

Kinderstimmen

Eine methodologische Untersuchung zum
multiperspektivischen Erfassen kindlichen
Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens –
Ein Beitrag zur frühkindlichen
Medienbildungsforschung

Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.)

durch den Promotionsausschuss der Technischen Universität Dortmund,
Fakultät Kulturwissenschaften

vorgelegt von

Marion Weise, M.A.

Betreuerin: Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. habil. Matthias Rath

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit eidesstattlich, dass ich die Dissertation mit dem Titel:

Kinderstimmen.

Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens - Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung

an der Technischen Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften

1. Selbstständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel, verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt wurden.
2. Die vorliegende Arbeit weder in der gegenwärtigen oder in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung bereits vorgelegt worden ist.
3. Dies mein erster Promotionsversuch ist und diesem Promotionsverfahren keine erfolglos beendeten oder abgebrochenen Promotionsverfahren vorangegangen sind.

Stuttgart, den 20.11.2011

Marion Weise

Abstract

Die Veränderungen der Gesellschaft durch eine radikale *Mediatisierung* auf allen Ebenen (Krotz 2007, 14) rückt die Medienkompetenzvermittlung in den Bildungsinstitutionen sowohl in fachdidaktischer als auch medienpädagogischer Sicht (vgl. Moser 2006; Spanhel 2006) in den Fokus wissenschaftlicher Forschung: Die Vermittlung der Medienkompetenz wird zu einer grundlegenden Bedingung für Chancengerechtigkeit, aber auch für praktische Alltagsbewältigung. Medien sind ausgehend von einem *semiotischen Textbegriff* (Bonfadelli 2002, 47) als unterschiedliche Symbolsysteme zu fassen. Durch diese im Grunde enge Verbindung zwischen den Begriffen der Lese- und Medienkompetenz (Groeben/Hurrelmann 2002; Rosebrock/Zitzelsberger 2002), werden Medienerziehung und Medienkompetenzvermittlung zur unmittelbaren Aufgabe jeder Lesesozialisation und Lesedidaktik im Fach Deutsch (Frederking 2006; Staiger 2007; Marci-Boehncke/Rath 2008a). Der Aspekt der Lese- bzw. Medienmotivation als wichtige Dimension in den Kompetenzmodellen sowie der Faktor der Intermedialität (vgl. Marci-Boehncke 2006b, 2008a), verweisen auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Vorgehensweise, um sich dem „Querschnittsphänomen Medialität“ (Rath 2003, 58) und seiner Bedeutung für das Subjekt anzunähern. Das empirische Wissen um *die medialen Lebenswelten* der Kinder vor Schuleintritt muss allerdings als lückenhaft und defizitär bezeichnet werden (vgl. Theunert 2007, 114; Livingston/Drotner 2008, 4; Wartella/O’Keefe/Scantlin 2002, 29). Dies kann zum einen an der erst in Ansätzen vorhandenen Forschungsinfrastruktur im Elementarbereich (vgl. Rabe-Kleberg 2008, 237f.) und zum anderen an der Schwierigkeit des methodischen Zugriffs liegen. Die nur bedingt mögliche Übertragbarkeit vorliegender Ergebnisse auf die Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen, aber auch die unzureichende Grundlage an empirischen Befunden, legen ein primär offenes Vorgehen nahe (vgl. Theunert 2007; Drotner/Livingston 2008) mit dem Fokus auf den Deutungsstrukturen der Kinder vor Schuleintritt (Hurrelmann 1983, Mey 2003). In dieser Studie wird die kindgerechte Methode *Puppet-Interview* (Paus-Haase 1998; Paus-Haase/Schorb 2001; Trautmann 2010) verwendet, die in den USA bereits häufig, aber primär in quantitativen Kontexten der Kinder- und Jugendpsychologie eingesetzt wird (Measelle u.a. 1998; Roth/Dadds/McAloon 2004; Kazura/Flanders 2007). In dieser Untersuchung wird die Puppe vor allem zur Reduktion der Asymmetrie und der Verbesserung der Kommunikation eingesetzt (Paus-Haase/Schorb 2000; Paus-Haase/Süss/Lampert 2001). Ökosystemisch argumentiert (Bronfenbrenner 1990; Baacke 1999a), müssen die Kontexte der befragten Kinder ebenfalls miterfasst werden, additiv zur Kinderperspektive werden daher Eltern und Erzieherinnen mittels quantitativer Fragebögen befragt. Durch die Erhebung in zwei Ländern mit kulturellen Differenzen und dem angestrebten Vergleich, der sich aus der Globalisierung und Transkulturalität (Rath 2003; Rath/Möbius 2008) ergibt, muss das methodische Verfahren zusätzlich zur Flexibilität in der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden eine Fokussierung der Gemeinsamkeiten zu Grunde legen. Die Heuristische Sozialforschung als methodologischer Rahmen kann diesen Anforderungen gerecht werden. Insgesamt wurden 21 Kinder nach der Methode des „schrittweisen Sampling“ in Deutschland

und den USA bestimmt (Krotz 2006, 214 ff.) und im Rahmen eines leitfadengestützten Tiefeninterviews (Puppet Interview) befragt. Die qualitativen Daten werden nach den Prämissen der Heuristischen Sozialforschung ausgewertet. Darüber hinaus wird in dieser Untersuchung die dokumentarische Methode (Nohl 2006; Nentwig-Gesemann/Nohl/Bohnsack 2007; Bohnsack 2010) als ein rekonstruktives Analyseverfahren hinzugezogen, um Themen und handlungsleitende Orientierungen der Kinder zu rekonstruieren (vgl. Bachmair 1994).

Die befragten Kinder in dieser Untersuchung verweisen im Familienkontext auf eine vielfältige Mediennutzung. Das Fernsehen nimmt dabei einen hohen Stellenwert für die Kinder in diesem Alter ein, wobei die Rezeptionsgewohnheiten zur Strukturierung des kindlichen Alltags dienen. Die Eltern greifen zudem zur Organisation ihrer täglichen Routinen und Pflichten auf Medien zurück. Diese Veränderungen sind nicht unbedingt allein auf die Zunahme der medialen Angebote zurückzuführen, sondern auf Phänomene wie das Verschwinden der Straßensozialisation und die Verhäuslichung von Kindheit (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, 16). Den Eltern ist durchaus bewusst, dass der mediatisierte Spielplatz ebenfalls eine Art der adulten Supervision erfordert, daher gibt es in allen untersuchten Haushalte zeitlimitierende oder inhaltliche Regeln und Beschränkungen für die Mediennutzung der Kinder. Diese Regeln werden meist vorab festgelegt, verhältnismäßig selten werden Kinder unmittelbar in ihrer Nutzung durch einen Erwachsenen begleitet. Dabei schätzen die interviewten Kinder vor Schuleintritt gemeinsame Medienrituale und heben diese als besonders positiv konnotierte Erlebnisse hervor. Eine gemeinsam geteilte Erfahrung kann aus Perspektive der Kinder über die gemeinsame Mediennutzung stattfinden. Insbesondere für Väter kann die gemeinsame Nutzung technischer Medien eine Chance zur Intensivierung der Beziehung darstellen, während sich die Mütter eher den klassischen Buchmedien zuwenden. Kinder sind also keineswegs fasziniert von der Technologie an sich, sondern von der Rezeptionssituation und den rezipierten Geschichten. Für die befragten Eltern als auch Pädagogen scheinen Medien und eine aktive, kreative Medientätigkeit nach wie vor inkongruent. Kinder hingegen nehmen keine Zweiteilung in reale und mediale Erfahrungen vor, sondern gehen als aktive Rezipienten konvergente Wege. In den Erzählungen der Kinder über persönlich bedeutsame Medieninhalte und -figuren sowie den reflektierten realen Erfahrungen lassen sich auf immanenter Ebene gemeinsame Sinnmuster herausarbeiten. Die befragten Kinder nutzen Medien, um sich mit ihren spezifischen Orientierungsthemen auseinanderzusetzen. Bedeutsame Medieninhalte können folglich Rückschlüsse auf das aktuelle Orientierungsthema zulassen, dieses Ergebnis ist für unterschiedliche Medieninhalte als auch Medienträger gültig und weist sich trotz des gesellschaftlichen Wandels durch die zunehmende Digitalisierung als stabil aus. In dieser Studie konnten vier typische Muster der Verknüpfung von medialen und erfahrungsweltlichen Themen von Kindern rekonstruiert werden: Die *Helfer*, die *Experten*, die *Unabhängigen* und die *Risk-Taker*. Die Typisierung stellt einen ersten vorläufigen Ansatz dar, generalisierungsfähige und übertragbare Antworten auf die Frage nach dem Medienerleben der Kinder vor Schuleintritt, zu formulieren.

Inhalt

VORWORT

1. EINLEITUNG	11
2. THEORETISCHER STANDORT: MEDIEN - TEXT – LITERACY - MEDIENKOMPETENZ	18
2.1 Kultur – Kommunikation – Medien	19
2.2 Medien und Texte.....	24
2.3 Medien - Rezeption und Deutschdidaktik.....	27
2.4 Lese- und Medienkompetenz als Literacy.....	30
2.4.1 Lesemotivation - Schnittstelle für Lesesozialisations- und Medienbildungsforschung	31
2.4.2 ‚Media Literacy‘ - Konzeptionelle Unschärfen und Widersprüche eines Begriffs	34
2.4.3 Medienkompetenz und Medienbildung	37
2.5 Überlegungen zur Medialitäts-Forschung	40
3. EMPIRISCHER STANDORT: DER DEUTSCHE UND AMERIKANISCHE DISKURS	45
3.1 Die mediale Alltagswelt – ein medienökologischer Blick auf Kindheit.....	45
3.2 Das Kind und sein medialer Alltag.....	48
3.2.1 Studien zum Themenfeld ‚Kind und Medien‘ im Überblick.....	48
3.2.2 Kinderwelten sind Medienwelten	50
3.2.2.1 Mediennutzung und Medienpräferenzen	50
3.2.2.2 Medienerfahrungen versus reale Spielerfahrungen und Spielmöglichkeiten.....	53
3.2.3 Zwischen Konsum und Adaption: Kinder in der konvergenten Medienwelt.....	58
3.2.4 Lieblingsfiguren und Helden – Identifikationsfiguren und Orientierungsangebote.....	63
3.2.5 Offene Fragen für die Untersuchung	69
3.3 Familien und medialer Alltag.....	71
3.3.1 Studien zum Themenfeld ‚Medien und Familie‘ im Überblick	71
3.3.2 Medienbesitz und Medienzugänge der Familienmitglieder	74
3.3.3 Medienrezeptionssituation der Kinder	79
3.3.4 Funktion der Mediennutzung im Familiengefüge.....	82
3.3.5 Ängste und Einstellungen der Eltern zum Thema Medien	83
3.3.6 Elterliche Mediation – Mediengespräche und Regulationen	85
3.3.7 Offene Fragen für die Untersuchung	91
3.4 Institution Kindergarten und Medien (Deutschland und USA).....	93
3.4.1 Studien zum Themenfeld ‚Medien in institutionellen Kontexten‘ im Überblick	93
3.4.2 Medienerziehung/ ‚Media Literacy‘ in den Curricula der unterschiedlichen Länder	97
3.4.3 Medienkompetenz und Medieneinstellungen bei pädagogischen Fachkräften	104
3.4.4 Offene Fragen für die Untersuchung	108
4. HEURISTISCHE SOZIALFORSCHUNG ALS METHODOLOGISCHER RAHMEN. 110	

4.1	Mehrperspektivität durch Methodentriangulation	111
4.2	Das Verfahren der Heuristischen Sozialforschung	117
4.3	Regeln der Heuristischen Sozialforschung.....	119
4.3.1	Grundvoraussetzung: Forschung als Dialog	120
4.3.2	Regel 1 über das Subjekt: Offenheit der Forschungsperson	123
4.3.2.1	Umgang mit dem Vorwissen	123
4.3.2.2	Umgang mit Forschungsliteratur	125
4.3.3	Regel 2 über das Objekt: Offenheit des Forschungsgegenstandes.....	126
4.3.4	Regel 3 über das Handeln: Maximale strukturelle Variation der Perspektiven	126
4.3.5	Regel 4 über das Bewerten: Die Suche nach Gemeinsamkeiten.....	128
5.	SPEZIFIKATION DER HEURISTISCHEN SOZIALFORSCHUNG.....	130
5.1	Ablauf des Forschungsprozesses	130
5.2	Offenheit: Umgang mit (Vor-)Wissen	135
5.3	Maximale strukturelle Variation: Variation der Befragten	136
5.4	Maximale strukturelle Variation: Variation der Methoden.....	139
5.4.1	Quantitative Erhebung mit Erzieherinnen und Eltern: Fragebögen	141
5.4.2	Qualitative Erhebung mit Kindern: Das Puppet Interview	142
5.4.2.1	Methodische Herausforderung Interview	144
5.4.2.2	Qualitative Interviews mit Kindern – das Erfassen der Kinderperspektive	145
5.4.2.3	Das leitfadengestützte Handpuppen-Interview	148
5.4.2.4	Themenbereiche des konzipierten Leitfadens als Mind-Map	152
5.4.2.5	Reflexion der Interview - Methode.....	153
5.5	Datenanalyse: Im Dialog den Gemeinsamkeiten auf der Spur	156
5.5.1	Transkription	157
5.5.2	Codieren im methodologischen Rahmen der Heuristischen Sozialforschung	158
5.5.3	Verdichten, vergleichen, Fragen stellen – das Gemeinsame in den Daten finden	160
5.5.4	Dokumentarische Interpretation fokussierter Passagen	163
5.5.4.1	Grundzüge der dokumentarischen Methode	163
5.5.4.2	Die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode.....	165
5.5.4.3	Vorgehen in der konkreten Untersuchung	170
5.5.5	Setzen des Schlusssteins	174
6.	ERGEBNISSE: MEDIENALLTAG DEUTSCHER UND AMERIKANISCHER KINDER	176
6.1	Das Kind und die Institution im Zeitalter der Mediatisierung	177
6.1.1	Aufwachsen in geteilten Lebenswelten – zur Rolle der Medienaktivitäten in der Kita	179
6.1.2	Die Medienskepsis des pädagogischen Fachpersonals in Kindergärten	184
6.1.3	Die digitale Trennung zwischen familiärer und institutioneller Lebenswelt – Zusammenfassung und Diskussion	192
6.2	Das Kind und seine Familie in der medialen Welt	197

6.2.1	Personalisierte Technologien auf dem Vormarsch – Familienalltag auf dem Weg zur Differenzierung.....	198
6.2.2	Medien strukturieren Kinderalltag und organisieren den Tagesablauf der Eltern	201
6.2.3	Fernsehen bleibt Leitmedium, aber junge Generationen nutzen Medien nach Funktionalität.....	204
6.2.4	Leitmedium Fernsehen bleibt häufig ohne erwachsene Begleitung.....	209
6.2.5	Gemeinsame Mediennutzung als kollektives und gemeinschaftsstärkendes Element	218
6.2.6	Restriktive Mediengespräche spiegeln ein hohes Interesse und tiefe Unsicherheit	225
6.2.7	Die befragten deutschen Kinder nehmen die Mediennutzung der Eltern kritisch zur Kenntnis	235
6.2.8	Geteilte Medienverantwortung in Deutschland: PC Väter als Medienverbündete und Mütter als Rückzugsuchende	239
6.2.9	Unterschiede in kindlicher und elterlicher Medienerfahrung und Vermittlung - Zusammenfassung und Diskussion	249
6.3	Das Kind in seiner medialen Welt.....	254
6.3.1	Kinder nutzen Medien von klein auf selbstverständlich, aber nach Kontext und Bedürfnis	256
6.3.2	Medien verdrängen keine Spielgefährten, die ganzheitliche Erfahrung ermöglichen	264
6.3.3	Kinder verfolgen ihre Mediengeschichten und -figuren über mediale Grenzen hinweg	276
6.3.4	Kinder transferieren Medieninhalte in die Spielpraxis und machen sie sich zu eigen	289
6.3.5	Kinder nutzen Medien, um Orientierungsthemen zu bearbeiten: eine Typologie.....	301
6.3.5.1	Die Helfer: Sich um Tiere kümmern und pflegen	305
6.3.5.2	Die Experten: Selbstbestärkung im sozialen Gefüge/Familienkontext.....	311
6.3.5.3	Die Unabhängigen: Streben nach Autonomie durch Selbsttätigkeit.....	320
6.3.5.4	Die Risk-Taker(innen): Das lustvolle Spiel mit den Rollen	328
6.3.6	Kinder wählen kontextspezifische Mediengeschichten und Medienfiguren - Zusammenfassung und Diskussion	335
7.	RESÜMEE	340
8.	ANHANG.....	346
8.1	Soziodemographische Daten der Eltern und pädagogischen Fachkräfte.....	346
8.2	Tabellarische Übersicht der InterviewpartnerInnen	347
8.3	Transkriptionslegende	348
8.4	Codesystem	349
8.5	Auswahl an Reflektierenden Interpretationen aus dem Datenkorpus	351
8.5.1	Interview Deborah (USA, weiblich): <i>Die Helfer</i>	351
8.5.2	Interview Max (Deutschland, männlich): <i>Die Experten</i>	361
8.5.3	Interview Vin (Deutschland, männlich): <i>Die Experten</i>	372
8.5.4	Interview Julie (USA, weiblich): <i>Die Unabhängigen</i>	385
8.5.5	Interview Lisa (Deutschland, weiblich): <i>Die Risk-Taker</i>	398
9.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	410
10.	BIBLIOGRAPHIE.....	412

Vorwort

Schritt – Atemzug – Besenstrich. [...]

„Siehst du, Momo“, sagte er dann zum Beispiel, „es ist so: Manchmal hat man eine sehr lange Straße vor sich. Man denkt, die ist so schrecklich lang; das kann man niemals schaffen, denkt man.“

Er blickte eine Weile schweigend vor sich hin, dann fuhr er fort:

„Und dann fängt man an, sich zu beeilen. Und man eilt sich immer mehr. Jedes Mal, wenn man aufblickt, sieht man, dass es gar nicht weniger wird, was noch vor einem liegt. Und man strengt sich noch mehr an, man kriegt es mit der Angst, und zum Schluss ist man ganz außer Puste und kann nicht mehr. Und die Straße liegt immer noch vor einem. So darf man es nicht machen.“

Er dachte einige Zeit nach. Dann sprach er weiter:

„Man darf nie an die ganze Straße auf einmal denken, verstehst du? Man muss nur an den nächsten Schritt denken, an den nächsten Atemzug, an den nächsten Besenstrich. Und immer wieder nur an den nächsten.“

Auszug aus „Momo“ von Michael Ende

Viele Menschen haben den langen Entstehungsweg der Dissertation begleitet und mich mit Ideen, neuen Aspekten, Anmerkungen, Kritik, Zuversicht und Geduld unterstützt, bei ihnen möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

Ganz besonderen Dank gilt meiner ersten Betreuerin Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke und meinem zweiten Betreuer Prof. Dr. habil. Matthias Rath, die meine Arbeit mit hohem Vertrauen begleitet und durch wertvolle fachliche Diskurse immer wieder vorangetrieben haben. Bedanken möchte ich mich daher für das fachliche Engagement, aber auch für die Unterstützung während mancher Höhen und Tiefen auf dem Weg zu Promotion.

Meine tiefe Dankbarkeit möchte ich außerdem meiner Mentorin Iris Nentwig-Gesemann aussprechen, einer außergewöhnlichen Wissenschaftlerin, die meinen Blick auf Kinder nachhaltig geprägt und mir durch die dokumentarische Methode nochmals einen tieferen Zugang zu meinen qualitativen Daten ermöglicht hat. Das Geschenk dieser Begegnung verdanke ich, wie noch vieles andere, der *Robert-Bosch Stiftung*, die mich als Stipendiatin im Forschungskolleg Frühkindliche Bildung unterstützte. An dieser Stelle möchte ich daher der Stiftung meinen herzlichen Dank aussprechen.

Große Unterstützung habe ich durch Danja Müller erfahren, die mir nicht nur als Freundin zur Seite stand, sondern sich gewissenhaft dem Lektorat dieser Arbeit gewidmet hat.

Von ganzem Herzen möchte ich mich bei meinem Ehemann Stefan Weise bedanken, der gemeinsam mit mir diesen abenteuerlichen Weg gegangen ist, sich dabei immer wieder auf den fachlichen Diskurs mit mir einließ, mir half meine Gedanken zu strukturieren und mir gleichzeitig den Mut und die nötige Unterstützung gab, den nächsten Schritt „Besenstrich für Besenstrich“ anzugehen. Ebenfalls möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mir immer Rückhalt für meinen beruflichen Weg gegeben hat.

Mein letzter und wichtigster Dank geht an die interviewten Kinder dieser Untersuchung, die mir ihr Vertrauen, ihre Zeit, ihre Ideen und Gedanken schenkten.

“Das wirkliche Verstehen bringt uns erst das Gespräch. Ausgehend und angeregt von etwas Rätselhaftem, auf der Suche nach dem Grund.“

Wagenschein 1986, 74

1. Einleitung

Wir leben in einem Zeitalter zunehmender medialer Technisierung. Es ist zur Gewissheit der meisten Menschen geworden, dass die Bedeutung der Medien die Gesellschaft verändert (vgl. Krotz 2007,14). Diesen Wandel von Alltag, von sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien fasst Krotz (2007, 2008) unter dem Begriff der *Mediatisierung* in Abgrenzung von einer lediglich als Alternative zur nicht medialen, eigentlichen oder „richtigen“ Kommunikation und Welterfahrung gedachten *Medialisierung*. Die radikale *Mediatisierung* rückt die Medienkompetenzvermittlung in den Bildungsinstitutionen sowohl in medienpädagogischer (vgl. Schorb 2009; Moser 2006; Spanhel 2006) als auch in fachdidaktischer (Gast/Marci-Boehncke 1996; Tulodziecki 1997; Marci-Boehncke 2005) und (medien-)ethischer Sicht (Rath 2002; Marci-Boehncke/Rath 2003) in den Fokus wissenschaftlicher Forschung: Die Vermittlung der Medienkompetenz wird zu einer grundlegenden Bedingung, um Kindern die gleichen Chancen zu bieten (vgl. Schiefele/Artelt/Schneider/Stanat 2004) und um sie in ihrer Lebenswelt zu begleiten – denn Kindheit heute ist Medienkindheit (Barthelmes/Sander 2001; Theunert 2007a).

Dies bezieht sich in besonderer Weise auf die grundlegende Kulturtechnik des Lesens. Die fundamentale Bedeutung des Lesens zur gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Teilhabe ist unumstritten, sie steht auf der bildungspolitischen Agenda ganz oben, jedoch darf sie nicht verkürzend als reine *Buchlesekompetenz* definiert werden (Marci-Boehncke/Rath 2007a). Vor dem Hintergrund der aktuellen Medienpraxis, aber auch aus theoretischer textlinguistischer Perspektive, muss Lesekompetenz im intermedialen Sinne als Teil einer umfassenden Medienkompetenz angesehen werden (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007a, 11; Marci-Boehncke 2006b). So verweisen aktuelle Ergebnisse zum Stellenwert frühkindlicher Sprach- und Leseförderung auf die alltäglichen Erfahrungen mit technischen Medien bereits im Kleinkindalter (Müller 2008, 89 ff.; Rideout/Hamel 2006; Wartella/O’Keefe/Scantlin 2002) und auf die nachweisbaren Effekte der Bildungsunterschiede auf die für die soziale Entwicklung der Kinder heute zentralen Spiel- und Unterhaltungsmedien (vgl. Müller 2008). Während Kinder aus bildungsstarken Familien auch in der produktiven und informativen Mediennutzung und Mediengestaltung gefördert werden, bleiben viele Kinder aus bildungsfernen Milieus bei einer einseitigen, aber zeitintensiven Unterhaltungsnutzung von Medien stehen (ebd.).

Aus textlinguistischer Perspektive unter Verwendung eines veränderten, erweiterten Textbegriffs muss es keine Opposition zwischen dem Buch und den neuen Medien geben. Text im semiotischen Sinne ist all das, was mittels Symbolen und Zeichen Geistiges vermittelt. Ausgehend von diesem *semiotischen Textbegriff*, ist Lesen als Fähigkeit der sinnverstehenden Dekodierung von Symbolsystemen zur kompetenten und autonomen Nutzung aller Medien notwendig (Kallmeyer u.a. 1974, 45; Marci-Boehncke 2006b; Marci-Boehncke 2008a). Damit fallen sowohl das Buch als auch andere technische Medien als Träger medialer Texte unter den Medienbegriff (vgl. Bonfadelli 2002, 47). Medien sind folglich unterschiedliche Symbolsysteme, die einen unterschiedlichen und differenzierten Zugriff, also unterschiedliche Lesarten und Lesemodi, erfordern. Medienerziehung und Medienkompetenzvermittlung werden damit zur Aufgabe jeder Lesesozialisation und Lesedidaktik im Fach Deutsch (Frederking 2006; Staiger 2007; Marci-Boehncke/Rath 2008a).

Gerade in der Primar- und Sekundarstufe wurde in punkto Medienerziehung und deren Verankerung im Bildungsplan in den Jahren nach dem *PISA Schock* stark nachgebessert, was sowohl die technischen Rahmenbedingungen als auch die medienpädagogischen Möglichkeiten und die sinnvolle Einbettung in den Unterricht anbelangt (vgl. Aufenanger 2003, 2).

Im Zuge dessen rückte auch die Elementarbildung in den Fokus der Bildungsdiskussion. Der in Studien wie PISA konstatierte signifikante Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft ließ den Ruf nach früherer Förderung und der Etablierung von Bildungskulturen als Gelegenheitsstrukturen zur Selbstbildung und zum Lernen im Kindergarten laut werden (Liegler 2006, 103). Bisher spielte im Vorschulbereich die Förderung von Medienkompetenz ein eher stiefmütterliches Dasein (Bromberger/Marci-Boehncke/Rath 2006a). Im Zuge der Neustrukturierung und -entwicklung von verbindlichen Orientierungsplänen¹ für die Frühe Bildung stellte sich vermehrt die Frage nach der Art und Angemessenheit einer Verankerung von Medienbildung in den selbigen. Da, wie oben ausgeführt, Medienkompetenz der Lesekompetenz inhärent ist, dürfte es im Grunde keine Opposition zwischen Buch und technischen Medien geben. De facto aber löst die Frage nach Einsatz und Gebrauch von technischen Medien in der Frühförderung nach wie vor erhebliche Kontroversen aus, die sich in den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte und vor allem auch in den Orientierungsplänen der Bundesländer spiegeln (Fthenakis 2009, 14; Bromberger/Marci-Boehncke/Rath 2006a; Marci-Boehncke 2008b; Schneider/Scherer/ Gonser/Tiele 2010).

¹ In den unterschiedlichen Bundesländern werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, beispielsweise Bildungsplan, Orientierungsplan, Rahmenrichtlinien. Die vorliegende Untersuchung verwendet meist den Begriff „Orientierungsplan“, die baden-württembergische Bezeichnung für den Bildungsauftrag, da in diesem Raum die Untersuchung stattfand.

Mediatisierung ist ein Faktum, das wissenschaftlich erforscht und pädagogisch aufgegriffen werden muss, ausgehend von den zentralen Fragen: was braucht das Kind, was kann das Kind und wie setzt es sich mit seiner – auch medialen – Welt auseinander (vgl. Orientierungsplan Baden-Württemberg 2011). Tragende pädagogische Konzepte und individuelle Fördermaßnahmen können nur auf der Grundlage des Verstehens von kindlichen Lebenswelten entwickelt werden, denn Bildungsprozesse orientieren sich immer an inhaltlichen Bereichen und müssen die Themen der Kinder berücksichtigen (vgl. Laewen 2009, 99).

Allerdings ist gerade das empirische Wissen um *die medialen Lebenswelten* der Kinder vor Schuleintritt, also welche inhaltlichen Medienerfahrungen sie machen und wie sie ihre Medienkultur herstellen, als lückenhaft und defizitär zu bezeichnen (vgl. Theunert 2007, 114; Livingston/Drotner 2008, 4; Wartella/O’Keefe/Scantlin 2002, 29) Dies kann zum einen an der erst in Ansätzen vorhandenen Forschungsinfrastruktur im Elementarbereich liegen, die durch die lange Vernachlässigung kaum auf eigenständige Forschung zurückgreifen kann (vgl. Rabe-Kleberg 2008, 237f.). Zum anderen dürfte es aber auch der Schwierigkeit des methodischen Zugriffs geschuldet sein, denn Forschung mit Kindern vor Schuleintritt erfordert ein komplexes und ‚*kindangemessenes*‘ Forschungsdesign.² Die nur bedingt mögliche Übertragbarkeit vorliegender Ergebnisse auf die Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen, aber auch die unzureichende Grundlage an empirischen Befunden in Bezug auf interkulturell vergleichende Untersuchungen mit der Alterskohorte legen ein primär offenes Vorgehen nahe (vgl. Theunert 2007; Drotner/Livingston 2008) mit dem Fokus auf den Deutungsstrukturen der Kinder vor Schuleintritt. Die Arbeit geht folglich von einem handlungsfähigen Subjekt aus (vgl. Hurrelmann 1983), das sich Medien in der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt aktiv aneignet (vgl. Theunert 2011). Damit ist das Kind Experte seiner Wirklichkeit (Mey 2003; Paus-Hasebrink 2005, 222). Die Wirklichkeit des Subjekts ist ein komplexes Wechselspiel von Erfahrungen, Ereignissen, kulturellen Prozessen und Bedingungen der äußeren Welt und denen der inneren Welt, der individuellen Denkweisen und Strategien (vgl. Schäfer 2005a, 18). Die Rekonstruktion der subjektiven Deutungsstrukturen durch den Forscher ist eine Interpretation *zweiten Grades*, es handelt sich um eine Rekonstruktion der Interpretation des Forschungssubjektes und nicht um die Wirklichkeit des Subjekts im naturwissenschaftlichen Sinne als objektive Wahrheit (vgl. Bohnsack 2010).

² Die besonderen Herausforderungen, die sich bei Interviews mit Kindern ergeben werden und welche methodischen Konsequenzen angedacht werden müssen, sind unter Punkt III.3 detaillierter ausgeführt.

„Wir machen uns ein bestimmtes Bild von der Andersheit der Kinder. Denn es gibt keine objektive Erkenntnismöglichkeit von Wirklichkeit, es gibt nur je konstruierte Bilder der Wirklichkeit.“ (Liegle 2006, 15)

Die Transkulturalität und Globalität der Kinder- und Jugendmedien (vgl. Rath/Möbius 2008) als auch die konvergente Nutzung „global angebotener, „transkultureller“ Inhalte“ (Marci-Boehncke/Rath 2007b, 242) machen eine vergleichende Studie, die den Blick über die eigenen Sprachraumgrenzen hinaus richtet, nachdrücklich erforderlich. Auch die noch ausstehenden Erfahrungen Deutschlands in Umsetzung und Konzeption von Curricula und deren Evaluation bezüglich Wirkungen und Wirksamkeit von Programmen und Konzepten (vgl. Nentwig-Gesemann 2008) sprechen für einen internationalen, vergleichenden methodischen Ansatz. Die USA scheinen als Vergleich besonders geeignet, da sie über ähnliche gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen verfügen wie Deutschland, sich bereits länger mit einer curricularen, an akademischen Standards ausgerichteten Elementarpädagogik beschäftigen³, medientechnologisch die Richtung vorgeben und Medienangebote vor allem aus den USA nach Deutschland importiert werden.

Für die Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen und für das komplexe Wechselspiel zwischen äußeren Gegebenheiten und individuellem Erleben musste ein Forschungsverfahren gewählt werden, das einerseits die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Methoden nicht ausschließt und gleichzeitig nicht primär auf erwartete Differenzen fokussiert, sondern die Gemeinsamkeiten und *Kontraste in der Gemeinsamkeit* (Bohnsack 2010, 143) in den Blick nimmt. Aufgrund dieser Prämissen wird ein offenes und exploratives Verfahren⁴ gewählt, das primär qualitativ ausgerichtet ist. Die spezielle, Kindern angemessene Datenerhebungsmethode des *Puppet Interviews* (Paus-Haase 1998; Paus-Haase/Schorb 2001; Trautmann 2010; Weise 2008) versucht sich den Deutungsstrukturen zu nähern. Dennoch sollen die Rahmenbedingungen (Einstellungen und mediale Rezeptionsmuster von Eltern und Erzieherinnen) zweier Länder und ihre konzeptionellen, strukturellen Unterschiede deskriptiv erfasst werden, dies kann nicht aus der Perspektive der Vier- bis Sechsjährigen geschehen, daher wurde ein Verfahren gewählt, dass qualitative und quantitative Forschungsparadigmen⁵ nicht per se ausschließt, sondern

³ Die Organisation des Kindergartens unterscheidet sich allerdings in Struktur und Organisation durch seine Angliederung an das Schulsystem, die in Deutschland stark abgelehnt wird, deutlich von dem deutschen Elementarsystem.

⁴ In der Literatur finden sich unterschiedliche Verwendungen und Definitionen der Begriffe Verfahren und Methode. Die vorliegende Untersuchung legt die Definition von Krotz (2005) zu Grunde, der mit dem Begriff des Verfahrens die gesamte empirische Anlage einer Untersuchung bezeichnet und mit dem Begriff Methode die Methoden der Datenerhebung fasst (Krotz 2005, 29 – 30).

⁵ Die qualitative Sozialforschung arbeitet laut Kleining (1994) in Richtung des Erfassens von Gemeinsamkeiten, die quantitative in Richtung des Erfassens von Differenzen (Kleining 1994, 16). Damit gehen sie im Grunde von

Mehrperspektivität ermöglicht. Mittels des Verfahrens der Heuristischen Sozialforschung (vgl. Kleining 1994, 1995), die diesen Prämissen am ehesten gerecht wird, soll der Frage nachgegangen werden, wie die befragten Kinder vor Schuleintritt in zwei unterschiedlichen Kulturen mit medialen Welten umgehen und wie sie ihre medialen Welten und ihre Medienpraxis herstellen. Dabei stellt sich weiterhin die Frage, ob es kindspezifische gemeinsame mediale Handlungs- und Aneignungsweisen gibt, oder ob sich kulturelle-situationsbezogene Differenzen ausmachen lassen. Ziel dieser Arbeit ist die Entdeckung von Bezügen und Zusammenhängen, basierend auf den „dichten“ Beschreibungen (Geertz 1991) der Kinder vor dem Schuleintritt, die zur Generierung von Thesen (vgl. Krotz 2005, 42; Ayaß/Bergmann 2006, 19; Kleining 1994; Corbin/Strauss 2008) und einer ersten sinngenetischen Typenbildung (vgl. Nohl 2009; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007; Bohnsack 2010) führen sollen.

Durch den qualitativen rekonstruktiven Forschungsansatz folgt der Forschungsprozess nicht einem linearen, sondern einem zirkulären und spiralförmigen Vorgehen. Um allerdings den Prozess transparent und für den Leser intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, wird er schrittweise und linear vorgestellt. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Schritte im Forschungsprozess nicht als separate, lineare Abfolge verstanden werden dürfen, sondern die Schritte wurden mehrfach durchlaufen und stehen daher in enger Verbindung zueinander.

Anschließend wird im **zweiten Kapitel** aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive das Verhältnis Kommunikation, Kultur und Medien (Asmann/Assmann 1994, Merten 1994, Rath 2003) skizziert, um auf dieser Basis Medien zu definieren und den in dieser Arbeit zu Grunde gelegten semiotischen Medienbegriff zu erläutern (vgl. Bonfadelli 2002). Die Schlussfolgerung einer der Medienkompetenz inhärenten Lesekompetenz (Marci-Boehncke/Rath 2007a; Heyer/Rupp 2002; Groeben/Hurrelmann 2002; Rosebrock/Zitzelsberger 2002), aufgrund der engen Verbindung der Modelle von Lese- und Medienkompetenz, gilt es in diesem Kapitel zu belegen. Lese- und damit Medienmotivation, als eine wichtige Dimension in den Kompetenzmodellen, und dem Aspekt der Intermedialität (vgl. Marci-Boehncke 2006b, 2008a), die verstärkt den Blick auf die Rezipienten erfordert, scheint ein interdisziplinärer Zugang unabdinglich, um sich dem „*Querschnittsphänomen Medialität*“ (Rath 2003, 58) und seiner Bedeutung für das Subjekt anzunähern.

Heuristische Sozialforschung benennt die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und den Daten als eine der zentralen Maximen. Die Rezeption von Forschungsliteratur vor

Datenerhebung ist daher ursprünglich umstritten, diese Studie geht davon aus, dass es notwendig ist, einen Überblick über den *State of the Art* zu bekommen, um eine relevante Forschungsfrage zu formulieren und vorhandenes Wissen methodisch kontrolliert zu reflektieren. Im **dritten Kapitel** werden folglich diese Ergebnisse der Literaturrecherche dargestellt. Die Übersicht des Forschungsdiskurses, die einen medienökologischen Blick auf Kindheit wirft, gliedert sich infolgedessen in die Bereiche Kind und medialer Alltag, Familien und medialer Alltag und die Institution Kindergarten und Medien. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, was zu diesen Bereichen bereits publiziert wurde und welche Untersuchungen mit der Kohorte der Vier- bis Sechsjährigen bereits durchgeführt wurden. Die Literaturstudie und die Darstellung der Ergebnisse dienen zur Bestimmung des theoretischen Standorts, zur Absteckung der untersuchungsrelevanten thematischen Gebiete und zur Bestimmung der Ausgangsposition dieses Forschungsprojektes. Aus den Literaturanalysen ließen sich die noch offenen forschungsleitenden Fragestellungen für den jeweiligen Bereich dieser Untersuchung ableiten.

Im **vierten Kapitel** wird die Heuristische Sozialforschung nach Kleining (1994, 1995) als wesentlicher theoretischer Bezugsrahmen vorgestellt. An Krotz (2005) angelehnt, umfasst das Vorgehen die gesamte empirische Anlage einer Untersuchung und demzufolge müssen sich alle anschließenden methodischen Überlegungen nach den Vorgaben des Verfahrens ausrichten. Daher sollen die Regeln der Heuristischen Sozialforschung und die theoretischen Elemente an dieser Stelle beschrieben werden. Sie fungieren als Grundlagen, die allerdings auf die spezifische Untersuchung angepasst und spezifiziert werden müssen.

Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu gewährleisten und die Explikation als wesentliches Qualitätsmerkmal zu erfüllen, wird daher im **fünften Kapitel** ein Überblick über die gesamte Anlage des Forschungsdesigns gegeben. Durch die triangulierte Anlage kommen in dem Forschungsdesign quantitative als auch qualitative Methoden gleichberechtigt zum Einsatz. Ziel des quantitativen Einsatzes ist die Erfassung der Rahmenbedingungen, also der äußeren Strukturen und Faktoren, während sich die qualitative Methode insbesondere der Perspektive des Subjekts annimmt und somit versucht, die individuellen Deutungsstrukturen zu erfassen. Sie unterscheiden sich folglich in Selbstverständnis, Vorgehen, Methoden sowie in der Analyse. Auch wenn sie sich ergänzen und daher kaum isoliert zu betrachten sind, sollen sie aufgrund der Übersichtlichkeit und Logik als Teilbereiche voneinander getrennt aufgeführt werden. So werden in straffer Form die allgemeinen Merkmale und die definierten Qualitätskriterien beider Forschungsparadigmen erläutert. Daran schließt sich die jeweilige Umsetzung und Anpassung an das konkrete Forschungsvorhaben an, dabei müssen Entscheidungen wie die Wahl der Methode, die Anwendung derselbigen und die jeweiligen Analyseverfahren begründet und vorgestellt werden. Schwerpunkt der Arbeit, wie

bereits durch den Titel impliziert, liegt auf der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung, die das Kind als aktiven Ko-Konstrukteur von Wissen und Kultur wahrnimmt. Jedoch verlangt der forschende Zugriff auf Kinder vor Schuleintritt eine besonders sensible und auf Kinder abgestimmte Methode. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Methode *Puppet Interview* als eine valide, aber in Deutschland selten eingesetzte Datenerhebungsmethode zur Reduktion der Asymmetrien verwendet (vgl. Paus-Hasebrink 2007; Measelle u.a. 1998; Roth/Dadds/McAloon 2004; Kazura/Flanders 2007; Weise 2008a; 2008b). Die Explikation und Reflexion dieser Methode nimmt daher einen etwas größeren Raum in diesem Kapitel ein.

Kapitel sechs ist den Ergebnissen dieser Untersuchung gewidmet. Der obersten Prämisse der Heuristischen Sozialforschung – der Suche nach Gemeinsamkeiten – folgend, richtet sich das Augenmerk auf gemeinsame und verbindende Elemente in den Daten, um daraufhin Besonderheiten, Differenzen sowie Nuancen in den Gemeinsamkeiten auszumachen. Die Darstellung der Ergebnisse folgt erneut der Dreiteilung nach Kontexten: Kind in der Institution, Kind in der Familie und das Kind in seiner medialen Welt. Die Ergebnisse werden als aus dem Datenmaterial generierte Thesen gefasst, die in jedem Unterkapitel an das empirische Datenmaterial rückgebunden werden. Dabei werden die statistischen Auswertungen aus den quantitativen Fragebögen ergänzend hinzugezogen. Um die Lesbarkeit zu erleichtern, folgt die Ergebnisdarstellung immer dem gleichen Muster: zuerst wird zu jeder generierten These eine theoretische reduzierte Rückbindung an den Forschungsstand als Einleitung vorangestellt, anschließend wird das Ergebnis theoretisch ausgeführt und durch die quantitativen und dann die qualitativen Daten exemplifiziert und belegt. Folgend werden die zentralen Ergebnisse aus jedem Kontextbereich verdichtet, zueinander in Beziehung gesetzt und auf Basis des aktuellen Forschungsstandes diskutiert.

Im **siebten Kapitel** werden die Ergebnisse aus allen drei Bereichen: Kinder und medialer Alltag, Familien und medialer Alltag, Institution Kindergarten und Medien, bilanzierend zusammengefasst. Dabei werden Verbindungslinien zwischen den Ergebnissen hergestellt und erste pädagogische Schlussfolgerungen beziehungsweise Konsequenzen aus diesen Verbindungen gezogen. Die Arbeit versucht erste generalisierungsfähige Antworten auf die Frage nach dem kindlichen Medienerleben zu formulieren, in diesem Prozess sind neue Fragen entstanden, die Anstoß und Ausgangspunkt für weiterführende Forschungsprojekte sein können.

2. Theoretischer Standort: Medien - Text – Literacy - Medienkompetenz

Die vorliegende Untersuchung stellt die Frage nach den Medienwelten der Vorschulkinder und ihren alltäglichen Deutungsstrukturen, sie rückt damit die Rezipientenperspektive in den unmittelbaren Fokus. Kinder im Alter vor Schuleintritt decodieren und produzieren im traditionellen Sinne noch keine schriftsprachlichen Zeichen, jedoch beschäftigen sie sich aufgrund der grundsätzlichen „*Symbolgebundenheit des Menschen*“ (Rath 2003, 50) mit symbolischen Zeichen als grundlegende Voraussetzung von Kommunikation und damit Kultur (vgl. Asmann/Assman 1994; Merten 1994).

Im Folgenden wird daher aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive das Verhältnis Kommunikation, Kultur und Medien (Asmann/Assmann 1994; Merten 1994; Rath 2003) skizziert, um auf dieser Basis Medien zu definieren und den in dieser Arbeit zu Grunde gelegten semiotischen Medienbegriff zu erläutern (vgl. Bonfadelli 2002). Medien, im semiotischen Sinne Zeichensysteme, die mittels Zeichen Geistiges vermitteln (vgl. ebd.), können damit nicht über Differenzkriterien zu Text und damit in Opposition zu Literatur bestimmt werden, wie es allerdings historisch lange Zeit geschehen ist (vgl. Kerlen 2005; Faulstich 2006). Diese Traditionslinien und die historische Engführung des Textbegriffes, die die Integration von Medien in den Deutschunterricht erschwerten und sich bis dato zwischen den Polen Integration (Erweiterung des Literaturbegriffs) und Abgrenzungstendenzen bewegen (Wermke 2010; Wermke 1997), werden nachgezeichnet, um im Anschluss daran die in dieser Arbeit forcierte Schlussfolgerung einer der Medienkompetenz inhärenten Lesekompetenz (Marci-Boehncke/Rath 2007a; Heyer/Rupp 2002; Groeben/Hurrelmann 2002; Rosebrock/Zitzelsberger 2002) darzulegen. Dabei wird die im Grunde enge Verbindung zwischen dem Lesekompetenzbegriff und dem Medienkompetenzbegriff aufgezeigt (vgl. Rosebrock/Zitzelsberger 2002, 157f.). Unter dem Aspekt der Lese- und damit Medienmotivation als eine wichtige Dimension in den Modellierungen (sowohl in Lesemodellen als auch in medienpädagogischen Kompetenzmodellen) und dem Aspekt der Intermedialität (vgl. Marci-Boehncke 2006b, 2008a), die verstärkt den Blick auf die Rezipienten erfordert, scheint ein interdisziplinärer Zugang (philologisch, medienpädagogisch, sozialwissenschaftlich), wie hier vorgeschlagen, unabdinglich, um sich dem „*Querschnittsphänomen Medialität*“ (Rath 2003, 58) und seiner Bedeutung für das Subjekt anzunähern.

2.1 Kultur – Kommunikation – Medien

Selbst die Fachwissenschaft ist sich nicht einig, was unter einem Medium verstanden werden soll, es wird sogar bezweifelt, ob der Medienbegriff konzise definierbar sei (vgl. Mersch 2006). „Vielleicht könnte ein erstes medientheoretisches Axiom lauten, dass es keine Medien gibt, keine Medien jedenfalls in einem substanziellen und historisch stabilen Sinn. Medien sind nicht auf Repräsentationsformen wie Theater und Film, nicht auf Techniken wie Buchdruck oder Fernmeldewesen, nicht auf Symboliken wie Schrift, Bild, Zahl reduzierbar und doch in all dem virulent.“ (Pias/Vogl/Engell 2002 zitiert nach Mersch 2006, 10)

Mehrdeutig und oft auch sehr weitläufig fällt daher die Bezeichnung dessen aus, was alles als Medium bezeichnet werden kann, sowohl klassische Kommunikationsmittel wie Sprache als auch Massenkommunikationsmittel wie Fernseher und disparate Gegenstände wie Werkzeug können als Medium gelten (Mersch 2006, 10-11). Allgemein wird unter einem Medium ein „Mittel“ oder „Vermittelndes“ (Faulstich 2006, 15) verstanden, das damit eher den Charakter eines technischen Instruments trägt und zur technischen Übertragung von Informationen dient (vgl. ebd.; Rajewsky 2002, 7).

Im Folgenden möchte ich in Rückbindung an die Begriffe Kultur und Kommunikation (Asmann/Assmann 1994; Merten 1994; Rath 200) den Begriff der Medien näher bestimmen und aufzeigen, dass das Verständnis von Medien als technische Instrumente zu eng greift und es eines erweiterten Textbegriffes bedarf.

Gesellschaft baut auf Kommunikationsprozessen auf, nach Merten (1994) ist Kommunikation die ontogenetische Voraussetzung für die Evolution von Gesellschaften (Merten 1994). Kommunikation als Austauschprozesse an bedeutungstragenden Informationen (Rath 2003, 50) zwischen Menschen stellt zum einen zwischenmenschliche Beziehung her und sichert diese, gleichzeitig ermöglicht sie die Weitergabe von Wissen unter einer Generation, aber auch an die nachfolgenden Generationen. Assmann/Assmann (1994) fassen Kultur daher als „historisch veränderlicher Zusammenhang von Kommunikation, Gedächtnis und Medien“ (Assmann/Assmann 1994, 114).

„A more complex explanation was provided by Clifford Geertz, who said culture was a historically transmitted pattern of meaning embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life.“ (Geertz 1973, 89 zitiert nach McDaniel/Samovar/Porter 2009, 10)

Kommunikation braucht den Moment der Gleichzeitigkeit, die Menschen müssen sich begegnen und über Begriffe verständigen können - dies tun sie über ein gemeinsames symbolisches, meist sprachliches System (vgl. Assmann/Assmann 1994; Rath 2003). Damit sich Menschen aber nicht von Generation zu Generation über die gleichen Sachverhalte verständigen müssen, ist eine wesentliche Bestimmung von Kultur das überlieferte, tradierte Wissen, das kollektive Gedächtnis und Bewusstsein, auf das eine Gesellschaft zurückgreifen kann. Kultur ist das Gedächtnis einer Gruppe, eines Kollektivs, und muss über bedeutungstragende Zeichen weitergegeben werden, es kann nicht wie bei Tieren, die über ein instinktives und damit genetisches Gedächtnis⁶ verfügen, weitervererbt werden (vgl. Assmann/Assmann 1994, 117).

“In many respects the relationship between culture and communication is reciprocal - each affects and influences the other. What we talk about; how we talk about it; what we see, attend to, or ignore, how we think; and what we think about are influenced by our culture. Culture cannot exist without communication; cannot change without causing change in the other.” (Samovar/Porter 1994, S 21 zitiert nach Luger 1999, 1)

Trabant (2008) postuliert, dass ein Mensch im Laufe seines Lebens mehr Wissen über Zeichen als über direkte Erfahrung oder Nachahmung erwirbt (Trabant 2008, 112). Kultur hat nach Assmann/Assmann (1994) folglich die Aufgabe, *Kontinuität* des Wissens als auch die Möglichkeit der Begegnung (*Koordination*) herzustellen, Grundlage dafür sind symbolische Zeichen, also Symbole, die sie als Medien fassen (vgl. Assmann/Assmann 1994). Zeichen stehen stellvertretend für etwas, ihre Zuordnung ist arbiträr⁷ (vgl. de Saussure 2001; Reischer 2002), Menschen müssen sich daher kommunikativ über den Bedeutungsgehalt verständigen beziehungsweise sich durch ein gemeinsames Zeichensystem⁸ verstehen können (vgl. Luger 1999; Jäger 2001; Winter 1997). Kommunikation ist damit nicht nur ein Transfer von bedeutungstragenden Zeichen, die durch die eine richtige Anwendung von Decodierungsstrategien entziffert werden kann, sondern Sinn wird immer gemeinsam in Interaktion hergestellt (vgl. ebd.). Der Sender teilt seine intendierte Mitteilung bereits in einer „*symbolischen Form*“ (Cassirer 1953 zitiert nach Rath 2003, 50) mit, der Empfänger wiederum muss diese Mitteilung auf Basis seines Kontextes entschlüsseln, einordnen, um dann dazu eine

⁶ Es wird damit nicht bestritten, dass der Mensch über ein biologisch-genetisches Artgedächtnis verfügt. Die Annahmen beziehen sich vielmehr auf das kulturelle Gedächtnis, das in Anlehnung an Lotmann (1977) nicht weitervererbt werden kann. Dabei gibt es historische Kontroversen, C.G. Jung beispielsweise geht von einem „*kollektiven Menschheitsgedächtnis*“ (Assmann/Assmann 1994, 116) aus.

⁷ Mit Ausnahme der onomatopoetischen Zeichen wie beispielsweise „Kuckuck“ (vgl. de Saussure 2001, Reischer 2002).

⁸ Mit Zeichen wird hier im Sinne de Saussures nicht nur das Lautbild verstanden, sondern das Zusammenspiel aus Signifikat und Signifikant. Saussure bezieht sich allerdings vornehmlich auf die Sprache als das seines Erachtens wichtigste dieser Zeichensysteme (vgl. de Saussure 2001).

eigene Mitteilung zu senden (vgl. Rath 2003). Dies verweist auf die „*grundsätzliche Symbolgebundenheit oder Medialität des Menschen als „animal symbolicum“*“ (Rath 2003, 50). Der Bedeutungsgehalt ist nicht immer eindeutig, er kann zwischen den Interaktionspartnern direkt ausgehandelt werden, bei schriftsprachlichen Zeichen tritt der Leser in den Dialog mit dem Text und damit indirekt auch mit dem Autor des Textes. Im Sinne des Konstruktivismus, beziehungsweise präziser des „*semiologischen Konstruktivismus*“ (Jäger 2001, 18) ist ein Zeichen nicht lediglich Repräsentant eines „*sprachunabhängigen mentalen Systems*“ (vgl. ebd.), sondern das Individuum konstruiert seine Vorstellung der Textrepräsentation im Kontext seines Vorwissens, seiner Situation und seiner Emotionen.

„Intersubjektiv (mehr oder minder) geteilter Sinn kann als solcher nur interaktiv konstruiert werden: er geht der sprachlichen Semiose nicht voraus, sondern ist ihr Produkt. Insofern wird jede Verständigungshandlung zu einem kommunikativen Ort, an dem die Interaktionspartner in einer spezifischen Weise an der Konstitution des kommunizierten Sinnes beteiligt sind.“ (Jäger 2001, 24)

Codierung und Decodierungsprozesse sind also immer auf die Interaktion der Teilnehmenden an der kulturellen Gemeinschaft angewiesen, denn „*allein im Rahmen der Mit- beziehungsweise Zwischenmenschlichkeit werden Symbole produziert und tradiert*“ (Assmann/Assmann 1994, 117). Damit kommt es zu einer Reziprozität zwischen Kultur und den Interagierenden der kulturellen Gemeinschaft, Kultur beeinflusst die Interaktion, gleichzeitig verändert die Kommunikation der Interagierenden, die ja auf das Symbolsystem zurückgreifen, das symbolische Zeichensystem, also die Kultur (vgl. Luger 1999; Rath 2003; Rath/Möbius 2008). Damit können sich zum einen die Zeichen durch historische und kulturelle Innovationen wie beispielsweise den Buchdruck verändern, aber eben auch gleichzeitig durch die Nutzung der miteinander und mit den Zeichen agierenden Rezipienten. Die Tradierung von Wissen in Zeiten vor der Erfindung des Buchdruckes war an die mündliche Weitergabe gebunden, heute kann mittels schriftsprachlicher Zeichen das kulturelle und mündlich überlieferte Gedächtnis ausgelagert und Erinnerungen, die länger verfügbar sein sollen, schriftlich fixiert werden (vgl. Assmann/Assmann 1994). Durch die Fixierung von Wissen mittels schriftsprachlicher Zeichen, wurden Wissensbestände in Form von Büchern für die Allgemeinheit verfügbar und erlangten eine Permanenz, die sich aktuell durch die digitalen Zeichensysteme, so Assmann/Assmann (1994), wieder auflöst. Denn durch die digitalen Systeme können Zeichen ständig editiert werden, es entsteht eine neue Flüchtigkeit, damit einher geht eine Orientierungslosigkeit und eine Gefahr des sekundären Analphabetismus, da der Weg über schriftsprachliche Zeichen nicht mehr notwendigerweise begangen werden muss (Assmann/Assmann 1994). Diese Schlussfolgerung könnte diskutiert und müsste in weiteren Untersuchungen empirisch validiert

werden, die PISA-Studie zumindest würde der These Recht geben beziehungsweise die tendenziell kulturpessimistische Zukunftsprognose von Assmann/Assmann im Jahr 1994 scheint sich durch die Ergebnisse aus der PISA-Studie (2001), die fast einem Viertel der Fünfzehnjährigen lediglich rudimentäre Lesekompetenz attestieren (vgl. Schiefele/Artelt/Schneider/Stanat 2004), bestätigt zu haben. Nicht auszuschließen ist aber, dass sich Decodierungs-Kompetenzen beziehungsweise das Leseverhalten der Schüler heute verändert haben, unter Umständen ist der enge Textbegriff zur Erfassung der Lesekompetenz in Form einer Messung der Decodierung schriftsprachliche Zeichen nicht mehr suffizient (vgl. Bertschi-Kaufmann/Härvelid 2007, 29f.). Symbole beziehungsweise symbolische Zeichen in ihrer Gesamtheit sind Wandlungen unterworfen und verändern, bedingt durch die Reziprozität zwischen Kultur und Interagierenden, wiederum selbst die Kultur und Gesellschaft (vgl. Rath/Möbius 2008; Rath 2003).

„Symbole unterliegen einer Wandlung, die als Ganzes die Kultur einer Zeit, einer Gesellschaft ausmachen.“ (Rath 2003, 53)

Medien können folglich nicht auf Technologien oder Trägersysteme reduziert werden, als Zeichensysteme vermitteln sie mittels symbolischen Zeichen Geistiges. So gefasst sind Medien Gegenstand der Semiotik, die sich mit den Zeichensystemen als kulturelle Artefakte des Menschen befasst und insbesondere Kommunikationsprozesse mittels Zeichen untersucht und analysiert (Bonfadelli 2002, 47). Infolgedessen kann Text als die sinnhafte und kohärente Verknüpfung unterschiedlicher symbolischer Zeichen verstanden werden und nicht nur als schriftsprachliche Fixierung von schriftsprachlichen Zeichen. Text aus semiotischer Perspektive ist eine Kombination eines Zeichensystems, das aus verbalen und nonverbalen Elementen zusammengesetzt sein kann, kohärent ist und vom Produzent als sinnhaft intendiert wie auch vom Rezipient sinnhaft verstanden wird (Dölling 2001, 43). So formuliert auch die Deutsche Gesellschaft für Semiotik: *„Jeder Text ist als konkrete Manifestation, als Auswahl aus den möglichen Kombinationen eines Zeichensystems zu verstehen, und insofern ist jeder Text ein Medienprodukt und als solches empirisch gegebenes Artefakt.“ (Decker o.J.)*

Hierbei bezieht sich Decker (o.J.) allerdings auf Literaturtexte, Medien werden gesondert aufgeführt, jedoch lässt diese Formulierung m.E. den Umkehrschluss zu, dass jedes Medienprodukt Text im erweiterten Sinne darstellt und sich damit nicht allein auf Literatur beschränken kann.

Aufgrund dessen wird in dieser Arbeit auf einen Medienbegriff zurückgegriffen, der von semiotischen Systemen ausgeht und es damit erlaubt Literaturtexte als auch Film(texte) unter dem Medienbegriff zu fassen.

„Unter Texten verstehe ich alle symbolisch verfassten Produkte des Menschen, in denen Bedeutungen auf zeichenhafte, symbolische oder ikonische Weise präsentiert werden. Dies können also Schriftzeichen, Bilder, Symbole i.e.S., inszenierte Handlungen etc. sein. (Marci-Boehncke 2006b, 18)

Ähnlich formulieren Isler/Philipp/Tilemann (2010) in der aktuellen Expertise „Lese- und Medienkompetenz“, die als gegenwärtiger Konsens betrachtet werden kann: *„Als Texte werden als formal strukturierte (kohäsive) Artefakte verstanden, die auf gesellschaftlichen Zeichensystemen (Bild, Klang, Sprache, Schrift und deren Kombinationen) basieren und der Kommunikation komplexer (Einzelaussagen übersteigender, thematischer, kohärenter) Sinneinheiten dienen“* (Isler/Philipp/Tilemann 2010, 18).

Die Frage stellt sich folgend, was das Spezifische (multi)medialer Texte ist und inwieweit eine Klassifikation vorgenommen werden kann, die den Forschungsgegenstand für die vorliegende Arbeit präzisiert und eingrenzt.

Spezifisch für Text ist, so Dölling (2001) in Anlehnung an Perrin (1998), das mit jedem Text wiederum drei Texte entstehen (Dölling 2001, 43). Der erste Text entsteht als mentale Repräsentation im Kopf des Produzenten, er entwickelt eine Idee und eine Intention, die er auf einen Träger bannt. Der zweite Text ist eben jener „tatsächliche“ Text, welcher auf den Träger gebannt wurde und der dritte Text entsteht in logischer Konsequenz im Kopf des Rezipienten, der wiederum *Leerstellen*⁹ füllt (Iser 1976; Rath 2003; Neuss 2002; Marci-Boehncke 2007) und die Informationen mit bestehenden Wissensbeständen verknüpft (vgl. Dölling 2001, 43). Wesentlich sind hier Codierung und Decodierungsprozesse, die zu neuen und individuell unterschiedlichen Texten führen können, beispielsweise wird der Text des Rezipienten nicht unbedingt identisch mit dem intendierten Text des Produzenten sein.

Alle Medien, und damit auch das Buch, werden folglich als gleichwertig nebeneinander verstanden, dennoch bedarf es einer Differenzierung, die nur anhand Gebrauch oder Medienwirkung vorgenommen werden kann (vgl. Kerlen 2005, 27). Pross (1972) definiert Medien ebenfalls als interpretierungsbedürftige Symbolsysteme, klassifiziert diese allerdings systematisch nach den erforderlichen Enkodierungs- beziehungsweise Dekodierungstechniken (Marci-Boehncke/Rath 2007a, 23). Der Medienbegriff wird demnach unterteilt in die primären, die sekundären und die tertiären Medien. Als primäre Medien gelten Kommunikationsmittel, die weder für die Verschlüsselung noch für die Rezeption auf einen technischen Träger angewiesen

⁹ Auf den Leerstellenbegriff wird unter der Rezipientenperspektive nochmals ausführlicher eingegangen.

sind, es sind daher alle Formen der direkten Kommunikation wie Sprache, Gestik und Mimik. Die sekundären Medien dagegen sind auf ein technisches Hilfsmittel bei der Verschlüsselung des Inhalts angewiesen, nicht aber bei der Rezeption. Dagegen benötigen die tertiären Medien sowohl bei der Aufnahme als auch bei der Rezeption einen technischen Träger (vgl. ebd.).

Diese Arbeit setzt sich nach dieser Definition vorwiegend mit den sekundären und tertiären Medien auseinander, eine Beschränkung, die zwar technisch orientiert ist, den Begriff selbst aber nicht technisch fasst (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2006, 18). In dieser Arbeit soll die Klassifikation nach Pross (1972) ergänzt werden durch die Systematisierung nach Bonfadelli (2001), der den Medienbegriff nach der Verwendung kategorisiert (vgl. Bonfadelli 2001). So erfasst Bonfadelli unter dem technischen Medienbegriff alle menschlichen oder technischen Geräte, die geeignet sind, menschliche Zeichensysteme zu speichern und zu transportieren, darunter fallen folglich alle Pross'schen Kategorien des Medienbegriffs (Marci-Boehncke/Rath 2007a, 24; Bonfadelli 2001). Unter dem sozial-institutionellen Medienbegriff fasst Bonfadelli (2001) die organisationssoziologischen Aspekte der Medien zusammen (vgl. ebd.). Der zeichentheoretische oder auch semiotische Medienbegriff, der wie oben dargelegt dieser Arbeit zu Grunde liegt, sieht Medien als Vermittler von Geistigem mittels eines oder mehrerer Zeichensysteme.

2.2 Medien und Texte

Die Erweiterung des Textbegriffes und damit verbunden eine Integration von (tertiären) Medien in den Deutschunterricht ist nicht etwa eine Selbstverständlichkeit, sondern bewegt sich im Grunde bis dato zwischen den Polen Integration (Erweiterung des Literaturbegriffs) und Abgrenzung (Wermke 2010, 1997). Die vor allem in Deutschland verbreitete enge Verbindung von Buch und Kultur (Wermke 1997, 51) macht es kaum möglich eine andere Ästhetik gelten zu lassen als die am Buch ausgerichtete. Das Buch als historisches Leitmedium der Pädagogik ist eng verbunden mit dem Begriff der Bildung (und wie sich noch zeigen lässt mit dem Bildungsbürgertum), während die neuen Medien als Unterhaltungsmedien eine Minderwertigkeit erfahren. Historisch öffnete sich ein Graben zwischen der qualitätsvollen und damit guten Buchkultur und einem schlechten Medienkonsum, der bis heute noch nicht vollständig geschlossen werden konnte (vgl. Kerlen 2005; Wermke 1997).

„Es geht um jene Abwertung des Medienbegriffs, wie sie schon in einem gewissen Wortgebrauch, der Rede von ›den Medien‹ nämlich, impliziert ist: Die Medien, sie sind bloß das Vermittlungs- und Verkehrsgeschehen, sie stellen insignifikante, allenfalls in Kauf zu nehmende Bedingungen dar, unter denen man es – womöglich, unwahrscheinlicherweise – mit

Bedeutsamem, mit Wertvollem, mit Literatur zum Beispiel zu tun bekommen kann. Um es auf eine Kurzformel zu bringen: ›Das Medium sind die anderen.‹“ (Stanitzek 2001, 62)

Im Folgenden soll in Kürze dargestellt werden, wie sich historisch diese Spaltung zwischen Buchkultur und Medien erklären lässt, die in Deutschland sehr eng mit der Geschichte und der Entwicklung des Bildungsbürgertums verknüpft ist. Dabei ist die Diskussion um den Verfall der Kultur durch Medien mit dem Aufkommen jedes neuen Mediums geführt worden. Bereits Platon äußerte sich im *Phaidros* besorgt, dass mit dem Aufkommen der Schrift die Oralität und damit die Kunst (also auch die Kultur) des Erzählens verdrängt werden (vgl. Lecke 2008, 31). Lecke (2008) konstatiert, dass sich in der Mediengeschichte Kontinuitäten, aber auch Brüche finden (vgl. ebd.), der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit ist sicherlich als ein Bruch zu verstehen, da die Schrift radikale kulturelle Veränderungen nach sich zog, jedoch ging die Kultur des Erzählens nicht unter, da sie spezifische Merkmale wie Authentizität, Atmosphäre, Momentgebundenheit besitzt, die Schrift nicht bieten kann (vgl. Schami 2011). Neue Symbolsysteme, die in eine Kultur Eingang finden, verändern, wie oben ausführlich dargelegt, immer auch die Kultur und strukturieren die Wahrnehmung dieser neu (vgl. vgl. Luger 1999; Rath 2003; Rath/Möbius 2008; Lecke 2008), damit lösen neue Symbolsysteme Irritationen aus und führen zu bewahrenden Tendenzen. Die These einer Reziprozität zwischen Kultur und Interagierenden wird durch das Faktum gestützt, dass medienkulturelle Neuerungen meist mit gesellschaftlichen Veränderungen gekoppelt sind und mit demoskopischen Einschnitten einhergehen (vgl. Faulstich 2006).

So ereignete sich die zweite Medienrevolution als ein Wandel von Primär- zu Sekundärmedien durch den Buchdruck im 18. Jahrhundert als Folge massiver gesellschaftlicher Umwälzungen (Faulstich 2006, 15f.). Macht, politische Partizipation und Bildung waren den Privilegierten wie Adel und Klerus vorbehalten, im Zeitalter der Aufklärung hatte das aufstrebende Bildungsbürgertum zu einem neuen Selbstverständnis und einer neuen Identität gefunden (vgl. ebd.; Kerlen 2005). Sie verstanden sich als die geistige Elite, die anstelle von Besitz und wirtschaftlicher Prosperität nach Bildung und Werten wie mündiges Handeln, Gleichheit, Freiheit und damit nach politischer Partizipation strebten (vgl. Faulstich 2006, 17).

„Bildung wurde zum Kampfbegriff gegen Geburtsaristokratie und gegen Besitzreichtum.“ (Kerlen 2005, 50)

Der Buchdruck, der Wissen verfügbarer und zugänglicher machte (vgl. Assmann/Assmann 1994), lieferte das entscheidende Forum, denn die revolutionären Ideen konnten nun über Flugblätter, Zeitungen und Briefe verbreitet werden.

„Fundamentale Umwälzungen einer Gesellschaft vollziehen sich nur nach Maßgabe oder in Begleitung eines grundlegenden Medienwandels – so wie die neue Identität des Bürgers bzw. die bürgerliche Gesellschaft im 18. Jahrhundert Resultat einer neuen Medienkultur war.“
(Faulstich 2006, 18)

Eine weitere gesellschaftliche und für diese Arbeit wichtige Veränderung, die Anerkennung von Kindheit als eigenständige Altersphase, setzte sich vor allem durch Zeitschriften und Bücher durch. Die Herausarbeitung von Kindheit wurde nach Kerlen (2005) „*medial betrieben*“ (Kerlen 2005, 42). Literatur für Kinder, kontrovers diskutiert wurde dabei die Frage, ob eine spezifische Kinderliteratur überhaupt notwendig sei (vgl. Weinkauff/v. Glasenapp 2010), hatte zu dieser Zeit immer eine pädagogisch, erzieherische Intention (vgl. Weinkauff/v. Glasenapp 2010; Kerlen 2005). Johann Amos Comenius machte sich die Schrift und den Buchdruck zunutze, sah darin die Chance, sein Bildungsideal „alle Menschen alles zu lehren“ zu erreichen (Becker-Mrotzek 2006, 80). Rousseau hingegen positionierte sich 150 Jahre später gegenüber dem Buchdruck und Büchern sehr kritisch, er sah im Eintauchen in die virtuellen Buchwelten die Gefahr, dass junge Menschen auf Abwege geraten, und bezeichnet in seinem Buch *Emile* (1762) die Bücher sogar als „*Geißel der Kindheit*“ (Moser 1995, 10; vgl. Becker-Mrotzek 2006, 80), da durch die Beschäftigung mit Büchern Kinder dem natürlichen, wirklichen Leben entzogen werden. Diese Diskussion um das Ideal des natürlichen, wirklichen Lebens versus einer medialen Scheinwelt (vgl. Kerlen 2005, 51f.) wurde im 19. Jahrhundert durch die Jugendbewegung aufgenommen. Diese Argumentationslogik greift heute noch bezogen auf tertiäre Medien und erschwert die Integration einer Medienerziehung insbesondere in den ersten Bildungseinrichtungen wie Kindergarten.

Die enge Verknüpfung von Bildung und Buch kann als ein Spezifikum der deutschen Geschichte und als eine Errungenschaft des Bürgertums bezeichnet werden. Durch den hohen Stellenwert der Bildung hatten gute Bücher die Aufgabe Wissen zu vermitteln und zeichneten sich durch einen hohen Lehr- und Bildungsgehalt aus, sie lehrten, belehrten und veredelten den Menschen (vgl. Kerlen 2005, 59-70). Alle Textformen wie Comics oder Groschenhefte, die lediglich das Ziel der Unterhaltung oder Zerstreuung hatten, wurden als Schund- und Schmutzliteratur oder als Trivalliteratur abgetan und galten als schädlich für Kinder und Jugendliche. Unterhaltungsliteratur, die vor allem aus den USA nach Deutschland schwappte und die dort dem freien Markt überlassen war, wurde in Deutschland kategorisch als Schund abgelehnt und als „*Feind deutscher Kultur*“ (Kerlen 2005, 59) deklariert. Das Festhalten an der deutschen Hochkultur war damit im Grunde ein Ausdruck des schwankenden Nationalgefühls aufgrund der territorialen Zersplitterung Deutschlands (vgl. Kerlen 2005, 63).

„Doch im Allgemeinen behielten viele Intellektuelle die vertraute Grenze zwischen Hoch- und Massenkultur weiter bei als scharfe Trennung von Filmkunst und Massenunterhaltung.“ (Wehler 2003, S. 481) Dies betrifft die bildungsbürgerliche Medienbeurteilung. Die andere, ebenfalls aus dem Kaiserreich stammende, ist die jugendbewegte, »bündische« Medienbeurteilung, die nicht zwischen Hoch und Tief in Bezug auf die Inhalte unterscheidet, sondern zwischen Lebenswirklichkeit und medialem Schein [...].“ (Kerlen 2005, 68)

Diese zwei historischen Traditionslinien prägten lange Zeit den Diskurs und erschwerten die Integration tertiärer Medien und prinzipiell aller Textformen, die nicht der Hochkultur zuzuordnen waren, in den Deutschunterricht. In den 70er Jahren öffnete sich der Deutschunterricht den Medien, Malte Dahrendorf hatte in seinem Kursbuch Deutsch Comic und Fernsehen integriert (vgl. Wermke 2010). Damit wurde der Textbegriff erstmals erweitert und die Ablösung des Deutschunterrichts von der reinen Buch- und Hochkultur hin zu aktuellen Literaturformen konnte sich vollziehen.

Allerdings kritisiert Wermke (1997), dass es nicht genügt, technische Medien in den Deutschunterricht einzubeziehen, solange weiterhin *„Auswahl, Fragestellungen und Bewertungskriterien ausschließlich dem Leitmedium Buch verpflichtet bleiben“* (Wermke 1997, 47). Medienerziehung im heutigen Deutschunterricht muss aus den dargelegten Gründen von einem erweiterten, semiotischen Textbegriff ausgehen, daraus ergibt sich zwangsläufig eine Integration medienpädagogischer Aufgaben in den Deutschunterricht (vgl. Wermke 1997).

2.3 Medien - Rezeption und Deutschdidaktik

Deutschunterricht in einer mediatisierten Gesellschaft muss aus mehreren Gründen ein medienintegrativer Unterricht sein (vgl. Wermke 1997, 46): Zum einen ergibt sich diese Forderung aus der dargelegten textlinguistischen Argumentation um die Notwendigkeit eines erweiterten Textbegriffs (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2006a), ferner ist die Buchkultur nicht mehr isoliert und in Abgrenzung zu Medien zu betrachten (vgl. Wermke 1997; Kerlen 2005; Hurrelmann 2002, 2006, 2007; Marci-Boehncke 2006), und zum anderen wird sie gerade aus der Perspektive des aktiven Rezipienten unabdinglich (vgl. Marci-Boehncke 2006). Während die ersten beiden Begründungszusammenhänge bereits hinlänglich erläutert wurden, soll folgend das Argument der Rezipientenperspektive und die Konsequenzen für eine Didaktik plausibilisiert werden.

Didaktik folgt dem Grundsatz, sich am Alltag der Kinder und Jugendlichen zu orientieren, die Fragen nach der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung und der exemplarischen

Bedeutung des Themas für die Schüler und Schülerinnen müssen für jeden Themenkomplex gestellt wie auch reflektiert werden und gelten als Begründungszusammenhang für einen Unterricht nach der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki (vgl. Wermke 1997; Gudjons 2003, 238). Die Integration neuer Textformen in den Deutschunterricht ist damit Zugeständnis an die Realität unserer Kommunikationskultur, denn Kindheit heute ist mehr denn je als Medienkindheit zu beschreiben (vgl. Barthelmes/Sander 2001; Marci-Boehncke/Rath 2006a, 2007; KIM 2010). Massenmedien sind nicht nur zum elementaren Bestandteil der kindlichen Lebenswelt geworden, sondern gelten neben den traditionellen Instanzen als Sozialisationsfaktoren (vgl. Paus-Haase 1998, 16-17; Marci-Boehncke/Rath 2007a; Schorb 2006, 149). Historisch gesehen wachsen Kinder allerdings schon längst in einer in informellen Kontexten medial geprägten Lebenswirklichkeit auf, bereits Johann Amos Comenius (1592-1670) hat sich die Bücher und den Buchdruck zur Vermittlung seiner Bildungsziele zunutze gemacht und ließ kindliches Lernen in einer ‚Medienumgebung‘ stattfinden (vgl. Becker-Mrotzek 2006). Auch Aries (1914-1986) konstatiert, dass Kindheit immer von gesellschaftlichen Kontexten geprägt ist und daher immer in den jeweiligen Kontexten, also auch den medialen, betrachtet werden muss (vgl. Aries 2011). Kinder konnten im Mittelalter als „*kleine Erwachsene*“ an der Welt der Eltern teilnehmen, Medienentwicklungen hatten damit auch für sie eine Relevanz, da Medien mit den Erwachsenen mit rezipiert wurden (vgl. Aries 2011; Hurrelmann/Bründel 2003). Kindheit ist folglich schon immer eine in „mediale“ Kontexte eingebundene Kindheit, allen kulturpessimistischen Annahmen vom „*Verschwinden der Kindheit*“ (Postman 2006, 137) durch die Massenmedien, die von einer reinen Buchästhetik und einer Negierung des aktiven Rezipienten ausgehen, zum Trotz (vgl. Postman 2006).

Der Argumentation von Rath (2003) und Jäger (2001) folgend ist der Mensch grundsätzlich ein symbolgebundenes Wesen und aktiver Rezipient, da er mit Zeichen operiert und den Bedeutungsgehalt immer in Rückgriff auf sein Vorverständnis erschließt (vgl. Neuss 2002; Rath 2003, 51). Kinder beschäftigen sich folglich aufgrund der „Symbolgebundenheit“ (Rath 2003) auf emotionaler und motivationaler Ebene mit symbolischen Zeichen und „lesen“ multimediale Texte.

„Er ist das Wesen, das sich seine Welt symbolisch erschließt, ja dem die Welt und er selbst nur und ausschließlich in Symbolen erscheint. Er ist das „animal symbolicum“.“ (Rath 2003, 54)

Die Medienlandschaft und damit die Symbolsysteme befinden sich erneut im Umbruch, Hess-Lüttich (2001) bezeichnet die technische Entwicklung Multimedia als die dritte Medienrevolution (vgl. Hess-Lüttich 2001, 18), die die radikale Mediatisierung (Krotz 2008) als gesellschaftliches Phänomen und vielfältige intermediale Nutzungsmöglichkeiten für die heutige Kindergeneration nach sich ziehen. Das bedeutet, Kinder wachsen vermehrt mit einer

Mediengrenzen überschreitenden Mediennutzung auf (vgl. Marci-Boehncke 2006b), ohne diese oftmals bewusst erkennen oder reflektieren zu können, und verändern durch die Nutzung, basierend auf der Annahme der Reziprozität, in gewisser Weise wiederum Symbolsysteme.

Hier greift erneut das Prinzip der Leerstelle nach Iser (1975), denn jeder Text beinhaltet Leerstellen, die der aktive Leser ‚füllen‘ muss – er ist damit entschieden an der Konstitution der Bedeutung des Textes beteiligt (Marci-Boehncke 2006b, 19; Rath 2003, 51; Neuss 2002). Diese Leerstellen sind nicht nur Freiräume für Kreativität, Imagination und eigenes Textverständnis, sondern sie fungieren zugleich als „Anschlussstelle“ (vgl. ebd.) für intermediale Bezüge, da gerade an dem Unausgeführten das andere Medium ansetzen und diese Leerstelle füllen kann, dabei eröffnen sich im neuen Medium, wie zum Beispiel dem Film, erneut differente Leerstellen. Mit dem Begriff der Intermedialität werden die Grenzüberschreitungen im Medienwechsel beschrieben, es geht dabei um die Interdependenzen zwischen den Medien beziehungsweise den Künsten (vgl. Rajewsky 2002; Marci-Boehncke 2006b).

„Mit der Intermedialität entstehen neue Leerstellen – entweder im Text selbst oder etwa im Präsentations- und Rezeptionskontext. In einem Bild versucht: Eine Art „Zahnradstruktur“ mit auf- und nebeneinander agierenden Scheiben entsteht dann im Zusammenspiel der Texte in Medien. Jeder Rezipient gestaltet seine eigene „Medienmaschine“, legt fest, welche Räder wie miteinander verbunden werden, und die Didaktik hätte nun eigentlich die Aufgabe, nach einem Zahnriemen zu suchen und festzustellen und zu verbinden, was dieses neue Räderwerk „bewegt“ – also: im Kopf des Rezipienten entstehen lässt. Die Gestalt des „Intermediums“ entsteht im Kopf des Rezipienten.“ (Marci-Boehncke 2006b, 19)

Damit konstituiert sich Intermedialität nach Marci-Boehncke (2006b) in doppelter Weise durch den Rezipienten („*doppelte Rezipientenabhängigkeit*“), er ist nicht nur für den Inhalt und die Interpretation durch das Füllen der Leerstellen konstitutiv, sondern auch für die Wahrnehmung als distinktes Medium (Marci-Boehncke 2006b, 22f.). Rajewski (2002) definiert Intermedialität als ein Mediengrenzen überschreitendes Phänomen, das mindestens zwei als distinkt wahrgenommene Medien involviert (Rajewsky 2002, 13). Marci-Boehncke (2006b) argumentiert aus einer konsequent didaktischen, den Rezipienten in den Blick nehmenden Perspektive, dass die Wahrnehmung intermedialer Bezüge nur so lange erhalten bleibt, solange das Medium als neu und daher unkonventionell gilt (Marci-Boehncke 2006b, 22). Durch den Gebrauch kann aber das im Grunde mehrere Bezüge vereinende Medium zum distinkten Medium werden, das bedeutet, die Grenzen verwischen und vorher „*intermedialen Bezüge gehen in der neuen Medialität auf*“ (ebd.). Das heißt, Kindern und Jugendlichen ist die Intermedialität eines Mediums nicht mehr bewusst, sie erleben es als ein eigenständiges Medium wie zum Beispiel die Synthese aus Fotokamera, Internet und Handy. Ausgangspunkt

für mediendidaktische Überlegungen müssen folglich der Rezipient und seine Bezüge sein. Gerade hier sieht Marci-Boehncke (2006b) die Abgrenzung zur Intertextualität, zwar muss auch hier der Rezipient Textverweise erkennen, didaktisch bietet Intertextualität damit die Chance einen Text durch seine Referenz besser zu verstehen (vgl. ebd.), aber für den Textcharakter an sich spielt es keine Rolle, ob diese Bezüge vom Rezipienten erkannt werden.

Intermedialität hingegen entsteht in doppelter Weise erst durch den Rezipienten, für die Didaktik bietet sich daher die Möglichkeit, die *Medialität der Medien* aus dem Rezeptionsprozess der Subjekte aufzuzeigen und zu explizieren (Marci-Boehncke 2006b, 23). Die Intermedialität ermöglicht folglich nicht nur ein besseres Verständnis von Text durch das Herausarbeiten der Bezüge, sondern „lässt in den Beziehungen „zwischen“ Medien diese als Medien aufscheinen“ (Marci-Boehncke 2006, 23). Mit dem Ziel medienkompetenter Leser ist Deutschunterricht folglich auf Intermedialität angewiesen, damit die Kinder und Jugendlichen kritisch-analysierend als auch gestaltend die Vielfalt der Medien und das Verschmelzen verschiedener ehemals distinkter Medien im Lesevorgang erkennen. Den Blick der Rezipienten auf Medienprozesse, anstelle auf Produkte und damit in Verengung auf technische Fertigkeiten, zu lenken ist durch die Zukunftsbedeutung zu begründen. Medien werden weitere Wandlungsprozesse durchlaufen, da Medienformen auch künftig im Sinne McLuhans den Inhalt mitbestimmen, daher muss Unterricht mit dem Ziel einer umfassenden Lese- beziehungsweise Medienkompetenz auf diese zukünftigen Aufgaben vorbereiten.

2.4 Lese- und Medienkompetenz als Literacy

Medien stehen nicht (mehr) in Opposition zur Buch- und Schriftkultur, damit muss das Verhältnis der Lesekompetenz zur Medienkompetenz neu betrachtet und bestimmt werden. Die Medien, und damit in Wechselwirkung die Gesellschaft, wie auch die Funktionen von Medien haben sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt (vgl. Faulstich 2006; Iseler et al. 2010), ein starres Konstrukt des Lesens und der Lesekompetenz entspricht nicht mehr der Realität einer mediatisierten Gesellschaft und eines multimedial lesenden Rezipienten. Texte können nach semiotischer Auffassung aus einer Kombination von Bildern, bewegten Bildern, Schriftzeichen und Musik bestehen, dies hat zur Folge, dass die Leselandschaften und insbesondere die Lesewege vielfältiger und differenzierter werden (vgl. Bertschi-Kaufmann 2007). Die Begriffsbestimmung des Lesens beziehungsweise der Lesekompetenz beschränkt sich nicht mehr ausschließlich auf Rezeption und Decodierung von Schriftteilen (vgl. Isler/Philipp/Tilemann 2010; Bertschi-Kaufmann 2007). Lesen definiert im ersten Zugriff durchaus das Verstehen von schriftsprachlichen Texten, muss alsdann erweitert werden um das Verstehen von diskontinuierlichen und multimedialen Texten (Hurrelmann 2007, 20). Lesen als

basale Kulturtechnik (Richter/Christmann 2006, 25) ist folglich in der modernen Informationsgesellschaft wichtiger als je zuvor, denn die differenzierten Textumgebungen erfordern eine bewegliche Lesehaltung und die Kompetenzen, die vielfältigen Symbolsysteme, die unterschiedliche Decodierungsstrategien erfordern, zu verstehen (vgl. Hurrelmann 2007; Bertschi-Kaufmann 2007; Richter/Christmann 2006). Hurrelmann (2007) als auch Groeben/Hurrelmann (2006) sehen daher die Lesekompetenz als einen unverzichtbaren Teil einer umfassenden Medienkompetenz (vgl. Hurrelmann 2007, 19; Groeben/Hurrelmann 2006; 2002; Isler et al. 2010). Marci-Boehncke/Rath (2007a) definieren Lesen aufgrund der zunehmenden Intermedialisierung als „*Entschlüsselungskompetenz jedweder symbolischer Systeme*“ (Marci-Boehncke/Rath 2007a, 11) und verstehen die Lesekompetenz als der Medienkompetenz inhärent. Ausgehend von einem lesesozialisationstheoretisch gefassten Konzept der Literalität sieht die vorliegende Arbeit eine enge Verbindung zwischen der Lesekompetenz und der Medienkompetenz, die folgend aufgezeigt werden soll. Der Aspekt der Lese- beziehungsweise Medienmotivation als wichtige Schnittstelle in beiden Modellierungen und die Intermedialität (vgl. Marci-Boehncke 2006b, 2008a), die verstärkt den Blick auf die aktiven Rezipienten erfordert, verweist darauf, dass die vorliegende Forschungsfrage an der Schnittstelle zwischen Germanistik und Medienpädagogik liegt und daher in Konsequenz einen interdisziplinären Zugang erfordert.

2.4.1 Lesemotivation - Schnittstelle für Lesesozialisations- und Medienbildungsforschung

Medien als symbolische Zeichen sind „*Momente von Kultur*“ (Hurrelmann 2002, 111), infolgedessen ist der Umgang mit Medien immer an normativen Erwartungen der Gesellschaft ausgerichtet. Literalität bedeutet, dass das gesellschaftliche Leben „*durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist und damit vorausgesetzt wird, dass repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können*“ (Günther/Ludwig 1994, VIII zitiert nach Hurrelmann 2006, 124). Lesekompetenz verweist damit auf gesellschaftlich und kulturell Erwünschtes, enthält also eine Soll-Vorstellung der Gesellschaft (vgl. Hurrelmann 2002, 111; Isler et al. 2010). Die Lesekompetenz hat normativen Charakter, da die Fähigkeit lesen und schreiben zu können von den Mitgliedern der Gesellschaft erwartet wird (vgl. Hurrelmann 2007; Isler et al. 2010). Dabei richtet sich diese Vorstellung der ‚Literacy‘ in anglo-amerikanischer Forschungstradition vor allem an dem Bedarf der Gesellschaft aus, indem sie nach den „*Basisqualifikationen, die in der modernen Gesellschaft für eine in beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht erfolgreiche Lebensführung unerlässlich sind*“ (Hurrelmann 2007, 21), fragt. Das anglo-amerikanische Verständnis von ‚Literacy‘, welches in Konsequenz vor allem auf die kognitive Dimension des Textverstehens, also inwieweit können Informationen

aus einem Text entnommen werden, zum Zweck der Wissensentnahme fokussiert, liegt den Large-Scale Untersuchungen wie PISA zu Grunde und hat ebenfalls Eingang in die Lesekompetenzdebatte in Deutschland gefunden (vgl. Hurrelmann 2007). Die Lesesozialisationsforschung hat den Begriff der Literalität („Literacy“) aufgegriffen, allerdings ist der Ausgangspunkt nicht der pragmatische Bedarf der Gesellschaft an erfolgreichen „Lesern“, sondern das Individuum selbst. Leitgedanke eines solchen sozialisationstheoretischen Modells von Lesekompetenz ist das „*gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt*“ (Hurrelmann 2002, 111ff.; Hurrelmann 2007, 22) als Bedingung der Subjektbildung. Hurrelmann (2002, 2007) versteht darunter eine Person, die das Lesen nicht nur für beruflich-gesellschaftlich erfolgreiches Handeln (*instrumentelles Handeln*), sondern zur Persönlichkeitsbildung einsetzen kann (Hurrelmann 2007, 22).

Lesen aus sozialisationstheoretischer Perspektive umfasst einerseits kognitive Fertigkeiten wie die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Leseprozesse¹⁰ (vgl. Richter/Christmann 2006; Schnotz/Dutke 2004), andererseits ist es als aktive und individuelle Konstruktionsleistung des Lesers auf motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive Bereitschaften und Fähigkeiten (Hurrelmann 2007, 24; Hurrelmann 2006) angewiesen.

„Lesekompetenz ist damit definiert als Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis, zu der es gehört, dass sich (1) kognitives Textverständnis, (2) Motivation und emotionale Beteiligung, (3) Reflexion und Anschlusskommunikationen (mit anderen Lesern) ergänzen und durchdringen (vgl. Hurrelmann 2002, 2002a).“ (Hurrelmann 2007, 24)

Das sind prinzipiell Aspekte, die auch für das Konstrukt der Medienkompetenz gelten können (vgl. Rosebrock/Zitzelsberger 2002). Medienkompetenz in den unterschiedlichen Modellen, dies sei hier der Auseinandersetzung mit dem Medienkompetenzbegriff im weiteren Kapitel allgemein vorangestellt, setzt sich ebenfalls aus einem Ensemble aus Dispositionen zusammen, sie umfasst eine technische, kognitive, emotionale-motivationale, soziale und reflektierende Komponente (vgl. Aufenanger 1999, 2003, 2004a; Baacke 1999b; Schorb 2009). Ausgehend von der Lesekompetenz als Teil einer umfassenden Medienkompetenz stellen Groeben/Hurrelmann (2002) und Rosebrock/Zitzelsberger (2002) die Frage, ob Medien- und Lesekompetenz nicht in Verbindung, anstelle in Abgrenzung zueinander, formuliert werden müssten (Rosebrock/Zitzelsberger 2002, 157; Hurrelmann 2006, 133). Konkret sehen sie Schnittstellen zwischen den begrifflichen Konstruktionen, wohl wissend,

¹⁰ Da in dieser Arbeit nicht der kognitive Prozess des Lesens oder des Leseerwerbs im Vordergrund steht, sondern vielmehr an der emotional-motivationalen Komponente der Lesekompetenz ansetzt, werden die Leseprozesse hier nicht weiter beleuchtet.

dass eine Lesekompetenz im Medienzeitalter zusätzliche Anforderungen an den Leser durch die spezifischen Strukturen multimedialer Texte wie Entlinearisierung, Interaktivität u.a. (vgl. Bertschi-Kaufmann/Härvelid 2007) erfordern und das Lesen multimedialer Texte gleichzeitig auch andere Wege benötigt beziehungsweise anderes Leseverhalten produziert, welches wiederum auch das Lesen der klassischen Schriftzeichen beeinflussen kann (vgl. Bertschi-Kaufmann/Härvelid 2007, 29f.). Die Interdependenz der Anforderungen zwischen Medienkompetenz und Lesekompetenz herauszuarbeiten und zu präzisieren, muss als ein zukünftiges Forschungsdesiderat gelten (Hurrelmann 2006, 133).

Rosebrock/Zitzelsberger (2002) sehen in folgenden Ebenen die Möglichkeit Lese- und Medienkompetenz gemeinsam zu fassen und nicht different zu konstruieren: so enthalten beide Kompetenzmodelle eine kognitive Kompetenzdimension, darunter fassen beide eine *„inhaltlich bestimmte Verstehensfähigkeit“* (Rosebrock/Zitzelsberger 2002, 157), um transportierte Inhalte zu verstehen und in bestehende Kontexte einzuordnen. Ebenfalls wird von einer sozial-kommunikativen Kompetenzebene ausgegangen, damit wird auf die Bedeutung des Austausches medialer Erfahrungen mit anderen und die damit einhergehenden Reflexionsprozesse als auch Identifikationsprozesse, z.B. Zuordnung zur Gruppe der Leser, verwiesen (vgl. ebd.; Sutter 2006). Sutter (2006) definiert Anschlusskommunikation als *„eine kommunikative Verarbeitung bzw. „Aneignung“ (Holly&Püschel, 1993) von Medienangeboten, die subjektive Rezeptionsprozesse begleitet und ergänzt“* (Sutter 2006, 82), Anschlusskommunikation beschränkt sich damit nicht auf den Anschluss-Diskurs über die Buchlektüre, sondern es existieren gerade in Bezug auf das Fernsehen vielfältige Muster der Aneignung, in denen Werte, Normen im Austausch verhandelt und in Beziehung zur eigenen Alltagswelt gesetzt werden (vgl. Sutter 2006, 95; Marci-Boehncke/Rath 2007b). Lese- und Medienkompetenz teilen ebenfalls die kritisch-reflexive Komponente, in der Medieninhalte kritisch analysiert und reflektiert werden. Viertens benennen Kompetenzmodelle sowohl von Medien- als auch von Lesekompetenz die produktive Dimension, im Fall des Buchlesens geht es um die anschließende Produktion eigener literarischer oder paraliterarischer Textproduktionen und multimedial um die Herstellung eigener Medienprodukte wie beispielsweise Film oder Hörspiel (vgl. ebd.). Fünftens setzen sowohl Lese- als auch Medienkompetenz an der Motivation und am emotionalen Zugang des Individuums an. Insbesondere die Lesesozialisationsforschung beschreibt die Motivation als einen determinierenden Faktor für Lesekompetenz, denn die Entwicklung des individuellen Bezugs zum Medium bestimmt die Motivation, die wiederum entschieden die Frequentierung und Häufigkeit der Nutzung beeinflusst und damit letzten Endes Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung hat (vgl. Rosebrock/Zitzelsberger 2002, 157).

Der emotionale Aspekt als die Fähigkeit des Individuums, Erfahrungen im Medium zu machen und die Lesemotivation gelten als zwei determinierende Faktoren in der Konzeptualisierung von Lesekompetenz nach dem Lesesozialisationstheoretischen Ansatz (vgl. Hurrelmann 2007; Möller/Schiefele 2004; Rosebrock/Zitzelsberger 2002). An diesen Aspekten von Kompetenz setzt die vorliegende Arbeit an, die nach dem Medienerleben der Kinder fragt, also individuelle Bezüge zu Medien und die emotionale Verbundenheit zu medialen Inhalten im Alter vor Schuleintritt erforscht und versucht, diese zu rekonstruieren. Kindergartenkinder stellen bisher noch keine intensiv beforschte Zielgruppe der Lesesozialisationsforschung dar, da sie aber bereits multimediale „Leser“ von symbolischen Zeichen sind, müssen insbesondere die emotionalen und motivationalen Faktoren verstärkt von der Lesesozialisationsforschung in den Blick genommen werden.

2.4.2 ‚Media Literacy‘ - Konzeptionelle Unschärfen und Widersprüche eines Begriffs

‚Media Education‘ oder etwa eine dem deutschen Begriff der Medienkompetenz nahe Übersetzung von ‚Media Competence‘ wird im amerikanischen Raum kaum gebraucht (vgl. Aufenanger 2008; Wijnen 2008), gebräuchlich ist der Terminus der ‚Media Literacy‘. Darunter ist ein komplexes Gefüge zu verstehen, es geht um Text- und Sinnverständnis, also unterschiedliche Symbolsysteme decodieren und verstehen zu können, darüber hinaus beinhaltet der Begriff die Lese- und Schriftkompetenz, aber auch Lesefreude und eine Vertrautheit mit Büchern und Schriftsprache (Aufenanger 2008, 18; Potter 2010, 11f.; Livingston 2004). In dem Begriff der ‚Media Literacy‘ werden folglich die modernen technischen Medien eingeschlossen, Wijnen (2008) fasst dies als eine *„Ausweitung des herkömmlichen Literacy Begriffs auf die technisch vermittelte Kommunikation“* (vgl. Wijnen 2008, 112), m.E. trägt er einem semiotischen Verständnis von Text Rechnung unter der Perspektive des aktiven Rezipienten und seinem Umgang mit „Text“, der seine Bindung an Print verloren hat (vgl. Livingston 2004, 8 f.; Jenkins 2006, 3).

“I suggest that as people engage with a diversity of ICT’s, we must consider the possibility of literacies in the plural, defined through their relations with different media rather than independently of them. In the language of audience research, the conceptual shift is from an exclusive focus on the viewer to a focus on the interaction between text and reader or between inscribed and actual viewer/ user.” (Livingston 2004, 8)

Die Anerkennung eines semiotischen Textbegriffs und damit die Chance auf einen Kompetenzbegriff, der unterschiedliche Dimensionen erfasst und sich von einer Einseitigkeit befreien könnte, steckt in der meist zitierten und gängigen Definition von ‚Media Literacy

Education‘, wie sie auf der *National Leadership Conference on Media Literacy* definiert wurde:

„Media Literacy is the ability to access, analyze, evaluate and produce communication in a variety of forms.“ (Aufderheide 1993 zitiert nach Livingston 2004, 5).

„Media Literacy“ ist damit in ihrer Definition mehrdimensional und umfasst weit mehr als die Ausbildung einer kritischen Grundhaltung, mit dem Ziel kritische Bürger auszubilden und ihnen die technischen Fertigkeiten – so genannte skills – zu vermitteln, damit sie in der Wirtschaft erfolgreich sein können. Hobbs (2010) plädiert daher in ihrem *Plan of Action* für den Begriff der ‚Digital and Media Literacy‘, da dieser stärker auf die gesamte Bandbreite der kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen abzielt und unterschiedliche Textsorten, Strategien und Technologien qua Definition einbezieht (vgl. Hobbs 2010, 17). Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten wie beispielsweise ‚Media Literacy‘, ‚Media Education‘, ‚Digital Literacy‘ entstammen einer bestimmten wissenschaftstheoretischen Schule oder Richtung und sind verwurzelt in Traditionen, dennoch gehören alle in ihren Augen zur gleichen Familie, sind also nicht als rivalisierende Konzepte zu betrachten (vgl. ebd.). Hobbs (2010) benennt mit *„Access, Analyze & Evaluate, Create, Reflect, Act“* fünf Kernkompetenzen der ‚Digital and Media Literacy‘ (Hobbs 2010, 18-19), die den Dimensionen der Medienkompetenz sehr nahe kommen.

Trotz des Potentials dieser Definition und dem Diskurs verschiedener amerikanische Autoren wie Hobbs (2004), Jenkins (2006) oder Potter (2010), die ‚Media Literacy‘ als einen lebenslangen Prozess mit unterschiedlichen Dimensionen wahrnehmen und damit im Grunde der deutschen Auffassung von Medienaneignung und -kompetenz sehr nahe kommen, scheint sich in der Praxis dieses Verständnis noch nicht durchzusetzen (Wijnen 2008, 113f.).

„Media Literacy ist allerdings – im wahrsten Sinne des Wortes – mehr auf eine Medienalphabetisierung (Hobbs/Frost 2003), welche die Erlangung technischer Fertigkeiten sowie die kritische Analyse von Medieninhalten einschließt, ausgerichtet, während die Medienkompetenz nach deutscher Auffassung darüber hinausgeht und beispielsweise auch affektive Dimensionen der Mediennutzung einbezieht.“ (Wijnen 2008, 113)

In den USA werden die Begriffe der ‚Media Education‘, ‚Media Literacy Education‘, ‚Media Literacy‘ meist synonym verwendet und spezifische Definitionen, die zu einer Abgrenzung oder näheren Bestimmung der Begrifflichkeiten dienen könnten, existieren nicht (vgl. Wijnen 2008, 107-108; Hobbs 1994). Dabei stammen Begriff und Konzept der ‚Media Literacy

Education‘ aus Großbritannien und wurden so weitgehend in den amerikanischen Diskurs übernommen, der fehlende Austausch über Begriffsbestimmungen und Entwicklungen wird in einem fehlenden interdisziplinären Austausch zwischen den Kommunikations- und Erziehungswissenschaften gesehen (Hobbs 2006 zitiert nach Wijnen 2008, 108). Wijnen (2008), die in einer umfassenden Analyse die Verwendungen und Verständnisse der <Medienpädagogik> untersuchte, konnte feststellen, dass Begriffe wie ‚Media Literacy‘ und ‚Media Education‘ meist parallel verwendet werden, aber die ‚Media Literacy‘ auf eine kritische Analyse von Texten fokussiert, während sich die ‚Media Education‘ auf die Vermittlung von Vernetzungen, Strukturen und kognitiver Fertigkeiten konzentriert (Wijnen 2008, 108). Semali (2000) erkennt zwar an, dass Text nicht nur geschriebener Text ist, sondern auch durch moderne technische Medien repräsentiert wird. Die Vermittlung eines kritischen Umgangs mit Text, eine ‚critical media literacy‘, sieht er als Aufgabe der Schule an und fordert eine Integration in das Curriculum (Semali 2000, 4f.). Betont wird einseitig die Dimension der Medienkritik als Ausdruck einer ‚critical pedagogy‘, die eine kritische Grundhaltung unterstützen und fördern soll (vgl. Semali 2000, 32). Aspekte der Ästhetik, des Rezeptionserlebnisses oder des Medienhandelns werden nicht berücksichtigt, sein Konzept der ‚Media Literacy‘ begrenzt sich, wie von Wijnen konstatiert, auf die kritische Analyse von Texten (vgl. Semali 2000, 32 f.; Wijnen 2008 108).

Allerdings wird die Notwendigkeit einer umfassenden ‚Media Literacy/Media Literacy Education‘ von immer mehr Autoren und Forschern vertreten. Die *National Association for Media Literacy Education (NAMLE)* als bedeutende Organisation von Wissenschaftlern und Lehrenden versuchen das Konzept eines erweiterten Verständnisses von ‚Media Literacy‘ in den USA zu verbreiten. Dabei konnten in den letzten Jahren entscheidende Erfolge verbucht werden, so ist beispielsweise der Bildungsbehörde in den USA die Dringlichkeit einer Integration der ‚Media Literacy/Media Literacy Education‘ in die Bildungspläne immer stärker bewusst. Hobbs (2010) spricht von einer fast revolutionären Bewegung, einem wachsenden Momentum des *U.S. Department of Education*, eine umfassende Medienerziehung in die Curricula zu integrieren.

„There is growing momentum to support the integration of digital and media literacy into education. The U.S. Department of Education’s 2010 technology plan, “Transforming American Education: Learning Powered by Technology,” notes, “Whether the domain is English language arts, mathematics, sciences, social studies, history, art, or music, 21st-century competencies and expertise such as critical thinking, complex problem solving, collaboration, and multimedia communication should be woven into all content areas. These competencies are necessary to become expert learners, which we all must be if we are to

adapt to our rapidly changing world over the course of our lives, and that involves developing deep understanding within specific content areas and making connections between them.”
(Hobbs 2010, p.Viii)

2.4.3 Medienkompetenz und Medienbildung

Die Medienpädagogik als die Fachdisziplin, die sich mit Medien auseinandersetzt, begann sich 1960 in Deutschland zu etablieren. Sie ist interdisziplinär ausgerichtet, es fließen Ansätze und Denktraditionen aus der Kommunikations- und Erziehungswissenschaft, sowie der Psychologie und Ethik mit ein (Wijnen 2008, 88) und bestimmen somit auch den Diskurs. Die Kommunikations- und Medienwissenschaft sowie die Erziehungswissenschaft gelten als die zwei Disziplinen, die sich vorrangig mit medialen Themen beschäftigen, eine eindeutige Zuordnung der Medienpädagogik in eine der beiden kann aber nicht vorgenommen werden, da sie sich mit pädagogischen und kommunikationswissenschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzt und beiden Denktraditionen verbunden ist (vgl. ebd.). Die Cultural Studies, die sich vor allem mit dem Verhältnis Kultur, Medien und Macht auseinandersetzen (vgl. Winter 1997), stellen ein in Deutschland noch relativ neuer Zugang dar und sind ebenfalls an die Medienpädagogik angebunden. In ihrer Forschungstradition kommen die Cultural Studies zentralen Forderungen der Medienpädagogik nach, so sehen sie eine Notwendigkeit einer Medienkompetenz, um Mediendiskurse kritisch reflektieren und darüber hinaus an institutionalisierten Formen aktiv partizipieren zu können (Winter 1997, 49f.), denn Herrschaftsverhältnisse werden auch immer über Medien reproduziert und etabliert (vgl. ebd.; Hepp/Winter 2006, 223). Das Durchschauen dieser Verhältnisse und damit eine kritische Reflexion wie Emanzipation wird über Medienpädagogik ermöglicht.

Diese Interdisziplinarität bietet die Chance der wechselseitigen Ergänzung und einer stärkeren Position für gemeinsame Anliegen, führt aber auch zu Diskussionen in den Disziplinen um Profil und Identität (Paus-Hasebrink 2007, 315; Wijnen 2008, 91). Dies spiegelt sich an dem Diskurs um die Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz. Vertreter der Erziehungswissenschaft argumentieren, dass der Begriff der Medienkompetenz sich an dem Gegenstandsbereich Medien ausrichtet und nicht am Subjekt, und plädieren daher für eine Ersetzung durch den Begriff der Medienbildung (Schorb 2009).

Im Folgenden möchte ich erläutern, warum dieser Untersuchung der Begriff der Medienbildung zu Grunde gelegt ist, ohne aber den Begriff der Medienkompetenz ersetzen oder ihm seine Berechtigung absprechen zu wollen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2009a; vgl. Schorb 2009). Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht der aktive Rezipient, der über die

Distinktion einzelner technischer Medien hinweg Wege einschlägt, um seine Interessen zu befriedigen und um seine Gratifikation aktiv einzufordern (vgl. Jenkins 2008, 3 f.; Marci-Boehncke/Rath 2009). Die Arbeit nimmt folglich eine rezeptionsästhetische und subjektorientierte Perspektive ein unter der Fragestellung: Was macht der Rezipient mit Text im semiotischen Sinne? Marci-Boehncke/Rath (2009a) und Schorb (2009) schlagen vor, die gemeinsame Realität des Medienumgangs von Menschen unter dem weiten Begriff der „*Medienaneignung*“ zu fassen, der die unterschiedlichen Umgangsarten einschließt (Marci-Boehncke/Rath 2009a, 17). Damit verweisen beide Bezeichnungen, sowohl die Medienaneignung als auch die Medienbildung, auf die aktive Tätigkeit des Subjekts und gehen von einem selbsttätigen, sich bildenden Menschen aus (vgl. von Hentig 1996, 39; Schäfer 2005a, 2008, 2009¹¹). Ziel ist das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt, das damit auf den Erwerb umfassender Medienkompetenzen angewiesen ist (vgl. Hurrelmann 2002; Iseler et al. 2010).

Aus dieser Argumentation heraus liegt die Verwendung des Begriffes der Medienaneignung oder -bildung für diese Untersuchung sehr nahe, auch wenn Medienkompetenz in seiner intendierten Bedeutung und Definition sicherlich nicht auf die technischen Fertigkeiten reduziert werden kann. Die gängige Definition von Kompetenz nach Weinert (2001) umfasst Fähigkeiten wie auch Fertigkeiten und schließt motivationale und volitionale Aspekte mit ein. Kompetenzen sind allerdings bei der Zielgruppe der Vier- bis Sechsjährigen nicht Zieldimension, sondern der Erwerb von Schlüsselkompetenzen geht mit komplexen Bildungsprozessen einher (Laewen 2009, 98). Bildungsprozesse sind *Konstruktionsprozesse*, die sich auf die Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und seiner Umwelt stützen und „zur *Errichtung eines inneren Weltmodells führen*“ (Laewen 2009, 98).

Schorb (2009) plädiert bezüglich der Diskussion um die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung (im Sinne der Medienaneignung) nicht für einen Austausch der Begriffe, sondern fasst die Medienbildung, wie auch Laewen (2009) bezüglich des allgemeinen Bildungsbegriffes (vgl. ebd.), als die übergeordnete Zieldimension oder als Ergebnis von Lernprozessen und die Medienkompetenz als Operationalisierung und Konkretisierung (vgl. Jörissen 2010, 4; vgl. Schorb 2009, 54 f.).

¹¹ Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff würde den Rahmen sprengen, daher sei an dieser Stelle verwiesen auf Schäfer (2009), der den Bildungsbegriff bezogen auf die frühe Kindheit, und damit für Kontext und Zielgruppe dieser Untersuchung, ausführlich ausgearbeitet hat. Schäfer fokussiert dabei stärker die Selbstbildungsprozesse, während hingegen Fthenakis die soziale Interaktion betont und dies unter dem Begriff der Ko-Konstruktion fasst (Fthenakis 2009). Schäfer hingegen geht davon aus, dass Ko-Konstruktion durch die Symmetrie nur unter Gleichaltrigen, nicht jedoch zwischen Kind und Erwachsenem stattfinden kann, und spricht daher von gemeinsam geteilter Erfahrung (Schäfer 2001; 2005).

„Medienbildung und Medienkompetenz müssen sich dann nicht ausschließen, wenn man erstere als Ziel medienpädagogischen Handelns sieht, zu dessen Erreichen Medienkompetenz als Bündel von Fähigkeiten ausgebildet werden muss. Medienkompetenz kann, um im Bilde zu bleiben, als die Schrittfolge auf dem Weg zur Medienbildung gekennzeichnet werden.“ (Schorb 2009, 55)

Unterschiedliche Vertreter der Disziplinen haben Medienkompetenz definiert, eine der ersten Definitionen wurde von Tulodziecki mit einer starken Ausdifferenzierung und einem Fokus auf schulischen Kontexten vorgelegt, etabliert haben sich vor allem auch die Begriffsbestimmungen von Baacke (1999b) und die Dimensionen der Medienkompetenz nach Aufenanger (1999, 2003, 2004a). Auf eine Darstellung jedes einzelnen verzichtend möchte ich mich folgend auf die von Schorb (2009) vorgelegte Synopse beziehen (Schorb 2009, 50ff.). Immer geht es um die Auseinandersetzung der Subjekte mit Welt, hier spezifiziert auf den *„Umgang mit Medien“* (Schorb 2009, 52). Die Kompetenzen sind dabei als Schritte und Schrittfolgen zu verstehen, die sich aus den Dimensionen *„Wissen, Bewerten und Handeln“* (vgl. ebd.) zusammensetzen, und dieser ‚Dreiklang‘ kann in weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten differenziert werden (vgl. ebd.). Das Medienwissen setzt sich aus dem *Funktionswissen*, also den instrumentellen, skills- orientierten Fertigkeiten (Schorb 2009, 52 f.) und kognitiven Kenntnissen über die Funktionsweise von Medien (vgl. auch Aufenanger 2003, 5; Neuss 2000, 2), dem *Strukturwissen*, das Erkennen und Verstehen der vielschichtigen und verwobenen Mediensysteme, und dem *Orientierungswissen* zusammen (Schorb 2009, 52-53). Medien müssen bewertet werden, verlangen eine ethisch-kritische Reflexion dessen, was Medien (mit Menschen) machen, was Medien dürfen (und nicht dürfen) und welche ökonomisch politischen Interessen sich hinter Medienproduktionen und -produkten verbergen. Dies setzt auch immer eine analytische Analyse der Medien voraus, und Medienkritik als Kompetenz beinhaltet nach Marci-Boehncke/Rath (2007) immer mehrere Teilkomponenten wie *Empathievermögen, Ausdrucksfähigkeit* und *werturteilende Argumentationsfähigkeit* (Marci-Boehncke/Rath 2007a, 42). Medienhandeln als die aktive Tätigkeit der Medienaneignung setzt beim Verstehen an, bleibt dabei aber nicht stehen, sondern schließt die aktive, zweckgerichtete Nutzung und die Gestaltung eigener Medienprodukte ein.

„Im Medienhandeln realisieren sich Medienwissen und Medienbewertung im selbstbestimmten und zielgerichteten medialen Tun der Menschen.“ (Schorb 2009, 54)

Medienpartizipation muss Ziel des Medienhandelns sein, denn sie erfasst die Fähigkeit, mittels medialer Ausdrucksmittel an der Gestaltung der Gemeinschaft mitzuwirken und vor

allem auch an ihr teilzuhaben (vgl. ebd.). Die Hilfe zur Medienaneignung (Marci-Boehncke/Rath 2008a; Marci-Boehncke/Rath 2007a; Marci-Boehncke 2010) ist damit unerlässliche Aufgabe des Deutschunterrichts und muss zu einem zentralen pädagogischen Auftrag werden, damit alle Kinder die Chance erhalten, an der Gesellschaft partizipieren zu können (vgl. Winter 1997) und um damit der Bildungsschere (Niesyto 2007) entgegenzuwirken.

2.5 Überlegungen zur Medialitäts-Forschung

Ausgangspunkt für die Forderung einer interdisziplinären wie auch einer transkulturellen Vorgehensweise ist das bereits in II.1 angerissene Verhältnis von Kommunikation und Medien. Die radikale Durchdringung aller Lebensbereiche sowohl auf politischer, gesellschaftlicher, ökonomischer als auch privater Ebene durch Medien (vgl. Krotz 2006; Kübler 2011), bezeichnet als Mediatisierung, verändert gegenwärtig Kommunikation und damit den Kern menschlichen Handelns (Krotz 2006, 33).

„Denn durch Kommunikation konstruieren wir unseren Alltag (Berger/Luckmann 1969), unser Selbst und unsere Identität (Mead 1967) und auch unsere Gesellschaft (Habermas 1987) und unsere Kultur.“ (Krotz 2006, 33)

Kommunikation findet über den Austausch unterschiedlicher symbolischer Zeichen statt, kulturhistorisch haben sich Kommunikationsprozesse durch die tertiären Medien massiv gewandelt und erweitert (vgl. Faulstich 2006; Kerlen 2005; Assmann/Assmann 1994). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der Mensch, indem er mit den Zeichensystemen interagiert, Leerstellen füllt und in Anschlusskommunikation tritt, Sinn und Bedeutung von Zeichen verändern kann und somit reziprok die Formen der Kommunikation mit beeinflusst (vgl. Luger 1999; Rath 2003). Der Mensch ist damit ein grundsätzlich symbolgebundenes Wesen, das heißt, seine Weltsicht, aber auch sein Selbstverständnis und seine (kulturelle) Identität basieren auf Kommunikationsprozessen, also der Auseinandersetzung mit symbolischen Zeichen.

„Der Mensch hat keine „eigentliche“, „unmittelbare“ Sicht auf die Welt, seine Orientierung in der Welt ist immer schon eine mittelbare, vermittelte. Diese grundsätzliche „Medialität“ menschlicher Welterfassung ist zugleich die jeweilige Kennmarke einer spezifischen Kultur, in der Menschen leben. (Rath 2003, 55)

Da sich die vorliegende Arbeit damit auseinandersetzt, wie Kinder als aktive Rezipienten noch vor Schuleintritt, also noch bevor sie lesen können, mit Symbolsystemen umgehen, versucht sie

sich dem komplexen „*Querschnittsphänomen Medialität*“ (Rath 2003, 58) anzunähern und erfordert infolgedessen eine interdisziplinäre Herangehensweise, die das Phänomen aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Mit den konkreten Forschungsfragen nach den Medienerfahrungen der Kinder vor Schuleintritt und den zu Grunde liegenden emotionalen und motivationalen Bedingungen medialer (Identitäts-) Angebote knüpft die Arbeit sowohl an determinierende Faktoren von Lesekompetenz als auch an Dimensionen von Medienkompetenz an und liegt daher im Schnittpunkt unterschiedlicher Disziplinen. Die Fragestellung mit dem Ziel der Rekonstruktion subjektiver Muster erfordert eine fachübergreifende, interdisziplinäre Arbeitsweise, leitend sind dabei die Disziplinen Germanistik und Medienpädagogik wie auch die Sozialwissenschaft, auf deren Forschungsmethoden zur Erhebung und Auswertung (qualitative rekonstruktive Sozialforschung) sich die vorliegende Arbeit stützt.

Wenn der Mensch als grundsätzlich symbolgebundenes Wesen gefasst wird (Rath 2003), dann ist eben auch jede menschliche Kommunikation als „*symbolisch vermittelte Interaktion*“ (Luger 1999, 2) zu verstehen. Damit nicht in jeder Generation von neuem bestehende Zeichensysteme und deren Bedeutungen ausgehandelt werden müssen, gibt es kulturell tradierte spezifische Symbolsysteme, die von Menschen im Laufe der Sozialisation erworben werden (vgl. Rath 2003; Luger 1999; Assmann/Assmann 1994).

„Zeichen oder Symbole, die Grundlagen von Bedeutungssystemen und Mittel der Kommunikation, sind zutiefst kulturell verankert.“ (Luger 1999, 2)

Kultur und die Interagierenden der kulturellen Gemeinschaft stehen in einem reziproken Verhältnis, denn kulturelle, gesellschaftliche Entwicklungen ziehen Veränderungen der Symbolsysteme nach sich, gleichzeitig kann die Kommunikation der Interagierenden, die ja auf das Symbolsystem zurückgreifen, wiederum das spezifische symbolische Zeichensystem in Form und Bedeutung beeinflussen (vgl. Luger 1999; Rath 2003; Rath/Möbius 2008; Kübler 2011). Damit können sich bestimmte Symbole und Symbolsysteme spezifisch für einen Kulturkreis entwickeln, da die entsprechende Gruppe der Interagierenden über ähnliche Werte, Normen und Kontexte verfügen. Je unähnlicher sich hingegen solche Gruppen (Kulturen) sind, desto schwieriger ist der Kommunikationsprozess, denn es liegen unterschiedliche Symbolsysteme, basierend auf unterschiedlichen Werten, Normen, Glaubensvorstellungen und Haltungen, vor, über die man sich austauschen muss, allerdings bedarf es für diesen Verständigungsprozess zuerst eines gemeinsamen Symbolsystems (vgl. Luger 1999; Jäger 2001).

„Kultur entspricht der gelebten Tradition der Praktiken, durch welche Verständigung erzeugt bzw. ausgedrückt wird, und die sich im Verhalten der Menschen auch verkörpert (vgl. Hall 1986, 39). Eine Kultur enthält die „Landkarten der Bedeutung“, welche Dinge für ihre Mitglieder verstehbar macht. (Luger 1999, 2)

Die dritte Medienrevolution der digitalen Medien und die damit einhergehende Mediatisierung bringen massive Veränderungen der Kommunikationsprozesse durch „neue“ Symbole und Symbolsysteme mit sich. Rath/Möbius (2008) gehen dabei von einer prinzipiellen Übersetzbarkeit dieser unterschiedlichen Symbolsysteme aus, denn sonst könnten Menschen die Vielfalt nicht mehr wahrnehmen oder wissenschaftlich analysieren (vgl. Rath/Möbius 2008, 46). Allerdings bringen die global angebotenen Inhalte (Marci-Boehncke/Rath 2007b, 242) und globale digitale Präsenz von Medieninhalten Herausforderungen (Rath/Möbius 2008) und Fragen mit sich, wie beispielsweise, ob sich die Kulturspezifität bestimmter Symbole auflösen und damit die Zugehörigkeiten nicht mehr unbedingt über territoriale Grenzen hinweg bestimmt werden oder ob es weiterhin die territorialen, lokalen Gemeinschaften als Bezugspunkt von Kultur geben wird (Hepp 2006, 52, 57; Hepp et al. 2005).

Medienforschung muss sich mit den Themen Globalität¹² und Transkulturalität auseinandersetzen, da Medien in transnationalen und -kulturellen Dimensionen operieren, auf weltweite Vermarktung angelegt sind (Kübler 2011, 65) und weltweite Verbindungen durch elektronische Medien zunehmen, die fortschreitende Globalisierung der Medienkommunikation ist infolgedessen zum wichtigen Gegenstandsbereich von kommunikationswissenschaftlicher Forschung geworden (Hepp/Krotz/Winter 2005) und daher auch für diese Arbeit zentral.

Konsens unterschiedlicher Autoren wie Hepp et al. (2006) und Krotz (2006) ist das Verständnis von Globalisierung als Prozess der Zunahme weltweiter Verbindungen, so genannter Konnektivitäten (vgl. Hepp/Krotz/Winter 2005, 7). Damit ist im Grunde jedes Medium „*konnektivitätsschaffend*“, stellen die Repräsentationen, wie Hepp (2006) definiert, „*symbolische Verbindungen zwischen verschiedensten Menschen her*“ (Hepp 2006, 52). Damit ist klar, dass Konnektivität nicht charakteristisch für die elektronischen Medien ist, sondern Grundmerkmal von Kommunikation (vgl. ebd.), allerdings haben sich die weltweiten Verbindungen intensiviert und sind Teil des Alltags geworden. Nicht nur für den Einzelnen ist es heute möglich, über ‚Skype‘ mit der ganzen Welt Kontakt aufzunehmen oder über

¹² Eine umfassende Auseinandersetzung mit den Begriffen Globalisierung, Transkulturalität und Konnektivität (vgl. Hepp/Krotz/Moores/Winter 2006; Hepp/Krotz/Winter 2005) kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden, insbesondere, da im Vordergrund nicht die Veränderungsprozesse und Verflechtungen für die Ökonomie betrachtet werden sollen, sondern der Fokus auf dem Rezipienten liegt. Dabei geht es um die Frage, ob Kinder im Alter vor Schuleintritt kulturspezifisch mit den zunehmend globalisierten Medieninhalten umgehen oder sich die Grenzen der nationalen Gemeinschaft verwischen (vgl. Hepp 2006, 57).

„Facebook“ mit Menschen aus der ganzen Welt befreundet zu sein, ohne sich jemals zwingend persönlich begegnet zu sein, auch regionale oder nationale Medienunternehmen agieren zunehmend über Territorien und nationale Grenzen hinweg. Auch Produkte, insbesondere im Bereich der Kinder und Jugendmedien, werden im Zuge der fortschreitende Globalisierung von Medien- und Konsumangeboten für einen internationalen Markt produziert und beworben (vgl. Neumann-Braun/Astheimer 2004), so ist beispielsweise die Medienfigur *Harry Potter* zu einer zentralen transkulturellen, also zu einer unabhängig von kulturellen Besonderheiten verstehbaren Figur geworden (Hepp/Krotz/Winter 2005, 8). Entscheidend für diese Prozesse sind die aktiven Nutzer, die sich nicht mehr an Grenzen halten, sondern medienkonvergent Wege beschreiten, um sich ihre Gratifikation und Interessensbefriedigung zu suchen (vgl. Jenkins 2006, 2ff.).

Globalisierung, soviel ist klargeworden, ist ein Metaprozess „einer zunehmenden, multidimensionalen weltweiten Konnektivität“ (Hepp 2006, 44; Hepp/Krotz/Winter 2005) und umfasst unterschiedliche Prozessebenen. Die Zunahme der weltweiten Verbindungen würde die Schlussfolgerung zulassen, dass sie damit zwangsläufig zu einer kulturellen Nähe und damit implizit zu einer besseren Welt führt. Allerdings hat sich gezeigt, dass sich kulturelle Nähe zwar herstellen lässt, genauso führt sie aber auch zu weiteren Konflikten, Missverständnissen und einer kulturellen Fragmentierung bei im Grunde formaler Durchlässigkeit (vgl. Hepp 2006, 45; Rath/Möbius 2008). Zudem konstatieren Hepp (2006), Hepp et al. (2005) und Niesyto (2010), dass sich bestehende soziale Ungleichheiten auch in Bezug auf die elektronischen Kommunikationsmittel und –formen reproduzieren und sich die digitale Schere weiter vergrößert (vgl. Hepp 2006, 45; Hepp/Krotz/Winter 2005; Niesyto 2010, 317). Im Zuge der Globalisierung hat sich bereits und wird sich weiterhin ein komplexer Wandel von Kultur vollziehen, ohne dass die Kulturen in einer globalen Kultur aufgegangen wären, vielmehr scheinen sich kulturelle Formen von den nationalen und territorialen Grenzen zu lösen (vgl. Hepp 2006, 52f.) und damit auch Symbolsysteme an kulturspezifischer Tradierung zu verlieren.

„Wenn wir uns näher mit dem kulturellen Wandel der Globalisierung befassen, so ist es exakt dieses zunehmende Ablösen von kulturellen Formen, das als dessen Kern beschrieben wird. Néstor García Canclini beispielsweise argumentiert, dass der herausragende kulturelle Wandel der Globalisierung die Deterritorialisierung ist: Vermittelt durch den Prozess der Globalisierung zeichnet sich ein zunehmendes Aufweichen der scheinbar natürlichen Beziehungen zwischen Kultur und geografischen und sozialen Territorien ab (vgl. García Canclini 1995: 229).“ (Hepp 2006, 52)

Daraus wird ersichtlich, dass ein starres Konzept von Kultur, welches an territoriale Grenzen gebunden ist, nicht mehr der Realität einer globalisierten Welt entspricht. Vielmehr sind Kulturen *„intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf“* (Welsch 1995, 2), sind also nicht mehr zwangsläufig nur an die Nationalkultur gebunden. Kulturell forschende Medienwissenschaftler sprechen sich daher für den Begriff der Transkulturalität aus, der die wechselseitige *„Durchdringung der Kultur(en)“* (Kübler 2011, 22) und die vielfältigen möglichen Formen von Kulturverfasstheit, nicht zuletzt durch die neuen Kommunikationswege und die dadurch einhergehende zunehmende Konnektivität, besser beschreibt.

„Kultur ist heute wechselseitig beeinflusst, vielfältig, multiethnisch und stark differenziert nach Milieus, Lebensformen, Lebensstilen, die über Lokalitäten hinweg bestehen, sie ist mediatisiert, vernetzt und spiegelt sich in unzähligen medialen Objektivationen wider (Hepp/Löffelholz, 2002, 14ff.).“ (Kübler 2011, 22).

Basierend auf den Annahmen eines generell symbolgebundenen Menschen und der Reziprozität zwischen Kultur und den Interagierenden der Kultur stellt sich in Zeiten der Globalisierung und Transkulturalität die Frage, inwieweit es noch kulturell tradierte Symbolverständnisse und Nutzungsformen gibt, die Kennzeichen einer spezifischen Kultur sind. Konkret bedeutet dies: Lassen sich in den Medienerfahrungen, den Nutzungsweisen und den Bedeutungsstrukturen bei Kindern vor Schuleintritt in zwei unterschiedlichen Nationen wie Deutschland und den USA spezifische kulturell tradierte Muster rekonstruieren oder fransen die national distinkten Verwendungsformen der Symbolsysteme durch transkulturelle mediale Angebote¹³ aus?

¹³ Im Sinne einer Medienproduktanalyse könnten die von Kindern im Alter vor Schuleintritt rezipierten Sendungen bezüglich ihre transkulturellen Konstruktion, also inwieweit sie unabhängig von ihrer kulturellen Gebundenheit global oder kulturspezifisch konstruiert wurden, untersucht werden. Da im Zentrum dieser Arbeit der aktive Rezipient steht, kann diese Betrachtungsweise, die durchaus forschungsrelevant ist, nicht weiter verfolgt werden.

3. Empirischer Standort: der deutsche und amerikanische Diskurs

Unter ökosystemischer Perspektive (Baacke 1999a, Bronfenbrenner 1990) gliedert sich die Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses in die drei Teilbereiche: das Kind und sein medialer Alltag, die Familien und der mediale Alltag, die Institution und der mediale Alltag.

Die Teilbereiche sind dabei immer ähnlich aufgebaut, zuerst werden überblicksartig die wichtigsten und für die Forschungsfrage relevanten Studien tabellarisch aufgeführt, diese werden dann gebündelt zu ausgewählten Themenbereichen, die sich aus den Fragen der Untersuchung und vor allem auch aus der vorhandenen Datenbasis ergaben, dargestellt. Die Darstellung konzentriert sich schwerpunktmäßig auf den Forschungsstand in Deutschland mit Ergänzungen aus den anglistischen Ländern USA und Großbritannien, da, wie bereits dargestellt, der amerikanische Diskurs um Medien und ‚Media Literacy (Education)‘ durch Großbritannien geprägt und beeinflusst wurde. Der Forschungsgegenstand ‚Medienerleben und Mediengestalten von Kindern vor dem Schuleintritt‘ ist sehr breit gefasst, eine Fokussierung auf ein bestimmtes Medium ist nicht intendiert. Infolgedessen ist der Stand der Forschung relativ umfassend, allerdings nehmen die meisten Studien Kinder nach dem Schuleintritt in den Blick. Für die Alterskohorte der Kinder vor der Einschulung liegen relativ wenig empirisch valide Befunde vor (Theunert 2007; Drotner/Livingston 2008), daher wird teils auf entsprechende Studien mit einer älteren Zielgruppe zurückgegriffen. Dennoch erhebt die Darstellung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Relevante theoretische Auseinandersetzungen und Überlegungen, die in der Übersicht der empirischen Studie nicht aufgeführt sind, werden in der thematischen Darstellung des Forschungsdiskurses aufgegriffen¹⁴.

3.1 Die mediale Alltagswelt – ein medienökologischer Blick auf Kindheit

Kindheit wird im deutschen Sprachraum unterschiedlich determiniert. Zum einen lässt sich der Begriff Kindheit als das Kindesalter verstehen, im Vordergrund steht dabei die Entwicklung des Kindes unter biologischen, psychologischen und pädagogischen Phasenmodellen (z.B. Piaget, Erikson, Kohlberg). Eine andere Definition ist Kindheit als soziales Konstrukt, das in Abgrenzung und Opposition zum Erwachsensein festgemacht wird (Paus-Hasebrink et al. 2004, 10). Betrachtet man Kindheit im historischen Kontext, so kann man von einem Wandel der Kindheit im letzten Jahrzehnt sprechen. Sie ist geprägt von Ausdifferenzierungen in allen Bereichen: verschiedene Lebens- und Familienkonzepte, Rollenverteilung der Mütter, *Verhäuslichung* durch den Verlust der ‚Straßenkultur‘ und einer Verinselung der

¹⁴ Diese werden allerdings nicht in der tabellarischen Übersicht der empirischen Studien dargestellt, sondern fließen in die thematischen Darstellungen mit ein.

Lebensformen, in denen Kinder keinen zusammenhängenden Lebensraum mehr haben (vgl. Paus-Haase 1998, 16-17; vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, 16).

Vor allem aber die veränderten technischen Lebensbedingungen bewirken Veränderungen in der kindlichen Sozialisation. Denn neben den traditionellen Instanzen wie Eltern, Kindergarten und Schule sind in immer stärkerem Maße die Medien an der Sozialisation der Kinder beteiligt.

„Kinder wachsen heute nicht nur mit Vater, Mutter sowie Geschwistern auf [...], sondern ihr lebensweltlicher Alltag ist fundiert und zugleich überwölbt von unmittelbar technischen Geräten [...].“ (Baacke 1997, 58-59)

Baacke (1997) definiert den Ausdruck „Medienwelten“ als Kommunikationsalltag und deren lebensweltliche Bindungen, die derart durchdrungen sind von Massenmedien, dass sie an der Konstruktion sozialer Welt mitwirken (vgl. Baacke et al. 1997, 11). Medienerleben findet im direkten und unmittelbaren Alltag statt und Kinder sind von frühester Kindheit an aktive Rezipienten, wenn das Bild eines kompetenten Kindes zu Grunde gelegt wird, in Interaktion mit den Medien in ihrer Umwelt (Baacke 1999a, Paus-Hasebrink et al. 2004, Krotz 2001).

In Anlehnung an Baacke (1999a) und Bronfenbrenner (1990) geht die vorliegende Untersuchung davon aus, dass das Individuum einerseits die Umgebung beeinflusst und verändert, andererseits das Individuum selbst auch von der Umwelt beeinflusst wird. Die Umwelt beschränkt sich dabei nicht auf den unmittelbaren Lebensbereich, sondern besteht aus *mehreren Lebensbereichen, den Verbindungen zwischen ihnen, sowie auch äußeren Einflüssen aus der weiteren Umwelt* (vgl. Bronfenbrenner 1990, 76). Medien sind in allen Kontexten präsent und stehen auch in immer größerer Anzahl zu jeder Zeit zur Verfügung und bieten dauerhaft Inhalte an, ebenso sind sie an immer mehr Orten verfügbar und verbinden Orte miteinander (Krotz 2001, 22). Krotz (2001) fasst unter der Mediatisierung eine Ausdifferenzierung der Kommunikationsmöglichkeiten durch immer neue Medien, dabei sind nicht die Medien aktiv, sondern der Mensch, der die Veränderungen konstituiert, indem er immer mehr und immer neue Medien in den Alltag integrieren kann und ihm damit ein Potential für kommunikative Möglichkeiten zur Verfügung steht (Krotz 2001, 19). Ausgehend von diesen Überlegungen widmet sich diese Arbeit unter medienökologischer Perspektive (Baacke 1999a, Bronfenbrenner 1990) dem Umgang der Subjekte mit ihrer Welt, also ihrer Kontexte, spezifiziert auf den Umgang mit Medien (vgl. Schorb 2009).

Folgende Konstellationen aus dem Mikrosystem (Bronfenbrenner 1981, 1990) werden herausgegriffen: *das Kind und die Medien, das Kind und die Familie, das Kind und die Institution* unter medienökologischer Perspektive und gesellschaftliche Rahmenbedingungen als

Exosystem. Die Darstellung des Wissenschaftsstandes als auch die Ergebnisse dieser Arbeit folgen dieser Gliederung.

- *Das Kind und seine Medienwelt (Mikrosystem, Zentrum):* Im Zentrum steht das Kind und sein Medienerleben und Mediennutzungsverhalten, dabei stellt sich die Frage, welche Relevanz Kinder den Medien und vor allem Medieninhalten zuweisen und inwieweit sie diesen eine Bedeutung für ihre Alltagsbewältigung beimessen.
- *Familie und das Kind in einer geteilten Medienwelt (Mikrosystem, ökologisches Zentrum):* Der Einzug der Medien in die Wohnzimmer stellt vielleicht die größte soziale und kulturelle Errungenschaft, aber eben auch die größte Herausforderung für die moderne Gesellschaft dar. Medien sind durch die zunehmende Mediatisierung des häuslichen Alltags zum selbstverständlichen Bestandteil des Familienlebens geworden. Es geht folglich darum, wie Medien den Alltag der Kinder ritualisieren, damit zu einer Verlässlichkeit beitragen und gleichzeitig die Organisation des elterlichen Tagesablaufs sichern. Zudem soll betrachtet werden, wie Medien durch Ritualisierungen Familie inszenieren im Sinne des „doing family“ und wie mediale Gewohnheiten der Eltern durch die Kinder wahrgenommen wird. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, ob es bestimmte Medienverantwortlichkeiten und Verteilungen innerhalb des Familiengefüges gibt.
- *Institution Kita (Mikrosystem, ökologischer Nahraum):* In diesem Komplex wird es darum gehen, wie Kinder davon berichten, welche Medien sie in der Kita nutzen, welche Erfahrungen sie in der Kita bezüglich der Medien machen. Durch die multiperspektivische Herangehensweise ist es möglich, unter der Institution auch die Erzieherinnen¹⁵ in den Blick zu nehmen, welche medialen Erfahrungen, Ängste und Erwartungen diese haben und an die Kinder herantragen. Ebenfalls werden Organisation und Struktur des Kindergartens in Deutschland und den USA sowie historische Entwicklungen des Systems im Stand der Forschung skizziert, ebenso wie die Vorgaben zu Medienerziehung und Umsetzung im Curriculum des jeweiligen Bundeslandes beziehungsweise Staates.

¹⁵ Aus ästhetischen Gründen und aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in dieser Publikation darauf verzichtet, ein großgeschriebenes „Mittel – I“ einzufügen oder immer die weibliche als auch die männliche Form anzuführen. Die weibliche Form schließt daher beide ein, allerdings stammen die meisten Daten sowohl von weiblichen pädagogischen Fachkräften als auch von weiblichen Haupterziehungsberechtigten.

3.2 Das Kind und sein medialer Alltag

3.2.1 Studien zum Themenfeld ‚Kind und Medien‘ im Überblick

Die Kinder als Experten für ihre Lebenswirklichkeit stehen im Fokus dieser Arbeit. Für die heutige Kindergeneration gilt wohl mehr denn je die von Barthelmes/Sander (2001) für Jugendliche postulierte These, dass Kinderwelten Medienwelten sind. Medien wirken in alltägliche Lebensvollzüge hinein und verändern das soziale und gesellschaftliche Gefüge, denn soziales und kommunikatives Handeln wird immer stärker durch Medien ermöglicht, gestaltet, erweitert und auch verändert (vgl. Theunert/Schorb 2010, 245). Krotz (2008) geht noch einen Schritt weiter und fasst diesen Prozess des *„sozialen und kulturellen Wandels, der dadurch zustande kommt, dass immer mehr Menschen immer häufiger und differenzierter ihr soziales und kommunikatives Handeln auf immer mehr ausdifferenzierte Medien beziehen“* (Krotz 2008, 53), unter dem Konzept der *Mediatisierung* (vgl. ebd.). Die hier untersuchte Generation der Kinder vor Schuleintritt, als so genannte digital natives, wächst in diese mediatisierte Gesellschaft hinein, Enkulturation vollzieht sich damit in kommunikativer Auseinandersetzung mit und in der medialen Gesellschaft (Marci-Boehncke/Rath 2008a). Werden zudem Bildungsprozesse als Konstruktionsprozesse gefasst, *„die sich auf die Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und seiner Umwelt – der dinglichen und der personalen – stützen“* (Laewen 2009, 98), dann sind Medien an diesen informellen Bildungsprozessen zwangsläufig beteiligt. Forschung muss sich diesen Prozessen der Auseinandersetzung mit Medien und der aktiven Medienaneignung der Subjekte in unterschiedlichen Kontexten zuwenden, wenn sie die Sinnstruktur des individuellen und sozialen Handelns verstehen und Orientierungen und Perspektiven der Akteure rekonstruieren will (vgl. Nentwig-Gesemann 2008, 253).

Damit stellt sich die unmittelbare Frage, was Kinder insbesondere vor dem Schuleintritt mit Medien machen, wie sie ihre eigene Medienkultur herstellen und welchen medialen Inhalten und Figuren sie aus welchen Gründen besondere Bedeutung verleihen.

Bezogen auf das Forschungsinteresse dieser Untersuchung wird daher eine überblicksartige Auswahl bedeutender Studien in Deutschland und dem englischsprachigen Raum bezüglich der medialen Nutzungsdaten, der Nutzungsweise, der Bedeutung medialer Figuren und dem medialen Handeln in konvergenten Medienwelten dargestellt. Da allerdings für die Kinder vor dem Schuleintritt noch relativ wenig empirische Untersuchungen vorliegen, die sich auf die Deutungsstrukturen der Subjekte konzentrieren, werden in der Darstellung des Forschungsstandes Studien mit Kindern im Alter zwischen sechs und siebzehn Jahren einbezogen. Aufgrund der Forschungsfrage dieser Untersuchung und der daraus abgeleiteten Fragestellungen im Interview stehen bestimmte Themen, die zwar insgesamt für

Medienbildung und mediale Erfahrungen der Kinder relevant sind, wie beispielsweise Spracherwerb, Wirkungsweisen der Medien, Gewalt und Medien, nicht im Fokus dieser Untersuchung und werden infolgedessen nicht näher beleuchtet.

Autoren und Studie	Beschreibung/ Design	Fokus/Zielgruppe
KIM Studie (2010): Basisstudie: Stellenwert der Medien im Alltag von Kindern	Befragung von 1.214 Kindern (mündlich 2008; 2010 computer-gestützt) sowie deren Mütter	6-13 Jahre, Beschränkung auf Mediennutzung
Charlton/Neumann (-Braun) (1990): Medienrezeption und Identitätsbildung	Langzeitstudie: 6 Familien mit Kindern zwischen 9 Monaten und 5,5 Jahren; 20 Besuche in 18 Monaten; Elterngespräche	Kinder vor Schuleintritt
Bachmair, Ben (1994): Handlungsleitende Themen	Spielkonstruktion der Kinder + begleitendes Gespräch	Fallbeispiel Junge 6 Jahre
Paus-Haase (1998): Heldenbilder im Fernsehen	Qualitative Studie: Teilnehmende Beobachtung, Kinderzeichnungen, Eltern – Erzieherinnen Interviews	Kinder vor Schuleintritt
Nentwig-Gesemann/Klar (2002): Kinderspielkultur am Beispiel Pokémon	Gruppendiskussionen mit Kindern zwischen 6 bis 9 Jahren	6-9 Jahre
Götz (2006): Medien in den Fantasien von Kindern	Malen/ Schreiben (Tagtraum), Einzelinterviews, Fragebogen Eltern + und Erzieherinnen	8-10 Jahre in untersch. Ländern
Götz, Maya (2007): Helden der Kinder. Untersuchung	2.178 Kinder, 3 Wellen (2005-2007)	6-12 Jahre
Hasebrink (2004): Marken als Orientierungspunkt in Mediennutzung und Konsumverhalten	Standardisierte Erhebung mit 560 Pers., Fragebögen für Kinder und Eltern, offene Antwortmöglichkeiten bei Kindern	6-13 Jahre
Paus- Hasebrink et. al: Medien, Marken, Merchandising	Qualitative Rezeptionsstudie, Interviews mit Kindern , Elterninterviews, Lehrerinterviews	6-14 Jahre
Marci-Boehncke/Rath (2007): Jugend – Werte-Medien	Multimethodische Untersuchung: Interviews und Fragebögen	Jugendliche
Theunert/Wagner (2006,2007): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt	Qualitative Untersuchung, 59 Fallstudien	Jugendliche (11-17 Jahre)
Livingston/Bovill (1999): Young people, new media	Fragebogen (Computergestützt) mit 1300 Kindern	
Livingstone/Bovill (2001): Children and their changing media environment.	Interviews mit mehr als 15.000 Kindern in allen Ländern im Zeitraum 1997/1998	
Lego Learning Institute (2003): The changing face of children's play culture.	Interviews mit Kindern	8-14 Jahre
Rideout/Hamel (2006): The Media Family (Kaiser Family Foundation, USA)	Multimethodologische Untersuchung: Telefoninterviews und Experteninterviews	Kinder vor Schuleintritt

3.2.2 Kinderwelten sind Medienwelten

3.2.2.1 Mediennutzung und Medienpräferenzen

Repräsentativstudien der letzten Jahre wie die KIM Studie (2008, 2010), die ARD/ZDF Studie Kinder und Medien (2003, 2006) oder die Studien der Kaiser Family Foundation (2006, 2010) zeigen insgesamt, dass Sechs- bis Siebzehnjährige mit einem breiten Medienensemble aufwachsen und Familienhaushalte zu den „*media-rich homes*“ (Livingston/Bovill 1999) gehören. Jedoch auch die Kinder selbst besitzen bereits vielfach eigene Geräte wie die Spielkonsole, CD-Player, Handy und Fernsehgeräte, die ihnen in den Kinderzimmern zur Verfügung stehen (vgl. KIM 2008, 2010). Bei Besitz von Computer und Spielkonsole zeigen sich leichte Differenzen zwischen den Geschlechtern. Jungen weisen höhere Werte im Computer- und Konsolenbesitz als auch in der Nutzung auf, was sich durch die Affinität zu dem Thema Technik erklären lässt (vgl. KIM 2010, 5; Livingston/Bovill 1999, Ch.2 p.19; Livingston/Bovill 2001; Wartella/O’Keefe/Scantlin 2000, 7). Mädchen hingegen favorisieren die Themen Freundschaft, Tiere und Bücher, dementsprechend stehen Medien wie das Handy für die sozialen Kontakte oder Bücher bei ihnen höher im Kurs als vergleichsweise bei Jungen (vgl. KIM 2010, 5; Livingston/Bovill 1999, Ch.2 p.19; Livingston/Bovill 2001). Allerdings holen Mädchen bezüglich Computer und Internetnutzung in jüngster Zeit auf (vgl. KIM 2008, 2010). Trotz der Vielfalt der Medien und der damit verbundenen Möglichkeiten ist das Fernsehen nach wie vor die häufigste mediale Beschäftigung der Sechs-bis Dreizehnjährigen (vgl. KIM 2008, 9; KIM 2010; ARD/ZDF Studie 2006; Livingston/Bovill 2001). Kinder konstatieren, dass sie am wenigsten auf den Fernseher verzichten könnten und würden (vgl. Livingston/Bovill 1999, Ch. 2, p. 17; KIM 2010, 15).

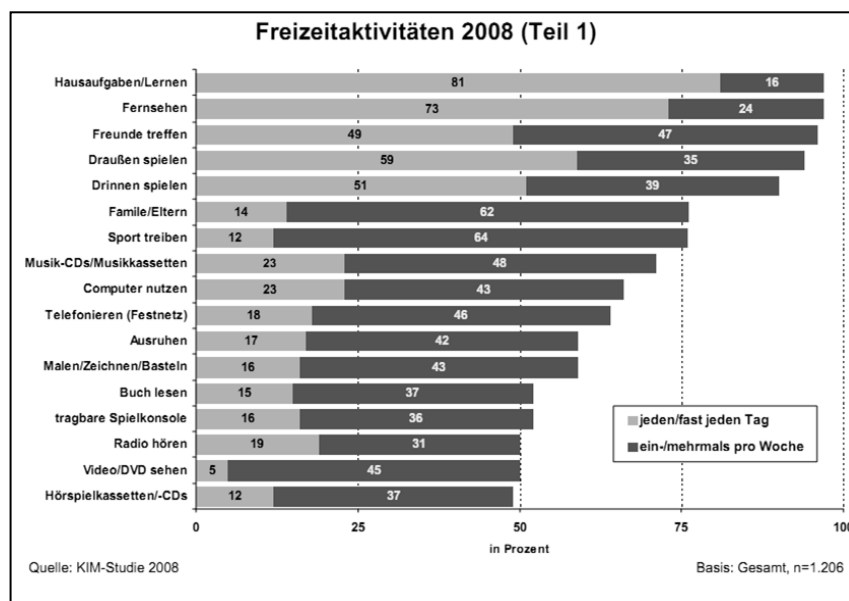


Abbildung 1 Freizeitbeschäftigungen der Kinder. Quelle: KIM Studie des MPFS 2008, 7

Interessanterweise ist nicht, wie oft beschworen, ein dramatischer Anstieg der Fernsehnutzung bei Kindern zu verzeichnen. Vielmehr sind die Daten nach der ARD/ZDF Studie (2006) seit 1992 – 2004 weitgehend stabil und auf dem gleichen Level. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass insbesondere der Computer, Konsolen und Handys seit 1992 weitere Verbreitung und damit auch eine zunehmende Nutzung für sich verbuchen können. Das heißt die Zeit, die Kinder mit Fernsehen verbringen, ist weitgehend stabil geblieben, die Zeit, die sie aber insgesamt mit Bildschirmmedien verbringen, dürfte insgesamt angestiegen sein. So zeigen die Ergebnisse aus der amerikanischen Untersuchung der Kaiser Family Foundation/ Rideout/Hamel (2006) mit sechsjährigen und jüngeren Kinder, dass über 40% der Zwei-bis Sechsjährigen jeden Tag mindestens zwei Stunden mit Bildschirmmedien verbringen. Zwischen den sechs- 23 Monate alten Kindern und den Zwei-bis Dreijährigen ist insgesamt ein massiver Anstieg der Nutzungsdauer zu verzeichnen (vgl. Abb3).

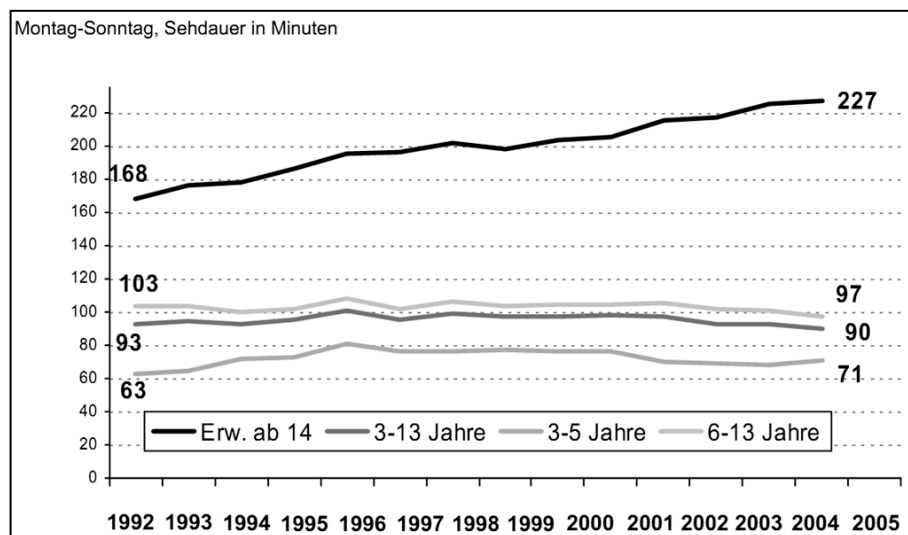


Abbildung 2 Verlaufskurve der Sehdauer. Quelle: ARD/ZDF Studie 2006

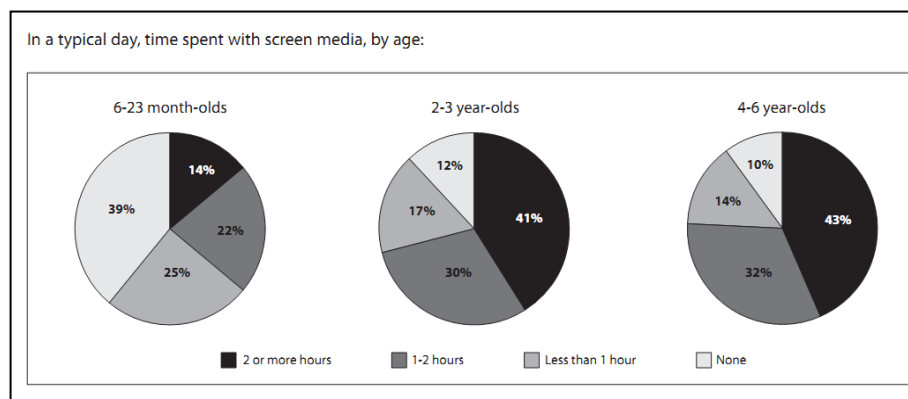


Abbildung 3 Einschätzung der Bildschirmnutzung des Kindes an einem typischen Tag. Quelle: Rideout/Hamel 2006, 10

Für die Jüngsten zeigen sich nach der Untersuchung der Kaiser Family Foundation (2006) leichte Differenzierungen in den häufigsten Aktivitäten, denn sowohl das Lesen beziehungsweise Vorlesen als auch die Nutzung der Bildschirmmedien insgesamt, die Fernsehen, Videofilme, Computer- und Videospiele einschließen, führen die Liste der häufigsten Tätigkeiten an. 83% der Kinder mit 6 Jahren und jünger bekommen an einem typischen Tag vorgelesen, aber ebenfalls 83% der Kinder nutzen an einem typischen Tag Bildschirmmedien (vgl. Abb. 3). Davon entfallen die höchsten Werte auf die Tätigkeit des Fernsehens, gefolgt von Videofilmen. Die Datenbasis aus den USA zeigt, dass bereits für die sechsjährigen und jüngeren amerikanischen Kinder die Mediennutzung ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags darstellt (vgl. Abb.4).

„One thing this study makes clear is that even the youngest children in our society have a substantial amount of experience with electronic media.” (Rideout/Hamel 2006, 7).

Auch die aktuellen Ergebnisse aus der Preschool Studie (2009) zeigen, dass die Nutzung unterschiedlicher Medien eine Selbstverständlichkeit auch für Kinder vor dem Schuleintritt darstellt (vgl. Preschool Studie 2009). Zu einem typischen Tag gehören ebenfalls die auditiven Medien, 82% der Kinder hören nach Angaben der Eltern an einem typischen Tag Musik (bzw. Kinderlieder). Deutlich wird die hohe und beständige Bedeutung der auditiven Medien über den gesamten Entwicklungsverlauf.

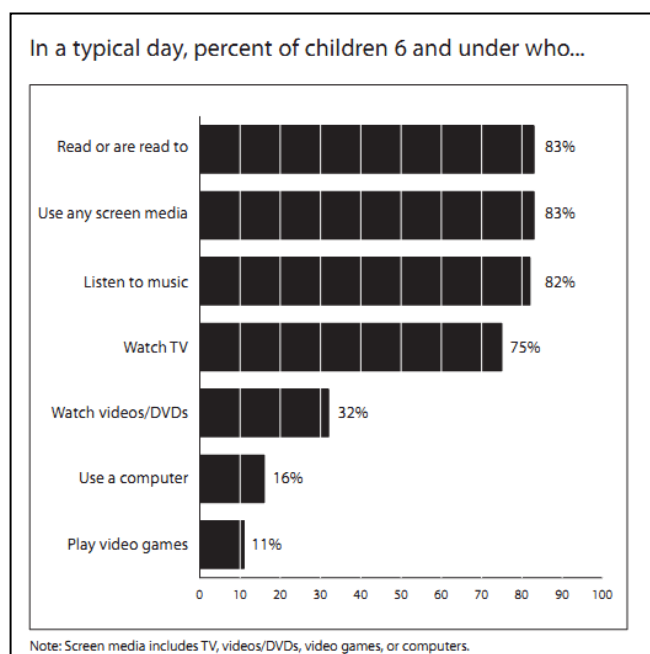


Abbildung 4 Medienaktivität des Kindes an einem typischen Tag. Quelle: Rideout/Hamel 2006, 7

An dieser Grafik (Abb. 4) wird u.a. ersichtlich, dass Bildschirmmedien und Printmedien einander nicht ausschließen und die „alten, klassischen“ Medien nicht durch die neuen Technologien verdrängt werden. Dies bestätigen auch die Untersuchungen von

Livingston/Bovill (2001) für die untersuchten europäischen Länder, neue Medien verdrängen oder ersetzen demnach keine klassischen Medien (vgl. Livingston/Bovill 2001), allerdings verbinden Kinder mit den „neuen“ Medien mehr Spannung, Aufregung und Glamour (vgl. Livingston/Bovill 1999, Ch.2, p. 2). So verdrängen die technischen Medien keine traditionellen, allerdings zehren sie durch die ständige Zunahme an medialen Möglichkeiten am zur Verfügung stehenden Zeitbudget.

3.2.2.2 *Medienerfahrungen versus reale Spielerfahrungen und Spielmöglichkeiten*

Artikuliert wird oft, gerade auch bei Erzieherinnen (vgl. Kap. II.3.), die Angst, dass mediale Erfahrungen nicht nur die klassischen Medien wie das Buch verdrängen und hemmend auf die Lesekompetenz einwirken (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004), sondern auch, dass mediale Erfahrungen zum Verlust realer Erfahrungen führen (vgl. v. Hentig 2002, Spitzer 2006).

Barthelmes/Sander (2001) fanden in ihrer Längsschnittuntersuchung mit Jugendlichen heraus, dass Medien keineswegs wichtiger sind als zum Beispiel die Pflege der Freundschaftsbeziehungen. Freunde sind für die Jugendlichen nach wie vor wichtiger als die Medien(nutzung), plakativ wurde dies von Barthelmes/Sander unter der These und dem Titel: „*Erst die Freunde, dann die Medien*“ (Barthelmes/Sander 2001), gefasst. Nun könnte man argumentieren, dass sich seit 2001 die Verbreitung unterschiedlicher Medientechnologien rasant beschleunigt hat und sich Kommunikationsprozesse vor allem in den letzten Jahren massiv verändert haben (vgl. Krotz 2008), so dass die Ergebnisse unter Umständen als überholt gelten müssen. Die Aktualität der These von Barthelmes/Sander (2001) wird belegt durch die KIM Studien, die sowohl 2006 als auch 2008 und 2010 zum übereinstimmenden Ergebnis gelangen: Freunde treffen ist nach wie vor die liebste Aktivität der Kinder und Jugendlichen (vgl. Abb. 5).

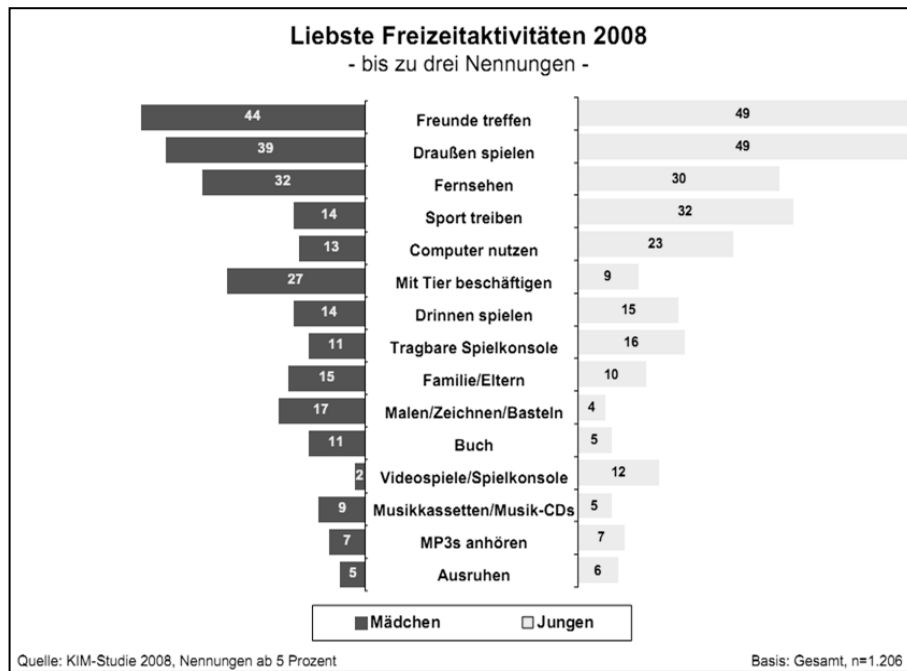


Abbildung 5 Die liebsten Freizeitaktivitäten der 6-13 Jährigen. Quelle: KIM 2008, 11

Vergleicht man die Ergebnisse von 2008 und 2010, so lässt sich feststellen, dass die Top 3 der beliebtesten Tätigkeiten gleich geblieben und die Beschäftigung Freunde treffen 2010 sogar noch um sechs Prozentpunkte gestiegen ist (vgl. KIM 2008, 11; KIM 2010, 11).

Die ARD/ZDF Studie (2006) zeigt ebenfalls, dass die realen Erfahrungsmöglichkeiten in Form von draußen spielen und sich mit Freunden treffen auch 2003 die Spitzenreiter der häufigsten und damit offensichtlich beliebtesten nichtmedialen Tätigkeiten anführt, die medialen Tätigkeiten wurden in dieser Tabelle nicht berücksichtigt, daher kann sie keine Aussage zu medialen versus nichtmedialen Tätigkeiten machen. Allerdings zeigt der von der Untersuchung angeführte Vergleich von 1990 und 2003, dass draußen spielen und Freunde treffen über die Jahre hinweg beliebt geblieben ist, aber die Intervalle, in denen die Tätigkeiten verfolgt werden, etwas größer werden. Die Aktivitäten draußen spielen und mit Freunden spielen finden im Gegensatz zu früher nicht mehr jeden Tag, sondern eher ein- oder mehrmals pro Woche statt.

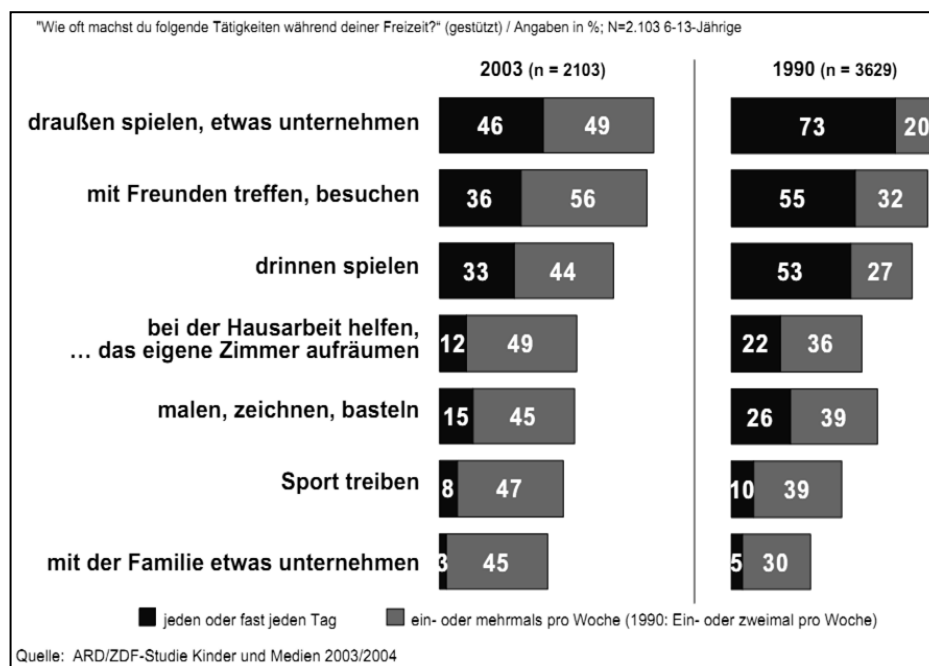


Abbildung 6 Häufigkeit der Freizeitaktivitäten nach Angaben der 6-13 Jährigen. Quelle: ARD/ZDF Studie 2006

Die Nutzung des Fernsehgeräts ist folglich nicht die absolut favorisierte Tätigkeit per se, attraktiv sind für den Großteil der befragten Kinder nach wie vor soziale Kontakte und körperlich-sinnliche Erfahrungen draußen. Diese werden von den Möglichkeiten der neuen Medien folglich nicht verdrängt und können auch nicht ersetzt werden. Livingston/Bovill (1999) haben die Kinder in ihrer Untersuchung gefragt, welche drei Dinge sie an einem langweiligen Tag machen würden und welche an einem wirklich guten Tag. Die Ergebnisse stützen die bisherigen Erkenntnisse, denn nur 14% würden an einem wirklich guten Tag den Fernseher anschalten. Kinder greifen auf Fernsehsendungen zurück, wenn ihnen langweilig ist.

"Instead, 'a good day' is a day when you go out. The rare treat of 'going to the cinema' (nominated by 41%) comes top of the list, and the relatively common, social and outdoor activities of 'seeing friends outside school time' and 'playing sport' are named by almost as many (39% and 35% respectively)". (Livingston/Bovill 1999 Ch.4 p.2)

Die präferierten Tätigkeiten, also die Spielformen, als auch die Spielpartner haben sich folglich nicht entscheidend verändert. Die Frage ist, ob sich die Spielkultur durch die vielfältigen neuen Medien und ihre Merchandising Spielprodukte verändert haben.

Vorangestellt sei die Bemerkung, dass das Spiel¹⁶ die dem Kind eigene Art ist, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen und zu begreifen (vgl. Schäfer 2009; Heiland 2010; Henneberg/Klein/Vogt 2010). „*Eine kindspezifische Form des natürlichen Lernens ist das Spiel* (Schäfer 2009, 31). Der Reformpädagoge Freinet bezeichnete das Spiel der Kinder aufgrund seiner Ernsthaftigkeit als Arbeit, denn „*es gibt beim Kind kein natürliches Spielbedürfnis, es gibt nur ein Arbeitsbedürfnis* (Freinet 1980, 87 zitiert nach Henneberg/Klein/Vogt 2010, 185). In der Psychologie haben sich unterschiedliche Autoren wie Freud (1920), Wygotski (1980) oder Erikson (1978) mit dem Spiel beschäftigt und seine Relevanz für das Kind betont (vgl. Oerter/Montada 2002; Siegler et al. 2005). Damit können Medien nicht zum Verlust des Spiels an sich beitragen, da das Spiel die originäre Form der Auseinandersetzung mit Welt darstellt, allerdings stellt sich die Frage, wie die zunehmend vorgefertigten und mit Bedeutung versehenen Spielprodukte von Kindern in das Spiel integriert werden und sich dadurch möglicherweise eine Veränderung der klassischen Kinderspiele und der Kinderspielkultur vollzieht (vgl. Bachmair 1994; Nentwig-Gesemann 2002, 129; Neuss 2006; Lego Learning Institute 2003).

Außer Frage steht, dass sich die Spielmöglichkeiten bezüglich der Spielorte verändert haben, in den USA teils noch massiver als in Deutschland. Kinder in großen Städten spielen deutlich weniger mit altersgemischten Spielpartnern draußen „auf der Straße“ und können lediglich vereinzelt ihre unmittelbare Umwelt ohne Erwachsene erkunden (vgl. Lego Learning Institute 2003, 2). Insbesondere in den USA findet das Spiel kaum ohne erwachsene Supervision statt, zu groß ist die Angst vor der Gefährdung des Kindes durch seine Umwelt. Diese Entwicklungen, die mit den Schlagwörtern *Verschwinden der Straßensozialisation, Verhäuslichung und Privatisierung von Kindheit* (Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, 16) charakterisiert werden, führen zu einer Zunahme an Besitz und Bedeutung der vorgefertigten Spielzeuge und Produkte (vgl. Lego Learning Institute 2003). Kinderspiele und ihre Regeln sind kulturelles Erbe und werden von der älteren Kindergeneration an die nächste weitergegeben, das Lego Learning Institute (2003) argumentiert, dass sich die jüngeren Generationen durch die fehlende Weitergabe des inkorporierten Spiel- und Regelwissens durch die älteren Kinder vermehrt Inspiration und Spielmaterial aus den Medien holen (vgl. ebd.). Insgesamt stehen der heutigen Kindergeneration vielfältige multimediale Technologien und mediale Produkte zur

¹⁶ Die vorliegende Untersuchung fokussierte auf die Erzählungen und Berichte der Kinder im Interview, das bedeutet, es findet keine unmittelbare Beobachtung der Spielpraxis statt, sondern im Zentrum steht die reflektierte und verbalisierte Deutung des Kindes der eigenen Spielpraxis. Daher wird die Arbeit nur darüber Aussagen treffen können. Aufgrund dessen fokussiert der Stand der Forschung beispielsweise nicht auf die detaillierte Darstellung der Spieltheorie, sondern skizziert den Diskurs überblicksartig unter der Fragestellung, ob die technischen Medien eine veränderte Spielkultur nach sich ziehen.

Verfügung (vgl. KIM 2010; Lego Learning Institute 2003; Wartella/O'Keefe/Scantlin 2000), die nach Einschätzung der Untersuchung des Lego Learning Institutes Spielmöglichkeiten und Spielkultur entscheidend beeinflussen (Lego Learning Institute 2003). Allerdings stellen auch sie fest, dass sich die Spielkultur nicht selbstständig allein durch die Verfügbarkeit der Technologie herstellen lässt, sie sind immer abhängig von Kindern und ihrer Spielkultur.

“However, action games do not generate play in themselves. These tools are still dependent on an existing play culture that consists of both tools and skills in using them to create play.” (Lego Learning Institute 2003, 2).

Relevanter scheint folglich die Betrachtung der Spielformen und Spielpraktiken der Vier- bis Sechsjährigen, die nicht auf die Technologien als Spielgeräte angewiesen sind, aber durch Medien und den Medienmarkt beeinflusst werden.

