PROJEKT 20

Untersuchungen zu den Fernsehgewohnheiten von Grundschulkindern

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Lühr Klee
Schule Landskronastraße
083
Landskronastraße 46

28 719 Bremen

☎ 0421 - 361– 71 92

Team 20

Abschlußbericht

zum Thema

Untersuchungen zu den Fernsehgewohnheiten von Grundschülern

Wirkungen der Medien auf Kinder

Möglichkeiten der Beeinflussung des Fernsehverhaltens

Das Team:

Susanne Ottermann

Angelika Ohl

Kathrin Möhlmann

Lühr Klee alle: Grundschule Landskronastraße

Prof. Dr. Heinz Buddemeier

Holger Krüger beide: Universität Bremen

Inhaltsübersicht

1.	**DARSTELLUNG DER PROBLEMLAGE**	**S. 2**
2.	**DOKUMENTATION UNSERES PROJEKTES**	**S. 4**
2.1.	**Vermutete Wirkungen des Fernsehens - insbesondere auf Kinder**	**S. 4**
2.1.1.	Vorbemerkungen	S. 4
2.1.2.	Mögliche Wirkungen des Fernsehens auf Kinder	S. 5
2.1.3.	Kinder, Fernsehen und Gewalt	S. 8
2.1.4.	Hertha Sturm: Die fehlende Halbsekunde	S. 9
2.1.5.	Mangelnde Sprachfähigkeit	S. 11
2.1.6.	Zusammenfassung	S. 12
2.2.	**Freizeitangebote in Marßel**	**S.13**
2.2.1.	Beschreibung der Fragebogenaktion	S. 13
2.2.2.	Auswertung der Freizeitangebote	S. 14
2.2.3.	Bekanntmachung der Freizeitangebote	S. 16
2.2.4.	Relativierung der konsumierbaren Freizeitangebote	S. 16
2.3.	**Elternabende zum Thema „Freizeit in Marßel“**	**S.18**
2.3.1.	Veränderte Kindheit	S. 19
2.3.2.	Freizeitangebote in Marßel	S. 21
2.3.3.	Fernsehen und kindliche Entwicklung - ein Referat	S. 22
2.3.4.	Die Reaktionen der Eltern	S. 25
2.4.	**Der Elternabend zum Thema „Kind und Computer“**	**S.28**
2.4.1.	Zur Geschichte der Datenverarbeitung	S. 28
2.4.2.	Brauchen Grundschulkinder einen Computer? - Ein Referat	S. 29
2.4.3.	Die Reaktion der Eltern	S. 36
2.5.	**Unterrichtseinheiten zum Thema „Fernsehen“**	**S.38**
2.5.1.	„Ein schönes Kinderzimmer“ - eine Unterrichtseinheit in einer ersten Klasse	S. 39
2.5.2.	„Freie Zeit - was wir damit machen“ - eine UE in einer ersten Klasse	S. 45
2.5.3.	„Wir sehen fern“ - eine Unterrichtseinheit in einer dritten Klasse	S. 49
3.	**REFLEXION**	**S.56**
4.	**ANHANG**	

1. Darstellung der Problemlage

Die Schule hat den Auftrag, den Schülerinnen und Schülern Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Ob die Bemühungen, die zu diesem Zweck unternommen werden, erfolgreich sind, hängt in zunehmendem Ausmaß von Faktoren ab, auf die die Schule zunächst gar keinen Einfluß hat. Zu dem engeren sozialen Umfeld, dessen Einfluß auf Lernbereitschaft/ und Lernfähigkeit immer klar war, sind andere Einflüsse gekommen, die schwer einzuschätzen sind, bei denen man aber doch sicher sein kann, daß ihnen eine große Bedeutung zukommt.

Neben der Freizeit- und Konsumwelt mit ihren Trends und Gruppenzwängen sind hier vor allem die Medien zu nennen. Ihre Bedeutung läßt sich schon daran ablesen, daß ihnen im Tageslauf der Kinder neben Schlafen und Schule der meiste Raum zukommt. Allein für das Fernsehen gelten folgende Zahlen (bezogen auf 1996). Kinder zwischen drei und dreizehn Jahren sehen pro Tag im Durchschnitt 101 Minuten fern. Werden nur diejenigen Kinder betrachtet, die tatsächlich fernsehen, dann ergeben sich knapp drei Stunden. Da die Kinder auch am Wochenende und in den Ferien fernsehen, bedeutet diese Zahl, daß diejenigen Kinder, zu deren Freizeitbeschäftigung das Fernsehen gehört (das sind in der Schule an der Landskronastraße praktisch alle Kinder), mehr Zeit vor dem Fernsehgerät als in der Schulklasse verbringen. Verweisen möchten wir in diesem Zusammenhang auf die Arbeit unserer Kollegin Kathrin Möhlmann „Untersuchung zum Fernsehverhalten von Schülern der Grundschule Landskronastraße im Rahmen der Schulbegleitforschung“ (siehe Anhang C). Aufschlußreich und erschreckend war in der Untersuchung das Ergebnis, daß 57% aller Kinder in ihrem Zimmer ein Fernsehgerät hatten.

Zum Fernsehen kommen Radio, CD-Player, Walkman, Gameboy, Computerspiele, Comics und Bücher. Eine Untersuchung der Weihnachtswünsche zeigte, daß sich die Kinder überwiegend elektronische Medien wünschten (bezogen auf Weihnachten 1995). Da sie diese Medien auch tatsächlich nutzen, gibt es viele Kinder, die außerhalb der Schule kaum medienfreie Zeit haben.

Daß damit Einflüsse zusammenhängen, die nicht ohne Folgen dafür sind, wie sich Kinder in der Schule verhalten, liegt auf der Hand. Solch eine allgemeine Feststellung ist aber zu wenig, wenn eine Schule auf die Art und Weise, wie ihre Schülerinnen und Schüler die Medien nutzen, verändernd einwirken will.

Im folgenden wird dargestellt, welche Schritte das Projekt „Untersuchungen zu Fernsehgewohnheiten der Kinder; Wirkungen der Medien auf Kinder; Möglichkeiten der Beeinflussung des Fernsehverhaltens“ unternommen hat, um in der Schule an der Landskronastraße die Mediennutzung der Kinder zu beeinflussen.

2. DOKUMENTATION UNSERES PROJEKTES

Nachdem unsere Kollegin Kathrin Möhlmann das Fernsehverhalten an unserer Schule untersucht hat, sichteten wir die Fachliteratur nach den Wirkungen exzessiven Fernsehkonsums. Die wesentlichen Thesen der Medienwirkungsforschung sind in unserem ersten Teil beschrieben.

Im zweiten Teil befindet sich eine Übersicht der Freizeitinfrastruktur in Marßel. Diesen Teil haben wir aufgenommen, da uns im Laufe unserer Arbeit folgendes klar wurde: Die Kinder werden ihren Fernsehkonsum nur dann einschränken, wenn sie alternative und attraktive Freizeitmöglichkeiten haben.

Im dritten und vierten Teil stellen wir unsere Elternarbeit dar. In den drei Projektjahren führten wir regelmäßig Elternabende durch, um für das Thema Problembewußtsein zu wecken und den Eltern Hilfestellungen an die Hand zu geben.

Der letzte Teil enthält die Beschreibung unserer Unterrichtseinheiten.

2.1. Vermutete Wirkungen des Fernsehens - insbesondere auf Kinder (Holger Krüger)

2.1.1. Vorbemerkungen

Zweifellos stehen wir - mit der Ausbreitung des Fernsehens und anderer Neuer Medien in einer Epoche des Übergangs von der Industriegesellschaft zur sog. Informations- gesellschaft und finden uns mitten in einem Paradigmenwechsel wieder. Letztere hat es z. B. gegeben, als die Menschen die Schrift erfanden. So erwähnt Michael Kunczik, daß Platon in „Phaidros" argumentiere, „durch die Erfindung des Alphabetes werde den Seelen der Lernenden Vergessenheit eingeflößt ...." und ihre bisherige Kompetenz, sich zu erinnern, würde geschwächt, weil sie mit der Schrift darauf vertrauen könnten, etwas „nachlesen" zu können.[1]

Einen weiteren Paradigmenwechsel, der in der Diskussion um die Neuen Medien eine ungleich größere Rolle spielt, markiert die Erfindung des Buchdruckes. Arn Strohmeyer zitiert den Neuro-

[1] Michael Kunczik: Gewaltdarstellungen - ein Thema seit der Antike, in: Media Perspektiven 3/1993, S. 108

logen Pöppel, der - im Streit zwischen den „Visualisten" und „Verbalisten" - diejenigen, die auf die Schrift, auf die Worte setzen, bestärkt, weil Worte am besten geeignet seien, Informationen zu verdichten. „Wissen ist an Worte gebunden. Bilder können Worte nicht ersetzen. Wissen ist nicht abbildbar ... Wissensaufbau vollzieht sich über das Lesen. Nimmt man nur Bilder auf, wird der Aufbau abstrakten Wissens vernachlässigt."[2]

Ohne den Streit zwischen Visualisten und Verbalisten klären zu können, sei auf einen Unterschied der Medien Buch und TV-Gerät verwiesen, der meines Ermessens nach immer zu kurz kommt. Die *Rezeptionszeit* beim Lesen ist selbstbestimmt, Nachlesen, Nachhaken ist möglich. Beim Fernsehen dagegen ist die Rezeptions- und damit (etwa im TV-Schulprogramm) die Lernzeit fremdbestimmt.

Besonders desillusionierend ist die Verhaltensweise junger wie erwachsener Zuschauer vor dem Bildschirm. Die wenigsten Sendungen werden ganz, d. h. in voller Länge, rezipiert. Vielmehr müssen wir davon ausgehen, daß der kindliche wie erwachsene Zuschauer sich täglich einer „collagierenden Bilderflut" verschiedenster, möglicherweise kontrastierender, - was Geschmacksfragen angeht, eventuell sich ausschließender - visueller Reize aussetzt. Was sollen da noch Hinweise auf „kindgemäße", das „Lernen fördernde" spezielle Angebot in den Kinderprogrammen.

2.1.2. Mögliche Wirkungen des Fernsehens auf Kinder

Kontrastierend zu meinen - obigen - Hinweisen auf „kindgemäße", das „Lernen fördernde"""" spezielle Angebote des Fernsehens für Kinder, setzt der Bremer Kunst- und Medienwissenschaftler Heinz Buddemeier weitaus grundsätzlicher an. Er besteht in seiner Forschungsarbeit darauf, daß das *Problem des Fernsehens* nicht allein in seinen *Inhalten* (die für sich allein extrem verbesserungswürdig und humaner zu gestalten seien) sich ausdrücke, sondern daß die Problematik des Fernsehens schon viel früher beginne, nämlich *in sich selbst begründet* sei: in dem technischen Sosein des TV-Gerätes und in den Gesetzen der Übertragung der TV-Bilder wie der Aufnahme, Wahrnehmung (Rezeption) dieser technischen Bilder durch unser Auge und letztlich unsere Psyche. Buddemeiers Argumentation, zugegebenermaßen stark verkürzt: das TV-Bild baut sich aus visualisierenden Punktreihen auf, und es ist (hoffnungslos) *zweidimensional*, wie der Film. Der auf

[2] Arn Strohmeyer: Abschied vom Lesen - Super-Gau unserer Kultur, in: Weser-Kurier vom 27.12.1996, S. 48

das TV-Bild fixierte Zuschauende *sieht nicht räumlich (dreidimensional)* wie etwa in der Wirklichkeit - oder auch bei der Betrachtung einer Theateraufführung, sondern sein visuelles Angebot ist in die Zweidimensionalität geschrumpft. Das Ergebnis: der Fernsehzuschauende gerät in einen *Zustand des Starrens*, die *Trance* nämlich. Das hat u. a. zur Folge, daß seine Wachheit und Kritikfähigkeit herabgesetzt sind.[3]

Das alles gilt auch - und insbesondere - fürs Kinderfernsehen. Ein - die Trance verstärkender - Effekt kommt hinzu, wenn sich die Fernsehserien eines - immergleichen - Vorspanns bedienen, der die zuschauenden Kinder und Erwachsenen „einstimmen" soll auf das Produkt.
Über den Vorspann der „Sesamstrasse" schreibt Buddemeier: „Der Vorspann der 'Sesamstrasse' gibt sich jedoch mit der Aufmerksamkeit, die üblicherweise erwartet werden kann, nicht zufrieden. Er reißt die Kinder mit unerhörter Gewaltsamkeit in einen Bilderstrudel hinein, daß ihnen Hören und Sehen vergeht und sie sich mit Sicherheit am Ende der 43 Sekunden in Trance befinden."[4]

Mit vergleichbarer Grundsätzlichkeit wie Buddemeier - insbesondere auf die Schädlichkeit des Fernsehen für Kinder abstellend - argumentiert Glogauer: Das Sitzen vor dem Fernseher kann durch die mangelnde Bewegung der Kinder zu einem aggressiven Verhalten führen. Mediziner stellen immer wieder fest, daß langes Sitzen vor dem Fernseher den Bewegungsorganismus schädigt. Es können auch Stoffwechselerkrankungen und Verstopfungen, die zu Organschäden führen können, auftreten. Häufig geben 6 - 8jährig an, daß ihnen während des Fernsehens die Augen weh getan haben. Der Grund dafür ist das flache Fernsehbild, ohne räumliche Eindrücke. Die Fähigkeit des Menschen, Tiefendimensionen und räumlich zu sehen, werden vernachlässigt. Auch Hell- und Dunkeleffekte gibt es beim Fernsehen durch konstante „Helligkeit" nicht.[5]

Fernsehkritiker, die weniger grundsätzlich das Fernsehen ablehnen, sondern nach dessen Inhalten fragen und mit den entwicklungspsychologischen jeweiligen Kompetenzen der Kinder diese Inhalte vergleichen, sind Ulrich und Wolfram Eicke. Sie beziehen sich auf die Grundlagen der modernen Entwicklungspsychologie, also der psychologischen Entwicklung Heranwachsender, bei Jean Piaget.[6] Es sei mir erlaubt, Gedanken und Argumentation der beiden Autoren zu diesem Thema - und dem folgenden - mit einer „Zitaten-Collage" zu illustrieren:

---

[3] Vgl. Buddemeier, a.a.O.
[4] Buddemeier, a.a.O., S. 174
[5] Werner Glogauer, Die neuen Medien verändern die Kindheit, Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videofilme, Computer- und Videospiele, der Werbbung und Musikvideo-Clips, Weinheim 1995, S. 22f
[6] Ulrich Eicke/Wolfram Eicke, Medienkinder, Vom richtigen Umgang mit der Vielfalt, München 1996

„Unumstritten sind die von Piaget beschriebenen Entwicklungsstufen. Anschauliches Denken beginnt zwischen vier und sieben Jahren, zu konkreten Denkoperationen kommt es zwischen sieben und elf Jahren, bis dann etwa ab dem zwölften Lebensjahr das formal-abstrakte Denken einsetzt. Unterschiedliche Auffassungen gibt es nur über den Beginn und das Ende der jeweiligen Stufen und über die Frage, ob Piaget die Fähigkeiten von Vorschulkindern unterschätzt hat". (S. 82/83)

„Von entscheidender Bedeutung für die Erkenntnis ist nicht das bloße In-Augenschein-Nehmen, sondern das Berühren, Greifen, Bewegen. In-Beziehung-Setzen oder Verändern von Objekten sowie eigenes Bewegen beim Spielen und Nachahmen." (S. 83)

„Entwicklungspsychologisch bedeutet die passiv erlebte Ersatzbefriedigung durch Fernsehen einen Stillstand, wo eine aktiv-schöpferische Aneignung der Welt stattfinden sollte." (S. 84)

„Während bei Erwachsenen immer das Wissen mitschwingt, daß das Fernsehgeschehen nicht wirklich passiert, können Kinder wegen ihrer Unerfahrenheit noch nicht zwischen der Medienwelt und der 'wirklichen Welt' unterscheiden." (S. 86)

„In frühem Alter entwickeln sich spontan Wahrnehmungsweisen und Blickkontakte, Bewegungs- und Betätigungsdrang, Phantasie und Spielfreude. Wenn jedoch das Fernsehen in die kindliche Welt eindringt, kann die natürliche Entwicklung dieser Fähigkeiten und Verhaltensweisen gehemmt oder gar unterdrückt werden. Die so entstehenden Defizite werden durch Fernsehen ausgefüllt. Hier kann sich eine unheilvolle Spirale in Bewegung setzen. Weil die aktiven Fähigkeiten verkümmern, entsteht Langeweile, die durch Fernsehen vertrieben werden soll. Vermehrtes Fernsehen wiederum verdrängt das Spielen und die Bemühungen um eigenschöpferische Tätigkeiten, wodurch das Sehbedürfnis weiter gesteigert wird." (S. 87)

„Kleinkinder beginnen damit, einfache und ihnen bekannte Gegenstände auf dem Bildschirm wiederzuerkennen. Auch im dritten Lebensjahr nehmen sie Fernseheindrücke nur punktuell wahr. Erst ab etwa sieben Jahren lernen sie, Fernsehbilder miteinander in Beziehung zu setzen und Zusammenhänge zu erkennen. Das setzt allerdings voraus, daß eine Handlung kontinuierlich abläuft und jedes Ereignis sich aus dem vorangegangenen ergibt." (S. 88)

„Wo abrupte Übergänge durch veränderte Kameraperspektiven, Ortswechsel, Schnitte, Zeitsprünge und Rückblenden stattfinden oder Großaufnahmen, Zeitraffer, Zeitlupen, raffinierte Soundtechniken, Computeranimation und Spezialeffekte vorkommen, sind Kinder - wie manche Erwachsene auch - oft überfordert. Das Auseinanderreißen einer Filmhandlung in einzelne, übergangslos zusammenmontierte Einstellungen ist für Kinder bis ins achte Lebensjahr schwer verständlich; sie können sie noch nicht sinnvoll miteinander verknüpfen. Schwierigkeiten bereitet es ihnen auch, Haupt- und Nebenhandlungen voneinander zu unterscheiden, sich auf das Wichtige zu konzentrieren und die Zusammenhänge komplizierter Geschehnisse zu erfassen. Wenn sie versuchen, die Bildschirmgeschichten mit Hilfe ihrer realen Erfahrungen zu entschlüsseln, scheitern sie. Erst im Alter von zehn Jahren entwickeln Kinder ein Bewußtsein für die sinnbildliche Eigenart des Fernsehens, wodurch ihnen der Unterschied zwischen Phantasie und Wirklichkeit deutlicher bewußt wird." (S. 88)

„Erst mit etwa zwölf Jahren vermögen Kinder eine Filmhandlung nach ihrer Glaubwürdigkeit zu beurteilen" (S. 89)

Eine der Schlußfolgerungen der Eickes zu diesem Abschnitt:

„Wenn jeder Erziehende jeden Tag nur zehn Minuten mit seinem Kind spielen, basteln, erzählen oder vorlesen würde, dann könnten sich diese täglichen Zehn-Minuten-Erlebnisse über die Jahre summieren zu einem leidlich stabilen Gerüst einer Gegenwelt." (S. 93)

2.1.3. Kinder, Fernsehen und Gewalt

Bei der Beurteilung der Gewaltdarstellung im Fernsehen möchte ich in aller Kürze auf den wichtigen Unterschied zwischen *personaler* (also von einzelnen Personen oder Banden ausgehend) und *struktureller* (also vom „System", d. h. z. B. vom Staats"apparat", vom Erziehungssystem, von der Betriebshierarchie, vom patriarchalischen Familiensystem ausgehend und dort wirksam) *Gewalt* verweisen. Obwohl in der Wirklichkeit viel häufiger vorkommend, ist die strukturelle Gewalt kaum Thema in den Medien. Im Gegenteil: der durchschnittliche Fernsehkonsument muß zu dem Schluß kommen, Gewalt sei immer personal, von Einzelnen auf Einzelne ausgeübt.

Zu den Beispielen personaler Gewaltausübung, wie sie das Fernsehen täglich über uns ergießt, möchte ich die Eickes noch einmal zu Wort kommen lassen. Das erste Zitat verweist auf die entstehenden problematischen sozialen Bereiche, in denen Gewalt zum „integralen" Mittel zur Problemlösung geworden ist bzw. zu werden droht: „Ein zunehmender, wenn auch zahlenmäßig noch relativ kleiner Teil der Kinder und Jugendlichen wächst in einem Milieu auf, dessen Wertordnung zusammengebrochen ist." (S. 176)

Das zweite Zitat bezieht sich direkt auf die Rolle der Medien im Problemfeld:
„An einem Zusammenhang zwischen Gewalttaten von Kindern und Jugendlichen und exzessivem Fernseh- und Videokonsum besteht kein ernsthafter Zweifel mehr. Die Summierung und Verflechtung von Medieneinflüssen und verhängnisvollen persönlichen Lebensumständen bildet einen fruchtbaren Nährboden für das Entstehen von Gewaltbereitschaft. Medien können dabei wie Verstärker wirken und sich mit den destruktiven Kräften des sozialen Umfeldes zu einem hochexplosiven Gemisch verbinden. Strittig sind nur noch die direkten und indirekten 'Wirkungen' von Medieneinflüssen, das Ausmaß ihrer Folgen und ihr Anteil am Entstehen von Gewalttaten." (S. 178)

2.1.4. Hertha Sturm: Die fehlende Halbsekunde[7]

Die Medienwissenschaftlerin und -pädagogin Hertha Sturm hat einen wichtigen Unterschied zwischen unserer *„lebensrealen" Wahrnehmung* im Alltag, in der Wirklichkeit und unserer *Wahrnehmung von Fersehdarbietungen* herausgearbeitet. Frau Sturm verweist darauf, daß im Leben, also in der Wirklichkeit außerhalb der synthetischen Welt des Fernsehens, Wahrnehmende eine „gewisse (wenn auch oft eine sehr kurze) Zeitspanne" zur Verfügung haben, „zwischen der Wahrnehmung eines Ereignisses und dessen Eintreffen" zu unterscheiden. Bei Fernsehdarbietungen hingegen brauchen „selbst winzigste Zeitspannen zwischen der Ankündigung eines Ereignisses und seinem Eintreffen nicht gegeben zu sein." (S. 115) Diesen Unterschied nennt Hertha Sturm *Die fehlende Halbsekunde.* Weiter beschreibt die Wissenschaftlerin „rasante 'Bild-Umsprünge'", etwa bei „thematisch harmlosen Familienserien ebenso wie bei Kinderprogrammen". (S. 116)

[7] Hertha Sturm: Fernsehdiktate: Die Veränderung von Gedanken und Gefühlen, Ergebnisse und Folgerungen für eine rezipientenorientierte Mediendramaturgie, Gütersloh 1991, S. 115 ff

Um ein Beispiel zu geben: Sturm nennt das lebensreale Telefongespräch: „Da wird zumindest 'Hallo' gesagt, ein Name genannt .... Der Angerufene hat also ein paar Halbsekunden Zeit sich auf den Anrufer und seine möglichen Anliegen einzustellen, wie auch in Sekundenschnelle sich zu überlegen 'Wie verhalte ich mich wenn...'" (S. 115).
„Anders die Fernsehwahrnehmung: da läßt sich in der überwiegenden Zahl der Fälle nicht vorhersagen, 'was kommen wird', welches das nächste Bild sein wird, auf das man sich wahrnehmungsabhängig einzulassen hat .... So braucht bei einem laufbildgezeigten Telefonanruf keineswegs die Aufmerksamkeit in eine erwartbare Richtung gelenkt zu sein ..." (S. 116)

Diese „fehlende Halbsekunde"" (aufgrund in der Wirklichkeit nicht vorkommender „Bild-Umsprünge") verwehrt es dem Zuschauer/Zuhörer „das Gesehene/Gehörte einzubringen in eigene personale Bezugssysteme, seine Erfahrungen und Erwartungen sind nicht gefragt, er wird geradezu gedrängt zu einem *„inneren Verstummen"*, zumindest während der Darbietung." (S. 116)

Hertha Sturm fährt fort. „Unter mediendramaturgischen Gesichtspunkten käme es also darauf an, winzige *Halbsekunden-Pausen* zu ersinnen für die Möglichkeit einer Aufeinanderbeziehung von *personalen inneren Verbalisierungen* mit vorgegebenen Laufbildern" (S. 116). Diese Argumentationslinie abschließend reklamiert die Autorin vor allem für die Übergänge im Handlungsfluß des Fernsehangebotes die „wahrnehmungsstützende(n) medien-adäquate(n) Halbsekundenpausen." Z. B. bei Nachrichten müßte gesagt werden: „Jetzt ist die Nachricht zu Ende - nun kommt etwas Neues." Z. B. bei Fernsehhandlungen: „Was wird die Frau/der Mann jetzt tun?" (S. 117)

Besonders wichtig scheint mir - auf meine Vorbemerkungen rückbezogen und an den dort zitierten Streit zwischen „Verbalisten" und „Visualisten" erinnernd - H. Sturms Hinweis, daß alle „ernstzunehmenden Untersuchungen zur Wort-/Bild-Beziehung zeigen, daß Laufbilder vorab über Sprache und Sprechen decodiert und kategorisiert werden. Oder unter Lernbedingungen betrachtet: Es ist anzunehmen, daß das immer wieder geübte, tradierte und weithin verläßliche „Kommunikationssystem Sprache" wohl noch lange Zeit gebraucht werden wird für die Einordnung und Bewertungen von Laufbildern." (S. 117)

Es erscheint mir offensichtlich, daß sich die Einordnungs- und Verstehensprobleme wegen der fehlenden „Halbsekunde" bei Kindern ungleich schärfer ausprägen und negativ auswirken. Doch Hertha Sturm geht in ihrer Argumentation mit der „fehlenden Halbsekunde" noch weiter. Während sie sich bei dem bisher Dargestellten auf empirische Ergebnisse stützen konnte, stellt sie, auf

diese Resultate aufbauend noch weitergehende - nachdenkenswerte - Hypothesen auf: Ausgehend von den gesicherten Einsichten, daß der Zuschauende Laufbilddarbietungen stets mit inneren Verbalisierungen begleitet - und daß bei wahrnehmungsmäßiger Überforderung diese innere Verbalisierung behindert bis blockiert wird, erinnert H. Sturm daran, daß es für Verstehensprozesse auf die eigene verbalisierende Benennung für eine Strukturierung und Kategorisierung des „Gelernten" (Gesehenen/Gehörten) ankommt. Diese sog. „innere Verbalisierung" bezieht sich nicht nur auf kognitives Geschehen, sondern viel wichtiger sind die medienvermittelten (hier: durch das Fernsehen hervorgebrachten) Emotionen. Dies gilt insbesondere hinsichtlich allmählich zu erlernender emotionaler Differenzierungen. Auch Gefühle werden gelernt, führt die Autorin aus. Zunächst verfügt das heranwachsende Kleinkind, der sich entwickelnde Mensch, über recht undifferenzierte Grundgefühle in den Bereichen „Lust/Unlust". Erst durch Benennungen und Kategorisierungen differenzieren sich diese Grundgefühle aus. Aus der globalen Empfindung „Lust" werden z. B. „Heiterkeit" oder „Freude" oder „Glück" usw.. Aus der allgemeinen „Unlust" lassen sich „Ärger", „Wut" usw. ausdifferenzieren. Weiter argumentiert Hertha Sturm, daß bei Hinzudenken einer allzu hektischen Laufbildrasanz beim Fernsehen, diese o. g. „inneren Verbalisierungen" - und damit auch innere „emotionale Kategorisierungen" - verhindert werden. Menschen jeden Alters, aber insbesondere heranwachsende Kinder, werden durch das *Vorenthalten dieser Halbsekunde* daran gehindert, ihre Gefühle auszubilden. Ihre Gefühlswelt ist gestört. (vgl. S. 120/121).

2.1.5. Mangelnde Sprachfähigkeit

In der Kindheit entscheidet sich, welche Bedeutung die Sprache für das ganze Leben gewinnt und mit welcher Geschicklichkeit sie genutzt wird. Ulrich und Wolfram Eicke haben diesen Sachverhalt auf den Punkt gebracht. Deshalb erlaube ich mir, die Eickes nochmals wörtlich zu zitieren: „ In einem Gruppentest hat sich zum Beispiel ergeben, daß Vorschulkinder eine vorgelesene Geschichte richtig nacherzählen konnten: von einer im Fernsehen erlebten Geschichte blieben jedoch nur Satzfetzen und wirre Handlungstrümmer übrig. Es besteht der Verdacht, daß das Fernsehen im Kindesalter zur Unterversorgung der (für die Sprachentwicklung zuständigen) linken Hirnhälfte führt. Da Sprechen entscheidend dazu beiträgt, Spannungen zu lösen und Ängste abzubauen, ist es verhängnisvoll, wenn es gerade kindlichen und jugendlichen Vielsehern an Sprachvermögen

fehlt. Denn sie brauchen Sprache am nötigsten, um sich von der Überfülle unverarbeiteter Eindrücke und dem belastenden Gefühlsstau zu befreien."[8]

2.1.6. Zusammenfassung

Eingangs habe ich darauf verwiesen, daß wir uns hinsichtlich der Medien in einer Epoche des Übergangs befinden. Wenn nicht schon allein der Tatbestand des zweidimensionalen, „platten" Bildschirms Menschen in einen Zustand verminderter Wachheit (Trance) versetzt (Buddemeier), läßt sich aus entwicklungspsychologischer Sicht feststellen, daß exzessive Formen des Fernsehens sich schädlich, zumindest ungünstig, auf die Kindesentwicklung auswirken (Eicke und Eicke).

Einen besonders herausragenden - negativen - Stellenwert nehmen dabei die meisten Darstellungen von Gewalt im Fernsehen ein.

Will man Fernsehen akzeptieren, kommt es sehr dabei auf die Art, wie es gemacht wird und sich präsentiert, also auf seine „Dramaturgie" an. In diesem Zusammenhang fordert H. Sturm Pausen (Halbsekunden) in den Ablauf der (teilweise rasanten) Bilder ein, die es den Kindern - aber auch den Erwachsenen - ermöglichen, verstandes- und (insbesondere) gefühlsmäßige „innere Verbalisierungen" vorzunehmen, denn die „fehlende Halbsekunde" verhindert diese - und behindert Kinder im Ausbilden von differenzierten Gefühlen.

Schließlich haben die Eickes darauf verwiesen, wie „Vielsehen" (vor dem Fernseh- und Videobildschirm) die Entwicklung der Sprach- und Sprechfähigkeit von heranwachsenden Kindern behindern kann.

[8] Eicke und Eicke, a. a. o., S. 117

2.2. Freizeitangebote in Marßel

Wir sind davon ausgegangen, daß Eltern und Kinder sich unseren Argumenten und Aktivitäten für mehr fernsehfreie Freizeit und für einen reduzierten Fernsehkonsum nur dann ohne innere Abwehr öffnen, wenn das Fernsehen als Freizeitbeschäftigung von uns grundsätzlich akzeptiert wird. Wir wollten nicht von einer vermeintlich höherstehenden pädagogischen Warte aus das Freizeitverhalten der Eltern und der Kinder verurteilen. Unser Ansatz war vielmehr, Eltern und Kindern die Vielfalt und Attraktivität von aktiver Freizeitgestaltung wieder nahezubringen. Dieser Ansatz ergab sich schon daraus, daß bei der Untersuchung der Fernsehgewohnheiten von Schülern unserer Grundschule 70% antworteten, sie könnten sich einen Verzicht auf Fernsehen vorstellen (siehe Anhang C). Kinder antworteten öfter, daß sie nur aus Langeweile fernsehen und eigentlich lieber draußen spielen würden. Die Kinder brauchten also Alternativen. Daraus ergab sich für uns die Frage, welche Angebote zur Freizeitgestaltung für Kinder Einrichtungen im Stadtteil Marßel machen.

2.2.1. Beschreibung der Fragebogenaktion

Zunächst brauchten wir eine Aufstellung sämtlicher einschlägiger Institutionen im Stadtteil. Bei dieser Arbeit war uns die Leiterin des Stadtteilbüros Marßel behilflich. Wir erhielten die Namen von elf Einrichtungen, in denen Kinder einen Teil ihrer Freizeit verbringen können:

- Das **ASB- Jugendhaus** sowie das **KTH Marßel** zur Kinderbetreuung am Vor- bzw. Nachmittag
- der **Christliche Verein Junger Menschen** (CVJM) mit einer Mädchengruppe, einer Jungengruppe, einem Jugendcafe sowie Ferienprogrammen
- die **Spielplatzinitiative Marßel** als betreuter Spielplatz für Vorschulkinder
- die **Arbeiterwohlfahrt** (AWO) mit ihrer "Sozialen Gruppenarbeit mit Kindern"
- die evangelische **Söderblomgemeinde** mit Kindergruppen, Musikgruppen, Spielkreisen usw.

- die **Jugend- und Schulbibliothek** mit Buchausleihe, Spiel- und Bastelmöglichkeiten
- die **Grundschule Landskronastraße** mit ihren freiwilligen Arbeitsgemeinschaften Theater, Tanzen und Garten
- die **Musikschule der Freien Hansestadt Bremen**
- der **Sportverein** SG Marßel
- das Gestüt/der **Reiterhof Alt-Marßel**

Im April und Mai 1995 besuchten wir diese Einrichtungen mit einem von uns erstellten Fragebogen (siehe Anhang D) und interviewten Vertreter der jeweiligen Institution zu ihren Freizeitangeboten. Neben den Angeboten selber interessierten wir uns besonders für folgende Fragen:

- Ist das Angebot offen? Kann es auch sporadisch genutzt werden?
- Zu welchen Zeiten gibt es dieses Angebot (Wochenende, Ferien)?
- Wie hoch sind die Kosten für die Teilnehmer?

Die von uns in den Fragebögen gesammelten Daten werteten wir vor allem bzgl. obiger Fragen aus. Des weiteren erstellten wir für Eltern und Kinder in Marßel ein Faltblatt (siehe Anhang E), in dem diese Einrichtungen mit ihren Freizeitangeboten verzeichnet waren.

2.2.2. Auswertung der Freizeitangebote

Wir halten Gruppen, die interessierten Kindern einerseits jederzeit offen stehen, andererseits aber nicht zu einer Regelmäßigkeit verpflichten, für sehr wichtig, da damit dem spontanen und unverbindlichen Spielbedürfnis von Kindern Rechnung getragen wird.
Folgende sechs Einrichtungen bieten **offene Freizeitaktivitäten** an, die von den Kindern auch sporadisch genutzt werden können. Die Spielplatzinitiative spricht allerdings im Wesentlichen Vorschulkinder an. Der Reiterhof Alt- Marßel wird aufgrund der hohen Kosten für die Reitstunden nur von wenigen Kindern der Grundschule Landskronastraße genutzt. Er wird stärker von Kindern aus dem sozial privilegierterem Ortsteil Alt-Marßel genutzt. Der Christliche Verein Junger Menschen bietet Jungen- und Mädchengruppen erst ab 10 Jahren an, so daß diese Einrichtung Grundschülern nur begrenzt offensteht. Zudem wurde uns vom zuständigen Betreuer dieser Ein-

richtung erzählt, daß die Mädchengruppe kaum besucht wird und die Jungengruppe aus einer kleinen Clique besteht, die auf neue Kinder und Jugendliche abweisend reagiert.
Die Söderblom- Gemeinde bietet zwei Kindergruppen an, die gemeinsam spielen, basteln und Ausflüge machen.
Die Jugend- und Schulbibliothek ist das ganze Jahr an vier Wochentagen geöffnet und wird von vielen Kindern in Marßel zum Bücherausleihen oder als Treffpunkt zum gemeinsamen Spielen mit Freunden genutzt.
Der Sportverein SG Marßel bietet die üblichen Sportarten zu einem geringen Monatsbeitrag an.

Bis auf die Spielplatzinitiative beschränken sich alle Angebote auf die Wochentage. Für die langen Wochenenden gibt es in Marßel kaum Angebote.
Welche Einrichtungen bieten überhaupt etwas für die schulfreien Zeiten in den Ferien und am Wochenende an? Gerade dies sind häufig die fernsehintensiven Zeiten der Kinder.
Nur die schon erwähnte Spielplatzinitiative für Vorschulkinder öffnet ihre Tore sowohl am Wochenende als auch in den Ferien.Die Söderblomgemeinde bietet einmal im Jahr für ihre beiden Gitarrengruppen jeweils eine Wochenendfreizeit an. Nur der Reiterhof Alt-Marßel sowie die Jugend- und Schulbibliothek sind in den Ferien durchgängig geöffnet uund jedem zugänglich. Der Christliche Verein Junger Menschen bietet in den Sommerferien für 6- bis 13-jährige Kinder Ferienprogramme an. Darüberhinaus gibt es nur noch jeweils eine Ferienfreizeit für feste Gruppen in der Söderblomgemeinde (2 Kindergruppen) und der Arbeiterwohlfahrt. Diese Ferienfreizeiten sind für andere Kinder nicht offen.
Insgesamt ist festzustellen, daß die Einrichtungen im Stadtteil aufgrund des geringen Wochenend- und Ferienangebots als Alternative zur Fernseh-Freizeit für die breite Masse der Kinder in Marßel keine Rolle spielen.

Positiv ist, daß die meisten Angebote kostenlos sind bzw. nur einen geringen Monatsbeitrag kosten. Nur zwei Angebote können aufgrund der hohen Beiträge nicht von allen Kindern in Marßel genutzt werden.. Die Musikschule mit 420 DM Jahresbeitrag ist für viele Familien unerschwinglich, ebenso der Reiterhof "Alt-Marßel" mit den Kosten für jede einzelne Reitstunde.

2.2.3. Bekanntmachung der Freizeitangebote

Trotz aller oben genannten Einschränkungen und Schwächen der Freizeitangebote schienen uns diese doch so vielfältig und zum Teil attraktiv zu sein, daß sie Kindern, die auf der Suche nach Anregungen, Spielkameraden und kreativen Betätigungsfeldern waren, als Alternative zum Fernsehen dienen können. Um diese Angebotspalette bekanntzumachen, wählten wir mehrere Wege:

- Die Ergebnisse dieser Freizeit-Bestandsaufnahme und das Faltblatt wurden dem Kollegium, Eltern auf unseren Themen-Elternabenden (siehe unten) sowie auf den Elternsprechtagen vorgestellt.
- Der Besuch von Einrichtungen, die Kindern etwas zu bieten haben, wird in den Schulalltag integriert.
- In der Aula der Schule sowie in den Foyers der Pavillons werden zu besonderen Anlässen Plakate der Freizeit-Einrichtungen aufgehängt. Die Freizeit-Einrichtungen erhalten auf diesen Plakaten die Möglichkeit zur Selbstdarstellung (siehe Fotos im Anhang H).
- Die Ergebnisse der Freizeituntersuchung sowie das Faltblatt werden dem Arbeitskreis Marßel (AK Marßel) vorgestellt. Der AK Marßel ist ein Zusammenschluß mehrer Vereine, Institutionen und Initiativen und kann als Multiplikator bezeichnet werden.

2.2.4. Relativierung der konsumierbaren Freizeitangebote

Neben diesem Ansatz, den Kindern Freizeitangebote zu machen, ist es ebenso wichtig, die Kinder wieder dazu zu bringen, ihre Freizeit selber zu gestalten. Es kann nicht sein, daß man die Kinder dazu bringt, weniger Fernsehsendungen zu konsumieren, und ihnen stattdessen nur andere Freizeitangebote zum Konsumieren unterbreitet. Kinder sollen ihre Freizeit auch unabhängig von "Fremdanbietern" aktiv selber gestalten können. Die Freizeitangebote sind dennoch wichtig, um Kindern überhaupt Alternativen aufzuzeigen und ihnen für das Entdecken eigener Vorlieben und Interessen einige Anregungen und Erfahrungsräume zu geben.

Noch wichtiger ist es allerdings, daß Kinder wieder lernen, spontan ohne mediale Anreize mit Freunden, Geschwistern und Eltern zu spielen, und dabei ihre Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten erproben und erweitern. Kinder müssen wieder spielend und erkundend zu Fuß, per Rad, Schlitten, Drachen, Seifenkiste, Inline-Skatern,.. ihre nähere und weitere Umgebung erobern. Solange Kindern ständig über wechselnde Reize per Knopfdruck bequem und permanent verfügen können, haben sie es nicht nötig, aus dieser passiven Haltung auszubrechen.

2.3. Elternabende zum Thema „Freizeit in Marßel“

Da die Kinder im Elternhaus fernsehen, hielten wir es für nötig, das Elternhaus auch einzubeziehen. Eltern tragen die Verantwortung für das Freizeitverhalten ihrer Kinder und üben gleichzeitig eine Vorbildfunktion aus. Deshalb wollten wir mit den Eltern über die Wirkungen häufigen Fernsekonsums sprechen und ihnen gleichzeitig Alternativen zum Fernsehen aufzeigen.
Diese Elternabende wurden mit dem gleichen Konzept mehrfach durchgeführt. Es wurden jeweils die Eltern einer Klassenstufe eingeladen. Nur die dritten und vierten Klassen wurden zusammen eingeladen, da erfahrungsgemäß das Interesse der Eltern an Elternabenden in diesen Klassenstufen sehr gering ist. Die Grundschule an der Landskronastraße ist drei- teilweise auch vierzügig.
Diese Elternabende waren im wesentlichen wie folgt gegliedert: Begrüßung und Motivation des Themas führt zu einem Abriß „ Kindheit heute im historischen Vergleich (Veränderte Kindheit)“. Anschließend wurden die Freizeitmöglichkeiten in Marßel dargestellt und mit den Eltern besprochen. Die Gründe dafür, daß auf den Elternabenden unter anderem auch vorhandene Freizeitangebote in Marßel vorgestellt worden, sind größtenteils bereits unter Punkt 2.2. erläutert. Selbst wenn Familien schon lange in einem Stadtteil wohnen, ist nicht davon auszugehen, daß diese auch die Freizeit-Infrastruktur im ihrem Stadtteil genau kennen. Auch wenn Eltern und Kinder gern einer bestimmten Sportart, musikalischer Betätigung oder Spielmöglichkeit nachgehen würden, ist die Schwelle dafür, sich selbständig und aktiv die nötigen Informationen zu beschaffen, oft zu hoch. Wir gingen auch davon aus, daß die Darstellung der Einrichtungen in Marßel Interessen wecken und mögliche Betätigungsfelder ins Bewußtsein rücken kann, die vorher nicht da waren. Während einer Spielphase konnten die Eltern neue, aber auch alte Spiele ausprobieren. So wurden sie angeregt, aktiv(er) mit ihren Kindern zu spielen und konnten gleichzeitig an sich die positiven Effekte solcher Spielsituationen (wieder) entdecken: Kommunikation, Spannung, Reiz, Freude, Enttäuschung ...
Ein kurzes Referat zum Thema“ Fernsehen und kindliche Entwicklung“ lieferte einiges Hintergrundwissen und faßte das zuvor Gehörte und Erlebte zusammen. Somit wurde eine gute Grundlage für interessante Abschlußgesprächsrunden geschaffen, an der sich die Eltern i.d.R. engagiert und offen beteiligten.

