

Fallstudien zur Medienbildung an der Kita
Band 1

Martin Stadtfeld

„Das Internet ist ein Laptop“ –
Medienkompetenz im Vorschulalter
Eine qualitative Studie zum Umgang mit Medien
im Dortmunder Norden.

Dortmund
Jahr 2012

Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung
Herausgegeben von
Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

Reihe „Fallstudien zu Medien in der Frühen Bildung“
Herausgegeben von Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

Die Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung FJMB ist eine gemeinsame Forschungseinrichtung von Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke (Technische Universität Dortmund) und Prof. Dr. Dr. Matthias Rath (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg).

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der FJMB erforschen von einem interdisziplinären Standpunkt aus die Zusammenhänge zwischen Mediennutzung und Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen. Im Fokus stehen dabei ebenso die Klärung der Wirkungen medialer Angebote und Nutzungsformen wie die pädagogische Gestaltung von Medienbildungsprozessen. In der Zusammenarbeit vor allem der Bereiche Deutsch, Medienwissenschaft und Philosophie/Ethik werden sowohl empirische als auch theoriebildende und normative Aspekte der Medienbildung bearbeitet. Für die lektorarische Durchsicht und Aufbereitung der Texte zur Veröffentlichung danken wir Minu Hedayati-Aliabadi und Michael Kroll.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|---------------|
| Vorwort - Die Reihe „Medien in der Frühen Bildung“ Gudrun Marci-Boehncke / Matthias Rath | - 3 - |
| 1. Einleitung | - 11 - |
| 2. Medien und Mediennutzung | - 14 - |
| 2.1 Definition ‚Medien‘ | - 14 - |
| 2.2 Eckdaten zur Mediennutzung | - 16 - |
| 2.3 Dimensionen der Medienkompetenz | - 19 - |
| 2.3.1 Medienkritik | - 20 - |
| 2.3.2 Medienkunde | - 21 - |
| 2.3.3 Mediennutzung | - 21 - |
| 2.3.4 Mediengestaltung | - 22 - |
| 2.3.5 Medienkommunikation | - 22 - |
| 3. Die Studie | - 23 - |
| 3.1 Einbettung der Studie in den Projektkontext | - 23 - |
| 3.2 Das Forschungsdesign | - 25 - |
| 3.3 Darstellung der Ergebnisse | - 29 - |
| 3.3.1 Medienkritik | - 29 - |
| 3.3.2 Medienkunde | - 33 - |
| 3.3.3 Mediennutzung | - 43 - |
| 3.3.4 Mediengestaltung | - 47 - |
| 3.3.5 Medienkommunikation | - 48 - |
| 3.4 Diskussion der Ergebnisse im Forschungskontext | - 51 - |
| 4. Didaktisch-pädagogischer Ausblick | - 54 - |
| 5. Fazit | - 58 - |
| 6. Literaturverzeichnis | - 61 - |
| 7. Anhang | - 65 - |

Vorwort - Die Reihe „Medien in der Frühen Bildung“

1. Einleitung

Medienbildung ist zu einer Querschnittsaufgabe geworden, die nicht mehr nur optional als mögliches Themenfeld der institutionalisierten Bildung unter anderen angesehen werden kann. „Mediatisierung“, verstanden als der historische Metaprozess der Anpassung menschlicher Kommunikationsformen an die medialen Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Friedrich Krotz 2001; 2007), hat nicht erst heute und nicht erst durch die Digitalisierung den Rahmen dessen gesprengt, was Familien alleine leisten können.

Denn Medien sind nicht nur und nicht in erste Linie Online-Medien. Der Mensch als „animal symbolicum“ (Ernst Cassirer, vgl. Rath 2014, 63-82) erschließt sich die Welt und sich selbst nur über symbolisierende „Vermittler“, eben Medien in einem weiten Sinne (vgl. Pross 1972). Das beginnt mit den Symbolsystemen unserer Sprache, Mimik und Gestik (primäre Medien), über die Schrift, Bild, Bewegtbild und Musik (sekundäre Medien), reproduktive und elektronische Medien wie Rundfunk, CD/MP3, off- und online-Computer (tertiäre Medien) bis hin zu den neuesten, interaktiven digitalen Medienangeboten und Medienpraxen wie *social media* (quartäre Medien). Der Mensch könnte (wie schon in den primären und sekundären Medien) durch alle Medientypen hindurch zum souveränen Nutzer und Produzenten zugleich werden – doch nicht wie selbstverständlich. Die gängige Rede von den *digital natives* verstellt die Tatsache, dass Medienkompetenz (wie alle Kompetenzen) gelehrt, angeboten und erworben werden muss.

Damit ist Medienbildung zu einem zentralen Bildungsauftrag der *institutionellen* Bildung geworden. Die Bildungsschere, die zwischen bildungsfernen und bildungsaffinen Elternhäusern klafft, geht im Bereich der Medienbildung noch weiter auf. Denn der Bildungsauftrag „Medienkompetenz“ trifft vor allem in Kita, Schule und Hochschule der deutschsprachigen Länder auf einen

bewahrpädagogischen Grundzug in Sachen Medienerziehung, denn Dietrich Kerlen (2005) als „Medienmoralisierung“ charakterisiert hat. Das vermeintlich schädliche Medium wird durch eine Vermeidungsstrategie (Stichwort „medienfreie Räume“) aus den Bildungsprozessen ausgeklammert. In der Folge kommen Kinder und Jugendliche, die zwar medientechnische Fertigkeiten eigenständig und in der Peer-Gruppe erwerben, familial und institutionell jedoch nicht medienkompetent gefördert werden, häufig über rezeptive, standardisierte und konsumtive Formen der Mediennutzung nicht hinaus und sind damit den ökonomiegetriebenen sowie ideologisierten Angeboten der Medienwelt mehr oder weniger ausgeliefert. Eine professionelle Medienerziehung bietet die Chance, eine produktive, kreative, reflexive und kritische Medienkompetenz auszubilden und damit den Weg zum souveränen Umgang mit Medien im weitesten Sinne zu ermöglichen (vgl. Rath 2015).

Die *Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung* FJMB nimmt seit 2004 durch interventive Forschungsprojekte im Bereich Medienbildungsforschung diesen Zusammenhang in den Blick und bietet damit zugleich modellhafte Formen der konstruktiven Medienbildung in allen Bildungsstufen an. In dieser Reihe „Medien in der Frühen Bildung“ sollen institutionelle Fallstudien zu Medienbildungsprojekten vorgestellt werden, die zwischen 2010-2014 im Rahmen des Forschungsprojekts „KidSmart“ entstanden sind (vgl. zum Gesamtprojekt Marci-Boehncke/Rath 2013). Dabei geht es den Autorinnen und Autoren um die Erfassung der Medienkompetenzvermittlung vor Ort im Rahmen einer quantitativen wie qualitativen „kleinen Empirie“ (Gudrun Marci-Boehncke 1996 u.ö.). Die Forschung und Intervention in Einrichtungen der vorschulischen Bildung sollte für die Autorinnen und Autoren der Bände dieser Reihe, die sich alle mit den Arbeiten im Lehramtsstudium zum Fach Deutsch qualifizierten, sensibilisieren für die künftige Berufspraxis und erfahrbar machen, wo Kinder stehen, wenn sie eingeschult werden und wie medienbegleitete Themenarbeit mit ihnen zu realisieren ist.

2. Forschungsstand

Verschiedene Studien zum Medienhandeln von Erzieher*innen (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998; Six/Gimmler 2007; Schneider u.a. 2010) zeigen die

Bedingungen der Medienbildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Six 2010). Zum einen wird ein Zusammenhang mit institutionellen bzw. strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen und Kindergruppen deutlich – hierzu gehören Medien-, Finanz- und Personalausstattung und die Zusammensetzung der zu betreuenden Kindergruppen. Zum anderen ist Medienbildung abhängig von den individuellen Voraussetzungen der Erzieher*innen. Darunter fallen die medienpädagogische Ausbildung – sofern sie den Grundstein für das medienpädagogische Verhalten und Handeln der Erzieher*innen legt –, eine adäquate Vorstellung von Medienerziehung in der Kita sowie die eigene Medienkompetenz und Motivation, mit Medien in der Kita zu arbeiten. Erst wenn bei den Erzieher*innen und Erziehern die Einsicht vorhanden ist, dass Medienerziehung in der Kita notwendig, sinnvoll und umsetzbar ist, besteht die Chance, so die genannten Studien, dass Medienerziehung in den Kita-Alltag integriert wird.

Das Forschungs- und Interventionsprojekt KidSmart zielt auf die Erfassung der Medienkompetenz der beteiligten Akteure im Prozess institutionalisierter frühkindlicher Mediensozialisation sowie auf die Begleitung eines strukturierten Interventionsprozesses, der direkt auf die Medienkompetenz der Kinder, aber auch die Medienkompetenz der Erzieher*innen zielt. In doppelter Weise unterscheidet sich KidSmart damit von den meisten bisherigen Untersuchungen zur Medienkompetenzförderung in der frühen Bildung:

- KidSmart ist interventiv angelegt, das heißt, das Projekt greift in sein Forschungsobjekt ein, ermöglicht kontrollierte Maßnahmen zur Veränderung und Verbesserung der Medienbildung in den untersuchten Einrichtungen. Dazu gehören materielle ebenso wie personelle und konzeptionelle Ressourcen.
- KidSmart nimmt das gesamte Handlungsfeld der Frühen Bildung und seine Akteure in den Blick: die Erzieher*innen, aber auch die Kinder und die Eltern. Damit wird das Projekt der Tatsache gerecht, dass soziale Handlungssysteme multifaktoriell bestimmt sind, dass also jeder Handlungsfaktor das Gesamtsystem mit beeinflusst.

3. Forschungsansatz

Das KidSmart-Projekt ist konzipiert vor dem Hintergrund der Kapitalsorten- und Habitus­theorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (vgl. Bourdieu 1983; 1992). Bildung verstehen wir demnach als „soziales Feld“ (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu/Wacquant 1996), in dem jungen Menschen Bildungsangebote (hier Angebote zur Medienbildung) zum Erwerb „inkorporierten“, also dem Individuum unmittelbar nutzbaren, kulturellen Kapitals gemacht werden. Ein Ziel wäre z.B. die Institutionalisierung dieses Kapitals als Bildungsabschluss, das dann, transferiert in andere Felder (Schule, Berufsleben), soziales Kapital und symbolisches Kapital (z.B. Beruf) ermöglicht, die wiederum für den Erwerb ökonomischen Kapitals maßgebend sind.

Die Form dieser Transferierung sowie des Erwerbs von Kapitalien ist nach Bourdieu der „Habitus“ (vgl. Bourdieu 1982). Unter „Habitus“ versteht Bourdieu die konkreten Dispositionen der Alltagskultur eines Handelnden, die er erworben hat und mit denen er in einem kulturellen Raum agiert. Die Breite, das Repertoire solcher Habitus machen den Handlungsraum aus, über den ein Individuum verfügt. Da nicht das lernende Individuum allein maßgebend ist, sondern das Feld, in dem es kulturelles Kapital inkorporiert, müssen auch die Akteure dieses Feldes – Institutionen, Personen – in den Blick genommen werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, will man nachhaltig intervenieren, d.h. im Forschungsprozess zugleich den Beteiligten die Möglichkeit bieten, die eigene Medienkompetenz zu erwerben oder zu erhöhen (also zu „inkorporieren“ bei Bourdieu), den Forschungsprozess aufzubrechen und aus den Beobachteten Akteure zu machen. Die FJMB sieht sich daher in der Tradition der Aktionsforschung bzw. *action research* kritischer Sozialwissenschaft (vgl. ausführlicher Marci-Boehncke/Rath 2014).

4. Rahmendaten des Projekts

Das Projekt ist in Dortmund angesiedelt. Dafür spricht die besondere Situation des alten Industriestandorts. Dortmund hatte zu Beginn des Projekts 2010 einen Anteil von 29 % Einwohner mit Migrationshintergrund sowie 12,8 % Arbeitslose (vgl. Dortmunder Statistik 2011). Die beteiligten Kindertageseinrichtungen (Kitas) liegen

größtenteils im Dortmunder Norden, der in Bezug auf den Migrationsanteil (bis zu 63 %) ebenso wie in Bezug auf die Arbeitslosenquote (bis zu 24,9 %) weit über dem städtischen Durchschnittswert sowie über dem Landesdurchschnitt NRW liegen. Diese Strukturbedingungen haben sich auch bis 2014 nicht signifikant geändert (Dortmunder Statistik 2014).

Organisatorisch ist das Projekt als Bildungsnetzwerk konzipiert (vgl. Marci-Boehncke 2011), in dem eine Vielzahl von Institutionen zusammenarbeitet. Ein wichtiger Faktor, um die Kitas in Stand zu setzen, sich an einem Medienprojekt zu beteiligen, das über die klassischen Print-Medien hinausgeht, war die Versorgung der Kitas mit einer kindgerechten PC-Ausstattung. Hierfür konnte als externer Partner die IBM Deutschland gewonnen werden, die im Rahmen ihrer CSR (Corporate Social Responsibility)-Maßnahmen inzwischen 100 KidSmart-Computer-Stationen zur Verfügung gestellt haben. Die KidSmart-Stationen bestehen aus einem normalen, netzfähigen PC mit Monitor, die in einem Kunststoff-Gehäuse kindgerecht, vor allem aber robust untergebracht sind. Während des Projektverlaufs werden die Kitas jeweils durch zwei Studierende der Technischen Universität Dortmund unterstützt, die im Rahmen von Veranstaltungen und zusätzlichen Trainings auf diese Tätigkeit vorbereitet wurden. Weitere Partner sind der städtische Kita-Träger Fabido, das Dortmunder Systemhaus und Bits21.

In individuell erarbeiteten Projekten, die sich an den für die Kitas relevanten Bildungsstandards (vgl. Grundsätze zur Bildungsförderung 2011) in Nordrhein-Westfalen orientieren, wird im Kontext lebensweltlich angebundener Themen ein breites Spektrum an kreativer Medienarbeit vermittelt. Die KidSmart-Station stellt dementsprechend nur ein Medium unter vielen dar, die zur aktiven Gestaltung im Projekt mit den Kindern genutzt werden. Das Besondere des Projekts liegt zum einen in der Begleitforschung, die kontinuierlich in die Kitas zurückgespiegelt wird und damit die Möglichkeit zur metakognitiven Reflexion bietet. Zum anderen wird versucht, durch kontinuierliche Begleitung der Erzieher*innen in der selbstgestalteten Medienarbeit vor Ort durch medienkompetente Studierende Sicherheit und Nachhaltigkeit für die Erzieher*innen zu erreichen. Dahinter steht die Vermutung, dass Erzieher*innen über eine kontinuierliche und niederschwellige Unterstützung von Studierenden in den Einrichtungen

nachhaltiger fortgebildet werden als über zentrale Fortbildungsangebote allein, die nicht in die tägliche Arbeit hineinreichen.

5. Methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt ist in die qualitative Forschung einzuordnen. Wissenstheoretisch ist die Studie im Bereich der Heuristischen Sozialforschung (Glaser/Strauss 1998; Kleining 1994; Krotz 2005) anzusiedeln. Auf der Daten- und Methodenebene wird ein komplexes, mehrperspektivisches Forschungsdesign (Flick 2004; 2005) angewendet. Um möglichst viele Perspektiven auf die Medienpraxis im privaten Kontext sowie im Kita-Alltag zu gewinnen, werden sowohl Eltern als auch Kinder und Erzieher*innen befragt. Als Methoden zur Datengewinnung werden halbstandardisierte Fragebögen, qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtung eingesetzt. Die Erhebung der Daten erfolgt zu unterschiedlichen Messzeitpunkten: vor Projektbeginn, während der Interventionsphase und nach Abschluss der einzelnen Projektphasen.

Die Variation der verschiedenen Perspektiven gibt schließlich Auskünfte über Eltern, Erzieher*innen und Kinder. In den verschiedenen Projektphasen wurden 35 Kitas betrachtet. 175 Erzieher*innen wurden zu ihrer eigenen Mediennutzung und Medienkompetenz schriftlich befragt. Über 300 Elternteile wurden über das Medienverhalten von insgesamt mehr als 400 Kindern (im Alter zwischen 4 und 6 Jahren) und über die generelle Mediennutzung im familiären Kontext konsultiert, wobei dafür Befragungsinstrumente in sieben Sprachen zur Verfügung standen. Ebenfalls wurden die am Medienprojekt beteiligten Erzieher*innen zu denselben Kindern befragt. In jeder Kita werden von der Forschergruppe zwischen vier und acht Leitfaden gestützte Interviews geführt. Rund 100 Interviews mit Kindern sind qualitativ auswertbar. Um eine künstliche Interview-Situation weitgehend zu vermeiden, wird durch den Einsatz von Handpuppen das Interview in eine natürliche Spielsituation mit den Kindern eingebettet (vgl. Weise 2008; 2011). Die Fragebögen und die genannten *Puppet Interviews* werden durch die Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ (vgl. Mikos 2005) ergänzt. Ihr Schwerpunkt liegt auf dem Umgang der Kinder mit „klassischen“ und „neuen“ Medien, dem Sozialverhalten und der Entwicklung von Kompetenzen.

6. Literatur

- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In: *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2). Hrsg. v. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1992. *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dortmunder Statistik. 2011. *Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2011. Bevölkerung*. Publikation 193. Hrsg. v. Stadt Dortmund: http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen_1/jahresberichte/index.html.
- Dortmunder Statistik. 2014. *Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2014. Bevölkerung*. Publikation 202. Hrsg. v. Stadt Dortmund: http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen_1/jahresberichte/index.html.
- Flick Uwe. 2005. „Triangulation in der qualitativen Forschung.“ In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 4. Auflage. Hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 309-318. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe. 2004. *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Glaser, Barney G. und Anselm Strauss. 1998. *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber.
- Grundsätze zur Bildungsförderung. 2011. *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kitas und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=17282&fileid=51011&sprachid=1.
- Kerlen, Dietrich. 2005. *Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie*. Hrsg. v. Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath. Weinheim: Beltz.
- Kleining, Gerhard. 1994. *Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften und Theorie und Praxis*. Hamburg-Harvestehude: Fechner: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/773>.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- 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: Halem Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2013. *Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung*. Unter Mitarbeit von Anita Müller und Habib Güneşli. München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2014. „Action Research reloaded: Grounded Practice – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen.“ In: *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Jahrbuch Medienpädagogik 10). Hrsg. v. Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell, 231-251. Wiesbaden: VS Verlag.

- Marci-Boehncke, Gudrun. 1996. „Wie Schüler ‚Schlafes Bruder‘ sehen. Keinen Bogen um Fragebögen: die ‚kleine Empirie‘ im Unterricht.“ In: *Praxis Deutsch*, 23 (140), 50-55.
- Marci-Boehncke, Gudrun. 2011. „Verantwortungskoooperationen zur Medienbildung: Zwischen Selbstsozialisation und Erziehungsverantwortung – Ein Blick auf die Frühe Bildung.“ In: *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“*. Hrsg. v. Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij, 143-160. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mikos, Lothar. 2005. „Teilnehmende Beobachtung.“ In: *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 315-323. Konstanz: UVK.
- Pross, Harry. 1972. *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Carl Habel Verlagsbuchhandlung.
- Rath, Matthias. 2014. *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rath, Matthias. 2015. „Medienerziehung.“ In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik*. Hg. v. Dorothee Meister, Friederike Gross und Uwe Sander: <http://www.erzwissonline.de>.
- Schneider, Beate, Helmut Scherer, Nicole Gonser und Annekaryn Tiele. 2010. *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*. Berlin: Vistas.
- Six, Ulrike und Roland Gimmler. 2007. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungen der Medienerziehung*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen Bd. 57. Berlin: Vistas.
- Six, Ulrike, Christoph Frey und Roland Gimmler. 1998. *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen Bd. 28. Opladen: Leske + Budrich.
- Six, Ulrike. 2010. „Mediensozialisation und Medienbildung im Kindergarten.“ In: *Handbuch Mediensozialisation*. Hrsg. v. Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener, 201-207. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weise, Marion. 2008. „Der Kindergarten wird zum ‚Forschungsort‘ – Das Puppet Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung.“ In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (11): http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf.
- Weise, Marion. 2011. „Kids konvergent – Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen.“ In: *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. Schriftenreihe Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. Hrsg. v. Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath, 50-69. München: Kopäd.
- Weise, Marion. 2013. *Kinderstimmen. Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens – Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung*. Dortmund: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/30136>.

1. Einleitung

Medien gehören zu unserer Gesellschaft. Ihre Bedeutung ist heutzutage immens und nimmt stetig zu. Sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei Erwachsenen sind Medien nahezu allgegenwärtig.

Sie „spielen für Alltag und soziale Beziehungen der Menschen, für ihr Wissen, Denken und Bewerten, [...] für soziale Institutionen und Organisationen und insgesamt für Kultur und Gesellschaft eine zunehmend wichtigere Rolle“ (Krotz 2007, S. 32). Diese zunehmende Bedeutung ist in unterschiedlichen Bereichen unserer Gesellschaft registrierbar: Medienangebote und –inhalte erweitern sich. Unternehmen nutzen diverse Medien für verschiedene Zwecke, wie z.B. Hörfunkspots oder Presseausendungen. Medien sind bedeutsam für die Werbung: So können mit ihrer Hilfe beispielsweise Flyer produziert oder Internetankündigungen erstellt werden. Darüber hinaus sind unsere Arbeitsplätze in den meisten Fällen medial nahezu perfekt ausgestattet und vernetzt (vgl. Krotz 2007, S. 35). Die Stimme, das Theater, der Schrifttext, das Buch, der Fernseher, das Radio, der Computer oder auch das Internet sowie das PC-Spiel – all dies sind Medien, die von uns auf unterschiedliche Art und Weise genutzt oder angewandt werden. Heutzutage sind die meisten von ihnen gar nicht mehr wegzudenken beziehungsweise ist eine Arbeit ohne sie kaum vorstellbar. „Sie faszinieren, irritieren bisweilen, und jedenfalls wirken sie tief in unseren Alltag hinein, bestimmen unser Handeln und Denken vielleicht mehr, als wir selbst es wahrnehmen können“ (Kahmann 1999, S. 13).

Dieses Zitat steht für eine von vielen verinnerlichte, kritische Haltung gegenüber diversen Medien. Vor etlichen Jahren ging man sogar davon aus, dass Medien uns besser im Griff haben, als wir sie und wir von ihnen ‚beherrscht‘ würden (vgl. ebd.). Diese Sichtweise ist jedoch veraltet. Heutzutage sind wir einen großen Schritt weiter. So werden eher die Vorteile der Medien in den Fokus gerückt. Eine situationsadäquate Nutzung von Medien mit ihren einerseits technischen und praktischen sowie andererseits ihren kommunikativen oder auch kreativen Möglichkeiten muss allerdings ebenso erlernt werden, wie der Zeitpunkt, wann gegebenenfalls auf sie verzichtet wird. Es bedarf daher einer gezielten Förderung von Medienkompetenz, die bereits im Vorschulalter beginnen sollte.

„Die Förderung der Entfaltung und Ausbildung umfassender Medienkompetenz ist die Aufgabe aller Instanzen und Einrichtungen von Bildung und Erziehung“ (Demmler et al. 2009, S. 9). Der Umgang mit Medien muss also bereits im Vorschulalter nicht nur thematisiert, sondern gezielt geübt und angewandt werden. Dem pflichtet auch Six bei: Sie bekräftigt, dass der adäquate Umgang mit Medien längst zu Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen zählt und die Förderung von Medienkompetenz so früh wie möglich, jedoch stets in altersgemäßer Weise, beginnen sollte (vgl. Six 2009, S. 79).

Ausgangspunkt der Überlegungen im Vorfeld dieser Arbeit stellt meine Teilnahme an *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* dar, einem Forschungs- und Interventionsprojekt in Dortmunder FABIDO-Einrichtungen, initiiert von der Technischen Universität Dortmund in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ziel der Interventionen ist es, Erzieherinnen und Erziehern die Gelegenheit zu bieten, ihre eigene Medienkompetenz zu profilieren, um dadurch mit Vorschulkindern besser medial arbeiten und sie gezielter in diesem Bereich fordern und fördern zu können. Bestenfalls erleichtern die Fachkräfte den jungen Kindern mit ihren dazu gewonnenen Kenntnissen einen bevorstehenden Schulübergang.

Außerdem unterstützten Studierende der Technischen Universität Dortmund die Intervention, indem sie gemeinsam mit den Erzieherinnen Medienprojekte konzipierten, die im Anschluss mit den Kindern durchgeführt wurden. Zur Unterstützung der Projektarbeit wurden alle Multiplikatoren der am Projekt beteiligten Kindertagesstätten geschult.

Das Thema dieser Arbeit lautet „Medienkompetenz im Vorschulalter“. Es wird der Frage nachgegangen, welche Medienkompetenzaspekte Kinder im Vorschulalter selbst reflektieren können. Bei der Betrachtung des Themas ist zunächst eine theoretische Klärung der Terminologie unabdingbar. Diese soll in den ersten Schritten der Arbeit erfolgen. Dabei liegt der Fokus auf der Explikation des Begriffs ‚Medium‘ und den unterschiedlichen Dimensionen der Medienkompetenz. Nach Klärung der Terminologie wird im zweiten Schritt die qualitative Studie vorgestellt. An dieser Stelle steht zunächst die Methodologie im Vordergrund. Anschließend wird in diesem Kapitel das Forschungsdesign beleuchtet: Anhand eines leitfragengestützten ‚Puppet-Interviews‘ wurden fünf Vorschulkinder

im Alter von 5 bis 6 Jahren nach ihren Medienvorlieben, ihren Medienhelden, ihren individuellen Wünschen, ihrer PC- und auch ihrer Internet-Nutzung befragt. Auf der einen Seite wurden Erfahrungen der Kinder mit Computern, Internet und Fernsehen und auf der anderen Seite auch ihr mediales Handeln sowie ihr Wissen über und zu Medien erfragt. Während der qualitativen Studie kam auch das im Titel verwendete Zitat „Das Internet ist ein Laptop“ zustande. Wie die Analyse zeigen wird, liefern die Interviews hilfreiche Aufschlüsse sowohl über das Medienverhalten als auch über die Medienkompetenzen der Kinder.

Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse wird im Hauptteil der Arbeit dargestellt, inwieweit Dimensionen der Medienkompetenz bei Vorschulkindern bereits vorhanden sind beziehungsweise welche dieser Medienkompetenzaspekte die Kinder in der Lage sind selbst zu reflektieren. Die Ergebnisse werden anschließend im Forschungskontext betrachtet und diskutiert.

Im nächsten Schritt erfolgt ein didaktisch-pädagogischer Ausblick. In diesem Kapitel soll beleuchtet werden, wie Medienkompetenz in Kindergärten und Schulen vermittelt beziehungsweise wie Medienarbeit gestaltet werden kann. Darüber hinaus wird Stellung zu bildungspolitischen Vereinbarungen genommen. Außerdem wird näher erläutert, weshalb Medienpädagogik an Institutionen ein unumgängliches Thema darstellt und weiterführend beschrieben, wie eine solche medienpädagogische Praxis aussehen kann. Ein Fazit mit Rückbezug auf die Forschungsfrage rundet die Arbeit ab.

2. Medien und Mediennutzung

2.1 Definition ‚Medien‘

Im Folgenden wird zunächst geklärt, was unter dem Begriff *Medium* verstanden beziehungsweise wie dieser Begriff definiert wird, da „kaum ein Terminus im alltagssprachlichen und im wissenschaftlichen Diskurs so häufig gebraucht wird, ohne ihn dabei näher zu spezifizieren“ (Staiger 2007, S. 9-10).

Der Schweizer Medienwissenschaftler Heinz Bonfadelli unterscheidet zwischen drei verschiedenen Medienbegriffen (vgl. Bonfadelli 2002, S. 11f.):

Unter einen *technischen Medienbegriff* fasst er „Präsentationsgeräte bzw. Präsentationstechnologien“ zusammen (Marci-Boehncke/Rath 2010, S. 14), also z.B. das Buch, den Film oder auch das Internet. All dies seien „menschliche Artefakte bzw. technische Instrumente, die als Kommunikationskanäle bestimmte Zeichensysteme über Zeit speichern, über räumliche Distanzen transportieren“ (Bonfadelli 2002, S. 12) und an diverse Nutzer verteilen.

Als zweites bietet Bonfadelli den *zeichentheoretischen Medienbegriff* an. Dieser zielt nicht auf technische ‚Geräte‘, sondern auf „Zeichen- und Symbolsysteme, die Sinn tragen, wenn wir sie verstehen“ (Marci-Boehncke/Rath 2010, S. 15). Als Beispiele können Spielfilme, Computerspiele oder E-Mails genannt werden (vgl. ebd.), also „sämtliche kulturelle Artefakte des Menschen“, die als „Texte mit Zeichencharakter“ (Bonfadelli 2002, S. 47) aufgefasst werden können.

Der dritte Medienbegriff, den Bonfadelli nennt, ist der *sozial-institutionelle Medienbegriff*. Dieser meint „Medien als unterschiedliche Unternehmen, Berufe und Tätigkeitsfelder“ (Marci-Boehncke/Rath 2010, S. 16).

Sie sind in soziale Organisationen – Medienunternehmen wie Presseverlage und Rundfunkanstalten – integriert, die für die Gesellschaft publizistische Kommunikationsfunktionen als *auf Dauer gestellte Leistungen* erbringen und darum auch gesellschaftlich institutionalisiert und geregelt sind (Bonfadelli 2002, S. 12).

Die Unterscheidung Bonfadellis zwischen den drei genannten Medienbegriffen ist allerdings noch etwas unpräzise. Besonders der technische und der semiotische Medienbegriff sind noch sehr weit ausgelegt (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2010, S. 16f.). Deshalb wird anschließend der Begriff *Medium* enger gefasst.

Der Medienwissenschaftler Harry Pross unterteilte Medien bereits 1972 in drei unterschiedliche Kategorien:

So verstand er unter *Primärmedien* solche Medien, die in der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht auftreten und der unmittelbaren Verständigung zwischen Menschen dienen, so z.B. die Mimik oder die Gestik. Pross meinte damit alle Medien, die keinen Einsatz von Technik (Geräten) für die Vermittlung benötigen (vgl. Pross 1972, S. 128).

Als *Sekundärmedien* bezeichnete Pross beispielsweise Schrifttexte, Bücher oder Bilder. Diese unterscheiden sich von Primärmedien durch den Einsatz von Technik (Geräten) auf der Produktionsseite. Der Rezipient kann die Bedeutung allerdings ohne Technik (Geräte) aufnehmen, also mit seinen eigenen Sinnen (vgl. Pross 1972, S. 127f.).

Die dritte Kategorie, in die Harry Pross vor einigen Jahrzehnten die Medien unterteilte, ist die der *Tertiärmedien*. Dies sind Medien, bei denen sowohl Produzenten als auch Rezipienten Technik (Geräte) benötigen (vgl. Pross 1972, S. 224). Beispiele für sogenannte tertiäre Medien sind das Fernsehen, das Radio oder die Kamera. Wesentlich war für Pross also, inwieweit „zur Produktion, zur Distribution und zur Rezeption des medialen Inhalts technisches Gerät“ (Marci-Boehncke/Rath 2010, S. 17) benötigt wird.

Die Systematik von Pross ergänzen Marci-Boehncke und Rath (2010, S. 19) um eine weitere Kategorie: Bei den *quartären Medien* geht es um den Aspekt der wechselseitigen Kommunikation, um Medien, „die interaktiv sind, in denen der Nutzer zum Produzenten wird, z.B. Internet-Homepages [...] oder andere, interaktive Gestaltungsmöglichkeiten selbst entwickelt und ‚ins Netz‘ stellt“ (ebd.). Am Computer wird nach dieser Definition beispielsweise der ehemalige Rezipient zum Produzenten – Hard- und Software sind sowohl auf Produktions- als auch auf Rezeptionsprozesse ausgerichtet.¹ Begriffe wie „Web 2.0“ oder „Netz 2.0“ sind Schlagwörter, wenn es um die oben genannte Interaktivität und die „kreativen Möglichkeiten“ (vgl. ebd.) geht.

¹ Anmerkung: Diese vierte Kategorie von Marci-Boehncke und Rath scheint – speziell aktuell – sinnvoll; u.a. aufgrund der Nutzung von Online-Kontaktnetzwerken wie beispielsweise Facebook. Deshalb wird nicht auf weitere wissenschaftliche Beiträge bzw. Definitionen zu quartären Medien, wie z.B. von Manfred Faßler (1997, S. 117f.) eingegangen.

Zum Schluss dieses Kapitels soll zudem – weil gegenwärtig unumgänglich – kurz auf den Begriff *Medienkonvergenz* eingegangen werden.

Dieser Begriff ist in der wissenschaftlichen Literatur zwar noch nicht eindeutig definiert (vgl. Wagner 2005, S. 222; Lohrmann/Marci-Boehncke 2009, S. 57), Barsch bietet aber zumindest einen Vorschlag:

Medienkonvergenz bezeichnet die (1) Verknüpfung (2) unterschiedlicher Mediengattungen mit ihren (3) spezifischen Selektionsmöglichkeiten und Darstellungsformen (4) auf unterschiedlichen Angebots- und Produktionsebenen mit (5) unterschiedlichen Funktionen für Anbieter und Publikum und (6) unterschiedlichen Prozessdimensionen (Partizipation; Transformation; Durchdringung) (Barsch 2011, S. 41).

Neben *Medienkonvergenz* begegnen uns in der Literatur Begriffe wie *Crossmedia*, *Medienverbund* oder *Multimedia*, die Ähnliches meinen (vgl. Wagner 2005, S. 222), auf die im Folgenden aber nicht näher eingegangen wird.

Für Henry Jenkins (2006) ist Medienkonvergenz keine Frage der Technologie. Ihm zufolge findet sie eher im Kopf statt. Stattdessen gehe es um die Frage der Fähigkeit zu einer systemübergreifenden konvergenten Nutzung von Medieninhalten (vgl. ebd.). Allgemein kann *Medienkonvergenz* als ein „Zusammenwachsen verschiedener einzelner Medien“ (Lohrmann/Marci-Boehncke 2009, S. 57) verstanden werden. Blickt man sich in der heutigen Medienwelt um, lassen sich viele Beispiele für ein solches Zusammenwachsen finden: Das iPhone der Firma Apple wäre z.B. ein solches Hybridmedium, eines, mit dem man Nachrichten schreiben und versenden, E-Mails empfangen, Computerspiele spielen, fotografieren u.v.m. kann (vgl. Six/Gimmler 2007, S.17).² Vor allem Kinder nutzen solche „mobilen Alleskönner“, wachsen „nicht nur in Medienwelten, sondern vielmehr in medienkonvergenten Welten auf“ (Weise 2011, S. 50).

2.2 Eckdaten zur Mediennutzung

In dieser Arbeit wurde zu Beginn bereits auf die zunehmende Bedeutung von Medien hingewiesen, in Kapitel 2.1 sind konvergente Medienwelten von Kindern angesprochen worden. In diesem Kapitel wird komprimiert erläutert, inwieweit Familien einerseits mit Medien ausgestattet sind und andererseits, welche Medien konkret von Familienmitgliedern genutzt werden.

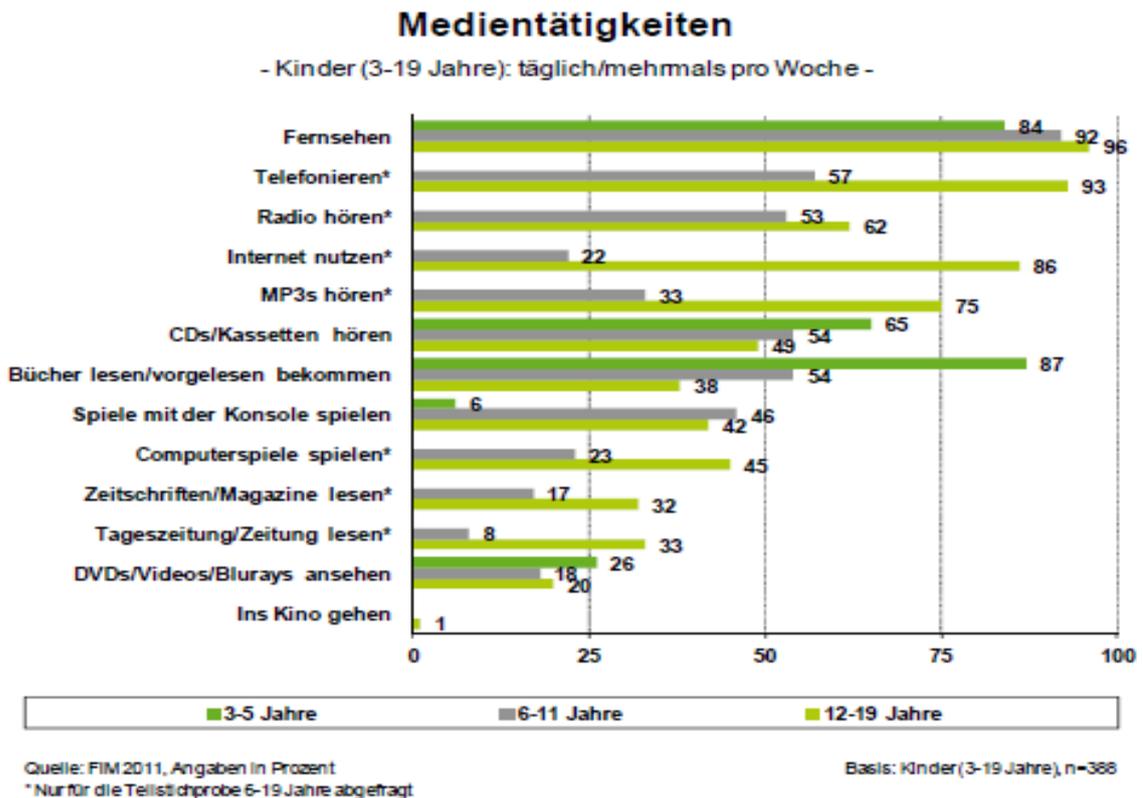
² Anmerkung: Da die technische Ebene die deutlichste Form von Medienkonvergenz darstellt (vgl. Lohrmann/Marci-Boehncke 2009, S. 57), wird an dieser Stelle nicht auf die regulatorische und die ökonomische Ebene (vgl. ebd., S. 58; Wagner 2009, S. 156) eingegangen.

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) hat die Studie „Familie, Interaktion & Medien 2011“, abgekürzt FIM-Studie 2011, durchgeführt. Diese Studie komplementiert die beiden Studienreihen JIM (Jugend, Information, (Multi-) Media) und KIM (Kinder + Medien, Computer + Internet), indem sie die Daten der zwei Studienreihen abrundet und sie um die Perspektive der familiären Medienpraxis ergänzt (vgl. FIM 2011, S. 3). Anhand der Studie wird auszugsweise der aktuelle Stand der Forschung betrachtet und vorher geäußerte Annahmen und Standpunkte in ersten Grundzügen mit Daten belegt.

„Die Verfügbarkeit und Quantität von Medienangeboten ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen“ (Staiger 2007, S. 33). Dies belegen auch die Daten der FIM-Studie. In Deutschland besitzen Familien ein breites Medienrepertoire: Fernseher, Radiogeräte, Handys oder Internetzugänge sind lediglich einige Beispiele für die Grundausstattung in Familien (vgl. FIM 2011, S. 56). Unterschiede zeigen sich hingegen beim Besitz von Spielkonsolen, MP3-Playern und Tablet-PCs: Familien mit Kindern im Alter von 6 bis 19 Jahren besitzen zu 84 % eine Spielkonsole, Familien mit jüngeren beziehungsweise Kleinkindern eher weniger (circa die Hälfte der Haushalte). In Haushalten mit Kindern im Alter von 12 bis 19 Jahren sind MP3-Player besonders oft im Besitz der Familien (83 %). Anders stellt es sich bei dem Inventar von Tablet-PCs, wie z.B. dem iPad, dar. „Hier sind Familien mit jüngeren Kindern (und in der Regel auch jüngeren Eltern) besser ausgestattet, jede vierte Familie mit Vorschulkindern hat einen Tablet-PC zu Hause“ (ebd.).

Die Medienausstattung hängt zudem vom Bildungsgrad der Eltern ab. So existiert eine breitere Medienausstattung bei einer formal höheren Bildung der Eltern. Insbesondere bei dem Besitz von Pay-TV oder Tablet-PCs wird diese Diskrepanz deutlich: 24 % der Eltern mit niedriger Bildung besitzen Pay-TV (bei mittlerer Bildung sind es 25 % und bei höherer Bildung 36 %). Tablet-PCs besitzen 15 % der Eltern mit niedriger Bildung (bei der mittleren Bildung sind es 21 % und bei höherer Bildung 22 %) (vgl. ebd.). Eine Abweichung der Medienausstattung in Bezug auf den Bildungsgrad der Eltern stellen die Spielkonsolen dar. Hier weisen besonders Familien mit mittlerer und niedriger Schulbildung einen großen Besitz auf (vier von fünf Haushalten mit mittlerer und niedriger Bildung haben eine Spielkonsole zu Hause).

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest hat eine Grafik zu Medientätigkeiten von Kindern im Alter zwischen 3 und 19 Jahren veröffentlicht:



Betrachtet man die Grafik, so dominiert das Fernsehen: 92 % sehen regelmäßig fern, 77 % telefonieren, etwa die Hälfte (58 %) beschäftigt sich in ihrer Freizeit mit Radio, Internet (57 %), MP3-Dateien (56 %), CDs (54 %) und Büchern (53 %) (vgl. FIM 2011, S. 60). Vorlieben auf Seiten der Mädchen für das Radio (63 %, Jungen 52 %), CDs oder Kassetten (59 %, Jungen 48 %) und Bücher (59 %, Jungen 46 %) werden in dieser Studie ebenso bestätigt wie eine häufigere Nutzung von Spielkonsolen (49 %, Mädchen 26 %) und Computerspielen (45 %, Mädchen 27 %) (ebd.) auf Seiten der Jungen.

Ein weiterer Aspekt, den neben dieser Studie auch die Daten der JIM- und KIM-Studien belegen, ist die unterschiedliche Mediennutzung im Altersverlauf (vgl. FIM 2011, S. 61): Während das Fernsehen für sämtliche Altersgruppen eine zentrale Rolle spielt, nimmt bei den Kleinkindern deutlich das Lesen beziehungsweise das Vorlesen sowie CDs und Kassetten die größte Rolle ein.

Bei den Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren sind das Telefon, CDs und Bücher sowie das Radio und die Spielkonsole die am häufigsten genutzten Medien. Favorisierte Medien bei Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren sind das Telefon, das Internet und das Hören von MP3 (vgl. ebd.). Dass zu einigen

Themenbereichen lediglich die Teilstichprobe 6 bis 19 Jahre abgefragt wurde, wird an dieser Stelle noch nicht diskutiert (vgl. dazu Kapitel 3.5).

Bevor die eigene Studie vorgestellt wird, erfolgt eine letzte Klärung innerhalb der Terminologie. Die Definition von *Medienkompetenz* stellt für den weiteren Verlauf der Arbeit einen wesentlichen Bestandteil dar, sodass darauf nicht verzichtet werden kann.

2.3 Dimensionen der Medienkompetenz

Die Explikation des Terminus *Medienkompetenz* setzt einen bestimmten Medienbegriff voraus, der eingangs dieser Arbeit nicht zu eng und nicht zu weit zu fassen versucht wurde (vgl. Kapitel 2.1). Wird allerdings ein solch „theoretisch kohärenter Begriff“ (Groeben 2002, S. 14) definiert, „haben [...] Festlegungen in Bezug auf den Medien-Begriff auch Konsequenzen für den zweiten Begriffsteil, nämlich den Kompetenz-Begriff“ (ebd.). In erster Linie war es die Medienpädagogik, „die in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts das Konzept der *Medienkompetenz* umrissen und propagiert hat“ (Groeben 2002, S. 11).

Ziel der Medienpädagogik ist es, Menschen für ein souveränes Leben mit Medien vorzubereiten (vgl. Theunert 2009, S. 199). Leitbegriffe innerhalb dieser Pädagogik sind neben *Medienkompetenz* u.a. Begriffe wie *Kompetenz*, *kommunikative Kompetenz*, *Lebenswelt*, *Alltag*, *Handlungskompetenz* (vgl. Baacke 1997, S. 51). Historisch stammt der Kompetenzbegriff von dem Linguisten Noam Chomsky (vgl. ebd.; Groeben 2002, S. 14), der darunter, sehr komprimiert zusammengefasst, die „Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten [...] Regelsystems eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen“ (Baacke 1997, S. 51; Baacke 1996, S. 116) verstand. Baacke ergänzt diesbezüglich, dass alle Menschen kompetente Lebewesen seien und die jeweilige Kompetenz umfangreich gefördert werden müsse (vgl. Baacke 1997, S. 96). Dies sei der Zielwert einer Medienpädagogik.

Insofern ist ‚Kompetenz‘ ein wenig tautologisch, denn es soll damit nichts anderes beschrieben werden als die Tatsache, daß [sic] ein lebender Mensch, indem er sich äußert und handelt, als lebender Mensch erkannt wird, und dieses Vorhaben seines Ichs in den unterschiedlichen Lebensäußerungen nennen wir dann eben ‚Kompetenz‘ (Baacke 1999, S. 32).

Definiert wird der Begriff *Medienkompetenz* in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich. So spricht Schorb von einem „schillernden“ und „unpräzisen“

Begriff (Schorb 2005, S. 257). Umgangssprachlich könne darunter zunächst die Fertigkeit im Umgang mit Medien verstanden werden (vgl. Schorb 2007, S. 15). Medienkompetent seien demnach Menschen, die verschiedene digitale Techniken beherrschen oder über ein großes Wissen in Bezug auf beispielsweise Medienproduktionen verfügen würden (vgl. ebd.).

Diese Arbeit orientiert sich an dem Verständnis von Medienkompetenz nach Baacke (1996, 1997, 1999), der sein Konzept aufbauend auf dem Begriff der *kommunikativen Kompetenz* (vgl. Staiger 2007, S. 82; Theunert 2009, S. 200) vorgelegt hat. Seine vier Dimensionen der Medienkompetenz – *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* – werden im Folgenden erläutert und die transkribierten Interviews entsprechend der verschiedenen Medienkompetenzaspekte untersucht (vgl. Kapitel 3). In Kapitel 2.3.5 wird außerdem eine weitere Dimension, die der *Medienkommunikation* beschrieben, welche die vier Dimensionen Baackes ergänzt. Diese fünfte Dimension ist auf Groeben (2002, S. 178f) zurückzuführen und erscheint im Hinblick auf die folgende Analyse ebenso interessant, stellt *Medienkommunikation* doch einen weiteren Begriff in einem konvergenten Umfeld dar.

Da Groeben selbst allerdings noch nicht im konvergenten Umfeld gedacht hat, wird diese Dimension von Medienkompetenz im Hinblick auf die Analyse etwas modifiziert (vgl. Kapitel 2.3.5).

2.3.1 Medienkritik

Baacke differenziert diese Dimension in drei weitere Unterdimensionen: die *analytische*, die *reflexive* und die *ethische* Dimension.

Die *analytische* Dimension von Medienkritik meint z.B. das Wahrnehmen und Erfassen von „Zusammenhängen und Motiven bestimmter Vorgänge im Medienbereich“ (Treumann et al. 2007, S. 33). Darunter kann z.B. die Einschätzung von Nachrichtenmeldungen hinsichtlich eines Wirklichkeitsgehalts verstanden werden (vgl. ebd.). *Analytisch* meint also, ein Hintergrundwissen zu besitzen und mit diesem Wissen Medienentwicklungen nicht ohne Kritik hinzunehmen, sondern stattdessen dieses Wissen unterscheidend anzuwenden, um die eigene Medienkompetenz adäquat einsetzen zu können.

Die *reflexive* Dimension von Medienkritik beinhaltet die Fähigkeit, sich selbst und sein eigenes (mediales) Handeln zum Gegenstand der Analyse zu machen. Sie steht also in Verbindung mit der *analytischen* Dimension.

Unter der *ethischen* Dimension von Medienkritik versteht man ethisches Betroffen sein, das „analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert“ (Baacke 1996, S. 120; 1997, S. 98). Somit geht diese Unterdimension den Fragen nach, ob man in der Lage ist, über Medien und deren Inhalte zu urteilen, und ob soziale Konsequenzen der Medienentwicklung in den jeweiligen Urteilen berücksichtigt werden (vgl. Treumann et al. 2007, S. 33).

2.3.2 Medienkunde

Unter Medienkunde versteht Baacke das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme. Er unterteilt auch Medienkunde nochmals in zwei Unterdimensionen: Die *informative* Dimension von Medienkunde umfasst „Kenntnisse in verschiedenen medienbezogenen Bereichen, die aktuelles Wissen genauso beinhalten wie klassische Wissensbestände“ (Treumann et al. 2007, S. 34). Klassische Wissensbestände sind Antworten auf Fragen wie z.B. was ein duales Rundfunksystem ist, wie Journalisten arbeiten, welche Programm-Genres es gibt, wie man auswählen oder einen Computer für seine eigenen Zwecke effektiv nutzen kann (vgl. Baacke 1997, S. 99; 1999, S. 34).

Daneben beinhaltet Medienkunde auch eine *instrumentell-qualifikatorische* Unterdimension. Darunter werden technische Fertigkeiten im Umgang mit Medien gefasst. Es geht also um die Fähigkeit, „die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z.B. um das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz“ (ebd.) oder die Bedienung eines Videorekorders.

2.3.3 Mediennutzung

Medienhandlung ist Mediennutzung und muss in doppelter Weise gelernt werden (vgl. ebd.) – einerseits *rezeptiv-anwendend* und andererseits *interaktiv-anbietend*. Bei der *rezeptiv-anwendenden* Unterdimension geht es um die Programm-Nutzungskompetenz und die Fähigkeit, (z.B. im Fernsehen) Gesehenes zu verarbeiten und „in das Bildungs- und Bilderrepertoire einzuarbeiten“ (Treumann et al. 2007, S. 34).

Die Unterdimension der *interaktiven* Nutzung von Medien bezieht sich darauf, inwiefern ein handelnder, aktiver Umgang bei Mediennutzung vorhanden ist und worauf sich diese Aktivitäten beziehen. In diesem Zusammenhang scheint es beispielsweise bedeutsam zu sein, die inhaltlich differenzierten Beschäftigungsformen der Internetnutzung genauer zu analysieren, um so die Präferenzen und Gewohnheiten der Beschäftigung mit diesem Medium zu ermitteln (ebd.).

In der heutigen Zeit bestehen mehrere Möglichkeiten, die Welt zu erfahren. Dies ist nicht nur rezeptiv-wahrnehmend möglich, sondern auch interaktiv, wie z.B. vom Telebanking bis zum Teleshopping (vgl. Baacke 1997, S. 99; 1999, S. 34) oder vom Fotografieren bis zum Erstellen eines Videofilms.

2.3.4 Mediengestaltung

Mit Mediengestaltung meint Baacke, dass Medien sich immer wieder verändern, dies allerdings nicht lediglich in technischer Hinsicht, sondern auch inhaltlich. Das heißt, dass eine Software beispielsweise die Möglichkeit bietet, neue Inhalte gestaltend einzubringen. Auch die Mediengestaltung unterteilt Baacke nochmals in zwei Unterdimensionen: zum einen in die der *innovativen* Mediengestaltung (Veränderungen, Weiterentwicklung des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik), zum anderen in die zweite Unterdimension, die Baacke als *kreative* Mediengestaltung bezeichnet. Damit meint er die Betonung ästhetischer Varianten oder auch neue Gestaltungs- und Thematisierungsdimensionen.

Außerdem geht es bei dieser zweiten Unterdimension um ein Handeln, das über die Grenzen der Kommunikationsroutine hinausgeht (vgl. Baacke 1996, S. 120; 1997, S. 99; 1999, S. 34).

2.3.5 Medienkommunikation

In der wissenschaftlichen Literatur wird unter *Medienkommunikation* zunächst Anschlusskommunikation verstanden (vgl. Groeben 2002, S. 178f). Diese findet meist im Elternhaus, in Peergroups und in der Schule statt.

Unter *Anschlusskommunikation* sind [...] solche Kommunikationen gemeint, die außerhalb der medien-spezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen. Erst über Anschlusskommunikation wird der Durchblick in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Alltags- und Fernseh„wirklichkeit“ erreicht, werden Strategien zur Verarbeitung und Bewertung von medialen Angeboten in Bezug auf Informationsgehalt, Glaubwürdigkeit, ästhetische Qualität etc. erworben (Groeben 2002, S. 178).

Wie in Kapitel 2.3 bereits angemerkt, hat Groeben noch nicht in einem konvergenten Umfeld gedacht.

Im Hinblick auf die folgende Analyse wird die Dimension *Medienkommunikation* daher um die Aspekte der Kommunikation in und mit Medien selbst (Chat, E-Mail, soziale Netzwerke, Interaktivität etc.) erweitert. Außerdem wird anhand der transkribierten Interviews analysiert, wie es sich mit der Sprache in den Medien verhält, ob es direkte Ansprachen an den Rezipienten – etwa Verweise auf interaktive Angebote – gibt oder wie bestimmte Protagonisten in den Medien reden. Hinsichtlich dieser genannten Aspekte von Medienkommunikation wird die Grenze zur von Groeben geschilderten Anschlusskommunikation verwischt und eine Modifizierung erforderlich.

3. Die Studie

3.1 Einbettung der Studie in den Projektkontext

Die Studie ist Teil des Forschungs- und Interventionsprojekts *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang*. In diesem Projekt geht es, wie in der Einleitung bereits angerissen, um die Profilierung von Medienkompetenz bei Erzieherinnen und Erziehern. Das Ziel des Projekts stellt die Ausbildung eines „medienaffinen Habitus“ (Müller et al. 2012, S. 1) auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher dar, welches mithilfe einer kontinuierlichen studentischen Begleitung in der Medienarbeit vor Ort erreicht werden soll.

Angesiedelt ist das Projekt in dem ehemaligen Industriestandort Dortmund, wo sowohl die Arbeitslosenquote als auch der Migrationsanteil über dem Landesdurchschnitt Nordrhein-Westfalens liegen (vgl. Dortmunder Statistik 2011). Wird obendrein die Verteilung der Menschen mit Migrationshintergrund im Stadtgebiet betrachtet, fällt auf, dass der Anteil der Migranten im Stadtbezirk Innenstadt-Nord am höchsten ist (vgl. Dortmunder Statistik 2011, S. 12, S. 22). Aufgrund dieser Tatsache sind erstrangig Kindertagesstätten aus diesem Stadtbezirk für die Teilnahme an dem Projekt ausgewählt worden (vgl. Müller et al. 2012, S. 3).

Neben der *Technischen Universität Dortmund* sind die *Pädagogische Hochschule Ludwigsburg* sowie weitere Kooperationspartner an dem Projekt beteiligt: Der städtische Kita-Träger *FABIDO* (familienergänzende Bildung, Erziehung und

Betreuung von Kindern in Dortmund), das *Dortmunder Systemhaus* sowie *Bits21* (BITS 21 bezeichnet die hauptstädtischen Fortbildungseinrichtungen zweier Träger: fjs e.V. und WeTeK e.V. und steht für ein Lernen und Arbeiten mit den neuen Medien, die Organisation und Durchführung von Qualifizierungsangeboten für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, Schulen und Freizeiteinrichtungen und die Begleitung von Medienprojekten zur Förderung der Medienkompetenz).

Zudem konnte *IBM Deutschland* als Partner gewonnen werden. IBM stattete die Einrichtungen mit sogenannten KidSmart-Computer-Stationen aus und ermöglichte so überhaupt erst ein Projekt, das über klassische Printmedien hinausgeht (vgl. ebd.). *IBM* ist seit Jahren im Rahmen seines sozialen Engagements im Bereich der Medienbildung international erfahren. Für Dortmund brachte *IBM* alle anderen genannten Kooperationspartner in das Projekt mit ein. Organisatorisch kann von einem Bildungsnetzwerk gesprochen werden.

Aufgabe der am Projekt beteiligten Studierenden war es, zahlreiche Beobachtungen zu verschiedenen Messzeitpunkten durchzuführen und diese im Anschluss zu dokumentieren. Neben dem Beobachten von Vorschulkindern wurde auch der Umgang von Erzieherinnen und Erziehern mit Medien verfolgt. Fragebögen bezüglich des jeweiligen Beobachtungsschwerpunktes, wie z.B. dem Ablauf und den Besonderheiten der Projekte in den einzelnen Kitas sowie über die dort beteiligten Personen, wurden entsprechend angefertigt.

Ein weiterer Aufgabenbereich der Studierenden stellte eine eigene Projektdurchführung mit einzelnen Kindern in der jeweiligen Kita dar. Die Kinder erarbeiteten dort Themen ihres Alltags mit allen Sinnen und Medien (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011, S. 6). Die in Kapitel 2.1 geschilderten *primären, sekundären, tertiären* und auch *quartären Medien* kamen so zum Einsatz. Es entstanden z.B. Fingerspiele, Schrifttexte, Bilder, Fotomontagen, Fotobücher, Fotodokumentationen, Spiele, Videos, PowerPoint Präsentationen u.v.m.

Des Weiteren bestand die Aufgabe der Studierenden darin, Interviews mit Vorschulkindern durchzuführen und sie nach bestimmten Themenlinien wie der Nutzung des Computers (des von IBM zur Verfügung gestellten PCs), der PC-Nutzung zu Hause, individuellen Wünschen der Kinder oder auch nach Kinderhelden und Medienhelden zu befragen.

Fünf solcher Interviews werden in dieser Arbeit exemplarisch vorgestellt und im Hinblick auf die Forschungsfrage, welche Medienkompetenzaspekte Kinder im Vorschulalter selbst reflektieren können, analysiert.

Die hier vorgelegte Studie ist also als Teil des gesamten Projekts *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* entstanden.

3.2 Das Forschungsdesign

Das Interesse an medialen Erfahrungen bei Vorschulkindern ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. „Empirisch gesicherte Befunde“, die belegen, „wie Kinder ihre Medienkultur herstellen und praktizieren“ (Weise 2010, S. 19), liegen allerdings kaum vor. Der in dieser Hinsicht unbefriedigende Forschungsstand kann unter Umständen auch mit einem erschwerten methodischen Zugriff zusammenhängen (vgl. ebd.). Insbesondere bei der Wahl geeigneter Methoden stößt Kindheitsforschung an ihre Grenzen und steht häufig vor größeren Barrieren.

Immer sind es Erwachsene, die über Kinder forschen, deren Aussagen interpretieren und darüber wissenschaftliche Texte verfassen, dabei haben sie jedoch den Anspruch, die Kinder möglichst unverfälscht zu Wort kommen zu lassen (Deckert-Peaceman et al. 2010, S. 61).

Da die Studie als Teil des Projekts *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* entstand, müssen an dieser Stelle zunächst kurz die Methoden erläutert werden, die im gesamten Projekt zum Einsatz kommen: Auf der Daten- und Methodenebene wird ein „komplexes, trianguliertes Forschungsdesign eingesetzt“ (Müller et al. 2012, S. 4). Eine Methodentriangulation (vgl. Flick 2004) von unterschiedlichen qualitativen Verfahren ist besonders sinnvoll, wenn es um den wichtigen Aspekt der Multiperspektivität geht (vgl. Paus-Hasebrink 2005, S. 224). Dieser Aspekt wird im gesamten Projekt berücksichtigt: Neben Daten über Kinder werden ebenso Daten über Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher erhoben. Zur Datenerhebung selbst dienen dabei halbstandardisierte Fragebögen, qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtungen (vgl. Müller et al. 2012, S. 4). Dem angesprochenen Problembereich in Bezug auf Kindheitsforschung treten die wissenschaftlichen Mitarbeiter sowie Studierenden aus Dortmund beziehungsweise Ludwigsburg mit einem speziell für Kinder entwickelten Forschungsdesign entgegen, das im Folgenden näher beschrieben wird.

Eine Befragung von Kindern im Vorschulalter gestaltet sich häufig sehr schwierig. Quantitative oder standardisierte Untersuchungen sind an dieser Stelle nicht zweckdienlich. Gefragt sind hier vielmehr qualitative, kreative Zugänge. Kinderzeichnungen, teilnehmende Beobachtungen und qualitative Interviews können als zentrale Methoden solcher Zugänge genannt werden (vgl. Weise 2008, S. 2). In der folgenden Untersuchung wird auf letztgenannte, also auf qualitative Interviews, zurückgegriffen.

Allerdings handelt es sich dabei nicht um aus der Wissenschaft geläufige qualitative Interviews wie z.B. narrative, problemzentrierte oder fokussierte Interviews (vgl. Keuneke 2005), sondern um eine besondere Interviewmethode, das sogenannte *Puppet Interview*.

Das „Handpuppeninterview“ [...] ist [...] eine speziell auf Kinder zugeschnittene Interviewform. Die Handpuppe als vertrautes Spielobjekt für Kindergartenkinder fungiert dabei als Mittler zwischen erwachsenen Interviewerinnen und Interviewern und Kind, reduziert so die Asymmetrien und verbessert damit die Kommunikationssituation (Weise 2010, S. 20).

Der Ablauf und die Form der Interviews orientieren sich an einem Leitfaden, der für das Forschungsprojekt KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang entwickelt wurde. Solche *Leitfragen-Interviews* oder auch *halb-standardisierte Interviews* erleichtern einerseits die Eingrenzung des Themas und helfen sowohl Interviewerin oder Interviewer als auch Kind bei Abschweifungen zu einer Frage zurückzukehren. Außerdem lassen sich die Interviews anschließend einfacher vergleichen (vgl. Mikos/Wegener 2005).

Die Handpuppe eignet sich eindrucksvoll, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen. Dies kann aus eigenen Erfahrungen bestätigt werden. Besonders hervorzuheben ist, dass mithilfe der Puppe Asymmetrien zwischen Kind und Interviewer aufgehoben werden und somit ermöglicht wird, Gespräche auf einer Ebene zu führen. Kinder sind über diesen, für Erwachsene zunächst vielleicht etwas ungewöhnlichen Weg, bereit, zu Medien Stellung zu beziehen und Erwachsene über ihre Medienaktivitäten zu informieren (vgl. Weise 2008, S. 4). Dabei durchschauen sie durchaus, dass der Interviewer spricht, lassen sich aber gerne auf diese Situation, auf das „So-tun-als-ob“ (ebd.), ein. Einen weiteren Vorteil der Puppet-Methode, die „bereits etabliert und eine in mehreren Studien verwendete Forschungsmethode ist“ (ebd.), stellt die Umsetzung eines

Handpuppeneinsatzes jeglicher Art für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Kindergarten dar.

Erzieherinnen und Erzieher haben die Möglichkeit die Handpuppe z.B. in Gruppen- oder Einzelgesprächen einzusetzen, um mehr über Gewohnheiten, Vorlieben oder Schwierigkeiten der Kinder zu erfahren. Beispielsweise wird die Möglichkeit geboten, Kinder durch die Puppe sprechen zu lassen. „So können Kinder über die Puppe als das ‚andere Ich‘ Themen, die sie bewegen und beschäftigen, oder auch aktuelle Entwicklungsprobleme bearbeiten“ (Weise 2008, S. 6). Die Frage ist dementsprechend immer, was man mit dem Einsatz der Puppe erreichen möchte.

Die Kinder sind stets in ihrer Kita interviewt worden, immer in einem ihnen vertrauten Raum. Dies ähnelt einer Kommunikationssituation, die natürlichen Charakter besitzt: Der Forscher sucht den Befragten in einer ihm vertrauten Umgebung auf und passt sich dem sprachlichen Code des Probanden an. Somit kommt diese Art von Interviewführung einem ‚ideal geführten Interview‘, in diesem Fall mit einem Kind, sehr nahe (vgl. Keuneke 2005, S. 255). Die Kinder fühlen sich wohl, da ihnen der Ort nicht nur vertraut, sondern der Bereich auch gemütlich und kindgerecht ausgestattet ist, u.a. mit Spielen, Tieren und Büchern (vgl. Weise 2008, S. 6).

Entgegen der Datenerhebung im gesamten Projekt, wird in der dieser Arbeit zugrunde liegenden Studie einzig die Perspektive der Kinder im Vordergrund stehen. Mithilfe einer *qualitativen Inhaltsanalyse* wird untersucht, welche Medienkompetenzaspekte Kinder im Vorschulalter in der Lage sind zu reflektieren. „Die Inhaltsanalyse zählt zu den klassischen Methoden der Medienforschung“ (Kuckartz 2005, S. 445). Inzwischen erfolgen solche Inhaltsanalysen häufig computergestützt (vgl. ebd.), worauf in dieser Arbeit jedoch verzichtet wird. Stattdessen kommt die klassische Inhaltsanalyse zu Einsatz. Bei dem Vorgehen dient das Codierverfahren der *Grounded Theory* (vgl. Glaser/Strauss 2010; Krotz 2005) als Basis und sucht darüber hinaus im Sinne der *Heuristischen Sozialforschung* (vgl. Krotz 2005) nach Gemeinsamkeiten in den transkribierten Interviews. Hier wird in erster Linie Bezug genommen auf das sogenannte offene Codieren, wie es das Internetportal *QUASUS* beschreibt (vgl. QUASUS):

Grundlage ist das mehrmalige Lesen der transkribierten Texte. Anschließend wird ein bestimmtes Transkript eines Interviews ausgewählt und in Analyseeinheiten segmentiert. Als Nächstes gilt es zu beantworten, worum es in diesem Abschnitt geht. Theoriegenerierende W-Fragen werden also an diesen Textabschnitt gestellt (vgl. QUASUS). Danach erfolgt die Suche nach sogenannten In-Vivo-Codes (vgl. Mikos/Wegener, S. 520), d.h. Originalzitate und Formulierungen zur umgangssprachlichen Deutung der Phänomene. Zwischendurch wird die Analyse immer wieder unterbrochen, um diverse Überlegungen zu den jeweiligen Abschnitten in sogenannten Memos festzuhalten. „Im qualitativen Analyseprozess kommt dem Anfertigen von Memos ein großer Stellenwert zu“ (Kuckartz 2005, S. 450). Schließlich werden Codes, das heißt abstrahierende Bezeichnungen zu den entsprechenden Textstellen formuliert.

Codieren ist ein Zerlegen in Sinneinheiten und ein Abstrahieren dieser Sinneinheiten durch den Code, ein Untersuchen auf Kontexte und Zusammenhänge und ein damit verbundenes gegenstandsbezogenes Neuordnen (Krotz 2005, S. 180).

Glaser und Strauss nennen solche Codes, die es vereinfachen zu erkennen was die Probanden mit ihren Aussagen meinen, *Kategorien* (vgl. Krotz 2005, S. 175). In Kapitel 3.4 wird bei der Darstellung der Ergebnisse daher auch von Kategorien gesprochen, denen die Aussagen der Probanden zugeordnet werden.

Die beschriebene Prozedur wiederholt sich, bis auch das letzte Transkript nach der erläuterten Vorgehensweise ‚bearbeitet‘ wurde (vgl. QUASUS). Zu beachten ist, dass es für qualitative Datenanalyse kein Patentrezept gibt. „Letzten Endes handelt es sich immer um eine datengestützte Interpretationsleistung des Forschers“ (Weise 2008, S. 8).

Dieter Baacke hat in seinem Konzept die in Kapitel 2.3 erläuterten Dimensionen von Medienkompetenz berücksichtigt. Wie bereits angekündigt, wird in dieser Arbeit zudem eine fünfte Dimension – Medienkommunikation – untersucht. Während der Analyse der transkribierten Interviews wurde deutlich, dass eine Binnendifferenzierung, abweichend von der von Baacke vorgenommenen Unterteilung in verschiedene Unterdimensionen ebenso notwendig wird, wie die leichte Modifizierung innerhalb der Medienkommunikation nach Groeben. Die Notwendigkeit besteht, da sich einige Aussagen der Probanden ansonsten schwierig konkretisieren lassen. Die Differenzierung erfolgt durch die Vergabe von oben beschriebenen Codes, welche die Unterdimensionen von Baacke somit ergänzen.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewanalyse in unterschiedlichen Kategorien dargestellt, welche auf den verschiedenen Dimensionen von Medienkompetenz basieren. Damit die beispielhaft aufgeführten Sequenzen den jeweiligen Kindern besser zugeordnet werden können, wird jedem Probanden ein Pseudonym verliehen. Bei den beispielhaft aufgeführten Sequenzen stehen die Kürzel P. für Puppe und I. für Interviewer. Alle weiteren Kürzel dienen als Abkürzungen der Pseudonyme.

Bei den Probanden handelt es sich um fünf Vorschulkinder einer Tageseinrichtung im Dortmunder Norden. Die Kinder sind zwischen fünf und sechs Jahre alt. Im Einzelnen sind dies Agnes (6 Jahre alt, serbischer Migrationshintergrund), Erhan (5 Jahre alt, türkischer Migrationshintergrund), Frida (6 Jahre alt, deutsch), Yvonne (5 Jahre alt, türkischer Migrationshintergrund) und Malik (5 Jahre alt, libanesischer Migrationshintergrund). Es kommt vor, dass einzelne Sequenzen beispielhaft zu unterschiedlichen Dimensionen herangezogen werden, sich also wiederholen, da sich entsprechende Aussagen in Bezug auf die Medienkompetenzaspekte überschneiden.

3.3 Darstellung der Ergebnisse

3.3.1 Medienkritik

Hinsichtlich dieser ersten Dimension haben sich zwei Kategorien herauskristallisiert: *Mediale Attraktivität / Nutzungsmotive* und *Mediennutzung im vorgegebenen Zeitrahmen*. Eine Reflexion der Medienkompetenzaspekte in Bezug auf eine analytische, reflexive und ethische Medienkritik, so wie Baacke sie vorschlägt, scheint in diesem Alter noch sehr schwierig. Daher wird die Dimension Medienkritik in diesem Kapitel so ausdifferenziert, dass deutlich wird, inwiefern Vorschulkinder sich bereits kritisch mit Medien auseinandersetzen oder Elternteile³ sich kritisch über beziehungsweise zu Medien äußern oder eine Nutzung von Medien zeitlich einschränken.

Agnes, mit deren Ergebnissen auch im Folgenden stets begonnen wird, gibt häufig Motive für eine Nutzung an, die mit etwas ‚Schönem‘ zu tun haben.

³ Die Elternteile können aufgrund des Alters der Kinder nicht außer Acht gelassen werden.

Für sie zählt dazu vor allem das Lernen. Immer wieder betont sie während des Interviews, wie wichtig für sie der Lernfortschritt ist.

- A: Ganz viel muss ich lernen.
P: Ja. Serbisch denn auch?
A: Ich muss lernen weil ich bin sechs Jahre alt. Ich gehe bald zur Schule.
[... ...]
P: O.k.. Danke Agnes. Kannste den Stift nochmal weg legen. Sag mal, guckst du auch Fernsehen zu Hause?
A: Mhmh. Mag ich nicht.
P: Magste nicht?
A: Mhmh. Am meisten Computer. Ich lerne lieber. Das ist besser.

Für Agnes sind Medien attraktiv, weil sie dadurch in den Genuss des Lernens kommt. Die aufgeführte Sequenz zeigt, dass sie Medien gezielt auswählt, also gewissermaßen kritisch vorgeht, um mit Medien zu lernen (zum Aspekt der Selektionskompetenz vgl. Kapitel 3.3.2).

Außerdem sind Medien für Agnes attraktiv, weil sie dort typisch ‚mädchenhafte‘ Dinge ausüben oder bewundern kann: So antwortet sie auf die Frage, was sie im Internet gerne machen würde, mit „Modenschau“ und beschreibt Pippi Langstrumpf als besonders toll, da diese ein „schönes Kleid“ tragen würde. In Bezug auf eine *Mediennutzung im vorgegebenem Zeitrahmen* äußert sich Agnes indirekt. Sie darf beispielsweise fernsehen wann sie möchte, grenzt dann allerdings doch etwas ein:

- P: Und darfst du immer Fernsehen gucken, wann du möchtest? Oder?
A: Darf ich ruhig. Meine Mama erlaubt mir. Aber ein bisschen nicht. Dass, dass, wenn ich, wenn ich ganz, ganz, ganz, ganz, ganz bis da (zeigt etwas), bis dem Fernseher bin, dann, dann tun die Augen weh, dann, dann brauch ich eine Brille. Dann darf ich nicht mehr Fernsehen gucken.

Erhan äußert sich typisch ‚jungenhaft‘ zu seinen *Nutzungsmotiven*: Für ihn scheinen Medien attraktiv zu sein, sofern es dabei um „Schießen“, „Bauen“ oder „Bomben“ geht:

- E: Die bauen!
P: Die bauen so viel, ne?
E: Ja.
P: Das findest du toll?
E: Ja.
[... ...]
P: O.k..
E: Aber bei [...] Fernsehen spiel ich auch etwas, mit den, äh, CD. Äh, Optimus P-r-i-m-e {meint Charaktere des Films Transformers}, ich nehm Bumblebee und dann Controller, mach ich so (zeigt es), einmal hier drücken, dann schießt der ein Feuer ab.

[... ...]

E: Und [...] wenn ich den gleichen Farbton gesehen habe, von den Ballons, dann schieße ich zu dem, wenn ich ein Bombe gesehen habe, schieß ich zum Bombe. Dann hab ich es schon geplatzt gemacht.

Einen von den Eltern vorgegebenen Zeitrahmen für die Nutzung von Medien gibt es anscheinend auch bei Erhan. Seiner Auskunft nach darf er aber dennoch jederzeit diverse Medien nutzen:

P: O.k.. [...] Wie lange bist du immer so zu Hause am Computer?
E: Äh, ein Stunde, ein Stunden.
P: Ungefähr eine Stunde?
E: Ja.
P: Und du darfst da aber immer dran, wann du möchtest?
E: Äh, jap.

Für **Frida** sind Medien attraktiv, sofern diese ihr „gefallen“ oder „cool“ sind. Sie konkretisiert ihre *Nutzungsmotive* kaum:

I: Achso. Und warum guckste das jetzt genau gerne? Kannste mir das erklären?
F: Ähm, weil es einfach, ähm, weil es einfach cool ist.
I: (schmunzelt) weil es einfach cool ist? (sie nickt). Was ist daran so cool?
F: Weil da einfach nur Sachen sind, die mir gefallen.

Da Frida „nicht so viel Fernsehen guckt, wie die anderen Kinder“ und wenn doch, sich dann „mit irgendetwas anderem beschäftigt“, wurde während des Interviews nicht auf die Frage nach einem Zeitrahmen für mediale Aktivitäten eingegangen.

Yvonne gibt ähnliche Motive für eine Mediennutzung wie Agnes an. Auf die Frage, warum sie gerne Barbie im Fernsehen ansehen würde, antwortet sie ähnlich wie Agnes, typisch ‚mädchenhaft‘:

P: Was guckst du denn da gerne?
Y: Barbie.
P: Barbie? Und warum Barbie so gern?
Y: Weil Barbie sind so schön.
P: Ah, so s-c-h-ö-n. Was findest du genau so schön an Barbie?
Y: Die Kleid finde ich s-c-h-ö-n.
P: Hmhm.
Y: Und d-i-e Augen finde ich s-c-h-ö-n.
P: Hmhm.
Y: Und die Klackerschuhe finde ich schön,
P: Ah, die Klackerschuhe. Die klackern so schön ne? (sie nickt grinsend).
Y: Hmhm.

Hinsichtlich einer *Mediennutzung im vorgegebenen Zeitrahmen* ist bei Yvonne ein neuer Aspekt aufgekommen. Sie nutzt den Computer zu einer ganz bestimmten Zeit. Zudem teilt sie sich das Medium mit ihrer Schwester:

P: O.k.. [...] Und wann bist du immer am Computer, Y.?
Y: Bei [...] Bei zwei Uhr bin ich immer rein.

- P: Wann? (es klingelt).
 Y: Bei zwei Uhr bin ich immer rein.
 P: Um zwei Uhr? (sie nickt). O.k.. Habt ihr feste Zeiten, wann ihr an den Computer geht? (sie nickt wieder). Achso, ja dass finde ich ja auch gut.
 P: Und deine Schwester geht dann nach dir oder wie läuft das?
 Y: Erst kommt meine Schwester da, dann ich.

Bei diesem Mädchen kommt außerdem eine weitere Besonderheit hinzu. Ihr Vater scheint zu Hause darauf zu achten, dass seine Tochter nicht zu lange vor dem Computer sitzt. Darüber hinaus, so erzählte Yvonne es im Interview, ist ihr Vater sehr kritisch gegenüber einer Nutzung des Computers; zumindest einer solchen von Vorschulkindern:

- P: Achsoo, o.k., ja schön.
 Und wie lange bist du da?
 Y: Ähm, [...] ich bin [...] ich bin nur bis drei Uhr da. Dann geh ich da kommt mein Papa sagt, [...]
 P: Aha, und sagt, du sollst da weggehen?
 Y: Hmhm.
 [... ...]
 Y: Ich hab was geschreibt und dann, dann, ähm, und dann kommt mein Papa. Hat das ver, das war was schön. Ich wollte mal Wort Mario schreiben, dann kommt mein Papa. [...]
 P: Und dann?
 Y: Dann kann ich de nicht. Dann kommt, dann, ähm, ähm, bei mein Papa kommt meine Schwester, [...] rein.
 P: Wollte der Papa nicht, dass du schreibst?
 Y: (schüttelt mit traurigem Gesichtsausdruck den Kopf).
 P: Was hat der denn gesagt?
 Y: Er hat gesagt, schreib nie wieder, dann, ähm, deine Schwester kann schreiben [...]

Obwohl das Mädchen offensichtlich am Computer in den Genuss des Schreibens kommt, möchte ihr Vater nicht, dass Yvonne schreibt, da sie seiner Meinung nach noch nicht in der Lage dazu ist.

Auffällig ist außerdem, dass Yvonne das Fernsehen im Gegensatz zu dem Computer „die ganze Zeit“ nutzen darf, also wann sie es möchte.

Malik äußert sich ähnlich wie Frida im Hinblick auf seine *Nutzungsmotive*. Spiderman beispielsweise findet er „cool“. Außerdem sind bei ihm weitere typisch ‚jungenhafte‘ Äußerungen zu finden; Parallelen zu Erhan sind erkennbar:

- I: Guckst du noch was anderes auch gerne, M.?
 M: Spiderman.
 I: Oh Spiderman. Und warum guckst du das gerne, Spiderman? M.?
 M: Weil das cool ist.
 I: Ist cool? Was ist denn an Spiderman so cool? Wenn der sich von Haus zu Haus schlängelt? [...] Sag mal, warum findest du Spiderman so cool?
 M: Weil er schlängelt zu Haus.
 I: Ja. Und was noch?
 M: Tötet Bösens.

- I: Böse Menschen? (er nickt). Ja? Ist der gut, der Spiderman? Deshalb findest du den gut? Du nickst.
 M: He, hier ist einmal seine Maske zerreißt.

Malik äußert sich nicht zu einem vorgegebenen Zeitrahmen für eine Mediennutzung.

3.3.2 Medienkunde

In dieser zweiten Dimension werden die Äußerungen der Kinder in die Kategorien *Computerwissen*, *Internetwissen*, *Selektionskompetenz* und *Aneignung* eingeteilt. In diesem Kapitel können außerdem einige Aussagen sowohl der *informativen* (welche hier mit der Kategorie Selektionskompetenz noch genauer bestimmt wird) als auch der *instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension* von Medienkunde nach Baacke zugeordnet werden.

Agnes weist ein relativ umfangreiches Computerwissen auf. Sie weiß, dass dieses Medium mehr bietet, als nur das Spielen:

- P: Was kannst du denn damit alles machen?
 A: Hmm. [...] Da kann man...da kann man...da kann man, äh, Bilder angucken, ein Bilderbuch machen, ein Wald- vom Wald Bilder. [...]
 P: Waldbilder?
 A: Ein Fotobuch fertig machen.
 P: Ahhh. Das hat der M. mir glaube ich auch erzählt. Ihr habt n Fotobuch zusammen gemacht, ne?
 A: Jaa.
 P: Was genau habt ihr denn da nochmal gemacht?
 A: Ähm, wir ham, wir, da gibt es auch S-p-i-e-l-e. Ganz viele schöne Spiele. Zum Beispiel so welche von einem Pferd, äh, da muss man drei Gummibärchen, vier Gummibärchen da drauf legen. Dann so (zeigt wie) in den Knopf drücken. Dann müssen wir, dann geht der zu dem Pferd oder zu dem Frosch.

Diese Sequenz zeigt allerdings, dass Agnes zwar weiß, dass der Computer unterschiedliche Funktionen hat; der Frage, was sie dort am Computer genau gemacht hat (was es mit dem Fotobuch auf sich hat), weicht sie jedoch aus. Dies kann mit einer limitierten Ausdrucksfähigkeit zusammenhängen (vgl. dazu Kapitel 3.3.5).

Bezüglich ihres Wissens über das Internet könnte zunächst angenommen werden, dass ihr dieser Begriff nicht viel sagt. Allerdings wird deutlich, dass Agnes schon häufig im Internet gewesen ist. Für sie ist das Internet aber in erster Linie etwas, das weitere Spiele für sie bereithält:

- P: Was ist das denn? Kannst du mir das erklären, was das ist, das Internet?
 A: Ja.
 P: Dann erklär mir das mal bitte.
 A: Das ist [...] ein Laptop. Nix mehr.
 P: Das Internet? Ist ein Laptop? (sie nickt).

- A: Nix mehr. Äh, da ko, da, da gibt es ganz viele Spiele. Da gibt es Modenschau auch.
P: Im Internet? Und das guckst du gerne, Modenschau?
A: (nickt).
P: O.k.. Was hast du denn schon mal im Internet sonst? Modenschauen geguckt, was machst du sonst noch?
A: Äh, wir müssen, wir mü, äh, er zeigt erst mal, ähm, was sich, äh, er verhalten (?) soll, ich weiß das schon längst. Er muss sich, er muss sie, ein Mädchen zieht, zieht ein Kleid aus und ein Junge zieht ein Hemd aus, auf, und ein Shirt. Und das Mädchen tr, äh, zieht noch ein Rock aus, an. In ihr Zimmer. Weil sie mag nicht so gerne ein Kleid. So ha, so geht das Spiel. Immer so.
P: Das ist ein Spiel gewesen.
A: Ja.
P: Was du spielst. Also das war nicht im Internet?
A: Mhmh. Am Laptop.
P: Am Laptop war das. O.k..
A: Und ich hab noch geschrieben www.barbiespiele.de. Hab ich das gespielt. Das hat Spaß gemacht.
P: Ah. www.barbiespiele.de. Und da...
A: Das hat meine Cousine auch.

Agnes nutzt den Begriff Laptop synonym mit dem Begriff Internet. Mit ihrer Aussage „nix mehr“ macht sie deutlich, dass sie dazu entweder nicht mehr sagen möchte, oder aber nicht mehr sagen kann. Zentral für Agnes ist die große Auswahl an Spielen im Internet. So schildert sie sehr detailliert, was sie dort schon alles gemacht hat. In der aufgeführten Sequenz wird im unteren Teil aber obendrein deutlich, dass Agnes nicht klar ist, was das Internet eigentlich ist, beziehungsweise dass sie sich dort schon häufiger ‚bewegt‘ hat. Es ist ihr bekannt, sie hat dafür aber keine Erklärung parat. So antwortet sie auf die Frage, ob dieses Spiel im Internet zu finden gewesen sei, mit „nein“. Es wäre am Laptop gewesen (denn für sie ist es ja anscheinend dasselbe). Dann aber gibt sie den Hinweis, dass sie eine Internetadresse („Und ich hab noch geschrieben www.barbiespiele.de“) eingegeben hat.

Und diese Aussage zeigt, dass Agnes zwar nicht in der Lage ist zu beschreiben, was das Internet genau ist, es jedoch nutzt und vor allem in der Lage ist, sich korrekt ins Netz einzuloggen, was der instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension von Medienkunde nach Baacke zuzuordnen wäre.

In Kapitel 3.3.1 ist bereits angedeutet worden, dass Agnes sich Medien gezielt auswählt, um damit z.B. zu lernen. Dies ist kann mit der folgenden Sequenz belegt werden:

- P: Ihr habt drei Computer.
A: Ich hab auch drei.
P: (lacht kurz). Du hast auch drei.
A: Da gibt es auch Spiele und Englisch. Und Zahlen, das kann ich. Und Buchstabenprofi kann ich.

- P: O.k.. Sag mal, ist der Computer kleiner? Also n Laptop?
 A: Ja meiner sind kleine. Aber die machen trotzdem Spaß.
 P: Die machen trotzdem Spaß. Was kann der Computer denn zu Hause alles? Was machst du da dran?
 A: Ich, ich, ich lerne da Englisch und, und, und ich spiele [...] ähm [...] du kennst das Spiel nicht von mir zu Hause aber ich weiß wie es heißt.
 [...] ...]
 P: O.k.. Danke A.. Kannste den Stift nochmal weg legen. Sag mal, guckst du auch Fernsehen zu Hause?
 A: Mhmh. Mag ich nicht.
 P: Magste nicht?
 A: Mhmh. Am meisten Computer. Ich lerne lieber. Das ist besser.

Agnes nutzt anscheinend einen kleinen Computer für sich, an dem sie sowohl lernt als auch spielt. Definitiv aber nutzt Agnes ihren Computer effektiv für ihre eigenen Zwecke, was Baackes informativer Unterdimension entspricht. Sie möchte lernen und nutzt dafür einen (Lern-)Computer.

Eine weitere Form der Selektion ist beim Fernsehen erkennbar. Agnes macht deutlich (und mehrmals) darauf aufmerksam, dass sie „kein Fernsehen“ guckt, sondern „Filme“. Auch wenn sie an dieser Stelle etwas trennt, was eigentlich zusammengehört, wählt sie doch gezielt Filme aus, und eben nicht beispielsweise Serien. Und faktisch kann ihre Aussage als korrekt eingestuft werden, da sowohl Pippi Langstrumpf, Lauras Stern als auch Tarzan dem Genre Film zugeordnet werden können (diese Filme liefen im Kino oder sind z.B. als DVD erhältlich):

- A: Ich gucke nur einen Film: Pippi Langstrumpf, Lauras Stern.
 [...] ...]
 A: Jaa [...] Ich hab das einmal geguckt, sie hat s-o-o-o so viel, so ein runden Schnee ge, ge, äh, getragt. Ich hab das geguckt, aber kein Fernsehen. Dann hat sie zu zwei Männern, äh, es gewerft, dann hat Pippi Langstrumpf gelacht. Dann waren alle, dann war es auf einmal Halloween. Dann sind alle Kinder zu Pippi Langstrumpfs Haus gekommen und die wollten von ihr Süßigkeiten bekommen. Das hab ich geguckt.
 [...] ...]
 A: Ich kenne auch Tarzan. Kennst du das?
 P: Tarzan? (sie nickt). Kenn ich, ja!
 A: Das guck ich so gern.
 P: Das ist doch der aus dem Dschungel, oder?
 A: Das gucke ich gerne.
 P: Guckste auch gern. Also guckst du doch ein bisschen Fernsehen.
 A: Ja. Aber am meisten Filme.

Die Kategorie *Aneignung* hat sich während der Analyse ergeben, da die Kinder verschiedene Aussagen über ihre Medienaktivitäten zu Hause treffen, die daraufhin deuten, wie oder durch wen sie z.B. den Umgang mit dem Computer erlernt haben.

Agnes weicht zunächst der Frage, woher sie denn wisse, was sie an dem Computer machen muss, in ihrem schon bekannten Muster aus:

- P: O.k.. Mit E. und F.. Das sind deine Freunde? (sie nickt). O.k..
 Und woher weißt du genau, was du da machen musst an dem Computer?
- A: Wir, wir müssen, ähm, wir müssen [...] wir, wir müssen, wir müssen, wir müssen
 auch Bilder ansehen. Wenn wir möchten, dürfen wir das jeden Tag oder nicht. Wenn
 wir möchten, dürfen wir das. Hast du das verstanden?

Sie antwortet nicht auf die Frage. Stattdessen geht sie noch einmal darauf ein, was sie schon alles am Computer gemacht hat und welche Möglichkeiten er bietet. Wahrscheinlich mangelt es Agnes auch in dieser Sequenz an Ausdrucksvermögen und nicht an Wissen. Möglich ist auch, dass sie die Frage nicht richtig verstanden hat.

Gegen Ende des Interviews stellt sich heraus, dass sie sowohl mit ihrer Mutter als auch mit ihrem Vater am Computer arbeitet. Ihr Vater scheint ohnehin sehr computeraffin zu sein. Es ist möglich, dass Agnes einige Kenntnisse von ihm hat. Genau belegt werden kann dies allerdings nicht und bleibt daher als Vermutung stehen:

- P: O.k.. Und wie siehts mit Mama, Papa aus?
- A: Die, mein Papa guckt immer nur Computer, meine Mama [...] die macht immer nur Kaffee und Frühstück. Nix mehr. Und Nachtisch.
- P: Nachtisch auch?
- A: Nix mehr.
- P: Und am Computer arbeitet wer mit dir? [...] Mama oder Papa?
- A: Mama und Papa. Die beide.

Erhan verfügt insgesamt über ein großes Medienwissen. Antwortet er zu Beginn auf die Frage nach den Möglichkeiten an einem Computer noch mit lediglich „spielen“, berichtet er im weiteren Verlauf von seinem ausgeprägten Medienwissen:

- P: Was kann man denn damit alles machen?
- E: Äh, spielen?!
- P: Spielen?
- E: Ja.
- P: Und was noch?
- E: Äh, weiß ich nicht.
- P: Weißte nicht?
- E: Ja.
- P: Was machste denn damit am liebsten?
- E: Äh, spielen?!
- [... ...]
- P: Achso, o.k.. [...] Und woher weißt du, was man am Computer so machen muss?
- E: Ähhh [...] ich hab das einmal [...] gemacht.

Anhand dieser Sequenz lässt sich bereits erahnen, dass Erhan zu Hause eine Person hat, mit der er Medien gemeinsam nutzt oder von der er sich einen

Umgang mit Medien abschaut. Deshalb an dieser Stelle direkt der Bezug zur Kategorie *Aneignung*: Erhan schaut seinem Bruder ‚über die Schulter‘:

- P: Machst du zu Hause auch was am Computer? Habt ihr einen?
E: Ja, aber mein Bruder schreibt etwas.

Anschließend betont der Junge seine Vorliebe für Computer- und Konsolenspiele. Zugleich unterstreicht Erhan damit aber auch sein erwähntes Wissen über genannte Medien:

- P: Aha. Was muss man denn da machen? Ich kenn das gar nicht so gut.
E: Äh, [...] wenn de, wenn Ginga (?) einmal eins, zwei, drei let this rock (?) macht, dann zieht der das, äh, das Blatt so raus, dann [...] dreht sich das Beyblade, das nennt man Kreisel.
P: Aha. Kreisel nennt man das, weil sich das dreht?
E: Ja.
[... ...]
P: O.k..
E: Aber bei [...] Fernsehen spiel ich auch etwas, mit den, äh, CD. Äh, Optimus P-r-i-m-e {meint Charaktere des Films Transformers}, ich nehm Bumblebee und dann Controller, mach ich so (zeigt es), einmal hier drücken, dann schießt der ein Feuer ab.
P: Boaaaah. Ist das an der PlayStation oder an der Xbox?
E: Äh, PlayStation.
[... ...]
P: Machen die anderen Kinder was, was du noch nicht kannst am Computer?
E: Äh, nein.

Er nutzt verschiedene Medien und weiß diese auch zu bedienen, wie es die oben aufgeführte Sequenz verdeutlicht. Die letzte Aussage der Sequenz zeigt zudem, dass Erhan das, was andere Kinder ihm z.B. am PC zeigen oder vormachen, bereits kennt.

Hinsichtlich seines Wissens über das Internet antwortet Erhan ähnlich wie Agnes. Auch er ist nicht imstande zu beschreiben, was das Internet eigentlich ist. Er antwortet sowohl auf die Frage, ob er das Internet kenne als auch auf die Frage, ob er schon einmal davon gehört habe, mit „nein“:

- P: Und Phineas und Ferb. O.k, dann kannst du den Stift wieder hinlegen. Das finde ich toll, dass du mir das aufgeschrieben hast. E., jetzt hab ich noch mal ne Frage. Sag mal, kennst du am Computer auch das Internet?
E: Was?
P: Das Internet?
E: Ja, äh, nöö. Ich kann nicht Internet finden.
P: Warum?
E: Weiß ich nicht.
P: Hast du das denn schon mal gehört, vom Internet?
E: Mhmh.
P: Mhmh? Weißt du, was das ist? (schüttelt den Kopf) Mhmh? Zu Hause vielleicht schon mal im Internet gewesen?
E: Nö.
P: Hast du da schon mal was drin gemacht?
E: Jaa.

- P: Ja? Was hast du denn im Internet schon mal gemacht?
 E: Gespielt.
 P: Auch gespielt?
 E: Ja.
 P: Aber was ist denn das überhaupt, das Internet?
 E: Weiß ich auch nicht.

Erhan sagt, dass er das Internet „nicht finden kann“. Diese Aussage impliziert jedoch, dass er schon danach gesucht hat. Auch seine weiteren Aussagen machen deutlich, dass er bereits häufiger im Internet gewesen ist.

Antwortet er einerseits auf die Frage, ob er schon einmal im Internet gewesen sei noch mit „nö“, so bejaht andererseits er die Frage, ob er darin schon mal etwas gemacht habe. Solche Aussagen könnten wieder mit Sprachproblemen zusammenhängen, hier wahrscheinlich eher auf der Verständnis- als auf der Ausdrucksseite. Wahrscheinlich kann aber auch Erhan das Internet nicht ‚fassen‘. Er weiß das Internet für seine Zwecke zu nutzen, kann es aber nicht exakt erklären, was die genaue Bedeutung beziehungsweise Funktion des Internets ist. Zentral ist auch für ihn die dortige große Auswahl an Spielen, wie er es eindrucksvoll beschreibt:

- E: Soll ich schreiben, was ich bei Internet gespielt habe?
 P: Schreib auf, was du im Internet gespielt hast.
 [... ...]
 E: (fähngt erneut an zu schreiben) [...]
 P: Was steht da?
 E: Äh, [...] Hmm [... ...] Äh, Garten.
 [... ...]
 P: Garten?
 E: Ja.
 P: Hast du Garten gespielt im Internet?
 E: Ja. [...] Und noch was! [... ...] Warte.
 P: Ich hab Zeit, lass dir, mach ganz in Ruhe E.. [... ...]
 Was haste denn jetzt aufgeschrieben? [...] Bist noch gar nicht fertig, Entschuldigung.
 [...] Was haste denn jetzt aufgeschrieben?
 E: Äh, wenn ich den gleichen Farbe sehe, dann schieße ich, dann, ähm, [...] dann, dann sind die geplatzt.
 P: O.k.. [...] Aber was genau das Internet ist, kannst mir nicht erklären?
 E: Äh, ja. Ich hab noch ein Spiel gesehen.
 P: Du hast noch ein Spiel gesehen?
 E: Ja. Ein, eine Prinzessin war da. Hab ich jetzt geschreibt. und die hatte auch Ballons. Und der hatte eine Blume da gestellt. Da war viele Ballons. Und [...] wenn ich den gleichen Farbton gesehen habe, von den Ballons, dann schieße ich zu dem, wenn ich ein Bombe gesehen habe, schieß ich zum Bombe. Dann hab ich es schon geplatzt gemacht. [...]

Auch Erhan wählt seine Medien aus, jedoch nicht so gezielt wie Agnes, für die der Lernfortschritt das unbedingte Ziel ist.

Frida weist ein für ihr Alter äußerst profundes Medienwissen auf. Sowohl über den Computer als auch das Internet ist das sechsjährige Mädchen diejenige der fünf Kinder, die diese Medien am besten beschreiben kann. Hervorzuheben ist dabei die Ausdrucksfähigkeit im Vergleich zu den anderen vier Kindern:

- I: Aber was macht man denn da so alles überhaupt am Computer?
F: Da kann man natürlich auch Spiele spielen. Also ich ka, geh da nicht so oft hin.
I: Ja.
F: Und [...] eigentlich spielen wir nur [...]
I: Hier spielt ihr dann nur?
F: Wir spielen nur Sachen im Computer. Und [...]
I: Was kann der denn noch?
F: Natürlich kann der auch schreiben. Und wir können auch [...] manchmal Spiele spielen [...]
I: Hmhm.
F: Und wir können auch manchmal [...] also mehr weiß ich nix.

Fridas Aussagen, dass man am Computer „auch Spiele spielen kann“, dass „der auch schreiben“ kann, verdeutlichen, dass Frida über die vielen Funktionen eines Computers Bescheid weiß. Betont wird dies durch die Partikel „auch“. In der Kita wird der Computer anscheinend hauptsächlich zum Spielen genutzt, was Frida mit der Aussage „eigentlich spielen wir nur“ unterstreicht.

An dieser Stelle ist aber Vorsicht geboten. Viele Kinder unterscheiden nicht zwischen spielen, lernen, gestalten und arbeiten. Auch das Arbeiten mit Movie Maker oder die Gestaltung einer PowerPoint Präsentation kann für die Kinder ein Spiel darstellen.

Frida ist in der Lage, ihr Wissen über das Internet zu erläutern. Sie sagt zunächst offen und ehrlich, dass sie weiß, was das Internet ist, dass sie es jedoch vergessen habe. Man merkt aber, dass sie sich erst ihre Worte zurechtlegt, um dann dazu Stellung zu beziehen. Schließlich erläutert sie einige zentrale Möglichkeiten, die das Internet bietet:

- I: Ja, o.k.. Aber du spielst sie also nicht nur am Computer, du spielst auch so gerne, ne? (sie nickt). Ich spiele auch gerne, F. [...]
Am Computer, ne. [...] Hast du da auch schon mal was mit Internet gemacht?
F: Mhmh. Eigentlich nicht.
I: Was ist n das überhaupt, Internet, F.?
F: Internet bedeutet, äh [...] ähm, [...] was bedeutet das nochmal? Ich weiß, was das ist, aber ich habs vergessen.
I: Versuchs mal zu erklären, so...Versuch mal zu beschreiben, was das, was das ist überhaupt, das Internet.
F: Internet, ähm, kann auch bedeuten, Computer.
I: Hmhm.
F: Und Internet bedeutet auch manchmal, dass der, ähm, Computer an ist.
I: Hmhm.
F: Und [...] sonst weiß ich nicht mehr.
I: Hmhm. Was kann man denn da machen? Mit Internet. Was kann das denn?

- F: Da kann man Sachen noch schreiben, [...] ähm und da kann man noch, äh, [...] da können wir noch Sachen machen [...] So, ähm [...], so Sachen, die, die man auch manchmal spielt.
- I: Hmhm.
- F: Und dann auch man schreibt.

Die Aussage, dass sie noch nicht („eigentlich nicht“) im Internet gewesen ist, kann leider nicht belegt werden. Vermutet wird aber, dass sie sich schon im Netz bewegt hat. Schließlich ist ihr bekannt, dass es etwas mit einem Computer zu tun hat, dass „man Sachen schreiben“ und dort natürlich auch gespielt werden kann.

Hinsichtlich einer *Selektionskompetenz* verhält es sich ähnlich wie bei Agnes. Auch Frida nutzt einen eigenen (Spiel-)Computer für sich. Dabei existieren mehrere Aussagen über die Beweggründe. Frida nutzt diesen Computer ebenfalls zum lernen. Interessant ist Fridas Betonung, dass ihre Mutter einen „richtigen“ Computer besitzt:

- I: Habt ihr da auch einen Computer?
- F: Einmal einen Sp Com, ähm, Spielcomputer für mich, und meine Mama hat n richtigen.
- I: Hmhm. Was machst du auf dem Spielcomputer so?
- F: Da gibt's so ein, ähm, eine Maus, ne?
- I: Hmhm.
- F: Da hab ich so ein, eine Karte, die man da reinstecken muss. Und natürlich erst mal anmachen. Und dann, ähm, steht da auch Sachen, die ich da drauf schreiben muss. Nachschreiben.

Bezüglich der Kategorie *Aneignung* weist das Mädchen darauf hin, dass sie Erklärungen durch eine Erzieherin erhält. Durch ihre umfangreichen Aussagen zu Computer und Internet ist allerdings davon auszugehen, dass Frida zu Hause entweder selbst derartige Medien nutzt, sich also selbst, durch ausprobieren, einen gewissen Umgang mit Medien aneignet, oder aber z.B. weitere Familienmitglieder Medien mit ihr zusammen nutzen. Letzteres kann leider nicht belegt werden. Frida weist nur auf eine Erzieherin hin:

- I: Aber was du machen muss, von wem weißte das? Also [...] woher kann...
- F: Von D.. Sie hat m, sie erklärt mir das manchmal.
- I: Sie erklärt dir das. Also, die, die Kindergartenleitung, D., ne? Die Erzieherin.
- F: Hmhm

Yvonne äußert sich zunächst ähnlich wie Frida zu den Möglichkeiten eines Computers:

- P: [...] Was kann man denn da überhaupt alles machen?
- Y: Was Spielen und [... ...] ähm, w-a-s [...] schreiben.

Der Frage, woher sie denn wisse was sie an dem Computer machen müsse (also der Frage nach der *Aneignung*), entzieht sich Yvonne und antwortet mit einer weiteren Aussage zu den Möglichkeiten und Funktionen eines Computers:

- P: Woher weißt du denn, was man da machen muss am Computer, Yvonne?
Y: Da drückt man was, dann, dann, ähm, kommt was, etwas, dann, dann schreibt es was, ein Film, oder was. Dann...
P: Kannst du ein bisschen lauter sprechen, ich verstehe dich gar nicht so gut. Sag nochmal.
Y: Äh, wenn was, wenn wir was schrieben, ähm, was Wichtiges, dann kommt was raus, dann klicken wir da, dann, ähm, [...] dann kommt Film raus.
[... ...]
P: Achso, und was ist das?
Y: Das guckt man. [...]
P: Einen Film? (sie nickt verlegen). Ach einen Film. O.k..

Anhand dieser Sequenz wird erneut die limitierte Ausdrucksfähigkeit der Kinder beleuchtet. Yvonne versucht zu beschreiben, was sie schon einmal am Computer gemacht hat, was genau passiert, wenn sie irgendwo draufklickt. Auf die Frage, was der Computer bei ihr zu Hause denn alles könne, antwortet sie wie folgt:

- P: O.k.. Was kann denn mit dem Computer alles zu Hause, was kann man damit machen?
Y: Was Lesen, dann kommt ein Spiel raus, dann können wir das spielen.

Sehr wahrscheinlich meint sie mit dieser Aussage, dass man am Computer etwas eingeben muss, der Computer diese Eingaben anschließend liest, dann ein Spiel zur Verfügung gestellt wird und sie es schließlich spielen kann. Mit dieser Aussage bestärkt Yvonne die Annahme, dass sie viele Dinge über die Funktion des Computers weiß, es ihr aber schwer fällt, ihr Vorgehen in Worte zu fassen.

In Bezug auf Yvonnens *Internetwissen* sind Parallelen zu Agnes erkennbar. Yvonne vergleicht das Internet mit einem Laptop:

- P: Achso, o.k. [...] Sag mal Y., kennst du beim Computer auch das Internet?
Y: Ja.
P: Was ist das denn überhaupt? Kannst du mir das erklären?
Y: [...] Ja.
P: Dann mach das mal. Was ist denn das?
Y: Das, das, das, das ist, [...] groß, da ist n, das ist wie Laptop.
P: Wie Laptop?
Y: Ja.

Bemerkenswert ist die Aussage, dass das Internet „groß“ ist. Damit beschreibt sie vermutlich das weltweite Netzwerk. Es wird leider nicht ganz deutlich, was sie mit „groß“ genau meint, ob sie damit wirklich das ‚weltweite Netz‘ skizziert. Im Anschluss geht Yvonne, genau wie die anderen Kinder, auf ihre Haupttätigkeit im Internet, das Spielen, ein:

P: Hast du denn schon mal was gemacht im Internet?
 Y: Ja.
 P: Was denn?
 Y: Ich hab was geschreibt und dann, dann, ähm, und dann kommt mein Papa. Hat das ver, das war was schön. Ich wollte mal Wort Mario schreiben, dann kommt mein Papa. [...]
 [... ...]
 P: Sag mal, [...] hast du noch was anderes im Internet gemacht?
 Y: Ja.
 P: Was denn? Verrätst du mir das auch?
 Y: Ich hab Mario-Karte gespielt.
 P: Ja? O.k.
 Y: Und [...] ich hab Memory gespielt mit [...] in ein anderes F-i-l-i-m.
 P: Hmhm.
 Y: Und nix.

Fragwürdig erscheint ihre Aussage „ich hab Memory gespielt in ein anderes F-i-l-i-m“. Sehr wahrscheinlich meint sie damit, dass sie Memory in einem anderen Spiel gespielt hat, verwechselt hier aber die Worte Film und Spiel miteinander. Auffällig ist dennoch, dass Filme anscheinend eine größere Rolle bei den Kindern spielen, da sowohl Agnes, Erhan und auch Yvonne – in unterschiedlichen Zusammenhängen – von „Filmen“ sprechen.

Malik äußert sich sehr spärlich zu den Funktionen eines Computers und zu seinem Wissen über das Internet. Er sagt lediglich, dass es möglich ist, am PC zu „spielen“. Auf die Frage, ob er einen Computer zu Hause habe, antwortet er mit „ein Internet“. Was dies allerdings genau sei, kann Malik nicht beantworten und gibt wieder an, dass man im Internet ebenfalls spielen könne. Festzuhalten ist dementsprechend, dass Malik Computer und Internet miteinander verbindet, was zumindest ein geringes Wissen über beide Medien aufzeigt.

Der Kategorie *Explizites Medienunwissen*, auf die die transkribierten Texte ebenfalls untersucht worden sind, können keine Aussagen der fünf Probanden zugeordnet werden. Ganz im Gegenteil ist das Wissen über diverse Medien, wie unverkennbar an den Sequenzen sichtbar, teils sehr groß.

Einzig Malik äußert sich sehr spärlich. Dies ist allerdings ein grundsätzliches Problem gewesen, da er am Tag des Interviews sehr wortkarg war und auf die meisten Fragen gar nicht eingegangen ist. Ein wesentliches Problem stellt das Ausdrucksvermögen bei den befragten Vorschulkindern dar.

Sie sind in dieser Hinsicht limitiert und gehen deshalb vermutlich nicht genauer auf einige Fragen ein. Diese Erkenntnis ist wichtig, da es sich bei einigen Aussagen entsprechend eben nicht um reines Unwissen handelt (vgl. dazu auch Kapitel 3.3.5).

3.3.3 Mediennutzung

In der dritten Dimension werden die Aussagen der Probanden den Kategorien *Mediennutzung zu Hause*, *Präferenzen im Internet*, *Genrepräferenzen* und *Senderpräferenzen* zugeordnet. Einer *interaktiven Nutzung*, die Baacke als eine Unterdimension von Mediennutzung nennt, lassen sich weitere Aussagen zuordnen.

Zunächst wird beleuchtet, welche Medien grundsätzlich von den Kindern genutzt werden. Die fünf Kinder nutzen alle Medien, nach denen im Interview gefragt wurde: den Computer, das Internet und das Fernsehen. Es werden von den Probanden selbst noch einige Medien zur Sprache gebracht, die ihnen darüber hinaus bekannt sind und von ihnen genutzt werden.

Agnes z.B. nutzt noch einen eigenen Lerncomputer. Das Inventar an Computern scheint bei ihr zu Hause ohnehin besonders groß zu sein:

- P: Ihr habt keinen Computer zu Hause?
A: Nur einen.
P: Doch einen.
A: Und noch einen. Wir haben nur zwei. Wir haben noch einen kleinen. Einen dritten. Dieser ist der Dritte. Wir haben drei Computer.
P: Ihr habt drei Computer.
A: Ich hab auch drei.

Ihre Aussage, dass man mit dem Computer „ein Fotobuch fertig machen“ kann, zeugt von einer interaktiven Nutzung dieses Mediums.

Denn für die Fertigstellung eines Fotobuchs müssen Fotos zunächst gemacht und, in den meisten Fällen, anschließend bearbeitet werden.

Agnes bevorzugt ein bestimmtes Genre im Fernsehen. Unmissverständlich macht sie dies deutlich:

- A: Ich gucke nur einen Film: Pippi Langstrumpf, Lauras Stern.
P: Warum guckst du gern Pippi Langstrumpf?
A: Hm [...]
P: Die ist ja ganz schön stark, ne?
A: Jaa [...] Ich hab das einmal geguckt, sie hat s-o-o-o so viel, so ein runden Schnee ge, ge, äh, getragen. Ich hab das geguckt, aber kein Fernsehen. Dann hat sie zu zwei Männern, äh, es gewerft, dann hat Pippi Langstrumpf gelacht. Dann waren alle, dann war es auf einmal Halloween. Dann sind alle Kinder zu Pippi Langstrumpfs

Haus gekommen und die wollten von ihr Süßigkeiten bekommen. Das hab ich geguckt.

P: Was findest du an Pippi Langstrumpf besonders toll?

A: Ähm, ihr Kleid zum Beispiel.

P: Ahh.

A: Ich kenne auch Tarzan. Kennst du das?

P: Tarzan? (sie nickt). Kenn ich, ja!

A: Das guck ich so gern.

P: Das ist doch der aus dem Dschungel, oder?

A: Das gucke ich gerne.

P: Guckste auch gern. Also guckst du doch ein bisschen Fernsehen.

A: Ja. Aber am meisten Filme.

Sie betont, dass sie am meisten Filme gucken würde. Wie bereits in Kapitel 3.3.2 erwähnt, könnte an dieser Stelle vermutet werden, dass Agnes nicht unterscheiden kann zwischen einem Film oder einer Serie.

Ihre deutliche Stellungnahme lässt aber darauf schließen, dass sie sich sowohl den Film Pippi Langstrumpf als auch den Film Lauras Stern angesehen hat (beides ist als Film erhältlich oder im Kino zu sehen gewesen).

Im Internet bevorzugt Agnes Spiele:

A: Nix mehr. Äh, da ko, da, da gibt es ganz viele Spiele. Da gibt es Modenschau auch.

P: Im Internet? Und das guckst du gerne, Modenschau?

A: (nickt).

P: O.k.. Was hast du denn schon mal im Internet sonst? Modenschauen geguckt, was machste da sonst noch?

A: Äh, wir müssen, wir mü, äh, er zeigt erst mal, ähm, was sich, äh, er verhalten (?) soll, ich weiß das schon längst. Er muss sich, er muss sie, ein Mädchen zieht, zieht ein Kleid aus und ein Junge zieht ein Hemd aus, auf, und ein Shirt. Und das Mädchen tr, äh, zieht noch ein Rock aus, an. In ihr Zimmer. Weil sie mag nicht so gerne ein Kleid. So ha, so geht das Spiel. Immer so.

[... ...]

A: Und ich hab noch geschrieben www.barbiespiele.de. Hab ich das gespielt. Das hat Spaß gemacht.

P: Ah. www.barbiespiele.de. Und da...

A: Das hat meine Cousine auch.

Zu präferierten Sendern äußert sich Agnes nicht.

Erhan nennt die Spielkonsole als weiteres Medium, das er zu Hause nutzt:

E: Aber bei [...] Fernsehen spiel ich auch etwas, mit den, äh, CD. Äh, Optimus P-r-i-m-e {meint Charaktere des Films Transformers}, ich nehm Bumblebee und dann Controller, mach ich so (zeigt es), einmal hier drücken, dann schießt der ein Feuer ab.

P: Boaaah. Ist das an der PlayStation oder an der Xbox?

E: Äh, PlayStation.

P: Ahh. Das spielste auch gerne?

E: Ja.

Er ‚nutzt‘ einige Protagonisten der Serie *Transformers: Prime* allerdings sowohl beim Fernsehen als auch auf der Spielkonsole: Diese Serie läuft einerseits bei

Nickelodeon, ist aber auch als Spiel für die PlayStation erhältlich. Die oben aufgeführte Sequenz verdeutlicht dies, da er an dieser Stelle auf den ersten Blick die Wörter „Serie“ und „Spiel“ ein wenig durcheinander zu bringen scheint, was aber nicht der Fall ist.

An dieser Stelle kann der Bezug zur Medienkonvergenz hergestellt werden. Der Junge spielt mit Protagonisten aus einer ihm bekannten Serie auf einer Spielkonsole und verfolgt sein ‚Handeln‘ auf einem Fernseher.

Auch Erhan spricht häufig von Filmen, die er gerne sieht. Bei ihm allerdings ist nicht genau erkennbar, ob Begriffe wie Film und Spiel synonym verwendet werden oder nicht. Von einer Genrepräferenz wird hier daher mit Bedacht gesprochen:

- P: Sag mal E., wo wir gerade beim Fernsehen sind, ne.
E: Jaa.
P: Guckst du denn da auch viel?
E: Ja.
P: Was guckst du denn da so?
E: Ähm, Optimus Prime Film...
P: Wie heißt das?
E: Optimus Prime Film.
P: O.k.. Und was noch?
E: Beyblade Film. [...] Und SpongeBob Schwammkopf.
P: SpongeBob Schwammkopf?
E: Ja.
P: Warum guckst du SpongeBob Schwammkopf gerne?
E: Öh, weil ich das, weil ich das kenn. mage.
P: Bitte? sag nochmal. Weil.
E: Weil ich das Spiel mag, äh Film mage.

Neben dem oben erwähnten Sender Nickeloden nennt Erhan noch Serien des Senders Super-RTL, die er gerne schaut. Im Internet bevorzugt Erhan ebenfalls Spiele.

Frida nennt keine weiteren Medien, die sie zu Hause neben den im Interview thematisierten Medien nutzt. Dafür ist bei ihr, ähnlich wie bei Agnes, eine interaktive Nutzung des Computers erkennbar. Frida zeigt einen aktiven Umgang mit ihrem Spielcomputer, den sie, genau wie Agnes, zum Lernen nutzt:

- I: Hmhm. Was machst du auf dem Spielcomputer so?
F: Da gibts so ein, ähm, eine Maus, ne?
I: Hmhm.
F: Da hab ich so ein, eine Karte, die man da reinstecken muss. Und natürlich erst mal anmachen. Und dann, ähm, steht da auch Sachen, die ich da drauf schreiben muss. Nachschreiben.
I: Hmhm.

Sehr beliebt ist bei ihr neben den Sendern Nickelodeon und Super-RTL auch der Sender KIKA. Frida erläutert, dass sie zwei verschiedene Formen des Films (Real- und Animationsfilm) kennt:

- F: Ähm, manchmal gucke ich auch auf KIKA, Nickelodeon...
I: Hmhm, was guckst du da so?
F: Ähm auf KIKA gibts so Sachen, die manchmal mit Menschen sind und manchmal mit Zeichentrick. [...] und bei Nickelodeon sind auch manchmal Me, Menschen und manchmal auch Zeichentrick.

Sie bevorzugt allerdings kein bestimmtes Genre, sondern hat sowohl auf der einen als auch auf der anderen Seite ihre favorisierten Sendungen und Serien:

- I: Und davon hast du auch Lieblingssendungen oder -serien?
F: Ja.
I: Welche haste denn da?
F: iCarly und [...] da gibts noch [...] ähm, da gibts noch Dinosaurier, ne.
I: Ah.
F: Da gibts noch einen Dinosaurierfilm, den gucke ich auch manchmal.
I: Hmhm. iCarly, was magste da besonders dran?
F: Weil da sind z, ähm, zwei Mädchen und zwei Jungs. Die sind Brü, Brüder und Geschwister, ne?
I: Hmhm.
F: Und die haben [...] Ähnlichkeiten. N bisschen.

Zu Präferenzen im Internet äußert sich Frida nicht, da sie angibt, noch nicht im Netz gewesen zu sein:

- F: Da kann man Sachen noch schreiben, [...] ähm und da kann man noch, äh, [...] da können wir noch Sachen machen [...] So, ähm [...], so Sachen, die, die man auch manchmal spielt.
I: Hmhm.
F: Und dann auch man schreibt.
I: Hmhm. O.k..
Du warst auch schon mal im Internet denn?
F: Mhmh.

Bei **Yvonne** und **Malik** kommen keine neuen Erkenntnisse hinzu. Beide bevorzugen Zeichentrickfilme und präferieren dementsprechend Sender wie KIKA oder Super-RTL. Insgesamt sind der Kategorie Genrepräferenzen eindeutig am häufigsten Zeichentrickserien zugeordnet worden, was aufgrund des Alters der Probanden nicht verwunderlich ist. Entsprechend bevorzugte Sender wie Nickelodeon, Super-RTL und KIKA stützen diese These. Im Internet befassen sich die Kinder zudem größtenteils mit verschiedenen Spielen.

3.3.4 Mediengestaltung

Hier wird die Unterdimension *kreative* Mediengestaltung von Baacke eins zu eins als Kategorie übernommen. Einer *innovativen* Mediengestaltung können keine Aussagen der Probanden zugeordnet werden.

Vorschulkinder programmieren auch noch keine Computer, oder verfügen über ein entsprechendes Know-how, um z.B. Websites zu erstellen. Das ist von Kindern im Alter zwischen fünf und sechs Jahren auch nicht zu erwarten. **Erhan, Frida, Yvonne** und **Malik** äußern sich gar nicht zu dieser vierten Dimension von Medienkompetenz.

Agnes hingegen deutet an, schon im Bereich des kreativen Gestaltens tätig gewesen zu sein. Durch ihre Aussage, mit einem Computer könne man auch ein Fotobuch fertig machen, erläutert sie, bereits über die Grenzen der Kommunikationsroutine hinaus gegangen und in Gestaltungsdimensionen tätig gewesen zu sein:

- P: Was kannst du denn damit alles machen?
A: Hmm. [...] Da kann man...da kann man...da kann man, äh, Bilder angucken, ein Bilderbuch machen, ein Wald- vom Wald Bilder. [...]
P: Waldbilder?
A: Ein Fotobuch fertig machen.
P: Ahhh. Das hat der M. mir glaube ich auch erzählt. Ihr habt n Fotobuch zusammen gemacht, ne?
A: Jaa.

Agnes erinnert sich an eine Tätigkeit, bei der mithilfe eines Computers ein Fotobuch angefertigt wurde. Auch ihre Aussage, dass man dort „Bilder angucken“, ein „Bilderbuch“ erstellen könne, lässt vermuten, dass sie Bilder eventuell auch für ein Fotobuch bearbeitet hat (wahrscheinlich mithilfe von Erzieherinnen oder Studierenden, was aber nichts an der Tatsache ändert, dass Agnes Medien zur Gestaltung genutzt hat).

Insbesondere eine solche Bildbearbeitung, womöglich mit bestimmten Bildbearbeitungsprogrammen, würde von einer kreativen Mediengestaltung zeugen.

3.3.5 Medienkommunikation

Für die in dieser Arbeit fünfte Dimension von Medienkompetenz hat sich zunächst die Kategorie *Mediale Wünsche* ergeben. Darüber hinaus werden Aussagen der Probanden der Kategorie *Reden über Medien* zugeordnet. Außerdem geht es um weitere Aspekte von Medienkommunikation, wie sie in Kapitel 2.3.5 beschrieben wurden.

Agnes wünscht sich einen „Hello-Kitty-Computer“.

- A: Ja [...] Wieso er, erzählst du nicht mehr sowas, wie ich das lange erzählt habe?
Soll ich nochmal was wünschen?
- P: (lacht) Willste dir nochmal was wünschen? [...] Wünsch dir nochmal was. Kannste mir auch aufschreiben.
- A: (beginnt direkt zu schreiben). e [...] oh, da muss ich noch [...] w, w [...] was hab ich jetzt gemacht? Ich wollte das Gleiche. Nicht schlimm. Ich kann nochmal da unten.
- P: Du darfst nochmal, klar.
- A: Da unten. Ich hab das aus Versehen falsch gemacht. Aber zum Glück kann ich bis Z ABC schreiben [...] Das ist schon richtig [...] ich wünschte, dass ich, e, [...] ich wünschte, dass [...] dass, [...] dass ich so ein Hello-K bekomme [...] pu (überlegt und schreibt weiter). [...] Da steht, dass ich wünschte, einen Hello-Kitty Computer haben wollte. Das hab ich mir gewünscht.

Ihr Wunsch ist typisch für ihr Alter und ihr Geschlecht. Ein solcher Computer wäre für Agnes wahrscheinlich auch attraktiver als ein handelsüblicher PC, da sie bereits in vorherigen Sequenzen deutlich gemacht hat, welche hohen Stellenwert typisch ‚mädchenhafte‘ Dinge für sie haben.

Das Mädchen spricht zwar nicht elaboriert über Medien, kann aber zu ihren Tätigkeiten am Computer oder auch im Internet, beispielsweise zu Spielen, differenziert Stellung nehmen:

- P: O.k.. Was hast du denn schon mal im Internet sonst? Modenschauen geguckt, was machst du sonst noch?
- A: Äh, wir müssen, wir mü, äh, er zeigt erst mal, ähm, was sich, äh, er verhalten (?) soll, ich weiß das schon längst. Er muss sich, er muss sie, ein Mädchen zieht, zieht ein Kleid aus und ein Junge zieht ein Hemd aus, auf, und ein Shirt. Und das Mädchen tr, äh, zieht noch ein Rock aus, an. In ihr Zimmer. Weil sie mag nicht so gerne ein Kleid. So ha, so geht das Spiel. Immer so.

Zu medialen Wünschen äußert sich **Erhan** wie folgt:

- P: Oh, das hört, find ich auch toll, ich baue auch gern. [...] E., ich würd mir ja wünschen, dass der Computer so ne Art Wunschmaschine wäre.
- E: Ich auch.
- P: Ja? Und was würdest du dir dann da wünschen?
- E: Beyblade zu spielen und SpongeBob zu spielen und Phineas und Ferb zu spielen.

Der Junge würde gerne via Computer oder PlayStation (das wird hier nicht genau deutlich) Spiele mit den verschiedenen Charakteren aus ihm bekannten Fernsehserien und -filmen spielen.

Auffällig sind Erhans Äußerungen über bestimmte Spiele am Computer und der PlayStation:

- P: Aha. Was muss man denn da machen? Ich kenn das gar nicht so gut.
E: Äh, [...] wenn de, wenn Ginga (?) einmal eins, zwei, drei let this rock (?) macht, dann zieht der das, äh, das Blatt so raus, dann [...] dreht sich das Beyblade, das nennt man Kreisel.
[... ...]
P: O.k..
E: Aber bei [...] Fernsehen spiel ich auch etwas, mit den, äh, CD. Äh, Optimus P-r-i-m-e {meint Charaktere des Films Transformers}, ich nehm Bumblebee und dann Controller, mach ich so (zeigt es), einmal hier drücken, dann schießt der ein Feuer ab.

Der Junge benutzt Mediensprache, redet wie bestimmte Protagonisten in den Medien. Zudem arbeitet er viel mit Gestik und Mimik (was bei den transkribierten Texten nicht erkennbar ist). So ahmt Erhan beispielsweise die Charaktere ‚Ginga‘ oder ‚Optimus Prime‘ nach, indem er sie zitiert („wenn Ginga einmal eins, zwei drei let this rock macht“; „Optimus P-r-i-m-e“). Bemerkenswert ist vor allem das Zitieren von englischsprachigen Aussagen.

Erhan kann, genau wie Agnes, seine favorisierten Spiele auf dem Computer beziehungsweise im Internet gut beschreiben und erläutern, was aus der oben angeführten Sequenz aber vor allem aus der folgenden deutlich wird:

- E: Äh, ja. Ich hab noch ein Spiel gesehen.
P: Du hast noch ein Spiel gesehen?
E: Ja. Ein, eine Prinzessin war da. Hab ich jetzt geschreibt. und die hatte auch Ballons. Und der hatte eine Blume da gestellt. Da war viele Ballons. Und [...] wenn ich den gleichen Farbton gesehen habe, von den Ballons, dann schieße ich zu dem, wenn ich ein Bombe gesehen habe, schieß ich zum Bombe. Dann hab ich es schon geplatzt gemacht. [...]

Frida äußert keine medialen Wünsche. Bei ihr rückt hingegen der Aspekt von Kommunikation mit Medien ins Licht. Sie nutzt, dass hat sie mitgeteilt, einen Spielcomputer, an dem sie auch lernt. Dieser Computer bietet anscheinend auch Möglichkeiten einer interaktiven Nutzung. Frida tritt bei gewissen Spielen mit ihrem Computer ‚in den Dialog‘:

- F: Da hab ich so ein, eine Karte, die man da reinstecken muss. Und natürlich erst mal anmachen. Und dann, ähm, steht da auch Sachen, die ich da drauf schreiben muss. Nachschreiben.
I: Hmhm.
F: Und dann ähm, dann ähm, sagt der richtig. Und dann...
I: Sagt der auch manchmal falsch? (Interviewer schmunzelt)

F: (lacht kurz) Ja.
I: Aber bei dir nicht so oft, wahrscheinlich, ne?
F: Hmhm.

Yvonne wünscht sich ein ‚älteres‘ Medium. Auf die Frage, was sie sich wünschen würde, wenn der Computer ihre Wünsche erfüllen könnte, antwortet sie mit „ein Buch“. Das Mädchen kann ihr Vorgehen bei Spielen oder Tätigkeiten im Internet darstellen. Es mangelt ihr allerdings an einem gewissen Ausdrucksvermögen, wozu am Ende dieses Kapitels noch einmal ausführlicher Stellung bezogen wird.

Malik äußert sich nicht über seine medialen Wünsche. Aufgrund seiner Wortkargheit kann zudem auch nichts über seine Medienkommunikation geschildert werden.

In der gesamten Darstellung der Ergebnisse hat sich ein Problem herauskristallisiert: eine Limitierung der Ausdrucksfähigkeit seitens der Kinder. Auffällig ist, dass diese Limitierung speziell in Bezug auf Aussagen über Medien deutlich wird. Dies soll noch einmal an zwei beispielhaft aufgeführten Sequenzen beleuchtet werden:

P: Der kann ja so viel. Kann man sich denn da überhaupt was mit wünschen?
A: Nein, nur spielen und Foto, Foto ansehen. Und ein Bilderbuch fertig machen.
P: Was du alles gemacht hast also?
A: Nur, das kann man nur wenn es nachts ist, eine Sternschnuppe sehen. Und dann kann man was wünschen.
P: Ahh. Ne Sternschnuppe, da kann man sich was wünschen?
A: Ja.

Agnes zeigt in dieser Sequenz, dass sie sich grundsätzlich sehr gut (vor allem bei Betrachtung ihres Alters) ausdrücken kann. Ähnlich verhält es sich mit Aussagen von **Frida**, wie es eine andere Sequenz zeigt:

I: O.k. [...] Haben die Ähnlichkeit mit ner Prinzessin, die Barbies?
F: Hmhm.
I: Welche?
F: Ähm, die haben so Ähnlichkeiten vom Gesicht. Und vom Gesichtsausdruck.
I: Vom Gesichtsausdruck? Was für einen Gesichtsausdruck haben die denn?
F: Die Barbies lächeln immer.
I: Hmhm.
F: Und haben immer die Augen schön.
I: Hmhm.
F: Und gucken immer geradeaus.
I: Gucken die immer geradeaus?
F: (nickt). Hmhm.
I: Hmhm.

Auch an dieser Sequenz ist die eigentliche Wortgewandtheit von Frida erkennbar. Beide Mädchen drücken sich sehr gut aus, aber auch sie sind in Bezug auf Medien so limitiert, dass sie auf einige Fragen nicht konkret antworten können.

3.4 Diskussion der Ergebnisse im Forschungskontext

In diesem Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse im Forschungskontext diskutiert. Zum Vergleich wird erneut die FIM-Studie 2011 herangezogen, aus der bereits in Kapitel 2.2 Eckdaten zur Mediennutzung vorgestellt wurden. In den einleitenden Worten erwähnt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest, dass Kinder im Alter von 3 bis 19 Jahren zwar als Familienmitglieder mit in die Befragung einbezogen, Kinder zwischen 3 und 5 Jahren aber „aufgrund der Komplexität einiger Fragestellungen“ (FIM 2011, S. 5) nicht persönlich befragt wurden. Stattdessen übernahmen Elternteile die Beantwortung entsprechender Fragen. Diese Tatsache ist ein Beleg für die Feststellung von Weise (2010, S. 19), dass empirisch gesicherte Befunde, wie (junge) Kinder ihre Medienkultur herstellen und praktizieren, kaum vorliegen.

Insbesondere Kinder im Vorschulalter, wie sie in der eigenen Studie befragt wurden, kommen viel zu selten selbst zu Wort. Ein Vergleich der eigenen Studie mit Daten der FIM-Studie bietet sich dennoch an, da die FIM-Studie Daten der Studienreihen JIM und KIM, zwei essentielle Studien zu Fragen der Medienausstattung, zur Nutzungsfrequenz und zum Stellenwert der unterschiedlichen Medien im Alltag, abrundet und ergänzt.

In der Rubrik „Familienregeln“ kommt die FIM-Studie zu dem Ergebnis, dass 76 % der 3- bis 5-Jährigen feste Regeln zur Dauer der Fernsehnutzung haben (vgl. FIM 2011, S. 19). Bei Kindern im Alter zwischen 6 und 11 Jahren sind es sogar 79 %. Die eigene Studie bestätigt diese Daten: Drei von fünf Kindern geben konkrete Zeiten oder Zeiträume an, in denen sie fernsehen dürfen oder äußern sich anderweitig zu sogenannten ‚Fernsehregeln‘.

Zu Regeln der Computer- oder Internetnutzung macht die FIM-Studie bei den 3- bis 5-Jährigen keine Angaben beziehungsweise hat deren Eltern dazu gar nicht befragt (vgl. ebd.). Alle fünf Kinder der eigenen Studie nutzen allerdings das Internet und machen teilweise konkrete Angaben zu einer mit ihren Eltern abgesprochenen Regelung, z.B. hinsichtlich eines Zeitrahmens.

Eine weitere Rubrik der FIM-Studie stellen „Allgemeine und Medienthemen in der Familie“ (FIM 2011, S. 40) dar. Es wurde eine sogenannte Top 5 erstellt. Bei den Top 5 der Medienthemen landet das Fernsehen auf Platz 1, gefolgt von einer Angabe zur zeitlichen Nutzung von Medien und Büchern.

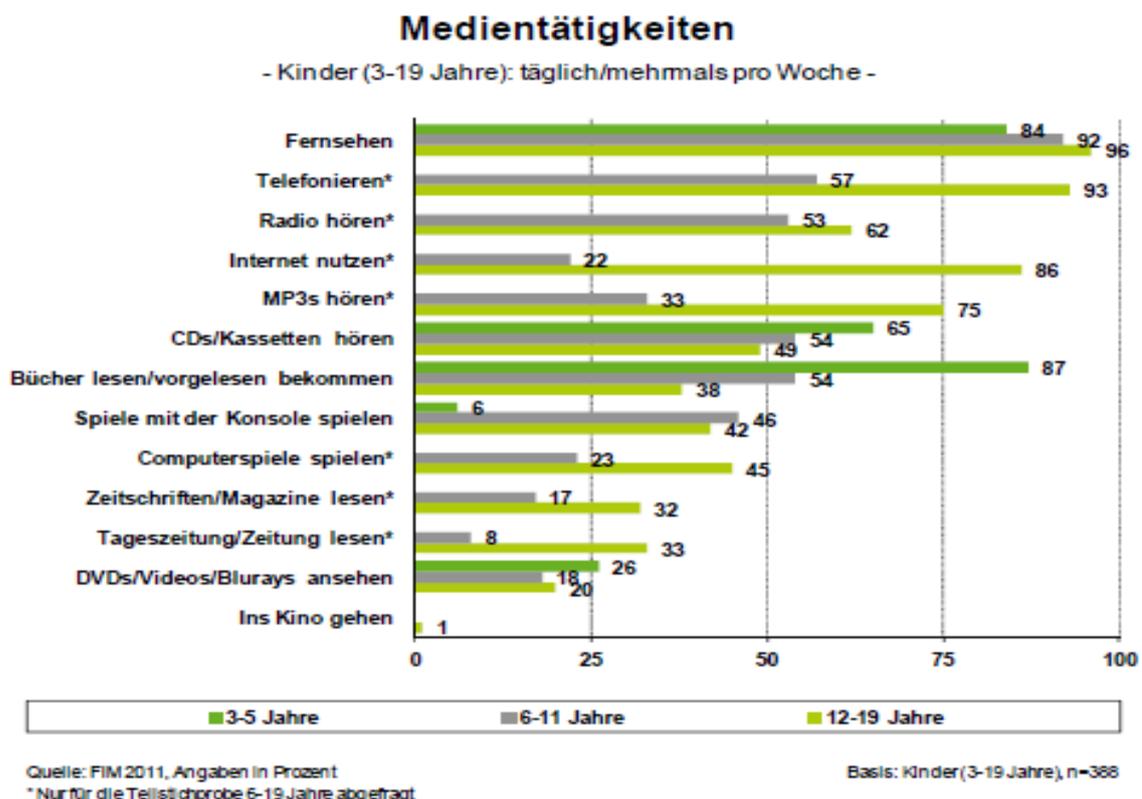
Auf dem vierten und fünften Platz befindet sich das Internet und „Dinge“ (ebd.), die etwas mit einem PC zu tun haben beziehungsweise auf dem letzten Platz das Telefonieren und Handys. Auch zu den beiden letzten Themenbereichen wurden Kinder zwischen 3 und 5 Jahren nicht befragt. Im Hinblick auf die eigene Studie wären Daten diesbezüglich allerdings interessant gewesen, da sich die Probanden alle auf irgendeine Art und Weise mit dem Internet auseinander gesetzt haben. Dass dem Fernsehen innerhalb der Familie eine große Rolle zukommt, beleuchtet die eigene Studie ebenso, wie auch Daten der FIM-Studie es belegen. Dabei sind die beliebtesten genannten Fernsehprogramme identisch: Laut FIM-Studie präferieren 71 % der 3- bis 5-Jährigen den Sender KIKA, bei den 6- bis 11-Jährigen sind es 34 %. Super-RTL schauen 16 % der 3- bis 5-Jährigen laut deren Eltern gerne, 28 % sind es bei den 6- bis 11-Jährigen (vgl. FIM 2011, S. 71). In der eigenen Studie wurden ebenfalls diese beiden Sender oder Serien, die auf diesen Kanälen laufen, am häufigsten genannt (drei Kinder nennen konkret den Sender Super-RTL, KIKA nennen zwei Kinder). RTL favorisieren vergleichsweise lediglich 10 % der Kinder im Alter zwischen 6 und 11 Jahren. Diesen Sender geben eher die Jugendlichen (12 bis 19 Jahre mit 25 %) als Senderpräferenz an. Auch bei den Lieblingssendungen sind Ergebnisse der eigenen Studie identisch mit Daten der FIM-Studie: 77 % der 3- bis 5-Jährigen bevorzugen das Genre Zeichentrick. Bei den 6- bis 11-Jährigen sind es 52 %. Danach folgen Kindersendungen, die 52 % der Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren präferieren. Bei den 6- bis 11-Jährigen sind es 38 % (vgl. FIM 2011, S. 72). In der eigenen Studie gaben die Probanden ebenfalls diese beiden Genres als Präferenzen an.

Feierabend und Klinger wiesen im Jahr 2010 in einer Analyse der Fernsehnutzung 3- bis 13-Jähriger bereits darauf hin, dass das Fernsehen das wichtigste Medium im Kinderalltag darstellt. „Mit [...] 93 Minuten täglicher Sehdauer behauptet sich das Fernsehen trotz Computer und Internet als liebste Freizeitbeschäftigung“ (Feierabend/Klinger 2011, S. 181). In der eigenen Studie wurde eine häufige Fernsehnutzung ebenfalls bestätigt.

Zwei der befragten Kinder schauen teilweise morgens vor der Kita Fernsehen. Am Nachmittag sitzen alle Kinder vor dem Bildschirm.

Als letzter Vergleich dient die Rubrik „Häufig genutzte Seiten / Lieblingssendungen im Internet“. Auch hier wurden die 3- bis 5-Jährigen in der FIM-Studie nicht berücksichtigt. Spiele, die in der eigenen Studie von allen Probanden am häufigsten genannt beziehungsweise favorisiert wurden, sind bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren ebenfalls am beliebtesten. Es folgen Soziale Netzwerke oder Communities mit 15 % und Videoportale mit einer Nutzung von 10 %.

Alle hier aufgeführten Daten der FIM-Studie können anhand der eigenen Studie somit bestätigt werden. Darüber hinaus ist allerdings eine Mediennutzung von 3- bis 5-Jährigen zu erkennen, die bei der FIM-Studie bei diversen Rubriken nicht berücksichtigt wurde. Vermutlich ging man beim Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest davon aus, dass Kinder in dem Alter beispielsweise das Internet so selten nutzen, dass dazu Kinder beziehungsweise deren Eltern nicht befragt wurden. Eine Grafik veranschaulicht diese Vermutung. Es handelt sich dabei um die Grafik, welche schon in Kapitel 2.2 beispielhaft aufgeführt worden ist:



Sie verdeutlicht nochmals einige im Vergleich der eigenen Untersuchung mit der FIM-Studie auffällig gewordene Tatsachen: Sowohl beim Telefonieren, Radio

hören, Internet nutzen, MP3 hören, Computerspiele spielen, Zeitschriften oder Magazine lesen als auch beim Tageszeitung lesen sind 3- bis 5-jährige Kinder nicht berücksichtigt worden. Beim Vergleich der genannten Themenbereiche fällt auf, dass es Bereiche sind, die aufgrund des jungen Alters Kindern zwischen 3 und 5 Jahren nicht unbedingt als altersgemäß angesehen werden und somit wahrscheinlich nicht von diesen Kindern erwartet werden.

Die eigene Studie zeigt allerdings, an dieser Stelle jedoch nur in Bezug auf eine Internetnutzung, dass dem nicht so ist. Vorschulkinder spielen mit der Spielkonsole und sehen Fernsehen. Sie nutzen darüber hinaus aber eben auch schon das Internet selbstständig oder sind damit zumindest in der Kita oder zu Hause schon konfrontiert worden. Die eigene Studie belegt außerdem, wie sicher sich einige der jungen Kinder bereits im Netz bewegen, zielgerichtet Spiele spielen oder sich mit Geschwistern gemeinsam an diesem Medium erfreuen.

4. Didaktisch-pädagogischer Ausblick

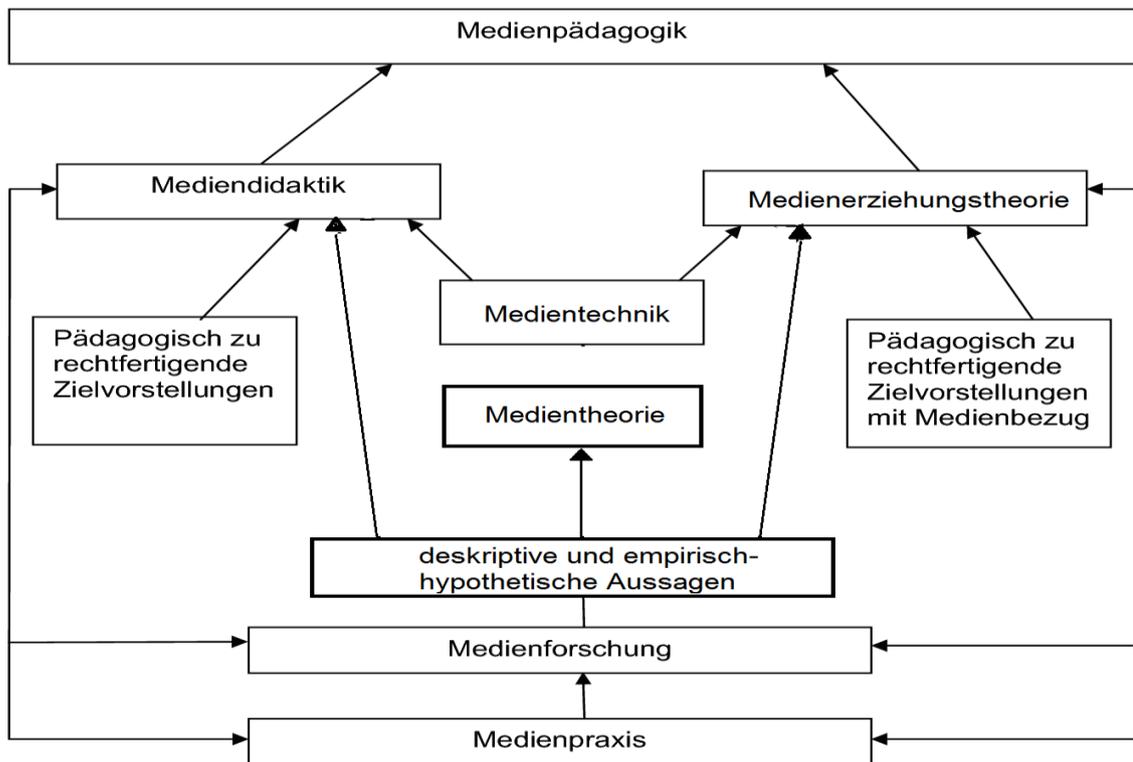
In diesem Kapitel werden unterschiedliche Aspekte beleuchtet: Es geht um die Frage, was die Ergebnisse der Studie im Hinblick auf bildungspolitische Überlegungen zur Folge haben könnten. Außerdem wird Bezug genommen zu Vereinbarungen, die im Land Nordrhein-Westfalen politisch festgelegt wurden. Darüber hinaus wird erläutert, warum es notwendig ist, eine in Kindergärten begonnene Medienpädagogik in Schulen fortzusetzen und wie ein solches Vorhaben gelingen kann. Dementsprechend wird kurz auf den großen Bereich Medienpädagogik eingegangen und dieser genauer spezifiziert.

Seit mehreren Jahren wird in Nordrhein-Westfalen nun ein Sprachtest, bekannt unter der Bezeichnung ‚Delfin 4‘, mit Kindern im Vorschulalter durchgeführt. Es handelt sich dabei um ein mehrstufiges Testverfahren, mit dem die Sprachkompetenz von Kindern vor ihrer Einschulung untersucht wird (vgl. schulministerium.nrw.de). Ergebnisse der eigenen Studie haben gezeigt, dass die Probanden über Medien allgemein gut Bescheid wissen und ein Medienbewusstsein vorhanden ist. Laut der Untersuchung mangelt es den Kindern allerdings an Ausdrucksvermögen; es fällt ihnen schwer, Stellung zu Funktionen verschiedener Medien, z.B. des Internets oder des Computers, zu nehmen. Im Hinblick auf den oben erwähnten Sprachtest muss eine Limitierung

der Ausdrucksfähigkeit allerdings berücksichtigt werden. Ein Schweigen der Kinder während der ersten Teststufe kann beispielsweise auf eine solche Limitierung der Ausdrucksfähigkeit zurückzuführen sein (Fragen oder ein Nachsprechen von Sätzen, die etwas mit Medien zu tun haben beziehungsweise wo Medien vorkommen, sind in diesen Überlegungen vorausgesetzt). Umso wichtiger ist es, bereits in der Kita mit Medien zu arbeiten sowie Kinder mit Medien vertraut zu machen und eine Medienpädagogik anschließend in den Schulen fortzusetzen.

Politisch ist eine Auseinandersetzung mit den Themen Medienkompetenz und Medienpädagogik weit zurückzuverfolgen. Bereits 1996 verabschiedet die Jugendministerkonferenz, beauftragt von der Ministerpräsidentenkonferenz, einen sogenannten ‚Grundsatzbeschluss‘, der da lautet: Medienpädagogik als Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Reichert-Garschhammer 2007, S. 79). In der im August 2003 verabschiedeten ‚Bildungsvereinbarung NRW‘ rückt Bildung als originäre Aufgabe von Kindertageseinrichtungen in den Vordergrund (vgl. Bildungsvereinbarung NRW). In aktuellen Bildungsgrundsätzen stellen Medien einen eigenen Bildungsbereich dar. Kinder benötigen bereits in frühen Jahren die Unterstützung von Pädagogen und Fachkräften, damit sie individuelle Medienkompetenz erlangen können.

Eine sogenannte institutionalisierte Medienerziehung ist aus diesem Grund evident. „Mit institutionalisierter Medienerziehung ist eine systematische und methodisch geplante Medienerziehung in den zentralen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen [...] gemeint“ (Spanhel 2006, S. 232). Die von Spanhel erwähnte Medienerziehung ist ein Teilgebiet der Medienpädagogik. Sowohl in der Umgangssprache als auch in der wissenschaftlichen Literatur umfasst die Medienpädagogik eine ganze Reihe von Teilgebieten (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004, S. 244). In diesem Kapitel wird zur Veranschaulichung eine Darstellung herangezogen. Darauf sind unterschiedliche Teilgebiete der Medienpädagogik und ihr Zusammenhang erkennbar. „Einzelne der genannten Teilgebiete sind nicht nur für die Medienpädagogik, sondern auch für die Medienwissenschaft konstitutiv“ (Tulodziecki/Herzig 2004, S. 250). Für diese Arbeit sind aufgrund der Thematik vor allem die auf dieser Darstellung beschriebenen Bereiche Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienerziehung (hier „Medienerziehungstheorie“) relevant:



Quelle: Tulodziecki/Herzig 2004, S. 251.

Medienpädagogik ist hier als Oberbegriff zu verstehen. Alle pädagogisch relevanten Überlegungen werden mit Medienbezug samt ihrer medientechnischen und -theoretischen beziehungsweise empirischen und normativen Grundlagen berücksichtigt (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004, S. 249). Bei dem Begriff der Mediendidaktik geht es um die Frage, wie Medien eingesetzt werden können, um pädagogisch gerechtfertigte Ziele zu erreichen (vgl. ebd.).

Unter Medienerziehungstheorie verstehen Tulodziecki und Herzig „das Feld aller Überlegungen zu dem Problemkreis, welche erziehungs- und bildungsrelevanten Ziele im Zusammenhang mit Medienfragen angestrebt werden“ (ebd.). Außerdem geht es um das Erreichen der Ziele in pädagogisch geeigneter Form. Sowohl Erzieherinnen und Erzieher als auch Lehrerinnen und Lehrer werden durch die erwähnte institutionalisierte Medienerziehung in die Pflicht genommen. Eine Medienerziehung in der Schule sollte nahtlos an die selbige im Kindergarten anknüpfen. In Schulen stehen dabei Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Vordergrund. Spanhel erläutert in Bezug auf die Bildungsaufgaben, dass es darum geht, z.B. „Interessen“ oder auch „Einstellungen und Wertorientierungen“, welche die Schüler einerseits aus ihrer familiären Mediennutzung und andererseits aus ihrer Freizeit gewonnen haben, aufzugreifen und „im Zusammenhang mit schulischen Lerninhalten zu bearbeiten und zu systematisieren“ (Spanhel 2006,

S. 242). Sofern Schülerinnen und Schüler auf eigene (Medien-)Kompetenzen zurückgreifen können, fühlen sie sich gestärkt und werden möglicherweise für einen Unterricht motiviert (vgl. ebd.). „Die Erziehungsaufgaben beziehen sich auf die Medienwelten und den Medienumgang der Schülerinnen und Schüler“ (Spanhel 2006, S. 244). Spanhel verweist auf vier bedeutende Aufgaben schulischer Medienerziehung: Zunächst sollten sich Lehrkräfte über die von ihren Schülerinnen und Schülern genutzten Medien informieren und ihr Medienhandeln verfolgen. Anschließend geht es darum, zu einer „erzieherischen Beurteilung“ über das Medienhandeln und die Medienwelten zu kommen (vgl. ebd.).

Die dritte Aufgabe besteht darin, eine „verständnisvolle Begleitung der Schüler bei ihrem Umgang mit Medien“ (Spanhel 2006, S. 245) darzustellen. Den Kindern wird so die Möglichkeit geboten, ihre Medienerfahrungen, wie beispielsweise ihre Präferenzen, zum Ausdruck zu bringen.

Die letzte Aufgabe, welche Spanhel gleichzeitig als schwierigste Aufgabe kennzeichnet, liegt in der „Notwendigkeit, die Eltern als Partner für die Anliegen einer integrativen Medienerziehung zu gewinnen“ (ebd.).

Medien sind bereits für Kinder im Vorschulalter attraktiv. Auch das belegt die eigene Studie. Es liegt also an den Fachkräften, diese mediale Attraktivität zu ‚nutzen‘. Projekte wie *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* können eine Unterstützung für Erzieherinnen und Erzieher darstellen, da ihnen selbst häufig noch die entsprechende medienpädagogische Ausbildung fehlt. Handreichungen für die Profilierung der eigenen Medienkompetenz oder Ratgeber für Erzieherinnen und Erzieher stehen jedenfalls ausreichend zur Verfügung und eignen sich insbesondere für pädagogische Fachkräfte, die z.B. mangelnde Kenntnisse aufarbeiten möchten. Beispielhaft können hier die Bände von Marci-Boehncke und Rath (2007; 2010) sowie von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2009) genannt werden.

Das Projekt hat darüber hinaus angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer eigenen Medienkompetenz gestärkt und für die Bedeutung der frühen Medienbildung sensibilisiert. Diese Sensibilisierung ist im Ausbildungskontext von Lehramt-Studierenden wesentlich und darf im Studium nicht zu kurz kommen, sind sie es doch, die Schülerinnen und Schülern in ihrem späteren Berufsalltag im Umgang mit Medien stärken sollen.

5. Fazit

In der Studie sollte aufgezeigt werden, welche Medienkompetenzaspekte Kinder im Vorschulalter selbst reflektieren können. Fünf Probanden im Alter zwischen 5 und 6 Jahren wurden zu verschiedenen Aspekten der Medienkompetenz, in Anlehnung an Baackes Medienkompetenzkonzept, befragt. Die Studie hat dazu beigetragen, neue Erkenntnisse über eine Medienkompetenz von Kindern im Vorschulalter zu liefern. In der wissenschaftlichen Literatur liegen dazu, insbesondere über Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren, kaum Daten vor. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass auch Kinder dieses Alters bereits medial aktiv sind und einige der genannten Aspekte reflektieren können. Die bedeutendsten Ergebnisse sollen an dieser Stelle noch einmal komprimiert zusammengefasst werden:

Alle Befragten nutzen Medien wie das Fernsehen oder den Computer. Auffällig ist, dass für die jungen Kinder darüber hinaus auch das Internet bereits ein höchst attraktives Medium darstellt: Die meisten Kinder haben sich bereits selbstständig ‚im Netz‘ bewegt. Insbesondere die im Internet zur Verfügung stehenden Spiele stehen für mediale Attraktivität und werden von den Kindern oft und scheinbar wie selbstverständlich genutzt. Festzustellen ist darüber hinaus eine konvergente Mediennutzung der Kinder: Eines der befragten Kinder nutzt beispielsweise ein Spiel zu einer entsprechenden Serie (vgl. Kapitel 3.3.3). Die Untersuchungsergebnisse der Studie bestätigen damit, dass Kinder sogenannte „mobile Alleskönner in medienkonvergenten Welten“ (Weise 2011, S. 50) nutzen. Die Dimension der Mediengestaltung ist bei vier von fünf befragten Kindern noch sehr schwach ausgeprägt – die Mediennutzung, wie oben erwähnt, hingegen sehr stark. Eine geringe Ausprägung innerhalb der Mediengestaltung deutet auf eine passive Mediennutzung der Kinder hin. Hier sollten Konsequenzen für die Didaktik gezogen werden: Aufgabe von Kindertagesstätten und Schulen ist es, anhand einer (Medien-)Pädagogik einen kreativen, aktiven Ausgleich gegenüber der passiven Mediennutzung zu schaffen. Hier kann auf ein breites Angebot an Lernsoftware wie z.B. *Antolin* für Schülerinnen und Schüler oder auf Lernprogramme wie *Millie´s Math House* für Kinder im Vorschulalter hingewiesen werden.

Ihre medialen Kenntnisse haben die Kinder dabei häufig von älteren Geschwistern, Erzieherinnen oder Elternteilen erworben.

Hervorgehoben werden muss, dass bei den befragten Mädchen und Jungen ein Medienbewusstsein vorhanden ist, was sich in unterschiedlichen Aussagen niederschlägt. In ihrem Ausdrucksvermögen, insbesondere hinsichtlich ihres medialen Wissens und bei Angaben bezüglich ihrer Mediennutzung sowie ihres Medienhandelns, sind die Kinder jedoch limitiert. Als Beispiele können auch hier Aussagen der Probanden über das Internet genannt werden (vgl. Kapitel 3.3). Eine Aktivität im Internet beschreiben die Kinder durch geschlechterspezifische Präferenzen wie Modenschauen oder Barbiespiele auf der einen und Actionspiele auf der anderen Seite. Imstande zu erläutern, was aber genau das Internet ist, was dieses Medium konkret kann oder welche Funktionen es besitzt, sind die fünf Kinder nur in Ansätzen.

Ein differenziert ausgebildetes Wissen über diverse Medien war von Vorschulkindern allerdings im Vorhinein auch nicht zu erwarten. Das Internet konkret als Medium zu beschreiben, es zu ‚fassen‘, ist sehr schwierig. Die Untersuchung hat dennoch gezeigt, dass sich Kinder im Vorschulalter Medien zu Eigen machen. Eine Ausbildung umfassender Medienkompetenz, wie viele Fachleute sie fordern, ist daher evident. Es geht nicht darum, Kindern gewisse Medien zu verbieten, nur weil sie zu jung dafür sind. Es geht um das Erlernen einer situationsadäquaten Nutzung von Medien.

Somit bestätigt die vorgestellte Studie die bereits in der Einleitung beschriebene Entwicklung, dass Medien an Bedeutung gewonnen haben und zu unserer Gesellschaft gehören. Zu einer solchen Gesellschaft gehören aber eben auch junge Kinder: Die Ergebnisse der Studie veranschaulichen zudem, dass bereits Vorschulkindern Medien für ihre eigenen Zwecke nutzen, am Computer oder auf Spielkonsolen spielen, im Internet surfen und diverse Medien interaktiv nutzen.

„Das Spielen am Computer [...], der Umgang mit interaktiven Medien und deren zunehmende Bedeutung sind Teil des Metaprozesses der Mediatisierung von Alltag, sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft [...]“ (Krotz 2007, S. 174). Eine ‚Mediatisierung‘, wie Krotz sie nennt, erreicht somit bereits Vorschulkindern.

Projekte wie *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang*, aus der die in dieser Arbeit vorgestellte Studie hervorgegangen ist, können für Arbeitskräfte in Institutionen, in diesem Fall Kindertageseinrichtungen, dazu beitragen, dass die Medienkompetenz der Kinder gestärkt und eine Medienpädagogik, die in dieser Arbeit prägnant erläutert wurde, gezielt durchgeführt werden kann.

Darüber hinaus hat das Projekt angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer eigenen Medienkompetenz gestärkt und für die Bedeutung der frühen Medienbildung sensibilisiert. Diese Perspektive ist wesentlich, um auch in Zukunft eine adäquate Medienerziehung an Schulen zu ermöglichen.

6. Literaturverzeichnis

- Baacke, D. (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D. / Kornblum, S. / Lauffer, J. / Mikos, L. & Thiele, G.A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-35.
- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.
- Barsch, A. (2011): Zum Begriff der Medienkonvergenz. In: Marci-Boehncke, G. / Rath, M. (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed, S. 38-49.
- Bonfadelli, H. (2002): Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz: UVK-Verl.-Ges..
- Deckert-Peaceman, H. / Dietrich, C. / Stenger, U. (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: WBG.
- Demmler, K. / Lutz, K. / Menzke D. & Pröhl-Kammerer, A. (Hrsg.) (2009): Medien bilden – aber wie?! München: kopaed.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B.G. / Strauss, A.L. (2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 3., unveränderte Aufl.. Bern: Huber.
- Groeben, N. (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim (u.a.): Juventa-Verlag, S. 11-22.
- Groeben, N. (2002): Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim (u.a.): Juventa-Verlag, S. 160-179.
- Jenkins, H. (2006): Convergence Culture: *Where Old and New Media Collide*. Updated and with a New Afterword. New York (u.a.): New York University Press.
- Kahmann, U. (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Eine Einführung. In: Baacke, D. / Kornblum, S. / Lauffer, J. / Mikos, L. & Thiele, G.A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13-14.

- Keuneke, S. (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos, L. / Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 254-267.
- Krotz, F. (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Krotz, F. (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Van Halem.
- Kuckartz, U. (2005): Computergestützte Inhaltsanalyse. In: Mikos, L. / Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 445-457.
- Lohrmann, C. / Marci-Boehncke, G. (2009): Crossmedial Surfen – Könige der Wellen. In: Marci-Boehncke, G. / Rath, M. (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien: Das Modell. Weinheim (u.a.): Beltz, S. 55-66.
- Marci-Boehncke, G. / Rath, M. (2010): Medienkompetenz für ErzieherInnen II. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, G. / Rath, M. (2007): Medienkompetenz für ErzieherInnen. München: kopaed.
- Mikos, L. / Wegener, C. (Hrsg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK-Verl.-Ges..
- Paus-Hasebrink, I. (2005): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos, L. / Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 222-230.
- Pross, H. (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Habel.
- Reichert-Garschhammer, E. (2007): Medienbildung als Aufgabe von Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung. Rückschau – aktueller Stellenwert – Vorschau. In: Theunert, H. (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. München: kopaed, S. 79-90.
- Schorb, B. (2007): Zur Bedeutung und Realisierung von Medienkompetenz. In: Schorb, B. / Brüggem, N. & Dommaschk, A. (Hrsg.): Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation. München: kopaed, S. 15-34.
- Schorb, B. (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, J. / Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl.. München: kopaed, S. 257-262.

- Six, U. (2009): Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. In: Lauffer, J. / Röllecke, R. (Hrsg.): Dieter Baacke Preis – Handbuch 4. Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik, S. 79-84.
- Six, U. / Gimmler, R. (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas.
- Spanhel, D. (2006): Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Staiger, M. (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Theunert, H. (2009): Medienkompetenz. In: Schorb, B. / Anfang, G. & Demmler, K. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopaed, S. 199-204.
- Treumann, K.P. / Meister, D.M. / Sander, U. / Burkatzki, E. / Hagedorn, J. / Kämmerer, M. / Strotmann, M. & Wegener, C. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. 1. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G. / Herzig, B. & Grafe, S. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. / Herzig, B. (2004): Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen. Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wagner, U. (2009): Konvergenz. In: Schorb, B. / Anfang, G. & Demmler, K. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopaed, S. 156-158.
- Wagner, U. (2005): Konvergenz. In: Hüther, J. / Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl.. München: kopaed, S. 222-228.
- Weise, M. (2011): Kids konvergent. Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen. In: Marci-Boehncke, G. / Rath, M. (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed, S. 50-69.

Zeitschriften und Zeitschriftenaufsätze:

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Gut hinsehen und zuhören! Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte zum Thema „Mediennutzung in der Familie“. 2009.

- Dortmunder Statistik (2011): Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2011. Bevölkerung. Nachdruck.
- Feierabend, S. / Klingler, W.: Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2010. In: Media Perspektiven, H. 4, 2011, S. 170-181.
- Marci-Boehncke, G. / Rath, M.: „Skypen mit der Oma in der Ukraine“ – Neue Medien im Kindergartenalter. In: proJugend - Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Bayern, H. 3, 2011, S. 4-7.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. 2012.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. 2003.
- Müller, A. / Marci-Boehncke, G. & Rath, M.: KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang. In: medienimpulse-online, Ausgabe 1, 2012, Seite 1-14. (Online-Magazin)
- Weise, M.: Der Kindergarten wird zum „Forschungsort“ – Das *Puppet Interview* als Forschungsmethode für die Frühe Bildung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 11, 2008, S. 1-10. (Online-Magazin)
- Weise, M.: Mutti hat Sendungen. Eine kommt nicht so spät, da dürfen wir mitschauen – Familiärer Mediengebrauch im Spannungsfeld zwischen ‚doing family‘ und ‚living together separately‘. In: Merz medien + erziehung, Nr. 6, 2010, S. 18-27.

Elektronische Quellen:

- www.ph-freiburg.de. Zugriff am 24.07.2012 unter
<https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/grundfragen-und-basiskonzepte/grounded-theory.html>
- www.ph-freiburg.de. Zugriff am 24.07.2012 unter
<https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/datenauswertung/auswertungsmethoden/grounded-theory.html>
- www.schulministerium.nrw.de. Zugriff am 31.08.2012 unter
http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/index.html

7. Anhang

Kind 19 (Agnes)

Geschlecht: weiblich

Alter: 6 Jahre

kultureller Hintergrund: serbisch

Anmerkung: männlicher Interviewer

K19: Das ist auch ein großer Stuhl.

I: Das ist auch ein großer Stuhl. So A.. Sitzte bequem?

K19: Ja.

I: Alles gut?

K19: Ja.

I: Na guck mal. Wie gesagt, ich habe jemanden mitgebracht, den Ole.

K19: Ja.

I: Und dem Ole hab ich schon ganz viel darüber erzählt, was wir hier alles zusammen gemacht haben. Über unser Projekt. Mit Computer etc., weißt du das noch? (K19 nickt) Du erinnerst dich, ne? (nickt wieder).

P: Hallo A.

K19: Hallo.

P: Wie geht es dir?

K19: Gut.

P: Gehts dir gut?

K19: Ja.

P: Du hast einen schönen Pulli auch an.

K19: Der is noch alt. Als ich klein war noch.

P: Und jetzt bist du schon groß aber trägst ihn noch. Der passt ja auch noch gut, ne? (sie nickt). A., der M. hat mir ganz viel erzählt von dem Projekt, von dem Computer, der KidSmart-Station.

K19: Ja das weiß ich.

P: Was kannst du denn damit alles machen?

K19: Hmm. [...] Da kann man...da kann man...da kann man, äh, Bilder angucken, ein Bilderbuch machen, ein Wald- vom Wald Bilder. [...]

P: Waldbilder?

K19: Ein **Fotobuch** fertig machen.

P: Ahhh. Das hat der M. mir glaube ich auch erzählt. Ihr habt n Fotobuch zusammen gemacht, ne?

K19: Jaa.

P: Was genau habt ihr denn da nochmal gemacht?

K19: Ähm, wir ham, wir, da gibt es auch S-p-i-e-l-e. Ganz viele schöne Spiele. Zum Beispiel so welche von einem Pferd, äh, da muss man drei Gummibärchen, vier Gummibärchen da drauf legen. Dann so (zeigt wie) in den Knopf drücken. Dann müssen wir, dann geht der zu dem Pferd oder zu dem Frosch.

P: Ah. Und das spielst du am liebsten?

K19: (nickt).

P: Und was kann man da noch mit machen?

K19: Äh, da kann man [...] M., wie...wie heißt noch so was Spiel, so, wie es hüpf? Ich weiß nicht, wie es nochmal heißt.

I: Millie´s Math House haben wir noch gespielt, ne? Mit Mathematikaufgaben auch, ne? Meinst du das?

K19: Ja!

P: Der M. hat mir noch gesagt, da war auch noch was mit Schuhen [...] Große Schuhe, kleine Schuhe. Erinnerst du dich?

K19: Ja, ich weiß das Spiel. Aber weiß nicht, wie es heißt.

P: Weißt nicht, wie es heißt. Und mit wem bist du so an der Station?

K19: Mit E., mit F. [...] Keiner mehr. Die sind doch Waldkinder, aber jetzt nicht mehr.

P: O.k.. Mit E. und F.. Das sind deine Freunde? (sie nickt). O.k.. Und woher weißt du genau, was du da machen musst an dem Computer?

K19: Wir, wir müssen, ähm, wir müssen [...] wir, wir müssen, wir müssen, wir müssen auch Bilder ansehen. Wenn wir möchten, dürfen wir das jeden Tag oder nicht. Wenn wir möchten, dürfen wir das. Hast du das **verstanden**?

P: Ja! (sie streichelt die Puppe). Willst du mir mal die Hand geben? (sie nickt und gibt daraufhin der Puppe ihre Hand).
Danke für deine Erklärung. Du hast jetzt mehrere Spiele erwähnt, die du gerne machst, ne? In welcher **Sprache** spielst du die?

K19: Deutsch.

P: Nur auf Deutsch. (sie nickt). Und du verstehst da auch alles?

K19: Äh, das, da gibt es so welche Mäuse, da kann man n Haus bauen.

P: Ja. Warst du schon Architekt? (sie guckt fragend). Der Häuser baut. Hast du selbst auch Häuser gebaut?

K19: Ja.

P: Ja.

K19: Mit E..

P: Mit E.. Was magst du da nicht so, am Computer? Welches Spiel?

K19: Ähm, zum Beispiel mag ich nicht die Spiel von, von, ähm, von den Pferden. Weil ich mag am meisten andere Spiele auch, nicht nur die von den Pferden und dem Frosch. Weißt du den Spiel? (wendet sich an den Interviewer).

I: Ich erinnere mich. Aber der Ole kennt das nicht, oder?

P: (schüttelt den Kopf). Kannst du mir ein bisschen mehr darüber sagen?

K19: Ähm [...]

P: Mit Pferden und Fröschen spielst du auf jeden Fall am liebsten?

K19: Ja. ~ ~ Ein bisschen.

P: A..

K19: Was?

P: Also ich persönlich würd mir ja gerne etwas wünschen mit dem Computer.

K19: Was würdest du dir denn...

P: Der kann ja so viel. Kann man sich denn da überhaupt was mit wünschen?

K19: Nein, nur spielen und Foto, Foto ansehen. Und ein Bilderbuch fertig machen.

P: Was du alles gemacht hast also?

K19: Nur, das kann man nur wenn es nachts ist, eine Sternschnuppe sehen. Und dann kann man was wünschen.

P: Ahh. Ne Sternschnuppe, da kann man sich was wünschen?

K19: Ja.

P: Ahh. Hast du das schon mal gemacht?

K19: Nein.

P: Zu Hause?

K19: Ja, ich hab im Fenster geguckt und hab mir was gewünscht.

P: Mit wem standest du da am Fenster?

K19: Ich hab mir gewünscht, äh, ich hab mir gewünscht, ähm, dass ich zu die Schule gehe, weil ich mag so gerne zu lernen. Das tut besser. Ich bin kein Baby. (guckt jetzt ernster).

P: Das find ich ja toll. Du bist, du willst gerne in die Schule, du freust dich schon auf die Schule, ne? (sie nickt).

K19: Ja.

P: Das hat mir der M. auch erzählt, dass die A. sich schon ganz doll auf die Schule freut.

K19: Ja, aber das is keine echte Puppe. Das is kein echter. (wendet sich nochmal dem Interviewer zu)

I: Keine echte?

K19: Und du hast auch Schuhe.

I: Der hat auch Schuhe, ne?

K19: Einen Schuh an.

I: Aber darf der Ole noch mit dir weiter sprechen?

K19: Ähm, ich weiß nicht was ich erzählen soll.

I: Ich kann ja noch was fragen und der Ole hat bestimmt noch Fragen...

P: Wenn du dir was wünschen könntest A., wenn es eine Wunschmaschine wäre, der Computer. Was würdest du dir wünschen?

K19: Ähm, wünschen, dass, äh, dass [...] Kann mich gar nicht erinnern, was wir gemacht haben. Ich **vergesse** immer alles so was. (ein wenig wütend).

P: Überleg ruhig nochmal. Was würdest du dir wünschen? Was ist dir zurzeit ganz wichtig? Wenn du dir was wünschen würdest, was wäre das?

K19: Zum Beispiel wäre das [...] eine schöne, schöne Jacke mit Schmetterlingen, sonst ist es, aber eine Winterjacke wär das, sonst ist mir zu kalt. Draußen ist es immer noch kalt.

P: Ah, eine Winterjacke für die Kälte, gegen die Kälte, ne? (sie nickt).

K19: Das würd ich mir wünschen.

P: Ich würd gern so ne Maschine bauen, A..

K19: Eine Maschine bauen?

P: Kannst du mir denn mal aufschreiben, was so eine Maschine können sollte?

K19: Ja.

P: Guck mal, da liegt n Stift und n Zettel.

K19: Ja.

P: Kriegst du den auf? (macht den Stift auf und fängt an zu schreiben).

P: Dann leg mal los. Was würdest du dir wünschen? Was würd die Maschine können müssen, wenn es nach dir geht. Was meinst du? Schreib das mal auf, bitte.

K19: Ich kann nicht so viel schreiben.

P: Was du kannst. Schreib dass, was dir gerade in den Kopf kommt und wie du es kannst. Ganz egal, einfach schreiben.

K19: (schreibt und redet dabei). Eine schöne, schöne Jacke [... ...] Kann nicht so gut schreiben, muss noch lernen.

P: Ganz egal. Was du schreiben kannst, schreibst du auf. Und sonst machst du es anders.

K19: Darf ich ruhig anders machen, das ist nicht schlimm, das muss man aber lernen.

P: Genau.

K19: Das is aber ein bisschen schwierig.

P: Kannst den Stuhl ruhig ein bisschen näher ran nehmen. So, dann leg mal los.

K19: (nach kurzer Überlegung): Ich wünsche mir lieber was anderes [...] Ich wünschte [...] e [... ...]

P: Hmhm.

K19: Das der Anfang, ne?

P: Hmhm.

K19: W [...]

P: Ja.

K19: Jetzt kann ich das schon [... ...] Muss ich nachdenken.

P: Nicht schlimm.

K19: (denkt angestrengt nach und schreibt). [... ...] Fertig.

P: Fertig? Was haste mir da aufgeschrieben A., was heißt das?

K19: Ich wünschte, ich hätte mir eine ganz, ganz schöne Jacke gekauft (der Stift fällt ihr runter).

P: O.k.

K19: Und für dich.

P: Für mich auch? Ich darf auch eine Jacke haben?

K19: Ja.

P: Das ist nett. Dankeschön!

K19: Aber auch eine Winterjacke.

P: Auch eine Winterjacke. O.k..

K19: Das muss man anziehen, ist draußen **ziemlich kalt!**

P: O.k.. Sag mal Amina, habt ihr zu Hause auch so ne Maschine, einen Computer?

K19: Mhmh. Ham wir keinen.

P: Ihr habt keinen Computer zu Hause?

K19: Nur einen.

P: Doch einen.

K19: Und noch einen. Wir haben nur zwei. Wir haben noch einen kleinen. Einen dritten. Dieser ist der Dritte. Wir haben drei Computer.

P: Ihr habt drei Computer.

K19: Ich hab auch drei.

P: (lacht kurz). Du hast auch drei.

K19: Da gibt es auch Spiele und Englisch. Und Zahlen, das kann ich. Und Buchstabenprofi kann ich.

P: O.k.. Sag mal, ist der Computer kleiner? Also n Laptop?

K19: Ja meiner sind kleine. Aber die machen trotzdem Spaß.

P: Die machen trotzdem Spaß. Was kann der Computer denn zu Hause alles? Was machst du da dran?

K19: Ich, ich, ich lerne da Englisch und, und, und ich spiele [...] ähm [...] du kennst das Spiel nicht von mir zu Hause aber ich weiß wie es heißt.

P: Sags mir.

K19: Es heißt du kleiner Frosch du sollst mir helfen wie es aussieht. So heißt das Spiel.

P: Und das spielst du auf Englisch oder da lernt man Englisch?

K19: Lernen.

P: O.k.. Mensch, das find ich ja ganz toll, dass du schon Englisch lernst! Super, A..

K19: Und Spanisch muss ich auch lernen.

P: Spanisch lernst du auch noch? (sie nickt). O.k..

K19: Ganz viel muss ich lernen.

P: Ja. Serbisch denn auch?

K19: Ich muss lernen weil ich bin sechs Jahre alt. Ich gehe bald zur Schule.

P: Mit wem machst du das zu Hause?

K19: Alleine. Ich hab keine Schwester.

P: O.k.. Und wie siehts mit Mama, Papa aus?

K19: Die, mein Papa guckt immer nur Computer, meine Mama [...] die macht immer nur Kaffee und Frühstück. Nix mehr. Und Nachtisch.

P: Nachtisch auch?

K19: Nix mehr.

P: Und am Computer arbeitet wer mit dir? [...] Mama oder Papa?

K19: Mama und Papa. Die beide.

P: Doch. Die helfen dir beide ab und zu? (sie nickt). Und wie ist das mit den beiden zusammen?

K19: Gut.

P: Gut? Macht das Spaß?

K19: Ja [...] Wieso er, erzählst du nicht mehr sowas, wie ich das lange erzählt habe? Soll ich nochmal was wünschen?

P: (lacht) Willste dir nochmal was wünschen? [...] Wünsch dir nochmal was. Kannste mir auch aufschreiben.

K19: (beginnt direkt zu schreiben). e [...] oh, da muss ich noch [...] w, w [...] was hab ich jetzt gemacht? Ich wollte das Gleiche. Nicht schlimm. Ich kann nochmal da unten.

P: Du darfst nochmal, klar.

K19: Da unten. Ich hab das aus Versehen falsch gemacht. Aber zum Glück kann ich bis Z ABC schreiben [...] Das ist schon richtig [...] ich wünschte, dass ich, e, [...] ich wünschte, dass [...] dass, [...] dass ich so ein Hello-K bekomm [...] pu (überlegt und schreibt weiter). [...] Da steht, dass ich wünschte, einen Hello-Kitty Computer haben wollte. Das hab ich mir gewünscht.

P: Also da steht, ich wünschte, dass ich einen Hello-Kitty Computer haben wollte.

K19: Ja.

P: O.k.. Danke A.. Kannste den Stift nochmal weg legen. Sag mal, guckst du auch Fernsehen zu Hause?

K19: Mhmh. Mag ich nicht.

P: Magste nicht?

K19: Mhmh. Am meisten Computer. Ich lerne lieber. Das ist besser.

P: O.k..

K19: Ich gucke nur einen Film: Pippi Langstrumpf, Lauras Stern.

P: Warum guckst du gern Pippi Langstrumpf?

K19: Hm [...]

P: Die ist ja ganz schön stark, ne?

K19: Jaa [...] Ich hab das einmal geguckt, sie hat s-o-o-o so viel, so ein runden Schnee ge, ge, äh, getragt. Ich hab das geguckt, aber kein Fernsehen. Dann hat sie zu zwei Männern, äh, es gewerft, dann hat Pippi Langstrumpf gelacht. Dann waren alle, dann war es auf einmal Halloween. Dann sind alle Kinder zu Pippi Langstrumpfs Haus gekommen und die wollten von ihr Süßigkeiten bekommen. Das hab ich geguckt.

P: Was findest du an Pippi Langstrumpf besonders toll?

K19: Ähm, ihr Kleid zum Beispiel.

P: Ahh.

K19: Ich kenne auch Tarzan. Kennst **du** das?

P: Tarzan? (sie nickt). Kenn ich, ja!

K19: Das guck ich so gern.

P: Das ist doch der aus dem Dschungel, oder?

K19: Das gucke ich gerne.

P: Guckste auch gern. Also guckst du doch ein bisschen Fernsehen.

K19: Ja. Aber am meisten Filme.

P: Wann guckst du denn immer so Fernsehen?

K19: Immer, wenn ich von dem Kindergarten komme.
P: O.k..
K19: Das guck ich gerne.
P: Und darfst du immer Fernsehen gucken, wann du möchtest? Oder?
K19: Darf ich ruhig. Meine Mama erlaubt mir. Aber ein bisschen nicht. Dass, dass, wenn ich, wenn ich ganz, ganz, ganz, ganz, ganz bis da (zeigt mir etwas), bis dem Fernseher bin, dann, dann tun die Augen weh, dann, dann brauch ich eine Brille. Dann darf ich nicht mehr Fernsehen gucken.
P: Guckst du denn hauptsächlich dann alleine?
K19: Mit Mama und Papa lieber. Das ist besser. Aber mein Papa ist noch arbeiten.
P: Der Papa kommt erst spät nach Hause?
K19: Er kommt, er kommt erst morgen.
P: Ist der Papa manchmal länger weg?
K19: Ein bisschen länger. Er kommt nur bis Wochenende wieder.
P: Was macht Papa denn nochmal?
K19: Er, er hat mir was geschenkt. So ein schönes Sofa, aber ist rosa, aber ist klein, ist so schön, das kann man alle Ketten machen. Es kann man mal Armbänder, es kann man einen Ring machen.
P: Das bringt er dir dann mit? (sie nickt). Oh, da freust du dich aber, oder? (nickt wieder und grinst).
K19: Dann zeigen wir es.
P: Dann zeigt ihr es? (sie nickt). Euch...Wem zeigst du das?
K19: C., E..
P: Also hier im Kindergarten zeigst du das dann. Den Leitern und den anderen Kindern?
K19: Ja.
P: O.k..
K19: Aber meine Mama erlaubt mir das nicht. Sonst, äh, fällt es runter. Das n, äh, das so, so was, wenn man eine Kette macht.
P: Hmhm.
K19: Und nix mehr.
P: Und nix mehr. Sag mal A., beim C-o-m-p-u-t-e-r, kennst du da auch das Internet?
K19: Ja [...] Das mach ich immer nur alleine.
P: Was ist das denn? Kannst du mir das erklären, was das ist, das Internet?
K19: Ja.
P: Dann erklär mir das mal bitte.
K19: Das ist [...] ein Laptop. Nix mehr.
P: Das Internet? Ist ein Laptop? (sie nickt).
K19: Nix mehr. Äh, da ko, da, da gibt es **ganz** viele Spiele. Da gibt es Modenschau auch.
P: Im Internet? Und das guckst du gerne, Modenschau?
K19: (nickt).

P: O.k.. Was hast du denn schon mal im Internet sonst? Modenschauen geguckt, was machste da sonst noch?

K19: Äh, wir müssen, wir mü, äh, er zeigt erst mal, ähm, was sich, äh, er verhalten (?) soll, ich weiß das schon längst. Er muss sich, er muss sie, ein Mädchen zieht, zieht ein Kleid aus und ein Junge zieht ein Hemd aus, auf, und ein Shirt. Und das Mädchen tr, äh, zieht noch ein Rock aus, an. In ihr Zimmer. Weil sie mag nicht so gerne ein Kleid. So ha, so geht das Spiel. Immer so.

P: Das ist ein Spiel gewesen.

K19: Ja.

P: Was du spielst. Also das war nicht im Internet?

K19: Mhmh. Am Laptop.

P: Am Laptop war das. O.k..

K19: Und ich hab noch geschrieben www.barbiespiele.de. Hab ich das gespielt. Das hat Spaß gemacht.

P: Ah. www.barbiespiele.de. Und da...

K19: Das hat meine Cousine auch.

P: O.k.. Also warste mit deiner Cousine auch schon mal am Laptop und am Computer?

K19: (nickt). Und mein Cousin und noch ein Cousin, hab ich.

P: Und noch einen Cousin? Haste ganz...

K19: Einer kleiner Cousin und, und ich bin von die die Schwester.

P: O.k.. Gut. [...] Also ich hätte ja gerne so ne Wunschmaschine [...] Ich glaub, ich baue mir mal so eine.

K19: (merkt direkt, dass der Interviewer / die Puppe zum Ende kommt) O.k. Ich nehme lieber jetzt diese Hand, O.k.?

P: O.k..

K19: (merkt, dass bei der Puppe ein Knopf aufgegangen ist). Soll ich dir das da zumachen?

P: Ja, mach mir mal den Knopf zu. Der ist aufgegangen, ne?

K19: Ja. So.

P: Dankeschön.

K19: Bitte.

P: O.k., A.. Das wars dann erst mal bis hierhin. (Sie möchte mir noch einmal die Hand geben). Gib mir nochmal die Hand. Genau. Jetzt treffen wir uns gleich noch mal an der KidSmart-Station, am Computer, o.k.?

K19: Ja.

I: Gehst du schon mal vor, ich komme gleich nach.

K19: Ja.

P: Tschüss.

K19: Tschüss.

P: Und danke.

K19: Danke.

Kind 20 (Erhan)
Geschlecht: männlich
Alter: 5 Jahre
kultureller Hintergrund: türkisch
Anmerkung: männlicher Interviewer

K20: Hab ich nicht. <<Ahh>>.

P: Hallo E..

K20: Hallo.

P: Gehts dir gut?

K20: Ja.

P: Sag mal E., der M. hat mir erzählt, ihr habt da so ne Maschine, einen Computer.

K20: Ja.

P: Was kann man denn damit alles machen?

K20: Äh, spielen?!

P: Spielen?

K20: Ja.

P: Und was noch?

K20: Äh, weiß ich nicht.

P: Weißte nicht?

K20: Ja.

P: Was machste denn damit am liebsten?

K20: Äh, spielen?!

P: Ja?

K20: Ja.

P: Was spielste denn am liebsten?

K20: Ähh [...] äh, das Zimmer aufräumen? [...]

P: Zimmer aufräumen?

K20: Ja.

P: Was ist das?

K20: Den, den, die Maus soll kommen. Erst muss ich den Zimmer aufräumen. Dann kommen die Maus. Dann machen die das, äh, Tuch zu. Dann machen die das wieder auf. Dann machen die das wieder auf und dann machen die ein Happy Birthday Geburtstag.

P: Ahh, das ist ja interessant. Spielst du das gerne?

K20: Ja.

P: Oh, das hört sich auch ganz toll an. Sag mal E., mit wem bist du denn an der Station?

K20: Was heißt denn Station?

P: An dem Computer. Mit wem bist du da am Computer?

K20: Ähm, mit M.

P: Mit M.?

K20: Ja.

P: Und mit wem noch?
K20: Ähh, nur M. und ich.
P: Achso, o.k.. [...] Und woher weißt du, was man am Computer so machen muss?
K20: Ähhh [...] ich hab das einmal [...] gemacht.
P: Und daher weißte das schon?
K20: Ja.
P: O.k.. Welche Spiele spielst du da nochmal genau, sag mir das, erklär mir das nochmal. Was für Spiele machst du da?
K20: Wo denn?
P: Am Computer.
K20: Ähh, [...] Spiele nur.
P: Welche Spiele?
K20: Ähm, hab ich jetzt vergessen.
P: Und in welcher Sprache E. spielst du die? [...] Auf Türkisch?
K20: Weiß ich nicht.
P: Weißte nicht?
K20: Ja.
P: Wie sprechen denn da die Figuren in den Spielen? Sprechen die, was für ne Sprache sprechen die?
K20: Ähh, wie uns.
P: Wie wir?
K20: Ja.
P: Also? Welche Sprache sprechen wir?
K20: Äh, Deutsch.
P: Genau. Also spielst du auf Deutsch. [...] Was magst du denn nicht für n Spiel da so? Gibts da auch eins, was du nicht so magst?
K20: Ähh, alle mag ich.
P: Du magst alle?
K20: Ja.
P: Hmm. O.k.. [...] E.,
K20: Was?
P: Machen die anderen Kinder was, was du noch nicht kannst am Computer?
K20: Äh, nein.
P: Nein?
K20: Mhmh, ja.
P: Was machen die andern Kinder, was du noch nicht so kannst oder darfst?
K20: Äh, weiß ich nicht.
P: Also der M. hat mir ja gesagt, du bist nämlich schon ganz schön fit am Computer. Dass du ne ganze Menge kannst.
K20: Was heißt denn fit?
P: Dass du dich schon gut auskennst mit dem Computer. Dass du da schon ganz viele tolle Sachen machen kannst, hat der M. mir gesagt.
K20: Achso.

P: Stimmt das?

K20: Ja.

P: Woher kannst du denn das alles?

K20: Äh (fummelt an der Puppe rum).

P: Möchtest du mir mal die Hand geben? (gibt der Puppe dir Hand).

K20: Ja.

P: Hallo. [...] Woher kannst du das alles schon?

K20: Äh, weiß ich nicht.

P: Machst du zu Hause auch was am Computer? Habt ihr einen?

K20: Ja, aber mein Bruder schreibt etwas.

P: Dein Bruder schreibt etwas?

K20: Ja.

P: Was schreibt der?

K20: Ähm [...] ein Spiel. Der heißt Avatar und Beyblade.

P: Avatar und Beyblade?

K20: Ja.

P: O.k. Und das machst du auch?

K20: Ja.

P: Macht ihr das zusammen?

K20: Ja.

P: Aha. Was muss man denn da machen? Ich kenn das gar nicht so gut.

K20: Äh, [...] wenn de, wenn Ginga (?) einmal eins, zwei, drei let this rock (?) macht, dann zieht der das, äh, das Blatt so raus, dann [...] dreht sich das Beyblade, das nennt man Kreisel.

P: Aha. Kreisel nennt man das, weil sich das dreht?

K20: Ja.

P: O.k.. [...] Wie lange bist du immer so zu Hause am Computer?

K20: Äh, ein Stunde, ein Stunden.

P: Ungefähr eine Stunde?

K20: Ja.

P: Und du darfst da aber immer dran, wann du möchtest?

K20: Äh, jap.

P: Ja?

K20: Jap.

P: O.k..

K20: Aber bei [...] Fernsehen spiel ich auch etwas, mit den, äh, CD. Äh, Optimus **P-r-i-m-e** {meint Charaktere des Films Transformers}, ich nehm Bumblebee und dann Controller, mach ich so (zeigt es), einmal hier drücken, dann schießt der ein Feuer ab.

P: Boaaah. Ist das an der Play Station oder an der Xbox?

K20: Äh, Play Station.

P: Ahh. Das spielste auch gerne?

K20: Ja.

P: Und das ist dann am Fernseher angeschlossen, ne? Die Play Station.

K20: Ja.
P: Dann hast du ein großes Bild.
K20: (fummelt wieder an der Puppe herum)
P: Hmhm. Hallo. <<rprp>>.
K20: Dein Finger ist da hinten (zeigt auf meine Hand).
I: Ja.
P: Sag mal E., wo wir gerade beim Fernsehen sind, ne.
K20: Jaa.
P: Guckst du denn da auch viel?
K20: Ja.
P: Was guckst du denn da so?
K20: Ähm, Optimus Prime Film...
P: Wie heißt das?
K20: Optimus Prime Film.
P: O.k.. Und was noch?
K20: Beyblade Film. [...] Und SpongeBob Schwammkopf.
P: SpongeBob Schwammkopf?
K20: Ja.
P: Warum guckst du SpongeBob Schwammkopf gerne?
K20: Öh, weil ich das, weil ich das kenn. mage.
P: Bitte? sag nochmal. Weil.
K20: Weil ich das Spiel mag, äh Film mage.
P: Weil du den magst. Und warum magst du den? Warum magst du SpongeBob Schwammkopf? Oder wen magst du da besonders aus der Serie?
K20: Äh, SpongeBob und Partick.
P: Patrick?
K20: Ja.
P: Und warum genau die beiden?
K20: Äh, weiß ich nicht. Weil die was Witziges machen.
P: Was machen die?
K20: Ähm, die machen Seifenblasen und sie drehen sich so (zeigt es mir).
P: Jetzt zeigste mir, wie die sich drehen. Zeig nochmal, wie machen die? (zeigt es wieder). [...] Und das findeste toll?
K20: Ja.
P: Dann komm mal wieder zu mir. [...] Der M. hat mir gesagt, du magst noch eine Serie ganz besonders.
K20: Welche denn?
P: Phineas und Ferb hat er mir gesagt, hast du ihm mal erzählt, dass du das ganz besonders guckst.
K20: Ja.
P: Stimmt das?
K20: Ja. Das gucke ich immer bei Super RTL.

P: Ah, siehste, hat der M. mir richtig verraten. Warum guckste denn Phineas und Ferb so gerne?

K20: Äh, weil ich das Film auch mag.

P: Ja? Was magst du an den beiden besonders?

K20: Äh, das Mädchen. Und da, Phineas und Ferb. Und nix.

P: Und warum?

K20: Äh, weiß ich nicht. Auch nicht.

P: Überleg mal. Warum findeste die gut. Was machen die beiden, was macht die so besonders die beiden?

K20: Äh, Isabella, der Mensch kommt immer gucken und Phineas und Ferb machen manchmal ein [...] Achterbahn.

P: Eine Achterbahn-fahrt?

K20: Die bauen!

P: Die bauen so viel, ne?

K20: Ja.

P: Das findest du toll?

K20: Ja.

P: Oh, das hört, find ich auch toll, ich baue auch gern. [...] E., ich würd mir ja wünschen, dass der Computer so ne Art Wunschmaschine wäre.

K20: Ich auch.

P: Ja? Und was würdest du dir dann da wünschen?

K20: Beyblade zu spielen und SpongeBob zu spielen und Phineas und Ferb zu spielen.

P: Kannst du mir das auch mal aufschreiben, was du dir alles wünschst? Guck mal, ich hab dir da n Zettel und n Stift hingelegt.

K20: Ja, aber ich kann nicht Phineas...

P: So wie du, so wie du kannst, E.. Machste das?

K20: Ich kann nicht Phineas und Ferb schreiben.

P: So wie du kannst. Mach mal den Stift auf und schreib mir das mal bitte auf.

K20: Ich kann nicht Phineas und Ferb schreiben.

P: So, wie du es kannst E.. Was du, was du dir wünschst, was der Computer können soll. [...] Schreib auf.

K20: Wie geht ein Phi? {meint die Anfangsbuchstaben von Phineas}

P: Probier mal!

K20: (jetzt sehr angestrengt) Vier. Ähm, ist das, das ist eine drei, ne?

P: Ja.

K20: Das ist doch eine eins, ne?

P: Hmhm.

K20: Warte. Das ist doch ein... zwei, ne? ne?

P: Hmhm.

K20: Ähm, wann kommt vier? Eins, zwei, drei, vier. Ach hier ne? [...] Vier.

P: Hmhm.

K20: Ich hab das falsch g-e-m-a-c-h-t.

P: E., mach so, wie du kannst. Du kannst gar nichts falsch machen gerade.
Keine Sorgen.

K20: X kann ich schon malen. [...] Ähm, ich wünschte, dass kommt daraus. Was ich geschrieben habe.

P: Was, was soll da stehen? Sag mir das nochmal.

K20: Äh, Phineas und Ferb und SpongeBob Schwammkopf und Patrick. Und, ähh, Patrick ist sein Freund und [...] Beyblade.

P: Die drei Sachen wünschst du dir?

K20: Äh, ja.

P: O.k.. Dankeschön.

K20: Und Phineas und Ferb.

P: Und Phineas und Ferb. O.k, dann kannst du den Stift wieder hinlegen. Das finde ich toll, dass du mir das aufgeschrieben hast. E., jetzt hab ich noch mal ne Frage. Sag mal, kennst du am Computer auch das Internet?

K20: Was?

P: Das Internet?

K20: Ja, äh, nöö. Ich kann nicht Internet finden.

P: Warum?

K20: Weiß ich nicht.

P: Hast du das denn schon mal gehört, vom Internet?

K20: Mhmh.

P: Mhmh? Weißt du, was das ist? (schüttelt den Kopf) Mhmh? Zu Hause vielleicht schon mal im Internet gewesen?

K20: Nö.

P: Hast du da schon mal was drin gemacht?

K20: Jaa.

P: Ja? Was hast du denn im Internet schon mal gemacht?

K20: Gespielt.

P: Auch gespielt?

K20: Ja.

P: Aber was ist denn das überhaupt, das Internet?

K20: Weiß ich auch nicht.

P: Weißte auch nicht?

K20: Soll ich schreiben, was ich bei Internet gespielt habe?

P: Schreib auf, was du im Internet gespielt hast.

K20: (fängt erneut an zu schreiben) [...]

P: Was steht da?

K20: Äh, [...] Hmm [...] Äh, Garten.

P: Was steht da?

K20: Garten.

P: Sag noch mal laut bitte.

K20: Garten.

P: Garten?

K20: Ja.

P: Hast du Garten gespielt im Internet?

K20: Ja. [...] Und noch was! [... ...] Warte.

P: Ich hab Zeit, lass dir, mach ganz in Ruhe E.. [... ...]
Was haste denn jetzt aufgeschrieben? [...] Bist noch gar nicht fertig,
Entschuldigung. [...] Was haste denn jetzt aufgeschrieben?

K20: Äh, wenn ich den gleichen Farbe sehe, dann schieße ich, dann, ähm, [...] dann, dann sind die geplatzt.

P: O.k.. [...] Aber was genau das Internet ist, kannst mir nicht erklären?

K20: Äh, ja. Ich hab noch ein Spiel gesehen.

P: Du hast noch ein Spiel gesehen?

K20: Ja. Ein, eine Prinzessin war da. Hab ich jetzt geschreibt. und die hatte auch Ballons. Und der hatte eine Blume da gestellt. Da war viele Ballons. Und [...] wenn ich den gleichen Farbton gesehen habe, von den Ballons, dann schieße ich zu dem, wenn ich ein Bombe gesehen habe, schieß ich zum Bombe. Dann hab ich es schon geplatzt gemacht. [...]

P: Dankeschön, E.. Dann mach den Stift mal wieder zu. [...] Also ich glaub, ich baue mir mal so ne Maschine. Die hätte ich ja doch ganz gerne. Dann danke ich dir bis hierhin für das Interview E.. Hast du ganz toll gemacht. Und jetzt gehen wir gleich nochmal an den Computer hinten. Willst du schon mal vorgehen?

K20: Äh, was heißt denn vorgehen?

P: Du gehst jetzt schon mal hier raus zum Computer und ich komme nach. Das heißt, du gehst schon mal vor.

K20: Ich hab da noch ein Spiel gesehen, aber.

P: Ja? Kannste mir gleich auch noch sagen. Bist du damit einverstanden, dass du schon mal vorgehst?

K20: Hää?

P: Gehst du schon mal vor? Bist du, ist das o.k. für dich? Dann komme ich nach.

K20: Warte ich will noch was schreiben.

P: Du darfst auch noch was schreiben.

K20: O.k..

Kind 21 (Frida)

Geschlecht: weiblich

Alter: 6 Jahre

kultureller Hintergrund: deutsch

Anmerkung: männlicher Interviewer

Hinweis: Interview ohne Puppe!

I: O.k., F. So, das {Aufnahmegerät} stellen wir hier hin. Sitze bequem? Ja, ne? (sie nickt). O.k.. Also, wir waren ja öfter mal am Computer hinten, ne?

K21: Ja.

I: Aber was macht man denn da so alles überhaupt am Computer?

K21: Da kann man natürlich auch Spiele spielen. Also ich ka, geh da nicht so oft hin.

I: Ja.

K21: Und [...] eigentlich spielen wir nur [...]

I: Hier spielt ihr dann nur?

K21: Wir spielen nur Sachen im Computer. Und [...]

I: Was kann der denn noch?

K21: Natürlich kann der auch schreiben. Und wir können auch [...] manchmal Spiele spielen [...]

I: Hmhm.

K21: Und wir können auch manchmal [...] also mehr weiß ich nix.

I: Mehr weißte nix? Aber das kann man schon mal. Ist ja schon alles, aller Hand, was man da machen kann. Also viel, ne?

Ähm, was machst **du** da jetzt am liebsten an dem Computer, F.?

K21: Spiele spielen.

I: Spiele spielen, auch? Was spielste denn da am liebsten?

K21: Ähm, ich hab noch nicht alle Spiele gesehen.

I: Aber die, die du gesehen hast. Welches machste da am liebsten?

K21: Ähm [...] am liebsten mach ich [...] ähm [...] mit den Mäusen.

I: Mit den Mäusen? Das ist lustig, ne? (sie nickt). Macht Spaß. Was machste denn da mit den Mäusen?

K21: Ja, da können wir auch zaubern und Sachen aussuchen für die Mäuse. Und [...] Wände anmalen, und Stühle, Höcker anmalen. U-n-d wir können auch da [...] ähm [...] Memory spielen. Und wir können auch puzzeln. Da können wir a-u-c-h [...] äh [...] da können wir noch, ähm [...] mehr weiß ich nicht.

I: Mehr weißte nicht? War ja auch schon ne ganze Menge wieder, ne. (sie nickt).

Ä-h-m, F., mit wem bist du da an der Station, also am Computer, hinten?

K21: Immer mit D.. {der Erzieherin}.

I: Mit D., ne. Mit wem noch?

K21: Sonst mit keinem mehr.

I: Mit keinem mehr [...] Und woher weißt du jetzt genau, was man da machen muss an dem Computer?

K21: Also nicht so viel [...]

I: Weißte nicht so viel?

K21: Mhmh.

I: Aber was du machen muss, von wem weißte das? Also [...] woher kann...

K21: Von D.. Sie hat m, sie erklärt mir das manchmal.

I: Sie erklärt dir das. Also, die, die Kindergartenleitung, D., ne? Die Erzieherin.

K21: Hmhm.

I: Welche Sprache, auf welcher Sprache spielst du die Spiele?

K21: Immer auf Deutsch.

I: Immer? (sie nickt). O.k..

Und, ähm, gibt es da auch ein Spiel, was du nicht magst?

K21: (überlegt) Nein, eigentlich mag ich alle Spiele.

I: Ja? O.k.. Und warum magst du jetzt alle so nochmal, wenn du das nochmal so zusammenfassen müsstest?

K21: Ja, weil ich hab fast mal alle a-u-s-p-r-o-b-i-e-r-t und dann haben mir die einfach gefallen.

I: Dann haben die dir einfach gefallen [...] Aber jetzt fällt mir gerade was auf, F..

Was haste denn da fürn Pullover an? Zeig mal. Was ist da vorne drauf? [...]

Was ist das?

K21: Eine Prinzessin.

I: Eine Prinzessin? (sie grinst fröhlich und nickt). Und warum hast du einen Prinzessinnen-Pulli an? Gefällt dir die gut?

K21: Nein, meine Mama hat mir den einfach....

I: Hmhm. Aber du magst den doch bestimmt auch, oder?

K21: Ja.

I: Magst du Prinzessinnen? (Sie nickt).

I: Was findest du so toll an denen?

K21: Ä-h-m, dass sie immer Kleider tragen [...] Das sie immer was, nix tun müssen. (Interviewer muss kurz lachen).

I: Ja.

K21: (lacht auch kurz). U-n-d, dass sie immer Kronen aufhaben.

I: Kronen. Ja, was noch?

K21: Ähm, und, dass die schöne Kleider haben.

I: Hmhm.

K21: Und manchmal auch bunte und manchmal nur eine Farbe.

I: Hmhm. So, wie du auch manchmal, ne? Hab ich ja schon gesehen. Du hast ja auch schon mal öfter n Kleid an, hab ich gesehen, ne? Oder?

K21: Hmhm.

I: Und das gefällt dir so gut daran, ne? (sie nickt). Das steht dir auch gut, F. [...]

Sag mal [...], hast du ne besondere Prinzessin, irgendwie, oder magst du **alle** gerne? Oder gibts da?

K21: Ich ma, mag alle gerne.

I: Ja? Und aus den Gründen, die du mir gerade genannt hast?

K21: Hmhm.

I: O.k.. [...] F., wenn man sich mit dem Computer was wünschen könnte, ne?

K21: Hmhm.

I: Also, nehmen wir mal an, du wünschst dir was und der könnte das erfüllen. Was wäre das?

K21: Das wäre [...] ein neues Hemd.

I: N neues Hemd? Was fürn Hemd?

K21: Ähm, da ist einfach nur [...] da ist [...], äh, da drauf ist einfach nur ein Stern.

I: O.k., n Stern. Stern, warum n Stern?

K21: Weil ich Sterne gerne mag.

I: Du magst Sterne gerne. O.k.. Kannst du mir das mal aufschreiben, was du dir da wünschst?

K21: Ähm...

I: So, wie du es kannst?

K21: Ähm...

I: Ja? Guck mal, da liegt n Zettel und n Stift.

K21: (nach kurzer Überlegung) Ich kann noch nicht schreiben!?

I: So, wie du es kannst [...] Einfach so [...] weit, wie du bist, mit dem Schreiben.

Würdest du das machen für mich? Guck mal, da liegt n Zettel und n Stift. Da würde ich mich freuen, wenn du das machst. (sie zieht sich den Stuhl, auf dem ich alles platziert habe, heran) Genau, zieh dir das mal ran.

K21: [...] Also, was soll ich jetzt da drauf malen?

I: Du sollst **schreiben**, was du dir wünschst.

K21: Ja aber ich, du weißt doch, ich kann noch nicht schreiben.

I: Mach so, wie du kannst. [...] Einfach so, wie du es kannst.

K21: Ja, aber...

I: Falsch gibts nicht. Du darfst so machen, wie du möchtest, F..

K21: Ja, aber ich kann nur Buchstaben schreiben.

I: Dann mach das. Das darfst. [...] Und dann sagste mir gleich, was das heißen soll.

K21: [...] (sie schreibt) Fertig.

I: Fertig? Was heißt das?

K21: Das bedeutet, dass, ähm [...], ich Sachen gerne mag.

I: Dass du Sachen gerne magst. O.k.. Das sind aber richtig gute Buchstaben schon. Das sieht schön aus, F.. Dann kannst du den Stift wieder hinlegen, oder du kannst ihn auch in der Hand halten, wie du möchtest.

Sag mal, zu Hause bei dir, ne?

K21: Hmhm.

I: Habt ihr da auch einen Computer?

K21: Einmal einen Sp Com, ähm, Spielcomputer für mich, und meine Mama hat n richtigen.

I: Hmhm. Was machst du auf dem Spielcomputer so?

K21: Da gibts so ein, ähm, eine Maus, ne?

I: Hmhm.

K21: Da hab ich so ein, eine Karte, die man da reinstecken muss. Und natürlich erst mal anmachen. Und dann, ähm, steht da auch Sachen, die ich da drauf schreiben muss. Nachschreiben.

I: Hmhm.

K21: Und dann ähm, dann ähm, sagt der richtig. Und dann...

I: Sagt der auch manchmal falsch? (Interviewer schmunzelt)

K21: (lacht kurz) Ja.

I: Aber bei dir nicht so oft, wahrscheinlich, ne?

K21: Hmhm.

I: Du bist ja ganz gut.

Also so ein Lerncomputer ist das, oder?

K21: Ja.

I: Und warst du auch schon mal an dem von Mama?

K21: Manchmal spiel ich da Spiele.

I: Ja? Was spielste denn da?

K21: Ähm, Almuntesch (?) und [...] ein Spiel mit den Hexen. Und [...] ein Spiel mit den Vögeln.

I: Hmhm.

K21: Und sonst kenn ich keine Spiele mehr von denen. Also die kann ich noch nicht.

I: O.k.. Und sonst, schon mal was anderes gemacht außer gespielt am Computer zu Hause bei Mama?

K21: Ja, da spiel ich auch alleine, bei mir zu Hause.

I: Was denn da so?

K21: Ich spiele da auch manchmal alleine Spiele. Also nicht im Computer. Und manchmal spiel ich auch, [...] mit ähm, [...] mit was denn noch. (überlegt).

Ähm, ich spiel manchmal auch mit, ähm, Mensch ärgere Dich alleine.

I: Ja.

K21: Mit Mama und manchmal auch mit meiner Mama und meinem Papa.

I: Hmhm.

K21: Und [...] sonst [...] spiel ich noch andere Sachen, aber ich weiß nicht, wie der Name heißt.

I: Ja, o.k.. Aber du spielst sie also nicht nur am Computer, du spielst auch so gerne, ne? (sie nickt). Ich spiele auch gerne, F. [...]

Am Computer, ne. [...] Hast du da auch schon mal was mit Internet gemacht?

K21: Mhmh. Eigentlich nicht.

I: Was ist n das überhaupt, Internet, F.?

K21: Internet bedeutet, äh [...] ähm, [...] was bedeutet das nochmal? Ich weiß, was das ist, aber ich habs vergessen.

I: Versuchs mal zu erklären, so...Versuch mal zu beschreiben, was das, was das ist überhaupt, das Internet.

K21: Internet, ähm, kann auch bedeuten, Computer.

I: Hmhm.

K21: Und Internet bedeutet auch manchmal, dass der, ähm, Computer an ist.

I: Hmhm.

K21: Und [...] sonst weiß ich nicht mehr.

I: Hmhm. Was kann man denn da machen? Mit Internet. Was kann das denn?

K21: Da kann man Sachen noch schreiben, [...] ähm und da kann man noch, äh, [...] da können wir noch Sachen machen [...] So, ähm [...], so Sachen, die, die man auch manchmal spielt.

I: Hmhm.

K21: Und dann auch man schreibt.

I: Hmhm. O.k..

Du warst auch schon mal im Internet denn?

K21: Mhmh.

I: Mhmh? [...]

F., wie siehst mit Fernsehen gucken aus?

K21: Also...

I: Was guckst du da gerne?

K21: Ähm, also ich gucke nicht so viel Fernsehen, wie die anderen Kinder.

I: (lacht) nee?

K21: Und manchmal gucke ich auch, ähm, am abends gucke ich auch nicht Fernsehen. Nur...

I: Hmhm. Und wenn du guckst?

K21: Wenn ich gucke, dann [...], dann [...], dann beschäftigt mich irgendwas anderes.

I: Also guckst du nur so nebenbei Fernsehen?

K21: Hmhm.

I: Aber wenn du jetzt guckst, ne. Was guckste denn dann da? Weil du wählst da ja was aus. Was ist das dann?

K21: Ähm, da gucke ich auch, ähm, manchmal gerne [...] ähm, Barbie.

I: Aha.

K21: Das läuft da manchmal.

I: Hmhm.

K21: Und manchmal auch was mit den Fischen. [...]

I: Hmhm.

K21: Und manchmal auch ein Delphin.

I: Was ist das mit den Fischen und dem Delphin?

K21: Die, ähm, sind so im Meer, ne. Die wu, wurden angespült. Und dann ähm, [...] sind sie, ähm, am Wasser, und da, dann sind die nicht bei denen zu Hause. Und dann finden sie son Weg. Also, der ist weit weg, aber dann versuchen die das. Dann kommen die aus Versehen irgendwo anders an.

I: Achso. Und warum guckste das jetzt genau gerne? Kannste mir das erklären?

K21: Ähm, weil es einfach, ähm, weil es einfach **cool** ist.

I: (schmunzelt) weil es einfach cool ist? (sie nickt). Was ist daran so cool?

K21: Weil der einfach nur Sachen sind, die mir gefallen.

I: Und welche sind das genau?

K21: Ähm, dass da Delphine sind und Fische. Und die sind auch Freunde.

I: Ahh. Also magst du Tiere auch gerne? (sie nickt lächelnd). Achso. Und jetzt hast du noch gesagt Barbie. Warum guckst du Barbie gerne?

K21: Also, das läuft nur manchmal im Fernsehen. Und ich gucke das nicht immer, weil das auch nicht immer kommt.

I: Hmhm. Und wenn das kommt, warum guckste das dann gerne?

K21: Ähm, weil [...] weil ich, mein, meine Mama macht es manchmal an. Dann gucke ich das einfach.

I: Was findeste dann besonders toll an der Barbie? Oder an den Barbies?

K21: Weil die haben immer so Locken.

I: Locken? Du hast auch so krauses Haar, ne? (sie schmunzelt und nickt dabei).
[...] Und was noch?

K21: Und die haben auch schöne Schuhe. [...]

I: Mhmh.

K21: U-n-d auch schöne Augen.

I: Schöne Augen? Was haben die an den Augen?

K21: Die haben ne schöne Farbe: Blau und Hellgrün [...]

I: Aha.

K21: Ähm, Blau und Hellgrün ist meine Lieblingsfarbe [...]

I: Achso...

K21: Deshalb mag ich das.

I: O.k. [...] Haben die Ähnlichkeit mit ner Prinzessin, die Barbies?

K21: Hmhm.

I: Welche?

K21: Ähm, die haben so Ähnlichkeiten vom Gesicht. Und vom Gesichtsausdruck.

I: Vom Gesichtsausdruck? Was für einen Gesichtsausdruck haben die denn?
K21: Die Barbies lächeln immer.
I: Hmhm.
K21: Und haben immer die Augen schön.
I: Hmhm.
K21: Und gucken immer geradeaus.
I: Gucken die immer geradeaus?
K21: (nickt). Hmhm.
I: Hmhm.
K21: Und [...] manchmal gehen die auch woanders hin. [...] Und manchmal gehen die auch arbeiten. Und manchmal treffen sie sich. [...] Und so viel Barbie gucke ich auch nicht, manchmal, ich gucke nie den Anfang, weil ich, weil ich verpa, verpasse das immer.
I: Ja, aber dann guckste später, dann...
K21: Ja.
I: ...kommt man auch noch gut rein, ne? So mit dem Gucken. Das findeste ganz toll an den Barbies? Und gibts noch irgendetwas anderes, was du gerne guckst?
K21: Ich gucke auch gerne [...] ähm [...] auf Super RTL gucke ich auch gerne, äh, da gucke ich auch gerne, ähm, [...] noch was mit Fischen. Aber das ist **ganz** anders. Das ist so kompliziert zu erklären.
I: Hmhm. Weißt du denn wie das heißt, wenn das so kompliziert zu erklären ist?
K21: Die, ähm, der Film heiß einfach nur Fische.
I: Fische? Und du magst Fische auch sehr gerne, ne? Tiere allgemein magst du gerne, also alle Tiere?
K21: Hmhm.
I: Warum?
K21: Weil, die sind manchmal auch k-u-s-c-h-e-l-i-g.
I: Ahh, Stofftiere.
K21: Jaa.
I: Hmhm.
K21: U-n-d manchmal sehen die auch so schön aus.
I: Hmhm.
K21: Und manchmal haben die auch, ähm, manchmal haben die auch Dinge, die mir gefallen. Und [...] manchmal, mag ich die Dinge [...] gern. Und deshalb guck ich das auch manchmal.
I: Wenn du zu Hause guckst, F., guckst du, wann guckst du so Fernsehen?
K21: Ähm, am, ähm, morgens guck ich ein bisschen Fernsehen. Nur eine Folge und dann muss ich langsam raus.
I: Hmhm.
K21: Und dann am Nachmittag, wenn ich abgeholt bin, gucke ich wieder Fernsehen. Dann am Abend gar nicht.
I: Am Abend gar nicht. Und dann oft Super RTL?
K21: Manchmal.
I: Was noch so?
K21: Ähm, manchmal gucke ich auch auf KiKA, Nickelodeon...
I: Hmhm, was guckst du da so?
K21: Ähm auf KiKa gibts so Sachen, die manchmal mit Menschen sind und manchmal mit Zeichentrick. [...] und bei Nickelodeon sind auch manchmal Me, Menschen und manchmal auch Zeichentrick.

I: Und davon hast du auch Lieblingssendungen oder -serien?
K21: Ja.
I: Welche haste denn da?
K21: iCarly und [...] da gibts noch [...] ähm, da gibts noch Dinosaurier, ne.
I: Ah.
K21: Da gibts noch einen Dinosaurierfilm, den gucke ich auch manchmal.
I: Hmhm. iCarly, was magste da besonders dran?
K21: Weil da sind z, ähm, zwei Mädchen und zwei Jungs. Die sind Brü, Brüder und Geschwister, ne?
I: Hmhm.
K21: Und die haben [...] Ähnlichkeiten. N bisschen.
I: Was für Ähnlichkeiten?
K21: Weil die sehen manchmal so gleich aus.
I: Aha. und was machen die so?
K21: Ähm, die ham so ne Show, mit ner Kamera. Der Bruder von der einen Schwester. Der, der hat immer die Kamera an der Hand. Und dann machen die zwei, ähm, Geschwister machen dann einfach nur ein Video.
I: Hmm. Und warum guckst du das jetzt gerne?
K21: Ja weil das mir einfach gefällt.
I: Was gefällt dir da dran?
K21: Es gefällt mir, weil da so Sachen sind, die manchmal passieren.
I: Was zum Beispiel?
K21: Da passiert, ähm, eine sitzt, ähm, [...] im Wasser, und dann kommt so n kleiner Fisch und dann hat sie den auf der Hand. Und der war so süß.
I: Ahh, wieder so ein Tier, ne? (sie nickt). O.k.
F., hast du Geschwister eigentlich?
K21: Ja, eine.
I: Was für, n Mädchen oder n, also ne Schwester oder n Bruder? [...] Ne Schwester?
K21: Ja, ne Schwester.
I: Und, ähm, jünger, oder älter?
K21: Älter ist sie.
I: Was macht die so?
K21: Die geht in die S-c-h-u-l-e. Ist schon acht. U-n-d, die heißt M., die ist meine Schwester.
I: Hmhm.
K21: Und, ähm, die ähm, war mich gestern, die hat mich gestern besucht.
I: Achso.
K21: Gestern konnte ich auch kommen, aber gestern hat die mich ja auch besucht.
I: Hmhm. Weil du krank warst, ne? Haste mir gesagt. Guckst du mit der auch manchmal Fernsehen, mit der M.?
K21: Ja, aber ich kann nicht immer gucken, weil die wohnt in Münster und ist weg, weit weg.
I: Achso, o.k.. Mit wem? Mit dem Papa, oder?
K21: Mit Papa und Mama guck ich manchmal.
I: Ach mit Mama und Papa guckst du. Wo wohnt denn deine Schwester?
K21: Meine Schwester wohnt in Münster.
I: Ja, bei wem?
K21: Bei ihrer Mama.
I: Achso, o.k.. [...] Aber die kommt euch manchmal besuchen? (sie nickt).

K21: Ja.
I: Ja schön. Und am Computer ist die auch manchmal dann mit dir, oder?
K21: Ja, manchmal, wenn die bei mir Besuch ist.
I: Und was macht ihr dann zusammen?
K21: Dann spielen wir Spiele. Und manchmal sind wir am Computer. Und manchmal spielen wir auch, ähm, dann spielen wir auch manchmal Verstecken.
I: Hmm. Das ist auch schön, ne?
K21: Und, und manchmal hüpfen wir auf meinem Bett.
I: Ihr hüpfst auf deinem Bett? (lacht) Ist das schon mal gekracht, das Bett? Vom Hüpfen?
K21: Mhmh.
I: Nee? [...] Aber macht ihr gerne?
K21: Ja.
I: Ja super. [...] gut, F.. Dann habe ich jetzt erst mal soweit keine Fragen mehr. Aber eine Bitte hab ich noch an dich: und zwar, dass wir uns gleich noch einmal am Computer treffen, ja?
K21: Ja.
I: Gehst du schon mal vor?
K21: Ja.
I: Ich komm dahin. Dauert einen kleinen Augenblick, ja? Bis gleich.
K21: Bis gleich.
I: Tschüss.
K21: Tschüss.

Kind 22 (Yvonne)
Geschlecht: weiblich
Alter: 5 Jahre
kultureller Hintergrund: türkisch
Anmerkung: männlicher Interviewer

P: Hallo Y.
K22: Hallo.
P: Wie alt bist n du überhaupt?
K22: Fünf.
P: Fünf Jahre alt schon?
K22: Ja.
P: Fünf Jahre. Da bist du ja schon groß. [...]
Warst du schon mal an dem Computer hinten im Raum?
K22: Ja.
P: Und was hast du da so gemacht?
K22: Gespielt?!
P: Gespielt?
K22: Ja.
P: Was denn?
K22: [...] (überlegt)
P: Da bin ich ja ganz neugierig, was hast du denn da gespielt? [...]
Weißt du das noch?
K22: Nein. Vergessen.
P: Vergessen. Mit wem warst du denn da an der Station?
K22: Mit D.
P: Mit D.?
K22: Ja.
P: [...] Was kann man denn da überhaupt alles machen?
K22: Was Spielen und [...] ähm, w-a-s [...] schreiben.
P: Schreiben? Oh, du schreibst da auch?
K22: Ja.
P: Das find ich ja ganz toll. Was hast du denn da so geschrieben? [... ...]
Weißt du das noch?
K22: N-e-i-n [...]
P: Woher weißt du denn, was man da machen muss am Computer, Y.?
K22: Da drückt man was, dann, dann, ähm, kommt was, etwas, dann, dann
schreibt es was, ein Film, oder was. Dann...
P: Kannst du ein bisschen lauter sprechen, ich verstehe dich gar nicht so gut.
Sag nochmal.
K22: Äh, wenn was, wenn wir was schrieben, ähm, was Wichtiges, dann kommt
was raus, dann klicken wir da, dann, ähm, [...] dann kommt Filim raus.
P: Achso. [...] Was kommt da raus?
K22: Filim. [...]

P: Ich hab immer noch nicht verstanden. Sag nochmal.

K22: Filim. [...]

P: Achso, und was ist das?

K22: Das guckt man. [...]

P: Einen Film? (sie nickt verlegen). Ach einen Film. O.k..
Was machen denn die anderen Kinder, was du noch nicht so kannst?

K22: Ähm [... ...]

P: Oder kannst du alles?

K22: [...] nein, ich kann auch ein bisschen.

P: Ja?

K22: Ja.

P: Y., ich würde mir ja gern mit dem Computer was wünschen, der kann ja soo viel. [...] Kann man sich denn damit auch was wünschen?

K22: Nein. Nein.

P: Nein? Wenn das jetzt aber ne Wunschmaschine wäre, [...] was würdest du dir denn damit wünschen?

K22: [...] Ein Eichhörnchen.

P: **Was** würdest du dir wünschen?

K22: Ein Eichhörnchen.

P: Ein Eichhörnchen?

K22: Ja.

P: Warum E, denn ein Eichhörnchen?

K22: Weil ein Eich, weil die Eichhörnchen sind süß.

P: Ah, die sind so süß, das finde ich auch. Ich finde Eichhörnchen auch ganz süß. Sind so klein und so niedlich, ne? (sie nickt). [...]
Y., ich würd mir so ne Maschine ja mal gerne bauen.
Kannst du mal aufschreiben, was die Maschine können soll? (sie nickt).
Kannste mir das mal aufschreiben?
Ich hab dir da n Stift hingelegt und n Zettel. Was sollte die maschine können, wenn du dir das wünschen dürftest? (es klingelt). Kannste mir das mal aufschreiben? [...]

K22: Ich kann nicht so gut schreiben.

P: Das macht gar nichts. So wie du es kannst, Y.. So wie du es kannst. [...]
Kriegste ihn (den Stift) auf?
Was sollte so ne Maschine können? (sie schreibt). [...]
Toll, dass sind ja richtige Buchstaben. [... ...]
Was heißt das Y.? [... ...]
Was steht da?

K22: Da steht [... ...]

P: Verrätst du mir das? [... ...]
Sagst du mir, was du da damit geschrieben hast? Komm, verrate es mir bitte.

K22: Ähm, [...] ich hab da geschrieben [...]

P: Ja? Was? [...] Was denn?

K22: D, da [...] w-a-s ich [...]

P: Was steht da? Was hast du mir da aufgeschrieben? [...]

K22: Ich hab da geschrieben, ähm [... ...]

P: Was denn? [...] Was soll das heißen? [...] Willstes mir ins Ohr sagen? (schüttelt den Kopf). [...] Sags ruhig laut. Was steht da, Y.?

K22: Da steht [... ...]

P: Sags ruhig. ist nicht schlimm. Ich möchte nur wissen, was du mir da schönes aufgeschrieben hast.

K22: Da steht [... ...]

P: Was steht da? [...]

K22: Ähm [...] da steht [... ...]

P: Was denn? [...]

K22: Da steht, dass, äh, [...]

P: Was? Sag mal lauter. Was steht da? [... ...]
Also, hier steht zum Beispiel (Interviewer improvisiert), dass der M. mit der Y. spricht. Was steht da (Interviewer zeigt auf das Geschriebene von dem Kind)?

K22: Da steht [... ...]

P: Was hast du da aufgeschrieben?

K22: Ich hab, ähm [...]

P: Hier steht noch, die Y. ist schon bald ein Schulkind. Sie kann auch schon ein wenig schreiben. Und was steht da? (siehe oben).

K22: Da steht [...] Buch.

P: Buch? [...] Ach da steht B-u-c-h.
O.k.. Dankeschön, dann kannst du den Stift wieder zumachen, Y.. [...] Sag mal habt ihr so eine Maschine, ne? So einen Computer auch zu Hause?

K22: Ja.

P: Ja? [...] Ist der kleiner, oder sieht der genau so aus wie der hier?

K22: Nein, das ist groß, aber das ist kaputt geworden.

P: Ist kaputt geworden?

K22: Ja.

P: Warum?

K22: Weil da, da, gibte meine Mama, ähm, und mein Papa und ich, dann werte die kaputt geworden.

P: O.k.. Was kann denn mit dem Computer alles zu Hause, was kann man damit machen?

K22: Was Lesen, dann kommt ein Spiel raus, dann können wir das spielen.

P: Hmhm. Du spielst gern ne? (sie nickt). O.k.
Was spielst du so am Computer? [...] Zu Hause?

K22: Ich spiele [...] kennst du Mario?

P: Mario kenne ich, ja!

K22: Das spiele ich immer.

P: Ahh, und wen nimmst du da immer? Nimmst du Mario oder nimmst du ne andere Figur?

K22: Ich n, ich, ich nehme Mario und Luigi.

P: Luigi. Luigi mag ich nämlich auch ganz gerne. Ich spiel das auch. Luigi ist toll.
Was findest du an Luigi so toll? [...] Oder an Mario?

K22: Luigi und Mario sind gut.

P: Sind gut? Warum?

K22: Weil die klein sind. Und nicht gut, die sind immer klein.

P: Sind klein?

K22: Die sind kleiner als, M, Mario und Luigi.

P: O.k.. [...] Mit wem machst du das denn zu Hause? Mit wem spielst du?

K22: Mit meiner S-c-h-w-e-. Mit meiner Schwester.

P: Mit deiner Schwester? [...] Dann spielt ihr auch Mario?

K22: Ja.

P: O.k.. [...] Und wann bist du immer am Computer, Y.?

K22: Bei [...] Bei zwei Uhr bin ich immer rein.

P: Wann? (es klingelt).

K22: Bei zwei Uhr bin ich immer rein.

P: Um zwei Uhr? (sie nickt). O.k.. Habt ihr feste Zeiten, wann ihr an den Computer geht? (sie nickt wieder). Achso, ja dass finde ich ja auch gut. Und deine Schwester geht dann nach dir oder wie läuft das?

K22: Erst kommt meine Schwester da, dann ich.

P: Achsoo, o.k., ja schön.
Und wie lange bist du da?

K22: Ähm, [...] ich bin [...] ich bin nur bis drei Uhr da. Dann geh ich da kommt mein Papa sagt, [...]

P: Aha, und sagt, du sollst da weggehen?

K22: Hmhm.

P: Also ne knappe Stunde von zwei bis drei Uhr?

K22: Ja.

P: Achsoo. [...] Und sag mal Y., guckst du auch Fernsehen zu Hause?

K22: Ja.

P: Jaa?

K22: Ja.

P: Was guckst du denn da gerne?

K22: Barbie.

P: Barbie? Und warum Barbie so gern?

K22: Weil Barbie sind so schön.

P: Ah, so s-c-h-ö-n. Was findest du genau so schön an Barbie?

K22: Die Kleid finde ich s-c-h-ö-n.

P: Hmhm.

K22: Und d-i-e Augen finde ich s-c-h-ö-n.

P: Hmhm.

K22: Und die Klackerschuhe finde ich schön,
P: Ah, die Klackerschuhe. Die klackern so schön ne? (sie nickt grinsend).
K22: Hmhm.
P: O.k.
K22: U-n-d nix.
P: Nix? [...] Barbie, guckst du noch was anderes gerne, oder?
K22: Ja ich guck was anderes [...]
P: Was denn?
K22: Auch, ich guck n-o-c-h [...] Ich guck noch [...] Coop Kat, Coop und Kat.
P: Coop und Cap? Ach Coop und Kat, ahh [...] (sie nickt). Da ist auch eine Katze dabei, ne?
K22: Hmhm.
P: Und was ist nochmal der andere für einer? (sie überlegt).
Ne Katze und?
K22: Ein Junge.
P: Ein Junge. Und was machen die so?
K22: Und, und die, die kämpfen.
P: Ahh.
K22: Und ein Mädchen gibt, i, die, die, ihre Katze ist [...] das.
P: Ihre Katze ist das. Warum guckste das nochmal so gerne?
K22: Weil die ist auch schön.
P: Ist auch schön?
K22: Hmhm.
P: Achsoo.
K22: Meine Schwester guckt das auch.
P: Ihr guckt das zusammen? (sie nickt). Guckt ihr oft zusammen Fernsehen?
K22: Und wir waren einmal im Kino.
P: Im Kino warst du auch schon? Ohh, wo du überall schon warst.
Im Kino war ich noch gar nicht so häufig. [...]
Und sag mal Y., habt ihr da auch feste Zeiten am Fernseher zu Hause, oder darfst du da immer gucken?
K22: Ich darf da immer gucken.
P: Wann darfst du immer an den Fernseher, also immer?
K22: **Ja!** Die ganze Zeit.
P: Wann du möchtest. Die ganze Zeit.
K22: Ja.
P: Achso, o.k. [...] Sag mal Y., kennst du beim Computer auch das Internet?
K22: Ja.
P: Was ist das denn überhaupt? Kannst du mir das erklären?
K22: [...] Ja.
P: Dann mach das mal. Was ist denn das?
K22: Das, das, das, das ist, [...] groß, da ist n, das ist wie Laptop.
P: Wie Laptop?
K22: Ja.

P: Hast du denn schon mal was gemacht im Internet?
K22: Ja.
P: Was denn?
K22: Ich hab was geschreibt und dann, dann, ähm, und dann kommt mein Papa. Hat das ver, das war was schön. Ich wollte mal Wort Mario schreiben, dann kommt mein Papa. [...]
P: Und dann?
K22: Dann kann ich de nicht. Dann kommt, dann, ähm, ähm, bei mein Papa kommt meine Schwester, [...] rein.
P: Wollte der Papa nicht, dass du schreibst?
K22: (schüttelt mit traurigem Gesichtsausdruck den Kopf).
P: Was hat der denn gesagt?
K22: Er hat gesagt, schreib nie wieder, dann, ähm, deine Schwester kann schreiben [...]
P: Der möchte nicht, dass du schreibst? (sie schüttelt wieder traurig den Kopf). Achso. Du, ich finde das aber ganz toll, wenn du schreibst! Ich finde das wirklich ganz toll, Y.! Und ich finde, du kannst auch schon ganz gut schreiben. [...] Sag mal, [...] hast du noch was anderes im Internet gemacht?
K22: Ja.
P: Was denn? Verrätst du mir das auch?
K22: Ich hab Mario-Karte gespielt.
P: Ja? O.k.
K22: Und [...] ich hab Memory gespielt mit [...] in ein anderes F-i-l-i-m.
P: Hmm.
K22: Und nix.
P: Und **nix**. Also ich fände dass ja toll, wenn es so eine Maschine gäbe, mit der man sich was wünschen könnte, egal was. Du hast mir jetzt auch schon was aufgeschrieben. Also ich glaube, ich fange mal an und male ein Bild, auf dem man alles sehen kann, was so eine Maschine können muss. Danke dir bis hierhin, Y.. Und weißt du was? Jetzt gehen wir gleich nochmal an den Computer. (sie grinst). Gehst du schon mal vor? (sie nickt). Ich komme dann nach. Du weißt ja, wo der steht, ne? (sie nickt wieder).
K22: Ja.
P: Dann bis gleich. Danke dir. Tschüss.
K22: Tschüss.

Kind 23 (Malik)

Geschlecht: männlich

Alter: 5 Jahre

kultureller Hintergrund: libanesisch

Anmerkung: männlicher Interviewer

Hinweise: Interview anfangs mit, hauptsächlich aber ohne Puppe!
Dieser Junge spricht zunächst nicht mit der Puppe / dem Interviewer.
Erst gegen Ende des Interviews lässt er sich wenige Antworten entlocken.

(es sind mehr als 2 Minuten seit Beginn des Interviews vergangen).

P: Sag mir mal mit wem. (mit wem er an den Computer geht)

K23: Mit M. (zeigt auf den Interviewer)

P: Mit M.?

I: Mit mir? (er nickt).

P: Und mit wem noch?

K23: Mit F..

P: Ah, mit der F.. Und wenn du dann da mit der F. bist, was machst du dann da?

K23: Spielen. (es klingelt).

P: Spielen? Und was spielst du da? [... ...] Was spielst du da?

[... ...] Erinnerst du dich noch? (keine Reaktion) [... ...]

M., kannst du mir erklären, was so ein Computer **ist**? Also was der alles

kann? [... ...] Was ist, was macht ein Computer, was kann der? [...] hmm?

(weiterhin keine Reaktion des Jungen. Deshalb entscheidet sich der Interviewer nun selbst die Fragen zu stellen und das Gespräch fortzusetzen).

I: Möchtest du lieber mit mir sprechen M.? (er nickt). Soll ich den Ole mal wegtun. (er nickt). Ja? Möchtest du mir das erzählen? O.k., pass auf, dann tu ich den Ole mal weg. [...]

Wir waren doch an dem Computer schon mal zusammen hinten, ne. Was kann man denn da so alles machen, überhaupt?

K23: Spielen.

I: Spielen, haste gesagt, ne. Kann man da noch mehr mit machen? (er nickt wieder). Was denn?

K23: Spielen.

I: Nur Spielen? (er versucht sich, auf den Boden zu setzen).

I: Möchtest du da (unten auf dem Boden) sitzen? (er nickt).

Kannst dich auch auf den Boden setzen, wenn du möchtest. [...]

M., wenn der Computer ne Wunschmaschine wäre, ne? [...] Ich würde mir gern damit nämlich etwas wünschen. Was würdest du dir denn wünschen, wenn das eine, wenn man sich was wünschen könnte? [...] Was würdest du dir wünschen? [... ...]

Hast du Wünsche? (er schüttelt den Kopf). Mhmh?

Du hast doch bestimmt irgendwelche Wünsche. [...] Also ich wünsche mir zum Beispiel, ähm, ein Auto, irgendwann mal.

K23: Ich auch.

I: Du auch? Ein Auto? Was denn für ein Auto?

K23: N großes.

I: Ein großes Auto? [...] Und was noch?

K23: Gar nix.
I: Für zu Hause, zum Spielen, irgendwas? Keine Wünsche? Bist du wunschlos glücklich, hast du alles schon? Kann ich gar nicht glauben.
K23: Ich hab **alles** schon zu Hause.
I: Ja? O.k. [...] Kannst du mir mal aufschreiben, was du zu Hause schon so hast? (er nickt). Guck mal, da liegt n Zettel und n Stift. Dann schreib mal auf, was du alles hast zu Hause. Kriegste ihn (den Stift) auf? Kräftig, genau. [...]
Schreib mir das mal auf. [...]
K23: (schreibt). [... ...] Ein Auto.
I: Was noch?
K23: Ausmalen muss ich. [...]
I: Möchtest du das ausmalen?
K23: Ja. [... ...] (malt noch etwas).
I: Das ist, was?
K23: E-i-n Auto.
I: Das hast du schon. Und was würdest du dir jetzt noch wünschen? Kannst du mir das auch mal aufschreiben? (er nickt). Dann schreib mal auf. [... ...]
K23: Ein F, Fisch. [...]
I: Ein Fisch? (er nickt.) O.k.. Noch mehr Wünsche?
K23: Jap. [...] Noch ein Hai.
I: Ein Hai. [... ...] O.k. [... ...] Und wenn du jetzt nochmal an den Computer denkst, ne M.? Was sollte der denn können? Wenn du dir das auch aussuchen dürftest. [... ...] Kannst du mir das auch mal aufschreiben, was ein Computer so können soll?
K23: Kann ich nicht.
I: Was kannst du nicht?
K23: Ein Computer schreiben.
I: O.k., und was der können soll? [...]
Was ist denn überhaupt nochmal der Computer, M.? [...]
Was macht man da so [...] am Computer? [...] (keine Reaktion).
Hast du zu Hause einen Computer?
K23: Ein Internet.
I: Internet? Was ist denn das? [...] Was ist Internet? [...] Überleg mal. Was machst du da im Internet?
K23: Spiele z, zu spielen.
I: Spiele spielen? [...] Und was noch?
K23: Was anderes spielen.
I: Spielen. Hmhm. [...] Sag mal M., guckst du Fernsehen? (er nickt). Ja? [...] Und was guckst du da gerne?
K23: Ä-h-m Cars.
I: Cars? Oh, Cars finde ich auch toll. [...] Und warum guckst du das gerne? (während der Interviewer mit ihm spricht, malt er weiter auf dem Blatt herum)
Was haste jetzt gemacht?
K23: Striche.
I: Striche. Wofür sind die Striche? [...]
K23: Für dem Meer.
I: Für was?
K23: Für Meer.

I: Für Meer? Kommt da noch was rein? [...] Wollteste mir aufschreiben, warum du Cars gerne guckst, oder? (es klingelt).

K23: Ich kann nicht Cars malen.

I: Nee? Aber du guckst Cars gerne im Fernsehen. Und warum, M.? [...] Sag mir mal, was du daran so toll findest, an Cars.

K23: Ich mag Cars zwei.

I: Cars zwei?

K23: Ich hab auch Auto Cars zwei, zu Hause.

I: Zu Hause. Spielst du das?

K23: Ja.

I: Guckst du noch was anderes auch gerne, M.?

K23: Spiderman.

I: Oh Spiderman. Und **warum** guckst du das gerne, Spiderman? M.?

K23: Weil das cool ist.

I: Ist cool? Was ist denn an Spiderman so cool? Wenn der sich von Haus zu Haus schlängelt? [...] Sag mal, warum findest du Spiderman so cool?

K23: Weil er schlängelt zu Haus.

I: Ja. Und was noch?

K23: Tötet Bösens.

I: Böse Menschen? (er nickt). Ja? Ist der gut, der Spiderman? Deshalb findest du den gut? Du nickst.

K23: He, hier ist einmal seine Maske zerreißt.

I: Wenn der seine Maske zerreißt. Ja. Und was findest du noch so toll an Spiderman? (malt wieder etwas). Was ist das? [...] Was du mir jetzt aufmalst? Was machste da? Was soll das darstellen, was soll das sein, M.?

K23: Ein Boot.

I: Ein Boot? O.k. [...] Du möchtest heute lieber malen, als mit mir sprechen, ne?

K23: Ich schreib jetzt meinen Namen.

I: Schreib mal deinen Namen. (er schreibt weiter).
Mo. Hmhm. [...] Das ist dein Name? (er nickt) O.k. [...] Guckst du oft Fernsehen zu Hause, M.? (er nickt.)
Wann guckst du denn immer Fernsehen? (er konzentriert sich wieder auf etwas anderes) Wann guckst du immer Fernsehen, M.? [...]

K23: Nach Dienstag.

I: Nach Dienstag? [...] Und wann guckst du Fernsehen, also wann am Tag?

K23: Montag.

I: Montag auch. Und guckst du Fernsehen alleine, M.?

K23: Mit meinem B-r-u-d-e-r.

I: Und was guckt ihr dann so zusammen? [...]

K23: Cars zwei.

I: Hmhm. Also ihr guckt das zusammen, ja? (er nickt). Ist dein Bruder älter als du, M.? Oder?

K23: Er ist sechs Jahre.

I: Also ein bisschen älter als du. [...] Hat dein B...

K23: Mein Bruder ist schon d, in die Schule.

I: Dein Bruder ist schon in der Schule? Du kommst ja erst noch in die Schule, ne? (er nickt und malt wieder) [...] Was malst du jetzt? [...] Was ist das, M.? [...] Was soll das sein, was du da machst? [...]
O.k.. Dann leg den Stift mal hin. Finde ich ganz toll, was du mir da gemalt hast. [...] Jetzt gehen wir gleich nochmal an den Computer hinten. Und du

darfst schon mal vorgehen. Ich komme dann nach. Du darfst da schon mal dran. O.k.? (er nickt). Treffen wir uns dann da. [...] Ich komme gleich nach. Leg den Stift jetzt mal hin, einmal. Kannste zumachen. Ich komme gleich wieder dahin. Dankeschön. dass du hier mit mir gewesen bist, ja? (er versucht den Stift zuzumachen). Kräftig drücken. Danke dir. Und dann kannst du schon mal vorgehen, ich komme gleich nach. O.k.? Gut.