Nentwig-Gesemann/Klar (2002) konnten in ihrer Untersuchung zu den Spielpraktiken von Kindern mit dem Pokémon- Kartenspiel feststellen, dass die klassischen Spielpraktiken und damit die Spielkulturen nicht verschwinden oder sich durch neue Medien massiv verändern. Auch bei Spielen mit vorgefertigten und bedeutungsaufgeladenen medialen Produkten lassen sich in der Spielpraxis der Kinder vielfältige klassische Spielvarianten rekonstruieren. Es sind die Kinder selbst, die *„im Zuge ihrer kollektiven Handlungspraxis Spiele (aktionistisch) entwickeln, habitualisieren und tradieren“* (Nentwig-Gesemann/Klar 2002, 145). Auch im Spiel mit Medienprodukten geht es um die Einordnung in ein bestehendes Regelwerk, um den Spielfluss zu ermöglichen und damit das Spiel genießen zu können (vgl. Nentwig-Gesemann/Klar 2002, 140 f.).

„Die Euphorie ist bei dieser Form des Spielens geknüpft an das Vergnügen an der perfekten Einordnung in das Verfahrensprogramm des Regelwerks, kann also nur entstehen, wenn das Regelwerk sowohl theoretisch als auch durch (kollektive) Spielpraxis selbstverständlich beherrscht wird.“ (Nentwig-Gesemann/Klar 2002, 143).

Darüber hinaus ist es aber ebenso möglich, aufgrund von Bedürfnissen oder bestimmten Interessen eigene Regeln oder Spielvarianten zu entwickeln und spielend in der Gemeinschaft zu etablieren. Die Pokémon- Karten hindern Kinder nicht daran, innovativ und kreativ tätig zu sein und ihre eigenen spezifischen Wissensbestände und Deutungsstrukturen einzubringen, im thematischen Rahmen des mit Bedeutung aufgeladenen Pokémon- Kartenspiels kann dennoch ein ganz neues und eigenes Spiel von Kindern erfunden werden (vgl. Nentwig-Gesemann/Klar 2002, 153). Die Kreativität und die eigene Deutung des aktiven Rezipienten zeigen sich insbesondere auch an den sozialen

Rollenspielen der Kinder, in denen bestimmte Medieninhalte oder Szenen in das Spiel adaptiert und spielerisch bearbeitet werden (vgl. Neuss 2006, 28f.; Charlton/Neumann-Braun 1990). Dabei werden Elemente, Szenen oder auch nur Accessoires herausgebrochen und im Sinne der Bricolage in eigener, kreativer Weise neu zusammengesetzt (vgl. Süß 2006; Götz 2006a, b). Bachmair (1994) konnte in seinen Studien anhand der Spielkonstruktion nach Erikson und dem begleitenden Gespräch zeigen, dass sich Kinder im Nachspielen von Medienerlebnissen mit lebensgeschichtlich bedeutsamen Themen auseinandersetzen (Bachmair 1994, 178f.; Bachmair 1993; Neuss 2006)¹⁷.

3.2.3 Zwischen Konsum und Adaption: Kinder in der konvergenten Medienwelt

Der Zugang und die Verfügbarkeit technischer Medien sind grundlegende Voraussetzungen dafür, dass multimediale Vermarktungsstrategien Kinder erreichen und greifen können (vgl. Hasebrink 2004, 195). Unterschiedliche Studien wie KIM (2008, 2010), die ARD/ZDF-Studie, der Kaiser Family Foundation Report M2 (2010), der Medienkonvergenz Monitoring Report oder Untersuchungen von Marci-Boehncke/Rath (2007a, 2009) und Hasebrink (2004) kommen einheitlich zu dem Ergebnis, dass die Familienhaushalte reichhaltig mit Mediengeräten ausgestattet sind¹⁸ und Kinder ab dem Grundschulalter zunehmend über eigene Geräte verfügen. Der Medienmarkt erreicht folglich die Kinder und die Medienmacher haben, wie Marci-Boehncke (2009) konstatiert, die Kinder als Zielgruppe fest im Blick (vgl. Marci-Boehncke 2009, 38), denn gerade im Alter vor Schuleintritt wechseln die Vorlieben der Kinder besonders häufig, was sich als günstig auf den Konsum und das Wunschverhalten der Kinder auswirkt. Zudem können Kinder in diesem Alter Werbung nicht immer treffsicher von Fernsehfilmkonzepten unterscheiden (vgl. Charlton 2007, 33). Eltern sind durchaus bereit, die Wünsche der Kinder zu erfüllen, nach der KidsVerbraucherAnalyse (2008) stehen Grundschul Kinder im Durchschnitt 279 Euro zur Verfügung, damit sind Kinder über die Eltern an der Bildung von *realem Kapital* entschieden beteiligt (vgl. Karmasin 2006; Marci-Boehncke 2009). Kinder haben nach der Preschool Studie (2006, 2009) bereits mit vier bis fünf Jahren klare Vorstellungen von gewünschten Produkten, bei Nahrungsmitteln und Spielsachen verfügen sie bereits in diesem Alter über ein Markenbewusstsein (vgl. Preschool Studie 2006, 2009). Gerade zu den Lieblingsfiguren und Lieblingssendungen der Kinder sind

¹⁷ Die Gründe für das spielerische Auseinandersetzen und die intensive Beschäftigung mit konvergenten Angeboten und Heldenfiguren liegen nach Charlton/Neumann(-Braun) (1990) und Bachmair (1994) in den handlungsleitenden Themen (Bachmair 1994) oder den entwicklungspezifischen Aufgaben des Kindes (Charlton/Neumann-Braun 1990). Das dieses Erklärungsmuster alle behandelten Themen miteinander verbindet beziehungsweise ein Erklärungsmuster für die im Stand der Forschung beschriebenen Mediennutzungsaspekte liefert, soll dieser Punkt nochmals gesondert aufgegriffen und thematisiert werden.

¹⁸ Dabei gibt es bildungsmilieuspezifische Unterschiede, die aber hier nicht weiter ausgeführt werden sollen.

in den Haushalten zahlreiche Produkte vorhanden, insbesondere Eltern versorgen die Kinder mit Accessoires und Produkten passend zur Lieblingsfigur oder Lieblingsserie (vgl. Hasebrink 2004, 203) und bedienen damit die Wünsche der Kinder (vgl. Marci-Boehncke 2009). Ausgehend von medialen Vorlieben, die meist aus dem TV- Programm oder Kinofilmen stammen, wünschen sich Kinder weitere Produkte im Medienverbund. Die Kinderprogramme dienen folglich als Markenvehikel (vgl. Dreier/Bichler/Pluschkowitz 2004, 63, 80f.) und vor allem Eltern, aber auch Großeltern und Freunde bedienen diese Wünsche offensichtlich auch nur zu bereitwillig, was sich an dem Besitz von Merchandising Produkten der Kinder deutlich ablesen lässt. Die Lieblingsfiguren der Kinder werden multimedial verwertet, das heißt, der gleiche Stoff und die gleiche Figur finden sich in anderen medialen Formaten wieder oder anderen Firmen wird gegen Gebühr erlaubt, die bekannte und beliebte Figur für ihre eigenen Produkte werben zu lassen (vgl. Kagelmann 1994, 525). Denn gelingt es einem Konzern, eine Figur zu erschaffen, die bei Rezipienten beliebt ist und über einen Wiedererkennungswert verfügt, so ist es Ziel, diese Beliebtheit durch die multimediale Verwertung und die Merchandising Verwertung möglichst lang zu erhalten und so die Figur „unter Kontrolle auszuschlachten“ (Kagelmann 1994, 524; Marci-Boehncke 2009).

Die Wege und Möglichkeiten der Verschränkung von Medieninhalt und Medienmarkt sind vielseitig (vgl. Marci-Boehncke 2006; Paus-Hasebrink/Hammerer/Lampert/Pointecker 2004). Nach der Untersuchung von Paus-Hasebrink et al. (2004) nutzen vor allem die befragten Jungen im Grundschulalter die Angebote im Medienverbundsystem, dabei spielen insbesondere die crossmedialen Angebote eine entscheidende Rolle für die Stellung in der Peergroup (vgl. Paus-Hasebrink/Hammerer/Lampert/Pointecker 2004, 29; Marci-Boehncke 2009). Medien sind – und dies gilt für beide Geschlechter – *duales Gut* (Karmasin 2006), sie produzieren durch die Erfüllung der Kinderwünsche über die Eltern Realkapital, und gleichzeitig ist der Besitz bestimmter crossmedialer Produkte notwendig, um den Status in der Gruppe zu sichern und zu etablieren. Die Notwendigkeit des Besitztums schafft wiederum reales Kapital (vgl. Karmasin 2006; Marci-Boehncke 2009). Mädchen nutzen laut Hasebrink/Hammerer/Lampert/Pointecker (2004) allerdings weniger crossmediale Produkte, da es weniger multimediale Angebote und weniger crossmediale Produkte zu den von Mädchen präferierten Medienangeboten gibt (vgl. Paus-Hasebrink et al. 2004, 21f.). Kinder und Jugendliche können folglich ihre Themen und ihre Helden beziehungsweise Stars über unterschiedliche Produkte und über unterschiedliche mediale Träger hinweg verfolgen. Kinder gehen konvergente Wege, denn das Gerät an sich ist nicht bedeutungstragend, die Mediennutzung erfolgt nicht „endgeräteorientiert“ (Marci-Boehncke 2006, 40), sondern Kinder orientieren sich an Medieninhalten, und diese verfolgen sie als aktive Rezipienten über multiple Plattformen und Geräte.

„Präsent ist die konvergente Medienwelt ab der frühen Kindheit. Das Spektrum der realisierten Verknüpfungen weitet sich kontinuierlich und wird ab der mittleren Kindheit zunehmend eigenständig angesteuert.“ (Theunert 2010, 128)

Damit rückt der Begriff der Medienkonvergenz in den Fokus. Medienkonvergenz definiert zunächst das Zusammenwachsen ehemals getrennter Medienbereiche, dabei können zwei Ebenen von Konvergenz unterschieden werden: unter einer technischen Perspektive beschreibt Konvergenz das Zusammenfassen ehemals distinkter Medien in einem neuen Medium (vgl. Kittler 1986), während sich die inhaltliche Betrachtung auf den Rezipienten konzentriert, der die Möglichkeit hat, einen Inhalt über verschiedene Medien und mediale Tätigkeiten zu verfolgen (Wagner/Theunert 2006). Demnach ist Konvergenz mehr als ein technischer Prozess im Sinne einer technischen Verschmelzung distinkter Medien zu einem Ausgabegerät (Marci-Boehncke/Rath 2009a,15; Kittler 1986), denn – so argumentieren Jenkins (2006) und Marci-Boehncke/Rath (2009b) Konvergenz verändert in entscheidender Weise das Verhältnis zwischen Medienkonsumenten, Produzenten und dem Inhalt (vgl. Jenkins 2006, 12). Nach Jenkins (2006) steht im Mittelpunkt der aktive Rezipient, der unterschiedliche Wege und damit eben auch konvergente Wege einschlägt, um sich seine Gratifikation und seine Interessensbefriedigung zu suchen (vgl. Jenkins 2006, 2ff.).

„ I will argue here against the idea that convergence should be understood primarily as a technological process bringing together multiple media functions within the same devices. Instead, convergence represents a cultural shift as consumers are encouraged to seek out new information and make connections among dispersed media content.“ (Jenkins 2006, 3)

Jenkins (2006) hebt damit wie Theunert (2006, 2010) auf das Subjekt als aktive und sinngebende Instanz ab, das sich spezifische Angebote wählt, modifiziert und zu den Lebensumständen passende Elemente aus den medialen Angeboten in die eigenen Lebensvollzüge integriert (vgl. Theunert 2010, 128; Jenkins 2006). Nutzer können dabei nach Theunert/Wagner (2006) zwei unterschiedliche Wege beschreiten, um ihr *Medienmenü* zusammenzustellen (Theunert 2006). Eine Möglichkeit ist die alternierende und kombinierte Nutzung von Einzelmedien, um die gleichen Inhalte oder Themen zu verfolgen (vgl. Theunert/Wagner 2006). Die zweite Möglichkeit, sich seine individuelle Komposition zusammenzustellen, geht mit der Nutzung von technisch konvergenten, also multifunktionalen Geräten einher. Sie eröffnen als eine Art Zentralstelle den Zugang zum gesamten Spektrum an medialen Repräsentationsformen und Funktionen, dabei stellt der Nutzer vom Markt intendierte inhaltliche und technische Verknüpfungen her (Theunert/Wagner 2006, 15-16). Dem Rezipient stehen vielfältige Möglichkeiten zur

Verfügung, vorgegebene Verknüpfungen zu verfolgen oder selbst eigenaktiv solche herzustellen und umzusetzen (vgl. Theunert/Wagner 2006, 46; 2007c).

Zur jugendlichen Medienkonvergenz, sowohl zur Nutzung als auch zur Aneignung, liegen umfassende und aussagekräftige Untersuchungen von Theunert/Wagner (2007) und von Schorb/Keilhauer/Würfel/Kießling (2008) vor. Schorb/Keilhauer/Würfel/Kießling (2008) untersuchten in der als Langzeitstudie angelegten Untersuchung des Medienkonvergenz Monitoring Reports die konvergenzbezogenen Strukturen der Mediennutzung Jugendlicher im Hinblick auf die Nutzung technisch konvergenter Angebote und der inhaltlichen Mediennutzung (vgl. ebd.). Sie stellen fest, auch in Übereinstimmung mit Studien wie KIM (2010) oder der KidsVerbraucherAnalyse (2011), dass auf der Ebene der Nutzung technisch-konvergenter Medienangebote Computer und Internet immer mehr in den Mittelpunkt jugendlicher Medienwelten rücken.

„Jugendliche nutzen Computer und Internet multifunktional und verbinden dabei verschiedene Tätigkeiten miteinander – von informationsorientierten, spielbezogenen und rezeptiv-unterhaltenden bis hin zu kommunikativen und produktiv-gestaltenden Tätigkeiten.“
(Schorb/Keilhauer/Würfel/Kießling 2008, 54)

Im Vordergrund steht die Rezeption von auditiven und audiovisuellen Inhalten, deutlich weniger werden Computer und das Internet dazu benutzt, selbst aktiv zu werden und eigene Produktionen ins Netz zu stellen (vgl. ebd.). Schorb et. al. (2008) können in ihrer Studie ähnlich gelagerte Geschlechterdifferenzen wie Paus-Hasebrink et. al. (2004) nachweisen, Jungen als die Technikaffineren nutzen die konvergenten Angebote bezüglich rezeptiver Medientätigkeiten wie Internetradio, Podcasts und Internetfernsehen stärker als vergleichsweise Mädchen (vgl. Schorb et. al. 2008, 42; Paus-Hasebrink et al. 2004, 21, 29). Mädchen hingegen wenden sich stärker der Bildbearbeitung und dem Hochladen von Fotos zu, um ihr Image und ihre sozialen Netzwerke zu pflegen. Daran wird erneut deutlich, dass es für die Aneignung von neuen Medien entscheidend ist, ob das entsprechende mediale Angebot das Interesse des Subjektes bedient und Gratifikation verspricht. Für Jungen liegt dies im Wettkampf und in der Eroberung sowohl der Technik, aber auch in multimedialen Spielformen, und für Mädchen in Gemeinschaft und sozialen Beziehungen (vgl. Schorb et al. 2008, 42f.; Lego Learning Institute 2003, 23; Wartella/O’Keefe/Scantlin 2002). So nutzen beispielsweise die Mädchen hinsichtlich ihrer Vorlieben für Musik, Film oder Fernsehsendungen das Medienensemble breiter, während die Jungen hingegen eine breite Nutzung in ihrem Interessensgebiet elektronische Spiele aufweisen (vgl. Schorb et al. 2004, 44). Insgesamt wird das Internet immer mehr zum Massenmedium der Jugendlichen, zum

einen rezipieren sie Inhalte, die originär auf einem klassischen Träger zu finden waren (zum Beispiel Fernsehfilme), zweitens nutzen sie inhaltsähnliche Angebote zu klassischen Inhalten und drittens können sie eigene Produktionen über das Internet distribuieren (vgl. ebd.). Internet und Computer als *Schaltstellen* (Wagner/Theunert 2007c, 45) ermöglichen damit eine Vielzahl an gleichzeitigen Nutzungsmöglichkeiten und die Schaffung und Ausgestaltung neuer Räume (Theunert 2010, 128). Jugendliche nutzen und kombinieren diese Angebote der konvergenten Medienwelt, um Identitätsarbeit zu leisten (vgl. Theunert/Wagner 2006, 2007c), indem unterschiedliche Identitäten und Facetten erprobt werden können (vgl. Schorb 2006, Marci-Boehncke/Just 2006). Wagner/Theunert (2006) untersuchten in der Studie des JFF die Aktivitäten der Jugendlichen und rekonstruierten die vom Markt intendierten, aber auch eigenen subjektiven Verknüpfungen und Wege der Jugendlichen im Zuge der konvergenzbezogenen Medienaneignung (vgl. Theunert/Wagner 2006, 2007c; Theunert 2010). Fünf Muster konvergenzbezogener Aneignung konnten Wagner/Theunert (2006, 2007) aus dem Datenmaterial extrahieren: *Die Außengeleiteten*, die Medien vor allem als Konsumraum wahrnehmen und als solchen nutzen; *die Integrierenden*, denen Medien vor allem dazu dienen sich in ihrem Spezialgebiet besser profilieren zu können und weitere Informationen zu sammeln; *die Expandierenden*, die in die mediale Welt eintauchen und sich einen Lebensraum in den Medien schaffen; *die Missionierenden*, die konvergente Angebote zur Zugehörigkeit zu einer jugendkulturellen medialen Szene nutzen, welche in hohem Maße identitätsrelevant für diesen Typ sind, und *die Kreativen*, die sich die technischen Möglichkeiten zunutze machen, um eigene Angebote zu erstellen (Theunert/Wagner 2007, 46ff.; Theunert 2010, 131).

Für die Kinder vor Schuleintritt liegen keine Untersuchungen zur konvergenten Aneignung vor, spielen multifunktionale Geräte wie Computer noch keine entscheidende Rolle. Allerdings zeigen die aktuellen Untersuchungen der KidsVerbraucherAnalyse (2011), dass bereits jedes vierte Vorschulkind an den Computer darf, bei Sechs- bis Dreizehnjährigen nimmt die Nutzung massiv zu (81%) (vgl. KidsVerbraucherAnalyse 2011). Vorschulkinder haben folglich vermehrt Zugang und die Marktmacher haben sie als Zielgruppe fest im Blick, was sich an dem Besitz von multimedialen Produkten und Merchandising Artikeln deutlich zeigt. Insbesondere wenn der Begriff der inhaltlichen Medienkonvergenz zu Grunde gelegt wird, müssen die eigenen und auch vom Markt intendierten Verknüpfungen des aktiven Rezipienten Vorschulkind forschungsmethodologisch in den Blick genommen werden.

3.2.4 Lieblingsfiguren und Helden – Identifikationsfiguren und Orientierungsangebote

Crossmediale Produkte sind nur deshalb so erfolgreich, weil Kinder sich ihre persönlichen Lieblingsfiguren oder Helden wählen, zu denen sie oft eine intensive parasoziale Beziehung aufbauen. Nach KIM (2010) haben zwei Drittel der Kinder (62%) eine bestimmte Person oder Figur, für die sie schwärmen, viele dieser Heldenfiguren sind den Kindern aus dem Fernsehen bekannt. Mädchen haben dabei tendenziell eher ein Vorbild als Jungen, zudem suchen sie sich ihr Vorbild eher in den Bildschirmmedien, während Jungen vor allem auch im Bereich Sport ihre Idole suchen und finden (vgl. KIM 2010, 18; KIM 2008, 14).

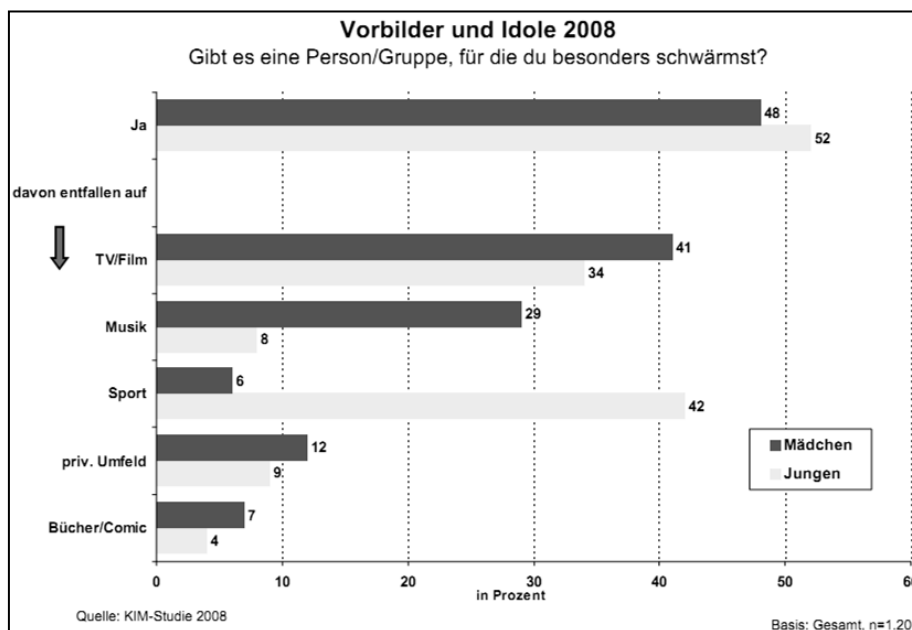


Abbildung 7 Übersicht über Vorbilder und Idole der Sechs- bis Dreizehnjährigen. Quelle: MPFS 2008, 14

Für Vorschulkinder spielen vor allem die Fernsehhelden, insbesondere aus den Zeichentrickserien und Cartoons, eine entscheidende Rolle. Götz (2007) befragte in Kooperation mit dem IZI 2.178 Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren und ging der Frage nach, welche medialen Figuren von den Kindern gewählt werden und was diese für die Kinder bedeuten. Die Lieblingsfiguren der Kinder sind vorwiegend Heldenfiguren mit Abenteuercharakter, die aus dem Genre der Zeichentrickserien oder Animes stammen (vgl. Paus-Haase 1994, 233; Paus-Haase 1998, 88).

	6-7 Jahre		8-9 Jahre		10-12 Jahre	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
1.	SpongeBob	SpongeBob	SpongeBob	SpongeBob	SpongeBob	SpongeBob
2.	Kim Possible	Bart Simpson	Kim Possible	Bart Simpson	Kim Possible	Bart Simpson
3.	Bibi Blocksberg	Yugi, Wickie	Bibi Blocksberg	Yugi	Lisa Plenske	Homer Simpson
4.	Heidi, Sabrina (Simsalabim)	Tom, Jerry	Hexe Lilli	Peter Lustig	Bart Simpson	Yugi
5.	Jerry	Kim Possible	Lisa Simpson	Jerry	Paula (GZSZ)	Spiderman

Tab.1: Lieblingsfiguren der 6- bis 12-Jährigen nach Alter und Geschlecht 2005 bis 2007 (n = 2.178)

Abbildung 8 Tabelle der Lieblingsfiguren der befragten Sechs- bis Zwölfjährigen Kinder. Quelle: Götz 2007, 22

An der tabellarischen Auflistung der Lieblingsfiguren der befragten Kinder wird deutlich, dass männliche Figuren gegenüber den weiblichen überrepräsentiert sind. Daraus kann nicht auf eine höhere Attraktivität der Jungenfiguren geschlossen werden, sondern vielmehr auf die von Götz ebenfalls untersuchte ungleiche Verteilung der Figuren im Fernsehen. Frauenfiguren sind laut Götz (2007) nach dem Stand 2007 deutlich unterrepräsentiert, ca. 70 % der Hauptfiguren in fiktionalen Kindersendungen sind Jungen, nur rund 30 % Mädchen (vgl. Götz 2007; Götz 2006b, 205). Mädchen konzentrieren sich aber ebenso wie Jungen auf die Wahl von gleichgeschlechtlichen Lieblingsfiguren, da sie aufgrund der Verteilung keine passenden gleichgeschlechtlichen Figuren finden, weichen sie auf androgyne und weitestgehend geschlechtsneutrale Figuren wie beispielsweise *SpongeBob – Schwammkopf* aus (vgl. Götz 2007). Jungen hingegen finden genügend männliche Figuren, die allerdings häufig holzschnittartig angelegt sind und eine stereotype visuelle Gestaltung aufweisen (vgl. Paus-Haase 1994, 236). Diese Figuren sprechen Jungen an, denn sie scheinen – sowohl in ihren Tagträumen beziehungsweise Phantasien als auch in ihrer Auswahl medialer Lieblingsfiguren und Helden – fasziniert von dem Thema Stärke und dem Motiv des Kampfes (vgl. Paus-Haase 1994, Theunert 2005, 19f.; Götz 2006a, 207ff.).

„Das Motiv des Kampfes in seinen unterschiedlichen Ausprägungen, als Omnipotenzphantasie, in der man selbst bedrohlich und unverletzlich wird, als Wettkampf oder als ästhetische Ausdrucksform, ist anscheinend eine typische Art, wie Jungen ihre Themen bearbeiten.“ (Götz 2006a, 214)

Dabei stimmen unterschiedliche Autoren überein, dass diese Art der Heldenfiguren aus den Serien Ähnlichkeiten und Parallelen mit Märchen und deren Helden aufweisen (vgl. Paus-Haase 1994, 235; Reichertz 1997, 160).

„Die Handlungsträger, vor allem die Helden der Actionserien und Action-Cartoons, offerieren sich den jungen Rezipienten – ähnlich wie Märchenfiguren – geradezu zur Identifikation und als Empathieträger.“ (Paus-Haase 1994, 235)

Bettelheim (1980) wies darauf hin, dass Kinder Märchen zur Orientierungshilfe und Identitätsausbildung brauchen, kontrovers wird infolgedessen diskutiert, ob, bedingt durch die Parallelen zwischen Märchenheld und Actionheld, Serien wie *Power Rangers* die Errettungsmärchen von heute sind (vgl. Reichertz 1997; Aufenanger 1997). Reichertz (1997) sieht diese aufgrund der Ähnlichkeit der Strukturen und durch die Versicherung der Botschaft, dass die Kleinen immer wieder ihre Welt vor dem Bösen retten und beschützen können, durchaus als moderne Märchen an. Dem widerspricht Aufenanger (1997), er argumentiert, dass es in der Heldenreise zu einer Katharsis des Helden kommt und er auf einer anderen Entwicklungsstufe von seiner Heldenreise zurückkehrt, während hingegen in Actionserien wie *Power Rangers* keine Weiterentwicklung festzustellen ist. Paus-Haase (1994) analysiert auf struktureller und inhaltlicher Ebene die Merkmale, die Märchenhelden und Actionhelden verbinden. Dabei kommt sie zu mehreren Übereinstimmungen, beide Heldenarten besitzen das Motiv der zwei Identitäten, bei dem sich eine eher alltägliche Person in eine Person mit besonderen Fähigkeiten verwandelt, ebenso gleichen sich die formalen Strukturen, die durch feste Rituale und phantastische Elemente den Kindern Sicherheit und Vertrautheit vermitteln (vgl. Paus-Haase 1994, 238f.). Kinder wissen dadurch, wie sie den Verlauf und die Geschichte einordnen müssen. Charakteristisch für Märchen als auch für Actionzeichentrickserien ist die Auseinandersetzung Gut versus Böse, das aufgezugene Spannungsfeld und seine „inhärenten moralischen Polaritäten“ (Paus-Haase 1994, 239) sind wiederkehrendes Grundmuster. Beide Formen bieten dem Rezipienten intensive Spannung als auch einen Wechsel der Emotionen, Humor und eine einfache Nachvollziehbarkeit durch die lineare Handlungsstruktur und zahlreiche Rezeptionshilfen (vgl. Paus-Haase 1994, 240-243). Problematisch aus Erwachsenenperspektive sind diese Art der Action- und Superhelden für Mädchen und Jungen aufgrund ihrer schablonenhaften Darstellungen und stereotypen Handlungsformen, daher empfehlen Aufenanger (1997) als auch Paus-Haase (1994, 1998), die Heldenfiguren medienpädagogisch aufzuarbeiten und zu reflektieren.

Allerdings wird an der Tabelle von Götz (2007) ersichtlich, dass Mädchen sich eben nicht nur für die weiblich konnotierte Prinzessin interessieren, sondern sich im Gegenteil ähnlich den Jungen kampfeslustige, clevere und mutige **weibliche** Actionfiguren als Vorbildfiguren wählen (siehe *Kim Possible*). Jedoch sind diese Figuren in Fernsehserien bisher unterrepräsentiert und weniger vertreten als die männlichen Superhelden (vgl. Götz 2006b, 2007), aktuell aber scheinen sie sowohl in Büchern als auch in Fernsehserien auf dem

Vormarsch zu sein. Zudem greift die konstatierte Fokussierung der Jungen auf den einen Typ der männlichen Actionhelden und damit der implizite Vorwurf, Junghelden seien *monotypisch* zu kurz, denn die Palette der Junghelden präsentiert sich nach Winter/Neubauer 2007 mindestens zweidimensional und damit vielmehr „*polytypisch*“ (Winter/Neubauer 2007, 6). Er zeigt auf, dass die Junghelden unterschieden werden können in so genannten „*Unten-durch-Helden*“ und „*Oben-drüber-Helden*“, die davon ausgehend noch weiter ausdifferenziert werden können (vgl. Winter/Neubauer 2007).

Insgesamt konstatieren alle drei Autoren Götz (2006a,b, 2007), Paus-Haase (1994, 1998), Winter/Neubauer (2007), dass Kinder sich über die Medienfiguren und HeldInnen mit ihren Themen auseinandersetzen, die sie aufgrund ihrer Alltagserfahrung, ihres sozialen Kontextes und ihrer Entwicklung aktuell bearbeiten (Paus-Haase 1998, 272f.; Winter/Neubauer 2007; Götz 2007).

„Kinder wählen Medienangebote aus, um mit ihnen ihre Themen, persönlichen Erfahrungen, Wünsche und Ängste in der Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechtsrolle, ihrer Stellung innerhalb ihrer Familie, den Eltern sowie Geschwistern gegenüber zu bearbeiten.“ (Paus-Haase 1998, 272)

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass Kinder bestimmte mediale Motive nicht nur oberflächlich attraktiv und ansprechend finden, sondern „*hinter dem Motiv müssen entsprechende Bedeutungen liegen [...], die Tieferliegendes berühren.*“ (Götz 2007, 26)

Paus-Haase (1998) konnte in ihrer qualitativen Untersuchung zu den Medienhelden der Vorschulkinder zehn detaillierte und mehrdimensionale Medienhandlungstypen rekonstruieren, die diese komplexen Zusammenhänge zwischen sozialem Hintergrund, der Lebensgeschichte des Kindes und der Familie und den typenspezifischen Verarbeitungs- und Umgangsweisen mit den medialen Helden aufzeigen (vgl. Paus-Haase 1998, 246ff.). Medien als symbolisches Material sind damit Lieferanten für unterschiedliche Geschichten und Metaphern. Kinderfilme lassen, wie Neuss (2002) ausführt, Leerstellen¹⁹ durch Sprachbilder, Abstraktionen, durch imaginäre Zeit- und Raumgefüge und durch bildliche Symbole (vgl. Neuss 2002). Diese Leerstellen können durch die *subjektiven Sinngebungen* (Neuss 2002) des Rezipienten und auch je nach Bedürfnis unterschiedlich ausgefüllt werden. Das macht den besonderen Reiz der medialen Heldenfiguren aus, denn Kinder können andocken und das

¹⁹ Leerstellen fordern den Leser von Texten jeder Art auf, die Bedeutungszusammenhänge mit Fantasie, Gedanken, Vorerfahrungen und Assoziationen zu füllen (Neuss 2002). Die Theorie der Leerstellen ist vor allem mit dem Namen Iser (1975) verbunden, die Grundannahme ist aber bereits bei Umberto Eco im „impliziten Leser“ angelegt (Neuss 2002).

Material, das Script nutzen, um ihre eigene Geschichte zu schreiben – „*Medien werden Provider symbolischer Materialien für die Alltagswelt*“ (Bachmair 2007, 82). Für Jugendliche nehmen Medien daher eine unterstützende bis zentrale Rolle für die Ausbildung und Arbeit an der eigenen Identität ein (Schorb 2006, 152f.). Schorb (2006) argumentiert, dass Jugendliche sich Bausteine herausbrechen, um verschiedene Identitäts- und Handlungsmuster in einer *Multioptionsgesellschaft* (Süss 2006, 3372), in der Identitäten nicht mehr durch Beruf der Eltern und Stand vorbestimmt und festgelegt sind, auszuprobieren. Ziel und Entwicklungsaufgabe ist jedoch weiterhin die Ausbildung eines weitestgehend kohärenten Selbstbildes (vgl. Süss 2004; Schorb 2006). Zur Ausbildung des eigenen Selbst – so Charlton (2003) – müssen Individuen auf kulturelle Symbole wie Medien zurückgreifen. Erst durch die Übernahme und Erprobung von medial gelieferten und überlieferten Mustern und Handlungen, kann die eigene Identität ausgebildet werden. Gleichzeitig betonen Charlton (2003) als auch Süss (2006) die Gefahr, sich in den Handlungen und Äußerungen von anderen zu verlieren, was anstelle eines kohärenten Selbstbildes zu *diffusen Identitätskonstrukten* (Süss 2006, 3373) führen kann (vgl. Charlton 2003, 83; Süss 2006).

„Individuals make cultural symbols their own in order to find their own voice with the aid of the other voices and therefore to be able to represent themselves successfully in current life situations. In order to gain our own voice, we must take over pre-made expressions from others, but we must pay attention simultaneously that we don't become strangers to ourselves.“ (Charlton 2003, 83)

Diesen Zusammenhang zwischen den medialen Themen und den Lebensgeschichten der Kinder zeigen alle hier diskutierten Studien als Quintessenz oder als Ausgangspunkt auf (vgl. Paus-Haase 1998, 1994; Götz 2006a; Winter/Neubauer 2007; Bachmair 2007). Die These der *lebensgeschichtlichen Themen* wurde vor allem durch die wegweisende Studie von Charlton/Neumann(-Braun) (1990) als auch durch Bachmair (1994) in die medienpädagogische Diskussion eingebracht und hat sich als grundlegend erwiesen. Die vorliegende Forschungsarbeit hatte ursprünglich nicht das Ziel, diesen Zusammenhang zwischen der medialen Erfahrungsebene und der realen Handlungsebene²⁰ zu beschreiben, durch die Maxime der Offenheit in qualitativen Forschungsprozessen und in dem Dialog mit den Daten fokussierte sich die Arbeit im Prozess der Analyse allerdings auf diesen Zusammenhang. Aufgrund der generellen Bedeutung dieser Studie für alle weiteren Forschungsarbeiten in diesem Gebiet und der speziellen Bedeutung für die vorliegende Arbeit

²⁰ Die vorliegende Arbeit möchte nicht so weit gehen, dies in dem vorliegenden Kontext als Lebensgeschichte zu bezeichnen. Dazu wurden die Kontexte nicht methodisch und systematisch genug erfasst.

werden die beiden Untersuchungen von Charlton/Neumann-Braun (1990) und Bachmair (1994) zu den handlungsleitenden/entwicklungsspezifischen Themen kurz dargestellt.

Mit ihrer Arbeit haben Charlton/Neumann(-Braun) (1990) und die Freiburger Arbeitsgruppe „*Strukturanalytische Rezeptionsforschung*“ entschieden zu einem Wandel der Medienpädagogik beigetragen. Innovative Aspekte, wie der Blick auf Kinder als aktive Subjekte im Medienrezeptionsprozess, die Arbeit am Einzelfall und der positive ressourcenorientierte Blick auf Medien als Mittel zur Lebensbewältigung, gehen auf die wegweisenden Forschungsarbeiten der Freiburger Arbeitsgruppe zurück und gelten heute als etablierte Grundannahmen (vgl. Aufenanger 1994b). In der Langzeitstudie, in der die Forschergruppe sechs Familien zwei Jahre lang begleitete, wurde den Fragen nachgegangen, ob Vorschulkinder in Mediengeschichten nach Themen suchen, die etwas mit ihrer Lebenssituation zu tun haben, und wie sie sich diese Themen aneignen (vgl. Charlton/Neumann(-Braun) 1990; Charlton 2003). Kinder wurden in dieser Studie bei ihrer Mediennutzung beobachtet, das verfügbare Medienangebot bestand aus Bilderbüchern, Märchen, Hörkassetten und Fernsehsendungen (vgl. ebd.). Um herauszufinden, ob und welche Verbindung zwischen dem Medienthema und dem Thema des Kindes besteht, müssen beide Einheiten zuerst getrennt voneinander interpretiert werden (Charlton 2003, 85). Die Medienangebote wurden dabei mit hermeneutischen Methoden (basierend auf Oevermann) analysiert und das Thema des medialen Angebots isoliert, während das Thema des Kindes durch die teilnehmende Beobachtung bei der Mediennutzung als auch durch Beobachtung des Familienlebens und Gesprächen mit den Eltern rekonstruiert wurde (vgl. Charlton/Neumann(-Braun) 1990). Charlton/Neumann(-Braun) (1990) konnten in der Zusammenführung dieser Analysen feststellen, dass in der überwiegenden Mehrheit Kinder Mediengeschichten wählen, die in Zusammenhang mit ihrer Lebensgeschichte und ihrem Entwicklungsthema stehen (Charlton / Neumann(-Braun) 1990, 45f.). Ausgangspunkt sind also die Kinder und ihre lebensgeschichtlichen Themen, von denen ausgehend sie sich Mediengeschichten wählen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Mediengeschichten der Kinder Aufschluss über ihre Themen geben können, allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass die Medienthemen nicht immer identisch mit den Lebensthemen sein müssen beziehungsweise die Validität stark von der korrekten, intersubjektiven Interpretation abhängt (vgl. Charlton 2003, 83; 89).

„Children search in media stories for an expression of their own experience (ownness). They also, however, protect themselves against alienation through an inappropriate symbolic (otherness).“ (Charlton 2003, 94)

Bachmair geht in Anlehnung an Charlton/Neumann(-Braun) (1990) davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen Mediengeschichten und handlungsleitenden Themen besteht.

Allerdings stellt Bachmair (1994) den subjektiven Sinn in den Mittelpunkt seiner Untersuchung, er geht dabei davon aus, dass Menschen beim Sprechen auf ein durch Kultur vorgegebenes und tradiertes Symbolsystem zurückgreifen, es aufgrund der eigenen Sinnggebung modifizieren und auf die eigenen Lebenswelten anwenden (vgl. Bachmair 1994).

„Aufgrund ihrer Lebensgeschichte und ihrer Ziele schaffen sich Menschen innerhalb der Sprache ihrer Kultur und innerhalb der aktuellen Situation jeweils ihren subjektiven Sinn neu.“ (Bachmair 1994, 172)

Damit kann der subjektive Sinn, den Kinder ihren Handlungen zuweisen, immer nur über die symbolische Aussagen und die eigenen *symbolischen Darstellungen der jeweiligen Kinder selbst* erschlossen werden (vgl. ebd.). Bachmair konnte mittels der Methode Spielkonstruktionen (Erikson 1978) und begleitenden Gesprächen mit Kindern handlungsleitende Themen der Kinder wie beispielsweise *„Ich entdecke mich in meiner Welt“* rekonstruieren (Bachmair 1994, 178f.).

3.2.5 Offene Fragen für die Untersuchung

Den Stand der Forschung bilanzierend, lässt sich feststellen, dass Kinderwelten heute als Medienwelten bezeichnet werden können. Diese These allein scheint allerdings für die Realität und Komplexität zu pauschal. Kinder im Grundschulalter besitzen vielfältige Medientechnologien und nutzen Medien vielseitig, dabei verdrängen Medien aber nicht, wie oft beschworen, reale Erfahrungsmöglichkeiten und Tätigkeiten wie draußen spielen oder sich mit Freunden treffen. Die virtuellen Spielmöglichkeiten verändern sich zunehmend auch für die Jüngsten, aber Voraussetzung für alle Formen des gelingenden Spiels ist nach wie vor eine tradierte und kulturell überlieferte Spielkultur – dies gilt auch für das virtuelle mediale Spiel. Ergebnisse wie von Nentwig-Gesemann/Klar (2002) bestätigen, dass die klassische und traditionelle Spielkultur der Kinder nicht verdrängt wird und sich vielmehr eine Vielfalt an Spielvarianten auch für das Spiel mit vorgefertigten medialen Spielprodukten rekonstruieren lässt. Untersuchungen zum Kinderspiel, wie von Neuss (2006) oder Bachmair (1993, 1994), legen dabei nahe, dass die Adaptionen bestimmter Mediengeschichten oder Medienfiguren in die Spielpraxis tiefere psychologische Gründe haben. Kinder rezipieren und konsumieren, gleichzeitig verfolgen sie über medienkonvergente Wege ihre bedeutsamen Medienfiguren und ihre persönlichen Medienhelden und -heldinnen²¹. Auch Kinder handeln bereits aufgrund

²¹ Gewalt und Aggression sind ebenfalls Reaktionen, die im Zuge der Adaption kontrovers diskutiert und hier aber nicht weiter verfolgt werden.

von Sinnzuschreibung, also muss die intensive spielerische Auseinandersetzung mit den medialen Figuren und Geschichten einem Sinnmuster folgen beziehungsweise für das Kind eine Sinnhaftigkeit ergeben. Die Längsschnittuntersuchung von Charlton/Neumann (1990) konnte zeigen, dass in 80% der untersuchten Fälle die Mediengeschichten aus der Sicht des Kindes seinem Entwicklungsthema entsprachen (Charlton/Neumann-Braun 1990, 45f.). Medien bieten Jugendlichen, aber offensichtlich auch bereits Kindern Symbole, Scripts zum Probedenken, zur individuellen Lebensbewältigung (vgl. Aufenanger 1994b) und zur Arbeit an der eigenen Identität (vgl. Schorb 2006; Süss 2006). Gerade dieser Zusammenhang zwischen Mediengeschichten und Lebensgeschichten beziehungsweise zwischen medialer Praxis und reflektierter realer Handlungs- und Spielpraxis sind insbesondere in der vorliegenden Untersuchung von Interesse, dabei kommt allerdings ein anderes methodisches Vorgehen und Analyseverfahren zu tragen als bei Charlton/Neumann (1990), ebenso liegt der Fokus auf den neuen technischen Medien.

Den Stand der Forschung bilanzierend, ergeben sich folgende offene Fragen für die vorliegende Untersuchung:

- Welche Medien besitzen die untersuchten vier- bis sechsjährigen Kinder (und ihre Familien) in dieser Untersuchung? Gibt es dabei Unterschiede zwischen Deutschland und den USA?
- In welchem Verhältnis stehen reale und mediale Erfahrungen der Kinder? Gibt es distinkte Eigenschaften und Merkmale der jeweiligen Erfahrung?
- Wie bewegen sich die Kinder vor Schuleintritt nach ihren eigenen Beschreibungen in den konvergenten Welten und wie eignen sie sich die Medien aktiv an?
- Wie berichten Kinder über mediale und reale Spielpraxis? Gibt es eine Verbindung zwischen den beiden Erfahrungsmöglichkeiten?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der beschriebenen medialen Struktur- und Handlungsebene und der reflektierten realen Handlungsebene (der Spielpraxis)? Wie sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen amerikanischen und deutschen Kindern gelagert?

3.3 Familien und medialer Alltag

3.3.1 Studien zum Themenfeld ‚Medien und Familie‘ im Überblick

Eltern sind die ersten und wichtigsten Bindungs- und Bezugspersonen des Kindes, zusammen mit den Geschwistern bildet die Familie das ökologische Zentrum (Baacke 1999a), in dem das Kind seine ersten Erfahrungen sammelt. Das System Familie ist ein komplexes, emotionales Gefüge und Beziehungssystem, das sich nachhaltig auf den Lebenslauf und die Bildungs- und Lernprozesse auswirkt (vgl. Liegle 2005).

„Die Familie etabliert sich als der Ort, an dem das Gesamtverhalten, das als Person Bezugspunkt für Kommunikation werden kann, behandelt, erlebt, sichtbar gemacht, überwacht, betreut, gestützt werden kann.“ (Luhmann 1988, 83 zitiert nach Liegle 2005, 40)

Ebenso sind die familiären Ressourcen entscheidend für den Zugang zur kulturellen Teilhabe, das Milieu der Eltern - eo ipso die soziale Herkunft - determiniert in Deutschland nach wie vor den Bildungserfolg der Kinder (Schiefele/Artelt/Schneider/Stanat 2004; PISA Konsortium 2008). Die besondere Wirksamkeit der Familienerziehung wird den indirekten familiären und damit gelebten Bildungsprozessen, die *„unter die Haut gehen“* (Lange 2007, 48), zugeschrieben. Es handelt sich nicht um intendiertes vermitteltes und in folgedessen abfragbares Wissen, sondern um erworbene Handlungsmuster und Einstellungen, die in der Familie gelebt werden. Zudem wirken die familiären Settings bereits von Geburt an, greifen damit früher und auch deutlich länger als institutionelle Bildungseinrichtungen dies vermögen (Tietze/Roßbach/Grenner 2005). Familien müssen als Bildungsorte (Rabe-Kleberg 2010, 52) begriffen und anerkannt werden. Aus dieser Forderung, die sich im Diskurs erst in jüngster Zeit etablierte, ergeben sich Konsequenzen für Theorie und Praxis. So muss sich insbesondere Forschung vermehrt dem Themenfeld Familie und den alltäglichen Praxen zuwenden, um einen verstehenden Zugang zu familiären Bildungsprozessen zu erhalten und um auf diesem empirischen Wissen basierend Eltern in die pädagogische Arbeit integrieren zu können (vgl. Lange 2007; Rabe-Kleberg 2010).

Betrachtet man allerdings das System Familie, so scheint dieses ebenso dem Wandel unterworfen wie die Kindheit. Die historische Großfamilie wandelt sich zur Ein-Kind-Familie, Mütter entfernen sich aus dem Kern der Familie durch Erwerbstätigkeit und es sind vielfältige, unterschiedliche Familienformen und Konzepte möglich, was unter dem Begriff der *Pluralisierung familialer Lebensformen* gefasst wird (Maihofer/Böhnisch/Wolf 2001, 11). Maihofer/Böhnisch/Wolf (2001) wenden in Anlehnung an Nave-Herz (1997) ein, dass es

differente Familienkonzepte schon immer gegeben hat, sie sehen vielmehr eine Veränderung in den Beziehungen der Personen innerhalb des Familiensystems und sprechen von einer „*Verschiebung der Dominanz*“ (Maihofer/Böhnisch/Wolf 2001, 12).

Beiden unterschiedlichen Argumentationslinien ist gemein, dass Familie nicht mehr als festgefügte Kategorie verstanden werden kann, als „*etwas natürlich Gegebenes oder als eine selbstverständliche gesellschaftliche Konvention*“ (Maihofer/Böhnisch/Wolf 2001, 11), vielmehr muss sie im jeweiligen Kontext der Familie hergestellt werden, und zwar durch familiäre Praktiken im Sinne des „doing family“ (vgl. Lange 2007; 41; Jurczyk 2009; Maihofer/Böhnisch/Wolf 2001,). Die Beteiligten in diesem System müssen folglich Aufmerksamkeit und Arbeit in den Aufbau und Erhalt der Beziehungen investieren (vgl. ebd.), damit Familie als solche existiert und „funktioniert“.

Diesem Konsens folgend, stellt sich für die vorliegende Arbeit die Frage, inwieweit Medien im System Familie eingesetzt werden, um Familie als Kategorie herzustellen und sich dieser zu versichern, als auch wie Medien Familienalltag organisieren und wie in Familiensystemen mit Medien umgegangen und kommuniziert wird²².

Bezogen auf das Forschungsinteresse dieser Untersuchung, wird daher eine überblicksartige Auswahl bedeutender Studien in Deutschland und dem englischsprachigen Raum dargestellt. Die einzelnen Untersuchungen werden bezüglich Methode, Vorgehen und Zielsetzung tabellarisch aufgeführt, um daran anschließend die zentralen Ergebnisse aus den jeweiligen Untersuchungen diskursiv zu erläutern. Unter Berücksichtigung des fokussierten Themenkomplexes werden lediglich Ergebnisse, die das Thema ‚Familie und Medien‘ betreffen, beleuchtet, auch wenn einige der Studien umfassendere Ergebnisse vorlegen. Dabei werden einzelne theoretische Beiträge, wie beispielsweise von Röser (2003), Lange (2007) und Morley (2001), hinzugezogen.

²² Die vorliegende Untersuchung legt den Fokus nicht auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch ungleichen Zugang und Distribution der Medien in Abhängigkeit von sozio-kulturellen Faktoren. Die für diese Fragestellung nötige Datenbasis lag in dieser Untersuchung nicht vor.

Autoren/Studie	Beschreibung/ Design	Fokus/Zielgruppe
Aufenanger (1994a)	qualitative Untersuchung: Befragung von 40 Eltern zum Umgang mit Medienproblemen	Fokussierung auf Medienprobleme in Familien
Kübler/Swoboda (1998)	(primär) qualitative Fallstudien, zusätzliche statistische Auswertung (Clusteranalyse), Methode: Mütterinterviews	Fokussierung auf Medium Fernsehen
Charlton (2000)	Fallstudien	Kindliche Medienrezeption im familialen Kontext
Barthelmes/Sander (2001): Erst die Freunde, dann die Medien	Längsschnittuntersuchung: 20 Jugendliche in ihren Familien über sechs Jahre hinweg, Rückblick der 18-Jährigen auf Zeit der Adoleszenz	Fokussierung auf die Medienerfahrungen in Pubertät und Adoleszenz, Medien als Begleiter
Kuchenbuch (2003), ARD und ZDF Studie: „Medien und Kinder 2003“	quantitative Untersuchung: Freizeitgestaltung + Mediennutzung	Fokus: Freizeit-Aktivitäten und Mediennutzung im Tagesablauf, Kinder im Alter von 2 – 13 Jahren
KIM Studien (2008), (2010), MPFS: Basisstudie zum Stellenwert der Medien im Alltag von Kindern	Befragung von 1.200 Kinder (mündlich-persönlich 2008; computerbasiert 2010) sowie deren Mütter (schriftlich)	umfassend, durchgeführt seit 1999, (Beschränkung auf 2008 + 2010/ Thema Familie)
Gauntlett/Hill (1999): TV Living. Television, Culture and everyday life (GB)	Untersuchung mit 22 000 Befragten (quantitativ), Analyse und Auswertung von Tagebüchern über die Mediennutzung (qualitativ)	Fokus auf Medium Fernseher im Alltagsgeschehen, Altersquerschnitt
Livingston/Bovill (1999): Young People and New Media (GB)	Multimethodologische Untersuchung: Qualitativ: Interviews mit 200 Kindern und Jugendlichen, Gruppeninterviews in 13 Schulen; Quantitativ: Fragebögen 6-17 Jährige (n=1303), Eltern (n=978); Medientagebücher (n=334)	umfassende Studie, (Begrenzung auf Kapitel 4 „Media in the home“)
Woodard/ Gridina (2000): The Annenberg Public Policy Center's Survey Series	quantitative Untersuchung: Telefoninterviews mit 1 235 Eltern von Kindern (2- 17 Jährige) + 416 Kinder (8-16 Jährige)	Fokus: Medienbesitz und Medienumgang zu Hause/in der Familie, Kinder selbst erst ab 8 Jahre
Schmitt (2000): The Annenberg Public Policy Center 2000. (USA)	qualitative Untersuchung: 24 ‚focus group discussions‘ (mit 87 Kindern und 62 Müttern in den Schulklassen 3,6,9)	Fokus: Familienregeln und die Mediennutzung der Kinder
Warren, Ron (2003): Parental Mediation (USA)	quantitative Studie: 129 Eltern von Kindern vor Schuleintritt (1-5 Jährige)	Fokus auf der elterlichen Medienbegleitung
Rideout/Hamel (2006): The Media Family (Kaiser Family Foundation, USA)	Multimethodologische Untersuchung: Telefoninterviews und Experteninterviews	Elektronische Medien im Leben von Kleinkindern, Kindern und Eltern

3.3.2 Medienbesitz und Medienzugänge²³ der Familienmitglieder

Familien weisen einen hohen Besitz als auch eine hohe Varianz an technischen Medien auf, gehören nach der Kategorisierung von Livingston/Bovill (1999) zu den „*media-rich homes*“ (Livingston/Bovill 1999, 112). Woodard/Gridina (2000) konstatieren für das dritte Jahr in Folge eine Steigerung im Medienbesitz (Woodard/Gridina 2000, 7). Haushalte mit Kindern haben sowohl in Deutschland als auch den USA eine höhere Ausstattung mit Medientechnologien als vergleichbare Haushalte ohne Kinder, so verfügt beispielsweise *jeder* Haushalt, in dem Kinder aufwachsen, über mindestens ein Fernsehgerät (MPFS KIM 2008, 7; Woodard/Gridina 2000, 8; Rideout/Hamel 2006, 17), und sie besitzen im Schnitt mehr Geräte pro Familie als kinderlose Haushalt – bezüglich des Mediums Fernseher sind dies 2,4 Geräte bei Familien ohne Kinder im Vergleich zu 2,8 Geräten bei Familien mit Kindern (Woodard/Gridina 2000, 7; Rideout/Hamel 2006). Besonderen Stellenwert nimmt nach wie vor der Fernseher ein, so kann eine nahezu 100%ige Abdeckung mit Fernsehgeräten in beiden Ländern festgestellt werden (MPFS KIM 2008, 7; Woodard/Gridina 2000, 8; Rideout/Hamel 2006, 17). Die Popularität des Fernsehgeräts als klassisches und liebstes Familienmedium unterschiedlicher Generationen scheint nach wie vor ungebrochen, auch wenn die Varianz der Technologien zunimmt (vgl. ebd.). Die Tätigkeit des Fernsehens spielt insbesondere in der Organisation und Aufrechterhaltung des familiären Alltags eine besondere Rolle, was später noch detaillierter dargelegt werden soll (vgl. Gauntlett/Hill 1999, Rideout/Hamel 2006).

²³ Ausgeklammert werden die Mediennutzungszeiten, die auch in Zusammenhang mit Bildungsmilieu und Nutzung der Eltern stehen. Da diese in der vorliegenden Studie eine untergeordnete Rolle spielen, wird dies nicht explizit ausgeführt. Nachzulesen bei Kübler/Swoboda (1998) oder auch Schmitt (2000).

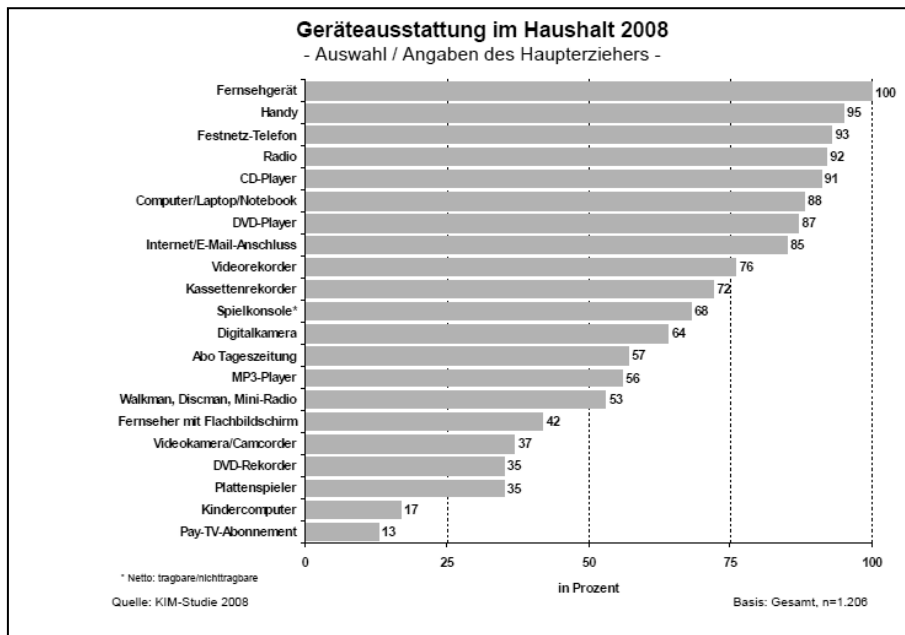


Abbildung 9 Geräteausstattung der befragten Haushalte. Quelle: KIM Studie des MPFS 2008, 7

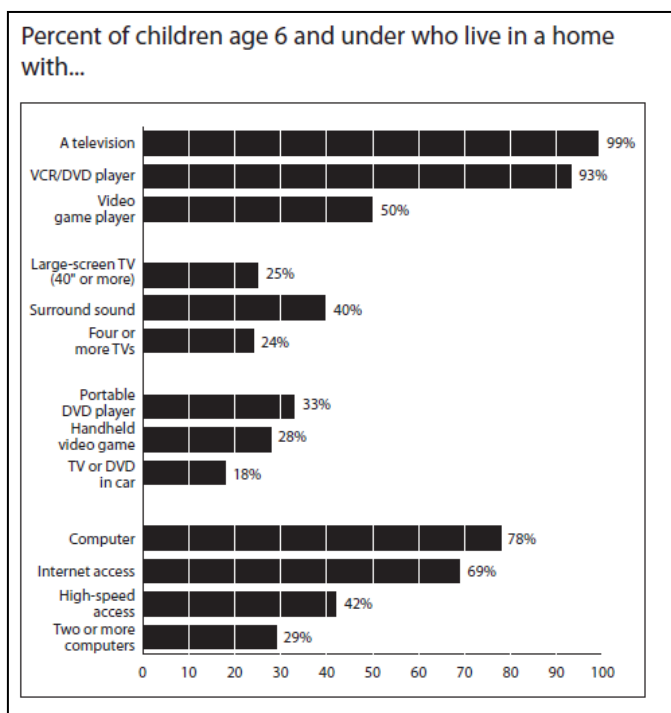


Abbildung 10 Medienausstattung der Familien mit Kindern im Alter von 6 Monaten bis 6 Jahren.

Quelle: Rideout/Hamel 2006, 17

Einen deutlichen Unterschied zwischen Deutschland und den USA zeichnet sich in der Verbreitung der Filmabspielgeräte wie dem DVD-Rekorder und auch den Aufnahmegeräten wie VCR ab. Nach Woodard/Gridina (2000) besitzen 97% aller Kinder zwischen sechs Monaten und sechs Jahren einen VCR- oder DVD-Player, Rideout/Hamel (2006) kommen auf fast identische Prozentzahlen im Jahre 2006 (Woodard/Gridina 2000, 8; Rideout/Hamel 2006,

17). In Deutschland wird zwar dem MP3-Player sowie dem DVD-Player und –Rekorder laut KIM (2008) der größte Zuwachs gegenüber der vorhergehenden Studie 2006 attestiert, mit 16 % der Mädchen und 18% der Jungen (MPFS KIM 2010, 8) ist der Besitz vergleichsweise marginal gegenüber den USA. Obwohl man sicher die zwei Untersuchungen in den USA nicht unmittelbar miteinander vergleichen kann, so lässt sich doch auf eine weitgehende Stabilität bei der Verbreitung der Technologie DVD Rekorder und Player in den USA schließen. Die USA scheinen damit Deutschland bezüglich der technischen Entwicklung voraus und sagen, wie sich dies bereits an dem Sprung von KIM 2006 zu KIM 2008 andeutet, eventuell den Trend für Deutschland voraus. Technische Mediengeräte sind in vielfältiger und hoher Anzahl selbstverständlicher Bestandteil des Familienlebens. Der Fernseher bleibt dabei offensichtlich das zentrale Medium im Wohnzimmer, um den sich die Familie versammelt (Gauntlett/Hill 1999, 35), in Deutschland verfügen im Jahr 2010 59% der Bevölkerung nach wie vor lediglich über ein Gerät (ARD Mediaperspektiven Basisdaten 2010). Der Großteil der Kinder in Deutschland und den USA verfügt daher mit sechs Jahren und jünger noch über keinen eigenen Fernsehapparat (Feierabend/Mohr 2003-ARD/ZDF Medienstudie; Woodard/Gridina 2000). Nach Woodard/Gridina (2000) sind es 24% in den untersuchten amerikanischen Haushalten, in Deutschland sind es nach Feierabend/Mohr (2003) sogar nur ca. 7% (Feierabend/Mohr 2003/ARD/ZDF Medienstudie, 454; vgl. Kübler/Swoboda 1998). Eine aktuelle amerikanischen Untersuchung kommt mit 43% allerdings auf wesentlich höhere Werte (Rideout/Hamel 2006, 18). Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass der Trend bereits in jüngeren Jahren zum eigenen Apparat geht. Bisher kann dies vor allem mit zunehmendem Alter der Kinder festgestellt werden, so geben nach KIM (2010) bereits ca. 45% der befragten Sechs- bis Dreizehnjährigen, an einen eigenen Apparat im Zimmer zu haben (MPFS KIM 2010, 8), die amerikanischen Teens besitzen dann bereits zu 60% einen eigenen Fernseher. Der Sprung zum eigenen Gerät vollzieht sich mit dem Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, hier verdoppeln sich die Zahlen (vgl. Woodard/Gridina 2000). Nach Woodard/Gridina (2000) sind die Angaben seit 1996 bis 2000 weitgehend konstant geblieben, für die Vorschulkinder kann sogar ein leichter Rückgang bei der Anzahl der Kinder mit eigenen Geräten im Kinderzimmer verbucht werden (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der Kaiser Family Foundation Study (2006) hingegen legen eine enorme Zunahme an eigenen Geräten nahe (vgl. Rideout/Hamel 2006, 18).

Die Entscheidung für ein eigenes Gerät treffen dabei nicht die Vier- bis Sechsjährigen, sondern die Eltern. Der frei werdende Familienfernseher, der den Eltern eine unabhängige Rezeption ihrer für Erwachsene konzipierten Sendungen ermöglicht, war für 55% der Eltern häufigster Grund, sich für ein Gerät im Kinderzimmer zu entscheiden. Weitere 39% der Eltern mit Geräten im Kinderzimmer verweisen darauf, dass die Kinder durch den eigenen Apparat beschäftigt sind, so dass sie die Aufgaben im Haushalt erledigen können

(Rideout/Hamel 2006, 18). Die eigene Medienausstattung im Kinderzimmer hat allerdings auch Einfluss auf die Nutzungsdauer, so zeigen Studien, dass Kinder mit einem Fernsehapparat im Zimmer diesen im Durchschnitt statistisch signifikant länger nutzen als Kinder ohne eigenen Apparat (vgl. Livingston/Bovill 1999, 119; Rideout/Hamel 2006, 19; Woodard/Gridina 2000, 21f.). Die kausalen Zusammenhänge sind nicht eindeutig, Rideout/Hamel (2006) postulieren drei mögliche Gründe, erstens könnte die Verfügbarkeit zu höherer Nutzung führen, zweitens wäre es denkbar, dass die bereits herrschende hohe Nutzung den Wunsch nach einem eigenen Gerät nach sich zieht, und drittens kann es ein noch unbekannter Faktor wie beispielsweise der Einfluss der Eltern sein (Rideout/Hamel 2006, 19).

Die Medienausstattung als auch die Mediennutzung steht in Zusammenhang mit Einkommen und Bildungshintergrund der Eltern. Familien mit einem höheren Einkommen weisen signifikante höhere Werte in der Kategorie Medienbesitz auf, und Familien mit wenig Haushaltseinkommen verfügen dementsprechend über weniger Geräte im Haushalt (vgl. Woodard/Gridina 2000, 7). So besitzen beispielsweise nur 28% der Familien mit weniger als 30 000 Dollar Jahreseinkommen Fernseher, VCR, Videospiele und Computer während 62% der gut verdienenden Familien (75 000 Dollar oder mehr) alle vier Geräte besitzen (vgl. ebd.). Der kompetente Umgang mit Medien gilt mittlerweile als Schlüsselqualifikation zur erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007a), ein ungleicher Zugang zu digitalen Informationstechnologien, und damit zu Ressourcen aufgrund des sozio-ökonomischen Milieus, verschärft den technischen Graben (vgl. Niesyto 2010, 317). Erschwerend kommt hinzu, dass nicht allein die Zugangsbedingungen ungleich sind, sondern insbesondere Nutzung und Nutzungsdauer bestimmter Medien nach Einkommen und Bildungsmilieu differieren (Niesyto 2010, 317 f.; Biermann 2009, 2). Das vorhandene Bildungskapital (Niesyto 2009, 9) in den Familien bestimmt das Mediennutzungsverhalten und unterschiedliche Formen der Medienaneignung bei Kindern und Jugendlichen (vgl. MPFS KIM 2008, 57; Rideout/Hamel 2006, 28; Woodard/Gridina 2000, 7). Ergebnisse des *Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest (MPFS)* zeigen, dass die rezeptionsorientierte tägliche Nutzung des Mediums Fernseher bei Kindern, deren Eltern über einen Hauptschulabschluss - also einen eher niedrigen Bildungsstand – verfügen, deutlich höher liegt als bei Kindern aus bildungsbevorzugten Familien (vgl. Abbildung 11).

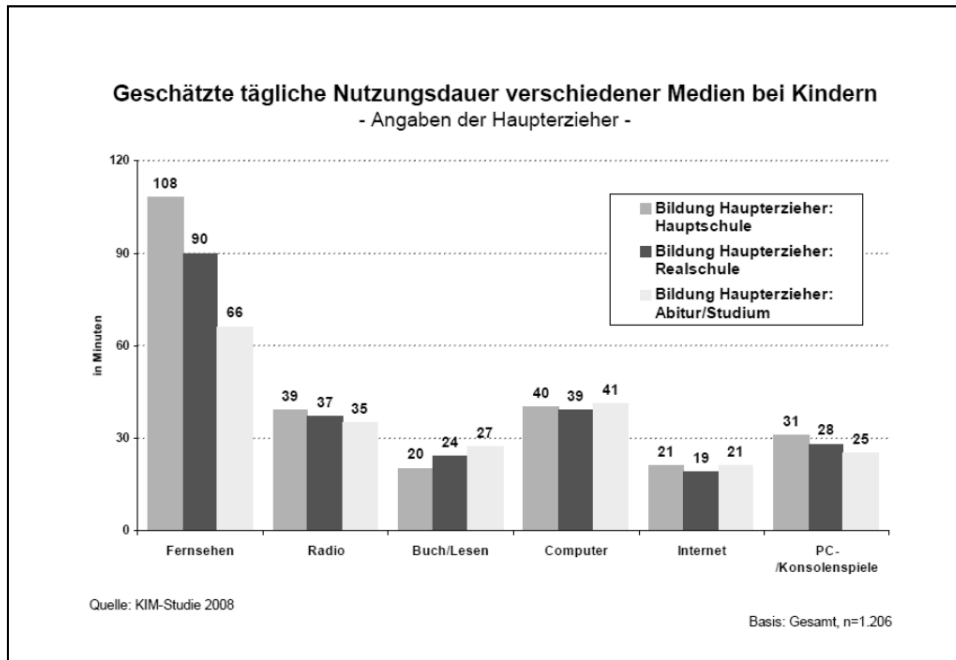


Abbildung 11 Nutzungsdauer verschiedener Medien nach Angaben des Haupterziehers über Bildungsabschlüsse. Quelle: MPFS KIM 2008, 57

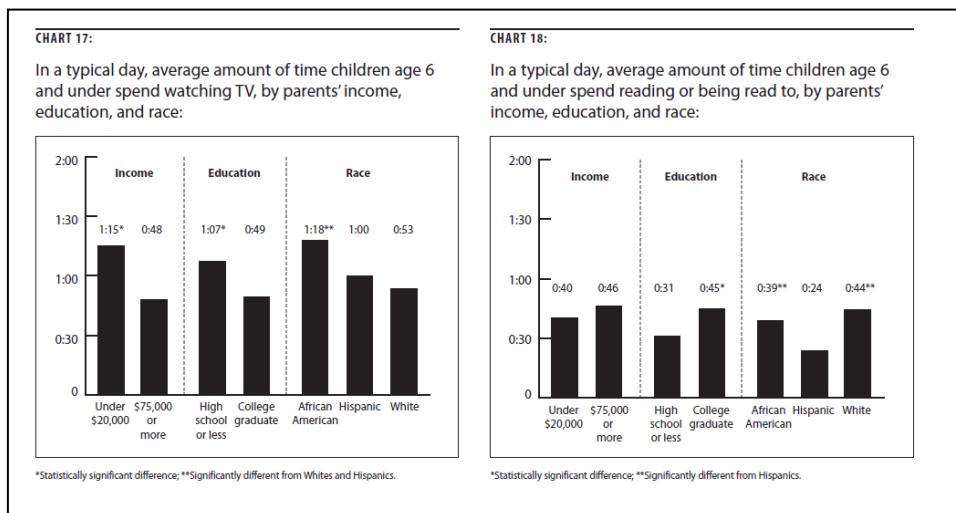


Abbildung 12 Tägliche Mediennutzung der Kinder nach Einkommen, Bildungsstand und ethnische Herkunft + tägliche Lese- und Vorleseaktivität nach Einkommen, Bildungsstand und Herkunft. Quelle: Rideout/Hamel 2006, 28

Untersuchungen von Rideout/Hamel (2006) als auch Woodard/Gridina (2000) bestätigen dieses Ergebnis, differenzieren dabei allerdings nach weiteren Faktoren wie Einkommen, Bildungsstand und ethnische Herkunft, und stellen fest, dass Kinder von Eltern mit weniger Einkommen und niedrigerem Bildungsstand tendenziell länger fernsehen als Kinder aus wohlhabenden, bildungsstarken Elternhäusern (Rideout/Hamel 2006, 28; Woodard/Gridina 2000, 19). Die ethnische Herkunft hat ebenfalls Auswirkungen auf die Dauer der Fernsehnutzung. Kinder von Eltern mit hohem Bildungsniveau verbringen zudem signifikant

mehr Zeit mit Lesen beziehungsweise Vorlesen als Kinder aus bildungsfernem Milieu (vgl. Abbildung 12).

Ergänzend können die Ergebnisse der Untersuchung Lesen in Deutschland 2008 der *Stiftung Lesen* hinzugezogen werden, die eindrucksvoll die Diskrepanz zwischen der Wertschätzung des Lesens und dem tatsächlichen Tun aufdeckten. Zudem wird nach der Vorlesestudie der Stiftung Lesen 22% der drei- bis sechsjährigen Kinder selten vorgelesen und 11% bekommen nie vorgelesen (vgl. Stiftung Lesen 2007). Vorlesen als eine der wichtigsten Formen der frühen literarischen Sozialisation und das eigene Lesen scheint damit nicht ausschließlich und allein ein Problem der Bildungsferne, allerdings haben laut Müller (2008) die Faktoren Schulbildung, Haushaltseinkommen und Berufskreis Einfluss auf die Häufigkeit der Vorleseaktivität (vgl. Stiftung Lesen 2007; Müller 2008).

Die Studien in Deutschland und USA sind sich einig, dass insbesondere die rezeptive Tätigkeit des Fernsehens in bildungsfernen Milieus besonders stark frequentiert wird (vgl. Rideout/Hamel 2006, 28; Woodard/Gridina 2000, 19; MPFS KIM 2008; Wagner/Eggert 2007), die digitale Kluft verschärft sich folglich nicht nur durch unterschiedliche Zugangsbedingungen und ungleiche Verteilung an technischen Geräten, sondern auch durch die unterschiedliche Nutzung. So mag es kaum überraschen, dass bei Kindern aus amerikanischen „*low-income*“ Familien am ehesten ein Fernsehapparat im Kinderzimmer vorzufinden ist (vgl. Woodard/Gridina 2000, 14).

3.3.3 Medienrezeptionssituation der Kinder

Das eigene Gerät im Kinderzimmer ermöglicht eine freie Verfügbarkeit und individuelle Nutzung durch das Kind, das bedeutet auch eine von der Familie isolierte Nutzung. Geräte wie CD-Player und Kassettenrekorder sind die häufigsten im Kinderzimmer vorhandenen Technologien und können bereits von Kindern selbständig bedient werden (vgl. KIM 2008, 2010), verweisen damit auf eine individuelle und von Eltern nicht begleitete Nutzung. Der Fernseher befindet sich, wie gerade gezeigt werden konnte, zunehmend auf dem Weg in das Kinderzimmer, ist jedoch in der Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen noch nicht der Regelfall. Der Fernseher als das beliebteste Medium in dieser Altersgruppe galt vielmehr lange Zeit als das Familienmedium par excellence, da sich die Familie durch den zentralen Standort vor dem „*Zuhause Medium*“ Fernsehen versammelt (Röser 2003, 30). Nach Kübler/Swoboda (1998) trifft sich in etwa die Hälfte der untersuchten Familien vor dem Bildschirm, er attestiert dem Fernsehen daher auch eine *integrative Funktion* (Kübler/Swoboda 1998, 137). Es scheint allerdings, als würde der Fernseher diesen Status

zunehmend verlieren, da sich zum einen ein Trend zu personalisierten Technologien wie beispielsweise Konsolen abzeichnet, und zum anderen gerade die Tätigkeit des Fernsehens vermehrt unbegleitet und damit isoliert vom Rest der Familie stattfindet (vgl. Abbildung 13 und Abbildung 14). Die KIM Studie 2008 konnte zeigen, dass 42% - also fast die Hälfte der Sechs- bis Siebenjährigen - den Fernseher tendenziell eher alleine nutzen und nicht in Begleitung, dabei lässt sich eine Zunahme der unbegleiteten Nutzung um 3% zum Vorjahr feststellen. Röser (2003) verweist darauf, dass in deutschen Haushalten noch überwiegend ein Gerät vorhanden ist (vgl. ARD Media-Basisdaten 2010), allerdings ist ein individueller Gebrauch durch eine alternierende Nutzung auch mit einem Gerät möglich (Röser 2003, 33). Die diversifizierte Nutzung, getrennt nach Räumlichkeiten, fungiert insbesondere im Jugendalter zur Abgrenzung von den Eltern und zum persönlichen Rückzug (Röser 2003, 12; Gauntlett/Hill 1999, 41f.). Eltern der Kinder zwischen sechs Monaten und sechs Jahren geben in der Studie der Kaiser Family Foundation an, zu 40% immer und zu 28% die meiste Zeit mit ihrem Kind gemeinsam fernzusehen (vgl. Rideout/Hamel 2006, 10).

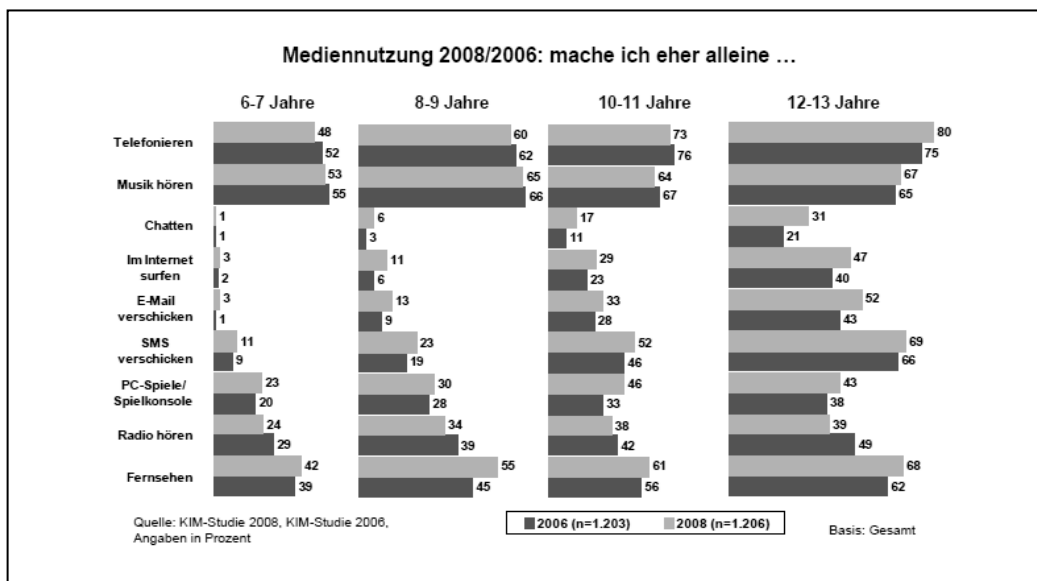


Abbildung 13 Angabe der Mediennutzung, die Kinder eher alleine machen (nach Angaben der Kinder). Quelle: MPFS KIM 2008

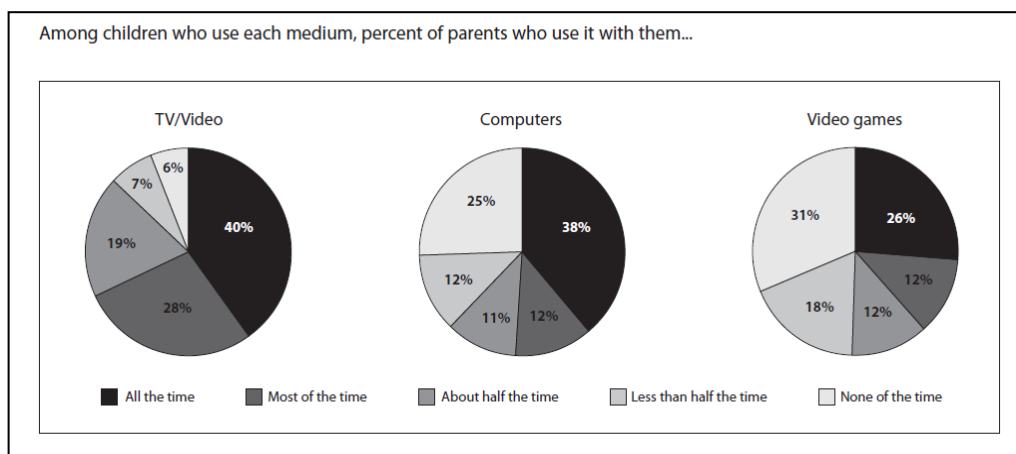


Abbildung 14 Prozentzahlen der Eltern, die das vom Kind genutzte Medium begleiten (nach Angabe des Haupterziehers). Quelle: Rideout/Hamel 2006, 10

Weniger begleitet erscheinen in dieser Untersuchung tatsächlich die zum individualisierten Gebrauch konzipierten Medien wie Computer und Videospiele (vgl. *Abbildung 14*). Welche Definition von Begleitung hier zu Grunde gelegt wurde, ist nicht ersichtlich, so kann es sich bei der medialen Begleitung um ein aktives gemeinsames Betrachten der Sendung mit Anschlusskommunikation handeln oder um eine eher zufällige Observierung des Medieninhalts durch ein Elternteil. Die qualitative Untersuchung des *Schmitt/Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania (2000)* legt nahe, dass die Haupterzieher die Mediennutzung der Kinder vielmehr stichprobenartig kontrollieren, anstelle die gesamte Kindersendung begeistert mit dem Kind zu rezipieren (Schmitt 2000, 35).

“Though young children enjoy watching children’s programming with their mothers, mothers are not always as enthusiastic. They would rather simply walk through the room (to monitor what their children are watching), or do something else while the television is on (such as sewing or crafts) than sit down and watch with them. As one mother said, “I just don’t like television at all. It doesn’t interest me. It’s very hard to sit there with them. Mostly I’m in and out... Usually I’m on the computer, I’m doing something else” (White mother of 3rd grade boy, suburban).” (Schmitt 2000, 35)

Die Kinder im Alter von sechs Jahren und jünger fokussieren weniger auf getrennte Nutzung als Form der Abgrenzung, sondern wünschen sich die elterliche Begleitung – sowohl in Form des Vorlesens (vgl. Stiftung Lesen/Vorlesestudie 2008) als auch der Fernsehnutzung – und schätzen die gemeinsame Rezeptionssituation mit den Eltern oder einem Elternteil (vgl. Rideout/Hamel 2006, 8; Schmitt 2000, 35; Röser 2003, 11; Stiftung Lesen/Die Zeit/DB 2008). Die These einer *Fragmentierung der Familie* durch Medien muss, wie Röser (2003) nahelegt, als zu pauschal gelten, da Medien keinem technologischen Determinismus (Morley

2001) folgen, sondern erst durch die Bedeutungszuweisung des Subjekts relevant werden, ihre Funktion folglich durch den individuellen Gebrauch bestimmt wird (vgl. Rogge 1994, 498).

„Die alten und neuen Medien werden in solche Systeme der Abgrenzung integriert, sie werden aber gleichwohl zur [sic!] Nähe und Austausch genutzt.“ (Röser 2003, 13).

Für die vorliegende Untersuchung ist es daher von unmittelbarem Interesse, welche Medien Familien nutzen und wie diese Medien in die *Systeme der Abgrenzung* (Röser 2003, 13) und Gemeinschaftsherstellung der Familienmitglieder integriert sind. Es gilt daher den Fragen nachzugehen, wie Kinder die Nutzungsbedingungen schildern, ob beispielsweise bei der Begleitung nach Medium oder einem anderen Faktor unterschieden wird, und welche Bedeutung sie gemeinsamer oder getrennter Nutzung beimessen.

3.3.4 Funktion der Mediennutzung im Familiengefüge

Neben Nutzung und Zugang interessiert sich Forschung zunehmend für die Funktion der Medien im Familiengefüge und die Zuweisung durch Familienmitglieder. Familie gilt, wie bereits dargestellt, nicht mehr als eine festgefügte Kategorie, sondern als herstellungsbedürftig. Im Zuge dessen scheinen Medien zur Herstellung und Etablierung von Familie mit herangezogen zu werden (Lange 2007, 41). Durch Pluralisierung von Familie, die veränderten Beziehungsstrukturen und nicht zuletzt durch den demografischen Wandel ist die Organisation und Koordination von Familie Arbeit – in Familien wird Bildungs- und Bindungsarbeit geleistet (Lange 2007, 42-43) und Medien sind Helfer bei der Stabilisierung von Familiensysteme (Rogge 1994, 499) und Aufrechterhaltung des Familienalltags.

Der Fernseher spielt eine besondere Rolle bei dieser Organisation des Alltags, er ist integriert in das Alltagsleben und die Routinen von Menschen (Gauntlett/Hill 1999, 23; Röser 2003; Morley 2001) – *„television has a part to play in this structure“* (Gauntlett/Hill 1999, 25). Familien brauchen Routinen, der Tagesablauf kann nicht jeden Tag neu organisiert und ausgehandelt werden (Röser 2003, 4), Medien sind Teil dieser Tagesroutine und haben demzufolge eine Funktion in der Aufrechterhaltung von Tagesabläufen.

Statistische Ergebnisse können die subjektiven Deutungsstrukturen nicht beleuchten, daher liegen zum konkreten Medienhandeln der Familien im Alltag vergleichsweise wenige empirische Ergebnisse vor (vgl. Lange 2007, 50; Drotner/Livingston 2008). Die qualitativen Äußerungen, insbesondere der Mütter in den zwei hier aufgeführten angloamerikanischen Studien Schmitt/Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania (2000)

und der Kaiser Family Foundation (2006) legen nahe, dass Eltern die Medien gezielt einsetzen, um die alltägliche Lebensführung bewältigen zu können. Eltern stehen unter hohen Anforderungen, haben etliche Pflichten zu erledigen (vgl. Gauntlett/Hill 1999, 25) und dabei immer weniger Zeit zur Verfügung, daher nutzen sie insbesondere das Fernsehen, um die Kinder in der Zeit sicher beschäftigt zu wissen (vgl. Rideout/Hamel 2006, 14; Schmitt 2000, 35). Früher hätten Eltern die Kinder nach draußen geschickt - ‚auf die Straße‘, um mit anderen Kindern zu spielen - dies scheint für die befragten amerikanischen Eltern aus Sorge und Angst, dem Kind könnte draußen etwas passieren, nicht mehr möglich. Eltern wissen daher lieber ihre Kinder vor dem Fernseher, da ihnen dies sicherer erscheint als die Aktivitäten auf der Straße (vgl. Schmitt 2000, 35f.; Rideout/Hamel 2006, 14; Livingston/Bovill 19).

Es besteht folglich noch Bedarf an empirischen Befunden, insbesondere für den deutschsprachigen Raum und für die Altersgruppe der vier- bis sechsjährigen Kinder, wie die konkrete und gelebte mediale Alltagspraxis hergestellt und auch aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt wird. Ein wichtiger Punkt scheint m.E. auch die Bedeutung der Rituale, ebenso wie die Bewertungen des familiären Medienverhaltens durch die Kinder zu sein.

3.3.5 Ängste und Einstellungen der Eltern zum Thema Medien

Die in us-amerikanischen Studien befragten Eltern halten tendenziell die alleinige Mediennutzung des Kindes meist für sicherer als das unbeaufsichtigte Spielen draußen (vgl. Schmitt 2000, 35f.; Rideout/Hamel 2006, 14; Livingston/Bovill 19). Das bedeutet in Konsequenz nicht, dass Eltern Mediennutzung generell für sicher und empfehlenswert halten, im Gegenteil attestieren Eltern nach Woodard/Gridina (2000) den Medien ein hohes Gefahrenpotential (Woodard/Gridina 2000, 27f.), gleichzeitig sind sie allerdings Hoffnungsträger für die Bildungsvermittlung und der kompetente, frühe Umgang gilt als Garant zu späterem beruflichen Erfolg. Medien sind im Denken der Eltern so kontrovers und widersprüchlich wie kaum ein anderes Thema verankert. Eltern von Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahren geben eine zumindest geringe Besorgnis über die gesamte Palette der so genannten neuen technischen Medien hinweg an (Woodard/Gridina 2000, 27f., vgl. Abbildung 15). Gegenüber dem Fernseher sprechen 87% der befragten Eltern eine Besorgnis aus. Mit zunehmendem Alter der Kinder verschiebt sich diese Einschätzung, der Fernseher wird weniger besorgniserregend eingestuft als Musik und Internet (vgl. ebd.). Die Eltern wurden in der Untersuchung von Woodard/Gridina (2000) weiterhin gebeten, das Medium zu wählen, welches sie größter Besorgnis betrachten, und mit 46% liegt der Fernseher auf dem Spitzenplatz der sorgenvollsten Medien für Eltern (vgl. ebd.).

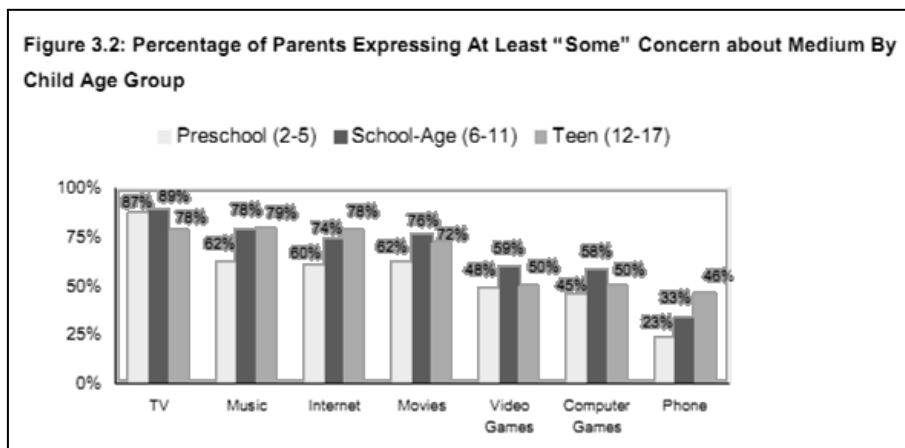


Abbildung 15 Prozentsatz der Eltern, die zumindest eine „gewisse“ Sorge bezüglich des gefragten Mediums äußern. Quelle: Woodard/Gridina 2000, 27

Dies wirft die Frage auf, warum und was Eltern gerade am Fernsehen so sehr beunruhigt. Ergebnisse von Woodard/Gridina (2000) als auch Warren (2003) konnten zeigen, dass Eltern vor allem über Sendeinhalte und weniger über die Dauer der Mediennutzung an sich besorgt sind (Woodard/Gridina 2000, 29). Die Themen Sexualität, Gewalt und unangemessene Sprache (beinhaltet Schimpfwörter, Kraftausdrücke etc.) schätzen Eltern als die bedenklichen Themen ein, die sie von ihren Kindern fernhalten wollen (Livingston/Bovill 1999, Kap.11, 2). Zudem zeigen sich nach Livingston/Bovill (1999) durchaus allgemeinere Bedenken bezüglich der Medienwirkungen auf die Kinder, wie beispielsweise das Verschwimmen von Realität und Fiktion in den Vorstellungen der Kinder, das Imitieren von im Fernsehen observiertem schlechtem Benehmen oder auch Gewalt, Konsumverhalten, der Verlust kultureller Standards und Reduktion von Lesezeiten zugunsten des Mediums Fernseher (Livingston/Bovill 1999, Ch.10, p.3).

Konträr dazu, so mag es erscheinen, ermutigen Eltern ihre Kinder dazu, Zeit mit Medien zu verbringen, und attestieren gerade dem Fernsehen eine positive Wirkung auf die Bildung der Kinder (Rideout/Hamel 2006, 14). In der quantitativen Befragung geben 38% an, dass TV den Kindern am ehesten hilft, während 31% dem nicht zustimmen und Fernsehen als negativ für Lernprozesse ansehen (vgl. ebd.). Während hier also kein Trend für ein bestimmtes Meinungsbild angegeben werden kann, fällt in den qualitativen Interviews der von Rideout/Hamel (2006) durchgeführten Untersuchung häufig der Begriff des „Lernens“ in Verbindung mit bildungsfördernden Medieninhalten. Das Fernsehen mit ausgewählten bildungsfördernden Programmen soll kompensieren, was Eltern aufgrund ihres Wissens und Erfahrungsschatzes nicht zu leisten vermögen, und darüber hinaus den Erfahrungshorizont

erweitern (Rideout/Hamel 2006, 5, 15; Aufenanger 1994b, 490). Eltern versuchen daher, Kinder zu bestimmten Sendungen zu ermuntern, die ihrer Meinung nach Lernerfahrungen ermöglichen (Schmitt 2000, 29). Ebenso erhoffen sie sich positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung des Kindes (vgl. ebd.). Rice/Woodsmall (1988) konnten in einer Untersuchung zum Spracherwerb zeigen, dass Kinder ab zwei Jahren tatsächlich vom Fernsehen Wörter lernen, allerdings hängt dies sehr stark von der Qualität der Programme ab und muss im Zusammenhang mit der sonstigen Interaktion und Kommunikation der Erziehungsberechtigten betrachtet werden (vgl. Rice/Woodsmall 1988; vgl. Lemish 2007, 155-159). Dies könnte zumindest in ersten Ansätzen erklären, warum Programme, die mit dem Aushängeschild ‚educational‘ in den Staaten werben, wie beispielsweise die Little Einstein und Baby Einstein-Serien, enorme Quoten und damit Umsätze einbringen.

Es zeigt sich am Stand der Forschung unter anderem an dem singulären Rückgriff auf die angloamerikanischen Befunde, dass zwar empirisch gesicherte Kenntnisse zum Umgang und den Medienwirkungen auf Kinder und Jugendliche vorliegen, ebenfalls zum Medienumgang in den Familien, aber wenig fundiertes Wissen zu Einstellungen und Haltungen gegenüber den technischen Medien seitens der Eltern. Studien, die Einstellungen untersuchen, fokussieren auf die Bildungsinstitutionen und damit den Personenkreis der Lehrer und Erzieherinnen (z.B. Six/Frey/Gimmler 1998; Six/Gimmler 2007). Die Familie als Bildungsort wird geprägt durch die gelebten und an die Kinder vermittelten Werte, Haltungen und Normen (Rabe-Kleberg 2010, 52; Biermann 2009, 8) und muss daher in der Forschung über das Medienverhalten der Kinder mitberücksichtigt werden.

In der hier vorliegenden Untersuchung stehen die Deutungsstrukturen und Zuweisungen der Kinder im Vordergrund, aber unter ökosystemischer Perspektive (Bronfenbrenner 1981; Baacke 1999a; Petzold 2009) sollen die beteiligten Personen und Kontexte des Kindes soweit wie möglich mit erfasst werden. Mediale Einstellungen, Haltungen und Nutzungsmuster der Eltern entscheiden über die medialen Zugänge der Kinder und prägen das kindliche Medienverhalten, daher werden die Daten aus den quantitativen Elternbefragungen als Hintergrund und Ergänzung zu den Kinderaussagen hinzugezogen.

3.3.6 Elterliche Mediation – Mediengespräche und Regulationen

Eltern sind besorgt bezüglich den Einflüssen und Wirkungen, die Medien auf die Kinder haben können. Daher sind Medien und deren Nutzung Thema in den Familien, was immer wieder erneut zwischen den Erziehungsberechtigten und Kindern ausgehandelt werden muss. Wie

Kübler/Swoboda (1998) feststellen konnten, ist gerade die Fernsehnutzung ein Herd für potentielle Konflikte in den Familien, und oft werden sie von einem Erziehungsthema zu einem Erziehungsproblem (Kübler/Swoboda 1998, 26f.). Frauen empfinden die Medien als eine zusätzliche Belastung, da sie neue Probleme in die Familie bringen und zudem als potentielle Bedrohung für das Familienklima durch die Gefahr der Individualisierung und damit Fragmentierung von Familie (vgl. Röser 2003; Rogge 1994, 503). Frauen, die in den meisten Fällen tagsüber eher präsenten Ansprechpartner und diejenigen, die sich für das emotionale Klima in der Familie stark verantwortlich fühlen, müssen infolgedessen einen Großteil der Regelungen aushandeln und Konflikte bestehen (vgl. Rogge 1994, 503; Rideout/Hamel 2006, 13). Unterschiedliche Studien belegen, dass in den Familien Absprachen getroffen werden und konkrete Regeln zur Mediennutzung vorliegen (vgl. MPFS KIM 2008, 18; Rideout/Hamel 2006, 20; Woodard/Gridina 2000, 17-18).

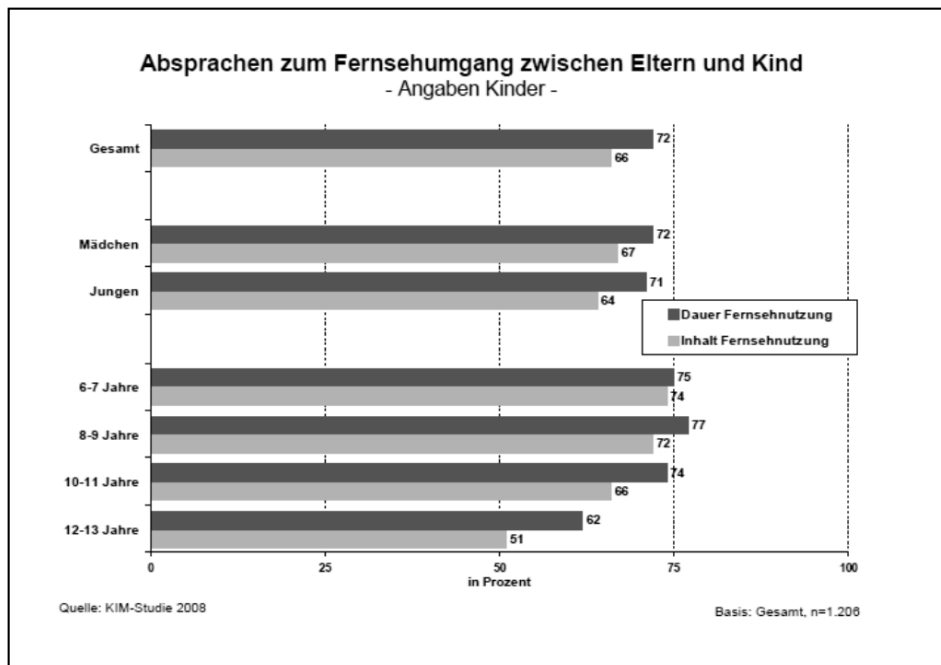


Abbildung 16 Vorhandene Absprachen zum Fernsehgang zwischen Eltern und Kindern nach Angaben der Kinder. Quelle: MPFS KIM 2008, 18.

Nahezu drei Viertel der in KIM (2008) befragten Sechs- bis Dreizehnjährigen konstatieren, dass es zu Hause bestimmte Absprachen mit den Eltern bezüglich des Fernsehgangs gibt. Dabei kann nach Dauer der Fernsehnutzung oder nach bestimmten Inhalten reglementiert werden, hier zeigt sich, dass es zu 72% nach Angaben der Gesamtheit der befragten Kinder zeitliche Absprachen gibt und zu 66% inhaltliche Regelungen. In der Altersgruppe zwischen sechs- und sieben Jahren verweisen nahezu gleich viele Kinder auf zeitliche (75%) und inhaltliche Regelungen (74%) im Elternhaus (vgl. *Abbildung 16*). Amerikanische Studien belegen ebenfalls, dass die meisten Haushalte Absprachen treffen und konkrete Medienregeln formulieren (Schmitt 2000, 25; Woodard/Gridina 2000, 29; Warren 2003). Allerdings konträr

zu den deutschen Ergebnissen (*KIM 2008*) forcieren die Eltern in den amerikanischen Studien vor allem Regeln bezüglich des Medieninhalts, während die Dauer der Mediennutzung deutlich weniger reglementiert scheint (vgl. Rideout/Hamel 2006, 20; Woodard/Gridina 2000, 29). Erklärt werden kann dies durch die hohe Besorgnis der Eltern gegenüber den transportierten Medieninhalten und deren Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder, so sprechen sich in der Untersuchung von Woodard/Gridina (2000) 64% der Eltern als besorgt bezüglich des Inhalts und lediglich 21% bezogen auf die Dauer aus. In Konsequenz kontrollieren und reglementieren die in der Studie befragten amerikanischen Eltern stärker den Medieninhalt als die Zeit (vgl. *Abbildung 17*). In der Untersuchung der *Kaiser Family Foundation* (2006) verweisen ebenfalls 63% auf inhaltliche Regeln und lediglich 31% fordern eine strikte Zeitlimitierung der Mediennutzung ein (vgl. Rideout/Hamel 2006, 20; vgl. *Abbildung 18*).

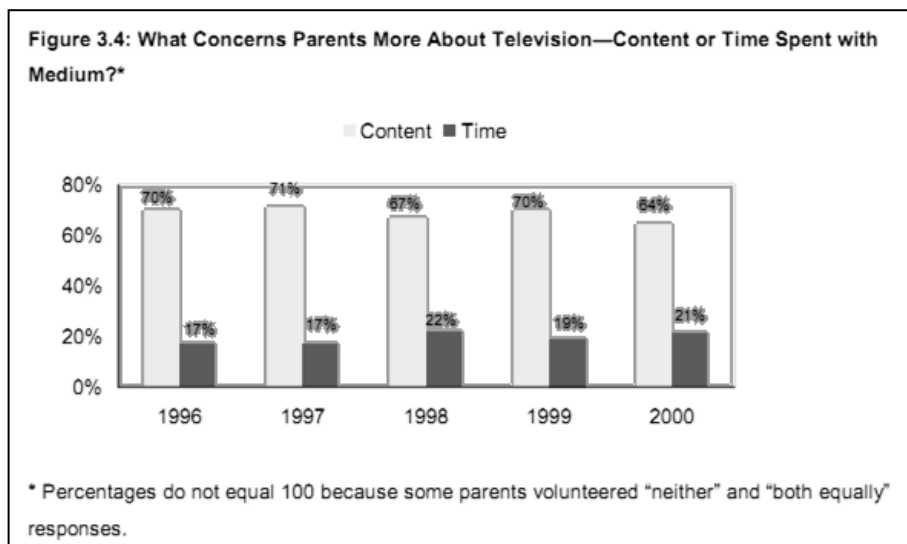


Abbildung 17 Ausdruck der Besorgnis der Eltern gegenüber dem Fernsehinhalt oder der Fernsehdauer. Quelle: Woodard/Gridina 2000, 2

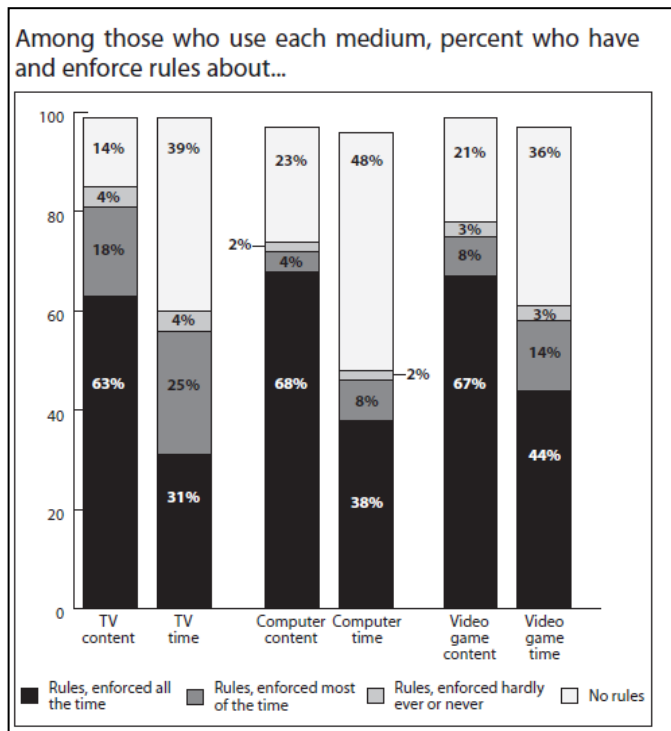


Abbildung 18 Prozentsatz der Eltern, die nach eigenen Angaben Regelungen bezüglich Inhalt und Nutzungsdauer treffen (Fernseher, Computer, Videospiele). Quelle: Rideout/Hamel 2006, 20

Es wird daher in der vorliegenden Untersuchung von Interesse sein, welche Regeln in den untersuchten Familien etabliert wurden, ob inhaltliche oder zeitliche Absprachen in den Familien getroffen werden und ob sich Unterschiede zwischen den in dieser Studie erhobenen deutschen und amerikanischen Daten ausmachen lassen. Des Weiteren wird sich die Untersuchung der Frage zuwenden, wie Kinder von regulierenden Mediengesprächen und Medienverboten als elterliche Strategie der medialen Supervision berichten und wie sie mit diesen umgehen.

Eine Typologie der Mediengespräche zwischen Jugendlichen und Eltern legten Barthelmes/Sander (2001) anhand ihrer Untersuchung zu den Medien als Begleiter der Adoleszenz vor. Barthelmes/Sander (2001) stellten im Zuge ihrer Untersuchung fest, dass in den Familien viele Gespräche über Medien geführt werden, das Reden über Medien teilten sie darauf folgend systematischer in *diskursive, assoziative und restriktive Mediengespräche* zwischen Jugendlichen und Eltern ein (Barthelmes/Sander 2001, 239).

Die *diskursiven Gespräche* werden meist von den Jugendlichen initiiert, aber auch von Seiten der Eltern (Barthelmes/Sander 2001, 239). In diesen Gesprächen wird teils begeistert von bestimmten Inhalten, Serien, Sendungen, Büchern und Konzepten berichtet, man verständigt sich darüber, was jeweils gefällt und was missfällt. Es findet folglich ein Austausch zwischen Jugendlichen und Eltern über die jeweiligen Medienvorlieben und Interessen statt, das

Verbindende und Gemeinsame zwischen den Generationen kann geklärt und hergestellt werden, gleichzeitig können diese Gespräche zur Abgrenzung beispielsweise gegenüber dem elterlichen Geschmack dienen. Diskursive Gespräche finden besonders häufig im Alter zwischen dreizehn und vierzehn Jahren statt und nehmen dann mit zunehmendem Alter ab (vgl. Barthelmes/Sander 2001, 239-240). In *assoziativen Gesprächen*, die von den Jugendlichen begonnen werden, berichten diese von Medienerlebnissen oder Medieninhalten, die sie beschäftigen oder aufwühlen, weil sie an ihre aktuelle Lebenssituation, Themen oder Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1972) anschließen (vgl. Barthelmes/Sander 2001, 239). Die Medieninhalte können damit Aufschluss über die inneren Themen der Jugendlichen geben. Eltern haben folglich die Chance, über die Form der assoziativen Gespräche Zugänge zu den Themen, die ihre Kinder beschäftigen, zu erhalten. Sie können damit selbst noch in der Adoleszenz als Ansprechpartner fungieren, während beispielsweise im Vergleich Lehrer als solche kaum mehr in Frage kommen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007b, 233). Dennoch finden diese Gespräche mit achtzehn- bis zwanzig Jahren kaum mehr statt, woraus aber kein Abbruch der Kommunikation geschlossen werden kann, vielmehr wollen die Jugendlichen ihre Themen mehr für sich behalten und bearbeiten (vgl. Barthelmes/Sander 2001, 241f.). *Normative Gespräche* können im Grunde meist als Monologe der Eltern verstanden werden, in denen einseitig und wertend der Medienumgang und die von den Jugendlichen genutzten Medieninhalte thematisiert werden (Barthelmes/Sander 2001, 239). Eltern nehmen die Inhalte und Formate, die ihre Kinder rezipieren, wahr und bewerten diese auf Basis *ihrer* Einstellungen und Werte. In normativen Gesprächen versuchen sie diese Bedenken zu adressieren, um die Jugendlichen vor - ihrer Meinung nach - bedenklichen Inhalten oder vor zu intensiver Nutzung zu schützen. In diesem Gesprächstypus werden daher auch immer Erziehungsvorstellungen und Haltungen der Eltern mittransportiert. Jugendliche in der Adoleszenz verweigern sich meist dieser direktiven Form des Gesprächs und gehen in Opposition (Barthelmes/Sander 2001, 239).

Nach Barthelmes/Sander (2001) nimmt sowohl die gemeinsame Mediennutzung während der Adoleszenz als auch alle Typen der Mediengespräche ab, die normativen Gespräche kommen zum Ende der Phase sogar überhaupt nicht mehr vor. Besonders interessant scheint daher, welche Gesprächstypen sich bei den vier- bis sechsjährigen Kindern rekonstruieren lassen. Es kann vermutet werden, dass im Gegensatz zum Jugendalter besonders die regulierenden Gespräche eine dominante Rolle spielen.

Die normativen Gespräche sind dabei nur eine mögliche Strategie oder eine Form der elterlichen Supervision, die in den USA unter dem Begriff der ‚parental mediation‘ (besonders in Bezug auf das Medium Fernseher) tiefergehend erforscht wurde. Warren (2003) postuliert

in Anlehnung an amerikanische Untersuchungen wie Valkenburg et al. (1999) drei Formen der elterlichen Mediation: die *restriktive Mediation*, *instruktive Mediation* und das *coviewing* (Warren 2003, 395). Eine nahezu identische Einteilung nimmt Bybee, Robinson, & Turow (1982) vor, sie unterscheiden zwischen ‚*restrictive guidance*‘, ‚*evaluative guidance*‘ und der ‚*unfocused guidance*‘ (Bybee, Robinson, & Turow 1982 zitiert nach Schmitt 2000, 25). Die Bezeichnungen differieren zwar leicht, aber inhaltlich sind die Kategorien von beiden Autorentams gleich definiert. Unter die Kategorie der ‚*restrictive mediation*‘ (Warren 2003, 395) oder nach der Definition von Bybee, Robinson, & Turow (1982) der ‚*restrictive guidance*‘ fällt die Festlegung von Fernsehnutzungszeiten, das Verbot bestimmter Programme, die Spezifikation auf erlaubte Sendungen und die Festlegung von Vorbedingungen zur Mediennutzung (Warren 2003, 396; Schmitt 2000, 25). Versuchen Eltern den Kindern auf eine adäquate Art und Weise Medieninhalte, Charaktere oder Medienkontexte zu erklären und treten sie in Dialog mit den Kindern in Form der Diskussion, Anschlusskommunikation oder Metakommunikation über Medien, kann dies unter der instruktiven Medienvermittlung (vgl. Warren 2003) oder ‚*evaluative guidance*‘ (Schmitt 2000, 25) gefasst werden. In der letzten Kategorie zeigen sich leichte Unterschiede, für Bybee, Robinson, & Turow (1982) ist das ‚*coviewing*‘, also das gemeinsame Fernsehen mit dem Kind, nur ein Bestandteil dieser Mediation, die Autoren schließen in diese Kategorie beispielsweise die Ermunterung zu einer Sendung oder das Reden über eine Sendung mit ein. Damit wird m.E. die Abgrenzung zu der instruktiven Medienvermittlung schwierig, zudem impliziert die ‚*unfocused guidance*‘ eine eher zufällige beziehungsweise keine gezielte gemeinsame Aktivität. Die vorliegende Arbeit folgt der Kategorisierung nach Warren (2003), da die Kategorie ‚*coviewing*‘ als trennscharf erachtet wird und Warren (2003) eben nicht von einem zufälligen gemeinsamen Fernsehen²⁴ ausgeht, sondern das ‚*coviewing*‘ als eine gezielte und intendierte Aktivität definiert.

Warren (2003) stellte im Anschluss an diese Definitionen und Begriffsklärungen Hypothesen auf, die er in seiner quantitativen Untersuchung zu falsifizieren oder verifizieren suchte. Eine Hypothese, die als statistisch signifikant verifiziert werden konnte, konstatiert, dass Eltern als Medienvermittlungsstrategie am häufigsten die restriktive Mediation einsetzen und am wenigsten das gemeinsame und intendierte Miteinander-Fernsehen in Form des ‚*coviewing*‘ (Warren 2003, 399). Warren (2003) vermutet zum einen, dass die instruktive Mediation als auch das gemeinsame Fernsehen Zeit bindet, während eine Reglementierung deutlich weniger Zeit beansprucht. Da der Zeitaufwand bei jüngeren Kindern durch elementare Bedürfnisse

²⁴ Dies wird nach Warren (2003) in Forschungskreisen durchaus unterschiedlich gesehen, für einige Autoren stellt das *coviewing* wie auch bei *Bybee, Robinson, & Turow (1982)* eine eher zufällige Begleitung dar, während andere von einer gezielten gemeinsamen Aktivität von Kind und Erwachsenem ausgehen (vgl. Warren 2003, 395)

höher ist als beispielsweise bei Jugendlichen, kann nicht so viel Zeit und Energie in die Medienvermittlung investiert werden. Eltern greifen daher verstärkt auf die restriktive Mediation zurück (vgl. Warren 2003, 398f.). Er vermutete ebenfalls, dass die Involviertheit der Eltern alle drei Kategorien elterlicher Supervision vorhersagen kann. Diese These kann nur teilweise gestützt werden, da das elterliche Engagement lediglich die instruktive Mediation statistisch signifikant vorhersagt (Warren 2003, 410).

Insgesamt zeigt sich der Forschungsstand disparat: Eltern geben an, dass sie die Mediennutzung der Kinder häufig begleiten (Rideout/Hamel 2006), konträr dazu zeigt sich in der Untersuchung von Warren (2003), dass das ‚*coviewing*‘ und die inhaltliche Auseinandersetzung in Form der ‚*instructive mediation*‘ die seltensten Vermittlungsstrategien darstellen. Daraus ergeben sich folgende Fragen für die vorliegende Untersuchung: Welche Medienvermittlungsstrategien können nach den Kinderaussagen rekonstruiert werden, sind dabei Diskrepanzen zwischen Eltern und Kindern anzutreffen und lassen die Aussagen der Kinder Rückschlüsse darauf zu, wie sie mit der elterlichen Supervision, insbesondere den oben aufgeführten normativen Gesprächen, umgehen?

3.3.7 Offene Fragen für die Untersuchung

Indem Familien als entscheidende Bildungsorte wahrgenommen werden, in denen Kinder grundlegende und prägende Erfahrungen durch gelebte Strukturen und die alltäglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt erwerben (Lange 2007, 44f.; Laewen 2009, 98; Rabe-Kleberg 2010), muss sich das Forschungsinteresse unter veränderter Perspektive auf das konkrete Medienhandeln in Familien und die dort vorhandenen Ressourcen richten, insbesondere, da Familie nicht mehr als gegebene Kategorie gelten kann, sondern Medien eine besondere Rolle in der Herstellungsleistung von Familie spielen und damit ganz unmittelbar an der familiären Lebensbewältigung beteiligt sind.

Die vorliegende Untersuchung legt daher einen Schwerpunkt auf die alltäglichen Medienhandlungen, die Medienpraxen, in den untersuchten Familien, ausgehend von der Schilderung der Kinder. Dabei werden die unterschiedlichen Funktionen, die Medien im Familiengefüge einnehmen können, beleuchtet. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem amerikanischen und deutschen Stand der Forschung ergaben sich Fragestellungen, die bereits im Verlauf aufgeworfen wurden, aber an dieser Stelle in komprimierter Form nochmals aufgegriffen werden. Zu berücksichtigen ist, dass die bisherigen Untersuchungen insbesondere im deutschsprachigen Raum die Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen als Forschungsexperten ihrer Medienpraxis wenig in den Blick nahmen, dennoch schärften gerade

die Ergebnisse aus Jugendstudien ebenso wie disparate Ergebnisse im Ländervergleich die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung.

- Sind Mediennutzung und Medienzugang der Familienmitglieder in dieser Untersuchung thematisiert?
- Gibt es Zusammenhängen zwischen Bildungsmilieu und Mediennutzung der Kinder, können also Unterschiede in der Mediennutzung und im Medienumgang rekonstruiert werden, die auf sozio-kulturelle Faktoren zurückgeführt werden können?²⁵
- Welche Rolle spielen Medien für die Organisation des Familienlebens und für die unterschiedlichen Mitglieder des Familiensystems? Wie wird von der medialen Alltagspraxis im Familienkontext berichtet?
- Bei welchen Medien werden Kinder von einem Erwachsenen begleitet? Wann und wie beschreiben Kinder die gemeinsame Mediennutzung mit den Eltern?
- Wie wird über Medien in der Familie gesprochen? Wie berichten Kinder von regulierenden Mediengesprächen und -verboten als elterliche Strategie der medialen Supervision? Wie werden Medienverbote von den Eltern (nach Aussagen der Kinder) adressiert und begründet?
- Werden mediale Gewohnheiten der Eltern wahrgenommen und bewertet?
- Gibt es Unterschiede im medialen Nutzungsverhalten oder im Medienumgang der Eltern?
- Welche Medienvermittlungsstrategien können nach den Kinderaussagen rekonstruiert werden? Gibt es Diskrepanzen zwischen Eltern und Kindern und lassen die Aussagen der Kinder Rückschlüsse darauf zu, wie sie mit der elterlichen Supervision – insbesondere den oben aufgeführten normativen Gesprächen – umgehen?

²⁵ Die vorliegende Untersuchung hatte die Intention, dieser Frage nachzugehen, und variierte infolgedessen die Auswahl der amerikanischen Schulen nach Einzugsgebiet. Schüler werden der Schule im Viertel zugeordnet, Schulen in einkommensschwachen Gebieten haben damit wieder Schüler, die meist aus benachteiligten Familien kommen. Diese Schulen sind damit weniger attraktiv für Eltern aus bevorzugtem Milieu und ebenso für Lehrer. Diese Spirale kann nur schwer unterbrochen werden, auch wenn dies wenig erfolgreich mit dem „No child left behind Act“ versucht wurde. Die Untersuchung stieß leider aus diversen Gründen an diesen Schulen nicht auf die nötige Resonanz, so ist die Datenbasis zu gering, als dass sich die Analyse auf sozio-ökonomische Faktoren konzentrieren konnte. Dies müsste in weiteren Untersuchungen verfolgt werden.

3.4 Institution Kindergarten und Medien (Deutschland und USA)

3.4.1 Studien zum Themenfeld ‚Medien in institutionellen Kontexten‘ im Überblick

Der Kindergarten als Institution befindet sich in Deutschland wie auch in den USA seit seiner Gründungszeit in dem beständigen Spannungsfeld zwischen einer familienunterstützenden Sozialfürsorgeeinrichtung für bestimmte Kinder und einer pädagogischen Bildungseinrichtung für alle Kinder in staatlicher Hand (vgl. Reyer 2006; Aden-Grossmann 2002; Beatty 1995). Für (West-)Deutschland lassen sich drei historische Gründe benennen, die verhinderten, dass sich der Kindergarten lange Zeit aus sich heraus reformieren konnte: Der Kindergarten galt als „sozialfürsorgerische Einrichtung, nicht aber als pädagogische Institution mit einem eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (Aden-Grossmann 2002, 61), zweitens verhinderte eine konservative Sozial- und Bildungspolitik die Schaffung neuer Kindergartenplätze, um den Trend zur Berufstätigkeit der verheirateten Frauen nicht zu unterstützen, stand diese doch im Widerspruch zum christlich-konservativen Weltbild (Aden-Grossmann 2002, 129-131). Drittens oblag die Ausbildung der Erzieherinnen Fachschulen und nicht Hochschulen, was u.a. dazu führte, dass es kaum bedeutsame Forschung auf dem Gebiet gab (vgl. Aden-Grossmann 2002, 130; Fried/Roux 2009, 15; Rabe-Kleberg 2008, 237-238). Die Bildungsreform in den 60er Jahren brachte die formale, aber bis heute nicht konsequent vollzogene Etablierung des Kindergartenbereichs zum Bildungswesen (Fried/Roux 2009, 15). Die Elementarbildung hatte bis dato im Wesentlichen keine Forschungsinfrastruktur ausgebildet und konnte auf keine eigenständige Forschung zurückgreifen (vgl. ebd.; Nentwig-Gesemann 2008). Erst 1970 mit der *Veröffentlichung des Strukturplanes für das deutsche Bildungswesen* (Aden-Grossmann 2002, 129; Reyer/Franke-Meyer 2010, 728) wurde anerkannt, dass die Familie als einzige Sozialinstanz für das Kind nicht ausreicht, da es seine Lernmöglichkeiten beschränkt. Dies hat den Kindergarten massiv geprägt und verändert (Aden-Grossmann 2002, 129-131), den größten und massivsten Reformschub hat die Frühe Bildung/Elementarbildung allerdings mit Beginn dieses Jahrtausends erfahren (vgl. Fried/Roux 2009; Reyer/Franke-Meyer 2010)). Ergebnisse aus unterschiedlichen internationalen Untersuchungen wie PISA, TIMSS oder IGLU führten zu einem hohen Reformdruck und zu einer fast selbstläufigen Dynamik. Die frühe Kindheit steht seither im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatten und der öffentlichen Aufmerksamkeit wie noch selten zuvor (vgl. ebd.). Mit der historisch bedeutsamen Anerkennung des Kindergartens als erste Bildungsinstanz wurden in einer unglaublichen Geschwindigkeit verbindliche Rahmenpläne in allen Bundesländern entwickelt und implementiert (vgl. Nentwig-Gesemann 2008). Die empirische Forschung hinkt diesen raschen Entwicklungen auch aufgrund der fehlenden Forschungstradition in der Frühen Bildung hinterher. Nentwig-

Gesemann (2008) fordert daher, dass die Innovationen „*nun dringend durch (Evaluations) Forschung begleitet und abgesichert werden; notwendig sind vor allem Kenntnisse über die Wirksamkeit von neuen Programmen und Konzepten.*“ (Nentwig-Gesemann 2008, 251)

Denn so bemängelte der OECD Bericht (2006) bezüglich des Entwicklungsstandes von Early Education und Care „*das Fehlen akademischer Ausbildungsgänge in Deutschland und kehrte heraus, dass zu der notwendigen Professionalisierung auf wissenschaftlicher Basis vor allem ein ausgebautes System von wissenschaftlicher Forschung gehöre.*“ (Rabe-Kleberg 2008, 237). Dieses befindet sich nach der OECD Studie in Deutschland noch in den Kinderschuhen und die frühe Kindheit steht erst am Beginn, sich als eigene Teildisziplin mit eigenständiger Forschungstradition zu etablieren (vgl. Fried/Roux 2009, 16; Rabe-Kleberg 2008, 237).

In den USA entstanden wie in Deutschland unterschiedliche Konzepte und Formen der Kinderbetreuung vor dem Schuleintritt (vgl. Beatty 1995; Reyer 2006). Die Wurzeln der Kindergartenbewegung gehen dabei zurück auf europäische Philosophen und Pädagogen wie beispielsweise Rousseau, Locke, Johann Amos Comenius und Pestalozzi. Allerdings setzten sich die „*infant schools*“, wie sie in den 20er und 30er Jahren in den USA genannt wurden, nicht durch, zu groß war die Angst vor den nicht abzuschätzenden Auswirkungen der nicht zu Hause im Familienkontext vollzogenen Erziehung und Betreuung (vgl. Beatty 1995, 201). Erst mit der Pädagogik Fröbels, die hohe Popularität in den USA erzielte, wurden private Kindergärten bei der Oberschicht beliebt und Kindergärten als sozialfürsorgerische Maßnahme für die Kinder der Armen gegründet (vgl. ebd.).

“*The diaspora of liberal freethinkers from Germany after 1848 helped make the kindergarten an international movement. [...] In the United States, the kindergarten catalyzed a second round of preschool advocacy. Froebel’s emphasis on combining women’s and children’s interests helped overcome resistance to the idea of young children being educated outside the home.*” (Beatty 1995, 51)

Im Verlauf der Geschichte wurden immer wieder Preschools oder Kindergärten staatlich implementiert und gefördert, um teilweise in Zeiten der Großen Depression Arbeitsplätze für arbeitslose Lehrer zu schaffen (daher vermehrt schulische Ausrichtung in den USA) und Kindern aus bildungsbenachteiligten Milieus eine Chance auf späteren ökonomischen Erfolg zu ermöglichen. Allerdings blieben sie nach wie vor temporäre Notbehelfseinrichtungen, 1971 wurde von Nixon der „*Comprehensive Child Development Act*“, der eine staatlich finanzierte *Child Care* vorsah, abgelehnt (vgl. Beatty 1995, 198). Heute finden sich in den USA die unterschiedlichen Formen der Day Care Centers, die meist in privater Hand sind, und die spezifische Kindergarten-Stufe. Kindergarten ist dabei ein ein- bis zweijähriges

Programm, ähnlich der deutschen Vorschule, die daher gleichaltrige Kinder fasst und auf die Schule vorbereiten soll. Dabei sind die Kindergärten meist an die schulischen Einrichtungen angegliedert, was auf historische Entwicklungen zurückgeht (vgl. Beatty 1995).

„*The Kindergarten kept some of its unique, maternalist, child-centered ideology but also became more like school.*” (Beatty 1995, 202). Durch die stärkere sowohl organisatorische, aber auch philosophische Angliederung an die Schule sind pädagogische Fachkräfte an Kindergärten Lehrer, die an Universitäten mit Hochschulabschlüssen auf die Elementarbildung ausgebildet werden. Durch entsprechende Lehrstühle an Universitäten und große bildungspolitische Programme wie Head Start, die es zu evaluieren galt, kann die USA auf eine längere Forschungstradition im frühkindlichen Bereich zurückblicken als Deutschland.

Bilanzierend kann festgestellt werden, dass verbindliche Curricula für beide Länder noch relativ neue Entwicklungen darstellen und die Relevanz der frühkindlichen Bildung sich erst ab dem 20. Jahrhundert langsam durchgesetzt hat. Einig sind sich die Frühpädagogen mehrheitlich, dass Kindergarten keine Vorverlagerung der Schule darstellen, sondern entwicklungsangemessen und entwicklungspezifisch fördern soll (vgl. Beatty 1995, 204f.). Was entwicklungsangemessen bedeutet und was das Spezifische einer Didaktik der Frühen Kindheit ist, nicht nur in Abgrenzung zu einer schulischen Didaktik, wird nach wie vor kontrovers diskutiert. Daher sind Nachbesserungen und Veränderungen in den Curricula ein notwendiger Prozess, insbesondere, da die empirische Forschung im frühkindlichen Bereich noch blinde Flecken aufweist, dies gilt, wie hier dargestellt, vor allem für die kindliche Medienkultur und Medienpraxis der Kinder vor dem Schuleintritt (vgl. Drotner/Livingston 2008; Theunert 2007a). Die Verankerung einer Medienpraxis im institutionellen Alltag ist nach Gysbers (2008) von unterschiedlichen Faktoren und deren Verknüpfung abhängig (Gysbers 2008). Aus diesem komplexen Modell können in dieser Untersuchung nicht alle Faktoren beleuchtet werden, da aufgrund des Fokus auf Kinder die Instrumente der Datenerhebung anders gewählt wurden. Herausgegriffen werden sollen Rahmenbedingungen, Motivation/Einstellung der handelnden Pädagogen, denn die Handlungskompetenz basiert auf den zentralen Voraussetzungen von Handlungsbereitschaft und -fähigkeit, also dem Können (vgl. Gysbers 2008). Im Folgenden werden überblicksartig die Analysen zur Verankerung einer Medienerziehung in den Curricula dargestellt (Bromberger/Marci-Boehncke/Rath 2007a; Müller 2011) und die Ergebnisse zur Einstellung der pädagogischen Fachkräfte, die entscheidend die medienpädagogische Praxis beeinflussen. Die vorliegende Untersuchung versucht im empirischen Teil, eigene Antworten auf die Fragen zu erhalten, ob und welche Formen einer Medienerziehung bei Kindern in den reflektierten institutionellen Erfahrungen verankert sind und wie sich die pädagogischen Fachkräfte in Deutschland und den USA (per

paper-pencil test) zu Medienwirkungen auf Kinder und zur Medienerziehung verorten. Es wird am Ende zu prüfen sein, ob die empirischen gesammelten Befunde dieser Untersuchung zum Medienerleben der Kinder nicht eine Modifikation der Curricula hinsichtlich der Medienerziehung erforderlich machen.

Autoren und Studie	Beschreibung/ Design	Fokus/Zielgruppe
Bromberger/Marci-Boehncke/Rath (2006)	Orientierungspläne im Vergleich	Analyse der Orientierungspläne unterschiedlicher Bundesländer für die Frühe Bildung
Müller (2011)	Orientierungspläne im Vergleich, auf Basis der Studie Bromberger/Marci-Boehncke/Rath 2006	Analyse der Orientierungspläne unterschiedlicher Bundesländer für die Frühe Bildung
Six/Frey/Gimmler (1998): Medienerziehung im Kindergarten	Multiperspektivische Untersuchung zur Medienerziehung in der Kita (standardisierte Interviews mit Ausbildungsleitern, Erzieherinnen, qualitative Interviews mit Erzieherinnen, Analyse medienpäd. Inhalte im Curriculum)	Fokus auf Erzieherinnen
Six/Gimmler (2007): Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten	Wiederholung zum anderen Messzeitpunkt Multiperspektivische Untersuchung zur Medienerziehung in der Kita (standardisierte Interviews mit Ausbildungsleitern, Erzieherinnen, qualitative Interviews mit Erzieherinnen, Analyse medienpäd. Inhalte im Curriculum)	Fokus auf Erzieherinnen
Gysbers (2008): Lehrer – Medien – Kompetenz. Empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz	Qualitative Vorstudie mit Leitfadeninterviews, Entwicklung eines standardisierten Fragebogens für LehrerInnen	Fokus auf Lehrerinnen
Schneider/ Scherer/Gonser/ Tiele (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen	Standardisierte Befragungen von LeiterInnen, Erzieherinnen + Leitfadeninterviews	Fokus auf Erzieherinnen
Herzig/Grafe (2010): Digitale Medien in Schule und Alltagswelt		Fokus auf Lehrerinnen

3.4.2 Medienerziehung/‘Media Literacy‘ in den Curricula der unterschiedlichen Länder

Zur Verankerung der tertiären Medien und einer Medienerziehung oder Medienbildung²⁶ in den jeweiligen Orientierungs- oder Rahmenplänen in den unterschiedlichen Bundesländern liegen aktuell wenige Analysen vor, da die Curriculumentwicklung relativ neu ist und sich immer noch im Prozess der Modifikation befindet. Die erste Studie wurde von Bromberger/Marci-Boehncke/Rath (2006) in Bezug auf die erste Generation der erarbeiteten Orientierungspläne vorgelegt, Müller (2011) nimmt in ihrer Untersuchung die bereits bestehenden Kategorien dieser früheren Orientierungsplananalysen von Bromberger/Marci-Boehncke/Rath (2006) auf und ergänzt sie um weitere Kategorien, wie beispielsweise der Erwerb von Gratifikation, die sie nochmals differenziert. In beiden Studien wurde untersucht, inwieweit die Bildungsvereinbarungen verbindlich für das Bundesland sind, welche Medien genannt werden, als auch unter welchen thematischen Schwerpunkten wie Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung (Baacke 1997, 1999b) diese in den jeweiligen Plänen auftauchen (Marci-Boehncke/Rath 2007a, 20). Im medientheoretischen Kontext können Marci-Boehncke/Rath (2007a) und Müller (2011) damit beschreiben, ob dem Bildungs- und Orientierungsplan tendenziell eine bewahrende oder fördernde Einstellung zu Grunde liegt. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser beiden Untersuchungen zusammenfassend dargestellt und um Beispiele aus der aktuellen Version des Orientierungsplanes Baden-Württemberg (2011) ergänzt. Insgesamt wird eine Fokussierung auf Baden-Württemberg vorgenommen, da die vorliegende empirische Untersuchung in diesem Bundesland durchgeführt wurde und daher für die Kontrastierung der Ergebnisse besonders relevant ist.

Bromberger/Marci-Boehncke/Rath (2006, 2007a) postulierten eine Dichotomie von Bewahrpädagogik und fördernde Medienerziehung im Verhältnis 1:1 (Marci-Boehncke/Rath 2007a, 21; Bromberger/Marci-Boehncke/Rath 2006), dies hat sich nach Müller (2011) auch nach den aktuellen Analysen nicht grundlegend verändert (vgl. Müller 2011). Trotz Modifikationen und Anpassungen vertreten ein Viertel der Bundesländer (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen) nach wie vor eine bewahrende Einstellung (vgl. ebd.). Zwar erkennen mittlerweile alle Bundesländer, also auch die Vertreter der bewahrenden Medienpädagogik, eine kindliche Medienwelt als Selbstverständlichkeit an (vgl. Müller 2011, 18f.), aber beispielsweise wird in Baden-Württemberg nicht definiert, was

²⁶ zwei Begriffe mit unterschiedlichen Traditionen und Nuancen, die aber bezüglich der Orientierungspläne synonym verwendet werden

Medien sind, und unterschiedliche Kompetenzdimensionen in Anlehnung an aktuelle medienpädagogische Diskurse und Modelle sucht man vergeblich (vgl. Bromberger/Marci-Boehncke/Rath 2006; Marci-Boehncke/Rath 2007a; Müller 2011). Die Chance, den Textbegriff zu erweitern und nicht mehr nur zwischen Buch und den (digitalen) Medien zu unterscheiden, sondern den Kindern vielfältige Möglichkeiten einer Texterfahrung zu bieten, wird auch in der endgültigen Fassung des Orientierungsplans Baden-Württemberg 2011 nicht wahrgenommen. Die Medienwelt des Kindes wird im Orientierungsplan zwar anerkannt und akzeptiert, allerdings zeigen unterschiedliche Formulierungen, dass diese mediale Welt tendenziell als negativ und schädlich wahrgenommen wird. Dahinter steht die nach wie vor vorgenommene strikte Trennung in eine sinnlich-reale Primär- und Sekundärerfahrung (vgl. Schäfer 2007a), denen die Medien zugeordnet werden. Sekundärerfahrungen stehen damit in der Wertigkeit immer unter den primären.

„Nur in dieser persönlichen Begegnung und nicht über Medien lernt jedes Kind Gefühl und Mitgefühl. Es übernimmt zunächst die gefühlsmäßige Einschätzung von Situationen seiner Bezugsperson.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011, 42)

Diese Zweiteilung wird in dieser Arbeit angezweifelt, Kinder machen ganzheitliche Erfahrungen, die sich nicht derart separieren lassen. Medienerfahrungen stehen aber nach der Annahme des Orientierungsplanes Baden-Württemberg in einer unmittelbaren Konkurrenz zu realen Erfahrungen und Spielpartnern, dabei zeigen Studien konstant über die Jahre hinweg, dass diese Konkurrenz in der Wertigkeit für das Kind nicht besteht (vgl. KIM 2006 - 2010), sondern diese Angst lediglich von Erwachsenen konstruiert wird. Die unterschiedlichen Formen der medialen Beschäftigungen zehren am Zeitbudget, nicht aber an der Priorität der realen Erfahrungsmöglichkeiten. Der Orientierungsplan in Baden-Württemberg geht nun aber vor allem von einer Überforderung durch die medialen Bilder und von einer Überflutung aus, dem das Kind mehr oder weniger hilflos gegenüber steht. Damit hat die Erzieherin vor allem die Aufgabe, die Mediennutzung im Elternhaus kritisch zu begutachten, und wieder rücken die „problematischen“ Fälle der Mediennutzung in den alleinigen Fokus. Hier besteht die Gefahr, wie die Analysen von Six/Frey/Gimmler (1998) und erneut Six/Gimmler (2007) belegen, dass Medien lediglich ein Gesprächsthema sind, wenn eine problematische Nutzung des Kindes vorliegt (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998, 390; 407). Positiv angemerkt werden kann allerdings, dass im Vergleich der vorläufigen Fassung im Jahr 2009 und der aktuellen Version 2011, zumindest der Versuch unternommen wurde, die Medieneindrücke der Kinder weniger normativ zu beschreiben. So heißt es noch 2009: *„Kinder haben heute Zugang zu vielen Dingen und sammeln auch Erfahrung mit neuen Medien, die faszinierend wirken. Sie wachsen in einer ungefilterten Medienflut auf. Diese Bilder können Kinder bedrängen. Der*

Kindergarten nimmt deshalb den Medienalltag der Kinder in sein Bildungs- und Erziehungskonzept auf. Erzieherinnen nehmen sensibel wahr, welche Spuren eine Überflut von Medieneindrücken bei Kindern hinterlassen.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009 (vorläufige Fassung), 95)

Im Vergleich dazu formuliert die Fassung (2011) etwas neutraler, aber immer noch mit dem Fokus auf dem problematischen Medienumgang des überforderten Kindes: *„Die Bilder der ungefilterten Medienwelt können Kinder bedrängen. Der Kindergarten nimmt deshalb den Medienalltag der Kinder in sein Bildungs- und Erziehungskonzept auf. Erzieherinnen nehmen sensibel wahr, welche Spuren Medieneindrücke bei Kindern hinterlassen. Sie beobachten, welche Verarbeitungsmechanismen Mädchen und Jungen haben, die sich geängstigt haben und überfordert sind. Gerade diese Kinder sollen Unterstützung erhalten, wie sie sich in ihrem Medienalltag zurechtfinden, wie sie ihre Medienerfahrungen im Spiel, beim Malen, Erzählen verarbeiten können.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011, 32)*

Insgesamt wird demnach davon ausgegangen, dass Medien etwas mit den Kindern machen, und nicht, dass Kinder etwas mit den Medien machen. Daher finden Dimensionen, in denen Kinder produktiv, kreativ und lustvoll mit Medien umgehen und eigene Medienprodukte produzieren, relativ wenig Berücksichtigung im Orientierungsplan Baden-Württemberg (sie werden allerdings erwähnt, was als Fortschritt im Vergleich zu 2006 zu werten ist). Positiv anerkannt werden kann, dass der Kindergarten für die Kinder einen Raum bieten soll, in den sie ihre Medienerfahrungen einbringen können, von Medien erzählen und berichten, aber auch produktiv durch Malen, Basteln etc. diese Erfahrungen verarbeiten können. Erzieherinnen sind durch den Orientierungsplan aufgefordert, differenzierte Möglichkeiten zu schaffen, Medien vielseitig zu nutzen beziehungsweise auszuprobieren und Anregungen dazu zu geben, wie das Kind Realität und Fiktionalität für sich entdecken und damit unterscheiden kann. Die Aspekte lassen sich teils der Mediengestaltung und der Medienkritik zuordnen, allerdings bleiben sie in der Konzeption sehr vage und vor allem unsystematisch und ohne Handlungsvorschläge. Zudem muss festgehalten werden, dass der Orientierungsplan Baden-Württemberg trotz ursprünglicher Forderungen nicht verbindlich ist. Dennoch haben sich, so stellen Six/Gimmler (2007) gerade im Vergleich zur Vorgängerstudie 1998 fest, die Rahmenbedingungen bezüglich der vorhandenen Geräte und Technologien im Kindergarten verbessert (vgl. Six/Gimmler 2007, 233). Die Ergebnisse aus der Untersuchung 2007 legen nahe, dass die für Kinder verfügbaren technischen Geräte häufiger eingesetzt und benutzt werden als zum Zeitpunkt der ersten Untersuchung 1998 (vgl. ebd.). Die Zielsetzungen, die bei dem Einsatz verfolgt werden, können anhand dieser Ergebnisse nicht näher bestimmt werden, was der Orientierungsplan

empfiehlt, muss auf jeden Fall in Baden-Württemberg als dürftig und ungenügend bezeichnet werden.

In den USA ist der Kindergarten anders strukturiert und organisiert. Als Stufe K ist der Kindergarten den Schulen angegliedert und in den Formulierungen der schulischen Standards und erwarteten Kompetenzen mit aufgenommen, die Standards sind folglich für die Stufen K – 12 in jedem Bundesland formuliert. Die Standards sind wie die Bildungspläne auch in einzelne Bildungsbereiche wie *Language, Arts, Maths etc.* gegliedert und verbindlich. In South Carolina ist der Besuch eines Kindergartens verpflichtend, und damit muss jede Schule verbindlich eine K-Stufe anbieten.

	Mandatory Kindergarten Attendance	Program Length	State Funds Provided	First Grade Entrance Age	School Must Offer Kindergarten
New Jersey	No	Local option	Yes		No, but all offer.
New Mexico	Yes	Local option	Yes		Yes
New York	No	Local option	Yes	6 by start of school	Yes
North Carolina	No	Full day	Yes	6 by 10/16	Yes
North Dakota	No	Local option	Yes		No
Ohio	Yes	Local option	Yes		Yes
Oklahoma	Yes	Local option	Yes	6 by 9/1	Yes
Oregon	No	Half day funded	Yes	6 by 9/1	Yes
Pennsylvania	No	Local option	Yes	At least 5 years, 7 months.	Yes
Rhode Island	Yes	Local option	Yes		Yes
South Carolina	Yes	Local option	Yes	6 by 9/1	Yes
South Dakota	No	Local option	Yes	6 by 9/1	Yes

Abbildung 19 State Statutes Regarding Kindergarten (Auszug) Organisation von Kindergartenprogrammen in den USA. Quelle: McMaken (2003):

Durch die föderalistische Struktur der USA hat jedes Bundesland seine eigenen Standards konzipiert, eine spezifische Analyse des SC Curriculums bezüglich ‚Media Literacy‘²⁷ oder ‚Media Literacy Education‘ liegt nicht vor, daher wird im Folgenden eine kurze eigene Darstellung und Analyse bezüglich einer Verortung der Medien und einer Medienerziehung im Curriculum vorgenommen. Ergänzend sollen die Empfehlungen der NAEYC *The National Association for the Education of Young Children* als die weltgrößte Organisation, die sich für Kinder und Bildung mit über 80 000 Mitgliedern einsetzt (vgl. <http://www.naeyc.org/content/about-naeyc>), hinzugezogen werden. Die NAEYC akkreditiert besonders erfolgreiche und qualitative hochwertige *Early Childhood Education* Programme, die nach den hohen Standards der Organisation arbeiten.

„NAEYC Position Statements are adopted by the Governing Board to state the Association’s position on issues related to early childhood education practice, policy, and/or professional development for which there are controversial or critical opinions.” (NAEYC 2011, <http://www.naeyc.org/positionstatements>).

Die Einrichtungen streben nach dieser Akkreditierung, da die Empfehlungen der Organisation einen hohen Stellenwert bei Eltern und LehrerInnen haben, somit entsprechende Einrichtungen besser qualifizierte LehrerInnen und vor allem mehr Kinder anziehen. In USA ist die Finanzierung der Schule durch staatliche Mittel (sofern es keine Privatschule ist) sehr stark an die Leistungen der Schüler in unterschiedlichen nationalen Testverfahren und folglich an die Effektivität der Programme gekoppelt. Die Richtlinien, die daher von NAEYC bezüglich ‚Media‘ und ‚Media Literacy Education‘ herausgegeben werden, können als Richtungslinien und handlungsleitend für fast alle Einrichtungen der *Early Childhood Education* angenommen werden. Dabei muss angemerkt werden, dass es sich bei der hier zu Grunde gelegten Formulierung der NAEYC um eine vorläufige Fassung handelt.

²⁷ Dabei muss berücksichtigt werden, dass es Unterschiede in den Konzeptionen der hier untersuchten Kindergärten gibt. Hauptsächlich waren dies Kindergärten in öffentlicher Hand, damit sind die Standards weitgehend identisch, nichtsdestotrotz herrscht gerade bezüglich Media Literacy Differenzen in den untersuchten amerikanischen Kindergärten (in Deutschland hingegen herrscht weitgehend ein einheitliches Konzept, da die Kindergärten alle den gleichen kirchlichen Träger haben). Die private Montessori Schule hatte beispielsweise nach der Theorie von Montessori eher ein bewahrpädagogisches Medienkonzept zu Grunde gelegt, während hingegen Laurel Hill und die *Buist Academy* Medien sehr intensiv zur Unterrichtsvermittlung einsetzen. Beispielsweise wird das *SmartBoard* nahezu standardmäßig verwendet, Schüler produzieren die täglichen Schulnachrichten, es steht den Schülern ein Medienzentrum zur Verfügung, in dem sie recherchieren und auch fachliche Hilfe in Anspruch nehmen können. Damit zeigen sich hinsichtlich der Medienpraxis und der theoretischen, konzeptionellen Verankerung der Medien zwischen den Kindergärten untereinander Differenzen. Diese werden durch die vagen und ungenauen Definierungen der Standards im Curriculum begünstigt.

In den Standards von South Carolina finden sich Medien, ohne dass sie als solche bezeichnet werden, vor allem unter dem Bildungsbereich ‚Language‘ und ‚Literacy‘. Eine Definition von Medien, eine Bestimmung der Kernelemente *Core Principles* (Kellner/Share 2005) oder der fünf Basiskompetenzen (Hobbs 2010) sucht man auch in diesen Standards ähnlich wie in den meisten Orientierungsplänen vergeblich. In Ansätzen allerdings kann man eine vorsichtige Erweiterung des Textbegriffes erkennen, wenn formuliert wird, dass Schüler die Kompetenzen erwerben sollen, Informationen aus nicht-schriftlichen Quellen zu verstehen und zu analysieren. Allerdings wird nicht weiter spezifiziert, was alles unter nicht schriftlichen Dokumenten gefasst wird, vermuten lassen sich darunter auch Medientexte wie Film, Musik, Clips oder Hörbücher. Sie bleiben durch diese vage und unstrukturierte Definition und Beschreibung unspezifisch, die tatsächliche Integration der Medien hängt damit wieder sehr stark von dem individuellen Engagement und der Einstellung (vgl. Six/Gimmler 2007; Herzig/Grafe 2010) des einzelnen Lehrers ab. Hobbs (2010) fordert in ihrem *“Plan of Action”* konsequenterweise: *“At a time when the word „text“ now means any form of symbolic expression in any format that conveys meaning, the concept of literacy is simply expanding. Literacy is beginning to be understood as the ability to share meaning through symbol systems in order to fully participate in society.”* (Hobbs 2010, 30-31)

Für die K-Stufe sollen die Kinder Quellen und Texte, die nicht in Schriftsprache vorliegen, identifizieren und Vorhersagen über den Inhalt ihrer rezipierten Sendung treffen (vgl. SC Standards, 2006). Dabei müssen sie dieses Wissen mit ihrem bereits bestehenden Weltwissen oder ihren Erfahrungen verknüpfen. Auch in den Formulierungen für die *Early Childhood Education South Carolina* findet keine weitere Spezifizierung statt, allerdings wird hier der Begriff der Medien für nicht-schriftliche Texte eingeführt, ohne diesen aber weiter auszuführen oder zu definieren (vgl. South Carolina Government, http://childcare.sc.gov/main/docs/gsgs_finalbook_022608.pdf). Als einzige Zielvorgabe bezüglich Medienkompetenz ist formuliert, dass fünfjährige Kinder Informationen aus unterschiedlichen Schriftdokumenten und aus nicht-schriftlichen Medien wie Video, Fernsehen und Radio extrahieren können (vgl. ebd.). Medien dienen damit als eine erweiterte Ressource und als ein Instrument, um Wissen auszubauen und Informationen zu sammeln. Damit wird vor allem auf einen *„tool-oriented“* Mediengebrauch gesetzt, der nicht an der Lebenswelt der Kinder orientiert ist (vgl. Hobbs 2010, 25f.). Denn Fünfjährige nutzen Medien hauptsächlich zur Ausgestaltung ihrer Geschichten, zur Identifikation und zur Bearbeitung von aktuellen, individuellen Themen (vgl. Ergebnisse dieser Studie; Bachmair 1994; Charlton 2003; Charlton/Neumann 1990).

Informationen aus unterschiedlichen Dokumenten extrahieren und analysieren stellt eine wichtige Kompetenz dar, die vor allem unter dem ‚Literacy‘- Begriff verankert ist. Weitere

Dimensionen einer Medienkompetenz wie Medienkunde, Medienkritik und vor allem der eigenen, aktiven Mediengestaltung, um hier das Modell Baackes (1997) aufzugreifen, finden sich in den Standards allerdings nicht. In Ansätzen könnten die Informationsentnahme sowie das Erkennen der unterschiedlichen Träger der Dimension „*Analyze & Evaluate*“ (Hobbs 2010, 18) zugeordnet werden, allerdings stellen sie nur einen minimalen Bereich aus dem gesamten Komplex dar.

Die NAEYC (2011) hingegen erkennt in ihrer vorläufigen Ausformulierung die Kinderwelten als Medienwelten an und zeigt auf, dass die neuen Technologien eine Veränderung von Kultur und Interaktion nach sich ziehen, gerade auch in Bezug auf die Organisation des alltäglichen Familienlebens (vgl. NAEYC Standards: Technology in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Draft 2011). Die Veränderungen auf die Klassenzimmerausstattung mit neuen Technologien als auch die durch Medien veränderten Methoden der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs wird von der NAEYC ebenfalls betont.

“This digital revolution makes technological and media literacy for parents and the adults who work with young children more important than ever. Making informed choices about technology and the content of digital media requires knowledge, experience, and active exploration. Providing developmentally appropriate experiences with technology requires an understanding of technology viewed through the lens of known child development theories (Center for Media Literacy 2010; Hobbs 2010; National Association for Media Literacy Education 2007; Rogow & Scheibe 2007), and developmentally appropriate practice (Copple & Bredekamp 2009).” (vgl. NAEYC Standards: Technology in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Draft 2011, 2)

Insgesamt legen sie eine sehr umfassende und fundierte Positionierung vor, die sich auf fachwissenschaftliche Diskurse stützt und sowohl Risiken, aber vor allem auch die Chancen der Technologien für die kognitiven und sozialen Fähigkeiten ausführt.

„Screen media can expose children to experiences that they cannot have in real life (exposure to animals, objects, people, landscapes, experiences, and virtual field trips). Digital media can also help children save, document, revisit, and share their real-life experiences through images, stories, and sounds” (vgl. ebd., 11).

Positiv ist ebenfalls zu konstatieren, dass in den Empfehlungen der NAEYC (2011) Medien nicht nur als Instrumente verstanden werden und sich von einer einseitigen technischen

Fokussierung lösen. Dies wird besonders deutlich an den entwickelten Empfehlungen für die Praxis, die unterschiedliche Dimensionen einer Medienkompetenz vereinen (vgl. ebd., 10f.) Allerdings liegt ein leichter Schwerpunkt auf der Perspektive des Lehrers und damit auf der Mediendidaktik. Die Medienkompetenz der pädagogischen Fachkräfte wird in dem Statement der NAEYC (2011) vorausgesetzt, d.h. sie sollen einen vertrauten Umgang mit Maus und Computer entwickeln und vertiefen, über eigene Kompetenz im Umgang mit modernen Medien zur Nutzung, aber auch zur Vermittlung wie *SmartBoard*, Suchmaschinen, etc. verfügen und moderne Medientechnologien zur Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen der Kinder nutzen, die technisches Wissen als Grundlage (Dimension der Medienkunde nach Baacke (1997), kognitive Kompetenz nach Aufenanger 2003a) erfordern. Aber die Lehrperson soll vor allem differenzierte Möglichkeiten und Settings für die Kinder schaffen, in denen sie unterschiedliche Medien aktiv und kreativ erproben, entdecken, sinnlich erfahren, genussvoll als auch kompetent nutzen und herstellen können. Dennoch scheint in der Realität eine umfassende und breit verstandene ‚Media Literacy‘, wie sie in dem Statement der NAEYC (2011) formuliert und angedacht wurde, noch nicht entsprechend Eingang zu finden, insbesondere in der elementaren Bildung von *Preschool* und *Kindergarten* wird nach wie vor eine ebenfalls eher reaktive Medienerziehung praktiziert. Die Formulierungen der NAEYC 2011, die als richtungsweisend für die Early Childhood Education angesehen werden können, als auch der vom *U.S. Department of Education* formulierte Technologie Plan *„Transforming American Education: Learning Powered by Technology“* (vgl. Hobbs 2010, viii) lassen auf eine Veränderung bezüglich Curriculum und Rahmenbedingungen hoffen.

3.4.3 Medienkompetenz und Medieneinstellungen bei pädagogischen Fachkräften

„Eher scheint allgemeine Orientierungslosigkeit zu herrschen, und dies nicht nur in den Kindergärten, sondern auch in den Institutionen der Erzieherinnenausbildung.“ (Six/Gimmler 2007, 273)

So fassen Six/Gimmler (2007) etwas desillusioniert ihre Ergebnisse aus der Folgestudie 2007 zusammen (vgl. ebd.). Der erhoffte Wandel und die erwarteten Veränderungen nach der ersten Untersuchung 1998 sind größtenteils nicht eingetreten. Die Geräteausstattung als auch der Einsatz dieser Geräte in der Kitapraxis haben sich zwar erhöht, und damit kann eine erhebliche Verbesserung der Rahmenbedingungen gegenüber 1998 (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998, 202) bei weitgehend gleichgebliebenen vagen Handlungsempfehlungen der Curricula konstatiert werden (vgl. Bromberger/Marci-Boehncke/Rath 2006; Marci-Boehncke/Rath 2007a, Müller 2011), aber Medienkompetenzen, Medienkenntnisse und Einstellungen wie auch die

tatsächliche Medien-Kitapraxis scheinen sich nur unmerklich verändert und verbessert zu haben (vgl. Six/Gimmler 2007, 273; Marci-Boehncke 2008b; Gysbers 2008).

Es gibt Bestrebungen, durch Fortbildungen Erzieherinnen und LehrerInnen zu qualifizieren, ebenso kämpfen unterschiedliche Vertreter aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit Medien als interdisziplinäre Aufgabe beschäftigen, für eine verpflichtende Ausbildung an den Hochschulen, Fachschulen und Universitäten (vgl. Medienpädagogisches Manifest). Jedoch scheinen diese Bemühungen nach den Ergebnissen von Six/Gimmler (2007), Herzig/Grafe 2010 und Gysbers (2008) noch nicht wesentlich zu greifen. Die Ausbildung der in der Studie von Six/Gimmler (2007) befragten Erzieherinnen stellt sich nach wie vor als ungenügend und schmal heraus, teilweise wird der Themenbereich „Ziele und Praxis der Medienerziehung im Kindergarten“ überhaupt nicht in der Ausbildung behandelt oder nimmt im Verhältnis zu anderen Bereichen eine marginale Rolle ein (vgl. Six/Gimmler 2007, 150). Allerdings zeigen sich jüngere Erzieherinnen etwas umfassender in dem Bereich ausgebildet, die höchste Motivation hingegen zur privaten wie auch fachlichen Auseinandersetzung konnte unter den Einunddreißig- bis Vierzigjährigen nachgewiesen werden (vgl. Six/Gimmler 2007, 153; Marci-Boehncke 2008b, 5). Insgesamt fehlen den Erzieherinnen die kreativen Nutzungskompetenzen, dies gilt nach den Befragungen von Marci-Boehncke (2008) gleichermaßen über alle Altersstufen (vgl. Marci-Boehncke 2008b, 4). Dementsprechend gering fällt die Selbsteinschätzung der medienpädagogischen Qualifikation aus, die damit ein massiver Hinderungsgrund für praktische Medienarbeit im Kindergarten aus Sicht der Erzieherinnen darstellt (vgl. Six/Gimmler 2007, 153, 251). Erstaunlicherweise werden trotz des geschilderten Bedarfs dennoch viele Fortbildungsangebote und Schulungen im Hinblick auf medienspezifische Themen nur wenig frequentiert, da das Interesse an diesen unter Erzieherinnen nicht so hoch zu sein scheint (vgl. Six/Gimmler 2007, 152; Marci-Boehncke/Rath 2007a). Auch Lehrkräfte sind sich nach der Studie von Gysbers (2008) der hohen Bedeutung schulischer Medienbildung bewusst, dennoch scheitert die praktische Umsetzung oft an mangelndem Wissen und unzureichender Qualifikation der Lehrkräfte (vgl. Gysbers, 2008, 5.13).

Die Erzieherinnen erkennen die Medienwelt der Kinder als Faktum an, dennoch stehen sie den Medien und Medienerfahrungen keineswegs positiv gegenüber. So bewerten sie keines der von Kindern genutzten Medien im Mittel als „eher positiv“ (vgl. Six/Gimmler 2007, 191), ebenso wird die Wirkung der Medien auf Kinder negativ oder gar schädlich eingestuft (vgl. ebd.; Gysbers 2008, 153; Schneider/Scherer/Gonser/Tiele 2010, 78f.). Damit beobachten sie die Mediennutzung der Kinder in der Einrichtung generell sehr kritisch und suchen im Grunde nach Wegen beziehungsweise Alternativen, um die Kinder von der potentiell schädlichen und gefährlichen Mediennutzung wegzuführen (vgl. Six/Gimmler 2007, 198).

„Das negative Potenzial der Medien wird also stark bejaht. Offensichtlich gehen die befragten Kindergarten-Erzieherinnen davon aus, dass Kinder den Medien hilflos ausgeliefert und somit schutzbedürftig sind. (Schneider et al. 2010, 78).

Einen medienfreien Kindergarten als Art Schonraum wollen allerdings die meisten Erzieherinnen den Kindern nicht (mehr) bieten (vgl. Six/Gimmler 2007, 201). Problematisch erscheint, dass Erzieherinnen oft über ungenügende Kenntnisse über die von Kindern aktuell präferierten Sendekonzepte haben und nicht wissen, was diese Sendekonzepte in den Augen der Kinder ausmachen. Six/Frey/Gimmler (1998), Six/Gimmler (2007) und Marci-Boehncke (2008) zeigen, dass Erzieherinnen weder mit den favorisierten Fernsehsendungen der Kinder noch mit den im Kindergartenalter beliebten Computerspielen vertraut sind (vgl. Six/Gimmler 2007, 163; Marci-Boehncke 2008b, 7). Lediglich mit den Lieblingsbüchern der Kinder und generell mit den Medien, mit denen sie selbst aufgewachsen sind, fühlen sich Erzieherinnen gut bis sehr gut vertraut (Six/Gimmler 2007, 163).

Erzieherinnen nehmen anhand ihrer Beobachtung an, dass Kinder aus sozialem benachteiligtem Umfeld als auch Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund Medien quantitativ mehr nutzen und dabei vor allem auf das Fernsehen zurückgreifen und passiv konsumieren. Die Gründe sehen sie bei den überforderten Eltern, die wenig Zeit haben und das Kind vor dem Fernsehen „parken“. Vergleicht man diese Annahmen mit den Ergebnissen aus Studien wie KIM 2010 oder Rideout/Hamel (2006), liegen Erzieherinnen, wenn auch etwas vereinfacht, mit ihren Beobachtungen eines ungleichen Zugangs und ungleichen Nutzungsverhaltens nicht falsch (vgl. Kim 2010; Rideout/Hamel 2006).

„Insgesamt ließen ihre Aussagen jedoch keineswegs darauf schließen, dass sie angesichts der Spezifika im Medienumgang dieser Kinder Konsequenzen für die Medienerziehung im Kindergarten – etwa im Sinne spezifischer Ziele oder Methoden – wahrnehmen“. (Six/Gimmler 2007, 169).

Den Erzieherinnen ist damit bewusst, dass Medien die Ungleichheit verschärfen und Kinder nicht nur ungleichen Zugang zu Medien haben, sondern auch milieuspezifische Arten der Nutzung aufweisen, die Konsequenz allerdings, diese Kinder durch spezielle mediale Angebote zu fördern und der digitalen Bildungsschere entgegenzuwirken, scheint sich aufgrund des fehlenden theoretischen Wissens, noch nicht durchgesetzt zu haben.

Im Zuge der Professionalisierungsdebatte, wie sie gerade insbesondere in der Frühen Kindheit geführt wird (vgl. von Balluseck 2008), scheint es dringend notwendig, sich mit einer forschenden Haltung (vgl. Nentwig-Gesemann 2008) den Medienerfahrungen der Kinder und den tatsächlichen Medienwirkungen zuzuwenden und, wie Marci-Boehncke (2008) fordert,

sich auch über die eigene Rezeption der Sendungen und Inhalte mit der kindlichen Mediennutzung auseinanderzusetzen (vgl. Marci-Boehncke 2008b, 7).

Die Medienpraxis läuft meist reaktiv an, insofern, dass die Erzieherinnen Äußerungen oder bestimmte (medial geprägte) Verhaltensweisen der Kinder als Gesprächsanlass aufgreifen (vgl. Six/Gimmler 2007, 237; Schneider/Scherer/Gonser/Tiele 2010, 69). Die aktuelle Studie von Schneider/Scherer/Gonser/Tiele (2010) bestätigt, dass die befragten niedersächsischen Erzieherinnen vor allem auf die Reflektion setzen und deutlich weniger aktiv sind als die Kinder selbst (vgl. Schneider/Scherer/Gonser/Tiele 2010, 68f.). Kreative und produktive Medienarbeit wird von Erzieherinnen nach Schneider et. al. (2010) als auch nach Six/Gimmler (2007) selten von Erzieherinnen initiiert (vgl. Schneider/Scherer/Gonser/Tiele 2010, 68; Six/Gimmler 2007, 230). Damit ist nicht sehr überraschend, dass „klassische“ Medien wie CD-Player, Kassettenrekorder und auch die digitale Kamera als eine neue Technologie am häufigsten von den befragten Erzieherinnen unterschiedlicher Studien eingesetzt werden, während gerade der Fernseher – als das in der untersuchten Alterskohorte meist genutzte Gerät – oder Konsolen von Erzieherinnen abgelehnt werden (vgl. Schneider et. al 2010, 70; Marci-Boehncke/Rath 2007a; Marci-Boehncke 2008b; Six/Gimmler 2007, 233). Die aktuelle Studie von *Schneider et. al (2010)* kommt zudem bei der Häufigkeit der eingesetzten Medien auf deutlich niedrigere Werte als die Untersuchung von Six/Gimmler (2007) in NRW, es scheint also zum einen regional Unterschiede zu geben, zum anderen verweisen beide Studien darauf, dass es innerhalb der Erzieherinnenkohorte enorme Differenzen gibt. Schneider et. al (2010) sprechen von einer „*medienpädagogischen Avantgarde*“ unter den Erzieherinnen, die Medien gezielter und häufiger einsetzen als der Durchschnitt. (Schneider et. al 2010, 73; Six/Gimmler 2007). Nach der Studie von Gysbers (2008) erfolgt der vielseitige didaktische Einsatz von Medien auch bei Lehrern nur gelegentlich und spärlich, der Fokus liegt ebenfalls auf dem Einsatz der „klassischen“ Audiomedien (vgl. Gysbers 2008, 134-144).

Bezüglich der Einstellung als auch hinsichtlich des Medieneinsatzes scheint es keine gravierenden Unterschiede zwischen den Pädagogen der Elementar- und der Primar-/Sekundarstufen als auch zwischen den unterschiedlichen Ländern zu geben. Pädagogen in Institutionen allgemein setzen offensichtlich am ehesten auf das kritische Reflektieren über Medien und Medienwirkungen sowie auf den didaktischen Einsatz der Medien zu Recherchezwecken, der eigenständige Umgang und die kreative Produktion finden wenig oder keine Berücksichtigung im Handeln (Gysbers 2008, 144; Hobbs 2010, 26; Six/Gimmler 2007, 236, 241). Selbst bei Praxisprojekten, die sich ausschließlich auf den Medieneinsatz bezogen, stellten die Befragten in der Studie von Six/Gimmler (2007) keinerlei Verknüpfungen zwischen Aktivität und medienpädagogischen Zielen her (Six/Gimmler 2007, 236). Amerikanische Lehrerinnen unterrichten ebenfalls mit Technologien, das heißt, oft sind

bestimmte Geräte in den Räumlichkeiten des Kindergartens vorhanden und sie werden als eine Möglichkeit der Recherche oder durch den Lehrer zur Wissensvermittlung genutzt (Hobbs 2010, 26f.).

Erschwerend für eine integrative Medienarbeit ist das Missverständnis, dem Erzieherinnen durchaus aufsitzen, dass es sich bei Medienerziehung um einen speziellen Förderbereich handelt. Dies führt dann zu Reaktionen wie etwas überspitzt formuliert: „Heute machen wir Medien, und morgen machen wir an unserem Thema Bauernhof weiter“. Medien werden damit zu einem zusätzlichen Aufgabenbereich, der zu allen Anforderungen, die gerade an die Erzieherinnen herangetragen werden, auch noch hinzukommt. Gefühle der Überforderung sind in diesem Fall vorprogrammiert, insbesondere, wenn konkrete Fortbildungsangebote und Handreichungen ausbleiben. Es kann aber auch sein, dass Erzieherinnen im Grunde tatsächlich mehr Medienerziehung betreiben, nur dies nicht als solche abspeichern, da Medien als gesonderte Einheit oder Projekt von ihnen verstanden wird, darauf verweisen Six/Gimmler (2007) im Hinblick auf die Interpretation ihrer Ergebnisse.

3.4.4 Offene Fragen für die Untersuchung

Insgesamt muss, den Stand der Forschung bilanzierend, festgestellt werden, dass eine integrative Medienarbeit in den wenigsten pädagogischen Settings stattzufinden scheint, es fehlen nicht nur verbindliche und detaillierte Rahmenpläne, die geeignete Ausstattung und die Zeit, sondern vor allem das nötige Wissen beziehungsweise die nötigen Kompetenzen bezüglich theoretischer Modelle, didaktischer Einsatzmöglichkeiten, empirischer Befunde zur kindlichen Medienwelt, Wirkungsweisen der Medien und der eigenen Handhabung. Die vorliegende Arbeit legt den Fokus nun allerdings nicht auf die Medienpraxis und -annahmen der Erzieherinnen²⁸, sondern ausgehend von dem Kind werden sie lediglich als Teilbereich unter ökosystemischer Perspektive in den Blick genommen.

Ausgehend von dem Forschungsstand werden an die Daten folgende Fragen gestellt:

- Spielen Medien in der Kita eine Rolle und in welchen Kontexten?
- Spielen Medien in informellen Settings eine andere Rolle als in den formellen Settings?
- Wie berichten die befragten Kinder über die Medienpraxis in den Institutionen und wie wird diese von den Kindern reflektiert?

²⁸ Die tatsächliche Medienpraxis der Erzieherinnen in Baden-Württemberg zu erfassen und die tatsächliche Medienkompetenz zu messen, erscheint ein notwendiges Desiderat.

- Wie werden Medien in dieser Untersuchung im Raum Baden-Württemberg und South Carolina (USA) von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen, welche Wirkungsweisen werden technischen Medien attribuiert und welche Einstellung haben Erzieherinnen/Teachers gegenüber einer Medienerziehung in der Kita²⁹?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in den Daten zwischen Deutschland und den USA aufweisen?

²⁹ Über die konkrete Medienarbeit und die Zuordnung nach den jeweiligen Dimensionen einer Medienkompetenz oder der „5 Competencies“ (Hobbs 2010) können hier keine validen Aussagen gemacht werden, dazu wären ‚face-to-face‘-Interviews mit Erzieherinnen und systematische Beobachtungen der konkreten Medienpraxis notwendig gewesen.

*„Nicht alles, was zählt, kann gezählt werden,
und nicht alles, was gezählt werden kann, zählt!“*

Albert Einstein

4. Heuristische Sozialforschung als methodologischer Rahmen

Die Auseinandersetzung mit dem Stand der Forschung auf internationaler Ebene zeigt, dass das Forschungsfeld einen weitgehend offenen, erkenntnisgenerierenden Zugang erfordert. Denn obgleich eines deutlich gestiegenen Interesses an den Erlebnissen, Erfahrungen und Praktiken von Kindern ist noch zu wenig empirisch gesichertes Wissen vorhanden, wie Unter-Sechsjährige ihre Medienkultur herstellen und praktizieren (Theunert 2007a; Drotner/Livingston 2008). Die Offenheit muss ebenfalls auf methodischer Ebene gegeben sein, denn die Notwendigkeit, mehrere Perspektiven auf den Forschungsgegenstand zu vereinen, lassen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz kommen. Daher wurde die vorliegende Untersuchung in Anlehnung an das theoriegenerierende Verfahren der Heuristischen Sozialforschung (Kleining 1994, 1995, Kleining/Witt 2000; Krotz 2005) durchgeführt.

Die Heuristische Sozialforschung setzt sich zum Ziel, systematische und dichte (Geertz 1991) beziehungsweise kontextreiche Beschreibungen von sozialen und kulturellen Sachverhalten zu entwickeln und diese dann in neue Theorien zu überführen, die an den Daten immer wieder überprüft werden (vgl. Krotz 2005; Geertz 1991, Kleining 1995; Ayaß/Bergmann 2006, 19). Heuristische Sozialforschung ist damit im Kern nicht Deutungskunst, sondern „Entdeckungsverfahren“ (vgl. Kleining 1994, 18).

Um systematisch „Neues“ zu entdecken (vgl. Kleining 1994, Kleining/Witt 2000), folgt sie daher bestimmten Regeln. Das methodische Regelwerk selbst ist offen gehalten, bietet folglich die Chance zu weiterem Ausbau und zur Konkretisierung auf die jeweils vorliegende Untersuchung.

„Das heuristische Forschungsverfahren ist eingebettet in eine allgemeine Methodologie, die begründet, warum die jeweiligen Techniken angewandt werden. Natürlich ist das Verfahren selbst offen für seinen weiteren Ausbau.“ (Kleining 1994, 189)

Ausgebaut wurde in dieser Untersuchung sicherlich der Umgang mit qualitativen und quantitativen Daten, dabei werden Chancen und Bedenken eines multimethodischen Vorgehens aus dem Verhältnis der beiden Forschungsparadigmen zueinander ersichtlich. Dies soll

theoretisch skizziert werden, um anschließend das theoretische Regelwerk der Heuristischen Sozialforschung darzustellen. Da die Regeln sehr allgemein gehalten und insbesondere bezüglich der Analyse sehr weit und offen formuliert sind, müssen diese im Anschluss auf die konkrete hier vorliegende Untersuchung und Bedingungen spezifiziert werden. Diese Offenlegung der genauen Vorgehensweise ermöglicht den intersubjektiven Nachvollzug und ist insofern unverzichtbar zur Qualitätssicherung qualitativer Forschung (vgl. Bohnsack 2005).