2.3.1 Kindheit heute - veränderte Kindheit

Zum besserem Verständnis der heutigen Situation der Familien und damit der Kinder ist ein kurze geschichtlicher Rückblick bzw. eine Gegenüberstellung historischer und aktueller Lebensverhältnisse hilfreich.

Schon an den Zahlen der in der Landwirtschaft beschäftigten Personen läßt sich ablesen, in welch ungeheuren Maße sich der gesellschaftliche und wirtschaftlich-technische Wandel vollzogen hat:

„Bis ins 19. Jahrhundert war der Agrarbereich der eindeutig dominierende Sektor der deutschen Volkswirtschaft; um 1800 waren etwa 74 % der Bevölkerung landwirtschaftliche Berufszugehörige. Bis heute sank diese Quote infolge der Produktivitätserhöhung und zunehmender internationaler Arbeitsteilung stetig: Der Anteil der Agrarbevölkerung an der Gesamtbevölkerung betrug 1880 noch etwa 40 %. 1925 etwa 23 %, 1950 etwa 15 %. Waren 1950 noch 24,6 % aller Erwerbstätigen im Sektor Land- und Forstwirtschaft beschäftigt, betrug der Anteil 1973 noch 7,4 %"[9] und 1990 (hier sogar einschließlich der Fischerei) nur noch 3,6 %[10]! „Die so in der Landwirtschaft freigesetzten Arbeitskräfte wanderten in das produzierende Gewerbe und v. a. in den Dienstleistungssektor ab."[11]

Werden zusätzlich noch die im Handwerk Beschäftigten hinzugenommen, so wird deutlich, wie radikal sich die Produktionsverhältnisse vom unmittelbar sinnlich-wahrnehmbaren zu stark „entfernten", eigentlich nicht mehr direkt für Kinder nachvollziehbaren Strukturen gewandelt haben.

Wesentliche Elemente der damaligen landwirtschaftlichen und handwerklichen Produktion waren:

- *Anschaulichkeit und Überschaubarkeit, d.h. sinnlich unmittelbar wahrnehmbare und erfahrbare Arbeitsvorgänge.*
- *Leben in Großfamilien (Großeltern, Kinder, Enkel und Urenkel, oft auch noch unverheiratete Tanten und Onkel), meistens zusätzlich noch mit (vielen) Bediensteten.*

Diese Arbeits- und Lebensformen hatten für die Beteiligten oft viele Nachteile: soziale Kontrolle, schwere, harte, körperliche Arbeit besonders für die unteren Stände, viele Entbehrungen wie Kälte, Krankheiten bei mangelnder medizinischer Versorgung, praktische keine frei verfügbare Zeit (Freizeit/Urlaub), Hunger, körperliche Züchtigungen, einfachste Unterbringung, geringe bis

---

[9]Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 14, S.609, 1975.
[10]nach: B. Schäfer: „Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland ...", S. 183, Stuttgart, 1995.
[11]Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 14, S.609, 1975.

gar keine Bildungschancen, Kinderarbeit.
Gleichzeitig hatten diese Arbeits- und Lebensformen doch auch positive Qualitäten:
viele soziale Kontakte und Bezugspersonen, sinnlich - unmittelbar erfahrbare, wahrnehmbare Tätigkeiten und Aufgaben der Eltern und übrigen Erwachsenen. Viele dieser Tätigkeiten konnten spielerisch nachvollzogen und so z.T. auch gleich gelernt werden.
Die Notwendigkeit vieler sozialer Regeln (Normen und Werte) waren unmittelbar nachvollziehbar.
Betrachten wir dagegen die heutige Situation, so ist diese gekennzeichnet durch:

- *starkes Auseinanderfallen aller Lebensbereiche*
- *Wohnen und Arbeiten finden an weit auseinanderliegenden Orten statt.*

Wohnen reduziert sich nur noch auf den unmittelbaren Kernbereich der Versorgung; hier wird nichts mehr hergestellt: Die Lebensmittel werden, z.T. tafelfertig, im Supermarkt eingekauft, die Wärme kommt aus der (Fern-) Heizung, ebenso das Wasser, der Müll wird abgeholt und irgendwohin gefahren, das Geld wird auf ein Bankkonto überwiesen und die meisten Rechnungen ebenso beglichen.
D.h., es ist nie heiß, nie kalt, es wird nie ein Feuer angemacht, Wasser geholt, Gemüse gepflanzt, geerntet und gelagert. Es werden keine Schafe geboren, gefüttert, gemolken und geschoren. Es wird kein Käse aus der Milch gemacht, die Wolle wird nicht gesponnen, gefärbt (mit vorher selbst gesammelten Pflanzen) und nicht zu Kleidungsstücken weiterverarbeitet. Es werden keine Bäume gepflanzt, gepflegt, gefällt und zu Feuerholz zerhackt, um dieses dann im Winter im Herd oder Ofen zu verheizen. Es werden in der unmittelbaren Umgebung keine Tische hergestellt, kein Eisen geschmiedet. Es gibt keine Großmutter, die das Kind mal auf den Arm nimmt und keinen Opa, der eine Geschichte erzählt. Es gibt keine Tante, die mal auf die Kinder aufpaßt und kein Mitarbeiter, dem das Kind bei der Arbeit zuschauen und evtl. sogar auch mittun könnte.

All das führt dazu, das die Kinder keine unmittelbar-sinnlichen Eindrücke von der „Lebenswirklichkeit" erhalten können. Wenn diese doch in Teilbereichen gelingt, so handelt es sich dabei um Ausnahmen.
In der Regel gibt es für das Kind im unmittelbaren Lebensumfeld auch nur noch eine Hauptbezugsperson: die Mutter. Alles muß zwischen diesen beiden Personen ausgetauscht und abgehandelt werden, all die vielen Fragen, Wünsche und Konflikte müssen diese beiden Personen versuchen, miteinander zu bearbeiten.
Damit sind natürlich beide Seiten i.d.R. hoffnungslos überfordert, und dieses trotz der großen

Erleichterungen/Arbeitsvereinfachung durch technische Geräte z.B. für den Haushalt: Waschmaschine, Kühlschrank, E-Herd, Staubsauger, Mixer etc. erhebliche Arbeitserleichterung. Und auch für den sozial- kommunikativen Bereich gibt es einiges an technischer Unterstützung, um die negativen Folgen der o.g. „Entfremdung" ausgleichen bzw. überwinden zu helfen: Telefon und Telefax (in neuester Zeit auch Online-PC -> Internet), Radio, Fernsehen, CD-Player, Kassettenrecorder und Videogerät.
So liegt die Versuchung einfach nahe, in Ermangelung einer „Erzähl- oder Märchenoma" und bei gleichzeitiger Überforderung der Erziehungsperson(en), den Kindern mit einer Benjaminblümchen- Kassette ein Erzählerlebnis zu ermöglichen, oder sich die Kinder vor eine ihrer so geliebten Comicserie setzen zu lassen; damit ist scheinbar allen geholfen: die Kinder freuen sich und quengeln nicht mehr herum, die Eltern haben ihre Ruhe bzw. mal Zeit für sich und die TV-Sender sind natürlich auch glücklich, denn die benötigen ja dringend wegen der Quote ihre Zuschauer (wie der Fisch das Wasser zum schwimmen).
Neben dieser rein unterhaltenden Funktion (Babysitter) soll das Fernsehen auch dazu benutzt werden, die nicht unmittelbar zur Verfügung stehenden Erfahrungen zumindest „aus zweiter Hand" zu liefern:
Kindersendungen (Die Sendung mit der Maus, Sesamstraße,...), aber auch Tiersendungen u.a. vermitteln den Kindern Eindrücke und Wissen aus Lebensbereichen, die ihnen in der Realität normalerweise verschlossen sind: wie werden Streichhölzer hergestellt, wie entsteht ein Auto, in der Brotfabrik, bei der Feuerwehr....
Besonders bei solchen Sendungen haben die Eltern dann auch das Gefühl, kein schlechtes Gewissen haben zu müssen, weil ihre Kinder schon wieder vor dem Fernseher sitzen, sondern im Gegenteil, sie erwarten sich hiervon einen positiven Beitrag zur Erziehung.

2.3.2. Freizeitangebote in Marßel

Auf jedem Elternabend zum Thema "Kinder und Fernsehen" wurden die Ergebnisse unserer Bestandsaufnahme "Freizeit in Marßel" vorgestellt. Dabei wurde herausgehoben, daß unsere Präsentation des Freizeit-Angebots für alle Eltern eine Dienstleistung sein soll. Wir machten deutlich, daß es sich bei diesen Freizeitangeboten in festen Institutionen nur um **eine** Alternative zum Fernsehen handeln sollte und von uns als eine Serviceleistung für Familien in Marßel verstanden wird, nicht aber als Aufforderung, die Wochenfreizeit der Kinder mit diesen Angeboten lückenlos zu verplanen.

Die Freizeitmöglichkeiten wurden von uns am Over-Head-Projektor an Hand von vier Kategorien dargestellt:

- Offene Angebote
- Angebote mit dem Schwerpunkt "Kreatives Gestalten und Lernen"
- Angebote mit betreuendem Schwerpunkt
- Angebote am Wochenende oder in den Ferien

Wir wiesen die Eltern am Ende noch einmal darauf hin, daß sie sich durch die aufgebaute Ausstellung mit Selbstdarstellungen der einzelnen Einrichtungen auch einen Einblick in deren Arbeit verschaffen könnten.

2.3.3. Fernsehen und kindliche Entwicklung - ein Referat

Welche Hoffnungen und Erwartungen haben wir in Hinblick auf die Freizeit der Kinder? Da wünschen wir ihnen zunächst einmal Spaß und Freude. Wir haben aber auch die Hoffnung, daß sich die Kinder viel bewegen, weil sie einen für ihre Gesundheit wichtigen Ausgleich für das Sitzen in der Schule und bei den Schulaufgaben benötigen. Schließlich sollten die Kinder in der Freizeit auch vielfältige Erfahrungen machen. Die Natur sollte entdeckt werden. Für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten sind möglichst vielfältige menschliche Begegnungen nötig.

Kinder, die gegenwärtig aufwachsen, verbringen täglich mehrere Stunden mit Fernsehen, Computerspielen und dergleichen. Die Nutzung der verschiedenen Medien ist die beliebteste und zeitlich umfangreichste Freizeitbeschäftigung. Handelt es sich dabei aber um Freizeit im üblichen Sinn? Werden die Erwartungen, die berechtigterweise mit Freizeit verbunden sind, erfüllt?

Um das besondere der Freizeitbeschäftigung „Fernsehen" zu erkennen, sei der folgende Vergleich angestellt. Nehmen wir an, Kinder spielen im Wald Räuber und Gendarm. Da rennen sie durch den Wald, daß ihnen manchmal die Puste ausgeht. Dabei müssen sie Augen und Ohren offen halten. Ständig gibt es während des Spiels Zweifelsfälle. War der Räuber nun gefangen oder nicht? Da muß man innehalten und sich einigen. Beim Rennen kann man sich weh tun.

Mindestens ebenso unangenehm sind die seelischen Schmerzen. Plötzlich sind alle gegen einen und lachen ihn aus. Aber gleich darauf gibt es auch unbändigen Spaß. Und dann gibt es vielleicht auch Momente, wo das Kind ganz still in seinem Versteck hockt und für einen Augenblick die Eigenart des Waldes erlebt.

Das im Wald spielende Kind soll nun mit einem Kind verglichen werden, das im Fernsehen eine Sendung mit viel 'action', wie man heute sagt, sieht. Da ist die Bewegung ganz auf den Bildschirm reduziert; das Kind selbst ist bewegungslos. Daraus folgt, daß sich das, was das Kind sieht und hört, nicht aus seinen eigenen Handlungen und Bewegungen ergibt. Das Gesehene und Gehörte ist daher schwer zu erfassen, zumal die Bilder nach wenigen Sekunden wechseln. Rascher Bildwechsel, spannender, oft sensationeller Inhalt, Geräusche und Musik sorgen dafür, daß das Kind intensive Gefühle entwickelt. Diese Gefühle führen aber nicht wie sonst im Leben dazu, daß das Kind zu bestimmten Handlungen angeregt wird.

Besonders wirksam ist die Art des Sehens, die dem Kind aufgenötigt wird. In der dreidimensionalen Welt muß sich das Auge auf die wechselnden Entfernungen einstellen, weil es sonst nicht scharf sieht. Dieses Akkomodieren, das heißt, die Anpassung der Augenlinse an die verschiedenen Gegenstände, geschieht in Sekundenbruchteilen und wird daher kaum bemerkt.

Beim Fernsehen wird die räumliche Welt auf einer Fläche, dem Bildschirm, dargestellt. Die Gegenstände der sichtbaren Welt kommen dadurch, gleichgültig, wo sie sich im Raum befinden, in ein und dieselbe Entfernung zum Auge. Das Akkomodieren wird überflüssig. Der Augenarzt spricht von einem für das Auge untypischen Nahstarren. Der Volksmund ist drastischer und nennt den Fernseher „Glotze".

Wenn man bedenkt, daß das Auge wie kein anderes unserer Sinnesorgane auf Beweglichkeit hin angelegt ist, dann wird verständlich, daß das Starren Rückwirkungen bis ins Seelische hat. Man erinnere sich bei dieser Gelegenheit daran, wie Menschen hypnotisiert werden können. „Fixieren Sie dieses Pendel!", sagt der Hypnotiseur vielleicht. Das ist nichts anderes als eine Aufforderung zum Starren.

Das Fernsehen macht das Kind passiv, überschüttet es dabei aber mit Sinneseindrücken. Dem Kind wird dadurch schon früh die Rolle des Konsumenten aufgenötigt. Es hat tolle Erlebnisse, ohne etwas dafür tun zu müssen. Dafür muß das Kind einen Preis zahlen.

Das Fernsehen stört das Zusammenspiel und damit auch das Wachstum der kindlichen Fähigkeiten. Beim Spiel im Wald hängt alles zusammen und bedingt sich gegenseitig. Die Wahrnehmungen der äußeren Welt hängen mit den körperlichen Aktivitäten zusammen. Das Denken stellt den Zusammenhang zwischen Wahrnehmungen und Ereignissen her. Das Fühlen begleitet alles, was das Kind tut und wahrnimmt. Bei alledem ist es hellwach. Hinter dieser Wachheit steht das Ich des Kindes. Diesem Ich ist zu danken, daß die Erfahrungen, die das Kind macht, sich als Fähigkeiten niederschlagen, die mit der Zeit immer vollkommener werden. Das Fernsehen schafft intensive Erlebnisse, die aber so sind, daß sie das Kind schwächen.

Da drängt sich die Frage auf, was das Fernsehen eigentlich so anziehend macht. Wer Gelegenheit hat, die Kinder bei ihrem Umgang mit dem Fernsehen zu beobachten, wird die Antwort kennen. Man kann aber auch, wenn man seinen Beobachtungen nicht traut oder Sicherheit haben möchte, die Medienwissenschaft befragen. Entsprechende Untersuchungen zeigen, daß die Kinder das Fernsehen benutzen, um Langeweile zu vertreiben. Es ist auch deutlich, daß diese Funktion am besten von spannenden Sendungen mit schnellem Bildwechsel und starken Effekten erfüllt wird. Befragungen haben gezeigt, daß unter den zwanzig bei den Kindern beliebtesten Sendungen keine einzige Kindersendung ist. Die Kinder bevorzugen eindeutig Action-Sendungen.

Diese Vorliebe hängt mit der Funktion des Fernsehens zusammen. Das Vertreiben von Langeweile gelingt am besten mit Hilfe solcher Sendungen, die wenigstens einen Teil der Wirkungen erzielen, die das Ergebnis eigener Aktivitäten wären. Untersuchungen in mehreren Ländern haben gezeigt, daß Action-Sendungen meßbare Veränderungen bewirken. Die Kinder atmen schneller, der Puls wird schneller und der Hautwiderstand verändert sich. Genau diese Phänomene treten auch auf, wenn das Kind in der wirklichen Welt etwas Spannendes tut. Das Fernsehen bewirkt so etwas wie einen inneren Alarmzustand, der Kräfte mobilisiert. Diese Kräfte werden zwar nicht gebraucht, können vom Kind aber um so mehr genossen werden.
Wer sich einen seelisch angenehmen Zustand verschafft, ohne diesen Zustand durch eigene Aktivität herbeizuführen, wird erstens abhängig von dem Mittel, das er verwendet und braucht zweitens immer mehr von diesem Mittel. Der Medienwissenschaft ist dieses Phänomen unter dem

Stichwort 'Reizspirale' bekannt. Jo Gröbel, einer der bekanntesten Forscher auf diesem Gebiet, schreibt dazu: „In den physiologischen Messungen zeigt sich auch, daß die Erregung nach mehrfach aufeinanderfolgenden Effekten abnimmt. Erst bei noch stärkeren Reizen steigt die Aufmerksamkeit wieder an. Langfristig ergibt sich so eine Reizspirale. 'Langweiligere' Angebote, ob im Fernsehen, in der Familie oder in der Schule, haben es zunehmend schwerer, noch zur Kenntnis genommen zu werden". [12]

Die Funktion des Fernsehens, Langeweile zu vertreiben, hängt mit den veränderten Lebensbedingungen zusammen. Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs haben sich durch die Technisierung, vor allem durch den Autoverkehr, zunehmend kinderfeindliche Verhältnisse ergeben. Die elterliche Wohnung ist dadurch notwendigerweise zum bevorzugten Aufenthaltsort geworden. Gleichzeitig haben die Arbeitsbedingungen, die für die Eltern gelten, dazu geführt, daß sie häufig abwesend sind. Diese Situation hat ganz offensichtlich einen Bedarf für so etwas wie das Fernsehen geschaffen.

Wird eingesehen, daß das Fernsehen die Entwicklung der Kinder beeinträchtigt und daß seine Attraktivität auf dem Fehlen von Alternativen beruht, dann erwächst daraus für Eltern und Schule die Aufgabe, dafür zu sorgen, daß die Kinder Gelegenheiten finden, Aktivitäten zu entfalten und wichtige Erfahrungen zu machen. Diese Aufgabe ist auch unter dem gegenwärtigen Verhältnissen immer noch lösbar.

2.3.4. Die Reaktionen der Eltern

Die Elternabende haben gezeigt, daß diejenigen Eltern, die bereit sind, zu solchen Abenden zu kommen, im Grunde wissen, daß das Fernsehen und die übrigen elektronischen Medien für ihre Kinder nicht förderlich sind. An die Beobachtungen und Erfahrungen der Eltern sollte angeknüpft werden. Die oben dargelegten Argumente sind eigentlich nur eine Bestätigung dessen, was die Eltern wissen oder zumindest ahnen. Damit sich wirklich etwas ändert, muß den Eltern aber auch dabei geholfen werden, ihren Kindern Alternativen anbieten zu können.
Es muß an dieser Stelle deutlich ausgesprochen werden, daß die Mehrheit der Eltern trotz intensiver Werbung an den Elternabenden nicht teilgenommen hat. Es besuchten durchschnittlich ca. 10 - 20 Eltern unsere Veranstaltung.

[12](in „Die Zeit" Nr. 3, 13. Januar 1995: siehe Gröbel, 1995.)

Recht gut besucht war dagegen der Elternabend, als wir die ersten Klassen während der Schulanfangsphase einluden. Es ist eine große Frage, wie mehr Eltern erreicht werden können.
Daß hier Aufklärung und Hilfe dringend nötig sind, liegt auf der Hand. Im Rahmen des Projektes und den damit gesetzten Grenzen sahen wir keine Möglichkeit, hier etwas zu erreichen.

Sehr interessiert betrachteten die Eltern beim Betreten der Schule unsere Stellwände mit den Plakaten der Freizeiteinrichtungen. Oft hörten wir die Äußerung: „Ich habe gar nicht gewußt, daß es so etwas in unserem Stadtteil gibt."

Angesichts der Kürze der Elternabende und der Fülle der Tagesordnung konnte bei den Eltern nicht nachgefragt werden, ob und wie die vorgestellte Freizeit- Infrastruktur bereits von ihren Kindern genutzt würde. Die Eltern wurden allerdings aufgefordert, Wünsche zu äußern. Gab es etwas, was die Eltern für ihre Kinder in Marßel vermißten? Oder sollten bestehende Angebote ausgebaut oder verbessert werden? Der einzige Vorschlag von Seiten der Eltern bestand im Anbringen von Streetball-Körben an öffentlichen Plätzen. Diese geringe Reaktion läßt zwei Schlüsse zu. Entweder sind die Eltern und Kinder mit dem vorhandenen Angebot tatsächlich wunschlos glücklich, oder in den Familien wurden die Freizeitgestaltung der Kinder und die in Marßel vorgehaltenen Möglichkeiten nie thematisiert.

Interessante Reaktionen brachte unser Hinweis, daß die Angebote der Marßler Freizeitangebote natürlich nicht zu einem prall gefüllten Terminkalender schon für die Kleinen führen sollten. Schließlich sei die beste Alternative zur Fernseh-Freizeit das sich spontan und selbstbestimmte Spiel von Kindern untereinander drinnen und draußen. Gott sei Dank gebe es in Marßel noch vor der Haustür ein Stück Wald und Wiesen.
Die Reaktion darauf war unerwartet. Viele Eltern äußerten übereinstimmend, daß es viel zu gefährlich für die Kinder sei, in den Wald zu gehen. Erstens müßten die Kinder eine Straße überqueren und zweitens trieben sich im Wald zwielichtige Elemente herum. Unsere Nachfrage, ob sie dann mit ihren Kindern zusammen diesen Wald aufsuchten, wurde überwiegend verneint.
Aus übertriebener Angst vor vermeintlichen Gefahren im eigentlich natürlichsten und auch schönsten Aktionsfeld von Kindern genau vor der Haustür - nämlich in dem Wald - werden die Kinder eingeschränkt auf die sterilen Rasenflächen und Spielflächen zwischen den Mietsblöcken und auf die Wohnung. Dort bietet dann der Fernseher den bequemen Zugriff auf Erfahrungen und Erlebnisse aus zweiter Hand.

Danach begann die Spielphase mit verschiedenen Gesellschaftsspielen. Hier hatten einige Eltern Hemmungen, sich einem Spiel zu widmen und schauten lieber beim Spielen zu. Die meisten spielten mit. Viele hatten Spaß, alte bekannte Spiele zu entdecken, und viele probierten gern neue Spiele aus.

Dem anschließenden Vortrag hörten die Eltern sehr interessiert zu. Am Ende des Vortrags war die Zeit meistens schon relativ weit fortgeschritten, und die Eltern mußten sehr viele Informationen verarbeiten. Daher ergaben sich unterschiedlich lange Diskussionen. Diskussionspunkte, die von den Eltern angesprochen wurden, waren:

1) Wie lange sollte mein Kind fernsehen?
2) Welche Sendungen sind für Kinder geeignet?
3) Gefahren im Wohnumfeld auf dem Weg zu einer Freizeitaktivität
4) Werbung und ihre Auswirkungen

Weitere Diskussionen mit und unter den Eltern ergaben sich auf den Elternsprechtagen und Klassenelternabenden. In einer Klasse entstand im Anschluß an die Tagesordnung spontan eine intensive Analyse von Werbung und Kindersendungen (insbesondere Zeichentrickfilmen). Einige Eltern äußerten kritisch, daß hier sehr viel Aggressivität vorhanden sei, die auf die Kinder verharmlosend wirke. Sie gaben sich gegenseitig Tips, welche Sendungen Wissen vermitteln und für Kinder geeignet seien.

Die Eltern und die Kinder werden sicher nicht vollkommen auf den Fernseher verzichten. Aufgrund der Familienverhältnisse wird er weiterhin oft als „Babysitter" benutzt.
Die Gespräche mit einigen Eltern zeigten uns, daß in Bezug auf den unkontrollierten Fernsehkonsum ihrer Kinder eine Sensibilisierung stattgefunden hat.

2.4. Elternabend zum Thema „Kind und Computer“

Die Freizeitgestaltung der Kinder im Einzugsgebiet unserer Schule ist nicht nur durch einen sehr großen Fernsehkonsum geprägt. In den letzten Jahren übernahm immer mehr der Computer die Rolle eines Spielgefährten oder „Babysitters“ zusätzlich zu dem Fernseher. Laut Elternauskunft sollten die Kinder ihn als Hilfsmittel zum Lernen benutzen und sich im Umgang mit einem Gerät üben, das aus der Arbeitswelt nicht mehr wegzudenken ist. Sehr oft wurde aber mit dem Computer in erster Linie gespielt, wie uns die Kinder immer wieder berichteten.
So hielten wir es für sinnvoll, einen weiteren thematischen Elternabend zu veranstalten, mit dem Ziel, über diese Art der Freizeitgestaltung zu diskutieren.

Der Elternabend

Geplanter Verlauf: 1) Begrüßung
2) Entwicklung des Computers
3) Fragen und Erwartungen der Eltern
4) Spielphase: „Mau-Mau“ mit mehreren Personen und Spielkarten und Durchführung des Spiels am Computer
5) Vortrag zum Thema unter besonderer Berücksichtigung der Fragen der Eltern
6) Diskussion

2.4.1. Zur Geschichte der Datenverarbeitung (des Computers)

Um den heutigen technologischen Stand besser einordnen zu können, soll hier ein ganz knapper, stichwortartiger Abriß über die Geschichte von Rechen- bzw. Datenverarbeitungsmaschinen gegeben werden:
Schon um 1100 v. Chr. gab es in China erste Rechenmaschinen, den Abakkus. Um 1590 die Rechenstäbe, erste mechanische Rechenmaschinen im Konzept 1623 von Schickard, 1640 von Pascal und 1670 von Leibniz; erste Realisierungen hierzu um 1750. Um 1800 gab es Lochstreifen zur Steuerung von Webstühlen. Ca. 1830 entwarf Babbage die erste programmgesteuerte Re-

chenmaschine im Konzept. Um 1890 entwickelte Hollerith die Lochkarte und ihre maschinelle Verarbeitung. 1935/36 realisierte Zuse den ersten programmgesteuerten Rechner; zuerst mechanisch, dann 1940 per Relais und 1941 als Elektronenrechner. 1945 wurde in den USA ein freiprogrammierbarer Elektronenrechner entwickelt. Ab 1970 kam durch den Einsatz der Halbleiter die Entwicklung zu immer kleineren Rechnern; 1975 war der erste sog. Mikrocomputer fertig. Vor etwa 10 Jahren kam dieser dann als Serienprodukt auf den Markt (Homecomputer und PC XT) mit 640 KB RAM (Arbeitsspeicher, 20 MB Festplatte, 360 bzw. max. 1,2 MB Disk, 8 Mhz getaktet.
Durch die weiter rasante Entwicklung haben wir heute mehr als eine Verzwanzigfachung dieser Ressourcen, bei weiter zusätzlichen, qualitativen Sprüngen (CD-ROM, graphische Benutzeroberfläche, Modem/Internet ...) und stark fallenden Preisen.
Dazu meint Bill Gates: „In zwei Jahren werden die PC´s kaum noch mit den heutigen vergleichbar sein!"

2.4.2. Brauchen Grundschulkinder einen Computer? - ein Referat

Viele Eltern sind heute der Meinung, die Kinder müßten schon früh mit dem Computer vertraut gemacht werden, damit sie später Aussicht auf einen Arbeitsplatz haben. Diese Auffassung hat viele Ursachen. Da ist einmal die Tatsache, daß in der Öffentlichkeit, vor allem in den Medien, seit Jahren unablässig vom Computer die Rede ist und zwar vor allem in dem Sinne, daß er immer wichtiger werde und immer mehr Lebensbereiche von ihm abhängig seien. Dazu kommen Schlagworte wie „Einen Laptop in jeden Ranzen" und „Schulen ans Netz", die von Politikern stammen und den Eindruck erwecken, der Computer werde bald auch in der Schule im Mittelpunkt stehen.

Bei der Einschätzung des Computers spielt auch die Situation auf dem Arbeitsmarkt eine Rolle. Der Computer vernichtet Arbeitsplätze und trägt damit zur Arbeitslosigkeit bei. Zugleich zwingt er Arbeitssuchende, sich mit ihm zu beschäftigen, da Arbeitsplätze, bei denen Computerkenntnisse überflüssig sind, immer seltener werden.

In dieser Situation sollten sich Eltern dennoch nicht dazu verleiten lassen, nur an die künftigen Arbeitsplätze ihrer Kinder zu denken. Man sollte sich doch zunächst einmal deutlich machen, welche Eigenschaften man sich für die Kinder wünscht, wenn sie die Schule verlassen. Da könnte

sich dann folgendes ergeben. Zunächst einmal wäre doch zu hoffen, daß die Kinder als Jugendliche mit einer gewissen Lebensfreude und einem gewissen Tatendrang ins Leben treten. Phantasie, Lernfähigkeit, Ausdauer und die Fähigkeit, mit Schwierigkeiten umgehen zu können, sind ebenfalls gut. Dazu sollten noch soziale Fähigkeiten kommen.

Entscheidend ist nun, daß jeder, der auch nur einigermaßen über die genannten Fähigkeiten verfügt, in der Lage ist, sich sehr rasch diejenigen Kenntnisse anzueignen, die bei einem computerisierten Arbeitsplatz erforderlich sind. Es ist ganz unnötig, Kinder im Grundschulalter direkt auf die Nutzung des Computers im Arbeitsleben vorzubereiten. Vieles spricht sogar dagegen.

Niemand kann heute sagen, wie die Arbeitswelt und wie die Arbeitsbedingungen in zehn Jahren aussehen werden. Angesichts des Tempos, mit dem gegenwärtig Computer veralten, ist allerdings eins sicher: die Computer, mit denen unsere Kinder, wenn sie erwachsen sind, arbeiten müssen, werden mit den heutigen Computern nur wenig Ähnlichkeit haben. Möglicherweise wird heute sogar etwas eingeübt, das sich später als hinderlich erweist. Phantasie, Lernbereitschaft, soziale Fähigkeiten werden auch in zehn Jahren erwünscht und nötig sein. Für das heute erworbene Computerwissen wird das wohl kaum gelten.

Gegen den zu frühen Umgang mit dem Computer spricht noch etwas anderes. Alle Qualifikationen, die sich das Kind später erwirbt, beruhen auf den elementaren Fähigkeiten des Sprechens, Lesens und Schreibens. Diese Fähigkeiten nehmen gegenwärtig ab. Man kann das leicht beobachten und man findet Bestätigung für solche Beobachtungen in Untersuchungen, wie sie zum Beispiel von der Mainzer Universitätsklinik für Kommunikationsstörungen durchgeführt wurden. Danach sind zirka 24 Prozent der vier- bis sechsjährigen Kinder sprachentwicklungsgestört, die Hälfte davon so schwerwiegend, daß sprachtherapeutische Behandlung notwendig ist. 1983, zehn Jahre zuvor, lag die Zahl noch bei zirka vier Prozent. Der Deutsche Bildungsrat beziffert die Häufigkeit von Sprachentwicklungsstörungen bei Vorschulkindern mit dreißig Prozent. [13)]

Zu dieser Entwicklung gehört auch, daß die Zahl der Analphabeten stark zunimmt. Zu den Analphabeten kommen die funktionalen oder sekundären Analphabeten. Man versteht darunter Men-

[13]Siehe Klaus Ring: .....daß die Windungen des Gehirns nicht zu glatten Schnellbahnen begradigt werden, in: „Börsenblatt" vom 19.1.1996.

schen, die einmal lesen und schreiben konnten, diese Fähigkeiten aber wieder verloren haben und zum Beispiel nicht mehr in der Lage sind, einen einfachen Text zu lesen und zu verstehen. Die Unesco schätzt die Zahl der sekundären Analphabeten in Deutschland auf drei bis vier Millionen Menschen.

Die Schwächung der Sprechfähigkeit und der Verlust der Schreib- und Lesefähigkeit bedeuten tiefe Einschnitte in die Entwicklungsmöglichkeiten eines Menschen. Intelligenz und Individualität kann ein Mensch nur in dem Maße entwickeln, wie er in die Beherrschung der Sprache hineinwächst. Das Lesen ist unverzichtbar, um gerade in einer Zeit, in der wir mit Informationen überschüttet werden, das Aufgenommene zu strukturieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Das Aufnehmen von Informationen kann nur der erste Schritt sein. Eine Bereicherung tritt erst ein, wenn aus Informationen Wissen wird. Dazu gehört, Zusammenhänge zu erkennen, durch die einzelne Fakten Sinn bekommen. Durch Lesen wird das Zusammenhang- und Sinnstiften gelernt. Das Schreiben bedeutet demgegenüber noch einmal eine Vertiefung. Außerdem befördert es Selbstbesinnung und Standortbestimmung.

Nun ist entscheidend, daß man das Sprechen, Lesen und Schreiben nicht irgendwie und schon gar nicht irgendwann lernen kann. Sprechen lernt das Kind einzig und allein von sprechenden Menschen. Am besten geht es, wenn die Erwachsenen das Kind immer wieder liebevoll ansprechen und so in ihm den Wunsch erzeugen, Antwort geben zu können. Wenn dann von Seiten der Erwachsenen das Erzählen und das Vorlesen dazukommen, werden die Grundlagen dafür gelegt, daß das Kind später Freude am Lesen und Schreiben hat.

Die Bemühungen am Sprechen, Lesen und Schreiben finden ihren Niederschlag in Veränderungen des kindlichen Gehirns. Je intensiver das Üben, um so dichter die neuronalen Netze, die im Sprach-, Lese- und Schreibzentrum entstehen. Allerdings wird die Wachstums- und Prägebereitschaft dieser Regionen im Laufe des zweiten Jahrsiebts immer schwächer und hört mit vierzehn, fünfzehn Jahren fast ganz auf. Der Erwachsene ist für den Rest seines Lebens auf die Grundlagen angewiesen, die in der Kindheit gelegt wurden. Versäumtes später nachzuholen kostet unendliche Mühe und führt nur zu mäßigem Erfolg.

Daraus ist die pädagogische Konsequenz zu ziehen, daß ein Kind zunächst einmal das lernen muß, was es nur als Kind lernen kann. Der Umgang mit dem Computer gehört nicht dazu. Gegen den Computer spricht auch, daß durch ihn an die Stelle einer Beziehung von Mensch zu Mensch eine Mensch-Maschine-Beziehung tritt. Ungünstig ist auch, daß ein Kind nicht durchschauen kann, was ein Computer ist und wie die Leistungen zustande kommen, die er hervorbringt.
Das folgende mag auf den ersten Blick belanglos erscheinen, ist meines Erachtens aber auch von großer Bedeutung. Wenn das Kind den Computer benutzt, werden auf dem Bildschirm immer wieder Befehle, Fragen und Hinweise erscheinen, mit denen das Kind angesprochen wird. „Das hast Du gut gemacht!" liest das Kind vielleicht, wenn es ein Lernprogramm benutzt und eine Aufgabe richtig gelöst hat. Möglicherweise hört das Kind auch eine Stimme, die diese Worte spricht. „Versuch es noch einmal", mag die Aufforderung lauten, wenn das Kind einen Fehler gemacht hat.

Sprachliche Äußerungen, die sich an den Nutzer richten, machen aus dem Computer eine, wie man heute sagt, psychologische Maschine. Diese Bezeichnung deutet an, daß man es mit einem Zwitterwesen zu tun hat. Man kann sich fragen, ob die Erwachsenen immer in der Lage sind, mit diesem Zwitterwesen in der rechten Art umzugehen. Von Kindern läßt sich mit Entschiedenheit sagen, daß sie überfordert sind.

Das hängt damit zusammen, daß zu den wichtigen Dingen, die ein Kind lernen muß, gehört, zwischen tot und lebendig unterscheiden zu können. Jean Piaget ist mit seinen Forschungen zu dem Ergebnis gekommen, daß für ein Kind zunächst einmal alles lebendig ist, was sich bewegt. Danach ist für das Kind eine Wolke lebendig, aber auch ein Mensch. Die Möglichkeit, zwischen Wolke und Mensch unterscheiden zu können, eröffnet sich, wenn das Kind den Unterschied zwischen beseelt und unbeseelt erfassen kann. Jean Piaget gibt als Zeitraum, in dem sich diese Lernschritte vollziehen, die Zeit zwischen dem vierten und dem achten Lebensjahr an.

Tritt in dieser Zeit der Computer auf, kann er nur Verwirrung stiften. Auf dem Bildschirm ist Bewegung und das Kind fühlt sich angesprochen. Demnach muß es den Computer für belebt und beseelt halten. Andererseits kann das Kind den Computer an- und abstellen. Manchmal werden auch absurde Fehler produziert, an denen deutlich wird, daß der Computer nichts versteht.

Der Umgang mit dem Computer wird dazu führen, daß sich der Unterschied zwischen tot und lebendig, beseelt und unbeseelt ein wenig verwischt. Wenn dem Kind später auch klar wird, daß es sich bei dem Computer um eine Maschine besonderer Art handelt, so bleibt doch als Folge zurück, daß sich auf der einen Seite wichtige Unterscheidungsfähigkeiten nicht ausbilden konnten, andererseits der Computer einen Nimbus zurückbehält, der damit zusammenhängt, daß er einmal für lebendig und beseelt gehalten wurde.

Die Neigung, den Computer mit einem Nimbus auszustatten, wird natürlich bei den Kindern besonders groß sein., die von Erwachsenen umgeben sind, die ihnen wenig Lebendigkeit und wenig Zuneigung entgegenbringen. Der Computer ist dagegen unermüdlich für das Kind da (so muß es ihm wenigstens erscheinen), und er entfaltet dabei unerschöpfliche Geduld.

Faßt man ins Auge, welche Fähigkeiten der Computer schwächt und wie die Lebensverhältnisse der Kinder häufig aussehen, dann überrascht es nicht, daß intensive Computernutzung und intensive Fernsehnutzung häufig zusammen auftreten. Eine in den Jahren 1993 und 1995 an 722 Kindern zwischen 6 und 13 Jahren durchgeführte Studie zum Thema „Computernutzung und Fernsehkonsum von Kindern[14] kommt zu folgenden Ergebnissen: „Jedes zehnte Kind im Alter von sechs bis 13 Jahren verfügt über einen eigenen Computer, bei den zwölf- bis 13jährigen fast jedes fünfte Kind (18%). Mehr als die Hälfte der Kinder hat inzwischen Zugang zu einem PC, bei den zwölf- bis 13jährigen sind es sogar fast zwei Drittel (64%). In der Altersgruppe von zwölf bis 13 Jahren besitzt außerdem fast jeder Dritte (30%) einen eigenen Fernseher".

Im Fazit der Untersuchung wird folgendes Ergebnis festgehalten: "Fast die Hälfte (45%) aller Computereigner schaut viel, aber nur 18 Prozent der sechs- bis 13jährigen mit PC-Zugang schaut wenig fern. Die Kinder ohne Computerzugang nutzen das Fernsehgerät weitaus weniger. Fast drei Viertel (71%) der Befragten dieser Gruppe sind wenig- oder mittlere Nutzer des Fernsehens. Ein analoges Nutzungsverhalten weisen die sechs- bis 13jährigen, die auf die Eltern beim Spielen, Rechnen und Schreiben am Computer angewiesen sind. Sie sitzen weniger vor dem Fernseher, spielen weniger am PC und lesen häufiger. Hat ein Kind einen eigenen Fernseher im Zimmer und schaut es viel fern, vornehmlich private Anbieter, wächst auch der Wunsch nach einem eigenen PC. Dieser Trend wird durch entsprechende Angebote im Fernsehen noch unter-

---

[14]Stefan Weiler, Computernutzung und Fernsehkonsum von Kindern, in: Media Perspektiven I/1997, Seite 43-53. (Siehe Anmerkung 1, Seite 25.)

stützt. Steht der Computer erst im Kinderzimmer, kommt es zu einer Umorientierung im Freizeitverhalten, beispielsweise auf Kosten der musischen Ausbildung"

Werden Computer, Fernsehen und sonstige elektronische Medien als ein Komplex betrachtet, dann ist nicht zu übersehen, daß dieser Komplex entscheidenden Einfluß an der weiter oben festgestellten Schwächung der Basisqualifikationen des Sprechens, Lesens und Schreibens hat. Damit ergibt sich die paradoxe Tatsache, daß der zu frühe Umgang mit den Medien des Informationszeitalters diejenigen Fähigkeiten schwächt, die zum Aufnehmen von Informationen und zur Verarbeitung von Informationen zu Wissen nötig sind. Der bereits zitierte Klaus Ring sieht in diesem Zusammenhang ganz deutlich, daß es Menschen mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten geben wird: "Die einen, durch sorgfältige Leseerziehung auf die Medien gut vorbereitete Mediennutzer, werden beruflich wie persönlich alle Möglichkeiten aus der Beherrschung der neuen Techniken herausholen können. Sie werden die Gewinner der Zukunft sein. Für die anderen, deren Entwicklung in der entscheidenden Phase der Kindheit und frühen Jugend durch unzureichendes sprachliches Ausdrucksvermögen, durch mangelnde Lesepraxis sowie durch die gleichzeitige Dominanz von Fernsehen und andere elektronischen Medien behindert wird, besteht die Gefahr, daß sie zum ›Wissensproletariat‹ und damit zu den Verlierern des neuen Medienzeitalters werden".[15]

Gegen diese Sichtweise wird immer wieder angeführt, sie entspringe einem Festhalten an der alten Schriftkultur, während die Kinder längst den Übergang zur neuen Bildkultur vollzogen hätten. Statt nach Defiziten zu suchen, solle man sich lieber für die neuen Fähigkeiten der Kinder interessieren. In dem Zusammenhang wird dann gern von „visual literacy" gesprochen. An die Stelle der Beherrschung der Wortsprache sei die Beherrschung der neuen Bildsprache getreten.

