

**Kleinkinder und Medien in Deutschland:
Eine kultursensible Studie zur (Re-)Konstruktion mediatisierter
Kultur- und Sozialisationskontexte in der Frühen Bildung**

(Band II)

Kapitel 8.1 Teil III-10.2

Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.)

durch den Promotionsausschuss der Technischen Universität Dortmund,

Fakultät Kulturwissenschaften

Vorgelegt von

Habib Güneşli, M.Ed.

Betreuerin:

Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Zweite Gutachterin:

Prof. Dr. Yüksel Ekinci

Dissertation in der Fakultät Kulturwissenschaften
Technische Universität Dortmund

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	309
Tabellenverzeichnis	314
C Ergebnisse.....	317
8. Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse in der Frühen Bildung – Vor der Projektdurchführung	317
8.1 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ‚Familie‘ – Elternangaben	317
Teil III: Einschätzung der medialen Fähig- und Fertigkeiten der Eltern und Kinder aus Sicht der Eltern und elterliche Einstellung zu Medien und Medienarbeit in der Kita.....	317
8.1.16 Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Eltern	317
8.1.17 Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder.....	319
8.1.18 Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten	327
8.1.19 Relevanz der Themenangebote in der Kita	334
8.1.20 Fazit.....	340
8.2 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ‚Kita‘ – Erzieher_innenangaben	344
Teil I: Strukturelle und soziale Rahmenbedingungen in den Kitas	344
8.2.1 Kinder mit Migrationshintergrund	344
8.2.2 Erzieher_innen mit Migrationshintergrund.....	345
8.2.3 Kooperation und sprachliche Verständigung der Eltern mit den Erzieher_innen	347
8.2.4 Frühinstitutionelle Medienausstattung	352
8.2.5 Medieneinsatz in der Kita	354
8.2.6 Medialer Habitus der Erzieher_innen	356
8.2.7 Fazit.....	359

Teil II: Mediale und nicht-mediale Beschäftigungen der Kinder und ihre Mediennutzung in der Kita	362
8.2.8 Lieblingsbeschäftigungen der Kinder	362
8.2.9 Mediennutzung und Lieblingsmedien der Kinder.....	368
8.2.10 Inszenierung medialer Inhalte durch die Kinder	373
8.2.11 Medienhelden und Medienaccessoires der Kinder	376
8.2.12 Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder	380
8.2.13 Fazit.....	393
Teil III: Einschätzung der medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder aus Sicht der Erzieher_innen und erzieherliche Einstellung zu Medien und Medienarbeit in der Kita	397
8.2.14 Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder.....	397
8.2.15 Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten	403
8.2.16 Fazit.....	409

**9. Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse in der Frühen
Bildung – Nach der Projektdurchführung412**

9.1 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld „Familie“ – Elternangaben	412
Teil I: Das Medienprojekt: Interesse der Kinder – Kenntnis und Einstellung der Eltern.....	412
9.1.1 Freude und Interesse der Kinder an der integrativen Medienarbeit.....	412
9.1.2 Kenntnis der Eltern über das Medienprojekt	417
9.1.3 Einstellung der Eltern zur (integrativen) Medienarbeit.....	419
9.1.4 Fazit.....	423
Teil II: Veränderungen im Medienalltag und in der Mediennutzung der Kinder	425
9.1.5 Mediennutzungserfahrungen der Kinder mit ihren Eltern	425
9.1.6 Selbstständigere Mediennutzung der Kinder in Abhängigkeit von ihren Lieblingsmedien.....	432
9.1.7 Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder	436
9.1.8 Fazit.....	439

Teil III: Mediale Fähig- und Fertigkeiten und Kompetenzgewinne der Kinder aus Sicht der Eltern und elterliche Meinung zur Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten in der Kita	442
9.1.9 Veränderungen in den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder.....	442
9.1.10 Kompetenzgewinne der Kinder.....	447
9.1.11 Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten	454
9.1.12 Fazit.....	462
9.2 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ‚Kita‘ – Erzieher_innenangaben	464
Teil I: Interesse an und Einsatz von Medien während der Projektarbeit durch die Erzieher_innen	464
9.2.1 Freude und Interesse der Kinder an der integrativen Medienarbeit.....	464
9.2.2 Kooperationswilligkeit der Eltern aus Sicht der Erzieher_innen.....	468
9.2.3 Medieneinsatz in der Kita	471
9.2.4 Fazit.....	473
Teil II: Veränderungen in der Mediennutzung und in den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder in der Kita und erzieherische Einschätzung ihrer medialen Fähig- und Fertigkeiten.....	475
9.2.5 Selbstständigere Mediennutzung und Lieblingsbeschäftigungen der Kinder am Computer	475
9.2.6 Veränderungen in den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder.....	485
9.2.7 Kompetenzgewinne der Kinder.....	492
9.2.8 Fazit.....	498
10. Puppet-Interviews mit deutsch-türkischen und deutschen Jungen und Mädchen – Während der Projektdurchführung	500
10.1 Mediennutzungsmotive der Kinder und Gender.....	503
10.1.1 Kinderwelten sind Spielwelten.....	503
10.1.2 Genderspezifische Mediennutzungsmotive	510
10.1.3 Fazit.....	552
10.2 Mediennutzungsverhalten der Kinder im sozialen Feld ‚Familie‘	555
10.2.1 Medienbesitz und Mediennutzung der Kinder	555
10.2.2 Fernsehnutzung der Kinder	559

10.2.3 Erfahrungen der Kinder mit dem Computer	570
10.2.4 Das Internet: mehr als nur ein Spielmedium.....	581
10.2.5 Spielkonsolennutzung der Kinder	594
10.2.6 Sonstige Mediennutzung der Kinder.....	596
10.2.7 Fazit.....	602

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 45: Einschätzung der eigenen medialen Fähigkeiten durch die Eltern	318
Abbildung 46: ‚Kompetenzdominanz‘ der Kinder nach Herkunft	320
Abbildung 47: ‚Kompetenzdominanz‘ der Jungen nach Herkunft.....	324
Abbildung 48: ‚Kompetenzdominanz‘ der Mädchen nach Herkunft	325
Abbildung 49: Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Medienerziehung nach Ansicht der Eltern.....	328
Abbildung 50: Wichtigstes Themenangebot im Kontext Kita nach Herkunft.....	336
Abbildung 51: Wichtigstes Themenangebot im Kontext Kita für die Jungen nach Herkunft	338
Abbildung 52: Wichtigstes Themenangebot im Kontext Kita für die Mädchen nach Herkunft	339
Abbildung 53: Herkunftskultureller Hintergrund der Kinder.....	345
Abbildung 54: Herkunftskultureller Hintergrund der Erzieher_innen	346
Abbildung 55: Spracheinfalt in den Einrichtungen	347
Abbildung 56: Kommunikationswilligkeit der Eltern	348
Abbildung 57: Einschätzung der sprachlichen Verständigungsmöglichkeit mit den Eltern durch die Erzieher_innen	349
Abbildung 58: Kooperationswilligkeit der Eltern in Abhängigkeit von ihrer guten bis sehr guten sprachlichen Verständigungsfähigkeit in Deutsch.....	350
Abbildung 59: Kooperationswilligkeit der Eltern in Abhängigkeit von ihrer kaum bis nicht vorhandenen sprachlichen Verständigungsfähigkeit in Deutsch	351
Abbildung 60: Medienausstattung in den Einrichtungen vor Projektbeginn.....	353
Abbildung 61: Medieneinsatz in den Einrichtungen vor Projektbeginn.....	355
Abbildung 62: Interesse der Kinder am integrativen Medienprojekt in Abhängigkeit vom Medienhabitus der Erzieher_innen	356
Abbildung 63: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder im Kontext Kita nach Herkunft.	363
Abbildung 64: Lieblingsbeschäftigungen der Jungen im Kontext Kita nach Herkunft	365
Abbildung 65: Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen im Kontext Kita nach Herkunft	367

Abbildung 66: Lieblingsmedien der Kinder im Kontext Kita	369
Abbildung 67: Lieblingsmedien der Jungen im Kontext Kita	371
Abbildung 68: Lieblingsmedien der Mädchen im Kontext Kita	372
Abbildung 69: Inszenierung medialer Inhalte durch die Kinder im Kontext Kita	374
Abbildung 70: Inszenierung medialer Inhalte durch die Kinder im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht	375
Abbildung 71: Beschäftigung der Kinder mit einem Medienhelden im Kontext Kita..	376
Abbildung 72: Beschäftigung der Kinder mit einem Medienhelden im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht	377
Abbildung 73: Merchandising-Produkte und Medienaccessoires der Kinder im Kontext Kita.....	378
Abbildung 74: Merchandising-Produkte und Medienaccessoires der Kinder im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht.....	379
Abbildung 75: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation	381
Abbildung 76: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation nach Herkunft und Geschlecht.....	381
Abbildung 77: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation nach geringen Sprachfähigkeiten der Kinder in Deutsch.....	383
Abbildung 78: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder mit ihren Peers.....	384
Abbildung 79: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder mit ihren Peers nach Herkunft und Geschlecht	384
Abbildung 80: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder mit ihren Peers nach unterdurchschnittlichen Sprachfähigkeiten der Kinder in Deutsch	386
Abbildung 81: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder mit ihren Peers nach überdurchschnittlichen Sprachfähigkeiten der Kinder in Deutsch	387
Abbildung 82: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation in Abhängigkeit von einer schlecht bis sehr schlechten sprachlichen Erzieher_innen-Eltern-Verständigung	389
Abbildung 83: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation in Abhängigkeit von einer guten bis sehr guten sprachlichen Erzieher_innen-Eltern-Verständigung.....	390
Abbildung 84: Anschlusskommunikation der Kinder mit ihren Peers nach Besitz eines Medienhelden.....	391

Abbildung 85: Kommunikationsverhalten der Kinder im Stuhlkreis über ihr Mediennutzungsverhalten nach Besitz von Medienaccessoires oder Medienaccessoires und Medienhelden.....	392
Abbildung 86: Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Medienerziehung nach Ansicht der Erzieher_innen.....	404
Abbildung 87: Spaß und Freude der Kinder am integrativen Medienprojekt	413
Abbildung 88: Spaß und Freude der Kinder am integrativen Medienprojekt nach Herkunft und Geschlecht.....	414
Abbildung 89: Verändertes Medieninteresse der Kinder	415
Abbildung 90: Verändertes Medieninteresse der Kinder nach Herkunft und Geschlecht	415
Abbildung 91: Informationsquelle der Eltern.....	418
Abbildung 92: Einstellung der Eltern zur integrativen Medienarbeit in der Kita	420
Abbildung 93: Einstellungen der Eltern zur integrativen Medienarbeit in der Kita nach Herkunft.....	421
Abbildung 94: Interesse der Kinder an einer Fortsetzung der Projektarbeit in Abhängigkeit von den Veränderungen in der gemeinsamen Mediennutzung im Kontext Familie	422
Abbildung 95: Veränderungen der Mediennutzung im Kontext Familie – 1	426
Abbildung 96: Veränderungen der Mediennutzung im Kontext Familie – 2	427
Abbildung 97: Veränderungen der Mediennutzung der Jungen im Kontext Familie....	429
Abbildung 98: Veränderungen der Mediennutzung der Mädchen im Kontext Familie	430
Abbildung 99: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder im Kontext Familie ..	436
Abbildung 100: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder im Kontext Familie nach Herkunft und Geschlecht	438
Abbildung 101: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder seit der Projektarbeit – 1	448
Abbildung 102: Zu erlernende mediale Fähigkeiten der Kinder in der Wahrnehmung der Eltern.....	455
Abbildung 103: Zu erlernende mediale Fähigkeiten der Jungen in der Wahrnehmung der Eltern.....	458

Abbildung 104: Zu erlernende mediale Fähigkeiten der Mädchen in der Wahrnehmung der Eltern.....	459
Abbildung 105: Spaß und Interesse der Kinder am integrativen Medienprojekt nach Projektende	465
Abbildung 106: Spaß und Interesse der Kinder am integrativen Medienprojekt nach Projektende nach Herkunft und Geschlecht.....	466
Abbildung 107: Verstärktes Medieninteresse der Kinder nach Projektende nach Herkunft und Geschlecht.....	467
Abbildung 108: Verstärktes Medieninteresse der Kinder nach Projektende	468
Abbildung 109: Interesse der Kinder am integrativen Medienprojekt nach Projektende	469
Abbildung 110: Medieneinsatz im Kontext Kita während der Projektarbeit	472
Abbildung 111: Selbstständigere Mediennutzung der Kinder seit der Projektarbeit im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht.....	476
Abbildung 112: Selbstständigere Mediennutzung der Kinder seit der Projektarbeit im Kontext Kita.....	477
Abbildung 113: Selbstständigere Mediennutzung der Jungen seit der Projektarbeit im Kontext Kita.....	478
Abbildung 114: Selbstständigere Mediennutzung der Mädchen seit der Projektarbeit im Kontext Kita.....	479
Abbildung 115: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder mit dem Computer im Kontext Kita	481
Abbildung 116: Lieblingsbeschäftigungen der Jungen mit dem Computer im Kontext Kita	482
Abbildung 117: Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen mit dem Computer im Kontext Kita.....	482
Abbildung 118: Kindliche Sprachpräferenzen bei den Lernspielen im Kontext Kita...	483
Abbildung 119: Kindliche Sprachpräferenzen bei den Lernspielen im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht	484
Abbildung 120: Veränderungen in Sachen Medienrepertoire, Medienkunde und Mediennutzung der Kinder im Kontext Kita	486

Abbildung 121: Veränderungen in Sachen Medienrepertoire, Medienkunde und Mediennutzung der Jungen im Kontext Kita.....	488
Abbildung 122: Veränderungen in Sachen Medienrepertoire, Medienkunde und Mediennutzung der Mädchen im Kontext Kita	488
Abbildung 123: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder nach Projektende – 1	493
Abbildung 124: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder nach Projektende – 2	494
Abbildung 125: Auswertungsschema	501
Abbildung 126: Medienkonkurrenz im kindlichen Medienalltag.....	556
Abbildung 127: Lieblingsmedienfiguren der Jungen und Mädchen	566
Abbildung 128: Bekanntheit des Internets bei den Kindern.....	582

Tabellenverzeichnis

Tabelle 9: Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Medienerziehung der Kinder nach Herkunft und Geschlecht	332
Tabelle 10: Formen der Auseinandersetzung der Erzieher_innen mit der Medienentwicklung	358
Tabelle 11: Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder in der Wahrnehmung der Erzieher_innen im Kontext Kita	395
Tabelle 12: Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder in der Wahrnehmung der Erzieher_innen im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht	397
Tabelle 13: Erforderliche Medienkompetenzförderungsmaßnahmen in der Wahrnehmung der Erzieher_innen nach Herkunft und Geschlecht der Kinder	406
Tabelle 14: Selbstständigere Mediennutzung der Kinder im Kontext Familie in Abhängigkeit von ihrem Medieninteresse	434
Tabelle 15: Veränderungen bei den Kindern bezogen auf ‚Medien‘	443
Tabelle 16: Veränderungen bei den Kindern bezogen auf ‚Medien‘ nach Herkunft und Geschlecht.....	446
Tabelle 17: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder seit der Projektarbeit – 2.....	449
Tabelle 18: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder seit der Projektarbeit – 3.....	452
Tabelle 19: Wahrgenommene mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder im Kontext Kita nach Projektende – 1	488
Tabelle 20: Wahrgenommene mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder im Kontext Kita nach Projektende – 2.....	493
Tabelle 21: Genderspezifische Mediennutzungsmotive	511
Tabelle 22: Kindliche (Lieblings-)Fernsehinhalte.....	564
Tabelle 23: Aktivitäten der Kinder mit dem Computer/Laptop zu Hause.....	575
Tabelle 24: Spielinhalte der Kinder am Computer zu Hause	577
Tabelle 25: Nicht-mediale Spieltätigkeiten der Kinder zu Hause	574
Tabelle 26: Wissen über Aktivitäten mit dem Internet.....	579

Tabelle 27: Spiel-, Film-/Serieninhalte der Kinder im Internet..... 580

C Ergebnisse

8. Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse in der Frühen

Bildung – Vor der Projektdurchführung

8.1 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ,Familie‘ – Elternangaben

Teil III: Einschätzung der medialen Fähig- und Fertigkeiten der Eltern und Kinder aus Sicht der Eltern und elterliche Einstellung zu Medien und Medienarbeit in der Kita

Im **dritten** und letzten **Teil** dieses Kapitels sollen die Einschätzungen der Eltern zu ihren eigenen Fähigkeiten im Umgang mit einer Auswahl an Medien sowie die ihrer Kinder zum Inhalt gemacht werden (vgl. Kapitel 8.1.16; 8.1.17). Welche Art medialer Fähig- und Fertigkeiten in den ersten Lebensjahren zu erlernen und welche Themenangebote im Rahmen der Institution Kita für die kindliche Entwicklung aus Sicht der Eltern eine Wichtigkeit darstellen, sind ebenfalls Inhalt dieses Kapitels (vgl. Kapitel 8.1.18; 8.1.19).¹⁸⁰

8.1.16 Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Eltern

Im Folgenden erfolgt die Auswertung der elterlichen Evaluation zu ihren Fähigkeiten im Umgang mit den Medien *Fernseher, Internet, Mobiltelefon und Computer*. Es ist zu konstatieren, dass die deutschen Eltern ihren Umgang mit diesen Medien besser einschätzen, als die mehrkulturellen Eltern. Sie erzielen die höchsten Ergebnisse.

¹⁸⁰ An dieser Stelle ist nochmals daran zu erinnern, dass im Rahmen der Analyse der hier vorliegenden Daten lediglich eine Idee von den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder gewonnen und keine expliziten Aussagen zur Medienkompetenz dieser Akteure gemacht werden können (vgl. hierzu Kapitel 7.4.5).

Auffallend hoch sind ihre Werte in Bezug auf die Medien *Internet, Mobiltelefon und Computer*. Werden ihre Angaben mit den Angaben der deutsch-anderen und insbesondere deutsch-türkischen Eltern verglichen, so können folgende Ergebnisse zusammenfassend vorgestellt werden:

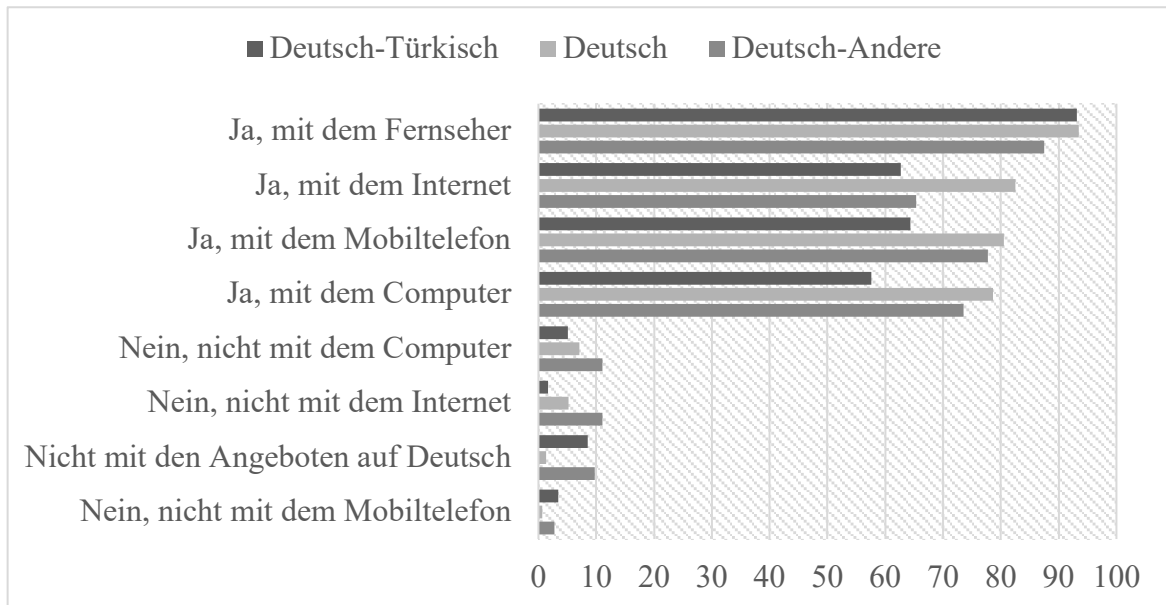


Abbildung 45: Einschätzung der eigenen medialen Fähigkeiten durch die Eltern ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=59$; $N_{\text{Deutsch}}=154$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=72$) (Angaben in Prozent)

Etwa vier von fünf deutschen Eltern fühlen sich im Umgang mit dem *Computer und Mobiltelefon* sicher. Der höchste Wert ist mit über 80 Prozent beim Online-Computer zu verzeichnen. Das Gegenteil ist bei den türkeistämmigen Eltern festzustellen. Sie schätzen ihr Zurechtkommen mit den Hybridmedien *Mobiltelefon, Computer und Internet* niedriger ein, als die nicht deutsch-türkischen, und besonders deutschen Eltern. So lässt der Umgang dieser Eltern mit diesen Medien eine, möglicherweise, höhere *Kompetenz* vermissen. Lediglich im Zusammenhang mit dem Fernseher sind andere Ergebnisse festzustellen. Hier sind es fast alle Eltern, die angeben mit diesem Medium zurecht zu kommen.

Während sich die Angaben der deutsch-türkischen und deutsch-anderen Eltern und der deutsch-anderen und deutschen Eltern nur wenig voneinander unterscheiden, liegen zwischen den Angaben der letzt- und erstgenannten Eltern größere Differenzen vor. Der größte Unterschied ist hier mit leicht über 20 Prozentpunkten beim Offline- und Online-

Computer festzustellen. Das bedeutet: im Gegensatz zu den deutsch-türkischen Eltern kommen etwas mehr als ein Fünftel (20,4 Prozent) der deutschen Eltern mit dem Computer mit und ohne Internet zurecht. In Bezug auf das Mobiltelefon liegt die Differenz bei 16,1 Prozentpunkten zugunsten der deutschen Eltern.

Auch die deutsch-anderen Eltern sind den deutsch-türkischen Eltern in Sachen Mobiltelefonnutzung teilweise voraus. Während für fast vier Fünftel (77,8 Prozent) von ihnen die Nutzung dieses Mediums keine großen Schwierigkeiten bereitet, weisen etwa 65 Prozent der letztgenannten Eltern einen sicheren Umgang mit dem Mobiltelefon auf. Was die medialen Fähigkeiten im Umgang mit den anderen Medien anbelangt, sind zwischen den nicht deutschen Eltern keine großen Unterschiede vorhanden. Wie bereits erwähnt, liegen die Werte der nicht deutsch-türkischen Eltern zudem näher beieinander. Lediglich im Zusammenhang mit dem Internet sind hier größere Differenzen zu verzeichnen.

Dabei sind sprachliche Barrieren in der deutschen Sprache in den wenigsten Fällen als Ursache für das fehlende Zurechtkommen mit diesen Medien zu nennen. Nur 9,7 Prozent der deutsch-anderen und 8,6 Prozent der deutsch-türkische Eltern kommen mit deutschsprachigen Medienangeboten nicht zurecht.¹⁸¹

8.1.17 Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder

Der Fernseher wurde in den unterschiedlichen Studien als das Leitmedium der deutsch-türkischen Gruppe herausgearbeitet (vgl. Kapitel 4.1.3). Bestätigung findet dieses

¹⁸¹ Worauf die Einschätzung des eigenen Umgangs mit den Medien Mobiltelefon, Computer und Internet zurückzuführen ist, kann in Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Diese könnte jedoch im Rahmen weiterer Forschungsbemühungen untersucht und herausgearbeitet werden. Dabei ist der Medienalltag nicht mehr nur quantitativ zu erfassen (vgl. Kapitel 7.4.4). Es bedarf auch zunehmend qualitativer Forschungsleistungen, um über deskriptive Beschreibungen hinaus, über *dichte Beschreibungen* (Geertz 1991), sowohl die Motive als auch Gründe medialer Einschätzungen tiefergehend zu verstehen und zu erklären. Gleichzeitig stellt sich im Rahmen dieser Überlegungen die Frage nach den Vor- und Nachteilen elterlicher Mediennutzungspartnerschaften; die Frage danach, ob und inwieweit eine Begleitung oder häufigere gemeinsame Mediennutzung, trotz *geringer, gar fehlender medialer Fähigkeiten* seitens der Eltern, sich bei ihren Kindern als nützlich und förderlich herausstellen könnte?

Ergebnis auch bei KidSmart. In keinem anderen Haushalt wird dieses Medium in einer derartig hohen Intensität genutzt, wie in den deutsch-türkischen Familien (vgl. Kapitel 8.1.8-8.1.10). Fast jedes zweite deutsch-türkische Elternteil (47,2 Prozent) schreibt den Kindern eine ‚Kompetenzdominanz‘ im Umgang mit dem Fernsehen zu. Somit stuft sich also etwa jedes zweite deutsch-türkische Elternteil im Umgang mit dem Fernseher als *weniger kompetent* ein, als ihr Kind. Dieser Wert sinkt im Fall der deutschen Elternschaft auf mehr als die Hälfte und somit nur 19,4 Prozent, obwohl auch ihre Kinder dieses Medium sehr gerne nutzen (vgl. Kapitel 8.1.9).

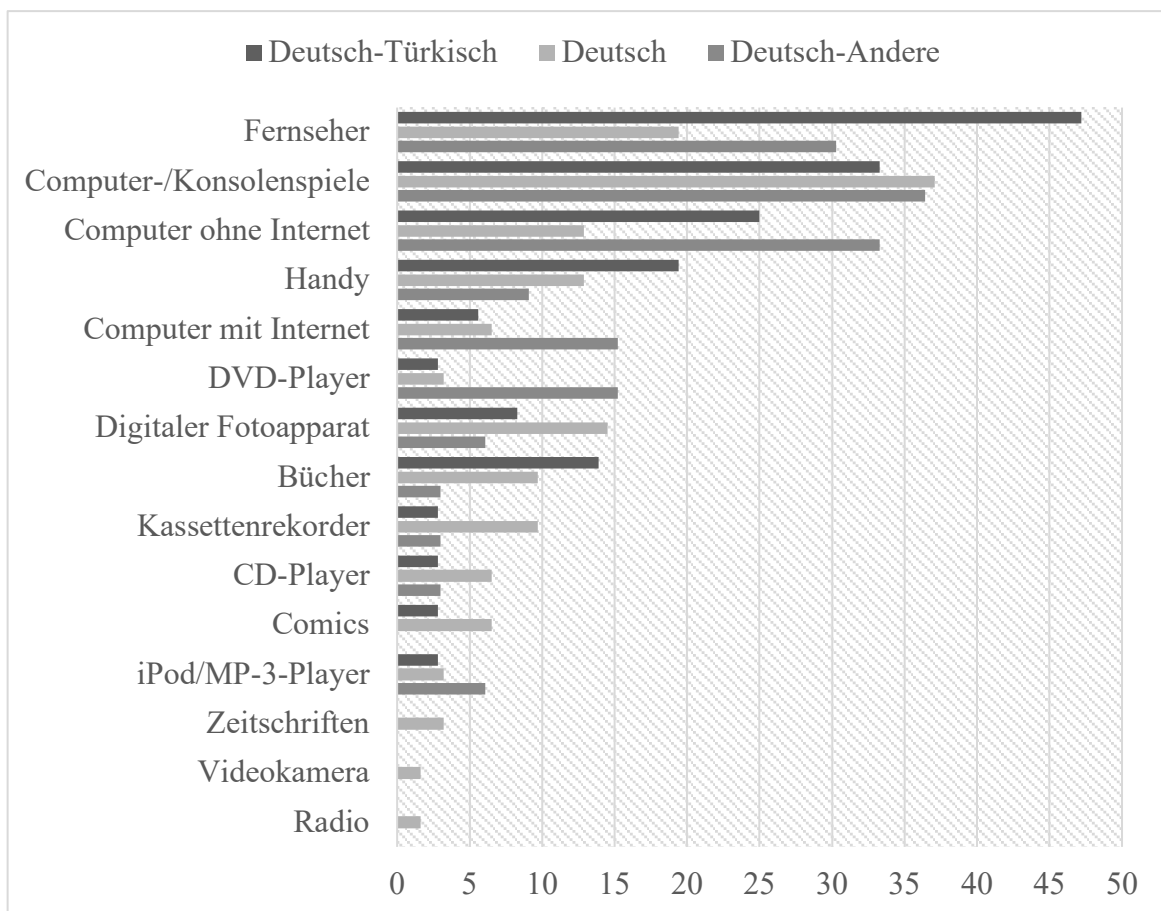


Abbildung 46: ‚Kompetenzdominanz‘ der Kinder nach Herkunft ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=36$; $N_{\text{Deutsch}}=62$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=33$) (Angaben in Prozent)

Allgemein schreiben Eltern aus mehrkulturellen Kontexten, insbesondere Eltern aus einem anderen herkunftskulturellen Kontext, ihren Kindern mehr *mediales* Wissen und Können

zu, als Eltern mit einem primär monokulturellen Hintergrund.¹⁸² So werden die Fähigkeiten der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen im Umgang mit dem Handy/Smartphone (19,4 Prozent) und auch mit Büchern (13,9 Prozent) durch ihre Eltern besser eingeschätzt, als beispielsweise durch die nicht deutsch-türkischen Eltern.¹⁸³ Demnach schreiben sich die deutschen Eltern bessere Fähigkeiten im Umgang mit dem Medium Buch zu, als ihren Kindern. Eltern aus einem deutschkulturellen Haushalt haben wohlmöglich ein klares Verständnis und eine eindeutige Vorstellung davon, wie ein richtiger Umgang mit dem Medium Buch auszusehen hat. Grundlage hierfür bietet ihnen ihr eigenes hohes Rezeptionsinteresse an diesem Medium (vgl. Kapitel 8.1.10).

Eine ähnliche Einschätzung wäre bei den deutsch-türkischen Eltern für den Fernseher zu erwarten gewesen. Jedoch scheinen sie andere *Beobachtungs- und Bewertungskriterien* zu besitzen, womit sie ihr eigenes mediales Wissen und Können und das ihrer Kinder einschätzen. Ihre eigenen Fähigkeiten im Umgang mit diesen Medien ist mit Sicherheit ein weiterer wesentlicher Faktor, der, unabhängig davon, wie gut ihre Kinder diese Medien nutzen, einen Einfluss auf ihre Selbst- und Fremdeinschätzung hat.

Deutlich sollte dieser Aspekt bei den deutschen Eltern geworden sein. Obwohl ihre Kinder das Medium Buch sehr gerne und häufig nutzen, stuft nur ein Zehntel (9,7 Prozent) von ihnen den Umgang ihres Kindes mit diesem Medium besser als ihren eigenen Umgang mit diesem Medium ein. Der Grund, weshalb die deutsch-türkischen Kinder höhere Werte erzielen, könnte, im Zusammenhang mit dem Buch, auf die eigene niedrige Nutzungshäufigkeit dieses Mediums durch ihre Eltern zurückgeführt werden. Wie allerdings am Beispiel des *Fernsehers* gezeigt werden konnte, scheint dies nicht die Regel zu sein.

Einig sind sich die Eltern bei den *Computer-/Konsolenspielen*. Etwa ein Drittel aller Eltern gestehen, dass ihre Kinder diese Medien besser zu nutzen wissen, als sie selbst. Computer-/Konsolenspiele bilden dabei keinen grundlegenden Bestandteil ihrer eigenen

¹⁸² In Bezug auf diese Feststellung interessiert der Grund einer derartigen Abweichung der elterlichen Einschätzungen zum Umgang ihrer Kinder mit den verschiedenen Medien.

¹⁸³ Die Einschätzung des Umgangs der türkeistämmigen Vier- und Fünfjährigen mit dem Buch wird vermutlich primär die Tochter betreffen (vgl. Kapitel 8.1.8-8.1.10).

Medienwelt. Auch die Kinder zählen diese laut ihren Eltern nicht zu ihren primären Lieblingsmedien (vgl. Kapitel 8.1.8). Nichtsdestotrotz gehört dieses Medium, auch aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Computer und Internet für die Vier- und Fünfjährigen (vgl. Kapitel 8.1.9), zu ihren gern genutzten Medien. Zur gemeinsamen Nutzung werden Computer-/Konsolenspiele im nicht deutsch-anderen Familienkontext erst an siebter und in den deutsch-anderen Familien sogar an achter Stelle herangezogen.

Der Computer in seiner Offline- und Online-Funktion wird eher für gemeinsame mediale Momente in der Familie genutzt (vgl. Kapitel 8.1.10). Mit dem Computer und Internet finden sich die Eltern größtenteils zu recht, allen voran die deutschen Eltern. Die Anzahl der mehrkulturellen Eltern, die mit diesen Medien zurechtzukommen behaupten, fällt niedriger aus (vgl. Kapitel 8.1.16). Deshalb beurteilen sie vermutlich ihre Kinder insbesondere im Umgang mit dem Computer als *kompetenter*. Ein Drittel (33,3 Prozent) der Eltern aus einem anderen herkunftskulturellen Kontext und ein Viertel (25 Prozent) der Eltern mit türkischen Wurzeln sind der Meinung, dass ihre Kinder den Computer besser nutzen können, als sie selbst.

Im Umgang mit dem Computer mit Internetzugang sind es allen voran die deutsch-anderen Kinder (15,2 Prozent), die ihren Eltern überlegen zu sein scheinen (Deutsch-türkische Kinder: -8,7 und deutsche Kinder: -9,6 Prozentpunkte). Während etwa gleich viele deutsch-andere Kinder auch mit dem DVD-Player besser umzugehen wissen, als ihre Eltern, behaupten dies etwa genauso viele (14,5 Prozent) der deutschen Eltern für den Umgang ihrer Kinder mit dem digitalen Fotoapparat. Daraus ergibt sich folgende Verteilung: fast 15 Prozent der Kinder aus einem deutsch-türkischen Haushalt sind ihren Eltern im Hinblick auf die Nutzung von Büchern *voraus*, während für etwa gleich viele der deutschen Mitkita-Kinder der Umgang mit dem digitalen Fotoapparat und deutsch-anderen Kinder mit dem DVD-Player höher eingeschätzt wird.

Obwohl die deutsche Elternschaft ihren Kindern für ausnahmslos alle Medien Fähigkeiten zuschreiben – anders die nicht deutschen Eltern –, entsteht dennoch der Eindruck, als ob sie ihren Kindern *weniger zumuten*. In den nicht deutschen Haushalten werden den Kindern möglicherweise größere Freiräume gewährt, so dass ihre Eltern den Medienumgang sowie die Mediennutzung ihrer Kinder als umfangreich und deshalb *kompetent* wahrnehmen. Je nach Geschlecht des Kindes nehmen die Eltern die medialen Fähigkeiten ihrer Kinder

jedoch unterschiedlich wahr. Dabei sind nicht nur innerhalb der unterschiedlichen, sondern auch derselben Herkunftskultur verschiedene Wahrnehmungen und Einschätzungen möglich.

Etwa die Hälfte der deutsch-türkischen, mehr als ein Viertel der deutsch-anderen und circa ein Fünftel der deutschen Eltern schreiben sowohl ihren Söhnen als auch ihren Töchtern bessere Fähigkeiten im Umgang mit dem Fernseher zu, als sich selbst. Bezogen auf den Fernseher sind in den entsprechenden Haushalten also keine großen Abweichungen in den Einschätzungen der Eltern zu den Fähigkeiten ihrer Söhne und Töchter festzustellen. Anders jedoch im Zusammenhang mit den übrigen Medien.

Mehr als zwei Fünftel (45,5 Prozent) der deutsch-anderen Jungen und nur leicht über ein Viertel (27,3 Prozent) der deutsch-anderen Mädchen werden durch ihre Eltern in ihrem Umgang mit dem Offline-Computer besser eingeschätzt, als sie selbst. Ähnlich verhält es sich im Zusammenhang mit den Computer-/Konsolenspielen. Dieses Mal sind es nicht die Jungen, sondern die Mädchen (+13,6 Prozentpunkte), die durch die deutsch-anderen Eltern besser eingeschätzt werden. Sichtbar ist hierbei eine eindeutige mediale Zuordnung dieser Kinder seitens ihrer Eltern. Der Sohn wird im Umgang mit dem Offline-Computer und die Tochter im Umgang mit Computer-/Konsolenspielen (40,9 Prozent) als *kompetenter* wahrgenommen. Gleichzeitig sind es fast 30 Prozent dieser Jungen und Mädchen, die ihren Eltern im Hinblick auf die Nutzung von Computer-/Konsolenspielen und des Offline-Computers voraus zu sein scheinen.

Die niedrigsten Werte erzielen die deutschen Kinder, hier die Mädchen. Weniger als fünf Prozent der deutschen Eltern teilen die Ansicht, dass ihren Töchtern die Computernutzung besser gelingt, als ihnen selbst. Diese Sichtweise ändert sich mit Blick auf den deutschen Jungen. Jetzt sind es fast ein Fünftel (18,4 Prozent) von ihnen, die diese Meinung teilen. Trotz dieser sichtbaren Steigerung bleibt eine Differenz der Angaben der mehrkulturellen und deutschen Eltern vorhanden. Deutlich hoch ist diese mit mehr als 20 Prozentpunkten in der Beobachtung der Einschätzung der Mädchen. Denn nach Angaben der nicht deutschen Eltern gelingt mehr als einem Viertel ihrer Töchter ein besserer Umgang mit dem Computer, als ihnen selbst.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass den Kindern, verglichen mit dem Computer ohne Internet, vor allem in Bezug auf Computer-/Konsolenspiele mehr Wissen und Können

zugewiesen werden. Für die deutsch-anderen Kinder wurde eine Gegenüberstellung bereits vorgenommen. Was die Beurteilung der deutsch-türkischen und deutschen Kinder betrifft, so erzielen hier sowohl die Jungen als auch die Mädchen höhere Werte. Dennoch scheinen die Jungen, in der Wahrnehmung der nicht deutsch-anderen Eltern, den Mädchen leicht voraus zu sein.

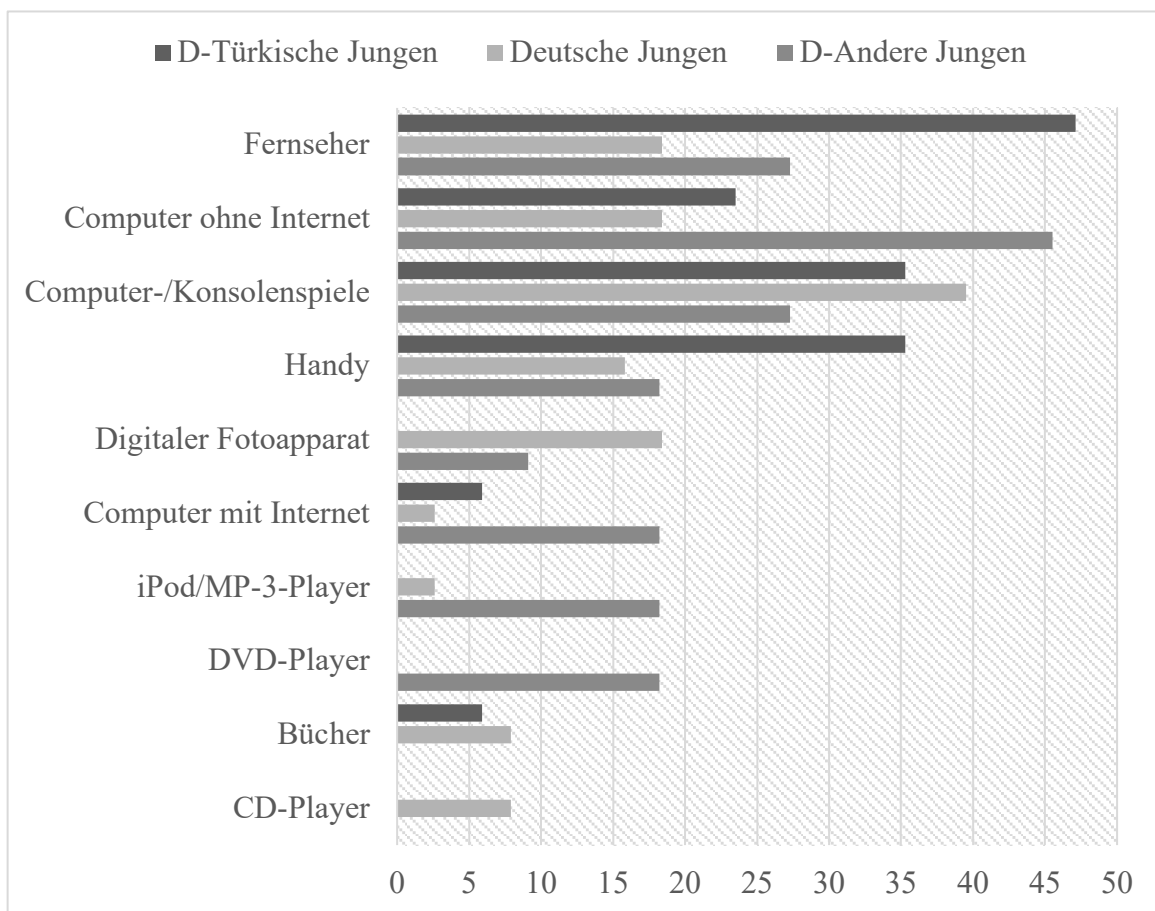


Abbildung 47: ‚Kompetenzdominanz‘ der Jungen nach Herkunft ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=17$; $N_{\text{Deutsch}}=38$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=11$) (Angaben in Prozent)

Die fortgeschrittenen Fähigkeiten der deutsch-anderen Jungen im Gegensatz zu einem Großteil ihrer Eltern im Umgang mit dem Medium Computer ohne Internet wurden bereits weiter oben erwähnt. Diese Tendenz setzt sich mit Blick auf den *Computer mit Internet* fort. Erneut sind es vor allem die deutsch-anderen Eltern, die ihren Kindern, hier erneut dem Jungen, größere mediale Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Computer, dieses

Mal dem Online-Computer, zuschreiben, als sich selbst. Fast ein Fünftel (18,2 Prozent) der deutsch-anderen Jungen und etwa 15 Prozent der gleichkulturell geprägten Mädchen nutzen das Internet besser als ihre Eltern. Ein genauso hoher Anteil dieser Elterngruppe schätzt die Mediennutzungsfähigkeit ihrer Kinder im Hinblick auf die Medien DVD- und iPod/MP-3-Player als besser ein.

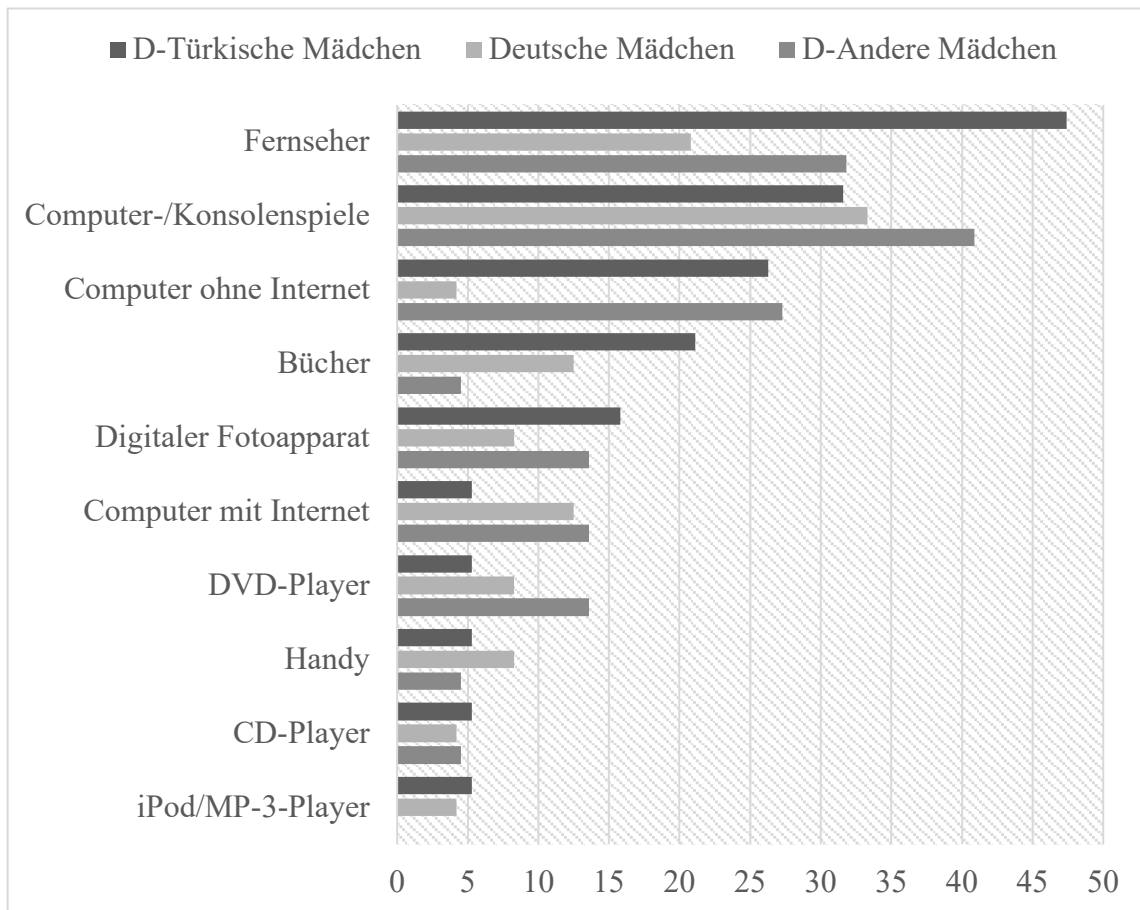


Abbildung 48: ‚Kompetenzdominanz‘ der Mädchen nach Herkunft ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=19$; $N_{\text{Deutsch}}=24$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=22$) (Angaben in Prozent)

Diesen Werten nähern sich lediglich die deutschen Mädchen, und das im Zusammenhang mit der Internetnutzung. Tatsächlich sind es dieses Mal die deutschen Mädchen, die den deutschen Jungen überlegen sind. Ein Achtel (12,5 Prozent) der deutschen Eltern geben an, dass ihre Töchter ihnen bei der Internutzung voraus sind. Für den deutschen Jungen behaupten dies lediglich 2,6 Prozent von ihnen.

Somit ist folgendes Ergebnis festzuhalten: Die Kinder erzielen weniger in der Beziehung zum Online-, als vielmehr Offline-Computer hohe Werte. Die Mehrheit der Eltern schreibt ihnen allen voran für das letztgenannte Medium entsprechende Fähigkeiten zu. In diesem Kontext rücken die deutsch-anderen Jungen in den Vorder- und die deutschen Kinder, hier besonders das Mädchen, in den Hintergrund. Erst im Zusammenhang mit dem Online-Computer wurde das letztgenannte Mädchen für einen Teil der Eltern wieder interessant, weil es, im Gegensatz zu den deutsch-türkischen Mädchen und Jungen sowie deutschen Jungen, einen ähnlich hohen Wert erzielte wie die deutsch-anderen Kinder.

Auch in Bezug auf das Handy/Smartphone gibt es sichtbare Unterschiede. Es sind an erster Stelle die deutsch-türkischen Jungen, die, nach Meinung ihrer Eltern, mit diesem Medium zurechtkommen. Somit nehmen sie ihre Eltern, bezogen auf dieses Medium, nicht nur im Unterschied zu ihren *weiblichen* Geschwistern, sondern auch den nicht deutsch-türkischen Kindern als *kompetenter* wahr. Über ein Drittel (35,3 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern teilen die Ansicht, dass ihre Söhne das Handy/Smartphone besser nutzen, als sie selbst. Zum Vergleich: in den nicht deutsch-türkischen Familien trifft dieses Ergebnis im Durchschnitt auf 17 Prozent der Jungen und nur 6,4 Prozent der Mädchen zu. Der Wert liegt für die deutsch-türkischen Mädchen bei 5,3 Prozent.

Dafür werden beim deutsch-türkischen Jungen weder im Umgang mit dem digitalen Fotoapparat noch CD-Player entsprechende Fähigkeiten erkannt. In Bezug auf das letztgenannte Medium trifft dieses Ergebnis auch auf den deutsch-anderen Jungen zu. Inwieweit beim CD-Player, teilweise aber auch beim digitalen Fotoapparat, die medialen Fähigkeiten der Kinder aus Sicht der deutsch-türkischen Eltern, zumindest für ihre Söhne, zu beurteilen sind, scheint jedoch fraglich. Das erstgenannte Medium wird lediglich in weniger als einem Zehntel (8,7 Prozent) der Haushalte von deutsch-türkischen Jungen gemeinsam mit den Eltern genutzt. Sowohl der CD-Player als auch digitale Fotoapparat kommen in der Gegenwart des deutsch-türkischen Mädchens öfter zum Einsatz (vgl. Kapitel 8.1.9; 8.1.10). Vor diesem Hintergrund überraschen die höheren Werte bei den deutschen Kindern und den Mädchen nicht. Diese scheinen, insbesondere im Umgang mit dem digitalen Fotoapparat, ihren Eltern teilweise überlegen zu sein. Laut den Elternangaben sind fast ein Fünftel (18,4 Prozent) der deutschen Jungen, etwas mehr als ein Achtel der nicht deutschen Mädchen ihren Eltern im Umgang mit dem digitalen Fotoapparat voraus.

Aus diesen Ergebnissen allein können noch keine Aussagen zur Medienkompetenz der vier- und fünfjährigen Kinder getroffen werden. Allerdings ermöglichen diese einen ersten Einblick in (herkunfts-)kulturell spezifische Fähigkeitswahrnehmungen in Sachen Mediennutzung. Außerdem wird die Bedeutsamkeit einerseits (medien-)erzieherischer Einstellungen im Kontext Familie und andererseits des Wissens der Eltern über die Lebens- und Medienwelt(en) ihrer Kinder für die Einschätzung dieser deutlich hervorgehoben. Was allerdings von Wichtigkeit zu sein scheint, ist die Frage nach den Wahrnehmungshintergründen der Eltern. Welche Bedeutung kommen gemeinsamen medialen Momenten bei der Beurteilung der kindlichen Mediennutzung als *besser* oder *schlechter* zu? Auf welchen Erfahrungen basieren die elterlichen Beurteilungen? Handelt es sich um teilhabende Beobachtungen, die beispielsweise über eine gemeinsame Mediennutzung erfolgt sind, oder ist es ein vorhandenes Bild vom Kind oder einem Medium, das die elterlichen Wahrnehmungen grundlegend beeinflusst? Einen weiteren Einflussfaktor könnte die *tatsächliche, wahrgenommene* oder dem Kind durch die Eltern *zugewiesene* Medienwelt darstellen. Es ist zu vermuten, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen den kindlichen Lieblingsmedien und der kindlichen Fähigkeitswahrnehmung durch die Eltern gibt. Die Angaben der Eltern in diesem Kapitel sind mit ihren Angaben zu den Lieblingsmedien der Mädchen und Jungen mehr oder weniger äquivalent (vgl. hierzu Kapitel 8.1.8).

8.1.18 Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten

In den vorherigen Kapiteln wurden die Äußerungen der Eltern zu ihren eigenen Fähigkeiten im Umgang mit den verschiedenen Medien und der ihrer Kinder vorgestellt (vgl. Kapitel 8.1.16; 8.1.17). Nach einem Einblick in die elterliche Selbst- und Fremdeinschätzung in Sachen Mediennutzung soll es nun darum gehen, ihre Meinung zu *medialen Fördermaßnahmen in der institutionellen Medienkompetenzvermittlung* herauszuarbeiten. Konkret geht es also darum, die, nach Ansicht der Erziehungsberechtigten der Kinder, im frühkindlichen Kontext zu erlernenden Mediennutzungsfähigkeiten zu benennen. Dieses Kapitel thematisiert somit mehr als nur die existierenden elterlichen

Medienerziehungsmaßnahmen (vgl. Kapitel 8.1.12). Sie verweist auf die konkreten medialen Fähig- und Fertigkeiten, die in den Vorstellungen der Eltern existieren und in den frühkindlichen Einrichtungen durch die pädagogischen Akteure eine Umsetzung erfahren sollen.

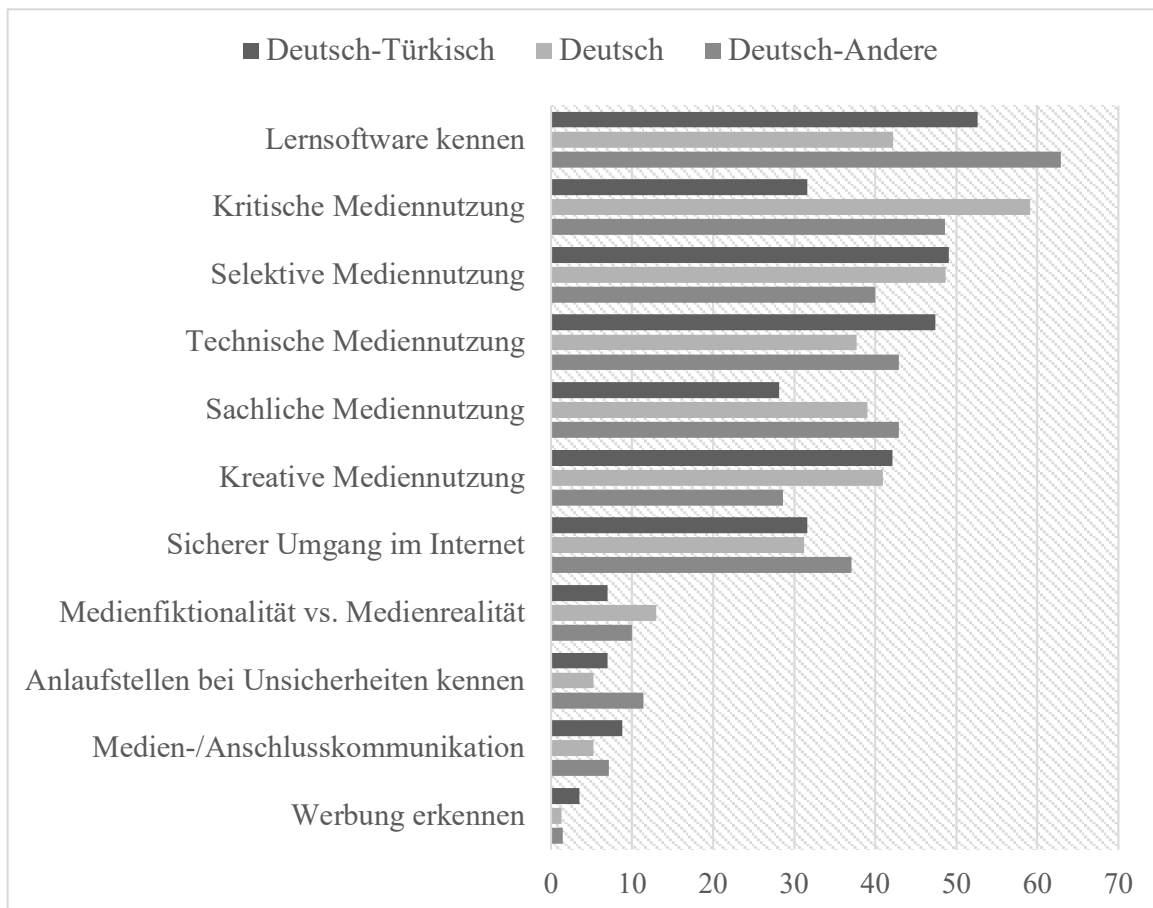


Abbildung 49: Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Medienerziehung nach Ansicht der Eltern ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=57$; $N_{\text{Deutsch}}=154$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=70$) (Angaben in Prozent)

In den deutschen Haushalten wird eindeutig auf einen *kritisch-reflexiven, kreativen und sachlichen* Medienumgang der Kinder Wert gelegt. Ein *kritischer* Zugang zu den Medieninhalten ist ihnen dabei am Wichtigsten. Etwa drei Fünftel (59,1 Prozent) der deutschen Eltern möchten nicht, dass ihre Kinder Medien und Medienangebote willkürlich nutzen, sondern ihren Medienumgang und ihre Erfahrungen mit Medien bewusst erleben.

Diese Erwartungshaltung erfordert klare Vereinbarungen oder auch Regeln, die mit den Kindern gemeinsam getroffen werden sollten. Der Austausch über die Interessen und Wünsche der Vier- und Fünfjährigen, sowie gemeinsame Aktivitäten der Erwachsenen mit den Kindern – zu beachten sind auch neue Familienkonstellationen –, können den deutschen Kindern auf dem Weg zu einem *bewussteren* Umgang mit Medien eine Unterstützung sein. Nach Ansicht von mehr als zwei Fünftel (42,2 Prozent) dieser Haushalte sollen auch solche medialen Fördermaßnahmen Anwendung finden, die die Kinder auf *Lernprogramme* für die Schule und für später aufmerksam machen sollen. Die Bekanntmachung sogenannter schulischer Lernprogramme erfordert an erster Stelle einen *selektiven* Umgang mit Medien, wobei die Medienkritik, im Sinne von Baacke, die Fähigkeit zur Selektion miteinschließt (vgl. Kapitel 6.3.4).

Nach Meinung von fast jedem zweiten deutsch-türkischen Elternteil (49,1 Prozent) sollen ihre Kinder zwischen *sinnvollen und weniger sinnvollen* Angeboten zum Spielen und Arbeiten unterscheiden können. Sowohl die Mehrheit der deutsch-türkischen (52,6 Prozent), als auch die der deutsch-anderen Eltern (62,9 Prozent) tendieren dazu, ihre Kinder mit solchen Inhalten vertraut zu machen, die hilfreich für die Zeit in der Schule sein können. Lernen und Bildung haben also oberste Priorität in den Familien mit einem mehrkulturellen Hintergrund.¹⁸⁴ Aufgrund dieser Tatsache ist diesen Familien auch der *technische* Umgang mit Medien, also die Medienkunde im engen Sinne (vgl. ebd.), wichtiger, als den deutschen Familien.

Während für die türkeistämmigen Eltern in der Medienerziehung die Vermittlung der *technischen* Kompetenz (47,4 Prozent) im Umgang mit Medien wichtiger ist, als der *creative* (42,2 Prozent) und vor allem *sachliche* (28,1 Prozent) Medienumgang ihrer Kinder, wünschen sich im Durchschnitt etwa zwei Fünftel (39 Prozent) der deutschen Erziehungsberechtigten eine *Medienerziehung in Harmonie*, die keines dieser Kompetenzen unberücksichtigt lässt. Dennoch ist eine Tendenz zu einer *kreativeren* Arbeit mit Medien zu erkennen, so dass hier nicht nur ein *rezeptiver*, sondern auch *produktiverer* Umgang mit Medien die institutionellen Medienerziehungsmaßnahmen bestimmen soll.

¹⁸⁴ Erinnert sei an diese Stelle an das meritokratische Versprechen, also die auf den Kindern lastende Hoffnung der Migranteltern (vgl. Raiser 2007, 76f, 108; auch Güneşli 2011).

Der Fokus der Eltern richtet sich immer mehr auch auf das Internet, das bereits zu den kindlichen Lieblingsmedien, insbesondere der Kinder aus einem anderen herkunftskulturellen Kontext, zu zählen ist (vgl. Kapitel 8.1.8; 8.1.10). Möglicherweise ist es das größere Interesse dieser Kinder für dieses Medium, weshalb über ein Drittel (37,1 Prozent) der deutsch-anderen Eltern sich wünscht, ihren Kindern in der frühinstitutionellen Medienerziehung *Kompetenzen* näher zu bringen, womit sich die Vier- und Fünfjährigen *sicher im Internet* bewegen und aufhalten können.

Sicherheit im Internet ist aber auch jedem dritten deutschen (31,2 Prozent) und deutsch-türkischen Elternteil (31,6 Prozent) wichtig. Den deutsch-türkischen Eltern ist dieser Aspekt somit genauso wichtig wie der *kritische* (31,6 Prozent), und sogar wichtiger als der *sachliche* Umgang mit Medien. Demnach ist zu konstatieren, dass die Thematisierung einer sicheren Internetnutzung in der institutionellen Medienkompetenzvermittlung von immer mehr Eltern erwünscht wird.¹⁸⁵

Im Vergleich zu den bisher genannten medialen Fähigkeiten finden die übrigen Fähigkeitsbereiche nur wenig Beachtung seitens der Eltern. Die pädagogischen Fachkräfte stehen nach Ansicht der Erziehungsberechtigten also nicht zwingend vor der Aufgabe, den Kindern Kompetenzen zu vermitteln, die etwas zu tun haben mit *kindlichen Wirklichkeitswahrnehmungen* und der *Medien-/Anschlusskommunikation*. Genauso wenig sind die Eltern an *Anlaufstellen* für ihre Kinder *bei Unsicherheiten* bei kindlicher Mediennutzung interessiert, und noch weniger sogar an Informationen über Medien und Medieninhalte, die den *Konsumwunsch*, bzw. das Kaufinteresse ihrer Kinder erwecken können.

Unter den Eltern sind es dennoch die nicht deutsch-türkischen Eltern, die sich zu mindestens einem Zehntel die Thematisierung *kindlicher Wirklichkeitswahrnehmungen* wünschen. Etwas mehr als ein Zehntel (11,4 Prozent) der deutsch-anderen Eltern erhoffen sich zudem die Vermittlung von entsprechenden *Anlaufstellen* für ihre Kinder, die sie bei Fragen und Unklarheiten bei ihrer Mediennutzung in Anspruch nehmen können. Das Interesse

¹⁸⁵ Mit dem Aufkommen von mobilen Endgeräten wie Smartphone und Tablet und der Verbreitung dieser in den Haushalten von jüngeren Kindern – die Zahl steigt mit steigendem Alter der Kinder an – gewinnt dieses Thema immer mehr an Relevanz (vgl. Aufenanger 2015; Rath/Strehlow 2015).

besonders der nicht deutschen Eltern richtet sich auch auf die *Medien-/Anschlusskommunikation*. Etwa ein Zehntel (8,8 Prozent) der erstgenannten Eltern möchte, dass ihre Kinder lernen, wie sie mit anderen über Medien und Medienangebote sprechen können.

Eine gezielte Unterscheidung nach Geschlecht nehmen sie dabei nicht vor. Auch in Bezug auf den *technischen und kreativen* Umgang mit Medien sind keine deutlichen Differenzen in den Vorstellungen der deutsch-türkischen Eltern festzustellen. Ihren Söhnen und Töchtern sollen diese genannten Kompetenzen in gleichermaßen vermittelt werden. Auffallend ist, dass dieses Ergebnis in den deutschen, nicht aber deutsch-anderen Haushalten eine Affirmation erlangt.

In den Haushalten der deutsch-anderen Jungen und Mädchen scheinen bezüglich *kreativer* und *technischer* Fähigkeiten im Umgang mit Medien andere Vorstellungen und Wünsche zu existieren. Über die Hälfte (53,5 Prozent) dieser Eltern wünscht sich bei ihren Töchtern eine gezielte Förderung der *technischen* und fast zwei Fünftel (37,2 Prozent) der *kreativen* Medienkompetenz. Im Fall der deutsch-anderen Jungen werden diese Fähigkeitsbereiche seltener genannt (Technischer Medienumgang: -27,6 Prozentpunkte; kreativer Medienumgang: -22,4 Prozentpunkte).

,Medienkompetenzförderung‘	D-Türkisch		Deutsch		D-Andere	
	J	M	J	M	J	M
Lernsoftware kennen	45,5	57,1	37,0	48,0	66,7	60,5
Selektive Mediennutzung	54,5	45,7	56,8	39,7	40,7	39,5
Kritische Mediennutzung	40,9	25,7	55,6	63,0	51,9	46,5
Technische Mediennutzung	45,5	48,6	35,8	39,7	25,9	53,5
Kreative Mediennutzung	45,5	40,0	40,7	41,1	14,8	37,2
Sachliche Mediennutzung	22,7	31,4	44,4	32,9	40,7	44,2
Sicherer Umgang im Internet	13,6	42,9	22,2	41,1	40,7	34,9
Medienfiktionalität vs. Medienrealität	9,1	5,7	12,3	13,7	7,4	11,6
Anlaufstellen bei Unsicherheiten kennen	-	11,4	7,4	2,7	7,4	13,9
Medien-/Anschlusskommunikation	9,1	8,6	6,2	4,1	3,7	9,3
Werbung erkennen	4,5	2,9	1,2	1,4	-	2,3

Tabelle 9: Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Medienerziehung der Kinder nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=22$; $N_{\text{Mädchen}}=35$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=81$; $N_{\text{Mädchen}}=73$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=27$; $N_{\text{Mädchen}}=43$) (Angaben in Prozent)

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in der Gegenüberstellung der Daten nach der Herkunftskultur der Kinder wider. Erneut sind es die deutsch-anderen Jungen, die, im Gegensatz zu ihren gleichgeschlechtlichen Mitkita-Kindern aus einem deutschen und deutsch-türkischen Haushalt, seltener einen *technischen und kreativen* Umgang mit Medien erlernen sollen. Es ist vor allem die Vermittlung eines *kreativen* Medienumgangs, die von den deutsch-anderen Eltern, in Bezug auf den Sohn, kaum Berücksichtigung findet. Der Schwerpunkt der institutionellen Fördermaßnahmen in Sachen Medien und Mediennutzung soll bei den deutsch-anderen Jungen aus Sicht ihrer Eltern primär auf den Bereichen *Lernsoftware* und *Medienkritik* liegen; hier scheinen sie einen Förderbedarf zu haben. Neben einer *sicheren* (40,7 Prozent), *sachlichen* (40,7 Prozent) und *selektiven* (40,7 Prozent) Mediennutzung sollen diese vor allem lernen, Medien und ihre Inhalte *kritisch* (55,6 Prozent) zu nutzen. Wichtiger ist den Eltern jedoch die Nutzung von Lernprogrammen für die Schule (66,7 Prozent).

Die Gegenüberstellung der Elternangaben führt zu deutlichen Unterschieden, sowohl im Hinblick auf die *Lernprogramme* als auch den *sicheren Umgang* mit dem und im Internet. Es sollen immerhin über zwei Fünftel (45,5 Prozent) der deutsch-türkischen Jungen *Computerlernprogramme kennen* und bestenfalls auch nutzen. Die deutschen Eltern zeigen sich in diesem Punkt mit 37 Prozentpunkten etwas zurückhaltender. Die Lernsoftwarenutzung ist diesen Familien also wichtig, allerdings nicht wichtiger als beispielsweise den deutsch-anderen Eltern.

Genauso legen etwas mehr als zwei Fünftel (40,7 Prozent) der letztgenannten Eltern darauf Wert, dass ihre Söhne einen *sicheren Umgang* mit dem Online-Computer pflegen. Im Kontext der deutsch-türkischen Haushalte findet diese mediale Fördermaßnahme in den Vorstellungen der Eltern eher selten Berücksichtigung. Hier sind es gerade einmal etwas mehr als ein Achtel (13,6 Prozent), für die die *Internetsicherheit* ihrer Söhne von Relevanz ist. Bei den deutschen Haushalten liegt dieser Wert mit über 20 Prozent fast 10 Prozentpunkte höher, dafür aber 18,5 Prozentpunkte unter dem Wert der deutsch-anderen Eltern.

Während gerade einmal 13,6 Prozent der Eltern mit türkischen Wurzeln bei ihren Söhnen einen *sicheren Umgang* mit Medien, hier dem Medium Internet, fordern, steigt dieser Wert, bezogen auf ihre Töchter, auf 42,2 Prozent. Zudem sollen ihre Töchter einen *sachlichen Umgang* mit Medien lernen, weniger aber ihre Söhne (-8,3 Prozentpunkte). Der deutsch-türkische Junge soll vor allem *kritisch* mit Medien umzugehen lernen. Diese Forderung stellen zwei Fünftel (40,9 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern an die institutionelle Medienerziehung ihrer Söhne und leicht über ein Viertel (25,7 Prozent) von ihnen an die ihre Töchter. Folglich erzielen die deutsch-türkischen Mädchen, bezogen auf die elterliche Forderung nach einer Medienkritikfähigkeit, den niedrigsten Wert. Sie sollen *technisch* versiert (48,6 Prozent) und *kreativ* (40 Prozent) sein sowie Medien *selektiv* nutzen können (45,7 Prozent), seltener aber einen *kritischen Umgang* mit Medien erlernen (25,7 Prozent). Dies scheint in ihrem Fall eher selten erforderlich zu sein.

Der Großteil der deutschen und fast die Hälfte (46,5 Prozent) der deutsch-anderen Eltern der gleichaltrigen Mädchen legen einen größeren Wert auf die Förderung dieser Kompetenz. Drei von fünf (63 Prozent) deutsche Eltern befürworten die Berücksichtigung der *Medienkritik* in der Medienerziehung ihrer Töchter im sozialen Feld ‚Kita‘. Diese

Forderung stellen sie, ähnlich wie die deutsch-anderen Eltern, mit über 50 Prozent auch an die Medienerziehung ihrer Söhne.

Eine konkrete Unterscheidung nach dem Geschlecht des Kindes scheint im Kontext der deutsch-anderen Haushalte bei der Medienkompetenzvermittlung jedoch nicht vorgesehen. Es ist lediglich im Hinblick auf die Bereiche *technischer und kreativer* Medienumgang eine Tendenz zu einer spezifischen Förderung nach Geschlecht zu erkennen. In beiden Fällen rückt die Tochter in den Mittelpunkt. Es ist also hauptsächlich die Tochter, die sowohl im *technischen* als auch *kreativen* Umgang mit Medien eine Förderung erfahren soll. In allen anderen Bereichen sollen sich die Erfahrungen der deutsch-anderen Kinder nicht sehr voneinander unterscheiden.

In den nicht deutsch-anderen Haushalten erfolgt häufiger als in den deutsch-anderen Haushalten eine Unterscheidung der Medienkompetenzvermittlung in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes. In den Vorstellungen der deutschen Eltern soll das Mädchen, häufiger als der Junge, mit den Bereichen *Lernsoftware kennen* und *sicherer Umgang* im Internet konfrontiert werden. Umgekehrt soll der Junge vermehrt in seiner medialen *Selektionsfähigkeit* und *Sachlichkeit* eine Unterstützung erfahren. Der *sichere Umgang* im Internet ist auch den deutsch-türkischen Eltern wichtig, allerdings, wie bereits darauf aufmerksam gemacht wurde, hauptsächlich im Kontext ihrer Töchter. Ihre Söhne dahingegen sollen vermehrt dazu animiert werden, ihren Umgang mit Medien und Medienangeboten stets *kritisch* zu reflektieren.

8.1.19 Relevanz der Themenangebote in der Kita

Wie bereits in Kapitel 8.1.12 deutlich gemacht, und im vorhergehenden Abschnitt (vgl. Kapitel 8.1.19) beispielhaft aufgezeigt werden konnte, sind Medien und ihre Vermittlung in fast ausnahmslos allen Haushalten ein Thema. Geht es allerdings darum, die Themenangebote in den Kitas nach ihrer Wichtigkeit hin zu überprüfen, so schreiben die Eltern dem Themenbereich der *Medienerziehung* eine geringe Bedeutung und Relevanz zu. Unabhängig vom herkunftskulturellen Hintergrund der sozialen Akteure schätzen circa 90 Prozent der deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Eltern Themenangebote zum Bereich der *Medienerziehung* in der Kita ihres Kindes als unwichtig ein. So ist im

Umkehrschluss zu vermuten, dass sie die Medienerziehung nicht als die Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte, sondern ihre eigene Aufgabe oder als die Aufgabe von niemandem wahrnehmen

Das Gegenteil ist im Zusammenhang mit der *Sprachdiagnostik und Sprachförderung* zu konstatieren. Dieser Bereich ist den Eltern am Wichtigsten; darin sehen sie die größte Verantwortung und Pflicht der pädagogischen Akteure der institutionalisierten Frühen Bildung. Deutlich hoch ist die Zahl der deutsch-türkischen Eltern. Fast 90 Prozent von ihnen wünschen sich die sprachliche Förderung ihrer Kinder in Deutsch. Gefolgt werden sie von fast drei Viertel (72,6 Prozent) der deutsch-anderen und leicht über drei Fünftel (63,6 Prozent) der deutschen Eltern. Somit ist festzuhalten: die Förderung der Kinder in der deutschen Sprache bewertet die große Mehrheit, selbst die der deutschen Eltern, als sehr wichtig.

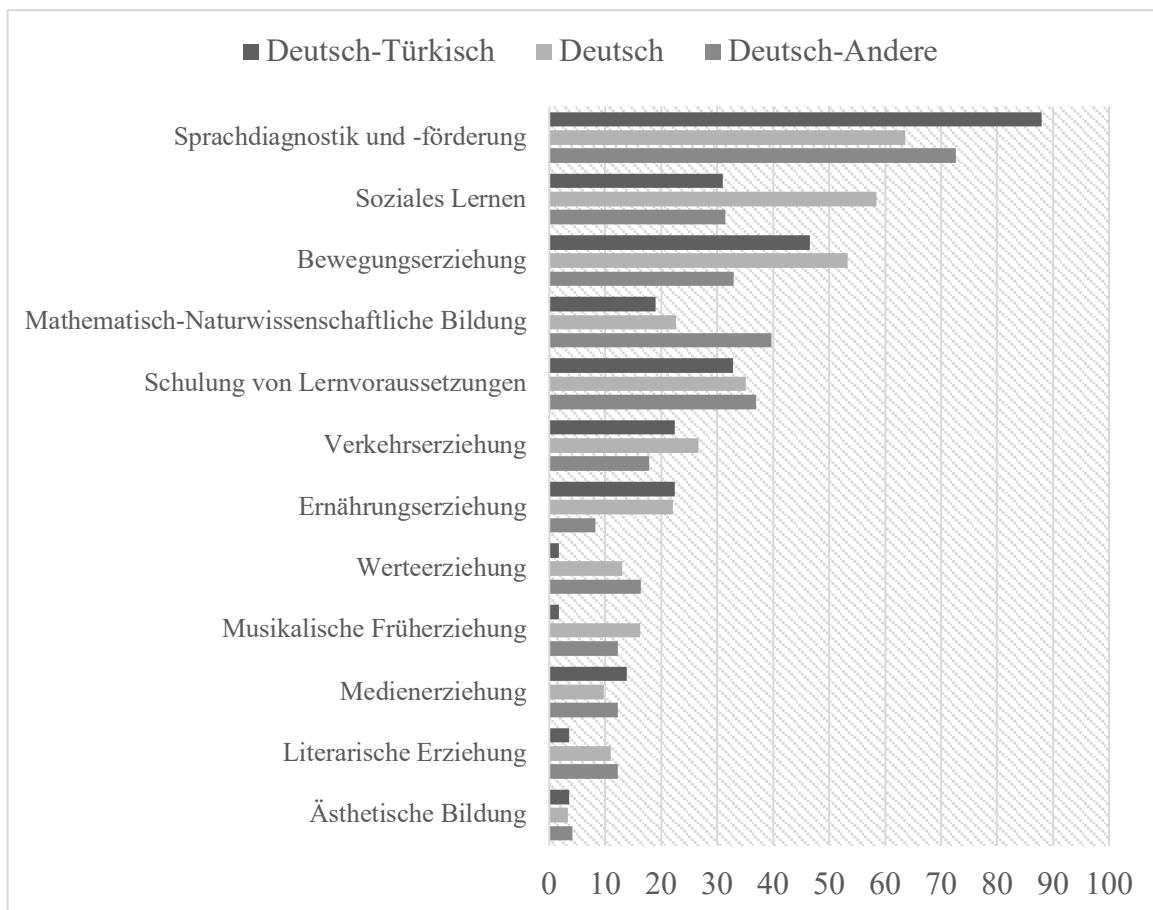


Abbildung 50: Wichtigstes Themenangebot im Kontext Kita nach Herkunft ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=58$; $N_{\text{Deutsch}}=154$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=73$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Anders als bei den mehrkulturellen Eltern ist bei den deutschen Eltern zu vermuten, dass sie mit einer *guten* Sprachkompetenz in Deutsch auch *gute* soziale Beziehungen assoziieren. Das *soziale Lernen* ist für einen etwa genauso hohen Anteil von ihnen als ein sehr wichtiges Themenangebot zu verstehen, wie für diejenigen, die sich für den Themenbereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung ausgesprochen haben. Im nicht deutschen Kontext sind es nur etwa halb so wenige Eltern, die dem Bereich des *sozialen Lernens* eine Bedeutung für die weitere Entwicklung ihrer Kinder beimessen.

Insgesamt ist es kaum möglich, die Meinungen aller Eltern hinsichtlich der Wichtigkeit der Themenangebote in der Kita zu bündeln. Ihre Vorstellungen davon, was *wichtig* und

unwichtig oder *relevant* und *weniger relevant* ist, unterscheiden sich zum Teil sehr – gerade in Abhängigkeit von ihrem Herkunftskontext.

So sind zum Beispiel die Bereiche *Verkehrs-, Ernährungs-, Werte-, Medien-, literarische und musikalische Früherziehung* sowie die *ästhetische Bildung* für alle Eltern nicht unmittelbare Aufgabe der Kita-Fachkräfte. Im Hinblick auf die *Werte-, literarische und musikalische Früherziehung* stellte sich allerdings heraus, dass diese vor allem die deutsch-türkischen Eltern als unwichtig erachten. Bis auf ein- (1,7 Prozent) bis zwei (3,5 Prozent) von ihnen äußern sich die übrigen deutsch-türkischen Eltern gegen die Erziehung ihrer Kinder in diesen drei Themenbereichen. Interessant scheint die Tatsache, dass die nicht deutsch-türkischen Eltern dieser Form der kindlichen Erziehung durch die pädagogischen Fachkräfte in der Kita teilweise aufgeschlossener gegenüberstehen, als die türkeistämmige Eltern. Einig sind sich die Eltern jedoch im Hinblick auf die *Schulung von Lernvoraussetzungen*. Mindestens jedes dritte Elternteil spricht sich für die Förderung ihrer Kinder in diesem Bereich aus. Mit fast zwei Fünftel (37 Prozent) erzielen die deutsch-anderen Eltern einen höheren Wert.

Unter Einbezug des Faktors Geschlecht erfährt die Struktur der oben aufgeführten Abbildung vor allem in den Bereichen Schulung von Lernprozessen, Werte- und Medienerziehung und ästhetische Bildung eine Veränderung.

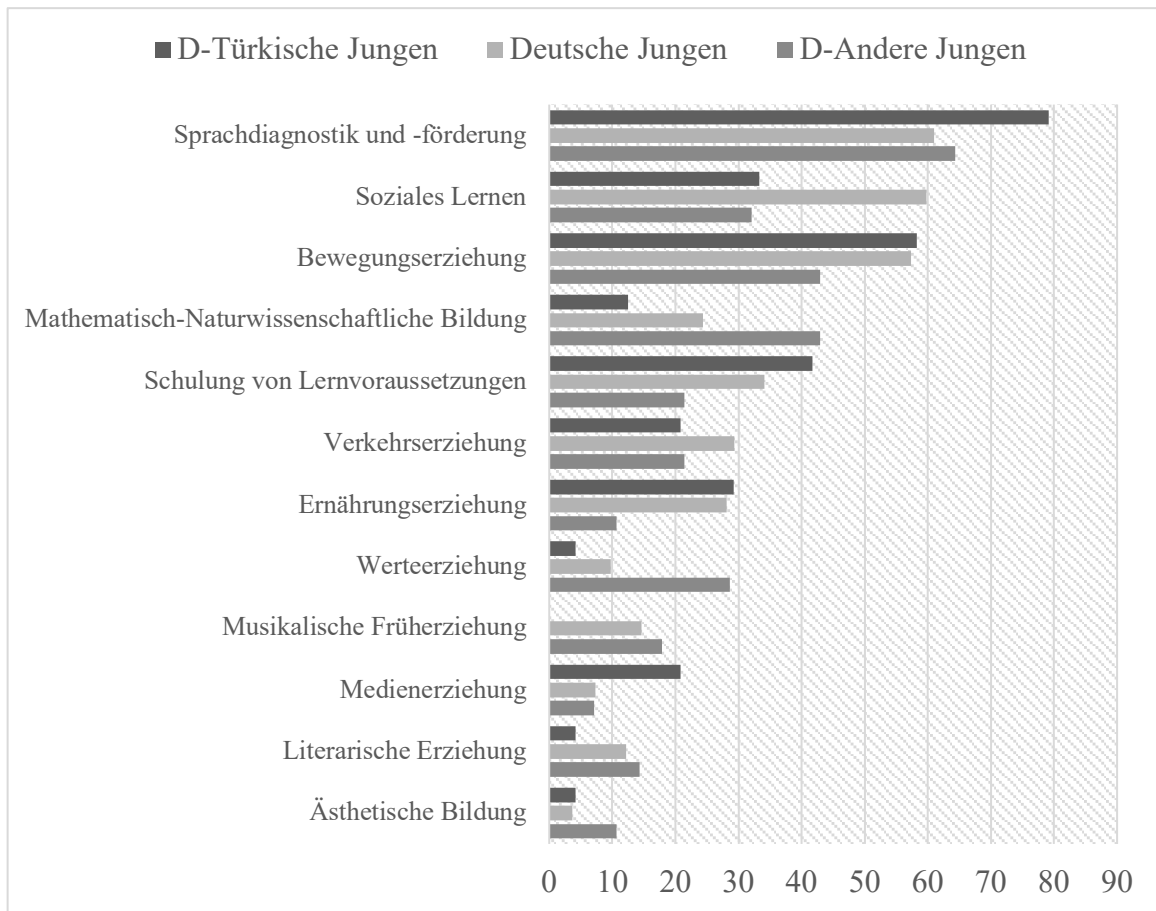


Abbildung 51: Wichtigstes Themenangebot im Kontext Kita für die Jungen nach Herkunft ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=24$; $N_{\text{Deutsch}}=82$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=28$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

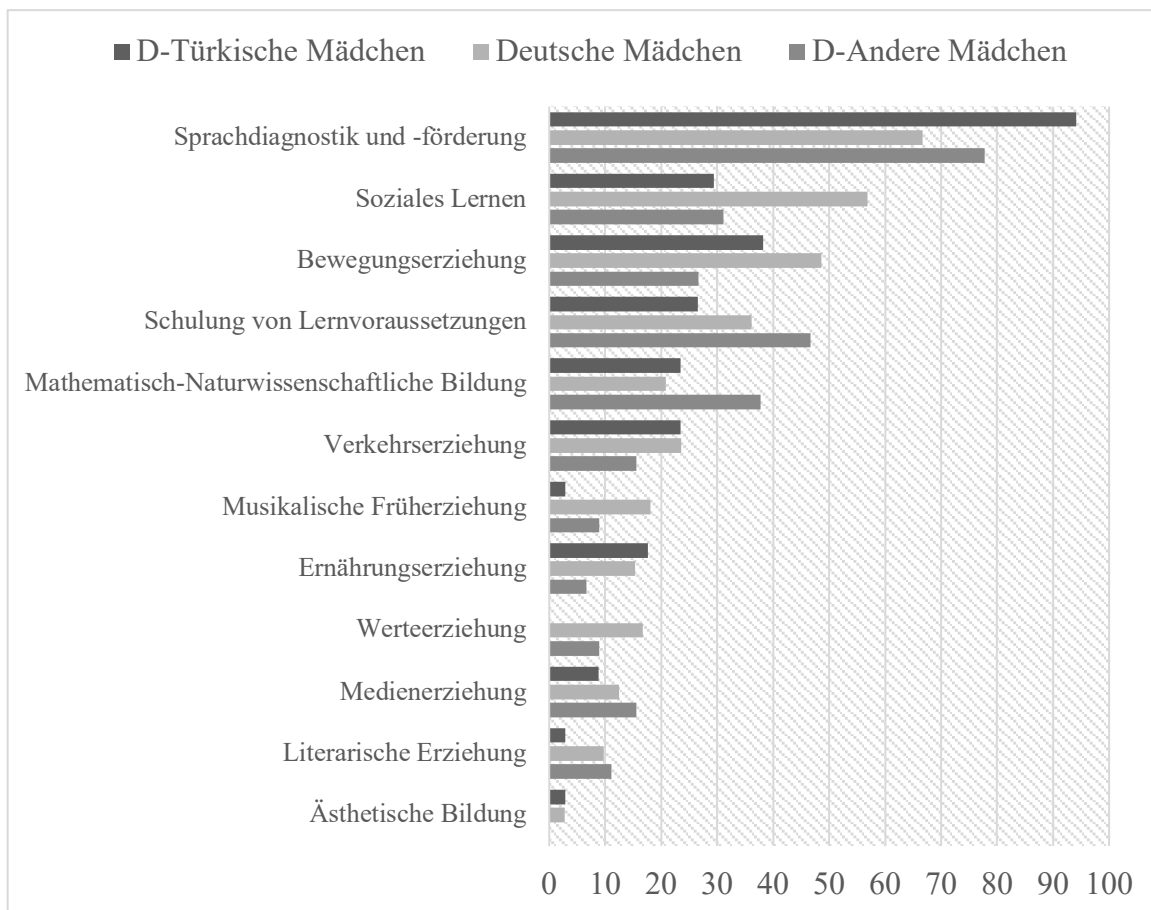


Abbildung 52: Wichtigstes Themenangebot im Kontext Kita für die Mädchen nach Herkunft ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=32$; $N_{\text{Deutsch}}=72$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=45$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Es stellte sich beispielsweise heraus, dass die *Schulung von Lernprozessen* etwa gleich viele deutsch-türkische wie nicht deutsch-türkische Eltern als sehr wichtig erachten. Eine Differenzierung der Daten nach Geschlecht hebt dieses Verhältnis auf. In den Haushalten der Jungen plädieren in erster Linie die deutsch-türkischen und in denen der Mädchen die deutsch-anderen Eltern für die Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen in diesem Bereich. Die Angaben der deutschen Eltern sind in beiden Fällen zwischen den Angaben der nicht deutschen Eltern zu platzieren.

Was das Thema der *Werteerziehung* anbelangt, ist zu konstatieren, dass die nicht deutsch-türkischen Eltern, im Gegensatz zu den deutsch-türkischen Eltern, wie weiter oben darauf hingewiesen wurde, der Tradierung von *Werten* durch die pädagogischen Fachkräfte

an ihre Kinder nicht vollends abgeneigt sind. Allerdings bedarf es hier einer Differenzierung. Ist die Rede von einer Werteerziehung, so soll sich diese in den Vorstellungen der deutsch-anderen Haushalte primär an ihre Söhne und in denen der deutschen primär an ihre Töchter richten. Eltern mit türkischen Wurzeln schließen dieses Erziehungsangebot in der Kita fast komplett aus. Anders im Zusammenhang mit Medien. Ein Fünftel (20,8 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern sieht die *Medienerziehung* als eines der wichtigsten frühkindlichen Themenangebote der Institution Kita für ihre Söhne. Diesem Wert nähern sich lediglich die Angaben der nicht deutsch-türkischen Eltern; allerdings auch nur für ihre Töchter. Ein Achtel (12,5 Prozent) der deutschen und leicht über 15 Prozent der deutsch-anderen Eltern unterstützen die Vermittlung medialer Kompetenzen an ihre Töchter. Für den nicht deutsch-türkischen Jungen sowie das deutsch-türkische Mädchen finden diese Ergebnisse keine Bestätigung. Die Medienkompetenzvermittlung scheinen die türkeistämmigen Eltern deshalb hauptsächlich für den Jungen und die nicht deutsch-türkischen Eltern eher für das Mädchen zu verlangen.

Wird der Blick abschließend auf das, nach Meinung der Eltern, aller wichtigste institutionelle Themenangebot in der institutionalisierten Frühen Bildung, die *Sprachdiagnose und Sprachförderung* gerichtet, so können hierzu folgende Ergebnisse zusammenfassend vorgestellt werden: Die deutsch-türkischen Erziehungsberechtigten teilen zu fast vier Fünftel (79,2 Prozent) die Ansicht, dass ihre Söhne von einem solchen Sprachangebot in der Kita profitieren sollen. Diese Sichtweise haben etwa genauso viele deutsch-andere Eltern im Hinblick auf die Sprachförderung ihrer Töchter. Der höchste Wert jedoch ist für das deutsch-türkische Mädchen zu konstatieren. Für 94,1 Prozent der deutsch-türkischen Eltern verstehen eine *Sprachförderung* ihrer Töchter *in der deutschen Sprache* als unumgänglich.

8.1.20 Fazit

Im dritten und letzten Teil der quantitativen Auswertung der Elternangaben von *vor* der Projektdurchführung richtete sich der Blick auf die Einschätzungen der medialen Fähigkeiten der Eltern (vgl. Kapitel 8.1.16) und die der Kinder (vgl. Kapitel 8.1.17) aus Sicht der Eltern. Darüber hinaus wurden die Schwerpunkte in einer institutionellen

Medienkompetenzvermittlung (vgl. Kapitel 8.1.18) sowie die wichtigsten Themenangebote, die in der Wahrnehmung der Eltern den Kindern in der Kita durch die pädagogischen Akteure vermittelt werden sollten, herausgearbeitet (vgl. Kapitel 8.1.19).

In Bezug auf die elterlichen Einschätzungen zu den eigenen medialen Fähigkeiten im Umgang mit den Medien *Fernseher*, *Internet* und *Handy/Smartphone* erreichen die deutschen Eltern die höchsten Werte. Die höchste Differenz ist im Zusammenhang mit dem Computer zu verzeichnen. Mit dem Computer in seiner *Offline-* als auch *Online-Funktion* scheinen die deutsch-türkischen Eltern weniger zurechtzukommen, als die nicht deutsch-türkische Elternschaft. Sprachliche Hürden in der deutschen Sprache werden dabei kaum als Grund für die mediale Unsicherheit genannt; weder von den deutsch-türkischen noch von den deutsch-anderen Eltern. Während die Angaben der nicht deutsch-anderen Eltern sich deutlich voneinander unterscheiden, bewegen sich die Werte der deutsch-anderen Eltern zwischen denen der deutschen und denen der deutsch-türkischen Eltern.

Obwohl die deutsch-türkischen Eltern die größte Nutzungssicherheit im Umgang mit dem Fernseher empfinden, schreiben sie ihren Kindern *bessere* Fähigkeiten in Bezug auf den Umgang mit diesem Medium zu. Die nicht deutschen Eltern nehmen ihre Kinder, so der Eindruck, häufiger als die deutschen Eltern als *kompetent* wahr. Wenn es um die Einschätzung des kindlichen Medienumgangs geht, scheinen es die deutschen Kinder deshalb schwieriger zu haben, als die nicht deutschen Kinder.

So sind es beispielsweise allen voran die deutsch-anderen Eltern, die im Umgang mit dem Computer mit Internetzugang ihren Kindern mehr zutrauen, als sich selbst. Im Zusammenhang mit dem Handy/Smartphone trifft dieses Ergebnis auf die deutsch-türkischen Kinder am häufigsten zu. Lediglich bei den Computer-/Konsolenspielen sind sich in etwa gleich viele Eltern einig, dass nicht sie, sondern ihre Kinder mit diesen Medien besser zurechtzukommen wissen.

Auch in Bezug auf das Geschlecht des Kindes sind Unterschiede festzustellen. In den anderskulturell geprägten Haushalten wird der Sohn im Umgang mit dem Offline-Computer und die Tochter im Umgang mit Computer-/Konsolenspielen als *kompetenter* wahrgenommen. Was die sichere Nutzung dieser Medien anbelangt, trauen die deutschen Eltern weniger ihren Töchtern, als vielmehr ihren Söhnen etwas zu. Im Gegensatz zu den deutschen Mädchen erzielen die mehrkulturellen Mädchen hier höhere Werte. Erst beim

Online-Computer erkennen die deutschen Eltern auch bei ihren Töchtern ein entsprechendes hohes Wissen und Können. Bei einer Unterscheidung nach Offline- und Onlinenutzungs-Fähigkeiten jedoch rückt der Computer in seiner Offline-Funktion in den Vordergrund. Den Kindern gelingt in der Wahrnehmung der Eltern der Umgang mit dem Offline-Computer besser, als mit dem Online-Computer.

Werden die Eltern danach gefragt, welche medialen Kompetenzinhalte ihre Kinder in der Kita vermittelt bekommen sollten, so verlangen die deutschen Eltern eindeutig die Vermittlung einer *kritisch-reflexiven, kreativen und sachlichen* Medienkompetenz. Die mehrkulturellen Eltern favorisieren es, ihre Kinder mit solchen Kompetenzen auszurüsten, die sie dabei unterstützen sollen, *sinnvolle* Angebote, unter anderem also auch Lerninhalte, zu nutzen. Zudem ist ihnen die *technische* Medienkompetenz wichtig. Wichtig ist ihnen aber auch das Thema *Internetsicherheit*. Allgemein ist zu festzustellen, dass die Thematisierung einer sicheren Internetnutzung in der institutionellen Medienkompetenzvermittlung, aufgrund ihrer zunehmenden Präsenz in den (Kinder-)Haushalten, an Bedeutung gewinnt.

Die Forderung und Förderung in Sachen *Sicherheit im Internet* richtet sich allerdings vorrangig an die Mädchen und die deutsch-anderen Jungen. Ein *kritisch-reflexives* Mediennutzungsverhalten hingegen soll weniger Teil der Medienkompetenzvermittlung der deutsch-türkischen Kinder, hier der Mädchen, als vielmehr der der nicht deutsch-türkischen Kinder werden. Die Medien- und Anschlusskommunikation, also die Fähigkeit sich mit anderen über Mediengeräte, aber auch über Medienangebote zu unterhalten, wird dabei zunächst von den mehrkulturellen Eltern formuliert. Insgesamt scheinen, im Gegensatz zu den deutsch-türkischen und deutschen Eltern, die deutsch-anderen Eltern, was die Vermittlung medialer Fähigkeiten anbelangt, kaum zwischen ihren Kindern zu unterscheiden. In den nicht deutsch-anderen Haushalten erfolgt häufiger als in den deutsch-anderen Haushalten eine Unterscheidung der Medienkompetenzvermittlung in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes.

Obwohl Medien und Medienangebote in ausnahmslos allen Haushalten einen Anlass zum Gespräch bieten und Eltern eine Vorstellung davon haben, wie Medienerziehung auszuschauen hat, zählen sie das Thema der *Medienerziehung* nicht zu den wichtigsten Themenangeboten in der Kita. Demgegenüber erachten sie die *Sprachdiagnostik und*

Sprachförderung in Deutsch als unerlässlich; selbst die deutschen Eltern. Die Forderung nach einer systematischen Deutschförderung wird dabei vorrangig von den deutsch-türkischen und deutsch-anderen Eltern gestellt. Der größte Bedarf aus Sicht der Eltern ist bei den deutsch-türkischen Mädchen zu vermuten.

Die übrigen Themenangebote werden je nach Herkunft und Geschlecht des Kindes unterschiedlich stark hervorgehoben. Eltern aus einem anderen herkunftskulturellen Kontext richten ihren Fokus auch auf die *mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung*, wohingegen die deutschen Eltern den Bereich des *sozialen Lernens* und die deutsch-türkischen Eltern die *Sprachförderung* häufig nennen. Auffallend ist zudem, dass die *Medienerziehung* unter Einbezug des Faktors Geschlecht einen anderen Stellenwert erlangt. Es sind in erster Linie die türkeistämmigen Eltern, die sich eine gezielte Intervention für die Mediennutzung ihrer Söhne durch die pädagogischen Fachkräfte der Frühen Bildung erhoffen.

8.2 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ,Kita‘ – Erzieher_innenangaben

Der Aufbau dieses Kapitels gleicht dem des vorherigen Kapitels, bis auf den Unterschied, dass hier die Angaben der Erzieher_innen von *vor* der Projektdurchführung Berücksichtigung finden. Erneut erfolgt eine Unterteilung in drei Teilbereiche, die wieder an entsprechender Stelle genauer erläutert werden sollen.

Teil I: Strukturelle und soziale Rahmenbedingungen in den Kitas

In **Teil I** dieses Kapitels erfolgt eine Auseinandersetzung mit den kultursensitiven Rahmenbedingungen sowie der Medienausstattung und des Medieneinsatzes in den Einrichtungen, die vor Beginn der Projektarbeit vorherrschten. Es geht darum, den Anteil an Kindern und Erzieher_innen mit Migrationshintergrund zu ermitteln (vgl. Kapitel 8.2.1; 8.2.2), aber auch die Erzieher_innen-Eltern-Interaktion aus Sicht der pädagogischen Akteure einzuschätzen (vgl. Kapitel 8.2.3). Ferner soll der Blick auf den bisherigen Einsatz von Medien in der pädagogischen Praxis gerichtet (vgl. Kapitel 8.2.4; 8.2.5) und der Einfluss des medialen Habitus der Erzieher_innen auf ihr eigenes Informations- und Mediennutzungsverhalten sowie das Bild vom medialen Kind herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 8.2.6).

8.2.1 Kinder mit Migrationshintergrund

In den Einrichtungen, die am KidSmart-Projekt beteiligt waren (vgl. Kapitel 7.1), haben, nach Angaben der Erzieher_innen, etwa 70 Prozent der Kinder einen mehrkulturellen bzw. mehrsprachigen Hintergrund und bilden damit eine deutliche Mehrheit. Der Anteil an Kindern aus einem deutschen Haushalt liegt bei leicht über 30 Prozent. Folglich sind Kinder mit Deutsch als Erstsprache in der Unterzahl. Die Mehrheit der Kinder wurde in ihrer Familie mit einer anderen Sprache als Deutsch sozialisiert.

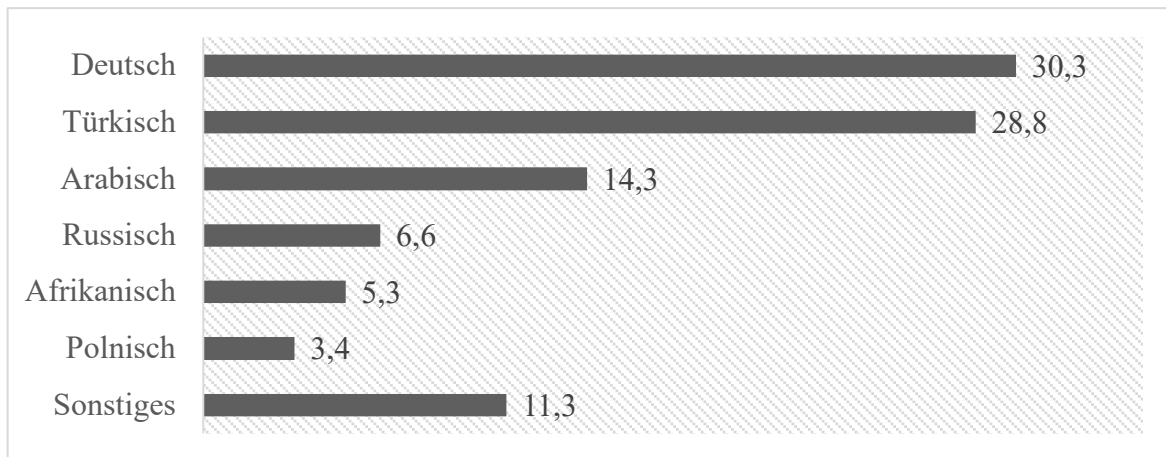


Abbildung 53: Herkunftskultureller Hintergrund der Kinder (n=320) (Angaben in Prozent) (Mehrfachantwort möglich)

Innerhalb der mehrkulturell geprägten Kinder bilden die türkeistämmigen Kinder mit fast 30 Prozent die größte Gruppe. Somit sind sie, nach den deutschen Kindern, an zweiter Stelle zu nennen. Gefolgt werden die deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen von solchen mit einem arabisch- (14,3 Prozent), russisch- (6,6 Prozent) und afrikanischkulturellen Hintergrund (5,3 Prozent). Die übrigen Kinder, bestehend aus deutsch-bosnischen, deutsch-kurdischen, deutsch-albanischen, deutsch-persischen Kindern sowie je einem deutsch-vietnamesischen, deutsch-rumänischen, deutsch-ghanaischen, deutsch-tamilischen, deutsch-niederländischen, deutsch-israelischen, deutsch-bulgarischen, deutsch-serbokroatischer, deutsch-englischen, deutsch-georgischen und deutsch-romanischen Kind, bilden insgesamt einen Anteil von fast einem Achtel (11,3 Prozent).

8.2.2 Erzieher_innen mit Migrationshintergrund

Der herkunftskulturelle Hintergrund der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas ist entgegen des herkunftskulturellen Hintergrundes der Kleinkinder auffallend deutsch. Fast 80 Prozent der Erzieher_innen haben nach eigenen Angaben keinen Migrationshintergrund. Die Fachkräfte des Elementarbereichs bestehen nur zu einem sehr geringen Anteil aus Personen aus einem mehrkulturellen Kontext. Mit insgesamt 16,8 Prozentpunkten liegt ihre Anzahl weit unter der ihrer Kolleg_innen mit primär deutsch- und etwas über ihrer Kolleg_innen,

die sich auf ihren herkunfts- und deutschkulturellen Hintergrund beziehen. Somit schreibt sich weniger als ein Zehntel (7,3 Prozent) des erzieherischen Personals in den Kitas eine Bindestrich-Identität (vgl. Kapitel 2.4) zu, die eine andere Form der gelebten kulturellen Hybridität zum Ausdruck bringt (vgl. Scheer 2014; Kapitel 2.3). Diese Mehrfachzugehörigkeit wird eher selten, jedoch zunächst von deutsch-russischen, deutsch-polnischen und deutsch-türkischen Erzieher_innen angegeben.