4.1 Mehrperspektivität durch Methodentriangulation

Lange Zeit galt eine strikte Trennung zwischen qualitativen und quantitativen – hypothesenprüfenden und hypothesengenerierenden – Verfahren, da hinter den jeweiligen Verfahren andere Theoriebegriffe und Denktraditionen stehen, die sich auf Vorgehen, Verständnis und Zielsetzung auswirken (vgl. Krotz 2006, 20-21; Lamnek 2005, 243).³⁰

Die quantitative Forschung entstammt der naturwissenschaftlichen Denktradition, vertritt daher in Anlehnung an den Positivismus die Ansicht, dass die soziale Welt in derselben Weise wie die naturwissenschaftliche Welt analysiert werden kann (Mertens 2010, 10-11). Sie geht folglich davon aus, dass es eine objektive Wirklichkeit gibt, die mittels einer Methode wertfrei und objektiv beschrieben werden kann (vgl. ebd.; Lamnek 2005, 243). Ziel ist dabei die Bestätigung von postulierten Gesetzen durch die Empirie um konstante und kausale Zusammenhänge zwischen Variablen zu beschreiben, die wiederum zur Erklärung neuer Erscheinungen herangezogen werden sollen (vgl. Lamnek 2005, 245). Forschung wird damit als Prozess des standardisierten Messens verstanden, und um festzustellen, welcher Messwert zutrifft, wird auf das mathematische Konzept der Variablen - als vorher definierter Platzhalter, die bestimmte Werte annehmen können - zurückgegriffen (vgl. Krotz 2005, 60). Dieses Prinzip funktioniert nur unter der Annahme, dass die Forschungsperson die Ergebnisse durch ihre Subjektivität nicht verzerrt oder beeinflusst, sie versucht folglich ihre Subjektivität auszublenden, eine Distanz zwischen sich und dem Forschungsgegenstand zu schaffen, um das soziale Handeln ihres Forschungsobjekts wertneutral zu erfassen (vgl. Krotz 2005, 60 f.; vgl. Lamnek 2005, 254 – 255). Dahinter steht wiederum das positivistische Paradigma, dass das Beobachtbare erklärbar ist und bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgt – die quantitative Forschung sucht also nach *nomothetischen Aussagen*, die Interpretationen der Befragten werden nicht mit einbezogen (Lamnek 2005, 246 -247; vgl. Johnson/Christensen 2008, 36). In den Vordergrund stellt die

³⁰ In diesem Zusammenhang können die zwei Forschungsparadigmen lediglich kurz umrissen werden. Dies erscheint notwendig, um den Streit der Paradigmen herauszuarbeiten und damit die lange Diskussion um eine Verbindung dieser beiden Traditionen nachvollziehen zu können. Die dargestellten Differenzen sind idealtypisch, das bedeutet, in der Praxis sind die Unterschiede oft weniger deutlich (vgl. Lamnek 2005, 242).

quantitative Methodologie die Konfrontation von ex ante formulierten Hypothesen mit der Realität, um diese verifizieren oder falsifizieren zu können. Die theoretisch-hypothetischen Vorformulierung hat eine Prädetermination des Forschers zur Folge, das heißt, es kann im deduktiven Vorgehen nur entdeckt und erforscht werden, was vorab theoretisch durchdacht wurde (vgl. ebd.).

Es geht insgesamt um eine Reduktion der Komplexität und um eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf eine Grundgesamtheit; dies kann nur durch geschlossene und standardisierte Methoden, in denen nicht zu untersuchende Faktoren konstant gehalten werden, und anhand von Zufallsstichproben beziehungsweise repräsentativen Stichproben erreicht werden. Das Kriterium der Repräsentativität stellt nur eines der Gütekriterien dar, die die Transparenz und Qualität der quantitativen Forschung sichern sollen. Weitere Kriterien sind die Objektivität, der Grad, in dem ein diagnostisches Ergebnis unabhängig vom Untersucher ist, die Reliabilität, als Grad der Genauigkeit beziehungsweise Reproduzierbarkeit eines diagnostischen Ergebnisses, und die Validität, die Genauigkeit, mit der ein diagnostisches Ergebnis das Merkmal, das es erfassen soll, tatsächlich erfasst (Flick 2005).

Die qualitative Methodologie hat die Frage nach den Gütekriterien von Forschung lange Zeit ignoriert beziehungsweise hat sich an diesen Gütekriterien quantitativer Forschung abgearbeitet, versuchte anschlussfähig zu sein, anstelle sich auf die eigenen Stärken zu berufen und sich damit abzugrenzen. Ein für das qualitative Paradigma wesentlicher Impuls wurde von *Ralf Bohnsack* (2005) gesetzt, der sich in einem Artikel mit den Standards nicht-standardisierter Forschung auseinandersetzte (Bohnsack 2005). Er zeigt auf, dass sich qualitative Forschungsverfahren ebenfalls an komplexen Standards orientieren, die allerdings der Praxis nicht vorausgehen, sondern aus ihr heraus entstehen, sie werden erst auf „*Grundlage einer empirischen Rekonstruktion der Forschungspraxis entwickelt*“ (Bohnsack 2005, 65).³¹

Die qualitative Sozialforschung kommt im Gegensatz zum quantitativen Paradigma aus den Geisteswissenschaften und will die Deutungsebene des Subjekts verstehen sowie der prozessrekonstruktiven Frage nachgehen, warum etwas wirkt, wie es wirkt beziehungsweise in welchen Erfahrungskontexten bestimmte Orientierungen verwurzelt sind (vgl. Bohnsack 2010). Sie geht demnach davon aus, dass es nicht eine objektive Wirklichkeit gibt, sondern jedes Individuum beziehungsweise jede Gruppe auf Basis von Sinn und Bedeutung selbst Wirklichkeit konstruiert (Krotz 2005, 82; vgl. Bergmann 2006, 20). Gemäß der Tradition des

³¹ Daher ist der Diskurs über die Forschungspraxis in Forschungswerkstätten als auch die Explikation in Forschungsarbeiten erforderlich, um Standards zu rekonstruieren und damit zu etablieren. Aus diesem Grund ist die methodische Auseinandersetzung in dieser Arbeit vergleichsweise umfangreich.

Konstruktivismus ist jedes Wissen eine menschliche Konstruktion und wird durch Selektion und Strukturierung hergestellt (Flick 2005, 22). Menschen gliedern und sortieren ihr Weltwissen im Voraus, dass bedeutet sie verfügen über Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit (Bohnsack 2010, 22).

„Wenn soziale Tatsachen durch Menschen konstituiert und interpretiert werden, so sind sie nicht als naturgegebene Fakten, sondern als mit spezifischen Bedeutungen versehene Phänomene zu betrachten.“ (Lamnek 2005, 243)

Wissenschaftliche Konstruktionen sind folglich Konstruktionen des Forschers über die Konstruktionen der Beforschten. Die „*Common-Sense Konstruktionen*“ der Befragten werden daher als Konstruktionen ersten Grades betrachtet, an die die Konstruktionen zweiten Grades anschließen – sie also rekonstruieren (Bohnsack 2005, 65; Bohnsack 2010, 23).³² Ein Qualitätsmerkmal rekonstruktiver, qualitativer Forschung ist „*der Bruch mit den Common-Sense Vorannahmen*“ (Bohnsack 2005, 70) als ein Wechsel von der Analyse „*was*“ die gesellschaftliche Wirklichkeit ist, zu „*wie*“ diese von den Beforschten hergestellt wird (Bohnsack 2005, 2010). Um sich diesem anzunähern, greift die qualitative Forschung auf Alltagsmethoden zurück – „*den Common-Sense Methoden oder Ethno-Methoden*“ (Bohnsack 2005, 66). Diese nicht-standardisierten Methoden, wie zum Beispiel das Interviewgespräch, basieren auf „*natürlichen Standards und Routinen der Kommunikation*“ (Bohnsack 2005, 66), die Kenntnisse und Reflexion (auch in Form der Explikation) dieser natürlichen Standards sind daher Voraussetzung für eine kontrollierte Erhebung *und* Interpretation. Eine besondere Bedeutung spielen daher auch die Forschungswerkstätten, in denen die Methoden, aber auch die Interpretationen diskutiert und kontrolliert werden, um Standards zu etablieren und dem Kriterium der Intersubjektivität gerecht zu werden. Standards des Forschungsprozesses können folglich immer nur in Kenntnis und in Auseinandersetzung der *natürlichen Standards*, die von Bohnsack (2005) als solche ersten Grades bezeichnet werden, entwickelt und etabliert werden (vgl. ebd.). Das bedeutet, Gütekriterien wie *Zuverlässigkeit* und *Gültigkeit* werden daher nicht wie in der quantitativen Forschung durch eine möglichst hohe Standardisierung sichergestellt, sondern qualitative Forschung nutzt ihr Wissen um die natürlichen Standards der Befragten und schafft durch die Rekonstruktion eine methodische Kontrolle der Intervention und Analyse (vgl. Bohnsack 2005, 66 – 67).

³² Wird in der vorliegenden Untersuchung von Rekonstruktion gesprochen, ist dies immer unter erkenntnistheoretischer Perspektive als wissenschaftliche Konstruktion zu verstehen. Realisiert wird folglich die Plausibilität des Verstehens, nicht die Realität des Kindes.

Qualitative Forschung will soziales Handeln in dem ihm inhärenten Sinn verstehen und sich den Deutungsstrukturen des Subjekts beziehungsweise bestimmter Gruppen verstehend und interpretierend nähern, um - wie bereits erläutert - zu rekonstruieren, „wie“ die Beforschten Wirklichkeit herstellen (Bohnsack 2005, Mruck/Mey 2005, 23). Der Forscher kann sich folglich nicht herausnehmen, denn indem er auf nahe und alltägliche Methoden wie das Gespräch zurückgreift, ist er im Feld und damit im Kontakt, gleichzeitig muss er seine subjektive Wirklichkeit reflektieren, um sich in die seines Forschungssubjektes hineinversetzen zu können und in der Analyse nicht seine Subjektivität zu reproduzieren. Er bewegt sich konstant zwischen den beiden Polen Distanz und Nähe (vgl. Lamnek 253 – 254, 260, 275).

Nach Bohnsack (2005) greift es zu kurz, dieses Fremdverstehen lediglich als Empathie zu bezeichnen (Bohnsack 2005, 68), sondern er fordert ein „*methodisch kontrolliertes Fremdverstehen*“ (vgl. ebd.), indem eine systematische Kontextuierung der Äußerungen der Beforschten vorgenommen wird. Denn Einzeläußerungen werden laut Bohnsack (2005) erst im Kontext adäquat interpretierbar, es gibt folglich kein Verstehen losgelöst vom Kontext (vgl. Bohnsack 2005). Auch Krotz (2005) folgert, dass Sinn und Bedeutung nur verstanden werden kann, wenn die Kontexte und Handlungsbezüge berücksichtigt und mit einbezogen werden, in die die beforschten Personen ihr Handeln einbetten (vgl. Krotz 2005, 63). Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass Erzählungen und damit das sprachliche und performative Handeln der Beforschten in ein eigenes Bezugssystem eingebettet sind und einer bestimmten Logik folgen, die dem Forscher nicht unbedingt vertraut ist und zu der er einen Zugang sucht. Die systematische Kontextuierung hilft dem Forscher dabei, das Fremde als solches und die *Fremdheit im Vertrauten* überhaupt zu identifizieren (vgl. Bohnsack 2005, 69; Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2007). Um dies mit einem Beispiel zu verdeutlichen: Ohne systematische Kontextuierung mag ein Gespräch am Frühstückstisch über das Frühstücksei für den Forscher auf Basis seiner subjektiven Erfahrung als ihm vertrautes Sonntagsritual eingeordnet werden, während es für die Beforschten vielleicht ein erstmaliges und ungewohntes Ereignis darstellt, da sie sonst immer Rühreier auf amerikanische Art zum Frühstück essen.

„Qualitative bzw. rekonstruktive Verfahren ermöglichen den methodisch kontrollierten Zugang zu fremden Erfahrungsräumen und Weltanschauungen als selbstreferentielle oder autopoietische Systeme auf der Basis systematischer Kontextuierung.“ (Bohnsack 2005, 69)

Es geht also darum, soziale Erscheinungen in ihrer Komplexität zu erfassen und sowohl das Übergreifende und Gemeinsame als auch das Einzelfallbezogene herauszuarbeiten (Bohnsack 2010; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007). Qualitative Forschung will somit im Gegensatz zur quantitative keine ex ante Hypothesen überprüfen oder testen, vielmehr sind sie an dem Prozess der Theorie- und Hypothesengenerierung interessiert. Glaser und Strauss (1998)

wenden sich zu Beginn der 60er Jahre mit der Entwicklung der Grounded Theory explizit gegen die Hypothesentestung und sprechen sich für eine an der Lebenswelt orientierte Forschung aus, die Theorien erst auf Basis des empirisch gewonnenen und interpretierten Datenmaterials aufstellt (vgl. Strauss/Corbin 1998; Lamnek 2005; Krotz 2005). Diese Zielsetzung hat Auswirkungen auf Methoden und Vorgehen der qualitativen Forschung: Sollen neue Theorien entwickelt werden, so ist es zum einen notwendig, offen und flexibel für die Daten zu sein, und vorformulierte Hypothesen, die lediglich verifiziert oder falsifiziert werden sollen, erscheinen damit nicht sinnvoll. Der Verzicht auf ex ante formulierte Hypothesen ist nach *Bohnsack (2005)* nicht gleichzusetzen mit einem Verzicht auf theoretisches Wissen, im Gegenteil: Meta-Theorien sind als bestimmte Grundbegrifflichkeiten und Definitionen in der qualitativen Forschung unabdinglich. Qualitative Forschung will Theorien und Hypothesen generieren, strebt damit durchaus eine gewisse Generalisierbarkeit an (diskutiert und im Forschungsvorhaben expliziert werden muss sicherlich die Reichweite), und dazu benötigt sie eine Fundierung in Grundlagentheorien, denn nur so kann die „*Überwindung der Kluft zwischen ‚empirieloser Theorie‘ und ‚theorielooser Empirie‘*“ (Bohnsack 2005, 70) gelingen.

Kleining (1994) konstatiert eine grundlegende Differenz zwischen den beiden Methodologien, seines Erachtens arbeitet die qualitative Sozialforschung auf das Erfassen von Gemeinsamkeiten zu, während die quantitative Differenzen erfassen will (vgl. Kleining 1994, 13).

„Jede Aktivität enthält den jeweils anderen Aspekt, aber in ganz unterschiedlicher Form, so daß hinter der scheinbaren Symmetrie der Verfahren ihr Gegensatz erkennbar wird: die qualitative Sozialforschung analysiert die Gemeinsamkeiten von zwei oder mehr Gegebenheiten, indem sie die Unterschiede zwischen ihnen überwindet. Die quantitative erfaßt Unterschiede dadurch, daß Gemeinsamkeiten als Basis für den Vergleich festgesetzt werden“ (Kleining 1994, 13).

Zieht man Krotz (2005) und seine Feststellung hinzu, dass Besonderheiten und Differenzen sich erst auf der Basis von Gemeinsamkeiten entfalten und erkennbar werden, kann dieser Gegensatz teilweise aufgelöst werden. Auch Bohnsack et al. (2007) weisen darauf hin, dass qualitative rekonstruktive Verfahren das Übergreifende und Gemeinsame, aber ebenso auch das Einzelfallbezogene und Differenzierende herausarbeiten wollen (Bohnsack 2010; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007). Das Gleiche gilt für den Gegensatz „Erklären“ im Zusammenhang der quantitativen Forschung und „Verstehen“ im Kontext der qualitativen Forschung. Patzig argumentiert bereits 1973 für eine offenere Sichtweise, da es sinnlos sei, die jeweiligen Forschungstraditionen mit Etiketten zu belegen, denn sowohl „erklären“ als auch „verstehen“ sind in beiden Konzepten von Bedeutung (vgl. Patzig 1973 nach Lamnek 2005, 245). Auch wenn im methodologischen Diskurs noch immer Abgrenzungstendenzen zu finden

sind und, wie aus den Ausführungen deutlich wurde, die Methodologien aus unterschiedlichen Traditionen kommen, so hat man dennoch den Streit der Paradigmen und die damit verbundenen Grabenkämpfe weitgehend hinter sich gelassen – die gegenseitige Anerkennung und Ergänzung steht im Vordergrund mit einer oft an Pragmatismus ausgerichteten Verwendung verschiedener Methoden (Flick 2008, 14).

Der Trend geht damit in Richtung einer Verknüpfung von qualitativer und quantitativer Forschung. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, „*dass quantitative und qualitative Methoden als zueinander komplementär und nicht mehr als rivalisierende Lager gesehen werden sollten.*“ (Jick 1983 zitiert nach Flick 2008, 75). Dieser Ansatz, den Denzin in seiner ursprünglichen Konzeption von Triangulation aufgreift, geht von der Schwäche einzelner Methoden aus, die es durch Kombination auszugleichen gilt. Durch die Verknüpfung mehrere Methoden zur Untersuchung eines Phänomens soll die Zuverlässigkeit und Validität der Forschungsergebnisse verbessert werden, da im Idealfall die Schwächen einer Forschungsmethode durch die Stärken einer anderen Methode ausgeglichen werden (Mikos/Wegener 2005; Flick 2008, 18-19).

Fielding/Fielding (1986) kritisieren an diesem Ansatz, dass Triangulation nicht notwendigerweise eine höhere Validität gewährleistet oder ein objektiveres Bild des Forschungsgegenstandes zeichnet. Indem der Forschungsgegenstand aus möglichst vielen Perspektiven und aus verschiedenen methodologischen Traditionen beleuchtet wird, erhält man laut Fielding/Fielding (1986) vielmehr ein breites, tiefes und kaleidoskopartiges Bild, und darin liegt die Stärke der Triangulation (Flick 2008, 18; Treumann 2005, 209-211; Friebertshäuser/Prengel 1997, 78- 87).

“Theoretical triangulation does not necessarily reduce bias, nor does methodological triangulation necessarily increase validity. Theories are generally the product of quite different traditions so when they are combined, one might get a fuller picture, but not a more objective one. Similarly different methods have emerged as a product of different theoretical traditions and therefore combining them can add range and depth, but nor accuracy.” (Fielding/Fielding 1986:33)

Es kann auf unterschiedlichen Ebenen „trianguliert“ werden, es werden allgemein vier Formen der Triangulation unterschieden: Die Datentriangulation bezeichnet den Einbezug von verschiedenen Datenquellen, die *Investigator-Triangulation* (Flick 2008, 14) setzt verschiedene Beobachter und Interviewer ein, die Theorien-Triangulation greift auf verschiedenste Theorien zur Erklärung eines Phänomens zurück und die am häufigsten verwendete Form der Triangulation kombiniert verschiedene Methoden (vgl. Flick 2008, 13-16). Wie Lamnek (2005) allerdings zu Recht kritisiert, ist Triangulation zu einer Modeerscheinung in der empirischen

Wissenschaft geworden. Sie sollte nicht wahllos erfolgen, sondern Triangulation muss begründbar und die Auswahl der Methoden dem Untersuchungsgegenstand angemessen sein (vgl. Lamnek 2005,290).

„Soll die Triangulation fruchtbar ausfallen, so muss die Auswahl der triangulierten Perspektiven und Methoden begründet erfolgen.“ (Flick 2008, 23)

Die geforderte Prämisse der Mehrperspektivität und die besondere Ausgangssituation bei Forschung mit Kindern in den ersten sechs Lebensjahren legen ein trianguliertes Vorgehen auf der Methodenebene nahe. So wurde in der Untersuchung eine Methode aus der quantitativen mit einer Methode aus der qualitativen Forschungstradition kombiniert, um möglichst viele Perspektiven auf den Forschungsgegenstand erfassen zu können und ein tieferes Verständnis komplexer Realität zu erhalten. Zudem muss sich die Methode dem Subjekt „anschießen“ (Nentwig-Gesemann 2009), also dem Untersuchungsgegenstand angemessen sein, daher wurde die Eltern- und Erzieherinnenperspektive sowohl auf die Kinder als auch auf sich selbst mittels standardisierter Fragebögen erfasst. Bei der Befragung der Kinder allerdings kommt solch ein standardisiertes Instrument an seine Grenzen, daher wird auf die qualitative Methode des Interviews mit den Kindern selbst zurückgegriffen, die direkte Einsichten in das Erleben der Kinder über einen sprachlich-kognitiven Zugang ermöglichen soll.

„Eine solche methodologische Strategie der Mehrperspektivität ist offenbar besonders geeignet, um Wahrnehmungen und Deutungen von Subjekten mit jenen lebensweltlichen Kontexten und geronnenen sozialen Strukturen, in denen sie agieren, rekonstruktiv zu verknüpfen.“ (Treumann 2005, 209)

4.2 Das Verfahren der Heuristischen Sozialforschung

Die Heuristische Sozialforschung ist von dem Hamburger Soziologen Gerhard Kleining (1982, 1994, Kleining/Witt 2000) an der Universität Hamburg entwickelt worden und hat als ein elaboriertes Verfahren in den Bereichen der Human- und Sozialwissenschaft und Psychologie vielfach Eingang gefunden, gerade weil sie auf viele Themen und daher auch Daten angewandt werden kann (Kleining/Witt 2000).

„Zudem versteht sich die Heuristische Sozialforschung als allgemeines Entdeckungs- und Konstruktionsverfahren, das von Etiketten wie quantitativ oder qualitativ unabhängig ist und auf alle Arten von Daten angewandt werden kann.“ (Krotz, 2005, 204)

Ihr Gegenstand ist die Rekonstruktion und das Verstehen sozialer Bezüge noch unentdeckter sozialer Realitäten, damit ist sie kein Deutungsverfahren, auch kein Prüfverfahren bereits vorhandener Thesen oder Gebilde, sondern im Kern ein Entdeckungsverfahren (Kleining 1994, 18; Krotz 2005, 206). Im Grunde sind natürlich alle Forschungsverfahren auf Entdeckung ausgerichtet, das Wesentliche an der Heuristischen Sozialforschung ist, dass sie dies systematisch vollzieht und Alltagsverfahren abstrahiert.

„Qualitative Sozialforschung ist die Herauslösung und Systematisierung der Entdeckungs-Techniken aus den Alltagsverfahren. Ihre Hilfswissenschaft ist deswegen die Heuristik.“
(Kleining 1994, 17)

Der Begriff der Heuristik geht zurück auf den Ruf des Archimedes, der seine Freude über die Lösung eines Problems mit dem Ausruf: „*Heureka – ich hab's!*“ mitteilte (Krotz 2005, 206). Heuristik gilt als die Kunst des Problemlösens und der Entwicklung von Lösungen, als Hilfswissenschaft macht sie auch historisch Sinn, denn die qualitative Forschung ist in ihren Anfängen an der Chicago School aus konkreten Problemstellungen entstanden, auf die durch gezieltes Fragen Lösungen gefunden werden sollten – denn Problemlösen heißt Fragen stellen (vgl. Kleining 1994; Krotz 2005). Da Kleining (1994) ein theoriegenerierendes Verfahren zu entwickeln suchte, musste er sich mit der Frage auseinandersetzen, wie man gute Thesen und Theorien aufstellt und entwickelt – eine Fragestellung aus der Mathematik und Formalen Logik (vgl. Krotz 2005, 206). In der Heuristischen Sozialforschung sieht er die zentrale Weiterentwicklung der Grounded Theory³³ (vgl. Krotz 2005, 204-210; Kleining 2000), die ihm zwar als noch unterentwickelt, aber als notwendiges Pendant zur quantitativen Forschung unerlässlich schien (vgl. ebd.). Während die Grounded Theory den Prozess des Codierens (Strauss/Corbin 1998, Denzin/Lincoln 1998) als zentrales Element auffasst, greift die Heuristische Sozialforschung auf Codierungen als Hilfsmittel zurück, bleibt dabei aber nicht stehen. Sie fragt darüber hinaus konstant nach Gemeinsamkeiten im einzelnen Fall und fallvergleichend. Sie stellt Fragen, die sich aus den Forschungsfragen, aber auch aus dem Datenmaterial ergeben, und geht davon aus, dass die Antworten auf diese Fragen zu neuen Fragen führen, auf die die Daten Antwort geben. Ziel ist es dabei, auf Grundlage dieses Dialogprinzips datennah neue Theorien zu entwickeln (vgl. Krotz 2005).

³³ Die Grounded Theory stellt ein weiteres theoriegenerierendes Verfahren dar, das von den Soziologen *Barney Glaser* und *Anselm Strauss* entwickelt wurde. Wesentliche Eckpunkte dieses Verfahrens sind die zirkuläre Datenerhebung und -auswertung, der Prozess des Codierens und die Memos, in denen Thesen festgehalten und in späteren Schritten zur Entwicklung von Theorien aufgegriffen werden (Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1998). Wird bei der Heuristischen Sozialforschung von einer Weiterentwicklung der Grounded Theory gesprochen, bezieht sich dies auf die ursprüngliche Konzeption durch Glaser/Strauss und nicht ihre spätere Interpretation durch Strauss/Corbin (1998) (vgl. Kleining/Witt 2000, 2).

Um dieses Ziel zu erreichen, gibt sie ein einfaches, aber allgemeines Gerüst von Regeln vor, die auf die konkrete Anlage, Erhebung und Datenanalyse der Untersuchung angepasst werden müssen. Im Folgenden soll daher die Grundannahme Heuristischer Sozialforschung und ihr allgemeines Regelsystem (vgl. Kleining 1994, 1995; Kleining/Witte 2000; Krotz 2005) skizziert und dann im weiteren Verlauf auf die konkrete Studie präzisiert werden.

4.3 Regeln der Heuristischen Sozialforschung

Die Vorgehensweise des Entdeckungsverfahrens basiert auf vier Regeln und einer Grundvoraussetzung³⁴, die Kleining (1994) anhand eines schematischen Modells veranschaulicht. Deutlich ist das Grundverhältnis zwischen Objekt und Subjekt, die sich im gesamten Forschungsprozess gegenüberstehen und miteinander in Dialog treten. Das Subjekt fasst *Kleining* als den suchenden Forscher, der über zwei Handlungsstrategien versucht, sich dem Forschungsgegenstand, dem Objekt anzunähern. Eine Strategie ist die Dimension des Handelns, denn der Forscher tut etwas, er greift in das Geschehen ein, erzeugt durch Aktion Reaktion. Die zweite Handlungsdimension beschreibt das Bewerten und Beurteilen dieser Reaktionen.

„Indem das Subjekt – das natürlich nicht isoliert, sondern als Teil eines sozio-kulturellen Umfeldes gesehen werden soll – handelnd und Informationen bewertend agiert, sucht es den Gegenstand und nähert sich ihm, um ihn zu finden.“ (Kleining 1994, 22)

Daraus wird ersichtlich, dass Heuristische Sozialforschung von dem Handeln des Subjekts – des Forschers – lebt, sie will die Subjektivität nicht ausklammern (Lamnek 2005, 254), sondern für den Prozess nutzen. Da Heuristische Sozialforschung Theorien bilden will, was immer einen generalisierenden Prozess voraussetzt (Krotz 2005, 89), muss sie am Ende das Kriterium der Intersubjektivität erfüllen. Begrifflich sei noch anzumerken, dass hinter dem Forschungsgegenstand als Objekt der Beforschte als Subjekt steht. Im Gegenzug zum quantitativen Paradigma, in dem die Beforschten als Objekte wahrgenommen werden, betont die qualitative Forschung das Subjekt und die Relevanz individueller und kollektiver Deutungsmuster, sie will sein Handeln im situativen Kontext, in seiner Individualität und auch Verwurzelung in bestimmten Erfahrungsräumen oder -dimensionen (Milieus) verstehen (Lamnek 2005, 246).

³⁴ Impliziert sind die allgemeinen Regeln und Qualitätsmerkmale der qualitativen Forschung wie Explikation, Offenheit, Validität, Intersubjektivität (vgl. Lamnek 2005, Bohnsack 2005, 2010).

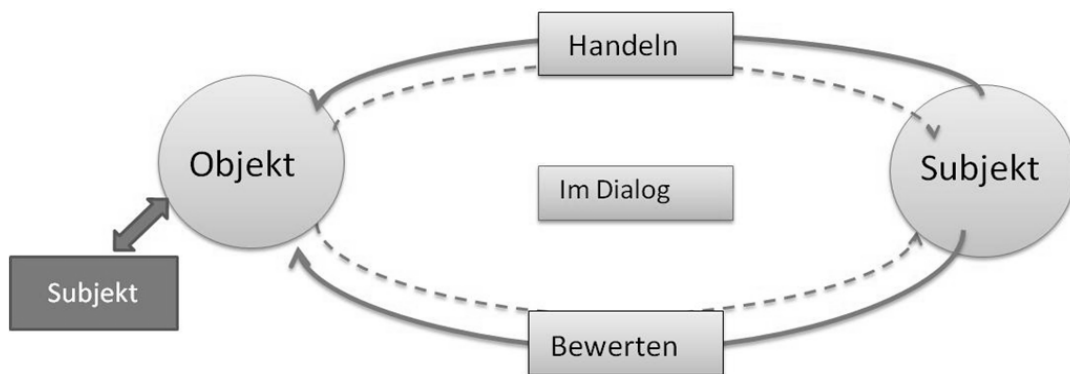


Abbildung 20 nach Kleining 1994, 22 verändert und ergänzt Weise

4.3.1 Grundvoraussetzung: Forschung als Dialog

Eine theoriegenerierende Forschung wie die Heuristische Sozialforschung basiert auf der Sprache und ist an die Sprache gebunden (Krotz 2005, 80). Denn über die Sprache tritt der Mensch in Kontakt mit seiner Umwelt, er steht eben nicht wie ein Tier im direkten Austausch mit der Materie und seiner Umwelt (vgl. ebd.), sondern braucht eine Art Mittler, ein Zeichensystem, um sich auszudrücken. Er hantiert dabei von klein auf mit Symbolen – mit Gesten, Worten und Zeichen aller Art – nimmt sie aus der Umwelt auf, interpretiert sie, versieht sie mit Bedeutungen (die kulturell und individuell verschieden sein können) und schickt selbst symbolische Zeichen an seine Umwelt zurück. Auch dieser Prozess kann als Dialog des Subjekts mit seiner Umwelt verstanden werden, als eine Art „Frage-Antwort-Abfolge“ (Kleining 1994, 35).

Die Welt der Menschen ist folglich eine Welt von sprachlichen Zeichen (Krotz 2005, 80). Will der Mensch Teil einer Gemeinschaft sein, Teil einer Kultur, so ist er auf das Erlernen - das Decodieren - der jeweiligen Zeichensysteme angewiesen³⁵. Die Basisthese lautet daher: Jede für den Mensch erfassbare Realität ist sprachlich vermittelt, und Wissenschaft muss sich folglich mit der Rolle der Sprache auseinandersetzen (vgl. ebd.; Kleining 1994,35). Dabei handeln Menschen aufgrund individueller Sinnzuweisung und Interpretation in einer symbolischen Welt (vgl. Krotz 2005, 82; Weber 1973, 146). Menschen deuten unterschiedlich und auf die Leerstellentheorie (Iser 1976) der Literaturwissenschaft zurückgreifend: Sie füllen Leerstellen anders aus, Zeichensystem und Leser beziehungsweise Hörer treten in einen dialogischen Prozess miteinander (vgl. Iser 1976, 327; Marci-Boehncke 2007, 19). Damit ist die Aussage über einen Sachverhalt nicht gleichzusetzen mit dem Sachverhalt per se, sondern

³⁵ „Medien“ vermitteln Inhalte und Botschaften mittels technischer Datenträger, sie sind damit Ausdruck mittels Symbolen, also Sprache im erweiterten Sinne, und es erfordert „Sprach- und Lesekompetenz“, diese Symbole zu decodieren.

mit Sprache wird eine eigene Wirklichkeitsebene hergestellt und konstruiert (Krotz 2005, 80). Heuristische Sozialforschung will einen Zugang zu dieser Wirklichkeit finden, und dies kann nur über die Kommunikation, im Dialog mit den Menschen selbst, geschehen, gerade weil sie die individuellen beziehungsweise in soziale Kontexte eingebundenen Konstruktionsprozesse nachvollziehen und verstehen will.

„Wenn qualitative Forschung darauf abzielt, diesen Konstruktionsprozess >dicht< im Sinne von Geertz zu beschreiben und theoretisch fruchtbar zu reduzieren und dabei auch den Sinn sozialen Handelns der beteiligten Menschen zu berücksichtigen, dann ist Kommunikativität nicht nur ein Grundkonzept, das sich in allen Ergebnissen niederschlägt, sondern auch zentrales Konstruktionsprinzip zur Beschreibung und Theorie [...].“ (Krotz 2005, 84)

Der Forschungsprozess der Heuristischen Sozialforschung ist damit in mehrfacher Hinsicht als Dialog zu verstehen und als solcher zu konzipieren (Krotz 2005, 137).

„Das Dialogprinzip ist die Anwendung des dialogischen Verfahrens zur Erzielung intersubjektiv gültiger Erkenntnisse.“ (Kleining 1995, 79)

Im ersten Schritt geht es um den Dialog der Forschungsperson mit sich selbst, nämlich dann wenn sie sich mit dem eigenen wissenschaftlich-fachlichen und alltagstheoretischen Vorwissen auseinandersetzt. Ohne eine Reflexion der eigenen Standortverbundenheit und ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen (Bohnsack 2005) würde es sich nicht um einen Forschungs-, sondern um einen Alltagsdialog handeln. Vorhandene Einstellungen, Meinungen und eventuelle Vorurteile werden festgehalten, reflektiert und sollten im Forschungsprozess eingeklammert werden, das bedeutet, sie sollen nicht unreflektiert als Vergleichsfolie an die Interpretation des Materials herangetragen werden, sondern durch eine systematische vergleichende Analyse wird ein empirischer Vergleichshorizont generiert (Bohnsack 2010, 84), der die Alltags-, oder Normalitätsfolie ersetzt. Das systematische Einklammern der Vormeinungen, *„die Suspendierung der natürlichen Einstellungen“ (Bohnsack 2010, 58)*, um zum Wesen des Gegenstandes vorzudringen, fasste Husserl unter dem Begriff der *Epoché* (Bohnsack 2010, 58).

Die Datenerhebung ist in dreifacher Hinsicht als Dialog zu begreifen. Zum einen muss die Forschungsperson Menschen befragen³⁶, die den Forschungsgegenstand konstituieren, um ihn zu entdecken und damit Theorien zu generieren. Das bedeutet, die Datenerhebung ist immer ein kommunikativer Dialog mit dem Experten, wobei die beiden Partner gleichwertig sind und sich die Rollen insofern im Gespräch flüssig hin und her bewegen können, indem die Frage des einen die Antwort des anderen bedingt und diese gleichzeitig wiederum eine Frage sein kann, auf die der erste antwortet (Kleining 1995, 241). Im Dialog mit dem Befragten, dem eine Einarbeitung in forschungsmethodologische Befragungstechniken vorausgeht, wird der Gedanke weitergetragen. Da die Frage möglichst offen formuliert ist, so dass der eigentlich „Befragte“ die Chance hat über die Frage hinaus zu antworten und damit für ihn bedeutsame Zusammenhänge einzubringen (Kleining 1994, 37; Kleining 1995, 241, Krotz 2005, 131 ff.).

Zum zweiten findet durch die Art, wie die Daten erzeugt werden, ein Dialog mit dem Gegenstand statt. Durch die Kombination verschiedener Methoden und durch die Variation der Perspektiven werden Antworten erzeugt, in denen sich der Forschungsgegenstand quasi selbst ausdrückt (vgl. Krotz 2005, 131-136). Das Objekt gibt folglich nicht nur Antworten, sondern ist aktiv in seinen „Mitteilungen“, indem es die Forschungsperson zu Reaktionen veranlasst (Kleining 1995, 241). *„Wir stellen Fragen an unser Material auf ähnliche Weise, wie wir Fragen an eine Person stellen, und erhalten Antworten, auf die hin wir erneut Fragen stellen.“* (Kleining 2000,4).

Drittens gilt es, die Datenerhebung im Sinne des Dialogprinzips im Regelfall spiralförmig, also wiederholt, zu durchlaufen. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten. Die Grounded Theory verwendet das ‚*Theoretical Sampling*‘. Das bedeutet, dass nach jeder Erhebung, Auswertung und Weiterentwicklung systematisch neue Befragte ausgewählt werden, die zu einer deutlichen Konturierung der Theorie und Typologie beitragen können. Dies gilt in der Heuristischen Sozialforschung nicht als unbedingte Regel. Nicht immer hat man die Möglichkeit, in das Feld zurückzukehren. Gerade dann aber ist es sinnvoll, im Vorfeld zu planen, wen man befragt, und diese dann nacheinander anstelle des spiralförmigen Erhebungsverfahrens durchzuführen. (vgl. Krotz, 2005, 131-136).

Bei der Datenauswertung und -interpretation geht es folglich um den Dialog der Forschungsperson mit den Daten. Der Forscher wendet sich mit der Forschungsfrage und sicherlich weiter differenzierten Grundfragen, die sich teils aus dem Forschungsstand ergeben,

³⁶ In der Konzeption der Heuristischen Sozialforschung ist es auch möglich, dass der Forscher selbst sich in das Feld begibt, etwa in Form eines Experiments oder ähnlichem. Auch das kann als Dialog verstanden werden. (vgl. Krotz 2005)

an die Daten. Auf die Fragen sucht er in den Interviewpassagen eines Befragten systematisch nach Antworten, die im Fall zu einer Kategorie oder einem Muster führen und die daraufhin mit weiteren Fällen systematisch verglichen werden. Ziel ist es, gemeinsame Muster und sich darin abzeichnende Differenzierungen (die im Grunde dann zu Typen führen können, auch wenn dies nicht genuines Ziel der Heuristik ist) bezüglich der gestellten Fragen über alle Fälle zu identifizieren. Man geht mit einem ‚Ausgangset‘ an Fragen an die Daten heran, je nach Antworten aus den Daten auf genau diese Fragen müssen die Originalfragen verändert werden, da sich eine andere Gewichtung abzeichnet, zum anderen entstehen aus der Beschäftigung mit den Daten neue Fragen, denen man zu Beginn vielleicht keine Beachtung beigemessen hat. So tastet sich der Forscher nach Kleining (1994) dadurch zur Struktur des Subjekts vor, indem er seine Fragen und Betrachtungsweisen variiert (Kleining 1994,38; Krotz 2005, 133). Ziel der Datenanalyse ist die Entwicklung von Theoriebausteinen und Ideen, um diese mit bereits vorliegenden Bausteinen oder Schlussfolgerungen zu vergleichen. Denn das Forschungsteam wird den Kreis mehrmals durchlaufen, solange, bis sich keine neue Fragen und Antworten ergeben und damit der ‚Schlusstein‘ gesetzt werden kann. Erst dann werden Ergebnisse als Theorien formuliert und kommuniziert.

4.3.2 Regel 1 über das Subjekt: Offenheit der Forschungsperson

Im qualitativen Forschungsprozess wird davon ausgegangen, dass die Forschungsperson gegenüber den Informationen aus dem Forschungsprozess so weit wie möglich offen bleiben soll, man spricht daher von einer theoretischen Unvoreingenommenheit (vgl. Kleining 2000, 2). Dabei ist es sicherlich falsch zu glauben und daher auch so zu tun, als würde die Forschungsperson als „unbeschriebenes Blatt“ an den Gegenstand herantreten und den Suchprozess als „tabula rasa“ beginnen (vgl. Kleining 1995, 231).

4.3.2.1 Umgang mit dem Vorwissen

Kein Forschungsteam geht ohne theoretisches und alltagsweltliches Vorwissen an einen Forschungsprozess heran. Denn ohne Vorwissen würde dem Forscher die Besonderheit, die erst eine Frage aufwirft, nicht auffallen (vgl. Krotz 2005, 126). Bereits zum Stellen einer Frage benötigt man elementares Wissen, und zumindest setzt die Formulierung einer Forschungsfrage und das Umreißen des Forschungsgegenstandes Vorwissen voraus. Denn Unbekanntes wird mit dem Rückgriff auf Bekanntes und in Abgrenzung dazu beschrieben. Krotz (2005) führt ein anschauliches Beispiel an: Ist ein Tier nicht bekannt, so wird es mit Worten und Begriffen beschrieben, unter denen man sich etwas vorstellen kann, *wie „es sieht aus wie ein Hund, hat aber Hörner [...]“* (Krotz 2005, 126). Zudem müssen

metatheoretische Begriffe und Meta-Theorien geklärt werden, um das Forschungsvorhaben zu fundieren (Bohnsack 2005, 70).

Man versucht also eine notwendige Kategorisierung oder, nach der Terminologie von Alfred Schütz (1971), eine vorläufige Typisierung (Krotz 2005, 126), um ein noch unbekanntes Phänomen in einen Kontext einzuordnen. Daher kann Vorwissen hilfreich und brauchbar sein, aber auch hinderlich, insofern es in feste Denkschemata lenken mag. Denn das Vorwissen setzt sich meist aus Grundhaltungen, Ansichten, gesellschaftlichen Meinungen, Vorurteilen oder auch aus bereits vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Thematik zusammen.

“Obviously we do not start with a tabula rasa, are never free of preoccupations and don’t have to be. Ideas and concepts however should be open for correction if data are inconsistent with them.” (Kleining 2001, 9)

Das Vorwissen muss folglich im Forschungsprozess suspendiert werden, indem das, was bereits über den Forschungsgegenstand bekannt ist oder bekannt zu sein scheint, als Vor-Verständnis akzeptiert und anerkannt wird, aber diese Kenntnis als disponibel, veränderbar und vorläufig angesehen wird (Kleining 1995, 231). Die Forschungsperson sucht im Prozess dieses Vorwissen durch Datenerhebung und -analyse zu verbessern und vom Vorwissen datengestützt zu Wissen oder vom Vor-Verständnis zum Verständnis zu gelangen (Kleining 1994, 25; Krotz 2005, 130 f.). Dieser Prozess ist zirkulär und komparativ angelegt, insofern dass Wissensbestände immer wieder miteinander verglichen werden. Ziel ist es, das Vorwissen zu einer Beschreibung und Theorie fortzuentwickeln und dabei auch neues Wissen zu generieren. Dabei muss das Forschungsteam sich eine Offenheit im Denken bewahren. Nach Kleining (2001) ist dies nicht so einfach, denn meist verfügen Menschen über psychische wenn nicht gar emotionale Interessen und vorgefertigte Schemata und neigen dazu, diesen treu zu bleiben (vgl. Kleining 2001). Die qualitative Forschung hat aber durchaus, wie Bohnsack (2005, 2010) konstatiert, Vorgehensweisen und Regeln, wie ein kontrolliertes Fremdverstehen gewährleistet werden kann, zum Beispiel durch die systematische Kontextuierung, durch Explikation der Forschungspraxis und den Diskurs der Ergebnisse in Forschungswerkstätten. Jedes Wissen ist jedoch bis zum Setzen des Schlusssteins Vorwissen, es muss während des Forschungsprozesses immer wieder neu geordnet und interpretiert werden.

4.3.2.2 *Umgang mit Forschungsliteratur*

Aus der Forderung der Offenheit wirft sich die Frage auf, wie man mit der bereits vorhandenen wissenschaftlichen Literatur umgeht. Denn umso mehr sich die Forschungsperson in der Thematik auskennt, „*desto schwieriger ist es offen zu bleiben für das, was die Daten antworten.*“ (Otmar Hagemann 2003 zitiert nach Krotz 2005).

Die Offenheit der Forschungsperson verlangt aber explizit eine Offenheit gegenüber den Daten und darauf, was sie antworten (vgl. Ayaß/Bergmann 2006, 18-19). Glaser und Strauss empfehlen daher in der Grounded Theory, vollständig auf das Literaturstudium zu verzichten (Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1998), dies ist oft als die oben genannte „*tabula rasa*“ Position kritisiert worden. Strauss nennt sie in späteren Veröffentlichungen eine Form der bewussten „*polemischen Überspitzung*“ und fordert sehr wohl, die Alltagserfahrung und wissenschaftlichen Erkenntnisse in Form *sensibilisierender Konzepte* für den Theorieentwicklungsprozess systematisch zu nutzen (Legewie 2005, 10; Strübing 2004, 56 ff.; Wijnen 2008, 37). Glaser dagegen hält weitgehend an der ursprünglichen „*tabula rasa*“ Position fest, was von Strübing als „*naiver Induktivismus*“ kritisiert wird (Strübing 2004, 67).

Auch die Heuristische Sozialforschung steht skeptisch zu der Literaturfrage, so konstatiert Kleining (1995), dass es nur sinnvoll ist, sich mit Literatur im Vorfeld zu beschäftigen, wenn das Literaturstudium möglichst extrem divergierende Positionen einbezieht und damit die Verunsicherung des Forschers fördert (Kleining 1995, 232). Die Ausgangsposition des Forschers als „*Experte*“ ist laut Kleining (1995) am wenigsten hilfreich für theoriegenerierende Forscher, idealiter weiß er nach dem Literaturstudium, dass er nicht genug weiß. Krotz (2005) vertritt dazu eine gemäßigte Position und vermerkt, dass vorhandene Theorien in ausgetretene Pfade locken können, aber eben nur, wenn man sie als endgültige Wahrheit verabsolutiert. Begreift man sie dagegen als Anregungen, dann könne sie durchaus fördernd sein und dem Prozess der Theoriegenerierung beziehungsweise – differenzierung nicht im Wege stehen. Dieser Position schließt sich die vorliegende Untersuchung an, zudem geht sie davon aus, dass der Forscher durchaus über metatheoretisches und forschungsmethodologisches Wissen in diesem Feld verfügen muss, um eine Studie adäquat konzipieren zu können.

4.3.3 Regel 2 über das Objekt: Offenheit des Forschungsgegenstandes

*„Die Kenntnisse vom Gegenstand sind vorläufig, bis der Gegenstand ganz entdeckt ist.“
(Krotz 2005, 211)*

Der Forschungsprozess beginnt mit einem beobachtbaren Phänomen, das genauer untersucht und beschrieben werden soll. Die darauf bezogene Forschungsfrage kontextualisiert das Phänomen und leitet den Forschungsprozess an, es handelt sich dabei um eine offene und relativ weite Bestimmung, denn der eigentliche Gegenstand ist noch nicht bekannt. Daher sind diese Festlegungen bis zum Ende des Forschungsprozesses vorläufig, die Forschungsperson wird den Veränderungen des Gegenstandes durch den Forschungsprozess folgen müssen, denn nur so kann sie vom Vorwissen zum Wissen gelangen (Kleining 1995, 233). Der Forschungsgegenstand und die zu entwickelnden Theorien müssen daher gegebenenfalls im Verlauf verändert, geschärft oder präzisiert werden.

Dafür kann es mehrere Gründe geben: Zum einen sind soziale und kulturelle Gegenstände zeitabhängig und daher immer im Prozess begriffen und Veränderungen unterworfen, zum anderen ist die genaue Definition des Forschungsgegenstandes Teil der Entwicklung seiner Beschreibung und der darauf bezogenen Theorie (vgl. Krotz 2005, Kleining 1994). Erst wenn alle Daten erfasst, analysiert und keine neuen Fragen an die Daten zu stellen sind, dann ist der Prozess beendet (*„Schlussstein – Metapher“*), bis dahin sind alle Annahmen über den Gegenstand vorläufig.

4.3.4 Regel 3 über das Handeln: Maximale strukturelle Variation der Perspektiven

„Heuristische Sozialforschung macht also das Konzept der maximalen strukturellen Variation als systematische, daten- und theoriegeleitete Variation aller Forschungsbedingungen zum zentralen Prinzip des Umgehens mit der sozialen Wirklichkeit.“ (Krotz 2005, 215)

Betont wird die strukturelle Variation, also eine Forderung, die Befragten so zu variieren, dass die darauf aufbauenden Theorien auf möglichst viele Fälle übertragbar und damit gültig sind (Krotz 2005, 214). Kleining (1995) fordert gar die Variation aller Faktoren, bei denen man eine Beeinflussung des Ergebnisses vermuten kann (Kleining 1995, 234). Soweit die theoretische Prämisse, die sicherlich handlungsleitend sein sollte, aber mit dem Blick darauf, was im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen möglich und nötig ist, modifiziert werden kann (Krotz 2005, 217). Eine Erfassung aller Perspektiven aus allen Kulturen und Epochen, die im Rahmen einer maximalen Variation gefordert wären, sind realistisch gesehen

nicht möglich³⁷. Kritisch lässt sich hinterfragen, ob die Variation aller möglicher Faktoren, angenommen es wäre möglich, wirklich zu einer „Universaltheorie“ führt oder vielmehr zu einer Theorie auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner oder auch zu lauter Einzelfällen. Es erscheint daher m.E. sinnvoll, bestimmte Variablen konstant zu halten und auszuklammern, um zu generalisierungsfähigen Erkenntnissen zu gelangen.

Versucht werden sollte allerdings, so weit wie möglich unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand in den gesamten Forschungsprozess einzubeziehen. Diese Variation gilt nicht nur für die Befragung, sondern auch für die Methode und die Forschungspersonen. Denn die Betrachtung des Forschungsgegenstandes aus mehreren Perspektiven ermöglicht ein tieferes Verständnis und erscheint ein logisches Vorgehen, um Neues zu erkennen (Kleining 2001, 9).

Es geht damit über das hinaus, was bei Glaser/Strauss im Rahmen der Grounded Theory unter dem ‚*Theoretical Sampling*‘ gefasst wird (vgl. Strauss/Corbin 1998, 201 f.; Flick 2005, 191; Krotz 2005, 215). Dieser Begriff beschreibt die Auswahl der zu befragenden Personen, die nicht nach statistischer Repräsentativität ausgewählt werden, sondern danach, ob sie geeignet sind, das Wissen über den Untersuchungsgegenstand zu erweitern und die Forschungsfrage zu beantworten (Lamnek 2005, 266). Daraus ergibt sich die spiralförmige Anordnung, denn zu Beginn des Forschungsprozesses sind noch nicht alle Dimensionen bekannt, damit auch noch nicht ersichtlich, welche Perspektiven alle relevant sein werden.

Die maximale strukturelle Variation geht, wie bereits ausgeführt, darüber hinaus, da sie auch Methoden, Analyse und alles Weitere unter das Prinzip des Variierbaren stellt.

Dies erinnert stark an die oben ausgeführten Bedingungen der Triangulation (Mikos/Wegener 2005; Flick 2008; Lamnek 2005). Sie fordert die methodische und personelle Variation, um zu tieferen kontextgebundenen und verbesserten Ergebnissen zu gelangen. In der Heuristischen Sozialforschung wird diese Form der Mehrperspektivität zum zentralen Prinzip erhoben.

„Weil jedes Wahrnehmen und Handeln grundsätzlich perspektivisch organisiert ist, [...] kann man einen Forschungsgegenstand nur dann über das Befragen und Beobachten der Menschen umfassend erforschen, wenn man alle für seine Konstitution relevanten Perspektiven berücksichtigt.“ (Krotz 2005, 216)

³⁷ Die Randbedingungen und die damit verbundene Restriktionen werden daher bei der Spezifikation auf die vorliegende Untersuchung vermerkt.

4.3.5 Regel 4 über das Bewerten: Die Suche nach Gemeinsamkeiten

„Die Analyse geschieht immer in Richtung auf Gemeinsamkeiten.“ (Kleining 2000, 5)

Unsere Wahrnehmung ist meist auf das Besondere, das Unterscheidende ausgerichtet. Dabei sind Gemeinsamkeiten für eine Theorienentwicklung ebenso notwendig wie Besonderheiten, *„weil sie die grundlegende Struktur des Gegenstandes ausmachen und auf die Art seiner Entstehung verweisen“* (Krotz 2005, 221). Besonderheiten unterliegen Gemeinsamkeiten. Denn erst vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten werden Merkmale als Differenzierungen erkennbar und wir erkennen die Zusammenhänge, das große Ganze (Kleining 1995, 237). Da die Suche nach Gemeinsamkeiten zentrales Element der Heuristischen Sozialforschung ist, geht sie über das Codierverfahren der Grounded Theory hinaus. Dennoch können Schritte aus der Grounded Theory wie Codieren, Zusammenfassen, Verdichten und Abstrahieren auch in der Heuristischen Sozialforschung verwendet werden (Krotz 2005; Kleining 1995). Sie bleibt bei diesen Schritten aber nicht stehen, sondern fahndet darüber hinaus systematisch und spiralförmig nach Gemeinsamkeiten im einzelnen Fall und fallübergreifend, um komplexere Hintergründe offen zu legen³⁸.

“The analysis directs itself toward discovery of similarities”. It looks for correspondence similarities, accordance, analogies or homologies within these most varied sets of data and ends up discovering its pattern or structure. Completeness of analysis is required.“ (Kleining 2001, 11)

Analytisch kann beim Vergleich unterschiedlicher Datensätze nach Gleichheit oder Ungleichheit beziehungsweise nach *„Identität und Nicht-Identität“* (Kleining 1995, 239) unterschieden werden, die Kunst besteht darin aus den verschiedenen Aussagen die Identitäten, die Gemeinsamkeiten, aus der Vielfalt der Erscheinungsformen herauszulösen (Kleining 1994, 33-34; Kleining 1995, 239). Gemeinsamkeiten können Aussagen, Eigenschaften oder Sachverhalte sein, die bei verschiedenen Befragten direkt/explicit oder symbolisch beziehungsweise implizit auftauchen und übereinstimmen (vgl. ebd.; Krotz 2005, 219 f.). Gemeinsamkeiten können aber auch dann vorliegen, wenn Befragte zwar Unterschiedliches formulieren, das sich aber unter einem gemeinsamen Oberbegriff, im Sinne etwa eines geteilten Orientierungsrahmens, zusammenfassen lässt. Ebenfalls kann nach Gemeinsamkeiten in Bezug auf den Forschungsgegenstand, seiner Geschichte oder seines

³⁸ Die Heuristik bleibt bezüglich des Analysevorgehens sehr allgemein und unspezifisch, daher muss dieses Vorgehen in der konkreten Untersuchung präzisiert werden (vgl. IV Spezifikation der Heuristischen Sozialforschung: Vorgehen und Methode).

Kontextes gesucht werden, die alle Befragten für wichtig erachten. Sie verweisen damit auf etwas Fundamentales, auf ein gemeinsames Bezugssystem. Eine Gemeinsamkeit kann sein, wenn etwas in allen Interviews nicht gesagt wird oder was alle ungefragt aussprechen. Identität kann auch, was erst einmal unlogisch klingen mag, durch vollständige Nicht-Übereinstimmung, also den kompletten Gegensatz, hergestellt werden (vgl. Krotz 2005). Im Alltag ist das Phänomen als „Gegensätze ziehen sich an“ bekannt und geht wissenschaftstheoretisch auf Denkansätzen der Hegelschen Dialektik zurück, die dies unter der „*Einheit der Widersprüche*“ (Kleining 1995, 239) fasst. Ein Beispiel wäre, dass Kinder ihr Handeln immer wieder unter dem Aspekt befragen, ob die Erzieherin es gut oder nicht gut findet. Die einen können dies ungerecht, die anderen selbstverständlich finden – das gemeinsame Muster wäre dann aber eben, dass das normative Handeln der Erwachsenen den zentralen Bezugspunkt aller darstellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, die Analyse der Gemeinsamkeiten ist das leitende Prinzip der Auswertung. Ausgangspunkt sind immer wieder die Daten. Nur durch diese Nähe und das ständige Überprüfen und Testen gelangt die Forschungsperson/das Forschungsteam am Ende zu gültigen Theorien. In der theoretischen Konzeption ist das Ende einer Analyse erst dann erreicht, wenn bei maximaler Variation der Perspektiven keine neuen Aspekte in den Daten erzielbar sind und alle Perspektiven in der konstruierten Theorie aufgehoben sind (100% Regel) (vgl. Krotz 2005, 236 f.; Kleining 1995, 244).

5. Spezifikation der Heuristischen Sozialforschung

Heuristische Sozialforschung gibt mit den definierten Regeln ein Rahmengerüst vor, bleibt aber gerade was die Datenerhebung anbelangt, relativ offen (vgl. Krotz 2005, 216). Dies ist der Tatsache geschuldet, dass Methodenwahl und Vorgehen an die Fragestellung, an Rahmenbedingungen und an die Subjekte des Forschungsprozesses angepasst werden müssen, um die Güterkriterien qualitativer Forschung beibehalten zu können und um „nützliche“ Forschung zu sein (vgl. Legewie 2004, Abs. 62).

Um den Forschungsprozess für den Leser verständlich und nachvollziehbar zu gestalten, sollen die notwendigen Spezifikationen der Heuristischen Sozialforschung auf die Planung, Durchführung und Auswertung der vorliegenden Untersuchung dargelegt werden.

Um einen ersten Zugang und Überblick zu ermöglichen, wird daher der gesamte Forschungsprozess schematisch dargestellt. Die einzelnen Etappen, die sich aus den Regeln der Heuristischen Sozialforschung ergeben, werden im Anschluss näher ausgeführt und beleuchtet. Dabei ist zu beachten, dass die Etappen, auch wenn aus Gründen der Übersichtlichkeit nacheinander dargestellt, nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, sondern in Interdependenz stehen.

5.1 Ablauf des Forschungsprozesses

„Zirkulär ist eine Denkweise, wenn sie zur Erzielung eines Resultats dieses Resultat schon voraussetzt. Zirkulär ist eine Strategie, wenn sie zum Ausgangspunkt zurückführt. Qualitative Sozialforschung ist in beidem Sinne zirkulär.“ (Kleining 1995, 243)

Neue Zusammenhänge werden folglich nur dann entdeckt, wenn der Forscher oder das Forschungsteam wissen, wonach sie (ungefähr) suchen und damit auch ein Ergebnis antizipieren. Um folglich Forschungsfrage und -gegenstand formulieren zu können, müssen Bezüge und Hinweise im Hinblick auf das „Gesuchte“ aus Gegenwart und Vergangenheit mit einbezogen und wahrgenommen werden (Kleining 1995, 243 f.). Damit gibt Kleining (1994, 1995) einen wichtigen Hinweis auf den Umgang mit Vorwissen und Stand der Forschung, insofern als eine Auseinandersetzung mit dem Vorwissen als sinnvoll und sogar notwendig erscheint. Zudem wird auf die Zirkularität nicht nur in der Denkweise, sondern auch im Vorgehen verwiesen, als ein der qualitativen Forschung originäres Merkmal. Der Forschungsprozess ist folglich nicht linear, sondern kreisförmig angeordnet, wobei immer wieder zum Ausgangspunkt zurückgekehrt und der Kreis erneut durchlaufen wird, allerdings auf einer höheren Ebene.

Im Folgenden wird daher der schematische Ablauf als Kreis skizziert, die Spirale im Hintergrund verweist auf die Zirkularität des Denkens und Handelns. Die entsprechenden Etappen sind farblich unterschieden und kreisförmig angeordnet, dabei enthalten die größeren Kästen die theoretischen Bezüge und die jeweils dazu angeordneten kleineren Kästen die entsprechenden Maßnahmen.

Start- und Ausgangspunkt der Untersuchung bildet das *Vor-(Wissen)*, das sich aus bereits vorhandenen Kenntnissen zum Themengebiet, aus Analysen des Forschungsstandes und aus Erfahrungen und Meinungen speist. Ausgehend von dem notwendigen Vorwissen und einer Literatursichtung wurde Forschungsfrage und auch -gegenstand vorläufig formuliert. Ziel ist es, durch das mehrfache Durchlaufen dieses Kreises das Vorwissen zu überwinden und zu Wissen zu gelangen. Die originalen Daten sind damit die Basis, zu denen im gesamten Verlauf immer wieder zurückgekehrt wird (Heuristische Sozialforschung als datengestütztes Verfahren) (vgl. Krotz 2005, 208 ff.; Kleining 1994) und an die Fragen gestellt werden, auf die sie allein Antwort geben (was wieder zu neuen Fragen führt, die wieder von den Daten beantwortet werden etc.) (Kleining 1995, 242).

Für die Datenerhebung ist daher eine Analyse von Fachliteratur bezüglich des Themas, aber auch hinsichtlich der Forschungsparadigma und Methodologien vonnöten, um ein Design zu entwickeln und bestimmte Methoden gegebenenfalls im Feld zu testen. Beschäftigung mit Literatur und die darauf folgende Testphase kann insbesondere dann hilfreich sein, wenn die Experten im Vorfeld definiert werden sollen (vgl. Krotz 2005, 235), wenn es, wie in diesem Fall, nicht möglich ist, mehrfach in das Feld zurückzukehren.

Die Gruppen sollten so gewählt werden, dass sie dem Anspruch (im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten) der maximalen *strukturellen Variation* gerecht werden, das bedeutete für diese Untersuchung, möglichst viele unterschiedlichen Perspektiven auf das Medienhandeln und Medienerleben von Vier- bis Sechsjährigen in ihren Kontexten zu erhalten. In der vorliegenden Studie wurden daher die Eltern, die Erzieherinnen und die Kinder als Experten befragt. Die Prämisse einer strukturellen Variation bedeutet nicht nur eine Variation der Befragten, sondern auch die Variation der Methoden. Der Einsatz verschiedener Methoden zur Datenerhebung ist ferner Folge der Anpassung an das jeweilige Subjekt und an die entsprechende Zielsetzung.³⁹ Die besondere methodische Herausforderung stellten die Interviews mit den Kindern unter 6 Jahren dar, es wurde dafür auf eine spezielle Technik zurückgegriffen, die trotz ihres Potentials im deutschen Sprachraum bisher noch selten verwendet wurde (vgl. Paus-Haase [Hasebrink] 2001; Paus-Haase/Schorb 2000; Weise 2008). Es war aufgrund der organisatorischen Struktur

³⁹ Vgl. IV.3. der vorliegenden Arbeit.

der Kindergärten nicht möglich, beliebig oft ins Feld zurückzukehren, daher wurde die Datenerhebung in Deutschland im Vorfeld in zwei Phasen aufgeteilt. Um diese Begrenzung auszugleichen, musste die Datenauswertung spiralförmig konzipiert werden, um erste Ergebnisse und Beziehungen zu testen und um die Interviewführung zu verbessern. Um den Anspruch einer möglichst breiten räumlichen (und historischen) Variation (Kleining 1994, 46) der Befragten im Rahmen der Möglichkeiten zu erfüllen, wurde ein Ländervergleich angestrebt. Die Sinnhaftigkeit ergab sich insbesondere aus dem weiteren Verlauf der Datenanalyse und aus dem Wissenschaftskontext. Folgende Gründe sprachen bei der Länderwahl für die USA: eine kontroverse Ausgangslage (technisch medialer Fortschritt bei gleichzeitiger Verhaftung in der Bewahrpädagogik), eine curriculare Tradition (auch in punkto ‚Media Literacy‘) und der Import medialer Trends und Medienprodukte/-Produktionen aus den USA.⁴⁰

Damit wurde der Kreis erneut durchlaufen, dieses Mal allerdings in den USA, mit kleinen Modifikationen an die Ländergegebenheiten (Antragstellung beim *County School District*, Approval Verfahren, Übersetzungen etc.). Die Daten aus der amerikanischen Erhebungsphase werden analysiert, in die vergleichende Analyse mit einbezogen und führen so zu einer Erweiterung des Vorwissens. Dieser Stand ist Ausgangspunkt für neue Literaturrecherche und idealiter für eine erneute Variation der Perspektiven. Aufgrund der Ressourcen, aber auch aus organisatorischen Gründen, konnte nur zweimal ins Feld zurückgekehrt werden, daher fällt der Schritt der Variation in den folgenden Durchläufen weg. Es bleibt aber die spiralförmige Frage-Antwort-Abfolge der Datenanalyse, mit einer Verbesserung des Vorwissens und einem Testen und Entwickeln von Theorien, so lange, bis keine neuen Aspekte auftauchen und alle Fälle nach der 100% Regel sich in das Gesamte integrieren.

⁴⁰ Ein weiterer Grund für die Länderwahl USA ergab sich aus der Chance auf Teilhabe am kulturellen und sozialen Zusammenhang, bedingt durch einen Auslandsaufenthalt. Gerade bei kulturvergleichenden qualitativen Studien ist nach der Ethnografie eine zentrale Grundannahme, dass sich Forscher und Beforschte verständigen können und Teil des kulturellen Zusammenhang sind, in dem die Experten leben und handeln (Krotz 2005, 248).

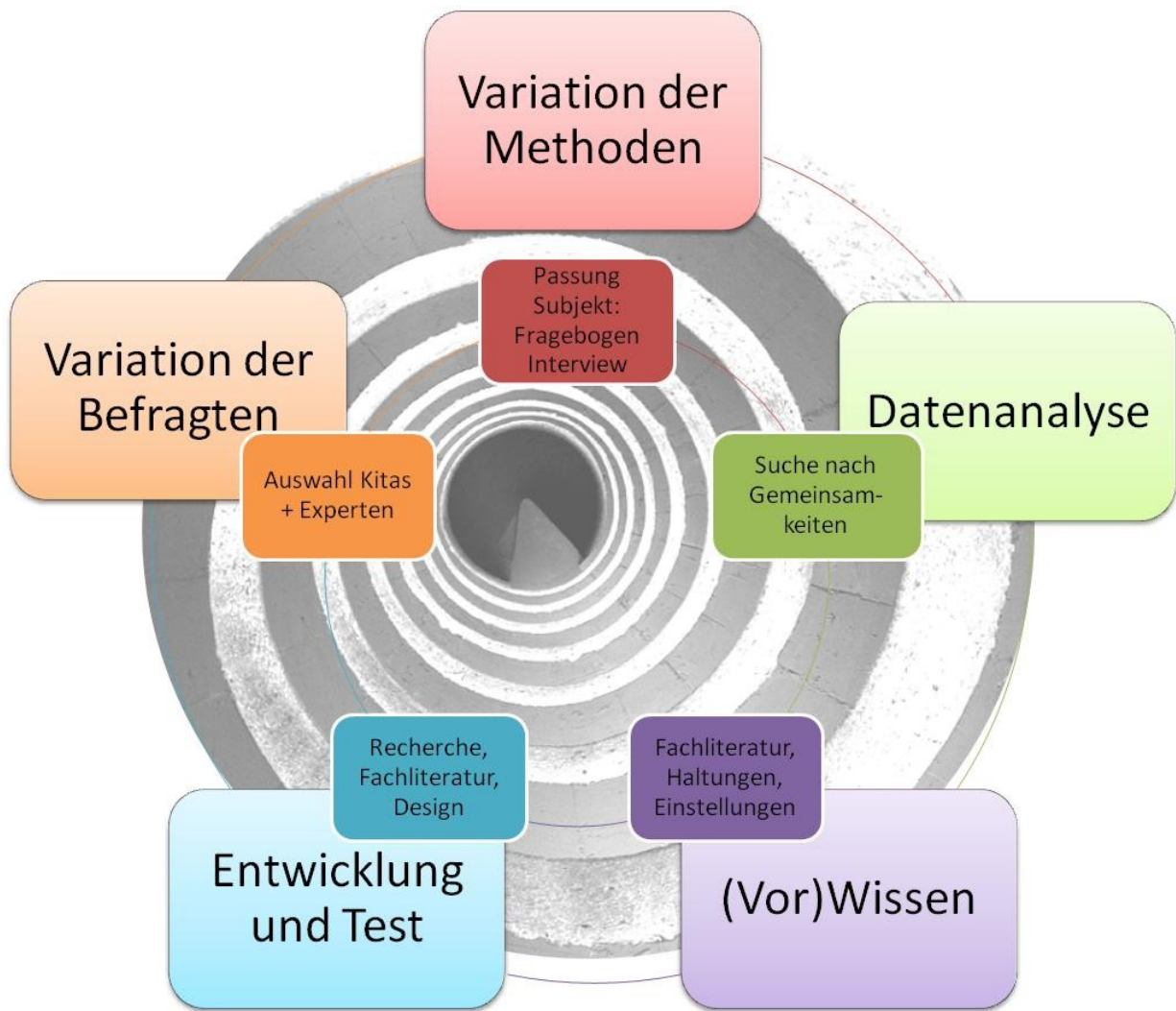


Abbildung 21 Schematische Darstellung des spiralförmigen Datenerhebungs- und Datenanalyseprozesses

Konkreter Forschungsprozess zur Datenerhebung in Deutschland und den USA

Deutschland					USA				
Entwicklungsphase	Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V
Vor(Wissen): Forschungsfrage, Forschungs- gegenstand, Literatur- recherche, Festhalten des Wissens, Recherche zur Methodologie, Entwicklung des Forschungsdesigns	Interview Pre-test: Testen und Evaluieren der Methode und des Leitfadens	Interviewphase A: Durchführung von ca. 8 Interviews, Transkription und erste Codierung eines Interviews	Interviewphase B: Erhebung von weiteren 7 Interviews	Transkription, Codierungen, Analyse der deutschen Interviews, erste Theoriebildung	Recherche, Kontaktaufnahme (Charleston County School District, etc.), Projektantrag, Antrags- genehmigung, Kontaktaufnahme Schulen, Hospitation und Beobachtung	Test mit Kindern aus dem Bekanntkreis (Test Sprach- verständigung)	Phase A: Durchführung von 12 Interviews in CHS an privaten und staatlichen Schulen parallel: Fragebögen an Eltern und ErzieherInnen (teachers), Transkription eines Interviews	Phase B: Fragebögen an Eltern und ErzieherInnen weitere Interviews	Datenanalyse: qualitativ: Transkription, Codieren/Code- baum (MaxQDA), Memos, <u>Suche nach Gemeinsamkeiten</u> quantitativ: Dateneingabe und Auswertung mittels Excel und SPSS
	2 Interviews	8 Interviews	7 Interviews	14 Interviews aus Deutschland			ca. 150 Fragebögen - Rücklauf ca. 30 13 Interviews	500 Fragebögen - Rücklauf 120 3 Interviews	mehrfaches "Durchlaufen" aller Datensätze, Theorie- entwicklung, überprüfen an den Daten

Abbildung 22 Auflistung der Datenerhebung in Deutschland und den USA in chronologischer Reihung

5.2 Offenheit: Umgang mit (Vor-)Wissen

Jede Untersuchung geht mit einem Vorwissen an den Forschungsgegenstand heran. Die Annahme des Forschers als Tabula rasa wäre nicht nur naiv, sondern auch sinnwidrig, denn Vorwissen ist notwendig, um eine forschungsrelevante Fragestellung erkennen und infolgedessen stellen zu können (vgl. Kleining 1995, 231 f.; Kleining 1994, 23 ff.; Krotz 2005, 124 f.).

Ein relevanter und daher wissenschaftlich zu untersuchender Sachverhalt ergab sich in dieser Untersuchung aus dem (Vor-)Wissen um die kontroverse Ausgangslage bezüglich der Medienbildung und Medienkompetenz in der Frühen Bildung und im frühen Kindesalter generell. Das Vorwissen setzte sich zu Beginn aus Kenntnissen über medienpädagogische Diskurse in schulischen Zusammenhängen, aus der Kenntnisnahme bildungspolitischer Debatten zur Frühen Bildung und aus Untersuchungen zur Lesesozialisation in medialen Kontexten zusammen. Natürlich tragen eigene mediale Erfahrungen, Beobachtungen bei Kindern im Bekanntenkreis und Berichte in den Medien zur einem weniger wissenschaftlichen Art von Vorwissen bei – auch dieses will kritisch reflektiert werden, da insbesondere diese Art des „Wissens“ latent im Unterbewussten vorhanden ist und folglich unser Verhalten mitbestimmt.⁴¹

Vor diesem Hintergrund ließen sich erste offene Fragen formulieren, die zu einer Recherche über bereits vorliegende Untersuchungen führten. Dabei zeigte sich, dass gerade im internationalen Vergleich wenig empirisch gesichertes Material um das mediale Erleben von Kindern unter sechs Jahren vorlag, was der Schwierigkeit des methodischen Zugriffs zugeschrieben wird (Theunert 2004; Livingston 2000; Drotner/Livingston 200). Damit wurde eine vertiefte Recherche und Analyse verschiedener Forschungsparadigmen sowie eine intensive Beschäftigung mit den Methoden der Kindheits- und Jugendforschung notwendig, um einen möglichst adäquaten Zugang zu finden und ein (vorläufiges) Forschungsdesign zu entwickeln.

⁴¹ Die Forschungsperson bringt ihre eigene subjektive Wirklichkeit in den Forschungsprozess mit ein, da die qualitative Forschung quasi als Axiom feststellt, dass es keine objektive Realität gibt und die Forschungsperson daher auch nicht objektiv sein kann, selbst wenn sie es wollte. Es gilt im Prozess der Analyse, in dem auch die eigene Subjektivität reflektiert wird, Objektivität entstehen zu lassen (vgl. Lamnek 2005, 254 f.). Die Reflexion der Subjektivität wird in dieser Arbeit unter Punkt IV.4 im Zusammenhang der Interviews vorgenommen, da dort, bedingt durch Interaktion und Reaktionen im Leitfadeninterview, der persönliche Habitus nicht ausgeklammert werden kann (und auch nicht soll).

Neben Fachliteratur methodologische Fragestellungen betreffend, wurde auch der aktuelle Stand der Medienforschung rezipiert und als Vorverständnis in den Prozess mit einbezogen. Dies wird in der methodologischen Diskussion kritisch gesehen, m. E. kann dieser Schritt sinnvoll sein, um sich bewusst zu machen, was man weiß und woher dieses Wissen stammt. Erst dann kann das Vorverständnis systematisch ausgeklammert werden (Epoche'-Begriff nach Husserl), indem es nicht ignoriert, sondern bewusst wahrgenommen wird als das was es ist: ein Vorverständnis. So lange es nicht als Wahrheit verabsolutiert wird, kann Forschungsliteratur als Anregung dienen (vgl. Krotz 2005, 130), um neue Zusammenhänge zu finden. Dies setzt eine generelle Offenheit des Forschers gegenüber den Daten und dem Prozess voraus, da im Verlauf das Vorwissen durch die empirischen Daten und deren Analyse systematisch verbessert wird (vergleichbar dem hermeneutischen Zirkel⁴²). Die Wissensbestände werden somit konstant miteinander verglichen und an den Daten überprüft, also mehrfach kehrt die Forschungsperson mit neuen Fragen zu den Daten zurück. Ein weiteres Instrument zur systematischen Reflexion und Überwindung des Vorwissens sind die hier verwendeten Forschungsnotizen, so genannte Memos, um Ideen, Verbesserungen, Theoriestücke, Reflexionen und Vorbehalte festzuhalten und transparent zu machen. Das Wissen über den Forschungsgegenstand wird mit jedem durchlaufenen Kreis, mit jeder Phase des Forschungsprozesses umfassender und konkreter, bis die Analyse auf Gemeinsamkeiten als vollständig durchgeführt gilt und alle relevanten Positionen einbezogen sind (Krotz 2005, 236; Kleining/Witte 2000 Abs. 13).

5.3 Maximale strukturelle Variation: Variation der Befragten

„Weil soziale und kulturelle Gegenstände von den Menschen in ihren Handlungspraktiken hergestellt und weiterentwickelt werden, und weil diese Herstellung wie jedes Handeln perspektivabhängig ist, muss jede Forschung die unterschiedlichen Perspektiven berücksichtigen [...].“ (Krotz 2005, 214)

Die Betrachtung eines Gegenstandes aus verschiedenen Blickwinkeln, ermöglicht ein mehrdimensionales und tieferes Bild, da es den Gegenstand nicht einseitig zur Kenntnis nimmt (Kleining 1994, 24). Dies lässt sich aus Alltagserfahrungen nachvollziehen, eine Skulptur im Museum wird man sicherlich nicht nur aus einer Position heraus betrachten, sondern man bewegt sich um sie herum, betrachtet sie aus unterschiedlichen Perspektiven, vielleicht aus unterschiedlichen Abständen, und man würde, sofern möglich, gern über das Material streichen, um den Erkenntniswert zu steigern. Daher erklärt die Heuristische Sozialforschung die maximale *strukturelle* Variation zum Prinzip, denn die Alternative zur einseitigen Betrachtung

⁴² Vgl. Gudjons, Herbert (2001): Pädagogisches Grundwissen. Klinkhardt.

ist nicht die eine Gegenposition, sondern sind alle Betrachtungsweisen (Kleining 1994, 24). Sie fordert damit idealiter die Erfassung aller möglichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand und insgesamt die Modifikation aller Variablen, die einen Einfluss auf das Ergebnis haben könnten (vgl. Kleining 1994, 24). Dieser Anspruch ist faktisch nicht realisierbar (Krotz 2005, 217), was allerdings im Rahmen der Möglichkeiten umgesetzt werden konnte, welche Modifikationen nicht sinnvoll erschienen und welche Begrenzungen aufgetreten sind, soll folgend erläutert werden.⁴³

Der Forschungsgegenstand und die Forschungsfrage sind in ihren Bezügen vorläufig, es können theoretisch im Vorfeld noch nicht alle zu Befragenden festgelegt werden. Jedoch können auf Basis der hier formulierten Frage nach dem medialen Erleben der Vier- bis Sechsjähriger in Deutschland und den USA die relevanten Gruppen, deren Perspektiven variiert werden sollen, bestimmt werden. Es handelte sich in dieser Untersuchung um die Gruppe der Kinder selbst, die Eltern und die Erzieherinnen in den jeweiligen Ländern, die als Experten angesprochen wurden. Es existieren unterschiedliche Definitionen des Expertenbegriffs (Menz/Bogner 2002, 39 ff.), nach dem „*voluntaristischen Expertenbegriff*“ (vgl. ebd.) haben grundsätzlich alle Expertenwissen beziehungsweise jeder ist Experte für seine Lebenswirklichkeit (vgl. Menz/Bogner 2002, 40 – 42). In konkreten methodologischen Kontexten bietet dieser Begriff zu wenig Differenzierungsmöglichkeit, es wird daher meist der *konstruktivistische Expertenbegriff* verwendet, dabei kann der Expertenstatus vom Forscher in Abhängigkeit des Forschungsinteresses vergeben werden oder der Expertenstatus wird aufgrund des Zugangs zu bestimmten privilegierten Informationen ausgewiesen (vgl. Menz/Bogner 2002, 40). In dieser Untersuchung wurden die genannten Gruppen als Experten definiert, da basierend auf Vorwissen und Literaturrecherche angenommen werden kann, dass diese Gruppen über relevantes Wissen bezüglich des Forschungsgegenstandes verfügen. Es handelt sich dabei um einen *methodisch-relationalen* Expertenstatus (vgl. ebd.), der vom Forscher aufgrund des Forschungsinteresses vergeben wurde.

Die Durchführung der Untersuchung im kleinstädtisch geprägten Teil Nordwürttembergs war zum einen durch Standortfaktoren und im Rahmen der Ravensburger Kindergarten Medienstudie vorgegeben und zum anderen durch die Möglichkeiten der Kooperation mit Hochschule und Stadt bedingt. Die Einrichtungen wurden mehrfach besucht, um sich mit den Kindern, aber auch mit dem Alltagsgeschehen vertraut zu machen. Nach der Prämisse der maximalen strukturellen Variation muss auch die Auswahl der Kinder insofern variiert werden, dass möglichst unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden (vgl. Kleining 1994, 1995).

⁴³ Zur maximalen Variation zählt auch die Verwendung verschiedener Methoden, die aber aufgrund ihrer Dimension in dieser Untersuchung separat unter Punkt IV.4 dargestellt werden

Das war zum einen schwierig einzulösen, weil zu Beginn noch nicht klar ist, wonach man variieren muss (Krotz 2005, 217) und zum anderen, weil man die individuellen Faktoren, die das Ergebnis beeinflussen könnten und daher maximal variiert werden sollten, ebenfalls noch nicht kennt. Sicherlich haben Faktoren wie Familienverhältnisse, Einkommen, Milieu⁴⁴ etc. einen Einfluss, dennoch konnten und sollten diese Faktoren bewusst nicht vor dem Gespräch mit den Kinder erfragt werden. Diese Art von Vorwissen kann zu Stigmatisierungen und Voreinstellungen führen, die nur schwer vom Interviewer „überwunden“ werden können und damit das Kriterium der Offenheit gefährden.

Variiert wurde daher Geschlecht als ein Faktor, dem, basierend auf Literaturrecherche, Einfluss auf mediale Präferenzen und Mediengewohnheiten zugeschrieben wird, der Faktor der (beobachteten) Medienerfahrung und der Faktor Medienspuren in (beobachteten) Sprech- und Spielsituationen. Bewusst konstant hingegen wurde die Altersspanne der Kinder gehalten, alle befanden sich zwischen 4 und 6 Jahren. Da die Untersuchung zu generalisierenden Aussagen bezüglich dieser Altersgruppe gelangen wollte, schien mir eine Variation in diesem Punkt nicht als sinnvoll.

Durch die Festlegung der Region in Deutschland ist das Einzugsgebiet und seine KITAS definiert durch eine kleinstädtische Prägung, geringen Migrationsanteil und hat nicht die Zuschreibung eines Brennpunkts- oder Problemkindergartens. Um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurden diese Bedingungen in den USA ähnlich gehalten, auch hier wurde aus Gründen der Generalisierbarkeit Faktoren nicht variiert. Im Sinne der maximalen Kontrastierung und im Hinblick auf konjunktive Wissensbestände als dem je milieuspezifischen kollektiven Orientierungswissen wurde versucht, nicht nur die kulturellen, sondern auch die soziokulturellen Faktoren zu variieren. Dies gelang im Forschungsprozess nur teilweise, daher wäre es in einem weiteren Verlauf der Datenerhebung erstrebenswert gewesen, weitere Faktoren und auch weitere Befragte⁴⁵ zu variieren, so dass die auf dieser Basis konstruierten Beschreibungen und Theorien für möglichst viele Fälle gültig sind (Krotz 2005, 216). Damit gilt, was für jedes empirische Forschungsprojekt zutrifft: *„Die Forschungsergebnisse sind auch im Rahmen der Heuristischen Sozialforschung prinzipiell vorläufig. Sie sind aber natürlich diskursfähig [...]“* (Krotz 2005, 217)

⁴⁴ Der Variation des Milieus und auch der ethnischen Herkunft sollte in USA Rechnung getragen werden durch den Versuch, eine Schule zu gewinnen, die durch ihr Einzugsgebiet einen hohen Anteil an African American und Hispanics aufweist. Die Schule konnte gewonnen werden, leider waren aber die Rücklaufquoten der Fragebögen zu gering und auch die Zustimmung zu den Interviews konnte nicht erreicht werden.

⁴⁵ Die Perspektive der Eltern wurde anhand von Fragebögen erfasst, da es sich bei dem Thema des medialen Alltags und der Medienpraktiken der Eltern selbst um ein sensibles Thema handelt, daher wurde mittels der anonymisierten Fragebögen versucht, das sozial erwünschte Antwortverhalten auf ein Minimum zu reduzieren. Wünschenswert für weitere Projekte wären qualitative Interviews auch mit Eltern, um diesen Sachverhalt zu beleuchten und abzugleichen.

5.4 Maximale strukturelle Variation: Variation der Methoden

Mit dem Anspruch der strukturellen Variation geht die Heuristische Sozialforschung über die Variation der Befragten hinaus, wie sie beispielsweise in der Grounded Theory durch das ‚*Theoretical Sampling*‘ verwirklicht wird (Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1998; Lamnek 2005) und verlangt des Weiteren eine Variation der Methoden.

Diese Bedingung erinnert stark an den forschungsparadigmatischen Entwurf der Triangulation (Flick 2008, 18 ff.; Flick 2005, 23-24; Lamnek 2005, 274 ff.) auf der Methodenebene zur Verbesserung der Qualität des theoretischen Outputs. Im Rahmen der Heuristischen Sozialforschung ist Methodenvariation nicht optional sondern obligatorisch - eine unverzichtbare Grundlage, da Wahrnehmen grundsätzlich perspektivisch organisiert ist und ein Gegenstand nur dann erforscht werden kann, wenn alle zu seiner Konstitution relevanten Perspektiven erfasst werden (vgl. Krotz 2005, 216; Kleining 1994, 26)⁴⁶. Durch die Kombination von verschiedenen Perspektiven und Methoden in der Datenerhebung findet zum einen der Dialog mit den Experten statt und zum anderen mit dem Gegenstand, der durch die grundlegende *Frage-Antwort* Abfolge des Dialogprinzips der Heuristischen Sozialforschung zu „sprechen“ beginnt (vgl. Krotz 2005, 131-136; Kleining 1994, 32 ff.).

Für die konkrete Datenerhebung gibt es in der Heuristischen Sozialforschung kein vorgegebenes Instrumentarium, denn Methoden müssen sich immer den Subjekten wie auch der Frage- und damit Zielsetzung der Untersuchung anpassen (Keuneke 2005, 257; Krotz 2005, 216; Ayaß/Bergmann 2006, 27-28).

Die Gruppe der Eltern und Erzieherinnen wurde in dieser Untersuchung mittels der klassischen schriftlichen Befragung per Fragebogen befragt. Es wurde ein Instrumentarium aus der quantitativen Forschung gewählt, um zum einen das sozial erwartbare Antwortverhalten durch eine hohe Anonymisierung zu minimieren und um die primär strukturellen Rahmenbedingungen zu erfassen. Zusätzlich gab es an verschiedenen Stellen die Möglichkeit, in Form von offenen Fragen komplexere Situationen darzustellen, die qualitativ ausgewertet werden. Diese Methode erschien für die unter Sechsjährigen gänzlich ungeeignet und zudem galt hier das Interesse verstärkt den komplexen Zusammenhängen und den subjektiven Deutungsstrukturen der

⁴⁶ Es soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass praktisch nie *alle* Perspektiven erfasst werden können - die Regel ist als *Maxime* zu verstehen (vgl. Krotz 2005, 217).

Kinder.⁴⁷ Methodisch gilt dieser Zugriff als nicht ganz einfach, kontrovers diskutiert wird nach wie vor die Validität von Kinderaussagen, die notwendige sprachliche und kognitive Kompetenz und die Manipulierbarkeit der Kinder durch den erwachsenen Interviewer (vgl. Roth/Dadds/McAloon 2004; Mey 2003; Fuhs 2000, 90 ff.). In dieser Untersuchung wurde bewusst ein Zugang über die sprachlich kognitive Ebene gewählt, da die Überzeugung vertreten wird, dass im Sinne des realitätsverarbeitendes, produktiven Subjekts (Hurrelmann 1983) Kinder das Recht auf eine Stimme haben (Mey 2003; Honig 2009; Honig/Lange/Leu 1999).⁴⁸

Die unterschiedlichen methodischen Zugänge fokussieren folglich unterschiedliche Aspekte eines Gegenstandes, sind komplementär ausgerichtet und ergänzen sich in ihren Ergebnissen auf diese Weise gegenseitig (Flick 2005, 25f.). Eine Verknüpfung der beiden methodischen Herangehensweisen, die am Einzelfall ansetzen, wurde zwar ursprünglich geplant, konnte aber nicht international fortgesetzt werden. In Deutschland war es möglich, die Daten über den Einzelfall einzuholen, da die Kinder durch die Erzieherinnen⁴⁹ in einem zeitaufwändigen Prozess anhand bestimmter Nummernfolgen anonymisiert wurden. Dies bedeutet eine zeitliche und organisatorische Mehrbelastung, die von den Lehrerinnen oder Rektorinnen in den USA nicht eingefordert werden konnte.⁵⁰ Da aber insgesamt die Untersuchung nicht das Ziel hatte, zu individuellen Einzelfallanalysen zu gelangen, sondern zu verallgemeinerbaren Erkenntnissen, ist die Verknüpfung über den Einzelfall zwar interessant, aber nicht zwingend notwendig.

⁴⁷ Im Idealfall sollte auch ein Dialog in Form des Interviews mit den Eltern und Erzieherinnen stattfinden. Aufgrund der Methodentriangulation können in dieser Untersuchung die Ergebnisse zur wechselseitigen Unterstützung und Interpretation herangezogen werden und damit die methodische Begrenzung ausgleichen.

⁴⁸ Nichtsdestotrotz erfordern Interviews mit Kindern im Alter von vier- bis sechs Jahren eine ihnen angemessene und angepasste Interviewform, die im Verlauf dieses Kapitels näher ausgeführt werden soll. Vergleiche dazu IV.2.2.

⁴⁹ Kindergärten in Deutschland hatten einen Mehrwert durch das Projekt der Kindergartenmedienstudie (Marci-Boehncke/Rath 2007): Sie bekamen Computer und studentische Hilfskräfte gestellt, daher konnte eine höhere Motivation und Einsatzleistung festgestellt und auch erwartet werden als in den USA.

⁵⁰ Daten und Namen laufen bei der Forschungsperson zusammen, damit ist der Grad der Anonymisierung niedriger. Amerikaner sind dafür sensibilisiert, und da im Vorfeld große Bedenken abgebaut werden mussten, dass die Untersuchung nicht zum Zweck der Marktforschung durchgeführt wird (trotz Schreiben der Rektoren und des CCHS), wurde auf die Decodierung der Einzelfälle verzichtet.

5.4.1 Quantitative Erhebung mit Erzieherinnen und Eltern: Fragebögen

Fragebögen sind ein Instrument, um Gedanken, Gefühle, Einstellungen, Haltungen und auch Fakten über den Befragten in einem anonymen Zugang zu erfahren (Johnson/Christensen 2008, 170). Im Gegensatz zu einem Interview füllt der Befragte den Bogen allein ohne eine zwingend notwendige Anwesenheit der Forschungsperson aus und wird dann anonym eingereicht. Beforschte und Forschungsperson treten damit in eine andere Form des Dialogs, die wesentlich weiter von der Alltagskommunikation entfernt ist als beispielsweise das Interview (vgl. Lamnek 2005, 335). Diese Art der Standardisierung und auch Distanzierung wird von der qualitativen Forschung häufig kritisiert, da sie den Befragten in ein Korsett aus vorgegebenen Antwortkategorien presst und eine Trennung zwischen Beforschtem und Forscher hervorruft (Lamnek 2005, 253 f, 335).

Dies kann aber auch von Vorteil sein, wenn es, wie in dieser Untersuchung, um ein sensibles und auch behaftetes Thema geht. Bei Fragen zum Medienumgang und den Mediengewohnheiten der Eltern und in den Familien muss mit einem hohen sozial erwünschten Antwortverhalten gerechnet werden. Dieses generelle Problem bei Datenerhebungen (vgl. Bortz/Döring 2006; vgl. Möhring/Schlütz 2002, 24) kann in einem standardisierten Interview durch vorab geschickt formulierte Fragestellungen und durch den hohen Grad der Anonymisierung zwar nicht umgangen, so aber doch reduziert werden.

Zudem ist die Wahl dieses Instruments auch der Frage der Generalisierbarkeit und Operationalisierbarkeit geschuldet. Interviews sind sowohl in Vorbereitung, Durchführung und Auswertung sehr aufwändig, und im Rahmen der gegebenen finanziellen und personellen Möglichkeiten konnte dies im vergleichbaren Umfang zu den Kinderinterviews nicht durchgeführt werden, daher der Rückgriff auf die quantitativen Daten aus der Ravensburger Kindergartenmedienstudie unter Leitung von Frau Professorin Dr. Gudrun Marci-Boehnecke und Professor Dr. habil. Matthias Rath, die auch als Grundlage für die US-amerikanische Entwicklung der Fragebögen dienten, um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Fragen wurden weiterentwickelt und übersetzt, dabei konnte bei Entwicklung und Übersetzung der englischsprachigen Bögen auf Korrekturen durch so genannte ‚*native speakers*‘ zurückgegriffen werden⁵¹.

⁵¹ Trotzdem lassen sich Verzerrungen, insbesondere auch in den Interviews durch die Nichtmuttersprachlichkeit der Forschungsperson, nicht gänzlich ausschließen, dennoch kann man argumentieren, dass die erwartbare Verzerrung durch den Einsatz anderer Forschungspersonen größer wäre als durch die konstante Besetzung in Nichtmuttersprache. Zudem ist diese Wahl auch in der Art des Projektes als eigenständiges Dissertationsvorhaben begründet.

Der Datenkorpus in Deutschland, der im Rahmen der Ravensburger Kindergarten Medienstudie unter Leitung von Prof. Dr. Marci-Boehncke und Prof. Dr. Rath erhoben wurde, besteht aus 70 Elterninterviews und 25 Interviews mit Erzieherinnen. Die Fragebögen wurden durch ein mehrköpfiges Forschungsteam konzipiert, dabei kamen unterschiedliche Fragetypen zum Einsatz (Nominal-, Ordinal- und offene Fragen, als auch Skalen), generelle Prinzipien, die es bei der Erstellung eines Fragebogen zu beachten gilt, wurden berücksichtigt (Bortz/Doering 2006, 252ff.; Johnson/Christensen 2008, 172f). In den USA wurden 171 Elterninterviews und 20 Interviews mit Lehrerinnen aus South Carolina erhoben. Die Ausgangsbasis stellte der deutsche Fragebogen dar, der ins Englische übersetzt wurde, dabei gilt es zu beachten, dass die Begrifflichkeiten, wie beispielsweise der im amerikanischen gängige Begriff der ‚Media Literacy (Education)‘, nicht immer identisch ist mit den deutschen Fachbegriffen. Dies muss sicherlich berücksichtigt und reflektiert werden (vgl. Punkt V), bei der Entwicklung der Fragebögen aber lag die Priorität auf der Verständlichkeit im kulturellen Sprachraum und dass Konzepte, die hinter den Begriffen stehen, verständlich sind. Daher wurde bewusst der Begriff ‚Media Literacy Education‘ verwendet und nicht der Begriff der ‚Media competence‘.

Die Eltern und Erzieherinnen in beiden Ländern wurden sehr breit zu Medienalltag, Mediennutzung und Medienkompetenz der Kinder befragt, wie auch zu den eigenen medialen Gewohnheiten, Nutzungsmustern, Kompetenzen und Einstellungen gegenüber Medien.

5.4.2 Qualitative Erhebung mit Kindern: Das Puppet Interview

Basierend auf dem Dialogprinzip geht es darum, auch mit den Kindern in eine Form des Dialogs zu treten. Um etwas über die Selbsteinschätzung und Deutungsmuster von Kindern zu erfahren, bietet die Form der Befragung eigentlich den einzigen direkten Zugang (Paus-Haase [Hasebrink] 2005, 224). Die qualitative Sozialforschung kennt dabei unterschiedliche Befragungs- bzw. Interviewformen. Als ein Instrument par excellence erscheint häufig das narrative Interview, bei dem der Befragte quasi ohne Anleitung durch den Interviewer seine Geschichte erzählen und strukturieren kann (Keuneke 2005, 258; Kleining 1994, 29). Die von Schütze (1977) entwickelte Methode geht von der Grundannahme aus, dass in einer vom Befragten entwickelten Geschichte Sinn- und Deutungsstrukturen umfassender zum Ausdruck kommen als durch Interviews mit „zergliedernden Fragen“ (Keuneke 2005, 258-259). Die absolute Offenheit gegenüber dem Subjekt ist Stärke und Schwäche dieser Technik zugleich: Sie tendiert durch ihre Offenheit, mit der sie zwar der Prämisse der qualitativen Sozialforschung am nächsten kommt, zu einer Einseitigkeit, zu einem projektiven Protokoll

(Kleining 1994, 29), bei dem die Forschungsperson unter Umständen eine Menge erfährt, aber nichts zum Forschungsgegenstand und seinen sozialen Bezügen.

Die Heuristische Sozialforschung möchte systematisch „Neues“ finden und entdecken, daher ist es durchaus legitim, in der Datenerhebung danach zu fragen, was sie wissen will. „[...] *also eher keine narrativen Interviews, sondern solche, in deren Verlauf man nach dem fragt, was man wissen will.*“ (Krotz 2005, 216)

Die methodische Entscheidung fiel aus diesem Grund auf leitfadengestützte Interviews, zudem bieten sie Kindern (und auch Interviewern) eine gewisse Orientierung und Sicherheit (Paus-Haase/Schorb 2000, 24; Paus-Haase [Hasebrink] 2005, 224). Die Verbalisierung im narrativen Interview geht davon aus, dass der Befragte über die Kompetenz verfügt, seine Erzählung nach einer bestimmten Abfolge von Erzählmustern zu strukturieren (Keuneke 2005, 258; Tilemann 2005, 292 f.) Kinder strukturieren anders und bevorzugen unserer Beobachtung nach einen Wechsel zwischen offenen, narrativen Phasen und stärker strukturierteren Phasen, womit das Leitfadeninterview⁵² den Kindern entgegenkommt. Leitfadeninterviews haben einen leitenden „roten Faden“, es werden bestimmte Frageblöcke meist in logischer Abfolge vorab definiert, besonders wichtige Fragen vorstrukturiert, gleichwohl kann Abfolge und Strukturierung im Erhebungskontext variiert und situationsbedingt modifiziert werden (vgl. Hopf 2003, 349 f.; Krieger 2008, 45). Es ist folglich kein starres Instrument, um Fakten mit vorgegebenen Antwortkategorien oder strengen Frage-Antworten-Reihen abzufragen (auch wenn dies im Interview bedingt durch den Leitfaden vorkommen kann), sondern gemäß der Prämisse der Offenheit (Lamnek 2005; Kleining 1994; Krotz 2005; Mruck/Mey 2005) Spielräume für erzählende Sequenzen zu eröffnen. Die Anpassung der Fragen an die jeweilige Situation, ohne den Leitfaden und damit den „roten Faden“ aus dem Blick zu verlieren, stellt hohe Anforderungen an den Interviewer⁵³, weitere Überlegungen und Anforderungen sind notwendig, wenn das Leitfadeninterview wie in diesem Fall bei Kindern unter sechs Jahren, zum Einsatz kommen soll. Denn die Technik des Leitfadeninterviews (Friebertshäuser/Prengel 1997; Flick 2007, Hopf 2003) aus der empirischen Sozialforschung kann nicht einfach per se übernommen

⁵² Durch die Vorstrukturierung kommt es zu einer engeren Führung durch den Interviewer, dabei treten Stellen auf, an denen von den Kindern eingebrachte Themen nicht adäquat aufgenommen werden oder der Interviewer nochmals auf ein für ihn besonders interessantes Thema zurücklenkt, das aber vielleicht für das Kind sich als nicht so spannend erweist. Aus der methodischen Entscheidung für ein Leitfadeninterview, aus der Art der Interviewführung und auch aus der Entscheidung für einen sprachlich-kognitiven Zugang ergeben sich Begrenzungen, die in der methodischen Reflexion dargestellt und näher erläutert werden (siehe IV.4.2.4).

⁵³ Alle Interviewformen stellen hohe Ansprüche an die Interviewer, (strategische) Fehler lassen sich dabei nur schwer komplett vermeiden, da sie der Menschlichkeit des Interviewers geschuldet sind.

werden, sondern muss auf die besondere Klientel der Vier- bis Sechsjährigen angepasst werden (vgl. Mey 2003), dabei gilt es, sich mit der generellen Problematik von Interviews, den Chancen von Kinderinterviews und den dafür besonders geeigneten Zugängen auseinanderzusetzen und kreativ und flexibel im Prozess zu sein.

5.4.2.1 *Methodische Herausforderung Interview*

Ein generelles Problem, nicht nur bei den Befragungen von Kindergartenkindern, ist das Problem der Natürlichkeit von Gesprächen. Ein Gespräch ist die *„Form mündlicher Kommunikation, bei der wenigstens zwei Teilnehmer ihre Äußerungen zeitlich unmittelbar prospektiv und reaktiv miteinander verketteten.“* (Brinker/Antos 2001, 1014). Die linguistische Gesprächsanalyse beschränkt sich auf Gespräche, die in natürlichen Kommunikationssituationen vorkommen.

„Die vorgeschlagene Gesprächsdefinition ist noch zu weit gefaßt, um bereits den Gegenstand der linguistischen Gesprächsanalyse zu bezeichnen. Dieser wird in der Regel enger bestimmt und auf die sog. Natürlichen Gespräche eingeschränkt, d.h. auf Gespräche, die in „natürlichen“ Kommunikationssituationen vorkommen.“ (Brinker/Sager 2006, 13)

Bei den hier vorliegenden Gesprächen handelt es sich um künstlich geschaffene Situationen zum Zweck der Erforschung des Medienerlebens von Vorschulkindern, die im Voraus geplant wurden. Dennoch sollen die Überlegungen und Kriterien der Gesprächsanalyse einfließen, um gerade das Problem der Natürlichkeit von Gesprächen näher zu beleuchten. Denn ob im Voraus geplant, wie in diesem Fall, oder als Beobachter einer natürlichen Kommunikationssituation, das Problem des „Beobachterparadoxons“ (vgl. Brinker/Sager 2006, 31) bleibt in beiden Fällen bestehen.

„Will man einen Interaktionsprozeß beobachten (oder technisch dokumentieren), so interessiert man sich für den natürlichen Prozeß selber. Man möchte den Prozeß also so registrieren, wie er unbeeinflußt von äußeren Gegebenheiten tatsächlich stattfindet.“ (Brinker/Sager 2006, 31-32)

Das Gespräch ist durch die Kamera, das Aufnahmegerät oder allein durch die Anwesenheit einer weiteren Person beeinflusst. Dieses Dilemma wäre nur vollständig zu umgehen durch eine verdeckte Aufnahme, von der aber aus ethischen und juristischen Gründen abzusehen ist. Bei den vorliegenden Interviews wurde sowohl die schriftliche Einwilligung der Eltern eingeholt, als auch die Einwilligung des Kindes. Die Kinder registrierten die Kamera lediglich vereinzelt, die Anwesenheit der Kamera geriet jedoch immer schnell in

Vergessenheit und spielte für die Kinder keine weitere Rolle. Insbesondere konnten die Kinder das Konzept einer Videokamera noch nicht vollständig begreifen – für die Kinder macht eine Videokamera (Stand-) Bilder – keine bewegten Bilder.

Dennoch handelt es sich bei den Gesprächen nicht um natürliche Alltagssituationen für die Kinder. Um Verzerrungen zu minimieren, ist es infolgedessen notwendig, dem natürlichen Gespräch so nahe wie möglich zu kommen und die künstliche Gesprächssituation so dicht wie möglich an der Alltagswelt anzusiedeln. Erreicht wurde dies durch die Durchführung der Gespräche in einem vertrauten Milieu (in diesem Fall Kindergarten oder zu Hause), durch eine „Kennenlernphase“ vorab, in denen die Kindergärten besucht und die Forschungsperson in das Alltagsgeschehen integriert wurde⁵⁴.

5.4.2.2 *Qualitative Interviews mit Kindern – das Erfassen der Kinderperspektive*

„Grown-ups don't really know what it is like to be a child in a day care. We children know. That's why I have to tell you about it.“ (Eide/Winger 2005, 86)

Der Trend zu einem verstärkten Interesse an der Innenperspektive der Kinder und der Anerkennung dieser Expertengruppe als aktiv Handelnde und Gestaltende wurde durch die Betonung des „*produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts*“ markiert und vollzogen (Hurrelmann 1983; Mey 2003). Wie wertvoll dieser Zugang sein kann, ist der Fachwissenschaft bekannt und zeigt sich in der Etablierung einer neuen Forschungsrichtung – der neuen Kindheitsforschung - die nicht mehr „nur“ über Kinder aus Sicht der Erwachsenen forschen will, sondern explizit nach der Perspektive der Kinder selbst fragt (vgl. Epstein et al. 2008; Mey 2003; Honig 1999).

„Kinder sehen ihre Umwelt mit anderen Augen als Erwachsene, und nur wenn wir die kindliche Umwelt auch aus ihrer Sicht erfassen, wenn wir die Kinder selbst berichten und bewerten lassen, kann diese Umwelt adäquat im Hinblick auf kindliche Entwicklung und kindliches Wohlbefinden beurteilt werden.“ (Lang 1985, 15 zitiert nach Roux 2002, 84)

Die Feststellung von Roux (2002), dass Kinder die Welt anders sehen als Erwachsene, spricht für die Notwendigkeit und das Potential, sich dieser Sichtweise anzunähern. Um die Kinderperspektive rekonstruieren zu können, bedarf es an vermehrten Informationen über die kindliche Sichtweise auf die Welt und die Dinge, die sich in der subjektiven Bearbeitung und dem Handeln von Kindern ausdrücken (vgl. Roux 2002, 79; Honig 1999).

⁵⁴ Aus organisatorischen und zeitlichen Gründen war eine Integrationsphase nur in den deutschen Kindergärten möglich.

In dieser Einzigartigkeit der Kindersicht und der kindlichen Ausdrucksweise liegt nicht nur Chance, sondern auch Problematik: Sie erschließt sich dem Erwachsenen nicht ohne Weiteres. Er begegnet der Kinderkultur als Fremder und muss sich im Grunde als ethnologischer Forscher der ihm fremden Kultur annähern. Es darf folglich nicht naiv angenommen werden, wie Mey (2003) kritisch anmerkt, dass der Forscher mit den Augen der Kinder die Welt betrachten kann. Kindheitsforschung ist immer eine über „*Erwachsene vermittelte, (vor-) strukturierte und hergestellte Forschung*“ (Mey 2003, 22), und damit muss auch das Verhältnis und die Bezogenheit von erwachsenem Forscher und dem beforschten Kind methodologisch diskutiert und reflektiert werden (vgl. ebd.).

Nach Mey (2003) gilt es zwei Gesichtspunkte zu beachten, Kindheit und damit Aussagen der Kinder werden erstens aus der eigenen Erwachsenenperspektive und zweitens auf der Basis der eigenen Kindheitserinnerungen wahrgenommen (vgl. Mey 2003). Das bedeutet beispielweise, dass Aussagen der Kinder an den Orientierungen und Standards der Erwachsenen gemessen werden, das Kind wird als „fehlerhaft“ beziehungsweise die Unterschiedlichkeit wird als defizitär erlebt auf der Basis, was das Kind im Vergleich zu Erwachsenen alles noch nicht kann (vgl. ebd.).

Kontrovers diskutiert wird beispielsweise in Fachkreisen die Validität von Kinderaussagen und vor allem darüber, ob Kinder im Elementarbereich den kognitiven Schritt leisten können, über sich selbst Informationen zu organisieren und weiterzugeben (vgl. Roth/Dadds/McAloon 2004; Mey 2003, 20). Neue Ergebnisse legen nahe, dass Kinder durchaus kognitiv so weit entwickelt sind ihre Erfahrungen und auch Gefühle zu erkennen, zu strukturieren, zu bewerten und mitzuteilen (Roth/Dadds/McAloon 2004, 37-38).

“Recent evidence, however suggests that by the age of 3 years, children are sufficiently cognitively developed to organize information about themselves. In addition, young children have been demonstrated to be sufficiently cognitively developed to assess, interpret and elaborate on the reasons for and the consequences of emotional experience. [...] Thus, the ability of young children to report accurately on their emotions and behaviours remains controversial.” (Roth/Dadds/McAloon 2004, 37-38)

Hausendorf (2001) konnte, diese These bestätigend, feststellen, dass der Erwachsene in der Erwachsenen-Kind-Interaktion dem Kind oft implizit signalisiert, dass es nicht kohärent erzählen kann (vgl. Hausendorf 2001; Mey 2003). Der Erwachsene legt seine eigenen Maßstäbe an und beeinflusst damit die Interaktion. Aus eigenen Vorarbeiten kann festgestellt werden, dass Kinder in Bezug auf ihre narrativen Fähigkeiten sehr unterschiedlich sind. Generell konnte ein Entwicklungssprung im sprachlichen

Ausdrucksvermögen zwischen vier und fünf Jahren festgemacht werden. Dennoch werden Kinder oft unterschätzt, ist das Thema für sie interessant und relevant, so sind sie durchaus in der Lage, Informationen zu strukturieren und diese ausführlich darzulegen (vgl. Weise 2008). Die Kunst besteht vielmehr darin, die Themen der Kinder zu erkennen und damit verbunden die richtigen Fragen zu stellen. Anstelle einer defizitorientierten Sichtweise, wie und was Kinder sprachlich noch nicht leisten können, empfiehlt es sich vielmehr, kindliche Erzählungen und Konstruktionen als eigene spezifische Ausdrucksformen wahrzunehmen (vgl. Roux 2002, 102; Nentwig-Gesemann 2007c, 10) – damit die Chance auf die Rekonstruktion der kindlichen Deutungsmuster und der kindlichen Eigenlogik nicht vergeben wird (vgl. Mey 2003; Heinzel 2000).

„Mit einer solchen Perspektive bzw. einem solchen Vergleichshorizont wird erst gar nicht gefragt bzw. lässt sich methodologisch auch gar nicht ableiten, ob kindliche Welt- und Selbstsichten eine - zu rekonstruierende - Eigenlogik aufweisen bzw. von kindlichen Repräsentationsformen auszugehen ist, die ganz anders beschaffen sind als die von Erwachsenen.“ (Mey 2003, 22)

Vorstellungen von Kindheit sind zudem immer durch das eigene Erleben und durch zeitlich-kulturelle Kontexte geprägt (Mey 2003, 22; Roux 2002, 59; Honig 1999). Das bedeutet während sich Kindheit wandelt, bleibt die Vorstellung der glücklichen Kindheit in eigenen retrospektiven Erfahrungen verhaftet. So könnte beispielweise erklärt werden, warum Erzieherinnen eine glückliche Kindheit nur dann gegeben sehen, wenn Kinder draußen spielen und keine technischen Medien konsumieren, hier wird unter Umständen die eigene Biographie zu Grunde gelegt (vgl. Bucher 2001). Für den erwachsenen Forscher bedeutet dies, dass er im Prozess nicht nur seine Vorannahmen über den Gegenstand, sondern auch die Vorstellungen und Erfahrungen seiner eigenen Kindheit reflektieren muss, auch um zu bestimmen welches Kindheitsbild ihm selbst zu Grunde liegt, denn dieses wird er, basierend auf der Annahme einer gemeinsamen Gegenstandsentsfaltung (Steinke 1999), in das Interview einbringen.⁵⁵ Zudem ist es erforderlich, sich mit Sozialisations- und Entwicklungsprozessen der zu befragenden Altersstufe vertraut zu machen.⁵⁶

⁵⁵ Dies wurde in Form von Memos und Notizen realisiert, die Forschungsperson geht von einem kompetenten Kind aus, die Annahme über die Kompetenz wurde allerdings in den Interviews deutlich gestärkt – damit hat sich das Bild vom Kind im Verlauf der Daten verändert. In der Reflexion und auch der Analyse der Daten wurde ersichtlich, dass die weibliche Forschungsperson gendertypische eigene Vorstellungen hat, die sie auch als Propositionen in die Interviews einbringt. Dies wird genauer unter dem Punkt V.4.2.5, der sich der Reflexion des Vorgehens widmet, erläutert.

⁵⁶ Entwicklungspsychologische Modelle wie das Stufenmodell nach Piaget und H. Erikson sowie die Einführung in die Probleme der frühen Kindheit nach Baacke trugen entschieden zum Verstehen dieser Altersstufe bei.

Die ausgeführten Punkte gilt es in der Entwicklung des Leitfadens als auch während der Analyse immer im Blick zu behalten. Noch wichtiger als die Strukturierung und Formulierung der Leitfadenskonzption scheint die Gestaltung der Situation an sich zu sein. Heinzel (2000) nennt verschiedene Vorkehrungen, die getroffen werden müssen, wie: Wahl eines vertrauten Raumes, Bereitstellen von Spielsachen für Pausen und Vermeiden von Störungen.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass das Kinderinterview sowohl für das Kind als auch für den erwachsenen Forscher als eine besondere methodische Herausforderung begriffen werden kann. Es gilt folglich, nach einer möglichst geeigneten Zugangsmöglichkeit zu suchen, die auf die speziellen Bedürfnisse und Bedingungen der Kinder zugeschnitten ist, denn die generelle Verwendbarkeit qualitativer Methoden bedeutet nicht, dass sie einfach in die Kindheitsforschung importiert werden können (vgl. Paus-Haase, 2000; Paus-Hasebrink 2005, 222-228; Mey 2003, 5). Die Methode muss sich dem Kind anschmiegen.

5.4.2.3 *Das leitfadengestützte Handpuppen-Interview*

Die Idee, eine Handpuppe als Medium, das zwischen dem unbekanntem Erwachsenen und dem Kind vermittelt, einzusetzen, ist nicht neu. Bereits in den 1920er Jahren setzte sich in den USA ein Ansatz durch, bei dem Puppen systematisch in der Therapie mit Kindern und behinderten Menschen eingesetzt wurden. Abgeleitet aus Beobachtungen von Spiel und Rollenspiel von Kindern auf Spielplätzen entwickelte Jacob Levy Moreno das „Psychodrama“, das die Möglichkeit eröffnet, alles was an Gefühlen, Empfindungen, Ängsten auf der „inneren Bühne“ vorhanden ist, auf der „äußeren Bühne“ auszuspielen und damit laut zu machen (vgl. Gauda 2001, 10). Er konnte dabei feststellen, dass es Kindern im direkten Rollenspiel schwer fällt, Gefühlen und Ängsten Ausdruck zu verleihen, nicht aber, wenn dies über die Puppe geschieht. Puppen haben seit jeher eine magische Ausstrahlung und sind laut Gauda (2001) ein Abbild des Menschen - im Umkehrschluss bedeutet dies auch: Puppen sind wie Menschen. Dies wird besonders deutlich, wenn man Kinder beim Spiel mit Puppen beobachtet. Ungeachtet der Herkunft und egal in welchem Jahrhundert, instinktiv und ganz natürlich wird die Puppe zum Partner, zum Gegenüber und vor allem auch zur Identifikationsfigur für das Kind (Gauda 2001, 10).

In den USA wird das Potential der Handpuppe inzwischen häufig genutzt, allerdings nicht in fachdidaktischen und medialen Kontexten. Schwerpunkte bilden vielmehr Zusammenhänge und Fragestellungen, in denen die Methode selbst therapeutische oder diagnostische Funktion erfüllt so z. B. in den Bereichen Kinder- und Jugendpsychiatrie (vgl. Irwin/Malloy

2004) sowie Entwicklungspsychologie (vgl. Measelle u.a. 1998; Kazura/Flanders 2007). Die Handpuppe als Werkzeug der Forschung zu verwenden, um damit eine besonders geeignete und angemessene Zugangsweise zu Kindern zu finden, ist im Grunde genommen die logische Konsequenz aus der langen Fundierung durch den Einsatz in der Kindertherapie und dennoch eine neuere Entwicklung in der Methodologie (da immer noch kontrovers s.o.).

“Although puppets have been employed by various disciplines in clinical and community (e.g. homes and schools) environments, little has been written about their use as a communication tool in research.” (Epstein et al. 2008, 49)

Im englischsprachigen Raum wird die Puppe bereits in unterschiedlichen Varianten und Kontexten eingesetzt. Roth/Dadds/McAloon (2004) suchten nach einer Möglichkeit, wie ein Fragebogen für Kinder unter sechs Jahren aussehen kann, die noch nicht in der Lage sind, ihre Position auf einer Likert-Skala per paper-pencil-Verfahren anzugeben. Die Kinder wurden mit zwei gegensatzpaarigen Aussagen konfrontiert, die durch zwei unterschiedliche Handpuppen, in diesem Fall Teddybären, vertreten wurden. Die Kinder sollten den Teddybär wählen, dem sie am ähnlichsten sind. Dieses so genannte „forced-choice“-Format ist darauf ausgerichtet, quantitative Ergebnisse zu erzielen (vgl. Roth/Dadds/McAloon 2004, 37-54).

Das bekannteste Verfahren des Handpuppeneinsatzes stellt das Berkeley Puppet Interview (BPI) dar. Hierbei handelt es sich um einen semi-strukturierten Interviewtypus, der die Wahrnehmung von Kindern (im Alter von 4 – 7,5 Jahren) zu ihrem Familienumfeld, zu schulischem Umfeld und das Verhältnis zu den Sozialinstanzen misst. Dabei werden zwei „Hundepuppen“ eingesetzt (Iggy und Ziggy), die sich divergierende Meinungen vertreten, und das Kind muss wählen, welchem Statement es am ehesten zustimmt. Die zwei Aussagen sind immer so konstruiert, dass sie den positiven und negativen Punkt unterschiedlicher Verhaltensweisen widerspiegeln (bspw. „Ich ärgere gerne andere Kinder“ versus „Ich ärgere andere Kinder nicht/nie“) (vgl. Measelle u.a. 1998; Perren/von Klitzing 2008).

„Als Interview- Hilfsmittel erscheint insbesondere bei jüngeren Kinder eine Handpuppe zur Vermittlung zwischen Forscher und dem beforschten Kind besonders geeignet.“ (Paus-Hasebrink [Haase] 2005, 224)

Die in der vorliegenden Arbeit verwendete Methode des Handpuppeninterviews oder Puppet Interviews muss von diesen beiden Ansätzen abgegrenzt werden. Die Puppe ist prädestiniert, eine detaillierte Innenperspektive zu ermöglichen – den ganzheitlichen qualitativen Zugang zu den Kindern. Die bisher vorgestellten Möglichkeiten nutzen daher m.E., vielleicht aus

einer defizitären Sichtweise auf das Narrationsvermögen des Kindes (Mey 2003, 10), die Stärke der Methodik nur zu einem Bruchteil.

Zur Generierung qualitativer Theorien liegen vor allem die Arbeiten von Ingrid Paus-Haase [Hasebrink] vor, die das Handpuppeninterview in medienpädagogischen Kontexten verwendet und auf deren Grundlagenarbeit sich diese Arbeit stützt (Paus-Haase [Paus-Hasebrink] 1998; Paus-Haase [Hasebrink] 1999; Paus-Haase/Süss/Lampert 2001). Die Methode nach Paus-Haase wurde im Pre-test zu dieser Arbeit (im Rahmen einer Qualifikationsarbeit zum Magister Artium) auf die Fragestellung modifiziert, getestet und evaluiert und kann aus mehreren Gründen als geeignete und angemessene Interviewmethode für Kinder im Elementarbereich angesehen werden.



Abbildung 23 Puppent- Interview im Kindergarten

Die Handpuppe stellt ein vertrautes Spielobjekt für Kindergartenkinder dar. Sicherlich durchschauen Kinder, dass der Interviewer spricht, dennoch lassen sich gerne auf die Spielsituation, auf das „So-tun-als-ob“ ein. Die künstliche Interviewsituation weicht damit einer natürlichen Spielsituation. Kamera und Interviewer werden durch die Puppe in die Alltagswelt der Kinder integriert, sind also keine Fremdkörper mehr, denn sie könnten so in etwa auch in einem Sozial- oder Rollenspiel der Kinder vorkommen. Dadurch reduziert die Puppe „auf Augenhöhe“ die Wahrnehmung einer Überlegenheit des erwachsenen Interviewers durch das Kind und ein Gespräch auf einer weniger asymmetrischen Ebene ist möglich, was Ängste, Hemmungen und sozial erwartetes Antwortverhalten der Kinder reduziert (vgl. Paus- Haase 1998, 156-158). Denn die Kinder stehen dadurch nicht mehr unter dem Druck, besondere Antworten geben zu müssen, um zu gefallen oder zu beeindrucken. Sie erkennen und schätzen durchaus die Besonderheit und Wichtigkeit ihrer Person, denn es setzt sich jemand intensiv ausschließlich mit ihnen auseinander, aber durch die quasi natürliche Spielsituation und die Vernachlässigung der Kamera werden sie nicht zu

„Medienstars“ stilisiert. Die Kommunikation über die Handpuppe kommt, wie Tilemann (2005) und Paus-Hasebrink (2005) bemerken, dem Sozialspiel nahe, und Kinder können so auch über die Puppe als das andere „Ich“ Themen der Selbst- und Sozialauseinandersetzung bearbeiten. Allerdings sprachen hier die Kinder in den meisten Fällen zu der Puppe und nicht durch die Puppe (der Interviewer sprach durch die Puppe), denn in Experimentierphasen stellte sich heraus, dass die Kinder sehr stark die Phantasie-Identität annehmen und später in der Analyse schwierig zu unterscheiden ist, aus welcher Perspektive das Kind spricht.

5.4.2.4 Themenbereiche des konzipierten Leitfadens als Mind-Map

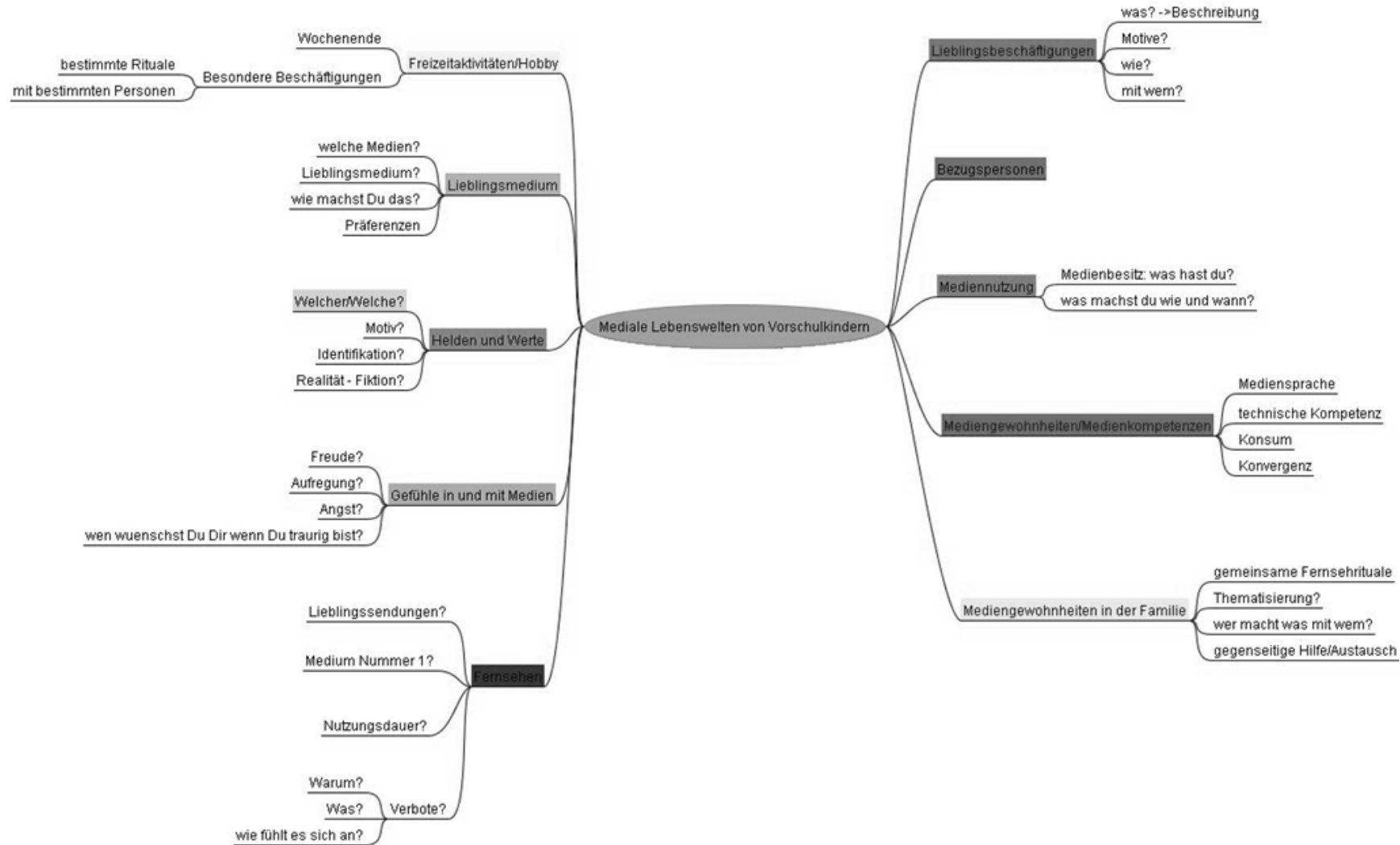


Abbildung 24 Themenbereiche des konzipierten Leitfadens

5.4.2.5 *Reflexion der Interview - Methode*

Diese Untersuchung wählte folglich mit der Form des Interviews einen sprachlich kognitiven Zugang, der nur begrenzt Aussagen über die *tatsächliche* Handlungs- und Spielpraxis des Kindes erlaubt, was aber auch nicht Ziel dieses Vorhabens war. Die Forschungsperson erhält Einblicke in die Spielpraxis primär über die Erzählung des Kindes, also wie es seine Praxis darstellt, wie es sich im Interview präsentiert und inszeniert.

Die Erfahrungen der Interviewführung bilanzierend möchte ich auf drei problematische Bereiche eingehen: die *strukturierende Form des Leitfadens*, die *Reflexion der eigenen Kindheit*, um die Eigenheit der Kinderperspektive wahrzunehmen, und die *Doppelrolle Puppenkind/erwachsener Forscher als Gesprächspartner des Kindes*.

Strukturierende Form des Leitfadeninterviews

Die Form des Leitfadeninterviews wurde bewusst gewählt, da sie besonders geeignet scheint, mit der Altersgruppe der vier- bis sechsjährigen Kinder ins Gespräch zu kommen – gibt sie doch eine gewisse Orientierung vor. Weitgehender Konsens besteht in der Kindheitsforschung, dass beispielsweise ein narratives Interview, das nur den ersten Impuls setzt, eine Überforderung für die Zielgruppe darstellt (Mey 2003, 9). Auch vermittelt das Leitfadeninterview dem Interviewer selbst die benötigte Sicherheit, allerdings verführte sie leicht zu einem Abfragestil, der das Zustandekommen flüssiger Gespräche behindern kann (vgl. Zorn 2009, 119). So lassen sich in den Interviews narrative Passagen, aber auch „Stellen des Abfragens“ mit engen Fragen des Interviewers und dadurch knappe Antworten der Kinder wiederfinden. Dies kommt zum einen durch den gelenkten Stil des Leitfadeninterviews, den die Befragten als ebensolchen wahrnehmen und dadurch auch auf die nächste Frage warten. Zum anderen ist dies sicherlich auch bedingt durch den Fragestil des Interviewers, der basierend auf der Konzeption dieser Untersuchung sehr klar danach fragt, was *er* wissen will, und damit nur bedingt die Themen der Kinder zulässt, um dann wieder auf den Leitfaden zurückzukehren. Konzipiert wurde der Leitfaden ursprünglich mit dem Wunsch nach einer gewissen Vergleichbarkeit und um einen Vergleichshorizont zu den Fragebögen der Eltern und Erzieherinnen aufzuspannen. Es zeigte sich aber im Laufe der Interviews, dass gerade die Passagen, in denen Kinder ausführlicher berichten oder Stellung nehmen, besonders dicht an Bedeutungsgehalt sind. Diese Stellen sind nicht mit dem Elternfragebogen abzugleichen, da sie oft einer eigenen Dynamik im Interview folgten und damit tiefere und interessantere Einblicke in das kindliche Erleben der Medien gewährten als die an den Fragebogen angelehnten Antworten. Diese Stellen sind daher für die Analyse der Interviews von entscheidender Bedeutung. Durch die leichte Modifikation der

Fragestellung in dieser Arbeit scheinen in Retrospektive offene, erzählgenerierende Fragen, die für die Themen der Kinder allseits offen bleiben, gewinnbringender. Dabei zeigte sich einmal mehr, dass es ein hoher Anspruch ist, an die Fragen und Themen der Kinder anzuschließen und in einem Dialog an der Sache zu bleiben (vgl. Alemzadeh 2011). Selbst bei hoher Intention kann es dem Erwachsenen oft nicht gelingen anzuschließen, da sich der konjunktive Erfahrungsraum des Kindes seinem Anschluss entzieht, denn der Erwachsene steht an einem anderen Punkt als das Kind. In diesem Fall ist es aber dennoch möglich, so wie auch in dieser Arbeit geschehen, den *Orientierungsrahmen* (Nohl 2009; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) beziehungsweise das Orientierungsthema zu rekonstruieren.

Reflexion der eigenen Kindheit

Aufgrund der Forschungsfrage war die Reflexion der eigenen Mediensozialisation einer der ersten unbedingt erforderlichen und offensichtlichen Schritte, um das Kriterium der Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand gewährleisten zu können. Damit konnte bereits zu Beginn der Untersuchung der Gefahr, die eigene kindliche Medienerfahrung als idealtypisch anzunehmen, erfolgreich begegnet und damit überwunden werden. Nur so ist der Interviewer offen für die Deutungszusammenhänge des Kindes.

Die tradierten und kulturell geprägten Vorstellungen von Jungen und Mädchen als auch die jeweiligen Rollenzuschreibungen, denen der Interviewer verhaftet ist, konnten hingegen erst durch die Reflexion und Analyse der Interviews selbst offengelegt werden. Es handelt sich hier um tieferliegende Strukturen des Interviewers, die ihm selbst nicht bewusst waren und sich erst durch die Interviewanalysen rekonstruieren ließen. Dies führte in der Interviewsituation zu Propositionen, an denen sich die Kinder abarbeiten mussten und damit aber wichtige Erkenntnisse über *ihr* Verständnis des eigenen Geschlechts offenlegten.

Problematisch erscheint folglich, dass zu Beginn nicht immer klar ist, in welche Richtungen der Interviewer sich selbst und seine Sichtweisen, als auch Kindheitsbilder reflektieren sollte. Im Grunde genommen müsste er sich und seine Denkweise komplett durchleuchten, denn er selbst ist seinem Denken verhaftet und hat nur begrenzt Zugang zu seinem *gesamtgeistigen Habitus* (Mannheim 1964, 108 zitiert nach Nohl 2009, 8). Es erscheint m.E. daher wichtig, den Interviewer in die Analyse einzubeziehen. Das bedeutet für den Interviewer, dass auch seine Orientierungsrahmen in Ansätzen rekonstruiert werden.

Doppelrolle Puppenkind – erwachsener Forscher

In diesem Forschungsvorhaben wurde das leitfadengestützte Interview weiter modifiziert und methodisch an die Befragung unter Sechsjähriger angepasst. Mit dem

Handpuppeninterview ist die sonst so problematische Asymmetrie zwischen Forscher und Kind reduziert, und es gelingt, eine kindgerechte Situation zu schaffen. Mit der Puppe steht damit dem Kind eine weitere „Person“ zur Verfügung, der es sich situationsbezogen zuwenden kann. Der Entfaltung eines eigenen Puppencharakters und der „Identitätsbildung“ der Puppe wurde daher in der Vorbereitung eine hohe Bedeutung beigemessen, dennoch kann diese Trennung nicht während des gesamten Interviews aufrecht erhalten werden. Es passieren Brüche und die zwei „Personen“ verschwimmen, so formuliert beispielsweise das Puppenkind durchaus Fragen, die ein sechsjähriges Kind nicht stellen würde. Der erwachsene Interviewer kann immer nur versuchen sich der Perspektive des Kindes anzunähern, kann sie aber nicht übernehmen und kann keine reale Peer-Interaktion herstellen. Die Frage ist folglich: Ist die Trennung der Personen notwendig für das Gelingen der Methode?

Die Erfahrungen im Feld zeigen, dass Kinder durchaus realisieren, dass es sich um den Interviewer handelt, der lediglich „so-tut-als-ob“ er die Puppe, also ein Kind, ist. Entscheidend für den Erfolg ist vielmehr, ob sich das Kind auf dieses Spiel einlässt. Dies konnte in allen Interviewsituationen bestätigt werden. Es muss nicht das Gefühl entstehen, dass es sich um eine Camouflage handelt, die bei Brüchen dem Kind schmerzhaft bewusst werden. Treten Brüche auf, erkennen Kinder diese und versuchen in der „Puppen-Spiel-Ebene“ zu bleiben, funktioniert dies nicht, sind sie sprachlich und kognitiv kompetent, die Ebenen zu wechseln. Diese zu kritisierenden sprachlichen Phänomene wie Brüchen, Missverständnisse und die Abarbeitungen an den Propositionen des Interviewers werden für den Forschungsprozess genutzt, zugänglich gemacht und in den Analyseprozess eingebunden. Sie geben unter anderem Aufschluss darüber, wie Kinder mit Forschungssituationen umgehen und wie sie Realität und Fiktion - also unterschiedliche Wirklichkeitsebenen - handhaben.

5.5 Datenanalyse: Im Dialog den Gemeinsamkeiten auf der Spur

Bei der wissenschaftlichen Analyse von Daten auf ihre Struktur, also auf Gemeinsamkeiten, akzeptieren wir den Umstand, dass sie uns bei einer ersten Betrachtung zum Teil als zusammengehörig, zum Teil aber auch als verschiedenartig erscheinen. Wir gruppieren das Zusammengehörige und versuchen zu begreifen (zu „verstehen“), wodurch sie zusammengehörig sind.“ (Kleining 1995, 237)

Das Grundprinzip der Auswertung ist folglich die Suche nach Gemeinsamkeiten (Regel 4) im Dialog mit den Daten. Die Frage stellt sich, wie diese zwei handlungsleitenden Vorgaben, die gemäß den Grundprinzipien der qualitativen Sozialforschung offen, aber damit in gewisser Hinsicht vage formuliert sind, zu operationalisieren und in konkrete Schritte umzusetzen sind. Der methodologische Grundrahmen bleibt in der gesamten Datenanalyse immer die Heuristische Sozialforschung, es werden aber im Auswertungsvorgehen Schritte aus unterschiedlichen Modellen integriert und übertragen – wie beispielweise erste Schritte zur Aufbereitung des Materials im Rückgriff auf die und in Abgrenzung von der linguistische/n Gesprächsanalyse (Brinker/Sager 2006, Krotz 2005, 157-148), auf die Auswertungsphasen nach Lamnek (Lamnek 2005, 402), im Rückgriff auf die Tätigkeit des Codierens im Rahmen der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1998; Glaser/Holton 2004; Glaser/Strauss 1967) und die Verwendung eines computergestützten Analyseverfahrens⁵⁷. Da sich die Heuristische Sozialforschung als eine Weiterentwicklung der Grounded Theory versteht, ist es nur natürlich, dass sie sich an Basisvorgehen der Grounded Theory, wie beispielsweise die Tätigkeit des Codierens und die Memotechnik, anlehnt (vgl. Krotz 2005, Kleining 1994). Mit dem Vorgang des Gruppierens im obigen Zitat *beschreibt Kleining (1995)* nichts anderes als die Tätigkeit des Codierens, bei dem Passagen in den Daten gruppiert und damit inhaltlichen Kategorien zugewiesen werden (vgl. Kleining 1995, 237; Kuckartz 2005, 109).

Im Sinne der Offenheit und auch durch das Prinzip der strukturellen Variation sind diese Rückgriffe und Anpassungen durchaus möglich. *„Nur die Forscherinnen und Forscher selbst können entscheiden, welche Analysestrategie ihrer Fragestellung adäquat ist.“ (Kuckartz 2005, 10).*

⁵⁷ MAXqda wird als ein ‚tool‘ zum Gruppieren und Vergleichen von Textstellen benutzt, auch wenn in der Fachwissenschaft durchaus diskutiert wird, ob diese Art der Datenanalyse nicht bereits als eine eigene Methodik angesehen werden muss. Sicher ist durchaus eines, qualitative Forschung befindet sich in einem Modernisierungsprozess und dabei sind, wie in Großraumbüros die Computer, auch die computergestützten Analyseverfahren nicht mehr wegzudenken. Es bleibt bestehen, was McLuhan (1968) formulierte: *„Die 'Botschaft' jedes Mediums oder jeder Technik ist die Veränderung des Maßstabs, Tempos oder Schemas, die es der Situation des Menschen bringt.“ (McLuhan 1968, S.14)*

Die handlungsleitenden Vorgaben einer Suche nach Gemeinsamkeiten im ständigen Dialog mit den Daten wurden in dieser Untersuchung in fünf verschiedenen Schritten operationalisiert, die teilweise mehrfach durchlaufen werden. Diese Teilprozesse werden im Folgenden, um eine bessere Übersichtlichkeit und Lesbarkeit zu gewährleisten linear dargestellt, dabei kommt es in der Praxis zu Überschneidungen zwischen den einzelnen Schritten oder man greift in einem Schritten nochmals auf den vorigen zurück. Es handelt sich folglich nicht um ein starres Konstrukt, sondern, bedingt durch die Offenheit des Forschungsprozesses, ein in sich Variables.

5.5.1 Transkription

In einem ersten Schritt müssen die Daten aufbereitet werden, so dass sie dem Forscher in verschriftlichter Form während des gesamten Prozesses zugänglich sind. Krotz (2005) empfiehlt eine pragmatische Orientierung bei der Frage, wie man Gespräche und Interviews transkribiert. Komplexe Transkriptionssysteme wie HIAT, GAT oder Spaltentranskriptionssysteme (vgl. Mikos/Wegener 2005; Krotz 2005) machen vor allem dann Sinn, wenn es darum geht, sprachliche Interaktionsweisen und Kommunikationssituationen zu untersuchen. Die meisten Projekte der theoriegenerierenden Forschung sind laut Krotz (2005) anders angelegt: Es interessiert was die Informanten berichten, und nicht so sehr die Art, wie sie das tun (vgl. Krotz 2005, 145). Da auch in dieser Untersuchung die Informationen im Zentrum stehen, wird ein einfaches Verschriftlichungssystem verwendet.

Auch wenn in der vorliegenden Untersuchung keine linguistische Gesprächsanalyse durchgeführt wurde, so sind die technischen Verfahren zur Transkription hilfreich und wurden teilweise auf die Transkription angewandt. Die Texte wurden in Form der einfachen Textnotation erfasst, die sich bei Gesprächen mit weniger Partnern und dafür längeren Beiträgen als besonders geeignet erweist (vgl. Brinker/Sager 2006, 42). Zudem ermöglicht sie eine gute Lesbarkeit im Gegensatz zu dem etwas komplexeren Partiturverfahren. Im verbalen Bereich wurden die sprachlichen Äußerungen als modifizierte orthographische Transkription realisiert. Diese Form bietet den Vorteil, dass sie bessere Lesbarkeit mit den Vorzügen einer phonetischen Transkription verbindet. (vgl. Brinker/Sager 2006, 49) Bei der nonverbalen Kommunikation wurden Pausen, Lautproduktionen, auffallende Gesprächswechsel oder Aktivitäten in Klammern und kursiv notiert. Die Gesprächsanalyse benutzt hier verschiedene Verfahren wie Gestalt- oder Zeitreihenverfahren, auf die in dieser Untersuchung aufgrund der Überschaubarkeit der Fallzahlen und einem Vorzug von Beschreibungen statt Ikonen meinerseits verzichtet wurde.

Im zweiten Schritt dieser Phase geht es um erste Verdichtungen am Material, die sich aber auf die Ebene des Formalen beschränken, so wurden beispielsweise Wiederholungen und

mehrfache „Ähs“ nur einmal notiert oder weggelassen. Im Gegensatz zu Mayring (1995) bleiben die Originaldaten immer die Basis, es werden Reduktionen und Verdichtungen über die Codierungen vorgenommen, aber das Originalmaterial wird nicht verändert (keine Integration oder Generalisation im Datenmaterial) (Mayring 1995; Krotz 2005, 149). Die Reduktionen inhaltlicher Art dienen der Theoriebildung, diese wird in Form der Codierungen sowie weiteren Verdichtungen anhand von Gemeinsamkeiten vorgenommen.

Nachdem die Daten in die gewünschte verschriftlichte und gut lesbare Form gebracht wurden, widmet sich die Forschungsperson, bevor sie sich dem Prozess der Reduktion und damit verbunden der Selektion zuwendet, der Ganzheitlichkeit der Texte. Die Interviews werden im Prozess des „*close readings*“ mehrfach gelesen, und es wird versucht zu verstehen, was der Text insgesamt meint. Natürlich hat die Forschungsperson ihre Fragen und Anmerkungen dabei schon im Kopf, jedoch sollte sie sich im ersten Zugang vielmehr auf die Perspektive der Befragten konzentrieren als auf eigene Ideen (Krotz 2005, 147). Auf den Schritt des „*close readings*“ wird an mehreren Stellen in der Datenanalyse zurückgegriffen (vgl. ebd.).

5.5.2 Codieren im methodologischen Rahmen der Heuristischen Sozialforschung

In der ersten Konzentration des Materials kommen teils Vorgehensweisen zum Tragen, wie sie Lamnek (2005) zur Analyse von Interviews vorschlägt. So bietet sich nach dem erneuten ‚*close reading*‘ das Verfassen einer kurzen Charaktersierung des Interviews an (Lamnek 2005, 402), die in knappen Zügen den Verlauf und den Gesamteindruck schildern. In weiterer Anlehnung an die Phase der *Einzelanalyse* (Lamnek 2005, 402; Kuckartz 2007, 109) werden zentrale Passagen hervorgehoben und prägnante Stellen markiert, allerdings werden sie nicht dem Text zur Reduktion entnommen, wie dies Lamnek (2005) vorschlägt (vgl. ebd.). Die relevanten Stellen können durch die Tätigkeit des Codierens gekennzeichnet werden, ohne dass dabei das Original verändert oder reduziert werden müsste.

Um die intensive Arbeit mit dem Datenmaterial zu erleichtern und übersichtlich zu gestalten, wurde auf ein computergestütztes Datenanalyseprogramm (MAXqda) zurückgegriffen. Folgende Auswertungsschritte, die in dieser Analyse benutzt wurden, lassen sich durch QDA-Softwares durchführen: Datenmanagement, Exploration, Suchprozesse, Codierung und Memos, Zusammenstellung der codierten Textstellen, Visualisierungen, komplexe Text-Retrievals und eine wiederholte Neuordnung der Codings sowie der unterschiedlichen Dimensionen (vgl. Kuckartz 2007; Kuckartz 2005, 446f.). MAXqda versteht sich dabei als offenes Instrument, das keine Methodologie oder Verfahren vorgibt, so wenig wie sie auch die Qualität einer Untersuchung bestimmt oder die eingesetzten Methoden determinieren kann (vgl. Kuckartz 2007, 13; Kuckartz 2009, 1-7). In der Heuristischen Sozialforschung sind

Codesysteme nicht zwangsläufig notwendig, sie erscheinen aber hilfreich, um die Textfülle zu strukturieren, Inhalte aufzubrechen und nach Gemeinsamkeiten zu suchen.

Dabei orientiert sich die Vorgehensweise weitgehend an der Konzeption der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1998)⁵⁸, die das Theoretische Codieren (vgl. Strübing 2004, 19f.; Strauss/Corbin 1998; Lampert 2005, 519) als zentrale Aktivität auf dem Weg zu einer auf Daten grundierten und fundierten („grounded“) Theorie erheben. Diese Operationsschritte werden als der Prozess der Codierung bezeichnet, bei dem Sinneinheiten zerlegt und diese Datensegmente bestimmten Schlüsselbegriffen - den so genannten Codes - zugeordnet werden als Ergebnis einer Interpretationsleistung (Friese 2006, 460). Die Codes basieren folglich nicht wie in der quantitativen Forschung auf der bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern sie entstehen aus dem Material heraus im Laufe des Forschungsprozesses (vgl. Strauss/Corbin 1998, 124 ff.; Krotz 2005, 159ff.; Kelle 2005, Abs. 10f.).

“Theory denotes a set of well-developed categories (e.g. themes, concepts) that are systematically interrelated through statements of relationship to form a theoretical framework that explains some relevant social, psychological, educational, nursing, or other phenomenon.” (Strauss/Corbin 1998, 22)

Im Zuge des Lesens und der Markierung prägnanter Stellen fallen Themen oder Konzepte im Interview auf, die durch die Betonung oder durch Wiederholung eine Relevanz erhalten. In diesem Schritt werden fallübergreifende gemeinsame Themen identifiziert und mit Codes versehen, dies entspricht weitestgehend der „*themenbezogenen Suche*ebene“ der rekonstruktiven Forschung (vgl. Nohl 2007, 258). Mit Hilfe des Datenanalyseprogramms MAXqda werden relevante Themen oder Passagen mit Codes versehen und katalogisiert (Strauss/Corbin 1998, 57; Krotz 2005, 180). In der ersten Codierungsphase werden die Codes vom Material abgeleitet, mit dem Schwerpunkt auf den so genannten „*In-vivo Codes*“ (vgl. Lampert 2005, 520; Strauss/Corbin 1998, 105). Der Prozess der Datenanalyse begreift sich als in sich variabel, daher wird auch bereits von Beginn an theoriegeleitet codiert. Diese Codes ergeben sich teils aus dem Leitfaden, der so konzipiert wurde, dass für die Forschungsfrage

⁵⁸ Die Grounded Theory erscheint meist als die *eine* Grounded Theory, dabei darf nicht übersehen werden, dass sich - bedingt durch einen Streit der zwei Begründer Glaser und Strauss - unterschiedliche Verfahren im Verlauf herausgebildet haben. Glaser könnte man als „konservativen“ Anhänger bezeichnen, während Strauss offen für Modifikationen blieb und bestrebt war, die Grounded Theory weiterzuentwickeln. Glaser kritisiert eine Kombination unterschiedlicher Methoden, lehnt theoretisches Vorwissen ab, ebenso wie thematisches oder selektives Codieren (Glaser 2004; Glaser/Holton 2004, Legewie/Schervier-Legewie 2004; Strauss/Corbin 1998). Strauss bezieht die konträre Position, ohne dies an dieser Stelle weiter ausführen zu können. Aus der Anlage dieser Untersuchung wird jedoch deutlich, dass nur der Ansatz von Strauss/Corbin zu Grunde gelegt werden kann.

interessante und als relevant zu betrachtende Themenstrukturen beinhaltet sind. Dabei kommt es im ersten Zug zu einer Fülle an Codierungen, da gerade zu Beginn noch sehr viele Codes vergeben werden und die Sinneinheiten immer mehreren Codes zugeordnet werden. Ideen, Fragen, Verweise auf mögliche Zusammenhänge und Konzepte, die im Prozess des „*close reading*“ und „*line-by-line coding*“ entstehen, werden direkt notiert in Form der so genannten Memos. Sie dienen damit in erster Linie dem Festhalten von Informationen und Ideen, dokumentieren und begleiten den Weg des Forschers vom Vorwissen zum Wissen (Krotz 2005, 189; Strauss/Corbin 1998, 153, 218ff.).

Die Vielfalt an Codierungen und Memos relativiert sich bei mehrfachem Lesen des Protokolls und vor allem im Vergleich mit den anderen Texten durch die Konzentration auf die Aspekte, welche für den Forschungsgegenstand relevant sind. Ferner kann man feststellen, dass hinter bestimmten Aussagen gleiche Konzepte oder ähnliche Muster stecken, die immer wieder im Fall und auch fallübergreifend auftauchen. Diese Konzepte werden im Verlauf verdichtet und unter abstrakteren Oberbegriffen, den Kategorien, gebündelt (vgl. Krotz 2005, 182). Gerade die Konzepte, die in allen Interviews in einer Form wieder auftauchen, sind für die Suche nach Gemeinsamkeiten von Bedeutung.

5.5.3 Verdichten, vergleichen, Fragen stellen – das Gemeinsame in den Daten finden

„Das, was die Befragten sagen, wird systematisch in Klassen zusammengefasst, gruppiert, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, auf Zusammenhänge und Besonderheiten hin abgeklopft.“ (Krotz 2005, 180)

In der zweiten Phase findet eine Verdichtung statt, es gilt zu prüfen, welche Codes sich zu übergeordneten gemeinsamen Themen bündeln lassen, welche in anderen Codes eventuell aufgehen oder sogar redundant sind und welche Konzepte in bestimmter Form wiederkehren. So entwickelt sich aus zu Beginn sehr vielen Codes und noch wenigen Subcodes ein dichter und komprimierter „Codebaum“ mit übergeordneten Kategorien, die vorhandene und immer wiederkehrende Konzepte beinhalten. Das Datenmaterial wird in Einzelteile zerlegt und wieder zusammengefügt, aber in einer nicht mehr linearen Form (vgl. Friese 2006, 464). Dies entspricht weitestgehend dem Schritt des *axialen Codierens* in der Grounded Theory. Diese Kategorien werden nun systematisch auf Verbindungen, Zusammenhänge und Gemeinsamkeiten untersucht, dies können gleiche Themen, Motive, Strategien, Gratifikationen, gleiche Art der Nicht-Äußerung oder der Vermeidung und Umgang mit der Situation sein.

Mit Hilfe des Datenanalyseprogramms können per Computerbefehl bestimmte oder alle Kategorien und Codes ausgewählt und in einem separaten Fenster miteinander im Detail

analysiert werden. Auf diese Weise werden die Daten auseinandergebrochen und neu zusammengesetzt, dies ermöglicht eine andere Perspektive auf die Daten und bringt neue Aspekte zu Tage.

Dieser Schritt kann daher als notwendig und wichtig erachtet werden, um die Daten besser verstehen zu können. Gleichzeitig stellte diese passagenhafte Vergabe der Codes einen limitierender Faktor dar, da die Passagen zwar im Sinnzusammenhang bleiben, aber die Kontexte im gesamten Verlauf dennoch teilweise verloren gehen und zudem das Raster der Codes gedanklich blockierten, es wurde mehr und mehr zu einem starren Korsett, das den kreativen Gedankenfluss behinderte. Im Sinne der Heuristischen Sozialforschung, die Codierungen verwenden kann, aber nicht muss, löste ich mich daher von den Codierungen und stellte erneut Fragen an die Daten, die auch schon für die Codierungen leitend waren und sich aus der Konzeption der Untersuchung und in der Beschäftigung mit dem Stand der Forschung heraus ergaben. Andere Fragen hatten sich wiederum erst aus der Arbeit mit den Codes ergeben. Insgesamt lässt sich feststellen, dass alle Fragen im Laufe des spiralförmigen Datenanalyseprozesses modifiziert wurden und sich neue Gewichtungen ergaben. So war beispielsweise ursprünglich der technische Medienbesitz eine zentrale Frage der Untersuchung, es zeigte sich aber im Verlauf, dass sich dazu wenig interessantes Datenmaterial fand. Vielmehr rückte der konkrete Medienumgang, also die jeweils individuellen und kollektiven Erfahrungsräume (Bohnsack 2005), in das Forschungsinteresse. So wurden erneut die Fragen an die Daten gestellt, die Codes und Kategorien übernahmen dabei eine Vorstrukturierung und konnten für die Fragen herangezogen werden, dabei wurden auf Basis der Fragestellung manche Kategorien nochmals umsortiert oder unter einem spezifischeren Begriff zusammengefasst. Die in den Daten gefundenen „Antworten“ zu den Fragen wurden gruppiert und erneut auf fallübergreifende Gemeinsamkeiten und sich darauf abzeichnende Differenzen analysiert. Im Vergleich dieser Textstellen konnten neue Gemeinsamkeiten und auch Zusammenhänge entdeckt werden.

In der Analyse bezüglich des konkreten Medienumgangs der Kinder und was diese für sie bedeuten, zeigen sich Gemeinsamkeiten in einem Fall, die zwar als Zusammenhänge anhand der Überschneidungen von Codes gezeigt werden, aber inhaltlich nach der Heuristik nicht herausgearbeitet werden können. Das liegt daran, dass diese Zusammenhänge nicht auf der wörtlichen, expliziten Ebene der Aussagen liegen und infolgedessen mit der Heuristischen Analyse nicht freigelegt beziehungsweise empirisch fundiert belegt werden können.

Nach Kleining (1995) ist die Freilegung des „Dokumentsinns“ (Nohl 2009, 8), der nicht auf der wörtlichen Ebene liegt, sondern durch Interpretation freigelegt werden muss und tiefergehende interpretative Analyseverfahren erfordert (Bohnsack 2005, 72), nicht Aufgabe

und Ziel der Heuristischen Sozialforschung. Er versteht Heuristik als ein systematisches Findungs- und Entdeckungsverfahren, das sich über den Dialog des Forschers mit den Daten dem Gegenstand annähert. Er grenzt damit die Heuristik von der Hermeneutik als der Kunst der Interpretation ab, die diese Brücke durch das Verstehen bauen möchte (Kleining 1995; 2001).

“In sum: to replace hermeneutic and/or interpretative research by research aiming at exploration and discoveries. The change would be from hermeneutic to heuristic methodologies.” (Kleining/Witte 2001, Abs. 11)

Auch wenn m.E. alle qualitativen Verfahren prinzipiell immer interpretativ vorgehen, auch die Heuristische Sozialforschung, so ist die Herangehensweise für die Art der weiteren Analyse, mit der von mir gesuchten Zielvorgabe, nicht geeignet. Gemäß allerdings der Regel der maximalen Variation der Perspektiven ist die Verwendung einer zusätzlichen Methode zur Auswertung nicht auszuschließen, sondern sogar wünschenswert. Im Rahmen eines Workshops am Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung Magdeburg (ZSM) wurde ich auf die dokumentarische Methode aufmerksam, die genau solch ein tiefergehendes Analyseverfahren darstellt.⁵⁹

„Da sich die ihr zu Grunde liegende Strukturgesetzlichkeit, der modus operandi oder auch Habitus, den Common Sense Theorien entzieht, somit also nicht ‚wörtlich‘ mitgeteilt werden kann, bedarf es insbesondere in dieser Hinsicht tiefergehender Verfahren der Text- oder auch Bildinterpretation.“ (Bohnsack 2005, 72).

Folgend möchte ich in aller Kürze die Grundzüge der dokumentarischen Methode umreißen, dabei werde ich auf die Arbeitsschritte der Formulierenden, Reflektierenden Interpretation und darin eingeschlossen der komparativen Analyse eingehen (Bohnsack 2005, 2010; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007; Nohl 2009).

Da die Arbeit nicht nach den methodologischen Prämissen der dokumentarischen Methode (vgl. ebd.) geplant wurde, wird folgend die analytische Vorgehensweise etwas genauer erläutert. So werden in dieser Arbeit bestimmte fokussierte Passagen in den Interviews dokumentarisch interpretiert, wodurch sich eine tiefere Sichtweise auf das Material eröffnet,

⁵⁹ Mein Dank gilt Frau Dr. Nentwig-Gesemann, die mich in diesem Prozess begleitete und noch begleitet, mir wertvolle Hilfestellungen und Anregungen gegeben hat und mir nicht zuletzt durch die Teilnahme an Ihrer Forschungswerkstatt an der Alice Salomon Hochschule Berlin ermöglichte meine Daten in einer scientific community vorzustellen und zu diskutieren.

die sich heuristisch durchaus angedeutet hatte, sich aber nicht belegen ließ. Im Rahmen des übergeordneten Prinzips einer qualitativen Sozialforschung, der Suche nach Gemeinsamkeiten, ergänzen sich die Ergebnisse aus den unterschiedlichen methodischen Analyseverfahren wechselseitig und führen sowohl heuristisch als auch dokumentarisch zu Vergleichen im Fall und fallübergreifend (also einer komparativen Analyse). Eine Typenbildung (Nentwig-Gesemann 2007a), wie es eigentlich Ziel der dokumentarischen Methode ist, soll mit den vorliegenden Daten nicht angestrebt werden⁶⁰.

5.5.4 Dokumentarische Interpretation fokussierter Passagen

5.5.4.1 Grundzüge der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode wurde von Ralf Bohnsack in kritischer Auseinandersetzung mit Garfinkel und unter engem Bezug auf die Wissenssoziologie von Mannheim zu einem empirisch fundierten Auswertungsverfahren weiterentwickelt (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007; Nohl 2009). Von entscheidender Bedeutung für die Theorieentwicklung sind die Überlegungen *Mannheims* zur Überwindung des Dilemmas zwischen einem objektivistischen Anspruch auf einen privilegierten Zugang zur Realität mit einem als absolut gesetzten Wissen des Beobachters und der Nachzeichnung des subjektiven Sinns als Grundbaustein einer sozialwissenschaftlichen Methodologie (vgl. Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2007, 10 -11). Die dokumentarische Methode geht davon aus, dass der Forscher nicht mehr weiß als der Akteur (also der Beforschte), und dass der Akteur sowohl über handlungspraktisches und über „*inkorporiertes, atheoretisches Wissen*“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, 10) verfügt, allerdings ist ihm oft nicht bewusst, was er weiß – es ist ihm als implizites Wissen nicht so einfach zugänglich beziehungsweise begrifflich-theoretisch explizierbar. Die Beobachterhaltung, die *Mannheim* daher vorschlägt, zielt durchaus auf Differenzierung der Sinnstruktur, aber legt konsequenterweise das Wissen des Akteurs als empirische Basis einer Analyse zu Grunde (vgl. ebd.). Damit bleibt der Forscher dem Wissen des Akteurs und seinem Relevanzsystem verpflichtet, ohne dessen subjektiven Intentionen und „*Common Sense Theorien*“ (Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2007, 12) verhaftet zu bleiben. Denn Ziel des Forschers ist es, dieses implizite Wissen des Akteurs – also die Handlungspraxis und die zu Grunde liegenden Prozessstrukturen – offenzulegen und zu einer Explikation zu bringen (vgl. Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2007; Nohl 2009; Przyborski 2004).

⁶⁰ Aufgrund dessen wird auf den Schritt der soziogenetischen Typenbildung der dokumentarischen Methode (Nentwig-Gesemann 2009) nicht ausführlich eingegangen.

„Aufgabe des sozialwissenschaftlichen Beobachters ist es nicht, an den von ihm interpretierten Fällen ein ihm bereits bekanntes (Regel-)Wissen (induktiv) zur Anwendung zu bringen. Vielmehr hat er die Aufgabe, ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen.“ (Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2007, 12)

Damit wurde ein methodologischer Wechsel von der Frage, ‚was‘ die gesellschaftliche Realität ‚ist‘, zu der Frage, ‚wie‘ die Realität in der Praxis ‚hergestellt wird‘, (Nohl 2009, 8; Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2007, 12) eingeläutet. Es geht also zum einen darum, was Menschen, wenn sie von ihren Erfahrungen berichten, explizit, also wörtlich, formulieren (*immanenter Sinngehalt*), und zum anderen, wie Handlungen konstruiert und strukturiert sind (*Dokumentsinn*), also wie auf einer formalen Ebene Sinn hergestellt und in welchem Rahmen ein Thema abgehandelt wird. So geht es letztlich um die Frage nach dem ihrer Praxis zu Grunde liegenden Habitus⁶¹ (Nohl 2009, 8-9; Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2007, 12-13).

„Rekonstruktive Verfahren wie die dokumentarische Methode zeichnen sich“ durch einen Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie“ eines Textes aus (Bohnsack 2005, S. 73). Indem auch andere Abschnitte desselben Interviews herangezogen werden, fungiert der Text „als Beleg“ für eine vom Forschenden „vorgenommene Synopsis“, mit der der „gesamtgeistige ‚Habitus‘“ der interviewten Person herausgearbeitet wird (Mannheim 1964, S. 108 f.).“ (Nohl 2009, 8)

Diese Unterscheidung führt zu zwei aufeinander folgenden, klar getrennten Arbeitsschritten: Die *formulierende Interpretation* bleibt auf der Ebene des immanenten Sinngehalts und rekonstruiert, was wörtlich gesagt wurde, während die *reflektierende Interpretation* versucht, den Dokumentsinn zu rekonstruieren, also wie ein Thema und in welchem Rahmen es bearbeitet wird (Nohl 2009, 9; Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2007, 15).

Die dokumentarische Methode will dabei aber nicht nur einen Zugang zu individuellen Handlungspraxen gewinnen, sondern sie ist darauf ausgerichtet, systematisch einen Zugang zu konjunktiven Wissensbeständen als dem je milieuspezifischen kollektiven

⁶¹ Der Habitusbegriff geht dabei zurück auf die Definition nach Bourdieu (1979), ohne dass dies an dieser Stelle weiter elaboriert werden könnte. Der Begriff, wie er aber in der dokumentarischen Methode gebraucht wird, unterscheidet sich nach Bohnsack in einem entscheidenden Punkt von der Definition nach Bourdieu, denn die Generierung der unterschiedlichen Habitusformen wird nicht auf Grundlage einer Theorie der ‚Kapitalkonfiguration‘ indiziert, sondern auf Basis empirischer Befunde und Analysen (Meuser 2007, 220).

Orientierungswissen zu schaffen, daher kommt der komparativen Analyse eine wichtige Bedeutung zu. So geht es also zum Beispiel darum, was spezifisch oder typisch ist für Kinder eines bestimmten Alters und noch einmal um die Frage nach Differenzierungen: Sind Unterschiede im Typischen auf bestimmte Faktoren wie beispielsweise Geschlecht, kultureller Hintergrund oder eine andere Milieudimension zurückzuführen.

Die dokumentarische Methode ist in ihrer Entstehungsgeschichte und auch bedingt durch den Fokus auf das kollektive Orientierungswissen eng mit der Auswertung von Gruppendiskussionen verknüpft, die den kollektiven Habitus rekonstruieren wollen. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (2007) verweisen darauf, dass sich aber auch Daten, die mit anderen Erhebungsmethoden generiert wurden, analysieren lassen. Den Einsatz der dokumentarischen Methode zur Analyse von Interviews hat vor allem Arnd-Michael Nohl (2009) grundlegend erörtert und für die Forschungspraxis zugänglich gemacht. Im Folgenden werden die eben genannten Schritte der dokumentarischen Methode bezüglich der Analyse von Interviews skizziert, um dann darauf aufbauend das Vorgehen für die in dieser Untersuchung vorliegende Datenbasis zu erläutern.

5.5.4.2 Die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode

5.5.4.2.1 Formulierende Interpretation

In der formulierenden Interpretation werden die „thematischen Verläufe“ (Nohl 2009, 46) entschlüsselt. Nach Nohl (2009) sollte der erste Schritt der formulierenden Interpretation bereits vor der Transkription eines Teils des Datenmaterials stattfinden, so können bereits in diesem Stadium die Themen identifiziert werden, die für die Forschungsperson bedeutsam sind (vgl. ebd.). Zur Auswahl der relevanten Ausschnitte können drei Kriterien hinzugezogen werden: So sollten die Ausschnitte Themen behandeln, die vorab von der Forschungsperson festgelegt wurden und die sich in der Fragestellung der Arbeit wiederfinden. Zudem sollten Textabschnitte berücksichtigt werden, in denen Personen sehr ausführlich oder engagiert erzählen. Diese Stellen zeichnen sich durch eine hohe metaphorische Dichte aus und werden daher nach Bohnsack als „*Fokussierungsmetaphern*“ (Nohl 2009, 46; Bohnsack/ Schaeffer 2007, 310) bezeichnet, in denen relevante Orientierungsmuster oder -rahmen verdichtet vorkommen. Solche Stellen erhalten eine besondere Bedeutung, da sie „*als Korrektiv*“ zu den Annahmen und Themen der Forschungsperson fungieren können (Nohl 2009, 46). Themen, die von unterschiedlichen Beforschten, also in unterschiedlichen Fällen behandelt werden, sind besonders für die komparative Analyse geeignet und stellen ein drittes Auswahlkriterium dar (Nohl 2009, 46).

Beginnend können lediglich die Stellen, für die alle drei Kriterien zutreffen, vollständig transkribiert werden, um dann im weiteren Analyseprozess Stellen hinzuziehen. Es muss also keine Totaltranskription des gesamten Interviews stattfinden, jedoch sollten am Ende die zentralen Abschnitte transkribiert vorliegen (Nohl 2009, 46 f.). Basierend auf diesen Transkriptionen wird eine *formulierende Feininterpretation* vorgenommen, die die thematischen Wechsel in jedem Abschnitt aufzeigt (vgl. ebd.). Diese einzelnen Themeneinheiten werden als Passagen bezeichnet und bilden die „*kleinste mögliche Einheit für einzelne Interpretationen*“ (Przyborski 2004, 50). Folgend geht es nun darum, die Ober- und Unterthemen in dem Material zu identifizieren und das oft mehrere Zeilen umfassende Unterthema reformulierend zusammenzufassen. Die Zusammenfassungen beziehen sich auf den immanenten Gehalt des Gesagten, dies dient zum einen dazu, den intersubjektiven Sinn des Themas festzuhalten (Przyborski 2004), und zum anderen, eine Distanz der Forschungsperson zum Datenmaterial (und damit auch zu dem Beforschten) herzustellen (Nohl 2009, 47).

5.5.4.2.2 Reflektierende Interpretation und komparative Analyse

Die reflektierende Interpretation hat das Ziel, den dokumentarischen Sinngehalt des Dokumentes freizulegen, und begibt sich daher auf die Suche nach dem ‚*wie*‘ eines Textes, fragt also danach, wie ein Thema oder ein Problem bearbeitet wird – zum einen auf der Ebene der formalen Herstellung und zum anderen auf der Ebene dessen, was sich an handlungsleitenden Orientierungen in dem Text dokumentiert. Dies soll sich besonders in den Antworten auf erzählgenerierende Fragen zeigen, die bestimmten Narrationsstrukturen wie *Schütze* (vgl. Nohl 2009, 48; Bohnsack 2007, 66) dies formulierte, folgen. Im Zuge der formalen Interpretation wird eine Textsortentrennung durchgeführt, so abstrahiert die Methode hier weiter und folgt nicht dem wörtlichen Gehalt des Befragten, sondern rekonstruiert, ‚*wie*‘ – mit welchen Mustern – die Interaktionspartner ihre Handlungsweise begründen und rechtfertigen (Nohl 2009, 50). Erzählt werden erlebte Erfahrungen, die „*daher einen starken inhaltlichen Bezug zum Gegenwartsstandpunkt des Erzählers*“ (Schütze 1987, 149 zitiert nach Nohl 2009, 48) aufweisen. Die formale Ebene ist damit auch nicht von der semantischen zu trennen, beide haben die Aufgabe, den Erfahrungen der Akteure Rechnung zu tragen, damit also keine Wirklichkeit im objektiven Sinn zu proklamieren und sich gleichzeitig nicht in den subjektiven Sinnstrukturen der Befragten zu verlieren.

„Auch auf der semantischen Ebene geht es darum, einen Zugang zur Wirklichkeit zu finden, die weder jenseits des Akteurwissens als objektiv definiert wird noch sich im

subjektiv gemeinten Sinn der Akteure (dem ‚intentionalen Ausdruckssinn‘ nach Mannheim) erschöpft. Die dokumentarische Methode leistet hier einen Beitrag zur Überwindung dieser Dichotomisierung zwischen subjektivem und objektivem Sinn.“ (Nohl 2009, 51)

Sie unterscheidet daher, wie bereits erwähnt, das kommunikativ-theoretische Wissen, das dem Befragten, und damit auch dem Forscher, relativ unmittelbar zugänglich ist, und das atheoretische, konjunktive Wissen, welches dem Akteur selbst nicht unmittelbar bewusst ist und daher freigelegt werden muss (vgl. Nohl 2009, 49; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, 14). Der Schlüssel zu dem tiefer liegenden und nicht offensichtlichen konjunktiven Wissen liegt in der direkten Beobachtung der Handlungspraxis selbst oder dort, wo sich in einer Form der Erzählung die Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxis widerspiegelt und damit rekonstruieren lässt.

„Karl Mannheim selbst betont, dass sich die Perspektivität konjunktiven Wissens besonders gut in der „Grundform der Mitteilung gescheneher Dinge“, nämlich in der „Erzählung, hinter der der Erzähler steht“ (1980, S.213), ausdrückt.“ (Nohl 2009, 49)

Die dokumentarische Methode wurde von Bohnsack (1989) vor allem für die Analyse von Gruppendiskussionen weiterentwickelt, daher ist die Diskursorganisation ein wesentlicher Bestandteil der reflektierenden Interpretation, weil sie Auskunft darüber gibt, wie die Redebeiträge aufeinander bezogen sind (vgl. Bohnsack/Schaeffer 2007, 309). Da Leitfadenterviews durchaus als Diskurse zwischen dem Beforschten und dem Forscher verstanden werden können, scheint die Analyse nach den Kategorien der Diskursorganisation auch für diese Art der erhobenen Daten fruchtbar. Zur Beschreibung hat sich ein von Bohnsack entwickeltes System an Begrifflichkeiten etabliert, das u.a. von Przyborski (2004) präzisiert wurde. Dabei wird terminologisch unterschieden zwischen Proposition, Anschlussproposition, Elaboration einer Proposition, Opposition zu einer Proposition, Validierung, Ratifizierung und Metakommunikation.⁶²

Zusammenfassend kann als zentraler Gegenstand der reflektierenden Interpretation die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens – des Habitus – bezeichnet werden. Dieser kann sich erst auf der Basis verschiedener empirischer Vergleichshorizonte abzeichnen (vgl.

⁶² Die einzelnen Kategorien sollen an dieser Stelle nicht ausführlich diskutiert werden, sie sind nachzulesen bei Przyborski (2004), die eine äußerst präzise Terminologie entwickelt hat und als erste Autorin eine umfassende typologische Katalogisierung der Begrifflichkeiten der Diskursorganisation veröffentlicht hat.

Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, 15), so wie sich Differenzen auch erst im Vergleich mit anderen Fällen herauskristallisieren können. Der grundlegenden Annahme der qualitativen Sozialforschung folgend, nehmen Heuristische Sozialforschung als auch dokumentarische Methode an, dass die Grundlage für den Vergleich *der „Kontrast in der Gemeinsamkeit“* ist (vgl. Bohnsack 2000, 158; Kleining 1994, 13; Krotz 2005, 219). Die komparative Analyse erfolgt daher nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt und nicht als separater Schritt, sondern wird kontinuierlich während der reflektierenden Interpretation vorgenommen (vgl. Schäffer 2003). Praktisch bedeutet dies, dass innerhalb eines Falles Stellen miteinander verglichen werden, um Kontinuitäten - also *„den Orientierungsrahmen, der eine Sequenz übergreift“* (Nohl 2009, 12; 51) - zu identifizieren. Weitergehend werden die im ersten Fall aufeinanderfolgenden zweiten und dritten Erzählabschnitte mit den Anschlussäußerungen anderer Fälle verglichen, denn erst durch den empirischen Vergleich mit anderen Fällen, die dasselbe Thema behandeln, aber auf eine andere Art und Weise, können Orientierungsrahmen voneinander abgegrenzt und empirisch valide beschrieben werden (Nohl 2009, 12; Nohl 2007, 256). Würde man nur einen Fall betrachten, so wäre der Vergleichshorizont durch die subjektiven Erfahrungen und Deutungen des Interpreten aufgespannt und das Neue würde in das *„Muster der eigenen Selbstverständlichkeit eingeordnet“* (Nohl 2007, 256) werden, daher dient der Vergleich auch als methodische Kontrollinstanz, da er im Vergleich eines Falles mit anderen einen empirischen Vergleichshorizont bestimmt, der intersubjektiv nachvollziehbar ist (vgl. Schäffer 2003). In der vergleichenden Analyse verschiedener Sequenzen, die aufgrund des zentralen Prinzips als Forschungsstil bezeichnet werden kann, werden Komponente des Orientierungsrahmens rekonstruiert (Nohl 2007, 266). Der im ersten Textabschnitt rekonstruierte Rahmen muss homolog zu den weiteren Interpretationen der Sequenzen im Fall sein, erst dann wird von einem homologen Orientierungsrahmen gesprochen. Wird in zwei verschiedenen Fällen ein Thema auf die gleiche Art und Weise behandelt, so gilt der homologe Rahmen als das zwei verschiedenen Fällen gemeinsame Dritte, das *„Tertium Comparationis“* (Nohl 2007, 269), das mit weiteren Fällen verglichen wird. Am Ende mündet die komparative Analyse als systematische Suche nach dem Kontrast in dem Gemeinsamen in der soziogenetische Bildung von Typen (Nentwig-Gesemann 2007a, 279f.).

5.5.4.2.3 Typenbildung

Qualitative rekonstruktive Sozialforschung hat den Anspruch, generalisierungsfähige Theorien zu generieren, damit muss sich die Interpretation im Analyseprozess vom Einzelfall lösen und versuchen, Erkenntnisse zu abstrahieren.

„Bei der Entwicklung von Theorien geht es darum, die Hinwendung vom Besonderen zum Allgemeinen oder besser: die Suche nach sich im Einzelfall dokumentierenden Verweisen auf allgemeine Regeln und Strukturen - auf „Typisches“ - zu vollziehen [...].“ (Nentwig-Gesemann 2007a, 277)

Typologien ermöglichen eine wissenschaftliche Reduktion komplexer Realitäten, die sich nicht in strengen und einfachen Klassenbegriffen fassen lassen (vgl. Kluge 1999). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode grenzt sich hinsichtlich des Typusbegriffes von dem Begriff des *Realtypus* ab, der die Realität möglichst geordnet und „wirklichkeitsgetreu“ abbilden will (Kluge 1999, 68f.), und knüpft vielmehr an die Tradition des Idealtypus an, wie er von *Max Weber* (1968) definiert wurde (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, 280; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 328f.). Der Idealtypus ist damit keineswegs eine von der Realität losgelöste Produktion des Forschers, aber er ist auch keine 1:1 Abbildung der Realität. Vielmehr ist der Idealtypus eine „Konstruktion des Wissenschaftlers“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 329), der Elemente, die er in der empirischen Realität vorfindet, abstrahiert, steigert und zu einem theoretischen Ergebnis eines Typus führt. Dieser Typus lässt sich folglich nicht exakt genau und in derselben Weise in der Wirklichkeit wiederfinden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 329; Nentwig-Gesemann 2007a, 280f.; Bohnsack 2010, 144).

Przyborski/Wohlrab-Sahr (2010) definieren zwei Richtungen der Typenbildung, in der ersten Form geht der Forscher von der „Fallstruktur eines individuellen, kollektiven oder institutionellen Akteurs“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 332) aus. An diesem Fall wird ein bestimmtes sich reproduzierendes homologes Muster herausgearbeitet, das als *Fallstruktur* gefasst wird (vgl. ebd.). Die folgende Typenbildung setzt dann „an den Fallstrukturen systematisch ähnlicher Fälle an und abstrahiert diese - unter Zuhilfenahme wesentlicher Dimensionen - zu Typen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 335). Der Typus wird folglich ausgehend von den Einzelfallanalysen rekonstruiert und mittels aussagekräftiger „Kernfälle“, die dem Idealtypus möglichst nah kommen, dargestellt (vgl. ebd.). Die zweite Vorgehensweise rekonstruiert im Fallmaterial unterschiedliche Typiken, „für die der konkrete Fall gleichsam eine Schnittfläche bildet“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 333). Ausgehend von der konkreten Fragestellung des Forschungsvorhabens wird eine „Basistypik“ erarbeitet, die dann durch die komparative Analyse im Hinblick auf unterschiedliche Dimensionen und Typiken spezifiziert wird (vgl. ebd.).

Um den individuellen oder kollektiven *Orientierungsrahmen* oder den Habitus von Individuen beziehungsweise Gruppen zu rekonstruieren, folgt die Interpretation zwei Schritten. Der erste Schritt ist die sinngenetische Typenbildung, dabei werden zentrale „*Orientierungsfiguren oder (Sinn-) Muster herausgearbeitet*“ (Nentwig-Gesemann 2007a, 279), die dann im fallinternen Vergleich spezifiziert und mit den rekonstruierten Orientierungsthemen anderer Fälle typisierend kontrastiert werden (vgl. Nohl 2009, 92). Im darauf aufbauenden Schritt der soziogenetischen Typenbildung wird der Frage nachgegangen, wie die Orientierungsthemen entstehen und für welche konjunktiven Erfahrungsräume bestimmte Muster typisch sind (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, 279; Bohnsack 2010, 142f.). Das Prinzip der Typenbildung ist die Suche nach Gemeinsamkeiten und der Kontrast in der Gemeinsamkeit (Bohnsack 2010, 143), sie gründet damit immer in den Sinn- und Orientierungsmustern der Beforschten selbst.

„In diesem Sinne setzt die Typenbildung der dokumentarischen Methode nicht bei Wissensbeständen, Theorien, Regelsystemen an, die außerhalb des Wissens der Erforschten liegen, sondern vielmehr bei der Rekonstruktion von Sinn- oder Orientierungsmustern der Erforschten selbst. (Nentwig-Gesemann 2007a, 289)

5.5.4.3 Vorgehen in der konkreten Untersuchung

Drei Prinzipien qualitativer Forschung und damit geteilte Prämissen beider Verfahren, wie die Vorgabe nach der Suche nach Gemeinsamkeiten (fallintern und fallübergreifend), die Methode des „*constant comparison*“ (Glaser/Strauss 1969, 101 f.; Nentwig-Gesemann 2007a, 291) und der Anspruch nach der Variation der Perspektiven, ermöglichen m.E. die Verknüpfung der Ergebnisse aus heuristischen Analysen und Interpretationen bestimmter fokussierter Passagen mit der dokumentarischen Methode.⁶³

Nach dem Vorgehen der dokumentarischen Methode (vgl. Nentwig-Gesemann 2007; Nohl 2009; Bohnsack 2010) folgt im Regelfall die formulierende Interpretation. Dieser Schritt kann in dieser Untersuchung durch die Codierungen und Memos weitgehend als abgedeckt angesehen werden, zudem lagen die Interviews bereits als Totaltranskriptionen vor.

⁶³ Die Ergebnisse aus den unterschiedlichen methodischen Zugängen (quantitativ, qualitativ – heuristisch, qualitativ-dokumentarisch) werden wechselseitig ergänzend hinzugezogen. Die Interpretationen fokussierter Passagen fließen in Abschnitt VI.3 ein, in dem die Medienpraxis des Kindes im Vordergrund steht.

Die im zweiten Schritt folgende reflektierende Interpretation fokussierter Passagen erscheint insgesamt für die Medienforschung als besonders fruchtbar, da sich die dokumentarische Methode gezielt den Aktivitäten der Subjekte zuwendet und damit die Rekonstruktion von medialer Alltagspraxis der Beforschten ermöglicht (vgl. Fritzsche 2007, 38). Gerade die mediale Alltagspraxis im Vergleich zu einer „nichtmedialen“ Alltagspraxis der Kinder stellte sich im Verlauf dieser Arbeit als besonders spannend heraus. Die Heuristik lieferte wichtige Ansätze und deutete eine tieferliegende Ebene in den Daten an, die aber nach der Heuristik nicht empirisch valide herausgearbeitet werden konnte, denn die Freilegung der tieferliegenden Sinnstrukturen (in dieser Arbeit der Orientierungsthemen⁶⁴) durch eine sequenzanalytische und nach dem Dokumentsinn fragende Interpretation sieht die Heuristik nicht vor, der dokumentarischen Methode hingegen ist es originäres Ziel.

Um folglich die Forschungsfrage zu beantworten und damit auf Basis der thematischen Relevanz (vgl. Bohnsack/ Schäffer 2007, 310) wurden in jedem Interview ein bis zwei mediale Textpassagen und im Vergleich mindestens eine „nichtmediale“ Textstelle gewählt, die möglichst einen Blick auf die Alltagspraxis der Kinder gewährt. Identifiziert und ausgewählt wurden Textstellen, die die höchste interaktive und metaphorische Dichte aufwiesen, was darauf schließen lässt, dass das darin behandelte Thema für den Befragten eine besondere Relevanz einnimmt. Diese *Fokussierungsmetaphern* (Nohl 2009, 46; Bohnsack/ Schaeffer 2007, 310) wurden zudem in unterschiedlichen Fällen so gewählt, dass sie sich inhaltlich mit dem gleichen Thema beschäftigen und daher besonders für die komparative Analyse geeignet sind (Nohl 2009, 46). In der konkreten Untersuchung sind die Stellen, die einen Blick auf die erlebte Alltagspraxis des Kindes geben und in Form einer Erzählung vorliegen, durch die Form des leitfadengestützten Interviews nicht so häufig anzutreffen wie beispielsweise in einem narrativen Interview. Dennoch ließen sich in jedem Interview so genannte Fokussierungsmetaphern finden, die dokumentarisch analysiert werden konnten.⁶⁵

Im Zuge der reflektierenden Interpretation dieser ausgewählten Passagen wurde eine Analyse der Diskursorganisation (Nentwig-Gesemann 2009, unveröffentlichtes

⁶⁴ Diese leichte Modifikation des Begriffes wird im Teil der Ergebnisse noch genauer erläutert und begründet.

⁶⁵ Die Daten wurden nicht nach den methodologischen Prämissen der dokumentarischen Methode erhoben, und diese Art der Analyse stellt sicherlich methodisch, auch wenn begründet und im Zuge der Multiperspektivität notwendig, mag man das nun Triangulation (Flick 2005) oder Variation der Perspektiven (Kleining 1994; 1995) nennen, eine Dehnung der ursprünglichen Form dar. Dennoch ist es erstaunlich, wie fruchtbar sich die Methode auf diese Art der Daten erwies, dies spricht m.E. für die Methode und verweist auf das Potential des dokumentarischen Analyseverfahrens.

Arbeitspapier) vorgenommen. Diese Differenzierung hilft dabei, die Sinneinheit so einzuordnen, dass der Interviewer der Sinnzuschreibung des Subjekts (aber auch seiner eigenen!) nicht aufsitzt und dennoch der Erfahrung des Akteurs Rechnung trägt (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, 12; Nohl 2009, 50). Ein Beispiel aus dieser Arbeit wäre die erste Einschätzung eines Interviewausschnitts, in dem das befragte Mädchen durch den Interviewer als „typisches Mädchen“ wahrgenommen wurde. Bereits durch die Textsortendifferenzierung wurde ersichtlich, dass der Interviewer in Propositionen seine eigene Definition von „Gender“ einbrachte und sich das befragte Mädchen in Form von Anschlusspropositionen daran abarbeitete⁶⁶. Um diese Stelle richtig zu interpretieren, hilft die Textsortendifferenzierung, aber auch die sequentielle Analyse, in die die Aussagen des Interviewers mit einbezogen werden.

Die dokumentarische Methode verbleibt bei der Analyse in der Sequenz, während das heuristische Analyseverfahren ihre Stärke darin sieht, den Text durch Codierungen, aber vor allem auch durch die Fragen auseinanderzubrechen und neu zusammzusetzen. Verfahren wie die Grounded Theory oder die Heuristik gehen davon aus, dass sich Sinneinheiten zu einem Thema an unterschiedlichen Stellen in einem Text wiederfinden und nicht unbedingt in der Sequenz. Meuser und Nagel (2002) argumentieren, dass sich die Auswertung an inhaltlich zusammengehörigen, aber über den Text verstreuten Passagen (Meuser/Nagel 2002, 81) und nicht an der Sequenzialität von Äußerungen orientiert.

„Demgegenüber erhält der Funktionskontext der ExpertInnen an Gewicht, die Äußerungen der ExpertInnen werden von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet, sie erhalten von hierher ihre Bedeutung und nicht von daher, an welcher Stelle des Interviews sie fallen (Meuser/Nagel 2002, 81).

Geht man davon aus, dass der Gegenstand im Gespräch und damit auch im Interview durch den Beforschten und den Forscher gleichermaßen konstituiert wird (Steinke 1999) und Gespräche das Ergebnis eines gemeinsamen Prozesses der *„Hervorbringung von Sinn und Bedeutung, an dem alle Beteiligten teilhaben“* (Hausendorff/Quasthoff 2005, 588 zitiert nach Stude 2010, 173), sind, so erscheint eine sequentielle Analyse gerade für die lenkende und eingreifende Form des Leitfadenterviews sinnvoll. Selbst bei weniger leitenden und

⁶⁶ Dies wird in der dokumentarischen Methode durchaus kritisch gesehen, laut Methodologie gilt es, Propositionen erst gegen Ende einzubringen. Wie bereits ausgeführt, weisen die Interviews Propositionen und Anschlusspropositionen durch den Interviewer auf, die durch die Diskursbestimmung in die Interpretation und Reflexion einbezogen wurden.

lenkenden Interviewformen, so kann argumentiert werden, ist die Forschungsperson an der Konstituierung des Gesprächs beteiligt, denn schließlich kann man „*nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick et.al. 2007, 53).

„Folglich werden Äußerungen und Redebeiträge der SprecherInnen auch niemals gesondert für sich, sondern immer unter Berücksichtigung ihres sequentiellen Zustandekommens untersucht.“ (Stude 2010, 173)

Damit scheint sich ein grundlegender Unterschied in der Vorgehensweise der Datenanalyse zwischen den theoriegenerierenden Verfahren wie Grounded Theory⁶⁷ und Heuristische Sozialforschung, die der Theoriebildung Vorrang vor der genauen Beschreibung des Gegenstandes und des Einzelfalls einräumen, und der dokumentarischen Methode abzuzeichnen (Nohl 2009, 38). Beide Analyseverfahren folgen einer schlüssigen Argumentation und sind in Theorien fundiert. Durch die besondere Ausgangslage dieser Untersuchung wurden beide Vorgehensweisen und ihre Stärken miteinander kombiniert. Stärke und gleichzeitig limitierender Faktor der Heuristik ist das Aufbrechen des Textes durch die passagenhafte Vergabe von Codes, ihr an die Seite gestellt wird daher die dokumentarische Methode mit der in der Sequenz bleibenden Analyse fokussierter Passagen und der systematischen komparativen Analyse. Dieses Vorgehen ist sicherlich methodisch, auch wenn im Zuge der Multiperspektivität als Triangulation (Flick 2005) oder Variation der Perspektiven (Kleining 1994; 1995) begründbar, unorthodox und eine Dehnung des Ursprünglichen. Dennoch ist es erstaunlich, wie fruchtbar sich die dokumentarische Methode auf diese Art der Daten zeigte, was m.E. auf das Potential dieser Methode verweist.

Die komparative Analyse wird konstant während der reflektierenden Interpretation vorgenommen, zum einen durch die Auswahl mehrerer Sequenzen eines Falles, um den Orientierungsrahmen, der alle Sequenzen miteinander verbindet, herauszuarbeiten und diesen dann mit den anderen Fällen zu vergleichen. Dabei scheint der Begriff des Orientierungsrahmens nicht adäquat, es geht vielmehr darum, das Grundthema des Kindes und seine positiven und negativen Gegenhorizonte zu rekonstruieren, es wird daher folgend der Begriff des *Orientierungsthemas* verwendet. Von einem Orientierungsrahmen und damit einem Habitus zu sprechen scheint bei den vorliegenden Daten der Vier- bis Sechsjährigen schon zu festgefügt, da sich in diesem eine Habitualisierung dokumentiert,

⁶⁷ Meuser und Nagel folgen allerdings, wie Nohl (2009) konstatiert, einem hypothesenprüfenden Vorgehen und damit einer *Popperschen Argumentationslogik* (Nohl 2009, 41). Der Ansatz unterscheidet sich damit auch von theoriegenerierenden Verfahren wie der Grounded Theory, die Hypothesen auf Basis der Daten generiert und nicht überprüft.

die bei Kindern noch im Wandel begriffen scheint beziehungsweise auf der Grundlage des vorliegenden Datenmaterials, das einen empirischen Zugriff auf Milieudimensionen nur sporadisch zulässt, nicht möglich ist.⁶⁸

Eine sinngenetische Typenbildung, die Orientierungsthemen oder (*Sinn-*) *Muster* herausarbeitet und im Vergleich spezifiziert (Nentwig-Gesemann 2007a, 279), ist mit dem vorliegenden Datensatz möglich und wurde vorgenommen. Die Orientierungsthemen zeichnen sich durch eine hohe Individualität und situative Spezifität aus, dennoch können vier sinngenetische Typen rekonstruiert werden, die in weiterer Forschung und anhand weiterer Fälle überprüft und um die jeweiligen *spezifischen Erfahrungsräume*, die die Genese des Orientierungsthemas erklären (Bohnsack 2010, 142), ergänzt werden müssen. Die Grenzen sind in dieser Arbeit bei einer *soziogenetischen Typenbildung* erreicht, diese kann anhand des vorliegenden Datensatzes nicht vorgenommen werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2007a, 277-302).

„Die Frage, wofür die in den jeweiligen Typen herausgearbeiteten Orientierungen typisch sind, aus welchen konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. welcher spezifischen Überlagerung von Erfahrungsräumen heraus sie sich entwickelt haben, kann erst auf der Grundlage einer soziogenetischen Typenbildung beantwortet werden.“ (Nentwig-Gesemann 2007, 296)

5.5.5 Setzen des Schlusssteins

Nach der Heuristischen Sozialforschung kann der Schlussstein erst dann gesetzt und damit die Theorie als gesättigt betrachtet werden, wenn alle relevanten Perspektiven auf den Gegenstand berücksichtigt sind und keinen neuen Fragen und Antworten in diesen zu finden sind (Kleining 1994, 1995; Krotz 2005; Kleining/Witte 2000).

Ähnlich ist das Ergebnis dieses Analyseprozesses zu betrachten, allerdings ist die Sättigung oder das Abbruchkriterium in der vorliegenden Studie an dem Punkt erreicht, wenn nach mehrfachem Durchlaufen der Phasen und unterschiedlicher Analyseansätze keine neuen

⁶⁸ Das Habitus- Konzept nach Bourdieu (1979, 2006) erfährt aktuell auch in medienpädagogischen Kontexten eine hohe Aufmerksamkeit (vgl. Biermann 2009, Niesyto 2009). Die vorliegende Arbeit sieht die Gefahr eines einseitig soziologischen Begriffes, da mit Bourdieu nicht mehr erklärt werden kann, wie ein Individuum seinen Habitus unabhängig von den Determinanten seines bestehenden Habitus ändern kann (vgl. Biermann 2009). Er läuft dann dem Gedanken von Bildung als Selbstbildungsprozesse, welche die Freiheit auch von sozialer Determination voraussetzen, zuwider. Die Arbeit geht von Medienbildung und damit Selbstbildungsprozessen aus und setzt den Fokus auf die Medienaneignung im kulturellen Vergleich und nicht der soziokulturellen Milieus. Es kann aufgrund der Ergebnisse aus dieser Untersuchung vermutet werden, dass die Differenzen über das soziokulturelle Milieu ausgeprägter sind als über den kulturellen Vergleich. Dies müsste in weiteren Studien untersucht werden.

Fragen und Antworten in *diesem* Datensatz mehr auftauchen, die im Hinblick auf die Forschungsfrage unbeantwortet bleiben.

Damit sind diese Ergebnisse, wie alle Ergebnisse der qualitativen Sozialforschung, „räumlich und historisch begrenzt, sie gelten für bestimmte Gesellschaften oder Teile von ihnen und für bestimmte historische Perioden, in denen sie als gültig nachgewiesen wurden unter Angabe der Grenzen der Gültigkeit. Der Zwang zur räumlichen und historischen Variation der Perspektiven ist deswegen für qualitative Sozialforschung immer gegeben, unabhängig von den Möglichkeiten der Realisierung.“ (Kleining 1994, 46)

Nach Kleining (1994) ist der Zwang zur Variation notwendig, damit eine Theorie durch die Unabhängigkeit von historischen und kulturellen Faktoren möglichst für viele Fälle gültig ist. Um die Grenzen der Gültigkeit zu erweitern, müssten weitere räumliche und historische Variationen erfolgen, die sicherlich zu weiteren Fragen führen würden, die prinzipiell mit diesem Verfahren beantwortet werden könnten. Im Rahmen dieser Untersuchung war dies allerdings aus forschungsökonomischen⁶⁹ und organisatorischen⁷⁰ Gründen nicht möglich.

Damit ist die Gültigkeit der in dieser Untersuchung erzielten Ergebnisse historisch begrenzt auf die entsprechende zeitliche Periode. Das Feld der Medienforschung wird allerdings immer dem rapiden Progress der Technik unterworfen sein - gerade das Angebot an Spiel- und Unterhaltungsmedien für Kinder entwickelt sich beständig weiter - m.E. bleiben allerdings bestimmte Muster und Konzepte, die in dieser Arbeit basierend auf den Daten von 2006 – 2009 generiert wurden, bestehen, auch wenn sich die Produktpaletten ändern.

⁶⁹ So könnten weitere Länder mit einbezogen werden, um die räumliche Variation zu ermöglichen. Dazu wären entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen notwendig, um weitere Forschungsreisen, Übersetzungen etc. durchführen zu können, diese Mittel standen für dieses Dissertationsprojekt nicht zur Verfügung.

⁷⁰ Menschen aus allen unterschiedlichen Perioden zu befragen, ist praktisch nicht realisierbar. Werden unterschiedliche Generationen befragt, hat man es mit anderen Dokumenten zu tun, ein heute fünfjähriges Kind berichtet anders über seine Medienerfahrung als es ein heute Dreißigjähriger im Rückblick auf seine Medienerfahrung mit 5 Jahren tun würde, damit steht die Forschungsperson vor einem anderen methodologischen Problem.

She is a Dora and Boots, they try to get something but ahm but every time in the movie Swiper comes [so is he the bad guy?] No, he is not a bad guy, he is just a fox that swipe things. His name is Swiper because he likes to swipe things and ahm Swiper starts with ahm [s]

Julie, 4 Jahre

6. Ergebnisse: Medienalltag deutscher und amerikanischer Kinder

Interkulturelle Untersuchungen setzten oft eine Dichotomisierung der Kulturen voraus, die Frage nach den Differenzierungen und Gemeinsamkeiten sollte allerdings Gegenstand der vergleichenden Analyse sein und nicht per se angenommen werden (Nohl 2007, 262). Dieser Annahme als auch der methodischen Prämisse der Heuristischen Sozialforschung – der Suche nach Gemeinsamkeiten – folgend, richtet sich das Augenmerk der Analyse, aber auch der Ergebnisdarstellung auf gemeinsame und verbindende Elemente in den Daten, um auf dieser Basis fallvergleichende Kontraste in den Gemeinsamkeiten wie beispielsweise Besonderheiten, Differenzen sowie Nuancen herauszuarbeiten. Unterschiede müssen sich folglich im fallinternen und fallübergreifenden Vergleich konstituieren und werden nicht als Annahme in die Analyse eingebracht.

Die Darstellung der Ergebnisse folgt erneut der Dreiteilung nach Kontexten: Das Kind in der Institution (Kap. V.1.), Kind in der Familie (Kap. V.2.) und das Kind in seiner medialen Welt (Kap. V.3.). Die Ergebnisse werden als aus dem Datenmaterial generierte Thesen gefasst, die in jedem Unterkapitel an das empirische Datenmaterial rückgebunden werden. Dabei werden die statistischen Auswertungen aus den quantitativen Fragebögen ergänzend hinzugezogen. Um die Lesbarkeit zu erleichtern, folgt jedes Ergebniskapitel einem identischen Muster: Zuerst wird zu jeder generierten These eine theoretische reduzierte Rückbindung an den Forschungsstand als Einleitung vorangestellt, anschließend wird das Ergebnis theoretisch ausgeführt und durch die quantitativen und dann die qualitativen Daten exemplifiziert und belegt. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse aus jedem Kontextbereich verdichtet, zueinander in Beziehung gesetzt und auf Basis des aktuellen Forschungsstandes diskutiert. Im Fokus stehen dabei zu jeder Zeit die qualitativen Interviews mit den Kindern vor Schuleintritt aus Deutschland und den USA. Die Triangulation der Methoden und damit die kombinierte Darstellung der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Befragungen ermöglichen allerdings ein verdichtetes, multiperspektivisches Bild auf den Forschungsgegenstand.

Besondere Bedeutung wird dem letzten Ergebniskapitel beigemessen, in dem fallübergreifende Gemeinsamkeiten und Kontraste in den individuellen Themen und in deren Bearbeitungsweise durch die befragten Kinder identifiziert werden. Dabei bestätigt sich die Sinnhaftigkeit, die Forschungsperspektive auf die Gemeinsamkeiten zu legen, denn die Länderzugehörigkeit und die damit erwartbaren kulturellen Differenzen zeigen sich nicht in kulturspezifischen Themen oder weiterführend in Typen. Die vier rekonstruierten sinngenetischen Typen beschreiben vielmehr spezifische Orientierungsthemen für Kinder vor Schuleintritt. Damit stellt die Typisierung einen ersten vorläufigen Ansatz dar, generalisierungsfähige und übertragbare Antworten auf die Frage nach dem Medienumgang der Kinder vor Schuleintritt zu formulieren.

6.1 Das Kind und die Institution im Zeitalter der Mediatisierung

„Kinder müssen an Medien nicht herangeführt werden, sie sind bereits Mediennutzer“, so formulieren Marci-Boehncke/ Rath (2007) eine Schlussfolgerung aus der Ravensburger Kindergartenstudie (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007a). Medienerziehung im Kindergarten müsste diesem Sachverhalt Rechnung tragen und die Erfahrungen pädagogisch begleiten und aufarbeiten. Dazu bietet der Kindergarten das geeignete Setting und den Rahmen. Die Orientierungs- und Rahmenpläne der unterschiedlichen Bundesländer erkennen im Zuge der Nachbesserungen die Mediatisierung und die Medienrealität der kindlichen Lebenswelt als Faktum an. Allerdings verankern nur wenige Curricula eine integrative Medienkompetenz mit allen Dimensionen (vgl. Aufenanger 1999; Baacke 1997), beispielsweise sieht lediglich die Hälfte der Konzepte eine genussvolle Medienrezeption und den kompetenten Umgang mit der Unterhaltungsfunktion der Medien, die affektive Dimension des Medienkompetenzmodells nach Aufenanger (1999), vor. So zeigt eine Analyse von Müller (2011), dass fünf Jahre nach der Untersuchung von Bromberger/Marci-Boehncke/Rath (2006a) die Relevanz der Medien für die kindliche Alltagswelt sowohl von Bildungsinstitutionen als auch Ministerien zwar stärker wahrgenommen wird, aber ein Viertel der Curricula nach wie vor eine unzureichende Berücksichtigung der medialen kindlichen Lebenswelt⁷¹ vornehmen. Lediglich 50% aller Curricula verankern die unterschiedlichen Dimensionen einer Medienkompetenz, wie sie von Aufenanger (2003a) oder Baacke (1997) definiert werden, und regen zu einer umfassenden

⁷¹ Dies ist sicherlich teils auf den unzureichenden Forschungsstand in der Alterskohorte zurückzuführen. Damit zeigt sich erneut die dringende Notwendigkeit weiterer empirischer Forschungsarbeiten im Bereich der Medienbildungsforschung, wie sie teils auch vorzufinden ist, zum Beispiel das KidsSmart Projekt unter Leitung von Marci-Boehncke/Rath. Die Medienbildungsforschung spielt allerdings gegenüber der Forschung zur Sprachförderung, naturwissenschaftlichen Bildung oder der ästhetischen Bildung unter frühpädagogischen Forschungsansätzen eine marginale Rolle. M.E. herrscht in diesem Bereich auch unter Frühpädagogen noch große Skepsis gegenüber einer Sinnhaftigkeit von Medienbildung im frühkindlichen Bereich.

kreativ-produktiven sowie auch kritisch-analytischen Medienbildung an (vgl. Müller 2011; Bromberger/Marci-Boehncke/Rath 2006a). Die theoretische Rahmung aller Bildungs- und Orientierungspläne sieht trotz aller Diversität und Nachbesserungspotential einen breiten und umfassenden Umgang mit Medien vor beziehungsweise erkennt die Bedeutung der Medien an. Es stellt sich folglich die Frage, ob die Berücksichtigung der kindlichen medialen Lebenswelt in der Praxis bei der Zielgruppe ankommt und durch praktische Erprobung pädagogisch begleitet wird. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung in Deutschland die Orientierungspläne in Baden-Württemberg in der Pilotphase befanden und noch keine flächendeckende Implementierung stattgefunden hatte.

‚Media Literacy Education‘ in den USA ist im Vergleich zu anderen englischsprachigen Ländern, wie beispielsweise die UK, ebenfalls noch nicht so weit entwickelt, jedoch sind Elemente einer ‚Media Literacy Education‘ fester Bestandteil der meisten Curricula und der festgeschriebenen Standards (vgl. Kellner/ Share 2005). Ebenfalls formulieren die Einrichtungen in ihrer Konzeption eine Stellungnahme zum an der Schule gewünschten und geförderten Medienumgang. Dennoch konstatieren alle befragten Kinder kulturübergreifend, dass die praktische Medienerprobung in ihren alltäglichen Spielformen im Kindergarten keine Rolle spielt.

Im Folgenden wird dieses Ergebnis anhand der empirischen qualitativen Daten aus den Kinderinterviews näher dargestellt und beschrieben. Die Ergebnisse legen nahe, dass Medienerziehung als eine praktische erlebnisreiche Tätigkeit bei den Kindern nicht ankommt. Aussagen allerdings, ob eine Medienerziehung im Sinne einer praktischen Erprobung tatsächlich stattfindet oder nicht, können anhand der qualitativen Daten, die die subjektive Deutungsstruktur wiedergeben, nicht getroffen werden. Es erscheint infolgedessen sinnvoll, die Einstellungen der Erzieherinnen⁷² gegenüber tertiären Medien und Medienerziehung einzubeziehen, die als wichtige, wenn auch nicht ausschließliche, Voraussetzungen (vgl. Herzig/Grafe 2010, 186) für Umsetzung und Praktizierung einer Medienerziehung angesehen werden können (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998; Six/Gimmler 2007). Haltungen und Einstellungen ändern sich durch die Implementierung einer von oben vorgegebenen Rahmung

⁷² Beeinflusst wird das medienpädagogische Handeln der Erzieherinnen durchaus auch durch die Mitsprache der Eltern, die als Einflussgröße das Geschehen mitbestimmen. Sie sollen hier nicht gesondert aufgeführt werden, da die Familie im zweiten Ergebniskapitel im Fokus steht und sich sonst Redundanzen ergeben würden. Allerdings muss festgehalten werden, dass Eltern wie Erzieherinnen eine ähnlich gespaltene Meinung zu neuen technischen Medien haben, die wiederum die Verunsicherung bezüglich der pädagogischen Begleitung und Aufarbeitung von beiden Seiten widerspiegelt. Hinsichtlich einer Medienerziehung erfolgt aufgrund dessen auch kein Druck auf die Einrichtung, eher im Gegenteil, wie die Studie von Six/Frey/Gimmler (1998) und die Folgestudie 2007 bestätigen, sehen Erzieherinnen und Eltern Medienerziehung als Aufgabe der Familie an (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998).

nicht per se (vgl. Six/Gimmler 2007; Marci-Boehncke 2008b), sondern erweisen sich meist als recht stabil, wie empirische Befunde aus der Lehrerbildung nahelegen (Marci-Boehncke 2005).

6.1.1 Aufwachsen in geteilten Lebenswelten – zur Rolle der Medienaktivitäten in der Kita

Kinder nehmen Medien im Kindergarten nicht als relevanten Aspekt wahr, der ihre Handlungen und Gestaltungsmöglichkeiten beeinflusst. Hier zeigt sich fast ausnahmslos eine Gemeinsamkeit in dem, was von Kindern nicht gesagt und erzählt wird. Im Vergleich dazu, sind mediale Erfahrungen zu Hause oder in den reflektierten Spielformen allgegenwärtig. Allein an einer Auflistung der präferierten Aktivitäten zu Hause und im Kindergarten wird ersichtlich, dass es sich um zwei unterschiedliche, voneinander getrennte Erfahrungshorizonte handelt. Medientätigkeiten nehmen einen zentralen Stellenwert in den favorisierten Freizeitbeschäftigungen im familiären Setting ein, während sie als Tätigkeiten im Kindergartenbereich nicht existent sind. Sie tauchen in Beschreibungen, Nennungen oder Erzählungen der Kinder nicht auf, wie die folgende Tabelle illustriert.

	Kind	präferierte Tätigkeit zu Hause		Tätigkeit Kindergarten
L	Lisa	Fernsehen	Barbie spielen	Konstruktionsecke, Fangen spielen im Garten
D	Diana	Fernsehen	Barbie spielen, Hund ausführen	Spielhaus (Rollenspiele)
Vi	Vin	Computerspiele	<Ritters> nachspielen	<Ritters> nachspielen
L	Lukas	Fernsehen, Playstation		Konstruktionsecke, Autos
Va	Val.	Fernsehen		Turnen
M	Maria	Fernsehen	Legó	Legó
E	Esrágül	Handy: Fotos machen, Fernsehen		Playmobil, Legó
F	Felicia		draußen spielen	Große Bauecke
J	Janne	Fernsehen	draußen spielen, Hunde	Malen, Gummibärenbande nachspielen
M	Mats	Handy-Spiele, Fernsehen	Malen	Bauen
V1	Claire	Fernsehen, Leap Frog	Rollenspiele (<dress-up>), Witze	„Art“: malen, kreativ mit Materialien arbeiten; Spielplatz
V2	Conner	Gameboy	Autos, Rollenspiele	Spielplatz
V3	Deb.	Fernsehen	Tiere, Rollenspiele: Lehrerin	<field trips> Exkursionen zum Aquarium/Schmetterlingshaus
V5	Jake	Fernsehen, Star Wars-Figuren	Rollenspiele, Musizieren	Spielplatz, <Train Room>: Musizieren

V6	Julie	Fernsehen	Bücher lesen, Rollenspiele	<art stuff>: Töpfern, malen
V7	Sandy	Fernsehen	Nähen, am Teich spielen	
V8	Laura	Fernsehen	Rollenspiele, <art stuff>: Basteln	<Magic Room>, Spielplatz
V9	Brian	Wii, Fernsehen		Spielplatz

Das bedeutet, es kommt zu keiner Durchdringung der medial geprägten Alltagswelt zu Hause und der Kindergartenwelt, sie existieren parallel nebeneinander. Das breite Medienverhalten, das ganz offensichtlich bei Kindern zu Hause vorhanden ist, wird im Kindergarten nicht so aufgegriffen und pädagogisch begleitet, dass es Spuren hinterlassen würde. Die inhaltlichen Aussagen der Kinder bestätigen die getrennten Erfahrungshorizonte, denn sie zeigen eine Gemeinsamkeit, in dem, was von allen Kindern nicht erzählt wird (vgl. Kleining 1991, 1994): nämlich von praktischen Erfahrungen im Kindergarten mit Medien.

Dies könnte aber auch daran liegen, dass Medien durch das Tun relevant werden und eben daher nicht erzählt, sondern vielmehr auf der performativen Ebene gezeigt werden müssten (vgl. Nentwig-Gesemann/Klar 2002). Allerdings berichten die Kinder auch von medienbasierten Aktivitäten zu Hause, für die das Gleiche gilt, so dass dies nicht der einzige Grund sein kann, warum Medienaktivitäten in der Kita keine Bedeutung für die Kinder erlangen. Auf gezielte Nachfrage des Interviewers liefern vor allem die deutschen Kinder eine mögliche Erklärung für die fehlenden Medienaktivitäten, die praktische Auseinandersetzung mit Medien ist aufgrund der fehlenden Ausstattung im Kindergarten nicht möglich. So erklärt Fabian, dass es zwar im Kindergarten Autos gibt, mit denen er sein Interesse befriedigen kann, aber das geliebte Autospiel auf der Playstation kann er nicht spielen, denn es gibt keine Playstation oder in dem Beispiel von Lukas keinen Fernseher.

Text: F_(m.)_KS

Position: 46 - 51

Code: Medienwelten - Kitawelten\Schule/Kita: Medien

K: Was spielst du denn im Kindi am liebsten?

F: Mit Autos.

K: Stimmt, mit Autos und mit Motocross, das hast du mir ja schon erzählt.

F: Ja, wir haben aber keine im Kindi.

K: Ja, nur daheim?

F: Nein, aber Playstation.

Text: Luka(1)_(m.)_HuL

Position: 149 - 154

Code: Medienwelten - Kitawelten\Schule/Kita: Medien

K: Spielt ihr das auch nach?

L: Ja.

K: Spielt ihr so was auch im Kindergarten?

L: Nö, wir haben kein Fernsehen hier.

K: Stimmt. Aber spielt ihr so was nach, wie zum Beispiel Yu-gi-oh oder Actionman?

L: Yu-gi-oh spiel ich immer draußen, in der Großi.

Text: Interview_V5_US_vollstaendig

Position: 406 - 409

Code: Medienwelten - Kitawelten\Schule/Kita: Medien

V5: Mrs. Step, because she always teaches me and Miss Linda and Miss Jaylin.

I: And your teachers ahm do they sometimes talk about media ahm do they do stuff with TV and computer?

V5: Ahm no, because we can't do it here.

Insbesondere die ersten zwei Textpassagen verdeutlichen, dass die Kinder bestimmte Interessen haben, die sie multimedial und über unterschiedliche Plattformen hinweg verfolgen. Sie nutzen damit Medien zwar alternierend, aber durchaus medienkonvergent (Jenkins 2006, 2009; Marci-Boehncke/Rath 2009a; Wagner/Theunert 2006, 2007). Die Nutzung, der Konsum und damit auch der primäre Spaß am Spiel sind allerdings an unterschiedliche technische Träger gebunden, die es im Kindergarten in allen Textbeispielen nicht gibt. Damit kann zwar durchaus die konsumorientierte Nutzung dieser Geräte und bedenklicher Inhalte im Kindergarten vermieden werden, bedeutet aber auch gleichzeitig, dass sie nicht begleitet werden. Damit fällt die Verantwortung für die Vermittlung einer affektiven, aber auch einer kritischen Nutzerkompetenz erneut allein der Familie zu. Eltern, die selbst medienkompetent sind und Medien vielseitig nutzen, werden dies auch dementsprechend fördern. Eltern hingegen, die dies nicht leisten können, werden medienpädagogisch nicht von der Einrichtung unterstützt (vgl. auch Six/Gimmler 1998, 2007). Damit bleibt der digitale Graben bestehen beziehungsweise die Bildungskluft verschärft sich einmal mehr (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007a; Niesyto 2009, 2010). Zwar ist eine Medienerziehung nicht nur auf technische Geräte angewiesen (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998, 204; Six/Gimmler 2007), jedoch sind bestimmte Ziele und Strategien, wie sie gerade in der praktischen Medienarbeit verfolgt werden, auf die Erprobung von technischen Geräten angewiesen (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998, Six/Gimmler 2007). Nach wie vor scheint es eklatante Defizite in der Ausstattung der Kindergärten zu geben, zwar sind laut Studie von Six/Gimmler (2007) Verbesserungen zu der Vorgängeruntersuchung (1998) zu verzeichnen (vgl. Six/Gimmler 2007, 236), aber die Investitionen in Kindertagesstätten lassen oft die Anschaffung technischer Geräte nicht zu (vgl. Marci-Boehncke 2008b, 7). Marci-Boehncke/Rath (2007) betonen dabei die erzieherisch begleitete Erprobung von Geräten, gerade um der sozialen Benachteiligung möglichst früh entgegenzuwirken.

„Wenn eine bestimmte Form der Mediennutzung erzieherisch geführt werden soll, dann muss das Medium auch konstruktiv erprobt werden dürfen.“ (Marci-Boehncke/Rath 2007a, 15)

Die fehlende Ausstattung der Geräte führt tatsächlich keineswegs zu einem medienfreien Raum, denn Medienerfahrungen und mediale Inhalte werden in Rollenspiele, Geschichten oder Tagträume integriert (vgl. Neuss 2006; Götz 2006a, 397f.)⁷³. Lukas beispielsweise flechtet bestimmte Elemente und Medieninhalte aus der Serie Yu-gi-oh in seine Rollenspiele ein, die er offensichtlich regelmäßig in der großen Pause im Innenhof des Kindergartens mit Freunden nachspielt.

Insgesamt liegen, wie bereits ausgeführt, sehr wenig Nennungen oder Beschreibungen von Medienerfahrungen im institutionellen Kontext vor, die folgenden zwei ebenfalls sehr kurzen Textpassagen geben einen Einblick in die amerikanische Praxis einer Mediennutzung aus der Perspektive der Kinder. Sofern ein technisches Gerät, wie beispielsweise der Computer, in der Einrichtung vorhanden ist, wird er als technisches Werkzeug von den Kindern verwendet und als solches im Rahmen der Wahl von Centers, eine Art unterschiedlicher Stationen, von der Lehrerin als eine Möglichkeit der Beschäftigung eingesetzt.

Text: Interview_V1_US

Position: 337 - 341

Code: Medienwelten - Kitawelten

I: What can you do on the computer at the Academy?

C: Lots of things, there are games on it and games on it, lots of fun games, too. Like Boots, ~ Clean and Dora and ~

I: That sounds pretty cool. Do the teachers show you what to do?

C: The teachers turn it on, but we can do the things on the computer [...] we use it.

Zum Vergleich:

Text: Interview_V1_US

Position: 101 - 110

Code: Medienwelten - Kitawelten

I: What do you do there?

C: I paint, I do a lot of good paints and do lot of good things.

I: What good things - I want to know all about it.

C: I can pick centers and jobs and all kind of good things and painting, sand and artwork stuff and ~

I: And this are your pictures? Those are pretty. And all these things you can do at school.

What is your favorite thing to do at school?

C: Playing at the playground

I: The playground - so you like to be outside?

C: Yes, that's my favorite.

I: What can you play on the playground?

C: I can run around, can play in the sandbox, play on the swing and on the monkey bars.

Claire schätzt den Computer in der Einrichtung, da er ihr verschiedene Spielmöglichkeiten in

⁷³ An dieser Stelle wird die Integration der medialen Elemente in den Alltag der Kinder nicht weiter ausgeführt, da dies im Kapitel V.3. Das Kind in seiner mediatisierten Welt detailliert beleuchtet wird.

Form von bestimmten Lerncomputerspielen ermöglicht. Die Computerspiele machen ihr Spaß und garantieren einen Unterhaltungsfaktor, insbesondere, da sie mit bekannten Figuren aus dem Fernsehen an bestimmte Präferenzen anknüpfen. So schaut sie beispielsweise in ihrer Freizeit gerne *Dora the Explorer*, und die dazugehörigen Computerspiele aus der Mehrfachvermarktung, die ihr im Kindergarten geboten werden, sind für sie infolgedessen besonders attraktiv. Das kindliche Interesse und Nutzungsverhalten in der Freizeit wird damit aufgegriffen, eine Verknüpfung zwischen der kindlichen familiären Erfahrungswelt und der institutionellen Erfahrungsmöglichkeiten wird hergestellt. Dennoch kann in der Einrichtung mit den Lernspielen etwas Anderes und Neuere geboten werden als bei der Rezeption der Serie zu Hause. Für Claire ist es besonders wichtig, dass es sich dabei um einen Computer handelt, an dem sie als Kind Dinge ausprobieren und machen darf, denn es sind die Kinder, die diesen Computer benutzen, und nicht die Erwachsenen. Die Lehrerin schaltet den Computer zwar an, aber die Benutzung ist in der Hand der Kinder. Positiv bewertet wird das Vertrauen der Lehrerin in eine eigenständige Nutzung. Der Computer kann folglich durch bestimmte Lernspiele in der Kita erprobt werden, allerdings bleibt er in der Funktion eines „tools“ und ist nicht integrativ in die Praxis eingebunden. Zieht man vergleichend eine weitere Passage von Claire zum Reiz der Schule und der Centers hinzu, so zeigt sich als ein weiterer Aspekt, dass der Computer lediglich als eine bereichernde Erfahrungsmöglichkeit geschildert wird. Keinesfalls verdrängen neue Technologien wie der Computer, wie oft befürchtet wird, die realen Erfahrungs- und Spielmöglichkeiten.

Text: Interview_V3_US

Position: 209 - 214

Code: Medienwelten - Kitawelten\Schule/Kita: Medien

Here at the Academy you have a computer too, right? (seen during observation)

D: Aham, a computer desk. And games with squirrels.

I: Do you like to play on that computer or ...

D: But that computer has only CD (?) games and they don't have Bindi the Jungle Girl. (*shakes her head*)

I: So it doesn't have the one you like so much.

D: Aham. (*nods*)

In der Passage aus dem Interview mit Deborah zeigt sich, ähnlich wie in dem ersten empirischen Material, dass der Computer fester Bestandteil der Raumaustattung ist. Auch dieser Computer besitzt bestimmte Spiele, vermutlich Lernsoftware, die von den Kindern zu bestimmten Zeiten oder durch die Erlaubnis der Lehrerin genutzt werden können. In diesem Beispiel gelingt es nun allerdings nicht, an das Interesse des Mädchens anzuknüpfen, denn die Spiele befriedigen nur teils ihre Interessen. Damit bestätigt sich, dass der Computer als ein technisches Gerät für die Kinder nicht zwangsläufig relevant ist und per se eine Faszination und damit Nutzung nach sich zieht. Im Vordergrund steht der Inhalt, entscheidend ist damit, ob die Mediengeschichten und Medienfiguren der Computerspiele und Lernsoftware an die

Interessen der Kinder anschlussfähig sind. Eine Medienerziehung, die vor allem als technische Fertigungsförderung (technischen skills) praktiziert wird (vgl. Wijnen 2008, 113f.) und nicht integrativ als ganzheitliches, partizipatorisches Projekt (vgl. Kellner/Share 2005; Hobbs 2010; Jenkins 2009) in den Kindergartenalltag eingebunden wird, bleibt für die Kinder bedeutungslos. Denn Medien werden nicht als Träger, sondern erst über die erzählten Inhalte und Geschichten für Kinder relevant (vgl. Marci-Boehncke/Rath, 2007c; Charlton 2003; Bachmair 1994, 171f.; Paus-Haase 1994, 1998). Zudem ist die technische Beherrschung von Geräten nicht gleichzusetzen mit Literalität.

„Although young people are using digital media, we should not assume they are digitally literate in the sense we are discussing it here (Vaidhyanathan, 2008).“ (Hobbs 2010, 25)

Eine rein technische oder problemorientierte Form der Medienkompetenzvermittlung, ohne konkretes Tun, muss folgenlos bleiben - hinterlässt keine Spuren und damit auch keine Erzählungen in den Interviews. Die Konsequenz ist, dass Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren mit ihren Medienerfahrungen vom pädagogischen Personal der Erzieherinnen und amerikanischen Lehrerinnen meist noch weitgehend alleine gelassen werden.

„Insofern sind diese Medien zu großen Teilen für die Kinder „bedeutungsoffen“ – d.h. sie können und müssen sich sowohl auf das Medium selbst als auch auf die versendeten Medieninhalte ihren Reim machen [...].“ (Reichert 1997, 163)

6.1.2 Die Medienskepsis des pädagogischen Fachpersonals in Kindergärten

Eine praktische Erprobung ist anhand der Rekonstruktion der Kinderperspektive folglich keine Selbstverständlichkeit, die Kinder verweisen auf fehlende Ausstattung und fehlende integrative und ganzheitliche Angebote, die Medien in der Erinnerung und im Erleben des Kontextes Kindergarten verhaften. Der Faktor Ausstattung und der bereits ausgeführte Faktor der unzureichenden Verankerung aller Kompetenzdimensionen im Orientierungsplan⁷⁴ sind zwei identifizierte Hindernisse auf dem Weg einer gelingenden Medienarbeit in der Institution. Eine weitere wichtige Voraussetzung für die Umsetzung und Praktizierung einer Medienerziehung (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998; Six/Gimmler 2007) liegt in den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte gegenüber tertiären Medien und in der vorhandenen Medienkompetenz begründet (vgl. Herzig/Grafe 2010, 186). Diese wurden in dieser Studie

⁷⁴ Vgl. dazu Kapitel II.3 Institution Kindergarten und Medien (Deutschland und USA).

über das quantitative Instrument des ‚*paper-and-pencil-test*‘ mit erhoben, das Sample ist allerdings mit 20 Erzieherinnen in Deutschland (Baden-Württemberg) und 23 Teachers in den USA (South Carolina) nicht repräsentativ. Die Ergebnisse sind infolgedessen vielmehr qualitative Interpretationen einer quantitativen Datenerhebung, die einen ersten Einblick vermitteln und in weiteren Untersuchungen mit standardisierten Verfahren überprüft werden müssten.⁷⁵

Insgesamt können die Einstellungen der befragten Pädagogen in beiden Ländern als skeptisch und vor allem kontrovers gegenüber den tertiären Medien bezeichnet werden. Die mediale Lebenswelt der Kinder und die Auswirkungen auf den Alltag der Kinder werden von den pädagogischen Fachkräften der Einrichtung als ein Status quo allgemein anerkannt. Unsicher ist man sich dabei, ob man diese Lebenswelt positiv oder negativ bewerten soll, so ist auffallend, dass sich besonders in den USA die Anteile bei einer tendenziell positiveren Einschätzung und der negativen Wirkungseinschätzung der Medien mit nahezu identischen Werten gegenüberstehen. In Deutschland schreiben die Erzieherinnen zum Zeitpunkt dieser Erhebung den technischen Medien einen tendenziell negativen Einfluss auf die unterschiedlichen Lebensbereiche der Kinder wie Gesundheit, Sozialverhalten und reale Erfahrungsmöglichkeiten zu. So belegt das folgende Schaubild, dass 72% der deutschen Erzieherinnen die Hypothese, dass digitale Medien Kinder von realen Erfahrungsmöglichkeiten ablenken, bejahen. Amerikanische Lehrerinnen sehen das ähnlich, mit zusammengefasst 60% stimmen sie dieser These voll bis überwiegend zu.

⁷⁵ Der Faktor Medienkompetenz basiert auf einer eigenen Einschätzung der Erzieherinnen/Teachers, hier fehlen bisher Untersuchungen zur Medienkompetenzmessung und damit der tatsächlichen Qualitätssicherung. Dies wird aktuell von einer Forschergruppe um Prof. Dr. Grafe an der Ruhr Universität Bochum (2011) für Lehrer untersucht.

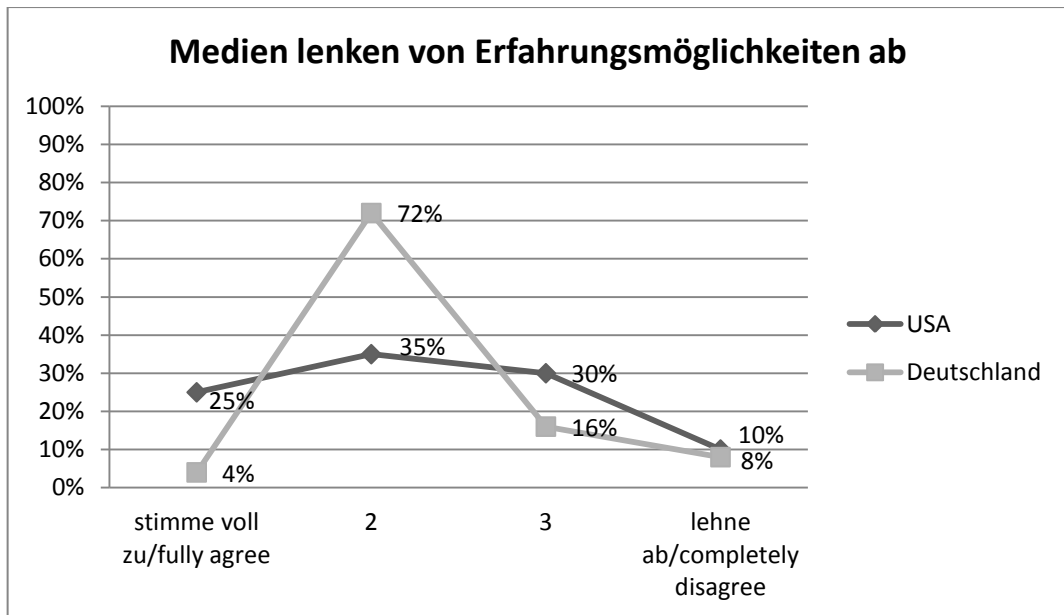


Abbildung 25 Einschätzung des pädagogischen Fachpersonals in Kindergärten (D und USA) zur These: *Neue Medien lenken von realen Erfahrungsmöglichkeiten ab*, (n=45)

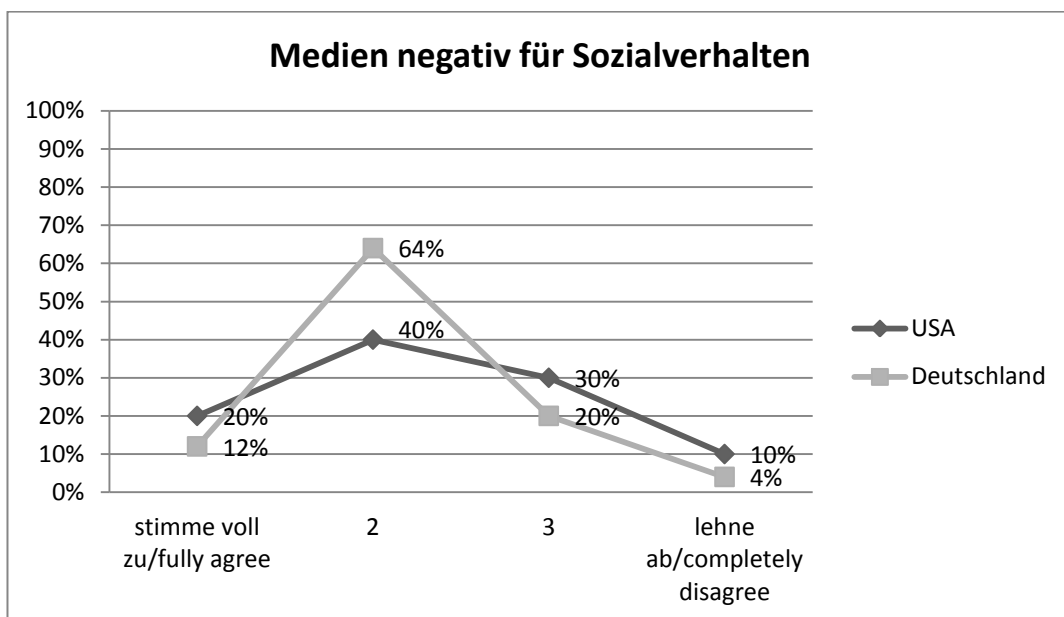


Abbildung 26 Einschätzung des pädagogischen Fachpersonals in Kindergärten (D und USA) zur These: *Neue technische Medien wirken sich negativ auf das Sozialverhalten aus*, (n=45)

Abb. 23, eine Einschätzungsfrage auf der Likert-Skala bezüglich der negativen Auswirkungen der digitalen Medien auf das Sozialverhalten der Kinder, zeigt ähnliche Werte wie in dem vorhergehenden Diagramm. 64% der befragten Erzieherinnen stimmen dieser Aussage tendenziell zu, in den USA sind es 40%, wird die volle und die tendenzielle Zustimmung als eine Anerkennung des negativen Einflusses auf das Sozialverhalten gewertet, so bejahen dies

76% der deutschen und erneut 60% der amerikanischen Fachkräfte. Hingegen lehnen allerdings auch 40% der amerikanischen Lehrerinnen diese These tendenziell und komplett aber, dies sind in Deutschland lediglich 24%. Ähnlich sieht es für die Einschätzung zur Gesundheit aus, lediglich die Einschätzung zu den negativen Rollenvorbildern durch neue Medien wird interessanterweise in Deutschland als auch in den USA deutlich eher bis komplett von den pädagogischen Fachkräften abgelehnt. Offensichtlich sind im Umkehrschluss Erzieherinnen und Lehrerinnen in diesem Punkt eher der Meinung, dass Kinder durchaus auch positives Verhalten und bestärkende mediale Figuren in den neuen Medien finden können.

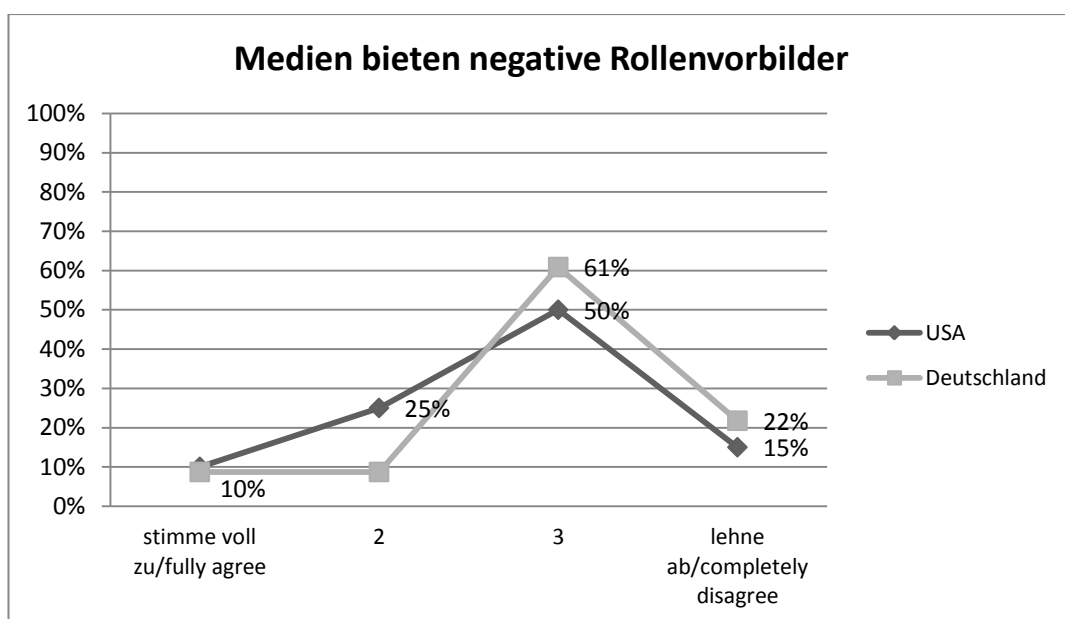


Abbildung 27 Einschätzung des pädagogischen Fachpersonals in Kindergärten (D und USA) zur These: *Neue Medien bieten Kinder negative Rollenvorbilder*, (n=45)

Nicht verwunderlich erscheint daher, dass vor allem eine bewahrende Einstellung der pädagogischen Fachkräfte den Umgang mit Medien dominiert. So nutzen sie zwar durchaus selbst in ihrer Freizeit vielfältig die unterschiedlichen Medien, auf den Spitzenplätzen nach wie vor das Buchlesen und Fernsehen, dicht gefolgt von Handy-, Computer- und Internetnutzung, jedoch spiegelt sich dies nicht im Medienensemble des Kindergartenalltags wider. Ziel einer Medienerziehung sollte nach Angaben der Erzieherinnen vielmehr darin bestehen, Alternativen, zur konsumorientierten Mediennutzung aufzuzeigen (vgl. Abbildung 28).

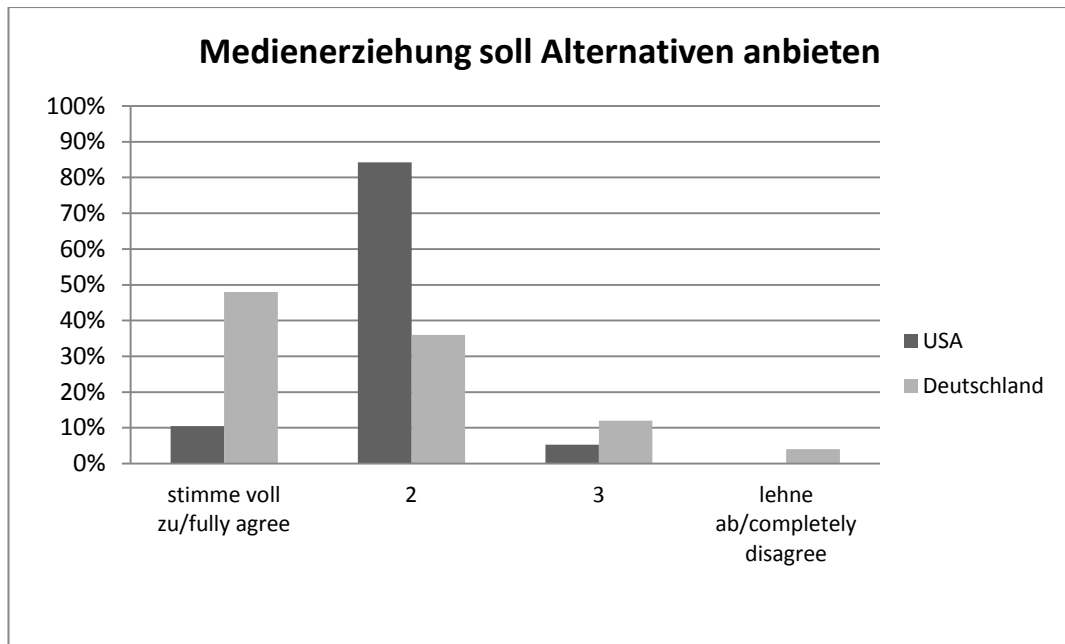


Abbildung 28 Einschätzung des pädagogischen Fachpersonals in Kindergärten (D und USA) zur These: *Medienerziehung/‘Media Literacy Education‘ soll Alternativen zur Mediennutzung anbieten*, (n=45)

Diese Einstellung bildet im Grunde einen kontradiktorischen Gegensatz zur Anerkennung der kindlichen Lebenswelt als Medienwelt. Leicht polemisch formuliert, handelt es sich damit lediglich um eine Anerkennung des Einflusses der Medien auf Kinder und nicht um eine ernsthafte Akzeptanz der veränderten multimedialen Kindheit mit allen Facetten. Ziel ist es, dem Ist-Zustand einer Medienwelt entgegenzuwirken, indem Erwachsene, die ihrer Meinung nach passenden Alternativen, anbieten. Nach einer neuen Umfrage von Marci-Boehncke (2008) scheint sich hier eine Veränderung anzubahnen, insbesondere in der Altersgruppe der einunddreißig- bis Vierzigjährigen sieht die Mehrheit ihre Angebote nicht mehr in einer medialen Konkurrenz (vgl. Marci-Boehncke 2008b, 6). Studien wie Bucher (2001) oder auch Mey (2003) haben zudem gezeigt, dass Erwachsene ihre Vorstellungen der eigenen Kindheit zu Grunde legen. Ziel muss es folglich sein, dass Kind in *seinem* Erfahrungsraum pädagogisch zu begleiten und diesen erst einmal frei von normativer Wertung anzuerkennen. Das heißt, sich und auch den Kindern die Gefahren und Risiken einer mediatisierten Welt bewusst zu machen, aber dennoch nicht kindertümlisch verklärend eine Kindheit im medialen Schonraum als Ideal zu erheben. Dies beinhaltet die Integration unterschiedlicher Medien in den Kindergartenalltag, eine Ausklammerung der beliebtesten Kindermedien erscheint auf dieser Basis problematisch (vgl. Abb. 20).

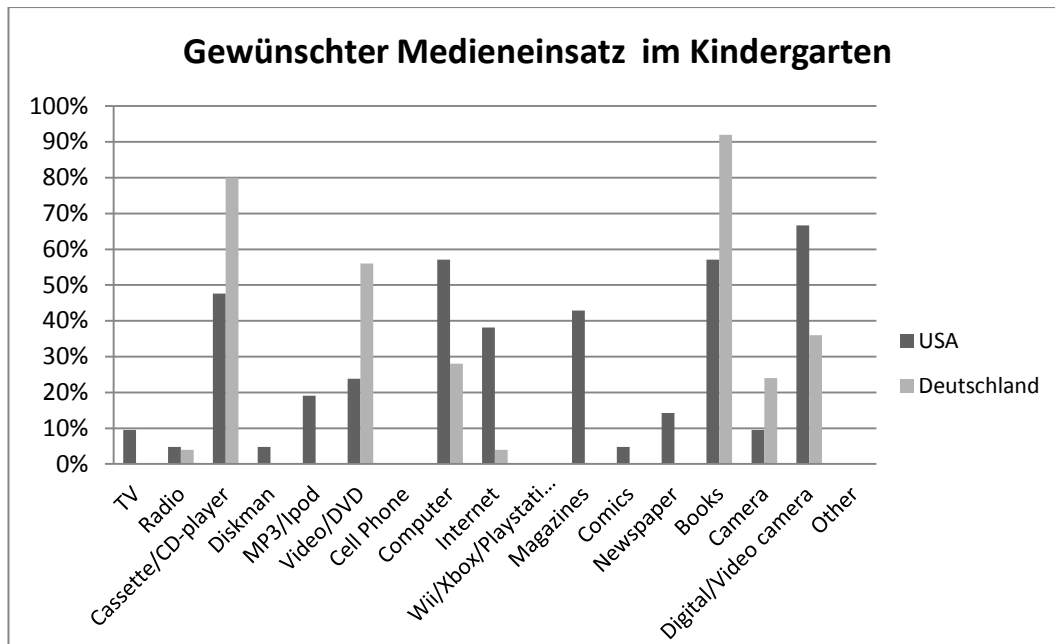


Abbildung 29 Gewünschter Medieneinsatz der pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten (basierend auf Marci-Boehncke/Rath 2007a), (n=45)

Vollkommen ausgeklammert wird der Einsatz des Fernsehgerätes und damit die Tätigkeit des Fernsehens, die nach wie vor die präferierte und häufigste Beschäftigung dieser Altersgruppe (vgl. KIM 2010; Marci-Boehncke/Rath 2007a; Rideout/Hamel Kaiser Family Foundation 2006) darstellt. Dabei könnte eine gemeinsame Fernsehrezeption ein Teil einer kritischen Medienerziehung sein, indem Kinder und Pädagogen sich gemeinsam mit dem Inhalt auseinandersetzen. Kinder könnten dabei Kerngedanken, wie sie die *National Association for Media Literacy* definiert, wie beispielsweise die Konstruktion von Medienbotschaften und das unterschiedliche Verstehen und Interpretieren dieser Botschaften, ganz praktisch erfahren (vgl. Kellner/Share 2005, 6f.; Marci-Boehncke 2008b). Auch das Medium Comic stößt auf Ablehnung seitens der pädagogischen Fachkräfte. Marci-Boehncke (2008) verweist darauf, dass gerade Comics durch ihre Text-Bild-Verschrankung, aber auch als Konvergenzangebote zu Cartoons oder Animes den Einstieg in die eigene Lesebiografie ermöglichen (vgl. Marci-Boehncke 2008b, Weinkauff/Glasenapp 2010). Aus historischer Perspektive vermuten Kerlen (2005) als auch Marci-Boehncke (2008) dahinter ein bildungsbürgerliches Vorurteil, das Comics nach wie vor als minderwertige Literatur klassifiziert (vgl. Marci-Boehncke 2008b, Kerlen 2005). Insgesamt aber wünschen sich amerikanische Pädagogen, trotz ihrer kritischen Einstellung gegenüber den Auswirkungen der technischen Medien auf die Kinder, einen breiten und vielseitigen Einsatz unterschiedlicher Technologien im Kindergartenalltag. Den Fernseher wollen auch sie ausgeklammert wissen, jedoch sind sie besonders offen gegenüber

dem Medium Computer, der digitalen Videokamera und dem Internet⁷⁶ (vgl. Abbildung 29). Die deutschen Pädagogen bleiben insgesamt stärker bei den traditionellen, klassischen Medien wie Buch und Kassettenrekorder verhaftet.⁷⁷ Die Verhaltenheit in Bezug auf technische und vor allem digitale Medien bestätigt sich dann vor allem auch in der Einschätzung der Wichtigkeit einer Medienerziehung in der Frühen Bildung (vgl. Abbildung 30).

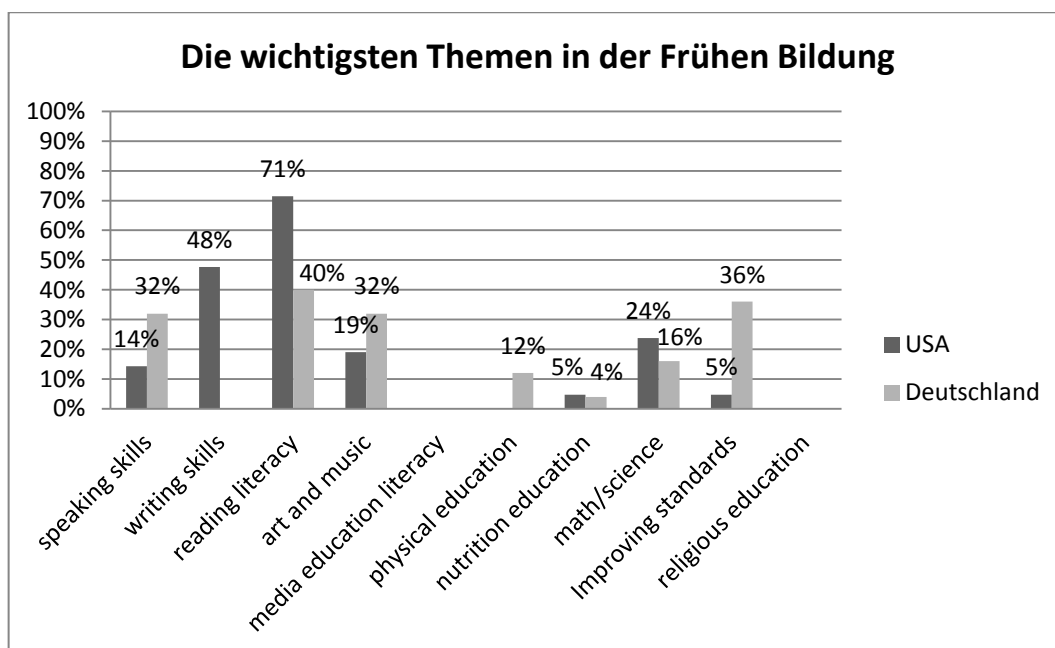


Abbildung 30 Einschätzung der zwei wichtigsten Themen in der Frühen Bildung, (n=45)

Hier zeigt sich ein ernüchterndes Bild für die Medienerziehung, im Gegensatz zur Sprach- und (Buch)Leseförderung und der Verbesserung von Standards allgemein bleibt die Medienkompetenz bedeutungslos für die pädagogischen Fachkräfte in Deutschland und den USA. Medienerziehung hat damit m.E. vor allem eine Chance auf Anerkennung, wenn Fortbildner und Ausbilder es schaffen, das Verständnis von Text zu verändern. Wird Lesekompetenz als die Fähigkeit verstanden, unterschiedliche Symbolsysteme zu decodieren (vgl. Marci-Boehncke 2007), dann ist Medienkompetenz der Lesekompetenz inhärent und sie können nicht getrennt voneinander gefördert werden. Erfolgsversprechend und positiv

⁷⁶ In der Stringenz würde das Internet unter dem Gerät des Computers subsumiert werden, da es allerdings gerade im schulischen Kontext eine distinkte Funktion erfüllt und durchaus kontrovers diskutiert wird, wurde in dieser Studie entschieden, dies als separate Kategorie aufzuführen.

⁷⁷ Dies könnte sich in Folge der Implementierung der Orientierungspläne und der zunehmenden Professionalisierungsdebatte verändert haben, allerdings bestätigen die ersten Ergebnisse aus der KidSmart-Studie unter Leitung Marci-Boehncke (2011) noch diesen Sachverhalt, attestieren Erzieherinnen aber eine hohe Motivation.

erscheint dabei auch, dass alle deutschen Erzieherinnen (vgl. Abbildung 31) sich einig sind: Ein für Kinder förderlicher Kindergarten kann und soll kein medienfreier Raum sein. Zukünftige Aufgabe von Pädagogik und Wissenschaft wird es sein, vielseitige Konzepte für die Integration der Medien in den Kita-Alltag zu entwickeln.

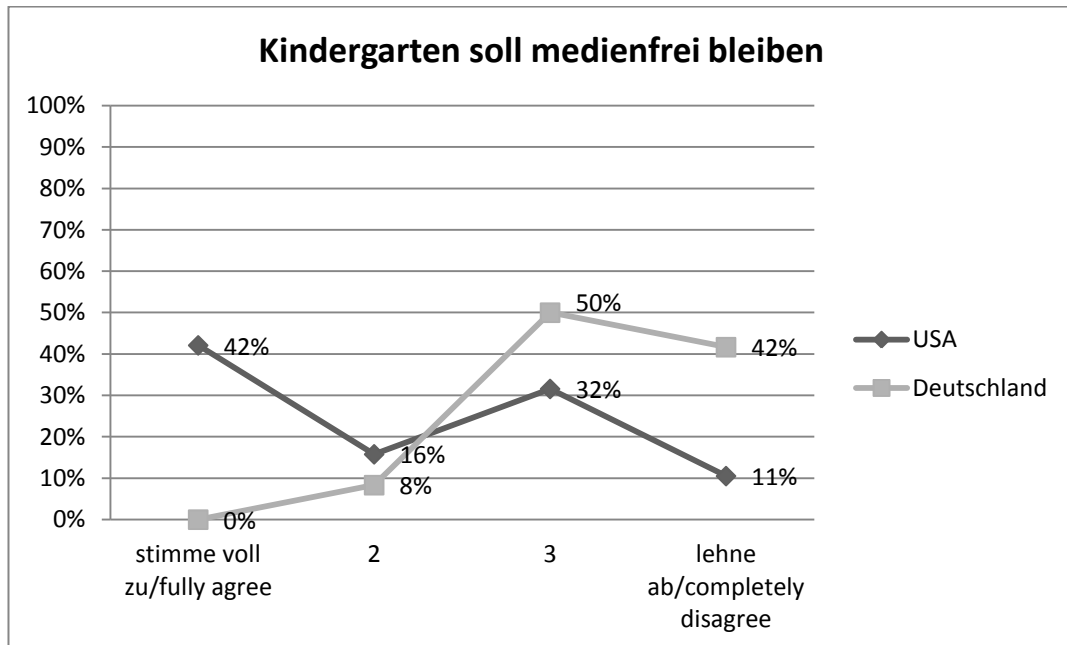


Abbildung 31 Einschätzung des pädagogischen Fachpersonals in Kindergärten (D und USA) zu der These: *Sollte der Kindergarten am besten eine medienfreie Umgebung bieten*, (n=45)

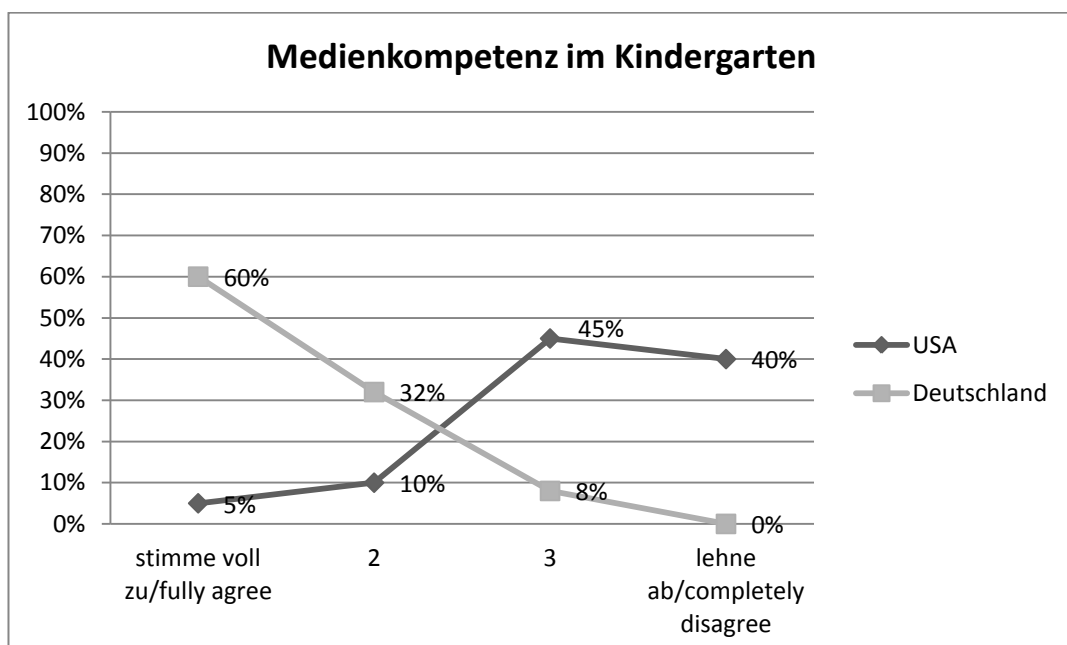


Abbildung 32 Einschätzung des pädagogischen Fachpersonals in Kindergärten (D und USA) zu der These: *Sollten Kinder bereits im Kindergarten einen kompetenten Umgang mit Medien erwerben*, (n=45)

Erzieherinnen in Deutschland sind trotz aller negativen Einstellungen gegenüber den Medien offensichtlich bereit zu einer Medienarbeit. Denn sie sind überzeugt davon, dass Kinder bereits vor Schuleintritt im Kindergarten die Kompetenzen erwerben sollten, mit Medien souverän umzugehen und diese zu nutzen. Hier klaffen die Ergebnisse in Deutschland und den USA massiv auseinander, in den USA lehnen die pädagogischen Fachkräfte mit überwältigender Mehrheit das Erlernen des kompetenten Umgangs in der Kita ab, sehen den Kindergarten nicht in einer Verantwortung. Dieses Ergebnis könnte mit der explizit angesprochenen Nutzung der Medien zusammenhängen, denn Ergebnisse aus anderen Studien belegen, dass die Nutzung, insbesondere, wenn sie mit Fernsehen assoziiert wird, und die eigene Gestaltung von Medienprodukten nicht im Fokus der Lehrpersonen stehen (vgl. Six/Gimmler 2007; Gysbers 2008; Schneider et. al 2010). Dieses Ergebnis könnte als charakteristisch für die amerikanische Debatte um ‚Media Literacy‘ bezeichnet werden, die aktuell *„einerseits als Synonym für einen sehr kritischen und bewahrpädagogisch-emanzipatorisch ausgerichteten Medienumgang und andererseits als Überbegriff für ein Ensemble technischer Fertigkeiten im Umgang mit aktuellen Informations- und Kommunikationstechnologien“* (Wijen 2008, 219) diskutiert wird.

6.1.3 Die digitale Trennung zwischen familiärer und institutioneller Lebenswelt – Zusammenfassung und Diskussion

An die Lebenswelt der Kinder und an ihre medialen Erfahrungen im Kontext Freizeit wird im Kindergarten nicht angeschlossen, sie werden pädagogisch nicht begleitet. *„[...]Eine digitale Spaltung insbesondere entlang der schulischen und der häuslichen Lebenswelt von Kindern [...]“* (Herzig/Grafe 2010, 189) kann anhand dieser Ergebnisse auch für den Kindergarten postuliert werden. Insgesamt lassen sich unterschiedliche Faktoren isolieren, die eine integrative Medienarbeit aktuell erschweren und Erklärungsansätze dafür liefern, warum die aktive Auseinandersetzung mit Medien nicht im institutionellen Erfahrungsraum der Kinder verankert ist und es damit zu einer Teilung der kindlichen Erfahrungswelten kommt (vgl. Herzig/Grafe 2010).

Die mangelnde Ausstattung durch fehlende Investitionen als auch die ungenügende Verankerung aller Kompetenzdimensionen in vielen Orientierungs- oder Rahmenplänen der unterschiedlichen Bundesländer (vgl. Bromberger/Marci-Boehncke/Rath 2006a; Müller 2011) stellen auf struktureller und organisatorischer Ebene ungünstige Ausgangsvoraussetzungen für die Integration einer Förderung von Medienkompetenz, wie sie hier verstanden werden will, dar. Die Rahmenbedingungen sind im Modell von Gysbers (2008) oder im komplexen Gefüge der Untersuchung von Schneider/Scherer/Gonser/Tiele (2010) ein Faktor, der die

Praxis einer Medienerziehung im Kindergarten determiniert (vgl. Gysbers 2008, 5.51). Die Ergebnisse von Herzig/Grafe (2010) zeigen zwar eine deutliche Verbesserung der Ausstattung für die Schulen, für Kindergärten scheint dieser Modernisierungsschub noch auszustehen (vgl. Herzig/Grafe 2010, 187f.) Weiterhin definiert Gysbers (2008) die tatsächliche Handlungsfähigkeit, also das Können, und die Handlungsmotivation der Pädagogen als determinierende Faktoren für eine gelingende Medienpraxis. Bezüglich der tatsächlichen Kompetenz können anhand dieser Studie keine Aussagen getroffen werden, insgesamt fühlen sich die Erzieherinnen in Deutschland und auch die Lehrerinnen in den USA durchaus kompetent, Medienkompetenz zu vermitteln. Studien wie von Six/Gimmler (2007) zeigen allerdings, dass die eigenen Medienerfahrungen die fast alleinige Grundlage für die medienpädagogische Kompetenz darstellen, denn nur in wenigen Fällen haben Erzieherinnen den Eindruck in der Ausbildung für eine umfassende und alle Medien einschließende Medienbildung qualifiziert worden zu sein (vgl. Six/Gimmler 2007, 251f., 274). Mangelnde Qualifikation geben 48% der von Six/Gimmler (2007) befragten Erzieherinnen als Hinderungsgrund an, nach dem Grund Zeitmangel liegt dieser Faktor auf Platz zwei (vgl. Six/Gimmler 2007, 251f.). Erschwerend hinzu kommt die Unsicherheit der Fachkräfte gegenüber den Wirkungsweisen von Medien auf Kinder, die unterschiedliche Studien gleichermaßen bestätigen (vgl. Six/Gimmler 2007; Gysbers 2008) und die Skepsis gegenüber der Sinnhaftigkeit einer integrativen Medienarbeit. Sicherlich bedingt durch die mangelhafte Ausbildung, aber auch durch fehlende Motivation, sich privat mit den Sendungen der Kinder zu beschäftigen, verfügen laut Six/Gimmler (2007) und Marci-Boehncke (2008) viele Erzieherinnen über unzureichende Kenntnisse der medialen Heldenfiguren und der präferierten aktuellen Sendekonzepte ihrer Zöglinge (vgl. Six/Gimmler 2007, 281; Marci-Boehncke 2008b). Erkenntnisse aus Fortbildungen und aus der integrativen Ravensburger Kindergartenmedienstudie bestätigen, dass diese Skepsis oft aus der eigenen mangelnden Medienkompetenz, die meist für eine produktive kreative Medienarbeit nicht ausreicht (also beispielsweise Kompetenzen in *Windows Movie Maker* oder in Programmen wie *Audacity* zur Erstellung eines Hörspiels), gespeist wird (vgl. ebd.). Die hier befragten pädagogischen Fachkräfte nehmen die digitalen Medien vor allem als negative Einflussfaktoren auf das Kind wahr und gehen damit überwiegend vom Gefährdungspotenzial der elektronischen Medien aus. Unterschiedliche Studien zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten wie Six/Frey/Gimmler (1998), Six/Gimmler (2007), Gysbers (2008), Schneider/Scherer/Gonser/Tiele (2010) und Herzig/Grafe (2010) kommen sowohl für Erzieherinnen als auch Lehrerinnen zu ähnlichen Ergebnissen. Selbst die idealen Rahmenbedingungen greifen nicht, wenn die Fachkräfte nicht die Relevanz einer Medienerziehung verinnerlichen und die Potenziale der digitalen Medien erkennen. Die Untersuchungsergebnisse dieser Studie wie auch die Ergebnisse von Six/Gimmler (2007) oder auch die ersten Ergebnisse der *KidSmart*-Studie

(2011) von Marci-Boehncke/Rath in Kooperation mit IBM belegen eindrücklich, dass Medienerziehung in der Wichtigkeit von pädagogischen Fachkräften nach wie vor weitgehend unterschätzt wird und im Vergleich zu anderen Bereichen, wie beispielsweise der Sprachförderung, auf den unteren Rängen rangiert (vgl. Six/Gimmler 2007, 206f.; Marci-Boehncke/Rath 2011). Medienpädagogisches Handeln ist meist keine aktive, geplante Förderung von Medienkompetenz, sondern läuft vor allem als reaktives Verhalten der Erzieherinnen ab (Six/Gimmler 2007, 246; Schneider/Scherer/Gonser/Tiele 2010).

An allen drei genannten Faktoren muss man ansetzen, jedoch erscheint es vor allem notwendig, an der Haltung und Einstellung der Erzieherinnen zu arbeiten. Die Schwierigkeit besteht darin, dass pädagogisches Handeln auf inkorporierten und impliziten Wissensbeständen basiert, daher nicht wie im Lehrbuch oder in Theorien stattfindet, sondern mitunter eine Eigendynamik entfaltet und beständig auf unvorhersehbare, nichtstandardisierte Situationen angepasst werden muss (vgl. Nentwig-Gesemann 2008). Das Konzept des forschenden Lernens von Nentwig-Gesemann (2007b, c, 2008) erscheint mir an dieser Stelle besonders fruchtbar, „um sich zu sich selbst und den Beobachtungen des Alltags in ein reflexives Verhältnis setzen zu können [...]“ (Nentwig-Gesemann 2008, 256). Zu reflektieren, wie die eigene Pädagogik wirkt, wie Lernprozesse ko-konstruiert werden und wie sich Kinderkultur entfaltet (Nentwig-Gesemann 2008, 252f.), ist Bestandteil von Professionalität und bietet die Möglichkeit, realistische Potenziale (und sicher auch Gefahren) von Medien für die Lernprozesse der Kinder auszuloten, das mediale Geschehen offen wahrzunehmen und „konstruktiv in institutionalisierte Prozesse zu integrieren“ (Herzig/Grafe 2010, 193).

Dies erscheint ein dringliches Desiderat für Ausbildung und Praxis der Erzieherinnen, denn eine umfassende Lesekompetenz, die es ermöglicht, unterschiedliche Texte zu decodieren, ist Voraussetzung für politische, wirtschaftliche und kulturelle Teilhabe (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007a; Niesyto 2010; Kellner/Share 2005, Jenkins 2009; Theunert 2003).

“Literacy is thus a necessary condition to equip people to participate in the local, national, and global economy, culture, and polity. (...) Moreover, there are crucial links between literacy, democracy, empowerment, and participation, and without developing adequate literacies, differences between haves and have nots cannot be overcome and individuals and groups will be left out of the emerging global economy, networked society and culture.” (Kellner/Share 2005, 17)

Gerade für Kinder, die zu Hause keinen angemessenen Umgang mit Medien oder vielleicht sogar keinen Zugang zu digitalen Medien in der Familie haben, muss der Kindergarten einen

vielseitigen, kritischen und integrativen Medienumgang ermöglichen. Dazu gehört zum einen der Zugang, also das Vorhandensein technischer Geräte, die zur Erprobung und Nutzung herangezogen werden, aber ebenso eine pädagogisch fundierte Ausbildung, wie eine Medienarbeit aussehen kann. Denn die Fokussierung auf die Technologie oder die reine Schaffung eines Zugangs ist nicht ausreichend (vgl. Jenkins 2009, 17). Wie Jenkins (2009) anmerkt, muss die Ausgabe von technischen Geräten mit neuen edukativen Initiativen verknüpft sein, wie diese Technik vermittelt werden kann (vgl. ebd.). Die Anmerkung, gerade auch in frühpädagogischen Kontexten, dass die Kinder als *digital natives* (vgl. Niesyto 2010) die Technik beherrschen und die technischen Geräte in informellen Settings bereits schon zu häufig nutzen, so dass es unnötig ist, diese im Kindergarten noch zu fördern, ist ein Fehl- und Trugschluss (vgl. Jenkins 2009, 15). Denn, so argumentiert Jenkins (2009), dabei wird angenommen, dass Kinder ihre Mediennutzung kritisch reflektieren und dadurch immer von ihren Erfahrungen lernen, und, dass Kinder selbstständig ethische Normen entwickeln können, die in einer mediatisierten Gesellschaft notwendig sind. Die Schließung des digitalen Grabens oder zumindest die Verringerung hängt laut Jenkins (2009), Niesyto (2010) oder Wartella/O'Keefe/Scantlin (2000) weniger von der Technologie ab, als vielmehr von den erworbenen Kompetenzen und den Fähigkeiten, Medien vielseitig und kritisch nutzen zu können (vgl. Niesyto 2010; Biermann 2009, 2). Diese Kompetenzen müssen gefördert und geschult werden, sie bilden sich nicht qua Nutzung von alleine aus. Damit steht auch der Kindergarten als erste Bildungsinstanz unmittelbar in der Verantwortung, um den Faktoren der Bildungsbenachteiligung möglichst früh entgegenzuwirken (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007a) und die fatale Spaltung entlang der häuslichen und institutionellen Lebenswelt aufzuheben (vgl. Herzig/Grafe 2010, 189). Theunert (2003) argumentiert ebenfalls, dass Medienkompetenz als entscheidende Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft zu wichtig ist, um sie der Selbstsozialisation zu überlassen, und damit in öffentliche Hand gehört (vgl. Theuert 2003, 105ff.). Dabei muss an die Ressourcen der Familie angeschlossen werden (vgl. Rabe-Kleberg 2010), Medien und Medienarbeit darf nicht nur das bewahrpädagogische Gespräch mit den Eltern und Kindern zum problematischen Medienumgang des Kindes sein (vgl. Six/Gimmler 2007, 227-236, 246).

Die Vermittlung von Medienkompetenz stellt dabei Pädagogen vor eine große Herausforderung, denn es gibt nicht unbedingt einheitliche Richtlinien und Rezepte mit bestimmten Kanontexten und historischen Traditionen von etablierten Konzepten, sondern es ist ein Prozess, auf den sich Pädagoge und Kinder gemeinsam begeben. Dies macht es gerade für Erzieherinnen so schwer, insbesondere, da die Verankerung in der Ausbildung fehlt (Kellner/Share 2005, 7). Das Ziel muss folglich sein, aktive Medienarbeit in die Ausbildung zu integrieren, denn der Schlüssel liegt im eigenen Tun. So belegt die Studie von Gysbers

(2008), dass, je höher die eigene Qualifikation und die Wichtigkeit der Medienbildung eingeschätzt wird, desto stärker das tatsächliche medienpädagogische Handeln ist (Gysbers 2008, 192).

„Mittelfristig wird eine Integration in die Ausbildung erfolgen müssen – egal ob an einer Fachschule, Fachakademie oder Fachhochschule – und langfristig sollte eine integrierte Medienerziehung bereits fester Bestandteil der Schulausbildung sein.“ (Marci-Boehncke/Weise 2007, 47)

6.2 Das Kind und seine Familie in der medialen Welt

Medien- und Lesekompetenz gelten als Basisfähigkeiten zur kulturellen, sozialen und politischen Partizipation an der Gesellschaft (Marci-Boehncke/Rath 2007a; Marci-Boehncke/Rath 2008b; Kellner/Share 2005; Jenkins 2009). Diese Kompetenzen sind Zieldimension von Bildungsprozessen, in denen sich Individuen im Wechselspiel von ‚ich und Welt‘ zu handlungsfähigen Subjekten ausbilden (Schäfer 2009, 34). Diese Prozesse laufen oft nicht intentional ab, sondern finden in der alltäglichen Interaktion mit anderen statt (Philipp/Salisch/Gölitze 2008, 24). Für die Gruppe der Vorschulkinder erfolgt dieser Austausch vor allem mit und in der Familie, dem ökologischen Zentrum (Baacke 1999a) des Kindes. Das System Familie ist ein hochkomplexes, emotionales Gefüge und Beziehungssystem, das sich nachhaltig auf den Lebenslauf und die Bildungs- und Lernprozesse auswirkt (vgl. Liegle 2005). Die besondere Wirksamkeit der Familienerziehung wird den *indirekten* familiären und damit gelebten Bildungsprozessen, die „*unter die Haut gehen*“ (Lange 2007, 48), zugeschrieben. Zudem wirken die familiären Settings bereits von Geburt an, greifen damit früher und länger als institutionelle Bildungseinrichtungen dies vermögen (Tietze/Roßbach/Grenner 2005). Medien sind aus Familiensettings und den damit verbundenen Erziehungsprozessen nicht mehr wegzudenken, gelten sie doch mittlerweile neben Vater und Mutter als eine weitere wichtige Sozialisationsinstanz (Paus-Haase 1998, 16-17; Marci-Boehncke/Rath 2007a; Schorb 2006, 149) und als selbstverständlicher Bestandteil des Alltags (Baacke/Sander/Vollbrecht 1990). Die Familie gilt daher auch als die früheste und wirksamste Instanz einer Lese- und Mediensozialisation (Hurrelmann 2004, 196). Der angenommene und dokumentierte Medienumgang in den Familien bewegt sich zwischen der kulturpessimistischen Beschwörung des Fernsehers als Ersatz des Kaminfeuers, vor dem sich die Familie stumm versammelt (Röser 2003, 28), und der Herstellung und Organisation von Familie durch Medien im Sinne des ‚doing family‘. Unter dem Begriff der Herstellungsleistung von Familie - dem ‚doing family‘ - wird Familie nicht mehr als selbstverständliche Kategorie oder als gegebene Ressource verstanden, sondern Familie muss alltäglich und biografisch durch Praktiken erst als Familie hergestellt werden (Lange 2007, 41; Jurczyk 2009). Damit rücken das konkrete Medienhandeln der Familien und mediale Praktiken im Familienalltag in den Fokus des Forschungsinteresses.

Die folgenden Ergebnisse geben Einblicke in dieses konkrete Medienhandeln der Familien, dabei folgt die Darstellung aufgrund der unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen einer bestimmten konsistenten Abfolge: Jedes untergeordneten Kapitel beginnt mit einer kurzen theoretischen Einführung, daraufhin folgen ggf. die quantitativen Ergebnisse, um dann den Schwerpunkt auf die qualitativen Ergebnisse aus den Kinderinterviews zu legen. Dabei werden zuerst die exemplarisch ausgewählten Textstellen aus dem empirischen Datenkorpus

ausgewählt, die Interpretationen des Textmaterials beleuchten und beschreiben das für die untersuchten Fälle typische Grundmuster, welches im Anschluss durch weiteren Textstellen aus dem empirischen Material belegt oder auch differenziert werden kann.

6.2.1 Personalisierte Technologien auf dem Vormarsch – Familienalltag auf dem Weg zur Differenzierung

Die untersuchten Familienhaushalte mit Kindern zwischen vier und sechs Jahren sind auf hohem Niveau multimedial ausgestattet (vgl. Abbildung 33). Sie gehören damit nach der Kategorisierung von Livingston/Bovill (1999) zu den ‚*media-rich homes*‘, die eine hohe Varianz an Medien vorweisen (Livingston/Bovill 1999, 112). Die Zahlen belegen die mediale Durchdringung des Systems Familie durch eine Invasion unterschiedlicher Informations- und Kommunikationseinrichtungen (Morley 2001, 20). In Deutschland liegt eine nahezu 100%ige Abdeckung mit Fernseher, Radio, CD-Player und Büchern vor, dicht gefolgt von DVD-Geräten, Handy und PC (vgl. Abbildung 33). Der Computer befindet sich damit auf dem Vormarsch, in den USA kann man bereits von einer flächendeckenden Ausstattung sprechen (vgl. Rideout/Hamel 2006).

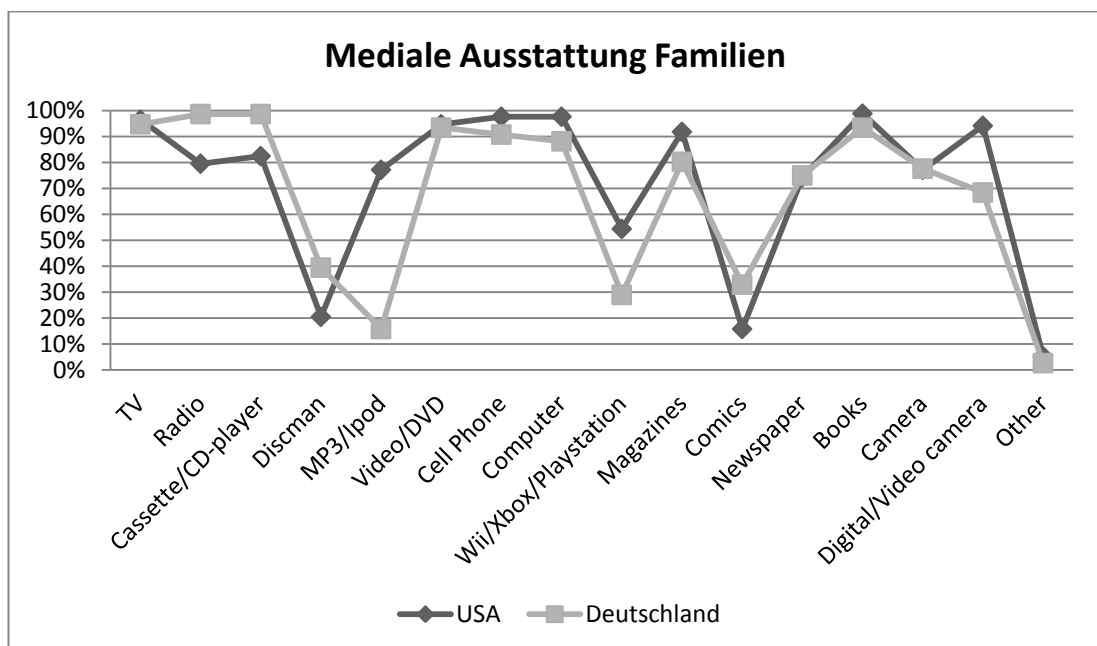


Abbildung 33 Medienausstattung der Familien⁷⁸ (Angabe Hauptzieher), (n= 247)

⁷⁸ Der deutsche Datenkorpus wurde im Rahmen des Projektes der Ravensburger Kindergartenmedienstudie unter Leitung von Frau Prof. Dr. Marci-Boehncke und Herrn Prof. Dr. habil. Matthias Rath, gefördert von der Stiftung Ravensburger, erhoben.

Geht man davon aus, dass die USA bezüglich technischer Entwicklungen und medialer Trends Deutschland voraus sind, so scheinen die Daten einen Trend zu einer zunehmenden Digitalisierung und Individualisierung zu prognostizieren (vgl. Abbildung 33 und Abbildung 34). Sowohl Computer, MP3Player/iPod als auch Video/Konsolenspiele können nach der Definition von Morley (2001) als personalisierte Technologien bezeichnet werden, die aufgrund ihrer technischen Eigenschaften und durch die Art und Weise der intendierten Nutzung zum individuellen Gebrauch konzipiert wurden (Morley 2001, 22). Gerade diese Medien befinden sich bei der Kategorie der Mediennutzung der Kinder (nach Angaben der Eltern) in den USA auf dem Vormarsch und weisen damit auch für die deutsche Entwicklung die Richtung.

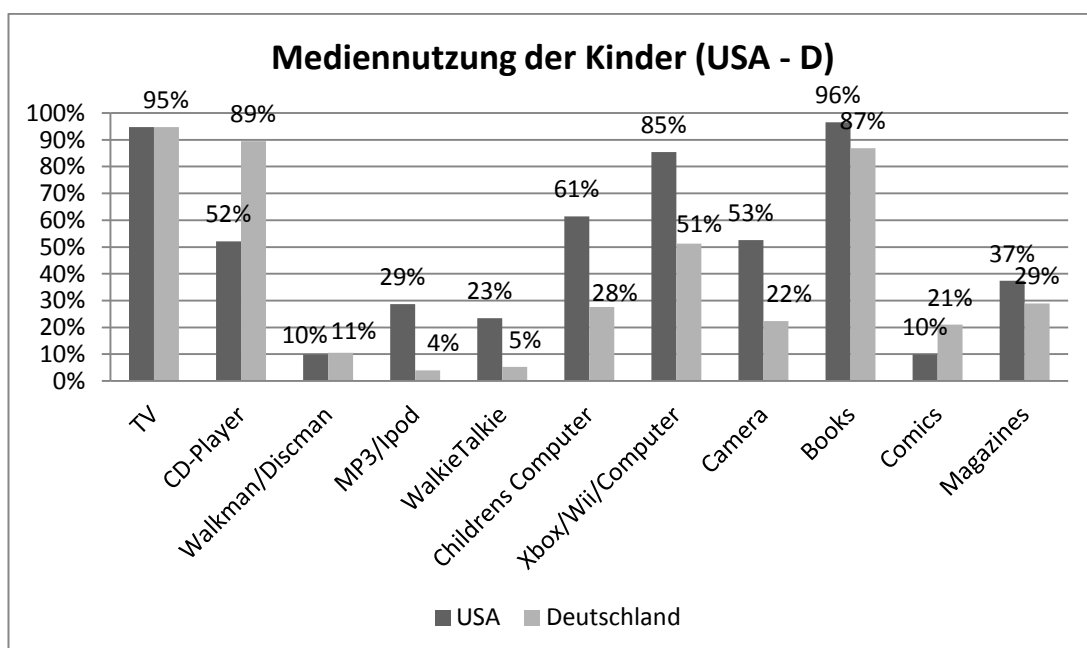


Abbildung 34 Mediennutzung der Kinder nach Angabe des Haupterziehers, (n= 247)

Deutlich wird ebenfalls, dass die deutschen Kinder aus Sicht der in dieser Untersuchung befragten Eltern den traditionellen Medien verbunden sind, die höchsten Werte erreichen die Klassiker wie Bücher, Fernsehen und der CD-Player. In den USA ist die Palette der von Kindern genutzten Medien insgesamt höher, der iPod, so kann geschlussfolgert werden, hat teilweise den CD-Player ersetzt und (Kinder)Computer, Konsolen, wie die *Wii*, und die Fotokamera erreichen signifikant höhere Werte als in Deutschland. Konsolen, Kamera und Computer sind interaktive Medien, die eine aktive Partizipation in Form von körperlichen Aktivitäten (Tasten drücken, klicken, Controller bewegen etc.) einfordern und dem Kind Handlungs- und Gestaltungsspielraum geben.

Damit zeigen sowohl Ausstattung der amerikanischen Familien als auch die individuelle Mediennutzung der Kinder aus den USA eine höhere Verfügbarkeit an personalisierten

Technologien, die prinzipiell zu individueller Nutzung konzipiert wurden. Die Frage bleibt, ob der User die Medien in seiner intendierten Form nutzt, oder, sofern man den User als aktiven Rezipienten ernst nimmt, nicht eigene Wege geht, um seine Bedürfnisse zu befriedigen (Jenkins 2008, Marci-Boehncke/Rath 2008), und dabei Medien individuell, bedürfnisorientiert, über technische Grenzen hinweg und mehrere gleichzeitig ‚zappend‘ nutzt.

„Es zeigte sich in den letzten zehn Jahren auch, dass sich die Technik meist schneller verändert als das Verhalten der Konsumenten und dass „alte“ Medien von den neuen nicht verdrängt werden. Stattdessen kann man feststellen, dass sich der gesamte Medienkonsum erhöht hat, und qualitative Untersuchungen deuten darauf hin, dass es etwas mehr „Multi-tasking“ gibt, das heißt, dass die gleichzeitige Nutzung zweier Medien und die Nutzung eines Mediums als Begleit- oder Hintergrundmedium zugenommen hat.“ (Stipp 2004, 575)

Diese Ergebnisse verweisen sicherlich auf die Geschwindigkeit des technischen Wandels in unterschiedlichen Ländern, zeigen aber auch, dass die Diskussion, ob Medien nun zur Fragmentierung von Familie führen oder diese herstellen, als ein Entweder-Oder zu kurz greift, denn *„so wie in jeder Beziehung Nähe und Rückzug, Gemeinschaft und Eigenständigkeit eine Rolle spielen, können auch Medientechnologien in beide Richtungen zum Einsatz kommen.“ (Röser 2003, 36)*. Allein der Blick auf den Medienbesitz oder die Verteilung beantwortet die Frage nach dem Medienhandeln der Familien nicht, denn es gibt keinen *technologischen Determinismus* (Morley 2001, 20). Menschen eignen sich Medien im Alltag an und integrieren sie in das Zusammenleben, daraus entsteht ihre Funktionalität und ihre Bedeutung (Röser 2003, 2; Morley 2001). Medienhandeln ist in die Lebenswelt von Familien verankert (vgl. Barthelmes/Sander 1990; Charlton/Neumann 1986), Bedeutung kann infolgedessen nur im Rekurs auf eben dieses Alltagshandeln rekonstruiert werden.

Die Untersuchung versucht sich diesem Bedeutungsgehalt anzunähern und stellte weitere Fragen an die Daten:

- Welche Rolle spielen Medien für die Organisation des Familienlebens und für die unterschiedlichen Mitglieder des Familiensystems?
- Wie wird über Medien in der Familie gesprochen und wie wird mit Medien umgegangen? Gibt es Medienverbote, und wenn ja, wie werden diese von den Eltern (nach Aussagen der Kinder) begründet?
- Werden mediale Gewohnheiten der Eltern wahrgenommen und bewertet?

- Werden Kinder in der Mediennutzung begleitet oder wird dabei nach Medium unterschieden beziehungsweise gibt es unterschiedliche Verantwortlichkeiten?

6.2.2 Medien strukturieren Kinderalltag und organisieren den Tagesablauf der Eltern

Alltag kann nicht jeden Tag neu strukturiert und ausgehandelt werden, sondern folgt bestimmten Mustern und Ritualen (Röser 2003, 30). Diesen Routinen wird besonders für Kinder eine hohe Bedeutung beigemessen, denn an deren Ritualcharakter können Kinder sich ausrichten, sie vermitteln ihnen Sicherheit und Verlässlichkeit. Unter anderem übernehmen Routinen eine entlastende Funktion im Familienleben, Entscheidungen müssen nicht jeden Tag neu getroffen und Regeln nicht ständig neu ausgehandelt werden. Die Medien sind an dieser Organisation des Alltags beteiligt, sie strukturieren den kindlichen Tagesablauf und setzen Orientierungspunkte. Medien rhythmisieren damit das Alltagsgeschehen (vgl. Gauntlett/Hill 1999; Röser 2003) und haben für die Kinder dadurch eine besondere Relevanz, was im Folgenden unter Einbezug empirischen Materials verdeutlicht wird.

Text: Interview_V3_US

Position: 71 - 73

Code: System Familie\Medienverhandlungen/-verbote

D: There are a lot of shows like there ahm, a lot of good shows, but there is ahm like Baby shows where the mom ~ and then there is Baby ~ on Discovery kids and then it gets over and then after the number five show there is Bindi a jungle girl {Bindi the Jungle Girl} comes on and And then after the number five show there is Darcy {Darcy's Wildlife} the number five show. and then Grossology comes on with ahm Grossology is for ~ , but I don't watch it.

I: Is it too late then?

D: It isn't too late but it is after Bindi the Jungle Girl. Bindi is at five o'clock and that is the last.

Für Deborah aus den USA gehört zu einem gewöhnlichen Tag die Rezeption ihrer Lieblingssendung *Bindi, the Jungle Girl*. Sie kennt den Sender, der ihre Lieblingssendung ausstrahlt und kann den zeitlichen Ablauf des Programms exakt bestimmen, indem sie die Serien durchzählt. Der Sender *Discovery Kids* scheint von den Eltern akzeptiert zu werden, denn sie darf die Sendungen in einer Reihenfolge, ohne dass diese aufgezeichnet werden, anschauen, also direkt aus dem täglichen Programm. Anhand ihrer expliziten Aussage, dass sie die Sendung, die nach *Bindi* kommt, nicht schaut (<I don't watch it>), wird deutlich, dass das Ende der Sendung *Bindi* auch das Ende ihrer Nutzung darstellt. Sie zeigt dem Interviewer, dass der emotionale Höhepunkt mit *Bindi, the Jungle Girl* erreicht ist, was danach kommt. weiß sie zwar, hat aber keine Relevanz mehr für sie. Das liegt sicherlich auch daran, dass *Bindi* eine Zeitmarke darstellt, eine zeitliche Begrenzung ihrer Fernsehdauer, die mit der Sendung erreicht ist. Diese Grenze wird von Deborah akzeptiert und angenommen, es finden offenbar keine Aushandlungsprozesse mehr statt, sondern Deborah hat internalisiert,

dass mit *Bindi* um fünf Uhr ihr Programm endet, die Serie ist dabei Höhepunkt und Abschluss zur gleichen Zeit, dies strukturiert ihren Tag und vermittelt Verlässlichkeit (*<that is the last>*).

Bestimmte Fernsehsendungen dienen folglich bei Kindern als ‚Zeitmarker‘. Sie kennzeichnen eine bestimmte Tages- oder Uhrzeit, verweisen auf eine nachfolgende Tätigkeit oder markieren, wie das folgende Textbeispiel, eine bestimmte Aktivität der Eltern. Damit sind Medien auch interne - einer Familie eigenen - Verweissysteme, denn bestimmte Fernsehsendungen oder bestimmte Mediennutzungsgewohnheiten sind mit Abläufen und Regelungen des Familienalltags konnotiert, die implizit mitlaufen und damit zu eigenen alltagsstrukturierenden Regeln werden. Dieses Muster lässt sich auch in dem weiteren exemplarisch angeführten Textbeispiel identifizieren, das empirische Material zeigt noch deutlicher als die vorgehende Passage die Verschränkung zwischen der Mediennutzung des Kindes und der Alltagsbewältigung der Mutter.

Text: Max_(m.)_W.

Position: 16 - 20

Code: System Familie\Mediennutzung im Familienverbund

I: Was ist denn deine Lieblingssendung im Fernsehen?

M: Früher war es noch Yu-gi-oh, jetzt ist es Mega-Man, Gummibärenbande und eben Mickey Mouse. Gummibärenbande schau ich jeden Tag an.

I: Schaust du die allein an oder schaut jemand mit?

M: Katja {Schwester} schaut mit, am Anfang, die hört nur das Lied und dann geht sie schlafen. Und einmal hab ich gesehen, wie sie einen Maulwurf geholt haben, der wo alles gebuddelt hat, der Kraffi {Figur aus Gummibärenbande} gebaut, der baut doch immer so gern, und dann hat er einfach auf den Knopf drückt und Kraffi hat gesagt: „Nein, das ist der Schleudersitz!“ (*Stimme lauter*) und dann voll, dann ist er voll nach hinten geflogen und dann ist da das Tor aufgegangen und da war so ein Brett und dann ist er voll so «Pfeh» da reingeflogen.

Eine von Max‘ Lieblingssendungen ist die Gummibärenbande von Walt Disney, die durch die tägliche Rezeption eine besondere Stellung unter seinen liebsten Sendungen einnimmt, im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Lieblingssendungen nicht singulär durch den Gebrauch und die Rezeption zur Lieblingssendung avancieren, sondern es weitere Faktoren für die Auszeichnung geben muss. Die Gummibärenbande stellt in seiner täglichen Nutzung ein Ritual dar, das in mehrerer Hinsicht das Familienleben organisiert. Max wird sich in erster Linie auf seine Lieblingssendung freuen, von der er weiß, dass er sie jeden Tag schauen darf. Sie markiert für ihn folglich einen normalen regulären Tag, der einer bestimmten Struktur folgt und ihm demzufolge Verlässlichkeit vermittelt. Gleichzeitig leitet die Sendung auch eine Aktivität der Mutter ein, denn diese wird nach dem Titellied Max kleine Schwester zu Bett bringen. Das Titellied der Gummibärenbande läutet die Schlafenszeit für die kleine Schwester ein, die durch die Ritualisierung gelernt hat, dass sie

nach dem Lied schlafen soll. Die *Gummibärenbande* fungiert damit auch als medialer Betreuer für Max, während die Mutter die kleine Schwester versorgt. Das mediale Ritual dient der Bewältigung einer elterlichen Aufgabe, bei der die Mutter zweier Kinder vor einem Konflikt steht, da sie das eine Kind unbeaufsichtigt lassen muss beziehungsweise mit einer Beschäftigung versehen sollte, bevor sie sich dem anderen Kind widmet. Die Medien können zur Bewältigung der alltäglichen Lebensführung beitragen (vgl. auch Barthelmes/Sander 1990, 39; Lange 2007) und helfen Eltern offensichtlich bei der Aufrechterhaltung von Routinen und Pflichten. Aus der vorliegenden Datenbasis geht hervor, dass Medien von Eltern durchaus gezielt eingesetzt werden, um die alltägliche Lebensführung aufrecht zu erhalten, sie sind ein Hilfsmittel, um das Unternehmen Familie zu managen (vgl. Lange 2007, 43).

“Many parents speak of the numerous demands on their time and of their strong need to keep their kids occupied while they get chores done. As a mom from Denver said about her 1-3 year-old, “If he is watching TV, I can get other things done. I don’t have to constantly watch him.” (Rideout/Hamel 2006, 14)

Dabei dient eine Fernsehserie oder ein Computerprogramm in limitierter Zeit zur sicheren Aufbewahrung und Beschäftigung der Kinder, Medien haben folglich auch die Funktion eines „Babysitters“. Ergebnisse der Untersuchung von Rideout/Hamel (2006) zu elektronischen Medien im Leben von Säuglingen, Kleinkindern und Vorschülern und deren Eltern in den USA weisen vergleichbare Ergebnisse auf und konnten zudem durch die Gespräche mit Eltern zeigen, dass die befragten amerikanischen Eltern das Gefühl haben, ihre Kinder sind vor einem von ihnen ausgewählten Programm sicherer aufgehoben als beispielsweise draußen beim Spielen (vgl. Rideout/Hamel 2006, 32). Der mediale „Spielplatz“ erscheint den Eltern sicherer als ein realer Spielplatz, Lemish (2008) gibt zu bedenken, dass ein Kind weder auf einem realen noch virtuellen Spielplatz unbeaufsichtigt gelassen werden sollte (Lemish 2008, 164). Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass Eltern durch die Vorauswahl eines Programms wenig Bedenken haben, Kinder durch Medien beaufsichtigen zu lassen. Der folgende Textausschnitt aus dem Datenkorpus gibt Einblick in die Beaufsichtigungsfunktion des Fernsehers.

Text: Diana_(w.)_K_Deutschland

Position: 195 - 209

Code: System Familie\Mediennutzung im Familienverbund

I: Wie viel darfst du denn Fernseh schauen?

D: Viel. Immer abends. Manchmal morgens. Sonntags schau ich immer ein bisschen mehr an. Morgens, wenn Mama und Papa am Sonntag schlafen, machen wir immer den Fernseh an und schauen, was zum Lachen.

I: Und wenn sie aufwachen, was passiert dann?

D: Nichts.

I: Darfst du dann weiterschauen?

D: Ja.

I: Was schaust du denn dann immer sonntags?

D: Tabaluga tivi und danach, da kommt dann immer so ein Teil, da gibt es, da sind so verschiedene Filme, so zum Beispiel Aladin, Arielle und Mickey Mouse und ganz viele.

I: Und dann darfst du die alle anschauen, wenn Mama und Papa noch schlafen.

D: Ja, das schaut der Ralf auch ganz gern.

I: Ist das dein Bruder?

D: Ja.

Diana verweist darauf, dass die Eltern die Medien einsetzen, um Zeit für sich selbst zur Erholung zu haben beziehungsweise qualitative Zeit mit dem Partner zu verbringen. Sie berichtet davon, dass sie und ihr Bruder am Sonntagmorgen *immer* den Fernseher anmachen, wenn die Eltern noch schlafen. Das *<immer>* zeigt, dass es sich nicht um eine Ausnahmesituation handelt, sondern um eine bestimmte Gewohnheit, die ritualisiert abläuft und die auch offensichtlich mit den Eltern abgesprochen ist. Dabei scheint die Erlaubnis an eine bestimmte Sendung gekoppelt zu sein, die vorher gemeinsam mit dem Bruder und den Eltern bestimmt und ausgewählt wurde. Die Eltern können ungestört weiterschlafen, wissen sie doch beide Kinder beschäftigt und sicher aufgehoben. Die beschriebenen *Walt Disney* Sendungen werden augenscheinlich von den Eltern als unbedenklich eingestuft, zudem mag auch der größere Bruder diese Sendekonzepte. Aus der Beschreibung des Rituals wird ersichtlich, dass Diana um die gemeinsamen Vorlieben weiß und auch immer genau die gleichen Sendungen anschaut, beide Kinder brechen offenbar nicht aus dieser Gewohnheit aus, die damit eine Regel nahelegt. Das bedeutet, dass Prozesse, wie die Aushandlung um erlaubte Sendungen, die Kompromisse, die unter den Geschwistern geschlossen werden mussten, und die Etablierung von Regeln, vor der Rezeptionssituation stattgefunden haben, denn in der Situation selbst sind die Kinder ohne erwachsene Supervision, so dass Regelbrüche möglich sind und billigend in Kauf genommen werden.

6.2.3 Fernsehen bleibt Leitmedium, aber junge Generationen nutzen Medien nach Funktionalität

Fernsehen gehört zum festen Medienrepertoire ab dem dritten Lebensjahr, bereits 2007 verbrachten 54% der drei- bis Fünfjährigen täglich Zeit vor dem Fernseher (Feierabend/Klingler 2008). Ergebnisse, wie sie von Müller (2008) vorgelegt wurden, legen nahe, dass bereits bei Kleinkindern von einem Medienensemble ausgegangen werden muss, in dem insbesondere der Fernseher und die Tätigkeit des Fernsehens fester Bestandteil des kindlichen Alltags darstellen (Müller 2008, 89f.). Zahlen aus der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation 1964 - 2010 konstatieren einen anhaltenden Trend des Fernsehers und auch des Radios, die Nutzung wird nach der Prognose weiterhin auf dem hohen Niveau

verbleiben (vgl. Ridder/Engel 2010). Im Kinderalter haben folglich das Medium Fernseher sowie die Tätigkeit des Fernsehens eine hohe Bedeutung, in zunehmenden Alter verlieren diese etwas an Popularität und Medien wie Handy, Computer/Internet und MP3-Player nehmen hingegen zu (vgl. MPFS, JIM-Studie 2010).

Der Fernseher kann infolgedessen als das Leitmedium von Vorschulkindern und deren Familien beschrieben werden. So erreicht in dieser Untersuchung der Fernseher bei der Frage nach dem liebsten Medium sowohl bei Eltern als auch bei Kindern in Deutschland die höchsten Zahlen (vgl. Abbildung 35 und Abbildung 36). Nach Angaben der Eltern in dieser Untersuchung (Deutschland) ist der Fernseher bei 46% der Kinder und bei 36% der Eltern das liebste Medium. Bei den befragten amerikanischen Kindern (nach Angabe der Eltern) liegen Fernseher mit 30%, Computer/Konsolen mit 36% und Bücher mit 31% auf vergleichbar hohem Niveau. Die *Wii* als eine neue interaktive Medientechnologie dominierte 2008/2009 den US-Markt und stellte einen Marktrekord auf, was die vorliegenden Zahlen bezüglich des Lieblingsmediums der amerikanischen Kinder abbilden. Evident ist, dass nach diesen Daten in den USA kein Medium mehr die eindeutige Favoritenrolle übernimmt, sondern die liebsten meist genutzten Medien als vielfältig zu beschreiben sind.

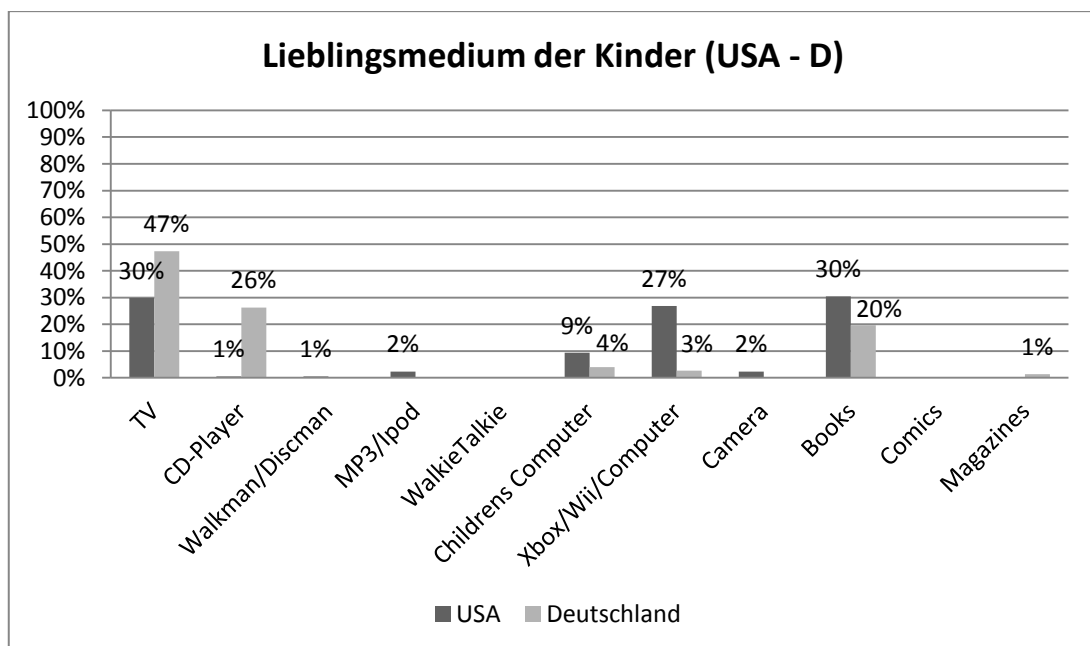


Abbildung 35 Lieblingsmedien der Kinder nach Angabe des Haupterziehers, (n= 247)

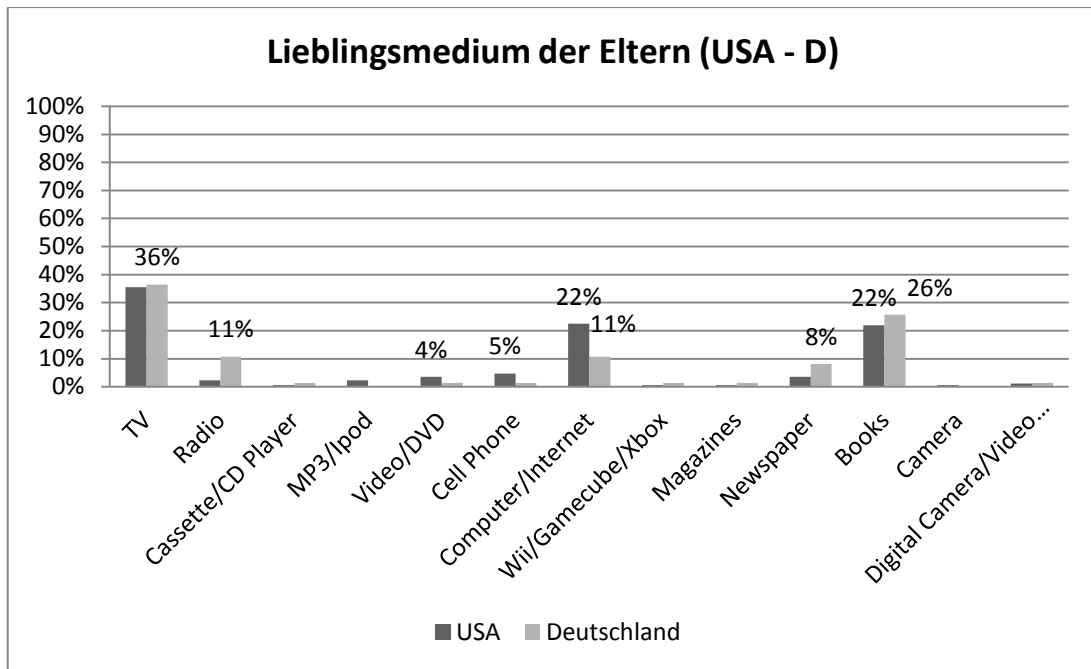


Abbildung 36 Lieblingsmedium der befragten Haupterzieher, (n= 247)

Den USA wird vielmehr ein Verfall der Kultur zugeschrieben, der laut Spitzer (2006) durch die intensive Nutzung der Bildschirmmedien erklärbar ist (vgl. Spitzer 2006). Ergebnisse wie sie hier vorliegen, zeigen Gegenteiliges. Man könnte bezogen auf das Buch sogar leicht polemisch formulieren: Man wünscht sich für die deutschen Kinder „Buchzustände“ wie in den USA. Das Buch küren 31% der amerikanischen Kinder in dieser Untersuchung (nach Aussage der Eltern) zu ihrem liebsten Medium, während lediglich 18% der an der Studie teilnehmenden deutschen Kinder (nach Aussagen der Eltern) das Buch als liebstes Medium auszeichnen. Das Lieblingsmedium verkörpert einen hohen emotionalen Wert und verweist damit auf eine starke Bindung der amerikanischen Kinder, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, an das Medium Buch. Bücher belegen bei der Umfrage der Eltern mit 26% in Deutschland und 22% in USA lediglich den zweiten Rang auf der Skala der beliebtesten Medien. Betrachtet man das liebste Medium und das Nutzungsverhalten der an dieser Studie partizipierenden deutschen Kinder und Eltern, so kann dem Buch eine marginale Rolle gegenüber dem Medium Fernseher attestiert werden.

Es scheint eine Diskrepanz zwischen dem eingeschätzten Bedeutungsgehalt des Buches und dem, was Eltern selbst als liebstes Medium nutzen (vgl. Abbildung 36) – also dem, was sie tatsächlich tun (vgl. Abbildung 37), zu geben. Was sich in diesen Daten abzeichnet, kann durch die Untersuchung „Lesen in Deutschland 2008“ der Stiftung Lesen eindrucksvoll bestätigt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass das Buch, und damit verbunden Lesen, als

wichtig eingeschätzt wird, die tatsächliche Nutzung allerdings diese Wertschätzung nur unzureichend abbildet (Casimir 2008, 87; Kliewer 2008, 50).

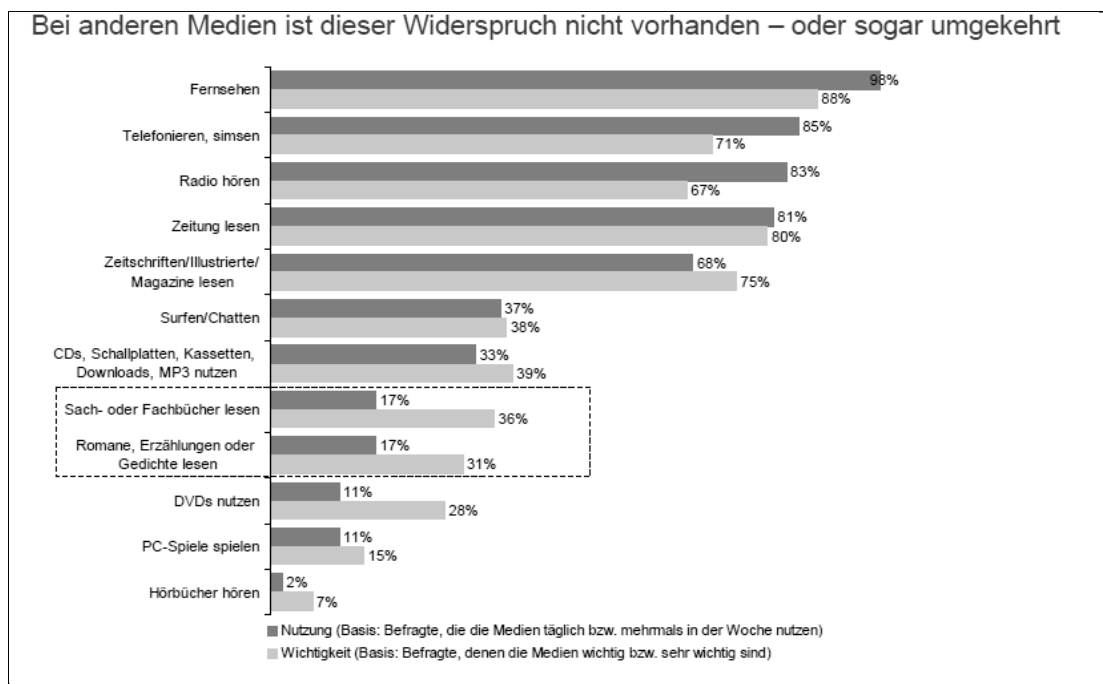


Abbildung 37 Widerspruch zwischen Wichtigkeit und Nutzung bezogen auf das Buch. Quelle:
 „Lesen in Deutschland 2008“ der Stiftung Lesen

Insgesamt lässt sich feststellen, dass keine Verdrängung bestimmter Medien erfolgt, sondern der aktive Rezipient vielfältiger und differenzierter nutzt. Die Kinder selbst verweisen darauf, dass ihnen ein breites Spektrum an unterschiedlichen Medien zur Verfügung steht. Sie sind sich einig, dass sie eigentlich alles gerne machen und an die aktuelle Situation angepasst auf unterschiedliche Medien zurückgreifen. Kinder haben ein Verständnis dafür, dass Medien unterschiedliche Funktionen einnehmen und verschiedene Bedürfnisse befriedigen können, sie nutzen Medien entsprechend ihrer *Funktionalität* (vgl. Schorb 2001). Dies soll an dieser Stelle anhand bestimmter Sequenzen aus dem Datenmaterial angeführt werden, aufgegriffen und tiefer beleuchtet wird dies nochmals unter dem Fokus der Rezipientenperspektive.

Text: Interview_V3_US

Position: 201 - 208

Code: Mediennutzung_Mediennutzung_Priorität_Reihenfolge

I: If you have to choose now between playing games at the computer, watching TV or going outside, what would you choose?

D: Probably all of them.

I: All! So when would you do what?

D: Ahm, I think I would watch TV first and then ahm then I would play at the computer and then I go outside if it's not raining.

I: Yeah, that is important; it's not fun in the rain

D: ahm, so if it's raining in the morning and I can't go outside I have to watch TV or do

something else and if it's still raining after we read ~ I can go at the computer and do something on the computer and ahm if it stops raining after I did the computer I can ahm I can go out ahm and play something.

I: Good choice. And what would you do if you would have to choose between books and TV?

D: Ahm I would go to the TV first and then I read books.

Text: Eragül_Keltenstraße

Position: 229 - 236

Code: Mediennutzung\Mediennutzung_Priorität_Reihenfolge

I: Ah. Spielst du im Kindergarten Scooby- dubbi- duu nach oder was anderes aus dem Fernsehen?

E: Hmm. Draußen spielen wir mit den Buben manchmal Fange und wenn die vier Mädchen gefangen haben und es sind aber noch viele Buben, das sind zehn Stück Buben und wenn die uns gefangen hat, die vier, dann wollen die uns echt küssen (*grinst*).

I: Echt! Küssen?!

E: Ja, aber wir rennen schneller weg.

I: Dass die euch nicht küssen können?!

E: Ja, und die sagen so: Mir passt ihr auf und da geht, bleibt doch alleine da, sagt und da kann ich ja alleine wegrennen.

I: Sag mal, spielst du dann lieber draußen oder schaust du lieber Fernsehen?

E: Draußen und fernsehen.

Bei den zwei exemplarisch angeführten Kinderaussagen spielt das Spiel in der freien Natur zusammen mit den Gleichaltrigen und in Abgrenzung der Geschlechter eine wichtige Rolle, das Spiel draußen wird nicht durch die neuen technischen Medien ersetzt, sondern beide Aktivitäten haben ihre Berechtigung und ergänzen sich. Kritisch anzumerken ist durchaus, dass zwar die neuen Medien die nichtmedialen Tätigkeiten nicht verdrängen, aber Zeit binden und somit am Freizeitbudget der nichtmedialen Tätigkeiten zehren (Schorb 2001, 4). Deutlich wird aber auch, dass es für bestimmte Zeiten im Alltag und für bestimmte Rahmenbedingungen die „richtigen“ Beschäftigungen gibt: Abends wird von der Mutter am Bett das Buch vorgelesen, mittags wird zur Pause Fernsehen geschaut, und wenn das Wetter schlecht ist, dann kann man nicht draußen spielen, sondern man nutzt die Medien. Diese sind damit variabler einsetzbar und nahezu allverfügbar, da sie nicht an Faktoren, wie zum Beispiel das Wetter, gebunden sind. Dies spricht durchaus für eine Verhäuslichung des Alltags (vgl. Nave-Herz 2009; Peuckert 2008, 152; vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, 16), da sich immer mehr Tätigkeiten von draußen in die Wohnräume verlagern (vgl. Abbildung 42). Gerade für die häuslichen Beschäftigungen bieten Medien unterschiedliche Möglichkeiten an, die daher in das Alltagsgeschehen eingebettet und dabei allerdings auch von Randbedingungen und Situation abhängig sind.

6.2.4 Leitmedium Fernsehen bleibt häufig ohne erwachsene Begleitung

Der Fernseher als das Leitmedium wird sowohl von Eltern als auch von Kindern gleichermaßen als liebstes Medium genutzt. Im Gegensatz zu Computer und Konsolen wird er als ein klassisches „Zuhause-Medium“ bezeichnet, da dieses primär zu Hause genutzt wird und oft einen zentralen Platz im Wohnzimmer einnimmt (vgl. Röser 2004, 6). Das Familienmedium Fernseher kann ein Ort des Zusammenfindens und gemeinsamen Erlebens werden (vgl. Röser 2003; Lange 2007; Aufenanger 1994a, b). Im Zuge der differenzierten Nutzung und den zunehmenden personalisierten Technologien stellt sich allerdings die Frage, ob dem Fernseher noch die Bedeutung als Familienmedium zukommt oder ob er vielmehr an unterschiedlichen Orten zur Befriedigung individueller Interessen genutzt wird.

Dazu gilt es zum einen, die Antworten der Eltern auf die Frage nach der gemeinsamen Nutzung zu analysieren, als auch, die familiäre Medienrezeptionssituation aus den Aussagen der Kinder zu rekonstruieren. In den hier vorgenommenen quantitativen Befragungen der Eltern von amerikanischen und deutschen Kindern zeichnet sich ab, dass diese häufig mit den Kindern gemeinsam fernsehen. 41% der befragten deutschen und sogar 43% der befragten amerikanischen Eltern geben an, häufig mit den Kindern gemeinsam fernzusehen, und 8% der befragten Eltern in Deutschland beziehungsweise 11% in den USA geben an dies fast ausnahmslos zu tun. Gleichzeitig konstatieren aber auch 51% der an dieser Studie teilnehmenden deutschen Eltern, dass dies selten bis fast nie vorkommt (vgl. Abbildung 38). Diese Zahlen decken sich dabei weitgehend mit den Ergebnissen aus dem amerikanischen Kaiser Family Foundation Report (Rideout/Hamel 2006), so geben dort 40% der befragten Eltern an, dass sie immer mit dem Kind gemeinsam fernsehen, und weitere 28% schauen die meiste Zeit mit dem Kind, während sie hingegen den Computer selten mit dem Kind gemeinsam nutzen (vgl. Abbildung 39). Damit scheint sich zu bestätigen, dass der Fernseher durchaus in vielen Familien, sowohl in Deutschland als auch den USA, ein Familienmedium darstellt, das von Kindern und Eltern zur gleichen Zeit gemeinsam genutzt wird. Dies würde in Konsequenz bedeuten, dass Kinder sehr häufig beim Fernsehen begleitet werden. Allerdings gilt zu beachten, dass die Art der gemeinsamen Nutzung in quantitativen Erhebungen nicht weiter definiert und spezifiziert werden können. Aufgrund dessen kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob das zufällige gemeinsame Rezipieren oder das gelegentliche kontrollierende ‚Über-die-Schulter-Schauen‘, während die Eltern im Grunde einer anderen Tätigkeit nachgehen, bereits als gemeinsames Schauen („*watching together*“) verbucht wird.

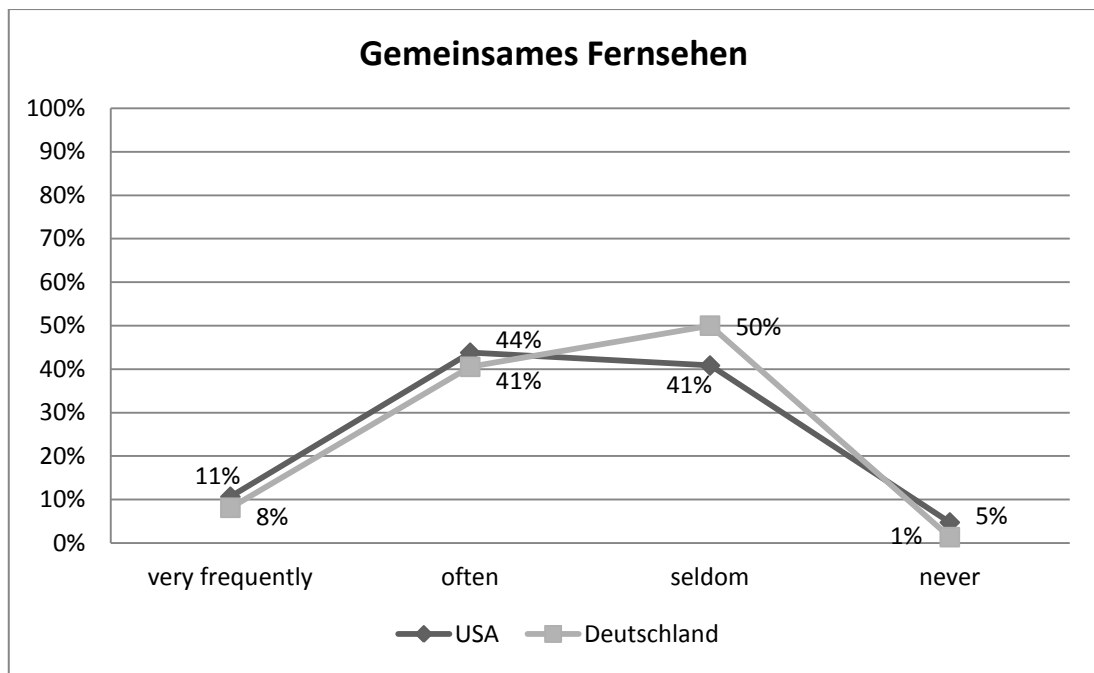


Abbildung 38 Begleitetes, gemeinsames Fernsehen nach Angaben des Haupterziehers, (n= 247)

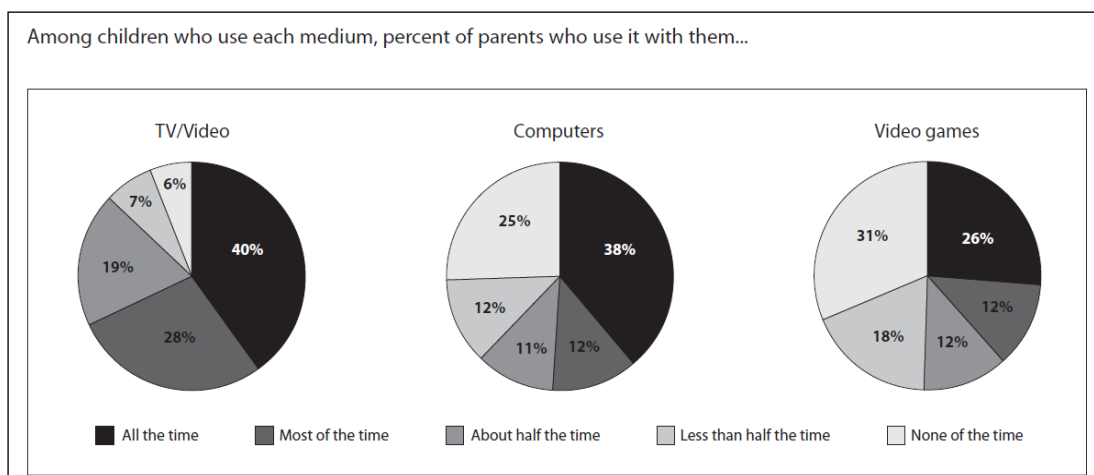


Abbildung 39 Begleitete Mediennutzung durch die Eltern. Quelle: Rideout/Hamel 2006, 10

Die hier befragten Kinder aus Deutschland und den USA halten in den qualitativen Interviews meist fest, dass sie alleine oder allenfalls mit den Geschwistern schauen, sie aber im Regelfall ohne erwachsene Begleitung bleiben. Auf Nachfrage des Interviewers, ob die Eltern und sie „etwas“ gemeinsam schauen, konstatieren die Kinder, dass die Eltern sich nicht für Kindersendungen interessieren, sondern für Sendekonzepte, die sich explizit an die Zielgruppe der Erwachsenen richten, wie zum Beispiel Krimis oder Nachrichten. Diese sind den Kindern entweder nicht erlaubt oder sie interessieren sich noch nicht dafür. Das bedeutet, sowohl Kinder als auch Erwachsene bleiben in der Rezeptionssituation allein und im Grunde

isoliert voneinander. Es kommt nach Aussagen der Kinder eher selten zu gemeinsamen Rezeptionssituationen, wie das vorliegende exemplarische Textbeispiel zeigt.⁷⁹

Text: Lukas(1)

Position: 131 - 140

Code: System Familie\Mediennutzung im Familienverbund

I: Gibt es bei euch in der Familie etwas, was ihr immer zusammen anschaut?

L: Mama schaut immer allein Krimis an.

I: Da darfst du aber noch nicht mitschauen, oder?

L: Manchmal. Ich hab schon einmal ein Krimi gesehen, bei der Oma drüben.

I: Echt. Macht dir das keine Angst?

L: Nö, ich hab nie Angst, außer vor Geistern.

Der Interviewer fragt nach einer gemeinsamen Rezeption in der Familie, folglich nach dem „Zusammen-Fernsehen“. Dem „Zusammen“ des Interviewers stellt Lukas ein „allein“ gegenüber: Die Mutter möchte in der offensichtlich ritualisierten Rezeptionssituation keine Gemeinschaft, Lukas selbst darf nicht daran teilhaben, er fühlt sich offensichtlich ausgeschlossen. Dies lässt sich aus dem Antwortverhalten von Lukas schließen, der nicht das Gemeinsame aufgreift, sondern die individuelle Beschäftigung der Mutter *ohne ihn* betont. Es bleibt damit jeder in seiner Rezeption allein, die Gewohnheit der Mutter wird dabei als eine Art Rückzug, ein Allein-sein-Wollen, empfunden, da er Krimis (wie er im Abschnitt davor darlegt) noch nicht anschauen darf. Von diesen scheint für Lukas auch eine besondere Faszination auszugehen, die daher rühren könnte, dass es etwas den Erwachsenen Vorbehaltenes darstellt, zu dem er noch keinen Zugang hat und das ihm damit die Gemeinschaft zur Mutter in dem Moment verwehrt.

Dieses an der Textpassage herausgearbeitete Muster lässt sich auch in diesem folgenden exemplarischen Textbeispiel wiederfinden.

Text: Valentin

Position: 145 - 150

Code: System Familie und Medien\Mediennutzung im Familienverbund

I: Ach so, darum warst du schon so oft im Zirkus. Schaust du dann im Fernsehen was mit Zirkus, da gibt es doch...

V: Ja, das schau ich an (*schnell gesprochen, aufgeregt*), alles mit Zirkus.

I: Und deine Eltern, schauen die da mit?

V: Nein, die schauen was anderes an.

I: Was schauen die denn an?

V: Krimifilme.

⁷⁹ Diese nehmen allerdings gerade für die Kinder einen besonderen Stellenwert ein, haben sie doch einen besonderen ‚Eventcharakter‘. Aufgrund dieser Bedeutung widmet die Arbeit diesen Zusammenhängen ein eigenes Unterkapitel (vgl. V.3.5.).

Valentin verweist wie Lukas darauf, dass seine Eltern andere Sendungen schauen als er selbst – auch hier wird die Kriminalsendung als favorisiertes Filmgenre der Eltern angegeben. Valentin selbst ist begeistert von der Thematik Zirkus, diesem Interesse geht er über mediale Grenzen hinweg nach und macht es zu seinem Thema. So geht er begeistert in den realen Zirkus, er schaut Sendungen mit einem Bezug zu dem Thema, allerdings bleibt auch er dabei offensichtlich allein. Seine Eltern begleiten durchaus den realen Zirkusbesuch, nicht aber die mediale Rezeptionssituation, und vergeben damit die Chance auf eine geteilte weiterführende Erfahrung, welche eine Ausdifferenzierung und Stärkung unterschiedlicher Medienkompetenzdimensionen ermöglichen würde. Gleichzeitig kann dies aber auch bedeuten, dass Valentin das Thema für sich beansprucht, die Medienpräferenz der Eltern in Abgrenzung zu seiner stellt und damit in gewisser Weise eine Eigenständigkeit behauptet.

Eltern scheinen bei der Fernsehrezeption der Kinder nach den Angaben der bisher angeführten Textbeispiele nicht präsent zu sein. Vielmehr werden sie von den Kindern im Rückzug oder in Abgrenzung zu der genannten medialen Präferenz beschrieben⁸⁰, entweder durch eigene, an Erwachsenen ausgerichteten Sendungen oder auch durch ganz andere Tätigkeiten, wie dies Maria formuliert, deren Mutter lieber näht, als die Kindersendungen mit ihr anzuschauen.

Text: Maria_(w.)_Kita_H.

Position: 216 - 221

Code: System Familie und Medien\Mediennutzung im Familienverbund

I: Und deine Mama, schaut die auch gern was an?

M: Ja, aber keine Kinderfilme.

I: Was schaut denn dann deine Mama an?

M: Ich schau nicht das, was Mama anschaut. Ich weiß nicht, was die Mama anschaut.

I: Was macht denn deine Mama sonst noch gern?

M: Die näht.

Maria konstatiert, wie auch bereits die zwei Jungen in ihren exemplarisch angeführten Textbeispielen, dass die Eltern etwas anderes sehen als sie selbst. Für die nicht gemeinsam stattfindende Rezeption von Eltern und Kindern hat sie eine Erklärung, die sie an dieser Stelle ergänzt. Sie macht die unterschiedlichen Interessen von Erwachsenen und Kindern für die unterschiedlichen Rezeptionsgewohnheiten verantwortlich, die sich eben nicht in gemeinsamen Sendungen vereinbaren lassen. Sie weiß also bereits mit ihren fünf Jahren, dass Sendungen unterschiedliche Zielgruppen ansprechen, „Kinderfilme“ richten sich an Kinder und ihre erwachsenen Eltern können diese quasi schon per Definition nicht mögen,

⁸⁰ Der Aspekt des Rückzugs weist bezüglich der Geschlechter noch eine weitere Dimension auf, die in Unterkapitel V.3.8 näher beleuchtet wird.

schließlich sind sie keine Kinder mehr und haben ihre eigenen erwachsenen Sendeformate, wie die Krimis oder die Nachrichten. Auf Nachfrage des Interviewers betont Maria dies auch noch einmal ausdrücklich, schon fast entrüstet, dass sie nicht das anschaut, was ihre Mutter sieht. Die unterschiedliche Sendewahl scheint für die Kinder nur konsequent und logisch, denn durch die Altersdifferenz haben Eltern und Kinder unterschiedliche Präferenzen. Es kann vermutet werden, dass Kinder auch die Erklärungslogik der Eltern mit übernehmen, die sicherlich bei Sendungen für Erwachsene darauf verweisen, dass dieses Programm noch nicht für Kinder geeignet ist, sondern sich an Erwachsene richtet. Ihre Entschiedenheit zeigt, dass sie diese Erklärung verinnerlicht hat. Unabhängig davon, woher dieses Muster kommt, es ist an dieser Stelle zu ihrer Erklärung geworden. Die eigene Medienpräferenz steht hier, wie auch in den vorangegangenen Beispielen, in Abgrenzung zu den medialen Präferenzen der Eltern. Erstaunen mag dabei, dass nicht der Wunsch nach der Erlaubnis der „Erwachsenensendungen“ geäußert wird, sondern vielmehr die Unterschiedlichkeit und damit die Eigenheit der Kinder(sendungen) betont wird. Die Lesart, dass Kinder sich von den Erwachsenen abgrenzen, vielleicht sogar emanzipieren, dadurch, dass sie ihre eigenen speziellen Programme haben, ist möglich und scheint sich auch im Zuge der exemplarischen Beispiele herauszukristallisieren. Um diesem Muster und vor allem dieser Lesart nachzugehen, soll eine weitere Textstelle aus dem empirischen qualitativen Datenmaterial vergleichend herangezogen werden.

Text: Interview_V1_US

Position: 371 - 378

Code: System Familie und Medien\Mediennutzung im Familienverbund

I: and do you know how to start the computer?

C: No.

I: So that is what your mom does, right! and the CD-player?

C: the CD player in the computer? Oh yes!

I: You are really good at that! Is there perhaps something your whole family likes to watch?

C: My mom [...] and my dad [...] ahm no! there is only shows that my mom and dad watch that I don't like anymore and I like kids shows

I: You like kids shows and well your parents?

C: They don't like kids shows and Sponge Bob (?). B. {her sister} doesn't really like Sponge Bob, but she still watches it she thinks that's fun, but not boring like other boring shows and some shows B. likes are boring shows

Der Interviewer fragt in dieser Sequenz nach, ob es etwas gibt, was die ganze Familie gemeinsam gerne im Fernsehen anschaut. Claire beginnt in ihrer Antwort zuerst mit den Eltern, bricht dann aber ab und verneint die Frage des Interviewers. Dies begründet sie nun folgend und erklärt dem Interviewer, dass die Eltern Sendungen anschauen, die sie nicht *mehr* mag. Den Sendungen der Erwachsenen werden auch hier wieder die speziellen Kindersendungen gegenübergestellt, die sie nun mag, und eben nicht mehr das, was die Eltern mögen. Es scheint eine Emanzipation gegenüber den elterlichen Präferenzen und

vielleicht auch von den Sendungen, die die Eltern erlauben, stattzufinden, und sie besteht auf ihre eigenen, für ihre Zielgruppe entwickelten Sendungen und verweist auf die Entwicklung einer eigenen Medienpräferenz. Diese Lesart bestätigt sich in den letzten Zeilen, hier grenzt sie sich noch einmal verstärkt gegen die Eltern, aber auch gegen ihre jüngere Schwester ab. Die Eltern mögen keine Kindersendungen, darunter fällt offensichtlich auch *Sponge Bob*, eine Sendung, die ihre Schwester eigentlich nicht mag, aber trotzdem schaut. In Claires Meinung ist die Sendung auf jeden Fall nicht langweilig, wie so manche anderen von der Schwester präferierten Sendungen. Sie zeigt, dass sie eine genaue Vorstellung davon hat, wie eine Sendung sein muss, die ihren Geschmack treffen soll – lustig und keinesfalls langweilig, denn langweilige Shows mag ihre Schwester. Claire setzt sich und ihre Vorlieben stark in Abgrenzung zu denen der Eltern und auch der Schwester, auch wenn diese die Sendung offensichtlich gemeinsam oder zumindest beide anschauen.

Kulturübergreifend lässt sich in diesen Daten feststellen, dass Eltern und Kinder spezifisch an ihren Interessen und Bedürfnissen ausgerichtete Sendekonzepte rezipieren und sich dabei selten begegnen. Dies bestätigt die amerikanische Untersuchung von Warren (2003), der feststellen konnte, dass ‚covieving‘ als eine bewusste Strategie der elterlichen Medienvermittlung („*parents mediation*“) selten in jungen Jahren vorkommt, da gerade das Medium Fernseher wenige für beide Zielgruppen interessante Inhalte und Formate anbietet (vgl. Warren 2003, 399).

“Covieving is perhaps least likely during these years because television presents little content that would interest both preschool and adult viewer.” (Warren 2003, 399)

Das bedeutet, das gemeinsame Fernsehen gehört nach den Aussagen der Kinder nicht zum „normalen Medienalltag“ dazu oder vielleicht muss man präzisieren: bestimmte Sendungen sollen auch nicht zum geteilten Medienalltag gehören. Aus den Daten konnte herausgearbeitet werden, dass zum einen die Mediennutzung nach dem Empfinden der Kinder weniger begleitet wird, zum anderen, dass sie die unterschiedlichen Sendepreferenzen aufgrund der Unterscheidung Kind – Erwachsener zur Abgrenzung der Eltern- und Kindergeneration übernehmen und damit für sich nutzen. Kinder setzen eigene Medienpräferenzen bewusst den Präferenzen der Eltern entgegen und betonen das Eigene der Kindersendungen, diese verweisen damit m.E. auf die Ausbildung eigener Medienpräferenzen und stellen somit eine Form der Emanzipation dar.

Der Rückgriff auf Medien, um sich symbolisch und physisch von den Eltern und älteren Generation abzugrenzen, sind für das Jugendalter hinreichend dokumentiert (vgl. Röser 2003,

12; Barthelmes/Sander 2001; Morley 2001, 22), in deutlich schwächerer Form beginnen bereits die hier untersuchten vier- bis sechsjährigen Kinder, sich über mediale Präferenzen von den Eltern abzugrenzen. Fernsehen kann daher nicht pauschal als Familienmedium oder als Instrument zur Fragmentierung von Familie angesehen werden, vielmehr kann es in unterschiedlichen Situationen zur Emanzipation oder Autonomie und in wieder anderen zur Gemeinschaftsherstellung⁸¹ dienen (vgl. Röser 2003).

In den untersuchten Familien in den USA scheint sich allerdings die Form der getrennten Nutzung durch individuelle Geräte, die an unterschiedlichen Orten stehen, weitergehend zu zementieren. Das ursprünglich von allen Familienmitgliedern geteilte Medium Fernseher verliert in den USA die Funktion des Familienmediums, vor dem sich alle, ähnlich des Kaminfeuers, versammeln. Dieser medientechnologische Trend zu mehr Geräten im Haushalt bildet sich in Deutschland nur bedingt ab, überwiegend besitzen die Familien ein Gerät (vgl. Media Perspektiven Basisdaten 2009), das von der ganzen Familie genutzt wird und an einem zentralen Ort steht. Es herrschen folglich kulturspezifische Unterschiede bezüglich des technologischen Status Quo, eine diversifizierende Nutzung allerdings kann anhand der qualitativen Aussagen der Kinder für beide Länder konstatiert werden (vgl. Gauntlett/Hill 1999, 242f.). Familie scharft sie sich nicht mehr unbedingt gemeinsam um den einen Familienfernseher im Wohnzimmer, es wird vielmehr getrennt voneinander ferngesehen (Schorb 2003, 156). Röser (2003) folgert, dass sich in Deutschland die getrennte Rezeption durch die relativ geringe Nutzungszeit des Mediums Fernseher noch mit einem Gerät organisieren lässt (Röser 2003, 33). Die folgenden exemplarischen Textausschnitte amerikanischer Kinder geben einen Einblick in die Verstreuung von Familie durch getrennte Fernsehorte.

Text: Interview_V6_US

Position: 192 - 203

Code: System Familie und Medien\Mediennutzung im Familienverbund

I: Is it a DVD or on regular TV you watch it?

V6: It is a DVD.

I: So you have a DVD player?

V6: Hmm. (*nods*)

I: Is it your own?

V6: Yes.

I: and is it in your room?

V6: No, it is in the kitchen.

I: So do you have to ask your mom when you want to watch it or can you watch it when you want it?

⁸¹ Unter welchen Bedingungen Medien gerade von Kindern als gemeinschaftsfördernd angesehen werden, wird ausführlich im nächsten Kapitel beleuchtet.

V6: I just watch it when ~

I: And can you put the movie in yourself?

V6: yeah and then you just press this (*shows with her finger how she presses the button*) and then the top opens.

In diesem ersten Textbeispiel aus dem empirischen Datenmaterial gibt Julie an, dass sie über einen DVD-Player und damit in Verbindung auch über einen Fernseher verfügt. Es ist ein kleiner Fernseher, wie im vorigen Abschnitt erklärt wird, und beide Geräte stehen nicht im Kinderzimmer, sondern interessanterweise in der Küche. Es handelt sich bei der Küche um einen gemeinschaftlichen Raum, in dem die Speisen für die Familie gelagert und zubereitet werden, er ist traditionell den weiblichen Familienmitgliedern insbesondere der Mutter zugeordnet. Dieser Raum ist kein abgeschlossener Raum, auch wenn die Eltern nicht gezielt ihre Sendung mitverfolgen, sondern andere Formate wie die Nachrichten auf dem großen Fernseher bevorzugen (vgl. V6, 329-334), so können sie doch im Vorbeigehen oder während der Küchenarbeit ein Auge auf die Rezeption der Tochter haben. Julie besitzt die technische Kompetenz, den DVD-Rekorder selbst zu bedienen, sie beschreibt im Detail, welche Knöpfe sie drücken muss, damit sie die DVD einlegen kann. Prinzipiell ist der DVD-Rekorder für sie frei zugänglich und durch die eigene Kompetenz allseits verfügbar.

Die Zerstreuung der Familie durch ein eigenes Gerät als Bestandteil des kindlichen Spielzimmers zeigt sich ebenfalls in dem folgenden exemplarischen Textmaterial, das in den USA erhoben wurde. Während im vorhergehenden Fall die Mediennutzung prinzipiell unabhängig von der Erlaubnis der Mutter möglich und allseits verfügbar ist, so ist im folgenden Ausschnitt lediglich das Gerät verfügbar, die DVDs als die entscheidenden Inhaltsträger sind offenbar dem Zugriff des Kindes entzogen.

Text: Interview_V5_US

Position: 204 - 212

Code: System Familie und Medien/Mediennutzung im Familienverbund

V5: Captain Hook is really scary. Do you remember how they go around a rock (*moves around the piano stool*) and then Peter Pan stops and goes slowly (*tiptoes around the piano stool*) and then Captain Hook goes really fast (*runs around the stool*) «Whoahhh» (*laughs*)

I: (*laughs*) Wow, I have to remember that scene. It is quite a while ago since I watched it.

V5: I haven't watched it for a long time, too.

I: Do you have it on DVD or do you have it on regular TV?

V5: I have it. And do you know what I can only have my videos up high in the Playroom, because that is the place where I watch my movies.

Jake steigt hier mit einer Nachinszenierung einer für ihn besonders prägnanten Stelle aus dem Film *Peter Pan* ein. Zentral ist für ihn die Figur des *Captain Hook*, den er als ganz schön furchteinflößend bezeichnet, was ihn aber nicht ängstigt, sondern vielmehr eine Faszination und eine gewisse Lust an der ‚Angst‘ und deren Überwindung in ihm auszulösen scheint. Die nachgespielte Szene, die er also auch performativ umsetzt, hat vielmehr einen Slapstick-

Charakter und eine gewisse Situationskomik. Der Interviewer lacht mit Jack mit und kommentiert seine Inszenierung und stellt fest, dass er den Film schon länger nicht mehr gesehen hat. Auch Jack hat seinem Empfinden nach den Film oder die Serie schon länger nicht mehr gesehen, an der Wiedergabe der Szene wird allerdings deutlich, dass er entweder den Film sehr intensiv geschaut und die Szene einen bleibenden Eindruck hinterlassen hat oder er die Verfilmung, was als sehr wahrscheinlich angenommen werden kann, mehrfach gesehen hat. Der Interviewer fragt daher auch nach, ob er *Peter Pan* auf DVD verfügbar hat und damit immer wieder zurückgreifen kann oder er es eben einmalig im Fernsehen gesehen hat. Jack besitzt den Film, er ist also allseits verfügbar, aber eben doch nicht ganz wie er nun weiter ausführt und sich für diese Information die Aufmerksamkeit des Interviewers sichert (vgl. V5 Position 211). Denn er darf seine Videos nur ganz oben in seinem *<Playroom>* (seinem Spielzimmer) haben, man kann also auf ein hohes Regal oder Ähnliches schließen, das dem Kind unter Umständen nicht den uneingeschränkten Zugang zu der DVD ermöglicht. Der Fernseher ‚des Kindes‘ steht auch in diesem Fall nicht im Kinderzimmer, jedoch handelt es sich bei dem Spielzimmer im Gegensatz zur Küche um einen ausgewiesenen spezifischen Ort des Kindes und nicht um einen gemeinschaftlichen Familienraum. Es lässt auf eine getrennte und deutlich stärker von der Familie getrennte Tätigkeit der Fernsehrezeption schließen. Aus der Sicht des Kindes ist der Fernseher zwar fester Bestandteil seines Spielzimmers, aber viel wichtiger sind ihm seine Spielzeuge und damit seine Spielmöglichkeiten. Der Fernseher als technisches Gerät ist uninteressant, aber er ist Transportmittel für Geschichten und eröffnet damit neue Spielmöglichkeiten – dies spiegelt sich an der Inszenierung der ‚*Captain Hook* Szene‘ (V5, 204) durch Jake sehr deutlich wieder.⁸²

Aus der Perspektive der Eltern scheinen die aufgeführten Beschäftigungen der hier befragten Kinder sicher zu sein, so dass sie ohne Begleitung stattfinden können. Voraussetzung dafür ist, dass im Vorfeld eine elterliche Vorauswahl der Medien wie Videokassetten/DVDs getroffen wurde und diese so verstaut werden *<I can only have my videos up high in the Playroom>*, dass sie dem Kind nicht frei zugänglich sind. Die vorliegenden Ergebnisse legen folglich nahe, dass, sofern es sich nach Meinung der Eltern um sichere und allgemein kindgerechte Formate wie beispielsweise vorab ausgewählte Fernsehsendungen, DVDs und eben auch Computerspiele handelt, in denen Kinder sich nicht entfernen oder der Kontrolle entziehen können, eine Begleitung nicht zwangsläufig erforderlich ist.

⁸² Der Fokus liegt in diesem Kapitel nicht auf dem individuellen Bedeutungsgehalt für das Kind, daher wird die Sinnstruktur an dieser Stelle nur angerissen und im Kapitel „Das Kind in seiner medialen Welt“ vertieft.

Es lässt sich an dieser Stelle nicht eindeutig klären, ob die Ergebnisse und damit die Diskrepanzen bei der Frage der Begleitung zwischen den Kinderaussagen und den Antworten der Eltern Folge der sozialen Erwünschtheit sind. Jedoch kann de facto formuliert werden, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen bei Eltern und Kindern bezüglich der gemeinsamen Rezeptionssituation gibt. Kinder nehmen ihre Fernsehnutzung als eine von den Erwachsenen differenzierte und eigene Tätigkeit wahr, in der sie nicht selbstverständlich von den Eltern oder einem Elternteil begleitet werden (und auch nicht immer werden wollen). Dieses Empfinden könnte dadurch verstärkt werden, dass Kinder, wie im nächsten Unterkapitel dargelegt werden soll, die gemeinsame Nutzung als etwas Besonderes wahrnehmen und sich die gezielte als auch bewusste gemeinsame Rezeptionssituation vielleicht vermehrt wünschen würden. Dies wäre auch von Seiten der Forschung und Wissenschaft zu begrüßen, denn wie zahlreiche Studien belegen, ist dem *gemeinsamen* Fernsehen eine positive Bedeutung beizumessen. Eltern können durch Begleitung und Gespräch kritische Medieninhalte mit den Kindern aufarbeiten und leisten damit einen wichtigen Beitrag zu Medienkritik und Medienverarbeitung (Lemish 2008, 162). Zudem belegen weitere Untersuchungen, dass sich gemeinsames Fernsehen durch die geführte Anschlusskommunikation positiv auf den Spracherwerb auswirken kann (Rice/Woodsmall 1988), dies hängt aber unter anderem auch von der Qualität des gewählten Kinderprogramms ab (vgl. Lemish 2007, 155 - 159).

