

Suchtprävention in der Grundschule

MATERIALIEN FÜR 1. BIS 4. KLASSEN



Fernsehen

Suchtprävention in der Grundschule „Fernsehen“

Materialien zur Suchtprävention
für die 1.-4. Klasse

Herausgegeben von der Bundeszentrale
für gesundheitliche Aufklärung,
im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit, Köln 2009

Hinweise zu den Materialien

Das Unterrichtsangebot „Themen der Suchtprävention in der Grundschule“ ersetzt die Unterrichtsmaterialien „Thema: Arzneimittel“, „Thema: Naschen“, „Thema: Nichtraucher“ und „Thema: Fernsehen“, die den Grundschulen seit den 1990er-Jahren von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung als Einzelhefte zur Verfügung gestellt wurden.

Zu diesen vier Themen werden nun drei Einzelhefte angeboten:

In Heft 1 werden die Themen „Arzneimittel“ und „Naschen“ behandelt,
in Heft 2 das Thema „Fernsehen“ und
in Heft 3 das Thema „Nichtrauchen“.

Die drei Hefte wurden nach Art eines Unterrichts-Baukastens gestaltet. Diesem Gestaltungsprinzip folgend sind die vier einzelnen Themen auf ein integratives Konzept der Suchtprävention bezogen, um „Kinder stark zu machen“. Dies bedeutet: Pädagogisches Handeln im Rahmen von Unterricht

- orientiert sich an den Entwicklungsaufgaben von Kindern,
- fördert die Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz von Kindern,
- regt Kinder zur produktiven Auseinandersetzung mit stoffgebundenen und stoffungebundenen Süchten an,
- schließt die Zusammenarbeit von Lernbereichen/Fächern ein und
- berücksichtigt das Lernen an außerschulischen Orten.

An der unterrichtspraktischen Erprobung der Materialien waren in den Ländern Berlin, Hessen und Niedersachsen beteiligt:

Bianka Andersen, Monika Beckerle, Kerstin Bibo, Silke Böstler, Angela Busato-Schwenke, Julia Gaab, Jutta Neubert, Daniela Peterzelka, Angelika Kuntzsch, Christine Möller, Markus Schega, Almut Schemm, Anja Rebecca Sielemann, Sandra Wenig, Sabine Wolff-van Dijk.

Verfasser:

Dr. Wolfgang Schill, Projektleitung

Oberfachverwaltungsrat i. R., bis 2006 Pädagogischer Referent am Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)

Gabriele Teutloff, Lehrerin in Berlin

Wissenschaftliche Beratung zum Thema Fernsehen:

Professor Dr. Dieter Wiedemann, Präsident der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“, Potsdam

Cartoons: Erich Rauschenbach, Berlin

Fotos: Jürgen Junker-Rösch, Berlin

Projektleitung vonseiten der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung:

Dr. Eveline Maslon

2. überarbeitete Auflage

© Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln

Alle Rechte vorbehalten.

Druck: Kaufmann, Lahr

Auflage: 1.100.11.09

Bestell-Nr.: 20280000

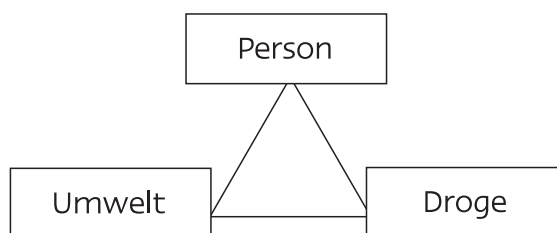
1. Grundsätze einer zeitgemäßen Suchtprävention in der Grundschule	Seite 6
2. Zur Sache	15
2.1 Thema Fernsehen	15
2.2 Didaktische Begründung zur Behandlung des Themas „Fernsehen“ in der Grundschule	37
3. Hinweise zur Elternarbeit	41
4. Aufbau des Unterrichts-Baukastens	45
5. Die Bausteine des Unterrichts-Baukastens	48
5.1 Die Unterrichts-Bausteine für die 1./2. Klasse	49
Baustein 1: Ich bin ich	50
Baustein 2: Ich fühle mich wohl	54
Baustein 3: Als ich einmal Angst hatte	58
Baustein 4: Wir können etwas	63
Baustein 5: Ein schönes Kinderzimmer?!	66
Baustein 6: Freie Zeit – was wir damit machen	70
Baustein 7: Wir sehen aber nicht nur fern	74
Baustein 8: Kleine Helden wie wir	81
5.2 Die Unterrichts-Bausteine für die 3./4. Klasse	85
Baustein 9: Manchmal fühle ich mich klein	87
Baustein 10: Manchmal lenke ich mich ab	91
Baustein 11: Von Kindern und ihren Freunden	96
Baustein 12: Freizeit = Fernsehzeit?	100
Baustein 13: Wir sind jetzt im Fernsehen	105
Baustein 14: Eine Geschichte – fast wie im Fernsehen?!	110
6. Literaturhinweise	120

1.

Grundsätze einer zeitgemäßen Suchtprävention in der Grundschule

Bedingungen

Zeitgemäße Sucht- und Drogenprävention geht von der grundlegenden Einsicht aus, dass es derzeit keine geschlossene, in sich widerspruchsfreie Theorie der Suchtentstehung und -entwicklung gibt, die auch nur annähernd der Vielfalt und Komplexität menschlicher Lebensbedingungen gerecht werden könnte. Man nimmt an, dass süchtigem Verhalten ein multifaktorielles Ursachenbündel aus dem seelischen, körperlichen und sozialen Bereich zugrunde liegt. Dabei spielen zahlreiche Wechselwirkungen von biochemischen Effekten eines Suchtmittels, von Umwelteinflüssen und zum Teil auch genetischen Dispositionen eine bedeutsame Rolle. Plausiblen Hypothesen und konkreten Forschungsergebnissen zufolge lassen sich auslösende und begünstigende Faktoren drei Bereichen zuordnen. Diese Bereiche bilden ein kompliziertes Bedingungsgefüge, das aus dem Zusammenwirken der Faktoren „Person“, „Droge“ und „soziale Umwelt“ (gelegentlich auch als die drei „Ms“: Mensch, Mittel, Milieu bezeichnet) resultiert.



Diese einleuchtende Feststellung entspricht der Alltagserfahrung, dass es immer Menschen sind, die in einem bestimmten sozialen Kontext Drogen konsumieren. Dabei kann man annehmen, dass es beim Drogenkonsum um eine Handlung geht, die für den Nutzer bzw. die Nutzerin eine Funktion und eine bestimmte Bedeutung hat sowie jeweils von spezifischen Erwartungen gesteuert wird. Ferner ist in der Regel davon auszugehen, dass es sich sehr selten um eine rein individuell getroffene Entscheidung handelt, wenn beispielsweise Jugendliche zu einer Droge greifen, sondern dass immer soziale und gesellschaftliche Komponenten mit im Spiel sind.

Menschliche Süchte haben somit nicht nur vielfältige Ursachen, sondern auch immer eine besondere „Geschichte“. Zum großen Teil lassen sich „Sucht-Geschichten“ bis in die Kindheit eines Menschen zurückverfolgen und hängen nicht selten mit widersprüchlichen oder belastenden Erfahrungen in seinem sozialen Umfeld zusammen, sei es in der Familie, der Schule, der Gruppe der Gleichaltrigen oder in der Wohnumwelt.

Zu den Begriffen „Sucht“ und „Abhängigkeit“

In unserem alltäglichen Sprachgebrauch taucht der Begriff „Sucht“ auf der einen Seite manchmal wie selbstverständlich auf, wenn wir „zwanghaftes“ Verhalten und Handeln „auf den Punkt“ bringen wollen, ganz gleich, ob es uns selbst oder andere Menschen betrifft. Wir sprechen dann vielleicht mit ironischem Unterton von Fress-, Nasch-, Fernseh-, Spiel-, Sammel- oder Konsumsucht und wollen damit Verhaltensweisen beschreiben, die uns „irgendwie übertrieben“ vorkommen. Ob es sich dabei um eine „Verschrobenheit“, „wunderliche Neigung“, „Leidenschaft“ oder einen „unwiderstehlichen Zwang“ handelt, ist manchmal für Beobachter bzw. Beobachterinnen wie Betroffene schwer zu bestimmen. Zumindest scheinen viele dieser „Süchte“ auch ihre guten Seiten zu haben, weil sie Menschen offensichtlich Genuss, Unterhaltung, Spaß, Ablenkung oder Erfolgserlebnisse verschaffen können. Diese Süchte, die aber durchaus auch als „Entgleisungen“ menschlicher Interessen verstanden werden können, werden für gewöhnlich als stoffungebundene Süchte bezeichnet.

Auf der anderen Seite bringen wir den Begriff „Sucht“ auch immer wieder mit seinen dunklen Seiten in Verbindung. Ursprünglich stammt der Begriff Sucht von dem mittelhochdeutschen Wort „siech“ ab und bedeutet so viel wie „krank“. So wird dann in diesem Zusammenhang in der Öffentlichkeit meist von Drogenkonsum, Abhängigkeit, menschlichem Leid, Krankheit oder Elend gesprochen.

Gemeint sind damit vor allem Süchte, die an Stoffe/Substanzen wie Heroin, Kokain, Alkohol, Tabak/Nikotin oder Aufputschmittel gebunden sind.

Diese „stoffgebundene Auffassung“ von Sucht wurde 1964 auf Empfehlung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) durch den Begriff „Drogenabhängigkeit“ (drugaddiction) abgelöst. Im Rahmen dieser sprachlichen Regelung wird beim Drogengebrauch zwischen seelischer und körperlicher Abhängigkeit unterschieden.

Seelische Abhängigkeit zeigt sich vor allem darin, wenn durch Gebrauch einer Droge Zufriedenheit und ein starkes seelisches Bedürfnis nach wiederkehrendem oder andauerndem Genuss der Substanz entsteht.

Von **körperlicher Abhängigkeit** wird dann gesprochen, wenn sich nach Konsum einer Droge körperliche Toleranz gegenüber ihrer Wirkung zeigt und nach Absetzen der Substanz Entzugserscheinungen auftreten.

Für die Diagnose der Substanzabhängigkeit wird eine international akzeptierte Klassifikation genutzt, die sogenannte ICD-10 (International Classification of Diseases)*.

Sie kann praktisch auf alle „Stoffe“ angewendet werden, wie zum Beispiel Alkohol, Beruhigungsmittel (Tranquilizer), Tabak/Nikotin oder Opiate. So kann die Diagnose einer Alkohol-, Medikamenten- oder Drogenabhängigkeit dann gestellt werden, wenn irgendwann während des letzten Jahres drei oder mehr der sechs folgenden Kriterien gleichzeitig erfüllt waren:

1. Ein starker Wunsch oder ein starker Zwang, psychotrope Substanzen zu konsumieren.
2. Verminderte Kontrollfähigkeit bezüglich des Beginns, der Beendigung und der Menge des Konsums.
3. Ein körperliches Symptom bei Beendigung oder Reduktion des Konsums, nachgewiesen durch die substanzspezifischen Entzugssymptome oder durch die Aufnahme der gleichen oder einer nahe verwandten Substanz, um Entzugssymptome zu vermindern oder zu vermeiden.
4. Nachweis einer Toleranz im Sinne erhöhter Dosen, die erforderlich sind, um die ursprünglich durch niedrigere Dosen erreichten Wirkungen hervorzurufen.
5. Fortschreitende Vernachlässigung anderer Vergnügungen oder Interessen zugunsten des Substanzkonsums sowie erhöhter Zeitaufwand, um die Substanz zu konsumieren oder sich von den Folgen zu erholen.
6. Anhaltender Substanzkonsum trotz Nachweises eindeutig schädlicher Folgen.

Nicht zu übersehen ist, dass durch die Einführung des Abhängigkeitsbegriffs die Suchtproblematik vielfach auf den Konsum illegaler Drogen und auf gesellschaftliche Randgruppen eingeengt wird. Der Bereich der stoffungebundenen Süchte, der für die Sucht- und Drogenprävention insofern von großer Bedeutung ist, als er süchtiges Verhalten als eine besondere menschliche Lebensäußerung sichtbar macht, wird gleichsam zu einer Nebensache. Deshalb empfiehlt es sich für die schulische Sucht- und Drogenprävention, die Begriffe Sucht und Abhängigkeit nicht künstlich zu trennen. Vielmehr sind sie im Unterricht in Beziehung zu individuellen und sozialen Lebenssituationen zu setzen, um erkennbar zu machen, wie sie zusammenhängen und was sie für die Freiheit von Denken, Fühlen und Handeln bedeuten.

* Vgl. dazu Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M. H. (Hrsg.): Weltgesundheitsorganisation. Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F), Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern/Göttingen/Seattle/Toronto, 2. Aufl. 1993.

Hilfen bei den Entwicklungsaufgaben von Kindern

Kinder im Grundschulalter nehmen ihre Umwelt sehr bewusst wahr und sind in der Regel bereit, ständig neue Erfahrungen zu machen, um ihr eigenes Handlungsrepertoire zu erweitern. Kinder sind heute auch imstande, ein Stück weit über sich selbst zu verfügen, einen eigenen Geschmack zu entwickeln und ihre Selbstständigkeit zu behaupten. Kinder werden heute auch als „Gestalter“ ihrer Lebenszusammenhänge gesehen, nicht als bloße „Abnehmer“ einer Erwachsenenkultur. Sie werden als „Akteure“ aufgefasst, die über eigene Kompetenzen verfügen, um sich produktiv mit Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen, die sich ihnen in ihrer Kindheit stellen. (1) Es sind dies in der mittleren Kindheit (6–12 Jahre) vor allem folgende Aufgaben:

Kinder haben ...

- Geschicklichkeiten fürs Spielen zu entwickeln,
- sich konstruktiv mit der eigenen körperlichen Erscheinung auseinanderzusetzen,
- zu lernen, mit Kindern der Altersgruppe zurechtzukommen,

- geschlechtsspezifisches Rollenverhalten angemessen umzusetzen,
- sich die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen anzueignen,
- zu lernen, mit Medien- und Warenangeboten angemessen umzugehen,
- zu lernen, sich im Alltagsleben selbstständig zu orientieren,
- Gewissen, Moral und Werte zu entwickeln,
- zu lernen, sich persönlich unabhängiger zu machen und
- Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen aufzubauen. (2)

Lebensbedingungen und Lebensweisheiten

Die Gestaltungskraft der Kinder als „Baumeister ihrer selbst“ hängt allerdings von den Lebensbedingungen und -welten ab, die Erwachsene, vor allem die Familie, für sie geschaffen haben und gestalten. Es liegt auf der Hand, dass Kinder, die bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben durch schwierige und risikoreiche Lebensumstände (z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern, Vernachlässigung oder Misshandlungen durch die Eltern, Suchtprobleme in der Familie, beengte Wohnverhältnisse, Armut) oder kritische Lebensereignisse (z.B. Trennung der Eltern, Tod eines Elternteils, chronische Erkrankung, Orts- und Schulwechsel) weitgehend auf sich allein gestellt sind, nicht selten ihre Überforderungen und Verletzungen in ausweichenden und/oder abweichenden Verhaltensweisen zeigen, wie beispielsweise Aggressivität, Depressivität, Suizidversuche, Rückzug aus der sozialen Gruppe, Anschluss an eine ‚Kinderbande‘, Diebstahlsdelikte, Essstörungen, Lernprobleme oder Leistungsverweigerung in der Schule. Vereinzelt kann es dabei auch zum Konsum von Alkohol oder von „Schnüffelfstoffen“ kommen, ganz abgesehen vom Zigarettenkonsum, der oft in den sozialen Gruppierungen älterer Kinder als symbolische Ausdrucksform für „Selbstständig- und Großsein“ eine Rolle spielt.

Vorbild Erwachsene

Auch wenn sich immer wieder zeigt, dass Kinder vielfach Lebensprobleme und -belastungen selbst und mit sozialer Hilfe und Förderung produktiv bearbeiten können, kann nicht erwartet werden, dass dies allen Kindern gleichermaßen gut gelingt. Nicht selten „entdecken“ Kinder in ihren Lebenswelten Möglichkeiten, wie man sich in schwierigen Situationen durch Mittel/Stoffe aller Art das Leben erleichtern kann. Dabei spielen die Verhaltensweisen, die ihnen Erwachsene vorleben, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Gerade im Hinblick auf gesundheitsgerechtes Handeln nehmen Kinder viel Widersprüchliches wahr, wenn sie beispielsweise erleben,

- wie ihre erwachsenen Vorbilder sich häufig „ungesund“ ernähren, obwohl sie eine ausgewogene Ernährung als wertvollen Lebensstil proklamieren,
- dass Erwachsene und Jugendliche – oft im Familienkreis – Alkohol und Zigaretten in großen Mengen konsumieren, Kindern aber diese „Stoffe“ mit Hinweis auf die gesundheitlichen Gefahren verbieten,
- dass Erwachsene Kindern bei harmlosen Unpässlichkeiten, Kopfschmerzen oder Leistungsproblemen in der Schule als „gute Mittel“ Medikamente mit psychoaktiver Wirkung verabreichen oder
- wie Erwachsene in ihrer Freizeit ausgiebig Medien aller Art nutzen und sich dabei Entspannung, Entlastung oder „gute Gefühle“ verschaffen, von ihren Kindern aber erwarten, dass sie ihre Freizeit „aktiv“ verbringen sollen.

„Die kleinen Helfer“

Solche Beobachtungen und Erfahrungen können bei Kindern zum einen zu Verhaltensunsicherheiten führen, eröffnen ihnen zum anderen aber auch „Handlungsspielräume“, in denen sie auch etwas „wie Erwachsene“ probieren und riskieren können. Dabei spielen zunächst einmal „Alltagsdrogen“ wie die Zigarette oder der Alkohol noch keine wesentliche Rolle. Eher sind es alltägliche „Mittel der Lebensbe-

wältigung“, das heißt Waren- und Medienangebote wie Süßwaren, Markenkleidung, Spielzeug, Fernsehserien, Musikmedien (wie CD-Player/Kassetten-/Minidisc-Rekorder, MP3-Spieler) oder Computerspiele, die aufgrund ihrer besonderen Funktionen allein oder im Verbund Kinder dazu animieren, sich konfliktreichen und belastenden Situationen, aber auch Zeiten des Alleinseins und der Langeweile durch Konsum und „Alltagsfluchten“ zu entziehen. Wenn sich solche Nutzungssituationen für Kinder zu dominanten Selbstverständlichkeiten ihres Alltagslebens entwickeln, werden von ihnen womöglich auch schon die ersten Handlungsmuster für „süchtiges“ Verhalten und Handeln erworben.

Förderung von Lebenskompetenz

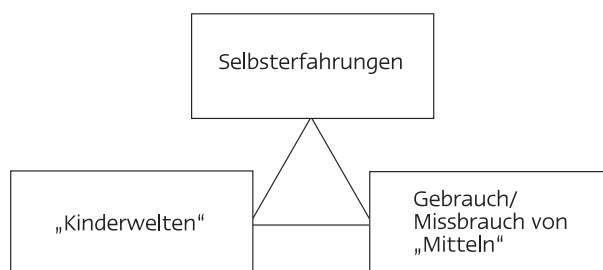
Deshalb ist besonders die Grundschule als „Schule für alle Kinder“ gefordert, die seelische, soziale und körperliche Gesundheit von Kindern so zu fördern, dass sie befähigt werden, sich mit schwierigen und unbehaglichen Lebenssituationen handelnd auseinanderzusetzen. Dies dürfte vor allem gelingen, wenn Kinder **in ihrer Schule** immer wieder erfahren können,

- dass die Welt „durchschaubar“ ist,
- dass Probleme und Aufgaben lösbar sind und
- dass sie von anderen geachtet und geschätzt werden.

Kinder, die in der Schule auf diese Weise ihre Lebenswelt als zusammenhängend und sinnvoll erleben können, haben die Chance, ein ausgeprägtes „Kohärenzgefühl“ (3), eine positive Grundeinstellung zum Leben, zu entwickeln.

Aus dieser Sicht sind die Selbst- und Welterfahrungen, die Kinder in unterschiedlichen Lebens- und Handlungsräumen gemacht haben, in den Unterricht einzubeziehen und gemeinsam zu bearbeiten. Gleichzeitig geht es aber auch darum, dass die Schülerinnen und Schüler beim gemeinsamen Lernen auch neue (gesundheitsorientierte) Erfahrungen machen können. So können Kinder im propädeutischen Sinne Schritt für Schritt entdecken, dass bei der Entstehung von Abhängigkeiten im Wesentlichen drei Erfahrungsbereiche eine Rolle spielen, die sich wechselseitig beeinflussen:

- die Erfahrungen, die ein Kind mit sich selbst macht (z.B. Empfindungen, Gefühle, Wünsche, Fantasien, Körpererfahrungen),
- die „Kinderwelten“ (Familie, Schule, Gruppe der Gleichaltrigen, Lebens- und Wohnumwelt), in denen es seine Beobachtungen und entscheidenden Sozialerfahrungen macht sowie
- die Funktionen und Wirkungen bestimmter „Mittel“ (wie Arzneimittel, Süßwaren, Fernsehen oder Tabakwaren), die es bei sich selbst und auch bei anderen erlebt.



Aufgaben der Suchtprävention in der Grundschule

Wer Kinder im beschriebenen Sinne für das Leben handlungsfähig machen will, wer also ihre Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz stärken will, dem stellen sich im Kontext der Suchtprävention in der Grundschule vor allem **zwei stoffunabhängige Aufgaben**:

1. Es geht darum, sich mit Entwicklungsaufgaben und „Lebensthemen“ von Kindern produktiv auseinanderzusetzen, um im Rahmen gemeinsamen Lernens sowohl das Handlungsrepertoire von Kindern zu erweitern als auch ihre Lebensfreude (seelisches, soziales und körperliches Wohlbefinden) zu fördern.
2. Es geht darum, sich erfahrungsnah und problemorientiert mit Konsumsituationen aller Art auseinanderzusetzen, die für Kinder bedeutsam sind und dabei auch ihren Unterhaltungsbedürfnissen (Wünsche nach Spaß, Spannung und Genuss) gerecht zu werden.

Wenn es schließlich auch darum geht, die Erlebnisse/Erfahrungen/Interessen von Kindern in Bezug auf „Alltagsdrogen“ (wie Tabak/Nikotin oder Medikamente) aufzunehmen und zu thematisieren, wird es als **stoffbezogene Aufgabe**

3. vor allem darauf ankommen, sie altersangemessen sowohl über die gesundheitlichen Folgen des Drogengebrauchs/-missbrauchs zu informieren als auch gemeinsam mit ihnen plausible Gründe für den bestimmungsgemäßen Gebrauch oder den Konsumverzicht zu erarbeiten.

Diese drei Aufgaben fügen sich in ein allgemeines Konzept der Gesundheitserziehung in der Grundschule ein und korrespondieren besonders in folgenden Punkten mit den Leitvorstellungen einer schülerorientierten Gesundheitserziehung (4):

- Die gesundheitsrelevanten Erlebnisse, Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse von Kindern stehen im Mittelpunkt des Unterrichts. An dessen Planung, Gestaltung und Auswertung sind die Kinder weitgehend beteiligt.
- Alle Lernbereiche/Fächer der Grundschule leisten im Sinne einer gesundheitsfördernden Schule einen Beitrag bei der Umsetzung gesundheitserzieherischer Ziele und Inhalte.
- Bei gesundheitserzieherischen Vorhaben wird die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern gesucht und es wird mit außerschulischen Experten/Einrichtungen des Gesundheitswesens kooperiert.

Letztlich bedeutet dies auch, dass Lehrkräfte bereit sind, das eigene Verhalten im Hinblick auf eine gesundheitsfördernde Lebensgestaltung kritisch zu reflektieren und möglicherweise zu korrigieren. So können Pädagoginnen und Pädagogen

- eine Balance herstellen zwischen dem, was sie in der Schule vermitteln und dem, was sie im Alltagsleben tun und
- somit auch glaubwürdige Gesprächs- und Handlungspartner für ihre Schülerinnen und Schüler sein.

Richtziele

Für die Suchtprävention in der Grundschule gelten somit **Richtziele, die in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen** und deren Konkretisierung dazu beitragen soll, dass Kinder ihre Gesundheit als ein erstrebenswertes Gut erfahren und ihr Leben handelnd gestalten können. Dabei geht es vor allem darum, ihre Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu fördern. (5)

Förderung von Selbstkompetenz

Die Meinung, die ein Kind von sich selbst hat, ist mitentscheidend für seine Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit. Dabei ist der Wert, den ein Kind sich selbst zumisst, auch immer davon abhängig, wie andere es sehen und mit ihm umgehen. Wegen ihrer Schwäche und Verletzlichkeit sind Kinder in diesem offenen Entwicklungsprozess besonders auf den Schutz und die Förderung durch Erwachsene angewiesen. Die Grundschule kann in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie durch pädagogisches Handeln Kontinuität und Stimmigkeit der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung fördert.

So werden folgende Ziele angestrebt, um die **Selbstkompetenz** von Kindern zu fördern:

- Sich des eigenen Wertes (z.B. Selbstvertrauen, Selbstachtung, Stärken, Schwächen, Interessen) bewusst werden und die Bereitschaft entwickeln, zusammen mit anderen neue und das Selbstbewusstsein fördernde (Lern-)Erfahrungen zu machen.
- Fantasien und Wünsche bei sich selbst und bei anderen zulassen und mit Blick auf die konkret erfahrene Wirklichkeit Handlungsmöglichkeiten für einen befriedigenden Umgang mit diesen (inneren) Realitätskonstruktionen entwerfen.
- Emotionen wie Freude, Stolz, Wut, Trauer, Schmerz, Angst oder Schüchternheit bei sich selbst wahrnehmen können und Möglichkeiten der Gefühlsregulation kennen und anwenden lernen.
- Im Spiel und beim Gestalten mit Sprache, Musik, Farben und Formen sinnlich-ästhetisch empfinden und genießen können.
- Den eigenen Körper aufmerksam wahrnehmen (z.B. im Hinblick auf Geschicklichkeit) und Körpersignale als Zeichen für Befindlichkeiten bei sich selbst und anderen verstehen lernen. In diesem Zusammenhang Mittel/Methoden kennen und anwenden lernen, die den Körper pflegen, schützen und heilen können.
- Entdecken, wie man sich selbst in „unbehaglichen“, entmutigenden oder konfliktreichen Lebenssituationen verhält und welche Handlungsweisen zur Bewältigung einer Situation angemessen/nicht angemessen sind.

Förderung von Sozialkompetenz

Kinder wachsen in bestimmten Erfahrungs- und Handlungsräumen auf. Sie verbringen ihre Kindheit in konkreten Lebenswelten, die sie auf ihre eigene Art und Weise sehen und für sich erschließen, in denen sie lernen, zurechtzukommen und zu handeln und in denen sie sich entwickeln. Dabei lassen sich neben der räumlichen Wohnumwelt drei soziale „Kinderwelten“ ausmachen, die miteinander vernetzt sind und zwischen denen sich Kinder ständig hin- und herbewegen:

- Alltäglicher und bedeutsamster Erfahrungsbereich ist die Familie (das Zuhause), in dem tagtäglich (elterliche) Paarbeziehungen und/oder Vater-/Mutter-Kind-Beziehungen „mit Leben“ erfüllt werden.
- Die Nachbarschaft und die Gruppe der Gleichaltrigen ermöglichen neue Sozialerfahrungen und bieten mehr Handlungsspielräume.
- Besonders wichtig in diesem sozialen Umweltgefüge ist schließlich die Schule, in der die Kinder unter anderem lernen müssen, mit bestimmten Rollenansprüchen umzugehen.

Für die Suchtprävention in der Grundschule stellt sich die Aufgabe, die skizzierten „Kinderwelten“ daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie für Kinder lebenswert, sozial anregend und entwicklungsfördernd sind und inwieweit sie sinnvolles Lernen begünstigen. In diesem Sinne werden folgende Ziele angestrebt, um die **Sozialkompetenz** von Kindern zu fördern:

- Lebenssituationen, die den Kindern wichtig sind, zum Anlass gemeinsamer Unterrichtsplanung und -arbeit machen und dabei Bezugspersonen, die an der Lebenswirklichkeit von Kindern teilhaben, in den Lernprozess einbeziehen.
- Den Lebensraum Schule als Chance erfahren, um Kontakte zu anderen Kindern aufzunehmen und sie näher kennenzulernen sowie gemeinsame Interessen und Themen zu entdecken, die sich in gemeinsame Vorhaben umsetzen lassen.
- Sich bewusst machen, aufgrund welcher persönlichen Eigenschaften, Aktivitäten und Initiativen Freundschaften entwickelt und aufrechterhalten werden können.
- Sich sachlich mit erfahrungsnahen Problemen und Konflikten auseinandersetzen und Handlungsmöglichkeiten entwerfen, um diese sozial verantwortlich zu bewältigen.
- Interessengegensätze aushalten und Gruppendruck widerstehen können. In diesem Zusammenhang selbstbewusst argumentierend seine Meinung vertreten und durchsetzen und fähig sein, gegebenenfalls Kompromisslösungen zu akzeptieren.
- Entdecken, welche Handlungsmöglichkeiten es für Kinder gibt, um sich selbst und anderen in schwierigen Lebenssituationen zu helfen.

Förderung der Sachkompetenz

Den Umgang mit „Mitteln/Stoffen der Lebensbewältigung“ erlernen Kinder vor allem in der Auseinandersetzung mit den Normen, Werten und Lebensweisen, die sie in ihren konkreten Lebenswelten – vor allem in der Familie – erfahren. Was dabei als Gebrauch gebilligt oder als Missbrauch von Mitteln/Stoffen sozial nicht akzeptiert wird, hängt unter anderem vom Lebensstil und dem sozialen „Regelwerk“ einer Familie ab und lässt sich somit nie genau bestimmen. Wer zum Beispiel seinen Kindern immer wieder „vorführt“, dass man durch den schnell verfügbaren Medienpartner Fernsehen das Bedürfnis nach Kommunikation, Entlastung oder anregenden Erfahrungen befriedigen kann, wird vielleicht nichts „Frag-Würdiges“ darin sehen, wenn seine Kinder das Fernsehen in ähnlicher Weise nutzen und auch viel Zeit dafür aufwenden. Auch die Art und Weise, wie Eltern mit Nikotin, Alkohol oder Medikamenten umgehen, ist für viele Kinder ein wichtiges Deutungs- und Lernmuster. Nicht selten kommt es auf diese Weise zu einer Wechselwirkung zwischen dem Missbrauchsverhalten der Eltern und nachahmendem Handeln bei ihren Kindern. In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Suchtprävention in der Grundschule, nicht nur Erfahrungs- und Handlungsdefizite der Kinder auszugleichen, sondern ihnen auch neue Sacherfahrungen zu verschaffen. Um die **Sachkompetenz** von Kindern zu fördern, werden daher folgende Ziele angestrebt:

- Sich sachlich mit der Frage auseinandersetzen, ob und wie bestimmte „Lebensmittel/-Stoffe“ (wie Medien, Süßwaren, Arzneimittel, „Zigaretten“) zum Wohlbefinden von Kindern beitragen und es steigern können. Dabei herausfinden, welche Bedeutung sie diesen Mitteln/Stoffen in ihrem Leben zuschreiben.
- Aufmerksam darauf werden, ob und wie persönliche, soziale und stoffliche Momente dabei zusammenspielen, ausweichendes Verhalten eines Kindes zu begünstigen. Im Rahmen der Untersuchung und Bewertung entsprechender Fallbeispiele gesundheitsförderliche Handlungsmöglichkeiten herausarbeiten.
- Gemeinsam mit allen an Schule und Unterricht Beteiligten Ideen zur aktiven Lebens- und Freizeitgestaltung von Kindern entwickeln und bereit sein, diese Ideen in konkretes Handeln umzusetzen.

Thematische Schwerpunkte

Leitende Idee der Suchtprävention in der Grundschule ist es, dass es Kindern im Rahmen von Lehr-/Lernsituationen möglich wird, sich direkt oder indirekt mit Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen. Das heißt, ihre entwicklungsbezogenen Erlebnisse und Erfahrungen bestimmen weitgehend den Lehr-/Lernprozess. Dabei werden im Sinne der Richtziele immer wieder folgende inhaltliche und methodische Orientierungen zu berücksichtigen sein:

■ „Auseinandersetzung mit Lebensthemen“

Mit diesem Aspekt sind Fragen verbunden, die das Denken, Fühlen und Handeln von Kindern leiten, wie beispielsweise:

„Wer bin ich?“, „Wie bin ich?“, „Was kann ich und wie möchte ich sein?“, „Was macht mich glücklich?“, „Was macht mir Angst?“, „Wie stehen meine Eltern und Freunde zu mir?“, „Wie kann ich Freunde gewinnen?“ ...

■ „Berücksichtigung der Geschlechtsspezifität“

Dieser Aspekt bezieht sich unter anderem auf folgende Fragen: Wie bearbeiten Jungen und Mädchen ihre „Lebensthemen“? Welchen Anspruch haben Mädchen und Jungen an sich selbst? Artikulieren Mädchen ihre Gefühle anders als Jungen? Wie gehen Mädchen und Jungen mit bestimmten Problemen um, zum Beispiel mit Leistungsproblemen in der Schule? ...

■ „Handlungsorientierung“

Unter diesem Aspekt wird die produktive Auseinandersetzung mit gemeinsam ausgehandelten Themen verstanden. Dabei geht es vor allem darum, sich einen Wirklichkeitsausschnitt durch Recherchieren, Beobachten, Dokumentieren, Bewerten und Veröffentlichen von Arbeitsergebnissen aktiv zu erschließen.

Bei der Behandlung der verschiedenen Fragestellungen und Themen sind die Entwicklungsbesonderheiten und Lebenserfahrungen von Kindern zu berücksichtigen. Abgesehen von den besonderen Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten haben Kinder des 1./2. Schuljahres gegenüber Kindern des 3./4. Schuljahres ihre eigenen Themen, wie auch Kinder des 3./4. Schuljahres sich mit Themen auseinandersetzen wollen, die ihrem Anspruchsniveau entsprechen und ihren Erfahrungswelten nahe sind. Somit bietet es sich an, für diese beiden Klassenstufen besondere Themenschwerpunkte zu setzen und im Unterricht altersgemäß zu inszenieren.

Allerdings gibt es auch „Lebens-Themen“, die für alle Kinder bedeutsam sind, wie beispielsweise ihre Bedürfnisse nach Zuwendung, Anerkennung, neuen Erfahrungen und Orientierung und die dementsprechend in allen Schulstufen Anlass und Gegenstand gemeinsamen Lernens sein können. Wie diese Themenvielfalt in Gestalt eines „Unterrichts-Baukastens“ geordnet werden kann, wird im 4. Kapitel skizziert.

Anmerkungen

- (1) vgl. dazu z.B. Baacke, D.: Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel 1999; Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/Main 1999; Rolff, H.-G./Zimmermann, P. (Hrsg.): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Basel 2001; Behnen, I./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Seelze-Velber 2001
- (2) vgl. dazu: Oerter, R./Dreher, E.: Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 2002, S. 268–273
- (3) vgl. zum Begriff des „Kohärenzgefühls“: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Fachheftreihe Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 6. Köln 2001, S. 28 ff
- (4) vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): step by step – Suchtvorbeugung in der Schule – Programm zur Früherkennung und Intervention – Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer zur Suchtprävention. Köln 1998; sowie Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Suchtprävention in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen und Konzeption. Fachheftreihe Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 24. Köln 2004; vgl. auch Pädagogik 2/2005 (Themenheft „Suchtprävention“) sowie das Konzept zur Gesundheitsförderung von „Klasse 2000“ unter: <http://www.klasse2000.de> (s. auch: 6. Literaturhinweise)
- (5) Die Begriffe Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz werden hier im Sinne von Heinrich Roth gebraucht; vgl. dazu Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Band 2. Hannover 1971, S. 180f

2. Zur Sache

In diesem Kapitel werden Sachinformationen zu den „Mitteln/Stoffen der Lebensbewältigung“ gegeben, die im Alltagsleben von Kindern mehr oder weniger sichtbar eine bedeutsame Rolle spielen können. Diese Sachinformationen wollen

- zum einen in die fachliche Diskussion zum entsprechenden Themenbereich einführen und
- zum anderen Hintergrundinformationen für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts bieten.

Dargestellt werden in den drei Heften die „stoffbezogenen“ Themen Arzneimittel, Nichtraucher/Rauchen, Naschen/Süßwaren und das Thema Fernsehen, bei dem Inhalte als „Stoff fürs Leben“ eine Rolle spielen. Auch wenn diese Themen auf den ersten Blick scheinbar wenig miteinander zu tun haben, so sind ihnen allen jedoch aus Sicht der Suchtprävention sowohl der Aspekt „Lebensbewältigung“ als auch die Aspekte „Gebrauch/Missbrauch von Stoffen/Mitteln“ und „Abhängigkeit“ gemeinsam.

Abschließend wird dann in diesem Kapitel didaktisch begründet, weshalb das jeweilige „Thema“ Gegenstand des Grundschulunterrichts sein sollte.

2.1 Thema Fernsehen

1. Medien im Alltag von Kindern

Kindheit heute ist etwas anderes als Kindheit in den 1960er-, 1970er- oder 1980er-Jahren. Kindsein heute heißt vielfach

- ohne Geschwister aufzuwachsen,
- nur mit einem Elternteil zu leben,
- sich zunehmend in pädagogischen Einrichtungen und Innenräumen aufzuhalten, weil Kindern Bewegungsmöglichkeiten und -felder – besonders in den Großstädten – mehr und mehr genommen werden oder

- sich mit den Angeboten des Medien- und Warenmarktes auseinanderzusetzen, die unsere „(Medien- und Konsum-)Gesellschaft“ für sie bereithält.

Vor allem die Angebote der Mediengesellschaft haben für den Alltag und das Leben von Kindern heute so große Bedeutung bekommen, dass oft von Kindheit als „Medienkindheit“ gesprochen wird. In diesem Zusammenhang wird nicht selten auf verschiedene problematische Entwicklungen verwiesen. So wird vielfach betont,

- dass der kindliche Alltag derart von einem engmaschigen „Medien- und Konsumnetz“ durchwirkt sei, dass die Allgegenwart der Medien „ein pädagogisch geschütztes Aufwachsen“ verhindere,
- dass sich Kinder heute mehr und mehr unabhängig von ihren erwachsenen Vorbildern ein Verständnis von der Welt über Medieninhalte und reale wie fiktive Medienfiguren verschafften,
- dass sich das Lernen der Kinder weg von der Institution Schule zunehmend in die von der Gruppe der Gleichaltrigen selbst organisierte Medien-, Konsum- und Freizeitsphäre verlagere oder
- dass für Kinder wegen ungleicher Zugangsmöglichkeiten zu den wissens- und bildungsrelevanten digitalen Medien Computer/Internet Bildungs- und Wissensunterschiede und damit ungleiche Lebenschancen reproduziert oder verstärkt würden (Stichwort: „Digitale Kluft“).

Medienzugang

Dass den technischen Medien der Kommunikation heute im Alltag vieler Kinder ein besonderer Stellenwert zukommt, lässt sich gut an den Aspekten Medienbesitz, Verfügbarkeit über Medien und Mediennutzung veranschaulichen. Repräsentativen Daten zufolge verfügte fast jeder bundesdeutsche Haushalt im Jahre 2008 über die „klassischen“ elektronischen Medien Radio- und Fernsehgerät. (1) Damit sind die Voraussetzungen gegeben, dass schon jüngere Kinder „nebenbei“ in der Familie Zugang zu diesen Massenmedien haben können (s. Tabelle 1). Nicht wesentlich geringer ist die Ausstattung der Haushalte mit (Mobil-)Telefon (Handy) und gängiger Unterhaltungselektronik wie CD- oder DVD-Player, Video- oder Kassettenrekorder. Und auch relativ neue Medien wie der Computer, das Netzmedium Internet und die Spielkonsole finden sich bereits mit hohen Quoten in bundesdeutschen Wohnzimmern. In Bezug auf Computerausstattung und Internetzugang dürfte dies aber hauptsächlich für einkommensstarke Familien mit einem Nettoeinkommen von 2500,- € und mehr gelten (2), wie überhaupt finanziell besser gestellte Familien auch besser mit kostspieligen technischen Medien ausgestattet sind.

Persönlicher Medienbesitz

Was nun den persönlichen Medienbesitz von 6- bis 13-jährigen Kindern betrifft, so schneidet das Ensemble der sogenannten Hörmedien (auditive Medien) relativ günstig ab, auch wenn tragbare wie nichttragbare Spielkonsolen am häufigsten in Kinderzimmern vorhanden sind. Jedes zweite Kind verfügt über ein Handy, einen Kassettenrekorder oder einen CD-Player, und mehr als ein Drittel der Kinder hat jeweils einen MP3-Player, ein Radio oder einen Walkman.