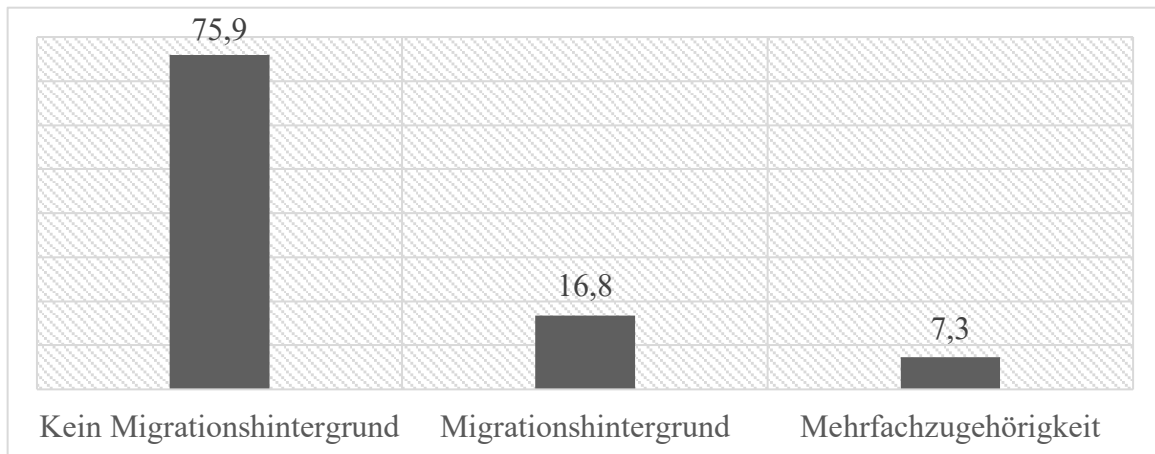


Abbildung 54: Herkunftskultureller Hintergrund der Erzieher_innen (n=191) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Diese minimal ausgeprägte *kulturelle Vielfalt* unter den Erzieher_innen macht sich unter anderem auch in der minimalen Verwendung unterschiedlicher Kommunikationssprachen in der Praxis bemerkbar. Je nach Bedarf finden die Erstsprachen der mehrkulturell geprägten Vier- und Fünfjährigen in der frühkindlichen Institution zusätzlichen zur deutschen Sprache, die ausschließlich alle Erzieher_innen mit den Kindern im Kontext Kita sprechen, (manchmal) Einsatz. Im Vergleich zu Polnisch und Russisch wird Türkisch häufiger durch die Erzieher_innen eingesetzt. Dabei spielt es keine wesentliche Rolle, ob sich die Erzieher_innen einen primär türkisch- oder *bindestrich-kulturellen* Hintergrund zuschreiben.¹⁸⁶ Die dominante Sprache in diesen Einrichtungen ist und bleibt die deutsche Sprache (vgl. Kapitel 8.1.4).

¹⁸⁶ Auf einen intrakulturellen Vergleich wird hier verzichtet, weil die Filterung nach dem türkischen Hintergrund der Erzieher_innen aufgrund ihrer niedrigen Anzahl keine nennenswerten Ergebnisse liefert.

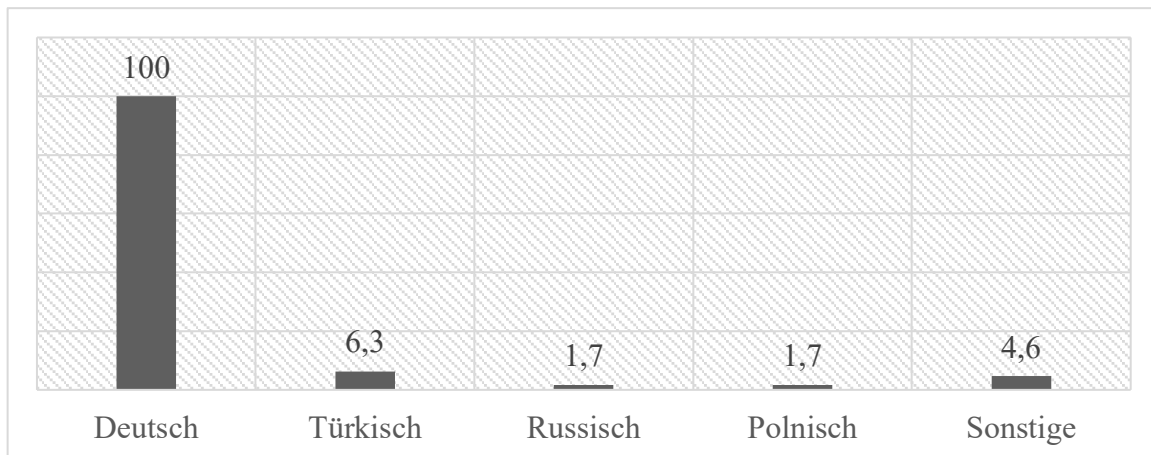


Abbildung 55: Spracheinfalt in den Einrichtungen (N=175) (Mehrfachantwort möglich)
(Angaben in Prozent)

8.2.3 Kooperation und sprachliche Verständigung der Eltern mit den Erzieher_innen

Insgesamt stellen sich nach Angaben der Erzieher_innen die Eltern als kooperativ heraus. Eltern aus einem nicht deutsch-türkischen Kontext werden von ihnen als *kooperationswilliger* eingestuft, als die türkeistämmigen Eltern. Während fast zwei Fünftel (38,5 Prozent) der deutschen und etwa ein Drittel (32,1 Prozent) der nicht deutschen Eltern einer Zusammenarbeit mit den Kita-Fachkräften sehr offen gegenüberstehen, gelingt lediglich einem Fünftel (20 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern der regelmäßige Kontakt zu den Einrichtungen ihrer Kinder. Der Großteil (43,3 Prozent) dieser mehrkulturell geprägten Gruppe sucht nur gelegentlich den Kontakt zum erzieherischen Personal auf.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die deutsch-anderen Eltern in Sachen Kooperation den deutsch-türkischen Eltern und Eltern aus einem deutschkulturellen Kontext voraus sind. Etwa drei Viertel (73,3 Prozent) dieser Elternschaft wird durch die Erzieher_innen als *kooperationswillig* bezeichnet (deutsch-türkische Eltern: -10 Prozentpunkte; deutsche Eltern: -7,7 Prozent). Somit ist die Kooperationswilligkeit der Eltern aus einem anderen herkunftskulturellen Kontext am höchsten.

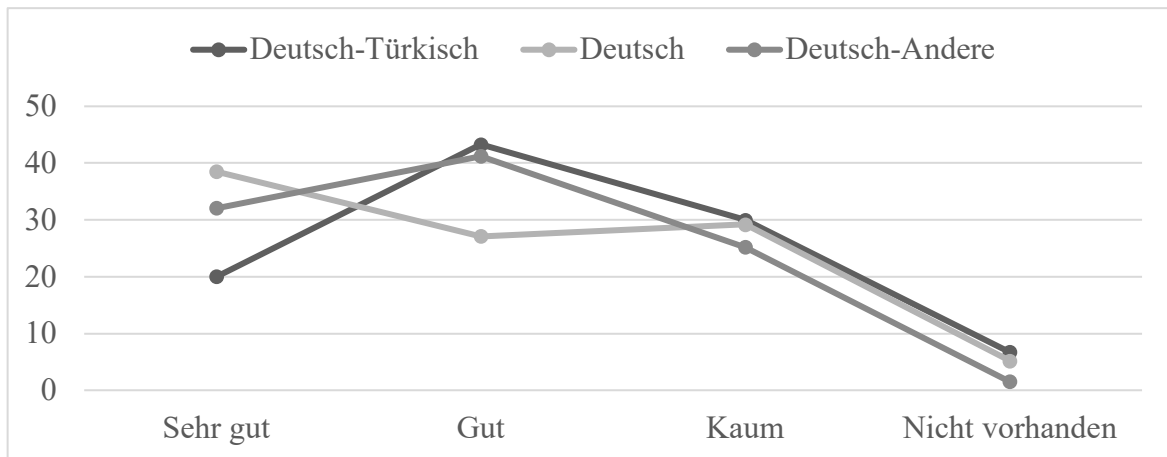


Abbildung 56: Kommunikationswilligkeit der Eltern ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=90$; $N_{\text{Deutsch}}=96$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=131$) (Angaben in Prozent)

Gemessen an den sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten müsste die Verständigung zwischen den deutschen Eltern und den deutschsprachigen Erzieher_innen, zumindest auf der sprachlichen Ebene, reibungslos verlaufen. Für den Großteil der deutschen Eltern (69,8 Prozent) und somit auch der Erzieher_innen sind sprachliche Barrieren und Kommunikationsblockaden tatsächlich nicht existent. Nach Angaben der Erzieher_innen gelingt jedoch etwa 30 Prozent der deutschen Eltern die sprachliche Verständigung mit ihnen nur gut bis befriedigend. Nichtsdestotrotz scheinen es die sprachlichen Hürden zu sein, die sprachliche Verständigungsmöglichkeiten zwischen Eltern und Erzieher_innen in den Kitas erschweren.¹⁸⁷

¹⁸⁷ Das Gelingen oder Misslingen von Verständigung sollte stets in Abhängigkeit von den ausgewählten Kommunikationsformen betrachtet werden.

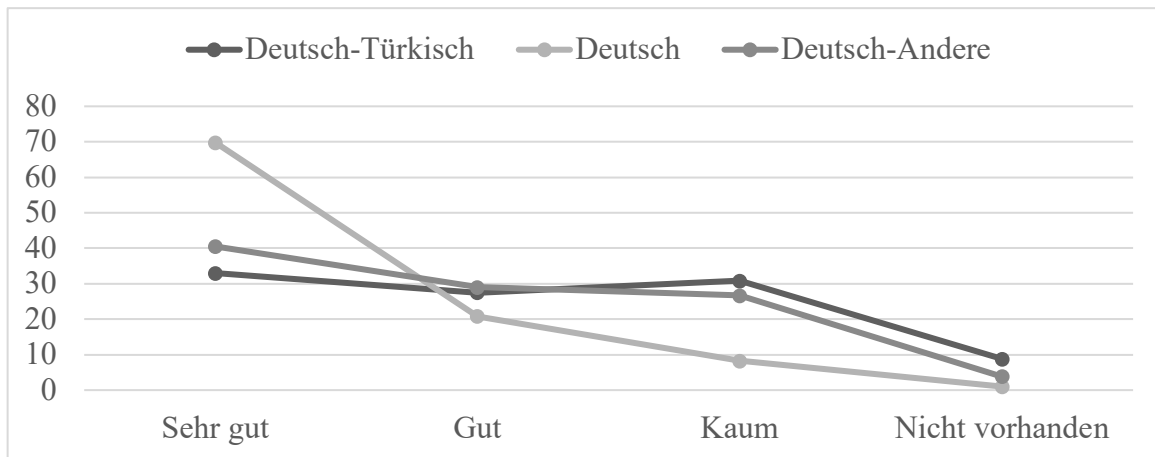


Abbildung 57: Einschätzung der sprachlichen Verständigungsmöglichkeit mit den Eltern durch die Erzieher_innen ($N_{\text{Deutsch-Türkische}}=91$; $N_{\text{Deutsch}}=96$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=131$) (Angaben in Prozent)

Im Gegensatz zu den primär deutschsprachigen Eltern scheinen die sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten mit der deutsch-türkischen Elternschaft jedoch weniger optimal zu verlaufen. Laut den Angaben der Erzieher_innen gelingt ihnen eine reibungslose Kommunikation mit lediglich einem Drittel (33 Prozent) von ihnen. Mit einer etwa ähnlich großen Gruppe dieser Elternschaft (30,8 Prozent) sind Verständigungen auf sprachlicher Ebene kaum und mit ungefähr zehn Prozent sogar gar nicht möglich. Anders im Zusammenhang mit den deutsch-anderen Eltern: obwohl auch ihre sprachliche Verständigungsfähigkeit als verbesserungsfähig zu bewerten ist, scheinen ihre Voraussetzungen in der sprachlichen Verständigung mit den Erzieher_innen zum Teil günstiger zu sein, als im Falle der türkeistämmigen Elterngruppen.

Verglichen mit den Ergebnissen zu den deutschen Eltern sind die mehrkulturellen Eltern im Hinblick auf die Kommunikation und Verständigung mit dem pädagogischen Personal folglich (sehr stark) im Nachteil. Obwohl nach Angaben der Erzieher_innen mit über zwei Fünfteln (40,5 Prozent) der deutsch-anderen Eltern die sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten als sehr gut zu beurteilen sind, ist mit einer Differenz von etwas mehr als 30 Prozentpunkten die Lücke zwischen den Erziehungsberechtigten aus einem mehrsprachigen und solchen aus einem primär monokulturellen Kontext auffallend groß. Darüber hinaus gelingt mit einem nur sehr geringen Anteil der Eltern aus einem deutschen Haushalt die sprachliche Verständigung kaum (8,3 Prozent) oder mit einem

Prozent gar nicht. Im Falle der nicht deutschen Eltern hat der erstgenannte Wert für mehr als jedes Dritte (36,7 Prozent) Elternteil Gültigkeit.

Fakt ist: Je besser die sprachliche Verständigungsmöglichkeit der Eltern in der Verkehrssprache Deutsch durch das erzieherische Personal eingeschätzt wird, desto kooperationswilliger werden sie auch wahrgenommen – und das kulturübergreifend. Eine Ausnahme bildet die Gruppe der deutsch-türkischen Eltern. Ihnen wird seltener als den nicht deutsch-türkischen Eltern eine *sehr gute* Kooperationswilligkeit zugeschrieben. Ein Großteil (47,3 Prozent) von ihnen zeigt sich in Abhängigkeit von ihrer guten bis sehr guten sprachlichen Verständigungsfähigkeit eher durchschnittlich an einer Kooperation mit den Erzieher_innen interessiert. So stehen im Gegensatz zu den deutsch-türkischen Eltern mehr als zwei Fünftel der Eltern mit nicht türkischen Wurzeln der Kooperation im Kontext Kita eher offen gegenüber. Mit ihnen gelingt die Kooperation und sprachliche Verständigung besser.

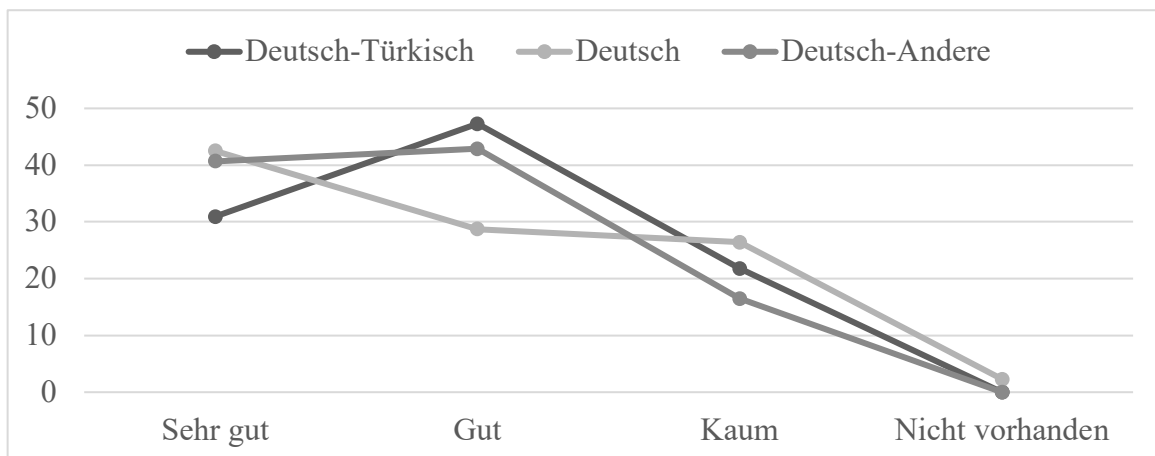


Abbildung 58: Kooperationswilligkeit der Eltern in Abhängigkeit von ihrer guten bis sehr guten sprachlichen Verständigungsfähigkeit in Deutsch ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}} = 55$; $N_{\text{Deutsch}} = 87$; $N_{\text{Deutsch-Andere}} = 91$) (Angaben in Prozent)

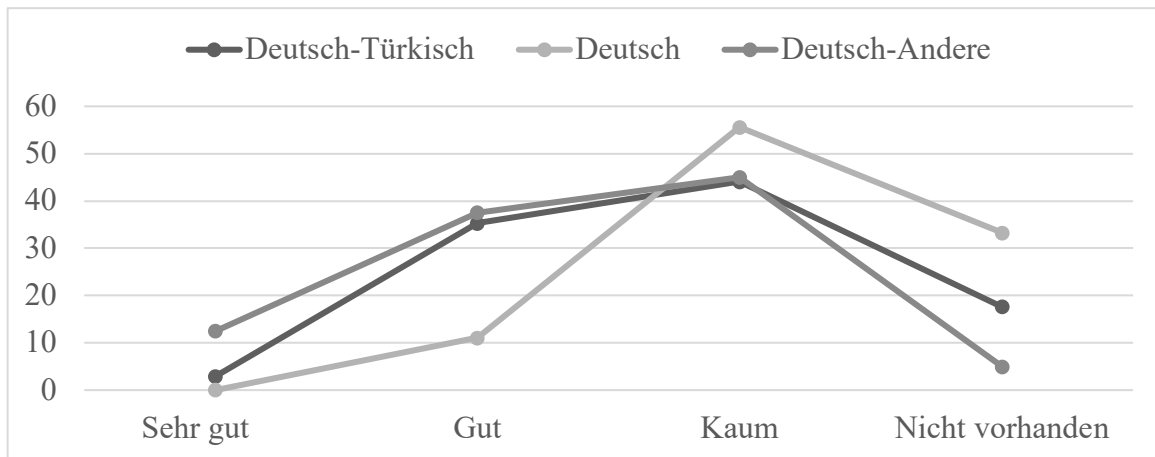


Abbildung 59: Kooperationswilligkeit der Eltern in Abhängigkeit von ihrer kaum bis nicht vorhandenen sprachlichen Verständigungsfähigkeit in Deutsch ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=34$; $N_{\text{Deutsch}}=9$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=40$) (Angaben in Prozent)

Mit Blick auf die bisherigen Ergebnisse und die obige Abbildung ist dennoch zu betonen, dass fehlende sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache die Kooperation, Zusammenarbeit, den Austausch sowie die Verständigung zwischen Eltern und Erzieher_innen zum Teil erschweren und die Bereitschaft und Motivation der Erziehungsberechtigten wohlmöglich hemmen können. Es werden möglicherweise weitere und neue Grenzen im gemeinschaftlich- und gesellschaftlichen Miteinander gezogen, welchen mittels interkultureller Begegnungen und der Vermittlung interkultureller Kompetenzen sowohl informell als auch formell begegnet werden sollte. Verständigungsschwierigkeiten betreffen auf der sprachlichen Ebene vorrangig, aber nicht nur, Elterngruppen aus einem mehrkulturell geprägten Handlungsfeld. Fehlende sprachliche Verständigung wirkt sich auf die Kooperationswilligkeit aller Eltern negativ aus – Eltern aus einem deutschen Haushalt sind hier in der Unterzahl.¹⁸⁸

¹⁸⁸ Das bedeutet, dass nicht eine spezielle Gruppe von Eltern, sondern das Thema, konkret die *Sprachverständigung*, in den Fokus der professionell institutionellen Arbeit rücken sollte. Dieser Perspektivenwechsel käme allen Eltern zugute und würde, auch im Sinne des Inklusionsgedankens, Menschen in ihrer Gesamtheit begegnen.

8.2.4 Frühinstitutionelle Medienausstattung

Nach Angaben der Erzieher_innen verfügte ihre Einrichtung vor Projektbeginn fast ausnahmslos über Bücher (98,2 Prozent), CD-Player und Hörkassetten (95,3 Prozent). Eine sehr hohe Anzahl der Erzieher_innen, und zwar 84,9 Prozent, machte zudem darauf aufmerksam, dass ihre Einrichtung über mindestens einen Computer verfügte. In leicht über 70 Prozent der Fälle waren auch digitale und seltener veraltete Fotoapparate mit Rollfilm (25 Prozent) für die Medienarbeit in der Kita vorhanden. Neben diesen (technischen) Medien nannten drei Fünftel (59,9 Prozent) von ihnen auch den Drucker.

Während der Offline-Computer in den meisten frühkindlichen Institutionen bereits zum festen Bestandteil der medialen Ausstattung gehört, findet diese Entwicklung für den Online-Computer keine unmittelbare Bestätigung. Dennoch ist in fast jeder vierten (24,4 Prozent) dieser Einrichtung ein Internetanschluss eingerichtet und verfügbar. Innerhalb der auditiven Medien rückt mit fast 45 Prozent das Radio in den Vordergrund. (Neuere) Entwicklungen wie der Walkman, Discman und die MiniDisc (1,2 Prozent) oder der MP3-Player und iPod (5,2 Prozent) gehören kaum bis gar nicht zur Medienausstattung in der Kita. Umso weniger wundert daher die Unterrepräsentanz der neuen Entwicklungen wie das Smartphone (1,2 Prozent), Computer-/Konsolenspiele (8,1 Prozent) aber auch der Textmedien Comics (2,3 Prozent) und Tages-/Wochenzeitungen (8,7 Prozent).

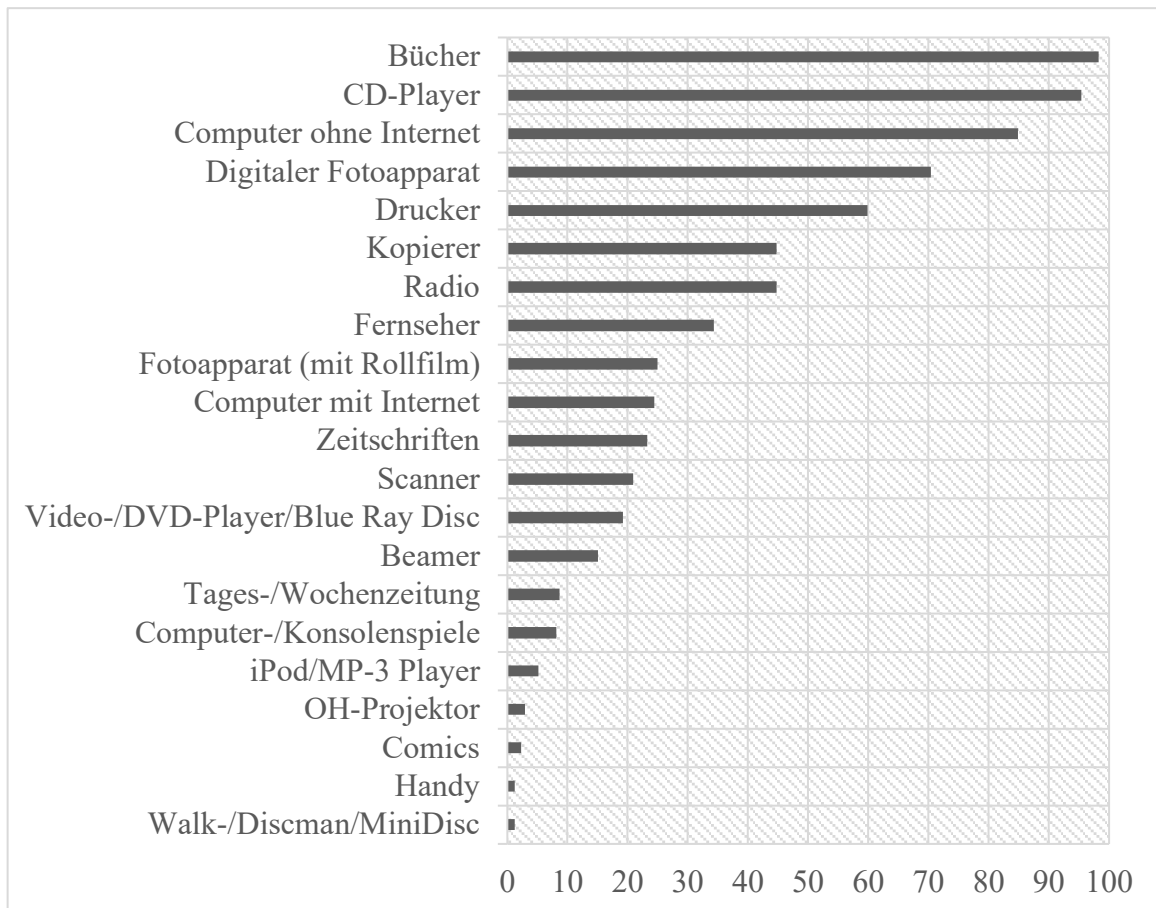


Abbildung 60: Medienausstattung in den Einrichtungen vor Projektbeginn (N=171) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Zeitschriften (23,3 Prozent), Video- und DVD-Player und Blue Ray Disc (19,2 Prozent) dagegen haben eine etwas höhere Präsenz. Ähnlich wie beim Fernseher, der in jeder dritten (34,3 Prozent) Einrichtung vorhanden ist, scheinen diese Medien eher für die pädagogische Arbeit Anwendung zu finden. Darüber hinaus wird beispielsweise kaum noch der OH-Projektor (2,9 Prozent), dafür aber der Beamer (15,1 Prozent) zur Projizierung von bestimmten Inhalten genutzt und für die Präsentation in konkreten Anlässen eingesetzt.

8.2.5 Medieneinsatz in der Kita

Es ist ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Medienausstattung in der Kita und des Einsatzes dieser Medien in der pädagogischen Arbeit zu konstatieren. Medien, womit die Kitas vermehrt ausgestattet sind (vgl. Kapitel 8.2.4), finden häufiger Einsatz als solche, die den Erzieher_innen nicht oder nicht ausreichend zur Verfügung stehen. Folglich werden an erster Stelle Bücher (94,2 Prozent), CD-Player und Hörkassetten (87,2 Prozent), der digitale Fotoapparat (58,1 Prozent) und der Computer (53,5 Prozent) genutzt, um in, durch und über Medien Kinder in ihrer Entwicklung und ihrem Lernprozess zu unterstützen bzw. zu begleiten.

Auffallend ist aber die Differenz zwischen den verfügbaren und tatsächlich genutzten Medien. So nutzten zwar vor Projektbeginn etwas mehr als die Hälfte (53,5 Prozent) der Erzieher_innen den Offline-Computer im Kita-Alltag für die Arbeit mit den Kindern. Für die übrigen 30,4 Prozent – der Offline-Computer steht nach Angaben von 84,9 Prozent der Erzieher_innen ihnen zur Nutzung zur Verfügung – kann dieses Medium jedoch nicht als unmittelbarer Bildungs- und Erziehungsgenstand angesehen werden. Deutliche Unterschiede sind auch beim Online-Computer, also der Internetnutzung, festzustellen. Obwohl für jede vierte Erzieherin (24,4 Prozent) der Zugang ins Internet möglich ist, nutzte lediglich mehr als jede dreizehnte pädagogische Fachkraft (7,6 Prozent) den Computer in seiner Online-Funktion für die Kita-Arbeit. Eine ähnliche Tendenz ist im Zusammenhang mit dem digitalen Fotoapparat zu beobachten, wobei die Differenz zwischen der Ausstattung und Nutzung dieses Mediums, im Gegensatz zu den bisher genannten Medien, mit 11,3 Prozentpunkten eher gering ausfällt.

Verhältnismäßig oft finden der Fernseher, Fotoapparat mit Rollfilm, Video/DVD/Blue Ray Disc Einsatz. Obwohl diese Medien in wenigen Einrichtungen verfügbar sind, tendieren, entsprechend der Verfügbarkeit dieser, etwa genauso viele Erzieher_innen dazu, die Medien für ihre Arbeit zu nutzen. Den Fernseher, der etwa einem Drittel (34,3 Prozent) der Erzieher_innen zur Verfügung steht, setzen gerade einmal 16,3 Prozent von ihnen ein. Beim Fotoapparat mit Rollfilm und den Medien Video/DVD/Blue Ray Disc zeigt sich ein ähnliches Nutzungsverhalten.

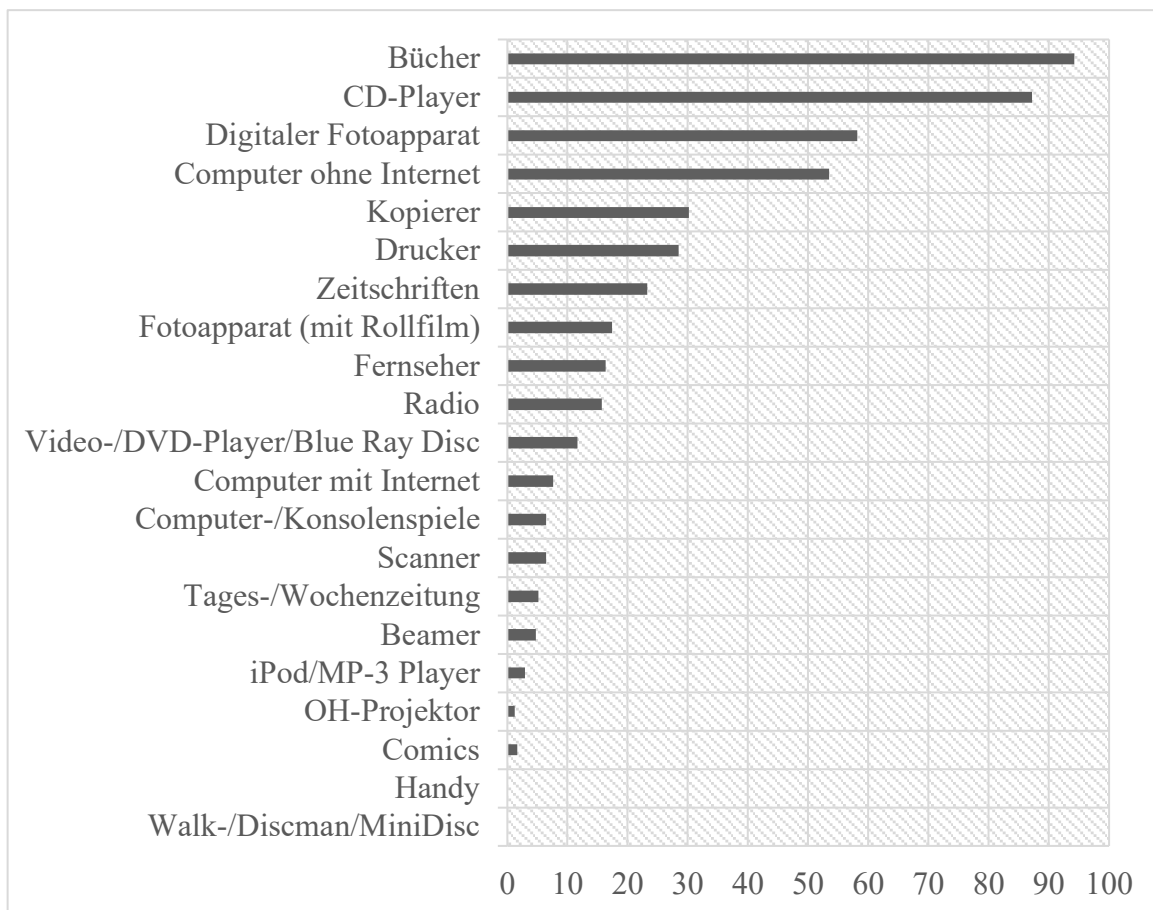


Abbildung 61: Medieneinsatz in den Einrichtungen vor Projektbeginn (N=172) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

In Bezug auf den Einsatz von Zeitschriften ist festzustellen, dass sich der Wert zur Medienausstattung mit dem Wert der Mediennutzung überdeckt. Dennoch kann lediglich Büchern, dem CD-Player und Hörkassetten eine weitaus höhere Relevanz zugeschrieben werden, als den bisher genannten und übrigen Medien. Diese werden von der großen Mehrheit der Erzieher_innen für die Arbeit mit Vier- und Fünfjährigen möglicherweise täglich genutzt.

8.2.6 Medialer Habitus der Erzieher_innen

Je nach medialem Habitus werden Medien als Teil des Kita-Alltags angenommen und folglich für die pädagogische Arbeit mit deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kindern eingesetzt. Auf der Grundlage dieser Daten wurde zudem die Vermutung aufgestellt, dass eine Modifikation des (medialen) Habitus möglicherweise erst durch den direkten Austausch über und den aktiven Zugang zum Thema Medien und medienpädagogische Arbeit geleistet werden kann. Doch welche Relevanz ist solchen günstigen oder ungünstigen Ausgangsbedingungen im Hinblick auf die Motivation und das Interesse der Kinder für die Arbeit mit digitalen Medien zuzuschreiben?

Werden die Angaben der Erzieher_innen nun daraufhin geprüft, ob die Einstellung bzw. Motivation der pädagogischen Fachkräfte einen unmittelbaren Einfluss auf die Motivation und das Interesse der Kleinkinder für die Arbeit mit digitalen Medien hat, so können folgende Erkenntnisse zusammenfassend vorgestellt werden:

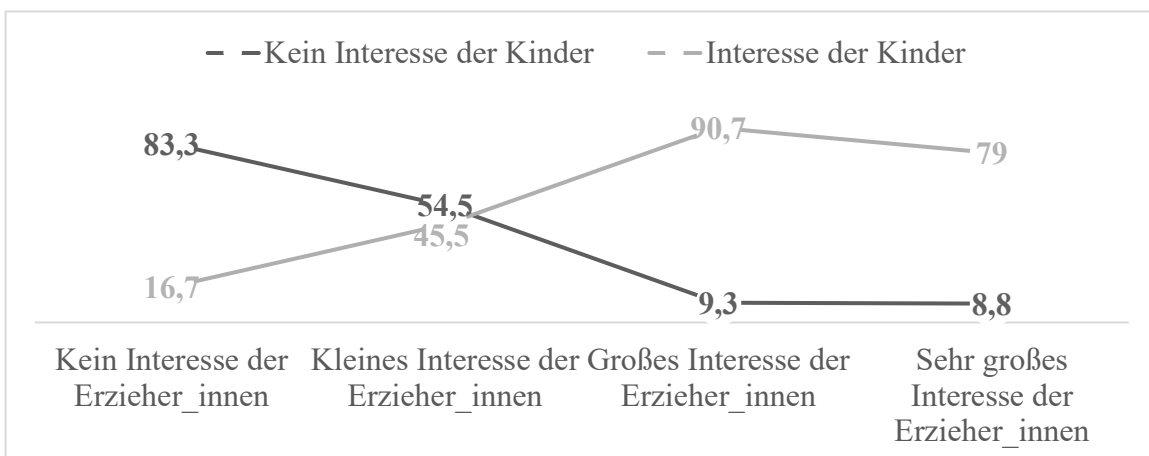


Abbildung 62: Interesse der Kinder am integrativen Medienprojekt in Abhängigkeit vom Medienhabitus der Erzieher_innen ($N_{\text{Kein Interesse der Erzieher_innen}}=6$; $N_{\text{Kleines Interesse der Erzieher_innen}}=22$; $N_{\text{Großes Interesse der Erzieher_innen}}=86$; $N_{\text{Sehr großes Interesse der Erzieher_innen}}=57$) (Angaben in Prozent)

Anhand der Visualisierung der Daten ist ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Erzieher_innen und ihrer Einschätzung des Interesses der Kinder für die Arbeit mit digitalen Medien zu erkennen. Demnach wird das Interesse der vier und fünf

Jahre alten Kinder für die Arbeit mit digitalen Medien unmittelbar vom eigenen Interessensgrad ihrer sozialen Bezugspersonen in der Kita, den Erzieher_innen, bestimmt. Erzieher_innen, die ein großes bis sehr großes Interesse mitbringen, behaupten, das Interesse der Kinder sei mit über 90 Prozent (Großes Interesse der Erzieher_innen) und fast 80 Prozent (Sehr großes Interesse der Erzieher_innen) vorhanden. Erzieher_innen, die nicht oder nur wenig für die Arbeit mit digitalen Medien Begeisterung finden, schätzen mit etwas mehr als 45 Prozent (Kleines Interesse der Erzieher_innen) und nur 16,7 Prozent (Kein Interesse der Erzieher_innen) – auf dieses Ergebnis sei im Besonderen hinzuweisen – das Interesse der Vier- und Fünfjährigen für die Arbeit mit digitalen Medien als vorhanden ein. So stellte sich der mediale Habitus der Erzieher_innen – hier gemessen an ihrem Interessensgrad für die Arbeit mit digitalen Medien – beispielsweise auch in Bezug auf das eigene Informations- und Mediennutzungsverhalten als die entscheidende Determinante heraus. Es ist der Medienhabitus, der nicht nur das Medienverständnis oder das Mediennutzungsverhalten, sondern auch das Interesse für und die Intensität der Auseinandersetzung mit Themen zur modernen Medienentwicklung bestimmt.

Kleines bis kein Interesse der Erzieher_innen		Großes bis sehr großes Interesse der Erzieher_innen	
Prozent		Prozent	
61,5	Ich nehme Beiträge in Medien darüber zur Kenntnis	61,5	Ich versuche Medien vielfältig zu nutzen
50,0	Ich lerne die technische Nutzung von meiner Familie	60,8	Bei Problemen rede ich mit anderen darüber
38,5	Bei Problemen rede ich mit anderen darüber	59,4	Ich nehme Beiträge in Medien darüber zur Kenntnis
30,8	Ich versuche Medien vielfältig zu nutzen	57,3	Ich lerne die technische Nutzung von meiner Familie
19,2	Ich versuche möglichst wenig Medien zu nutzen	3,5	Ich versuche möglichst wenig Medien zu nutzen
3,9	Sonstiges	3,5	Medienentwicklung ist bei uns eher kein Thema

-	Medienentwicklung ist bei uns eher kein Thema	2,1	Sonstiges
---	---	-----	-----------

Tabelle 10: Formen der Auseinandersetzung der Erzieher_innen mit der Medienentwicklung (N_{Kleines bis kein Interesse der Erzieher_innen}=26; N_{Großes bis sehr großes Interesse der Erzieher_innen}=143) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Die wenigen Erzieher_innen, die sich vor Projektbeginn nur wenig oder gar nicht mit der modernen Medienentwicklung auseinandergesetzt haben, nehmen zu über 60 Prozent Beiträge zu diesem Themenfeld zunächst über die Medien rezeptiv zur Kenntnis. Unmittelbar danach legen sie den Schwerpunkt auf die technische Nutzung, die in jedem zweiten Fall (50 Prozent) im familiären Rahmen voneinander gelernt wird. Bei Unklarheiten und Unsicherheiten wenden sich fast zwei Fünftel (38,5 Prozent) der kaum bis gar nicht interessierten Erzieher_innen an dritte Personen, von denen sie denken, dass sie ihnen weiterhelfen können. Die vielfältige Mediennutzung rückt dabei eher in den Hintergrund. Weniger als jede dritte Erzieherin (30,8 Prozent) macht von den vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten der neuen Medien Gebrauch. Dennoch sind die neuen Medien unverzichtbarer Bestandteil im Alltag von über 80 Prozent dieser pädagogischen Fachkräfte und moderne Medienentwicklung ausnahmslos in allen dieser Haushalte ein Thema.

Für ihre Kolleg_innen mit einem großen, bis sehr großen Interesse für die Arbeit mit digitalen Medien besitzen die digitalen Medien jedoch eine sehr viel größere Relevanz in ihrem Alltag. Sie machen zu 96,5 Prozent von diesen Medien Gebrauch und tauschen sich im familiären Kontext über diese Entwicklung sehr oft aus. Digitale Medien sind somit nicht nur Bestandteil, sondern ein grundlegendes Gesprächsthema in diesen Haushalten. Im Gegensatz zu ihren Kolleg_innen mit einem kleinen oder keinem Interesse für die Arbeit mit digitalen Medien, scheinen sie sich unter günstigeren Bedingungen mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Die medialen Rahmenbedingungen in der Familie, aber auch der ausgeprägte Medienhabitus der Familienmitglieder erlaubt ihnen, ihre technischen Kompetenzen häufiger miteinander zu teilen und diese voneinander zu lernen (57,3 Prozent). Darüber hinaus informiert sich diese Gruppe an Erzieher_innen zu einem größeren Anteil (59,4 Prozent) über die moderne Medienentwicklung, indem sie beispielsweise Beiträge zu diesem Thema über Medien zur Kenntnis nimmt.

Anders als die Erzieher_innen mit wenig oder keinem Interesse für die moderne Medienentwicklung hinterlassen die interessierten Erzieher_innen ein aktives Bild, das sich sowohl in ihrem Bedürfnis nach mehr Austausch bei Unklarheiten (60,8 Prozent) als auch in ihrem Mediennutzungsverhalten, dem Versuch Medien möglichst vielfältig zu nutzen (61,5 Prozent), deutlich macht. Für die persönliche Auseinandersetzung mit der modernen Medienentwicklung stellen sich für die Erzieher_innen somit vier Schwerpunkte heraus, die bei allen möglichen bi-variaten Analysen identisch bleiben:

- Der Versuch, Medien vielfältig zu nutzen,
- der Austauschbedarf mit möglicherweise erfahreneren Personen bei Problemen bzw. Unklarheiten,
- die Vermittlung von technischen Kompetenzen durch die Familienmitglieder,
- die Kenntnisnahme von Beiträgen zu diesem Thema in den Medien.

Allerdings unterscheidet sich die Auseinandersetzungsbereitschaft der Erzieher_innen entsprechend ihres Interessensgrades für die Arbeit mit digitalen Medien. Erzieher_innen mit einem großen, bis sehr großen Interesse sind im Gegensatz zu ihren kaum bis gar nicht interessierten Kolleg_innen nicht nur aktiver, sondern auch offener. Ein Großteil von ihnen scheut sich nicht davor, ihre Unsicherheit oder das Problem, womit sie konfrontiert sind, offen zu kommunizieren. Des Weiteren ist der Mehrheit von ihnen die Vielfalt der Mediennutzung wichtig, wodurch eintönige Beschäftigungen mit einem Medium aufgelöst und kreative Nutzungsmöglichkeiten ausprobiert werden können.

8.2.7 Fazit

In Teil I des Kapitels 8.2 erfolgte eine Auseinandersetzung mit den strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen in den an diesem interventiven Medienprojekt beteiligten Kitas. Neben Informationen zum herkunftskulturellen und sprachlichen Hintergrund der Kinder und Erzieher_innen wurden darüber hinaus die kooperativen Strukturen für das Gelingen von Kommunikation und Verständigung zwischen den letztgenannten Akteuren und den Eltern untersucht. Fokussiert wurden zudem die Medienausstattung und die Mediennutzung im Kontext Kita sowie der mediale Habitus der pädagogischen Akteure.

Es stellte sich heraus, dass der herkunftskulturelle und sprachliche Hintergrund der Erzieher_innen im Vergleich zum Hintergrund der Kita-Kinder kaum mehrkulturell geprägt ist. Die große Mehrheit der Erzieher_innen hat eine deutsche Sozialisation durchlaufen. Erzieher_innen mit Migrationshintergrund, bzw. mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, stellen mit circa einem Zehntel (9,7 Prozent) die Ausnahme dar. Diese verstehen sich als mehrfachzugehörig; sie schreiben sich eine Bindestrich-Identität zu (vgl. hierzu Kapitel 2.4). Erzieher_innen mit einem polnischen Hintergrund sind mit 5,5 Prozent in der Mehrzahl. An zweiter Stelle kommen Erzieher_innen mit türkischen (4,6 Prozent) und an dritter Stelle mit russischen Wurzeln (3,3 Prozent) vor. Eingesetzt wird die Erstsprache vermehrt durch die deutsch-türkischen Erzieher_innen. Erzieher_innen mit einem deutsch-polnischen oder deutsch-russischen Hintergrund verhalten sich in Bezug auf den Einsatz ihrer Erstsprache in der praktischen Arbeit mit den Kindern eher zurückhaltend. Die dominante Sprache ist und bleibt Deutsch (vgl. Kapitel 8.2.1; 8.2.2).

Diese Situation macht sich in der Kooperations- und Verständigungsebene zwischen Erzieher_innen und Eltern bemerkbar. Insgesamt schätzen die Erzieher_innen die Eltern als kooperationswillig ein. Allerdings ist zu konstatieren, dass hier, nach Ansicht des erzieherischen Personals, seltener die deutsch-türkischen und vermehrt die deutsch-anderen Eltern von den Möglichkeiten einer Kooperation mit ihnen Gebrauch machen. Laut den Angaben der Erzieher_innen ist mit etwa 30 Prozent der erstgenannten Elterngruppe kaum, mit circa einem Zehntel von ihnen sogar kein Austausch möglich. Bleibt der herkunftskulturelle und sprachliche Hintergrund innerhalb der mehrkulturell geprägten Elternschaft unberücksichtigt, so scheint die Verständigung mit ungefähr 40 Prozent von ihnen kaum zu gelingen. Eine Verständigung mit den deutschen Eltern ist häufig möglich; diese besitzen nach Einschätzung der Erzieher_innen eher gute bis sehr gute Kenntnisse in der deutschen Sprache. Allerdings wird auch hier deutlich: Je geringer die verbale Verständigungsfähigkeit der Eltern in der deutschen Sprache durch die Erzieher_innen eingeschätzt wird, desto niedriger wird die elterliche Kooperationswilligkeit durch sie eingestuft (vgl. Kapitel 8.2.3).

Die frühinstitutionelle Medienausstattung und den Medieneinsatz in der Kita betreffend, sind folgende Aussagen zu treffen: Die Kitas verfügen über eine Vielzahl an Medien. Es sind in fast ausnahmslos allen Kitas die Medien Bücher (98,3 Prozent) und CD-Player (95,4

Prozent) vorhanden, die wiederum von etwa genauso vielen Erzieher_innen Einsatz finden. Erst danach werden auch der digitale Fotoapparat (58,1 Prozent) und der Computer ohne Internetfunktion (53,5 Prozent) eingesetzt – diese stehen mindestens 70 Prozent der Einrichtungen für den Einsatz zur Verfügung. Mit den übrigen Medien, allen voran dem Fernseher, Computer mit Internetfunktion oder DVD-Player, sind 19 bis 35 Prozent der Einrichtungen ausgestattet. Während zweitgenanntes Medium in weniger als einem Achtel (7,6 Prozent) der Einrichtungen Einsatz findet, wird der DVD-Player von circa 12 und der Fernseher von etwas mehr als 16 Prozent der Erzieher_innen in der praktischen Arbeit mit den Kindern genutzt (vgl. Kapitel 8.2.4; 8.2.5).

Ein weiterer Zusammenhang ist in Bezug auf die Aspekte medialer Habitus der Erzieher_innen, Informations- und Mediennutzungsverhaltens der Erzieher_innen und Interesse der Kinder für die Arbeit mit digitalen Medien festzustellen. Tatsächlich gibt es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Erzieher_innen und ihrer Einschätzung des Interesses der Kinder für die Arbeit mit den (neuen) Medien. Das Interesse der Vier- und Fünfjährigen wird vom Interessensgrad der Erzieher_innen aus bestimmt. Ist das Interesse der pädagogischen Akteure für die Arbeit mit (neuen) Medien groß bis sehr groß, so wird auch das Interesse der Kinder für die pädagogische Medienarbeit größtenteils als groß bis sehr groß eingeschätzt. Ist das Interesse der Erzieher_innen hingegen klein bis nicht vorhanden, so wird das Interesse der Kinder mehrheitlich als klein bis kaum vorhanden angesehen. Was das Informations- und Mediennutzungsverhalten der Erzieher_innen anbelangt, ist zu konstatieren, dass mit steigendem Interesse für Medien nicht nur die eigene mediale Aktivität, sondern auch die Offenheit gegenüber Medien und die Arbeit mit Medien eine Steigerung erfährt (vgl. Kapitel 8.2.6).

Teil II: Mediale und nicht-mediale Beschäftigungen der Kinder und ihre Mediennutzung in der Kita

Im **zweiten Abschnitt** des Kapitels 8.2 werden die Mediennutzungspräferenzen der Kinder im sozialen Feld ‚Kita‘ vorgestellt. Die Erzieher_innen benennen die Lieblingsbeschäftigungen und Lieblingsmedien der Kinder (vgl. Kapitel 8.2.8; 8.2.9). Darüber hinaus äußern sie sich zu den kindlichen Medienreaktionen (vgl. Kapitel 8.2.10-8.2.12).

8.2.8 Lieblingsbeschäftigungen der Kinder

Nach Angaben der Erzieher_innen interessieren sich die Vier- und Fünfjährigen in ihrer freien Spielzeit in der Kita primär für nicht-medialen Tätigkeiten. Im Kontext dieses sozialen Feldes sind ihre Aktivitäten hauptsächlich als *bewegungsreich* zu kennzeichnen. In den *freien Rollenspielen* finden sie die größte Begeisterung. Nach Angaben der Erzieher_innen findet jedes zweite Kind aus einem mehrkulturellen Haushalt (50,9 Prozent) an dieser Aktivität Gefallen – seltener ihre deutschen Mitkita-Kinder (39,2 Prozent), die den freien Rollenspielen die Aktivitäten *im Freien* (42,7 Prozent) teilweise vorziehen.

Die nicht deutschen vier und fünf Jahre alten Kinder sind zudem, im Gegensatz zu ihren deutschen Spielpartner_innen, zu einem größeren Anteil (mehr als 45 Prozent) an Aktivitäten wie *malen*, *basteln* und *kochen* interessiert. Auch für ihre Mitkita-Kinder mit deutschen Wurzeln kommen diese Aktivitäten nach Wahrnehmungen der Erzieher_innen in Frage. Allerdings ist ihr Interesse mit leicht über einem Drittel (34,4 Prozent) als geringer einzustufen. Infolgedessen ist zu konstatieren, dass das *freie Rollenspiel*, wie zum Beispiel Kaufladen oder Mutter-Vater-Kind, Mal-, Bastel- und Kochaktivitäten sowie Spielaktivitäten im Freien, die primären Lieblingsbeschäftigungen aller Kita-Kinder darstellen.

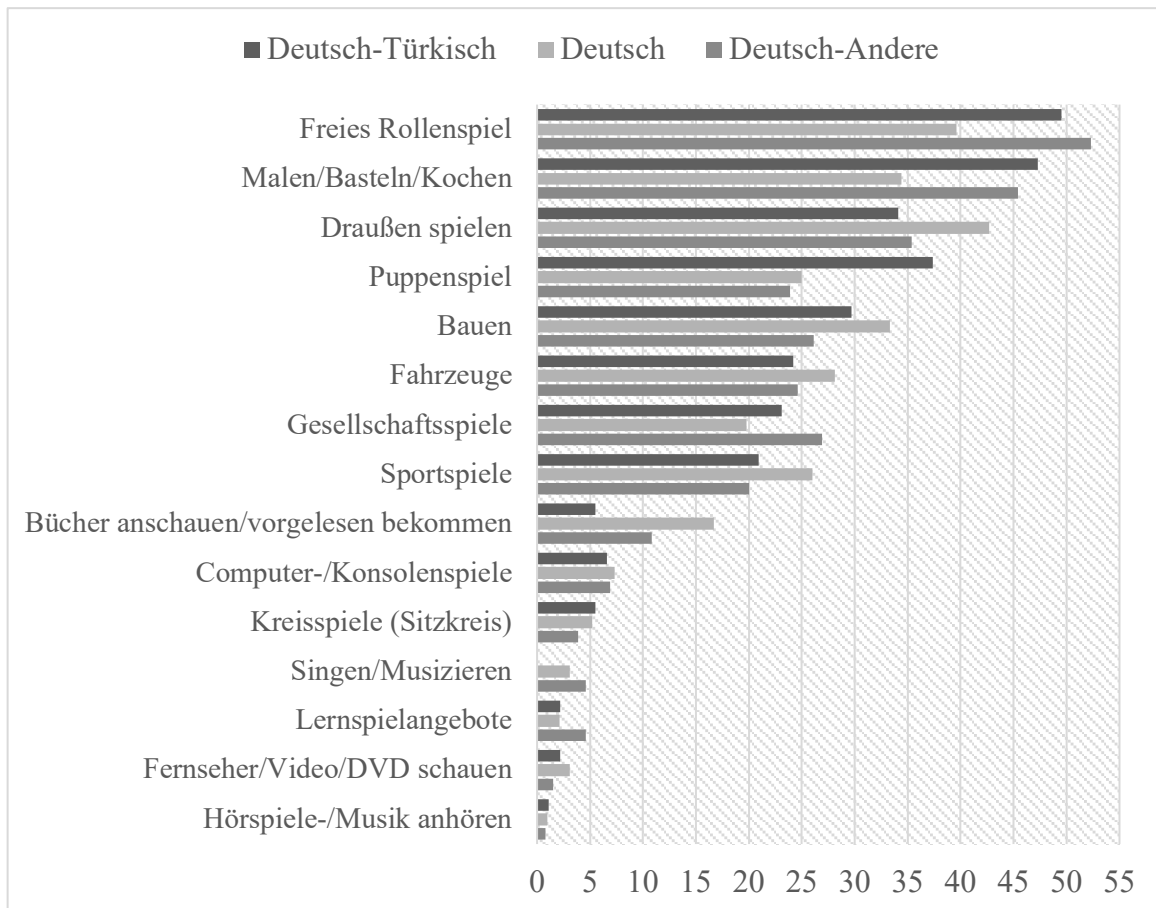


Abbildung 63: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder im Kontext Kita nach Herkunft ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=91$; $N_{\text{Deutsch}}=96$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=130$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Dennoch fällt die Attraktivitätszuschreibung der deutsch-türkischen und deutsch-anderen Vier- und Fünfjährigen für die erstgenannten Aktivitäten mit einer Differenz von mehr als 10 Prozentpunkten größer aus, als die ihrer deutschen Mitkita-Kinder. Darüber hinaus widmen sie sich auch öfter den *Gesellschaftsspielen* (25 Prozent).

Anders als die bisher genannten Aktivitäten rücken in der Wahrnehmung der Erzieher_innen alle *(technisch-)medialen Alternativangebote* eher in den Hintergrund. Weder *Computer-/Konsolenspielen*, *Lernspielangebote am Computer*, noch *musische* oder andere mediale *Aktivitäten* werden von den Vier- und Fünfjährigen am Liebsten genutzt. Demzufolge ziehen die Kleinkinder in ihrer freien Zeit in der Kita die *nicht-medialen Aktivitäten* den *(technisch-)medialen Aktivitäten* vor.

Anders verhält es sich mit dem Medium Buch. Die Auseinandersetzung mit dem Buch stellt sich für etwa ein Sechstel (16,7 Prozent) der deutschen und leicht über einem Zehntel (10,8 Prozent) der deutsch-anderen Kinder als ihre Lieblingsbeschäftigung heraus. Die deutsch-türkischen Mitkita-Kinder scheinen nur in Ausnahmefällen (5,5 Prozent) Bücher anzuschauen oder den Wunsch nach Vorleseaktivitäten zu äußern – ein Ergebnis, das sowohl auf ihre Vorleseerfahrungen (vgl. Kapitel 8.1.11) als auch gemeinsamen Mediennutzungsaktivitäten im Kontext Familie (vgl. Kapitel 8.1.10) zurückgeführt werden kann. Interessant scheint zudem die Tatsache, dass selbst das *Singen* und *Musizieren*, wozu zunächst keine Technologie erforderlich ist, kaum bis keine Relevanz im selbstständigen institutionellen Alltag der Vier- und Fünfjährigen hat.

Relevant sind aber *Puppenspiele*, *Bauen* und das *Spielen mit Fahrzeugen*. Die deutschen Kinder widmen sich bei Gelegenheit häufiger als ihre nicht deutschen Mitkita-Kinder der Beschäftigung mit *Bauklötzen* und *Fahrzeugen*. Gerade das Bauen scheint sie in besonderem Maße anzusprechen – diese Beschäftigung wird auch im familiären Alltag durch die Eltern als ihre primäre Lieblingsbeschäftigung angesehen (vgl. Kapitel 8.1.14). Eine ähnliche Tendenz macht sich in den Aussagen der Erzieher_innen zu den Lieblingsbeschäftigungen der türkischkulturell geprägten Kleinkinder im Hinblick auf Puppen bemerkbar. Auch sie nutzen ihre freie Zeit dazu, ihre bereits zu Hause sehr gerne ausgeführte Beschäftigung (vgl. ebd.) in der Kita fortzusetzen. Im Gegensatz zu fast einem Viertel (24,5 Prozent) der nicht deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen favorisieren etwa zwei Fünftel (37,4 Prozent) der Kinder mit türkischen Wurzeln die Puppenspiele. *Kreis-* oder *Sportspiele* gehören nicht unmittelbar dazu (vgl. auch ebd.). Nichtsdestotrotz zählen sportliche Anstrengungen für über ein Viertel (26 Prozent) der deutschen und ungefähr ein Fünftel (20,4 Prozent) der nicht deutschen Kinder zu ihren Lieblingsbeschäftigungen in der Kita.

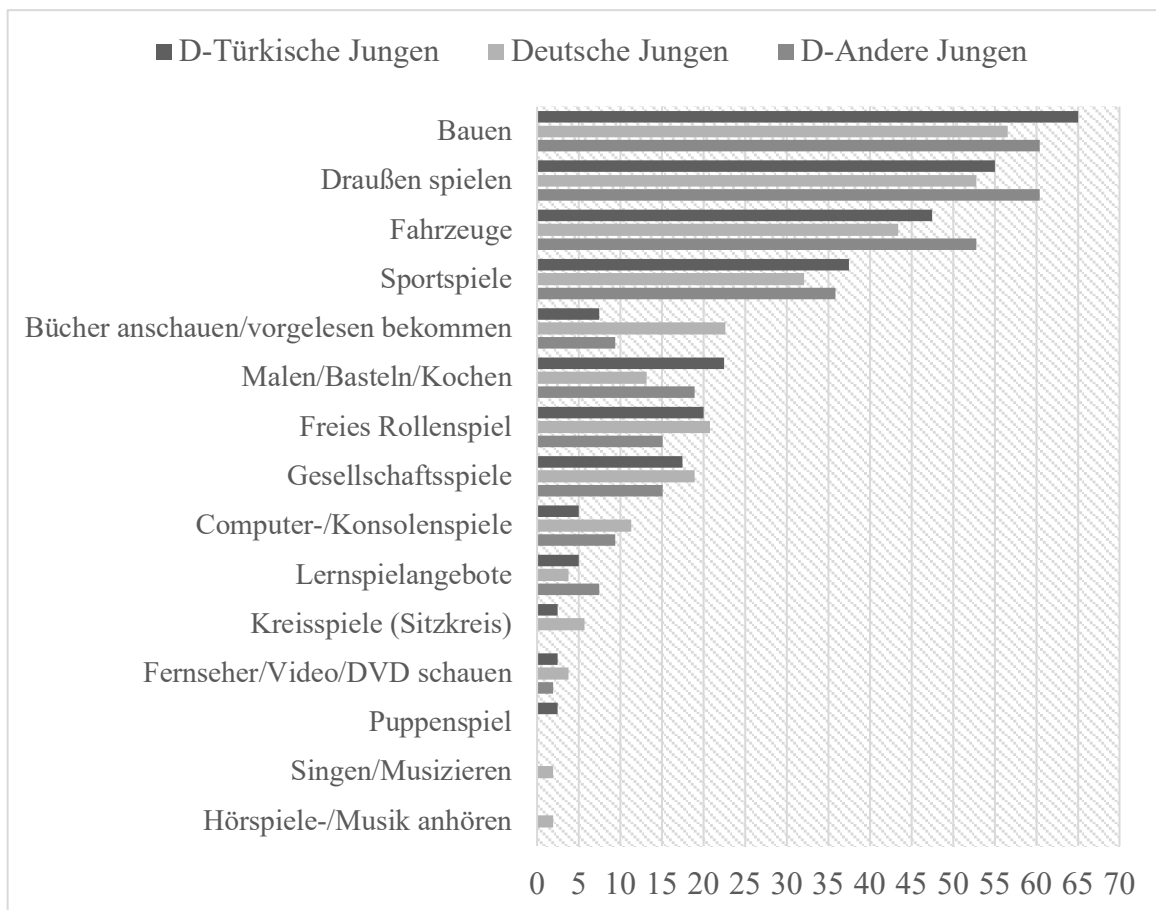


Abbildung 64: Lieblingsbeschäftigungen der Jungen im Kontext Kita nach Herkunft (N_{Deutsch-Türkisch}=40; N_{Deutsch}=53; N_{Deutsch-Andere}=53) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Die Lieblingsbeschäftigungen der Jungen unterscheiden sich dabei von denen der Mädchen. Die deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Jungen tendieren nach Ansicht der Erzieher_innen hauptsächlich zu den Aktivitäten *Bauen*, *Draußen spielen*, *Fahrzeuge* und *Sportspiele*. Kaum eine bis keine Relevanz haben für sie *musische Angebote*, *Puppen-* und *Kreisspiele* sowie *Lernspielangebote*, *Computer-/Konsolenspiele*, aber auch der *Fernseher* sowie die Medien *Video-* und/oder *DVD-Player*. In ihrem mittleren Interessensfeld befinden sich Aktivitäten mit *Büchern*, auch *Mal-*, *Bastel-* und *Kochaktivitäten* scheinen einen Teil von ihnen anzusprechen, sowie das *freie Rollenspiel* und *Gesellschaftsspiele*.

Unterschiede sind allerdings nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern auch innerhalb eines Geschlechts, in Abhängigkeit von der Herkunftskultur, zu erkennen. Diese Differenz

ist in Bezug auf das Medium Buch am deutlichsten. Eine Auseinandersetzung mit Büchern erfolgt in der Kita hauptsächlich durch die deutschen (22,6 Prozent), weniger aber die nicht deutschen Jungen (8,5 Prozent). Gleichzeitig sind es doppelt so viele der nicht deutsch-türkischen Jungen (10,4 Prozent), die im Gegensatz zu ihren gleichgeschlechtlichen deutsch-türkischen Mitkita-Kindern (5 Prozent) an einer Beschäftigung mit *Computer-/Konsolenspielen* Interesse zeigen. *Mal-, Bastel- und Kochaktivitäten* hingegen finden vorzugsweise bei den nicht deutschen, hier zunächst den deutsch-türkischen Jungen (22,5 Prozent) Gefallen. Diese Beschäftigung nimmt lediglich leicht mehr als ein Achtel (13,2 Prozent) der deutschen Jungen in Anspruch.

Die *primären Lieblingsbeschäftigungen der Jungen* bestehen somit im Kontext Kita, wie bereits weiter oben aufgezeigt werden konnte, aus den Aktivitäten *Bauen, Draußen spielen, Fahrzeuge* und *Sportspiele*. Obwohl diese als die primären Lieblingsbeschäftigungen aller Jungen zu kennzeichnen sind, werden diese jedoch von einer (leicht) größeren Mehrheit der mehrkulturell geprägten Jungen ausgeübt.

Die *primären Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen* umfassen das *freie Rollenspiel, Mal-, Bastel- und Kochaktivitäten* und *Puppenspiele*. In diesem Fall liegen die Angaben der Erzieher_innen deutlich weiter auseinander. Obwohl das *freie Rollenspiel* von der großen Mehrheit aller Mädchen (72,4 Prozent) favorisiert wird, setzen sich, nach Angaben der Erzieher_innen, hauptsächlich die nicht deutschen Mädchen (77,3 Prozent) mit dieser Form von Aktivitäten auseinander. Ähnlich verhält es sich im Hinblick auf die übrigen primären Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen in der Kita; wobei in Sachen *malen, basteln* und *kochen* die Werte näher beieinanderliegen. Nicht aber im Zusammenhang mit Puppenspielen. Hier sind es mit fast 70 Prozent hauptsächlich die deutsch-türkischen Mädchen, die dieser Tätigkeit nachgehen.

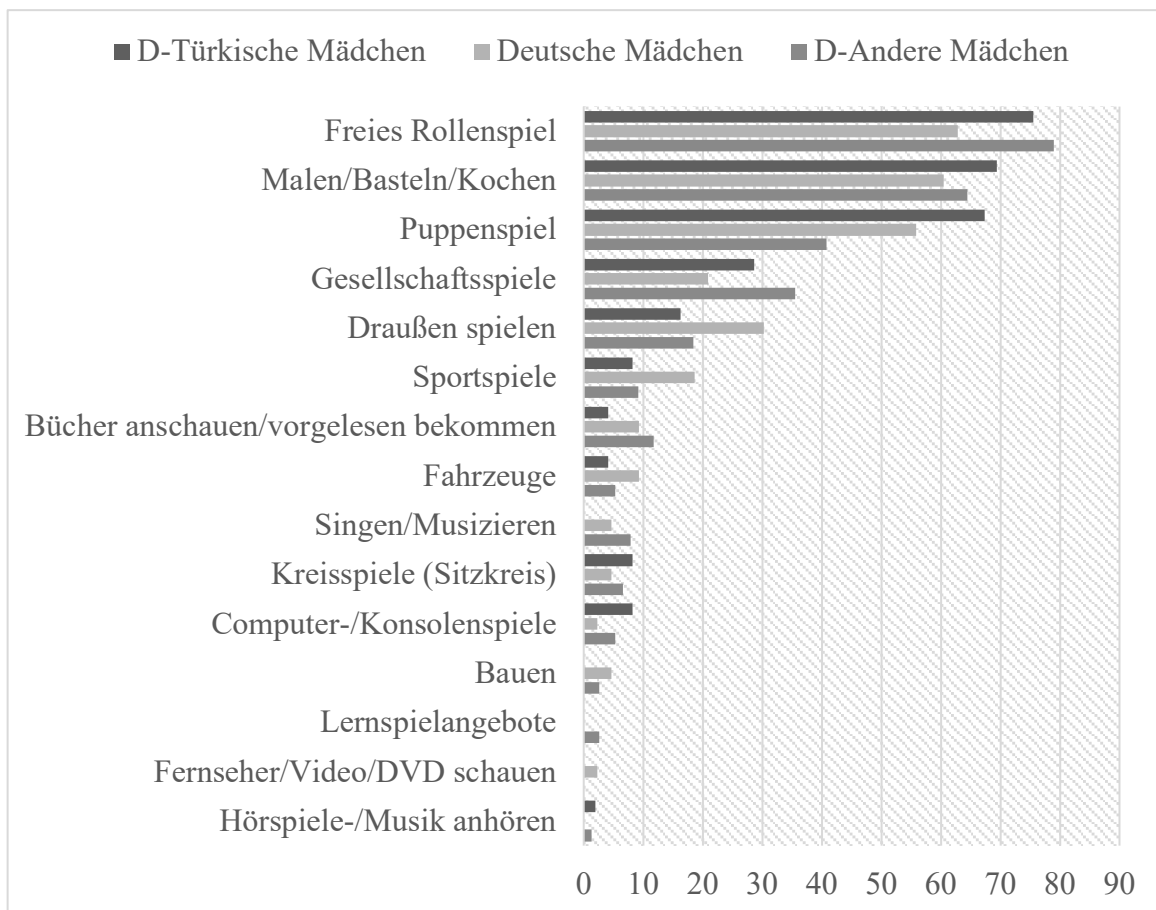


Abbildung 65: Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen im Kontext Kita nach Herkunft ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=49$; $N_{\text{Deutsch}}=43$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=76$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Insgesamt ist zu konstatieren, dass im Kontext Kita ein sehr viel höherer Anteil der deutsch-türkischen Mädchen diesen, auch in ihrem kindlichen Familienalltag favorisierten, Beschäftigungen nachgeht (vgl. ebd.). Im Verhalten der nicht deutsch-türkischen Mädchen hingegen sind, gerade in Bezug auf die primären institutionellen Lieblingsbeschäftigungen, nicht in jedem Fall eine Beteiligungszunahme festzustellen. Auffallend ist vielmehr, dass sie, anders als zu Hause, ihre Zeit in der Kita jetzt sehr viel häufiger (70,9 Prozent) mit *freien Rollenspielen* füllen.

Während *Gesellschaftsspiele* von mindestens einem Fünftel (20,9 Prozent) der deutschen, etwa 30 Prozent der deutsch-türkischen und mehr als einem Drittel (35,5 Prozent) der deutsch-anderen Mädchen gespielt werden, rücken alle anderen institutionellen

Tätigkeitsbereiche für die Gruppe der Mädchen größtenteils in den Hintergrund. Gesellschaftsspiele scheinen in der Regel von den Mädchen gespielt zu werden. Sichtbar wird vor allem, dass sich die Jungen und Mädchen in ihren primären Lieblingsbeschäftigungen deutlich voneinander unterscheiden; sehr häufig unabhängig von ihren herkunftskulturellen Erfahrungen. Lediglich die deutschen Mädchen scheinen neben Tätigkeiten im Freien (Draußen spielen) (30,2 Prozent) auch mit Sportspielen (18,6 Prozent) ihren Kita-Alltag zu gestalten. Bemerkenswert ist zudem, dass ein etwas höherer Anteil von ihnen, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, auch mit Fahrzeugen (9,3 Prozent) spielt; seltener die deutsch-türkischen (4,1 Prozent) und deutsch-anderen Mädchen (5,3 Prozent). Für die Gruppe der mehrkulturell geprägten Mädchen sind die primären Lieblingsbeschäftigungen der Jungen kaum von Relevanz.

8.2.9 Mediennutzung und Lieblingsmedien der Kinder

Nach Ansicht der Erzieher_innen stellt der *Fernseher* das Lieblingsmedium von über drei Fünftel der aller Kinder dar. An zweiter Stelle steht der *Computer ohne Internet*. Hier sind es dieses Mal drei Fünftel (59,8 Prozent) der deutschen und die Hälfte der nicht deutschen Kinder, die dieses Medium am liebsten nutzen. Das *Buch* wird an dritter und der *CD-Player* an vierter Stelle genannt.

Während im Hinblick auf die Medien Fernseher und Bücher keine sichtbaren Unterschiede zwischen den Präferenzen der Kinder festzustellen sind, werden beim CD-Player und *Computer*, im letzten Fall auch im Zusammenhang mit *Spielen*, gewisse kindliche Tendenzen deutlich. So scheint das Interesse der nicht deutsch-türkischen Kinder für den CD-Player, das der deutschen Kinder für den Computer ohne Internet und das der deutsch-anderen Kinder für Computer-/Konsolenspiele größer zu sein.

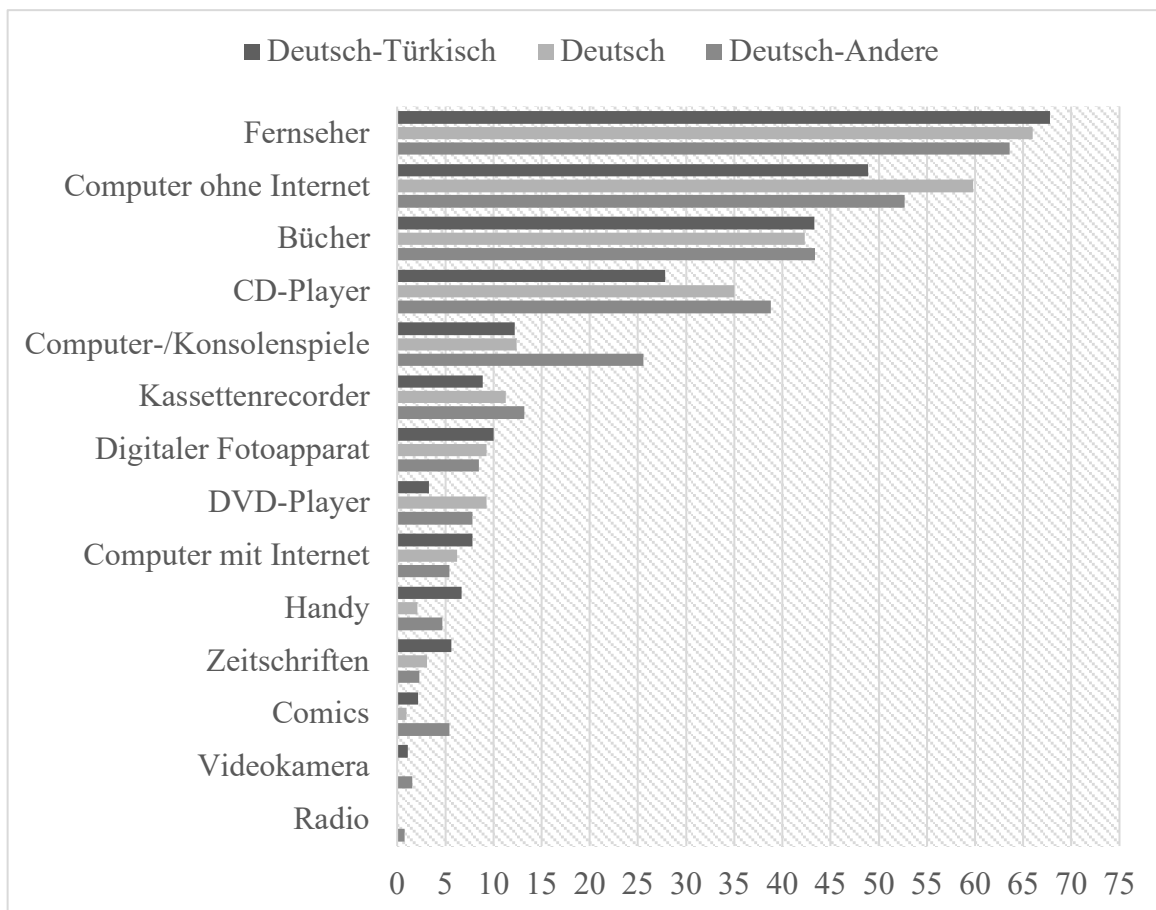


Abbildung 66: Lieblingsmedien der Kinder im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=90$; $N_{\text{Deutsch}}=97$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=129$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Nach Angaben der Erzieher_innen handelt es sich in diesem Zusammenhang um doppelt so viele wie die nicht deutsch-anderen Kinder, die gerne Computer-/Konsolenspiele nutzen. Im Gegensatz zu etwas mehr als einem Viertel (27,8 Prozent) der deutsch-türkischen sind es über ein Drittel der nicht deutsch-türkischen Kinder, die den CD-Player als Lieblingsmedium heranziehen. In der Wahrnehmung der Erzieher_innen rücken alle anderen Medien in den Hintergrund und stehen daher nicht für die Lieblingsmedien der Vier- und Fünfjährigen. Dies gilt auch für den Computer mit Internet, DVD-Player, das Handy/Smartphone oder den digitalen Fotoapparat. Es ist jedoch auch hier zu konstatieren, dass, trotz der geringen Prozentzahlen, bestimmte Medien mit einer bestimmten Gruppe von Kindern in einen Zusammenhang gebracht werden können. So scheint das *Handy/Smartphone* möglicherweise eher von den nicht deutschen, besonders

deutsch-türkischen und der *DVD-Player* eher von den nicht deutsch-türkischen, hier den deutschen Kindern favorisiert zu werden.

Die Reihenfolge der kindlichen Lieblingsmedien erfährt unter Einbezug des Faktors Geschlecht eine Veränderung. Der Fernseher bleibt für die meisten Jungen und Mädchen weiterhin das Lieblingsmedium. Allerdings wird sichtbar, dass die deutschen und deutsch-anderen Jungen, anders als die übrigen Kinder, dem Offline-Computer einen gleich hohen Stellenwert wie dem Fernseher zuschreiben. In der Wahrnehmung der Erzieher_innen sind für die deutsch-türkischen und deutsch-anderen Mädchen Bücher teilweise relevanter als der Computer ohne Internet. Die deutsch-türkischen Jungen und deutschen Mädchen favorisieren nach dem Fernseher zur Hälfte die Nutzung des Offline-Computers; Bücher kommen hier erst an dritter Stelle in Frage.

Dieses Ergebnis bedarf dennoch einer Konkretisierung. Obwohl das Medium Buch, bis auf die deutsch-türkischen und deutsch-anderen Mädchen, für alle anderen Kinder erst nach dem Offline-Computer an Relevanz gewinnt, wird es, bezogen auf die letztgenannte Gruppe von Kindern, von einer größeren Anzahl der deutschen Jungen (41,5 Prozent) und Mädchen (43,2 Prozent), weniger aber von den deutsch-türkischen (31,7 Prozent) und deutsch-anderen Jungen (28,3 Prozent) genutzt. Das Interesse der nicht deutschen Jungen widmet sich eher dem Computer in seiner Spiel- und Online-Funktion.

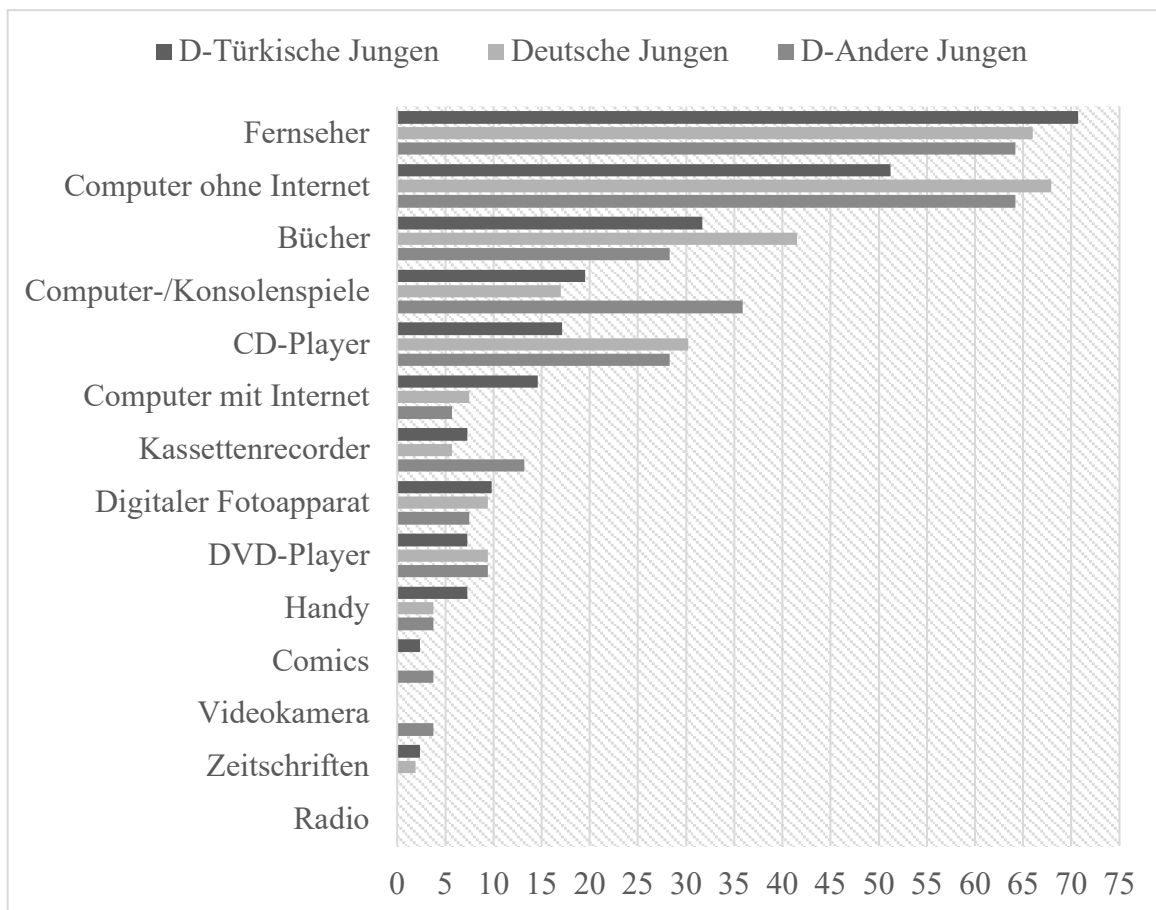


Abbildung 67: Lieblingsmedien der Jungen im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=41$; $N_{\text{Deutsch}}=53$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=53$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Computer-/Konsolenspiele scheinen allerdings vornehmlich die deutsch-anderen Jungen zu begeistern. Dieses Medium stellt für ein Drittel (35,9 Prozent) dieser Jungen ihr Lieblingsmedium dar. Der Computer in seiner Online-Funktion hingegen scheint eher durch die deutsch-türkischen Jungen favorisiert zu werden; hier sind es mehr als ein Achtel (14,6 Prozent) von ihnen, die in der Wahrnehmung des pädagogischen Personals dieses Medium am liebsten nutzen.

Insgesamt ist zu festzuhalten, dass die medialen Präferenzen der Jungen und Mädchen nicht in jedem Fall einer konkreten Herkunftskultur zugewiesen werden können. Vielmehr bedarf es der Verknüpfung von Faktoren, hier der Faktoren Herkunft und Geschlecht, wodurch sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede innerhalb der präferierten Medien durch

die Kinder in den Vordergrund rücken – unabhängig von der Herkunft, wohl aber in Abhängigkeit des Geschlechts.

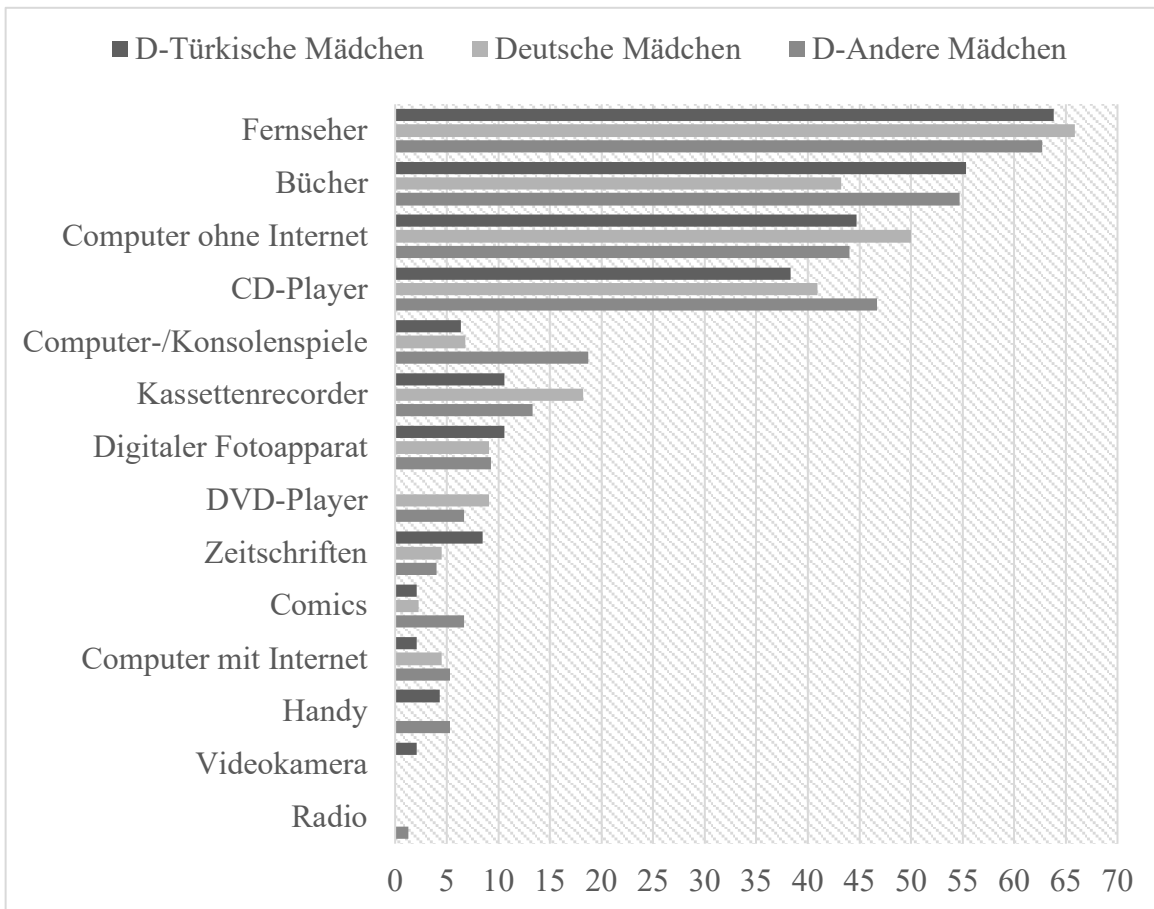


Abbildung 68: Lieblingsmedien der Mädchen im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=47$; $N_{\text{Deutsch}}=44$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=75$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Tatsächlich werden manche Medien eher von den Jungen und andere wiederum von den Mädchen sehr gerne genutzt. Der *Computer ohne Internet* und *Computer-/Konsolenspiele* werden mehrheitlich von den Jungen, *Bücher* und der *CD-Player* vornehmlich von den Mädchen favorisiert. Bekanntlich bestätigen Ausnahmen die Regel, weshalb im Zusammenhang mit dem Offline-Computer die Werte der deutschen und in Bezug auf Computer-/Konsolenspiele die Werte der deutsch-anderen Mädchen sich den der deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Jungen nähern. Umgekehrt gilt dies lediglich für die deutschen Jungen, deren Favorisierung des Mediums Buch der ihrer gleichkulturell geprägten weiblichen Mitkita-Kinder gleicht.

Das Buch und der CD-Player werden mehrheitlich von den nicht deutschen Mädchen, als von den nicht deutschen Jungen bevorzugt. Für den Offline-Computer und für Computer-/Konsolenspiele gilt das Gegenteil. Dieses Mal sind es, im Gegensatz zu den nicht deutschen Mädchen, die nicht deutschen Jungen, die diese Medien am liebsten nutzen. Der Kassettenrekorder, ähnlich wie der CD-Player, ist das Lieblingsmedium der Mädchen, selten aber das der Jungen.

Besonders die deutschen Mädchen richten ihren Blick auf dieses Medium. Für ihre gleichkulturell geprägten männlichen Mitkita-Kinder findet der Kassettenrekorder nur im Ausnahmefall (5,7 Prozent) einen Platz in ihrem Kita-Alltag. Diese setzen sich zu einem größeren Anteil (30,2 Prozent) mit dem CD-Player auseinander. Der CD-Player, ein eher von den Mädchen favorisiertes Medium, wird allerdings auch von einer ähnlich hohen Anzahl (28,3 Prozent) an deutsch-anderen Jungen sehr gerne genutzt, weniger aber von den deutsch-türkischen Jungen (17,1 Prozent).

8.2.10 Inszenierung medialer Inhalte durch die Kinder

Die Medienreaktionen der Vier- und Fünfjährigen wurden bereits in Kapitel 8.1.13 für den familiären Kontext thematisiert. Es stellte sich heraus, dass das Nachspielen bzw. Inszenieren medialer Inhalte allen voran unter den deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen eine Beliebtheit erlangt. Diese mediale Reaktion setzt sich laut den Aussagen der Erzieher_innen in der Kita kaum in dieser Häufigkeit für diese Kindergruppe fort. Es würden lediglich weniger als ein Drittel (32,6 Prozent) von ihnen Medieninhalte in Szene setzen. Bei über zwei Fünftel (42,4 Prozent) der deutsch-türkischen Kleinkinder sind den Erzieher_innen keinerlei ähnliche Reaktion aufgefallen und zu einem Viertel (25 Prozent) haben sie keine konkrete Aussage treffen können. Während die Elternangaben im Hinblick auf diese spezifische Medienreaktion eindeutig zugunsten der türkeistämmigen Kinder ausfällt (vgl. ebd.), rücken in der Wahrnehmung der Erzieher_innen zusätzlich zu den deutsch-türkischen auch die deutsch-anderen Kinder in den Mittelpunkt.

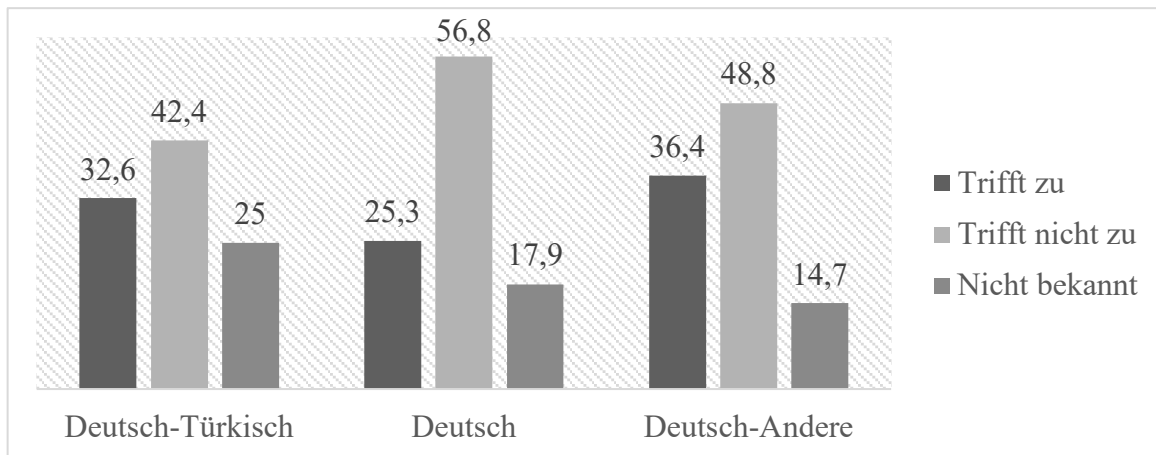


Abbildung 69: Inszenierung medialer Inhalte durch die Kinder im Kontext Kita (N_{Deutsch-Türkisch}=92; N_{Deutsch}=95; N_{Deutsch-Andere}=129) (Angaben in Prozent)

Die Angaben der Erzieher_innen unterscheiden sich hier nur sehr minimal voneinander, so dass Inszenierungen, zumindest im Kontext Kita und aus Sicht des erzieherischen Personals, eher als eine mediale Reaktion von Kindern mit migrationsbedingt mehrkulturellen Erfahrungen anzunehmen ist. Denn für ihre Mitkita-Kinder aus einem deutschkulturellen Kontext trifft die Aussage zu Inszenierungen medialer Inhalte als eine von vielen Medienreaktionen zu fast drei Fünfteln (56,8 Prozent) nicht zu. Hier ist es sogar nur jedes vierte Kind (25,3 Prozent), das rezipierte Inhalte in theatralische Augenblicke überführt und sichtbar werden lässt.

Eine Gemeinsamkeit teilen sie dennoch in der Wahrnehmung der Erzieher_innen mit den deutsch-anderen Kindern. Im Vergleich zu den Kindern mit türkischen Wurzeln bleiben die nicht deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen weniger *unsichtbar* – in der Differenz zu mindestens sieben und maximal leicht über zehn Prozentpunkten.

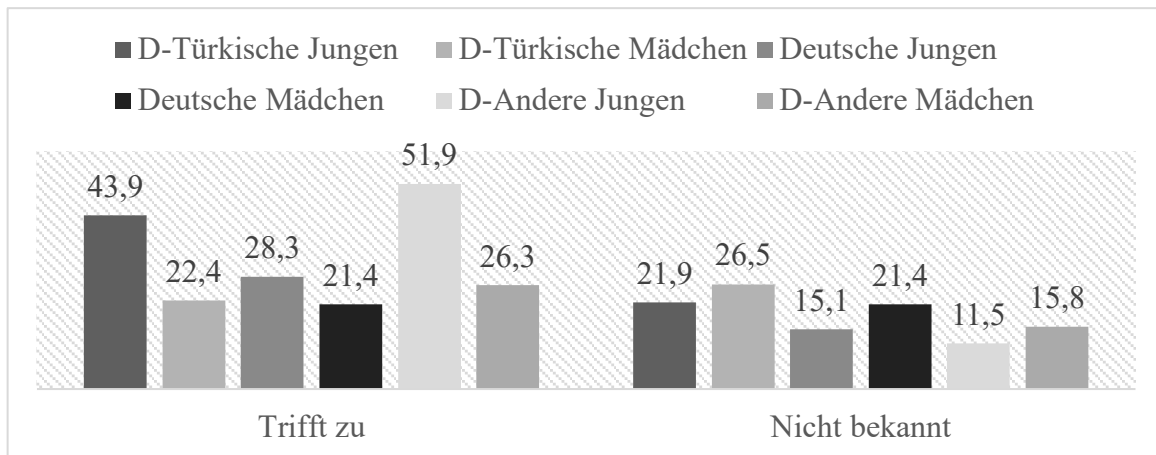


Abbildung 70: Inszenierung medialer Inhalte durch die Kinder im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=41$; $N_{\text{Mädchen}}=49$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=53$; $N_{\text{Mädchen}}=42$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=52$; $N_{\text{Mädchen}}=76$) (Angaben in Prozent)

Es ist möglich, diese Form der Informiertheit über den kindlichen Kita-Alltag anhand der Differenzierung der Daten zu konkretisieren. Demnach können über ein Viertel (26,5 Prozent) der Erzieher_innen keine Aussagen zu den medialen Anschlusshandlungen der deutsch-türkischen Mädchen machen. Für über ein Fünftel von ihnen trifft dies auch bei den deutsch-türkischen Jungen (21,9 Prozent) und deutschen Mädchen (21,4 Prozent) zu.

Bemerkenswert ist jedoch, dass sowohl in über zwei Fünftel (43,9 Prozent) der Fälle bei den deutsch-türkischen und bei mehr als die Hälfte (51,9 Prozent) der deutsch-anderen Jungen eine Inszenierung medialer Inhalte in der Kita durch die Erzieher_innen beobachtet wird. Lediglich weniger als ein Achtel (11,5 Prozent) von ihnen können sich zum Kita-Alltag der letztgenannten Jungen nicht äußern. In der Folge scheint den pädagogischen Fachkräften zunächst der mediale Kita-Alltag der deutsch-anderen Jungen, weniger aber der der übrigen Kinder, insbesondere der deutsch-türkischen Mädchen, bekannt zu sein. Inwieweit dieses Ergebnis auch in Bezug auf die Medienhelden, Medienaccessoires und andere Medienreaktionen der Kinder zutrifft, soll im Folgenden geklärt werden.

8.2.11 Medienhelden und Medienaccessoires der Kinder

Die Erzieher_innen teilen die Ansicht, dass ihre Kita-Kinder mehrheitlich nicht im Besitz eines Medienhelden sind (vgl. Kapitel 4.3.4). Demnach hat mindestens die Hälfte der Vier- und Fünfjährigen keinen persönlichen Medienhelden, mit dem sie sich beschäftigen und an dem sie sich orientieren können. Diese Beobachtung trifft vor allem auf die deutsch-türkischen Kinder zu. Über die Hälfte (55,1 Prozent) von ihnen fehle in der Wahrnehmung der Erzieher_innen eine identifikatorische Bezugsfigur. Darüber hinaus fehlen den Erzieher_innen über fast 30 Prozent dieser Vier- und Fünfjährigen Informationen zu ihren Medienhelden. Einen Medienhelden besitzen ihrer Meinung nach lediglich weniger als ein Sechstel (15,7 Prozent) von ihnen. Dieser Wert steigt bei den nicht deutsch-türkischen Kindern auf über 20, im Fall der deutsch-anderen Kinder sogar auf über 25 Prozent.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist davon auszugehen, dass die Medienwelten der Kinder nicht türkischer Herkunft den Erzieher_innen seltener *unbekannt* sind, als die ihrer deutsch-türkischen Mitkita-Kinder. Während den Erzieher_innen für fast 30 Prozent der Kleinkinder mit türkischen Wurzeln der Zugang in ihre Medienwelten eher versperrt zu sein scheint, sinkt dieser Wert bei der Gruppe der nicht deutsch-türkischen Kinder auf weniger als 25 Prozent.

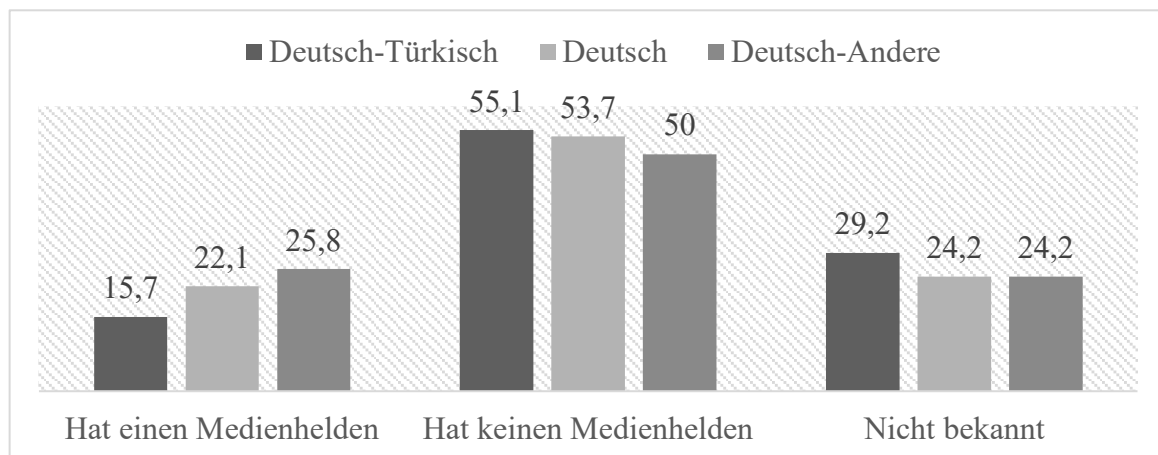


Abbildung 71: Beschäftigung der Kinder mit einem Medienhelden im Kontext Kita (N_{Deutsch-Türkisch}=89; N_{Deutsch}=95; N_{Deutsch-Andere}=129) (Angaben in Prozent)

Festzustellen ist, dass den Erzieher_innen auch im Zusammenhang mit den Medienhelden zunächst Informationen zu den Medienhelden der deutsch-anderen Jungen, aber auch zu den der deutschen Mädchen zur Verfügung stehen. Zu den Medienhelden der übrigen Kinder können sie sich zu fast 30 Prozent nicht äußern.

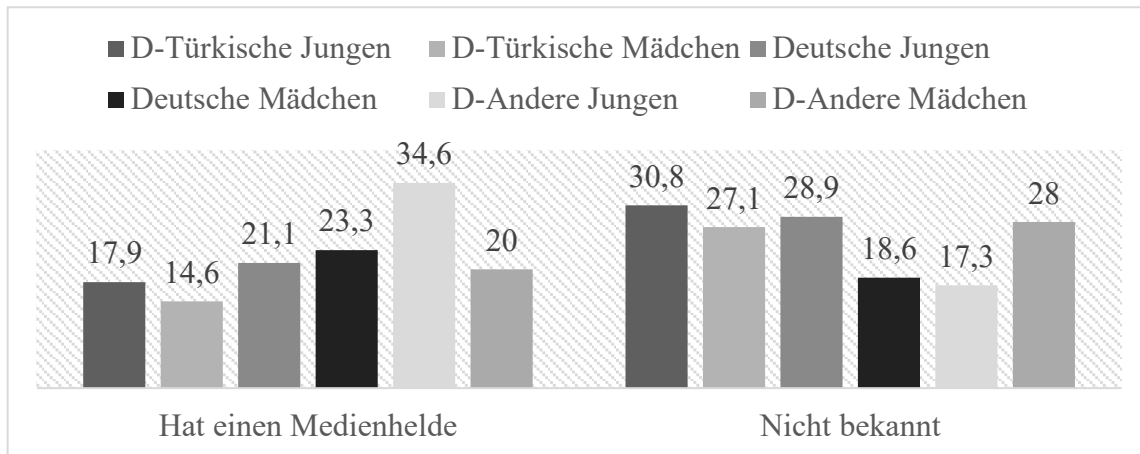


Abbildung 72: Beschäftigung der Kinder mit einem Medienhelden im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=39$; $N_{\text{Mädchen}}=48$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=52$; $N_{\text{Mädchen}}=43$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=52$; $N_{\text{Mädchen}}=75$) (Angaben in Prozent)

Der Einblick in die Angaben der Erzieher_innen hinsichtlich sogenannter Merchandising-Produkte, die ihre Kita-Kinder mit in die Kita bringen, erlaubt die Ergebnisse zu den Medienhelden weiter auszudifferenzieren. Anders als im Fall der Medienhelden sind den Erzieher_innen mitgebrachte Merchandising-Produkte durch die Vier- und Fünfjährigen in den meisten Fällen bekannt. Sie können sich lediglich zum Verhalten von 5,5 Prozent der mehr- und leicht weniger als einem Zehntel (9,5 Prozent) der deutschkulturell geprägten Kinder nicht äußern. In allen anderen Fällen sind ihnen die mitgebrachten Medienaccessoires der Kinder bekannt.