„Accumulatively, these and other findings suggest that it is not viewing television in and of itself, but rather the type of television content, viewing circumstances, and form of parental mediation that determine the nature of television’s relationship with language development.“
(Lemish 2007, 158)

6.2.5 Gemeinsame Mediennutzung als kollektives und gemeinschaftsstärkendes Element⁸³

Familie heute ist keine festgefügte Kategorie mehr im Sinne des natürlich Gegebenen oder als feste Konvention (Maihofer/Böhnisch/Wolf 2001, 11), vielmehr muss sie im jeweiligen Kontext der Familie hergestellt werden und zwar durch familiäre Praktiken im Sinne des

⁸³ Es lässt sich nicht in allen geführten Interviews Stellen finden, in denen diese Beziehungen ausgeführt werden, so dass man hier nicht von einer 100% Regel sprechen kann. Dennoch scheint m.E. die Datenlage dicht genug, um eine Hypothese aufstellen zu können, von der angenommen werden kann, dass sie auf andere Fälle übertragbar ist. Insbesondere, da sich ähnliche Ergebnisse in anderen Untersuchungen in beiden Kulturkreisen (Rideout/Hamel 2006, Bausinger 1983) abzeichnen.

„*doing family*“ (vgl. Lange 2007; 41; Jurczyk 2009; Maihofer/Böhnisch/Wolf 2001). Medien können als solche alltägliche Praktiken oder Ritualisierungen an der Inszenierung und Herstellung von Familie als System beteiligt sein (vgl. Lange 2007, 41; Jurczyk 2009).

Im Rückgriff auf die quantitativen Daten soll folgend kurz skizziert werden, wie Eltern die Auswirkungen der Medien auf ihre Familie einschätzen. Detaillierte Einblicke in die Bedeutungszusammenhänge der gemeinsamen Nutzung aus Sicht der Eltern sind aufgrund des quantitativen Zugangs nicht möglich, jedoch lassen sich unter Rückgriff auf die quantitativen Daten Aussagen bezüglich der von Eltern angenommenen Effekte der Medien auf das Familienklima treffen. Die Eltern in dieser Untersuchung beurteilen die Auswirkungen der Medien auf das Familienleben kontrovers. So stimmen 41% der befragten deutschen Eltern der These eines negativen Einflusses der Medien auf das Familienleben komplett bis tendenziell zu und gleichzeitig verneinen 58% den negativen Einfluss der Medien auf das Familienleben eher bis völlig (vgl. Abbildung 40). Es zeigt sich folglich auch hier, dass es die pauschale Annahme so nicht gibt. Medien können nach Situation offensichtlich auch für Familien positive beziehungsweise zumindest keine zwangsläufig negativen Auswirkungen haben.

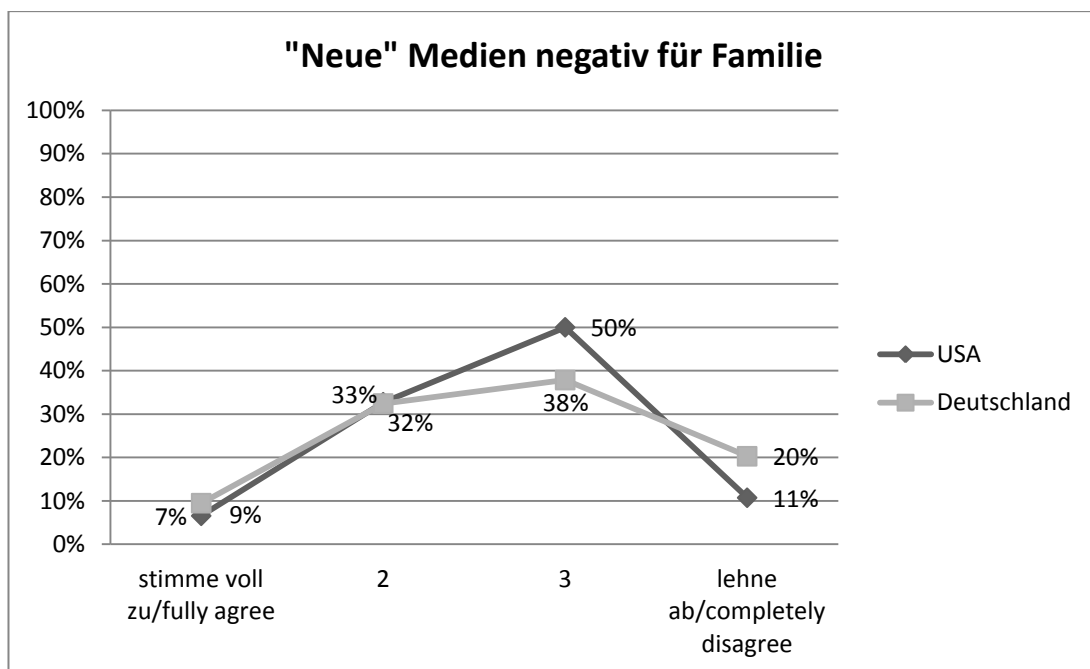


Abbildung 40 Positionierung des Haupterziehers zu der These „*Neue Medien wirken sich negativ auf die Familie und das Familienleben aus*“, (n= 247)

Die tendenzielle Negierung eines negativen Effekts könnte zumindest teilweise aus den positiven Erwartungen an das Medium Fernsehen als Bildungsmedium resultieren. In einer

mediatisierten und globalisierten Welt scheinen die Anforderungen an die nächste Generation hoch, und die Eltern haben, insbesondere in den USA, Angst, dass Kinder den Anschluss verpassen, so wollen sie den Nachwuchs optimal, und das bedeutet auch so früh wie möglich, fördern. Kindergarten und Schule erwarten so viel Wissen, dass Eltern glauben dies ohne die Hinzunahmen neuer Medien nicht mehr alleine bewältigen zu können (Lange 2007, 52). Amerikanische Eltern führen in den Experteninterviews der *Kaiser Family Foundation (2006)* an, dass ihre Kinder von Fernsehprogrammen lernen können (Rideout/Hamel 2006, 14-15). Die offenen Antworten der Eltern auf die Frage, was sie gerne noch zum Thema Medien ergänzen würden, verweisen ebenfalls auf die den Medien zugeschriebene bildende Funktion⁸⁴. In den folgenden Beispielen aus den offenen Antworten der befragten Eltern (Angaben der weiblichen Hauptbezugspersonen) verweisen alle fünf exemplarisch angeführten Antworten aus den offenen Fragen des Fragebogens darauf, dass die Mütter Wert darauf legen, dass die von ihren Kindern rezipierten Sendungen ‚educational‘, also bildend, sein sollten und sie diese Wirkungen insbesondere bezüglich des Spracherwerbs bereits feststellen konnten.

Mother 1: "Shows that teach children real "lessons" like Bernstein Bears are great. They help reiterate your home teachings."

Mother 2: "On Disney Channel some of the shows portray children as too silly and goofy. I feel the shows should educate and show children how to be more intelligent. This excludes cartoons."

Mother 3: "This child loved Baby Einstein! Always calmed her down and she seemed so smart. Talking in sentences by 12 months. Coincidence? Not sure!"

Mother 4: "I think the Leap Frog Videos are the best educational video. My children learned all the alphabet sounds from these videos."

Mother 5: "In its place it can be really good for learning, but it should never replace a parents time and attention or teachers."

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die hier befragten Eltern/Mütter die Medien nicht eindeutig negativ für das Familienleben und das Kind einschätzen, sondern dies durchaus differenziert wahrnehmen und von bestimmten Kontexten abhängig machen. Sie betonen als positiv für das Kind vor allem den Aspekt der bildungsfördernden Programme und einer Auswahl qualitativ hochwertiger Sendungen. Interessant ist nun, wie Kinder von den

⁸⁴ Es handelt sich dabei um offene Fragen in den quantitativen Bögen, die als qualitative Belege hinzugezogen werden, aber nicht statistisch repräsentativ sind.

gemeinsamen Erfahrungen berichten und welche Aspekte sie bei der gemeinsamen Nutzung im Familienverbund in den Vordergrund stellen.

Medien sind mehr- und vieldeutige Symbolsysteme, die daher auch unterschiedlich gedeutet und differenziert eingesetzt werden. So können sie, wie im vorhergehenden Kapitel dargelegt, durchaus zur symbolischen Abgrenzung von der Erwachsenengeneration dienen, aber zur gleichen Zeit allerdings in einer anderen Situation Familie als System bestärken. Beides ist für die hier untersuchten Kinder möglich, wie die folgenden Daten zeigen, denn die Kinder berichten durchaus von gemeinsamen Rezeptionsmomenten, was auf den ersten Blick konträr zu den im vorigen Abschnitt herausgearbeiteten Verneinungen auf die Frage nach gemeinsamen Sendungen erscheinen mag. Die Betonung liegt allerdings auf den *Momenten*, also auf den unterschiedlichen *Situationen*, das gemeinsame Fernsehen mit den Eltern ist nach den Aussagen der Kinder keine alltägliche Selbstverständlichkeit und soll es auch nicht sein, sondern es sind besondere Anlässe und ‚Events‘. Die gemeinsame Nutzung wird von einigen der hier befragten Kinder in detaillierter Weise beschrieben, dies verweist eo ipso auf den besonderen Stellenwert, den sie der gemeinsam geteilten Rezeption beimessen. Kinder verbuchen die gemeinsame Fernsehnutzung als ausgewählte, qualitative Zeit mit der gesamten Familie oder mit einem bestimmten Elternteil als exklusive Zeit. Dabei kann es sich durchaus um ein mediales Ritual handeln, das damit faktisch zum selbstverständlichen Bestandteil des Alltags gehört, dem aber durch die Gemeinsamkeit eine Exklusivität zuteil wird. Das Kind kann sich in der gemeinsamen Mediennutzung als Teil des Familiengefüges wahrnehmen, damit können Medienevents unter bestimmten Bedingungen dazu beitragen, Familien über die geteilten Interessen zu vereinen. Dies soll unter Bezugnahme auf empirisches Datenmaterial im Folgenden detaillierter herausgearbeitet werden.

Text: Interview_V8_US

Position: 304 - 319

Code: System Familie\Mediennutzung im Familienverbund

V8: Hmm. We planned ahm a Gamecock (...) a Gamecock Party {*football team University of South Carolina*}, but we couldn't ~ [you couldn't? why] because ahm we ~ ~

I: Ah! So who is a Gamecock fan?

V8: We like the Gamecocks.

I: Why do you like them?

V8: Because that is our team!! (*Voice volume goes up at the end of the sentence*)

I: I had no idea! So you dress up in the Gamecock colors?

V8: No!! I have a Gamecock outfit and a Carolina Girl.

I: Did you go to a real game or did you all watch it on TV?

V8: We watched it on TV and we watch it always ~

I: Is there something else you all watch on TV - you mom and dad and you?

V8: Nothing else that we watch together.

Laura schildert eine gemeinsame TV-Party, in der die Familie die Spiele der in der Region populären ‚Football‘-Mannschaft als eine Familienfeier inszeniert. Dazu gehören nicht nur Essen und Trinken, was bei einer Party eingeschlossen werden kann, sondern auch das richtige Outfit. Die Individualität des Einzelnen verschwindet hinter dem Familiengefühl, hinter dem kollektiven ‚Wir‘. Für Laura ist es folglich keine Frage, ob sie von der Mannschaft und der Rezeptionssituation begeistert ist, die Präferenz wird von der Familie als ein Kollektiv bestimmt (*<because that is our team>*). Laura stellt hier eindeutig fest, dass es nicht um sie als individuelle Person geht, sondern um die Familie als ein Gefüge, sie verwendet in diesem Abschnitt konsequenterweise nicht mehr die erste Person Singular (*<I/ich>*), sondern ausschließlich die erste Person Plural (*<we/wir>*). In den Hintergrund treten Individuum oder medialer Inhalt, im Vordergrund steht das Gefühl der Gemeinschaft und des Zusammenhalts. So wie es sich beim Football um einen Mannschaftssport handelt, bei dem der Teamgedanke zählt, so ist die Unterstützung in der Rezeptionssituation ebenfalls eine Team- und damit eine Familienangelegenheit. Das Fandom vereint die Familie, es bringt sie räumlich sowie auch gedanklich zusammen, und sie bilden eine geschlossene Einheit. Das bedeutet, es bleibt nicht bei einer passiven Rezeptionssituation, sondern durch die Inszenierung im Vorfeld und auch während der Situation tritt die Familie in eine Interaktion, Kostüme müssen abgesprochen werden, Familienmitglieder oder Freunde werden eingeladen und verköstigt. Medien schaffen in diesem Fall einen gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungsraum, in dem Familie sich begegnet und eine Erfahrung miteinander teilt.

Im weiteren angeführten Textausschnitt zeigt sich dieses Muster ebenfalls, allerdings mit einer leichten Variation. So steht für Lisa ebenfalls das Gefühl der Verbundenheit und die Intensivierung der Familienbeziehungen im Vordergrund, allerdings betont sie nicht die Gemeinschaft der ‚Familie‘ als Ganzes wie Laura, sondern ihr geht es vor allem um die gemeinsame Zeit mit dem Vater unter Ausschluss der Mutter als eine Art des ‚doing family exclusively‘.

Text: Interview_L(w)_D
Position: 230 - 240
Code: System Familie\Mediennutzung im Familienverbund

I: Was spielt ihr denn so?

L: Mein Lieblingsspiel ist draußen, das wir die Jungs immer fangen, und die fesseln uns dann immer an den Stamm, und dann kommt dann immer ein Wacher und wir kriegen uns immer los. Wenn ich mich los krieg, dann befrei ich die anderen. Bin nämlich eine Kriegerin.

I: Hmm. Eine tapfere Kriegerin. Und daheim, spielt ihr da auch was?

L: Hm, meist sind Papa immer nur faul. [Ah] [...]

I: Schaut ihr denn zusammen Fernseh?

L: Meistens darf ich nicht, aber um ‚siebene‘ komm ich dran, da kommt Jim Knopf.

I: Schaust du das mit deinen Eltern oder allein?

L: Allein mit dem Papa.

I: Mag der das auch?

L: Ja, der sagt immer „Jim Reißverschluss“, „Jim Reißverschlussi“. (*lacht*)

I: Dann macht ihr also auch Späße zusammen, wenn ihr Jim Knopf schaut?

L: Hmm. (*nickt mit dem Kopf, lächelt*)

Der Vater nimmt eine besonders wichtige Rolle ein, so kommt Lisa im Interview immer wieder auf ihn zu sprechen, sowohl positiv wie auch negativ bezieht sie sich auf ihn: Er ist Spielpartner, Spaßmacher, Tröster, Arbeitender und auch sich zurückziehender und nicht verfügbarer Vater - an ihm richtet sie sich aus, er ist der Drehpunkt in ihrem Leben. Die Mutter findet wenig Erwähnung und bleibt außen vor. Auf die Frage des Interviewers nach einem gemeinsamen Spiel zu Hause, rekurriert Lisa sofort auf den Vater, der damit den von ihr gewünschter Spielpartner verkörpert. Allerdings entzieht sich der Vater der gemeinsamen Aktivität, und sie kann auf die Antwort des Interviewers kein Spiel angeben, deshalb setzt sie mit einer Erklärung an, warum es zu Hause kein Spiel wie das vorher geschilderte abenteuerliche „Indianerfänge“ im Kindergarten gibt. Sie erklärt folgend, dass der Vater sehr oft <faul> ist, das Wort *faul* ist negativ besetzt, impliziert Passivität und Untätigkeit. Diese Leseweise wird noch unterstrichen durch die Konjunktion <nur>, gerade in Kombination mit dem <immer nur> transportiert dies eine Abwertung im Sinne von ‚er ist zu faul‘ zum gemeinsamen Spielen. Ausgehend von dieser Wahrnehmung fragt der Interviewer nach einer in seinen Augen passiveren Tätigkeit wie dem gemeinsamen Fernsehen. Auch hier betont sie wieder zuerst ihren Ausschluss (Position 233 <meist darf ich nicht>), erst zu einer bestimmten Sendung, die mit einer festen Uhrzeit einhergeht, beginnt die gemeinsame Mediennutzung. Denn die Sendung *Jim Knopf* schaut sie nicht nur im Wortlaut des Interviewers *zusammen* mit dem Papa, sondern *allein* mit dem Papa. Es geht ihr darum exklusive Zeit mit ihm allein zu verbringen und die „Vater-Tochter-Beziehung“ hervorzuheben und zu intensivieren. Dabei wird eine Form der Nähe hergestellt, der Vater macht sich sprachlich über *Jim Knopf* lustig, was die Tochter aber nicht als Kränkung empfindet, sondern was sie zum Lachen animiert. Neben der genussvollen Rezeption werden quasi en passant weitere wichtige Dimensionen von Medienkompetenz, wie etwa die Auseinandersetzung mit Medieninhalten, die Verarbeitung und Anschlusskommunikation, vermittelt. Dadurch, dass Vater und Tochter an einer gemeinsamen Sendung Spaß haben, dieses Erlebnis miteinander teilen, treten sie in eine gemeinsame kommunikative Handlung ein.

In der Studie von Rideout/Hamel (2006) im Rahmen der *Kaiser Family Foundation* attestieren amerikanische Mütter in qualitativen Interviews der gemeinsamen Mediennutzung positive Auswirkungen auf die Qualität der Beziehung zwischen Vätern und Söhnen (vgl. Rideout/Hamel 2006, 13). Sie begreifen Medien als Chance für die Väter, mit den Söhnen ein Interesse zu teilen und über die gemeinsame Nutzung Gemeinschaft herzustellen.

“One positive aspect of parental media use that some mothers mentioned was the possibility that their husbands and sons could bond while playing video games. [...] Another mother from Irvine said that video games already played that role with her 4-6 year-old son: “For us it is a bonding experience. My son will watch his dad play and play with him. They bond while they are interacting.”” (Rideout/Hamel 2006, Kaiser Family Foundation Report, 13)

Die anhand des Materials herausgearbeitete relevante Beziehungserfahrung durch die gemeinsame Mediennutzung kann nach den vorliegenden Daten nicht nur für Vater-Sohn-, sondern durchaus auch für Vater-Tochter-Beziehungen gelten.

Insofern kann das gemeinsame Fernsehen zu einer beziehungsstärkenden und familienverbindenden Tätigkeit im Sinne des ‚doing family‘ für die ganze Familie, oder wie in dem zweiten exemplarischen Beispiel angeführt, für Kind und ein Elternteil werden. Die Entscheidungen und Motive für die Mediennutzung werden maßgeblich durch den kollektiven Prozess beeinflusst (Bausinger 1983 zitiert nach Röser 2003), das bedeutet, bestimmte Medieninhalte werden genutzt, obwohl sie eigentlich von dem Individuum an sich als uninteressant eingestuft werden, und umgekehrt können aufgrund interaktiver Einflüsse die Nutzung individuell interessierender Angebote ausbleiben (Bausinger 1983, 31-32 zitiert nach Röser 2003, 29). Sicherlich beeinflusst und prägt das Kollektiv, in dem Fall die Familie, das Meinungsbild des Kindes, eifern Kinder doch den medialen Gewohnheiten der Eltern nach (Kübler/Swoboda 1998, 26), entscheidend ist aber m.E. nicht die Beeinflussung, sondern der Wunsch des Kindes, Teil des Ganzen zu sein und dem damit verbundenen positiven Gefühl der Verbundenheit und Zugehörigkeit.

„Mit den gemeinsam geteilten Interessen und dem Vergnügen entstehen Rituale oder auch Familienevents bei Fernsehhighlights.“ (Götz/Holler 2009, 20-21)

Medien und insbesondere die gemeinsame Mediennutzung müssen sich aus Sicht der hier befragten Kinder unter den genannten Rezeptionsbedingungen nicht negativ auf das Familienleben auswirken, sie können durch gemeinsame performative oder kommunikative Handlungen das Gefühl der Verbundenheit stärken und zur Konstitution von Familie beitragen.

6.2.6 Restriktive Mediengespräche spiegeln ein hohes Interesse und tiefe Unsicherheit

Medien sind ein Thema in den Familien, die Generationen müssen sich über die Nutzung einigen, Inhalte und Regeln werden zwischen Eltern und Kindern ausgehandelt. Gerade das Fernsehen als Leitmedium kann durchaus, wie Kübler und Swoboda (1998) festhalten, als ein „Erziehungsthema“ bezeichnet werden (Kübler/Swoboda 1998, 26), da es Probleme und Konflikte mit sich bringt, die in den Familien ausgetragen werden müssen. Lediglich 15% der befragten Eltern in den USA und 9% in Deutschland geben an, dass Medien generell kein Thema darstellen (vgl. Abbildung 41). Ein Großteil der Eltern setzt sich mit Medien in der Familie dann auseinander, wenn Probleme auftauchen (D: 32%, USA: 37%) und versucht sonst, den Medienumgang der Kinder (nicht der Familie insgesamt: 8% /7%) zu limitieren und möglichst gering zu halten. Da die Frage mehrere Antworten zuließ, verweisen gleichzeitig viele Eltern in den USA und Deutschland in gleicher Verteilung auf eine möglichst vielseitige Nutzung (vgl. Abbildung 41). Die quantitative Auswertung verweist auf unterschiedliche Strategien in den Familien, lassen dabei zu wenig Rückschlüsse auf die konkrete Medienauseinandersetzung und Thematisierungen in den Familien zu, daher werden folgend die qualitativen Auswertungen ergänzend hinzugezogen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Gesprächen und unterschiedlichen Gesprächsformen nach der Kategorisierung von Barthelmes/Sander (2001), die Kinder mit den Erwachsenen, vorrangig den Eltern, über Medien führen und über die sie im Interview berichten. Die Analyse stützt sich folglich auf retrospektive Berichte der Kinder.

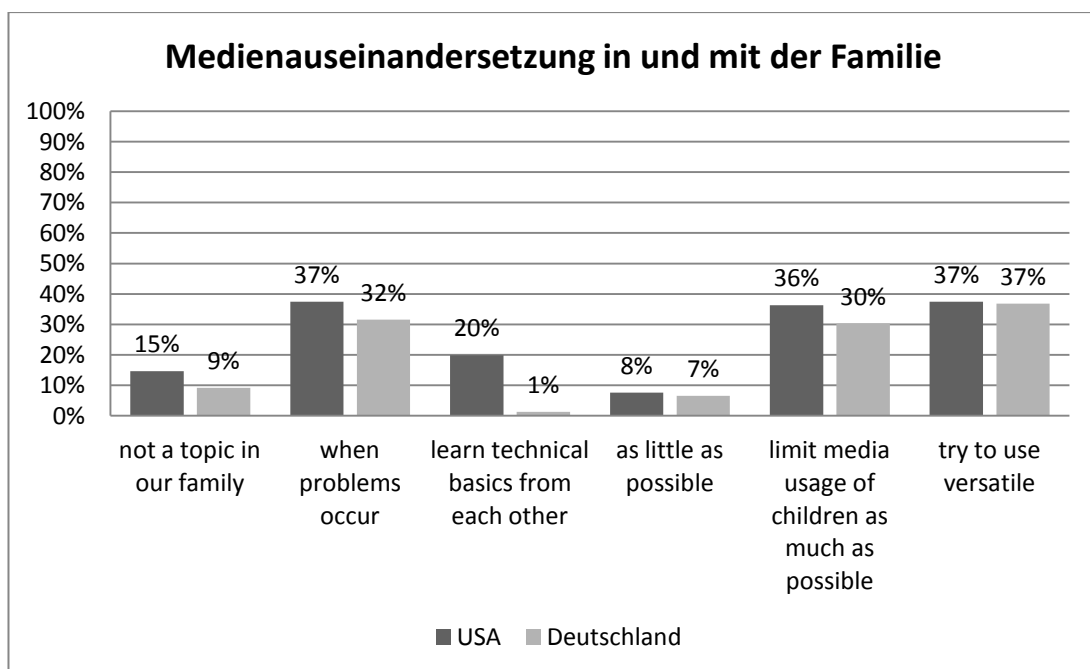


Abbildung 41 Angaben des Haupterziehers auf die Frage, wie in den Familien mit Medien umgegangen wird, (n= 247)

Barthelmes/Sander (2001) konnten in ihrer Untersuchung von Mediengesprächen zwischen Eltern und Jugendlichen drei Typen von Gesprächen generieren: die assoziativen, die diskursiven und die normativen Gespräche. Die Analysen der vorliegenden Interviews zeigen, dass bereits Vorschulkinder und ihre Eltern alle drei von Barthelmes/Sander (2001) konstatierten Typen von Mediengesprächen führen, besonders häufig und damit dominierend sind die von Eltern initiierten normativen Gespräche (Barthelmes/Sander 2001, 238 f.).

In „*assoziativen Gesprächen*“ (Barthelmes/Sander 2001, 239) teilen Jugendliche den Erwachsenen mediale Inhalte, Motive, Stars und Idole mit. Anhand dieser Erzählungen und Beschreibungen lassen sich Themen, die die Jugendlichen bewegen und beschäftigen rekonstruieren und erkennen. Über die Medien geben sie damit immer indirekt auch Auskunft über Interessen, Fragen, Probleme und aktuelles Befinden. Diese Gespräche können folglich als Fenster zu den inneren Themen verstanden werden (vgl. Barthelmes/Sander 2001, 231 f.; Röser 2003, 31). Diese Gespräche werden nach Barthelmes/Sander (2001) oft von Kindern und Jugendlichen selbst initiiert, Jugendliche haben, bis etwa zu einem Alter von 15 Jahren (Röser 2003, 31), ein Mitteilungsbedürfnis und suchen, so Barthelmes/Sander (2001), die gedankenverbindenden Gespräche mit Erwachsenen (vgl. ebd.). Wie solche Gespräche zwischen Kindern und ihren Eltern direkt geführt werden, wäre von unmittelbarem Forschungsinteresse. In der vorliegenden Datenbasis könnten solche Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern nur durch die Berichterstattung des Kindes rekonstruiert werden, sie liegen nicht unmittelbar vor. Da allerdings zahlreiche Passagen, die dem assoziativen Gesprächstypus zugeordnet werden können, zwischen Kind und Interviewer existieren, kann davon ausgegangen werden, dass diese Art der Gespräche nicht nur zwischen Eltern und Kindern, sondern generell zwischen interessierten Erwachsenen und Kindern vorkommen können. Kinder versuchen Erfahrungen, Gedanken und Interessen mit jemandem gemeinsam zu teilen – sowohl in der Rezeptionssituation selbst (siehe voriges Unterkapitel) als auch in der Nacherzählung (vgl. Götz/Holler 2009, 20-21; Schmitt 2000, 35). Dieser Rekonstruktion der inneren Themen des Kindes anhand des Vergleichs medialer und nichtmedialer Stellen widmet sich das Kapitel 6.3 (Das Kind in seiner medialen Welt, 254f.).

Diskursive Gespräche dienen dem „*Diskurs der Generationen*“ (Barthelmes/Sander 2001, 231), das heißt, die unterschiedlichen Präferenzen und Interessen der zwei Generationen werden verhandelt. Dabei kommt es insbesondere bei der jüngeren Generation zur Abgrenzung gegenüber den Vorlieben der Eltern (vgl. ebd.). Dieser Typus lässt sich auch in den vorliegenden Interviews wiederfinden, so stellen die Kinder ihre Vorliebe für Sendungen und Formate dar, die jeweils von der älteren Generation nicht geteilt und auch nicht verstanden werden. Selbstbewusst und klar bleiben sie bei ihrer eigenen Meinung, lassen sich

von den Eltern als Rollenvorbilder (vgl. Kübler/Swoboda 1998, 143 f.; Rideout/Hamel 2006, 5) nicht per se umstimmen. Folglich kann bereits bei Vier- bis Sechsjährigen von einer emotionalen Abgrenzung gesprochen werden, die allerdings noch keine Auswirkungen auf die tatsächliche Rezeption hat. Im Gegensatz zu Jugendlichen setzen sich die hier befragten Kinder noch nicht über die Meinung und den Geschmack der Eltern hinweg, sondern die Eltern entscheiden in letzter Instanz über die Nutzung und bestimmen damit die Gewohnheiten der Kinder. In Konsequenz sind diese Art der Gespräche oft nicht eindeutig von den normativen Gesprächen abzugrenzen (Barthelmes/Sander 2001, 231), die Übergänge sind fließend.

Text: Interview_V1_US

Position: 271 - 286

Code: System Familie und Medien\Medienverhandlungen/-verbote

I: So I probably should watch it too. Do you know when the show is on?

V1: It comes on in the morning.

I: Is that the time you watch or when are you allowed?

V1: I am allowed to watch it [...] and there are Dora shows taped, too.

I: So you can watch it whenever you want to. That is a good thing. Do you know how many shows you are allowed to watch?

V1: I am allowed to watch a lot of them, but not Sponge Bob.

I: Why that?

V1: My mommy just doesn't want it. It is a cool show. I watched it before.

I: So do you know why your mum doesn't like it when you watch it?

V1: No, I think she just thinks it is a bad show. It is a really fun show to watch.

I: Why is it fun for you?

V1: Just because there is - they live in a under the sea in a pot~. Sponge Bob! It is a Sponge that wears underpants and [...] there is a Hot Dog, that Sponge Bob Sponge Bob lives with and he is his buddy - his ~

I: So is Sponge Bob funny?

V1: Yes, he is.

I: Well, perhaps you are allowed it later or hmm I don't know. Did your mum explain to you why you shouldn't watch it anymore?

V1: No!

I: Perhaps she watched it and didn't like it?

V1: But I like this show

Claire schildert ihre Vorliebe für die Sendung *Sponge Bob*, die sie mit mehreren positiven Attributen versieht. Sie beschreibt sowohl die gesamte Serie als auch die Hauptfigur *Sponge Bob* als lustig, diese Kennzeichnung scheint für sie wichtig und auch charakteristisch, denn sie selbst hat eine Affinität zur Komik, was sie im späteren Verlauf anhand erzählter Witze dem Interviewer demonstriert. Ihr Interesse und ihre Orientierung drückt sich in der erzählten Handlungspraxis und als auch in der körperlich-szenischen Performanz (Nentwig-Gesemann 2002, 48; Nentwig-Gesemann 2006, 31f.) aus. Claire durfte ursprünglich diese Sendung sehen, aber die Meinung der Mutter hat sich geändert und es wurde ein Verbot der Sendung ausgesprochen. Claire kann oder will keine exakten Angaben dazu machen, warum dieses Verbot verhängt wurde. Es könnte daraus gefolgert werden, dass es ihrer Meinung nach

keinen objektiven Grund zu diesem Verbot gibt, denn thematisiert werden von ihr lediglich die unterschiedlichen Einstellungen zu der Sendung. Sie vermutet (<*I think*>), dass die Mutter *Sponge Bob* für eine schlechte Sendung hält, dem stimmt sie aber nicht zu. Genauer gesagt stellt sie folgend nicht nur ihre persönlichen Meinung dem Empfinden der Mutter (<*she just thinks*>), deren Wahrnehmung bereits durch das „nur“ relativiert wird, gegenüber, sondern sie formuliert den positiven Aspekt der Sendung *Sponge Bob* als ein Faktum (<*It is a really fun show to watch*>). Ihr Kriterium ist für sie das Entscheidende, denn sie weiß, was sie mag und auch warum, damit nimmt sie eine klare Position ein und distanziert sich von der Meinung der Mutter, allerdings akzeptiert sie dennoch das Verbot.

Dieses empirische Textbeispiel kann aufgrund der beharrlichen Interessensvertretung von Claire als ein *diskursives Gespräch* nach Barthelmes/Sander (2001) identifiziert werden, gleichzeitig sind die Grenzen zur Kategorie der normativen Gesprächsführung fließend. *Normative Gespräche* sind gekennzeichnet durch die einseitige Problematisierung des Medienverhaltens und des Medienumgangs von Kinder durch die Eltern (Barthelmes/Sander 2001, 244). Diese verzichten laut den Untersuchungen von Barthelmes/Sander (2001) mit zunehmendem Alter immer mehr auf diese Form der *restriktiven Gespräche*, wohl insbesondere da sie nicht mehr greifen. Allerdings wird gerade diese Form der Medienauseinandersetzung von den Vier- bis Sechsjährigen in der vorliegenden Untersuchung am häufigsten genannt und beschrieben. Rückbindend an den exemplarischen Textauszug von Claire wird ersichtlich, dass in den normativen Gesprächen vorrangig Regeln ausgehandelt sowie Verbote bestimmter Sendungen und Inhalte adressiert und verhängt werden. Festzustellen ist, dass es bei allen befragten Kindern Regeln bezüglich der Fernsehnutzung gibt, in keiner der untersuchten Familien herrscht Gleichgültigkeit darüber, was das Kind rezipiert. Einkommen und Bildungsstand spielen für familiäre Nutzungsgewohnheiten und Umgangsformen eine entscheidende Rolle (Müller 2008; Niesyto 2009, 2010), da es sich hier, bedingt durch das Einzugsgebiet, um Familien mit mittlerem bis hohem Einkommen handelt, könnten die Ergebnisse durch diesen Faktor erklärbar sein. Allerdings decken sich die hier vorliegenden Ergebnisse mit empirischen Belegen aus anderen Untersuchungen, wie z.B. *KIM 2009*, eine quantitative repräsentative Umfrage in Deutschland, die ebenfalls feststellt, dass es bei dem Großteil der untersuchten Familien (über 70%) Absprachen und Regelungen zur Mediennutzung zwischen Eltern und Kindern gibt (vgl. MPFS KIM 2009, Lemish 2008, 163; Woodard/ Gridina 2000, 25 ff.).

Die großen Ängste und Bedenken der Eltern bezüglich bestimmter Medien, wie z.B. dem Fernseher, die insbesondere die Untersuchung von Woodard/Gridina (2000) offenbart, könnten Grund und Erklärung für die hohe Zahl der Absprachen sein (vgl. Woodard/ Gridina

2000, 30 f.). Reglementiert werden kann zum einen nach der Anzahl der Sendungen und zum anderen nach dem Inhalt von Sendungen und Formaten, wie dies Claire darstellt. Die Auswahl und die Kontrolle des Inhalts scheinen für die Mutter von Claire entscheidender zu sein als eine zeitliche Beschränkung der Mediennutzung. Im amerikanischen Diskurs wird daher auch zwischen der Reglementierung nach Zeit ‚Time Restriction‘ und nach Inhalt ‚Content Restriction‘ unterschieden (vgl. Schmitt 2000, 26-27).

Time Restriction

Text: Interview_J(w)_D_Kita H.

Position: 160 - 172

Code: System Familie und Medien\Medienverhandlungen/-verbote

I: Was magst du denn am liebsten: Fernsehen, Bücher, Kassetten, Computer?

J: Fernsehen mag ich am liebsten.

I: Was schaust du denn am liebsten?

J: [...] Donald Duck, und manchmal sogar Gummibärenbande.

I: Was magst du noch?

J: Überlegen, überlegen [...] Tim Thaler, hmm.

I: Wie viel darfst du denn sehen am Tag?

J: Drei Sachen jeden Tag. (*schnell gesprochen*)

I: Und am Wochenende, darfst du da mehr sehen?

J: Nein, jeden Tag gleich viel. Manchmal etwas mehr.

I: Schaut da die Mama mit?

J: Nein, ich schau alleine.

Janne identifiziert die Tätigkeit des Fernsehens als liebste Beschäftigung unter den unterschiedlichen medialen Angeboten. Die Sendungen, die sie auf die Frage nach ihren Präferenzen aufzählt, werden zu Lieblingssendungen vor allem durch die Nutzung. Dabei gibt es Sendungen wie die *Gummibärenbande*, die einen Besonderheitsstatus aufweisen. Bei den Angaben der Sendungen fällt auf, dass es sich überwiegend um klassische Disney-Produktionen handelt, eine Reglementierung der Inhalte durch die Eltern gibt sie dabei aber nicht an. Daraus kann allerdings an dieser Stelle nicht geschlossen werden, dass es diese nicht gibt, sie wurden hier nur durch den Interviewer nicht erfragt. Janne bezieht sich auf die Frage nach der Anzahl der Sendungen und auf die klaren Zeitabsprachen innerhalb der Familie, durch die Beschränkung auf drei Sendungen am Tag wird ihre Mediennutzung limitiert und vorab geregelt. Janne kennt diese Regel und hält sich offenbar daran, auch wenn sie alleine schaut – die Regel schafft somit Struktur und Klarheit, der Medienalltag muss zumindest bezüglich des Zeitbudgets nicht jeden Tag neu verhandelt werden. Oft gehen Reglementierungen von Zeit und Inhalt Hand in Hand, in den hier untersuchten Familien kommt oft beides vor, sowohl eine zeitliche Regelung als auch eine inhaltliche Reglementierung.

Content Restriction**Text:** M (m.)_D- Kita W.**Position:** 9 - 14**Code:** System Familie und Medien\Medienverhandlungen/-verbote*[K: Was ist denn deine Lieblingssendung im Fernsehen? M: Früher war es noch Yu-gi-oh, jetzt ist es Mega-Man, Gummibärenbande und eben Mickey Mouse. Gummibärenbande schau ich jeden Tag an.]*

K: Und Yu-gi-oh schaust du jetzt nicht mehr?

M: Nein, Mama hat gesagt, ich darf es nicht mehr schauen.

K: Hat sie dir auch gesagt, warum?

M: Nein, ich darf es halt nicht mehr schauen.

Max ist aktiver Rezipient, der zum einen seine Lieblingssendung *Yu-gi-oh* im Fernsehen rezipiert und zum anderen mit seinem Freund auch die dazugehörigen Karten tauscht. Er befriedigt sein Interesse durch verschiedene Produkte, er nutzt Medien konvergent und über Grenzen des Einzelmediums hinweg, um die entsprechende Gratifikation einzuholen. Die Mutter ändert allerdings ihren Standpunkt und verbietet, aus der Perspektive des Kindes sehr plötzlich, die Serie *Yu-gi-oh*, dabei gibt sie dem Jungen aber offensichtlich keine Erklärung oder zumindest keine so nachvollziehbare, dass er sie gegenüber dem Interviewer wiedergeben könnte, warum heute nicht mehr erlaubt ist, was gestern noch akzeptabel war. Es handelt sich hierbei um eine inhaltliche Reglementierung, die Mutter ist nicht bezüglich einer extensiven Mediennutzung und der konvergenten Nutzung (die Karten darf er behalten) besorgt, sondern sie scheint vielmehr besorgt über den Inhalt der Sendung beziehungsweise will auf jeden Fall nicht, dass Max die Serie weiterhin rezipiert, und verbietet sie. Interessant ist, dass durch die fehlende Primärquelle Fernsehen *Yu-gi-oh* den Status als Lieblingssendung und Figur verliert. Max akzeptiert das Verbot der Mutter, auch wenn er den Grund für die Reglementierung nicht kennt beziehungsweise an der Stelle wiedergeben kann. Max ist in gewisser Weise irritiert (*<ich darf es halt nicht mehr sehen>*), jedoch äußert er sich nicht eindeutig, wie er mit dem plötzlichen Verbot der Mutter umgeht und welche Reaktion dies in ihm auslöst.

Text: J (w) _D_ Kita H.**Position:** 184 - 191**Code:** System Familie und Medien\Medienverhandlungen/-verbote

I: Erschreckt dich denn auch manchmal was im Fernsehen?

J: Nee, eigentlich nicht.

I: Gibt es denn auch etwas, wo deine Mama sagt, dass du das nicht sehen darfst, oder ist ihr das egal?

J: Meist ist ihr das nicht so egal, weil ich hab mir es mir ausgesucht, Mama kommt, sagt: „Nee, ich darfs nicht anschauen“ und dann weiß ich einfach nicht, was ich machen soll.

I: Erklärt dir denn dann deine Mama, wieso du das nicht sehen darfst?

J: Nein, eigentlich nicht, aber [...] (*Blick wandert durch das Fenster nach draußen, andere Kinder betreten das Außenanlagen der Kita*) was macht denn die Fabi da draußen?

Janne ist in einer ähnlichen Situation, auch sie hat sich eine Sendung auserkoren, die von der Mutter nicht anerkannt wird und daher mit einem Verbot belegt ist. Sie erlaubt allerdings dem Interviewer einen Blick auf ihre Reaktion und was das Verbot in ihr auslöst. Insgesamt darf sie drei Sendungen (siehe Abschnitt vorher) sehen, sie trifft die Auswahl, aber die Mutter ist aber die letzte Instanz, die über erlaubt oder verboten entscheidet. Janne muss wählen und sich für eine Sendung entscheiden, das bedeutet gleichzeitig auch immer ein Verzicht auf eine andere Sendung. Sie wird folglich die Auswahl nicht leichtfertig treffen, sondern wohlüberlegt und aus ihrem aktuellen Bedürfnis heraus. Die Kompetenz, eine adäquate Sendung auszuwählen, wird ihr damit prinzipiell zugesprochen. Umso größer ist die Frustration, wenn sie nach dem Prozess des Wählens eine Entscheidung getroffen hat, die dann von der Mutter, ohne für sie offensichtlich, nicht akzeptiert und ohne nachvollziehbare Erklärung verworfen wird. Sie spürt an dieser Stelle ihre Machtlosigkeit, und sie ist in gewissem Sinne ratlos. Denn sie muss sich zum einen wieder eine neue Aktivität oder Sendung suchen, ihr Plan gescheitert und zum anderen weiß sie vielleicht auch nicht, wie sie mit diesem Gefühl der Machtlosigkeit umgehen soll.

Aus medienpädagogischer Sicht ist es sinnvoll, dem Kind die Kompetenz der Wahl zuzutrauen und es damit als handlungsfähiges Subjekt und als aktiver Rezipient ernst zu nehmen. Zudem setzt eine gezielte Auswahl ein gewisses Sich-selbst-und-seiner-Bedürfnisse-bewusst-Werden voraus. Im Sinne einer Medienkritik sollte das Kind von den Erwachsenen in die weiteren Kriterien, die letzten Endes über Verbot oder Erlaubnis der Sendung entscheiden, mit einbezogen werden.

Die Daten legen nahe, dass Eltern in der Supervision der Mediennutzung wenig Diskussionen oder Interpretationen zu Medieninhalten anbieten oder zulassen (vgl. dazu auch Warren 2003, 395). Es kommt zu Sendeverböten, aber genau die problematischen Inhalte werden dem Kind gegenüber von den Eltern offenbar nicht so erläutert, dass es für das Kind nachvollziehbar ist und es diese im Gespräch wiedergeben könnte. Die Kriterien, die zu dem Verbot führen, werden damit nicht transparent. Werden Erklärungen angeboten, so sind sie selten an der Sache, also dem Inhalt oder den Kriterien, ausgerichtet, sondern es lässt sich eine Tendenz zu ‚Abschreckungsmanövern‘ der Eltern erkennen. Kinder werden dadurch in ihrer Unmündigkeit belassen, während die Erwachsenen die Deutungshoheit über qualitatives Fernsehen einnehmen. Das bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass Kinder selbst einschätzen können, was gut für sie ist, jedoch ist es schwierig, pauschale Angaben zu machen. Die Empfindungen, was als gut, schlecht, gewalttätig oder beängstigend eingestuft wird, sind bei Kindern und Erwachsenen oft sehr unterschiedlich und selbst von Kind zu Kind individuell.

„Viele Mütter beispielsweise erkennen oft nicht, was Kinder bei Gewaltsendungen wirklich erleben: so kann eine Prügel- oder Schießszene in einem Western weniger als „gewaltsam“ oder „angstbesetzt“ erlebt werden als eine Trennungsszene zwischen Kindern und Eltern in einem Problem-Spielfilm.“ (Barthelmes/Sander 1990, 44)

Die Fallanzahl der Kinder, die von Erklärungen berichten, ist allerdings zu gering, als dass bereits von bestimmten Mustern gesprochen werden könnte⁸⁵. Allerdings können sie als ein weiteres Indiz für die hohe Besorgnis der Eltern bei gleichzeitiger Unsicherheit, wie Inhalte und Kriterien kindgemäß vermittelt und diskutiert werden können, gewertet werden. An dem folgenden empirischen Material wird exemplifiziert, warum diese Erklärungsversuche der Eltern als nicht kindgerecht gelten müssen, sondern vielmehr das Magische der Medien verstärken, als diese sachlich zu entzaubern.⁸⁶

Text: D_(w.)_K.

Position: 235 - 251

Code: System Familie und Medien\Medienverhandlungen/-verbote

I: Hast du eigentlich schon einen Computer?

D: Nein, mein Papa hat einen eigenen und meine Mama.

I: Echt, deine Mama hat auch einen eigenen?

D: Ja.

I: Macht sie viel am Computer?

D: Nur nachmittags und der Ralf, unser Ältester, der darf nur manchmal an den Computer. Und der Ralf, bei uns sind so viele Spiele drauf und das geht halt nicht und unten gehen sie nicht und deshalb oben geht's nur.

I: Darfst du dann spielen so viel du willst oder sagt die Mama oder Bruder jetzt ist Schluss?

D: Ein Spiel darf ich nur spielen.

I: Und sagt die Mama auch beim Fernsehen, wann Schluss ist?

D: Nein.

I: Gibt es auch was, was du nicht sehen darfst?

D: Hmm (*schüttelt den Kopf*), nur manchmal, wenn es Zauberfilme sind.

I: Ah. [...] Erklärt sie dir dann auch, warum sie nicht möchte, dass du die siehst?

D: Weil Gott das nicht mag, hat sie gesagt (*beugt den Kopf nach vorne, nickt*).

I: Ach so.

D: Ja, und deswegen darf ich das nicht anschauen.

Die Regeln, wie häufig und wie lang die Medien genutzt werden können, sind für Diana sehr klar aufgestellt. Die Computernutzung ist limitiert auf ein Spiel, beim Fernsehen gibt es dagegen kein festes Zeitlimit, sondern eine inhaltliche Reglementierung, wie sie nach kurzem Zögern angibt. Verboten sind <Zauberfilme>, da dies nicht weiter ausgeführt wird und der Interviewer nicht nachhakt, kann dies nur begrenzt interpretiert werden. In Zauberfilmen wird

⁸⁵ Es wäre von hohem Forschungsinteresse, Erklärungsstrategien und Kinderreaktionen in weiteren Studien, vor allem auch anhand der direkten Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, zu untersuchen.

⁸⁶ Die Frage nach den sinnvollen kindgerechten Erklärungsmustern soll dann in den mediendidaktischen Überlegungen nochmals aufgegriffen werden.

gezaubert oder verzaubert, das heißt, etwas Magisches geschieht und übernatürliche Kräfte sind am Werk. So können Zaubertricks Illusionen sein, die aus der Perspektive des Betrachters dem Natürlichen widersprechen und sich nicht religiös deuten lassen. Die Mutter führt gegenüber der Tochter die Begründung an, dass Gott es nicht mag, wenn Zauberfilme rezipiert werden, Zauberfilme schauen ist folglich gegen Gottes Wille (*<Weil Gott das nicht mag, hat sie gesagt.>*). Damit entzieht sich die Mutter der Diskussion oder einer inhaltlichen Auseinandersetzung, denn ihr Argument kommt sozusagen von der höchsten Instanz und kann nicht in Frage gestellt werden. Wurde aus Neugier eine entsprechende Sendung vielleicht doch rezipiert, muss dies mit einem sehr schlechten Gewissen einhergehen. Die Vorstellung, durch die Rezeption von Zauberfilmen Gottes Missfallen zu erregen, ist ein Argument, das einschüchtern und ängstigen kann. An der Sache und am Inhalt geht auch diese Argumentation und Erklärung vorbei, erklärt wird nicht, warum Magie und Zauberkräfte Themen sind, von denen sich Christen distanzieren wollen. Die Debatte, ob Christen Medien mit magischen Inhalten rezipieren sollen oder dürfen, wurde insbesondere durch die *Harry Potter*-Serie neu entfacht und kann als aktueller Diskurs begriffen werden.

Text: Interview_V5_US_vollständig
Position: 180 - 188
Code: System Familie und Medien\Medienverhandlungen/-verbote

Aha. So you watch two movies today.

V5: But not already.

I: Sure, but you will after school. Have you watched something this morning?

V5: Ah no, because I can't watch something before school, because it gets on my brain and stuff and I couldn't be working at school.

I: I see. Did your mom explain this to you?

V5: Uhum. (*nods*)

I: That is a good thing, I didn't know that.

V5: And if you watch too much shows, you know what will happen? Your brain will turn into yoghurt and into mush.

In diesem Textauszug geht es nicht um das Verbot einer bestimmten Sendung aufgrund des Inhalts, sondern um die generellen Auswirkungen der Medien auf das Gehirn. Die Mutter erklärt dem fünfjährigen Jake, dass sich sein Gehirn zu Joghurt und Matsch auflösen wird, er also dumm werden kann, wenn er zu viel Fernsehen schaut. Diese ‚pseudowissenschaftliche‘ Erklärung ist nicht fundiert, vermittelt aber dem Kind den Eindruck einer wissenschaftlichen Information und erscheint damit als ein Faktum. Die Botschaft ist eindeutig: Wer zu viel Fernsehen schaut, wird dumm. Aber wann ist es zu viel Fernsehen und ab welchem Konsum wird sein Gehirn zu <mush/Matsch>? Im Fall von Diana wird religiös argumentiert, in diesem Textbeispiel pseudowissenschaftlich, aber in beiden Fällen werden keine sachlich adäquaten Erklärungen angeboten, die Transparenz und Verständnis schaffen, sondern, auf Basis von schlechtem Gewissen und Angst, wird versucht, die befragten Kinder von bestimmten Medienangeboten abzuschrecken.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass es keinem der hier untersuchten Eltern und Familien gleichgültig ist, was die Kinder im Fernsehen rezipieren. Alle untersuchten Haushalte haben nach den Aussagen der Kinder Regeln und Reglementierungen, die Eltern zeigen sich folglich durchaus motiviert und besorgt. Dies führt zu Medienverboten, in denen den hier befragten Kindern allerdings selten kindgerechte und adäquate Erklärungen und Interpretationen so angeboten werden, dass die Kriterien und die Auswahlentscheidungen für die Kinder transparent und nachvollziehbar werden. Die Eltern in dieser Untersuchung scheinen über die Kriterien und vor allem über die Art der Vermittlung unsicher zu sein. Dies könnte aus einer generellen Unsicherheit gegenüber den neuen Medien und dem adäquaten Umgang mit diesen resultieren. In dem Fragebogen wurden Eltern gebeten, sich in einer Likert-Skala zu der These der persönlichen Medienüberforderung zu positionieren. 41% in Deutschland und 72% in den USA stimmen einer persönlichen Überforderung durch den Medienfortschritt eher bis ganz zu. Dieses Gefühl könnte eine Ursache der Erklärungsnot sein. Allerdings lässt sich das Verhältnis zwischen persönlicher Überforderung und den nicht greifenden Erklärungen aus der qualitativen Datenbasis nicht statistisch als Zusammenhang belegen, sondern ist lediglich interpretativ.

Warren (2003) postuliert drei wesentliche Strategien der Medienvermittlung von Eltern: Erstens das ‚*coviewing*‘ als das im vorigen Abschnitt behandelte gemeinsame Fernsehen, die *instruktive* und die *restriktive* Medienvermittlung. Die nach der Definition von Barthelmes/Sander (2001) beschriebenen ‚*normativen Gespräche*‘ (Barthelmes/Sander 2001) können damit spezifischer der restriktiven Medienvermittlung ‚*restrictive mediation*‘ (Warren 2003) oder nach der Definition von Bybee, Robinson, & Turow (1982) der ‚*restrictive guidance*‘ (Bybee, Robinson, & Turow 1982 zitiert nach Schmitt 2000, 25) zugeordnet werden. Restriktive Medienvermittlung beinhaltet die Bestimmung von Fernsehzeiten, die Verbote bestimmter Sendungen, die Spezifikation adäquater Programme und Bedingungen für die Fernseherlaubnis (Schmitt 2000, 29). Warren (2003) konnte in seinen Untersuchungen feststellen, dass die restriktive Medienvermittlung durch Eltern häufiger ist als die Form des ‚*coviewing*‘ oder der *instruktiven* Medienvermittlung, die den Kinder altersgerechte Erklärungen und Diskussionen anbietet (Warren 2003, 404). Warren (2003) folgert, dass Strategien wie das Verbieten gewalthaltiger Sendungen nur minimalen Aufwand erfordern und den Eltern die Zeit gibt, sich um ihre eigenen Aufgaben zu kümmern. Die ‚*restrictive mediation*‘ scheint eine besonders bei jungen Kindern angewendete Strategie zu sein, da ein Verbot weniger Zeit in Anspruch nimmt als die thematische und inhaltliche Auseinandersetzung.

„This suggests that restrictive mediation would be a pervasive strategy with young children because enforcing a viewing rule takes less time than viewing a program or discussing it with children.” (Warren 2003, 399)

Es bestätigt sich in dieser qualitativen Untersuchung, dass gemeinsames Fernsehen keine Selbstverständlichkeit darstellt und damit das ‚*coviewing*‘ eine eher seltene, aber vom Kind besonders geschätzte Form der Medienvermittlung ist (vgl. Warren 2003, 399). Besonders häufig wird dagegen die restriktive Medienvermittlung genannt (vgl. ebd.). Die Gründe dafür scheinen allerdings weniger in dem Desinteresse oder in dem zu hohen Aufwand zu liegen, wie dies Warren (2003) postuliert, sondern wurzeln vielmehr in einer Unsicherheit, die sich an den nicht greifenden Erklärungen der Eltern zeigt. Es bedarf allerdings weiterer qualitativer Untersuchungen, um die Erklärungsmuster und Gründe, warum wenig kindgerechte Erklärungen formuliert werden und weshalb die Erklärungen, die Eltern den Kindern anbieten, nicht greifen, tiefergehend zu verstehen.

6.2.7 Die befragten deutschen Kinder nehmen die Mediennutzung der Eltern kritisch zur Kenntnis

Eltern transportieren durch die eigenen Mediengewohnheiten und die eigenen Einstellungen gegenüber den Medien, die wiederum stark durch den öffentlichen-gesellschaftlichen Diskurs und das Allgemeinwissen über die Entwicklung des Kindes geprägt sind, implizite Botschaften an die Kinder weiter (Lemish 2008, 163; Kübler/Swoboda 1998, 148; Aufenanger 1994a, 483). Der Umgang der Kinder mit Medien, ihre Bewertungen und die den Medien zugeschriebene Attraktivität ergeben sich nach Kübler (1998) aus den Gewohnheiten und Werten der Familie, in der die Kinder aufwachsen. Kübler/Swoboda (1998) als auch Rideout/Hamel (2006) konstatieren, dass die Mediengewohnheiten der Eltern das Medienverhalten ihrer Kinder prägen (vgl. Kübler/Swoboda 1998, 148; Rideout/Hamel 2006).

PISA, das Programm zur internationalen Schülerbewertung der OECD (2000), ebenso wie die KIM und JIM Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest haben zuletzt immer wieder gezeigt, dass soziale und ethnische Herkunft determinierende Faktoren für die Lese- und Mediensozialisation sind und sich damit letzten Endes auf den Bildungserfolg auswirken (vgl. Schiefele/Artelt/Schneider/Stanat 2004; PISA Konsortium 2001; KIM 2008; JIM 2010; Müller 2008). Nach Bourdieu (1979) bestimmt die soziale Herkunft den Habitus, also die Verinnerlichung der dem Milieu eigenen Möglichkeiten, Beschränkungen, Vorlieben und Abneigungen. Das von den Eltern im Alltag gelebte und dadurch vorgelebte kulturelle

Kapital wird von den Kindern verinnerlicht und damit auch wieder durch die Handlungen der Kinder reproduziert (Biermann 2009, 8).

Das Habitus-Konzept scheint daher insbesondere für mediale Fragestellungen fruchtbar, allerdings mit dem Postulat, Bildung als aktive, selbstbestimmte Prozesse anzuerkennen und damit dem Individuum die Möglichkeit, seinen Habitus auch unabhängig von den Determinanten seines bestehenden Habitus ändern zu können, einzuräumen (vgl. Biermann 2009). Im Fokus dieser Untersuchung steht die Rekonstruktion der Kinderperspektive auf das Medienverhalten der Eltern, diese lassen nur bedingt Aussagen auf harte Daten wie Herkunft oder Bildungsmilieu zu. Eine Triangulation der Eltern- und Kinderdaten über den einzelnen Fall, die zusammengefasst durchaus Aussagen bezüglich des sozialen Milieus und des Bildungsmilieus erlauben würden, konnte in der amerikanischen Untersuchung aufgrund organisatorischer Beschränkungen nicht umgesetzt werden. Zum anderen blieb die Gruppe der befragten Eltern bildungsökonomisch eher homogen⁸⁷, hier wären folglich weitere Untersuchungen notwendig.

Es lässt sich anhand der empirischen Datenbasis zeigen, dass mediales Verhalten der Eltern von den hier befragten deutschen Kindern wahrgenommen wird und als Schablone, sowohl zum positiven als auch negativen Abgleich, für den eigenen Medienumgang dient. Das heißt, die eigene Nutzung wird an dem Mediengebrauch der Eltern ausgerichtet und mit dem der Eltern verglichen, dabei kann es auch durchaus zu Kritik am elterlichen Medienverhalten kommen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass für die Ausprägung des kindlichen Mediennutzungsverhaltens das Handeln der Eltern mitverantwortlich ist und nicht die wörtlichen Botschaften. Das bedeutet, dass die von Eltern aufgestellten Regeln und moralischen Standards selbst befolgt werden müssen, denn die Diskrepanz wird von den befragten deutschen Kindern erkannt. Diese Dimension lässt sich allerdings in keinem der amerikanischen Interviews in dieser Ausprägung auffinden.⁸⁸ Die medialen Gewohnheiten der Eltern werden kaum wahrgenommen, infolgedessen auch nicht kritisch in Frage gestellt oder reflektiert. Dieses Ergebnis könnte durch die Region bedingt sein, die Interviews fanden in South Carolina statt, einem Staat, der traditionell viel Wert auf Höflichkeit und Respekt legt,

⁸⁷ Durch das Einzugsgebiet ist vor allem in den USA Einkommen und Bildung homogen, es wurde versucht, als problematisch gekennzeichnete Bezirke mit einzubeziehen, leider konnte bei Fragebögen als auch Interviews kein Rücklauf aus den Schulen erzielt werden. Für weitere Untersuchungen könnte ein Vergleich von Eltern- und Kinderaussagen mit den dazugehörigen Daten bezüglich des sozioökonomischen Status von hohem Forschungsinteresse sein.

⁸⁸ Die Gründe dafür gilt es noch zu prüfen. Eine mögliche Erklärung könnte die in der Region des Südens stark ausgeprägte „Respekthoheit der Eltern“ darstellen. Interessant ist, ob amerikanische Kinder sich insgesamt weniger kritisch positionieren, also sowohl gegenüber der Mediennutzung der Eltern als auch in Bezug auf mediale Angebote und deren Auswahl, dies müsste in weiteren Interviews aus unterschiedlichen amerikanischen Regionen überprüft werden.

insbesondere gegenüber den Eltern. Kinder in South Carolina lernen nach eigenen Beobachtungen sehr früh, dass Eltern in der Öffentlichkeit nicht kritisiert werden.

Die befragten Kinder aus Deutschland hingegen scheinen den medialen Umgang der Eltern sehr genau zu beobachten und zwar immer vor dem Hintergrund ihres eigenen Mediennutzungsverhaltens. Sie stellen fest, dass Eltern Medien nutzen, um von täglichen Arbeitsanforderungen und damit den Alltagsbelastungen abzuschalten. Medien ermöglichen einen kurzzeitigen Eskapismus und erfüllen damit vor allem die Funktion des individuellen Rückzugs. Auf diese Weise wird, wie in dem Fallbeispiel von Lisa, der Vater unerreichbar, er entzieht sich ihr. Sie wertet daher diese Form des elterlichen Medienkonsums als negativ, da es mit einer Passivität einhergeht und die Medien ihrem Wunsch einer gemeinsamen Aktivität mit dem Vater entgegenstehen. Anders sieht es aus, wenn sie Fernseherlebnisse miteinander teilen, so wie dies bei der Rezeption von *Jim Knopf* geschieht (vgl. 6.2.5, 218). Dies bekräftigt auf eindrückliche Weise, dass Kinder geteilte Medienerlebnisse als gemeinsame Aktivitäten wahrnehmen und dieser qualitativen Zeit mit den Eltern oder einem Elternteil eine höhere Bedeutung beimessen als der eigentlichen Medienrezeption. Lisa erkennt mediale Gewohnheiten der Eltern und lernt unbewusst, dass Medien unterschiedliche Funktionen wahrnehmen, sie können zum verbindenden, aber gleichzeitig in der individuellen Rezeption des Vaters zum trennenden Element werden. Sie lehnt den passiven, eskapistischen Medienzugang des Vaters ab, da er ihrem eigenen Bedürfnis nach Nähe entgegensteht, dennoch bleibt die Frage, inwieweit das elterliche Medienverhalten als Muster bei ihr abgespeichert wird.

Text: Interview (w) _D

Position: 63 - 72

Code: System Familie\Kommunikation in und um Familie

I: Sag mal, ist deine Mama denn immer daheim?

L: Nein, die ist immer bei unseren Pferden.

I: Habt ihr Pferde?

L: Ja, und die haben sogar noch ein Fohlen bekommen. Diamond Shona heißt sie.

I: Das ist ein schöner Name. Und dein Papa, der muss arbeiten gehen?

L: Ja, aber immer wenn er von der Arbeit nach Hause kommt, dann liegt er nur faul auf dem Sofa rum und schaut Fernsehen.

In dem folgenden empirischen Material liegt eine komplexere Verstrickung des kindlichen und elterlichen Medienverhaltens vor. Vin spielt am liebsten Computerspiele wie seine Eltern auch, diese Präferenz übernimmt er aus Beobachtungen des elterlichen Medienverhaltens. Er hat eine hohe Affinität zu dem Thema Ritter und beschäftigt sich im Zuge dessen sehr ausgiebig mit der Tätigkeit des Kämpfens in historischen Kontexten (also keine Ego-Shooter Spiele), sowohl in seinen favorisierten Computerspielen als auch in nichtmediale Spielbeschäftigungen. Dieses Verhalten stößt auf Irritation bei Erzieherinnen und führt

offensichtlich zu Problemen im Kindergarten. In einem normativen Gespräch (Barthelmes/Sander 2001, 238-244) versucht der Vater auf kindgerechte Weise dem Sohn zu erklären, warum er keinen Krieg mag und „Krieg führen“ keine erwünschte Spielaktivität darstellt.

Text: Interview (m) _D

Position: 288 - 293

Code: System Familie und Medien\Medienverhandlungen/-verbote

K: Das musst du mir noch mal genauer erzählen, ich kenn außer dir niemanden, der sich so für Ritter interessiert. Warum sind denn Ritter so spitze?

V: Oh, Mann (*mit leicht genervter Stimme*) Wegen dem Krieg! Da fällt mir noch was ein, da kann man noch was machen, aber nur wenn man sehr, sehr viel Soldaten und Krieg und so hat, da sind so zwei blutende Hände und wenn man da draufgeht, dann gibt es einen ganz großen Krieg, das ist der Heilige Krieg. Und da gibt es einen ganz großen, soll ich dir was sagen, wie clever ich bin: Ich hab ihm erklärt, dass er auf der anderen Insel eine Stadt bauen soll, aber das ist jetzt erst noch ein Dorf.

K: Ja du, wenn du so Kriege führst, dann musst du ja auch welche erschießen oder bekriegen?

V: Ja, aber bei Floßschiffen oder so anderen Dingen oder Bauarbeitern muss man gar nichts machen, die können gar nicht kämpfen, aber Bauarbeiter können kämpfen.

K: Ist Krieg führen nicht was Schlimmes?

V: Das hat mir Papa schon mal erklärt, der mag keinen Krieg. Denn kaum baut man eine ganz schöne Burg, aber wenn man nicht genug Krieger baut, denn verliert man, dann geht alles wieder kaputt. Da hat man nämlich die Burg umsonst gebaut.

Text: Interview(m)_D

Position: 304 - 310

Code: System Familie\Mediennutzung im Familienverbund

I: Stimmt. Und was machen denn deine Eltern am liebsten? Spielen die auch gern Computer?

V: Ja, aber fast ohne Krieg.

I: Was spielen sie dann gern?

V: Soll ich dir was sagen, ich hab gesehen, dass Mama was mit Krieg gespielt hat. Das ist so hm [...] Alexander ist das. Alexander ist das, und da kann man auch Bosse machen, verschiedene Bosse, und wenn man da so was entwickeln kann, egal was man entwickelt, da sind immer andere da. Und bevor man einen Mühle bauen kann, muss man als erstes, das ist sehr, sehr blöd (*Stimme lauter und höher*), das brauch man eigentlich noch gar nicht, da muss man als erstes bevor man Mühle bauen kann, muss man als erstes das Soldatenhaus bauen (*Stimme tiefer, Intonation fallend*). Ganz schön blöd.

I: Dann spielt deine Mama also auch gern Computer.

V: Papa auch, aber nicht so gern mit Krieg.

Vin schildert, dass sein Medienverhalten bedingt durch seine Mediennutzung durch verschiedene Erwachsene kritisiert wird und korrigiert werden soll, dabei deckt er gleichzeitig eine gewisse ‚Doppelmoral‘ der Eltern auf. So beobachtet er bei seiner Mutter ein Verhalten, das im Widerspruch zu den Grundsätzen steht, die ihm erklärt wurden. Damit kommt die Botschaft des Vaters bei ihm zwar an, er ist sich der Problematik um das Thema Krieg bewusst, aber durch das Verhalten der Mutter lässt sich sein Thema und seine Präferenz für „Kriegsspiele“ rechtfertigen. Er erkennt die Diskrepanz zwischen Botschaft und Verhalten und macht sie sich selbst zunutze. Selbst das Spiel, das er erstaunlich detailliert wiedergibt, so

dass auf eine eigene Nutzung geschlossen werden kann, wird von ihm kritisiert. Dabei können Kinder insbesondere in diesem Alter verstehen und akzeptieren, dass es Sendungen oder Spiele gibt, die nicht für Kinder gemacht sind, wie zum Beispiel die Computerstrategie- und Kriegsspiele, es führt dann zur Diskrepanz und Unverständnis, wenn diese Kriegsspiele generell als schlecht abgetan und dann wie hier von einem Elternteil doch genutzt werden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Vorgaben problematisch werden können, wenn sie pauschal formuliert sind. Das Medienhandeln der Erwachsenen muss mit der Botschaft übereinstimmen, denn Diskrepanzen werden von den befragten deutschen Kindern bereits sehr früh erkannt und entlarvt. Handlungen sind folglich richtungsweisender und ausschlaggebender als Worte. *„In dieser Hinsicht ist die sinnvolle Nutzung von Medien durch die Eltern die beste Fernseherziehung in der Familie.“ (Aufenanger 1994a, 496)*

6.2.8 Geteilte Medienverantwortung in Deutschland: PC Väter als Medienverbündete und Mütter als Rückzugsuchende

Die geschilderten Wahrnehmungen der Kinder im Interview und der damit verbundene kritische Blick auf das mediale Verhalten der Eltern offenbaren bei genauerer Analyse weitere Spezifika. In den Familien gibt es zum einen zwischen Vätern und Müttern mediale Rollen- und Aufgabenverteilungen, zum anderen setzen die Geschlechter Medien unterschiedlich ein. Dies lässt darauf schließen, dass Frauen und Männer auch im Erwachsenenalter mittels Medien unterschiedliche Gratifikationsmuster befriedigen, wobei die deutschen Mütter der interviewten Kinder eine höhere Affinität zu klassischen Medien aufweisen, während die Väter dieser Untersuchung offensichtlich neue technische Medien bevorzugen.

Nach den Beschreibungen der Kinder sind die Mütter dieser Untersuchung diejenigen, die Medien verbieten und Regeln für die Nutzung aussprechen. Sie sind in Deutschland als auch in den USA die kontrollierende Instanz, hierbei unterscheiden sich die Länder nicht. Evident wurde dieser Sachverhalt bereits in den normativen Gesprächen der Eltern mit den Kindern, die restriktive Medienvermittlung konzentriert sich dabei in erster Linie auf die Person der Mutter. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass sie tagsüber präsenter und verfügbarer sind als die Väter. Damit obliegt den Müttern eine wesentlich stärkere Kontroll- und Machtfunktion, die die befragten Kinder sehr deutlich wahrnehmen. Die Mütter sind die „Medienverbietenden“ und damit auch Spaßverderber, während die Väter mitmachen und insgesamt den Medienumgang lockerer zu handhaben scheinen. Dies deckt sich mit der Untersuchung von Rideout/Hamel (2006) im Rahmen der Kaiser Family Foundation Study, dort geben die Mütter an, dass sie insbesondere die Fernsehregelung genauer observieren und kontrollieren als ihre Ehemänner dies tun (vgl. Rideout/Hamel 2006, 13). Die Kinderaussagen dieser Untersuchung legen eine Übereinstimmung mit den Aussagen der Mütter aus der

Kaiser Family Foundation Study (Rideout/Hamel 2006) nahe, wie das folgende exemplarisch ausgewählte Textbeispiel illustriert.

Text: Interview_V3_US

Position: 167 - 172

Code: System Familie und Medien\Medienverhandlungen/-verbote

I: Ah, when you watch TV. Is there something you are not allowed to watch on TV, so where your mommy says: that is not so good for you?

D: Ahm, sometimes my daddy let me do it and then mommy doesn't like it.

I: Hmm, so your mommy does say it is not o.k.?

D: Mom doesn't like it.

I: Does she explain to your dad and you why she doesn't like it?

D: No. (*shakes her head*)

In dem Textauszug folgt der Interviewer suggestiv der Annahme, dass es sich bei der reglementierenden Person um die Mutter handelt, mit dem Ziel, eine Stellungnahme des Kindes zu erhalten. Deborah differenziert diese Annahme, in dem sie auf die unterschiedlichen Einstellungen von Vater und Mutter gegenüber dem Fernsehen rekurriert. Sie setzt den Vater in eine Dissonanz zur Mutter, indem sie erklärt, dass er sie fernsehen lässt, also erlaubt, was die Mutter nicht zulässt. An ihrer Wortwahl wird deutlich, dass dies für sie weniger ein passives Erlauben verkörpert, sondern vielmehr ein Vertrauensbeweis des Vaters in ihre Fähigkeiten, er lässt sie „etwas machen“ (*<my daddy let me do it>*), er traut ihr dies zu. Die Mutter hingegen, in ihrer reglementierenden Funktion, scheint nach anderen Kriterien auszuwählen und geht in Opposition zur Erlaubnis des Vaters. Deborah führt auf Rückfrage des Interviewers nicht weiter aus, ob die Mutter ihr Missfallen ausspricht und interveniert, evident ist aber, dass sie das Missfallen der Mutter spürt.

Auffallend ist, dass trotz der Verhandlungen und Regelabsprachen bezüglich Inhalt und Auswahl der Sendungen, die vor allem von den Müttern geführt werden (vgl. auch Rideout/Hamel 2006, 13), sie in der konkreten Interaktion mit Medien vielmehr außen vor bleiben. Sie machen nicht bei den Medien mit, sondern sie ziehen sich vielmehr mittels klassischer Medien wie Bücher oder auch ganz ohne Medien zurück, um Zeit für sich selbst zu haben. Die gemeinsame Medientätigkeit mit dem Kind, sei es im Sinne des ‚*coviewing*‘ oder des gemeinsamen Computerspiels, tritt in Verbindung mit den untersuchten Müttern in den Aussagen der deutschen Kinder nicht auf. Gerade zu den neuen technischen Medien scheinen sie nach Aussage der hier befragten Kinder auf Distanz zu gehen, im ersten exemplarischen Textbeispiel hält Max klar fest: die Mutter will nichts mit den neuen technischen Medien zu tun haben.

Text: M_(m.)_Kita W.
Position: 107 - 116
Code: System Familie/Väter: Die Mitmacher - Mütter: Die Reglementierer (ziehen sich
 K: Wie lang darfst du denn Fernseh schauen?
 M: Zwei Filme. (*schnelle Antwort*)
 K: Und schaut deine Mama danach?
 M: Nein, die schaut nie fern (*Stimme fallend*).
 K: Da hat sie vielleicht keine Zeit dazu?
 M: Und die will auch gar nicht.
 K: Was macht denn deine Mama gern?
 M: Die liest lieber.
 K: Und du?
 M: Ja, ich hab mir Pippi Langstrumpf ausgeliehen.

Der Interviewer beginnt diese thematische Sequenz mit der Frage, wie lang Max denn fernsehen darf, worauf Max schnell und präzise antwortet. Daraus kann man schließen, dass es sich bei den zwei Sendungen, die er schauen darf, um eine ausgehandelte Absprache zwischen ihm und den Eltern handelt. Der Interviewer formuliert im Anschluss eher feststellend als fragend, dass bestimmt seine Mutter danach schaut, also dies kontrolliert. Max verneint, denn nach seiner Angabe schaut die Mutter nie Fernsehen. Diese Feststellung ist durch das „nie“ so betont und entschieden, dass er damit deutlich die ablehnende Haltung der Mutter zum Ausdruck bringt, die sich offensichtlich zum Medium Fernsehen distanziert. Max signalisiert, dass die Frage überflüssig wird, denn wenn die Mutter das Fernsehen ablehnt und es nie nutzt, dann wird sie nicht mit ihm schauen, weder aus eigenem Vergnügen noch zur Kontrolle. Max verwehrt sich in diesem Zusammenhang auch gegen die falsche Annahme des Interviewers, der in einer propositionellen Äußerung als Erklärung für das fehlende Interesse der Mutter einen möglichen Zeitmangel anführt. Max positioniert sich selbstbewusst gegen den Interviewer und korrigiert beziehungsweise bestätigt noch einmal, dass die Mutter generelles Desinteresse am Fernsehen zeigt und das Medium ablehnt. In Konsequenz heißt das, sie will das Fernsehen nicht nutzen und hat auch kein Interesse für seine Mediennutzung oder seine multimedialen Vorlieben, geschweige denn teilen die beiden Fernseherlebnisse miteinander. Die Mutter kann aufgrund ihre Lesevorliebe als *Buch*lesevorbild fungieren, aus Studien ist die besondere Bedeutung der Mutter als Lesemodell positiv belegt (vgl. Garbe 2002), aber sie vergibt die Chance, als *Medienvorbild* zu fungieren, da sie Max' Rezeption von nicht schriftlich fixierten Texten nicht als Lesen auffasst, bei dem er auf Interesse und Interpretationshilfe von Seiten Erwachsener angewiesen ist und das auch wertvoll sein kann.

Der folgende beispielhafte Textausschnitt aus einem weiteren Interview zeigt dasselbe Muster des mütterlichen Rückzugs, hier allerdings kann keine Abneigung per se gegen die neuen technischen Medien festgestellt werden, trotzdem greift die Mutter des befragten Kindes bei der Wahl der Beschäftigung zum Schlafen, während der Vater dagegen zum technischen

Medium Computer greift. Es scheint sich hier also noch eine weitere Dimension in dem Muster anzudeuten, das folgend genauer herausgearbeitet werden soll.

Text: D. Kita Keltenstr

Position: 251 - 252

Code: System Familie | **Väter:** Die Mitmacher - **Mütter:** Die Reglementierer

I: Was mag denn dein Papa und deine Mama am liebsten von diesen Medien?

D: «Ohh»! Schlafen!! Mein Papa spielt gern am Computer. Und meine Mama, wir haben doch gerade Handwerker da und da hat sie gerade nur sonntags Zeit, und dann möchten sie auch immer ein Mittagschläfchen machen.

Der Interviewer interessiert sich zu Beginn dieser Textstelle für die liebsten medialen Beschäftigungen der Eltern, darüber, was Medien sind und welche Diana selbst besitzt, wurde im Abschnitt zuvor gesprochen. Ihre Antwort kommt verbunden mit einem Lautausruf, der durch das langgezogene «Ohh» fast leicht klagend wirkt, und sie benennt mit nur einem Verb die Tätigkeit (oder eben Untätigkeit im Sinne eines Ausruhens) des Schlafens als die absolut favorisierte Beschäftigung der Eltern. Damit erweitert sie sprachlich kompetent und in eigener Strukturierung den vorgegebenen engen (medialen) Rahmen des Interviewers, indem sie eine nicht mediale Beschäftigung nennt. Die Beschäftigung, so zentral, dass sie als Ausruf mit nur einem Verb (*<schlafen!>*) formuliert wird, führt sie nun folgend weiter aus. Sie weiß, dass der Interviewer nach einer medialen Präferenz gefragt hat, daher greift sie dies auf und erklärt, dass der Vater durchaus gern am Computer spielt. Interessant ist dabei, dass sie wirklich die vergnügliche Seite benennt, der Vater arbeitet nicht am Computer, sondern er spielt. Die liebste Beschäftigung der Mutter von Diana bleibt allerdings das zu Beginn proklamierte Schlafen, das hat auch seinen Grund, wie Diana erklärt, denn die Mutter hat aufgrund von Bau- oder Umbaumaßnahmen wenig Zeit und nutzt daher den Sonntag für einen Mittagsschlaf. Diana konstatiert folglich keine Ablehnung der Mutter gegen die Medien, darüber erfährt der Interviewer an dieser Stelle nichts, jedoch erfährt er, dass die Mutter die freie Zeit in der aktuellen Situation für einen individuellen erholsamen Rückzug nutzt und dabei weder auf klassische Medien wie die Mutter von Max zurückgreift, noch die neuen technischen Medien zur Entspannung heranzieht. Der Vater hingegen schläft zwar offensichtlich ebenfalls gern, aber er nutzt zur Entspannung durchaus den spielenden Umgang mit dem technischen Medium Computer.

Die untersuchten Väter werden damit von den Kindern als medienaffiner und den neuen Medien gegenüber offener dargestellt, während die Mütter für die Reglementierung der Kinder zuständig sind, aber in der eigenen Nutzung sich vielmehr distanzierend zu den neuen technischen Medien positionieren. Dieses Muster dokumentiert sich nochmals in dem folgenden exemplarisch ausgewählten Textausschnitt.

Text: F_Kita H. und L.
Position: 296 - 299
Code: System Familie/Väter: Die Mitmacher - Mütter: Die Reglementierer
 K: Und Handy?

F: Nur mein Papa, meine Mama nicht.

K: Tun deine Eltern am liebsten lesen, Fernsehen oder am Computer was machen?

F: Meine Mama telefoniert gerne und mein Papa tut halt gern am Computer was machen.

Zu Beginn dieser Sequenz möchte der Interviewer wissen, welche Medien die Eltern besitzen, hierbei zeigt sich nach der Aussage von Felicia bereits ein Unterschied zwischen Mutter und Vater, denn ausschließlich der Vater besitzt ein Handy, die Mutter nicht. Der Interviewer will nun anschließend wissen, welches die favorisierten medialen Beschäftigungen der Eltern sind und gibt eine Auswahl an bestimmten Tätigkeiten vor. Felicia beginnt ihre Antwort mit der Mutter und konstatiert, dass ihre Mutter gerne telefoniert. Sie nutzt nicht die vorgegebenen Auswahloptionen des Interviewers, denn offensichtlich passt keine der vorgegeben Kategorien, auch das Telefonieren ist nicht das „liebste“, aber nach der Beobachtung von Felicia eine zumindest gern ausgeführte mediale Aktivität. Felicia erweitert hier folglich den engen Rahmen und bestätigt damit erneut, dass Kinder im Alter von fünf Jahren Informationen strukturieren und anordnen können. Das Telefon ist ein direktes Kommunikationsmittel, es ermöglicht auch über große Entfernungen hinweg mit Menschen direkt in Kontakt zu treten. Auch die Mutter von Felicia nutzt damit die technischen Medien, um Zeit für sich zu gestalten, sie in diesem Moment nicht für die Familie verfügbar, allerdings sucht sie nicht den Rückzug, sondern den Austausch und Kontakt mit anderen Menschen. Interessanterweise besitzt gerade die Mutter, die besonders gern telefoniert, kein Handy. Das Telefon ist damit für sie ein „Zuhause-Medium“ (Röser 2004, 6), sie nutzt es nicht unterwegs. Bei dem Vater scheint dagegen eine vorgegebene Option des Interviewers zu passen, sonst würde sie dieses nicht wählen, wie die erste Antwort bezüglich der Mutter zeigt. Der Vater scheint tatsächlich gerne den Computer zu nutzen, was er damit macht bleibt an dieser Stelle offen.

In den bisher exemplarisch angeführten Textstellen war der mediale Rahmen durch die Frage des Interviewers nach dem medialen Nutzungsverhalten der Eltern in gewisser Weise immer vorgegeben, daher erscheint es notwendig eine weitere exemplarische Sequenz aus dem Datenmaterial auszuwählen, in der sich dieses Muster ebenfalls dokumentiert ohne die thematische Zentrierung durch den Interviewer.

Text: L.(1) (m.)_Kita H. L.
Position: 28 - 31
Code: System Familie/Väter: Die Mitmacher - Mütter: Die Reglementierer

I: Das kann ich mir vorstellen. Da können wir uns zusammuntun. Ich wünsch mir nämlich eine Riesenrennbahn, so eine, wo ich reinsitzen kann.

L: Ach so. Da weiß ich auch schon, was man dazu braucht! Den Schummi! Ja, den Schummi.

I: Das ist eine gute Idee, den würden wir dann fragen und der müsste uns helfen. Findest du den gut?

L: Ja. Ich schau immer Formel 1 mit meinem Papa.

In dieser Sequenz geht es um Wünsche, dabei benennt der Interviewer für sich den Wunsch einer Riesenrennbahn in thematischer Anlehnung an den Wunsch von Lukas nach Motocrossrädern. Lukas greift diese Idee auf, ergänzt aus seinem Wissen und aus seinem Erfahrungskontext, dass man dazu den <Schummi> braucht. Der Interviewer kennt die Abkürzung und kann aus dem Kontext schließen, dass Lukas auf Michael Schumacher, den Rennwagenfahrer und seinen Rennwagen referiert, und bestärkt Lukas in seiner Idee, indem der Interviewer diese positiv bewertet und anerkennt. Der Interviewer fordert in seiner Folgefrage eine Bewertung von Lukas zu Schumacher ein. Lukas stimmt der fragenden Feststellung des Interviewers zu und ergänzt, dass er immer Formel 1 mit seinem Vater anschaut. Ob er nun Schumacher gut findet, weil er ihn regelmäßig anschaut, oder weil der Vater das Rennteam um Michael Schumacher favorisiert, muss an dieser Stelle offen bleiben. Jedoch kann man interpretieren, dass es vor allem darum geht, diese mediale Erfahrung mit dem Vater zu teilen. Da es sich bei der Formel 1 um einen durchaus männlich konnotierten Sport handelt und die Übertragung des Autorennens ein Programm darstellt, das sich nicht explizit an Kinder richtet, kann man vermuten, dass der Vater Initiator dieses Medienrituals ist und die beiden in der Situation durch die Medien zu Verbündeten werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Mütter der hier befragten Kinder die Regelung der Mediennutzung der Kinder übernehmen, für die eigene Beschäftigung aber eher auf technische Distanz gehen und die traditionellen Medien zum individuellen Rückzug und zur persönlichen Erholung bevorzugen. So nutzen sie das klassische Medium Buch zur eigenen Beschäftigung und das Telefon zur sozialen Interaktion mit Personen außerhalb des familiären Zentrums. Die Väter zeigen kontradiktorisch zu den Müttern eine Faszination an technischen Medien und wenden sich insbesondere verstärkt dem Medium Computer oder Fernseher zu (vgl. auch MPFS KIM 2008). Die Geschlechter haben offensichtlich unterschiedliche Bedürfnisse, die sie durch unterschiedliche mediale Angebote und differenziertes Nutzungsverhalten zu befriedigen suchen. So konnten Untersuchungen belegen, dass Jungen den Wettbewerb bevorzugen (Sutter/Rützler 2010), während Mädchen sich verstärkt den Medien zuwenden, die ihr Bedürfnis nach Kommunikation und sozialer Interaktion befriedigen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007b, 240; KIM 2010; Lego Learning Institute 2003). Auch erwachsene Mediennutzer zeigen unterschiedliche Nutzerprofile und Gratifikationsmuster, die sich folglich von früher Kindheit an fortsetzen. Die Väter werden daher auch von den befragten Kindern als technisch versierter und medienaffiner als die Mütter ausgewiesen. Sie sind die Medienverbündeten der Kinder, denn sie nutzen nicht nur

selbst die technischen Medien, sondern sind auch aktive Begleiter der kindlichen Mediennutzung und bringen eigene Interessen, eigenen Enthusiasmus in die gemeinsame Rezeptionssituation mit ein. Sie sind Medienmitgestaltende und fungieren durch die eigene Nutzung und die damit einhergehende Kompetenz als Ansprechpartner für technische Fragen, gerade in Bezug auf die Computernutzung. Eine mögliche Erklärung für dieses rekonstruierte unterschiedliche mediale Spielverhalten der Geschlechter liefert das in verschiedenen Studien konstatierte differente Spielverhalten der Geschlechter (vgl. Drieschner 2010, 139f.). So scheint bei Vätern offensichtlich ein besonders hoher Zusammenhang zwischen gemeinsamem Spiel und Beziehungsaufbau zu bestehen (Drieschner 2010, 139).

„Während die Qualität der Mutter-Kind-Bindung vor allem mit der feinfühligsten Reaktion auf die Bindungssignale des Kindes korreliert, scheint sich die Vater-Kind-Bindung komplementär dazu eher aus der Qualität seiner Unterstützung der kindlichen Exploration zu entwickeln.“ (Drieschner 2010, 139).

Dies deutet sich auch in dem vorliegenden Datenmaterial an, da es sich aber nicht in allen Fällen rekonstruieren lässt, kann hier noch von keinem allgemein gültigen Muster gesprochen werden, dies müsste an weiteren Fällen überprüft werden.

Text: F_(w.)_Kita H. L.

Position: 115 - 121

Code: System Familie und Medien\Mediennutzung im Familienverbund

I: Kannst du denn schon mit dem Computer umgehen?

F: Ja, ein bisschen. Wenn mein Papa sagt, ich soll da drücken, dann drück ich da manchmal.

I: Darfst du mit deinem Papa an den Computer?

F: Ja.

I: Hast du denn dann auch Computerspiele?

F: Ja schon, am Computer malen, das mach ich am liebsten.

Der Interviewer möchte in dieser Sequenz wissen, ob Felicia über die technischen Fähigkeiten verfügt, mit dem Computer selbständig umzugehen. Der Interviewer fordert hier also eine Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse, die Felicia folgend auch vornimmt, indem sie angibt, dass sie „ein bisschen“ damit umgehen kann. Dies präzisiert sie dann folgend anhand eines Beispiels, sie kann nämlich auf Anweisung des Vaters bestimmte Tasten drücken, das macht sie allerdings nur manchmal. Bei dem Computer scheint es sich also nicht um einen Kindercomputer zu handeln, sondern die Nutzung dieses Computers macht eine Begleitung durch den Vater erforderlich. Er weist sie offensichtlich in bestimmte Funktionsweisen ein und lässt sie auch selbst aktiv werden, allerdings nur auf seine direkten Anweisungen hin und in seiner Begleitung. Er ist der Ansprechpartner für die technischen Fragen und Umsetzungen sowie Begleiter in der Computernutzung. Auf die Frage des Interviewers nach dem Besitz und Ausführung von bestimmten Computerspielen, benennt sie nicht das spezifische Spiel oder in

diesem Fall das Programm, sondern *die Tätigkeit* des Malens. Sie wählt damit ein Spiel, das sie auch in der realen Welt ausführt, und knüpft damit virtuell sehr eng an ihre reale Spielpraxis an. Das Malprogramm, das sie zum Malen benutzt, ist auch kein Computerspiel im Sinne eines ‚Games‘ als ein durch implementierte Regeln beschriebenes Spiel für einen oder mehrere Nutzer mit einem vom Entwickler intendierten Ziel, sondern ein Programm zum kreativen Malen und Gestalten.

Der Computer scheint nach wie vor in den Zuständigkeitsbereich des Vaters zu fallen, er begleitet auch im folgenden Fallbeispiel das Kind, weist an und kontrolliert insbesondere die Nutzung am nicht speziell für Kinder ausgerichteten Modell.

Text: M_(m.)_Kita W.

Position: 133 - 136

Code: System Familie/Väter: Die Mitmacher - Mütter: Die Reglementierer

K: Darfst du denn bei deinem Papa an den Computer?

M: Noch nicht allein. Mit Papa darf ich.

K: Was darfst du denn da machen?

M: Ich kann jetzt nicht meine CD rein machen, die ich von den Studenten bekommen habe, weil da, wo die CDs rein kommen, ist es kaputt. Da müssen sie jetzt meinen Computer anschließen.

Auch Max gibt an, dass er noch nicht allein an den Computer des Vaters darf. Allerdings besitzt Max bereits einen eigenen Computer, wie er bereits in einigen Sequenzen vorher stolz berichtet. Diesen kann er allerdings noch nicht nutzen, da er noch keinen Bildschirm hat, den bekommt er nach eigenen Angaben erst zum Schulstart. Max wird ebenfalls wie Felicia in seiner Computernutzung durch den Vater begleitet. Während aber Felicia lediglich ausführt, was der Vater anweist, und ihr Ziel die ausführende Tätigkeit ist, geht es Max vielmehr um das technische Know-how. Durch seine technische Fachsprache und sein Wissen, dass man an einen Bildschirm einen anderen Computer anschließen kann, zeigt sich Max als ein Experte. Es scheint ihm dabei vielmehr um das technische ‚Tüfteln‘ zu gehen als um einen Inhalt, auch wenn das Ziel ist, die CD der Studenten⁸⁹ anzuschauen. Die CD scheint er normalerweise, sofern das Laufwerk des Computers funktioniert, schon selbst einlegen zu können. Das Anschließen des Computers scheint Max allerdings nur mitzuverfolgen, er selbst scheint nicht aktiv daran beteiligt (M Position 136).

Ergebnisse aus KIM 2006 bestätigen die hier herausgearbeiteten Befunde, dass sich die kindlichen Nutzer entsprechend den Vermittlungsmustern vorrangig an die Väter wenden,

⁸⁹ In dem Interventionsprojekt, das Teil der in Deutschland stattfindenden Untersuchung war, wurde eine Eigenproduktion der Kinder von betreuenden Studierenden der universitären Einrichtung auf CD gebrannt, die jedes Kind mit nach Hause nehmen durfte.

allerdings konnten die Mütter bezüglich der Vermittlung von Kompetenzen und in der Funktion als Ratgeber in den letzten Jahren laut KIM 2006/2008 zulegen (KIM Studie 2008, 27). In USA scheint sich diese Differenz bereits nivelliert zu haben, einzelne Mütter werden als gleichwertige Ansprechpartner für technische Fragen von amerikanischen Kindern dieser Untersuchung ausgewiesen. Ein ausgewählter exemplarischer Textausschnitt verdeutlicht diese Hypothese. Sie kann allerdings nicht in allen amerikanischen Daten nachgewiesen werden, da sie jedoch in drei Fällen sehr markant ist und sich mit quantitativen Befunden dieser Untersuchung und anderen qualitativen Untersuchungen (vgl. Rideout/Hamel 2006, 5; 13) deckt, soll sie dennoch ausgeführt werden, allerdings mit der Anmerkung einer notwendigen Überprüfung in weiteren Untersuchungen.

Text: Interview_V5_ (m.)_US

Position: 410 - 417

Code: System Familie und MedienVäter: Die Mitmacher - Mütter: Die Reglementierer

I: With whom do you talk about TV and computer?

V5: I don't know.

I: If something on the computer or on the TV is not working, who do you ask?

V5: My mommy, but not if she is working.

I: And can you also play on the big computer of your mom and dad?

V5: Yeah, because ahm I love to play Tommy the ~ game and do you want to play these again? (*hold up the two hand puppets: frog and alligator*)

Die Sequenz beginnt damit, dass der Interviewer wissen möchte, wer Ansprechpartner für die medialen Erfahrungen von Jack darstellt. Diese Frage kann oder möchte Jack nicht beantworten, der Interviewer hakt daher mit einer Umformulierung nach und präzisiert die Frage, indem er nach dem Ansprechpartner für technische Probleme fragt. Der Interviewer gibt dabei bestimmte Beispiele wie Fernseher oder Computer vor, die alle in dem Bereich der neuen technischen Medien liegen und damit eher männlich konnotiert zu sein scheinen. Für Jack ist für diese technischen Probleme eindeutig die Mutter die erste Ansprechpartnerin, allerdings mit einer Einschränkung: Wenn sie beschäftigt ist und arbeitet, dann fragt er sie nicht. Ob sie nun allerdings die gezielte erste Wahl für die technischen Probleme darstellt oder einfach generell die Person, die verfügbarer ist, kann an dieser Stelle aber nicht eindeutig festgelegt werden. Auf jeden Fall wird die Mutter von Jack als medienkompetent wahrgenommen und als Mutter, die technische Probleme lösen kann, der Vater wird in diesem Zusammenhang von Jack nicht genannt⁹⁰.

Dies spiegelt sich in Ansätzen in den quantitativen Daten wieder, so geben 20% der befragten amerikanischen Eltern (91% der befragten Eltern sind weiblich, also die Mütter der Kinder)

⁹⁰ Der Vater tritt erstaunlich selten in Erscheinung, die Mutter ist für Jack die zentrale Beziehungsperson zu sein, an der er sich reibt.

geben an, dass sie technische Fertigkeiten voneinander lernen, während diese Form der Medienvermittlung in Deutschland mit nur 1% nahezu als nicht existent ausgewiesen werden kann (vgl. Abbildung 41 – Angaben des Haupterziehers auf die Frage, wie in den Familien mit Medien umgegangen wird). Dennoch scheint es auch in den USA so zu sein, dass die untersuchten Väter eine Sonderrolle in der medialen Nutzung mit dem Kind einnehmen. Aufgrund der selten anzutreffenden Beschreibungen von amerikanischen Kindern über das elterliche Medienverhalten können anhand dieser Daten keine validen Aussagen getroffen werden, allerdings geben Mütter in amerikanischen Untersuchung von Rideout/Hamel (2006) oder Schmitt (2000) an, dass die Väter aus eigener Motivation und Interesse viel häufiger in die gemeine Rezeptionssituation mit den Kindern eintreten als sie selbst dies tun (Schmitt 2000, 36). Sie begrüßen in diesem Fall auch die gemeinsamen medialen Aktivitäten, da sie diese als eine Form des ‚bonding‘, also der Beziehungsarbeit zwischen den Vätern und den Kindern (insbesondere den Söhnen) wahrnehmen (vgl. Rideout/Hamel 2006, 5; 13). Die technische Anleitung und Begleitung ist dabei durchaus wünschenswert, allerdings muss m.E. die Rollenverteilung der Eltern nach Geschlecht, wie dies für Deutschland festzustellen ist, als problematisch eingestuft werden: Väter sind die technischen Medienverbündete, halten sich dagegen beim Lesen und Vorlesen in den Familien weitestgehend heraus, wie dies die Untersuchung der Stiftung Lesen in ihrer Vorlesestudie 2009 feststellen konnte (Stiftung Lesen, Vorlesestudie 2009). Nach Meinung der Väter ist für das Vorlesen die Mutter zuständig, zudem geben sie an, selbst keine Zeit zu haben. Zudem erscheint ihnen das Vorlesen als eine passive Aktivität, sie bevorzugen daher andere aktivere Unternehmungen mit ihren Kindern (vgl. ebd.). Polemisch formuliert hat Deutschland leseverweigernde Väter (vgl. Stiftung Lesen Vorlesestudie 2009) und computerferne Mütter, die viel eher zu klassischen Medien greifen (vgl. Ergebnisse dieser Untersuchung; KIM 2008). Damit zementiert sich, was Garbe (2007) mit der Feminisierung der Erziehung umschreibt, Jungen wenden sich von der Literatur, die vor allem durch weibliche Personen vermittelt wird, ab und den modernen Bildschirmmedien zu (Garbe 2002, 2007)⁹¹. Eltern sind wie oben gezeigt durch ihr Handeln und ihre eigenen Einstellungen an der Konstitution der Medieneinstellung und Medienkompetenz der Kinder beteiligt, sinnvoll wäre daher eine ausgewogene und breite Nutzung ohne einseitige Rollenverteilung der Geschlechter, denn sowohl Jungen und Mädchen brauchen ebenso computeraffine Mütter wie motivierte vorlesende Väter als mediale Vorbilder.

⁹¹ Dies liegt nach Garbe (2007) darin begründet, dass Bildschirmmedien die Interessen der Jungen besser bedienen und Gratifikationsmuster eher befriedigt werden als dies mit der – meist von Frauen – angebotenen Schullektüre der Fall ist und dem aktuellen Angebot in der KJL (Garbe 2007).

6.2.9 Unterschiede in kindlicher und elterlicher Medienerfahrung und Vermittlung - Zusammenfassung und Diskussion

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen, dass Kinder in gemeinsamen Medienritualen ein positives Gemeinschaftsgefühl entwickeln und die Medienzeit als Qualitätszeit mit den Eltern oder einem Elternteil verbuchen können. Dabei kann das individuelle Interesse an dem Inhalt zugunsten des kollektiven Moments in den Hintergrund treten. Den Kindern geht es in der gemeinsamen Mediennutzung um eine emotionale Ebene, um die Herstellung und Festigung von Beziehungen. Für Kinder unter sechs Jahren stellt daher die Mediennutzung mit Eltern oder einem Elternteil, insbesondere auf das liebste und häufigste genutzte Medium Fernsehen bezogen, eine wünschenswerte Aktivität dar.

Das Gefühl von Familienzugehörigkeit und die Beziehung zu den Eltern kann durch die „gemeinsam geteilte Erfahrung“ (Schäfer 2008a, 2008b) stabilisiert und verstärkt werden. Wird die Medienerfahrung mit jemandem geteilt, der aus eigener Motivation, wie die Väter an dem Medium Computer oder aus Interesse für die Rezeptionssituation des Kindes, sich an dem Erlebnis beteiligen und in eine aktive kommunikative oder performative Interaktion eintreten, bekommt dies eine ganz neue Qualität für das Kind. Im Vordergrund steht nicht primär das Medium und der Medieninhalt, sondern die gemeinsame Freude, der Spaß an der Rezeptionssituation (vgl. Götz 2006a), Kinder möchten das Erlebnis, die Erfahrung mit jemand anderem teilen. Die Untersuchung von Rideout/Hamel (2006) spiegelt dieses Ergebnis wider: Kinder im vorschulischen Alter bevorzugen nicht die individualisierte Nutzung, wie durch die Zunahme der personalisierten Technologien oft angenommen wird, sondern die gemeinsame Rezeptionssituation mit den Eltern (Rideout/Hamel 2006, 8).

Hüther (2010) beschreibt den Prozess, wenn Menschen die Aufmerksamkeit gemeinsam auf etwas richten und dadurch enge Verbundenheit entsteht, als ‚shared attention‘ - als geteilte Aufmerksamkeit (Hüther 2010). Es handelt sich dabei nach Hüther (2010) um eine Erfahrung, die nicht angeboren ist, sondern im Sozialisationsprozess erworben werden muss, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Während Hüther (2010) allerdings konstatiert, dass der Prozess der ‚shared attention‘ beim Fernsehen nicht stattfinden kann, weil die Bilder zu schnell ablaufen, so scheint dies nach den vorliegenden Ergebnissen auch in geteilten Medienerfahrungen möglich zu sein, sofern die enge Verbundenheit, die emotionale Komponente und das Gespräch bei der gemeinsamen erlebten und geteilten Situation im Vordergrund steht und eine Form der Interaktion und Kommunikation, sei es in der Situation selbst oder als Anschlusskommunikation, stattfindet.

„In kooperativen Lernprozessen mit anderen Menschen, in denen man sich gemeinsam mit einer Sache, einer Frage oder einem Problem beschäftigt, werden wechselseitige Impulse verarbeitet, die in die gemeinsame Lösung, das Spiel oder das Werk einfließen (Tomasello 2006, S.59).“ (Viernickel/Stenger 2010, 197)

Dies, so legen die Daten nahe, ist beim gemeinsamen Fernsehen genauso möglich wie beim gemeinsamen Bilderbuchanschauen (vgl. Hüther 2010, vgl. Rogge 1994, 499). Der Prozess der gemeinsamen Aufmerksamkeit ist daher nicht an die Schnelligkeit oder eben die Langsamkeit der Bildfolgen gekoppelt, sondern steht m.E. vielmehr in Zusammenhang mit der Qualität der elterlichen Begleitung.

„So können Medienrituale und medienbezogene Umgangsstile jene Vertrautheit und Sicherheit bieten, die durchaus der Stabilisierung eines (beispielweise ungleichgewichtigen) Familiensystems dienen.“ (Rogge 1994, 499)

Keinesfalls wird hier für einen Austausch nichtmedialer Familienaktivitäten durch gemeinsame Mediennutzung plädiert, genauso wenig scheint es allerdings, wie Hüther argumentiert, sinnvoll, gemeinsame Erfahrungen statt Medienerfahrungen zu fordern. Diese dichotome Einteilung wird der Realität nicht gerecht, es muss vielmehr darum gehen, insgesamt Prozesse des ‚shared attention‘ herzustellen und sich zu fragen, wie es zu möglichst vielen „gemeinsam geteilten Erfahrungen“ (Schäfer 2008a; Alemzadeh 2010) und „gemeinsam geteilten Denkprozessen“ (Liegle 2010, 14) zwischen Kindern und Erwachsenen kommen kann, diese scheinen mir unter den genannten Bedingungen auch für Medien möglich. Gerade für den Beziehungsaufbau und die Intensivierung des Beziehungsaspekts ist es wesentlich, gemeinsame - auch mediale - Interessen, Themen und Inhalte miteinander zu teilen oder über sie in einen Dialog einzutreten. So geht beispielsweise auch die Theorie der Themenzentrierten Interaktion davon aus, dass sich Beziehungen umso stabiler erweisen, je höher das Interesse an einem gemeinsamen Thema ist (vgl. Langmaack 2009, 107).

„Wenn man etwas miteinander zu tun haben will, muss man etwas gemeinsam tun – oder denken, träumen, entwickeln. Je höher das Interesse am gemeinsamen Thema, umso haltbarer erweist sich der Verbindungsanker „Beziehung“.“ (Langmaack 2009, 107)

Gemeinsame Erfahrungen setzen das bewusste gemeinsame ‚covieving‘, also den begleiteten Medienumgang, voraus, allerdings ist genau diese Art der Medienvermittlung nach Aussagen der hier befragten Kinder in den Familien selten. Kinder und Eltern nutzen spezifische, für ihre Kohorte ausgerichtete Formate oder die Eltern verfolgen während der Mediennutzung des

Kindes ihre eigene Agenda und versuchen die Alltagsaufgaben zu bewältigen, beide Seiten bleiben daher in ihrer Nutzung oft isoliert voneinander. In qualitativen Befragungen in den USA verweisen die tagsüber als Ansprechpartner präsenten Mütter auf den Wunsch der Kinder nach einer intensiven Begleitung in der Rezeptionssituation, während sie sich lieber anderen Tätigkeiten widmen oder versuchen, die Alltagsaufgaben zu bewältigen (vgl. Rideout/Hamel 2006, 8; Schmitt 2000, 34).

“Though young children enjoy watching children’s programming with their mothers, mothers are not always as enthusiastic. They would rather simply walk through the room (to monitor what their children are watching), or do something else while the television is on (such as sewing or crafts) than sit down and watch with them (Schmitt 2000, 35).

Untersuchungen in Deutschland wie KIM (2006,2008) oder in Österreich BIMEZ (2007) (vgl. KIM 2006, 2008; BIMEZ 2007, 50f.; Feierabend/Mohr 2004, S. 457) lassen, konträr zu den vorliegenden Ergebnissen, erkennen, dass sich milieuübergreifend Familien mit Vor- und Grundschulkindern häufig gemeinsam mit Medien beschäftigen, dies impliziert, dass sie auch gemeinsam fernsehen. Die Ergebnisse der Kaiser Family Foundation Study (Rideout/Hamel 2006) in den USA zeigen ebenfalls, dass gerade das Fernsehen am ehesten begleitet wird, während Kinder bei der Spielkonsolen- und Computernutzung meist allein gelassen werden. Dies kann laut Rideout/Hamel (2006) durchaus auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass es sich bei diesen Kindern überwiegend um die sechsjährigen älteren Kinder der Untersuchung handelte (Rideout/Hamel 2006). Warren (2003) stellt nun wiederum deckungsgleich zu den vorliegenden Ergebnissen dieser Untersuchung fest, dass die Form des ‚covieving‘ in amerikanischen Familien deutlich seltener vorkommt als die restriktive Medienvermittlung. *„Mean scores indicated that parents most frequently used restrictive mediation (M=19.03) with young children, followed by instructive mediation (M = 18.17), then coviewing (M = 14.9)“* (Warren 2003, 404). Dies führt er darauf zurück, dass gerade das Fernsehen wenige für beide Zielgruppen interessante Inhalte und Formate anbietet (vgl. Warren 2003, 399).

Die Diskrepanzen lassen sich hier nicht vollständig klären, allerdings ging es der vorliegenden Untersuchung nicht um eine Häufigkeitsauszählung und befragte zudem nicht die Eltern, sondern die Kinder. So kann es sein, dass nach dem Empfinden der Eltern eine häufige gemeinsame Nutzung in den Familien stattfinden, die aber von den Kinder als eher selten empfunden wird, während die normativen Gespräche der Eltern über Medien den

Kindern besonders präsent sind⁹². Eine Erklärung für diese Differenz liefert die Studie von Buijzen/Rozendaal/Moorman/Tanis (2008), die bezogen auf Werbung Unterschiede in Eltern- und Kinderaussagen analysierten und feststellen konnten, dass Eltern dazu tendieren, eine höhere Interaktionsrate anzugeben als die Kinder (vgl. Buijzen/ Rozendaal/Moorman/Tanis 2008, 3-4). Die Autoren argumentieren in Anlehnung an Ritchie/Fitzpatrick (1990), dass Übereinstimmungen oder Nichtübereinstimmung in berichteter Familienkommunikation zwischen Eltern und Kinder tatsächlich als Indikator für Differenzen in der Wahrnehmung gelten (vgl. ebd.).

Medien und deren Nutzung sind integriert in das Familienleben und dienen der Organisation und Aufrechterhaltung des Alltags, sie tragen insofern zur Konstituierung von Familie als Institution bei. Dadurch sind sie Thema in Familien, und insbesondere das favorisierte Medium Fernseher bietet Anlass für Konflikte und Auseinandersetzungen, wie Studien übereinstimmend feststellen (Lemish 2008, 163; Gauntlett/Hill 1999, 38f.; Kübler/Swoboda 1998, 26). Eltern betrachten Medien durchaus kritisch und es ist ihnen alles andere als gleichgültig, was ihre Kinder rezipieren (Lemish 2008, 163; Woodard/Gridina 2000, 25ff.). Das selten stattfindende gemeinsame Fernsehen ist infolgedessen weniger auf mangelndes Interesse oder auf den zu hohen Aufwand (Warren 2003, 399) zurückzuführen, vielmehr scheinen Mütter, die den Medienumgang der Kinder hauptsächlich regeln (vgl. Rideout/Hamel 2006, 13), davon auszugehen, dass eine Vorauswahl von Sendungen nach den von ihnen festgelegten Qualitätskriterien eine mediale Begleitung überflüssig machen.

Verbote und kritische Medieninhalte werden folglich in *normativen Gesprächen* (Barthelmes/Sander 2001) vorab geklärt und nicht in der Situation selbst. Barthelmes/Sander (2001) konnten feststellen, dass Gespräche, die einseitig das Medienverhalten und den Medienumgang der Kinder problematisieren und die durch Eltern initiiert werden (Barthelmes/Sander 2001, 244), mit zunehmendem Alter abnehmen. Die hier vorliegenden Gespräche kennzeichnen sich dadurch aus, dass im Grunde keine Problematisierung wie in den normativen Gesprächen, die zumindest einen Einblick in den als kritisch erachteten Sachverhalt geben, stattfinden. Vielmehr werden die Verbote von Eltern entweder gänzlich ohne Spezifikation oder mit nicht kindgerechten, da nicht an Inhalt oder Sache argumentierenden Erklärungen angeboten. Die vorliegenden Gespräche wurden daher spezifischer der restriktiven Medienvermittlung ‚*restrictive mediation*‘ (Warren 2003) oder

⁹² Nicht zuletzt allerdings sind die vorliegenden Thesen und abgeleitete Theorie aus konstruktivistischer Perspektive nicht als eine Beschreibung der objektiven Realität der Kinder zu verstehen, sondern als ein Plausibilisieren des Verstehens von Realität (vgl. Kraus 2000, 2002; vgl. Luckmann/Schütz 2003).

nach der Definition von Bybee/Robinson/Turow (1982) der ‚*restrictive guidance*‘ (Bybee/Robinson/Turow 1982 zitiert nach Schmitt 2000, 25) zugeordnet. Diese werden wie folgt als die Bestimmung von Fernsehzeiten, die Verbote bestimmter Sendungen, die Spezifikation adäquater Programme und Bedingungen für die Fernseherlaubnis (vgl. Schmitt 2000, 29) definiert. Im amerikanischen Diskurs liegen disparate Ergebnisse vor, einige Untersuchungen (vgl. Valkenburgh 1999) konstatieren einen höheren Anteil des ‚*coviewing*‘ im Verhältnis zur instruktiven und restriktiven Nutzung, während andere Studien, übereinstimmend zu den hier vorliegenden Ergebnissen, zu dem Schluss kommen, dass die restriktive Vermittlungsform ohne Diskussion und Erklärungen, die am häufigsten anzutreffende Form der Medienvermittlung darstellt (Warren 2003).

Das begleitete Fernsehen als ‚*coviewing*‘, der Definition einer intendierten gemeinsamen Nutzung folgend, als auch die instruktive Mediation, in der Kind und Eltern in eine Kommunikation über Medien eintreten, sollte aus medienpädagogischer Sicht erhöht werden. Kinder brauchen Erklärungen, die an der Sache argumentieren und damit verständlich wie auch nachvollziehbar sind. Nur so kann Medienkritik als eine Dimension der Medienkompetenz, die vor allem von Erwachsenen begleitet und angeregt werden muss, angeeignet und geschult werden.

Mütter als Ausführer der restriktiven Medienvermittlung sind die Kontrollinstanzen in den Familien, die zum einen Nutzungszeiten regeln wie auch die Erteilung der Fernseherlaubnis nach inhaltlichen Kriterien aussprechen. Dabei bleiben sie in der Nutzungssituation vermehrt außen vor, während die Väter als die kompetenten Ansprechpartner für neue Medientechnologien gelten und aus eigenem Enthusiasmus bei „neuen Medien mitmachen“ und das mediale Spielverhalten des Kindes aktiv unterstützt. Dagegen halten sich die Väter, wie die Vorlesestudie 2009 zeigt, bei Vorleseaktivitäten zurück und überlassen die Welt der Bücher weitestgehend im Zuständigkeitsbereich der Mütter (Stiftung Lesen 2009). Die Ergebnisse aus PISA (2001) weisen die Jungen als Verlierer bei Lesekompetenz und Lesemotivation im Bereich der Printmedien aus, dagegen besitzen sie eine hohe Affinität zu Bildschirmmedien (vgl. Fthenakis 2001; Schiefele/Artelt/Schneider/Stanat 2004; PISA Konsortium 2001, Garbe 2007). Studien belegen, dass elterliches Verhalten zwar nicht 1:1 übernommen wird, aber als prägend für das kindliche Mediennutzungsverhalten angesehen werden muss (Kübler/Swoboda 142f.; Aufenanger 1994a, 496), so kann die Zweiteilung der Aufgaben und damit die Trennung der Medienverantwortung nach Geschlecht, wie sie sich in dieser Untersuchung zeigt, diesen Effekt verstärken oder sogar mit herbeiführen. Lesen und Vorlesen fällt in den Aufgabenbereich der Mutter und die neuen technischen Medien in den des Vaters, dadurch ist Literaturvermittlung und die Rezeption weiblich konnotiert, was laut Garbe (2007) im Zuge des Entwicklungsprozesses von Jungen zu einer distanzierenden Haltung gegenüber Literatur führen kann (vgl. Garbe 2007). Jungen brauchen deshalb die

Väter als Lesevorbilder und Mädchen im Gegenzug benötigen computeraffine Mütter, damit diese Separation nicht an die nächste Generation weitergegeben wird.

Die Ergebnisse in diesem Kapitel zeigen in eindrücklicher Weise, dass Mediennutzung nie isoliert und nicht ausschließlich ausgehend von dem primären Nutzer, sondern immer unter systemischer Perspektive im Gefüge, im gesamten Kontext betrachtet werden muss.

„The research on parental mediation of children’s television use emphasizes the importance of understanding the place of media in the lives of young children as an integral part of the socialization processes taking place in the family as a social unit.“ (Lemish 2008, 163)

6.3 Das Kind in seiner medialen Welt

„Nicht von Eltern und Lehrern allein wurde ich erzogen, sondern auch von höheren, verborgeneren und geheimnisvolleren Mächten, unter ihnen war auch der Gott Pan, welcher in der Gestalt einer kleinen tanzenden indischen Götzenfigur im Glasschrank meines Großvaters stand. [...] Zum Glück habe ich, gleich den meisten Kindern, das fürs Leben Unentbehrliche und Wertvollste schon vor dem Beginn der Schuljahre gelernt, unterrichtet von Apfelbäumen, von Regen und Sonne, Fluß und Wäldern, Bienen und Käfern, unterrichtet vom Gott Pan, unterrichtet vom tanzenden Götzen in der Schatzkammer des Großvaters. Ich wußte Bescheid in der Welt, ich verkehrte furchtlos mit Tieren und Sternen, ich kannte mich in Obstgärten und im Wasser bei den Fischen aus und konnte schon eine gute Anzahl von Liedern singen. Ich konnte auch zaubern, was ich dann leider früh verlernte und erst in höherem Alter von neuem lernen mußte, und verfügte über die ganze sagenhafte Weisheit der Kindheit.“ (Hesse 1974, 15 - 17)

Grundlegend für die Frühe Bildung ist, wie auch dieser autobiografische Auszug von Herman Hesse zeigt, die Anerkennung der Selbstbildungsprozesse und Potentiale der Kinder (vgl. Schäfer 2009; Stieve 2010). Die Konstruktion des Wissens entsteht nicht immer auf konformem Wege und sie ist nicht gebunden an formale Lernarrangements und Curricula (vgl. Stieve 2010, 25), sondern wird durch das Kind in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und vor allem durch die Ausbeutung der sinnlichen Erfahrungen im Alltag (vgl. Schäfer 2007a, 60f.) konstruiert. Es gibt daher kein direktes Übertragungsmodell, sondern zwischen der anzueignenden Kultur und dem Kind steht grundsätzlich eine Konstruktionsleistung des Kindes (vgl. Laewen 2009, 98). Kinder sind Interpreten ihrer Umwelt und gleichzeitige Gestalter (Bachmair 1994, 172), denn sie konstruieren auf Basis ihrer Erfahrung als auch ihrer Wahrnehmung von sich und ihrer Umwelt ein „Arbeitsmodell von der Welt“ (Laewen 2009,

98), damit beeinflussen sie in ihren Handlungen, die auf dieses Arbeitsmodell gründen, wiederum ihre unmittelbare Umwelt.

„Aneignung hieße in diesem Sinne also nicht abbilden, etwas schon Fertiges in Besitz nehmen, sondern Neukonstruktion auf der Grundlage der dem Kind zugänglichen Erfahrungen.“
(Laewen 2009, 98)

Auch Bachmair (1994) argumentiert, dass es sich bei Aneignung nicht um einen isolierten mechanischen Prozess handelt, sondern vielmehr findet er in Zusammenhang von Sinnzuweisung des Subjektes in einem Geflecht von Handlungen, Bedeutungen und *Symbolen* statt (Bachmair 1994, 172). Aus kommunikationstheoretischer Perspektive erlernt das Kind die Symbolsysteme, in dessen Kulturkreis es hineingeboren wird. Medien als Zeichen- oder Symbolsysteme sind Voraussetzung für Kommunikation (vgl. Nöth 2000), müssen aber im Verlauf der Entwicklung erworben werden. Menschen eignen sich im Laufe ihres Lebens die Kompetenz an, unterschiedliche Symbolsysteme zu decodieren, und greifen in der Kommunikation auf Symbole und konnotierte Bedeutungszuschreibungen zurück (vgl. Bachmair 1994; Theunert/Demmler 2007). Symbole und ihre Bedeutungen können sich verändern (vgl. Assmann/Assmann 1994; Merten 1994; Luger 1999; Faulstich 2006), war es zu *Hesses* Zeiten noch die Figur des Gottes Pan, der die Phantasie beflügelte, so gibt es heute vielfältige Medienfiguren und -geschichten aus dem breiten Ensemble, die Anknüpfungspunkte für die Gestaltung des eigenen Weltmodells und der eigenen Identitätsarbeit liefern (vgl. Theunert/Demmler 2007, Götz 2006a; Wagner 2011). Medien, wenn auch von Schäfer (2007a) als Sekundärerfahrungen bezeichnet, die erst auf Basis einer reichen Primärerfahrung adäquat interpretiert und eingeordnet werden können, sind entscheidend an den Weltkonstruktionen der Kinder beteiligt (vgl. Schäfer 2007a, 67). Wie auch Hemberger (2007) anführt, teilen und unterscheiden Kinder ihre Erfahrungen nicht in körperlich-sinnliche und medial vermittelte Erfahrungen ein, sondern sie erleben sie als Ganzheit (Hemberger 2007, 128).

In diesem Kapitel soll es folgend darum gehen, den Medienumgang als die aktive Auseinandersetzung der Individuen mit der (medialen) Umwelt sinnverstandend nachzuvollziehen. Dazu werden als Grundlage die Nutzungsgewohnheiten und die Relevanz der Medien, gerade auch im Vergleich zu anderen Beschäftigungen anhand der Kinderaussagen rekonstruiert. Aufgrund der Besonderheit der Zielgruppe der vier- bis sechsjährigen Kinder, deren Medienaneignung (Theunert/Demmler 2007) stark durch die elterlichen Vorgaben und familiären Nutzungsgewohnheiten moderiert sind, werden die elterlichen Angaben zu den Nutzungsgewohnheiten hinzugezogen. Der Argumentation folgend kann sich die Arbeit nicht damit begnügen, sondern sie widmet sich darüber hinaus den qualitativen Aspekten der

Wahrnehmung und des Erlebens von Medien(inhalten) im Kontext der aktuellen Situation der Kinder (vgl. Theunert 2007a; Bachmair 1994; Wieler 2008). Da Bildungsprozesse sich an inhaltlich definierbaren Bereichen (Laewen 2009, 99) orientieren und immer auf Themen/Gegenstände/Inhalte bezogen sind (Liegle 2010, 20), liegt ein Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Rekonstruktion der handlungsleitenden Themen der Kinder (vgl. Laewen 2009; Bachmair 1994, Theunert/Demmler 2007). Diese können allerdings nur bis zu einem gewissen Grad durch die Heuristik aufgearbeitet werden, da die Themen nicht auf der wörtlichen, interpretativen Ebene liegen. Für die Rekonstruktion und Interpretation der symbolischen Darstellungen der Kinder, die den Zugang zu handlungsleitenden Themen ermöglichen (vgl. Bachmair 1994, 174; Theunert/Demmler 2007, 95), bedarf es daher tiefergehenden Methoden, wie beispielsweise der dokumentarischen Methode. Die Ergebnisse aus Heuristik und dokumentarischer Methode ergänzen sich in diesem Kapitel. Ziel ist es, einen Beitrag zum medienpädagogischen Handeln in der Praxis zu leisten, denn wie die Ergebnisse nahelegen, können Medienerzählungen (und performative Spielhandlungen⁹³) Aufschluss über die handlungsleitenden Themen der Kinder (Bachmair 1994, 173f.) geben, die in der pädagogischen Arbeit Berücksichtigung finden sollten, „wenn Pädagogik nicht hohe »Reibungsverluste« und dadurch verursachte Effizienzverluste hinnehmen will.“ (Laewen 2009, 99).

6.3.1 Kinder nutzen Medien von klein auf selbstverständlich, aber nach Kontext und Bedürfnis

Das Alltagsleben, die Phantasie, die Freizeitaktivitäten und Spielformen der Kinder sind durch Medien mitbestimmt, Barthelmes spricht bereits im Jahr 1987 von einer „*Mediatisierung der Erfahrung*“, die schon die früheste Lebensphase prägt (Barthelmes 1987, 8f.). Durch den rasanten Wandel und Fortschritt der Medien, die Erweiterung der Medienpalette und ihrer zunehmenden Erschwinglichkeit ist heute nahezu jeder Haushalt multimedial ausgestattet (vgl. KIM 2008, ARD Basisdaten), und Kinder werden in diese Medienwelt hineingeboren (vgl. Theunert/Schorb 2010, 244f.; Krotz 2008; Barthelmes 1987), kommen folglich bereits sehr früh in Kontakt mit Medien. Gerade zu Beginn ist dies noch keine aktive Zuwendung, sondern vielmehr ein fremdgesteuerten Kontakt, wenn zum Beispiel die Mutter am Internet recherchiert, während das Kind im Tragetuch das Tun der Mutter begleitet, oder wenn Eltern Musik hören, während sie mit dem Kind spielen (vgl. Theunert/Schorb 2010, 244-245). Medien sind neben Vater und Mutter zu weiteren

⁹³ Diese waren nicht Gegenstand der vorliegenden Studie, vgl. dazu Nentwig-Gesemann/Klar (2002).

Sozialisationsinstanzen geworden, die langfristig Wertvorstellungen, Haltungen und Lebensentwürfe prägen (vgl. Kübler/Swoboda 1996; Barthelmes 1987; Baacke 1997; Barthelmes/Sander 2001, Rath/Marci-Boehncke 2007b).

Dabei ist aber nicht nur der ökologische Nahraum, die Familie als Ort der primären und nachhaltigen Medienerfahrung, von medialen Gegebenheiten durchdrungen, sondern in allen vier Zonen (Baacke 1997) sind Medien vorhanden, die in das Alltagshandeln eingebunden werden (vgl. Wagner 2011, 87; Ganguin/Sander 2005, 137f.). Krotz (2007, 2008) fasst diese Durchdringung der Gesellschaft mit Medien, in der Kommunikation aufs engste mit Medien verwoben ist, unter dem radikalen Begriff der Mediatisierung (Krotz 2008).

„Die Veränderung medialer Kommunikationsstrukturen schlägt auf kulturelle, soziale und gesellschaftliche Strukturen ebenso durch wie auf individuelle Lebensvollzüge und alltägliche Handlungspraktiken.“ (Theunert/Schorb 2010, 245)

Die heutige Kindheit als Medienkindheit zu betrachten ist seit der Aufstellung der These durch Barthelmes/Sander (2001) im Forschungsdiskurs weitestgehender Konsens, auch wenn Kinder selbst in unterschiedlichen Kontexten, wie Theunert/Demmler (2007) zu Recht anmerken, immer noch diskrepante Erfahrungen machen (Theunert/Demmler 2007, 91). Die Diskussion um das Verschwinden von Kindheit durch Medien wurde wieder aufgefrischt mit einem etwas anderen bewahrpädagogischen Aufruf durch den Hirnforscher Manfred Spitzer, der Versuch allerdings eine medienfreie Zone um die Kindheit zu etablieren, muss als realitätsfern angesehen werden, denn *„der medienfreie Raum Kindheit ist Illusion.“* (Theunert/Demmler 2007, 92)

Die Aussagen der Eltern auf die Frage nach den Lieblingsbeschäftigungen⁹⁴ der Kinder zeigen eine breite Palette an Beschäftigungen. Technische Medien sind dabei mit verschiedenen Aktivitäten vertreten, in Form der Hörspielnutzung, des Computerspiels und des Fernsehens. Das heißt, Mediennutzung kann eben nicht als *eine* Tätigkeit gefasst werden, sondern Medien besetzen und belegen mehrere Bereiche. Dennoch zählen die medialen Beschäftigungen nur bei wenigen Kindern (zum Beispiel Fernsehen 18%) nach Angaben der in dieser Untersuchung partizipierenden Eltern zu den Lieblingsbeschäftigungen. Vielmehr führen in Deutschland Aktivitäten wie Bauen (50%) und ‚Toben/Herumtoben‘ (51%) die Liste der liebsten Beschäftigungen an, mit deutlichem Abstand folgt dann das Spielen draußen (25%) und Spiele, wie freie Rollen- oder Gesellschaftsspiele. Nach Angabe der hier befragten Eltern

⁹⁴ Die Frage erlaubt Mehrfachnennungen, Eltern konnten maximal drei Aktivitäten markieren.

bauen die amerikanischen Kinder sogar noch lieber als die deutschen Kinder dieser Untersuchung, und sie präferieren statt des Tobens die Nutzung des Kindercomputers, der Fernseher liegt mit 33% ebenfalls deutlich weiter vorne auf der Beliebtheitskala der amerikanischen Kinder (vgl. Abbildung 42).

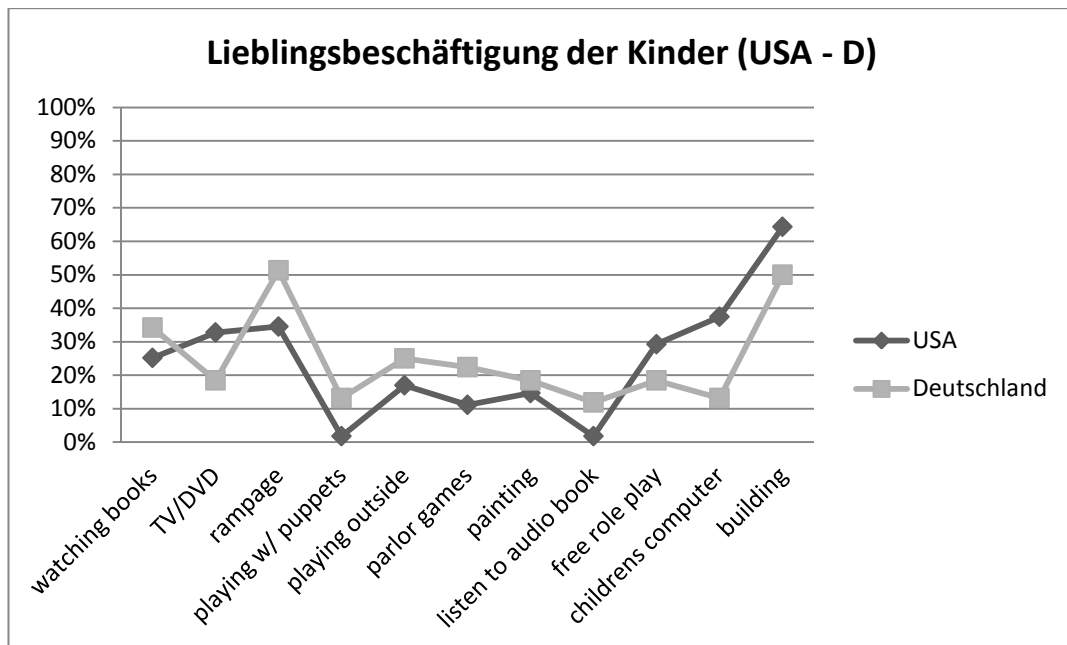


Abbildung 42 Lieblingsbeschäftigung der Kinder im Vergleich Deutschland und USA (nach Angaben des Haupterziehers), (n= 247)

Im Vergleich der Länder über die Geschlechter und das Alter erscheint besonders auffallend, dass die hier befragten Eltern einen sprunghaften Anstieg bei der Tätigkeit des Malens (von 8% auf 21%) bei den Jungen verzeichnen, ebenfalls auch bei der Aktivität des Herumtobens (von 11% auf 21%), während diese Tätigkeiten bei den amerikanischen Jungen dieser Untersuchung kaum zu den Lieblingsbeschäftigungen (10% und 5%) gehören. Nach Angaben der in Deutschland befragten Eltern zählen die Jungen dieser Untersuchung auch vermehrt das Spiel draußen zu ihren liebsten Beschäftigungen, während nur 12% der amerikanischen Jungen nach Angaben der Eltern die Betätigung im Freien favorisieren. Interessant ist das Ergebnis, dass gerade die Mädchen besonders gern nach Aussagen der Eltern herumtoben und noch lieber als die Jungen bauen, dabei genauso wenig mit Puppen spielen wie Jungen. Es scheint keine Einteilung in spezifische Aktivitäten für Jungen und Mädchen mehr zu geben, gerade die Mädchen scheinen besonders mit sechs Jahren ihre tobende und damit „wilde“ Seite auszuleben. Der Computer stellt in beiden Ländern für Jungen eher eine der liebsten Beschäftigungen dar als für die Mädchen, diese präferieren die Tätigkeit des Fernsehens, was sich mit Ergebnissen aus anderen Studien zum Mediennutzungsverhalten (vgl. KIM 2010, 6, 11; KIM 2008) deckt.

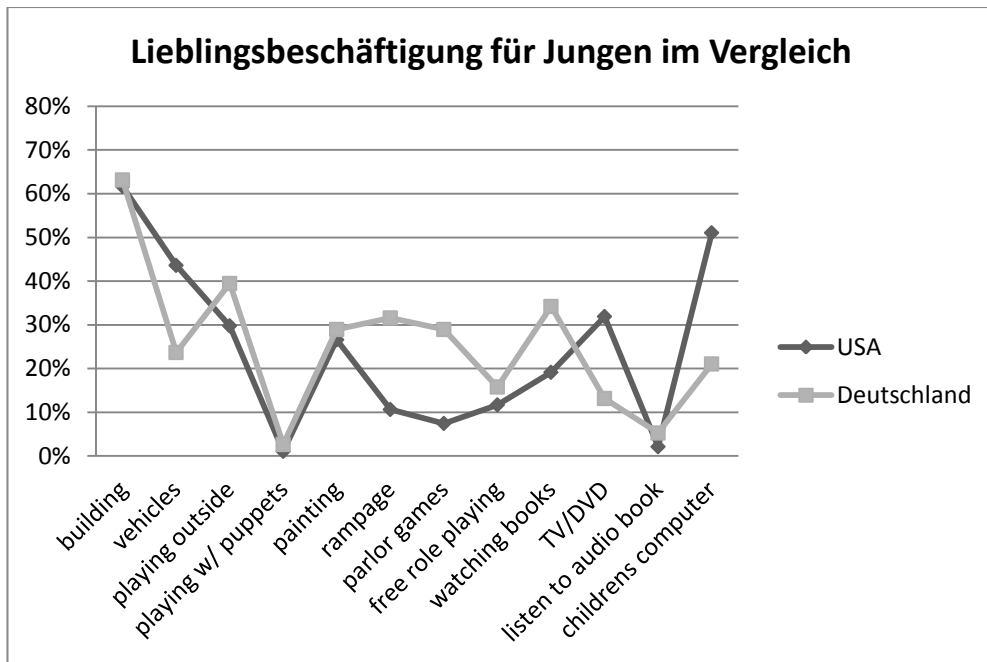


Abbildung 43 Lieblingsbeschäftigung der Jungen im Vergleich Deutschland und USA (nach Angabe des Haupterziehers), (n= 247)

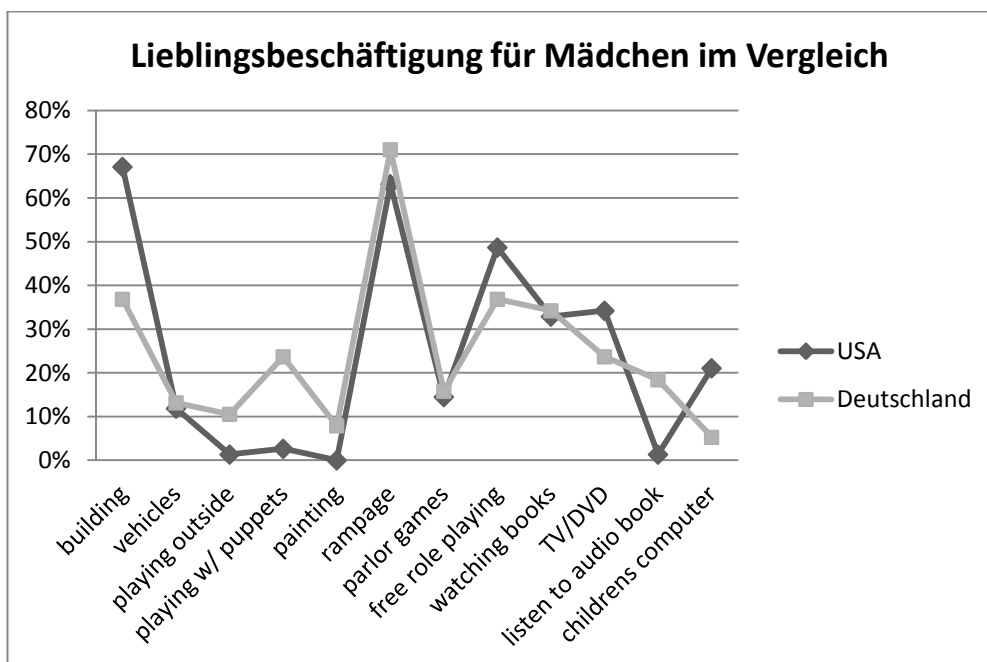


Abbildung 44 Lieblingsbeschäftigung der Mädchen im Vergleich Deutschland und die USA (nach Angabe des Haupterziehers), (n= 247)

Medien haben im Alltagsgeschehen der hier befragten und untersuchten Kinder sowohl in Deutschland als auch in den USA ihren festen Platz. Im Familiengefüge nehmen sie, wie bereits im vorigen Kapitel ausgeführt, organisatorische Funktionen ein und werden gezielt von Eltern eingesetzt, um die alltägliche Lebensführung zu ermöglichen (vgl. Lange 2007;

Röser 2003; Rideout/Hamel 2006). Aber auch bereits die Kinder selbst wissen um die Funktionalität der Medien, sie werden von den vier- bis sechsjährigen Kindern durchaus differenziert wahrgenommen, und ihnen werden unterschiedliche Funktionen im Alltagsgeschehen zugewiesen. So können sie als Erholungspause von bereits ersten Aufgaben im kindlichen Alltag dienen, als wichtige Impulsgeber für Spielinszenierungen oder als Helfer bei kreativen Tätigkeiten.

Text: Ma. (w.)_D_H.

Position: 78 - 79

Code: Medienwelten - Kitawelten\Zu Hause: Medien=Teil der Freizeit

I: Wie sieht denn eigentlich so dein Tag aus, wenn du nach dem Kindi heimkommst?

M: Ich komm heim, dann ess ich was und dann mach ich meine Zähne putzen und dann mach ein bisschen Hausaufgaben, dann les ich und dann schreib ich und dann mach ich eine kleine Pause und schau Fernsehen und dann mach ich grünes Heft und dann noch die Arbeitsblätter und dann sind wir fertig.

Für Maria, die neben ihrer Kindergartenzeit bereits eine griechische Schule besucht, in der sie lesen und schreiben lernt, ist der Tag bereits durchgetaktet und enthält viele Aufgaben und Pflichten. Wie bei einem Schulkind besteht ihre tägliche Routine vor allem im Erledigen der Hausaufgaben. Diese trennt sie in unterschiedliche Arbeitsprozesse, wie das Lesen und Schreiben, die auszufüllenden Arbeitsblätter und das *<grüne Heft>*. Insgesamt scheint es sich um ein Nachmittag füllendes Programm zu handeln, das lediglich durch die Pause unterbrochen wird. In dieser Pause schaut sie fern, die Mediennutzung hat damit eine entlastende und entspannende Funktion, eine Tätigkeit bei der sie sich nicht konzentrieren muss, sondern unterhalten wird. Das Fernsehen geht in der täglichen Routine mit der Pause einher und, so kann vermutet werden, ist daher auch mit dem Gefühl der Pause konnotiert. Das Fernsehen funktioniert daher auch an dieser Stelle wieder als eine Art Marker, es kennzeichnet und läutet die Phase der Entspannung ein. Die Mediennutzung fungiert als rezeptive genussvolle Erholungstätigkeit, m.E. ist es wichtig, den Kindern auch diese hier geschilderte *affektive Dimension* des Unterhaltens und Genießens von Medien (vgl. Aufenanger 1999, 2003a) zuzugestehen. Eltern scheint dies schwerzufallen, so verweisen sie in der vorliegenden Untersuchung vor allem auf Kontrolle und eine strenge Auswahl an bildenden Sendungen (vgl. 0, S.225). Natürlich können und dürfen diese auch Spaß machen, aber in ihrem Fokus steht, und dies mag der Angst vor der Außenwirkung geschuldet sein, die Konzentration auf Medien als Lerninstrumente. Mediennutzung kann problematisch werden, wenn sie nur mit einer möglichen Nutzung assoziiert wird – werden die technischen Medien ausschließlich zur Entspannung und zum Eskapismus genutzt, wird sich dieser Medienumgang manifestieren - verschiedene ‚Lesarten‘ müssen durch die vielfältige Nutzung und Erprobung (Marci-Boehncke/Rath 2006) erlernt werden.

Die befragten Kinder wählen aus einem breiten Ensemble je nach Kontext und Bedürfnis aus. Das bedeutet, die Funktion und Aufgabe eines Mediums kann erst im Kontext bestimmt werden, es gibt, wie Morley (2001) formuliert, keinen Determinismus (Morley 2001; Röser 2003), bei der Entwicklung und Konstruktion neuer Technologie legen die Designer zwar eine intendierten Nutzung zu Grunde, was der Rezipient damit macht und welche Wege er einschlägt (vgl. Jenkins 2006, 2ff.), kann aber von der Intention der Macher abweichen, wie der folgende exemplarisch gewählte Textausschnitt illustriert.

Text: Interview_Li.(w)_D

Position: 197 - 203

Code: Medienwelten - Kitawelten | **Zu Hause:** Medien=Teil der Freizeit

L: Ich sing auch gerne.

I: Was singst du denn dann gerne?

L: Ich hab nämlich so eine CD, die ist aber englisch „We are the king for a king“ heißt die Geschichte.

I: Singst du dann auch mit deinen Eltern?

L: Nee. Aber als ich schon mal was gesungen habe, da hat Mama gelacht. (schaut auf die andere Seite)

I: Das fand sie bestimmt toll.

L: Hmm (zieht die Nase kraus und die Schultern nach oben)

Der CD-Player und die CD als akustischer Träger würden vorrangig und ohne den Kontext zu betrachten der „passiven“ Rezeption zugeschrieben werden, an dem exemplarischen Textausschnitt wird aber vielmehr deutlich, dass Lisa die Hörmedien vorrangig dazu nutzt, ihre eigene Aktivität *zu begleiten*. Zentral ist ihre Definition und ihr Selbstbild als Sängerin beziehungsweise einer Person, die gern singt, und die CD als Hilfsmittel begleitet und unterstützt lediglich ihre Aktivität. Das technische Medium ist nicht der Zweck, sondern Mittel und Hilfsinstrument – also im wahrsten Sinne des Wortes ein begleitendes Instrument, um ihrem Bedürfnis nachzugehen. Hinzu kommt, dass sie sich in ihrem Gesang von der Mutter nicht bestärkt, sondern vielmehr belächelt und nicht ernst genommen fühlt, die Moderation und Animation durch die CD besitzt daher eine bestärkende positive Wirkung.

Die Mediennutzung, wie das Fernsehen, oder Tätigkeiten, die Mediengeräte beinhalten, wie das ‚Rennwagenfahren‘ mit der Playstation oder ‚das Bauen‘ mit dem *Bob, der Baumeister*-Computerspiel, sind favorisierte Tätigkeiten der befragten Kinder. Auf die Frage nach der liebsten Beschäftigung zu Hause werden mediale Beschäftigungen immer als eine der präferierten Möglichkeiten genannt. Natürlich kann argumentiert werden, dass Kinder für die Medien durch die thematische Ausrichtung des Interview sensibilisiert wurden und die Antworten zu erwarten sind, da sie aber, wie aufgezeigt, in der Frage nach der liebsten Beschäftigung in der Institution nicht auftauchen und keine Rolle spielen, kann die Verzerrung durch die thematische Richtung als minimal angesehen werden. Die Antworten sind folglich als Indikatoren für die hohe Bedeutung der medialen Beschäftigung zu Hause

durchaus als valide zu betrachten. Dabei ist die mediale Beschäftigung aber nicht die ultimativ einzige Möglichkeit, sondern eine aus vielen.

Text: Interview_V3_US

Position: 201 - 206

Code: Medienwelten - Kitawelten\Zu Hause: Medien=Teil der Freizeit

I: If you have to choose now between playing games at the computer, watching TV or going outside, what would you choose?

D: Probably all of them.

I: All! So when would you do what?

D: Ahm I think I would watch TV first and then ahm then I would play at the computer and then I go outside if it's not raining.

I: Yeah, that is important, it's not fun in the rain.

D: Ahm, so if it's raining in the morning and I can't go outside I have to watch TV or do something else and if it's still raining after we read ~ I can go at the computer and do something on the computer and ahm if it stops raining after I did the computer I can ahm I can go out ahm and play something.

Die Aussage von Deborah zeigt, dass es die einzige allgemein gültige Lieblingsbeschäftigung so nicht gibt, sondern verschiedene Tätigkeiten nach Gegebenheit und Kontext attraktiv sind. So erhält der Interviewer auf seine erste Frage nach der liebsten Beschäftigung aus einer von ihm vorgegeben Auswahl von Deborah keine eindeutige Positionierung, er möchte aber eine Spezifikation und erweitert daher die Frage. Deborah stellt nun eine Priorisierung auf, die mit dem Fernsehen beginnt und mit dem Spiel draußen endet, allerdings erweitert sie das Spektrum, indem sie die neue Variable Wetterbedingungen einbringt. Womit sie sich auf sprachlich kompetente Weise dem engen Korsett der Auswahlfrage widersetzt und damit signalisiert, dass es die pauschale Reihenfolge eben im Grunde nicht gibt und es auch nicht so simpel ist (wie es der Interviewer annimmt), denn die Wahl ist unter anderem von äußeren Kontexten wie dem Wetter abhängig. Medien sind weniger von solchen Kontexten betroffen, sie können bei schönem und schlechtem Wetter genutzt werden und sind damit flexibler einsetzbar.

Es bestätigt sich damit quantitativ und qualitativ, dass Medien ihren Platz in den Spielbeschäftigungen einnehmen, allerdings stellen sie aus dem Ensemble Wahlmöglichkeiten dar, und die Palette der liebsten Beschäftigungen ist nach wie vor breit und keineswegs rein multimedial ausgerichtet (vgl. KIM 2008, 2010; Barthelmes/Sander 2001). Insbesondere die hier befragten deutschen Eltern weisen die Medien im Gegenteil sehr selten als liebste Beschäftigungen der Kinder aus, sondern nennen vor allem aktive Tätigkeiten wie Bauen oder Toben, auch das Lesen beziehungsweise das Bücheranschauen (als eine ebenfalls mediale Aktivität) rangiert auf den unteren Rängen der liebsten Beschäftigungen. Die Kinder verweisen in den qualitativen Daten darauf, dass Medien ihren Kontext haben, in dem sie genutzt werden können, und dass es nicht immer die eine ultimative liebste Beschäftigung

gibt, dennoch sind sie bei allen befragten Kindern dieser Untersuchung in der alltäglichen Freizeitbeschäftigung präsent und haben einen hohen Stellenwert für die Ausgestaltung der Freizeit. Als Faktum für das Kinder- und Jugendalter gilt mittlerweile die Anerkennung der Kinderwelten als Medienwelten (Moser 2010; Marci-Boehncke 2007a; Theunert/Demmler 2007), die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass bereits die frühe Kinderwelt eine differenzierte Medienwelt ist (vgl. Müller 2008).

„Richtig ist, dass die Medien wichtiger bis bestimmender Bestandteil des Alltags sind. Falsch ist die Annahme, sie nähmen dem Alltag etwas weg, weil sie heute Alltag sind bzw. heutiger Alltag Medienalltag ist (Schorb 2001, 2).

Trotz der Anerkennung einer mediatisierten Kinderwelt wird die Debatte, ob die Medien generell die Kinder in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung schädigen oder ob die Erfahrungen aus zweiter Hand die sinnlichen Primärerfahrungen verdrängen und damit den Alltag ärmer machen (v. Hentig 2002), ihm also etwas wegnehmen (vgl. Schorb 2001), nach wie vor geführt. Dabei ist der Diskurs so alt wie die Medien selbst, historisch gesehen entbrannte er mit dem Aufkommen jedes neuen Mediums (vgl. Faulstich 2006; Kerlen 2005), so bezeichnete beispielsweise Rousseau in seinem Buch *Emile (1972)* die heute hoch geschätzten Bücher als Geißel der Kindheit (vgl. Moser 1995, 10). Diesem Medienstreit liegt, wie Nentwig-Gesemann/Zorn (2002) in Anlehnung an Fritz (1993) formulieren, eine „*immanente Bewertungspraxis*“ der Erwachsenen zu Grunde (Fritz 1993 zitiert nach Nentwig-Gesemann/Klar 2002, 129), die sich zu wenig dafür interessieren, was Medien und Medienfiguren für Kinder bedeuten und was sie in Relation eben auch nicht bedeuten (vgl. Paus- Haase 1998, 114). Allein der Blick auf den Medienbesitz oder die Verteilung beantwortet die Frage der Medienaneignung nicht. Menschen eignen sich Medien im Alltag an und integrieren sie in das Zusammenleben, erst daraus entsteht ihre Funktionalität und ihre Bedeutung (vgl. Röser 2003, 2; Morley 2001; Rogge 1994).

Vor diesem Hintergrund müssen die formulierten Erkenntnisse einer Medienkindheit und des Stellenwerts der Medien weiter ausdifferenziert werden. Medien sind Bestandteil des kindlichen Alltags und *haben* einen hohen Stellenwert für die Kinder, aber nach Erkenntnissen dieser Untersuchung verlieren Primärerfahrungen deshalb nicht an Bedeutung. Vielmehr wird in diesem Kapitel aufgezeigt, dass Medieninhalte die Spielpraxis bereichern und mediale Angebote bedeutsam werden, wenn sie an die Themen der Kinder anschlussfähig sind.

6.3.2 Medien verdrängen keine Spielgefährten, die ganzheitliche Erfahrung ermöglichen

Die Angst, dass mediale Erfahrungen Primärerfahrungen verdrängen und Kindheit durch die Mediatisierung ärmer wird (vgl. v. Hentig 2002), beruht auf der Annahme einer eindeutigen Separierung zwischen den beiden Erfahrungsbereichen, der m.E. der komplexen Realität nicht gerecht wird. Bereits im Alter von zwei Jahren beginnen Kinder Symbole zum Beispiel in Bilderbüchern zu decodieren und versuchen sie in ihren realen Kontext einzuordnen (vgl. Neuss 2009, 21; vgl. Charlton 2007). Die aktuelle Verstehensfähigkeit des Kindes ist durch den literarischen Text ein Stück weit überschritten (Wieler 1997, 88), doch mit Hilfe eines kompetenten Erwachsenen, der versucht, an die Erfahrungswelt des Kindes anzuknüpfen (Charlton 2007, 25f.; Wieler 1997), kann das Kind durch die *Zone der nächsten Entwicklung* begleitet werden (vgl. Wygotsky 1978, 86). Die Vorlesegespräche fungieren infolgedessen als Brücke zwischen der alltäglichen und literarischen Erfahrung des Kindes (Wieler 1997, 88f.) und erweitern das Symbolverständnis. Kompetente Erwachsene, insbesondere in bildungsnahen Milieus, beginnen sehr früh den medialen Symbolgehalt mit primären Erfahrungen zu verknüpfen (vgl. ebd.; Charlton 2007), aber auch die Kinder selbst gehen als aktive Nutzer (Jenkins 2007) eigene Wege (vgl. Kapitel V.4.3.). Dem Menschen als zweckbestimmtes Wesen liegt, so Spinner (2004), ein anthropologisch verwurzelttes Bedürfnis und Streben zu Grunde, die Wahrnehmungsmöglichkeit auszudehnen und Grenzen der Gebundenheit an Ort und Zeit zu überwinden (vgl. Spinner 2004, 35). Dieser Argumentationslogik folgend können Medien im ästhetischen Gebrauch zur Erweiterung der Erfahrung dienen (Spinner 2004, 35).

Mediale und primäre Erfahrungen können folglich füreinander fruchtbar sein, dennoch gibt es einen sinnlich-primären Bereich, der nach den Aussagen der interviewten Kinder von Medien offensichtlich nicht besetzt werden kann: Die realen Gefährten, seien es menschliche oder tierische Begleiter, mit denen man gemeinsame Erfahrungen machen und etwas erleben kann, sind durch Medien nicht zu ersetzen. Erzählen Kinder über reale (Spiel-) Gefährten, so berichten sie von aktiven Erlebnissen und persönlichen Interaktionen, die eng verknüpft sind mit emotionalen und ganzheitlichen Erfahrungen. Dieses Muster, das sich in jedem der 20 geführten Interviews wiederfinden lässt, soll nun folgend in Rückbindung an das empirische Material exemplarisch ausgeführt und spezifiziert werden.

Text: F. (w.)_HuL.

Position: 93 - 98

Code: Medienwelten - Kitawelten\ "Medien können nicht bellen, ein Hund schon"

I: Die M. hat mir vorher schon erzählt, dass du ein Handy hast. Stimmt das? (*Intonation steigend, bewundernde Stimme*)

F: Ja! [...]

I: Hast du denn noch andere solche Sachen?

F: Ich hab einen Hund.

I: Ein Hund, ist das auch ein Medium?

F: Nee, aber der Hund kann bellen, der kann Wachhund sein.

Thematisch behandelt die Sequenz den medialen Besitz von Felicia. In der ersten Frage des angeführten Textbeispiels prüft der Interviewer das Gerücht, dass Felicia ein Handy besitzt, auf seinen Wahrheitsgehalt. In der Intonation des Interviewers (als Puppenkind Klara) schwingt Bewunderung mit. Felicia bestätigt das Gehörte und beantwortet damit die Frage des Interviewers. Sie erweitert den Rahmen an dieser Stelle nicht, denn die Frage des Interviewers macht dies nicht erforderlich. Da sie an anderen Stellen im Interview durchaus auch über die enge Frageführung des Interviewers hinaus das Spektrum erweitert, kann vorsichtig interpretiert werden, dass sie das Handy im Sinne der erwarteten Frage des Interviewers unter Besitz verbucht, aber nicht als einen Rede- und Gesprächsanlass begreift. Diese Lesart bestätigt sich, wenn folgend der Interviewer im Anschluss an das Handy wissen möchte, ob sie noch weitere technische Medientechnologien besitzt und Felicia darauf mit einem Haustier antwortet. Felicia hat eine sehr genaue Vorstellungen von Medien, auf die Frage des Interviewers beschreibt sie Medien als *<alles was Maschine ist>* (F_(w.)_Pos. 90). Daraus lässt sich schließen, dass sie den Hund nicht zufällig oder aus Missverständnis auf die Frage nach sonstigen Medien anführt, sondern diskursorganisatorisch an den vom Interviewer vorgegebenen Rahmen „Besitz“ anschließt, dabei aber ihr Thema „ich besitze einen Hund“ einbringt. Der Maschine stellt sie folglich bewusst ein Lebewesen gegenüber. Sie signalisiert dem Interviewer damit, dass der technische Medienbesitz für sie an dieser Stelle kein relevantes Thema darstellt, und gibt ihm bereits ein Schlagwort, über das sie viel lieber reden würde. Der Interviewer hält allerdings an dem Thema Medien fest und testet beziehungsweise hinterfragt die vorgenommene Kategorisierung durch Felicia. Diese Nachfrage könnte von Felicia als Provokation oder eine immanente Kritik an ihrem Verständnis der Fragestellung verstanden werden, wenn sie der erwachsene Interviewer stellen würde. Da hier auf die Puppe zurückgegriffen wird, die ein Jahr jünger ist als Felicia, und diese Frage ernst und unwissend stellt, ist sie im Bereich des Möglichen, kann aber tatsächlich durch das Kind als konfrontative Frage interpretiert werden. Felicia nimmt die Frage ernst und geht auf das Puppenkind ein. Sie belässt es aber nicht bei der Negation, sondern begründet nun (vermutlich in gewisser Weise als Rechtfertigung auf die Nachfrage des Interviewers), warum sie lieber über den „Hundebesitz“ als über den Medienbesitz spricht, denn der Hund besitzt Eigenschaften, über die Medien nicht verfügen. Zum einen kann der Hund bellen, also in gewisser Weise mit ihr kommunizieren, und er hat die Funktion eines Wachhundes, das heißt, er kann sie und ihre Familie beschützen. Damit verfügt er über elementare und basale

Eigenschaften und Funktionen, die Medien für Felicia offensichtlich nicht haben. Der Hund als Begleiter und Beschützer stellt eine eigene Kategorie dar, die Qualitäten dieser Erfahrungswelt stehen für Felicia auf einer anderen Ebene als die technischen Medienerfahrungen, und sie können daher auch nicht in Konkurrenz zueinander treten. Felicia signalisiert: Wenn man einen Hund besitzt, dann hat man was zu erzählen, während die Medientechnologien als solche für sie uninteressant bleiben und damit auch keine Erzählanlässe darstellen. Verwiesen sei hier auf die Differenzierung zwischen medialen Trägern und den durch Träger transportierten Inhalten, die Träger als solche haben, wie hier gezeigt werden konnte, keine Relevanz, die medialen Geschichten jedoch schon (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007c).

Tiere als Begleiter und Gefährten üben eine besondere Faszination auf die hier befragten Kinder aus. Das folgende exemplarische Textmaterial zeigt, dass in der Interaktion und Auseinandersetzung mit Lebewesen körperliche, reale und sinnlich wahrnehmbare Erfahrungen gesammelt werden können. Diese Qualität an Erfahrung wird von den Kindern explizit den Begegnungen mit Tieren und Spielgefährten zugewiesen, das bedeutet sie verfügen über ein implizites Wissen der unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen.

Text: Interview_V5 (m.)_US

Position: 263 - 269

Code: Medienwelten - Kitawelten\ "Medien können nicht bellen, ein Hund schon"

I: You know what: if you could wish for something - it can be anything, also something really crazy - what would you wish for?

V5: Ahm I would wish for a butterfly thing, that you can keep butterflies in when they are coming out of their cocoons.

I: Uh, that is a good wish. Why would you wish for that?

V5: Because it is really fun to watch and I already got a Hermit Crab. I have one named Hermi and then my Kathy they wanted to have two more named Sam and Nate.

I: Are they are ahm real?

V5: Alive {Interviewer couldn't find the right word, he helps/corrects} and Sam you can put right here (*bends his arm and shows the I. where he puts the crab*) and when I tried to hold her, she pinched me right there and I pulled her up and put her back in. And sometimes you can put her under your arm and they are not hurt.

Der Interviewer formuliert in dieser Sequenz eine weitgehend offene Frage nach dem größten Wunsch des Kindes, dabei betont er, dass es sich um einen fantastischen Wunsch handeln kann, der nicht an die Grenzen des Hier und Jetzt oder des Machbaren gebunden ist. Der von Jake geäußerte größte Wunsch eines „Schmetterlingshauses“ ist ein realistisches Anliegen, das im Bereich des Möglichen liegt. Aus dieser konkreten Formulierung lässt sich schließen, dass er mit dem Wunsch unmittelbar an seine Realität anschließt. Das Faszinierende für Jake an diesem Schmetterlinghaus ist die Möglichkeit, Schmetterlinge bei ihrem Schlüpfen aus der Puppenhülle zu beobachten und sie dann in dem Haus zu halten. Darin dokumentieren sich zwei Bereiche, zum einen eine naturwissenschaftlich beobachtende Haltung, in der er als

Naturforscher den Vorgang der Metamorphose beobachtet. Diese Verwandlung muss als ein „Wunder der Natur“ scheinen, nach wie vor ist der Prozess der Metamorphose Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Jake zeigt damit ein Interesse an naturwissenschaftlichen Fragestellungen (wie wird aus der Raupe ein Schmetterling) und er möchte ein grundlegendes Instrument der Wissenschaft, nämlich das der Beobachtung, nutzen. An dieser Stelle dokumentiert sich das Bild vom Kind als (Natur-) Forscher, das durch vielfältige Veröffentlichungen von Lück, Schäfer, Fthenakis und in Initiativen wie das Haus der kleinen Forscher proklamiert und kritisch diskutiert wird (vgl. Lück 2009a, 2009b; Elschenbroich 2005; Fthenakis 2008; Schäfer/Alemzadeh/Eden/Rosenfelder 2008). Allerdings gilt es mit zu berücksichtigen, dass kindliches Forschen eigene Wege geht (vgl. Schäfer/Alemzadeh/Eden/Rosenfelder 2008). So steht für Jake offensichtlich nicht die Klärung der Frage im Vordergrund, sondern das sinnliche Erleben der Verwandlung und das damit einhergehende Halten der Schmetterlinge. Dies dokumentiert sich folgend, wenn Jake auf Nachfrage des Interviewers erneut auf den Spaß an der Beobachtung verweist, um dann aber sofort mit dem Besitz seiner Krabbe <Hermi> anzuschließen. Hierbei kann es sich um eine reale Krabbe handeln, da diese in der Region South Carolina heimisch sind und bei feuchter Witterung bis in die Gärten vordringen. Die Namensgebung verweist auf eine Beziehung zu seinem Haustier, das im klassischen Sinne allerdings kein Haustier ist. Der Interviewer überprüft, ob es sich wirklich um echte Krabben handelt, dabei nutzt er das deutsche Wort <echt> in der Übersetzung <real>. Dieses Wort scheint Jake unpassend, er korrigiert mit dem Wort <alive> (Pos. 267) und greift damit sprachlich kompetent auf ein Wort zurück, das in seiner Wortbedeutung den Aspekt des Lebendigen betont. Die Tiere sind eben nicht nur real, sondern sie sind am Leben und ermöglichen damit intensive Erfahrungen und Erlebnisse mit allen Sinnen. Er schließt nämlich nun mit einer Episode an, in der er dem Interviewer erklärt und performativ demonstriert, wie er die Krabbe auf seinen Arm setzt. Er sucht die unmittelbare körperliche Nähe mit der Krabbe, die mit einer Gefahr verbunden ist, denn man riskiert, von der Krabbe gezwickt zu werden. Im Fokus steht damit die körperliche sensorische Erfahrung, die in der Auseinandersetzung mit dem Lebewesen entsteht und es zu einem ganzheitlichen und reichen Erlebnis werden lässt. Die Schilderung in Retrospektive, in der das Erlebnis mit dem Interviewer geteilt und damit auch inszeniert wird, hat den Charakter eines Kunststückes, welches er quasi performativ demonstriert. Er entscheidet darüber, wann er die Krabbe auf den Arm setzt und sie wieder zurücklässt, und hat damit auch ein Stück weit Kontrolle über das Lebewesen. Im Folgenden schildert Jake, wie er die Krabbe unter den Arm steckt, diese zweite Form der Berührung stellt damit im Grunde eine Steigerung der vorhergehenden Tätigkeit dar, wieder geht er ein gewisses Risiko ein und beweist Mut. Höhepunkt dieser Beschreibung ist die (naturwissenschaftliche) Beobachtung, dass Krabben dadurch nicht verletzt werden. In der aktiven Auseinandersetzung mit dem

Lebewesen sammelt Jake unterschiedliche Erfahrungen. Er experimentiert sozusagen mit der Krabbe, dabei macht er zwei Beobachtungen, zum einen zwickt die Krabbe und sie hat einen (Chitin) Panzer, der sie schützt. Tiere ermöglichen in diesem Kontext einen reichen Fundus an unmittelbaren, ganzheitlichen Erfahrungen, die vor allem durch das körperliche Erleben und Spüren im Gedächtnis langanhaltend verankert werden.

Im Folgenden wird ein weiteres Textbeispiel mit identischem Muster hinzugezogen, es dokumentiert sich in diesem ebenfalls die Lust an der Interaktion mit dem Tier, ebenso wie die Instrumentalisierung der Erzählung, um sich selbst und die Begebenheit ins Szene zu setzen. Die Beschreibung von Lisa ist eine sprachliche, aber auch performative Inszenierung, die nur in der direkten Interaktion mit einem Lebewesen möglich ist.

Text: Interview_L (w.)_D

Position: 245-253

Code: Medienwelten - Kitawelten\ "Medien können nicht bellen, ein Hund schon"

I: Und dann muss ich dich noch was fragen: Hast du eigentlich Geschwister?

L: Nee. Ja und dann schau mal, ich bin immer da runter gewesen ... (Pause), hab ich schon erzählt.

I: Hmm, ich glaub nicht.

L: Von dem Kätzchen da, ich hab eine Katze.

I: Eine echte?

L: Ja, Thea.

I: Spielst du gern mit ihr?

L: Ja, also ich hab ihr schon mal was erklärt, „ich roll dir jetzt den Ball zu und du rollst ihn wieder zurück.“ Schau, das war, ich hab ihn ihr hingerollt und sie wieder zurück.

I: Und hat sie es gemacht?

L: Ja (*grinst*). Ja und immer, wenn ich da ein Seil hab (*zeigt ein Seil über ihrem Kopf an*), dann kann ich ja mal mit Kätzchen in Zirkus, dann hab ich so ein Seil in der Hand und die läuft so (*zeigt an, dass die Katze auf den Hinterpfoten steht und streckt den Kopf vor, steht auf und trippelt mit kleinen Schritten einmal im Kreis*) hinter dem Seil nach.

Der Interviewer ist bei den demographischen Daten angelangt und fragt nach den möglichen Geschwistern von Lisa. Sie verneint und initiiert im unmittelbaren Anschluss ein neues Thema, dazu sichert sie zuerst die Aufmerksamkeit des Interviewers (<*schau mal*>) und beginnt mit der Erzählung, bei der sie abrupt innehält. Sie wechselt nach einer kurzen Pause in die Ebene der Metasprache, das bedeutet, sie reflektiert gleichzeitig über das, was sie erzählen will, hält es für eine Wiederholung und kommuniziert dies gegenüber dem Interviewer. Die beiden verständigen sich nun gegenseitig, was sie schon wissen und was nicht, erst nach dieser Klärung benennt sie das Thema ihrer eigentlichen Erzählung. Sie setzt die begonnen Geschichte nicht unmittelbar fort, der Interviewer hakt daraufhin mit einer Frage nach der Spielpraxis nach. Ihr Spiel funktioniert nur, wenn bestimmte von ihr aufgestellte und kommunizierte Regeln eingehalten werden. So erklärt sie der Katze, was ihre Aufgabe ist, das heißt, sie setzt ein Verstehen der Katze voraus beziehungsweise dass sie und

die Katze miteinander kommunizieren können und eine gemeinsame Handlung vollbringen, bei der jeder seine ihm zugewiesene Aufgabe erfüllt (Einigkeit und Einheit von Mensch und Tier). Sie ist aber dem Tier überlegen, sie ist diejenige, die das Konzept ausarbeitet und Anweisungen gibt, setzt aber auf ein Verständnis und nicht auf Zwang. Um die geschilderte Inszenierung für den Interviewer möglichst unmittelbar und spannend erscheinen zu lassen, nutzt sie das Stilmittel der wörtlichen Rede. Mit der an den Interviewer gerichteten Aufforderung <Schau> sichert sie sich die Aufmerksamkeit und bindet den Interviewer mit ein, er leistet ihr ebenso Folge wie die Katze, die ihr den Ball wieder zurückrollt. Sie inszeniert sich hier als eine Art Dompteurin, die mit der Katze Übungen und Kunststücke einübt, dabei greift sie auf das Mittel der Ratio zurück, und die Katze ordnet sich ihrem Willen unter. Diese Lesart bestätigt sich folgend, wenn sie bestärkt durch die positive Rückmeldung des Interviewers mit der Schilderung eines weiteren Kunststückes anschließt. Sie stellt nun den unmittelbaren Bezug zum Zirkus her, in dem sie mit ihrer Katze dieses Seilkunststück aufführen *kann*. Die Beschreibung des Kunststücks wird nicht nur sprachlich, sondern auch performativ inszeniert. Sowohl Jake als auch Lisa verstehen sich in gewisser Weise als Tier-Dompteure, die sich in der unmittelbaren Interaktion einem gewissen Risiko und einer Gefahr aussetzen und dabei großen Spaß und Lust empfinden. Für Jake allerdings steht die ganzheitliche Erfahrung (das Sehen *und* Fühlen) in der direkten Interaktion mit dem Tier im Vordergrund.

Das Beherrschbare des „Wilden“ und die Dressur durch den eigenen Willen scheint ein Alleinstellungsmerkmal der Interaktion mit Tieren zu sein, während allerdings die Freude an der Begegnung und der aktiven Auseinandersetzung auch für die menschlichen Begleiter und Spielgefährten gilt. In Rückbindung an exemplarische Textstellen aus dem amerikanischen und dem deutschen Datenset soll das Verbindende der menschlichen Spielgefährten herausgearbeitet werden.

Text: Interview_V8 (w.)_US

Position: 245 - 250

Code: Medienwelten - Kitawelten\ "Medien können nicht bellen, ein Hund schon"

I: If you could choose now between playing outside - watching books or watching your favorite shows, what would you choose?

V8: Watch my favorite shows and then go outside.

I: Ah, good choice. And ahm do you have a hero?

V8: What?

I: Do you have a superhero or just somebody you think is really cool?

V8: I have somebody who did the monkey swing with me this morning before school, so Jack. He swing me (rocks her body forth and back, demonstrates the swing) and ~ ~ up to the feet at the end and then he swing me (*verdeutlicht es mit ihren Händen, Schwungbewegung*) and then he swing me onto my legs.

Der Interviewer fordert von dem befragten Kind zu Beginn der Sequenz eine Gewichtung bestimmter Aktivitäten, dabei gibt er bereits bestimmte mediale und nichtmediale Kategorien vor. Durch die Positionierung des Kindes möchte der Interviewer in Erfahrung bringen, ob mediale Tätigkeiten präferiert werden und somit auf eine Verdrängung der nichtmedialen Aktivitäten rückgeschlossen werden kann. Laura bevorzugt aus der bestimmten Auswahl des Interviewers die mediale Aktivität und schaut zuerst die liebsten Sendungen, nennt aber als Anschlussaktivität unmittelbar das Spielen in der Natur. Mediale Tätigkeiten haben oft, wie auch bereits im Textbeispiel von Deborah, Vorrang vor nichtmedialen Tätigkeiten, auf sie kann generell zurückgegriffen werden und sie sind allseits verfügbar, während die Aktivitäten draußen von mehr Variablen und Kontexten abhängig sind. Die erste Vermutung auf eine Verdrängung der realen Erfahrungswelten wird allerdings von Laura im Anschluss eindeutig widerlegt. Der Interviewer, vermutlich in Anbindung an die liebste Sendung, fragt nach einem Helden, dies ist für Laura erst einmal nicht verständlich und sie fragt zur Verständnissicherung nach. Der Interviewer formuliert um und greift auf das Wort Superheld zurück, dem er eine Beschreibung dieses Begriffes seinem Verständnis nach beifügt. Ihre Präferenz für die mediale Beschäftigung determiniert nicht die Wahl des Superhelden, sondern sie knüpft ganz unmittelbar an ihre erlebte Wirklichkeit an. Die Wahl eines Superhelden setzt eine gewisse emotionale Verbundenheit voraus, er muss anschlussfähig sein und Qualitäten besitzen, die man bewundert. Für Laura stammt dieser Superheld aus ihrem unmittelbaren erlebten Alltag. Jack wird für sie zum Held, da er in eine direkte Interaktion mit ihr eintritt und sie bei der Aktivität <Monkey Swing> begleitet und unterstützt. Er ermöglicht ihr durch diese Unterstützung ein intensives körperliches Erlebnis, er schwingt sie immer höher und höher und hilft ihr bei der sicheren Landung auf ihre beiden Beine. Laura schildert hier eine Szene, in der Bewegung verschiedene wichtige Funktionen für sie erfüllen, zum einen kann sie sich ausprobieren und lernt dabei ihre körperlichen Grenzen kennen, die sie mit Hilfe des Spielgefährten überwinden kann (vgl. Zimmer 2009, 190). Zum anderen können durch die körperliche Bewegung intensive Gefühle wie Freude und Energie ausgelöst und damit körperlich gespürt werden (vgl. ebd.). Diese körperliche Anstrengung bestärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die sprachliche Darstellung ist für Laura nicht ausreichend, dieses intensive Erlebnis darzustellen. Sie greift intuitiv auf eine performative Darstellungsweise zurück, bei dem sie den ganzen Körper zur Verdeutlichung und Demonstration einsetzt.

In einer weiteren Sequenz aus dem amerikanischen Datenkorpus dokumentiert sich in ganz ähnlicher Weise die Bedeutung der Spielgefährten und damit verbunden die Freude an der Interaktion mit anderen Menschen.

Text: Interview_V2_US_b

Position: 123 - 124

Code: Medienwelten - Kitawelten"Medien können nicht bellen, ein Hund schon"

I: Talking about super, do you have somebody who you think is just super?

C: No. Ah yeah somebody. Let me think about it if I can remember it (*plays with the puppet, tips with the finger on the puppets temple*) Ah!! Now I know, it's my mommy and my dad, my grandpa my grandma - anyone you know who is the best of playing with me! My cousin P. is because he is twelve!! And he even knows and ahm he is even the smallest cause once, cause the first time I played with him he won three ahm fifteen matches in a row and then he got million points. And he was so fast I couldn't even get one [Really] and he didn't even let me get one because he didn't even know what the game was about. I was trying to tell him, but he did it too fast and it is my game so I can make the rules of it and bye-bye. «dap-dap-the-dup-the-dup» (*walks over to the camera*)

Der Interviewer adressiert an Conner im Sinne des Leitfadeninterviews eine ähnliche Frage wie an Laura. Conner verneint zuerst, dass es jemanden gibt den er super findet, argumentiert dann aber auf der metasprachlichen Ebene, dass er kurz nachdenken muss und unterstützt dieses Grübeln durch die entsprechende Gestik, die an dieser Stelle die Puppe⁹⁵ ausführt. Er gestaltet aktiv das Spiel der Puppen und lässt sich auf das „So-tun-als-ob“ ein. Nach diesem kurzen Einschub knüpft Conner wie auch schon Laura unmittelbar an seine realen Erfahrungen an, dabei kann allerdings die Frage des Interviewers nach <jemandem> die Antwort nach einer tatsächlichen Person implizieren. Für Conner ist das entscheidende Kriterium, um für super und damit in gewisser Weise auch als Superheld wahrgenommen zu werden, die Spielfähigkeit und -bereitschaft der Personen. Er zählt dazu Menschen, die zu seinem direkten Nahraum gehören (Eltern und Großeltern) und erweitert den Kreis auf alle, die am besten mit ihm spielen und folglich intensive Zeit mit ihm verbringen. Er benennt nun mit seinem zwölfjährigen Cousin ein Beispiel für einen der besten Spielfreunde und begründet diese Zuordnung in Form einer Erzählung über die Spielpraxis. Es scheint für ihn wichtig, dass obwohl der Cousin deutlich älter ist als Conner selbst, der Cousin dennoch körperlich der kleinste (vermutlich gegenüber den anderen Cousins) ist. Conner kann also den Zwölfjährigen bewundern, ohne sich selbst klein zu fühlen (denn der andere ist ja auch klein) und sie können sich damit auf einer Augenhöhe begegnen. Spielgefährten müssen für ihn folglich nicht unbedingt im gleichen Alter sein, aber eine gewisse Balance ist für den Spielverlauf und die gemeinsame Spielaktivität förderlich. Diese scheint trotz der Auszeichnung des Cousins als einer der besten Spielpartner nicht gegeben zu sein, denn in der

⁹⁵ In der Interviewsituation standen meist zwei Puppen zur Verfügung, eine nutzte der Interviewer, die andere stand dem Kind frei zur Verfügung. Es zeigte sich, dass Kinder am Anfang oft begeistert sind. Im Laufe des Gespräches lässt die Faszination nach und vor allem wird das „Durch-die-Puppe-Reden“ zu anstrengend für die Hand, die in dem großen Mund steckt und die Mundbewegungen ausführen muss. Die Puppen werden meist schnell wieder zur Seite gelegt, interessanter ist tatsächlich das Beobachten des Puppengegenübers und seiner Mundbewegungen. Diese faszinierte alle befragten Kinder, oft wurde in den übergroßen Mund der Puppe gefasst.

Spielsituation verliert Conner gegenüber dem älteren und schnelleren Cousin. Allerdings betreibt Conner nun Imagepflege, indem er dem Interviewer erklärt, dass er keine Punkte holen konnte, weil sein Cousin das Spiel nicht verstanden hat. Er setzt der Schnelligkeit des Cousins, die ihn offensichtlich an seine körperlichen Grenzen bringt, seine Cleverness entgegen und rehabilitiert sich durch den Verweis auf seine Position als Erfinder und damit auch ‚Regelbestimmer‘ des Spiels. Spiel und Spielgefährten dienen ihm zur Kontaktaufnahme mit anderen, es geht um ein Miteinander- und Gegeneinanderspielen, genauso wie um den Vergleich und Wettbewerb mit dem Spielgefährten (vgl. Zimmer 2009, 190).

Doch nicht nur Jungen suchen den körperlichen Wettkampf und die Komparation im Spiel und mit den Spielgefährten, in dem folgenden Interview mit einem fünfjährigen Mädchen griechischer Herkunft dokumentiert sich die besondere Bedeutung der Spielgefährten in der sozialen Dimension des vergleichenden Kräftemessens.

Text: M. (w.)_H._D.

Position: 158 - 171

Code: Medienwelten - Kitawelten"Medien können nicht bellen, ein Hund schon"

K: Und wenn du jetzt auswählen könntest zwischen Rausgehen, Malen/Basteln, Computer spielen oder Fernsehen, was würdest du am liebsten machen?

M: Kurz nach draußen gehen.

K: Spielst du dort lieber mit Freunden oder allein?

M: Mit Freundinnen.

K: Wer sind denn deine Freundinnen?

M: Ann-Sophie, Jenny und Danielle, mit S. und dann kommt Martha und noch mit dem Bruder von Ann-Sophie und dann mit noch seinem Bruder und dann mit nichts mehr.

K: Das sind ja ganz schön viele.

M: Ja, und Jenny und Danielle haben zwei Brüder und der eine ist größer halt als der andere und der Kleinere hat immer was dabei und spritzt uns immer nass. (*grinst*)

K: Ja, so was! Und was macht ihr dann?

M: Dann spritzen wir zurück. Und dann haben wir alle eine dabei. (*lacht*)

K: Dann macht ihr ihn auch nass! Wenn ihr soviel seid, dann seid ihr bestimmt stärker!?

M: Ja, aber dann macht Jenny gegen mich (*zeigt auf sich selbst*) und Martha gegen S. und Danielle gegen sein großer Bruder und der kleine Bruder macht gegen alle (*Stimme wird schneller, aufgeregter*).

K: Da gibt es ja einen richtigen Kampf.

M: Ja, und dann spritz ich immer und dann machen alle nass.

Diese lange Sequenz soll nicht erschöpfend interpretiert werden, sondern ich konzentriere mich folgend auf die geschilderte Spielpraxis mit den Spielgefährten. Maria führt mehrere Freundinnen an, die jeweils von den Brüdern begleitet werden und die Gruppe der Spielgefährten bilden. Es scheinen sich offensichtlich zwei unterschiedliche Lager zu formieren, dabei spielen Größe und Geschlecht bei der Eingruppierung eine entscheidende Rolle. Diese Gruppenbildung dient aber nicht zur Ausgrenzung, die Brüder sind durchaus willkommen, bereichern sie doch in entscheidender Weise das Spiel. Insbesondere <der Kleinere> bringt in Form der Wasserpistole eine neue Dynamik in die Gruppe, die Jungen

scheinen das „wilde Element“ einzubringen, an dem Mädchen aber genau so viel Lust und Freude empfinden wie die Jungen. Zwischen den Gruppen entsteht ein spielerischer und auch lustvoller Kampf der Geschlechter, bei dem es Ziel ist, den jeweils anderen mit einer Wasserpistole, diese kann Maria nicht präzise benennen, nass zu spritzen. Die Gruppierung nach Geschlecht löst sich im weiteren Spielverlauf auf, es wird wilder und turbulenter, was den Spaß an der Spielaktivität noch steigert. Hier geht es nicht um einen Kampf im aggressiven Sinne, sondern die Spielgefährten begegnen sich in der Interaktion, spielen einmal miteinander und dann wieder gegeneinander, verhandeln die Gruppen und spüren ihre Energie. Dieses Spiel von „Fangen und Gefangenwerden“, schnell wegrennen und entkommen geht einher mit hoher Dynamik und einer offensichtlich unbändigen Freude an der körperlichen Bewegung.

Bilanzierend kann festgestellt werden, dass sich in allen hier analysierten Textstellen die besondere Bedeutung und Rolle der Spielgefährten im Leben der Kinder in besonderer Weise dokumentiert. Medien verdrängen diese Erfahrungen nicht und Spielgefährten stehen nicht in Konkurrenz zu den medialen Erfahrungswelten, sondern vielmehr haben beide ihre Berechtigung. Barthelmes/Sander (2001) konnten in ihrer Längsschnittuntersuchung zu den Medienerfahrungen von Jugendlichen ebenfalls belegen, dass Medien die Freunde nicht verdrängen, sondern im Gegenteil diese in der Priorisierung *vor* den Medien liegen (vgl. Barthelmes/Sander 2001). Die These: „*Erst die Freunde, dann die Medien*“, auch Titel des gleichnamigen Buches von Barthelmes/Sander (2001), scheint heute so aktuell wie 2001. Obgleich der sich im rasanten Wandel begriffenen Medienlandschaft und der Zunahme an multimedialen Geräten und Technologien belegen diverse Untersuchungen, wie die Basisuntersuchungen zum Medienumgang Sechs- bis Dreizehnjähriger des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest (MPFS KIM 2008; MPFS KIM 2010, 5-6), die Telekom Austria Kinderstudie (2011) oder die Untersuchung zur Medienmoral Jugendlicher von Marci-Boehncke/Rath (2006, 2007), den hohen Stellenwert von Freundschaftsbeziehungen für diese Alterskohorte.

Die Bedeutung der Spielgefährten und damit von Freundschaft konnte in dieser Untersuchung auch für die Gruppe der untersuchten Vier- bis Sechsjährigen aufgezeigt werden. Die vorliegende Studie wählt aufgrund der Rekonstruktion der Kinderperspektive nicht den abstrakten Begriff der Freundschaft, sondern greift in Anbindung an die geschilderte Spielpraxis und die Bedeutung der aktiven Interaktion den Ausdruck der *Spielgefährten* auf.

Darunter werden sowohl die tierischen⁹⁶ als auch menschlichen Begleiter des kindlichen Alltags gefasst. Aus der von allen geteilten Faszination und Bedeutsamkeit der Spielgefährten ergab sich für die vorliegende Forschungsarbeit die weitere Frage, warum und wodurch die Spielgefährten für die Kinder bedeutsam werden und ob sich bezüglich der bedeutsamen Spielgefährten erneut gemeinsame Muster herausarbeiten lassen. Diese Arbeit interessierte sich daher folglich über das Postulat der Freundschaftsbedeutung hinaus für die Gründe und Zusammenhänge, die Spielgefährten bedeutsam werden lassen. Reale Spielgefährten haben gemeinsam, dass sie in der konkreten Interaktion und Auseinandersetzung ganzheitlich-sinnliche und vor allem körperlich spürbare Erfahrungen ermöglichen. Dabei allerdings können sie ganz unterschiedliche Funktionen für das jeweilige Kind erfüllen, meist sind mehrere Funktionen und Erfahrungsdimensionen beteiligt, die sich überschneiden. Anhand der Analyse des Datenmaterials kann eine erste Klassifikation vorgenommen werden:

- *Forschende Exploration*

Die Interaktion mit den tierischen Spielgefährten ermöglicht durch Beobachtung, Fühlen, Streicheln und Tasten die belebte Natur kennenzulernen. Kinder experimentieren und explorieren ihre Umwelt mit allen Sinnen, die Haustiere oder die Haustiere der Freunde spielen dabei eine entscheidende Rolle, allerdings bleibt es nicht beschränkt auf die klassischen Tiere, wie Katze oder Hund, sondern insbesondere Tiere aus der „freien Wildbahn“, wie Schmetterlinge oder auch die geschilderten Krebse, spielen eine entscheidende Rolle.

- *Fühlen als Erlebnis*

Der unmittelbare Umgang mit lebenden Tieren ermöglicht ganzheitliche und vielfältige Erfahrungen, die den Charakter eines Erlebnisses haben und dadurch auch Erzählanlässe bieten. Wer ein Tier besitzt und sich in den direkten Kontakt begibt, der kann wie Felicia und Jake was erzählen. Kinder zeigen dabei eine hohe Lust und Freude an dem Fühlen und Erspüren von Tieren. Dabei ist diese Dimension nicht beschränkt auf die tierischen Begleiter, im aktiven Spiel mit den Spielgefährten können Kinder *sich* fühlen, zum Beispiel ihre Energie und ihre Kraft. Hier stehen das eigene Fühlen und das Sich-Spüren als eine Form der Selbsterfahrung im Vordergrund.

⁹⁶ Gerade die Tiere spielen für alle hier befragten Kinder eine besondere Rolle, dieser Aspekt muss m.E. in weiteren Studien gerade im Zusammenhang mit naturwissenschaftlicher Bildung und der hohen Bedeutung, die diesem Bereich in der frühkindlichen Bildung zugesprochen wird, noch stärkere Berücksichtigung finden.

- *Bändigen und Kontrollieren*

Die Interaktion mit Tieren scheint besonders reizvoll, da sie Kindern die Erfahrung ermöglicht, ein in gewisser Weise „wildes“ Tier zu bändigen und sich dabei einem Risiko beziehungsweise einer Gefahr auszusetzen. Die Lust an dem Bezwingen der Angst und der Inszenierung als Dompteur des Tieres kann dem Kind ein Gefühl der Kontrolle und vielleicht sogar noch weiter interpretiert ein Gefühl der Sicherheit, der eigenen Stärke vermitteln. Der Aspekt der Kontrolle hat allerdings auch bei den realen menschlichen Spielgefährten eine Bedeutung, hier geht es einerseits in der konkreten Spielsituation darum, wer sich durchsetzen und zum Beispiel Spielregeln festlegen kann, und andererseits darum, welche Anschlusshandlungen notwendig sind, um Imagepflege zu betreiben und somit Herr der Lage und der Situation zu bleiben.

- *Helpen und Kümmern*

Die Interaktion mit Tieren kann für Kinder die Funktion haben, bestimmte Erfahrungen im Kümmern und Pflegen von Tieren zu sammeln. Die „Care“-Orientierung (Gilligan 1982; Schwickert 2000 zitiert nach Marci-Boehncke/Rath 2007c, 66) wird vor allem den Mädchen zugeschrieben, in dieser Untersuchung mit Vorschulkindern spielt der Aspekt des Kümmerns bei beiden Geschlechtern eine Rolle, bei Jungen kann sie allerdings als marginal betrachtet werden. Ein exemplarisches Textbeispiel wurde zur Vermeidung von Redundanzen an dieser Stelle nicht angeführt, dieser Aspekt wird detailliert unter den Orientierungsthemen bearbeitet.

- *Eigene Grenzen überwinden*

Mit der Hilfe von Spielgefährten können die eigenen Grenzen überwunden werden. Kinder können durch die mentale Bestärkung oder auch durch die helfende und unterstützende Hand des anderen eine Tätigkeit ausüben, die sie alleine nicht bewältigen würden. Durch und mit dem anderen eröffnen sich Möglichkeiten und Zugänge zu weiteren eigenen Erfahrungen, die dem Kind alleine verschlossen geblieben wären.

- *Wettkampf und Komparation*

Vor allem die menschlichen Spielgefährten bieten Jungen und Mädchen die Chance, sich zu erproben, zu messen, zu vergleichen und damit in einen spielerischen Kampf

einzutreten. Dabei ist dieser nach den Schilderungen der hier befragten Kinder nicht aggressiv oder verbissen, sondern es gleicht einem lustvollen Erproben der Kräfte.

Alle befragten Kinder nutzen Medien und dennoch verdrängen diese, wie hier herausgearbeitet wurde, keine unmittelbaren und realen Erfahrungen. Medien stellen als reine Technologien keine Erzähl- oder Sprachanlässe für die untersuchten Kinder dar und sind als Technik per se für die Kinder zwischen vier und sechs Jahren wenig bedeutsam. Sie gewinnen aber dann an Relevanz, wenn es um die Geschichten und Figuren geht, die mittels der technischen Träger transportiert werden. Im Folgenden soll daher den Fragen nachgegangen werden, welche Figuren und Geschichten Kinder medial faszinieren und in welchem Zusammenhang individuelle Interessen zu der konvergierenden Mediennutzung stehen.

6.3.3 Kinder verfolgen ihre Mediengeschichten und -figuren über mediale Grenzen hinweg

Kinder wachsen heute – um im Sprachduktus von Barthelmes/Sander (2001) zu bleiben – nicht mehr nur in Medienwelten, sondern vielmehr in medienkonvergenten Welten (vgl. Wagner/Theunert 2006; Hartmann/Hepp 2010) auf. Der Begriff der Medienkonvergenz definiert das Zusammenwachsen ehemals getrennter Medienbereiche, dabei können zwei Ebenen von Konvergenz unterschieden werden: unter einer technischen Perspektive beschreibt Konvergenz die Verschmelzung distinkter Medien zu einem Ausgabegerät (Marci-Boehncke/Rath 2009a, 15; Kittler 1986). Die inhaltliche Betrachtung, wie sie auch dieser Arbeit konsequenterweise zugrunde gelegt ist, konzentriert sich auf den Rezipienten, der die Möglichkeit hat, einen Inhalt über verschiedene Medien und mediale Tätigkeiten zu verfolgen (Wagner/Theunert 2006). Medienkonvergenz verändert unter dieser Perspektive in entscheidender Weise das Verhältnis zwischen Medienkonsumenten, Produzenten und dem Inhalt (vgl. Jenkins 2006, 12). Der aktive Rezipient kann über mediale Grenzen hinweg Wege einschlagen, um sich seine Gratifikation und seine Interessensbefriedigung zu sichern (vgl. Jenkins 2006, 2 ff). Ein möglicher Weg ist die alternierende und kombinierte Nutzung von Einzelmedien, um die gleichen Inhalte oder Themen zu verfolgen. Die zweite Möglichkeit, sich seine individuelle Komposition zusammenzustellen, geht mit der Nutzung von technisch konvergenten, also multifunktionalen Geräten einher. Sie eröffnen als eine Art Zentralstelle den Zugang zum gesamten Spektrum an medialen Repräsentationsformen und Funktionen (vgl. Theunert / Wagner 2006, 15).

Der zweite Weg, über multifunktionale Medien wie Computer und Handy sich das Medienmenü zusammenzustellen, ist für Jugendliche zentraler Bestandteil des Alltags (vgl.

Theunert/Wagner 2006, 2007; Wagner 2011; Schorb 2006). Zunehmend verfügt aber auch die Gruppe der Kinder vor Schuleintritt über konvergente Geräte (vgl. 6.2.1, vgl. KIM 2010). So zeigt sich auch in dieser Untersuchung, dass bereits unter Sechsjährige Zugang zu personalisierten und multifunktionalen Technologien haben, die technisch mehrere Tätigkeiten gleichzeitig ermöglichen. Dies lässt sich insbesondere für den amerikanischen Markt feststellen, während Geräte wie Computer und iPod bei den untersuchten deutschen Kindern noch eine marginale Rolle spielen.

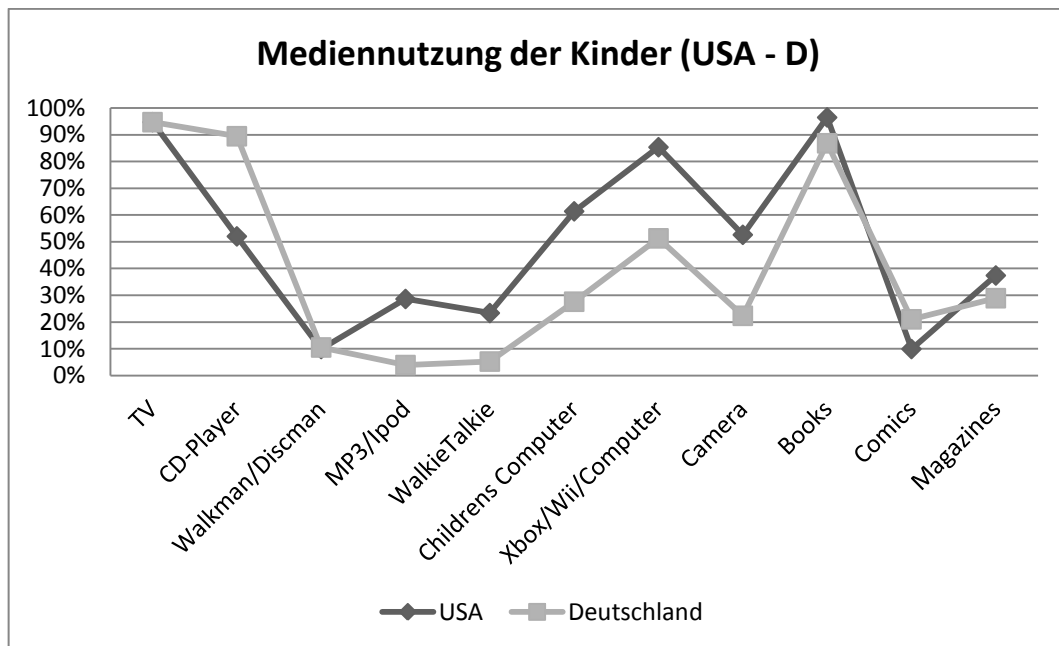


Abbildung 45 Mediennutzung der Kinder im Vergleich Deutschland und USA, nach Angabe des Haupterziehers, (n= 247)

Kinder unter sechs Jahren beschreiten allerdings trotz der multifunktionalen Geräte noch selten die möglichen gleichzeitigen Verknüpfungen zur breiten Palette der medialen Repräsentationsformen, wie beispielsweise auf *Facebook* posten, während sie am Computer Musik hören und gleichzeitig im Internet recherchieren. Diese Form der eigenständigen konvergenten Nutzung ist eng mit dem Internet verzahnt, da dieses den Kindern unter sechs Jahren meist nur in Begleitung zur Verfügung steht, spielt dieser Weg der konvergenten Medienaneignung tendenziell erst ab dem Grundschulalter eine Rolle (vgl. Theunert 2007b, 20). Die vier- bis sechsjährigen Kinder gehen vielmehr den ersten konvergenten Weg der alternierenden Einzelmediennutzung, um inhaltsähnliche Angebote aufzusuchen (vgl. auch Theunert/Wagner 2006, 15). Sie folgen dabei den vom Markt intendierten Verknüpfungen, denn die Entwicklungen der Konvergenz sind nicht zuletzt durch wirtschaftliche Interessen geprägt (vgl. Jenkins 2006; Wagner 2011; Marci-Boehncke 2009). Die medienübergreifende

Praxis beziehungsweise die Nutzerseite ist folglich eng mit den crossmedialen Vermarktungsstrategien verbunden (vgl. Marci-Boehncke, 2010), welche die konvergente Medienaneignung von Kindern bedienen, indem Basisangebote und Inhalte medien-spezifisch variiert werden. Der Medienmarkt greift die Popularität einer Sendung oder bestimmter Medienfiguren auf und verstärkt diese, indem eine gezielte Mehrfachvermarktung über unterschiedliche mediale Träger stattfindet. Durch weitere Produkte, wie Spielfiguren und Gebrauchsgegenstände mit dem Bezug zu der Sendung oder der Figur, werden sie Teil des kindlichen Alltags und erhöhen und verlängern die Präsenz (vgl. Theunert 2007b).

Ausgehend von medialen Vorlieben oder einer Bindung an eine Medienfigur, die in regulären Fernsehprogrammen, auf DVDs oder über Kinofilme rezipiert werden, besitzen die hier untersuchten Kinder nach Angaben der Eltern Produkte aus dem Medienverbund. Die Kinderprogramme dienen dabei als Markenvehikel (vgl. Dreier / Bichler / Pluschkowitz 2004, 63, 80 f.), und die durch die mediale Rezeption entstandenen Wünsche werden von den Erwachsenen offensichtlich bereitwillig bedient, was sich an dem Besitz der Merchandising-Produkte der untersuchten Kinder deutlich ablesen lässt.

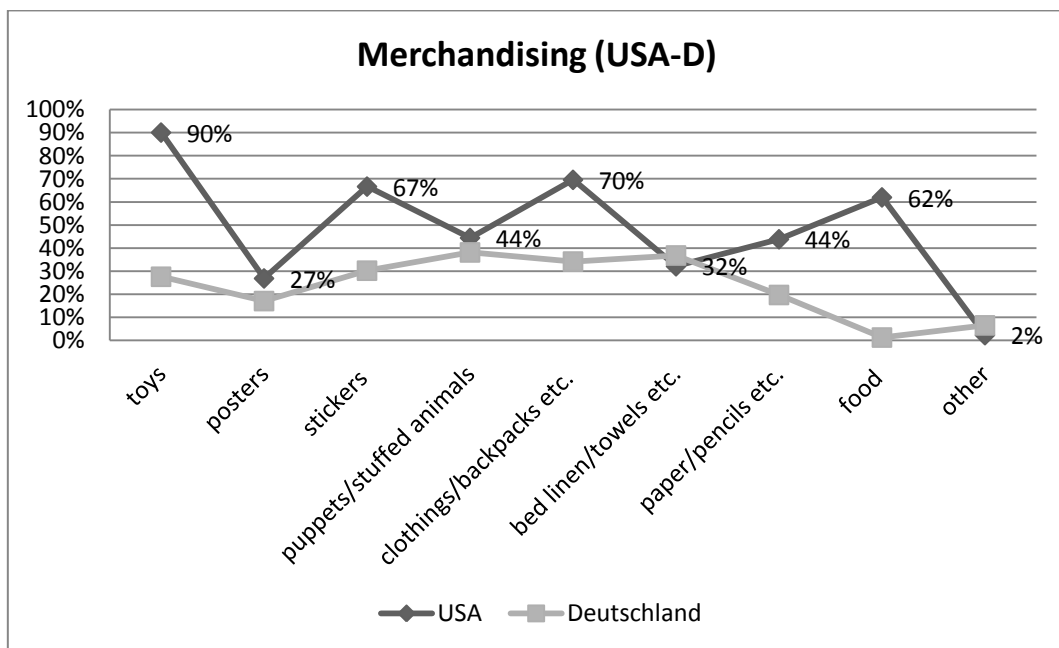


Abbildung 46 Besitz von Merchandising-Produkten mit Medienbezug nach Angaben des Haupterziehers (Quelle: Weise 2011), (n= 247)

Die Marktmacher haben die Kinder unter sechs Jahren als Zielgruppe im Blick (vgl. Marci-Boehncke 2009, 38), Produkte werden mit Medienfiguren versehen, so dass es teils unmöglich erscheint, sich der crossmedialen Vermarktung zu entziehen (vgl. Theunert

2007b). Gerade in den USA zeigt sich die Verflechtung von Kinderprodukten und medialen Inhalten besonders deutlich, amerikanische Kinder verfügen nahezu in allen Sparten über deutlich mehr Merchandising-Artikel als die untersuchten deutschen Kinder. Auffallend ist, dass 90% aller hier untersuchten amerikanischen Kinder nach Angaben der Eltern Spielzeug ihrer Lieblingsfigur besitzen, das passend zur Sendung beworben wird (vgl. Abbildung 47). Fast ebenso hoch im Kurs stehen Alltagsgegenstände, wie Kleidung oder Rucksäcke mit einem Aufdruck des aktuell favorisierten Medienhelden. Diese Zahlen sind dabei m.E. teils auf das entsprechende amerikanische Marktangebot zurückzuführen, denn insbesondere Kinderkleidung aus den Discountern ist fast ausnahmslos mit den Figuren aus aktuellen Sendungen oder Kinofilmen bedruckt, und Eltern haben oft wenig Alternativen, sich dieser Vermarktungsstrategie zu entziehen. Die größte Differenz zwischen Deutschland und den USA zeigt sich an dem Besitz von Nahrungsmitteln, die eine Verknüpfung zu medialen Inhalten aufweisen. Während in USA 62% der Eltern angeben, dass das Kind und damit auch der Familienhaushalt über solche Produkte verfügen, ist dies in dieser Untersuchung für die deutschen Familien (noch) nicht der Fall. Die Bewerbung von Nahrungsmitteln mit bekannten Charakteren, die Kinder ködern, das Produkt zu kaufen beziehungsweise kaufen zu lassen, kann als problematisch eingestuft werden. Da die Angebote auf die Zielgruppe ausgerichtet sind, werden häufig Nahrungsmittel wie Süßigkeiten beworben, die Kindern zwar schmecken, aber oft ungesund sind. Durch die fortschreitende Globalisierung der Medien- und Konsumangebote werden Produkte für einen internationalen Markt produziert und beworben (vgl. Neumann-Braun/Astheimer 2004). Die Verknüpfung also von Nahrungsmitteln und attraktiven Medienfiguren, die entweder auf dem Cover abgedruckt sind oder sich als Zugabe in Form einer Spielfigur oder Sticker in der Packung befinden, lassen sich, wie die Beispiele *Nutella* oder *Überraschungsei* belegen, ebenso auf dem deutschen Markt wiederfinden. Jedoch sind die deutschen Kinder in dieser Untersuchung nach Angaben der Eltern keine Abnehmer dieser Nahrungsmittel mit medialer Verschränkung oder die Verschränkung ist den Eltern nicht bewusst. Die deutschen Kinder sind über die gesamte Produktpalette hinweg mit weniger Merchandising Artikeln ausgestattet als die untersuchten amerikanischen Kinder.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Konsumgüterangebot für Kinder umfassend ist und die Strategie des Marktes, sehr früh Wünsche und Vorlieben in Bezug auf konvergente Medienangebote zu wecken, aufgeht (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007a; Marci-Boehncke 2009; Hasebrink 2004; Theunert 2007b). Folgen Kinder den medienkonvergenten Angeboten und den vom Markt intendierten Verknüpfungen, so zeigt sich dies an dem Konsum des crossmedialen Merchandisings. Dies lässt sich durch das folgende Diagramm bestätigen, in dem 87% der amerikanischen Eltern und 67% der deutschen Eltern Reaktionen auf die Mediennutzung der Kinder beobachten, die dem konsumorientierten Umgang zuzuordnen

sind. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erwartungen und Annahmen eines hohen Medienkonsums und einer starken wirtschaftlichen Vernetzung der Medienangebote und konvergenter Produkte, die mit den USA verbunden werden. Allerdings weisen die hier untersuchten Kinder aus Deutschland *und* den USA bezüglich Medienreaktion und dem konkreten Umgang mit Medieninhalten keine kulturell spezifischen Merkmale auf, sondern sind sich vielmehr sehr ähnlich.

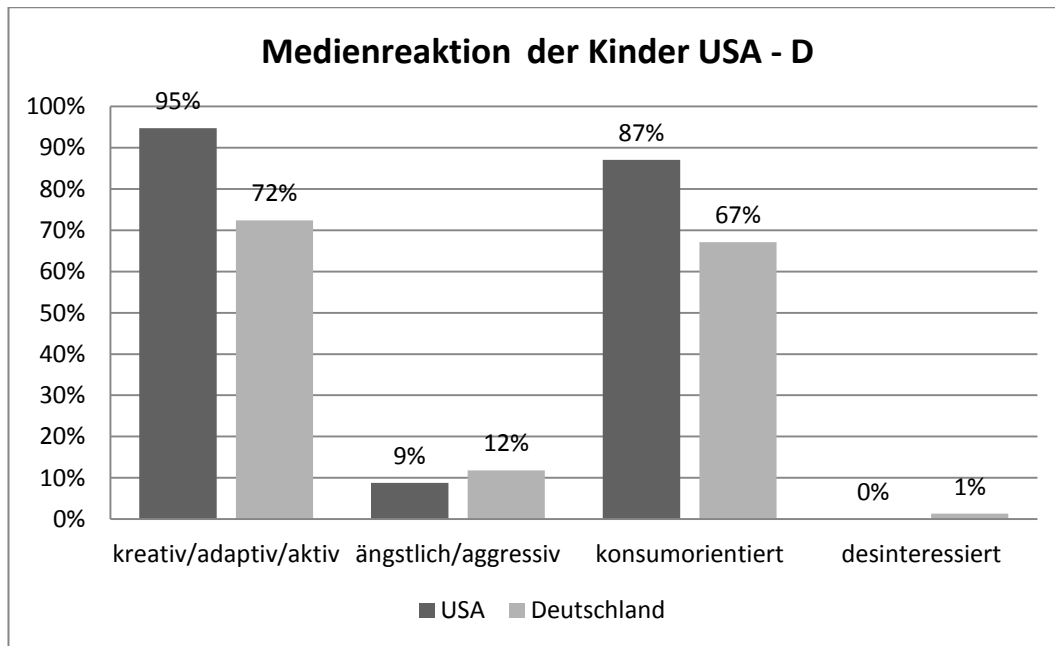


Abbildung 47 Beobachtete Medienreaktionen der Kinder im Vergleich Deutschland und USA nach Angaben des Haupterziehers (aggregiert), (n= 247)

So stellen konsumorientierte Reaktionen, aber eben auch kreative und adaptive Tätigkeiten die von Eltern in den USA *und* in Deutschland am häufigsten beobachteten Reaktionen auf die Mediennutzung ihrer Kinder dar. Während die besonders problematischen und im öffentlichen Diskurs thematisierten Reaktionen der Angst und vor allem der Aggression als marginal angesehen werden können. Unter die kreativen und adaptiven Reaktionen fallen Tätigkeiten wie Nacherzählungen, Nachspielen von medialen Inhalten und alle themenbezogenen Aktivitäten, die durch bestimmte Medieninhalte angeregt werden. Das bedeutet: Kinder konsumieren, aber zur gleichen Zeit scheinen sie sich aus dem Passiven, das dem Konsum anhaftet, zu lösen.

Die Ergebnisse aus der Elternbefragung werden im Folgenden mit den qualitativen Daten trianguliert, um die Kontexte und Zusammenhänge der beobachteten Reaktionen Konsum und Adaption zu erfassen und durch den verstehenden Zugang ein tieferes Bild zu erhalten (vgl. Flick 2008, 18; Treumann 2005, 209-211; Friebertshäuser/Prenzel 1997, 78-87).

Der Themenkomplex der Medienreaktionen fand auch in den qualitativen Interviews Berücksichtigung, dabei kann dieser Bereich meist nicht direkt erfragt werden, sondern muss aus den Erzählungen und Berichten der Kinder rekonstruiert und durch die qualitative Vergabe von Codes bestimmten Reaktionsmustern zugeordnet werden. Die Zuordnung erfolgte ähnlich den aggregierten Kategorien des quantitativen Fragebogens. Die von Kindern geäußerten Produktwünsche, der Besitz von Merchandising-Artikeln oder die unbewusste Nennung von Marken wurde den konsumorientierten Reaktionen zugeordnet, und das erzählte oder direkt vorgenommene Nachspielen von Medienszenen, die Adaption der Mediensprache oder bestimmter Medieninhalte in die Spielpraxis wurde den adaptiven-kreativen Reaktionen zugewiesen. Das folgende Diagramm zeigt die Codes und deren Häufigkeitsverteilung über die gesamten qualitativen Interviews.

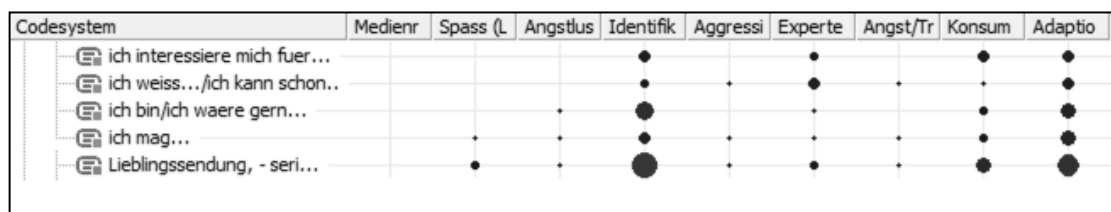


Abbildung 48 Screen Shot MaxQDA, Überschneidungen der ausgewählten Codes

Konsum, Adaption und Identifikation sind in den qualitativen Interviews die drei häufigsten rekonstruierten Reaktionen aus den Antworten der Kinder. Darüber hinaus verweist das Diagramm als Kreuztabelle auf erste Zusammenhänge, so zeigen sich an der Größe der roten Kreise häufige Überschneidungen zwischen Lieblingssendung und Konsum, zwischen Lieblingssendung und Identifikation sowie zwischen Lieblingssendung und Adaption. Erzählen Kinder von ihren liebsten Sendungen, Serien oder auch medialen Lieblingsfiguren, dokumentieren sich in diesen Erzählungen häufig adaptive, identifikatorische oder konsumorientierte Reaktionen auf Medien. Marginal sind Reaktionen wie Angst oder Aggression, was sich an den nur kleinen blauen Kreisen belegen lässt. Es kann also auf einen Zusammenhang zwischen den besonders favorisierten Figuren bzw. Sendekonzepten und den genannten Reaktionen geschlossen werden, was im Folgenden inhaltlich differenzierter anhand des konkreten Textmaterials beleuchtet werden soll. Dabei werden die inhaltlichen konvergenten Wege der Subjekte verfolgt und nachgezeichnet, allerdings mit dem Fokus auf den Gemeinsamkeiten. Eine Kategorisierung über die konvergenten Wege, wie sie beispielsweise von Wagner (2011) für Jugendliche herausgearbeitet wurde, kann hier für die untersuchten Vier- bis Sechsjährigen nicht vorgenommen werden, da sich diese nicht eindeutig aus dem Datenmaterial ergibt.

Alle befragten Kinder haben bestimmte präferierte Sendekonzepte und damit verbunden Figuren, die für sie besonders attraktiv sind. Ist das Interesse eines Kindes an ein Sendekonzept oder an eine mediale Figur gebunden, so folgen die befragten Kinder diesem Inhalt beziehungsweise dieser Figur über mediale Grenzen hinweg in unterschiedliche Medienformate (vgl. Marci-Boehncke 2009). Die Formate treten als solche in den Hintergrund und spielen nur eine untergeordnete Rolle für das Kind – dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Formate vermischt werden und Textstellen bezüglich der medialen Bezugsquelle uneindeutig bleiben. Dies belegt erneut, dass nicht der technische Träger entscheidend ist, sondern der mediale Inhalt. Dieser muss an vorhandene Interessen anschlussfähig sein und Anknüpfung für die eigene Alltagspraxis bieten. Dies soll im Folgenden an exemplarische Textbeispiele rückgebunden werden, welche die komplexen Verknüpfungen und Verflechtungen von Interessenskonzepten und crossmedialen Produkten verdeutlichen. Im ersten exemplarischen Textausschnitt wählt die 5-jährige amerikanische Julie als Anknüpfungsfigur *Dora* aus der populären Serie „*Dora the Explorer*“.

Text: Interview_V6_US

Position: 205 - 215

Code: Medienverbund/Medienkonvergenz

I: And can you put the movie in yourself?

V6: Yeah and then you just press this (*shows with her finger how she presses the button*) and then the top opens.

I: Wow, you are pretty good. I am impressed.

V6: And I do exercise. I can do push ups like this. (*shows her push-ups*)

V6: No, but I can push ups like this. (*does again push-ups*)

I: Good job. and if you have already that stuff, do you have a computer by any chance?

V6: No, ahm I have a Dora computer, but it is broken.

I: Also broken. Dora, is that the Dora from Dora the Explorer?

V6: Yes!

I: Do you watch Dora?

V6: Yeah, I have so many Doras and Dora DVDs I can't count.

Der Interviewer erfragt in der Sequenz den technischen Medienbesitz, dieser stellt für Julie allerdings keinen Erzählanlass dar. Sie nutzt daher das Lob des Interviewers bezüglich ihrer technischen Kompetenz als Aufhänger, um verbal und performativ zu zeigen, über welche körperlichen Fähigkeiten sie noch verfügt. Der Interviewer lobt, bleibt allerdings thematisch dem technischen Medienbesitz verhaftet. Auf die Frage nach einem Computer konstatiert Julie, dass sie keinen besitzt, sondern nur einen kaputten *Dora*-Computer. Da Julie im Gespräch bereits auf die Rezeption von *Dora the Explorer* verwiesen hat, schließt der Interviewer darauf, dass es sich bei dem *Dora*-Computer, um ein Merchandising-Produkt mit Verknüpfung zu der Serie *Dora the Explorer* handelt, was von Julie bestätigt wird. Die Figur ist mit dem Computer eng verwoben und gleicht damit einer eigenen Computermarke. Durch die Verschränkung steigt die Attraktivität, solch einen Computer zu besitzen, denn dem Kind

wird assoziiert, dass es sich genau um den speziellen Computer handelt, den *Dora* selbst in ihrer Sendung verwendet. Der Computer ist allerdings nicht das Einzige, was Julie von der *Marke Dora* besitzt, sondern sie verfügt über etliche Figuren und DVDs. *Dora the Explorer* steht ihr damit in unterschiedlichen Formaten zur Verfügung. Aber auch hier scheint der Besitz etwas zu sein, was man zählen, oder eben wie bei Julie, nicht mehr zählen kann, aber nicht etwas über den es etwas zu erzählen gibt. Gebrauch und Besitz allein konstituieren nicht den Bedeutungsgehalt eines Sendekonzepts oder einer Figur. Das Folgen der Figur über die Grenzen hinweg und der damit einhergehende Erwerb von Merchandising-Artikeln, sei es durch bewusste Wünsche oder auch dadurch, dass sich Eltern den crossmedialen Strategien nicht entziehen können, ist Produkt einer bereits bestehenden Faszination für das Sendekonzept. Es kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, inwieweit die Peergroup an der Entstehung dieses Interesses beteiligt ist. Jedoch kann festgestellt werden, dass die Popularität der in den USA bekannten und bei Kindern beliebten Fernsehfigur *Dora* (Ryan, 2010, 54 f.) im Wechselverhältnis zur Ökonomie steht. Der Markt intensiviert und verlängert die Popularität, indem er unterschiedliche Produkte mit Bezug zur medialen Identifikationsfigur anbietet. Die Kinder knüpfen an die „*Marke Dora*“ an, wünschen sich entsprechende Merchandising-Artikel, die sie von Erwachsenen geliefert bekommen. Auf diese Weise produzieren Medien reales Kapital (vgl. Karmasin 2006).

Während bei Julie die Rezeption der Sendung als Auslöser oder zumindest als eine Parallele zu den crossmedialen Vermarktungsstrategien identifiziert werden kann, zeigt das folgende Beispiel, dass das Einschlagen konvergenter Wege nicht zwangsläufig an die Rezeption der Sendung gekoppelt ist.

Text Interview_V5_US

Position: 148 - 160

Code: Medienverbund/Medienkonvergenz

I: Huh, so what are you favorite toys then?

V5: I like my new Star Wars toys, my Uncle Will gave them to me - huhum (*chuckles*)

I: You have something from Star Wars?

V5: Yeep, but I don't have Darth Vader (*explains this fast*). I just have all the good guys and ahm I got the monsters. I just got three monsters and three good guys and some weapons.

I: That is cool stuff.

V5: Ahm and I got Princess Leia, "huhm" (*<hüsteln>, soft chuckle*)

I: Oh Princess Leia, she is important too. So, do you watch Star Wars?

V5: Ahmmm (...) it was ahm the first movie was too scary [Yeah] Yeah, they are fighting Dark Vader and ~

I: So how do you know about Star Wars, if you didn't watch the movie?

V5: I just watched the part of it.

Jakes aktuell liebster Spielzeug ist ein *Star Wars*-Spielzeug, auffallend ist dabei, dass das Spielzeug an sich nicht weiter ausgeführt oder beschrieben wird. Es geht aus dem Gespräch

nicht hervor, um was für ein Spielzeug es sich handelt oder was man damit spielen kann, die Funktion als auch der Spielgegenstand scheinen folglich zweitrangig zu sein. Wichtig sind die Informationen, dass es sich um ein Produkt mit Bezug zu *Star Wars* handelt und er es von seinem Onkel geschenkt bekommen hat. Diese zwei Faktoren konstituieren den Besonderheitsstatus dieses Spielzeugs. Allein die Erinnerung an dieses Spielzeug freut ihn so sehr, dass er schmunzeln muss. Der Interviewer zeigt sich von diesem Besitz beeindruckt und wiederholt die Aussage von Jake als Frage, um noch mehr über die *Star Wars* Produkte zu erfahren. Jake zählt nun die *Star Wars*-Produkte auf, die sich in seinem Besitz befinden, dabei ist interessant, dass er sehr schnell betont, dass er *Darth Vader* - sozusagen das personifizierte Böse der *Star Wars*-Reihe - nicht besitzt, sondern er besitzt alle Guten. In einschränkender Weise ergänzt er seinen Besitz noch um drei Monster, stellt diesen aber auch sofort wieder die Guten (<good guys>) gegenüber, und Waffen hat er nur ein paar wenige. Jake kennt die Einteilung der Figuren in Gut und Böse ganz genau und kann sie selbst anhand der *Star Wars*-Helden vornehmen. Ihn fasziniert offensichtlich der Kampf zwischen Gut und Böse, allerdings darf man das Böse nicht besitzen oder zumindest muss man diesem sofort das Gute gegenüberstellen. Rogge (2000) argumentiert, dass Eltern den Wunsch nach dem Besitz der bösen Figuren oder bestimmter Monsterfiguren nicht gutheißen, dies klingt auch hier durch (vgl. Rogge 2000). Für die Kinder allerdings sind die Figuren eine Möglichkeit, sich spielerisch und symbolisch mit der kindlichen Alltagserfahrung einer „Macht-Ohnmacht-Relation“ (vgl. ebd.) im Umgang mit den Erwachsenen auseinanderzusetzen. Die Bedeutung der Figuren, die von Jake vor dem Hintergrund Gut - Böse betrachtet werden, lässt diese Lesart zu, kann aber noch nicht mit Bestimmtheit festgelegt werden. Die Figuren sind für Jake auf jeden Fall zentral, das sie ihm den Zugang zu der Serie, aber eben auch zu der Kommunikation mit anderen eröffnen. Sie stellen seine Bezugsquelle dar, denn die Filme selbst darf Jake aufgrund des medialen Inhalts nicht sehen. Jake übernimmt die, von außen an ihn herangetragene Begründung, dass der Film zu angsteinflößend ist, und zeigt damit auch seine Akzeptanz gegenüber dem vermutlich elterlichen Verbot. Die Beliebtheit und Popularität ergibt sich hier also nicht unbedingt durch die Rezeption des Films, sondern entsteht vielmehr aus dem Umfeld und der Faszination an der Thematik. Denn ohne den Film in voller Länge gesehen zu haben, kann Jake die Hauptcharaktere exakt benennen und sie in das Schema Gut - Böse einordnen. An dem weiteren Datenmaterial bestätigt sich, dass *Star Wars* ein Thema unter den Freunden darstellt. Über das Nachspielen von *Star Wars*-Kampfszenen mit Spielzeug-*Lightsabern* treten sie in eine Anschlusskommunikation und -adaption. Mittels bestimmter Merchandising Produkte wie dem *Lightsaber* werden also der mediale Inhalt und die Thematik ‚Gut versus Böse‘ in die Spielpraxis adaptiert und im kindlichen Spiel bearbeitet (vgl. Rogge 2000; Bachmair 1994). Jake verfolgt damit populäre mediale Angebote, die in seinem sozialen Umfeld eine Rolle spielen, gleichzeitig bearbeitet er

das Thema mit den *Star Wars*-Figuren allein.

Das Beschreiten konvergenter Wege ausgehend von einem Basisangebot äußert sich, wie gezeigt werden konnte, im Konsum, aber, wie sich bereits an Jake andeutet auch in einer komplexen Verflechtung von medialen und nichtmedialen Wegen. Konsum und Adaption stellen nicht nur die zwei von Eltern am häufigsten beobachteten und durch den Interviewer rekonstruierten Reaktionen dar, sondern sie werden vielmehr durch die eigenen Verknüpfungen der Kinder in einen unmittelbaren Zusammenhang gebracht. Sie gehen von einem medialen Basisangebot (das nicht zwangsläufig der Film sein muss) über unterschiedliche Merchandising-Produkte, die dem Konsum zuzuordnen sind, in eine aktiv-kreative Auseinandersetzung mit dem medialen Inhalt. Dies soll anhand zweier weiterer Textbeispiele illustriert werden.

Text: Valentin_(m.)_N

Position: 3 - 25

Code: Medienverbund/Medienkonvergenz

(*Valentin trägt ein Bob der Baumeister T-Shirt*)

M: Wer ist denn das?

V: Das ist Bob der Baumeister, ein kleiner Junge, und der baut Sachen.

M: Ah, der baut! Lass mal sehen.

V: Da (*zeigt sein T-Shirt*)

M: Woher kennst du denn den?

V: Aus dem Fernsehen.

M: Was macht denn der so, erzähl mal?

V: Bauen!

M: Kann man das auch nachbauen?

V: Ich hab das als Computerspiel und dann kann ich immer was bauen.

M: Und da kannst du dann selber was bauen, was baust du denn so?

V: Ein Haus. Ein großes Haus.

M: Was brauch man da alles?

V: Fenster, Türe, hmm [...]

M: Ein Dach vielleicht? Sonst regnet es rein, oder?

V: Ja, genau und eine Wand

M: Ja und wie macht man denn das?

V: Ja, da liegen Klötze und da hol ich immer mit der Maus (*zeigt mit der Hand Kreisbewegungen und Klickbewegungen*) das und mach es da hoch.

M: Und wenn man das so grad oder schräg haben will?

V: Ja, das kann ich auch. Kann man alles machen.

Das T-Shirt mit dem Aufdruck *Bob, der Baumeister* ist Aufhänger für das Gespräch zwischen Kind und Interviewer. Der Interviewer nimmt es als Anknüpfungspunkt, da er darin eine Auskunft über Valentin sieht. Allerdings kann erst mit Blick auf den folgenden Gesprächsverlauf mit Sicherheit festgestellt werden, dass dieses Ausdruck seines Fantums darstellt und nicht etwa zufällig durch ein Geschenk der Erwachsenen erfolgt ist. Valentin zeigt tatsächlich durch das T-Shirt dem Gegenüber seine Präferenz und ordnet sich über das Shirt der Gruppe der *Bob, der Baumeister*-Rezipienten zu. Paus-Hasebrink et al. (2004)

schreiben dem Konsum daher eine Funktion der Selbstrepräsentation zu, mit der man dem Gegenüber zeigt, wer man ist oder sein will (Paus-Hasebrink/Neumann-Braun/Hasebrink/Aufenanger 2004, 18). Medien können daher nach Karmasin (2006) als duales Gut beschrieben werden. Durch den Erwerb der crossmedialen Produkte der Marke *Bob, der Baumeister* macht der Markenbesitzer Gewinn, also reales Kapital. Durch das Tragen des T-Shirts werden die medialen Inhalte Teil der Kommunikationskultur, der Markenbesitz kann damit zur Etablierung eines Status in der Gruppe dienen, schafft damit ebenfalls soziales Kapital (vgl. Karmasin 2006; Marci-Boehncke 2009). Eine Gruppenzugehörigkeit setzt dann den Erwerb bestimmter medialer Produkte oder die Rezeption bestimmter Inhalte voraus, die damit wiederum Realkapital produzieren (vgl. Marci-Boehncke 2009, 38). Dennoch steht für Valentin das T-Shirt nicht im Mittelpunkt und stellt auch keinen Erzählanlass dar. Die Medienfigur *Bob, der Baumeister* bietet in dem Textbeispiel von Valentin vielmehr eine Projektionsfläche beziehungsweise eine Folie für das eigene Handeln. *Bob, der Baumeister* kann als Identifikationsfigur fungieren, da *Bob* zu einer vergleichbaren Altersgruppe gehört wie Valentin selbst und die Figur die Vorliebe für die Aktivität „Bauen“ mit ihm teilt. Die Präferenz für die Aktivität scheint ausschlaggebend für die Wahl der Figur und für das dazugehörige Konzept, das crossmedial vermarktet wird, zu sein. Durch und mit *Bob* kann die Aktivität „Bauen“ ganz unterschiedlich realisiert werden, sowohl real mit Bauklötzen, als auch im Nachvollzug und der mentalen Mitgestaltung am Fernsehen sowie insbesondere virtuell durch das Computerspiel. Gerade dieses eröffnet Valentin die Möglichkeit, sich und eigene Konstruktionen zu verwirklichen, im Vordergrund steht nicht das Nachbauen und damit das Bauen wie *Bob*, sondern das eigene aktive Tun, das ihm durch die Allverfügbarkeit des Computerspiels immer möglich ist. Er nutzt die konvergenten Angebote alternierend, denn die unterschiedlichen Medienformen bieten ihm im aktiven Tun differenzierte Realisierungsmöglichkeiten. Mit dem Computerspiel sind beispielsweise Bauweisen möglich, die in der realen Tätigkeit bedingt durch die Statik oder das Material nicht umsetzbar sind. Valentin verfolgt einerseits sein Interesse an der Tätigkeit des Bauens gekoppelt an die Figur *Bob, der Baumeister* über die gesamte Medienpalette und technische Grenzen hinweg, gleichzeitig zeigt er seine Präferenz über das T-Shirt der Außenwelt. Dabei kann es durchaus sein, dass die Außenwelt in Form der Peergroup oder des besten Freundes ebenfalls Einfluss auf die Präferenzbildung hat, dies kann an der Stelle nicht eindeutig geklärt werden.

Die befragten Kinder zeigen konsumorientierte Reaktionen, die aber vielmehr dazu dienen, ihre Spielpraxis und damit ihr Handeln auszugestalten, dabei gehen sie vom Markt intendierte, aber eben auch ganz eigene Wege. Die Komplexität dieser Verknüpfungen und Verflechtungen, die Kinder zwischen unterschiedlichen medialen Präsentationsformen herstellen, zeigt sich besonders eindrücklich in dem folgenden herangezogenen Textbeispiel.

Text: Interview_V1_US

Position: 317 - 324

Code: Medienverbund/Medienkonvergenz

I: Do you play sometimes you would be a fairy from a movie or book?

V1: Yeah, I play a lot. I play Pegasus, that is my ~friend~ (?) after school

I: Who is Pegasus?

V1: It is a flying horse.

I: From where do you know that?

V1: From my Barbie things and one of my cousins has it too. Watch this (*moves a string with pearls*)

I: Oh, and then are you Pegasus or Barbie?

V1: I am the Pegasus, he can fly like Running Robin from Batman.

Auf die Frage nach den liebsten Spielbeschäftigungen verweist Claire auf ein Rollenspiel, in dem sie Pegasus nachspielt. Die Referenz von Claire bezieht sich, wie im Verlauf des Gesprächs ersichtlich wird, auf ein virtuelles geflügeltes Pferd, das die animierte Spielpuppe Barbie in dem Film *Barbie and the magic of Pegasus* auf ihren Entdeckungsreisen begleitet. In Anlehnung an die griechische Mythologie greift der Film für den Namen des Pferdes auf den Namen Pegasus oder im griechischen Pegasos zurück und setzt damit einen intertextuellen Verweis. Attraktiv ist Pegasus durch seine Fähigkeit zu fliegen. Er hat damit für Claire offensichtlich ‚Superhelden-Potential‘ und steht für sie auf einer Ebene mit *Running Robin* aus dem Film *Batman*. Claire selbst stellt eine intertextuelle Verknüpfung zwischen *Pegasus* aus der *Barbie*-Sendereihe, die Mädchen ansprechen soll, mit einer männlichen Heldenfigur aus dem Genre des Action-Comic, das tendenziell eher männlich konnotiert ist. Das verbindende Element zwischen diesen beiden Charakteren ist für Claire die Tätigkeit des Fliegens. Das Fliegen ermöglicht eine schnelle Fortbewegung und auch eine Unabhängigkeit. Die Faszination liegt für Claire in der Tätigkeit des Fliegens, dies lässt sich an der ganz eigenen Verknüpfung zwischen zwei Figuren, die auf den ersten Blick nichts gemeinsam haben, und an ihrer spielerischen Adaption von *Pegasus* belegen. Claire besitzt daher als eine Bezugsquelle die entsprechenden *Barbie-Puppen* und auch den *Barbie-Film*, dies kann unter der Medienreaktion Konsum verbucht werden. Aber ebenso verfügt sie über eine mentale Repräsentation des Filmes, den sie mit ihrem persönlichen Schwerpunkt auf der Figur Pegasus und der Tätigkeit des Fliegens modifiziert und kreativ in ihre Spielpraxis adaptiert. Figuren, bestimmte Settings, eine Nebenfigur oder ein Thema können aus dem gesamten medialen Angebot herausgebrochen werden und als Vorlage für eigenes Handeln dienen. Nach Götz (2006a) werden die Bausteine so verändert, dass sie sich für die Inszenierung der Handlungswünsche eignen (vgl. Götz 2006a, 161).

Elemente, aus den von Wagner (2011) für Jugendliche herausgearbeiteten Mustern, wie *„Medien als Konsumraum und Medien als Spezialisierungsraum“* (Wagner 2011, 113 f.) zeigen sich auch in den vorliegenden Daten für die Vier- bis Sechsjährigen. So orientiert sich

Jake beispielsweise an Werbung und Peergroup und verfolgt mediale Angebote, die in diesem Umfeld gerade populär sind (vgl. Wagner 2011, 113). Valentin hingegen bieten die medialen Tätigkeiten wie das *Bob, der Baumeister*-Computerspiel eine Vertiefung seiner Fähigkeiten und seines thematischen Interesses (vgl. Wagner 2011, 114). „*Spielorientierte Tätigkeiten haben dann Relevanz, wenn das Interesse sich in einer medialen Präferenz fortsetzt, z.B. ein Interesse für Fußball mit einer Vorliebe für ein Fußballcomputerspiel wie FIFA.*“ (Wagner 2011, 114-115).

Es können für die Gruppe der Kinder vor Schuleintritt allerdings lediglich diese zwei Muster identifiziert werden, die sich zudem nicht immer trennscharf unterschiedlichen Typen zuordnen lassen. Da die konvergenten Wege nicht im unmittelbaren Fokus des Forschungsinteresses dieser Studie lagen, können zu wenig Aussagen über den Einfluss der Peergroup und Art und Ausmaß der konvergenzbezogenen Beschäftigung getroffen werden. Zudem spielen aufgrund des Alters bestimmte konvergente Aneignungswege noch keine Rolle, so dass insgesamt für diese Altersgruppe keine eindeutigen fallspezifischen Differenzierungen in den konvergenten Wegen aufgezeigt werden können. Herausgearbeitet werden konnte vielmehr, dass für die Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen die zwei Handlungsstränge des konsumorientierten und adaptiven Medienumgangs zentral und stark miteinander verknüpft sind. Die Merchandising Produkte, die zwar erst einmal dem Konsum zuzuordnen sind, werden in eigenen kreativen Verknüpfungen über unterschiedliche mediale Repräsentationsformen hinweg in die Handlungspraxis adaptiert. Dabei scheint ein Zusammenhang zwischen den als relevant ausgewiesenen medialen Inhalten und der realen Spielpraxis zu bestehen, die darauf verweisen, dass die medialen Angebote tieferliegende Themen der Kinder ansprechen.

Das folgende Kapitel bleibt vorerst auf der Ebene der Gemeinsamkeiten und arbeitet die Verbindungen zwischen medialer Rezeption und realer Welt beziehungsweise Spielpraxis, die sich bisher erst angedeutet haben, systematisch heraus. Im Forschungsprozess stellte sich infolgedessen die Frage, in welchem Zusammenhang diese Verbindungen zwischen medialer und realer Ebene stehen. Im letzten Kapitel wird gezeigt, dass Kinder auf einer tieferliegenden Ebene medial und nichtmedial das gleiche Thema bearbeiten und es fallübergreifend spezifische Themen gibt, mit denen sich die Kinder sowohl medial als auch nichtmedial auseinandersetzen. Die fallspezifischen **Orientierungsthemen** und Differenzierungen münden in eine sinngenetische Typenbildung (vgl. Nentwig-Gesemann 2009), die in dem letzten Kapitel dieser Arbeit expliziert werden.

6.3.4 Kinder transferieren Medieninhalte in die Spielpraxis und machen sie sich zu eigen

In dem vorhergehenden Kapitel zeichnete sich ab, dass die adaptiven Tätigkeiten der rezipierten Medieninhalte zusammen mit dem Konsum immer wiederkehrende Reaktionsmuster sind. Dabei wurde im öffentlichen und auch wissenschaftlichen Diskurs das so genannte Nachspielen lange Zeit als passive Notwendigkeit betrachtet (Neuss 2006, 27) und damit nicht als eine kreative Leistung der Kinder anerkannt. Dabei scheint die antreibende Kraft, die auch zu konsumorientierter Mediennutzung führt, der Wunsch nach dem aktiven Tun und dem ‚Mit-anderen-etwas-Tun‘ zu sein. Bachmair (1994), Feil/Furtner-Kallmünzer (1994), Neuss (2006) haben Kinder im Kinderspiel beobachtet und konnten feststellen, dass Kinder in unterschiedlichen Spielvarianten vor allem auf Medienvorlagen zurückgreifen und diese modifizieren. Pädagogen und Eltern beschäftigte die Frage, ob durch das Nachspielen unerwünschte Verhaltensweisen erprobt werden, die sich dann im Verhalten manifestieren. Erst im Zuge der Anerkennung des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 1983) wird das Nachspielen medialer Inhalte als aktive Aneignung angesehen, wobei eigene und individuelle Verknüpfungen (s.o.) durch die Kinder hergestellt und Inhalte kreativ modifiziert werden (vgl. Neuss 2006, 27). Kinder setzen sich über unterschiedliche Formen des Spiels aktiv mit der Welt auseinander, das Spiel hat daher eine elementare Bedeutung für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse (vgl. Piaget 2009; Flitner 2011; Papousek/ von Gontard 2003; Mogel 1994; Schäfer 2005a).

„Das Kind will die Welt verstehen und in eine Beziehung zu sich bringen, und das bezieht sich auf Phänomene in seinem Erfahrungsfeld, in Medien oder in seinen Phantasien.“ (Knauf 2009a, 122)

Mediale Erfahrungen haben konsequenterweise ihren Platz im kindlichen Spiel, denn sie sind Teil der Alltagserfahrung, mit der sich das Kind als aktives handlungsorientiertes Subjekt (vgl. Hurrelmann 1983) alleine und in Interaktion mit anderen auseinandersetzt (vgl. Wygotsky 1978; Laewen 2009; Fthenakis 2009; Ahnert/Gappa 2010), um sie zu begreifen. Anhand der vorliegenden Datenbasis kann formuliert werden, dass auch in der Auseinandersetzung mit Medien das aktive Tun und die aktive Aneignung, also das ‚Sich-zu-eigen-Machen‘ bestimmter ausgewählter Medieninhalte, im Vordergrund stehen. Medien eröffnen allerdings durch die konvergenten Verknüpfungen über mediale Grenzen hinweg neue Spielmittel und neue -ideen. Hier kann argumentiert werden, dass durch die vorgefertigten Materialien und Ideen die Kreativität und Phantasie normiert und eingeschränkt wird. Allerdings betonen die in dieser Untersuchung befragten Kinder, dass sie

aus den vorgegebenen medialen Inhalten etwas *Eigenes und Neues* machen, das eben nicht genau so ist wie in dem vorgegeben Material. Auch daran zeigt sich, dass Nachspielen nicht als passive Verarbeitung abgewertet werden kann, sondern vielmehr identitätsstiftende Anknüpfungspunkte für Handlungsmöglichkeiten bieten (vgl. Wygotski 1980 nach Oerter/Montada 1995; Bachmair 1994; Mikos 2006; Schorb 2006), die Kinder aufgrund ihrer aktuellen Situation beschäftigen. Medien sind „*Provider symbolischer Materialien für die Alltagswelt.*“ (Bachmair 2007, 82)

Die Überschneidung von medialen Figuren und dem Handeln der Kinder wird bereits an der folgenden Auflistung deutlich, bei der noch keine tiefere Interpretation vorgenommen wurde. In die Übersicht wurden die in den Interviews benannten medialen Lieblingsfiguren der Kinder, die Sendungen und der damit einhergehende Besitz von Merchandising-Artikeln aufgenommen. Sofern es zu der Lieblingssendung oder der medialen Figur eine Aktivität des Kindes gibt, die entweder beschrieben oder vom Interviewer beobachtet werden konnte, wurde diese in der letzten Spalte aufnotiert. In dem exemplarischen Ausschnitt bestätigt sich zum einen, wie auch in den quantitativen Daten der Elternbefragung, dass amerikanische Kinder tendenziell über mehr Figuren und dazugehörige Merchandising-Artikel verfügen als die deutschen Kinder. Zum anderen kann anhand des Schaubilds gezeigt werden, dass in beiden Kulturkreisen die Medienfiguren Eingang in das aktive Handeln, meist in Form der beschriebenen Spielpraxis, finden. Die mediale Figur dient als Anknüpfungspunkt für die eigenen Rollenspiele oder die Medienfigur teilt eine Eigenschaft oder ein Hobby (wie beispielsweise das Tanzen) mit dem Kind. Über die Richtung, also ob die Tätigkeit der medialen Figur für die Wahl zur Lieblingsfigur verantwortlich ist oder vielmehr die mediale Figur den Wunsch zur Ausübung überhaupt erst auslöst, kann an der Stelle noch nicht entschieden werden. Es könnte eine wechselseitige Beziehung sein, insofern, dass es ein bestehendes Interesse gibt, das durch die mediale Figur bestärkt und dadurch im Alltagshandeln konkretisiert wird.

Die Tabelle stellt eine erste grafische Veranschaulichung der Zusammenhänge dar und belegt damit, dass diese nicht nur an vereinzelt Interviewpassagen bei wenigen Kindern festzumachen sind, sondern in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität bei den untersuchten Kindern rekonstruiert werden können.

	Medien- -figuren	Medien- verweis	Liebings- sendungen	Merchandising	erzählte oder beobachtete Aktivität
Claire USA	<Ballerina Girl> <i>Little Einsteins</i>	<i>Little Einsteins</i>	<i>Barbie</i> -Filme, <i>Backyardigans</i> , "savior show"		Ballet tanzen
	<i>Pegasus</i>	<i>Barbie – Pegasus</i> -Film		<i>Barbies</i>	Rollenspiel mit anderen Kindern: fliegen
	"Princesses" <i>Wonder Woman</i>	<i>Arielle</i> -Film		Barbie Puppen Kostüme	<Dress-up>
	<i>Dora</i>	<i>Dora the Explorer</i>			
Laura USA	Princesses and Ballerinas	unbenannt	<i>I Spy, Dora and Boots, Disney</i>	Kostüme	<Dress up>/Verkleiden
	<i>Dora</i>	<i>Dora the Explorer</i>		Bücher, Filme, Rucksack <i>Dora</i>	<I play with my backpack like Dora>
Lisa D	Prinzessin/ Tänzerin	<i>Barbie, Prinzessin Anneliese</i>	<i>Disney/Pixar</i> -Filme, <i>Sonic underground, Magnum-Prinzessin</i>	Barbie, Spielzeug	Tanzen/ Kunststücke allein und mit anderen
	<i>Elastigirl</i>	<i>Die Unglaublichen</i>		Figuren <i>McDonalds</i>	Rollenspiele/Spiel mit den Figuren
Felicia D	blaues Pferd	<i>Siss-</i> Trickfilm	<i>Sissi, Unser Affe Charly, Sandmann, Jim Knopf</i>		Mit Familie anschauen, Rollenspiele
Jake USA	<i>Leo</i>	<i>Little Einsteins</i>	<i>Little Einsteins, WordGirl, Curious George</i> ; <scary movies>	Baton/ Dirigentenstab	Rollenspiele: Dirigieren mit Stock Akrobatik/Sport
	<i>Luke Skywalker</i>	<i>Star Wars</i>	<i>Star Wars</i>	Figuren	Rollenspiele: Kämpfen (<i>Lightsaber</i>)
Mats D	<i>MegaMan</i>	<i>MegaMan</i> Playstationspiel	<i>MegaMan, Schlümpfe, Gummibärenbande, Digimons, Yu-gi-oh</i>	<i>MegaMan</i> -Spiel (Playstation)	Verwendung technischer ‚Fachsprache‘
	<i>Digimons</i>			Digimon	
Vin D	Ritters	Computerspiel <i>Earth of Empire</i>	Computerspiele: <i>Earth of Empire, Asterix</i> , Stronk; Fernsehen: <i>Stanley</i>	Drachenburg, Figuren, Bücher mit Bezug zum Thema Ritter	Computerspiel, Rollenspiel, Sozialspiel
Lukas D	Schlepper Johnny	unbenannt	Gameboy: <i>Mario</i> , Monstertruckspiel, <i>Pokemon</i>	Spielautos, Konsolenspiel	Sammeln von Informationen, Spielzeugautos
	Monster Truck	Monstertruck-spiel Playstation			Sammeln von Informationen über Trucks und Traktoren
Val. D	<i>Bob, der Baumeister</i>	Bob, der Baumeister,		T-Shirt, Computerspiel	Bauen (real und virtuell)
	Clown	Zirkusfilm			Kunststücke/Akrobatik

An der Tabelle lässt sich durch die Gruppierung ablesen, dass die Kinder ihrem Geschlecht entsprechende mediale Figuren (beziehungsweise die Mädchen wählen teils auch neutrale beziehungsweise androgyne Helden) wählen. Unterschiedliche Studien von Götz (2006a, b, c; 2007) konstatieren, dass sich Mädchen nur ganz selten mit männlichen Helden identifizieren. Frauenfiguren sind nach Götz (2006b) marginalisiert und auch stereotypisiert, denn 74,3 % Jungenfiguren stehen gerade einmal 25,7% weibliche Hauptfiguren im deutschen Kinderfernsehen gegenüber (Götz 2006b, 4). Mädchen weichen daher auf Nebenfiguren aus, (wie z.B. *Sandy*, eine Nebenfigur aus der beliebten Serie *Sponge Bob*) oder greifen auf Sendungen zurück, die als Freunde-Ensemble, als Team oder Familie auftreten (vgl. *Elastigirl* aus dem Film *Die Unglaublichen* oder *Ballerina Girl* aus den *Little Einsteins*).⁹⁷ Bezüglich der medialen Themenkomplexe bestehen zumindest anhand der tabellarischen Auflistung Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Bei Mädchen ist der Themenbereich Tänzerin/Prinzessin und Tiere stark vertreten, während sich bei den Jungen männlich konnotierte Themen wie kämpfende Helden (*Luke Skywalker*, *MegaMan*, *Ritters*), Autos und Bauen abzeichnen. Medien haben Anteil an der sozialen Konstruktion der Geschlechter (vgl. Theunert 2005, 11), sie bedienen sich Geschlechterklischees und deuten so Symbole in „mädchentypisch“ und „jungentypisch“ vor. Bereiche wie Technik, Kampf und Action sind eindeutig männlich besetzt, Prinzessinnen, Pferde, Blumen sind dagegen weiblich konnotiert (vgl. Götz 2006a, 233). Der Blick richtet sich damit durch eine geschlechtsspezifische Brille, mit der Geschlechter als bipolar betrachtet werden, vor allem auf die Differenzen der Geschlechter (vgl. ebd.). Gender Studies begreifen allerdings Geschlecht als eine Kategorie, die in alltäglichen Situationen erst durch das Handeln der Interagierenden hervorgebracht wird (vgl. Theunert 2005, 11-12; Winter 2005, 36).

Im Vordergrund steht in dieser Arbeit aufgrund der Prämisse der Heuristik die gemeinsame Umgangsweise mit Medien, dabei werden aus Gründen der Übersichtlichkeit und Lesbarkeit zuerst Ausschnitte der Interviews mit Mädchen und folgend mit den Jungen dargestellt. Die Verbindung zwischen dem Handeln der Kinder und der Medienfigur wird tiefergehend an qualitativ ausgewerteten exemplarischen Passagen verdeutlicht. Der herausgearbeitete aktive

⁹⁷ Die vorliegende Arbeit unterzieht die unterschiedlichen medialen Helden und die Gründe für deren Attraktivität unter der Perspektive Gender an dieser Stelle keiner weiteren tiefen Analyse (vgl. dazu Götz 2006a; Paus-Haase 1998). Die in dieser Studie herausgearbeiteten Ergebnisse, dass Mädchen und Jungen gleichgeschlechtliche Lieblingsfiguren beziehungsweise Helden wählen und unterschiedliche Themen medial verfolgen, stimmen überein mit den dazu vorliegenden Ergebnissen von Götz (2006c, 2007) und Paus-Haase (1998). Aufgrund des Bedürfnisses der Kinder, mediale Inhalte in den Alltag zu transferieren, stellte sich vielmehr die Frage nach den tieferliegenden Gründen für diese von Kindern hergestellte Verschränkung von medialer Welt und Lebenswelt.

Medienumgang aller Kinder wird unter der Perspektive Gender im anschließenden Unterkapitel differenziert.

Text: Interview_V1_US

Position 297 – 302

Code: Medienreaktionen\Adaption

I: I have heard a lot about the Little Einsteins. Do you watch that show?

C: yes, I think I will always watch it

I: Then it must be a really good show. So who is your favorite Little Einstein?

C: The Ballerina girl. She has a purple ballet outfit.

I: and you?

C: Yes, aham (*nods*) I do ballet.



Abbildung 49 June aus der Serie Little Einsteins, Online Quelle:

http://www.sacredwaste.com/little_einsteins_june_dancing_ballet_ballerina_print-228762730212716699.html [Zugriff: 26.05.2011]

Der Interviewer fragt nach dem Sendekonzept der *Little Einsteins*, von dem er weiß, dass das Kind die Sendung rezipiert. Claire ist derart von der Sendung begeistert, dass sie eine übergreifende Rezeption annimmt und sich nicht vorstellen kann, der Sendung überdrüssig zu werden. Der Interviewer stellt im Anschluss die Frage nach der liebsten Figur und führt damit den Bedeutungsgehalt der Sendung automatisch auf eine Figur zurück. Die Lieblingssendung geht oft mit der relevanten Figur einher (Best 1994), dies scheint sich auch hier zu bestätigen. Claire benennt aus dem Ensemble der Little Einsteins das Mädchen *June* und ergänzt die Nennung durch die Beschreibung eines Accessoires, dem lilafarbenen Ballettkleid, das gleichzeitig auf die ausführende Tätigkeit und damit auch Vorliebe der medialen Figur verweist. Auf die unbestimmte Nachfrage des Interviewers referiert Claire auf das Balletttanzen, das sie mit der Figur teilt oder die Figur mit ihr. Entscheidend ist hier das Ballett machen („do ballet“), das Outfit ist lediglich Indikator der Präferenz und der Tätigkeit. Die Richtung des handlungsleitenden Interesses kann nicht eindeutig festgelegt werden,

allerdings kann festgehalten werden, dass eine Beziehung zwischen medialer Figur und Alltagspraxis besteht. Die mediale Figur bietet Anknüpfungspunkt für das eigene Tun oder wird relevant durch die eigene Alltagspraxis.

In dem weiteren exemplarischen Textausschnitt lässt sich ebenfalls eine Verknüpfung zwischen Alltag und medialem Bezugselementen nachweisen, jedoch ist sie anders gelagert als in dem vorhergehenden Fall. Julie geht von einer alltäglichen und vor allem realen Tätigkeit aus und initiiert mit dem Thema Schluckauf ein Alltagsphänomen. Sie ist an dieser Stelle ganz in der Realität und bedient sich bei der Suche nach einer Lösungsstrategie bei einer medialen Figur. Die Medienfigur wird an der Stelle ganz selbstverständlich mit hinzugezogen, da sie einen Ansatz zur Alltagsbewältigung bietet und damit für ihr aktives Tun in der Realität relevant wird.

Text: Interview_V6_US

Position: 218 – 227

Code: Medienreaktionen\Adaption

V6: Ja! hm have you ever tried ahm have ahm you ever have had hiccups and ahm you screamed while ahm having them and you get to have ahm it is really fun when you get to have monster (...) {dramatic pause} burps. Monster burps sound like this: «Ohhhh» (*imitates a burp*).

I: I have never tried that, I normally try to get rid of hiccups and then you know what I do? I drink water like this (*bends over*)

V6: You know what Kipper does? He drinks water from the wrong side! (*moves her head sideways and demonstrates how she would drink water from the left side*)

I: Who was that?

V6: Kipper⁹⁸ and ~

I: Who is that?

V6: You know the Kipper movies?

I: Again a movie I don't know, you are the expert here. What is that movie about?

V6: Tiger is afraid of a dark ahm ~ ghost is and ahm like owls they go like «owl» «owl» and that is really loud. He is afraid, I am not afraid!!

⁹⁸ Beschreibung Kipper: <http://www.nickjr.co.uk/shows/kipper/index.aspx>

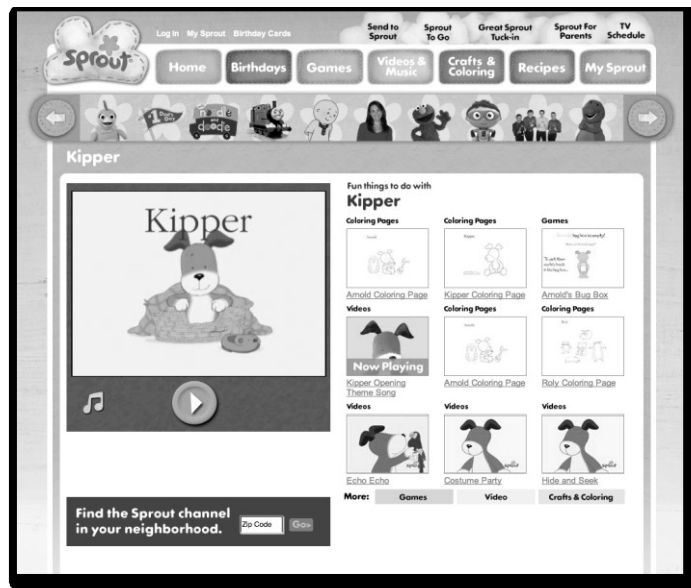


Abbildung 50 Website von PBS Sprout, Serie Kipper basierend auf dem Buch von Mick Inkpen.
 Online-Quelle: <http://www.sproutonline.com/sprout/characters/?preset=kipper> [Zugriff: 26.05.2011]

Das Mädchen Julie initiiert hier das wenig damenhaft konnotierte Thema der *<monster burps/Monster-Rülpser>*. Diese entstehen durch Schluckauf oder hören sich bedingt durch diesen wie *<Monster-Rülpser>* an und Julie möchte wissen, ob der Interviewer diese auch schon hatte. Sie stellt diese *<Monster-Rülpser>*, die sie als lustig bezeichnet, auf der performativen Ebene dar und macht ein lautes Geräusch mit ihrer Zunge, sie stellt also handlungspraktisch einen Monster Rülpser nach. Der Interviewer scheint den Spaß an den Monster Rülpsern nicht nachvollziehen zu können und mit Bezug auf den Schluckauf gibt er an, dass er vielmehr nach Strategien zum Loswerden des Schluckaufs sucht. Für den erwachsenen Interviewer stellt er folglich etwas Lästiges und Unangenehmes dar und nennt ein Beispiel, wie er den Schluckauf normalerweise loswird. Dabei begibt sich der Interviewer ebenfalls in eine performative Handlung, was trotz der Ablehnung der für Julie lustigen *<Monster-Rülpser>* den Anschluss für sie ermöglicht. Julie schließt an den Interviewer an und sucht ebenfalls nach einer kreativen Lösungsstrategie für das Alltagsproblem Schluckauf. Dabei bedient sie sich aus ihrem Medienrepertoire. Die Medienfigur *Kipper* bietet an dieser Stelle einen kreativen Ansatz zur Lösung des Alltagsphänomens, mit dem sie an den Interviewer anschließen kann, und wird dadurch relevant. Es findet eine selbstverständliche Integration bestimmter medialer Elemente in die Lebenszusammenhänge statt, sinnvoll erachtete Handlungsalternativen werden aus den Medien in den Alltag übernommen. Dies stellt eine kreative Eigenleistung des Kindes dar, denn über den Film wurde bis zu diesem Zeitpunkt nicht gesprochen und das Thema assoziativ von Julie aus dem Gedächtnis

abgerufen. Dabei ist es ein ganz praktischer Handlungsvorschlag, den sie erneut performativ demonstriert. Der Interviewer kennt Kipper allerdings nicht und stellt Fragen zur Verständnissicherung. Julie beschreibt auf die Aufforderung des Interviewers eine kurze Episode aus Kipper, bei dem sie interessanterweise nicht über Kipper und die Strategie spricht, sondern eine Episode wiedergibt bei der Tiger, der Freund von Kipper, im Vordergrund der Handlung steht. In der kurzen Episode schildert sie eine Nachtszene, mit Elementen wie Dunkelheit, Geistern und einer Eule, die unheimliche Geräusche beinhaltet, eine Szene, die durchaus furchteinflößend ist und die auch der Charaktere Tiger Angst machte. Julie initiiert hier ein neues Thema und positioniert sich als Gegenpol zu Tiger. Sie nutzt die Figur zur Abgrenzung und damit zu einer Bestimmung ihrer eigenen Gefühle und Eigenschaften. Nach Charlton/ Neumann-Braun (1992) ermöglichen es Identifikation und Abgrenzung gegenüber medialen Figuren und Geschichten, sich neu kennenzulernen (vgl. Charlton/Neumann-Braun 1992, 58).

Im folgenden Ausschnitt aus einem Interview mit einem fünfjährigen Jungen stellt die mediale Figur Elemente zur Ausgestaltung des kindlichen Spiels zur Verfügung. Die mediale Figur des Clowns ist Identifikationsfigur und Vorlage, von der er bestimmte Elemente in seine Alltagswirklichkeit übernimmt. Die Übernahme erfolgt nicht wahllos, sondern aufgrund eines bestehenden Interesses für das auf der kommunikativen Ebene liegende Thema⁹⁹ Zirkus.

Text: Valentin_(m.)_N

Position: 114 – 133

Code: Medienreaktionen\Adaption

V: Ja. Hab „die Unglaublichen“ und noch was! „Geheimagent“ und dann noch „In einem Land vor unserer Zeit“ und dann noch „Ticker Team“.

I: Das kenn ich gar nicht, was passiert denn da?

V: Eigentlich gar nichts.

I: Echt, das klingt aber langweilig. Ist es denn langweilig?

V: Nee. Das ist lustig.

I: Au ja - ich möchte auch lachen...

V: Da ist ein Clown, der tanzt und hat ein Mä:dchenkleid an (*lacht*).

I: Ein Junge, der ein Mädchenkleid anhat! Was ist denn das für ein Junge?

V: Ein komischer Junge.

I: Ja, was macht denn der Clown?

V: Der macht Quatsch und haut andere Leute.

I: Echt? Das finden die aber dann bestimmt nicht witzig, oder?

V: Ja, aber der macht das nicht fest. Der macht das nur so (*klopft dem Interviewer auf das Knie*)

I: Ja, das tut nicht weh. Macht der dann auch so Tricks?

⁹⁹ Auf der konjunktiven Ebene kann ein tieferliegendes Thema rekonstruiert werden, das erst im letzten Kapitel unter den Typologien weiter ausgeführt werden kann.

V: Ja, der macht so Sachen wie ich in der Turni.¹⁰⁰

Auf die Frage des Interviewers nach Rezeptionsgewohnheiten und dem Besitz von Filmen zählt Valentin verschiedene auf. Der Interviewer kennt den letzt genannten, von Valentin betonten Film nicht und hakt mit einer Erzählaufforderung nach. Der Interviewer verwendet hierbei das Verb *<passieren>*, das eine gewisse Dynamik und auch Dramatik impliziert. Damit richtet der Interviewer eine Aufforderung an Valentin, die Aktion des Films zu schildern. Valentin beginnt nun im Gegensatz zum vorhergehenden Beispiel nicht mit der Beschreibung einer Episode, sondern konstatiert, dass es in diesem Film *keine* aktionsreiche Handlung gibt. Die *mediale Handlung* steht damit für Valentin nicht primär im Vordergrund, sondern er rückt im Folgenden vielmehr die Medienfigur des Clowns in den Mittelpunkt. Dieser Clown ist ein Junge, verhält sich allerdings gegen die von der Gesellschaft vorgegebenen Konventionen wie ein Junge sich verhalten soll, indem er tanzt und ein Mädchenkleid trägt. Sowohl das Accessoire als auch die Tätigkeit sind weiblich konnotiert und stellen damit einen Bruch mit der Rollenerwartung dar. Valentin findet das lustig, was er auch spontan zum Ausdruck bringt. Ein Clown, der ein Mädchenkleid trägt, ist *<komisch>*. Die Komik bezeichnet das Komische, das zum Ziel hat Menschen zum Lachen zu bringen, zu erheitern. Sie tut das, indem sie Erwartungshaltungen durchbricht und mit diesen spielt. So auch in diesem Fall: Man würde einen männlichen Clown, einen Jungen, nicht tanzend im Mädchenkleid erwarten oder anders herum: Dass es ihn zum Lachen animiert und er es komisch findet, zeigt, dass es nicht seiner Erwartungshaltung entspricht. Die Reaktion des Lachens wird in der Komik durchaus als positive und befreiende Instanz beschrieben, kann aber auch verletzend (über jemand lachen) und aggressiv sein. Das Lachen von Valentin kann aber in der Beobachtung als positiv interpretiert werden, auch nicht als Auslachen, denn der Clown spielt mit den Rollen und genau das scheint Valentin zu faszinieren. Er erweitert das Handlungsspektrum des Clowns und benennt mit *<Quatsch machen>* und *<Leute umhauen>* männliche Gegenpendants zum tanzenden Clown im Mädchenkleid. Der Clown kann also mehrere Rollen annehmen, ohne dass es zum Rollenkonflikt kommt, eben weil er ein Clown ist. Die mediale Handlung spielt keine zentrale Rolle, die Medienfigur aber, die mit unterschiedlichen Rollen spielt, bietet Anknüpfungspunkte für reales Handeln. Deutlich wird das vor allem an dem von ihm hergestellten Zusammenhang zwischen den Tricks des Clowns und seinen Kunststücken, die er in der Turnhalle des Kindergartens macht und bei denen er

¹⁰⁰ Valentin führt diese Tätigkeit nicht weiter aus, da er das Wissen beim Interviewer voraussetzen kann. Dieser hat ihn zweimal in der Turnhalle beobachtet. Valentin führt dort seine „Tricks“ und Kunststücke vor, dabei wird eine Anlage aus Matten und Hindernissen aufgebaut. Er kündigt sein Kunststück an wie eine Zirkusnummer und stellt sich dem „Publikum“ folgendermaßen vor: „Guten Abend, meine Damen und Herren, jetzt kommt (unterschiedliche Phantasienamen) ich präsentiere ihnen heute einen Salto mortale. Bitte geben sie Acht!“

vom Interviewer beobachtet wurde. Interessant ist dabei, dass er sich als den aktiven, eigenständigen Part wahrnimmt und diesen sprachlich betont: Nicht er, Valentin, macht Sachen wie der Clown, sondern der Clown macht Sachen wie er. Damit bleibt er unabhängig in seinem Tun, er „kopiert“ nicht den Clown, sondern sie teilen eine gemeinsame Aktivität.

In dem folgenden amerikanischen Textbeispiel finden Elemente aus dem Film *Star Wars* Eingang in das Kinderspiel der Jungen auf einem Kindergeburtstag. Hier spielt vor allem die Peergroup eine entscheidende Rolle bei der Adaption des Medieninhalts in das Spiel.¹⁰¹

Text: Interview_V5_US

Position: 276- 288

Code: Mediennutzung\Lieblingssendung, - serie, - figur, -spiel

V5: I had a dinosaur cake at my birthday, because I had a dinosaur birthday.

I: What are you doing at a dinosaur birthday?

V5: We made dinosaurs and we had dinosaur races, but it was supposed to rain on my birthday, but it didn't (*chuckles*)

I: Super! So you could go outside on your birthday party?

V5: Hmm. And when it was really nighttime, we got to play Star Wars (*jumps around*). We played Star Wars outside and I didn't like to be a ~ I wanted to be Luke Skywalker.

I: So you wanted to be the good guy?

V5: Yeah, I love Luke Skywalker - he is my favorite guy.

I: So why is he your favorite one?

V5: Because ahm he is really good at fighting.

I: aham

V5: Darth Vader isn't really good at fighting. he never ahm the good guys always win. They always win. Sometimes people get killed, but they always come back. There is Naomi - I just saw here there (*points out to the window*)

I: Oh ja, I see her. Is she a friend of yours?

V5: Ahm, well she doesn't really know how to play with me, because she is a girl and she has to play with the other girls and with the other groups. [I see] and Kaylen he is too wild, he likes fighting and he always do wild things like screaming really loud.

Jack, der selbst nicht *Star Wars* schauen darf (siehe Position 160 Kapitel V.4.3), beschreibt in dieser Sequenz wie er und seine Freunde bei Einbruch der Dunkelheit an seiner Geburtstagsfeier *Star Wars* spielen. Die von den Eltern geplanten und intendierten Spiele haben einen Bezug zum Dinosaurier-Motto der Party, in das freie und von Erwachsenen unkontrollierte Spiel mischen sich dann Kampfelemente aus den Medienszenen von *Star Wars*. Da Jack selbst die Sendung nicht rezipiert, dokumentiert diese Szene zum einen den Einfluss der Peergroup auf die Popularität von Sendekonzepten und zum anderen den Bedeutungsgehalt dieser Sendung für ihn persönlich, da er mehrfach auf *Star Wars* und das Motiv des Kämpfens zu sprechen kommt. Dabei ist Jack offensichtlich nicht der Leader des

¹⁰¹ Die gruppenspezifischen Auswahl- und Aushandlungsprozesse, die innerhalb der Gruppe stattgefunden haben, müssen in weiteren Studien untersucht werden, gerade für die untersuchte Alterskohorte liegen noch zu wenig empirisch gesicherte Befunde vor.

Spiels, da er trotz seines Sonderstatus als Geburtstagskind nicht den Part des favorisierten *Luke Skywalkers* spielt. Jack drückt gegenüber der Medienfigur eine hohe emotionale Wertschätzung aus, sie ist für ihn die wichtigste Figur *<favorite guy>* und damit scheint sie mehr real als phantastisch. Der Interviewer hakt nach, warum er ihn favorisiert. Jake begründet dies damit, dass Luke besonders gut kämpfen kann. *Luke Skywalker* steht auf der Seite der Guten, und das ist wichtig, denn diese gewinnen laut Jake immer. Damit wird klar, dass für Jake der Kampf an sich nicht die Gratifikation darstellt, sondern vielmehr geht es um die Fähigkeit etwas gut zu können, in diesem Fall das Kämpfen und damit zu gewinnen. Marci-Boehncke/ Rath (2007b) konnten als ein zentrales Gratifikationsmuster für Jungen den Wettkampf isolieren, dies scheint auch in diesem Fallbeispiel ein wichtiges Muster zu sein. Hinzu kommt für Jake die „*Ko-Orientierung*“ (Bonfadelli 2004, 187; Philipp 2011) an den Gleichaltrigen und deren aktuelle Serienpräferenz. Die „*Ko-Orientierung*“ (vgl. ebd.), vor allem für Jugendliche empirisch belegt, spielt damit offensichtlich bereits bei Fünfjährigen wie Jack eine entscheidende Rolle bei Präferenz und Adaption bestimmter Medieninhalte. Über die Medieninhalte und die Zuordnungen, wer welche Figur spielen darf, werden Positionen in der Peergroup verhandelt. Dabei wird im Folgenden deutlich, dass Mädchen in diesen thematisch wilden und kampforientierten Spielen nach Jakes Meinung nicht mitspielen können. Jake entdeckt Naomi durch das Fenster und teilt dies dem Interviewer mit, der die anschließende Frage nach einer Freundschaft stellt. Jake erklärt, dass sie aufgrund der unterschiedlichen Geschlechter nicht miteinander spielen. Denn Naomi ist ein Mädchen und als solches weiß sie nicht, wie sie mit ihm, einem Jungen, spielen kann und sie muss zudem mit den anderen Mädchen spielen. Interessant ist aber nun, dass im Anschluss daran eine Abgrenzung zum wilden Jungen Kaylen erfolgt, der Kämpfen mag und zu wilde Sachen macht. Jake analysiert auf der Metaebene Spielpartner und deren Eignung. Insbesondere bei der Bewertung von Kaylen klingt dies sehr stark nach einer warnenden erwachsenen Person, was aber nur vermutet werden kann. Durch die Bewertung der Spielpartner und in seiner Abgrenzung zeigt Jake sich selbst und seine Positionssuche: Er will nicht wie die Mädchen sein, das bedeutet, er muss andere wilde Spiele spielen, dennoch kann (und darf er) nicht zu wild sein. Es bedeutet eine Suche nach dem Mittelweg und einer Positionierung, die auch über die Medien und ihre Figuren ausgetragen wird.

Medienfiguren und Serien beeinflussen das aktive Tun, denn sie ermöglichen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle (z.B. auch der eigenen Geschlechtsrolle) und der eigenen Position. Kinder orientieren sich insbesondere an medialen Helden oder bestimmten Medienepisoden und entscheiden, welche Eigenschaften oder Aktivitäten sie in ihren Alltag integrieren (vgl. Götz 2006a; Theunert/Wagner 2007). Die Wechselwirkungen sind oft so verwoben, wie z.B. bei Valentin und dem Clown, dass nicht eindeutig festgestellt werden

kann, ob die Medien das Interesse beeinflussen oder die Medien nur durch die Passung an bestehende Konzepte und Interessen relevant werden. Faktum ist, dass Kinder die Medien nicht passiv rezipieren, sondern in aktives Tun transformieren und integrieren. Sie nutzen die Medien als anregende Elemente, verstehen sich aber als eigenaktive und kreativ Handelnde, die auch aus Medien etwas Eigenes machen.

„Individuals make cultural symbols their own in order to find their own voice with the aid of the other voices and therefore to be able to represent themselves successfully in current life situations. In order to gain our own voice, we must take over pre-made expressions from others, but we must pay attention simultaneously that we don't become strangers to ourselves. Bakhtin calls this course of events "appropriation", a term that is associated with individual volition and free choice of action.” (Charlton 2003, 83)

Es geht darum, etwas so gut zu können wie die Medienfigur, zum Beispiel so gut zu bauen wie *Bob, der Baumeister*, so gut zu kämpfen wie *Luke Skywalker* und so gut zu tanzen wie *June*, aber eben nicht darum, so zu sein wie die Medienfigur. Eine Passung zu eigenen Themen, Interessen und damit zum Identitätsverständnis muss gegeben sein, damit man sich selbst nicht fremd wird (vgl. Charlton 2003, 83). Dabei gilt es nicht zu bestreiten, dass es Serien gibt, die durchaus konsumorientiert und passiv rezipiert werden, die Medieninhalte und Figuren allerdings, die in den Interviews Relevanz erhalten, haben immer auch etwas mit dem Kind und seiner Situation zu tun. Kinder können sich durch die Identifikation und die Abgrenzung gegenüber Figuren und Medienepisoden neu kennenlernen (Charlton/ Neumann-Braun 1992, 58), sich positionieren und sich mit bedeutsamen Themen auseinandersetzen (vgl. Charlton/Neumann-Braun 1992; Bachmair 1994; Götz 2006a).

„Kinder nehmen Mediengeschichten als Ausgangspunkt für eigene Geschichten, in denen sie ihre eigenen Erfahrungen verarbeiten. [...] Es ist aber immer ihre eigene Geschichte, die sie (u.a.) mit dem Material der Massenmedien erzählen. In den eigenen Geschichten arbeiten Kinder Themen auf, die sie derzeit bewegen.“ (Götz 2006a, 174-175)

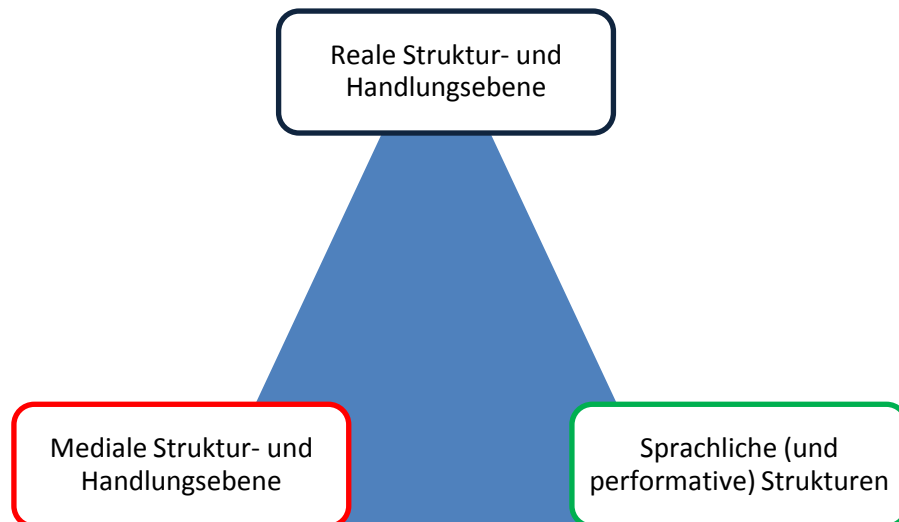
6.3.5 Kinder nutzen Medien, um Orientierungsthemen zu bearbeiten: eine Typologie

Die Beschreibungen und Erzählungen als die symbolischen Darstellungsformen der Kinder weisen, wie bereits dargelegt, Verbindungen zwischen medialer und realer Ebene auf. Mediale Elemente werden von allen hier befragten Kindern in reales und konkretes Alltagshandeln integriert und haben in der ausgewiesenen Relevanz immer etwas mit dem Kind selbst zu tun. Dabei bedarf es rekonstruktiver Analyseverfahren, wie beispielsweise der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2006; Nentwig-Gesemann/Nohl/Bohnsack 2007; Bohnsack 2010), um die Zusammenhänge zu erschließen. Denn die Themen und handlungsleitenden Orientierungen der Kinder liegen meist auf der immanenten Sinnenebene und müssen daher bewusst rekonstruiert werden (vgl. Bachmair 1994).

„Der subjektive Sinn, den Medienerlebnisse und die Darstellungen in Medien für Kinder machen, läßt sich immer nur über die jeweiligen symbolischen Aussagen und symbolischen Darstellungen der jeweiligen Kinder selber schließen, also über ihre Erzählungen, Bilder, Spiele usw. Die symbolischen Darstellungen der Kinder sind der Zugang, um handlungsleitende Themen zu verstehen.“ (Bachmair 1994, 174)

Zur Rekonstruktion wurden aus den mündlichen Darstellungen der Kinder mindestens zwei Fokussierungsmetaphern jedes Falles, jeweils eine thematisch mediale und nichtmediale Sequenz, ausgewählt und im Hinblick auf den immanenten und dokumentarischen Sinngehalt analysiert. In der komparativen Analyse der medialen und nichtmedialen Fokussierungsmetaphern konnten homologe Muster im Fall rekonstruiert werden. Die Bildung einer Typologie begann damit, dass in zwei unterschiedlichen Fällen ein homologes Orientierungsthema über die mediale *und* reale Handlungsebene rekonstruiert werden konnte, was auf die Gemeinsamkeit dieser zwei Fälle hinweist. Durch die beständige komparative Analyse mit anderen Fällen konnten spezifische **Orientierungsthemen** isoliert werden, mit denen sich die Kinder sowohl auf der medialen als auch auf der realen Struktur- und Handlungsebene auseinandersetzen. Dabei zeigen sich Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Orientierungsthemas, in der Art und Weise, wie die Themen bearbeitet werden, und in den spezifischen sprachlichen oder performativen Strukturen¹⁰².

¹⁰² Mit dem primär kognitiven Ansatz fokussierte die Studie auf einen reflexiven Zugang, für weitere Forschungsvorhaben wäre es notwendig, auch verstärkt den Zugang zu *handlungspraktischem, implizitem, performativem Erfahrungswissen* zu suchen und methodisch mit zu erfassen (Nentwig-Gesemann 2008, 253).



Ergebnis dieses Analyseprozesses ist die Rekonstruktion von vier sinngenetischen Typen (vgl. Nentwig-Gesemann 2007a):

- *Die Helfer*: Sich um Tiere kümmern und pflegen
- *Die Experten*: Selbstbestärkung im sozialen Gefüge/Familienkontext
- *Die Unabhängigen*: Autonomie durch Selbsttätigkeit
- *Die Risk-Taker*: Das lustvolle Spiel mit den Rollen

Die Explikation erfolgt aus Gründen der Transparenz und Lesbarkeit nach folgendem Muster: Zu jedem einzelnen Typ wird eine exemplarische Fallbeschreibung, die dem rekonstruierten Idealtypus am nächsten kommt, vorgenommen, dabei werden ausgewählte Passagen aus dem empirischen Material zur Veranschaulichung der Interpretationsebene herangezogen, um dadurch die Rekonstruktion des spezifischen Orientierungsthemas und die dazugehörigen Kernelemente/Grundmuster transparent und nachvollziehbar zu halten. Der inneren Logik der Arbeit folgend wird in der Fallbeschreibung immer eine Transkriptionspassage mit medialem Bezug und eine mit einem primär nichtmedialen Bezug ausgewählt und zusammenfassend interpretiert¹⁰³, um so das rekonstruierte gemeinsame Orientierungsthema zwischen den unterschiedlichen strukturellen Ebenen aufzuzeigen. Die Fallbeschreibung dient folglich dazu, die Herleitung der sinngenetischen Typen transparent zu machen. Die sinngenetischen Typen wurden basierend auf der beständigen komparativen Analyse der rekonstruierten Themen und dazugehöriger Orientierungsmuster im Fallvergleich rekonstruiert und generiert. In der sich

¹⁰³ Die Zusammenfassungen basieren auf den ausführlichen Reflektierenden Interpretation von 9 Einzelfällen und der Komparativen Analyse (Nentwig-Gesemann/Nohl/Bohnsack 2007). Im Anhang befindet sich zu jedem Typ mindestens eine detaillierte Reflektierende Interpretation, zum besseren Nachvollzug kann diese im Anhang eingesehen und nachgelesen werden.

anschließenden theoretischen Charakterisierung der vier sinngenetischen Typen wird das jeweils rekonstruierte Gemeinsame und Spezifische mehrerer Fälle¹⁰⁴ elaboriert.

Die Variation in den Dimensionen *Bildungsmilieu* und *sozial räumliche Milieus* (Bohnsack 2003, 199) konnten nicht ausreichend in das Sampling einbezogen werden, daher kann keine soziogenetische Typenbildung (vgl. Nentwig-Gesemann 2007a) erfolgen. Durch die Erhebung in zwei Ländern allerdings wurde eine räumliche und damit auch kulturelle Dimension variiert. Dabei zeigt sich in der Analyse und der Typenbildung, dass es in der Bearbeitung der Themen und damit auch in den spezifischen Orientierungsthemen der Kinder keine Landestypik rekonstruiert werden kann. In dieser Untersuchung hat das Land keine entscheidenden Auswirkungen darauf, wie Kinder auf der immanenten Sinnenebene u.a. mittels Medien ihr aktuelles Thema bearbeiten. Es lassen sich keine distinkten amerikanischen oder deutschen Themen rekonstruieren. Vielmehr sind individuelle Situationen und altersbedingte Auseinandersetzungen mit spezifischen Themen entscheidend für die Typologie¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Die Typen wurden aus unterschiedlichen Fällen nach dem Prinzip des *Kontrastes in der Gemeinsamkeit* rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2010, 143). In der Abstraktion der Typen wurden bestimmte Elemente aus dem empirischen Material, also der Realität, gesteigert und als das „Typische“ für mehrere Fälle angesehen. Damit handelt es sich bei der vorliegenden Typologisierung um Idealtypen, die allerdings als sinngenetische Typen noch sehr nah an der empirischen Realität sind.

¹⁰⁵ Eine Erweiterung im Hinblick auf soziogenetische Typiken, z.B. bezüglich Bildungsmilieus und sozio-ökonomischem Milieu muss in weiteren Untersuchungen vorgenommen werden.

Tabellarische Übersicht der Zuordnung zu den unterschiedlichen Typen

Kürzel	Namen	Land	Typen	Kernmerkmale und Anteile
V3	Deborah	USA	<i>Die Helfer</i>	Tiere retten, sich kümmern ,Berufung' Realistisch
D	Diana	D	<i>Die Helfer</i>	Sich um Tiere kümmern ,Berufung' und Berufswunsch Realistisch
J	Janne	D	<i>Die Helfer</i> <i>Die Risk-Taker</i>	Tiere besuchen, Wunsch: eigenes Haustier Realistisch Radrennfahrerin mit Verletzungen, gefährliche Rutsche
Vi	Vin	D	<i>Die Experten</i>	Expertise im Fachgebiet Herstellung von Gemeinschaft Sicherung der Position, Abgrenzung
M	Mats	D	<i>Die Experten</i>	Expertise im Fachgebiet Herstellung von Gemeinschaft und Sicherung der Position Abgrenzung durch Spezialistentum vorgelagerte Vater-Sohn Konkurrenz
V2	Conner	USA	<i>Die Experten</i>	Expertise im Fachgebiet Herstellung von Gemeinschaft und Sicherung der Position
V5	Jake	USA	<i>Die Unabhängigen</i> <i>Die Risk-Taker</i>	Streben nach Unabhängigkeit Eigenen Handlungspotenziale Allmachtsphantasien in der Strategie Anteile des Risk- Taker: Pole Stärke/Mut - Schwäche; Rollenerprobung
V6	Julie	USA	<i>Die Unabhängigen</i>	Streben nach Unabhängigkeit Eigenen Handlungspotenziale Eigenständigkeit Allmachtsphantasien
Va	Valentin	D	<i>Die Unabhängigen</i>	Streben nach Unabhängigkeit Eigenen Handlungspotenziale
L	Lisa	D	<i>Die Risk-Taker</i>	Kraftvolle (weibliche) Medienfiguren Stärke und Mut Abenteuer und Risiken eingehen Spielerische Rollenerprobung
M	Maria	D	<i>Die Risk-Taker</i>	Kraftvolle (weibliche) Medienfiguren Abenteuer und Risiken eingehen Spielerische Rollenerprobung

6.3.5.1 Die Helfer: *Sich um Tiere kümmern und pflegen*

6.3.5.1.1 Fall Deborah – “You have to fill it with butterflies and you have to take good care of him”

Das Fallbeispiel Deborah wurde als ein exemplarisches Beispiel für den Typ der *Helfer: Sich um Tiere kümmern* ausgewählt. Deborah bringt das Thema *Tiere retten* und *sich um Tiere kümmern* über den medialen Verweis und ihre medialen Rezeptionsgewohnheiten sehr früh in das Gespräch mit ein. Das Mädchen verfolgt, wie an dem folgenden empirischen Material herausgearbeitet wird, ihr Interesse an dem Thema *Tiere pflegen* über mediale und nichtmediale Angebote. Dabei steht im Fokus nicht eine naturwissenschaftlich geprägte Tierbeobachtung oder der Abenteueraspekt in der Begegnung mit dem Lebendigen, sondern der Faktor des Helfens und Beschützens.

Z 68 – 83 *Bindi, the Jungle Girl* und *Adventure Camp* auf dem Sender *Discovery Kids*

- 68 I: What do you like to watch on TV?
 69 D: I like to watch Discovery channel.
 70 I: Is this a show or program or...
 71 D: there are a lot of shows like there ahm, a lot of good shows, but there is ahm like Baby shows where the mom ~ and then there is Baby ~ on Discovery kids and then it gets over and then after the number five show there is Bindi, a jungle girl, comes on and and then after the number five show there is Darcy¹⁰⁶ the number five show. And then Grossology comes on with ahm Grossology is for ~ , but I don't watch it.
 72 I: Is it too late then?
 73 D: It isn't too late but it is after Bindi the Jungle Girl. Bindi is at five o'clock and that is the last.
 74 I: And what is your most favorite one?
 75 D: Bindi the Jungle girl and I like Adventure Camp where they learn about animals and they only get to stay there for three weeks.
 76 I: Are they in the jungle?
 77 D: I think they are in Florida and they ahm and I like ~ where they do stuff in the air and pyramids pieces and then there is team colors and they have to go on missions to get the pyramid pieces. There on the first day they do a ahm the first two girls and there is two boys go back home on the first day and then they start talking about partners and then they get partners and team colors and then they ahm and then they ahm they start going to the Temple of Fates, where you have to ahm where you have to ahm [...] have to win like wishes and ring of pyramids and they sit up there and ~ they needed them again than somebody else they leave a note and then there is a pyramid pieces to solve.
 78 I: That sounds like an exciting show. And on which channel you said can I watch this?
 79 D: Discovery Ki::ds!
 80 I: And the other one, that Bindi...?
 81 D: Bindi the Jungle Girl!
 82 I: (*Interviewer nods*) What is happening there?

¹⁰⁶ Darcy's Wildlife

83 D: They save animals [...]

Zu den liebsten Aktivitäten von Deborah gehören Rollenspiele, in denen sie den Part der Lehrerin übernimmt, und Fernsehen. Der Interviewer möchte ihre medialen Serienpräferenzen in Erfahrung bringen und hakt in dieser Passage nach. Deborah antwortet nun nicht mit der Sendung, sondern verweist auf den Sender *Discovery Kids*. Darin dokumentiert sich einerseits, dass sie prinzipiell alle Sendungen auf diesem Sender mag und der Kanal sozusagen immer eine gute Wahl darstellt. Zudem legt dies nahe, dass nicht unbedingt eine zentrale Medienfigur, sondern vielmehr ein allen Sendungen zu Grunde liegendes Muster im Vordergrund steht. Der Name des Senders impliziert eine klare Botschaft, er verspricht Sendungen, bei denen Kinder etwas entdecken können: ‚Discovery‘ bedeutet übersetzt ‚Entdeckung und Enthüllung‘, verspricht also Spannung, Abenteuer, aber auch einen gewissen neuen Informationsgehalt. Das zu vermittelnde Wissen wird dabei auf unterhaltsame Weise präsentiert (Infotainment). Deborah kennt den Ablauf des Nachmittagsprogramms sehr genau, sie schaut dabei offensichtlich auch unterschiedliche Sendungen, dennoch verleiht sie der Serie *Bindi the Jungle Girl* und *Adventure Camp* besondere Relevanz. Der Höhepunkt ihres Fernsehprogramms ist dabei mit *Bindi* erreicht, die Serien danach kennt sie zwar, diese sind aber für sie bedeutungslos und werden daher auch nicht mehr rezipiert. Beide Serienkonzepte beschäftigen sich inhaltlich mit Tieren, und die Teilnehmer der Sendung, aber auch die Zuschauer, können etwas über Tiere lernen. Sowohl *Bindi the Jungle Girl* als auch *Adventure Camp* sind durch Titel und durch Deborahs Verweis mit Naturerlebnissen und Tieren verbunden und implizieren ein Aufeinandertreffen von Mensch und einer ‚wildem‘, nicht vom Mensch gebändigter Natur. Charakteristisch ist dabei, dass es sich bei den Schauspielern um **reale Kinder** handelt, die sich in der Serie mit Tieren auseinandersetzen, und nicht etwa um Zeichentrickserien beziehungsweise -figuren. Deborah stellt dem Gegenüber in der folgenden längeren Beschreibung Inhalt und Handlungsverlauf der favorisierten Serie *Adventure Camp* vor. Die Teilnehmer der Show müssen sich ein bestimmtes Wissen über Tiere aneignen, um die Herausforderungen der Spielshow zu bewältigen und eine Runde weiterzukommen. Die Tiere stehen in der Beschreibung allerdings untergeordnet, Deborah betont hier stärker den Aspekt des Gemeinsamen und des Miteinander. Nur im Team und in der gemeinsamen Verantwortung füreinander lässt sich das Pyramidenrätsel lösen und damit gewinnen. Sie greift damit auf mediale Konzepte und Figuren zurück, die sich in ihrer Darstellung vor allem durch ein **hohes Verantwortungsbewusstsein** auszeichnen. Die Teamkollegen in *Adventure Camp* helfen sich gegenseitig und *Bindi* rettet Tiere. In beiden Serienkonzepten haben die Kinder eine **Mission** zu erfüllen, die von ihnen selbst gewählt wurde.

Z 223 – 232 Wunsch nach einem Schmetterlingshaus

223 I: Do you have toys or games from TV shows?

224 D: Hmm.

225 I: A. (a friend) had a toy from Dora the Explorer. Do you have something like that from Bindi?

226 D: Ahm. [...] Maybe I can get the butterfly house where you can take care of butterflies that is a ~ and I think I am getting that for my birthday.

227 I: Oh, that is a good birthday present. So was that your birthday wish?

228 D: Aham (*nods*).

229 I: What can you do with the butterfly house?

230 D: You have to fill it with butterflies and you have to take good care of him [Aham] (*she puts her hand at her chin*) and then we will have butterflies and ~ and a butterfly tree house

231 I: You have a lot to take care of. Are they are already butterflies or do they do a chrysalis?

232 D: They are ready and they were in a store where they took care of them and where you go to and they ~

Der Interviewer stellt die Frage nach medienkonvergenten Produkten beziehungsweise Merchandising-Angeboten. Diese allgemeine Frage hat für Deborah keine Relevanz, da die Thematik nicht inhaltlich an ihr Interesse angebunden ist. Auf die Nachfrage nach einem Produkt zu der von ihr favorisierten Sendung *Bindi* hingegen äußert Deborah den spezifischen und sehr konkreten Wunsch nach einem Schmetterlingshaus. Entscheidend an diesem Schmetterlingshaus ist die damit verbundene Dimension der realen Tätigkeit, nämlich die Aufgabe des **Sich-Kümmerns**. Auf die immanente Nachfrage des Interviewers nach (weiteren) Handlungsmöglichkeiten und der Nutzung des Schmetterlingshauses stellt sie erneut die Dimension des Sich Kümmerns in den Mittelpunkt. Bedeutungstragend ist das Kümmern und Pflegen der Schmetterlinge, nicht die naturwissenschaftliche Beobachtung oder der Erlebnisaspekt. Das Schmetterlingshaus wird von Deborah in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Medienfigur gestellt. Dies könnte sich allein aus der Vermarktung des Produktes zu der Serie ergeben. Zentraler scheint allerdings der thematische Zusammenhang zwischen *Bindi* und ihrer ermöglichten **Helfertätigkeit** durch das Schmetterlingshaus. Denn das Schmetterlingshaus eröffnet Deborah die Möglichkeit, wie ihr mediales Vorbild *Bindi* zu handeln. Die Serie und damit die Hauptfigur folgen dem Grundsatz, Tiere und insgesamt die Natur zu schützen und zu bewahren, diese ökologische Maxime in Bezug auf den Umgang mit Tieren übernimmt Deborah in einer aktiven Form der Medienaneignung für sich selbst. Es obliegt nun ihrer Verantwortung, sich um die Schmetterlinge zu kümmern. Diese Aufgabe und Verantwortung wurde im Laden von den Tierpflegern übernommen und geht mit dem Empfang der Tiere an sie über. Das Halten von Tieren geht für Deborah unmittelbar mit dem ‚Sich-um-die-Tiere Kümmern‘ und Achtgeben einher. Die grundlegende Botschaft der Serie *Bindi the Jungle Girl*, dass Menschen für Tiere Verantwortung tragen, hat sich Deborah offensichtlich zu einem

Grundsatz in ihrem eigenen Leben gemacht. Diese Maxime beeinflusst ihre Medienpräferenzen, ihre Bewegungen im medienkonvergenten Raum (z.B. *WebKinz*-Plüschtiere, die über eine online Plattform versorgt werden müssen), aber vor allem ihr konkretes Tun und Handeln: *Sich um Tiere kümmern, Tieren helfen* wird zu einer Art ‚Berufung‘.



Abbildung 51 Darstellung der medienkonvergenten Wege, die Deborah einschlägt, um ihr Orientierungsthema zu verfolgen

6.3.5.1.2 Theoretische Beschreibung des sinngenetischen Typus *Die Helfer*

Mediale Strukturebene:

Kinder des Typs *Helfer* zeichnen sich durch eine hohe Faszination für das Thema Tiere aus, medial als auch nichtmedial verleihen sie diesem Interesse Ausdruck und verfolgen über mediale Grenzen hinweg die thematische Präferenz. Fernsehsendungen, Computerspiele wie auch weitere Spielzeuge werden in einen unmittelbaren Zusammenhang mit dem Thema Tiere gebracht. Bezüglich der medialen Rezeptionsgewohnheiten und Vorlieben sind für diesen Typ die Formate der Wissenssendungen (z.B. *Wissen macht Ah!*; *Bindi the Jungle Girl*) spezifisch, die vor allem wissenswerte Informationen liefern und damit dem Zuschauer Infotainment, also eine Mischung aus Unterhaltung und Informationen, bieten. Sind die multifunktionalen Geräte bereits zugänglich, so nutzen Kinder dieses Typs medienkonvergent Angebote, die zu diesen Sendungen angeboten werden oder in einem thematischen Bezug stehen. Eine

Trickfilmfigur kann durchaus Bedeutung erlangen, allerdings wird keine ausgeprägte Identifikation mit einer fiktiven Figur aufgebaut. Sie wird gewählt aufgrund des Bezugs zu den Tieren oder weil die Figur etwas kann, was sie den Tieren näherbringt und ihr ein Leben im Lebensraum der Tiere ermöglicht.

Die medialen von diesem Typus rezipierten Inhalte transportieren als Botschaft den Schutz der Natur und versuchen durch Wissen zu Interesse und damit auch zu Arten- und Umweltschutz beizutragen. Die medialen Identifikationsfiguren leben dieses Ideal und dienen damit als Vorbildfiguren für Kinder dieses Typs. Die Thematik *Tiere pflegen - Tiere schützen* ist ausschlaggebender Grund, sich für die Rezeption zu entscheiden, beziehungsweise im Interview wird ausschließlich diesen Sendungen Relevanz verliehen, sie sind also für das Subjekt bedeutungstragend und damit handlungskonstituierend. Der Aspekt des Abenteurers durch die Begegnung mit wilden Tieren und der „wilden“ Natur spielt sowohl in den Sendekonzepten wie auch für die *Helfer* eine Rolle, er ist aber gegenüber dem Schützen und Bewahren als eher marginal zu betrachten. Kinder, die diesem Typ zuzuordnen sind, haben sehr präzise Vorstellungen von präferierten Sendungen und von ihren Interessen, dies verweist auf ein sehr klares Konzept von ihrem (Wunsch-) Selbst. Die in der virtuellen Welt behandelten Themen sind reale Probleme unserer Gesellschaft, in Übereinstimmung zu diesen Sendekonzepten bleibt dieser Typ in seinen medialen (aber auch nichtmedialen) Erzählungen und Beschreibungen sehr realistisch und pragmatisch. So tauchen sie beispielsweise nicht in die phantastische Welt ein, bleiben bei Interviewfrage nach phantastischen und verrückten Wünschen nah an der Realität und in Bezug zu ihrem Thema *Tiere pflegen – Tiere schützen*. Das Phantastische hingegen wird als unrealistisch abgelehnt und nahezu abgewertet.

Reale Strukturebene:

Kinder, die dem Typ *Helfer* zuzuordnen sind, tauchen nicht in die phantastische Welt ein, sondern greifen sich thematisch übergeordnete Elemente wie Tierschutz und -pflege heraus. Die Elemente übernehmen eine wichtige Funktion in der Ausgestaltung ihres Selbstkonzepts, also ihrer Vorstellung von sich selbst. Die *Helfer* haben eine klare Aufgabe (Berufswunsch = Berufung!) für sich definiert: Sie schützen Tiere und pflegen diese in der Gegenwart, aber auch in Zukunft. Diese Aufgabe ist handlungskonstituierend, dokumentiert sich wie ausgeführt in den medialen Präferenzen und bestimmt vor allem das konkrete jetzige Alltagshandeln, ebenso das von den Kindern erwartete zukünftige Handeln. Die *Helfer* verstehen damit ihre Aufgabe als eine Art ‚Berufung‘. Charakteristisch ist daher für diesen Typ eine Ernsthaftigkeit, sie nehmen sich selbst in ihrer Aufgabe und ihrer Verantwortung ernst. Diesen Eindruck wollen sie auch nach außen

transportieren und von anderen mit dieser Aufgabe ernst genommen werden. Dies stützt die postulierte realistisch-pragmatische Ausrichtung, die diesen Typus charakterisiert. Mediale Angebote werden passend zu dieser Aufgabe beziehungsweise Berufung ausgewählt, dabei legt die empirische Analyse des Materials m.E. eine Richtung der Wirkungsweise nahe. Aus der Bedeutungsrelevanz des aktiven Tuns für alle Kinder und durch die Integration medialer Elemente in das tatsächliche Handeln lässt sich schließen, dass die Medienangebote passend zu dem bereits vorhandenen Konzept gewählt werden. Dabei bekommen Kinder aber Identitätsangebote aus den Medien geliefert, das bedeutet, die medialen Angebote stiften und vertiefen durchaus bereits vorhandene Muster zu Konzepten.

Die Helfer: Sie interessieren sich medial und nichtmedial für Tiere, dabei steht im Fokus nicht eine naturwissenschaftlich geprägte Tierbeobachtung oder der Abenteuraspekt in der Begegnung mit dem Lebendigen, sondern der Faktor des Helfens und Beschützens. Dieser Typ sucht sich dazu passend Vorbilder aus den Medien, dabei handelt es sich um reale Figuren, die dieses Ideal des Umwelt- und Artenschutzes vorleben. An dieser Maxime richten *die Helfer* ihr reales Handeln im Alltag aus und machen sich diese Aufgabe zu eigen.

Dieser Typ kommt in drei Fällen vor, dabei handelt es sich ausnahmslos um Mädchen. Jungen weisen ebenfalls eine Beziehung zu Tieren auf, aber sie hat eine abenteuerliche und Mut beweisende Funktion, die in der Auseinandersetzung mit dem wilden und ungebändigten Tier liegt. Bei diesem Typ kann keine Kulturspezifität festgestellt werden. Ergebnisse aus dem Wissenschaftsdiskurs plausibilisieren die Geschlechtstypik des Typus *Helfer*, Mädchen suchen ihre Gratifikation in der Pflege von sozialen Kontakten und zeichnen sich durch eine hohe soziale Verantwortung aus (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007b, 240). Allerdings müsste dies in weiteren Untersuchungen differenziert werden, in denen das Bildungsmilieu und das sozialräumliche Milieus im Sampling stärker berücksichtigt werden, um Zusammenhänge, die konstituierend sind für die Entwicklung dieses Typs, rekonstruieren zu können.

6.3.5.2 Die Experten: Selbstbestärkung im sozialen Gefüge/Familienkontext

6.3.5.2.1 Fall Vin – „Und da gibt es einen ganz großen, soll ich dir was sagen, wie clever ich bin: Ich hab ihm erklärt, dass er auf der anderen Insel eine Stadt bauen soll [...].“

Vin fungiert als exemplarischer Repräsentant des Typus der *Experten*. Über diverse mediale Angebote und Plattformen sammelt Vin Informationen, um sich Expertenwissen zum Thema *Ritters* anzueignen und damit seinen Status als Experte zu etablieren (vgl. Pos. 48 – 66). Bereits durch die sprachliche Modifikation kennzeichnet er die *Ritters* als sein eigenes Thema, er verwendet nicht den korrekten Begriff Ritter, sondern macht die falsche Pluralbildung bewusst zum Eigennamen (<*Ich hab schon gesagt, am meisten interessieren mich Ritters*>). Medien ermöglichen ihm, seinen Expertenstatus zu erlangen, und gleichzeitig stellen sie die Plattform, auf der er sein Wissen entfalten und dem Gegenüber demonstrieren kann (<*Können wir anstelle von Trickfilmen über Ritters reden und dann über Trickfilme*>).

178 K: Hast du eigentlich auch einen Gameboy?

179 V: Ja, klar. Playstation hab ich auch.

180 K: Was spielst du denn dann lieber Gameboy, Playstation oder Computer.

181 V: Computer und Playstation. Da haben wir so ein Spiel, das ist so was mit Drachen und da kommt man immer in so verschiedene Welten, aber erst muss man in allen Welten ein paar Eier finden. Und bis man dann alle Eier in jeder Welt gefunden hat, dann kann man in die zweite Welt kommen. Soll ich dir sagen, was daran am allerschwierigsten ist? Die Zauberin, die böse Zauberin, die zaubert dann immer solche Dinger und die sind sehr, sehr stark, als Erstes eine ganz große Kröte und am Ende wird es auch sehr schwierig, da kann die Kröte nämlich Feuer spucken. Da geht so Feuer um sie rum und dann verschluckt sie es einfach. Soll ich dir sagen, was man da machen kann? Man kann hüpfen und gleichzeitig immer näher kommen, und soll ich dir was sagen? Man kann die Kröte auch im Feuer wegschubsen.

182 K: Und dann, was passiert dann?

183 V: Dann fällt sie da runter, und da unten ist immer so ein Leben, und wenn es auf rot steht, dann spuckt die Kröte Feuer, und wenn es zurück ist, die fällt immer in die Lava, und wenn sie in die Lava fällt, da ist so ein Känguru, das hüpfet immer auf ihren Kopf, dass sie reingeht. Soll ich dir was sagen, es wird sehr schwierig, wenn sie wieder rauskommt. Dann hüpfet sie wieder raus, und dann muss man schnell wegrennen, bis sie aufhört.

184 K: Da bist du schon ganz schön weit gekommen in dem Spiel.

185 V: Ja, da kommen auch immer schwierigere Monster, und da gibt es eine kleine Zauberin und einen große.

186 K: Erschreckt dich das nicht manchmal auch ein bisschen, wenn so Monster kommen?

187 V: Hmm (schüttelt den Kopf) und wo ich Mittagschlaf gemacht hab, da haben die in meinem Kopf weitergemacht.

188 V: Soll ich dir was sagen? [Hm] Das ist ein bisschen traurig. (schaut auf den Boden) Ich bin mal so sauer geworden, weil es so schwierig wurde, da sind zwei Welten kaputt gegangen. Eine geht jetzt wieder, aber die andere geht nicht mehr.

Diese Passage beginnt der Interviewer mit einer exmanenten Fragestellung nach den Geräten. Vin bejaht die Frage, beginnt aber darüber hinaus mit einer längeren Erzählung über seine (Computer-) Spielpraxis und die von ihm erworbene Expertise in der Spielpraxis. In seinem Fokus liegt folglich nicht das Medium an sich, sondern seine Spielpraxis mit dem Medium. Er beschreibt das Computerspiel auf seiner inhaltlichen Ebene beziehungsweise als virtuellen Erlebnis- und Erfahrungsraum, in den er selbst als ent-individualisierter Akteur involviert ist. Die Grundmuster des *Adventure Games* weisen Ähnlichkeiten mit der klassischen Heldenreise auf, die aus Sagen und Märchen tradiert ist. Daher steht auch der agonale Charakter des Spiels nicht in seinem Fokus, sondern im Zentrum seiner Erinnerung und Aufmerksamkeit steht die Herausforderung, also die nächste Hürde mit seinen Kompetenzen zu überwinden, und das Ludische. Vin bindet dabei den Interviewer kontinuierlich durch seine wiederkehrende rhetorische Frage mit ein: *<Soll ich dir sagen, ...>*. Durch diese formelhafte, sprachliche Konstruktion sichert er sich zum einen die Aufmerksamkeit seines Zuhörers, zum anderen zeigt er damit auf einer sprachlichen Metaebene seinen **Wissensbesitz** an. Er verweist auf seinen **Status als Experte**, der über das spezifische Expertenwissen verfügt, und signalisiert die Bereitschaft, dieses Wissen dem Interviewer mitzuteilen. Er versucht folglich, das Spielerlebnis und auch das von ihm erworbene Wissen mit dem Interviewer zu teilen und **Gemeinschaft** mit ihm herzustellen, gleichzeitig aber auch, sich selbst und seine Position in der sprachlichen Interaktion zu sichern. Im Verlauf dieser Beschreibung steigern sich die Hindernisse und Herausforderungen kontinuierlich, dabei wird jede Bewältigung mit der ‚Expertenformel‘ eingeleitet. Er führt sein Wissen vor und stellt unter Beweis, dass er in dieser virtuellen Welt der ungeschlagene Spezialist ist, der alles unter Kontrolle hat. In der Realität hingegen scheint die Welt komplexer, mediale Muster sind nur bedingt in der Realität anwendbar. Es zeigt sich damit ein Spannungsverhältnis zwischen Expertentum beziehungsweise Kontrolle in der virtuellen Spielwelt und einem eigenen Misserfolgserleben in der Realität.

227 V: Das ist mir aber schon passiert. Und ich bin auch mal ganz früh aufgewacht, wo es fast noch mitten in der Nacht war, da war es noch dunkel, dann bin ich zur Mama und die hat gesagt, ich soll zur Emilie gehen, meine kleine Schwester, schon ein Jahr alt

228 K: Und dann?

229 V: Ich bin ein Winterkind und habe im Winter Geburtstag.

230 K: Ah! Und wie ging es denn dann weiter, du bist zur Emilie...

231 V: und dann macht sie, immer wenn ich sie raushole macht sie so (*streckt die Arme aus, wie zu einer Umarmung*), weil ich halt sie ja dann fest und zieh sie raus und dann hat sie gemacht (*streckt die Arme aus und bewegt die Finger*), fast so (*macht mit einer Hand und einem Finger dieser Hand eine „Komm her“-Bewegung*) wie ich das manchmal mache.

232 K: Magst du deine Schwester?

- 233 V: Ja. Und Jona, der kann mit der Emilie nicht so richtig umgehen. {Jona = neuer Freund der Mutter, zum Interviewzeitpunkt nicht bekannt}
- 234 K: Wer ist denn Jona? Auch dein Bruder?
- 235 V: *(mit lauter Stimme)* Sehr dumme Frage!! Paule ist mein Bruder!
- 236 K: Vielleicht hast du ja noch mal einen?
- 237 V: Nein! *(entschieden)* Aber wenn ich darüber jetzt rede, dann fall ich vom Stuhl runter. Jetzt hab ich eine Schwester und ein Bruder.
- 238 K: Magst die gerne?
- 239 V: Ja. Und soll ich dir sagen, wann die Emilie geboren wurde? Wo wir noch in M. waren, und soll ich dir sagen, was da so schön war, ja da war aber auch was ganz blöd von den Erzieherinnen *(schaut auf den Boden)*, da war es schön, dass es meist Sommer war, und das Blödste war *(bückt sich unter den Tisch)*, dass ich immer im Kindergarten als erstes ein bisschen frech bin, die ersten paar Tage.

In der realen Situation zu Hause präsentiert sich Vin erneut als Experte. Die Mutter vertraut ihm die Aufgabe an, sich um die kleine Schwester zu kümmern, obwohl er selbst bei Dunkelheit aufgewacht ist und die Nähe zur Mutter sucht. Er ist stolz über diesen Auftrag und übernimmt damit sozusagen eine erwachsene Rolle. Auf die Nachfrage des Interviewers beschreibt Vin eine liebevolle und vertraute Umgangsweise mit seiner einjährigen Schwester. Dabei konstatiert er Ähnlichkeiten in Gestik und Mimik zwischen sich und seiner Schwester. Seinem liebevollen und feinfühligem Umgang stellt er nun die Inkompetenz des Stiefvaters gegenüber. Der aufgebaute positive Horizont, durch seine in mehreren Zeilen geschilderte Expertise im Umgang mit der Schwester, wird durch den neuen Partner der Mutter gestört und es entsteht eine Bruchstelle. ***Er stellt seine Expertise dem Unvermögen des Stiefvaters gegenüber.*** Er spricht ihm die Kompetenz, mit ihr umzugehen ab, daraus lässt sich schließen, dass der neue Partner aufgrund der konstatierten Nähe und Ähnlichkeiten zwischen ihm und der Schwester auch mit ihm nicht umgehen kann. Der Interviewer kennt zu diesem Zeitpunkt noch nicht die Rolle von Jona und artikuliert die Vermutung, dass es sich um seinen Bruder handelt. Vin reagiert darauf sehr heftig, bereits das *<darüber reden>* würde ein Fallen vom Stuhl nach sich ziehen, also eine starke körperliche Reaktion auslösen. Damit distanziert er sich von der neuen möglichen Vaterfigur, dieser wird als ***Störfaktor und Konkurrenz*** wahrgenommen. Der neue Freund der Mutter gehört nicht zur Familie und ist kein Familienmitglied. Dies bestärkt Vin noch einmal, indem er durch seinen rhetorischen Formeleinstieg erneut seinen Expertenstatus metasprachlich untermalt und auf die Kenntnisse der Geburtsstadt der Schwester verweist, die der neue Mann in der Familie nicht haben kann. Mit einer hohen selbstreflexiven Kompetenz weist Vin auf seine Startschwierigkeiten in der persönlichen Interaktion mit den Erzieherinnen in der Geburtsstadt seiner Schwester hin. Seine ***Intention Gemeinschaft herzustellen*** und sein Versuch, sich in der Gruppe zu positionieren, insbesondere über das Thema *<Ritters und gemeinsam Krieg machen>*, führt zu Konflikten im Umfeld. Sein Wunsch nach einer Wiederholung der Ritterzeit *<Und*

eigentlich würde ich mir wünschen, dass es die Ritterzeit doppelt noch mal gibt> (Z. 285) spiegelt erneut die Spannung zwischen Expertentum beziehungsweise Sicherheit der virtuellen Handlungen und eigenem Misserfolgserleben in der Realität. Eine erneute Ritterzeit würde Zuverlässigkeit bedeuten, denn darin kennt er sich aus – bei den *Ritters* in der virtuellen Welt ist er der Experte.

Max hingegen ist der Technik Experte, dies dokumentiert sich in einer hohen Affinität zu technischen Geräten, Sendungen, die in digitalisierten Welten spielen, technischen computerähnlichen Figuren sowie einer fachorientierten Computersprache. Damit rücken für ihn die technischen Eigenschaften der Medien in den Vordergrund. Er ist damit eines der wenigen Kinder, für die das technische Gerät im Vordergrund steht und Medieninhalte hauptsächlich aufgrund von technischen Details erzähl-relevant werden. Max macht die Technik zu seinem Medieninhalt. Den Medien kommt daher auch für ihn eine ganz unmittelbare Bedeutung zu, nur in der Auseinandersetzung mit ihnen kann er seinen Expertenstatus überhaupt erst erlangen, und gleichzeitig kann er nur über sie als Plattform sein Wissen entfalten und dem Gegenüber demonstrieren.

- 20 K: Und bei Mega- Man was passiert denn da?
 21 M: Mega- Man, das krieg ich auch noch, bei Ostern. Da kann man, da zieht man halt so ein Kabel ein und clickt es ein. Und dann fliegt Mega-Man in die Daten rein und landet dort, dann kann man spielen, dann kann man Cyberschwertbychip und Breitschwertbychip und Leichschwertbychip, und dann kommt der Knochendings und macht es einfach, der zerschneidet es einfach und macht Langschwertbychip rein, und der ist voll groß und dann schlägt er es auf den Boden, und dann kommt voll ne starke Nakizu (?)
 22 K: Echt? Und spielt man das am Computer, oder wo spielt man das?
 23 M: Da bekommt man so ein Teil.
 24 K: Am Fernsehen?
 25 M: Ja, und dann bekommt man so ein Chip und kann es einlegen.
 26 K: Und hast du da eine Fernbedienung? Oder wie macht man das?
 27 M: Nee, schau mal, da hat man solche Knöpfe, und da kann man es dann steuern. Da sieht man da auch so einen kleinen Bildschirm, und da kann man dann so spielen und da kann man Kurve und da kann man Kurve und da kann man geradeaus und da kann man zuschlagen.

Max isoliert Mega-Man als eine seiner Lieblingssendungen, deren Inhalt der Interviewer gern von ihm beschrieben hätte. Charakteristisch für ihn beginnt er nicht mit der Handlung, sondern mit dem Gerät oder Träger, und schließt dann mit dem technischen Installationsprozess an. Der Fokus liegt damit bereits sehr stark auf dem technischen Prozedere und der technischen *fachmännischen Handhabung*. Erst jetzt beginnt er mit der inhaltlichen Beschreibung, die allerdings durch den Vermerk, dass *Mega-Man* in die Daten fliegt, eher wie eine animistische Erklärung eines technischen Vorgangs erscheint und damit im Kontrast zum bisherigen fachmännischen Erklären des technischen Ablaufs

steht. Durch diese Inkongruenz ist es notwendig, kurz auf die Serie zu rekurren: *Mega-Man* ist der *NetNavi* eines kleinen Jungen, also sein Stellvertreter in der virtuellen Welt und damit eine Art *Avatar*.¹⁰⁷ Der virtuelle Junge muss ebenfalls erst ein Kabel in einen Minicomputer einstecken, um als *Mega-Man* in der virtuellen dritten Dimension interagieren zu können. Im Folgenden geschilderten Handlungsablauf geht es um das Spielen und Machen, dabei treten Inhalte in Form einer erzählten Geschichte in den Hintergrund beziehungsweise kommen nicht vor. Es ist vor allem eine Aneinanderreihung von spannungsvollen Momenten mit einem Fokus auf bestimmten technisch anmutenden **Fachtermini** der Serie. Inhaltlich geht es um den Kampf ‚Gut versus Böse‘ in einer futuristischen Computerwelt, Technik ist dabei für die Serie handlungskonstituierend und damit der eigentliche Inhalt. Max verwendet originalgetreu die Begriffe der Serie, eine Art technisch geprägte Computer- beziehungsweise Fachsprache. Diese Sprache fungiert als Codesprache und unterstreicht auf sprachlicher Ebene den **Status als Experten**, da sie im Grunde nur Insidern verständlich ist. An der Formulierung dieser komplexen Begriffe hat Max Freude, er demonstriert dem Interviewer sein Wissen, teilt es aber auch gerne, ebenfalls wie Vin, mit dem Gesprächspartner und lässt ihn teilhaben. Das Themeninteresse Technik ist wie auch <*Ritters*> männlich konnotiert. Die Filmreihe basiert auf den erfolgreichen Videospieldreien für *Playstation*, *Gameboy* und *GameCube*, die Max ebenfalls aus eigener Handlungspraxis kennt. Auch hier offenbart er dem Interviewer sein Fachwissen und erklärt ihm (<*Nee, schau mal...>*), wie das Gerät zu handhaben ist.

178 M: Ja. Und am Anfang, da hab ich gleich gewusst, da haben sie gesagt, dass das ein paar Spiele sind, ganz am Anfang war das, und ich habs gewusst. Und als zweites haben wir ein Computer auseinandergelut. Und da hab ich und die Annika das größte Teil rausgemacht.

179 K: Echt! Was war denn da alles drin im Computer?

180 M: Kabel, ganz viel Kabel.

181 K: Habt ihr das Ergebnis schon bekommen?

182 M: Ja, gefällt mir und das Zieharmonikabuch.

183 K: Ja, und die CD kannst du bestimmt auch bald anschauen.

184 M: Ja, im Moment muss ich immer mit der Nadel rumschaffen, da muss ich erst die Klappe aufmachen und dann so lang drücken, bis das andere rauskommt.

185 K: Klingt ganz schön kompliziert.

186 M: Ja, aber sonst krieg ich das nicht raus.

Max bezieht sich dabei, eingeleitet durch die exmanente Fragestellung des Interviewers, auf ein Projekt von Studierenden in dem Kindergarten. Die Studentengruppe hat zu Beginn des Projektes mit Computerlernspielen in die Arbeit mit dem PC eingeführt. Bereits ohne

¹⁰⁷ Max betrachtet die virtuelle Welt, in dieser virtuellen Welt tauchen die Protagonisten selbst noch einmal in eine virtuelle Welt ein, also in die dritte Dimension.

die Erklärung der Studenten konnte Max aufgrund seines Fachwissens diese Spiele in den Kontext PC einordnen <ich hab's gewusst>. Er spricht diese Passage schnell und aufgeregt, mit vielen Betonungen. Das Verfügen über dieses Expertenwissen und das Anbringen in der konkreten Situation ist für Max eine positive und beglückende Erfahrung. Sie macht ihn stolz. Sein Wissen ist für ihn in dieser Situation direkt erfahrbar und es hat Auswirkungen auf die Umwelt. Die Erfahrung „ich weiß was – ich kann was“ bedeutet eine Stärkung der Ich-Kompetenz und bestätigt sein Selbstkonzept. Er ist dann auch derjenige, der beim Zerlegen des Computers, das größte Teil ausbauen darf und sich das zutraut. Er stellt damit eine Verknüpfung zwischen seinem Expertenwissen und der ihm übertragenen Verantwortung für die größte technische Komponente in dem Gerät her. Er zeigt eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung im technischen Bereich, die ihm ermöglicht, komplexe technische Probleme auch zu Hause anzugehen, so bringt er über einen komplizierten Weg die CD auch zu Hause zum Laufen. Auch hier stehen wieder nicht Ergebnis oder medialer Inhalt im Fokus seiner Beschreibung, sondern der technisch diffizile Prozess und die Suche nach einem technischen Lösungsweg.

- 85 K: Du spielst auch Flöte und Klavier, hab ich gehört?
 86 M: Ja.
 87 K: Spielst du das gern?
 88 M: Nö (*schüttelt den Kopf*), mag das Üben nicht.
 89 K: Spielst du dann an Weihnachten was vor?
 90 M: Hmm (*schüttelt den Kopf und verzieht das Gesicht*)
 91 K: Spielt den dann dein Papa?
 92 M: Ja, der spielt Gitarre, jeden Tag abends (*verdreh die Augen*)
 93 K: Echt, der übt jeden Tag?
 94 M: Der übt nicht, der kann es schon. Der hat mal früher in einer Band gespielt.
 95 K: Magst du das, was er so spielt?
 96 M: Nee.
 97 K: Bist du dann schon im Bett.
 98 M: Ja und da heb ich mir dann die Ohren zu. Bei 8 Uhr schlaf ich immer noch nicht.
 99 K: Dann tust du also nicht mitsingen oder mitspielen mit deinem Vater?
 100 M: Hmm. (*schüttelt den Kopf*)

In dieser Passage wird deutlich, dass es bezüglich des Themas Musik einen männlichen Experten in der Familie gibt. Der Vater, und darauf insistiert Max durch seine Betonung, ist der ungeschlagene Experte im Musizieren. Während er selbst für das Erlernen zweier Instrumente viel üben muss und das Üben nicht mag, ist dies für den Vater nicht mehr notwendig <der übt nicht, der kann es schon>. Max, der offensichtlich ein hohes Streben nach Expertise in einem Gebiet hat, muss hier sein fehlendes Können anerkennen. Das Expertentum des Vaters wird anerkannt, auch mit gewissem Stolz, aber der väterliche Experte wird durchaus auch hier als Konkurrenz wahrgenommen. Max grenzt sich durch das <Ohrenzuhalten> ab, das das als eine Verweigerung gegenüber der Musik des Vaters

bezeichnet werden kann und damit durchaus den Wunsch auf der performativen Ebene signalisiert, das Können des Vaters nicht hören zu wollen und damit auch nicht anzuerkennen. Damit zeigt sich auch hier ein Spannungsverhältnis zwischen einem virtuell-technischen Expertentum und der Wahrnehmung des eigenen Misserfolgs beziehungsweise der (noch) fehlenden Kompetenzen.

6.3.5.2.2 Theoretische Beschreibung des sinngenetischen Typs *Die Experten*

Mediale Strukturebene:

Kinder dieses Typs weisen sich als Experten in einem bestimmten Themengebiet aus. Die Themen sind dabei männlich konnotiert und reichen von Fahrzeugen, über Ritter bis hin zur Technik. Die Medienangebote sind dabei für diesen Typ in zweifacher Hinsicht elementar. Zum einen ist er auf die medialen Inhalte und Plattformen angewiesen, um seinen Expertenstatus zu etablieren, zu erhalten und zu demonstrieren. Mediale Angebote liefern geeignete Informationen, damit die Kinder ihren Status als Spezialisten in einem spezifischen, von ihnen gewählten Themengebiet überhaupt erst erreichen und diesen dann weiter ausbauen können. Die Medien erfüllen folglich eine Lieferantenfunktion und garantieren den Ausbau von Wissen. Daher greifen die Kinder dieses Typs auch auf unterschiedliche Formate (Wissensendungen, Actionserien, Trickfilme) als auch auf mediale Träger, wie beispielsweise Computer, Konsolen, Fernseher und Bücher, zurück und verfolgen dabei Themen in hohem Maße medienkonvergent. Charakteristisch für diesen Typ ist die wahrgenommene hohe Nutzung und auch Nutzungskompetenz des Mediums Computer. Die *Experten* versuchen über diese unterschiedlichen Wege möglichst viel spezifisches Wissen zu sammeln beziehungsweise ihr Repertoire zu erweitern. Zum anderen sind die medialen Angebote für sie aber auch unabdingbar, da sie die Präsentationsfläche darstellen, an denen die *Experten* ihr Wissen entfalten und über das sie ihr Wissen demonstrieren können. Dies dokumentiert sich in ausführlichen, über mehrere Zeilen elaborierten und detaillierten Medieninhaltsbeschreibungen, in denen der jeweilige *Experte* sein Wissen dem Gegenüber demonstriert.

Reale Struktur- und Handlungsebene

Der Status als Experte wird folglich sprachlich in der realen Interaktion inszeniert und dem Interviewer vorgeführt, sei es durch die Verwendung von Fachbegriffen aus dem Themenbereich oder auch anhand von metasprachlichen Verweisen auf das vorhandene Wissen und die Klugheit (wie z.B. <weißt du, wie clever ich bin?>). Kinder des Typs die *Experten* zeigen dabei eine Freude an dem sprachlichen Ausdruck und verwenden viel Mühe auf spannende Darstellung, in die der Zuhörer durch Metasprache aktiv eingebunden

wird. Dazu bedienen sie sich rhetorischer Fragen, Einforderung von Rückmeldung des Gegenübers durch Pausen wie auch Blickkontakte und eines Fachvokabulars, das sie versuchen, dem Gesprächspartner nahe zu bringen. Es herrscht folglich von Seiten der *Experten* ein hohes Bedürfnis, ihr Wissen mit dem Gegenüber zu teilen. Dabei haftet diesem Verhalten keine Arroganz oder Überheblichkeit an, sondern vielmehr wird versucht, Interesse bei dem Gegenüber zu wecken und Expertenwissen zu teilen, also eine Gemeinschaft mit dem Anderen über das geteilte Wissen herzustellen. Medienträger und -inhalte können folglich als Hilfsmittel beschrieben werden, da sie einerseits dazu beitragen, den Expertenstatus zu erreichen und dies wiederum hilft dem Kind, sich in seiner (Um-)Welt als kompetent wahrzunehmen. In der virtuellen Welt sind die *Experten* Spezialisten, das bedeutet sie sind diejenigen, die Funktionsweisen und Regeln kennen. Dadurch wird die (virtuelle) Welt durchschaubar, dies gibt den Kindern das Gefühl der eigenen Kompetenz und bestärkt sie in ihrem Handeln (Konzept der Selbstwirksamkeit, Bandura 1997). Es zeigt sich bei diesem Typ ein Spannungsverhältnis zwischen virtuellem Spezialistentum und einem Gefühl des Misserfolgs in bestimmten realistischen Situationen (Vin = *Ritters*-Experte -Misserfolgserleben in sozialen Gruppen; Max = technischer Experte - Misserfolgserleben im Expertenfeld des Vaters).

Die Kompetenzerfahrungen durch und über die Medienangebote scheinen auch für die Positionierung im Familiengefüge wichtig. Es dokumentiert sich ein starker Wunsch der Kinder, die diesem Typ zugeordnet werden können, im Umfeld und insbesondere im Familienkontext als *Fachmann* wahrgenommen zu werden. So nutzen Kinder dieses Typs das Interview, um sich als der Familienexperte beispielsweise im Umgang mit Technik oder auch im Umgang mit einem Geschwisterteil zu inszenieren. Deutlich wird dabei eine Abgrenzung durch das eigene Spezialistentum gegenüber dem männlichen Part in Form des Vaters/Stiefvaters innerhalb der Familie. Rekonstruiert werden kann eine vorgelagerte Vater-Sohn-Konkurrenz, in der es für den *Experten* notwendig wird, sich gegen den erwachsenen männlichen Spezialisten abzugrenzen und selbst zu positionieren. Dies erreicht er über Wahl und Ausbau des eigenen Schwerpunktthemas, das in logischer Konsequenz sich von dem des Vaters abhebt. Für die Kinder dieses Typs kann insgesamt eine intensive Beschäftigung mit männlich konnotierten Themen konstatiert werden, die mit hoher Mediennutzung beziehungsweise einem intensiven Transfer der Medieninhalte in Spielhandlungen oder Sprache einhergehen. Entscheidend ist dabei der Wunsch Gemeinschaft herzustellen und die Etablierung als *Fachmann* in Abgrenzung zur Vaterfigur. In diesem Wunsch allerdings fühlen sich die Kinder vom Umfeld nicht bestärkt.

Die Experten: Mediale Angebote und Plattformen sind für diesen Typ elementar, einerseits, um den Expertenstatus überhaupt erst zu erlangen, und andererseits, um den Expertenstatus dem Gegenüber entfalten zu können. Daher zeigen sich bei diesem Typ ausführliche und detaillierte Medieninhaltsbeschreibungen und Erzählungen, in denen er sein Wissen dem Gegenüber darlegt und auch auf metasprachlicher Ebene sein Spezialistentum präsentiert. Die Motivation ist die Herstellung von Gemeinschaft mit dem anderen und gleichzeitig die Sicherung der eigenen Position beziehungsweise die Akzeptanz im Gefüge. Das virtuelle Spezialistentum stärkt die eigene Kompetenzwahrnehmung. Die Position als *Fachmann* erfolgt dabei auch in Abgrenzung zur männlichen Vaterfigur innerhalb der Familie und verweist auf eine vorgelagerte Vater-Sohn-Konkurrenz.

Dieses typische Muster ist bei drei Kindern (Vin, Max und Lukas) zu finden, die alle drei männlichen Geschlechts sind. Es deutet sich folglich auch bei diesem Typ ein Zusammenhang in Bezug auf den Faktor Geschlecht an, da der Typus der Experten ausschließlich bei männlichen Befragten rekonstruiert werden konnte. Die Abgrenzungstendenzen gerade gegenüber dem gleichgeschlechtlichen Vater/Stiefvater, also dem männlichen Experten innerhalb der Familie, kann aus entwicklungspsychologischer Perspektive tendenziell eher dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden. In weiteren Untersuchungen müsste nun daran anschließend die Familiensituation und Konstellationen im Familiengefüge untersucht und analysiert werden, um die Genese dieses Orientierungsthemas und deren Zusammenhänge aufzuzeigen.

6.3.5.3 Die Unabhängigen: Streben nach Autonomie durch Selbsttätigkeit

6.3.5.3.1 Fall Julie – “I am not going to sit on his (Santa Claus) stomach. I am only gonna sit next to him.“

Julie zeichnet sich durch ihr Streben und ihren Wunsch nach Eigenständigkeit und Unabhängigkeit aus. Das eigene TUN und das damit verbundene Orientierungsthema der Unabhängigkeit zeigt sich in unterschiedlichen Dimensionen: in der Eigenständigkeit im realen Handeln, durch das ‚In-Beziehung-Setzen‘ medialer Eigenschaften und Symbolen zum eigenen Handeln, durch die Brechung von Erzählungen durch performative Handlungen und das Insistieren auf das eigene Können, das eigene Tun und die eigenen Entscheidungen. Medieninhalte und -figuren stehen infolgedessen auch immer in unmittelbarem Bezug zum aktiven Tun, deshalb lässt sich die mediale Ebene nur bedingt von der realen Handlungsebene isolieren.

- 257 V6: Ahm, I like books. I like reading books. Long books, like really long books.
 258 I: And do you watch them or your mom read to you?
 259 V6: I read them. I know the words. [really] I ahm last time I bring a book about squirrels and then read it to me.
 260 I: So you brought a book, so you could show it the other students?
 261 V6: Yeah.
 262 I: And how did they like it?
 263 V6: «umph» - good.
 264 I: What is your favorite book?
 265 V6: Dora¹⁰⁸[:]!
 266 I: Ah, Dora again. Who is that Dora and what is she doing?
 267 V6: She is a Dora and Boots, they try to get something but ahm but every time in the movie Swiper comes [So is he the bad guy?] No, he is not a bad guy, he is just a fox that swipe (*moves her arm like she would sweep things from a table*) things. His name is Swiper because he likes to swipe things and ahm Swiper starts with ahm [s] .
 268 I: That is true. Very good. Why do you like her?
 269 V6: Ahm because she has Map¹⁰⁹ and he tells her where to go. Like he says: Bridge - Tunnel. Stop good (?boys?), because Dora will know where they need to go
 270 I: Ah, so she is on an adventure? [«Auhhh!!»] what happened?
 271 V6: I just scratched my eye. When I when I said «Ahh» I just had my hand down and it poked me in my eye. Yeah, I went like this (*holds up her hand and leads the hand up to her eye*) «Auhh»!

Julie berichtet dem Interviewer, dass sie vor allem lange Büchertexte mag. Mit dem mehrfachen Hinweis auf Textlänge legt sie den Fokus auf die Dauer der Beschäftigung und die dazu notwendigen Kompetenzen. Es geht ihr vor allem um das **eigenständige Können und Tun**, was sich an ihrem selbständigen Lesen der Bücher dokumentiert. Das Lesen

¹⁰⁸ *Dora the Explorer*

¹⁰⁹ Bei der Landkarte handelt es sich um einen personifizierten Gegenstand aus der Fernsehserie *Dora the Explorer*. Die Landkarte *Map* ist eine von Doras Freunden.

dicker Bücher wird auch assoziiert mit einer Tätigkeit Erwachsener. Damit ist der Buchinhalt im Grunde marginal, relevant ist die Tätigkeit des Lesens, dennoch erkundigt sich der Interviewer nach einem thematisch spezifischen Lieblingsbuch. Julie verweist auf *Dora*. Von der ursprünglich vom Sender Nickelodeon für Vorschulkinder produzierten Serie, gibt es mittlerweile eine breite Palette an medienkonvergenten Artikeln, *Dora* ist bereits zu einer Art (Eigen-) Marke geworden. Auf Nachfrage des Interviewers beschreibt Julie die drei Hautcharaktere und den groben Handlungsverlauf, dabei ist nicht eindeutig, ob sie auf die Sendung oder das Buch rekurriert. An der Beschreibung der Figur des *Swiper*, des Gegenspielers von *Dora*, kann sie ihre Kompetenzen entfalten. Sie decodiert den Namen *Swiper*, indem sie das Verb „to swipe“ (klauen, mitgehen lassen) erkennt und daraus die Wortbedeutung erschließt. In einer kognitiven Verstehensleistung stellt sie den Zusammenhang zwischen Tätigkeit und Namensgebung her. Mit der souveränen Lautzuordnung verweist sie auf ihre (Lese-) Kompetenz. Sie reflektiert auf einer Metaebene über Sprache und schafft damit eine Distanz zum passiv rezipierten Inhalt, denn darauf kommt es ihr nicht an. Die **Medien bieten ihr eine Folie für das bedeutsame aktive Tun**, nämlich mit Sprache zu spielen und Kompetenzen zu vertiefen. Der Interviewer bleibt auf der inhaltlichen Ebene und möchte die ‚persönliche Beziehung‘ von Julie zu *Dora* in Erfahrung bringen. Dabei zeigt sich, dass die Medienfigur *Dora* nicht aufgrund ihres Erscheinungsbildes oder einer Eigenschaft, sondern durch den Besitz von *Map* für Julie bedeutsam wird. Die personifizierte sprechende Landkarte gibt die Richtung vor und macht *Dora* im Grunde erst handlungs- beziehungsweise ‚abenteuerfähig‘. Das verwendete Tempus verweist darauf, dass *Dora* und ihre Freunde dank *Map* zu jedem Zeitpunkt und in jeder Situation wissen, wohin sie gehen, damit bietet *Map* **Orientierung und Unabhängigkeit**. Sie ermöglicht den Aufbruch und ein ans Ziel gelangen ohne fremde, also ohne erwachsene Hilfe. *Map* kann, ähnlich wie die <echten Flügel> (Z 47), auf symbolischer Ebene als Allmachtsphantasie gedeutet werden. Darin dokumentiert sich der Wunsch, bestimmten Grenzen enthoben zu sein und selbstständig tun zu können, was man will. Der Interviewer, der nach wie vor auf der medial-rezeptiven Ebene bleibt, wird durch eine körperliche Demonstration von Julie auf die Ebene des aktiven Tuns gelenkt.

- 38 I: Already and then you go to school?
 39 V6: I go to this school right now and I love it!
 40 I: Why do you love it?
 41 V6: Because it is so cool and we do cool things.
 42 I: What things do you do? I haven't been to this school
 43 V6: because we do clay and we do lots of art things and that stuff
 44 I: I see, so what is your favorite art stuff to do?
 45 V6: Paint. But my mom said: don't get paint on your shoes because we are going to see Santa {sucht den Blickkontakt mit dem Interviewer, I. hat das Gefühl sie fühlt sich mit der Puppe nicht so wohl, daher wird sie beiseitegelegt}

- 46 I: That is true! It is just clay on your shoes, but underneath and when it is dry we can get it off easily. (*she looks at her shoes*) Your shoes are so cute. And you know, if you had a wish a really big one - it can be crazy- what would you wish for?
- 47 V6: Real wings so that I can fly
- 48 I: Ohhhh, that is a good wish. Where would you fly?
- 49 V6: Ahm, to France.
- 50 I: Why to France?
- 51 V6: Because I have two dogs and ahm ~ I don't see often «ahh» (*she is sitting on her hands, hands under her back, shouts, laughs*)
- 52 I: What was that, what happened?
- 53 V6: Just cracked.
- 54 I: Did you just crack your fingers? Oh my god, this was loud
- 55 V6: Yeah. (*smiles*)
- 56 I: So you are o.k.? Shake your hands! (*both are shaking their hands in the air, laughing*) All good. So back to France, why France?
- 57 V6: My grandma is from France and she speaks French and I am learning French. Yeah, and ahm ahm I am teaching my grandma Spanish (*excited, speaks fast*) but sometimes ahm she does ahm she does it kind of crazy.

Julie drückt eine sehr positive emotionale Verbundenheit mit ihrer Schule aus. Dabei stellt die Schule nicht an sich einen positiven Horizont dar, sondern die **eröffneten Handlungspotenziale** machen sie zu einem ‚geliebten‘ Ort. Grundlegend positiv ist folglich, wenn man selbst etwas mit den eigenen Händen hervorbringen und schaffen kann, also nicht etwas Vorgegebenes einfach rezipiert, weder in dem Gebrauch der Medien noch in der schulischen Realität. Die Schule scheint ihr viele unterschiedliche Möglichkeiten und Angebote für eigenaktive und kreative Schaffensprozesse zu bieten, was genau dabei entsteht, ist nicht so wichtig(<stuff>), der **Prozess des eigenen Tuns und Könnens** steht im Mittelpunkt. Dies drückt sich auch in ihrer Lieblingsbeschäftigung Malen <paint> aus, eine Tätigkeit, in der sie kreativ mit Farbe und Materialien umgehen kann. Während aus der Erwachsenenperspektive (sowohl Interviewer als auch Eltern) die <stüßen>, sauberen Schuhe oberste Priorität haben, ist es aus der Perspektive des Kindes der Prozess des schöpferischen Umgehens mit Material. Mit der Frage nach einem phantastischen Wunsch versucht der Interviewer allerdings thematisch an den Besuch bei Santa Claus anzuknüpfen. Julie wünscht sich <echte Flügel>, um selbst fliegen zu können. Sie sollen Teil ihres Körpers werden, damit fokussiert sie erneut ein selbständiges aktives Tun. Fliegen ermöglicht Freiheit, Unabhängigkeit und Grenzenlosigkeit. In dieser Allmachtsphantasie dokumentiert sich der Wunsch, aller Regeln entbunden zu sein und TUN zu können, was man will (vgl. Map Pos. 269). Mit Flügeln könnte sie tatsächlich unabhängig von Erwachsenen und jeglicher Technik zu ihrem Ziel Frankreich fliegen. Die Zielerwartung wird vom Interviewer eingebracht, hätte sie aber kein konkretes Ziel vor Augen, könnte sie darauf nicht referieren. Das konkrete Ziel ergibt sich aus ihrer Biografie, denn Julie stammt ursprünglich aus Frankreich und besucht in regelmäßigen Abständen ihre Großmutter in Frankreich. Die Erzählpassage wird auch an dieser Stelle von Julie

durch eine Handlung auf der performativen Ebene durchbrochen. Sie demonstriert dem Interviewer etwas auf der körperlichen Ebene und TUT etwas, das ihn überrascht und seine Aufmerksamkeit auf die konkrete Handlungspraxis lenkt.

- 105 V6: Hmm. ahm I have seen Sound of Music¹¹⁰.
 106 I: Haven't seen this one.
 107 V6: When you are ~ ? [hmm] and her mother says to take care of seven children and she says: SEVEN Children! (*Intonation goes up; voice gets louder, laughs at the end of the sentence*) {*sie inszeniert die Szene im Film und gibt diese wieder*}
 108 I: (*laughs*) Wow that is a lot! What is the movie about?
 109 V6: Ahm (*opens and closes her hands*) There is a girl that is sixteen years old (...)
 110 I: So sixteen, that is already pretty old
 111 V6: yeah, I am gonna be sixteen and ahm yeah I am gonna be sixteen I am gonna feel like the ladies.
 112 I: That is true. Do you want to be sixteen already or do you like being your age?
 113 V6: I would like being sixteen, because I like being an adult
 114 I: That seems like, but I already can talk to you like an adult.
 115 V6: (*leans back, crosses her legs*) Yeah and I am so excited that I am gonna see Santa
 116 I: Yeah, I would be, too. I mean seeing Santa that is something. Are you going to take pictures of you and Santa?
 117 V6: I am not going to sit on his stomach, I am just gonna sit next to him (*mit Nachdruck*)

In dieser medialen Szene referiert Julie auf einen älteren Film aus den 70er Jahren, den der Interviewer nicht kennt. Als Reaktion auf das Unwissen beginnt sie mit der Beschreibung der Hauptcharaktere und bedient damit die Erwartungshaltung des Interviewers. Die folgende Sprechpause gibt einen Hinweis, dass für sie das zentrale Element mit der sechzehnjährigen Hauptperson nun aber bereits benannt ist. Der Interviewer greift das betonte Alter des Mädchens in einer Anschlussproposition auf. Julie geht sofort darauf ein und stellt das Alter der Protagonistin in Beziehung zu sich selbst. In der für sie persönlich wichtigen Feststellung, die sie durch Betonung und zweifache Wiederholung markiert, dokumentiert sich ihre Entschiedenheit erwachsen zu werden. Die Feier des sechzehnten Geburtstages stellen in den USA eine Art Initiationsritus dar, die Mädchen werden in die Gesellschaft eingeführt. Auch für Julie wird sich mit Erreichen dieses Alters ein Wechsel (eine Reifung) in ihrem Selbstverständnis vollziehen. Sie wird sich nicht mehr wie ein Mädchen fühlen, sondern sie gehört dann zu den eleganten, gesellschaftlich akzeptierten und anerkannten Frauen. Entscheidend ist, dass sie dies nicht nur sein wird, sondern sie möchte es körperlich spüren - sie möchte sich anders *fühlen* (<*feel like the ladies*>). Der Interviewer will positiv bestätigen, dass sie wie eine Erwachsene scheint, dies könnte von ihr als Verweis auf ihren tatsächlichen ‚Kindstatus‘ empfunden werden. Gleichzeitig baut dies aber auch eine Brücke zurück, man kann sich mit ihr wie mit einer Erwachsenen

¹¹⁰ Musical aus den 70er Jahren

unterhalten, aber sie darf dennoch Kind sein. In ihrer Aufregung und Freude auf den Weihnachtsmann ist Julie dann auch wieder ganz Kind. Ihre Unabhängigkeit dokumentiert sich besonders eindrücklich in ihrer eigenen Entscheidung, nicht auf dem Schoß des Weihnachtsmannes Platz zu nehmen, sondern sich neben ihn zu setzen. Sie entscheidet selbstbewusst und unabhängig über zugelassene Nähe und Distanz, nicht die Erwachsenen. Diese Entscheidung steht für sie unverrückbar fest, dies wird deutlich u.a. deutlich an der Verwendung des Tempus und der fehlenden Modalverbverwendung. Damit behauptet sie sich mit dieser selbstbewussten Entscheidung gegen die Erwachsenen und auch gegen die gängige Verhaltenspraxis der Peers.

6.3.5.3.2 Theoretische Beschreibung des sinngenetischen Typus *Die Unabhängigen*

Mediale Strukturebene

Die Unabhängigen entfalten über unterschiedliche Realisierungsformen des aktiven Tuns und Handelns ihr zentrales Orientierungsthema: den Wunsch nach Autonomie und Unabhängigkeit. Daher lässt sich die mediale Ebene bei diesem Typ nur bedingt von der Handlungsebene trennen, da Medieninhalte und Medienfiguren immer in unmittelbarem Bezug zum aktiven Tun stehen. So beschreiben die *Unabhängigen* auf der medialen Ebene die präferierten Medienfiguren als aktiv Handelnde. Im Fokus der Kinder dieses Typs stehen bestimmte Tätigkeiten, die von den Medienfiguren besonders gut beherrscht werden. Bestimmte Handlungsmuster oder Handlungspraxen unterschiedlicher Medienfiguren werden von den *Unabhängigen* als relevant für das eigene Handeln betrachtet. Sie übernehmen persönlich relevante Handlungsweisen der medialen Vorbildfiguren in die eigene Spiel- und Handlungspraxis und machen sie sich zueigen. Spezifisch für den Typ der *Unabhängigen* ist, dass sie sich im Zuge der Adaption nicht als passiv Reproduzierende wahrnehmen, sondern ebenfalls als selbst aktiv Handelnde. Zwischen dem Handeln der medialen Vorbilder und dem eigenen Tun wird lediglich ein Zusammenhang konstatiert, aber keine Übernahme bestimmter Handlungsmuster formuliert. Die Eigenständigkeit des aktiven und kreativen Handelns wird betont und nie zugunsten der Figur aufgegeben (z.B. <der Clown macht so etwas wie ich in der Turni>). Es geht darum, etwas so gut zu bauen wie *Bob the Builder*, so gut zu kämpfen wie *Luke Skywalker* oder so gut zu turnen wie *der Clown*, jedoch nicht darum, so zu sein wie die Figur. Mediale Handlungspraxen werden im Prozess der aktiven Aneignung und Ausübung zu distinkten Handlungen des Kindes und nicht der Figur. Die hohe Bedeutung der Selbsttätigkeit lässt sich nicht nur in den sprachlich vermittelten Erzählungen rekonstruieren, sondern zeigt sich auch an den performativen Handlungen, die die

medialen Erzählungen unterstützen oder an verschiedenen Stellen durchbrechen, um das Tun dem Gegenüber vor Augen zu führen.

Alternativ zu der Fokussierung auf eine bestimmte mediale Figur und ihre Handlungspraxis können stattdessen oder auch additiv bestimmte Begleitgegenstände oder Beigaben einer Medienfigur zentralen Stellenwert für den Handelnden erlangen. Entscheidend ist, dass die Beigaben die Medienfigur erst handlungsfähig¹¹¹ werden lassen, denn erst im Besitz dieser Gegenstände eröffnen sich dem Besitzer bestimmte Fähigkeiten und Möglichkeiten. Die Beigaben sind damit magisch, insofern sie dem Besitzer ermöglichen, mit Naturgesetzmäßigkeiten zu brechen und Dinge zu tun, die in der Realität nicht möglich sind (magischer Dirigentenstab, Flügel, sprechende Landkarte). In der Auswahl der Symbole und deren Erklärungen durch die *Unabhängigen* dokumentiert und akkumuliert sich der Wunsch, alle Regeln, an die Menschen, und insbesondere Kinder, gebunden sind, enthoben zu sein und TUN zu können, was man will. So sind beispielsweise die <echten Flügel> als Teil des Körpers oder der magische Dirigentenstab der Medienfigur *Leo* Sinnbild von Freiheit und Unabhängigkeit, mit denen man sich über bestehende Regeln der Erwachsenen erheben kann. Die Verbundenheit der Flügel mit dem eigenen Körper verweist erneut auf das eigene aktive Handeln, da es eben dadurch allzeit und unabhängig von Erwachsenen stattfinden kann. Der Dirigentenstab verleiht der Person, die ihn hält, die Macht, phantastische Dinge zu TUN oder sie nach dem Willen des Benutzers geschehen zu lassen. Die Symbole werden von den *Unabhängigen* genutzt, um ihr Bedürfnis und ihren Wunsch nach Unabhängigkeit (von Erwachsenen) und der Macht, eigenständig und unkontrolliert Dinge zu tun, in der Phantasie auszuleben. Sie sind damit Ausdruck einer Allmachtsphantasie, mit der das Kind sich seiner kindlichen Begrenztheit entzieht und bereits erwachsen sein möchte. Die Symbole und die medialen Erzählungen/Beschreibungen sind zudem mit dem phantastischen Motiv der (Helden-) Reise konnotiert, dabei steht die Reise in der literarischen Gattung der Phantastik stets symbolisch für den Prozess des Erwachsenwerdens und der Reifung des Charakters im Verlauf dieser Reise (vgl. Weinkauff/v.Glasenapp 2010). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die *Unabhängigen* ihr Streben nach Autonomie durch das ‚Sich-Zueigenmachen‘ medialer Inhalte, die betonte Eigenständigkeit in der Adaption, durch performative Akte und bestimmte mediale Symbole zum Ausdruck bringen und bearbeiten.

¹¹¹ Die Figur des Leo aus den „*Little Einsteins*“ ist beispielweise ausschließlich durch seinen magischen „Dirigentenstab“ und sein „*rocket ship*“ handlungsfähig. Diese Beigaben sind Teil seiner Identität, da sie seine Talente und Fähigkeiten definieren.

Reale Struktur- und Handlungsebene

Charakteristisch für die *Unabhängigen* ist das selbständige Tun und Handeln, so entfalten sich, wie bereits dargelegt, in medialen Erfahrungen die Bestrebungen nach Autonomie und Unabhängigkeit. Gerade in der produktiven Eigenaktivität des Subjekts kann sich das Kind als unabhängig und eigenverantwortlich wahrnehmen. Daher geht es in den Erzählungen und Beschreibungen der *Unabhängigen* auch auf der realen Ebene immer wieder um Prozesse des Tuns und Lernens. Dabei wird das eigene Handeln immer in einen positiven Horizont gestellt. Denn das grundlegend Positive ist, wenn man selbst etwas hervorbringen und gestalten kann, also nicht etwas Vorgegebenes (z.B. Fachwissen oder auch mediale Inhalte) einfach rezipiert, sondern etwas aus sich heraus und mit den eigenen Händen erschafft und mit dem eigenen Körper ausdrückt. Nicht die Produktorientierung oder das Erreichen eines bestimmten Ziels, sondern die Prozesse des Tuns stehen im Mittelpunkt.

Im eigenen Handeln sind die *Unabhängigen* in der Kontrolle, sie können die Entscheidungen treffen. Sie wollen die Freiheit und Unabhängigkeit, gefährliche oder von Eltern nicht erwünschte Tätigkeiten auszuführen, und wollen dafür selbst die Verantwortung tragen. Sie nehmen sich und ihre Bedürfnisse unmittelbar wahr und sind in der Lage, diese bestimmt zu artikulieren. So entscheidet beispielsweise ein Kind des Typs die *Unabhängigen* über Nähe und Distanz, die sie zu der fremden Person, insbesondere wie im Beispiel des Santa Claus, dem fremden Mann gegenüber, zulassen möchte. Kinder dieses Typs treffen eigene Entscheidungen und behaupten sich mit diesen selbstbewusst gegenüber den Eltern, aber auch gegenüber den normativen Erwartungen einer Gesellschaft und dem Druck der gängigen Handlungspraxen anderer Kinder. Dabei bleiben Begrenzungen des eigenen Handelns durch die Erwachsenen nicht aus, diese werden als starke Beschränkung in der Autonomie empfunden. Die Reaktion ist formale Akzeptanz, aber gleichzeitig zeigt sich die innere Auflehnung in der formulierten Allmachtsphantasie des Auszugs in die Welt, um dort frei von jeglicher erwachsener Beschränkung alles TUN zu können, was man will (Jake Pos. Z 344: <Go out in the world and do whatever I wanted>). Es dokumentiert sich damit auch in der realen Interaktion das Motiv der absoluten Freiheit und Unabhängigkeit, in dem Kinder frei von Begrenzung und Reglementierungen der Erwachsenen tun können, was sie möchten. Mediale Symbole unterstützen und bedienen Allmachtsphantasien, die die in der Realität begrenzte Unabhängigkeit auf der phantastischen Ebene aufheben.

Die Unabhängigen: Sie stellen immer das aktive Tun in den Mittelpunkt, sowohl die medialen Figuren als auch die Kinder selbst sind *aktiv Handelnde*. Ist das mediale Handlungsmuster relevant und anschlussfähig, wird es in das eigene Repertoire übernommen. Die Adaption ist dabei kein passiver Vorgang und keine Imitation der Figur, sondern eine aktive Aneignung, bei dem das mediale Handlungsmuster zum distinkten Handeln des Kindes modifiziert wird. *Die Unabhängigen* betonen in der Tätigkeit immer ihre Eigenständigkeit, es geht nicht darum, die Figur und deren Handeln zu kopieren, sondern etwas Eigenes daraus zu gestalten. Denn das grundlegend Positive ist, selbst etwas hervorzubringen, etwas aus sich heraus und mit den eigenen Händen zu erschaffen oder mit dem eigenen Körper auszudrücken. Die Selbsttätigkeit und der Wunsch zu unabhängigen Entscheidungen als Maxime dokumentieren sich sowohl auf der realen und medialen Ebene wie auch in sprachlichen und performativen Handlungen. In der Realität sind *die Unabhängigen* allerdings durch elterliche Vorgaben und durch das „Kind sein“ beschränkt. Mediale Symbole helfen *den Unabhängigen*, ihr Bedürfnis und ihr Streben nach Unabhängigkeit (von Erwachsenen), also frei von kindlicher Beschränkung und erwachsener Reglementierung etwas zu TUN, auf der phantastischen Ebene auszuleben.

Dieses typische Muster lässt sich bei drei Kindern finden, besonders ausgeprägt sind die spezifischen herausgearbeiteten Merkmale und Gemeinsamkeiten bei zwei amerikanischen Kindern. Bei dem deutschen Kind stehen vielmehr das unabhängige Tun und die Verweigerung einer adaptiven passiven Übernahme medialer Vorlagen im Vordergrund. Die Abgrenzung zu den Erwachsenen ist bei dem Kind aus Deutschland in Ansätzen vorhanden, während sie bei den anderen beiden amerikanischen Kindern stark ausgeprägt ist. Ein Zusammenhang mit dem Faktor Geschlecht kann anhand der vorliegenden Daten nicht festgestellt werden. Inwiefern der kulturelle Hintergrund in den USA mit einer starken Beschränkung des kindlichen Freiraums oder ein stark behütendes Elternhaus zu der Konstituierung dieses Typus beitragen, muss in weiteren Studien geklärt werden.

6.3.5.4 Die Risk-Taker(innen): Das lustvolle Spiel mit den Rollen

6.3.5.4.1 Fall Lisa – „und einmal hab ich sogar ein hochstehender Purzelbaum gemacht und da hab ich mir ganz schön wehgetan.“

Lisa als exemplarischer Fall der *Risk-Taker* sucht das Abenteuer, dabei steht im Vordergrund die lustvolle und kraftvolle körperliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen ‚Gefahrensituationen‘ beziehungsweise risikoreichen Situationen. Es geht dabei um mögliches Rollenverhalten der Geschlechter, also um die Frage: wie kann und will ich mich als starkes Mädchen verhalten und positionieren, auch in Abgrenzung zum männlichen Geschlecht. Lisa greift daher auf unterschiedliche mediale Figuren zurück, von denen sie bestimmte sinnhafte Handlungsmuster in Form einer Bricolage für ihr eigenes Repertoire nutzt. Das Interview wird dabei stark durch die genderspezifischen Vorstellungen des Interviewers geprägt, da Lisa sich immer wieder in Bezug zu seinen Vorstellungen positioniert. Das bedeutet, der Interviewer reagiert auf das Thema von Lisa mit Propositionen, sie wiederum arbeitet sich daran ab und reagiert auf die Aussagen des Interviewers.

Zeile 129 – 136

129 I: Hast du denn auch ein Held oder eine Lieblingsfigur, also jemanden, den du ganz toll findest?

130 L: Von den Superhelden, die Frau.

131 I: Warum findest du die denn so toll?

132 L: Weil die so tolle Stiefel anhat.

133 I: Hmm, du magst Mode.

134 L: Ich hab den schon mal angeschaut, da hab ich vom Karl ne CD, ne DVD gekriegt: Superhelden, und dann noch den DVD-Player, da haben wir das rein und das war voll witzig.

135 I: Was war denn witzig?

136 L: Da war einmal, da hat sich der Sessel so bewegt, da war aber die Frau drin und der Mann „Huch“ und dann hat sie sich umgedreht und dann war sie sauer auf ihn. Da hat der auch schon mal gerufen: „Liebling, komm essen“ und er „Vielleicht nur ein Salat“ und dann ist ihm der Gürtel geplatzt. (*lacht*)



Abbildung 52 Elastigirl aus dem Walt Disney /Pixar Film „Die Unglaublichen“

http://www.diseigngratis.biz/Clipart_Disney/Gli%20Incredibili/elastigirl_4.jpg

[Zugriff: 15.07.2011]

Der Interviewer erkundigt sich in dieser Passage nach einem Helden oder einer Lieblingsfigur. Obwohl Lisa im Absatz zuvor zwei mediale Frauenfiguren in den positiv konnotierten Fokus gerückt hat, wird nach einem männlichen Helden gefragt. Lisa bleibt standhaft, greift bewusst die weibliche Person aus dem Superheldenfilm *The Incredibles* heraus. Sie benennt die Figur nicht mit Namen, sondern mit ihrem Geschlecht. Das Weibliche wird also auch hier unmittelbar und direkt mit dem ‚Heldenhaften‘ verknüpft und in den positiven Horizont gestellt. Lisa wählt eine Identifikationsfigur, die Abenteuer und gefährliche Situationen durch ihre körperlichen und geistigen Fähigkeiten besteht. *Elastigirl* verkörpert eine **starke, kämpferische Frau**, die dennoch **mit weiblichen Attributen** und auch tradierten konservativen Zielvorstellungen (Mann, Fokus auf Familie, Haus im Grünen) ausgestattet ist. Der Interviewer signalisiert durch seine Nachfrage, dass eine weibliche Superheldin begründungsbedürftig ist. Lisa greift auf einen symbolischen Gegenstand zurück, der die sie berührenden Handlungsweisen der Figur bündelt, denn auf der sprachlich-reflexiven Ebene kann diese Abstraktion noch nicht geleistet werden. Die Stiefel der Superheldenfrau sind etwas deutlich Sichtbares, sie gehören zur ‚Uniform‘ der Superhelden und kennzeichnen sie folglich bereits äußerlich als solche. Damit sind die Stiefel ein Symbol für **Kraft und Stärke** und gleichzeitig stehen sie durch die Beschaffenheit für **Weiblichkeit und Attraktivität**. Die Stiefel vereinen damit symbolisch männlich und weiblich konnotierte Attribute in sich. Der Interviewer allerdings stellt ihre Aussage in einen ‚geschlechtsstereotypisierenden‘ Kontext und unterstellt, dass es ihr um Mode geht. Er beansprucht damit die Deutungshoheit über das von Lisa Gesagte. Lisa verweist auf ihre Kenntnisse über den Film, sie weiß, wovon sie spricht. Dabei fährt sie mit dem technischen Prozess und mit den technischen Geräten zur Rezeption fort, grenzt sich durch das Einbringen der Technik noch einmal deutlich von der Zuschreibung des Interviewers ab. Dies dokumentiert sich ebenfalls in der Schilderung der Filmszene, auch dort ist die Frauenfigur in der starken und überlegenen Position, während der Mann eher

tollpatschig dargestellt wird. Dieser Bruch mit den klassischen Superheldenvorstellungen erzeugt eine Situationskomik. Damit bestätigt sich erneut, dass modische Kleidung oder Schönheit keinesfalls in ihrem Fokus liegen. Erzählrelevant sind die *persönlichen Qualitäten wie Stärke, Präsenz und Mut*, die die Figur in der Interaktion u.a. mit dem männlichen Part zeigt.

Zeile 73 – 86

- 73 I: Wenn ich dich jetzt verzaubern könnte, in was soll ich dich dann verzaubern?
 74 L: In eine Tänzerin.
 75 I: Mit einem schönen Kleid?
 76 L: Ja, ich hab auch schon eins, da gibt's so goldene Schleifen, so ein goldenes Kreuz. Ich hab so ein Kleid an und da sind so kleine, ganz winzige Sternlein drauf.
 77 I: Das klingt toll. Gehst du auch tanzen?
 78 L: Ja, jede Woche, das ist aber voll langweilig, die machen da immer nur Babysachen.
 79 I: Und was würdest denn du gern machen?
 80 L: Tanzen oder Kunststücke oder so was. Und einmal hab ich sogar geübt so einen richtigen Handstand zu machen.
 81 I: Echt? Und du bist nicht umgefallen?
 82 L: Nee und einmal hab ich sogar ein hochstehender Purzelbaum gemacht und da hab ich mir ganz schön wehgetan.
 83 I: Oh. Du machst ja ganz gefährliche Sachen.
 84 L: Also ich bin Füße nach oben, Hände nach unten und dann hab ich voll «poff» (*zeigt wie sie hinfällt und macht das Geräusch dazu*) auf die Nase gefallen (*Beschleunigung des Sprechtempos, animiertes Sprechen*). Dann bin ich zum Papa und hab geheult.
 85 I: Jetzt ist aber alles wieder gut?
 86 L: Ja:, aber einmal, da war ich mit der Bianca Schlitten fahren [...]

In dieser Beschreibung einer realen Spielsituation zeigt sich die enge Verzahnung zwischen dem medialen Vorbild und dem eigenen Selbst- beziehungsweise Wunschbild als *Risk-Taker*. Lisa würde sich auf die Frage des Interviewers in eine Tänzerin verzaubern lassen. In diese Rolle zu schlüpfen steht in Zusammenhang mit ihrer Alltagsrealität und in Kohärenz zu ihrem Selbstbild. Der Interviewer reproduziert allerdings sein Bild einer Tänzerin und fokussiert auf das äußere Erscheinungsbild. Das Tragen schöner Kleider gehört für Lisa durchaus zu ihrem Erscheinungsbild (als Mädchen), aber Kleider und Accessoires stellen wie auch schon bei der medialen Superheldenfigur lediglich Beigaben dar. Erzählrelevant ist die Handlungspraxis, also das konkrete Tun. Wie die mediale Superheldin sucht Lisa gefährliche Herausforderungen wie die schweren Kunststücke und Akrobatiknummern, die mit Mut und körperlichem Einsatz gemeistert werden müssen. Eine Tänzerin, wie sie eine sein will, muss sich mutig einer Gefahr aussetzen, Verletzungen in Kauf nehmen und diese durch *Stärke und Kampfgeist* überwinden. Lisa inszeniert sich als *Risk-Taker*, die das Risiko, bei den gefährlichen Kunststücken verletzt zu werden, bewusst in Kauf nimmt. Damit möchte sie vom Interviewer gesehen und anerkannt werden, dieser allerdings spricht ihr durch sein <alles wieder gut> die Rolle als

risikobereites, mutiges Mädchen ab. Lisa muss daher auf ein weiteres Erlebnis zurückgreifen, das dem Interviewer ihre Position und ihre Rolle deutlich macht (<Ja, aber einmal, da war ich mit der Bianca Schlitten fahren>). Durch den Einsatz sprachlicher Mittel, wie die Aneinanderreihung kurzer und unvollständiger Sätze, die wie Filmschnitte wirken, baut sie auch rhetorisch Dramatik und Spannung auf. Sie präsentiert sich folglich in ihrem Handeln und in ihrer Haltung als eine mutige *Risk-Takerin*. Dabei geht es um das lustvolle Messen und Erproben der eigenen Kräfte, das mit einer körperliche Erfahrung und Grenzerfahrung verbunden ist. Spielerisch wird das ‚Sich-der-Gefahr-Aussetzen‘ sowie das Überwinden der Gefahr und die damit verbundenen Verhaltensweisen erprobt, auch in Abgrenzung zum männlichen Geschlecht.

Zeile 226 – 231

226 I: Spielst du dann Geschichten aus dem Fernsehen nach?

227 L: Meistens spiel ich einfach so, manchmal spiel ich nach, aber meistens fällt mir was Eigenes ein.

228 I: Und im Kindergarten, spielt ihr da was nach?

229 L: (*zieht die Nase kraus*) Nee.

230 I: Was spielt ihr denn so?

231 L: Mein Lieblingsspiel ist draußen, das wir die Jungs immer fangen und die fesseln uns dann immer an den Stamm und dann kommt dann immer ein Wacher und wir kriegen uns immer los. Wenn ich mich los krieg, dann befrei ich die anderen. Bin nämlich eine Kriegerin.

Im <Lieblingsspiel> von Lisa dokumentiert sich das spielerische Erproben unterschiedlicher Rollenmuster und Verhaltensweisen, gerade auch gegenüber dem anderen Geschlecht. In dem Spiel schildert Lisa, wie die Gruppe der Mädchen versucht, die Jungen zu fangen, dabei aber selbst in die Fänge geraten und an den (Baum-) Stamm gefesselt werden. Lisa lässt sich zwar fangen und fesseln, genießt also den Moment des Fangens und Gefangenwerdens, um dann diesen spielerisch-lustvollen Moment der Hilflosigkeit zu durchbrechen und sich zu befreien. Sie bezeichnet sich dabei als <Kriegerin>, also wiederum eine bewusst weibliche Person, mit der Eigenschaften wie Mut, Tapferkeit und Kampfgeist assoziiert werden. In der Spielpraxis werden unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten erprobt, die zwischen den Gegensatzpaaren Mut und Schwäche, Aufgeben und Kämpfen, Ausgeliefertsein und Bezwingen liegen. So ist das Fangen oder Kämpfen gegen die Jungen verbunden mit Spannung, das mit dem Gefangenwerden den Höhepunkt erreicht. Das lustvolle Gefühl des Ausgeliefertseins wird im Akt der selbstständigen Befreiung überwunden, lässt in Folge ein Gefühl der Macht und körperlichen Beherrschbarkeit der Situation entstehen. Lisa versichert sich der eigenen körperlichen Stärke und erprobt spielerisch ihre eigenen Kräfte und ihre eigene Rolle als Mädchen, auch in Abgrenzung zum anderen Geschlecht.

6.3.5.4.2 Theoretische Beschreibung des sinngenetischen Typs *Die Risk Taker*Mediale Strukturebene

Die *Risk-Taker* wählen wiederum ganz bestimmte mediale Identifikationsfiguren, deren Anknüpfungspunkte sich erst im Handeln und in der Interaktion der Figuren entfalten. Die Medienfiguren sind *Superheldinnen und Kämpferinnen*, die ein gefährliches virtuelles Leben führen und sich zahlreichen Gefahren mutig stellen. Die Figuren fordern dieses Abenteuer auch selbst heraus, sie scheuen dabei nicht die Auseinandersetzung, auch nicht mit den männlichen Gegenspielern. Die Mädchen, die diesem Typ zugeordnet werden konnten, wählen mit ihren medialen Helden starke Frauenfiguren, die durchaus weiblich im Aussehen sind und auch weibliche Attribute sowie Accessoires besitzen. Allerdings stehen die weiblich konnotierten Eigenschaften und Beigaben, wie beispielsweise schöne Kleidung, nicht im Fokus dieses Typs. Die Attraktivität geht vielmehr einher mit der medialen Heldenfigur beziehungsweise scheint als eine natürliche, selbstverständliche Beigabe. Erzählrelevant sind die persönlichen Qualitäten (im Sinne von mutig, schlau etc.), denn diese sind handlungskonstituierend. In ihren Handlungen und in der Interaktion zeichnen sich die Figuren durch körperliche Stärke und psychische Eigenschaften wie Mut und Kampfgeist aus. Die gewählten weiblichen Medienfiguren wie *Tänzerin, Elastigirl (The Incredibles)* oder *Maria (Sponge Bob)* sind starke, durchaus attraktive, aber vor allem kraftvolle weibliche Medienfiguren, die bereit sind, ein gewisses Risiko einzugehen und sich bewusst Gefahren aussetzen beziehungsweise sich den Gefahren mutig entgegenstellen. Sie suchen das Abenteuer und behaupten sich dabei auch auf der körperlichen Ebene gegenüber den männlichen Gegenspielern, Ehemännern oder Freunden. Dabei geht es um ein durchaus lustvolles und spielerisches Kräfteressen der Geschlechter. Heute können die weiblichen Superheldinnen und Kämpferinnen die Männer besiegen oder die weiblichen Medienfiguren befreien die männlichen Helden (z.B. *Elastigirl in The Incredibles*), sie sind damit eigentlich die wahren Superheldinnen. Die weiblichen Frauenfiguren sind nicht mehr (nur) die Prinzessinnen, die sich vom Prinzen retten lassen, sondern sie retten sich selbst und den Prinzen noch dazu. Insgesamt wählen *die Risk-Taker(innen)* mehrdimensionale Frauenfiguren, die dem äußeren ästhetischen Frauenbild entsprechen, auch tradierte weibliche Verhaltensweisen aufweisen und gleichzeitig Qualitäten wie Kampfgeist, Abenteuerlust, Mut und Risikobereitschaft vorweisen. Die Figuren setzen sich virtuell mit Rollen und Rollenerwartungen auseinander und brechen dabei teilweise mit den tradierten Vorstellungen. Dies erzeugt oft eine Situationskomik, die die Kinder dieses Typs anspricht. Über die medialen Figuren kann somit eine lustvolle Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht sowie Geschlechtsrollen und ein quasi fiktives virtuelles Probehandeln sowohl tradierter

Verhaltensweisen als auch deren Brüche stattfinden. Auf der medialen Ebene wird die Frage gestellt und verhandelt: Wie kann ich mich als starkes Mädchen oder als starker Junge verhalten? Für die in die Untersuchung einbezogenen Jungen konnte das Spiel mit den Geschlechtsrollen zwar nicht als Orientierungsthema rekonstruiert werden, allerdings taucht die Frage nach den ‚richtigen‘ Spiel- und Verhaltensweisen als Junge durchaus als ein Randthema im empirischen Material auf¹¹². Dabei geht es um die Frage, wie kann und will man sich mit dem eigenen Spielverhalten zwischen den Polen Mädchenspiel und wildem Jungenspiel verorten und ausrichten.

Reale Struktur- und Handlungsebene

Es besteht eine enge Verzahnung zwischen dem medialen Vorbild und dem eigenen Selbstbeziehungswunschbild der *Risk-Taker*. Dabei werden nicht die fiktiven Superheldenfähigkeiten oder die phantastischen Handlungen der Figur adaptiv in das eigene Handeln übernommen, sondern es lassen sich Parallelen in Einstellung und Herangehensweise zwischen medialen Figuren und Kindern rekonstruieren. Die Kinder dieses Typs nehmen sich wie ihre medialen Vorbilder selbst als *Risk-Taker* wahr, sie suchen in Spielsituationen als auch in direkten Interaktionen mit anderen oder anderem (wie z.B. in Kontakt mit Tieren) die ‚Gefahr‘ und positionieren sich selbst als starke und mutige Mädchen. Sie bezeichnen sich selbst als Kriegerinnen oder Kämpferinnen und inszenieren sich auch als solche in der (erzählten) Interaktion gegenüber dem Gesprächspartner. So schildern sie beispielsweise gefährliche Situationen, die sie als mutige Akrobaten, rasante Schlittensfahrer, Tierdompteure oder als verletzungserprobte Radfahrer bewältigen. Dabei besteht immer ein Risiko, verletzt zu werden, dies wird von den *Risk-Takern* allerdings bewusst in Kauf genommen und ist Teil des Reizvollen. Das lustvolle Erproben der eigenen Kräfte und der starken Geschlechtsrolle ist daher immer mit einer körperlichen Erfahrung und Grenzerfahrung (also bis an die körperlichen Grenzen gehen) verbunden. Die Lust an der Gefahr und vor allem das Bezwingen der gefährlichen Situation ist ein Grundmuster dieses Typs *Risk-Taker*. Auch im Spiel geht es dabei um ein Ausprobieren und Austesten unterschiedlicher Verhaltensmuster und Rollen, also um die Frage, wie man sich als Mädchen beziehungsweise Junge generell und auch in Abgrenzung zum anderen Geschlecht verhalten und positionieren kann. In der Spielpraxis werden unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten erprobt, die zwischen den Gegensatzpaaren oder

¹¹² Bei Jake als auch bei Valentin taucht dieses Thema in einer Sequenz kurz auf, kann aber nicht als homologes Muster in unterschiedlichen Passagen rekonstruiert werden und bildet damit nicht das spezifische aktuelle Orientierungsthema. Die Orientierungsthemen sind dabei allerdings stark an die aktuelle Situation und Aufgabe des Kindes gebunden, daher erscheint es möglich, dass die Frage der Geschlechtsorientierung Thema werden kann beziehungsweise bereits Thema war. Dies müsste in einer weiteren Untersuchung spezifiziert werden.

Polen Mut und Schwäche, Aufgeben und Kämpfen, Ausgeliefertsein und Bezwingen liegen. So ist beispielsweise das Fangen oder Kämpfen gegen die Jungen verbunden mit Spannung, das mit dem Gefangenwerden den Höhepunkt erreicht. Das lustvolle Gefühl des Ausgeliefertseins (in der spielerischen Situation des Gefangenwerdens) wird im Akt der selbstständigen Befreiung überwunden und lässt in Folge ein Gefühl der Macht und körperlichen Beherrschbarkeit der Situation entstehen. Es geht folglich um die Versicherung der eigenen körperlichen Stärke und das spielerische lustvolle Messen von Kräften. Zudem kann sich das Kind in der Bewältigung der herausgeforderten ‚gefährlichen‘ Situation als stark und kraftvoll wahrnehmen, dieser Erfolg kann den Glauben an die eigenen Fähigkeiten stärken und zu neuen ‚Heldentaten‘ ermutigen.

Die Risk-Taker: Sie suchen sich aus dem Medienangebot gezielt weibliche kraftvolle Medienfiguren, die sich durch Eigenschaften wie Mut, Stärke, Kampfgeist und Risikobereitschaft auszeichnen. Die medialen Figuren der Superheldinnen und Kämpferinnen setzen sich virtuell u.a. mit geschlechterspezifischen Rollenerwartungen auseinander und brechen dabei häufig mit den tradierten Vorstellungen. Gerade die nicht klassisch feminin konnotierten Charakteristiken der medialen Figuren sind für diesen Typ bedeutungstragend, denn diese Eigenschaften korrelieren mit dem dargestellten Selbstbild der *Risk-Taker*. *Die Risk-Taker* stellen sich in der Spielpraxis unterschiedlichen ‚Gefahrensituationen‘ und dem damit verbundenen Risiko, sich zu verletzen. In der spielerischen Bewältigung dieser Situationen können lustvoll die eigenen Kräfte erprobt und die körperlichen Grenzen ausgelotet werden, auch gegenüber dem anderen Geschlecht. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird durch die Bewältigung selbst gewählter Gefahrensituationen und durch die Selbstwahrnehmung und körperliche Rückversicherung als mutig und kraftvoll gestärkt. Dadurch schaffen sie die Grundlage, sich zukünftigen schwierigen Situationen zu stellen. Mediale Heldinnen stützen folglich die Selbstbilder der risikobereiten, mutigen Mädchen als *Risk-Taker* und bieten Material zur spielerischen lustvollen Erprobung und Ausgestaltung differenzierter Rollen mit gegensätzlichen Facetten.

Der Typ *Risk-Taker* konnte vor allem bei (deutschen) Mädchen rekonstruiert werden, ob allerdings die Geschlechtstypik die Genese dieses Typus bedingt, müsste anhand weiterer Studien überprüft werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität kann als eine generelle entwicklungspezifische Aufgabe von Kindern und Jugendlichen identifiziert werden (vgl. Charlton 2007; Paus-Haase 1998; Barthelmes/Sander 2001, 49f.).

Allerdings scheinen sich gerade Mädchen über die relativ neu auf dem Medienmarkt etablierten starken Actionfrauenfiguren (vgl. Götz 2007, Götz 2006b; Marci-Boehncke 2006d) von den rein weiblichen Attributionen zu emanzipieren. Die interviewten Mädchen zeigen sich vielschichtig, sie können Mädchen mit schönen Kleidern sowie Prinzessinnenvorlieben sein und gleichzeitig waghalsige Abenteuer erleben oder spielerisch mit den Jungen ihre Kräfte messen. Für Jungen hingegen gelten Kräfteressen und der Gedanke des Wettkampfes als Verhaltensmuster weitgehend in Praxis und Wissenschaft anerkannt¹¹³, folglich könnte argumentiert werden, dass die Mädchen des Typs *Risk-Taker* diese Dimension erst etablieren müssen.

6.3.6 Kinder wählen kontextspezifische Mediengeschichten und Medienfiguren - Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass bereits Kindheit vor Schuleintritt, um im Sprachduktus von Barthelmes/Sander (2001) zu bleiben, eine Medienkindheit ist. Nach den neuesten Zahlen der KidsVerbraucherAnalyse (2001) und nach KIM (2010) lässt sich vor allem für die Grundschul Kinder ein Anstieg in der Nutzung der neuen Medientechnologien wie Computer und Internet verbuchen, allerdings ist auch bereits jedes vierte Vorschulkind am Computer aktiv (vgl. KIM 2010; KidsVerbraucherAnalyse 2011). Für die hier befragten Kinder vor Schuleintritt sind mediale Aktivitäten selbstverständlicher Bestandteil ihrer Freizeit, dabei greifen sie vor allem noch auf das Lieblingsmedium Nummer eins, das Fernsehgerät, zurück, aber auch CD-Player, Konsolen und der Computer spielen bereits eine Rolle. Kinder zwischen vier und sechs Jahren nutzen die Medienpalette vielseitig. Gerade in den USA, die als richtungsweisend für die deutsche mediale Entwicklung angesehen werden kann, verfügen und nutzen Vorschul Kinder zu Hause bereits vielfach Computer, Konsolen, *LeapFrog* und vereinzelt *IPods*. Medien verdrängen zum einen klassische Medien, wie beispielsweise das Buch nicht, sowohl in Besitz und Nutzung sind Bücher bei Kindern nach wie vor präsent, zum anderen ersetzen sie auch nicht die realen Erfahrungsmöglichkeiten durch das Spiel draußen und mit Freunden (vgl. v. Hentig 2002; Spitzer 2006, Hüther 2010).

¹¹³ Auch Jungen beschäftigen sich über mediale Figuren mit der Frage: Wie kann ich mich als Junge/Mann verhalten und gestalten (vgl. Winter 2005, 38). Dies zeigt sich auch in den Daten, wenn Jake konstatiert, dass Naomi als ein Mädchen nicht weiß, wie sie mit ihm als Junge spielen soll und daher mit den anderen Mädchen spielen muss. Er sucht für sich einen Weg zwischen dem wilden Jungenspiel seines Freundes und dem Mädchenspiel, dem er sich nicht zuordnen will. Bereits also im Alter vor Schuleintritt sind sich die Kinder bereits der unterschiedlichen Geschlechter und seiner gesellschaftlichen Zuschreibungen, wie Mädchen sind und spielen und dass Jungen dies anders tun, bewusst. Diese Auseinandersetzung der Jungen mit der eigenen Geschlechtsrolle konnte in den Daten rekonstruiert, aber nicht als das gerade aktuelle Orientierungsthema identifiziert werden.

Dieses Ergebnis deckt sich damit mit den Schlussfolgerungen, wie sie für das Grundschulalter (KIM 2008, 2010) wie auch für das Jugendalter durch Barthelmes/Sander (2001) formuliert wurden. Die klassische Spielkultur (vgl. Nentwig-Gesemann/Klar 2002) wird offensichtlich nicht verdrängt, die vorliegende Untersuchung kann aufgrund der Methode keine Aussagen dazu machen, ob in den performativen medialen Spielhandlungen klassische Spieltraditionen zu Grunde gelegt sind, aber sie kann zeigen, dass es Dimensionen gibt, die offensichtlich nur durch die Auseinandersetzung mit realen Spielgefährten eröffnet werden können. Die Arbeit nimmt eine erste Klassifikation der distinkten Bedeutungsdimensionen vor, die über das reine Postulat der Freundschaftsbeziehungen (Barthelmes/Sander 2001) hinausgehen. Reale Begleiter und die Auseinandersetzung mit ihnen ermöglichen *forschende Exploration*, vielfältige sinnliche Erfahrungen, die das *Fühlen zum Erlebnis* werden lassen und Erzählanlässe und Erzählmöglichkeiten bieten. Weitere Erfahrungsdimensionen, die charakteristisch für die Interaktion mit Menschen sind, ist die Chance, durch und mit andere die *eigenen Grenzen zu überwinden*, also mit anderen zu kollaborieren (Tomasello 2006, 2009) sowie in einen *Wettkampf* einzutreten, um die eigenen Kräfte zu messen und sich zu erproben.

Medien als reine Technologien sind für Kinder vor Schuleintritt nicht interessant, bieten keine Erzählanlässe, sondern, wie Marci-Boehncke (2009) und Marci-Boehncke/Rath (2007c) betonen, die Mediennutzung erfolgt „*themenorientiert*“ und nicht „*endgeräteorientiert*“ (Marci-Boehncke 2009, 40). Kinder wollen bestimmte Sendungen und vor allem bestimmte Figuren sehen (vgl. Marci-Boehncke 2009; Götz 2006a; Götz 2007; Paus-Haase 1998), diese verfolgen sie über unterschiedliche Medienplattformen und vielfältige Produkte (vgl. Marci-Boehncke 2009; Theunert/Wagner 2006; Wagner 2011). Die zahlreichen Merchandising-Produkte, die Kinder bereits im Vorschulalter besitzen, zeigen einerseits die Marktmacht der Kinder und bestätigen, dass es sich bei der Kinderkultur durchaus um eine Marken- und Konsumkultur handelt (vgl. Paus-Hasebrink [Haase]/Neumann-Braun/Hasebrink/Aufenanger 2004; Hengst 1994). Der Definition von Jenkins (2006) folgend sind Kinder zwischen vier und sechs Jahren durchaus aktive Rezipienten, die Medien konvergent nutzen und ihre Interessen über unterschiedliche Medienformate und -plattformen verfolgen (vgl. Jenkins 2006; Theunert/Wagner 2006; Theunert/Wagner 2007; Wagner 2011; Marci-Boehncke/Rath 2008a).

„*Konvergenz ist ein Konstruktionsprozess, bei dem Wahrnehmungen generiert, geordnet und transformiert werden – und dies mit dem Ziel, dem täglichen Leben Sinn zu geben.*“ (Marci-Boehncke/Rath 2008a, 77)

Die hier befragten Kinder brechen sich unterschiedliche Elemente, Figuren und Settings aus medial vermittelten Geschichten heraus, modifizieren sie und stellen sie in eigenen kreativen Verknüpfungen wieder neu zusammen. Götz (2006a) konnte in ihrer Untersuchung zu den Phantasien und Tagträumen der Kinder feststellen, dass Kinder durch Medien angeregt ihre eigene Phantasiewelt aufbauen, indem sie persönlich bedeutsame Teile herausbrechen, diese Elemente so verändern, dass sie sich dauerhaft für die *„Inszenierung ihrer Handlungswünsche eignen“* (Götz 2006a, 161), oder Medienelemente als Ideen zu eigenen Inszenierungen nutzen. Damit zeigt sich, dass mediale Geschichten und mediale Figuren eine Relevanz für das alltägliche Leben und für die Ausgestaltung des Spiels haben. Konsum ist nicht Selbstzweck, es besteht vielmehr eine Verknüpfung zwischen den zwei Handlungssträngen des konsumorientierten und adaptiven Medienumgangs. Die Merchandising-Produkte, die zwar erst einmal dem Konsum zuzuordnen sind, werden in eigenen kreativen Verknüpfungen über unterschiedliche mediale Repräsentationsformen hinweg in die Handlungspraxis adaptiert. Den hier untersuchten Kindern ist es wichtig, dass sie aus den Mediovorlagen etwas Eigenes produzieren. Was Theunert (2010) für Jugendliche proklamiert, gilt bereits für Kinder vor Schuleintritt: Das selbsttätige Kind begegnet der Medienwelt nicht passiv, sondern macht sich in der konvergenzbezogenen Aneignung *„die Medienangebote zurecht und integriert das, was passt, in seine Lebensvollzüge“* (Theunert 2010, 128). Kinder vor Schuleintritt greifen dabei im Gegensatz zu Jugendlichen noch weniger auf multifunktionale Medientechnologien zurück (vgl. Wagner/Theunert 2006; Wagner 2011; Schorb et al. 2008), die als *Schaltstellen* (Wagner/Theunert 2007c, 45) der konvergenten Nutzung fungieren, sondern nutzen Medien vielmehr alternierend, aber in eigenen Verknüpfungen, um ihr individuelles Medienmenü und ihr Handlungsrepertoire zusammenzustellen. Medien eignen sich als Vorlagen und Versatzstücke aus unterschiedlichen Gründen besonders gut für die Anknüpfung und Adaptionen der Kinder. Zum einen bieten Mediengeschichten die Möglichkeit zum empathischen Miterleben und zu parasozialen Beziehungen mit einer Medienfigur als Freund und Helfer. Darüber hinaus offerieren sie Leerstellen (Neuss 2002; Marci-Boehncke 2007), die den aktiven Rezipienten zur Imagination und zum Weiterdenken auffordern (Götz 2006a). Medien als symbolisches Material sind aber vor allem deshalb für Kinder bedeutsam, da sie die eigenen handlungsleitenden Themen in den Medieninhalten wiederfinden und das Material damit zur Bearbeitung der Themen nutzen können (vgl. Bachmair 1993, 1994, 1994b *Kinderkultur-Bilder Szenen*; Charlton/Neumann(-Braun) 1990; Charlton 2003; Götz 2006a; Barthelmes/Sander 2001; Paus-Haase 1998).

„Gleichzeitig sind es jedoch nicht nur Freiräume, die durch audio-visuelle Medien insgesamt [...] angeboten werden. Als sinnlich-unvermittelte, repräsentative Symbole sind diese Medien

besonders kraftvoll bei der Integration in die inneren Bilder der Kinder. Lassen sich Kinder auf dieses symbolische Material ein und bearbeiten ihre Themen mit ihm, definieren sie ihre bisherigen Bilder neu.“ (Götz 2006a, 407)

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die hier befragten Kinder Medien nutzen, um ihre spezifischen Orientierungsthemen zu bearbeiten. Die Art und Weise, wie die Kinder in dieser Befragung über mediale Geschichten und Figuren reflektieren und welche spezifischen Elemente der Medieninhalte im Kontext der eigenen Situation ausgewählt wurden, ermöglicht die Rekonstruktion der aktuell dominierenden Orientierungsthemen der Kinder. In der Komparation mit Passagen, in denen die Kinder über die reale Handlungsebene reflektieren, konnten homologe Muster im Thema und der Art und Weise, wie das Thema bearbeitet wird, fallintern und fallübergreifend aufgezeigt werden. Basierend auf der komparativen Analyse der rekonstruierten Themen und dazugehöriger Muster im Fallvergleich konnten vier sinngenetische Typen aus dem Datenmaterial generiert werden.

Charlton/Neumann(-Braun) (1990) als auch Bachmair (1993, 1994) haben in den 90er Jahren in ihren Studien die These der *handlungsleitenden Themen* (Bachmair 1994) beziehungsweise der *entwicklungsspezifischen Themen* aufgestellt. Charlton/Neumann(-Braun) konnten in ihrer Langzeituntersuchung zeigen, dass Kinder ihre Mediengeschichten in den dargebotenen Medien wie Bücher, Kassetten und Filmen so wählen, dass sie einen Rückschluss auf das Thema des Kindes zulassen (vgl. Charlton/Neumann(-Braun) 1990; Charlton 2003, 94). Dazu wurde das jeweilige Medienthema separat anhand des Medieninhalts analysiert und mit den observierten Medienthemen und persönlichen Themen, die durch die Analyse von Beobachtungen über zwei Jahre hinweg gewonnen wurden, verglichen. Die vorliegende Studie hingegen legt immer die symbolischen Darstellungen der Kinder, ihre primär verbal artikulierten Äußerungen, zu Grunde, das bedeutet, die Medieninhalte werden nicht isoliert als unabhängige Einheit interpretiert, sondern aus den Aussagen der Kinder rekonstruiert und damit im Bezugs- und Bedeutungssystem der Kinder verortet. Die Prämisse eines Zusammenhangs zwischen dieser medialen, vom Kind reflektierten, Strukturebene und realen Handlungsebene wurde nicht aufgrund der Ergebnisse von Charlton/Neumann-Braun (1990) der Arbeit zu Grunde gelegt, sondern dieser offenbarte sich erst in der komparativen Analyse der Passage im Einzelfall und fallübergreifend¹¹⁴. Trotz unterschiedlichen Designs, Erhebungsmethoden wie auch unterschiedlichen Methoden der Datenanalyse kommen verschiedene Studien zu der Konklusion, dass Ausgangspunkt immer die Themen der Kinder

¹¹⁴ In diesem Sinne war es sinnvoll, sich mit Literatur im Vorfeld zu beschäftigen, aber sich noch nicht durch bestehende Theorien festzulegen, sondern sich gemäß der Maxime der Heuristischen Sozialforschung eine Offenheit für die Daten zu erhalten (vgl. Kleining 1994).

sind, die sie mittels symbolischen Materials bearbeiten (vgl. Charlton-Neumann(-Braun) 1990; Charlton 2003; Bachmair 1993, 1994; Götz 2006a; Paus-Haase 1998). Die Ergebnisse können damit als valide angesehen werden, zeigen sich doch über die Jahre und über unterschiedliche Methoden und Designs hinweg Konstanz.

Die vorliegende Untersuchung allerdings bezeichnet die Themen als die Orientierungsthemen der Kinder und führt damit eine Differenzierung zum Begriff der entwicklungspezifischen Themen, wie er von Charlton/Neumann-Braun (1990) oder auch Barthelmes/Sander (2001) in Anlehnung an die entwicklungstypischen Aufgaben nach Havighurst verwendet wird, ein. Die hier rekonstruierten Orientierungsthemen beinhalten nicht ausschließlich solche Aufgaben, die im Rahmen der persönlichen Entwicklung und der körperlichen, geistigen Reifung des Menschen bearbeitet werden müssen, sondern eben und gerade auch Themen, die sich aus der familiären Lebenssituation und den Erfahrungskontexten der Kinder ergeben (vgl. Paus-Haase 1998, 272).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass bereits Kinder vor Schuleintritt das Ziel verfolgen, ein kohärentes Gesamtbild der Welt und von sich in der Welt zu konstruieren und eine Identität auszubilden (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2008a; Schorb 2006; Süß 2006; Barthelmes/Sander 2001), daher greifen sie auf mediale Angebote zurück, mit denen sie ihr aktuelles Thema bearbeiten können und die in Kohärenz zu ihrem Selbstverständnis stehen. Die Themen und die Strategien sind wie jedes Kind individuell und damit auf den ersten Blick verschieden, jedoch konnten in der Datenanalyse vier typische Muster der Verknüpfung von medialen und erfahrungsweltlichen Themen von Kindern rekonstruiert werden.

7. Resümee

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Frage, wie Kinder vor Schuleintritt als aktive Rezipienten sich Medien aneignen und wie sie mit ihrer Medienwelt umgehen beziehungsweise diese konstituieren. Der Fokus lag damit auf der Perspektive der Kinder vor Schuleintritt als Experten ihrer Wirklichkeit, allerdings stellt gerade die Erfassung der Kinderperspektive eine methodologische Herausforderung für Forschung dar. Der adäquate Nachvollzug des subjektiven Sinns und die Rekonstruktion der Deutungsstrukturen der Kinder, die Interpretationen zweiten Grades, wie sie als Ziele dieser Arbeit zu Grunde gelegt wurden, erforderten folglich einen verstehenden und damit offenen Zugang zu der Lebenswirklichkeit der Kinder. Methodologisch wurde ein primär qualitatives Verfahren notwendig, dass darüber hinaus eine spezifische, den Kindern vor Schuleintritt angemessene Datenerhebungsmethode finden und weiterentwickeln musste. Die *Puppet-Interviews* als eine valide, dennoch selten eingesetzte Methode, wurde in dieser Untersuchung gewählt, um Asymmetrien zwischen Forscher und Kind zu reduzieren und eine Basis für eine gelingende Annäherung zu schaffen. Mit den Interviews wurde bewusst ein Zugang über die sprachlich kognitive Ebene gewählt, da Kinder im Sinne des realitätsverarbeitenden, produktiven Subjekts das Recht auf eine Stimme haben (Mey 2003; Honig 2009; Honig/Lange/Leu 1999). Dieses Vorgehen erfasst die reflexiven, theoretischen Wissensbestände der Befragten, das performative, implizite Erfahrungswissen, welches nicht direkt explizierbar ist, musste u.a. aus Kapazitätsgründen vernachlässigt werden. Für weitere Untersuchungen scheinen additive Methoden und Kombinationen sinnvoll, um beide Ebenen zu erfassen und deren Ergebnisse zu triangulieren.

Ökosystemisch argumentiert müssen die systemischen Kontexte des Kindes in der Forschungsarbeit mitberücksichtigt und erfasst werden, d.h. das Kind kann nicht isoliert und losgelöst von seinen Zusammenhängen, Räumen und Beziehungen betrachtet werden. Diesem Ansatz folgend, nahm die Arbeit die Kontexte Familie und Institution Kita, immer in Relation zum Kind, mit auf¹¹⁵ und verfolgte sowohl in der Anlage als auch in der Explikation des

¹¹⁵ Vernachlässigt wurden in dieser Untersuchung die Peer-Groups, zu deren Rolle im Vorschulalter gerade in Bezug auf Medien kaum gesicherte Befunde vorliegen. Umso wichtiger scheint es, sich diesen Prozessen und Dynamiken in weiteren Forschungsarbeiten zuzuwenden und spontane Peerunterhaltungen methodologisch zu erfassen und zu analysieren.

Diskurses und der Ergebnisse diesen Dreischritt¹¹⁶: Kind - Institution, Kind - Familie und zuletzt das Kind und seine kindspezifischen Medienerfahrungen. Dadurch wurde es notwendig, die Perspektiven der Eltern und Erzieherinnen additiv zur Kinderperspektive zu erfassen. Das Verfahren als die gesamte Anlage der Untersuchung muss folglich die Triangulation unterschiedlicher Perspektiven mit differenzierten, qualitativen und quantitativen Methoden zulassen oder sogar einen Mix als Prämisse explizit einfordern. Durch die Erhebung in zwei Ländern mit kulturellen Differenzen und dem angestrebten Vergleich, der sich sinnhaft aus der Globalisierung und Transkulturalität, insbesondere im Bereich der Kinder- und Jugendmedien ergibt, muss das methodische Verfahren zusätzlich zur Flexibilität in der Kombination von Methoden eine Fokussierung der Gemeinsamkeiten und der Kontraste in der Gemeinsamkeit zu Grunde legen. Eine primäre Sicht auf das Differenzierende birgt die Gefahr, vorschnell Urteile zu fällen und erwartete, vorurteilsbehaftete Unterschiede hervorzubringen. Die Heuristische Sozialforschung als methodologischer Rahmen schien diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Kinder im Familienkontext verweisen auf eine breite und vielfältige Mediennutzung, die befragten Kinder vor Schuleintritt haben Zugang zu unterschiedlichen Medientechnologien und alle hier untersuchten Haushalte in Deutschland und den USA sind breit mit den gängigen Technologien ausgestattet. Die Tätigkeit des Fernsehens, aber durchaus auch die Nutzung von Computer- oder Konsolenspielen, nimmt einen hohen Stellenwert für die Kinder in diesem Alter ein. Diese Rezeptionsgewohnheiten dienen zur Strukturierung des kindlichen Alltags und markieren für das Kind gewisse Fixpunkte im Tagesablauf. Sie markieren beispielsweise die Mittagspause, die Schlafenszeit der Schwester, das Abendessen, den Weg zum Kindergarten oder das Ende des Tages. Bestimmte Nutzungszeiten, in denen bestimmte Sendungen rezipiert werden dürfen, fungieren damit als Rituale, die Kindern Verlässlichkeit und Orientierung geben. Die Eltern greifen zudem zur Organisation und Aufrechterhaltung ihrer täglichen Routinen und Pflichten auf Medien zurück. Diese Veränderungen sind nicht unbedingt allein auf die Zunahme der medialen Angebote zurückzuführen, sondern auch auf Phänomene wie das Verschwinden der Straßensozialisation und die Verhäuslichung von Kindheit (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, 16). Insbesondere amerikanische Eltern haben Angst, ihr Kind unbeaufsichtigt draußen spielen zu lassen, da erscheint die Beschäftigung mit Medienangeboten die sicherere Alternative. Den Eltern ist aber durchaus bewusst, dass der mediatisierte Spielplatz ebenfalls eine Art der adulten Supervision erfordert, daher gibt es in allen untersuchten Haushalte zeitlimitierende und inhaltliche Regeln sowie Beschränkungen für die Mediennutzung der Kinder. Diese Regeln

¹¹⁶ Die Dreigliederung darf nicht als eine Einteilung in drei voneinander unabhängige Bereiche verstanden werden, sondern die Kontexte sind über die Schaltstelle Kind miteinander verbunden, wurden aber aus Gründen der Lesbarkeit in diese drei Bereiche nach Umfeld eingeteilt.

werden meist vorab festgelegt, verhältnismäßig selten werden Kinder unmittelbar in ihrer Nutzung durch einen Erwachsenen begleitet. Dabei schätzen die interviewten Kinder vor Schuleintritt gemeinsame Medienrituale und heben diese als besonders positiv konnotierte Erlebnisse hervor. Kinder können die Medienzeit als Qualitätszeit mit den Eltern oder einem Elternteil verbuchen, dabei kann das individuelle Interesse an dem Inhalt zugunsten des kollektiven Moments in den Hintergrund treten. Den Kindern in beiden Ländern geht es in der gemeinsamen Mediennutzung um eine emotionale Ebene, um die Intensivierung und Festigung von Beziehungen. Eine gemeinsam geteilte Erfahrung kann folglich aus der Perspektive der Kinder auch über Medien und in der gemeinsamen Mediennutzung stattfinden, Voraussetzung für die in diesem Sinn verstandenen gemeinsam geteilten Erfahrungen ist allerdings die Herstellung einer emotionalen Nähe und die gemeinsame kommunikative Auseinandersetzung mit Fragen, Themen oder Inhalten in Form einer Anschlusskommunikation. Weder soll diese Art der medialen Beziehungspflege als ideale Form stilisiert, noch normativ abgewertet werden, sondern anerkannt werden als das, was sie ist: *eine* Möglichkeit für den modernen Menschen, in der mediatisierten Gesellschaft Erfahrungen gemeinsam zu teilen und darüber Gemeinschaft herzustellen. Insbesondere für Väter aus Deutschland und den USA scheint die gemeinsame Nutzung technischer Medien eine Chance zur Intensivierung der Beziehung darzustellen, während sich die Mütter eher den klassischen Buchmedien zuwenden. Kinder sind also keineswegs fasziniert von der Technologie an sich, sondern von Rezeptionssituation und den rezipierten Geschichten.

Für Eltern wie auch Pädagogen scheinen Medien und eine aktive, kreative Tätigkeit nach wie vor inkongruent. Kinder hingegen nehmen keine Zweiteilung in reale und mediale Erfahrungen vor, sondern gehen als aktive Rezipienten konvergente Wege und stellen eigene Verknüpfungen zwischen verschiedenen Medien auf unterschiedlichen Plattformen und Trägern, aber auch zwischen medialen und realen Erfahrungen her. In den Erzählungen der Kinder über persönlich bedeutsame Medieninhalte und -figuren und den reflektierten realen Erfahrungen lassen sich auf immanenter Ebene gemeinsame Sinnmuster herausarbeiten. Die hier befragten Kinder nutzen Medien, um sich mit ihrem spezifischen Orientierungsthema auseinanderzusetzen und dieses zu bearbeiten. Bedeutsame Medieninhalte und Medienfiguren der Kinder können Rückschlüsse auf das aktuelle Orientierungsthema zulassen¹¹⁷, dieses Ergebnis ist für unterschiedliche Medieninhalte sowie Medienträger (Buch, Computer, Fernseher) gültig und weist sich trotz des

¹¹⁷ Die Medienthemen sind nicht unbedingt identisch mit den Themen der Kinder, denn diese liegen auf der immanenten Ebene und müssen bewusst rekonstruiert werden. Es ist daher notwendig, unterschiedliche Passagen des Kindes zu analysieren und durch die komparative Analyse homologe Muster auf der Dokumentstruktur offenzulegen.

gesellschaftlichen Wandels durch die zunehmende Digitalisierung als weitgehend stabil aus. So gelangten unterschiedliche Studien zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Methoden und aus unterschiedlichen Disziplinen zu vergleichbaren Ergebnissen. Die These der Orientierungsthemen, die mittels des symbolischen Materials, das über die Medien zur Verfügung gestellt wird, bearbeitet werden, kann damit als valide und im Diskurs gesichert angesehen werden. In der Art, wie Kinder mit symbolischem Material umgehen und wie sie dieses für ihre aktuelle Situation nutzen, gibt es keine bedeutenden Differenzen zwischen früher und heute¹¹⁸, noch zwischen den Ländern Deutschland und USA: Kinder bleiben Kinder. Die Nutzungsweise und Deutungsweise der multimedialen Symbolsystemen durch Kinder im Alter vor Schuleintritt verweisen in der vorliegenden Arbeit damit auf keine kulturspezifischen, im Sinne nationaler, Muster zwischen Deutschland und den USA¹¹⁹. Allerdings konnten in dieser Studie fallübergreifende Gemeinsamkeiten und Kontraste in den individuellen Themen und in deren Bearbeitungsweise identifiziert werden. Die vier rekonstruierten sinngenetischen Typen beschreiben spezifische Orientierungsthemen für Kinder vor Schuleintritt. Die Typisierung stellt einen ersten vorläufigen Ansatz dar, generalisierungsfähige und übertragbare Antworten auf die Frage nach dem Medienumgang der Kinder vor Schuleintritt zu formulieren.

- *Die Helfer*: Sich um Tiere kümmern und pflegen
- *Die Experten*: Selbstbestärkung im sozialen Gefüge/Familienkontext
- *Die Unabhängigen*: Autonomie durch Selbsttätigkeit
- *Die Risk-Taker*: Das lustvolle Spiel mit den Rollen

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll und notwendig, diese hier generierten Typen durch weitere Studien zu validieren und zu spezifizieren. Insbesondere müssten weitere Dimensionen wie Geschlecht, Familiensituation und sozio-ökonomisches Milieu einbezogen und rekonstruiert werden, um die Frage beantworten zu können, welche Orientierungen beziehungsweise welche Orientierungsthemen wofür typisch sind und aus welchen konjunktiven Erfahrungsräumen heraus sie sich entwickelt haben.

¹¹⁸ Charlton/Neumann-Braun stellen in ihrer wegweisenden Untersuchung 1990 die These der Themen auf, diese scheint auch 2011 trotz den medientechnologischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Veränderungen aktuell.

¹¹⁹ Allerdings kann vermutet werden, dass die Differenzierung sich viel stärker über Kulturkreise als auch über Milieu vollzieht. Da sich die vorliegende Arbeit mit den USA und Deutschland beschäftigt hatte, die beide dem westlichen Kulturkreis zuzuordnen sind, könnte dies Teil einer möglichen Erklärung für die fehlenden signifikanten Differenzen sein. Denkbar ist aber ebenfalls, dass sich durch die transkulturellen, globalen Medieninhalte die Nutzungsweisen nicht mehr stark unterscheiden.

Für die Kinder stehen zusammengefasst immer die Themen im Vordergrund, sie interessieren sich für die Mediengeschichten und -inhalte, darüber hinaus setzen sie sich auf der immanenten Ebene über die Medien mit ihren aktuellen Orientierungsthemen auseinander, die damit bedeutungsrelevant und identitätskonstituierend sind. Die Technik an sich ist nicht erzählrelevant. Damit muss eine Pädagogik und Didaktik, die Kinder erreichen will und keine hohen Effizienzverluste hinnehmen, die Themen der Kinder kennen, in pädagogischen Angeboten berücksichtigen und ihre medienpädagogische Arbeit nicht an technischen Nutzungskompetenzen ausrichten. Jedoch zeigen die Ergebnisse im Kontext Institution, dass gerade an die Lebenswelt der Kinder und an ihre medialen thematischen Erfahrungen im Kindergarten nicht angeschlossen wird. Im Gegenteil, entlang der vorschulischen und der häuslichen Lebenswelt von Kindern vor Schuleintritt verläuft eine digitale Spaltung. Zu dieser Kluft tragen unterschiedliche Faktoren bei: Die mangelnde Ausstattung durch fehlende Investitionen wie auch die ungenügende Verankerung aller Kompetenzdimensionen in vielen Orientierungs- oder Rahmenplänen und die ambivalente Einstellung der Erzieherinnen gegenüber tertiären Medien sind als ungünstige Ausgangsvoraussetzungen für die Integration einer Förderung von Medienkompetenz zu nennen. Pädagogisches Ziel muss es m.E. sein, die zwei voneinander getrennten Lebenswelten der Kinder miteinander zu verzahnen, dazu bedarf es Aufklärung über Theorien und Konzepte einer integrativen und handlungsorientierten Medienerziehung und vor allem empirisch fundiertes Basiswissen zu den medialen Wirklichkeiten der Kinder im Alter vor Schuleintritt und dessen, was Kinder tatsächlich mit Medien machen. In der Frühen Kindheit hat sich das Bild des kompetenten, sich selbst bildenden Kindes etabliert, damit muss auch die Vorstellung des Kindes, das hilflos den Medien ausgesetzt ist, verworfen werden. Das Kind eignet sich Medien aktiv in der Auseinandersetzung an, diese Medienbildungsprozesse müssen weiter- und tiefergehend erforscht und pädagogisch begleitet werden.

Die Arbeit versteht sich daher als ein Mosaikstein auf dem Weg zu einem besseren Verständnis, wie Kinder vor Schuleintritt ihre Medienwelt konstruieren und ihre mediale Kinderkultur konstituieren, mit dem Ziel, sie dadurch besser pädagogisch begleiten zu können und sie in diesen Bildungsprozessen bestmöglich zu unterstützen. Vor allem aber möchte die Arbeit die Eigensinnigkeit, die Kreativität und Findigkeit der Kinder im Prozess ihrer Medienaneignung aufzeigen. Kinder haben vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung. Medienerfahrungen verdrängen die unterschiedlichen Spielformen nicht, aber sie verändern sie. Kinder als kompetente und handlungsfähige Subjekte nutzen Medien für ihre Entdeckungen, für ihre Geschichten, ihre Träume, ihre Phantasien und für ihr Spiel. Medien sind Teil der Sprache und damit der Kultur, tertiäre Medien verändern Kommunikationsprozesse und erweitern die Ausdrucksmöglichkeiten, damit liegt es an den begleitenden Erwachsenen, ob Kindern vielseitige Erprobungs- und Aneignungsmöglichkeiten sowie die notwendige pädagogische Begleitung und

Aufarbeitung geboten wird, damit allen Kindern die gleiche Vielfalt zur Verfügung steht und sie die Sprachen kompetent beherrschen. Medienkompetenz als übergeordnete Dimension der Lesekompetenz ist Fundament für eine gelingende Bildungsbiografie und damit Voraussetzung zur erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft.

8. Anhang

8.1 Soziodemographische Daten der Eltern und pädagogischen Fachkräfte

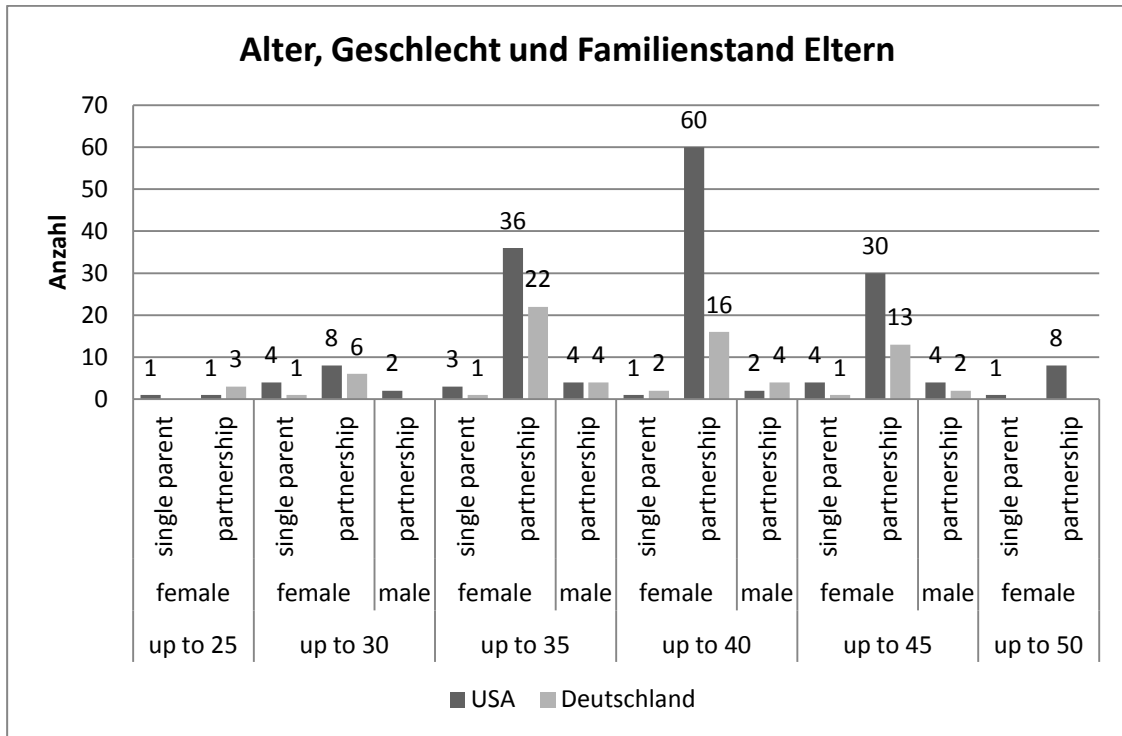


Abbildung 53 Alter und Geschlecht der befragten Eltern in Deutschland und den USA

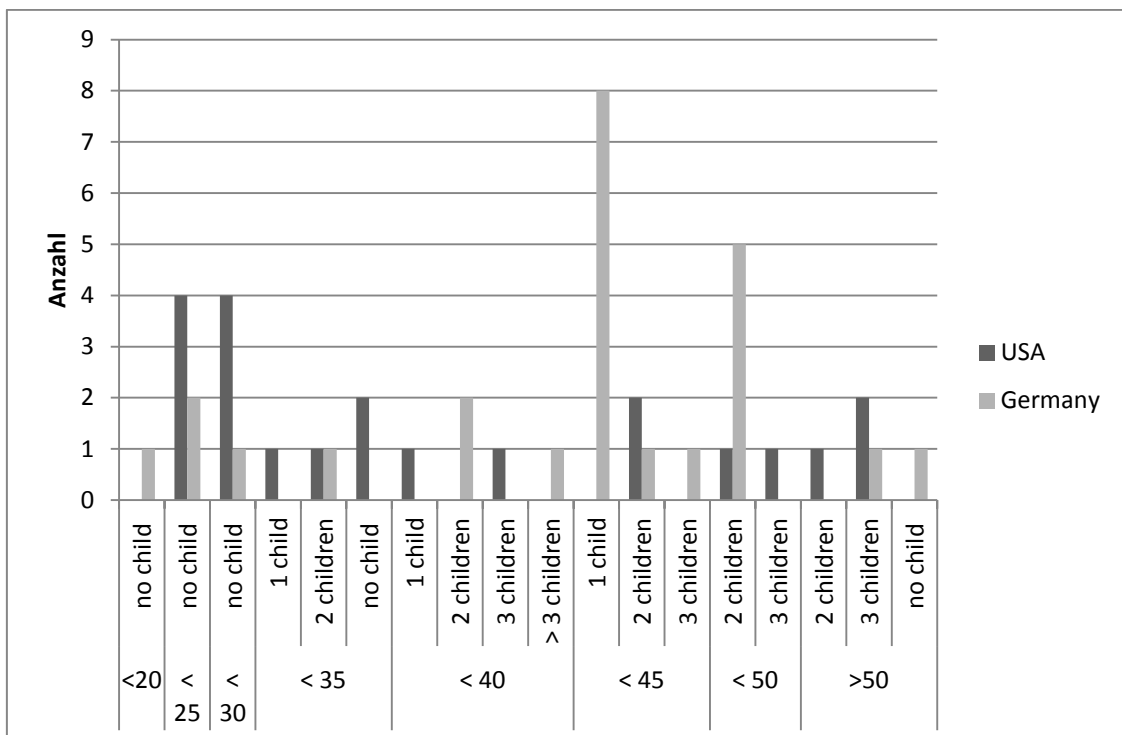


Abbildung 54 Alter und eigene Kinder der Erzieherinnen in D und USA (Geschlecht: alle weiblich)

8.2 Tabellarische Übersicht der InterviewpartnerInnen

Kürzel	Namen¹²⁰	Land	Alter	im Text
L	Lisa	Deutschland	5 Jahre	ja
D	Diana	Deutschland	5 Jahre	ja
Vi	Vin	Deutschland	6 Jahre	ja
L	Lukas	Deutschland	5 Jahre	ja
Va	Valentin	Deutschland	5 Jahre	ja
M	Maria	Deutschland	6 Jahre	ja
E	Eragül	Deutschland	5 Jahre	ja
F	Felicia	Deutschland	5 Jahre	ja
J	Janne	Deutschland	5 Jahre	ja
F	Fabian	Deutschland	5 Jahre	ja
M	Max	Deutschland	5 Jahre	ja
V1	Claire	USA	5 Jahre	ja
V2	Conner	USA	5 Jahre	ja
V3	Deborah	USA	5 Jahre	ja
V4	Sarah	USA	5 Jahre	nein
V5	Jake	USA	5 Jahre	ja
V6	Julie	USA	4 Jahre	ja
V7	Julian	USA	5 Jahre	nein
V8	Laura	USA	5 Jahre	ja
V9	Brian	USA	6 Jahre	ja
V10	Avery	USA	4 Jahre	nein

¹²⁰ Alle Namen wurden zur Wahrung der Anonymität verändert.

8.3 Transkriptionslegende

[...]	Längere Pause
(?)	Wort wie verstanden
!	Ausruf
!!	Lauter Ausruf
<u>betont</u>	betont
«ohh»	Laute, Lautmalereien
<i>(hebt die Hand)</i>	Gestik, Mimik, Handlungen
{Kipper = Fernsehsendung}	Anmerkung oder Erläuterung des Interviewers
:	langgezogen
~	Unverständliches Wort
~~	Unverständlicher Absatz
[Echt?]	Parallel laufender Satz oder Kommentar des Gegenübers

8.4 Codesystem

Die einzelnen Kategorien und die dazugehörigen Codes sind mittels Codierens aus dem Material heraus entstanden, die Darstellung beschränkt sich aus Gründen der Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit auf zwei Ebenen.

TRANSITION KITA SCHULE

Erfahrungen mit Schule
Erwartungen an Schule

KITAWELTEN - MEDIENWELTEN

BEWEGEN/GESTALTEN/ MACHEN/ERSCHAFFEN
Schule/Kita: Medien
Zu Hause: Medien=Teil der Freizeit
Selbstständigkeit – Selbsttätigkeit
"Medien können nicht bellen, ein Hund schon"

SYSTEM FAMILIE

Familien/Freunde Ferne - Nähe
Väter: Die Mitmacher - Mütter: Die Reglementierenden
Kommunikation in und um Familie
Aktivitäten
Mediennutzung im Familienverbund
Medienverhandlungen/-verbote
Medienrituale

SELBSTCHARAKTERISIERUNG/SELBSTPRÄSENTATION

ich war schon...
ich interessiere mich für...
ich weiß.../ich kann schon..
ich bin/ich wäre gern...
ich mag...

MEDIENNUTZUNG

Lieblingssendung, - serie, - figur, -spiel
Lieblingsmedien
Lieblingsbuch
Medienbesitz
Nutzungsdauer/-Häufigkeit
Grund: Motivation

MEDIENREAKTIONEN

Spaß (Lachen)
Angstlust
Identifikation/Vorbild
Aggression
Expertenwissen
Angst/Traurigkeit
Konsum
Adaption

MEDIENVERBUND/MEDIENKONVERGENZ

Konsum/Merchandising
Kreative Wege
Adaptionen

MEDIENHANDELN/ MEDIENKOMPETENZ

Ebenenwechsel: Fiktion/Fantasie - Realität
Bezüge: warum - Gratifikation
wertend/bewertend
inhaltlich-sprachlich (Anschlusskommunikation)
technisch-anwendungsbezogen

SPIELPRAXIS – REALE HANDLUNGEN

Vorbilder
Umgang mit Konflikten
Bewertung von Handlungen/Personen/Dingen
Spielform/Spielthema

KOMMUNIKATION (Metaebene)

Anschluss
wer spricht...
Gegenpositionen zu Wertungen des I.
Zuschreibungen/Wertungen durch Interviewer
Reflexion
Ablenken/Verweigern/Ausweichen
Umgang mit Puppe/Situation
Kind initiiert Themenwechsel
Brüche
Sprachticks
Sprachsignale/sprachliche Besonderheiten

8.5 Auswahl an Reflektierenden Interpretationen aus dem Datenkorpus

8.5.1 Interview Deborah (USA, weiblich): *Die Helfer*

Sequenz I: Z. 58 – 85

- 58 I: and what do you like to do when you are at home?
 59 D: I like to play and to watch TV
 60 I: What do you like to play and with whom?
 61 D: I don't know. I can ahm I play that I were in school and I am the teacher ... (very quiet voice)
 62 I: what is that
 63 D: That is our play, he is my little brother and he is going here soon ~
 64 I: Oh, so he is going to the Academy, too!?
 65 D: hmm (nods) and he is soon going to be three.
 66 I: So he is younger than you and you are the older sister.
 67 D: hmm
 68 I: What do you like to watch on TV?
 69 D: I like to watch Discovery channel
 70 I: Is this a show or program or...
 71 D: there are a lot of shows like there ahm, a lot of good shows, but there is ahm like Baby shows where the mom ~ and then there is Baby ~ on Discovery kids and then it gets over and then after the number five show there is Bindi a jungle girl (Bindi the Jungle Girl) comes on and and then after the number five show there is Darcy {Darcy's Wildlife} the number five show. and then Grossology comes on with ahm Grossology is for ~ , but I don't watch it
 72 I: Is it too late then?
 73 D: It isn't too late but it is after Bindi the Jungle Girl. Bindi is at five o'clock and that is the last.
 74 I: And what is your most favorite one?
 75 D: Bindi the Jungle girl and I like Adventure Camp where they learn about animals and they only get to stay there for three weeks.
 76 I: Are they in the jungle?
 77 D: I think they are in Florida and they ahm and I like ~ where they do stuff in the air and pyramids pieces (?) and then there is team colors and they have to go on missions to get the pyramid pieces. There on the first day they do a ahm the first two girls and there is two boys go back home on the first day and then they start talking about partners and then they get partners and team colors and then they ahm and then they ahm they start going to the Temple of Fates, where you have to ahm where you have to ahm [...] have to win like wishes and ring (?) of pyramids and they sit up there and ~ needed them again than somebody else they leave a note and then there is a pyramid pieces to solve.
 78 I: That sounds like an exciting show. And on which channel you said can I watch this?
 79 D: Discovery Kids!! (*mit lauterer Stimme/ Ausruf*)
 80 I: and the other one, that Bindi...?
 81 D: Bindi the Jungle Girl!
 82 I: (*Interviewer nods*) What is happening there?
 83 D: They save animals [...]
 84 I: You are a big animal fan, am I right?
 85 D: I like to watch her, because she is one of my favorite shows and now can you read this (*hands the book to the I.*)

Z 58 – 60 Exmanente Frage durch I mit Anschlussproposition durch D und erneuter Nachfrage durch I

Der I will wissen, was D am liebsten zu Hause macht und erwartet damit eine Wertung beziehungsweise Einschätzung von D. Sie kommt dieser Aufforderung nach und konstatiert, dass sie gerne spielt und fernsieht, sie spezifiziert das Spielen nicht weiter, markiert aber einen Unterschied zwischen Spielen und Fernsehen. Dies sind zwei unterschiedliche Tätigkeiten, die sie aber beide gleich gern ausführt (aktiv). Der I hakt nach, was sie denn gern spielt und mit wem, durch die gezielte Nachfrage möchte er mehr über die reflektierte Spielpraxis in Erfahrung bringen.

Z 61 – 63 Anschlussproposition in Form einer kurzen Elaboration durch D, gefolgt von einer Frage mit propositionellem Gehalt durch I und einer Anschlussproposition durch D

D antwortet zuerst, dass sie das nicht wisse, um dann mit sehr leiser Stimme zu erklären, dass sie (man weiß an der Stelle nicht genau, auf wen sie sich bezieht) spielen, dass sie in der Schule wären und sie die Lehrerin ist. Die reflektierte Spielpraxis wird erst nach dem zögerlichen „I don't know“ beschrieben, vielleicht weil sie das eigentlich nicht so gern preisgibt, denn schließlich ist es ihr Spiel oder weil performative Handlungen sich nicht immer so leicht verbalisieren lassen. Bei dem Spiel selbst verweist sie auf ein Rollenspiel, in dem sie die erwachsene und verantwortungsvolle Position der Lehrerin übernimmt, gleichzeitig ist dies auch die Führungsrolle in dem Spiel. Der I hat das Spiel oder den Satz nicht verstanden und hakt nach mit „what is that“, das sich damit auf vieles beziehen kann und der Interviewten aber ein Unverständnis widerspiegelt. D erklärt, dass es ein gemeinsames, feststehendes Spiel ist, das sich offensichtlich ritualisiert wiederholt. Beteiligt sind sie und ihr jüngerer Bruder, dabei übernimmt sie die Rolle der Lehrerin und ihr kleiner Bruder vermutlich die Rolle des Schülers. Sie ergänzt, dass ihr kleiner Bruder auch bald an die gleiche Schule gehen wird.

Z 64 – 67 Immanente Nachfrage durch I mit Anschlussproposition durch D

Der I wiederholt nun nochmal, was D eigentlich bereits gesagt hat und versichert sich, dass er sie richtig verstanden hat, indem er fragt, ob der kleine Bruder auch an die Academy kommt. Dies wird von D bestätigt und ergänzt durch die Information, dass ihr Bruder bald drei wird. Das Alter scheint also entscheidend für den Eintritt in die Academy zu sein (Aufnahme ab drei Jahren). Der I geht darauf nicht weiter ein, sondern bestätigt auch hier lediglich die gegebene Information („so he is younger and you are the older sister“).

Z 68 Immanente Nachfrage durch I

Der I hält die Frage nach dem Spiel für beantwortet und geht nun dazu über, genauer nachzufragen, welche Fernsehsendungen sie denn gern anschaut (Z. 59).

Z 69 – 71

D antwortet nicht mit einer bestimmten Sendung, sondern mit einem gesamten Kanal, dem „Discovery Channel“, damit kennzeichnet sie, dass sie offensichtlich alles auf diesem Sender mag und prinzipiell gern anschaut. Der Name des Senders transportiert bereits eine klare Botschaft, er verspricht Sendungen, bei denen Kinder etwas entdecken können. Discovery übersetzt ‚Entdeckung und Enthüllung‘ verheißt Spannung, Abenteuer, aber auch einen gewissen neuen Informationsgehalt (Wissenszuwachs), also die Entdeckung von Neuem. Der I scheint dies nicht zu kennen und fragt nach, ob es sich dabei um ein Programm oder eine Sendung handelt. D klärt auf, es gibt viele gute Sendungen, aber einige sind für kleinere Kinder. Diese sind nicht mehr für sie geeignet, da sie sich bereits zu den größeren zählt. Damit zeigt sie, dass sie klar auswählt, welche Sendungen sie für ihr Alter angemessen hält und welche sie interessieren. Dabei hat sie eine sehr klare Vorstellung von der Reihenfolge und weiß genau: Nach Sendung Nummer fünf kommt das, was sie sehen will – Bindi the Jungle Girl, danach folgen zwei Sendungen, die aber keine Relevanz mehr für sie besitzen. Sie zeigt, dass sie eben nicht wahllos Sendungen anschaut, sondern gezielt nach ihren Interessen und Bedürfnissen auswählt [Memo: Kinder wählen gezielt Sendungen und Serien aus, nicht wahllos, damit verfügen sie über eine wichtige Medienkompetenzdimension (Medien auswählen und nutzen) – bedeutet aber auch, dass Eltern und Pädagogen über die Themen und Präferenzen Bescheid wissen müssen, wenn sie adäquate Medienangebote machen wollen und Medienkompetenz vermitteln wollen, da dies über die Themen geschieht und nicht primär über die Technik → keine Kompetenzvermittlung im Sinne von technischen Skills, sondern immer an Inhalte und Themen gebunden]

Z 72 – 73 Anschlussproposition durch I mit Anschlussproposition durch D

Der I versteht offenbar nicht, warum sie das nicht anschaut und vermutet eine zeitliche Reglementierung. D antwortet darauf, dass es nicht zu spät ist, der Fokus liegt damit ganz eindeutig auf Bindi the Jungle Girl, was davor und danach kommt weiß sie zwar, diese Sendungen dienen ihr aber nur zur Orientierung und Markierung für die Serie Bindi, sie stehen inhaltlich nicht im Fokus ihres Interesses. Bindi kommt um fünf Uhr und markiert den Höhepunkt ihres Fernsehprogramms als letzte Sendung, die sie anschaut.

Z 74 – 77 Immanente Nachfrage durch I mit Anschlussproposition durch D in Form einer Elaboration im Modus einer Beschreibung

Der I fragt nun, welche Sendung ihre liebste ist, obwohl sie diese bereits im vorangegangenen Abschnitt deutlich markiert hat. I möchte mehr über diese Sendung erfahren. D erklärt daraufhin, wie erwartet, dass ihre liebste Sendung Bindi ist und sie mag aber auch Adventure Camp, in dem bestimmte Personen (man weiß noch nicht wer das ist) etwas über Tiere lernen und in dem Camp eine bestimmte Zeit von drei Wochen bleiben dürfen. Beide Titel, sowohl Bindi the Jungle Girl als auch Adventure Camp (und auch Discovery Kids Channel) haben etwas mit Natur und Abenteuer zu tun, in beiden Fällen scheinen Menschen auf eine ‚wilde‘ Natur zu treffen. Der Name Bindi, das Dschungelmädchen legt eine sehr enge Verbindung zwischen Mensch und Natur nahe, aber auch bei dem zweiten Sendekonzept scheint es um diese Verknüpfung zu gehen. Für D ist an der Sendung relevant, dass ein Lernen von der Natur („they learn about animals“) stattfindet, es geht ihr nicht um den Kampf gegen die Natur, sondern um die harmonische Verbindung zwischen Mensch und Natur. Vermittelt wird: Die Natur ist spannend, muss entdeckt werden und lädt zu Abenteuern ein, dieses Konzept scheint D anzusprechen. Der I möchte mehr über die Sendung erfahren und schließt mit einer Frage nach dem Aufenthaltsort an. D geht darauf ein und erweitert in einer längeren Erzählung, um was es in der Sendung geht und was sie an der Sendung mag. Es geht um die „pyramid pieces“ die die Teilnehmer in „missions“ also Aufträgen finden müssen und am Ende lösen müssen. Dabei werden am ersten Tag zwei Mädchen und zwei Jungen nach Hause geschickt, die die Herausforderung nicht geschafft haben und Teams bzw. Partner werden gebildet. Dieser Aspekt scheint ihr besonders wichtig, so spricht D gleich zu Beginn von den „team colors“, den Mannschaftsfarben und wiederholt den Teamgedanken mehrmals. Die Gemeinschaftlichkeit und auch Verantwortung füreinander im Team stehen an dieser Stelle für sie im Vordergrund, die Tiere über die das Team etwas lernen muss, um die Aufgaben zu bewältigen, spielen in dieser Reflexion keine Rolle, obwohl sie dies in Z. 75 als einen Grund angibt, warum sie diese Sendung präferiert. D verweist damit auf die Aspekte Abenteuer, Teamgeist, Verantwortlichkeit, Tiere bzw. Natur als solches, die sie in der Serie ansprechen und verleiht diesen Punkten damit eine Relevanz [Memo: es wird nun zu prüfen sein, ob sich diese Aspekte auch in nicht-medialen Bereichen wiederfinden – also das ihre Themen beziehungsweise ihr Thema ist. In dem Beispiel der Spielpraxis beschreibt sie, dass sie Schule spielen und sie die Rolle der Lehrerin übernimmt, sie hat dabei also eine führende und verantwortungsvolle Position]

Z 78 – 79 Anschlussproposition durch I mit Proposition durch D

Der I bewertet nun das Erzählte, indem er konstatiert, dass dies nach einer interessanten Sendung klingt. I bestätigt D damit aber auch, denn er fragt nach, auf welchem Kanal er die Sendung rezipieren kann, d.h. der I bestätigt die Auswahl und damit den Geschmack von D positiv. D ruft aus „Discovery Kids“, im Gegensatz zu ihrer sonst fast flüsternden Stimme

wird sie hier lauter und es klingt fast als würde sie den Werbeslogan des Kanals begeistert wiedergeben, sie teilt damit die Information mit dem Interviewer.

Z 80 – 83 Immanente Nachfrage mit propositionellem Gehalt durch I, Anschlussproposition durch D mit Nachfrage durch I und Anschlussproposition im Modus einer Begründung durch D

I fragt nun nach der anderen Sendung, die D so gefällt und beginnt mit „and the other one, that Bindi.“ Dies scheint D als eine Herabsetzung oder Schmälerung ihrer Lieblingssendung zu empfinden, da der I den Titel falsch ausspricht, sie korrigiert sehr schnell an den I anschließend den Titel. Der I nickt und fragt nach, was denn in dieser Sendung passiert. Im Gegensatz zu der vorigen Sendung bleibt sie bei ihrer mehrfach als Lieblingssendung ausgezeichneten Serie knapp, aber präzise. Das Retten und das „Sich-Kümmern“ sind für sie Kernelement und Grundbotschaft der Sendung, mehr möchte sie aber nicht teilen, hier geht es vielleicht auch darum, dass sie „ihre“ Sendung für sich behalten möchte, denn sie hat deutlich gemacht, dass diese Sendung einen besonderen Stellenwert für sie einnimmt. Es geht dennoch aus dem kurzen Satz hervor, dass nicht primär das naturwissenschaftliche Interesse an Tieren bedeutungstragend ist, sondern der Fokus auf dem Aspekt ‚Tiere retten‘ liegt und es ihr darum geht eine Verantwortung für die Tiere zu übernehmen und damit auch eine Verantwortlichkeit der Natur gegenüber wahrzunehmen.

Z 84 – 85 Anschlussproposition durch I und Anschlussproposition in Form einer Opposition durch D

Der I unterstellt ihr nun genau dies, dass sie nämlich wohl ein großer Tier-Fan ist und übernimmt an dieser Stelle Deutungshoheit. Sie geht dazu indirekt in Opposition, indem sie ausweicht und dem I erwidert, dass sie sie (also Bindi und nicht die Tiere) mag, weil es ihre Lieblingssendung ist und wechselt dann das Thema, indem sie dem Interviewer ein Buch reicht und den Interviewer bittet, vorzulesen. Dies belegt zum einen, dass es ihr also nicht um die Tiere an sich geht, sondern um das Thema Verantwortung (retten, Team) und das Abenteuer in der Begegnung mit der Natur, zum anderen möchte sie diese Sendung für sich behalten und nicht mit dem I teilen. Dabei verfügt sie über Strategien das Gespräch umzulenken.

Sequenz II 223 - 232

223 I: Do you have toys or games from TV shows?

224 D: Hmm

225 I: A. (a friend) had a toy from Dora the Explorer. Do you have something like that from Bindi?

226 D: ahm. [...] Maybe I can get the butterfly house where you can take care of butterflies that is a ~ and I think I am getting that for my birthday

- 227 I: Oh, that is a good birthday present. So was that your birthday wish?
 228 D: Aham.
 229 I: What can you do with the butterfly house?
 230 D: You have to fill it with butterflies and you have to take good care of him {Aham}
 (she puts her hand at her chin) and then we will have butterflies and ~ and a butterfly
 tree house
 231 I: You have a lot to take care of. Are they are already butterflies or do they do a
 chrysalis?
 232 D: They are ready and they were in a store where they took care of them and where
 you go to and they ~

Z 223 – 226 Exmanente Frage durch I mit Präzisierung der Frage und propositionellem Gehalt durch I und Anschlussproposition durch D in Form einer Beschreibung

Der I möchte wissen, ob D Merchandising-Artikel besitzt, dies wird mit einem „Hmm“ von D kommentiert. I ist sich offensichtlich unsicher, ob D verstanden hat, was gemeint war und nennt ein Beispiel. D antwortet mit „Aham“ und es ist nicht eindeutig, ob dies in einer bestätigenden oder verneinenden Form gemeint ist. Sie fährt fort, dass sie vielleicht das „Butterfly house/Schmetterlingshaus“ zu ihrem Geburtstag bekommt, bei dem man auf die Schmetterlinge Acht geben kann/muss. Dies kann ein Merchandising-Produkt sein, muss es aber nicht (online ist es nicht zu finden), sie bringt es aber in Zusammenhang mit Bindi, denn wie sie kann D mit dem Schmetterlingshaus Verantwortung für Tiere übernehmen „to take care of butterflies“.

Z 227 - 229

Der I bewertet nun den Wunsch als einen guten Wunsch, möchte sie damit bestätigen und fragt nach, ob das Schmetterlingshaus ihr ausgesprochener Geburtstagswunsch war, was von D bestätigt wird. Der I fragt nun nochmals nach, was sie denn genau mit dem Schmetterlingshaus machen kann.

Z 230 – 232

Sie wiederholt und spezifiziert die Vorgehensweise und Zielsetzung des Schmetterlingshauses, zuerst gibt man diese in das Haus hinein und anschließend ist es ihre Aufgabe, auf die Schmetterlinge Acht zu geben. Es obliegt damit also ihre Verantwortung, nur wenn sie ihre Aufgabe gut erfüllt, werden die Schmetterlinge gedeihen und sich vermehren, in diesem Fall kann es dann um ein Schmetterlingsbaumhaus erweitert werden - hier knüpft sie an die Serie Bindi an, die in der Serie gemeinsam mit vielen Tieren in einem Baumhaus lebt. Der I bestätigt sie folgend in ihrer Rolle und erkennt an, dass sie sich um ganz schön viel kümmern muss und fragt nach, ob es sich denn schon um Schmetterlinge handelt oder sie aktuell noch im Stadium der Verpuppung sind. D gibt an, dass sie schon „ready“, also fertig sind und quasi im Laden auf sie warten. Dort passen andere auf die Schmetterlinge auf,

mit dem Kauf geht die Verantwortung an den Halter der Schmetterlinge über. Auch an dieser Stelle verweist sie wieder darauf, dass man auf Tiere achten und sich um sie kümmern muss („to take care“), zuerst die Menschen im Laden und dann nachher sie selbst. Menschen sind für Tiere verantwortlich und man muss sich um Tiere kümmern, dies ist die Botschaft von Bindi the Jungle Girl, die sich D zu einem Grundsatz gemacht hat und was für sie erstrebenswert ist [Memo: sie macht das auch gern, vergleiche die Stelle ‚Fisch‘ – sie ist stolz darauf, dass sie ihn füttert und sich um ihn kümmert]

Sequenz III Z. 187 – 192

- 187 I: Are you allowed to play on the computer?
 188 D: Yeah.
 189 I: What do you play?
 190 D: WebKinz ("Webkinz = plush pets that each come with a unique Secret Code. With it, you enter Webkinz World where you care for your virtual pet, answer trivia, earn KinzCash, and play games") and I play lots of things on Discovery Kids.
 191 I: Oh Discovery Kids is not only on TV you can play that at the computer, too?!!
 192 D: Aham! and there is a~ on the computer Discovery Kids like on Bindi the Jungle Girl, there are Bindi the Jungle Girl puzzles

Z 187 – 188 Exmanente Frage durch I

Der I möchte wissen, ob D am Computer spielen darf und erfragt neben der Nutzungskomponente auch indirekt nach der Einstellung der Eltern. D bestätigt, dass sie am Computer spielen darf, ob allein oder begleitet und was sie spielt, führt sie nicht weiter aus.

Z 189 – 192 Immanente Nachfrage durch I mit Anschlussproposition durch D in Form einer validierenden Elaboration

Der I fragt nun nach, was sie spielt - möchte folglich mehr über die reflektierte Computerspielpraxis erfahren. D gibt an, dass sie WebKinz spielt, was das ist führt sie nicht weiter aus, sie setzt dieses Wissen beim Interviewer offensichtlich voraus. Sie schreibt dem Spiel damit auch einen gewissen Bekanntheitsgrad zu. Bei WebKinz handelt es sich um ein Stofftier, das mit einem Code versehen ist mit dem man sich im Internet registrieren kann. Dann können sie virtuell Futter für die Tiere erwerben, mit ihnen zum Tierarzt gehen, sie füttern usw. – man hat also ein online Haustier, um das man sich kümmern muss. Zudem können Spiele gespielt werden, Quizfragen rund um Tiere beantwortet werden und damit kann dann KinzCash, also virtuelles Geld, verdient werden, das man braucht um Futter zu kaufen, den Tierarzt zu bezahlen etc. („second life Prinzip“ – allerdings ohne Avatare, sondern mit den erworbenen Tieren). Hauptthema des Spiels ist es, sich virtuell um die erworbenen Tiere zu kümmern, da dies ihrem Interesse/Thema entspricht steht auch dieses Spiel in ihrer reflektierten Computerspielpraxis an erster Stelle. Sie sucht sich virtuell das aus, was ihre Interessen und Bedürfnisse befriedigt. Dies bestätigt sich durch die Nutzung

crossmedialer Angebote zu „Discovery Kids“ im Internet. Die Homepage des Sender bieten medienkonvergente Angebote zu den Serien an (Quizz, Puzzle, etc.), die von D. ausgewählt werden, da sie wie die Serie an sich ihrem Bedürfnis entsprechen, also eine gezielte Auswahl. Eigenes Thema und vorhandenes Interesse wird auf mehrere Arten und Kanäle, sowohl medial als auch nichtmedial befriedigt, dazu schlägt D medienkonvergente Wege ein.

Sequenz IV: Zeile 130 – 142

- 130 I: So we should do that then. (starting to read the next book, it is about animals) [...] "you have always to use a leash when you go out with the puppy" Do you have a puppy?
- 131 D: I have a dog and I have ah I have a dog and a fish. and ahm my dog's name is Jersey and it is the whole family dog and I have a fish and it is my fish.
- 132 I: Oh, so what is the name of your fish?
- 133 D: Sparkly Goldfish ~
- 134 I: Oh that is a long name
- 135 D: ahm that is the ahm kind of fish that she is
- 136 I: I see, what a pretty name. ~ and how does she look like?
- 137 D: ahm I am thinking purple and when I was ahm once my goldfish died ahm and then I wanted to get a new one and they didn't have one at the time and then I got one and (smiling, she tells something funny to her, unfortunately hard to understand just because of the volume) ~ and then turned I think he did it like a rollover thing (laughs), because he did it like mermaids did it and now she swims slowly and ahm now she has a bigger space
- 138 00:32:34-1
- 139 I: Ah a bigger space. And do you feed her?
- 140 D: Aha! I actually do that!
- 141 I: and do you sprinkle something (shows the movment)
- 142 D: No, not like that. I actually have to give her some small fish pellets and she is only hhm she is only have to have two or three and I can only feed her once a day. Only one time in the morning.

130 Interaktion mit textimmanenter Frage an D durch I

Der I beginnt ein Buch vorzulesen und schließt an den Inhalt des Buches, in dem es um den richtigen Umgang mit einem Welpen geht, mit der Frage an, ob D selbst einen Welpen besitzt. Der I möchte so in Erfahrung bringen, ob D, aufgrund ihrer hohen Affinität zu dem Thema Tiere, ein eigenes Haustier hat und in welcher Beziehung sie zu diesem steht.

Z 131 Antwort durch D in Form einer Beschreibung

D validiert die Frage des Interviewers und bestätigt den Besitz eines Hundes, also nicht eines Welpen, sondern schon eines größeren Hundes. Dabei ergänzt sie, dass sie neben dem Hund auch einen Fisch hat. Damit ist die wichtige Information genannt, denn der Hund gehört der ganzen Familie, der Fisch hingegen gehört ihr allein – dies wird von ihr betont („and I have a fish and it is my fish“). Sie hat damit die alleinige Verantwortung für den Fisch, denn es ihr Fisch. Es geht ihr nicht um Besitzverhältnisse, sondern um die Klärung der Verantwortung

[Memo: insbesondere wenn man dies mit den anderen Stellen vergleicht, passt dies zu ihrem Thema: Verantwortung für Tiere übernehmen und verantwortungsbewusst handeln ‚to take care of them‘, so wie ihr Vorbild Bindi the Jungle Girl]

Z 132 – 135 Immanente Frage mit propositionellem Gehalt durch I und Anschlussproposition durch D

Der I erkennt die Bedeutung des Fisches für D an und fragt nach dem Namen des Fisches. D antwortet darauf bereitwillig und nennt einen langen Namen, der nicht vom I verstanden wird. Er stellt daher tendenziell bewertend fest, dass das aber ein langer Name sei, worauf hin D erwidert, dass das die „Art“ von Fisch ist – also ihre Artenbezeichnung. Das heißt, auf die Frage des Interviewers nach dem Namen des Fisches antwortet sie nicht mit dem persönlichen Namen, wie es der Interviewer offensichtlich erwartet hatte, sondern mit der Artenbezeichnung des Fisches. Damit zeigt sie zum einen ihre Expertenkenntnisse, sie weiß welche Art von Fisch sie hat, und gibt damit zum anderen auch einen Hinweis darauf, was ihr wichtig ist. Denn die Artbezeichnung und sie als die Verantwortliche, ist ihr wichtiger als die persönliche Beziehung zu dem Fisch. [Memo: es geht nicht um das Tier als „Kuscheltier“ und als Spielzeug, sondern sie hat eine tiefe Verantwortung und ein Bewusstsein dafür, dass man Tiere schützen und auf sie und damit auch auf die Umwelt Acht geben muss. Nicht die Tiere an sich sind die Helden, sie hat ein Interesse an Tieren, vielleicht auch eine Liebe zu Tieren, aber im Vordergrund steht das Interesse am Schützen, am Bewahren, die für sie eine Person verbindet – nämlich ihre Serienheldin „Bindi“ -> altruistische Motive, die durch das Vorbild Bindi gestärkt werden]

Z 136 – 138 Anschlussproposition durch I mit Antwort durch D in Form einer Beschreibung/Erzählung

Der I bestätigt D („I see“) und gebraucht aber dennoch wieder den Begriff „name“, obwohl D nicht von dem Namen, sondern von der Art spricht (Verständnisproblem an der Stelle). Er fragt nun weiter nach, wie sie (also der Fisch) aussieht und fordert sie damit auf, mehr von ihrer Beziehung (und damit der Bedeutung des Fisches) zu erzählen. D antwortet dem I wunschgemäß und beschreibt den Fisch als purpurfarben. Über die enge Fragestellung des I hinaus beschreibt sie nun eine Episode aus ihrer Erinnerung. Sie erzählt, dass ihr Goldfisch gestorben ist und sie einen neuen wollte, im Laden es aber zu der Zeit keinen gab. Erst später hat sie dann den jetzigen Goldfisch bekommen. Über die Beschreibung und den Erwerb des Fisches erinnert sie sich an eine Begebenheit, die sie quasi „mit dem Fisch“ erlebt hat und schildert dies nun dem I. Der Fisch hat sich gedreht und einen Art Salto geschlagen, was sie zum Lachen bringt. Dies verknüpft sie mit der Information, dass er das wie die

Meerjungfrauen macht, bindet folglich an eine andere beobachtete Erfahrung an und stellt diese so in ihr Kontext- bzw. Weltwissen. Da es in der Realität keine Meerjungfrauen gibt, bindet sie ihre reale Naturbeobachtung an mediale Erfahrungen an [Memo: interessant ist: inwieweit sind Naturerfahrungen und Naturerklärungen mit Informationen aus den Medien durchmischt und überlagert, also inwieweit tragen Sekundärerfahrungen zu Erklärungsmuster von Primärerfahrungen bei beziehungsweise beeinflussen diese]. In dieser Episode stehen Emotionen im Vordergrund, der Fisch bringt sie durch seine Bewegungen zum Lachen und sie verweist damit auch darauf, dass sie den Fisch und sein Tun beobachtet, sie beschreibt also auch ein Stück die Beziehung zu ihrem Fisch, wobei die Naturbeobachtung im Vordergrund steht und nicht etwa der Wunsch nach Streicheln oder Kuschelein mit dem Haustier (was ja auch bei einem Fisch schwer möglich ist). Sie ergänzt folgend, dass der Fisch nun langsamer schwimmt und er nun auch einen größeren Bereich zur Verfügung hat. D zeigt damit zwei Dinge: 1. sie weiß, dass Tiere ihren bestimmten Raum brauchen, also eine artgerechte Haltung und 2. Sie zeigt ihre Verantwortung, das Aquarium war zu klein und nun hat er einen größeren Bereich. So schwimmt er nun langsamer, was nicht mehr so lustig ist wie die Saltos, die er geschlagen hat, aber er hat mehr Platz und das ist ihr wichtiger.

Z 139 – 142 Anschlussproposition durch I mit Antwort durch D in Form einer Beschreibung
I fragt nun nach, ob sie den Fisch auch füttert – fragt also nach der verantwortungsvollen Tätigkeit, die mit dem Besitz eines Haustieres einhergeht. Das scheint ein wichtiger Punkt für sie zu sein, auf den sie auch sehr stolz ist, „I actually do that“/ Ich mach das tatsächlich“. Der I geht darauf ein und fragt nach, ob sie denn etwas ins Wasser streut. D erwidert nun sehr entschieden, dass sie das so nicht macht, sondern sie ihr spezielles Fischgranulat geben muss und das auch nur einmal am Tag. D weiß ganz genau Bescheid über die Fütterungsdosis, also die Menge und die Tageszeit. Sie nimmt diese Aufgabe sehr ernst und ist sich ihrer Verantwortung genau bewusst. Man traut ihr offensichtlich im Elternhaus diese Verantwortung auch zu, was sie stolz macht. [Memo 1: → Verweis: Pädagogik des „Zumutens“ (im Sinne von Zutrauen) macht Kinder glücklich (Bucher 2009)][Memo2: sie scheint ein klares Konzept ihrer eigenen Person und ihrer eigenen Stärken zu haben, sie weiß was ihr wichtig ist und warum, dabei hat sie ein sehr ausgeprägtes Verantwortungsgefühl für die Tierwelt]

8.5.2 Interview Max (Deutschland, männlich): *Die Experten*

Sequenz I: Z 16 – 21

- 16 K: Was ist denn deine Lieblingssendung im Fernsehen?
- 17 M: Früher war es noch Yu-Gi-Oh!“ jetzt ist es Mega- Man, Gummibärenbande und eben Mickey Mouse. Gummibärenbande schau ich jeden Tag an.
- 18 K: Schaust du die allein an oder schaut jemand mit?
- 19 M: Katja {Schwester} schaut mit, am Anfang, die hört nur das Lied und dann geht sie schlafen. Und einmal hab ich gesehen [...], wie sie einen Maulwurf geholt haben, der wo alles gebuddelt hat, der Kraffi {Figur aus Gummibärenbande} gebaut, der baut doch immer so gern und dann hat er einfach auf den Knopf drückt und Kraffi hat gesagt: „Nein, das ist der Schleudersitz!“ (*Stimme lauter*) und dann voll, dann ist er voll nach hinten geflogen und dann ist da das Tor aufgegangen und da war so ein Brett und dann ist er voll so «Pfeh» da rein geflogen.
- 20 K: und bei Mega- Man was passiert denn da?
- 21 M: Mega- Man, das krieg ich auch noch, bei Ostern. Da kann man, da zieht man halt so ein Kabel ein und clickt es ein. Und dann fliegt Mega- Man in die Daten rein und landet dort, dann kann man spielen, dann kann man Cyberschwertbychip und Breitschwertbychip und Leichschwertbychip und dann kommt der Knochendings und macht es einfach, der zerschneidet es einfach und macht Langschwertbychip rein und der ist voll groß und dann schlägt er es auf den Boden und dann kommt voll ne starke Nakizu (?)

16 Themenorientierte immanente Nachfrage des I

(In dem vorherigen Abschnitt erzählt M. eine für ihn spannende Szene aus der Serie „Chip und Chap“ (Disney), die Szene als auch die beiden Hauptdarsteller gefallen ihm, denn sie sind witzig. Der I. geht zuerst darauf ein, wechselt dann aber zu der von der Mutter verbotenen Serie „Yu-Gi-Oh!“ und hofft auf eine Begründung des Sendeverbots durch M.) Dazu kann M. nicht viel sagen, daher greift der I. in Z. 16 mit der Frage nach der Lieblingssendung das etwas weiter gefasste Thema der medialen Präferenzen wieder auf. Die Frage nach den Lieblingssendungen im Fernsehen stellt eine fokussierte, daher wenig erzählgenerierende Frage dar.

17 Fokussierte (gewünschte) Antwort durch M

M. validiert die Frage des I, indem er nochmals die Sendung „Yu-Gi-Oh!“ aufgreift, die früher seine Lieblingssendung war. Aus dem vorigen Abschnitt geht hervor, dass er diese Sendung nicht mehr sehen darf (Verbot durch die Mutter), damit verliert die Serie auch den Stellenwert als Lieblingssendung. Aktuell sind seine Lieblingssendungen Mega-Man, die Gummibärenbande und Mickey Mouse. Er ergänzt, dass er Gummibärenbande jeden Tag anschaut, daraus kann man schlussfolgern, dass die Sendung ein ‚mediales Ritual‘ darstellt (Habitualisierung), und so seinen Alltag und Tagesablauf strukturiert. Die vier von ihm genannten Sendungen haben gemein, dass es sich bei allen um Comics handelt [das

präferierte Genre, wenn es um Fernsehsendungen geht]. Dabei sind die genannten Sendungen Gummibärenbande, Mickey Mouse und Chip&Chap ‚klassische, traditionelle‘ Trickfilme aus dem Hause Walt Disney. Bei den beiden anderen Serien ‚Yu-Gi-Oh!‘ und ‚MegaMan (NT Warrior)‘ handelt es sich um neuere Sendeformate, die dem Genre des Mangas/Animes zugeordnet werden und durch ein breites Merchandising gekennzeichnet sind (Computerspiele, Sammelkartenspiele, Fernsehserien, Spielfiguren).

18 Immanente Nachfrage des I mit propositionellem Charakter

Der I fragt nun, ob er die Sendung allein oder mit jemand gemeinsam anschaut, um den ‚Ritualcharakter‘ genauer zu erfragen.

19 Erklärung mit Erzählcharakter durch M.

M. gibt an, dass Katja (seine Schwester, diese ist zum Zeitpunkt des Interviews einige Monate alt) noch mit schaut. Er präzisiert (relativiert?) das ‚Mitschauen‘ seiner Schwester, denn sie begleitet nur den Beginn der Serie, dann geht sie schlafen. Er darf also die Serie alleine anschauen, während seine kleine Schwester von der Mutter zu Bett gebracht wird, damit organisiert diese Serie einen Ausschnitt des Familienlebens. M. erweitert nun den, durch die Frage vorgegeben Rahmen. Er schließt an mit der Beschreibung einer Szene aus der Gummibärenbande, die er einmal gesehen hat. Warum ihm gerade diese Szene einfällt, kann aus dem Kontext nicht erschlossen werden. Er beginnt direkt mit der Erzählung, es wird kein Kontext oder ähnliches erörtert: ‚er hat gesehen, wie sie einen Maulwurf geholt haben.‘ Durch den Verweis ‚und einmal hab ich gesehen‘ betont er zum einen, dass er mehrere Folgen der Serie gesehen hat, kennzeichnet dem I. gegenüber seine Position als Erzähler und baut Spannung auf, denn der Zuhörer möchte wissen, was er gesehen hat. Dies wird auch im nächsten Satz deutlich, wenn er von Kraffi spricht, der etwas gebaut hat und dann merkt, dass der Zuhörer Kraffi vielleicht gar nicht kennt. Er nimmt den Zuhörer nun gedanklich an die Hand und erklärt: ‚der baut doch immer so gern‘. Damit verweist er auch auf sein Expertenwissen, denn er weiß wesentliche Charakterzüge der Figuren und kann diese als wesentliche Charaktereigenschaften identifizieren, d.h. er muss die Serie auch mehrmals gesehen haben, sonst könnte ‚das Bauen‘ auch zufällig sein (aber er weiß Kraffi baut *immer* gerne). Nun folgt die spannungsgeladene Szene, der Höhepunkt der Erzählung für die M viele Stilmittel verwendet. Die Verwendung der wörtlichen Rede (Kraffi hat gesagt: ‚Nein, das ist der Schleudersitz!‘), die kurzen Satzfragmente, die immer durch ‚und‘ verbunden sind steigern das Sprechtempo und erinnern damit an schnelle Filmschnitte, sowie die Verwendung von Onomatopöien (laut-und geräuschimitierende Wörter), mit all diesen sprachlichen Elementen schafft es M. die Spannung, Dramatik und Lebendigkeit der Szene zu steigern.

20 Erzählgenerierende Frage durch I

I reagiert auf das von M. erweiterte Spektrum (durch die Erzählung von M.), indem I. mit einer erzählgenerierenden Frage anschließt, die sich aber auf die andere von ihm genannte Serie bezieht („und bei Mega-Man, was passiert denn da?“)

21 Erzählung durch M

Bevor M. erzählt was passiert, ist es ihm wichtig festzuhalten, dass er „das“ (Mega-Man) noch bekommt und zwar zu Ostern. Mega-Man ist durchaus eine Fernsehserie (die er offensichtlich auch schon angeschaut hat, denn er nennt sie in Z. 17 als eine seiner Lieblingssendungen im Fernsehen), die aber basierend auf Videospiele entwickelt wurden. Für den Zuhörer ist nicht ganz klar, ob sich die folgende Erzählung auf das Spiel oder auf die Fernsehserie bezieht, durch den Verweis „das krieg ich zu Ostern“ könnte man annehmen es geht um das Spiel. [Memo: Vielleicht ist dies aber auch nicht wirklich relevant, denn die Grenzen verschwimmen. Medienkonvergenz: Kinder wachsen heute mit nicht mehr distinkten Mediengrenzen auf] Nun beschreibt M., dass man ein Kabel einzieht und es „einclickt“, dann fliegt Mega-Man in die Daten rein und landet dort. Dies vermittelt dem Zuhörer/Leser den Eindruck, dass es sich bei dieser Beschreibung um ein animistisches Verständnis von der Funktionsweise eines Playstationspiels handelt (also wie kommen die Daten auf den Fernseher/PC). Schaut man sich aber die Serie an, muss man feststellen, dass er den Inhalt der Serie (und wohl auch des Spiels) exakt wiedergibt. Mega-Man ist der NetNavi eines kleinen Jungen (sein Stellvertreter in der „virtuellen Welt“, also eine Art Avatar). M. betrachtet die virtuelle Welt, während in dieser virtuellen Welt die Protagonisten selbst noch einmal in eine virtuelle Welt eintauchen, also in die dritte Dimension. M muss ein Kabel in einen Minicomputer einstecken und sich einclicken, dann kann er als *Mega-Man* spielen. M. verwendet originalgetreu die Begriffe der Serie, eine Art technisch geprägte Computersprache beziehungsweise Fachsprache [Memo: vielleicht auch symbolischen Wert? Art Geheimsprache oder Code]. In der Serie tauchen dann die von M. genannten „Cyberschwertchip“ etc. auf, die ebenfalls wie Mega-Man NetNavis sind und Freunde von *Mega-Man* darstellen (gemeinsam gilt es den Wettkampf in der virtuellen Welt dritter Dimension gegen die Bösen zu gewinnen – Grundmuster). Der „Knochendings“ scheint der mächtigste zu sein, denn er ist der größte und er „zerschneidet es“ einfach und wenn er es auf den Boden schlägt, kommt eine „starke Nakizu“. Die Rekonstruktion dieses Begriffes ist nicht möglich, ersichtlich ist jedoch, dass M. großen Wert auf die technische „Fachsprache“ der Serie/des Spiels legt, er bedient sich der „Codes“, dabei werden die Begriffe dem I. nicht erklärt. Damit zeigt er dem I. seinen Expertenstatus.

Sequenz II: Z 59 – 68

- 59 K: Hast du denn einen Held, jemanden denn du ganz arg toll findest?
 60 M: Hmm (schüttelt den Kopf) Ich mag bis jetzt nur die neuen Digimons, die können sich jetzt auch verwandeln.
 61 K: Kennst du die aus dem Fernsehen?
 62 M: Ja.
 63 K: Findest du einen davon besonders toll?
 64 M: Ja, der rote, ja und vielleicht noch, die früheren haben mir auch gut gefallen und von den früheren würd ich gern der Orangene sein.
 65 K: Warum wärst denn gern so wie der?
 66 M: Weil die zwei sind halt Feuer und der eine kann sich verwandeln, der hat dann Metallzähne und er kann fliegen.
 67 K: Echt?
 68 M: Ja und dann gibt es noch so einen, der hat so scharfe, der kann auch Feuerwalze sein. Und einmal da war voll eine Seuche, und die können alles zurück machen und die Menschen können die dann selber steuern.

Z 59 Exmanente Nachfrage durch I mit propositionellem Gehalt

Der Interviewer fragt nun nach einem Helden, nach ‚jemandem‘, den M ganz toll findet. Es wird also nach einer männlichen Person gefragt zu der M aufblickt, die Anbindung an mediale Figuren ist dabei gegeben, da in dem vorhergehenden Abschnitt über mediale Gewohnheiten gesprochen wurde.

Z 60 – 62 Anschlussproposition durch M in Form einer Stellungnahme in Interaktion mit I

M verneint die Frage nach einem Helden, nach einer Einzelperson, die er toll findet. Führt dann aber weiter aus, dass er „bis jetzt“ die neuen Digimons mag. Bis jetzt mag er sie also ‚nur‘, er würde aber noch nicht so weit gehen, dass sie seine Helden sind. Interessant ist also, dass es zwischen mögen als auch toll finden (den das findet er die Digimons offensichtlich schon) und Heldentum/Identifikation einen Unterschied gibt und er dies zu diesem Zeitpunkt noch nicht entscheiden kann. Das kann daran liegen, dass diese Digimons noch neu sind und erst jetzt die Funktion zur Verwandlung haben („die können sich jetzt auch verwandeln“). Dies scheint für ihn ein entscheidender Punkt zu sein. Die Serie richtet sich an einer ‚digitalen Welt‘ aus, in der müssen die Digimons als die guten böse Mächte bekämpfen und greifen dabei auf verschiedene technische Gerätschaften und Verwandlungseigenschaften zurück. Dabei sind technische Sprache („Digivice, Digitationsarten, Mega-Level Digimon, Digi-Terminal“) und die technischen Verwandlungen Kernelemente der Serie. Die eigentliche Handlung ist nicht ohne die Technik zu denken und genau dies scheint für M attraktiv zu sein [Memo: ganz ähnliches Konzept wie MegaMan] Der Interviewer fragt nun textimmanent nach, ob M dies aus dem Fernsehen kennt, da es die Digimons in unterschiedlichen Medienformen gibt (siehe Medienkonvergenz: Computerspiel, Sammelkarten etc.), was von M bestätigt wird. Die Fernsehserie scheint also die erste Bezugsquelle zu sein.

Z 63 Anschlussproposition durch I

M hat den Held verneint und stattdessen auf die Digimons (also den Plural) verwiesen, I fragt nun dennoch nach, ob es davon einen gibt, den er „besonders toll“ findet.

Z 64 Validierung durch M im Modus einer Begründung

M bestätigt, dass es durchaus Favoriten gibt und verweist dabei auf den „roten Digimon“, also auf die farbliche Wiedererkennung. Jeder Digimon hat seine spezielle Farbe und dies dient als Wiedererkennungsmerkmal, er verweist dabei aber nicht auf die spezifischen Eigenschaften, was wiederum zeigt, dass es ihm eigentlich nicht um den einen spezifischen Digimon geht und eben damit auch nicht primär um Handlungsstränge, sondern um die Möglichkeit des Wandels in der technischen Welt. Sowohl MegaMan als die Figuren der Digimons verwandeln sich, es geht um das Moment des „Empowerments“ – eine schwächere Figur wird in der technisch-digitalisierten und damit virtuellen Welt zu etwas Stärkerem, Mächtigeren. Schauplatz beider Serien ist die technische Welt, die gekoppelt ist mit einem englisch geprägten, technischen Fachjargon [Memo: → was bedeutet das für ihn, der ja offensichtlich ein ausgeprägtes Technikinteresse aufweist, hilft ihm dieses technische Expertenwissen zur ‚Stärkung‘?]

Z 65 Immanente Nachfrage mit propositionellem Gehalt/Unterstellung durch I

M hat lediglich davon gesprochen, dass er die Digimons toll findet. Der I interpretiert und unterstellt M, dass es darüber hinaus geht und er auch gerne so wäre, also die Identität des Digimons annehmen möchte.

Z 66 – 68 Anschlussproposition durch M mit anschließender Validierung in Form einer Beschreibung

M geht nicht offensichtlich in Opposition zu dieser Unterstellung, bleibt aber auf einer beschreibenden Ebene, warum er die Digimons toll findet - geht also nicht auf die Identitätsannahme ein, sondern grenzt sich dazu ab („die zwei sind halt Feuer“; „und *die* können alles zurückmachen“). Entscheidend ist auch in der folgenden Beschreibung das Element der Verwandlung, denn einer der besagten Digimons hat nach seiner Verwandlung Metallzähne und kann fliegen. Damit hat er folglich zwei Eigenschaften erhalten, die ihn stärker und mächtiger machen als zuvor, mit den Metallzähnen kann er sich verteidigen und durch das Fliegen kann er sich Feinden entziehen. Beide Superheldeneigenschaften lassen Assoziationen zu Technik entstehen, zum einen muss das Fliegen mit technischen Hilfsmitteln erreicht werden und die Metallzähne sind nicht natürlich, sondern eine technische-künstliche Ausstattung. Bestätigt durch den Interviewer setzt M fort einen weiteren offensichtlich tollen Digimon zu beschreiben, der eine Feuerwalze sein kann. Das

Element des Feuers trifft auch auf die beiden vorigen Digimons zu, man weiß nicht, ob es eine ‚Grundeigenschaft‘ dieser Figuren darstellt. Auf jeden Fall ist Feuer ein mächtiges Element, und schwer zu kontrollieren, damit muss der, der das Feuer zu kontrollieren vermag mächtiger sein als das Element selbst. Nun schließt er in der Beschreibung mit einer sehr kurzen Episode aus dem Film an, die verdeutlichen soll, warum die Digimons ihn faszinieren. Er berichtet, dass es „einmal“ (also voraussichtlich in einer Folge) eine Seuche gab, eine Krankheit die bedrohend für die Bevölkerung sein musste und die Digimons „können die zurück machen“. Sie haben damit also nicht nur die Macht über Feuer und die Kraft und Macht zu einer Verwandlung ihrer ‚Person‘, sondern sie können auch Zustände verwandeln („und die können alles zurück machen“). M verweist nun darauf, dass sie nicht immer steuerbar und damit auch nicht immer von den Menschen kontrollierbar sind, das scheint aber der Normal- und damit Idealzustand. Hier liegt der Eindruck nahe, dass es sich bei den Digimons um Computer handelt, also wieder ein technisches Gerät in dem Sinne, die von den Menschen gesteuert (und damit kontrolliert) werden können, sich dabei aber doch in gewisser Weise der vollständigen Kontrolle entziehen können. [Memo: eindeutig ist die Affinität zu technischen Geräten, technisch geprägten Sendungen, die in digitalisierten Welten spielen, mit technischen computerähnlichen Figuren, dabei geht es thematisch um Verwandlung – Kontrolle – Macht -> hat dies Anbindung an seine persönliche Situation? In anderen Situationen zeigt er ebenfalls ein hohes technisches Interesse und eine Faszination, geht es vielleicht um das Gefühl der Kontrolle, wenn er ein technisches Gerät bedienen und damit kontrollieren kann? Und vielleicht auch das Gefühl „in charge“ zu sein, also er als derjenige, der das bedienen und kontrollieren kann, der in diesen Dingen Experte ist – denn in anderen ist er es nicht wie z.B. beim Musik machen oder malen -> Ideal des *Homo Fabers*]

Sequenz III: 85 – 100

- 85 K: Du spielst auch Flöte und Klavier, hab ich gehört?
 86 M: Ja.
 87 K: Spielst du das gern?
 88 M: Nö (*schüttelt den Kopf*), mag das Üben nicht.
 89 K: Spielst du dann an Weihnachten was vor?
 90 M: Hmm (*schüttelt den Kopf und verzieht das Gesicht*)
 91 K: Spielt den dann dein Papa?
 92 M: Ja, der spielt Gitarre, jeden Tag abends (*verdreh die Augen*)
 93 K: Echt, der übt jeden Tag?
 94 M: Der übt nicht, der kann es schon. Der hat mal früher in einer Band gespielt.
 95 K: Magst du das, was er so spielt?
 96 M: Nee.
 97 K: Bist du dann schon im Bett.
 98 M: Ja und da heb ich mir dann die Ohren zu. Bei 8 Uhr schlaf ich immer noch nicht.
 99 K: Dann tust du also nicht mitsingen oder mitspielen mit deinem Vater?
 100 M: Hmm (*schüttelt den Kopf*)

Z 85-86 Exmanente Frage mit propositionellem Gehalt durch I und Validierung durch M

Der Interviewer bezieht sich hier auf eine Aussage der Erzieherin und überprüft was er von anderen und nicht von M selbst gehört hat. Da es als ein zeitintensives Hobby von der Erzieherin beschrieben wurde, geht der I offensichtlich davon aus, dass es ein Thema aus der alltäglichen Lebenswelt des Kindes sei – obwohl M selbst das bisher noch nicht eingebracht hat. M bestätigt, dass er diese Instrumente spielt ohne dies weiter auszuführen.

Z 87 Immanente Nachfrage mit propositionellem Gehalt durch I

Der I fragt nun nach, ob er das „gerne“ spielt und fragt damit die Haltung von M ab beziehungsweise fordert eine Positionierung ein.

Z 88 Stellungnahme (oppositionell) durch M

M geht nun in Opposition zu der von I formulierten Äußerung mit einem klaren und sehr entschiedenen „Nö“, dabei schüttelt er den Kopf. Man kann hier von einer starken Reaktion sprechen, da das Nein weder abgemildert oder geschwächt wird, sondern stark betont und klar ist. Er begründet dies damit, dass er nicht gern spielt, da er das Üben nicht mag.

Z 89 Immanente Nachfrage mit propositionellem Charakter durch I

Der Interviewer sucht nach dem Motivationsgrund und der Gratifikation des Spielens und formuliert daher, in Anbindung an die Jahreszeit in der das Interview stattfand, die Frage, ob M an Weihnachten was vorspielt [Memo: aus Beobachtungen lässt sich schließen, dass Vorspielen etwas ist, dass manche Kinder sehr gerne machen und stolz sind sich und ihre Kunst zu präsentieren]

Z 90 Opposition durch M

M verneint dies mit „Hmm“ und schüttelt dabei auch an dieser Stelle heftig den Kopf [verzieht das Gesicht]. Diese zweifache oppositionellen Verneinung signalisieren, dass er über dieses Thema nicht sprechen möchte und nicht im Zentrum seines Erlebens stehen [Memo: obwohl oder vielleicht gerade weil das Üben und das Instrumente spielen einen großen Raum in seiner Freizeit einnehmen].

Z 91 Anschlussproposition durch I

Der Interviewer fragt nach, ob der „Papa“ spielt. Hierbei handelt es sich erneut um eine geschlossene Frage, die den Einfluss anderer Personen im Haushalt auf das Musizieren abfragt. Da der I sich so speziell nach dem Vater erkundigt, kann vermutet werden, dass er vorab Informationen von der Erzieherin bekommen hatte (Z 85 „ich habe gehört“).

Z 92 Validierung in Form einer Erläuterung durch M

Der Vater scheint offensichtlich ein begeisterter Gitarren-Spieler zu sein, denn wie M angibt spielt er jeden Tag. Dies wird aber offensichtlich nicht positiv von M bewertet, sondern er scheint eher genervt durch das Musizieren des Vaters, so formuliert M „Ja, der spielt Gitarre, jeden Tag abends“. Er betont dabei das „der“ und sagt nicht ‚er‘, was einen leicht negativen oder abwertenden Beiklang hat und stellt damit den Gegensatz zu ihm her. M selbst mag das Üben nicht, spielt also nicht gern wie er angibt, während der Vater offensichtlich gerne jeden Tag spielt. Es scheint, als würde M sich dabei mit dem Vater zu vergleichen und schlecht dabei abzuschneiden.

Z 93 Immanente Nachfrage mit propositionellem Gehalt durch I

Der Interviewer will sein Interesse ausdrücken („Echt“) und wiederholt dabei fast das, was ihm M gerade gesagt hat, dabei ersetzt er aber das Wort „spielen“ durch „üben“ („der übt jeden Tag“)

Z 94 Korrektur mit Begründung durch M

M korrigiert nun den Interviewer und stellt klar, dass sein Vater (und wieder verwendet er „der“), im Gegensatz zu ihm, eben nicht mehr übt, sondern die Kunst des Spielens bereits beherrscht. Es besteht offensichtlich kein Grund mehr für den Vater zu üben, dennoch spielt er jeden Tag. Durch die Aussage, dass der Vater in einer Band gespielt hat, verweist M noch einmal auf den Grad der Professionalität des Vaters. Der Vater braucht folglich nicht mehr zu üben, die Tätigkeit, die M so ungern macht und warum er das Musizieren eigentlich nicht mag. Hier scheint also das Ideal von Können der Vater zu sein, M hat ein klares Bild vor Augen, was „Können“ bedeutet und was „noch üben“ heißt – ein hohes und vielleicht unerreichbares Ideal für ihn, dass er offensichtlich nicht erreichen kann und das ihn daher frustriert. [Memo: anders sieht es eben bei der Technik aus, da fühlt M sich kompetent und „in charge“, er hat in seiner Familie das größte Interesse und die seiner Meinung nach häufigste Nutzung (Kompetenz) vorzuweisen: er nutzt den Computer, holt sich das Handy und spielt Spiele, er kennt die Telefone von sich und der Oma, er weiß, was im Computer ist, etc.]

Z 95 – 100 Opposition durch M in Interaktion mit I (Proposition)

M signalisiert nun klar, dass er zur Musik, aber auch zum Musizieren des Vaters in Ablehnung tritt. M mag die Musik die der Vater macht nicht (auf Nachfrage des Interviewers, verneint M) und der Vater spielt offensichtlich wenn M bereits im Bett ist. Er beschreibt, dass er sich die Ohren zuhält, wohl zum einen um die Musik (die er ja nicht mag) nicht zu hören, aber auch um einschlafen zu können. Das Musizieren des Vaters hindert ihn offensichtlich am

Einschlafen und stört seine (Nacht-)Ruhe. Insbesondere die Beschreibung, dass M sich die Ohren zuhält, also die Ablehnung, eine fast absolute Verweigerung der Musik gegenüber [Memo: ist das „nur“ eine Verweigerung gegenüber der Musik des Vaters oder allgemein dem Musizieren gegenüber – also will er eigentlich keine zwei Instrumente spielen, sondern ist es der Wunsch des Vaters, dem er dabei aber sowieso nicht das Wasser reichen kann, denn der „kann das schon“]

Sequenz IV Z 177 – 184

- 178 M: Ja. Und am Anfang da hab ich gleich gewusst, da haben sie gesagt, dass das ein paar Spiele sind, ganz am Anfang war das und ich habs gewusst. Und als zweites haben wir ein Computer auseinander gebaut. Und da hab ich und die Annika das größte Teil rausgemacht.
- 179 K: Echt! Was war denn da alles drin im Computer?
- 180 M: Kabel, ganz viel Kabel.
- 181 K: Habt ihr das Ergebnis schon bekommen.
- 182 M: Ja, gefällt mir und das Zieharmonikabuch.
- 183 K: Ja, und die CD kannst du bestimmt auch bald anschauen.
- 184 M: Ja, im Moment muss ich immer mit der Nadel rumschaffen, da muss ich erst die Klappe aufmachen und dann so lang drücken bis das andere rauskommt.
- 185 K: Klingt ganz schön kompliziert.
- 186 M: Ja, aber sonst krieg ich das nicht raus.

Z 177 Nachfrage mit propositionellem Gehalt durch I

Im vorigen Abschnitt fragt I nach dem Verlauf des interventiven Medienprojekts, dass im Rahmen der Untersuchung durchgeführt wurde. Die Frage wird nun präzisiert indem der I fragt, ob das Projekt M Spaß gemacht hat. Der Interviewer erwartet folglich eine Stellungnahme beziehungsweise Meinungsäußerung von M.

Z 178 Validierung und Elaboration in Form einer Beschreibung

M bestätigt und beginnt mit einer reflektierenden Beschreibung (bzw. eines beschreibenden Erzählfragments) eines Ereignisses, was ihm offensichtlich Spaß gemacht hat, denn darunter hat er es in seiner Erinnerung abgelegt und gibt es nun dem Interviewer wieder, somit erweitert er das vorgegebene Spektrum des I. Die Studentengruppe hat offensichtlich zu Beginn das Projekt mit Spielen (wahrscheinlich Computerlernspiele) eingeführt und sie haben was dazu etwas „gesagt“, also erklärt. Bedeutsam für M ist, dass er das „gleich gewusst hat“, das Verfügen über dieses Expertenwissen ist für M eine positive und beglückende Erfahrung. So beginnt er seine Erzählung genau mit dem Statement „und am Anfang da hab ich gleich gewusst“, das scheint der entscheidende Motivationsgrund und Spaß-Faktor darzustellen, denn die Studierenden haben etwas gemacht, bei dem er über „Insiderwissen“ verfügte, das andere nicht hatten. So wird diese Aussage im selben Satz noch einmal wiederholt („ganz am Anfang war das und ich habs gewusst!) Wichtig ist ihm also auch, dass es ganz am

Anfang war, also an dem Punkt an dem eigentlich das ‚Thema‘ noch ganz neu war und noch keine Informationen weitergegeben wurde und bereits zu diesem Zeitpunkt, hatte er bereits das notwendige Expertenwissen. Die Betonung des „ich“ zeigt, dass es wichtig für ihn war, dass er das wusste (also vielleicht auch unabhängig von den anderen) und vielleicht auch, dass er der einzige war, der es wusste. Er spürt und fühlt sein Wissen in diesem technischen Bereich, er merkt „ich weiß was – also kann ich was“, dies beflügelt und bestätigt ihn in seiner Person. Er ist dann auch derjenige, der beim Computer auseinander bauen, das größte Teil mit Annika ausbauen darf. Auch hier liegt die Betonung auf dem „ich“ und dem „größten Teil“, nicht nur ein kleines, sondern er war verantwortlich für die größte technische Komponente in dem Gerät, auch an dieser Stelle zeigt sich, dass M stolz ist, dass er diese Aufgabe übertragen bekommen hat und seine Kompetenz spürt, was für ihn sehr positiv konnotiert ist.

Z 179 -180 Anschlussproposition durch I in Interaktion mit M

Der Interviewer geht nicht auf die Tätigkeit des Ausbauens ein, sondern fragt danach, was denn in dem Computer war – lenkt also von der persönlichen Erlebniswelt (wohl unbewusst) auf das technische Gerät. M gibt darauf an, dass viele Kabel drin waren und scheint von diesem Aspekt durchaus fasziniert („Kabel, ganz viel Kabel“)

Z 181 – 183 Anschlussproposition durch I in Interaktion mit M

Der Interviewer fragt nun nach dem Ergebnis, also ob M das Produkt des Prozesses schon bekommen hat. Dies bejaht M und gibt darüber hinaus an, dass es ihm gefällt, hier bedient er vermutlich eine Erwartungshaltung des Interviewers (der ja selbst indirekt an dem Projekt beteiligt war). I knüpft an eine vorhergehende Aussage an.

Z 184 Validierung in Form einer Beschreibung durch M

M bestätigt dies und verweist nun wieder auf seinen technischen Sachverstand, denn er ist derjenige, der mit der Nadel ‚rumschaffen‘ muss, damit sich die Klappe öffnet und dann muss er zusätzlich noch so lang drücken damit „das andere“ (die andere CD?) „rauskommt“. Er vermittelt in der Schilderung seiner Vorgehensweise, dass er auch mit technischen Problemen umgehen kann und bereit ist, einen Lösungsweg zu finden. Dies setzt Geduld und Motivation voraus, sich mit dieser Materie und auch mit dem Problem so intensiv zu beschäftigen und nach einer Möglichkeit zu suchen, wieder „in charge“ zu sein – also die Technik bedienen zu können. Der eigentliche Motivationsgrund ist Auseinandersetzung mit der Technik und das Gefühl der Kompetenz/Stärke (und nicht das Anschauen der CD).

Interpretation im fallinternen Vergleich:

- M. verwendet mehrfach technische Fachbegriffen und Begriffe, die vorgeben aus der technischen Sprache zu kommen, damit drückt sich ein Interesse an Technik und an den technischen Aspekten der Medien aus, aber auch eine Freude an komplexen Wörtern und an einer „Codesprache“ (Geheimsprache) -> Expertenstatus. Dieses Interesse wird gestützt und wird auch befriedigt durch konvergente Angebote (TV Serien, Computerspiele und Figuren) wie Mega-Man, Digimons und Yu-Gi-Oh! Selbst bei den Gummibären erzählt er eine Episode, bei der Technik eine Rolle spielt
- Hohe Affinität zu technischen Geräten, technisch geprägten Sendungen, die in digitalisierten Welten spielen, mit technischen computerähnlichen Figuren
- Inhaltlich verweist er bei den Serien auf die Motive Verwandlung – Kontrollieren/Steuern – Stärke/Macht -> Anbindung an seine persönliche Situation:
 - Er hat technisches Expertenwissen und er *fühlt/erfährt* dieses Wissen im technischen Bereich: erlangt dadurch ein Gefühl der Stärke und der eigenen Kompetenz-Stärkung des Selbstbewusstseins <-> dies erlebt er bei der Musik nicht, sie führt ihm vor Augen, was er nicht kann. Zudem gibt es ein perfektes role model ‚der Vater‘ ‚der‘, an den er nicht herankommen kann – dies verweist darauf, dass M perfektionistische Ansätze in sich trägt, denn er möchte in einem Gebiet Spezialist sein, fehlen wie beim Musizieren die positiven Erfolgserlebnisse, dann frustriert und demotiviert ihn das
 - das Gefühl „in charge“ zu sein, also er als derjenige, der das bedienen und kontrollieren kann, der in diesen Dingen Experte ist – denn in anderen ist er es nicht wie z.B. beim Musik machen (der Papa ist da der Experte) [Ideal des *Homo Fabers*?]
 - er fühlt sich kompetent und als Experte insbesondere auch gegenüber seiner Familie, die Technik scheint sein Bereich, in dem er sich auskennt (seine Profilierungschance, seine Abgrenzung?) „ich mach am öftesten“, „die schaut nie fernsehen“, „ich muss mit der Nadel rumschaffen“)

8.5.3 Interview Vin (Deutschland, männlich): *Die Experten*

Sequenz I Z180 – 192

- 178 K: Hast du eigentlich auch einen Gameboy?
 179 V: Ja, klar. Playstation hab ich auch.
 180 K: Was spielst du denn dann lieber Gameboy, Playstation oder Computer.
 181 V: Computer und Playstation. Da haben wir so ein Spiel, das ist so was mit Drachen und da kommt man immer in so verschiedene Welten, aber erst muss man in allen Welten ein paar Eier finden. Und bis man dann alle Eier in jeder Welt gefunden hat, dann kann man in die zweite Welt kommen. Soll ich dir sagen, was daran am allerschwierigsten ist? Die Zauberin, die böse Zauberin, die zaubert dann immer solche Dinger und die sind sehr sehr stark, als erstes eine ganz große Kröte und am Ende wird es auch sehr schwierig, da kann die Kröte nämlich Feuerspucken. Da geht so Feuer um sie rum und dann verschluckt sie es einfach. Soll ich dir sagen, was man da machen kann? Man kann hüpfen und gleichzeitig immer näher kommen und soll ich dir was sagen? Man kann die Kröte auch im Feuer wegschubsen.
 182 K: Und dann, was passiert dann?
 183 V: Dann fällt sie da runter und da unten ist immer so ein Leben und wenn es auf rot steht, dann spuckt die Kröte Feuer und wenn es zurück ist, die fällt immer in die Lava und wenn sie in die Lava fällt da ist so ein Känguru, das hüpf immer auf ihren Kopf, dass sie reingeht. Soll ich dir was sagen, es wird sehr schwierig, wenn sie wieder rauskommt. Dann hüpf sie wieder raus und dann muss man schnell wegrennen, bis sie aufhört.
 184 K: Da bist du schon ganz schön weit gekommen in dem Spiel.
 185 V: Ja, da kommen auch immer schwierigere Monster und da gibt es eine kleine Zauberin und einen große.
 186 K: Erschreckt dich das nicht manchmal auch ein bisschen, wenn so Monster kommen?
 187 V: Hmm (schüttelt den Kopf) und wo ich Mittagschlaf gemacht hab, da haben die in meinem Kopf weitergemacht.
 188 V: Soll ich dir was sagen. Das ist ein bisschen traurig. (*schaut auf den Boden*) Ich bin mal so sauer geworden, weil es so schwierig wurde, da sind zwei Welten kaputt gegangen. Eine geht jetzt wieder, aber die andere geht nicht mehr.

180 Nachfrage durch I (argumentationsgenerierend)

((I initiierte in Z. 150 durch eine exmanente Frage das Thema des Medienbesitzes (Bereich des Leitfadeninterviews). V. beantwortet die Fragen und initiiert in Z. 173 ein „Kindergarten-nahes“ Thema: der Geburtstag eines Kindes im Kindergarten. Interviewer geht darauf ein und kehrt in Z. 178 – 180 auf das von ihm bestimmte Thema des Medienbesitzes mit der geschlossenen Frage danach, was „lieber“ von V. gespielt wird: Gameboy, Playstation oder Computer, zurück.)) Der Interviewer fordert das Kind auf, eine Bewertung vorzunehmen und zwar eine Reihen- beziehungsweise Rangfolge zu bilden: V soll sagen, was er „lieber“ spielt: Gameboy, Playstation oder Computer. Das Hauptinteresse des Interviewers liegt hier also nicht auf dem, was das Kind tut und welche Erfahrungen es mit den Medien macht, sondern auf seiner Selbsteinschätzung.

181 – 182 Erzählung durch V

V gibt die vom I gewünschte Antwort, beginnt aber darüber hinaus mit einer längeren Erzählung über seine (Computer-) Spielpraxis – in *seinem* Fokus liegt also nicht das Medium an sich, sondern seine (Spiel-)Praxis damit. Er erweitert damit das vorgegebene Spektrum und verlässt folglich das Fragekorsett. Er beschreibt das Computerspiel auf der inhaltlichen Ebene als einen virtuellen Erlebnis- und Erfahrungsraum, in den er selbst als *ent-individualisierter Akteur* („man“) involviert ist, sein Interesse gilt nicht der technischen Ebene (was oder wie man Tastatur, Maus etc. bewegen muss, um durch das Spiel zu gelangen). In seinem ersten Satz stellt V. Inhalt und Ziel des Spiels dar und skizziert damit das Grundmuster: Man muss Aufgaben lösen und Schwierigkeiten überwinden, um das Ziel des Spiels zu erreichen, also belohnt zu werden. Dabei handelt es sich um ein ursprüngliches Muster der Heldenreise, das sich in Sagen und Märchen (aber eben auch in vielen modernen Computerspielen und Serien wiederfinden lassen). In dem Spiel geht es um Drachen („das ist so was mit Drachen“), die allerdings in seiner folgenden Beschreibung des Spiels nicht wieder auftauchen und daher für seine Erzählung keine weitere Rolle mehr spielen. Aufgabe dieses Spiel-Levels ist es, in jeder Welt alle „Eier zu finden“, um dann in die „zweite Welt“ zu gelangen. Auffallend ist, dass V nicht den Aufstieg in ein höheres Level betont, also den agonalen Charakter des Spiels fokussiert, sondern das Phantastische der medialen Spielwelt. Das Motiv der Abenteuerreise (und das Bestehen/Überwinden von Gefahren) und das Ludische stehen im Zentrum seiner Erinnerung und Aufmerksamkeit. V. setzt die Erzählung fort, indem er den I. durch eine rhetorische Frage mit einbezieht: „Soll ich dir sagen, was daran am allerschwierigsten ist“. Durch diese, von ihm mehrfach verwendete, sprachliche Konstruktion sichert er sich die Aufmerksamkeit seines Zuhörers (durch den Rück- und Einbezug), steigert das Interesse und zeigt seinen „*Wissensbesitz*“ an. Mit dieser Redeformel verweist er auf seinen Status als Experte, der über das Wissen der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade verfügt und bereit ist, dieses mit dem Interviewer zu teilen. Es folgt eine Beschreibung dieser Herausforderungen, genauer, der im Spiel auftauchenden Gegenspieler wie beispielsweise die Zauberin, die präzisiert wird durch das Attribut böse („die Zauberin, die böse Zauberin“). Gegen „Ende“ erwartet den Spieler nochmals eine besonders schwere Aufgabe. Nach der Schilderung dieser nahezu unüberwindbar scheinenden Hürde, folgt erneut die rhetorische Frage: „Soll ich dir sagen, was man da machen kann?“ Erneut verweist er hier auf sein Expertenwissen und erhöht außerdem die Spannung beim Zuhörer, den er so an seiner eigenen Spannung beim Spielen teilhaben lässt. Er teilt nun seine Kenntnisse mit dem Interviewer, indem er erklärt, dass man hüpfen und gleichzeitig näherkommen muss. Hier handelt es sich um eine ‚typische‘ Strategie des Action-Games, bei dem der Spieler über Geschicklichkeit und „Kampftechniken“ verfügen muss, um das Hindernis zu überwinden. V besitzt dieses handlungspraktische Wissen, er spielt folglich das Spiel nicht zum ersten Mal und hat

gleichzeitig auch die motorischen Fertigkeiten erworben, die komplexen Verteidigungsbewegungen mit der Maus oder Tastatur auszuführen. Er steigert das Ganze noch einmal, indem er zum dritten Mal seine sprachliche Konstruktion des „soll ich dir was sagen“ anbringt. Daraufhin benennt er die Lösung, man kann die Kröte „weschubsen“. Auch hier findet sich ein klassisches Prinzip der Märchen, unüberwindbare Schwierigkeiten und dramatische Gefahren müssen überwunden werden, aber letztlich siegt das ‚Gute‘. Während bei Märchen allerdings durch die lineare Lesart ein Versprechen impliziert ist, dass alles „gut“ ausgeht, kann der ‚Held‘ im Computerspiel durch die Entlinearisierung und Interaktivität, zwei Faktoren, die allerdings gerade den Reiz für Kinder und Jugendliche ausmachen, an jeder Stelle scheitern und der Spieler muss wieder von vorne beginnen.

182 Erzählaufforderung (Fortführung) durch I

Interviewer fordert V auf die Erzählung fortzuführen, „was passiert“ nachdem die Kröte ins Feuer geschubst wurde.

183 -183 Erzählung (Fortsetzung)

V geht darauf ein und beschreibt die Fortsetzung des Computerspiels, wobei wiederum die Geschichte im Fokus steht. Wieder verweist V durch die formelhafte Redewendung auf den Schwierigkeitsgrad und seine Expertise. Er beschreibt nun einen komplexen Verteidigungs- und Kampfvorgang aus unterschiedlichen Spielstrategien und Bewegungsabläufen am Computer, der Spieler muss hüpfen und wegrennen. V spricht dabei nie von ihm als Person in der ‚ich Form‘ oder vom ‚Spieler‘, sondern immer von der Spielfigur. [Memo: -> diskutiert werden muss, ob es sich dabei um ein Aufgehen in der Rolle handelt oder ob er eine Trennung von sich und der Figur vornimmt, da ihm bewusst ist, dass „man“ eben jeder sein kann, eben gerade derjenige, der das Spiel aktuell spielt und damit ist die Figur nicht an ihn als Person gekoppelt.] V kennt auch hier die Lösungsstrategie: schnell wegrennen, die er auch an dieser Stelle wieder mit seiner formelhaften Redewendung einführt. Damit taucht eine andere/neue Strategie auf, die im vorherigen Abschnitt noch nicht genannt wurde. Das „Wegrennen“ steht nach V. nicht im Widerspruch zu den genannten Kampfstrategien, sondern ist eine davon.

184 Feststellung mit propositionellem Gehalt durch I

Durch die Feststellung, wie weit er schon im Spiel gekommen ist (denn sonst wüsste er nicht was passieren würde) erkennt I. die Leistung an und bestätigt ihn durch die im Satz enthaltene Wertung.

185 Anschlussproposition / Validierung durch V

V bestätigt dies. Indem er erneut auf den zunehmenden Schwierigkeitsgrad des Spiels, verweist, den er zu bewältigen hat, macht er auch deutlich, dass er sich von I bestätigt und wertgeschätzt fühlt. Er fasst dann alle Gefahren, die drohen und die er bereits geschildert hat, mit dem Begriff „Monster“ zusammen. Die Zauberinnen stehen zusätzlich noch für die ‚subtile‘ Gefahr verwandelt und verzaubert zu werden, hier kann also nicht einmal körperliche Kraft Rettung bringen.

186 Immanente Frage mit propositionellem Gehalt durch I (argumentationsgenerierend)

Dieser Begriff veranlasst den I. nachzufragen, ob denn diese Monster V nicht „ein bisschen“ erschrecken. Die Frage impliziert eine subtile Unterstellung und fordert V heraus, über sich selbst Auskunft zu geben.

187 antithetische Differenzierung durch V im Modus einer Erzählung

V verneint dies, bekräftigt mit einer Kopfbewegung, um dann zu beschreiben, was die Monster machen, wenn er nicht mehr spielt, sondern Mittagschlaf macht: „da haben die in meinem Kopf weitergemacht.“ Er verweist damit vermutlich auf einen Traum, also die Fortsetzung der „Monstertätigkeit“ in seiner Phantasie, es wird nicht ersichtlich, ob dies ein negatives oder positives Erlebnis darstellt. Deutlich ist aber, dass sich die Spielfiguren, anders als der Computer, nicht einfach abstellen lassen. Sie sind da, denn V hat keine Kontrolle über seine Träume.

188 Feststellung durch I (Kommunikationsbruch)

Der Interviewer geht auf diese Antwort von V nicht weiter ein, sondern knüpft mit der Feststellung des Schwierigkeitsgrades und seiner Expertise in der Bewältigung an. Er knüpft damit, an das von V betonte Thema der Expertise an und bestätigt ihn damit in seiner Rolle des Fachmanns. So setzt er einen Kontrapunkt, während V sich zuletzt gerade nicht als aktiver Akteur des Spiels dargestellt hat, der alles unter Kontrolle hat, hebt I nun wieder seinen Expertenstatus hervor! Der I geht nicht auf die Aussage von V ein, da er ihn akustisch nicht verstanden hat oder sich mit der Thematik überfordert fühlt. Die Kommunikation könnte an dieser Stelle durch das Missverstehen beziehungsweise nicht Verstehen des vorhergehenden Satzes und die damit fehlende Kohärenz und Bezugnahme scheitern.

189 – 190 Anschlussproposition durch I – Initiierung einer Erzählung durch V

Die Kommunikation bricht jedoch nicht ab, sondern mit der wiederholten Formel: „Soll ich dir was sagen...“ bindet V das Interesse seines Zuhörers... und stellt somit aktiv die Verbindung zum Zuhörer wieder her, lenkt auf „sein“ Thema und schickt eine Warnung/Erklärung gleich

mit auf den Weg: „das ist ein bisschen traurig.“ Er beschreibt nun eine Episode aus der Vergangenheit und knüpft daran an, dass I der Meinung ist, er bewältige „schwierige“ Herausforderungen. Er schildert nun, wie er reagierte, als es bei seinem Computerspiel zu schwierig wurde („ich bin mal so sauer geworden, weil es so schwierig wurde). Er ist an dem Schwierigkeitsgrad des Spiels gescheitert, das Spiel entzog sich seiner Kontrolle und trotz seines Expertenstatus konnte er sie nicht bewältigen, dies macht ihn „so sauer“, dass er die Kontrolle über sich verliert (Frustration). Folge seines „sauer seins“ sind zwei kaputte Welten, er sagt aber nicht, dass er sie kaputt gemacht hat, sondern „sie sind kaputt gegangen“. Es ist dabei ein Schaden entstanden, denn bis heute funktioniert „eine Welt“ nicht mehr. Dies scheint ihn insgesamt betroffen zu machen und ihm seine Verantwortung (Schuld?) an der Zerstörung vor Augen zu führen, seine selbst gewählte Bezeichnung dieser Episode (traurige Geschichte) und auch seine Gestik, durch das zweimalige Senken des Kopfes und Vermeiden des Blickkontaktes, legen diese Lesart nahe und zeigen gleichzeitig die hohe Reflexionsfähigkeit seiner eigenen Person. Die Schilderung dieser Sequenz steht im Kontext der vorhergegangenen Themen „Schwierigkeiten“ (und dem Umgang mit diesen, auf die V. selbst Bezug nimmt als auch mit dem vom I. initiierten Thema „sich Erschrecken“ (Angst). Durch die Platzierung und seine Einleitung muss man sich die Frage stellen: Ist er in dieser Situation vor sich selbst und seiner Wut erschrocken?

V stellt hier die Unbesiegbarkeit im Spiel und das eigene Misserfolgserebnis in Kontrast zueinander.

190 Erzählgenerierende Nachfrage durch I

Interviewer fragt genauer nach, was er in der Situation gemacht hat, als er sauer war (Frage nach Aktion/Handlung)

191 Erzählfragment durch V

V beschreibt sehr kurz, aber deutlich dass er eine heftige Bewegung mit der Playstation ausgeführt hat, die offensichtlich zur Zerstörung geführt hat oder als Reaktion auf die Zerstörung verstanden werden kann, dies ist an dieser Stelle nicht ganz klar. „Und solange die andere Welt nicht ging, kam ich immer nur bis zur zweiten“ [-> bedingt durch seine „Zerstörung“?]. Das bedeutet, die Zerstörung hat ihn nicht gehindert, das Spiel trotzdem zu spielen, es scheint bezüglich des Spiels für ihn keine Katastrophe zu sein, obwohl kein höheres Level erreicht werden kann. Damit zeigt er, dass die Gratifikation des Spiels für ihn nicht im Wettkampf, im Erreichen eines höheren Levels besteht, sondern der Inhalt/ die phantastische Erlebniswelt im Vordergrund steht.

192 Nachfrage durch I (mit möglicher Unterstellung)

Interviewer geht darauf nicht ein und fragt stattdessen danach, ob er häufig so „wütend“ wird, V selbst hat das Wort „Wut“ nicht gebraucht, er spricht von „traurig“ und „sauer sein“. Wut ist der Begriff, die der Interviewer mit der Situation verbindet und daher vom I. (wertend), in Form einer geschlossenen Frage, eingebracht wird. Dies wird von V bestätigt, es könnte sich hierbei um eine Antwort zur Zufriedenstellung des Interviewers handeln. [Memo: Im Vergleich mit Z. 140-148 und Z. 239-240: V. ist sich bewusst, dass er mit seinem Verhalten bei Erzieherinnen aneckt „und das Blödeste war, dass ich immer im Kindergarten als erstes ein bisschen frech bin“]

Interpretation der gesamten Sequenz (homologe Muster)

Nach V's Beschreibung lässt sich das Spiel in das (Computerspiel-) Genre der Action-Adventure Spiele einordnen, das Elemente des Adventure-Games (Spieler hat die Aufgabe Rätsel zu lösen, Dinge oder Informationen zu finden, um die im Vordergrund stehende Handlung voranzutreiben) mit denen des Action-Games (Geschicklichkeit, mit dem Einsatz von Kampftechniken oder Schusswaffen werden angreifende Gegner besiegt) verbindet. Grundelement ist das Motiv der Heldenreise aus der klassischen Literatur – Genderforschung verweist darauf, dass dieses Motiv Jungen besonders anspricht (und im Deutschunterricht der letzten Jahre zu wenig Beachtung fand, stattdessen „Problemliteratur“). Steht dieses Motiv auch für V. im Vordergrund? Im Vergleich mit anderen Stellen kann man feststellen: Präferenz „historischer“ Themen, Figuren aus Märchen und Sagen: Ritter, Drachen, Hexen; Fixierung auf das Thema „Ritters/Krieg“, dabei geht es nicht um den Wunsch zu verletzen oder zu töten („gemeinsam kämpfen“). Die Faszination geht nicht von der Brutalität des Kämpfens/Kriegs aus, sondern von dem Motiv der Heldenreise: Stärke, Erprobung, Überwinden von Schwierigkeiten/Hindernissen und der Inszenierung/Präsentation als Experten.

1. Frage des Ausprobierens/Probierens – Identitätsfacetten befriedigen und ausbauen, Medien liefern Material
2. Experte in der „Phantasiewelt“, Durchschaubarkeit und Strategien in der Welt der Ritter - > da kennt er sich aus, er weiß wie diese „Welt“ funktioniert, nach welchen Regeln – die Realität dagegen scheint unendlich viel komplizierter und schwerer verständlich, daher vielleicht der Wunsch dieses Wissen und die Strategien auf die Realität zu übertragen (was scheitert, denn er eckt mit seinem Thema des Kämpfens/„Krieg führen“ in der Kita an) oder dass die Realität ist wie die Ritterzeit (Z. 285 „und eigentlich würde ich mir wünschen, dass es die Ritterzeit doppelt nochmal gibt“).

3. Insgesamt geht es ihm auch darum, den Zuhörer an seiner Welt teilhaben zu lassen, er bindet ihn ein, lässt ihn mit fiebern und stellt damit Nähe zu seinem Gesprächspartner her (Nähe und Beziehungsthema scheint ein Muster zu sein)

Sequenz II Z 218 – 239

- 218 K: Sag mal, was magst du denn am allerliebsten: Fernsehen – Bücher - Computer spielen oder Playstation spielen
- 219 V: Da kann ich mich nicht so entscheiden. Ich lieb einfach alles. Du, soll ich dir was sagen: Wie lange durftest denn du aufleben, als du sechs warst? (*wendet sich an den Interviewer*)
- 220 I: Ich glaub so bis um 8 Uhr.
- 221 V: Ich muss auch um 8 Uhr ins Bett. Weil da ist es auch schon spät genug und dann ist es auch gleich neun, zehn, dann elf und dann zwölf. Das geht ein bisschen schnell, wenn man die Zeit verliert.
- 222 K: Hmm. Stimmt und man muss ja am nächsten Tag aufstehen und in den Kindergarten.
- 223 V: Ja und erst mal wollte ich dir noch was anderes sagen, bist du schon einmal ganz friedlich aufgewacht und dann doppelt aufgewacht, also zweimal aufgewacht, dann kommt so ein Blitz, dann wird es ganz dunkel und dann wachst du noch einmal auf. Ist dir das schon einmal passiert?
- 224 K: Ist es wie, wenn man aufwacht, noch mal einschläft, träumt und noch mal aufwacht?
- 225 V: Nein! Das ist so, man wacht ganz friedlich auf, obwohl nichts passiert ist und dann kommt irgendwie so ein Blitz, aber nicht von draußen und das ist nur für kurze Zeit und dann wacht man wieder auf.
- 226 K: Nein, das kenn ich nicht.
- 227 V: Das ist mir aber schon passiert. Und ich bin auch mal ganz früh aufgewacht, wo es fast noch mitten in der Nacht war, da war es noch dunkel, dann bin ich zur Mama und die hat gesagt, ich soll zur Emilie gehen, meine kleine Schwester, schon ein Jahr alt
- 228 K: Und dann?
- 229 V: Ich bin ein Winterkind und habe im Winter Geburtstag.
- 230 K: Ah! Und wie ging es denn dann weiter, du bist zur Emilie...
- 231 V: und dann macht sie, immer wenn ich sie raushole macht sie so (*streckt die Arme aus, wie zu einer Umarmung*), weil ich halt sie ja dann fest und zieh sie raus und dann hat sie gemacht (*streckt die Arme aus und bewegt die Finger*), fast so (*macht mit dem Finger eine „Komm her“ Bewegung*) wie ich das manchmal mache.
- 232 K: Magst du deine Schwester?
- 233 V: Ja. Und Jona, der kann mit der Emilie nicht so richtig umgehen. {Jona = neuer Freund der Mutter, zum Interviewzeitpunkt nicht bekannt}
- 234 K: Wer ist denn Jona? Auch dein Bruder?
- 235 V: (*mit lauter Stimme*) sehr dumme Frage!! Paule ist mein Bruder!
- 236 K: Vielleicht hast du ja noch mal einen?
- 237 V: Nein! (*entschieden*) Aber wenn ich darüber jetzt rede, dann fall ich vom Stuhl runter. Jetzt hab ich eine Schwester und ein Bruder.
- 238 K: Magst die gerne?
- 239 V: Ja. Und soll ich dir sagen, wann die Emilie geboren wurde? Wo wir noch in M. waren und soll ich dir sagen, was da so schön war, ja da war aber auch was ganz blöd von den Erzieherinnen (*schaut auf den Boden*), da war es schön, dass es meist Sommer war und das Blödste war (*bückt sich unter den Tisch*), dass ich immer im Kindergarten als erstes ein bisschen frech bin, die ersten paar Tage.

218 Exmanente Nachfrage mit propositionellem Charakter

Der I fordert eine Bewertung über die liebsten Aktivitäten von V ein, dabei gibt er vier Antwortmöglichkeiten im Medienbereich bereits vor. Die vorgegebenen Möglichkeiten enthalten keine nichtmedialen Tätigkeiten und erfragen damit eine rein mediale Rangfolge.

219 – 221 Anschlussproposition mit anschließender exmanenter Frage durch V an I

V entzieht sich der Bildung einer Rangfolge, folgt also nicht der evaluativen Ebene des I, sondern gibt an, dass er sich so nicht entscheiden kann, denn er liebt einfach alles. Er zeigt damit, dass es eben nicht eine klare mediale Rangfolge gibt und er medial breit aufgestellt ist. Eine generelle und universelle Aussage möchte er nicht vornehmen, denn es ist von den Kontexten abhängig und der Situation oder im Vergleich mit der Sequenz I: das Medium an sich steht nicht im Vordergrund, sondern es geht ihm um das *Medium als Transportmittel* für den Inhalt und damit die Befriedigung seines Themas – mit welchem Medium er das tut, ist ihm an der Stelle egal, denn es ist mit allen Medien erreichbar, daher liebt er alles. [Memo: handelt es sich hierbei um ein Muster? Machen das andere Kinder genau so?] Damit ist das Thema auch nicht mehr für ihn relevant, denn im Vordergrund stehen Inhalt und Beziehungen. Demzufolge stellt er nun wieder die direkte Beziehung zum I her und initiiert ein neues, für ihn relevantes Thema, durch seine Formel „Du, soll ich dir was sagen?“ [Memo: gleiche Funktion wie oben: Spannung und Interesse binden und erzeugen, überleiten auf „sein“ Thema, I einbinden]. Mit einer exmanenten Frage an den I wird dieser noch stärker eingebunden als zuvor, da er sich explizit mit der Frage an den I richtet (Blickkontakt und er fragt, wie lange der I aufbleiben durfte als er 6 war, Puppe Klara wurde ihm als sechs Jahre als vorgestellt). Das Formelhafte des Satzes wird an dieser Stelle besonders deutlich, die Frage ist rhetorisch und gibt ihm die Möglichkeit sein Konzept zu verfolgen, denn er hat schon im Kopf, auf was er hinaus will.

221 Validierende Elaboration in Form einer Beschreibung (und Proposition) durch V

V bestätigt den I, indem er angibt, dass er auch um 8 Uhr ins Bett muss. Ob er damit einen Anschluss an den I leisten will oder es sich um die tatsächliche Schlafenszeit handelt, kann an dieser Stelle nicht sicher festgestellt werden. Er validiert diese Aussage, indem er begründet, warum er um diese Zeit ins Bett muss: Um 8 Uhr ist es schon spät genug und „dann ist es auch gleich neun, zehn, dann elf und dann zwölf“. Fast altklug, als hätte er den Satz von Eltern oder anderen Erwachsenen gehört, philosophiert er über die Vergänglichkeit der Zeit [Memo: Zeit aus den Augen verlieren, (zu viel) Zeit verlieren, Zeit vergeht -> Ausdrücke der Erwachsenen. Wieder Entpersonalisierung: wenn „man“ die Zeit verliert wer verliert die Zeit, verliert „man“ die Zeit aus den Augen und er geht als Folge davon zu spät ins Bett? Oder geht

es vor allem darum den Anschluss an den erwachsenen I zu finden, indem er Sätze der Erwachsenen rezitiert?]

222 Validierung mit folgender Anschlussproposition durch I

I bestätigt V in seiner Aussage, dass es ja um 8 Uhr schon spät genug sei („stimmt“) und schließt mit einer Anschlussproposition an, die ebenfalls „klischeehaft“ erwachsen klingt „man muss ja am nächsten Tag wieder aufstehen und zur ...“ in der Fortsetzung wird meist ‚Schule‘ oder ‚Arbeit‘ eingesetzt, Kindergarten hingegen wirkt ungewöhnlich (so als wäre es eine ‚Verpflichtung‘ wie Schule oder Arbeit)

223 Validierung mit anschließender immanenter Frage durch V an I

V bestätigt den I, will aber dann nicht auf das Thema Kindergarten zu sprechen kommen (auf das der I hingeführt hat), sondern ist gedanklich noch bei dem Thema Einschlafen/Nacht. Ihm ist aber bewusst, dass der I diese Szene schon verlassen hat und er I wieder zu der Szene zurückholen beziehungsweise den I wieder „ins Boot“ holen muss. Dies leistet er, indem er darauf hinweist: „erst mal wollte ich dir noch was anderes sagen“. Er hat also eine Vorstellung, von dem was er erzählen möchte, entworfen. Er stellt nun eine (rhetorische) Frage an den Interviewer, um den I einzubinden, da er auf eine von ihm erlebte Szene referiert. Mit der Einleitung der Frage: „bist du schon einmal“ und dem Abschluss „ist dir das schon mal passiert“ wird klar, dass es sich bei der Frage um eine Darstellung einer Szene handelt, die ER schon mal erlebt hat und die er dem I schildern möchte (daher rhetorische Frage). Die nun beschriebene Szene ist schwer zu deuten. Er stellt die Dramatik und Spannung der Szene durch Kontraste dar, vorsichtig interpretiert könnte es auch hier wieder um die Bewältigung einer Herausforderung gehen.

224 Nachfrage (argumentationsgenerierend)/ Ratifizierung

Der I versucht es in seinen Horizont und damit in seine Erfahrung einzugliedern und fragt daher nach, ob es so ist wie wenn man einschläft, träumt und wieder aufwacht. Er möchte sich versichern, ob er es richtig verstanden hat und fasst zusammen.

226 Elaboration in Form einer Beschreibung von V

V bestätigt die Zusammenfassung/Ratifizierung des I nicht, sondern wiederholt noch einmal die Beschreibung des Vorangegangenen. Wieder wacht man friedlich auf, dabei ergänzt V den Umstand, dass man aufwacht, obwohl nichts passiert ist und erst danach kommt der Blitz für eine kurze Zeit und „dann wacht man wieder auf“. Man wacht also nicht an dem Blitz auf, sondern nach dem Blitz. Was auch immer der Blitz genau ist, es scheint sich nicht um ein Gewitter zu handeln, denn er betont zweimal, dass der Blitz nicht von außen kommt – so stört

er auf jeden Fall den Schlaf und bringt die friedliche Atmosphäre in Unordnung, zerstört den Prozess des friedlichen Aufwachens [Memo: vergleiche Szene ‚Monster‘: da ging es darum, dass die Monster beim Schlafen in seinem Kopf weitermachen, im Dunkeln scheinen sich Dinge seinem normalen Ablauf zu entziehen -> damit wird der Blitz dann doch zu etwas Bedrohlichem.]

Z 226 Anschlussproposition durch I

I gibt an, dass er das nicht kennt und gibt V damit das Zeichen, dass er diesen Erfahrungsraum nicht mit ihm teilen kann.

Z 227-228 validierende Elaboration in Form einer exemplifizierenden Erzählung und immanenter Nachfrage durch I

V erklärt, dass ihm das aber schon "passiert" sei, es ist nicht ein Phänomen oder eine phantastische Geschichte ist, sondern es ist ihm real widerfahren [Memo: Geschehen - etwas ist mir passiert -> dieser Ausdruck ist zweideutig: einem passiert etwas: ein Unglück widerfährt jemand oder stößt jemand zu oder auch ein Missgeschick - passiver Vorgang.]

Durch die Konjunktion „und“ schließt er an die vorangegangene Geschichte an, wieder ist er ganz früh aufgewacht, allerdings ohne Spezifikation durch was. Durch das "und" wird an die Geschichte angeschlossen, aber das „ich bin auch mal“ könnte wiederum auf eine neue Geschichte verweisen. Die Dunkelheit, wie ausgeführt, hat eine gewisse Bedrohlichkeit für V, er sucht daher die Nähe zur Mutter. Seine Mutter schickt nun ihn als großer Bruder zur Schwester. Erwarten würde man, die Mutter sagt, dass er ins Bett gehen soll oder bei ihr weiterschlafen kann. Die Mutter würde kaum in Kauf nehmen, dass V noch die kleine Schwester in der Nacht weckt, außer die kleine Schwester ist wach (weint vielleicht) und er soll nach ihr schauen. V fokussiert in dieser Episode darauf, die Nähe zur wichtigen Bezugsperson der Mutter hervorzuheben und seine Funktion/ seinen Status als großer Bruder mit Verantwortung für die kleine Schwester herauszuarbeiten. [Memo: Expertenstatus in der Familie]. Seine Erzählung endet an dieser Stelle abrupt. Der I möchte V zum weitererzählen animieren und hakt mit dem Satzfragment „und dann“ nach.

229 Exmanente Aussage durch V

V geht auf die Aufforderung des I zwar ein, aber eröffnet ein, auf den ersten Blick, ganz neues Thema. Er setzt nicht etwa die Erzählung fort, was passiert, wenn er zu seiner Schwester ins Zimmer geht, sondern macht eine Aussage über sich selbst: dass er ein „Winterkind“ sei und im Winter Geburtstag habe. Er ist ein Kind des Winters, denn in dieser Jahreszeit kam er auf die Welt und feiert also auch jedes Jahr im Winter seinen Geburtstag. Warum er diesen schönen, poetische anmutenden Ausdruck an dieser Stelle benutzt, kann

nicht ganz eindeutig geklärt werden. Es könnte sein, dass er durch die kleine Schwester an die Geburt und damit auch an seinen eigenen Geburtstag gedacht hat: also wann ist die Emilie geboren und wann bin ich geboren (er schließt an die Geburt von Emilie später nochmal an, dies war eine prägende Zeit für ihn – das könnte die Erklärung für diesen „Gedankensprung“ sein).

Z 230 Immanente Nachfrage durch I

Der I hakt nun noch einmal nach, wie denn die Geschichte mit seiner kleinen Schwester weitergegangen ist und setzt mit einem Fragment die Erzählung fort beziehungsweise leitet sie ein (wie ging es denn dann weiter, du bist zur Emilie...). I geht nicht auf das „Winterkind“ Thema ein, da er es vielleicht nicht einordnen konnte.

Z 231 Erzählfragment durch V

Er stellt nun das Vertrauensverhältnis und die emotionale Nähe zwischen sich und seiner Schwester dar, denn wenn er zur Emilie kommt, streckt sie ihm immer seine Arme entgegen wie zu einer Umarmung und er hält sie fest. Gerade das Satzteil „weil ich halt sie ja dann fest“ zeigt die Innigkeit und Verbindung, er fühlt sich durchaus auch für sie verantwortlich und als ihr Beschützer. Er beschreibt ebenfalls eine Ähnlichkeit zwischen sich und der Schwester im Verhalten und Bewegungsablauf, die aber auch sinnbildlich für die emotionale Verbundenheit der Geschwister gedeutet werden kann.

Z 232 Propositionelle Interviewerfrage

Der I fragt nach, ob V seine Schwester mag, da dies aus der Aussage von V eigentlich ersichtlich war, dient dies mehr einer Ratifizierung und einer Frage nach seiner expliziten Bewertung.

Z 233

V beantwortet die Frage des I mit dem validierenden „Ja“ und erweitert dann aber das Spektrum tatsächlich um eine Bewertung, dabei bewertet er sein Verhalten (und sein Umgehen) mit der kleinen Schwester im Verhältnis zu Jona (dem neuen Freund der Mutter). V stellt den liebevollen Umgang zwischen ihm und seiner Schwester in einen positiven Horizont, die Umgangsweisen des neuen Partners werden von V als negativer Gegenhorizont in Kontrast gesetzt. Zum einen setzt er sich damit in eine abgrenzende Beziehung zu Jona und verweist auf seinen (emotionalen) Wissensbesitz sowie seinen Expertenstatus: denn er weiß wie man mit der Emilie umgeht, Jona hingegen wird diese Kompetenz abgesprochen

Z 234 Immanente Nachfrage durch I mit propositionellem Gehalt

I fragt nach, wer denn Jona ist, ob es sich bei Jona um einen Bruder von Emilie und ihm handelt.

Z 235 Opposition zu einer Proposition von I durch V und Anschlussproposition durch I
V zeigt daraufhin eine heftige emotionale Reaktion, zum einen wird die Stimme laut und er bezeichnet die Frage als „sehr dumme Frage!“ Er wehrt sich damit heftig gegen die Annahme des I, dass es sich bei Jona um seinen Bruder – damit also um einen Teil seiner Familie handeln könnte, stellt es aber nicht klar wer Jona ist, sondern die Betonung liegt darauf, dass eben Paule sein Bruder ist. Jona will er nicht erklären. Der I „verteidigt“ sich und meint, dass er ja vielleicht nochmal einen Bruder hat und entschuldigt sich damit quasi auch für die „dumme“ Frage beziehungsweise rechtfertigt sich und die Frage.

Z 237 Validierung im Modus einer Begründung

V betont noch einmal, durch ein starkes „Nein“, dass er keinen weiteren Bruder hat und er das Thema „Jona“ nicht weiter ausführen will. Allein das darüber reden, löst eine starke Reaktion aus – es würde ein Fallen vom Stuhl nach sich ziehen. Es ist auf jeden Fall etwas, über das er nicht reden möchte und schließt daher auch mit der Feststellung, dass er einen Bruder und eine Schwester hat – Punkt. [Memo: so sind die Familienverhältnisse: Jona gehört nicht dazu, V. ist der Experte, während Jona die Kompetenz abgesprochen wird. Er scheint in gewisser Weise als Eindringling empfunden zu werden]

Z 238 Anschlussproposition durch I

I akzeptiert, dass er nicht darüber reden möchte und fragt daher wieder mit propositionalem Gehalt ob er denn die beiden (also die Schwester und den Bruder) gerne mag.

Z 239 Erzählung durch V

V beantwortet die Frage mit dem validierenden „Ja“ und nimmt nun, nach einer gewissen Spannung zum Interviewer („dumme Frage“), wieder Kontakt auf, möchte die Nähe wieder herstellen und sich der Aufmerksamkeit rückversichern („und soll ich dir sagen“). Damit setzt er erneut ein Signal, dass er nun eine Erzählung beginnt. Er schließt dabei an das Thema „Geburt und Geburtstag“ an, indem er erklärt, dass die Familie vor Geburt der kleinen Schwester noch in einem anderen Ort gewohnt hat. Seine Erinnerungen an diese Zeit und diesen Ort sind geprägt von Gegensätze: denn er beginnt mit dem was da so schön war, bricht diesen Satz aber ab um zu sagen, dass gleichzeitig „was ganz blöd von den Erzieherinnen“ war, was das aber ist, führt er an dieser Stelle nicht aus, sondern kehrt noch einmal zum Schönen zurück. Schön war also, dass es meist Sommer war, das heißt obwohl er ein „Winterkind“ ist, bevorzugt er den Sommer. Er stellt diesem Schönen, also dem positiven

Horizont, nun das Blöde entgegen, er steigert allerdings das Blöde, es wird zu „das Blödeste“, und überragt in seiner Bedeutung das Schöne. Er benennt an dieser Stelle sein Verhalten als das „Blödeste“, er schaut dabei auf den Boden und bricht kurzzeitig die Verbindung zum I ab. Die Gestik und Mimik signalisiert eine gewisse Scham oder ein Schuldgefühl gegenüber seinem eigenen Verhalten, so nennt er zuerst die Erzieherinnen als „das Blöde“, aber er empfindet sein Verhalten, erkennbar an der sprachlichen Steigerung von „Blöd“, als schlimmer oder gewichtiger. Dies relativiert er ein wenig, in dem er konstatiert, dass er „ein bisschen“ frech ist und vor allem auch nur „die ersten paar Tage“ [Memo: immer wieder tauchen diese Gegensätze/Widersprüchlichkeiten zwischen Erfahrungswelten auf, positives und negatives wird gegenüber gestellt, ebenso stellt er sich in Beziehung zu anderen und zu der Welt -> es kommt zu Missverständnissen, gerade auf der Ebene Kind- Erwachsene]

8.5.4 Interview Julie (USA, weiblich): *Die Unabhängigen*

Sequenz I: Z 39 – 59

- 38 I: Already and then you go to school?
 39 V6: I go to this school right now and I love it.
 40 I: Why do you love it?
 41 V6: Because it is so cool and we do cool things
 42 I: What things do you do? I haven't been to this school
 43 V6: because we do clay and we do lots of art things and that stuff
 44 I: I see, so what is your favorite art stuff to do?
 45 V6: Paint. But my mom said: don't get paint on your shoes because we are going to see Santa {sucht den Blickkontakt mit dem Interviewer, I. hat das Gefühl sie fühlt sich mit der Puppe nicht so wohl, daher wird sie beiseitegelegt}
 46 I: That is true! It is just clay on your shoes, but underneath and when it is dry we can get it off easily. (she looks at her shoes) Your shoes are so cute. And you know, if you had a wish a really big one - it can be crazy- what would you wish for?
 47 V6: Real wings so that I can fly
 48 I: Ohhhh, that is a good wish. Where would you fly?
 49 V6: Ahm, to France.
 50 I: Why to France?
 51 V6: because I have two dogs and ahm ~ I don't see often ahh (she is sitting on her hands, hands under her back, shouts, laughs)
 52 I: What was that, what happened?
 53 V6: Just cracked
 54 I: Did you just crack your fingers? Oh my god, this was loud
 55 V6: yeah (smiles)
 56 I: so you are o.k.? Shake your hands! (both are shaking their hands in the air, laughing) All good. So back to France, why France?
 57 V6: My grandma is from France and she speaks French and I am learning French. Yeah and ahm ahm I am teaching my grandma Spanish (excited, speaks fast) but sometimes ahm she does ahm she does it kind of crazy
 58 I: So what is she doing crazy (chuckles)?
 59 V6: (smiles slightly) ahm one time when she come visit to my house ahm I was trying to teach her ahm ~ and she said "bass"

Z 39 Anschlussproposition durch J

(vorherige Sequenz: J gibt im Absatz zuvor an, dass sie vier Jahre alt ist, worauf der I erstaunt beziehungsweise ungläubig nachfragend kommentiert, dass sie mit 4 Jahren schon zur „Schule“ geht.) Daraufhin antwortet J nun, dass sie auf diese Schule geht, also nicht auf irgendeine, ganz allgemeine Schule, sondern konkret diese. Sie liebt es in diese Schule zu gehen („and I love it“) und drückt damit ein sehr starkes Gefühl sowie eine tiefe emotionale Verbundenheit zu ihrer Schule aus: Wenn man etwas „liebt“, dann stellt es einen eindeutigen positiven Horizont beziehungsweise Rahmen dar. Deutlich wird auch, dass J den Schulbesuch nicht als von außen gewollt oder vorgegeben darstellt, sondern etwas, das IHREN Gefühlen und Bedürfnissen entspringt!

Z 40 Immanente Nachfrage mit propositionellem Gehalt durch I

Der Interviewer fordert nun eine Begründung ein, „warum“ sie die Schule liebt. Dies scheint also begründungsbedürftig, d.h. die emotionale Bewertung der Schule soll von ihr nun durch eine kognitiv-reflektierte Begründung ergänzt werden.

Z 41 – 43 Stellungnahme durch J in Interaktion mit I im Modus einer Beschreibung

J findet ihre Schule „cool“ und zwar genau deshalb, weil sie „coole“ Sachen machen. „Cool“ ist der Jugendsprache entlehnt und kennzeichnet einen besonders positiven, den Idealvorstellungen entsprechenden Sachverhalt. Wenn man etwas „cool“ findet, dann gehört man eigentlich schon zu den ‚Großen‘, weil man weiß, wie ‚große‘ Kinder eine besonders positive Bewertung von etwas zum Ausdruck bringen. Die Schule ist also besonders positiv besetzt, dabei vielleicht auch „hip“ und modern, was sie in dem Wort „cool“ zusammenfasst. Wie sie also die Schule nicht nur mag, sondern liebt, so ist die Schule auch nicht nur toll, sondern „cool“ (also eine Form der Steigerung und Betonung). Auch eine erste implizite Orientierung deutet sich an: Die Schule ist nicht an sich ein positiver Horizont, sondern weil man dort selbst, aktiv etwas TUN kann. Die eröffneten Handlungspotenziale sind also das, was den Ort zu einem ‚geliebten‘ Ort machen. Der I möchte nun genauer verstehen, was sich hinter den coolen Sachen verbirgt. Er schickt auch eine Begründung hinterher, warum er dies nachfragen muss, denn er war nicht an dieser Schule, damit macht er J zur ‚Expertin‘ ihrer eigenen Erfahrungen und Erlebnisse! J erklärt, dass sie mit Tonerde/Lehm arbeiten und viele „art things“ machen. Das Programm dieser Institutionen richtet sich nach dem ‚Creative Curriculum‘ und hat einen kreativ-künstlerischen Ansatz, den J sehr schätzt und der von ihr als Grund für die hohe emotionale Verbundenheit angeführt wird. Damit ist das grundlegend Positive (selbst tätig sein) nun spezifiziert: Positiv ist, wenn man selbst etwas hervorbringen/gestalten kann, also NICHT etwas Vorgegebenes (z.B. Fachwissen) einfach rezipiert, sondern etwas aus sich heraus und mit den eigenen Händen erschaffen und ausdrücken kann. Was GENAU dies ist, ist dabei nicht so wichtig („stuff“) – der Prozess des Tuns steht im Mittelpunkt.

Z 44 Immanente Nachfrage durch I (Aufforderung zur Bewertung)

Der Interviewer möchte nun wissen, was ihre liebste Tätigkeit bei den „Kunstsachen“ ist, also was sie am liebsten macht.

Z 45 Elaboration (Fragment) in Form einer Beschreibung durch J

J gibt an, dass Malen ihre liebste Tätigkeit ist (Paint), sie nennt dabei aber nur das Wort ‚paint‘, das eben auch Farbe bedeuten kann. In welcher Wortbedeutung sie das Wort an der Stelle verwendet, ist nicht eindeutig zu klären, da der Interviewer aber nach einer Tätigkeit

fragt und auch sie zuvor das Tun fokussiert hatte, geht es ihr wohl um den kreativen Umgang mit Farbe. Ausgehend von diesem Wort erzählt sie folgend, die Ermahnung ihrer Mutter keine Farbe auf die Schuhe zu bekommen, da sie „Santa Claus“ besuchen gehen. Die Schuhe werden offensichtlich zu besonderen Anlässen angezogen und die Erwachsenen-Perspektive ist, dass sie auf die Schuhe achtgeben muss. Das, was J also besonders an der Schule liebt, erfährt eine Restriktion/Einschränkung von außen: Das Malen darf nicht ‚ausufern‘, nicht den Rahmen sprengen, es darf nicht am Körper und dessen Kleidung sichtbar sein.

Z 46 Anschlussproposition mit Wertung und eine anschließende exmanente Frage durch I
Der Interviewer bestätigt quasi die Aussage der Mutter und ergänzt, dass es ja nur Lehm an ihren Schuhen ist und wenn der trocken ist, dann geht er auch ganz einfach wieder weg. Damit will er J beruhigen, die eigentlich nicht sehr beunruhigt über diese Tatsache wirkt. Der I bewertet nun die Schuhe, indem er sie als „cute“ bezeichnet, also als süß (dabei weiß er nur, dass J die Schuhe besonders hervorhebt, das „cute“ ist damit eine Wertung seinerseits). Während aus der Erwachsenenperspektive also die „süßen“ Schuhe oberste Priorität haben, ein ‚fertiges‘, kommerzielles Produkt, ist es aus der Perspektive des Kindes der Prozess des schöpferischen Umgehens mit Material – hier deutet sich eine Rahmeninkongruenz an, die zu Spannungen führen kann. Der I geht nun nicht weiter auf die Schuhe ein, sondern bindet indirekt an „Santa“ an und fragt nach einem besonderen Wunsch von J, dieser kann auch ganz verrückt, muss also nicht realistisch sein. J wird hier also ermutigt, ihren Wunschphantasien freien Lauf zu lassen.

Z 47 Anschlussproposition durch J

J gibt ohne ein Zögern oder ein Füllwort, ihren Wunsch an: nämlich *echte Flügel*, so dass sie fliegen kann. Interessant ist dabei, dass sie explizit auf die Echtheit der Flügel verweist, also wieder sollen sie kein fertiges, kommerzielles Produkt wie beispielsweise ein Kostüm sein und auch kein technisches Hilfsmittel. Die Flügel sollen Teil ihres Körpers sein, so dass sie selbst jederzeit und eigenständig die Möglichkeit zum Fliegen hat. Auch hier fokussiert sie auf eine Tätigkeit, ein aktives Tun. Fliegen kann generell als ein Traum der Menschheit verstanden werden. Fliegen ermöglicht Freiheit (so frei wie ein Vogel), Unabhängigkeit, Perspektivenwechsel (eine Perspektive von oben, vom Himmel -damit auch näher zu Gott) und schnelle Ortswechsel und Grenzenlosigkeit. In dieser Allmachtsphantasie dokumentiert sich auch der Wunsch, aller Regeln, an die Menschen – und insbesondere Kinder – gebunden sind, enthoben zu sein und TUN zu können, was man will [Memo: Autonomie und Selbsttätigkeit, vergleiche auch das Interview von Jake -> „do what I want to do“].

Z 48 Bewertung und immanente Nachfrage durch I

Der Interviewer möchte J bestätigt wissen und bewertet mit seiner Kommentierung (that is a good wish) den Wunsch. Er fragt nun nach, wohin sie denn fliegen würde, nimmt also an, dass nicht das Fliegen an sich der Wunschgedanke ist, wie sich dies zuvor in der Proposition von J dokumentierte, sondern das Ziel.

Z 49 – 54 Anschlussproposition mit Interaktion durch J und Nachfrage mit propositionellem Gehalt durch I

J validiert diese Aussage und gibt auch ein Ziel an, nämlich Frankreich („to France“). Es könnte sein, dass sie durchaus auf die Erwartung einer Zielangabe des Interviewers reagiert, hätte sie aber kein konkretes Ziel vor Augen, könnte sie nicht darauf referieren und würde vermutlich in Opposition gehen oder der Antwort ausweichen. Das *Ziel Frankreich* ist damit ein sehr konkretes Ziel und hat vermutlich Anbindung an ihre Biografie. Es sagt auf jedem Fall aus, dass sie zu diesem Land eine besondere Beziehung haben muss, auch wenn an der Stelle noch nicht klar wird welche. Wobei der I nun genau an dieser Stelle nachhakt („why to France“). J setzt nun mit einer Erklärung über zwei Hunde an, die sie besitzt, dabei ist der zweite Teil des Satzes und eines weiteren akustisch nicht zu verstehen. Das ‚Fliegen-Können‘ würde ihr ermöglichen, die Hunde und/oder auch die Menschen in Frankreich zu besuchen. Dabei sitzt sie im Schneidersitz, streckt die Hände unter die Beine, es macht ein knackendes Geräusch und sie lacht. Der Interviewer fragt nach, was denn das war, was passiert ist. Sie antwortet darauf, dass ihre Hände nur „geknackt“ haben, sie ist dabei nicht erschrocken oder besorgt, sondern sie lacht und findet das sehr komisch. Dieses Knacken wurde bewusst herbeigeführt, sie scheint dies auch nicht zum ersten Mal zu machen, sondern sie inszeniert und zelebriert dies. [Memo: J lenkt den Interviewer damit vom Gespräch ab und demonstriert ihm etwas auf der körperlichen Ebene – sie TUT etwas, das ihn überrascht, seine Aufmerksamkeit erregt. Sie zeigt ihm eigentlich, dass sie etwas ‚Besonderes‘ kann, zwar kann sie nicht fliegen, aber sie kann etwas tun, dass das Gegenüber nicht kann]

Z 56 Anschlussproposition durch I in Interaktion mit J und immanenter Nachfrage durch I mit propositionellem Gehalt

Der Interviewer fragt nach, ob alles o.k. ist und trägt somit zur Inszenierung bei, denn sie lacht und gibt eigentlich keinen Anlass zur Sorge. Er geht nun noch weiter, indem er sie auffordert, mit ihm die Hände auszuschütteln, die Hände und Muskeln insofern zu lockern und auch zu schauen, ob alles noch funktioniert. J stimmt sofort mit ein und beide schütteln ihre Hände gemeinsam und lachen dabei. Insofern wird die Situation zwar weiter inszeniert, aber die Atmosphäre ist aufgelockert, beide stellen hier im Tun Gemeinsamkeit her. Der Interviewer knüpft nach dieser kurzen Interaktion auf der performativen Ebene wieder an das

vorige Thema an, dass durch das „Knacken der Finger“ unterbrochen wurde. Er wechselt also wieder auf die Ebene des sich kommunikativ Verständigens.

Z 57 Anschlussproposition durch J im Modus einer Beschreibung

Fliegen nicht als Selbstzweck, sondern um ein Ziel zu erreichen, wurde vom Interviewer angestoßen (Erwachsene fliegen, also nehmen das Flugzeug, um ein Ziel zu erreichen), und nun geht J genau darauf ein und nennt sehr präzise EIN spezifisches Ziel: Frankreich. Die Vermutung, dass sie nicht ohne Grund auf Frankreich referiert, wird in diesem ‚turn‘ bestätigt. Ihre Großmutter ist aus Frankreich, J hat französische Wurzeln und es ist somit ein Teil ihrer Identität. Sie hat eine spezielle Beziehung, dabei ist nicht ganz klar, ob ihre Großmutter noch in Frankreich lebt und ihr Flugziel deshalb Frankreich ist (erst im weiteren Verlauf wird klar, dass ihre Großmutter noch dort lebt, die Mutter Französisch mit ihr spricht und sie tatsächlich auch bereits mehrmals zu Besuch in Frankreich war). Sie betont dabei, dass sie auch Französisch lernt und verweist damit darauf, dass sie diese Sprache als eine Sprache wahrnimmt, die sie lernt/noch lernen muss – also ihr nicht selbstverständlich ist. Wieder geht es darum aktiv etwas zu tun: Französisch zu lernen beziehungsweise zu sprechen! Sie verweist damit auch auf ihre *Sprachkompetenz* (sie kann Englisch und lernt Französisch) und bekräftigt dies damit, dass sie als Sprachlehrerin ihrer Großmutter Spanisch beibringt. Sie ‚verkehrt‘ nun die Rollen, man kann selbst noch etwas lernen und zugleich jemand anderem etwas beibringen, auch Erwachsene können Lernende sein und damit auf gleicher Ebene wie die Kinder. Sie nimmt die Rolle der Lehrerin ein und unterrichtet ihre Großmutter („I am teaching my grandma“), dabei lernt die Großmutter in einer verrückten Art und Weise die Sprache („kind of crazy“). Sie benutzt nicht das Wort lustig (funny), sondern ‚verrückt‘ (crazy), d.h. auch Erwachsene nehmen das Lernen nicht immer ganz ernst beziehungsweise es ist auch für sie nicht ganz einfach. Hier dokumentiert sich, dass es J um die Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen sich und den Erwachsenen geht und die ‚verrückten‘ Umwege der Großmutter beim Sprache lernen, also das Spontane, nicht unmittelbar Zielführende, durchaus positiv konnotiert werden. [Memo: J interessiert sich für die Prozesse des Tuns und Lernens, die Produkte/Ziele treten demgegenüber in den Hintergrund! Faszination an dem Spiel mit den Rollen, sie schlüpft in die Rolle der erwachsenen Lehrerin und bringt der Großmutter etwas bei]

Z 58 Anschlussproposition durch I

Der Interviewer denkt, J findet das lustig, wenn ihre Großmutter die Sache auf eine verrückte Art und Weise macht und fragt nach, wie sie denn da „Verrücktes“ macht und lacht dabei.

Z 59 Anschlussproposition in Form eines Erzählfragments durch J

J geht nun zwar inhaltlich darauf ein, sie bestätigt aber nicht die Interpretation des I, dass das lustig ist, sondern lächelt nur sehr verhalten.

Sequenz II: Z 264 – 275

- 257 V6: Ahm, I like books. I like reading books. Long books, like really long books
 258 I: and do you watch them or your mom read to you?
 259 V6: I read them. I know the words. [really] I ahm last time I bring a book about squirrels and then read it to me.
 260 I: So you brought a book, so you could show it the other students?
 261 V6: Yeah.
 262 I: and how did they like it?
 263 V6: "umph" - good.
 264 I: What is your favorite book?
 265 V6: Dora¹²¹[:]!
 266 I: Ah, Dora again. Who is that Dora and what is she doing?
 267 V6: She is a Dora and Boots, they try to get something but ahm but every time in the movie Swiper comes [so is he the bad guy?] No, he is not a bad guy, he is just a fox that swipe (*moves her arm like she would sweep things from a table*) things. His name is Swiper because he likes to swipe things and ahm Swiper starts with ahm [s]
 268 I: That is true. Very good. Why do you like her?
 269 V6: ahm because she has Map¹²² and he tells her where to go. Like he says: Bridge - Tunnel. Stop good (?boys?), because Dora will know where they need to go
 270 I: Ah, so she is on an adventure? [«Auhhh!!»] what happened?
 271 V6: I just scratched my eye. When I when I said «Ahh» I just had my hand down and it poked me in my eye. Yeah, I went like this (*holds up her hand and leads the hand up to her eye*) «Auhh»!
 272 I: Huh, everything's alright?! Hey I want to watch Dora, too. Is she on TV?
 273 V6: I have movies of her.
 274 I: Then I have to buy a movie, I guess [Yeah] and is she pretty?
 275 V6: yeah! [...] but she is just a little girl. (*Intonation falls*)

Z 264 Textimmanente Nachfrage durch I

J hat dem I berichtet, dass sie Bücher mag, dabei insbesondere lange Bücher, Dabei hat sie erst letztens ein Buch über Eichhörnchen in die Schule mitgebracht und den anderen Kindern gezeigt. Ausgehend von diesem Thema fragt der Interviewer nun nach einem Lieblingsbuch.

Z 265 – 267 Textimmanente Nachfrage durch I und Anschlussproposition in Form einer Elaboration durch J

Sie verweist auf „Dora“ und erwartet, dass dies dem Interviewer ein Begriff ist. „Dora the Explorer“ ist ursprünglich eine Fernsehserie für Vorschulkinder von dem Sender Nickelodeon produziert, mittlerweile gibt es eine breite Palette an medienkonvergenten Artikeln. Damit

¹²¹ Dora, the Explorer

¹²² Bei der Landkarte handelt es sich um einen personifizierten Gegenstand aus der Fernsehserie *Dora, the Explorer*. Die Landkarte *Map* ist eine von Doras Freunden.

kann der Begriff Dora schon fast als eine ‚Eigenmarke‘ bezeichnet werden. J nennt an dieser Stelle Dora als Lieblingsbuch, es kann aber davon ausgegangen werden, dass sie damit auch die Serie schaut (darauf verweist sie auch an anderer Stelle). Was die erste Bezugsquelle war, Serie oder das Buch, kann nicht beurteilt werden. Allerdings zeigt sich hier, dass eine Präferenz für eine Figur oder ein Thema nicht auf ein mediales Produkt begrenzt bleiben muss, sondern ausgehend davon auch auf andere Produkte mit dem gleichen Thema oder der gleichen Figur zurückgegriffen wird, um ihr Interesse zu befriedigen. Der I fragt nun aber, anscheinend unwissend nach, wer denn diese Dora ist und was die macht. J beschreibt nun folgend die drei Hauptcharaktere der Serie als auch die Haupthandlung, dabei bezieht sie sich auf Buch und Film. Dora und ihr Freund Boots sind die Hauptpersonen, die versuchen „etwas“ zu bekommen. Swiper als der Gegenspieler versucht dies zu verhindern. Allerdings sieht sie ihn nicht als den „bad guy“, wie der Interviewer nachfragt, sondern er ist ein Fuchs, der eben Dinge „mitgehen lässt“. Darum ist ja auch sein Name Swiper von „to swipe“, was übersetzt bedeutet: Sachen klauen, mopsen, mitgehen lassen. Im Namen ist quasi schon impliziert, was er tut und damit wird auch eine Rechtfertigung mitgeliefert: Swiper kann quasi per Definition seines Namens nicht anders, er muss sich so verhalten, ergo handelt er nach seiner inneren Natur. Sie ergänzt nun, dass Swiper mit dem Laut [s] beginnt. Damit begibt sie sich auf eine Metaebene, indem sie über Sprache reflektiert. Sie schafft damit eine Distanz zum passiv rezipierten Inhalt, denn darauf kommt es ihr nicht so sehr an. Die Medien bieten ihr eine Folie für das bedeutsame aktive Tun – nämlich mit Sprache zu spielen und damit auf eine sprachliche Kompetenz, die in der Souveränität der Lautzuordnung liegt, zu verweisen. [Memo: sie zeigt was sie kann, verweist immer wieder auf ihr selbständiges TUN und was sie (dadurch) KANN -> vgl. auch die Stelle mit dem Film E.T., entscheidend ist durchaus auch der Inhalt des Films, aber gleich wichtig ist es ihr, dass sie eine Wunschliste mit dem E.T. Stofftier selbst angelegt und geschrieben hat → das aktive Tun/ Autonomie durch Selbsttätigkeit = homologes Muster]

Z 268 Anschlussproposition mit immanenter Nachfrage durch I (begründungsgenerierend)

Der I bestätigt sie in ihrer Kompetenz und lobt ihre Lautzuordnung, damit bewertet er auch ihre Leistung. Der I möchte nun etwas mehr darüber erfahren, warum sie Dora mag, also erfragt die ‚persönliche‘ Beziehung von J zu Dora.

Z 269 Validierung im Modus einer Begründung durch J

Die persönliche Beziehung zu Dora, also der Grund warum J sie mag, hängt nicht mit Dora und ihrem Erscheinungsbild oder ihren Eigenschaften zusammen, sondern mit „Map“ – einer personifizierten Landkarte von Dora. Die Landkarte sagt Dora, wo sie hingehen soll und sie illustriert dies an einem Beispiel. Das heißt die Landkarte gibt Dora klare Instruktionen, sie

gibt Orientierung und dadurch weiß Dora, wo sie und ihre Freunde hingehen müssen. Entscheidend ist hier die Verwendung des Tempus, das Futur verweist darauf, dass Dora zu jedem Zeitpunkt und in jeder Situation den Weg wissen wird. Neben dieser Orientierung bietet die Landkarte folglich auch eine Verlässlichkeit und Sicherheit, die Landkarte offenbart Dora wie sie und ihre Freunde ans Ziel gelangen können. Das heißt auch hier betont J das aktive Tun, will man ein Ziel erreichen, muss man einen Weg gehen und Abenteuer bestehen, um das Ziel zu erreichen. Gut ist eben, wenn man jemanden wie Map hat, der einem die notwendige Orientierung gibt und einem den Weg weist, aber gehen muss man den Weg selbst. [Memo: In Sequenz I wünscht sie sich Flügel, um nach Frankreich zu fliegen, das Land in dem ihre Wurzeln liegen und in der Medienpräferenz knüpft sie nun an eine Landkarte an, die einem zeigt, wo es hingehen soll: bei beiden Szenen geht es um ‚Ortswechsel‘ und darum ‚wo‘ hinzugelangen. Frage der Positionierung. Ebenso geht es darum, unabhängig von anderen Erwachsenen oder technischen Hilfsmitteln, an einen bestimmten Ort zu gelangen und den Weg zu gehen beziehungsweise zu fliegen]

Z 270 – 271 Anschlussproposition durch I – Interaktion und Intervention durch J mit erneuter Anschlussproposition durch I

Der Interviewer fragt nach, ob Dora auf einem Abenteuer ist, was aber mehr einer Feststellung gleicht, er beansprucht damit eine gewisse Deutungshoheit. Allerdings wird er durch einen Ausruf von J unterbrochen, der an einen Schmerzensausruf erinnert. I fragt nach, was passiert sei, woraufhin J ihm schildert, dass sie sich gerade ins Auge gefasst und sich gekratzt hat. Ähnlich wie schon in der ersten Szene, bei der sie die Finger knacken lässt, zeigt sie hier wieder eine potentiell ‚gefährliche‘ Situation, in der sie sich ‚wehgetan‘ hat. Erneut TUT sie etwas auf der performativen Ebene. Der Interviewer bestätigt sie und fragt beziehungsweise stellt mehr oder weniger fest, dass alles wieder in Ordnung ist, um dann an das vorhergehende Thema wieder anzuknüpfen.

Z 273 Anschlussproposition durch I

J verweist darauf, dass sie Filme von Dora hat, das heißt sie schaut sie also nicht im regulären Fernsehprogramm an, sondern vermutlich als DVDs, die ihr dadurch aber eine Wiederholung und Allverfügbarkeit garantieren. Daraus folgert I, dass er dann wohl auch einen kaufen sollte und fragt nach, ob Dora denn hübsch ist. Sie hat von Schönheit oder Aussehen bisher nicht gesprochen, das heißt der Interviewer fordert hier eine wertende Stellungnahme mit einer Aussage, die eher auf das weibliche Geschlecht bezogen ist und nicht auf eine persönliche Qualität (z.B. mutig, schlau etc.), an der sich J abarbeiten müsste.

Z 275 Validierung im Modus einer Begründung/Anschlussproposition durch J

J validiert dies mit einem lapidaren „yeah“ und signalisiert aber auch, dass das nicht der Punkt war, denn eigentlich steht Dora nicht im Zentrum des Interesses und vor allem geht es (gerade im Anschluss an den vorhergehenden Absatz) nicht um das Thema Schönheit. Das verdeutlicht noch einmal, dass Dora an sich nicht die Identifikationsfigur ist, sie ist auch nicht der Grund warum J die Serie toll findet, das ist „Map“, eine Landkarte, die sagt, wo es langgeht und vielleicht auch die Abenteuer die Dora und Boots gegenüber Swiper bestehen müssen. Wenn es um das Thema Schönheit geht, ist Dora als kleines Mädchen kein Vorbild, das heißt damit auch, dass Schönheit etwas ist, was sie erwachsenen Frauen zuschreibt. Auch hier scheint eine enge Verbindung zwischen Attraktivität und Eigenständigkeit als Merkmal erwachsener Frauen zu bestehen.

Sequenz III: Z 105 – 117

- 105 V6: Hmm. ahm I have seen Sound of Music.
 106 I: Haven't seen this one
 107 V6: When you are ~ ? [hmm] and her mother says to take care of seven children and she says: SEVEN Children! (*Intonation goes up; voice gets louder, laughs at the end of the sentence*) {*sie inszeniert die Szene im Film und gibt diese wieder*}
 108 I: (*laughs*) Wow that is a lot! What is the movie about?
 109 V6: Ahm (*faltet und öffnet ihre Hände, bleibt aber ansonsten sitzen*) There is a girl that is sixteen years old (...)
 110 I: So sixteen, that is already pretty old
 111 V6: yeah, I am gonna be sixteen and ahm yeah I am gonna be sixteen I am gonna feel like the ladies
 112 I: That is true. Do you want to be sixteen already or do you like being your age?
 113 V6: I would like being sixteen, because I like being an adult
 114 I: That seems like, but I already can talk to you like an adult.
 115 V6: (*leans back, crosses her legs*) Yeah and I am so excited that I am gonna see Santa
 116 I: Yeah, I would be, too. I mean seeing Santa that is something. Are you going to take pictures of you and Santa?
 117 V6: I am not going to sit on his stomach, I am just gonna sit next to him

Z 105

J benennt sofort einen konkreten Film, den sie auf dem kleinen Fernseher anschauen kann. Bei dem Film Sound of Music handelt es sich um die Verfilmung des Musicals, das bereits 1959 Premiere hatte und 1965 erstmals verfilmt wurde. Dieser Film ist also schon „alt“ und keine aktuelle Verfilmung, dennoch schaut und kennt ihn J. Dies könnte daran liegen, dass es sich um einen Familienfilm handelt, den vielleicht auch schon die Mutter angeschaut hat und es daher ein Element des doing family darstellt (was aber an der Stelle nicht mit Sicherheit belegt werden kann)

Z 106 – 107

Der I kommentiert nun, dass er diesen Film nicht gesehen hat, daraufhin setzt J mit einer kurzen Episode aus dem Film an. Dabei greift sie auf eine Szene zurück, in der die Mutter (vermutlich) der Tochter anweist, dass sie auf sieben Kinder Acht geben soll. Sie gibt nun die Antwort der Person in der indirekten Rede wieder, indem sie die entsetzte Stimme imitiert und den Satz „Seven Children“ als ein Ausruf formuliert. Sie benutzt also hier als Erzählstil die direkte Rede und zeigt damit im Alter von vier Jahren ein Verständnis davon, wie eine Erzählung interessant gestaltet werden kann (vermutlich intuitiv). Dabei lacht sie, diese Szene enthält für sie eine Situationskomik.

Z 108 Anschlussproposition durch I in Interaktion mit J

Der Interviewer lacht nun mit ihr und fragt nach, um was es in dem Film geht. J fokussierte eine konkrete Szene und nicht um die gesamte Darstellung des Inhalts, Kinder scheinen anders als Erwachsene über Medien zu erzählen, d.h. die Frage nach dem Inhalt ist eine Frage aus der Erwachsenenperspektive [Memo: alle Kinder haben bisher, wenn es um Medieneindrücke ging episodenhaft erzählt. Das bedeutet sie nehmen sich eine für sie besonders prägnante Szene an die sie sich erinnern und erzählen diese nahezu „filmisch“ also in Schnitten und mit dramaturgischen Effekten nach]

Z 109 – 113 Validierung im Modus einer Beschreibung durch J

J stellt nun die, für sie wichtigste Person des Films mit Altersangabe vor. Damit beginnt sie mit der Beschreibung der Hauptcharaktere und bedient die Narrationsstruktur als auch die Erwartungshaltung des I. Nun allerdings folgt eine lange Pause, so als wäre sie sich nicht sicher, wie sie weitererzählen soll. Sie liefert damit einen Hinweis darauf, dass für sie die sechzehnjährige Hauptperson, die von der Mutter angewiesen wird auf sieben Kinder aufzupassen, im Zentrum des Interesses steht und weniger die Handlung. Die Pause wird vom I unterbrochen, der einwirft, dass das ja schon ganz schön alt ist. Darauf geht J sofort ein und stellt es in Beziehung zu sich selbst, dass sie nämlich auch einmal sechzehn sein wird. Sechzehn zu sein [Memo: ‚sweet sixteen‘ besondere Bedeutung in den USA, spielt das vielleicht auch eine Rolle, dass diese sechzehn so betont werden] und sich damit auch wie die „ladies“ fühlen wird. Sie will sich also nicht nur wie eine ‚gewöhnliche‘ Frau fühlen, sondern wie eine erwachsene, vornehme und auch elegante Frau – dies macht sie deutlich in dem sie nicht nur von Frauen spricht, sondern von den „Ladies“, was z.T. dem Lokalkolorit der Südstaaten geschuldet sein kann, dennoch markiert es ein bestimmtes Bild einer Frau: einer eleganten, höflichen und vornehmen Frau, das Ideal der ‚Southern Lady‘. Dabei eifert sie diesem Vorbild nach und wäre eigentlich auch schon gern erwachsen. [Memo: es dokumentiert sich auch an dieser Stelle wieder das homologe Muster des Strebens nach

Autonomie durch Selbsttätigkeit/ Erwachsen sein, dabei sieht sie sich bereits als Erwachsene und sie zeigt Selbständigkeit → vgl. die Stelle in der sie sich selbstbewusst gegen das Sitzen auf dem Schoß des Weihnachtsmannes entscheidet; im Vergleich zu Jake – Julie demonstriert die Autonomie in ihrer Handlungspraxis stärker als Jake und stellt diese auch performativ her]

Z 114 Anschlussproposition durch I

Der Interviewer bestätigt sie in ihren Worten (that seems like), dadurch das er das Wort “scheinen” verwendet, kann er aber auch vermitteln, dass es eben nur so scheint und sie dennoch ein Kind ist. Dies baut ihr aber auch eine Brücke zurück, man kann sich mit ihr wie mit einer Erwachsenen unterhalten, aber sie darf dennoch Kind sein.

Z 115 – 116 Anschlussproposition durch J mit Bewertung und anschließender Frage mit propositionellen Gehalt durch I

So verleiht J an dieser Stelle ihre Freude und Aufregung Ausdruck, dass sie heute Santa Claus sehen wird und ist damit wieder ganz Kind. Das Thema beschäftigt sie, denn sie bringt es an dieser Stelle von sich aus wieder in das Gespräch. Das Thema Erwachsen sein und die Aufregung den Weihnachtsmann zu sehen steht bei ihr nicht im Widerspruch oder Kontrast zueinander. Der I bewertet dies, indem er ihr zustimmt und bestätigt, dass er das auch wäre, denn schließlich ist es etwas besonderes ‚Santa‘ zu sehen. Er fragt nun nach, ob sie denn auch Bilder machen wird von sich und Santa (obwohl sie schwerlich Bilder von sich selbst machen kann)

Z 117 – 119

Auf diese Frage geht J nun nicht ein, sie scheint gedanklich noch mit etwas anderem beschäftigt, was sie auch zum Ausdruck bringt indem sie mit Bestimmtheit erklärt, dass sie ‚Santa‘ nicht auf den Bauch sitzen wird, sondern nur nebenan sitzen wird. Von der Entschiedenheit und dem eigenen Einwurf zu urteilen scheint sie sich gedanklich damit schon beschäftigt zu haben, man kann vermuten, dass sie dies bereits zu Hause diskutiert und mit der Mutter angesprochen hat. Sie will ihm also nicht wie die anderen (kleinen?) Kinder auf den Bauch/Schoß sitzen, sondern sie möchte ihren Abstand wahren. Sie agiert in gewisser Weise „erwachsen“, indem sie also gleichwertig neben ihm Platz nimmt. Sie entscheidet folglich über Nähe und Distanz, nicht die Erwachsenen. Diese Entscheidung trifft sie selbst und behauptet sich damit auch gegenüber den Erwachsenen als auch gegenüber den Peers. (Memo: homologes Muster -> Autonomie)

Sequenz IV Z 6 – 15

- 6 I: You have the right shoes for it. and today you will see Santa {Interviewer gathered that information before the actual interview} and what do you wish for again?
- 7 V6: ahm a doll house and and ahm and a ET dinosaur (?) I wrote a list all by myself (*proud voice*)
- 8 I: Really, all by yourself and you listed all the things you want?
- 9 V6: Yeah (*nods*)
- 10 I: and what was the other thing you want?
- 11 V6: and E.T dog
- 12 I: what is that, can you help me?
- 13 V6: yeah ahm, ahm have you ever seen the E.T. movie?
- 14 I: Hmm, haven't seen that movie.
- 15 V6: yeah ahm and the bad guys try to take E.T with a magical potion and to put him in a cage but they don't do it, because he gets home

Z 6 Anschlussproposition durch I mit immanenter Nachfrage

J hat I erzählt, dass sie ihre speziellen roten Schuhe anhat, die wie die Wizard of Oz Schuhe aussehen [Memo: Medienkonvergenz], dies bestätigt der I an dieser Stelle und fragt nochmal nach, ob sie denn heute Santa besuchen gehen wird und welche Wünsche sie nochmal an Santa hat (dies hat sie erzählt bevor die Kamera lief).

Z 7 – 12

J erzählt, dass sie sich ein Puppenhaus wünscht und eine E.T. Figur. Diese Wünsche hat sie ganz allein auf einer Liste notiert, dies ist ihr so wichtig wie der Wunsch selbst – dabei betont sie, dass sie diese Liste ganz alleine und damit ohne Hilfe eines Erwachsenen geschrieben hat. Anerkennend und damit positiv wertend wiederholt der Interviewer diesen Satz mit fast ungläubigem Staunen. Der Interviewer fragt nun nochmal nach dem zweiten Wunsch, dass er entweder akustisch oder inhaltlich nicht verstanden hat. Daraufhin wiederholt sie noch einmal ihren Wunsch nach einem E.T. dog (oder doll?) – dies kennt der Interviewer nicht und bittet sie um Hilfe, also um eine Erklärung.

Z 13

J fragt nun, ob der I schon einmal den E.T. Film gesehen hat und benutzt damit eine Gegenfrage, die ihr die Erklärung leichter machen würde. Damit wird klar, dass sie sich auf den Film von Steven Spielberg bezieht, einer der erfolgreichsten Filme von Walt Disney. Sie wünscht sich folglich eine Figur mit einem Bezug zu Medien, ein Merchandising-Produkt zu einem Film aus dem Jahre 1982. Sie benennt damit erneut ein Film, der deutlich älter ist als sie selbst und durch die länger zurückliegende Produktion lediglich auf DVD gesehen werden kann oder zu bestimmten Anlässen im TV wiederholt wird. Es ist kein aktueller Kinofilm, sondern passt eher zu den medialen Erfahrungen der Mutter. Beide Filme, sowohl Sound of Music, als auch E.T., sind Familienfilme und man kann vermuten, dass diese gemeinsam mit

der Mutter oder im Kreise der Familie angeschaut werden [Memo: dies bestätigt sie dann auch an anderer Stelle: doing family]. Der I erklärt, dass er diesen Film noch nicht gesehen hat, woraufhin sie in die Handlung einsteigt. Dabei fokussiert sie auf die Schlussstelle, als die „bösen Typen“ („bad guys“) E.T. mit einem magischen Zaubertrank mitnehmen und in einen Käfig sperren wollen. Sie skizziert damit den dramatischen Höhepunkt des Films, löst die Spannung aber sehr schnell auf, indem sie die gelungene Heimkehr von E.T. als positiver Ausgang des Films nachschiebt. Ihre Betonung liegt auf dem sicheren Zuhause, indem er also nach Hause gelangt, kann er sich der Bedrohung entziehen und ist gerettet. Diese Figur hat besondere Bedeutung, denn der Wunsch nach dieser Figur schreibt sie selbstständig auf die Weihnachtswunschliste. E.T. ist ein Außerirdischer, der auf der Erde landet und dort Freunde findet, aber eben auch aufgrund seiner Andersartigkeit bedroht wird. Er kann sich retten, indem er wieder zu seinem Zuhause zurückkehrt, dies bedeutet aber auch der Abschied von seinen menschlichen Freunden. Sie wählt also eine Figur und ein Film, der sich unter anderem inhaltlich mit dem Thema „Zuhause“, dem Ortswechsel beziehungsweise des „wo Hingelangens (und vielleicht auch des „wo-Hingehörens“) und der Frage nach den Wurzeln beschäftigt.

Zusammenfassend (im fallinternen Vergleich):

- Aktives TUN und KÖNNEN -> Selbsttätigkeit
- Erwachsen sein/ eine Lady sein -> Autonomie durch Selbständigkeit und Selbsttätigkeit
- Eigene Entscheidungen treffen, diese behaupten – auch gegenüber Erwachsenen
- Seine eigene Position finden und vertreten
- Orientierung und Positionierung: Man braucht Freunde und Erwachsene wie „Map“, die einem die Richtung weisen und Orientierung geben, aber den Weg will sie selbst gehen – dabei ist gehen wieder eine selbsttätige, aktive Form der Fortbewegung, wie auch das von ihr genannte Fliegen (können). → also im Grunde geht es auch hier wieder um das aktive Tun
- Symbol der Allmachtsphantasie: Flügel
- Motiv eigene Wege gehen, Wege finden – unabhängig von Erwachsenen

8.5.5 Interview Lisa (Deutschland, weiblich): *Die Risk-Taker*

Szene I Zeile 73 -86 (Spielpraxis)

- 73 I: Wenn ich dich jetzt verzaubern könnte, in was soll ich dann verzaubern?
 74 L: In eine Tänzerin.
 75 I: Mit einem schönen Kleid?
 76 L: Ja, ich hab auch schon eins, da gibt's so goldene Schleifen, so ein goldenes Kreuz. Ich hab so ein Kleid an und da sind so kleine, ganz winzige Sternlein drauf.
 77 I: Das klingt toll. Gehst du auch tanzen?
 78 L: Ja, jede Woche, das ist aber voll langweilig, die machen da immer nur Babysachen.
 79 I: Und was würdest denn du gern machen?
 80 L: Tanzen oder Kunststücke oder so was. Und einmal hab ich sogar geübt so einen richtigen Handstand zu machen.
 81 I: Echt? und du bist nicht umgefallen?
 82 L: Nee und einmal hab ich sogar ein hochstehender Purzelbaum gemacht und da hab ich mir ganz schön wehgetan.
 83 I: Oh. Du machst ja ganz gefährliche Sachen.
 84 L: Also ich bin Füße nach oben, Hände nach unten und dann hab ich voll «poff» (*zeigt wie sie hinfällt und macht das Geräusch dazu*) auf die Nase gefallen (*Beschleunigung des Sprechtempos, animiertes Sprechen*). Dann bin ich zum Papa und hab geheult.
 85 I: Jetzt ist aber alles wieder gut.
 86 L: Ja:, aber einmal, da war ich mit der Bianca Schlitten fahren [...]Ja, aber einmal, da war ich mit der Bianca Schlitten fahren, da hab ich sogar Schätze gefunden und einen Dinosaurierstein von früher und dann haben wir die Schätze genommen und sind nach Hause. «Boah», das war aber, schau, da war ich da unten, der Paul auch da runter, der hat mich gepackt, in den Schnee geworfen, tut da oben immer noch weh (*zeigt auf ihren Kopf*) und dann hat er Micha gerufen und der hat mich dann noch voll mit Schnee eingeseift und dann hab ich geschrien und dann hab ich geweint und geschrien und bin runter und dann haben die da oben ihren Spaß gehabt und ich bin woanders hin. Ja, und dann ist die Mama gekommen, doch wir haben noch ein bisschen drin gespielt und dann hat Bianca mich geholt und dann sind wir zusammen wieder dahin und dann haben wir noch ein bisschen gespielt. Mama ist gekommen und dann haben wir uns hinter dem Bett versteckt, Bianca Türe zu, Licht aus, hinter dem Bett mit mir auch.

Z 73 Exmanente Frage durch I

Der Interviewer initiiert mit der Frage, in wen sich I gern verzaubern lassen würde, ein neues Thema. Es geht hier um das Schlüpfen in eine andere Identität oder darüber hinaus in ein anderes Wesen, dahinter steht die Frage nach der Identifikation, aber auch der Identität, also wie bin ich und wie möchte ich sein. Dabei wird aber durch das Verb „verzaubern“ deutlich, dass hier der Phantasie Raum gegeben werden kann geht.

Z 74 Response ohne Begründung oder Elaboration durch L

Die Antwort kommt ohne Zögern oder eine Nachfrage sehr schnell, sehr intuitiv: „in eine Tänzerin“. Sie antwortet damit schnell und bestimmt auf die Frage des Interviewers, erweitert aber nicht den Spielraum durch eine Begründung oder eine Erzählung. Vielleicht ist eine

Begründung aber auch nicht notwendig, den für sie scheint dieser „Verzauberungswunsch“ zum einen naheliegend zu sein und zum anderen ist es die Frage durch das „verzaubern“ im Bereich des Phantastischen und Magischen angelegt, also per se nicht begründungsbedürftig.

Z 75 Immanente Nachfrage mit propositionellem Gehalt durch I

Der Interviewer fragt folglich auch nicht nach einer Begründung, möchte aber dennoch mehr erfahren. Er stellt daher eine textimmanente Nachfrage, dabei handelt es sich im eigentlichen Sinne nicht um eine Frage, sondern eine Feststellung, in der Interviewer „sein“ Bild einer Tänzerin reproduziert, denn eine Tänzerin muss offensichtlich nach dem Interviewer ein „schönes Kleid“ anhaben. Er gibt damit das Bild vor und hat aber auch ein gendertypisches Bild der befragten Lisa vor Augen, es wird ihr unterstellt, dass sie aufgrund des schönen Aussehen eine Tänzerin sein möchte (Prinzessinnen Motiv).

Z 76 Validierung in Form einer Beschreibung durch L

Lisa geht bereitwillig auf das Bild des Interviewers ein, bestätigt dieses und beschreibt nun, dass sie bereits ein solches Kleid hat. Damit zeigt sie, dass ihr Phantasiewunsch Anknüpfung an die Realität hat, gibt aber damit bereits einen Hinweis, dass der Verzauberungswunsch für sie mehr beinhalten muss als das schöne Kleid, denn das hat sie ja schon, dazu brauch sie den Verzauberungswunsch nicht. Das Kleid selbst wird von ihr sehr prunkvoll beschrieben: Es hat goldene Schleifen, ein goldenes Kreuz (das fällt auf, da es eher an ein christliches Symbol erinnert als an ein Prunkkleid) und hat „ganz kleine, ganz winzige Sternlein drauf“. Das heißt sie beschreibt das Kleid, geht also auf die Frage des Interviewers ein, sie referiert aber an keiner Stelle auf die Tänzerin. Eine Tänzerin in ihrer Vorstellung muss also nicht unbedingt dieses Kleid anhaben, sie beschreibt lediglich, dass sie so ein ‚Ballkleid‘ besitzt und wie dieses aussieht.

Z 77 Immanente Nachfrage durch I mit propositionellem Charakter

Der Interviewer schließt aus ihrem Verzauberungswunsch auf ein Interesse am Tanzen und fragt nach, ob sie auch tanzen geht. Er verlässt damit die phantastische Ebene und fragt nach der realen Praxis.

Z 78 Validierung in Form einer Stellungnahme durch L

Sie validiert, das Tanzen ist eine regelmäßige Aktivität, die sie jede Woche ausübt und damit zu ihrer Alltagspraxis gehört. Damit bestätigt sich, dass ihr Verzauberungswunsch seine Wurzeln in der Realität hat. So gibt sie nämlich im Weiteren an, dass in ihrer Tanzgruppe immer nur „Babysachen“ gemacht werden, was sie als „voll langweilig“ empfindet. Eine Tänzerin ihrer Meinung nach, braucht also mehr als schöne Kleider und mehr als einfache

Übungen. Herausforderungen und spannende Übungen gehören für sie zum Bild der Tänzerin. Damit zeigt sie auch, dass sie sich diesen Herausforderungen gewappnet fühlt, sie hat Vertrauen in ihr eigenes Können und traut sich was zu!

Z 79 Immanente Nachfrage durch I

Der Interviewer fragt nun nach, was sie denn gern machen würde, also auch was sie sich zutraut.

Z 80 Beschreibung durch L

Sie bleibt zuerst vage und nennt „Tanzen oder Kunststücke oder so“, also sie unterscheidet an dieser Stelle zwischen der Akrobatik und dem Tanz, was sie sich unter Tanz und dem erhöhten Schwierigkeitsgrad vorstellt, bleibt noch diffus. Konkreter wird es im zweiten Satz, hier nennt sie nun ein Beispiel, was für Kunststücke sie schon gemacht hat und an denen sie offensichtlich gerne weiter üben würde. Sie schildert, dass sie „einmal sogar geübt hat einen Handstand zu machen“. Sie hat es also noch nicht so oft gemacht („und einmal“) und es ist etwas Besonderes, also eine Herausforderung, wie sie sie sich wünscht („sogar“). Dabei ist ihr bewusst und dies zeigt sie auch realistisch dem Interviewer, dass sie es noch nicht kann, aber sie hat sich der Herausforderung gestellt und würde dies gern im Tanzen weiterverfolgen. Der Verzauberungswunsch besteht noch, sie möchte ihrem Ideal einer Tänzerin näher kommen.

Z 81 Validierung mit Anschlussproposition

Der Interviewer drückt seine Bewunderung aus, stellt aber gleichzeitig ihr Können und ihre Kompetenz in Frage, wenn er nachhakt, ob sie da nicht umgefallen sei (dabei hat sie nicht behauptet, sie kann einen Handstand, sondern sie hat ihn geübt).

Z 82 Anschlussproposition in Form einer Beschreibung durch L

Sie verneint dies, knüpft aber mit einem anderen Kunststück an „dem hochstehenden Purzelbaum“, bei dem sie sich tatsächlich wehgetan hat. Sie verwendet dabei den Begriff des ‚hochstehenden Purzelbaums‘ wie ein Fachbegriff, es ist eben nicht ‚nur‘ ein gewöhnlicher Purzelbaum, sondern ein ‚hochstehender‘ und damit auch eine besondere Herausforderung. Sie zeigt damit, dass sie bereit ist ein Risiko einzugehen und verweist aber auch auf die Schwierigkeit und den Anspruch der Kunststücke, die sie bereits übt. Die Tänzerin, wie sie sie sieht, muss selbstbewusst sein, setzt sich einer Gefahr aus und muss Verletzungsrisiken in Kauf nehmen, um die Kunststücke zu beherrschen. Dieses Selbstbewusstsein hat Lisa, sie setzt sich dieser Gefahr aus, aber sie weiß sozusagen, das ist ihr ‚Risiko‘. Sie ist eine *Risk-Takerin*.

Z 83 Validierung und Anschlussproposition durch I

Der Interviewer bestätigt sie in dieser Rolle und erkennt ihren Mut an („du machst aber gefährliche Sachen“)

Z84 (validierende) Elaboration in Form einer Erzählung durch L

Lisa berichtet nun von dem Erlebnis des hochstehenden Purzelbaums, bei dem sie die Füße oben und die Hände unten hat, also die normale Position der Gliedmaßen auf den Kopf gestellt ist, und sie dann die Rotation des Körpers durchführen will, dazu kommt sie aber nicht, sondern sie fällt auf die „Nase“. Die Dramatik dieser Szene verdeutlicht sie durch das erhöhte Sprechtempo, die Lautmalerei („poff“) und die Veranschaulichung durch starke Gestik (steht vom Stuhl auf und zeigt, wie sie hinfällt). Sie erzählt, dass sie daraufhin zum Papa gelaufen ist und „geheult“ hat. Sie macht folglich keinen Hehl daraus, dass sie weinte und den Trost ihres Vaters gesucht hat, das „geheult“ kann zwar als leicht abwertend verstanden werden, könnte aber der Begriff sein, den der Vater umgangssprachlich benutzt (Begriff ‚heulen‘ für weinen ist im Schwäbischen gebräuchlich, aber rein aus meinem Gefühl heraus eher ein Wort das Väter benutzen als Mütter). Der Vater ist folglich bei ihren Übungen in der Nähe und scheint die körperliche, ‚risikoreiche‘ Aktivität der Tochter zu unterstützen [Memo: Theorie besagt, dass Väter anders mit Kindern spielen und verstärkt motorische Aktivitäten fördern, während Mütter besorgter sind.]

Z85 Anschlussproposition durch I

Der Interviewer formuliert mit der Aussage „nun alles wieder gut“ weder eine eindeutige Frage, noch Feststellung. Es klingt ein wenig wie ein Trösten aber auf jeden Fall ein Schmälern der Dramatik im Sinne von „nun ist ja alles wieder gut, alles halb so schlimm“.

Z86 Elaboration in Form einer exemplifizierenden Erzählung

Dazu geht nun L indirekt in Opposition (Memo: so würde ich es wohl interpretieren), da genau die Dramatik für sie im Vordergrund steht und sie diese nicht geschmälert haben möchte. An die Episode davor kann sie nicht anknüpfen, denn da ist ja laut I alles wieder gut, also muss sie auf ein anderes Erlebnis zurückgreifen, das dem Interviewer ihre Position und ihre Rolle als ‚Risk - Takerin‘ deutlich macht. Daher beginnt sie mit der Zustimmung „Ja“ und fährt dann fort mit „aber einmal“, das den Beginn einer neuen Erzählung markiert und durch das „aber“ darauf verweist, dass es eben doch Situationen gibt, in denen nicht alles gut ist. Sie beginnt nun mit einer relativ ausführlichen Erzählung, in der sie davon berichtet, wie sie mit Bianca Schlitten fahren war und die beiden dabei auf Schätze gestoßen sind. Es wird dabei nicht ersichtlich, ob diese eher zufällig gefunden wurden oder, ob die Idee zu einer

Schatzsuche entstanden ist und im Zuge dessen, der Schatz entdeckt wurde. Als besonderen Schatz hebt sie den „Dinosaurierstein von früher“ hervor, damit verweist sie auf ihr Wissen, dass Dinosaurier früher gelebt haben und der Stein damit ein Relikt aus voriger Zeit ist, das scheint ihn wertvoll und besonders zu machen. Auf dem Weg nach Hause, um die Schätze in Sicherheit zu bringen, spitzt sich die Szene zu. Dies wird nun eingeleitet durch „Boah“ – ein Ausdruck, der aus der Jugendsprache kommt und vorwiegend von männlichen Jugendlichen verwendet wird. Er steht als Signal für etwas ‚krasses‘ oder man verwendet ihn, wenn man sich erschrocken hat. An dieser Stelle hat es für mich mehrere Bedeutungen, zum einen ist es ein Signal für den Zuhörer, dass nun die eigentlich wichtige Szene passiert und dass diese tatsächlich ‚hart/krass‘ für sie war, eine Szene von Gefahr und Dramatik. Zum anderen transportiert dieser Ausdruck etwas Männliches und damit ‚Starkes‘ mit sich. Durch die Verwendung dieses Begriffs signalisiert sie „ich bin tough“. [Memo: muss im Auge behalten werden, denn auffällig ist, dass sie sich als starkes Mädchen präsentiert – als eine Risk-Takerin mit weiblichen Gefühlen, auch mit ‚typischen‘ mädchenhaften Zügen wie Prinzessin und Barbie etc., die sich aber immer wieder mit den Jungen misst. So lässt sie sich bei dem Indianerspiel fesseln und befreit sich dann selbst, in dieser Szene wird sie von einem Jungen in den Schnee geworfen -> also geht es hier um ein Kräfteressen der Geschlechter und damit auch um eine „Positionsbestimmung“]

Wie sie auf diesen Begriff kommt, ist nicht zu bestimmen, vermuten könnte man den Einfluss eines älteren Bruders, sie ist aber Einzelkind. Sie spricht nun den I direkt an „schau da war“ und nimmt ihn so sprachlich an die Hand und mit in die Situation hinein. Die Sätze sind nun kurz, es entsteht Tempo, jeder Satz entspricht fast einem „Filmschnitt“: „da war ich da unten, der Paul auch da runter, der hat mich gepackt, in den Schnee geworfen“ [Memo: es ist ihre ganz eigene Art zu erzählen, bereits in der kurzen Erzählung in Z 84 hat sie den gleichen Stil, kurze, unvollständige Sätze, die fast ‚staccato-artig‘ aneinandergereiht werden und eine Unmittelbarkeit und Direktheit der Situation vermitteln]. Die Dramatik der Situation nimmt zu, als die Jungen sie mit Schnee „einseifen“ ist der Höhepunkt erreicht. Die Verletzung, die sie sich dabei mutig im Kampf mit den Jungen zugezogen hat, spürt sie bis heute noch, es ist folglich eine Erzählung, bei der noch nicht alles wieder „gut“ und beschönigt, also langweilig, ist. Was mit der Freundin passiert, ob diese auch eingeseift wird oder ob sie ihr zur Hilfe eilt, hat keine Bedeutung. Entscheidend ist ihr Erlebnis mit den „Jungen“, das sie nun zum Schreien und Weinen bringt. Nach diesem emotionalen Ausbruch, der für sie aber nicht die Stärke schmälert, sondern im Gegenteil, das ‚Sich Stellen‘ der Gefahr, macht für sie die Stärke aus (da darf man dann auch weinen oder wie in der vorigen Szene sich von Papa trösten lassen). Sie geht nun in Distanz zu den Jungen, gibt nach und geht woanders hin, lässt sich folglich nicht auf eine Revanche ein. [Memo: Hier habe ich das Gefühl, sie gibt den Satz

eines Erwachsenen wider, der beschwichtigt im Sinne „lass die machen, die hatten ihren Spaß und du machst was anderes“]. Im Folgenden beschreibt sie die Fortsetzung der Geschichte zu Hause. Sie verwendet in dieser Schilderung einen ganz anderen Erzählstil, die Sätze sind länger und zusammenhängend, dieser Situation fehlt nun die Spannung und Dynamik der vorhergehenden Erzählung. Dies verdeutlicht noch einmal, dass diese dramatische Gefahrenszene durchaus positiv konnotiert ist. Damit zeigt sich aber auch, dass sie sozusagen die kurzen, schnittartigen Sätze bewusst einsetzt, um Spannung zu erzeugen, quasi als ein rhetorisches Mittel. Der Wechsel des Erzählstils zeigt, die Klimax in Form des dramatischen Höhepunkts wurde erreicht und kann erst durch eine neu eingeläutete, abenteuerliche Spielaktion in Form des Versteckspiels wieder aktiviert werden. Hier wechselt sie wieder zum ‚Dramatik-Sprachstil‘, der den Eindruck eines neuen Abenteuers verstärkt („Bianca Türe zu, Licht aus, hinter dem Bett, mit mir auch.“) Sie benutzt Sprache als Verstärker und zeigt damit auch an, an welchen Stellen es für sie spannend wird (und damit auch welche Stelle für sie bedeutend wird) und das ist immer da wo eine neue Aktion stattfindet – ein neues Abenteuer mit gewissen Risiken wartet.

Szene II Zeile 115 – 136 (Medien)

- 115 I: Würdest du dir dann nicht wünschen eine Prinzessin zu sein.
 116 L: Ja, ich war auch einen an Fasching. Und wir haben auch ein Indianerkostüm. Und da gibt es sogar ein Reifen für den Indianer mit zwei Federn und Gürtel.
 117 I: Machst du dann am liebsten draußen oder Bücher anschauen oder Fernsehen?
 118 L: Meistens tu ich Barbie spielen
 119 I: Ist das dein allerliebstes?
 120 L: Ja.
 121 I: Spielst du auch so was nach, also so was wie im Fernsehen?
 122 L: Ja, da gab es mal so was, was ich mit meinen Barbies nachgespielt hab. (*überlegt*) Mir fällt's nicht mehr ein.
 123 I: Das ist nicht so schlimm.
 124 L: Ich hab zwei Figuren von den Superhelden bekommen, im McDonalds. Da gab es so eine Violetta, die hatte so einen Reifen und da gab es so einen Schalter und wenn man da rumdrückt dann leuchtet der Reifen rot und da war noch so etwas rotes Rausstehendes und wenn man da draufdrückt dann dreht sich alles. Und Violetta kann man wegmachen. Und dann gibt es noch die große Superheldin. Die Mutter.
 125 I: Und den großen Dicken, den hast du aber nicht?
 126 L: Nein der war immer ausverkauft.
 127 I: Aber die Violetta ist ja auch toll.
 128 L: Die war auch schon mal ausverkauft, aber dann hat sie nur zwei gehabt und zwar war das den größten Fan und die Violetta. Erstens wollte ich mal die Violetta, dann wollte ich zwei und dann wollte ich wieder eins.
 129 I: Hast du denn auch ein Held, oder eine Lieblingsfigur, also jemanden den du ganz toll findest?
 130 L: Von den Superhelden, die Frau.
 131 I: Warum findest du die denn so toll?
 132 L: Weil die so tolle Stiefel anhat.
 133 I: Hmm, du magst Mode.

- 134 L: Ich hab den schon mal angeschaut, da hab ich vom Karl ne CD, ne DVD gekriegt: Superhelden und dann noch den DVD Player, da haben wir das rein und das war voll witzig.
- 135 I: Was war denn witzig?
- 136 L: Da war einmal, da hat sich der Sessel so bewegt, da war aber die Frau drin und der Mann „Huch“ und dann hat sie sich umgedreht und dann war sie sauer auf ihn. Da hat der auch schon mal gerufen: „Liebling, komm essen“ und er „Vielleicht nur ein Salat“ und dann ist ihm der Gürtel geplatzt. (lacht)

Z 115 Implizite Nachfrage mit propositionellem Gehalt durch I

Lisa hat zuvor davon gesprochen, dass die Spiel-Katze Serafina (ein Merchandising-Produkt) ein Geheimnis hat. Auf Nachfrage des I verrät sie das „Geheimnis“ von Serafina, dass nämlich sie (Lisa) wie eine Prinzessin aussehen würde. Auf die Aussage bezieht sich nun der Interviewer und erweitert dies um die Frage, ob sich L mit der Prinzessin so identifiziert, dass sie selbst eine sein möchte – also in deren Identität schlüpfen würde und eine andere soziale Rolle einnehmen möchte.

Z 116 Anschlussproposition durch L

Lisa interpretiert die Frage des Interviewers danach, ob sie gern in diese Rolle schlüpfen würde, dem sie auch zustimmt. Man könnte damit auch sagen, sie bleibt auf der Ebene des Äußerlichen - auf der Ebene des „in die Rolle der Prinzessin“ schlüpfen und signalisiert damit, dass es ihr nicht um das Prinzessin SEIN geht, sondern vielmehr an der Lust des Verkleidens und das Ausprobieren unterschiedlicher Rollen. Die Prinzessin, die sie an Fasching in Form einer Inszenierung war (also deren Rolle sie gespielt hat), stellt eine positiv besetzte Rollenfigur dar, aber eben nur eine mögliche, was daran deutlich wird, dass sie nun als weitere attraktive Rolle den „Indianer“ nennt. Während die Prinzessin als eine Märchenfigur erscheint, der passiv etwas zustößt ist der „Indianer“ eine Abenteuer- und Heldenfigur. Ein Indianer sucht das Abenteuer und muss sein Überleben aktiv sichern, dazu gehört auch die Verteidigung. Beiden gemeinsam ist, dass sie Abenteuer erleben und Gefahren bestehen müssen, was für Lisa als Risk – Takerin (vgl. Szene I Z 86) ein wichtiger Anknüpfungspunkt sein kann. So ist es auch nicht so überraschend, dass beide Rollen für Lisa attraktiv sind, in beiden probiert sie sich aus [Memo: würde an die Vermutung anschließen, dass es ihr um ein Kräfteressen und um das Ausprobieren von Rollen geht, wie kann/muss/darf ich als Mädchen sein, dabei hat sie keinen Konflikt das „das Prinzessinnenhafte und das Wilde“ in sich zu vereinen].

Z 117 Exmanente Frage mit propositionellem Gehalt durch I

Der Interviewer geht auf das von L genannte Thema (Rollenspiel oder die zwei Figuren) nicht ein, sondern fordert sie stattdessen auf zu benennen, „was sie am liebsten macht“ und nennt dabei schon vorstrukturierte Optionen wie „draußen spielen, Bücher anschauen oder

Fernsehen.“ Der Spielraum der Frage ist dabei sehr eng gehalten, L. soll die Freizeitaktivitäten lediglich in eine Reihenfolge bringen.

Z 118 Anschlussproposition durch L in Interaktion mit I

Lisa entzieht sich dieser Rangfolgenbildung und damit auch der Vorstrukturierung durch den Interviewer, indem sie nämlich eine Tätigkeit anführt, die nicht vom Interviewer als Option angegeben wurde (dabei weist sie bereits am Anfang des Interviews das Barbiespielen als ihre Lieblingstätigkeit zu Hause aus). Sie zeigt damit, dass sie sich vom Interviewer nicht in ein Raster pressen lässt und durchaus ihre Interessen vertritt. Indem sie zusätzlich noch angibt, dass sie dies „meistens“ spielt und nicht den Ausdruck „am liebsten“ verwendet, zeigt das sie sich der engen Form entzieht. Allerdings wurde das Interview im süddeutschen Raum aufgenommen, dabei wird im schwäbischen Dialekt „am meisten“ gern synonym zu „am liebsten“ verwendet. [Memo: Allerdings muss man vielleicht generell fragen, ob etwas, das Kinder am meisten machen auch automatisch das ist, was sie am liebsten machen – also wird eine Tätigkeit oder auch eine Sendung durch den Gebrauch zum Liebsten. Ich denke nicht, dass dieser Automatismus vorliegt]

Z 119 Implizite Nachfrage mit propositionellem Gehalt durch I

Der Interviewer möchte nun wissen, ob L „etwas nachspielt“, geht damit nicht auf das Rollenspiel ein, das als Aktivität von L. markiert wurde, sondern bezieht sich auf die Medien (die Forschungsinteresse des Interviewers darstellen) und ob diese als Adaptionsvorlage dienen.

Z 120 Anschlussproposition durch L

L bestätigt nun, dass sie schon einmal etwas aus dem Fernsehen nachgespielt hat, sie kann sich aber nicht mehr daran erinnern, was es war. Damit zeigt sie sehr deutlich, dass das nachspielen nicht im Zentrum ihres Erinnerns und damit auch nicht im Zentrum ihres Erlebens steht. Sie möchte erwünscht antworten, daher validiert sie die Frage des Interviewers, kann sie aber nicht mit Inhalt füllen, da sie nicht Teil ihres erinnerten Alltagslebens ist [Memo: selbst wenn Kinder nachspielen, nach Studien weisen die meisten Kinderspiele Einflüsse oder Referenzen zu Medieninhalten auf, ist das meist keine bewusste Adaption, sondern Themen werden bearbeitet und dabei wird unbewusst auf mediale Motive zurückgegriffen, da sie Bestandteile von Kultur und Alltag sind]

Z 121 Metakommunikative Rückmeldung durch I

Der Interviewer realisiert wohl, dass sich L unter Druck fühlt und antworten will, aber eigentlich darauf keine Antwort geben kann und möchte sie entlasten. Durch die

Formulierung: „ach, das ist nicht so schlimm“, impliziert I allerdings, dass eine Erwartungshaltung bestand und es schade ist, dass L nichts darüber berichten kann.

Z 124 – 126 Anschlussproposition durch L im Modus einer Erzählung in Interaktion mit I
L berichtet nun in einer vergleichsweise längeren Erzählung davon, dass sie im McDonald's zwei Spielfiguren von den Superhelden bekommen hat. Sie verweist auf den Film ‚Die Unglaublichen‘ aus dem Hause Disney/Pixar, der intensiv auch durch McDonald's vermarktet wurde. In dem Film geht es um eine Familie, Eltern und drei Kinder, die alle Superkräfte besitzen, die Eltern waren ehemals Superhelden und mussten sich dann aber zurückziehen und einem ‚normalen‘ Leben nachgehen. Lisa spricht daher auch von den „Superhelden“ als Eigenname, damit verweist sie auch darauf, dass die Superkräfte im Vordergrund stehen, der Originaltitel lautet „Die Unglaublichen – The Incredibles“, den sie aber nicht nennt. Alle Mitglieder dieser Familie sind im McDonald's erhältlich, Lisa verweist nun explizit auf eine der weiblichen Figuren, Violetta (die Tochter). Sie beschreibt die Spielfigur detailliert und dabei in einem sehr technischen Sinne, also wie die Spielfigur „funktioniert“. Offensichtlich hat sie einen Reifen um sich herum, der per Knopfdruck leuchtet und sich dreht. Sie beschreibt weiter, dass man die Figur der Violetta „wegmachen kann“, wie dies funktioniert bleibt offen. Hier lehnt sie sich an die Filmrolle an, denn Violettas Superkraft besteht darin, dass sie sich unsichtbar machen kann. Im Vordergrund steht nicht Filmhandlung, sondern die Attraktivität des Spielzeugs und damit der Figur. Sie nennt nun noch eine weitere weibliche Figur, die für sie attraktiv zu sein scheint, die der „großen Superheldin. Die Mutter.“ Das Adjektiv „groß“ kann in diesem Zusammenhang einfach auf die Körpergröße und das Alter bezogen sein, aber natürlich auch auf die Ausprägung der Superkräfte, denn die Mutter beherrscht ihre Kräfte durch langjährige Erfahrung sicherer, während Violetta noch üben muss [Memo: Parallele zu Lisa, die ihre Kunststücke auch noch üben muss oder ist das zu weit interpretiert?]. Ihre Kräfte werden erst im Verlauf der Filmhandlung durch die Stärkung des Selbstbewusstseins verlässlich und sicher. L nennt zwei weibliche Figuren, die Superhelden sind und mit heldenhaften Merkmalen, also speziellen Fähigkeiten, ausgestattet sind und komplexe, starke Frauenfiguren mit weiblichen Attributen verkörpern. I fragt nun allerdings im Gespräch nach der männlichen Figur (dem großen Dicken), obwohl L für sich zwei weibliche Figuren in den Vordergrund gestellt hat. L gibt an, dass sie diesen nicht besitzt, da er ausverkauft war. I bringt dann ein, dass Violetta ja „auch toll“ sei und schmälert damit den Wert von Violetta, die ja dann an der männlichen Figur (dem männlichen Superheld) gemessen wird und offensichtlich auch toll ist, aber eben gleichzeitig nicht so toll wie der große Dicke. Violetta ist in den Augen des Interviewers offensichtlich ein „Ersatz“. Dagegen ‚wehrt‘ sich Lisa dann auch, wenn sie erwidert, dass die Violetta „auch schon mal ausverkauft war“, sie also auch begehrt und beliebt ist und damit kein Ersatz darstellt, sondern

genauso wertig wie der „große Dicke“. Sie macht auch deutlich, dass sie ganz spezifisch die Violetta haben wollte und betont dies durch den Wunsch sogar kurzzeitig zwei Violettas haben zu wollen.

Z 129 Frage durch I mit propositionellem Gehalt

I fragt nun nach einem Held oder einer Lieblingsfigur von Lisa. Obwohl diese schon zwei mediale Frauenfiguren in den positiv konnotierten Fokus gerückt hat, fokussiert der I auf eine männliche Heldenfigur (und nicht nach einer Heldin).

Z 130 Anschlussproposition durch L (oppositionell)

L lässt sich nicht auf eine männliche Figur ein, sondern bleibt ‚standhaft‘: „von den Superhelden, die Frau.“ Dabei rückt sie erneut die weibliche Heldenfigur in den Fokus. Das Weibliche wird also auch hier unmittelbar und direkt mit dem ‚Heldenhaften‘ verknüpft und in den positiven Horizont gestellt.

Z 131 Textimmanente Nachfrage durch I (begründungsgenerierend)

Der Interviewer fragt nun nach, „warum“ Lisa diese Figur toll findet. Er signalisiert damit und in diesem Kontext, dass sie begründungsbedürftig ist, also eine weibliche Superheldin begründet werden muss.

Z 132 Anschlussproposition durch L im Modus einer Begründung (Argumentation)

Als Argument führt L nun an, dass sie „so tolle Stiefel anhat“, ohne diese weiter auszuführen oder zu beschreiben. Diese Stiefel haben beide weibliche Figuren „der Unglaublichen“ an, es handelt sich dabei um schwarze nahezu lackartige Stiefel, die bis zu den Knien reichen und sich bei der Mutter ihrer Körper- Dehnbarkeit (die Mutter hat die Fähigkeit sich zu dehnen) anpassen und daher speziell angefertigt wurden. Man kann die Stiefel auf jeden Fall als etwas Sichtbares bezeichnen, als ein Symbol für Kraft und Stärke, man/frau kann damit fest und sicher auftreten. Gleichzeitig ist dieser Stiefel aber auch ein Symbol für Weiblichkeit [Memo: also auch damit wieder eine Figur, die Abenteuer erlebt, sich Gefahren aussetzt, stark ist und gleichzeitig weiblich, mit weiblichen Attributen]

Z 133 Unterstellung durch I

Die Interviewerin schließt nun aus der Aussage (und vielleicht aufgrund des Bildes, dass im Kopf entstanden ist) darauf, dass L „Mode mag“ und stellt dies in einen ‚geschlechtsstereotypisierenden‘ Kontext. Dabei unterstellt sie L, dass es ihr um Mode geht und beansprucht damit die Deutungshoheit über das von L Gesagte.

Z 134 – 136 Anschlussproposition durch L im Modus einer Erzählung

L verweist nun darauf, dass sie den Film auch schon mal angeschaut hat, sie also weiß, von was sie spricht. Dabei hat sie die DVD und den DVD Player von Karl ausgeliehen und die DVD musste dann in den Player geschoben werden, auch dieser technische Prozess scheint sie zu faszinieren und sie kennt sich mit den Fachbegriffen zu den technischen Geräten aus. Wichtig ist ihr nun dabei, dass das voll witzig war, worauf der I nachfragt, was sie witzig fand. Sie rekurriert nun auf den Film und gibt einer der prägnantesten Szenen wieder (diese Szene war auch der Werbetrailer zum Film, vermutlich hat sie diesen daher auch mehrfach gesehen und nicht nur einmal im Film). In der Szene ist die Frau, diejenige die auf den Mann sauer ist, damit also die Macht hat und der Mann sich vor ihr lächerlich macht, als „sein Gürtel platzt“. Die Szene hat Situationskomik und zeigt aber auch implizit, dass die modische Kleidung der Superheldin nicht entscheidend für sie ist, also eben nicht Mode und äußerliche Attraktivität. Vielmehr geht es ihm um die Stärke und Präsenz, die diese Figur in der Interaktion mit der männlichen Figur zeigt (dies zieht sich durch den ganzen Film hindurch, sie muss ihren Mann von dem Bösewicht befreien und die Familie retten, sie ist die leitende starke Figur) [Memo: homologes Muster/ ihr Thema: es geht um lustvolles Messen der Kräfte, um Wechselspiel zwischen Gefahren aussetzen – Gefahren überwinden; um Rollen ausprobieren und die Komplexität von Risk-Taker(in) und Abenteurer(in), die eben auch weiblich sein können mit weiblichen Attributen -> so wie sie sich wahrnimmt - solche Figuren sucht sie sich aus, allerdings muss nicht immer eine Figur alles vereinen, sie nimmt dann einfach zwei: der Indianer und die Prinzessin]

Szene III Zeile 230 – 231 (Nachspielen/Spielen)

- [226 I: Spielst du dann Geschichten aus dem Fernsehen nach?
 227 L: Meistens spiel ich einfach so, manchmal spiel ich nach, aber meistens fällt mir was Eigenes ein.
 228 I: Und im Kindergarten, spielt ihr da was nach?
 229 L: (*zieht die Nase kraus*) Nee.]
 230 I: Was spielt ihr denn so?
 231 L: Mein Lieblingsspiel ist draußen, das wir die die Jungs immer fangen und die fesseln uns dann immer an den Stamm und dann kommt dann immer ein Wacher und wir kriegen uns immer los. Wenn ich mich los krieg, dann befrei ich die anderen. Bin nämlich eine Kriegerin.

Z 230 Erzählgenerierende Frage durch I

Mit der offenen Frage des Interviewers „was“ L und ihre Freunde „denn so spielen“ öffnet und erweitert er den Raum für die Spielpraxis, nachdem im vorhergehenden Passus L nochmals bestätigt, dass etwas aus dem Fernsehen nachspielen nicht zu ihrer Spielpraxis gehört (ihr fällt nämlich „meistens was eigenes ein“, sie muss also nichts nachspielen, sie empfindet dies offensichtlich auch fast als eine ‚Beleidigung‘ ihrer Kreativität).

Z 231 Proposition durch L im Modus einer detaillierten Beschreibung

L beschreibt nun ein Spiel, das sie explizit als ihr „Lieblingsspiel“ ausweist, bei dem „wir“ (die Gruppe der Mädchen, auch dokumentiert aus Szenen der Beobachtung) die Jungen fangen und dann aber offensichtlich selbst gefangen und an den (Baum)Stamm gefesselt werden. Sie werden dann auch von einem Jungen bewacht, L lässt sich zwar fangen und fesseln (genießt also den Moment des Fangens und Gefangenwerdens), ergibt sich aber nicht in ihr Schicksal, sondern befreit sich. Sie bezeichnet sich dabei als „Kriegerin“, die zuerst sich selbst befreit, um dann die anderen zu befreien. Sie zeigt damit auch an, dass sie eine leitende Funktion einnimmt, die sich auch für die anderen einsetzt („wenn ich mich los kriegte, dann befreie ich die anderen“). Deutlich wird hier, dass es um ein spielerisches lustvolles Messen von Kräften, um das Fangen (Adrenalin, Aufregung, Spannung) und das Gefangen –Werden, also eine Lust an dem Gefühl des Ausgeliefertseins, das dann aber in der Befreiungsaktion überwunden wird und ein Gefühl der Macht und Stärke vermittelt.

Zusammenfassend (im fallinternen Vergleich):

- Weder bei den Figuren der Tänzerin, noch bei der Spielfigur der Superheldin geht es um Mode oder sonstige geschlechtsstereotype Attribute, wie es der Interviewer gern unterstellen würde, sondern vielmehr um starke, durchaus attraktive, aber eben auch kraftvolle weibliche Figuren, die ein gewisses Risiko eingehen und sich einer Gefahr aussetzen -> so wie sie sich selbst der Gefahr aussetzt, bei Kunststücken, beim Schlittschuhfahren oder beim Spiel mit den Jungen: *Risk – Taker(in)*
- In der Spielpraxis und im Alltag: Sie sucht und mag die Lust an der Gefahr, an der Dramatik (dafür möchte sie auch bewundert werden). Dieses Bild zeichnet und vermittelt sie in ihren Erzählungen, aber auch durch die Art der Erzählung – durch ihren Sprachstil.
- In der Spielpraxis und in Medieninhalten: sie sucht das Wechselspiel zwischen: sich der Gefahr aussetzen (ausgeliefert sein) – Gefahr meistern/überwinden (vgl. Indianerspiel: ausgeliefert sein/sich fesseln lassen – befreien/Kriegerin sein), dabei geht es um ein lustvolles Kräfteressen zwischen den Geschlechtern (Indianerspiel, Figur Indianer und Prinzessin, Austausch Superheldin Frau – Superheld Mann)
- Komplexität von Risk-Taker und Abenteurer(in), die eben auch weiblich sein können mit weiblichen Attributen -> so wie sie sich wahrnimmt - solche Figuren sucht sie sich folglich auch aus, allerdings muss nicht immer eine Figur alles vereinen, sie nimmt dann einfach zwei: der Indianer und die Prinzessin

9. Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1	FREIZEITBESCHÄFTIGUNGEN DER KINDER. QUELLE: KIM STUDIE DES MPFS 2008, 7.....	50
ABBILDUNG 2	VERLAUFSKURVE DER SEHDAUER. QUELLE: ARD/ZDF STUDIE 2006.....	51
ABBILDUNG 3	EINSCHÄTZUNG DER BILDSCHIRMNUTZUNG DES KINDES AN EINEM TYPISCHEN TAG. QUELLE: RIDEOUT/HAMEL 2006, 10.....	51
ABBILDUNG 4	MEDIENAKTIVITÄT DES KINDES AN EINEM TYPISCHEN TAG. QUELLE: RIDEOUT/HAMEL 2006, 7	52
ABBILDUNG 5	DIE LIEBSTEN FREIZEITAKTIVITÄTEN DER 6-13 JÄHRIGEN. QUELLE: KIM 2008, 11.....	54
ABBILDUNG 6	HÄUFIGKEIT DER FREIZEITAKTIVITÄTEN NACH ANGABEN DER 6-13 JÄHRIGEN. QUELLE: ARD/ZDF STUDIE 2006.....	55
ABBILDUNG 7	ÜBERSICHT ÜBER VORBILDER UND IDOLE DER SECHS- BIS DREIZEHNJÄHRIGEN. QUELLE: MPFS 2008, 14.....	63
ABBILDUNG 8	TABELLE DER LIEBLINGSFIGUREN DER BEFRAGTEN SECHS- BIS ZWÖLFJÄHRIGEN KINDER. QUELLE: GÖTZ 2007, 22.....	64
ABBILDUNG 9	GERÄTEAUSSTATTUNG DER BEFRAGTEN HAUSHALTE. QUELLE: KIM STUDIE DES MPFS 2008, 7 75	
ABBILDUNG 10	MEDIENAUSSTATTUNG DER FAMILIEN MIT KINDERN IM ALTER VON 6 MONATEN BIS 6 JAHREN QUELLE: RIDEOT/HAMEL 2006, 17.....	75
ABBILDUNG 11	NUTZUNGSDAUER VERSCHIEDENER MEDIEN NACH ANGABEN DES HAUPTERZIEHERS ÜBER BILDUNGSABSCHLÜSSE. QUELLE: MPFS KIM 2008, 57.....	78
ABBILDUNG 12	TÄGLICHE MEDIENNUTZUNG DER KINDER NACH EINKOMMEN, BILDUNGSSTAND UND ETHNISCHE HERKUNFT + TÄGLICHE LESE- UND VORLESEAKTIVITÄT NACH EINKOMMEN, BILDUNGSSTAND UND HERKUNFT. QUELLE: RIDEOUT/HAMEL 2006, 28.....	78
ABBILDUNG 13	ANGABE DER MEDIENNUTZUNG, DIE KINDER EHER ALLEINE MACHEN (NACH ANGABEN DER KINDER). QUELLE: MPFS KIM 2008.....	80
ABBILDUNG 14	PROZENTZAHLEN DER ELTERN, DIE DAS VOM KIND GENUTZTE MEDIUM BEGLEITEN (NACH ANGABE DES HAUPTERZIEHERS). QUELLE: RIDEOUT/HAMEL 2006, 10.....	81
ABBILDUNG 15	PROZENTSATZ DER ELTERN, DIE ZUMINDEST EINE „GEWISSE“ SORGE BEZÜGLICH DES GEFRAGTEN MEDIUMS ÄÜBERN. QUELLE: WOODARD/GRIDINA 2000, 27.....	84
ABBILDUNG 16	VORHANDENE ABSPRACHEN ZUM FERNSEHUMGANG ZWISCHEN ELTERN UND KINDERN NACH ANGABEN DER KINDER. QUELLE: MPFS KIM 2008, 18.....	86
ABBILDUNG 17	AUSDRUCK DER BESORGNIS DER ELTERN GEGENÜBER DEM FERNSEHINHALT ODER DER FERNSEHDAUER. QUELLE: WOODARD/GRIDINA 2000, 29.....	87
ABBILDUNG 18	PROZENTSATZ DER ELTERN, DIE NACH EIGENEN ANGABEN REGELUNGEN BEZÜGLICH INHALT UND NUTZUNGSDAUER TREFFEN (FERNSEHER, COMPUTER, VIDEOSPIELE). QUELLE: RIDEOUT/HAMEL 2006, 20.....	88
ABBILDUNG 19	McMAKEN, JESSICA (2003): STATE STATUTES REGARDING KINDERGARTEN (AUSZUG) ORGANISATION VON KINDERGARTENPROGRAMMEN IN DEN USA.....	100
ABBILDUNG 20	NACH KLEINING 1994, 22 VERÄNDERT UND ERGÄNZT WEISE.....	120
ABBILDUNG 21	SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DES SPIRALFÖRMIGEN DATENERHEBUNGS- UND DATENANALYSEPROZESSES.....	133
ABBILDUNG 22	AUFLISTUNG DER DATENERHEBUNG IN DEUTSCHLAND UND DEN USA IN CHRONOLOGISCHER REIHUNG.....	134
ABBILDUNG 23	PUPPET- INTERVIEW IM KINDERGARTEN.....	150
ABBILDUNG 24	THEMENBEREICHE DES KONZIPIERTEN LEITFADENS.....	152
ABBILDUNG 25	EINSCHÄTZUNG DES PÄDAGOGISCHEN FACHPERSONALS IN KINDERGÄRTEN (D UND USA) ZUR THESE: <i>NEUE MEDIEN LENKEN VON REALEN ERFahrungSMÖGLICHKEITEN AB</i> , (N=45).....	186
ABBILDUNG 26	EINSCHÄTZUNG DES PÄDAGOGISCHEN FACHPERSONALS IN KINDERGÄRTEN (D UND USA) ZUR THESE: <i>NEUE TECHNISCHE MEDIEN WIRKEN SICH NEGATIV AUF DAS SOZIALVERHALTEN AUS</i> , (N=45).	186
ABBILDUNG 27	EINSCHÄTZUNG DES PÄDAGOGISCHEN FACHPERSONALS IN KINDERGÄRTEN (D UND USA) ZUR THESE: <i>NEUE MEDIEN BIETEN KINDER NEGATIVE ROLLENVORBILDER</i> , (N=45).....	187

ABBILDUNG 28 EINSCHÄTZUNG DES PÄDAGOGISCHEN FACHPERSONALS IN KINDERGÄRTEN (D UND USA) ZUR THESE: <i>MEDIENERZIEHUNG/‘MEDIA LITERACY (EDUCATION)‘ SOLL ALTERNATIVEN ZUR MEDIENNUTZUNG ANBIETEN</i> , (N=45)	188
ABBILDUNG 29 GEWÜNSCHTER MEDIENEINSATZ DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE IM KINDERGARTEN (BASIEREND AUF MARCI-BOEHNCKE/RATH 2007A), (N=45)	189
ABBILDUNG 30 EINSCHÄTZUNG DER ZWEI WICHTIGSTEN THEMEN IN DER FRÜHEN BILDUNG, (N=45)	190
ABBILDUNG 31 EINSCHÄTZUNG DES PÄDAGOGISCHEN FACHPERSONALS IN KINDERGÄRTEN (D UND USA) ZU DER THESE: <i>SOLLTE DER KINDERGARTEN AM BESTEN EINE MEDIENFREIE UMGEBUNG BIETEN</i> , (N=45)	191
ABBILDUNG 32 EINSCHÄTZUNG DES PÄDAGOGISCHEN FACHPERSONALS IN KINDERGÄRTEN (D UND USA) ZU DER THESE: <i>SOLLTEN KINDER BEREITS IM KINDERGARTEN EINEN KOMPETENTEN UMGANG MIT MEDIEN ERWERBEN</i> , (N=45)	191
ABBILDUNG 33 MEDIENAUSSTATTUNG DER FAMILIEN (ANGABE HAUPTERZIEHER), (N= 247)	198
ABBILDUNG 34 MEDIENNUTZUNG DER KINDER NACH ANGABE DES HAUPTERZIEHERS (N= 247)	199
ABBILDUNG 35 LIEBLINGSMEDIEN DER KINDER NACH ANGABE DES HAUPTERZIEHERS, (N= 247)	205
ABBILDUNG 36 LIEBLINGSMEDIUM DER BEFRAGTEN HAUPTERZIEHER, (N= 247)	206
ABBILDUNG 37 WIDERSPRUCH ZWISCHEN WICHTIGKEIT UND NUTZUNG BEZOGEN AUF DAS BUCH. QUELLE: „LESEN IN DEUTSCHLAND 2008“ DER STIFTUNG LESEN.....	207
ABBILDUNG 38 BEGLEITETES, GEMEINSAMES FERNSEHEN NACH ANGABEN DES HAUPTERZIEHERS, (N= 247) ..	210
ABBILDUNG 39 BEGLEITETE MEDIENNUTZUNG QUELLE: RIDEOUT/HAMEL 2006, 10.....	210
ABBILDUNG 40 POSITIONIERUNG DES HAUPTERZIEHERS ZU DER THESE „NEUE MEDIEN WIRKEN SICH NEGATIV AUF DIE FAMILIE UND DAS FAMILIENLEBEN AUS“ (N= 247)	219
ABBILDUNG 41 ANGABEN DES HAUPTERZIEHERS AUF DIE FRAGE, WIE IN DEN FAMILIEN MIT MEDIEN UMGEGANGEN WIRD, (N= 247)	225
ABBILDUNG 42 LIEBLINGSBESCHÄFTIGUNG DER KINDER IM VERGLEICH DEUTSCHLAND UND USA (NACH ANGABEN DES HAUPTERZIEHERS) (N= 247)	258
ABBILDUNG 43 LIEBLINGSBESCHÄFTIGUNG DER JUNGEN IM VERGLEICH DEUTSCHLAND UND DIE USA (NACH ANGABE DES HAUPTERZIEHERS), (N= 247).....	259
ABBILDUNG 44 LIEBLINGSBESCHÄFTIGUNG DER MÄDCHEN IM VERGLEICH DEUTSCHLAND UND DIE USA (NACH ANGABE DES HAUPTERZIEHERS) (N= 247)	259
ABBILDUNG 45 MEDIENNUTZUNG DER KINDER IM VERGLEICH DEUTSCHLAND UND USA, NACH ANGABE DES HAUPTERZIEHERS, (N= 247)	277
ABBILDUNG 46 BESITZ VON MERCHANDISING-PRODUKTEN MIT MEDIENBEZUG NACH ANGABEN DES HAUPTERZIEHERS (QUELLE: WEISE 2011), (N= 247).....	278
ABBILDUNG 47 BEOBACHTETE MEDIENREAKTIONEN DER KINDER IM VERGLEICH DEUTSCHLAND UND USA NACH ANGABEN DES HAUPTERZIEHERS (AGGREGIERT), (N= 247).....	280
ABBILDUNG 48 SCREEN SHOT MAXQDA, ÜBERSCHNEIDUNGEN DER AUSGEWÄHLTEN CODES.....	281
ABBILDUNG 49 JUNE AUS DER SERIE LITTLE EINSTEINS, ONLINE QUELLE: HTTP://WWW.SACREDWASTE.COM/LITTLE_EINSTEINS_JUNE_DANCING_BALLET_BALLERINA_PRINT-228762730212716699.HTML [ZUGRIFF: 26.05.2011]	293
ABBILDUNG 50 WEBSITE VON PBS SPROUT, SERIE KIPPER BASIEREND AUF DEM BUCH VON MICK INKPEN. ONLINE QUELLE: HTTP://WWW.SPROUTONLINE.COM/SPROUT/CHARACTERS/?PRESET=KIPPER ..	295
ABBILDUNG 51 DARSTELLUNG DER MEDIENKONVERGENTEN WEGE, DIE DEBORAH EINSCHLÄGT, UM IHR ORIENTIERUNGSTHEMA ZU VERFOLGEN	308
ABBILDUNG 52 ELASTIGIRL AUS DEM WALT DISNEY /PIXAR FILM „DIE UNGLAUBLICHEN“ HTTP://WWW.DISEGNGRATIS.BIZ/CLIPART_DISNEY/GLI%20INCREDIBILI/ELASTIGIRL_4.JPG ..	329
ABBILDUNG 53 ALTER UND GESCHLECHT DER BEFRAGTEN ELTERN IN DEUTSCHLAND UND DEN USA	346
ABBILDUNG 54 ALTER UND EIGENE KINDER DER ERZIEHERINNEN IN D UND USA (GESCHLECHT: ALLE WEIBLICH)	346

10. Bibliographie

- Ahnert, Lieselotte/Gappa Maike (2010): Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung - Auswirkungen auf die frühe Bildung. In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. München: Reinhardt, S. 109-119.
- Alemzadeh, Marjan (2010): Das pädagogische Konzept der Lernwerkstatt Natur: Eine Kultur des Lernens (unveröffentlichtes Manuskript).
- Anderson, Kristin J./Cavallaro, Donna (2002): Parents or Pop Culture? Children's Heroes and Role Models. In: *Childhood Education*, Vol. 78, 3, p. 161-168.
- Anfang, Günther (Hrsg.) (2005): Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und –sensiblen Medienarbeit. München: kopäd.
- ARD/ZDF Medienkommission (2006): Kinder und Medien. Analysen von 1990 bis 2006 Studie im Auftrag der ARD/ZDF-Medienkommission und des Kinderkanals von ARD und ZDF.
- Aries, Philippe (2011): Geschichte der Kindheit. 11. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Assmann, Aleida/ Assmann, Jan (1994): Das Gestern und Heute – Medien und soziales Gedächtnis, in: Merten, Klaus/ Schmidt, Siegfried J./ Weischenberg, Siegfried (Hrsg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien – Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.116 – 140.
- Aufenanger, Stefan (1994a): Fernseherziehung in der Familie. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)(1994): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 483-496.
- Aufenanger, Stefan (1994b): Strukturanalytische Rezeptionsforschung. Familienwelt und Medienwelt von Kindern. In: Hiegemann/Swoboda (Hrsg.) (1994): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 404-412.
- Aufenanger, Stefan (1997): Gutachten zur RTL Action Serie V.R. Troopers im Auftrag der Niedersächsischen Landesmedienanstalt. In: Czaja, Dieter (Hrsg.) (1997): Kinder brauchen Helden. Power Rangers & Co. unter der Lupe. München: kopäd, S. 267-300.
- Aufenanger, Stefan (1999): Lernen mit den neuen Medien - Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, Ingrid./Lenzen, Dieter (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S.61-76.
- Aufenanger, Stefan (2003a): Medienkompetenz und Medienbildung. In: *ajs-Informationen* 1(2003), S. 4-8.
- Aufenanger, Stefan (2003b): Neue Medien in der Grundschule. Erweiterung von Lernmöglichkeiten und Umstrukturierung von Schule. In: *Grundschulunterricht*, 50, 2003, Heft 9, S.2-5. Online Quelle: http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005//Publikationen/PDF/aufenanger_neue_medien_grundschule_03.pdf [Zugriff: 28.05.09]
- Aufenanger, Stefan (2004a): Konzeptionelle Überlegungen zu medienpädagogischen Handreichungen für Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In: Paus-Hasebrink, Ingrid / Neumann-Braun, Klaus / Hasebrink, Uwe / Stefan Aufenanger (Hrsg.): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchung zu multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. München, S. 265-280.
- Aufenanger, Stefan (2004b): Soziometrische Fallstudien zur Rolle der Gleichaltrigenruppe bei der Setzung von Medienthemen. In: Paus-Hasebrink, Ingrid / Neumann-Braun, Klaus / Hasebrink,

- Uwe / Stefan Aufenanger (Hrsg.): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchung zu multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. München, S.241-264.
- Aufenanger, Stefan (2004c): Mediensozialisation. Aufwachsen in einer Medienwelt: Ergebnisse und Ausblicke. In: Computer + Unterricht, Jg. 53, H. 4, S. 6-9.
- Aufenanger, Stefan (2005): Politische Bildung und Medienkompetenz Quelle: http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005//Publikationen/PDF/aufenanger_politische_bildung_und_medienkompetenz_00.pdf Zugriff: 06.06.09
- Aufenanger, Stefan/Baacke, Dieter/ Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate/ von Gottberg, Hans-Joachim (1999): Gutes Fernsehen schlechtes Fernsehen? Denkanstöße, Fakten und Tipps für Eltern und Erzieherinnen zum Thema Kinder und Fernsehen. München: Kopäd 1999.
- Ayaß, Ruth/ Bergmann, Jörg (Hrsg.) (2006): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbeck: Rowohlt Verlag 2006.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation Band 1. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter (1999a): Die 0- 5 Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.
- Baacke, Dieter (1999b): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Referat Medienpädagogik und Neue Medien. Bonn 1999, S. 31 – 36.
- Baacke, Dieter/ Sander, Uwe/ Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher Band 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmair, Ben (1993): Tiefenstrukturen entdecken - Medienanalyse und Massenkommunikation. In: Holly, Werner/Püschel, Ulrich (Hrsg.), Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 43-57.
- Bachmair, Ben (1994): Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 171-185.
- Bachmair, Ben (2007): Mediensozialisation: Entwicklung von Subjektivität in medialen und kulturellen Figurationen. In: Hoffmann, Dagmar u.a. (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-91.
- Bachmair, Ben (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. VS Verlag
- Barthelmes, Jürgen (1987): Kindliche Weltbilder und Medien. Eine Literaturanalyse zur Mediensozialisation. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Barthelmes, Jürgen/ Sander, Ekkehard (1990): Familie und Medien. Forschungsergebnisse und kommentierte Auswahlbibliographie. Eine Literaturanalyse zum Medienumgang von Familien. Weinheim/München: Juventa/DJI Verlag.
- Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 2. München und Opladen: DJI/Leske + Budrich.
- Beatty, Barbara Rachel (1995): Pre-School Education in America: The culture of young children from the colonial era to the present. New Haven: Yale University Press.
- Becker-Mrotzek, Michael (2006): Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn: Schöningh, UTB, S. 69-89.

- Becker-Textor, Ingeborg (2000): Maria Montessori – der pädagogische Ansatz. In: Wassilios E. Fthenakis, Martin R. Textor (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz 2000, S. 30-41.
- Berger, Manfred (2000): Friedrich Froebel und sein erzieherisches Wirken. In: Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik. (IFP). Online Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/131.html> [Zugriff: 11.07.09]
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Härvelid, Frederic (2007): Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. In: Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber; Zug: Kallmeyer; Klett Verlag, S. 29-49.
- Biermann, Ralf (2009): Die Bedeutung des Habitus- Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 17. Online Quelle: <http://www.medienpaed.com/17/biermann0908.pdf> [Zugriff: 15.12.2010]
- BildungsMedienZentrum Oberösterreich/BIMEZ (2007): 1. Oö. BIMEZ Kinder-Medien-Studie 2007.
- Boeckmann, Klaus (1994): Unser Weltbild aus Zeichen. Zur Theorie der Kommunikationsmedien. Wien: Wilhelm Braumüller Verlag.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich, S.33-70.
- Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrgang, Beiheft 4/2005, S. 63 – 81.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 6., durchges. und aktualisierte Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonfadelli, Heinz (2002): Medieninhaltsforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz: UTB
- Bortz, Jürgen/Doering, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl., Springer Verlag.
- Brinker, Klaus/Sager Sven F.(2006): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 4. durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bromberger/Marci-Boehncke/Rath (2006): Frühkindliche Medienbildung in Deutschland – Zur Realität vorschulischer Medienwelten und den Grenzen pädagogischer Provinz. In: MedienPädagogik. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 9/2006.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bucher, Anton A. (2001): Was Kinder glücklich macht. Weinheim: Juventa Verlag
- Buckingham, David (1993): Children Talking Television: The Making of Television Literacy. London/Washington: The Falmer Press.

- Buckingham, David (2003): *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bührmann, Andrea D. (2004). Rezension zu: Alexander Bogner, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.) (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* [19 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), Art. 1, Online Quelle: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/574/1245> [Zugriff: 30.08.2011]
- Buijzen, Moniek/Rozendaal, Esther/Moorman, Marjolein/Tanis, Martin: (2008): Parent versus child reports of parental advertising mediation: Exploring the meaning of agreement. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, 509-525. Online Quelle: <http://www.ccam-ascor.nl/index.php/en/english-publications/99> [Zugriff: 12.02.2011]
- Buijzen, Moniek/Valkenburg, Patti M.: (2005): Parental mediation of undesired advertising effects. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49(2), 153-165. Online Quelle: <http://www.ccam-ascor.nl/index.php/en/english-publications/99> [Zugriff: 12.02.2011]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): 7. Familienbericht - Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Berlin: BMFSFJ. Online Quelle: <http://www.bmfsfj.de/doku/familienbericht/haupt.html> [Zugriff: 28.12.2010]
- Busemeyer, Marius R. (2007): Bildungspolitik in den USA. Eine historisch-institutionalistische Perspektive auf das Verhältnis von öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen. In: *ZSR 53* (2007), Heft 1, S. 57-78.
- Casimir, Torsten (2008): Das Buch stirbt schon wieder nicht! Lesen und Buchkauf in Deutschland. In: *Stiftung Lesen. Lesen in Deutschland 2008*, S. 79 – 86.
- Caviola, Sandra (2000): *Vorschulkinder und Gewalt im Kinderprogramm. Eine qualitative Untersuchung zur Rezeption gewalthaltiger Fernsehinhalte durch Vorschulkinder*. Münster: LIT.
- Charlton, Michael (2000): Kindliche Medienrezeption im familialen Kontext. In: Hoppe-Graff, Siegfried/Oerter, Rolf (Hrsg.): *Spielen und Fernsehen*. Weinheim: Juventa, S. 191 – 204.
- Charlton, Michael (2003): How children appropriate themes they find in media products. In: *Empirical Studies of the Arts*, Volume 21, Number 1 / 2003, S. 81 – 96.
- Charlton, Michael (2007): Das Kind und sein Startkapital. Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Theunert, Helga (Hrsg.) (2007): *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: Kopäd Verlag, S. 25-40.
- Charlton, Michael/ Neumann-Braun, Klaus (1992): *Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. München: Quintessenz Verlag.
- Charlton, Michael/Neumann(-Braun), Klaus (1990): *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Christakis/Zimmermann (2006): *The Elephant in the Living Room*. New York: Rodale.
- Comstock, George/Scharrer, Erica (2007): *Media and the American Child*. Burlington, MA: Academic Press.
- Curth, Anette (1994): *Medienvorlieben von Mädchen und Jungen im Prozeß der Geschlechtsfindung*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 218-223.
- Czaja, Dieter (Hrsg.) (1997): *Kinder brauchen Helden. Power Rangers & Co. unter der Lupe*. München: kopäd.
- De Saussure, Ferdinand (2001): *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

- Decker, Jan Oliver (o.J.): Literatur: Zeichensysteme - Textwelten - kulturelles Wissen. In: Deutsche Gesellschaft für Semiotik. Online Quelle: <http://www.semiose.de/index.php?id=419,31> [Zugriff: 02.10.2011]
- Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/ Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: WBG.
- Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus/ Menzke, Klaus/Proelss-Kammerer, Anja (Hrsg.) (2009): Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: kopäd.
- Denzin, Norman K./ Lincoln, Yvonna S.: (Hrsg.) (1998): Strategies of Qualitative Inquiry. Sage Publications.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)(1994): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich.
- Diskowski, Detlef/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.) (2004): Lernkultur und Bildungsstandards: Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dollase, Rainer (2009): Möglichkeiten und Grenzen der Früherziehung aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 85-94.
- Dölling, Evelyn (2001): Multimediale Texte: Multimodalität und Multicodalität. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.) (2001): Medien, Texte und Maschinen. Angewandte Mediensemiotik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 35-50.
- Dreier, Hardy/Bichler, Michelle/Pluschkowitz, Alois (2004): Multimediale Strategien der Verwertung von Markenzeichen für Kinder. In: Paus-Hasebrink, Ingrid / Neumann-Braun, Klaus / Hasebrink, Uwe / Stefan Aufenanger (Hrsg.): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchung zu multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. Schriftenreihe der LPR Hessen, Band 18, München: kopäd, S. 28-109.
- Drieschner, Elmar (2010): Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Zum Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld. In: Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (Hrsg.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.105-156.
- Drotner, Kirsten/ Livingston, Sonia (Hrsg.)(2008): The International Handbook of Children, Media and Culture. Sage Publications
- Elschenbroich, Donata (2005): Weltwunder - Kinder als Naturforscher. Antje Kunstmann Verlag
- Epstein, Iris/Stevens, Bonnie/McKeever, Patricia/Baruchel, Sylvain/ Jones, Heather (2008): Using puppetry to elicit children's talk for research. Nursing inquiry 2008, 15(1), p. 49 -56.
- Faulstich, Werner (2006): Mediengeschichte von den Anfängen bis 1700. Göttingen/Frankfurt am Main: UTB-basics. Bd. 1 + Bd. 2.
- Faulstich, Werner (Hrsg.) (2004): Grundwissen Medien. 5. Auflage. München: Fink.
- Feierabend, Sabine (2006): Der kleine Unterschied. Ein quantitativer Überblick über Medienausstattung und Fernsehnutzung bei Mädchen und Jungen. In: TeleVIZion (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungfernsehen) Heft 19/2006/1 Online Quelle: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/19_2006_1/feierabend.pdf [Zugriff: 22.05.2008]
- Feierabend, Sabine/Mohr, Inge (2004): Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse aus der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“. In: Media Perspektiven 9/2004, S. 453-461. Online Quelle: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/09-2004_Feierabend_Mohr.pdf [Zugriff: 27.12.2010]

- Fielding, Nigel/ Fielding, Jane L. (1995): Linking data. Newbury Park: Sage Publications
- Flick, Uwe (2005): Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UTB Verlag, S. 20-29.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flitner, Andreas (2011): Spielen - Lernen: Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Frederking, Volker (2006): Neue Medien im Deutschunterricht. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 2: M-Z. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 554-560.
- Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Juventa
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2009): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Friese, Susanne (2006): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Ayaß, Ruth/ Bergmann, Jörg (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbeck: Rowohlt Verlag, S. 459-474.
- Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: WUV.
- Fthenakis, Wassilios E. (2009): Neudefinition von Bildung und Sicherung von hoher Bildungsqualität: von Anfang an – ein Plädoyer für die Stärkung prozessualer Qualität. Berlin: Verlag das Netz.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Petra (Hrsg.) (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fthenakis, Wassilios E./Wendell, Astrid/Eitel, Andreas/Daut, Marike/ Schmitt, Anette: (2008): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Troisdorf: Bildungsv Verlag Eins.
- Fthenkis, Wassilios (2009): Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? In: Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Online Quelle: www.familienhandbuch.de [Zugriff: 19.01.10]
- Ganguin, Sonja/ Sander, Uwe (2005): Medienökologie. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 130 - 139.
- Garbe, Christine (2002): Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Bonfadelli; Bucher (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum, S. 215-234.
- Garbe, Christine (2007a): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und –förderung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (mit CD-ROM). Zug: Klett & Balmer und Seelze: Friedrich Verlag 2007, S. 66-82.
- Gast, Wolfgang/Marci-Boehncke, Gudrun (1996): Medienpädagogik in der Schule. Plädoyer für ein fachspezifisches Curriculum - jetzt. In: Medien praktisch 20, H. 79, S. 47-51.
- Gauda, Gudrun (2001): Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels. Lebendige Psychologie C. G. Jungs. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Geertz, Clifford (1991): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand. Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit (Hrsg.) (2007): Wie geht's im Job? KiTa Studie der GEW 2007 Online Quelle: <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf>. [Zugriff 02.12.2010]
- Glaser, Barney G./Holton, Judith (2004). Remodeling Grounded Theory [80 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5(2), Art. 4, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1315> [Zugriff: 10.03.10]
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. unveränderte Auflage. Bern: Huber Verlag.
- Glaser, Barney G/ Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company
- Götz, Maya (Hrsg.) (2006a): Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern. München: kopäd.
- Götz, Maya (2006b): Die Hauptfiguren im deutschen Kinderfernsehen. In: TeleVIZION (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen) Heft 19/2006/1, Online Quelle: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/19_2006_1/goetz_hauptfiguren.pdf [Zugriff: 22.05.07]
- Götz, Maya (2006c): Nur schön, sozial und nachgiebig? Die Lieblingsfiguren der Mädchen. In: TeleVIZION (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen) Heft 19/2006/1 Online Quelle: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/19_2006_1/goetz_lieblingsfiguren.pdf [Zugriff: 22.05.07]
- Götz, Maya (2007): „Wir sind dagegen!“ Kinder in Deutschland und ihre Wahrnehmung vom Krieg im Irak. TeleVIZION. Ausgabe 16/2003/2 Online Quelle: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/16_2003_2.htm [Zugriff: 25.09.07]
- Götz, Maya (2007a): Die Fernsehfiguren der Kinder ... und die Frage, was eine Fernsehfigur erfolgreich macht. In: TeleVIZION (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen) Heft 20/2007/2. Online Quelle: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/20_2007_2/goetz_figuren.pdf [Zugriff: 25.09.07]
- Götz, Maya/ Dafna Lemish/Amy Aidman/ Hyesung Moon (2002): Kinderfantasien und Fernsehen im mehrnationalen Vergleich. Ergebnisse einer Studie in Israel, Südkorea, Deutschland und den USA. In: TeleVIZION (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen) Heft 15/2002/1 Online Quelle: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/15_2002_1.htm [Zugriff: 22.05.2008]
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2006): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa
- Grunert, Cathleen/ Krüger, Heinz-Hermann (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. 8. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Gysbers, Andre (2008): Lehrer – Medien – Kompetenz. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk (NLM), Band 22.
- Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.) (2010): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Festschrift zu Ehren von Friedrich Krotz. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hasebrink, Uwe/Lothar Mikos/Elisabeth Prommer (Hrsg.) (2004): Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen. München: R. Fischer.
- Hausendorf, Heiko (2001): Was ist „altersgemäßes“ Sprechen? Empirische Anmerkungen am Beispiel des Erzählens und Zuhörens zwischen Kindern und Erwachsenen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 62, S. 11-33.
- Hausendorf, Heiko (2004): Gespräch als System. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Interaktion. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Online Quelle: www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/system.pdf [Zugriff 26.11.2010]
- Havighurst, Robert J. (1972): Developmental tasks and education. New York: Mc Kay.
- Heiland, Helmut (2010): Fröbels Pädagogik der Kindheit – didaktische Überlegungen zu seiner Spielpädagogik. In: Kasüschke, Dagmar (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Grundlagen der Frühpädagogik – Bd. 3. Köln: Carl Link Verlag, S. 15-44.
- Heinzel, Friederike (2000). Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa, S.21-36.
- Hemberger, Ulrike (2007): Je Computer, desto schlauer? – Überlegungen zu einem intelligenten und kreativen Umgang mit allen Medien. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder in der Frühpädagogik. Reinhardt Verlag, S. 122-132.
- Henneberg, Rosy/Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2010): Freinet-Pädagogik. In: Kasüschke, Dagmar (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Grundlagen der Frühpädagogik – Bd. 3. Köln: Carl Link Verlag, S. 144- 174.
- Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. München: Hanser.
- Hentig, Hartmut von (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben: Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Beltz Verlag.
- Hepp, Andreas/ Krotz, Friedrich/ Moores, Shaun/Winter, Carsten (Hrsg.) (2006): Konnektivität, Netzwerk und Fluss. Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Winter, Carsten (Hrsg.) (2005): Globalisierung der Medienkommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Digitale Medien in Schule und Alltagswelt. Zur Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag, S. 183-195.
- Hesse, Hermann (1974): Kindheit des Zauberers: Ein autobiographisches Märchen. Insel Verlag.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2001): Angewandte Mediensemiotik. Projekte zur Beschreibung des Kommunikationswandels in der Informationsgesellschaft. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.) (2001): Medien, Texte und Maschinen. Angewandte Mediensemiotik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 13-34.

- Hobbs, Renee (1994): Teaching Media Literacy: Yo! Are you Hip to This? In: Media Studies Journal 8 (4), S. 135 – 145. Online - Quelle: <http://www.medialit.org/reading-room/teaching-media-literacy-yo-are-you-hip> [Zugriff: 19.12.2010]
- Hobbs, Renee (1998): The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. In: Journal of Communication, 48(1), p. 16-32.
- Hobbs, Renee (2008): Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. In: Livingston/Drotner (Hrsg.): International handbook of children, media and culture. England: Sage, S. 431-447
- Hobbs, Renee (2010): Digital and Media Literacy. A Plan of Action. A white Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Washington: The Aspen Institute Communications and Society Program.
- Hobbs, Renee/Dainoff, Beth/ Kiser Emily C./Moore, David/ Perez, Anthony C./ RobbGrieco, Michael (2008): It's a media world after all: A survey of children's media and technology use. Temple University. Online Quelle: http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/It%27s%20a%20Media%20World%20After%20All_Byers%20School%204.30.08.pdf
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung "vom Kinde aus"? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S.33-50.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans R. (Hrsg.) (1999). Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Hopf, Christel (2003): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/ von Kardoff, Ernst/Steinke, Iris (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 349-360.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normative Rahmenidee für Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002)(Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 111-126.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft – ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa, S. 169-201.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 37-60.
- Hurrelmann, Bettina (2006): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 123-149.
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber; Zug: Kallmeyer; Klett Verlag, S. 18-28.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3 (1983) 1, 91–103.
- Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Hüther, Gerd (2010): ADS ist Folge veränderter sozialer Erfahrungen in modernen Gesellschaften. In: Psychologie Heute, Januar 2010. Online Quelle: <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/zeitschriften/psychologie-heute-interview-gerald-huether/index.php> [Zugriff: 28.06.2011]
- Iser, Wolfgang (1975): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München: Fink 1975, S. 228-253.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Isler, Dieter/ Philipp, Maik/ Tilemann, Friederike (2010): Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hrsg.). Online Quelle: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM_Doku40_Lesekompetenz_Web.pdf [Zugriff: 05.09.2011]
- Isler, Dieter/Philipp, Maik/Tilemann, Friederike (2010): Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. LfM (Landesanstalt für Medien) Dokumentation Band 40. Online Quelle: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM_Doku40_Lesekompetenz_Web.pdf [Zugriff: 20.10.2011]
- Jäger, Ludwig (2001): Zeichen/Spuren. Skizze zum Problem der Sprachzeichenmedialität. In: Stanitzek, Georg/Voßkamp, Wilhelm (Hrsg.) (2001): Schnittstelle: Medien und Kulturwissenschaften. Mediologie Band 1. Eine Schriftenreihe des Kulturwissenschaftlichen Forschungskollegs »Medien und kulturelle Kommunikation«. Köln: DuMont, S. 17-31.
- Jenkins, Henry (2006): Convergence Culture: where old and new Media collide. New York and London: New York University Press.
- Jenkins, Henry (2009): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press
- JIM Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- 19 Jähriger in Deutschland. Hrsg.: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Stuttgart 2006.
- Johnson, Burke/Christensen, Larry (2008): Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. Sage Publications.
- Jörg, Sabine (2000): "Ich wünsch` mir, dass der Papa nicht immer so`n Scheiss anschaut" - Was Kinder wissen und wünschen... In: tv diskurs, 2000/17, S. 72-75.
- Jörissen, Benjamin: Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und Reichweiten. Beitrag auf der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der DGfE, Zürich, 4./ 5. November 2010. Kurzfassung. Online Quelle: <http://www.scribd.com/doc/41275432/%E2%80%9EMedienbildung%E2%80%9C-%E2%80%93-Begriffsverstandnisse-und-reichweiten-Vortragsskript.> [Zugriff: 2.12.2010]
- Jurczyk, Karin (2009): „Familie als Herstellungsleistung“ – Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. Vortrag am 05.11.2009 auf der Tagung Doing Family Familienalltag heute des DJI. Online Quelle: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=966> [Zugriff: 28.12.2010]
- Kagelmann, Jürgen H. (1994): Merchandising, multimediale Verwertung, Marketing, Synergie. Wie Medienfiguren vermarktet werden. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 524-534.

- Kaiser Family Foundation (2010): Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-Year Olds. Online Quelle: www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts_children_and_the_News.pdf [Zugriff: 27.07.2011]
- Karmasin, Matthias (2006): Kinder und Medien = (Mehr-)Wert. In: Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend – Werte- Medien: Der Diskurs. Weinheim, Basel: Beltz, S. 45 – 56.
- Kazura, Kerry/Flanders, Rachel (2007): Preschool children's social understanding: A pilot study of goals and strategies during conflict situations. In: Psychological Reports, 101, S. 547-554.
- Kelle, Udo (2005): "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered [52 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6 (2), Art. 27. Online Quelle: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1001> [Zugriff: 11.03.2010]
- Kelle, Udo (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo/ Kluge, Susann/ Prein, Gerald (1993): Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma. Arbeitspapier Nr. 24. Herausgeber: Vorstand des Sfb (Sonderforschungsbereich) 186. Online Quelle: <http://www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper24.pdf> [Zugriff: 09.06.07]
- Kellner, Douglas/Share, Jeff (2005): Media Literacy in the US. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Online Quelle: www.medienpaed.com/05-1/kellner_share05-1.pdf. Zugriff: [10.07.2011]
- Kerlen, Dietrich (2005): Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie. Herausgegeben von Rath, Matthias/Marci-Boehncke, Gudrun. Beltz: Weinheim.
- Keuncke, Susanne (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos/Wegener (Hrsg.) (2005): Qualitative Medienforschung. UTB Verlag, S. 254-267.
- KidsVerbraucherAnalyse (2011). Online Quelle: http://www.egmont-mediasolutions.de/news/pdf/Pressemeldung_KVA%202011.pdf [Zugriff: 10.08.2011]
- KIM Studie (2008): Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13 Jähriger in Deutschland. Hrsg.: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Stuttgart 2006.
- Kittler, Friedrich (1986): Grammophon – Film – Typewriter. Berlin: Brinkmann U. Bose.
- Kleining, Gerhard (1995a): Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Band I: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Beltz PVU.
- Kleining, Gerhard (1995b): Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Keupp, Heiner / von Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 11-22.
- Kleining, Gerhard/ Harald, Witt (2001): Discovery as Basic Methodology of Qualitative and Quantitative Research [81 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2(1), Art. 16. Online verfügbar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0101164> [Zugriff: 10.09.2010]
- Kleining, Gerhard/ Witt, Harald (2000): Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel [19 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung [Online journal], 1 (1) Online Quelle: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kleiningwitt-d.htm> [Zugriff: 17.06.2009]

- Kleining, Gerhard/Witt, Harald (2001): Entdeckung als Basismethodologie für qualitative und quantitative Forschung. (Discovery as Basic Methodology of Qualitative and Quantitative Research). [81 paragraphs]. In: Forum Qualitative Social Research [Online journal], 2 (1). Online Quelle: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kleiningwitt-d.htm> [Zugriff: 17.06.2009]
- Kleining, Gerhardt (1994): Qualitativ- heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg-Harvestehude : Fechner Verlag.
- Kliwer, Anette (2008): Risikogruppe Jungen. Einige Konsequenzen für den geschlechterdifferenzierenden Deutschunterricht. In: Stiftung Lesen. Lesen in Deutschland 2008, S. 46 – 52.
- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kluge, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1, No. 1, Januar 2000. Online-Quelle: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.htm> [Zugriff: 03.10. 07]
- Knauf, Tassilo (2009a): Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 118-128.
- Knauf, Tassilo (2009b): Materialien für Kinder. Impulse der Reggio-Pädagogik. In: Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Online Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/131.html> [Zugriff: 11.07.09]
- König, Anke (2007): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2007): Kindheit im Wandel. Annäherung an ein komplexes Phänomen. In: SWS-Rundschau (47. Jg.) Heft 1 /2007, Seite 3- 25. Online Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1613.pdf> [Zugriff: 07.08.2011]
- Kraus, Björn (2000): "Lebensweltliche Orientierung" statt "instruktive Interaktion". Eine Einführung in den Radikalen Konstruktivismus in seiner Bedeutung für die Soziale Arbeit und Pädagogik. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Kraus, Björn (2002): Konstruktivismus - Kommunikation - Soziale Arbeit. Radikalkonstruktivistische Betrachtungen zu den Bedingungen des sozialpädagogischen Interaktionsverhältnisses. Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Krenz, Armin (1997): Der Situationsorientierte Ansatz der 90er Jahre - Grundlage für eine humanistisch geprägte und professionell gestaltete Elementarpädagogik. In: Sozialpädagogisches Forum in der KEG 1997, Heft 5, S. 1-4. Online Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/131.html> [Zugriff: 12.07.09]
- Krenz, Armin (2001): Kinder spielen sich ins Leben - Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. In: WWD 2001, Ausgabe 75, S. 8-9.
- Krenz, Armin (2008): Der „Situationsorientierte Ansatz“ in der Kita. Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In: Miethling, Wolf-Dietrich/Schierz, Matthias (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann, S. 45-63.
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden.
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag.

- Krotz, Friedrich (2006): Konnektivität der Medien: Konzepte, Bedingungen und Konsequenzen. In: Hepp, Andreas/ Krotz, Friedrich/ Moores, Shaun/Winter, Carsten (Hrsg.) (2006): Konnektivität, Netzwerk und Fluss. Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21-42.
- Krotz, Friedrich (2006): Konnektivität der Medien: Konzepte, Bedingungen und Konsequenzen. In: Hepp, Andreas/ Krotz, Friedrich/ Moores, Shaun/Winter, Carsten (Hrsg.) (2006): Konnektivität, Netzwerk und Fluss. Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21-42.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden.
- Krotz, Friedrich (2008): Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In: Thomas, Tanja (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden: VS Verlag, S. 43-63.
- Kübler, Hans-Dieter/Swoboda, Wolfgang H.(1998): Wenn die Kleinen Fernsehen. Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern. Berlin: VISTAS.
- Kübler, Hans-Dieter (2011): Interkulturelle Medienkommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuchenbuch, Katharina (2003): Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. Eine Analyse anhand des Sinus-Milieu-Modells. In: Media Perspektive, Bd. 1, 2003.
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, Udo (2009): . Das Medium ist die Message. Qualitative Forschung verlässt die Gutenberg-Galaxis. Vortrag im Rahmen des Symposium "Technik mit Methode – Methode mit Technik“, 5. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 26.-27. Juni 2009. Online Quelle: http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2009/kuckartz.pdf [Zugriff: 20.03.2010]
- Laewen, Hans-Joachim (2007): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor, S. 16-102.
- Laewen, Hans-Joachim (2009): Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2009): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 96 – 107.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch 4.vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Lange, Andreas (2007): Das Kind in der Familie - Medienhandeln aus Sicht der Familienforschung. Sichtweisen auf Familie und Elternschaft heute: Von der Pluralitätsdiskussion zum „doing family“. In: Theunert, Helga (Hrsg.) (2007). Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopäd, S. 41-57.
- Langmaack, Barbara (2009): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI: Leben rund ums Dreieck. Weinheim: Beltz.
- Lavender, Tony/ Tuft, Birgitte/ Lemish, Dafna (2003): Global Trends in Media Education. Policies and Practices. Hampton Press.
- Lecke, Bodo (Hrsg.)(2008): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 9-78.

- Legewie, Heiner (2005): Rezension: Jörg Strübing (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* [63 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(2), Art. 1. Online Quelle: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060210> [Zugriff: 23.02.2010]
- Legewie, Heiner/Schervier-Legewie, Barbara (2004): "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen". Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie [90 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), Art. 22. Online Quelle: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222>. [Zugriff 23.02.2010]
- Lego Learning Institute (2003): *The changing face of children's play culture. Children's play, learning and communication in a technology driven world.* Online Quelle: http://learninginstitute.lego.com/en-US/Research/Future+of+Play.aspx?category_Play [Zugriff: 10.08.2011]
- Lego Learning Institute (2010): *The Future of Play: Defining the role and value of play in the 21st century.* Online Quelle: http://learninginstitute.lego.com/en-US/Research/Future+of+Play.aspx?category_Play [Zugriff: 10.08.2011]
- Lemish, Dafna (2007): *Children and Television: a Global Perspective.* Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Lemish, Dafna (2008): *The Mediated Playground: Media in Early Childhood.* In: Drotner, Kirsten & Livingston, Sonia (Hrsg.)(2008): *The International Handbook of Children, Media and Culture.* Sage Publications, S. 152 – 167.
- Liegle, Ludwig (2005): *Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer Familienerziehungswissenschaft.* Neue Sammlung 45 (2005) 3, S. 401-423. Online Quelle: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2361/pdf/Nesa_3_2005_7_Liegle_Der_soziale_Ort_D_A.pdf [Zugriff: 30.08.2011]
- Liegle, Ludwig (2006): *Bildung und Erziehung in früher Kindheit.* Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Liegle, Ludwig (2010): *Didaktik der indirekten Erziehung.* In: Schäfer, Gerd E./ Staege, Roswitha/ Meiners, Kathrin (Hrsg.) (2010): *Kindervelten – Bildungswelten.* Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 11-25.
- Livingston, Sonia (2004): *Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies.* In: *The Communication Review*, 7:3 – 14. Taylor & Francis.
- Livingstone, Sonia/ Bovill, Moira (1999) *Young people, new media: report of the research.* London, UK. Online Quelle: <http://eprints.lse.ac.uk/21177/> [Zugriff: 08.03.10]
- Livingstone, Sonia/Bovill, Moira (Hrsg.) (2001): *Children and their changing media environment. A European comparative study.* New York: Erlbaum.
- Lück, Gisela (2009a): *Naturwissenschaftliche Bildung.* In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2009): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk.* Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor. S. 200-205.
- Lück, Gisela (2009b): *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen.* Freiburg: Herder Verlag.
- Luckmann, Thomas/ Schütz, Alfred (2003): *Strukturen der Lebenswelt.* UTB Verlag.
- Lueger, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung.* Wien: WUV.
- Luger, Kurt (1999): *Interkulturelle Kommunikation und kulturelle Identität im globalen Zeitalter.* In: Renger, Rudi/Siegert, Gabriele (Hrsg.), *Kommunikationswelten: Wissenschaftliche Perspektiven zur Medien- und Informationsgesellschaft (Beiträge zur Medien- und Kommunikationsgesellschaft; 1),* Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 317-345.

- Lund, Lori K./Zimmerman, Toni Schindler/Haddock, Shelley A. (2002): The theory, structure, and techniques for the inclusion of children in family therapy: A literature review. In: Journal of Marital and Family Therapy, S. 1-12.
- Maihofer, Andrea/Böhnisch, Tomke/Wolf, Anne (2001): Wandel der Familie. Literaturstudie. Arbeitspapier 48. Zukunft der Gesellschaft, Hans Böckler Stiftung. Online Quelle: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_048.pdf
- Marci-Boehncke, Gudrun (2005): Zwischen Lesebuch und Handy: Medienerziehung im Fach Deutsch. Eine „kleine Empirie“ zur Hauptschule in Baden-Württemberg. In: Stückrath, Jörg und Ricarda Strobel (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 212 – 227.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2006a): Medienbildung in Kindergarten und Grundschule - Plädoyer für den kreativen Umgang mit dem Medium Film. In: Niesyto, H.(Hrsg.): Film kreativ. München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2006b): Intermedialität – Der Rezipient gestaltet das Medium. In: Marci-Boehncke, Gudrun / Matthias Rath (Hrsg.): BildTextZeichen lesen: Intermedialität im didaktischen Diskurs. München, S. 13-26.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2006c): Zwischen Gerechtigkeit und Leistungsaskese: Sportliche Medien-Mädchen in der Medienkritik. In: Niesyto, H./Rath, M./Sowa, H.(Hrsg.): Medienkritik heute. München: Kopäd 2006e.?
- Marci-Boehncke, Gudrun (2006d): Alles ist gut - solange du wild bist". Filmdidaktik als Gender-Mainstreaming in der Grundschule. In: Frederking, V./Josting, P.: (Hrsg.): Jahrbuch Medien 2005. München: Kopäd, S. 78-91.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2008a): Intermedialität als perspektivierter Prozess – Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs. In: Bodo Lecke (Hrsg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt/Main, S. 79-94.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2008b): Medienerziehung in der KiTa – Kompetenzen und Meinungen der Erzieherinnen. In: Medienpädagogik online. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 11/2008. Online Quelle: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/M-Boehncke11.pdf [Zugriff: 25.07.2011]
- Marci-Boehncke, Gudrun (2009): „Hallo, SpongeBob!“ oder: Kindliche Mediennutzung im Medienverbund. In: Lauffer, Jürgen / Renate Röllecke (Hrsg.): Dieter Baacke-Preis Jahrbuch 4, Schwerpunkt: Medienverweigerung oder Förderung kindlicher Medienkompetenz? Bielefeld, S. 37-50.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2010): Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Axel Krommer / Christel Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 482-502.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Matthias Rath (2007a): Medienkompetenz für Erzieherinnen. Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung. München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Matthias Rath (Hrsg.) (2006): Jugend - Werte - Medien: Der Diskurs. Weinheim: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Matthias Rath (Hrsg.)(2007b): Jugend - Werte - Medien: Die Studie. Weinheim: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2003): Wie gut ist, was Kinder sehen? Wie sehen Kinder gut? Jugendlicher Mediengebrauch zwischen ethischem Anspruch und erzieherischem Einfluss. In: Merz 47, H. 6, S. 41-47.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2008a): MediAlltag – Mediennutzung Jugendlicher als Coping-Strategie. In: Frederking, Volker/ Jonas, Hartmut (Hrsg.): Neue Medien im

- Deutschunterricht, 1/2008: „Neue Medien im Deutschunterricht – eine Zwischenbilanz“, S. 61-87. Online Quelle: http://www.ag-medien.de/dokumente/Online%20Zeitschrift/Online-Zeitschrift-Komplett_2009-08-25.pdf [Zugriff: 27.05.2011]
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2008b): Jugendliche Medienexperten. Mediengewohnheiten haben Konsequenzen für die Leseförderung. In: JuLit. Fachzeitschrift zur Kinder- und Jugendliteratur 34, H. 3, S. 12-19.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2009a): Wissenschaftskonvergenz Medienpädagogik. Medienkompetenz als Schnittfeld von Medienpädagogik, KMW und anderer Wissenschaften. In: Medienjournal 3/2009, S.11-27
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2009b): Jenseits von PISA – kompetent konvergent. Eine qualitative Studie zur konvergenten Handynutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: merz/Wissenschaft, 53. Jg., Nr.6, Dezember 2009, S. 37-47.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Weise, Marion (2007): Angst vorm Fernseher und PC? Medienkompetenz für Erzieherinnen. In: TPS. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Ausgabe 6: Durchgeb(k)lickt? Kinder und Medien. Kallmeyer, S. 44-46.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Beltz: Weinheim.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.
- McDaniel, Edwin R./Samovar, Larry A./Porter, Richard E. (2008): Understanding Intercultural Communication: The Working Principles. In: Samovar, Larry A./Porter, Richard E./McDaniel, Edwin R. (2008): Intercultural Communication: A Reader. Auflage 12E. Boston, M.A.: Wadsworth Cengage Learning, S. 6-17.
- McMaken, Jessica (2003): State Statutes Regarding Kindergarten. Online Quelle: <http://www.ecs.org/ecsmain.asp?page=/clearinghouse/29/21/2921.htm> (Zugriff: 31.07.2011)
- Media Perspektiven Basisdaten (2009): Daten zur Mediensituation in Deutschland 2009. Online Quelle:http://www.ard.de/intern/basisdaten/allgemeine/daten/unterhaltungselektronik_3A_20ger_26_23228_3Bteauss/-/id=55240/xrnh6k/index.html [Zugriff: 12.01.2011]
- Mersch, Dieter (2006): Medientheorien zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Merten, Klaus (1994): Wirklichkeitskonstruktion durch Medien. In: Merten, Klaus/ Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried (Hrsg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien – Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.141-162.
- Mertens, Donna M. (2010): Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods. 3rd edition. Sage Publications.
- Meuser, Michael (2007): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habituskonstruktion. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.), Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich 2002, 71-93.
- Mey, Günter (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive - Methoden der Kindheitsforschung. In: Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin: Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Online Quelle: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_fachbeitrag/a_kindheitsforschung/s_940.html [Zugriff: 15.01.2009]

- Meyen, Michael (2009): Medialisierung. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien & Kommunikationswissenschaft, 57. Jahrgang, Heft 1. Hamburg, S. 23-38. Online Quelle: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/meyen_medialisierung/meyen_medialisierung.pdf [Zugriff: 03.12.10]
- Mikos, Lothar (2006): Mediensozialisation und Identitätsmarkt Fernsehen. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, S. 3356-3369 Online Quelle: http://www.ssoar.info/ssoar/files/dgs/32-2004/3356_Mikos_Identitaetsmarkt_Fernsehen.pdf [Zugriff: 27.05.2011]
- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [Hrsg.] (2009): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Vorläufige Fassung. Online Quelle: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1250705/kp_orientierungsplan_vorlauefig_juni_17.pdf [Zugriff: 30.07.2011]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [Hrsg.] (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Online Quelle: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285728/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf [Zugriff: 30.07.2011]
- Mogel, Hans (1994): Psychologie des Kinderspiels. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Möller, Jens/Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.)(2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 101-124.
- Morley, David (2001): Familienfernsehen und Medienkonsum zu Hause In: TELEVISION 14/2001/1. Online Quelle: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/14_2001_1/morley.pdf [Zugriff: 20.08.2010]
- Moser, Heinz (1995): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Moser, Heinz (2006): Einführung in die Medienpädagogik - Aufwachsen im Medienzeitalter. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mruck, Katja/Cisneros Puebla/César, A./Faux, Robert (2005). Editorial: Über Zentren und Peripherien qualitativer Forschung [10 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(3), Art. 49, Online Quelle: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503491>. [Zugriff: 08.03.10]
- Mruck, Katja/Mey, Guenter (2005): Qualitative Forschung: Zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig. In: Historical Social Research, Vol. 30 — 2005 — No. 1, 5-27, Online Quelle: http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr2005_640.pdf [Zugriff: 08.03.10]
- Müller, Anita (2011): Zukunft: Medien-Lesen. Förderung der Leseentwicklung und Medienkompetenz zum Schulübergang. Eine Bundesländer vergleichende Analyse von Orientierungsplänen und Fördermaßnahmen unter besonderer Berücksichtigung von NRW und

- Baden-Württemberg. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. (unveröffentlichte Magister Arbeit).
- Müller, Beatrice (2008): Stellenwert der frühkindlichen Sprach- und Leseförderung in der Familie. In: *merz medien + erziehung Wissenschaft: Medien und Lesen 2008/6*, S. 86 – 94.
- Nave-Herz, Rosemarie (2009): *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Primus Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussion mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: *ZBBS*, Heft 1/2002, S. 41 – 63.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: *Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, S. 25-44.
- Nentwig-Gesemann (2007a): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: *Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 277 – 302.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007b): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: *Nentwig-Gesemann, Iris/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik*. München 2007, 92-101
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007c): Professionalisierung von FrühpädagogInnen, Vortrag Fachtagung „Bildung im Elementarbereich – Neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ am 30./31. August 2007, Berlin. Online Quelle: http://www.na-bibb.de/uploads/lebenslanges_lernen/elementare_bildung_nentwig-gesemann.pdf [Zugriff: 01.12.2010]
- Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: *Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen& Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 251-265.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation (sowie der Organisation korporierten Handelns) in (videogestützten) Gruppendiskussionen. (unveröffentlichtes Arbeitspapier).
- Nentwig-Gesemann, Iris/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Schnadt, Pia (Hrsg.) (2007): *Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik*. München.
- Nentwig-Gesemann, Iris/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strehmel, Petra (Hrsg.) (2010): *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik*. Band 5. Freiburg: FEL.
- Nentwig-Gesemann, Iris/ Klar, Isabelle (2002): Aktionismus, Regelmäßigkeiten und Regeln im Spiel. Kinderspielkultur am Beispiel Pokémon. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 26. Jg., Nr. 102/103, Heft II/III, S. 127-158.
- Neumann, C./Niederwestberg L./Wenning, M. (2008): *Erziehen, Bilden, Betreuen im Kindesalter. Handwerk und Technik Verlag*.
- Neumann-Braun, Klaus/Astheimer, Jörg (2004): Medienprodukte und Markenpflege auf globalisierten Märkten – das Beispiel Pokemon. In: *Paus-Hasebrink, Ingrid / Neumann-Braun, Klaus / Hasebrink, Uwe / Stefan Aufenanger (Hrsg.): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchung zu multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*. München, S. 111-134.

- Neuss, Norbert (2002): Leerstellen für die Fantasie in Kinderfilmen – Fernsehen und Rezeptionsästhetik. In: TELEVISION Ausgabe 15/2002/1 Online Quelle: http://www.br-online.de/jugend/izi/text/neuss15_1.htm [Zugriff: 11.08.2011]
- Neuss, Norbert (2006): Zur Bedeutung des medienbezogenen Kinderspiels. In: MERZ 50. Jhg. 1, 2006, S.26-32.
- Neuss, Norbert (2009): Medienpädagogische Entgegnungen. Eine Auseinandersetzung mit den populären Auffassungen von Prof. Spitzer aus Sicht der Elementarbildung. In: Jürgen Lauffer / Renate Röllecke (Hrsg.), Dieter Baacke-Preis Jahrbuch 4, Schwerpunkt: Medienverweigerung oder Förderung kindlicher Medienkompetenz? Bielefeld, 2009, S. 15 – 35.
- Niesyto, Horst (2009): Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. In: MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 17. Online Quelle: <http://www.medienpaed.com/17/niesyto0906.pdf>. [Zugriff: 15.12.2010]
- Niesyto, Horst (2010): Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit. In: Bachmair, Ben (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. VS Verlag, S. 313 – 324.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 255 – 276.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nöth, Winfried (1999): Handbuch der Semiotik. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Nöth, Winfried (2000): Handbuch der Semiotik. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Oerter/Montada (2002): Entwicklungspsychologie. Beltz Psychologie Verlags Union.
- Papousek, Mechthild (2001): Die Rolle des Spiels für die Selbstentwicklung des Kindes. In: Frühe Kindheit, 4. Jahrgang, 4/2001.
- Papoušek, Mechthild/von Gontard, Alexander (Hrsg.) (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit (Leben Lernen 159). J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Paus- Haase, Ingrid (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Fernsehfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften. VS Verlag.
- Paus- Haase, Ingrid/ Schorb, Bernd (Hrsg.) (2000): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorien und Methoden: ein Arbeitsbuch. München: kopäd 2000.
- Paus-Haase, Ingrid (1994): Die Helden der Kinder. Zur Attraktivität und Verarbeitung fiktionaler Geschichten und Figuren. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 232 – 248.
- Paus-Hasebrink [Haase], Ingrid (2005): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UTB Verlag, S. 209-221.
- Paus-Hasebrink [Haase], Ingrid (2007): Research methods, and children. In: Arnett, Jeffrey J. (Hrsg.): Encyclopaedia of Children, Adolescents, and the Media. Thousand Oaks: NY, S. 717-719.
- Paus-Hasebrink [Haase], Ingrid (2010): Lebens-Herausforderungen: Medienumgang und Lebensaufgaben. Was muss kommunikationswissenschaftliche Forschung leisten? In: Hartmann, Maren/ Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195-210.

- Paus-Hasebrink[Haase], Ingrid/ Neumann-Braun, Klaus/ Hasebrink, Uwe/ Aufenanger, Stefan (2004): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. München: kopäd 2004.
- Paus-Hasebrink[Haase], Ingrid/Lampert, Claudia/Hammerer, Eva/Pointecker, Marco (2004): Medien – Marken – Merchandising in der Lebenswelt von Kindern. In: Paus-Hasebrink, Ingrid et. al. (Hrsg.): Medienkindheit – Markenkindheit. München: kopäd, S. 135-184.
- Paus-Hasebrink[Haase], Ingrid/Lampert, Claudia/Süss, Daniel (Hrsg.) (2002): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft: Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden.
- Perren, Sonja/von Klitzing, Kai (2008): Untersuchung von Kindergartenkindern mit einem Puppeninterview: Bedeutsamkeit und Anwendung. In: Kinder- und Jugendmedizin 8, H. 1, S. 25-30.
- Petzold, Matthias (2009): Zur Bedeutung der Familie. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2009): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Cornelsen Scriptor, S. 55-65.
- Peuckert, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel. VS Verlag.
- Philipp, Maik/von Salisch, Maria/Gölitze, Dietmar: Kein Anschluss ohne Kommunikation oder: Lese- und Medienkompetenz entstehen im Gespräch – auch mit Peers? In merz medien + erziehung Medien und Lesen 2008/6, S. 24-33.
- Piaget, Jean (2009): Nachahmung, Spiel und Traum: Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Postman, Neil (2006): Das Verschwinden der Kindheit. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Preschool Studie (2006): Die Vorschulkinder im Fokus. Die ganz Kleinen sind bei der Kaufentscheidung ganz groß! Online Quelle: <http://www.eyeresearch.de/Preschool06PresseEV.pdf> [Zugriff: 09.08.2011]
- Preschool Studie (2009): Die Vorschulkinder im Fokus. Online Quelle: http://www.egmontmediasolutions.de/pdf/services/studien/Preschool_Studie_2009.pdf [Zugriff: 09.08.2011]
- Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Habel Verlag.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. korrigierte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen&Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 2237-251.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-54.
- Rajewsky, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen, Basel: Francke Verlag, UTB Wissenschaft.
- Rath, Matthias (2002): Identitätskonzepte und Medienethik. In: Renate Müller/Patrick Glogner/Stephanie Rhein/Jens Heim (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien brauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim, S. 152-161.
- Rath, Matthias (2003): Kultur und Kommunikation als „Medialität“ – Philosophische Überlegungen zum Verhältnis von Kultur und Kommunikationswissenschaft. In: Matthias Karmasin/Carsten

- Winter (Hg.): Kulturwissenschaft als Kommunikationswissenschaft. Projekte, Probleme und Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 49-60.
- Rath, Matthias (2004): Weltaneignung als Lesen: Das Animal Symbolicum und das Buch. In: Kerlen, Dietrich (Hrsg.): Buchwissenschaft – Medienwissenschaft. Ein Symposium (Buchwissenschaftliche Forschungen 4). Wiesbaden, S. 61-76.
- Rath, Matthias (2007): „Bildung machen!“ – Möglichkeiten und Grenzen in einer Wissensgesellschaft. In: Schweizer, Gerd/Iberer, Ulrich/Keller, Helmut [Hrsg.]: Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten - Innovationen vorantreiben. Bielefeld : Bertelsmann. S. 19-35
- Rath, Matthias (Hrsg.) (2000): Medienethik und Medienwirkungsforschung. Wiesbaden.
- Rath, Matthias/ Möbius, Thomas (2008): Globale Produktion – globale Inhalte – globale Rezeption? Zur Transkulturalität medialer Symbolsysteme am Beispiel Kinderfilm. In: LiCuS - Journal of Literary Theory and Cultural Studies, 3, H. 4/2008, 41-57.
- Rath, Matthias/Erdemir, Pinar (2007): „Denn sieh’, das Fremde liegt so nah!“ Der Einbruch kultureller Heterogenität in die nationale Medienethik. In: Zeitschrift für Kommunikationsökologie und Medienethik 9, H. 1, S. 62-68.
- Rath, Matthias/Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Jugendliche Wertkompetenz im Umgang mit Medien. In: von Gottberg, Joachim/Prommer, Elizabeth (Hrsg.): Verlorene Werte? Medien und die Entwicklung von Ethik und Moral. Konstanz, S. 77-98.
- Rath, Matthias/Marci-Boehncke, Gudrun/Müller, Renate/Niesyto, Horst (2002): Medien zwischen Pädagogik, Didaktik und inter-disziplinärer Forschung. In: Fingerhut, Karl-Heinz/Melenk, Hartmut/Rath, Matthias/Schweizer, Gerd (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung - das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Freiburg im Breisgau, S.132-146.
- Reichertz, Jo (1997): Kinder brauchen (auch) die Power Rangers – Überlegungen zum seriellen Fernsehmärchen Power Rangers. In: Czaja, Dieter (Hrsg.) (1997): Kinder brauchen Helden. Power Rangers & Co. unter der Lupe. München: kopäd, S. 131-180.
- Reichertz, Jo (2009). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. Mittagsvorlesung, 5. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 26.-27 Juni 2009. Verfügbar über: http://www.qualitativeforschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2009/reichertz.pdf.
- Reischer, Jürgen (2002): Die Sprache. Ein Phänomen und seine Erforschung. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinikhardt Verlag.
- Reyer, Jürgen/ Franke-Meyer, Diana (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der "Pädagogik der frühen Kindheit" als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (2010) 5, S. 725-743.
- Rice, M.L./Woodsmall, L.(1988): Lessons from television: Children’s word learning when viewing. In: Child Development 1988; H. 59, S. 420 – 430.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2006): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2006): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 25-58.
- Ridder, Christa-Maria/Engel, Bernhard (2010): Ergebnisse der 10. Welle der ARD/ZDF-Langzeitstudie zur Mediennutzung und -bewertung. Massenkommunikation 2010: Funktionen und Images der Medien im Vergleich. In: Media Perspektiven 11/2010, S. 537-548. Online Quelle: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/11-2010_Engel.pdf [Zugriff: 10.08.2011]

- Rideout, Victoria/Hamel, Elizabeth (2006): *The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents*. Menlo Park: Henry J. Kaiser Family Foundation. Online Quelle: <http://www.kff.org/entmedia/upload/7500.pdf> [Zugriff: 12.10.2010]
- Rogge, Jan-Uwe (1994): Probleme und Konflikte im Medienalltag von Familien. Exemplarische Fallbeschreibungen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)(1994): *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten*. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 497-512.
- Rogge, Jan-Uwe (2000): Die Gefahr des Bösen, die Lust am Bösen. Über die Gewalt in den Medien. In: Bergmann, Susanne (Hrsg.): *Mediale Gewalt - Eine reale Bedrohung für Kinder?* Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag (GMK), S. 164-183. Online Quelle: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/rogge_boese/rogge_boese.pdf [Zugriff: 22.08.2011]
- Rosebrock, Cornelia (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann (Hrsg.) (2007): *Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber; Zug: Kallmeyer; Klett Verlag, S. 50-65.
- Rosebrock, Cornelia/ Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa, S. 148-159.
- Rosebrock, Cornelia/Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff der Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002)(Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 148-159.
- Röser, Jutta (2003): Fragmentierung der Familie durch Medientechnologien? Häusliches Medienhandeln der Generationen und Geschlechter. In: *MedienHeft*. Online Quelle: http://www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19_RoeserJutta.pdf [Zugriff: 09.05.10]
- Röser, Jutta (2004): Zuhause in der Mediengesellschaft. Medien und Kommunikationstechnologien im häuslichen Alltag. In: Kübler, Hans-Dieter / Elling, Elmar (Hrsg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Reihe Medienpädagogik). Online Quelle: http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/PERSONALPAGES/Fakultaet_1/Uka_Walter/files/Roeser2004_Zuhause_in_der_Mediengesellschaft.pdf [Zugriff: 09.05.10]
- Roth, Janet H./Dadds, Mark R./McAloon, John (2004): Evaluation of a Puppet Interview to Measure Young Children's Self-Reports of Temperament. In: *Behaviour Change* 21, H. 1, S. 37-56.
- Roux, Susanna (2002): *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ryan, Erin L (2010): *Dora the Explorer: Empowering Preschoolers, Girls, and Latinas*. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Jg. 54, H. 1, S. 54-68.
- Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1987): *Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfer, Gerd E. (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung. Vorlesung zum Seminar „Einführung in die frühe Kindheit.“ Online Quelle: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/pfb_2side.pdf [Zugriff 02.12.2010]
- Schäfer, Gerd E. (2005a): *Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. 3. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, Gerd E. (2007a): Das Kind in der Bildungswelt. Medienhandeln in der frühen Kindheit. In: Theunert, Helga (Hrsg.) (2007): *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: kopäd, S. 59 – 78.

- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2007b): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Auflage. Cornelsen
- Schäfer, Gerd E. (2008a): Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter. In: *Betrifft Kinder*, 8-9/2008, S. 6-15.
- Schäfer, Gerd E. (2008b): Anfängergeist, Über Bildung und Beteiligung im frühen Kindesalter. In: *Betrifft Kinder*, 10/2008, S. 6 – 17.
- Schäfer, Gerd E. (2009): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2009): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor. S. 33 – 44.
- Schäfer, Gerd E./ Staege, Roswitha/ Meiners, Kathrin (Hrsg.) (2010): *Kinderwelten – Bildungswelten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schäfer, Gerd E./Alemzadeh, Marjan/ Eden, Hilke /Rosenfelder, Diana (2008): *Die Natur als Werkstatt*. Verlag das Netz.
- Schäfer, Gerd. E. (2005b) (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Schäfer, Gerd/ Staege, Roswitha (Hrsg.) (2010): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schäffer, Burkhard (2003): *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schami, Rafik (2011): *Die Frau, die ihren Mann auf dem Flohmarkt verkaufte. Oder wie ich zum Erzähler wurde*. München: Carl Hanser Verlag.
- Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.)(2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag
- Schmitt, Ph. D.; Kelly, L. (2000): *Public policy, family rules and children's media use in the home*. Philadelphia, Pa.: The Annenberg Public Policy Center 2000. Online Quelle: http://www.annenbergpublicpolicycenter.org/Downloads/Media_and_Developing_Child/20000626_public_policy_Vchip_report.pdf [Zugriff: 18.01.2011]
- Schneider, Beate / Scherer, Helmut / Gonser, Nicole / Tiele, Annekaryn (2010): *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschulen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*, Berlin: Vistas.
- Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): *Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen*. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.)(2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61-100.
- Schorb, Bernd (2001): *Rosige Zeiten für neugierige Kinder. Die neue Mediengeneration*. In: Schächter, Markus (Hrsg.): *Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet*. München, S. 1-17.
- Schorb, Bernd (2003): *Medien und ihr Einfluss auf die Familie*. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 15. Jahrgang, Heft 2/2003, S. 154-164. Online Quelle: <http://www.zeitschrift-fuer-familienforschung.de/pdf/2003-2-schorb.pdf> [Zugriff: 19.01.2011]
- Schorb, Bernd (2006): *Identitätsbildung in der konvergenten Medienwelt*. In: Wagner, Ulrike / Helga Theunert (Hrsg.): *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Medienwelt. Studie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM)*. BLM-Schriftenreihe Bd. 85: München, S. 149-160.

- Schorb, Bernd (2009): Medienaneignung. In: Schorb, Bernd / Anfang, Günther / Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopäd, S. 182-186.
- Schorb, Bernd/Keilhauer, Jan/Würfel, Maren/Kießling, Matthias (2008): Medienkonvergenz Monitoring Report 2008. Jugendliche in konvergierenden Medienwelten. Online Quelle: http://www.uni-leipzig.de/~umfmed/Medienkonvergenz_Monitoring_Report08.pdf [Zugriff: 16.02.2011]
- Schu, Josef (2001): Formen der Elizitation und das Problem der Natürlichkeit von Gesprächen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager F. Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An international Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 1013 – 1022.
- Selwyn, Neil (2010): Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis. London, New York: Routledge.
- Semali, Ladislaus M. (2000): Literacy in Multimedia America. Integrating Media Education across the Curriculum. New York & London: Falmer Press.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2006.
- Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy (Hrsg.) (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 469-498.
- Six, Ulrike (2008): Medien und Entwicklung. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (2008) (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 885–909
- Six, Ulrike/ Frey, Christoph/ Gimmler, Roland (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- South Carolina Government: Good Start Grow Smart (2005): South Carolina Early Learning Standards for 3,4, & 5 Year- Old Children. Online Quelle: http://childcare.sc.gov/main/docs/gsgs_finalbook_022608.pdf
- Spanhel, Dieter (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik 1/2002, Medienkompetenz - Kritik einer populären Universalkonzeption. München: kopäd Verlag, S. 48-53.
- Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Ästhetische Bildung multimedial. In: Bönnighausen, Marion/Rösch, Heidi (Hrsg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 31- 39.
- Spinner, Kaspar H. (2007): Lesen als ästhetische Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett & Balmer Verlag & Kallmeyer, S. 83-95.
- Spitzer, Manfred (2006): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. München: dtv
- Stanitzek, Georg (2001): Kriterien des literaturwissenschaftlichen Diskurses über Medien. In: Stanitzek, Georg/Voßkamp, Wilhelm (Hrsg.) (2001): Schnittstelle: Medien und Kulturwissenschaften. Mediologie Band 1. Eine Schriftenreihe des Kulturwissenschaftlichen Forschungskollegs »Medien und kulturelle Kommunikation«. Köln: DuMont, S. 51-76.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe./von Kardorff, Ernst./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 319-331. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

- Stieve, Claus (2010): Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, Gerd/ Staeger, Roswitha (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 23 – 50.
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (2008): Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen.
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (2009): Vorlesestudie 2009. Warum Väter nicht vorlesen. Repräsentative Befragung von Vätern, die nur selten oder nie vorlesen Eine Studie der Stiftung Lesen.
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (2010): Vorlese-Studie 2010. Vorlesen und Erzählen in Familien mit Migrationshintergrund. Repräsentative Befragung der größten Migrantengruppen in Deutschland. Eine Studie der Stiftung Lesen.
- Stipp, Horst (2004): Was aus einer Prognose aus dem Jahr 1994 wurde. Die Fernsehentwicklung in den USA – 10 Jahre danach. In: Media Perspektiven 12/2004, S. 569-575. Online- Quelle: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/12-2004_Stipp.pdf [Zugriff: 27.12.2010]
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1998): Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (2nd edition). Sage Publications: London.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliette (1998): Basics of Qualitative Research: Second Edition: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage Publications
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung (Reihe: Qualitative Sozialforschung Bd. 15). VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stude, Juliane (2010): Gespräche führen – (k)ein Kinderspiel. Eine Untersuchung zum Erwerb diskursiver Fähigkeiten im Vorschulalter. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.)(2010): Forschung in der Frühpädagogik III Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 165-191.
- Süss, Daniel (2006): Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In: Fuente: Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2. Rehberg, Frankfurt am Main: Campus, S. 3370-3380. Online Quelle: http://www.ssoar.info/ssoar/files/dgs/32-2004/3370_Suess_Identitaetskonstruktion.pdf
- Sutter, Matthias/Rützler, Daniela (2010): Gender Differences in Competition Emerge Early in Life. IZA Discussion Paper No. 5015, June 2010. Online Quelle: <http://www.spiegel.de/media/0,4906,23724,00.pdf> [Zugriff: 03.02.2011]
- Sutter, Tilmann (2006): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2006): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 80-105.
- Theunert, Helga (1996): Ein Fundus von Orientierungen. Der kindliche Umgang mit Zeichentrickfilmen. In: Theunert, Helga/Schorb, Bernd (Hrsg.) (1996): Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder. Bayrische Landeszentrale für neue Medien (BLM), Bd. 37. München 1996. S. 143 – 206.
- Theunert, Helga (2003): Medien als Problem in der Informationsgesellschaft. In: Faulde, Joachim (Hrsg.): Kinder und Jugendliche verstehen, fördern, schützen: Aufgaben und Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz. Weinheim: Juventa, S. 105-118.
- Theunert, Helga (2005): Geschlecht und Medien – Der Umgang von Jungen und Mädchen mit Medien. In: Anfang, Günther (Hrsg.) (2005): Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und –sensiblen Medienarbeit. München: kopäd, S. 11-22.

- Theunert, Helga (2007a): Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: Kopäd.
- Theunert, Helga (2007b): Wie sich Kinder und Jugendliche Medien aneignen. Konvergente Medienangebote ab frühester Kindheit präsent. In: Medien Impulse, Heft Nummer 60, Juni 2007. Online Quelle: http://www2.mediamanual.at/themen/medien/60_Theunert-Konvergente_Medienangebote.pdf [Zugriff: 06.05.2011]
- Theunert, Helga (2010): Medienaneignung in der konvergenten Medienwelt. In: Bachmair, Ben (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag, S. 127-139.
- Theunert, Helga /Wagner, Ulrike (2007c): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Eine Untersuchung zur konvergenzbezogenen Medienaneignung von 11- bis 17-Jährigen. In: merz, medien + erziehung Jg. 51, H. 1, S. 42-50.
- Theunert, Helga/ Demmler, Katrin (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopäd Verlag, S. 91 – 118.
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2010): Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager F. Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An international Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter 2001, S. 1361 – 1374.
- Tomasello, Michael (2009): Why we cooperate. Cambridge, Massachusetts & London, England: The MIT Press.
- Trabant, Jürgen (1999): Wissen als Handeln und die Vermittlung der Zeichen. In: Rechtshistorisches Journal 18, 1999, 260-269.
- Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Treumann, Klaus Peter (2005): Triangulation. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UTB Verlag, S. 209-221.
- Truschkat, Inga/Kaiser, Manuela/Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten [48 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(2), Art. 22, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470/1006> [10.03.10]
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medienerziehung als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Erlinger, Hans-Dieter (Hrsg.): Neue Medien – Edutainment – Medienkompetenz. Deutschunterricht im Wandel. München: kopäd, S. 39-52.
- Tulodziecki, Gerhard/ Grafe, Silke (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht. Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. In: Journal für LehrerInnenbildung 6 (2006) 1, S. 34-44.
- Viernickel, Susanne/Stenger, Ursula (2010): Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null-bis dreijährigen Kindern. In: Kasüschke, Dagmar (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Grundlagen der Frühpädagogik – Bd. 3. Köln: Carl Link Verlag, S. 175-198.
- Vollbrecht, Ralf/ Ferchhoff, Wilfried/ Baacke, Dieter (1997): Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediensozialisation. In: Fritz, Jürgen und Wolfgang Fehr

- (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn 1997, S. 31- 57. Online Quelle: www.mediaculture-online.de [Zugriff: 20.08.07]
- Vowe, Gerhard (2008): Wissensgesellschaft“, „Mediengesellschaft“ und andere Angebote für den Deutungsmarkt. Der Beitrag der Kommunikationswissenschaft zum Selbstverständnis der Gesellschaft. In: Johannes Raabe, Johannes/Stöber, Rudolf/Theis-Berglmair, Anna M./Wied, Kristina (Hrsg.) Medien und Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Konstanz, S. 46-61.
- Wagenschein, Martin (1986): Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft. Marburg: Jonas Verlag.
- Wagner, Ulrike (2011): Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven. München: kopäd Verlag.
- Wagner, Ulrike/ Theunert, Helga (Hrsg.) (2006). Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Studie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM), BLM-Schriftenreihe Bd. 85, München: kopäd Verlag.
- Wagner, Ulrike/Eggert, Susanne (2007): Quelle für Information und Wissen oder unterhaltsame Action? Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender. In: medien + erziehung, 51. Jahrgang, Nr. 5, S. 15–23.
- Wagner, Ulrike/Theunert, Helga (2007): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Eine Untersuchung zur konvergenzbezogenen Medienaneignung von 11- 17 Jährigen. In: merz. Medien + erziehung. 51. Jahrgang, Heft 1/07. München, S. 42-50.
- Wartella, Ellen/O’Keefe, Barbara/Scantlin, Ronda (2000): Children and Interactive Media – Research Compendium A compendium of current research and directions for the future. Markle Foundation. Online Quelle: <http://www.policyarchive.org/handle/10207/bitstreams/15470.pdf> (Zugriff: 30.07.2011)
- Wartella, Ellen/O’Keefe, Barbara/Scantlin, Ronda (2002): Children and Interactive Media – Research Compendium Update. Markle Foundation. Online Quelle: <http://www.policyarchive.org/handle/10207/bitstreams/16017.pdf> (Zugriff: 30.07.2011)
- Warren, Ron (2003): Parental Mediation of Preschool Children's Television Viewing. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media, 47(3), 394-417.
- Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (2007): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. 11. unveränderte Auflage. Bern: Huber.
- Weber, Max (1973): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, In: Winkelmann, Johannes (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, S. 146-214. Quelle: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/material/weber_idealtypus.pdf [Zugriff: 23.02.10]
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.
- Weinkauff, Gina /Glaserapp, Gabriele von (2010): Kinder- und Jugendliteratur. StandardWissen Lehramt. UTB Verlag.
- Weise, Marion (2008a): Der Kindergarten wird zum „Forschungsort“ - Das Puppet Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, H. 11; Online Quelle: <http://www.ph-ludwigsburg.de/2081.html#c3994> [Zugriff: 12.01.2009]
- Weise, Marion (2008b): „Sprecht ihr zu Hause über Fernsehen und so?“ „Ja, wenn der Fernseher kaputt ist, dann kriegt es der Papa wieder repariert.“ Eine Studie zur qualitativen Erfassung der Medienwelt von Vorschulkindern. Aspekte qualitativer Forschungsverfahren und -Methoden mit dem Schwerpunkt auf dem Puppet-Interview als Erhebungs- und Vermittlungsinstrument. Magisterarbeit. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.

- Weise, Marion (2010): Mutti hat Sendungen. Eine kommt nicht so spät, da dürfen wir mitschauen. Familiärer Mediengebrauch im Spannungsfeld zwischen 'doing family' und 'living together seperately'. In: merz. medien + erziehung. 54. Jahrgang, Heft 6/10, S. 18-27.
- Weise, Marion (2011): Kids konvergent – Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hrsg.)(2011): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. Schriftenreihe Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. München: kopäd.
- Weise, Marion/Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2009): »Kinder auf die Spuren bringen« - Medien- und Lesekompetenz in der Elementarbildung. In: Salomonsberger, Stefan/Stricker, Normann/Titel, Volker (Hrsg.): Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs und praktische Initiativen. Erlangen: FAU Buchwissenschaft, S. 151-165.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995. Stuttgart. Online Quelle: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf [Zugriff: 28.10.2011]
- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: kopäd.
- Wermke, Jutta (2010): Literatur – und Medienunterricht. In: Korte/Bogdal (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 91-104.
- Wiebke Möhring/Schlütz, Daniela (2002): Soziale Erwünschtheit und Mediennutzung – Einflüsse in einem standardisierten Interview. 2. Tagung der Fachgruppe „Methoden“ in der DGPK, S. 24 – 26.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa.
- Wieler, Petra/ Brandt, Birgit/Naujok, Natascha/Petzold, Janina/Hoffmann, Jeanette (Hrsg.) (2008): Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Wijnen, Christine W. (2008): Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA. München: kopäd.
- Wink, Stefan (2003): Medienkompetenz als Schlüssel in der Medienwelt. In: Landesjugendring Rheinland- Pfalz (Hrsg.): Medienkompetenz in der außerschulischen Jugendbildung. Mainz.
- Winter, Rainer (1997): Cultural Studies als kritische Medienanalyse: Vom „encoding/decoding“-Modell zur Diskursanalyse. In: Hepp, Andreas (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht: Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 1997; S. 47-63.
- Winter, Rainer (2005): Cultural Studies. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 50-57.
- Wolf, Werner (2011): (Inter)mediality and the Study of Literature. CLCWeb: Comparative Literature and Culture 13.3 (2011). Online Quelle: <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol13/iss3/2> [Zugriff: 13.10.11]
- Woodard, Emory H./ Gridina, Natalia (2000): Media in the home 2000. The fifth annual survey of parents and children. (The Annenberg Public Policy Center's Survey Series.7). Philadelphia, Pa.: The Annenberg Public Policy Center 2000. Online Quelle: http://www.annenbergpublicpolicycenter.org/Downloads/Media_and_Developing_Child/mediasurvey/survey7.pdf [Zugriff: 18.01.2011]
- Wygotsky, L. S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA, Harvard Business Press.

- Zimmer, Renate (2001): Sinnliches Erleben – der Schlüssel zum Genießen. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2001, 1, S. 11 – 16.
- Zimmer, Renate (2009): Bewegungserziehung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2009): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 189-194.
- Zorn, Isabel (2009): Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien. Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung. Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen, Bremen, 2009. Entwurf. Unveröffentlichtes Manuskript.