Während im Jahre 1990 lediglich 19 Prozent der 6- bis 13-Jährigen über ein eigenes Fernsehgerät verfügen konnten (3), befindet sich im Jahre 2008 nun bei vier von zehn Kindern ein Fernseher in deren Zimmer. Ein Indikator dafür, dass technische Medien offensichtlich immer selbstverständlicher in den Kinderzimmern platziert werden. Besonders deutlich zeigt sich dies an der geradezu sprunghaften Verbreitung des Handys, das momentan auf dem besten Wege ist, Kindermedium Nr. 1 zu werden. Ob dies gleichermaßen für den Computer und das Netzmedium Internet zutreffen wird, die sich derzeit noch eher selten in Kinderzimmern finden, bleibt abzuwarten.

Tabelle 1: **Medienausstattung des Haushalts und der 6- bis 13-jährigen Kinder im Jahre 2008**
(Angaben des Haupterziehers in Prozent)

Medienausstattung	Im Haushalt vorhanden	Im Besitz oder im Zimmer der 6- bis 13-Jährigen
Fernsehgerät	100	42
Handy	95	50
Telefon (Festnetz)	93	–
Radio	92	35
CD-Player	91	50
Computer/Laptop/Notebook	88	15
DVD-Player	87	9
Internet/E-Mail-Anschluss	85	10
Videorekorder	76	7
Kassettenrekorder	72	50
Spielkonsole (tragbar/nichttragbar)	68	53
Digitalkamera	64	–
MP3-Player	56	36
Walkman/Discman/Mini-Radio	53	33
Fernseher mit Flachbildschirm	42	–
Videokamera/Camcorder	37	7
Plattenspieler	35	–
Kindercomputer	17	12

(Tabelle zusammengestellt nach KIM-Studie 2008, S. 7f; s. Anmerkung 1)

Auch wenn diese Richtwerte im Detail nicht immer deckungsgleich mit den Ergebnissen anderer repräsentativer Studien (5) sind, so lassen sie prinzipiell erkennen, dass Kinder heute zu vielen technischen Medien der Kommunikation Zugang haben und dass das Mediennetzwerk, in dem sie agieren, im letzten Jahrzehnt immer dichter und das Medienangebot mit dem Hinzukommen von Medien wie Computer/Internet, DVD, MP3-Player oder Handy immer vielfältiger geworden ist.

Medien- und Warenwelt

Die Entwicklung dieser „Medienwelt“ – in der das Fernsehen eine dominante Rolle spielt – geht einher mit der Entwicklung einer besonderen „Waren- und Konsumwelt“ für Heranwachsende. Kinder und Jugendliche gehören schon seit längerem zu den wichtigsten Zielgruppen für die Medien und die werbetreibende Wirtschaft, da sie in der Regel über eigenes Geld verfügen und bis zu einem gewissen Grad auch eigene Kaufentscheidungen treffen können. Sie gelten als offen für Neuheiten auf dem Markt und werden gleichsam als Konsumpioniere angesehen, die – sofern sie es sich leisten können – neue Trends und Moden nicht nur mitmachen, sondern sich durch eigenwilligen Umgang mit den Medien- und Warenangeboten auch ein Stück eigene Kinder- und Jugendkultur herstellen und organisieren. Manche bei Kindern beliebte Fernsehserie – wie zum Beispiel die seit dem Jahr 2003 ausgestrahlte japanische Zeichentrick (japanisch: Anime)-Serie *Yu-Gi-Oh* – wird zum Dreh- und Angelpunkt einer Vermarktungsmaschinerie für mediale Nachfolgeprodukte wie Videos, DVDs, Computer- und Videospiele, Hörspiel-CDs, Bücher und Comics oder Konsumartikel wie Spiel-

puppen, Sammelkarten, Poster, Malhefte, Geschirr, Armbanduhren oder T-Shirts. Insbesondere Spielwaren aller Art „werden durch Art, Erscheinungsformen und medialer Anbindung zunehmend zu einem Vermittlungsmedium zwischen der sich entfaltenden mentalen Welt der Kinder und der tagtäglich erlebten medialen Welt. Zunehmend auf mediale Spielwelten festgelegt, entwickeln sich medienbezogene Spiele“. (6)

In den Medien- und Warenverbund wird häufig auch das Internet integriert, indem ein spezielles Kommunikationsangebot für Serienliebhaber(innen) aller Generationen offeriert wird, beispielsweise durch Fanseiten, Chatrooms oder Onlineshops. Es kann somit einerseits für die wohl kalkulierte Medien- und Warenzirkulation sorgen, kann aber andererseits den Fans auch Möglichkeiten bieten, sich Kommunikationsplattformen zu schaffen, um eigensinnig mit den vorgefertigten Medieninhalten und Waren umzugehen. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass die fortschreitende Verschränkung von Medien-, Waren- und Konsumwelt auf problematische Art in das Leben von Kindern und Jugendlichen hineinspielen kann: Sie lässt „angesagte“ Mediengeschichten und -figuren zu alltäglichen Erscheinungen werden, an denen sich die Heranwachsenden in Sachen Lebensweise, Besitz und Konsum nicht nur orientieren können oder manchmal unter Gleichaltrigen orientieren „müssen“, sondern für die es sich auch „lohnt“, Geld auszugeben. (7)

Medien und Freizeit

Haben sich die Kinder nun tatsächlich so in die Medienwelten eingelebt, dass sie ihr Alltagsleben weitgehend mit Medienkonsum verbringen? Daten aus dem Jahr 2008 deuten nach wie vor darauf hin, dass Medien einen festen Platz in der Alltagsgestaltung von Kindern einnehmen, dass Kinder jedoch den größten Teil ihrer Freizeit ohne Mediennutzung verbringen.

An der Spitze der (33 vorgegebenen) Freizeitaktivitäten stehen die „Schularbeiten“ (97%), dicht gefolgt vom „Fernsehen.“ Gleich danach rangieren Beschäftigungen ohne Medienbezug wie das „Treffen mit Freunden“ (96%) und das „Spielen“ (draußen 94% und drinnen 90%). Was die weiteren Beschäftigungen ohne Medien angeht, unternehmen drei Viertel der Kinder etwas mit den Eltern oder der Familie, und ebenso viele Kinder sind mindestens einmal in der Woche sportlich aktiv.

Nach dem Fernsehen spielen mit einigem Abstand vor allem die Hörmedien (MCs/CDs, Telefon, Radio, Hörspielkassetten, Handy und MP3-Player) eine wichtige Rolle. Aber auch der Computer, das Lesen (Bücher, Zeitschriften, Comics) und die Videonutzung haben einen guten Stellenwert unter den Freizeitaktivitäten. Erst im unteren Mittelfeld der Auflistung finden sich – entgegen vieler Erwachsenenvorstellungen – die medien-spezifischen Spiele (Video- und Konsolenspiele). Bücherei, Bibliothek und Kino finden sich am Ende der Tabelle. Auch wenn das Fernsehen bei jüngeren wie älteren Kindern als Freizeittätigkeit seit Jahrzehnten sehr hoch im Kurs steht, würden sie, wenn man sie vor die Wahl stellte, am liebsten mit Freunden zusammen sein und draußen spielen. Im Übrigen scheinen Jungen und Mädchen bei manchen Freizeitaktivitäten nach wie vor geschlechtsstereotypische Vorlieben zu haben. Während Jungen stärker Sport treiben, öfter mit dem Computer umgehen, häufiger Comics lesen und auch lieber draußen spielen wollen als Mädchen, beschäftigen sich Mädchen häufiger mit Tieren, nutzen bevorzugt Hörmedien und nennen als weitere Lieblingstätigkeiten Malen, Basteln und das Lesen von Büchern. (8) Je älter Kinder werden, umso mehr wenden sie sich von Freizeitbeschäftigungen wie dem Spielen oder Basteln/Malen ab. Und auch Kindermedien wie Comics und Hörspielkassetten verlieren ihre Attraktivität. Dafür rücken dann Themen und Medien der Jugendkultur wie Liebe, Freundschaft, Musik, Mode und Sport, Radio, Computer, Internet oder Handy immer mehr in den Vordergrund ihrer Alltags- und Freizeitgestaltung.

Tabelle 2: **Freizeitaktivitäten von 6- bis 13-Jährigen im Jahre 2008**
(Angaben in Prozent)

Freizeitaktivitäten	Jeden/fast jeden Tag	Einmal/mehrmals in der Woche
Hausaufgaben/Lernen	81	16
Fernsehen	73	24
Freunde/Freundinnen treffen	49	47
Draußen spielen	59	35
Drinnen spielen	51	39
Familie/Eltern	14	62
Sport treiben	12	64
Musik-CDs/Musikkassetten	23	48
Computer nutzen	23	43
Telefonieren (Festnetz)	18	46
Ausruhen	17	42
Malen/Zeichnen/Basteln	16	43
Buch lesen	15	37
Tragbare Spielkonsole	16	36
Radio hören	19	31
Video/DVD sehen	5	45
Hörspielkassetten/CDs	12	37
Mit Tier beschäftigen	30	18
Telefonieren (Handy)	14	29
Zeitschrift lesen	4	39
Videospiele/Spielkonsole spielen	9	28
MP3s anhören	15	22
Comic lesen	5	32
Jugendgruppe	2	23
Musizieren	4	19
Zeitung lesen/anschauen	3	17
Digitale Fotos	1	11
Ins Kino gehen	–	9
Bücherei/Bibliothek	1	6
Briefe schreiben	1	6
Digitale Videos machen	–	4
Zeitschriften online lesen	–	3
Zeitungen online lesen	–	2

(Quelle: KIM-Studie 2008, S. 9f, s. Anmerkung 1)

Fernsehnutzung

Für Kinder ist Fernsehen das Medium Nr.1, und legt man die Ergebnisse der kontinuierlichen Zuschauerforschung der öffentlich-rechtlichen deutschen Rundfunkanstalten zugrunde, so erreichte das Fernsehen im Jahre 2008 an einem durchschnittlichen Tag etwa sechs von zehn Kinder (9). Obwohl sich seit den 1990er-Jahren die Zahl der Fernsehprogramme durch Kabel- und Satellitenfernsehen erhöht hat und auch das Programmangebot für Kinder pro Woche beachtlich gewachsen ist, ist die Fernsehnutzung der 3- bis 13-Jährigen im Zeitraum von 1992 bis 2008 stetig gesunken. Dies gilt nicht nur für die Fernsehreichweite, sondern auch für die Seh- und die Verweildauer (10).

Im Vergleich zu den Personen, die 14 Jahre und älter sind und für die sich kräftige Zuwachsraten in allen Nutzungsbereichen zeigen, sind die entsprechenden Daten bei den 3- bis 13-Jährigen zurückgegangen. Für die 3- bis 13-Jährigen insgesamt liegt beispielsweise die Sehdauer bundesweit leicht rückläufig bei 86 Minuten. Während Mädchen und Jungen in der Bundesrepublik etwa gleich lang fernsehen, gibt es Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Kindern. 19 Minuten sehen die Kinder aus den neuen Ländern im Durchschnitt länger fern. So beträgt die Sehdauer im Westteil der Bundesrepublik 83 Minuten gegenüber 102 Minuten im Ostteil. Allerdings hat sich der Abstand zwischen westdeutschen und ostdeutschen Kindern in den letzten Jahren mehr und mehr verringert. Man kann in diesem Zusammenhang auch feststellen, dass die landläufige Meinung von den „ständig fernsehenden Kindern“ wohl kaum zutrifft. Eher dürften „Vielseher“ bei den Älteren ab 14 Jahren zu finden sein (s. auch die Tabellen 11 und 12).

Vier von zehn Kindern haben heute ein eigenes Fernsehgerät in ihrem Zimmer stehen (vgl. Tabelle 1), und viele Kinder können somit theoretisch selbst darüber bestimmen, was sie wie lange sehen wollen. Offensichtlich nutzen Kinder diese mögliche Handlungsfreiheit, um deutlich mehr fernzusehen. So „verweilt“ diese Kindergruppe im Durchschnitt fast 50 Minuten länger vor dem Fernseher als jene Gruppe, die über kein eigenes TV-Gerät verfügt. Dies gilt sowohl für Mädchen wie für Jungen (s. Tabelle 4). Wer also ganz pragmatisch für einen „durchschnittlichen“ Fernsehkonsum seiner Kinder sorgen möchte, sollte sich gut überlegen, ob er ihnen ein eigenes Fernsehgerät überlässt.

Tabelle 3: **Fernsehnutzung bei 6- bis 13-jährigen Kindern 1992 bis 2008**
(Mo–So, 3.00 Uhr–3.00 Uhr)

	1992	2003	2008
Tagesreichweite in %			
3–13 Jahre	66	60	56
6–9 Jahre	66	59	55
10–13 Jahre	70	64	59
Pers. ab 14 Jahre	76	75	72
Sehdauer in Min./Tag			
3–13 Jahre	93	93	86
6–9 Jahre	97	87	80
10–13 Jahre	111	113	100
Pers. ab 14 Jahre	168	217	221
Verweildauer in Min./Tag			
3–13 Jahre	156	149	145
6–9 Jahre	156	140	137
10–13 Jahre	169	172	164
Pers. ab 14 Jahre	237	286	301

(Quelle: Feierabend/Klingler 2009, S. 114; s. Anmerkung 9)

Tabelle 4: **Fernsehnutzung von 3- bis 13-jährigen Kindern**
- mit und ohne eigenes Fernsehgerät 2008
 (Mo-So, 3.00 Uhr-3.00 Uhr)

	Sehdauer in Min.	Tages- reichweite in %	Verweil- dauer in Min.
Kinder mit eigenem TV-Gerät	111	58	184
Kinder ohne eigenes TV-Gerät	79	56	135
Mädchen mit eigenem TV-Gerät	115	58	190
Mädchen ohne eigenes TV-Gerät	76	54	132
Jungen mit eigenem TV-Gerät	107	57	178
Jungen ohne eigenes TV-Gerät	82	57	137

(Quelle: Feierabend/Klingler 2009, S. 116, s. Anmerkung 9)

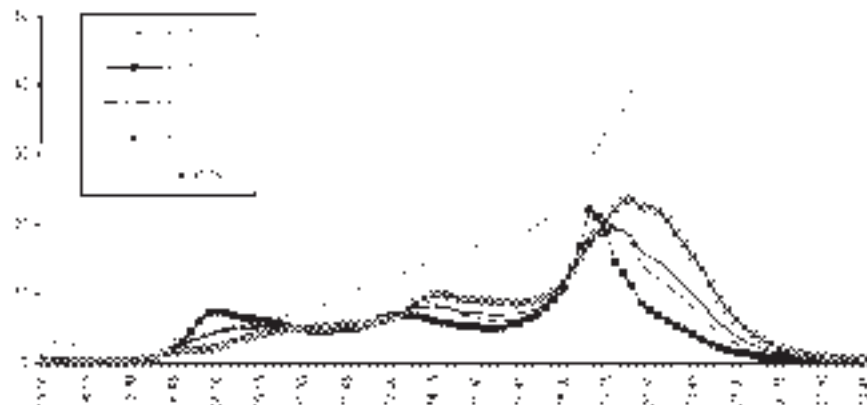
Fernsehnutzung im Tagesverlauf

Wie verteilt sich nun die Fernsehzeit der Kinder im Tagesablauf? Im Prinzip nutzen sie das Fernsehprogramm ähnlich wie die Erwachsenen, allerdings mit „Verschiebungen“. Ein Blick auf eine Tagesverlaufskurve der Fernsehnutzung zeigt drei Nutzungsspitzen. Im Vergleich zu den Erwachsenen beginnen die 3- bis 13-Jährigen am Morgen früher mit dem Fernsehen (5 Prozent der Kinder haben schon gegen 8.45 Uhr vor dem Fernseher Platz genommen) und hören am Abend früher damit auf. Zwischen 13.30 Uhr und 15.00 Uhr, wenn die Kinder aus Kindergarten und Schule nach Hause gekommen sind, zeigt sich mit einem Anstieg auf 8 Prozent eine zweite Nutzungsspitze. Ihre sogenannte „Prime time“ (die Hauptsendezeit) liegt aber seit Jahr und Tag mit dem Überschreiten der 10-Prozent-Marke zwischen 18.00 und 21.00 Uhr, bei den Erwachsenen liegt sie deutlich zwischen 19.00 und 23.00 Uhr. Und es zeigt sich auch hier: Je älter Kinder sind, umso mehr sehen sie offensichtlich fern (vgl. auch Tabelle 3). Unabhängig vom Alter ist jedoch die Zeit am frühen Abend mit dem sogenannten Vorabendprogramm diejenige, in der die meisten Kinder fernsehen.

Die wesentlichen Fernsehzeiten der 3- bis 13-Jährigen liegen zwischen 18.00 und 22.30 Uhr. Um 19.15 Uhr haben sich gut ein Fünftel der 3- bis 13-Jährigen vor dem Fernseher eingefunden, und erst ab 21.45 Uhr beginnt die Nutzungskurve mehr und mehr zu sinken. Dabei fällt auf, dass die Kurve der älteren Kinder sich der „Erwachsenenkurve“ der ab 14-Jährigen annähert. Von 19.15 bis 21.00 Uhr sitzt jeder Fünfte der 10- bis 13-Jährigen vor dem TV-Gerät, und erst ab 22.30 Uhr fällt die Kurve unter die 10-Prozent-Grenze. Wie sich überhaupt im Vergleich zu früheren Jahren feststellen lässt, dass sich die Fernsehnutzung älterer Kinder weiter nach hinten in den Abend verschoben hat.

Am Wochenende steigt der durchschnittliche Fernsehkonsum von Kindern. Schon am Samstagmorgen gegen 8.45 Uhr und am Sonntagmorgen gegen 9.15 Uhr liegt die Sehbeteiligung über 10 Prozent, um dann wieder bis zum frühen Nachmittag zurückzugehen.

Abb. 1: **Fernsehnutzung von 3- bis 13-jährigen Kindern
- mit und ohne eigenes Fernsehgerät 2008**
(Mo–So, 3.00 Uhr–3.00 Uhr)



(Quelle: Feierabend/Klingler 2009, S. 118; s. Anmerkung 9)

Am Sonntag bewegt sich die Sehbeteiligung von morgens bis in den späten Nachmittag hinein oberhalb des 10-Prozent-Niveaus, bis sie dann mit einem deutlichen Anstieg in den Abendstunden wieder ihren Höhepunkt erreicht.

Programmvorlieben

Wenn Kinder sich dem Fernsehen zuwenden, dann wollen sie in der Regel, dass es ihnen „etwas bringt“. Was sich Kinder dabei vom Fernsehen versprechen, lässt sich gut an ihren Programmvorlieben ablesen. Tabelle 5 zeigt, dass Grundschul-kinder nicht nur Kindergenres, sondern auch Sendungsarten favorisieren, die primär für Erwachsene bestimmt sind.

Wie diese Übersicht verdeutlicht, suchen Kinder offensichtlich Spaß, Spannung und Unterhaltung in den Programmangeboten, aber auch Wissen und Information sind bei ihnen angesagt. Jungen scheinen „Action“ und „Klamauk“ besonders zu mögen, während sich Mädchen eher für „Emotionales“ wie Familienserien, Musiksendungen, Soaps für Kinder/Erwachsene oder Castingshows zu interessieren scheinen. Typische Kindersendungen wie die *Sesamstraße* und lustige Zeichentrickfilme wie *Tom und Jerry* sind bei den 6- bis 9-Jährigen besonders beliebt. Bei älteren Kindern wächst dagegen das Interesse an Action-Angeboten, Unterhaltungs- und Quizshows sowie an Sendeformaten für Jugendliche und Erwachsene (Sportsendungen, Daily Soaps, Castingshows, Comedys, Action-Serien, Talkshows oder Wissens- und Tiersendungen). So muss man sich auch nicht wundern, wenn eine Daily Soap wie *Gute Zeiten – Schlechte Zeiten* (RTL) seit Jahren in der Gunst älterer Kinder, vor allem bei Mädchen, ganz weit oben rangiert. Oder wenn in den aktuellen Hitlisten von Mädchen und Jungen Casting- und Unterhaltungsshow wie *Deutschland sucht den Superstar* oder *Wetten, dass...?* an erster Position auftauchen. Am Ende von Beliebtheitsranglisten liegen in der Regel die Nachrichtensendungen für Erwachsene sowie Sendungen über Wirtschaft und Politik. Dass Kinder aber Nachrichtensendungen und Dokumentationen durchaus schätzen, wird an der Nutzungshäufigkeit für Kindernachrichten/Doku-Formate wie *logo* oder *Fortsetzung folgt* erkennbar.

Tabelle 5: **Nutzungshäufigkeit von Kinder- und Erwachsenengenres bei 6- bis 13-Jährigen 2003**
 („Sehe ich oft“/„Sehe ich ab und zu“, Angaben in Prozent)

Genre	Kinder gesamt	Jungen	Mädchen
Witzige Zeichentrickserien mit viel Action (z.B. <i>Tom und Jerry</i> , <i>Donald Duck</i>)	87	90	84
Wissenssendungen für Kinder (z.B. <i>Löwenzahn</i> , <i>Die Sendung mit der Maus</i>)	83	82	84
Unterhaltungs- und Quizshows für Kinder (z.B. <i>Tabaluga tivi</i> , <i>Tigerentenclub</i>)	79	77	81
Serien über das Leben von Kindern und Jugendlichen (z.B. <i>Schloss Einstein</i> , <i>Die Kinder vom Alstertal</i>)	77	74	81
Zeichentrickserien mit witzigen Geschichten von Kindern und Jugendlichen (z.B. <i>Typisch Andy</i> , <i>Bibi Blocksberg</i>)	73	71	75
Wissens- und Tiersendungen (z.B. <i>Galileo</i> , <i>Abenteuer Wildnis</i>)	73	76	70
Nachrichten- und Informationssendungen für Kinder (z.B. <i>logo</i> , <i>Fortsetzung folgt</i>)	70	70	69
Unterhaltungs- und Quizshows (z.B. <i>Wetten, dass...?</i> , <i>Wer wird Millionär?</i>)	70	71	70
Abenteuergeschichten und Krimis (z.B. <i>Die Pfefferkörner</i> , <i>Fünf Freunde</i>)	69	70	69
Zeichentrickserien mit liebenswerten Figuren (z.B. <i>Schlümpfe</i> , <i>Heidi</i>)	68	63	74
Musiksendungen (z.B. <i>Top of the Pops</i> , <i>The Dome</i>)	68	65	71
Daily Soaps (z.B. <i>Gute Zeiten – Schlechte Zeiten</i> , <i>Marienhof</i> , <i>Verbotene Liebe</i>)	67	60	75
Castingshows (z.B. <i>Deutschland sucht den Super- star</i> , <i>Stimme 2003</i>)	65	60	69
Familienserien (z.B. <i>Forsthaus Falkenau</i> , <i>Unser Charley</i>)	63	60	67
Anime-Zeichentrickserien mit viel Action (z.B. <i>Yu-Gi-Oh</i> , <i>Pokémon</i>)	60	68	51
Sitcoms (z.B. <i>Die Camper</i> , <i>Friends</i>)	57	57	56
Märchen (z.B. <i>Schneeweißchen und Rosenrot</i>)	57	50	65
Sportsendungen (z.B. <i>Sportschau</i> , <i>Formel 1</i>)	56	75	35
Comedysendungen (z.B. <i>Was guckst du?</i> , <i>Ladykracher</i>)	53	56	50
Sendungen, die vor allem auch Kindern gefallen (z.B. <i>Sesamstraße</i> , <i>Teletubbies</i>)	53	52	54
Actionserien (z.B. <i>Die Rettungsflieger</i> , <i>Alarm für Cobra</i>)	51	57	45
Nachrichten- und Informationssendungen (z.B. <i>heute</i> , <i>Tagesschau</i> , <i>RTL Aktuell</i> , <i>ZDF Reporter</i>)	48	49	46

(Quelle: Daten zusammengestellt nach: Frey-Vor/Schumacher 2006, S. 109f, vgl. Anmerkung 5)

Befragt man Kinder in diesem Zusammenhang nach ihren Lieblingsfernsehsendern, dann wird vor allem der geballte Unterhaltungswert der privatrechtlichen Sendeanstalten deutlich, obwohl der ARD/ZDF-Kinderkanal (KIKa) mit seinem qualitätsvollen Angebot in der Beliebtheitsrangfolge an erster Stelle steht.

Tabelle 6: **Lieblingssender 6- bis 13-jähriger Kinder 2003**
(Maximal drei Nennungen)

Welche Fernsehsender siehst du am liebsten?	in Prozent
KIKa	52
RTL	43
Super RTL	39
RTL II	27
ProSieben	26
Das Erste	25
ZDF	22
SAT.1	20
Kabel eins	6
MTV	5

(Quelle: Frey-Vor/Schumacher 2006 b, S.112, vgl. Anmerkung 5)

Die Programmvorlieben von Kindern signalisieren, dass das Fernsehen für sie in erster Linie als große Erlebnis- und Unterhaltungsmaschine fungiert. Ein Interesse, das sie im Übrigen mit Jugendlichen und Erwachsenen teilen. Allerdings spielt bei beiden Gruppen auch das Bedürfnis nach aktuellen Informationen eine bedeutende Rolle (vgl. Tabelle 10).

Aufgrund der vorgestellten Daten lässt sich in Umrissen erkennen, dass Kinder heute eine Vielzahl von Medienangeboten nutzen, wobei die Nutzung des Fernsehens zweifellos eine besondere Rolle spielt. Auf welches Angebot aber Kinder in ihren konkreten Lebenssituationen tatsächlich zugreifen, darüber können solche Daten nichts aussagen. Dies hängt offensichtlich ab

- vom Kind mit seinen Interessen, Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben,
- von seinen Lebensbedingungen und -chancen,
- vom „greifbaren“ Medienangebot und von entsprechenden Medienerfahrungen.

2. Fernseherfahrungen von Kindern

Welche Erfahrungen machen Kinder im Umgang mit dem Fernsehen? Welche Bedeutung hat es in ihrem täglichen Leben? Was vermittelt das Fernsehen einem Kind, wenn es sich

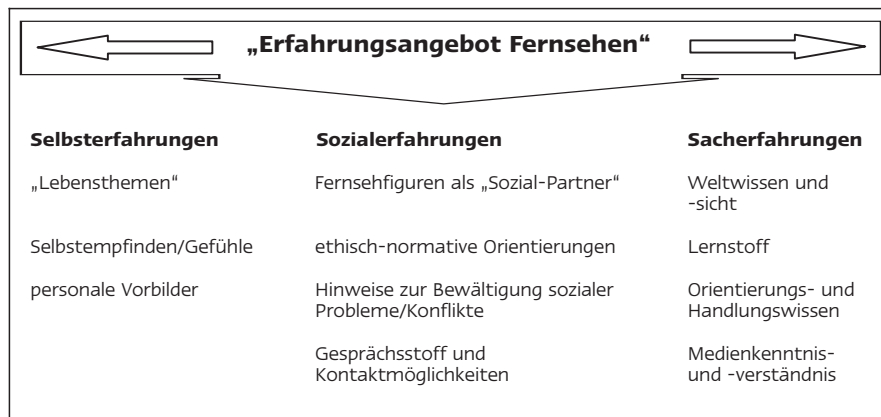
- mit sich selbst,
- mit seiner sozialen Umwelt und
- mit den „Sachen“ dieser Welt auseinandersetzt?

Zu diesem Fragenkomplex hat eine praxis- und nutzerorientierte pädagogische, psychologische und soziologische Forschung seit den 1980er-Jahren eine Fülle von aufschlussreichen Ergebnissen zusammengetragen (11).

Nutzerorientierte Forschungspraxis spielt sich im Alltagsleben von Kind und Familie ab und versucht dabei unter anderem zu klären,

- wie Kinder im Zusammenhang ihres sozialen Umfeldes mit Medien umgehen und
- welche Rolle vor allem das „Mittel Fernsehen“ für die „Bewältigung des Alltags“ von Kind und Familie spielt.

Abb. 2: Fernsehen als „Erfahrungsangebot“ für Kinder



Wie sich in entsprechenden Untersuchungen zeigt, können Kinder im Umgang mit dem Fernsehen bestimmte Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen machen, die untereinander in einer dynamischen Wechselbeziehung stehen (vgl. Abb. 2).

Selbsterfahrungen

Wenn Kinder sich mit Medien beschäftigen, geschieht das nicht „wie von selbst“, vielmehr muss man davon ausgehen, dass Mediennutzung für Kinder eine bestimmte Bedeutung oder einen Sinn hat. Dabei ist zu berücksichtigen, dass für ein Kind immer nur das eine Bedeutung hat, was es „im wirklichen Leben“ verstanden und begriffen hat. Mithin bestimmt der kognitive und sozialmoralische Entwicklungsstand eines Kindes, welche Botschaft es einem Medium entnehmen kann (vgl. Tabelle 7). So ist beispielsweise für Kleinkinder die Fernsehwelt die „wirkliche Welt“, und erst die 10- bis 13-Jährigen haben die TV-Welt als inszenierte Wirklichkeit „durchschaut“ und können sich reflektiert mit ihr auseinandersetzen. (12)

- Eine wesentliche Bedeutung des Fernsehens kann beispielsweise darin bestehen, dass Kinder durch einen bestimmten Medieninhalt die Chance erhalten, sich mit einem Lebensthema auseinanderzusetzen, das für sie bedeutsam ist.

Solche Themen können

- mit der unverwechselbaren Persönlichkeit und Lebensgeschichte eines Kindes zusammenhängen (z.B. Größenfantasien, Wunsch nach Selbstständigkeit und Geborgenheit, Trennung der Eltern, Verlust von Freunden),
- schulische Konflikte und Probleme zum Hintergrund haben (z.B. Schulwechsel, Erfolgszwang, Leistungsdruck, Versagensängste) und/oder
- alters- und gruppenbedingt sein (z.B. Erprobung der Geschlechterrolle, Wunsch nach Zugehörigkeit und Anerkennung in der Gruppe, Emanzipationsversuche gegenüber der Gruppe).

Tabelle 7: **Entwicklung von medienbezogenen Fähigkeiten bei Kindern (12)**

Alter	Kognitive Fähigkeiten	Sozialmoralische Fähigkeiten	Fernsehbezogene Fähigkeiten
3–6	Denken ist an den unmittelbaren „Augenschein“ gebunden.	Beziehungen werden subjektiv betrachtet; Orientierung an Autorität	Geschichten und Personen werden aufgenommen, wenn ein Bezug zum eigenen Ich hergestellt wird.
6–10	An konkreten Beispielen werden verschiedene Aspekte gedanklich verbunden und Handlungsfolgen abgeschätzt.	Situationsbezogen wird zunächst die Sichtweise eines direkten Gegenübers nachvollzogen. Allmählich gelingt es, sich selbst aus der Warte des Gegenübers zu beurteilen. Wechselseitiger Ausgleich konkreter Interessen	Inhalte und Personen mit Bezug zur eigenen Lebenswelt werden in größeren Handlungszusammenhängen gesehen, zunächst in Episoden, dann in Geschichten. Sendungen werden zunehmend differenziert betrachtet.
10–13	Abstrakte Zusammenhänge werden begriffen und können verallgemeinert werden.	Verschiedene Sichtweisen von mehreren Menschen werden erkannt und können koordiniert werden. Beziehungen können auch distanziert beobachtet werden. Orientierung an sozialen Normen	Nutzung ist an eigene Interessen gebunden, die über die unmittelbare Lebenswelt hinausreichen. Formale, dramaturgische und inhaltliche Aspekte der Medienangebote werden verstanden.

Das eigene Lebensthema bearbeiten

Das Thema eines Kindes bestimmt gleichsam die Perspektive, mit der es Fernsehgeschichten oder -figuren sieht. Mit dieser besonderen Sicht nimmt es das soziale Handeln in den Fernsehprogrammen wahr und holt sich aus dem medialen Handlungsangebot im positiven Falle Anregungen und Orientierungen, um das eigene Thema nachdenkend, spielend und handelnd zu bearbeiten, anderen mitzuteilen und verständlich zu machen.

„Indem wir uns handelnde Personen in ihrem situativen Kontext anschauen, machen wir uns immer wieder mit den Konventionen und Regeln des sozialen Lebens vertraut. Eine eigene Identität aufbauen und bewahren, heißt ja einerseits eine ganz und gar einzigartige Lebensgeschichte zu entwerfen und in den unterschiedlichsten Lebenslagen zu verteidigen. Andererseits sind es aber die für alle Menschen eines Kulturkreises gleichen Normen und Verfahren, die es dabei zu berücksichtigen gilt. Die kritische Auseinandersetzung mit den sozialen Handlungsweisen unserer Mitmenschen ist daher nichts Kindisches oder gar Verwerfliches, im Gegenteil, wir sind alle auf so verstandene ‚Vorbilder‘ angewiesen“. (13) Solche Vorbilder können reale Personen wie beispielsweise der Fernseh-Entertainer Thomas Gottschalk, eine fiktive Figur aus der Daily Soap *Gute Zeiten – Schlechte Zeiten* wie Paula (gespielt von Josie Schmidt) oder eine klassische virtuelle Kinder-Heldin wie *Pippi Langstrumpf* sein.

Orientierung an Fernsehheldinnen und -helden

Vor allem handlungs- und spannungsreiche „Helden-Geschichten“ kommen unter Umständen diesem Orientierungsbedürfnis von Kindern entgegen. Wenn Kinder sich für Fernseh-Helden begeistern, dann hilft ihnen das manchmal, sich

mit solchen Lebenssituationen aktiv auseinanderzusetzen, in denen sie sich klein und unterlegen fühlen und in denen sie nach Sicherheit und Geborgenheit verlangen. An den Aussagen von 8- bis 12-jährigen Kindern, die die japanische Anime-Serie *Dragon Ball Z* regelmäßig nutzten, lässt sich dies in Andeutungen erkennen (vgl. Kasten 1). Die Jungen Angelo und Timm sehen die Serie gern, weil sie die übernatürliche Stärke, die Energie, das besondere Aussehen und die magischen Kräfte der Figuren beim Kampf gegen „das Böse“ faszinieren und weil sie ihnen gleichsam Vorbilder liefert, um sich im „richtigen“ Leben erfolgreich zur Wehr zu setzen. Und das Mädchen Lea findet die Sendung gut, weil sie sich dadurch offensichtlich gegenüber ihren Eltern abgrenzen und irritierende „Härte“ zeigen kann. „*Dragon Ball Z* trifft ein häufig auftretendes Thema von Jungen, hilft bei der individuellen Lebensbewältigung, verschärft jedoch zusätzlich die Grundproblematik Aggressionsbereitschaft – ein Zusammenhang, der aus pädagogischer Perspektive ohne Frage problematisch ist“. (14)

Die vielen Action-Helden des Vorabendprogramms und ihre seriellen Abenteuer sind in der Regel wie gestanzte. Die Handlung ist klar gegliedert, wer „gut“ und wer „böse“ ist, ist leicht zu unterscheiden, das gesamte Medienpersonal ist überschaubar, die Spannung bleibt erträglich und eine Serien-Episode kommt stets zu einem guten Ende. So können die Serien-Heldinnen und -Helden Jungen wie Mädchen in bestimmten Lebenspassagen „passende Anlässe“ liefern (15),

- um ein Bild von sich selbst zu entwerfen („So stark möchte ich auch sein. So möchte ich auch aussehen. Das möchte ich auch können!“),
- um innere und äußere Konflikte zu „bearbeiten“ (So gut/so böse möchte ich auch einmal sein!) oder
- um in der unmittelbaren Fernsehsituation starke Gefühle wie Freude, Erleichterung, Angstlust, Überraschung, Mitleid, Abscheu, Zustimmung oder Ablehnung zu „erleben“ und auch durch aktives „Mitgehen“ bei einer Sendung (z.B. durch Lachen, Aufschreien, sich intensiv mit allen Gliedmaßen bewegen, sich „vor Angst“ verkriechen oder verkrampfen) den eigenen Körper zu spüren.

Kasten 1 – *Dragon Ball Z* – „Erlebnis“-Berichte

291 Folgen der japanischen Zeichentrickserie *Dragon Ball Z*, eigentlich eine Serie für erwachsene Anime-Liebhaber, waren von August 2001 an bei RTL 2 zwischen 19.00 und 20.00 Uhr zu sehen. Durchschnittlich 460 000 3- bis 13-Jährige sahen die Serie jeden Abend, drei Viertel davon waren Jungen.

Zum Kerngeschehen der Serie: Hauptfigur ist der Superheld Son-Goku, der als Kind von seinem Heimatplaneten Vegeta auf die Erde geschickt wurde, um diese zu erobern. Aufgrund einer Kopfverletzung verändert sich jedoch seine Persönlichkeit: Er wird zu einer guten Figur und macht es sich zur Aufgabe, die Erde vor Angreifern von anderen Planeten zu schützen. Sieben Dragon Balls, die an verschiedenen Orten versteckt sind, bieten ihm Möglichkeiten zur Rettung, wenn man sie zueinander bringt. Dann erscheint ein Drache, der einen Wunsch erfüllt.

Für den Kampf gegen das Böse müssen der Superkrieger Son-Goku und seine Freunde ständig trainieren, um höhere Kampf- und Energiezustände zu erreichen. Dies wird äußerlich an ihnen sichtbar, wenn sich ihre schwarzen Haare golden verfärben.

Die folgenden vier Fallbeispiele stammen aus einer qualitativen Studie, bei der die Bedeutung von *Dragon Ball Z* für Kinder und Pre-Teens (10 bis 15 Jahre) ermittelt wurde. An den Interviews nahmen 70 regelmäßige Seher(innen) der Serie teil.

Angelo (8 Jahre)

Angelo sieht *Dragon Ball Z* fast täglich mit seinem Zwillingbruder und manchmal mit seiner Schwester im gemeinsamen Kinderzimmer an. Die Roma-Familie lebt in einer Mietwohnung in München, wo er auch zur Schule geht (1. Klasse). Er hat keine weiteren Dragon-Ball-Licensing-Produkte, spricht aber von Figuren, die er vielleicht zum Geburtstag bekommt. Angelo ist von den übernatürlichen Kräften und Zusammenhängen von *Dragon Ball Z* fasziniert. Für einen 8-Jährigen erklärt er die komplizierten übernatürlichen Zusammenhänge erstaunlich gut. An den übernatürlichen Kräften und Zusammenhängen interessiert Angelo zum einen die Steigerung ins Übermäßige. So trägt er die „Kampf-Konzentrations-Formeln“ vor: „[...] Kamehameha [...], Superkamehameha, Wahnsinnskamehameha.“

Zum anderen fasziniert ihn die Verwandlung von „normal“ zu „besonders“. Das bringt er am Beispiel von Piccolo zum Ausdruck, der „[...] hat 'nen ganz normalen schwarzen Anzug und dann macht es so – und dann kriegt er 'nen coolen Anzug, wie 'ne Rüstung [...]“

Zudem imaginiert Angelo die Verwandlung von Gut und Böse: „Mmh, manchmal glaube ich dann, wenn *Dragon Ball* vorbei ist, dass ein Lieber dann böse wird. Das ist auch mal passiert, dass ein Lieber böse wurde, der Vegeta wurde mal böse, dann wurde er mal wieder lieb.“

Verwandlung sowohl körperlich als auch ethisch, sind für Angelo im Moment ausgesprochen faszinierend. In Verbindung mit eindrucksvollen formelhaften Ausdrücken wie Wahnsinnskamehameha imaginiert er sich selber, die Kräfte zu besitzen: „Man kann die Attacken zum Beispiel üben, vielleicht funktioniert's bei einem ja doch [...]“

Timm (12 Jahre)

Timm wohnt mit seiner Mutter und seiner Schwester in einem kleinen Haus in einer Kleinstadt in Mitteldeutschland. Er besucht die 6. Klasse einer Orientierungsstufe an einer Gesamtschule. *Dragon Ball* guckt er täglich mit seiner Schwester im Wohnzimmer an. Von den Comics hat er nur eines gelesen. Er hat aber Dragon-Ball-Sticker und das Stickerheft sowie Figuren: Timm geht es in erster Linie um die Kämpfer, wobei hier nicht die Figuren als Individuum ausschlaggebend sind, sondern die männliche Rolle – eben Kämpfer zu sein –, die sie einnehmen. Als Erstes fallen ihm zu *Dragon Ball* auch die Kämpfer ein, „[...] also die Leute da, wie sie gegen das Böse kämpfen [...]“ Gefallen findet er auch an den „[...] Kämpfer[n], wie sie kämpfen, wie sie gezeichnet worden sind, und dass sie so Attacken können [...]“ Und nicht zuletzt beinhaltet die Erklärung, „[...] dass da verschiedene Kämpfer sind, die gegen das Böse kämpfen [...]“

Die Kämpfer stehen für Timm in enger Verbindung mit einer Ästhetik und bestimmten Fähigkeiten, die sich ästhetisch ausdrücken. „[...] und dass, wenn sie ihre Energie freilassen, blonde Haare kriegen. Da kommen meistens auch so Blitze um sie 'rum. Da kommen so Windstöße und da reißt der Boden auf. Das kommt von ihrer Energie.“

Die Kombination aus Kraft, Ästhetik und kraftvollem Aussehen fasziniert Timm an *Dragon Ball Z*. Son-Goten ist seine Lieblingsfigur: „Weil der auch 'ne Wahnsinnsenergie hat, gut aussieht und weil der im Moment in den Folgen auch gerade der Held ist, der Stärkste.“

Ein weiteres wichtiges Element ist für ihn Witz, den er in der Ästhetik von *Dragon Ball Z* erkennt: „[...] mir gefällt auch, wie die essen. Das finde ich auch witzig und ich finde es gut, dass die Folgen auch manchmal witzig sind, also nicht nur kämpferisch oder ernst.“

Für Timm stehen die männlichen Kämpfer im Mittelpunkt. Er bewundert ihre Stärke und Energie, genießt aber auch die komischen Momente der Sendung. Für Timm ist *Dragon Ball Z* eine Sendung rund um sein im Erhebungszeitraum aktuelles Thema: männlicher Kämpfer sein.