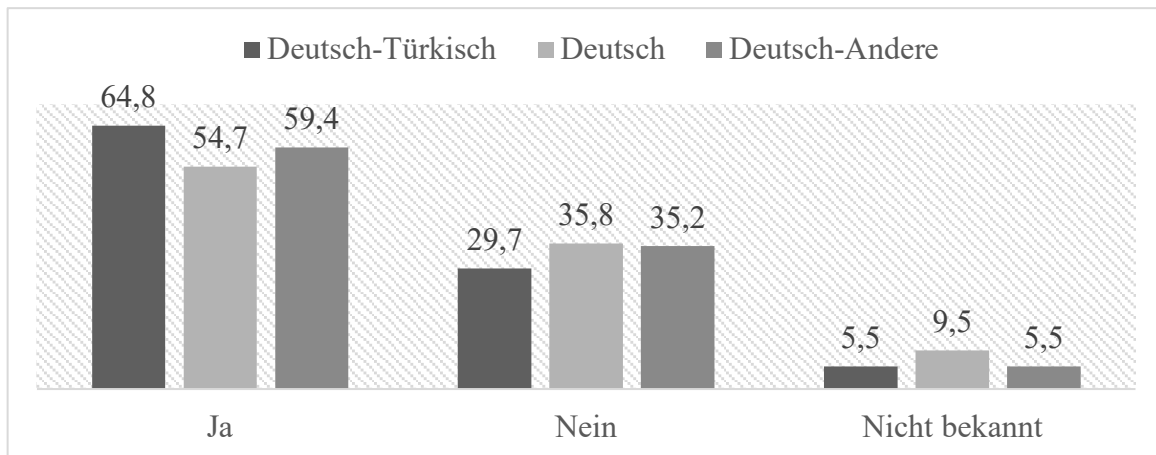


Abbildung 73: Merchandising-Produkte und Medienaccessoires der Kinder im Kontext Kita (N_{Deutsch-Türkisch}=91; N_{Deutsch}=95; N_{Deutsch-Andere}=128) (Angaben in Prozent)

Dieses Ergebnis ist insofern von Bedeutung, als dass eine unmittelbare Kommunikation mit den Kindern über und ein Interesse für ihre Lebens- und Medienwelten seitens der Erzieher_innen möglicherweise zu kurz zu kommen scheint. Wie die obige Abbildung veranschaulicht, präsentiert sich der Großteil der Vier- und Fünfjährigen mit Medienaccessoires. Dies deutet zugleich auf ein starkes Konsumverhalten seitens der Kinder hin.

Medienaccessoires bzw. Merchandising-Produkte prägen insbesondere das Erscheinungsbild der Vier- und Fünfjährigen aus einem türkischkulturellen Haushalt. Etwa zwei Drittel (64,8 Prozent) von ihnen bringen nach Angaben ihrer primären Bezugspersonen im sozialen Feld Kita Medienaccessoires mit. Dieses Verhalten wird auch bei etwa drei Fünftel (59,4 Prozent) ihrer Mitkita-Kinder aus einem deutsch-anderen und bei über die Hälfte der deutschen Kinder (54,7 Prozent) beobachtet.

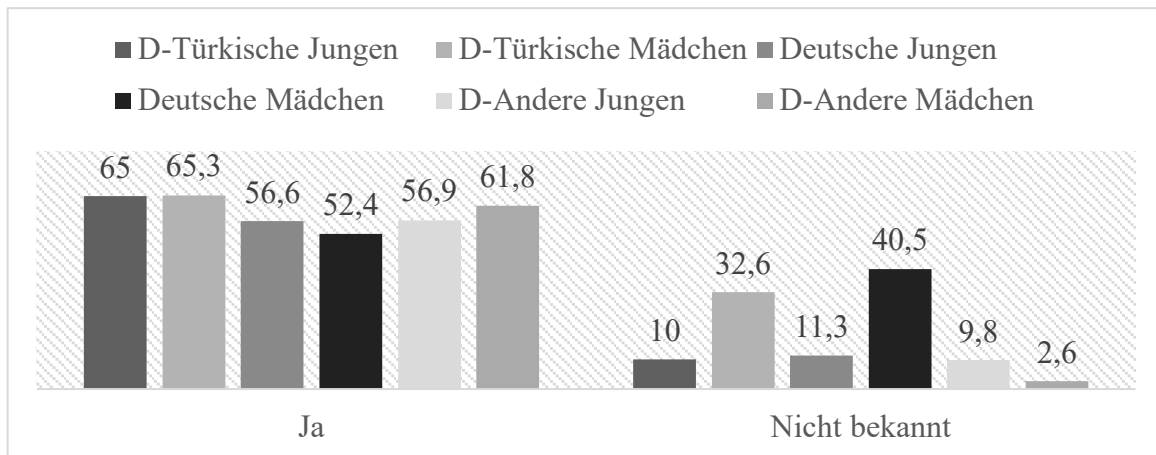


Abbildung 74: Merchandising-Produkte und Medienaccessoires der Kinder im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=40$; $N_{\text{Mädchen}}=49$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=52$; $N_{\text{Mädchen}}=42$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=51$; $N_{\text{Mädchen}}=76$) (Angaben in Prozent)

Ob die deutsch-türkischen und deutschen Mädchen solche Produkte in die Kita mitbringen, ist, im ersten Fall, mindestens jeder dritten (32,6 Prozent) und, im letzten Fall, maximal zwei Fünftel (40,5 Prozent) der Erzieher_innen nicht bekannt. Es sind in der Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte vor allem die deutschen Kinder, besonders das deutsche Mädchen, aber auch die deutsch-anderen Jungen, die möglicherweise seltener über Merchandising-Produkte verfügen und Medienaccessoires in der Kita haben. Die nicht deutschen Kinder, gemeint sind hier allen voran die deutsch-türkischen Jungen und Mädchen sowie die deutsch-anderen Mädchen, sind häufiger im Besitz medialer Produkte. Auf der Grundlage der bisherigen Angaben zum Wissen der Erzieher_innen über die Medienhelden und Medienaccessoires der Kleinkinder können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Es scheinen weniger die, erst in der Interaktion erfahrbaren Themen, Interessen und Vorlieben als vielmehr die sichtbaren Gegenstände bzw. Accessoires der Vier- und Fünfjährigen das Wahrnehmungssraster der Erzieher_innen zu bestimmen. Dies könnte ein möglicher Hinweis auf ein möglicherweise geringes oder fehlendes Wissen des pädagogischen Personals über das Medieninteresse und die Medienerlebnisse der Kinder sein. Vermutlich deshalb erhoffen sich die Erzieher_innen einen Anstieg der Anschlusskommunikation bei etwa jedem zweiten Kind in ihrer Einrichtung (vgl. Kapitel 8.1.12).

8.2.12 Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder

In diesem Kapitel soll das Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus Beachtung finden. Neben den Erzieher_innen sollen auch die Peers ins Blickfeld geraten. Zudem soll überprüft werden, ob die Erzieher_innen-Eltern-Interaktion sowie der Besitz eines Medienhelden das Anschlusskommunikationsverhalten beeinflussen oder nicht.

Anschlusskommunikation der Kinder mit den Erzieher_innen

Die Vier- und Fünfjährigen scheinen die Erzieher_innen nicht in jedem Fall als Kommunikationspartner hinsichtlich ihrer medialen Interessen und Handlungen zu verstehen. Kinder mit einem mehrkulturellen Hintergrund, und darunter an erster Stelle die deutsch-türkischen Kinder, finden mehrheitlich keinen direkten Zugang zum pädagogischen Personal, um sich mit ihnen über ihre Medienerlebnisse auszutauschen. Über die Hälfte der mehrkulturellen Vier- und Fünfjährigen teilen ihre Medienerlebnisse nicht mit ihren Erzieher_innen. Hinzu kommt, dass die Anzahl der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen, die sich über ihr eigenes Mediennutzungsverhalten mit den Erzieher_innen austauschen, sehr viel geringer ausfällt, als dies auf die Kleinkinder mit anderen herkunftskulturellen Wurzeln (Differenz: +10,5 Prozentpunkte) und vor allem ihre deutschen Mitkita-Kinder (Differenz: +15,5 Prozentpunkte) zutrifft. Eine Anschlusskommunikation zwischen den türkeistämmigen Kindern und den Erzieher_innen findet somit eher in Ausnahmefällen statt; und zwar unabhängig von ihrem Geschlecht.

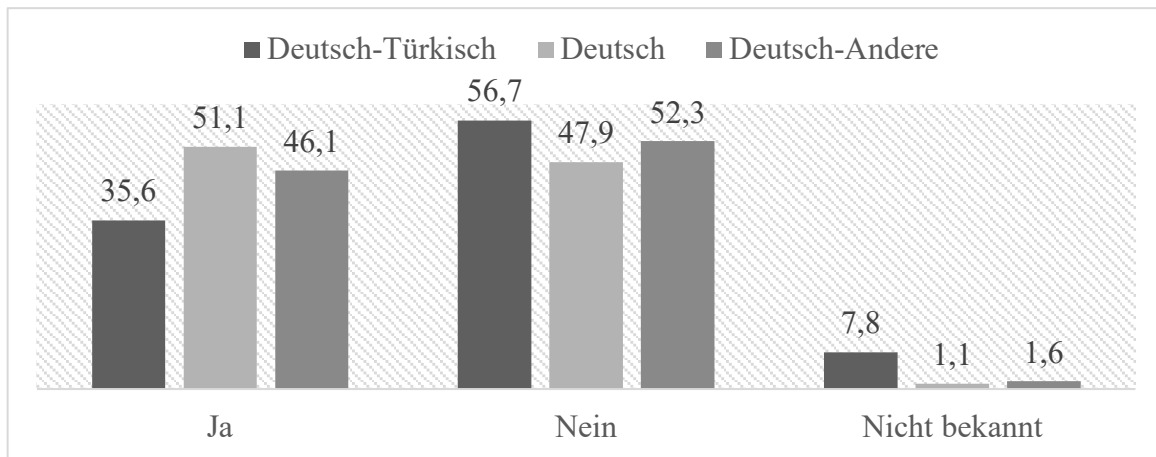


Abbildung 75: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=90$; $N_{\text{Deutsch}}=94$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=128$) (Angaben in Prozent)

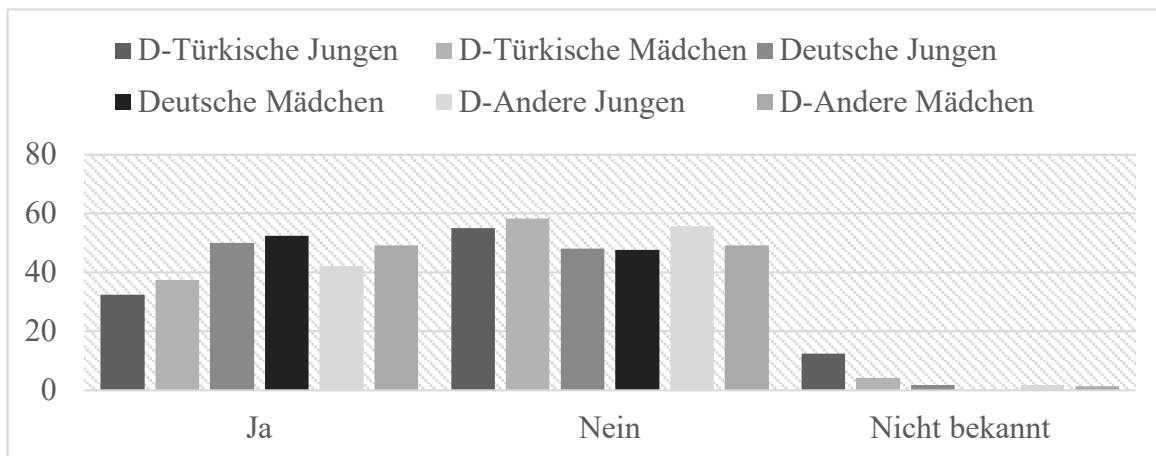


Abbildung 76: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=40$; $N_{\text{Mädchen}}=48$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=52$; $N_{\text{Mädchen}}=42$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=52$; $N_{\text{Mädchen}}=75$) (Angaben in Prozent)

Etwa acht Prozent der Erzieher_innen können keine Aussage zu ihrer Kommunikationssituation mit den deutsch-türkischen Kindern, zu ihren Medienerfahrungen und -erlebnissen treffen. Demzufolge ist zu vermuten, dass mehr als drei Fünftel (64,5 Prozent) der pädagogischen Fachkräfte die medialen und thematischen Interessen, bzw. die Lebens- und Medienwelten der türkischkulturell geprägten Vier- und Fünfjährigen nicht oder nur sehr wenig kennen. Im Vergleich zu den übrigen Mitkita-Kindern scheinen die deutsch-türkischen Kinder deshalb besonders benachteiligt zu

sein. Es sind vor allem die deutschen Jungen und Mädchen, die mit den Erzieher_innen in eine Anschlusskommunikation treten. Jedes zweite (51,1 Prozent) Kind mit deutschen Wurzeln tauscht sich mit den Erzieher_innen über sein eigenes Mediennutzungsverhalten aus.

Anschlusskommunikation der Kinder mit den Erzieher_innen in Abhängigkeit von ihren Sprachfähigkeiten in Deutsch

Fehlende Sprachfähigkeiten der Kleinkinder wirken sich unmittelbar auf die Gesprächsbereitschaft mit den Erzieher_innen aus oder die Erzieher_innen finden keinen sprachlichen Zugang in die Lebens- und Medienwelten dieser Kinder. Der herkunftskulturelle Hintergrund spielt dabei eine nur sekundäre Rolle. Obwohl die deutschen Vier- und Fünfjährigen seltener mit Sprachbarrieren in ihrer Erstsprache konfrontiert sind, kann auch in ihrem Fall keine hundertprozentige *sprachliche Barrierefreiheit* garantiert werden. Über vier Fünftel (85,6 Prozent) der Kinder, die nach Meinung der Erzieher_innen die deutsche Sprache nicht ausreichend genug beherrschen, erzählen ihren Erzieher_innen nicht über ihre Medienerfahrungen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Erzieher_innen kaum oder nur sehr wenig über die (medialen) Interessen und Vorlieben dieser Kinder Bescheid wissen.¹⁸⁹

Selbst die deutschen Vier- und Fünfjährigen treten bei Sprachbarrieren mit den Erzieher_innen, die zu über 80 Prozent ihren herkunftskulturellen Kontext teilen (vgl. Kapitel 8.2.2), nicht in einen Austausch über ihr eigenes Mediennutzungsverhalten und ihre Medienpraxen. Möglicherweise schöpfen sprachliche Defizite weitere Barrieren, die neben kommunikativen Kompetenzen auch soziale Fähigkeiten tangieren und somit neben der Interaktions- auch die Handlungsfähigkeit in sozialen Situationen einschränken.

¹⁸⁹ Inwieweit die mehrkulturell geprägten Kinder Medieninhalte auch in ihrer Familiensprache nutzen und diese eine mögliche Ursache für das Nichtzustandekommen einer möglichen Interaktion zwischen Erzieherinnen-Kind darstellt, kann erst in der Auseinandersetzung mit den qualitativen Daten herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 10).

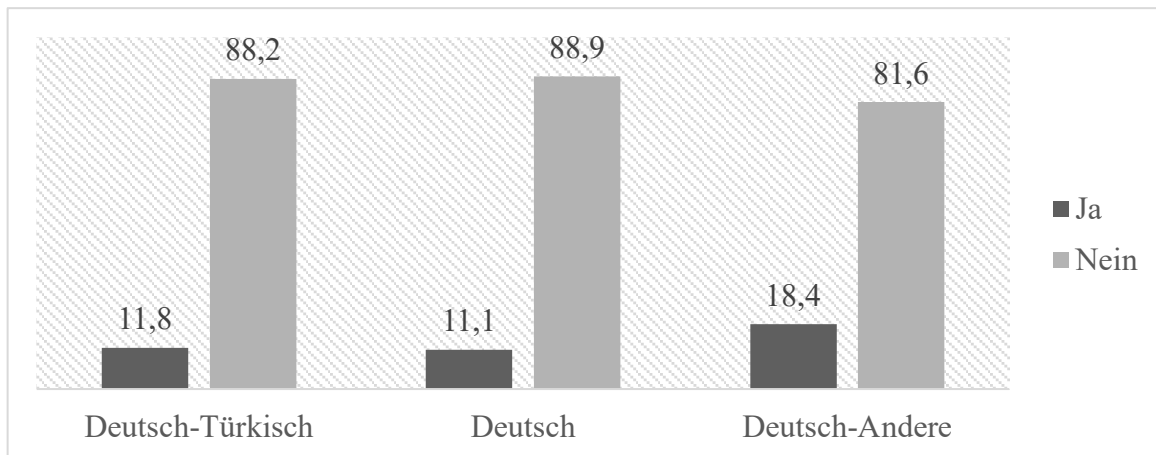


Abbildung 77: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation nach geringen Sprachfähigkeiten der Kinder in Deutsch ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=34$; $N_{\text{Deutsch}}=18$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=38$) (Angaben in Prozent)

Es sind vor allem die Vier- und Fünfjährigen mit anderen herkunftskulturellen Sozialisationserfahrungen, die Hürden überwinden und seltener vor den eigenen Defiziten in der deutschen Sprache *zurückschrecken*. Allerdings ist dieser Wert so gering, dass selbst der Blick aus einer positiven Perspektive das Resultat nicht verbessern kann. Die *Illusion der Chancengleichheit* scheint sich hier in einer oder seiner erweiterten Form zu zeigen. Dabei ist weniger der herkunftskulturelle Hintergrund, als vielmehr das kulturelle Kapital als Merkmal in den Vordergrund zu rücken (vgl. Kapitel 3.2), das im Zusammenhang mit diesen Ergebnissen in der fehlenden oder geringen Sprachfähigkeit zum Vorschein kommt.

Anschlusskommunikation der Kinder mit ihren Peers

Die Beobachtungen des pädagogischen Fachpersonals haben ergeben, dass die Kinder häufig das Bedürfnis verspüren, ihre Medienerlebnisse mit ihren gleichaltrigen Spielpartner_innen zu teilen. Am wenigsten beobachten sie diesen Drang nach einem Gespräch über die eigenen Erfahrungen in und mit Medien bei den deutsch-türkischen Kindern.

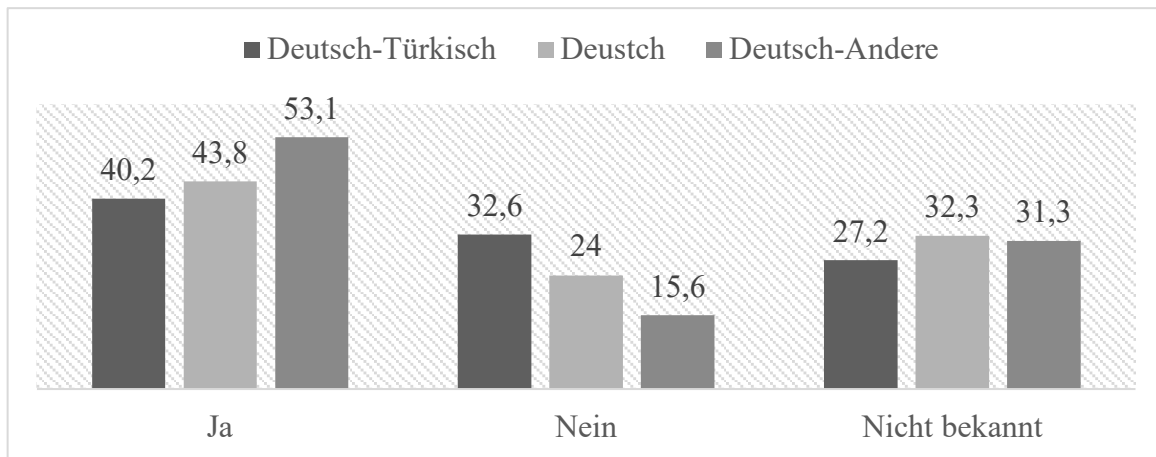


Abbildung 78: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder mit ihren Peers (N_{Deutsch-Türkisch}=92; N_{Deutsch}=96; N_{Deutsch-Andere}=128) (Angaben in Prozent)

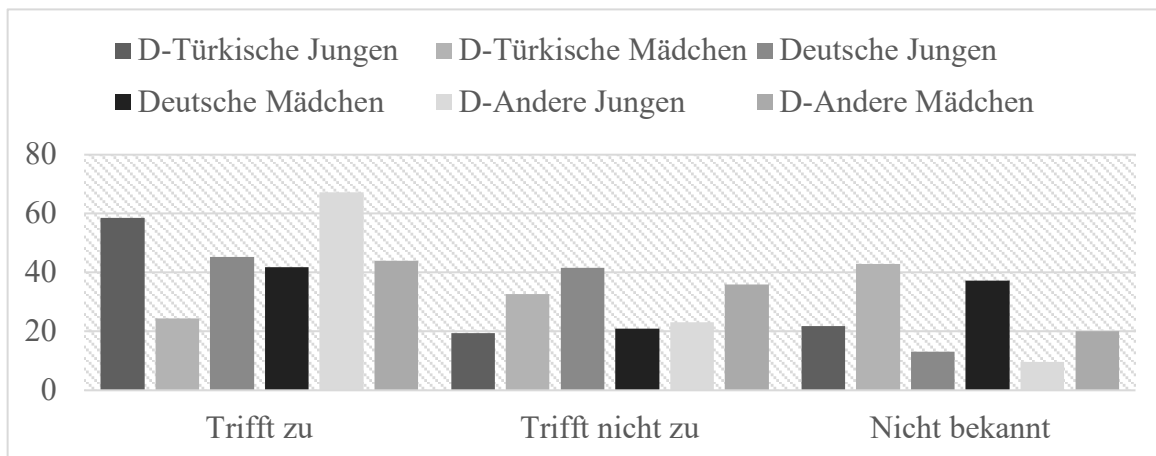


Abbildung 79: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder mit ihren Peers nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: N_{Jungen}=41; N_{Mädchen}=49; Deutsch: N_{Jungen}=53; N_{Mädchen}=43; Deutsch-Andere: N_{Jungen}=52; N_{Mädchen}=75) (Angaben in Prozent)

Während nur zwei Fünftel (40,2 Prozent) von ihnen mit ihren Gleichaltrigen über ihre Medienerlebnisse sprechen, trifft dies nach Angaben der Erzieher_innen auf mehr als jedes zweite Kind (53,1 Prozent) mit deutsch-anderen Wurzeln und leicht über zwei Fünftel (43,8 Prozent) der deutschen Mitkita-Kinder zu. Kein Bedürfnis nach einem Austausch hat lediglich jedes Vierte (27,2 Prozent) deutsch-türkische Kleinkind. Dies betrifft fast jedes dritte Mitkita-Kind aus einem nicht deutsch-türkischen Kontext.

Erneut fällt auf, dass für einen wesentlichen Anteil der Erzieher_innen die türkeistämmigen Kleinkinder *unsichtbar* bleiben. Im Vergleich zu den Aussagen der Erzieher_innen zur kommunikativen Interaktion der deutsch-anderen Kleinkinder (15,6 Prozent) über ihre Medienerlebnisse sind etwa doppelt so vielen (32,6 Prozent) über die Kommunikationsbereitschaft der Vier- und Fünfjährigen aus einem türkischkulturellen Kontext zu ihren Medienerlebnissen mit ihren Mitkita-Kindern nicht informiert. Gültigkeit hat dieses Ergebnis auch für etwa ein Viertel (24 Prozent) der deutschen Kinder.

Doch wie sind ihre *fehlenden* Informationen, der *fehlende* Blick auf diese Kindergruppe, gemeint sind die deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen, zu erklären? Weshalb bleiben diese Kinder, auch in diesem Kontext, eher *unsichtbar* und ihre Mitkita-Kinder aus einem nicht deutsch-türkischen Haushalt eher nicht? Darüber hinaus interessiert, ob es erneut die wahrgenommenen sprachlichen Defizite in der Zweitsprache Deutsch sind, die die Gruppe der erstgenannten Kinder an einem Austausch über ihre Erlebnisse und Erfahrungen in, mit und über Medien nicht teilhaben lassen.

Anschlusskommunikation der Kinder mit ihren Peers in Abhängigkeit von ihren Sprachfähigkeiten in Deutsch

Wahrgenommene und zugeschriebene Sprachbarrieren seitens der Erzieher_innen in der Zweitsprache Deutsch hindern auch in der Gegenwart der Gleichaltrigen die Mehrheit der Vier- und Fünfjährigen vor der Teilnahme an einer Kommunikationssituation zu den eigenen Medienerlebnissen. Der gelebte Medienalltag wird folglich zunehmend über Sprache gestaltet und geteilt. Obwohl dieses Kommunikationsmedium nicht alleiniges Instrument zur Vermittlung von Medienthemen, Medienerlebnissen und des Medienalltags darstellt, ist es dennoch, gerade in der Interaktion mit anderen, von hoher Bedeutung.

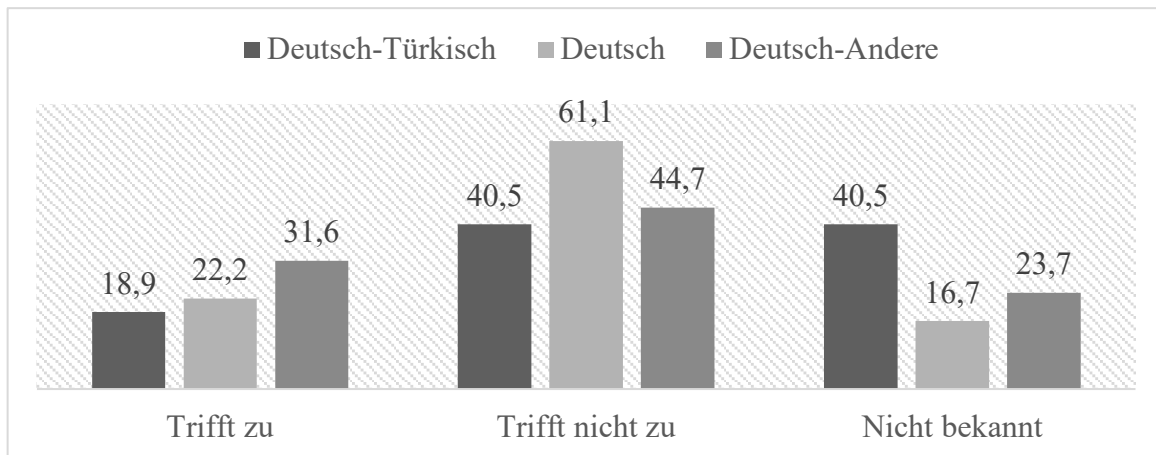


Abbildung 80: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder mit ihren Peers nach unterdurchschnittlichen Sprachfähigkeiten der Kinder in Deutsch ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=37$; $N_{\text{Deutsch}}=18$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=38$) (Angaben in Prozent)

Drei von fünf deutschen Kindern (60,1 Prozent), zwei Fünftel (40,5 Prozent) der Kinder mit türkischen Wurzeln und etwa 45 Prozent der deutsch-anderen Kinder tauschen sich bei sprachlichen Hürden in der deutschen Sprache mit anderen Kindern nicht über ihre Medienerlebnisse aus. Liegt die Sprachfähigkeit in der Wahrnehmung der Erzieher_innen also unter dem Altersdurchschnitt, so findet ein Austausch der Kinder mit ihren Peers über ihre Medienwelten kaum statt.

Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass fast jedes dritte Kind (31,6 Prozent) der letztgenannten Gruppe, trotz möglicherweise *fehlender* bzw. *mangelnder* Sprachfähigkeiten, sich zu seinen Medienerlebnissen zu äußern versucht. Dies trifft auf nur etwa halb so viele (18,9 Prozent) ihrer deutsch-türkischen Mitkita-Kinder zu. Unter den Kindern sind es vor allem die deutschen Kinder, die bei Sprachbarrieren sehr viel seltener in eine Peerinteraktion treten.

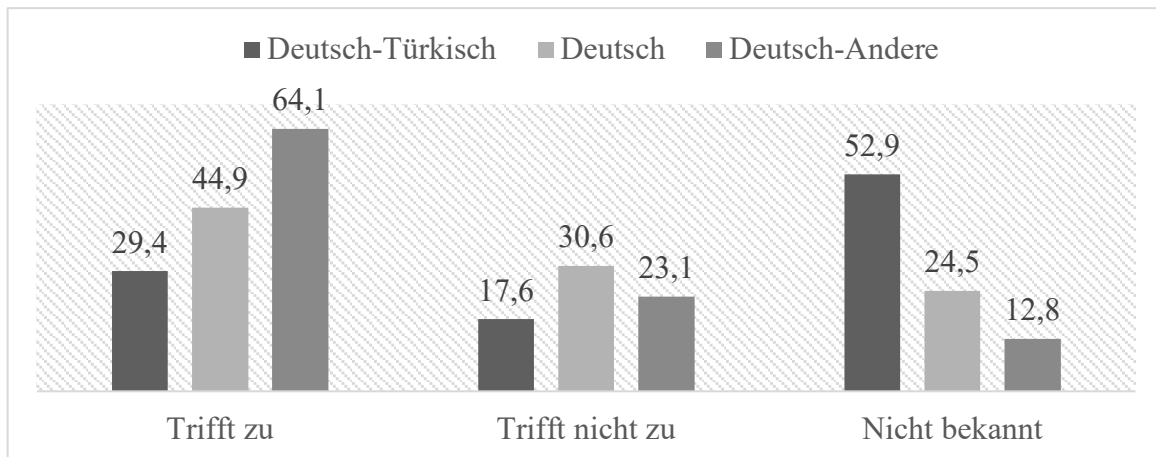


Abbildung 81: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder mit ihren Peers nach überdurchschnittlichen Sprachfähigkeiten der Kinder in Deutsch ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=17$; $N_{\text{Deutsch}}=49$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=39$) (Angaben in Prozent)

Bemerkenswert ist, dass die deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen selbst bei überdurchschnittlichen Sprachfähigkeiten sehr viel seltener das Bedürfnis nach einem Austausch über ihre Medienerlebnisse zum Ausdruck bringen. Es sind vor allem ihre deutsch-anderen Mitkita-Kinder, die Gesprächsanlässe schaffen oder nutzen. Mehr als doppelt so viele (64,1 Prozent) dieser Vier- und Fünfjährigen suchen bei überdurchschnittlich günstigen Sprachfähigkeiten in der deutschen Sprache das Gespräch mit anderen Kindern auf. Die deutschen Kinder sind als zurückhaltender zu charakterisieren.

Doch womit lässt sich das fehlende Kommunikations- und Interaktionsverhalten der deutsch-türkischen Kinder erklären? Unabhängig von der Einschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten durch die Erzieher_innen findet in ihrem Fall seltener eine *face-to-face* Interaktion mit ihren Peers (über ihre Medienerlebnisse) statt. Der Mehrheit der Erzieher_innen fallen solche Gesprächssituationen nicht auf. Entweder, weil diese tatsächlich nicht stattfinden und deshalb nicht bekannt sein können oder, weil sie diese nicht erkennen. Trotzdem bleibt unbeantwortet, weshalb sie zu den Handlungen der gleichaltrigen Spielpartner_innen mehrfach eine Antwort haben und zu den deutsch-türkischen Kindern eher nicht. Die Voraussetzungen der Kinder mit türkischen Wurzeln können daher nicht als erfolgsversprechend angesehen werden. Die

Kompensierung ungleicher familiärer Bedingungen bleibt für diese Gruppe von Kindern möglicherweise auf der Strecke.

Anschlusskommunikation der Kinder mit den Erzieher_innen in Abhängigkeit von der Erzieher_innen-Eltern-Interaktion

In Zusammenhang mit den bisher vorgestellten Ergebnissen interessiert, ob die fehlende sprachliche Verständigung der Erzieher_innen mit den Erziehungsberechtigten der Kita-Kinder einen unmittelbaren Einfluss auf die Erzieher_innen-Kind-Interaktion hat. Tatsächlich scheint die *Kommunikationsbereitschaft* zwischen den Erzieher_innen und den Kindern in gewisser Weise von einer positiven *Erzieher_innen-Eltern-Interaktion* abhängig zu sein.

In sieben von zehn Fällen (70,7 Prozent) soll ein Austausch zwischen den Erzieher_innen und den Kindern über ihre Lebens- und Medienwelten nicht stattfinden, wenn die Erzieher_innen-Eltern-Interaktion *gestört* ist. Somit ist zu vermuten, dass eine ungünstige Erzieher_innen-Eltern-Interaktion in der Erzieher_innen-Kind-Interaktion fortgesetzt wird und der kommunikative Anschluss durch die Erzieher_innen zu den Kindern nicht unmittelbar hergestellt werden kann.

Auffallend hoch sind diese Werte bei den Vier- und Fünfjährigen mit einem anderen herkunftskulturellen Hintergrund. Ist hier die sprachliche Verständigung zwischen den Erzieher_innen und Eltern in einer *dysbalance*, so ist in etwa drei Viertel (74,4 Prozent) der Fälle auch die Erzieher_innen-Kind-Interaktion *gestört*. Lediglich etwas mehr als einem Viertel (25,6 Prozent) der Erzieher_innen gelingt es, die Beziehung zu dieser Kindergruppe aufrechtzuerhalten.

Ungünstige Kommunikations- und Interaktionssituationen zwischen den Erwachsenen werden auch in der Beziehung der Erzieher_innen zu den übrigen Kindern sichtbar; besonders den deutsch-türkischen Kindern. Bei etwa zwei Drittel der deutsch-türkischen Kinder, deren Eltern eine sprachliche Verständigung mit den Erzieher_innen kaum bis gar nicht gelingt, bleibt ein Austausch mit den Erzieher_innen über ihren kindlichen Medienalltag auf der Strecke. Im deutschen Kontext ergibt sich eine ähnliche Verteilung,

wobei in diesem Fall, mit Blick auf ihre Gesamtanzahl, Kommunikations- und Interaktionsschwierigkeiten mit den Erzieher_innen die Ausnahme darstellen.

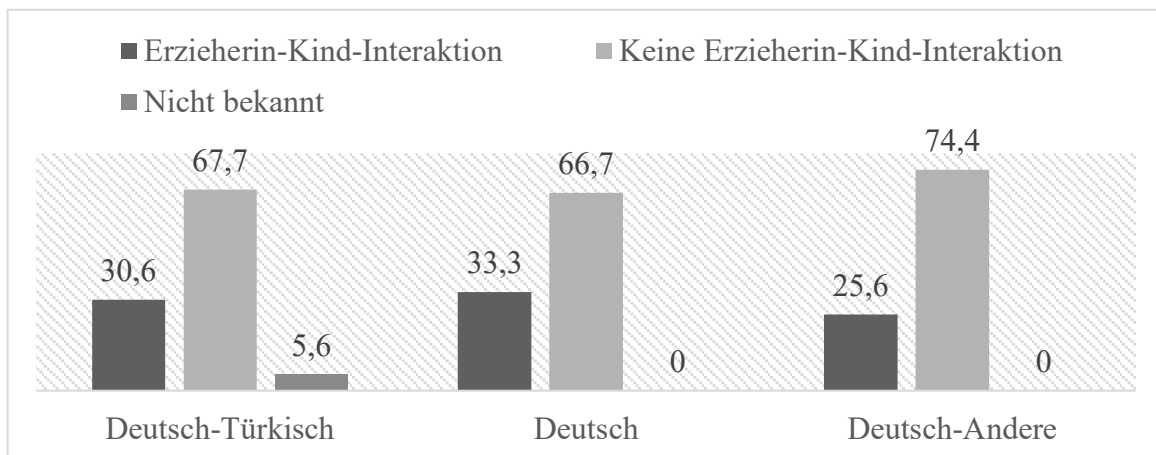


Abbildung 82: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation in Abhängigkeit von einer schlecht bis sehr schlechten sprachlichen Erzieher_innen-Eltern-Verständigung ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=36$; $N_{\text{Deutsch}}=9$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=39$) (Angaben in Prozent)

Eine *gute bis sehr gute sprachliche Verständigung* der Erzieher_innen mit den Eltern macht sich ebenso in der Erzieher_innen-Kind-Interaktion deutlich. Vor diesem Hintergrund profitieren an erster Stelle die nicht deutsch-türkisch geprägten Kinder von einer Interaktion mit den Erzieher_innen. *Keine Erzieherinnen-Kind-Interaktion* ist in ihrem Fall seltener festzustellen, als im Fall der deutsch-türkischen Kinder.

Welche Folgen die gering ausgeprägte Erzieher_innen-Kind-Interaktion für die letztgenannte Kindergruppe hat, welche der Erzieher_innen-Eltern-Interaktion hierbei zukommt und inwieweit die Kompensation *fehlender* Ressourcen und ungünstiger Ausgangsbedingungen durch die pädagogischen Fachkräfte überhaupt gewährleistet werden kann, sind wichtige Fragen, die es zu beantworten gilt. Die Erzieher_innen und die deutsch-türkischen Kita-Kinder treten bei einer als günstig anzunehmenden Erzieher_innen-Eltern-Interaktion zu über 15 Prozent seltener in einen Austausch. Etwa ein Zehntel (9,4 Prozent) der Erzieher_innen können ferner keine konkrete Aussage zur Anschlusskommunikation der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen mit ihnen treffen. Im Fall der nicht deutsch-türkischen Kinder trifft dies auf lediglich 2,3 Prozent der deutsch-anderen und 1,2 Prozent der deutschen Kita-Kinder zu.

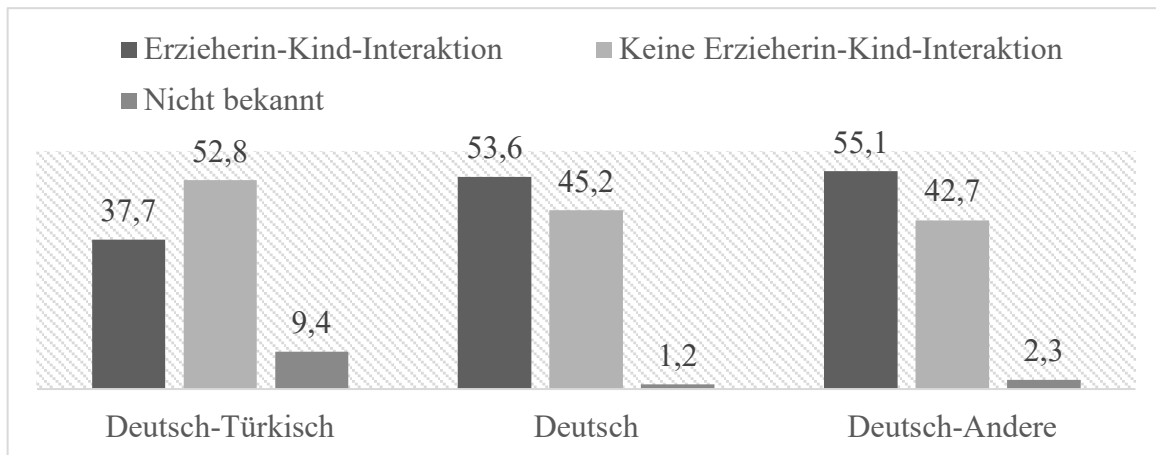


Abbildung 83: Erzieher_innen-Kind-Anschlusskommunikation in Abhängigkeit von einer guten bis sehr guten sprachlichen Erzieher_innen-Eltern-Verständigung ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=53$; $N_{\text{Deutsch}}=84$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=89$) (Angaben in Prozent)

Anschlusskommunikation der Kinder Abhängigkeit vom Besitz eines Medienhelden

Während Medienaccessoires kaum zu einem aktiven Austausch über die medialen Interessen und Inhalte beitragen, kann die Identifikation mit einer in und durch die Medien kennengelernten Figur die Bereitschaft, etwas mit anderen zu teilen, erhöhen. Etwa 85 Prozent derjenigen Vier- und Fünfjährigen, die durch ihre Erzieher_innen als sprachlich unter dem Altersdurchschnitt eingeschätzt werden und einen Medienhelden haben, sind dazu bereit, sich mit ihren Peers über ihre thematischen Interessen hinsichtlich Medien auszutauschen.¹⁹⁰

Insgesamt begünstigt die Identifikation mit einem Medienhelden die Kommunikationsbereitschaft der Kinder. Über drei Viertel (76,2 Prozent) der deutschen, leicht über 85 Prozent der deutsch-türkischen und mehr als 90 Prozent der Vier- und Fünfjährigen mit anderen Wurzeln erzählen jetzt anderen Kindern über ihre

¹⁹⁰ Die Filterung der Daten nach weiteren Faktoren wie *Sprachfähigkeit unter dem Altersdurchschnitt* und *Medienhelden Ja* führte dazu, dass die Gesamtzahl der zu auswertenden Kinderzahlen sich sehr verringert hat. Aufgrund dieser Tatsache sollen im Folgenden die Daten nur mit Bezug auf die vorhandenen Medienhelden analysiert werden, da diese das bereits im Text beschriebene Ergebnis weitgehend bekräftigen.

Medienerlebnisse.¹⁹¹ Die Identifikation mit einem Medienhelden drängt die Kinder größtenteils also dazu, ihre (identifikatorischen) Erfahrungen mit dieser Figur ihren Peers mitzuteilen.

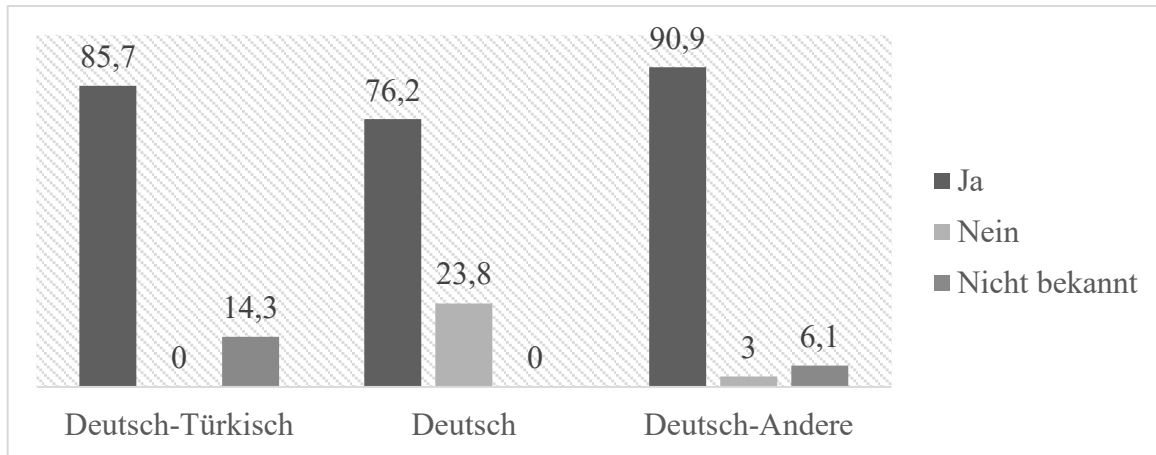


Abbildung 84: Anschlusskommunikation der Kinder mit ihren Peers nach Besitz eines Medienhelden ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=21$; $N_{\text{Deutsch}}=14$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=33$) (Angaben in Prozent)

Anhand der Abbildung wird deutlich, dass in gewisser Weise zu den nicht deutschen, und hier wieder vor allem zu den deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen, keine Angaben zu ihrer Bereitschaft, etwas von sich preis zu geben, gemacht werden können. Fast 15 Prozent der Erzieher_innen wissen nicht, ob diese Kinder über ihre Medienerlebnisse, beim Besitz eines Medienhelden, erzählen oder nicht. Dieser Wert sinkt bei ihren Mitkita-Kindern aus einem deutsch-anderen Haushalt auf weniger als die Hälfte (6,1 Prozent). Die deutschen Vier- und Fünfjährigen bleiben hier ausnahmslos alle sichtbar.

Verwunderlich ist das Ergebnis, dass selbst in der Sozialform Stuhlkreis (sichtbare) Medienaccessoires bzw. Merchandising-Produkte sehr viel seltener die Kinder zu einem Gespräch über Medien oder ihren Medienalltag bewegen, als der Aspekt Medienhelden. Die Medienhelden sind folglich als das Merkmal in den Mittelpunkt zu stellen, das die

¹⁹¹ Im Fall der fehlenden Identifikation mit einer Medienfigur sinkt dieser Wert auf mindestens 23,5 Prozent (deutsche Kinder) und maximal 37,5 Prozent (deutsch-andere Kinder). Die deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen erreichen 30,6 Prozent.

Kommunikation und den Austausch untereinander fördert und möglicherweise sogar die Grundlage dafür schafft.

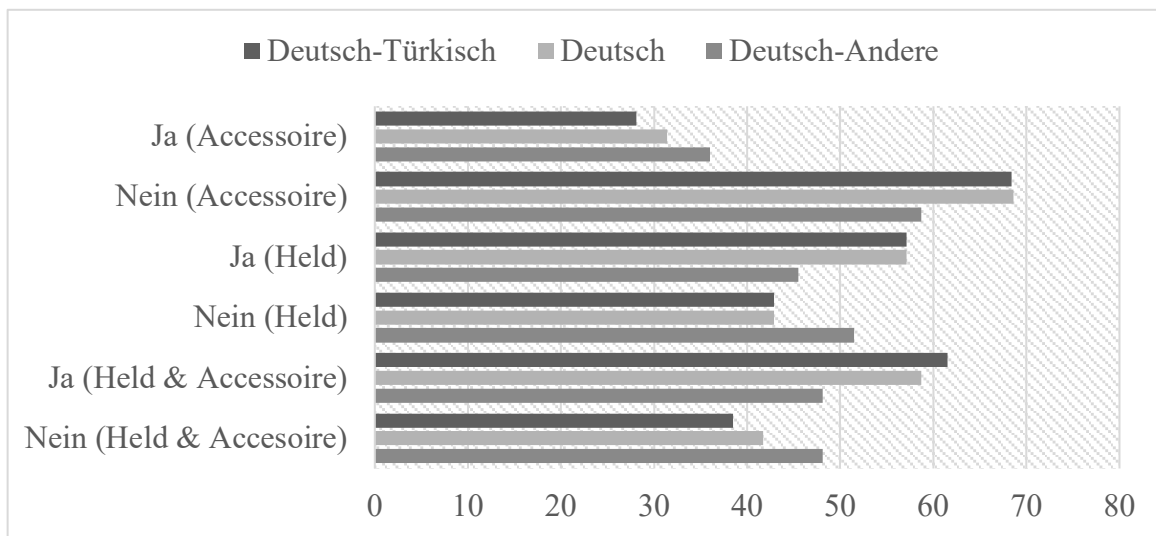


Abbildung 85: Kommunikationsverhalten der Kinder im Stuhlkreis über ihr Mediennutzungsverhalten nach Besitz von Medienaccessoires ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=57$; $N_{\text{Deutsch}}=51$, $N_{\text{Deutsch-Andere}}=75$), Medienhelden ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=14$; $N_{\text{Deutsch}}=21$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=33$) oder Medienaccessoires und Medienhelden ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=13$; $N_{\text{Deutsch}}=12$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=27$) (Angaben in Prozent)

Über die Hälfte der vier- und fünfjährigen Kinder, die im Besitz eines Medienhelden sind, berichten im Stuhlkreis auch über das eigene Mediennutzungsverhalten zu Hause. Dieses Ergebnis ist in erster Linie für die deutschen und deutsch-türkischen Kinder charakteristisch. Ähnliche Verhaltensweisen legen diese beiden Kindergruppen auch in Bezug auf die Verfügbarkeit von Medienaccessoires an den Tag. Nur die Wenigsten, die ein Medienaccessoire haben oder tragen, würden nach Angaben der Erzieher_innen etwas über ihr Mediennutzungsverhalten in dieser Sozialform mitteilen.

Werden diese beiden Faktoren zusammengefasst, werden neue Erkenntnisse sichtbar. Kleinkinder, die sich mit einem Medienhelden aktiv auseinandersetzen und ein mit dieser Medienfigur in Verbindung zu bringendes Accessoire tragen, sind, bis auf solche mit einem anderen Hintergrund (48,1 Prozent), öfter an einem medial ausgerichteten Gespräch im Stuhlkreis interessiert, als wenn sie weder im Besitz eines Medienhelden noch

Medienaccessoires sind. Medienfiguren und Medienaccessoires öffnen die Tür zu mehr sozialen Austausch. Über diese Inhalte werden persönliche Interessen und Vorlieben mit anderen geteilt und mögliche Barrieren, auch sprachliche, überwunden.

8.2.13 Fazit

In diesem Abschnitt widmete sich der Verfasser den kindlichen Beschäftigungen in der Kita mit und ohne Medien. Es wurden die Lieblingsbeschäftigungen, Lieblingsmedien sowie die medialen Reaktionen und Vorlieben der deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kinder mittels der Erzieher_innenaussagen herausgearbeitet.

Zunächst stellte sich heraus, dass die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder in der Wahrnehmung der Erzieher_innen primär nicht-medialer Natur, bewegungsreich sind und diese je nach Geschlecht, teilweise aber auch in Abhängigkeit von der Herkunftskultur der Kinder, variieren. Während die Jungen primär den Aktivitäten *Bauen, Draußen spielen, Fahrzeuge* und *Sportspiele* nachgehen, würden sich die Mädchen an erster Stelle den Tätigkeiten *freie Rollenspiele, Malen/Basteln/Kochen* und *Puppenspiele* widmen – auch *Gesellschaftsspiele* sind zu ihren Lieblingsbeschäftigungen in der Kita zu zählen (vgl. Kapitel 8.1.15).

Dabei unterscheiden die Kinder zwischen solchen Tätigkeiten, denen sie hauptsächlich zu Hause oder in der Kita am liebsten nachgehen sowie solchen, die sie zu Hause beginnen und im Kontext Kita fortsetzen. Vom sozialen Feld ‚Familie‘ in das soziale Feld ‚Kita‘ wird beispielsweise die Beschäftigung mit Fahrzeugen übertragen; damit verbringen die Jungen auch zu Hause sehr gerne ihre Zeit. Bei den Mädchen erkennen die Erzieher_innen eine solche Übertragung bzw. Fortsetzung im Zusammenhang mit den Aktivitäten *Malen/Basteln/Kochen* oder *Puppen-* und *Gesellschaftsspiele* – vor allem für die nicht deutsch-türkischen Mädchen. Die deutsch-türkischen Mädchen beschäftigen sich in der Kita hauptsächlich mit *Puppen*, und anders als ihre nicht deutsch-türkischen Mitkita-Kinder ist das freie Rollenspiel als eine Lieblingsbeschäftigung zu konstatieren, der sie vor allem in der Kita nachgehen.

Ob die alltäglichen (Lieblings-)Beschäftigungen zu Hause die alltäglichen (Lieblings-)Beschäftigungen in der Kita bedingen, oder diese sich in umgekehrte

Reihenfolge oder in Wechselwirkung beeinflussen, kann so nicht beantwortet werden. Es entsteht jedoch der Eindruck, dass das Elternhaus bzw. die alltäglichen kindlichen Gewohnheiten zu Hause auf die kindlichen (Lieblings-)Beschäftigungen in der Kita unmittelbar wirken. Obwohl die Einrichtungen zu einem Großteil mit Büchern ausgestattet sind (vgl. Kapitel 8.2.4) und Bücher hier vermehrt Einsatz finden (vgl. Kapitel 8.2.5), zählen Aktivitäten wie *Bücher anschauen und vorgelesen bekommen* nicht zu den primären Lieblingsbeschäftigungen der Kinder in der Kita. Diese Lieblingstätigkeit üben sie, vor allem die nicht deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen sowie etwas mehr als ein Zehntel (11,4 Prozent) der deutsch-türkischen Mädchen, eher zu Hause aus. Im kindlichen Familien- und Kita-Alltag der deutsch-türkischen Jungen sind Bücher kaum relevant. Ähnliches ist für die Tätigkeiten *Fernseher/Video/DVD anschauen* und *Computer-/Konsolenspiele* festzustellen. Diese Beschäftigungen erfolgen in der Regel am liebsten zu Hause (vgl. Kapitel 8.1.14; 8.2.7).

Obwohl die Kinder diesen Beschäftigungen häufig und am liebsten zu Hause, also im sozialen Feld ‚Familie‘, nachgehen und die letztgenannten Medien durch die Erzieher_innen in der Kita kaum Einsatz finden, bilden diese nach Ansicht der pädagogischen Akteure die Lieblingsmedien der Kinder. An erster Stelle wird der Fernseher genannt, an zweiter Stelle der Computer ohne Internetfunktion. Den Online-Computer, der in gerade einmal jeder vierten Einrichtung (24,4 Prozent) vorhanden ist und von weniger als acht Prozent der Erzieher_innen auch für die praktische Arbeit mit Kindern genutzt wird, nehmen etwa sieben Prozent von ihnen als das Lieblingsmedium der Kita-Kinder wahr (vgl. Kapitel 8.2.9).

Vor diesem Hintergrund ist danach zu fragen, worauf die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Erzieher_innen basieren, wenn sowohl für sie als auch für die Kinder diese Medien und medialen Tätigkeiten in der Kita eine Nebenrolle spielen. Hinzu kommt die Tatsache, dass etwa ein Fünftel (19,2 Prozent) der Erzieher_innen keine Aussage darüber treffen kann, ob die Kinder, besonders die deutsch-türkischen Kinder und hier die deutsch-türkischen Mädchen, mediale Inhalte inszenieren. Über ein Viertel (25,9 Prozent) von ihnen wissen zudem nicht, ob die Kinder einen Medienhelden besitzen. Bezogen auf die mitgebrachten Merchandising-Produkte trifft diese Feststellung nicht zu, hierzu können lediglich weniger als sieben Prozent der Erzieher_innen keine Aussage treffen. Damit steht

fest: Die Erzieher_innen sind, so ist zu vermuten, über die (nicht unmittelbar sichtbaren) Medienwelten der Kinder wenig bis kaum informiert. Diese sind ihnen eher unbekannt – diese bleiben *unsichtbar*; hier an erster Stelle die Lebens- und Medienwelten der deutsch-türkischen Jungen und Mädchen. Dies wundert insofern nicht, als dass über die Hälfte (52,3 Prozent) der Kinder die Erzieher_innen nicht als ihre medialen Kommunikationspartner_innen ansehen; noch weniger die mehrkulturellen (54,5 Prozent) und hier vor allem die deutsch-türkischen Kinder (56,7 Prozent) und im Besonderen die deutsch-türkischen Mädchen (58,3 Prozent) (vgl. Kapitel 8.2.10-8.2.12).

Zudem scheint es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der eingeschätzten kindlichen Sprachfähigkeit und der Anschlusskommunikation zu geben. Kinder, deren Sprachfähigkeit von den Erzieher_innen als gering eingeschätzt wird, treten im Durchschnitt zu über 85 Prozent mit ihnen nicht in eine Anschlusskommunikation; und das unabhängig von ihrem herkunftskulturellen Hintergrund. Bemerkenswert ist, dass dieses Ergebnis für die Anschlusskommunikation mit ihren Mitkita-Kindern so nicht gilt. Ist ein Kind in der Wahrnehmung der Erzieher_in für sein Alter lediglich im Besitz unterdurchschnittlicher Sprachfähigkeiten in Deutsch, so sind es hier *nur noch* fast 50 Prozent, die eine Anschlusskommunikation vermeiden; etwa ein Viertel (24,2 Prozent) der Kinder treten trotz möglicherweise fehlender sprachlicher Fähigkeiten in der deutschen Sprache in einen Austausch. Es sind allen voran die deutsch-anderen, seltener aber die deutsch-türkischen Kinder, die, (auch) bei überdurchschnittlich eingeschätzten Sprachfähigkeiten, ihre Medienerlebnisse mit anderen Kindern teilen.

Deutsche Kinder mit geringen Sprachfähigkeiten sind zurückhaltender als ihre Mitkita-Kinder aus einem mehrkulturellen Haushalt, und bei überdurchschnittlichen Sprachfähigkeiten beläuft sich ihr Wunsch nach einer Anschlusskommunikation auf das Notwendigste. Insgesamt ist festzuhalten, dass Kinder sehr viel lieber mit ihren Peers, als mit den Erzieher_innen ihre Medienwelten teilen, insbesondere dann, wenn sie im Besitz eines Medienhelden sind. Die Erzieher_innen zählen nicht zu ihren unmittelbaren Kommunikationspartner_innen. Diese Kommunikation scheint insoweit erschwert, als dass sie sogar von der Erzieher_innen-Eltern-Interaktion abhängig zu sein vermag. Im Fall einer als ungünstig zu charakterisierenden Erzieher_innen-Eltern-Interaktion ermöglichen circa 30 Prozent der Kinder ihren Erzieher_innen den Zugang in ihre kindlichen Medienwelten,

oder etwa 30 Prozent der Erzieher_innen erlauben den Kindern, sich mit ihnen über ihre Medienwelten auszutauschen. Gelingt die oben genannte Interaktion gut bis sehr gut, so erfährt diese Zahl einen Anstieg von fast 20 Prozent und beläuft sich im Durchschnitt auf 50 Prozent. Die Anschlusskommunikation der deutsch-türkischen Kinder mit den Erzieher_innen bleibt dabei selbst bei einer guten bis sehr guten Erzieher_in-Eltern-Interaktion eher gering. Während hier über die Hälfte (54,4 Prozent) der Erzieher_innen mit den deutschen und deutsch-anderen Kindern in einen Austausch treten, findet ein solcher Austausch mit den deutsch-türkischen Kindern in gerade einmal zwei Fünftel (37,7 Prozent) der Fälle statt (vgl. Kapitel 8.2.12).

Teil III: Einschätzung der medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder aus Sicht der Erzieher_innen und erzieherliche Einstellung zu Medien und Medienarbeit in der Kita

Nach einem Einblick in die existierende kulturelle Heterogenität und Vielfalt (vgl. Kapitel 8.2.1-8.2.7) sowie die medialen Rahmenbedingungen in der Kita (vgl. Kapitel 8.2.8-8.2.13) soll es im **dritten Abschnitt** schließlich darum gehen, auf die Aussagen der Erzieher_innen zu den wahrgenommenen kindlichen Mediennutzungsfähigkeiten (vgl. Kapitel 8.2.14) sowie ihre Meinung hinsichtlich der erforderlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in der Arbeit mit Kindern einzugehen (vgl. Kapitel 8.2.15). Da sich die Erzieher_innen zur Situation in ihren Einrichtungen im Hinblick auf die Themen *Medien* und *integrative Medienarbeit* auch mittels offener Antwortmöglichkeiten äußern konnten, werden bei der Bearbeitung dieser Punkte sowohl quantitative als auch qualitative Angaben zur Auswertung herangezogen.¹⁹²

8.2.14 Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder

Es ist verwunderlich, dass es den Erzieher_innen bereits vor Projektbeginn gelingt, Angaben zu den *medialen Fähig- und Fertigkeiten ihrer Kita-Kinder* zu machen (vgl. hierzu Kapitel 7.4.5). Insgesamt werden die deutschen Kinder in fast allen Bereichen des *Bedienens und Anwendens von Medien* besser eingeschätzt, als die nicht deutschen Kinder. Hierzu zählen sie selbst den Fernseher, der sich im Rahmen dieser Arbeit als ein *typisches* Medium der türkischkulturell geprägten Vier- und Fünfjährigen herausgestellt hat (vgl. Kapitel 8.1.8; 8.2.8). Allerdings liegen die Werte dieser beiden Gruppen in Bezug auf die Bedienung dieses Mediums so nah beieinander, dass, zumindest in der Wahrnehmung der

¹⁹² Auf die medialen und medienpädagogischen Hintergründe der Erzieher_innen sowie die Veranschaulichung der zu diesem Themenschwerpunkt vorzufindenden Situation in den Kitas, die zum einen die Einsicht in die Medienumgebung der Kita-Kinder außerhalb ihrer Familie und innerhalb des sozialen Feldes ‚Kita‘ ermöglichen, sollen im Rahmen dieser Arbeit nicht in ihrer Ausführlichkeit behandelt werden. Für nähere Informationen dazu, siehe Marci-Boehncke/Rath (2013, 68-96).

Erzieher_innen, zwischen den deutsch-türkischen und deutschen Kindern keine, möglicherweise als signifikant zu kennzeichnende, Unterschiede festzustellen sind.

Auffällige Unterschiede gibt es im Zusammenhang mit dem *digitalen Fotoapparat*, der Bedienung des *Kassettenrekorders*, der Nutzung von *Computer-/Konsolenspielen* und vor allem der Bedienung des *CD-Players*. Die deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen sind ihren nicht deutsch-türkischen Mitkita-Kindern, vor allem solchen aus einem deutschkulturellen Kontext, in der Bedienung und Nutzung dieser Medien in der Wahrnehmung der Erzieher_innen *unterlegen*. Während mehr als zwei Fünftel (42,4 Prozent) der deutschen Kinder dazu fähig zu sein scheinen, einen CD-Player zu bedienen, fehlt diese Fähigkeit nach Angaben der Erzieher_innen über drei Viertel (75,6 Prozent) der Kinder mit türkischen Wurzeln.

Den deutsch-türkischen Kindern schreiben sie in der Auseinandersetzung mit dem Sekundärmedium *Buch* – hier Bilderbuch – sowie im Zusammenhang mit analogen *Mal- und Schreibaktivitäten* hohe (mediale) Fähig- und Fertigkeiten zu. Die höchsten Werte, die sie im Umgang mit den tertiären Medien zugeschrieben bekommen, umfassen den Fernseher (26,7 Prozent) und die Computer-/Konsolenspiele (31,1 Prozent). Darüber hinaus verfügen sie zu fast einem Viertel (72,2 Prozent) über mindestens altersgerechte Feinmotorik. Diese scheint bei allen Kindern in etwa gleichem Maße ausgeprägt zu sein. Somit ist davon auszugehen, dass die Vier- und Fünfjährigen in der Mehrheit dazu fähig sind, motorisch anspruchsvolle, bzw. ein Feingefühl erfordernde Tätigkeiten, wie die Maus führen, mit Bauklötzen einen Turm bauen oder aber ein Mandala ausmalen, ihrem Entwicklungsalter entsprechend zu meistern.

Mediale Fähig- und Fertigkeiten	D-Türkisch	Deutsch	D-Andere
Betrachtet von sich aus Bilderbücher	64,4	72,8	70,6
Verfügt über mindestens altersgerechte Feinmotorik	72,2	69,6	70,6
Malt/schreibt mindestens altersgerecht	68,9	64,1	57,9
Kann Computer-/ Konsolenspiele nutzen	31,1	47,8	33,3
Kann einen CD-Player bedienen	24,4	42,4	38,1

Kann ein Fernsehgerät bedienen	26,7	27,2	19,1
Kann Malprogramme am Computer benutzen (TuxPaint)	22,2	26,1	24,6
Kann einen Kassettenrekorder bedienen	14,4	26,1	21,4
Kann digitale Fotos machen	13,3	25,0	18,3
Kann einen DVD-Player bedienen	2,2	8,7	4,8
Kann einen digitalen Film aufnehmen	2,2	2,2	0,8

Tabelle 11: Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder in der Wahrnehmung der Erzieher_innen im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=90$; $N_{\text{Deutsch}}=97$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=126$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Für die deutsch-anderen Kinder hat dieses Ergebnis zu einem geringeren Anteil für *Mal- und Schreibaktivitäten* Gültigkeit. Im Vergleich zu ihren Mitkita-Kindern schreiben ihnen die Erzieher_innen für diese mediale Fähig- und Fertigkeit leicht niedrigere Werte zu. Weniger als drei Fünftel (57,9 Prozent) der Vier- und Fünfjährigen mit anderen Wurzeln sind demnach in der Lage, mindestens altersgerecht zu malen und/oder zu schreiben. Dafür können sie aber zu fast zwei Fünfteln (38,1 Prozent) einen CD-Player bedienen. Außerdem gelingt es ihnen in etwa gleicher Häufigkeit auch *Malprogramme*, wie beispielsweise TuxPaint, am Computer zu nutzen. Das altersgerechte *analoge Malen* scheint somit keinen unmittelbaren Einfluss auf die Nutzung von digitalen Malprogrammen zu haben. Es ist zu vermuten, dass Malaktivitäten vorrangig in analoger Form bevorzugt werden. Dennoch sollte diese Vermutung stets in Abhängigkeit von den, durch die Erzieher_innen hergestellten, Lernangeboten und des gezielten (medialen) Einsatzes und des Verfügbar-Machens solcher und ähnlicher Malprogramme betrachtet werden (vgl. Kapitel 8.2.5).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse sind die Ausgangsbedingungen der deutsch-türkischen Kinder als suboptimal einzuschätzen. Sie zeigen nicht nur im Hinblick auf ihr alltägliches Mediennutzungsverhalten zu Hause ein relativ *eintöniges* Bild. Dort nutzen sie mehrheitlich und fast ausschließlich den Fernseher (vgl. Kapitel 8.1.8). Die geringe Medienvielfalt in ihrer Mediennutzung wird letztendlich in der Wahrnehmung der Erzieher_innen sichtbar. Ihre medialen Fähigkeiten werden insgesamt geringer eingestuft, als bei ihren nicht deutsch-türkischen Mitkita-Kindern. Im Zusammenhang mit ihrem Leitmedium, dem Fernseher, das

eigentlich, auch mit Blick auf die Einschätzung ihrer medialen Fähigkeiten durch ihre Eltern (vgl. Kapitel 8.1.17), einen größeren kompetenten Umgang versprechen sollte, liegen, nach Einschätzung des erzieherischen Personals in Bezug auf dieses Medium, ihre Werte relativ nah an den Werten der deutschen Vier- und Fünfjährigen.

Gerade in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Intensität – hier verstanden als Quantität – allein ausreicht, um im Umgang mit einem Medium – in diesem Fall mit dem Fernseher – sich die entsprechenden medialen Fähigkeiten anzueignen. Welche Relevanz ist einer kompetenten Begleitung bzw. medienerzieherischen Maßnahmen zuzuschreiben? Im Rahmen dieser Arbeit wachsen die Kinder mit türkischen Wurzeln schließlich in Haushalten auf, in denen die Eltern zu über einem Drittel (36,7 Prozent) einen Hauptschulabschluss und zu 30 Prozent eine abgeschlossene Berufsausbildung besitzen (vgl. Kapitel 8.1.5). Des Weiteren werden sie, im Vergleich zu ihren nicht deutsch-türkischen Spielpartner_innen, seltener begleitet und stehen in ihrem Mediennutzungsverhalten nicht selten eines medienerzieherischen *laisser-faire-Erziehungsverhaltens* gegenüber (vgl. Kapitel 8.1.12).

Von zentraler Wichtigkeit ist aber auch die Frage, woher die Erzieher_innen die Informationen bezüglich der medialen Fähig- und Fertigkeiten der Vier- und Fünfjährigen beziehen. Worauf stützen sie sich bei der Beurteilung dieser *Kompetenzen*? Für das Buch, den CD-Player und digitalen Fotoapparat, sowie den meisten nicht-technisch-medialen Tätigkeiten wie Malen und Schreiben, können ihre Einschätzungen aufgrund der Medienausstattung in ihrer Einrichtung (vgl. Kapitel 8.2.4) und des Medieneinsatzes (vgl. Kapitel 8.2.5) nachvollzogen werden. Wie aber sind ihre Angaben für die kaum in ihrer Einrichtung vorhandenen und von ihnen in der Medienarbeit mit den Kindern kaum bis gar nicht eingesetzten Medien zu verstehen? Und wie verhält es sich hier mit ihrem medialen Habitus (vgl. Kapitel 8.2.6)?

Mediale Fähig- und Fertigkeiten	D-Türkisch		Deutsch		D-Andere	
	J	M	J	M	J	M
Verfügt über mindestens altersgerechte Feinmotorik	62,5	83,3	62,8	78,0	58,0	80,0
Betrachtet von sich aus Bilderbücher	57,5	68,8	74,5	70,7	62,0	76,0

Malt/schreibt mindestens altersgerecht	55,0	81,3	54,9	74,6	38,0	72,0
Kann Computer-/ Konsolenspiele nutzen	35,0	27,1	49,0	46,3	30,0	36,0
Kann einen CD-Player bedienen	22,5	25,5	47,1	36,6	28,0	45,3
Kann ein Fernsehgerät bedienen	27,5	25,0	35,3	17,1	16,0	21,3
Kann Malprogramme am Computer benutzen (TuxPaint)	22,5	20,8	23,5	29,3	26,0	24,0
Kann einen Kassettenrekorder bedienen	12,5	16,7	27,4	24,4	14,0	26,7
Kann digitale Fotos machen	15,0	10,4	29,4	19,5	18,0	18,7
Kann einen DVD-Player bedienen	2,5	2,1	13,7	2,4	6,0	4,0
Kann einen digitalen Film aufnehmen	0,0	4,2	3,9	0,0	0,0	1,3

Tabelle 12: Mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder in der Wahrnehmung der Erzieher_innen im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: N_{Jungen}=40; N_{Mädchen}=48; Deutsch: N_{Jungen}=51; N_{Mädchen}=41; Deutsch-Andere: N_{Jungen}=50; N_{Mädchen}=75) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Die Gegenüberstellung der Erzieher_innenangaben unter Berücksichtigung des kindlichen Geschlechts führt zu weiteren Ergebnissen: Die deutschen Jungen und Mädchen sowie die deutsch-anderen Mädchen verfügen, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, zu einem größeren Anteil über mediale Fähig- und Fertigkeiten, als die deutsch-türkische Jungen und Mädchen und die deutsch-anderen Jungen.

So schreibt das pädagogische Kita-Personal einer größeren Mehrheit der deutschen Jungen entsprechende Mediennutzungsfähigkeiten zu, als den deutsch-anderen und den deutschen Mädchen. Die deutsch-türkischen Mädchen erzielen höhere Werte, als die deutsch-anderen und deutsch-türkischen Jungen. Somit sind, in der Einschätzung der Erzieher_innen, die deutschen Jungen, den deutsch-anderen Mädchen, diese den deutschen Mädchen, die deutschen Mädchen wiederum den deutsch-türkischen Mädchen, diese Mädchengruppe den deutsch-anderen Jungen und diese schließlich den deutsch-türkischen Jungen in Sachen Medien und ihrer Nutzung möglicherweise *überlegen*.

Die deutschen Jungen erzielen die meisten und die deutsch-türkischen Jungen die wenigsten medialen Fähigkeitszuschreibungen. Die deutsch-anderen Mädchen fallen nicht nur

dadurch auf, dass sie höhere Werte als ihre gleichkulturell geprägten männlichen Mitkita-Kinder erreichen, sondern auch insgesamt ein besseres Resultat erzielen, als die übrigen Kinder. Während also unter den Jungen hauptsächlich die deutschen Jungen im Besitz *hoher* medialer Fähig- und Fertigkeiten zu sein scheinen, gilt dieses Ergebnis bei den Mädchen für die mit anderen Wurzeln unter ihnen.

Der spezifische Blick in die *medialen Fähigkeitszuschreibungen* der Kinder zeigt jedoch, dass, je nach Medium und erforderlicher Medienhandlung, die Zuschreibungen, je nach Geschlecht oder aber auch der Herkunftskultur der Kinder, variieren können. Feinmotorische Fähigkeiten, die meist beobachtete Fähigkeit durch die Erzieher_innen, werden vorrangig bei den Mädchen beobachtet. Über 80 Prozent der deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Mädchen verfügen über eine mindestens altersgerechte *Feinmotorik*. Ähnlich wie beim Medium Buch. Dieses Mal sind es, im Durchschnitt, etwas mehr als 70 Prozent aller Mädchen, die von sich aus, ohne externen Einfluss, Bilderbücher betrachten. In Bezug auf altersgerechte *Mal-* und *Schreibfähigkeiten* sind es erneut die Mädchen, wieder über 70 Prozent von ihnen, die, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, *fitter* sind, als die Jungen. Auffallend ist dabei, dass in zwei der bisher genannten Fähigkeitsbereiche (Feinmotorik und Mal-/Schreibfähigkeiten) die deutsch-türkischen Mädchen und in einem die deutsch-anderen Mädchen (Bilderbücher betrachten) die höchsten Werte erreichen.

Dieses Verhältnis wird erst im Zusammenhang mit den *Computer-/Konsolenspielen* unterbrochen, wobei mit 46,3 Prozent die deutschen Mädchen einen weit höheren Wert erzielen, als die nicht deutschen Jungen. Trotzdem sind, gerade in Bezug auf dieses Medium, die medialen Fähigkeiten der Jungen höher einzustufen, als die der übrigen Mädchen. Mindestens jeder dritte nicht deutsche Junge und etwa die Hälfte (49 Prozent) der deutschen Jungen sind in der Lage, *Computer-/Konsolenspiele kompetent* zu nutzen. Für den Umgang mit Malprogrammen am Computer trifft dies fast auf 30 Prozent der deutschen Mädchen und mindestens auf 20 bis maximal 26 Prozent der übrigen Kinder zu. Mit 26 Prozent scheinen insbesondere die deutsch-anderen Jungen bestimmte Fähigkeiten im Umgang mit diesen Programmen entwickelt zu haben.

Während die Produktion digitaler Filme nur sehr wenigen deutsch-türkischen Mädchen (4,2 Prozent) und deutschen Jungen (3,9 Prozent) gelingt, dienen in allen anderen medialen

Fähigkeitsbereichen die letztgenannten Kinder als Orientierung. Sie scheinen nicht nur zu einem größeren Anteil dazu fähig zu sein, einen CD-Player (47,1 Prozent), sondern auch einen Fernseher (35,3 Prozent) und DVD-Player (13,7 Prozent) zu bedienen. Die Bedienung des erstgenannten Mediums bereitet über zwei Fünftel (45,3 Prozent) der deutsch-anderen und mehr als 35 Prozent der deutschen Mädchen keine Schwierigkeiten. Zweitgenanntes Medium können auch (über) ein Viertel der deutsch-türkischen Kinder nutzen. Der DVD-Player scheint durch die übrigen Kinder kaum eine Anwendung zu erfahren.

Der Kassettenrekorder findet vor allem durch die deutschen Kinder und deutsch-anderen Mädchen Anwendung; die Jungen und Mädchen aus einem türkischkulturellen Kontext sowie die deutsch-anderen Jungen scheinen entsprechende Fähigkeiten für die Nutzung dieses Mediums zu fehlen. Bemerkenswert ist zudem die Tatsache, dass, in der Wahrnehmung der pädagogischen Bezugspersonen, mit fast 30 Prozent, hauptsächlich die deutschen Jungen, weniger aber die übrigen, und unter ihnen besonders die deutsch-türkischen Kinder, hier die Mädchen, Fotos mit dem digitalen Fotoapparat machen können. Nach Meinung der Erzieher_innen kann lediglich jedes zehnte deutsch-türkische Mädchen (10,4 Prozent) mit dem digitalen Fotoapparat Fotos machen; bei den deutsch-türkischen Jungen sind es lediglich etwas weniger als ein Sechstel (15 Prozent).

8.2.15 Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten

In den frühkindlichen Einrichtungen steht den Akteuren insgesamt eine breite Medienpalette zur Verfügung (vgl. Kapitel 8.2.4). Aus der großen Auswahl an Medien präferiert der Großteil der Erzieher_innen zunächst den Einsatz von *Büchern* und des *CD-Players* (vgl. Kapitel 8.2.5). Die besondere Stellung des Buches rückt in den Angaben der Erzieher_innen zur Medienförderung erneut in den Vordergrund.

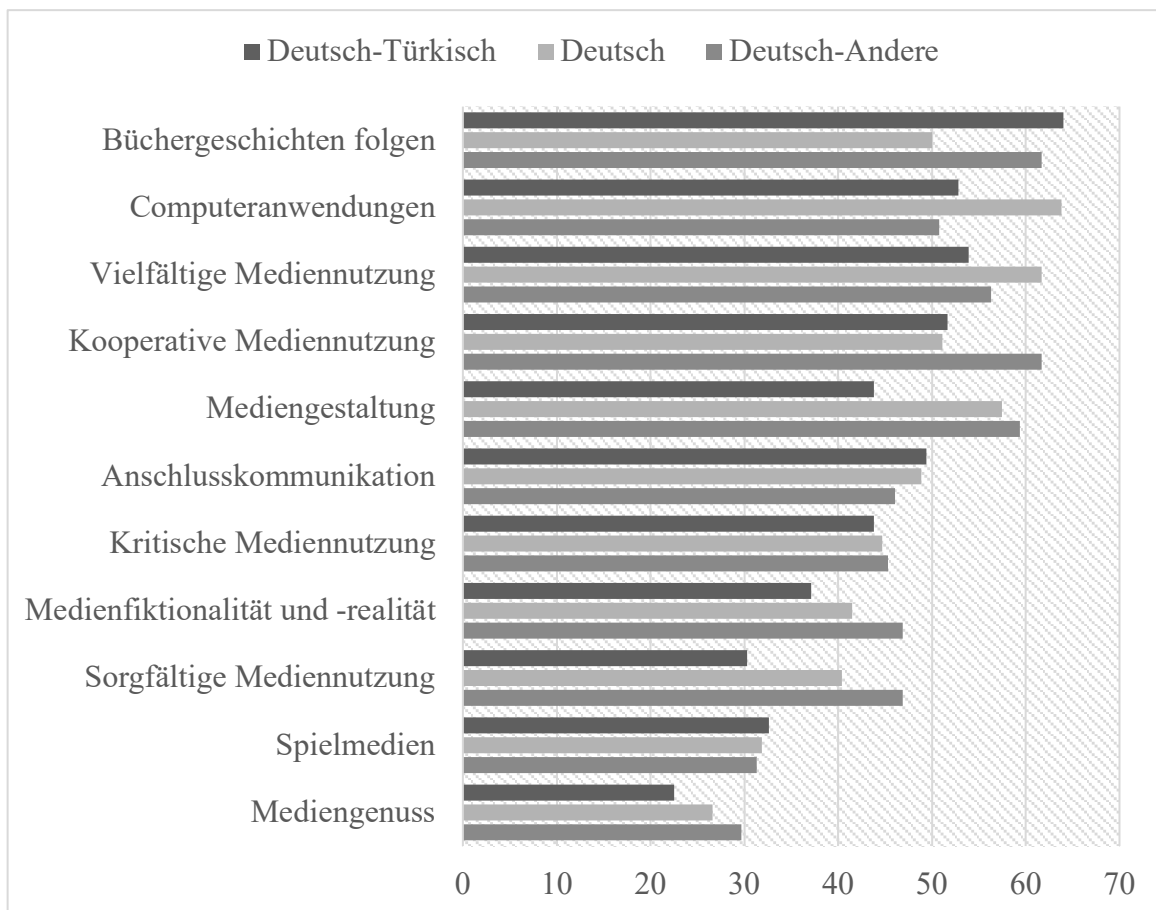


Abbildung 86: Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Medienerziehung nach Ansicht der Erzieher_innen ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=94$; $N_{\text{Deutsch}}=89$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=128$) (Angaben in Prozent)

Mindestens jedes zweite deutsche Kind (50 Prozent) und mehr als drei Fünftel (62,9 Prozent) der mehrkulturell geprägten Vier- und Fünfjährigen sollen im Hinblick auf das *konzentrierte Folgen von Büchergeschichten* eine Förderung erfahren. Gefördert werden sollen also an erster Stelle die nicht deutschen Kinder.

Im Hinblick auf die *technische Nutzung von Computeranwendungen* und der *Kenntnis über die Verwendungsmöglichkeiten verschiedener Medien* sehen die Erzieher_innen mehrheitlich die deutschen Vier- und Fünfjährigen im Nachteil. Ihrer Meinung nach sind dieses Mal über drei Fünftel (61,7 Prozent) der deutschen Kinder förderungswürdig. Diese Einschätzung könnten in den medienerzieherischen Maßnahmen der Erziehungsberechtigten aus einem deutschkulturellen Haushalt Bestätigung finden. Ein primär kritisch-reflexiver,

sachlich, selektiv und wenig kreativ-gestalterisch orientierter medialer Erziehungsstil (vgl. Kapitel 8.1.12) könnte für die Förderung der genannten Medienbereiche zu kurz kommen. Allerdings wünschen sie sich die Förderung dieser Medienbereiche auch für über 56 Prozent der Kinder mit anderen Wurzeln und für über die Hälfte (53,9 Prozent) der türkischkulturell geprägten Kita-Kinder. Somit sei die Mehrheit aller Kinder primär in den bisher genannten Medienbereichen zu fördern. Hinzu kommen Momente der *kooperativen Mediennutzung* und der *Mediengestaltung*. Ein vielfältig-kreativer, kooperativ-gestalterischer und technischer Medienumgang scheint den Erzieher_innen bei einer Förderung der medialen Fähigkeiten an erster Stelle zu kommen.

Die Anregung der Kinder zu einem Austausch über ihre Medienerlebnisse scheint ihnen von nicht unwesentlicher Bedeutung zu sein. Wenn davon auszugehen ist, dass mehr als ein Viertel (25,9 Prozent) der Erzieher_innen keine Aussage zu den Medienhelden ihrer Kita-Kinder treffen können (vgl. Kapitel 8.2.11) und, noch wichtiger, mehr als jedes zweite Kind (52,3 Prozent) die Erzieherin nicht als Ansprechpartnerin für das eigene Mediennutzungsverhalten versteht (vgl. Kapitel 8.2.12), dann ist die Forderung oder der Wunsch nach einer gesteigerten Anschlusskommunikation über Medien und die Medienerlebnisse der Kleinkinder als eine berechtigte und sogar notwendige Forderung zu begreifen. Unabhängig vom herkunftskulturellen Hintergrund der Kinder soll zukünftig etwa die Hälfte (48,1 Prozent) von ihnen zur Kommunikation über die eigenen Medienerlebnisse angeregt werden. Welchen eigenen Beitrag die Erzieher_innen für die Verwirklichung ihrer Forderung, bzw. ihres Wunsches leisten werden, kommt in diesem Zusammenhang nicht zum Ausdruck.

Der Unterscheidungsfähigkeit von *Medienfiktionalität und -realität*, der *sorgfältige Umgang* mit vor allem technischen Geräten sowie der *kritische Medienumgang* sind, nach Ansicht der Erzieher_innen, als weitere förderungswürdige Medienbereiche zu benennen. Bemerkenswert ist, dass lediglich weniger als ein Drittel (30,3 Prozent) der deutsch-türkischen Kinder zu einer sorgfältigen Mediennutzung befähigt werden sollen, während für leicht über zwei Fünftel (40,4 Prozent) ihrer deutschen und über 46 Prozent ihrer Mitkita-Kinder mit anderen herkunftskulturellen Sozialisationserfahrungen dieses Förderangebot gemacht werden soll.

In Bezug auf die Unterscheidungsfähigkeit zwischen *fiktionalen und realen Medieninhalten* legen die Erzieher_innen den Schwerpunkt erneut auf die Förderung der nicht deutsch-türkischen und hier insbesondere der deutsch-anderen Kleinkinder (46,9 Prozent), wobei auch für über 35 Prozent ihrer deutsch-türkischen Mitkita-Kinder, hinsichtlich dieses Medienbereiches, eine Förderung erwünscht ist. Innerhalb dieser Medienbereiche ist den Erzieher_innen eine *kritisch-reflexive Mediennutzungsfähigkeit* aber am Wichtigsten. An dritter Stelle verweisen die pädagogischen Fachkräfte auf die Unterhaltungsfunktion von Medien. Auch *Spiele* und *Momente des Genusses* gehören somit zu ihrem Verständnis der Förderung medialer Fähigkeiten (vgl. Kapitel 6.3.4). Allerdings weisen sie dieser Funktion einen sehr viel geringeren Wert zu, so dass sich nur weniger als ein Drittel (31,9 Prozent) der Vier- und Fünfjährigen auch vermehrt den *Medienspielen* und noch weniger dem *Mediengenuss* widmen sollten. Vor allem der Bereich des Mediengenusses bleibt im Vergleich zu den übrigen Medienbereichen eher im Hintergrund.

Medienkompetenzförderung	D-Türkisch		Deutsch		D-Andere	
	J	M	J	M	J	M
Büchergeschichten folgen	72,5	55,3	50,0	50,0	70,6	55,3
Computeranwendungen	52,5	51,1	65,4	61,9	35,3	60,5
Vielfältige Mediennutzung	57,5	51,1	67,3	54,8	62,8	52,6
Kooperative Mediennutzung	52,5	51,1	53,9	47,6	58,8	64,5
Mediengestaltung	45,0	42,5	61,5	52,4	60,8	59,2
Anschlusskommunikation	52,5	46,8	55,8	40,5	52,9	42,1
Kritische Mediennutzung	40,0	44,7	50,0	38,1	35,3	51,3
Medienfiktionalität und -realität	42,5	29,8	42,3	40,5	37,3	52,6
Sorgfältige Mediennutzung	35,0	25,5	48,1	30,9	45,1	48,7
Spielmediennutzung	35,0	29,8	40,4	21,4	31,4	31,6
Mediengenuss	25,0	19,1	30,8	21,4	27,4	31,6

Tabelle 13: Erforderliche Medienkompetenzförderungsmaßnahmen in der Wahrnehmung der Erzieher_innen nach Herkunft und Geschlecht der Kinder (Deutsch-Türkisch: N_{Jungen}=40; N_{Mädchen}=47; Deutsch: N_{Jungen}=52; N_{Mädchen}=42; Deutsch-Andere: N_{Jungen}=51; N_{Mädchen}=76) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Es sind in der Tat an erster Stelle die Jungen, die, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, in ihren medialen Fähig- und Fertigkeiten eine Unterstützung erfahren sollten. Am wenigsten wird eine Medienkompetenzförderung bei den Mädchen, hier den deutsch-türkischen und deutschen Mädchen, als erforderlich erachtet. Konkret: Die deutsch-türkischen und deutschen Mädchen scheinen, vor dem Hintergrund der Erzieher_inneneinschätzungen, die medial *kompetenteren* Kita-Kinder zu sein – ein Ergebnis, das mit den Einschätzungen im vorherigen Kapitel nicht übereinstimmt (vgl. Kapitel 8.2.14). Entsprechend der hier gemachten Angaben ist davon auszugehen, dass die medialen Ausgangsbedingungen dieser beiden Mädchengruppen, zumindest in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, günstiger ausfallen, als die ihrer übrigen Mitkita-Kinder; insbesondere die der deutschen und deutsch-anderen Jungen. In Folge dessen ist davon auszugehen, dass die Jungen, unabhängig von ihrer Herkunftskultur, mit ungünstigeren medialen Fähig- und Fertigkeiten in die integrative Projektarbeit gestartet sind – auch dieses Ergebnis führt zu weiteren Fragezeichen.

Die größten medialen Fördermaßnahmen erkennen die frühpädagogischen Kita-Fachkräfte bei den Jungen und Mädchen in den Bereichen *Büchergeschichten (konzentriert) folgen*, Kenntnisse über die *Verwendungsmöglichkeiten verschiedener Medien* und *technische Nutzung von Computeranwendungen*. Von diesen Fördermaßnahmen sollen an erster Stelle die Jungen Gebrauch machen. Wichtig sind ihnen zudem die Bereiche kooperative und gestalterische Mediennutzung. Die Forderung Büchergeschichten konzentriert zu folgen richtet sich hauptsächlich an die nicht deutschen Jungen. Über 70 Prozent dieser beiden Jungengruppen sollen im Hinblick auf diese Kompetenz gefördert werden. Bei allen übrigen Kita-Kindern soll mindestens die Hälfte eine Förderung in diesem Bereich erfahren.

Von einer Förderung im Bereich der technischen Nutzung von Computeranwendungen sind die deutsch-anderen Jungen weniger betroffen. Während leicht mehr als ein Drittel (35,3 Prozent) von ihnen in Sachen Computeranwendungen unterstützt werden sollen, trifft diese Maßnahme auf fast doppelt so viele ihrer gleichkulturell geprägten weiblichen Mitkita-Kinder (60,5 Prozent), die deutschen Jungen (65,4 Prozent) und Mädchen (61,9 Prozent) zu.

Die Vermittlung von Kenntnissen über die Verwendungsmöglichkeiten verschiedener Medien betrifft mehr als die Hälfte der Mädchen und mehrheitlich die deutschen und

deutsch-anderen Jungen. Über drei Fünftel (62,8 Prozent) der letztgenannten und fast 70 Prozent der erstgenannten Jungen sind, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, im Hinblick auf den vielfältigen Einsatz verschiedener Medien möglicherweise noch *unerfahren* und deshalb förderungswürdig. Ähnliches gilt für einen Großteil (57,5 Prozent) der deutsch-türkischen Jungen.

Eine Förderung der *kooperativen und gestalterischen Mediennutzung* sehen die Erzieher_innen allen voran bei den deutsch-anderen Mädchen (61,9 Prozent) als erforderlich. Auch würden sie etwa drei Fünftel (59,8 Prozent) der deutsch-anderen Jungen in diese Fördermaßnahmen miteinschließen. Vor allem die Mediengestaltung ist auch für einen Großteil der deutschen Jungen, in Prozentzahlen ausgedrückt 61,5 Prozent, relevant. Die deutsch-türkischen Kinder, unabhängig von ihrem Geschlecht, scheinen, zumindest im Hinblick auf gestalterische Mediennutzungsfähigkeiten, ihren Peers voraus zu sein – in ihrem Fall werden entsprechenden Maßnahmen in Bezug auf Medien und Mediennutzung seltener verlangt.¹⁹³ Bei einer kooperativen Form der Mediennutzung scheint dies für die deutschen Mädchen zu gelten.

Geht es darum, die *Gesprächsbereitschaft* der Kinder über Medien und ihre Medienerlebnisse zu erhöhen, so könnte diese zunächst bei den Jungen eine Steigerung erfahren. Die *kritische Auseinandersetzung mit Medien* scheint dabei vor allem bei den deutschen Mädchen, den nicht deutschen Jungen wenig gefördert werden zu müssen. In ihrem Fall sind es lediglich leicht über 35 Prozent, die eine kritische Mediennutzungsförderung erfahren sollten. Im Fall der deutschen Jungen und deutsch-anderen Mädchen steigt dieser Wert auf mindestens 50 Prozent. Die deutsch-türkischen Mädchen liegen mit einem Wert von über zwei Fünftel (44,7 Prozent) im mittleren Bereich.

¹⁹³ Werden entsprechende mediale Maßnahmen für eine Kindergruppe seltener verlangt, so kann daraus nicht unmittelbar auf bessere mediale Nutzungsbedingungen dieser Kinder geschlossen werden. Ausgehend davon, dass die Lebens- und Medienwelten der deutsch-türkischen Kinder den Erzieher_innen wenig zugänglich und bekannt sind (vgl. Kapitel 8.2.10-8.2.12), kann dieses Ergebnis auch auf mögliche Fehleinschätzungen seitens des erzieherischen Personals hindeuten. Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass die Erzieher_innen die Kinder anders einschätzen, als die Eltern (vgl. Kapitel 8.1.17; 8.1.18).

Weit niedriger fallen ihre Werte im Zusammenhang mit einer *sorgfältigen Mediennutzung* und der Fähigkeit Medienfiktionalität von der Medienrealität zu unterscheiden aus. Es ist zu konstatieren, dass diese medialen Fähigkeitsbereiche insgesamt nur wenig Aufmerksamkeit seitens der Erzieher_innen erfahren. Dennoch sollten im Kontext des erstgenannten Bereichs vor allem die deutsch-anderen Kinder (46,9 Prozent) und die deutschen Jungen (48,1 Prozent), im Kontext des zweitgenannten Bereichs die Mehrheit der deutsch-anderen Mädchen (52,6 Prozent) gezielt gefördert werden. Alle anderen Kinder, insbesondere die deutsch-türkischen Mädchen, werden von einer Förderung in diesen beiden Bereichen als weniger förderungswürdig durch die Erzieher_innen eingeschätzt. Dass Medien auch zum Spiele spielen genutzt werden können, darüber sollen in erster Linie die deutschen Jungen (40,4 Prozent) aufgeklärt werden. In Sachen Mediengenuss, sprich das lustvolle Genießen von und mit Medien, wird sowohl im Zusammenhang mit den deutsch-anderen (31,8 Prozent) als auch den deutschen Jungen (30,8 Prozent) häufiger genannt, als im Fall der übrigen Kinder.

8.2.16 Fazit

Im dritten und letzten Abschnitt der kultursensiblen Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ‚Kita‘ erfolgte die Thematisierung möglicher medialer Fähig- und Fertigkeiten der Kinder aus der Sicht der Erzieher_innen sowie die Einstellung der Erzieher_innen zu Medien und Medienarbeit in der Kita.

Es stellte sich heraus, dass die deutschen Kinder in fast allen Bereichen des *Bedienens und Anwendens von Medien* von den Erzieher_innen besser eingeschätzt werden, als die nicht deutschen Kinder. Die medialen Fähig- und Fertigkeiten der deutsch-türkischen Kinder werden am niedrigsten eingestuft; ihre medialen Ausgangsbedingungen gelten als suboptimal. Den Kindern ist jedoch gemein, dass sie, nach Ansicht ihrer pädagogischen Bezugspersonen, mehrheitlich über mindestens altersgerechte Feinmotorik verfügen; sie alle sind in der Regel dazu fähig, die Maus zu führen, mit Bauklötzen etwas zu bauen oder aber ein Mandala auszumalen etc.

Während die Erzieher_innen den deutschen Jungen und Mädchen sowie den deutsch-anderen Mädchen (eher) hohe mediale Fähig- und Fertigkeiten zuweisen, schätzen

sie diese bei den deutsch-türkischen Jungen und Mädchen sowie den deutsch-anderen Jungen eher gering ein. Unter den erstgenannten Kindern sind es die deutschen Jungen und unter den zweitgenannten Kindern die deutsch-türkischen Mädchen, die ihren Mitkita-Kindern hinsichtlich des Bedienens und Anwendens von Medien voraus zu sein scheinen. In der Einschätzung der Erzieher_innen sind folglich die deutschen Jungen den deutsch-anderen Mädchen, diese den deutschen Mädchen, die deutschen Mädchen wiederum den deutsch-türkischen Mädchen, diese Mädchengruppe den deutsch-anderen Jungen und diese schließlich den deutsch-türkischen Jungen in Sachen Medien und ihrer *kompetenten* Nutzung möglicherweise voraus. Dabei nehmen sie bei den Mädchen vermehrt feinmotorische und bei den Jungen hauptsächlich für den Umgang mit Computer-/Konsolenspielen erforderliche Fähigkeiten wahr. Über 80 Prozent der Mädchen verfügen über eine mindestens altersgerechte *Feinmotorik*. Mindestens jeder dritte nicht deutsche Junge und etwa die Hälfte (49 Prozent) der deutschen Jungen sind nach Meinung ihrer pädagogischen Akteure in der Lage, den Computer und die Spielkonsolen *kompetent* zu nutzen (vgl. Kapitel 8.2.14).

Bezogen auf mögliche Medienkompetenzmaßnahmen in der Kita legen die Erzieher_innen ihren Fokus auf das Buch und hier auf das *konzentrierte Folgen von Büchergeschichten*. Eine Förderung in diesem Bereich soll an erster Stelle bei Kindern aus nicht deutschen Haushalten erfolgen. Die deutschen Kinder hingegen sollten hauptsächlich im Hinblick auf die technische Nutzung von Computeranwendungen und der Kenntnis über die Verwendungsmöglichkeiten verschiedener Medien eine Unterstützung erfahren. Ferner wünschen sich die Erzieher_innen die Veränderung des Anschlusskommunikationsverhaltens bei den Kindern; diese Meinung teilt etwa die Hälfte (48,1 Prozent) von ihnen. Insgesamt scheint den Erzieher_innen ein vielfältig-kreativer, kooperativ-gestalterischer und technischer Medienumgang am wichtigsten zu sein. Deshalb gehören auch Spiele und Momente des Genusses zu ihrem Verständnis der Förderung medialer Fähig- und Fertigkeiten bei Kindern – auch hier sollen entsprechende Maßnahmen für die Förderung von Medienkompetenz stattfinden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Wahrnehmung der Erzieher_innen vielmehr die Jungen, gemeint sind zunächst die deutschen und deutsch-anderen Jungen, als die Mädchen, hier in Besonderem die deutsch-türkischen und deutschen Mädchen, in ihren

medialen Fähig- und Fertigkeiten eine Unterstützung erfahren sollten (vgl. Kapitel 8.2.15). Diese Ergebnisse verwundern insofern, als dass die Erzieher_innen den deutschen Jungen und Mädchen sowie den deutsch-anderen Mädchen eher hohe und den deutsch-türkischen Jungen und Mädchen sowie den deutsch-anderen Jungen eher geringe mediale Fähig- und Fertigkeiten zuschreiben (vgl. Kapitel 8.2.14).

Die Vermutung, dass die Jungen, unabhängig von ihrer Herkunftskultur, mit ungünstigeren medialen Fähig- und Fertigkeiten in die integrative Projektarbeit gestartet sind, sollte somit mit einer gewissen Skepsis betrachtet werden. Möglicherweise treffen die Erzieher_innen ihre Entscheidungen nicht auf der Basis der konkreten Lebens- und Medienwelten der Kinder; diese scheinen ihnen eher nicht oder kaum bekannt zu sein (vgl. Kapitel 8.2.13).

9. Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse in der Frühen

Bildung – Nach der Projektdurchführung

In Kapitel 9 dieser Arbeit werden die Eltern- und Erzieher_innenangaben von *nach* der Projektdurchführung untersucht. In Kapitel 9.1 werden, wie bereits in Kapitel 8 geschehen, die Angaben der primären und in Kapitel 9.2 die der sekundären sozialen Akteure zum Gegenstand der Untersuchung gemacht.

9.1 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ,Familie‘ – Elternangaben

In diesem Abschnitt werden die Angaben der unmittelbaren Ansprechpartner der Kinder, die ihrer Eltern, von *nach* der Projektdurchführung, vorgestellt. Unterteilt wird dieses Kapitel in drei Teilbereiche, die in den nachfolgenden Seiten bzw. entsprechenden Kapiteln genauer erläutert werden sollen.

Teil I: Das Medienprojekt: Interesse der Kinder – Kenntnis und Einstellung der Eltern

In **Teil I** dieses Kapitels sollen mittels der Elternangaben die Freude und das Interesse der Kinder an der Projektarbeit (vgl. Kapitel 9.1.1), der Kenntnisstand der Eltern über (vgl. Kapitel 9.1.2) sowie ihre Einstellung zum Medienprojekt (vgl. Kapitel 9.1.3) zum Inhalt gemacht werden.

9.1.1 Freude und Interesse der Kinder an der integrativen Medienarbeit

Im Durchschnitt haben 95 Prozent der Eltern den Eindruck, dass ihren Kindern das *integrative Medienprojekt* in der Kita mit den Erzieher_innen, Mitkita-Kindern und Studierenden Freude bereitet hat. Im Hinblick auf den Spaßfaktor sind sich die nicht

deutsch-türkischen im Unterschied zu den deutsch-türkischen Eltern zu etwa 97 Prozent einig. Die deutsch-türkischen Eltern schätzen die Freude ihres Kindes an der Projektarbeit etwas geringer ein (92 Prozent), so dass fast 10 Prozent von ihnen möglicherweise keine Anzeichen von Freude, Spaß oder den Wunsch ihrer Kinder nach einer Fortsetzung der Projektarbeit erkennen konnten.

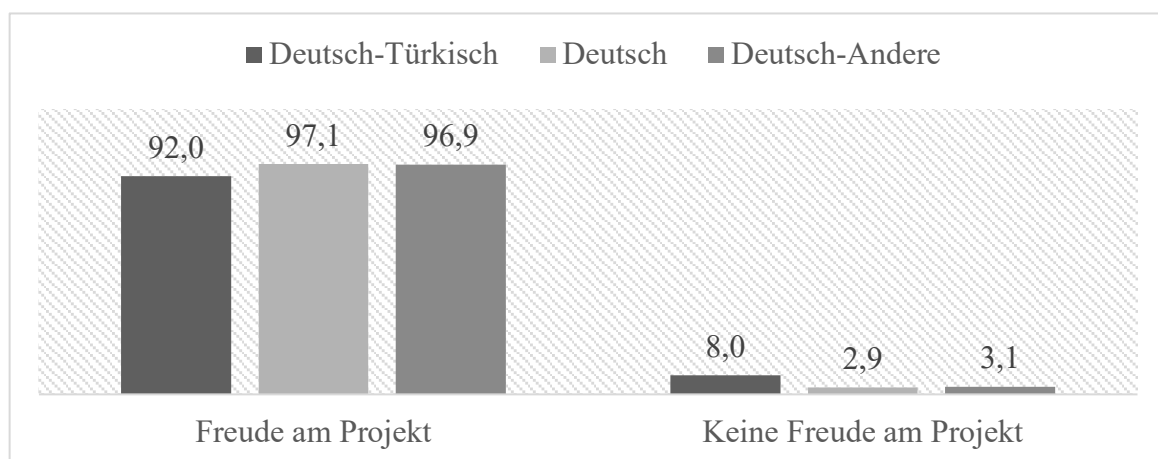


Abbildung 87: Spaß und Freude der Kinder am integrativen Medienprojekt ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=25$; $N_{\text{Deutsch}}=68$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=32$) (Angaben in Prozent)

Insgesamt wird die *Projektfreude* der Töchter teilweise geringer eingeschätzt, als die der Söhne. Mit einer Differenz von 2,3 Prozentpunkten bei den deutsch-türkischen und 6,7 Prozentpunkten bei den deutsch-anderen Jungen und Mädchen, wird die Freude der nicht deutschen Töchter an der Projektarbeit als *nicht vorhanden* bewertet.