Geht man solchen Behauptungen nach, dann lösen sie sich, so schön sie auch zunächst klingen mögen, in Luft auf. Was heißt denn Beherrschung der neuen Bildsprachen, wenn, wie zahlreiche Untersuchungen belegen, die Zuschauer von Nachrichtensendungen wenig verstehen und wenig

---

[15](Siehe Anmerkung 1, Seite 25.)

behalten?[16] *Die Wissenskluft-Forschung hat außerdem gezeigt, daß die kompetenten Leser das Fernsehen besser nutzen als diejenigen, die das Lesen aufgegeben haben.*

Abschließend noch ein Wort zu den Mädchen. Ihre Zurückhaltung gegenüber dem Computer ist bekannt und es gibt viele Bemühungen, sie zur Aufgabe dieser Zurückhaltung zu bewegen. Dabei wird wenig gefragt, warum die Mädchen mit dem Computer wenig im Sinn haben. Geht man dieser Frage nach, trifft man auf die einfache Tatsache, daß Mädchen andere Interessen haben und damit auch andere Prioritäten setzen. Einem Mädchen ist das Gespräch mit einer Freundin oder einem Freund wichtiger als der Umgang mit einem Computer. Mit anderen Worten, die Interessen liegen mehr im Sozialen und weniger im Technischen. In einer Untersuchung zu diesem Problem heißt es: " Trotz aller Vorläufigkeit der bisherigen Vermutungen und Aussagen zeichnet sich ein Ergebnistrend von hoher pädagogischer Brisanz schon jetzt deutlich ab: Ähnlich wie beim Gesamtbereich der Naturwissenschaften, Mathematik und Physik, (vgl. LEHRKE u.a.1985; LEHRKE 1988) gibt es auch für den Lernbereich „Computer und Informationstechniken" erhebliche Geschlechtsunterschiede. Mädchen haben im allgemeinen einen anderen Interessenbezug zu dieser Thematik (z.B. stärkere Beachtung sozialer und gesellschaftlicher Probleme: BRANDES/SCHIERSMANN 1986; FAUSER/SCHREIBER 1985; KUBLI 1987). Entsprechend reduziert bzw. anders gewichtet ist das computerbezogene Wissen von Mädchen. De facto resultiert daraus eine sich ständig verstärkende Benachteiligung, denn die Differenzierung beginnt bereits in der frühen Kindheit (TURKLE 1984) und setzt sich in der gesamten Schulzeit im Sinne eines Schereneffekts fort. Begabungsmangel im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich oder eine geringer ausgeprägte „computerspezifische Intelligenz" können den Effekt nicht erklären, denn empirische Befunde belegen, daß Mädchen z.B. in Programmierkursen bessere Leistungen erzielen als Jungen (MANDINACH/LINN 1987; vg. FREY in diesem Heft). Mögliche Konsequenzen daraus werden gegenwärtig nicht nur theoretisch erörtert, sondern in Form spezieller Computerkurse für Mädchen und Frauen bereits praktisch erprobt (DICK/FAULSTICH-WIELAND 1988; ENGMANN/HAMANN 1988; SCHORB/WIEPÜTZ i.V.).[17]

---

[16] Siehe Heinz Buddemeier, Illusion und Manipulation. Der Einfluß von Film und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft, Stuttgart 1996; insbesondere das Kapital über Nachrichtensendungen.

[17] Bernd Weidemann, Andreas Krapp: Lernen mit dem Computer, Lernen für den Computer, in: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1989 Seite 621-636. Im folgenden findet der Leser die vollständigen Angaben in der in dem Zitat angeführten Literatur. LEHRKE; M./HOFFMANN;L./GARDNER.P.L.(Eds.): Interests in Science and Technology Education. Kiel 1985 LEHRKE; M.: Interesse und Desinteresse am naturwissenschaftlich-technischen Unterricht. Kiel 1988BRANDES; B.U./SCHIERSMANN,C.: Frauen, Männer und Computer,Hamburg 1986 FAUSER; R./SCHREIBER;N.: Computerkurse für

Man kann den Autoren der Studie nur zustimmen, wenn sie von der hohen Brisanz dieser Thematik sprechen. Auf der einen Seite kann die Benachteiligung von Mädchen und Frauen in der Ausbildung und in der Arbeitswelt nicht hingenommen werden, auf der anderen Seite fragt sich aber, ob die Überwindung der Benachteiligung möglich ist, ohne daß die sozialen Interessen aufgegeben werden müssen. Dieser Preis wäre jedenfalls zu hoch.

2.4.3. Die Reaktionen der Eltern

Zu diesem Elternabend wurden alle Eltern der Grundschule (einschließlich Vorklasse) eingeladen. Es erschienen zehn Mütter und zehn Väter. Mit einer Beteiligung von 50% sind mit diesem Thema also relativ viele Väter angesprochen worden.

Nach der Einleitung wurden die Eltern aufgefordert, ihre eigenen Erwartungen an den Abend und Fragen zu äußern.
Sie nannten folgende Fragen:

- Wie wichtig ist der Computer für Kinder?
- Muß mein Kind an die Technik geführt werden?
- Welche Fortbildung ist erforderlich?
- Ist ein Computer gesundheitsschädigend?
- Gibt es Erfahrungen, ob Kinder, die am Computer arbeiten, bessere Leistungen erzielen?
- Was macht Kindern Spaß?
- Wird das Schreiben und Rechnen mit der Hand nicht vernachlässigt?
- Welche Programme (Computer, Systeme) können empfohlen werden?

Mädchen. Ergebnisse aus den Betrachtungen von Interessentinnen und Teilnehmerinnen (Projektbericht)Konstanz '85 TURKLE,S.: Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur. Reinbek 1984 MANDINACH,E.B./LINN, M.C:: Cognitive Consequences of Programming: Archievements of Experienced and Talented Programmers. In: Journal of Educational Computing Research 3 (1987), S. 53-72. DICK; A./FAULSTICH-WIELAND,H.: Der hessische Modellversuch. „Mädchenbildung und Neue Technologien". In: LOG IN 8 (1988), S. 20-24 ENGMANN,M./HAMANN,M.:Mädchen & Computer & Kreatives. In: Päd. extra & demokratische erziehung (1989), H.2, S. 23-25. SCHORB,B./WIEPÜTZ,R. (Hrsg): Basic für Eva. Frauen in der Computerbildung. (Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur Bd. 4.) Opladen i.V.

In der folgenden Spielphase beschäftigten sich alle mit dem Kartenspiel Mau-Mau. Es ist ein sehr bekanntes und relativ einfaches Spiel. An den Gruppentischen übernahmen diejenigen die Leitung, die das Spiel kannten. Waren unterschiedliche Regeln bekannt, mußte man sich erst einmal einigen.
Im Anschluß daran bestand die Möglichkeit, dasselbe Spiel mit dem Computer zu spielen.

Dem anschließenden Vortrag von Prof. Dr. Buddemeier hörten die Eltern mit viel Interesse zu. Im Anschluß an den Elternabend waren einige Eltern bezüglich der Computernutzung nachdenklich geworden. Einige wollten die Anschaffung eines Computers noch überdenken.

2.5. Unterrichtseinheiten zum Thema Fernsehen

Die Bedeutung des Themas „Kinder und Fernsehen" (bzw. inzwischen ja schon eher „Kinder und elektronische Medien") gerade zu Beginn des Schullebens, also die Chance für die Schule, so früh wie möglich auf diesen Lebensbereich Einfluß zu nehmen, ergibt sich aus vielen der gezeigten Untersuchungsergebnisse (s. Kapitel 2.1.). hier sei noch besonders auf das Verhältnis von TV-(elektronische Medien) Konsum, Sprach- und Intelligenzentwicklung hingewiesen:
„Darüber hinaus wissen wir heute, daß die aufgenommenen Informationen ´strukturiert` werden müssen, um zu Wissen und Bildung beitragen zu können. Diese Strukturierungsleistung ist aber nur auf dem Weg über eine 'referentielle' Informationsverarbeitung möglich.
Mit dem Lesen vollzieht sich eine solche referentielle Informationsaufnahme. Aneignung und Training intellektueller Fähigkeiten sind also insoweit in der Fähigkeit zum Lesen begründet. Im Gegensatz dazu ist das Fernsehen ein episodischer Vorgang aus dem der Zuschauer nur dann Gewinn ziehen kann, wenn er zuvor gelernt hat, seine eigenen neuronalen Strukturierungsleistungen zu erbringen. In der Konsequenz heißt dies, daß Fernsehzuschauer, die ihre intellektuellen Fähigkeiten durch Sprache und Lesen erworben haben, in der Regel auch gute Nutzer des Fernsehens sind. Umgekehrt geht dies nicht, denn der Nur-Fernseher verarbeitet Fernseheinformationen allenfalls kurzfristig und schlecht. Der Königsweg zur Nutzung der großen Chancen, die die elektronischen Medien bieten, führt daher über den Weg des Erwerbs von Sprach- und Lesekompetenz (aus den geschilderten biologischen Gründen wird sich daran übrigens auch in Zukunft nichts ändern)."[18]

Ziele unserer Unterrichtsvorhaben waren:

- den Kindern (Schülern) ihr derzeitiges Freizeitverhalten bewußt zu machen
- ihnen ihre sonstigen Vorlieben für die Freizeitgestaltung (Lieblingsbeschäftigung, -Spiele) bewußt zu machen
- ihnen zusätzlich Ideen und Anregungen für eine aktive, „spaßbetonte", möglichst auch mit sozialer Interaktion Freizeitgestaltung zu geben
- Fernsehprogrammstrukturen erkennen
- unterschiedliche Fernsehangebote unterscheiden und zuordnen können
- ihnen ihre eigenen Fernsehvorlieben (Hitliste/Lieblingssendung) bewußt zu machen, hinterfra-

[18]Prof. Dr. K. Ring: „...daß die Windungen des Gehirns nicht zu glatten Schnellbahnen begradigt werden" in: Börsenblatt 6/1996.

gen und ggf. in Frage stellen bzw. Alternativen finden

- gezielte Auswahl von zu sehenden Sendungen treffen
- ihre tägliche Fernsehzeit zu reduzieren

2.5.1. „Ein schönes Kinderzimmer" - Eine Unterrichtseinheit in einer ersten Klasse

Zur Situation der Lerngruppe (Klasse 1c):

Die Klasse besteht aus 10 Mädchen und 13 Jungen, also insgesamt aus 23 Kindern, davon sind 3 Ausländer und ebenfalls 3 Aussiedler, die zu Beginn über fast keine. Deutschkenntnisse verfügten. Im Laufe der 2. Klasse sind zwei Mädchen aus einer 3. Klasse in diese Klasse übergewechselt, ein Junge hat die Klasse wegen eines Umzuges verlassen.

Von Beginn an war die Klasse auf 4 Gruppentische aufgeteilt, um so entsprechende Arbeits- und Sozialformen einüben zu können.

Dieses war allerdings zum Zeitpunkt der UE, ab Mitte November, also etwa 3 Monate nach Schulbeginn, häufiger eine Überforderung für die Kinder; zumal die Gruppentische natürlich stärker eine Kommunikation zwischen den Schülern stimuliert.

Im Rahmen der Entwicklung unserer Schule zur sog. „VollenHalbtagsSchule" führten wir die Klasse zum Zeitpunkt dieser UE zu zweit: meine Kolleginn erteilte die Fächer Deutsch, Kunst, Musik, Biblische Geschichte und Sport; hier war ich zeitweilig Teampartner. Ich unterrichtete Mathematik und Sachunterricht

Auffällig war auch in dieser Klasse, daß insbesondere nach den Wochenenden bei sehr vielen Kindern ein großes Bedürfnis bestand, sich über die gesehenen TV-Sendungen auszutauschen, diese in comicähnlicher Sprache mit unterstützender Gestik und Mimik zu vermitteln; was besonders bei einigen Kindern häufig in unkontrolliertes, lautes Toben auszuarten drohte...

Lernziele der UE

1. Thematisch-inhaltlich:

- Darstellung und Bewußtwerdung ihrer Spiel-(zeug) und Freizeitvorlieben;
- Austausch mit anderen (Kinder, Lehrern, ggf. auch Eltern)
- Erweiterung, Anregung ihrer Spielinteressen und -Möglichkeiten;

2. Allgemeine bzw. sonstige Lernziele:

- Zuordnung von Bildern (Darstellungen) und Begriffen; ggf. Erlesen von Wortkarten;
- Schulung feinmotorischer Fähigkeiten: Ausschneiden, Aufkleben, (An-) Malen;

- Räumliche Orientierung, Aufteilung und Gestaltung unterschiedlich großer Flächen (A3 und A0)Soziales Verhalten trainieren; besonders durch Gruppenarbeit.

Unterrichtsverlauf:

1. Stunde, Einführung:

Es ist jetzt ja Herbst geworden und draußen können wir oft nicht mehr so gut spielen, es wird schnell dunkel, es regnet häufiger und es ist kühl und windig. Wo könnt ihr sonst noch spielen? Z.B. in eurem Kinderzimmer.

Ich habe euch hier mal ein „Kinderzimmer" mitgebracht: auf DIN A2 vergrößerte Kinderzimmerzeichnung wird an der Tafel aufgehängt. (**M1**, siehe Anlage 1)

Kinder betrachten einige Zeit das Bild, sie müssen sich zunächst orientieren, um den Raum und seine Einrichtung zu erfassen.

Sie erkennen die ersten Einrichtungsgegenstände und nennen einige: TV-Gerät, Radiorecoder, Lautsprecherbox, Game Boy etc.

Die Kinderzimmerzeichnung wird als AB verteilt.

In Partnerarbeit tauschen sich die Kinder insbesondere über die dargestellten Medien aus und umkreisen alle von ihnen entdeckten anschließend mit einem Farbstift.

Anschließend werden mittels Bilder- und Wortkarten (siehe Anhang J S. 57) an der Tafel alle Medien aufgelistet, benannt und zugeordnet.

2. Stunde, mein Wunschkinderzimmer:

Zunächst werden als kurze Erinnerung und Wiederholung auf OHP-Folie nochmals alle Medien farbig eingekreist und an der Tafel die entsprechenden Bilder- und Wortkarten zugeordnet.

Bei der anschließenden Gesprächsrunde wurde deutlich, daß die Kinder zwar einerseits von den vielen elektronischen Medien fasziniert waren (etwa die Hälfte der Klasse fanden das Zimmer ganz toll...), aber selbst diesen, wie auch den anderen Kindern fehlten viele Dinge: „...kein Platz zum Spielen, keine Bauklötze, Kuscheltiere, Autos usw."

Anschließend sollen die Kinder ihr eigenes „Wunschkinderzimmer" einrichten. Dazu erhalten sie zwei A4 Ausschneidebogen (siehe Anhang J S.55,56), der unterschiedlichste Spielsachen enthält sowie einen A3 Bogen auf den die ausgewählten und ausgeschnittenen Spielsachen angeordnet

und aufgeklebt werden. Falls gewünscht, können die Kinder noch „fehlende" Spielsachen hinzumahlen.
Zusätzlich kann das Zimmer noch anschaulicher und wohnlicher gestaltet werden (Bett, Schrank, Fenster, Lampe, Stuhl...), wobei die Kinder Hilfe erhalten. (siehe Anhang)

3. Stunde, Fortsetzung:
Die fertigen „Wunschkinderzimmer" werden in der Klasse aufgehängt und besprochen:
- „Wer hat was ausgewählt?"
- „Wie findest du das?"
Die Auswahl der Kinder spiegelt sich in den großen „Gemeinschafts-Wunschkinderzimmmern" (siehe Anhang J S.61-64) wieder.
- „Was ist anders, im Vergleich zu M1?" (M1 wird daneben gehängt)
Hinweis: ihr hattet auf dem Ausschneidebogen keinen TV und keinen PC (Computer/Game Boy...).
Wem das fehlt(e), kann das hier jetzt nachholen. Entsprechender Ausschneidebogen wird zur Verfügung gestellt.
Es fällt auf, daß nur etwa ein Drittel der Kinder TV, Game Boy oder andere elektronische Medien ihrem „Wunschkinderzimmer" hinzufügten; wie sich herausstellte, handelte es sich bei diesen Kindern um absolute „Vielgucker".
Nun wird besprochen, daß es doch interessant für alle wäre, die besonders gerne benutzen Spiele bzw. Spielsachen der jeweils anderen Kinder kennenzulernen. Daraus erfolgt die Hausaufgabe: Bringe zur nächsten SU-Stunde dein Lieblingsspielzeug mit in die Schule!

4. Stunde, Spielstunde:
Im Stuhlkeis stellen die Kinder ihr mitgebrachtes Lieblingsspiel(zeug) den anderen vor; erklären, wie sie damit spielen, in welchen Situationen, mit wem usw.
Dann teilen sich die Schüler in Gruppen auf, um die verschiedenen Spiele zu spielen. Nach einiger Zeit wechseln sie dann. Da es bei einigen Schwierigkeiten gibt, sich auf gemeinsame Regeln zu einigen, ist dort Hilfe durch den Lehrer erforderlich. Ebenso gelingt es nicht immer, daß der Spielablauf von allen beteiligten Kindern (richtig) verstanden wird, auch hier ist dann Hilfe erforderlich.
Die Mädchen brachten hauptsächlich ihre (Barbie-)Puppen und Kuscheltiere sowie einige Brettspiele (König der Löwen, Aladins Wunderlampe) mit. Von den Jungen wurden Power Ranger-

Figuren, Transformer, Kartenquartett (Auto, Flugzeug) und Playmobil- und Lego-Raumstationen mitgebracht.

Zum Abschluß versammeln sich noch mal alle Kinder im Sitzkreis und berichten über die eben gemachten Spielerfahrungen.

Dabei stellte sich heraus, daß das freie Rollenspiel mit den Puppen für die Mädchen offensichtlich leichter war, als das entsprechende Rollenspiel mit Power Ranger, Transformer und Raumstationen für die Jungen. Diese erschöpften sich vorwiegend in den Versuchen, die entsprechenden TV-Sequenzen nach zu spielen; was offensichtlich auf einige Schwierigkeiten stieß (laute, unkontrollierte Geräuschkulisse, wilde, raumgreifende Kämpfe und Attacken ...).

Leichter war das Spielen der Brettspiele, wenngleich es auch hierbei deutlich wurde, daß eine ganze Reihe Kinder offensichtlich über (fast) keine entsprechenden Spielerfahrungen verfügten: das Einhalten der Regeln, überhaupt, daß es verbindliche Regeln gibt, das akzeptieren von Verlieren bzw. Vorteilen für einen anderen bereitete z.T. große Probleme.

5. Stunde, gemeinsames Wunschkinderzimmer:

Wir gestalten gemeinsam (in Gruppen) unser Wunschkinderzimmer.

Jeder Gruppentisch bekommt einen großen Bogen (ca. A0, 120 cm x 90 cm)

Jedes Kinder schneidet etwa 2 bis 3 Lieblingsspielsachen aus seinem individuellen „Wunschkinderzimmer" aus und „bringt es mit in das gemeinsame „Gruppen-Wunschkinderzimmer".

Dieser methodische Schritt erwies sich als ganz problematisch bzw. sogar als falsch: die Kinder hatten sich so mit „ihrem" Wunschkinderzimmer identifiziert, es so sorgsam und liebevoll gestalte, daß sie keinerlei Neigung verspürten, dieses nun zu zerschneiden („zerstören"), um Teile davon in das Gemeinschaftszimmer mitzubringen. Es war also viel Überzeugungsarbeit notwendig, um die Kinder doch zu diesem Schritt zu bewegen.

Zusätzlich wird den Kinder umfangreiches Spielzeugprospektmaterial zur Verfügung gestellt: Holzspielzeug, Puppen, Lego, Playmobil, Eisenbahnen, Basteln, Kuscheltiere, (Bilder-)Bücher, Brett- und Gesellschaftsspiele, Puppen- Spielhäuschen usw..

Bei dem Erstellen eines großen gemeinsamen Zimmers müssen sich die SchülerInnen natürlich verständigen und einigen wo, wie und welches Spielzeug ins Zimmer soll, aber auch, wie überhaupt das Zimmer gestaltet werden soll (Raumaufteilung, Einrichtungsgegenstände, wie kann das dargestellt werden, wer kann das, ... ?).

Die Gemeinschafts-Wunsch-Kinderzimmer sind als Fotos im (Anhang J S. 61-64).

Es fiel auf, daß kaum ein Kind in der Lage war, zusammen mit den anderen Kindern ein gemeinsames Kinderzimmer zu gestalten. Statt dessen suchte sich jedes Kind einen Bereich (meistens eine Ecke) auf dem großen Bogen und richtete sich dort seine Spielecke ein.
Bemerkenswert ist außerdem, daß von niemandem ein Game Boy, TV, Computer o.ä. ausgewählt wurde!
Dagegen fand Holzspielzeug in Form von Bauklötzen, Autos, Tieren und Figuren großes Interesse: insgesamt 22mal wurde es von den Kindern ausgewählt.
Bücher und Instrumente fanden fast keine Beachtung: nur 4mal.
Weniger verwunderlich ist, daß die von Mädchen dominierten bzw. gestalteten Bereiche stärker mit (Kuschel-) Tieren, Puppen und (Puppen-) Spielhäuschen ausgestattet wurden, während von den Jungen voll durchgestaltete Raumstationen, Ritterburgen sowie Flug- und Fahrzeuge der Hersteller Lego, Playmobil, Fischertechnik bevorzugt wurden.
„Klassiker" unter den Kinderspielen wie: Brettspiele (6), Basteln, Kneten, Malen (6), Verkleiden und Schminken (1) wurden so gut wie gar nicht ausgewählt; lediglich die gute alte Eisen- bzw. Auto(renn)bahn fand häufiger (17) Beachtung.
Musizieren, Musikinstrumente (z.B. Flöte) waren für „unsere" Kinder ebenfalls wenig attraktiv: nur 3mal.
Es ist also einerseits interessant zu beobachten, daß die Kinder keine elektronischen Medien in Ihren Kinderzimmern haben wollten, andererseits durchaus aber „Kinder ihrer Zeit" sind, indem sie die „modernen Fertigspielzeuge" der großen Spielzeughersteller bevorzugen.
Jedenfalls bleiben dabei die (noch) mehr Phantasie erfordernden, meist „alten" Spiele und Spielzeuge auf der Strecke: Verstecken, Verkleiden, Basteln, Malen, (Bilder-) Bücher, ...

6. Stunde, Abschlußbesprechung:
Alle „Gruppen-Wunschkinderzimmer" werden aufgehängt. Jede Gruppe stellt ihr „Wunschkinderzimmer" vor und es werden auch Gründe für ein gemeinsames Wunschkinderzimmer genannt: zusammen haben wir mehr Spaß und mehr Ideen. Außerdem haben wir gemeinsam mehr und verschiedene Spiele, es ist nicht so langweilig, irgend jemandem fällt immer was ein, was wir spielen oder machen könnten.
Dabei machten sich die Kinder ihre Vorlieben klar, bekamen neue Anregungen für andere Spielmöglichkeiten.

Ein weiterer Effekt war, daß Kinder gemeinsame Vorlieben und Interessen an bestimmten Spielen, Spielsachen entdeckten und sich so für die Freizeit zum Spielen verabredeten; was sie auch realisierten, wie spätere Nachfrage zeigte.

Vergleich mit dem Medienzimmer:
Die Kinder waren überrascht, daß die elektronische Medien so wenig bzw. keine Berücksichtigung durch sie gefunden haben. Andererseits konnten sie dieses aber auch gut begründen: es macht mehr Spaß, mit anderen zusammen „was zu machen"; wenn wir so tolles Spielzeug haben, brauchen wir kein Fernsehen zu gucken...

Fazit/Resümee
Diese UE , im 4. Monat nach der Einschulung durchgeführt, zeigt, daß es auch schon mit Schulanfängern möglich ist, ihr Freizeitverhalten zu thematisieren und zu reflektieren.
Auch im Verlauf und als Ergebnis dieser UE läßt sich feststellen, daß die von den Medienwissenschaftler zu Tage geförderte Erkenntnis hier ihre Bestätigung gefunden hat: die Kinder verzichten auf TV, Computer und andere elektronische Medien, wenn andere, attraktive Angebote für sie erreichbar sind!
Andererseits sieht ihr Alltag in der Regel anders aus, so daß es doch zu hohem Fernsehkonsum, und der anderer elektronischer Medien kommt, was sich u.a. im mangelnden, ungeübten Sozialverhalten niederschlägt: Unvermögen bzw. geringes Interesse, zusammen mit anderen ein gemeinsames Kinderspielzimmer einzurichten, zu gestalten.
Interessant und positiv war die Bereitschaft der Kinder, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Ihnen wurde deutlich, daß es ein wesentlich größeres Potential an Spiel-(und Freizeit-) Möglichkeiten gibt, als das von ihnen bis dahin genutzte. Dabei konnten sie ihre eigenen Möglichkeiten kurzfristig erweitern, indem sie sich mit anderen Kindern zusammen taten; für die Freizeit verabredeten. So entstanden neue Beziehungen und insgesamt eine veränderte Sicht auf die anderen Kinder in der Klasse.

2.5.2. "Freie Zeit - was wir damit machen!" - eine Unterrichtseinheit in einer ersten Klasse

Situation der Klasse

Ich war zum Zeitpunkt der UE in einer ersten Klasse als Fachlehrerin mit jeweils zwei Stunden für Sport und Sachunterricht eingesetzt. Die Klasse war mit dem Themenkreis "Fernsehen in meiner Lebensumwelt" bereits vertraut, da ich mit derselben Klasse ein halbes Jahr zuvor die Unterrichtseinheit "Ein schönes Kinderzimmer" erprobte. In der Klasse sind insgesamt 23 Kinder, davon 9 Mädchen, 5 ausländische Kinder mit Sprachschwierigkeiten und 1 Kind mit sonderschulpädagogischer Betreuung.

Die Klasse ist von ihrer sozialen Herkunft und ihrem Leistungs- und Ausdrucksvermögen her sehr heterogen zusammengesetzt. Während eine etwas kleinere Gruppe durchaus zu längeren Unterrichtsgesprächen und gemeinsamen Reflexionen fähig ist, überfordert dieses das Sozial- und Arbeitsverhalten bzw. das Sprach- und Reflexionsvermögen der meisten Kinder. Die Unterrichtseinheit führte ich im Frühsommer durch.

Lernziele

Primäres Ziel der Unterrichtseinheit war es, daß die Kinder über die Darstellung ihrer eigenen Freizeitgestaltung und das Kennenlernen der Freizeitaktivitäten ihrer Klassenkameraden bewußter mit ihrer Freizeit umzugehen lernen. Gleichzeitig sollte dadurch das Verhaltens- und Handlungsrepertoire in der Freizeit vergrößert werden. Desweiteren konnten sich die Kinder Gedanken über den Stellenwert des Fernsehens in ihrer eigenen sozialen Umwelt machen. Nebenbei war es den Kindern möglich, allgemeine Arbeitstechniken zu lernen. Sie mussten für die verschiedenen Spielmöglichkeiten Symbole finden, eine Freizeit-Tagesübersicht an drei aufeinanderfolgenden Tagen ausfüllen und diese Ergebnisse jeweils in unsere große Freizeit- Übersicht eintragen.

Durchführung der Unterrichtseinheit

Zur Einführung präsentierte ich den Kindern die Bildergeschichte "Wie geht es weiter?" (siehe Anhang J S.69,70): Zwei Kinder sitzen vor dem Bildschirm und sehen sich gemeinsam einen Western an. Im zweiten Bild der Bildergeschichte sieht man die beiden Kinder vor demselben Bildschirm sitzen, diesmal aber mit einer Bildstörung. Meine Frage, wie die beiden Kinder sich angesichts des kaputten Fernsehers wohl fühlen mögen, wurde mit vielen Adjektiven kurz beantwortet: "Traurig!" "Beschissen!" "Enttäuscht!" "Wütend!"

Die Schüler brachten auf meine Nachfrage, was die beiden Kinder vor dem Fernseher jetzt tun könnten, viele Vorschläge:

- auf den Spielplatz gehen
- zum Fernseher im anderen Zimmer gehen
- mit der Barbie-Puppe spielen
- Fußball spielen
- zum Nachbarn gehen (zum Fernsehen)
- Fahrrad fahren
- neuen Fernseher kaufen
- schwimmen fahren
- puzzeln
- malen und basteln ....

Die Kinder machten insgesamt 23 Vorschläge, ohne lange nachdenken zu müssen.
Am nächsten Tag durften die Kinder sich paarweise eine Aktivität aussuchen, die sie dann malen sollten. Aus diesen Bildern der Kinder entwickelten wir in der Stunde gemeinsam Symbole für die einzelnen Tätigkeiten.

In der nächsten Stunde standen alle Symbole an der Tafel. Die Kinder sollten erzählen, was sie in ihrer Freizeit machen und danach das entsprechende Symbol an der Tafel suchen. Fehlende Symbole wurden bei dieser Unterrichtsphase ergänzt. Damit prägten die Kinder sich die Zuordnung "Freizeithandlung - Symbol" gut ein.
Anschließend erhielten die Schüler eine Liste mit allen Symbolen für die Freizeitaktivitäten (siehe Anhang J S.71) sowie eine Freizeit-Tagesübersicht (siehe Anhang J S.72). Sie bekamen den Auftrag, für die beiden Kinder aus der Bildergeschichte einen Vorschlag für deren Freizeitgestaltung zu machen. Ich wollte sicherstellen, daß die Schüler richtig mit der Symbolliste und der Freizeit - Tagesübersicht umgehen konnten. Sie erhielten nämlich in der nächsten Stunde eine Freizeit - Tagesübersicht für ihre eigenen Freizeitaufzeichnungen. Ich erklärte ihnen, daß sie sich an diesem Abend hinsetzen sollten, und alles, was sie bis zum Abend gemacht hatten, eintragen sollten. Dabei sollte möglichst nichts fehlen, aber auch nichts dazu erfunden werden. Die Kinder erfuhren, daß ich mit ihnen gemeinsam eine Untersuchung über ihre eigene Freizeit machen wollte. Daher müßten wir alles sammeln. Das sollte an drei Tagen hintereinander gemacht werden.

Die erste Freizeit - Tagesübersicht wurde im Gesprächskreis von allen Kindern nacheinander vorgestellt und dann in unsere Tabelle im A1-Format eingetragen (Tabelle im A4-Format siehe Anhang J S.72). Bei der Vorstellung der Nachmittagsaktivitäten wurde deutlich, daß nur wenige Kinder der Klasse ihre Freizeit gemeinsam verbrachten. Diese Entdeckung und die Erfahrung, daß die Erzählung von besonders attraktiven Tätigkeiten bei einigen Zuhörern Begeisterung auslöste, veranlaßte mich dazu, die Kinder aufzufordern, dieses oder jenes Spiel doch an diesem Tag einmal zusammen auszuprobieren.
Die zweite Freizeit - Tagesübersicht sammelte ich nur ein und trug alle Daten selbst in die Tabelle ein. Bei der dritten Freizeit - Tagesübersicht durften die Kinder, die das gern wollten, wieder berichten.

In der vorletzten Stunde der Unterrichtseinheit zählten wir gemeinsam die Häufigkeiten der einzelnen Freizeitarten aus. Gemeinsam wurde eine Hitliste der fünf häufigsten Beschäftigungen erstellt (siehe Anhang J S.73):

1. Fahrrad fahren
2. Fernsehen
3. Fußball spielen
4. Nintendo/ Gameboy spielen
5. Malen und Ballspiel wurden gleich oft genannt

Jedes Kind sollte anschließend unter der Hitliste der Klasse die Symbole für die drei eigenen Lieblingsbeschäftigungen eintragen (siehe Anhang J S.73).

In der letzten Stunde werteten wir die Klassen - Hitliste und die persönliche Hitliste gemeinsam aus. Wir sortierten die Klassen-Hitliste nach Tätigkeiten, die drinnen bzw. draußen stattfanden, allein bzw. mit mehreren Kindern gemeinsam ausgeübt wurden.
Einige Kinder stellten fest, daß "drinnen fast immer Spiele gemacht werden, wo man alleine ist." Darauf kamen Äußerungen wie "Ich spiele aber lieber zusammen mit anderen Kindern." "Aber häufig ist keiner zum Spielen da. Dann guck ich halt in den Fernseher."
Ich erzählte den Kindern, daß bei den meisten von ihnen der Fernseher gar nicht an 1. oder 2. Stelle auf ihrer eigenen Hitliste steht, sondern andere Sachen wie Fahrrad fahren, mit Puppen oder Teddys spielen oder schwimmen. Einige Kinder bemerkten: "Ich gehe im Sommer am liebsten

schwimmen, aber ich komme nur mit meiner Mutter ins Schwimmbad." "Wenn ich mit meinen Barbies spiele, ist dabei auch oft der Fernseher an." "Wenn ich länger allein bin, ist das Spielen langweilig, und ich hole mir den Gameboy."

Bewertung der Unterrichtseinheit

Die Kinder haben sich für das Thema interessiert, da es um sie selbst und ihre Freizeit ging. Soweit es die Konzentration der Kinder noch zuließ, hörten sie den Ausführungen der anderen Kinder zu deren Tagesgestaltungen neugierig zu. Insgesamt ist die Unterrichtseinheit jedoch sehr gesprächs- und reflexionsorientiert angelegt und damit für eine erste Klasse sehr anstrengend. Es fehlten für die Kinder einige Handlungsmöglichkeiten. Diesen Mangel versuchte ich dadurch zu beheben, daß ich in die Unterrichtseinheit Spielphasen auf dem Schulhof einstreute. Eine weitere Anreicherung hätte darin bestanden, gemeinsam mit den Kindern geeignete Freizeiteinrichtungen in Marßel aufzusuchen.

Positiv war, daß den Kindern die breite Palette von Spiel- und Handlungsmöglichkeiten deutlich wurde, auch wenn sie sich zum Zeitpunkt der Unterrichtseinheit nicht im persönlichen Handlungsrepertoire vieler Kinder niedergeschlagen hatte. Die Kinder wurden auch darauf gestoßen, daß sie ihre Freizeit häufig gar nicht so ausfüllen, wie sie es am liebsten hätten (siehe Gegenüberstellung von Klassen-Hitliste und persönlicher Hitliste). Daß darin für die Kinder ein Änderungspotential ihres eigenen Verhaltens liegt, kann ich nur vermuten bzw. hoffen.

Fernsehen als Freizeitbeschäftigung erhielt durch die Unterrichtseinheit einen realistischen Stellenwert. Nämlich eine von mehreren Alternativen, wenn die Lieblingsbeschäftigung gerade nicht möglich war. Gleichzeitig war für mich die neutrale Bewertung des Fernsehens innerhalb der Freizeitpalette unbefriedigend. Eigentlich lag und liegt mein Interesse darin, daß die Kinder Fernsehen als langweilig, reizlos und Zeitverschwendung ansehen. Dieses den Kindern auf direktem Wege zu vermitteln ist unmöglich und auch unpädagogisch. Der bessere Weg liegt darin, daß Kindern wieder der Zugang zu eigenen Erlebnissen und die Fähigkeit und Möglichkeit der Mensch-zu-Mensch- Kommunikation eröffnet wird. Damit würde die Attraktivität des Fernsehers vermindert und als Ersatzbefriedigung nicht mehr so stark benötigt.

Abschließend ist bedenkenswert, daß das Ergebnis der Freizeit-Untersuchung stark jahreszeitenabhängig ist. So ist zu vermuten, daß die Freizeitpalette in den Schlechtwetter-Jahreszeiten begrenzter ist und vor allem der Fernsehanteil bei der Klassen-Hitliste wesentlich höher liegt.

2.5.3. „Wir sehen fern" - Eine Unterrichtseinheit in einer dritten Klasse

Die Klasse 3c

Seit dem ersten Schuljahr war ich Klassenlehrerin in dieser Klasse. Sie war im Laufe der Jahre sehr starken Fluktuationen unterworfen. Viele Kinder zogen weg, die Klasse wurde mit einigen Neuzugängen wieder aufgefüllt. Im Schuljahr 1995/96 besuchten 19 Schüler und Schülerinnen die Klasse 3c in der Grundschule Landskronastraße. Die meisten Kinder wohnten in den Wohnblocks im Umkreis der Schule.
In ihrer Freizeit waren die Kinder größtenteils sich selbst überlassen. Überforderte Mütter ließen die Kinder sehr oft fernsehen, um ihre Ruhe zu haben. Eine Kontrolle fand kaum statt. Die Haushalte in den Wohnblocks waren verkabelt, daher stand den Kindern eine sehr große Programmauswahl zur Verfügung, die sie auch nutzten.

Im Unterricht fehlte oft die Konzentrationsfähigkeit. Das Sozialverhalten war geprägt von vielen Auseinandersetzungen, die sehr schnell körperlich ausgetragen wurden. Viele Gespräche, Rollenspiele und Freispielphasen verbesserten im Laufe der Jahre das Sozialverhalten.
Die Kinder brauchten im Unterricht viel Anschauungsmaterial und Möglichkeiten zum handelnden Umgang mit Unterrichtsmitteln, um Lerninhalte zu erarbeiten.

Die Auswahl der Unterrichtseinheit

Nachdem wir in der dritten Klassenstufe den Elternabend zum Thema „Freizeit in Marßel" veranstaltet hatten, wollte ich im Sachunterricht eine Unterrichtseinheit durchführen, in der sich die Kinder mit ihren Fernsehgewohnheiten beschäftigen und sie alternative Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung kennenlernen und ausprobieren. Diese Unterrichtseinheit sollte die erste sein, in der sich die Kinder mit dem Medium Fernsehen auseinandersetzen.
Ich sichtete verschiedene Unterrichtsvorschläge. Für meine Klasse war die Unterrichtseinheit „Wir sehen fern!" [19] geeignet, um in die Beschäftigung mit Medien
einzusteigen. Zunächst sollten sich die Kinder mit ihren Fernsehgewohnheiten beschäftigen und dann Alternativen zum Fernsehen erarbeiten . Sie sollten lernen, ihre Freizeit bewußter zu gestalten.

[19] „Thema: Fernsehen", Reihe: Gesundheitserziehung und Schule, herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, erschienen in Stuttgart 1992, 1.Aufl., S.33-37.

Obwohl die Unterrichtseinheit für die zweite Klasse konzipiert war, wurden die Kinder nicht unterfordert.

Die Themen der Stunden:

1. Einführung: Bild - „Was sehen die Kinder im Fernsehen?“
2. Programmarten
3. Mein „Fernsehtagebuch“ - unsere Hitliste
4. Was kann ich machen, wenn ich nicht fernsehe
5. Ausprobieren von Spielen
6. Freizeitangebote an unserem Ort
7. Mein Wochenplan: Das will ich sehen, das will ich spielen

Die Beschreibung der Unterrichtseinheit

1.Stunde: Einführung: Bild - „ Was sehen die Kinder im Fernsehen?“

Lernziele: Die Schüler sollen die Fragestellung des Bildes („Was sehen die Kinder im Fernsehen?“) erkennen. Sie sollen mündlich die Frage beantworten, eine kurze Inhaltsangabe ihrer Lieblingssendung geben und nach eigenen Vorstellungen ein passendes Bild erstellen können.
Medien: Das Bild „Was sehen die Kinder im Fernsehen“ (vergrößert als Poster und in normaler Größe als Arbeitsblatt)
Geplanter Verlauf: Das Bild („Was sehen die Kinder im Fernsehen?) wird vergrößert an der Tafel befestigt. Die Kinder setzen sich im Halbkreis vor die Tafel. Sie beschreiben das Bild und nennen mögliche Sendungen, die die Kinder schauen könnten. Die Beschreibung des Inhalts der genannten Sendungen soll die Herstellung eines typischen Bildes erleichtern. Schließlich erhält jedes Kind das Bild, um es in Einzelarbeit zu vervollständigen.

Verlauf: Die Unterrichtsstunde verlief wie geplant. Die Kinder nannten viele verschiedene Sendungen. Es handelte sich weitestgehend um Kindersendungen und Serien. Einige Jungen mußten mit gewalttätigen Filmen schocken. Die Schüler gaben auch Auskunft über den Inhalt der Sendungen und malten anschließend motiviert ein Bild, das sie als Hausaufgabe vervollständigten. (Anhang J S.74 - 77)

2. Stunde : Programmarten

Lernziele: Die Schüler sollen die Fernsehsendungen, die sie als Bild dargestellt haben, beschreiben und erkennen, daß es verschiedene Programmarten gibt und ihre Lieblingssendung einer Programmart zuordnen.

Medien: Die fertiggestellten Bilder der Schüler, Schilder zum Zuordnen der Sendungen (z.B. Zeichentrickfilm, Krimi, etc.), Arbeitsblatt für das „ Fernsehtagebuch"

Geplanter Verlauf: Die Schüler bilden einen Stuhlkreis und präsentieren ihre Zeichnungen. Sie berichten über ihre Sendungen. In diesem Gespräch entdecken die Kinder, daß es verschiedene Programmarten gibt. Die Schüler nennen sie. Die Lehrerin stellt die passenden Schilder in den Kreis und die Schüler ordnen ihre Bilder der Sendungsform zu. Es werden noch weitere genannt. Es stellt sich heraus, daß die Kinder noch viel mehr fernsehen als ihre Lieblingssendung. Sie werden aufgefordert, in Form eines Fernsehtagebuchs den Fernsehkonsum eines Tages zu dokumentieren. (Anhang J S.78)

Verlauf: Die Kinder berichteten im Stuhlkreis über ihre abgebildeten Sendungen. Es handelte sich meistens um Kinderserien. Es zeigte sich, daß die Bandbreite des Kabelnetzes gut ausgenutzt wird. Teilweise waren auch Krimis, Sportsendungen und Actionfilme dabei.
Oft erfolgte der Kommentar: „Das habe ich auch gesehen."
Schwierigkeiten bereitete vielen Kindern die Zuordnung der Sendung in die Programmarten. Lieber berichteten sie über weitere Fernsehgewohnheiten, so daß ich mein „Fernsehtagebuch" gut als Hausaufgabe einsetzen konnte.