Lea (9 Jahre)

Lea ist 9 Jahre alt und wohnt in einer niedersächsischen Kleinstadt mit ihren Eltern und ihrem Bruder. Sie geht in die 3. Klasse und sieht *Dragon Ball Z* etwa viermal die Woche, meist mit ihrem Bruder. Die Eltern finden die Serie blöd, denn „da gäbe es keine freundlichen Figuren, nur schreckliche und so“, doch Lea ergänzt: „Aber ich finde es ganz gut.“ Das lässt vermuten, dass *Dragon Ball Z* auch mit der Abgrenzung zum Geschmack der Eltern etwas zu tun hat. Auf die Frage, was Lea an der Serie gefällt, erzählt sie: „Also ich finde gut daran, dass sie sich die Köpfe einschlagen und ja, ich finde eben auch, es ist sehr spannend. Also immer, wenn man denkt, es wird gleich gut, kommt jemand und macht Krawall.“

Erklären würde sie die Serie mit: „Es ist ein Zeichentrickfilm und die schlagen sich [...] Sie kloppen sich mit den Bösen.“ In der Schule unterhält sie sich über die Figuren und hat auch schon einmal Kamehameha mit Attacken gespielt. Auf die Frage, was sich von *Dragon Ball Z* lernen ließe, erzählt sie: „Man könnte lernen, dass man etwas härter wird, und nicht bei jedem Piep anfängt zu heulen.“

Für Lea ist *Dragon Ball Z* mit einer gewissen Härte verbunden. Es geht um „kloppen“ und „Köpfe einschlagen“, nicht nur ein Inhalt, sondern auch eine Ausdrucksweise, mit der sie sich als „härter“ darstellt. Selbst bei der Frage, wie sie sich Japan vorstelle, setzt sie den Schwerpunkt auf Kampftechniken: „Sie essen mit Stäbchen und sie essen alles getrennt. Die Soße und den Reis isst man nicht zusammen. Die Kampftechniken sind auch anders, weil man da nicht mit der Faust auf die Schulter schlägt, sondern mit dem Fuß in den Bauch tritt.“

An *Dragon Ball Z* gefällt ihr, dass die Figuren anders sind und zum Beispiel keine Tischmanieren haben, sondern „alles gleich rein“ essen.

Lea stellt sich als ein Mädchen dar, das Spaß an Abgrenzung – vielleicht auch an Provokation – hat. Gewalttätigkeit bzw. andersartige Programme treffen diesen Nerv und eignen sich dazu, sich als härter darzustellen. „Also, es ist schon ein bisschen gewalttätig, aber ich finde es gut.“

Amelie (9 Jahre)

Amelie geht in die 4. Klasse einer Grundschule in Hamburg. Sie sieht die Serie etwa zweimal in der Woche zusammen mit den beiden Brüdern und ihrer Schwester im Wohnzimmer. Auf die Frage, was ihr an *Dragon Ball Z* gefällt, antwortet sie: „Es ist momentan ‚in‘, deshalb schaue ich es. Die Geschichte ist spannend und gut erfunden. Alle Kinder bei mir in der Klasse schauen die Serie, deshalb möchte ich auch mitreden können.“

In Amelies Klasse ist die Serie ‚in‘. Sie spielen sie oft auf dem Schulhof nach und Amelie will „auch mitreden können“. Manchmal ist sie über die Dragon-Ball-Spiele in der Schulpause genervt, aber das nützt nichts. „[...] Man ist natürlich mehr ‚in‘, wenn man sich mit *Dragon Ball* auskennt, aber eigentlich kann man davon nichts lernen.“

Inhaltlich stört Amelie sich an „diese(r) Geschichte mit der Weltzerstörung“. Auch „die Haare sind schon sehr komisch“, erzählt sie, „ungeheuer unmenschlich“. Die „Aura“, das sagt sie selbst, durchschaut sie nicht ganz.

Auf die Frage, ob sie *Dragon Ball* gewalttätig findet, erwidert Amelie: „Ein bisschen gewalttätig ist es schon. Ich finde nicht, dass sich die Gewalt auf mich überträgt. Ich bin ganz cool.“

Amelie sieht die Serie, um in der Klasse mitreden zu können. Ein tiefes Interesse hat sie eigentlich nicht. Sie fühlt sich von der Gewaltdarstellung aber auch nicht überwältigt. In ihrem Bild malt sie ausschließlich Frauenfiguren. Dies ist ein Hinweis, dass sie eigentlich nach Mädchen- und Frauenfiguren sucht, die sie in *Dragon Ball Z* allerdings kaum findet. Dennoch ist die Serie für sie interessant.

Durch ihr Stickerheft kann sie über das Tauschen Kommunikation herstellen: Entsprechend ist sie der Überzeugung: „Ich glaube, *Dragon Ball Z* hat nur so viel Erfolg, weil es so viel Merchandising gibt.“

(Quelle: Götz, M./Ensinger, C.: Faszination Dragon Ball (Z): Zwischen starken inneren Bildern und Aggressionsbereitschaft. Herausgegeben von Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen IZI. München 2002, S. 40–48;
 Druckversion des Forschungsberichts im Internet unter:
<http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/forschung/dragonballz.htm> (Stand: Juli 2009)

Eine weitere Bedeutung solcher Helden-Geschichten liegt nicht nur in der einfachen Wahlmöglichkeit zwischen „gut“ und „böse“, sondern auch in der Botschaft, dass der „Kleine“ auch ein „Großer“ sein kann. Dies ist beispielsweise das Prinzip, nach dem die „Katz-und-Maus-Spiele“ in der Trickfilmreihe *Tom und Jerry* funktionieren.

Medienerfahrungen im Unterricht aufnehmen

Im alltäglichen Schul- und Unterrichtsbetrieb kann man bei genauem Hinhören und -schauen „Spuren“ solcher Fernseherlebnisse in den Spiel-, Sprech- und Handlungszusammenhängen von Kindern erkennen. Wie selbstverständlich scheinen die Kinder dabei die Fernsehsymbolik mit realen Situationen und Themen zu verknüpfen. Manchen Lehrkräften fällt es schwer, oder sie lehnen es ab, beispielsweise „fantasielose“ und nicht selten aggressiv wirkende Spiele (vgl. dazu in Kasten 1 die Aussagen von Lea und Amelie) zu akzeptieren und die dabei manchmal gut erkennbaren (Medien-)Themen von Kindern zum Thema gemeinsamen Lernens zu machen. Solche Themen können von einem Kind im Rahmen der alltäglichen Kommunikation und Interaktion durchaus verarbeitet und „abgearbeitet“ werden und sich damit auch erledigen. Doch darauf sollte man sich nicht verlassen. Vor allem, wenn man erkennt, dass sich ein Kind extrem auf einen bestimmten „Helden“ fixiert hat und sich dessen konstruierte Identität gleichsam ausleiht, um das eigene Selbst zu stärken. Vielmehr sollte man die gemeinsame Auseinandersetzung mit den kindlichen Fernseherlebnissen als Chance ansehen,

- um mit den Kindern über ihren (Medien-)Alltag in ein respektvolles Gespräch zu kommen,
- um sich Klarheit darüber zu verschaffen, welche tatsächliche Bedeutung bestimmte Fernsehangebote für Kinder haben, wenn sie sich mit sich selbst und ihrer Lebenswelt auseinandersetzen,
- um ‚unbehagliche‘ Situationen im Leben von Kindern aufzuspüren und um auch etwas zu ihrer Veränderung beizutragen oder
- um medial vermittelte Verhaltensweisen zu problematisieren und um andere Verhaltensweisen zu entwerfen und zu praktizieren. (16)

Sozialerfahrungen

Kinder haben das Bedürfnis, sich selbst und die anderen verstehen zu lernen. Dieses Bedürfnis kann vom Fernsehen teilweise befriedigt werden, wenn Figuren und soziale Handlungen für Kinder „lebendig“ werden und ihnen beispielsweise zeigen, was „gut“ und „böse“, „gerecht“ oder „ungerecht“ ist, wie Jungen/Männer und wie Mädchen/Frauen sind oder wie man mit Problemen und Konflikten umgehen kann. Das ist nur dann möglich, wenn ein Kind die dargestellten Handlungen versteht und wenn es den Fernsehfiguren bestimmte Eigenschaften zuschreibt. Auf diese Weise kann es eine Fernsehfigur wie einen Sozialpartner erleben, dessen Handlungen es akzeptieren, ausprobieren oder ablehnen kann. Zu dieser „fastsozialen“ Erfahrung (17) bei der Auseinandersetzung mit den Fernsehinhalten kommen konkrete Sozialerfahrungen hinzu.

Fernsehen und soziale Beziehungen

Betrachten wir in diesem Zusammenhang noch einmal die vier Fallbeispiele ‚Angelo‘, ‚Timm‘, ‚Lea‘ und ‚Amelie‘ (s. Kasten 1). Die beiden Jungen und Lea haben die Serie *Dragon Ball Z* offensichtlich in ihr Tagesprogramm eingebaut, denn sie sehen die einzelnen Episoden regelmäßig zu Hause zusammen mit ihren Geschwistern. Vermutlich wird sich dies nicht nur auf das Tagesprogramm aller Geschwister auswirken, sondern auch auf ihre sozialen Beziehungen. Denn alle Kinder können sich durch ihr gemeinsames Interesse und ihre gemeinsamen Fernseherlebnisse symbolisch versichern, dass sie zusammengehören. Zum anderen liefert ihnen die Serie Gesprächsstoff, den sie auch außerhalb der eigenen vier Wände anwenden können, zum Beispiel wenn es im Kreise der Spiel- und Klassenkameraden ums „Mitreden“ geht. Das ist offensichtlich das wesentliche Motiv, das Amelie bewegt, sich diese Serie mehr oder weniger regelmäßig anzuschauen. Obwohl sie gegenüber dem Action-Angebot ihre Vorbehalte hat („Eigentlich kann man nichts davon lernen.“) und die Serie durchaus mit kritischer Distanz sieht („*Dragon Ball* hat nur so viel Erfolg, weil es so viel Merchandising[!] gibt.“), arrangiert sie sich mit den momentanen sozialen Spielregeln in ihrer Klasse: „Man ist natürlich mehr ‚in‘, wenn man sich mit *Dragon Ball* auskennt.“ Ansehen und Kommunikationsmöglichkeiten erhöhen sich, wenn man mitreden kann und wenn man sich auch bei den medienbezogenen Spielen auf Schulhof oder Spielplatz ausdrucksstark selbst darstellen kann. Aus dieser Perspektive wird auch verständlich, weshalb Kinder manchmal heftig reagieren, wenn die Eltern Fernsehverbote als Erziehungsmittel anwenden. Die heftigen Reaktionen können ihre Ursache zum einen darin haben, dass man ihnen etwas Selbstverständliches nimmt und zum anderen darin, dass man unwissentlich in ihre sozialen und kommunikativen Zusammenhänge eingegriffen hat.

Tabelle 8: **Fernsehdauer nach Herkunftsmilieus**
(in Minuten pro Tag, Mo–So, 3.00–3.00 Uhr, November 2000)

Milieu (Kurzbeschreibung nach Sinus-Modell)	3–13 Jahre	Erwachsene ab 14 Jahren
Etabliertes (Erfolgsorientierte, hohe Einkommensklassen)	97	207
Intellektuelles (An Selbstverwirklichung orientierte Werte-Avantgarde, gehobenes Bildungs- und Einkommensniveau)	71	186
Traditionell bürgerliches (Sicherheitsorientierte Kriegsgeneration, kleine bis mittlere Einkommen)	124	247
Statusorientiertes (Beruflich und sozial Aufstrebende, mittlere bis gehobene Einkommensklassen)	117	206
Modern bürgerliches (Konventionelle neue Mitte, qualifizierte Abschlüsse bei normalem Einkommen)	103	237
Adaptives (Moderne junge Mitte, gut ausgebildet mit gehobenem Einkommen)	99	176
Postmodernes (an Selbstbestimmung orientierte, gehobene Bildungsabschlüsse)	95	214
Traditionelles Arbeitermilieu (Ausgerichtet an traditioneller Arbeiterkultur, kleine bis mittlere Einkommen)	140	260
Konsummaterialistisches (Materialistisch orientierte Unterschicht, untere Einkommensschichten)	123	271
Hedonistisches (An Spaß und Action orientierte Unterschicht, kleine bis mittlere Einkommen)	127	230

(Quelle: Kuchenbuch 2003, S. 7, s. Anmerkung 18)

Soziales Milieu und Fernsehnutzung

Von solch einem Fernsehverbot ist Lea zumindest nicht betroffen, obwohl ihre Eltern die Serie „blöd“ finden und dies ihr gegenüber offensichtlich begründet haben. Ein Indiz dafür, dass Kinder wichtige Sozialerfahrungen nicht nur untereinander, sondern auch im Rahmen des Familienlebens machen. Welcher Art diese Erfahrungen sind, hängt von verschiedenen Bedingungen ab, beispielsweise

- ob die Familie intakt ist,
- wie groß die Familie ist und wie alt die Kinder sind,
- welche Normen und Werte das Familienleben prägen,
- wie es um die Lebensqualität der Familie bestellt ist,
- wie Eltern und Kinder miteinander umgehen,
- ob es ein oder mehrere Fernsehgeräte gibt.

Tabelle 9: **Nutzung von Fiction-Programmen nach Herkunftsmilieus**

Milieu (Kurzbeschreibung nach Sinus-Modell)	Sehdauer in Minuten pro Tag 3–13 Jahre	Sehdauer in Minuten pro Tag Erwachsene ab 14 Jahren
Etabliertes (Erfolgsorientierte, hohe Einkommensklassen)	44	66
Intellektuelles (An Selbstverwirklichung orientierte Werte-Avantgarde, gehobenes Bildungs- und Einkommensniveau)	31	62
Traditionell bürgerliches (Sicherheitsorientierte Kriegsgeneration, kleine bis mittlere Einkommen)	53	72
Statusorientiertes (Beruflich und sozial Aufstrebende, mittlere bis gehobene Einkommensklassen)	49	68
Modern bürgerliches (Konventionelle neue Mitte, qualifizierte Abschlüsse bei normalem Einkommen)	52	79
Adaptives (Moderne junge Mitte, gut ausgebildet mit gehobenem Einkommen)	44	62
Postmodernes (an Selbstbestimmung orientierte, gehobene Bildungsabschlüsse)	47	78
Traditionelles Arbeitermilieu (Ausgerichtet an traditioneller Arbeiterkultur, kleine bis mittlere Einkommen)	63	83
Konsummaterialistisches (Materialistisch orientierte Unterschicht, untere Einkommensschichten)	58	95
Hedonistisches (An Spaß und Action orientierte Unterschicht, kleine bis mittlere Einkommen)	65	79

(Quelle: Kuchenbuch 2003, S. 8, s. Anmerkung 18)

So dürfte das soziale Milieu, aus dem die Kinder kommen, einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie sie das Fernsehen nutzen und welche Programme ihnen wichtig sind. Eine Studie aus dem November 2000 liefert Anhaltspunkte dafür, „dass sich die Kinder aus verschiedenen Herkunftsmilieus durch ein sehr unterschiedliches Fernsehverhalten auszeichnen. Es zeigen sich je nach sozialer Lage oder Werteorientierung der Herkunftsmilieus unterschiedliche Nutzungsprofile im Hinblick auf Sehdauer, Sender- und Programmpräferenzen sowie die familiäre Konstellation, in der die Kinder fernsehen.“ (18)

Unter anderem wird so Folgendes deutlich (vgl. auch die Tabellen 8 und 9):

- Wenn Eltern viel fernsehen, sehen auch die Kinder viel fern.
- Kinder aus dem Unterschichtmilieu sehen deutlich mehr fern als Kinder, die aus Mittel- und Oberschicht stammen.

- Vielsehende Kinder stammen vorwiegend aus einer „jungen Unterschicht“, die stark an Spaß und Action („Hedonisten“) interessiert ist.
- Wenigsehende Kinder kommen vor allem aus dem „intellektuellen“ Milieu, sehen tagsüber wenig und bevorzugen die öffentlich-rechtlichen Kinderprogramme.
- Kinder aus „intellektuellem“ oder „traditionell bürgerlichem“ Milieu sehen wie ihre Eltern überdurchschnittlich stark öffentlich-rechtliche Programme.
- Kinder aus „modernerem Milieu“ (gemeint sind eine „individualistische Lifestyle-Avantgarde“, „modernes bürgerliches Milieu“ und die „Hedonisten“) sehen intensiv Fiction-Programme (vgl. dazu auch Tabelle 5).
- Kinder aus niedrigen und mittleren sozialen Lagen verbringen überdurchschnittlich viel Zeit mit Erwachsenen vor dem Bildschirm.
- Kinder aus „postmodernem“ Milieu, denen Selbstbestimmung wichtig ist, scheinen überdurchschnittlich viel allein fernzusehen.

Bringt man die Ergebnisse der Studie auf den Punkt, dann kann man Folgendes annehmen: Eltern vermitteln offensichtlich ihr eigenes Nutzungsverhalten an ihre Kinder. Dabei spielt die Milieuzugehörigkeit eine bedeutende Rolle: „Somit werden milieuspezifische Unterschiede von einer Generation an die nächste weitergegeben.“ (19) Es leuchtet ein, dass Kinder aufgrund verschiedener Lebensweisen und -bedingungen auch verschiedene Fernseherfahrungen machen werden. Zu solchen Erfahrungen gehört beispielsweise,

- dass Tätigkeiten in der Familie mit bestimmten Programmangeboten koordiniert werden und dass sich das auf Tages- und Wochenablauf auswirkt,
- dass bestimmte Programmgenres an bestimmte Familienmitglieder „gebunden“ sind („Ich will jetzt meine Tagesschau sehen!“),
- dass Fernsehen die Familienmitglieder zusammenbringen kann und dass man sich durch das gemeinsame Fernseherlebnis und auch durch Körperkontakte (mit den Eltern „kuscheln“) „nahekommen“ kann,
- dass das Fernsehen verschiedene Funktionen wie Unterhaltung, Entspannung, Orientierung, Alltagsflucht, „soziales Erleben“ oder Entlastung („Lass mich jetzt bitte in Ruhe, guck lieber fern!“) übernehmen kann,
- dass Kinder gezielt auf „gute“ Fernsehangebote hingewiesen und beim Fernsehen nicht allein gelassen werden,
- dass Kinder sich durch Nichtfernsehen und Nutzung eigener Medien wie Hörspielkassette, Buch oder Computer der elterlichen Kontrolle entziehen können,
- dass Fernsehkonsum Außenkontakte und Gespräche einschränken kann oder
- dass durch Fernsehkonsum Konfrontationen in der Familie verdeckt, vermieden oder überspielt werden können.

Am Beispiel dieser sozialen Erfahrungsmomente wird deutlich, dass der vielschichtige und mehrdeutige Erfahrungszusammenhang Fernsehen Kindern für ihr alltägliches Leben Sinn und Struktur geben kann und dass Kinder über Fernseherlebnisse/-situationen Beziehungen zu ihrer sozialen Umwelt aufnehmen und aufrechterhalten können.

Nicht zu übersehen ist aber auch,

- dass Erfahrungs- und Handlungsdefizite für Kinder entstehen können, wenn Gespräche und Begegnungen mit anderen ausbleiben,
- dass die „verlässlichen“ und auf Knopfdruck verfügbaren „Fernsehfreunde der Kinder“ sich zu Ersatzpartnern entwickeln können, wenn Freundschaften nicht zustande kommen und Erwachsene als Vorbilder fehlen oder versagen und
- dass womöglich auf lange Sicht ihre aktive Teilnahme am sozialen Leben in ein „Mit-Leben“ übergeht, das von den Inszenierungen des Fernsehens und anderer Medien bestimmt wird.

Sacherfahrungen

Ebenso wie Erwachsene beziehen Kinder aus Fernsehsendungen Wissen über unsere Welt. Aus eigenem Interesse, aus Neugier, aufgrund von Unterricht (Bildungs-/Schulfernsehen), an ihren Lebensthemen orientiert oder „nebenbei“ erfahren und lernen sie etwas über „die Sachen dieser Welt“. Dabei verbinden sie neue Wissens Elemente mit dem Wissen, das sie sich bereits über die Welt angeeignet haben. Vorhandene Wissensstücke können sie durch unmittelbare Erfahrungsprozesse in ihren Lebenswelten oder durch vermittelte Erfahrungen, beispielsweise über mündliche Erzählungen, (Hör-)Bücher, Kinder-Magazine oder das Fernsehen, erworben haben. Dabei eignen sie sich nicht nur Wissen aller Art an, sondern auch Wissen über die Besonderheiten von bestimmten Medien, über deren „Medialität“. In Andeutungen wird dies an zwei Aussagen von ‚Amelie‘ erkennbar (s. Kasten 1): „Man ist natürlich ‚in‘, wenn man sich mit Dragon Ball auskennt, aber eigentlich kann man nichts davon lernen.“ – „Ich glaube, Dragon Ball (Z) hat nur so viel Erfolg, weil es so viel Merchandising gibt.“

„Lernort“ Fernsehen

Es scheint so, als hätte Amelie „gelernt“, wie *Dragon Ball Z* funktioniert. Obwohl sie sich bis zu einem gewissen Grad von den Inhalten dieser Zeichentrickserie distanziert, erkennt sie die Funktion der Serie als Kommunikationsmittel und „gebraucht“ es für sich. Das zeigt sich auch daran, dass sie anscheinend absichtsvoll in den Medien- und Warenverbund eingestiegen ist, um mithilfe des Stickerheftes übers Tauschen ihre Kommunikationszusammenhänge zu festigen.

Lea scheint dagegen etwas „über Japan gelernt“ zu haben: „Sie essen mit Stäbchen und sie essen alles getrennt. Die Soße und den Reis isst man nicht zusammen ...“ Und würde man die beiden Jungen Angelo und Timm befragen, was sie aus der Serie „gelernt“ haben, würden sie vielleicht antworten: „Wie man ein guter Kämpfer wird!“

Was ein Kind also im Einzelnen von den Wirklichkeitsangeboten des Fernsehens wahrnimmt, verarbeitet, behält oder sprachlich wiedergibt, hängt sowohl mit seinem Entwicklungsstand zusammen (s. Tabelle 7) als auch mit den Wirklichkeitskonzepten, die es sich unter bestimmten Lebensbedingungen in seinen Lebenswelten – mit und ohne Medien – angeeignet hat. Mit anderen Worten: Identische Fernsehwirklichkeit wird von Kindern nicht identisch wahrgenommen und verarbeitet.

Abgesehen davon, dass Kinder einen anderen „Lernbegriff“ als Pädagoginnen und Pädagogen (Stichwort: „Lernen als Verhaltensänderung und als Wissenserwerb“) haben dürften, zeigt sich in der Regel, dass sie aus sehr vielen Angeboten des Fernsehens Lernanregungen beziehen, die sie mit ihren Selbst-, Sozial- und Sacherfahrungen verknüpfen. (20) „Bei ‚Wer wird Millionär?‘ lernt man Antworten. Bei *Was ist was* TV lernt man über Vulkane, Dinosaurier oder über Piraten. ... Bei *Galileo* lernt man alles. Bei *Schuh des Manitu* lernt man die Verarschung von Winnetou Bei *Traumhochzeit* lernt man heiraten“ (21), heißt es beispielsweise im Aufsatz eines 10-Jährigen zum Thema Lernen beim Fernsehen, der damit aus seiner Sicht gleichsam das Lernpotenzial von Fernsehgenres definiert.

Aneignung von Sachwissen

Wie gehen nun Kinder speziell mit den Sendungen um, die vor allem Pädagoginnen und Pädagogen für „wertvoll“ halten: Sendungen, mit deren Hilfe sich Kinder Sachwissen aneignen können? Klassiker unter den Wissensangeboten für jüngere Kinder sind seit Jahrzehnten *Die Sendung mit der Maus*, die *Sesamstra-*

ße oder Löwenzahn (22), die auch von Eltern als „lehrreich“ eingeschätzt werden. Sie tauchen gleichsam als Markenartikel mit ungebrochenem Erfolg seit eh und je in den Hitlisten von Kindern auf (s. Tabelle 5), weil sie Kinder offensichtlich mit ihren Inhalten und aufgrund ihrer unterhaltsamen Machart erreichen. Was Kinder dabei im Einzelnen lernen, ist nicht eindeutig zu fassen. Dies hängt sowohl mit ihrem Entwicklungsstand, dem Fernsehformat, den Sendeinhalten als auch mit deren didaktischer Aufbereitung zusammen.

Tabelle 10: **Nutzung von Informationsprogrammen nach Herkunftsmilieus**

Milieu (Kurzbeschreibung nach Sinus-Modell)	Sehdauer in Minuten pro Tag 3-13 Jahre	Sehdauer in Minuten pro Tag Erwachsene ab 14 Jahren
Etabliertes (Erfolgsorientierte, hohe Einkommensklassen)	14	72
Intellektuelles (An Selbstverwirklichung orientierte Werte-Avantgarde, gehobenes Bildungs- und Einkommensniveau)	9	68
Traditionell bürgerliches (Sicherheitsorientierte Kriegsgeneration, kleine bis mittlere Einkommen)	19	95
Statusorientiertes (Beruflich und sozial Aufstrebende, mittlere bis gehobene Einkommensklassen)	13	54
Modern bürgerliches (Konventionelle neue Mitte, qualifizierte Abschlüsse bei normalem Einkommen)	11	73
Adaptives (Moderne junge Mitte, gut ausgebildet mit gehobenem Einkommen)	12	43
Postmodernes (an Selbstbestimmung orientierte, gehobene Bildungsabschlüsse)	12	56
Traditionelles Arbeitermilieu (Ausgerichtet an traditioneller Arbeiterkultur, kleine bis mittlere Einkommen)	20	82
Konsummaterialistisches (Materialistisch orientierte Unterschicht, untere Einkommensschichten)	15	76
Hedonistisches (An Spaß und Action orientierte Unterschicht, kleine bis mittlere Einkommen)	14	67

(Quelle: Kuchenbuch 2003, S. 8, s. Anmerkung 18)

Dass Kinder – allein oder zusammen mit anderen – jedoch Wissenswertes vom Fernsehen über die Welt lernen können, scheint vor allem dann der Fall zu sein,

- wenn es um ihre **Interessen, Fragen oder Probleme** geht,
- wenn ihnen Lernwege und -zusammenhänge aufgezeigt werden,
- wenn sie zum Selberlernen angeregt werden,
- wenn ihnen auch das „Gefühl“ vermittelt wird, etwas lernen zu können und
- wenn Eltern, Erzieher(innen) oder Lehrkräfte die Anregungen aus den Sendungen aufnehmen und in spielerisches Handeln und Gespräche mit den Kindern integrieren.

Sicherlich spielt es dabei auch eine wichtige Rolle, ob Kinder in der Familie erfahren können, dass den Wissens- und Informationssendungen – wie zum Beispiel den täglichen Nachrichtensendungen – in Bezug auf die Aneignung und Verarbeitung von Wirklichkeit ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Dass dies mit den Herkunftsmilieus der Kinder in engem Zusammenhang steht, lassen die Daten der Tabelle 10 erkennen: Auch wenn Kinder deutlich weniger Informations-

programme als die Erwachsenen nutzen, so wollen Kinder wie Erwachsene aus dem „modernen“ und dem „hedonistischen“ Milieu offensichtlich am wenigsten von Informationsangeboten wissen.

Dagegen finden sich überdurchschnittliche Nutzungswerte bei Kindern und Erwachsenen in den „traditionellen“ Milieus, die „gutes Kinderfernsehen“ offensichtlich als eine nützliche Erziehungshilfe ansehen. Mit Blick auf diese Unterschiede und um mögliche Bildungsdefizite zu bearbeiten, wäre es sinnvoll, dass Kindern die Möglichkeit geboten wird, sich beispielsweise in der Schule kontinuierlich mit dem Genre/Thema Nachrichten auseinanderzusetzen – gleichsam als Äquivalent und Korrektiv zur Welt Darstellung durch die Fiction-Programme. Einerseits kann damit die Medienkompetenz von Kindern gefördert werden, andererseits kann damit zur Verbesserung ihres Weltwissens und zu einer differenzierteren Wahrnehmung ihrer sozialen Wirklichkeit beigetragen werden. Dass damit bei Kindern vermutlich „offene Türen“ eingerannt würden, lässt die Beliebtheit der Kindernachrichtensendung *logo* erkennen (s. Tabelle 5). Sie könnte man zum Beispiel regelmäßig im Deutsch- und Sachunterricht nutzen, um sich gezielt sowohl mit den Medien- als auch den Welterfahrungen von Kindern auseinanderzusetzen. (23)

3. Anmerkungen zum „Vielseherproblem“

Zu den immer wieder in der Öffentlichkeit diskutierten „Fernsehproblemen“ gehören „die vielsehenden Kinder“ (24). Ihnen widmet die Zuschauerforschung schon seit längerem ihr Interesse, weil vermutet wird, dass Vielsehen nicht nur das Verhalten, sondern auch die „Innenwelt“ des Fernsehpublikums beeinflussen kann. (25) So bestätigen Untersuchungen, dass vielsehende Kinder nicht selten aus Fernsehinhalten Modelle für „erfolgreiches“ Handeln und Verhalten beziehen oder dass sie das Fernsehen nutzen, um „abzuschalten“ und um sich von Alltagsproblemen abzulenken, zum Beispiel von Schulproblemen. (26)

Was sind nun hierzulande vielsehende Kinder? Auch wenn es in dieser Hinsicht Definitionsschwierigkeiten gibt, so ist man sich grundsätzlich einig, dass ein Kind überdurchschnittlich intensiv fernsehen muss, um als Vielseher bezeichnet zu werden.

Tabelle 11: **Sehergruppen 6- bis 13-jähriger Kinder**

Sehergruppe	Definition der Sehergruppe	Mittelwert tägl. Fernseh-dauer in Min.	Durchschnittliche Fallzahl (n)
Wenigseher	0 bis 43 Minuten täglich	22	295
Durchschnittsseher	44 bis 145 Minuten täglich	90	592
Vielseher	146 Minuten täglich und mehr	206	295
Gesamt		102	1182

(Quelle: Simon/Feierabend 2006, S. 189, s. Anmerkung 5)

In diesem Sinne gelten Kinder als Vielseher, deren tägliche Fernsehnutzung über 145 Minuten liegt (vgl. Tabelle 11). Mit durchschnittlich 206 Minuten pro Tag ist der Fernsehkonsum der Vielseher doppelt so hoch wie der der Durchschnittsseher, wobei der Anteil der Kinder, die mit mehr als vier Stunden sehr viel fernsehen, bei 5 Prozent liegt.

Auch wenn solche extremen Werte nichts darüber aussagen, ob die Kinder sich während dieser Zeit auch ununterbrochen und aufmerksam dem Fernsehen zugewandt haben, so muss man die möglichen Auswirkungen derartigen Vielsehens in Bezug auf die Aneignung von Denkschemata, in Bezug auf die Gesundheit der Kinder oder im Hinblick auf ihre schulischen Erfolge als bedenklich ansehen. Beispielsweise schaltet ein Viertel der Vielseher gleich nach der Schule den Fernseher ein, und Vielseher sehen auch am Nachmittag und am Abend zahlreicher und länger fern als Durchschnittsfernseher.

Vielsehende Kinder unterscheiden sich nach den repräsentativen Daten der Studie „Kinder und Medien 2003/2004“ (vgl. Anmerkung 5) von Wenig- und Durchschnittssehern vor allem dadurch (vgl. auch die Tabellen 9 und 10),

- dass sie aus sozialen Milieus stammen, in denen Eltern formal geringer gebildet sind,
- dass ihre Eltern ebenfalls viel Zeit vor dem Fernseher verbringen,
- dass sie über einen eigenen Fernseher verfügen und somit auch in der Fernsehnutzung ihren erwachsenen Vorbildern „ähnlich“ sein können,
- dass unter Grundschulkindern weniger Vielseher zu finden sind als unter Haupt- und Realschüler(innen),
- dass Vielseher eher aus Gewohnheit, Langeweile und „nebenbei“ fernsehen,
- dass sie an actionhaltigen und spannenden Sendungen interessiert sind und auch schon früher und häufiger Sendungen für Erwachsene sehen (27).

Gründe fürs Vielsehen

Was sind die Gründe für das Vielsehen der Kinder, was bewirkt es bei Kindern und unter welchen Bedingungen werden sie zu Vielsehern? Diese Fragen sind bisher wenig erforscht, lassen sich auch wegen des Zusammenspiels vieler Wirkungsfaktoren bislang nur schwer klären und lassen einfache Ursache-Wirkungs-Erklärungen nicht zu: Beispielsweise könnte man annehmen, dass Vielseher unter den Kindern häufig Schulprobleme haben, weil sie viel fernsehen. Ebenso könnte man aber auch vermuten, dass diese Kinder viel fernsehen, weil sie Schulprobleme haben und sich davon ablenken wollen. Nicht nur ein spezielles Fernsehangebot, auch die Persönlichkeit und der Entwicklungsstand eines Kindes, seine soziale Situation, das Verhalten der Eltern sowie seine Freizeit- und Umweltsituation sind zu berücksichtigen, wenn man ermitteln will, weshalb ein Kind viel fernsieht. So kann beispielsweise Vielsehen für eine Familie Zusammensein herstellen, auch wenn der familiäre Zusammenhalt in Wahrheit gering ist, ebenso kann es bei „Sprachlosigkeit“ für die Familie gemeinsame Sprechansätze schaffen, wie es auch belastende Stille „übertönen“ oder „überspielen“ kann. (28) Daher stellt sich die Frage, ob eine Familie solch eine kommunikative Problemlage bewältigen könnte, wenn sie den Fernseher abschaffte. Dies ist zu bezweifeln und wäre wohl nur dann sinnvoll, wenn diese Familie imstande wäre, die wahren Ursachen für ihre Kommunikationsprobleme zu erkennen und zu bearbeiten. Wo dies nicht geschieht, dürfte das Fernsehen in solchen und ähnlichen Fällen seine Rolle als „Problemlöser“ weiterspielen.

2.2 Didaktische Begründung zur Behandlung des Themas „Fernsehen“ in der Grundschule

In unserer Gesellschaft ist Kindheit heute auch immer „Medienkindheit“. Schon sehr früh können Kinder in der Familie erfahren, dass die direkte Kommunikation und Interaktion mit ihren Eltern und Geschwistern von technischen Medien der Kommunikation durchdrungen ist und beeinflusst wird. Bereits als Kleinkinder können sie Erfahrungen mit Geräten wie Fernseher, Radio, Video- und Kasset-

tenrekorder machen, lernen sie familienspezifische Muster der Mediennutzung kennen und werden vertraut mit bestimmten Medieninhalten und -inszenierungsformen. Nach und nach erfahren sie somit auch, welche Funktionen Medien aller Art für Erwachsene haben können:

- Sie können Informationen über die Wirklichkeit, Orientierungshilfen für die Auseinandersetzung mit der Realität und Lernanregungen bieten.
- Sie können entspannen und unterhalten und sinnliches Erleben steigern.
- Sie können aus der Wirklichkeit „entführen“ und von der Wirklichkeit ablenken.
- Sie liefern „Gesprächsstoff“ und ermöglichen soziale Kontakte.

Funktionen der Medien

Prinzipiell haben Medien für Kinder ähnliche Funktionen. Ebenso wie ihre Eltern sind Grundschulkinder in der Regel Nutzer von Medien aller Art. Video- und Computerspiele, Hörspiel- und Musikkassetten/-CDs, Comics und Kinderliteratur gehören heute wie selbstverständlich zur Lebens- und Freizeitkultur von Kindern. Vor allem das Fernsehen – in seiner Funktion durch Video und Computer/Internet noch gesteigert – fasziniert Kinder besonders und erlaubt ihnen auch die Teilhabe am Leben der Erwachsenen. Doch Kinder haben noch nicht die Fähigkeit, sich der Sache angemessen mit verschiedenen Medienangeboten und -inhalten differenzierter auseinanderzusetzen. Aber sie versuchen offensichtlich – auf der Grundlage ihrer Entwicklung und ihrer vorhandenen (Medien-)Kompetenzen –, den nicht fiktiven und fiktiven Angeboten des Fernsehens und anderer Medien einen Sinn zu entnehmen. Wie sie die Medienangebote dabei im Einzelnen wahrnehmen und verarbeiten, hängt im Wesentlichen mit den Erfahrungen zusammen, die sie mit und ohne Medien in ihren Lebenswelten machen konnten.

Bedeutung der Medien

Mehr oder weniger bedeutsam tauchen Einzelmedien oder umfangreiche „Medien- und Warenverbünde“ in den Lebens- und Erfahrungsbereichen von Kindern auf. Wie das Fernsehen allein oder in Verbindung mit anderen Medien- und Warenangeboten langfristig auf Kinder wirkt, ist allerdings noch viel zu wenig untersucht. So verwundert es nicht, dass die Bedeutung von Medien für die Entwicklung des Kindes als ambivalent angesehen wird. Eher optimistische Deutungen gehen davon aus, dass Kinder sich ‚thematisch voreingenommen‘ aus dem Medienangebot den „Stoff fürs Leben“ und die Orientierungshilfen herauslösen, die ihnen für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben dienlich sind. Eher pessimistische Auffassungen besagen, dass Medien die emotionale und kognitive Entwicklung sowie das soziale Lernen der Kinder negativ beeinflussen können. Sucht man bei aller Unterschiedlichkeit der Details Aussagen in der Medienforschung nach allgemeinen Aussagen, so kann man zunächst feststellen, dass die Mediennutzung von Kindern aus einem Wechselbezug von personalen Merkmalen (z.B. den Bedürfnissen) und situativen Merkmalen (z.B. den Umweltbedingungen einschließlich der verfügbaren Medienangebote) entsteht. Je weniger Kinder die Chance haben, ihre Bedürfnisse nach Sinneserregung, Sicherheit und Orientierung, Zugehörigkeit, Liebe und Achtung im Rahmen ihrer Lebenswelten zu befriedigen, umso mehr werden sie vermutlich versuchen, diese Bedürfnisse mithilfe von Medien zu befriedigen. Bei den sogenannten Vielsehern kann das Ansprechen bestimmter Bedürfnisse durch das Fernsehen zu derart starken Bindungen an spezielle Programmangebote führen, dass man in manchen Fällen durchaus von einem Abhängigkeitsverhältnis sprechen kann.

Wirkungen der Medien

Insgesamt sind bei der Mediennutzung Wirkungen im Bereich der Gefühle, der Vorstellungen und der Verhaltensorientierungen zu erwarten. Die erzeugten Gefühle können von Freude bis zu Angst und Abscheu reichen, die vermittelten

Vorstellungen können im Hinblick auf die Wirklichkeitsbilder realitätsgerecht oder irreführend sein, die übernommenen Verhaltensorientierungen können das Spektrum von freundlichem und tolerantem Verhalten (prosoziales Verhalten) bis hin zu problematischen aggressiven Verhaltensmustern umfassen.

Welche Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen sich im Zusammenhang mit der Mediennutzung langfristig ausbilden, ist abhängig von den individuellen Veranlagungen, dem Umfang und Inhalt der genutzten Medienangebote sowie von den unmittelbaren Erfahrungsmöglichkeiten, die sich für ein Kind in seiner natürlichen, gegenständlichen und sozialen Umwelt (Familie, Freundeskreis, Schule) ergeben.

Förderung von Medienkompetenz in der Schule

Bei einer insgesamt entwicklungsförderlichen Umwelt kann ein Kind sich – so darf man annehmen – gegenüber medialen Belastungen selbst behaupten. Die notwendigen Kräfte dazu kann es in diesem Fall aus der persönlichen Kommunikation und Interaktion schöpfen. Es ist deshalb eine wichtige Aufgabe der Grundschule, Kinder immer wieder erleben zu lassen, dass die Schule ein Ort ist, an dem sie sicher sein können und an dem sie ermutigende Erfahrungen mit sich selbst und anderen machen können.