In den deutschen Familien liegen diese Werte zwischen den Kindern nur minimal (-0,6 Prozentpunkte) auseinander und mit über 95 Prozent über dem Durchschnitt. Diesen Wert überbieten lediglich die deutsch-anderen Jungen. In ihrem Fall sind sich ausschließlich alle Eltern einig, dass ihre Söhne für die integrative Projektarbeit mit Medien begeistert werden konnten.

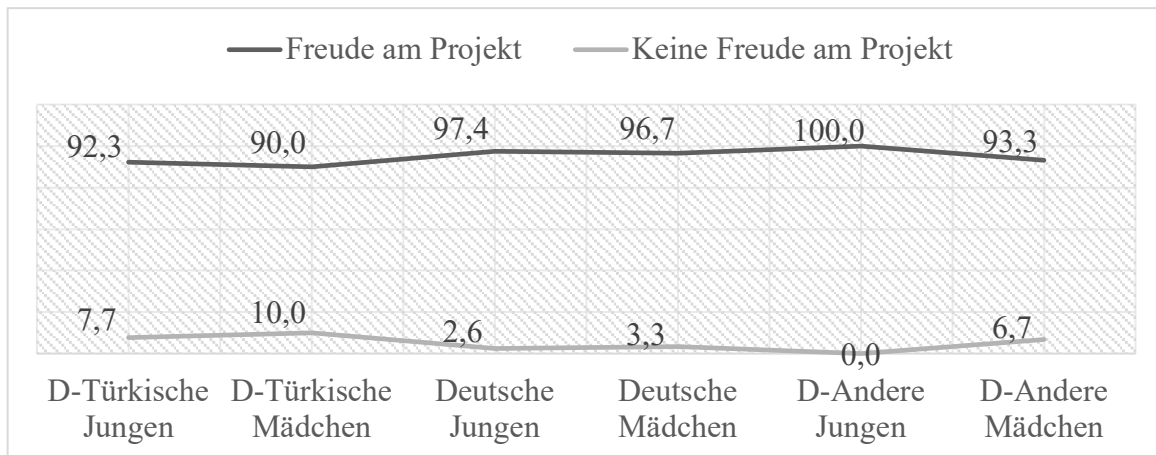


Abbildung 88: Spaß und Freude der Kinder am integrativen Medienprojekt nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=13$, $N_{\text{Mädchen}}=10$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=38$, $N_{\text{Mädchen}}=30$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=17$, $N_{\text{Mädchen}}=15$) (Angaben in Prozent)

Die Projektarbeit, unterstützt durch den Einsatz von Medien, konnte dennoch eine große Anzahl der Vier- und Fünfjährigen für die Nutzung von und den Umgang mit Medien begeistern. Etwa drei Fünftel (58,6 Prozent) der Eltern aus mehrkulturellen Kontexten beobachten bei ihren Kindern nach Beendigung der Projektarbeit ein *verstärktes Interesse für Medien*.

Ein verstärktes Medieninteresse der deutschen Vier- und Fünfjährigen hingegen wird durch die Mehrheit ihrer Eltern nicht beobachtet. Über die Hälfte (53 Prozent) von ihnen geben an, dass das Interesse ihrer Kinder für Medien durch das Medienprojekt nicht angeregt werden konnte. Es ist jedoch zu erwähnen, dass eine etwa genauso hohe Anzahl an deutschen Eltern, und zwar 47 Prozent, ein entsprechendes Interesse, bzw. eine Begeisterung ihrer Kinder für die Auseinandersetzung mit Medien feststellen konnten.

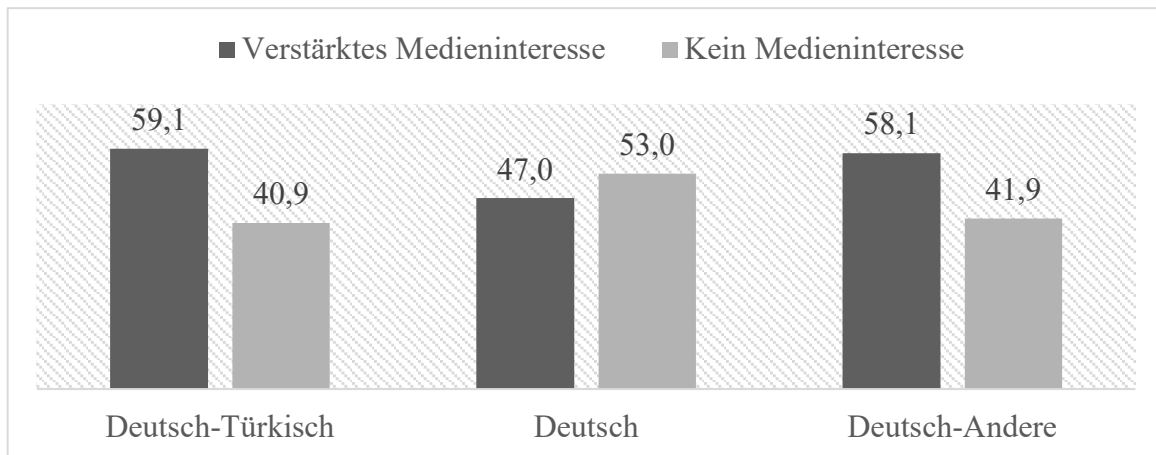


Abbildung 89: Verändertes Medieninteresse der Kinder ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=22$; $N_{\text{Deutsch}}=66$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=31$) (Angaben in Prozent)

Das größte Interesse wird im Zusammenhang mit den deutsch-türkischen Mädchen konstatiert. Acht von, in diesem Kontext, zehn Eltern mit türkischen Wurzeln (80 Prozent) stellen fest, dass die Töchter jetzt verstärkt für und an Medien interessiert sind. Dieses Interesse beobachtet nach der Projektdurchführung die Hälfte (50 Prozent) dieser Elterngruppe auch bei ihren Söhnen.

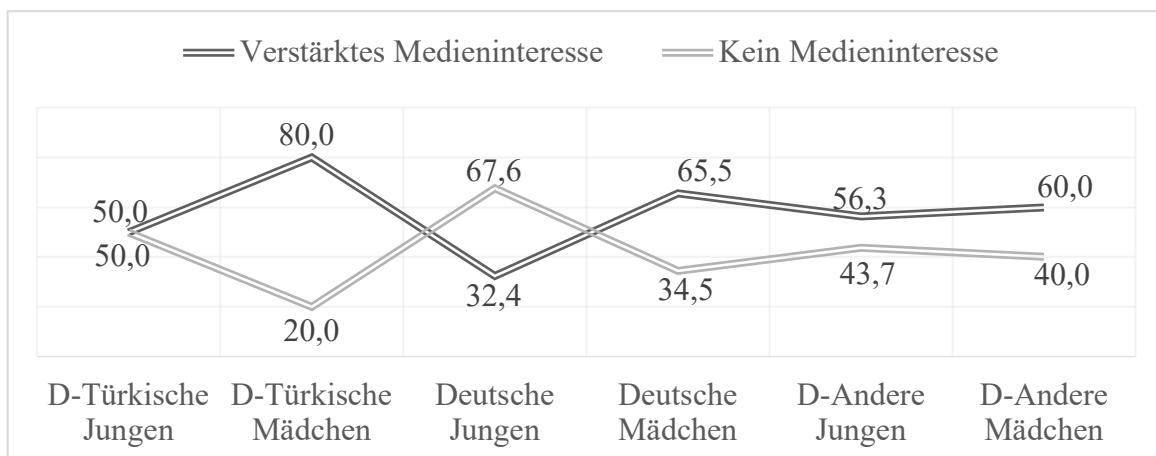


Abbildung 90: Verändertes Medieninteresse der Kinder nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=10$, $N_{\text{Mädchen}}=10$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=37$, $N_{\text{Mädchen}}=29$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=16$, $N_{\text{Mädchen}}=15$) (Angaben in Prozent)

Die Angaben der deutschen Eltern im Hinblick auf das Interesse ihrer Söhne und Töchter nach dem Projekt für Medien liegen, ähnlich wie im deutsch-türkischen Kontext, mindestens 30 Prozentpunkte auseinander. Ihre Einschätzungen unterscheiden sich jedoch insofern von denen der letztgenannten Elternschaft, als dass diese in umgekehrter Form verlaufen. Während sie also bei über drei Fünftel (67,6 Prozent) ihrer Söhne *kein Medieninteresse* beobachten, erkennt ein etwa genauso hoher Anteil von ihnen (65,5 Prozent) nach dem Projekt ein *verstärktes Medieninteresse* bei ihren Töchtern. Somit sind es hauptsächlich die deutschen Mädchen und sehr viel seltener die deutschen Jungen (32,4 Prozent), die, in der Wahrnehmung ihrer Eltern, durch die Projektarbeit für Medien und die Auseinandersetzung damit begeistert werden konnten.

Die Differenz der Elternangaben ist bei den deutsch-anderen Jungen und Mädchen am geringsten. Hier stimmen, ähnlich wie im deutsch-türkischen Kontext auch, die Elternangaben überein. Für mindestens die Hälfte und maximal 60 Prozent der anderskulturell geprägten Eltern führte das integrative Medienprojekt zu einem medialen Interessenszuwachs ihrer Söhne (56,3 Prozent) und vor allem Töchter (60 Prozent).

An dieser Stelle stellt sich die Frage, weshalb gerade Kinder aus nicht deutschen Haushalten ein verstärktes Interesse für Medien aufzubringen scheinen, während dies auf ihre deutschen Mitkita-Kinder, hier hauptsächlich die Jungen, eher nicht zuzutreffen scheint? Gleichzeitig interessiert, weshalb überwiegend die Mädchen, hier an erster Stelle die deutsch-türkischen Mädchen, für Medien mehr Begeisterung gefunden zu haben scheinen, als alle anderen Kinder? Darüber hinaus ist von Bedeutung, was die Eltern unter *Medieninteresse* verstehen, wie sie Medieninteressen zulassen oder auch einschränken (vgl. Kapitel 8.1.12) und wie sie ihre Beobachtung(en) begründen? Außerdem ist es nicht auszuschließen, dass die Vier- und Fünfjährigen bereits vor der Intervention für die Arbeit mit Medien (verstärkt) interessiert waren, doch aufgrund einer möglicherweise *fehlenden* oder *geringen* Sensibilität der Erziehungsberechtigten für die *Lebens- und Medienwelten ihrer Kinder* das (*verstärkte*) *Medieninteresse* der Vier- und Fünfjährigen erst jetzt entdeckt wurde. Im günstigsten Fall werden durch die Intervention sowohl das Medieninteresse der jüngsten Akteure als auch die Sensibilität ihrer Eltern für die Interessen, Vorlieben, Wünsche und den (Medien-)Alltag ihrer Kinder gestiegen worden sein – eine win-win-Situation.

Inwieweit ökonomische und soziokulturelle Faktoren, auch im Hinblick auf die Diskussion um die *Seconde digital divide*, der *Digital Inequality* (vgl. Kapitel 4.2.3) hier eine Rolle spielen, können unter anderem anhand der zu Beginn dieses Kapitels vorgestellten quantitativen Daten überprüft werden. Das bedeutet: nicht nur das *gezielte Hinschauen* oder die Verfügbarkeit von Medien sind von besonderer Wichtigkeit, sondern auch der Zugang zu (digitalen) Medien, sowie die Verfügbarkeit kompetenter Ansprech-, TV- und Spielpartner (vgl. Kapitel 10.5), die alle zusammen die Mediennutzungspraxen der jüngsten Akteure von Anfang an grundlegend beeinflussen können.

9.1.2 Kenntnis der Eltern über das Medienprojekt

In Familien, in denen der Austausch über den Kita-Alltag nicht unmittelbar zur gewöhnlichen, respektive habitualisierten Kommunikationsform gezählt werden kann, ist die Kenntnis über die Interessen oder sonstiger alltäglicher kindlicher Welten und Themen möglicherweise nur gering ausgeprägt (vgl. Kapitel 10). So stellte sich mit Abschluss des Projekts heraus, dass einzig und allein etwa 4 Prozent der deutsch-türkischen Eltern durch ihre Kinder über das Medienprojekt in der Kita erfahren haben. Dieses Ergebnis liefert zwar keinen direkten Hinweis für einen fehlenden, jedoch als sehr *lückenhaft* zu vermutendem Austausch über den kindlichen und Kita-Alltag in diesen Haushalten hin. Umgekehrt ist zu vermuten, dass lediglich etwa 4 Prozent dieser Eltern ein unmittelbares Interesse am Kita-Alltag ihrer Kinder aufgebracht haben.

Im Falle eines größeren Interesses dieser Eltern, das auf der Grundlage der hier verfügbaren Daten auf Anhieb nicht zu erkennen ist, könnte dieser Austausch durch die Kinder entweder nicht ermöglicht oder verhindert worden sein. Diese Einschätzung jedoch ist wenig realistisch, weil der als gering eingeschätzte Gesprächsbedarf der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen sich vom Gesprächsbedarf ihrer gleichaltrigen Mitkita-Kinder aus einem nicht deutsch-türkischen Haushalt nur sehr minimal unterscheidet (vgl. Kapitel 8.1.13). Aufgrund dieser Tatsache ist in den deutsch-türkischen Familien eine *lückenhafte Eltern-Kind-Kommunikation* zu vermuten, die weniger der fehlenden Bereitschaft des Kindes, als vielmehr dem familiären Verständnis von Kind (vgl. Kapitel 5.2) und Kommunikation zugeschrieben werden könnte.

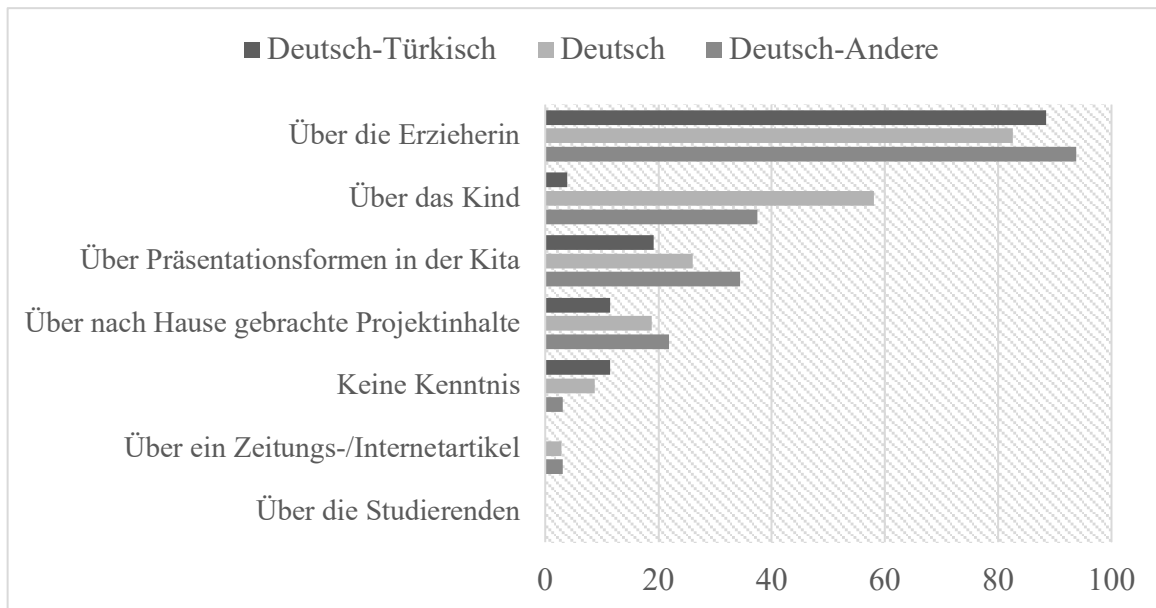


Abbildung 91: Informationsquelle der Eltern ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=26$; $N_{\text{Deutsch}}=69$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=32$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Die Eltern-Kind-Kommunikation in den Haushalten mit einem anderen und vor allem deutschen Hintergrund ist im Vergleich zu den deutsch-türkischen Familien deutlich besser ausgeprägt. Während leicht weniger als zwei Fünftel (37,5 Prozent) der deutsch-anderen Eltern angeben, durch ihre Kinder vom Interventionsprojekt erfahren zu haben, liegt dieser Wert bei den deutschen Familien sogar bei etwa 60 Prozent.

Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses ist zu konstatieren, dass die deutsch-türkischen Eltern im Vergleich zu den deutsch-anderen Eltern zu einem Drittel (33,6 Prozent) und im Vergleich zu den deutschen Eltern zu über die Hälfte (54,1 Prozent) nicht durch ihre Kinder über die Projektarbeit informiert wurden. Sowohl Eltern aus einem deutsch-anderen Haushalt, als auch Eltern mit deutschen Wurzeln scheinen ihren Kindern eine andere Form und einen anderen Raum der Interaktion anzubieten, welche ihre Kinder dazu anregen, sich mit ihnen über ihren Alltag, auch über den in der Kita, auszutauschen. Möglicherweise stellen gemeinsame Momente der Interaktion hier keine Ausnahme, sondern eher die Regel dar – eine Erfahrung, die der Mehrheit ihrer deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen offenbar versperrt bleibt (vgl. Kapitel 8.1.10).

Für die deutsch-türkische Elternschaft fungieren an erster Stelle die Erzieher_innen als Informationsvermittler. Dadurch wird der Austausch mit den eigenen Kindern ersetzt und

vermutlich nicht zwingend als erforderlich angesehen. Sie setzen vor allem auf den Austausch mit den Erzieher_innen (88,5 Prozent) oder werden durch sie auf wichtige Änderungen, Projekte und Feste hin explizit angesprochen. Schließlich wird die Kooperationsbereitschaft der deutsch-türkischen Eltern durch die Erzieher_innen eher niedrig eingestuft (vgl. Kapitel 8.2.3). Ohne diese Kommunikationspartnerschaft jedoch wären sie nur ungenügend über den Kita-Alltag ihrer Kinder informiert, weil sie im Gegensatz zu den nicht deutsch-türkischen Eltern nicht nur kaum bis gar nicht durch ihre Kinder über das Projekt informiert wurden, sondern auch seltener die Präsentationsformen in der Kita (26,1 Prozent) wahrnehmen, über die, durch ihre Kinder mit nach Hause gebrachten, Projekthalte (11,5 Prozent) informiert wurden und zu etwa einem Achtel (11,5 Prozent) keine Kenntnis über das Projekt hatten.

Deutsche und deutsch-andere Eltern hingegen suchen nicht nur mehrheitlich den Austausch mit den Erzieher_innen. Sie sind auch häufiger an den Ergebnissen der Projektarbeit interessiert, die in der Kita präsentiert oder von ihren Kindern mit nach Hause gebracht werden. Besonders Eltern mit anderen herkunftskulturellen Erfahrungen nutzen verschiedene Möglichkeiten, sich über das Projekt und die Projektarbeit zu informieren. Deshalb hatte auch nur ein sehr kleiner Anteil (3,1 Prozent) von ihnen keine Kenntnis über dieses Medienprojekt. Während sie sich ihre Informationen überwiegend im sozialen Feld ‚Kita‘ beschafften, setzten die deutschen Eltern, wie bereits aufgezeigt wurde, nicht nur das erzieherische Personal (82,6 Prozent), sondern auch ihre Kinder über das Projekt in Kenntnis. Dennoch fungiert für die Mehrheit aller Eltern das erzieherische Personal als primärer Informationspartner, weshalb die Wichtigkeit und Zentralität dieser sozialen Akteure stets betont werden sollte.

9.1.3 Einstellung der Eltern zur (integrativen) Medienarbeit

Nach der Thematisierung des Kenntnisstandes der Eltern über das Medienprojekt (vgl. Kapitel 9.1.2) soll nun darum gehen, zu schauen, inwieweit Medienarbeit durch die Eltern als sinnvoll, oder als nicht sinnvoll, erachtet und eine erneute Teilnahme der Kinder an einer interventiv angelegten Medienarbeit befürwortet wird, oder nicht. Erst in einem nächsten

Schritt sollen die Angaben einer kultursensiblen Differenzierung unterzogen werden. Erste Angaben sind in der nachfolgenden Abbildung dargestellt:

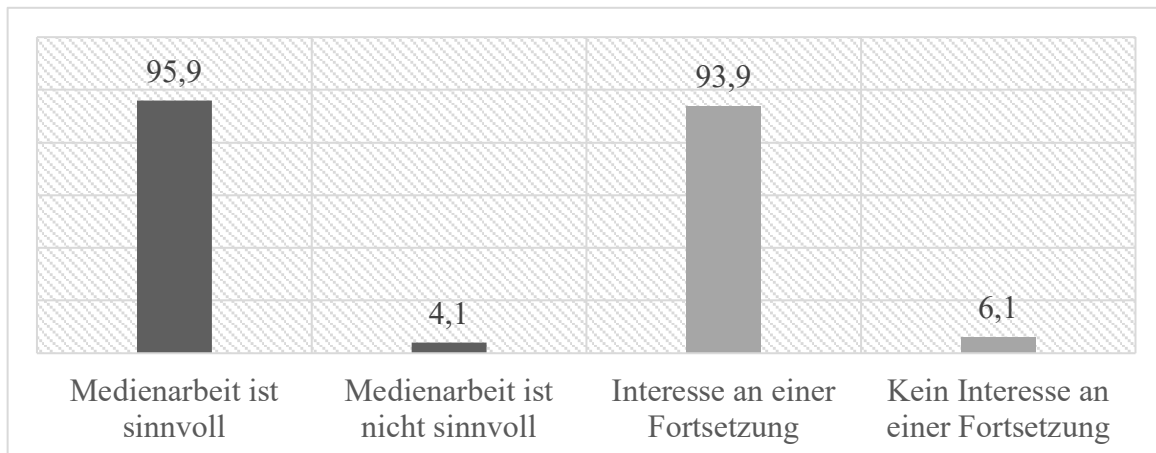


Abbildung 92: Einstellung der Eltern zur integrativen Medienarbeit in der Kita ($N_{\text{Medienarbeit ist sinnvoll}}=117$; $N_{\text{Medienarbeit ist nicht sinnvoll}}=5$); ($N_{\text{Interesse an einer Fortsetzung}}=107$; $N_{\text{Kein Interesse an einer Fortsetzung}}=7$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Über 95 Prozent der Eltern erachten eine Medienarbeit in der Kita als sinnvoll und etwa genauso viele (93,9 Prozent) sind an einer weiteren interventiven Projektarbeit mit Medien interessiert. Innerhalb der Elternschaft sind ausnahmslos alle nicht deutschen Eltern an einer Fortsetzung dieses Medienprojekts oder ähnlicher Medienprojekte in der Kita sehr interessiert. Das Interesse der Eltern aus einem deutschen Kontext spiegelt sich in den Durchschnittswerten wider und ist mit über 93 Prozent als sehr hoch zu bezeichnen. Obwohl fast neun von zehn (88 Prozent) deutsch-türkischen Eltern sich für die Fortsetzung dieser Projektarbeit aussprechen, liegt ihre Anzahl dennoch deutlich hinter der der deutsch-anderen (-12 Prozentpunkte) und leicht unter der der deutschen Eltern (-5,7 Prozentpunkte).

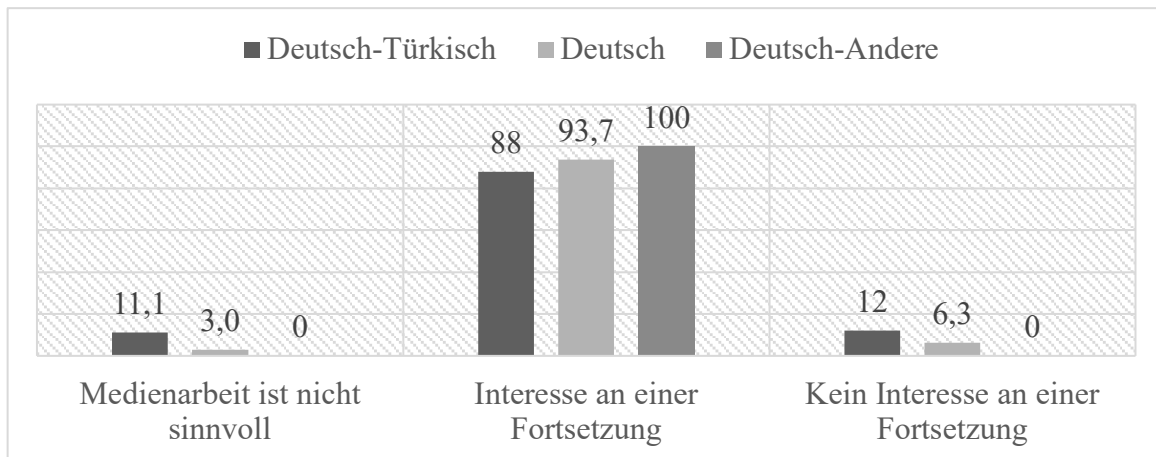


Abbildung 93: Einstellungen der Eltern zur integrativen Medienarbeit in der Kita nach Herkunft (Medienarbeit ist nicht sinnvoll: $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=27$; $N_{\text{Deutsch}}=67$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=32$; (Kein)Interesse an einer Fortsetzung: $N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=25$; $N_{\text{Deutsch}}=63$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=30$) (Angaben in Prozent)

Werden die Eltern nach dem Sinn eines solchen Projekts gefragt, so sind an erster Stelle die türkeistämmigen Eltern der Meinung, dass Medienarbeit in der Kita wenig oder keinen Sinn macht. Über ein Zehntel (11,1 Prozent) von ihnen erkennt somit nicht den *Sinn* solcher und ähnlicher Medienprojekte. Die Vermutung, dass sie interventive Maßnahmen in Sachen Medien und Medienarbeit in den Anfangsjahren nicht unterstützen würden, erscheint, auch vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses, teilweise überzeugend, weil sie nur vereinzelt Kompetenzgewinne bei ihren Kindern beobachten konnten (vgl. Kapitel 9.1.9). Darüber hinaus hatten nach Angaben von etwa einem Zehntel (8 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern ihre Kinder weder Spaß noch Freunde an der Projektarbeit (vgl. Kapitel 9.1.1) – ein Ergebnis, das unter Berücksichtigung ihrer Angaben zu ihrer Kenntnisnahme über das Projekt und die Projektarbeit reflektiert werden sollte (vgl. Kapitel 9.1.2).

Gleichwohl ist es nicht hinreichend, die Einstellungen der Eltern lediglich anhand dieser Angaben zu erklären. Schließlich konstatieren fast 30 Prozent der Eltern aus deutschen Kontexten in ihrem gemeinsamen Mediennutzungsverhalten zu Hause keine Veränderungen und mehr als halb so viele (17,9 Prozent) beobachten keinen Kompetenzgewinn bei ihren Kindern. Hinzu kommt, dass weniger als die Hälfte (47 Prozent) dieser Eltern kein verstärktes kindliches Medieninteresse feststellen können.

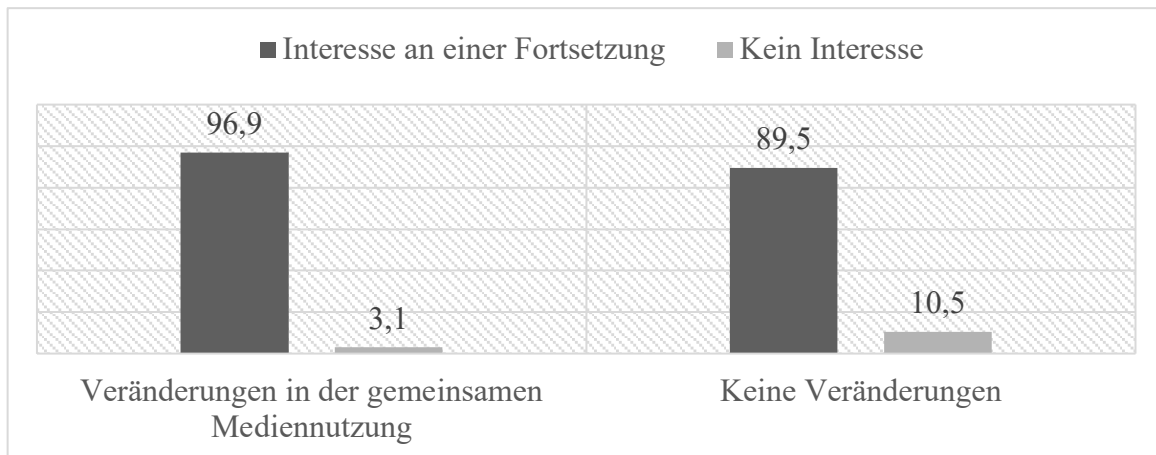


Abbildung 94: Interesse der Kinder an einer Fortsetzung der Projektarbeit in Abhängigkeit von den Veränderungen in der gemeinsamen Mediennutzung im Kontext Familie ($N_{\text{Veränderungen in der gemeinsamen Mediennutzung}}=130$; $N_{\text{Keine Veränderungen}}=38$) (Angaben in Prozent)

Deshalb sind Sinn und Sinnzuschreibungen als multifaktoriell zu verstehen und nicht allein in den Wahrnehmungen und Einschätzungen der Eltern zu suchen. Der eigene mediale Habitus, das Verständnis von Bildung, sowie das konkrete Interesse für die Lebens- und Medienwelten von Kleinkindern, all diese Faktoren können einen Einfluss auf die Einstellungen der Akteure zur Medienarbeit bewirken.

Interessant ist dennoch die Tatsache, dass beispielsweise in den Familien, in denen sich das familiäre Medienverhalten durch die Projektarbeit nicht verändert hat, keine Hinweise zu negativen Sinnzuschreibungen sichtbar werden. Die Mediennutzungspraxen ermöglichen folglich keine unmittelbare Aussage über den negativen, dafür aber positiven Sinn. Bei Kindern jedoch ist die Sinnfrage eher relativ zu betrachten. Wird der Blick dem Interesse zur Fortsetzung der Medienarbeit gewidmet, so ist das Interesse, unabhängig davon, ob die Projektarbeit in den Haushalten mediale Veränderungen hervorgerufen hat oder nicht, stets als sehr hoch zu bezeichnen. Nichtsdestotrotz sind Familien, die eine Veränderung erfahren haben, eher dazu geneigt, die Projektarbeit fortzusetzen als solche, denen diese Veränderungen und in Folge die neuen Erfahrungen versperrt geblieben sind.

9.1.4 Fazit

In den hier fokussierten Ergebnissen zu *nach* der Projektdurchführung wurde der Wirkungsradius der integrativen Medienarbeit untersucht. Zunächst sollten die Freude und das Interesse der Kinder an der integrativen Medienarbeit herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 9.1.1). In einem nächsten Schritt ging es darum, die *Quelle* der Kenntnisnahme der Eltern herauszufinden (vgl. Kapitel 9.1.2) und ihre Einstellung zum durchgeführten Medienprojekt kennenzulernen (vgl. Kapitel 9.1.3).

Über 90 Prozent der Eltern sind sich darin einig, dass das integrative Medienprojekt ihren Kindern sehr viel Spaß und Freude bereitet hat. Die größte Freude beobachteten die Eltern der deutschen Kinder und die der deutsch-andere Jungen. Deutsch-Andere Mädchen sowie deutsch-türkische Jungen und vor allem deutsch-türkische Mädchen hatten nach Angaben ihrer Eltern wenig Freude am Projekt. Anders im Zusammenhang mit Medien. In der Wahrnehmung der Eltern haben allen voran ihre Töchter ein verstärktes Interesse für Medien entwickelt, hier im Besonderen die deutsch-türkischen Mädchen.

In der Folge ist davon auszugehen, dass die Angaben der deutsch-türkischen Eltern zunächst und an erster Stelle auf Beobachtungen und möglicherweise kaum auf Kommunikation und Interaktion mit ihren Kindern basieren. Es wurden gerade einmal vier Prozent von ihnen durch ihre Kinder über das Projekt informiert. Zum Vergleich: Bei den deutsch-andere Eltern erhöht sich dieser Wert auf etwa zwei Fünftel (37,5 Prozent) und bei den deutschen Eltern sogar auf fast 60 Prozent. Außerdem nehmen türkeistämmige seltener als nicht türkeistämmige Eltern Projektinformationen in der Kita wahr, und 11,5 Prozent der erstgenannten Elternschaft hatten sogar gar keine Kenntnis über die Projektarbeit.

An dieser Stelle scheint die Funktion der Erzieher_innen eine Grundlegende zu sein. Diese fungieren als primäre Informationsquelle. Vor allem Eltern mit türkischen Wurzeln gelangen vermehrt über die Erzieher_innen an ihre Informationen, weshalb ihre Kinder nicht oder vielleicht nicht mehr als Informationspartner dienen (müssen). Die große Mehrheit der Eltern (88,3 Prozent) hat mittels des erzieherischen Personals über das Projekt erfahren.

Insgesamt erachtet die große Mehrheit der Eltern das Projekt als sinnvoll und zeigt sich darüber hinaus an ihrer Fortsetzung interessiert. Die Gruppe der türkeistämmigen Eltern

steht dem Ganzen teilweise skeptisch gegenüber. Über ein Zehntel von ihnen finden diese Art von Projekten weder sinnvoll, noch würden sie sich eine Fortsetzung wünschen. Fast acht Prozent der Eltern der deutsch-türkischen Jungen und fast ein Fünftel (18,2 Prozent) der deutsch-türkischen und nur etwa sieben Prozent der deutschen Mädchen nehmen die Arbeit mit Medien als nicht sinnvoll wahr. Hinzu kommt die Feststellung: Familien, bei denen es durch die Projektarbeit in ihrem Medienalltag zu Hause zu Veränderungen kam, sind eher dazu geneigt, die Projektarbeit mit Medien in der Kita fortzusetzen. Entsprechend scheint es von Bedeutung zu sein, Eltern in ihren Wahrnehmungen zu unterstützen und sie mit ihren Einstellungen zu konfrontieren (vgl. Kapitel 9.1.12), um den Zugang zu weiteren und neue Erfahrungsräumen für die Kinder zu gewährleisten.

Teil II: Veränderungen im Medienalltag und in der Mediennutzung der Kinder

In **Teil II** dieses Kapitels geht es darum, die Veränderungen des Medienalltags und der Mediennutzung der Kinder nach Abschluss der Projektarbeit aus Sicht ihrer Eltern zu rekapitulieren. Zunächst richtet sich der Blick auf die Veränderungen in der familiären Mediennutzung (vgl. Kapitel 9.1.5). In einem nächsten Schritt rückt die (selbstständigere) Mediennutzung der Kinder in Abhängigkeit von ihren Lieblingsmedien in den Fokus (vgl. Kapitel 9.1.6). Abschließend sollen das nach der Projektarbeit durch die Eltern beobachtete Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden (vgl. Kapitel 9.1.7).

9.1.5 Mediennutzungserfahrungen der Kinder mit ihren Eltern

Es haben seit dem Projekt auch das gemeinsame Mediennutzungsverhalten, restriktive die gemeinsam ausgeführten medialen Praxen in den Familien eine Veränderung erfahren. Die größte Veränderung ist in Familien mit anderen herkunftskulturellen Wurzeln zu konstatieren. Fast 90 Prozent dieser Familien geben an, ihr Mediennutzungsverhalten seit dem Projekt neu durchdacht zu haben. Dies hat auch für etwa 80 Prozent der Familien mit deutsch-türkischen und leicht mehr als 70 Prozent der Familien mit deutschen Wurzeln Gültigkeit. Es haben sich in fast 30 Prozent der letztgenannten Haushalte die Mediennutzungspraxen in gemeinsamen Momenten mit ihren Kindern nicht verändert. Nichtsdestotrotz ist bei einem nicht zu unterschätzenden hohen Anteil von ihnen eine Modifikation der bisherigen Vorstellungen von Medienerziehung und ihrer Auseinandersetzung mit Medien und ihren Inhalten festzustellen.

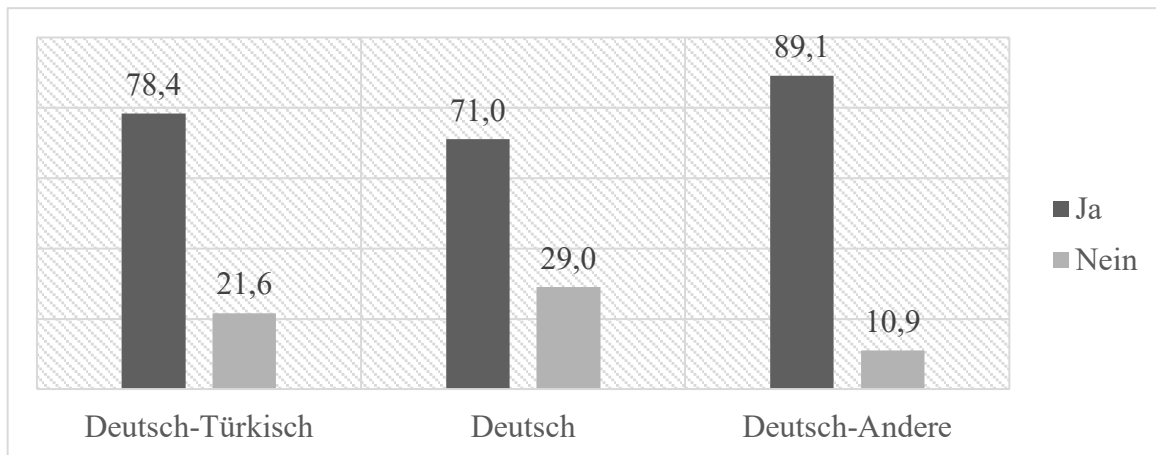


Abbildung 95: Veränderungen der Mediennutzung im Kontext Familie – 1
 ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=27$; $N_{\text{Deutsch}}=64$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=32$) (Angaben in Prozent)

Durch die Projektarbeit hat vor allem die *gemeinsame Mediennutzung* innerhalb der Familienmitglieder einen Wandel erfahren. Etwas mehr als ein Drittel (36,1 Prozent) der Familien nutzt jetzt häufiger als zuvor gemeinsam mit ihren Kindern Medien. Bei den deutsch-anderen Haushalten steigt dieser Durchschnittswert sogar auf über 43 Prozent.

An zweiter Stelle befürworten die Eltern jetzt mit fast 30 Prozentpunkten die *selbstständigere Mediennutzung* ihrer Kinder. Ein Drittel (33,3 Prozent) der deutsch-türkischen und mehr als ein Viertel (25,8 Prozent) der nicht deutsch-türkischen Eltern unterstützen seit der Projektdurchführung die selbstständigere Mediennutzung ihrer Kinder. Diese Veränderung scheint nicht unmittelbar eine Erweiterung des technischen Wissens oder der technischen Fähigkeiten der vier- und fünfjährigen deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen hervorgerufen zu haben. Somit ist zu vermuten, dass das Interesse für bestimmte Medien und Medieninhalte, sofern durch die Eltern erlaubt, die selbstständigere Nutzung dieser Medien und ihrer Inhalte hervorbringt, die selbstständigere Mediennutzung aber nicht in jedem Fall einen Kompetenzgewinn zur Folge haben muss.

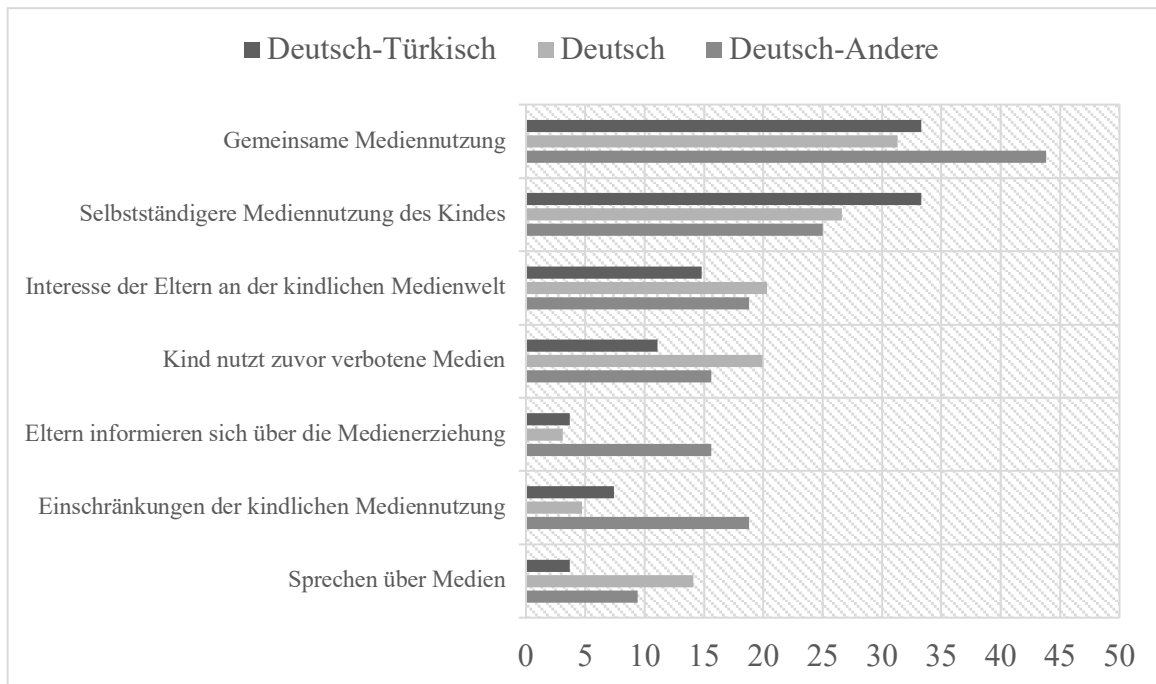


Abbildung 96: Veränderungen der Mediennutzung im Kontext Familie – 2 (N_{Deutsch-Türkisch}=27; N_{Deutsch}=64; N_{Deutsch-Andere}=32) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Im Vergleich zu den türkeistämmigen Eltern zeigt die Elternschaft mit einem deutschen und anderen herkunftskulturellen Hintergrund nicht selten ein leicht gestiegenes Interesse für die Medieninteressen ihrer Kinder. Das heißt: seit der Projektarbeit achten die nicht deutsch-türkischen Eltern stärker auf die Medieninhalte, für die sich ihre Kinder interessieren und die von ihnen (aktiv) rezipiert oder produktiv genutzt werden. Im Gegensatz zu den deutsch-türkischen Familien vollzieht sich somit in etwa einem Fünftel (19,6 Prozent) dieser Haushalte ein Wandel in Richtung *Sensibilisierung für die kindlichen Medienwelten*. Im deutsch-türkischen Kontext liegt dieser Wert etwa fünf Prozentpunkte niedriger. Möglicherweise werden diese auch in gemeinsamen Medienaktivitäten zur Kenntnis genommen.

Bemerkenswert ist dieses Ergebnis insofern, als dass etwa gleich viele deutsche und deutsch-türkische Eltern gemeinsame Medienaktivitäten mit ihren Kindern verbringen. Deshalb scheint sich das Verständnis von gemeinsamen Medienaktivitäten in diesen Haushalten zu unterscheiden. In den deutschen Haushalten stehen möglicherweise die kindlichen Interessen im Mittelpunkt, während in den gemeinsamen Medienaktivitäten in

den deutsch-türkischen Familien hingegen eher familiäre (Medien-)Inhalte von Bedeutung zu sein scheinen. Unterstützt wird diese Vermutung anhand der Angaben dieser Eltern zur Anschlusskommunikation. Die Kommunikation über Medien und Medieninhalte ist in etwa jedem siebten deutschen (14,1 Prozent) und in etwa jedem zehnten (9,4 Prozent) nicht deutschen Haushalt seit dem Projekt die Regel. Eine Anschlusskommunikation findet in den deutsch-türkischen Familien kaum Anwendung (3,7 Prozent).

Überraschend ist zudem die Tatsache, dass ungefähr 17 Prozent der deutschen Eltern ihren Kindern die Nutzung zuvor verbotener Medien gestatten, ohne sich über das Thema Medienerziehung gründlich informiert zu haben. Anscheinend vertrauen diese sehr viel stärker auf ihre eigenen Vorstellungen und Kompetenzen, als dies die übrigen Eltern tun. Auch Einschränkungen in den medialen Aktivitäten kommen in den wenigsten Fällen für sie in Frage; anders Eltern mit einem anderen Hintergrund. Diese folgen nicht nur eindeutigen Regeln in ihrer Medienerziehung, wodurch sie die Mediennutzung ihrer Kinder einschränken und stärker als die nicht deutsch-andere Elternschaft kontrollieren. Auch beziehen sie sehr viel mehr Informationen über die Medienerziehung. Demgegenüber ähnelt das familiäre Mediennutzungsverhalten der deutsch-türkischen Eltern dem der deutschen Eltern. Jedoch unterscheiden sich ihre Verhaltensweisen insofern voneinander, als dass die erstgenannten Mütter und/oder Väter die Nutzung bestimmter Medien weiterhin verbieten und ihren Kindern die zur Nutzung freigegebenen Medien häufiger für die selbstständigere Nutzung zugänglich machen.

Diese Ergebnisse führen vor Augen, dass sich das Denken und die Vorstellungen der deutsch-anderen Familien im Hinblick auf das Thema Mediennutzung durch die Projektarbeit weiter verstärkt haben. Bereits vor Projektbeginn war es ihnen wichtig, ihre Kinder zu einem *kritischen, sachlichen* und *sicheren* Umgang mit Medien zu erziehen (vgl. Kapitel 8.1.12). So pflegen sie auch nach dem Projekt diese medienerzieherische Einstellung. Für eine gelingende Medienerziehung lassen sie die Kontrolle *nicht aus der Hand*. Durch Einschränkungen und Verbote bieten sie ihren Kindern eindeutige Orientierungshilfen. Gleichzeitig bemühen sie sich, die kindlichen Medienwelten näher kennen zu lernen, und sie nehmen diese ernst.

Die deutschen Familien sind auch darum bemüht, die Medieninteressen ihrer Kinder ernst zu nehmen. Ähnlich wie die deutsch-anderen Eltern haben sie klare Vorstellungen darüber,

welche Fähig- und Fertigkeiten ihre Kinder im Umgang mit Medien zu erlernen haben. Doch wird deutlich, dass diese deutsche Elternschaft ihren Kindern darüber hinaus auch bestimmte Freiräume gewährt, in denen sie sich ausprobieren können. Auf der Grundlage der bisherigen Ergebnisse ist davon auszugehen, dass diese Freiräume stets in Ab- und Rücksprache mit den Eltern zur Verfügung gestellt werden.

Die deutsch-türkischen Eltern setzen eindeutig auf die *Selbstständigkeit* ihrer Kinder. In ihrer Medienerziehung greifen sie selten zu Einschränkungen, dafür aber zu Verboten. Somit bleiben ihren Kindern, und vor allem Kindern aus deutsch-anderen Kontexten, bestimmte Medien nicht oder nur teilweise zugänglich. Wird zudem die geringe Anschlusskommunikation in den mehrkulturellen Haushalten vor Augen geführt, so ist zu konstatieren, dass die deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen weniger eine gezielte, als vielmehr auf *Anweisungen und Befehle* beruhende Medienerziehung erfahren, wodurch ihre spezifischen Interessen möglicherweise durch ihre Eltern kaum in den Blick genommen, erkannt und gekannt werden.

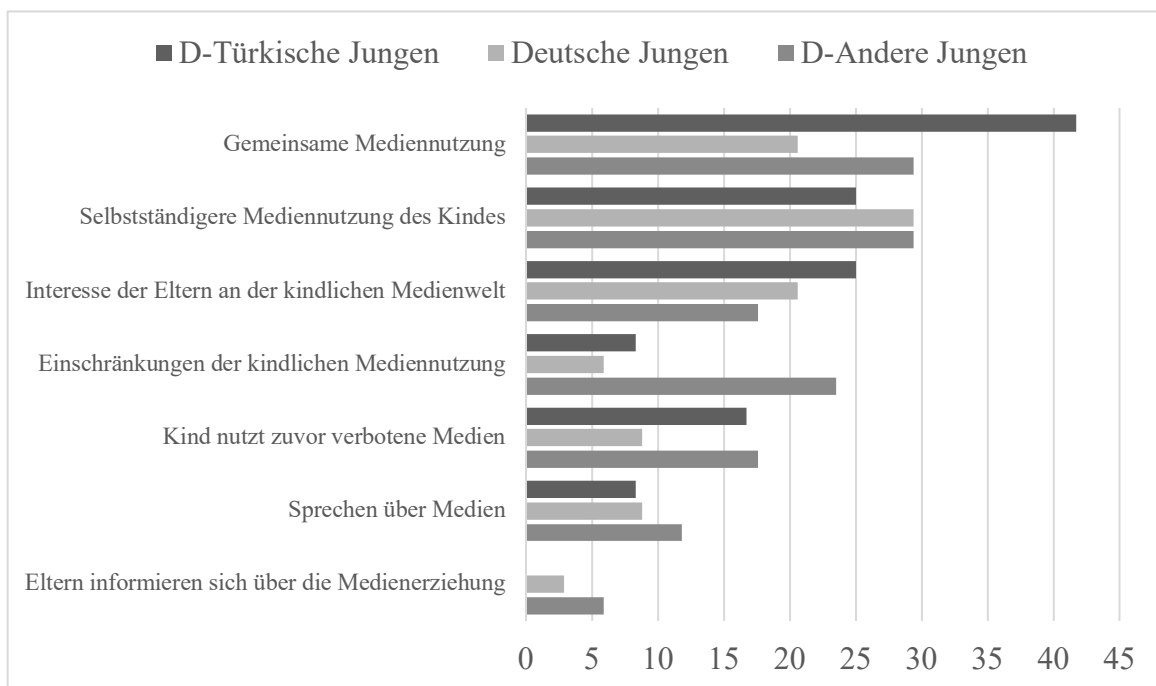


Abbildung 97: Veränderungen der Mediennutzung der Jungen im Kontext Familie (N_{Deutsch-Türkisch}=12; N_{Deutsch}=34; N_{Deutsch-Andere}=17) (Angaben in Prozent)

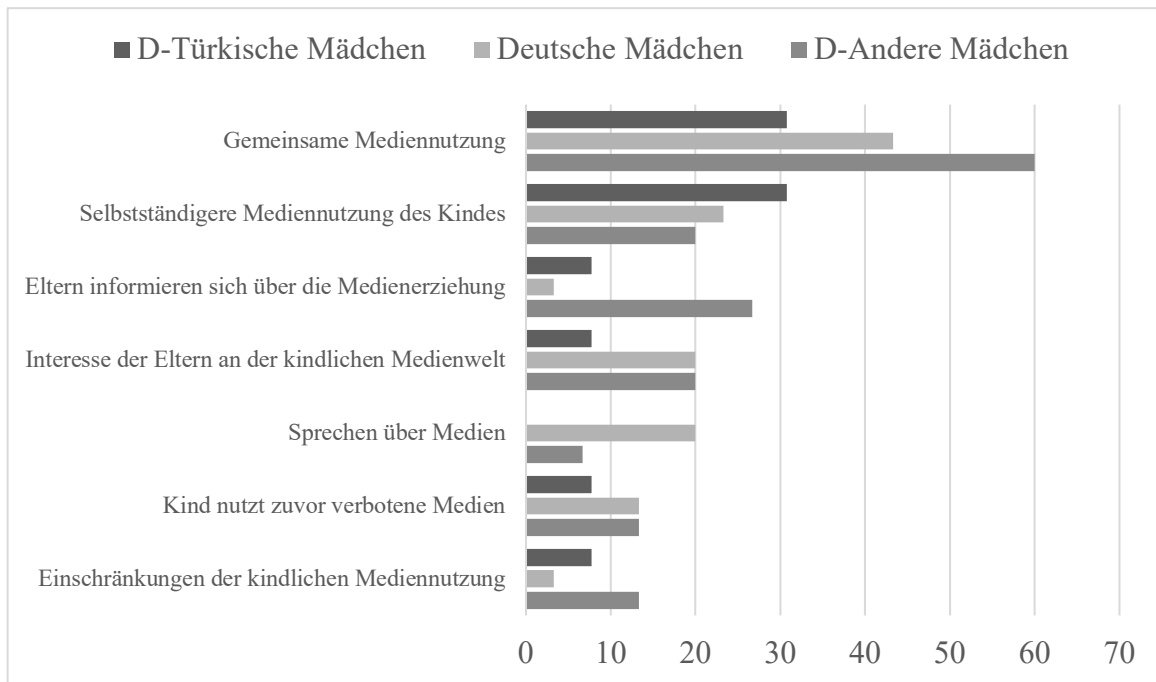


Abbildung 98: Veränderungen der Mediennutzung der Mädchen im Kontext Familie (N_{Deutsch-Türkisch}=13; N_{Deutsch}=30; N_{Deutsch-Andere}=15) (Angaben in Prozent)

Interessant ist dabei die Tatsache, dass, mit Abschluss der Projektarbeit, in den deutsch-türkischen Haushalten mehr als doppelt so viele Jungen (16,7 Prozent), als Mädchen (7,7 Prozent) zuvor verbotene Medien nutzen dürfen. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass in den erstgenannten Haushalten sich kein einziges Elternteil über mögliche medienerzieherische Maßnahmen informiert hat. Im Kontext der deutsch-türkischen Mädchen hingegen machen sich jetzt fast 8 Prozent der Eltern Gedanken über die Medienerziehung ihrer Töchter. Unter den Eltern sind es allen voran die deutsch-anderen Eltern, die, gerade in Bezug auf die Medienerziehung ihrer Töchter, jetzt sogar zu über ein Viertel (26,7 Prozent) aktiver sind. Lediglich in den deutschen Haushalten zeigen sich hinsichtlich der Elterneinstellungen in Sachen Medienerziehung und die Fokussierung dieser, entsprechend des kindlichen Geschlechts, keine nennenswerten Unterschiede. Demnach wird hauptsächlich in den nicht deutschen Haushalten weniger die Medienerziehung der Söhne, als vielmehr die der Töchter stärker in den Blick genommen. Möglicherweise deshalb gestatten die nicht deutschen Eltern eher den Jungen (17,2 Prozent), als den Mädchen (10,5 Prozent) die Nutzung zuvor verbotener Medien.

Eine Einschränkung der Mediennutzung erfahren die deutsch-türkischen Jungen und Mädchen allerdings nur selten. Noch weniger wird diese Erfahrung durch die deutschen Jungen und Mädchen gemacht. Auffallend hoch ist die Differenz in den deutsch-anderen Haushalten. Von einer Einschränkung der Mediennutzung ist hier jeder vierte Junge (23,5 Prozent) und etwa jedes achte Mädchen (13,3 Prozent) betroffen.

Ihr Interesse für die Medienwelten ihrer Söhne und Töchter, so auch das der deutschen Eltern, unterscheiden sich dabei nur minimal voneinander. Hier sind es im Durchschnitt etwa ein Fünftel der nicht deutsch-türkischen Eltern, die sich jetzt für die Medienwelten ihrer Kinder interessiert zeigen. Deutliche Unterschiede sind im türkischkulturellen Kontext zu konstatieren. Während ein Viertel (25 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern sich jetzt auf die Mediennutzung und die Medieninhalte ihrer Söhne fokussieren, zeigt sich weniger als 8 Prozent von ihnen auch für die Medienwelten ihrer Töchter interessiert.

Entsprechend gering sind auch die Ergebnisse bezüglich des Austausches über Medien in den letztgenannten Haushalten. Ein Austausch über Medien findet in gerade einmal weniger als einem Zehntel (8,3 Prozent) der deutsch-türkischen Haushalte der Jungen und in keinem einzigen der Haushalte ihres gleichkulturell geprägten Gegengeschlechts statt. Das *Sprechen über Medien* scheint in den nicht deutschen Haushalten generell auf wenig Aufmerksamkeit zu stoßen. Auch in den deutsch-anderen Haushalten findet ein Gespräch über Medien selten statt, dann aber vornehmlich in der Gegenwart der Jungen (11,8 Prozent). Bei den deutschen Eltern verlagert sich die Gesprächsbereitschaft der Erziehungsberechtigten über Medien auf die Kommunikationssituation mit den Mädchen. Ein Fünftel (20 Prozent) dieser Elterngruppe tauscht sich mit ihren Töchtern, seltener aber mit ihren Söhnen (8,8 Prozent) über Medien und Medieninhalte aus.

Im Gegensatz dazu nutzen sie jedoch zu einem größeren Anteil (43,3 Prozent) mit den Mädchen und nur mit mehr halb so großen der Jungen (20,6 Prozent) jetzt gemeinsam die Medien. Auffallend ist, dass sich die gemeinsame Mediennutzung im Kontext Familie in den nicht deutsch-türkischen Familien hauptsächlich in der Gegenwart der Mädchen als wichtig erweist. Deshalb nutzen beispielsweise auch doppelt so viele deutsch-andere Eltern mit den Mädchen (60 Prozent), statt mit den Jungen (29,4 Prozent) die Medien. In den deutsch-türkischen Haushalten hingegen tendiert der größere Anteil der Eltern (41,7 Prozent) zur gemeinsamen Mediennutzung mit den Jungen. Mit ihren Töchtern werden

etwas mehr als 30 Prozent von ihnen medial aktiv. Somit ist eine *Mediennutzungspartnerschaft* zwischen den Eltern und ihren Kindern hauptsächlich im Kontext der deutsch-anderen Eltern und ihren Töchtern und am seltensten im Kontext der deutschen Eltern und ihren Söhnen zu beobachten. Erst danach rücken die türkeistämmigen Mädchen in den Vordergrund und dann die deutsch-türkischen und deutsch-anderen Jungen und die deutschen Mädchen.

Die gelebte *Eltern-Kind-Mediennutzungspartnerschaft* scheint sich allerdings auf die Vorstellungen der Eltern hinsichtlich einer selbstständigeren Mediennutzung des Kindes auszuwirken. So gestatten lediglich leicht über ein Fünftel (21,7 Prozent) der Eltern mit anderen und deutschen Wurzeln mit ihren Töchtern eine selbstständigere Mediennutzung. Im Zusammenhang mit den nicht deutsch-türkischen Jungen steigt dieser Wert auf fast 30 Prozent. In den deutsch-türkischen Haushalten ist das Gegenteil zu beobachten. Hier befürworten die Eltern eher bei ihren Töchtern (30,8 Prozent), als bei ihren Söhnen (25 Prozent) eine selbstständigere Mediennutzung.

9.1.6 Selbstständigere Mediennutzung der Kinder in Abhängigkeit von ihren Lieblingsmedien

Bevor die Veränderungen in der selbstständigeren Mediennutzung der Kinder in Abhängigkeit von ihren Lieblingsmedien vorgestellt werden, soll an dieser Stelle auf die frühinstitutionelle Medienausstattung vor der Projektdurchführung (vgl. Kapitel 8.2.4) und vor allem den Medieneinsatz der Erzieher_innen in den Einrichtungen während des Projekts (vgl. Kapitel 9.2.3) aufmerksam gemacht werden. Diese sind von Relevanz, weil nur auf der Basis dieser Informationen bewertet werden kann, ob es sich bei den, durch die Eltern wahrgenommenen Veränderungen der Medieninteressen ihrer Kinder auch tatsächlich um *Veränderungen* handelt. In den Daten nach der Projektdurchführung stellte sich heraus, dass das pädagogische Personal allen voran den *Computer* eingesetzt hat, und zwar sowohl in seiner Online- als auch Offline-Funktion. Darüber hinaus kam der *digitale Fotoapparat*, aber auch der *Drucker* und das *Buch* vermehrt zum Einsatz.

Das verstärkte Interesse für bestimmte Medien führt nicht bei allen Kleinkindern automatisch zu einer selbstständigeren Nutzung dieser. Dieses kann, je nach

herkunftskulturellem Kontext, bzw. der herkunfts- und soziokulturell bedingten Wahrnehmung von Selbstständigkeit durch die Eltern, einen kompetenteren Umgang mit Medien bedeuten. Im Folgenden sollen zunächst die im Rahmen der Projektarbeit überdurchschnittlich oft eingesetzten Medien, und zwar das *Internet*, der *Computer*, *digitale Fotoapparat* und *Bücher* in den Blick genommen werden.¹⁹⁴

Die höchsten Werte sind in der Korrelation mit dem Computer festzustellen. Die Begeisterung für den Computer führt zu einem möglichen Anstieg des autonomen Umgangs mit diesem Medium. Es sind in erster Linie die deutschen (53,2 Prozent) und an zweiter Stelle Kleinkinder mit einem anderen Hintergrund (44,4 Prozent), deren verstärktes Interesse eine selbstständigere Computernutzung begünstigt. Während die Differenz der Angaben der nicht deutschen Eltern als nicht signifikant zu bewerten ist, ist das Ergebnis der Angaben der deutsch-türkischen und deutschen Eltern mit einem Signifikanzniveau von 10 Prozent wahrscheinlich kein Zufall. Das bedeutet: richtet ein deutsches Kind seine Aufmerksamkeit gezielt auf den Computer – sein Interesse für dieses Medium hat nach der Intervention einen starken Anstieg erfahren –, so wird es, im Vergleich zu seinem deutsch-türkischen Mitkita-Kind, mit einer größeren Wahrscheinlichkeit einen selbstständigeren Umgang mit diesem Medium aufzeigen.

¹⁹⁴ Der Drucker, der mit 92,3 Prozent genauso oft wie der Computer und digitale Fotoapparat in der Intervention zum Einsatz kam, bleibt in diesem Zusammenhang unberücksichtigt, weil dieses Medium weder bei den Antworten zu den Medieninteressen noch zur selbstständigeren Mediennutzung der Kinder genannt wird.

		Selbstständigere Mediennutzung			
		Computer	Internet	Digitaler Fotoapparat	Bücher
M e d i e n i n t e r e s s e	Computer	DT=30,8 D=53,2 DA=44,4			
	Internet		DT=26,9 D=8,5 DA=14,8		
	Digitaler Fotoapparat			DT=15,4 D=21 DA=14,8	
	Bücher				DT=0 D=8,5 DA=11,1

Tabelle 14: Selbstständigere Mediennutzung der Kinder im Kontext Familie in Abhängigkeit von ihrem Medieninteresse ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=26$; $N_{\text{Deutsch}}=47$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=27$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Das Gegenteil ist für das Internet zu behaupten. Das verstärkte Interesse der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen für dieses Medium begünstigt in über einem Viertel (26,9 Prozent) der Fälle eine Computernutzung ohne die unmittelbare Begleitung einer älteren oder medien erfahrenen Bezugsperson. Dieses Ergebnis hat auch für etwa halb so viele (14,8 Prozent) Kleinkinder mit anderen Wurzeln Gültigkeit. Das Interesse der Kleinkinder aus einem deutschen Kontext ist im Vergleich zum Rest als sehr gering zu charakterisieren. Somit macht diese Gruppe der Kita-Kinder kaum Erfahrungen im selbstständigeren Umgang mit dem Internet. Ihre Aufmerksamkeit wird an erster Stelle dem Offline-Computer gewidmet – etwa sechsmal so oft, als dem Internet. Kinder mit türkischen

Wurzeln hingegen nutzen in etwa gleicher Häufigkeit auch den Computer. Die Differenz von 4,1 Prozentpunkten macht deutlich, dass die Kinder aus diesem Haushalt keine unmittelbare Trennung zwischen diesen beiden Medien vornehmen.

Die deutschen Vier- und Fünfjährigen tendieren nach dem Computer häufig auch zum digitalen Fotoapparat. Über ein Fünftel (21 Prozent) von ihnen nutzen dieses Medium, in Abhängigkeit von ihrem Medieninteresse, nun selbstständiger; dieser scheint stärker in den Vordergrund gerückt zu sein, als das Internet (8,5 Prozent), aber auch als das Buch (8,5 Prozent). Somit ist zu vermuten, dass der digitale Fotoapparat in der Medienwelt dieser Kinder einen Rangwechsel erfahren hat und weiter nach oben gestiegen ist; ein Ergebnis, das sich für die übrigen Kinder nicht unmittelbar bestätigen lässt.

Weitere Ergebnisse sind in Bezug auf das Medium Buch festzustellen. Wie bereits im vorherigen Kapitel aufgezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 9.1.5) hat die Intervention nach Angaben der deutsch-türkischen Eltern bei keinem ihrer Kinder ein verstärktes Interesse für dieses Medium hervorgerufen. Aufgrund dieser Tatsache gelingt es ihnen nicht, zwischen dem Interesse für das Buch und der selbstständigeren Nutzung dieses Mediums einen Zusammenhang herzustellen. Somit kann selbst nach der Intervention das Interesse dieser Kinder für das Buch nicht geweckt werden – sie wachsen, um es verschärft auszudrücken, *buchfern* auf.

Für die Vier- und Fünfjährigen aus einem deutschkulturellen und solchen aus anderen Kontexten sind andere Ergebnisse zu konstatieren. Im Vergleich zu den restlichen Medien – dem Computer, Internet und digitalen Fotoapparat – wird hier ein geringfügig gestiegenes Interesse beobachtet. Dies hat zur Folge, dass ein nur kleiner Anteil dieser Kleinkinder nun beginnt, das Buch selbstständiger zu nutzen. Jedoch ist auch dieses Ergebnis nicht unabhängig von ihren bisherigen Erfahrungen mit diesem Medium zu interpretieren. Für die große Mehrheit der nicht deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen hatte das Buch auch vor Projektbeginn eine höhere Relevanz. Das geringfügig gestiegene Interesse für dieses Medium und die niedrige Nutzungshäufigkeit allein können folglich auf den bereits bestehenden hohen Werten der Nutzungspraxis beruhen.

9.1.7 Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder

Die in Teil I dieses Kapitels aufgeführten Ergebnisse (vgl. Kapitel 9.1.1-9.1.3) werden verschärft, indem das Bedürfnis der Kinder im Hinblick auf die Anschlusskommunikation mit ihren Erziehungsberechtigten explizit herausgearbeitet wird. Fast drei Viertel (73,9 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern haben keine konkrete Antwort auf die Frage, ob ihre Kinder nun mehr mit ihnen über ihre Tätigkeiten und Inhalte reden, was sie mit Medien machen oder was sie über Medien rezipieren. Dies trifft auch auf über 70 Prozent der deutsch-anderen Eltern zu. Die deutschen Eltern erzielen im Hinblick auf diesen Aspekt den niedrigsten Wert (61,2 Prozent).

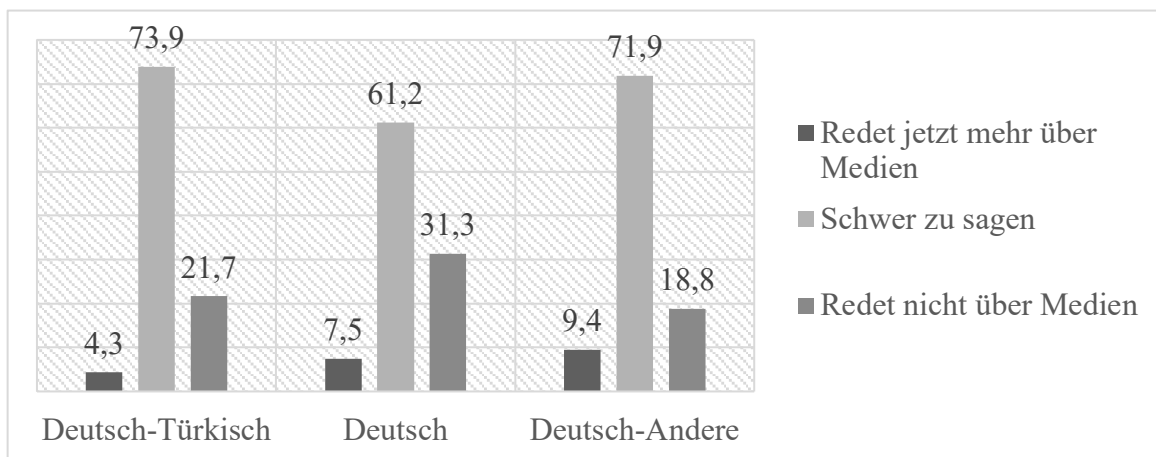


Abbildung 99: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder im Kontext Familie ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=23$; $N_{\text{Deutsch}}=67$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=32$) (Angaben in Prozent)

Deutlich wird, dass vor allem die deutsche Elternschaft, seltener als Eltern aus einem mehrkulturellen Kontext, keine Aussagen zu den alltäglichen thematischen Beschäftigungen ihrer Kinder, hier zu ihrer Anschlusskommunikation, machen können. Obwohl ihre Anzahl mit über drei Fünfteln (61,2 Prozent) hoch ausfällt, liegt diese dennoch mindestens 10 Prozentpunkte geringer, als bei den nicht deutschen Eltern.

Dieses Ergebnis, verknüpft mit den Antworten der Eltern zur Kenntnisnahme der Projektarbeit über ihre Kinder (vgl. Kapitel 9.1.2), führt die möglicherweise ungünstige mediale Interaktionssituation in den nicht deutschen Familien erneut vor Augen. Kinder mit türkischen Wurzeln reden nicht nur zu einem sehr viel geringeren Anteil (4,3 Prozent) als

ihre nicht deutsch-türkischen Mitkita-Kinder mit ihren Eltern über Medien, ihren Eltern gelingt es darüber hinaus auch sehr viel seltener, eine Aussage zum Verhalten ihrer Kinder hinsichtlich ihres Interesses an einer Anschlusskommunikation zu treffen. Somit teilen die Vier- und Fünfjährigen aus einem deutsch-anderen Haushalt diese Erfahrungen mit ihren türkischkulturell geprägten Peers.

Folglich bleiben diese Kinder, primär solche mit türkischen Wurzeln, hinsichtlich ihrer medialen Interessen sowohl im Kontext Kita für die Erzieher_innen (vgl. Kapitel 8.2.10-8.2.13) als auch im Kontext Familie für einen Großteil der Eltern *unsichtbar*. Während, unabhängig von einer Bejahung oder Verneinung medialer Interaktion zu Hause, etwas mehr als jeder vierte deutsch-türkische Elternteil (26 Prozent) und weniger als 30 Prozent der Eltern mit anderen Wurzeln sich konkret zur Anschlusskommunikation zu Hause äußern können, steigt dieser Wert im Fall der deutschen Haushalte auf fast 40 Prozent. Obwohl also hauptsächlich, zu etwa einem Drittel (31,3 Prozent), die letztgenannte Elterngruppe keine Anschlusskommunikation ihrer Kinder zu Hause feststellen kann, scheint hier eine *funktionierende* Eltern-Kind-Beziehung vorzuherrschen, die es ermöglicht, konkretere Angaben zur Kommunikation und medialen Interaktion der sozialen Akteure untereinander zu machen.

Veränderungen sind dennoch primär in den deutsch-anderen Familien zu vermuten. Hier scheint das integrative Medienprojekt den Wunsch nach Anschlusskommunikation leicht angeregt zu haben. Besonders der Vergleich innerhalb der mehrkulturellen Familien führt vor Augen, dass im Gegensatz zu den deutsch-türkischen in den deutsch-anderen Familien mehr als doppelt so viele Kinder jetzt mehr über Medien reden und die Tendenz des *Sich-nicht-austauschen-Wollens* hier rekursiv verläuft.

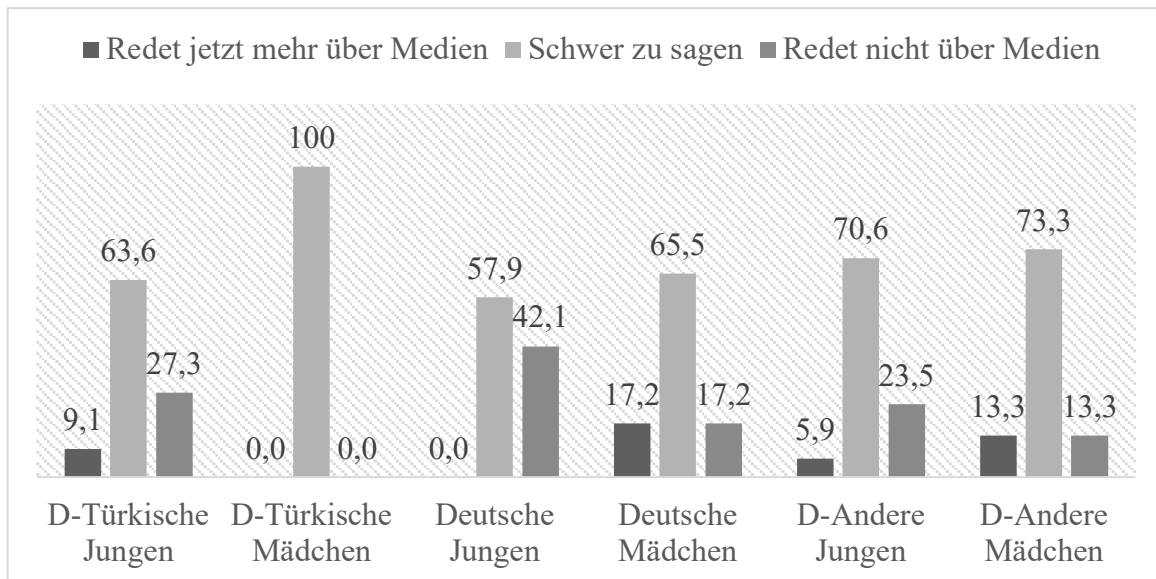


Abbildung 100: Anschlusskommunikationsverhalten der Kinder im Kontext Familie nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=11$, $N_{\text{Mädchen}}=10$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=38$, $N_{\text{Mädchen}}=29$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=17$, $N_{\text{Mädchen}}=15$) (Angaben in Prozent)

Unter Einbezug des Faktors Geschlecht rücken die deutsch-türkischen Mädchen erneut in den Mittelpunkt. Den deutsch-türkischen Eltern gelingt es nicht, eine Aussage zum *Anschlusskommunikationsverhalten* ihrer Töchter zu machen. Ausschließlich alle zehn dieser Eltern geben an, dass es *schwer zu sagen* ist, ob ihre Töchter mit ihnen verstärkt über das reden, was sie mit Medien machen oder über Medien sehen.

Die Bereitschaft, jetzt mehr über ihr Mediennutzungsverhalten mit ihren Eltern zu teilen, zeigen zu etwa einem Fünftel (17,1 Prozent) zunächst die deutschen, mit leicht über einem Achtel (13,3 Prozent) aber auch die deutsch-anderen Mädchen. Für die Jungen, insbesondere die deutschen Jungen, scheint eine familiäre Anschlusskommunikation, trotz der Projektarbeit, kaum oder nur selten in Frage zu kommen. Mehr als jeder vierte nicht deutsche Junge (25,4 Prozent) und über zwei Fünftel (42,1 Prozent) der deutschen Jungen tauschen sich in der Regel nicht mit ihren Eltern über ihre Mediennutzung und Mediennutzungsvorlieben aus. Insgesamt gelingt es der Mehrheit der Eltern allerdings nicht, sich konkret zur Anschlusskommunikation ihrer Kinder mit ihnen zu äußern.

9.1.8 Fazit

Im zweiten Auswertungsabschnitt dieses Kapitels wurden mögliche Veränderungen der medialen Verhaltensweisen, Vorlieben und Nutzungsfähigkeiten der Kinder nach Ansicht ihrer Eltern thematisiert. Das integrative Medienprojekt bewirkte in den gemeinsamen medialen Momenten in den Familien Veränderungen. Darüber hinaus kam es zu einem Wandel in den medienerzieherischen Maßnahmen zu Hause. Den größten Einfluss haben Familien mit nicht deutschen Wurzeln erfahren.

Medien in den deutschen Haushalten werden zu einem größeren Anteil gemeinsam genutzt oder ein Teil dieser Elternschaft genehmigt ihren Kindern einen selbstständigen Umgang mit Medien. In diesem Zusammenhang erlauben sie zudem die Nutzung zuvor verbotener Medien; dann allerdings nicht in der bewussten Auseinandersetzung mit medienerzieherischen Themen. Die Maßnahmen *Verbot* und *Einschränkung* kommen allen voran in den deutsch-anderen, teilweise aber auch in den deutschen, Haushalten zum Einsatz. Im Gegensatz zu den deutsch-anderen Eltern bieten die deutschen Eltern ihren Kindern auch gewisse Freiräume; häufig jedoch unter *Aufsicht*.

Anders bei den deutsch-türkischen Eltern. Auch nach der Projektarbeit setzen sie hauptsächlich auf die *Selbstständigkeit* ihrer Kinder und auf *Verbote*. Interessant ist dabei die Tatsache, dass jetzt doppelt so viele deutsch-türkische Jungen als Mädchen verbotene Medien nutzen dürfen. Medienerzieherische Maßnahmen werden eher auf die deutsch-türkischen Mädchen angewendet – ein Ergebnis, das auch auf die Maßnahmen in den deutsch-anderen Familien übertragen werden kann. Am wichtigsten erscheint den mehrkulturellen Eltern der Bezug medialer Fähig- und Fertigkeiten, vor allem der instrumentell-qualifikatorischen, zu schulischen und bildnerischen Themen. In den deutschen Familien wird stets ein *kritisch-reflexives* und *kreativ-gestalterisches* Mediennutzungsverhalten erwartet. Allerdings rücken auch hier *instrumentell-qualifikatorische* Aspekte immer mehr in den Vordergrund (vgl. Kapitel 9.1.5).

Der großen Mehrheit der Eltern gelingt es nicht, sich zum Anschlusskommunikationsverhalten ihrer Kinder zu äußern. Es fällt ihnen nicht leicht, diesen Punkt explizit einzuschätzen. Vor allem nicht deutsche Eltern geben an, dass es

schwer zu sagen ist, ob ihre Kinder mit der Beendigung des Projekts jetzt mehr mit ihnen über ihre Medienwelten reden oder nicht. Folglich entsteht der Eindruck der Unwissenheit, eines geringen Interesses der Eltern für die medialen Interessen und inhaltlichen Beschäftigungen ihrer Kinder, so hauptsächlich für die der deutsch-türkischen Mädchen. Darüber hinaus schließt ein Großteil der deutschen Jungen eine Anschlusskommunikation mit ihren Eltern eher aus. Auch nicht deutsche Jungen finden kaum Gefallen daran, oder ihnen wird der Austausch über ihre medienbezogenen Inhalte durch ihre Eltern nicht gewährleistet. Fest steht: Neben den Erzieher_innen gehören genauso wenig die Eltern zu den unmittelbaren medialen Kommunikationspartnern der Kinder, hier an erster Stelle der Jungen (vgl. Kapitel 9.1.7).

Nichtsdestotrotz nehmen die Eltern gewisse Veränderungen in den Mediennutzungspräferenzen ihrer Kinder wahr. So beobachten sie ein verstärktes Interesse ihrer Kinder für den Offline-Computer. Den Angaben der deutsch-türkischen Eltern folgend ist davon auszugehen, dass nur ein kleiner Anteil ihrer Kinder sich jetzt für den Computer in seiner Offlinefunktion interessiert. Sie favorisieren den Computer mit Internet, am meisten die deutsch-türkischen Mädchen. Das Interesse für den Computer ohne Internet ist bei den deutschen Mädchen am größten.

Bemerkenswert ist, dass hauptsächlich die deutschen Eltern ein verstärktes Interesse ihrer Kinder für den Computer wahrnehmen – dieser galt nicht als das Lieblingsmedium ihrer Kinder (vgl. Kapitel 8.1.8). Die deutsch-türkischen Eltern stellen bei keinem ihrer Kinder ein jetzt verstärktes Interesse für das Buch fest – diese wachsen, um es verschärft auszudrücken, *buchfern* auf –, dafür aber für die Medien Fernseher und Handy/Smartphone. Im Gegensatz zu den letztgenannten beiden Medien ist das Buch, erstens, in fast allen Einrichtungen vorhanden. Zweitens fand es von einem Großteil der Erzieher_innen sowohl vor als auch während der Projektarbeit in der Kita-Praxis Einsatz (vgl. Kapitel 8.2.5; 9.2.3). Vor dem Hintergrund dieser und weiterer Ergebnisse (vgl. Kapitel 9.1.6) stellt sich deshalb die Frage, wie es zu diesen elterlichen Einschätzungen kommen konnte. Ferner interessiert, ob die alltägliche Beschäftigung und frequentierte Mediennutzung zu Hause oder die pädagogisch konzipierte Intervention den größten Einfluss auf die Mediennutzungspräferenzen der Kinder ausübt.

Es ist davon auszugehen, dass sowohl das gewohnte und frequentierte Mediennutzungsverhalten zu Hause als auch die Intervention von Relevanz sind. Möglicherweise beschäftigen sich in der Wahrnehmung der deutsch-türkischen Eltern ihre Kinder deshalb vermehrt mit den Medien Fernseher und Handy/Smartphone, weil sie diese bereits vor der Intervention zu den Lieblingsmedien gerade dieser Kinder zählten (vgl. Kapitel 8.1.8). Mit Büchern befasste sich von Anfang an ein nur kleiner Anteil der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen, weshalb dieses Medium in der Wahrnehmung der Eltern selbst nach der Intervention keinen entsprechenden Platz in deren Medienwelt erhielt. Die Begeisterung für den Computer war bereits vor Beginn der Projektarbeit vorhanden und konnte mit Hilfe interventiver Maßnahmen sogar erhöht werden.

Fakt ist: das gestiegene Interesse für ein Medium kann eine selbständigere Nutzung dieses Mediums begünstigen. Deutsche Kinder machen beispielsweise kaum Erfahrungen im selbstständigeren Umgang mit dem Internet, dafür aber mit dem Computer. Ihre türkeistämmigen Spielpartner_innen nutzen den Computer vermehrt in seiner Online-, seltener jedoch in seiner Offlinefunktion selbstständiger (vgl. Kapitel 9.1.6; hierzu auch Kapitel 9.1.9 in Teil III dieses Kapitels).

Teil III: Mediale Fähig- und Fertigkeiten und Kompetenzgewinne der Kinder aus Sicht der Eltern und elterliche Meinung zur Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten in der Kita

Im letzten und **dritten Abschnitt** dieses Kapitels sollen mögliche Veränderungen in den medialen Fähig- und Fertigkeiten (vgl. Kapitel 9.1.9) sowie Kompetenzgewinne der Kinder (vgl. Kapitel 9.1.10) zum Inhalt gemacht werden. Von Interesse sind auch die elterliche Sichtweise nach Projektende zu erforderlichen Schwerpunktsetzungen bei der Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten in der Kita (vgl. Kapitel 9.1.11).

9.1.9 Veränderungen in den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder

Seit dem Abschluss der integrativen Medienarbeit beobachten die Eltern gewisse Veränderungen bei ihren Kindern im Hinblick auf die Anzahl der genutzten Medien, ihrer Mediengestaltung, ihrer Medienkunde und ihren Medienwünschen. Während in Sachen gesteigerte Anzahl der genutzten Medien und in den Medienwünschen der Vier- und Fünfjährigen keine sichtbaren *positiven* Veränderungen zu konstatieren sind, konnte, nach Meinung der Erziehungsberechtigten, durch das Projekt insbesondere das Wissen der Kinder über Medien und der gestalterische bzw. produktive Umgang mit Medien eine Steigerung erfahren.

An erster Stelle trifft dieses Ergebnis auf die Vier- und Fünfjährigen aus einem mehrkulturellen Kontext zu. Die Elternangaben fallen hier zugunsten der deutsch-türkisch und deutsch-anderen Kinder aus. Ihre Eltern bewerten ihre Veränderungen im Hinblick auf die Medienkunde und die Mediengestaltung positiver, als die deutschen Eltern. Fast 70 Prozent dieser Eltern schreiben ihren Kindern verstärkt Kompetenzen hinsichtlich ihres Wissens über Medien und Medieninhalte zu. Etwas über drei Fünftel (61,1 Prozent) beobachten zudem eine vielfältigere Mediennutzung bei ihren Kindern, die ihnen vor der Projektarbeit so noch nicht aufgefallen ist. Auch scheint die Medienarbeit die Medienwünsche der mehrkulturell geprägten Vier- und Fünfjährigen angeregt zu haben.

Mehr als jedes zweite Elternteil (53,9 Prozent) mit nicht deutschen Wurzeln beobachtet bei ihren Kindern ein erhöhtes *Konsumwuschverhalten*.

	D-Türkisch	Deutsch	D-Andere	
Weiß jetzt mehr über Medien	65,2	58,5	69,0	Ja
	34,8	41,5	31,0	Nein
Macht jetzt mehr mit Medien	60,9	52,2	61,3	Ja
	39,1	47,8	38,7	Nein
Hat jetzt mehr Medienwünsche	54,5	42,6	53,3	Ja
	45,5	57,4	46,7	Nein
Kann jetzt mehr Medien nutzen	43,4	37,3	50,0	Ja
	56,5	62,7	50,0	Nein

Tabelle 15: Veränderungen bei den Kindern bezogen auf ‚Medien‘ (N_{Deutsch-Türkisch}=23; N_{Deutsch}=67; N_{Deutsch-Andere}=30) (Angaben in Prozent)

Im Vergleich: die geringsten Veränderungen werden durch die deutschen Eltern bei ihren Kindern konstatiert. Hier scheinen sich die Verhältnisse nur minimal *verschoben* zu haben. Folglich beobachten fast drei Fünftel (58,5 Prozent) der deutschen Eltern eine Verbesserung der *Medienkunde* ihrer Kinder und leicht über die Hälfte (52,2 Prozent) von ihnen den *gestalterisch-produktiven* Einsatz von Medien. Darüber hinaus hat sich für etwa zwei Fünftel (37,3 Prozent) der Kinder aus diesem Haushalt die Anzahl der genutzten Medien gesteigert – ein Ergebnis, dass im Fall ihrer deutsch-türkischen Mitkita-Kindern auf über zwei Fünftel (43,4 Prozent) und im Fall der Kleinkinder mit einem anderen Hintergrund sogar auf jedes Zweite (50 Prozent) zutrifft.

Insgesamt entsteht also der Eindruck, dass die Intervention primär zugunsten der nicht deutschen Vier- und Fünfjährigen ausgefallen ist und sie, im Gegensatz zu den deutschen Kindern, zum Teil grundlegende Veränderungen in ihren medialen Praxen erfahren haben. Wie ist dieses Ergebnis zu verstehen? Worauf sind die (medialen) Wahrnehmungen und Beobachtungen der Eltern, die im Zusammenhang der mehrkulturell geprägten Familien ähnlich ausfallen, zurückzuführen?

Eine mögliche Antwort auf diese Fragen ist in den Aussagen der Eltern zu ihren medienerzieherischen Maßnahmen zu finden. Dort wurde deutlich, dass im Gegensatz zu den Eltern aus einem mehrkulturellen Kontext den deutschen Eltern bereits vor Beginn der Projektarbeit ein *kritisch-reflexiver, kreativer* und *sachlicher* Medienumgang ihrer Kinder wichtiger war (vgl. Kapitel 8.1.12). Bestätigung findet dieses Ergebnis unter anderem in den qualitativen Aussagen der Eltern.

Auf die Frage, ob die Eltern zusätzlich zu den in Tabelle 15 aufgelisteten Aspekten weitere Veränderungen bei ihren Kindern feststellen konnten, antwortet die Mehrheit von ihnen mit einem eindeutigen Nein. Allerdings nutzt ein kleiner Anteil von ihnen die Gelegenheit, ihre Gedanken bezüglich der Veränderungen ihrer Kinder in Sachen Medien weiter auszuführen. So ermöglicht beispielsweise eine deutsche Mutter den direkten Zugang in ihre Medienerziehungsmaßnahme bei ihrem Sohn: „*Da mein Sohn außer Bücher und CD-Player/Radio keine Medien selbstständig nutzen darf, ist die Frage schwer zu beantworten*“ (vgl. Eltern-Endauswertung, Frage 13, Antwort 81). Eine andere deutsche Mutter verweist ebenfalls auf das *Verbot* als Maßnahme hin und fügt hinzu: „*[D]as Interesse an verbotenen Geräten hat nachge[l]assen, es wird öfters hinterfragt, was Sachen bedeuten oder wie sie funktionieren*“ (ebd., Antwort 47). Auf der Grundlage dieser Aussagen rücken das *Verbot* und die *Kontrolle* in der Erziehung in diesen Haushalten in den Vordergrund. Diese medienerzieherischen Maßnahmen gewährleisten möglicherweise eine gezielte Mediennutzung ihrer Kinder, die eine *gestalterisch-kreative* Mediennutzung nicht zwingend ausschließen müssen.

Eltern von Kleinkindern aus einem nicht deutschen Haushalt hingegen beobachten als eine weitere Veränderung das verstärkte Interesse ihrer Kinder für den Computer. Eine deutsch-türkische Mutter fasst ihre Beobachtung wie folgt zusammen: „*[Çocuğumun] [b]ilgisayara artan ilgisi*“¹⁹⁵ (ebd., Antwort 36). Eine andere deutsch-türkische Mutter scheint auf die Veränderungen in der Mediennutzung ihrer Tochter sogar stolz zu sein: „*Den PC kann sie ohne Probleme bedienen und geht sehr bewusst und sensibel damit um*“ (ebd., Antwort 3). Die Aussage einer Mutter aus einem deutsch-anderen Kontext zum Medienumgang ihres

¹⁹⁵ „Das verstärkte Interesse meines Kindes für den Computer“ (Übers., d. Verf.).

Sohnes kann ähnlich bewertet werden: „*Mein Sohn kann jetzt mehr spielen mit dem PC und unterscheiden zwischen den Spielen*“ (ebd., Antwort 60).

Anhand dieser Aussagen ist es möglich, die *Medien-Verträglichkeit* der Eltern nachvollzuziehen. Anders als die deutschen Eltern berichten Eltern aus mehrkulturellen Verhältnissen häufig darüber, was ihr Kind jetzt alles kann. Darüber hinaus wird dieses *Können* um den Aspekt der Aufmerksamkeit und Sensibilität erweitert. Es bedient nicht nur den PC ohne Probleme, sondern nutzt ihn jetzt auch bewusst und sensibel. Es kann jetzt nicht nur mehr Spiele spielen, sondern ist sogar in der Lage, zwischen den Spielen zu unterscheiden. Diese Veränderungen scheinen sie als sehr positiv zu bewerten.

Theoretisch haben die deutschen Kinder keinen Grund, die Anzahl der ihnen zur Verfügung stehenden Medien zu erhöhen oder Medien *jetzt* kreativer und vielfältiger zu nutzen. Denn ihnen wurden bereits vor Beginn der Projektarbeit entsprechende Rahmenbedingungen durch ihre Eltern geschaffen. Im Gegensatz dazu ist der medienerzieherische Ausgangspunkt der Kleinkinder aus einem nicht deutschen Haushalt als weniger kritisch, weniger kreativ und weniger sachlich zu charakterisieren, wobei auch in diesem Zusammenhang stets nach der Herkunftskultur unterschieden werden müsste (vgl. Kapitel 8.1.12). Außerdem schätzen ihre Eltern, hier eindeutig die deutsch-türkischen Eltern, den eigenen Umgang mit den Medien *Mobiltelefon, Internet* und *Computer* schlechter ein, als die deutschen Eltern (vgl. Kapitel 8.1.16).

Somit ist davon auszugehen, dass jede, auch nur kleine, Veränderung in der Mediennutzung der Kinder aus den deutsch-türkischen und deutsch-anderen Familien eher als *kreativ* und *kompetent* wahrgenommen werden könnte, als in deutschen Familien. Sowohl die *schlechtere* Selbsteinschätzung der nicht deutschen, primär deutsch-türkischen Eltern, im Umgang mit den digitalen Medien, als auch ihre herkunftskulturell bedingte medienerzieherische Perspektive, die sich von der Perspektive der deutschen Eltern in Teilen grundlegend unterscheidet, garantieren ihren Kindern vermutlich stets neue (mediale) Lernerfahrungen, weil ihnen keine oder nur in Ausnahmefällen konkrete Regeln sowie Lern- und Erfahrungsräume mit Medien im Kontext Familie vermittelt oder zur Verfügung gestellt werden.

Anders gesagt – und das ist eine gewagte Aussage: Da den Kindern aus nicht deutschen, besonders deutsch-türkischen Familien, entsprechende *Ressourcen* und *Regelungen*, bzw.

Maßnahmen für den vielfältigen und günstigeren Medienumgang teilweise fehlen, wird sich jede Form der medienpädagogischen Intervention für sie vermutlich als lukrativ herausstellen. Anders als im Fall ihrer deutschen Vier- und Fünfjährigen wird sich ihr Mediennutzungsverhalten möglicherweise stärker verändern; ohne die Absicht, den möglichen Erfahrungs- und Lernprozess der deutschen Kita-Kinder hier *einengen* zu wollen. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, weshalb gerade bei mehrkulturellen Kleinkindern häufiger Medienwünsche zu beobachten sind, als bei ihren deutschen Peers.

	D-Türkisch		Deutsch		D-Andere		
	J	M	J	M	J	M	
Weiß jetzt mehr über Medien	72,7	50,0	51,4	67,9	66,7	71,4	Ja
	27,3	50,0	48,6	32,1	33,3	28,6	Nein
Macht jetzt mehr mit Medien	63,6	60,0	42,1	65,5	64,7	57,1	Ja
	36,4	40,0	57,9	34,5	35,3	42,9	Nein
Hat jetzt mehr Medienwünsche	45,5	77,8	35,9	51,7	53,3	53,3	Ja
	54,5	22,2	64,1	48,3	46,7	46,7	Nein
Kann jetzt mehr Medien nutzen	36,4	40,0	27,0	50,0	46,7	53,3	Ja
	63,6	60,0	73,0	50,0	53,3	46,7	Nein

Tabelle 16: Veränderungen bei den Kindern bezogen auf ‚Medien‘ nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=11$, $N_{\text{Mädchen}}=10$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=38$, $N_{\text{Mädchen}}=29$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=15$, $N_{\text{Mädchen}}=15$) (Angaben in Prozent)

In der Wahrnehmung der Eltern äußern hauptsächlich die deutsch-türkischen Mädchen jetzt mehr Medienwünsche, als dies vor der Projektdurchführung der Fall war. Nach Angaben ihrer Eltern sind es fast 80 Prozent dieser Mädchengruppe, bei denen die Projektarbeit Medienwünsche geweckt hat. Anders als bei den deutsch-türkischen Mädchen und den übrigen Mitkita-Kindern trifft diese Veränderung mit leicht mehr als 35 Prozent nur auf wenige deutschen Jungen zu. In allen anderen Fällen liegt dieser Wert bei etwa oder über 50 Prozent.

An dieser Stelle sei anzumerken, dass sich die Bewertungen der Eltern für die deutschen Jungen und deutsch-türkischen Mädchen, von denen für die übrigen Kinder teilweise

deutlich unterscheiden. So beschäftigen sich die deutschen Jungen beispielsweise nur zu 42,1 Prozent jetzt mehr mit Medien, wohingegen dies ihre Peers, in der Wahrnehmung der Eltern, zu etwa oder über drei Fünftel tun. Was ihre Fähig- und Fertigkeiten im Umgang mit verschiedenen Medien anbelangt, hätte die Projektarbeit vor allem bei den deutschen Jungen (73 Prozent) nicht zwingend zu einer Erhöhung der Anzahl an genutzten Medien geführt. Dieses Ergebnis betrifft auch mindestens drei Fünftel der türkeistämmigen Kinder. Etwas höhere Werte erzielen die deutschen Mädchen und die deutsch-anderen Kinder. Laut den Elternangaben hat die Projektarbeit im Durchschnitt bei der Hälfte (50 Prozent) der letztgenannten Kinder eine Steigerung ihrer Mediengerätenutzung herbeigeführt.

Im Hinblick auf die Medienkunde scheinen mit über 70 Prozent vor allem die deutsch-türkischen Jungen und die deutsch-anderen Mädchen einen *Kompetenzzuwachs* erfahren zu haben. Eine Steigerung des Wissens um und über Medien erfährt auch ein Großteil der deutschen Mädchen und deutsch-anderen Jungen. Ihr Wert liegt bei leicht unter 70 Prozent. Niedrigere Werte erzielen die deutsch-türkischen Mädchen und die deutschen Jungen. Allerdings tangiert dieses Ergebnis in ihrem Kontext mindestens die Hälfte (50,7 Prozent) von ihnen.

9.1.10 Kompetenzgewinne der Kinder

Die Eltern teilen mehrheitlich die Ansicht, dass ihre Kinder durch das Projekt zusätzliche mediale Fähig- und Fertigkeiten hinzugewonnen haben. Eltern mit einem anderen Hintergrund sind besonders davon überzeugt. Mit über 90 Prozent konstatieren sie einen Kompetenzgewinn ihrer Kinder in Sachen Medien und Mediennutzung. Der geringste Kompetenzgewinn wird den deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen zugeschrieben. Über ein Fünftel (21 Prozent) der Eltern mit türkischen Wurzeln beobachten keine Veränderungen in den Fähig- und Fertigkeiten ihrer Kinder im Umgang und der Auseinandersetzung mit Medien. Die Angaben der deutschen Eltern fallen mit etwa fünf Prozentpunkten höher aus, als die der deutsch-türkischen Eltern, liegen jedoch fast zehn Prozentpunkte unter den der deutsch-anderen Eltern. Somit schätzen sie den Kompetenzgewinn ihrer Kinder etwas besser ein, als die deutsch-türkischen und zum Teil geringer ein, als die deutsch-anderen Eltern.

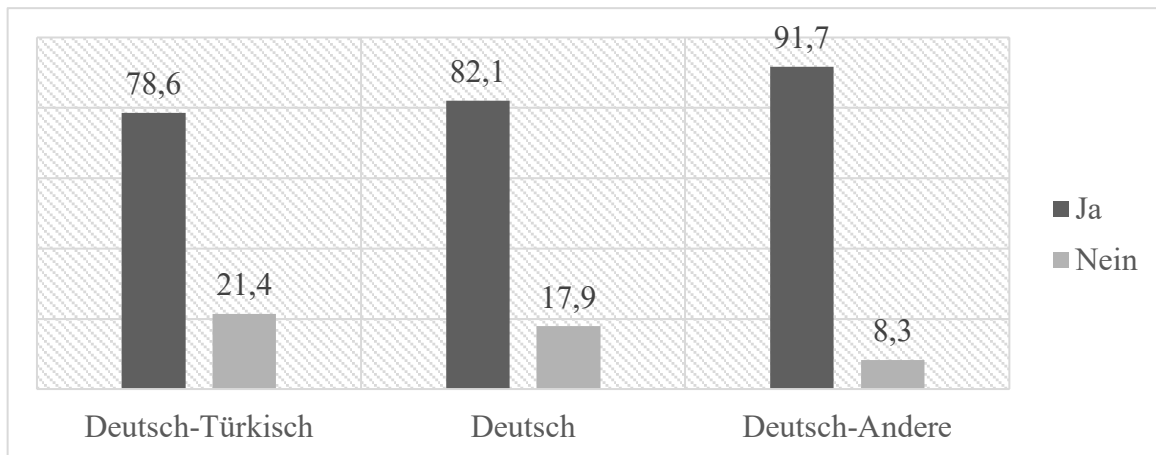


Abbildung 101: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder seit der Projektarbeit – 1 ($n_{\text{Deutsch-Türkisch}}=56$; $n_{\text{Deutsch}}=134$; $n_{\text{Deutsch-Andere}}=74$) (Angaben in Prozent)

Nach Einschätzungen der Erziehungsberechtigten haben folglich vor allem die deutsch-anderen Kleinkinder von der Projektarbeit hinsichtlich der Weiterentwicklung, restriktive Steigerung ihrer medialen Kompetenzen profitiert. Auch die deutschen Vier- und Fünfjährigen fallen zu Hause mehrheitlich mit ihrem *medialen Wissen und Können* auf. Mindestens vier von fünf (82,1 Prozent) deutsche Eltern schreiben ihren Kindern einen Kompetenzgewinn zu.

Im Vergleich zu den nicht deutsch-türkischen Eltern sind es im deutsch-türkischen Kontext lediglich weniger als 80 Prozent der Erziehungsberechtigten, die eine Entwicklung in den medialen Fähig- und Fertigkeiten ihrer Kinder feststellen (können). Die nachfolgende tabellarische Darstellung soll einer differenzierteren Betrachtung der Einschätzungen der *Kompetenzgewinne* durch die Eltern dienen:

K		D-Türkisch	Deutsch	D-Andere
		o	Besserer Umgang mit dem digitalen Fotoapparat	13,8
p	Bessere Führung der Computermaus	37,9	44,8	40,6
e	Erweiterung des technischen Wissens	13,8	19,4	31,3
t	Sorgfältiger Umgang mit technischen Mediengeräten	20,7	19,4	25,0

n z g e w i n n e	Konzentriertes Folgen von (Lern-)Spielen	13,8	19,4	25,0
	Besserer sprachlicher Ausdruck	13,8	9,0	21,9
	Unterscheidung zwischen Werbung und Fernsehprogrammen	20,7	7,5	18,8
	Erweiterung technischer Fähigkeiten	13,8	11,9	18,8
	Konzentriertes Folgen in Bilderbüchern	17,2	13,4	6,3

Tabelle 17: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder seit der Projektarbeit – 2 (N_{Deutsch-Türkisch}=29; N_{Deutsch}=67; N_{Deutsch-Andere}=32) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

In Abhängigkeit vom herkunftskulturellen Kontext, den dort verfügbaren Ressourcen und Kapitalien, sowie verborgenen Wahrnehmungen, Haltungen und Einstellungen, werden die medialen Fähig- und Fertigkeiten der Vier- und Fünfjährigen deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Mädchen und Jungen unterschiedlich eingeschätzt. Kleinkinder aus deutsch-anderen Haushalten erzielen in beinahe allen *medialen Kompetenzbereichen* höhere Werte, als ihre gleichaltrigen Mitkita-Kinder mit einem anderen herkunftskulturellen Hintergrund. Sie nutzen nicht nur zu über zwei Fünftel (46,9 Prozent) den digitalen Fotoapparat besser, sondern haben, nach Ansicht von mehr als 30 Prozent der Eltern, auch ihr technisches Wissen erweitert. Ein Viertel (25 Prozent) der deutsch-anderen Eltern behaupten, dass ihre Kinder auch im Umgang mit technischen Endgeräten *sensibler* geworden sind und (Lern-)Spielen jetzt konzentrierter folgen können. Außerdem würden vier von zehn (40,6 Prozent) dieser Kinder die Bedienung der Computermaus nun besser gelingen.

Eltern mit deutschen Wurzeln weisen ihren Kindern für die letztgenannte Fertigkeit den höchsten Kompetenzgewinn zu. In allen anderen Bereichen beobachten sie einen relativ geringen Hinzugewinn von medialen Fähig- und Fertigkeiten, ähnlich wie die deutsch-türkischen Eltern. So haben nach Ansicht der deutschen Elterngruppe fast 20 Prozent der Vier- und Fünfjährigen ihr technisches Wissen erweitert, nutzen Mediengeräte

vorsichtiger, und ihnen gelingt ein besserer Umgang mit dem digitalen Fotoapparat. Diese Bewertungen liegen jedoch weit unter den Einschätzungen der Eltern aus einem deutsch-anderen Haushalt.

Während die deutsch-anderen Eltern bei ihren Kindern für den Umgang mit dem digitalen Fotoapparat, der Führung der Computermaus, aber auch in der Erweiterung des technischen Wissens überdurchschnittliche und in den übrigen Kompetenzbereichen hohe Kompetenzgewinne zu konstatieren behaupten, wird den nicht deutsch-anderen Vier- und Fünfjährigen an erster Stelle, und vor allem im Zusammenhang mit feinmotorischen Fähigkeiten, und zwar der besseren Führung der Computermaus, der höchste Kompetenzzuwachs zugeschrieben. In allen anderen Kompetenzbereichen liegen die Werte vergleichsweise niedrig.

So reichen beispielsweise in der Wahrnehmung der deutsch-türkischen Eltern die Fähig- und Fertigkeiten ihrer Kinder im Hinblick auf ihre Medienkunde und Mediennutzung nicht aus, um mit ihren Mitkita-Kindern mithalten zu können. Sie sind ihren Peers, selbst nach der Intervention, nicht nur im Umgang mit dem digitalen Fotoapparat oder der Erweiterung ihres technischen Wissens möglicherweise *unterlegen*. Das konzentrierte Folgen von (Lern-)Spielen oder anderen Inhalten bereitet ihnen noch Schwierigkeiten.

Im Zusammenhang mit Bilderbüchern scheinen sie dennoch eine leicht höhere Konzentrationsspanne zu besitzen, so dass die Aufnahme- und Aufmerksamkeitsfähigkeit nicht allein *individuell-persönlichen* Eigenschaften, sondern stets in Abhängigkeit von den medialen und sozialen Angeboten, den Tätigkeitsformen (Spielen vs. Bücher anschauen) und der Attraktivität von Medien betrachtet werden sollte.¹⁹⁶ Positive Zuschreibungen erhalten sie speziell auch für ihren zum Teil (20,7 Prozent) nun vorsichtigeren Umgang mit technischen Mediengeräten – diese Eigenschaft besitzen auch ihre gleichaltrigen Spielpartner_innen – und in ihrer Fähigkeit, zwischen Werbungen und Fernsehprogrammen zu unterscheiden.

¹⁹⁶ Ein ähnliches Ergebnis, gerade im Zusammenhang mit dem konzentrierten Folgen von (Lern-)Spielen und Bilderbüchern, konnte auch in der Wahrnehmung und Einschätzung der Erzieher_innen festgestellt werden (vgl. Kapitel 9.2, Teil II).

Letztgenannte Fähigkeit gelingt am ehesten einem Teil der Kleinkinder aus einem mehrkulturellen Kontext (19,8 Prozent), und hier primär den deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen (20,7 Prozent). Ihre Mitkita-Kinder aus einem deutschen Haushalt erführen nach Einschätzung der Eltern einen nur minimal (7,5 Prozent) Kompetenzzuwachs. Auch hat sich in ihrem sprachlichen Ausdruck kaum (9 Prozent) eine Veränderung gezeigt, dafür aber bei ihren Gleichaltrigen, insbesondere mit anderen herkunftskulturellen Sozialisationserfahrungen (21,9 Prozent).

Besonders auffällig sind die Unterschiede zwischen den deutschen und nicht deutschen Kleinkindern somit im Bereich der Unterscheidung zwischen Werbungen und Fernsehprogrammen. Zudem hat die Projektarbeit auch ihre sprachlichen Kompetenzen teilweise positiv beeinflusst. So konnten bei etwa 15 Prozent der deutsch-türkischen und bei über einem Fünftel der deutsch-anderen Kinder Verbesserungen in ihren Kompetenzen in ihrer zweiten Sprache Deutsch, möglicherweise durch die Projektarbeit unterstützt, herbeigeführt werden. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird deutlich, dass die Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen die Projektarbeit begonnen und sich entsprechend verbessert haben.

K o m p e t e n z g e w i		D-Türkisch		Deutsch		D-Andere	
		J	M	J	M	J	M
	Besserer Umgang mit dem digitalen Fotoapparat	14,3	15,4	10,8	26,7	23,5	73,3
	Bessere Führung der Computermaus	50,0	30,8	37,8	53,3	52,9	26,7
	Sorgfältiger Umgang mit technischen Mediengeräten	21,4	23,1	18,9	20,0	35,3	13,3
	Erweiterung des technischen Wissens	-	-	24,3	13,3	35,3	26,7
	Konzentriertes Folgen von (Lern-)Spielen	7,1	23,1	27,0	10,0	23,5	26,7
	Unterscheidung zwischen Werbung und Fernsehprogrammen	21,4	23,1	10,8	3,3	23,5	13,3

n e	Besserer sprachlicher Ausdruck	7,1	23,1	5,4	13,3	23,5	20,0
	Konzentriertes Folgen in Bilderbüchern	14,3	23,1	16,2	10,0	5,9	6,7
	Erweiterung technischer Fähigkeiten	14,3	7,7	10,8	13,3	17,6	20,0

Tabelle 18: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder seit der Projektarbeit – 3 (Mehrfachantwort möglich) (Deutsch-Türkisch: N_{Jungen}=14, N_{Mädchen}=13; Deutsch: N_{Jungen}=37, N_{Mädchen}=30; Deutsch-Andere: N_{Jungen}=17, N_{Mädchen}=15) (Angaben in Prozent)

Unter Berücksichtigung des Faktors Geschlecht wird deutlich, dass Verbesserungen des sprachlichen Ausdrucks kaum bei den deutsch-türkischen (7,1 Prozent) und deutschen Jungen (5,4 Prozent) sowie den deutschen Mädchen (13,3 Prozent) beobachtet werden. In Bezug auf diesen Fähigkeitsbereich nehmen mindestens ein Fünftel der deutsch-türkischen Eltern bei ihren Töchtern und der deutsch-anderen Eltern bei ihren Söhnen und Töchtern eine Verbesserung wahr.

Den größten *Kompetenzgewinn* schreiben die deutsch-anderen Eltern ihren Söhnen zu; auch bei ihren Töchtern erkennen sie einen großen Zuwachs an Wissen und Können in Bezug auf Medien. Demnach würden jetzt etwa drei Viertel (73,3 Prozent) der deutsch-anderen Mädchen einen *besseren* Umgang mit dem Fotoapparat aufzeigen. Damit übertreffen sie alle übrigen, selbst ihre gleichkulturell geprägten männlichen, Peers mit 50 und sogar mehr Prozentpunkten. Die türkeistämmigen Eltern nehmen seltener Verbesserungen ihrer Kinder im Zusammenhang mit dem digitalen Fotoapparat, dafür aber mit der Computermaus wahr; ähnlich wie die Eltern der deutschen Mädchen und deutsch-anderen Jungen. Leicht über 30 Prozent der deutsch-türkischen Erziehungsberechtigten geben an, dass ihre Töchter im Umgang mit der Computermaus Fortschritte gemacht haben. Dieses Ergebnis gilt auch für die Hälfte (50 Prozent) ihrer Söhne. Bei den deutschen Mädchen und deutsch-anderen Jungen reicht dieser Wert sogar etwas über 50 Prozent. Lediglich die anders sozialisierten Mädchen scheinen hier, anders als beim digitalen Fotoapparat, seltener als die übrigen Kinder einen Kompetenzgewinn erfahren zu haben. Die deutschen Jungen liegen mit fast zwei Fünftel (37,8 Prozent) noch im mittleren Bereich.

Eine Erweiterung des technischen Wissens und der technischen Fähigkeiten wird eher bei den deutsch-anderen Kindern festgestellt. Dabei scheinen diese weniger ihre Fähigkeiten, als vielmehr ihr Wissen um die Technik von Medien erweitert zu haben. Über ein Drittel (35,3 Prozent) der deutsch-anderen Jungen und über ein Viertel (26,7 Prozent) ihres gleichkulturell geprägten Gegengeschlechts haben, in der Wahrnehmung ihrer Eltern, ihr medientechnisches Wissensrepertoire durch das Projekt erweitert. Während dieser *Kompetenzgewinn* bei einem Viertel (24,3 Prozent) der deutschen Jungen und leicht über einem Achtel (13,3 Prozent) der deutschen Mädchen beobachtet wird, stellen die deutsch-türkischen Eltern gar keine Verbesserungen bei ihren Söhnen und Töchtern in Bezug auf diesen Kompetenzbereich fest.

Ihre technischen Fähigkeiten scheinen sie jedoch zum Teil erweitert zu haben. So gelingt es jetzt etwa 15 Prozent der deutsch-türkischen Jungen und weniger als 8 Prozent der deutsch-türkischen Mädchen technische Vorgänge, wie beispielsweise den Computer anschalten oder eine CD brennen, durchzuführen. Hinsichtlich dieser und ähnlicher Fähigkeiten erreichen die deutsch-anderen Jungen mit 17,6 und die deutsch-anderen Mädchen mit 20 Prozent die höchsten Werte. Die Werte der deutschen Kinder nähern sich dem Wert der deutsch-türkischen Jungen.

Bei über einem Drittel (35,3 Prozent) der deutsch-anderen Jungen, das ist 2,7 mal mehr als bei den deutsch-anderen Mädchen (13,3 Prozent), scheint die Teilnahme am Medienprojekt auch einen vorsichtigeren Umgang mit technischen Mediengeräten herbeigeführt zu haben. Einen vorsichtigeren Umgang würden seitdem auch etwa ein Fünftel (18,9 Prozent) der deutschen Jungen und mindestens ein Fünftel der Jungen und Mädchen mit türkischen sowie der Mädchen mit deutschen Wurzeln pflegen.

Wie deutlich werden sollte, nehmen Eltern, möglicherweise in Abhängigkeit von ihren Erfahrungen im Umgang mit und ihren Einstellungen gegenüber Medien, oder aber auch ihrer Wahrnehmungsfähigkeit bezogen auf das Geschlecht ihres Kindes, unterschiedlich hohe *Kompetenzgewinne* bei ihren Kindern wahr. Diese Unterschiede betreffen auch die übrigen Kompetenzbereiche. Allerdings fallen diese Unterschiede bei den deutschen Familien größer aus, als bei den nicht deutschen Familien.

So sollen, im Durchschnitt, ein Viertel (25 Prozent) der deutsch-anderen Jungen und Mädchen (Lern-)Spielen jetzt konzentrierter folgen können. Gleichzeitig soll es einem

Fünftel (20,1 Prozent) der deutsch-türkischen Jungen und Mädchen gelingen, zwischen Werbung und Fernsehprogrammen zu unterscheiden. Was das konzentrierte Folgen in Bilderbüchern anbelangt, scheinen vor allem die deutsch-türkischen Mädchen Fortschritte gemacht zu haben. Mit einer Anzahl von über 20 Prozent sind sich die deutsch-türkischen Eltern einig, dass dies ihren Töchtern seit der Projektarbeit *besser* gelingt, als zuvor.

9.1.11 Erforderliche Schwerpunktsetzungen in der frühinstitutionellen Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten

Mit Abschluss an die Projektarbeit wurden die Eltern erneut hinsichtlich ihrer Vorstellungen zu einer Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten in der Kita befragt. Anhand ihrer Angaben sind teilweise (deutliche) Veränderungen, aber auch *Verfestigungen* in ihren Einstellungen zu konstatieren.

Eltern mit einem mehrkulturellen Hintergrund wünschen sich nach wie vor zunächst die Vermittlung einer *informativen Medienkunde*, und zwar mit Bezug auf Bildung. Ihre Kinder sollen von Anfang an lernen, welche Programme für Schule und Ausbildung hilfreich sein können und sich dieser bedienen. Wichtig ist ihnen aber auch die Vermittlung *instrumentell-qualifikatorischer* Kompetenzen, sprich die technische Medienkompetenz, die ihren Kindern die Nutzung der verschiedenen technischen Endgeräte erst möglich macht. Besonders Eltern mit anderen herkunftskulturellen Wurzeln schenken diesem Bereich der Medienkompetenz eine äußerst große Aufmerksamkeit. Über drei Viertel (78,1 Prozent) dieser Elterngruppe setzt die Bedienung und Nutzung von Medien vor die Vermittlung anderer Kompetenzen, jetzt auch vor die *informative Medienkunde*.

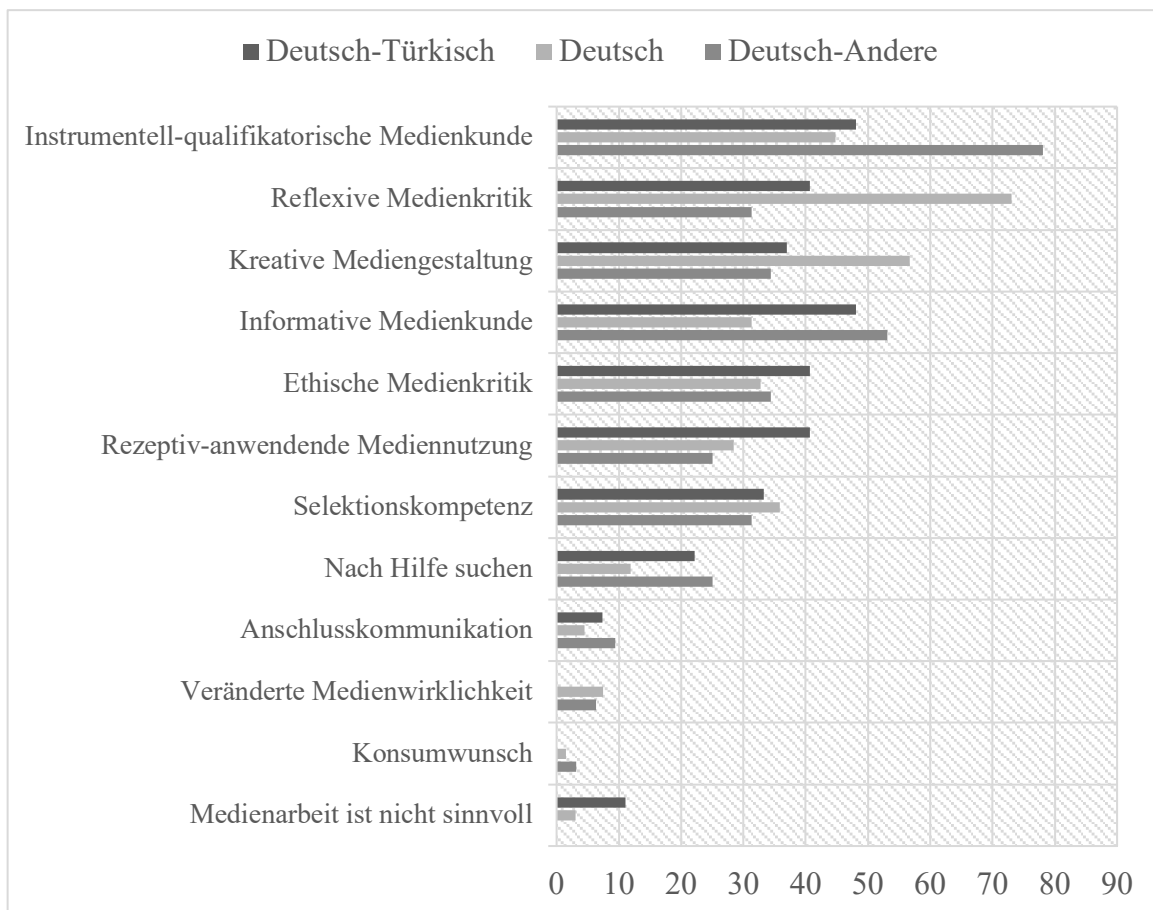


Abbildung 102: Zu erlernende mediale Fähigkeiten der Kinder in der Wahrnehmung der Eltern ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=27$; $N_{\text{Deutsch}}=67$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=32$) (Angaben in Prozent)

Im Gegensatz dazu haben diese beiden Medienkompetenzbereiche für die türkeistämmigen Eltern gleichermaßen Bedeutung. Während vor Projektbeginn die informative Medienkunde noch als der relevantere und relevanteste Lerninhalt hervorzuheben war (vgl. Kapitel 8.1.18), wünscht sich nun etwa jedes zweite (48,1 Prozent) deutsch-türkische Elternteil, dass ihre Kinder das entsprechende technische Know-how in Sachen Medien erlernen und diese Kompetenz vor allem mit schulischen Inhalten verknüpfen.

Nach Ansicht der deutschen Eltern sollte der Schwerpunkt in der Kita stets auf einen *kritisch-reflexiven* (73,1 Prozent) und danach *kreativ-gestalterischen* (56,7 Prozent) Medienumgang gelegt werden. Somit haben sich ihre Vorstellungen in Bezug auf diese genannten Medienkompetenzformen, die sie ohnehin als wichtig erachteten, nach dem Projekt um mindestens 16 und maximal 24 Prozentpunkte erhöht. Zudem stellen sie, anders

als die nicht deutsche Elternschaft, die Medienkunde, vor allem in ihrer informativen Form, sehr viel seltener in den Mittelpunkt der Medienarbeit. Dennoch hat sich auch in diesem Denken eine Veränderung vollzogen, wodurch der Stellenwert der *instrumentell-qualifikatorischen* Medienkunde einen leichten Anstieg erfahren hat.

Ist für die Eltern aus einem deutschkulturellen Kontext die *Medienkunde* kaum von Belanglosigkeit, so findet in ähnlicher Weise in der Vorstellung von Eltern aus einem mehrkulturellen Haushalt die *reflexiv-kritische* und *kreativ-gestalterische* Mediennutzung seltener Beachtung. Leicht über ein Drittel (34,4 Prozent) der deutsch-anderen Eltern und fast ein Fünftel (37 Prozent) der Eltern mit türkischen Wurzeln sprechen sich für die Vermittlung *kreativ-gestalterischer* Schwerpunkte in der Medienarbeit mit Kindern aus. In der Vorstellung der erstgenannten Elterngruppe hat diese Medienkompetenz sogar einen Bedeutungsgewinn erfahren, eine reflexiv-kritische Mediennutzung hingegen einen Bedeutungsverlust.

Für Eltern aus einem deutsch-türkischen Kontext ist das Gegenteil festzustellen. Die Wichtigkeit einer *kritisch-reflexiven* Mediennutzung hat hier leicht zugenommen. Damit in Relation stehen auch ihre Einstellung zur sicheren Internetnutzung und dazu, was ihre Kinder mit Medien machen dürfen und was nicht. Demnach scheint ihnen ein kritisch-reflexiver Medienumgang allein nicht auszureichen, um ihre Kinder auf die globale und mediatisierte Gesellschaft optimal vorzubereiten. Deshalb wünschen sich leicht über 40 Prozent dieser Eltern auch die Vermittlung von Kompetenzen, wodurch ihre Kinder auf Gefahren und Risiken mit und in Medien vorbereitet, aber auch auf ihre Verantwortlichkeit für ihr Medienhandeln aufmerksam werden sollen.

Angesichts der Tatsache, dass die türkeistämmigen Vier- und Fünfjährigen das größte Interesse am Medium *Internet* entwickelt haben (vgl. Kapitel 9.1.6; 9.2.6), ihre Eltern sich im Vergleich zur übrigen Elternschaft geringere Fähig- und Fertigkeiten im Umgang mit diesem Medium zuschreiben (vgl. Kapitel 8.1.16) und nach Einschätzung aller Eltern ein nur sehr kleiner Anteil der Vier- und Fünfjährigen das Internet besser zu nutzen weiß, als sie selbst (vgl. Kapitel 8.1.17), wundern diese Forderung und die niedrigeren Werte der nicht deutsch-türkischen Eltern im Hinblick auf diese Aspekte der Medienkompetenz deshalb kaum.

Bemerkenswert ist, dass lediglich jeder vierte (25 Prozent) Elternteil mit einem deutsch-anderen Hintergrund für eine sicherere Internetnutzung ihrer Kinder pädagogische Maßnahmen fordert, obwohl diese Kinder häufiger als ihre nicht deutsch-anderen Peers dieses Medium in ihrem Alltag nutzen – allein als auch in gemeinsamen Aktivitäten mit den Eltern (vgl. Kapitel 8.2.15). Im deutschen Kontext werden diese Kompetenzen, zusätzlich zu einem *kritisch-reflexiven* Medienumgang, in etwa 30 Prozent der Haushalte als wichtig erachtet, wobei die Aufmerksamkeit eher auf die Gefahren und Risiken im Umgang mit Medien gerichtet wird, als auf eine sichere Nutzung des Internets.

Kaum bis gar nicht berücksichtigt werden dabei die *Anschlusskommunikation* und die *Medienwirkung*. Die wenigsten Eltern teilen die Meinung, dass ihrem Kind gewisse soziale Kompetenzen für die Kommunikation über Medien und Medienangebote in der Medienarbeit vermittelt werden müssen. Noch weniger seien sie auf bestimmte Tricks der Medienmacher aufmerksam zu machen, damit sie beispielsweise keinen Konsumwunsch entwickeln. Darüber hinaus sehen sie kaum einen Grund, ihre Kinder in der Medienarbeit mit medialen Wirklichkeiten zu konfrontieren, die sie für Aspekte der Wahrnehmung sensibilisieren könnten. Während ein sehr kleiner Anteil der nicht deutsch-türkischen Eltern sich noch für diese pädagogische Maßnahme ausspricht, trifft dies für keinen der türkeistämmigen Eltern zu.

In Sachen *rezeptiv-anwendende* Mediennutzung erreichen die Angaben der Eltern hingegen weit höhere und wiederum ähnlich hohe Werte. Demnach ist die *sinnvolle Selektion* aus der Fülle an Medienangeboten nicht nur einem Drittel (33,3 Prozent) der letztgenannten, sondern auch leicht über 30 Prozent der deutsch-anderen und etwas mehr als über einem Drittel 35,8 Prozent der deutschen Eltern wichtig. Die Sinnhaftigkeit der Medienarbeit wird lediglich von etwas mehr als einem Zehntel (11,1 Prozent) der deutsch-türkischen und 3 Prozent der deutschen, nicht aber von den anderskulturell geprägten Eltern, in Frage gestellt. Auffallend ist dabei, dass insbesondere in den Haushalten der deutsch-türkischen Mädchen die Medienarbeit als nicht sinnvoll erachtet wird. In fast 20 Prozent dieser Haushalte sehen die Erziehungsberechtigten nicht den Sinn solcher und ähnlicher Projektarbeiten. In den Haushalten der deutsch-türkischen und deutschen Jungen sinkt dieser Wert auf ungefähr 7 Prozent.

Die deutsch-anderen Eltern setzen bei ihren Kindern, unabhängig von ihrem Geschlecht, zu über 75 Prozent auf die *instrumentell-qualifikatorische* Medienkunde. Für über 70 Prozent von ihnen ist auch die *informative Medienkunde* wichtig, dann aber hauptsächlich im Zusammenhang mit ihren Söhnen. Die deutsch-anderen Mädchen scheinen, zumindest in der Wahrnehmung ihrer Eltern, seltener (33,3 Prozent) in Sachen Medienwissen eine Vermittlung zu benötigen. Anders die deutsch-türkischen Mädchen. Über drei Fünftel (63,6 Prozent) ihrer Eltern teilen die Ansicht, dass diese Mädchen mehr Wissen im Umgang mit und über Medien vermittelt bekommen sollten. Im Hinblick auf die *instrumentell-qualifikatorische* Medienkunde sind es über die Hälfte (54,5 Prozent) dieser Eltern, die bei ihren Töchtern eine Förderung als erforderlich erachten.

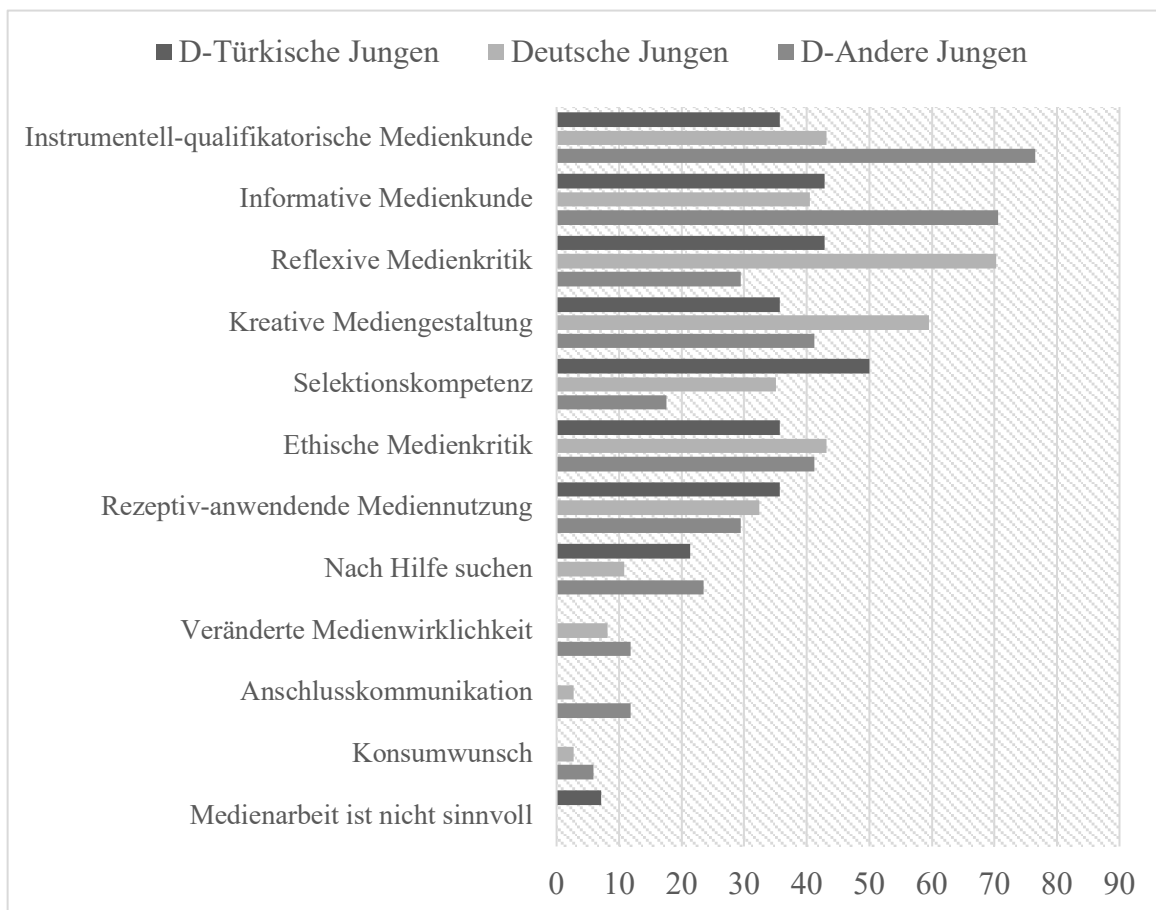


Abbildung 103: Zu erlernende mediale Fähigkeiten der Jungen in der Wahrnehmung der Eltern ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=14$; $N_{\text{Deutsch}}=37$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=17$) (Angaben in Prozent)

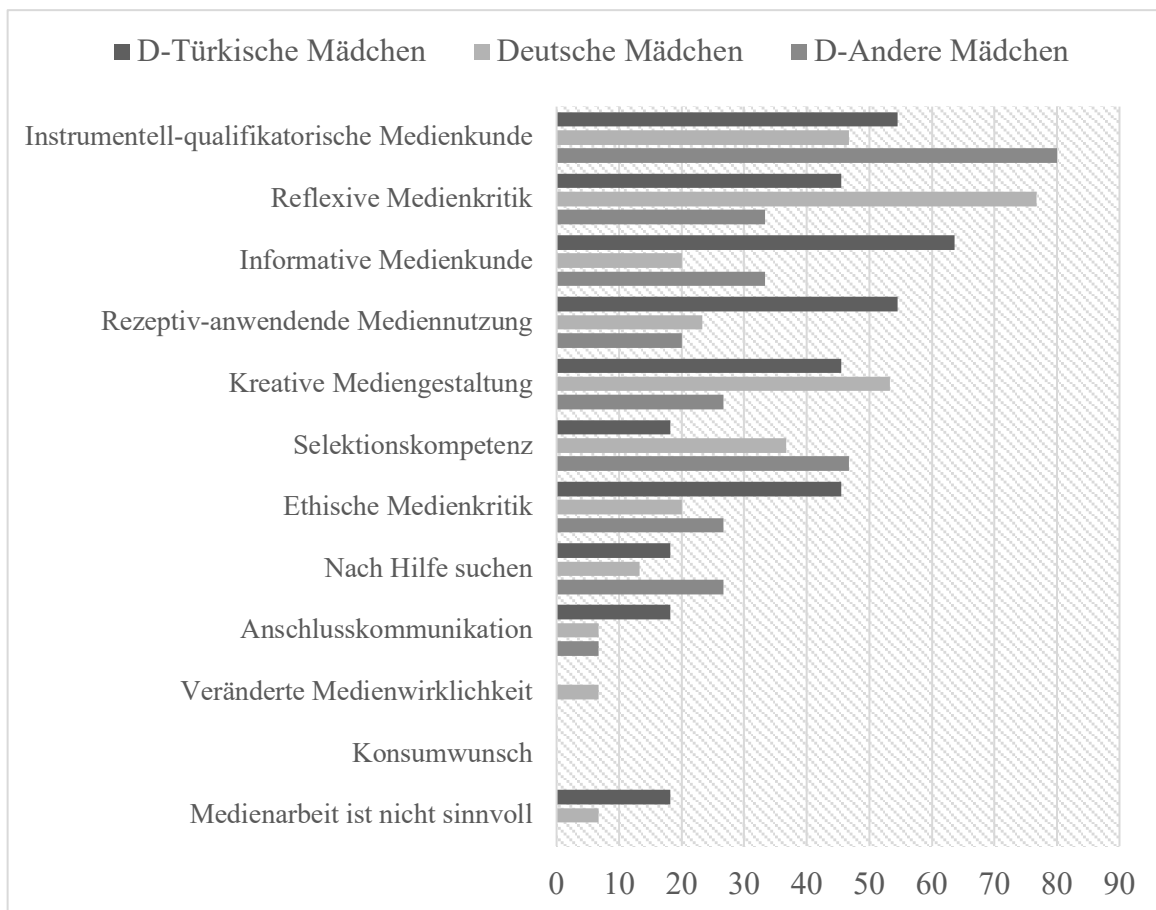


Abbildung 104: Zu erlernende mediale Fähigkeiten der Mädchen in der Wahrnehmung der Eltern ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=11$; $N_{\text{Deutsch}}=30$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=15$) (Angaben in Prozent)

Für die zweite Ebene der Medienkunde, die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde, teilen diese Ansicht etwas mehr als ein Drittel (35,7 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern auch für den Jungen. In Bezug auf die informative Medienkunde rückt dieser Kompetenzbereich für über zwei Fünftel (42,9 Prozent) dieser Haushalte in den Vordergrund; also für ähnlich viele (40,5 Prozent) wie die der deutschen Haushalte der Jungen; nicht aber der deutschen Mädchen (20 Prozent). Was hingegen den Umgang mit, bzw. die Nutzungsfähig- und -fertigkeiten von, Medien anbelangt, scheint ein größerer Anteil der deutschen Mädchen (46,7 Prozent) und etwas mehr als zwei Fünftel (43,2 Prozent) ihrer gleichkulturell geprägten männlichen Mitkita-Kinder einen *Förderbedarf* zu haben. Im Gegensatz zu den Eltern mit türkischen Wurzeln unterscheiden die nicht deutsch-

türkischen Eltern somit kaum hinsichtlich der Vermittlung instrumentell-qualifikatorischer Kompetenzen zwischen ihren Kindern.

Auf der Ebene der Medienkritik ist den Eltern, wie bereits weiter oben dargestellt werden konnte, allen voran ein *reflexiv-kritischer* Medienumgang wichtig. Diese Form der Medienkritik wünschen sich über drei Viertel (76,7 Prozent) der deutschen Eltern für ihre Töchter und etwas mehr als 70 Prozent von ihnen für ihre Söhne. Während sie die *ethische Medienkritik* vermehrt im Zusammenhang mit den deutschen Jungen (43,2 Prozent) fokussieren, wünscht sich mehr als jedes dritte deutsche Elternteil sowohl beim Jungen als auch beim Mädchen die Entwicklung *selektiver* Kompetenzen.

Die Entwicklung der Selektionskompetenz wünschen sich die deutsch-türkischen Eltern allen voran bei ihren Söhnen. Während sich die Hälfte (50 Prozent) von ihnen im Zusammenhang mit ihren Söhnen für diesen Bereich aussprechen, scheint dem deutsch-türkischen Mädchen möglicherweise seltener (18,2 Prozent) bei der Beurteilung medialer Inhalte ein *kritisch-selektiver* Ansatz zu fehlen. Dennoch sollen diese, genauso wie die deutsch-türkischen Jungen, in der Wahrnehmung von mehr als zwei Fünftel ihrer Eltern ihr mediales Handeln stets reflektieren lernen; das deutsch-türkische Mädchen (45,5 Prozent) häufiger als der deutsch-türkische Junge (35,7 Prozent) auch in *ethischer* Hinsicht. Die ethische Medienkritik wird folglich zunächst bei den nicht deutsch-türkischen Jungen und den deutsch-türkischen Mädchen als erforderlich angesehen. Die Vermittlung der Selektionskompetenz richtet sich vor allem an die deutsch-türkischen Jungen und die deutsch-anderen Mädchen (46,7 Prozent). Die Vermittlung einer reflexiven Medienkritikfähigkeit wird hauptsächlich von den deutschen, teilweise auch von den deutsch-türkischen Eltern, kaum aber, im Vergleich, von den deutsch-anderen Eltern erwartet.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wundert es kaum, dass nur wenige deutsche Eltern bei ihren Kindern die Vermittlung von Fähigkeiten wünschen, wodurch sie bei Schwierigkeiten entsprechende Anlaufstellen aufsuchen können. Während vor der Projektarbeit ein relativ kleiner Anteil der nicht deutschen Eltern das Wissen um entsprechende Anlaufstellen bei Unsicherheiten als wichtig erachtete (vgl. Kapitel 8.1.18), befürworten jetzt etwa ein Viertel von ihnen die Vermittlung solcher Kompetenzen an ihre Söhne. Während dieser Wert bei den türkeistämmigen Mädchen etwas unter einem Fünftel

(18,2 Prozent) liegt, sind es an erster Stelle die anderskulturell sozialisierten Mädchen, die von dieser Kompetenz profitieren sollen.

Von Wichtigkeit sind den Eltern aber auch die Möglichkeiten der Kreativität in der kindlichen Mediennutzung. Besonders die deutschen Eltern erwarten von den frühpädagogischen Akteuren die Vermittlung *kreativ-gestalterischer* Fähigkeiten. In den nicht deutsch-türkischen Familien wird die *kreative Mediengestaltung* vor allem im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Jungen formuliert. Die deutsch-türkischen Jungen rücken, im Vergleich zu den nicht deutsch-türkischen Jungen, aber auch ihren gleichkulturell geprägten weiblichen Peers, eher in den Hintergrund; ähnlich wie die deutsch-anderen Mädchen.

Während die letztgenannten Mädchen (20 Prozent) auch bei der *rezeptiv-anwendenden* Mediennutzung größtenteils als *kompetent* angesehen werden, scheinen in der Mehrheit die deutsch-türkischen Mädchen (54,5 Prozent) einen Förderbedarf in ihrer Verarbeitungskompetenz zu haben. Bis auf die deutsch-türkischen Mädchen scheinen weniger den Mädchen, als vielmehr den Jungen, unabhängig von ihrem herkunftskulturellen Hintergrund, der rezeptiv-anwendende Umgang mit und in Medien Schwierigkeiten zu bereiten. Unter den Jungen sind erst die deutsch-türkischen (35,7 Prozent), dann die deutschen (32,4 Prozent) und deutsch-anderen Jungen (29,4 Prozent) davon betroffen.

Wie es möglich sein soll, mit Medien die Wahrnehmung der Wirklichkeit zu verändern, wird im Kontext der deutsch-türkischen Haushalte weder in der Gegenwart der Jungen noch der Mädchen als vermittlungsrelevant angesehen. Dies ist im Fall der Jungen mit türkischen Wurzeln auch für die Medienkommunikation festzustellen. Im Zusammenhang mit den deutsch-türkischen Mädchen ist ein anderes Elternverhalten zu beobachten. Etwa ein Fünftel (18,2 Prozent) dieser Elterngruppe möchte, dass ihre Töchter im Hinblick auf die Kommunikation mit Medien gestärkt werden. Während die deutschen Familien weniger zwischen ihren Kindern unterscheiden, legt etwas mehr als 8 Prozent von ihnen den Schwerpunkt in der Medienkompetenzvermittlung ihrer Söhne auf den Aspekt der *veränderten Medienwirklichkeit*. Im Fall ihrer Töchter werden die genannten zwei Bereiche von wenigen, dafür aber gleich vielen (6,7 Prozent) deutschen Eltern hervorgehoben.

Anders als die deutsch-türkischen und deutschen Eltern liegt der Anteil der Eltern mit einem anderen herkunftskulturellen Hintergrund, die diese medialen Fähigkeiten bei den Jungen

zu steigern erhoffen, höher. Etwas weniger als ein Achtel (11,8 Prozent) von ihnen teilt die Ansicht, dass ihre Söhne sowohl in Sachen *veränderte Medienwirklichkeit* als auch *Medienkommunikation* gefördert werden sollten. Das Mädchen bleibt im Hinblick auf diese Bereiche eher unberücksichtigt; oder: in ihrem Fall scheint eine Förderung weniger erforderlich zu sein, als im Fall ihrer gleichkulturell geprägten Mitkita-Kinder anderen Geschlechts.

9.1.12 Fazit

Wie denken Eltern über die Vermittlung medialer Fähig- und Fertigkeiten seit dem Projektende nach? Welche medialen Fähig- und Fertigkeiten schreiben sie ihren Kindern jetzt und wie zu; welche Kompetenzgewinne erkennen sie bei ihnen? In den vorherigen Kapiteln wurde die Bemühung unternommen, Antworten auf diese Fragen zu finden.

Nach Ansicht der Eltern hat die Mehrheit der Vier- und Fünfjährigen von der Projektarbeit auch im Hinblick auf die Verbesserung medialer Fähig- und Fertigkeiten profitiert. Insgesamt entsteht jedoch der Eindruck, als ob die familiären Kapitalien der nicht deutsch-türkischen Kita-Kinder sie eher in die Lage versetzt, zwischen den verschiedenen (medialen) Angeboten *kritisch* und *selektiv* auszuwählen und zu entscheiden. Dennoch scheint die Intervention ungünstige Ausgangslagen in Sachen Medien für Kinder insbesondere türkischer Abstammung *korrigieren* zu können. Es stehen ihnen wohlmöglich mehrere und größere (mediale) Lern- und Erfahrungsräume zur Verfügung (vgl. Kapitel 9.1.9).

Den größten Kompetenzzuwachs erkennen die deutsch-anderen Eltern bei ihren Kindern. Die deutsch-türkischen Eltern schätzen den *medialen Kompetenzgewinn* ihrer Kinder geringer ein. Verbesserungen werden hauptsächlich in Bezug auf das technische Wissen, den sensiblen Umgang mit technischen Endgeräten sowie dem konzentrierten Folgen von (Lern-)Spielen wahrgenommen. Die Kinder scheinen allen voran im Umgang mit dem digitalen Fotoapparat Fortschritte erzielt zu haben.

Während deutsche und insbesondere deutsch-andere Eltern ihren Kindern in diesen Bereichen entsprechende Fähig- und Fertigkeiten zuweisen, beobachten deutsch-türkische Eltern bei ihren Kindern eine mediale Fähigkeit, durch die die Unterscheidung von

Werbungen und Fernsehprogrammen gelingt. Ferner stellt etwa ein Fünftel (17,9 Prozent) der beiden Migrant_innenelterngruppen fest, dass ihre Kinder sich auch in ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit verbessert haben – im Kontext der deutschen Haushalte scheint dies eher nicht der Fall zu sein.

Unter Berücksichtigung des Faktors Geschlecht wird deutlich, dass diese Veränderungen auf mindestens ein Fünftel der deutsch-türkischen Mädchen und der deutsch-anderen Jungen und Mädchen zutreffen. Den größten *Kompetenzgewinn* erzielen allerdings die deutsch-anderen Kinder. Türkeistämmige Jungen und die deutschen Kinder scheinen in ähnlichem Ausmaß von der Arbeit mit Medien profitiert zu haben. Der niedrigste *Kompetenzzuwachs* schreiben die deutsch-türkischen Eltern ihren Töchtern zu (vgl. Kapitel 9.1.10).

Die Themen *Anschlusskommunikation* und *Medienwirkung* haben für die Eltern dabei kaum Relevanz. Ihre Kinder sollen eher in ihrer selektiven, rezeptiv-anwendenden, ethischen sowie informativen Mediennutzung unterstützt werden. Eine rezeptiv-anwendende Mediennutzung wünschen sich vermehrt die deutsch-türkischen Eltern für ihre Kinder, dann hauptsächlich im Zusammenhang mit ihren Töchtern. Die Fähigkeit, Medien selektiv nutzen zu können, sollen eher ihre Söhne vermittelt bekommen; die deutsch-anderen Eltern wünschen sich dies für ihre Töchter. Die deutschen Eltern unterscheiden seltener zwischen ihren Kindern. Deutliche Unterschiede sind lediglich in Bezug auf die ethische, aber auch informative Mediennutzungsfähigkeit zu erkennen. Verbesserungswünsche in diesen Fähigkeitsbereichen richten sich an erster Stelle an die Jungen (vgl. Kapitel 9.1.11).

9.2 Kultur- und geschlechtersensible Rahmenbedingungsanalyse im sozialen Feld ,Kita‘ – Erzieher_innenangaben

In diesem Abschnitt finden die Angaben der Erzieher_innen von *nach* der Projektdurchführung Berücksichtigung. Dabei wird dieses Kapitel, anders als bisher geschehen, in zwei Teilbereiche unterteilt, die an entsprechender Stelle genauer erläutert werden sollen.

Teil I: Interesse an und Einsatz von Medien während der Projektarbeit durch die Erzieher_innen

In **Teil I** dieses Kapitels soll es darum gehen, darzustellen, welche Veränderungen die Erzieher_innen bei den Kindern hinsichtlich ihres Medieninteresses (vgl. Kapitel 9.2.1) und bei den Erziehungsberechtigten in Sachen Kooperationswilligkeit (vgl. Kapitel 9.2.2) wahrgenommen haben. Ferner soll in diesem Kapitel der Medieneinsatz durch die Erzieher_innen während der Projektdurchführung Aufmerksamkeit erlangen (vgl. Kapitel 9.2.3).

9.2.1 Freude und Interesse der Kinder an der integrativen Medienarbeit

Nach Meinung von über 80 Prozent der Erzieher_innen hatte die große Mehrheit der Kinder an der Projektarbeit Spaß. Lediglich ein Sechstel (16,5 Prozent) von ihnen beobachtete eine fehlende Begeisterung der Vier- und Fünfjährigen für das interventive Forschungsprojekt. Differenziert nach Herkunftskultur zeigt sich, dass die Freude der nicht deutsch-türkischen Kinder größer ausfällt, als die ihrer deutsch-türkischen vier und fünf Jahre alten Mitkita-Kinder.

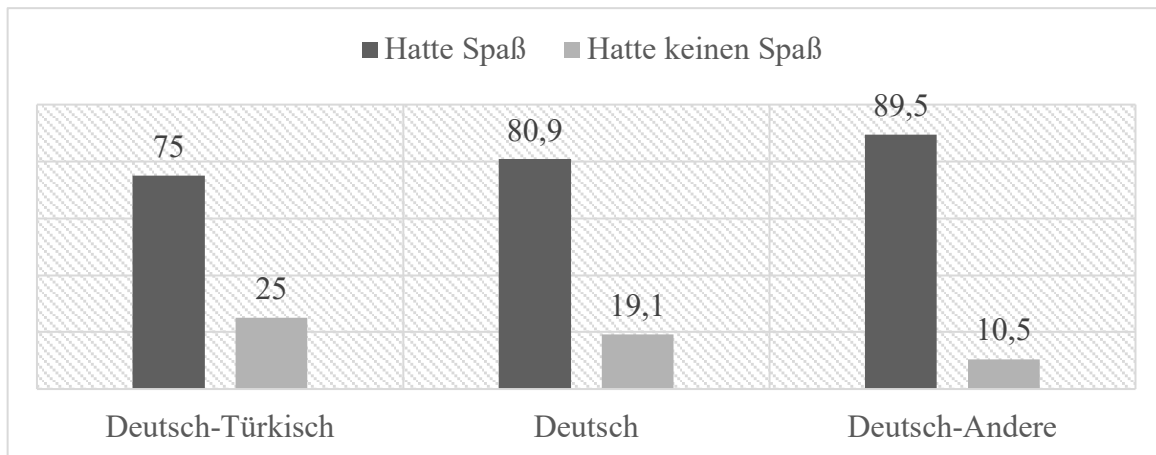


Abbildung 105: Spaß und Interesse der Kinder am integrativen Medienprojekt nach Projektende ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=68$; $N_{\text{Deutsch}}=115$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=95$) (Angaben in Prozent)

Fast 90 Prozent der deutsch-anderen und leicht über 80 Prozent der Kinder aus einem deutschen Haushalt hatten nach Angaben ihrer primären Bezugspersonen im sozialen Feld ‚Kita‘ an der Projektarbeit Spaß. Dieser Wert sinkt im Zusammenhang mit ihren Mitkita-Kindern aus türkischkulturellen Verhältnissen auf 75 Prozent, so dass die Anzahl derjenigen Kinder, die keinen Spaß an der Projektarbeit hatten, mit einem Viertel (25 Prozent) bei der letztgenannten Gruppe am höchsten ausfällt.

Besonders spannend wird es, wenn die Erzieher_innenangaben in Bezug auf den Faktor Geschlecht differenziert werden:

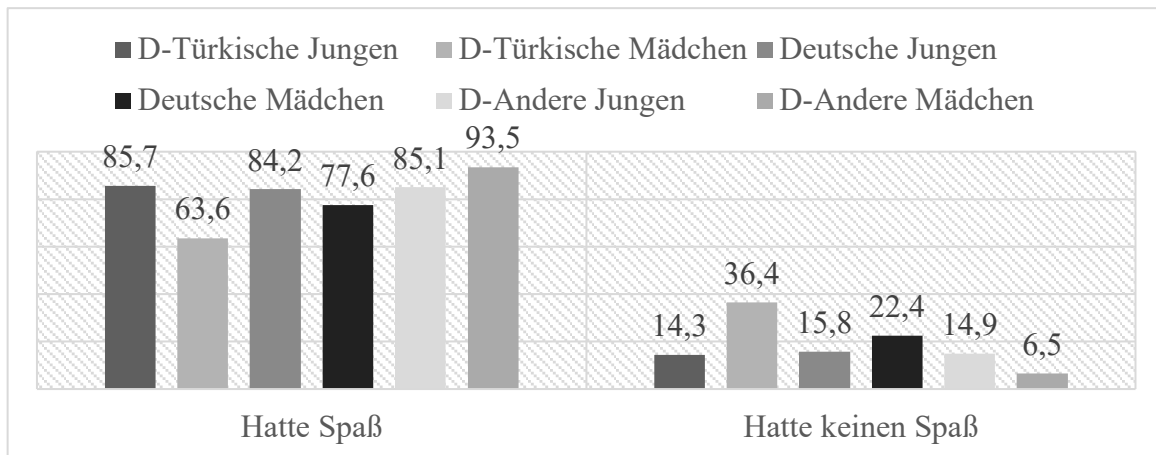


Abbildung 106: Spaß und Interesse der Kinder am integrativen Medienprojekt nach Projektende nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=35$, $N_{\text{Mädchen}}=33$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=57$, $N_{\text{Mädchen}}=58$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=47$, $N_{\text{Mädchen}}=46$) (Angaben in Prozent)

Zunächst ist festzustellen, dass, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, ein höherer Anteil der deutsch-türkischen und deutschen Mädchen keinen Spaß an der Projektarbeit hatten, als der ihrer übrigen Peers. Besonders auffallend ist der hohe Wert bei den deutsch-türkischen Mädchen. Die Erzieher_innen hatten bei über einem Drittel (36,4 Prozent) von ihnen den Eindruck, dass ihnen die Projektarbeit keinen Spaß bereitet hat. Den niedrigsten Wert erzielen die deutsch-anderen Mädchen. Hier sind es lediglich 6,5 Prozent, die den Spaßfaktor nicht erkannt zu haben scheinen. Die Werte der deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Jungen sowie die der deutsch-anderen Mädchen liegen somit über dem Durchschnittswert. Hier sind es über 85 Prozent, die sich mit Freude und Spaß an der Projektarbeit beteiligt haben.

Wird der Spaßfaktor dahingehend untersucht, ob dieser zu einer Verstärkung des Medieninteresses geführt hat, so können folgende Aussagen gemacht werden. Obwohl, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, über ein Drittel der türkeistämmigen Mädchen keinen Spaß an der Projektarbeit hatte, beobachteten sie bei etwa drei Viertel (72,7 Prozent) dieser Mädchengruppe ein verstärktes Interesse für Medien. Der nächsthöchste Wert beträgt 56,5 Prozent und liegt somit über 15 Prozentpunkte vom erstgenannten Wert entfernt. Dieser ist den deutsch-anderen Mädchen zuzuschreiben. Die Projektarbeit scheint bei etwa

genauso vielen (53,5 Prozent) deutschen Mädchen ein verstärktes Medieninteresse hervorgerufen zu haben.

Somit ist zu konstatieren, dass in der Mehrheit die Mädchen seit der Projektarbeit für Medien verstärkt interessiert sind. Unter den Jungen sind es allen voran die deutsch-anderen Jungen, die, nach Meinung der Erzieher_innen, jetzt mehr etwas mit Medien machen möchten. Unter allen Kindern liegen vor allem die Werte der Gruppe der deutsch-anderen Kinder näher beieinander. In allen anderen Fällen, besonders im Kontext der deutsch-türkischen Kinder, ist die Differenz als höher zu bewerten.

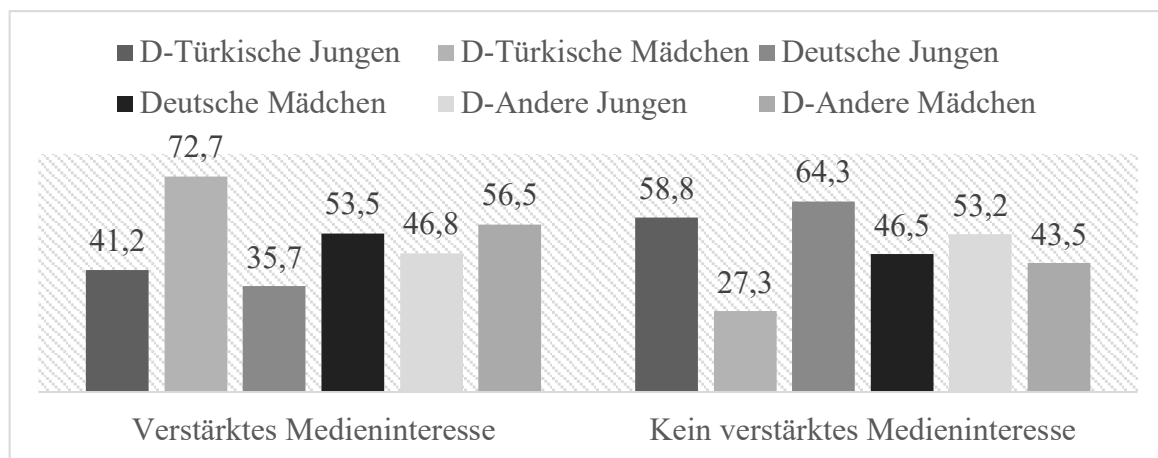


Abbildung 107: Verstärktes Medieninteresse der Kinder nach Projektende nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=34$, $N_{\text{Mädchen}}=33$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=56$, $N_{\text{Mädchen}}=58$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=47$, $N_{\text{Mädchen}}=46$) (Angaben in Prozent)

Insgesamt jedoch wird das verstärkte Medieninteresse der vier und fünf Jahre alten Kinder mit türkischen Wurzeln durch ihre Erzieher_innen mit dem Ablauf der Intervention niedriger bewertet, als das ihrer Mitkita-Kinder aus einem deutschen und deutsch-anderen Haushalt. Während jedes zweite (49,5 Prozent) Kleinkind mit anderen herkunftskulturellen Wurzeln und über 55 Prozent der deutschen Kleinkinder sich jetzt verstärkt für Medien interessieren, steigt dieses Interesse bei leicht über zwei Fünftel (43,3 Prozent) der deutsch-türkischen Spielpartner_innen. Im Vergleich zu ihren Peers wird bei ihnen eine Begeisterungsfähigkeit und verstärkte Aufmerksamkeit für Medien von einer größeren Anzahl ihrer Erzieher_innen (56,7 Prozent) als nicht vorhanden wahrgenommen. So verlaufen die Säulen der nicht deutsch-anderen Kleinkinder nahezu spiegelverkehrt. Die

Anzahl der deutschen Vier- und Fünfjährigen, die, nach Angaben ihrer Erzieher_innen, mit dem Ende der Intervention kein verstärktes Medieninteresse aufweisen, ist also mit der Anzahl der Kleinkinder aus einem deutsch-türkischen Haushalt mit einem verstärkten Interesse für Medien in etwa gleich groß – und umgekehrt.

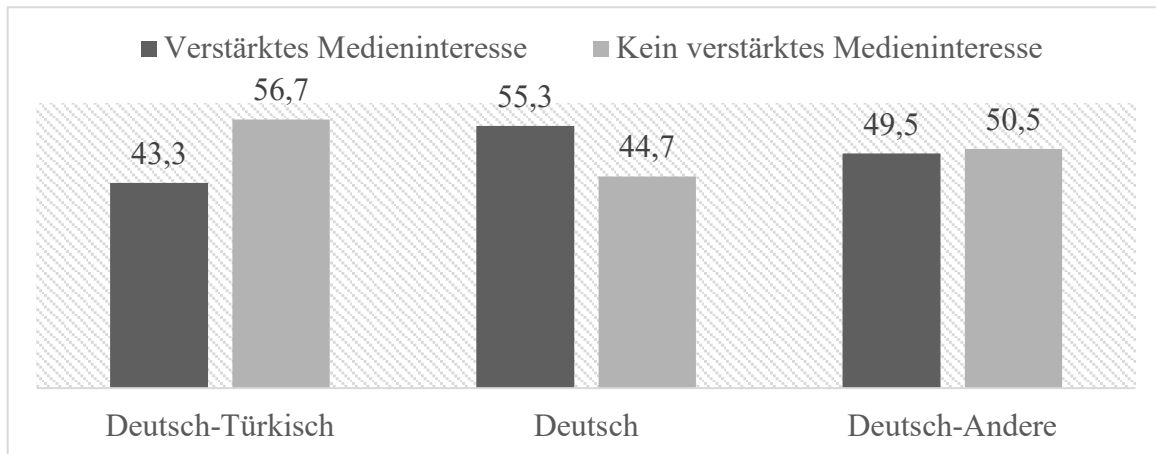


Abbildung 108: Verstärktes Medieninteresse der Kinder nach Projektende ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=67$; $N_{\text{Deutsch}}=114$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=95$) (Angaben in Prozent)

Bei den deutsch-anderen Vier- und Fünfjährigen fallen die Bewertungen in Bezug auf das gesteigerte oder nicht-gesteigerte Interesse in etwa gleich hoch aus. Demzufolge konnten diese Kinder durch die Projektarbeit zur Hälfte (49,5 Prozent) für die Weiterarbeit mit Medien begeistert und zur anderen Hälfte (50,5 Prozent) nicht begeistert werden. Das größte Interesse ist, wie deutlich werden sollte, bei den Vier- und Fünfjährigen aus Familien mit deutschen Wurzeln zu konstatieren. Interessant ist jedoch die Tatsache, dass bei den Elternangaben genau das Gegenteil zu beobachten ist. Dort schreiben die türkeistämmigen Eltern ihren Kindern ein verstärktes und die deutschen Eltern ihren Kindern ein eher nicht verändertes Medieninteresse zu (vgl. hierzu Kapitel 9.1.1).

9.2.2 Kooperationswilligkeit der Eltern aus Sicht der Erzieher_innen

Bereits vor der Projektdurchführung kennzeichneten die Erzieher_innen die deutsch-türkische Elternschaft als kooperationsunwilliger, als die nicht deutsch-türkischen

Elternschaft (vgl. Kapitel 8.2.3). An dieser Stelle ist daran zu erinnern, dass über ein Zehntel (11,5 Prozent) der deutsch-türkischen und etwas weniger als ein Zehntel (8,7 Prozent) der deutschen Eltern über das Projekt nicht informiert waren. Demzufolge sind hier nicht nur fehlende Bedingungen in einer Erzieher_innen-Eltern-, sondern auch Eltern-Kind-Kommunikation festzustellen. Nichtsdestotrotz bilden die Erzieher_innen die primäre Informationsquelle der Eltern – gleich welcher Herkunftskultur sie entstammen (vgl. Kapitel 9.1.2).

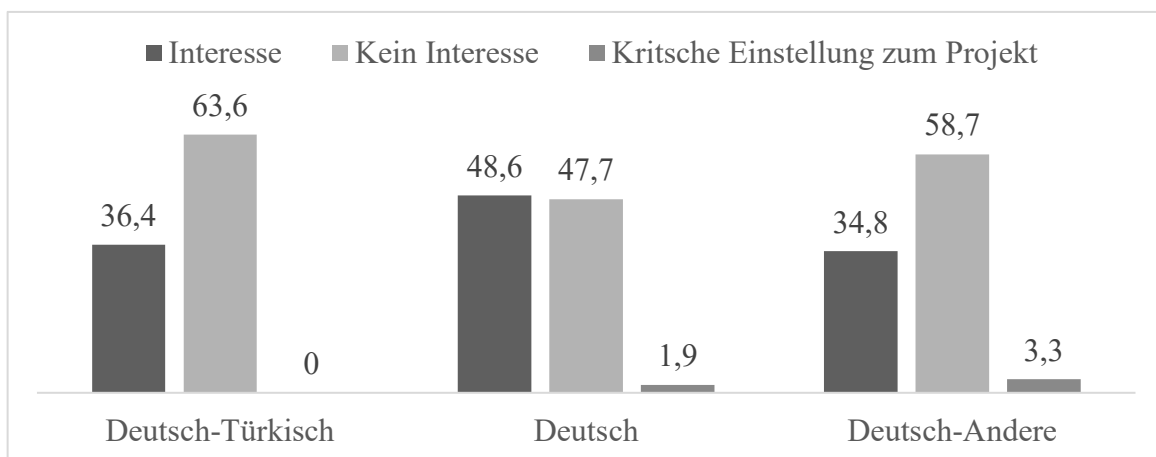


Abbildung 109: Interesse der Kinder am integrativen Medienprojekt nach Projektende ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=66$; $N_{\text{Deutsch}}=107$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=92$) (Angaben in Prozent)

Obwohl die Gruppe der Eltern mit anderen Wurzeln zu über 96 Prozent über die Projektarbeit informiert war, auch über nach Hause gebrachte Projekteinhalte sowie Präsentationsformen in der Kita, zeigten nach Angaben der Erzieher_innen etwa drei Fünftel (58,7 Prozent) von ihnen kein Interesse für die Projektarbeit während der Projektdurchführung. Dieses Ergebnis wundert insofern, als dass ihr gemeinsames Mediennutzungsverhalten mit ihren Kindern in der Familie eine große Veränderung erfahren hat (vgl. Kapitel 9.1.10) und das Interesse an einer Fortsetzung ausnahmslos alle diese Eltern befürwortet haben (vgl. Kapitel 9.1.12). Trotz dieser Entwicklungen konnten die Erzieher_innen bei lediglich leicht über einem Drittel (34,8 Prozent) dieser Elternschaft ein Interesse und zu einem sehr geringen Anteil eine eher kritisch-pessimistische Einstellung erkennen.

Die Interessensverteilung verweist im deutschen Kontext auf eine Balance hin. Deutsche Eltern waren ungefähr zur Hälfte (48,6 Prozent) an der Projektarbeit während der Projektdurchführung interessiert. Ihre durch Begleitung, Begrenzung und Verbote gekennzeichneten Medienerziehungsmaßnahmen (vgl. Kapitel 8.1.12) als auch kritisch-reflexive Haltung zur Mediennutzung (vgl. Kapitel 8.1.18; 8.2.16) rückt in diesem Zusammenhang vermehrt in den Vordergrund. Doch sprechen auch sie sich größtenteils für die Fortsetzung der Projektarbeit aus (vgl. Kapitel 9.1.12). Das Interesse der deutsch-türkischen Eltern gleicht in etwa dem Interesse der deutsch-anderen Eltern. Auch sie sind nach Meinung der Erzieher_innen für die Projektarbeit vermehrt (63,6 Prozent) als desinteressiert zu kennzeichnen. Interessiert zeigten sich hingegen über ein Drittel (36,4 Prozent) von ihnen.

Verglichen mit den Angaben der Erzieher_innen zu Beginn der Intervention zur Kooperationswilligkeit der Eltern stellen sich vor allem die mehrkulturellen Eltern im Nachhinein als kooperationsunwilliger heraus. Somit hat sich ihr anfänglich geringes Interesse an einer Kooperation im Verlauf der Projektdurchführung sogar verschärft. Die mediale Selbsteinschätzung der deutsch-türkischen Eltern (vgl. Kapitel 8.1.16) kann als eine mögliche Erklärung für ihre gesunkene und zum Großteil fehlende Kooperationswilligkeit herangezogen werden. Schließlich schätzen sie ihre Fähigkeiten im Umgang mit den neuen Medien sowie dem Fernseher im Gegensatz zu den restlichen Eltern als gering ein. Das fehlende Interesse der Eltern mit anderen Wurzeln kann somit nicht ohne Weiteres auf ihre Zuschreibungen im Hinblick auf ihren Umgang mit diesen Medien zurückgeführt werden. Vielmehr wirken hier andere Mechanismen, die sowohl ihre Einstellung zur Projektarbeit als auch die Sichtweise der Erzieher_innen auf diese Eltern unmittelbar beeinflussen.

Unter Berücksichtigung des geringeren Interesses der türkeistämmigen Eltern auch an einer Fortsetzung der Projektarbeit scheint das Medienumfeld ihrer Kinder die bereits zum Ausdruck gebrachten fehlenden kulturellen Ressourcen weiter zu verschärfen. Denn nach Angaben ihrer Eltern fehlen diesen Kindern nicht nur die *kompetenteren Ansprechpartner* im Kontext Familie. In leicht einem Achtel (12 Prozent) dieser Haushalte wird zudem die Fortsetzung außerfamilialer Angebote zur Medienkompetenzvermittlung nicht befürwortet.

9.2.3 Medieneinsatz in der Kita

Die Gegenüberstellung der Erzieher_innenangaben zum Medieneinsatz vor Projektbeginn (vgl. Kapitel 8.2.5) und zum Medieneinsatz während der Projektphase führen die Veränderungen des *institutionell-strukturell*, aber auch *pädagogisch* begründeten Mediennutzungsverhaltens der Erzieher_innen vor Augen. Der Einsatz des Internets durch die Erzieher_innen während der Projektarbeit hätte mit der Intervention beinahe einen revolutionären Anstieg erfahren können, wenn die Teilnehmer_innenzahlen nicht so sehr voneinander abgewichen wären.¹⁹⁷ Nichtsdestotrotz ermöglichen die Angaben der pädagogischen Fachkräfte, trotz des, im Vergleich zur ersten Erhebung, gering ausgefallenen Rücklaufs, eine Verschiebung der Präferenzen in der institutionellen Mediennutzung.

Wie bereits angedeutet, fand vor allem das Internet durch fast ausschließlich alle Erzieher_innen in der Projektarbeit Einsatz. Über 96 Prozent nutzten für die Umsetzung ihrer Projektidee das Internet und leicht über 92 Prozent bedienten sich dem Computer. Eine eindeutige Unterscheidung dieser konvergenten Medien wird allerdings nicht unternommen, wobei davon auszugehen ist, dass im Zusammenhang mit der Computernutzung zunehmend von der Online-Funktion dieses technischen Mediengerätes Gebrauch gemacht wurde.

Der digitale Fotoapparat (92,3 Prozent) und Drucker (92,3 Prozent) wurden im gleichen Umfang wie der Computer eingesetzt. Auch das Buch gehört im Rahmen der Interventionsphase mit etwas weniger als 90 Prozentpunkten zu den meist genutzten Medien. Während die Nutzungszahlen für den Kopierer mit über 65 Prozent zu kennzeichnen sind, bediente sich jede zweite Erzieherin (50 Prozent) dem Kassettenrekorder oder CD-Player. Auf der Grundlage dieser Angaben gelingt es schließlich die Verschiebung der Medienpräferenzen bzw. den gelegten Schwerpunkt in der pädagogischen Medienarbeit explizit vor Augen zu führen.

Medien wie das *Buch*, der *Kassettenrekorder/CD-Player*, aber auch *Zeitschriften* wurden durch die Medien *Internet*, *Computer*, *Drucker* und *Kopierer* teilweise in den Hintergrund

¹⁹⁷ Die Abschlusserhebung basiert auf den Antworten von 14,9 Prozent der Erzieher_innen.

gedrängt. Diese wurden also nicht gänzlich ersetzt, sondern sie haben im Kontext Kita, beeinflusst durch das Medienprojekt, etwas an Prominenz verloren. Im Gegensatz zu diesen Medien ist beim digitalen Fotoapparat stets ein Nutzungsanstieg zu beobachten. Es ist das vielleicht einzige Medium, das in seiner Relevanz und seinem Einsatz eine gewisse *Kontinuität* erkennen lässt.

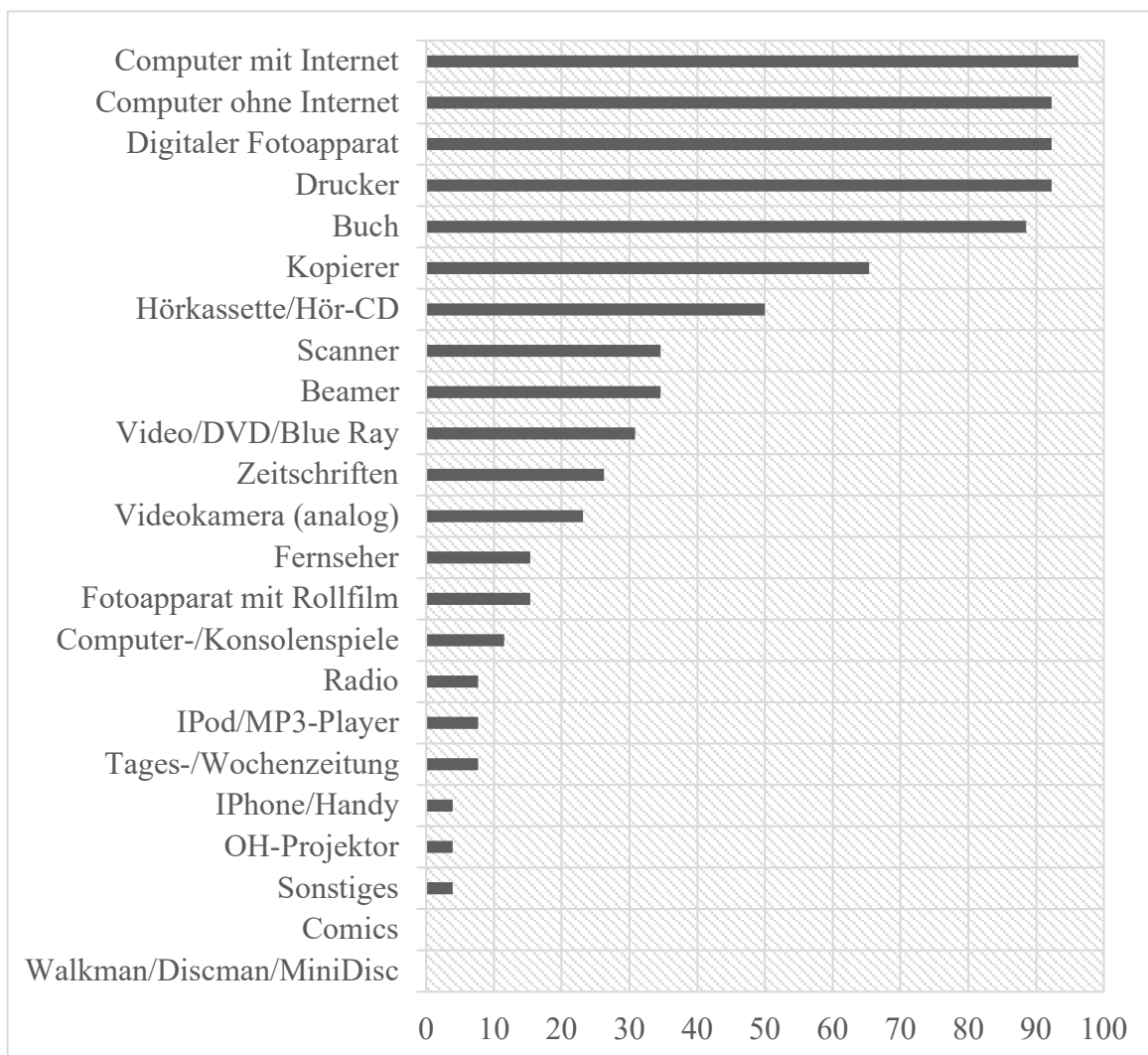


Abbildung 110: Medieneinsatz im Kontext Kita während der Projektarbeit (N=26) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Mit der Projektarbeit sind aber auch Aktivitäten wie das Scannen (34,6 Prozent) von Projektergebnissen und die Projizierung von Inhalten mittels eines Beamers (34,6 Prozent) etwas mehr in den Vordergrund gerückt. Diese Entwicklung kann letztendlich auf die

schwerpunktmäßige Nutzung der Medien Internet, Computer und digitaler Fotoapparat zurückgeführt werden, weshalb *analog* bearbeitete Inhalte, sowohl für die Weiterarbeit als auch für andere Zwecke, in ein *digitales Format* umgewandelt werden mussten.

Der Einsatz von technischen Mediengeräten scheint insgesamt einen Anstieg erfahren zu haben. Der Fernseher (15,4 Prozent), dem im Rahmen der Kita-Arbeit ohnehin kein unmittelbarer Platz zugewiesen wird, ist hier deshalb nicht inbegriffen. Gleichzeitig hat diese Entwicklung auch für Computer-/Konsolenspiele (11,5 Prozent), das Radio (7,7 Prozent), den iPod/MP3-Player (7,7 Prozent), das Handy/Smartphone (3,9 Prozent) und den OH-Projektor (3,9 Prozent) keine sichtbare Gültigkeit. Diese Medien kamen nur in den seltensten Fällen zum Einsatz; auch vor der Projektarbeit (vgl. Kapitel 8.2.5).

Obwohl Medienarbeit nicht auf eine Anzahl oder Auswahl an Medien beschränkt ist, wird die aktuelle *integrative Medienarbeit*, die stets einem Wandel unterliegt, reduziert auf ein Minimum *digital konvergenter Mediengeräte* für eine maximal kreativ-gestalterische, instrumentell-qualifikatorische, aber auch kritisch-reflexive Medienkompetenzvermittlung. Integrative Medienarbeit bedeutet also, auch ökonomisch-praktisch zu entscheiden und nur die, als erforderlich erachteten Schlüsselqualifikationen möglichst vielfältig, mittels pädagogischer Intervention, für die Förderung und Forderung von Medienkompetenz zu vermitteln. Inwieweit diese institutionell und pädagogisch geprägte Fokussierung auch der Lebens- und Medienwelten der Kleinkinder zu Hause entspricht, ist eine wichtige Frage, die in diesem Zusammenhang zu klären ist.

9.2.4 Fazit

Im Folgenden sollen die Wahrnehmung der Erzieher_innen zu den Faktoren Spaß und Freude der Kinder an der Projektarbeit sowie ihre Angaben zur Kooperationswilligkeit der Eltern und dem Medieneinsatz während der Interventionsphase zusammenfassend vorgestellt werden.

Nach Angaben der Erzieher_innen hatte die große Mehrheit der Kinder an der Projektarbeit Spaß. Wenig Spaß und Freude erkannten die Erzieher_innen bei den deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen, und hier insbesondere bei den Mädchen. Ihren

gleichgeschlechtlichen deutsch-anderen Mitkita-Kindern ist, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, die größte Freude an der Projektarbeit zuzuschreiben.

Unabhängig von diesen Ergebnissen stellte sich heraus, dass mehrheitlich die Mädchen seit der Projektarbeit jetzt verstärkt für Medien interessiert sind. Das bedeutet: Nach Angaben der Erzieher_innen scheint der Spaßfaktor keinen unmittelbaren Einfluss auf das Interesse der Kinder für Medien gehabt zu haben. Dennoch beobachten sie erneut seltener bei den deutsch-türkischen Kindern ein verstärktes Interesse für Medien. Das Medieninteresse der deutschen Kinder wird am höchsten eingeschätzt – diese Ergebnisse sind mit den Elternangaben nicht zu vereinbaren (vgl. Kapitel 9.2.1).

Ähnliche Ergebnisse ergeben sich auch in der Auseinandersetzung mit den Erzieher_innenangaben zur Kooperationswilligkeit der Eltern. Das Interesse der mehrkulturell geprägten Eltern scheint mit der Projektarbeit weiter abgenommen zu haben. Das größte Desinteresse wird den deutsch-türkischen Eltern zugeschrieben. In der Folge stehen, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, Kindern mit türkischen Wurzeln nicht nur seltener Bezugspersonen mit geringen medialen Fähig- und Fertigkeiten zur Verfügung, sondern mehrheitlich auch solche mit wenig Interesse für Projektarbeiten dieser Art (vgl. Kapitel 9.2.2).

In Bezug auf den Medieneinsatz stellte sich heraus, dass seit der Projektarbeit jetzt vermehrt digital (konvergente) Mediengeräte in der praktischen Arbeit mit Kindern Einsatz fanden. Medien wie das Buch, der Kassettenrekorder/CD-Player sowie Zeitschriften wurden durch die Medien Internet, Computer, Drucker und Kopierer teilweise ersetzt. Das Buch ist weiterhin zu den meist genutzten Medien zu zählen; dieses wurde während der Interventionsphase von circa 90 Prozent der Erzieher_innen genutzt. Der digitale Fotoapparat verdient einen Sonderstatus. Dieser ist das vielleicht einzige Medium, das sowohl vor als auch während der Projektarbeit stets von Relevanz gewesen ist (vgl. Kapitel 9.2.3).

Teil II: Veränderungen in der Mediennutzung und in den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder in der Kita und erzieherische Einschätzung ihrer medialen Fähig- und Fertigkeiten

In **Teil II** dieses Kapitels werden die Angaben der Erzieher_innen zu den medialen und nicht-medialen (Lieblings-)Beschäftigungen und zur Mediennutzung der Kinder vorgestellt (vgl. Kapitel 9.2.5). In den nächsten Kapiteln (vgl. Kapitel 9.2.6 und 9.2.7) sollen dann die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Erzieher_innen hinsichtlich der medialen Fähig- und Fertigkeiten bzw. der Kompetenzgewinne der Kinder thematisiert werden.

9.2.5 Selbstständigere Mediennutzung und Lieblingsbeschäftigungen der Kinder am Computer

Die große Mehrheit der Erzieher_innen erkennt eine Selbstständigkeit in der Mediennutzung der Kinder; und das bei allen Kindern. Ungefähr 95 Prozent von ihnen nutzen seit der Projektarbeit Medien nun selbstständiger. Deutliche Veränderungen erkennen die Erzieher_innen bei den mehrkulturellen Jungen, seltener aber bei ihrem gleichkulturell geprägten Gegengeschlecht – hier an erster Stelle bei den deutsch-türkischen Mädchen. In der Wahrnehmung der Erzieher_innen nutzen fast zehn Prozent der letztgenannten Kinder Medien nicht in Eigenregie. Ihre Mediennutzung scheint in Abhängigkeit und in der Gegenwart von anderen Akteuren gestaltet zu werden.

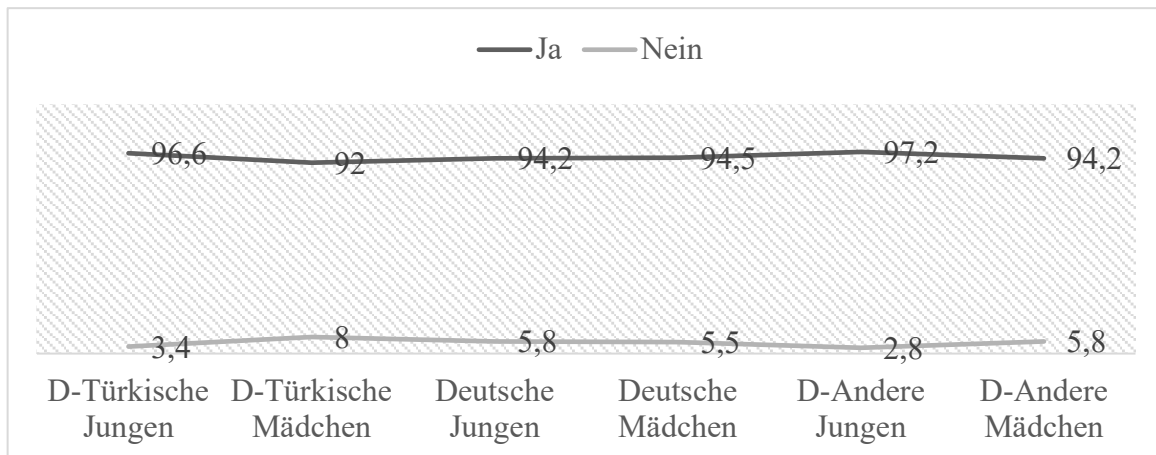


Abbildung 111: Selbstständigere Mediennutzung der Kinder seit der Projektarbeit im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $n_{\text{Jungen}}=89$; $n_{\text{Mädchen}}=75$; Deutsch: $n_{\text{Jungen}}=155$; $n_{\text{Mädchen}}=146$; Deutsch-Andere: $n_{\text{Jungen}}=143$; $n_{\text{Mädchen}}=121$) (Angaben in Prozent)

Am Häufigsten gelingt den Kindern nach Meinung der Erzieher_innen der selbstständigere Umgang mit dem Offline-Computer. Der *Offline-Computer*, der sich bereits vor (vgl. Kapitel 8.1.8; 8.2.9) und vor allem seit der Projektarbeit für die Vier- und Fünfjährigen als sehr attraktiv herausgestellt hat, wird mehrheitlich von den deutschkulturell geprägten Vier- und Fünfjährigen selbstständiger genutzt – primär von den deutschen Mädchen (77,2 Prozent). Fast drei Viertel (73,9 Prozent) der deutschen Kinder fühlen sich im Umgang mit diesem Medium, in der Wahrnehmung ihrer Erzieher_innen, nun sicherer. Auch über zwei Drittel (68,5 Prozent) der deutsch-anderen Kinder, an erster Stelle der deutsch-anderen Mädchen (70,5 Prozent), nutzen nach Angaben der Erzieher_innen den Computer jetzt selbstständiger. Diese Beobachtung trifft auch auf etwas mehr als drei Fünftel (61,5 Prozent) der Kinder mit türkischen Wurzeln zu; dann aber am seltensten auf das deutsch-türkische Mädchen (54,5 Prozent).

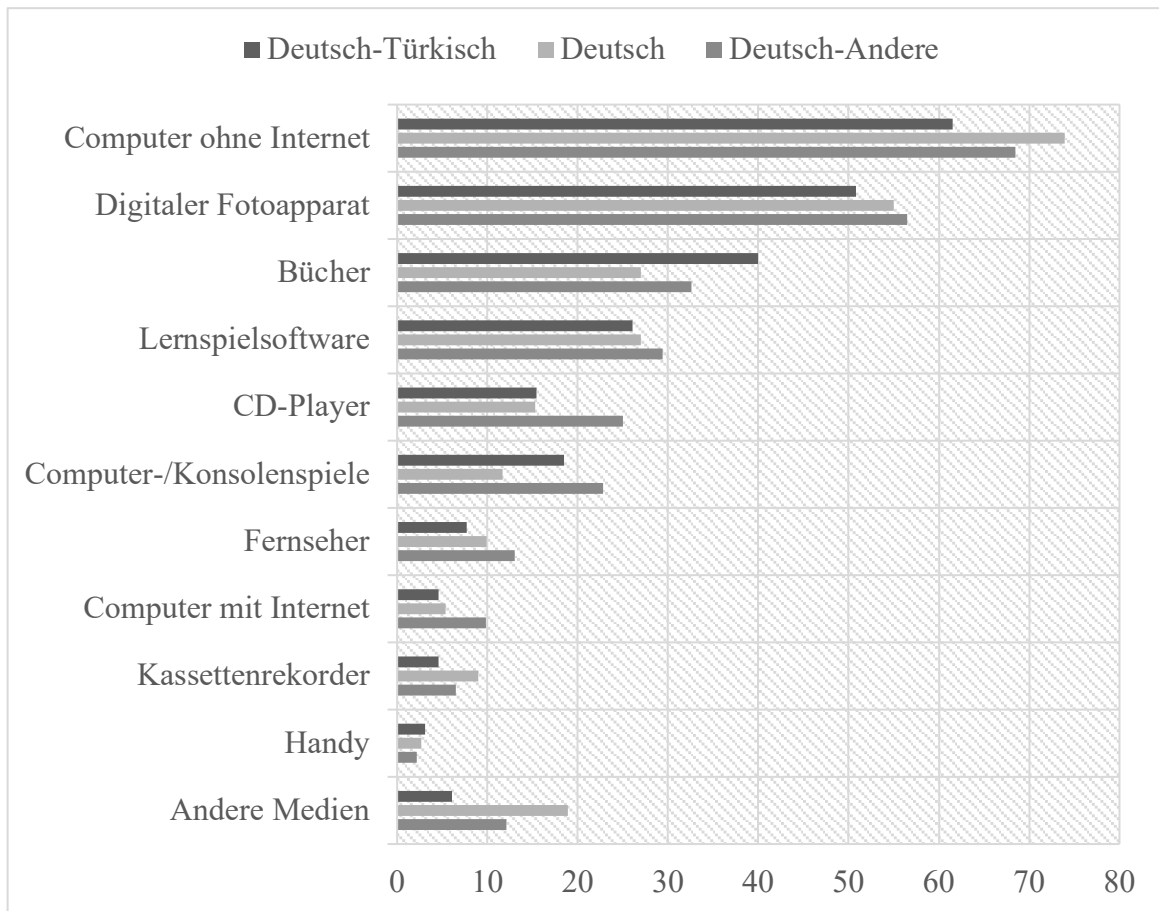


Abbildung 112: Selbstständigere Mediennutzung der Kinder seit der Projektarbeit im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=65$; $N_{\text{Deutsch}}=111$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=90$) (Angaben in Prozent)

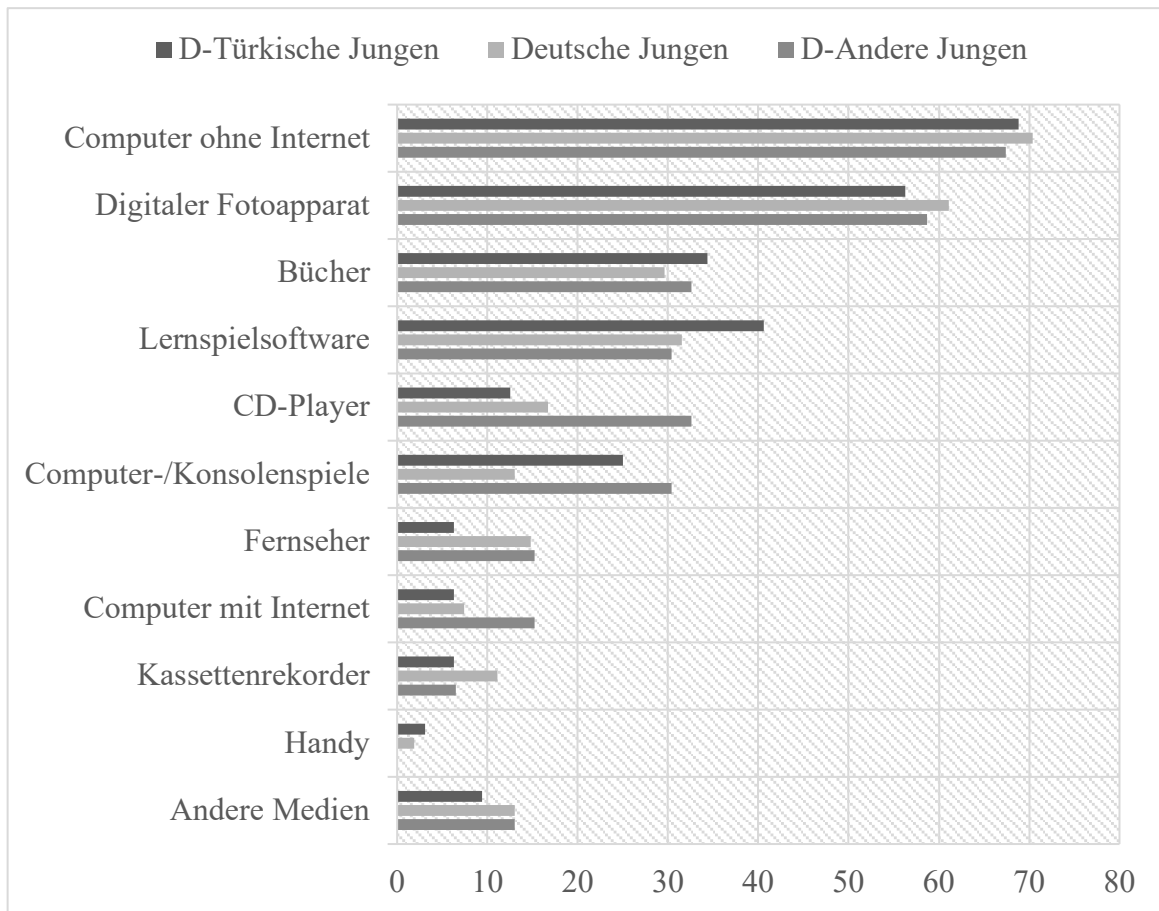


Abbildung 113: Selbstständigere Mediennutzung der Jungen seit der Projektarbeit im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=32$; $N_{\text{Deutsch}}=54$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=46$) (Angaben in Prozent)

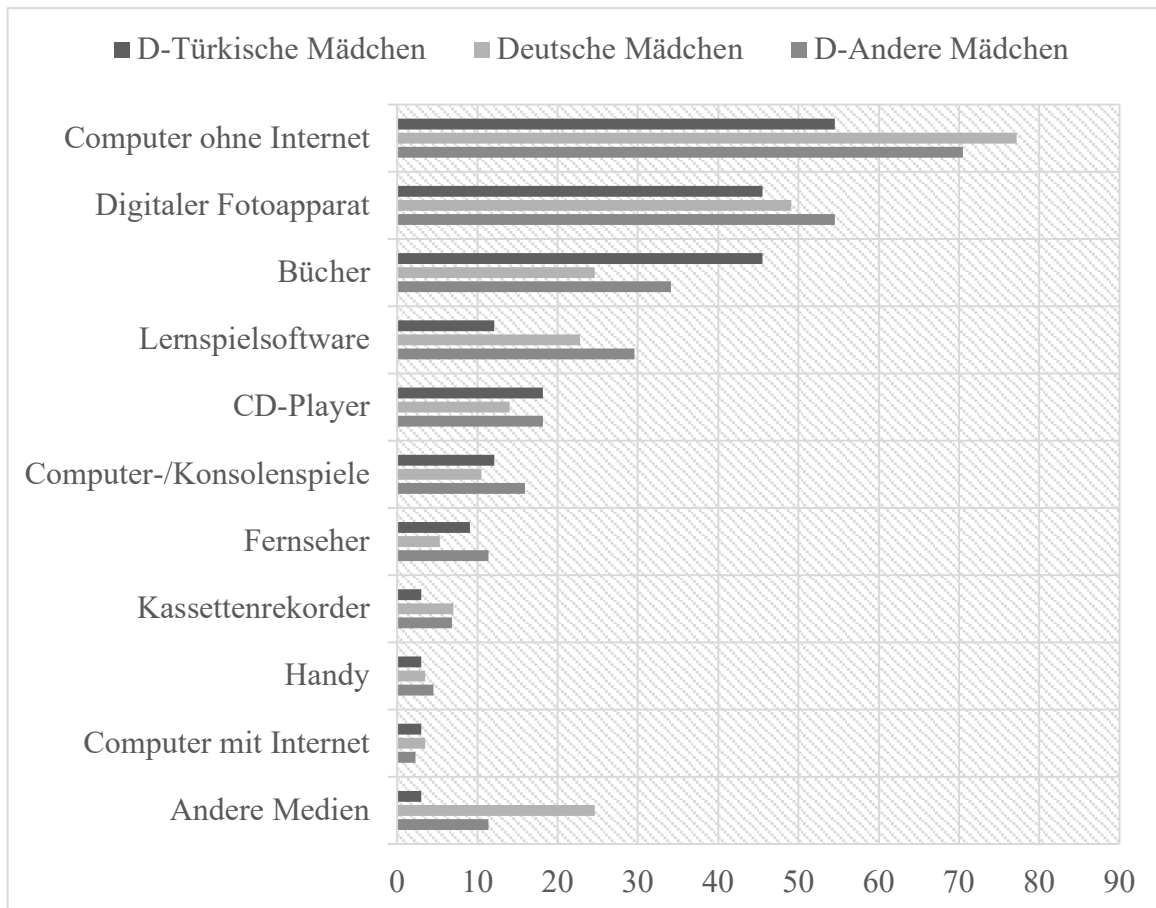


Abbildung 114: Selbstständigere Mediennutzung der Mädchen seit der Projektarbeit im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=33$; $N_{\text{Deutsch}}=57$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=44$) (Angaben in Prozent)

Im Zusammenhang mit dem *digitalen Fotoapparat* ist festzustellen, dass jetzt mehr als jedes zweite (55 Prozent) Kind aus einem deutschen Haushalt – die deutschen Jungen mit über 60 Prozent – nicht zwingend auf die Begleitung durch eine andere Person gebunden ist. Dies gilt in etwa gleichem Maße für ihre Mitkita-Kinder mit einem anderen herkunftskulturellen Hintergrund (56,5 Prozent) und zu einem leicht geringeren Anteil (50,8 Prozent) für die vier und fünf Jahre alten türkeistämmigen Kinder, besonders deutsch-türkischen Mädchen (45,5 Prozent). Auch ein kleinerer Anteil der deutschen Mädchen (49,1 Prozent) nutzt dieses Medium seit der Projektarbeit im Vergleich zu ihren Mitkita-Kindern seltener selbstständig. Im Vergleich zu den nicht deutsch-türkischen Kindern neigen Kinder mit türkischen Wurzeln jetzt öfter zum selbstständigeren Umgang mit dem Buch (40 Prozent) – auffallend hohe Werte erzielen dieses Mal die deutsch-türkischen Mädchen (45,5 Prozent).

Insgesamt entsteht der Eindruck, als würden insbesondere die nicht deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen eine selbstständigere Mediennutzung an den Tag legen. Deshalb stellen sie sich im Gegensatz zu ihren Spielpartner_innen aus einem deutsch-türkischen Haushalt nicht nur im Umgang mit den meist genutzten Medien Computer und digitaler Fotoapparat als selbstständiger heraus. Darüber hinaus erreichen sie eine höhere Anzahl an Medien, die sie seit der Projektarbeit eigenständig und ohne Begleitung nutzen möchten. Auffallend niedrig fallen die Angaben der Erzieher_innen für den selbstständigeren Umgang mit dem *Online-Computer*, also Internet, aus. Lediglich weniger als 5,5 Prozent der nicht deutsch-anderen und fast ein Zehntel (9,8 Prozent) der deutsch-anderen Kinder nutzen das Internet nun selbstständiger. Die größte Veränderung beobachten die Erzieher_innen dabei bei den Mädchen und hier mit leicht über 15 Prozent besonders bei den deutsch-anderen unter ihnen.

Demzufolge scheint die Entscheidung für mehr Selbstständigkeit in Sachen Mediennutzung nicht in jedem Fall und nicht nur unter dem Einfluss des Medieneinsatzes oder dem Medieninteresse zu stehen. Vielmehr ist zu vermuten, dass der durch die Bezugspersonen gewährleistete oder eingeschränkte Zugang zu Medien, unabhängig von der Mediengerätepräferenz der Kinder, direkt oder indirekt ihr Mediennutzungsverhalten lenkt. Zu unterscheiden ist also auch zwischen den Momenten der gemeinsamen und den Momenten der selbstständigen Mediennutzung. In der gemeinsamen Medienarbeit wurden den Vier- und Fünfjährigen möglicherweise nicht in jedem Fall und auch nicht für alle Medien die Bedingungen für die eigenständige Nutzung hergestellt. Selbst bei einer Gewährleistung des Zugangs können also durch didaktisch-methodische Entscheidungen, aber auch durch Fehleinschätzungen der medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder, Zugänge *versperrt* bleiben.

Werden allerdings die *Lieblingsbeschäftigungen der Kinder am Computer* zur Analyse herangezogen, so können auf der Grundlage dieser Ergebnisse entsprechende Zusammenhänge konkretisiert werden. Trotz seines hohen Einsatzes während der Projektphase und seiner hohen Attraktivität gehörte nach Angaben der Erzieher_innen die Internetnutzung via Computer nicht zu den primären Lieblingsbeschäftigungen der Vier- und Fünfjährigen; vor allem der deutsch-türkischen Kinder und der deutschen und deutsch-anderen Mädchen nicht. Es ist in der Folge davon auszugehen: Je größer das Interesse der

Kinder für die Arbeit mit dem Internet eingeschätzt wird, desto eher tendieren sie in der Wahrnehmung ihrer Bezugspersonen zu ihrer selbstständigen Nutzung. Das bedeutet: Erst wenn ein sozialer Ansprechpartner, in diesem Fall die Erzieher_innen, bei Kindern ein Gefallen für ein Medium, Medieninhalt oder -thema erkennt, erklärt er die Kinder als dazu bereit, sich damit weiter zu beschäftigen.

Vor diesem Hintergrund sind auch die Beobachtungen zur *selbstständigeren Lernspielsoftwarenutzung* zu betrachten. Die Kinder beschäftigten sich in der Auseinandersetzung mit dem Computer am liebsten mit Spielen (60,8 Prozent) und Lernprogrammen (60,4 Prozent) – seltener die deutschen Kinder (46,9 Prozent). Für die Spiele lassen sich vorrangig die Vier- und Fünfjährigen aus einem mehrkulturellen Haushalt begeistern – zugleich eine Erklärung für ihre selbstständigere Nutzung von Computer-/Konsolenspielen (vgl. in diesem Kapitel). Fast drei Viertel (72,6 Prozent) der deutsch-anderen Vier- und Fünfjährigen und circa zwei Drittel (65,7 Prozent) ihrer türkischkulturell geprägten Spielpartner_innen finden beim Spiele spielen am Computer sehr großes Gefallen.

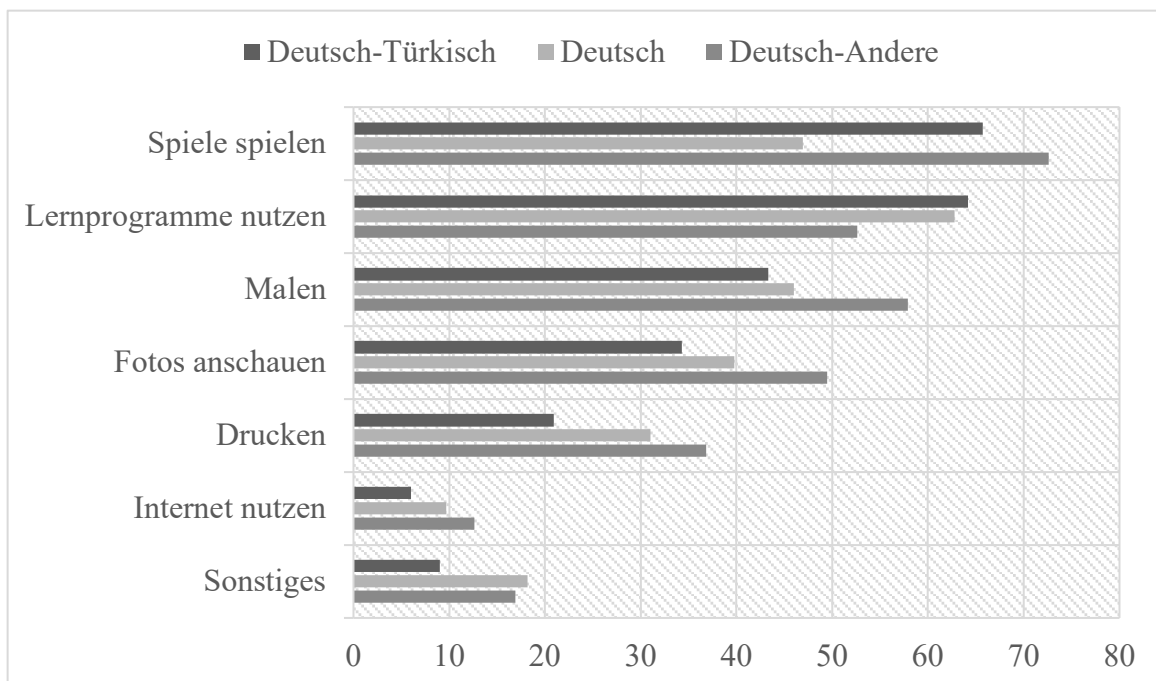


Abbildung 115: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder mit dem Computer im Kontext Kita (N_{Deutsch-Türkisch}=67; N_{Deutsch}=113; N_{Deutsch-Andere}=95) (Angaben in Prozent)

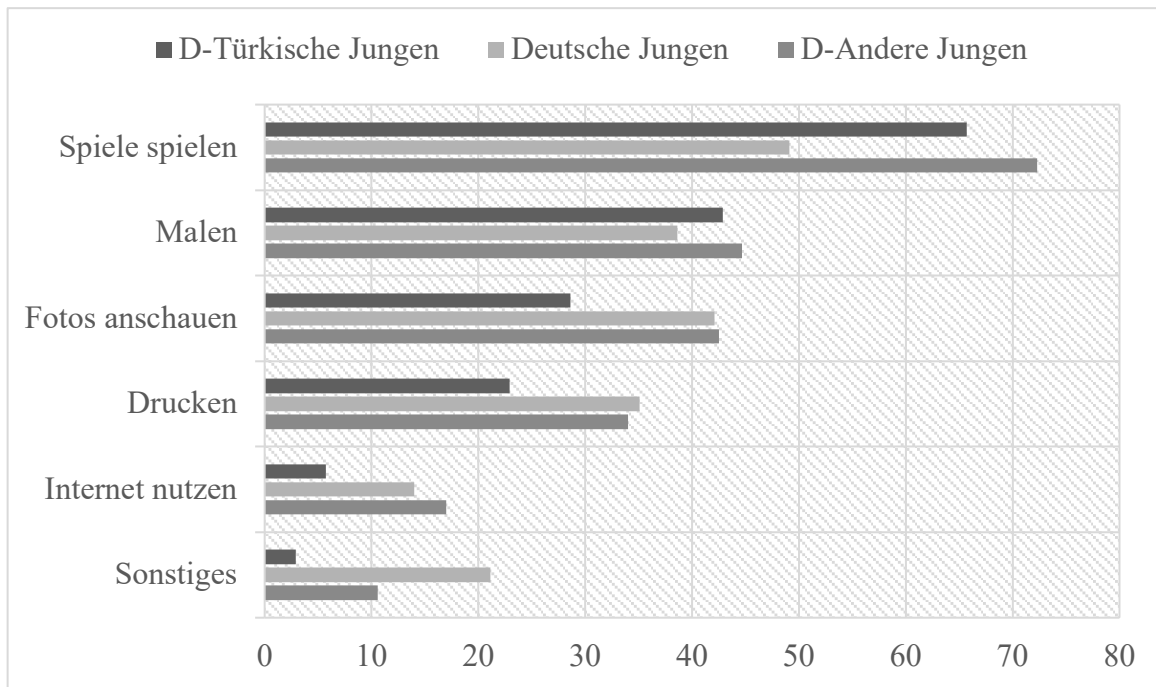


Abbildung 116: Lieblingsbeschäftigungen der Jungen mit dem Computer im Kontext Kita (N_{Deutsch-Türkisch}=35; N_{Deutsch}=57; N_{Deutsch-Andere}=47) (Angaben in Prozent)

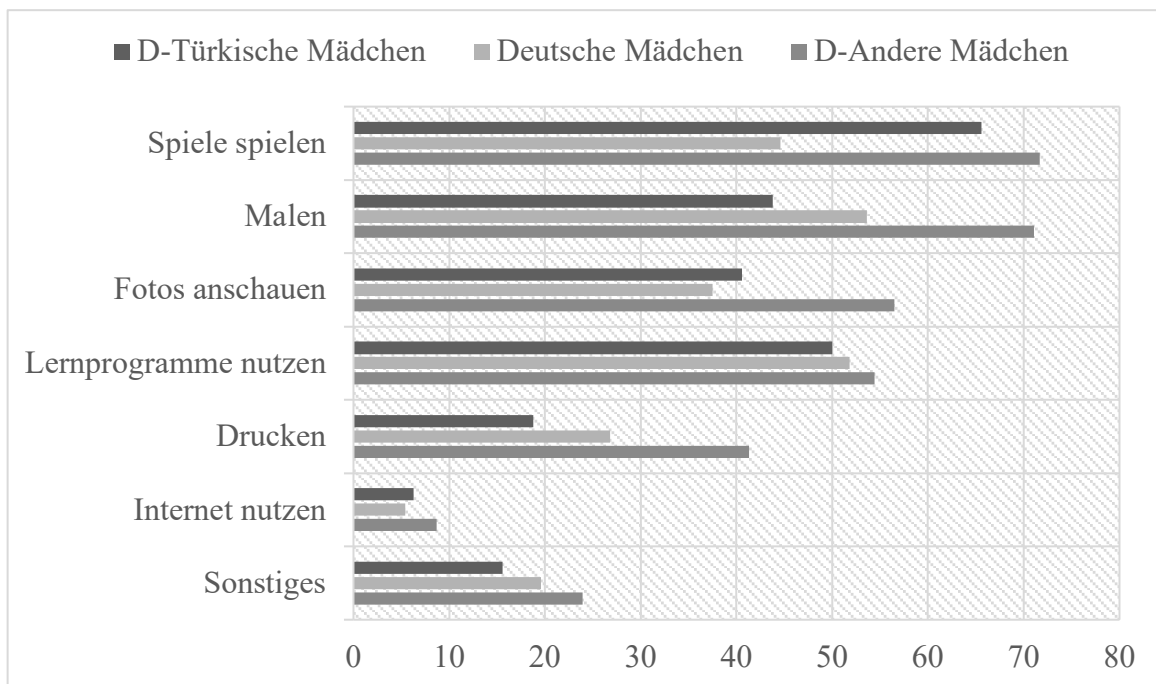


Abbildung 117: Lieblingsbeschäftigungen der Mädchen mit dem Computer im Kontext Kita (N_{Deutsch-Türkisch}=32; N_{Deutsch}=55; N_{Deutsch-Andere}=46) (Angaben in Prozent)

Computerspiele finden zwar im Kita-Alltag der Kinder mit deutschen Wurzeln einen wichtigen Platz, jedoch bevorzugen sie es, besonders die deutschen (73,7 Prozent), genauso aber auch die deutsch-türkischen Jungen (77,1 Prozent), zu über drei Fünftel (62,8 Prozent), um damit primär Lernprogramme zu nutzen – selten in einer anderen Sprache als deutsch (16,5 Prozent). Mehrkulturelle Kinder, insbesondere die Türkeistämmigen unter ihnen, nutzen auch gerne Lernprogramme (64,2 Prozent). Anders als ihre Peers aus einem deutschen Kontext zeigen sie aber ein größeres Interesse für anderssprachige Lernspielangebote.

Erneut ist hier auf die deutsch-türkischen Kinder zu verweisen, weil sie nicht nur sehr viel lieber als die deutsch-anderen Kinder zu Lernprogrammen zurückgreifen, sondern diese in fast einem Viertel (23,3 Prozent) der Fälle auch gerne in nicht deutscher Sprache nutzen – die deutsch-türkischen Jungen zu über 30 und ihre gleichkulturell geprägten Mitkita-Kinder anderen Geschlechts zu über 17 Prozent. Kinder mit einem anderen Hintergrund orientieren sich, ähnlich wie die deutschen Kinder, schwerpunktmäßig an deutschsprachigen Lernspielen (81,7 Prozent), obwohl sie nicht selten auch Lernspiele in einer anderen Sprache als deutsch nutzen. Auffallend hoch sind die Werte der deutsch-anderen Mädchen. Nach Angaben der Erzieher_innen nutzte circa ein Viertel (24,3 Prozent) von ihnen Lernspiele auch in nicht deutscher Sprache.

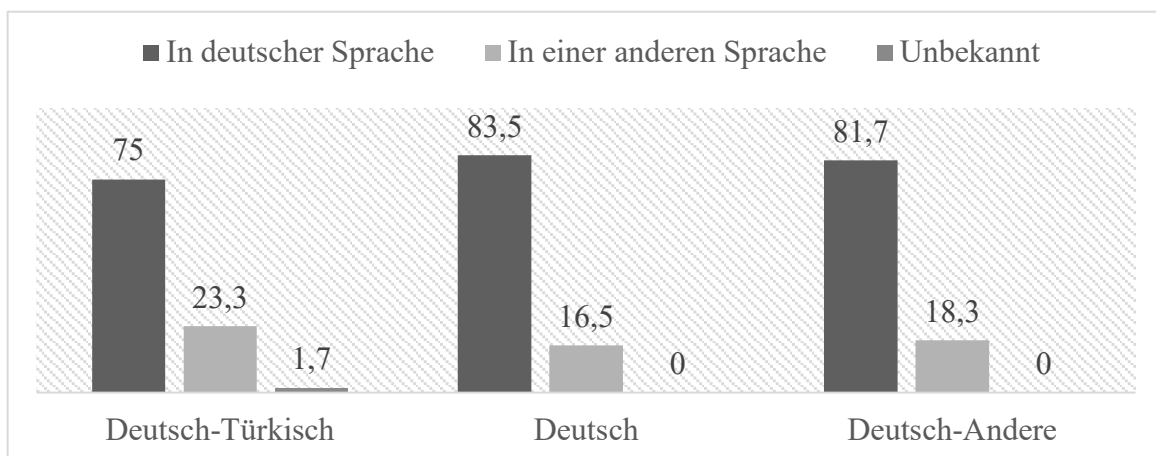


Abbildung 118: Kindliche Sprachpräferenzen bei den Lernspielen im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=60$; $N_{\text{Deutsch}}=103$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=82$) (Angaben in Prozent)

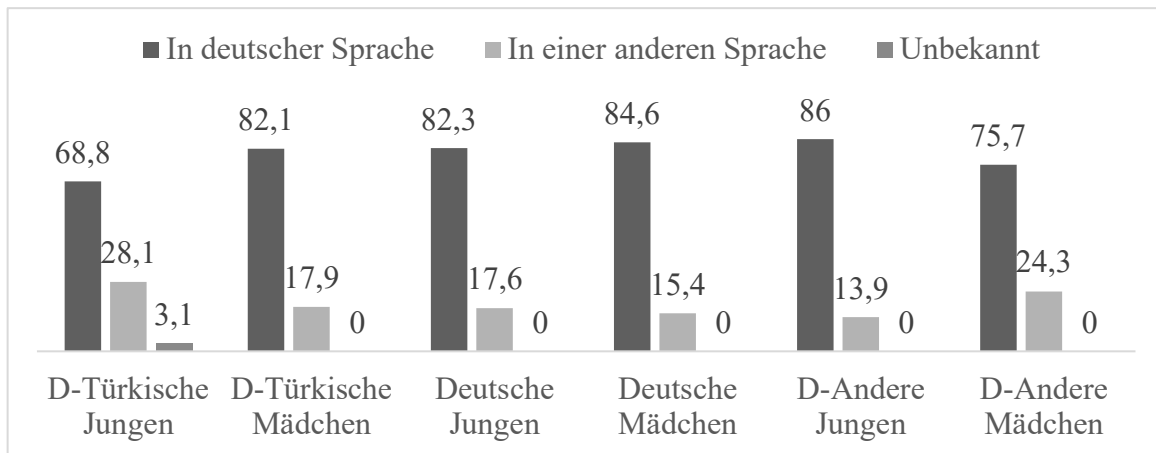


Abbildung 119: Kindliche Sprachpräferenzen bei den Lernspielen im Kontext Kita nach Herkunft und Geschlecht (Deutsch-Türkisch: $N_{\text{Jungen}}=32$; $N_{\text{Mädchen}}=28$; Deutsch: $N_{\text{Jungen}}=51$; $N_{\text{Mädchen}}=52$; Deutsch-Andere: $N_{\text{Jungen}}=43$; $N_{\text{Mädchen}}=37$) (Angaben in Prozent)

Im Großen und Ganzen scheint der mehrkulturelle und mehrsprachige Hintergrund für das Hervortreten des Interesses für anderen Sprachen nicht unwesentlich zu sein. Gerade im Zusammenhang mit dem Mediennutzungsverhalten der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen ist diese Tendenz deutlich zu erkennen. Wie bereits veranschaulicht wurde, sind sie, was zumindest ihre Sprachpräferenzen bei Lernspielen anbelangt, nicht selten mehrsprachig unterwegs.

Ihre Lieblingsbeschäftigungen mit dem Computer umfassen jedoch mehr als die Beschäftigung mit Lernprogrammen und Spielen. Maltätigkeiten am Computer (etwa mit TuxPaint) sind im Durchschnitt bei jedem zweiten (50 Prozent) Kind, die Rezeption von Fotos bei mehr als zwei Fünftel (42,5 Prozent) und der Print von Inhalten bei fast jedem Dritten (30,4 Prozent) der Kinder als Lieblingsbeschäftigung zu konstatieren. Besonders beliebt sind diese Tätigkeiten bei den Vier- und Fünfjährigen mit anderen Wurzeln. Am liebsten beschäftigen sie sich zu fast drei Fünfteln (57,9 Prozent) mit Malaktivitäten.

Unterschieden nach Geschlecht wird deutlich, dass allen voran die deutsch-anderen Mädchen (71,1 Prozent) an dieser Beschäftigung großes Gefallen finden. Diese Beobachtung hat für ihre Peers in gleicherweise Gültigkeit. Allerdings sind sie nach Angaben ihrer Bezugspersonen im sozialen Feld ‚Kita‘ zu einem geringeren Anteil für diese Tätigkeit zu begeistern – deutsche zu 46 Prozent und deutsch-türkische Kinder zu leicht über 43 Prozent.

An der Rezeption von Fotos ist jedes zweite (49,5 Prozent) deutsch-andere Kind interessiert. Im Gegensatz dazu schauen zwei Fünftel (39,8 Prozent) der Kinder aus einem deutschkulturellen und mehr als ein Drittel (34,3 Prozent) aus einem türkischkulturellen Kontext Fotos am Computer an. Das niedrigste Interesse ist bei den deutsch-türkischen Jungen (28,6 Prozent) zu vermuten. Deutlich wird zudem, dass die Gruppe der türkeistämmigen Kinder seltener (20,9 Prozent) als die übrigen Kinder recherchierte, transferierte und/oder bearbeitete Dokumente mittels eines Druckauftrags verfügbar machte. Möglicherweise sind sie weniger an dem Endergebnis bzw. Produkt als vielmehr an der aktuellen Tätigkeit interessiert. Insgesamt entsteht somit der Eindruck, als ob sie sich eher am Hier und Jetzt interessieren und nicht die Absicht hegen, den Augenblick zu *verewigen*. Umso weniger wundert deshalb die Unkenntnis von mehr als einem Zehntel der deutsch-türkischen Eltern über das Projekt. Genauso wenig verwunderlich ist die Tatsache, dass ihre Kinder kaum etwas über das Projekt zu Hause berichtet oder Projektinhalte mit nach Hause gebracht haben (vgl. Kapitel 9.1.2).

Allgemein beschränken sich die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder am Computer auf die oben aufgeführten Aktivitäten. Tätigkeiten wie Audioaufnahmen, Filmschnitt oder Textverarbeitung gehören nicht zu den Lieblingsbeschäftigungen dieser Altersgruppe – gleich welcher Herkunft.

9.2.6 Veränderungen in den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder

Im Folgenden sollen allgemeine Aussagen der Erzieher_innen zu den *medialen Fähig- und Fertigkeiten* der Kinder herausgearbeitet werden. Ganz im Sinne des Top-Down-Prinzips, sollen diese Aussagen auf weitere und differenzierter zu betrachtende Inhalte vorbereiten und zugleich eine Grundlage für Schlussfolgerungen bieten.

Nach Meinung von etwa zwei Drittel (66,1 Prozent) der pädagogischen Fachkräfte haben die vier und fünf Jahre alten Kinder durch die Projektarbeit ihr Medienrepertoire erweitert und können nun mehr Medien nutzen als vor der Intervention. Etwas mehr als ein Drittel (33,9 Prozent) von ihnen stellen allerdings keine Veränderungen im Medienrepertoire der Kinder fest. Die größte Veränderung ist bei den primär deutschsprachig sozialisierten Kindern zu konstatieren. Demnach haben fast drei Viertel (72,2 Prozent) dieser Vier- und

Fünffährigen ihr Medienrepertoire erweitert und etwas weniger als 30 Prozent nicht. Kinder aus einem deutsch-anderen Haushalt nähern sich den Werten ihrer deutschen Mitkita-Kinder am ehesten.

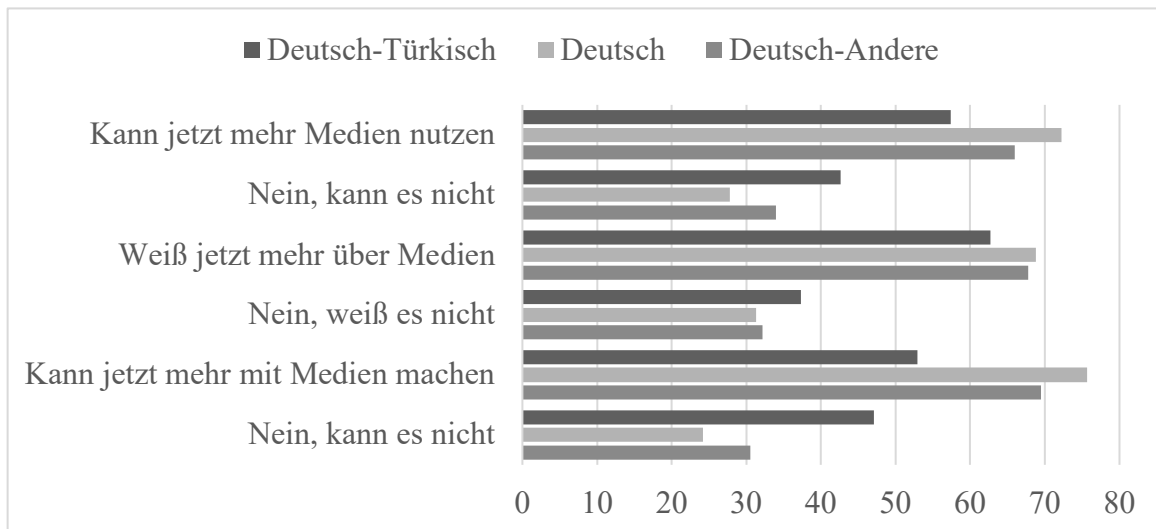


Abbildung 120: Veränderungen in Sachen Medienrepertoire, Medienkunde und Mediennutzung der Kinder im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkisch}}=68$; $N_{\text{Deutsch}}=115$; $N_{\text{Deutsch-Andere}}=94$) (Angaben in Prozent)

Nach Angaben der Erzieher_innen gelingt über drei Fünftel (66 Prozent) dieser Kinder die Erweiterung ihres Medienrepertoires, während bei über einem Drittel (34 Prozent) eine Erweiterung eher ausgeschlossen wird. Letzterer Wert steigt im Zusammenhang mit den türkeistämmigen Kindern auf über 40 Prozent. Somit scheinen Kinder mit türkischen Wurzeln nicht nur im Zugang zu, sondern auch im Umgang und der Auseinandersetzung mit Medien benachteiligt zu sein. Deshalb erreichen sie auch im Hinblick auf ihre *Medienkunde* leicht geringere Werte als ihre nicht deutsch-türkischen Peers. Kinder aus einem türkischkulturellen Kontext haben nach Meinung der Erzieher_innen zu einem leicht größeren Anteil (37,3 Prozent) keinen Wissenszuwachs in Sachen Medien erlangt. Das Wissen ihrer deutschen und deutsch-anderen Mitkita-Kinder um und über Medien wird in summa kongruent bewertet. Fast 70 Prozent dieser Vier- und Fünffährigen haben seit der Projektarbeit einen Zuwachs ihrer Medienkunde erfahren und bei etwa einem Drittel von

ihnen hat die Intervention keine unmittelbare positive Auswirkung auf ihre Wissensressourcen in Sachen Medien gehabt.

Die erwähnte Benachteiligung der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen kommt vor allem im Zusammenhang mit der fehlenden selbstständigeren Mediennutzung zum Ausdruck. Mehr als jedes zweite (52,9 Prozent) Kind aus einem türkischen Kontext ist nach Meinung des erzieherischen Personals seit der Projektarbeit dazu fähig, Medien *selbstständiger* und *vielfältiger* zu nutzen. Das zunächst als positiv zu betrachtende Ergebnis sollte bei einer Gegenüberstellung mit den Werten der nicht deutsch-türkischen Kinder neu bewertet werden. Nach Meinung der pädagogischen Fachkräfte gelingt es an erster Stelle den deutschen Kindern jetzt mit Medien mehr zu machen. Mehr als drei Viertel (75,7 Prozent) von ihnen nutzen seit der Intervention Medien *selbstständiger* und zeigen darüber hinaus ein *vielfältigeres* Nutzungsverhalten auf. Kinder mit einem anderen Hintergrund haben mit fast 70 Prozent einen ähnlich hohen *Kompetenzzuwachs* erfahren, wodurch die gerechte Verteilung von Teilhabe- und Partizipationschancen – auch in Sachen Medienkompetenzvermittlung – eindeutig zuungunsten der türkeistämmigen vier und fünf Jahre alten Kinder ausfällt.

Aufgrund dieser Tatsache scheint es von überaus wichtiger Bedeutung zu sein, die Ausgangs- und Aneignungsbedingungen, die Kompensierung der fehlenden Ressourcen der Kinder und das Thema Chancengleichheit stets mit einem spezifischeren Fokus auf besonders benachteiligte Gruppierungen, hier der türkischkulturell geprägten Gruppe von Kindern, zu richten und entsprechend aufzuarbeiten (vgl. Kapitel 2-7).

Von besonderer Relevanz ist im Hinblick auf das Thema Chancengleichheit (in Sachen Medienbildung) auch der Faktor Geschlecht. Wie sich herausstellte, bewerten die Erzieher_innen die medialen Fähigkeiten der deutsch-türkischen Kinder als am wenigsten entwickelt. Konkret handelt es sich jedoch hauptsächlich um die deutsch-türkischen Mädchen. In der Wahrnehmung der Erzieher_innen erzielen sie nicht nur im Vergleich zu ihren gleichgeschlechtlichen nicht deutsch-türkischen, sondern auch im Vergleich zu ihren gleichkulturell geprägten männlichen Mitkita-Kindern niedrigere Werte. Demnach wären selbst nach der Intervention über die Hälfte (51,2 Prozent) von ihnen Mädchen nicht in der Lage, mehr Medien zu nutzen. Darüber hinaus *berichten* die Erzieher_innen bei *nur* jedem zweiten dieser Mädchen einen medialen Wissenszuwachs. Dass sie die Medien jetzt für

mehrere Zwecke, also in ihrer Vielfalt nutzen können, scheint auch eine Ausnahme darzustellen. Die Projektarbeit habe bei über drei Fünftel (60,6 Prozent) von ihnen nicht zu einer Mediennutzungsvielfalt geführt.

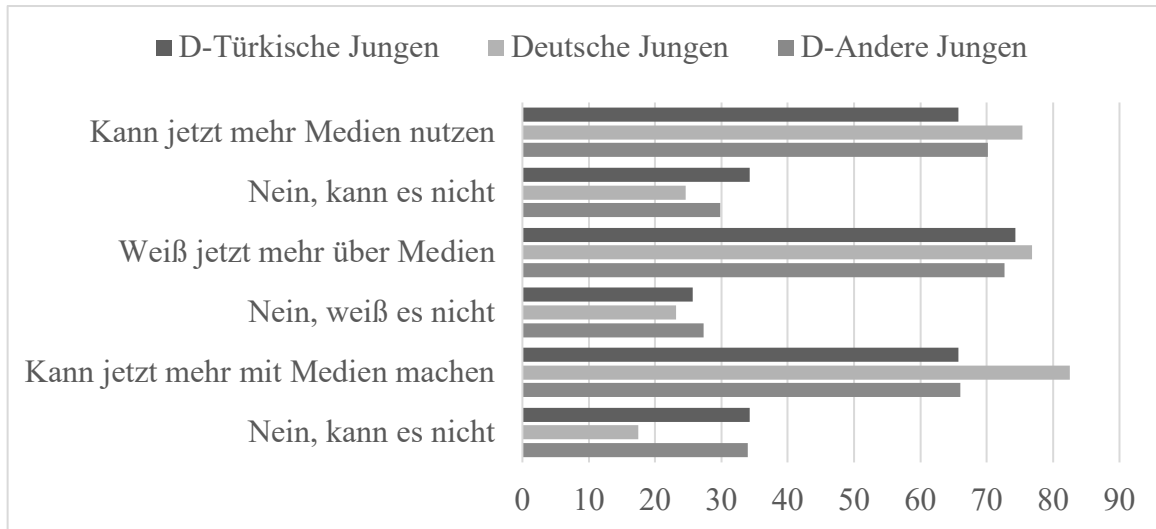


Abbildung 121: Veränderungen in Sachen Medienrepertoire, Medienkunde und Mediennutzung der Jungen im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkische Jungen}}=35$; $N_{\text{Deutsche Jungen}}=57$; $N_{\text{Deutsch-Andere Jungen}}=46$) (Angaben in Prozent)

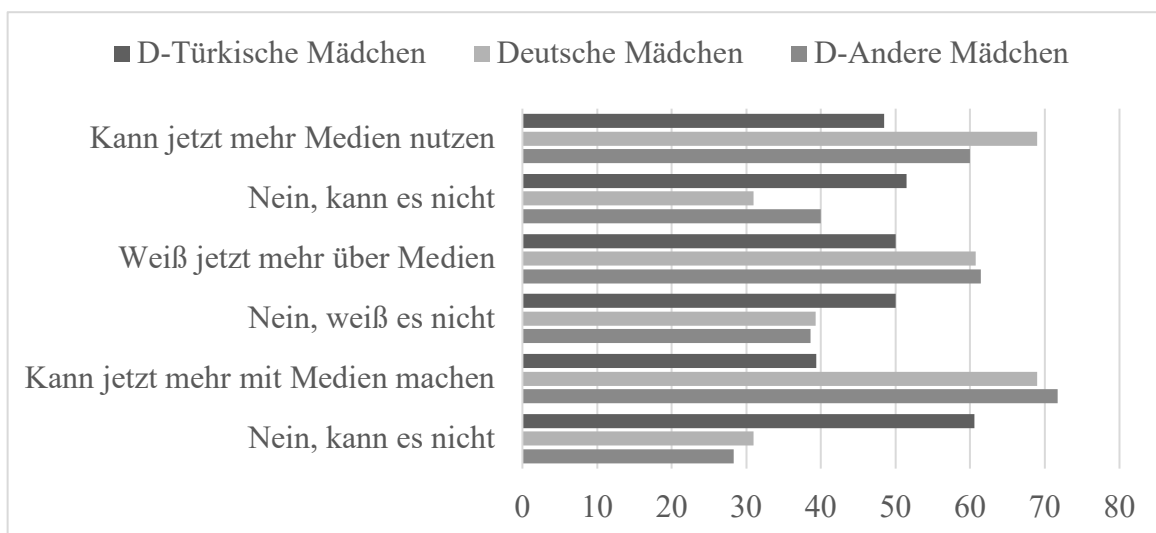


Abbildung 122: Veränderungen in Sachen Medienrepertoire, Medienkunde und Mediennutzung der Mädchen im Kontext Kita ($N_{\text{Deutsch-Türkische Mädchen}}=33$; $N_{\text{Deutsche Mädchen}}=57$; $N_{\text{Deutsch-Andere Mädchen}}=45$) (Angaben in Prozent)

Bei den übrigen Kindern ist das Gegenteil festzustellen. Die Erzieher_innen schreiben der großen Mehrheit dieser Kinder nicht nur Fähigkeiten im Hinblick auf den Aspekt *Vielfalt* zu. Diese Kinder sind den deutsch-türkischen Mädchen auch in Sachen *Medienkunde* und *Mediennutzung* voraus. Die beste Bewertung erzielen die deutschen Jungen; insbesondere im Zusammenhang mit der Mediennutzungsvielfalt. Die Erzieher_innen vertreten die Ansicht, dass über vier Fünftel (82,5 Prozent) dieser Jungengruppe jetzt mehr mit Medien machen können. Bei den deutsch-türkischen Mädchen liegt dieser Wert bei 39,4 Prozent. Allerdings sollen die deutschen Jungen seit der Projektarbeit jetzt auch zu über drei Viertel (76,1 Prozent) mehr über Medien wissen und mehr Medien nutzen können. Diesen Werten nähern sich hauptsächlich die deutsch-anderen Jungen, wobei teilweise weniger die deutsch-anderen Jungen, als vielmehr die nicht deutsch-türkischen Mädchen Medien jetzt auch in ihrer Vielfalt nutzen können würden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ergibt sich folgende Verteilung: Unter allen Kindern schreiben die Erzieher_innen den türkeistämmigen Mädchen seltener entsprechende mediale Fähig- und Fertigkeiten seit der Projektarbeit zu. Bei ihren gleichkulturell geprägten männlichen Mitkita-Kindern sind höhere Ergebnisse zu konstatieren. Erst danach rücken die deutschen Mädchen in den Vordergrund und dann die deutsch-anderen Mädchen. In der Folge ist zu vermuten, dass die deutschen und deutsch-anderen Jungen den höchsten und die deutsch-türkischen Mädchen den geringsten Kompetenzzuwachs erfahren haben müssten. Im Folgenden sollen die medialen Fähig- und Fertigkeiten konkretisiert werden:

Mediale Fähig- und Fertigkeiten	D-Türkisch	Deutsch	D-Andere
Kann Malprogramme am Computer benutzen (TuxPaint)	72,7	90,0	80,2
Kann Computer-/Konsolenspiele nutzen	65,2	79,1	64,8
Verfügt über mindestens altersgerechte Feinmotorik	56,1	64,5	76,9
Malt/schreibt mindestens altersgerecht	40,9	60,9	65,9
Betrachtet von sich aus Bilderbücher	47,0	53,6	56,0
Kann einen CD-Player bedienen	27,3	39,1	52,8

Kann ein Fernsehgerät bedienen	25,8	30,0	31,9
Kann einen Kassettenrekorder bedienen	12,1	20,9	23,1
Kann einen DVD-Player bedienen	7,6	9,1	13,2
Kann einen digitalen Film aufnehmen	0,0	5,5	8,8

Tabelle 19: Wahrgenommene mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder im Kontext Kita nach Projektende – 1 (N_{Deutsch-Türkisch}=66; N_{Deutsch}=110; N_{Deutsch-Andere}=91) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Die Erzieher_innen teilen die Ansicht, dass die große Mehrheit der Kinder seit der Projektarbeit Malprogramme (TuxPaint) besser benutzen können. Die Benutzung des Malprogrammes *TuxPaint* gelingt den deutschen Kindern nach Meinung von 90 Prozent von ihnen. Demzufolge haben sie im Umgang mit diesem Malprogramm größere Fortschritte gemacht als ihre Mitkita-Kinder mit einem mehrkulturellen Hintergrund. Die Verbesserung bei Malaktivitäten am Computer könnte dabei feinmotorische Fertigkeiten zur Grundlage haben. Die Verfügbarkeit einer altersgerechten Feinmotorik könnte die Benutzung von Malprogrammen günstig und die Nicht-Verfügbarkeit ungünstig beeinflussen. Im Falle der vier und fünf Jahre alten Kinder mit anderen Wurzeln ist dieser Zusammenhang zum Großteil zu bestätigen, wobei die Feinmotorik möglicherweise erst durch die Benutzung von Malprogrammen, aber auch Mal- und Schreibaktivitäten im Allgemeinen, ausgebildet werden würde.

Über drei Viertel (76,9 Prozent) der deutsch-anderen Kinder verfügen über mindestens *altersgerechte Feinmotorik*. Mit 56,1 Prozent nehmen die Erzieher_innen bei den deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen die niedrigsten Werte wahr. Entsprechend gering fallen ihre Bewertungen hinsichtlich der Fähig- und Fertigkeiten Malen und Schreiben von mehrkulturellen Vier- und Fünfjährigen aus. Während über drei Fünftel (60,9 Prozent) der deutschkulturell geprägten Kinder und zwei Drittel (65,9 Prozent) der nicht deutschen Kinder mindestens altersgerechte Mal- und Schreibfähigkeiten besitzen, verfügen etwa genauso viele (59,1 Prozent) deutsch-türkischen Kinder über keine mindestens altersgerechten Fähig- und Fertigkeiten in Malen und Schreiben.

Obwohl *Computer-/Konsolenspiele* in den Einrichtungen eher selten zum Einsatz kamen (vgl. Kapitel 9.2.3), sind auch im Zusammenhang mit diesen Medien erwähnenswerte

Beobachtungen durch die Erzieher_innen festzustellen. Fast vier Fünftel (79,1 Prozent) der deutschen Kinder haben sich nach Meinung der Erzieher_innen seit der Projektarbeit im Umgang mit Computer-/Konsolenspiele verbessert. Dieses Ergebnis hat für etwa zwei Drittel (65 Prozent) der Kinder aus einem mehrkulturellen Kontext Gültigkeit, obgleich diese Medien im Kontext Familie zu einem leicht höheren Anteil von den primär türkischsprachig sozialisierten Kindern und den Vier- und Fünfjährigen mit anderen Wurzeln seit der Intervention öfter genutzt werden (vgl. Kapitel 9.2.5). Allerdings scheint der Einfluss der pre-interventiven Erfahrungen der Kinder für die Einschätzung der Kompetenzgewinne bzw. der Erweiterung medialer Fähig- und Fertigkeiten durch die Erzieher_innen von nicht unwesentlicher Bedeutung zu sein. Bereits vor Beginn der Projektarbeit nutzten, wenn auch nicht die Mehrheit, etwa ein Viertel der mehrkulturellen Kinder und über ein Viertel (27,7 Prozent) der Vier- und Fünfjährigen aus einem deutschen Haushalt Computer-/Konsolenspiele (vgl. Kapitel 8.1.8).

Die Betrachtung der übrigen Angaben führt vor Augen, dass die deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen in keinem medialen Fähig- und Fertigungsbereich in ihrer Entwicklung durch die pädagogischen Fachkräfte signifikant besser bewertet werden als die nicht deutsch-türkischen Kinder. Deutsch-Andere Kinder hingegen, denen ähnliche migrationspezifische Erfahrungen zuzuweisen sind, gelingt es in mehr als nur einem medialen Fähig- und Fertigungsbereich auffallend höhere Gewinne zu erzielen. Somit sind sie nicht nur im Hinblick auf die altersgerechte Feinmotorik ihren deutsch-türkischen Peers voraus, sondern auch im *medialen Können*.

So können sie den *CD-Player* (52,8 Prozent), das *Fernsehgerät* (31,9 Prozent), den *Kassettenrekorder* (23,1 Prozent), aber auch den *DVD-Player* (13,2 Prozent) im Gegensatz zu den übrigen Kindern jetzt besser bedienen. Sie sind sogar zu einem größeren Anteil in der Lage, *Filme* digital aufzunehmen (8,8 Prozent) – eine mediale Fertigkeit, die nach Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte kein einziges deutsch-türkisches Kita-Kind besitzt.

Lediglich in der Bedienung des Fernsehers (25,8 Prozent) und DVD-Playern nähern sich ihre Werte den ihrer Mitkita-Kinder an, wobei für die Bedienung des letztgenannten Mediums nur 7,6 Prozent von ihnen als medial kompetent eingeschätzt werden. Nach Angaben der Erzieher_innen können mehr als ein Viertel (27,3 Prozent) der

deutsch-türkischen Kinder den CD-Player nun besser bedienen. Ihre deutschen Mitkita-Kinder sind ihnen allerdings hinsichtlich der Bedienung dieses Mediums weit voraus. Etwa zwei Fünftel (39,1 Prozent) von ihnen haben ihre Fähig- und Fertigkeiten im Umgang mit dem CD-Player in der Wahrnehmung der Erzieher_innen erweitert. Die größte Verbesserung ist jedoch, wie bereits darauf hingewiesen wurde, bei den Kindern mit anderen herkunftskulturellen Sozialisationserfahrungen zu erkennen.

Eine weitere Veränderung, die sich bei den Vier- und Fünfjährigen vollzogen zu haben scheint, bezieht sich auf ihr Freizeitverhalten in der Kita. Über die Hälfte (52,2 Prozent) aller Kinder betrachtet seit der Projektarbeit in ihrer freien Zeit ohne äußeren Einfluss Bilderbücher. Bücher, die insbesondere bei den Kindern aus einem türkischkulturellen Kontext an Attraktivität gewonnen und deren Nutzungsumfang einen Anstieg erfahren hat (vgl. Kapitel 9.1.6; 9.2.5), scheinen ihre Aufmerksamkeit verstärkt geweckt zu haben. Fast die Hälfte (47 Prozent) der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen nutzt in ihrer institutionellen verfügbaren Freizeit die Gelegenheit, sich mit Bilderbüchern auseinanderzusetzen. Die nicht deutsch-türkischen Peers favorisieren die Betrachtung von Bilderbüchern zu über die Hälfte (55 Prozent). Möglicherweise haben sie Freude daran, ihre Lieblingsbeschäftigung, die sie sowohl mit anderen als auch allein zu Hause ausführen, bei Gelegenheit auch in der Kita in Ruhe fortzusetzen.

In der Differenz stellen sich, in der Wahrnehmung und Einschätzung der Erzieher_innen, die nicht deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen als die aktiveren und kompetenteren Kinder heraus. Deshalb ist zu vermuten, dass sie häufiger dazu in der Lage sein werden, ihren Mitkita-Kindern mit türkischen Wurzeln, bei Unklarheiten, Hilfestellungen zu leisten.

9.2.7 Kompetenzgewinne der Kinder

In den Bewertungen der Kompetenzgewinne der Vier- und Fünfjährigen durch die Erzieher_innen wird deutlich, dass im Gegensatz zu jedem achten (12,6 Prozent) türkeistämmigen Kind etwa nur jedes 15te nicht-türkeistämmige Kind keine zusätzlichen Fähig- und Fertigkeiten im Umgang mit Medien gewonnen zu haben scheint. Insgesamt schätzen die Erzieher_innen den Kompetenzgewinn der Vier- und Fünfjährigen höher ein, als die Eltern (vgl. Kapitel 9.1.10).

Bezogen auf den deutschen Kontext ist eine größere Differenz in den Bewertungen der primären und sekundären Bezugspersonen – gemeint sind die Eltern und Erzieher_innen – zu konstatieren. Die Letztgenannten schätzen den Kompetenzzugewinn der Kinder zu über einem Zehntel (11,6 Prozent) besser ein, als die Eltern. Im deutsch-türkischen Zusammenhang ist eine Differenz von leicht unter neun Prozentpunkten zu zählen, wobei der Zuwachs medialer Fähig- und Fertigkeiten dieser Gruppe der vier und fünf Jahre alten Kinder sowohl im Kontext Familie durch die Eltern als auch im Kontext Kita durch die Erzieher_innen in der Summe geringer eingeschätzt wird, als für den nicht deutsch-türkischen Kontext. Hinsichtlich der Einschätzung der deutsch-anderen Kinder scheinen sich die sozialen Akteure einig zu sein. Ihre Bewertungen weichen hier nur minimal voneinander ab.

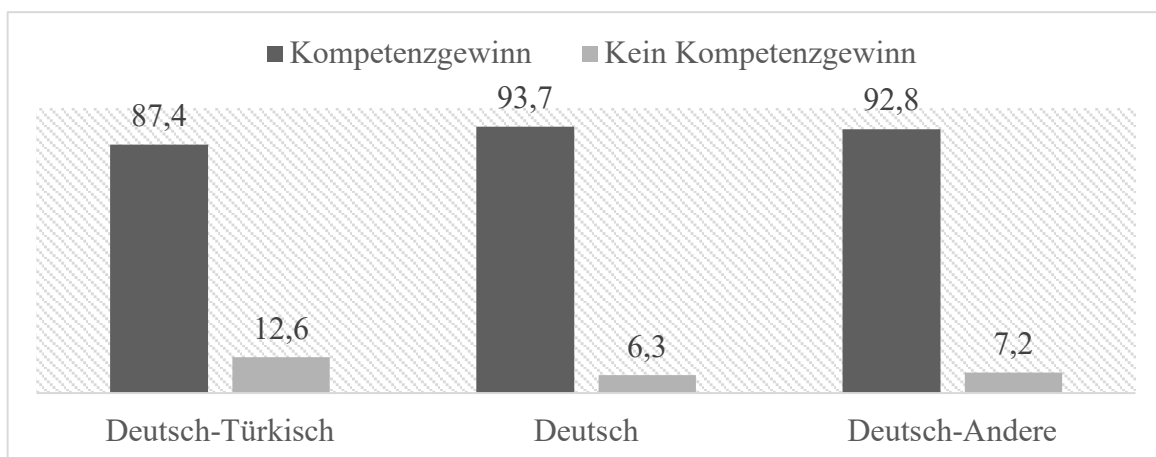


Abbildung 123: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder nach Projektende – 1 ($n_{\text{Deutsch-Türkisch}}=151$; $n_{\text{Deutsch}}=287$; $n_{\text{Deutsch-Andere}}=251$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Fakt ist somit: Kinder aus einem deutsch-türkischen Kontext erhalten im sozialen Feld ‚Kita‘ durch ihre Erzieher_innen und vor allem im sozialen Feld ‚Familie‘ durch ihre Eltern, im Hinblick auf den Gewinn von zusätzlichen *medialen Fähig- und Fertigkeiten*, eine

insgesamt geringere Kompetenzzuschreibung.¹⁹⁸ Es ist daher davon auszugehen, dass selbst durch die Intervention ein geringerer Anteil der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen erreicht und in ihren medialen Fähig- und Fertigkeiten gestärkt werden konnte – zumindest in der Wahrnehmung ihrer unmittelbaren sozialen Bezugspersonen. Anders ihre Mitkita-Kinder mit einem deutschen und anderen herkunftskulturellen Hintergrund. Diese sollen von der Projektarbeit zu über 92 Prozent profitiert haben.

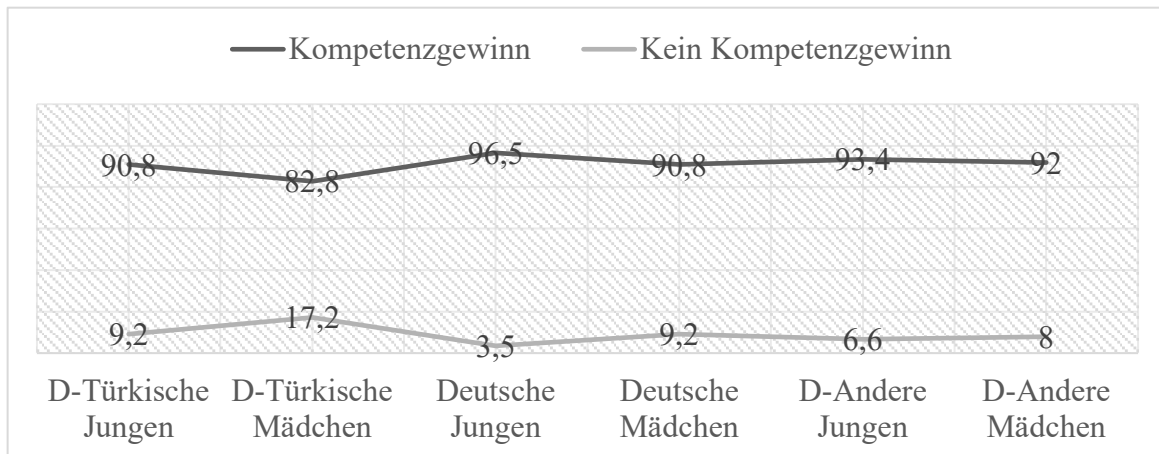


Abbildung 124: Wahrgenommene mediale ‚Kompetenzgewinne‘ der Kinder nach Projektende – 2 (Deutsch-Türkisch: $n_{\text{Jungen}}=87$, $n_{\text{Mädchen}}=64$; Deutsch: $n_{\text{Jungen}}=145$, $n_{\text{Mädchen}}=142$; Deutsch-Andere: $n_{\text{Jungen}}=137$, $n_{\text{Mädchen}}=113$) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Profitiert haben allen voran – und diese Ergebnisse bestätigen die Aussagen aus dem vorherigen Kapitel (vgl. Kapitel 9.2.6) – die deutschen Jungen. Fast alle (96,5 Prozent) Erzieher_innen teilen die Ansicht, dass allen voran die deutschen Jungen seit der Projektarbeit Kompetenzgewinne erfahren haben. Gleichzeitig werden zu einem größeren

¹⁹⁸ Es sind auffällige Unterschiede in der elterlichen und der Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte zu erkennen. Diese jedoch unterliegen, wie im Rahmen dieser kultursensibel ausgerichteten Arbeit in ihrer Ausführlichkeit veranschaulicht werden konnte, gender- und kulturspezifischen Einflüssen (vgl. hierzu Götz et al. 2015; Marci-Boehncke/Rath 2014). Deshalb können Wahrnehmungen der Eltern nicht nur auf ihre individuellen Erfahrungen in der kindlichen Erziehung und der Erzieher_innen nicht nur auf ihre erlangte Profession durch die Ausbildung dezimiert werden.

Anteil bei den nicht deutsch-türkischen, als bei den deutsch-türkischen Jungen und Mädchen Kompetenzgewinne wahrgenommen. Es sind in der Tat die Kinder mit türkischen Wurzeln und hier konkret und an erster Stelle die deutsch-türkischen Mädchen, die in der Wahrnehmung der Erzieher_innen am wenigsten vom Medienprojekt profitiert zu haben scheinen. Fast ein Fünftel (17,2 Prozent) der Erzieher_innen schreiben dieser Mädchengruppe keine Kompetenzgewinne zu – das sind fast doppelt so viele Erzieher_innen als bei den deutsch-türkischen Jungen und deutschen Mädchen, dann aber fast fünf Mal so viele als bei den deutschen Jungen.

Konkret handelt es sich um folgende *mediale Fähig-* und *Fertigkeiten*, die als Kriterien für die Bewertung des Kompetenzzuwachses dieser Kinder herangezogen wurden. Im Folgenden sollen diese Bewertungen der Erzieher_innen, unterschieden nach der Herkunftskultur und Geschlecht, differenziert vorgestellt werden.

Unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Faktoren Herkunft und Geschlecht zeigt sich, dass die deutsch-türkischen Mädchen, die sich weiter oben als benachteiligt herausstellten, in verschiedenen Bereichen geringere Kompetenzgewinne verzeichnen, als dies ihre Peers tun. So schreiben die Erzieher_innen, anders als die Eltern, einem sehr großen Anteil dieser Mädchen (93,7 Prozent) einen *unvorsichtigen Umgang mit technischen Mediengeräten* zu. Darüber hinaus würden diese nur in geringem Maße (15,6 Prozent) ihr technisches Wissen und folglich auch, gerade im Vergleich zu den übrigen Kindern, ihre technischen Fähigkeiten (25 Prozent) erweitert haben – ein Ergebnis, das bei den Eltern auf Zustimmung stößt. Ihre Konzentrationsfähigkeit bzw. das konzentrierte Folgen von Medieninhalten stellt, hier vor allem nach Ansicht der Erzieher_innen, eine weitere Herausforderung für sie dar. Ihnen würden demnach im Kontext von (Lern-)Spielen (12,5 Prozent), noch mehr im Kontext von Bilderbüchern (9,4 Prozent) die entsprechende Konzentration für eine gelingende Auseinandersetzung mit den Inhalten fehlen.

		D-Türkisch		Deutsch		D-Andere	
		J	M	J	M	J	M
K o	Bessere Führung der Computermaus	42,9	43,8	45,5	41,4	61,7	52,2
	Besserer Umgang mit dem digitalen Fotoapparat	40,0	37,5	54,5	51,7	57,5	52,2

m p e t e n z g e w i n n e	Erweiterung technischer Fähigkeiten	31,4	25,0	40,0	36,2	29,8	39,1
	Erweiterung des technischen Wissens	11,4	15,6	25,4	27,6	25,5	13,0
	Vorsichtiger Umgang mit technischen Mediengeräten	22,9	6,3	21,8	20,7	23,4	21,7
	Konzentriertes Folgen von (Lern-)Spielen	28,6	12,5	21,8	17,2	23,4	13,0
	Verbesserung der Sozialkompetenz	17,1	6,3	9,1	6,9	23,4	10,9
	Konzentriertes Folgen in Bilderbüchern	17,1	9,4	18,2	10,3	12,8	8,7
	Besserer sprachlicher Ausdruck	14,3	9,4	9,1	5,2	14,1	6,5
	Unterscheidung zwischen Werbung und Fernsehprogrammen	0,0	0,0	7,3	5,2	0,0	8,7

Tabelle 20: Wahrgenommene mediale Fähig- und Fertigkeiten der Kinder im Kontext Kita nach Projektende – 2 (Deutsch-Türkisch: N_{Jungen}=35; N_{Mädchen}=32; Deutsch: N_{Jungen}=55; N_{Mädchen}=58; Deutsch-Andere: N_{Jungen}=47; N_{Mädchen}=46) (Mehrfachantwort möglich) (Angaben in Prozent)

Was diese Konzentrationsfähigkeit angeht, scheinen die deutsch-türkischen Jungen sowohl ihren gleichkulturell geprägten weiblichen als auch ihren anderskulturell geprägten Mitkita-Kindern (teilweise) voraus zu sein. Auffallend ist dabei, dass die Mädchen, unabhängig von ihrer Herkunftskultur, in beiden Bereichen kaum einen *Kompetenzzuwachs* erfahren zu haben scheinen. Es sind allen voran die Jungen, noch mehr in der Summe im Zusammenhang mit (Lern-)Spielen, die im Rahmen dieser Fähigkeitsbereiche mögliche Fortschritte erlangt haben sollen.

Es wird jedoch sichtbar, dass die Unterschiede in den hier aufgelisteten Fähig- und Fertigungsbereichen in der Wahrnehmung der Erzieher_innen mal auf herkunfts- und mal auf geschlechtsspezifische Faktoren zurückzuführen sind – ausgenommen im Fall der deutsch-türkischen Mädchen. So pflegen etwas mehr als zwei Fünftel (22,1 Prozent) der Kinder, ausgenommen die letztgenannten Mädchen, seit der Projektarbeit einen

vorsichtigen Umgang mit Medien. Ihr *technisches Wissen* haben mittlerweile mehr als jeder/s vierte (26,2 Prozent) deutsche/s Junge/Mädchen und deutsch-andere Junge erweitert; dann aber nur etwa halb so viele (13,3 Prozent) deutsch-türkische Kinder und deutsch-andere Mädchen. Obwohl etwas mehr als 30 Prozent der nicht deutschen Jungen ihre technischen Fähigkeiten im Umgang mit Medien verbessert haben, steigt dieser Wert bei den nicht deutsch-türkischen Mädchen sogar auf über 35 bis 40 Prozent.

Insgesamt jedoch ist zu konstatieren, dass sich die Erzieher_innenbeobachtungen eher bei den deutschen und deutsch-anderen als bei den deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Jungen und Mädchen gleichen. Gleichzeitig liegen die Werte der deutschen, seltener aber die Werte der nicht deutschen Jungen und Mädchen näher beieinander. Folglich ist in letzterem Fall eine größere Abhängigkeit vom Faktor Geschlecht zu vermuten, als für den deutschen Kontext.

Die deutschen Jungen und Mädchen erfahren häufig in den gleichen Bereichen einen Kompetenzgewinn. Lediglich beim konzentrierten Folgen von Bilderbüchern ist eine leicht größere Differenz festzustellen (-7,9 Prozentpunkte). Wird der Blick auf die deutsch-andere Kinder gerichtet, so sind hier sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zu erkennen. Während der Anteil der anderskulturell sozialisierten Jungen mit einem erweiterten technischen Wissen höher eingestuft wird, als der Anteil der gleichkulturell geprägten Mädchen (-12,5 Prozentpunkte), haben, in der Einschätzung der Erzieher_innen, mehr deutsch-andere Mädchen als deutsch-andere Jungen im Hinblick auf die technischen Fähigkeiten Fortschritte gemacht (-9,3 Prozentpunkte). Bei den deutsch-türkischen Kindern liegen die Werte zwischen den Jungen und Mädchen teilweise weiter und in mehreren Bereichen auseinander. Lediglich im Umgang mit der Computermaus und dem digitalen Fotoapparat sind die Unterschiede als gering zu bewerten. In den meisten anderen *Kompetenzbereichen* ist die Anzahl an deutsch-türkischen Jungen höher, als die der deutsch-türkischen Mädchen. Dennoch bleiben sie stets unter dem Wert ihrer Peers. Im Bereich *Bessere Führung der Computermaus* sind es mehr deutsch-andere Mädchen (52,2 Prozent) und vor allem deutsch-andere Jungen (61,7 Prozent) und im Bereich *Besserer Umgang mit dem digitalen Fotoapparat* mehr nicht deutsch-türkische Jungen und Mädchen (54 Prozent), die den deutsch-türkischen Kindern voraus zu sein scheinen.

Was den sprachlichen Ausdruck anbelangt, so hat seit der Projektarbeit nur ein geringer Anteil der mehrkulturellen Jungen (14,2 Prozent) eine Verbesserung erfahren. Weit höher ist die Anzahl im Bereich der Sozialkompetenz. Hier sind es etwa ein Fünftel (17,1 Prozent) der deutsch-türkischen und ein Viertel (23,4 Prozent) der deutsch-anderen Jungen, die sich verbessert haben.

9.2.8 Fazit

Die Erzieher_innenangaben von *nach* der Projektdurchführung zur selbstständigen Mediennutzung (vgl. Kapitel 9.2.5), den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder (vgl. Kapitel 9.2.6) sowie zu ihrem medialen Kompetenzzuwachs (vgl. Kapitel 9.2.7) sollen im Folgenden zusammengefasst werden.

Es ist davon auszugehen, dass der Medieneinsatz in der praktischen Arbeit mit Kindern unmittelbar auf ihr Medieninteresse wirkt. Zudem scheint die anfängliche Mediennutzungspräferenz der Kinder einen Einfluss auf ihre Begeisterungsfähigkeit für Medien zu haben. Eine Unterbrechung erfahren diese Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Internet. Obwohl dieses Medium in über 95 Prozent der frühkindlichen Einrichtungen zum Einsatz kam, wird es nicht zu den primären Lieblingsmedien der Kita-Kinder gezählt; schon gar nicht zu den Lieblingsmedien derer aus einem türkischkulturellen Kontext.

Demzufolge erkennt die große Mehrheit der Erzieher_innen in der Internetnutzung der Kinder keine Selbstständigkeit. Bis auf die deutsch-anderen Jungen scheinen alle übrigen, im Besonderen die deutsch-türkischen Kinder, dieses Medium nicht selbstständig nutzen zu können und auf Unterstützung von außerhalb angewiesen zu sein. Im Zusammenhang mit der Offline-Version des Computers hingegen sind andere Ergebnisse festzustellen. Über 70 Prozent der deutschen und deutsch-anderen Mädchen sind in der Lage, dieses Medium jetzt selbstständiger zu nutzen. Ihre gleichkulturell geprägten männlichen Mitkita-Kinder erreichen ähnlich hohe Werte.

Auch der Großteil der Kinder mit türkischen Wurzeln hat für den selbstständigen Umgang mit diesem Medium Fortschritte erlangt, allerdings liegen die Einschätzungen der Erzieher_innen teilweise deutlich niedriger, und die deutsch-türkischen Mädchen erreichen erneut die niedrigsten Werte (vgl. Kapitel 9.2.5).

Zu konstatieren ist, dass die deutsch-türkischen Kinder, besonders die Mädchen unter ihnen, in keinem medialen Fähig- und Fertigungsbereich durch das erzieherische Personal besser eingeschätzt werden, als die nicht deutsch-türkischen Kinder. Es sind in der Tat die deutsch-türkischen Kinder und hier zunächst die deutsch-türkischen Mädchen, die, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, von der Projektarbeit mit Medien am wenigsten profitiert zu haben scheinen (vgl. Kapitel 9.2.6).

Trotzdem aber erkennt die große Mehrheit der Erzieher_innen bei den Kindern eine medienbezogene Selbstständigkeit und mediale Kompetenzzuwächse. Sprachliche, kommunikative und soziale Zuwächse beobachten die Erzieher_innen hauptsächlich bei den nicht deutschen Kindern. Im Vergleich zu den Eltern liegen ihre Einschätzungen insgesamt sogar höher. Die Angaben der Erzieher_innen und Eltern bezüglich der medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder weichen damit aber auch (teilweise deutlich) voneinander ab (vgl. Kapitel 9.1.9; 9.1.10; 9.2.6; 9.2.7).

10. Puppet-Interviews mit deutsch-türkischen und deutschen Jungen und Mädchen – Während der Projektdurchführung

In den folgenden Kapiteln sollen die Kinderaussagen, die mittels der *Puppet-Interview-Methode* gewonnen und im Anschluss darauf mit der Qualitativen Datenanalyse Software *MaxQDA* analysiert wurden, vorgestellt werden (vgl. Kapitel 7.4.5).¹⁹⁹

Folgende Gliederung erwies sich vor dem Hintergrund des Codierungs- und Kategorisierungsprozesses der qualitativen Daten im Sinne der Grounded Theory als hilfreich und sinnvoll (vgl. ebd.; Glaser/Strauss 2005; Strübing 2011; 2008):

- Im ersten Schritt soll es darum gehen, die gelebte Medienwelt des Kindes und den kindlichen (nicht-medialen) Alltag in Familie und Kita aus der Perspektive des Kindes heraus zu rekonstruieren. Hier soll unter anderem der Frage nachgegangen werden, was das Kind mit welchen Medien in welchem Kontext mit wem macht und welche individuellen Motive für seine Entscheidungen von Relevanz sind (vgl. Kapitel 10.1-10.3). Das Kind wird dabei in seiner Mediennutzung als aktiv begriffen. Nach diesem Verständnis ist das Kind medialen Angeboten nicht unmittelbar ausgesetzt. Es ist dazu fähig, die Medien und Medieninhalte seinen Interessen, Motiven und Themen entsprechend (selbst) auszuwählen (vgl. Kapitel 4.1.2; 4.2.1; 4.3.1).
- Im darauffolgenden Kapitel richtet sich der Fokus auf die (medien-)erzieherischen Maßnahmen, (medialen) Regelungen und (medialen) Einstellungen der Verantwortlichen in den bereits genannten sozialen Feldern sowie ihren unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung der (medialen) Fähig- und Fertigkeiten des Kindes (vgl. Kapitel 10.4). Konkret geht es darum, Einblicke in die (medien-)erzieherischen bzw. (medien-)bildnerischen *Maßnahmen* in Familie und Kita zu ermöglichen und ihren Stellenwert für die Entwicklung von sozial, persönlich und medial günstigen Ausgangs- und Startbedingungen zu hinterfragen.

¹⁹⁹ Siehe hierzu in Kapitel C Ergebnisse die Fußnote 161 auf Seite 238.

Anders als bei der Auswertung des quantitativen Datenmaterials (vgl. Kapitel 8; 9) wird in diesem Kapitel stets und dieses Mal unmittelbar, im Sinne des Intersektionalitätsgedankens (vgl. Kapitel 3.3.4), zwischen Mädchen und Jungen mit türkischen und nicht türkischen Wurzeln unterschieden.²⁰⁰ Die kultursensible Perspektive wird hiermit in eine unmittelbare Wechselbeziehung mit genderspezifischen Merkmalen gebracht, wodurch die Aspekte Herkunftskultur, familiärer Hintergrund und Gender von Anfang an zusammengedacht werden (vgl. ebd.).

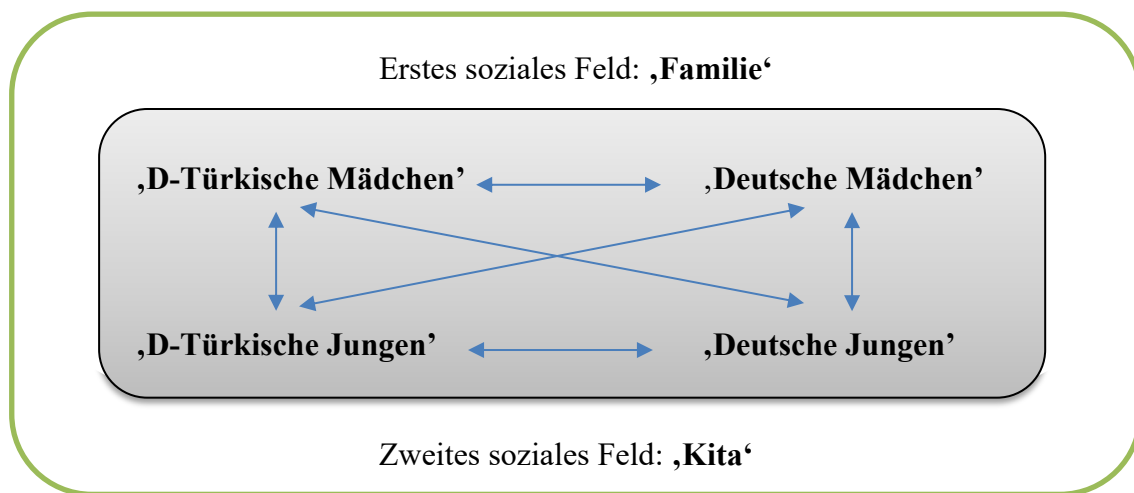


Abbildung 125: Auswertungsschema

Auf der horizontalen Ebene bleibt der Fokus primär auf der *Genderspezifik*, dann aber in Abhängigkeit von der Herkunftskultur, weshalb hier interkulturelle Zusammenhänge von Interesse sind. Auf der Vertikalen richtet sich der Blick primär auf intrakulturelle Zusammenhänge, in denen die *Herkunftskultur* fokussiert wird und der Faktor Gender als Determinante dient. Auf der Diagonalen, als eine weitere und dritte Ebene, wird dieses Muster leicht aufgelöst. Es wird hier nicht mehr nur einem Hauptfaktor nachgegangen, und

²⁰⁰ Auf der Grundlage der quantitativen Ergebnisse (vgl. Kapitel 8 und 9) erweist sich die Gegenüberstellung der deutschen und deutsch-türkischen Familien und Kinder als besonders spannend und sinnvoll, weil sich diese teilweise sehr stark voneinander unterscheiden. Um der Aussagekraft der festgestellten Unterschiede zwischen diesen Gruppen auf die Spur zu kommen, sollen bei der Analyse des qualitativen Datenmaterials die Gruppe der Deutsch-Anderen nicht als Vergleichsgruppe dienen.

die Determinante kann hier variieren. Der Hauptfaktor ist also die Determinante und die Determinante der Hauptfaktor. Dadurch ist es möglich, auf einer zweiten interkulturellen Ebene, Informationen zu den Mediennutzungspraxen der vier und fünf Jahre alten Kinder zu erhalten.

Die sozialen Felder ‚Familie‘ und ‚Kita‘ mit ihren sozialen Akteuren und strukturellen Rahmenbedingungen haben dabei auf allen Ebenen einen unmittelbaren Einfluss auf die Lebens- und Medienwelten der Kinder. Deshalb soll auch bei der qualitativen Analyse eine konkrete Differenzierung nach diesen beiden sozialen Feldern erfolgen. Schließlich können das (mediale) Denken, (mediale) Fühlen und (mediale) Handeln des Kindes nicht unabhängig von seinen Erfahrungen mit den sozialen Akteuren innerhalb dieser sozialen Felder gedacht werden (vgl. Kapitel 3.1; 3.2; 4.2.2; 5.2).

Das Hauptanliegen dieses Promotionsvorhabens liegt jedoch nicht einfach nur in der Gegenüberstellung der Lebens- und Medienwelten von deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kindern, differenziert nach Gender. Auch zielt sie nicht auf die Bewertung der elterlichen Einstellungen oder Sichtweisen und die des erzieherischen Personals im Hinblick auf die frühkindliche Medienerziehung und die Nutzung von Medien im Allgemeinen. Es geht zunächst darum, den kindlichen (Medien-)Alltag in Familie und Kita zu *verstehen*. Ferner geht es darum, zu zeigen, wie die hier (re-)konstruierten (kindlichen) Lebens- und Medienwelten von verantwortlichen (sozialen) Akteuren und Instanzen – unter Berücksichtigung der mehrkulturellen Erfahrungswelten der Kinder in den unterschiedlichen sozialen Feldern – gesehen werden. Gleichzeitig soll der Versuch gestartet werden, die aktuelle Situation (herkunfts-)kultureller Diversität in der Frühen Bildung herauszuarbeiten. Erst durch die Akzeptanz der und den Zugang in die je spezifischen kultur- und mediatisierten Sozialisationskontexte können den Folgen sozialer Ungleichheit, auch in Sachen Medienbildung, bereits vor Schuleintritt begegnet und Teilhabe- und Partizipationschancen von Anfang an möglichst gerecht verteilt werden (vgl. Kapitel 7.4).

Im Folgenden werden nun die kindlichen Mediennutzungsmotive thematisiert (vgl. Kapitel 10.1). In einem nächsten Schritt soll es darum gehen, die Medienwelt und den kindlichen nicht-medialen Alltag aus der Sicht des Kindes zu beleuchtet (vgl. Kapitel 10.2; 10.3).

Danach richtet sich der Blick auf die sozialen Akteure und ihre Relevanz in den Lebens- und Medienwelten des Kindes (vgl. Kapitel 10.4).

10.1 Mediennutzungsmotive der Kinder und Gender

Die Mediennutzungspräferenz kann durch die unterschiedlichsten Faktoren gelenkt und bestimmt werden. Die vielleicht wichtigsten Bestimmungsfaktoren für das hervorgebrachte Verhalten in Sachen Online-, aber auch Offlinetätigkeiten sind die *individuellen Motive* eines jeden Subjekts, die hier, ganz im Sinne der *Intersektionalität*, in ihrer kulturellen und genderspezifischen Wechselwirkung in den entsprechenden Familienstrukturen zum Gegenstand gemacht werden.

Vor dem Hintergrund der Analyse der Kinderaussagen, der primären Quelle, stellte sich folgendes zentrales Ergebnis heraus: Es ist festzustellen, dass die Mediennutzungsmotive weniger herkunftskulturellen, als vielmehr genderspezifischen Einflüssen unterliegen. Dennoch sind diese Einflüsse nicht unabhängig und, wie oben erwähnt, stets in Wechselwirkung mit den (Medien-)Sozialisationserfahrungen, oder aber auch der Vorstellung von männlich und weiblich sowie der, diesen Kategorien zugewiesenen, Rollen in Familie und Gesellschaft zu analysieren.

10.1.1 Kinderwelten sind Spielewelten

Zunächst ist festzuhalten, dass alle Kinder, ob in der ‚Familie‘ oder ‚Kita‘, fast ausschließlich jede Gelegenheit nutzen, um zu spielen. Das Spiel ist also nicht nur Motiv, sondern eigentlicher Zündschlüssel, um den (kindlichen) Aktivitätsmotor in Gang zu setzen. Ob mit dem Computer, Internet, den Computer-/Konsolenspielen, dem Handy/Smartphone oder in Form einer anderen Tätigkeit: das Spiel ist stets präsent und steht für die vielleicht größte und wichtigste alltägliche Realität in der kindlichen Lebenswelt. Kinderwelten sind an erster Stelle Spielewelten. Eine kindliche Welt ohne die Aktivität des Spielens ist im

Rahmen dieser Studie nicht existent. In einer Interviewsituation mit einem deutsch-türkischen Jungen (vgl. Kind 40) wird dieser Aspekt besonders deutlich:

(12) Puppe: [K]annst du mir vielleicht mal erzählen, was du im Kindergarten immer so machst?

(13) Kind: Ja.

(14) Puppe: Dann erzähl mal.

(15) Kind: (...) Spielen.

(16) Puppe: Und was spielst du dann so?

(17) Kind: (...) Weiß ich nicht.

(18) Puppe: Was machst du denn am liebsten im Kindergarten? Erzähl mal.

(19) Kind: (...) Mh, spielen.

(20) Puppe: Und was spielt du dann?

(21) Kind: (...) Spiele.

Ein anderer deutsch-türkischer Junge, Kind 34, schreibt dem Internet folgende Funktion zu:

(54) Puppe: Ja? Und was machst du dann da zu Hause?

(55) Kind: Ich mach' auf meinem Computer spiele.de.

(56) Puppe: Spiele.de? Ist das eine Seite im Internet?

(57) Kind: Ja.

(58) Puppe: Weißt du, was das Internet ist?

(59) Kind: Spiele.

(60) Puppe: Spiele kann man da machen?

(61) Kind: Ja.

(62) Puppe: Noch irgendwas?

(63) Kind: Ehm (...) andere Spiele, Fußball.

(64) Puppe: Fußball kann man im Internet spielen?

(65) Kind: Ja, und Kuchen.

Auch ein Mitkita-Kind aus einem deutschkulturellen Haushalt nutzt das Internet zum Spielen. Darüber hinaus ist für ihn der Fernseher nicht nur dazu da, um damit etwas zu rezipieren. Dieser dient, genauso wie das Internet, als Mittel zum Zweck:

Kind 11, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(66) Puppe: (...) [S]ag mal (...) habt ihr eigentlich, kennst du das Wort oder weißt du eigentlich, was Internet is? Kennst du (...).

(67) Kind: (Unterbricht) Kann man Spiele drauf machen.

(70) Puppe: Spiele, boah. Welche Spiele denn?

(71) Kind: (...) (Atmet laut).

(72) Puppe: Welche Spiele kann man denn darauf machen?

(73) Kind: Mmh (...).

(74) Puppe: [...] [H]abt ihr eigentlich einen Fernseher zu Hause?

(75) Kind: Wenn wir Wii spielen, könn wie Sportat (undeutlich).

(76) Puppe: Wie bitte?

(77) Kind: Wie Sports, wie so was (undeutlich).

Dieses konvergente Verhalten, zugunsten des Spiels, ist auch bei den deutsch-türkischen und deutschen Mädchen zu konstatieren:

Kind 45, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(130) Puppe: Schön! Und hast du mit dem Handy auch schon mal was anderes gemacht, außer telefonieren?

(131) Kind: Ja.

(132) Puppe: Ja? Was hast du da gemacht?

(133) Kind: Mh, gespielt.

(134) Puppe: Kann man auf dem Handy spielen? Was gibt's da für Spiele? Also, was hast du da gespielt?

(135) Kind: Kugelspiel.

Kind 22, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(66) Puppe: Ja, und was machst du dann da zu Hause an deinem Laptop?

(67) Kind: Eh, Lieder hören.

(68) Puppe: Boah, cool.

(69) Kind: Mausspiele machen.

(70) Puppe: Mausspiele? Von, ist das von Sendung mit der Maus oder ist das was anderes?

(71) Kind: Das ist auch von der Sendung mit der Maus.

Gewiss ist es möglich, diese Beispiele weiter auszuführen. Allerdings sollte anhand dieser wenigen Einblicke in die Lebenswelten dieser Kinder geschaut und die Bedeutung und Relevanz des Spiels, in ihrem alltäglichen Dasein, deutlich geworden sein. Es geht zunächst um das Spiel; um dasjenige Element, welches der Ausgangspunkt aller kindlichen Tätigkeiten ist, weil es die eigentliche grundlegende kindliche Intention ausmacht. Somit ist auf allen drei Ebenen – auf der vertikalen, horizontalen und diagonalen Ebene – das Spiel als eine Gemeinsamkeit und folglich als ein zentrales kindliches Grundbedürfnis hervorzuheben, das alle Kinder, unabhängig von ihren familiären, kultur- und genderspezifischen Hintergründen, in gleichem Maße dazu *bewegt*, die Medien zu nutzen (vgl. Kapitel 10.2; 10.3).

Anhand der Kinderaussagen ist aber auch zu konstatieren, dass nach kindlicher Auffassung *Medienkompetenz* alle möglichen medialen Fähig- und Fertigkeiten umfasst, die für das Gelingen und die Aufrechterhaltung eines Spiels mit einem Medium, häufig mit dem Computer, erforderlich sind. Dieses Ergebnis ist insofern von Wichtigkeit, als dass die Medienkompetenz in der kindlichen Lebens- und Medienwelt zunächst als eine *mediale Spielkompetenz* zu begreifen ist, die, in ihrer Gesamtheit, die Basis für die in der bildungspolitischen Landschaft geforderten und geförderten Medienkompetenz zu bilden scheint (vgl. BMFSFJ 2013). Somit ist die *mediale Spielkompetenz* möglicherweise eine Art Vorstufe der *Medienkompetenz*, oder sie stellt die hierfür erforderlichen Grundbausteine bereit, die für das medienkompetente Kind relevant sind. (vgl. Kapitel 6.3.3).

Im Zusammenhang mit Spielen wird Mediennutzung häufig nicht als etwas Kompliziertes begriffen. Ein türkeistämmiger Junge, der bezüglich seiner informativen Medienkunde befragt wird, ist nicht an den Begrifflichkeiten wie Tastatur oder Maus interessiert, sondern vielmehr an der eigentlichen Tätigkeit des Spiels. Er findet sich in instrumentell-qualifikatorischer Hinsicht zurecht, er kennt und verinnerlicht die Nutzungsmuster:

Kind 27, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(30) Puppe: Und das, was man so mit den Fingern machen kann, wie heißt das? Kennst du das?

- (31) Kind: Einfach so!
- (32) Puppe: Tastatur?
- (33) Kind: Ja.
- (44) Puppe: Ach die Tastatur. Und was gibt's denn noch, was man so bewegen kann am Computer?
- (35) Kind: Bewegen kann? Einfach nur [des is] einfach nur so machen.
- (36) Puppe: Ganz genau! Weißt du wie das heißt?
- (37) Kind: Ja.
- (38) Puppe: Sag mal!
- (39) Kind: Einfach, einfach nur Spiele spielen und kann man auch schreiben und das kann man auch zu machen [ganz genau], wenn einer nicht mehr spielen wollt.

Der Computer bzw. die digitalen Medien werden von den meisten Kindern nicht als komplexe technische Geräte wahrgenommen. Vielmehr scheinen sie diese als eine Erweiterung ihrer Spielräume und -möglichkeiten zu begreifen. Kind 27 im Folgenden und andere Mitkita-Kinder äußern sich zu ihrer Mediennutzung wie folgt:

- (205) Puppe: Ah, also ok! Wenn du schon mal an dem KidSmart-Computer warst, dann sag mir doch, was hast du da gemacht?
- (206) Kind: Einfach Spiele gespielt.

Kind 35, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (77) Puppe: Kannst du mir erzählen, was du da machen musst?
- (78) Kind: Ich spiele.
- (89) Puppe: [...]. Und wie weißt du, wie man das spielen muss? [...].
- (90) Kind: Hmm (überlegt).
- (91) Puppe: (...) Wie geht das?
- (92) Kind: Ja.
- (97) Puppe: [...]. Wer hat dir das denn gezeigt?
- (98) Kind: Ich weiß das.
- (101) Puppe: Was man da machen muss? Einfach so?
- (102) Kind: Ja, so! (gestikuliert mit den Händen).
- (105) Puppe: Und dann? Was musst du dann machen?
- (106) Kind: Spielen.

Kind 43, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (28) Kind: Wir machen so, ehm, Spiele.
- (31) Puppe: Was macht ihr denn damit für Spiele?
- (32) Kind: Ehm, wir spielen ein paar Spiele.
- (33) Puppe: Und wie gehen die Spiele?
- (34) Kind: Ehm, eh, da muss man alles tun.

Wie der Aussage des als letztes zitierten deutsch-türkischen Jungen zu entnehmen ist, muss in der Tat alles getan werden, damit das Spiel gespielt werden kann. Die Aussage „*da muss man alles tun*“ (ebd., 34) bedeutet letztendlich, dass hier nicht auf Spielstrategien geachtet wird, sondern vielmehr ein *einmal gelerntes* und andere für das Gelingen des Spiels erforderliche *Spielmuster* immer und immer wieder wiederholt werden – diese sind automatisiert.

Im Kontext dieser Ergebnisse ist auch die Aussage von Kind 14 zu bewerten. Auf die Frage, wie der Computer zu bedienen bzw. das Spiel zu spielen ist, reagiert der deutsche Junge mit Unverständnis:

- (51) Interviewerin: Was macht man denn da genauer? [...].
- (52) Kind: Wieso denn, was man da macht?²⁰¹
- (53) Interviewerin: Ja, du, du sagst ja, dass du das gerne spielen möchtest und ich weiß nicht, was, was du meinst. Dann musst du mir erklären [EIN STERNSPIEL (genervt)]. Was muss man denn mit dem Stern machen? [...].
- (54) Kind: Aber das kann man auch spielen. Das müssen wir dann gucken.
- (55) Interviewerin: Was musst du denn mit dem Stern machen?
- (56) Kind: Das ist so ein Spiel.

Einem anderen deutschen Jungen, Kind 6, ist das Internet nicht bekannt. Allerdings lenkt es dann die Aufmerksamkeit auf eine mediale Tätigkeit, die er kann, und zwar Spiele spielen:

²⁰¹ Es konnte in den verschiedenen Interviews mit den deutschen Kindern festgestellt werden, dass diese häufiger als ihre deutsch-türkischen Peers eine *Streit-Kultur* pflegen, in ihrem Ton manchmal direkt und eher zu Diskussionen bereit sind. Sie hinterfragen das Gesagte, sie vertreten einen Standpunkt und sind in der Lage, diesen zu verteidigen (vgl. hierzu Kind 9, 97-109; Kind 12, 76-86; Kind 14, 8-11, 33-74; Kind 16, 146-154; Kind 18, 65-76; Kind 22, 48-51).

(172) Puppe: [...]. Kennst du denn beim Computer auch das Internet?

(173) Kind: (Schüttelt den Kopf, verneinend).

(174) Puppe: Nein?

(175) Kind: Ich kann nur Spiele spielen.

Ähnlich verhält es sich mit Kind 16, ein deutsches Mädchen, das mit dem Computer spielen, ihn aus- und anschalten kann (vgl. ebd., 4f.). Ein anderes Kind aus einem deutschen Haushalt, Kind 8, gibt an, dass es beim Micky Mausspiel „auf irgendein Spiel draufdrücken“ (ebd., 33) muss. Und es setzt fort:

(35) Kind: Dann, und dann auf den Skateboard-Spiel draufdrücken und dann, und dann, dann drücke ich auf den Skateboard. Dann, dann (unverständlich) mit Micky Maus den Weg. Und dann, dann fährt sie den Weg (vgl. auch Kind 19, 28-44; Kind 23, 6-16).

Es wird deutlich, dass sich Kinder über die Tätigkeit Spielen bestimmte mediale Nutzungsmuster aneignen. Sie sind hauptsächlich, insbesondere im Hinblick auf das Spiel, in instrumentell-qualifikatorischer Hinsicht fit. Sie können die Medien bedienen und nutzen, sind allerdings dann auf die Spiele und Spielinhalte fokussiert und weniger an der korrekten Ausführung von Spielhandlungen. Es geht darum, das *Spiel spielen zu können* – das ist das, was für sie zählt:

Kind 24, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(19) Puppe: [...]. Und was kann man da machen?

(20) Kind: Da kann man spielen.

(21) Puppe: Echt? Was denn?

(22) Kind: Da kann man Roll (...), eh Raupe spielen.

(23) Puppe: Raupe? Ok, wie geht das denn?

(24) Kind: Das weiß ich noch nicht, ich drück das immer weg.

(25) Puppe: Du drückst das weg. Und was machst du dann?

(28) Kind: (...) Spielen (sehr unverständlich).

Deshalb kommt es vor, dass ihnen Spielnamen oder die Titel medialer Inhalte sehr oft nicht bekannt sind. Ihnen geht es auch nicht darum, die Spiele in aller Perfektion auszuführen.

Für sie sind die Handlungen von Relevanz, solche Handlungen, die für das Gelingen des Spiels erforderlich sind:

Kind 53, Mädchen aus einem deutsch-türkische Haushalt

(18) Puppe: [...]. Kannst du mir mal erzählen, was, was du da machen musst?

(19) Kind: Die Kuh ist so ein Spiel, da muss man sagen, was sie spielen soll. [...].

Kind 8, Junge aus einem deutschen Haushalt

(8) Puppe: Welche Spiele spielst du denn gerne?

(9) Kind: Die Ameisenspiel mit die Bonbons.

(10) Puppe: Ein Ameisenspiel mit Bonbons.

(11) Kind: Da muss man die Bonbons mit die Ameisen einfangen und den Weg zeigen.

Kind 2, Junge aus einem deutschen Haushalt

(7) Puppe: Und was kann man da machen, bei den Spielen? Kann man da was bauen, was malen?

(8) Kind: Da kann man was bauen, was malen, was machen. Und da muss man bei den Schlaumäusen, da muss man Bonbons retten. Sich vor Monster retten.

Dabei ist letztzitiertem Kind bewusst, dass es sich nicht um echte Monster handelt. Es ist, wie viele andere Kinder (vgl. Kind 2; Kind 3; Kind 4; Kind 22; Kind 24; Kind 32; Kind 37; Kind 42; Kind 45; Kind 54), in der Lage, zwischen realen und fiktionalen Inhalten zu unterscheiden. Erneut Kind 2:

(9) Puppe: Echte Monster? Dachte, die gibt's ja gar nicht.

(10) Kind: Keine echten.

(11) Puppe: Am Computer Monster?

(12) Kind: Ja.

10.1.2 Genderspezifische Mediennutzungsmotive

Während das Spiel per se einen *universellen Charakter* besitzt – es begrenzt sich nicht auf ein Merkmal oder Phänomen –, sind innerhalb der Aktivität des Spiels deutliche

Unterschiede auf der vertikalen Ebene festzustellen. Auf der Basis des qualitativen Datenmaterials stellen sich somit folgende kindliche, hauptsächlich *genderspezifische Mediennutzungsmotive* heraus, die in der nachfolgenden Tabelle nach ihrer Codierungshäufigkeit dargestellt werden:

D-Türkische Jungen	Deutsche Jungen	vs.	D-Türkische Mädchen	Deutsche Mädchen
Action/Kampf	Action/Kampf	1	Ästhetik/ Schönheit	Gestaltung/ Kreativität
Helden/Retter	Helden/Retter	2	Gestaltung/ Kreativität	Ästhetik/ Schönheit
Gestaltung/ Kreativität	Fahrzeuge/ Autos	3	Prinzessin/Barbie	Unterhaltung/ Spaß
Fahrzeuge/ Autos	Gestaltung/ Kreativität	4	Natur/Tiere	Natur/Tiere
Unterhaltung/ Spaß	Unterhaltung/ Spaß	5	Unterhaltung/ Spaß	Helden/Retter
Natur/Tiere	Natur/Tiere	6	Film	Filme
Grusel/Rätsel	Alltagsrelevanz	7	Kraft/Stärke	Prinzessin/Barbie
Alltagsrelevanz	Sport/Bewegung	8	Helden/Retter	Alltagsrelevanz
Sport/Bewegung	Musik/Tanz	9	Musik/Tanz	Musik/Tanz
Geselligkeit	Geselligkeit	10	Alltagsrelevanz	Fahrzeuge/ Autos
	Grusel/Rätsel	11	Freundschaft	Grusel/Rätsel
		12	Lernen	Sport/Bewegung
		13	Erwachsen sein	Erwachsen sein

Tabelle 21: Genderspezifische Mediennutzungsmotive

Wie der obigen Tabelle zu entnehmen ist, sind Jungen hauptsächlich für solche Medieninhalte zu begeistern, die an erster Stelle mit *Action/Kampf*, *Helden/Retter*, *Gestaltung/Kreativität* und *Fahrzeuge/Autos* zu tun haben. Weniger relevant für die

inhaltliche Auseinandersetzung mit Medien sind die Bereiche *Geselligkeit, Sport/Bewegung* und *Grusel/Rätsel* – letzteres noch weniger für die deutschen Jungen. Die *Alltagsrelevanz* als Motiv scheint aufgrund ihres unmittelbaren Verhältnisses zum kindlichen Alltag einer gesonderten Betrachtung zu verdienen. Die Motive *Unterhaltung/Spaß* und *Natur/Tiere* scheinen ihr Interesse in etwa gleich viel zu erreichen; diese befinden sich eher im mittleren Bereich.

Die Interessen der Mädchen hingegen unterscheiden sich zum Teil deutlich von denen der Jungen. Im Gegensatz zu den Jungen präferieren sie in ihrer freien Zeit an erster Stelle die *Ästhetik, Gestaltung, Kreativität, Natur* und *Unterhaltung* umfassende Inhalte. Schön sein zu wollen wie eine Prinzessin, oder eine Barbie verkleiden zu wollen, sind wichtige Motive, die sie für die gezielte Auswahl bei der Beschäftigung mit Medieninhalten äußern. Als wenig bis kaum oder gar nicht relevante Mediennutzungsmotive stellen sich die Bereiche *Grusel/Rätsel, Kraft/Stärke* und *Helden/Retter* heraus. Darüber hinaus kommen für sie, auch wenn nur in geringem Ausmaß, *musisch-tänzerische* Motive in Frage – gleiches gilt auch für die deutschen Jungen.

Das Bedürfnis danach *Erwachsen zu sein* scheint hauptsächlich für die Mädchen eine wichtige Bedeutung zu haben. Auffallend ist zudem, dass der mediale Alltag der Mädchen, gemeint sind vor allem die deutschen Mädchen, auch durch wenige *Motive der Jungen* einen Einfluss erfahren können, aber kaum umgekehrt. Für wenige deutsche Mädchen stellen sich die Bereiche *Sport/Bewegung* und/oder *Fahrzeuge/Autos* als Mediennutzungsmotive heraus.

Insgesamt lassen sich jedoch *fünf Primärmotive* von Jungen und *fünf Primärmotive* von Mädchen feststellen, die im Fall der ersten drei Motive im dichotomischen Sinne behandelt und mittels der Kinderaussagen genauer erläutert werden sollen:

- Dem Motiv *Action/Kampf* ist das Motiv *Ästhetik/Schönheit*,
- dem Motiv *Helden/Retter* das Motiv *Gestaltung/Kreativität* und
- dem Motiv *Fahrzeuge/Autos* das Motiv *Prinzessinnen/Barbie* gegenüber zu stellen.

Zusätzlich zu diesen *primären genderspezifischen Mediennutzungsmotiven* sollen dann zwei weitere Motive Berücksichtigung finden. Anders als die bereits genannten Motive können diese nicht unmittelbar nach Gender differenziert werden; diese sind als *neutral* zu

behandeln. Hierbei handelt es sich erstens um das Mediennutzungsmotive *Unterhaltung/Spaß* und zweitens *Natur/Tiere*.

Obwohl das Motiv *Gestaltung/Kreativität* auch für die Jungen, besonders für die deutsch-türkischen Jungen, eine hohe Relevanz besitzt, soll dieses schwerpunktmäßig als primäres *weibliches* Motiv behandelt werden, weil es bei den Mädchen in der Rangierung den ersten und zweiten Platz einnimmt. Ähnlich verhält es sich mit dem Motiv *Prinzessinnen/Barbie*. Dieses scheint im Kontext der deutschen Mädchen weniger relevant zu sein, als für ihre gleichgeschlechtlichen deutsch-türkischen Peers. Da allerdings auch in ihrem Fall das Motiv *Ästhetik/Schönheit* sehr stark in den Vordergrund rückt – ein Motiv, das einen sehr engen Bezug zu Prinzessinnen und Barbies aufweist –, wird das Motiv *Prinzessinnen/Barbie* korrekterweise als ein primäres Mediennutzungsmotiv der Mädchen behandelt.

Ist die Rede vom Motiv *Action/Kampf*, so fallen im Kontext der deutsch-türkischen und deutschen Jungen neben den Motiven *Action* und *Kampf*, die Motive *Waffen*, *Geschwindigkeit*, *Wett-/Autorennen*, *Gefahr* und *Herausforderung* als Beweggründe für die Nutzung von Medien in den Blick. Vor allem die Motive *Action*, *Kampf/Waffen* und *Geschwindigkeit (Speed)* stellen sich für diese Kinder als besonders attraktiv heraus. Nicht unabhängig vom Motiv *Action/Kampf* ist das Motiv *Helden/Retter* zu betrachten. Denn es sind an erster Stelle die (Lieblings-)Medienfiguren der Kinder, die sich in solchen actionreichen Szenen wiederfinden: sie kämpfen, schlagen und retten. Dies gelingt ihnen allen voran deshalb, weil sie stark sind und darüber hinaus *magische Kräfte* besitzen – ein Submotiv, wovon sich die Jungen faszinieren lassen. Auch das Motiv *Fahrzeuge/Autos* ist davon betroffen. Es handelt sich nicht nur um gewöhnliche Autos, die von den Jungen favorisiert werden. Häufig handelt es sich um schnelle Autos bzw. Rennwagen und solche, die anders als reale Autos, gehen, sich verwandeln, kämpfen und/oder sprechen können; also einen Transformationsprozess durchlaufen.

Ähnliches ist im Hinblick der Primärmotive der Mädchen zu berichten. Mit dem Motiv *Prinzessinnen/Barbie* werden schöne und gepflegte Mediencharaktere impliziert. Dabei reicht das Motiv *Schönheit* über das Hübsch-Aussehen hinaus. Es geht um das *Motiv der Ästhetik*, die Elemente wie die Kleidung oder die Krone in den Fokus rücken lässt – es geht um *Stilfragen*. Deshalb sind die deutsch-türkischen und deutschen Mädchen primär auch an

gestalterisch-kreativen Inhalten und Tätigkeiten interessiert – ihr Medienrepertoire ist im Besonderen davon geprägt. Besonders die Medien Filme und Fotos heben sich in ihrem Fall hervor, wobei das Medium *Film* als Sondermotiv und deshalb nicht als Submotiv behandelt wird. Auch Farben gewinnen an Aufmerksamkeit, und die Tätigkeit des Malens wird oft bevorzugt.

Diese Submotive bilden somit die *primären Motive nach Gender* und sollen anhand der Kinderaussagen im Folgenden genauer vorgestellt werden. In einem ersten Schritt wird der Fokus auf die primären Mediennutzungsmotive der Jungen gelegt: *Action/Kampf, Helden/Retter und Fahrzeuge/Autos*. Im Anschluss daran sollen die primären Mediennutzungsmotive der Mädchen (*Ästhetik/Schönheit, Gestaltung/Kreativität* und *Prinzessinnen/Barbie*) anhand der Kinderaussagen genauere Erläuterung finden. Für einen Einblick in die *kindlichen Primärmotive der Jungen* soll zunächst ein Einblick in die Aussagen der deutsch-türkischen und dann deutschen Jungen ermöglicht werden. Dabei geht es weniger darum, zwischen diesen Motiven systematisch zu trennen, als vielmehr diese zu verknüpfen, weil sie sich häufig ergänzen und/oder überschneiden.²⁰²

Aussagen der deutsch-türkischen Jungen zu ihren primären Mediennutzungsmotiven

Das primäre Mediennutzungsmotiv *Action/Kampf* besteht, wie weiter oben erwähnt, aus mehreren Submotiven. Neben Action und Kampf lassen sich diese drei- bis vierjährigen Jungen vor allem vom Element *Waffen*, aber auch von Element *Geschwindigkeit (Speed)* faszinieren. Im Zusammenhang mit dem letztgenannten Submotiv rücken beispielsweise

²⁰² Ziel ist es nicht, aus jedem einzelnen Puppet-Interview eine passende Aussage zu den entsprechenden Schwerpunkten, hier den Motiven, vorzustellen. Vielmehr beabsichtigt der Verfasser einen Gesamteindruck über die Mediennutzung, den Mediennutzungspräferenzen und Mediennutzungsmotive der Kinder zu vermitteln. Deshalb sollen, bezogen auf alle Kinder und alle Schwerpunkte, hauptsächlich solche kindlichen Aussagen und Beispiele herausgegriffen werden, die, nach Erachten des Verfassers, für die Vermittlung eines Gesamteindrucks und Gesamtverständnisses dienen. Dabei bemüht sich der Verfasser möglichst viele Kinder zu Wort kommen zu lassen. Zudem sollen stets an erster Stelle die Aussagen der Jungen und danach die der Mädchen vorgestellt werden. Innerhalb dieser Differenzierung werden die deutsch-türkischen und danach die deutschen Kinder zu Wort kommen.

Wett-/Autorennspiele in den Mittelpunkt, die, wie bereits in der Bezeichnung beinhaltet, das Primärmotiv *Fahrzeuge/Autos* miteinschließt. Allerdings sind hier auch die Gefahr und teilweise Herausforderung beinhaltende Submotive zu erkennen, die im Folgenden mittels der Kinderaussagen vorgestellt werden sollen. Den Einstieg sollen die kindlichen Aussagen zum deutlich wichtigeren Submotiv *Kampf/Waffen* ermöglichen, das, wie das Motiv *Geschwindigkeit (Speed)*, actionhaltige Inhalte nachweist:

Kind 39, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (115) Puppe: Ich wollte wissen, was du am Computer zu Hause machst. Oder an deinem Nintendo. Was für Spiele du da spielst.
- (116) Kind: Ehm (unverständlich). Nintendospiele, Spiderman.
- (117) Puppe: Mh (...) was kann Spiderman denn?
- (118) Kind: Ehm, fliegen und ehm schlagen.
- (119) Puppe: Und was macht der dann?
- (120) Kind: Eh (...) gehen.

Und er setzt fort:

- (121) Puppe: Und was ist deine Lieblingssendung im Fernsehen?
- (122) Kind: Hmm, Power Ranger.
- (123): Oh, was können die denn? Das hört sich ja ganz schön gefährlich an. Erzähl mal, was die machen.
- (124): Schlagen.
- (125): Wen schlagen die?
- (126): Eh, Verbrecher.
- (127): Mhm (...). Und wer ist dein Lieblingsheld im Fernsehen?
- (128): Power Ranger.

Kind 34, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (66) Puppe: [...]. Sag mal, guckst du zu Hause auch viel Fernsehen?
- (67) Kind: Ja, Beyblade.
- (68) Puppe: Beyblade guckst du? Was ist das denn für eine Sendung? Erzähl mir mal ein bisschen davon.
- (69) Kind: (Macht Kampfgeräusche und -bewegungen).

(70) Puppe: So machen die immer?

(71) Kind: Ja, ein Kampf gibt's einen Bösen.

Und er setzt fort:

(78) Puppe: Oh, immer so Sendungen, wo die kämpfen magst du gerne?

(79) Kind: Beide.

(80) Puppe: Was heißt denn beide? Was denn noch?

(81): Ehm, Bakugan. Da gibt's auch (...) aber die sind lieb, macht man so ‚Bakugan Kampf‘.

Es wird deutlich, dass die Kampfeinlage und/oder die Bekämpfung des Bösen, hier des Verbrechers, im Mittelpunkt steht. Ob Spiderman, Power Ranger, Beyblade oder Bakugan, in allen Fällen handelt bzw. handeln die entsprechende/n Medienfigur/en durch den Einsatz von *Kampf und Gewalt*. Zum einen ist es also das kämpferische Können, das fasziniert und zum anderen das, was damit erreicht wird. Sie können kämpfen, und sie schlagen ihre Gegner nieder; sie sind stark, gewinnen den Kampf und leisten dadurch sogar Hilfe: sie retten oder befreien die *Guten* von den *Bösen*.

Dabei scheint es ganz normal zu sein, zu kämpfen. Spiderman fliegt, schlägt und *geht* danach einfach weiter, als ob nichts passiert wäre. Bakugan kämpft nicht nur, sein Kampf ist für Kind 34 sogar eine Kampfarm; es ist der *Bakugan Kampfstil*, wofür es anscheinend Begeisterung findet und weiterhin diesen Inhalt rezipiert. Darüber hinaus ist es vor allem das Interesse für Waffen bzw. Gegenstände, die in einem Kampf Einsatz finden können:

Kind 28, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(29) Kind: Ja, ganz alleine. Ja, ich darf (...), ich spiele auch so Gruselspiele.

(30) Puppe: Aha, du spielst also am Computer. Was alles spielst du da?

(31) Kind: Autorennen, Pistolenspiele, weil da kommen immer so Knochen raus (zeigt kreisende Bewegungen mit den Händen am Gesicht).

Das Kind bezeichnet die Spiele, die es spielen darf, als *Gruselspiele*. Des Weiteren spricht es von Pistolenspielen. *Pistolenspiele* haben für ihn also etwas Gruseliges bzw. Unheimliches; diese scheinen bei ihm den Adrenalinspiegel zu erhöhen. Die genauen Namen dieser Spiele kennt es jedoch nicht. Vielmehr ist es die Pistole, eine Waffe also, die

das Kind als ein zentrales Merkmal aus dem Gesamtkontext herausgreift. Besonders deutlich wird das Interesse für Waffen bei Kind 32 mit türkischen Wurzeln, wobei hier durch den spielerischen Inhalt, ähnlich wie bei Kind 28, auch gruselige, gar kriegerische Aspekte zum Thema gemacht werden:

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(245) Puppe: Ja, das habe ich auch schon mal gehört. Was musst du denn da machen?

(246) Kind: Ich muss da, ich muss da eine Monster töten. Aber der ist so schwer (...) und dann ist da so ein Spiel, das ist mit Waffe, das ist mit Auto, machen wir ein Autorennen gegen, gegen (...).

(247) Puppe: Und das hast du mit deinem Bruder gespielt?

(248) Kind: Ja, das hieß nicht (...) mein Bruder konnte schon mit Waffen. Mein Bruder spielt, hat das einmal gespielt, dann ist der tot. Ja, der war jeden Tag gegen so ein Mensch, der sollte töten, das Waffe dran Licht, grünes Licht, aber da ist alle Waffen, da sind alle (...) da sind Bomben drin. Und da kann man Bombe schmeißen, Personen angreifen, Personen verlieren, wer tot ist, da kann der ihn nehmen [...].

(249) Puppe: Da hätte ich ja Angst (...). Und du?

(250) Kind: (Schüttelt den Kopf, verneinend).

(251) Puppe: Und das habt ihr am Computer gespielt?

(252) Kind: Ja, aber das gibt's nicht mehr, mein Bruder hat das gelöscht.

(255) Puppe: Wieso denn?

(256) Kind: Das war zu gefährlich, der wollte das nie wieder spielen, also hat der das gelöscht.

(259) Puppe: Und was spielt ihr jetzt immer so?

(260) Kind: Dings, so ein, so ein kleines Spiel, das ist mit Schwertern.

Dieser Auszug ist aus mehreren Gründen relevant. Zunächst ist dem Kind bewusst, dass diese Spiele *gefährlich* sind. Aus diesem Grund hätte sein Bruder, dessen Alter unbekannt

bleibt und der hier als Spielpartner fungiert, das Spiel gelöscht (vgl. hierzu Kapitel 7.3.2).²⁰³ Gleichzeitig äußert es jedoch, dass ihm solche Spiele keine Angst bereiten. Diese scheinen etwas Gewöhnliches zu sein und die Normalität seines kindlichen Lebens- und Medienalltags auszumachen (vgl. Kapitel 4.3). Obwohl es nicht mehr das Spiel mit den Waffen und Bomben spielt, bei dem es sich möglicherweise um ein Kriegsspiel handelt, sind ihm bei den Aktivitäten weiterhin der Einsatz von Waffen wichtig. Jedoch handelt es sich seiner Ansicht nach jetzt um *harmlose* Waffen („so ein kleines Spiel, das ist mit Schwertern“) – eine Art Diminution bzw. Verniedlichung des Kontextes –, die wiederum das Spiel für ihn legitimieren.

In Bezug auf die bisher vorgestellten Kinderaussagen rücken damit weitere Submotive in den Fokus, die hauptsächlich im Zusammenhang mit dem Primärmotiv *Helden/Retter* zu thematisieren sind. Es ist nicht nur die Waffe, sondern auch die *Stärke/Kraft* – häufig in übernatürlicher, magischer Ausprägung –, die mit diesen Gegenständen, aber auch mit den Medienfiguren und Medienhelden in eine Beziehung gebracht wird; diese wurden bereits bei Kind 34 und 39 deutlich (vgl. in diesem Kapitel) und rücken auch in anderen Kinderaussagen in den Vordergrund:

Kind 27, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(151) Puppe: Ist Spiderman z.B. für dich ein [das gibt's] ganz großer und du [nene, das gibt's blaue Spiderman, schwarzen und roten]. Und welchen magst du am meisten?

(152) Kind: Den schwarzen.

(153) Puppe: Warum?

(164) Kind: Weil, weil er so stark ist gegen rot.

Kind 33, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(45) Puppe: X-Box? Aber nicht hier im Kindergarten, oder?

²⁰³ Der elterliche Einfluss auf das kindliche Medienhandeln geht aus dem Interview nicht hervor. Der Bruder scheint das Spiel ohne Rück- oder Absprache mit den Eltern gelöscht zu haben. Inwieweit (medien-)erzieherische Maßnahmen in den Familien Einsatz finden und Eltern die Mediennutzung ihrer Kinder aktiv begleiten, soll in Kapitel 10.4 nachgegangen werden. In diesem Zusammenhang sollen auch die aktiven familiären Mediennutzungspartner_innen des Kindes vorgestellt werden.

- (46) Kind: Ja, zu Hause.
- (49) Puppe: Hast du da ein Lieblingsspiel?
- (50) Kind: Ja, Spiderman.
- (59) Puppe: Und warum ist das dein Lieblingsspiel?
- (60) Kind: Weil das (...) weil die (...) weil die Junge dann kommt und dann schlingen sie (...) Spiderman (...) dann schlingen sie (...) die wollen sie (...), eh, weil sie die bösen, weil sie die bösen Berolle sind.
- (61) Puppe: Weil das die bösen Räuber sind?
- (62) Kind: Hmhm (bejahend).

Wie zu erkennen ist, erzählen die Kinder, wie auch Kind 39, von Spiderman. Spiderman stellt sich unter den Jungen als eine sehr bekannte Medien-, für manche Kinder sogar als die Lieblingsmedienfigur heraus. Geht es um *Stärke, Kraft, Kampf* und *Hilfeleistung*, so scheinen sie diese Merkmale vor allem mit Spiderman in Verbindung zu bringen. Kind 38, ein deutsch-türkischer Junge, drückt seine Faszination wie folgt aus:

- (114) Puppe: [...]. Hast du denn einen (...) Lieblingsheld[en]? So ein Superheld?
- (119) Kind: Spiderman.
- (122) Puppe: Den findest du toll?
- (123) Kind: Jaa.
- (124) Puppe: [...] (...) was findest du denn so toll an dem?
- (125) Kind: Der macht so mit den Hände (macht zischende Geräusche).
- (128) Puppe: [...]. Was kann der noch so machen? Was macht der denn immer, der Spiderman?
- (129) Kind: Und dann, und dann fliegt der.
- (132) Puppe: Das findest du toll, ne?
- (133) Kind: Jaa.

Zum einen ist es also der Spinnenfaden, den Spiderman erzeugt und zum anderen seine *Fähigkeit zu fliegen*, die das Kind beeindruckt. Auf die Frage, ob es denn Spiderman kennt, antwortet ein anderer deutsch-türkischer Junge, Kind 29, direkt mit „fliegende Spinne“. Kind (ebd.):

- (95) Puppe: Ich hab' gesehen, auf den Hausschuhen steht Spiderman. Kennst du Spiderman?
- (96) Kind: Fliegende Spinne.

- (97) Puppe: Hast du davon schon mal was gesehen?
(98) Kind: Ich hab' zu Hause Spiderman.
(99) Puppe: [...]. Was hast du denn von Spiderman?
(100) Kind: Spinnennetz (unverständlich).

Diese übernatürliche Kraft, die Fähigkeit zu fliegen, aber auch die der Verwandlung, haben auf die Mediennutzungspräferenzen der deutsch-türkischen Jungen einen unmittelbaren Einfluss: „*Und dann kommt er, und dann ist er Spiderman*“ (Kind 38, 139). Kind 38 (ebd.) spricht hier von dem Verwandlungsprozess der Medienfigur Spiderman, die sich von einem gewöhnlichen Menschen zum Spinnenmenschen verwandelt, oder wie Kind 29 ihn bezeichnet, zur „*fliegenden Spinne*“ (vgl. ebd., 96) mutiert. Die Fähigkeit, sich zu verwandeln, die Veränderung an sich, scheint in der kindlichen Medienwelt der deutsch-türkischen Jungen eine Begeisterung zu erzeugen:

Kind 28, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (54) Puppe: Jetzt hast du mir schon so viel über Spiele am Computer und Handy erzählt. Guckst du denn manchmal auch Fernsehen?
(55) Kind: Ja.
(56) Puppe: Was denn so?
(57) Kind: Spongebob und den Carli. Ich hab' aber auch schon Spiderman geguckt. Und meine Mama hat mal Bill Ten geguckt.
(58) Puppe: Das kenne ich nicht, was ist das?
(59) Kind: Er verwandelt sich mit seinem Ohr in ein Tier.
(60) Puppe: Ist das ein Kinderfilm?
(61) Kind: Ja! Er verwandelt sich und er heißt Speedy. Und, da gibt es so ein großes Tier. Er macht so (...) buuuuhmm (...) er macht alles kaputt.
(62) Puppe: Und was findest du so toll an dem Film?
(63) Kind: (Überlegt) (...) bisschen cool.
(64) Puppe: Cool?
(65) Kind: Ja, er verwandelt sich [...].

Ähnliches ist auch für solche Submotive im Primärmotiv *Helden/Retter* festzustellen, die die Aspekte *Gut vs. Böse* oder *Hilfsbereitschaft* umfassen. Es scheint manchmal weniger

die Medienfigur, als vielmehr die Tatsache der Bekämpfung des Bösen und die der Hilfsbereitschaft zu sein, wobei hier nicht nur die Hilfeleistung von der, sondern auch an die Medienfigur gemeint ist:

Kind 42, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (50) Puppe: Ooh, und was machst du mit dem zu Hause?
(51) Kind: Da gibt es Mr. Bean-Spiele.
(52) Puppe: Mr. Bean-Spiele! Was macht denn Mr. Bean bei diesem Spiel?
(53) Kind: Und dann wir müssen Mr. Bean, ihn nach Hause bringen.
(54) Puppe: Aah, kennt er den Weg nicht?
(55) Kind: Nein.
(56) Puppe: Und ihr müsst ihn nach Hause bringen?
(57) Kind: Jaa.

Kind 38, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (127) Puppe: [...]. Und wer ist dein Lieblingsheld im Fernsehen?
(128) Kind: Power Ranger.
(139) Puppe: Und warum?
(130) Kind: Weil das ist mein Lieblings.
(131) Puppe: Können die was Besonderes?
(132) Kind: Ja.
(133) Puppe: Was denn?
(134) Kind: Eh (...) helfen Menschen, Menschen helfen.

Die Kinder beschäftigen sich bereits in ihren ersten Lebensjahren mit Inhalten zu *Gut* und *Böse*. Sie unterscheiden beispielsweise zwischen guten und bösen Mediencharakteren: „*Star Wars the Clone Wars, da gibt's schwere, da kommt böse Jungens da*“ (Kind 33, 116). Helden sind dabei hauptsächlich diejenigen, die helfen, retten und die Bösen besiegen. Dennoch kommt es vor, auch wenn nur selten, dass sie sich für den Bösen interessieren, aufgrund der Kraft und Stärke, die er besitzt: „*Den Schwarzen [...] [w]eil, weil er so stark ist gegen Rot*“ (Kind 27, 152, 154).

Als weitere Submotive, die auf Grundlage der Jungenaussagen zum Vorschein kommen, sind das *Auto-/Wettrennen* bzw. die *Geschwindigkeit* zu nennen. Auch wenn diese zunächst

dem Primärmotiv *Action/Kampf* zuzuweisen sind, ist diese in Abhängigkeit vom Primärmotiv *Fahrzeuge/Autos* zu betrachten. Das Interesse der türkeistämmigen Jungen für Fahrzeuge generell und Autos speziell kann vor allem auf den Aspekt *Geschwindigkeit (Speed)* reduziert werden. Schnell zu fahren, aber auch schnell(er) zu rennen (als andere), haben einen unmittelbaren Einfluss auf ihre alltäglichen Präferenzen, auch in Sachen Mediennutzung:

Kind 29, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(29) Puppe: Sag mal, was spielst du denn noch so gerne am Computer, außer Motorrad?

(30) Kind: Sonic.

(31) Puppe: Sonic? Der blaue Igel?

(32) Kind: Rennt schneller.

Kind 39, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(45) Puppe: Vielleicht erzählst du mir nochmal von den Spielen. Was hast du denn gespielt, außer malen?

(46) Kind: Mhh, Autos, Fahrrad und Motorrad spielen.

(47) Puppe: Was hast du denn damit gemacht?

(48) Kind: Gespielt.

(53) Puppe: Was machst du denn mit den Autos in dem Spiel?

(54) Kind: Fahren.

(55) Puppe: Ein Wettrennen?

(56) Kind: Ja.

Kind 38, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(102) Puppe: Schön! Und was findest du noch so schön im Fernsehen? Was guckst du da noch so gerne?

(103) Kind: Ehm (McQueen).

(104) Puppe: Wie heißt das?

(105) Kind: (McQueen).

(106) Puppe: Miquien? Hmm, das kenn ich gar nicht. Erzähl mir mal was.

(107) Kind: Der läuft im sein Auto.

(110) Puppe: Aha! Und was passiert da noch?

(111) Kind: Und dann spaziert der so.

(112) Puppe: Dann spaziert der so. Und das findest du auch toll?

(113) Kind: Jaa.

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt

(297) Puppe: Ach so! Und was ist dein Lieblingsauto?

(298) Kind: Ferrari, Ferrari, Ferrari (...) ist ein Rennwagen eigentlich.

(299) Puppe: Und warum magst du das am liebsten?

(300) Kind: Eh, weil es schnell ist.

Kind 38 merkte sich, dass McQueen reden und gehen kann. Diese Merkmale scheinen ihm also besonders zu gefallen und sein Interesse für diesen Kinderfilm geweckt zu haben. McQueen unterscheidet sich in diesen Merkmalen nicht von ihm. Obwohl es ein Auto ist, kann es reden, das Kind an seinen Gedanken teilhaben lassen. Durch das Sprachvermögen gewinnt diese Medienfigur möglicherweise Sympathiepunkte.

Fakt ist, dass schnelle Autos in das Interessensgebiet der deutsch-türkischen Jungen fallen. Deshalb sind ihnen auch Automarken wie *Ferrari* oder *Porsche* bekannt. Dabei assoziiert Kind 32 die Farbe Rot hauptsächlich mit einem Ferrari:

(296) Kind: Ja (...) mein Bruder hat eine Farbe getauscht, ne? Von meiner Tante, da hat der, da hat der so Autos getauscht, dann, dann (...) mein Bruder sollte, hier seine Farbe (...) blau machen, dann verliert der direkt. Blau ist die Lahmste, auch Rot (...), aber Ferrari unser roter Ferrari ist schneller als dings, ist schneller als der Andere.

Kind 39, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(23) Puppe: Was machst du denn am liebsten?

(24) Kind: Malen.

(25) Puppe: Und was malst du am liebsten?

(26) Kind: Autos.

(27) Puppe: Was denn für Autos?

(28) Kind: Porsche.

In beiden Beispielen, im zweiten Beispiel eher verdeckt, rückt wieder der Aspekt des *Speeds* in den Mittelpunkt. Während Kind 32 eindeutig seine Zuneigung zu schnellen Autos, in

diesem Fall dem (roten) Ferrari, zum Ausdruck bringt, stellt sich bei Kind 39 als zentraler Beweggrund für seine Lieblingsaktivität des Malens das schnelle Auto, Porsche heraus. In diesem Kontext werden also zwei Interessensbereiche miteinander verknüpft, das Interesse für das Malen und das Interesse für das Auto: Das Resultat ist ein Bild von einem Porsche.²⁰⁴

Aussagen der deutschen Jungen zu ihren primären Mediennutzungsmotiven

In der Analyse der Aussagen der Kinder aus einem deutschen Haushalt sind ähnliche Ergebnisse zu festzustellen. Im Folgenden soll deshalb zunächst das Motiv *Fahrzeuge/Autos* vorgestellt werden. Diese übernehmen auch in der Lebenswelt der deutschen Jungen eine zentrale Rolle, werden aber nicht allein zum TV-Inhalt gemacht. Mit *Fahrzeugen/Autos* wird sowohl mit als auch ohne den Einsatz von elektronischen Medien gespielt:

Kind 2, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (13) Puppe: Und was kannst du noch machen, außer Computerspiele spielen?
- (14) Kind: Mit Autos spielen.
- (33) Puppe: [...]. Und was machst du dann, wenn du alleine am Computer bist?
- (34) Kind: Dann spiele ich manchmal Autorennen.
- (37) Puppe: Hast du da ein Lenkrad oder spielst du da mit den Tasten?
- (38) Kind: Mit den Tasten. Wenn man rückwärts möchte, muss man ganz schnell rasen, weil da auch bei manchen Spielen, bei mir fährt die Polizei rum und mich blitzt.
- (39) Puppe: Weiß du, wie das Rennspiel heißt? Hat das einen bestimmten Namen?
- (40) Kind: Nö.
- (41) Puppe: Und spielst du noch andere Spiele?
- (42) Kind: Ja! Und das Rennauto. Und das Rennen. Rennen heißt immer Crashes M. (unverständlich).

²⁰⁴ In Sachen *Gestaltung/Kreativität* liegt der Schwerpunkt auf dem Submotiv *Malen*. Maltätigkeiten zählen zu ihren Lieblingsbeschäftigungen. Allerdings werden auch Fotos, Schreibaktivitäten, Farben sowie die Tätigkeiten *Bauen, Backen, Kochen* als Motive erkannt.

Kind 13, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(66) Puppe: [...] [W]as spielst du denn am liebsten?

(67) Kind: Ich spiele Carrerabahn bei mir zu Hause.

Kind 4, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(37) Kind: Hmm, n Computer hab' ich.

(39) Kind: Und Autos.

(41) Kind: McQueen Autos sogar.

(42) Puppe: Oho, das hört sich ja super an!

(43) Kind: Und Quads (unverständlich, vllt. Hot Wheel).

(44) Puppe: [...]. Das kenn' ich gar nicht.

(45) Kind: Ich hab' ein Quad, der grün is und der Hot Wheel-Flammen hat und noch einen blauen Quad, der auch Hot Wheel-Flammen hat und noch einen roten Quad, der Flammen hat.

(46) Puppe: [...]. Flammen? Feuer? Hmm, wow! Sind das Spielzeugautos oder echte Autos?

(47) Kind: Spielzeugautos.

Der Aspekt des *Speeds* kommt hier erneut zum Vorschein. Es sind also keine gewöhnlichen Autos, die sie favorisieren. Es sind optisch attraktive Autos, die allein durch ihr Erscheinungsbild etwas bei ihnen auslösen. Es sind vor allem Inhalte mit und zu schnellen Autos, die von ihnen vorzugsweise Einsatz finden und gerne rezipiert werden – auch im Kino:

Kind 2, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(99) Puppe: Und schaust du auch gerne fern?

(100) Kind: Ja.

(101) Puppe: Was guckst du denn gerne?

(102) Kind: Immer was mit Autos.

Kind 3, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(139) Interviewer: Was gefällt dir bei Cars?

(140) Kind: Also, letztes Mal, da hab' ich mein Cars-Film geguckt. Also, bei Cars 2, da war's letzte Mal voll. Nein, ich glaub' das war noch bei Cars 1. Und da hatte der da am

Anfang. Da war der in der Werkstatt. Und danach wo der Film schon fast schon zu Ende war, der läuft aber noch 13 Sekunden und da hatte. Da war dahinter ein Traktor und die dachte, das wär' ein Monster.

Kind 1, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(35) Puppe: Und habt ihr 'nen Fernseher?

(36) Kind: Ja!

(37) Puppe: Und hast du da auch irgendwas, das du gerne guckst?

(40) Kind: Alles.

(45) Puppe: [...]. Also, z.B. J. hat gesagt, er guckt gerne Spongebob [...]. Die anderen Kinder haben gesagt, sie schauen gerne an, ehm, Micky Maus Wunderhaus und Cars. Dieser Film mit den Autos. Hast du den schon gesehen?

(46) Kind: Ja. Und ich hab' sogar die Parkgarage davon.

Anhand der Kinderaussage lassen sich zudem Merkmale, die den deutschen Jungen aus ihren alltäglichen Erfahrungen mit Autos oder den Verkehrsregeln bekannt sind, in den Spielen, aber auch TV-Inhalten erkennen. Aussagen wie „fährt die Polizei rum und mich blitzt“ (Kind 2, 38) oder „[d]a war der in der Werkstatt“ (Kind 3, 140) können hier als Beispiele genannt werden. Kind 6 scheinen manche Verkehrsregeln bekannt und vertraut zu sein. Kind 3 merkte sich den Werkstattbesuch von Cars und scheint sich deshalb, über das Autofahren hinaus, für Autos zu interessieren und sich mit Autos zu befassen. Interessant ist dabei die Tatsache, dass, ähnlich wie im Fall eines deutsch-türkischen Jungen (vgl. Kind 34, 26f.), auch ein deutscher Junge das Motiv *Fahrzeuge/Autos* mit gestalterisch-kreativen Inhalten verknüpft:

Kind 6, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(65) Puppe: Hmm, und noch, was für andere Spiele hast du schon gespielt?

(66) Kind: Puzzle.

(67) Puppe: Ah, was für ein Puzzle denn?

(68) Kind: So ein Puzzle mit Autos drauf, was mit Autos.

Es stellt sich damit die Frage, ob das Puzzle-Spiel oder eine andere Aktivität allen voran in Verbindung mit dem Motiv *Auto* vom Jungen favorisiert wird oder es an sich schon

Tätigkeitsgegenstand ist. Anders gefragt: Gewinnt das Puzzle oder ein anderer Tätigkeitsgegenstand erst durch das Motiv *Auto* an Relevanz, oder nicht? Diese Frage kann auch auf den folgenden Interviewauszug übertragen werden:

Kind 5, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(68) Puppe: [...] [K]ennst du das Internet?

(69) Kind: Ja.

(70) Puppe: Was ist das?

(71) Kind: Das ist ein Computer.

(72) Puppe: Ist das am Computer dran? Was macht man damit?

(73) Kind: Da muss man gucken, welche Richtung man fährt.

Auch hier rückt das Motiv *Fahrzeuge/Autos* bzw. die Tätigkeit des Fahrens in den Mittelpunkt. Möglicherweise hat das Kind, gemeinsam mit einer erwachsenen Person, im Internet über Google Maps die Routenplanerfunktion aktiviert. Dadurch wird dieses Medium relevant und interessant. Es ist also ein Inhalt zu *Fahrzeuge/Autos*, der den Jungen wiederum dazu bewegte, ein entsprechendes Medium, hier das Internet bzw. den Computer, zum Gegenstand werden zu lassen. Zusätzlich zu Autos finden die deutschen Jungen aber auch an *Zügen* Gefallen:

Kind 9, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(29) Puppe: Ein Zug. Spielst du gerne mit Zügen?

(30) Kind: Ja. Aber ich hab' nur eine alte. Da kommt jetzt ein Bahn.

Kind 10, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(126) Kind: Loks sind das.

(129) Puppe: Also Eisenbahn?

(130) Kind: Ja.

(132) Kind: Aber nicht Lokomotive. Mein (...) ist einer mit Schnurrbart drauf (unverständlich).

(135) Puppe: Eine Lokomotive mit einem Schnurrbart?

(136) Kind: Ja! Der immer die Kinder was lernt.

Ein anderer deutscher Junge (Kind 14) wünscht sich sogar einen ICE (vgl. ebd., 210). Auf die Frage, warum es sich einen ICE-Zug wünscht, antwortet es wie folgt:

(214) Kind: Und, ich möchte mal ein Zug, der so schnell fährt und wenn ein anderer Zug kommt, die so ein Kluetsch (Crash) machen und dann, wenn die ein Kruetsch (Crash) machen, dann verwandeln sie sich als Monster, als Transformer. Der andere als Transformer, der andere als Power Ranger.

Spätestens jetzt wird das Primärmotiv *Action/Kampf* nicht nur mit Blick auf das Submotiv Geschwindigkeit (Speed), sondern auch auf das Motiv *Action* hin thematisiert. Die Verwandlung, die im Zusammenhang mit dem Primärmotiv *Helden/Retter* steht und wozu es an *magischen Kräften* Bedarf, wird hier ebenfalls relevant. Ausgangspunkt waren zwei Schnellzüge, die sich in der Phantasie des Kindes durch einen heftigen Zusammenstoß zu Monstern bzw. zum Transformer und Power Ranger verwandeln sollen – eine Vorstellung, die in der Realität einerseits zu einer Katastrophe führen würde – ein Crash zweier Züge ist möglich – und andererseits als unrealistisch oder phantasie reich zu verstehen ist, weil eine Verwandlung, im Gegensatz zu einer Umformung dieser Züge, nicht möglich ist. Insgesamt stellt sich die *Verwandlung* auch für die deutschen Jungen als ein entscheidendes Mediennutzungsmotiv heraus:

Kind 10, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(101) Puppe: Und was guckst du noch so gerne?

(102) Kind: (...) Dragon (unverständlich).

(105) Puppe: Aha, worum geht es da?

(106) Kind: Da kann der sich in einen Drachen verwandeln.

Ein anderer deutscher Junge, Kind 4, kombiniert das Submotiv *Verwandlung* mit weiteren Motiven und wünscht sich die Verwandlung in seine Lieblingsfigur:

(139) Kind: Mmh, ich wünsche, dass ich in Hook verwandelt bin.

(140) Puppe: In Hook? Möchtest du ein Auto sein?

(141) Kind: Hmhm (bejahend).

(142) Puppe: Ein schnelles Auto?

(143) Kind: (Nickt zustimmend).

(145) Kind: Hook ist schnell!

(147) Kind: Er kann sogar, er ist auch sogar dort, er kann sich in ganz viele Sachen verkleiden.

(148) Puppe: Mmh, verkleiden?

(149) Kind: Nein, machen.

(151) Kind: Er hat, H. hat schon gegen die Bulldozer gekämpft.

Das *Besondere* an Hook ist, dass er nicht nur die Fähigkeit besitzt, sich zu verwandeln. Er ist nach Meinung des Kindes kräftig und kämpfte sogar „*gegen die Bulldozer*“ (ebd., 151). Die Fähigkeit zur Verwandlung wird dabei stets mit *Stärke* und *Kraft* in einen Zusammenhang gebracht. Die Schnellzüge verwandeln sich zu *kräftigen* Transformern und Power Rangern und ein Mensch wird durch seine Verwandlung (beispielsweise in einen Werwolf) stark und kräftig:

Kind 7, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(80) Kind: Ehm (...) am liebsten gucke ich (...) weiß ich nicht, aber ich möchte, wenn ich mal groß bin, dann möchte ich mal einen Werwolfilm gucken, einen Piratenfilm und dann hat mein Papa keine Filme, die ich mag mehr.

(83) Puppe: Warum möchtest du die denn gucken?

(84) Kind: Weil die cool sind.

(85) Puppe: Was findest du denn daran so cool?

(86) Kind: Weil da kriegt so'n Mensch, der ist ein Schauspieler, und der kriegt dann ganz viel Fell und ganz spitze Zähne und dann schlägt der die Scheibe raus.

(89) Puppe: Warum findest du das denn gut? Das ist doch gefährlich, oder nicht?

(90) Kind: Ja, aber ich möchte das mal gucken.

Obwohl das Kind der Puppe zustimmt, äußert es dennoch den Wunsch, diese Inhalte zu rezipieren. Ein anderer deutscher Junge hingegen kann die Gefahr und Angst, die die Puppe mit Vampirsendungen verbindet, nicht nachvollziehen:

Kind 12, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(47) Puppe: Und die gefallen dir gut?

(48) Kind: Ja, und die Vampirsendungen.

- (49) Puppe: Ooh, ist das nicht gruselig?
- (50) Kind: Nein.
- (51) Puppe: Ich habe immer Angst.
- (52) Kind: Warum denn (lacht)?
- (53) Puppe: Ja, Vampire sind doch gruselig und gefährlich.
- (54) Kind: Weil die Blut saugen?
- (55) Puppe: Ja, genau.
- (56) Kind: Aber die essen auch Menschen.
- (59) Puppe: Und wenn der Vampir zu dir kommt, was macht er dann?
- (60) Kind: Dann krallt er erst das Fleisch weg und trinkt das Blut.
- (63) Puppe: Und so was gefällt dir? Ich gucke sowas nicht.
- (64) Kind: Aber ich.
- (67) Kind: Warum denn nicht?
- (68) Interviewerin: Das ist doch so gruselig.
- (69) Kind: Das ist nicht gruselig, die können auch fliegen.
- (70) Puppe: Das möchte ich auch können.
- (71) Kind: Aber das machen doch die Vampire.
- (72) Puppe: Und die Vögel auch.
- (73) Kind: Aber die sind nicht gefährlich.

Das Gespräch zwischen der Puppe und dem Jungen ist ein eindeutiges Indiz dafür, dass *Kinderwelten keine Erwachsenenwelten* sind. Die Puppe stellt die Sichtweise, das Denken und die Vorstellungen der Erwachsenenwelt dar, weil sie hier repräsentativ für eine erwachsene Person steht. Das, was die Puppe als *gruselig* und *gefährlich* empfindet, ist aus der Sicht des Kindes *spannend* und *attraktiv*, gar *unterhaltsam*. Deshalb möchte es verstehen, warum sie, also die Puppe bzw. Interviewerin, vor Vampiren Angst hat und richtet diese Frage deshalb an die Puppe – das Kind wird hier zum Fragenden.

Darüber hinaus fokussiert es besondere Kräfte und Fähigkeiten von Vampiren; beispielsweise ihre Fähigkeit zu *fliegen*. Als die Puppe schließlich diese Fähigkeit nachahmen möchte, entgegnet ihr der Junge, indem er klarstellt, dass das die Vampire machen, also jene Wesen, vor denen sie ja eigentlich Angst hat. Als dann die Puppe die Flugfähigkeit der Vögel hervorhebt, schwächt das Kind diese Antwort dadurch ab, indem es ein weiteres Merkmal der Vampire, und zwar ihr Gefahrenpotenzial, betont.

Die Fähigkeit, sich in der Luft fortzubewegen, ist damit, zumindest für Kind 12, erst in Kombination mit weiteren Merkmalen, hier den Submotiven *Grusel*, *Gefahr* und *Kraft*, attraktiv. Ein Blick in das Interview mit Kind 14 zeigt eine ähnliche Tendenz:

(264) Kind: Ja, ich, und bei den Film mag ich nur das Biest.

(265) Puppe: Warum denn das?

(266) Kind: Weil das gut ist. Wenn das auf so ein Treppe steht, dann kann das so runterfliegen und das hat so scharfe Zähne.

Im Fall von Kind 10 rücken weitere Motive in den Vordergrund. Zusätzlich zum Submotiv *Fliegen* erhält die Medienfigur, um die es sich in diesem Beispiel handelt, Spezialaufträge, womit Kindern in ihren alltäglichen Aufgaben und Herausforderungen geholfen wird. Möglicherweise sind es also auch *alltagsrelevante Inhalte*, die hier als ein weiteres Mediennutzungsmotiv (Alltagsrelevanz) an Bedeutung gewinnen:

(91) Puppe: [...] Und was guckst du am liebsten?

(92) Kind: Geheimagent Oso (meint Spezialagent Oso).

(95) Puppe: Was ist das denn?

(96) Kind: Eh, da hat der immer einen Auftrag²⁰⁵, da fliegt der immer weg.

Hilfeaktionen bzw. unterstützende Maßnahmen von *Heldenfiguren* sind den deutschen Jungen wichtig. Manchmal sind es Tiere, die gerettet werden (sollen), so beispielsweise in den Aussagen von Kind 11 zu erkennen, dann wieder die Guten bzw. Lieben von den Einbrechern bzw. Bösen (siehe Aussagen von Kind 6 und Kind 8).

Kind 11, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(87) Kind: (...) Gucke (...) Jego.

(88) Puppe: Jego? Wer is das denn?

(89) Kind: Die alle Tiere retten könn' (undeutlich)

²⁰⁵ Eine Erfragung oder Konkretisierung der Aufträge wird hier nicht vorgenommen. Es ist jedoch bekannt, dass *Spezialagent Oso* Kindern in ihren alltäglichen Aufgaben wie beispielsweise ein Geburtstagsschenk verpacken oder ein Papierflugzeug falten eine Unterstützung leistet.

Kind 8, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (44) Puppe: [...]. Und hast du denn irgendeinen Lieblingsfilm oder eine Serie, die du gerne guckst?
- (45) Kind: Lieblingsfilm.
- (51) Kind: Ein (unverständlich) Film.
- (52) Puppe: Mit Wölfen?
- (53) Kind: (Bejaht) und ein Fuchsfilm. Die können reden. Und (...) ein (...) Horrorfilm.
- (54) Puppe: Ein Horrorfilm? Was denn für einen Horrorfilm?
- (55) Kind: Da schießen die Menschen ab.
- (56) Puppe: Oh je! Das ist aber (...).
- (57) Kind: Aber nur Einbrecher fangen die ein.

Kind 6, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (143) Puppe: Und was guckst du noch?
- (144) Kind: Power Rangers.
- (145) Puppe: Oh, was passiert denn da? Erzähl mal.
- (146) Kind: Dann kommt so ein böser Mann, so ein böser Power Ranger (...) die Lieben müssen die Bösen angreifen.
- (147) Puppe: Ah, kämpfen die dann?
- (148) Kind: Ja, und dann greift die Bösen die Lieben an (...) und die Bösen ist tot und muss die Lieben da.

Interessant ist dabei die Tatsache, dass Gewaltakte wie der Kampf oder sogar das Töten durch die Kinder legitimiert werden: „*Da schießen die Menschen ab [...], [a]ber nur Einbrecher fangen die ein*“ (Kind 8, 55, 57). Möglicherweise handelt es sich bei diesen Menschen also um Einbrecher, auf die wiederum *geschossen* werden darf – das scheint für sie erlaubt zu sein. Genauso ist es weniger schlimm, wenn „*die Bösen [...] tot*“ (Kind 6, 148) sind. Wichtiger ist es also, dass „*die Lieben da [bleiben]*“ (ebd.), sprich, in der kämpferischen Auseinandersetzung mit den Bösen am Leben bleiben. So findet Kind 7 den

Beruf des Polizisten vor allem deshalb gut, „[w]eil die Diebe jagen“ (ebd., 64). Und es fügt hinzu:²⁰⁶

(65) Puppe: Das ist gut, ne?! Dann ärgern die uns nicht mehr.

(66) Kind: Ja, und klauen nix mehr.

Die Lebens- und Medienwelten der deutschen Jungen bestehen vor allem aus *Action-* und *Kampfinhalten*. Diese stellen ein eindeutiges Motiv im Hinblick auf ihre Nutzung von Medien dar. Ihre Medienfiguren fungieren dabei häufig als Hauptakteure. Hook, Power Rangers, Transformers oder andere Medienfiguren, sie alle begleiten sie durch ihren kindlichen Alltag:

Kind 13, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(96) Puppe: Und was guckst du da am liebsten?

(97) Kind: Ninja.

(99) Kind: Die aus Lego.

(102) Puppe: Und warum findest du die so gut?

(105) Kind: Da kämpfen die.

(106) Puppe: Das findest du gut?

(107) Kind: Ja, und die können sich drehen und dann wirft einer Feuer.

Kind 14, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(96) Kind: Einmal Kindersendung und schon mal hab' ich da auch was Böses gesehen, Star Wars, und einmal was mit ein Toood.

(97) Interviewerin: Wie meinst du das?

(104) Kind: Hmm, da, da kam, da war so ein zu Hause und die Mama war und das Kind war schon groß du die Mama war arbeiten, dann ist ein anderer (unverständlich) und dann hat die, die Tür geschlossen und dann aus der (unverständlich, lispelt und redet schnell) und als die Mama dann gekommen ist, dann hat sie die Polizei gerufen.

²⁰⁶ Anhand dieses Beispiels rückt erneut die Alltagsrelevanz, der Bezug zur alltäglichen Wirklichkeit der Kinder, in den Vordergrund.

(100) Kind: Und schau mal, hab' ich auch bei Star Wars, da gibt's so [bleib mal hier], da gibt's so Menschen und die haben so Laser mit und dann haben sie so mit, hmm, kämpfen und dann gibt's auch (...) einmal Klon, die haben so Pistolen.

(102) Kind: Und Troiden, die haben Pistolen. Aber die Klon, die gewinnen immer und die Laser, die Menschen mit die Laserschwerte und (...) und die Troiden verlieren immer.

Es ist nicht nur der *Kampf* oder die *Stärke*, die hier eine Faszination bewirkt. Es sind auch die *Spannung* und der *Erregungszustand*, die durch diese Inhalte beim Kind ausgelöst werden. So auch bei den Pokémons. Pokémons können nicht nur „*Kräfte machen*“ (Kind 6, 161), sie können auch fliegen, (hoch-)springen, boxen und rennen (vgl. ebd., 163, 165). Ein Hot Wheel macht *Flammen* (vgl. Kind 4, 45f.), bei Cars gibt es eine „*Massenkarambolage*“ (Kind 2, 118), *Loopings* und *Reifenplatzer* (vgl. ebd.) und Spiderman „[...] *klettert manchmal die Wände hoch*“ (Kind 3, 188). Action ist somit ein zentraler Bestandteil ihrer kindlichen Interessen.

Aussagen der deutsch-türkischen Mädchen zu ihren primären Mediennutzungsmotiven

In einem nächsten Schritt sollen nun die primären Mediennutzungsmotive der Mädchen fokussiert werden. Hierbei handelt es sich vor allem um die Motive *Gestaltung/Kreativität*, *Ästhetik/Schönheit* und *Prinzessinnen/Barbie*. Für einen Einblick in die *kindlichen Primärmotive der Mädchen* sollen im Folgenden die Aussagen der deutsch-türkischen und erst im nächsten Schritt die der deutschen Mädchen vorgestellt werden. Eine Verknüpfung der primären genderspezifischen Motive ist auch in diesem Zusammenhang vorgesehen, weil, wie bei den Jungen, auch bei den Mädchen eine Durchlässigkeit innerhalb ihrer primären Motive zu beobachten ist.

Zunächst wird deutlich, dass die deutsch-türkischen Mädchen sich mit solchen Inhalten in ihrer freien Zeit befassen, die sie explizit mit ihrem sozialen Geschlecht, ihrem Gender, verbinden. Sichtbar wird diese Tatsache nicht nur auf der Basis der Primärmotive, sondern auch mittels zweier Aussagen, wobei die zweite Aussage aus einer Interviewsituation mit einem deutsch-türkischen Jungen stammt:

Kind 54, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(116) Puppe: Und was guckst du immer im Fernsehen gerne?

(117) Kind: Was (...) eh (...) Mädels guck' ich.

Kind 31, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(63) Puppe: Und was spielt ihr?

(64) Kind: Autospiele und meine Schwester spielt immer Barbie am Computer.

Kind 54 äußert sich zu den Fernsehinhalten mit einer pauschalen Antwort. Es sammelt seine favorisierten Inhalte unter der Bezeichnung „*Mädels*“ (ebd., 117) und schließt in der Folge alles, was nicht mit *Mädels-Inhalten* zu tun hat, aus. Kind 31 weist daraufhin, dass seine Schwester „*immer Barbie [spielt] am Computer*“ (ebd., 64) und drückt somit sowohl die eindeutige Präferenz als auch die Regelmäßigkeit im Hinblick auf ihre und seine Mediennutzung aus. Schließlich kommen für den deutsch-türkischen Jungen Barbiespiele nicht in Frage. Darüber amüsiert er sich regelrecht:

(65) Puppe: Oh, magst du auch gerne Barbie spielen?

(66) Kind: (Lacht, schüttelt den Kopf).

(67) Puppe: Nicht so gerne (...). Du spielst lieber Autorennen?!

(68) Kind: (Lacht, nickt zustimmend).

Die Gegenüberstellung *Autos* vs. *Barbies* ist in gleicherweise in der Erwachsenenwelt zu beobachten. Als Kind 53 äußert, dass es gerne *Barbie* guckt, setzt die Puppe (männlicher Interviewer) das Gespräch wie folgt fort:

(48) Puppe: Oh, Barbie. Also ich guck' ja lieber was mit Autos. Aber Barbie guckt meine Schwester auch manchmal [...].

Im Zentrum steht die *Schönheit* bzw. das *Hübsch-Sein*. So auszusehen wie Barbie oder eine Prinzessin ist der Wunsch von mehreren deutsch-türkischen Mädchen:

Kind 52, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(95) Puppe: Na sag mal, was ist so toll, wenn man eine Prinzessin ist? [...].

(100) Kind: Dann bin ich sehr schön.

Kind 51, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (87) Puppe: Wünschst du dir eine Prinzessin [...] oder willst du eine Prinzessin sein?
- (88) Kind: Ich.
- (89) Puppe: [...] Warum? [...].
- (90) Kind: Dann werde ich schön.

Kind 49, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (92) Puppe: Und warum magst du Barbie so gerne?
- (93) Kind: Wenn das schön ist.

Häufig werden mit diesen Medienfiguren weitere Merkmale in einen Zusammenhang gebracht, die als Submotive dienen und die Attraktivität der Medienfiguren steigern. Kind 50, das sich an Karneval als Prinzessin verkleiden möchte, wird an diesem Tag *eine Krone* und ein *rosa Kleidchen* tragen (vgl. ebd., 8ff.). Auch Kind 48 legt auf das äußere Erscheinungsbild Wert und begründet seine Zuneigung zu Barbies mit Bezug auf die Kleidung der Medienfigur: „*Ja, weil sie ein schönes Kleid mit Glitzer hat und Sterne und Herzen*“ (ebd., 93).

Kleider bzw. Bekleidungen und Kleiderschränke übernehmen eine wichtige Funktion in Sachen Mediennutzungspräferenz der Mädchen. Die Film- und Spielpräferenzen der deutsch-türkischen Mädchen haben häufig diese Motive zur Grundlage:

Kind 51, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (40) Puppe: Und guckst du zu Hause Fernsehen?
- (41) Kind: Ich gucke KiKa.
- (42) Puppe: [...] Was guckst du denn auf KiKa? Welchen Film magst du?
- (43) Kind: Ich gucke Prinzessin im Film.
- (44) Puppe: [...] Was macht denn die Prinzessin?
- (45) Kind: Sie kleidet sich.

Kind 53, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (48) Puppe: [...]. Was passiert denn dann da bei Barbie?
- (49) Kind: Ehm, ehm, da sind immer so Glitzerfeen. Auf den Schrank drinne.
- (50) Puppe: Kannst du mir mal beschreiben wie die aussehen?

- (51) Kind: Ehm, da ist Skipper und Stacie und Daisy.
- (52) Puppe: Und, und spielen die zusammen dann? Was machen die denn dann?
- (53) Kind: Die, die machen die Kleider noch schöner.
- (56) Puppe: Und was findest du daran so schön?
- (57) Kind: Weil, mhh, damit ich mein Kleid anziehen kann und ich und ich bin dann eine Barbie.

Kind 50, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (136) Puppe: Hast du denn auch andere Sachen von Barbie noch zu Hause?
- (139) Kind: Ein Barbietraumschloss.
- (140) Puppe: Ein Traumschloss (...) meine Güte! Schön (...).
- (141) Kind: Und einen Schrank davon.

Kind 48, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (82) Puppe: Hmm, und was guckst du gerne im Fernsehen?
- (83) Kind: Öhh, manchmal fängt Prinzessin an, manchmal was Lustiges (...) und manchmal fängt was, was ich schon mal kenne, Lazy town, aber das, das da ist so ein Mann, aber das andere Mal ist noch böser.
- (86) Puppe: Und was passiert da?
- (87) Kind: Da, da, eh, das geht aber schnell zu Ende, weil, weil, weil was Schönes auch anfängt, Barbiemodezauber. Es gibt verschiedene Barbies (...) was die, was die immer anfängt (...) manchmal fängt nicht in Lazytown an manchmal doch aber, aber ich weiß nicht warum jeden Tag nicht Lazytown anfängt.

Das Kleid dient als ästhetisches Element. Es ist wichtiger Bestandteil und dazu da, das äußere Erscheinungsbild zu *verschönern*. In *Barbiemodezauber* geht es um Stilfragen und die Kombination nicht nur von Kleidungsstücken, sondern auch Farben. Ein Traumschloss für Barbies müsste, im wörtlichen Sinne, *traumhaft* sein; ein fast schon märchenhaftes Schloss mit genauso *märchenhaften* Figuren. In diesem Zusammenhang gewinnt der Aspekt der Bekleidung eine andere Bedeutung. Es geht nicht mehr nur um das schlichte *Sich-Kleiden*. Im Zentrum steht das *Sich-Schickmachen*, und zwar nicht mit der primären Absicht, aufzufallen oder für andere attraktiv wirken zu wollen. Das Motiv der Ästhetik scheint im Alltag der Mädchen, hier der Mädchen mit türkischen Wurzeln, die Norm

darzustellen. Fragen, die sich mit dem Aussehen im weiten Sinne befassen, sind für sie von zentraler Wichtigkeit. Ästhetische Motive sind ein wesentlicher Bestandteil ihrer lebensweltlichen Orientierung und damit auch ihrer Mediennutzungspräferenz. Prinzessinnen und Barbies stellen sich als ihre Schlüssel(medien-)figuren heraus.

Dem Medium *Film* ist in diesem Zusammenhang, wie auch in manchen vorhergehenden Interviewausschnitten deutlich gemacht werden konnte, eine besondere Attraktivität zuzuschreiben. Nicht selten äußern die deutsch-türkischen Mädchen Prinzessinnen- oder Barbiefilme zu schauen. Den Zugang zu diesen Inhalten ermöglichen sie sich also vorzugsweise über (Zeichentrick-)Filme:

Kind 49, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (86) Puppe: [...] Warum magst du Barbie so gerne?
- (89) Kind: Wenn das schöne Filme (...) schöne Filme ist.
- (92) Puppe: Und warum magst du Barbie so gerne?
- (93) Kind: Wenn das schön ist.

Kind 45, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (164) Puppe: Gibt's 'nen Lieblingsfilm, den du hast? Z.B. (...) hat erzählt, dass er Cars toll findet. Diesen Zeichentrickfilm mit den Autos. Gibt's einen Film, den du gut findest?
- (165) Kind: Prinzessinnen [...].
- (166) Puppe: Prinzessinnenfilm? Heißt der auch so oder hat der einen anderen Namen?
- (167) Kind: Anderen Namen.
- (171) Kind: Mariposa (märchenhafter Barbiefilm).

Kind 46, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (46) Kind: Aber ich hab' keine Hello Kitty Filme beim Fernsehen und dann gucke ich einfach Barbiefilme.
- (47) Puppe: Am Computer oder am Fernseher?
- (48) Kind: Am Fernseher.
- (49) Puppe: [...]. Warum guckst du nicht was Anderes?
- (50) Kind: (Überlegt). Weil das möchte ich nicht.
- (51) Puppe: Was ist an Barbie so toll?
- (52) Kind: Eh (...) die Filme.

Zusätzlich zum Motiv *Film* finden die deutsch-türkischen Mädchen in Bezug auf das Motiv *Gestaltung/Kreativität* auch an *Malaktivitäten* Gefallen. Nicht nur am Computer wird gerne gemalt, sondern auch auf Papier:

Kind 52, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(29) Puppe: Ist das so etwas wie, ehm, ein Computer?

(30) Kind: Jaa.

(31) Puppe: Was kann man denn damit machen?

(32) Kind: Fotos gemachen habe.

(34) Kind: Malen gemacht hat. Dann geht das raus.

Und es fügt hinzu:

(44) Kind: Hmm, ich mach' malen, malen. Ich mach' mein Vater da drinne.

Kind 48, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(104) Puppe: Ein Modell?

(105) Kind: Ja, das hab' ich ausgemalt.

(106) Puppe: Erklär' mal, was ist das denn? Weiß ich gar nicht.

(107) Kind: Eh, wie ein Mandala, muss man nur ausmalen.

Als relevant stellt sich hierbei das Merkmal *Farbe* heraus, wobei die Farbkombination insgesamt als wichtig erscheint. Der Grund, weshalb sich Kind 50 als Prinzessin verkleiden möchte, ist nicht unabhängig vom *rosa Kleidchen*, das die Prinzessin trägt, zu sehen (vgl. ebd., 10f.). Die Aussage von Kind 48 zum neuen *pinken Computer*, den sie für zu Hause gekauft haben, ist ähnlich zu bewerten (vgl. ebd., 145). Farben scheinen ihnen generell und die Farbe Pink im Speziellen zu gefallen:

Kind 54, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(35) Kind: Ich (...) ich mache eine Farbe.

(36) Puppe: Eine Farbe?! Was machst du mit der Farbe?

(37) Kind: Soll ich dir sagen, welche is die Farbe?

(38) Puppe: Ja.

(39) Kind: Pink.

(42) Puppe: Malst du damit ein Bild?

(43) Kind: Ja.

Kind 44, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(62) Puppe: Gibt es irgend ne Serie, die du gerne guckst?

(65) Kind: Pinka.

(66) Puppe: Pinka? Was ist das? Kenne ich gar nicht.

(67) Kind: Die Haare ist so pink.

(68) Puppe: Ist das ein Mädchen oder Junge?

(69) Kind: Mädchen.

Aussagen der deutschen Mädchen zu ihren primären Mediennutzungsmotiven

Das Submotiv *Farbe* beinhaltende Aussagen lassen sich auch in den Antworten der deutschen Mädchen wiederfinden. Genannt werden erneut solche Farben, die vor allem mit dem weiblichen Geschlecht in einen Zusammenhang gebracht werden können. Pink, Lila oder aber Farbkombinationen haben einen Einfluss auf ihre Tätigkeiten mit und ohne Medien. Diese bestimmen zum Teil ihre Präferenzen in ihrem kindlichen Alltag. So berichtet beispielsweise Kind 26 darüber, dass ihr ihre Schwester „*einen orangenen Löwen [...] geschenkt [hat], weil der zu [ihr] ins Zimmer passt*“ (ebd., 128). Kind 17 und 20 bevorzugen es für ihre Maltätigkeit am Computer bzw. „Spiellaptop“ (Kind 20, 17) möglichst viele, bunte Farben zu nehmen, und Kind 15 guckt gerne die „[L]ilane“ (ebd., 141) Superheldin und hat nicht nur ein T-Shirt in Rosa (vgl. ebd., 108f.), sondern auch einen dünnen Rosastift (vgl. ebd., 111).

Was das Motiv *Gestaltung/Kreativität* angeht, finden wenige deutsche Mädchen teilweise an solchen Inhalten Gefallen, die etwas zu tun haben mit Buchstaben, Zahlen und Bauen. Konkret geht es also um *Schreib-, Rechen- und Bautätigkeiten*, die ihnen durch den Einsatz von Medien ermöglicht werden oder ihnen in Medieninhalten begegnen:

Kind 21, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(17) Puppe: Was ist denn das? Was macht man denn damit?

(18) Kind: Da kann man Spiele drauf spielen und schreiben.

- (19) Puppe: Oh (...) was für Spiele spielt man denn da drauf?
 (20) Kind: Hmm (...) Memory, Puzzle und (...) das (...), sonst weiß ich nicht mehr.
 (21) Puppe: Und was schreibt man da drauf?
 (22) Kind: Wie man heißt, oder wie man gut geht's.
 (23) Puppe: Und das kannst du schon alles?
 (24) Kind: Ja.

Kind 20, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

- (64) Puppe: Ehm, kennst du das Internet?
 (65) Kind: Ja.
 (66) Puppe: Kannst du mir erklären, was das ist? Ich kenn' das gar nicht. Ich hab' das nur mal gehört.
 (67) Kind: Da kann man schreiben.
 (69) Kind [...] und Spiele eingeben.

Kind 25, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

- (75) Puppe: Und was guckst du im Fernsehen?
 (76) Kind: Spongebob.
 (79) Puppe: Warum findest du den gut?
 (80) Kind: Weil er gut bauen kann und er hat auch eine Schnecke.

Einen genauso wichtigen Platz in der Lebens- und Medienwelt dieser Kinder nimmt das Motiv *Ästhetik/Schönheit* ein. Anders als bei den deutsch-türkischen Mädchen lassen sich bei den deutschen Mädchen jedoch seltener Aussagen zu diesen Inhalten feststellen. Hinzu kommt, dass die Äußerungen der letztgenannten Gruppe leicht weniger Fundament bieten, weshalb das Interesse für die Ästhetik zwar als vorhanden, aber nicht zentral zu bestimmen ist.

Zusätzlich zu den Primärpräferenzen scheinen die deutschen Mädchen eine leicht größere Vielfalt in ihrem alltäglichen Handlungs- und Nutzungsrepertoire zu besitzen und deshalb nicht unmittelbar in den als weiblich konnotierten Mustern behaftet zu bleiben. Nichtsdestotrotz sind auch ihnen die Submotive *Schönheit* und *Kleidung* wichtig – es geht auch hier um das *äußere Erscheinungsbild* bzw. das *Aussehen*. Kind 26 beispielsweise wird

aus diesem Grund während der Interviewsituation abgelenkt und wechselt das Gesprächsthema:

(96) Kind: Guck mal, eine Hochzeitsbahn.

(97) Puppe: Eine Hochzeitsbahn?

(100) Kind: Da sind die Fensters und da Menschen, die heiraten und die sind in einer Bahn.

(102) Puppe: [...]. Ach so, wegen dem weißen Kleid meinst du?

(103) Puppe: Da, die Frau mit dem weißen Kleid? Die da?

(104) Kind: Ja.

(105) Puppe: Ah, jetzt verstehe ich das.

(106) Kind: Und die mit dem schönen Hut.

Es hat sich von einem *schönen Hut* ablenken lassen und hatte das Bedürfnis, es unmittelbar zu thematisieren. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass es sich nicht um einen gewöhnlichen Hut handelt, sondern um einen Brauthut, also um ein Accessoire. Neben dem Aspekt *Schönheit* rückt zudem die Hochzeitszeremonie in den Fokus. Zu diesem besonderen Anlass, den Kind 21 längst in seinen Medienalltag integriert hat, sind die Gäste schick und elegant gekleidet, gepflegt, gestylt und tragen Schmuck:

(64) Kind: Ich darf nur an den Laptop dran.

(65) Puppe: Und was machst du dann da dran?

(66) Kind: Spiele spielen.

(67) Puppe: Was spielst du denn für Spiele?

(68) Kind: Anziehspiele (...) und Friseur und Hochzeitsanziehsachen anziehen.

Mit den sogenannten „Anziehsachenspiele[n]“ (ebd., 68) verbringt auch Kind 25 gerne seine freie Zeit. Dabei unterscheidet dieses deutsche Mädchen eindeutig zwischen Spielen, die für sie gedacht sind und solchen, womit sich ihr Bruder beschäftigt:

(62) Kind: Mhh (...) mit J. (...) ehm (...) könn' wir ehm (...) Spiele spielen und, und der (unverständlich) hat auch ein Spiel für mich und die können wir beiden spielen.

(63) Puppe: Und was sind das für Spiele?

(64) Kind: Familienspiele.

(66) Kind: Und ich kann da Barbie anziehen.

(67) Puppe: Oh (...) findest du das toll?

(68) Kind: Ja.

(71) Puppe: Was macht dir denn am meisten Spaß [...]?

(72) Kind: Mhh (...) Barbie anziehen.

Somit spielt das Mädchen gerne Barbiespiele. Diese Spiele eignen sich ihrer Meinung nach für sie oder anders gesagt, diese sind für sie gedacht: „[...] *ein Spiel für mich*“ (ebd., 62). Daraus ist zu schließen, dass sie ein gezieltes Interesse an Merkmalen wie *Aussehen* und *Kleidung hat*. Möglicherweise sind es auch die langen und gepflegten *Haare*, weshalb sie für dieses Spiel Begeisterung findet. Kind 20 findet Barbie beispielsweise deshalb toll, „[w]eil Barbie so schön ist“ (ebd., 15). Aus diesem Grund trägt und schaut sie gerne (etwas von) Barbie (vgl. ebd., 59). Die Bedeutung und Relevanz dieser Submotive kommt auch in der Interviewsituation mit Kind 22 zum Ausdruck:

(181) Kind: [...]. Du siehst aus wie Pippi Langstrumpf.

(182) Interviewerin: Na ein bisschen schon, ne? Die Haarfarbe, die passt. Aber Zöpfe hat der T. nicht. Der hat ganz strubbelige Haare.

(183) Kind: Iiiiiih.

(184) Puppe: Findeste das nicht gut?

(185) Kind: Ich finde das nicht gut (dreht sich kurz weg).

Diesem Mädchen gefallen weder die Haarfarbe noch die Haarfrisur der Puppe. Sie sieht in ihr die Medienfigur Pippi Langstrumpf. Anders als Barbie ist Pippi also nicht schön. Das Kriterium Schönheit trifft nach ihrem Schönheitsverständnis, beeinflusst durch die Modelle Prinzessin und/oder Barbie, auf Pippi nicht zu.

Unter anderem deshalb wird Pippi Langstrumpf, obwohl sie viele abenteuerliche Momente erlebt und eine lustige Figur spielt, lediglich im Zusammenhang mit Kind 22 genannt. In allen anderen Fällen sind es größtenteils Prinzessinnen und Barbies, die den lebensweltlichen Alltag der deutschen Mädchen füllen. So berichtet Kind 16 darüber, dass sie auch von Prinzessinnen eine Bettwäsche hat. Neben der Prinzessin Lillifée wäre dies „auch die Prinzessin mit die Schöne und das Biest“ (ebd., 140), die sie jetzt übrigens auf DVD habe (vgl. ebd., 142). Solange der Inhalt also „etwas mit Barbies“ (Kind 20, 37) und/oder Prinzessinnen zu tun hat, scheint er im entsprechenden Kontext (spielen, schauen, kaufen) an Attraktivität zu gewinnen und die Lebens- und Medienwelten dieser Kinder zu gestalten.

Aussagen der Kinder zu den Motiven Unterhaltung/Spaß und Natur/Tiere

Wie anfangs erwähnt, stellen sich zusätzlich zu den nun in ihrer Ausführlichkeit vorgestellten genderspezifischen Mediennutzungsmotiven zwei weitere Motive in Sachen kindliche Mediennutzungspräferenzen als zentral heraus. Gemeint sind die Motive *Unterhaltung/Spaß* und *Natur/Tiere*. Diese erreichen die Kinder etwa gleich viel und sind in ihrem kindlichen Alltag präsent. Das Motiv *Unterhaltung/Spaß* erinnert an das Genre *Komödie* – im Vordergrund stehen das *Lachen* und das *Sich-amüsieren*. Im Zusammenhang mit dem Motiv *Natur/Tiere* sind, wie der Bezeichnung zu entnehmen ist, Tiere und die Natur, insbesondere den Himmel umfassende Themen und Inhalte von Relevanz.

Es ist festzustellen, dass die Kinder, im Rahmen ihrer Mediennutzung zu Hause und in der Kita, häufig auch solche Inhalte präferieren, deren Charaktere durch Tiere repräsentiert sind. Deutlich wird diese Präferenz vor allem durch die Bezeichnungen, die die Kinder ihren Aktivitätsinhalten verleihen. Wie bereits in den vorherigen Abschnitten zum Ausdruck kam, benennen die Kinder die Inhalte stets nach einem konkreten Merkmal, das nur sie selbst bestimmen. Ihre Herangehensweise jedoch ist übersichtlich und einfach. Häufig wird der Hauptfigur die Tätigkeit (Spiel, Film etc.) angehängt. Dadurch entsteht nicht immer, aber sehr oft, ganz im Sinne einer Komposition, ein *Spiel- Film- oder Buchname*. Im Folgenden sollen wenige ausgewählte Ausschnitte aus den Kinderaussagen zur Erläuterung dienen (für weitere siehe Kind 9, 17-22; Kind 10, 14-22; Kind 11, 87ff.; Kind 16, 70-74; Kind 25, 75-84; Kind 38, 105-108; Kind 48, 80f.; Kind 52, 173-178).

Kind 42, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(30) Puppe: Malen? Ah, malst du gerne am Computer?

(31) Kind: Ja.

(32) Puppe: Kannst du das auch schon?

(33) Kind: Ja. Und da gibt es auch Frosch, da gibt's auch Krokodilspiele.

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(225) Puppe: [...]. Hast du auch Bücher?

(226) Kind: Ja, sehr viele sogar.

(227) Puppe: Ja? Und was liest du da gerne?

(228) Kind: Dings, so ein Hundbuch. Da sind alle Tiere drin. Da sind dings (...) Ente drin, ehm, Kuh drin und, und Katze drin. Da ist Pferd drin, Libellen, Fische, Frösche, ehm dings, Hunde, eh, eh Schafe.

Kind 52, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(51) Puppe: [...] Und ehm (...) guckst du zu Hause auch manchmal Fernsehen?

(52) Kind: Jaa.

(53) Puppe: Was guckst du denn gerne?

(54) Kind: Prinzessin oder Barbie oder Elefant oder Krokodil oder Prinz.

Kind 8, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(46) Puppe: Lieblingsfilm? Toll! Würdest du mit den verraten?

(47) Kind: Ja.

(48) Puppe: Oh ja, dann sag mal. Ich bin ganz gespannt.

(49) Kind: Ein (...) Film(unverständlich, klingt wie Wolfenfilm).

(52) Puppe: Mit Wölfen?

(53) Kind: (Bejaht). Und ein Fuchsfilm. Die können reden. [...].

Kind 24, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(19) Puppe: [...] Und was kann man da machen?

(20) Kind: Da kann man spielen.

(21) Puppe: Echt? Was denn?

(22) Kind: Da kann man Roll (...) eh Raupe spielen.

Tieren kommt in verschiedenen Kontexten und im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Medien und Medieninhalten eine wichtige Bedeutung zu. Ob beim Fernsehen oder bei Computer-/Konsolenspielen, ob in der Auseinandersetzung mit Büchern oder bei der Beschäftigung mit Spielzeugen, das *Motiv Tiere* fungiert stets als gestalterisches Element der kindlichen Lebens- und Medienwelt. Auffallend ist dabei, dass Jungen eher kräftige und gefährliche Tiere benennen, wie beispielsweise Krokodile, Gorillas, Wölfe und Füchse etc. Die Mädchen hingegen scheinen den kräftigen und

gefährlichen Tieren die harmloseren und möglicherweise menschenfreundlicheren²⁰⁷ Tiere vorzuziehen: Raupen, Schnecken, Elefanten und Pferde etc.

Die meisten Tiernamen sind dabei Kind 32 bekannt. Dieser ist im Besitz von vielen Büchern, unter anderem von einem „*Hundbuch*“ (ebd., 228), in dem auch viele andere Tiere vorgestellt werden. Anders als die anderen Kinder kann dieser deutsch-türkische Junge mehrere Tiere aufzählen; selbst die Libelle.

Darüber hinaus scheinen die Kinder unterschiedliche Emotionen zu Tieren zu pflegen. Während Kind 10 am liebsten solche Spiele spielt, „*wo man die Tiere [in den Mülleimer] reinschmeißen kann*“ (ebd., 16), tendiert Kind 11 zu TV-Inhalten, bei denen „*[Jegos]²⁰⁸ alle Tiere retten könn'*“ (ebd., 89). Ähnlich wie Kind 11 pflegen auch andere Kinder eher verbindende Emotionen mit Tieren. Kind 16 mag Pferde, weil es gerne reitet (vgl. ebd., 72f.), Kind 25 betont die Freundschaft zwischen Schnecke Gary und Spongebob (vgl. ebd., 82f.), Kind 8 findet Fuchsfilme spannend, weil sie da reden können (vgl. ebd., 53) und Kind 32 ist im Besitz eines Tierbuches, weil es sich möglicherweise für Tiere interessiert (vgl. ebd., 228f.).

Was das Submotiv *Natur* angeht, ist zu konstatieren, dass vor allem Sterne, sowohl als Himmelskörper als auch als Formen, ein teilweise großes Interesse bei den Kindern wecken und ihre Mediennutzungspräferenzen teilweise mitbestimmen. Kind 32 zum Beispiel wünscht sich „*[e]ine Kamera, damit man die Sterne sieht da bei Himmel*“ (ebd., 38). Auf die Frage, was da gesehen werden kann und ob es dies schön findet, antwortet es wie folgt:

(40) Kind: Sterne und Sterne (...) dings, Erde. Und riesige Sterne und kleine.

(42) Kind: Und dings, Farben, Farben, Farben mit Erde und malen.

²⁰⁷ Menschenfreundlich wird hier nicht unmittelbar im Sinne von menschnah definiert. Vielmehr sind damit Tiere gemeint, die dem Menschen keinen großen Schaden anrichten bzw. ihn schwer verletzen können. Elefanten und Pferde sind Kindern in der Regel vom Zirkus, Zoo oder von Bauernhöfen bekannt – letzteres bezieht sich lediglich auf die Pferde. Diese Tiere sind meistens dressiert, so dass ihnen der Kontakt zu Menschen bekannt ist es und nur in den seltensten Fällen zu einem Tierangriff kommen kann. Des Weiteren begegnen diese den Kindern, wie mittels der Kinderaussagen deutlich wird, in den kindlichen Medieninhalten als angenehm und freundlich: Gary zum Beispiel, die Schnecke, ist ein Freund von Spongebob (vgl. Kind 25, 75-80).

²⁰⁸ Die Medienfigur Jego ist dem Verfasser nicht bekannt. Eine Recherche nach diesem Inhalt führte zu der Erkenntnis, dass eine solche Figur oder einen solchen Inhalt nicht gibt.

Auch Kind 54, ein deutsch-türkisches Mädchen, wünscht sich einen Stern. Auf die Frage, was es dann damit machen würde, äußert es sich wie folgt:

(59) Kind: Dann spiele ich dann einen Kuchen mit Stern ist das.

Ihr gleichkulturell geprägtes Mitkita-Kind Gegengeschlecht, Kind 48, findet Barbie unter anderem deshalb toll, weil sie ein Kleid mit schönen Mustern trägt:

(93) Kind: Ja, weil sie ein schönes Kleid mit Glitzer hat und Sterne und Herzen.

Im deutschen Kontext, nicht aber bei den deutschen Mädchen, wird der Stern in Form eines Musters in die mediale Tätigkeit integriert. Darüber hinaus scheint es ein Sternspiel zu geben, womit sich ein weiteres deutsches Kind auseinandersetzt:

Kind 6, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(63) Puppe: [...]. Und am Computer? Was für Spiele spielst du da?

(64) Kind: Hm, da spiel' ich, da mach' ich so Fotos, dann muss ich die anmalen so mit Stifte (...) und dann kann ich noch, noch, ehm, so Zeichen draufmachen (...) Stern, noch si ein Eck, dann alle Ecken kann ich, alle Bilder kann ich auch draufmachen.

Kind 14, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(53) Interviewerin: Ja, du sagst ja, dass du das gerne spielen möchtest und ich weiß nicht, was, was du meinst. Dann musst du mir erklären [EIN STERNSPIEL (genervt)]. Was muss man denn mit dem Stern machen? Ist der da einfach nur so?

(54) Kind: Aber das kann man auch spielen. Das müssen wir dann gucken.

(55) Interviewerin: Was musst du denn mit dem Stern machen?

(56) Kind: Das ist so ein Spiel.

Bezogen auf das Motiv *Unterhaltung/Spaß* haben die Kinder vor allem an solchen Inhalten Gefallen, die lustig und unterhaltsam sind. Darüber hinaus macht ihnen die Beschäftigung mit dem Computer Spaß. Für die wohl witzigste Medienfigur steht *Spongebob*. Die Kinder amüsieren sich aber auch mit *Mr. Bean*, *Caillou*, *iCarly* oder den *Simpsons*:

Kind 40, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(76) Interviewerin: Welches ist denn dein Lieblingsfilm?

(77) Kind: Schwammkopf und ehm (...) iCarly.

(78) Interviewerin: iCarly? Erzähl mal, was passiert denn da, wenn du das guckst? [...]

(79) Kind: Bei die kommen lustige Sachen raus.

Für diesen deutsch-türkischen Jungen (siehe Fortsetzung des Interviewausschnittes) wie auch für Kind 35 mit türkischen Wurzeln (vgl. ebd., 127f.), finden sich auch bei den *Simpsons* lustige Inhalte. Erneut Kind 40:

(94) Interviewerin: [...] Hmm, was schaust du denn noch im Fernsehen?

(95) Kind: Simsims (Simpsons).

(96) Interviewerin: Und was ist daran so toll?

(97) Kind: Die lustige (...) mhh (...) Werbung. Und die machen immer so lustige Sachen.

(98) Interviewerin: Was machen die denn?

(99) Kind: Weiß ich auch nicht mehr. Das war schon alles lange, lange her.

(100) Interviewerin: Ach so.

(101) Kind: Und einmal ich in die, in die haben die im Popo vom Feuer.

(102) Interviewerin: Echt?

(103) Kind: Ja.

Des Weiteren ermöglichen folgende ausgewählte Aussagen aus erster Quelle einen genaueren Einblick in das Motiv *Unterhaltung/Spaß*. Auffallend ist nur, dass Mädchen, vor allem die deutsch-türkischen unter ihnen, und Jungen möglicherweise ein anderes Verständnis von Unterhaltung und Spaß haben:

Kind 42, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(124) Puppe: [...] Warum findest du den gut?

(125) Kind: Weil (...).

(126) Puppe: Weil was? (...) [...]

(128) Puppe: [...] [W]as gefällt dir daran?

(129) Kind: Der hat eine rote Nase (lacht).

(130) Puppe: Der Mr. Bean? Der hat eine rote Nase?

(131) Kind: Jaa.

(132) Puppe: [...] Und was hat der noch?

(133) Kind: Du hast ein (...) Mr. Bean hat auch ein Schnurrbart.

(135) Kind: Und dann hat die die Haare abgeschnitten.

(137) Kind: Und dann hat die in die (Essenecke, wie verstanden) (...) dann die Essen abgerissen.

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(203) Puppe: Was ist deine Lieblingssendung?

(204) Kind: Ben 10 und Spongebob.

(205) Puppe: Und was passiert da?

(206) Kind: Spongebob will so auf Klo gehen (...) der verarscht eine Lehrerin, da geht (...) Patrick verarscht seine Lehrerin, der will mit Spongebob Eis zuerst gehen (...) dann will der mit Spongebob dings, Quallen fangen und dann sagt Spongebob nein, Spongebob will dings, auf Klo gehen, aber der hat das nicht geschafft, weil der in Wasser reinfällt, das war Wasser, aber der hat das dann geschafft, der ist bei der riesen dings geklettert, bei der riesen Stein

Kind 2, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(151) Puppe: [...] Und gibt's noch irgendwelche andere Serien oder Filme, die du magst? Die anderen Kinder haben z.B. gesagt, sie schauen gerne Spongebob an oder Scooby Doo.

(152) Kind: Spongebob hab' ich auch.

(155) Puppe: Fandest du den gut?

(156) Kind: Der, der hat ja einmal den Schuh als Qualle genagelt. Zum Schuh: „Oh, ich hab' ja eine Qualle genagelt“ (...) aber zum Schuh hat er das gesagt (lacht dabei).

(159) Puppe: Wen findest du am besten? Den Spongebob?

(160) Kind: Ja.

(161) Puppe: Und warum?

(162) Kind: Weil der zum Schuh Qualle gesagt hat.

(163) Puppe: Ist der ein bisschen manchmal verpeilt?

(164) Kind: Ja, dumm.

Kind 9, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(35) Interviewerin: Und ich hab' grad gesehen, auf deiner Jacke hattest du einen Spongebob drauf?

(37) Interviewerin: Magst du den gerne?

(38) Kind: Ja! X. hat einen Spongebob, wenn ich da so mache, dann (macht ein Geräusch).

(39) Interviewerin: Pupst der?

(40) Kind: Ja! Und Patrick, da kann man hier drücken, dann kommt da Luft aus dem Mund.

Kind 17, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(70) Puppe: Was findest du denn so toll an den Simpsons? Warum guckst du die so gerne?

(73) Kind: Das Baby. Das kleckert da alles voll in die Badewanne.

(74) Puppe: Haha, das ist lustig, tatsächlich! [...].

Kind 15, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(136) Puppe: [...] Du hast gesagt, du guckst gerne Coco an, weil der so viel Mist baut?

(137) Kind: (Lacht).

(138) Puppe: Ist das lustig?

(139) Kind: Ja, Coco baut Mist.

Kind 50, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(148) Puppe: Pippi Langstrumpf magst du auch?

(149) Kind: Hmhm (bejahend).

(150) Puppe: Warum findest du die denn so toll?

(151) Kind: Weil die immer lustig ist.

Die Unterhaltung besteht für die Jungen aus Inhalten, die zum Teil *albern* sind. Ihre Medienfiguren begegnen ihnen sehr häufig, wie den Interviewauszügen zu entnehmen ist, in *ridikulösen* Situationen. Sie sind tollpatschig und verspotten sich selbst. Wie bei einem deutsch-türkischen Jungen (Kind 40) zu lesen ist, machen diese „*immer so lustige Sachen*“ (ebd., 97). „*Coco baut Mist*“ (Kind 15, 139), Spongebob pupst (vgl. Kind 9, 38ff.) und redet Unsinn (vgl. Kind 2, 159ff.) und Mr. Bean sieht mit seiner roten Nase nicht nur lustig aus, sondern reißt auch, aufgrund seiner Tollpatschigkeit, eine „*Essenecke*“ ab (Kind 42, 137). Während diese Art des Verständnisses von Unterhaltung hauptsächlich unter den Jungen, aber auch unter den deutschen Mädchen (vgl. hierzu Kind 15, 58ff., 139ff.; Kind 17, 70ff.; Kind 21, 82ff.) zu beobachten ist – in wenigen Fällen auch unter den deutsch-türkischen Mädchen (vgl. Kind 48, 83; Kind 50, 145-151) –, gewinnt dieses Motiv im Zusammenhang mit den medialen Gewohnheiten der deutsch-türkischen Mädchen eine andere Bedeutung.

Es entsteht der Eindruck, als ob für diese Mädchengruppe das Motiv Unterhaltung fast schon puren *Entertainment-Charakter* besitzt. Wie bereits im Kontext der Motive *Ästhetik/Schönheit*, aber auch *Prinzessinnen/Barbie* veranschaulicht werden konnte, ist das Motiv Medien, hier explizit das Medium *Film*, in den Medienwelten der Mädchen stark präsent. Dieses hat einen unterhaltenden Charakter:

Kind 46, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(44) Kind: (Überlegt). Ich spiele nur Hello Kitty, ne und ich male nur Hello Kitty (...) und gucke Hello Kitty-Filme abends.

(46) Kind: (...) Aber ich hab' keine Hello Kitty-Filme beim Fernsehen und dann gucke ich einfach Barbiefilme.

(47) Puppe: Am Computer oder am Fernseher?

(48) Kind: Am Fernseher.

Und es setzt fort:

(51) Puppe: Was ist an Barbie so toll?

(52) Kind: Eh (...) die Filme.

Kind 51, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(81) Puppe: [...] Wenn du vom Kindergarten nach Hause gehst, was machst du dann?

(82) Kind: Sie guckt einen Film (Freundin antwortet).

(83) Puppe: Film? Was für einen Film?

(84) Kind: (Gekicher). Prinzessinnenfilm.

Kind 45, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(162) Puppe: Hast du auch schon mal 'nen Film gesehen oder nur so Serien?

(163) Kind: Film und Serien.

Kind 3, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(83) Kind: Cosmo Wanda? (freudig und verwundert fragend).

(84) Puppe: Kennst du das auch?

(85) Kind: Ja! Ich gucke immer (freudig). Caillou.

Aussagen, die darauf aufmerksam machen, dass Hello Kitty-Filme erst abends (vgl. Kind 46, 44) und nach der Kita erst einmal ein Prinzessinnenfilm rezipiert werden (vgl. Kind 51, 82), oder sowohl Filme als auch Serien zum Tagesablauf gehören (vgl. Kind 45, 163), lassen den Anschein erwecken, als ob die Medien Film und Fernseher für die Balance zwischen Kita-Alltag und privatem Vergnügen sorgen. Es entsteht der Eindruck, als ob die deutsch-türkischen Mädchen mittels dieser Medien einen Ausgleich in ihrem routinierten (Medien-)Alltag finden. Bemerkenswert ist zudem die Aussage von Kind 15, dass es Hello Kitty in vielen ihrer lebens- und medienweltlichen Momente teilhaben lässt. Hello Kitty findet nicht allein als Rezeptionsinhalt ihre volle Begeisterung. Hello Kitty wird auch gespielt und gemalt (vgl. ebd., 44-48).

10.1.3 Fazit

In den vorherigen Seiten wurde ein erster Einblick in die kindlichen Lebens- und Medienwelten aus erster Hand ermöglicht. Es stellte sich heraus, dass in Sachen Mediennutzung genderspezifische Motive auf die kindlichen Präferenzen unmittelbar wirken und diese bestimmen. Das Merkmal *Gender* rückt somit ins Zentrum. Diesem kommt im Hinblick auf die Mediennutzungsmotive von Kleinkindern eine besondere Bedeutung zu (vgl. Kapitel 10.1.2).

Obwohl die Kinder ihre primäre Sozialisation, herkunftskulturell betrachtet, in zueinander gegensätzlichen *Kulturebenen* erfahren (vgl. Kapitel 2.4; 5.2.4), sind, im Hinblick auf ihre *Genderidentität*, keine grundlegenden Unterschiede zwischen ihnen festzustellen – diese entspricht größtenteils den in der Gesellschaft bestehenden stereotypischen Vorstellungen. Die Mädchen spielen gerne mit Barbies und/oder Prinzessinnen und die Jungen mit Autos oder dem Fußball. Die Mädchen imitieren ihre weiblichen Lieblingsfiguren – sie möchten genauso schön sein wie sie – und die Jungen hingegen Actionfiguren wie Spiderman, Power Ranger oder Cars. Für die Mädchen stehen ästhetische Merkmale im Mittelpunkt, und die Jungen sind vorrangig an Action- und Kampfinhalten interessiert.

Tatsächlich ist es möglich, ihre Motive wie Gegenpaare zu behandeln. Deshalb wurde, zumindest für die *primären Mediennutzungsmotive nach Gender*, eine Gegenüberstellung vorgenommen, so dass dem Primärmotiv *Action/Kampf* das Motiv *Ästhetik/Schönheit*, dem

Primärmotiv *Helden/Retter* das Motiv *Gestaltung/Kreativität* und dem Primärmotiv *Fahrzeuge/Auto* das Motiv *Prinzessinnen/Barbie* als Gegenpaar zugeordnet werden konnte. Anders als diese genannten Primärmotive – bestimmt durch die Kinderantworten und folglich ihre Codierungshäufigkeit – wurden die übrigen genderspezifischen Mediennutzungsmotive, aufgrund ihrer möglicherweise geringeren Relevanz in der Lebens- und Medienwelt der Kita-Kinder, eher beiläufig thematisiert.

Nichtsdestotrotz sind auf der horizontalen Ebene wenig Auffälligkeiten hinsichtlich der medialen Präferenzen und Motive der Vier- und Fünfjährigen festzustellen. Obwohl sich die deutsch-türkischen und deutschen Mädchen und die deutsch-türkischen und deutschen Jungen trotz unterschiedlicher Herkunftskulturen in ihren Mediennutzungsmotiven kaum voneinander unterscheiden, zeigen sich, in Abhängigkeit von ihren herkunftskulturellen Sozialisationserfahrungen, doch gewisse Einflüsse auf ihre *Motivationen*: Es ist festzustellen, dass sich die deutschen Mädchen, anders als ihre gleichgeschlechtlichen Peers aus einem deutsch-türkischen Haushalt, in ihrem lebens- und medienweltlichen Alltag auch mit Fahrzeugen/Autos, Zügen/Bahnen oder der Sportart Skateboard befassen. Diese Inhalte und Tätigkeiten sind an erster Stelle männlich konnotiert. Ähnlich ist es bei den deutschen Jungen. Ein deutscher Junge beispielsweise äußert die Kinderserie *Hexe Lilli* (vgl. Kind 12, 46) im Fernsehen zu schauen, und ein anderer wünscht sich eine Playmobilkutsche (vgl. Kind 2, 86). Mit *Hexe Lilli* und der *Kutsche* werden dieses Mal weibliche Konnotationen ausgelöst, die im Zusammenhang mit den deutsch-türkischen Jungen nicht vorkommen.

Im deutsch-türkischen Kontext sind *klare* Strukturen in der Geschlechtererziehung als auch der Geschlechterrollenverteilung zu Hause zu vermuten, die möglicherweise auf traditionellen Vorstellungen beruhen (vgl. Kapitel 5.1.2). In einigen Interviewsituationen mit deutsch-türkischen Jungen war beispielsweise eine Abneigung zur dekorativen Kosmetik oder zur Farbe Pink zu erkennen (vgl. Kind 27, 44-51; Kind 31, 61-68; Kind 43, 233-240). Besonders interessant ist dabei die Wunschäußerung eines deutsch-türkischen Mädchens, das sich wünscht, eine Frau zu sein, dann aber nochmal konkretisiert und davon spricht, eine Hausfrau werden zu wollen (vgl. Kind 54, 64-71).

Zusätzlich zu den Mediennutzungsmotiven nach Gender konnten aber auch solche Motive herausgearbeitet werden, die als neutral zu bewerten sind. Zu nennen sind die Motive *Unterhaltung/Spaß* sowie *Natur/Tiere*. Das bedeutet: Die Beweggründe der Kinder für die

Nutzung von Medien sind nicht allein im Faktor Gender beheimatet. Unabhängig davon existieren als *neutrale Motive*, die für alle Kinder relevant sind und ihre Mediennutzungspräferenzen bestimmen.

Das wohl wichtigste *kindliche Mediennutzungsmotiv* jedoch ist die *Tätigkeit des Spiels*. Das Spiel ist, wie in Kapitel 10.1.1 formuliert wurde und anhand der Kinderaussagen veranschaulicht werden konnte, eigentlicher Zündschlüssel, um den (kindlichen) Aktivitätsmotor in Gang zu setzen. Dieses Motiv ist in allen Bereichen und für jeden Kontext wiederzuentdecken. Deshalb ist es nicht nur primäres Mediennutzungsmotiv aller kindlichen Mediennutzungsmotive, sondern eine Art *Querschnittsmotiv*.²⁰⁹ In diesem Zusammenhang ist zudem davon auszugehen, dass Kinder ein anderes Verständnis von *Medienkompetenz* besitzen, als die Erwachsenen. Der Computer bzw. die digitalen Medien werden von den meisten Kindern nicht als komplexe technische Geräte wahrgenommen. Vielmehr scheinen sie diese als eine Erweiterung ihrer Spielräume und Handlungsmöglichkeiten zu begreifen. Nach kindlicher Auffassung sollte *Medienkompetenz* daher alle möglichen medialen Fähig- und Fertigkeiten umfassen, die für das Gelingen und die Aufrechterhaltung eines Spiels mit einem Medium, häufig mit dem Computer, erforderlich sind. Medienkompetenz ist in der kindlichen Lebens- und Medienwelt zunächst als eine *mediale Spielkompetenz* zu begreifen, die, in ihrer Gesamtheit, die Basis für die in der bildungspolitischen Landschaft geforderten und geförderten Medienkompetenz zu bilden scheint (vgl. BMFSFJ 2013). Somit ist die *mediale Spielkompetenz* möglicherweise eine Art Vorstufe der *Medienkompetenz*, bzw. sie stellt die

²⁰⁹ Mit Sicherheit kann dieser Analyse mit dem *Henne-Ei-Problem* begegnet werden. Sprich: Ist tatsächlich das Spiel oder ein anderes Motiv, beispielsweise das Motiv *Action/Kampf* oder *Gestaltung/Kreativität* Hauptenergielieferant für kindliche (und mediale) Aktivitäten? Wissenschaftler_innen aus Großbritannien scheinen auf das Henne-Ei-Problem eine Antwort gefunden zu haben, die bei der Beantwortung dieser Frage unterstützend sein kann. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass, für die Eierschalenbildung, das Eierschalenprotein Ovocleidin-17 von großer Essenz ist. Ohne dieses Protein würde die Eierschale nicht gebildet werden können (vgl. Steeb 2010). Ähnlich könnte es sich mit der *Tätigkeit des Spiels* verhalten. Das Spiel, das in verschiedenen Zusammenhängen, Kombinationen mit anderen Motiven und in unterschiedlichen Kontexten von den Kindern genannt wird, steht für das *Protein*, das eine (mediale) Aktivität erst *entstehen lässt*.

erforderlichen Grundbausteine für das Kind, das Medienkompetenz erlangen soll, bereit (vgl. Kapitel 6.3.3).

10.2 Mediennutzungsverhalten der Kinder im sozialen Feld ‚Familie‘

10.2.1 Medienbesitz und Mediennutzung der Kinder

Medien haben im familiären Alltag der deutsch-türkischen wie auch deutschen Mädchen und Jungen ihren Platz gefunden. In den Puppet-Interviews thematisieren die Kinder ihre Beziehung zu den unterschiedlichen Medien, von diesen sie schon einmal gehört haben, die ihnen zu Hause zugänglich sind, sie mit ihren Familienangehörigen teilen, oder aber auch selbst aktiv nutzen. Dabei reicht das Spektrum, angefangen beim Sekundärmedium Buch, bis zum Hybridmedium Internet, der „Mutter aller Medien“ (Rath 2003, 59).

In Abhängigkeit von den Fragestellungen und des Interview-Schwerpunktes auf die digitalen Medien hatten die Kinder die Möglichkeit, sich vor allem zu den Medien *Fernseher, Computer, Internet und Spielkonsolen* zu äußern. Darüber hinaus berichteten sie aber von sich aus von und über Medien und ihren Inhalten, die sie in ihrem familiären Alltag nutzen und womit sie sich in ihrer freien Zeit, außerhalb von Kita, alleine oder mit anderen unterhalten lassen. Auffallend ist dabei, dass alle Kinder sehr häufig etwas zu ihren Fernsehnutzungsgewohnheiten äußerten, als beispielsweise zu ihren medialen Verhaltensweisen im Umgang mit den übrigen, hier vorgestellten, Medien.

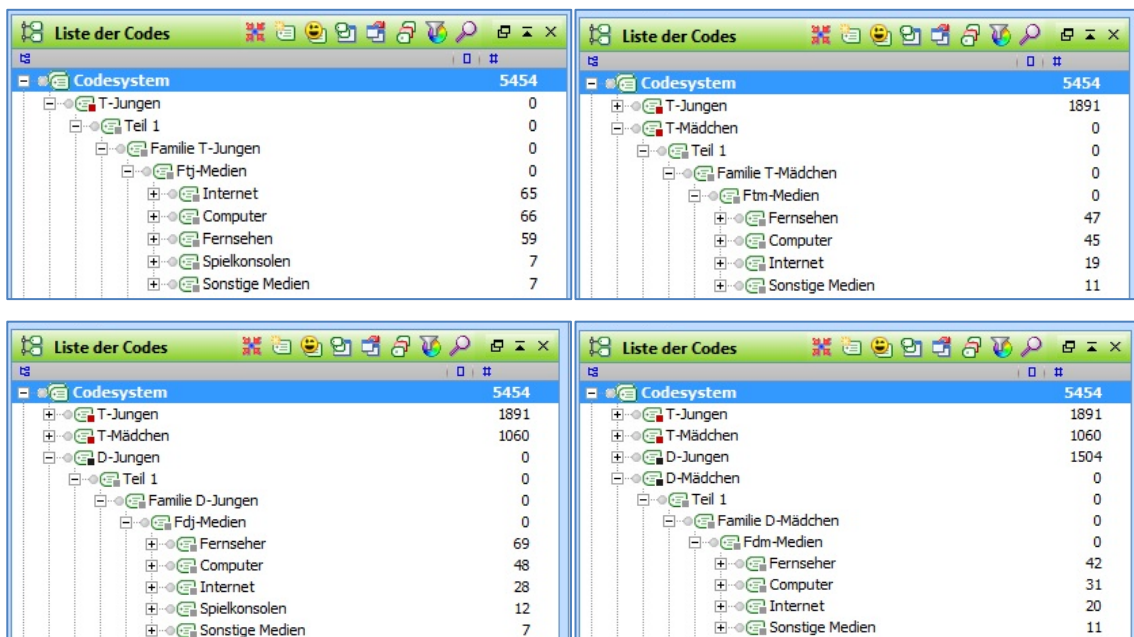


Abbildung 126: Medienkonkurrenz im kindlichen Medienalltag

Wie der obigen Abbildung zu entnehmen ist, besitzt der Fernseher, im Vergleich zu den neuen Medien, im familiären Alltag aller Kinder einen zentralen Stellenwert. Dennoch wird hier auch die, in den letzten Jahren immer wieder zum Ausdruck gebrachte, Konkurrenz durch andere Medien, hier an erster Stelle durch den Computer und das Internet, teilweise aber auch die Spielkonsolen, sichtbar (vgl. Kapitel 10.2.7). Die Relevanz und Präsenz dieser Medien in den kindlichen Lebens- und Medienwelten zu Hause zeigen dennoch unterschiedliche *Ausprägungsgrade*, die sowohl in den elterlichen Medienerziehungsmaßnahmen (vgl. Kapitel 8.1.12) als auch in den kindlichen medialen Interessen selbst zu finden sind.

So lassen sich mehrheitlich Aussagen oder Verbindungen von deutsch-türkischen Jungen zum Medium Internet finden. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass bei der Analyse ihrer Aussagen in etwa gleicher Häufigkeit Codierungen zum Computer und dem Fernseher erfolgten. Obwohl in den Aussagen der deutschen Jungen vorrangig Zusammenhänge zum Fernseher gefunden werden konnten, war auch in ihrem Fall eine hohe Anzahl an Codierungen in Bezug auf den Computer und das Internet möglich. Für ihre gegengeschlechtlichen Peers, und zwar unabhängig von ihrem (herkunfts-)kulturellen

Hintergrund, ist diese Beobachtung, bezogen auf das Internet, nicht unmittelbar zu unterstützen.

Auf der horizontalen und vertikalen Ebene sind somit erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu konstatieren. In den Interviewsituationen mit Jungen rückten speziell das Internet und Spielkonsolen in den Vordergrund. Im Austausch mit den Mädchen hatten das Internet sowie die Spielkonsolen nur wenig bis keine Relevanz. Diese wurden also entweder nur sehr wenig oder gar nicht thematisiert, bzw. der Umfang der Antworten der Mädchen zu Fragen, die diese Medien zum Inhalt hatten, war entweder bescheiden oder nicht gegeben.

Anders ist es aber im Zusammenhang mit dem Fernseher und Computer. Bei den deutschen Jungen speziell und den Mädchen generell dominierte der Computer im Gegensatz zum Fernseher zwar nicht das Gespräch, er bestimmte dennoch in etwa ähnlicher Häufigkeit den Gesprächsverlauf. Somit können auf der diagonalen Ebene zwischen den deutschen vier- und fünfjährigen Jungen und den deutsch-türkischen Mädchen, zumindest im Hinblick auf die Relevanz des Computers, und auf der horizontalen Ebene zwischen den Mädchen, im Hinblick auf die Relevanz von Fernseher, Computer und Internet, erste Gemeinsamkeiten beobachtet werden.

Die Unterschiede auf der Horizontalen betreffen an erster Stelle die mögliche Präferenz von Medien durch die Kinder, entsprechend ihrer (herkunfts-)kulturellen Sozialisationserfahrungen. Wie bereits in der quantitativen Auswertung zum Ausdruck kam, scheinen mehrkulturell geprägte Kinder, und somit auch solche mit türkischen Wurzeln, eher für das Handy/Smartphone, und primär deutschkulturell sozialisierte Kinder eher für den DVD-Player Begeisterung zu finden (vgl. Kapitel 8.1.8; 8.2.9; 9.1.6; 9.2.5). Diese Tendenz tritt, wenn auch nur in sehr geringem Ausmaß, auch im Zusammenhang mit den qualitativen Daten zum Vorschein. Das Handy/Smartphone wird eher bei den deutsch-türkischen und der DVD-Player eher bei den deutschen Kindern in der Interviewsituation thematisiert.

Insgesamt stehen den Kindern eine Vielzahl an Medien in ihrem alltäglichen Haushalt zur Verfügung (vgl. Kapitel 8.1.8). Sie kamen, wie die qualitativen Aussagen zeigen, in den meisten Fällen mit diesen Medien in Berührung und integrieren diese auch in ihre alltäglichen Aktivitäten zu Hause – sie sind Teil ihres lebens- und medienweltlichen Alltags.

Allerdings scheint die Verfügbarkeit eines Mediums nicht zwingend die Zugänglichkeit zu diesem zu eröffnen. Zwischen Verfügbarkeit und Zugänglichkeit – letzteres könnte vom Nutzungsinteresse seitens des Kindes, als auch von der Nutzungserlaubnis durch die Erziehungsverantwortlichen abhängig sein – scheint es für diese Kinder keine direkte Verbindung zu geben. Auf der Grundlage der Kinderaussagen entsteht vielmehr der Eindruck, als ob der Zugang zu Medien mittels eines entsprechenden *Aufmerksam-machens-auf* oder durch einen *systematischen Einfluss* durch die Erziehungsverantwortlichen herbeigeführt werden kann; ohne die Absicht, die kindlichen (Medien-)Interessen und (Mediennutzungs-)Motive außer Acht lassen zu wollen (vgl. Kapitel 4.3).

Um auf der Basis der qualitativen Daten auf horizontaler und vertikaler Ebene zu argumentieren: In den deutsch-türkischen Haushalten werden den Kindern, neben dem Fernseher, eher der Zugang zu den elektronischen Medien Internet, Computer, Spielkonsolen, aber auch Handy/Smartphone ermöglicht, als dies für die Kinder aus einem deutschen Haushalt festzustellen ist. Auf der Basis der Interviewdaten erlaubt die Relevanz des Handys/Smartphones im familiären Alltag dieser Kinder, einen jedoch nur engen Einblick in die alltägliche Nutzungsrealität dieses Mediums zu Hause. Nichtsdestotrotz scheint sowohl für das deutsche Mädchen als auch für den deutschen Jungen der Zugang zu diesem Medium selten auf Hürden zu stoßen. Im Gegensatz zu den deutsch-türkischen Jungen könnte die Mediennutzung oder das Interesse der deutschen Vier- bis Fünfjährigen, aber auch der deutsch-türkischen Mädchen, für Medien als eher moderat charakterisiert werden. Hier liegt das Hauptinteresse der Kinder auf dem Fernseher.

Im Folgenden soll nun die Fernsehnutzung der Vier- und Fünfjährigen in ihrer Ausführlichkeit zum Thema gemacht werden. Erst danach erfolgt die Auseinandersetzung mit den übrigen Medien, dem Computer, dem Internet, den Spielkonsolen und sonstigen Medien (das Buch, Handy/Smartphone, der CD- und DVD-Player sowie den digitalen Fotoapparat).

10.2.2 Fernsehnutzung der Kinder

Dem Fernseher ist im kindlichen Medienalltag eine gesonderte Bedeutung zuzuschreiben. Im Austausch mit den vier- und fünf Jahre alten Kindern konnte eine Vielzahl an Fernsehinhalten herausgearbeitet werden – unabhängig von ihrem (herkunfts-)kulturellen Hintergrund. Ihre Fernsehinhalte bestehen hauptsächlich aus deutschsprachigen Filmen und Serien, weshalb ihre Fernsehnutzungssprache als Deutsch zu charakterisieren ist. Türkischsprachige/s Inhalte und Fernsehen sind den deutsch-türkischen Kindern teilweise zugänglich. Sehr wenige von ihnen geben an, türkisches Fernsehen zu gucken – in wenigen Fällen schauen sie diese auch mit ihren Eltern.

Das Verhältnis von mehr als 20 Kindern mit türkischen Wurzeln zu türkischsprachigen Medienangeboten bleibt jedoch unbekannt, weil diese, in der Interviewsituation, nicht danach gefragt wurden. Es ist dennoch davon auszugehen, dass diese bei der Gestaltung ihrer kindlichen Medienwelt nicht von unmittelbarer Bedeutung sein werden, weil kein einziges deutsch-türkisches Kind einen Fernseh- oder Medieninhalt aus dem Medienangebot der türkischen Medienanbieter nennt, wenn es nach seinen Mediennutzungspräferenzen gefragt wird. Die nachfolgende Abbildung fasst die Kinderaussagen zur Wahrnehmung türkischsprachiger Medienangebote zusammen:

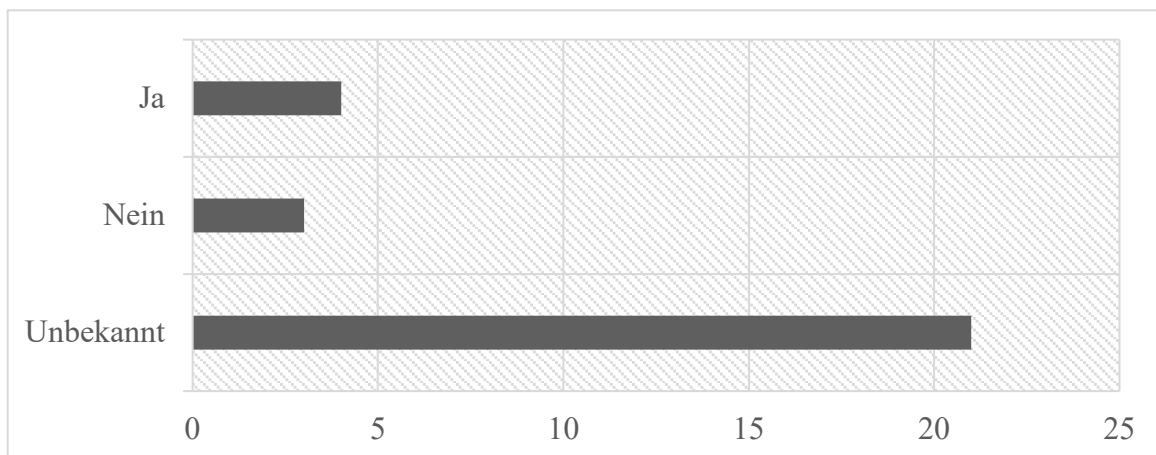


Abbildung 127: Rezeption türkischsprachiger Fernsehinhalte durch die Kinder (Angaben in absoluten Zahlen)

Lediglich vier von insgesamt 27 deutsch-türkischen Kindern äußern sich zu türkischsprachigen Fernsehinhalten, drei geben an, kein türkisches Fernsehen zu gucken. Konkrete Angaben zu den Inhalten stehen hierfür nicht zur Verfügung, und zwar deshalb nicht, weil entweder durch die Interviewer_innen nicht gezielt auf diese Inhalte eingegangen wurde oder die Kinder von sich aus zu ihren möglichen türkischsprachigen Fernsehpräferenzen keine näheren Aussagen getroffen haben:

Kind 34, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (138) Puppe: [...]. Sag mal, wenn du zu Hause Fernseher schaust, schaust du das dann immer auf Deutsch?
- (139) Kind: Oah (...) nehein.
- (140) Puppe: Nein? Auf welcher Sprache denn dann?
- (141) Kind: Ehm, so, in der ich rede.
- (142) Puppe: In der Sprache, in der du redest?
- (143) Kind: Ja.
- (144) Puppe: Ist das Türkisch?
- (145) Kind: Deutsch.

Kind 38, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (164) Puppe: Toll! Guckst du eigentlich auch, ehm, türkisches Fernsehen?
- (165) Kind: Jaa.
- (166) Puppe: Jaa? Weil ich kann nämlich auch türkisch und ich gucke manchmal auch türkisches Fernsehen, mh (...) was guckst denn da?
- (167) Kind: Ehm (...) Afrikaner.
- (168) Puppe: Afrikaner?
- (169) Kind: Jaa.
- (170) Puppe: Im türkischen Kanal? Was denn für Afrikaner?
- (171) Kind: Die (...).
- (172) Puppe: Du kannst mir das auch, wenn du möchtest, auf Türkisch erzählen, wenn die Namen auf Türkisch sind. Ich kann nämlich auch Türkisch.
- (174) Kind: Die sind schwarz (macht auf Deutsch weiter).
- (176) Puppe: Aha! Und was machen die?
- (177) Kind: Die machen Picknick.

(180) Puppe: Ist das ein Kinderfilm oder ist das ein Film für Große? [...].

(181) Kind: Für Kinder.

Kind 35, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(159) Puppe: Die Simpsons. Darfst du die immer gucken oder guckst du die nur manchmal?

(160) Kind: Immer gucken.

(161) Puppe: Immer gucken? Alleine?

(162) Kind: Nein! Papa.

(163) Puppe: Mit Papa? Guckt der mit dir?

(164) Kind: Ja.

(165) Puppe: Das ist ja klasse!

(166) Kind: Mein Mama guckt nicht. Mein Mama kennt nur Türkisch (...) Türkisch macht.

(167) Puppe: Aha! Die Mama guckt nur türkisches Fernsehen, ne?

(168) Kind: Ja.

Die wenigen deutsch-türkischen Kinder (vgl. auch Kind 42, 152-157; Kind 51, 93-98) schauen also gerne Zeichentrickfilme/-serien, wenn sie zu einem türkischen Kanal wechseln. Erwachsenenfilme/-serien scheinen sie, zumindest im türkischen Fernsehen, nicht zu interessieren. Um welche Medieninhalte für Kinder es sich handelt, kommt in den Gesprächen nicht zum Ausdruck. Interessant ist zudem die Beziehung von Kind 35 zu türkischsprachigen Fernsehhalten. Während auf der einen Seite türkischsprachige Angebote als verbindendes Element zwischen Vater und Sohn dienen, scheinen sie auf der anderen Seite die Beziehung zwischen Mutter und Sohn zu stören. Erstens schaut die Mutter etwas Anderes als das, wofür das Kind Begeisterung findet und zweitens kennt sie nur das Türkische (vgl. ebd., 166).

Die Zentralität und selbstverständliche Existenz der deutschen Sprache in der kindlichen Lebenswelt ist in den Aussagen von Kind 34, aber auch Kind 27 zu finden. Ersterer deutsch-türkischer Junge verweist auf seine Verkehrssprache Deutsch, als er nach seiner Fernsehnutzungssprache gefragt wird. Für ihn steht also diejenige Sprache im Mittelpunkt seiner Medien-, hier Fernsehnutzung, die er in Kommunikations- und Interaktionssituationen mit anderen nutzt: „*Ehm, so, in der ich rede*“ (Kind 34, 141). Ähnliches gilt für Kind 27: Dieser deutsch-türkische Junge tauscht sich in seinem Alltag

mit seinen Freunden oder seinem Bruder stets auf Deutsch aus. Die deutsche Sprache ist zentraler Bestandteil seiner Lebens- und Medienwelt. Interessant ist dabei die Tatsache, dass auch dieser Junge die deutsche Sprache in dem Maße verinnerlicht hat, dass er diese als einen selbstverständlichen Bestandteil. Die Aussage „*wir reden nur so, wie ich rede*“ (ebd., 109) deutet auf die Selbstverständlichkeit des Deutschen im Alltag dieses Kindes hin:

(108) Puppe: [...] [W]enn du dann mit deinen Freunden bist, redet ihr dann Deutsch?

(109) Kind: Nein, wir reden nur so, wie ich rede.

(110) Puppe: Also, welche Sprache denn?

(111) Kind: Deutsch.

(112) Puppe: Nur Deutsch? Auch mit deinem Bruder?

(113) Kind: Reden immer von Deutsch.

Während hinsichtlich der *medialen Sprachpräferenz* keine grundlegenden Unterschiede zwischen den Kindern festzustellen sind, werden auf der horizontalen Ebene, im Hinblick auf die Inhalte, die sie favorisieren, wiederum genderspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar. Darüber hinaus gibt es aber auch Auffälligkeiten auf den übrigen Auswertungsebenen, die erst in einem nächsten Schritt genauere Erläuterung finden sollen. Was das Merkmal Gender anbelangt, wurde diese Tendenz bereits im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Mediennutzungsmotiven deutlich (vgl. Kapitel 10.1.2). Diese Motive jedoch tangieren alle kindlichen Medien und erlauben es, sich einen Gesamteindruck von den kindlichen Vor- und Einstellungen in Sachen Mediennutzung, aber auch alltägliche Tätigkeiten zu machen. Ein gezielter Einblick in die Mediennutzungsinhalte wurde bisher nicht ermöglicht. Daher sollen im Folgenden, angefangen beim Medium Fernseher, alle rezipierten Medieninhalte mittels der Kinderaussagen konkretisiert und vorgestellt werden. Die nachfolgende Tabelle dient der Übersicht zu den rezipierten Fernsehhalten durch die Kinder, differenziert nach *Herkunftskultur* und *Gender*:

D-Türkische Jungen	Deutsche Jungen	D-Türkische Mädchen	Deutsche Mädchen
Kinderfilme/-serien			
Autofilme	Caillou	Barbiefilme	Barbiefilme
Bakugan	Cars/McQueen	Caillou	Bibi Blocksberg (und Benjamin)
Ben 10	Bob der Baumeister	Cosmo & Wanda	Bibi & Tina
Beyblade	Die Schöne und das Biest	Freddy	Benjamin Blümchen
Caillou	Die Teufelskicker	Fünf Freunde	Bob der Baumeister
Cars/McQueen	Die wilden Kerle	Hello Kitty	Chuggington
Cosmo & Wanda	Dragon Ball	Hexe Lilli	Coco der Affe
iCarly	Hexe Lilly	Kim Possible	Cosmo & Wanda
Madagascar	Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer	Kinderrascheln	Die Sendung mit der Maus
Maruto	Kleine Einsteins	Krokodilfilme	Die Schöne und das Biest
Monsterhaus	Märchenfilme	Lazy town	Findet Nemo
Mr. Bean	Mondbär	Mariposa	Fünf Freunde
Power Rangers	Ninjago (Lego)	Mickey Maus – Wunderhaus	Hexe Lilli
Simpsons	Pokémon	Pinka (nicht bekannt)	Märchenfilme

Spiderman	Power Rangers	Pippi Langstrumpf	Meister Manny
Spongebob	Regenbogenfisch	Prinzessinnenfilme	Mickey Maus – Wunderhaus
Star Wars (The Clone Wars)	Sandmann	Rapunzel	Oben – der Film
Timmy und das Schäfchen	Spezialagent Oso	Tauschrausch*	Pippi Langstrumpf
Yo-Gi-Ho	Spiderman	Thomas und seine Freunde	Prinzessin auf der Erbse
	Spongebob	Tinkerbell	Sandmann
	Star Wars		Simpsons
	Transformers		Spiderman
	Toystory		Spongebob
	Wickie		Winnie Pooh
	Zugfilm		Zeke und Luther
Erwachsenenfilme/-serien			
Cowboyfilme	Cowboyfilme		Mamma Mia
Das Haus Anubis	Werwolf- /Fuchsfilm		
Fußball-Inhalte	Horrorfilme		
Malin	Kampffilme		
	Piratenfilme		
	Spiderman		
	Superman		

Tabelle 22: Kindliche (Lieblings-)Fernsehinhalte (Auflistung in alphabetischer Reihenfolge) (Die kindlichen Lieblingsfernsehinhalte wurden in Fett hervorgehoben)

Kindliche Fernsehinhalte und Gender

Wie der obigen Tabelle zu entnehmen ist, zeichnet sich die kindliche Medienwelt durch eine Vielzahl an Inhalten und Figuren aus, die die Kinder aus dem Fernseher kennen. Ihre Medieninhalte und Medienfiguren unterscheiden sich hauptsächlich in Abhängigkeit von ihrem sozialen Geschlecht, das sie bereits in ihren ersten vier- bis fünf Lebensjahren inkorporiert zu haben scheinen.

In den Medieninhalten der Jungen sind primär solchen Figuren anzutreffen, die *männliche* Stereotype erfüllen. Die Mediennutzungspräferenzen der Mädchen fallen zugunsten der als *weiblich* zu typisierenden Themenschwerpunkte aus. Während also auf der einen Seite, um hier nur einige Beispiele zu nennen, *Ben 10*, *Bakugan*, *die Teufelskicker*, *Spezialagent Oso* oder *Spiderman* die präferierten Fernsehinhalte der Jungen darstellen, integrieren die Mädchen hauptsächlich Inhalte wie *Barbie*, *Bibi & Tina*, *Hello Kitty*, *Hexe Lilli* oder *Prinzessinnen* in ihren lebensweltlichen Medienalltag. Diese Tendenz wird auch im Hinblick auf die Angaben zu den, wie die Kinder selbst unterscheiden, *Erwachsenenfilmen* erkennbar. Ein deutsches Mädchen findet an der Musikkomödie *Mamma Mia* Gefallen, die neben Tanz und Musik die Themen Liebesbeziehung, Freundschaft, Romantik und Hochzeit zum Inhalt hat. Die Genrepräferenzen der Jungen verlaufen kontrovers zu denen der Mädchen. Ihr Verständnis von Unterhaltung hat nicht unmittelbar Liebesfilme oder Komödien zur Grundlage. Ihre Erwachsenenfilmeliste besteht aus Action-, Fantasy-, Grusel-, Horror- und Westernfilmen.

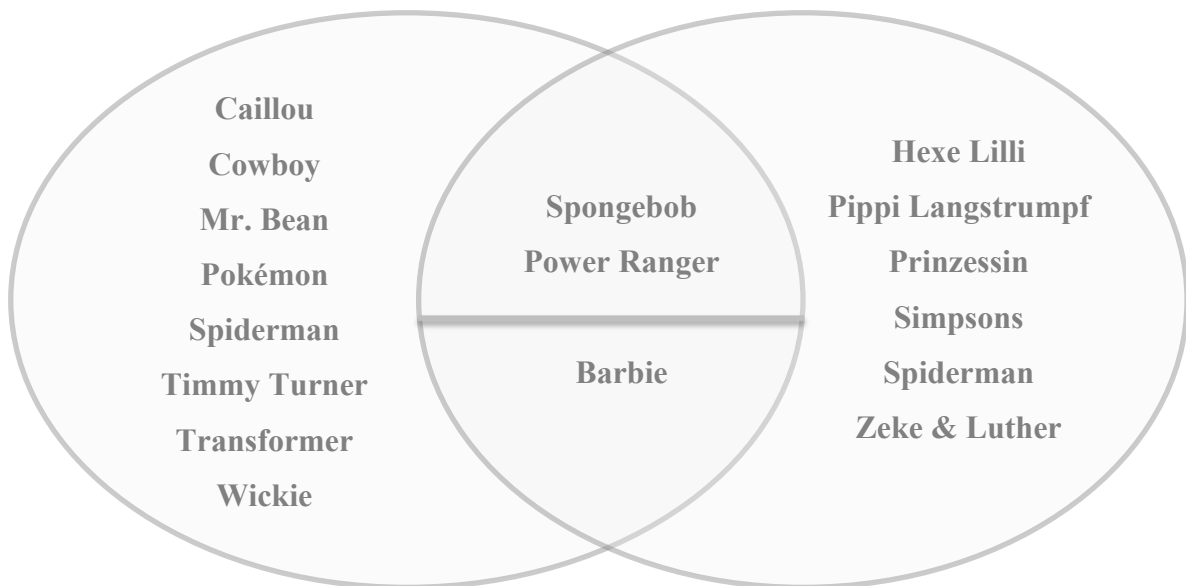


Abbildung 127: Lieblingsmedienfiguren der Jungen und Mädchen (links: Lieblingsmedienfiguren der Jungen; rechts Lieblingsmedienfiguren der Mädchen; Mitte oben: gemeinsame Lieblingsmedienfiguren der Jungen; Mitte unten: gemeinsame Lieblingsmedienfigur der Mädchen).

Unter Einbeziehung der kindlichen *Lieblingssendungen* und *Lieblingsmedienfiguren*²¹⁰ wird diese Erkenntnisse anschaulicher. Die gemeinsamen Lieblingsmediencharaktere der Jungen sind vor allem *Spongebob* und die *Power Rangers*. Bei den deutsch-türkischen und deutschen Mädchen stellt sich *Barbie* als die am meisten favorisierte Medienfigur heraus. *Spongebob*, unter den deutsch-türkischen Jungen häufig als *Schwammkopf* bekannt, ist im Gegensatz zu einem Power Ranger eine naive, fröhliche und als lustig empfundene Medienfigur, die vor allem bei den Jungen Gefallen findet. *Spongebob* aber erwies sich im Zusammenhang mit dem Motiv *Unterhaltung/Spaß* auch als eine unterhaltende Medienfigur aller Kinder (vgl. auch Kapitel 10.1.2).

Anders im Fall der *Power Rangers* und der *Barbie*. *Power Rangers* und *Power Rangers ähnliche (Fernseh-)Inhalte* werden an erster Stelle von den Jungen favorisiert. Deshalb zählen die deutsch-türkischen Jungen *Bakugan*, *Ben 10*, *Beyblade*, *Maruto*, *Spiderman* und

²¹⁰ Insgesamt stehen von 37 Kindern Aussagen zu ihren Lieblingssendungen und von 23 Kindern Aussagen zu ihren Lieblingsmedienfiguren zur Verfügung. Es wurden nicht alle Kinder im Interviewverlauf explizit nach ihren favorisierten Inhalten und Figuren gefragt – die Gründe bleiben unbekannt.

Star Wars zu ihren Lieblingssendungen. Die deutschen Jungen fügen neben *Spiderman und Stars Wars* noch *Pokémon* und *Kampffilme* in ihre Liste der Lieblingssendungen, die Ähnlichkeiten mit dem Medieninhalt *Power Rangers* aufzeigen, hinzu. *Barbie und Barbie ähnliche Fernsehinhalte* sind nicht gestaltendes Element der medialen Lebenswelt der Jungen. Lediglich ein deutscher Junge gibt an, *Hexe Lilli* zu gucken. Als seine Lieblingssendung bezeichnet er diese Sendung trotzdem nicht.

Ein Blick in die Lieblingssendungen der Mädchen führt vor Augen, dass *Barbie- und Prinzessinnenfilme* zur primären Auswahl der deutsch-türkischen Mädchen gehören. Obwohl auch die deutschen Mädchen gerne zur Rezeption dieser Fernsehinhalte neigen, zeigen sich im Hinblick auf ihre (Lieblings-)Präferenzen Unterschiede. Unterschiede sind in gleicherweise auch innerhalb der Präferenzen der Jungen zu erkennen, weshalb im Folgenden der Blick auf die Herkunftskultur gerichtet werden soll. Die Herkunftskultur scheint auf die inhaltlichen Fernsehnutzungsgewohnheiten der Kinder einen Einfluss auszuüben.

Kindliche Fernsehinhalte und Herkunftskultur

Bisher wurden die Kinderaussagen mit einem gezielten Blick auf die Genderspezifität, also auf der horizontalen Ebene, analysiert. Der Faktor Herkunftskultur erhielt dabei keine gezielte Beachtung. Im Folgenden soll der Fokus auf der Horizontalen bleiben. Darüber hinaus soll aber auch die vertikale und diagonale Ebene Anwendung erhalten. Im horizontalen Kontext soll der Blick in die Kinderfilme/-serien jetzt gezielt in Abhängigkeit von der Herkunftskultur beleuchtet werden, weil dadurch weitere Erkenntnisse hinsichtlich der Wege, die die konvergent medial tätigen Menschen gehen, zu erhoffen sind (vgl. Kapitel 4.1.2).

Die *herkunftskulturelle Sichtweise* auf die (Lieblings-)Kinderfilme/-serien und Lieblingsmedienfiguren der Kinder erlaubt es interkulturelle Unterschiede herauszuarbeiten. Gleichzeitig sind durch den Blick auf die vertikale Ebene intrakulturelle Auffälligkeiten zu fokussieren, um in Abhängigkeit vom Faktor Herkunftskultur sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu bestimmen. Durch die Thematisierung der Diagonalen sollen trotz der unterschiedlichen Herkunftskulturen und des sich

unterscheidenden sozialen Geschlechts die verbindenden Elemente zwischen den deutschen Jungen und den deutsch-türkischen Mädchen sowie deutsch-türkischen Jungen und deutschen Mädchen sichtbar gemacht werden.

Es fällt auf, dass die Fernsehhalte der deutsch-türkischen Kinder eher genderspezifischen Merkmalen unterliegen, als dies für ihre Mitkita-Kinder aus einem deutschen Haushalt zu konstatieren ist. Entsprechend unterscheiden sich ihre Lebens- und Medienwelten, gemeint sind die Lebens- und Medienwelten der deutsch-türkischen Kinder, grundlegend voneinander. Was ihre Medienvorlieben anbelangt, ist zum einen *Cosmo & Wanda*, wozu die Lieblingsmedienfigur eines deutsch-türkischen Jungen, *Timmy Turner*, zu zählen ist, sowie die Kinderserie *Caillou* als ein gemeinsames (mediales) Interesse dieser Kinder zu bestimmen. Als eine weitere Gemeinsamkeit stellt sich lediglich im Zusammenhang mit *Kim Possible*, einer Actionkinderserie mit einer weiblichen Heldenfigur, heraus. Diese erinnert an männliche Heldenfiguren wie beispielsweise *Ben 10* oder *Spiderman*, die im medialen Alltag der deutsch-türkischen Jungen ihren Platz gefunden haben. Bis auf dieses Beispiel scheinen Motive wie Kampf oder Heldentaten, wie diese von ihren gleichkulturell geprägten Peers verstanden werden, für die große Mehrheit der deutsch-türkischen Mädchen in Sachen Mediennutzungspräferenzen allerdings nicht von Relevanz zu sein.

Im Vergleich zu den deutsch-türkischen Kindern ist eine größere Anzahl an gemeinsamen präferierten Fernsehhalten der deutschen Kinder festzustellen. Nicht nur *Bob dem Baumeister*, sondern auch *Märchen-* und *Zuginhalt*en sowie dem Film *der Schönen und dem Biest* können in den Aussagen dieser Kinder zu ihren Filmen und Serien begegnet werden. Darüber hinaus offenbart ein deutscher Junge die hauptsächlich von den Mädchen rezipierte Kinderserie *Hexe Lilli* zu gucken (vgl. Kind 12, 46) und ein deutsches Mädchen wünscht sich eine Verkleidung von *Spiderman*, der Heldenfigur der Jungen (vgl. Kind 22, 101ff.).²¹¹ Bezogen auf die präferierten Fernsehhalte sind *Caillou*, *Cosmo & Wanda*, *Spiderman* und *Spongebob* in den Aussagen aller Kindern wiederzufinden. *Caillou* ist lediglich bei den deutschen Mädchen und *Cosmo & Wanda* bei den deutschen Jungen nicht präsent. Hinsichtlich *Spiderman* und *Spongebob* sondern sich die deutsch-türkischen Mädchen

²¹¹ Kind 22 schildert in diesem Abschnitt lediglich seinen Wunsch nach einem Spidermananzug. Da ihm diese Figur bekannt ist, ist davon auszugehen, dass das Mädchen *Spiderman* auch schon einmal geguckt haben muss.

voneinander ab. Diese beiden Medienfiguren und -inhalte scheinen ihnen nicht bekannt zu sein und haben somit auch keinen Einfluss auf die Gestaltung und Entwicklung ihrer kindlichen Lebens- und Medienwelten. In den Interviewbeispielen mit ihnen wird Spiderman kein einziges Mal erwähnt. In dem einzigen Interviewbeispiel, in dem Spongebob durch die Puppe namentlich genannt wird, stellt das deutsch-türkische Mädchen, Kind 45, ihre Präferenz wie folgt vor:

(59) Puppe: Und hast du ne Lieblingsserie? Also, ich guck z.B. gerne an Tauschrausch. Oder Caillou schaue ich gerne an. Gibt's irgendwas, was du gerne guckst? Oder Spongebob finde ich auch toll. Der ist immer so witzig (kichert).

(60) Kind: Tauschrausch.

(61) Puppe: [...] Was guckst du noch gerne an außer Tauschrausch?

(62) Kind: Kim Possible.

(73) Puppe: Also, ich finde z.B. Spongebob toll, weil der lustig ist. [...]. Hast du sonst noch irgendwelche Lieblingshelden oder Lieblingsfiguren im Fernsehen?

(74) Kind: (Keine Antwort).

Das deutsch-türkische Mädchen unterscheidet sich von ihrem gleichgeschlechtlichen Mitkita-Kind aus einem deutschen Haushalt also insofern, als dass es in ihren medialen Präferenzen sowohl hauptsächlich *typisch genderspezifische* Inhalte rezipiert als auch wenig bis kaum Gemeinsamkeiten mit ihrem gleichkulturell sozialisierten deutsch-türkischen Mitkita-Kind hat. Diese Kenntnis wird auch im Hinblick auf die Fernsehinhalte der deutschen Jungen erlangt. Bis auf *Caillou* und die *Hexe Lilli* scheint es, bezogen auf die medialen Rezeptionsschwerpunkte, zwischen diesen beiden Kindergruppen keine Anknüpfungspunkte zu geben.

Anders sieht es bei den deutschen Mädchen aus. Ihre Medienwelt überschneidet sich teilweise nicht nur mit der der deutschen Jungen, sondern auch mit der ihrer deutsch-türkischen Peers; und zwar mit der der Mädchen und Jungen. Die favorisierten Fernsehinhalte seitens der deutsch-türkischen Jungen, wie *Cosmo & Wanda*, *Simpsons*, *Spiderman* und *Spongebob*, sind zum Teil auch für sie von Relevanz, d.h. Teil ihrer kindlichen Medienwelt. Bis auf Spiderman stellen sich die restlichen Fernsehinhalte sogar alleinig zwischen ihnen und den deutsch-türkischen Jungen als verbindend heraus.

Ähnlich verhält es sich in der Gegenüberstellung der Ergebnisse zwischen den deutsch-türkischen und deutschen Jungen. Wie bereits deutlich werden sollte, zeigen die deutschen Jungen in ihren favorisierten Fernsehinhalten Gemeinsamkeiten vor allem mit den deutschen Mädchen auf. Gleichzeitig entsprechen ihre Medienpräferenzen aber auch denen ihrer nicht gleichkulturellen, dafür aber gleichgeschlechtlichen deutsch-türkischen Peers. Die kindliche Fernsehnutzung der letztgenannten Kinder hingegen unterscheidet sich von der ihrer gleichgeschlechtlichen Kinder aus einem deutschen Kontext insofern, als dass ihre Präferenzen sich hauptsächlich in ihren prinzipiellen Couleurs mit den ihrer gleichkulturellen Mitkita-Kinder, hier den deutsch-türkischen Mädchen, übereinstimmen. Diese Übereinstimmung verläuft antiproportional, weshalb sich, im Vergleich zu den deutschen Kindern, ihre inhaltlichen Präferenzen voneinander unterscheiden.

Das bedeutet: Während den deutsch-türkischen Kindern eine eindeutige Verfolgung genderspezifischer Merkmale gemeinsam ist, wird dieses Prinzip bei den deutschen Kindern aufgelöst. Eine strikte Trennung nach *Mädchen-* und *Jungeninhalten* scheint hier, wie den Kinderaussagen zu ihren medial-inhaltlichen Präferenzen zu entnehmen ist, eher in schwacher Form ausgeprägt zu sein. In der Folge sind Berührungspunkte zwischen den deutschen Mädchen, Jungen und den deutsch-türkischen Mädchen sowie zwischen den deutschen Jungen, Mädchen und den deutsch-türkischen Jungen zu erwarten. Schlüsselfiguren sind dabei die deutschen Kinder, die sich sowohl in eher männlich als auch weiblich konnotierten Medienangeboten wieder- und zurechtfinden. Durch den Fokus auf die Lieblingsinhalte und -figuren wird diese Verbindung unterbrochen. Spätestens jetzt rückt das Merkmal Gender wieder stärker in den Vordergrund, allerdings nicht unabhängig, wie deutlich werden sollte, vom Faktor Herkunftskultur. Diese sind stets in ihrer Verwobenheit zu behandeln (vgl. Kapitel 3.3.4).

10.2.3 Erfahrungen der Kinder mit dem Computer

Computerbesitz zu Hause

Der Computer hat im medialen Alltag der Kinder seinen festen Platz gefunden. Dieser ist in fast ausschließlich allen Haushalten mindestens einmal vorhanden und wird von den

Kindern hauptsächlich zum Spielen genutzt. Bis auf die deutschen Jungen gibt die große Minderheit der Kinder an, keinen eigenen Computer zu besitzen. Häufig werden bei Frage der Nutzung dieses Mediums ältere Familienangehörige genannt, und zwar die älteren Geschwister und/oder Eltern. Die Kinder nutzen zudem den Computer in der Regel nicht komplett alleine, sondern mit ihren Geschwistern oder Eltern (vgl. hierzu auch Kapitel 8.1.9; 8.1.10).

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Kinder nicht selten zwischen einem *Kinder-* und *erwachsenen Computer* unterscheiden. Handelt es sich um ihren *eigenen Computer*, so ist dieser manchmal ein Kindercomputer. Dieser eignet sich meistens zum Spielen und hat nicht die volle Funktionsfähigkeit eines *erwachsenen Computers*. Den Computer zu Hause unterscheiden sie zudem vom KidSmart-Computer in der Kita.

Unter den Kindern sind es vor allem die deutsch-türkischen Mädchen und nur ein deutsch-türkischer Junge, die angeben, zu Hause keinen Computer zu besitzen. Drei von elf dieser Mädchen und nur einer von 17 deutsch-türkischen und einer von 14 deutschen Jungen haben demnach zu Hause keinen direkten Zugang zu diesem Medium. Während Kind 51, ein Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt, sich durch eine enge Freundin den Zugang zu diesem Medium ermöglicht, scheinen die übrigen deutsch-türkischen Kinder (vgl. auch Kind 40, 68-71; Kind 47, 26-32) und der deutsche Junge hauptsächlich in der Kita den unmittelbaren Kontakt zum Computer hergestellt zu haben:

Kind 53, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(36) Puppe: [...]. Was würdest du dir denn wünschen, wenn du so eine Wunschmaschine hättest?

(37) Kind: Eh (...) ein eigenes Computer.

(38) Puppe: Oh, einen eigenen Computer? Habt ihr denn zu Hause einen Computer? Also in kleiner, so ohne dieses bunte und dicke Plastik [...]? Weil das hab' ich zu Hause auch nicht. Hast du zu, habt ihr zu Hause einen Computer?

(39) Kind: Nein.

(40) Puppe: Dann hast du das ja vorher noch nie gemacht.

(41) Kind: (Schüttelt den Kopf, verneinend).

(42) Puppe: Dann war das ja was ganz Neues für dich?

(43) Kind: Ja.

Kind 51, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (9) Kind b: E. (Kind a) ist zu mir nach Hause gekommen und hat mit meinem Computer gespielt.
- (34) Puppe: Hast du zu Hause einen Computer?
- (35) Kind a: Hab' ich nicht.
- (36) Puppe: Hast du nicht? Spielst du deshalb bei S. (Kind b)? Und was machst du gerne an dem Computer [...]?²¹²

Kind 1, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (31) Puppe: [...] Habt ihr daheim denn auch nen Computer? Vielleicht mit weniger Plastik?
- (32) Kind: Einen kleineren höchstens.
- (33) Puppe: Nen kleineren? Und der gehört Mama? Oder dem Papa?
- (34) Kind: Nein! Zu Hause haben wir gar keinen (betont).

Was den Eigenbesitz anbelangt, so ist zu konstatieren, dass ein Drittel der deutschen und nur leicht mehr als halb so viele der deutsch-türkischen Jungen angeben, mit einem eigenen Computer ausgestattet zu sein. Im Fall der deutsch-türkischen Mädchen sind zwei Kinder und im Fall der deutschen Mädchen nur ein Kind im Besitz eines eigenen Computers. Dabei differenzieren die Kinder diesen mit *klein* vs. *groß* oder *unecht* vs. *echt*. Hinzu kommt, dass sie ihren Computer auch als *Kindercomputer* hervorheben, der sich hauptsächlich zum Spiele spielen eignet (vgl. auch Kind 12, 23-28; Kind 22, 148ff.):

Kind 4, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (24) Puppe: [...]. Und ehm (...) hast du auch zu Hause n Computer?
- (25) Kind: Mmh, ein Computer, der nicht echt ist, wie Papas.
- (26) Puppe: Nicht echt? Wie meinst du das denn?
- (27) Kind: Dass da nur Karten reinkommen.
- (28) Puppe: Aha, für dich alleine?

²¹² Die Interviewerin gibt Kind a nicht die Möglichkeit auf die zweite Frage in Zeile 36 zu antworten, weil sie das Gespräch mit einer neuen Frage fortsetzt. Deshalb nimmt das Gespräch einen anderen Verlauf und die Frage bleibt unbeantwortet. Nichtsdestotrotz ist davon auszugehen, dass Kind a durch Kind b den Zugang zum Computer ermöglicht bekommt und sie deshalb gemeinsam bei Kind b zu Hause Zeit verbringen.

(29) Kind: Hmhm (bejahend).

Kind 6, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(83) Puppe: [...]. Habt ihr zu Hause auch einen Computer?

(84) Kind: Ich hab' nur Kindercomputer. Mama Lila-Computer.

(85) Puppe: Einen kleinen?

(86) Kind: Große, Mama große, ich hab' klein.

Die deutschen Jungen unterscheiden explizit zwischen einem *Kinder-* und *Erwachsenen-Computer*. Kind 4 drückt diese Differenz mittels der expliziten Betonung auf das Merkmal „*nicht echt*“ (ebd., 25) aus. Im Vergleich zum Computer seines Vaters ist sein Computer also ein Unechtes, weil dieser nur mit Karten funktioniert (vgl. ebd., 26f.). Für sein gegengeschlechtliches Mitkita-Kind aus demselben Kulturkontext ist der *unechte Computer* wohlmöglich nur dazu geeignet, um damit zu spielen. Im Gegensatz dazu dient der echte Computer nicht zum Spielen, damit sollten mehrere Tätigkeiten möglich sein.

Den Unterschied zwischen dem eigenen Computer und dem Computer der Eltern nehmen auch die anderen Kinder wahr. Kind 12, ein Junge aus einem deutschen Haushalt, bezeichnet seinen Computer als „*einen für mich*“ (ebd., 24), einen Kindercomputer also, der nur mittels des Einsatzes einer Batterie in Betrieb gesetzt werden kann. So auch Kind 43, ein Junge mit türkischen Wurzeln:

(113) Puppe: [...] Aiaiai, dann darfst du nie an den Computer?

(114) Kind: Doch! Wenn die (...) die Batterie geht auch immer leer.

(115) Puppe: Ach so! Und kann man die Batterie denn auch irgendwie wieder auffüllen? Weiß du das? Oder ist der Computer dann immer leer?

(116) Kind: Nein, da muss man, Papa muss Batterien kaufen.

Kind 10 hingegen äußert einen Kindercomputer zu besitzen. Dieser ist im Vergleich zum Computer seiner Mutter klein, möglicherweise deshalb, weil es selbst noch *klein*, also jung ist. Ein anderer deutsch-türkischer Junge, Kind 42, sei im Besitz eines großen Computers:

(44) Puppe: [...]. Hast du denn zu Hause auch einen Computer?

(45) Kind: Ja, eine große, eine ganz große.

(46) Puppe: Ehrlich? Wie groß?

(47) Kind: Soo (zeigend).

(48) Puppe: Soo groß?

(49) Kind: Ja.

Anhand dieser und ähnlicher Beschreibungen gelingt es ihnen schließlich ihre Wahrnehmung von den und ihr Wissen über die unterschiedlichen *Computermodele/n* zum Ausdruck zu bringen. Der Computer zu Hause wird besonders in Bezug auf den KidSmart-Computer in der Kita als anders erfahren (vgl. auch Kind 5, 38-45; Kind 15, 45-50; Kind 35, 55ff.):

Kind 33, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(69) Puppe: Und habt ihr zu Hause auch so einen Computer? So was (zeigt auf die KidSmart-Station).

(70) Kind: Nein! Aber einen anderen Computer.

(71) Puppe: Einen anderen Computer. Wie sieht denn der aus?

(72) Kind: Er ist grün und blau.

(74) Kind: Und gelb!

(75) Puppe: Auch so mit Plastik? Oder ist der kleiner?

(76) Kind: Kleiner.

Kind 23, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(49) Kind: Ja, aber nicht den gleichen.

(50) Puppe: Sieht eurer anders aus?

(51) Kind: Ja.

Die Kinder betonen stets die *Andersartigkeit* ihres Computers zu Hause. Grundlage ihrer Wahrnehmung ist ihr Wissen über die Optik eines solchen technischen Gerätes. Es ist nicht so groß, hat eine andere Farbe und kann, wie in der Handbewegung von Kind 35 zu erkennen ist, aufgeklappt werden (vgl. ebd., 58). Gemeint ist also ein Laptop, der ausschließlich durch die Mädchen beim Namen genannt wird.

Kind 46, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(33) Puppe: [...] [H]abt ihr einen Computer zu Hause?

(34) Kind: Ja, eh ne (schüttelt den Kopf) nur PC und Laptop.

Kind 22, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(56) Puppe: Filme gucken? Habt ihr das auch schon mal hier gemacht?

(57) Kind: Nein.

(58) Puppe: Woher kennst du das denn dann?

(59) Kind: Weil ich schon mal auf mein Laptop Film geguckt hab'.

(60) Puppe: Was echt? Du hast 'nen eignen Laptop?

(61) Kind: Ja.

Spielinhalte am Computer und nicht-mediale Spieltätigkeiten zu Hause

Tätigkeiten wie *Filme oder Fotos gucken, Musik hören, Malen, Schreiben* oder *Drucken* gehören eher zu den selteneren Interessen der Kinder am familiären oder eigenen Computer zu Hause. Ihr Hauptinteresse umfasst das Spielen am Computer, weshalb dieser eindeutig die Bezeichnung *Spielcomputer* oder *Spiellaptop*, wie dies beispielsweise von einem deutschen Mädchen für den KidSmart-Computer erfolgte, verdient (vgl. Kind 20, 17).

Rang	Computer-tätigkeiten	D-Türkische Jungen	Deutsche Jungen	D-Türkische Mädchen	Deutsche Mädchen
1	Spiele Spielen	15	8	8	7
2	Schreiben	2	1	-	-
3	Malen	-	1	2	-
4	Fotos gucken	1	1	1	-
5	Musik hören	-	-	1	1
6	Filme gucken	-	-	1	1
7	Drucken	-	1	-	-

Tabelle 23: Aktivitäten der Kinder mit dem Computer/Laptop zu Hause (Angaben in absoluten Zahlen)

Für fast alle deutsch-türkischen Jungen, etwas mehr als die Hälfte der deutschen Jungen und Mädchen sowie einen etwa gleich hohen Anteil der deutsch-türkischen Mädchen stellte sich die Tätigkeit des Spielens als ihre primäre Computertätigkeit zu Hause heraus. Die wichtigste und attraktivste Aktivität am Computer zu Hause ist also das Spiel (vgl. Kapitel 4.3.1; 4.3.2; 10.1.1.). Nur in Einzel- oder Ausnahmefällen werden die in der Tabelle aufgeführten Tätigkeitsfelder am und mit dem Computer außerhalb der Institution Kita freiwillig ausgeführt.

Musik hören nur je ein deutsch-türkisches und deutsches Mädchen am Computer zu Hause. Das gleiche Ergebnis ist für die *Rezeption von Filmen* zu konstatieren. Das *Anschauen von Fotos am Hauscomputer* findet bei einem anderen deutsch-türkischen Mädchen Gefallen, so auch bei einem deutschen und deutsch-türkischen Jungen. Auch in Sachen Maltätigkeiten am Computer zu Hause rücken erneut die deutsch-türkischen Mädchen in den Vordergrund; in der Anzahl zwei, davon ein Mädchen, das bereits für die Filmrezeption Begeisterung fand.

Das Schreiben und Drucken hingegen erlangen nur bei einzelnen Jungen Beliebtheit. Zwei deutsch-türkische Jungen und ein deutscher Junge machen im Zusammenhang mit dem Computer nicht nur auf Spiele, sondern auch auf das *Schreiben bzw. ihre Schreibfertigkeiten* am Computer aufmerksam (vgl. Kind 2, 92-98; Kind 27, 24-28; Kind 29, 38ff.), die vor allem in Bezug auf das Internet an Bedeutung gewinnen (vgl. hierzu Kapitel 10.3.4):

Das Spiel bzw. Spiele rücken in den Fokus. Der Computer ist das primäre Mediengerät, das die Vier- und Fünfjährigen mit der Tätigkeit des Spiels verbinden und im häuslichen Kontext sehr oft und gerne zum Spiele spielen nutzen (vgl. Kapitel 4.3.2). In der nachfolgenden Tabelle wurden die Spielinhalte der Kinder am familiären oder an ihrem Computer zusammengefasst:

Rang	D-Türkische Jungen	Deutsche Jungen	D-Türkische Mädchen	Deutsche Mädchen
1	Fahrzeuge/ Autos	Alles	Prinzessinnen/ Barbie	Barbie
2	Alles	Fahrzeuge/ Autos	Alles	Bekleidung

3	Malen	Skateboard	Malen	Tiere
4	Waffen	Schiffe versenken	Tiere	Alles
5	Super Sonic	Mickey Maus	Hello Kitty	Memory
6	Monopoly	Fußball	Lernen	Lernen
7	Schlange	Tarzan	Kuchen	Wicky
8	Memory		Karten	
9	Mr. Bean			
10	Kuchen			
11	Karten			

Tabelle 24: Spielinhalte der Kinder am Computer zu Hause

Es ist zu festzustellen, dass die meisten Spielinhalte nur von einem Kind oder maximal zwei Kindern am Computer gespielt werden. Dieses Ergebnis gilt besonders für die Inhalte ab Rang 3. Die Spielinhalte in den ersten beiden Rängen hingegen werden von einer größeren Anzahl an Kindern, mindestens drei und maximal acht, gerne gespielt – das ist auch ein Grund, weshalb diese in der Tabelle eine Hervorhebung erhalten haben.²¹³

Die deutsch-türkischen Kinder orientieren sich in ihren Computerspieltätigkeiten verstärkt an ihren Mediennutzungsmotiven (vgl. Kapitel 10.1.2). *Fahrzeuge/Autos* sind bei acht Jungen und *Prinzessinnen/Barbies* bei fünf Mädchen mit türkischen Wurzeln die primäre Präferenz. Ihre Mitkita-Kinder aus einem deutschen Haushalt tendieren zwar auch dazu diese Inhalte am Computer zu spielen, diese stehen allerdings nicht in ihrem Fokus; zumindest nicht im Zusammenhang mit dem Computer. Denn ein Blick in ihre nicht-medialen Tätigkeiten zu Hause führt vor Augen, dass, vor allem in Bezug auf die deutschen Jungen, *Fahrzeuge/Autos* auch von ihnen gerne gespielt werden; mit dem Schwerpunkt auf *Sport-* und *Rennautos*, die sie auf *Rennbahnen* gegeneinander fahren lassen und bei denen sie eine Show und einen *Crash* demonstrieren können (vgl. auch Kind 1, 45-50; Kind 13, 66f.):

²¹³ Da die Äußerungen der deutschen Mädchen zu ihren Spielinhalten am Computer in den ersten drei Rängen auf je zwei Kinder und den restlichen Rängen auf je ein Kind beruhen, werden diese Angaben nicht hervorgehoben.

Kind 14, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(116) Kind: Hmm! Ich hab' so eine Hot Wheels-Bahn, die ist so hoch und da ka' man was weg machen und wenn dann ein Auto und der fährt dann macht, dann so pfuuuuuuuuuuuu und dann springt das so hoch, ich hab' auch ein Auto, das ist der Meiste (Meister, wie verstanden) und der so runterfährt, dann macht die so ein Looping und dann so pfchuuuuuuuu (zeigt mit der Hand).

Kind 3, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(129) Interviewer: Was ist denn genau Hot Wheels? Ist das mit Autos [...]?

(130) Kind: Ja, das ist mit Autos.

(131) Puppe: Ist das ein Zeichentrick? Oder sind das echte Autos?

(132) Kind: Das sind echte Autos. Aber am Computer, da gibt's die auch. Aber die Hot Wheels gibt's auch nur als so kleine Spielautos.

Das Interesse der deutsch-türkischen Jungen für *Fahrzeuge/Autos* verliert bei nicht-medialen Tätigkeiten an Relevanz. Lediglich ein Junge zieht den Computer seinen Spielsachen vor und äußert am liebsten mit Spielzeugautos zu spielen (vgl. Kind 37, 57-61). Die nachfolgende Tabelle fasst die Kinderaussagen zu ihren *nicht-medialen Spieltätigkeiten* zu Hause zusammen:

Rang	D-Türkische Jungen	Deutsche Jungen	D-Türkische Mädchen	Deutsche Mädchen
1	Alles	Fahrzeuge/Autos	Barbie	Puppe
2	Fußball	Spielzeug	Puppe	Kuscheltier
3	The Lego Wire	Alles	Kuchen	Lernspiel
4	Bleyblade	Kutsche	Blinde Kuh	Bauklötze
5	Spongebob		Pferde	
6	Spiderman			
7	Fahrzeuge/Auto			

Tabelle 25: Nicht-mediale Spieltätigkeiten der Kinder zu Hause

Insgesamt bevorzugt es die Mehrheit der übrigen gleichgeschlechtlichen Peers aus dem deutsch-türkischen Kontext diese Inhalte am Computer zu spielen. Ihr primäres Interesse wenden sie dabei *Wett-/Autorennspielen* zu. Es sind nicht unmittelbar die *Crashes*, sondern das Wettrennen bzw. das Motiv des *Speeds*, die sie dazu animiert, diese Spiele zu spielen (vgl. Kapitel 10.1.2; auch Kind 29, 6-12; Kind 35, 63-70; Kind 38, 77-82; Kind 41, 56ff.). Die Computerspielinhalte der deutsch-türkischen Mädchen beschränken sich mehrheitlich auf *Prinzessinnen-* und *Barbiespiele*. Diese Tendenz ist auch im Hinblick auf einige Beispiele zu ihren nicht-medialen Tätigkeiten zu erkennen. In ihrer freien Zeit zu Hause spielen diese Mädchen gerne mit Barbies und Puppen. Andere nicht-mediale Aktivitäten scheinen kaum bis keine große Relevanz für sie zu haben.

Somit finden *Prinzessinnen/Barbies* für die Mädchen im Allgemeinen und die deutsch-türkischen Mädchen im Speziellen in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Medien, also *crossmedial* Einsatz (vgl. Kapitel 4.1.2). Prinzessinnen und Barbies sind nicht nur TV-, sondern auch Spielinhalt. Diese Teilebene der Medienkonvergenz ist besonders in Bezug auf das Querschnittsmotiv *Spielen*, aber auch weitere Motive bzw. Spielinhalte, wie beispielsweise *Fahrzeuge/Autos*, oder die Medien Fernseher, Computer, Internet und das Handy/Smartphone, in Erfahrung zu bringen.

Von Bedeutung ist zudem die Erkenntnis, dass die Kinder, mehrheitlich die deutsch-türkischen Jungen, einfach nur an Spielaktivitäten am Computer interessiert sind. Teilweise gelingt es ihnen nicht, die Spiele zu benennen, weil weniger der Spielname, als vielmehr der Spielinhalt und die Aktivität des Spiels substantiell sind. Aufgrund dieser Tatsache sind in den Interviews mit den Kindern Aussagen wiederzufinden, die keine genauen Angaben zum Computerspiel erlauben. Dieser Fakt wurde in Tabelle 25 zu den Spielinhalten am Computer zu Hause unter der Kategorie *Alles* zusammengefasst. Darin finden also all diejenigen Kinderaussagen über die Spielgewohnheiten am und mit dem Computer ihren Platz, bei denen durch die Kinder keine konkreten Informationen zum Spiel und dessen Inhalt gemacht wurden bzw. gemacht werden konnten. Im Folgenden sollen ausgewählte Interviewausschnitte zur Erläuterung dienen (vgl. auch Kind 12, 27f.; Kind 30, 14-19):

Kind 3, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(87) Puppe: Aber das sind ja ganz schön viele Spiele. Toll! Und am Computer? Spielst du da auch was oder nur an der Playstation und auf dem Nintendo?

(88) Kind: Am Computer! Eigentlich fand' ich alle Spiele am Computer ganz toll.

Kind 26, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(66) Kind: Eine Drei, eine Hundert und eine Null. Und noch eine Tausend.

(67) Puppe: [...] [W]enn du so viele Computer hast, da gibt es doch bestimmte 'ne Menge Spiele, die du da spielst, oder?

(68) Kind: Ja.

(69) Puppe: Och, dann erzähl. Das würde mich total interessieren. Weil ich suche auch noch ein Spiel, das mir gut gefallen könnte. Und ich habe nicht so viel Ahnung, weiß du?

(70) Kind: Und ich weiß nicht, was ich da alle für Spiele draufhabe.

Kind 49, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(50) Puppe: Und was machst du mit der Mama zu Hause am Computer?

(51) Kind: Spielen.

(52) Puppe: Was spielst du denn da am Computer? Erzähl mal, ich bin so neugierig.

(53) Kind: Ehm (...) weiß ich nicht.

Kind 27, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(24) Puppe: [...]. Was kann man denn alles an diesen ganz großen und kleinen Computern alles machen?

(25) Kind: Einfach nur Spiele spielen.

In den Aussagen der Kinder ist zu erkennen, dass sie viele Spiele spielen möchten. Kind 12 zum Beispiel, ein Junge aus einem deutschen Haushalt, ist sich dessen bewusst, was es bedeuten würde, wenn es die Karten, die es zum Spielen benötigt, verlieren würde. Deshalb ist es möglicherweise darum bemüht, die Karten sorgfältig zu nutzen und zu erhalten. (vgl. ebd., 27f.).

Zudem gelingt es den Kindern nicht in jedem Fall die vielen Spiele, womit sie sich in ihren medialen Alltag mit dem Computer befassen, zu benennen. Entweder können sie sich nicht mehr an diese erinnern oder sie berichten darüber, dass sie es nicht wissen (vgl. Kind 26,

70; Kind 46, 42; Kind 49, 53). Schließlich scheinen sie, wie Kind 3 äußert, alle bzw. viele Spiele zu mögen (vgl. ebd., 88). Entscheidend ist, dass gespielt wird. Es geht „[e]infach nur [darum,] Spiele [zu] spielen“ (Kind 27, 25) – darauf kommt es an.

Bei dieser Gelegenheit soll abschließend ein erneuter Blick in die kindlichen nicht-medialen Tätigkeiten zu Hause, die hier aufgrund der Kinderaussagen zum Inhalt *Fahrzeuge/Autos* zum Vergleich herangezogen wurden, ermöglicht werden. Die deutsch-türkischen Jungen und Mädchen bleiben ihren genderspezifischen Interessen auch in nicht-medialen Kontexten treu. Letztgenannter deutsch-türkischer Junge (vgl. Kind 27) integriert in seine Aktivitäten, die ohne den Einsatz von Mediengeräten erfolgen, solche Inhalte und Figuren, die ihm aus seinen medialen Präferenzen bekannt sind. *Beyblade*, *Spongebob* oder *Spiderman*, sie alle sind in Form von Spielzeugen in der alltäglichen Lebenswelt dieses Jungen weiterhin präsent (vgl. ebd., 81).

Auf die Gegenwertigkeit der Medienfigur Barbie für die deutsch-türkischen Mädchen wurde in diesem Kapitel bereits eingegangen. Für ihre gleichaltrigen deutschen Mitkita-Kinder hingegen scheinen diese in ihren nicht-medialen Tätigkeiten nur sehr bedingt eine Rolle zu spielen. Sie beschäftigen sich in ihrer freien Zeit gerne mit anderen Sachen und Inhalten: mit ihren *Puppen und Lernaufgaben* (vgl. Kind 26, 47-52, 208-213), *Bauklötzen* (vgl. Kind 24, 37-46) oder einfach nur mit *Spielzeugen* (vgl. Kind 9, 57ff.). In einem Fall äußert ein deutsches Mädchen viele Kuscheltiere, unter anderem ein Hello Kitty Kuscheltier, zu besitzen (vgl. Kind 16, 114-120). Da aber nur sehr wenige Kinderaussagen zu den kindlichen nicht-medialen Aktivitäten zu Hause vorliegen, gilt es diese Feststellung mit Vorsicht zu genießen.

10.2.4 Das Internet: mehr als nur ein Spielmedium

Das Internet ist für die meisten Kindern ein Begriff. Wirklich bekannt ist das Internet aber für die Mehrheit der deutsch-türkischen Jungen. Etwas mehr als drei Viertel (75,5 Prozent) von ihnen geben an, das Internet zu kennen. Nur sehr wenigen von ihnen gelingt es nicht, eine konkrete Aussage zu diesem Medium zu machen. Die Vertrautheit der übrigen Kinder mit diesem Medium ist als gering einzustufen.

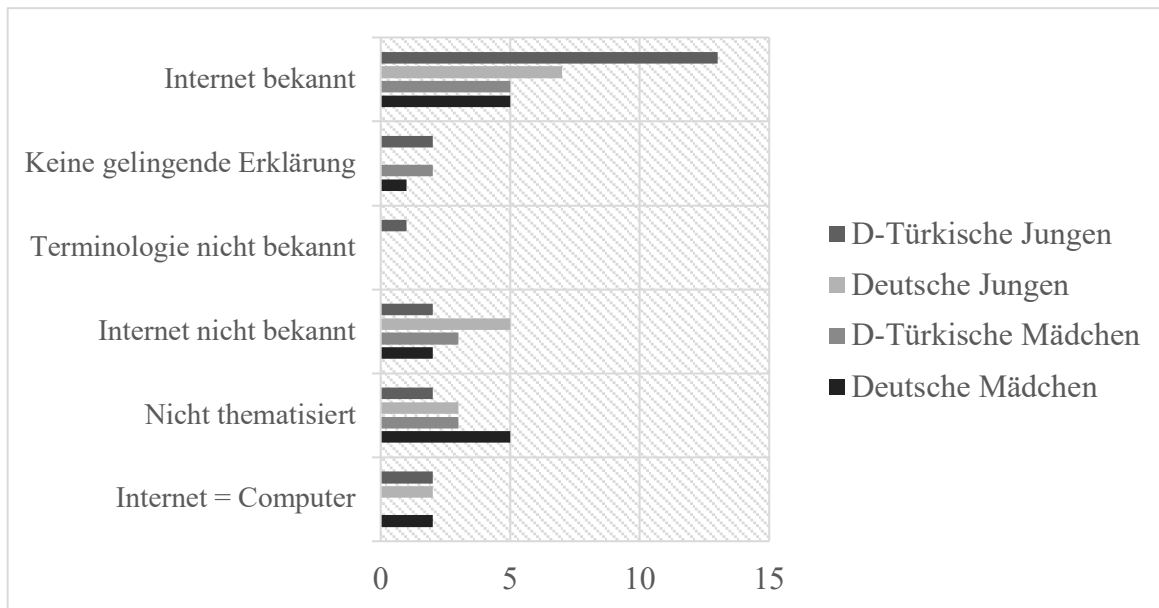


Abbildung 128: Bekanntheit des Internets bei den Kindern ($N_{\text{Deutsch-Türkische Jungen}}=17$; $N_{\text{Deutsche Jungen}}=14$; $N_{\text{Deutsch-Türkische Mädchen}}=11$; $N_{\text{Deutsche Mädchen}}=12$) (Angaben in absoluten Zahlen)

Einem Drittel (35,7 Prozent) der deutschen Jungen ist das Internet nicht bekannt. Gleichzeitig aber teilt die Hälfte der Jungen aus einem deutschen Haushalt mit, in irgendeiner Form den Kontakt zum Internet hergestellt zu haben. Zwei von ihnen sowie zwei von ihren weiblichen Mitkita-Kindern aus demselben Kulturkontext unterscheiden das Internet nicht unmittelbar vom Computer. Das Internet ist für sie nicht unabhängig vom Computer zu verstehen und umgekehrt.

Der Bekanntheitsgrad dieses Mediums bei den Mädchen ist als durchschnittlich zu kennzeichnen. Für je fünf und somit mehr als zwei Fünftel von ihnen ist das Internet bekannt. Dennoch gelingt es zwei von fünf deutsch-türkischen und einem der deutschen Mädchen nichts Näheres zu diesem Medium zu erläutern. Es sind allen voran die deutsch-türkischen Jungen, die sich sowohl im Umgang mit dem Internet als auch in ihren Aussagen dazu zurechtfinden. Lediglich in einem Fall ist einem deutsch-türkischen Jungen, der das Internet kennt, die Terminologie Internet nicht bekannt und zwei von ihnen unterscheiden nicht unmittelbar zwischen den Medien Computer und Internet. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist zu vermuten, dass sie ihren Mitkita-Kindern in Sachen Internet voraus sind. Dennoch ist bei dieser Vermutung Vorsicht geboten, da in der

Interviewsituation mit fünf deutschen und je drei deutsch-türkischen Mädchen und deutschen Jungen das Medium Internet nicht thematisiert wurde – auch hier bleiben die Gründe unbekannt.

Nach einem Einblick in den Bekanntheitsgrad des konvergenten Mediums Internet soll es jetzt darum gehen, die kindlichen Aktivitäten und das Wissen der Kinder über mögliche Aktivitäten mit dem Internet vorzustellen. Nicht immer handelt es sich bei den Kinderaussagen um durch die Kinder selbst ausgeführte Tätigkeiten mit und an diesem Medium. Manchmal beruhen die Antworten zum Themenbereich Internet einfach nur auf ihren Beobachtungen und weniger auf ihren eigenen Nutzungserfahrungen – doch dies stellt nicht die Regel dar.

Die Kinder machen ihre eigenen Erfahrungen mit dem Internet zu Hause. Ihre primäre Beschäftigung ist dabei die des Spielens. Spiele spielen die Kinder also auch im Internet sehr gerne. Die deutsch-türkischen Mädchen legen in ihren Aussagen zum Internet den Schwerpunkt nur auf das Spiel. Für sie ist das Internet, ähnlich wie im Fall des Computers (vgl. Kapitel 10.3.3), lediglich ein *Spielmedium*. Eine andere Aktivität scheint ihnen daher nicht bekannt zu sein.

Rang	D-Türkische Jungen	Deutsche Jungen	D-Türkische Mädchen	Deutsche Mädchen
1	Spielen	Spielen	Spielen	Schreiben
2	(Kinder-)Filme/ Serien gucken	Schreiben		Spielen
3	Schreiben	(Kinder-)Filme/ Serien gucken		
4	Malen	Musik hören		
5	Sprechen			

Tabelle 26: Wissen über Aktivitäten mit dem Internet

Ähnlich ist es für ihre gleichgeschlechtlichen deutschen Mitkita-Kinder. Für zwei von ihnen ist das *Schreiben* bzw. *Tippen* Grundvoraussetzung für das Spielen. Ihnen ist bekannt, dass sie, wenn sie im Internet ein Spiel spielen möchten, zunächst die Internetseite in das

entsprechende Eingabefeld *tippen* müssen. Erst danach wird der Zugang zur eigentlichen Aktivität möglich.

Im Vergleich zu den Mädchen äußern sich ausschließlich alle Jungen, die angeben, das Internet zu kennen, zu ihren Internetaktivitäten zu Hause. Erneut ist zu konstatieren, dass das Spiel den größten Zuspruch, auch seitens der Jungen, erhält. Zudem ist auch ihnen das Schreiben als eine Grundvoraussetzung für das Spielen, aber auch für die Rezeption von Inhalten, bekannt. Um etwas spielen oder anschauen zu können, müssen diese Inhalte zunächst getippt werden.

Die Tätigkeiten der Jungen beschränken sich somit nicht allein auf das Spiel. Sie schauen im Internet gerne auch (ihre) (Kinder-)Filme und Serien. In Einzelfällen wird im Internet auch Musik gehört oder es wird gemalt. Besonders spannend ist die Aussage eines deutsch-türkischen Jungen, der angibt, via Internet mit anderen Personen zu sprechen. Im Folgenden sollen diese Ergebnisse konkretisiert werden.

Internetnutzung zu Hause

Im vorherigen Abschnitt wurden die Internetaktivitäten der Kinder in ihrem familiären Umfeld vorgestellt. Dort stellte sich das Spiel als die zentrale Internetaktivität aller Kinder heraus. Zusätzlich zu dieser Hauptattraktion jedoch rücken auch andere Aktivitäten, wie beispielsweise die *Rezeption von (Kinder-)Filmen und Serien* sowie in einzelnen Fällen das *Malen, Musik hören und Sprechen* in den Vordergrund. In diesem Abschnitt sollen diese Aktivitäten nun mittels der Kinderaussagen nachgezeichnet werden. Dadurch soll es möglich sein, die medialen Beschäftigungen der Kinder mit dem Internet zu umreißen und transparent zu machen.

D-Türkische Jungen	Deutsche Jungen	D-Türkische Mädchen	Deutsche Mädchen
Spielinhalte im Internet			
Alles	Hot Wheels	Barbie	Alles
Badman		Hello Kitty	
Caillou		Marienkäfer	
Fußball		Roboter	
Kuchen			
Spiderman			
Spongebob			
Film-/Serieninhalte im Internet			
Auto	Robert der Bert*		
Badman			
Cosmo & Wanda			
iCarly			
Spiderman			
Spongebob			
Star Wars the Clone Wars			
Timmy das Schäfchen			

Tabelle 27: Spiel-, Film-/Serieninhalte der Kinder im Internet

Die tabellarische Übersicht führt die Differenz zwischen den Kindern, im Hinblick auf ihre *kindlichen Spiel-, Film- und Serieninhalte*, deutlich vor Augen. Die deutsch-türkischen Jungen übertragen sich ihre *Fernseh-* und die deutsch-türkischen Mädchen ihre *Fernseh- und Computerspielfiguren* mehrheitlich auch ins Internet. Ob *Caillou, Spiderman, Spongebob, Barbie oder Hello Kitty*, sie alle führen ihre Präsenz im Internetalltag der vier- und fünfjährigen deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen fort. Inhalte wie *Cosmo & Wanda, iCarly, Star Wars the Clone Wars oder Timmy das Schäfchen* werden nicht nur im

Fernseher, sondern auch im Internet rezipiert. *Spongebob*, *Spiderman* und *Badman* scheinen dabei eine Sonderstellung zu erhalten, weil diese sowohl als Spiel-, als auch Kinderserieninhalt Anerkennung finden.

In Bezug auf die Internetaktivitäten der deutsch-türkischen Jungen wird folglich deutlich, dass ihre Internetnutzung sogar sehr stark von ihren medialen Figuren angeleitet wird. Zudem sind sie diejenigen, die häufig auch auf *Spielseiten* und ihr Interesse für die Spiele dort verweisen. Im Mittelpunkt steht also erneut nicht ein bestimmtes Spiel:

Kind 34, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(55) Kind: Ich mach' auf meinem Computer Spiele.de.

(56) Puppe: Spiele.de? Ist das eine Seite im Internet?

(57) Kind: Ja.

(58) Puppe: Weißt du, was das Internet ist?

(59) Kind: Spiele.

(60) Puppe: Spiele kann man da machen?

(62) Puppe: Noch irgendwas?

(63) Kind: Ehm (...) andere Spiele, Fußball.

(65) Kind: [...] und Kuchen.

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(47) Puppe: Und was machst du [mit dem Computer] zu Hause?

(48) Kind: Spielen (...) dings spielen, malen, Farben machen, Karten spielen, Kuchen (...) Kuchen gibt es auch, dings Kuchen machen.

(49) Puppe: Und was machst du damit?

(50) Kind: Ich spiel' das.

(51) Puppe: Was denn für Spiele?

(52) Kind: Dings Spielaffe, da (...) alles Autos. Hmm, so ein Planetenspiel, wo ein Roboter drin ist und Katze. Das wo man Blitz und dings, so grünes Schleim.

Kind 43, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(127) Puppe: Ach so! Mit eurem Computer kann man Fernsehen gucken?

(128) Kind: Nein!

(129) Puppe: Nicht? Was denn?

- (130) Kind: Da kann man auch was spielen.
- (133) Puppe: Okay! Und was machst du dann, wenn du an dem Computer bist? Was machst du dann da immer?
- (134) Kind: Ehm, ich guck mir immer Nick an.
- (135) Puppe: [...]. Was guckst du denn da am aller liebsten?
- (136) Kind: Ehm, da spiel' ich, ehm. Spongebob.
- (137) Puppe: Spongebob? Den kenn' ich auch, den Spongebob.
- (138) Kind: Ja, das gucken.

Kind 29, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (39) Puppe: Du kannst schreiben? Am Computer, oder so?
- (40) Kind: (Nickt zustimmend).
- (47) Puppe: Ja? Weißt du, wie man das Schreibprogramm am Computer nennt?
- (48) Kind: I A (unklar, was es meint).
- (50) Kind: Und K.
- (52) Kind: Und fünf.
- (53) Puppe: [...] I A K fünf?
- (54) Kind: (Nickt zustimmend).
- (55) Puppe: Das schreibst du immer?
- (56) Kind: Und da kommen Spiele raus.
- (59) Puppe: Die kommen aus dem I A K?
- (60) Kind: Ja.

Spielseiten wie *Spiel.de*, *Spielaffe.de* oder *Nick.de* sind den deutsch-türkischen Jungen bekannt. Im Vergleich zu ihren Peers sind sie sogar die einzigen, die diese und ähnliche Internetseiten explizit beim Namen nennen. Dort scheinen sie eine Vielzahl an Spielen, die sie gerne spielen möchten, spielen zu können – ihnen steht eine große Palette zur Auswahl. Kind 29 spielt auch gerne im Internet, vermutlich auf *KiKa.de*. Kind 43 ist gerne auf *Nick.de*. Möglicherweise nutzt es diese Internetseite nicht nur für Spongebob-Spiele, sondern auch dazu, um Spongebob zu gucken (vgl. ebd., 136f.). Auf der einen Seite geht es also um eine Spielaktivität und auf der anderen Seite rückt erneut die Rezeption eines bestimmten Inhaltes, in Abhängigkeit von den Mediennutzungsmotiven (vgl. Kapitel 10.1.2), in den Mittelpunkt. So auch bei Kind 28, einem Jungen mit türkischen Wurzeln:

- (68) Puppe: [...]. Jetzt möchte ich aber noch einmal über den Computer sprechen. Kennst du auch das Internet?
- (69) Kind: (Nickt zustimmend).
- (70) Puppe: Was ist das denn genau?
- (71) Kind: Da kann man was schreiben! Spiderman, Youtube. Bei Spiderman-Youtube, (...) zeigt mir immer bei Youtube-Spiderman.
- (72) Puppe: Und was machst du bei Youtube, was ist das genau?
- (73) Kind: Nicht Youtube, YOUTUBE! (verbessert die Aussprache).
- (74) Puppe: Ach so (grinst). Was macht man bei Youtube?
- (75) Kind: Da kann man so Filme angucken.
- (76) Puppe: Ach so, da guckst du Spiderman?
- (77) Kind: Und Badman.
- (79) Kind: Ja, der hat scharfe Nägel (zeigt mit den Händen).
- (80) Puppe: Ja, genau! Kann man denn auch andere Sachen im Internet machen oder nur Filme bei Youtube gucken?
- (81) Kind: Spiele auch. Kettenspiele (...) da kommt Blut raus (...) dann sind die Beine so kaputt.
- (82) Puppe: Das hört sich echt alles spannend an. Möchtest du mir dazu noch etwas erzählen?
- (83) Kind: (Schüttelt den Kopf, verneinend).

Die Internetnutzung von Kind 28 beschränkt sich schwerpunktmäßig, wie bei seinen Mitkita-Kindern auch, auf das Spiel. Allerdings setzt es dieses Medium, wie für die Jungen generell und die türkeistämmigen Jungen speziell zu konstatieren ist, genauso zur Rezeption von (Kinder-)Filmen und Serien ein (vgl. Tabelle 27). Obwohl, wie bereits darauf aufmerksam gemacht wurde, im Fall von mehreren Kindern das Thema Internet nicht unmittelbarer Interviewinhalt war und deshalb an eine gemäßigte Hervorhebung der deutsch-türkischen Jungen in Sachen Internetnutzung appelliert wird, kann das Verhältnis dieser Kindergruppe zum Internet als *eng* charakterisiert werden. Sie surfen auf den verschiedenen Spielseiten im Internet, und Kind 28 nutzt sogar das Videoportal Youtube. Im Mittelpunkt stehen ihre Medienfiguren sowie ihre, damit eng verknüpften, Motive. Die deutschen Jungen bewegen sich nicht in dem gleichen Ausmaß im Internet, wie ihre gleichgeschlechtlichen deutsch-türkischen Mitkita-Kinder dies tun. Der konkrete Bezug auf

eine Internetseite ist in ihrem Fall nicht gegeben; genauso auch bei den Mädchen nicht. Bis auf den Haushalt der deutsch-türkischen Jungen scheinen in allen übrigen Haushalten kindliche Aktivitäten im und mit dem Internet eine geringe Rolle zu spielen. Lediglich Kind 3, ein Junge aus einem deutschen Haushalt, thematisiert eine Internetseite. Seiner Aussage nach ist *Hot Wheels*, womit er gerne in seiner freien Zeit spielt, eine Internetseite. Ob und wie oft er diese Seite besucht und was er dort macht, wird im Interview nicht weiter ausgeführt.

(89) Interviewer: Und bei euch zu Hause am Computer, machst du da auch was anderes?

(90) Kind: Ja, z.B. Hot Wheels. Da gibt nämlich 'ne Sendung von Hot Wheels.

Das sind Autos, die fahren ganz schnell. Hot Wheels sind Autos dann. Aber es gibt auch echte Hot Wheels Autos. [...].

(91) Interviewer: Und ist das ein Spiel oder ist es eine Internetseite, dieses Hot Wheels?

(92) Kind: Eine Internetseite.

Die *crossmediale Orientierung* dieses Jungen wechselt zwischen den Medien *Fernseher*, *Computer* und *Internet*. Ausgangspunkt jedoch ist *Hot Wheels* als Fernsehsendung. Erst danach wird dieser Inhalt zum Computer- und/oder Internetinhalt gemacht.

Einer seiner Mitkita-Kinder aus demselben Kulturkontext fügt seinem Spielinteresse Serien und/oder Filme hinzu. Das Internet beschränkt sich also nicht auf die Rezeption von (Kinder-)Filmen. Allerdings ist die Internetnutzung der deutschen Jungen insgesamt als gering zu kennzeichnen:

Kind 10, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(139) Puppe: Warst du [mit dem Computer] schon mal im Internet?

(140) Kind: Eh, nö! Nur meine Eltern.

(141) Puppe: Mh.

(142) Kind: Da hab' ich Shaun geguckt.

(143) Puppe: Was hast du da geguckt?

(144) Kind: Shaun, das Schaf.

(147) Puppe: Am Computer? Im Internet?

(148) Kind: Ja.

Ein deutsches Mädchen unterscheidet das Internet gezielt vom Computer, indem es auf die Konnektivität dieser beiden Medien zu sprechen kommt. Das Internet ist ihrer Aussage nach „am Computer“ (Kind 17, 95). Die einzige Funktion, die sie dem Internet zuschreibt, ist die des Spielens und Schreibens – über ihre Funktionsvielfalt scheint sie nicht informiert zu sein.

(95) Puppe: Weißt du denn, was Internet ist?

(96) Kind: Ja, am Computer.

(97) Puppe: Und was kann man damit machen?

(98) Kind: Ein Spiel.

(99) Puppe: Hast du noch eine andere Idee, was man damit machen kann?

(100) Kind: Nein.

(101) Puppe: Mit dem Internet (...).

(102) Kind: Es schreibt auch.

Im Zusammenhang mit dem Schreiben wird deutlich, dass hier zunächst keiner Person, sondern dem Internet eine Schreibfähigkeit zugeschrieben wird. In der Fortsetzung jedoch wird die eigentliche Schreibaktivität betont. Dennoch ist dem Kind eine gewisse Unsicherheit im Hinblick auf sein Wissen über das Internet zuzuschreiben:

(102) Puppe: Ja, das ist interessant. Da kann man E-Mails schreiben, oder? Und die verschicken an andere Leute [...].

(103) Kind: Alles.

Das Schreiben verbindet Kind 20 mit der Eingabe von Spielen in das entsprechende Eingabefeld im Browser, aber auch mit anderen Schreibaktivitäten. Es scheint zu wissen, dass im Internet auch für und in andere/n Kontexte/n geschrieben wird:

(64) Puppe: [...] [K]ennst du das Internet?

(65) Kind: Ja.

(66) Puppe: Kannst du mir erklären, was das ist? Ich kenn' das gar nicht. Ich hab' das nur mal gehört.

(67) Kind: Da kann man schreiben.

(69) Kind: [...] und Spiele eingeben.

Die deutsch-türkischen Mädchen verfolgen in ihrer Internetnutzung ein konkretes Muster. Sie nehmen ihre Medienfiguren oder andere Inhalte zur Grundlage und gehen gezielt auf die Suche nach dieser. Einmal sind es die Kinderserien und Medienfiguren Barbie und Hello Kitty, einmal andere Inhalte wie Roboter. Manchmal scheint der Inhalt nicht von großer Bedeutung zu sein; es geht darum zu spielen. In Bezug auf Hello Kitty ist zu erwähnen, dass das Kind diesen Inhalt in der Regel lieber am Fernseher schaut (vgl. hierzu Kapitel 10.3.2):

Kind 50, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(174) Puppe: [...] Und was machst du dann da [im Internet]?

(175) Kind: Da kann ich spielen.

(177) Kind: Barbie und andere Sachen.

(180) Puppe: [...].Boah, da kann man ja ganz schön viel mit machen mit dem Internet, ne?

(181) Kind: Hmhm (bejahend).

Kind 48, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(150) Puppe: [...] Was ist Internet?

(151) Kind: Das, das, der hat auch Herzen, aber das ist bisschen bunt aus (...), das bisschen bunt.

(152) Puppe: Für Spiele?

(153) Kind: Ja (...) ehja, da ist so ein rotes Marienkäfer und das ist schwarz und da muss man immer klicken, damit das Spiel, damit ich das Spiel spielen kann.

Kind 44, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(42) Puppe: Darfst du zu Hause an den Computer?

(43) Kind: (Nickt zustimmend).

(45) Kind: Ich kann alleine.

(46) Puppe: Echt? Alleine?

(47) Kind: Meine (unverständlich) Internet.

(50) Puppe: Echt? Und was machst du da im Internet?

(51) Kind: Spielen.

(52) Puppe: Und was für Spiele?

(53) Kind: Roboter.

Kind 46, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(37) Puppe: [...] Was machst du denn [...] [mit dem Computer]?

(38) Kind: Spielen und malen.

(39) Puppe: Und was spielst du damit zu Hause?

(40) Kind: Ja (...) einfach ganz viele Spiele.

(41) Puppe: Was denn z.B.? Kannst du mir das sagen?

(42) Kind: (Überlegt, schüttelt den Kopf) Ne.

(43) Puppe: Ne? Und was malst du da?

(44) Kind: (Überlegt). Ich spiele nur Hello Kitty, ne und ich male nur Hello Kitty

(...) und ich gucke Hello Kitty-Filme abends.

Obwohl im letzten Interviewausschnitt der Computer als Ausgangspunkt dient, ist zu vermuten, dass das Mädchen *Hello Kitty* vor allem im Internet spielt und malt. Diese Vermutung baut an erster Stelle auf der Aussage „[...] *einfach ganz viele Spiele*“ (ebd., 40) auf, die unter anderem an die Aussage von Kind 50 erinnert. Dort wird die Medienfigur Barbie hervorgehoben, und es wird hinzugefügt, dass auch noch andere Sachen gespielt werden (vgl. ebd., 177). Ähnlich verhält es sich mit Kind 46. Hier taucht *Hello Kitty* als Mal-, Spiel- und Fernsehfigur auf. Zusätzlich zu Hello Kitty werden aber auch viele andere Spiele gespielt.

Besonders spannend ist der Einblick in die Internettätigkeit von Kind 48. Das deutsch-türkische Mädchen schildert seine Vorgehensweise auf einer Spielseite sehr anschaulich. Mit seiner Wortwahl „klicken“ (vgl. ebd., 153)) weist es zudem auf ein vorhandenes *Medienvokabular* hin. Es folgt einem roten Marienkäfer, den es solange anklicken muss, bis es schließlich auf die Spielseite mit ihrem favorisierten Spiel gelangt. Von besonderer Bedeutung ist auch die Aussage von Kind 35, dem einzigen deutsch-türkischen Jungen, dessen Bekanntschaft mit dem Internet, so ist zu vermuten, via eines Instant-Messaging-Dienstes erfolgte. Es äußert zunächst das Internet nicht zu kennen. Kurz daraufhin stellt sich heraus, dass es im familiären Kontext via Internet am Computer mit anderen Personen gesprochen hat. Seine Reaktion (vgl. ebd., 180) ist äußerst interessant, weil es darin in erster Linie ein Missverständnis und in zweiter Linie eine Selbstverständlichkeit zum Ausdruck bringt:

(175) Puppe: Ok! Sag mal, dieses Internet (...) hast du davon schon mal gehört?

- (176) Kind: Was?
- (177) Puppe: Vom Internet.
- (178) Kind: Nein.
- (179) Puppe: Nein? Das kann man so am Computer irgendwie. Da kann man ins Internet gehen.
- (180) Kind: Ach ja (...) so sprechen.
- (181) Puppe: Aha! Macht ihr das zu Hause?
- (182) Kind: Ja! In das Computer.
- (183) Puppe: Erzähl mal, was machst du denn oder wer macht das denn da?
- (184) Kind: Da sprechen wir.
- (185) Puppe: Mit wem denn?
- (186) Kind: Eh (...).
- (187) Puppe: Mit anderen Leuten?
- (188) Kind: Ja.
- (189) Puppe: Und sprichst du alleine?
- (190) Kind: Nein! Andere (...) Papa (...) mein Mama und Papa spricht auch.
- (191) Puppe: Aha! Und könnt ihr die anderen dann auch sehen an dem Computer?
- (192) Kind: Jaa.
- (195) Puppe: Hm, das ist ja klasse. Wo sind denn die dann?
- (196) Kind: In der Computer.
- (199) Puppe: Hm! Kennst du die Leute, mit denen ihr dann da sprecht?
- (200) Kind: Ja.
- (201) Puppe: Ja?
- (202) Kind: In Türkisch.
- (203) Puppe: Aha! Sind die in der Türkei dann? (...) Oder sprecht ihr auf Türkisch. Oder deine Eltern?
- (204) Kind: Ers Türkisch.
- (209) Puppe: Aha! Und da sprecht ihr am Computer Türkisch mit denen?
- (210) Kind: Ja.

Das Kind schildert eine für ihn normale Situation mit seinen Eltern zu Hause am Computer. Die Eltern scheinen den Kontakt zu ihrer Herkunftsfamilie in der Türkei mittels eines Instant-Messaging-Dienstes zu pflegen. Damit dieser Kontakt reibungslos gelingen kann, finden ein Mediengerät und eine Medienfunktion Anwendung. Außerdem sind für die

Kommunikation verbales Wissen in der türkischen Sprache erforderlich. Das Kind beobachtet lediglich, dass sie sich mit für ihn bekannten Personen, welche die Eltern und das Kind hören und sehen können, in einer (medialen) Kommunikationssituation befinden. Über die Lokalisierung dieser Menschen sowie die Distanz, die auf technologischem Wege überwunden werden muss, um ein solches Gespräch überhaupt verwirklichen zu können (vgl. Kapitel 2.3; 4.1), ist sich das Kind nicht bewusst. Für den deutsch-türkischen Jungen befinden sich diese Personen einfach nur *im Computer* und die Kommunikation erfolgt auf Türkisch.

Die Überwindung transnationaler Grenzen ist für das Kind selbstverständlich. Hinzu kommt, dass im Zusammenhang mit dem Internet jetzt auch die türkische Sprache an Relevanz gewinnt. Diese ist nicht nur Kommunikationssprache zu Hause, sondern auch als ein Medium zu begreifen, das eine Kommunikation mit der Familie in der Türkei überhaupt erst möglich werden lässt. Die Überwindung transnationaler Grenzen mittels des Internets allein ist somit nicht ausreichend. Es bedarf sprachlicher Kompetenzen, hier in der türkischen Sprache, um von dieser *Grenzüberschreitung* schließlich vollends Gebrauch machen zu können.

10.2.5 Spielkonsolennutzung der Kinder

In diesem Kapitel richtet sich der Fokus auf jenes Medium, das allen voran zum Spiele spielen gemacht und gedacht ist: die *Spielkonsole*. Umso erstaunlicher ist die Tatsache, dass die deutsch-türkischen und deutschen Mädchen keine Aussagen zu diesem Medium treffen. Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich die Spielkonsole als ein Medium der Jungen, hier im Besonderen derer mit türkischen Wurzeln, heraus.

Insgesamt äußerten sich sechs Kinder zu ihrer Beschäftigung mit diesem Medium zu Hause. Zwei von ihnen nannten mehr als nur einen Spielkonsolennamen. Werden die Aussagen dieser Kinder zusammengefasst, so gelten der *Nintendo* und die *Playstation* als die beliebtesten Spielkonsolen der Jungen. Von den acht Kinderaussagen bezog sich die Hälfte auf den Nintendo, drei Aussagen richteten sich auf die Playstation und es äußerte sich lediglich ein deutsch-türkischer Junge zur X-Box.

Wird nach der Anzahl der Spiele an den jeweiligen Spielkonsolen unterschieden, so kommt es innerhalb der Spielkonsolen zu einer neuen Rangierung. Die meisten Spiele werden an der Playstation gespielt. Hier sind es in der Summe acht, also doppelt so viele Spiele, die, im Vergleich zum Nintendo, von den Kindern gespielt werden. Die X-Box kommt nur einmal zum Einsatz.

Dabei hat eine hohe Anzahl der Spieltätigkeiten an einer Spielkonsole nicht automatisch eine Erhöhung der damit spielenden Kinder zur Folge. Häufig sind es nur ein oder zwei Kinder, die mit mehr als nur einem Spiel an der Spielkonsole ihre Zeit zu Hause verbringen. Inwieweit die Summe der Spiele einen direkten Einfluss auf den zeitlichen Umfang in der Auseinandersetzung mit diesen Medien ausübt, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher untersucht werden. Allerdings ist es möglich, anhand der medienerzieherischen Maßnahmen zu Hause (vgl. Kapitel 8.1.8) eine Vorstellung von möglichen Regelungen in Bezug auf die kindliche Mediennutzung zu erhalten.

Die Spielinteressen der Jungen unterscheiden sich dabei nicht grundlegend voneinander. Im Fokus stehen hauptsächlich solche Spiele, die individual und/oder Mannschaftssportarten umfassen. Zu nennen sind die Sportarten *Fußball (FIFA)*, *Basketball* und *Tennis*. Hinzu kommen Spiele mit medialem Bezug, also Spiele, die bekannte Medienfiguren wie *Spiderman*, *Mario (Kart)* oder *(Super) Sonic* zum Inhalt haben. Einzelne Spielinteressen wie *Dschungelabenteurer*, *Gorilla* oder *Sport*, im Sinne einer *sportlichen Tätigkeit* mit einer Spielkonsole, sind in den Kinderaussagen ebenso festzustellen (vgl. Kind 3; 26-47, 81-84; Kind 11, 74-77; Kind 38, 103-108; Kind 41, 71ff., 112-117):

Bemerkenswert ist, dass die Kinder von sich aus auf die Spielkonsolen zu sprechen kommen. Kind 3 wechselt das Thema vom Computer und Kind 33 vom Internet zu den Spielkonsolen. Es besteht also seitens dieser türkeistämmigen Kinder, aber auch bei Kind 38, ein weiterer deutsch-türkischer Junge, das unmittelbare Bedürfnis, sich zu den Spielkonsolen und ihren Inhalten zu äußern.

Da die Puppe auf Augenhöhe mit den Kindern ist und das Verhältnis möglicherweise auch als ein solches empfunden wird (vgl. Kapitel 7.4.5), zögern die Kinder nicht auch eigene Fragen zu stellen. So gelingt es beispielsweise einem anderen deutsch-türkischen Jungen, Kind 41, auf die Spielkonsolen aufmerksam zu machen (vgl. ebd., 115). Damit zeigt es nicht nur, dass es den Nintendo kennt. Darüber hinaus strahlt es durch die Frage an die Puppe,

bezogen auf diese Spielkonsole und der Nutzung dieser und deren Inhalte, eine gewisse Sicherheit aus (vgl. ebd., 115f.).

Eine weitere Auffälligkeit kommt im Zusammenhang mit dem Aspekt des Spiels zum Vorschein. Dieses Mal ist es Kind 41 (vgl. ebd.), das in den Mittelpunkt rückt. Der deutsch-türkische Junge differenziert eindeutig zwischen seinen Spieltätigkeiten an der Playstation und draußen. Ein Spiel, das er an der Playstation spielt, ist für ihn nicht mit einem Spiel, das er nicht daran spielt, zu verwechseln (vgl. ebd., 71). Das Spiel scheint für ihn, abhängig vom situativen Kontext, mehrere Facetten zu haben. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass die Spieltätigkeit draußen eine größere körperliche Anstrengung erfordert, als das Spiel an der Playstation (vgl. ebd., 73).

Alles in allem stehen den Kindern im Zusammenhang mit den Spielkonsolen mehrere Spiele zur Verfügung. Es entsteht jedoch der Eindruck, als ob die Kinder, was ihre Spieltätigkeiten an den Spielkonsolen anbelangt, eine kleinere Vielfalt an Spielmöglichkeiten haben. Deshalb stellt sich die Frage, ob und inwiefern ein Mediengerät nur für bestimmte Spiele und Aktivitäten als geeignet wahrgenommen wird. Anders gefragt: Spielen Kinder manche Spiele lieber mit der Spielkonsole, am Computer oder im Internet? In diesem Zusammenhang richtet sich der Fokus auch auf die Mädchen. Warum finden Spielkonsolen in den medialen Spielwelten der Mädchen keinen Platz? Womit sind die Entscheidungen der Kinder zu begründen?

10.2.6 Sonstige Mediennutzung der Kinder

Die nachfolgenden Medien erhalten durch die Kinder unterschiedliche Gewichtung. In den Puppet-Interviews mit ihnen kamen diese eher selten und dann nur durch sehr wenige von ihnen zur Sprache. Die Kinder wurden in den Puppet-Interviews allen voran nach ihren Mediennutzungspraxen mit den Medien Fernseher, Computer, Internet und Spielkonsolen gefragt. Zusätzlich zu diesen rückten teilweise andere Medien in den Vordergrund: das Buch, der digitale Fotoapparat, der CD- und DVD-Player und das Handy/Smartphone. Deshalb sollen im Folgenden diese Medien zusammengefasst und die wenigen Aussagen zu ihrem Nutzungsverhalten mit diesen vorgestellt werden.

Die letztgenannten Medien sind sowohl für einen sehr übersichtlichen Teil der Jungen als auch für einen sehr übersichtlichen Teil der Mädchen von Relevanz. Das wohl attraktivste Medium unter den letztgenannten Medien stellt für einige deutsch-türkische Kinder das *Handy/Smartphone* und der *DVD-Player* und für einige deutsche Kinder der *CD-* und *DVD-Player*, dann aber auch das *Buch*, dar. Der digitale Fotoapparat scheint kaum Teil der lebens- und medienweltlichen Wirklichkeit der Kinder zu sein.

Der Einblick in die Medienwelt der deutsch-türkischen Kinder führt vor Augen, dass das Handy/Smartphone von einigen deutsch-türkischen Jungen nur zum Spielen gebraucht wird. Ihre beiden gleichaltrigen Mitkita-Kinder mit denselben Wurzeln scheinen auch andere Funktionen dieses Mediums entdeckt zu haben. Als besonders *kompetent* erweist sich Kind 45. Dieses deutsch-türkische Mädchen hat kein eigenes Handy/Smartphone. Ihm wird der Zugang zu diesem Medium durch ihre Schwester und ihrem Vater ermöglicht:

(118) Puppe: Und haben deine Geschwister ein Handy?

(119) Kind: Hmhm (bejahend).

(120) Puppe: Oder ein Fotoapparat?

(121) Kind: Meine Schwester hat nur ein Telefon.

(124) Puppe: Hast du auch schon mal telefoniert?

(125) Kind: Mhmh (verneinend).

(126) Puppe: Noch nie? Irgendwie mit der Oma oder mit irgendjemanden?

(127) Kind: Doch.

(128) Puppe: Doch! Hast du doch schon telefoniert. Ne, das vergisst man immer. Auch schon mit dem Handy und nur mit dem Festnetztelefon?

(129) Kind: Mit Handy und Haustelefon.

(130) Puppe: Schön! Und hast du mit dem Handy schon mal was anderes gemacht, außer telefonieren?

(131) Kind: Ja.

(132) Kind: Mh, gespielt.

(134) Puppe: Kann man auf dem Handy spielen? Was gibt's da für Spiele? Also, was hast du da gespielt?

(135) Kind: Kugelspiel.

(138) Puppe: Hast du schon mal auf nem Gameboy oder so gespielt?

(139) Kind: Ich hatte einmal von meinem Vater Handy fotografiert.

(140) Puppe: Oh, dann hast du schon mal fotografiert mit dem Handy? Toll!

- (141) Kind: Und da die Bilder angeguckt.
(142) Puppe: Auf dem Handy oder auf dem Computer?
(143) Kind: Handy.

Die Erfahrungen dieses Mädchens mit diesem Mobilfunkgerät beschränken sich nicht auf das Telefonieren. Damit kann, wie beispielsweise Hellenschmidt (2009) im Hinblick auf die Handy-/Smartphonennutzung der Gruppe der Jugendlichen darstellte, auch telefoniert werden. Darüber hinaus kann damit aber auch gespielt und fotografiert werden. Im Anschluss daran ist es sogar möglich sich die Fotos darauf anzuschauen.

Ein weiteres deutsch-türkisches Mädchen schildert ihr Interesse am Telefonieren. Auch wenn es diese Tätigkeit zunächst im Zusammenhang mit dem Computer erwähnt, wird deutlich, dass es gerne mit einem Telefon telefoniert. Es scheint also bei ihnen, auch wenn nur für eine kleine Minderheit der deutsch-türkischen Mädchen, ein gewisses Interesse am Telefon/Handy/Smartphone und der Tätigkeit des Telefonierens vorhanden zu sein.

Wie bereits geschildert, liegt der Schwerpunkt bei den deutsch-türkischen Jungen auf der Spielaktivität. Genauso wie ihre weiblichen Mitkita-Kinder mit einem türkischen Migrationshintergrund sind sie nicht im Besitz eines solchen Mediengerätes. Kind 28 findet erst durch seinen Bruder zu diesem hybriden Medium Zugang. Andere Funktionen dieses Mediums scheinen den beiden deutsch-türkischen Jungen möglicherweise bekannt, dafür aber für sie nicht unmittelbar relevant zu sein:

Kind 28, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (45) Kind: Er (der Bruder) lässt mich immer mit seinem Handy spielen (...) Pistole, Knarre. Da ist so eine Kettensäge, die macht so (zeigt mit den Händen von oben nach unten und macht das passende Geräusch dazu) da kommt Blut raus.
(46) Puppe: Das musst du mit mal genauer erklären. Was ist da auf dem Handy?
(47) Kind: Auto, Ballspiel, Knarrenspiel (...) und (überlegt) da ist so ein Stein (zeigt mit den Händen) mit Spitzen (...) und da kommt ein Mensch vorbei und dann kommt der Stein runter und wenn man den nicht sieht, dann kommt da Blut raus.
(48) Puppe: Oh, das klingt echt gefährlich ein bisschen. Kann man denn noch andere Sachen mit dem Handy machen?

(49) Kind: Bei dem Knarrenspiel sind so Knarren und die Kettensäge und eine Wasserpistole und eine Bombe und eine Schnachne.

(50) Puppe: Was ist denn das?

(51) Kind: Das ist auch eine Knarre, die macht alle Menschen tot (...) von den Avatars. Die blauen Dinger. Kennst du die?

Die Spielpräferenz von Kind 28 ist auf *Action, Kampf und Gefahr* ausgerichtet. Wie die Medien Computer, Internet und Spielkonsolen dient in diesem Kontext also auch das Handy/Smartphone als Mittel zum Zweck. Der spezielle Fokus auf Spiele mit Waffen, hier Knarren und auf eine Kettensäge, scheint dabei vor allem bei den deutsch-türkischen Jungen auf großes Interesse zu stoßen (vgl. Kapitel 10.1.2).

Der DVD-Player findet unter den deutsch-türkischen Jungen lediglich bei Kind 27 Anwendung. Dieses schaut mittels dieses Mediums seine Fernsehinhalte gerne auch auf DVD (vgl. ebd., 66ff.). Medienfiguren sind den deutsch-türkischen Mädchen genauso wichtig. Hier sind es aber nicht Cars oder Cars ähnliche Figuren wovon sie sich begeistern lassen. Ganz nach ihren genderspezifischen Mediennutzungsmotiven rückt im Rahmen der DVD-Nutzung erneut eine weibliche Fernsehfigur ins Rampenlicht; Pippi Langstrumpf, eine, im Vergleich zu Barbies und Prinzessinnen, weniger attraktive Figur. Allerdings stellt sich heraus, dass es weniger das Motiv der Ästhetik, als vielmehr das Motiv *Unterhaltung/Spaß* ist, dass das Interesse dieses Mädchens weckt:

Kind 50, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(144) Puppe: [...]. Was machst du denn am liebsten, wenn du zu Hause bist?

(145) Kind: DVD von Pippi Langstrumpf.

(146) Puppe: Gucken?

(147) Kind: Hmhm (bejahend).

(150) Puppe: Warum findest du die denn so toll?

(151) Kind: Weil die immer lustig ist.

Der DVD-Player findet also bei den deutsch-türkischen Mädchen an Gefallen. Ihre gleichkulturell geprägten männlichen Peers finden, ähnliche wie die deutschen Mädchen, weniger den Zugang zu diesem Medium. Anders aber die deutschen Jungen. Zur DVD-

Nutzung stehen von drei Aussagen zur Überprüfung zur Verfügung. Kind 2, einem deutschen Jungen, wird die DVD-Nutzung möglicherweise durch die Verfügbarkeit eines eigenen Fernsehers im Wohnzimmer erleichtert:

- (169) Puppe: Mit wem guckst du denn zusammen?
- (170) Kind: Alleine.
- (171) Puppe: Alleine? Hast du schon einen eigenen Fernseher [...]?
- (172) Kind: Eigenen.
- (173) Puppe: Einen eignen im Zimmer?
- (174) Kind: Ne, im Wohnzimmer
- (175) Puppe: Und guckst du da immer morgens oder nachmittags nach der Kita?
- (176) Kind: Immer morgens.
- (177) Puppe: Morgens? Was kommt da morgens? Was guckst du da?
- (178) Kind: Ne, ich hab' DVDs.
- (179) Puppe: Und da schaust du dann Filme an, oder?
- (180) Kind: Filme.

Durch den verfügbaren DVD-Player und die DVD-Filme spielt für dieses Kind die Sendezeit keine maßgebende Rolle mehr:

- (239) Puppe: Was guckst du denn abends immer?
- (240) Kind: Das gleiche.
- (241) Puppe: Auch Spongebob? Aber das kommt doch nicht immer.
- (242) Kind: Das hab' ich auf DVD.

Auf DVD stehen auch einem deutschen Mädchen Filminhalte zur Verfügung. Allerdings ist dieses sowie ein weiteres deutsches Mädchen auch an dem CD-Player interessiert; an einer Hör-CD von *Bibi Blocksberg* und *Benjamin Blümchen* (vgl. Kind 16, 98) oder aber an der von *Mamma-Mia* (vgl. Kind 26, 139f.).

Kind 26 teilt zudem mit, dass es gerne, wenn es gelangweilt ist, Bilderbücher guckt. Hinter der Rezeption eines Bilderbuches scheint dabei mehr verborgen zu sein, als beispielsweise im Fall von zwei ihrer Mitkita-Kinder:

Kind 26, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

- (113) Puppe: [...] Guckst du denn auch zu Hause gerne Bilderbücher an?

(114) Kind: Ja.

(116) Kind: Wenn es mir langweilig ist.

(117) Puppe: Wenn dir langweilig ist, guckst du Bilderbücher?

(118) Kind: Dann kuschel ich mich mit meinem Hund zusammen. Weil dann habe ich ein Kuscheltier. [...].

Kind 2, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(125) Puppe: Und du hast ein T-Shirt an. Von den Wilden Kerlen. [...].

(126) Kind: Ja.

(127) Puppe: Hast du schon mal was gesehen? Hast du da schon mal das Buch erzählt bekommen? Oder den Film gesehen?

(128) Kind: Ich hab' das Buch davon.

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(225) Puppe: [...]. Hast du auch Bücher?

(226) Kind: Ja, sehr viele sogar.

(227) Puppe: Ja? Und was liest du da gerne?

(228) Kind: Dings, so ein Hundbuch. Da sind alle Tiere drin. Da sind dings (...) Ente drin, ehm, Kuh drin und, und Katze drin. Da ist Pferd drin, Libellen, Fische, Frösche, ehm dings, Hunde, eh, eh Schafe.

Das deutsche Mädchen verbindet mit Büchern ihre Kuschelmomente mit ihrem Hund. Dadurch erreicht die Lesetätigkeit eine andere Dimension. Der deutsche Junge befasst sich in seiner freien Zeit mit den Wilden Kerlen. Möglicherweise findet hier sogar ein Identifikationsmoment statt, weshalb er ein T-Shirt von den Wilden Kerlen trägt. Durch ein weiteres Medium, hier das Buch, erweitert er das Kontaktfeld zu den Wilden Kerlen. Der deutsch-türkische Junge scheint sich allgemein für das Lesen zu interessieren. Er gibt an, im Besitz von sehr vielen Büchern zu sein. Ein Themenschwerpunkt bildet für ihn die Tierwelt. Da er für die Welt der Bücher Begeisterung findet und gerne liest, befasst er sich mittels dieses Sekundärmediums mit seinen favorisierten Inhalten.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Medien nehmen jedoch sehr selten und nur im Kontext von sehr wenigen Kindern eine zentrale Rolle in den kindlichen Lebens- und Medienwelten ein. Deshalb bilden diese Präferenzen eher die Ausnahme als die Regel. Bücher, DVD- und

CD-Player sowie die anderen genannten Medien rücken eher in den Hintergrund. Um es mit der Aussage eines anderen deutsch-türkischen Jungen, Kind 41, in Bezug auf das Buch, abzuschließen:

(249) Puppe: [...]. Liest du denn gerne Bücher?

(250) Kind: Mhmh (...) (verneinend).

(251) Puppe: Nein? [...] [L]iest deine Mama dir gerne Bücher vor? Oder dein Papa?

(252) Kind: Nein, nein! Auch nicht, auch nicht!

10.2.7 Fazit

Es erfolgte eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Mediennutzungspräferenzen der vier- und fünfjährigen deutsch-türkischen und deutschen Jungen und Mädchen (vgl. Kapitel 10.3.1). Neben dem Fernseher (vgl. Kapitel 10.3.2) richtete sich der Blick auf die Medien Computer (vgl. Kapitel 10.3.3), Internet (vgl. Kapitel 10.3.4), Spielkonsolen (vgl. Kapitel 10.3.5) und auf sonstige Medien (vgl. Kapitel 10.3.6), wie beispielsweise das Buch, Handy/Smartphone, den CD- und DVD-Player, aber auch auf den digitalen Fotoapparat. Zu den letztgenannten Medien stehen teilweise nur sehr wenige Informationen zur Verfügung, weshalb diese zusammenfassend behandelt wurden.

Der Fernseher stellte sich im alltäglichen Medienhandeln aller Kinder als das relevanteste Mediengerät heraus. Gleichzeitig jedoch ist zu konstatieren, dass insbesondere die digitalen Medien Computer und Internet bereits einen Platz in den kindlichen Medienwelten gefunden haben und mit dem Fernseher mehr oder weniger *konkurrieren*. Zu den Spielkonsolen äußerten sich ausschließlich die Jungen.

Die größte Bekanntschaft mit den medialen Inhalten und Figuren erreichen die Kinder mittels des Fernsehers. Der Fernseher ist also als dasjenige Mediengerät hervorzuheben, das den Kindern den ersten und unmittelbaren Zugang zu einer Vielzahl an Medieninhalten und -figuren ermöglicht. Erst in einem nächsten Schritt übertragen sie ihre medialen und inhaltlichen Präferenzen, ganz im Sinne der ökonomischen Ebene der Medienkonvergenz (vgl. Kapitel 4.1.2), auf andere Mediengeräte – hier an erster Stelle auf den Computer und das Internet (vgl. Kapitel 10.3.3; 10.3.4). Das bedeutet: Ausgangspunkt aller kindlichen Mediennutzungspräferenz ist der Fernseher, konkreter der Fernsehinhalt. Aufgrund dieser

Tatsache stellen, nach Ansicht des Verfassers, die neuen Medien zunächst kaum eine Konkurrenz für den Fernseher dar. Vielmehr scheinen diese auf dessen *Existenz* angewiesen zu sein, weil erst durch die Verfügbarkeit dieses Mediengerätes die neuen bzw. anderen Medien in den Wahrnehmungsbereich der Kinder rücken. Deshalb sind diese zunächst als eine Erweiterung der kindlichen Mediennutzungsmöglichkeiten zu begreifen.

Im Hinblick auf die favorisierte Mediennutzungssprache ist zu konstatieren, dass die Kinder an erster Stelle deutschsprachige Inhalte rezipieren und nutzen. Türkisches Fernsehen generell und türkische Medien speziell stehen den deutsch-türkischen Kindern in ihrem (medialen) Alltag zu Hause zwar zur Verfügung, jedoch werden diese von ihnen eher selten bis kaum in Anspruch genommen. Ihre Medienwelt ist, wie die ihrer deutschen Mitkita-Kinder auch, als *deutsch* zu charakterisieren (vgl. Kapitel 10.3.2). Dieser Fakt ist auf die Zentralität der deutschen Sprache in der Alltags- und Lebenswelt der deutsch-türkischen Kinder zurückzuführen. Ihre Zweitsprache Deutsch ist selbstverständlicher Bestandteil ihrer alltäglichen Lebenswelt (vgl. Kapitel 6.2.3; 11.1.2). Die deutsche Sprache steht dabei nicht außerhalb von ihnen. Sie scheinen die deutsche Sprache in dem Maße verinnerlicht zu haben, als dass sie diese kaum noch von ihrer Person und ihrem lebensweltlichen Alltag trennen können (vgl. Kapitel 10.3.2; 10.3.4).

Weitere Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, sind eher in Bezug auf die Mediennutzungspräferenzen der Vier- und Fünfjährigen festzustellen. In diesem Zusammenhang sind sowohl gender- als auch herkunftsspezifische Einflüsse zu beobachten. Die Jungen beschäftigen sich in ihrem medialen Alltag fast ausschließlich mit *männlich* und die Mädchen mit *weiblich* konnotierten Inhalten. *Action-, Fantasie-, Grusel-, Horror- oder Westerninhalte* sagen eher den Jungen, *Unterhaltung, Komödie und Liebesfilme* eher den Mädchen zu. Gleichzeitig jedoch stellte sich heraus, dass es den deutschen Kindern, solange es sich nicht um ihre Lieblingsinhalte und/oder -figuren handelt, eher gelingt, sich von festen Gendernmustern zu lösen, als ihren gleichaltrigen deutsch-türkischen Peers.

Während also die deutsch-türkischen Kinder bei ihrer Mediennutzung eindeutig genderspezifischen Merkmalen folgen, ist bei den deutschen Kindern eine strikte Verfolgung *gendergerechter Medieninhalte* nicht die Regel. Deshalb sind zwischen den deutsch-türkischen Mädchen und Jungen im Hinblick auf ihre Lebens- und Medienwelten

deutliche Unterschiede zu erkennen. Die Lebens- und Medienwelten der deutschen Mädchen und Jungen zeigen eher Gemeinsamkeiten auf. Inwieweit sich diese kindliche Orientierung auf das kindliche Verhalten und die kindlichen Sichtweisen sowie auf den *Bekanntheitsgrad zwischen den Kindern*, trotz ähnlicher herkunftskultureller Erfahrungen, auswirkt, scheint eine wichtige Frage zu sein, die es zu klären gilt. Konkret geht es darum zu erfahren, inwieweit diese kindliche Orientierung, als ein Produkt familiärer Sozialisationserfahrungen, etwas Trennendes oder Verbindendes zur Folge hat? Verbindende Elemente zwischen den Kindern sind auf allen Ebenen vorhanden. Es sollte jedoch deutlich geworden sein, dass diese, je nach Herkunftskultur, unterschiedlich ausgeprägt sind und in unterschiedlichen Intensitäten vorkommen (vgl. Kapitel 10.3.2).

Die Kinder machen auch von der technischen Ebene der Medienkonvergenz Gebrauch (vgl. Kapitel 4.1.2). Sie nutzen den Computer, das Internet oder aber auch das Handy/Smartphone hauptsächlich zum Spielen. Der *Hauscomputer* wird dabei stets als *anders* wahrgenommen und vom KidSmart-Computer in der Kita unterschieden. Des Weiteren unterscheiden die Kinder stets zwischen einem Computer für Kinder und Erwachsene. Ihren eigenen Computer beschreiben sie häufig als *klein* und *unecht*, den der Erwachsenen hingegen als *groß* und *echt*. Wenn sie also im Besitz eines Computers sind, dann handelt es sich häufig um einen Spiel- und keinen *richtigen* Computer. Dennoch ist zu konstatieren, dass der direkte Zugang zu diesem Medium den Kindern in der Familie nur selten ermöglicht wird. Davon sind vor allem die deutschen Kinder betroffen (vgl. Kapitel 10.3.3).

Die Konnektivität der Medien Computer und Internet ist ihnen auch bekannt. Nur in wenigen Fällen gelingt es den Kindern diese beiden Medien voneinander nicht zu unterscheiden. Insgesamt scheinen die deutsch-türkischen Jungen ihren Peers im Umgang mit dem Internet voraus zu sein. Sie machen sowohl im Hinblick auf den Umgang mit der Terminologie als auch hinsichtlich der Nutzung dieses Mediums einen sicheren Eindruck. Sie verhalten sich aktiv und sind in der Lage mehr als nur eine Internetseite zu benennen. Bis auf den Haushalt der deutsch-türkischen Jungen scheinen in allen anderen Haushalten kindliche Internetaktivitäten eine nur (sehr) geringe Rolle zu übernehmen; in den Haushalten der deutschen Jungen eine zum Teil höhere, als in denen der Mädchen insgesamt (vgl. Kapitel 10.3.4).

Interessant ist dabei die Tatsache, dass mit dem Computer und hauptsächlich dem Internet das *Schreiben bzw. Tippen* verbunden wird. Die Schreibtätigkeit wird sogar als eine Grundvoraussetzung begriffen, um etwas zu spielen. Ihre Tätigkeiten im Internet beschränken sich aber nicht nur auf das Spiel. Ähnlich wie beim Computer oder dem Handy/Smartphone werden hier, von einzelnen Kindern, auch andere Tätigkeiten ausgeführt. Manchmal wird damit Musik gehört, manchmal ein Kinderfilm oder eine Kinderserie geschaut. In einem Fall berichtet ein deutsch-türkischer Junge sogar via Internet mit anderen Personen videobasiert kommuniziert zu haben. Das Internet, der Computer oder das Handy/Smartphone, alle diese hybriden Medien werden von Kindern in mehrfacher Hinsicht genutzt – es wird von der *hybriden Funktionalität* dieser Medien Gebrauch gemacht (vgl. ebd.). Die Mädchen nutzen das Handy/Smartphone gerne zum Telefonieren, die Jungen hingegen spielen gerne damit. Der Computer dient als Spielcomputer, allerdings werden damit, wenn nur sehr selten, auch Fotos oder Filme geguckt (vgl. Kapitel 10.3.5). In der Auseinandersetzung mit dem Mediennutzungsverhalten, den medialen und inhaltlichen Präferenzen der Kinder können somit allen voran Informationen und Aussagen zu den Medienkompetenzbereichen (vgl. Kapitel 6.3.4) *Medienkunde* und *Mediennutzung* ermittelt werden. Die Medienkompetenzbereiche Medienkritik, Mediengestaltung und Medienkommunikation stellen sich als weniger relevant heraus – diese scheinen herkunftskulturellen Einflüssen zu unterliegen.

In der Folge ist davon auszugehen, dass den vier und fünf Jahre alten Kindern vor der Projektdurchführung primär Gelegenheiten der *medialen Wissensaneignung* und des *aktiven Medienumgangs* ermöglicht wurden. Kreative, innovative oder kritisch-reflexive Momente der Mediennutzung und medialen Beschäftigung scheinen sie selten bis kaum erfahren zu haben – zumindest nicht explizit. Im Zentrum aller kindlichen Mediennutzung steht die *informative*, teilweise aber auch *instrumentell-qualifikatorische* Medienkunde sowie die *rezeptiv-anwendende* Mediennutzung.

Im Fokus ihrer Mediennutzung sind Medieninhalte, an denen sie großes Gefallen finden. Sie beschäftigen sich mit Spielen, sowohl am Computer als auch im Internet, ohne sich Gedanken über Zeit und Dauer ihrer Mediennutzung zu machen. Auch gelingt es ihnen nicht in jedem Fall die Medieninhalte, die ihren Medienalltag bestimmen, konkret beim Namen zu benennen. Im Zentrum ihrer medialen Beschäftigungen stehen andere Faktoren und

Motive (vgl. hierzu Kapitel 10.1.2). Es scheint fast so, als ob sie sich manchmal im Zustand eines *Flows* befinden – sie sind gänzlich fokussiert und konzentriert, erinnern sich lediglich an einzelne, für das Spiel charakteristische Elemente.

Möglicherweise deshalb schätzen sie ihre medialen Fähig- und Fertigkeiten häufig positiv ein. Selten sind sie der Meinung, dass sie etwas nicht oder weniger gut können, als ihre Mitkita-Kinder. In diesen Fällen scheinen sie sich ihren Stärken und Schwächen bewusst zu sein; auch sind sie in der Lage, das Anforderungsniveau bzw. den Schwierigkeitsgrad medialer Inhalte und Handlungen, in Abhängigkeit von ihren eigenen medialen Fähig- und Fertigkeiten, für sich einzuschätzen. Insgesamt sind ihre Äußerungen positiver Natur. Wenn sie über ihre medialen Beschäftigungen berichten, dann häufig über solche Aspekte, die ihnen gelingen, ihnen viel Freude bereiten oder eine Herausforderung für sie darstellen. Sie scheinen von einem realistischen Blick begleitet zu werden.

Innerhalb der sonstigen Medien stellen sich das Buch und der CD-Player als die favorisierten Medien von wenigen deutschen Mädchen, das Handy/Smartphone als das favorisierte Medium von wenigen deutsch-türkischen Kindern und der DVD-Player als das von wenigen deutschen Jungen und deutsch-türkischen Mädchen heraus. Der CD-Player wurde von keinem Jungen, das Handy/Smartphone und der digitale Fotoapparat von keinem deutschen Jungen thematisiert. Bis auf das letztgenannte Medium scheinen alle anderen Medien, besonders der DVD-Player und das Handy/Smartphone, für die Vier- und Fünfjährigen im familiären Haushalt von Relevanz zu sein.

Den Spielkonsolen ist dabei ein Sonderstatus zu verleihen. Es sind ausschließlich die Jungen, die im Besitz dieser Medien sind und das Bedürfnis verspüren, darüber zu reden. Folglich stellt sich im Rahmen dieser Arbeit die Spielkonsole als ein Medium der Jungen, hier im Besonderen der deutsch-türkischen heraus (vgl. Kapitel 10.3.6).