durchschnittlichen Jugendlichen, sondern auch auf den gefährdungsgeneigten Minderjährigen abzustellen". Als gefährdungsgeneigt können Jugendliche gelten, deren Lebenssituation multiple

Belastungen im Sinne entwicklungsrelevanter Risikofaktoren aufweist. Wenn man den Erkenntnissen der Entwicklungspsychopathologie folgt, ist die Gruppe derer, auf die dieses zutrifft, durchaus nicht klein.

Zugleich ist von einer erhöhten Vulnerabilität im Jugendalter auszugehen, die ihren Grund in den vielfältigen Entwicklungsanforderungen hat. Ihre eigene Verletzbarkeit zu erkennen, gelingt Jugendlichen allerdings nur sehr partiell (vgl. Dreher und Dreher 1999). Dies kann bis zum Glauben an eine persönliche Invulnerabilität reichen, der die Übernahme von Risikoverhaltensweisen begünstigt, zu denen m.E. auch die exzessive Befassung mit gewalthaltigen Medien zu zählen ist. Die individuelle Bedeutung von Risikoverhalten erschließt sich in den meisten Fällen erst, wenn es in Bezug auf das Selbstkonzept interpretiert wird. Warnungen und Verbote erhöhen u. U. noch den Reiz.

Als protektive Faktoren, die dazu beitragen, daß eine Entwicklung trotz gegebener Risiken weitgehend positiv verläuft, sind u. a. harmonische Familienverhältnisse und soziale Unterstützung zu nennen. Die Resilienz wird gefördert durch ein positives Selbstbild, eine internale Kontrollüberzeugung, vielfältige Interessen, konstruktive Problemlösefertigkeiten und soziale Kompetenzen.

Schlußfolgerungen

Mit dem gesetzlichen Jugendmedienschutz ist intendiert, durch altersabgestufte Zugangsbeschränkungen mögliche Gefährdungspotentiale auszuschließen bzw. zu reduzieren. Er ist in engem Zusammenhang zum erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu sehen, der auf Kompetenzverbesserungen bei Kindern, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten gerichtet ist.

1. Aus den Ergebnissen der *Medienwirkungsforschung* ist zu schließen, daß Gewaltdarstellungen im Fernsehen unter bestimmten Randbedingungen ein Risiko für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellen. Das Risiko stark erhöhende Bedingungen können in einem problematischen sozialen Umfeld, in individuellen Dispositionen sowie in Merkmalen der medial vermittelten Gewalt liegen. Die sozial-kognitive Lerntheorie ist geeignet, als theoretisches Bezugssystem zu fungieren.

Die vorliegenden Untersuchungen beziehen sich überwiegend auf das Medium Fernsehen. Bei den Medien Film und Video ist die Rezeptionssituation zwar nicht identisch, die Gültigkeit der Risikohypothese dürfte dadurch jedoch nicht grundsätzlich tangiert sein.

Viele offene Fragen gibt es noch hinsichtlich der Wirkung von Gewalt in interaktiven Medien (Computerspiele, Internet). Auszuschließen sind Risiken aber keinesfalls.

Kinder und Jugendliche können und sollten nicht vor jeglicher Konfrontation mit medialer Gewalt bewahrt werden. Allerdings ist darauf zu achten, daß ihre an den jeweiligen Entwicklungsstand gebundenen Fähigkeiten zur Verarbeitung von Gewalterleben nicht massiv überfordert werden.

Um Kinder und Jugendliche vor Überforderungen (und daraus resultierenden negativen Folgen) durch Mediengewalt zu schützen, sind auch weiterhin nach dem Alter abgestufte Freigaberegulungen erforderlich.

2. Die *Entwicklungspsychologie* kann Anhaltspunkte für eine Festlegung der Altersgrenzen geben.

Kognitive Entwicklung

Betrachtet man die Verstehensfähigkeiten von Kindern im Lichte der kognitiven Entwicklungspsychologie, dann lassen sich verschiedene Niveaus der kognitiven Entwicklung unterscheiden, die jeweils eine spezifische "Art des Weltverständnisses" (Piaget) ermöglichen.

Die auf Unterschieden in der Denkstruktur beruhende Phaseneinteilung korrespondiert altersmäßig recht gut mit dem Vorschul- und Grundschulalter sowie dem der Sekundarstufe I.

Identitätsentwicklung

Die Entwicklung einer persönlichen und sozialen Identität läßt sich als Prozeß der Auseinandersetzung mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben deuten. Dazu vorliegende Befunde vermitteln das Bild von überwiegend sehr kompetenten Jugendlichen. Ihnen ist nicht nur die Bedeutsamkeit der auf ihren Lebensabschnitt zutreffenden Aufgaben bewußt, sie verfügen auch über ein umfangreiches Handlungswissen für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungsanforderungen.

Aus dem Umstand, daß die Entwicklungsaufgaben nicht alle gleichzeitig, sondern gewöhnlich in einer bestimmten Reihenfolge in den Vordergrund treten, können Hinweise für eine Festlegung von Alterszäsuren abgeleitet werden.

Periodisierung

- Ca. 10 bis 12 Jahre: Vorpubertät
- Ca. 12 bis 14 Jahre: Pubertät
- Ca. 14 bis 16 Jahre: Frühe Adoleszenz
- Ca. 16 bis 18 Jahre: Mittlere Adoleszenz

Die interindividuellen Schwankungsbreiten können allerdings erheblich sein, wie am Beispiel der Altersspanne bei der Geschlechtsreifung diskutiert wurde.

Im Selbstverständnis der 12- bis 14jährigen ist gewöhnlich eine recht klare Orientierung am Jugendlichenstatus gegeben. Bei den 10- bis 12jährigen (Vorpubertät) zeigt sich schon ein deutliches Autonomiestreben, das allerdings mit den tatsächlich gegebenen Fähigkeiten häufig nicht ganz in Einklang steht. In der hier als mittlere Adoleszenz bezeichneten Jahren zwischen 16 und 18 geht es um eine Erweiterung der in den Vorjahren erprobten Lösungsmöglichkeiten. Die Identität gewinnt schärfere Konturen.

Entwicklung unter Risikobedingungen

Die Entwicklung zahlreicher Kinder verläuft unter Risikobedingungen. Eine besondere Gefährdung besteht immer dann, wie von der Entwicklungspsychopathologie zu erfahren ist, wenn gegebenen Risikofaktoren nur in unzureichendem Maß Schutzfaktoren gegenüberstehen.

3. Die dargestellten allgemeinen Entwicklungsverlaufsdaten bieten eine Basis für generelle Erwartungen an den Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen. Dabei darf jedoch nicht außer acht gelassen werden, daß das kalendarische Alter *an sich* keine entwicklungspsychologische Variable ist.

Die heute vorherrschende differentielle Entwicklungspsychologie zeigt die Plastizität und multifaktorielle Bedingtheit menschlicher Entwicklung auf. Sie ist weniger an den Gemeinsamkeiten (universelle Prozesse) als an den interindividuellen Unterschieden und den sie hervorrufenden Umständen interessiert.

Auf diesem Hintergrund können Altersmarkierungen aus entwicklungspsychologischer Sicht auch nur als ungefähre Richtwerte begriffen werden. Ein in Einzelfällen davon abweichendes Entwicklungstempo muß in Kauf genommen werden.

4. Die im Jugendmedienschutz enthaltenen Freigaberegungen für Filme sehen Alterszäsuren bei 6, 12, 16 und 18 Jahren vor. Diese Zäsuren stehen nicht in einem deutlichen Widerspruch zu einer entwicklungspsychologischen Periodisierung des Kindes- und Jugendalters. An der derzeitigen Freigaberegung erscheint die große Spanne zwischen einer Freigabe ab sechs bzw. ab 12 Jahren am ehesten problematisch zu sein.

Literatur

Anderson, C. A. u. Dill, K. E.: Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000, 78, S. 772 -790

Andison, F. S.: TV violence and viewer aggression. A cumulation of study results. In: *The Public Opinion Quarterly*, 1977, 41, S. 314 - 333

Aufenanger, S: Kinder- und Jugendmedienschutz: Worum geht es in der Debatte? In: *medien praktisch*, 23, 1999, H. 2, S.4-7

Bandura, A. u. Walters, R. H.: *Social learning and personality development*. New York 1963

Bandura, A.: *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart 1979a

Bandura, A.: *Aggression : eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart 1979b

Bandura, A.: *Lernen am Modell*. Stuttgart 1994

Barth, M.: Entwicklungsstufen des Kinderwerbeverständnisses - ein schema- und wissensbasiertes Modell. In: Charlton, M. u. a.: *Fernsehwerbung und Kinder*. Bd 2: *Rezeptionsanalyse und rechtliche Rahmenbedingungen*. Opladen 1995, S. 17 - 30

Chandola, C. A. u. a.: Pre- and perinatal factors and risk of subsequent referral for hyperactivity. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1992, S. 1077 - 1090

Dreher, E. u. Dreher, M.: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D. u. Stiksrud, A. (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen 1985a, S. 56 -70

Dreher, E. u. Dreher, M.: Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie. In: Oerter, R. (Hrsg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim 1985, S. 30 - 61

Dreher, E. u. Dreher, M.: Konzepte von Krankheit und Gesundheit in Kindheit, Jugend und Alter. In: Oerter, R. u.a. (Hrsg): *Klinische Entwicklungspsychologie*. Weinheim 1999, S. 623 - 653

Durkin, K. u. Aisbett, K.: *Computer games and Australians today*. Sidney 1999

Enquete-Kommission: *Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft* (Hrsg.): *Kinder- und Jugendschutz im Multimediazeitalter*. Bonn 1998

Fehr, W. u. Fritz, J.: Zum Problem virtueller Gewalt. Von der Wirkungsforschung zur Normen- und Werteentscheidung. In: *medien praktisch*, 1997, H. 2, S. 39-41

Feierabend, S. u. Klingler, W.: Fernsehnutzung von Kindern. In: Hoppe-Graff, S. u. Oerter, R.: Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim u. München 2000

Fromme, J., Meder, N. u. Vollmer, N.: Computerspiele in der Kinderkultur. Opladen 2000

Gerbner, G. u. a.: The 'mainstreaming' of America: Violence profile No. 11. In: Journal of Communication, 3, 1980, S. 10 - 29

Gottberg, H. v.: Jugendschutz in den Medien. Berlin 1995

Groebel, J. u. Gleich, U.: Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms. Eine Analyse des Angebots privater und öffentlich-rechtlicher Sender. Opladen 1993

Gunter, B.: The question of media violence. In: Bryant, J. u. Zillmann, D. (Eds.): Media effects. Hillsdale 1994, S. 163 - 212

Hannan, K. u. Luster, T.: Influence of parent, child and contextual factors on the quality of the home environment. In: Infant Mental Health Journal, 12, 1991, S. 17 - 30

Havighurst, R.: Developmental tasks and education. New York 1948

Hearold, S.: A synthesis of 1043 effects of television on social behavior. In: G. Comstock (Ed.): Public communication and behavior. Vol. 1, San Diego 1986, S. 65 - 133

Hofer, M., Klein-Allermann, E. u. Noack, P. (Hrsg.): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen 1992

Hoppe-Graff, S. u. Oerter, R.: Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim u. München 2000

Hoppe-Graff, S.: Spielen und Fernsehen: Phantasietätigkeiten des Kindes. In: Hoppe-Graff, S. u. Oerter, R.: Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim u. München 2000

Kampe, H. Das Videospiel im Unterricht. In: Schmälzle, U. F. (Hrsg.): Neue Medien - Mehr Verantwortung! Analysen und pädagogische Handreichungen zur ethischen Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit. Bonn 1992, S. 123-144

Kunczik, M.: Gewalt und Medien. 3. aktual. u. überarb. Aufl. Köln usw. 1996

Lemish, D.: Viewers in diapers: The early development of television viewing. In: Lindlof, T. R. (Ed.): Natural audiences. Qualitative research of media uses and effects. Norwood 1987

Lukesch, H. u. a.: Jugendmedienstudie. Regensburg 1994³

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) JIM '98. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger in Deutschland. Badeb-Baden 1998

Oerter, R.: Jugendalter. In: Oerter, R. u. Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. vollst. überarb. Aufl., Weinheim 1995, S. 265 - 338

Offer, D.: Das Selbstbild normaler Jugendlicher. In: Olbrich, E. u. Todt, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin 1984, S. 111 - 130

Oser, F. u. Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart 1992

Piaget, J. u. Inhelder B.: Die Psychologie des Kindes. Frankfurt a. M. 1977

Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. 2., veränd. Aufl. Stuttgart 1983

Piaget, J. u. Inhelder B.: Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. Frankfurt a. M. 1990

Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a. M. 1991

Petermann, F., Kusch, M. u. Niebank, K.: Entwicklungspsychopathologie. Weinheim 1998

Resch, F.: Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Weinheim 1996

Rutter, M.: Psychosocial resilience and protective mechanism. In: American Journal of Orthopsychiatry, 57, 1987, S. 316 - 331

Rutter, M.: Isle of Wight revisited: Twenty-five years of child psychiatric epidemiology. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28, 1989, S. 633 - 653

Seiffge-Krenke, I.: Formen der Problembewältigung bei besonders belasteten Jugendlichen. In: Olbrich, E. u. Todt, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin 1984, S. 353 - 386

Selg, H.: Psychologische Wirkungsforschung über Gewalt in Medien. In: tv diskurs, 1997, H. 2, S. 50 - 56

Silbereisen, R. K.: Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, R. u. Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. vollst. überarb. Aufl., Weinheim 1995, S. 823 - 861

Singer, J. L. u. Singer, D. G.: Television, imagination and aggression: A study of preeschoolers. Hillsdale 1981

Sprafkin, J., Gadow, K. u. Abelman, R.: Television and the exceptional child: A forgotten audience. Hillsdale 1992

Theunert, H. u. a.: Zwischen Vergnügen und Angst - Fernsehen im Alltag von Kindern.
Berlin 1994²

Trautner, H. M.: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd 2: Theorien und Befunde.
Göttingen 1991

Winterhoff-Spurk, P.: Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung.
Bern usw. 1986

Winterhoff-Spurk, P.: Medienpsychologie. Stuttgart usw. 1999