Wenn die Lebenswelt der Kinder dagegen eher entwicklungshemmend als -förderlich ist, wenn keine angemessene Chance besteht, Gefühle zu entwickeln und zu verarbeiten, Vorstellungen im Zusammenhang mit unmittelbaren Erfahrungen auszubilden und sich positive Verhaltensmuster anzueignen, dann ist mit negativen Folgen des Medienkonsums zu rechnen – vor allem bei ‚Vielsehern‘. Ein Anzeichen dafür kann sein, dass Kinder das Fernsehen und andere Medien mehr beachten als ihre natürliche, gegenständliche und soziale Umwelt. Die möglichen Gründe dafür herauszufinden, zu untersuchen und zu klären, ist eine Aufgabe, die sich Kindern, Lehrkräften und Eltern gleichermaßen stellt. Für Lehrkräfte und Eltern bedeutet sie, dass sie die Kommunikations- und Handlungsbedürfnisse der Kinder ernst nehmen und respektieren und dass sie für die Kinder eine Alltags- und Lebenswelt schaffen, in der diese ihre Bedürfnisse auch immer wieder unabhängig von Medien befriedigen können.

Dabei geht es in Lehr-/Lernsituationen vor allem darum, die Medienkompetenz von Kindern als Teil ihrer Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu fördern. (29) In Bezug auf das Medium Fernsehen heißt dies im Wesentlichen,

- mit Kindern zu untersuchen, wie das Fernsehen in ihren Lebensalltag hineinwirkt und welche Bedeutung sie dem Fernsehen in ihrem Leben zuschreiben,
- mit Kindern zu ermitteln, welche Bedürfnisse sie mit dem Fernsehen sowie anderen Medien- und Warenangeboten befriedigen/nicht befriedigen,
- mit Kindern Filme/Fernsehsendungen/Videofilme auszuwählen, anzusehen und aktiv anzueignen (durch Gespräche, Vorlesen, Spielen, Darstellen usw.),
- mit Kindern verschiedene Medienangebote in Bezug auf ihre Inhalte und Gestaltungsformen zu untersuchen,
- mit Kindern die Beziehung zwischen vermittelter Wirklichkeit/Fiktion und eigener Lebenswirklichkeit zu klären,
- mit Kindern zu entdecken, welche Handlungsmöglichkeiten sie haben, um ihren Alltag produktiv zu bewältigen und wie sie ihre Interessen und Bedürfnisse auch ohne Medien befriedigen können und
- Kinder zu befähigen, handhabbare Medien wie Kassetten-/Minidiskreorder, Foto-/ Videokamera oder Computer/Internet zum Zwecke der Selbstäußerung und Selbstverständigung zu nutzen.

Anmerkungen

- (1) vgl. dazu Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2008: Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2009
- (2) vgl. dazu Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, a.a.O., S. 7
- (3) vgl. Groebel, J./Klingler, W.: Kinder und Medien 1990. In Media Perspektiven 5/1990, S. 315
- (4) vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, a.a.O., S. 46ff
- (5) vgl. Frey-Vor, G./Schumacher, G. (Hrsg.): Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden 2006
- (6) Fritz, J.: Lebenswelt und Wirklichkeit. In Fritz, J./Fehr, W. (Hg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie. Forschung. Praxis. Bonn 1997, S. 21
- (7) Diese Entwicklung wird auch unter dem Begriff „Medienkonvergenz“ gefasst/diskutiert; vgl. dazu: Wagner, U./Theunert, H./Gebel, Ch./Lauber, A.: Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender. München 2004; vgl. auch Paus-Hausebrink, I./Neumann-Braun, K./Hasebrink, U./Aufenanger, S.: Medienkindheit – Markenkindheit. München 2004
- (8) vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, a.a.O., S. 9ff
- (9) vgl. Feierabend, S./Klingler, W.: Was Kinder sehen. In Media Perspektiven 3/2009, S. 113–128
- (10) Die Sehdauer gibt an, wie lange die erfassten Personen während eines bestimmten Zeitraums im Durchschnitt ferngesehen haben. Sie bezieht auch jene Personen ein, die nicht gesehen haben. Die Verweildauer bezieht sich auf die Fernsehzeit der Teilgruppe, die tatsächlich ferngesehen hat.
- (11) vgl. z.B.: Charlton, M./Neumann, K.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Tübingen 1987; Bachmair, B.: TV-Kids. Ravensburg 1993, in neu bearbeiteter Fassung Bachmair, B.: Abenteuer Fernsehen. München 2001; Theunert, H./Pescher, R./Best, P./Schorb, B.: Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Berlin 1992; Kübler, H.-D./Swoboda, W.: Wenn die Kleinen fernsehen. Berlin 1998; Paus-Haase, I.: Heldenbilder im Fernsehen. Opladen/Wiesbaden 1998; Rogge, J.-U.: Kinder können fernsehen. Reinbek b. Hamburg 1999; Oerter, R./Hoppe-Graff, S. (Hrsg.): Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes. Weinheim und München 2000
- (12) nach: Theunert, H./Lennsen, M./Schorb, B.: „Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder. München 1995, S. 49
- (13) Charlton, M.: Fernsehstars als Vorbilder? In: medien praktisch 1/1994, S. 29
- (14) Götz, M./Ensinger, C.: Faszination Dragon Ball (Z): Zwischen starken inneren Bildern und Aggressionsbereitschaft. Herausgegeben von Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen IZI. München 2002, S. 51
- (15) vgl. dazu besonders Paus-Haase, I.: Heldenbilder im Fernsehen. Opladen/Wiesbaden 1998, S. 114–142
- (16) vgl. dazu Schill, W.: „Drehbücher fürs Leben? Kinder und ihre Medienerfahrung. Herausgegeben von Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik. Hildesheim 1996; Tulodziecki, G.: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn 1997
- (17) zum Phänomen der quasi-realen Fernsehbeziehung (parasoziale Beziehung) vgl. Vorderer, P.: Unterhaltung durch Fernsehen: Welche Rolle spielen parasoziale Beziehungen zwischen Zuschauern und Fernsehakteuren? In: Klingler, W./Roters, G./Zöllner, O. (Hrsg.): Fernsehforschung in Deutschland. Teilband 2. Baden-Baden 1998, S. 689–707
- (18) Kuchenbuch, K.: Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. In: Media Perspektiven 1/2003, S. 11. Diese milieubezogene Analyse orientiert sich an dem sozialwissenschaftlichen Sinus-Modell. In den Sinus-Milieus werden Menschen zusammengefasst, die sich in ihrer Lebensweise und -auffassung ähneln. Einbezogen wird dabei auch die soziale Lage (s. S. 2 f). Seinen Namen verdankt das Milieu-Modell dem Sinus-Institut, von dem es entwickelt wurde.
- (19) Kuchenbuch 2003, a.a.O., S. 11
- (20) vgl. dazu TELEVISION 17/2004/1, Themenheft: „Lernen mit dem Fernsehen“ und Winterhoff-Spurk, P.: Medienpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln 1999, S. 75–88
- (21) Neuß, N.: „Ich hab mal was gelernt ...“. In: TELEVISION 17/2004/1, S. 32
- (22) vgl. dazu z.B. Kübler, H.-D./Swoboda, W.: Wenn die Kleinen fernsehen. Berlin 1998, S. 234 ff
- (23) vgl. Mattusch, U./Mörchen, M.: Workshop Medien. Nachrichten unter der Lupe. Paderborn 1997
- (24) vgl. dazu aktuell Spitzer, M.: Vorsicht Bildschirm! Stuttgart 2005
- (25) vgl. Buß, M.: Die Vielseher. Fernseh-Zuschauerforschung in Deutschland. Theorie – Praxis – Ergebnisse. Frankfurt/Main 1985; Buß M./Simon, E.: Fernsehnutzung auf die Spitze getrieben. Die Vielseher. In: Klingler, W./Roters, G./Zöllner, O. (Hrsg.): Fernsehforschung in Deutschland. Teilband 1. Baden-Baden 1998, S. 125
- (26) vgl. Myrtek, M./Scharff, G.: Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchungen zur emotionalen Beanspruchung von Kindern. Bern 2000
- (27) Simon, E./Feierabend, S.: Die Vielseher unter den Kindern: Freizeitverhalten, sozialer Kontext und Fernsehnutzung. In: Frey-Vor, G./Schumacher, G., a.a.O., S. 191 ff
- (28) vgl. dazu die Vielseher-Fallstudie bei Charlton, M./Neumann, K.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen. Tübingen 1986, S. 161 ff
- (29) vgl. Schill, W.: Integrative Medienerziehung in der Grundschule. Konzeption am Beispiel medienpädagogischen Handelns mit auditiven Medien. München 2008, S. 193ff

3. Hinweise zur Elternarbeit

Wesentliches Ziel dieses Unterrichtsangebotes zum Thema Fernsehen ist es, die Alltags- und Medienerfahrungen von Kindern in und für den Unterricht aufzunehmen und diese gemeinsam mit ihnen zu bearbeiten. Dies kann nur dann gelingen, wenn auch die Eltern in den gemeinsamen Erfahrungs- und Handlungszusammenhang einbezogen werden. Denn zum einen haben Kinder aufgrund unterschiedlicher Lebensbedingungen und Lebensstile in den Familien auch unterschiedliche Alltags- und Medienerfahrungen, und zum anderen weichen die Erziehungsvorstellungen und -praktiken von Eltern, auch im Zusammenhang mit Fernsehen, oft stark voneinander ab. Gegenüber den 1990er-Jahren gehen zwar viele Eltern heute „gelassener“ mit dem Fernsehen um und schreiben ihm eine wichtige Bedeutung für Kinder zu, wobei Funktionen wie Spaß und Unterhaltung, aber auch soziale und kommunikative Momente im Vordergrund stehen. In der Regel trifft diese Einschätzung für diejenigen Eltern zu, die das Fernsehen prinzipiell für ein nützliches Medium halten. Dennoch gibt es zahlreiche Eltern, die dem Fernsehen skeptisch gegenüberstehen. „In den Einstellungen zur Fernsehnutzung von Kindern werden darüber hinaus milieuspezifische Unterschiede bei den Eltern erkennbar. Sie reichen von einer stark fernsehbejahenden über eine ambivalente, sowohl die positiven Funktionen als auch die negativen Wirkungen von Fernsehen betonende bis zu einer zurückhaltenden, eher kritischen Haltung.“ (1) Geht man realistisch von solchen unterschiedlichen Einstellungen der Eltern gegenüber dem Medium Fernsehen aus, ist es von großer Bedeutung für die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem (rahmen-/lehrplanbezogenen) Thema, dass die Handlungsziele von Elternhaus und Schule aufeinander abgestimmt werden und dass es den Eltern ermöglicht wird, sich am Prozess des Planens und Gestaltens von Unterricht zu beteiligen.

Dies lässt sich gut leisten,

- wenn die Eltern rechtzeitig über bestimmte Unterrichtsvorhaben informiert werden – ein Elternabend ist dafür besonders gut geeignet – und
- wenn Eltern bei bestimmten Unterrichtsvorhaben zur Mitarbeit eingeladen werden. In den Unterrichts-Bausteinen wird auf entsprechende Handlungsmöglichkeiten hingewiesen.

Neben dieser aktiven Beteiligung der Eltern bietet ein Elternabend nach wie vor eine sehr gute Möglichkeit,

- um mit den Eltern das Für und Wider zum Thema zu besprechen,
- um Fragen, Einwände, Unsicherheiten, Erfahrungen und Erlebnisse zu diskutieren und
- um das pädagogische Konzept darzustellen, auf dem die Unterrichtsarbeit der Lehrerin/des Lehrers basiert.

Aufgrund eines offenen Erfahrungsaustausches können Eltern und Lehrkräfte miteinander und voneinander lernen, sich gegenseitig anregen und ihre vorhandenen Kompetenzen im Umgang mit dem Medium Fernsehen nicht nur anwenden, sondern auch weiterentwickeln. Unter diesem Aspekt werden im Folgenden einige Anregungen für die Planung und Durchführung eines Elternabends gegeben.

► Das Thema

Ein Elternabend steht und fällt manchmal mit dem Thema. Deshalb sollte es gemeinsam mit den Eltern verabredet werden. Was das Thema Fernsehen betrifft, kann fast jeder „mitreden“, nicht nur weil Fernsehen zu unserer Alltagskultur gehört, sondern weil die meisten von uns auch ihre eigenen Fernseherfahrungen in die Diskussion einbringen können. Das gilt auch für Wenig- oder Nichtseher, die ihre fernsehkritischen Argumente nicht selten aus Beobachtungen und Erfahrungen ableiten, die sie mit fernsehenden Kindern gemacht haben. Man sollte daher als Lehrkraft gut auf das Thema vorbereitet sein, ohne dabei als Experte oder Expertin aufzutreten. Wie die unterrichtspraktischen Erprobungen gezeigt haben, können sich die Sachinformationen für die eigene Vorbereitung als brauchbare Orientierungshilfe erweisen.

Aufgrund der Vorbereitungsarbeiten entsteht vielleicht eine Materialsammlung, die den Eltern als Handreichung zur Selbstinformation zur Verfügung gestellt werden kann. Solch eine Handreichung zum Elternabend könnte dann auch mit der Einladung zum Elternabend verschickt werden. So wird es den Eltern möglich, sich dem Thema Fernsehen inhaltlich mehr zu „nähern“.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, kostenloses und inhaltlich gut geeignetes Informationsmaterial in ausreichender Zahl zu beschaffen und den Eltern vorab zur Verfügung zu stellen. (2) Auf diese Weise lässt sich vielleicht auch ein für die Lerngruppe wichtiges Thema finden, das auf dem Elternabend diskutiert werden kann.

► Der Elternabend

Auch wenn das Thema feststeht, so kann man doch oft Folgendes erleben: Manche Eltern erwarten, dass ihnen an diesem Abend ganz konkrete Rezepte zur Fernseherziehung mit auf den Weg gegeben werden. Solche Rezepte gibt es jedoch nicht! Es gibt allenfalls allgemeine Grundsätze, die Eltern und auch Lehrkräften dabei behilflich sein können, für sich und seine Familie eigene Regeln für den Umgang mit dem Medium Fernsehen zu finden.

Broschüre für Eltern „Gut hinsehen und zuhören!“

Sie bezieht sich nicht nur auf das Medium Fernsehen, sondern thematisiert auch andere Medien, die heute eine nahezu selbstverständliche Rolle im Alltagsleben von Kindern spielen. Die Broschüre ist bei der BZgA unter der Bestell-Nr. 20281000 kostenfrei zu beziehen. Hinweise zur Bestellung gibt es im Kapitel 12 Lesetipps.

Um in ein sinnvolles Gespräch zu kommen, müssen Eltern wie Lehrkräfte auch respektvoll miteinander sprechen können. Dazu eignen sich der Erfahrungsaustausch in Kleingruppen und die Diskussion im Plenum. Wie sich das organisieren lässt, wird in den folgenden Beispielen skizziert:

1. Beispiel:

Die Lehrkraft könnte ein pädagogisches Problem diskutieren lassen, wie es in folgendem „Original-Elternbrief“ erkennbar wird.

Sehr geehrter Herr Müller,
zum Glück für unseren Sohn Peter haben wir in der Familie unser eigenes Programm. Damit wollen wir sagen, Peter sieht sehr selten fern. Wenn überhaupt, so sind wir dabei. In erster Linie sehen wir uns gute Natur- und Kinderfilme an, und die gibt es leider recht selten. Peter hat mit uns gemeinsam vor Wochen das letzte Mal geguckt. An den Inhalt dieses Films können wir uns kaum noch erinnern. Wir lesen lieber vor und unternehmen etwas. Peter wird hier also kaum mitarbeiten können. Beste Grüße von Ihrer Familie Schulz

Der Brief kann zunächst im Plenum vorgestellt und dann kurz in Kleingruppen besprochen werden. Im Plenum können schließlich die gefundenen Lösungsmöglichkeiten diskutiert und praktikable Lösungen entwickelt werden.

2. Beispiel:

Die Eltern könnten nach einem kurzen Einführungsreferat der Lehrkraft in kleinen Gesprächsgruppen verschiedene Situationen aus dem Erziehungsalltag diskutieren. Etwa 20 Minuten lang wird in den Gruppen über „Fallbeispiele“ gesprochen, die von der Lehrkraft auf Gesprächskärtchen zusammengestellt worden sind.

Muster für Gesprächskärtchen:

Daniel sieht sehr gern fern. Er hat auch einen eigenen Fernseher in seinem Zimmer. Manchmal, wenn er eine Klassenarbeit „verhauen“ hat, entfernen seine Eltern das Fernsehgerät aus dem Zimmer und verbieten Daniel eine Zeit lang das Fernsehen.

In der Klasse 4 a ist der Gesprächskreis am Montagmorgen eine feste Einrichtung. Die Kinder erzählen sich dann, was sie am Wochenende getan und erlebt haben oder was sie für die kommende Woche vorhaben. Ein Gesprächsthema ist allerdings tabu: das Fernsehen! Die Klassenlehrerin begründet das so: „Die Kinder sehen sowieso ständig fern. Deshalb halte ich es für ausgesprochen wichtig, wenigstens einmal gemeinsam mit ihnen über andere Aktivitäten zu sprechen. Die Kinder wissen das und halten sich daran!“

Die Lösungsvorschläge, die in den Gruppen gefunden worden sind, werden dann im Plenum gemeinsam besprochen.

3. Beispiel:

Den Eltern könnte dargestellt werden, was zu welchem Zweck mit welchen Methoden im Unterricht geschehen soll. Dies ließe sich folgendermaßen organisieren:

Zunächst wird von der Lehrkraft das vorgesehene Unterrichtsvorhaben in Form einer Umrissplanung vorgestellt.

In kleinen Gruppen „arbeiten“ die Eltern selbst mit ausgewählten Unterrichtsmaterialien. Beispielsweise können die Eltern den Materialbogen M 7/1 „Was sehen die Kinder im Fernsehen?“ selbst ausfüllen und – wie in den Handlungsvorschlägen beschrieben – auswerten.

Im Plenum werden die Auswertungsergebnisse schließlich diskutiert. Anhand der konkreten Unterrichtsergebnisse können die Eltern dann selbst sehen, ob sie ihre Kinder „richtig“ wahrgenommen haben. Dies wiederum könnte dann auf dem nächsten Elternabend thematisiert werden.

Anmerkungen

- (1) Frey-Vor, G. /Schumacher, G. (Hrsg.): Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF- Medienkommission. Baden-Baden 2006, S. 70
- (2) Materialien zum Thema Fernsehen:
 - Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte, die sich allgemein mit dem Thema „Mediennutzung in Familien“ auseinandersetzt und konkrete „Tipps für Familien“ anbietet, kann kostenlos bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bestellt werden (s. Bestellmöglichkeit auf S. 123).
 - Zehn sinnvolle „Prinzipien der Fernseherziehung“ finden sich auch in dem weit verbreiteten Erziehungsratgeber von Jan-Uwe Rogge: Kinder können fernsehen. Vom Umgang mit der Flimmerkiste. Reinbek bei Hamburg 1999, S. 210–214; vgl. dazu auch Unterrichts-Baustein 7, in dem von den Kindern selbst Regeln formuliert werden.
 - Der 12-teilige, vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest herausgegebene Infoset „Medienkompetenz und Medienpädagogik in einer sich wandelnden Welt“ informiert Eltern, Erzieherinnen und Erzieher über die wichtigsten Fragen zum Medienumgang von Kindern. Die Hefte können kostenlos bestellt oder im PDF-Format heruntergeladen werden unter: <http://www.mpfs.de>.

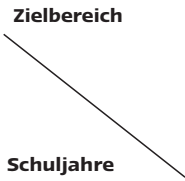

4. Aufbau des Unterrichts-Baukastens

4.1 Zur Funktion der Unterrichts-Bausteine

Das gesamte Unterrichtsangebot, das sich an den Interessen, Erfahrungen und „Themen“ von Lehr-/Lerngruppen orientiert, will zweierlei ermöglichen:

- Es will durch seine Materialien und Medienangebote Lehr-/Lerngruppen anregen, eigene Unterrichtsvorhaben zu realisieren, zum Beispiel in relevanten Lernbereichen/Fächern wie Sachunterricht, Deutsch, Kunst oder Sport.
- Es will auch so offen und flexibel sein, dass Lehr-/Lerngruppen eigene Unterrichtswege entwerfen und beschreiten können, zum Beispiel im Rahmen von Projekten unterschiedlicher Reichweite.

Themen des Unterrichts-Baukastens „Fernsehen“

Zielbereich 			
	Selbstkompetenz Unterrichts-Bausteine	Sozialkompetenz Unterrichts-Bausteine	Sachkompetenz Unterrichts-Bausteine
Schuljahre			
 1/2	„Ich bin ich ...“ Auseinandersetzung mit „Selbst-Bildern“	„Freie Zeit – was wir damit machen!“ Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Medien- und Freizeiterfahrungen	„Kleine Helden wie wir ...“ Auseinandersetzung mit Identifikations-/ Projektionsangeboten des Fernsehens
 3/4	„Manchmal fühle ich mich klein ...“ Auseinandersetzung mit persönlichen Stärken und Schwächen	„Meine besten Freunde“ Auseinandersetzung mit den kommunikativen Funktionen von Medien	„Ich bin jetzt im Fernsehen ...“ Produktive Auseinandersetzung mit Mediovorbildern

(Beispiele für „Unterrichts-Bausteine“)

Es werden daher keine Prozessplanungen für den Unterricht angeboten. Vielmehr wird ein „Unterrichts-Baukasten“ bereitgestellt, der eine Fülle verschiedener Montageteeile für die praktische Unterrichtsarbeit enthält. Das heißt, aus einem thematisch geordneten Vorrat von Materialien und Medien können Lehrkräfte Bauelemente auswählen, um mit Schülerinnen und Schülern ihren Unterricht zu gestalten. In den Übersichten für das 1./2. Schuljahr und das 3./4. Schuljahr ist dieses Ordnungsprinzip veranschaulicht.

Die Beispiele lassen im Umriss erkennen, wie der Unterrichts-Baukasten gestaltet ist und wie mit den einzelnen Unterrichts-Bausteinen umgegangen werden kann:

- In den Zeilen stehen die Unterrichts-Bausteine jeweils in einem inhaltlichen Zusammenhang, der im Rahmen eines größeren Unterrichtsvorhabens und fächerverbindend realisiert werden kann. Dabei geht es vor allem darum, die drei Kompetenzbereiche aufeinander zu beziehen.
- In den Spalten stehen die Unterrichts-Bausteine in den jeweiligen Kompetenzbereichen gleichsam „für sich allein“. Sie können somit
 1. einzeln und situationsbezogen genutzt werden sowie
 2. selbstbestimmt zu alternativen inhaltlichen Zusammenhängen kombiniert werden.

Dementsprechend können auch die Unterrichts-Bausteine zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz aus allen drei Heften unabhängig voneinander genutzt und in eigene Handlungszusammenhänge einbezogen werden.

Die Bandbreite dieses didaktisch-methodischen Instrumentariums umfasst beispielsweise

- Gesprächsanregungen, Arbeits- und Informationsmaterial, Cartoons, Rollen- und Planspielszenarios, Tipps für die Planung und Realisierung von Umwelterkundungen, Befragungen, Ausstellungen, Veranstaltungen, Internet-Recherchen oder Verweise auf Filmangebote der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

4.2 Zur Gliederung der Unterrichts-Bausteine

Der Unterrichts-Baukasten zum Thema Fernsehen enthält insgesamt 14 durchnummerierte Unterrichts-Bausteine. Sie sind die „Kernstücke“ der Unterrichtsmaterialien. **Im Sinne „didaktischen Kombinierens“ lassen sie sich nicht nur unabhängig voneinander nutzen, sondern können auch zu kleineren oder größeren Unterrichtsreihen zusammengestellt oder in eigene Unterrichtsvorhaben eingefügt werden.**

Die verschiedenen Themen der Unterrichtsbausteine eignen sich im Prinzip für alle Klassenstufen und sind dementsprechend „austauschbar“. Um vor allem den Entwicklungsbesonderheiten von Kindern des 1./2. und 3./4. Schuljahres zu entsprechen, wurden hier für jede Klassenstufe bestimmte Themenschwerpunkte „gesetzt“. Diese Themenschwerpunkte lassen sich selbstverständlich auch in den beiden anderen Klassenstufen aufnehmen und behandeln, wenn man Komplexität und Anspruchsniveau der einzelnen Bausteine steigert oder verringert.

In einer Übersicht für die jeweilige Klassenstufe

- werden **die thematischen Schwerpunkte** skizziert,
- werden **die einzelnen Bausteine den Kompetenzbereichen** zugeordnet und
- werden **Kombinationen für größere oder kleinere Unterrichtsvorhaben** vorgestellt.

Alle Bausteine sind einheitlich gegliedert. Sie enthalten orientierende Angaben

- zum Thema des Bausteins,
- zur Unterrichtsintention,
- zu den Fachbezügen,
- zu Materialien und Medien,
- zur Kombination mit anderen Bausteinen sowie
- zum Zeitrahmen.

Zu jedem Baustein gehören **Hinweise zu dessen Nutzung:**

- Zunächst wird die **didaktische Funktion** eines Bausteins skizziert.
- **Handlungsvorschläge für den Unterricht** bieten danach eine Handlungslinie an, und
- **Materialien/Medien**, die im Rahmen dieses Handlungszusammenhangs genutzt werden können, folgen zum Schluss.

Die **Handlungsvorschläge** für den Unterricht beruhen auf unterrichtspraktischen Erfahrungen und entwerfen einen plausiblen Handlungszusammenhang. Dies garantiert aber keinesfalls, dass Unterricht sich in der skizzierten Form „abspielen“ wird. Hier ist jede Lehrkraft aufgefordert, immer wieder den besonderen pädagogischen Kontext ihrer Lerngruppe zu bedenken. Dies bedeutet vor allem die Auseinandersetzung mit Fragen, die sich auf

- die Zusammensetzung einer Gruppe (z.B. Alter, Herkunft),
- das soziale Klima einer Gruppe (z.B. Umgangsformen, Vertrautheit, Cliquenbildungen),
- die Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen einer Gruppe (z.B. Gesprächs- und Handlungsbereitschaft oder Medien- und Methodenkompetenz) sowie
- die zeitlichen, räumlichen und materiellen Voraussetzungen beziehen.

Die Materialien können kopiert werden. So lassen sich mit ihrer Hilfe Arbeitsunterlagen für eine Gruppe und/oder Transparentfolien für die Arbeit mit dem Overhead-Projektor (OH-Folien) herstellen.

5. Die Bausteine des Unterrichts-Baukastens

Im Folgenden sind die Unterrichts-Bausteine nach den Klassenstufen 1/2 und 3/4 zusammengestellt.

In jeder Klassenstufe sind die einzelnen Unterrichts-Bausteine den drei Bereichen

- Förderung von Selbstkompetenz,
- Förderung von Sozialkompetenz und
- Förderung von Sachkompetenz

zugeordnet. Dabei ist zu beachten, dass die Zuordnung lediglich aus analytischen Gründen erfolgt, denn zweifellos spielen „wie im richtigen Leben“ alle Kompetenzbereiche in Form einer dynamischen Interaktion zusammen, wenn es um die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und mit bestimmten Sachen/Themen der Lebenswirklichkeit geht.

Im Kontext des Themas Fernsehen werden

- für die **Klassen 1/2** insgesamt **8 Unterrichts-Bausteine** angeboten, und
- für die **Klassen 3/4** stehen **6 Unterrichts-Bausteine** zur Verfügung.

5.1 Die Unterrichts-Bausteine für die 1./2. Klasse

Für die **Förderung der Selbstkompetenz** sind folgende Unterrichts-Bausteine geeignet, die im Wesentlichen die **Themenbereiche Identität und Gefühle** aufnehmen:

Baustein 1: Ich bin ich

Baustein 2: Ich fühle mich wohl

Baustein 3: Als ich einmal Angst hatte

Für die **Förderung der Sozialkompetenz** sind folgende Unterrichts-Bausteine geeignet, die im Wesentlichen die **Themenbereiche Zusammenarbeit, Spiel und Freizeit** aufnehmen:

Baustein 4: Wir können etwas

Baustein 5: Ein schönes Kinderzimmer?!

Baustein 6: Freie Zeit – was wir damit machen!

Für die **Förderung der Sachkompetenz** sind folgende Unterrichts-Bausteine geeignet, die das **Thema Fernsehen** zum Schwerpunkt haben:

Baustein 7: Wir sehen aber nicht nur fern

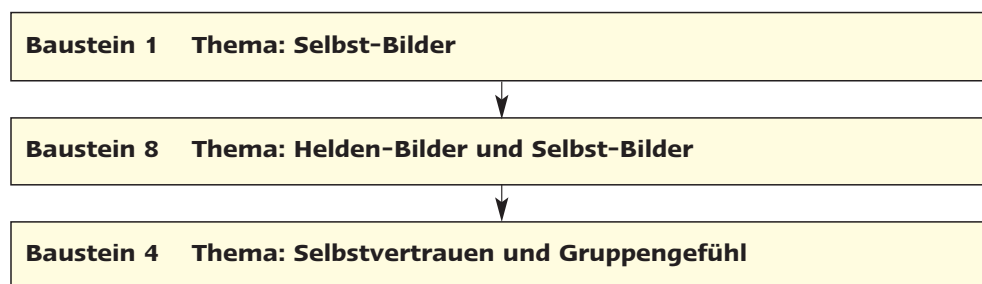
Baustein 8: Kleine Helden wie wir

TIPP

In der Regel lassen sich diese Unterrichts-Bausteine je nach Interesse einer Lehr-/Lerngruppe unabhängig voneinander nutzen. Sie können aber auch so kombiniert werden, dass sich **umfangreichere Unterrichtsvorhaben zum Thema Fernsehen** ergeben. Prinzipiell ist es dabei möglich, mehrere Bausteine aus einem Kompetenzbereich zu nutzen und eine eigene Reihenfolge für die Nutzung der Bausteine zu bestimmen.

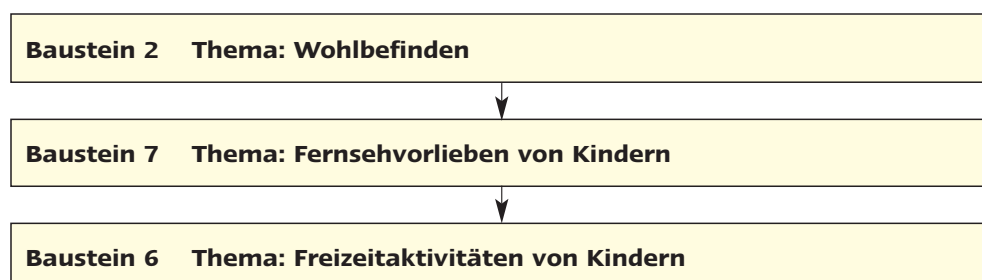
Im Folgenden sind beispielhaft zwei **Kombinationen** aufgeführt.

Kombination 1:



Zeitraumen: ca. 8 – 10 Unterrichtsstunden

Kombination 2:



Zeitraumen: ca. 8 – 10 Unterrichtsstunden

BAUSTEIN 1**Ich bin ich****Thema:**

Selbst-Bilder

Intention:

Sich selbst mithilfe von symbolischen Repräsentationen darstellen

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Kunst, Sachunterricht

Materialien/Medien:

M 1 für jedes Kind; M 1 als Transparentfolie, Overheadprojektor
Eventuell Digitalkamera, Video-Set, Kassetten-/Minidiskreorder,
PC-Schreibprogramm;
für ein Klassen-Bild „Das sind wir“: Packpapierbahn/-bogen,
DIN-A3-Bogen, Klebstoff, farbige Filzschreiber

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 4, Baustein 8

Zeitraumen:

Einstieg in das Projekt „Klassen-Bild“ 3 – 4 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 1:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Die Meinung, die ein Kind von sich selbst hat, ist mitentscheidend dafür, ob es eine positive Grundeinstellung zum Leben, ein „Kohärenzgefühl“, entwickeln wird. Dabei ist der Wert, den ein Kind sich selbst zumisst, auch immer davon abhängig, wie andere es sehen und behandeln. Ein Kind entwickelt sich vor allem dann zu einem selbstsicheren Menschen,

- wenn es geliebt und geachtet wird, so wie es ist,
- wenn es ein Gefühl für sein eigenes Können erwirbt und
- wenn es sich in seinem Leben stabile Werte aneignen kann.

Diese fundamentalen Lebenserfahrungen, die ein Kind vor allem in seiner Familie macht, kommen auf den „Prüfstand“, wenn es in die Schule eintritt. In diesem „anderen“ Sozialsystem muss es lernen, sich in einem planvoll organisierten Lebensraum zu orientieren, handlungsfähig zu werden und seine Identität zu behaupten. Nicht selten werden Kinder bei diesem Prozess – vor allem diejenigen, die über geringe Sozialerfahrungen verfügen – in ihrem Selbstbewusstsein derart verunsichert, dass ihr Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit beeinträchtigt wird. Es ist deshalb bedeutsam, für Kinder im 1./2. Schuljahr immer wie-

der Lernsituationen zu inszenieren, in denen sie Zutrauen zu sich selbst und anderen gewinnen können und in denen ihr Selbstwertgefühl gestärkt wird.

Um dieses Ziel zu erreichen, kann der Baustein 1 genutzt werden, möglichst ab Mitte des 1. Schuljahres. Dabei geht es im Unterricht vor allem darum, dass die Kinder

- sich anderen mithilfe symbolischer Repräsentationen so zeigen können, wie sie sich selbst sehen und
- Gelegenheit erhalten, besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten vorzustellen.

2. Handlungsvorschläge

Hinweis:

Es empfiehlt sich, die Eltern über das langfristige Vorhaben zu informieren und zur Mitarbeit einzuladen.

Man kann in den Unterricht einsteigen, indem Partner/Tischnachbarn und -nachbarinnen **„Brust-Bilder“** von sich zeichnen lassen. Dazu legen sie sich abwechselnd auf zugeschnittene Packpapierbogen (Format 100 x 70 cm) und lassen vom Partner mit einem Filzschreiber ihren Körperumriss ab Gesäßhöhe von einer Seite zur anderen umfahren.

Alle Kinder kommen im Sitzkreis zusammen und legen ihre Brust-Bild-Umrisse beliebig in der Kreismitte aus. Die Bildersammlung wird zunächst still betrachtet, und anschließend wird „gerätselt“: Welcher Umriss gehört zu wem?

Alternative: M 1 wird als Folie präsentiert. „Rätselfrage“ dazu: Wer ist das?

Aufgrund der Zuordnungsprobleme/Verwechselungen/Vermutungen wird Folgendes vereinbart: Jedes Kind stellt von sich ein unverwechselbares „Brust-Bild“ her. Dazu werden Vorschläge gesammelt und mithilfe einer Transparentfolie von M 1 und Folienschreibern direkt für die Kinder sichtbar gemacht, wie beispielsweise:

- das „Bild“ mit Namen und Altersangabe beschriften,
- den Kopf/das Gesicht ausgestalten,
- den Torso „bekleiden“,
- der Figur wichtige Gegenstände „in die Hände geben“ oder
- Finger-/Handabdrücke anbringen.

Jedes Kind erhält anschließend M 1 und setzt selbstbestimmt einige der Vorschläge gestalterisch „im Kleinen“ für sich um. Dazu können sich die Kinder auch im Spiegel betrachten und nach besonderen Merkmalen bei sich suchen. Auf diese Weise produziert jedes Kind ein erstes Selbstbildnis.

Alle „Brust-Bild-Arbeiten“ werden an der Wandleiste zu einer **„Bilder-Galerie der Klasse“** zusammengestellt und betrachtet. Jedes Kind stellt sein Bild vor und beantwortet dabei „Interviewfragen“ der Lehrkraft/der Kinder. Es empfiehlt sich, die Aussagen der Kinder mit einem Kassettenrekorder/digitalem Aufnahmegerät aufzuzeichnen. Solche Notationen können bei den folgenden Aktivitäten genutzt werden, um bedeutsame „Ich-Aussagen“ der Kinder zu rekonstruieren (Wer hat was gesagt?) und (eventuell am Computer) in „Ich-Sätze“ umzuwandeln. Diese Sätze werden dann dem Selbstbildnis durch direktes Einschreiben oder Applizieren von Satzstreifen zugeordnet.

Beispiel

Ich spiele gern Fußball

Weitere Aktivitäten:

Es wird vereinbart, die lebensgroßen Brust-Bild-Umrisse im Laufe des Schuljahres sukzessive weiterzubearbeiten. Dies kann in der gemeinsamen Unterrichts-/Freizeit geschehen, kann aber auch von Fall zu Fall zu Hause mit den Eltern geleistet werden.

Für diesen langfristigen Arbeitszusammenhang können folgende Aktivitäten verabredet werden:

- Ausgestaltung des Brust-Umrisses durch Collagetechnik (Einkleben von vergrößerten Porträtfotos, Applizierung von Stoffresten für die Bekleidung, von Objekten/Abbildungen für Lieblingstätigkeiten u. Ä.)
- Präsentation/Dokumentation von Lieblingsspielen/-spielzeug, Lieblingsmedien (Bücher, Hör-/Musikkassetten/CDs, Videofilme, Computerspiel); Aufbau einer „Spielo-/Mediothek“;
- Dokumentation von Lieblingsspeisen der Kinder und von gemeinsamen Koch-Aktionen;
- Präsentation/Dokumentation der eigenen Entwicklung „vom Baby bis zum Schulkind“ mithilfe einer Fotoreihe;
- Dokumentation der Körpergröße/des Gewichts;
- Dokumentation verschiedener „Selbstdarstellungen“ der Kinder mithilfe von Audio-/Videoaufzeichnungen oder Fotos;
- ...

Diesen Aktivitäten entsprechend wird das „Brust-Bild“ durch weitere Informationselemente ergänzt. Am Ende des Schuljahres sollte somit durch die Selbstdarstellungen der Kinder ein vielfältiges „Klassen-Bild“ entstanden sein, in dem jedes Kind sich selbst und andere als einzigartige Persönlichkeit erkennen kann. Den Abschluss des Projektes könnte die Ausstellung des „Klassen-Bildes“ in der Schule bilden. Sie sollte mit einem Klassenfest verbunden sein, zu dem auch die Eltern eingeladen werden.

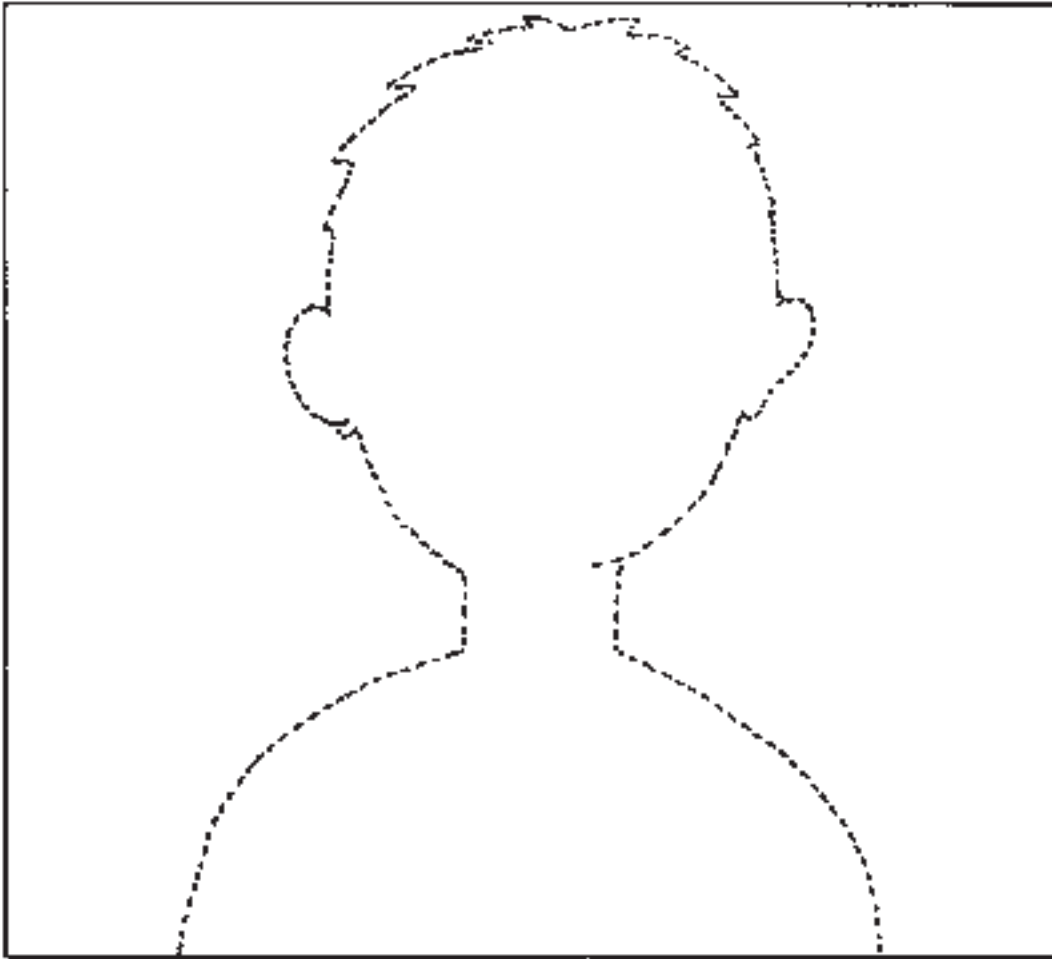


Ich bin Omar

Ich bin Jana



M 1



Und wer...

... bist du ?



BAUSTEIN 2**Ich fühle mich wohl****Thema:**

Wohlbefinden

Intention:

Sich bewusst werden, welche Lebenssituationen positive Gefühle mit sich bringen

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Kunst, Musik

Materialien/Medien:

CD-Player, Compact Disc „Lärm und Gesundheit“, in: „Lärm und Gesundheit“. Materialien für die Grundschule (1.–4.Klasse), herausgegeben von der BZgA, Köln 2000, Musikstücke 40–44;
ein Knäuel Schnur (ca. 200 m lang)
M 2; Klassensatz M 2 auf DIN-A3 vergrößert; für lebensgroße Körperumrisszeichnung/Plakat: Packpapierbahn, farbige Filzschreiber, Klebstoff, Scheren, Zeichenpapier, Tonpapier, Fotos aus Illustrierten („Bilder des Wohlbefindens“)

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 1, Baustein 4, Baustein 8

Zeitraumen:

2–4 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 2:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Sich wohl zu fühlen, ist ein Lebensziel, das mit Sicherheit jeder anstrebt. Was einem beim immerwährenden Wechselspiel zwischen Lust und Unlust subjektives Wohlbefinden verschafft und was nicht, ist in der Regel an Lebenserfahrungen geknüpft und lässt sich nur schwer verallgemeinern. In unserem Alltagsverständnis verbinden sich jedoch mit dem Gefühl Wohlbefinden vielfach Begriffe wie Wohlstand, gute Beziehungen/Partnerschaften, Aktivsein, Anerkennung, Gesundheit, Optimismus oder Glaube/Religiosität.

Wer im Laufe seines Lebens gelernt hat, was ihn glücklich und zufrieden macht oder was ihm Freude bringt, dürfte vermutlich genügend Wege und Mittel kennen, wie er selbst für sein Wohlbefinden sorgen kann. Dabei dürfte auch die Erfahrung eine Rolle spielen, dass Glücksmomente flüchtig sind und dass erfüllte Wünsche nicht wie von selbst und auf Dauer gute Gefühle garantieren. Das gekonnte Umgehen mit „guten Zeiten und schlechten Zeiten“ heißt, immer wieder die Balance zwischen befriedigenden und belastenden Lebenssituationen

herstellen zu können. Was ausschlaggebend für unser subjektives Wohlbefinden ist, hat letztlich jeder für sich selbst herauszufinden. Dabei können uns die Erfahrungen anderer Menschen eine wichtige Orientierungshilfe sein. Um Kinder in diesem Sinne an das Thema heranzuführen, kann der Baustein 2 genutzt werden.

Dabei können die Kinder sinnlich-praktisch entdecken,

- was ihnen selbst und anderen Freude bringt und Wohlbefinden vermittelt,
- wie sich das Gefühl des Wohlbefindens bei ihnen und anderen zeigt und
- was sie selbst dazu beitragen können, um sich wohl zu fühlen und anderen Freude zu bereiten.

2. Handlungsvorschläge

Zu Beginn des Unterrichts sollten Situationen inszeniert werden, die den Kindern unmittelbar „gute Gefühle“ verschaffen können. In der Regel haben Gruppen dafür ein eigenes Handlungsrepertoire entwickelt, wie beispielsweise Lieblingsspiele, -musiken, Entspannungsmethoden oder Vorlese-/Zuhörsituationen. Zwei Möglichkeiten werden hier vorgeschlagen, um in den Unterricht einzusteigen:

- 1. Die Kinder entwerfen zu ausgewählter Musik „Situationen der Freude“.**
- 2. Die Kinder spielen das Interaktionsspiel „Das Netz der Freude“.**

„Situationen der Freude“

Mithilfe einer Entspannungs-/Meditationsmusik (vgl. CD „Lärm und Gesundheit“ oder von der Lehrkraft selbst ausgewählten Musik bzw. Lieblingsmusik der Kinder) werden die Kinder animiert,

- in einer Situation der Ruhe und Stille „innere Bilder“ zur Musik zu entwerfen (eventuell im Kontext einer Traumreise)
- oder sich zur Musik im Raum zu bewegen.

Danach malen die Kinder ihre inneren Bilder auf und erzählen im Gesprächskreis einander, was sie „gesehen“ haben und wie sie sich momentan fühlen. Dem Sinne nach stellen sie in der Regel fest, dass es ihnen jetzt „ganz gut geht“.

Nicht immer herrscht aber darüber Einigkeit, denn manchen Kindern hat beispielsweise „die Musik nicht gefallen“ oder „die Traumreise war langweilig“. Diese Kinder sollten dann aber gleich erzählen können, bei welcher Gelegenheit es ihnen „ganz gut“ geht. Alle anderen Kinder können in diesem Zusammenhang weitere Situationen beschreiben. Die „Situationen der Freude“ werden von der Lehrkraft auf Wortkarten protokolliert und in Kombination mit den Bildern der Kinder für alle sichtbar an die Tafel/Pinnwand/Wandleiste geheftet. Ähnliche Situationsbeispiele werden einander zugeordnet, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennbar werden. Zum Schluss werden alle Texte noch einmal vorgelesen.

„Das Netz der Freude“

Alle Kinder sitzen (am besten auf dem Boden) im Kreis. Ein Kind hält das Schnurknäuel mit dem Schnuranfang in der Hand und beginnt darüber zu sprechen, was ihm Freude macht. Wenn es mit seiner Erzählung fertig ist, bindet es die Schnur um sein Handgelenk und übergibt das Schnurknäuel einem anderen Kind oder wirft es ihm zu. Das nächste Kind erzählt von seiner Freude, bindet die Schnur ebenfalls um sein Handgelenk und übergibt das Knäuel dem nächsten Kind. Das Spiel setzt sich fort, bis alle Teilnehmer „vernetzt“ sind. Das „Netz der Freude“ wird aufgelöst, indem der letzte Spieler die Schnur wieder aufwickelt und sie dem Vorgänger zurückbringt. Dabei kann er ihm sagen, was er

von dessen ‚Freude‘ besonders behalten hat. Auch hier werden die Aussagen der Kinder protokolliert. Beispiele: beim Tanzen, beim Spielen mit Freunden, beim Spielen mit dem Hund, beim Schmusen mit der Katze, beim Klassenfest, in den Ferien, beim Fernsehen ...

Zu ihren Statements fertigen die Kinder entsprechende Bilder an.

Im nächsten Schritt wird herausgearbeitet, **wie und wo sich „gute Gefühle“ zeigen**. Dazu hat die Lehrkraft einen großen Körperumriss auf Packpapier gezeichnet. Zunächst zeigen einige Kinder unmittelbar durch Mimik, Gestik und Körperhaltung, wie sich bei ihnen Wohlbefinden/Freude ausdrückt. Mit farbigen Filzstiften bezeichnen die Kinder am Umriss, an welcher Stelle ihres Körpers Wohlfühl zu spüren war. Entsprechend wird der Körperumriss zeichnerisch ausgestaltet: Lachendes Gesicht, Pünktchen fürs Kribbeln im Bauch, klopfendes Herz u. Ä.

Nach dieser Einführung zur Bearbeitung und Ausgestaltung des Körperumrisses erhalten alle Kinder M 3 und zeichnen **ihre** Gefühlserfahrungen in den Umriss ein. Wahlweise können auch Adjektive in den Umriss geschrieben werden.

Schließlich werden alle Bilder/Texte/Umrisszeichnungen eines jeden Kindes in Form einer Galerie in der Klasse veröffentlicht. Auf diese Weise werden für die Kinder auch viele „schöne Situationen“ erkennbar,

- bei denen man sich selbst und anderen eine Freude machen kann und
- bei denen nichts gekauft oder konsumiert werden muss, um zufrieden zu sein.

Die gemeinsamen Lernerfahrungen sollten genutzt werden, um eine große **„Collage vom Wohlfühlen“** anzufertigen. Dabei werden die Werkstücke der Kinder gezielt in die Montagearbeit einbezogen.

Das Unterrichtsvorhaben sollte möglichst mit einer Situation abgeschlossen werden, bei der die Kinder sinnlich etwas „Angenehmes“ erleben können, wie beispielsweise bei einer „Wetter-Massage“.

Die „Wetter-Massage“

Bei dieser Partner-Massage sitzt ein Kind rittlings und mit dem Rücken zum Partner auf seinem Stuhl. Dahinter steht „der/die Wettermacher(in)“ und massiert nach dem „Wetterbericht“ der Lehrkraft seinen/ihre Partner(in). Beispiel für einen „Wetterbericht“:

Heute ist ein wunderschöner, sonniger Tag.

Du legst deine warmen Hände auf den Rücken des anderen Kindes.

Ein leichter Wind geht über Felder und Wiesen.

Du streichst sanft über den Rücken.

Doch plötzlich bläst der Wind stärker.

Streiche kräftiger und schneller.

Schwarze Wolken fegen heran, und dicke Regentropfen fallen herab.

Drücke mit den Fingern auf den Rücken.

Es blitzt und donnert, und der Regen prasselt auf die Erde.

Trommle locker mit allen Fingern über den Rücken.

Die Wolken fliegen über den Himmel.

Streiche kräftig und schnell über den Rücken.

Doch von weitem sieht man schon wieder blauen Himmel.

Streiche langsamer und zarter über den Rücken.

Die ersten Sonnenstrahlen kommen hervor und wärmen dich.

Reibe die Handflächen aneinander und lege sie ausgebreitet auf den Rücken. Lass das andere Kind ihre Wärme fühlen.

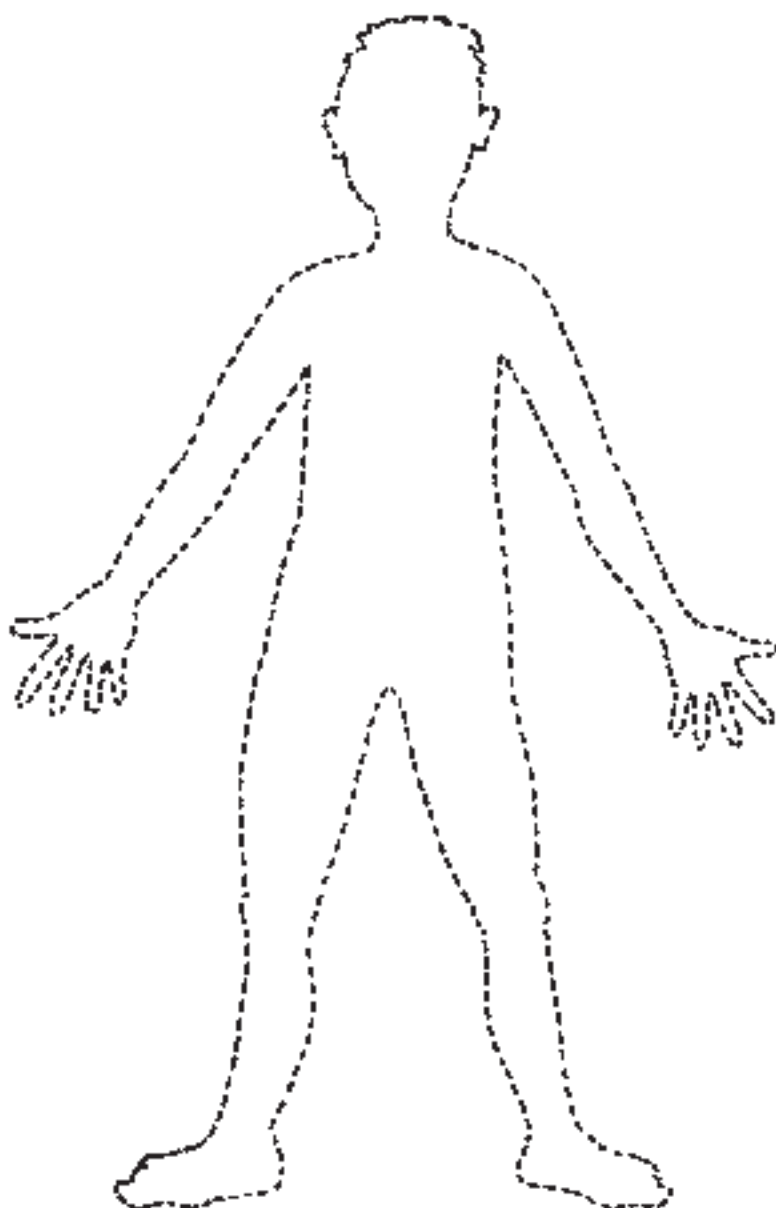


Ich fühle mich wohl,
wenn...



M 2

MATERIALBOGEN



BAUSTEIN 3**Als ich einmal Angst hatte****Thema:**

Angstgefühle

Intention:

Sich produktiv mit dem Gefühl der Angst auseinandersetzen

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Kunst, Musik

Materialien/Medien:

M 3; Klassensatz M 3 auf DIN-A3 vergrößert,
Wortkarten, farbige Filzschreiber

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 4, Baustein 8

Zeitraumen:

2 – 4 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 3:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Angst ist ebenso wie Freude und Trauer ein fundamentales Gefühl, das den Menschen sein ganzes Leben begleitet und das mehr oder minder bedeutsam in verschiedenen Lebensabschnitten eines Menschen eine Rolle spielt.

Entwicklungsgeschichtlich gesehen ist Angst ein „nützliches“ Gefühl, denn sie weist uns auf Gefahren und Bedrohungen hin und macht unseren Organismus bereit zur Flucht. Babys und Kleinkinder reagieren in diesem Sinne auf ungewohnte laute Geräusche, plötzlichen Lichteinfall oder Schatten, indem sie schreien, ihr Gesicht abwenden und sich Schutz suchend an ihre Mutter klammern. Im Laufe ihrer Entwicklung und mit der Ausweitung ihrer Erfahrungswelten zeigen sich dann bei Kindern auch andere Ängste, wie sie beispielsweise durch Trennung von den Eltern, durch Verlust von Liebe und Zuneigung oder durch eine undurchschaubare Umwelt ausgelöst werden können. Angst vor Dunkelheit und Nachtängste, Angst vor unbekannten Menschen, Angst vor Kindergarten und Schule, aber auch Angstlust – die Mischung aus Angst und Nervenkitzel – sind entwicklungstypische Angstphänomene in der frühen und mittleren Kindheit. Angst vor realen Bedrohungen wie Scheidung der Eltern, Gewalt, Kriminalität, Krieg, Umweltzerstörung, Armut oder Arbeitslosigkeit treten bei älteren Kindern hinzu und können sowohl bewusst erlebt werden als auch unbewusst wirken.

Ängste, die verständlich sind, weil wir ihre Ursachen kennen, können uns aktivieren, um eine Herausforderung angemessen zu bewältigen. Dazu braucht es Selbstvertrauen, und dazu muss man über Strategien verfügen, um Ängste zu überwinden und mit Problemen fertigzuwerden.

In diesem Sinne soll Kindern mithilfe des Bausteins 3 ein „Spiel-Raum“ angeboten werden, innerhalb dessen sie sich fantasievoll handelnd mit dem Gefühl der Angst (Angst vor Dunkelheit/Nachtangst/Albtraum) auseinandersetzen und dabei gemeinsam die Erfahrung machen können,

- dass Angst zum Leben gehört und dass sie sich in unserem Verhalten und Handeln „zeigt“,
- dass man in verschiedenen Situationen Angst bekommen kann,
- dass Angst verschiedene Ursachen, Symptome und Folgen haben kann und
- dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, das Gefühl der Angst zu bewältigen.

2. Handlungsvorschläge

Zu Beginn des Unterrichts wird den Kindern per Transparentfolie M 3 **„Manchmal hat jemand Angst ...“** gezeigt. Sie äußern sich im Gesprächskreis zu der dargestellten Situation und vermuten,

- weshalb das Kind um Hilfe ruft,
- wie es sich in der Situation fühlt,
- was es vielleicht vor dem Zubettgehen gemacht hat und
- wie es für das Kind weitergehen wird.

Anschließend erhält jedes Kind M 3 und zeichnet/schreibt seine „Vermutung“ in die Sprechblase hinein.

In Kleingruppen kommen die Kinder zusammen und sprechen über ihre Ideen. Sie werden angeregt, vorzuspielen,

- was das Kind im „Schatten“ sieht,
- wie es auf ihn reagiert und
- „wie die Geschichte weitergeht“.

Dabei wird die Rolle des Schattens von einem Kind übernommen, das eine oder mehrere „Fantasien“ verkörpert, wie beispielsweise Gespenst, Monster, Hexe, Spinne, Blitz, Drachen oder Einbrecher.

TIPP

Weiterführung: Die Spielideen der Kinder sollten gezielt aufgenommen werden, um Schattenspiele zu inszenieren. Der bewusste Umgang mit „Schatten“ kann den Kindern die Ursachen und Hintergründe von womöglich Angst erzeugenden „Erscheinungen“ begreiflich machen und kann sie darin bestärken, „Ungeheuer“ selbstbewusst zu vertreiben. Umgekehrt bietet es sich an, das Thema „Schatten – Schattenspiele“ mit der Nutzung dieses Bausteins zu verbinden.

Im folgenden Unterrichtsschritt werden die Spiele gemeinsam ausgewertet:

- Pantomimisch wird dargestellt, **wie sich die Angst „gezeigt“ hat** und
- mithilfe von Wortkarten wird protokolliert, was „das Kind“ gemacht hat, um die Angst zu vertreiben (z.B. nach den Eltern/Geschwistern rufen; sich von den Eltern trösten lassen; zu den Eltern ins Bett gehen; mit dem Lieblingsstofftier sprechen; Licht/Taschenlampe anmachen; die Tür zum hellen Flur aufmachen; am Morgen mit den Eltern über die Angst sprechen).

Dass man sich die Angst nicht nur „einbilden“ kann, sondern dass es **viele verschiedene Anlässe für Ängste** gibt, wird anschließend mit den Kindern untersucht. Dazu erhält jedes Kind eine Wortkarte (Ich habe Angst ...) und wird um Folgendes gebeten: „Schreibt/zeichnet auf die Wortkarte, wovor ihr am meisten Angst habt. Niemand schreibt seinen Namen auf die Karte!“

Erfahrungsgemäß artikulieren die Kinder Angst

- **vor Dunkelheit (!),**
- vor dem Alleinsein,
- vor Verlust der Eltern,
- vor Mitschülern und -schülerinnen,
- vor Zensuren,
- vor Gewalt
- vor dem Verlaufen,
- vor Tieren,
- vor Gewitter,
- vor dem Impfen,
- aufgrund von Film-/Fernseherlebnissen,
- ...

Die Wortkarten werden von der Lehrkraft eingesammelt, gemischt, an die Tafel geheftet und vorgelesen. Identische Aussagen werden einander zugeordnet, sodass Häufigkeiten erkennbar werden. Im Gesprächskreis können dann folgende Fragen besprochen werden:

- Gibt es verschiedene/gemeinsame Ängste?
- Was ist der Grund für eine Angst?
- Was sind die Folgen einer Angst?
- Hat euch die Angst gehindert, etwas zu tun?
- Hat euch die Angst vielleicht vor etwas geschützt?
- Mit wem sprecht ihr über eure Ängste?
- Was kann ein Grund dafür sein, nicht über seine Angst zu sprechen?
- Was macht ihr, wenn ein anderes Kind Angst hat?

In diesem Zusammenhang wird dem Sinne nach gemeinsam festgestellt,

- dass jeder Angst haben kann,
- dass man Angst vor vielen Dingen haben kann,
- dass man Ängste gut allein „vertreiben“ kann,
- dass man manche Ängste „durchstehen“ muss und
- dass man sich helfen lassen kann, um die Angst zu bewältigen.

Den sinnlich erfahrbaren **Schlusspunkt** zum Thema Angstgefühle bildet **das Spiel „Sich fallen lassen“**, das die wesentlichen Merkmale von „Angstlust“ (Mischung von Angst- und Lustgefühl) vermittelt:

Dazu stellen sich 7–8 körperlich gleichgroße/-starke Kinder zu einem engen Kreis auf. In der Mitte des Kreises steht ein Kind, das den Mut hat, sich in gestreckter Haltung und mit geschlossenen Augen nach hinten fallen zu lassen. Die Gruppe fängt „den/die Mutige(n)“ mit leicht vorgestreckten Händen auf und bewegt ihn vorsichtig durch den Kreis. Nach zwei bis drei Minuten kommt der/die nächste „Mutige“ an die Reihe.

Variante:

Der Kreis kann während des Spiels vergrößert und verkleinert werden.

Bei der abschließenden Spielbesprechung machen die Kinder in der Regel deutlich,

- dass sie „ein bisschen Angst“ gehabt hätten („Kribbeln im Bauch“),
- dass sie sich nach dem Fall „gut gefühlt hätten“ und
- dass sie den anderen „vertraut“ hätten.

„Spiele im Dunkeln“

Auch „Spiele im Dunkeln“ sind geeignet, um sich lustvoll mit Angsterlebnissen der Kinder auseinanderzusetzen.

Beispiel:

Dazu muss ein Raum verdunkelt werden. Bis auf ein Kind, das sich als „Geisterjäger(in)“ vor der Tür befindet, suchen sich alle anderen Kinder ein Versteck im Raum, der zunächst noch durch eine Lampe/Lichterkette schwach erhellt ist. Danach wird es finster, und der/die Geisterjäger(in) wird in den Raum geführt. Hat sich der/die „Jäger(in)“ an die Dunkelheit gewöhnt, ruft der/die Geisterjäger(in) nach dem „Geist“ eines bestimmten Kindes: „Wo ist der Geist von Daniela?“ Daniela antwortet leise mit einem „Gruselgeräusch“, und der/die Jäger(in) muss Daniela im dunklen Raum suchen und finden. Ist Daniela aus ihrem Versteck geholt worden, wird sie ebenfalls zur Geisterjägerin und beide Kinder rufen den Namen des nächsten Geistes, der sich mit seiner Gruselstimme meldet. Das Spiel dauert so lange, bis alle „Geister“ gefunden sind.

TIPP

Alternativ zum Handlungsvorschlag kann auch die BZgA-DVD *Tobi und die Stadtparkkids*, Folge 14: „Gewitter“, genutzt werden. In dieser Folge der ZDF-Puppenspiel-Serie wird das Thema Angstgefühle aus der Sicht einer Figur dargestellt, die „Angst vor dem dunklen Keller“ hat und sich mithilfe eines ungeeigneten „Wundermittels“ (Alkohol) beruhigt.

Wie sich die Folge im Unterricht verwenden lässt, ist beschrieben in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): *Tobi und die Stadtparkkids*. Begleitmaterial zur Fernseh-Puppenspiel-Serie. Köln 2000, S. 27 ff (auf der DVD enthalten)



Thema:

Selbstvertrauen und Gruppengefühl

Intention:

Sich der eigenen Fähigkeiten und Stärken und der von anderen bewusst werden

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Kunst, Sachunterricht

Materialien/Medien:

M 4 für jedes Kind,
für das „Haus des Könnens“: Packpapierbogen, Wortkarten,
Klebstoff, farbige Filzschreiber,
eventuell Kassettenrekorder/digitales Aufnahmegerät zur Aufnahme
von Interviews

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 1, Baustein 2, Baustein 8

Zeitraumen:

2–3 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 4:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts ist es bedeutsam, dass Kinder sich ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst werden und diese auch als wertvoll für sich selbst ansehen. Wenn Kinder ein Gefühl dafür entwickeln, dass sie etwas können, werden sie auch in schwierigen Situationen oder wenn sie Fehler gemacht haben, nicht so leicht zu verunsichern sein und den Glauben an ihre eigene Wirksamkeit und Stärke nicht verlieren.

In diesem Zusammenhang dient der Baustein dazu,

- dass Kinder ihre eigenen Kompetenzen konkret darstellen und zur Sprache bringen können,
- dass sie mit anderen Kindern darüber ins Gespräch kommen,
- dass es ihnen ermöglicht wird, die eigenen Stärken realistisch einzuschätzen und
- dass sie Gelegenheit erhalten, sich näher kennenzulernen.

2. Handlungsvorschläge

Am besten steigt man in den Arbeitszusammenhang ein, indem man M 4 als Transparentfolie präsentiert. Die dargestellte **Reporter-Situation** wird mit den Kindern rekonstruiert, und die „ungewöhnlichen Antworten“ (Handstand und „Quatschantwort“) der Befragten werden besprochen.

Für den nächsten Arbeitsschritt wird Folgendes vereinbart: Jedes Kind überlegt, was es besonders gut kann und zeichnet es auf. Je nach Stand des Lese-/Schreibprozesses können die Kinder dies auch aufschreiben.

Die Kinder kommen im Gesprächskreis zusammen und erklären mithilfe der Zeichnungen ihre besonderen Fähigkeiten. Diese werden von der Lehrkraft in einem kurzen Satz auf Wortkarten protokolliert. Die Kinder können bei dieser Gelegenheit auch mit Kassettenrekordern/digitalen Aufnahmegeräten von „Reportern“ befragt werden. Die betreffenden Zeichnungen und Wortkarten werden nebeneinander an die Tafel geheftet, sodass eine Übersicht vom besonderen Können der Kinder entsteht.

Gemeinsam wird danach ein **„Haus des Könnens“** eingerichtet. Dazu wird von der Lehrkraft und den Kindern auf Packpapier ein großer Hausumriss gezeichnet, und die Wortkarten werden am besten in bestimmte „Zimmer“ (Sport-/Musik-/Bastel/Computerzimmer etc.) eingeordnet oder wie „Bausteine“ genutzt, um das „Haus“ zu errichten.

TIPP

Alternativ zum Handlungsvorschlag kann auch die BZgA-DVD *Tobi und die Stadtparkkids*, Folge 2: „Geheimnisse“, genutzt werden. In dieser Folge der ZDF-Puppenspiel-Serie wird das Thema aus der Sicht einer Figur dargestellt, die „sich schwach fühlt“ und von ihren fiktiven Freunden wieder „gestärkt“ wird.

Wie sich die Folge im Unterricht verwenden lässt, ist beschrieben in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): *Tobi und die Stadtparkkids*. Begleitmaterial zur Fernseh-Puppenspiel-Serie. Köln 2000, S. 10f (auf der DVD enthalten)

Weitere Aktivitäten:

Im Laufe der folgenden Wochen/Monate erhalten dann alle Kinder, die es sich zutrauen, die Gelegenheit, ihre besonderen Fähigkeiten/Fertigkeiten in der Klassenöffentlichkeit vorzustellen. Dazu werden zusammen mit der Lehrkraft entsprechende „Ankündigungen“ für die Klasse vorbereitet. Muster:

Melanie **zeigt**
am Freitag, den 1. April, **was sie kann!**

Was ich gut kann und zeigen möchte:
Zauberkunststücke

Was ich dazu brauche:
Ich bringe alles selbst mit

Ich wünsche mir die Hilfe von:
zwei Kindern aus der Klasse



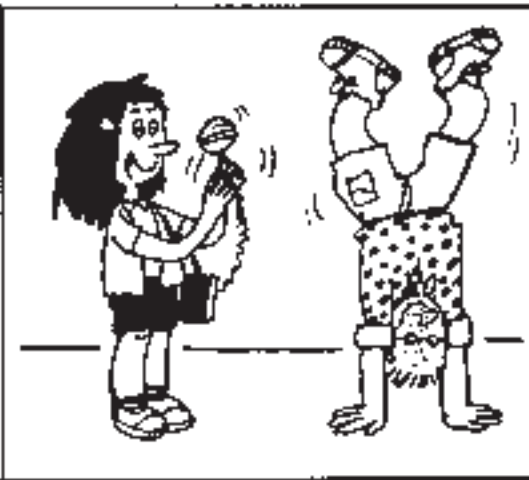
Wir können...

...ganz tolle Sachen!



M 4

MATERIALBOGEN



Und was...

...kannst du gut?



BAUSTEIN 5

Ein schönes Kinderzimmer?!**Thema:**

Lebensraum Kinderzimmer

Intention:

Aufmerksam darauf werden, welche Rolle bestimmte Gegenstände und Medien aller Art in der kindlichen Freizeit- und Spielsphäre spielen

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Kunst, Sachunterricht

Materialien/Medien:

M 5 als Poster (auf DIN-A2 oder -A3 vergrößert)
 M 5 als Transparentfolie, Overheadprojektor
 selbst hergestellte Wort- und Bildkarten (dazu geeignete Bilder aus dem Internet herunterladen und ausdrucken) zum Bereich „Kinder-Medien“
 Spiel-Objekte/Medien der Kinder
 Kassettenrekorder/digitales Aufnahmegerät, Personal Computer, PC-Schreibprogramm;
 für Inszenierung/Collage: Kartons, Kartonpapier, Packpapier, Klebstoff, farbige Filzschreiber, Scheren, Spielzeugprospekte, Illustrierte

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 2, Baustein 6, Baustein 7

Zeitraumen:

4 – 6 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 5:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Wer im Rahmen von Schule und Unterricht beabsichtigt, kindliche Freizeiterfahrungen, die heute auch immer Medien- und Konsumerfahrungen sind, produktiv zu bearbeiten, muss zumindest eine genaue Vorstellung davon haben, in welchen Lebensräumen, Spielzeug- und Medienwelten sich Kinder bewegen und welche Bedeutung Spielwaren, technische Medien, (Bilder-)Bücher oder Comics für sie haben. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit einer „Kinderzimmer-Fiktion“, in der moderne Unterhaltungselektronik dominiert, können die Kinder spielerisch und fantasievoll das Thema Kinderzimmer bearbeiten, ohne in der Klassenöffentlichkeit auf reale Wohnsituationen der Kinder einzugehen.

In diesem Zusammenhang geht es vor allem darum,

- einen ersten Eindruck davon zu gewinnen, wie die Konsum- und Medienwelt das Alltagsleben von Kindern beeinflusst,

- mit den Kindern über Fantasien, Wünsche und Bedürfnisse ins Gespräch zu kommen, die sich für sie mit Medien aller Art verbinden und
- Kinder dazu anzuregen, einem Lebensraum, der von Medientechnik bestimmt wird, den Entwurf von einem eigenen „Handlungs-Raum“ entgegenzusetzen.

2. Handlungsvorschläge

Den Kindern wird M 5 „**Ein schönes Kinderzimmer**“ als Transparentfolie gezeigt. Nach den spontanen Kommentaren der Kinder wird in Partnerarbeit untersucht, was diese Kinderzimmer-Fiktion zeigt und „auszeichnet“. Dazu erhalten alle Kinder eine Duckversion von M 5 und unterhalten sich über die dargestellten Gegenstände/Medien. Mit Farbstiften umkreisen sie alle Gegenstände/Einzelmedien, die sie auf dem Bild entdecken. An der Tafel wird mithilfe von entsprechenden Wort- und Bildkarten das Inventar des Kinderzimmers sichtbar gemacht. Dabei wird zwischen technischen Medien und Printmedien unterschieden.

Variante:

Das Situationsbild wird einen Tag zuvor kommentarlos als Poster in der Klasse ausgehängt und die Fragen/Bemerkungen der Kinder dazu werden am nächsten Tag aufgenommen und gemeinsam untersucht.

Im Plenum wird die Frage „Gefällt euch dieses Kinderzimmer?“ diskutiert. Gemeinsam wird dabei festgestellt, dass dies ein besonderes Kinderzimmer ist: Viele Gegenstände und Spielzeuge fehlen, die Kinder gern haben.

Hinweis:

Die **Beurteilung der Kinderzimmer-Fiktion** kann sehr unterschiedlich ausfallen. Manche Kinder lehnen solch ein Zimmer völlig ab. Und manche Kinder, denen diese High-Tech-Version gefällt, wären durchaus bereit, ihr Kinderzimmer umzugestalten, um solch ein „tolles Zimmer“ zu haben. Für die Beurteilungen der Kinder dürften nicht nur ihre Familien-, Lebens- und Wohnverhältnisse eine bedeutsame Rolle spielen, sondern auch die Meinungen von beliebten Klassenkameraden, an denen man sich aus „Imagegründen“ orientiert. In solchen ambivalenten Unterrichtssituationen empfiehlt es sich, die Kinder spontan Texte über ihr Zimmer schreiben zu lassen. Die Zimmer-Texte können dann gemeinsam gelesen, besprochen und mit dem fiktiven Zimmer-Bild verglichen werden.

Anschließend zeichnen die Kinder Gegenstände, die es neben oder anstelle von technischen Medien in seinem Zimmer hat/haben möchte.

Die Zeichnungen der Kinder werden im Gesprächskreis gezeigt, kommentiert und an der Wandleiste/Pinnwand gesammelt.

Zum Abschluss wird verabredet, dass die Kinder zur nächsten Stunde ihr Lieblingsspielzeug/ihren Lieblingsgegenstand mitbringen.

Die Kinder haben sich mit ihren mitgebrachten Lieblingsgegenständen im Gesprächskreis versammelt und stellen sich **Lieblingsspielsachen/-gegenstände** gegenseitig vor (Puppe, Kuscheltier, Würfelspiel u. a.).

In diesem Zusammenhang können die Kinder Texte (am Computer) über ihre Lieblingsgegenstände verfassen und anschließend in kleinen Gruppen mit ihren Lieblingsobjekten gemeinsam nach verabredeten Regeln spielen.

Beispiele:

M: Puppen singen für „Barbie“ ein Geburtstagslied

J: Spiele mit Trucks im Sandkasten

M/J: Raumfahrt mit einem Weltraum-Bausatz

M/J: Texte drucken mit einem Stempelspiel

Im Sitzkreis sprechen die Kinder dann über ihre Spielerfahrungen.

Die gemeinsamen Lernerfahrungen werden schließlich durch ein großes „Klebe-Bild“ mit dem Titel **„Unser Wunsch-Kinderzimmer“** artikuliert.

Die Kinder können dazu die Zeichnungen mit verwenden, die sie für „ihr“ Kinderzimmer angefertigt haben, indem sie ein oder zwei Gegenstände ausschneiden und auf Packpapier aufkleben. Durch die zusätzliche Verwendung von Bildmaterial aus Prospekten, Illustrierten, Katalogen oder dem Internet entsteht Schritt für Schritt die Wunschzimmer-Collage.

Diese Collage-Arbeit kann auch in Kleingruppen durchgeführt werden. Die fertigen werden schließlich zu einem Gesamtbild montiert.

Die „Wunschzimmer“ werden dann in der Schulöffentlichkeit oder auf einem Elternabend präsentiert.

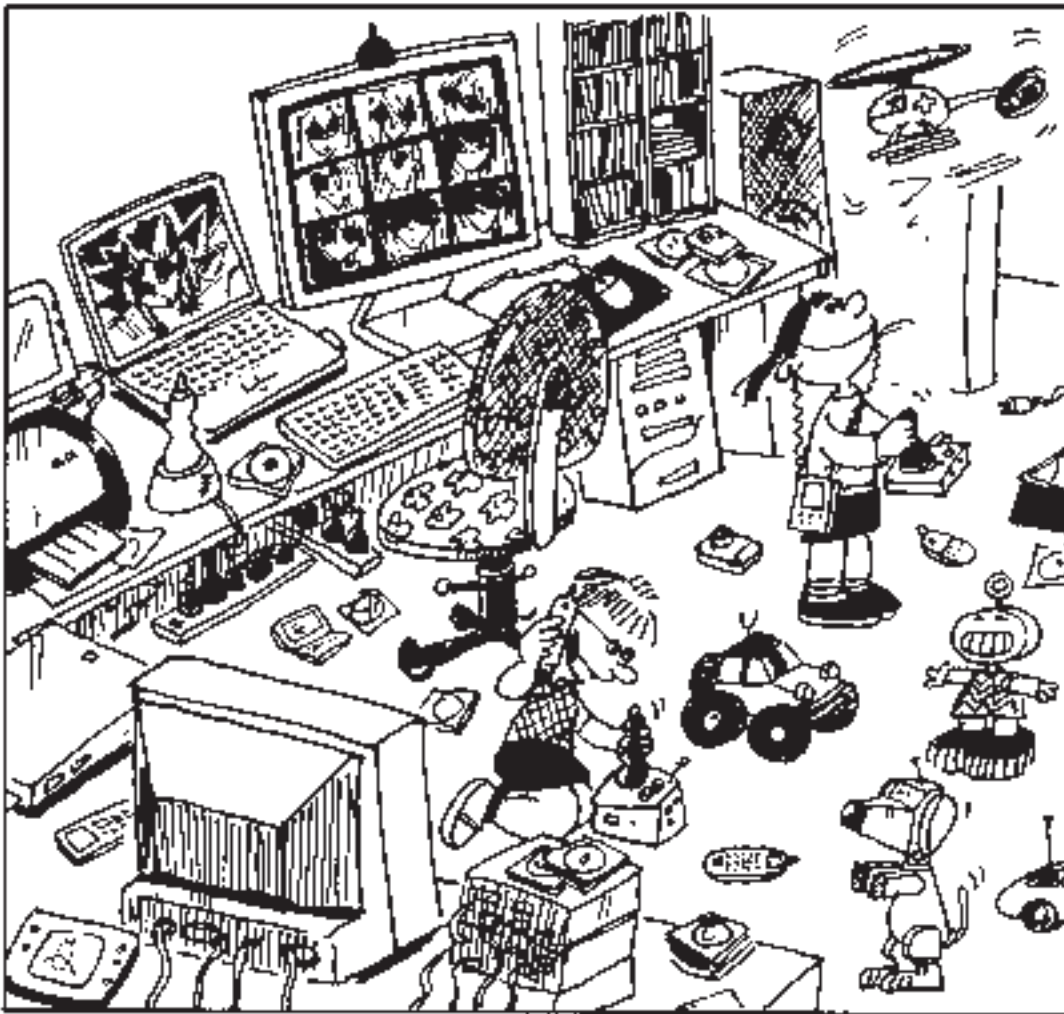


Ein schönes Kinderzimmer ?!



M 5

MATERIALBOGEN



Das finden wir toll!

Uns gefällt das nicht.



BAUSTEIN 6**Freie Zeit – was wir damit machen****Thema:**

Freizeitaktivitäten von Kindern

Intention:

Auf eigenes und fremdes Freizeitverhalten aufmerksam werden

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Sachunterricht, Musik

Materialien/Medien:

M 6 als Transparentfolie, Overheadprojektor
für Plakate/Übersichten: Packpapier, Filzschreiber, Klebeband
Kassettenrekorder: Ton-Mitschnitt beliebter Kindersendungen
selbst gebastelte Fernsehattrappe
selbst hergestellte Bild- und Wortkarten
ggf. Schnittbogen für selbst entwickelte Piktogramme

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 2, Baustein 5, Baustein 7

Zeitraahmen:

5 – 6 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 6:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Neben dem Spielen und dem Zusammensein mit Freunden gehört heute die Nutzung von Medien zu den bedeutsamsten Freizeitaktivitäten von Kindern. Dabei spielt Fernsehen als Freizeitbeschäftigung für viele Kinder eine herausragende Rolle und gehört für sie zum „normalen“ Kinder- und Familienleben. Manchmal verfügen schon jüngere Kinder über einen eigenen Fernseher (vgl. Kapitel 2.4, Tabelle 1) oder wünschen sich ein Fernsehgerät, damit sie „ihre“ Sendungen selbstbestimmt in das eigene Tagesprogramm einfügen können. Manchmal kann man auch erleben, dass Kinder ihre Spiele abrupt unterbrechen, um einen bestimmten Fernsehfilm auf keinen Fall zu verpassen. Und ebenso unvermittelt, wie sie ihr Spiel unterbrochen haben, können sie sich nach dem Anschauen der Sendung wieder ihrem Spiel zuwenden. Wie verhalten sich Kinder nun, wenn „ihr“ Fernsehprogramm und damit ein Teil ihres Freizeitprogramms gestört wird? Welchen Wert messen sie solch einer Störung bei und wie gehen sie mit der (fernseh-)freien Zeit um?

Diese Fragen stehen im Mittelpunkt des Unterrichts,

- der die Kinder zur Selbstbeobachtung und zur Untersuchung ihrer Freizeitgewohnheiten anregen soll und
- der ihnen verdeutlichen soll, dass es verschiedene Handlungsmöglichkeiten gibt, um sich produktiv mit „Störungen“ des Freizeitlebens auseinanderzusetzen.

2. Handlungsvorschläge

Per Overheadprojektion wird den Kindern zunächst das erste Bild der **Bildgeschichte „Wie geht es weiter?“** (M 6) präsentiert. Die Kinder äußern sich zu der dargestellten Situation, in der sich zwei Kinder mit Interesse einen Fernsehfilm anschauen. Bei dieser Gelegenheit kann auch im abgedunkelten Raum die Tonspur beliebter Kindersendungen vorgespielt und identifiziert werden.

Anschließend erhalten die Kinder die komplette Bildgeschichte.

Leitfragen dazu:

- „Der Fernseher ist kaputt! Wie fühlen sich die beiden Kinder?“
- „Was machen sie wohl vor dem Fernseher?“
- „Was werden sie anschließend tun?“

Mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin in ihrer Gruppe sprechen sie darüber, wie die Geschichte weitergehen könnte und halten ihre Vorschläge in Form von Zeichnungen fest.

Variante:

Die Bildgeschichte wird in szenische Spiele umgesetzt:

- Die Partner besprechen, wie sie die Geschichte fortsetzen wollen und schreiben (wenn möglich) den Fortgang der Geschichte auf.
- Mithilfe von Klassenmobiliar und einer selbst gebastelten Fernsehattrappe wird die Spielszene eingerichtet. Die „laufende“/unterbrochene Fernsehsendung kann durch Pantomimen anderer Kinder und/oder das Abspielen/Abbrechen von Tonmitschnitten beliebter Kindersendungen im Fernsehen simuliert werden.
- Nach Abbruch der Sendung spielen jeweils zwei Kinder ihre Spielfortsetzungen vor. Dabei können unter anderem folgende Fortsetzungen erwartet werden:
 - Die Kinder ärgern sich über die Unterbrechung und warten so lange, bis das Fernsehbild wieder „einwandfrei“ ist.
 - Die Kinder überlegen nach der Unterbrechung, bei wem sie ihre Lieblingssendung vielleicht doch noch zu Ende sehen könnten und machen sich – mit Erfolg – auf den Weg zu Freunden bzw. Freundinnen.
 - Die Kinder ärgern sich zunächst und überlegen dann, was sie spielen/sonst noch machen könnten. Verschiedentlich spielen Kinder in diesem Zusammenhang auch vor, „wie der Film weitergehen könnte“.

Die Partner/Gruppen stellen mithilfe der Zeichnungen vor, was die beiden Kinder nach dem Ausfallen des Fernsehers gemacht haben/machen könnten. Die Zeichnungen werden an die Tafel geheftet und durch Begriffe wie Radfahren, Skateboard fahren, lesen, malen oder Ball spielen „bezeichnet“. Auf der Grundlage der Zeichnungen sollten gemeinsam Symbole/Piktogramme für Freizeitaktivitäten entwickelt werden, die von den Kindern als Kürzel für „Freizeit-Untersuchungen“ genutzt werden können.

„Was macht ihr in eurer freien Zeit?“ Die Beantwortung dieser Frage wird zum Ausgangspunkt für eine **„Freizeit-Untersuchung“ der Klasse** gemacht. Gemeinsam mit den Kindern wird ein Untersuchungsplan entwickelt. Die Eltern werden über das Vorhaben informiert und zur Mitarbeit eingeladen.

So könnte man vorgehen:

- Die Untersuchung wird auf drei Tage begrenzt.
- Jeden Tag fertigen die Kinder zu Hause eine Zeichnung über ihre Freizeitaktivitäten an. Dabei verwenden sie die vereinbarten Symbole/Piktogramme (s. oben) oder entwickeln neue. Alternativ dazu kann die Lehrkraft eine tabellarische Übersicht entwickeln, in der die Kinder entsprechende Aktivitäten ankreuzen/einzeichnen können. Für jeden Untersuchungstag erhalten die Kinder eine neue Tabelle. An einem vereinbarten „Test-Tag“ wird der Umgang mit der Tabelle geprobt.
- Die Kinder bringen jeden Tag ihre Zeichnungen/Tabellen mit, hängen sie an der Wandleiste aus und erzählen sich von ihren Aktivitäten. Die Tageszeichnungen/Tabellen werden von der Lehrkraft gemeinsam mit den Kindern zu Tagesübersichten zusammengestellt. Beispielsweise lassen sich die Kinderzeichnungen nach bestimmten Ordnungskriterien (Spiele im Haus/Spiele draußen/lesen/basteln/Kassetten hören ...) auf Packpapier aufkleben oder die Einzeldaten werden durch farbige Klebepunkte in eine große, von der Lehrkraft angefertigten Untersuchungsübersicht übertragen. Auf diese Weise werden bestimmte Häufigkeiten für die Kinder sichtbar. Die große Übersicht wird ebenfalls an der Wandleiste ausgehängt und durch die neuen Tagesdaten aktualisiert. Tag für Tag werden die Übersichten besprochen.

Die Untersuchungsergebnisse werden angeschaut und im Plenum besprochen. Mögliche Leitfragen:

- Was habt ihr am häufigsten in eurer freien Zeit gemacht? Macht ihr das auch am liebsten?
- Was habt ihr kaum oder gar nicht gemacht? Was waren die Gründe?
- Was macht ihr sehr oft allein, was macht ihr oft mit anderen zusammen?
- Macht ihr in eurer freien Zeit oft dasselbe, oder gibt es von Tag zu Tag Unterschiede?
- Spielt das Wetter bei euren Beschäftigungen eine Rolle?

Aufgrund der Besprechung stellen die Kinder die beliebtesten Freizeitaktivitäten fest und erörtern dabei, welche Rolle „Spielen“ (etwas selber tun) und das „Fernsehen“ (sowie andere Medien) in ihrer Freizeit spielen.

Die Untersuchungsergebnisse können schließlich in Form einer **„Freizeit-Hitparade“** veröffentlicht werden.

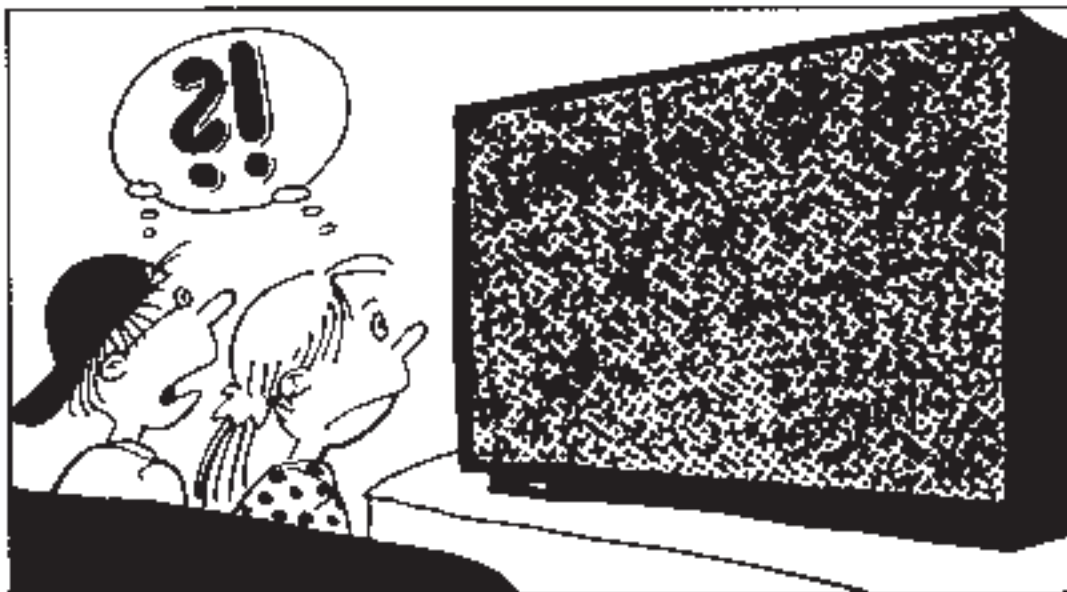
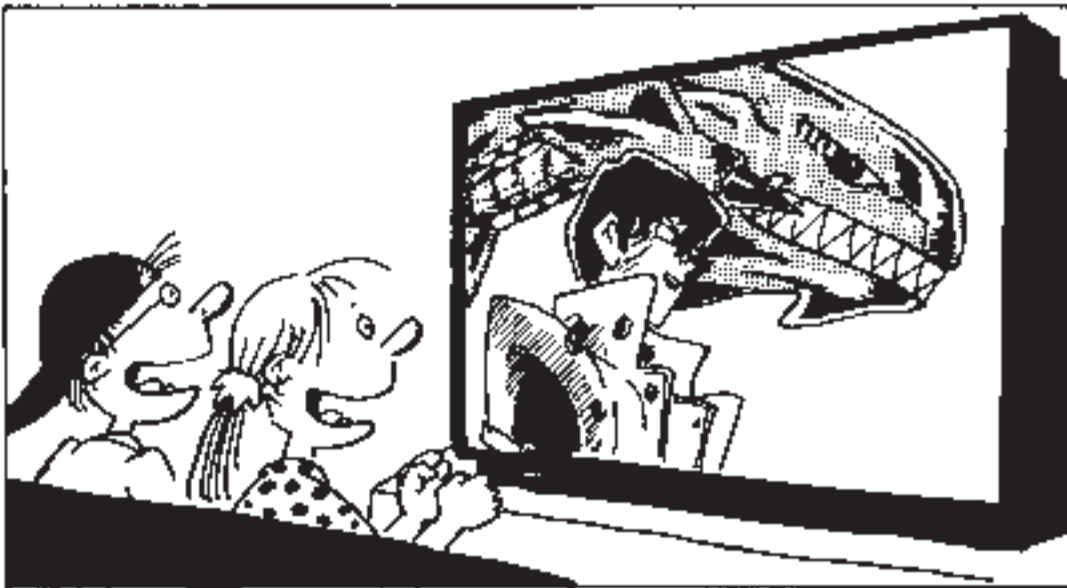


Wie geht es weiter ?



M 6

MATERIALBOGEN



BAUSTEIN 7**Wir sehen aber nicht nur fern****Thema:**

Fernsehvorlieben von Kindern

Intention:

Sich produktiv mit eigenen und fremden Fernseherlebnissen/-erfahrungen auseinandersetzen

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Sachunterricht, Kunst

Materialien/Medien:

M 7/1 und M 7/2 als Transparentfolien, Overheadprojektor
für Collagen/Übersichten: Kartons, Kartonpapier, farbiges Tonpapier,
Packpapier, Klebstoff, farbige Filzschreiber, Scheren, Illustrierte,
Fernseh-/Programmzeitschriften
für den Aufbau einer „Spielothek“ (Spiele-Sammlung): Spiele-Literatur, Spiel-Material
(z.B. Spielpläne/-figuren für Brett-, Rollen-, Plan- oder Erkundungsspiele,
Handpuppen, Bälle u. a.)

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 2, Baustein 3, Baustein 5, Baustein 8

Zeitraumen:

6–8 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 7:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Viele jüngere Kinder sind von der Bilderwelt des Fernsehens fasziniert. Besonders Zeichentrickfilme und Action-Serien mit ihren schnellen Bildfolgen, der erregenden Musik und den beeindruckenden Geräuschen regen die Sinne von Kindern intensiv an. Welche Bilder dabei als Erinnerungsspuren in ihren Köpfen haften bleiben, lässt sich nicht eindeutig sagen, denn das Wahrnehmen, Verstehen und Verarbeiten der Fernsehangebote hängt sowohl vom kindlichen Entwicklungsstand als auch von den Lebenserfahrungen eines Kindes ab, zu denen auch Medienerfahrungen aller Art gehören. In diesem Zusammenhang dient der Unterrichtsbaustein dazu, mit Kindern über ihre Fernseherlebnisse und -erfahrungen ins Gespräch zu kommen und sich einen Überblick über die „aktuelle Fernsehsituation in der Klasse“ zu verschaffen.

Durch das Zeichnen von „Fernseh-Bildern“ – als einer sinnlichen und kreativen Handlung – können die Kinder

- sich selbst und anderen zeigen, welche Personen/Figuren, Gegenstände und Handlungen sie besonders beeindruckt haben und
- über die Zeichnungen können sie auch ausdrücken und mitteilen, was sie an diesen Bildern womöglich besonders beschäftigt.

Durch die nachdenkliche Bearbeitung von „Fernseh-Situationen“ können sie weiterhin

- aufmerksam werden auf ihre kommunikativen Interessen und Bedürfnisse,
- Programmarten des Fernsehens unterscheiden,
- entdecken, welche Rolle das Fernsehen für sie selbst und andere im Alltagsleben spielt sowie
- Handlungsalternativen zum Fernsehen formulieren.

2. Handlungsvorschläge

Es empfiehlt sich, auf die „aktuelle Fernsehsituation einer Klasse“ einzugehen. Beispielsweise tauchen von Zeit zu Zeit immer wieder „angesagte“ Waren (z. B. Sammelbilder, Puppen, Sticker, T-Shirts ...) aus dem Medienverbund einer beliebten Fernsehserie in der Klasse auf, über die man mit den Kindern ins Gespräch kommen kann. In diesem Zusammenhang wird den Kindern M 7 zur Bearbeitung angeboten und sie zeichnen **eigene „Fernseh-Bilder“** (real/fiktiv) in den „Fernseher“ ein. Diese Arbeit könnte auch als Hausaufgabe erledigt werden.

Hinweis:

Da es fast in jeder Klasse Nicht- oder Wenigseher gibt, sollten diese Kinder ein Bild von ihrer liebsten Freizeitbeschäftigung/ihrer liebsten Buchheldin/ihrem liebsten Buchhelden zeichnen.

Die Kinder präsentieren ihre Zeichnungen inmitten des Gesprächskreises und berichten über die dargestellten „Fernsehsendungen“ oder „Freizeitaktivitäten“. Sie entdecken dabei verschiedene Programmarten, wie beispielsweise Kinder- und Tiersendungen, Zeichentrick-, Kriminalfilme oder Sportübertragungen. Die Zeichnungen werden nach Programmarten sortiert, sodass Häufigkeiten sichtbar werden. Beispiel:

Kindersendungen	Zeichentrickfilme	Sportsendungen	„Freizeitbilder“
☒☒☒☒☒	☒☒☒☒☒	☒☒☒	☒☒☒☒
☒	☒☒☒☒		

Nicht selten kommt bei der Präsentation zum Vorschein, dass beliebte Fernseh-Figuren auch in Büchern auftauchen, wie zum Beispiel *Pippi Langstrumpf*.

Mit Bezug auf die Häufigkeiten werden die Kinder gefragt: „Welche Sendungen seht ihr am liebsten?“ Nach den spontanen Äußerungen der Kinder wird verabredet, die Lieblingssendungen der Klasse zu ermitteln.

Gemeinsam wird ein Plan entwickelt, wie man die Lieblingssendungen der Klasse herausfinden kann. Beispiel:

Jedes Kind kann 3 **Lieblingssendungen** aufschreiben/zeichnen. Dazu erhalten die Kinder jeweils 3 DIN-A5-Blätter und schreiben auf jedes Blatt jeweils einen Titel. Alternativ schreiben die Wenig- oder Nichtseher ihre Lieblingsspiele auf. Die

Kinder kommen in Kleingruppen zusammen und tauschen sich über ihre „Lieblingssendungen“ aus. Jede Gruppe ermittelt dabei Häufigkeiten für die Sendungen, indem sie beispielsweise die DIN-A5-Bätter mit den identischen Titeln „stapeln“ und auszählen.

Mithilfe der „Titel-Blätter“ tragen die Gruppen im Gesprächskreis ihre „Erhebungen“ vor und berichten dabei, was ihnen an ihren Lieblingssendungen besonders gefällt. Alle „Titel-Blätter“ werden schließlich so auf dem Fußboden präsentiert, dass eine Rangfolge der Lieblingssendungen erkennbar wird.

Beispiel für eine 2. Klasse (Juni 2006):

Kim Possible	☐ 18
Typisch Andy	☐ 15
Wissen macht Ah!	☐ 13
Die Pfefferkörner	☐ 12
logo	☐ 10
...	

Die Rangliste wird schließlich in Form einer „**Fernseh-Hit-Parade**“ in der Klasse veröffentlicht. Durch eigene Zeichnungen, Fotomaterial (lässt sich gut aus dem Internet beschaffen) kann die Übersicht illustriert werden.

Variante:

Wenn die Kinder zu ihrer Top-Sendung Gegenstände aus dem Waren- und Medienverbund mitbringen wollen, kann auch eine Ausstellung im Klassenraum organisiert werden. Sie zeigt deutlich, wie ein bestimmtes Fernsehangebot in das Leben der Kinder „hineinspielt“. Dies wird vor allem direkt sichtbar, wenn die Kinder spontan beginnen, mit ihren mitgebrachten Objekten gemeinsame Spiele zu inszenieren.

Solche Situationen bieten zum einen den Kindern eine sehr gute Möglichkeit, Medienerlebnisse zu artikulieren, zum anderen ergibt sich für die Lehrkraft die Chance, mit den Kindern über bestimmte Medienfiguren und die damit verbundenen „Lebensthemen“ in ein respektvolles Gespräch zu kommen.

Was die Kinder in ihrer freien Zeit am liebsten spielen, die wenig oder gar nicht fernsehen, wird zum Ausgangspunkt des folgenden Unterrichtsabschnitts gemacht. Nachdem diese Kinder ihre **Lieblingsspiele** vorgestellt haben, wird verabredet, dass jedes Kind einen typischen Gegenstand für sein Lieblingsspiel mitbringt. Wenn ihm das nicht möglich ist, soll es den anderen Kindern sein Lieblingsspiel ohne Worte vormachen.

TIPP – Spiel „Mach mir was vor!“

In diesem Zusammenhang kann auch das Spiel „Mach mir was vor!“ inszeniert werden, das eher für Kinder im 2. Schuljahr geeignet ist (vgl. M 7/2). Dazu werden zwei „Mannschaften“ gebildet, die in ihrer Gruppe jeweils mindestens 10 Spiel-Namen aufschreiben. Die Begriffskarten werden gemischt und von der Lehrkraft als Schiedsrichter an die jeweiligen Mannschaften vergeben. Die Begriffe müssen dann von einem „Darsteller“ innerhalb einer vorgegebenen Zeit so präsentiert werden (durch Zeichnung oder Pantomime), dass sie von der eigenen Mannschaft erraten werden. Das Spiel kann erschwert werden, wenn man auch die „fremden“ Spiele erraten muss.

Die Kinder stellen sich im Gesprächskreis ihre Lieblingsspiele vor. Sie raten aufgrund der Objekte/Pantomimen, um welches Spiel es geht. Die entsprechenden Spielnamen werden an der Tafel protokolliert.

Das Tafelprotokoll wird gemeinsam ausgewertet. Dabei wird unter anderem ermittelt,

- ob es identische Lieblingsspiele gibt,
- ob es Spiele gibt, die relativ unbekannt sind,
- ob es Spiele gibt, die man allein oder zu mehreren spielen kann,
- ob die Spiele viel oder wenig Zeit kosten,
- ob man die Spiele drinnen oder draußen spielen kann,
- ob man sich das Material für die Spiele kaufen muss oder
- ob man es sich selbst herstellen/beschaffen kann.

Die Kinder wählen aus dem Spielangebot eine Reihe von Spielen aus, die sie in der nächsten Zeit spielen wollen. Sie bilden Gruppen, die für bestimmte Spiele zuständig sind. Das heißt vor allem:

- Spiele den anderen Gruppen erklären/zeigen,
- Spielerklärungen verfassen,
- Spielmaterial beschaffen/herstellen/verwalten.

Für die ausgewählten Spiele richten die Gruppen **eine „Spielothek“** ein, in der

- Spielbeschreibungen,
- weitere Spielvorschläge,
- Spiele-Literatur und
- Spiel-Materialien archiviert sind (z.B. Spielpläne/-figuren für Brett-, Rollen-, Plan- oder Erkundungsspiele; Computerspiele; Handpuppen; Bälle u. a.).

Gemeinsam wird zum Abschluss von Gruppen ein **Spiel- und Fernseh-Wochenprogramm** geplant. Dazu werden bestimmte Planungsregeln verabredet, die die Auswahl des Fernsehprogramms betreffen. Beispiel:

- Vorher die Entscheidung für das Programm treffen. Nicht wahllos einschalten!
- Vor allem Kindersendungen auswählen.
- Nicht länger als eine Stunde gucken!
- Nur bis zur *Tagesschau* am Abend gucken!
- Vor/nach dem Fernsehen soll Zeit zum Spielen sein.
- Ein Tag soll fernsehfrei bleiben.

In eine großformatige – von der Lehrkraft auf Packpapier gezeichnete – Wochenübersicht tragen die Kinder ihre Sendungstitel und Spielvorschläge ein.

Muster für eine Wochenübersicht (Juni 2006)

Gruppe	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
1	fernsehfrei Memory	Kim Possible Fußball					
2	Die Pfefferkörner Fußball	Fußball-WM Wissen macht Ah! mit Lego bauen					

TIPP

Es empfiehlt sich wegen des naiven Zeitverständnisses der Kinder, das Wochenprogramm „Tag für Tag“ von den Gruppen aufbauen zu lassen, indem jeweils nur der nächste Wochentag vorausgeplant wird. Dementsprechend entwickelt sich kontinuierlich das Wochenprogramm. In der „Rückschau“ kann es dann überblickt und besprochen werden.

Am besten zeichnen die Kinder Bilder für die ausgewählten Sendungen oder schneiden Bilder aus Programmzeitschriften aus oder beschaffen sie sich mithilfe der Eltern oder Lehrkräfte über die Homepages der Fernsehsender aus dem Internet und kleben sie in die Tagesspalten ein.

Haben die Gruppen ihre Tagespläne fertiggestellt, zeigen sie sich gegenseitig ihre Planungen. Die Programmfolge kann auch von „Fernsehsprechern“ angesagt werden. Dabei stellen sie Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Defizite oder Besonderheiten fest (z.B. fernsehfremde Tage, „volles Fernsehprogramm“, nur Computerspiele, neue Spiele).

Jedes Tagesprogramm sollte mit den Kindern am darauffolgenden Tag reflektiert werden. Am besten tauschen sich die Kinder zunächst in ihren Gruppen aus, um dann im Plenum folgende Leitfragen zu besprechen.

- Habe ich das Programm eingehalten?
- Warum wollte ich spielen/fernsehen?
- Hat mir das Spiel/die Fernsehsendung gefallen?
- Bin ich enttäuscht worden?
- Was hat mir gut gefallen/gar nicht gefallen?

Gut geeignet sind auch **„Reporter-Runden“**, bei denen sich die Kinder gegenseitig interviewen. Beispiele für Interviewfragen:

- Wann fühlst du dich in deiner Freizeit gut?
- Was kannst du tun, wenn dir langweilig ist?
- Wie macht Fernsehen Spaß?
- Was tust du, wenn du etwas „Schlechtes“ siehst oder erlebst?

Was ergibt sich aus der Beantwortung dieser Fragen für den nächsten Spiel-/Fernsehtag?

Im Rückblick auf ihr Wochenprogramm können die Gruppen dann noch einmal für sich bestimmen, wo die Höhepunkte des Programms lagen und was dafür ausschlaggebend war.

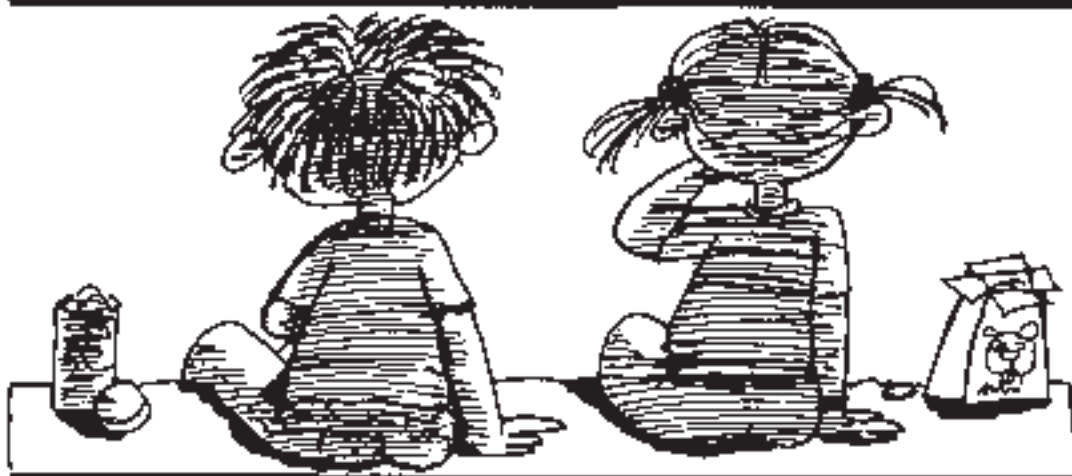
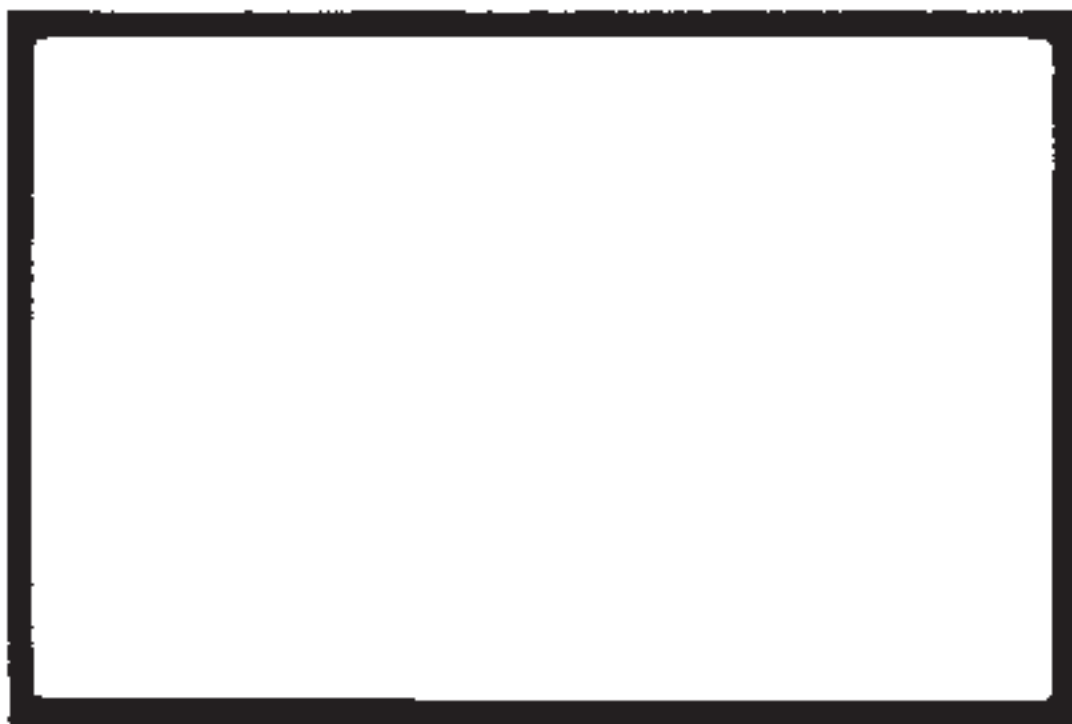


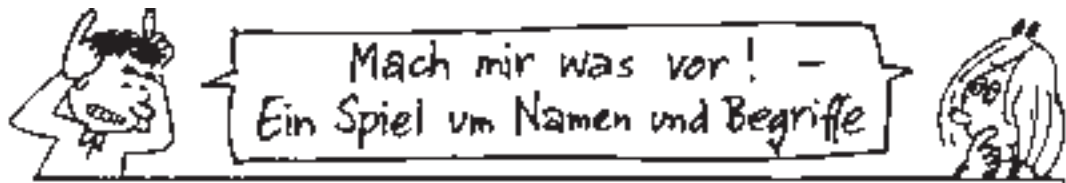
Was sehen die Kinder
im Fernsehen?



M
7/1

MATERIALBOGEN





Was man zum Spiel „Mach mir was vor“ braucht:

- mindestens 20 leere Wortkarten, Filzschreiber
- einen Overheadprojektor, Folienschreiber, Transparentfolien

Wie das Spiel geht:

- Es werden zwei Mannschaften eingeteilt oder gewählt. Schiedsrichter für das Spiel sind Lehrerin oder Lehrer.
- Jede Mannschaft schreibt die Namen von mindestens zehn Spielen auf die leeren Wortkarten.
- Jede Mannschaft gibt ihre Wortkarten beim Schiedsrichter ab. Der mischt sie wie Spielkarten gut durch.
- Jede Mannschaft wählt Darsteller aus, die die aufgeschriebenen Spiele ohne Worte zeigen soll: Entweder
 - durch Zeichnen auf dem Overheadprojektor oder
 - durch Vormachen, ohne zu sprechen.
- Jede Mannschaft hat eine halbe Minute Zeit, um das dargestellte Spiel zu erraten. Die Zeit wird vom Schiedsrichter gestoppt.

So läuft das Spiel ab:

- Die Mannschaft, die beginnt kann, wird gelost. Sie beginnt das Spiel mit ihrem ersten ausgewählten Darsteller.
- Der Schiedsrichter zieht die oberste Wortkarte und übergibt sie dem Darsteller. Der prägt sich den Namen des Spiels ein und legt die Karte verdeckt ab. Jetzt läuft die Zeit und das Spiel geht los!
- Der Darsteller überlegt schnell, wie er seiner Mannschaft das Spiel deutlich machen kann: Zeichnen oder Vormachen!
- Sofort wenn der Darsteller beginnt, können die Mannschaftsmitglieder laut raten. Die Mannschaft erhält einen Punkt, wenn „das richtige Spiel“ innerhalb der Zeit erraten wird. Sonst verfällt der Begriff. Danach beginnt die andere Mannschaft.
- Hält sich der Spieler nicht an die Regeln, bekommt er mit seiner Mannschaft zwei Minuspunkte. Dann kommt die andere Mannschaft an die Reihe.

Gewonnen hat die Mannschaft, welche die meisten Punkte gewinnt.

Thema:

Helden-Bilder und Selbst-Bilder

Intention:

Identifikations-/Projektionsangebote des Fernsehens durch Sprechen, Schreiben, Zeichnen, darstellendes Spiel und produktiven Umgang mit Medien bearbeiten

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Kunst, Sachunterricht

Materialien/Medien:

M 8 als Transparentfolie, Overheadprojektor
große, selbst hergestellte Puzzleteile (vgl. M 8)
Videokamera/Sofortbild-/Digitalkameras,
Personal Computer, PC-Schreibprogramm, Fotobearbeitungsprogramm
für Collagen: Kartons, Kartonpapier, farbiges Tonpapier, Packpapier, Klebstoff, farbige Filzschreiber, Scheren, Illustrierte, Programmzeitschriften

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 1, Baustein 4, Baustein 5, Baustein 7

Zeitraumen:

4 – 6 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 8:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Für Kinder besteht die Faszination vieler „ihrer“ Fernsehsendungen darin, dass die Wirklichkeit gleichsam außer Kraft gesetzt wird, wenn Helden die Naturgesetze spielerisch überwinden oder wenn mächtige Autoritäten auf menschliches Maß gebracht werden. Vor allem die einfach konstruierten Serienhelden scheinen Kindern viel zu bedeuten. Sie verkörpern die Macht- und Stärkefantasien der Kinder und sie sind gut zu „durchschauen“, denn

- sie zeigen immer dieselben erwünschten Fähigkeiten und Stärken,
- sie bringen ihre Abenteuer und Bewährungsproben immer erfolgreich zu Ende, und
- sie sind bis zu einem gewissen Grad „verlässlich“, denn sie können auf Knopfdruck da sein, wenn sie von den Kindern „gebraucht“ werden.

In diese Helden können Kinder all das hineinsehen, was das Alltagsleben sonst nicht hergibt, was man sich vielleicht selbst nicht zutraut oder wie man gern sein möchte. So haben die Fernseherlebnisse von Kindern oft mehr mit ihren

Lebenserfahrungen, Problemen, Bedürfnissen oder Interessen zu tun als mit den „Geschichten“, die die Fernsehmacher dem Publikum erzählen.

Indem die Kinder sich im Kontext eines Simulationsspiels produktiv handelnd mit „alltäglichen Fernsehhelden und -figuren“ auseinandersetzen, können sie

- spielerisch mit der Fantasie- und der Wirklichkeitsebene umgehen,
- Unterschiede zwischen Fiktion und selbst erlebter Wirklichkeit herausarbeiten sowie
- Identifikations- und Projektionsangebote des Fernsehens durch Spielen, Zeichnen, Gestalten und durch praktisches Handeln mit Medien (Video, Fotoapparat, Kassettenrekorder, Computer) verarbeiten.

2. Handlungsvorschläge

„Stellt euch vor, wir könnten für einen Kinderfilm im Fernsehen bestimmen, wie das Mädchen und der Junge sein sollen, die in dem Film die Hauptrollen spielen. Wie sollten die beiden Kinder sein?“ Mit diesem Impuls wird das Simulationsspiel im Gesprächskreis eingeleitet.

Jedes Kind nennt spontan eine Eigenschaft, die von der Lehrkraft auf Wortkarten protokolliert wird. Alle Wortkarten werden an der Tafel/Pinnwand als eine Art **„Eigenschafts-Baukasten“** veröffentlicht. In der Regel nennen die Kinder Eigenschaften, die „super“ sind, und die Eigenschaften von Medien-Helden und -Heldinnen aller Art spiegeln, wie beispielsweise:

Das Mädchen ist ...

sehr schön, sehr klug, hat viele Freunde, kann zaubern, hilft den Schwachen ...

Der Junge ist ...

sehr stark, kann fliegen, ist unbesiegbar, kämpft gegen die Bösen ...

Den Kindern wird M 8 per Transparentfolie gezeigt und die folgende Partnerarbeit wird besprochen: „Mit dem **„Figuren-Puzzle“** könnt ihr euch einen „Film-Jungen“ und/oder ein „Film-Mädchen“ basteln. Schreibt neben die Körper-Teile oder in die einzelnen Körper-Teile hinein, wie die Kinder sind und was sie alles können.“

Dazu wird der „Bastel-Bogen“ zunächst zerschnitten und die einzelnen Körper-Teile werden auf ein Extra-Blatt (DIN-A3/Packpapier) aufgeklebt. Die Partner handeln dann aus, über welche Fähigkeiten/Eigenschaften die „Film-Kinder“ verfügen sollen.

TIPP

Am besten zeigt die Lehrkraft die Bastelarbeit an einem großformatigen Figuren-Puzzle selbst. In die entsprechenden „Körper-Teile“, die inmitten des Sitzkreises auf dem Bogen liegen, werden mit Filzschreiber auf Zuruf Eigenschaften der „Super-Kinder“ eingetragen oder Wortkarten aus dem „Eigenschafts-Baukasten“ zugeordnet. Schließlich wird ein „Prototyp“ zusammengesetzt, auf Packpapier aufgeklebt und in der Klasse ausgehängt.

Wenn die Partner ihre Arbeiten fertiggestellt haben, kommen sie zu Sechser-Gruppen zusammen und stellen ihre Rollenentwürfe vor. Die verschiedenen Rollenentwürfe werden verglichen. Womöglich einigt sich die Gruppe auf ein bestimmtes Mädchen- oder Jungen-Bild.

In Partner- und/oder Gruppenarbeit visualisieren die Kinder ihre Rollenentwürfe, indem sie großformatige **„Rollen-Bilder“** (Collagen mit Bildmaterial aus Zeitschriften, Sprechblasen, Texten u. Ä. auf Packpapier) herstellen und in der Klasse präsentieren.

Im Plenum werden die verschiedenen Entwürfe verglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden herausgestellt.

In diesem Zusammenhang können die Partner/Gruppen aufgefordert werden, sich „Star- oder Szenen-Fotos“ für ihre Figuren zu überlegen und diese als Standbilder/in Form von Pantomimen zu zeigen. Die Standbilder/Pantomimen sollten dabei mit Video-/Sofortbild-/Digitalkameras aufgezeichnet werden.

Die zuschauenden Kinder haben zu erraten, worum es bei den jeweiligen „Bildern“ geht. Für gewöhnlich handelt es sich um „Bilder der Stärke, Schönheit, der Verfolgung, des Kampfes und der Rettung“.

Im nächsten Schritt wird mit den Kindern untersucht, „was das Leben der Film-Kinder“ vom „richtigen Kinderleben“ unterscheidet.

Nachdem sich die Kinder im Gesprächskreis zu dieser Frage geäußert haben, wird jedes Kind aufgefordert, eine Fähigkeit zu nennen und aufzuschreiben/von der Lehrkraft aufschreiben zu lassen, auf die es besonders stolz ist. Kinder, die sich das nicht zutrauen, werden von der Lehrkraft/von anderen Kindern mit einer besonderen Fähigkeit charakterisiert. Die Wortkarten werden zunächst inmitten des Kreises abgelegt und gemeinsam wird untersucht,

- welche Kompetenzen häufig auftauchen,
- wie sie sich unterscheiden (Kopf/Herz/Hand) und
- wie sie beurteilt werden.

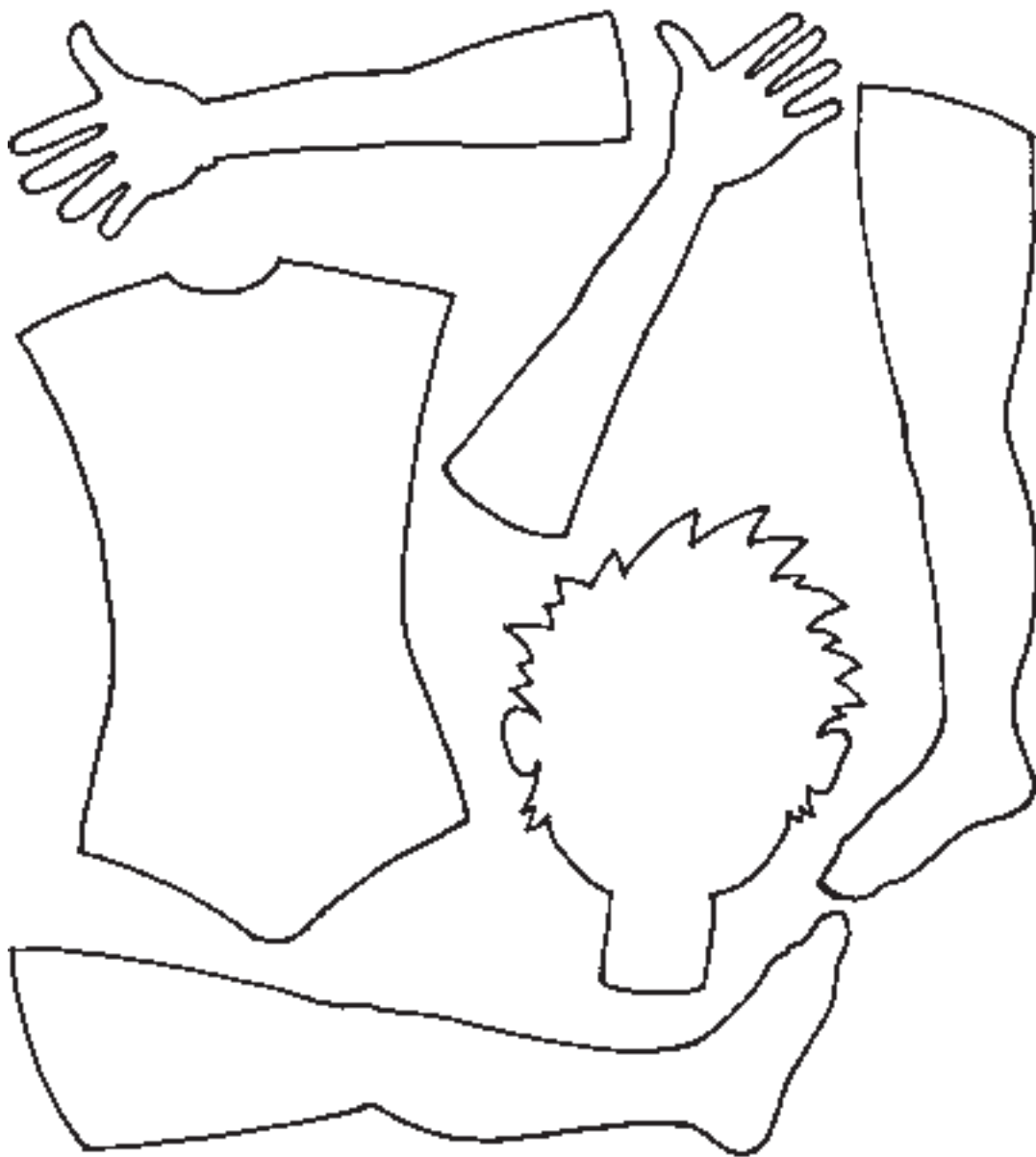
Zum Abschluss wird mit den Kindern ein **„Klasse(n)-Bild“** produziert. Dazu können die Kinder zunächst „Selbst-Bildnisse“ anfertigen, auf denen sie beschreiben, was sie gut an sich finden und worauf sie stolz sind.

Alternativ können sich die Kinder auch gegenseitig (mit Digitalkameras) fotografieren und die am Computer ausgedruckten Bilder mit ihren Selbstbeschreibungen versehen (lassen). Alle Zeichnungen/Fotos werden schließlich auf Packpapier zu einem großen „Klassen-Bild“ zusammengestellt und in der Schulöffentlichkeit präsentiert.



Wir basteln uns...

...zwei kinderstars!



5.2 Die Unterrichts-Bausteine für die 3./4. Klasse

Für die **Förderung der Selbstkompetenz** sind folgende Unterrichts-Bausteine geeignet, die im Wesentlichen die **Themenbereiche Identität und Gefühle** aufnehmen:

Baustein 9: Manchmal fühle ich mich klein

Baustein 10: Manchmal lenke ich mich ab

Für die **Förderung der Sozialkompetenz** sind folgende Unterrichts-Bausteine geeignet, die im Wesentlichen die **Themenbereiche Freundschaft, Gruppe der Gleichaltrigen und Freizeit** aufnehmen:

Baustein 11: Von Kindern und ihren Freunden

Baustein 12: Freizeit = Fernsehzeit?

Für die **Förderung der Sachkompetenz** sind folgende Unterrichts-Bausteine geeignet, die als Schwerpunkt das **Thema Fernsehen** aufnehmen:

Baustein 13: Wir sind jetzt im Fernsehen

Baustein 14: Eine Geschichte – fast wie im Fernsehen?!

TIPP

In der Regel lassen sich diese Unterrichts-Bausteine je nach Interesse einer Lehr-/Lerngruppe unabhängig voneinander nutzen. Sie können aber auch so kombiniert werden, dass sich **umfangreichere Unterrichtsvorhaben zum Thema Fernsehen** ergeben. Prinzipiell ist es dabei möglich, mehrere Bausteine aus einem Kompetenzbereich zu nutzen und eine eigene Reihenfolge für die Nutzung der Bausteine zu bestimmen.

Im Folgenden sind beispielhaft zwei **Kombinationen** aufgeführt.

Kombination 1:

Baustein 9 Thema: Selbstwertgefühl



Baustein 11 Thema: Freundschaft



Baustein 13 Thema: Medienwirklichkeit und Medien-Vorbilder

Zeitraumen: ca. 8 – 12 Unterrichtsstunden

Kombination 2:

Baustein 10 Thema: Realitätsflucht



Baustein 11 Thema: Freizeit



Baustein 14 Thema: „Fernsehen machen“

Zeitraumen: ca. 10 – 14 Unterrichtsstunden

Manchmal fühle ich mich klein

Thema:

Selbstwertgefühl

Intention:

Handlungsmöglichkeiten erarbeiten, die geeignet sind, sich mit sozialen Abwertungen und Demütigungen produktiv auseinanderzusetzen

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Kunst, Sachunterricht

Materialien/Medien:

M 9 als Transparentfolie, Overheadprojektor
Zeichenpapier, farbige Filzschreiber

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 11, Baustein 13

Zeitraumen:

2 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 9:

1. Didaktische Funktion des Bausteins

Die Meinung, die ein Kind von sich selbst hat, hängt auch immer damit zusammen, wie es von anderen gesehen und behandelt wird. Wer ein geringes Selbstwertgefühl hat und sich nach außen hin unsicher, ängstlich und still zeigt, gerät nicht selten in eine Außenseiter- und Opferrolle. Mädchen und Jungen, die sich als „Nieten“ betrachten, haben meist Schwierigkeiten, selbstbewusst aufzutreten und sich in der Gruppe der Gleichaltrigen Anerkennung zu verschaffen. Und als schwaches Glied in der Kette werden sie nicht selten von anderen Kindern „runtergemacht“. Deshalb ist es eine bedeutende pädagogische Aufgabe, solche Kinder durch gemeinsames Lernen nach und nach „stark“ zu machen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Kinder sensibel dafür werden, was es heißt, von anderen immer wieder „klein gemacht“ zu werden. Die produktive Auseinandersetzung mit dieser „alpträumenähnlichen“ Situation dient vor allem dazu, dass die Kinder

- darauf aufmerksam werden, wie positive/negative/widersprüchliche „Botschaften“ die Selbsteinschätzung beeinflussen können,
- ‚indirekt‘ Erfahrungen mit seelischer Gewalt artikulieren und
- Handlungsmöglichkeiten herausfinden, um sich selbst und andere „aufzubauen“.

2. Handlungsvorschläge

Eingebettet in eine kurze Rahmenerzählung werden den Kindern per Overheadprojektion zunächst nur die ersten beiden **Bilder eines „Albtraums“** (vgl. M 9) präsentiert. Die Kinder äußern sich zunächst frei zur Bildfolge und werden dann aufgefordert, den „bösen Traum“ weiterzuzeichnen oder in Textform weiterzu erzählen.

In kleinen Gruppen präsentieren sie ihre Bilder/Geschichten und sprechen darüber, wie der Traum „zu Ende“ gegangen ist. Gemeinsam einigen sie sich auf eine Fortsetzung für die Geschichte, die im Plenum vorgestellt werden soll.

Für gewöhnlich werden die Albträume, die alltägliche Szenen seelischer Gewalt spiegeln, nach folgendem Muster „glücklich“ aufgelöst: „Er wachte auf, und alles war nur ein Traum!“

Beispiel für eine Geschichte (4. Klasse):

Am Morgen wachte ich auf und ging nach dem Waschen und Anziehen runter zum Frühstück. Aber an diesem Tag wollte mir nichts, aber auch gar nichts gelingen. Beim Frühstück kippte mir die Milch um. In der 1. und 2. Stunde hatten wir Deutsch, und ich hatte mal wieder die schlechteste Arbeit der ganzen Klasse. In der 3. und 4. Stunde hatten wir Mathe, und da erwartete mich noch mehr Mist. Ich musste nach vorne an die Tafel und 2 Rechenaufgaben machen. Endlich war die Schule aus. Als ich nach Hause kam, hat meine Mutter gleich wieder über meine Arbeit gemeckert. Da wachte ich auf: Gott sei Dank war alles nur ein Traum!

Im Plenum stellen die Gruppen ihre Fortsetzungen vor. Ähnlichkeiten und Unterschiede werden festgestellt. Anschließend wird den Kindern „wie im Kino“ die gesamte Bildgeschichte präsentiert und mit den eigenen „Geschichten“ verglichen. Dabei wird von der Lehrkraft gezielt auf die Symbolik des „Kleinmachens“ eingegangen und besonders deren Wirklichkeitsgehalt diskutiert.

Unter der Leitfrage: „Wie könnte aus dem schlechten Traum eine gute Wirklichkeit werden?“ werden Handlungsweisen gesammelt, **„die ein Kind größer machen“ können**. Beispiele:

- Herausfinden, was man gut kann und was besonders an einem ist.
- Sich selbst einen starken Namen geben, wie: „Olaf, der Superbastler!“
- Dem anderen sagen, wie man sich fühlt, wenn er einen beleidigt.
- „Schluss jetzt!“ zum anderen sagen, wenn man es nicht mehr aushält.
- Wenn man sich ganz unten fühlt, mit jemandem darüber sprechen, dem man vertraut.
- Nicht weghören und wegsehen, sondern dem anderen beistehen.
- Klassenregeln vereinbaren, wie man gut miteinander umgehen kann.
- ...

Um das Selbstbewusstsein von Kindern auf sinnlich erfahrbare Weise zu fördern, kann das **Interaktionsspiel „Heißer Stuhl“** inszeniert werden.

Dazu kommen die Kinder im Sitzkreis zusammen. In der Kreismitte sind zwei leere Stühle gegenüber aufgestellt. Einer dieser Stühle wird als „heißer Stuhl“ bezeichnet. Auf den anderen Stuhl kann sich jedes Kind setzen, das sich Anerkennung von der Klasse wünscht, zum Beispiel für eine gute Leistung. Der Reihe nach setzen sich nun diejenigen Kinder auf den „heißen Stuhl“, die ihre Klassen-

kameradin/ihren Klassenkameraden für eine Fähigkeit, Eigenschaft oder Leistung loben wollen.

Hinweis

Dieses Interaktionsspiel empfiehlt sich vor allem dann, wenn eine Lerngruppe sich gut kennt und die Kinder verständnisvoll miteinander umgehen.

Alternativ können die Kinder auch für andere Mitschüler aufschreiben, was sie an ihnen besonders „stark“ finden.

Abschließend werden die Erfahrungen der Kinder mit dem Spiel besprochen. Dabei sollten folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie habt ihr euch auf dem „heißen Stuhl“ gefühlt? Was macht den Stuhl so „heiß“?
- Wie haben sich diejenigen gefühlt, die sich ein Lob/eine Anerkennung geholt haben? Wie „heiß“ war euer Stuhl?



Neulich hatte ich einen bösen Traum...



Manchmal lenke ich mich ab

Thema:

Realitätsflucht

Intention:

Sich mit Realitätsflucht als einem möglichen Motiv für Medienkonsum produktiv auseinandersetzen

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Sachunterricht

Materialien/Medien:

M 10 als Transparentfolie, Overheadprojektor
für die Produktion von Hörstücken: Kassetten-/Minidiskreorder oder andere digitale Aufnahmegeräte, Tonbearbeitungsprogramm für den Computer (z. B. Freeware „Audacity“
Wortkarten, Filzschreiber

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 11, Baustein 14

Zeitraumen:

4 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 10:

1. Didaktische Funktion des Bausteins

Um sich von Belastungen abzulenken, um aus dem Alltag auszusteigen, um Enttäuschungen und schwierige Alltagssituationen zu überspielen oder um „gute Gefühle“ herzustellen, werden von Kindern manchmal ganz gezielt Medien aller Art „eingesetzt“. Vor allem Kinder, die in schwierigen Lebensverhältnissen aufwachsen oder die sich in kritischen Lebenssituationen befinden, versuchen nicht selten mithilfe symbolischer Figuren und Stoffe ihr Alltagsleben zu bewältigen. Dabei kann es dann durchaus zu einer Art Abhängigkeit von Medien kommen.

Vor diesem Hintergrund dient die Nutzung des Bausteins 10 dazu,

- mit Kindern über die Bedeutung von Medien als „Problemlöser“ ins Gespräch zu kommen,
- Kindern die Möglichkeit zu geben, eine „unbehagliche“ Alltagssituation mit sprachlichen und spielerischen Mitteln zu klären und
- mit Kindern Handlungsmöglichkeiten zu finden, die ihnen bei Lernproblemen behilflich sein können.

2. Handlungsvorschläge

Der obere Bildstreifen von M 10 („Ich komme einfach mit den Aufgaben nicht zurecht“) wird den Kindern per Transparentfolie präsentiert. Nach den spontanen Äußerungen der Kinder zu diesem **„Schularbeitsproblem“** wird dessen „Lösung“ durch Präsentation des unteren Bildes gezeigt.

Alle Kinder erhalten die Bildgeschichte, und in Partnerarbeit werden folgende Aufgaben bearbeitet:

1. Macht aus der Bildgeschichte ein Selbstgespräch (Monolog)!
2. Wie könnte die Geschichte anfangen, wie könnte sie weitergehen? Führt dazu eine neue Figur ein. Worüber könnte sie mit dem Jungen sprechen? (Dialog)
3. Schreibt eure Ideen auf!




Die Partner finden sich in Kleingruppen zusammen und stellen sich gegenseitig ihre Geschichten vor. Gemeinsam verständigt sich die Gruppe auf „eine Geschichte“ und kombiniert dabei gegebenenfalls verschiedene szenische Ideen.

Die Gruppen werden aufgefordert, „ihre Geschichte“ vorzuspielen. Verschiedene Gruppen spielen ihre Versionen vor. Die **szenischen Stücke** werden mit Kassettenrekorder/digitalem Aufnahmegerät aufgezeichnet.

Mithilfe folgender Fragen werden die szenischen Stücke ausgewertet:

- Ist die Situation echt?
- Warum spielt der Junge am Computer? Spielt er ein bestimmtes Spiel?
- Wird er sich oft so verhalten?
- Mit welchen Folgen hat er zu rechnen?

Anschließend schreiben alle Kinder auf Wortkarten auf, wie sie das Verhalten des Jungen beurteilen. Die entsprechenden Begründungen werden verlesen und in eine Tafelübersicht eingeordnet:

 weil:	 weil:	 weil:
... man sich mal ablenken kann	... nichts Besonderes dabei ist	... man sich daran gewöhnt
... es danach besser weitergeht	... andere es auch machen	... die Probleme bleiben

An ausgewählten Beispielen erörtern die Kinder die „Normalität/Problematik“ des Verhaltens und stellen dem Sinn nach fest:

- Mit Computerspielen, Fernsehen, Musik-CDs oder Radio kann man sich ablenken, aber nur für kurze Zeit.
- Ob diese Ablenkung gut für einen ist, ist von Fall zu Fall verschieden.
- Man sollte daher immer überlegen, was sonst noch gut für einen sein kann.

In Partnerarbeit notieren sich die Kinder auf Wortkarten eine Reihe von **Handlungsmöglichkeiten für das „Lernproblem“** und veröffentlichen sie an der Tafel. Beispiele:

- Mit jemandem reden, dem man vertraut.
- Klassenkameraden um Hilfe bitten oder anrufen.
- Mit der Lehrerin/dem Lehrer über seine Probleme sprechen.
- Sich fragen, ob man richtig übt und lernt.

...

Den Kindern wird vorgeschlagen, die Lernerfahrungen in **ein Kurz-Hörspiel** umzusetzen. Ausgangspunkt sollen die szenischen Stücke sein, die bereits mit Kassettenrekordern/digitalen Aufnahmegeräten aufgezeichnet wurden. Dabei kann methodisch folgendermaßen vorgegangen werden:

1. Die Spiel-Mitschnitte werden gemeinsam gehört und beurteilt. Überzeugende Monologe/Dialoge/Szenen werden ausgewählt.
2. Der Gang der Handlung wird auf Wortkarten schriftlich fixiert. Die Wortkarten werden zu einem Exposé zusammengestellt und an der Pinnwand veröffentlicht.
3. Anhand des Exposés werden die Einzelszenen aus dem Stegreif nacheinander gespielt – möglichst von verschiedenen Spielern – und mitgeschnitten (dafür Pausetaste des Aufnahmegeräts nutzen).
4. Der „Grob-Schnitt“ wird gemeinsam abgehört und nach folgenden Kriterien beurteilt:
 - Ist die Sprache lebendig?
 - Sind die Anschlüsse von Szene zu Szene verständlich und sinnvoll?
 - Fehlen Geräusche/Musik/Töne?
 - Stimmt die Handlung, oder muss sie verändert werden?
 Aufgrund der Beurteilung wird eventuell das Exposé verändert.
5. Mithilfe des endgültigen Exposés verfassen die Kinder in Gruppenarbeit ein Manuskript.

Muster für das Manuskript

Szene	Sprecher	Geräusche	Musik
...

6. Die Manuskripte können arbeitsteilig erstellt werden, indem jede Gruppe eine bestimmte Szene entwickelt. Dabei wird auch das Textmaterial der Mitschnitte genutzt (transkribiert).
7. Die Einzelszenen werden zusammengestellt und vorgelesen. Das Gesamtmanuskript wird beurteilt und – wenn nötig – überarbeitet.

Beispiel für ein Manuskript: „Keine Lust auf Hausaufgaben“ (Ausschnitt)

1. Szene		
Benny	Hallo, Mama! Ich bin aus der Schule zurück ...	Türenklappern
Mutter	Gut, geh ins Zimmer. Es gibt gleich Essen! Hast du Hausaufgaben auf?	Küchengeräusche
Benny	Ja, aber nur ganz wenige.	Schritte; Mappe wird auf den Boden geworfen
...		

8. Für die Produktion werden die Rollen verteilt und geprobt. Notwendige Geräusche werden mit dem Kassettenrekorder/digitalem Aufnahmegerät gesammelt (Beispiel: Mitschnitt von Computerspiel-Geräuschen) oder künstlich erzeugt.
Anschließend wird das Hörspiel mit Kassettenrekordern/digitalen Aufnahmegeräten aufgenommen und – wenn möglich – mit einem Tonbearbeitungsprogramm am Computer gemischt und geschnitten.

Hinweis:

Falls die Gruppe über digitale Aufnahmegeräte und Tonbearbeitungsprogramme für den Computer verfügt (z. B. **Freeware „Audacity“**), können Schnitt und Mischung auch digital per Computer realisiert werden.

Bei der Aufnahme mit einem Minidiskrekorder ist der digitale Schnitt auch direkt im Gerät möglich!

*Die kostenlose Schnittsoftware **„Audacity“** kann man sich im Internet unter: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=de> beschaffen.

„Audacity“ ist auch Bestandteil von **„Auditorix“**, einer Hörspielwerkstatt für Kinder. Diese empfehlenswerte Lernsoftware, die von der Landesanstalt für Medien NRW herausgegeben wurde, kann kostenlos im Internet unter <http://www.lfm-nrw.de/publikationen/article/207> bestellt werden.



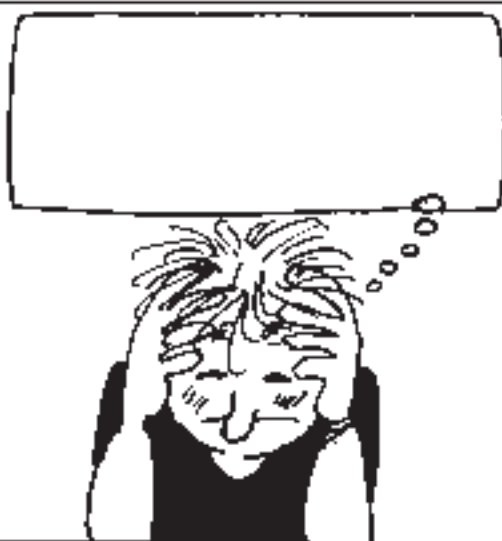
Eine Bildgeschichte,
fast wie im richtigen Leben...



M 10

MATERIALBOGEN

Ich komme einfach mit den
Aufgaben nicht zurecht!



BAUSTEIN 11

Von Kindern und ihren Freunden**Thema:**

Freundschaft

Intention:

Sich bewusst machen, welche Bedeutung Freundschaft und menschliche Zuwendung für einen selbst und andere haben

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Sachunterricht, Kunst

Materialien/Medien:

M 11 als Transparentfolie, Overheadprojektor
 M 11 für jedes Kind
 Wortkarten, Filzschreiber
 für Collagearbeiten: Karton-/Packpapier, Filzschreiber, Scheren, Klebstoff,
 Zeichnungen, Fotos, Zeitschriften, Illustrierte usw.

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 9, Baustein 12, Baustein 13

Zeitraumen:

2 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 11:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Freunde zu haben und Freunde zu finden, ist für Kinder ein Grundbedürfnis. Ältere Grundschulkinder sind sich aufgrund geglückter, gescheiterter oder fehlender Freundschaften durchaus bewusst, dass man sich Freundschaften – auch wenn sie manchmal spontan entstehen – in einem komplexen Beziehungsprozess „erarbeiten“ muss. Dass dabei auch Streit und Konfliktsituationen, Enttäuschungen und Versagungen auszuhalten und zu verarbeiten sind, ist für manches Kind eine schmerzliche Erfahrung. Nicht selten erweisen sich in solchen und anderen belastenden Situationen beliebte „Medien-Figuren“ als „gute Freunde und Partner“ für Kinder, weil sie beispielsweise nie streiten, immer „das Richtige“ tun und immer auf Knopfdruck da sind, wenn sie „gebraucht“ werden.

In diesem Zusammenhang dient die Nutzung des Bausteins dazu, Kindern bewusst zu machen,

- welche Bedeutung menschliche Zuwendung für sie selbst und andere hat,
- welche Wünsche und Erwartungen im Hinblick auf eine Freundschaft angemessen sind und



- was man selbst tun kann, um Freunde zu gewinnen und Freundschaften zu erhalten.

2. Handlungsvorschläge

In den Unterricht wird mit dem Rätseltext **„Meine besten Freunde“** eingestiegen. Der Text wird von der Lehrkraft vorgelesen und die Kinder versuchen spontan herauszufinden, wer „die besten Freunde“ sind. Mithilfe von M 11 überprüfen sie die Lösung des Rätsels, indem sie die Eigenschaften der Freunde unterstreichen.

„Haltet ihr Fernseher und Computer auch für ‚Freunde‘?“ Diese Frage wird von den Kindern am besten in Partnerarbeit beantwortet. Dazu schreiben die Kinder ihre Meinungen auf Wortkarten. Die Wortkarten werden einer Übersicht an der Tafel zugeordnet.

Beispiele (4. Klasse):

„Freund“ 		„Kein Freund“ 	
Fernseher unterhält mich, wenn ich allein bin	Computer ich erfahre viel von ihm	Fernseher man kann nicht mit ihm reden	Computer er lässt sich nicht umarmen
bringt mich in Stimmung	toller Spielkamerad	er macht süchtig	wenn er abstürzt und mich wahnsinnig macht
ist immer für mich da	man kann mit anderen gut reden	er kann mich nicht trösten	er kann einen Virus bekommen
erzählt schöne Geschichten			
...

Im Gesprächskreis erörtern die Kinder, was die beiden „Medienfreunde der Kinder“ können/nicht können. In diesem Zusammenhang wird vor allem besprochen, ob man das Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung mithilfe von Medienfreunden befriedigen kann. „Wie sollen Freunde/Freundinnen sein?“ Mit dieser Frage wird zum nächsten Unterrichtsabschnitt übergeleitet.

Die Beantwortung der Frage **„Wie sollen Freunde/Freundinnen sein?“** soll von den Kindern zunächst körperlich-sinnlich mithilfe von Standbildern versucht werden. Dabei kann folgendermaßen vorgegangen werden, wenn die Spielform Standbild in der Klasse noch nicht eingeführt ist:

- Für das Bauen des Standbildes werden am besten Kinder ausgewählt, die tatsächlich miteinander befreundet sind.
- Danach werden die Kinder in ihrer Stellung zueinander, in Körperhaltung, Gestik und Mimik (Vormachen) so aufgebaut, wie sich die Lehrkraft (der/die Hauptspieler[in]) selbst „Freundschaft“ vorstellt.
- Während der Form-Arbeiten am Standbild wird nicht gesprochen.
- Wenn das Standbild fertig ist, „erstarren“ die Kinder für gut 20 Sekunden. Alle Zuschauer lassen das Bild auf sich wirken.
- Die Zuschauer nennen Begriffe, die sie in dem Bild gesehen haben und die „Spieler“ bzw. „Spielerinnen“ beschreiben, was sie erlebt haben.

In kleinen Gruppen (4–6 Kinder) üben die Kinder zunächst den Bau ihres Standbildes und führen es nacheinander vor.

Die Zuschauer erörtern mit den Spielern, was sie in den Standbildern gesehen haben, und es kann auf Wortkarten protokolliert werden, „wie Freunde und Freundinnen sein sollen“. Aufgrund der Erörterungen (mithilfe der Wortkarten) entsteht an der Tafel ein **Eigenschaftskatalog von „idealen Freunden/Freundinnen“**.

Beispiel:

Wie Freunde und Freundinnen sein sollten:

- Gute Spielkameraden
- Nicht angeben
- Humor haben
- Nicht über alles bestimmen
- Sich beistehen

...

Im Gesprächskreis werden diese Eigenschaften diskutiert und um weitere ergänzt. In diesem Zusammenhang kann auch thematisiert werden,

- welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede es zwischen Jungen/Mädchen gibt,
- ob dies „typisch“ für Jungen oder Mädchen ist und
- ob sich ein Freund/eine Freundin immer gleich verhalten kann/soll.

Aufgrund der Diskussion wird den Kindern in der Regel deutlich,

- dass viele der genannten Eigenschaften sowohl für Jungen als auch für Mädchen zutreffen und
- dass sich Freunde und Freundinnen nicht immer gleich „gut“ verhalten können.

Abschließend kann vereinbart werden, die Wünsche, Erwartungen, Erfahrungen und Einsichten zum Thema „Freundschaft“ in Form einer Gemeinschafts-Collage zu verarbeiten. Dazu produzieren/sammeln die Kinder Bilder/Fotos/Texte und montieren sie auf eine Packpapierbahn. Die Collage wird in den Schulräumen ausgestellt.



Meine „besten“ Freunde ...

M 11

Fred erzählt:

„Ich habe zwei tolle Freunde, die wohnen jetzt schon ziemlich lange bei uns zu Hause. Mein Vater findet die beiden auch prima. Meine Mutter sagt aber, dass sie nur einen von den beiden gut leiden könnte. Von dem anderen meint sie:

„Der geht mir mit seinem Lärm ganz schön auf die Nerven. Wenn der aus der Wohnung verschwände, dann hätte ich nichts dagegen.

Dein zweiter Freund, der ist aber wirklich prima und auch recht ruhig. Der hilft mir zum Beispiel ganz hervorragend beim Briefe schreiben und verschicken. Und wenn ich mal dringend nach irgendeiner Sache suche, dann bekomme ich meistens von ihm sofort einen guten Tipp. Neulich habe ich durch ihn wirklich eine Menge Geld gespart, als er mir sagte, wo ich besonders günstig einkaufen kann.“

Den „ruhigen“ Freund finde ich auch super. Der gibt mir nicht nur prima Ratschläge. Mit dem kann ich auch spielen, dass es nur so eine Freude ist. Und was der alles für Spiele zu bieten hat: Abenteuerspiele, Kampfspiele oder Geschicklichkeitsspiele. Wirklich toll! Das sagen auch meine Freunde, die gern zu mir nach Hause kommen und dann mit uns zusammen spielen. Doch meinen Freund, der angeblich so laut ist, lasse ich mir nicht schlecht machen. Der ist genauso toll, bloß auf eine andere Art. Der ist immer für mich da, wenn ich ihn brauche. Der kann die aufregendsten Geschichten erzählen, der kann mich zum Lachen bringen und der kann auch die letzten Neuigkeiten aus aller Welt berichten. Dabei zeigt er mir Bilder, die ich noch nie gesehen habe.

Neulich war er krank. Mein Vater hat ihn dann gleich in so eine Art „Klink“ geschafft, wo man ihn nach vier Tagen wieder gut in Form gebracht hat.

Mit meinem ruhigen Freund konnten wir uns während der paar Tage dann ganz gut trösten. Als der andere aber wieder zurück war, da war dann wieder richtiges Leben bei uns zu Hause!“



Ich wette,
du kennst sie.
Wer sind sie?



Solche Freunde
möchte ich
auch haben!

Solche Freunde
gibt es nicht !!!



BAUSTEIN 12

Freizeit = Fernsehzeit?**Thema:**

Freizeit

Intention:

Sich nachdenklich mit den kommunikativen Möglichkeiten von „Fernsehen“ und „Spielen“ auseinandersetzen

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Sachunterricht

Materialien/Medien:

M 12 als Transparentfolie, Overheadprojektor, Wortkarten,
für Plakatwand/Übersichten: Packpapier, Kartonbogen, Filzschreiber, Scheren,
Klebstoff, Zeichnungen, Fotos, Texte, Illustrierte u. Ä.
Personal Computer, Beamer

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 10, Baustein 11, Baustein 14

Zeitraumen:

3 – 4 Unterrichtsstunden (ohne Vorhaben)

Hinweise zu Baustein 12:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Dass sich der Tagesablauf von Kindern dem Fernsehen unterordnet, ist eine Auffassung, die man manchmal in pädagogischen Alltagsgesprächen als „Standard“ zu hören bekommt. Tatsächlich dürften Kinder jedoch – dies belegen auch zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahrzehnte (s. besonders Kapitel 2.1, S. 15) – „die Freunde“ und „das Spielen“ für wesentlich wichtiger halten als das Fernsehen. Wenn das Fernsehen unter den Freizeitaktivitäten der Kinder auftaucht, ist es meist als eine bedeutsame Tätigkeit unter anderen in ihren Tagesablauf integriert worden. Und oft ist auch zu beobachten, dass Kinder umso weniger fernsehen, je mehr alternative Freizeitangebote ihnen zur Verfügung stehen.

In diesem Zusammenhang dient die Nutzung des Bausteins vor allem dazu,

- mit den Kindern über ihre Freizeitinteressen und -bedürfnisse ins Gespräch zu kommen,
- die kommunikativen Möglichkeiten von „Fernsehen“ und „Spielen“ zu klären und
- sie auf ihre Arbeits- und Freizeitsituation aufmerksam zu machen.

2. Handlungsvorschläge

Per Transparentfolie werden den Kindern die ersten beiden Bilder der **Bildgeschichte „Fast wie im richtigen Leben“** (M 12) gezeigt. Sie äußern sich zur Bildfolge und sprechen darüber,

- was der Junge denkt/fühlt und
- was er von der Radtour erwartet.

Die Kinder finden sich in Kleingruppen zusammen und besprechen, wie die Bildgeschichte wohl weitergeht. Die Fortsetzungen werden in Form von szenischen Stücken vorgestellt. Mögliche Spielfortsetzungen:

- Der Junge lässt sich überreden und sieht auch fern.
- Er ist traurig und geht.
- Er ist wütend und streitet sich mit den Freunden.
- Die Kinder handeln einen Kompromiss aus.

Im Plenum werden die Fortsetzungen besprochen. Dabei wird herausgearbeitet,

- worin mögliche Ursachen und Motive für das Verhalten der Kinder liegen und
- ob die Geschichte „fast wie im richtigen Leben“ ist.

Mit Bezug auf die Wirklichkeitsnähe der Geschichte werden die Gruppen angeregt, Argumente zu sammeln, die für „das Fernsehen“ und „das Spielen“ sprechen.

Die Gruppen schreiben – eventuell arbeitsteilig – ihre Argumente auf Wortkarten und ordnen sie einer Tafelübersicht zu:

Wir sehen fern, weil ...	Wir spielen, weil...
es die Langeweile vertreibt	es Spaß macht
es manchmal lustige Sendungen gibt	man mit seinen Freunden zusammen sein und reden kann
...	...

Im Gesprächskreis diskutieren die Kinder über **die kommunikativen Möglichkeiten von Fernsehen und Spielen** und stellen dem Sinne nach fest:

- Es wird manchmal aus denselben Gründen ferngesehen und gespielt.
- Beim Fernsehen weiß man oft, was man geboten bekommt, und man freut sich darauf.
- Manchmal kann man das nachspielen, was man im Fernsehen gesehen hat.
- Beim Spielen kann man sich allein/zusammen mit anderen etwas ausdenken und auch machen.
- Im Fernsehen ist das Programm „fertig“. Beim Spielen kann man es sich selbst machen.
- Wenn man eine Sendung gesehen hat, ist es oft wieder so langweilig wie zuvor. Dann sieht man sich die nächste Sendung an.
- ...

Variante:

Um die kommunikativen Möglichkeiten von Fernsehen und Spielen zu klären, lässt sich auch eine **„Pro-Contra-Runde“** inszenieren:

- In Kleingruppen bereiten die Kinder zunächst auf Wortkarten Argumente für „Experten“ (Prof. Dr. Glotzmeier, Frau Spielbein, Herr Playstation, Frau Surfbrett u. a.) vor.
- Ein Podium für die Experten/Expertinnen und die Gesprächsleitung wird eingerichtet. Experten bzw. Expertinnen und Gesprächsleitung werden bestimmt.
- Anschließend werden die „Streitrunden“ gespielt. Die Expertenmeinungen werden so an der Tafel gesammelt, dass eine Übersicht entsteht, die im Plenum diskutiert werden kann (s. Übersicht oben).

Aufgrund der Diskussion wird dann auch deutlich, dass „Fernsehen“ und „Spielen“ sich nicht eindeutig durch Pro-Contra-Positionen bestimmen lassen, sondern dass dabei auch bestimmte Bedingungen eine Rolle spielen, beispielsweise

- ob Kinder durch eine Sendung etwas lernen können,
- wie das Wetter ist,
- ob man sich selten oder häufig sieht,
- wie viel Zeit man noch hat.

Um mit den Kindern gemeinsam zu klären, wie „Fernsehen“ und „Spielen“ ihr Zeitbudget beanspruchen, kann mit ihnen **eine Tagesablaufuntersuchung** abgesprochen werden.

Dazu lässt man sie zunächst auf Wortkarten aufschreiben, was sie außer Fernsehen und Spielen „sonst noch alles machen“.

In Kleingruppen sichten die Kinder diese Aktivitäten und erhalten dabei die Aufgabe, sie den Kategorien „Wir arbeiten“/„Wir haben Freizeit“/„Wir machen noch anderes“ zuzuordnen.

Jede Gruppe stellt ihre Zuordnungen vor. Dabei werden Gemeinsamkeiten/Unterschiede festgestellt und feste Zuordnungen verabredet, denn es fällt den Kindern in der Regel nicht leicht, zwischen „Arbeiten“ und „ihrer“ freien Zeit zu unterscheiden. Eine entsprechende Liste kann in der Klasse ausgehängt werden.

Beispiel:

„Wir arbeiten“	„Wir haben Freizeit“	„Wir machen noch anderes“
in die Schule gehen	spielen	essen
Flötenunterricht	basteln	Geschirr abtrocknen
Bett machen	CDs hören	den Hund ausführen
...

Gemeinsam wird überlegt, wie man Fernsehzeit, Freizeit/Spielzeit, Arbeitszeit und anderes im Rahmen der geplanten Tagesablaufuntersuchung erfassen kann.

In diesem Zusammenhang werden Vorschläge der Kinder gesammelt und jedes Kind erhält den Auftrag, „einen (gemeinsam bestimmten) Tag im Leben“ zu protokollieren.

Muster:

„Ein Tag in meinem Leben“ (Auszug)

Zeit	
...	
12.00	Um 12.15 haben wir Mittag gegessen
13.00	Von 13.00 bis 14.00 habe ich Hausaufgaben gemacht
14.00	Von 14.00 bis 16.00 war ich auf dem Bolzplatz
15.00	
16.00	Um 16.15 war ich mit dem Hund draußen. Von 16.50
17.00	bis 17.25 habe ich im KIKA logo und Scooter gesehen.
18.00	
...	

Eventuell wird mit den Kindern am Computer (mit Beamer) ein entsprechender Erhebungsbogen entwickelt (s. Muster), der zu Hause getestet wird. Für die Kennzeichnung der verschiedenen Tätigkeiten wird eine Legende vereinbart: Arbeitszeit = rot, Freizeit = gelb. Anderes = grün. Die Markierungen ermöglichen es den Kindern, den eigenen Tagesablauf ohne größeren Arbeitsaufwand in eine anschauliche Übersicht zu bringen und ihn mit den Tagesabläufen anderer Kinder zu vergleichen. Nach der Testphase wird der Bogen gegebenenfalls modifiziert.

Muster für einen Erhebungsbogen: „Wie mein Tag abgelaufen ist“

Tageszeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
7 —							
8 —							
.... —							
23 —							
24 —							

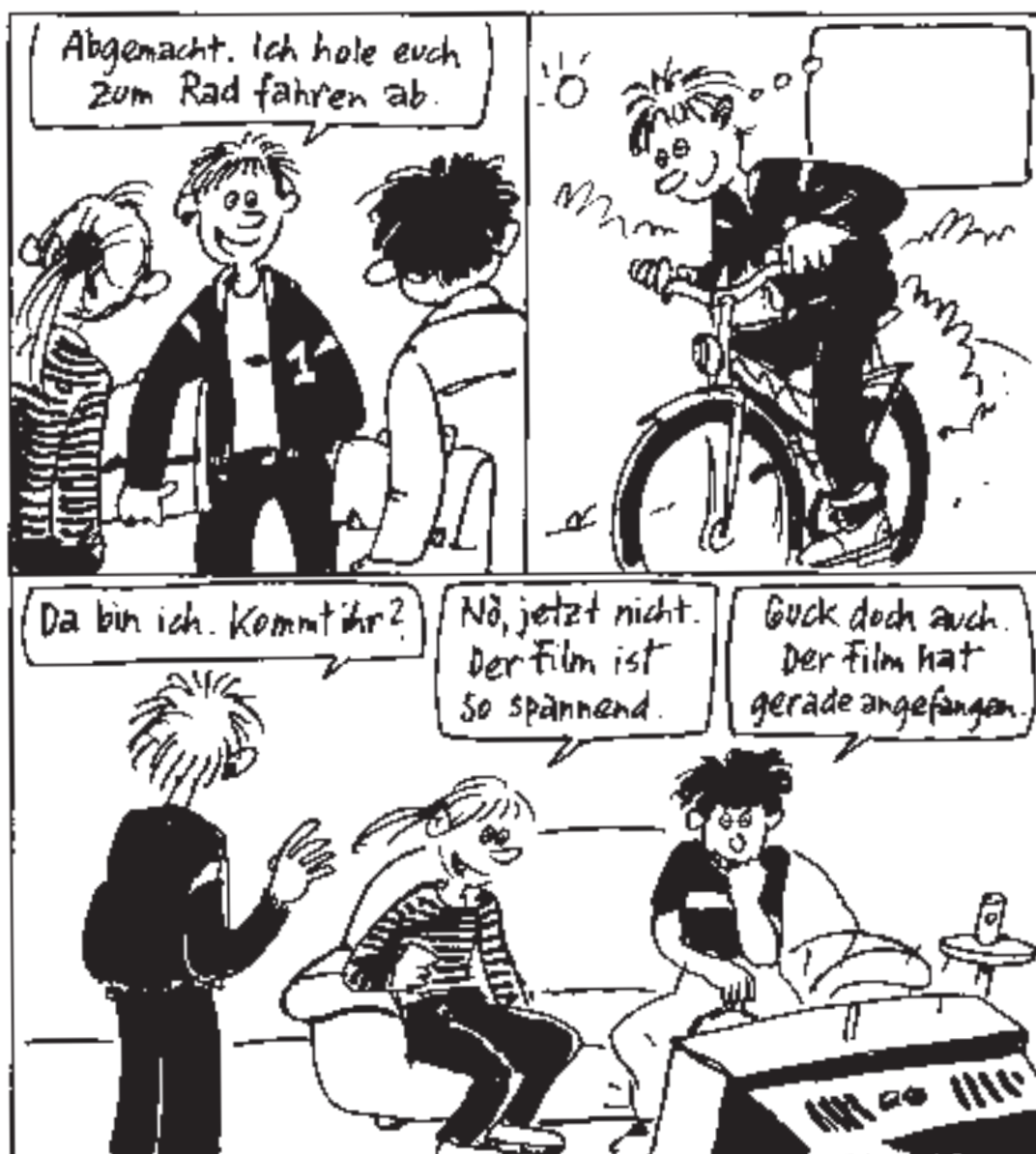
Arbeitszeit = rot**Freizeit = gelb****Anderes = grün****Am****habe ich ungefähr Stunde(n) und Minuten gearbeitet,****hatte ich ungefähr Stunde(n) und Minuten freie Zeit,****machte ich ungefähr Stunde(n) und Minuten etwas anderes.**

Folgendermaßen kann dann die Untersuchung ablaufen:

- Der Untersuchungszeitraum wird bestimmt, der nicht länger als drei Tage dauern sollte. Die Kinder nehmen ihre Erhebungsbogen mit nach Hause und füllen sie täglich aus. Die Lehrkraft beteiligt sich ebenfalls an der Erhebung. Für jeden Tag wird dabei annähernd erfasst, wie viele Minuten für Arbeitszeit, Freizeit und anderes aufgebracht wurden.
- Jeden Tag wird ein Erhebungsbogen in die Schule mitgebracht, und in Kleingruppen tauschen sich die Kinder über ihre Tagesergebnisse aus. Dadurch kann ihnen deutlich werden,
 - in welche konkreten Alltagszusammenhänge das Fernsehen eingefügt ist,
 - welche Gründe es für das Fernsehen gibt,
 - welche Freizeitaktivitäten außer Fernsehen möglich sind.
- Die Erhebungsbogen werden danach der Lehrperson ausgehändigt, die sie für statistische Zwecke auswertet und die Daten in eine Klassenübersicht einträgt. Die Kinder verarbeiten die Ergebnisse ihrer Untersuchung und Diskussionen dann am besten in Form einer Plakatwand und stellen dabei die Vielfalt ihres Freizeitlebens vor.



Eine Bildgeschichte,
fast wie im richtigen Leben...



Wir sind jetzt im Fernsehen

Thema:

Medienwirklichkeit und Medien-Vorbilder

Intention:

Sich spielerisch mit Identifikations- und Projektionsangeboten des Fernsehens auseinandersetzen und Unterschiede zwischen Fiktion und selbsterfahrener Lebenswirklichkeit entdecken

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Sachunterricht

Materialien/Medien:

M 15 als Transparentfolie, Overheadprojektor
Kassettenrekorder/digitales Aufnahmegerät, Video-Ausrüstung
Zeichenpapier, Filz-, Farbstifte
Fernseher-Attrappe
Schminkfarben, Masken, Spielpuppen, diverse Requisiten
Kleiderkiste

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 9, Baustein 10, Baustein 14

Zeitraumen:

1. Teil 3 – 4 Unterrichtsstunden; als Vorhaben (2. Teil) ca. 12 Unterrichtsstunden

Hinweise zu Baustein 13:

1. Didaktische Funktion des Bausteins

Dieser Baustein behandelt erneut das Thema „Medienhelden“, das bereits im 1./2. Schuljahr durch Baustein 8: „Kleine Helden wie wir“ aufgenommen wurde. Es wird hier nun in einem fächerverbindenden Vorhaben besonders unter dem Aspekt des „Selbermachens von Fernsehen“ bearbeitet.

Ausgehend von einer „fantastischen Fernseh-Geschichte“

- können sich die Kinder produktiv mit Medienerfahrungen auseinandersetzen,
- können sie mit der Fantasie- und der Wirklichkeitsebene spielen,
- können sie durch szenisches Spiel sowie durch sprachliches und zeichnerisches Darstellen Identifikations-/Projektionsangebote des Fernsehens bearbeiten,
- können sie erfahren, wie sie mithilfe des Mediums Video (Kassettenrekorder/Fotoapparat) Wirklichkeit/Fiktion selbst herstellen können und
- können sie entdecken, wie sich ihr Produkt von denen des Massenmediums Fernsehen unterscheidet.

2. Handlungsvorschläge

Mithilfe der **Bildgeschichte „Ich habe neulich etwas Tolles erlebt!“** (Transparentfolie von M 13) werden die Kinder in das Vorhaben eingeführt.

1. Variante: Es werden nur die ersten drei Bilder der Geschichte gezeigt. Die Kinder äußern sich spontan zu der dargestellten fantastischen Situation und stellen sich vor, wie die Geschichte weitergehen könnte.

Ihre Ideen werden von der Lehrkraft aufgegriffen, um szenische Spiele anzuregen.

2. Variante: Die gesamte Bildgeschichte wird ohne Sprechblasen präsentiert, und die Kinder füllen in Einzelarbeit die Sprechblasen mit eigenen Texten. Die „Story“ wird dann im Klassengespräch/im szenischen Spiel reproduziert

Zu Variante 1:

- Die Kinder teilen sich in kleine Gruppen auf und sprechen ab, wie sie die Geschichte fortsetzen und spielen wollen. Sie proben ihr Spiel und führen es vor. Die Spiele werden mit Kassettenrekorder/digitalem Aufnahmegerät aufgezeichnet, damit man sie sich als „Hör-Spiele“ selbst, in der Gruppe und auch mit den Eltern zu Hause anhören kann.

Die verschiedenen Spiele werden besprochen und die einzelnen Fortsetzungen werden verglichen.

- Anschließend wird den Kindern die vollständige Bildgeschichte gezeigt, um sie mit den eigenen Fortsetzungen zu vergleichen. Die Kinder halten dabei für sich die Unterschiede zwischen „(Fantasie-)Geschichte“ und „Wirklichkeit“ fest. Beispiel für ein Tafelbild:

„Fernsehggeschichte“	„Wirklichkeit“
Das Mädchen geht in den Fernseher.	Der Fernseher ist nur ein Apparat.
Das Mädchen spielt im Film „wie im Leben“ mit.	Ein Film ist immer „fertig“! Man kann sich einen Film nur ansehen.
Im Film kann jemand verfolgt und gerettet werden.	In Wirklichkeit kann man auch verfolgt werden.
Das Mädchen möchte vielleicht wirklich so stark sein!	Ein kleines Mädchen kann keinen Mann verscheuchen. Im Traum kann man alles!

Durch folgenden Impuls werden die Kinder angeregt, von ihren Identifikations-/Projektionserlebnissen zu erzählen: „Ich kann die Geschichte des Mädchens gut verstehen. Manchmal, wenn ich einen Film im Fernsehen sehe, glaube ich, mit-tendrin' zu sein. Hinterher denke ich dann: ‚Wenn ich doch auch so stark, so klug, so witzig ... sein könnte, wie ...‘. Geht es euch ähnlich?“

Die Kinder erzählen von ihren Film-/Fernseherlebnissen und berichten, wer und wie sie am liebsten sein möchten.

Anschließend zeichnen sie Bilder von ihren Fernseh- (oder Medien-)Helden. Die Zeichnungen werden in Form einer **„Fernseh-Helden-Galerie“** an der Wand-leiste ausgestellt. Aufgrund der Bilder-Galerie lassen sich in der Regel folgende Phänomene erkennen:

- Jungen und Mädchen grenzen sich mit ihren Heldinnen und Helden deutlich voneinander ab.
- Es wird eine Vielfalt von verschiedenen Figuren sichtbar. Sie entstammen nicht nur der Fernsehwelt, sondern allen Medien- und Spielzeugwelten der Kinder.

- Dieselben Figuren sind in der Regel nicht sehr häufig vertreten, z.B. *Harry Potter* oder *Pippi Langstrumpf*.
- „Starke Kämpfer“ tauchen relativ selten auf.

Mit der Frage: „Wie kommen eure Heldinnen und Helden ins Fernsehen?“ wird der nächste Unterrichtsabschnitt eingeleitet, in dessen Zentrum eine **(Mini-) Video-Produktion zum Thema „Fernseh-Helden“** steht.

Hinweis:

Für dieses Vorhaben wird eine Video-Ausrüstung benötigt. Falls an der Schule kein Video-Set existiert und auch nicht über Bildstellen oder Medienwerkstätten ausgeliehen werden kann, sind in der Regel Eltern bereit, sich mit ihrer Ausrüstung an diesem Klein-Projekt zu beteiligen. Unabhängig davon ist es für den Erfolg des Vorhabens von großer Bedeutung, die Eltern rechtzeitig darüber zu informieren (z.B. auf einem Elternabend) und zur Mitarbeit einzuladen.

Zu der Leitfrage äußern die Kinder, was sie darüber wissen, zum Beispiel:

- Schauspieler spielen eine Rolle,
- der Film wird mit einer Kamera aufgenommen,
- der Film wird von einem „Sender“ gesendet.

In diesem Zusammenhang schlagen die Kinder oft selbst vor, einen Film zu machen, in dem sie die Helden-Rollen spielen können.

Wie sich das am besten planen, vorbereiten und durchführen lässt, wird im Folgenden skizziert. Fünf Arbeitsphasen lassen sich unterscheiden, um dieses **Klein-Projekt für Video-Anfänger** zu realisieren, bei dem alle Kinder mitspielen und medienpraktisch arbeiten können.

1. Jedes Kind verfasst zunächst zu seinem Helden/seiner Heldin einen eigenen „Helden-Text“, den es am besten (zu Hause) für den freien Vortrag in der Klasse einübt. In diesen Texten wird oft erkennbar, was die Kinder an ihren Helden fasziniert, welche „Spuren“ sie bei den Kindern hinterlassen haben und für welche Lebensthemen sie stehen.

Ein Beispiel:

„Ich heiße Batman und habe einen Freund mit Namen Robin. Ich sehe mit meiner Kleidung ein bisschen unheimlich aus, denn ich trage eine Maske und einen langen schwarzen Umhang. Damit will ich die Gangster erschrecken.“
(Im Film springt „Batman“ dann mit einem großen Satz auf die Kamera zu.)

Anschließend stellen die Kinder ihre „Helden-Rollen“ dem Plenum vor und besprechen ihre Darstellungen.

Aufgrund der Besprechungen werden Texte eventuell überarbeitet und Vorschläge für eine „bessere“ Mimik und Gestik gemacht. Für den Videofilm wird der Filmtitel bestimmt und ein Filmplakat gezeichnet.

2. Für gewöhnlich wollen die Kinder, dass „ihre“ Heldinnen und Helden echt aussehen. Gemeinsam wird überlegt, welches Zubehör für das Schminken, Maskieren und Kostümieren beschafft werden muss. Auch Puppen lassen sich für die Darstellung gut nutzen. In dieser Vorbereitungsphase können die Eltern wirkungsvoll mitarbeiten.

3. Die Kinder werden mit der Fernsehtechnik vertraut gemacht. Von der Lehrkraft werden Aufnahme und Wiedergabe demonstriert. Dies geschieht am besten am Beispiel eines ausgewählten „Helden-Bildes“. Wichtig ist, dass die Kinder das Bild über einen Monitor/Beamer kontrollieren und erleben können,

und sich durch verschiedene Kameraeinstellungen auch verschiedene „Helden-Bilder“ zeigen lassen. Bei dieser Einführung werden alle Kinder auch in die Handhabung der Kamera eingewiesen.

4. Für die Videoprojektion ist ein ganzer Unterrichtstag einzuplanen. Dieser Tag könnte folgendermaßen ablaufen:

- Mithilfe der Eltern schminken, maskieren und kostümieren sich die Kinder für ihre Rollen.
- Danach sollten sie sich nach Absprache einzeln oder in kleinen Gruppen mit ihren Rollentexten in anderen Klassen vorstellen können, um den anderen Kindern nicht nur zu erklären, was sie an diesem Tag vorhaben, sondern auch um zu erleben, wie sie mit ihren Darstellungen bei anderen „ankommen“.
- Nach dieser „Generalprobe“ versammeln sich alle Beteiligten im „Video-Studio“. In vielen Fällen hat sich die Turnhalle bewährt.
- Für die Produktion des Videofilms treten die Kinder nach Einblendung der Titel in einer abgesprochenen Reihenfolge (z.B. Märchenfiguren, Zeichentrickfiguren, Action-Helden, Fantasie-Helden, Popstars usw.) vor die Kamera, bestimmen anhand des Monitorbildes und nach Durchspielen verschiedener Einstellungsgrößen, „wie sie ins Fernsbild kommen wollen“. Anschließend wird die Darstellung von der Lehrperson/von „Kamera-leuten“ im **Assemble-Schnitt** aufgezeichnet – eine Funktion, die an der Kamera eingestellt werden kann. Kinder, die ihre Rollen bereits gespielt haben, übernehmen dann abwechselnd die Kameraarbeit.

Erfahrungsgemäß lässt sich der gesamte Videofilm in gut 90 Minuten produzieren und – ohne aufwändige Nachbearbeitung – bereits am nächsten Tag in der Klasse „uraufführen“.

Die **Veröffentlichung des Videofilms**, seine Vorführung und Besprechung,

- lässt die Kinder erfahren, wie das gemeinsam hergestellte Produkt auf sie selbst und andere wirkt,
- bietet ihnen die Möglichkeit, sich „selbstbewusst“ mit der eigenen Darstellung im Film auseinanderzusetzen,
- erlaubt es ihnen zu rekonstruieren, wie der Film „gemacht“ wurde und
- kann ihnen deutlich machen, wie sich ihr Produkt von den Produkten des Massenmediums Fernsehen unterscheidet.

In diesem Zusammenhang wird der Film zunächst angeschaut und spontan kommentiert. Anschließend kann für die Kinder, die am Produktionstag nicht mitwirken konnten, mithilfe der Videoausrüstung erklärt werden, wie der Film entstanden ist. Danach sollte der Film ein zweites Mal angeschaut werden. Im Plenum werden anschließend folgende Fragen besprochen:

- Wie hat dir deine Darstellung gefallen?
- Wie hast du dich bei den Aufnahmen gefühlt?
- Möchtest du immer noch derselbe Held sein?
- Wie hat dir das Verkleiden gefallen?
- Gefällt dir unser Film? Was unterscheidet ihn von den Filmen im richtigen Fernsehen?

Falls die Eltern nicht an der Uraufführung in der Klasse teilnehmen können, sollte das Video-Stück im Rahmen des nächsten Elternabends gezeigt und diskutiert werden.



Ich habe neulich etwas
Tolles erlebt...

M 13

MATERIALBOGEN



BAUSTEIN 14**Eine Geschichte – fast wie im Fernsehen?!****Thema:**

Fernsehen machen – Einführung in die Bildsprache

Intention:

Im Rahmen eines Simulationsspiels Zusammenhänge zwischen Alltagswirklichkeit, Programmvorlieben und kommunikativen Bedürfnissen entdecken

Bezug zu Lernbereichen/Fächern:

Deutsch, Sachunterricht, Kunst

Materialien/Medien:

M 14/1 und M 14/2 (Fotomaterial) als Transparentfolien,
M 14/3 und M 14/4 (Porträtfotos) als Transparentfolien, Overheadprojektor
Bilddatei (Fotomaterial M 14/1 – M 14/4)
Personal Computer mit Präsentationsprogramm Microsoft Power-Point, Beamer
4–6 Kassettenrekorder/digitale Aufnahmegeräte mit externen Mikrofonen, Aktivboxen
von der Gruppe ausgewählte Musikkassetten, CD-Player
für Übersichten, Montage- und Drehbucharbeiten:
Pack-/Zeichenpapier, Filzschreiber, Farbstifte, Scheren, Klebstoff,
ggf. Mischpult, Digitalkameras, Personal Computer mit Ton-, Bildbearbeitungsprogrammen

Bezug zu anderen Bausteinen:

Baustein 10, Baustein 13

Zeitraumen:

8 – 10 Unterrichtsstunden im Rahmen eines Vorhabens

Hinweise zu Baustein 14:**1. Didaktische Funktion des Bausteins**

Eine Auseinandersetzung mit dem Medium Fernsehen, die allein auf die Bearbeitung von Medienerlebnissen und -erfahrungen zielt, greift zu kurz. Kinder müssen auch durch produktives Handeln erfahren und begreifen können, dass Medien Werkzeuge sind, um sich Wirklichkeit und Fiktion aktiv anzueignen, zu verarbeiten und auch herzustellen (vgl. vor allem Baustein 13). Der entsprechende Vermittlungs- und Lernprozess wird dann besonders wirksam sein, wenn die produktiven Tätigkeiten der Kinder sich an ihren authentischen Lebenserfahrungen orientieren und wenn sie mit kindlichen Aneignungsweisen wie Sprechen, Spielen, Malen oder Gestalten verknüpft sind.

In diesem Kontext dient die projektbezogene Nutzung des Bausteins vor allem Zielen, die die Medienkompetenz der Kinder fördern: Die Schülerinnen und Schüler ...

- können die Handlung für eine „Schul-Geschichte“ (re-)konstruieren,
- lernen spielerisch handelnd Elemente der Bildsprache wie Einstellung/Einstellungsgröße/Bildsequenz kennen,
- erfahren, dass ein Bild eine Vielzahl von Informationen enthält,
- gestalten mit Bildfolgen eine Erzählung und
- versuchen, Wirkungen mithilfe von gezielten Bild-Ton-Verknüpfungen zu erzielen.

2. Handlungsvorschläge

Dem Einstieg in den Unterricht dienen die beiden „Bilder vom Fröhlich- und Traurigsein“ (vgl. M 14/3), die entweder per Transparentfolie oder per Beamer präsentiert werden. Gemeinsam werden folgende Fragen untersucht/bearbeitet:

- Was/Wen zeigen die Bilder?
- Was erfährt man durch die Bildausschnitte? (Einführung des Begriffs)
- Worüber freut sich der Junge, weswegen ist er vielleicht traurig?
- Wie wirken die Bilder auf dich, wenn du sie einzeln/nebeneinander siehst?
- Welche Bildunterschrift passt zu den Bildern? – Fällt dir eine Geschichte dazu ein.



Ein Beispiel: Warum ist Benny traurig?

Benny bekam seine Mathearbeit wieder. Er öffnete das Heft und guckte sich seine Zensur an. Er hatte eine Fünf. Sofort verfinsterte sich sein Gesicht. Er traute sich gar nicht, seinen Eltern die Fünf zu zeigen.

Nun überlegte Benny, wie er es seinen Eltern klar machen sollte. Den ganzen Tag dachte er über seine Fünf nach. Immer wenn er daran dachte, verfinsterte sich sein Gesicht wieder, wie man es oben auf dem Bild sieht.

- Welche Musik passt zu den Bildern? (Zuspielen von ausgewählten Musikstücken per Kassettenrekorder/CD-Player)

Für eine Partnerarbeit erhalten die Kinder den Bilder-Bogen M 14/1. Folgende Aufgabe wird gestellt:

„Schaut euch den Bilder-Bogen an und sprecht über die Bilder! Mit den Bildern könnt ihr **zwei „Kurz-Geschichten“** erzählen. Schneidet die einzelnen Bilder aus und legt sie so zusammen, dass sich zwei verschiedene Geschichten ergeben.“ Die Kinder montieren mithilfe der ausgeschnittenen Bilder nach ihren Vorstellungen Bild-Folgen vom Fröhlich- und vom Traurigsein und kleben sie auf Bogen auf. Partner, die ihre Sequenzen „gefunden“ haben, verfassen einen Text zu ihren **Bildmontagen**.

Die Schüler finden sich in Kleingruppen zusammen, zeigen sich ihre Arbeiten und besprechen sie. Die Arbeiten werden auf den Gruppentischen ausgelegt und gemeinsam angeschaut.

Im Gesprächskreis werden die Arbeitsergebnisse diskutiert und ggf. durch Demonstrationen am OH-Projektor veranschaulicht. Die wichtigsten Diskussionsergebnisse werden protokolliert. Dem Sinn nach wird Folgendes herausgearbeitet:

- Man kann mit den Bildern eine „fröhliche“ und eine „traurige“ Schulsituation zeigen.
- Die Bilder zeigen nur Ausschnitte der Situation (dies wird durch Vergleich mit der realen Klassensituation belegt).
- Die verschiedenen Bildausschnitte (halbtotale, halbnah, groß) enthalten verschiedene Informationen. Wichtig für die Gesamtinformation ist der Bildzusammenhang.
- Man kann die Bilder in eine andere Reihenfolge bringen. Bei einer veränderten Reihenfolge „wirken“ die Bilder anders.
- Anfang und Ende der „Kurz-Geschichte“ bleiben offen.
- ...

Beispiele für Bildmontagen

Beispiel 1



Beispiel 2



Im nächsten Arbeitsschritt wird das **Simulationsspiel „Wir machen einen Kurz-Film fürs Fernsehen“** inszeniert: „Dazu müssen wir dem ‚Sender‘ ein sogenanntes Storyboard einreichen. Dieses Wort kommt aus dem Englischen und bedeutet: Abfolge von Bildern zu einer Filmerzählung.“

Um „das Storyboard“ zu entwickeln, wird den Kindern M 14/2 angeboten: „Mit den Bildern auf diesem Bogen könnt ihr die Geschichte nach euren Vorstellungen beginnen. Für euer Storyboard könnt ihr auch die Bilder von M 14/1 mitbenutzen. Eure Gruppenaufgabe lautet:

- Entscheidet euch für eine bestimmte Geschichte!
- Findet einen Schluss für die Geschichte. Schreibt ihn auf oder zeichnet/fotografiert ihn.
- Spielt die gesamte Geschichte vor!

Bei der Gruppenarbeit sind folgende Arbeitsschritte möglich:

1. Die Kinder schneiden das Bildmaterial aus und montieren die losen Einzelbilder zu möglichen Bild-Folgen.

2. Auf Packpapier kleben die Kinder die gewünschte Bild-Folge auf. Zu den Bildern werden Texte verfasst.
3. Die Kinder schreiben den Schluss ihrer Geschichte auf und zeichnen ihn in Form eines Bild-Strips oder fotografieren ihn mit Digitalkameras und drucken die entsprechende Bild-Folge am Computer aus.
4. Die Kinder verabreden, wie die Bildgeschichte in ein szenisches Spiel umgesetzt werden kann.
5. Die Storyboards werden an der Wandleiste/an der Tafel/ auf den Gruppentischen „ausgestellt“ und begutachtet.
6. Jede Gruppe spielt ihre Version der Geschichte vor. Die Spiele werden mit Kassettenrekorder/digitalem Aufnahmegerät aufgezeichnet.

Variante:

Der folgende Vorschlag bezieht die Möglichkeiten der Computerarbeit mit ein. Wenn die Schule/Klasse über eine ausreichende Computerausstattung verfügt, kann die Bildmontage mithilfe selbst erstellter (eingescannter) Bilddateien ermöglicht werden. Dies setzt erstens bei der Lehrkraft praktische Kenntnisse mit dem Einscannen und dem Abspeichern der Bilder/dem Brennen der Bilddateien auf CD voraus. Zweitens sind sowohl bei der Lehrkraft als auch bei den Kindern Kenntnisse im Umgang mit dem Präsentationsprogramm „Microsoft Power-Point“ erforderlich. Folgendermaßen kann bei dieser produktiven „Einführung in die Filmsprache“ vorgegangen werden:

1. Die neun Einzel-Bilder werden am besten unter den eigenen Bilddateien abgespeichert.
2. Mithilfe des Microsoft-Programms Power-Point werden die Bilder dann gezielt montiert:
 - Zunächst wird als Folienlayout das „leere Layout“ ausgewählt.
 - Dann wird ein Einzel-Bild kopiert und in das Folienlayout eingefügt. Gegebenenfalls wird das Einzelbild mithilfe der Grafikfunktionen bearbeitet, indem beispielsweise durch „Zuschneiden“ neue Einstellungen (Bildausschnitte) hergestellt werden.
 - Nacheinander wird Folie für Folie auf diese Weise „bebildert“. Dabei lassen sich mithilfe der „Autoformen“ auch Denk- und Sprechblasen sowie über das „Textfeld“ Bildunterschriften einfügen. Auf diese Weise kann man Schritt für Schritt einen „Foto-Comic“ oder eine „Foto-Geschichte“ entwickeln.



Benny kann es kaum glauben:
Eine 1 steht auf dem Blatt!

- Eigene Bilder, die für den Schluss der Geschichte mit der Digitalkamera aufgenommen und auf dem Computer abgespeichert wurden, können auf dieselbe Art in das „Storyboard“ eingefügt werden.

- Mithilfe der „Foliensortierung“ kann die gewünschte Bildfolge „durchgespielt“ werden.
- Schließlich lässt sich die Bildfolge „benutzerdefiniert animieren“, indem der Ablauf der Folien oder Effekte wie Einblendungen bestimmt wird. Auf diese Weise entsteht eine Art „Bildfluss“.
- Das animierte „Storyboard“ erhält noch „Eingangs- und Schlusstitel“ (siehe „WordArt-Katalog“) und wird dann mit dem Beamer präsentiert.



3. Haben die Kinder ihre szenischen Spiele mit Kassettenrekorder oder einem digitalen Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet, können sie die Bildfolge mit dem Hörstück so „synchronisieren“, dass eine Ton-Bild-Schau entsteht. Reicht die Tonqualität der Aufnahme dafür nicht aus oder soll eine eigene „Tonspur“ für die Bildfolge produziert werden, können sie ihre eigenen Texte auch „live“ zur Bildmontage sprechen und diese Tonaufnahme dann für die Präsentation aufzeichnen und der Bildfolge zuspieren.

4. Dieses „animierte Storyboard“ kann den Kindern schließlich in ausgedruckter Form als visuelle Vorlage dienen, um in einem nächsten Schritt eine eigene Foto-Geschichte zu produzieren oder einen ersten Videofilm zu drehen.

Im Gesprächskreis diskutieren die Kinder **die verschiedenen „Schul-Geschichten“**. In der Regel (!) stellen sie fest, dass sie „fröhliche“ Geschichten produziert haben. Dies entspricht dem Wunsch der Kinder nach Spaß, Klamauk, Entlastung, Zuverlässigkeit und Geborgenheit und auch ihrem Bedürfnis nach spielerischer Überwindung der Alltagswirklichkeit. Es ist daher bedeutsam, mit ihnen zu klären, weshalb sie sich für **eine bestimmte Sicht der Wirklichkeit** entschieden haben. In diesem Zusammenhang werden folgende Fragen untersucht:

- Warum habt ihr euch für einen fröhlichen/traurigen Film entschieden?
- Für wen ist eure „Sendung“ bestimmt?
- Was wollt ihr mit eurer Sendung erreichen?
- Entsprechen die „Sendungen“ der Wirklichkeit, so wie ihr sie kennt?
- Seht ihr am liebsten traurige oder fröhliche Sendungen im Fernsehen?

Im Rahmen des Simulationsspiels empfiehlt es sich, von den Gruppen einen **„Produktionsbogen für eine Fernsehsendung“** beim ‚Sender‘ einreichen zu lassen. Beispiel:

1. Wir wollen eine **Familien-Geschichte** gestalten.
2. Unsere Geschichte soll **fröhlich** sein, weil **es mehr Spaß macht, eine lustige Geschichte zu schreiben**.
3. Unsere Sendung soll für **die Familie** bestimmt sein.
4. Wir wollen mit unserem Kurz-Film erreichen, dass **alle, die das angucken, fröhlicher werden**.

So soll die Handlung sein:

.....

Den Kindern wird vorgeschlagen, die Schul-Geschichten in eine **Ton-Bild-Erzählung/ in einen Videofilm** umzusetzen. Dabei sind folgende Möglichkeiten denkbar:

TIPP

Für Klassen, die in praktischer Medienarbeit noch wenig erfahren sind, empfiehlt sich die **1. Variante** aus folgenden Gründen:

- Vorhandene Arbeitsergebnisse können in die Produktion einbezogen werden.
- Arbeitsbegriffe und -techniken (z.B. Erstellen eines Drehbuches) können an konkreten Beispielen eingeführt werden.
- „Fehlende“ Bilder können direkt auf Transparentfolie gezeichnet werden.
- Technischer und zeitlicher Aufwand sind relativ gering.

1. Variante:

Es wird nur mit dem vorhandenen Bildmaterial gearbeitet (M 14/1 und 14/2). Hier ergibt sich eine zeitlich und technisch nicht sehr aufwändige Lösung. Das Bildmaterial kann mit dem Overheadprojektor projiziert werden, und die Tonaufnahme kann mit dem Kassettenrekorder/digitalem Aufnahmegerät abgespielt werden.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht das Verfassen des Drehbuches. Es kann wie eine Foto-Erzählung nach bewährtem Muster entwickelt und als Wandfries in der Klasse ausgehängt werden:

Folgende Arbeitsphasen ergeben sich bei dieser Möglichkeit:

1. Verfassen des Drehbuches
2. Produktion der „Tonspur“
3. Veröffentlichung des Produkts

Was ist bloß mit Benny los?

Bildbeschreibung

Texte/Geräusche/Musik

1. Bild: Totale

Musik zur Einleitung



Klassenraum: Die Kinder schauen gespannt zur Lehrerin. Sie wird gleich die Klassenarbeit zurückgeben.

Klassenlärm, der langsam leiser wird. Einige Kinder tuscheln noch miteinander.

Lehrerin:

So Kinder! Jetzt werde ich die Mathearbeit zurückgeben ...

Kinder:

Wie ist sie denn ausgefallen? ...
...

2. Variante:

Die Kinder entwickeln mit dem vorgegebenen Bildmaterial ein – wie zuvor beschrieben – „animiertes Storyboard“. Dies setzt allerdings voraus, dass eine Arbeit am Computer mit dem Präsentationsprogramm „Microsoft Power-Point“ möglich ist. Im Prinzip kann diese Arbeit dazu führen, dass die Kinder weiterführend

- a) eine eigene Schul-Geschichte „animieren“ wollen oder
- b) auf der Grundlage ihrer Storyboards einen Videofilm drehen wollen.

Wenn das Drehbuch fertig ist, wird die „Tonspur“ produziert. Die einzelnen Bilder werden per Transparentfolie projiziert, und die vorgesehenen Szenen werden probeweise gespielt und aufgezeichnet. Auf diese Weise können Standzeiten für die Bilder und Textmengen abgestimmt werden (Faustregel: zwei oder drei kurze Sätze dauern ca. 20 Sekunden).

Zu jedem Einzelbild wird eine neue Tonaufnahme gemacht. Misslungene Aufnahmen werden wiederholt. Schließlich werden die optimalen Einzelaufnahmen durch Überspielen von Kassettenrekorder zu Kassettenrekorder zur Gesamt-Tonspur zusammengestellt.

Hinweis:

Falls die Gruppe über digitale Aufnahmegeräte und Tonbearbeitungsprogramme für den Computer verfügt (z.B. **Freeware „Audacity“**), können Schnitt und Mischung auch digital per Computer realisiert werden. Bei der Aufnahme mit einem Minidiskrekorder ist der digitale Schnitt auch direkt im Gerät möglich!

*Die kostenlose Schnittsoftware **„Audacity“** kann man sich im Internet unter: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=de> beschaffen.

„Audacity“ ist auch Bestandteil von **„Auditorix“**, einer Hörspielwerkstatt für Kinder. Diese empfehlenswerte Lernsoftware, die von der Landesanstalt für Medien NRW herausgegeben wurde, kann kostenlos im Internet unter <http://www.lfm-nrw.de/publikationen/article/207> bestellt werden.

3. Variante:

Die Kinder entwickeln eine eigene Schul-Geschichte. Diese Geschichte kann sich an der vorliegenden Handlung orientieren, kann aber auch völlig neu gestaltet werden. Bei dieser Möglichkeit wird das Bildmaterial mithilfe von Digitalkameras selbst produziert – eventuell zu einem „animierten Storyboard“ verarbeitet – und per Beamer projiziert.

Wenn Camcorder zur Verfügung stehen, sollte auch ein „Video-Miniatur“ gedreht werden. Die aufgenommenen digitalen Videosequenzen werden auf dem Computer abgespeichert, am besten im Ordner „Eigene Videos“. Mithilfe des einfachen Videoschnitt-Programms für digitale Videos „Windows Movie Maker“ (Programmbestandteil von Windows XP) lassen sich die gespeicherten Videodateien dann wie bei einem Storyboard bearbeiten und auf Festplatte oder auf CD speichern.

Die Kinder schauen sich ihre Produktion an und reflektieren über ihre Lernerfahrungen. Damit sie erfahren können, wie ihre Arbeit bei anderen „ankommt“, führen sie ihr Werkstück in andern Schulklassen oder auf einem Elternabend vor.

Die Kritik kann aufgenommen werden, um in einer weiterführenden Arbeit einen „richtigen“ Videofilm zu produzieren.



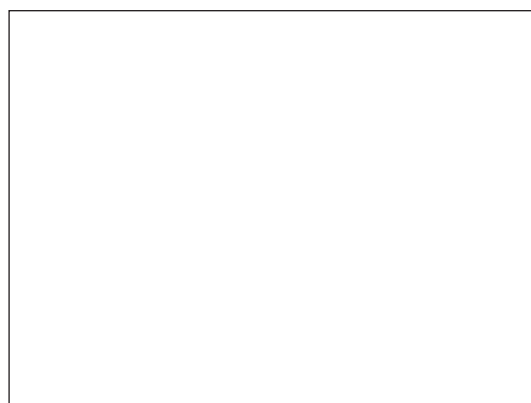
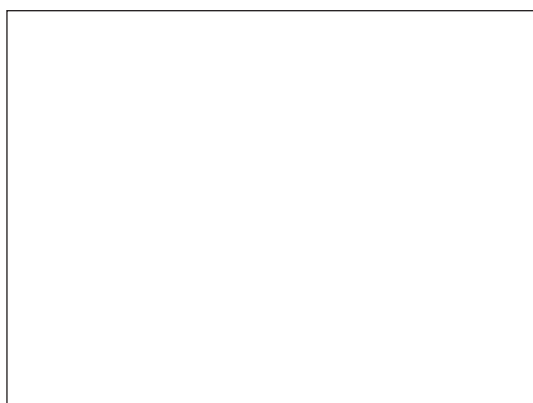
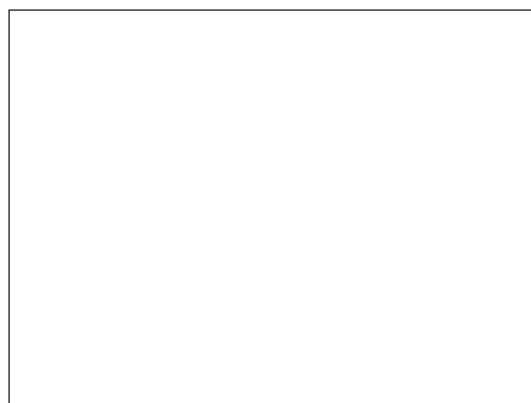
M
14/1

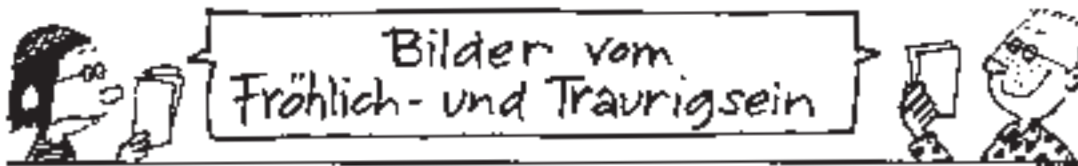
MATERIALBOGEN





Eine Bildgeschichte vom
Fröhlich - oder Traurigsein ?





M
14/3

MATERIALBOGEN

M 14/3 - 1



M 14/3 - 2



6. Literaturhinweise

Gesundheit – Suchtprävention in der Grundschule

Bengel, J./Strittmatter, R./Willmann, H.: Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 6. Köln 2001

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2004. Eine Wiederholungsbefragung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Teilband Rauchen/Teilband Alkohol/Teilband Illegale Drogen. Köln 2004

Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (Hrsg.):*: Jahrbuch Sucht 2008. Geesthacht 2008

[*ehemals Deutsche Hauptstelle gegen die Suchtgefahren e.V. (Hrsg.): Jahrbuch Sucht (diverse Jahrgänge). Geesthacht]

Hurrelmann, K. u. a. (Hrsg.): Jugendgesundheitsurvey. Weinheim und München 2003

Kaufmann, H.: Glotze, Pommes, Drogen – und dann? Kinder gegen Süchte stärken. Berlin 2004

Kuntz, H.: Das Suchtbuch: Was Familien über Drogen und Suchtverhalten wissen müssen. Weinheim 2005

Pädagogik, Themenheft Suchtprävention, Heft 2/Februar 2005

Robert Koch-Institut (Hrsg.): Erste Ergebnisse der KIGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin 2006

Unterricht Biologie, Themenheft Sucht, Heft 281/Januar 2003

Zum Thema Fernsehen (Auswahl)

Bachmair, B.: Abenteuer Fernsehen. München 2001

Charlton, M./Neumann, K.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Tübingen 1987

Frey-Vor, G./Schumacher, G. (Hrsg.): Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden 2006

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2008: Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2009

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

Paus-Haase, I.: Heldenbilder im Fernsehen. Opladen/Wiesbaden 1998

Rogge, J.-U.: Kinder können fernsehen. Reinbek 1999

Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999

Schill, W.: Integrative Medienerziehung in der Grundschule. Konzeption am Beispiel medienpädagogischen Handelns mit auditiven Medien. München 2008

Unterrichtsanregungen und -materialien

Ahrens-Eipper, S. u. a.: Fit und stark fürs Leben. 5. und 6. Schuljahr. Leipzig/Stuttgart/ Düsseldorf 2002

ALIKI: Gefühle sind wie Farben. Weinheim 2004

Anfang, G./Demmler, K./Lutz, K. (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern. München 2003

Aßhauer, M. u. a.: Fit und stark fürs leben. 3. und 4. Schuljahr. Leipzig/Stuttgart/ Düsseldorf 2003

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Spiele zur Suchtprävention. Köln 1998

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Tobi und die Stadtparkkids. Köln 2000

Burow, Fritz u. a.: Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr. Leipzig/Stuttgart/ Düsseldorf 2002

Dalgleish, T.: Selbstwertgefühl. 1./2. Schuljahr. Praktische Unterrichtsvorschläge und Übungen zur Förderung des Selbstwertgefühls. Donauwörth 2000

Dalgleish, T.: Selbstwertgefühl. 3./4. Schuljahr. Praktische Unterrichtsvorschläge und Übungen zur Förderung des Selbstwertgefühls. Donauwörth 2000

Eder, S./Neuß, N./Zipf, J.: Medienprojekte in Kindergarten und Hort. Berlin 1999

Kaufmann, H.: Suchtvorbeugung in Schule und Jugendarbeit. Ein Arbeitsbuch mit 111 Übungen und Anregungen. Berlin 2001

Krause, Ch. u. a.: Selbstwert stärken – Gesundheit fördern. Unterrichtsvorschläge für das 1. und 2. Schuljahr. Donauwörth 2000

Krause, Ch. u. a.: Selbstwert stärken – Gesundheit fördern. Unterrichtsvorschläge für das 3. und 4. Schuljahr. Donauwörth 2001

Krowatschek, D.: Nein sagen können: Suchtvorbeugung. Lichtenau 2004

Landesanstalt für Medien NRW (LfM) (Hrsg.): Auditorix. Hörspielwerkstatt für Kinder. Düsseldorf 2009

Maier, R./Mikat, C./Zeitter, E.: Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. München 1997

May, S.: Mit allen Sinnen. Atem und Bewegung erleben. Stuttgart/ Düsseldorf/ Leipzig 2000.

Neuß, N./Pohl, M./ Zipf, J.: Erlebnisland Fernsehen. München 1997

Schilling, D.: Soziales Lernen in der Grundschule. 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele. Mülheim 2000

Pres, U./ Frey, A.: Fernsehen als Thema in der Grundschule. München 2002

Thanhoffer, M. u. a.: kreativ unterrichten. Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens. Münster 1992

Töpelman, R. u. a.: Gefühle zeigen – Gewalt vermeiden. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule: Soziales Lernen und konstruktive Konfliktbearbeitung. Donauwörth 2005

Unterricht Biologie, Themenheft Sucht, Heft 281/Januar 2003

Voelter, I.: Alex lernt Nein sagen. Eine Geschichte von Verwirrung, Drogen und vom Starkwerden. München, 1992

Projekt

„Klasse 2000“ (<http://www.klasse2000.de>)

Inhalt: Klasse 2000 ist das bundesweit größte Programm zur Gesundheitsförderung und Suchtvorbeugung im Grundschulalter. Es begleitet Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse und setzt dabei auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften, externen Gesundheitsförderern und Eltern.

Klasse 2000 arbeitet nicht mit dem erhobenen Zeigefinger, sondern stärkt die sozialen Kompetenzen der Kinder, ihr Selbstwertgefühl und ihre positive Einstellung zur Gesundheit. Das ist die beste Vorbeugung gegen Suchtgefahren.

Zum **Thema Mediennutzung in der Familie** hat die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zwei Broschüren mit dem Titel „**Gut hinsehen und zuhören!**“ herausgegeben:

1. Die Tipps für Eltern



Aus dem Inhalt:

- Unser Check-up in Sachen Medien und Familie
- Wie Familien ihren Umgang mit Medien regeln
- Was Eltern wissen müssen: Kinder nehmen Medien anders wahr!
- Betrifft: Fernsehen, DVD und Video
- Betrifft: Handys in der Familie
- Betrifft: Computer und Internet
- Betrifft: Werbung
- Betrifft: Achtung Medien!
- Zusammengefasst – 12 Empfehlungen zum Umgang mit Medien in der Familie

Bestell-Nr.: 20281000

2. Der Ratgeber für pädagogische Fachkräfte



Aus dem Inhalt:

- 12 Tipps für Eltern zum Umgang mit Medien in der Familie
- Medienerziehung in Familien – Beispiele aus dem Alltag
- Kinder nehmen Medienangebote anders wahr als Erwachsene
- Tipps zu einzelnen Medien
- Fernsehen in der Familie – nicht immer Familienfernsehen
- Empfehlungen zum Umgang mit Computer und Internet in der Familie
- Handy – das Überall-Medium
- Hörspiel-Kassette, -CD, Hörbuch, Radio und Co.
- Harry, Pippi, SpongeBob und all die anderen – die multimedialen Heldinnen und Helden
- Kunde Kind: Werbung und Merchandising
- Macht Mediennutzung dick, krank und dumm?
- Check-up in Sachen Medien und Familie

Bestell-Nr.: 20282000

Die beiden kostenlosen Broschüren können im Internet bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bestellt werden. Unter <http://www.bzga.de> gelangt man im linken Navigationsmenü zum Menüpunkt Infomaterialien. Hier finden sich die Broschüren unter dem Themenbereich Kinder- und Jugendgesundheit bzw. Unterrichtsmaterialien und lassen sich dann online bestellen. Man kann seine Bestellung auch schriftlich unter Angabe der Bestell-Nr. senden, per Post an: **BZgA, 51101 Köln** oder per Fax an: **02 21 / 8 99 22 57**.



**Bundeszentrale
für
gesundheitliche
Aufklärung**

Bundeszentrale für
gesundheitliche Aufklärung
Ostmerheimer Straße 220
51109 Köln