Das „Fernsehtagebuch" stammt nicht aus den Vorschlägen der vorgegebenen Unterrichtseinheit. Ich wollte es aber einsetzen, um einen möglichst realistischen Überblick über den Fernsehkonsum der Kinder zu erhalten.

3. Stunde: Mein „Fernsehtagebuch" - unsere Hitliste

Lernziele: Die Schüler sollen darüber berichten, wann sie ferngesehen haben und die Sendungen nennen können. Sie sollen eine Liste über die am meisten gesehenen Sendungen erstellen.

Medien: Die Arbeitsblätter mit den Notizen über den Fernsehkonsum des Vortags, Tafel

Geplanter Verlauf: Die Kinder berichten über den Fernsehkonsum des Vortags. Sie nennen den Titel und die Uhrzeit der Sendung. Einige Schüler können evtl. die Gesamtzeit ihres Konsums er-

rechnen. Die am meisten gesehenen Sendungen werden an der Tafel gesammelt. Mit Hilfe einer Strichliste wird die Hitliste ermittelt.

Verlauf: Die Kinder berichteten wahrheitsgemäß über ihren Fernsehkonsum. In den meisten Familien lief häufig nachmittags und abends der Fernseher. Für die Schüler war es zu schwer, eine Gesamtzeit zu ermitteln.
Die Hitliste

1. Die Schlümpfe
2. Explosiv
3. Bugs Bunny, Pippi Langstrumpf, Fred Feuerstein
4. Die Mörderpuppe
5. Bitte lächeln, Pussycat
6. Gute Zeiten , schlechte Zeiten; Unter uns
7. Taff
8. Hallo Onkel Doc!

Nicht alle Sendungen und Sendezeiten sind für Kinder geeignet. Anhand der Liste kann man erkennen, daß zeitlich die Bandbreite vom frühen Nachmittag bis spät in die Nacht läuft. Dies waren Gesprächspunkte, über die sich die Schüler unterhalten haben. Es gab kein Kind, das nicht ferngesehen hatte.

4. Stunde: Was kann ich machen, wenn ich nicht fernsehe

Lernziele: Die Schüler sollen alternative Freizeitmöglichkeiten zum Fernsehen benennen und einige davon im Klassenraum ausprobieren .
Medien: Spielmaterialien, die im Klassenraum vorrätig sind
Geplanter Verlauf: Die Schüler nennen ihre Ideen, welche Spiele sie spielen könnten, wenn sie nicht fernsehen. Einige können sie im Klassenraum ausprobieren.

Verlauf: In dieser Stunde hospitierte einer unserer Teampartner. So begann der Einstieg zunächst mit einem Rückblick auf die vorhergegangenen Stunden. Die Kinder berichteten auch über ihre Gefühle beim Betrachten der Sendungen. Einige erzählten von Schlafproblemen und Alpträumen. Die Schüler hatten sehr viele kreative Ideen, welche Spielmöglichkeiten sie ohne Fernseher

hatten: Malen, lesen, basteln, Gesellschaftsspiele (in der Klasse vorhandene und zu Hause liegende) und Spielsituationen mit Puppen und Autos. Wegen einer besonderen Lichtsituation in der Klasse machte ein Kind den Vorschlag, Schattenspiele zu veranstalten.
Es wurde verabredet, welche Spielsachen am nächsten Tag mitgebracht werden. Ich versprach den Kindern, einen Overheadprojektor und Materialien für Schattenspiele mitzubringen. Anschließend probierten die Kinder ideenreich die Spielmöglichkeiten in der Klasse aus.

5. Stunde : Ausprobieren von Spielen

In dieser Stunde werde ich vom vorgeschlagenen Konzept der oben genannten Unterrichtseinheit abweichen. Damit der mündliche Anteil nicht zu lang wird und die Kinder möglichst viel spielen können, werde ich die Spiele nicht Kategorien zuordnen lassen.

Lernziele: Die Schüler sollen ihre Lieblingsspiele vorstellen, Regeln für das Spielen in geschlossenen Räumen aufstellen und beachten und erkennen, daß man auch ohne Fernseher viel Spaß in der Wohnung haben kann.
Medien: Mitgebrachte und in der Klasse vorrätige Spiele.
Geplanter Verlauf: Im Kreis werden die mitgebrachten Spielsachen vorgestellt und beschrieben. Anschließend nennen die Schüler, welche Grenzen das Spielen in geschlossenen Räumen bezüglich Lautstärke und Bewegungsfreiheit beinhaltet und daß sie sorgfältig mit den Materialien umgehen sollen. Nun dürfen sie malen, lesen, Schatten- und Puppenspiele veranstalten und Gesellschaftsspiele spielen. Am Ende der Stunde wird aufgeräumt.

Verlauf: Die Kinder brachten einige Gesellschaftsspiele, Baby-, Barbie- und Kasperpuppen mit. Der versprochene Overheadprojektor stand im Klassenraum. Ich gab den Kindern Material zum Schattenspiel mit Fingern und Figuren aus Papier. Wir stellten uns gegenseitig die Spielmöglichkeiten vor. Anschließend stellten die Kinder Regeln zum Spielen in geschlossenen Räumen auf, die an der Tafel notiert wurden:

- Ich schreie nicht laut beim Spielen.
- Ich renne nicht.
- Ich gehe durch die Klasse.
- Ich werfe nichts durch die Klasse.
- Ich gehe sorgfältig mit den Spielsachen um.
- Ich räume alles wieder weg, was ich zum Spielen benutzt habe.

Die Kinder verteilten sich im Klassenraum an den Gruppentischen und in den Ecken. Einige spielten mit ihren Gesellschaftsspielen, andere spielten mit den Puppen oder probierten ein Schattenspiel aus. In dieser Stunde fand sich eine Gruppe zusammen, die ein kleines Kasperltheaterstück entwickelte und vorführte. Es gab Kinder, die sich am Nachmittag zum Weiterspielen verabredeten.

6. Stunde: Freizeitangebote an unserem Ort

Dieses Stundenthema ist im Vorschlag nicht enthalten. Nachdem wir die Eltern über die Freizeitangebote informiert haben, hielt ich es für wichtig, den Kindern die Möglichkeiten aufzuzeigen. So sollten die Kinder zu einer Freizeitaktivität angeregt werden, und die Eltern sollten wissen, bei welcher Institution sie sich informieren können.

Lernziele: Die Schüler notieren mit Hilfe der Plakate der Freizeiteinrichtungen in Marßel die Freizeitmöglichkeiten und ihre Standorte. Sie benennen, was sie schon regelmäßig unternehmen und was sie gern betreiben möchten.
Medien: Die Stellwände mit den Plakaten der Freizeiteinrichtungen in Marßel, ein Arbeitsblatt dazu (Anhang J S.79)
Geplanter Verlauf: Nach einer Erklärung der Aufgabe geht die Klasse in das andere Schulgebäude. Die Arbeitsanweisung: Die Kinder betrachten die Plakate, notieren in einer Tabelle auf dem Arbeitsblatt die Art der Freizeitmöglichkeit und den Ort, an dem sie stattfindet. Anschließend schreiben sie ihre regelmäßigen und ihre gewünschten Aktivitäten auf. Im Klassenraum werden die Ergebnisse verglichen.

Verlauf: Nachdem ich die Aufgabe erklärt habe, bin ich mit der Klasse in das andere Gebäude hinübergegangen. Die Kinder fanden sich in kleinen Gruppen zusammen und betrachteten sehr interessiert die Plakate, insbesondere die Fotos. Gemeinsam erledigten sie ihre schriftlichen Aufgaben. Beim abschließendem Gespräch im Klassenraum stellte sich heraus, daß einige Freizeiteinrichtungen wie z.B. der Sportverein und die Bücherei regelmäßig besucht wurden. Es wurden auch Wünsche geäußert, die natürlich nur zum Teil sofort umgesetzt werden konnten.

7. Stunde: Mein Wochenplan: Das will ich sehen, das will ich spielen

Lernziele: Die Kinder sollen sich mit Hilfe von Zeitschriften ein Fernsehprogramm zusammenstellen, das einigen Regeln unterliegt. Sie sollen auch notieren, wie sie ihre Freizeit weiterhin gestalten wollen.

Medien: Fernsehzeitschriften (insbesondere Kinderzeitschriften), Arbeitsblatt, Tafel

Geplanter Verlauf: Die Schüler erstellen sich einen Wochenplan für ihre Freizeitaktivitäten. Die Regeln für das Fernsehprogramm lauten:

- Ich wähle Kindersendungen aus
- Ich sehe nicht länger als eine Stunde fern.
- Ich sehe nicht mehr nach 20.00 Uhr fern.
- Ich richte einen fernsehfreien Tag ein.

Am Ende der Stunde werden einige Pläne vorgestellt und überprüft, ob die Regeln eingehalten wurden.

Verlauf: Nachdem die Aufgabe erklärt und die Regeln an der Tafel notiert wurden, stöberten die Kinder in den mitgebrachten Fernsehzeitschriften. Normale Zeitschriften stellten sich als eine Überforderung heraus. Die Kinder waren nicht fähig, geeignete Sendungen herauszufinden. Es stellte sich auch heraus, daß sehr viele Kinder das erste Mal in ihrem Leben ein Fernsehprogramm sahen. In den meisten Familien wird das Programm mit der Fernbedienung gestaltet. Eine große Hilfe waren die Kinderfernsehzeitschriften.

Sie lenkten die Aufmerksamkeit nicht auf ungeeignete Sendungen, endeten zeitlich ca. um 20.00 Uhr und waren sehr ansprechend für Kinder aufgebaut. Nachdem ich eine Erklärung über Aufbau und Inhalt eines Fernsehprogramms einschob, planten die Kinder ihre Freizeit für zwei Tage.

Die Weiterarbeit

An den weiteren Tagen wurde an dem Wochenplan und seiner Einhaltung weitergearbeitet. Einigen Kindern gelang sogar ein fernsehfreier Tag. Für viele war aber der Verzicht auf eine Serienfolge zu schwer.

Gern hätte ich in der Klasse noch weitere Unterrichtseinheiten durchgeführt. Geplant hatte ich, mit den Kindern einen eigenen Videofilm zu drehen. Im dritten Schuljahr, das relativ kurz war, standen aber noch klasseninterne Aktivitäten wie z.B. die Vor- und Nachbereitung und Durchfüh-

rung einer Klassenfahrt an. Ich verschob mein Vorhaben auf das vierte Schuljahr. Dann hätten einige Kinder ihre Erfahrungen aus der Theater AG einbringen können.
Aus schulinternen Gründen mußte ich meine Klasse am Ende des Schuljahres abgeben und eine erste Klasse übernehmen.

3. Reflexion

Das wichtigste Ergebnis der Medienwirkungsforschung scheint uns für unseren Stadtteil das folgende zu sein: Kinder mit großen sozialen und emotionalen Defiziten sind in besonders fataler Weise dem Fernsehen ausgeliefert. Der Fernseher ersetzt bei diesen Kindern die fehlende elterliche Zuwendung und die eigene authentische Erfahrung und das Begreifen der Umwelt. Diese Kinder haben oft keine Möglichkeit, sich über ihre Fernseheindrücke mit den Eltern auszutauschen.
Ihnen fehlt auch die Möglichkeit, sich selbst ein realistisches Bild über die Welt zu verschaffen, da deren Freizeit wenig handlungsorientiert und kreativ ist. Beides, fehlende Kommunikation mit den Eltern und die „erlernte" Passivität wirft diese Kinder immer wieder auf das Fernsehen zurück.
Viele Eltern schienen diesen unheilvollen Zusammenhang zumindest zu ahnen. Auf den Elternabenden erhofften sie sich von uns Verhaltensregeln über den Umgang mit dem Fernseher. Diese Eltern waren an unseren Beiträgen über die veränderte Kindheit und über Medienwirkung sehr interessiert. Die Eltern wurden für das Thema sensibilisiert. Die Vorträge und die anschließende Diskussion erzeugte eine große Nachdenklichkeit bei ihnen. Leider war die Beteiligung der Gesamtelternschaft an unseren Elternabenden trotz umfangreicher Werbemaßnahmen relativ gering.
Die vorgestellten Freizeitmöglichkeiten des Stadtteils waren vielen Eltern neu und wurden als Hilfsangebot dankbar aufgenommen.
Unsere Schautafeln mit den Selbstdarstellungen der Freizeiteinrichtungen stellten wir auch während der Schulanfangsphasen und an den Elternsprechtagen aus. Dadurch wurden auch Eltern erreicht, die unsere Elternabende nicht besucht haben.

Mindestens so wichtig wie die Arbeit mit den Eltern ist auch die Arbeit mit den Kindern. Da Kinder naturgegeben ein großes Mitteilungsbedürfnis haben und von ihrer Freizeit gerne berichten, war hier für uns ein Ansatzpunkt gegeben. In allen Unterrichtseinheiten kam die Vielfalt der Freizeitaktivitäten durch die Kinder selber zur Sprache und wurde ihnen so bewußt. Sie erkann-

ten, daß das Fernsehen und die Computerspiele große Teile ihrer Freizeit besetzten. Dies deckte sich oft nicht mit den von ihnen genannten favorisierten Aktivitäten. Diese Diskrepanz wurde einigen Kindern deutlich und stimmte sie nachdenklich. Das Sprechen über die vielfältigen Freizeitmöglichkeiten, das gezielte Heranführen an die Schautafeln und das Ausprobieren von mitgebrachten Spielen hatte zum Teil positive Effekte: Einige Kinder meldeten sich beim Sportverein bzw. der Bibliothek an, andere Kinder verabredeten sich mit Klassenkameraden.

Die Arbeit mit den Kindern und Eltern ist für uns nicht beendet, sondern wird unseren Schulalltag weiter begleiten.

4. Anhang **Seite**

A	Kommentierte Literaturliste	2
B	Zeitungsartikel	10
C	„Untersuchung zum Fernsehverhalten von Schülern“	17
D	Fragebogen für die Freizeitinstitutionen	33
E	Faltblatt	38
F	Einladungen für die Elternabende	41
G	Overheaddarstellung der Freizeitmöglichkeiten	44
H	Fotos der Schautafeln	47
I	Fotos vom Elternabend	51
J	Arbeitsblätter zu den Unterrichtseinheiten	54

Kommentiertes Literaturverzeichnis

Günther ANDERS, Die Welt als Phantom und Matrize, Philosophische Betrachtungen zu Radio und Fernsehen, Novalis Verlag, Schaffhausen o. J. , aus: Die Antiquiertheit des Menschen, Band I, Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München (1956), 1988

Ute BENZ, Jugend, Gewalt und Fernsehen. Der Umgang mit bedrohlichen Bildern, Metropol Verlag, Berlin 1997

Warum haben Bilder der Gewalt in unserer Gesellschaft Hochkonjunktur? Üben sie wirklich destruktiven Einfluß auf Kinder und Jugendliche aus? Aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht stellt Ute Benz Fragen nach Ursachen und Wirkungen der Bilderflut. Als Kernproblem definiert sie den visuellen Analphabetismus. Da Zensur nicht wirksam schützen kann, plädiert sie für Aufklärung in Form von visueller Bildung. In der Praxis mit Jugendlichen erprobte Projekte werden als Anregung für Eltern, Pädagogen und Politiker zur Lösung eines zentralen Problems der Mediengesellschaft angeboten.

Ute Benz, geb. 1942; nach dem Studium der Kunsterziehung und Politischen Wissenschaften Lehrerin an Gymnasien. Ausbildung zur Psychoanalytikerin (für Kinder und Jugendliche) und Familientherapeutin. Arbeit in freier Praxis bis 1990 in München, seither in Berlin.

Veröffentlichungen u. a.: Frauen im Nationalsozialismus. Dokumente und Zeugnisse, München 1993 (Hrsg.); Sozialisation und Traumatisierung. Kinder in der Zeit des Nationalsozialismus, Frankfurt a. M. 1992 (Hrsg. zus. mit Wolfgang Benz)

Heinz BUDDEMEIER, Illusion und Manipulation. Die Wirkung von Film und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft, Urachhaus Verlag, Stuttgart 1987

Der Autor beginnt mit einer kurzen Geschichte der Medienentwicklung und zeigt, daß nicht äußere Verhältnisse, sondern Veränderungen im Innenleben der Menschen zu einem neuen Unterhaltungsbedürfnis geführt haben. Die daraus entstehenden Zerstreuungskünste führten von der Camera obscura über Panorama und Diorama zu immer perfekteren Scheinwelten, in die sich der entzückte Betrachter versetzen ließ. Das maschinell erzeugte Bild in Foto, Film und Fernsehen war die konsequente Fortsetzung dieses Weges, der Parallelen auch in anderen Kunstrichtungen hat, in denen sich jeweils eine Unterhaltungsbranche selbständig machte.

Die negativen Wirkungen dieser Medien liegen nicht nur im Inhalt, im „schlechten Programm", sondern im jeweiligen Medium selbst, im Wesen seiner Wirkungsweise. Buddemeier schildert deshalb eingehend und gut verständlich die „Urphänomene" von Foto, Grammophon, Film und Fernsehen. Ein Beispiel: der starre Blick des Menschen vor dem Fernseher. Den gleichen starren Blick hat ein Mensch, der in Trance fällt, und so fördert das Starren auf den Bildschirm tatsächlich die Neigung zu einer Art Trance. Dabei vermengen sich Illusion und Wirklichkeit; Abgestumpftheit gegenüber dem wirklichen Leben und Teilnahmslosigkeit innerhalb des sozialen Gefüges sind einige der Folgen.

Buddemeier vermittelt auch Einblicke in das Handwerkszeug der Macher. Durch vielerlei anschauliche Beispiele werden wir so in diesem lebendig geschriebenen Buch umfassend informiert über die Gründe unserer Anfälligkeit gegenüber den Medien, über ihre Geschichte und ihren schädigenden Einfluß. Buddemeier macht deutlich: die Weltprobleme können nicht von einer Menschheit gelöst werden, die sich täglich stundenlang in die Medienwelt flüchtet, um durch die vorgeführten Ängste und Grausamkeiten die eigenen Sorgen und Nöte zu vergessen. Nur wer einen inneren Weg beschreitet, der neue Erfahrungen eröffnet, kann sich von den Unterhaltungsmedien befreien.

Ulrich EICKE/Wolfram EICKE: Medienkinder. Vom richtigen Umgang mit der Vielfalt, Knaur Verlag, München 1994

Was tun wir unseren Kindern an, wenn wir sie weiterhin ohne Hilfe einem täglich wachsenden Medienangebot ausliefern? Was spielt sich in ihren Köpfen ab, wenn sie, lange bevor sie lesen können, im Fernsehen eine Welt erleben, die sie ohne Hilfe nicht entschlüsseln können, wenn sie stundenlang gebannt vor dem Spielcomputer sitzen?

Die Autoren zeigen, welche Auswirkungen der Medienkonsum auf die Persönlichkeit und die Lernbereitschaft von Kindern hat und wie man schädlichen Folgen entgegensteuern kann.

Eine brillante Analyse mit Ratschlägen für Eltern und Pädagogen.

Werner GLOGAUER: Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videofilme, Computer- und Videospiele, der Werbung und Musikvideoclips, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1995

Anfang der 90er Jahre hat die Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen eine neue Stufe erreicht. Viele besitzen einen eigenen Fernseher (z. B. 34 % der 9- bis 10-jährigen) und Com-

puter (30 % der 9- bis 10-jährigen einen Kindercomputer). Etwa ein Drittel der Grundschüler verfügt über sieben bis zehn Geräte, darunter auch über den Videorecorder.

Damit ist jüngeren Kindern ein nahezu unbegrenzter, kaum noch kontrollierbarer Zugang zum Medienangebot, zu Mediengewalt, Sex und Pornographie möglich. Rund 20 % der 6- bis 8-jährigen sitzen innerhalb der Woche 40 Stunden und mehr, 35 % bis zu 30 Stunden und mehr vor dem Fernsehgerät, ein Viertel bis Mitternacht und darüber hinaus. Ihre Fernsehzeit ist länger als die Schulzeit. Die Medienumwelt prägt die psychische und soziale Entwicklung nachhaltig. Lesebereitschaft und Lesefähigkeit sind eingeschränkt, die Medien verändern das Spielverhalten, musische bzw. kreative Betätigungen gehen mit steigendem Medienkonsum zurück.

Da viele ihre Freizeit überwiegend mit Medien verbringen, sind die für eine gesunde Entwicklung notwendigen direkten Erfahrungen eingeschränkt, z. B. im Umgang mit anderen. Die fiktive Welt der Medien bestimmt Vorstellungen und Verhalten und kann unter bestimmten Bedingungen Kinder und Jugendliche aggressiv und kriminell machen.

Die dritte Auflage enthält zwei neue Kapitel zu Medien, zur Werbung und zu Computerspielen, die in den letzten Jahren zunehmend von Kindern und Jugendlichen genutzt und in der Öffentlichkeit diskutiert werden. Kinder und Jugendliche sind durch ihre intensive Beschäftigung mit Computern und Computerspielen zu einer von der Wirtschaft besonders umworbenen Marktmacht geworden.

Rebecca MAIER/Claudia MIKAT/Ernst ZEITTER: Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. 490 Anregungen für die praktische Arbeit. Eine Dokumentation, KoPäd Verlag, München 1997

Welche Möglichkeiten gibt es, Medienerziehung in die eigene pädagogische Praxis zu integrieren und wo finden sich diese praktischen Anregungen? Wer sind die Ansprechpartnerinnen und -partner? An welche Einrichtungen kann man sich wenden, um Hilfestellungen oder Materialien zu bekommen?

Das Buch dokumentiert über 490 Unterrichtseinheiten und Projekte für die Medien-erziehung in Kindergarten und Grundschule, deren Ziele und Inhalte skizziert wer-den. Im Anschluß werden wichtige Einrichtungen im Bereich der Medienpädagogik und Medienerziehung vorgestellt. Neben Anschriften und Ansprechpartnern werden zahlreiche Beispiele für Aktivitäten geliefert: Veranstaltungen, Projekte und Seminare, Fortbildungsmaterialien, Ratgeber für Eltern u. v. m.

Dr. Helga THEUNERT, Paul LÖHR, Heike AMEND, Gerhard GRAF, Hans-Jörg VOGEL, Dr. Rainer VILGERTSHOFER, Dr. Albert HESSE, Dr. Gerd SOMMER, Prof. Dr. Dieter SPANHEL, Thomas PAUL: Familienmitglied Fernseher?

Über den Einfluß und die Wirkungen der neuen Medien auf unsere Kinder. Dr. Michael Miedaner (Hrsg.)

Diese Buch bietet die Möglichkeit, sich einen ersten Einblick in die komplexe Thematik zu verschaffen. Dem Interessierten bietet es durch viele Literaturangaben die Möglichkeit, sich umfassend einzuarbeiten. Darüber hinaus aber enthält es eine Fülle von Anregungen, die in der Praxis umsetzbar sind. Um nur einige zu nennen:

- *Hintergrundwissen für die Gestaltung von Elternabenden und/oder -informationen (alle Artikel).*
- *Anregungen zur aktiven Medienarbeit (Vilgertshofer/Spanhel).*
- *Hinweis zum Bayerischen Schulfernsehen (Vogel).*
- *Anregungen für den Sozialkundeunterricht (Hesse).*

Neil POSTMAN: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin Verlag,

Berlin 1995

Neil Postman ist einer der populärsten Kulturkritiker unserer Zeit. In Deutschland wurde er vor allem mit seinen Büchern „Das Verschwinden der Kindheit" und „Wir amüsieren uns zu Tode" bekannt. Werke, in denen er sich mit polemischem Witz und großem Engagement gegen die Wirkung des Fernsehens und der Unterhaltungsindustrie wandte. Das neue Buch gehört in diese Reihe. „Als Fragezeichen betreten unsere Kinder die Schule, als Punkt verlassen sie sie."

Postman begann seine Karriere als Grundschullehrer in Brooklyn und seine pädagogische Leidenschaft ist in all seinen Texten spürbar. In „Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung" wendet er sich dem Zustand der Schulen in einer von Computern und vom Fernsehen dominierten Gesellschaft zu. Dabei geht er von der These aus, daß Erziehung zu einer bloßen Technik verkommt, wenn ihr der übergreifende Sinn fehlt. Ohne ein großes Ziel, auf das alles Lernen zuläuft, kann es eine Erziehung im echten Sinne des Wortes nicht geben.

Insofern, glaubt Postman, sind wir am Ende der Erziehung angekommen. Damit aber läßt er es nicht bewenden. Er versucht, neue Ziele und Sinngebungen der Pädagogik zu formulieren, die an die Stelle der „alten Götter" treten könnten. Auch dieses neue Buch von Postman ist

zugleich eine große Polemik gegen den sinnzerstörenden Einfluß der neuen Techniken und ein Aufruf zur Besinnung auf Werte, ohne die eine demokratische Gesellschaft nicht überleben kann.

„Ich hoffe, daß die öffentliche Schule erhalten bleibt, da noch niemand eine bessere Methode erfunden hat, eine Öffentlichkeit herzustellen. Und ich hoffe, daß die Kindheit überleben wird, da wir ohne sie unser Gefühl dafür verlieren, was es heißt, erwachsen zu sein."

Neil Postman, 1931 in Brooklyn, N.Y., geboren, lehrt heute als Professor für Medienökologie an der New York University in Manhattan. Seine Bücher über die Auswirkungen der Unterhaltungsindustrie und der neuen Medien auf die moderne Gesellschaft und die Demokratie machten ihn weltweit bekannt.

Jan-Uwe ROGGE: Kinder können fernsehen. Vom sinnvollen Umgang mit dem Medium, Rowohlt Verlag, Reinbek 1994

Die siebenjährige Petra kommt mittags aus der Schule. Ihre Mutter, halbtags außer Haus beschäftigt, hat sich mit dem Kochen beeilt. „Aber meine Tochter will immer gleich ins Wohnzimmer und SAT 1 oder RTL plus sehen."

Und der sechsjährige Malte stellt schlichtweg fest: „Krieg ist geil", als ihn seine Eltern nach einem Diskussionsabend vor einem Fernsehfilm über den Widerstand in Afghanistan erwischen.

Eltern und professionelle Pädagogen stehen fassungslos vor der Fernsehflut, versuchen die Kinder vor dem Schwall gewaltsamer Bilder zu schützen und fragen sich: Wie sollen wir nur richtig mit den Kindern und ihrem Fernsehkonsum umgehen? Die Filme erzeugen doch wirklich Angst und Aggressionen. Oder?

Der Autor berät seit Jahren Eltern und Erzieherinnen, hat Hunderte von Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen über ihren Fernsehalltag geführt, hat sie ihre Lieblingshelden und ihre Ängste malen lassen. So kann er viele typische Situationen vorstellen, die ein besseres Verständnis der kindlichen Fernsehgewohnheiten ermöglichen.

Auch Film- und Fernseherleben will gelernt sein. Dieses Buch liefert zahlreiche Anregungen für einen gelasseneren Umgang mit dem Medium. Damit das Fernsehen in Zukunft mit den Kindern gemeinsam genutzt werden kann, ohne davon abhängig zu werden.

Dr. Jan-Uwe Rogge, Jahrgang 1947, ist verheiratet und hat einen Sohn. Er war wissenschaftlicher Angestellter und arbeitet als Medienforscher und in der Familienberatung. Seit über zehn

Jahren macht er Elternseminare und Fortbildung zu den Themen Familie und Medien sowie kindliche Ängste und Aggressionen.

Helga THEUNERT, Margit LENSSEN, Bernd SCHORB: Wir gucken besser fern als ihr! Fernsehen für Kinder, KoPäd Verlag, München 1995

Kinder haben eigene Kriterien dafür, was ein „gutes" Fernsehen ist. Wer diese verstehen und wissen will, womit sie zusammenhängen, muß das Fernsehen und seine Angebote durch die Augen der Kinder betrachten. Das will dieses Buch vor allen Dingen zwei Gruppen ermöglichen: Allen, die Programme für Kinder produzieren, einkaufen und verantworten; und allen, die mit Kindern und ihrem Fernsehkonsum pädagogisch umzugehen bereit sind.

Um zu zeigen, welches Fernsehen Kinder vom Vorschulalter bis zur beginnenden Pubertät wollen und brauchen, werden im ersten Teil zentrale Erkenntnisse der Rezeptionsforschung und Entwicklungspsychologie an Fallbeispielen veranschaulicht. Im zweiten Teil wird an ausgewählten Sendungen gezeigt, durch welche Elemente die Wünsche und Ansprüche der Kinder erfüllt werden können.

Dr. Helga THEUNERT, Prof. Dr. Bernd SCHORB unter Mitarbeit von Petra BEST, Natasa BASIC, Dörte PETERSEN: 'Mordsbilder': Kinder und Fernsehinformation. Eine Untersuchung zum Umgang von Kindern mit realen Gewaltdarstellungen in Nachrichten und Reality-TV im Auftrag der Hamburgischen Anstalt für neue Medien (HAM) und der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM), Berlin 1995

Nur wenige Kinder im Alter von 8 - 13 Jahren sind in der Lage, mit Informationen im Fernsehen angemessen umzugehen. Die meisten sind von den Inhalten und Darbietungsweisen der seriösen Fernsehinformation überfordert. Infotainment- und Reality-TV-Angebote scheinen unserer Altersgrupppe auf den ersten Blick zugänglicher zu sein. Aber das, was Kinder hieraus an Informationen beziehen, ist wenig wünschenswert für ihre weitere Entwicklung.

Mit diesen Sätzen leiten die Wissenschaftler Helga Theunert und Bernd Schorb das Ergebniskapitel der Untersuchung: 'Mordsbilder': Kinder und Fernsehinformation ein. Ihr Institut Jugend Film Fernsehen (JFF) ist der Frage nachgegangen, wie sich Kinder mit den Darstellungen realer Gewalt im Fernsehen - in der 'Tagesschau' ebenso wie in 'Explosiv', 'Retter' oder in 'Aktenzeichen XY' - auseinandersetzen. Hundert Kinder aus Hamburg und München wurden in Gesprächen und Gruppenspielen befragt, Auftraggeber der Studie sind die ham-

burgische Anstalt für neue Medien (HAM) und die Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM).

Die Autoren machen Vorschläge zur Verbesserung von programmlichen Standards und der medienpädagogischen Praxis. Ihre Studie ist wegweisend für alle, die sich mit der Frage nach der Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder beschäftigen.

Gerhard TULODZIECKI, Andrea SCHLINGMANN, Katja MOSE, Christa MÜTZE, Bardo HERZIG, Annemarie HAUF- TULODZIECKI:

Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen, 1995, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Dieses Buch behandelt am Beispiel verschiedener Medien (Zeitung, Foto, Tonträger, Film, Fernsehen, Video, Computer und Multimedia) die Frage, wie eine handlungsorientierte Medienpädagogik in der Schule gestaltet werden kann.

Als Ausgangspunkte werden die Medienlandschaft und ihre Entwicklungstendenzen sowie die Situation und die Aufgabenbereiche schulischer Medienerziehung dargestellt. Die Aufgabenbereiche orientieren sich an der Zielvorstellung eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns in einer von Medien durchdrungenen Welt.

Auf dieser Basis entsteht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Medienarten, Fächer und Entwicklungsaspekte ein konzeptioneller Rahmen für die schulische Medienerziehung, wobei die informationstechnische Grundbildung mit der Medienerziehung im Bereich audiovisueller Medien zusammengeführt wird. Innerhalb dieses Rahmens werden in systematischer Weise Projekte und Unterrichtseinheiten skizziert, die auf der Auswertung mehrerer hundert Unterrichtsbeispiele beruhen.

Das Buch wird abgerundet durch eine Liste veröffentlichter Unterrichtsbeispiele und durch differenzierte Register, die die Suche nach Beispielen für die eigene Unterrichtssituation erleichtern.

Marianne WÜNSCH, Jan-Oliver DECKER, Hans KRAH: Das Wertesystem der Familienserien im Fernsehen, Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR), Kiel 1996

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines sechsmonatigen Forschungsprojektes von Februar bis August 1995 mit dem Titel „: Das Wertesystem der Familienserien im Fernsehen" unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Wünsch, das von der Unabhängigen Landesanstalt für

das Rundfunkwesen (ULR) in Schleswig-Holstein am Institut für Literaturwissenschaft der Universität Kiel in Auftrag gegeben wurde.

Serien erreichen in der derzeitigen Programmgestaltung bei privaten und öffentlich-rechtlichen Fernsehsendern über ein Drittel Sendeanteile, wie ein einfaches Auszählen einer beliebigen Programmzeitschrift verdeutlicht. Davon stellen wiederum Familienserien den größten Teil dar.

Familienserien müssen somit als ein zentrales Phänomen der modernen Massenkultur gewertet werden.

Wesentlich in diesem Kontext ist, daß die Familienserien größtenteils eine 'Wertevermittlung' für sich beanspruchen (s. Kapitel 4. - 7.). Die den Familienserien inhärenten Wertepostulate intendieren darüber hinaus eine Wertewirkung, gleich, ober die Rezipienten sich hiervon beeinflussen lassen oder nicht.

Die Analyse des Wertesystems der Familienserien ist unter diesen Prämissen nichts, was für Wissenschaft und Forschung abwegig wäre. Vielmehr liegt der Wissenschaft eine solche Analyse als kulturkritischem Instrumentarium nahe.

Die Relevanz der Familienserien für unsere alltägliche, gegenwärtige Kultur demonstriert sich unter anderem auch an der Masse aktueller, medienwissenschaftlicher Forschung, deren Publikationen in einer Bibliographie im Anhang dieser Arbeit für die 70er bis 90er Jahre als dem Schwerpunkt der aktuellen Serienforschung aufgelistet werden. Die hier ableitbaren relevanten Fragestellungen sind in die grundlegenden Überlegungen dieser Arbeit mit eingeflossen.

WK 4/3/95

Macht Fernsehen einsam?

Wissenschaftler empfehlen kontrollierten Konsum für Kinder

(dpa) Durch unkontrollierten Medienkonsum wächst nach Ansicht von Fachleuten eine Generation passiver und einsamer Kinder heran. Sie sind immer weniger in der Lage, ihre Eindrücke wiederzugeben, zu spielen oder zu sprechen. Daneben verkümmert die Neugier. Diese Befürchtung äußerten die Aachener Wissenschaftler Henning Saß und Waltraud Kuse im Vorfeld des 20. Westdeutschen Psychotherapieseminars. Kinder würden oft vor den Fernseher gesetzt und dadurch ruhiggestellt. Das entspreche keineswegs ihren Bedüfnissen. Ließe man den Kindern die Wahl zwischen gemeinsamem Spiel und Fernsehen, würden sie immer das Spiel vorziehen, so Kruse.Beide Wissenschaftler empfahlen einen „kontrollierten Konsum", bei dem die Eltern nach kritischer Auswahl in einem Plan festlegen, was die Kinder sehen dürfen. Daneben sollte die Zeit vor dem Fernseher begrenzt sein. Ganz wichtig sei es, mit den Kindern über das Gesehene zu sprechen. Man gebe ihnen so die Möglichkeit, sich abzureagieren. Erwachsene könnten auch Eindrücke relativieren, die Kinder ansonsten verängstigen würden. Bei dem dreitägigen Seminar, das gestern in Aachen begann, beschäftigen sich tausend Fachleute mit der Bedeutung der Medien für die Persönlichkeitsentwicklung.

WK 20.2.98

„Rambo macht Kinder aggressiv"

Unesco-Studie zur Gewalt in den Medien vorgelegt / Actionhelden als Vorbilder

Bonn (ap). Gewalttätige Film- und Fernsehgestalten vom Schlage eines Rambo oder Terminator werden immer mehr zu Helden der Jugend und tragen dazu bei, daß Kinder zunehmend aggressiv werden. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie der bildungs- und kulturpolitischen UN-Sonderorganisation Unesco, die gestern in Bonn veröffentlicht wurde.

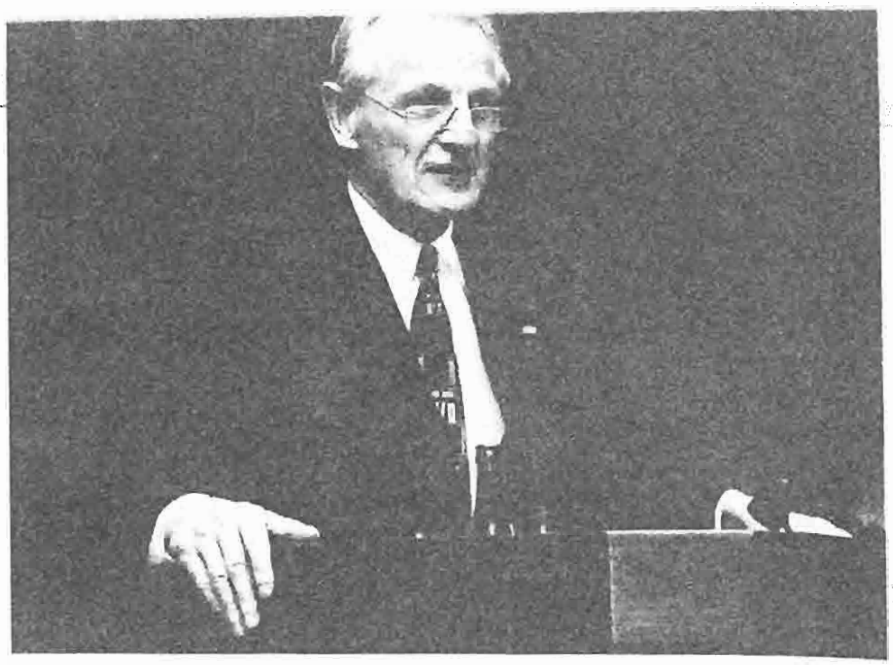
Es sei dringend notwendig, daß Politiker, Medienproduzenten und Lehrer sich des Problems annähmen und vor allem im Fernsehen „ethische Selbstkontrollmechanismen" geschaffen würden, heißt es in der Studie. Nach der Unesco-Umfrage unter Zwölfjährigen in 23 Ländern in Europa, Asien, Afrika und Amerika betrachten 30 Prozent der Jungen und 21 Prozent der Mädchen Actionhelden wie Arnold Schwarzenegger oder Sylvester Stallone als ihre Vorbilder. Mit großem Abstand folgen in der Beliebtheit Popstars mit nur 18,5 Prozent. Am Ende der Skala der Idole stehen Wissenschaftler, Journalisten und Politiker. Besonders begeistert von Actionhelden sind Kinder in hochaggressiver Umgebung wie in Kriegs- und Bürgerkriegsgebieten, Flüchtlingslagern und Gegenden mit hoher Kriminalität.

Die Studie kommt zu dem Schluß, daß die Mediengewalt aufgrund der globalen Verbreitung des Fernsehens universell wirkt und unterschiedliche Bedürfnisse befriedigt: Zum einen kompensiere sie Frustrationen und soziokulturelle Defizite in Problemregionen, zum anderen ermögliche sie Risikoerlebnisse in weniger problematischem Umfeld.

Das Hauptproblem liegt nach Meinung der Unesco nicht in einzelnen Filmen, sondern im Ausmaß und in der Allgegenwart von Mediengewalt. „Damit tragen die Medien zu einer global-aggressiven Kultur bei, statt gewaltfreier Problemlösungen wird Gewalt als erfolgreiche Strategie systematisch gefördert", heißt es in der Studie. Die Wahrscheinlichkeit, daß Jugendliche aggressives Rollenverhalten entwickelten, „steigt in dem Maße, wie gewalttätige Inhalte in den Medien selbstverständlich werden". Abhelfen könnten hier nur eine öffentliche politische Debatte, eine wirksame Selbstkontrolle der Medien sowie eine weltweite Förderung von Medienerziehung.

Fernsehen ist für Kinder überall in der Welt die Freizeitbeschäftigung Nummer eins. In Europa haben der Studie zufolge fast alle Kinder Zugang zum Fernseher (99 Prozent), in Afrika 83 Prozent. Weltweit sind es immerhin 93 Prozent.

Vom gedruckten Wort zum flimmernden Bild: Sind wir auf dem Weg in eine sprachlose Gesellschaft? Zu diesem Thema sprach **Professor Dr. Klaus Ring*** von der Stiftung Lesen in Frankfurt. Das BÖRSENBLATT dokumentiert diesen Vortrag aufgrund seiner Bedeutung



...daß die Windungen des Gehirns nicht zu glatten Schnellbahnen

»Konservative, Liberale und Denker des linken Flügels in den zeitgenössischen Schulen der Sprachphilosophie stimmen in einem überein: Nicht das Werkzeug hat den Menschen zum Menschen gemacht, sondern das Wort. Nicht der aufrechte Gang und der Stock, um damit nach Nahrung zu graben oder zu kämpfen, machen den Menschen zum Menschen, sondern die Sprache« (Nadine Gordimer: »Das Wort kann man nicht umbringen«, in: N. G.: »Leben im Interregnum«; zitiert nach Barry Sanders: »Der Verlust der Sprachkultur«, S. Fischer, 1995).

1. Von Konfuzius ist uns überliefert: »Wo die Worte nicht stimmen«. Ich möchte mit etwas ganz Einfachem beginnen; mit der Frage, woher die Worte denn kommen, wie sie zu Sprache werden und wie sich hieraus schließlich eine unverwechselbare, persönliche Ausdrucksform entwickelt.

