pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Castello, Armin; Fauth, Benjamin; Juga, Nadia; Pohl, Martina

Differenzierung fiktionaler und nicht-fiktionaler Fernsehinhalte bei Kindern an Lernförderschulen. Evaluation eines Trainingsmanuals

Empirische Sonderpädagogik 2 (2010) 4, S. 50-61

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Castello, Armin; Fauth, Benjamin; Juga, Nadia; Pohl, Martina: Differenzierung fiktionaler und nicht-fiktionaler Fernsehinhalte bei Kindern an Lernförderschulen. Evaluation eines Trainingsmanuals - In: Empirische Sonderpädagogik 2 (2010) 4, S. 50-61 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93545

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Cornelia Glaser, Debora Palm, Joachim C. Brunstein
Förderung der Verhaltenssteuerung beim Schreiben: Differenzielle Effekte auf Indikatoren der Schreibleistung und des Arbeitsverhaltens bei Vierklässlern mit auffälligem vs. unauffälligem Unterrichtsverhalten

Frederik A. Graf, Mandy Grumm, Sascha Hein, Michael Fingerle
Zum Einfluss von Akzeptanz- und Nützlichkeitsurteilen auf die antizipierte Umsetzung eines Elterntrainingsprogramms

Thomas Henemann, Clemens Hillenbrand, Jürgen Wilbert, Sebastian Franke, Ralt Spieß, Jana Jürgens, Gordian Görgens
Kompetenzen und Risiken in der Transition in die Hauptschule – eine Querschnittsuntersuchung von Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufen

Armin Castello, Benjamin Fauth, Nadia Juga, Martina Pohl
Differenzierung fiktionaler und nicht-fiktionaler Fernsehinhalte bei Kindern an Lernförderschulen – Evaluation eines Trainingsmanuals

Roland Stein, Harald Ebert
Verhaltensauffälligkeiten an beruflichen Schulen zur sonderpädagogischen Förderung. Eine Pilotstudie mit der *Teacher's Report Form* und dem *Youth Self Report*

2. Jahrgang / Heft 4-2010
ISSN 1869-4845 (Printausgabe)
ISSN 1869-4934 (Internetausgabe)

Empirische Sonderpädagogik

PABST SCIENCE PUBLISHERS
Lengerich, Berlin, Bremen, Miami, Riga, Viernheim, Wien, Zagreb

Empirische Sonderpädagogik, 2010, Nr. 4, S. 50-61

Differenzierung fiktionaler und nicht-fiktionaler Fernsehinhalte bei Kindern an Lernförderschulen – Evaluation eines Trainingsmanuals

Armin Castello[1], Benjamin Fauth[2], Nadia Juga[1], Martina Pohl[1]

[1]Universität Flensburg, Institut für Heilpädagogik; [2]Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Kinder an Lernförderschulen haben häufiger Schwierigkeiten mit der Unterscheidung von realen und fiktionalen Fernsehinhalten. Auf der Basis eines Modells zur Nutzung von Hinweisen zu kriteriengeleiteten Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen (RFUen) wird die Entwicklung eines Trainingsmanuals für Kinder zum Ende der Primarstufe an Förderschulen dargestellt. Mit Hilfe von leitfadengestützten Einzelinterviews wird eine Evaluation des Manuals anhand eines 2x2 Trainings-Kontrollgruppendesigns realisiert (n = 57). Die Ergebnisse belegen die Wirksamkeit des Trainings hinsichtlich der Nutzung verfügbarer Hinweise zur Differenzierung bei verschiedenen Fernsehinhalten.

Schlüsselwörter: Lernförderung, Medienkompetenz, Lernbehinderung, Fiktionalität

Distinguishing between Fictional and Non-fictional TV Contents in Special Educative Elementary Schools – Evaluation of a Manualised Training

Learning disabled students often show difficulties towards reality perception in television. Based on a theoretical model, specific features distinguishing between fictional and non-fictional contents were drawn on to evolve a manualised program for students by the end of german special educative elementary schools. Relying on one-to-one guided interviews, an evaluation of the program was realized by means of a 2x2 pre-post-control design (n = 57). Results show the effectiveness of the program regarding the confident use of distinctive features concerning several telecasts.

Key words: learning disabilities, media literacy, perceived reality

Lernschwierigkeiten gehen vielfach einher mit einer reduzierten Fähigkeit zu kriteriengeleiteter Kategorisierung (Lauth, 1998). Diese Kompetenz ist für eine Unterscheidung medialer Informationen auf der Dimension *real* und *fiktional* von zentraler Bedeutung. Das häufig mit Lernstörung verbundene weniger elaborierte Wissen und vorhandene Schwierigkeiten in der Unterscheidung relevanter und irrelevanter Informationen erschweren solche Identifikations- und Vergleichsprozesse, die für mediale Kategorisierungen und damit für Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen notwendig sind (vgl. Göpfert & Castello,

2006). Beim Vergleich mit gleichaltrigen Realschülern/innen wurden erhebliche Unterschiede hinsichtlich zentraler Variablen eines kompetenten Umgangs mit dem Fernsehen bei Jugendlichen mit Lernbehinderung sichtbar (Göpfert, 2008). Besonders fielen dabei Fehlbeurteilungen bei Fragen zur Realitäts-Fiktions-Unterscheidung auf (ebd., 2008, S. 207). Dass bereits jüngere Kinder hinsichtlich dieser Kompetenzen Schwierigkeiten haben, zeigten Herzog & Grünke (2005). Deren Untersuchung ergab, dass sich 8-jährige Kinder mit vs. ohne diagnostizierte Lernbehinderung in ihrer Fähigkeit, Realität von Fiktion in Fernsehdarstellungen zu trennen, deutlich unterscheiden. Auch Gadow, Sprafkin, Kelly & Ficarrotto (1988) fanden signifikante Unterschiede zwischen Schülern/innen mit vs. ohne durch die Schule erhobene Lernbehinderung in der Differenzierung realer und fiktionaler TV-Inhalte, im Wissen um (potentiell irritierende) visuelle Effekte und in der Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Fernsehwerbung unabhängig vom Alter (Range 7-11 Jahre).

Dies fällt besonders ins Gewicht, da experimentell gezeigt werden konnte, dass es einen Unterschied in der emotionalen Verarbeitung bewirkt, wenn rezipierte Inhalte als real oder fiktiv bewertet werden. Schorr (1996) konnte hierzu nachweisen, dass emotionale Reaktionen verstärkt werden, wenn Rezipienten der Auffassung sind, bei Sendungsinhalten handele es sich um reale Ereignisse. Der wahrgenommene Realitätsgehalt einer Fernsehsendung ist also ein erheblicher Moderator der potentiellen Wirkung auf die Zuschauenden.

Probleme in der Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion im Fernsehen werden vermutlich dadurch verstärkt, dass zahlreiche neue Fernsehformate zunehmend diffuse und komplexe Grenzkonstruktionen zwischen realen und fiktionalen Darstellungen wählen (Meckel, 2002). Neue Formate wie das Infotainment, die Doku-Soap oder die Pseudo-Doku lassen den Realitätsbezug systematisch ungeklärt oder versuchen, fiktive Inhalte als dokumentarische auszugeben. Selbst erwachsene Fernsehnutzer sind durch solche Sendungen noch irritierbar, wie Groeben & Schreier (2000) zeigten.

Fitch, Huston & Wright (1993) haben für die Kompetenzentwicklung in der Unterscheidung von fiktionalen und non-fiktionalen Sendungsformaten ein nach Altersstufen geordnetes Phasenmodell vorgestellt (Tab. 1).

Auch Kinder im Alter von 7-11 Jahren sind bei der Zuordnung weiterhin leicht irritierbar. Häufig halten sie das im Fernsehen Gezeigte für wahr, wenn Elemente vorkommen, die sie aus ihrer Lebenserfahrung kennen (Böhme-Dürr, 1988). So genannte Kultivationseffekte in Form von Ableitungen medial vermittelter Wirklichkeitskonzepte sind gerade bei solchen Themen am stärksten, zu denen keine alternativen Informationsquellen oder einschlägiges Vorwissen zur Verfügung stehen

Tab. 1: Entwicklung der RFU-Kompetenz

Alter in Jahren	**RFU-Kompetenz**
2-3	Fernsehinhalte werden ausschließlich als real angesehen
4	Personen und Objekte, die außerhalb des Fernsehens nicht existieren, werden als fiktiv angesehen (z.B. Zeichentrickfiguren)
5-6	Beiträge können teilweise anhand bestimmter filmtechnischer Merkmale (Kameraführung, Tonqualität, Hintergrundmusik) zugeordnet werden
7-11	Fiktion kann von Realität unterschieden werden

(vgl. Vollbrecht, 2001, S.133). Hat ein Kind bspw. nur wenig Erfahrung in der Interaktion mit Gleichaltrigen, so könnten sich über medial vermittelte Informationen Fehlkonzepte im Sozialverhalten entwickeln.

Rothmund, Schreier und Groeben (2001) legen ein Modell vor, nach dem Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen auf drei Ebenen stattfinden. Zuschauer sammeln dabei Hinweise auf den Ebenen *Werkkategorie, Inhalt* und *Darstellung* und bilden daraus ein integriertes, aber nicht abgeschlossenes – also revidierbares – Urteil. Individuelle Entscheidungen zum Wirklichkeitsgehalt einer Sendung entwickeln sich also aufgrund von Hinweisen, die innerhalb der Sendung selbst den Rezipienten zur Verfügung gestellt werden. Diese Hinweise können, so Pietraß (2002), als Fiktionalisierungs- und Authentifizierungsmarker oder auch als Realitäts- und Fiktionsmarker bezeichnet werden. Sie ermöglichen Realitätsurteile durch einen stetigen Abgleich mit dem eigenen Wissen des Rezipienten. Eine kompetente Unterscheidung zwischen fiktiven und non-fiktiven Fernsehinhalten setzt demzufolge voraus, dass diese Hinweise erkannt und beachtet werden und dass aber auch fernsehspezifisches Wissen vorhanden ist.

Herzog & Grünke (2005) fordern als Konsequenz aus ihren Studien zum Thema, Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten auch in Bezug auf RFU besonders zu fördern, und äußern die Annahme, dass diese „auch weiterhin relativ viele Sendungen konsumieren, die für ihr Alter eindeutig ungeeignet sind“ (S. 387). Sie schreiben dabei der Schule vor dem Hintergrund der häufig schwierigen familiären Situation dieser Kinder einen besonderen Stellenwert zu.

Ausgehend von einem Mangel an empirischen Belegen zur Wirksamkeit einschlägiger Unterrichtsmaterialien wurde in der vorliegenden Studie, basierend auf dem RFU-Modell von Rothmund, Schreier & Groeben (2001) ein Trainingsmanual konzipiert, welches sich insbesondere an die Gruppe der Kinder an Förderschulen wendet. Diesen Kindern sollten Kompetenzen zur Nutzung von vorhandenen Hinweisen mit dem Ziel einer verbesserten RFU vermittelt werden. Als Altersgruppe wurden Kinder am Ende der Primarstufe gewählt, da das dargestellte Phasenmodell von Fitch, Huston & Wright (1993) für 7- bis 11-jährige Regelschüler adäquate Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen für zunehmend wahrscheinlich hält. Der didaktische Rahmen des Trainings sollte die Lernschwierigkeiten der Kinder durch verschiedene konzeptionelle Maßnahmen berücksichtigen. Als besonders wirksam hat sich dabei eine sukzessive direkte Strategieinstruktion mit Übungsanteilen erwiesen (Swanson, 2001) – sie bildet die didaktische Basis des Manuals. Für die Durchführung war eine Woche vorgesehen, wobei über die inhaltliche Gliederung des Trainings hinaus keine weiteren Zeitvorgaben für die einzelnen Programmtage gemacht wurden. Grund hierfür war, dass die vorgesehene Vermittlung von medienbezogenem Wissen sich an der Aufnahmekapazität der Lernenden orientieren sollte (vgl. hierzu Demetriou & Valanides, 1998). Das Konzept der Nutzung vorhandener Interessen zur Erhöhung der intrinsischen Motivation zum Lernhandeln der Kinder (vgl. Schiefele, 2004) sollte durch eine Verknüpfung der Themen mit der kindlichen Lebens- und Alltagswelt umgesetzt werden. Auch sollten die Trainingsinhalte durch altersgerechte Materialien und Arbeitsblätter und anhand von konkreten Beispielen vermittelt werden, die den Sehvorlieben der Altersgruppe entsprechen, was u. a. durch eine Sammlung beispielhafter Videoausschnitte aus dem Fernsehprogramm umgesetzt werden sollte. Es wurde angestrebt auf diesem Weg die Kluft zwischen in der Schule gelerntem und zuhause angewandtem Wissen und den dazugehörigen Fähigkeiten zu überbrücken. Den Kindern sollte ein Blick hinter die Kulissen ermöglicht werden mit dem Ziel einer Perspektivenerweiterung, um so RFU-relevante Wissensbestände zu Produktionswissen und Formaten im Gedächtnis zu verankern.

Das Training wurde in fünf Themeneinheiten unterteilt. Tabelle 2 gibt einen Überblick zu den Inhalten und zentralen Lernzielen der einzelnen Einheiten mit Bezug zum Arbeitsmodell.

Nach der Konstruktion und mehrfachen Revision des Trainingsmanuals sollte eine Untersuchung der Wirksamkeit des Trainings umgesetzt werden. Dabei war von besonderem Interesse, ob dieses im schulischen Kontext einzusetzende Trainingskonzept einen Anstieg adäquater Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen durch die verbesserte Nutzung von RFU-Hinweisen bewirken kann.

Methode

Messinstrumente

Aufgrund des Alters und des in Voruntersuchungen beobachteten Entwicklungsstands der Kinder hinsichtlich Sprache, Lesen und Schreiben musste eine Erhebung möglicher Trainingseffekte mit Hilfe fragebogengestützter Verfahren verworfen werden. Als ebenfalls standardisiertes, aber weitaus aufwändigeres Verfahren bewährte sich schließlich ein leitfadengestütztes Interview. In Einzelinterviews sollte eine angemessene Erhebung der RFU-Kompetenzen der Kinder anhand von Filmmaterial aus dem aktuellen Fernsehprogramm und damit eine bessere Qualität der Daten erreicht werden. Die Entwicklung des

Tab. 2: Übersicht zu den Trainingseinheiten mit Lernzielen und zentralen Inhalten

	Lernziele	**Inhalt und exemplarische Übungen**
1	Hinführung zum Thema RFU im Fernsehen Klärung zentraler Begriffe Aufbau von Formatwissen (Werkkategorien) mit Bezug zur Lebenswelt der Kinder	Gedankenexperiment: Wie könnte man eine Schulklasse im TV möglichst "echt" bzw. möglichst "erfunden" darstellen? Zuordnung der eigenen Lieblingssendungen zu den Werkkategorien (Real-Mischtypus-Fiktional)
2	Vermittlung von Produktionswissen als Grundlage für das Erkennen von Hinweisen auf den Ebenen Werkkategorie und Darstellung	"Wie wird Fernsehen gemacht?" Erarbeitung von kategorial unterschiedlichen Produktionswegen für fiktionale und non-fiktionale TV-Produkte
3	Vermittlung von Hintergrundwissen zu Tricktechniken im Fernsehen (Ebene der Darstellung) Training der Beurteilung von Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit von TV-Inhalten als Strategie zur RFU (Inhaltliche Ebene)	"Spezialeffekte und Tricks" Erarbeitung verschiedener Tricktechniken und eigene Produktion von Filmtricks Gruppendiskussion über Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit filmischer Inhalte am praktischen Beispiel aktueller Spielfilme
4	Nutzung von Hinweisen im Paratext als Strategie zur RFU Vorkommende Schauspieler als Hinweis auf fiktionale Formate (Werkkategorie)	"Der Schauspieler und seine Rollen" Ein Schauspieler wird mit seinen verschiedenen Rollen und als Privatmann vorgestellt
5	Genaues Hinschauen: Unterschiede zwischen Personen in fiktionalen und non-fiktionalen Formaten als darstellungsbezogener Hinweis auf die Werkkategorie	"Wie erkenne ich einen Schauspieler?" Suche nach Hinweisen, dass Personen etwas "nur spielen" oder "echt sind", anhand von aktuellen Fernsehsendungen

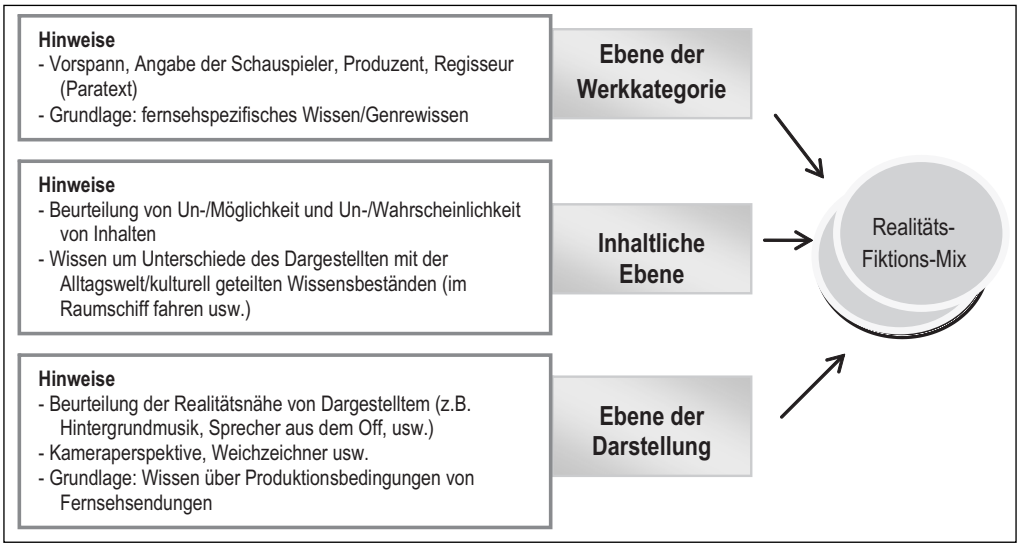

Abb. 1: Arbeitsmodell zur Realitäts-Fiktions-Unterscheidung

Leitfadens basierte auf der Grundlage eines Arbeitsmodells, das sich auf das RFU-Konzept von Rothmund et al. (2001) bezieht und um mögliche Realitäts-Fiktions-Marker in Sendungen ergänzt wurde (Abb. 1). Die aufgeführten Marker (Pietraß, 2002) sind dort als praktische Konkretisierung des theoretischen Modells zu sehen.

Wie in Abbildung 1 gezeigt wird, sind auf den unterschiedlichen Ebenen – Werkkategorie, Inhalt und Darstellung – verschiedene Hinweise in Sendungen verfügbar. Daher wurden bei der Entwicklung eines Interviewleitfadens zunächst verschiedene Filmausschnitte gesichtet, die dem aktuellen (Kinder-) Fernsehprogramm unterschiedlicher Fernsehsender entnommen waren. Das Material wurde analysiert, Realitäts- und Fiktionsmarker identifiziert und den Ebenen des Arbeitsmodells zugeordnet. Die Marker dienten dann als Grundlage für die Formulierung der Fragen des Leitfadens. Ziel war es, mit den Videosequenzen solche Stimuli vorzulegen, die den Kindern die Nutzung vorhandener Hinweise auf reale vs. fiktionale Beiträge tatsächlich ermöglichen. So wurden nicht theoretische Kenntnisse über Realität und Fiktion im Fernsehen erhoben, sondern Kompetenzen, die die Kinder direkt nach der Rezeption im Interview zeigen konnten. Tabelle 3 liefert eine Übersicht zu den eingesetzten Sendungsausschnitten, darin enthaltenen Realitäts-Fiktions-Markern (Hinweise) und zu den Ebenen, auf denen die Marker im Arbeitsmodell zu verorten sind.

Der Interviewleitfaden wurde in einer Pilotstudie erprobt, die durchgeführten Pilotinterviews wurden transkribiert und die Antworten der Kinder sukzessiv inhaltsanalytisch kategorisiert. Danach wurde ein einheitliches Kategoriensystem zur Auswertung der Interviews erarbeitet. Dort waren alle Regeln für die Zuordnung von Antworten zu Kategorien explizit formuliert.

Kernelement der summativen Evaluation war die direkte Frage nach den Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen der Kinder. Um diese unmittelbar im Anschluss an die Rezeption zu erfassen, wurde im Interview an verschiedenen Positionen die folgende Frage gestellt: „Was meinst du: Ist das, was in dieser Sendung zu sehen ist, wirklich so passiert, hat sich das jemand ausgedacht oder ist [es] beides gemischt?“. Zur Bewertung der Antwort

Tab. 3: Stimulusmaterialien und Hinweisebenen

Videomaterial (Ausschnitt)	**Ebene**	**Hinweis**
Wissen macht Ah! Dauer: 2 min 38 sec Format: Magazin Sendedatum: 28.03.2008	Inhalt	Historisch verbürgte Geschichte (Die Erfindung der Kartoffelchips)
		Unwahrscheinliches Verhalten einer Person (Erwachsener spielt mit Kartoffeln)
		Ungewöhnlicher Name einer vorkommenden Person (Fug)
	Werkkategorie	Ein Schauspieler spielt verschiedene Rollen innerhalb der Sendung
	Darstellung	Stimme aus dem Off, die mit Charakteren kommuniziert
		Rückblende
Verbotene Liebe Dauer: 0 min 46 sec Format: Seifenoper Sendedatum: 05.02.2007	Inhalt	Die Handlung (Ein Mitarbeiter eines Cafés bittet zwei ihm bekannte Gäste darum, ihn kurzfristig hinter der Theke zu vertreten. Die Frau stimmt zu; der Mann lehnt ab und bestellt einen Kaffee)
	Werkkategorie	Deutlich erkennbare Seifenoper-Schauspieler
	Darstellung	Weichzeichner
Der Klan der Erdmännchen Dauer: 0 min 59 sec Format: Dokumentation Sendedatum: 07.01.2007	Inhalt	Die Handlung (Informationen zum sozialen Verhalten der Tiere)
		Echte Tiere in natürlicher Umgebung
		Natürliches Verhalten und Aussehen der Tiere
	Darstellung	Stimme aus dem Off
Gilmore Girls Dauer: 1 min 56 sec Format: Serie Sendedatum: 17.09.2008	Werkkategorie	Typischer Serien-Vorspann
		Schauspieler-Namen im Paratext
	Inhalt	Die Handlung (Eine erwachsene Frau erzählt einer anderen Frau, wie sie einer Katze das Essen beibringen wollte, und wie sie und ihr Mann versucht haben, das versehentlich ausgerissene Bein einer Spinne durch eine Büroklammer zu ersetzen. Die Spinne soll daran gestorben sein.)
	Darstellung	Komödiantische Unterhaltung der Protagonisten

Tab. 4: Exemplarische Auswertung der Interviews mit Zuordnungsregeln

"Was denkst Du, ist das, was wir da gerade in dem Ausschnitt gesehen haben, wirklich so passiert oder hat sich das jemand ausgedacht? [Nachfrage] Woran hast du das erkannt?"	**Code**
"Wirklich passiert" ohne Begründung Auch auf Nachfrage kann keine Begründung für die Entscheidung "wirklich passiert" gegeben werden. – Beispiel: ich weiß nicht	**1**
"Wirklich passiert" mit sinnvoller Begründung Die Antwort verweist auf authentifizierende Gestaltungsmerkmale, die inhaltliche Plausibilität des gezeigten (Abgleich mit dem Weltwissen) oder das Format der Sendung. – Beispiel: Weil das könnte in echt halt schon so passiert sein.	**2**
"Wirklich passiert" mit unsinniger Begründung Die Antwort beinhaltet keinen der genannten Aspekte. – Beispiel: Weil das war echt draußen, halt echtes Haus und so. Und mein Vater geht öfters in die Bar.	**3**
"Ausgedacht" ohne Begründung Auch auf Nachfrage kann keine Begründung für die Entscheidung "ausgedacht" gegeben werden. – Beispiel: ich weiß nicht	**4**
"Ausgedacht" mit sinnvoller Begründung Die Antwort verweist auf das Format der Sendung, auf vorkommende Schauspieler, inhaltliche Unwahrscheinlichkeiten, fiktionalisierende Gestaltungsmerkmale oder den Produktionsprozess. – Beispiel: Weil so wie die da, das macht ja keiner so, so reinkommen und dann so reden.	**5**
"Ausgedacht" mit unsinniger Begründung Die Antwort beinhaltet keinen der oben genannten Aspekte. – Beispiel: Weil immer die wo im Computer kommen oder im Laptop, können mal echt sein aber im Fernsehen, da ist fast nie, dass eine Sendung echt ist oder so	**6**
"Weiß nicht"	**7**

wurde die Begründung dieser Antworten der Kinder herangezogen („Warum denkst du das? Woran hast du das erkannt?“).

Die Begründungen wurden dann als sinnvoll kodiert, wenn die RFU-Hinweise genutzt wurden. Auf diese Weise wurde überprüft, ob die Schüler sich bei der Urteilsbildung an validen Hinweisen in der Sendung und vorhandenem Wissen orientierten oder nur geraten haben – eine Verhaltensweise, die bei Kindern mit Lernschwierigkeiten bei Unsicherheit oder Unkenntnis häufig zu beobachten ist. Tabelle 4 gibt ein Beispiel aus dem zugrunde gelegten Kategoriensystem zur Auswertung der Interviews mit Zuordnungsregeln wieder.

Während der Kodierung ergab es sich, dass aufgrund der Gesprächsinhalte der Interviews in einigen Fällen auf Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit geschlossen wer-

den konnte, womit die Gefahr einer nicht-objektiven Bewertung von RFU-Begründungen entstand. Zur Kontrolle dieser Fehlerquelle und zur Validierung der eingesetzten Kodiermethode wurde daher aus dem Datensatz eine randomisierte Stichprobe von N=50 Kodiervorgängen gezogen. Diese Interviews wurden von Kontextinformationen befreit und erneut blind kodiert, um auf dieser Grundlage eine objektive Bewertung der Zuverlässigkeit der Kodierung in Form des Kappa-Werts zu ermitteln. Der Wert lag bei einer Beurteilerübereinstimmung von .60 und kann als zufrieden stellend bezeichnet werden.

Design

Die Durchführung der Untersuchung fand mit Hilfe eines 2x2 Trainings-Kontrollgruppen-Designs statt. Die Interviews mit einer Dauer von etwa 30 Minuten, wurden mit jedem Schüler im Einzelsetting vor und nach der Intervention durchgeführt, die Schüler der Kontrollgruppe nahmen zwischen Messzeitpunkt t1 und t2 am regulären Unterricht teil. Die Zuordnung zu Trainings- oder Kontrollgruppe erfolgte klassenweise randomisiert (Clusterrandomisierung). Aufgrund der geringen Gesamtzahl an Klassen (N = 9) hat die Untersuchung lediglich quasiexperimentellen Charakter.

Stichprobe

Insgesamt haben 27 Schüler das Training vollständig absolviert und konnten zum ersten und zweiten Messzeitpunkt befragt werden. 30 Schüler dienten als Wartekontrollgruppe und absolvierten das Training erst nach dem zweiten Messzeitpunkt (vgl. Tabelle 5).

Die Dropouts vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt waren mit N = 1 bzw. 3 sehr gering und fielen bei der Analyse der Daten nicht ins Gewicht. Es ergab sich eine Gesamtzahl von N = 57 vollständigen Datensätzen. Der Altersdurchschnitt war mit 10.3 Jahren (SD = 0.9) in der Trainingsgruppe und 10.1 Jahren (SD = 1.3) in der Kontrollgruppe vergleichbar. Ebenfalls keine Unterschiede fanden sich hinsichtlich der Variable Migrationshintergrund (in beiden Gruppen lag der Anteil nicht-deutscher Muttersprachler bei ca. 25%).

Ergebnisse

Bei der Analyse der Evaluationsergebnisse werden zunächst die RFU-Bewertungen zu den Filmsequenzen dargestellt. Schließlich werden eine varianzanalytische Auswertung einer neu aggregierten RFU-Skala und eine Bewertung der Effektstärke erfolgen.

Nachdem die Schüler die jeweilige Videosequenz angesehen hatten, wurden sie zum Realitätsgehalt des Beitrags befragt. Tabelle 6 stellt die Anteile gelungener RFUen (prozentualer Anteil sinnvoll begründeter Realitäts-

Tab. 5: Die Stichprobe im Verlauf

	Messzeitpunkt t_1	**Messzeitpunkt t_2**	**Vollständige Datensätze**
TG	28	29	27
KG	34	32	30
Gesamt	62	61	57

Tab. 6: Prozentualer Anteil gelungener RFUen zu den Videosequenzen

Videosequenz		**Messzeitpunkt t_1**	**Messzeitpunkt t_2**
Wissen macht Ah!	TG	14.8	61.5
	KG	26.7	32.1
Verbotene Liebe	TG	18.5 (3.7)	40.7 (48.1)
	KG	10.0 (13.3)	16.7 (10.7)
Der Klan der Erdmännchen	TG	32.0	60.0
	KG	46.4	25.9
Gilmore Girls	TG	22.2	51.9
	KG	20.7	30.8

Fiktions-Unterscheidungen) zu den Zeitpunkten t_1 und t_2 dar.

Der Anteil gelungener RFUen in der Bearbeitung des Items „Wissen macht Ah!" vervierfacht sich nach dem Absolvieren des Trainings, während die KG lediglich einen geringen Zuwachs erfährt. In der Beschreibung der Sequenz (vgl. Tabelle 3) wurden Hinweise auf der *Darstellungsebene* als besonders hervorstechend benannt. Das Nutzen dieser immanenten Information, die sich auf Stilmittel in Bild und Ton bezieht, bewirkt hier offenbar mehr RFU-Sicherheit.

Zum Ausschnitt „Verbotene Liebe" wurde die Frage nach dem Realitätsgehalt der Sendung zweimal gestellt – zu Beginn und zum Ende des Interviewabschnitts, wobei zwischenzeitlich Fragen zum Sendeformat und zu auftretenden Protagonisten gestellt wurden. Der Anstieg der gelungenen frühen RFUen (Anteil sinnvoll begründeter RFUen zu Interviewbeginn) betrug 22% in der Trainings- und 6% in der Kontrollgruppe. Mit ca. 45% ist der Zuwachs bei den späten RFUen (zweiter Wert in Klammern) erheblich größer – die KG bleibt nahezu unverändert. Hier werden vermutlich die *inhaltlichen Hinweise* genutzt, wie sie im Trainingsmanual vermittelt wurden. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass im Verlauf des Interviews die sukzessive Nutzung mehrerer Hinweisebenen möglich wird – moderiert durch eine Trainingsteilnahme – was schließlich zu einem stärkeren Zuwachs gelungener später RFUen führt.

Der Anteil gelungener RFUen bezüglich der Videosequenz „Der Klan der Erdmännchen" steigt in der TG um 28%, der Wert in der KG sinkt um ca. 20%.

Die gelungene RFU in der Bewertung der „Gilmore Girls" erfährt zum zweiten Messzeitpunkt einen Zuwachs von ca. 30% der TG, die KG verbessert sich ebenfalls um ca. 10%. Die Sequenz bietet Hinweise in den Ebenen *Werkkategorie* und *Darstellung*.

Auf der Basis einer neu aggregierten Skala „begründete RFUen" (Summenscore sinnvoll begründeter Urteile zu den vier Filmsequenzen) wurde die inferenzstatistische Analyse zur Wirksamkeit des Programms hinsichtlich einer begründeten Nutzung von Hinweisen vorgenommen. Dies war neben der theoretischen Plausibilität auch empirisch begründbar, denn die interne Konsistenz dieser neu gebildeten Skala lag trotz der geringen Anzahl von nur vier Items mit einem Wert von Cronbach's $\alpha = .67$ in einem akzeptablen Bereich.

Der Anteil der Kinder, die bei keinem oder nur bei einem Ausschnitt eine sinnvolle Begründung geben konnten, stellt zum ersten Messzeitpunkt in beiden Gruppen die überwiegende Mehrheit dar (85% TG und 67%

Tab. 7: Mittelwerte "gelungene RFUen" (min=0, max=5) und Standardabweichungen

		Messzeitpunkt t_1	**Messzeitpunkt t_2**
Mittelwerte (SD)	TG	0.89 (0.97)	2.56 (1.5)
	KG	1.13 (1.3)	1.07 (1.3)

KG). Diese Werte nehmen in der TG zum zweiten Messzeitpunkt deutlich ab (auf 22%), in der KG bleiben die Werte zum zweiten Messzeitpunkt nahezu konstant. In der Analyse erfährt der gebildete Summenscore „gelungene RFUen" zum zweiten Messzeitpunkt in der TG einen starken Zuwachs. Tabelle 6 stellt die mittlere Anzahl gelungener RFUen zu beiden Messzeitpunkten dar.

Varianzanalytisch ergaben sich ein signifikanter Haupteffekt ($F = 17.57$; $p < .001$) und signifikanter Interaktionseffekt Gruppe*Zeitpunkt ($F = 20.62$; $p < .001$). Eine korrigierte Effektstärke von $d_{korr} = 1.27$ wurde berechnet. Mit Bezug zu den Maßstäben zur Beurteilung von Effektstärken (Weisz, Huey & Weersing, 1998) kann dieser Effekt hinsichtlich des Kompetenzzuwachses in der Nutzung beitragsimmanenter Hinweise zur gelungenen RFU als hoch bezeichnet werden.

Diskussion

Zur Förderung adäquater RFUen bei der Rezeption von Fernsehinhalten wurde für Kinder an Lernförderschulen theoriegeleitet ein manualisiertes Training entwickelt und evaluiert. Deutlich wurde dabei zunächst, dass RFU bei Kindern mit kognitiven Einschränkungen zu besonderen Schwierigkeiten führen kann. Betrachtet man die Befunde der vorliegenden Untersuchung im Detail, so erstaunt der Anteil nicht adäquater RFUen zum ersten Messzeitpunkt. In keiner der vier ausgewählten Sequenzen kann die Hälfte der Kinder eine adäquate RFU treffen, obwohl es sich keineswegs um gezielt irritierende Beiträge handelte. Es muss erstaunen, dass durchaus altersgerechte Formate (Wissen macht Ah!), aber auch für die Zielgruppe theoretisch unterfordernde Beiträge (Der Klan der Erdmännchen) von nur wenigen Kindern angemessen bewertet wurden. Auf der Basis eines aufwändigen Erhebungsverfahrens und einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Datenanalysestrategien wurde eine hohe Effektstärke ermittelt.

In dieser Studie wurde insofern Neuland betreten, als zu diesem Themenschwerpunkt bislang weder erprobte Verfahren zur Förderung noch bewährte Messinstrumente vorliegen. Dies begründet auch die unbestreitbaren methodischen Schwächen der Untersuchung.

Kritisch betrachtet werden muss besonders die Frage der Kategorisierungen von RFU-Begründungen. Dies gilt hinsichtlich der Zuordnungsregeln selbst, die sich im Rahmen der Pilotuntersuchung bei einer Kreuzvalidierung als zuverlässig erwiesen, bei einer Replikation der Studie aber möglicherweise nicht für alle Fälle hinreichend differenzieren. Hinzu kommt, dass in der Datenanalyse nicht die Richtigkeit der Urteile, sondern deren Begründung gewertet wurde. Dadurch werden diese richtigen Urteile in Trainings- und Kontrollgruppe, deren Begründungen nicht verbalisiert werden konnten, möglicherweise nicht angemessen berücksichtigt.

Weiterhin können Verzerrungen in der Datenerhebung durch den Einsatz identischer Filmsequenzen zu den beiden Messzeitpunkten nicht ausgeschlossen werden. Obwohl dies für Trainings- und Kontrollgruppe natürlich gleichermaßen galt und insofern an der Gesamtbewertung nichts ändert, können die Zuwächse durch Messeffekte überla-

gert worden sein. Denkbar ist auch, dass sich aus dem insistierenden und häufigen Nachfragen nach Begründungen für die RFUen und dem wiederholten Durchsprechen der Filmsequenzen Irritationen seitens der untersuchten Kinder ergeben haben. Hierauf ist möglicherweise auch der Abfall der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt in der Bearbeitung der Videosequenz „Der Klan der Erdmännchen" zurückzuführen.

Eine blinde Kodierung der Antworten konnte, wie beschrieben, nicht in allen Fällen umgesetzt werden, da in den Audiodaten teilweise Kontextinformationen zu hören waren. Obwohl bei einer blind durchgeführten Validierung ein zufrieden stellender Kappa-Wert erhoben wurde, steht eine „doppelblinde" Überprüfung anhand einer größeren Stichprobe noch aus.

In einer Feinanalyse der Wirksamkeit unterschiedlicher RFU-Hinweisebenen aus Fernsehbeiträgen besteht eine denkbare Perspektive weiterer Forschung. Daraus könnten differenzierte Wirkfaktoren der Förderung adäquater RFUen identifiziert werden, die möglicherweise auch zielgruppenspezifisch ausgewählt in Unterrichtsmaterialien einfließen könnten.

Trotz der beschriebenen Einschränkungen konnte in dieser Studie gezeigt werden, wie mit vergleichsweise geringem Aufwand für Kinder an Förderschulen wichtige Kompetenzen im Umgang mit dem Medium Fernsehen vermittelt werden können.

Literatur

Böhme-Dürr, K. (1988). Die kleinen Plastikleute im Fernsehen: Wie Kinder Fernsehrealität wahrnehmen. In E. Demurray (Hrsg.). Medienwirklichkeit – Wirklichkeit. Beiträge zur Medienpädagogik. Nürnberg: Kreisjugendring Nürnberg-Stadt.

Demetriou, A. &Valanides, N. (1998). A Three-level Theory of the Developing Mind: Basic Principles and Implications for Instruction and Assessment. In R. J. Sternberg. Intelligence, Instruction, and Assessment: Theory into Practice. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: Mahwah, N.J.

Fitch, M., Huston, A.C. & Wright, J.C. (1993). From television forms to genre schemata: Children's perceptions of television reality. In G.L. Berry & J.K. Asamen (Eds.), Children & television: Images in a changing sociocultural world (pp. 38-52). NewburyPark: Sage.

Gadow, K. D.,Sprafkin, J., Kelly, E. & Ficarrotto, T. (1988). Reality perceptions of television: A comparison of school-labeled leaning-disabled and nonhandicapped children. Journal of clinical child psychology, 17, 25-33.

Göpfert, M. (2008). Förderung eines kompetenten Umgangs mit dem Fernsehen bei Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten. Universität Freiburg: Dissertation.

Göpfert, M. & Castello, A. (2006). Kategorisierungskompetenz als Grundlage kompetenter Fernsehnutzung: Unterschiede zwischen Schülern mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Heilpädagogische Forschung, 2.

Groeben, N. & Schreier, M. (2000). Neue Medien, Genres, Verarbeitungsanforderungen: Das Beispiel Pseudo-Dokumentation, Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen und andere medienpsychologische Perspektiven. Kölner Psychologische Studien, V, 1, 1-24.

Herzog, A. & Grünke, M. (2005). Zur Fähigkeit von Kindern mit Lernbehinderungen, Fiktion von Realität im Fernsehen zu unterscheiden. Sonderpädagogische Förderung, 50, 380-389.

Lauth, G.W. (1998). Lernstörungen – Bedingungsmomente und Interventionsperspektiven. Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin, 19, 207-225.

Meckel, M. (2002). Gibt es eigentlich die Wirklichkeit noch? Einige Thesen zu den Fakten und Fiktionen medialer Entgrenzung. In A. Baum & S.J. Schmidt (Hrsg.), Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten (S. 31-35). Konstanz: UVK.

Pietraß, M. (2002). Die Differenzierung medialer Wirklichkeiten bei der Bildrezeption. Grundlagen und Grenzen von Medienkompetenz am Beispiel von Big Brother. In A. Baum & S.J. Schmidt (Hrsg.), Fakten und Fik-

tionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten (S. 367-378). Konstanz: UVK.

Rothmund, J., Schreier, M. & Groeben, N. (2001). Fernsehen und erlebte Wirklichkeit II: Ein integratives Modell zu Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen bei der (kompetenten) Mediennutzung. Zeitschrift für Medienpsychologie, 13 (2), 85-95.

Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.). Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. (S. 134-144). Hogrefe Verlag: Göttingen, Bern.

Schorr, A. (1996). Realität oder Fiktion? Eine experimentelle Studie zu den psychologischen Wirkungen von Realitätsmanipulationen bei Reality-TV und Serienbeiträgen. In W. Hömberg & H. Pürer (Hrsg.), Medien-Transformation: zehn Jahre dualer Rundfunk in Deutschland (S. 423-449). Konstanz: UVK.

Swanson, H.L. (2001). Searching for the best model for instructing students with learning disabilities. Focus on Exceptional Children, 34, 1-5.

Vollbrecht, R. (2001). Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim: Beltz.

Weisz, J. R., Huey, S. J. & Weersing, V. R. (1998). Psychotherapy outcome research with children and adolescents. Advances in Clinical Child Psychotherapy, 20, 49-91.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Armin Castello
Universität Flensburg
Institut für Heilpädagogik
Abteilung Allgemeine Heilpädagogik
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
armin.castello@uni-flensburg.de

Dipl.-Psych. Benjamin Fauth
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstr. 29
60486 Frankfurt am Main
fauth@dipf.de

Dr. Martina Pohl
Arbeitsgruppe Schule und Medien
Universität Flensburg
Institut für Heilpädagogik
Abteilung Allgemeine Heilpädagogik
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg

Dipl.-Psych. Nadia Juga
Arbeitsgruppe Schule und Medien
Universität Flensburg
Institut für Heilpädagogik
Abteilung Allgemeine Heilpädagogik
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg