

Fernsehnutzung und Spracherwerb: Beratung von Eltern und Bezugspersonen

Schlüsselwörter: Medien, Spracherwerb, Fernsehen, Eltern, Beratung

Zusammenfassung: Bildschirmmedien, insbesondere das Fernsehen, sind ein fester Bestandteil der Lebenswirklichkeit der allermeisten Kinder. Der Einfluss auf die kindliche Entwicklung wird kontrovers diskutiert. In vielen Fällen besteht Sorge hinsichtlich eines nachteiligen Einflusses auf die kindliche Sprachentwicklung. Folglich erhalten Eltern viele, oft pauschale Tipps zur Fernsehnutzung, die zum Teil weder umsetzbar noch an der Lebenswelt der Familien orientiert sind. Aktuelle meta-analytische Daten zeigen gemischte empirische Befunde zum Einfluss von digitalen Medien auf die Sprachentwicklung. Zur Beurteilung ihrer Wirkung müssen sowohl quantitative als auch qualitative Merkmale der Bildschirmmedien berücksichtigt werden. Im vorliegenden Beitrag werden diese Merkmale ausgehend von den Nutzungsgewohnheiten der Kindergarten- und Vorschulkinder dargestellt. Daraus werden relevante Aspekte für die Elternberatung abgeleitet.

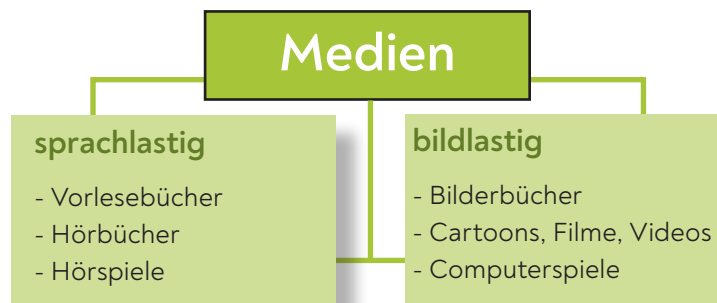


Abbildung 1 Unterscheidung verschiedener Medien (Ritterfeld & Niebuhr-Siebert, 2020)

Einleitung

Kindern wie Erwachsenen steht heutzutage ein reichhaltiges und abwechslungsreiches Medienangebot zur Verfügung. Ein häufiges Kriterium zu deren Einteilung erfolgt im Hinblick auf die überwiegende Verwendung von Sprache bzw. Bildern (Abb. 1). Während bei dem Gebrauch sprachlastiger Medien eine Verarbeitung des Sprachangebots unabdingbar ist, sind bei bildlastigen die wesentlichen Inhalte visuell erfassbar, zum Teil sogar allein ausreichend, um das Unterhaltungspotenzial zu entfalten.

Während Bücher im Allgemeinen als pädagogisch wertvoll angesehen werden und die positive Wirkung einer gemeinsamen, dialogischen Betrachtung und eines dialogischen Vorlesens auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen vielfach belegt ist (Hutton et al., 2019;

Whitehurst et al., 1988), wird der Einfluss von Bildschirmmedien auf den Spracherwerb wesentlich kritischer betrachtet. Oft besteht Sorge, dass sich der Konsum von Bildschirm- und digitalen Medien negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken oder in der Ausbildung bestimmter Fähigkeiten hemmen könnte, bspw. im Bereich Sprache. Folglich erhalten Eltern häufig Ratschläge und Tipps, wie sie die Mediennutzung gestalten sollten. Es existieren mittlerweile aussagekräftige Befunde aus empirischen Studien zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Sprachentwicklung. Diese sind im vorliegenden Beitrag zusammenfassend dargestellt. Daraus resultierend werden relevante Aspekte vorgestellt, die für die Beratung von Eltern und Bezugspersonen zum sinnvollen Umgang mit Bildschirmmedien Berücksichtigung finden sollten. Da laut einer Forsa-Umfrage (KKH, 2022) der Fernsehkonsum für Kinder zwischen

zwei und zwölf Jahren mit 85% das noch immer eindeutig bevorzugte Medium darstellt (Tablet 63%, Smartphone 59%) und zudem die Studienlage zu dessen Auswirkung auf die Sprachentwicklung am umfangreichsten ist, liegt der Fokus dieses Beitrags auf der Fernsehnutzung von Kindern bis zum Schuleintritt.

Mediennutzung

Aktuelle Nutzungsdaten für Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren wurden in der „miniKIM“-Studie erfasst (Kieninger et al., 2020). Im Fokus der Online-Befragung standen die Medienausstattung, das Nutzungsverhalten und der Umgang damit. Zudem wurden Veränderungen der Nutzung in der Corona-Pandemie erhoben. 600 per Zufall ausgewählte deutschsprachige Haupterziehende von Kindern im Alter zwischen zwei und fünf Jahren wurden von August bis September 2020 online interviewt. Angaben zur Bildungsschicht, als eine relevante Variable im Bereich Medienkonsum finden sich in der Stichprobenbeschreibung nicht. Aufgrund der Erhebungsmethode mittels Online-Interview ist von einer eingeschränkten Repräsentativität hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern auszugehen. Es kann angenommen werden, dass Teilnehmende an Online-Befragungen in der Regel über einen höheren Bildungsgrad verfügen und somit leichter einen besseren Zugang zu derartigen Erhebungsmethoden finden. 76% der Befragten waren weiblich. Die Mehrzahl (34%) gab an, jünger als 34 Jahre zu sein. 51% der Kinder waren zwischen zwei und drei Jahren alt, die Übrigen zwischen vier und fünf.

Ausstattung mit digitalen Medien

Grundsätzlich verfügen die Haushalte, in denen zwei- bis fünfjährige Kinder aufwachsen, über ein breites Medienrepertoire. Alle Familien gaben an, Zugang zum Internet zu haben. In nahezu jedem Haushalt (97%) existiert ein Fernsehgerät sowie ein Handy/Smartphone (97%). Im Hinblick auf die persönliche Verfügbarkeit besitzen die Kinder selbst ein überschaubares Spektrum technischer Geräte. So gaben die Haupterziehenden an, dass 19% der Zwei- bis Fünfjährigen einen eigenen Kindercomputer bzw. Lap-

top besitzen. Damit ist dieses Gerät das häufigste, welches in den Kinderzimmern zu finden ist. 16% haben einen eigenen CD-/MP3- bzw. Kassettenrekorder. Ein eigenes TV-Gerät sowie Tablet besitzen jeweils 14%. Die Ausstattung mit Kinderbüchern in den jeweiligen Haushalten wurde nicht erhoben (Kieninger et al., 2020).

Medienbeschäftigung

Das Anschauen bzw. Vorlesen von Büchern ist nach Angaben der Haupterziehenden die beliebteste Medientätigkeit von Zwei- bis Fünfjährigen. 70% der Befragten gaben an, dass dies (fast) täglich und überwiegend gemeinsam mit den Eltern bzw. einem Elternteil stattfindet (57%). Mit durchschnittlich 36 Minuten entfällt hierauf die meiste Zeit der Nutzung, wobei der Anteil bei den Zwei- bis Dreijährigen mit 40 Minuten etwas höher ist als bei den Drei- bis Vierjährigen, die etwa 31 Minuten mit diesem Medium verbringen. Entgegen häufigen Erwartungen ist die Bindung an das Buch im Vergleich am stärksten. 45% der Eltern gaben an, dass ihr Kind darauf am wenigsten verzichten kann. In der Gruppe der Zwei- bis Dreijährigen ist der Anteil mit 56% besonders hoch. Damit zeichnen die Ergebnisse der „miniKIM“-Studie ein etwas anderes Bild als Bildungsstudien wie der „Vorlesemonitor“. Darin gaben z. B. lediglich 42% der Hauptbezugspersonen zweijähriger Kinder an, täglich bzw. mehrmals täglich vorzulesen. Bei den Dreijährigen betrug der Anteil 47% und bei den Fünfjährigen lediglich 31%. Hierbei zeigte sich, dass v. a. Eltern mit formal geringer Bildung selten oder nie vorlesen. Während 63% der Eltern mit höherer Bildung angaben, ihrem Kind (mehrmals) täglich bzw. mehrmals in der Woche vorzulesen, war dies lediglich bei 48% der Eltern mit formal geringer Bildung der Fall. Davon gaben 42% an, ihrem Kind nie oder nur selten vorzulesen. Der Anteil betrug bei den Eltern mit hoher Bildung immerhin auch 29% (Vorlesemonitor, 2022). Hörspiele und -bücher werden ebenfalls gerne von Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren genutzt. Häufig geschieht dies ohne elterliche Beteiligung (54%). 35% der Kinder nutzen diese Medien

(fast) täglich, 26% ein- oder mehrmals wöchentlich. Die tägliche Nutzungsdauer bezifferten die Befragten auf durchschnittlich 26 Minuten.

Das Fernsehen wird bei einem Viertel der Familien (26%) täglich genutzt, bei 28% ein- oder mehrmals in der Woche. 54% der Eltern gaben an, gemeinsam mit ihrem Kind fernzusehen. Unklar bleibt hierbei, ebenso wie bei den Hörspielen und -büchern, inwiefern dies tatsächlich gemeinsam stattfindet, oder sich diese Angaben lediglich auf die Anwesenheit einer Bezugsperson beziehen. Die Nutzungsdauer beträgt im Schnitt täglich 21 Minuten: bei Zwei- bis Dreijährigen 16 Minuten und bei Vier- bis Fünfjährigen zehn Minuten mehr. Die Medienbindung ist nach dem Buch beim Fernsehen am zweitstärksten. 15% der Befragten meinten, dass ihr Kind darauf am wenigsten verzichten kann. Hingegen zeigen andere Studien, dass die Nutzung des Fernsehens deutlich höher ausfällt. So berichten Feierabend und Scolari (2021) bei drei- bis fünfjährigen Kindern von einer täglichen Nutzungsdauer von 92 Minuten. In einer 2022 erfolgten Forsa-Umfrage im Auftrag der KKH (Kaufmännischen Krankenkasse) mit 1.001 Beteiligten gaben 17% der Eltern von zwei- bis vierjährigen und 34% von fünf- bis neunjährigen Kindern einen TV-Konsum von ein bis drei Stunden täglich an (KKH, 2022). Bei der kindlichen Nutzungsdauer des Fernsehens spielt das Verhalten der Eltern eine entscheidende Rolle. So konnten Frate et al. (2019) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der täglichen Fernsehdauer der Mütter und Väter und jener der Kinder nachweisen. Das bedeutet, je höher der TV-Konsum der Eltern war, desto höher war auch der der Kinder. Zudem hing die Nutzung mit dem sozioökonomischen Status der Familien zusammen. Kinder mit einem Fernsehkonsum von mehr als 58 Minuten täglich kamen überwiegend aus Familien mit geringerem sozioökonomischen Status als diejenigen mit einer geringeren Nutzungszeit (Frate et al., 2019). Die beschriebenen Daten berücksichtigen die tatsächliche Fernsehnutzung. Andere Bildschirmzeiten an Smartphone oder Tablet werden nicht beachtet. Hierzu gibt es für die vorliegende Zielgruppe derzeit noch keine verlässlichen Studien.

Es bleibt bislang also der subjektive Eindruck, dass hierdurch die Nutzungsdauer noch deutlich höher einzuschätzen ist.

Themeninteressen

Mittels einer Abfrage von zehn vorgegebenen Themen aus verschiedenen Lebensbereichen wurde in der „miniKIM“-Studie zudem ermittelt, inwiefern diese für die Eltern von Belang sind. Das größte Interesse bestand beim Thema „Erziehung und Erziehungsfragen“ (92%), gefolgt von „Gesundheit und Ernährung“ (89%) und „Umgang mit Medien“ (88%). Damit stellt dieses Thema ein wichtiges Interessenfeld der Eltern dar.

Veränderungen durch den Lockdown

In der Phase massiver Kontaktbeschränkungen durch die Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 (u. a. Schließung von Kitas und Schulen, Wegfall von Freizeitangeboten) nutzten mehr als ein Drittel der Kinder (38%) Medien anders als davor. Der Hauptanteil (80%) des veränderten Konsums bestand in einer erhöhten Fernsehnutzung. Dieser war bei den Vier- bis Fünfjährigen etwas größer (83%) als bei den Zwei- bis Dreijährigen (77%; Kieninger et al., 2020).

KURZBIOGRAFIE

Dr. Falko Dittmann ist Logopäde, Lehrlogopäde (dbl) und hat Therapiewissenschaften (M.Sc.) studiert. Nach mehrjähriger Arbeit in einer logopädischen Praxis und an einer Berufsfachschule für Logopädie ist er seit 2017 im „Zentrum für Entwicklung und Lernen“ (ZEL) in Heidelberg tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen „Sprach- und Entwicklungsdiagnostik“, „Elternberatung“ sowie in der Fortbildung pädagogischer und therapeutischer Fachkräfte. 2023 promovierte er an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Professur für Entwicklungspsychologie mit dem Schwerpunkt Sprachentwicklung).

Knapp der Hälfte der Kinder (44%) wurde während des Lockdowns mehr vorgelesen. Dies betraf die Zwei- bis Dreijährigen mit 52% öfter als die Vier- bis Fünfjährigen (37%). 31% der Kinder durften mehr Hörspiele hören. 53% der Kinder mussten sich insgesamt mehr alleine beschäftigen. Außerdem gaben 30% der Befragten an, dass ihr Kind bestimmte Medien bzw. Geräte alleine nutzte, die sonst gemeinsam genutzt werden. Der Anteil lag bei den Vier- bis Fünfjährigen mit 35% höher als bei den Zwei- bis Dreijährigen mit 24% (Kieninger et al., 2020).

Medialer Einfluss auf die Sprachentwicklung

Die Diskussion über den Einfluss von Bildschirm- und digitalen Medien auf die kindliche Entwicklung wird in vielen Fällen eher emotional als wissenschaftsbasiert geführt (Ritterfeld & Niebuhr-Siebert, 2020). Dabei existieren aktuelle empirische Befunde, die sich mit dieser Frage beschäftigen. In einer Meta-Analyse untersuchten Madigan et al. (2020) den Zusammenhang zwischen der Nutzung von Bildschirmmedien und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern. Einbezogen wurden 42 Studien aus den Jahren 1973 bis 2019 mit insgesamt 18.905 Teilnehmenden. Die Mehrzahl der Studien war im querschnittlichen Design angelegt (n=24). 17 Studien wiesen ein längsschnittliches Design auf. Das Alter der Kinder lag zwischen 35 und 44 Monaten. In der Mehrzahl (70,7%) wurde die Bildschirmnutzung ausschließlich über das Fernsehen untersucht. Die Messungen erfolgten durch Fragebögen (41,5%), Bildschirmtagebücher (31,7%), Interviews (23,4%) und in seltenen Fällen durch Beobachtung (0,2%).

Die Analyse der Studien zeigt, dass eine pauschale Beantwortung der Frage zum Einfluss von Bildschirmmedien auf die Sprachentwicklung nicht möglich ist, da gemischte empirische Befunde vorliegen, die eine differenzierte Betrachtung erfordern. Der Einfluss von Bildschirmmedien auf den Spracherwerb hängt in erster Linie sowohl von quantitativen als auch von qualitativen Merkmalen ab, sodass in Bezug auf die Wirkung sowohl

positive als auch negative Effekte angenommen werden können (Madigan et al., 2020).

Quantität der Bildschirmmedien

Unzweifelhaft gibt es einen Zusammenhang zwischen der Dauer des Fernsehkonsums und den Sprachkompetenzen eines Kindes. In einer groß angelegten australischen Längsschnittstudie wurde deutlich, dass sich ein TV-Konsum von mehr als drei Stunden pro Tag negativ auf die Sprachentwicklung auswirkt (McKean et al., 2015).

Als Hauptgrund für diesen Zusammenhang sind – als Folge der erhöhten Bildschirmzeiten – v. a. fehlende Interaktionserfahrungen mit Bezugspersonen und Peers in Betracht zu ziehen (Radesky et al., 2015; Radesky et al., 2016; Mendelsohn et al., 2008). Dies scheint insbesondere für Kinder mit einem Risiko für Entwicklungsstörungen der Fall zu sein (Madigan et al., 2015). Zudem besteht Grund zu der Annahme, dass es besonders jüngeren Kindern schwerfällt, Bildschirmerfahrungen auf ihre reale Lebenswirklichkeit zu übertragen (Barr & Hayne, 1999). Darüber hinaus ist bekannt, dass eine deutlich erhöhte Bildschirmnutzung mit einem verzögerten Erreichen von Entwicklungsmeilensteinen sowie mit Verhaltensauffälligkeiten, Schlafstörungen und einer verminderten körperlichen Fitness assoziiert ist (Christakis et al., 2018; Duch et al., 2013; Zimmerman et al., 2007; Paavonen et al., 2006; Zimmerman & Christakis, 2005; Hancox et al., 2004). Zudem ist ein erhöhter Fernsehkonsum verbunden mit Bewegungsmangel, erhöhter Kalorienzufuhr durch Essen währenddessen und danach (aufgrund von Werbung), was zu Übergewicht und Adipositas führt (Robinson et al., 2017). Den Einfluss von Fernsehen in der Vorschulzeit auf die Leistungen der Kinder im Grundschulalter untersuchten u. a. Ennemoser et al. (2003). In einer Längsschnittstudie gingen sie der Frage nach, welche Wirkung ihr Fernsehkonsum auf die Sprach- und Lesefähigkeiten hat: **Kinder, die im Vorschulalter sowie im ersten Grundschuljahr dauerhaft täglich zwei bis drei Stunden TV konsumierten, wiesen im Verlauf der zweiten und dritten Klasse**

geringere Leistungszuwächse auf als diejenigen, die im gleichen Zeitraum durchschnittlich nur 15 bis 30 Minuten fernsahen. Der Einfluss möglicher Störvariablen, wie Intelligenz oder sozioökonomischer Status, konnte durch Kontrolle dieser ausgeschlossen werden. **Multivariate Analysen zeigten einen kausalen Zusammenhang zwischen der erhöhten Fernsehnutzung und den schlechteren Sprach- und Leseleistungen** (Ennemoser et al., 2003).

Qualität der Bildschirmmedien

Fernsehen kann jedoch auch positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung haben. Sendungen, in denen die Kinder direkt angesprochen werden und die Möglichkeit haben, verbal zu reagieren, oder Formate mit schriftsprachlichen Elementen können einen förderlichen Einfluss auf die Sprachentwicklung haben. Ein Beispiel dafür sind sog. ‚educational TV‘ wie „Die Sesamstraße“. Der Frage nach der Wirksamkeit gingen Rice et al. (1990) bereits vor vielen Jahren an einer Stichprobe von 326 Kindern nach, die zum Untersuchungsbeginn zwischen drei und fünf Jahre alt waren. Die Dauer der Fernsehnutzung und die Art der Sendungsinhalte wurde über Protokolle erfasst, welche die Eltern mehrmals pro Woche ausfüllten. Der Wortschatz wurde mittels standardisierter Untersuchungsverfahren erfasst. Die Ergebnisse zeigten, dass das Anschauen von Programmen mit pädagogischer Intention (hauptsächlich „Sesamstraße“) im Alter von drei Jahren eine Vorhersage des Wortschatzes mit Fünf ermöglicht. Für andere Programme, z. B. Unterhaltungsprogramme, konnte dieser Zusammenhang nicht nachgewiesen werden. Ebenso wenig für Kinder, die zu Studienbeginn bereits fünf Jahre alt waren. Diese profitierten nur in geringem Maß von den pädagogischen Inhalten der „Sesamstraße“. Den Grund hierfür sehen die AutorInnen in der Ausrichtung des Formats, welches für die Zielgruppe der Drei- bis Fünfjährigen konzipiert ist. Diese Ergebnisse unterstreichen damit die Wichtigkeit der passenden Formatauswahl entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand. In anderen Studien, ebenfalls im längsschnittlichen Design angelegt, deuteten

sich sogar potenzielle Langzeiteffekte an. So zeigte sich bei Anderson et al. (2001), dass eine häufige Nutzung von Programmen mit pädagogischer Intention im Vorschulalter mit einem besseren Notendurchschnitt in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik einherging. Ebenso wiesen die Kinder eine gesteigerte Leseaktivität, eine höhere Leistungsorientierung, mehr Kreativität sowie ein weniger aggressives Verhalten zum Ende der Schullaufbahn auf. Dies war auch der Fall, wenn verschiedene Einflussvariablen, wie der familiäre Hintergrund, kontrolliert wurden. Allerdings zeigte sich ein deutlicher Geschlechterunterschied: Die nachgewiesenen Effekte waren bei Jungen deutlich stärker ausgeprägt als bei Mädchen (Anderson et al., 2001).

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass Bildschirmmedien mit einer unterhaltsamen Vermittlung schulrelevanter Inhalte, wie das Alphabet oder Zahlen und Mengen, förderliche Effekte erzielen können. Zudem unterstützen insbesondere bei jüngeren Kindern kohärente und integrative Erzählungen sowie eine dem Alter angemessene Sprache das Lernen (Linebarger & Walker, 2005). Eine altersentsprechende visuelle Präsentation der Bilder, bspw. nicht zu schnelle Bildfolgen, kann das Lernen ebenso erleichtern (Christakis et al., 2018).

Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist das sog. ‚Co-Viewing‘, also die gemeinsame Bildschirmnutzung von Kindern und Erwachsenen. Je mehr Zeit gemeinsam geschaut wurde, desto günstiger wirkte sich dies auf die Sprachfähigkeiten der Kinder aus. Als Grund hierfür wird angegeben, dass die Erwachsenen diese Zeit für mögliche sprachliche Interaktionen nutzen können, z. B. um Fragen zum Gesehenen zu stellen oder um Inhalte zu benennen bzw. zu besprechen (Gilkerson et al., 2018; Barr et al., 2008; Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982). Es besteht aber auch Grund zu der Annahme, dass Erwachsene beim ‚Co-Viewing‘ mehr Aufmerksamkeit auf die Qualität der Sendungen richten und folglich eher altersgerechte und qualitativ hochwertigere Programme auswählen (Hudon et al., 2013).

Eine verbreitete Annahme, nach der interaktive Bildschirmprogramme zur

KURZBIOGRAFIE

Dr. Anke Buschmann, Dipl.-Psych., langjährige klinische und wissenschaftliche Tätigkeit im Sozialpädiatrischen Zentrum, Universitätsklinikum Heidelberg. Sie entwickelte und evaluierte von 2002 bis 2006 das „Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung“. 2009 promovierte sie an der Universität Frankfurt. Von 2010 bis 2012 war sie Vertretungsprofessorin für Entwicklungspsychologie mit dem Schwerpunkt „Sprache“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und gründete 2015 das „ZEL – Zentrum für Entwicklung und Lernen“ in Heidelberg mit den Schwerpunkten „Psychologische Diagnostik bei Entwicklungs- und Lernstörungen“, „Elternberatung/-training“ sowie Fortbildungen für Fachkräfte. Sie ist zudem in der Lehre und für anwendungsbezogene Forschungsaufträge an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg tätig.

gemeinsamen Nutzung einladen und sich daher besonders für die Förderung sprachlicher Fähigkeiten eignen, kann anhand aktueller Befunde von Munzer et al. (2019) nicht bestätigt werden. **Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass interaktive Bildschirmmedien die Möglichkeit zur förderlichen Eltern-Kind-Interaktion eher verringern als verbessern.** Hierzu wurde die fünfminütige Interaktion von 37 Eltern mit ihrem Kind (mittleres Alter 29 Monate) beim Lesen von Tablet-Büchern mit Soundeffekten und Animationen, einfachen Tablet-Büchern und klassischen Kinderbüchern verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Eltern beim gemeinsamen Lesen sowohl von Tablet-Büchern mit Soundeffekten und Animationen als auch einfachen Tablet-Büchern deutlich direkter und kontrollierender verhielten als beim Anschauen klassischer Bilderbücher. Gleichzeitig offenbarten sich auch Veränderungen im Verhalten der Kinder. Beim Lesen mit dem Tablet fanden z. B. häufiger Unterbrechungen statt, da das

Kind die Anwendung schloss, um nach anderen Apps oder Funktionen zu suchen. Damit würde das Sprachförderpotenzial, das einer gemeinsamen Buchbetrachtung innewohnt, nicht mehr zum Tragen kommen (Munzer et al., 2019).

Beratung der Bezugspersonen

Es besteht seit langem Konsens darüber, dass möglichst von Beginn an beim Fernsehkonsum begleitet und unterstützt werden sollte

(Six et al., 2001). Das Zuhause ist der erste, nachhaltig prägende Ort, an dem die Kinder mit dem TV in Berührung kommen. Bevor sie selbst das Medium nutzen, erleben sie, wie Eltern und ältere Geschwister damit umgehen (Theunert & Lange, 2012). Zugleich zeigen die Ergebnisse der „miniKIM“-Studie (Kieninger et al., 2020), dass das Thema „Umgang mit Medien“ für Bezugspersonen von großem Interesse ist. Es lässt sich vermuten, dass sich dieses v. a. aus einem Dilemma erklärt, vor dem viele stehen: Auf der einen Seite sind digitale Medien und Bildschirmmedien, insbesondere das Fernsehen, ein fester Bestandteil des Fa-

milienalltags. Auf der anderen Seite sehen sich die Eltern mit Aussagen konfrontiert, die auf Risiken und mögliche negative Auswirkungen der Mediennutzung hinweisen, deren Richtigkeit oder auch Relevanz für das eigene Kind sie jedoch nur schwer einschätzen können. Dies führt in der Folge zu einer Verunsicherung. Zudem stehen Bezugspersonen vor der täglichen Herausforderung, Entscheidungen zur Mediennutzung und gleichzeitig Maßnahmen zur Regulierung treffen zu müssen. Da verwundert es nicht, dass sie sich mitunter unter Druck gesetzt fühlen und diese Anforderungen in einigen Fällen ihre Ressourcen übersteigen (Oelkers & Lange, 2012; Henry-Huthmacher, 2008a, b).

Um Informationen zur Mediennutzung zu bekommen, nutzt die Mehrzahl der Eltern drei- bis achtjähriger Kinder Gespräche mit FreundInnen und Bekannten (48%). Im Internet informiert sich ein Drittel. Auf Ratgeber wird nur selten (14 bis 17%) zurückgegriffen (Borgstedt et al., 2015). Häufig erhalten sie jedoch sehr pauschale Tipps zum Umgang mit Medien, z. B. den Medienkonsum zu reduzieren oder auf bestimmte Medien zu verzichten. Diese Tipps sind zwar meistens gut gemeint, lassen sich jedoch in der Regel nicht konsequent umsetzen oder mit dem individuellen Familienalltag vereinbaren.

Ergebnisse einer Meta-Analyse zeigen, dass der einfache Hinweis, die Bildschirmzeit zu reduzieren, wirkungslos ist (Wahi et al., 2011). Vielmehr erscheint eine umfassende Beratung der Bezugspersonen sinnvoll, in der – basierend auf den meta-analytischen Daten von Madigan et al. (2020) – gemeinsam ein individuelles Konzept zur häuslichen Mediennutzung erarbeitet wird. Hierbei sollte zunächst der aktuelle eigene Bildschirmkonsum und der des Kindes wertfrei reflektiert und unter Einbezug der vorliegenden wissenschaftlichen Daten zur Quantität und Qualität von Bildschirmmedien gemeinsam mit den Bezugspersonen unter Berücksichtigung ihres Lebensalltags ein individueller Plan zu deren Nutzung erstellt werden. Zudem sollten sie zum effektiven ‚Co-Viewing‘ von möglichst hochwertigen Sendungen (educational-TV) befähigt werden (Mendelsohn et al., 2008). So ließe sich dann auch das Förderpotenzi-

al von Bildschirmmedien im familiären Alltag nutzen. Darüber hinaus sind die Eltern unbedingt darin zu befähigen, den hohen Stellenwert direkter Interaktionen für einen erfolgreichen Spracherwerb zu erkennen. Es lohnt sich, sie zu motivieren, neben der Bildschirmzeit hochwertige Interaktionssituationen mit ihrem Kind zu schaffen (Madigan et al., 2015).

Im Folgenden werden wichtige Aspekte vorgestellt, die eine Beratung von Bezugspersonen zum Umgang mit Bildschirmmedien beinhalten sollte.

Auswahl der Fernsehsendungen

Grundsätzlich sollten die Altersfreigaben bei der Auswahl der Medien berücksichtigt werden (z. B. Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen, FSF), um sicherzustellen, dass die Kinder keine Inhalte sehen, die für sie noch nicht geeignet sind. Wichtig ist es hierbei zu beachten, dass diese Angaben keinen pauschalen sorgenfreien Umgang mit den Medien erlauben. Vielmehr ist eine Berücksichtigung der kindlichen Lebenswelt und des individuellen Entwicklungsstands notwendig.

Neben der Altersfreigabe spielt auch das Format eine entscheidende Rolle. So sind Sendungen, die den normalen kindlichen Interaktionserfahrungen möglichst ähnlich sind, vorzuziehen. Bei diesen Sendungen verstehen die Kinder die Handlung besser und können der Abhandlung insgesamt eher folgen. Werden sie direkt angesprochen, z. B. durch die Frage „Hast du das auch schon einmal erlebt?“, erhöht sich ihre Aufmerksamkeit auf die Handlung. Dies wirkt sich ebenfalls unterstützend auf das Lernen aus. Insbesondere bei Drei- bis Vierjährigen sind Formate mit einfachen Handlungen, ohne Nebenstränge und Zeitsprünge, besonders geeignet. Zudem sollte das Erzähltempo so sein, dass sie gut folgen können. Schnelle Bildwechsel oder aufregende Hintergrundmusik sind ungünstig und deshalb zu vermeiden. Einen Überblick zu empfehlenswerten Kindersendungen gibt Tabelle 1. Bei Grundschulern können bestimmte Formate als Wissensquelle dienen und sie anregen, eigene Ideen zu entwickeln (Tab. 2). Die „Sendung mit der Maus“ ist so konzipiert und sprachlich umgesetzt, dass sie bereits im Vorschulalter passend ist.

- Meine Freundin Conni**
(Länge pro Folge: ca. 12 Minuten)
- Feuerwehrmann Sam**
(Länge pro Folge: ca. 10 Minuten)
- Peppa Wutz/Peppa Pig**
(Länge pro Folge: ca. 5 Minuten)
- KIKANIiNCHEN**
(Länge pro Folge: ca. 1 bis 3 Minuten)
- Caillou**
(Länge pro Folge: ca. 25 Minuten, bestehend aus vier Geschichten pro Folge)

Tabelle 1 Geeignete Kindersendungen ab drei Jahren (Auswahl)

- Bibi und Tina**
- Schloss Einstein**
- Willi wills wissen**
- Wissen macht Ah!**
- Die Pfefferkörner**

Tabelle 2 Geeignete Kindersendungen ab sieben Jahren (Auswahl)

Zeitliche Begrenzung

In den meisten Fällen ist eine zeitliche Lenkung der Fernsehzeit notwendig, da Kinder vor dem fünften Lebensjahr dies nicht selbst regulieren können und sich in der Folge zu lange vor dem Bildschirm aufhalten würden (Lubitz & Witting, 2018). Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung gibt hierzu Empfehlungen. Darin wird u. a. von einer Bildschirmnutzung für Kinder unter drei Jahren abgeraten. Zu Recht, wie aktuelle Daten zum Einfluss von täglicher Bildschirmnutzung im Alter von zwölf Monaten auf relevante kognitive Kontrollprozesse wie auf die exekutiven Funktionen (Impulskontrolle, bewusste Aufmerksamkeitssteuerung, Arbeitsgedächtnis; Law et al., 2023) im Grundschulalter zeigen. Zudem bietet das Fernsehen für sie keinen Mehrwert. Nichtsdestotrotz zeigt die Erfahrung zahlreicher Familien, wie schwer dies umzusetzen ist, insbesondere wenn ältere Geschwister das Fernsehen bereits nutzen. Für das Kindergartenalter wird eine Begrenzung auf täglich 30 Minuten empfohlen. Bei Kindern im Grundschulalter ist die Zeit auf 45 bis 60 Minuten zu begrenzen (BZgA, 2020). Ein Festhalten an starren Zeitfenstern erscheint jedoch wenig sinnvoll und ist zudem mit dem Alltag vieler Familien nicht vereinbar. Vielmehr ist es wichtig, Nutzungszeiten für die Kinder transparent zu machen und vorab gemeinsam festzulegen, welche Sendung geschaut wird. Diese kann dann je nach Länge entweder zu Ende angesehen oder aufgeteilt und später in der Mediathek oder via Streamingdienst fortgesetzt werden. V. a. im Vorschulalter ist es hilfreich, wenn die Nutzungszeit optisch sichtbar ist, z. B. über Timer, die auch als App kostenfrei zur Verfügung stehen. Für Kinder im Vor- und Grundschulalter kann es zudem sinnvoll sein, ein gemeinsames Wochenkontingent oder generelle Vereinbarungen zu schließen, um so eine Selbstkontrolle des Kindes zu unterstützen (Lubitz & Witting, 2018). Dies erlaubt Flexibilität bei der Nutzung und fördert das selbstständige Einteilen der Fernsehzeit. Für manche Familien kann der bewusste Einsatz von Medienritualen eine Unterstützung im Alltag darstellen, z. B. das gemeinsame Anschauen einer Folge der Lieblingsserie zu einer

Auswahl der Bildschirmmedien	Gestaltung der Medienzeit
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Altersfreigabe beachten, aber auch Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigen ✓ direkte Ansprache der Kinder ✓ Bezug zur Erfahrungswelt der Kinder ✓ bei jüngeren Kindern: einfache Handlungen, langsames Erzähltempo ✓ bei älteren Kindern: Wissensvermittlung 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsames Schauen (Co-Viewing) ✓ Kind beobachten und auf Verständnisschwierigkeiten achten ✓ Fragen stellen und über das Gesehene sprechen ✓ Medienzeit sinnvoll begrenzen ✓ medienfreie Zeit gestalten: alternative Tätigkeiten und Hobbies ✓ Medien als Ritual ✓ Medien nicht als Erziehungsmittel

Tabelle 3 Zusammenfassung wichtiger Empfehlungen

bestimmten Tageszeit. Gerade jüngere Kinder erhalten dadurch Sicherheit und zugleich die Möglichkeit, sich dosiert Neuem zuzuwenden.

Gestaltung der „Bildschirmzeit“

Der Gestaltung der Medienzeit kommt eine ganz besondere Bedeutung zu, da das „Wie“ darüber entscheidet, welches Förderpotenzial entsteht. Als maßgeblich hat sich hierbei erwiesen, ob das Kind alleine schaut oder gemeinsam mit einer Bezugsperson (Co-Viewing). Die Begleitung des Kindes fördert die aktive Auseinandersetzung mit dem Gesehenen und kann durch das Stellen von Fragen noch gefördert werden. Zugleich bietet das ‚Co-Viewing‘ die Möglichkeit, Verständnisschwierigkeiten des Kindes zu überwinden, z. B. durch Benennen von Dingen oder Verbalisieren des Gesehenen. Mögliche Fragen können direkt beantwortet werden und lassen einen Dialog entstehen. Gleichzeitig bietet die gemeinsame Medienzeit die Möglichkeit, das Kind zu beobachten. Schweift es ab oder wird es unaufmerksam, ist es notwendig entweder zum Bildschirminhalt zurückzuführen oder das Anschauen zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen. Liegt der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes nicht auf den Bildschirmhalten und beschäftigt es sich parallel mit anderen Dingen, sollte der Fernseher ausgestellt werden. Grundsätzlich sollten Bildschirmmedien nur aktiv genutzt werden. Sind sie

eingeschaltet, ohne dass das Kind sich aktiv zuwendet, besteht die Gefahr, dass dieses nur als „Hintergrundgeräusch“ wahrgenommen wird und selbst bei einer pädagogisch gut aufbereiteten Sendung kein Lernen stattfindet.

Neben einer bewussten Gestaltung der Medienzeit ist es wichtig, andere Beschäftigungsmöglichkeiten und Hobbies anzubieten, um eine Reizüberflutung zu vermeiden, körperliche Aktivität zu fördern und eine gesunde Balance zwischen Bildschirmzeit und analoger Welt zu ermöglichen.

Zugleich ist davon abzuraten, Medien als Erziehungsmittel einzusetzen. Beliebt ist bspw. das Verbot als Bestrafung. Dies erschwert es den Kindern, ein natürliches Verhältnis zu Medien zu entwickeln. Die wichtigsten Beratungsinhalte fasst Tabelle 3 zusammen.

Diskussion

Insgesamt zeigt die aktuelle Studienlage, dass sich eine qualitativ hochwertig gestaltete mediale Bildschirmzeit positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann. Hingegen ist eine sehr intensive Bildschirmnutzung, insbesondere im frühen Kindesalter, mit geringen Sprachfähigkeiten assoziiert. Die Daten einer Meta-Analyse lieferten jedoch – insbesondere im Hinblick auf die Fernsehnutzung – nur geringe bis moderate Zusammenhänge (Madigan et

al., 2020). Zudem sollte der Einfluss der Mediennutzung auf den Spracherwerb bei Kindern im Kontext anderer relevanter Prädiktoren betrachtet werden. So tragen verschiedene Merkmale in den Lebens- und Sprachumwelten der Kinder zu der großen Variabilität in deren Sprachkompetenzen bei (Zauche et al., 2016; Levickis et al., 2014; Barnett et al., 2012; Tamis-LeMonda et al., 2014; Hoff, 2006). Hierzu gehören indirekt beeinflussbare Faktoren wie die Geburtsposition, Frühgeburtlichkeit, soziale Benachteiligung, das Familieneinkommen sowie das elterliche Bildungsniveau (Madigan et al., 2015; McKean et al., 2015; Pan et al., 2004; Hoff, 2003). Zu den direkt beeinflussbaren Faktoren zählt zum einen das Interaktionsverhalten der Eltern. Für diese fanden Madigan et al. (2019) in einer Meta-Analyse einen moderaten bis großen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder und deutlich über dem der Fernsehnutzung. Zum anderen steht die Anzahl gesprochener Wörter durch die Bezugspersonen in einem Zusammenhang mit den Sprachfähigkeiten der Kinder (Wade et al., 2018; Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982). Hinsichtlich der Lebensumwelt erwiesen sich Bücher als relevanter und einflussreicher Faktor. So konnten McKean et al. (2015) in einer australischen Längsschnittstudie einen positiven Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kinderbücher im Zuhause von Zweijährigen und deren Sprachentwicklungsstand mit vier Jahren nachweisen. Ebenso war die Häufigkeit von Situationen, in denen gemeinsam ein Buch angeschaut/gelesen wurde, ein signifikanter Prädiktor für den Sprachstand mit vier Jahren (McKean et al., 2015). Sie kann zwischen neun und 22,5% der Varianz im Wortschatzumfang ausmachen, wobei man annimmt, dass die Qualität des Buchlesens und das damit verbundene elterliche Interaktionsverhalten die Beziehung zwischen der Häufigkeit oder Dauer des Lesens und dem Sprachstand der Kinder vermittelt (Zauche et al., 2016). Doch auch die Verhältnisse im Zuhause der Kinder können einen Einfluss auf die Sprachentwicklung haben. Vernon-Feagans et al. (2012) fanden einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen chaotischen häuslichen Verhältnissen in den ersten Lebensjahren eines Kindes (Abläufe, Tagesstruktur, Hektik,

Anspannung) und dessen rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten.

In der Gesamtschau bleibt somit festzuhalten, dass die Nutzung von Bildschirmmedien einer von vielen Faktoren ist, die auf den Spracherwerb Einfluss haben und somit eher ein Bestandteil in einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge ist.

Eine wesentliche Aufgabe von Fachpersonen besteht darin, Familien zu einem zumindest bewussten und bestenfalls förderlichen Einsatz von Bildschirmmedien zu beraten und den Stellenwert der Eltern-Kind-Interaktion in natürlichen Situationen zur Sprachanregung zu unterstreichen (Madigan et al., 2015).

Fazit

Das Nutzen von Bildschirmmedien gehört für viele Familien zum festen Bestandteil ihrer Lebenswelt. Entgegen der Erwartung vieler Menschen liegt der Fernsehgebrauch noch immer weit an der Spitze und ist gerade für Kinder ein alltäglicher Bestandteil. Während ein übermäßiger Konsum (mehr als drei Stunden täglich) mit negativen Auswirkungen auf den Spracherwerb assoziiert ist, sind auch positive Wirkungen von z. B. „educational TV“ zu verzeichnen.

Eine Beratung mit erhobenem Zeigefinger und ausschließlicher Empfehlung zur Reduktion der Bildschirmzeit führt eher zu Schuldgefühlen bei den Eltern als zu einer Veränderung der Mediennutzung. Wichtiger ist eine an der Lebenswelt der Familie orientierte individuelle Beratung unter Berücksichtigung von Alter und Entwicklungsstand des Kindes sowie die Befähigung der Eltern, die Medienzeit bewusst mit dem Kind zu gestalten und wirkungsvoll zu begrenzen. Über allem anderen sollte ein Aspekt nicht vergessen werden: Fernsehen dient auch der Unterhaltung.

Interessenkonflikt

Die AutorInnen geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Literatur

Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., & Wright, J. C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent achievement: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1), 1–147.

Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, R., & Cox, M. (2012). Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence. *Infant Child Development*, 21(4), 374–393.

Barr, R., & Hayne, H. (1999). Developmental changes in imitation from television during infancy. *Child Development*, 70(5), 1067–1081.

Barr, R., Zack, E., Garcia, A., & Muentener, P. (2008). Infants' attention and responsiveness to television increases with prior exposure and parental interaction. *Infancy*, 13(1), 30–56.

Borgstedt, S., Rätz, B., Schwartz von, M., Schleer, C., & Ernst, S. (2015). *DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt*. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>

BZgA. (2020). *Wie oft und wie lange dürfen Kinder Medien nutzen?* Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. https://www.kindergesundheit-info.de/index.php?id=tx_sschpdfplus_download&dID=5392&dHash=2a524be4

Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ferguson, S. M., Ravinder, S., & Ramirez, J. M. (2018). How early media exposure may affect cognitive function: a review of results from observations in humans and experiments in mice. *Proceedings of the National Academy of Science*, 115(40), 9851–9858.

Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., Font, M., Harrington, A., Taromino, C., Yip, J., & Rodriguez, C. (2013). Association of screen time use and language development in Hispanic toddlers: a cross-sectional and longitudinal study. *Clinical Pediatrics*, 52(9), 857–865.

Ennemoser, M., Schiffer, K., Reinsch, C., & Schneider, W. (2003). Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter: Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 12–26.

Feierabend, S., & Scolari, J. (2021). Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Dreieis 13-Jähriger 2021. *Media Perspektiven*, 4. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2021/2104_Feierabend_Scolari.pdf

Frate, N., Jenull, B., & Birnbacher, R. (2019). Like Father, Like Son. Physical Activity, Dietary Intake, and Media Consumption in Pre-School-Aged Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(306), 1–12.

Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Oller, D. K., Russo, R., & Vohr, B. (2018). Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics*, 142(4), e20174276.

Hancox, R. J., Milne, B. J., & Poulton, R. (2004). Association between child and adolescent television viewing and adult health: a longitudinal birth cohort study. *Lancet*, 364(9430), 257–262.

Henry-Huthmacher, C. (2008a). Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie. In T. Merkle & C. Wippermann (Hrsg.), *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten* (S. 1–24). De Gruyter.

Henry-Huthmacher, C. (2008b). Eltern unter Druck. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Die Politische Meinung*, 460, 41–46.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and

shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.

Hoff-Ginsberg, E., & Shatz, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, 92(1), 3–26.

Hudon, T. M., Fennell, C. T., & Hoftyzer, M. (2013). Quality not quantity of television viewing is associated with bilingual toddlers' vocabulary scores. *Infant Behaviour and Development*, 36(2), 245–254.

Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2019). Functional Connectivity of Attention, Visual, and Language Networks During Audio, Illustrated, and Animated Stories in Preschool-Age Children. *Brain Connect*, 9(7), 580–592.

Kieninger, J., Feierabend, S., Rathgeb, T., Khermand, H., & Glöckner, S. (2020). *miniKIM-Studie 2020 Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

KKH. (2022). *Hängen die Kleinsten zu oft vor der Glotze?* <https://www.kkh.de/presse/pressemitteilungen/medienkompetenz>

Law, E. C., Han, M. X., Lai, Z., Lim, S., Ong, Z. Y., Ng, V., Gabard-Durnam, L. J., Wilkinson, C. L., Levin, A. R., Rifkin-Graboi, A. R., Daniel, L. M., Gluckmann, P. D., Chong, Y. S., Meaney, M. J., & Nelson, C. A. (2023). Associations Between Infant Screen Use, Electroencephalography Markers, and Cognitive Outcomes. *JAMA Pediatrics*, 177(3), 311–318.

Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., & Wake, M. (2014). Maternal behaviours promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: Prospective community-based study. *Journal of Developmental and Behavioural Pediatrics*, 35(4), 274–281.

Linebarger, D. L., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624–645.

Lubitz, I., & Witting, T. (2018). Digital-interaktive Medien in der frühen Kindheit: Positionen und Haltungen im kritischen Diskurs. In J. G. Brandt, C. Hoffmann, M. Kaulbach, & T. Schmidt (Hrsg.), *Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita* (S. 181–200). Barbara Budrich.

Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D. A. (2020). Associations Between Screen Use and Child Language Skills. A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665–675.

Madigan, S., Prime, H., Graham, S. A., Rodriguez, M., Anderson, N., Khoury, J., & Jenkins, J. M. (2019). Parenting behavior and child language: a meta-analysis. *Pediatrics*, 144(4), e20183556.

Madigan, S., Wade, M., Plamondon, A., Browne, D., & Jenkins, J. M. (2015). Birth weight variability and language development: risk, resilience, and responsive parenting. *Journal of Pediatric Psychology*, 40(9), 869–877.

McKean, C., Mensah, F. K., Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E., & Reilly, S. (2015). Levers for language growth: Characteristics and predictors of language trajectories between 4 and 7 years. *PLOS one*, 10(8), 1–21.

Mendelsohn, A. L., Berkule, S. B., Tomopoulos, S., Tamis-LeMonda, T., Huberman, H. S., Alvir, J., & Dreyer, B. P. (2008). Infant television and video exposure associated with limited parent-child verbal interactions in low socioeconomic status households. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(5), 411–417.

Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N., & Radesky, J. (2019). Parent-toddler social reciprocity during reading from electronic

tablets vs print books. *JAMA Pediatrics*, 173(11), 1076–1083.

Oelkers, N., & Lange, A. (2012). Eltern in der Verantwortungsfalle. Ein Problemaufriss. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 57(3), 71–75.

Paavonen, E. J., Pennonen, M., Roine, M., Valkonen, S., & Lahikainen, A. R. (2006). TV exposure associated with sleep disturbances in 5- to 6-year-old children. *Journal of Sleep Research*, 15(2), 154–161.

Pan, B. A., Rowe, M. L., Spier, E., & Tamis-LeMonda, C. (2004). Measuring Productive Vocabulary of Toddlers in Low-Income Families: Concurrent and Predictive Validity of Three Sources of Data. *Journal of Child Language*, 31(3), 587–608.

Radesky, J., Christakis, D., Hill, D., Ameenuddin, N., Chasiskos, Y. L. R., Cross, C., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M., & Swason, W. S. (2016). COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591.

Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1–3.

Rice, M. L., Huston, A., Truglio, R., & Wright, J. (1990). Words from "Sesame Street": Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26(3), 421–428.

Ritterfeld, U., & Niebuhr-Siebert, S. (2020). Mediale Einflüsse auf die Sprachentwicklung. In S. Sachse, A. K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 359–380). Springer.

Robinson, T. N., Banda, J. A., Hale, L., Lu, A. S., Fleming-Milici, F., Calvert, S. L., & Wartella, E. (2017). Screen Media Exposure and Obesity in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 140(2), 97–101.

Six, U., Frey, C., Gimmler, R., & Thibaut, K. (2001). Medienerziehung im Kindergarten. In S. Aufenanger & U. Six (Hrsg.), *Handbuch Medien. Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern* (S. 13–56). Bundeszentrale für politische Bildung.

Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121–126.

Theunert, H., & Lange, A. (2012). „Doing Family“ im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. *merz Medien und Erziehung*, 56(2), 10–21.

Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M., & Mills-Koonce, R. (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of Early Language Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 339–351.

Vorlesemonitor. (2022). *Frühe Impulse für das Lesen – Realitäten in den Familien*. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesemonitor_2022.pdf

Wade, M., Jenkins, J. M., Venkatasalam, V. P., Binnoo-Erez, N., & Ganea, P. A. (2018). The role of maternal responsiveness and linguistic input in pre-academic skill development: A longitudinal analysis of pathways. *Cognitive Development*, 45, 125–140.

Wahi, G., Parkin, P. C., Beyene, J., Uleryk, E. M., & Birken, C. S. (2011). Effectiveness of interventions aimed at reducing screen time in children: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(11), 979–986.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book

reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559.

Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 318–333.

Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *Journal of Pediatrics*, 151(4), 364–368.

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



Autor und Autorin

Dr. Falko Dittmann & Dr. Anke Buschmann
ZEL – Zentrum für Entwicklung und Lernen
Kaiserstraße 36, D-69115 Heidelberg
info@zel-heidelberg.de, zel-heidelberg.de

UNABHÄNGIGE FINANZ- UND
VERSICHERUNGSBERATUNG seit 1983

Individuell auf Sie zugeschnitten: unsere Sonderprämien und Tarife

- Betriebliche Altersvorsorge (haftungssicher, mitarbeiterbindend, hochrentabel)
- Berufshaftpflicht ab 80 € jährlich
- Praxisinhaltsvers. komplett ab 100 € jährlich
- Berufsunfähigkeitsversicherung Sondertarif dbf/dbl
- Private Altersvorsorge, sicher, rentabel & sehr flexibel
- Sicher Steuern sparen mit der Basisrente
- Riesterrente Best Advice
- Private Krankenversicherung sowie Zusatzversicherungen
- Verdienstauffallsicherung
- Spezial Rechtsschutzpaket (mit Praxisvertrags RS)
- Alle Sachversicherungen (Gebäude, Hausrat, Unfall usw.) mit Sonderkonditionen
- Betriebliche Krankenversicherung (Gesundheitsvorsorge für Sie & Ihre Mitarbeiter)

Weitere Informationen finden
Sie auf unserer Homepage:

www.mosaik-gmbh.de
schuckart@mosaik-versicherungsmakler.de
Tel.: 02171 / 3 992 30
Fax: 02171 / 4 34 34



Ihr Ansprechpartner:
Herr Schuckart

mosaik gmbh
Versicherungsmakler