Alle Menschen haben die Anlagen zum Sprechen. Aber die Anlagen müssen entwickelt werden, und diese Entwicklung ist mühsam; sie verläuft individuell sehr unterschiedlich. Sprache kann nicht beigebracht werden wie Radfahren oder auch Schreibmaschineschreiben.

Der Ursprung des Sprechens – das wissen wir alle – liegt in der frühen Kindheit. Kinder erlernen Wörter und Sprache durch Anregung und Mitmachen. Sie lernen sie mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern, in der Familie. Sie lernen sie langsam, aber stetig. Der Prozeß braucht Zeit, denn es ist nicht ein rein technischer Vorgang, der sich da abspielt, sondern während des Sprechens, durch das Sprechen werden wichtige, prägende Vorgänge im Gehirn in Gang gesetzt, Prozesse, die dort dauerhafte Strukturen ausbilden, welche wir als neuronale Netze (Verbindungen zwischen einzelnen Nervenzellen) bezeichnen. Der Intellekt der Kinder wächst also gleichsam mit der Sprache.

Jeder, der diese Vorgänge beobachtet, weiß, daß es anstrengend ist, die Anlagen zum Sprechen, die uns mit der Geburt eröffnet werden, auch auszuprägen. Zum Sehen, Hören, Tasten, Schmecken brauchen wir keine Übung. Zum Entwickeln der Sprache aber sehr wohl.

Kleine Kinder (ich beschäftige mich in diesem Beitrag immer wieder mit den Kindern) wollen schon früh Sprache lernen, und sie haben hörbar und sichtbar ihre Freude daran. Denn mit dem Lernen der Wörter und Sätze entwickelt sich gleichsam eine innere, eigene Welt, eine Welt der Vorstellungen und Phantasie, wie umgekehrt die Phantasie auch wieder die Entwicklung der Sprache beflügelt.

Eine Phantasie übrigens zum Ernsthaften wie zum Unernsten, ja Komischen, zur Norm wie zum hiervon Abweichenden. Denn die Kinder lernen nicht nur den korrekten Wortschatz der Erwachsenen, sondern erfinden immer noch Wörter hinzu und geben diesen gelegentlich eigene Bedeutungen. Sie spielen mit Lauten und Wortinhalten, und sie haben Freude an dem Spiel, das Überkommene zu verändern, bis sie sich dann schließlich im Kanon der festgelegten Regeln verankern. Sprachentwicklung ist insofern ein kreativer Vorgang, weit über das hinausgehend, was durch das Erzeugen von Lauten im technischen Sinne hörbar wird; Spra-

* Prof. Dr. Klaus Ring hielt diesen Vortrag Ende vergangenen Jahres anläßlich einer Veranstaltung der Frankfurter Sparkasse

che wird heute als höchstintegrierende Hirnleistung des Menschen angesehen.

Jedem, der die Vorgänge verfolgen kann, wird klar, daß die ersten Sprachversuche in einer Situation der Geborgenheit entwickelt werden; wenn Mutter und Kind sich aufeinander konzentrieren, in Momenten intensiver Zweisamkeit und Vertrautheit also, an denen die Kinder offenbar aktiv teilhaben wollen. Ich glaube, dieses Element menschlicher Zuwendung bleibt der Sprache auch bei der weiteren Entwicklung elementar erhalten; es ist eine der ersten sinnlichen Erfahrungen, die das sich entwickelnde Wesen macht, und diese Erfahrung bleibt ihm erhalten.

Sprache wird im Dialog erlernt und geübt, an den Vorbildern, die andere geben. Das gilt für die Sprechtechnik, den Wortschatz wie den Stil, die Laute und die Tonfärbung. Die Kinder imitieren zunächst, und nach und nach finden sie schließlich zu ihrer sprachlichen Eigenständigkeit. Die Sprache

begradigt werden

des Erwachsenen schließlich wird zum Ausdruck von Intelligenz, Denkweise, Wissen und Bildung, der individuellen Kommunikationsfähigkeit des Betreffenden und seiner Kultur.

»Wir sprechen eine gemeinsame Sprache«, sagen wir im übertragenen Sinne und meinen damit: Wir verstehen einander, wir haben die gleiche Denkungsart und vielleicht auch gleiche Wertvorstellungen. Unsere Überzeugungskraft, die Einschätzung unserer Persönlichkeit, wird in wesentlichem Maß durch unsere Sprache vermittelt.

Ich habe damit eine Entwicklung beschrieben. Wir müssen uns aber vergegenwärtigen (und das geschieht in unserer Gesellschaft nicht in genügendem Maße), daß diese Entwicklung nicht irgendwann einsetzen und irgendwann beendet werden kann, also beliebige Zeitspannen und Phasen während der menschlichen Entwicklung hierfür zur Verfügung stehen. Die Sprachfähigkeit wird allein in der Kindheit und frühen Jugend begründet. Wer diese Phase verpaßt, wird Sprache nur noch gebrochen erlernen können. Die neuronale Entwicklung ist offenbar mit 14 oder 15 Jahren abgeschlossen. Die Tür zum weiteren Fortschritt ist dann entweder geöffnet oder mehr oder weniger verschlossen.

2. Mit der Entwicklung der Sprache ist die Entwicklung unseres Intellekts verbunden. »Ein Gespräch ist ein gemeinsamer Lernprozeß«, schreibt der Berliner Informatiker Dirk Siefkes. »Wenn ich spreche, sende ich Gedanken aus, die meine Gesprächspartner aufnehmen, die dort zu Reaktionen führen, zum Formulieren von Antworten. Mein Reden wird fruchtbar nicht dadurch, daß mein Gesprächspartner Neues hört, sondern dadurch, daß sein Hören ihn dazu bringt, Neues zu denken.« Der Gesprächspartner hört also nicht nur physikalisch zu, sondern verarbeitet, was er hört; er verarbeitet emotional wie inhaltlich, er wertet und reagiert schließlich. In seinem Inneren kommentiert er, redet stumm dagegen oder bestätigt, fragt, wählt für sich vielleicht andere Formulierungen. Aber auch der Redende selbst »hört zu«, während er redet. Er versucht, wenn auch verstohlen, die vielfältigen Reaktionen bei seinen Gesprächspartnern aufzunehmen: Ihre Gestik, Mimik, ihre Blicke, ihre Haltung. Sprechen ist insofern ein komplexer und vielschichtiger Vorgang.

Kommunikation bedeutet demnach immer auch lernen. »Fruchtlos wird Kommunikation erst, wenn, wie im technischen Modell, der Sender nur sendet und der Empfänger nur empfängt. Zwischen Menschen kommt so kein Verständnis auf« (Siefkes). Gleiches gilt für Ereignisse: Genauso wie sprachliche Äußerungen nehmen wir Geschehnisse nur wahr, wenn sie geistige Prozesse in uns auslösen. Letztlich bedeutet dies: Wenn wir Wörter hören, hören wir eigentlich Geschichten, und wir beurteilen und verwerten diese Geschichten.

Anschauungen, Vorstellungen, Ideen, Intuitionen, Gefühle und Stimmungen sind Elemente unserer geistigen Entwicklung, unseres Lernens. Aus flüchtigen Gedanken entsteht Wissen, entwickelt sich geordnetes, strukturiertes Denken nach festen Regeln.

Als Resümee für diesen Abschnitt möchte ich einige Sätze von Heinrich von Kleist zitieren: »Es liegt ein sonderbarer Quell der Begeisterung für denjenigen, der spricht, in einem menschlichen Antlitz, das ihm gegenübersteht; und ein Blick, der uns einen halbausgedrückten Gedanken schon als begriffen ankündigt, schenkt uns oft den Ausdruck für die ganze andere Hälfte desselben« (aus dem Aufsatz »Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden«). Und an anderer Stelle: »Wenn du etwas wissen willst und du es durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich dir, mein lieber, sinnreicher Freund, mit dem nächsten Bekannten, der dir aufstößt, darüber zu sprechen. Es braucht nicht eben ein scharfdenkender Kopf zu sein, auch meine ich es nicht so, als ob du ihn darum befragen solltest: Nein! Vielmehr sollst du es ihm selber zuallererst erzählen.« Kreativ sind wir nicht im stillen Kämmerlein, sondern wir bedürfen des Gesprächs.

3. Die Entwicklung des sprachlichen Ausdrucksvermögens ist ein essentieller Abschnitt auf unserem Weg zur Individualität, damit aber auch zur Ausprägung unseres Verhaltens anderen Menschen gegenüber, also unserer »sozialen Kompetenz«. Oralität ist aber nur Teil eines Ganzen, nur der erste Schritt, und bedarf ergänzender Fortsetzung: der Entwicklung der Lesefähigkeit. Ich habe schon gesagt: Hierzu muß gelernt und geübt werden. Auch für den Hochbegabten gibt es keinen Automatismus für den Erfolg; der Weg ist in diesem Falle noch nicht das Ziel.

Und auch zum Thema Üben möchte ich aus berufenem Munde zitieren: »Heute nach Tische ging Goethe mit mir das Portefeuille von Raphael durch. Er beschäftigt sich mit Raphael sehr oft, um sich immerfort zu üben, die Gedanken eines hohen Menschen nachzudenken« (Eckermann, »Gespräche mit Goethe«, 4. Januar 1824).

Durch die allgemeine Schulpflicht in Deutschland und die flächendeckende Versorgung mit Schulen lernt jeder Deutsche in seiner Kindheit Lesen und Schreiben. Unser Bildungssystem gilt im internationalen Vergleich als besonders hoch entwickelt, und dies stimmt gewiß auch, zumindest was die Zahl der Bildungseinrichtungen betrifft. Zahlreiche öffentliche und kirchliche Bibliotheken stehen bereit, Ausgleich für fehlende

Bücher zu Hause oder für die für den eigenen Bucherwerb zu knappen Mittel im eigenen Geldbeutel zu gewährleisten.

Der Büchermarkt selbst boomt ungebremst. Die Umsätze im Handel steigen von Jahr zu Jahr. Auch in diesem Jahr gab es neue Zahlenrekorde auf der Frankfurter Buchmesse. Der Buchhandel, so hört man, ist der einzige Einzelhandelsbereich in Deutschland, der stetig weiter wächst.

Aber ist die Situation wirklich so, wie sie zu sein scheint? Ist unsere Sprach- und Lesekultur auf einem ungefährdet guten Weg? Ist sich unsere Gesellschaft über die Voraussetzungen und die Bedeutung klar, die Sprach- und Lesekultur für die demokratische Entwicklung, für die Entwicklung einer humanen Gesellschaft haben? Eine Entwicklung, die dem einzelnen schließlich erlaubt hat, aus seiner Abgegrenztheit hinaus Bildung und Wissen zu erwerben, zur Individualität zu finden, zu Denkvermögen und Urteilsfähigkeit, zu Phantasie und Kreativität; also zur Eigenständigkeit der Persönlichkeit, der hierdurch aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wurde und die zu verantwortlichem eigenem Tun befähigte? Die widerstandsfähig macht gegenüber Verführungen – politischer, gesellschaftlicher, materieller Natur? Ist sich unsere Gesellschaft darüber klar, welche Bedeutung Sprach- und Lesefähigkeit für die Sicherung einer prosperierenden Gesellschaft hat?

In Deutschland besuchen gegenwärtig 10 000 – 15 000 Erwachsene sogenannte Alphabetisierungskurse, lernen Lesen und Schreiben, zumeist an einer Volkshochschule. Ihnen fehlt es im allgemeinen nicht an Intelligenz, aber sie haben nachzuholen, was sie während der Schulzeit versäumt haben, oft aufgrund »schwieriger Verhältnisse« im Elternhaus und in ihrer unmittelbaren Umgebung. Keine hohe Zahl, mag man sagen, bei 80 Millionen Einwohnern. Aber diese Zahl ist nur die Spitze eines hohen Eisberges. Sie beziffert nur diejenigen, die sich nach langem, oft leidvollem Zögern entschlossen haben, sich als Analphabeten zu offenbaren, die Mühe auf sich zu nehmen, in mehrjähriger harter Arbeit Lesen und Schreiben beherrschen zu lernen. Sie haben erkannt, daß sie gerade in unserer modernen Industrie- und Informationsgesellschaft ohne ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten beruflich wie privat chancenlos sein werden. Nach einer Umfrage des Meinungsforschungsinstituts Emnid sind sieben Prozent der 20–24 Jahre alten ungelernten Arbeiter Analphabeten. Sie sind dadurch prädestiniert, in Dauerarbeitslosigkeit abzugleiten und zu Sozialfällen zu werden.

Die Zahl der sekundären oder auch funktionalen Analphabeten in Deutschland wird durch die Unesco auf drei bis vier Millionen Menschen geschätzt. Sekundäre Analphabeten sind Personen, die zwar Lesen und Schreiben gelernt, diese Fähigkeiten aber wieder verloren haben, so daß sie nicht mehr in der Lage sind, einfache Textinhalte zuverlässig aufzunehmen und zu verarbeiten. Beunruhigend ist, daß die Zahl der sekundären Analphabeten steigt. Dies gilt im übrigen für alle Industrienationen (siehe »Lesen im internationalen Vergleich«, Gutachten der Stiftung Lesen im Auftrag der Bundesregierung, 1993). In den Vereinigten Staaten – Deutschland und Europa immer ein wenig voraus – wurde die Zahl der sekundären Analphabeten regierungsamtlich bereits 1984 mit 23 Millionen (entsprechend zehn Prozent der damaligen Bevölkerung) beziffert; in seiner Studie »Illiterate America« schreibt der Amerikaner Kozol, daß inzwischen 60 Millionen seiner Landsleute nicht mehr richtig lesen und schreiben können. Der Informatiker Weizenbaum gibt an, daß etwa ein Drittel der jugendlichen Amerikaner sich bereits zu funktionalen Analphabeten entwickelt haben. Darüber hinaus beklagt er, daß etwa die Hälfte der Studierenden an der Elite-Universität MIT in den USA nicht in der Lage seien, ohne gravierende grammatikalische und orthografische Fehler auch nur eine einzige Seite zu schreiben. Es kann heute nicht mehr in Zweifel gezogen werden, daß sich ein Teil unserer Gesellschaft in einem Prozeß der Analphabetisierung befindet.

So ist nur konsequent, daß Firmen längst dazu übergegangen sind, wichtige Anleitungen, etwa zur Bedienung von Maschinen und zur Darstellung von Produktionsabläufen, nicht mehr in Schriftform, sondern über Cartoons, also bildersprachlich, zu vermitteln.

Die Entwicklung zum sekundären Analphabetismus setzt noch während des Schulbesuchs ein, wie Rainer Lehmann, Professor an der Universität Hamburg, in einer kürzlich publizierten, breit angelegten Studie an 550 Schulklassen in ganz Deutschland festgestellt hat. Hiernach verneinen 30–35 Prozent der Achtkläßler die Frage, ob ihnen das Lesen leichtfällt; an 57 Prozent der ostdeutschen und 65 Prozent der westdeutschen Schulen sehen die Schulleitungen am Ende des achten Schuljahres erhebliche Schwierigkeiten bei der Durchführung des Lese- und Deutschunterrichts. Einer der Gründe hierfür ist das mangelnde Leseinteresse der Schüler, was nicht besonders verwundern kann, wenn man berücksichtigt, daß rund 45 Prozent der Drittkläßler zu Hause nicht einmal mehr gefragt werden, ob und was gelesen wird. Es ist daher verständlich, wenn für Drittkläßler in Ost und West inzwischen an 47 Prozent der Schulen zusätzliche Lesekurse außerhalb des Unterrichts gehalten werden müssen.

Noch bedrückendere Entwicklungen sind Studien zu entnehmen, über die von der Mainzer Universitätsklinik für Kommunikationsstörungen berichtet wird. Danach sind zirka 24 Prozent der vier- bis sechsjährigen Kinder sprachentwicklungsgestört, die Hälfte davon so schwerwiegend, daß sprachtherapeutische Behandlung notwendig ist. 1983, zehn Jahre zuvor, lag die Zahl noch bei zirka vier Prozent. Der Deutsche Bildungsrat beziffert die Häufigkeit von Sprachentwicklungsstörungen bei Vorschulkindern mit 30 Prozent. Geht man davon aus, daß die Entwicklung von Lesefähigkeit und Leseverständnis unmittelbar von der Sprachentwicklung und vom Sprachvermögen abhängig sind, ergeben sich Zusammenhänge zwischen den hier geschilderten Befunden, auch wenn sie mit ganz unterschiedlichen Zielsetzungen und Methoden erhoben worden sind. Niemand wird die Entwicklung daher noch bagatellisieren können.

Vielmehr zeigt sie, daß sich in den letzten Jahren akuter Handlungsbedarf entwickelt hat, daß sich unsere Gesellschaft des Problems der Sprach- und Leseentwicklung annehmen muß, wenn Schäden von der Generation der heutigen Kinder und Jugendlichen abgewendet werden sollen. Dies ist eine gesamtgesellschaftliche, nationale Aufgabe. Ihre Brisanz ist allerdings bis heute weder seitens der Politik noch der Wirtschaft genügend zur Kenntnis genommen worden!

4. Lesen lernen bedeutet zum einen das Vertrautwerden mit einer unserer fundamentalen Kulturtechniken. Es ist gleichsam aber auch ein

wichtiges Glied für die Entwicklung der emotionalen wie der rationalen Fähigkeiten der Heranwachsenden. Über das Lesen entwickeln Kinder Phantasie, bildliche Vorstellungskraft und Urteilsvermögen und gelangen auf diese Weise zu ihrer eigenen Identität, Kreativität und damit zu ihrem intellektuellen Leistungsvermögen, zur Erziehung ihres Verstandes. Im Hinblick auf die Entwicklung kognitiver und emotionaler Lernprozesse ist Lesen insofern immer noch die Basis und konkurrenzlos innerhalb der heute weitgespannten modernen Informations- und Lernmöglichkeiten.

Aber auch für das Lesen gibt es im Entwicklungsverlauf eines jeden Menschen offenbar eine von der Natur gesetzte zeitliche Schwelle, über die hinaus die Lesefähigkeit kaum noch weiterentwickelt werden kann.

Dies ist, wie bei der Sprache, im Alter von 14 oder 15 Jahren der Fall. Die optimale Entwicklung jener Hirnregionen, die für die Vorgänge des Lesens und Schreibens besonders wichtig sind, bedarf einer »Prägungsbereitschaft«. In dieser Phase »reifen« die beim Lesen und Schreiben eingesetzten Hirnregionen besonders rasch. Während des Reifungsprozesses bilden sich zwischen den beanspruchten Nervenzellen zahllose Verbindungen: Es entstehen neuronale Netze – übrigens die Vorbilder moderner Computer-Chips. Die Netzwerke entstehen evolutionär durch Induktion, Reize also, die durch die Aufnahme der Schriftzeichen entstehen.

Die Areale in unserem Gehirn, die der Sprache, dem Lesen und Schreiben, der Orientierung dienen, sind entwicklungsbiologisch sehr alt, deutlich älter im übrigen als diejenigen, die zum Beispiel die Wortspeicher der erlernten Sprache enthalten.

Viel zuwenig wird heute in Rechnung gestellt, daß die Prägungsphase, die Fähigkeit, kreatives Lesen zu erlernen, deutlich vor dem Ende des zweiten Lebensjahrzehnts abgeschlossen ist.

Darüber hinaus wissen wir heute, daß die aufgenommenen Informationen »strukturiert« werden müssen, um zu Wissen und Bildung beitragen zu können. Diese Strukturierungsleistung ist aber nur auf dem Weg über eine »referentielle« Informationsverarbeitung möglich.

Mit dem Lesen vollzieht sich eine solche referentielle Informationsaufnahme. Aneignung und Training intellektueller Fähigkeiten sind also insoweit in der Fähigkeit zum Lesen begründet. Im Gegensatz hierzu ist das Fernsehen ein episodischer Vorgang, aus dem der Zuschauer nur dann Gewinn ziehen kann, wenn er zuvor gelernt hat, seine eigenen neuronalen Strukturierungsleistungen zu erbringen. In der Konsequenz heißt dies, daß Fernsehzuschauer, die ihre intellektuellen Fähigkeiten durch Sprache und Lesen erworben haben, in der Regel auch gute Nutzer des Fernsehens sind. Umgekehrt geht dies nicht, denn der Nur-Fernseher verarbeitet Fernsehinformation allenfalls kurzfristig und schlecht; mit dem Lesen von Texten kommt er kaum zurecht. Der Königsweg zur Nutzung der großen Chancen, die die elektronischen Medien bieten, führt daher über den Weg des Erwerbs von Sprach- und Lesekompetenz (aus den geschilderten biologischen Gründen wird sich daran übrigens auch in Zukunft nichts ändern). Dies gilt auch für die Nutzung von Online-Diensten, Datenautobahnen etc., denn diese Systeme stellen besonders hohe Ansprüche an das strukturelle Denkvermögen der Nutzer, an ihre Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Datenhighways schaffen nicht mehr Intelligenz, wie gelegentlich ganz unsinnig behauptet wird, sondern erfordern eher noch einen kompetenteren, intelligenteren Umgang als andere Medien. Sprachentwicklung, Leseentwicklung und Entwicklung von Medienkompetenz sind also miteinander verknüpft. Insofern verbietet sich jede pauschalisierende Fernsehbilderstürmerei: »Lesen bildet – Fernsehen verdummt« ist allzu schlicht. Richtig ist: »Der sprachgewandte, kompetente Leser ist auch der kompetentere Fernsehnutzer.«

5 Objektiv wird es für die Kinder in unserer Gesellschaft immer schwieriger, Interesse an Geschichten, an Büchern, am Lesen zu gewinnen. Der Leseforscher Heitmann geht gar so weit, festzustellen: »Es gibt für Kinder keinen Grund mehr, noch ein Buch in die Hand zu nehmen.« Insofern befinden wir uns heute, an der Schwelle zum Eintritt in das Multimediazeitalter, in einer grundsätzlich neuen Situation.

In der Generation der Eltern hat Bildung, Beschäftigung mit Büchern, an Wert verloren. Soziales Ansehen wird heute durch andere Eigenschaften erworben als durch Belesenheit. Aus einer Studie von Renate Köcher, Allensbach, wissen wir, daß 91 Prozent der Bevölkerung Lesen zwar als wichtig für die Allgemeinbildung ansehen; aber nur 46 Prozent sind der Meinung, daß Lesen für die Orientierung in unserer Zeit noch wichtig sei.

Eltern sind daher seltener als früher Lesevorbilder für die Kinder. Viele Eltern lesen ihren Kindern nicht mehr vor, unterhalten sich mit ihnen nicht mehr über Buchinhalte, geben nicht mehr die nötigen Anregungen. Auch für die Kinder selbst ist Eigenmotivation schwerer zu finden. Im Gegensatz zu früher hat die Welt kaum noch Geheimnisse, Verborgenes. Man braucht sich in seinen Phantasien nichts mehr vorzustellen, keine eigenen Bilder mehr zu entwickeln, nicht nachzudenken darüber, was alles sein könnte. Was ist und wie es ist, zeigt der Bildschirm. Die Phantasie wird von anderen geliefert. Man braucht nichts zu können, um zu sehen, und man hat die Illusion, etwas verstanden zu haben. Fernsehen, das tägliche elektronische Lagerfeuer, ist zum dominierenden Familienmedium geworden.

Bedrückend ist die Feststellung Hartmut von Hentigs, der in der »Zeit« vom 8. September 1995 schreibt: »Sie wissen nicht, wie sie selber leben sollen und wollen und ebensowenig, was ihre Rolle ist. Wenn ein Drittel aller Neun- bis Zehnjährigen über ein eigenes Fernsehen verfügen, fast ebenso viele über einen Kindercomputer und fast zwei Drittel über einen Walkman, dann heißt das: Die Eltern haben die Erziehung ihrer Kinder an andere Instanzen abgegeben – womöglich, ohne daß es ihnen bewußt ist. Sie wissen nicht, was es heißt, Eltern zu sein.«

Aber wir müssen uns vor Pessimismus »aus Prinzip« bewahren. Es gibt viele intelligente, durch angemessene Erziehung auf Fernsehen und neue Medien hervorragend vorbereitete junge Menschen, um die man sich keine Sorgen zu machen braucht. Die Medienwelt wird sie nicht zerstören. Sie nutzen längst, was sich ihnen an Möglichkeiten bietet.

Mit Problemen werden wir bei den (vielen) anderen zu rechnen haben: Längst sehen Soziologen die Entwicklung einer neuartigen Gesellschaftsschichtung auf uns zukommen. Die einen, durch sorgfältige Leseerziehung auf die Medien gut vorbereitete Mediennutzer, werden beruflich wie persönlich alle Möglichkeiten aus der Beherrschung der neuen Techniken herausholen können. Sie werden die Gewinner der Zukunft sein. Für die anderen, deren Entwicklung in der

entscheidenden Phase der Kindheit und frühen Jugend durch unzureichendes sprachliches Ausdrucksvermögen, durch mangelnde Lesepraxis sowie durch die gleichzeitige Dominanz von Fernsehen und anderen elektronischen Medien behindert wird, besteht die Gefahr, daß sie zum »Wissensproletariat« und damit zu den Verlierern des neuen Medienzeitalters werden.

6. Zu der Entwicklung von Kindern zu lesekompetenten Menschen gehört die Freude an Geschichten, Texten, Büchern, das Interesse an Zeitungen und Zeitschriften, am Lesen also in der Breite all seiner Möglichkeiten. Diese Entwicklung wird durch vielfältige Einflüsse bestimmt.

Die wichtigste Prägung erfolgt im Elternhaus. Zum Lesen wie zum Sprechen brauchen Kinder Vorbilder. Je stärker das Elternhaus den Eindruck vermittelt, daß Sprachkultur und Lesen und schließlich auch die Kommunikation in den Familien wichtige und selbstverständliche Teile des Lebens sind, daß das Lesen interessante, schöne und auch lustige Erfahrungen vermittelt, um so neugieriger werden die Kinder auf das eigene Lesen, werden an Bücher gebunden und wollen sie schließlich auch besitzen.

Kinder werden durch Märchen, durch Geschichten geprägt. Sie brauchen Zeit, diese zu verarbeiten, sie in ihre eigenen Bilder umzusetzen. Deshalb wollen sie immer wieder die gleichen Texte hören, auch wenn sie mittlerweile jeden Satz genau kennen und alle Abweichungen beim Vorlesen sofort rügen. Auf diese Weise können sie ihre Fähigkeiten zuzuhören, sich zu konzentrieren, selbst zu formulieren und durch ihre eigene Vorstellung zu komplettieren, immer weiter entwickeln. Deshalb ist es auch wichtig, daß in den Familien über Bücher gesprochen wird. Kreativität entsteht nicht allein beim stillen Zuhören, sondern im Gespräch, durch Dialog. Gedanken müssen hin- und hergehen, ausgetauscht, im Wechselgespräch weiterentwickelt werden. Nur so wird Kommunikation kreativ. Sprache entwickelt sich durch Sprechen. Lesefähigkeit bedarf der Sprachfähigkeit.

Es versteht sich von selbst, daß Kindergärten eine wichtige Rolle dabei spielen, die Bemühungen der Eltern zu unterstützen; Versäumnisse werden sie allerdings nicht vollständig ausgleichen können. Schließlich ist es an der Schule, den Kindern nicht nur rechtzeitig die Techniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern sie in geeigneter Weise dazu anzuregen, von den neuerworbenen Fähigkeiten auch selbständig Gebrauch zu machen und die Neugierde an Texten zu entwickeln. Denn auch das Lesen bedarf der immerwährenden Übung. Es liegt eine merkwürdige Paradoxie im Verhalten unserer Leistungsgesellschaft: Wir alle wissen genau, daß unsere Muskeln verkümmern, wenn sie nicht in Anspruch genommen werden. Für unser Gehirn unterstellen wir hingegen immerwährende Leistungsfähigkeit.

7. Die vorstehenden Bemerkungen sollten Anlaß zu Überlegungen geben, ob die Entwicklung unserer Gesellschaft, ihre Bildungsfähigkeit und Intellektualität mit der technischen Entwicklung noch Schritt hält. Diese Frage ist nicht ohne weiteres zu bejahen. Vielmehr steht zu befürchten, daß ein wachsender und schließlich zu großer Anteil der Bevölkerung den Aufgaben einer durch High-Tech und Multimedia bestimmten Welt nicht gewachsen sein wird, sofern die aufgezeigten Entwicklungen unverändert anhalten. Es ist eine absurde Vorstellung, daß in einer technologisch hochentwickelten Informationswelt, die vielen Menschen große Chancen ermöglichen könnte, gerade jene Chancen wieder eingeschränkt werden, daß gerade jene Fähigkeiten verlorengehen sollen, die die Voraussetzungen dafür bieten, sich der Information selbstkritisch und differenziert zu bedienen und mit ihr im Sinne des mündigen Bürgers umzugehen.

Wachsamkeit ist aber noch aus einem weiteren Grund angebracht: Ich habe schon darauf aufmerksam gemacht, daß die Nutzung der neuen elektronischen Informationsmöglichkeiten besondere intellektuelle Kompetenzen voraussetzt. Dazu gehört nicht nur eine gewisse geistige Flexibilität, sondern auch ein sicheres Urteilsvermögen. Der Konstanzer Philosoph und Wissenschaftstheoretiker Jürgen Mittelstraß hat darauf hingewiesen, wie stark sich heute die Strukturen unseres Wissens verändern. »Informationswelten versprechen ein paradiesisches Reich des Wissens ohne mühsame Lernprozesse, und aus Wissenszwergen sollen Informationsriesen werden, so die Hoffnung vieler Visionäre.« Was ist unter dem Begriff des Wissens im Informationszeitalter, bei Ausnutzung aller digitalen Möglichkeiten, eigentlich noch zu verstehen? Mittelstraß schreibt: »In einer derartigen Gesellschaft, in der Symbiose von Bildschirm und Kopf, wird die Unterscheidung zwischen Wissen und Information blaß. Information tritt auf, als sei sie schon das ganze Wissen, nicht nur eine besondere Form des Wissens, nämlich die Art und Weise, wie Wissen transportierbar gemacht werden kann. Der Eindruck wächst, daß sich das Wissen selbst in Informationsform bildet, daß mit dem Informationsbegriff auch ein neuer, zudem noch überlegener Wissensbegriff entstanden ist. Das bedeutet, daß unsere Abhängigkeiten gegenüber Informationen wachsen, daß selbsterworbenes und selbstbeherrschtes Wissen abnehmen. Es bedeutet damit auch, daß im Medium der elektronischen Information Wissen und Meinung ununterscheidbar werden. In der Konsequenz bedeutet dies, daß Informationen verdaut werden müssen, wenn man das über die Information transportierte Wissen nicht prüfen kann. Eben diese Prüfung aber war bisher konstitutiv für den Begriff der Wissensbildung: Wissen kann man sich nur als Wissender aneignen; Wissen setzt den Wissenden voraus.« Aus diesen Feststellungen wird ein enormer, bisher noch nicht erfahrener Anspruch an die Eigenständigkeit, an das Urteils- und Ordnungsvermögen der Mediennutzer formuliert. Ohne ausreichende intellektuelle Basis werden sie diesen nicht erfüllen können, sondern der Gefahr der Manipulierbarkeit ausgesetzt werden.

Von der Sprachentwicklung zu Anmerkungen über die Informationsgesellschaft und das Wissen: Im Zentrum stehen Menschen, vor allem die Heranwachsenden, von denen wir nicht wissen, ob ihnen »die Worte« in der »Informationsgesellschaft der Zukunft« und unter ihrem verhaltensverändernden Druck noch genügend zur Verfügung stehen werden, um sie zu »gelingenden Taten« zu befähigen.

Wir haben dafür Sorge zu tragen, daß die Windungen des Gehirns nicht zu glatten Schnellbahnen begradigt werden.

Ohne Bücher bleibt die Geschichte stumm,
die Literatur sprachlos;
die Wissenschaft verkrüppelt,
das Denken kommt zum Stillstand.
Bücher sind Zeugen des Wandels,
sind Fenster zur Welt,
sie sind Banken des Geistes.
Bücher sind gedruckte Humanität.

(Barbara Tuchmann)

24.6.95
WK

Sprachgestört durch zu viel Fernsehen

(ap) Jedes vierte Kind im Vorschulalter ist in seiner Sprachentwicklung gestört, haben Untersuchungen der Mainzer Universitätsklinik für Kommunikationsstörungen und der Logopäden-Lehranstalt Mainz ergeben. Der Direktor der Klinik, Manfred Heinemann, sagte, verantwortlich dafür seien unter anderem die Eltern, die zu wenig mit den Kindern sprächen, und der hohe Fernsehkonsum der Kleinkinder. Der Anteil von Dreijährigen mit einer Sprachstörung sei innerhalb von zehn Jahren von vier auf 25 Prozent gestiegen, erklärte Heinemann. Bei der Hälfte der Fälle liege eine schwere Störung vor, die sofort behandelt werden müsse. Anderenfalls könne es zu Entwicklungsrückständen kommen sowie zu Verhaltensstörungen, Lese-Rechtschreibschwächen, Stottern oder Sprachverweigerung. Patrick Zorowka, Oberarzt an der Mainzer Klinik, sagte, Kinder würden vor dem Bildschirm von den Eltern nicht aktiv in eine Kommunikation einbezogen.

„Fernsehen untergräbt Sozialgefüge der USA"

Für Harvard-Professor ist die Flimmerkiste ein Haupt-Gesellschaftsfeind / Vereinsleben geht zurück

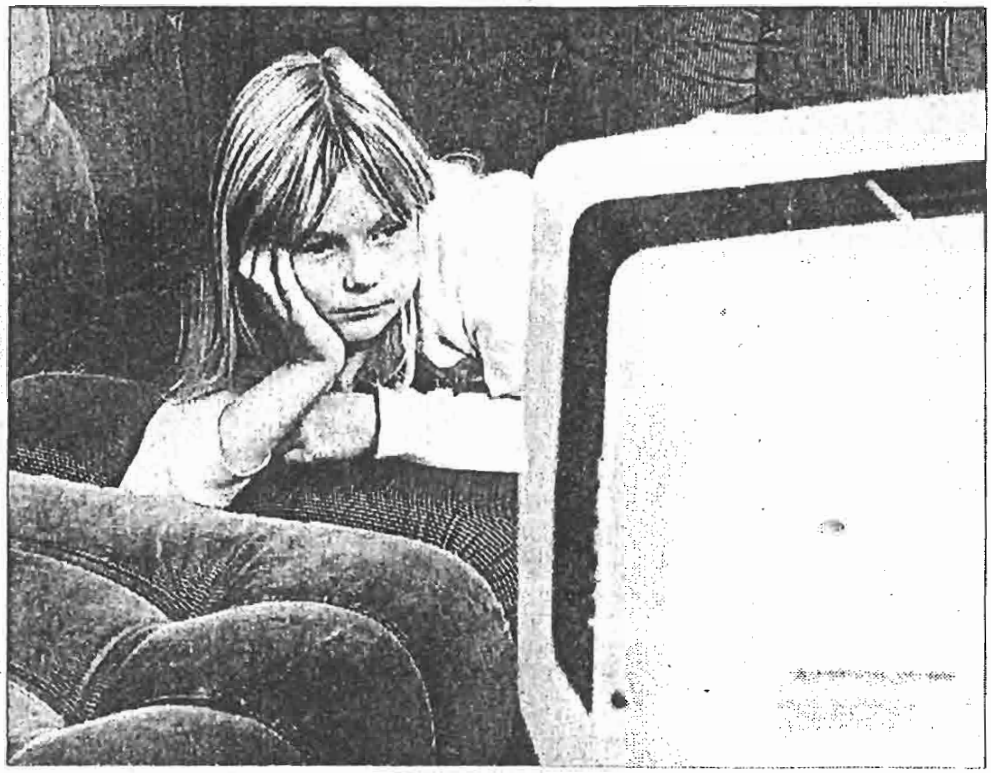
(dpa) Harvard-Professor Robert D. Putnam läßt derzeit keine Gelegenheit aus, den „Gesellschaftsfeind Nummer eins" an den Pranger zu stellen. In einer vielbeachteten Schrift und auf Kongressen macht der Sozialwissenschaftler das Fernsehen für den Zerfall von Vertrauen und Gemeinschaftssinn in seinem Land verantwortlich: „Das soziale Gefüge wird sichtlich brüchiger, wir vertrauen und wir kennen uns nicht mehr sehr." Die Flimmerkiste, vor der Durchschnittsamerikaner 28 Stunden Woche für Woche sitzt, sei der Übeltäter.

Mit „Bowling alone" (Alleine kegeln) erregt der Professor Aufsehen, weil er darin TV und Video als unsoziale Unterhaltung einstuft. Putnam hat den markanten Rückgang des kulturellen, sportlichen oder religiösen Vereinslebens in den USA über eine Generation dokumentiert und kommt zu dem Schluß: „Der amerikanische Vorrat an sozialem Kapital hat sich in drei Jahrzehnten stark verringert." Je mehr jemand fernsehe, desto weniger traue er anderen Menschen und desto ungeselliger sei er.

Die Amerikaner wissen sehr wohl, daß Fernsehen eine Droge sein kann. Im Frühjahr stellten mehr als 4000 Organisationen, vor allem Schulen, eine landesweite „Woche ohne TV" für Kinder auf die Beine. Diese erste „National Turn-Off Week" war von großen Lehrer- und Medizinerverbänden angeregt worden, weil laut Statistik Kinder im Alter von zwei bis elf Jahren täglich über drei Stunden vor dem Fernsehgerät sitzen.

In St. Louis (US-Bundesstaat Missouri) verabredeten mehrere tausend Eltern, mindestens einen Tag pro Woche auf Unterhaltungselektronik zu verzichten. Bei einer Umfrage der „New York Times" fiel der guten Hälfte der Befragten schlicht nichts Positives zum Stichwort Fernsehen ein, auch nicht zum Kino oder zur Pop-Musik.

„Durch die wirtschaftlichen Umstände müssen oftmals beide Elternteile arbeiten und haben weniger Zeit, Werte zu vermitteln", erklärte Mark Mellman, Spezialist für Umfragen, zu den Ergebnissen. So habe die Unterhaltungselektronik die Erziehung übernommen. Und darum, folgert Professor Putnam, gehen die vereinsamten Amerikaner sogar schon allein zum Bowling.



Kinder, die viel fernsehen, verlieren angeblich den Sinn für das Gemeinwesen.

Wesen - Leuten 18/12/95

C „Untersuchung zum Fernsehverhalten von Schülern“ (Möhlmann)

KATHRIN MÖHLMANN

UNTERSUCHUNG ZUM FERNSEHVERHALTEN VON SCHÜLERN DER GRUNDSCHULE LANDSKRONASTRASSE IM RAHMEN EINER SCHULBEGLEITFORSCHUNG

BREMEN, IM DEZEMBER 1993

Vorwort

Für die folgende Ausarbeitung wurden 259 Schüler und Schülerinnen der Grundschule Landskronastraße im Alter von sieben bis zwölf Jahren befragt. Mit jedem Kind der vier Jahrgänge wurde ein circa fünfminütiges Interview geführt. Die Gespräche fanden einzeln statt, um zu vermeiden, daß Gehörtes einfach nacherzählt wurde.

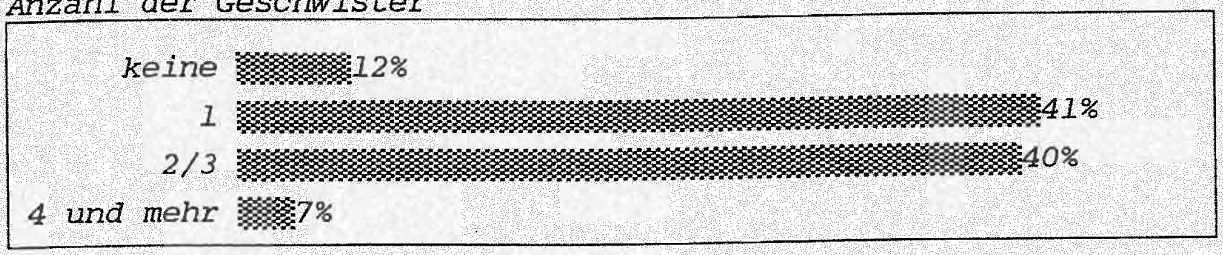
Die Schüler antworteten meistens recht spontan und auch sehr ehrlich. Sie schienen noch nicht daran interessiert zu sein, ein möglichst "gutes Bild" abgeben zu wollen, beziehungsweise ihren Fernsehkonsum zu verleugnen.
Natürlich sind einige Kinder noch gar nicht in der Lage, konkrete Angaben zum Beispiel zum genauen Zeitpunkt ihres Fernsehens zu machen. Im allgemeinen konnten sie aber schon Auskünfte geben und kannten sich auch mit den häuslichen technischen Gegebenheiten erstaunlich gut aus.
Vereinzelte falsche Angaben lassen sich nicht vermeiden und fallen bei so eindeutigen Ergebnissen (wie zum Beispiel bei 90%igem Videorekorderbesitz) nicht so sehr ins Gewicht.

Im Folgenden werden kurz die Themen zu den einzelnen Fragen sowie die Untersuchungsergebnisse mit Prozentzahlen dargestellt.

1. Geschwister

"Großfamilien" mit fünf oder mehr Kindern sind selten, Einzelkinder ebenfalls. Die meisten der befragten Kinder haben ein bis drei Geschwister. Spielkameraden finden sich also in der eigenen Familie und Wohnung. Trotzdem sitzen die Geschwister mehr vor dem Fernsehgerät, als daß sie gemeinsam Spiele spielen. Wenn sie spielen, dann häufig "einsame" Spiele wie "Nintendo", "Gameboy" oder andere Computer- und Videospiele. Das Spielen draußen im Freien ist für die meisten Kinder reizvoller als das Fernsehen. Wenn sie sich aber in der Wohnung aufhalten, sitzen sie dreimal so häufig vor dem Fernsehgerät, als daß sie miteinander spielen.([1]

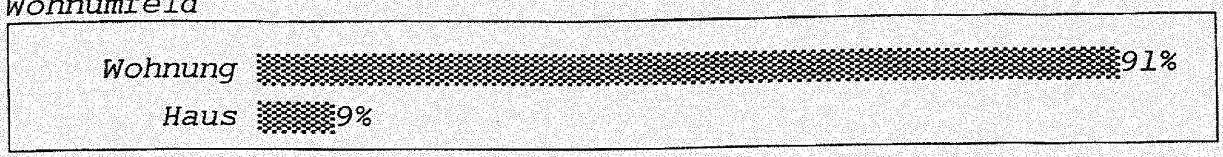
Anzahl der Geschwister



2. Wohnumfeld

Nur ein ganz geringer Anteil der Schüler wohnt in Einfamilienhäusern. Der weitaus größere Teil wohnt in Wohnblöcken. Ein Haus mit Garten, das Platz und Entfaltungsmöglichkeiten bietet, ist nur 9% vorbehalten. In den Wohnungen der großen Mietshäuser haben die Kinder wenig Platz zum Spielen. Gärten gibt es nicht, man muß auf eher langweilige Spielplätze, den Schulhof oder die "Straße" ausweichen. Trotzdem halten sich die Kinder aber wie schon erwähnt lieber noch draußen als drinnen auf.

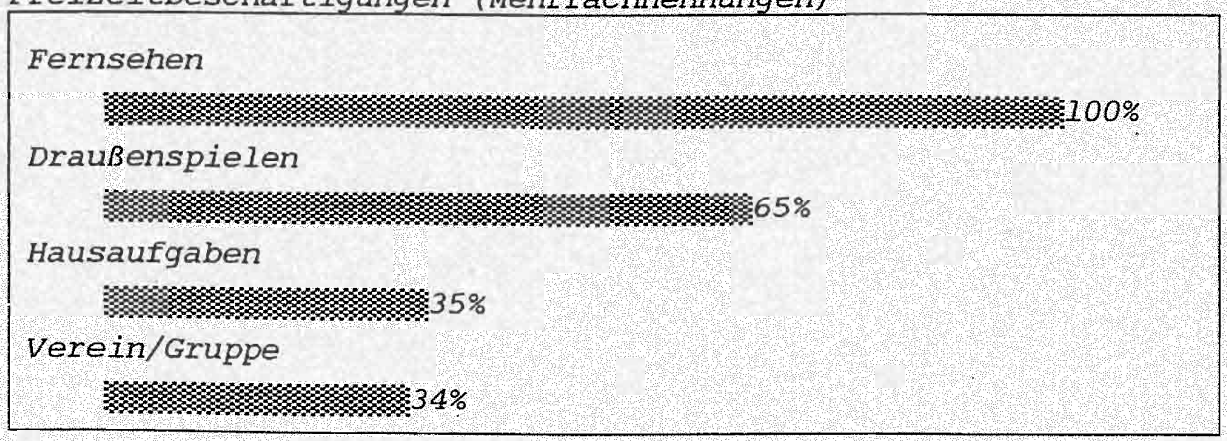
Wohnumfeld



3. Freizeitverhalten

Nach ihren Freizeitbeschäftigungen gefragt, gaben die Kinder meistens als Favoriten das "Draußenspielen" an, wozu Fahrradfahren, Fußballspielen und vieles mehr gehören.
Außer die wohl eher lästigen Hausaufgaben zu erledigen, besuchen einige Schüler auch Vereinsgruppen. Die Jungen überwiegend Fußball- oder Kampfsportgruppen, die Mädchen Gymnastik-, Tanz- oder Musikgruppen.
Alle Befragten sehen in ihrer Freizeit auch fern. Hauptsächlich wenn das Wetter schlecht ist oder sie Stubenarrest haben, halten sich die Kinder in den Wohnungen auf. Und nur aus Langeweile, so gaben viele Schüler an, sähen sie dann fern.
Auf die Frage, ob sie sich einen Fernsehverzicht vorstellen könnten, meinte eine Drittkläßlerin zum Beispiel: "Nein. Es ist so langweilig, wenn man keinen zum Spielen hat, was soll man denn da machen?"

Freizeitbeschäftigungen (Mehrfachnennungen)



4. Berufstätigkeit der Eltern

In vielen Familien arbeiten beide Elternteile, beziehungsweise lebt das Kind bei der alleinerziehenden Mutter, die arbeitet. Teilweise gehen diese Kinder zum Hort, häufig sind sie aber bedingt durch die Schichtarbeit nicht immer allein, so daß die Notwendigkeit eines Hortbesuches nicht gegeben ist. Diese Kin-

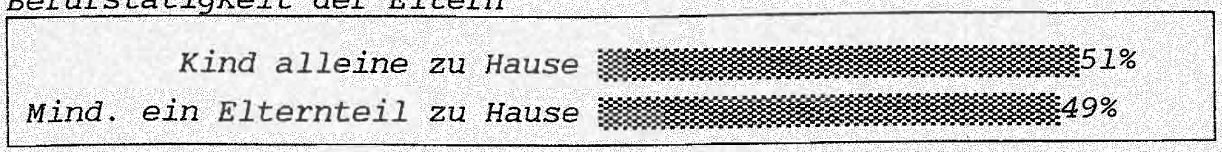
der sind dann häufig oder gelegentlich alleine zu Hause, was bedeutet, daß sie unbeaufsichtigt fernsehen können. Nun laufen tagsüber zwar keine besonders jugendgefährdenden Filme (die dürfen erst ab 22.00 Uhr ausgestrahlt werden), aber auch die Serien und Filme am Nachmittag beinhalten oft schon ungeeignete Darstellungen, zum Beispiel Gewaltszenen. Diese können von den Grundschülern noch nicht alleine verarbeitet werden. Wird über die Filme und Eindrücke nicht gesprochen, können sich "Vorstellungen von der Welt" bilden, "die der Realität gar nicht entsprechen und verkehrte Wertmaßstäbe setzen."(2

Dazu kommt, daß die Kinder die in den meisten Familien vorhandenen Videorekorder bedienen und sich somit jederzeit aufgezeichnete Spätfilme oder Leihkassetten anschauen können. Auf diese Art und Weise haben viele Schüler ihre ersten Horrorfilmerfahrungen gemacht, wenn nicht zu Hause, dann bei Freunden.

Erfreulicherweise erzählte eine Schülerin aber auch, daß die Eltern gegen diesen Mißbrauch den Videorekorder stets verschließen würden.

(Selbstverständlich trifft das oben erwähnte in allen Fällen von Abwesenheit der Eltern zu, nicht nur bei arbeitsbedingter Abwesenheit!)

Berufstätigkeit der Eltern



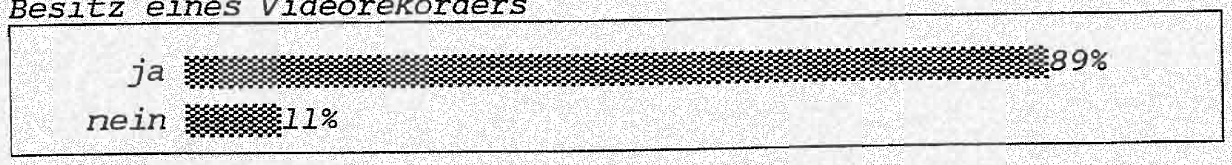
5. Besitz eines Videorekorders

Eine Statistik der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften besagt, daß 1990 bereits jeder zweite Haushalt (in den alten Bundesländern) über einen Videorekorder verfügte.(3

Nach der Befragung im Schuljahr 93/94 an der Grundschule Landskronastraße zeigte sich, daß fast jede Familie einen, wenn nicht sogar zwei Videorekorder besitzt. Der Apparat scheint

auch in sozial schwächer gestellten Familien genau wie das Fernsehgerät zur Grundausstattung zu gehören.
Der Rekorder bietet für die Kinder die Möglichkeit, für sie ungeeignete Filme zu sehen, und zwar nicht nur heimlich ,sondern auch mit dem Wissen der Eltern. So zeichneten zum Beispiel Eltern, die ihren Erstkläßler verantwortungsbewußt vor 20.00 Uhr ins Bett schickten, die Sendung "Notruf" (RTL) auf, damit sie am nächsten Tag von dem Kind angeschaut werden konnte. Der Grund für ein solches Verhalten ist sicherlich der große Gruppendruck, dem die Schüler ausgesetzt sind. Denn wer nicht über die letzte Notrufsendung mitreden kann, steht außen vor.

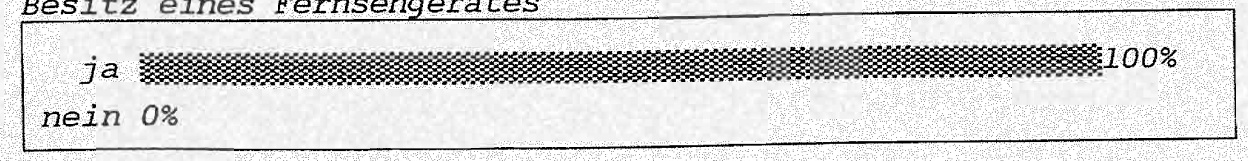
Besitz eines Videorekorders



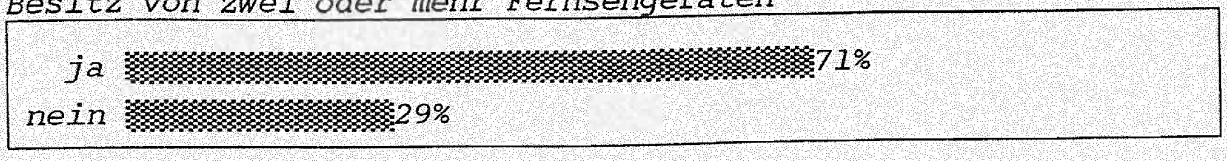
6. Besitz eines Fernsehgerätes

Die Frage nach dem Vorhandensein eines Fernsehgerätes im Haushalt löste häufig verständnisloses Lächeln aus. Alle Familien (mit einer Ausnahme, jedoch nur bis Weihnachten) besitzen einen Fernsehapparat. Die nächste Frage mußte also lauten: "Wieviele Fernsehgeräte habt ihr zu Hause?" Dann zeigte sich, daß es als normal angesehen wird, daß außer dem obligatorischen Wohnzimmerapparat in vielen Fällen ein Zweitgerät im Schlafzimmer oder im Kinderzimmer steht.

Besitz eines Fernsehgerätes



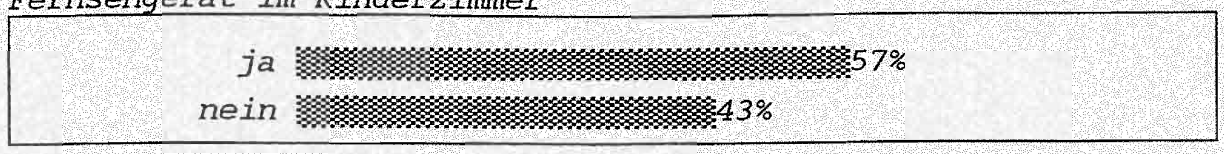
Besitz von zwei oder mehr Fernsehgeräten



7. Fernsehgerät im Kinderzimmer

Erschreckend ist das Ergebnis, daß viele Schüler über ein eigenes Fernsehgerät, in einigen Fällen sogar über einen Videorekorder, im Kinderzimmer verfügen. Diese Geräte können sie größtenteils unkontrolliert nutzen, was die Programmgestalter auch sehr wohl wissen und ausnutzen. So sendet PRO 7 die ganze Nacht reizvolle Filme, für die schon im Nachmittagsprogramm mit reißerischen Vorschauen geworben wird. Theoretisch sind die Kinder in der Lage, wenn alles schläft jeden gewünschten Film zu sehen.
Morgens geht es zum Beispiel um 6.35 Uhr mit "Bugs Bunny" los. Es schließen sich an:"Familie Feuerstein", "Jeannie", "Herzbube mit drei Damen", "Diamonds", "Des Teufels rechte Hand" und so weiter. (PRO 7 am 9.12.93)
Den Kindern wird durch diesen Ersatz-Babysitter im Kinderzimmer frühzeitig (schon ein einjähriger Junge konsumiert zum Beispiel in einem Fall im Kinderzimmer fleißig mit, wenn der ältere Bruder guckt) suggeriert, daß das Fernsehen zum Leben dazu gehört und eine übergeordnete Rolle spielt.

Fernsehgerät im Kinderzimmer

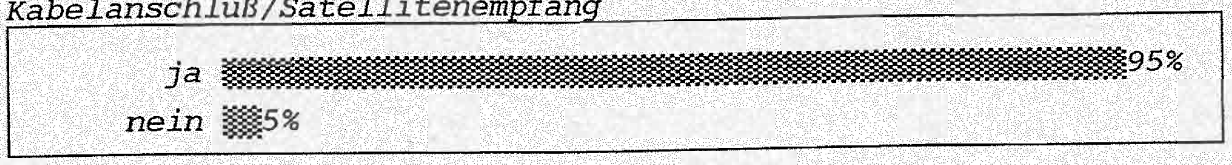


8. Kabelanschluß/Satellitenempfang

Ebenso wie der Videorekorder bietet der Kabelanschluß beziehungsweise der Satellitenempfang eine größere Auswahl an Sehmöglichkeiten und gehört genauso selbstverständlich in den Haushalt der meisten Familien, die somit mehr als die üblichen sieben Programme sehen können.
Besonders beliebt bei den Schülern sind die Kanäle RTL 2 und PRO 7. Sie strahlen ganze Kinderfilmblöcke aus. Ein Film jagt den anderen. Oft handelt es sich um kurze Zeichentrickfilme

oder um Serien, die viel Abwechslung bieten und nur von spezieller Kinderwerbung unterbrochen werden.
Die Gefahr bei der hohen Programmauswahl ist der "Durchschaltzwang". Ist ein Film zu Ende oder durch Werbung unterbrochen, kann man mit der Fernbedienung sämtliche Programme durchschalten, wobei man meistens wieder irgendwo "hängenbleibt". Der Konsum erhöht sich also zwangsläufig.

Kabelanschluß/Satellitenempfang

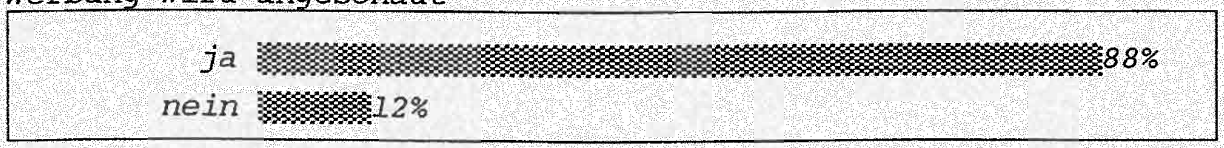


9. Werbung

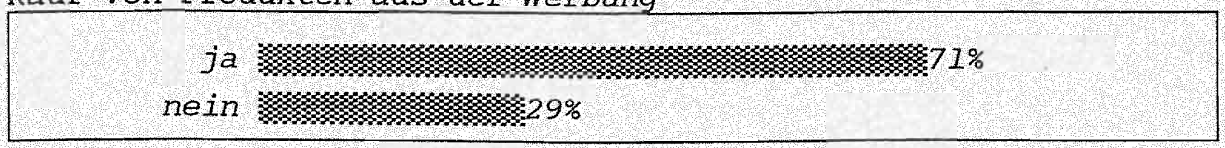
Die Werbung zwischen den Kindersendungen richtet sich speziell an die Zielgruppe Kind. Auch die Werbung in der Vorabendzeit zielt auf Konsumenten im Kindesalter.
Die Verknüpfung zwischen Film- und Werbeindustrie ist sehr eng. "Im Kampf um die Vorherrschaft im Kinderzimmer kennen die Konzerne kein Halten mehr. Jeder will der erste sein, jeder empfiehlt sich als des Kindes bester Freund."([4] Nicht umsonst fragen zum Beispiel die Barbie- Hersteller der Firma Mattel in einem Barbie- Stickeralbum, was die jugendlichen Sammler am liebsten im Fernsehen angucken. Mit der Information der Kinder, die in diesem Fall an ein Gewinnspiel geknüpft ist, können sie ihre Werbung gezielt placieren.
Das enge Zusammenspiel zwischen Werbung und Fernsehen zeigt sich auch an den zahlreichen Artikeln, die direkt zu bestimmten Sendungen gehören, wie zum Beispiel das "Verzeih-mir"- Männchen, Catch-Figuren, Bücher, Kassetten und vieles mehr.
Zwar geben die Schüler häufig an, die Werbung gar nicht so gerne anzuschauen, aber sie kennen die Slogans und Lieder auswendig und kaufen die Produkte, beziehungsweise lassen sie kaufen. So kann man durch die Fernsehwerbung in Gang gesetzte "Modewellen" beobachten. Fast jedes Kind besitzt dann

"Transformer"- Autos, Plastikschnuller, bunten Schleim, "Gameboys" oder anderes. Hier spielt wieder der Gruppenzwang eine große Rolle. Um dazuzugehören und "in" zu sein, muß man eben bestimmte Produkte besitzen.
Die mitkonsumierte Werbung geht aber nicht nur an den Geldbeutel der Kinder und Eltern. Schlimmer ist, sie kann bewirken, daß Kinder dem Irrglauben verfallen, Probleme durch den Kauf von bestimmten Produkten lösen zu können. Sie sind nämlich noch nicht in der Lage, Werbewelt und Wirklichkeit zu unterscheiden. Damit "Illusionen, Vorurteile und falsche Wertmaßstäbe" gar nicht erst entstehen, sollten Kinder durch "den Vergleich von Werbung und Wirklichkeit in der eigenen Umwelt" lernen, daß es nicht Produkte sind, "die einen Menschen tüchtig, beliebt und attraktiv machen, sondern daß sie selbst etwas tun müssen."([5]

Werbung wird angeschaut



Kauf von Produkten aus der Werbung

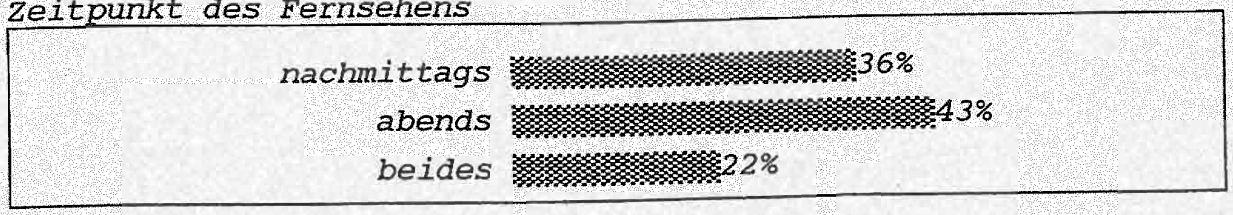


10. Zeitpunkt des Fernsehens

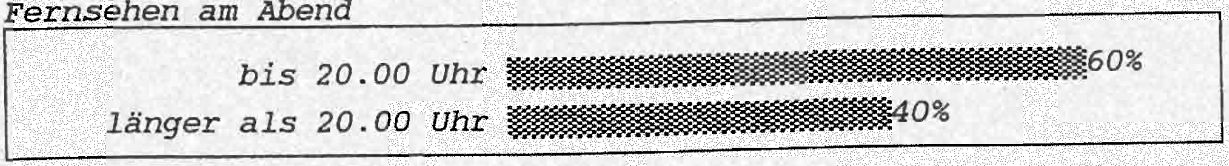
Am Nachmittag sitzen die Schüler ihren Angaben nach nur vor dem Fernsehgerät, wenn sie nichts besseres zu tun haben, daß heißt wenn keine Spielkameraden da sind oder das Wetter zu schlecht ist. Viele schauen am Abend fern, wobei durch Nachfragen deutlich wurde, daß sie unter "Abend" eigentlich den Vorabend verstehen. Beliebt ist die Zeit zwischen 17.00 und 20.00 Uhr. In dieser Zeit laufen in den Programmen RTL 2 oder PRO 7 (und auch auf anderen Kanälen) Kindersendungen, meistens in Blöcken zu-

sammengefaßt und durch Werbung unterbrochen. Außerdem laufen die Vorabendserien, die sich eigentlich nicht direkt an die Kinder richten, aber zu einem großen Teil von ihnen konsumiert werden.
Aber auch Sendungen, die nach 20.00 Uhr ausgestrahlt werden (Reality-Shows wie "Notruf", "Retter" oder Krimis) sehen viele Schüler regelmäßig, auch wenn am nächsten Tag Unterricht ist. Am Wochenende dürfen die meisten Kinder noch länger aufbleiben und fernsehen. Natürlich halten sie sich überhaupt nicht an vorgegebene Zeiten, wenn sie alleine zu Hause sind. Dann werden auch noch Filme gesehen, die gar nicht für Jugendliche geeignet sind.

Zeitpunkt des Fernsehens



Fernsehen am Abend



11. Lieblingsserien

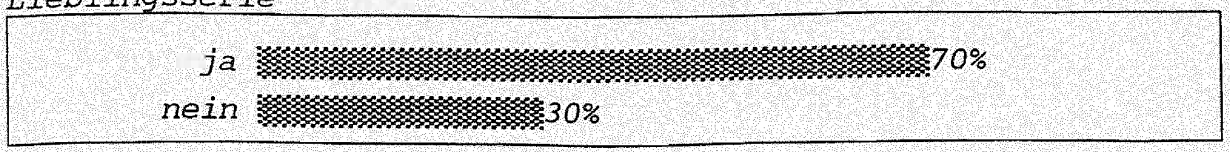
Ein Großteil der befragten Schüler konnte spontan eine Lieblingsserie nennen, die er regelmäßig sieht. Besonders beliebt sind folgende Sendungen:

Hilfe, meine Familie spinnt
Wer ist hier der Boss?
Roseanne
Beverly Hills
Gute Zeiten, schlechte Zeiten
Eine schrecklich nette Familie

Hierbei handelt es sich um an Erwachsene gerichtete Filme, deren Inhalte (wie zum Beispiel die vielen sexuellen Anspielungen) teilweise von Kindern noch gar nicht verstanden werden können.
Diese Serien laufen täglich. Gerade die bekannten Gesichter der Fernsehfamilien vermitteln den Kindern scheinbare Geborgenheit. Eigene Probleme werden angesichts der Filmprobleme verdrängt, natürlich keineswegs gelöst.
Unterschwellig werden falsche Wertmaßstäbe vermittelt. Die Guten und die Bösen sind durch Klischees eindeutig unterscheidbar, und alles, was die Guten tun ist richtig. Auch wenn es sich um Gewaltakte handelt. Für die Schüler, die diese Wertmaßstäbe unkritisch übernehmen, kann es schlimme Folgen haben, wenn sie glauben, es gäbe eine "gerechte" Gewalt. So kann man beobachten, daß Kinder das Recht auf Gewaltausübung auch für sich in Anspruch nehmen und ihre Brutalität mit Beleidigung ihrer Ehre begründen.
Außerdem sind Zeichentrickfilme äußerst beliebt, vor allem die "Schlümpfe". Vielleicht liegt das daran, daß Zeichentrickserien noch mehr Reize bieten können. Was in normalen Filmen mit allen Tricks nicht darstellbar ist, kann im Zeichentrickfilm mühelos gezeigt werden. Eine Sensation kann die andere jagen, viel Abwechslung innerhalb kürzester Zeit geboten werden. So wird zum Beispiel eine Figur von einer Walze überrollt, ist dann platt und langgewalzt und wird durch einen leichten Schlag auf den Kopf wieder in den Normalzustand versetzt.

Die meisten Kinder nennen also spontan ihre Lieblingsserie. Sie wissen genau, auf welchem Kanal und wann sie läuft. Leider beschränken sie sich aber nicht auf diese Sendung, sondern bleiben hinterher vor dem Fernsehgerät sitzen und gucken an, was gerade läuft. So lernen sie immer mehr Serien kennen, die sie dann auch wieder regelmäßig sehen wollen.

Lieblingsserie



12. Horrorfilme

Fast 70% der Schüler beantworteten die Frage, ob sie schon einmal einen Horrorfilm gesehen haben, mit "ja". Davon weicht die Anzahl derer ab, die von diesen Filmen Inhalte wiedergeben oder den Titel nennen können. Hieraus ergibt sich jedoch kein Widerspruch. Kinder dieser Altersstufe sind noch gar nicht in der Lage, die Handlungen vollständig zu verstehen. Sie können sie daher auch nicht richtig wiedererzählen. In Erinnerung bleiben aber bestimmte Bilder, die Empfindungen auslösten. Diese Gefühle können die Befragten sehr gut darstellen. Zum Beispiel beschrieb ein Mädchen, daß sie nach einem solchen Film nicht mehr auf die Toilette gehen mochte, weil sie dachte, daß die Monster aus dem Film dort säßen. Ein anders Kind erinnerte sich an die Szene, in der eine Frau geschlagen wurde, was sie als schrecklich empfand.

Erschreckend ist, daß einige Grundschüler bereits mehrere Horrorfilme wie "Poltergeister", "Der Horroralligator", "Der weiße Hai", "Terminator" und viele andere im Fernsehen oder auf Video gesehen haben. Meistens wenn die Eltern schliefen ("Wenn meine Eltern schlafen, machen mein Bruder und ich den Fernseher an.") oder bei Bekannten.

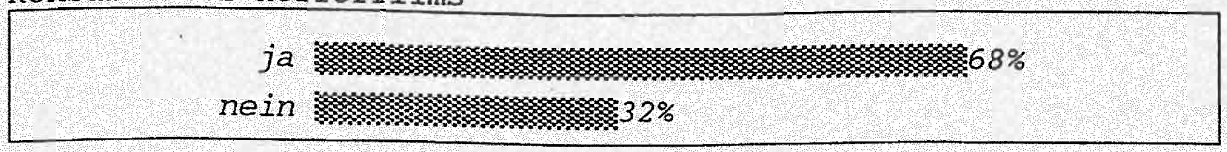
Die Gründe für den Horrorfilmkonsum sind unter anderem:

- -Im Gegensatz zu der furchtbaren Horrorfilmwelt erscheint die Realität erträglicher.
- -Das Anschauen von schrecklichen Filmen gilt als mutig.
- -Horrorfilme erzeugen hohe Spannung, die im Alltagsleben nicht erlebt wird.([6]

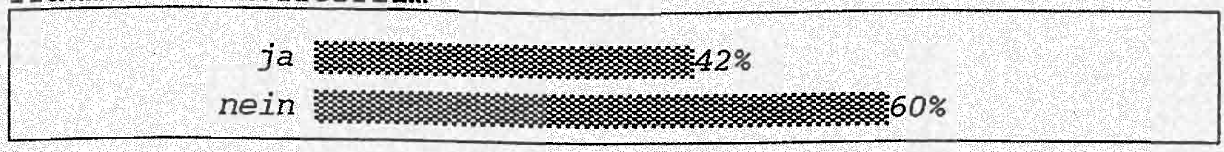
Viele Kinder gaben an, von den Filmen geträumt zu haben. So sah sich in einem schrecklichen Alptraum ein Junge als Opfer eines messerschwingenden "Freddy Krüger". Da die Schüler mit dem Gesehenen meist alleine bleiben und so die entstehenden Ängste nicht verarbeiten können, kann es zu Schlafstörungen, Konzentrationsmangel, Nervosität oder andere negativen Folgen kommen.([7]

Glücklicherweise sagten viele Kinder aber auch, daß sie erst einen Horrorfilm gesehen haben und dann so geschockt waren, daß sie nie mehr wieder einen solchen Film anschauen möchten.

Konsum eines Horrorfilms



Träume nach Horrorfilm

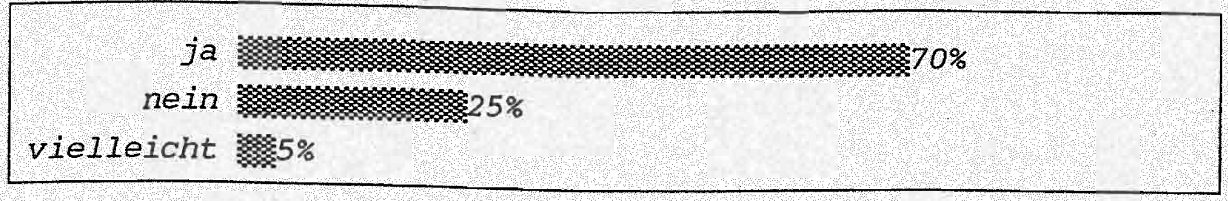


13. Verzicht auf Fernsehen

Trotz des hohen Fernsehkonsums fast aller Kinder mit teilweise eigenem Gerät im Kinderzimmer, antwortete ein Großteil spontan und überzeugend mit "ja", wenn sie gefragt wurden, ob sie sich einen Verzicht auf das Fernsehen vorstellen könnten. ("Bei meiner Oma kann ich nie fernsehen und da ist es nie langweilig." "Auf einem Schloß waren wir zwei Wochen ohne Fernseher. Das war gut. Wir waren nur immer draußen.") Natürlich lehnten einige den Verzicht auch ganz ab ("Oh nein, dann wär's überhaupt kein Leben mehr!"). Die meisten wollten jedoch gerne statt des Fernsehens mehr draußen spielen. Einige haben bereits mit fernsehfreien Perioden Erfahrung (Schullandheim, Urlaub, defekter Apparat,...). Diese Zeit war für sie keineswegs belastend, im Gegenteil: Es wurde mehr unternommen. Natürlich handelte es sich dabei um Ausnahmesituationen. Im Alltag müßten, will man den Fernseher tatsächlich abschalten, Alternativen entwickelt werden. Dabei sind Schule, Eltern und stadtteilverantwortliche Organisationen gefragt. Die Schule könnte Nachmittagsprojekte anbieten (die nichts mit dem sonstigen leistungsorientierten Schulalltag zu tun haben), im Stadtteil müßte ein echter Abenteuerspielplatz oder ähnliches entstehen. Nicht zuletzt müssen die Eltern Ratschläge erhalten, wie sie ihre Kinder sinnvoll beschäftigen und wie sie die "Fernsehfreiheit" vorleben können.

Lobenswert ist zum Beispiel das Angebot einer zuständigen Sozialarbeiterin, ein Seminar zu besuchen, in dem Eltern lernen können, wie man eine Wohnung kindgerecht einrichtet.

Verzicht auf Fernsehen



Schlußwort

Wenn es vielleicht auch utopisch erscheint, die Kinder ganz und gar vom Fernsehgerät weglocken zu wollen, muß es doch ein Ziel sein, den Konsum wenigstens einzuschränken. Die Kinder selbst wären bei entsprechenden Alternativen bereit dazu. Ein erster Schritt wäre es ja schon, wenn sie sich im Fernsehprogrammheft ein oder zwei Sendungen auswählen und sich auf diese dann wirklich beschränken würden. Diese Filme (und die Werbung) sollten sich die Eltern möglichst mitanschauen, um sie zu besprechen und klären zu können, inwiefern die filmische Wirklichkeit von unserer Realität abweicht. Ungeeignete Filme sollten für Kinder absolut unzugänglich sein.
Vielleicht lassen sich dann auch negative Auswirkungen in der Schule abmildern. Denn Konzentrationsmangel sowie zunehmende Abstumpfung und dadurch höhere Gewaltbereitschaft erschweren nicht zuletzt die pädagogische Arbeit.

Quellenangaben:

([1 ([2 ([5 ([6 ([7 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: "Nicht nur laufen lassen", Heidelberg 1990

([3 Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften: "Gesetzlicher Jugendmedienschutz", Bonn 1992, S. 44

([4 Der Spiegel Nr. 50: "Spiel mit mir Seife Fa", Hamburg 1993, S.78

D Fragebogen für die Freizeitinstitutionen

Freizeitmöglichkeiten für Kinder in Bremen-Marßel

Umfrage bei Freizeit- und sonstigen sozialen Einrichtungen

1. Angaben zur Institution

a Name der Institution:

b Adresse:

c Telefon:

d Ansprechpartner:

2. Vorhandene Angebote

Welche Freizeit- und Betreuungsangebote haben Sie für Kinder im Vor- und Grundschulalter?
(weitere Angaben hierzu bitte auf Seite 3 ausfüllen)

A)

B)

C)

D)

E)

F)

G)

H)

I)

J)

3. Kapazitäten

a) **Wie viele Mitarbeiter stehen zur Betreuung der Angebote zur Verfügung (auch Honorar- und Stundenkräfte sowie ehrenamtlich Tätige)?**

b) **Wie werden diese Angebote finanziert?**

Räume	
Personal	
Material	

c) **In welchen Räumen finden die Angebote statt?**

d) **sind zusätzliche Angebote geplant?**

Umfrage bei Freizeit- und sonstigen sozialen Einrichtungen

Zu 2 Vorhandene Angebote

	A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)	H)	I)	J)
Für welche Altersstufe ist dieses Angebot geeignet?										
Wie groß ist die maximale Teilnehmerzahl?										
Wie viele Kinder nehmen dieses Angebot wahr?										
Kann man dieses Angebot auch sporadisch oder spontan nutzen?										
Wochentag(e) dieses Angebotes										

Freizeitmöglichkeiten für Kinder in Bremen-Marßel

Umfrage bei Freizeit- und sonstigen sozialen Einrichtungen

Zu 2	A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)	H)	I)	J)
Gibt es dieses Angebot auch in den Ferien?										
Wie hoch sind die Kosten für den Teilnehmer?										
Wird eine regelmäßige Teilnahme erwartet?										
Ist dieses Angebot zeitlich begrenzt?										
Könnte dieses Angebot auch am Wochenende bzw. in den Ferien stattfinden?										

E Faltblatt

SG Marßel

Geschäftsstelle Stader Landstr. 100, Tel 63 20 90
Bürozeiten Mo 18-20.00 Uhr
Der monatliche Mitgliedsbeitrag beträgt für Kinder 6,50DM.

Mädchenturnen 9-14 Jahre: Fr 17-18.00Uhr

Handball 5-10Jahre: Di 16-17.00Uhr

Fußball 8-10Jahre: Di und Do 17-19.00Uhr

Fußball 5-8Jahre: Fr 16-17.00Uhr

Judo 5-14Jahre: Fr 16-17.45Uhr

Tischtennis 8-10Jahre: Mo 18-19.30Uhr

Tanzen (Integration) 6-14 Jahre: Mi 15.30-16.30Uhr

Turnen 4-6Jahre: Do 16-17.00Uhr

Kinderturnen 6-8Jahre: Do 17-18.00Uhr

Jungenturnen 8-12Jahre: Do 18.-19.00Uhr

Musikschule der Freien Hansestadt Bremen

Grundschule Landskronastraße, Ansprechpartner Herr Eickhorst, Tel 63 31 49

Musikalische Grundausbildung 2, 8-9 Jahre:

Di 14.30-16.30Uhr
420 DM pro Jahr

Musikalische Grundausbildung 1, 7-8 Jahre:

Fr 14.45-17.00 Uhr,
420 DM pro Jahr

Singe- und Spielkreis als Ergänzungsfach der Musikschule mit Instrumentalunterricht, Gesang und Tanz, 8-14 Jahre:

Di 16.45-18.15 Uhr,
kostenlos für Sänger und Instrumentalisten *)

Flöte im weiterführenden Unterricht, 9-10 Jahre:

Mittwoch nach Vereinbarung
monatlich 60,- DM

Akkordeon im weiterführenden Unterricht, 9-16 Jahre:

Mittwoch nach Vereinbarung
monatlich 60,- DM

*)Instrumentalisten, die sonst keinen Instrumentalunterricht in der Musikschule haben , zahlen 60,-DM pro Jahr.

Grundschule Landskronastraße

Landskronastraße , Tel. 659 71 91

Garten-AG, 8-10Jahre: Fr 11.40-13.15Uhr

Tanz-AG, 8-9Jahre: Mo 12.30-13.15Uhr

Tanz-AG, 9-10Jahre: Fr 11.40-12.25Uhr

Theater-AG, 9-10Jahre: Mi 11.40-13.15Uhr

Chor-AG, 8-10 Jahre: Di 12.30-13.15Uhr

ASB-Jugendhaus

Burgdammer Str. 68, Tel. 63 20 17

Hausaufgaben- und Freizeitbetreuung, 8-14 Jahre:

Mo - Do 11-16.00Uhr,
Fr 11-15.00Uhr,
einkommensabhängig,
40,- bis 170,-DM,
manchmal Ferienfreizeiten

Spielplatzinitiative Marßel e.V.

Ansprechpartnerin Fr. Petz, Tel 63 25 52

Bereitstellung und Betreuung von Spielgeräten, überwiegend Vorschulkinder:

Mai-Oktober,
Mo -Sa/So 14-19Uhr,
kostenlos

Gestüt Alt-Marßel

Marßel 47, Tel. 636 80 87

Reitstunden für Anfänger,5- 8 Jahre:

Mo-Fr 15.30- 16.30 Uhr

30 Minuten 7,50DM

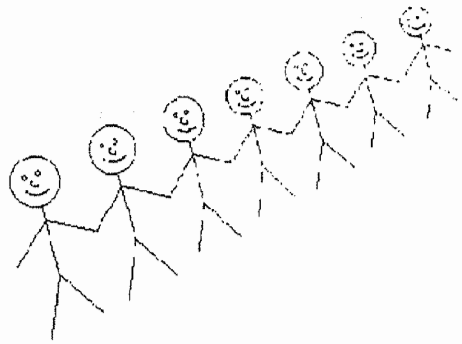
Reitstunden für Fortgeschrittene, ab 8Jahre:

Mo-Fr 16.30-18.30 Uhr,
30 Minuten 7,50DM,

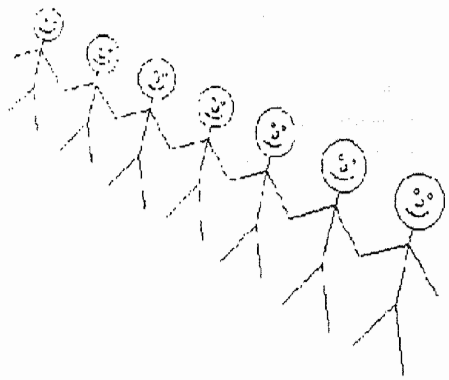
1 Std. 13,-DM

Pferdepflege ab 8 Jahre, Pferde füttern, Pferde striegeln, Ställe ausmisten:

Mo- Fr 14.30-20.00Uhr
kostenlos



Was gibt´s denn für uns in Marßel ?



Schlag nach bei ... ☞

Mein Kind braucht ein **Betreuungsangebot:**

- ☞ ASB- Jugendhaus
- ☞ KTH-Marßel

Mein Kind sucht **ab und zu eine** betreute **Spielmöglichkeit:**

- ☞ Jugend-und Schulbibliothek
- ☞ Söderblom-Gemeinde
- ☞ Spielplatzinitiative Marßel e.V.

Mein Kind sucht eine **feste Gruppe zum Spielen:**

- ☞ Söderblom-Gemeinde
- ☞ CVJM

Mein Kind möchte etwas **lernen:**

Reiten ☞ Gestüt Alt-Marßel

Singen/Instrument
- ☞ Söderblom-Gemeinde
- ☞ Musikschule
- ☞ Schule Landskronastraße

Theater spielen
- ☞ Söderblom-Gemeinde
- ☞ Schule Landskronastraße

Sport ☞ SG Marßel

Tanzen ☞ Schule Landskronastraße
- ☞ SG Marßel

Natur und Garten
- ☞ Schule Landskronastraße

Hausaufgaben/Nachhilfe
- ☞ Jugend- und Schulbibliothek

Mein Kind sucht etwas für die **Ferien:**

- ☞ Jugend- und Schulbibliothek
- ☞ Gestüt Alt-Marßel
- ☞ Spielplatzinitiative Marßel e.V.
- ☞ Söderblomgemeinde
- ☞ CVJM

Söderblom-Gemeinde

Stockholmer Str. 46, Tel. 63 35 14,
Bürozeit Mo - Do von 11- 12.00Uhr,
Di von 17-19.00Uhr

Kindergruppe 7-9Jahre*: Spielen, Basteln Ausflüge
Mi 15-16.30Uhr,
kostenlos

Kindergruppe 10-13 Jahre*:
Spielen,Basteln,Ausflüge
Di 15-16.30Uhr,
kostenlos

Kindertheatergruppe 8-13 Jahre:
Do 15-16.30Uhr,
kostenlos

Kinder-Gitarrengruppe-Fortgeschr. ab 11 Jahre:**
Di 17-18.00Uhr,
einm. 10,- DM für Noten

Gitarrenorchester für Jugendl. und Erwachsene:**
Mo 18.30-19.30Uhr,
einm. 10,- DM für Noten

Kindergottesdienst 6-13 Jahre:
Mi 15-17.30Uhr
Termine s. Gemeindebrief
kostenlos

Musikalische Früherziehung 5-7Jahre:
Mo 15-15.45Uhr,
kostenlos

Flötengruppe Anfänger ab 7 Jahre:
Mo 16-17.00Uhr,
kostenlos

Flötengruppe Fortgeschrittene ab 8/9 Jahre:
Di 15-15.45Uhr,
kostenlos

Flötenorchester: Di 16.45Uhr,

Kinderchor 7-13 Jahre: Fr 15-15.45Uhr,
kostenlos

Altflötengruppe ab 10 Jahre:
Fr. 16-16.45Uhr
kostenlos

Spielkreisgruppen 3-6Jahre:
3 jährige Mo,Do 8.30-11.00 Uhr
3-6 jährige Mo bis Fr 8-12.00 Uhr

*) In den Sommerferien gibt es für diese Kindergruppen eine 10-tägige Freizeit.
**) Für die Gitarrengruppen gibt es 1xjährlich eine Wochenendfreizeit.

Freizeit ☺ Freizeit ☺ Freizeit ☺ Freizeit

Jugend- und Schulbibliothek

Landskronastraße, Tel. 659 71 46

Spielen, Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe 6-14Jahre:
Mo, Di, Do 12- 17.00Uhr,
Fr 12-16.00 Uhr
Mi geschlossen
kostenlos

Bücherausleihe 3-14 Jahre:
Mo,Di,Do 12- 17.00Uhr
Fr 12- 16.00Uhr,
Mi geschlossen
kostenlos

☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺

CVJM (Christlicher Verein Junger Menschen)

Birkenstr. 34, Tel. 169 12 93,
Upsalastr. Jugendhaus, Tel.:6368721
Ansprechpartner: Axel Antons

Mädchengruppe 8-12 Jahre: Do 16-18.00 Uhr
UPS, Upsalastraße
kostenlos

Ferienprogramme 6-13 Jahre:
ehemaliger Abenteuerspielplatz
Upsalastraße,
geringfügige Kosten bei Tagesfahrten

Jugendcafeund Treffpunkt für Jugendliche:
UPS Upsalastraße,
kostenlos

☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺

KTH Marßel (Kindertagesheim Marßel)

Landskronastr. 44, Tel. 659 71 58, Ansprechpartner Frau Bormann

Vorschulgruppe 3-6Jahre: Mo-Fr 8-12 Uhr,
einkommensabhängig, max 231,-DM

Vorschulgruppe 3-6Jahre: Mo-Fr 8-14 Uhr,
einkommensabhängig, max. 329,-DM

Vorschulgruppe 3-6Jahre: Mo-Fr 8-16 Uhr,
einkommensabhängig, max. 424,-DM

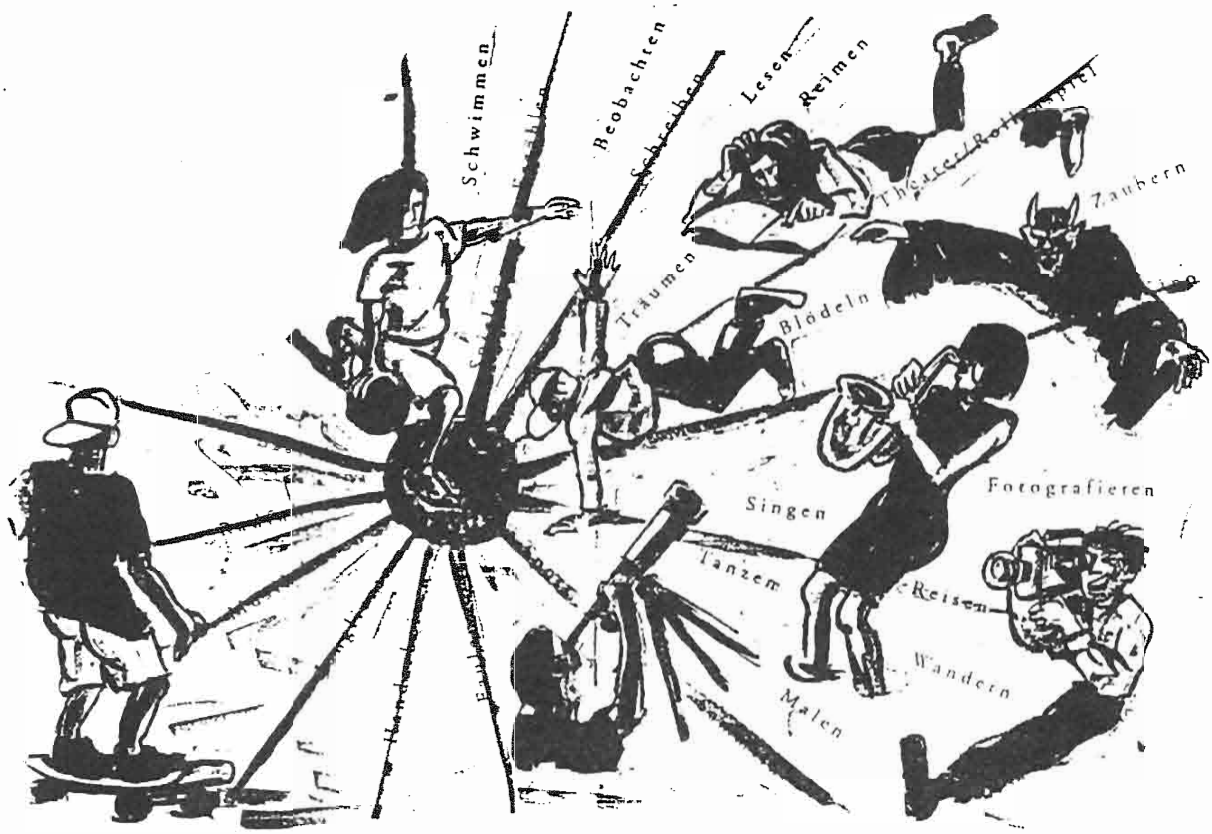
Hortgruppe mit Hausaufgabenbetreuung 6-12 Jahre:
Mo-Fr 8-16 Uhr,
einkommensabhängig, max. 329,-DM

F Einladungen für die Elternabende

Die Grundschule Landskronastraße lädt ein

zu einem Elternabend mit dem Thema

Freizeit in Marßel



Wir laden dazu alle Eltern der 1. Klassen und der Vorklasse herzlich ein.

Datum: 14.11.1996

Ort: Klassenraum der 1a (2. Pavillon)

Zeit: 20.00 Uhr

Mit freundlichen Grüßen

Bitte geben Sie den unteren Abschnitt ausgefüllt an die Klassenlehrerin zurück

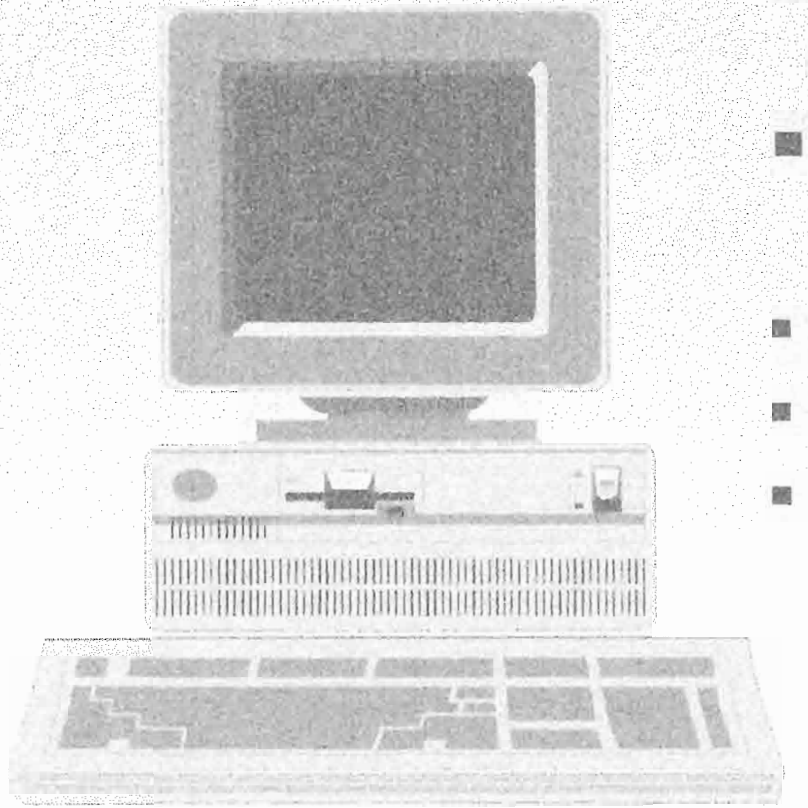
---

Name des Kindes: .....

☐ Ich komme **zu** dem Elternabend

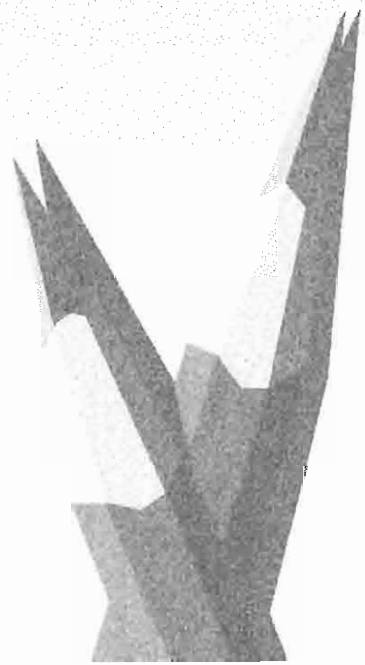
☐ Ich komme **nicht** zu dem Elternabend

Kind + Computer = Gute Chancen in Schule und Beruf?



- Einladung für **alle Eltern** der Grundschule Landskronastraße zu einem
- **thematischen Elternabend**
- am Donnerstag, dem **6.2.1997**
- um **20.00 Uhr**
- im **Klassenraum der 1a** (mittlerer Pavillion)

Mit freundlichen Grüßen



G Overheaddarstellung der Freizeitmöglichkeiten

FREIZEITMÖGLICHKEITEN FÜR KINDER IN MARßEL

OFFENE ANGEBOTE

- Spielplatzinitiative (Bereitstellung von Spielgeräten)
- Gestüt Alt-Marßel (Reiten und Pferdepflege)
- CVJM (Mädchengruppen, Ferienprogramme)
- Söderbloomgemeinde (Kindergruppe)
- Jugend- und Schulbibliothek (Buchausleihe, Spielenachmittage)
- SG Marßel

ANGEBOTE MIT DEM SCHWERPUNKT "KREATIVES GESTALTEN" UND "LERNEN"

- Gestüt Alt-Marßel
- Söderblom-Gemeinde (Musik- und Theatergruppen)
- Musikschule der Freien Hansestadt Bremen (Musikalische Grundausbildung, Flöte, Akkordeon)
- SG Marßel (Handball, Fußball, Judo, Tischtennis, Tanzen, Turnen)
- Arbeitsgruppen der GS Landskronastraße (Tanzen, Theater, Garten)

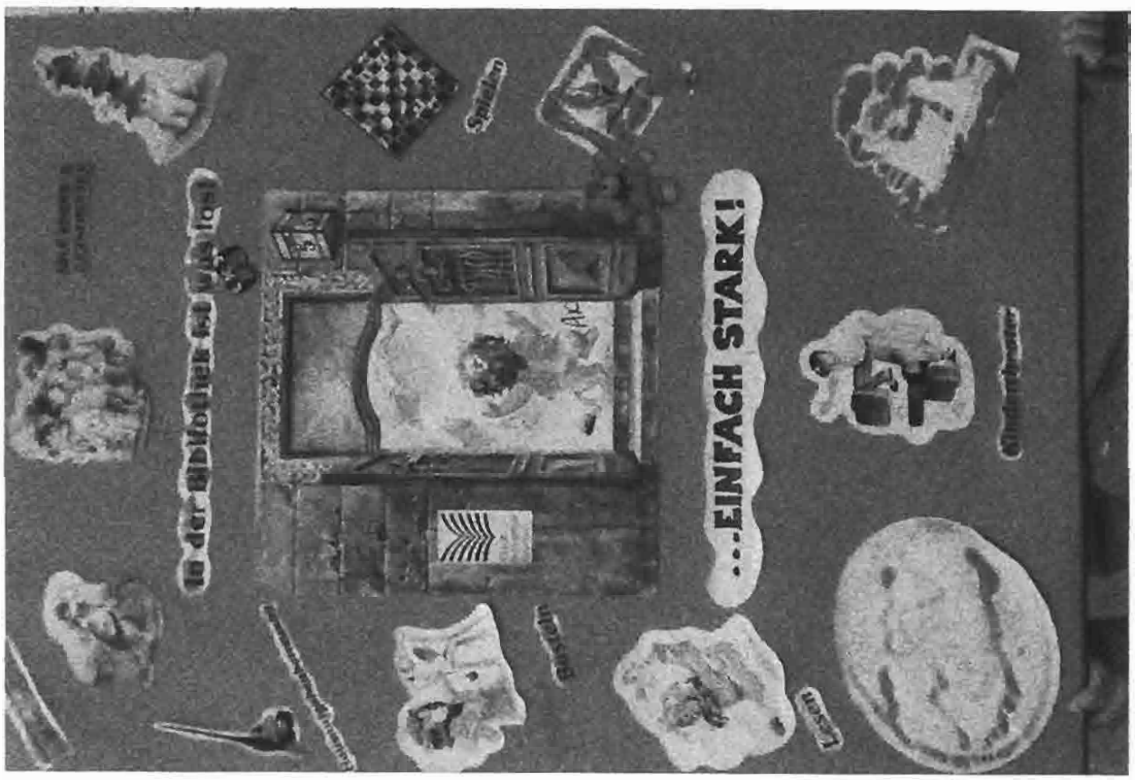
ANGEBOTE MIT BETREUENDEM SCHWERPUNKT

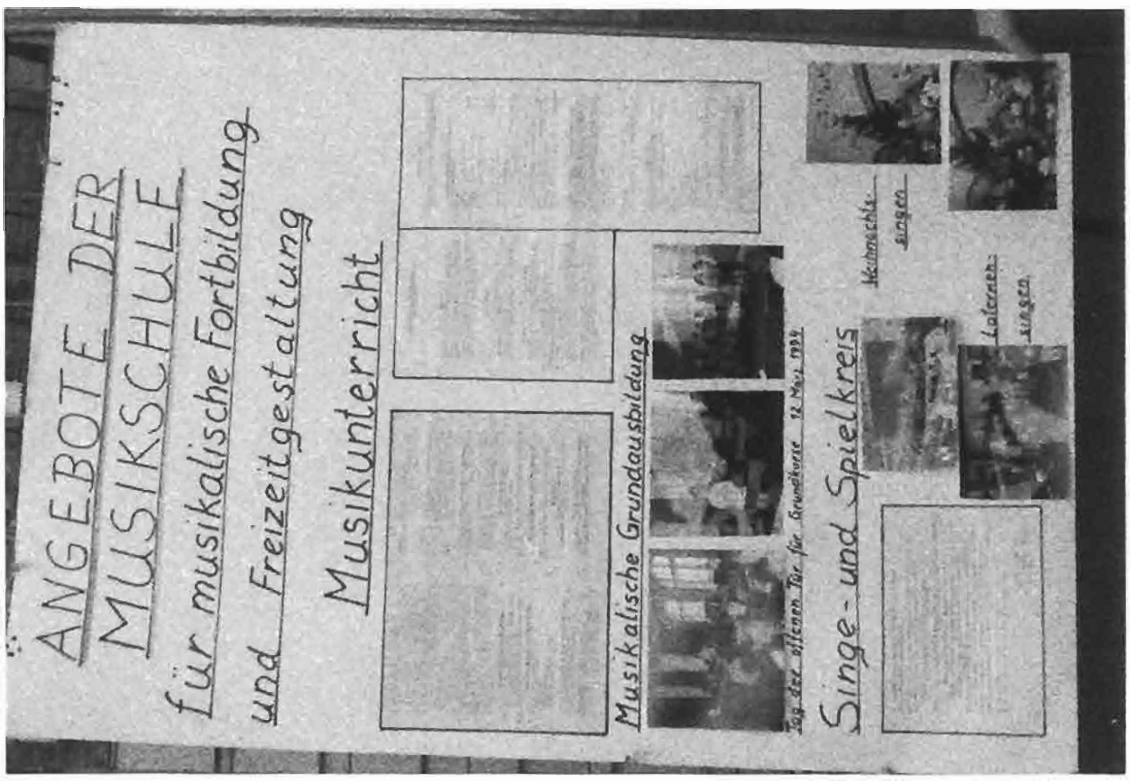
- AWO (Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Ferienfreizeiten)
- ASB – Jugendhaus (Mittagessen, HA- und Freizeitbetreuung)
- Kindertagesheim Marßel

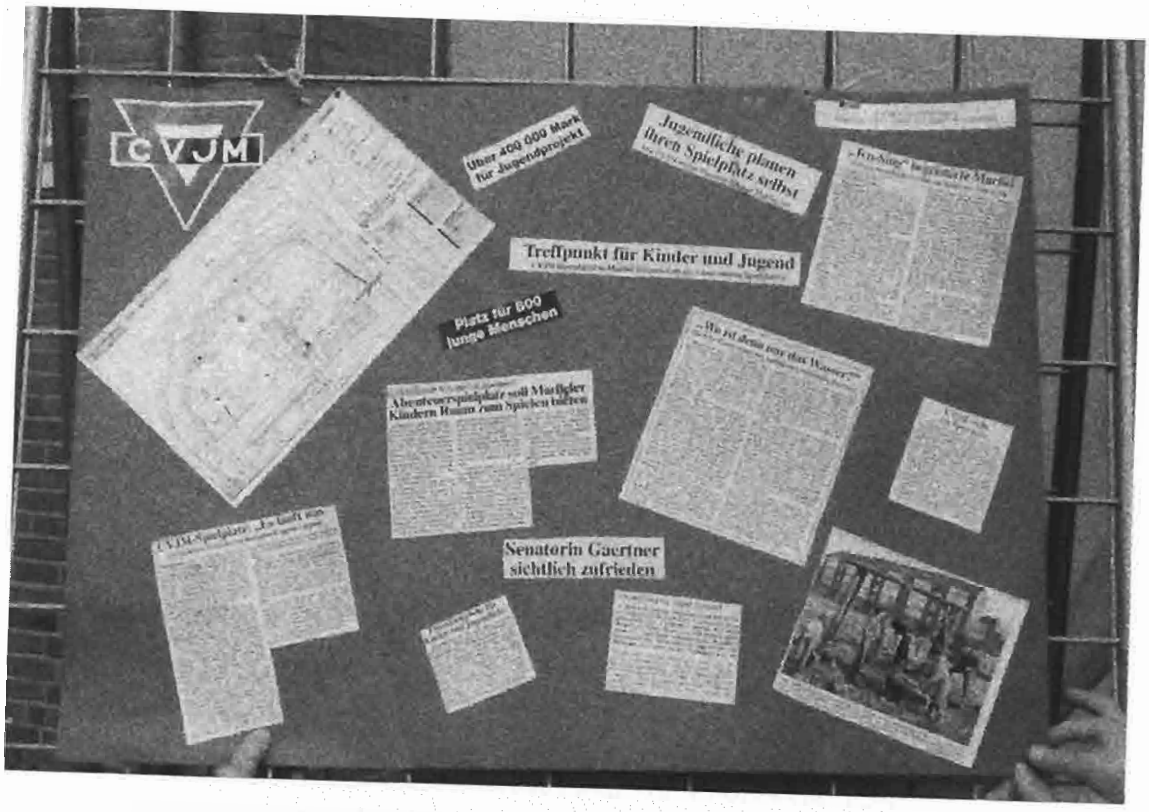
ANGEBOTE AM WOCHENENDE ODER IN DEN FERIEN

- AWO (Ferienfreizeiten für die Kindergruppe)
- ASB-Jugendhaus (für die Hortgruppe manchmal Ferienfreizeiten)
- KTH Marßel (Hortbetreuung für die Kinder berufstätiger Eltern in den Ferien)
- Jugend- und Schulbibliothek (Buchausleihe während der gesamten Ferien)
- Söderblom-Gemeinde (1x jährlich Wochenend-freizeit sowie 8-tägige Freizeit in den Ferien)
- CVJM (Ferienprogramme)
- Gestüt Alt-Marßel (Ferien ja, Wochenende nein)
- Spielplatzinitiative (Ferien und Wochenende)

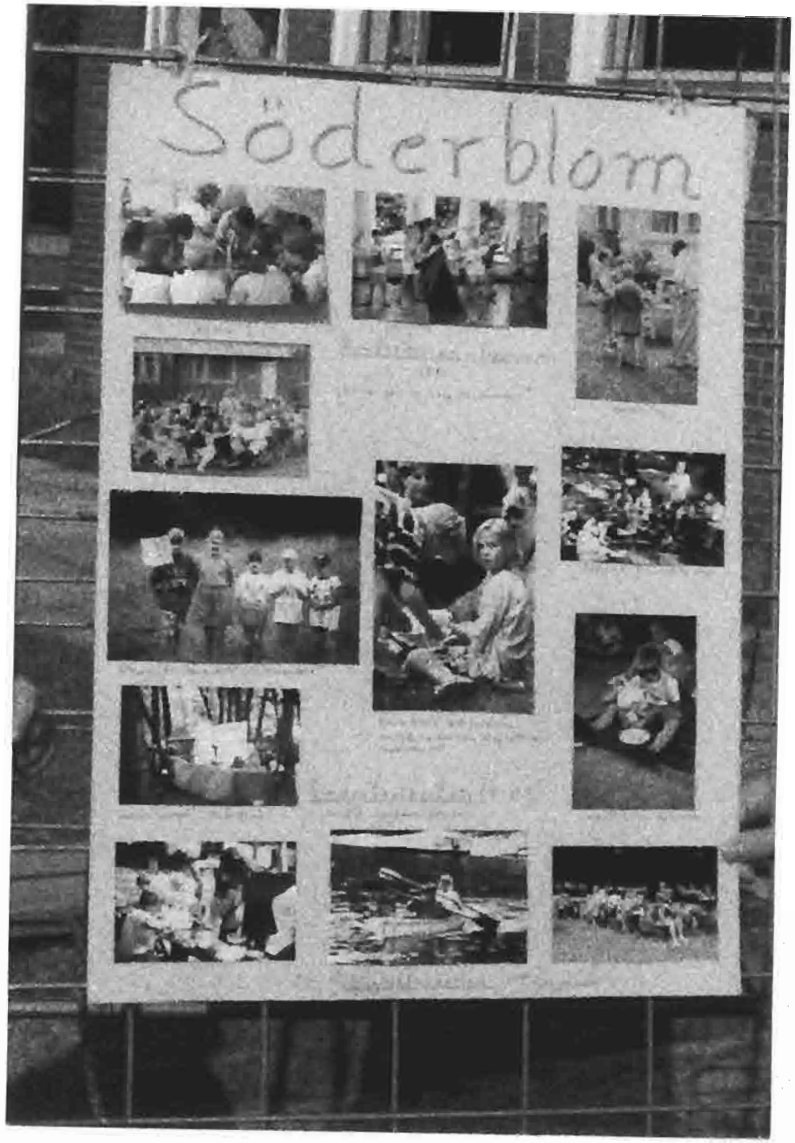
H Fotos der Schautafeln






CVJM
Über 400 000 Mark für Jugendprojekt
Jugendliche planen ihren Spielplatz selbst
Treffpunkt für Kinder und Jugend
Platz für 800 junge Menschen
Senatorin Gaertner sichtlich zufrieden

Kirche verweigert Zuschuß für Betreuer
Jugendliche planen ihren Spielplatz selbst
Senatorin Gaertner sichtlich zufrieden
Treffpunkt für Kinder und


Söderblom

Gemeinde
Kindergruppen

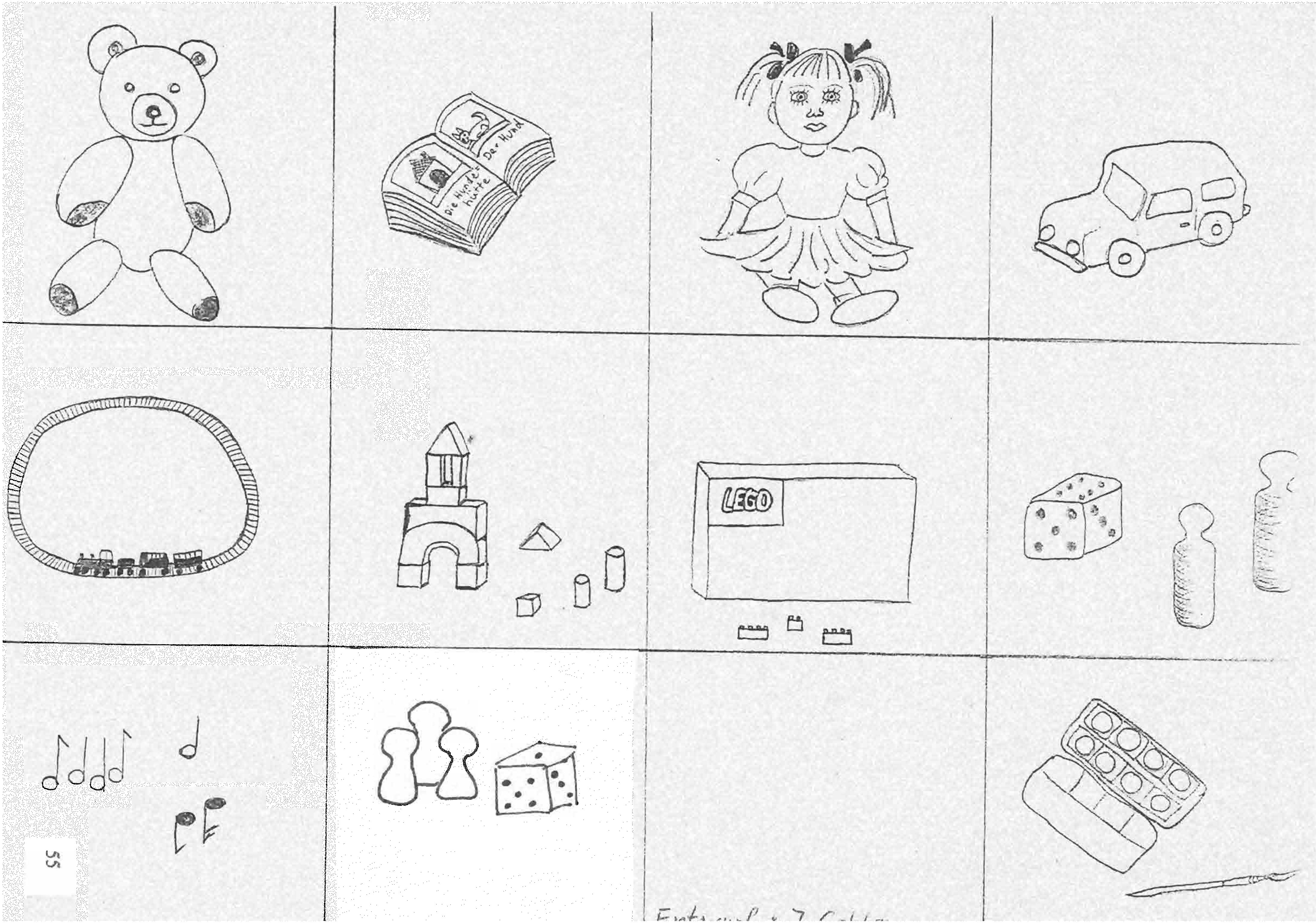
Die
THEATER
AG
Garten-AG
TANZ-AG

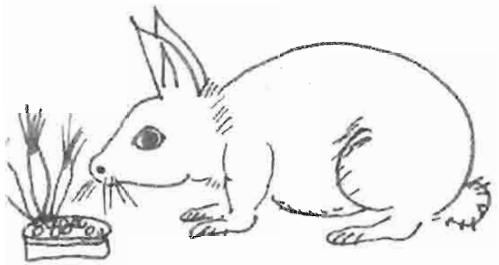
-Kinderhort
Gestüt
Alt-Marbel

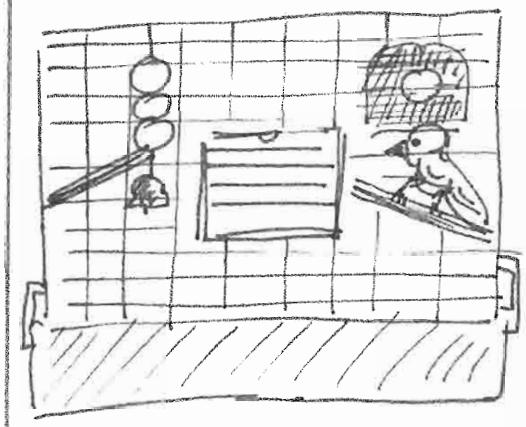
I Fotos vom Elternabend

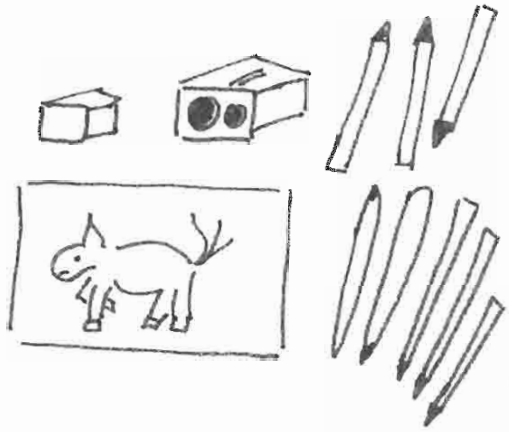
THEATER
AG
Garten-AG

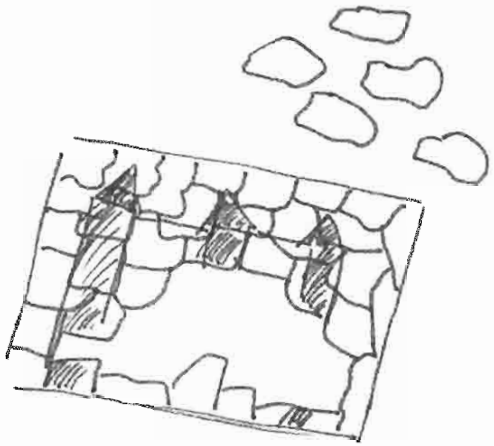
J Arbeitsblätter zu den Unterrichtseinheiten

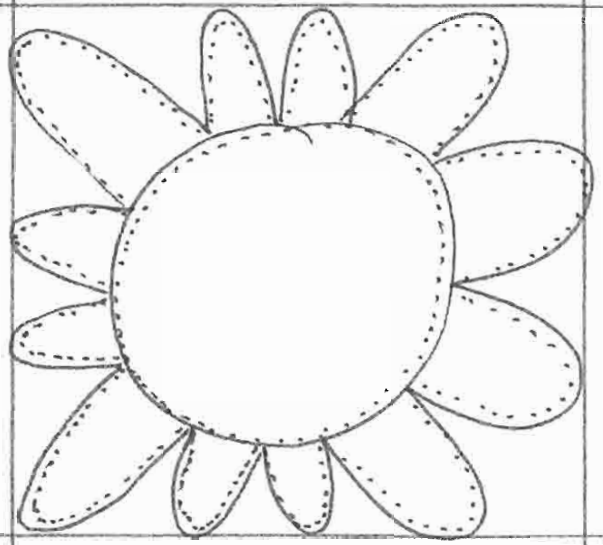

Die Hundehütte
Der Hund
LEGO



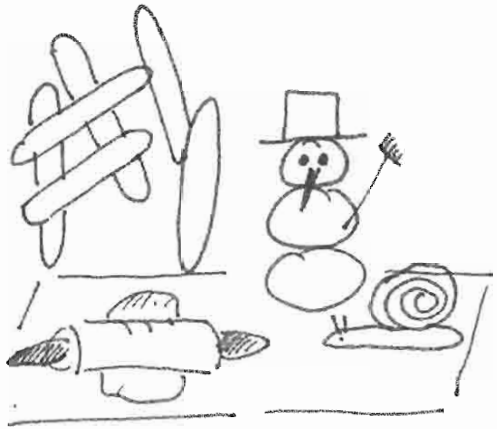


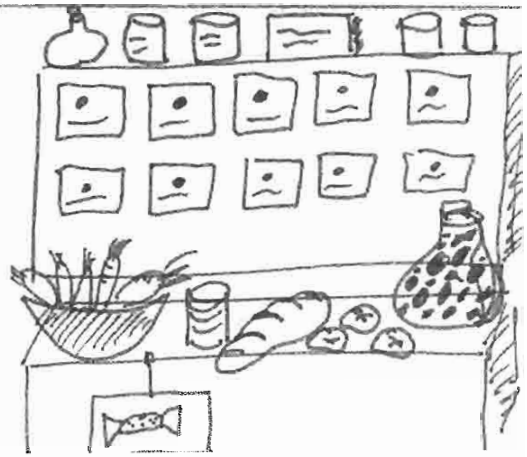


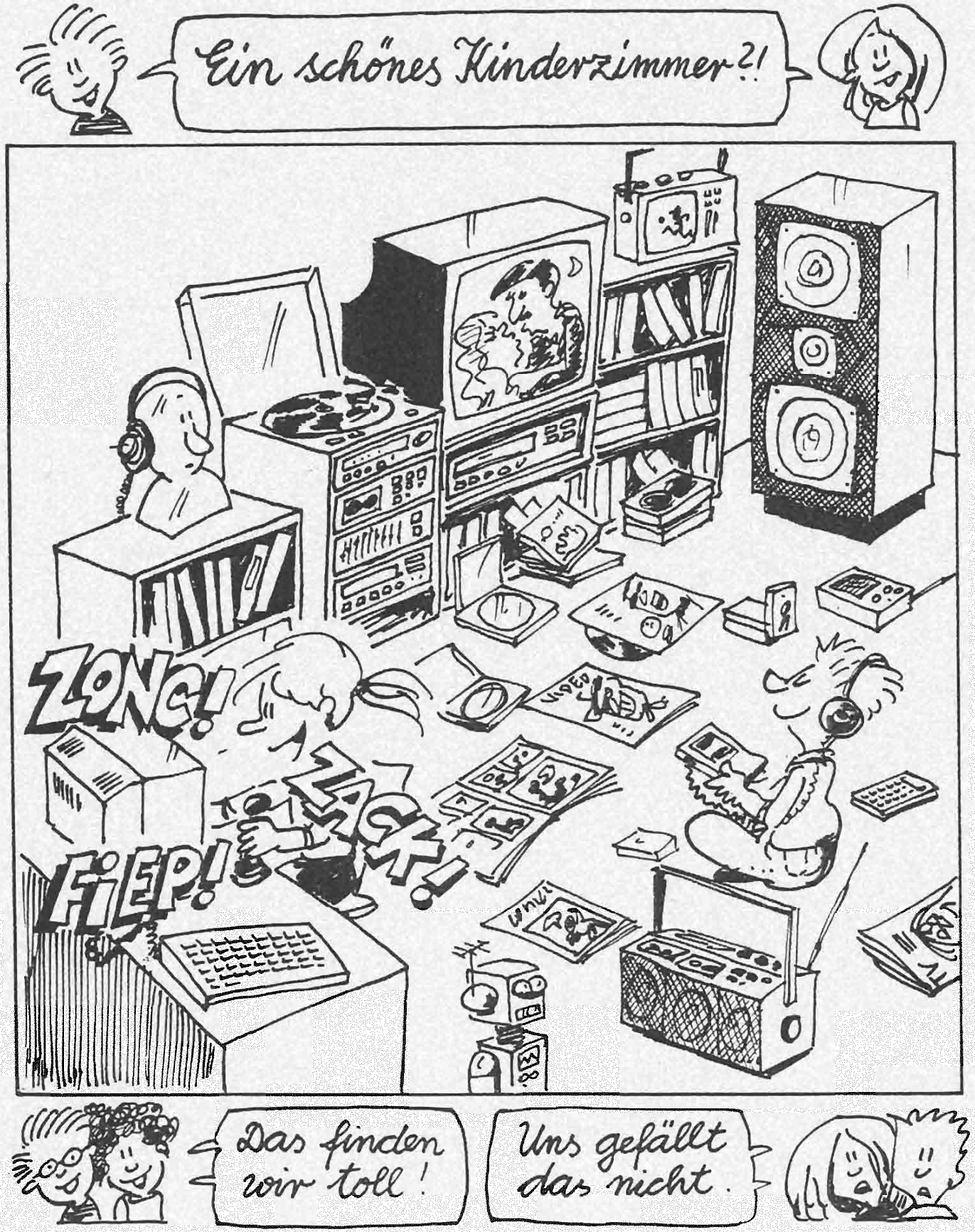




56







Dieses Arbeitsblatt ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

RADIO

TV

CD

GAMEBOY

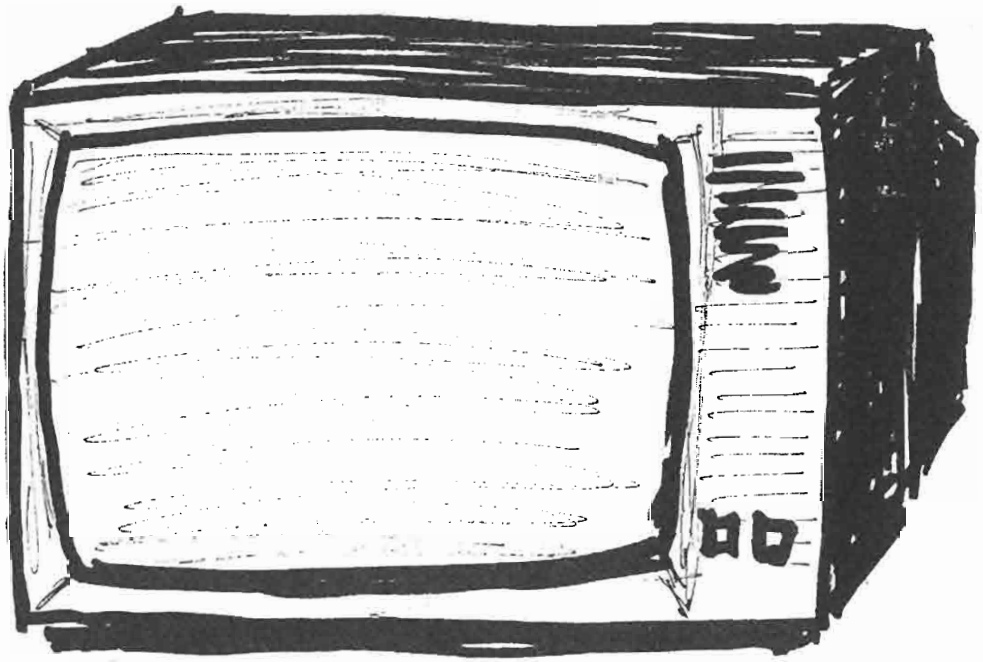
VIDEO

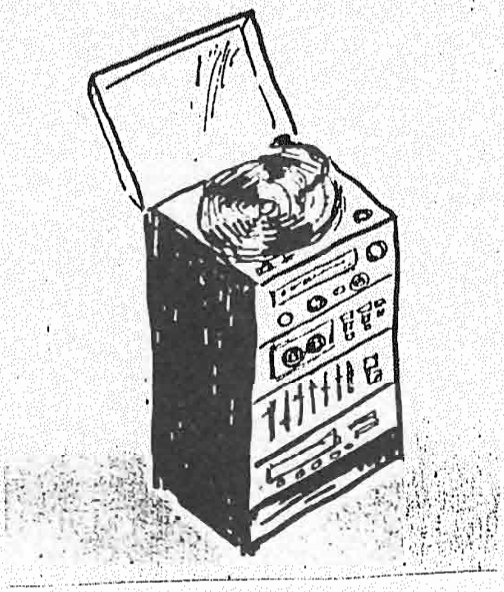
COMPUTER

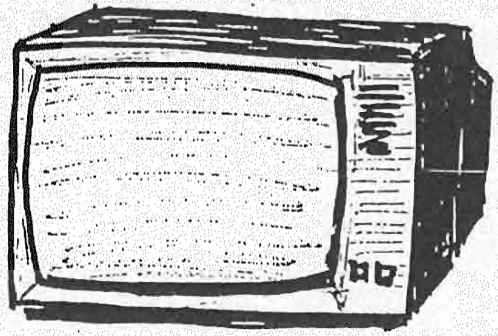
ROBOTER

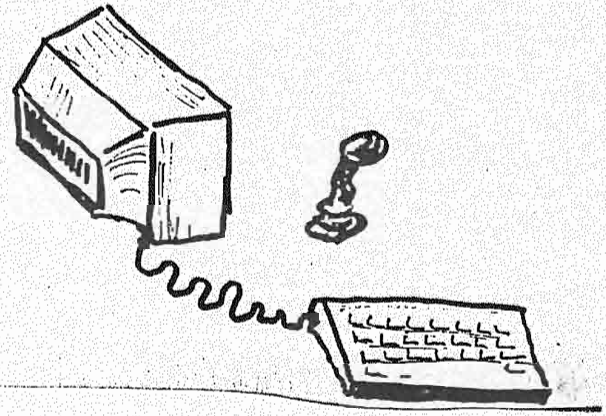
KOPFHÖRER

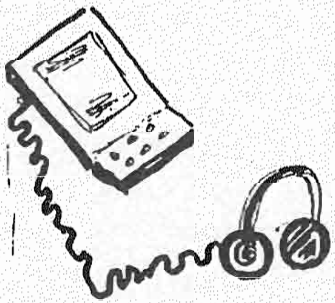
ROBOTER
KASSETTEN
PLATTEN
MUSIKANLAGE

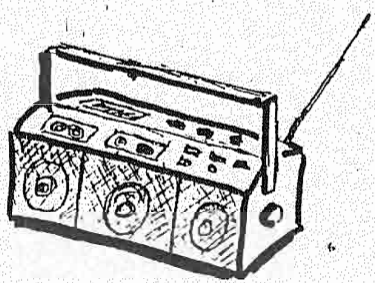


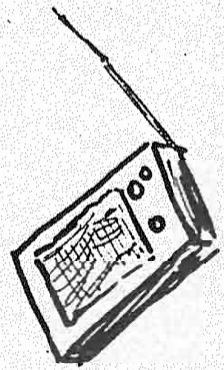


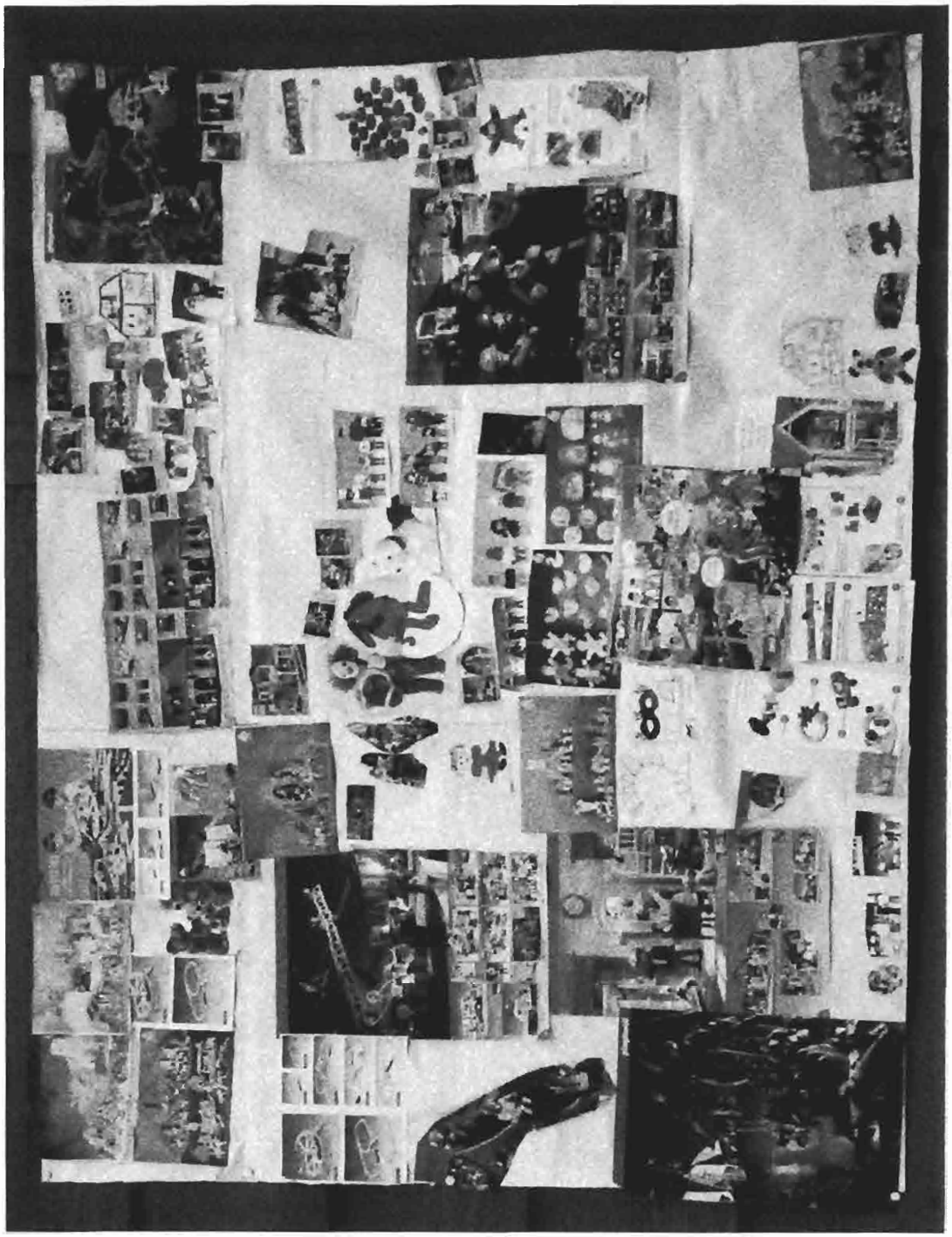


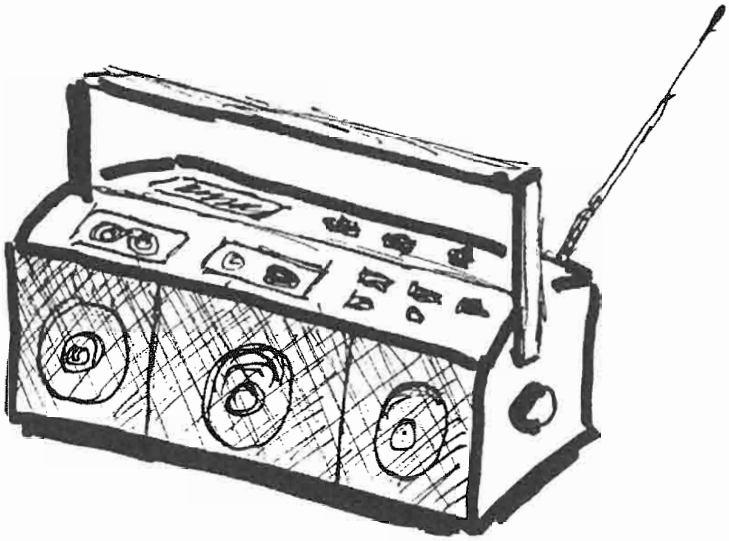


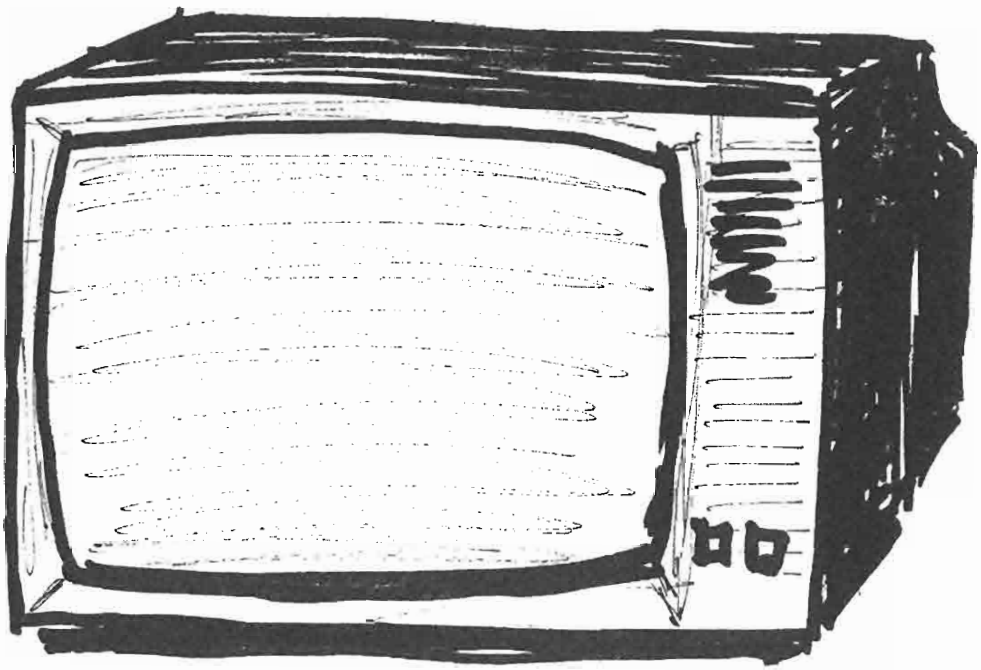


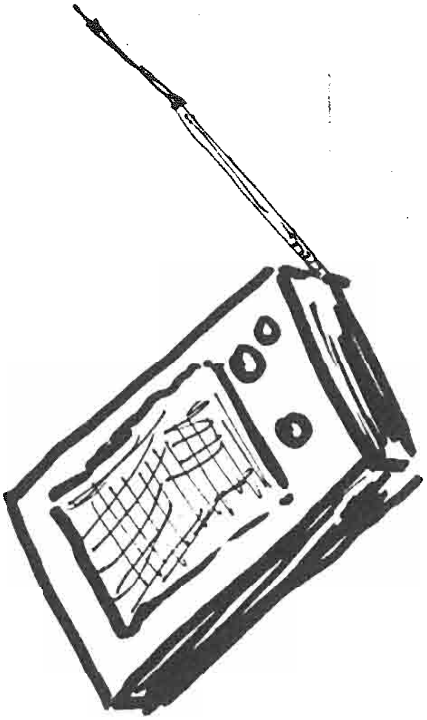


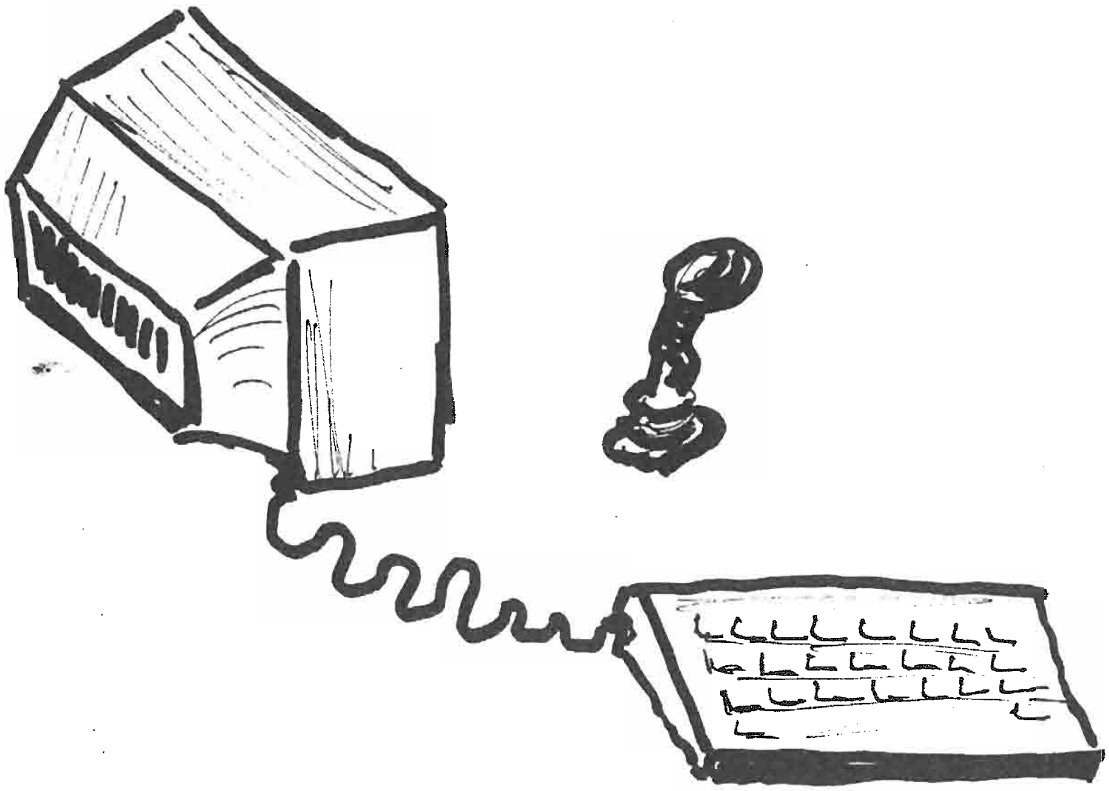


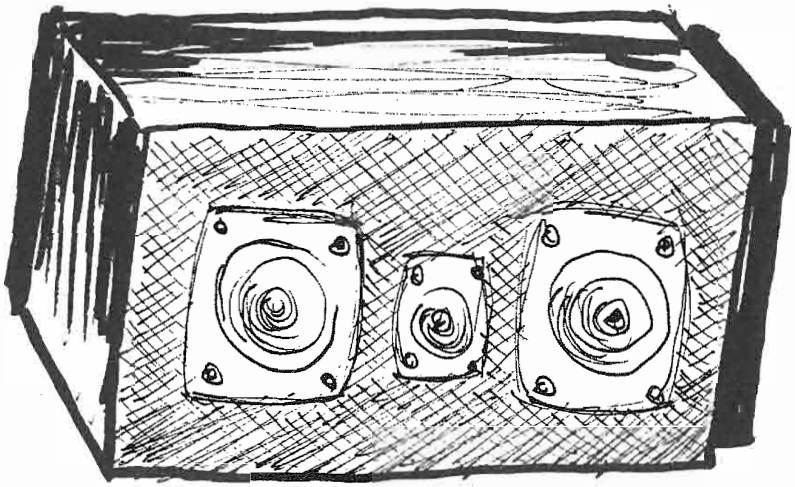


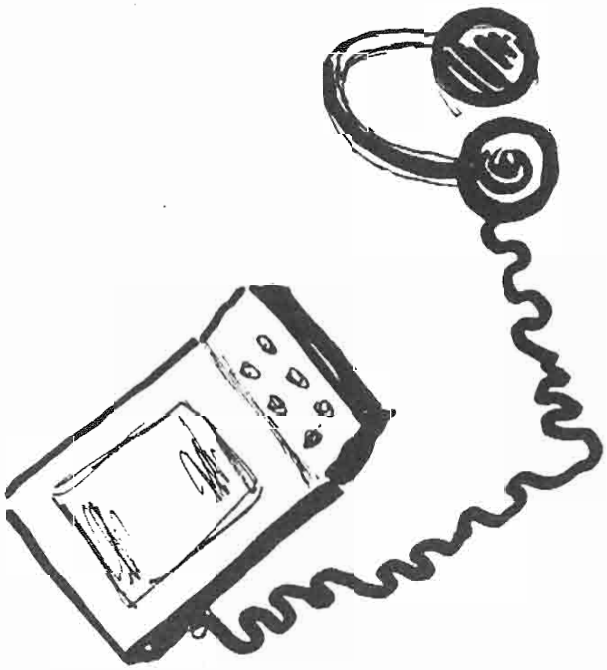












Spielplatz

Ballspiel

Fernsehen

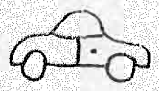
Barbie - Puppe - Teddy

laufen

Puzzle/andere Spiele

Kino

Fußballspielen

mit Autos spielen 

Computer/Nintendo

Fahrrad

schwimmen

reiten

Höhle bauen

malen

basteln

Inline - Skater/Rollschuh

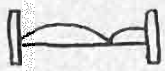
Eisenbahn

Musik

Wald

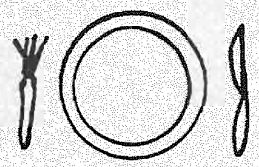
Bücher

Tiere

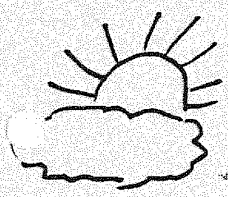
ausruhen 

Was _____ am ___ gemacht hat.

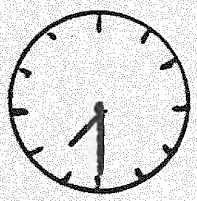
mittags



nachmittags



abends



Das machen die Kinder der 1a am häufigsten:

① _____

② _____

③ _____

④ _____

⑤ _____

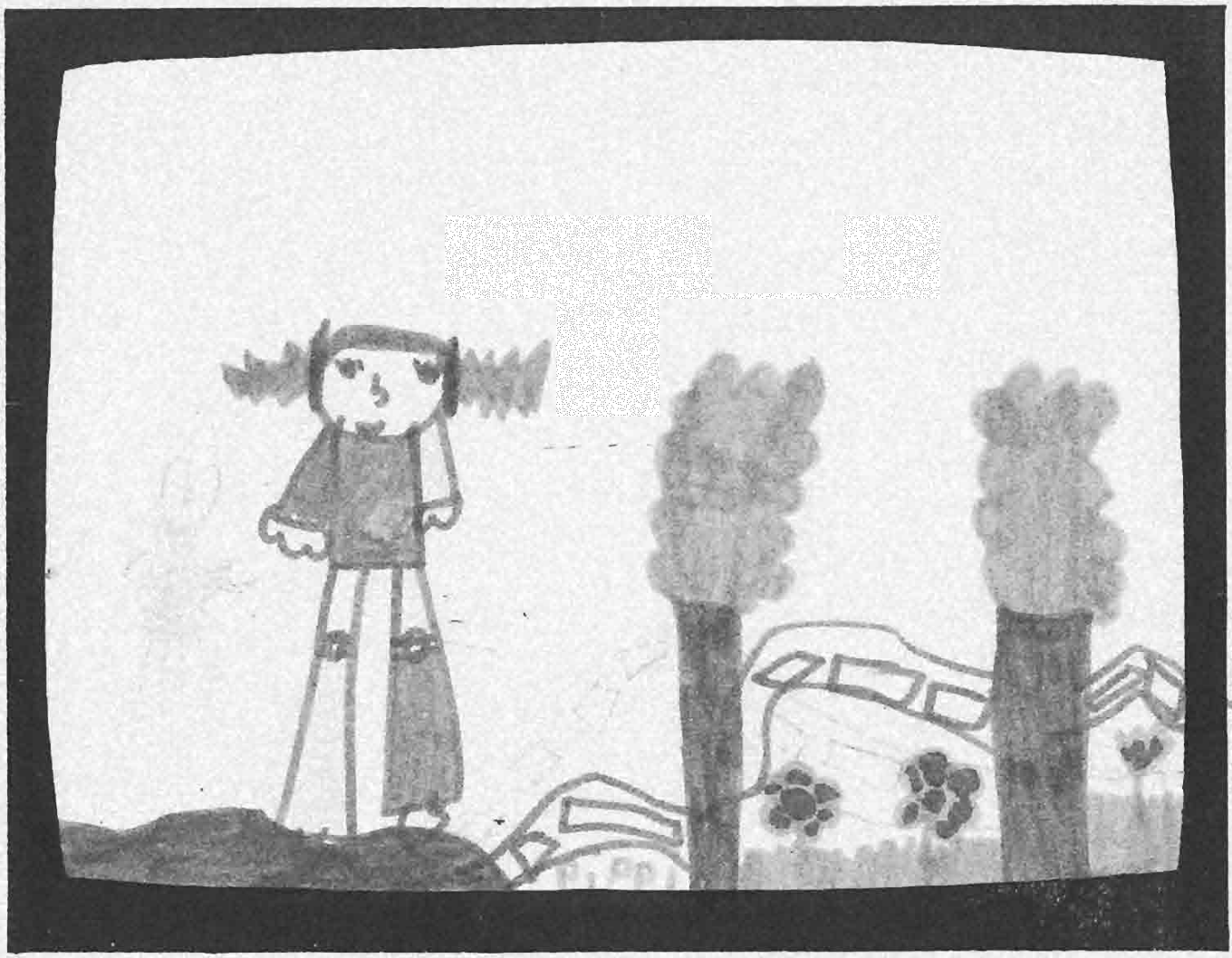
Das mache ich am liebsten:

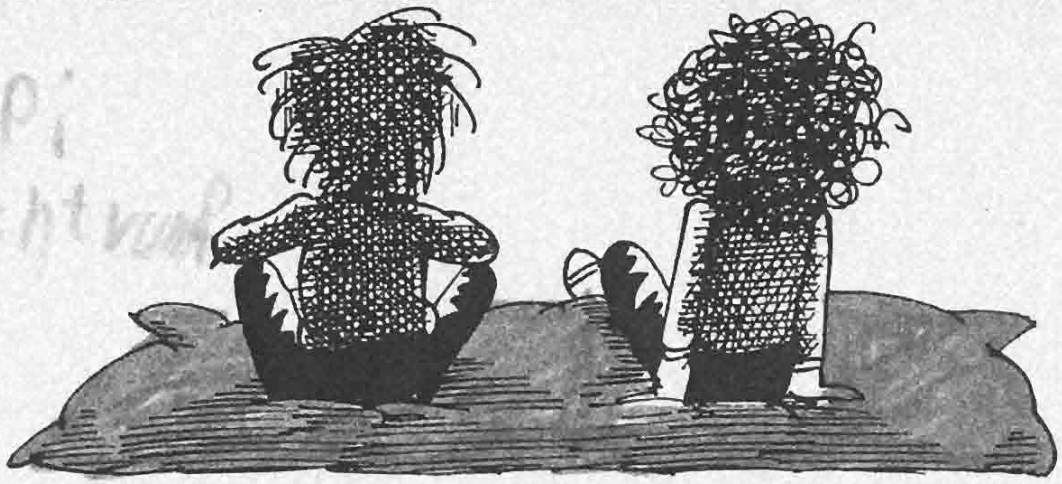
① _____

② _____

③ _____

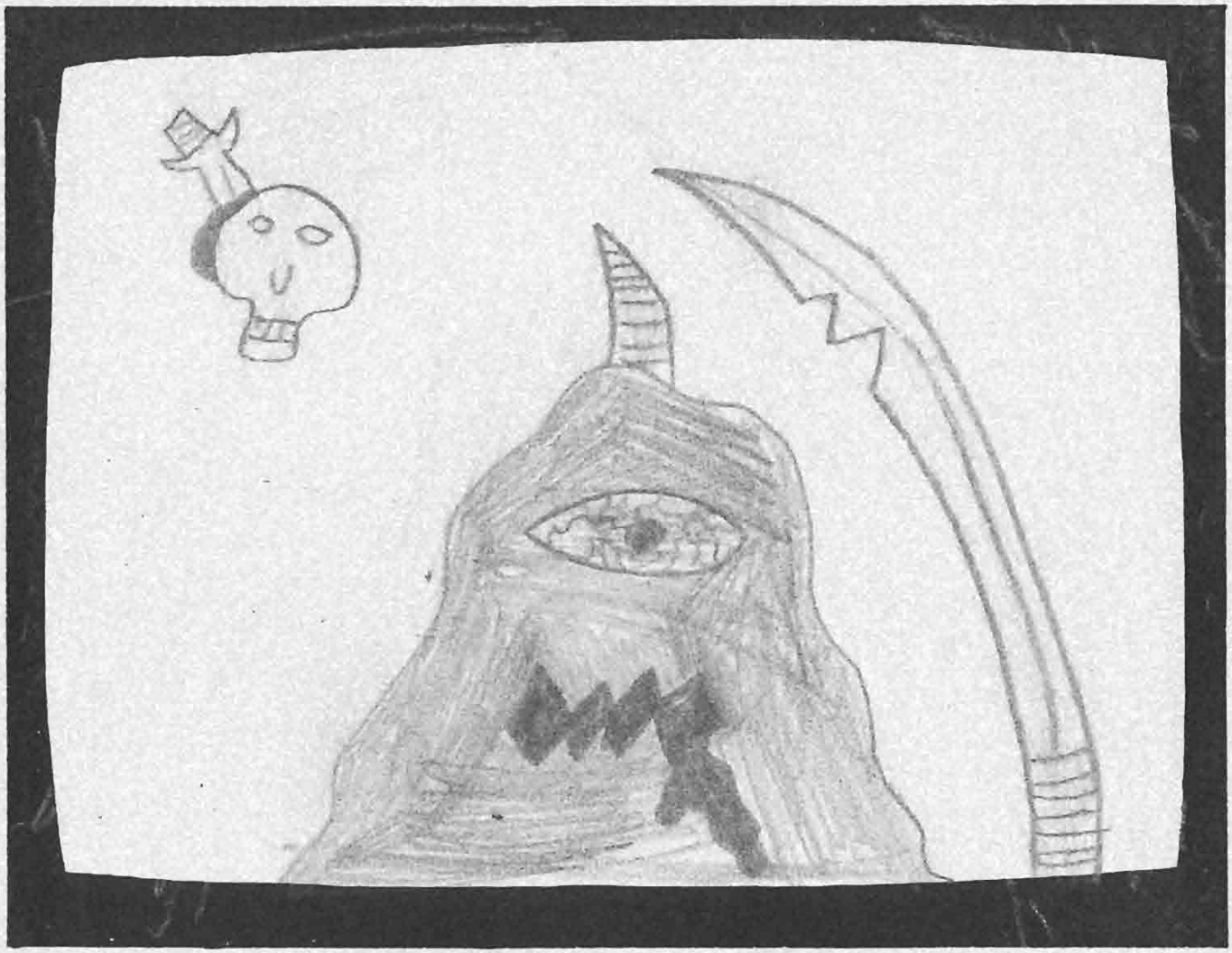
Was sehen die Kinder im Fernsehen?

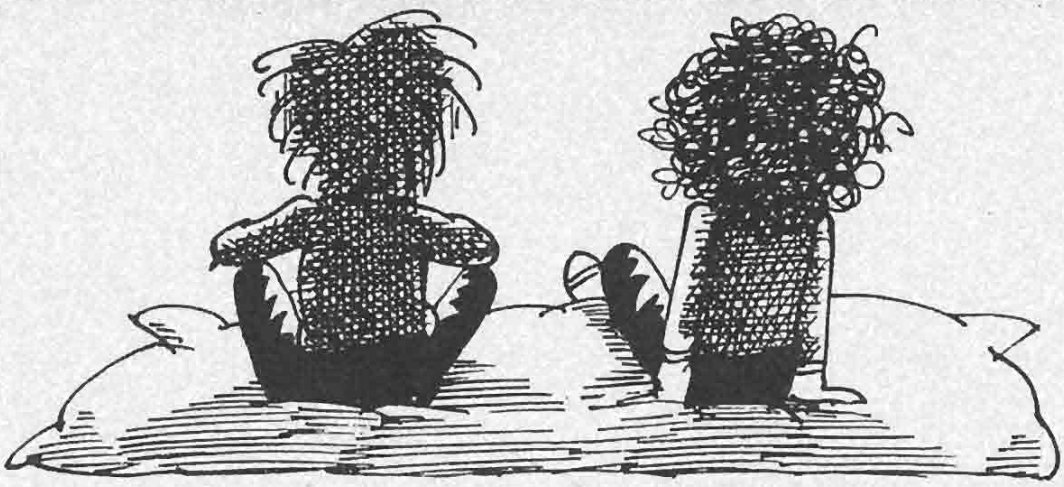




Dieses Arbeitsblatt ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

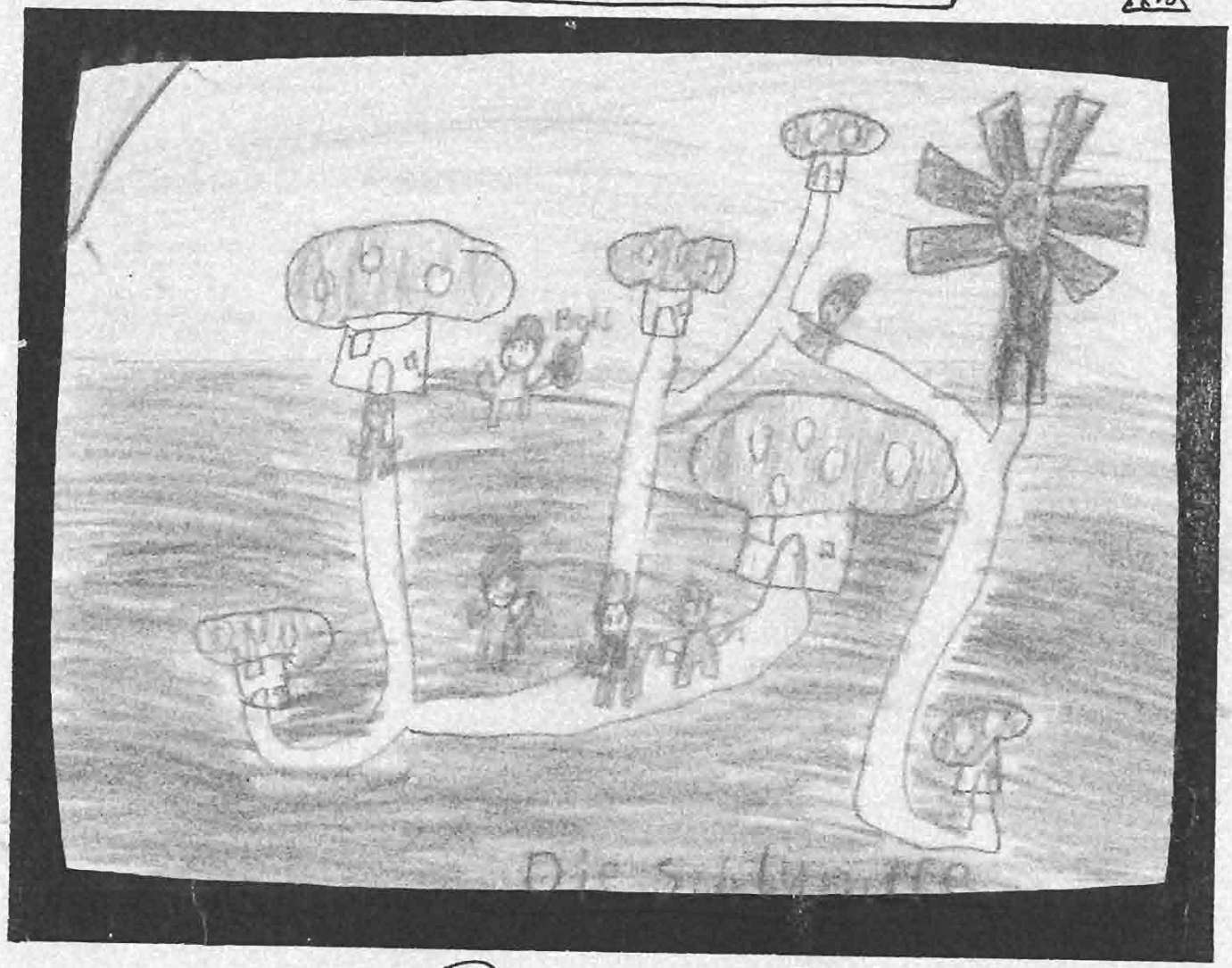
Was sehen die Kinder im Fernsehen?

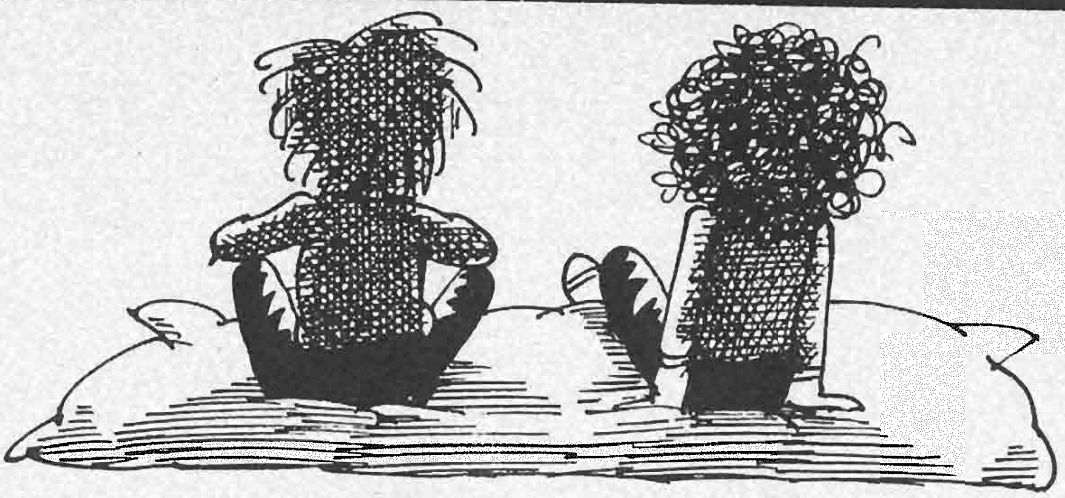




Dieses Arbeitsblatt ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

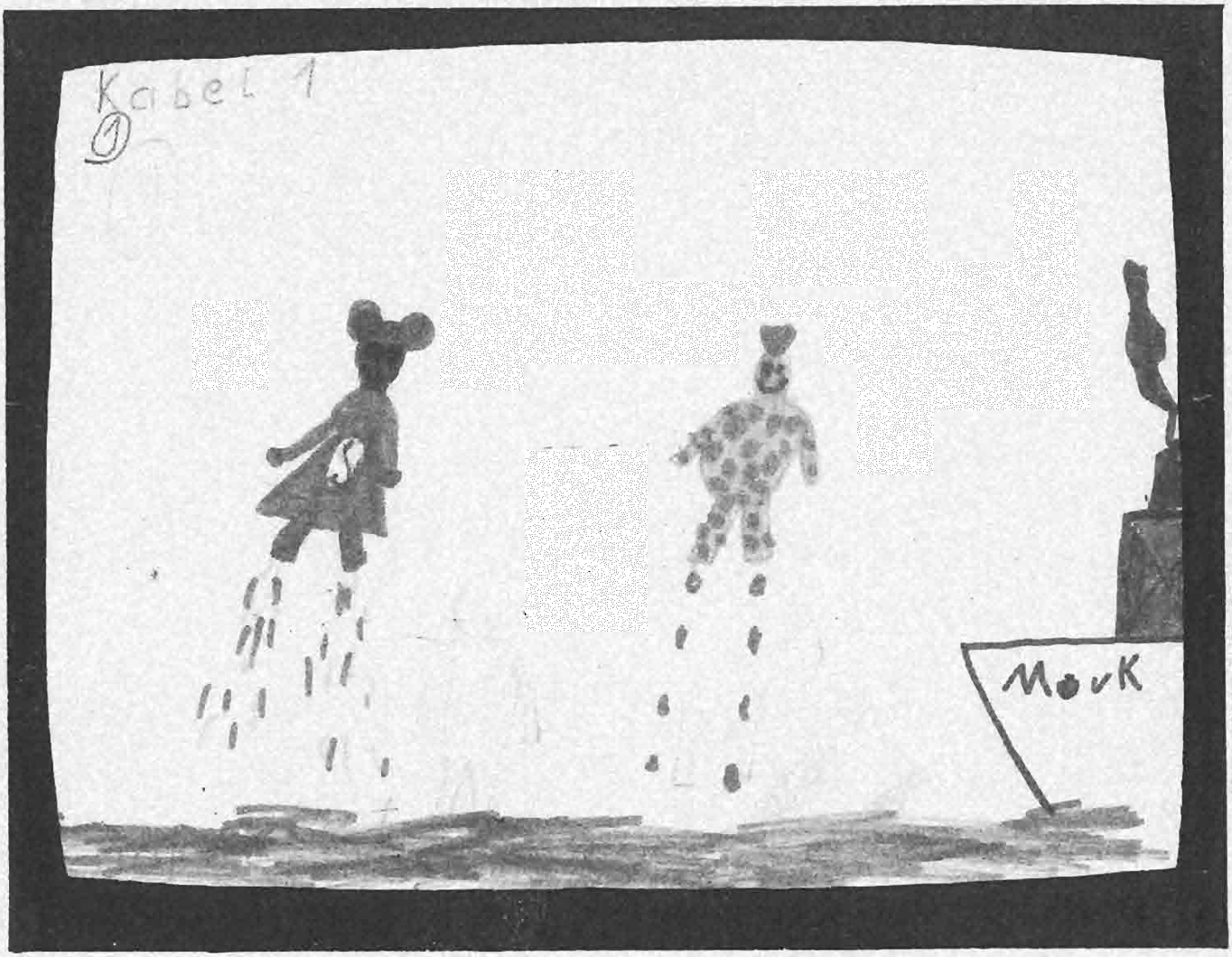
Was sehen die Kinder im Fernsehen?

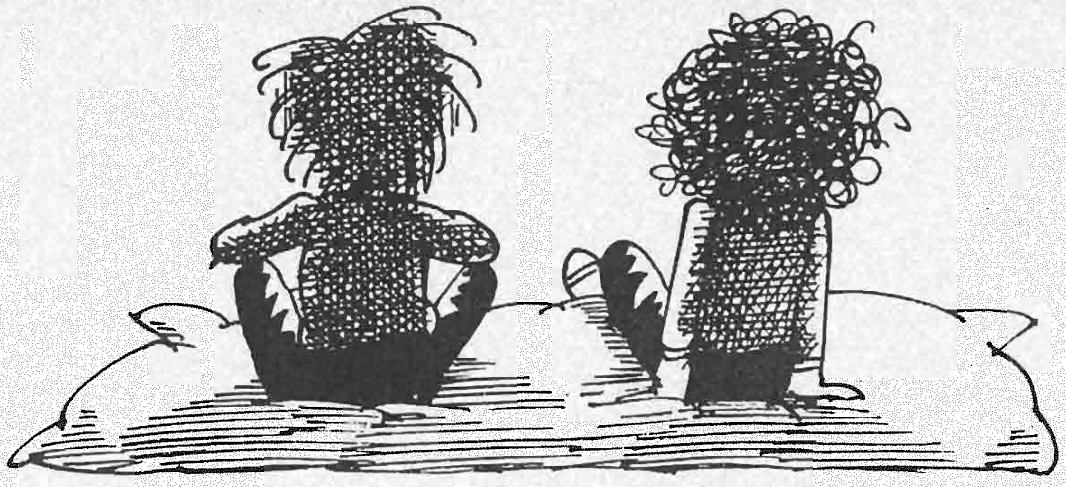




Dieses Arbeitsblatt ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

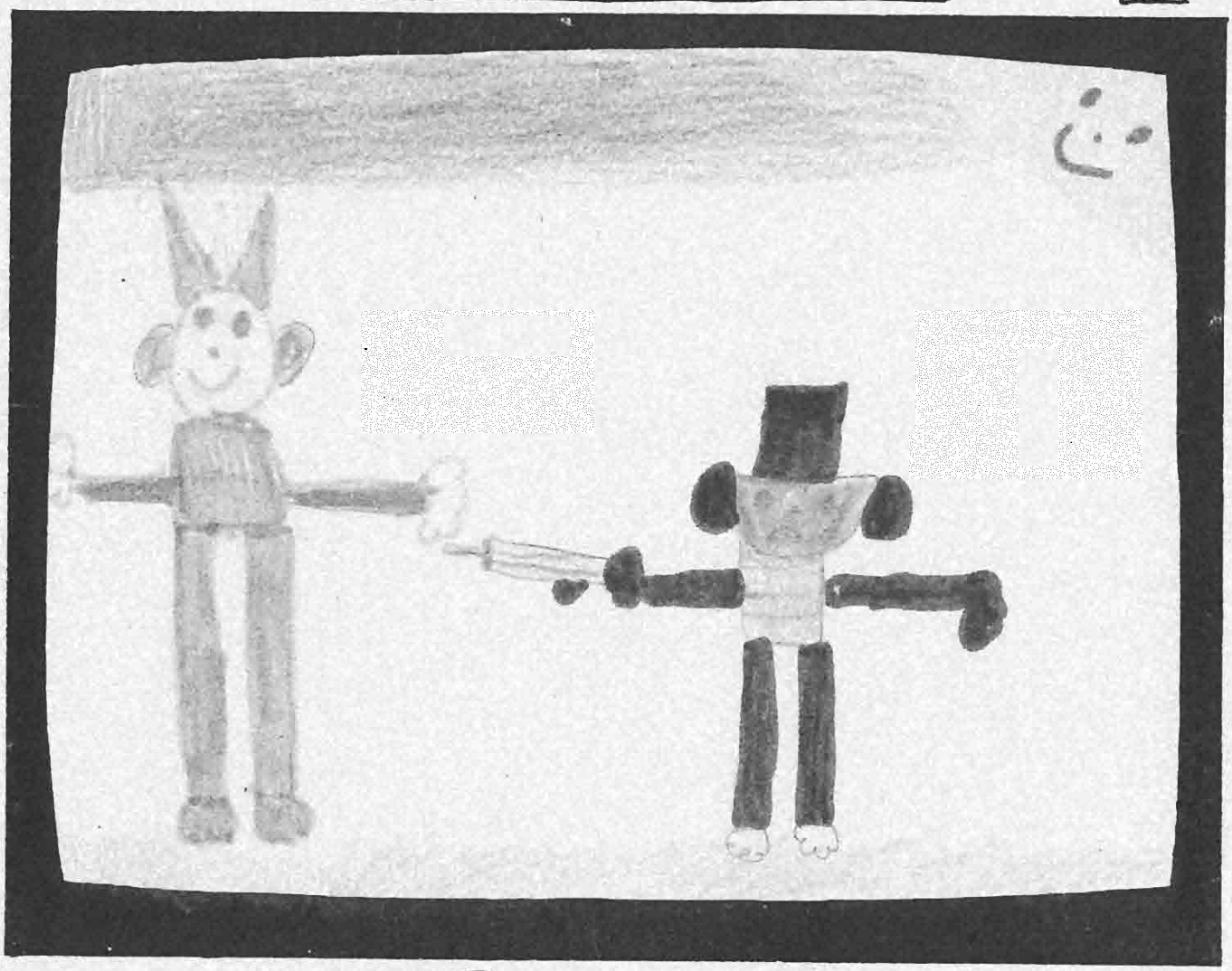
Was sehen die Kinder im Fernsehen?

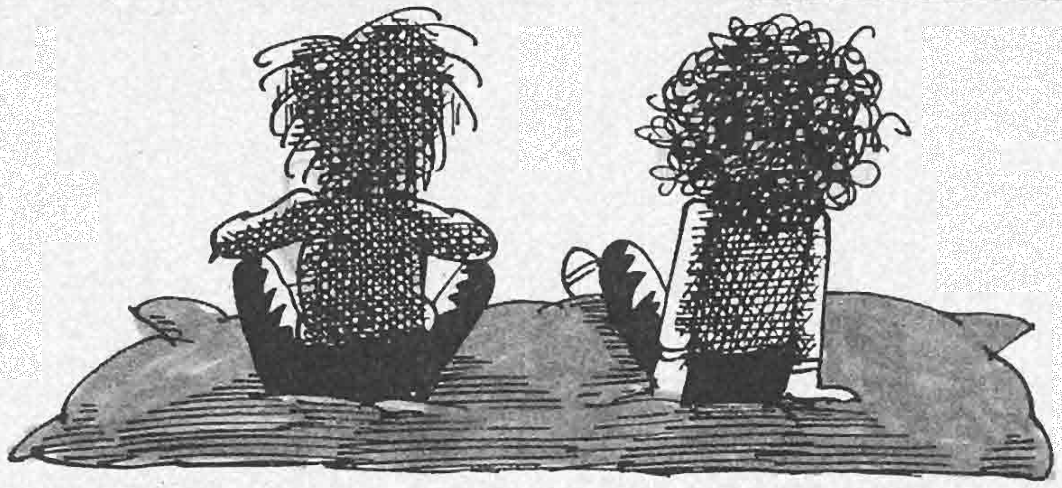




Dieses Arbeitsblatt ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

Was sehen die Kinder im Fernsehen?





Dieses Arbeitsblatt ist zur Vervielfältigung durch Lehrer und deren Beauftragte ausschließlich für Zwecke der eigenen Unterrichtsgestaltung freigegeben.

Mein Fernsehtagebuch

Uhrzeit: _____

Titel: _____

Uhrzeit: _____

Titel: _____

Uhrzeit: _____

Titel: _____

Uhrzeit: _____

Titel: _____

Freizeitangebote in unserem Wohnort

In meiner Freizeit kann ich vieles tun:

schwimmen	musizieren	lesen	spielen
turnen	tanzen	reiten	im Wald toben

Welche Freizeitangebote gibt es in Marßel? Trage sie in die Tabelle ein!

Was?	Wo?

Mein Fernsehtagebuch

Uhrzeit:

Titel:

Uhrzeit:

Titel:

Uhrzeit:

Titel:

Uhrzeit:

Titel:

Uhrzeit:

Titel: