



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Medienverhalten und -erleben von Kindergartenkindern

zur Triangulation von Bild- und Textdaten
aus dem Projekt *Mediengarten*“

Verfasserin

Sandra Pilsl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 21. März 2012

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

V. Prof. Dr. Mag. Christian Swertz, M.A.

Danksagung

Im Zuge der Fertigstellung dieser Diplomarbeit gebührt einigen Menschen ein besonderer Dank, ohne deren Unterstützung dies nicht möglich gewesen wäre. Nach Monaten intensiver Arbeit möchte ich diese Gelegenheit nutzen, ein aufrichtiges und riesengroßes DANKE an allen UnterstützerInnen im Vorder- und Hintergrund zu richten.

Zunächst möchte ich Herrn V. Prof. Dr. Mag. Christian Swertz, M.A, dem Betreuer dieser Arbeit, danken: DANKESCHÖN, dass Sie in Zeiten eines wesentlichen BetreuerInnenmangels am Institut dennoch allen Medienpädagogik-StudentInnen, und somit auch mir, die Möglichkeit gegeben haben, eine Diplomarbeit unter Ihrer Betreuung zu verfassen. Ohne dieses Engagement, und dabei spreche ich wohl im Namen vieler KollegInnen, wäre ein Studienabschluss unter Berücksichtigung der Studienschwerpunkte und Interessen für viele nicht möglich gewesen. Darüber hinaus bedanke ich mich ebenso für Ihre konstruktive Kritik, welche dieser Arbeit an Qualität gewinnen ließ.

Ein weiteres DANKE richtet sich an die gesamte Forschungsgruppe des Projektes *Mediengarten*, allen voran Erika Kovacova und Eveline Ehrenreich, für eine arbeitsintensive und spannende Zeit. Der Austausch und die vielen guten Ratschläge leisteten einen erheblichen Beitrag zum Gelingen dieses Werkes! Ein weiterer aber nicht minderer Dank gilt den zahlreichen Kollegen und Kolleginnen, welche meinen Studienweg allgemein und auch die Phase der Diplomarbeitsverfassung nicht nur fachlich, sondern vor allem menschlich bereichert haben. Besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle meiner lieben Kollegin und Freundin Anna Walchshofer aussprechen, welche mir so oft über Hürden und Motivationslöcher hinweg geholfen hat. Danke, dass du diesen Teil des Weges so intensiv mit mir gegangen bist! Außerdem bin ich dir, sowie auch Ingrid De Verrette für das abschließende Lektorat sehr verbunden. Durch die Korrekturbrille von Julia Holzapfel, einer Perle für Diplomarbeitsangelegenheiten, erhielt die Arbeit einen letzten Feinschliff – vielen Dank!

Nicht minder relevant sind die zahlreichen kleinen Aufmerksamkeiten vieler lieber FreundInnen und Verwandten, insbesondere Martina, Julia und Ernst – sie haben mir die arbeitsreiche Zeit versüßt, mich oft zum Lachen gebracht und neue Energie gewinnen lassen. Ich danke jedem und jeder Einzelnen dafür!

Last, aber im weitesten Sinne von „least“ entfernt, gilt mein tiefster Dank meinen Eltern, Maria und Thomas Pils, und meinem Partner Wolfgang, welche mich nicht nur finanziell, sondern vor allem mental fortwährend unterstützt haben. Ich entschuldige mich für Zeiten der Entbehrung und bedanke mich gleichzeitig für die endlose Geduld, eure aufbauenden Worte und den Glauben an mich. Ihr seid die Basis dieser Arbeit – und dafür danke ich euch von Herzen!

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	7
1 FORSCHUNGSGEGENSTAND	10
1.1 DAS PROJEKT <i>MEDIENGARTEN</i>	10
1.2 UNTERSUCHUNGSZIELE UND FORSCHUNGSFRAGEN.....	13
1.3 BEGRIFFSKLÄRUNGEN	15
1.4 MEDIENPÄDAGOGISCHE VERORTUNG	21
1.5 FORSCHUNGSSTAND UND FORSCHUNGSLÜCKEN	23
2 THEORETISCHE BASIS.....	32
2.1 DAS HABITUS-KONZEPT VON BOURDIEU (1976).....	32
2.2 DAS KONZEPT DES MEDIALEN HABITUS NACH KOMMER (2010)	37
3 EMPIRISCHER TEIL	43
3.1 QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG	43
3.2 TRIANGULATION	46
3.2.1 <i>Segmentanalyse nach BRECKNER (2008, 2010)</i>	48
3.2.2 <i>Dokumentarische Methode nach BOHNSACK (2001)</i>	54
3.2.3 <i>Zur Triangulation von Bild- und Textdaten</i>	56
3.3 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	58
3.3.1 <i>Falldarstellung A</i>	60
3.3.2 <i>Falldarstellung B</i>	78
3.3.3 <i>Falldarstellung C</i>	103
3.3.4 <i>Falldarstellung D</i>	126
3.4 ERGEBNISSE	159
4 DISKUSSION	165
4.1 REFLEXION AM FORSCHUNGSSTAND	165
4.2 METHODENREFLEXION	171
4.3 RÜCK- UND AUSBLICK	175
LITERATURVERZEICHNIS	177
ANHANG	184

Einleitung

Kinder werden heute in eine von Medien dominierte und vernetzte Welt geboren. Diese Tatsache lässt sich an einfachen Alltagsbeobachtungen, als auch an wissenschaftlichen Konzepten und Begriffen beobachten, wenn etwa von *Medienkindern* (vgl. THEUNERT 2007) oder *Digital Natives* (vgl. PALFREY/GASSER 2008) gesprochen wird. Der wissenschaftliche Diskurs endet aber nicht allein in der Betrachtung und Bezeichnung der sozialen Wirklichkeit, sondern fragt vor allem nach deren Konsequenzen. Ausgehend von der Annahme, dass durch einen ubiquitären Medienkontakt und einem breit gestreuten Anwendungsraum das kindliche Denken und Handeln nicht unbeeinflusst bleibt, wird auch ein Anspruch an eine praxisnahe Medienpädagogik formuliert. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die Frage, welche pädagogischen Maßnahmen diese Entwicklungen erfordern. Das heißt, welche Ansätze einer fruchtbaren Medienerziehung gibt es bzw. welche werden im Zuge neuer Phänomene benötigt und wie können diese umgesetzt werden. Ferner wird darüber nachgedacht, welche Rolle Sozialisationsinstanzen wie Familie und Bildungseinrichtungen einnehmen. Empirische Untersuchungen liefern diesbezüglich immer wieder neue Daten zu bestehenden Mediennutzungsstrukturen von Kindern und Jugendlichen und bilden die Ausgangsbasis für weitere Überlegungen. Überblickt man die Forschungslandschaft vergangener und gegenwärtiger Jahre wird deutlich, dass besonders junge Kinder kaum in den Studien berücksichtigt werden. Darüber hinaus beziehen sich die wenigen Untersuchungen oftmals auf Eltern- bzw. Pädagoginnen- und Pädagogenbefragungen, welche Auskunft über die medialen Praktiken der Kinder geben. Das Projekt *Mediengarten*, auf welchem die vorliegende Arbeit basiert, setzte es sich demgegenüber zum Ziel, die medienkulturelle Selbstwahrnehmung von Kindern, respektive Kindergartenkindern, in den Fokus zu nehmen. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen die Fragen, mit welchen Medien Kindergartenkinder grundsätzlich zu tun haben, wie sie diese nutzen und bewerten. Dies wurde durch eine breit angelegte Workshop- und Untersuchungsreihe umgesetzt, in welcher Schülerinnen und Schüler von BAKIPs¹ in wissenschaftliche Arbeitsformen eingeführt wurden, um den Medienalltag von drei- bis sechsjährigen Kindern aus ihren Praxiskindergärten zu erheben. Um der Perspektive der Kinder in geeignetem Ausmaß

¹ BAKIPs (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) sind die zentralen Ausbildungsstätten für angehende Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in Österreich. Der Besuch dieser Einrichtungen ist ab dem 9. Schuljahr möglich und schließt nach fünf erfolgreich absolvierten Schuljahren mit der Matura ab. Das Projekt konzentrierte sich vor allem auf Schülerinnen und Schüler der vierten und fünften Klassen (d.h. 12. und 13. Schuljahr), da diese auf einen tieferen Erfahrungsschatz in der pädagogischen Arbeit zurückblicken können. Das Alter der beteiligten Schüler und Schülerinnen liegt damit zwischen 18 und 20 Jahren.

begegnen zu können, erschien eine Adaption der Forschungsmethoden notwendig. *Mediengarten* knüpfte damit auch an die Erkenntnisse an, welche im Projekt *Kinder spielen digital* (vgl. WIENER MEDIENPÄDAGOGIK 2008) gewonnen wurden. Unter Berücksichtigung der noch eingeschränkten Artikulationskompetenzen junger Kinder wurde qualitativ gearbeitet und jeweils eine nonverbale und verbale Erhebungsmethode eingesetzt. Damit sollte den Heranwachsenden ein breiter Ausdrucksraum ermöglicht werden. Das in diesem Rahmen erhobene Material wurde innerhalb von zwei Forschungsteams auf universitärer Ebene ausgewertet, welches die Datenbasis für die vorliegende Ausarbeitung darstellt.

Die Diplomarbeit wird sich dem Projekt aus einem methodischen und einem medienpädagogischen Blickwinkel nähern. Grundlage der medienpädagogischen Auseinandersetzung bildet das Habitus-Konzept von Pierre BOURDIEU (1976, 2009). Er konstituiert im Zuge seiner Forschungen bei den Kabylen in Algerien und den Untersuchungen der französischen Gesellschaft eine Theorie der Praxis, welche auf der Annahme fußt, spezifische Denk- und Handlungsschemata lägen in den jeweiligen sozialen Klassen begründet. In diesem Zusammenhang versucht er, unterschiedliche Dispositionen von Menschen zu erfassen und zu explizieren. Aufbauend auf die Überlegungen von BOURDIEU zieht Sven KOMMER (2006, 2010) das Habitus-Konzept zur Betrachtung von medialen Denk- und Handlungsstrukturen heran. Für ihn stellt das Konzept einen geeigneten Analyserahmen dar, mediale Nutzungsformen und Einstellungen zu Medien zu erklären und unterschiedliche Habustypen in Hinblick auf die Nutzung und Bewertung von Medien zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit zunächst mit der Frage, welche medialen Praktiken und Einstellungen in den erhobenen Daten sichtbar werden. Innerhalb von detaillierten Fallanalysen zu vier Fokuskindern erfolgt die Triangulation der Bild- und Textdaten, welche dazu verhelfen soll, ein differenziertes Bild des Medienerlebens und -verhaltens dieser Kinder zu zeichnen. Darüber hinaus werden die Aussagen fallübergreifend nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten medialer Denk- und Handlungsweisen untersucht. In Rückbindung an die Theorie des medialen Habitus nach KOMMER stellt sich weiter die Frage, inwiefern die erhobenen Daten Anlass zur Annahme eines bereits gefestigten medialen Habitus bei Kindergartenkindern geben und inwiefern eine spezifische Typenbildung vorgenommen werden kann.

Die zweite Perspektive bezieht sich auf das methodische Vorgehen des Projektes. Den Ausgangspunkt bildet hier der spezifische Zugang, dass die Bedeutung von Medien im

institutionellen und familiären Umfeld in der Selbstwahrnehmung der Kinder thematisiert wird. Um sich einer kindlichen Perspektive adäquat anzunähern, war es notwendig, sowohl die (standardisierten) Erhebungs- als auch Interpretationsmethoden zu adaptieren. Aufgrund experimenteller Herangehensweisen und der daraus resultierenden Datendiversität beschäftigt sich ein zweiter Schwerpunkt mit der Annäherung an methodisch unvertrautes Terrain. Im Mittelpunkt steht die Auswertung der Bild- und Textdaten und der aus der Relationierung dieser Daten zu gewinnende Gehalt. Erschlossen wird, welcher spezifische Mehrwert sich jeweils aus der Bild- bzw. Interviewanalyse ergibt und wie sich die Ergebnisse zueinander verhalten. Darüber hinaus gilt es, das Vorgehen dahingehend zu beurteilen, wie mit heterogenen, nicht standardisierten Methoden umgegangen werden kann und ob die daraus gewonnen Erkenntnisse im wissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig sind. Die Relevanz für die Disziplin ergibt sich also aus zwei Gesichtspunkten: Einerseits soll durch das Betreten methodischen Neulands eine Basis für zukünftige Forschungen dieser Art geschaffen werden und andererseits sollen durch die beabsichtigte Erfassung eines medialen Habitus Aspekte thematisiert werden, welche neue Perspektiven im Sinne einer aktiv und reflektiert gestalteten Medienerziehung eröffnen könnten.

Die Arbeit gliedert sich in vier Abschnitte, wobei das erste Kapitel zunächst den *Forschungsgegenstand* beschreibt. Um die vorliegende Arbeit entsprechend ihrer Entstehungs- und Kontextbedingungen zu präsentieren, wird zu Beginn das eigentliche Projekt vorgestellt. Im Anschluss daran erfolgt die Explikation der Untersuchungsziele und Forschungsfragen und der für diese Arbeit relevanten Begriffe wie „Medien“, „Medienerziehung und Medienbildung“, sowie „Habitus“. In einem weiteren Punkt werden Überlegungen angestellt, vor welchem medienpädagogischen Hintergrund die Thematik eines medialen Habitus von Kindergartenkindern diskutiert werden kann. Letztlich folgt eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand der angesprochenen Inhalte (Mediennutzung von Kindern, Zugänge zur kindlichen Perspektive, Medialer Habitus) und daraus schließend die Konkretisierung der Forschungslücken, welche mit dieser Arbeit verflacht werden sollen. Das zweite Kapitel widmet sich der *theoretischen Einbettung* der Arbeit, wobei zunächst das Habitus-Konzept von BOURDIEU (1976, 2009) und darauf aufbauend die Ausarbeitungen eines medialen Habitus nach KOMMER (2010) vorgestellt werden. Kapitel 3 beschäftigt sich ausschließlich mit der *empirischen Forschung*. Es erfolgt eine Einführung in die Kennzeichen und Methoden qualitativer Sozialforschung, sowie eine Auseinandersetzung mit dem Begriff und dem Einsatz der Triangulation. Diese Illustrationen münden schließlich in der Darlegung der angewandten

Interpretationsmethoden. In diesem Zusammenhang wird das Verfahren der *Segmentanalyse* nach BRECKNER (2008, 2010) und die *Dokumentarische Methode* nach BOHNSACK (2001, 2010) vorgestellt. Das dritte Kapitel umfasst letztlich auch die vier umfangreichen Fallanalysen und deren Ergebnisse. Im *Diskussionsteil* (Kapitel 4) werden die gewonnenen Erkenntnisse und verwendeten Methoden am Forschungsstand reflektiert. Die Arbeit schließt letztlich mit einem Ausblick, in welchem Kontext die gewonnen Ergebnisse für die Medienpädagogik genutzt werden können.

1 Forschungsgegenstand

Die vorliegende Arbeit stellt den Anschluss an das Projekt *Mediengarten – BAKIP trifft Wissenschaft. Qualitative Medienforschung durch angehende Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen in ihren Besuchskindergärten* dar. Die daraus gewonnenen Daten werden in den weiteren Kapiteln sowohl aus einem methodischen als auch medienpädagogischen Blickwinkel beleuchtet. In diesem Kontext ist es wesentlich, das Projekt in seinen Zielen, Inhalten und Methoden vorzustellen, um die Daten entsprechend ihrer Einbettung in einen größeren Untersuchungszusammenhang darzulegen.

1.1 Das Projekt *Mediengarten*

Mediengarten ist der Name eines zweijährigen Projektes (September 2009 bis August 2011), in welchem die Institution der Wiener Medienpädagogik und sechs BAKIPs aus den Bundesländern Steiermark, Niederösterreich und Wien als Kooperationspartner interagierten. Im Zuge einer breit angelegten Workshop- und Untersuchungsreihe wurden angehende Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen unter wissenschaftlicher Anleitung angehalten, den Medienalltag von drei- bis sechsjährigen Kindern zu erheben. Im Mittelpunkt des Projektes standen dabei drei wissenschaftliche Hauptziele: Zum einen sollten die bestehenden Datenerhebungsmethoden zur Erfassung der kindlichen Mediennutzung aus ihrer Selbstwahrnehmung eingesetzt und darüber hinaus weiterentwickelt werden. Zum anderen wurde durch die erprobten Forschungs- und Unterrichtsmethoden im Zuge des Projektes

versucht, zum Aufgreifen medienpädagogischer Inhalte anzuregen und im weiteren Schritt einen Beitrag für die fachdidaktische Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu leisten. Eine weitere Absicht war es, die gewonnenen Daten vor dem Hintergrund der Theorien eines medialen Habitus (KOMMER 2006, 2010) und der Mediengenerationen (SCHÄFFER 2003) zu interpretieren, um die bestehenden Thesen am empirischen Exempel zu überprüfen und gegebenenfalls um weitere Aspekte zu ergänzen. Mit den angeführten Zielen werden auch wesentliche Überschneidungsbereiche des Projektes und der vorliegenden Arbeit sichtbar.

Ausgehend von der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler der fortgeschrittenen Klassen von BAKIPs bereits über eine mehrjährige Erfahrung in der pädagogischen Arbeit und Kommunikation mit Kindergartenkindern verfügen, wurde hier eine fruchtbare Kontaktstelle und ergiebige Möglichkeit gesehen, qualitative Forschung in diesem Ausmaß überhaupt zu realisieren. Ein adäquater Zugang zur kindlichen Perspektive und das bereits bestehende Vertrauensverhältnis zwischen Schülerin/Schüler und Kind stellten die Basis für eine Umgebung dar, in welcher eine qualitative Forschung stattfinden kann (vgl. PAUS-HAASE 2000). Vor diesem Hintergrund bestand das weitere Vorgehen darin, den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse und Fertigkeiten hinsichtlich wissenschaftlicher Erhebungsmethoden zu vermitteln. Auf dieser Basis wurden die Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen in Ausbildung von der Planung bis zu einzelnen Teilschritten des Interpretationsprozesses in den gesamten Forschungsablauf eingebunden. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler mit jeweils zwei drei- bis sechsjährigen Kindern (Fokuskindern) in dem entsprechenden Praxiskindergarten ihrer Schule Aktivitäten durchführte, welche die kindlichen medialen Denk- und Handlungsformen erheben sollten. Insgesamt ergibt das bei sechs teilnehmenden Schulen und angenommenen 20 Schülerinnen und Schülern pro Klasse etwa 240 Kinder.

Im Vergleich zu anderen Studien, welche sich allein auf Auskünfte von Eltern und Pädagogen/Pädagoginnen beziehen (u.a. FEIERABEND/MOHR 2004; AUFENANGER/GERLACH 2008) oder deren Aussagen mit jenen der Kinder triangulieren (BIMEZ 2007, 2010; mpfs 2008, 2010a) lag das Moment dieser Untersuchung ausschließlich in der medienkulturellen Selbstwahrnehmung der Heranwachsenden. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich Drei- bis Sechsjährige nicht in gleichem Maße verbalisieren können wie etwa Jugendliche und Erwachsene, wurden den Kindern mehrere Perspektiven zur

Ausdrucksmöglichkeit geboten. Konkret wird hier von einer Methodentriangulation (vgl. Kapitel 3.2) gesprochen, wobei die Erhebung mehrere Methoden umfasst. Zum einen wurde der Rahmen für das Kind geschaffen, sich auf nonverbaler Ebene auszudrücken. Dies erfolgte in Form von bestimmten Zeichenaufträgen, im Anfertigen von Collagen oder aber durch Kleine-Welt-Spiele. Die Schülerinnen und Schüler konnten jeweils selbst entscheiden, wie sie das nonverbale Verfahren umsetzen wollten. Allen nonverbalen Ausdrucksweisen gemein war die gleichzeitige Befragung des Kindes, mit welchen Medien es grundsätzlich zu tun habe und wie bzw. in welchem Kontext es diese nutze. Berücksichtigt wurden mitunter soziale Aspekte während des Medienkonsums, Anzeichen einer Medienerziehung innerhalb der Familie und Anhaltspunkte allgemeiner Mediennutzung. Im Anschluss an die Erhebungsphase wurde das gewonnene nonverbale Material von den Schülern und Schülerinnen fotografisch festgehalten und die Interviews gemäß der erworbenen Kenntnisse zu Transkriptionsregeln, verschriftlicht. Darüber hinaus erfolgte eine erste Auseinandersetzung und Interpretation der erhobenen Daten. Den Abschluss fand das Projekt *Mediengarten* schließlich in der Erarbeitung eines Sammelbandes. Dieser führt Best-Practice-Beispiele an, gibt Einblicke in die Projektergebnisse und Ausblicke zu weiteren didaktischen Überlegungen hinsichtlich der Umsetzung einer praxisnahen Medienpädagogik. Inwiefern das Projekt dem Ziel gerecht wurde, eine Verankerung medienpädagogischer Inhalte in den Schulen zu etablieren kann an dieser Stelle noch nicht beantwortet werden. Das Bewusstsein um entsprechende Themen wurde dessen ungeachtet vermutlich auf mehreren Ebenen, von Schülerinnen und Schülern über Lehrerinnen und Lehrer bis hin zu den Eltern und Kindern, potenziert und in eine breitere Öffentlichkeit getragen.

In der Schlussphase erfolgte parallel zum eigentlichen Projekt die Aufarbeitung der erhobenen Daten im wissenschaftlichen Rahmen. Zur Auswertung ausgewählter Fallbeispiele wurden zwei Projektteams gebildet, welche die Analyse des zugehörigen Bild- und Interviewmaterials vor dem Hintergrund der Theorien eines medialen Habitus (KOMMER 2006, 2010) und der Mediengenerationen (SCHÄFFER 2003) durchführten. Wesentlich war dabei nicht nur die Überprüfung und Erweiterung der theoretischen Konzepte, sondern auch die Reflexion der angewendeten qualitativen Forschungs- und Interpretationsmethoden, welche gleichermaßen im Zuge dieser Arbeit genauer erörtert werden sollen.

1.2 Untersuchungsziele und Forschungsfragen

In Anlehnung an die drei wissenschaftlichen Hauptziele des Projektes *Mediengarten* soll die vorliegende Arbeit zum einen die exemplarisch angeführten Fallbeispiele aus einem medienpädagogischen, zum anderen aus einem methodischen Blickwinkel betrachten. In Hinblick auf die erste Perspektive wird untersucht, inwiefern die Perspektiven von Kindern in Bezug auf das jeweils eigene mediale Handeln in Bild- und Textdaten sichtbar werden. Mediale Handlungs- und Denkschemata werden bei KOMMER (2010) in Rekurs auf das Habitus-Modell von BOURDIEU (1976, 2009) unter dem Begriff und Konzept des „medialen Habitus“ zusammengefasst. Ausgehend von seinen Thesen soll festgestellt werden, ob im Bereich der Mediennutzung und dem Medienerleben von Vorschulkindern ein medialer Habitus erkenn- und im Sinne einer Typenbildung bestimmbar ist und welche Konsequenzen sich daraus für eine pädagogische Praxis im Kindergarten ergeben. Die zweite Untersuchungsdimension bezieht sich auf die verwendeten Erhebungs- und Interpretationsverfahren des Forschungsprojektes. Dabei erfolgt eine Einschätzung und Reflexion, inwiefern die experimentellen Methoden einen adäquaten Zugang zur kindlichen Perspektive ermöglichen. Letztlich wird beabsichtigt, an den bestehenden wissenschaftlichen Methodendiskurs anzuknüpfen und diesen um neue Diskussionsfelder und Aspekte zu ergänzen. Vor diesem Hintergrund werden die Ziele in die folgenden Fragenkomplexe übersetzt:

Fragenkomplex 1: Medialer Habitus

FF 1a) Welche medialen Praktiken und Einstellungen von Kindergartenkindern werden anhand der analysierten Bild- und Textdaten sichtbar?

Die befragten Kinder hatten die Möglichkeit, ihr mediales Erleben anhand unterschiedlicher Zugangsweisen in nonverbaler und verbaler Form zu artikulieren. Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage werden sowohl die Bild- als auch die Textdaten herangezogen, um sie zunächst getrennt voneinander zu betrachten. In Relationierung der beiden Ergebnisstränge soll ein vertiefter Einblick in die alltägliche Mediennutzung des Kindes möglich sowie latente Bewertungen und Einstellungen sichtbar werden.

FF 1b) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede medialer Praktiken und Einstellungen lassen sich im Vergleich der dargestellten Fälle feststellen?

Zur Klärung dieser Frage werden alle dargestellten Fallbeispiele hinsichtlich der Überschneidungsbereiche und Divergenzen medialer Praktiken und Bedeutungszuschreibungen beleuchtet. In diesem Rahmen erfolgt eine Auseinandersetzung, welche Medien zum Beispiel von allen befragten Fokuskindern genutzt werden, inwiefern es ähnliche Reglementierungen hinsichtlich der kindlichen Mediennutzung innerhalb der Familien gibt oder ob ähnliche Tendenzen hinsichtlich verschiedener Vorlieben sichtbar werden.

FF 1c) Welche Möglichkeiten und Grenzen zeigen sich in der Bestimmung von spezifischen Habitustypen in Hinblick auf das Medienverhalten und -erleben von Kindergartenkindern?

Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen 1a) und 1b) erfolgt nun ein Anschluss an das theoretisch gefasste Konzept eines medialen Habitus nach KOMMER (2010), welcher im Zuge seiner Analysen zur Bestimmung unterschiedlicher medialer Habitustypen innerhalb seiner Untersuchungsgruppen gelangt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die Ergebnisse an den Thesen der vorgestellten Theorien gespiegelt und dahingehend beurteilt, inwiefern mediale Praktiken und Einstellungen zu Medien bereits im Kindergartenalter geprägt und gefestigt werden und so spezifische Habitustypen bestimmbar machen.

Fragenkomplex 2: Methoden

FF 2a) Welche spezifischen Mehrwerte ergeben sich jeweils aus den unterschiedlichen Zugängen (verbal/nonverbal) zur kindlichen Perspektive?

Innerhalb des Projektes wurden mitunter innovative Datenerhebungsmethoden gewählt, welche, unter Berücksichtigung der bestehenden Kenntnisse über die Artikulationsmöglichkeiten von Kindern, gehaltvolle Einblicke in deren mediale Erfahrungswelt ermöglichen sollen. Die Beantwortung dieser Forschungsfrage basiert auf der

Reflexion der angewendeten Erhebungs- und Interpretationsverfahren, welche sich einerseits auf die Erfahrungswerte und Anmerkungen der Schülerinnen und Schüler stützen, als auch auf die Beobachtungen und Überlegungen der Autorin und der Forschungsgruppe.

FF 2b) Inwiefern können die verwendeten und innovativen Erhebungs- und Interpretationsmethoden im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs einen Beitrag leisten?

Diese Forschungsfrage verfolgt das Ziel, Einschätzungen hinsichtlich der nicht standardisierten Erhebungs- und adaptierten Interpretationsmethoden zu treffen. In diesem Zusammenhang werden die verwendeten Erhebungsverfahren an den bestehenden Kenntnissen über die qualitative Forschung mit Kindern überprüft und die Interpretationsmethoden dahingehend beurteilt, ob sie zur Analyse von verbalen und visuellen kindlichen Ausdrucksformen geeignet sind. Dabei stellen die Erfahrungswerte innerhalb der Forschungsgruppen wichtige Bezugsmomente dar.

1.3 Begriffsklärungen

Ein wesentlicher Blick dieser Arbeit ist auf mediale Denk- und Handlungsstrukturen von Kindergartenkindern gerichtet. In diesem Kontext erscheint es zunächst notwendig, zentrale Begriffe als Bezugspunkte eines breit gestreuten Themennetzes zu klären und damit die theoretischen Anschlüsse vorzulegen. Das bedeutet hier eine differenzierte Betrachtung der Termini „Medien“ und „Medienerziehung“ und „Medienbildung“, welche die Basis für die anknüpfende medienpädagogische Verortung darstellt. Darüber hinaus wird der Begriff des „Habitus“ kurz skizziert, um einen Rahmen für das später erörterte Habitus-Konzept (vgl. Kapitel 2.1), zu schaffen.

Habitus

Der Begriff des Habitus stammt aus dem Lateinischen und gilt als Ausdruck für spezifisches Verhalten von Menschen (vgl. TENORTH/TIPPELT 2007, S. 304). Eng verbunden wird der

Terminus mit dem französischen Soziologen Pierre BOURDIEU, welcher den Begriff zur Beschreibung seiner Theorie der sozialen Praxis aufgreift und damit entscheidend prägt. Er selbst gibt keine genaue Definition dessen, was unter Habitus zu verstehen ist, führt aber in seinen Konzeptdarstellungen immer wieder an diesen heran (vgl. KOMMER 2010, S. 66). Kurz gefasst kann darunter ein „System unbewusst funktionierender Denkstile und Wahrnehmungsfilter von Angehörigen bestimmter sozialer Klassen“ (TENORTH/TIPPELT 2007, S. 304) verstanden werden. Das heißt, dass bestimmte soziale Einheiten bzw. Klassen, um mit den Begriffen BOURDIEUS zu operieren, über ein spezifisches Repertoire an kulturellen Dispositionen verfügen, welche in ihrem Wesen und ihrer Wirkung unbewusst bleiben. BOURDIEU verweist darauf, dass die individuell bestehenden Denk- und Handlungsschemata eng an das kulturelle Umfeld gekoppelt sind, welches sowohl die Familie, als auch die Bildungseinrichtungen und die Kulturindustrie umfasst (vgl. GUTTANDIN 1994, S. 261). Damit wird der für die jeweilige soziale Einheit spezifische Habitus erzeugt, „indem sie [diese Institutionen; Anm. S.P.] für dessen Verinnerlichung seitens der Individuen sorgen, denen dann der H. zur zweiten Natur wird“ (ebd., S. 262). In anderen Worten stellen Bezugsgrößen wie etwa Familie, Schule etc. sowohl ein produktives, als auch ein reproduktives Moment der sozialen Vererbung bestimmter Habitusformen dar. Im Zusammenhang dieser Arbeit wird dabei vor allem jene Analyse von Verhaltensweisen und Einstellungen relevant, welche sich auf die Nutzung und Bewertung von unterschiedlichen Medien beziehen.

Medien

Allgemeinhin werden Medien als „Kommunikationsmittel bzw. Vermittlungssysteme für Informationen aller Art“ (TENORTH & TIPPELT 2007, S. 494) verstanden. Daran anknüpfend legt der Begriff vermutlich Assoziationen nahe, welche an die gegenständliche Form von Medien (z.B. Fernseher, Handy oder Computer) gekoppelt sind. Differenziertere Zugänge finden sich in den disziplinärwissenschaftlich gearteten Blickwinkeln, welche jeweils andere Aspekte und Wirkungen von Medien betonen. Innerhalb eines pädagogischen Diskurses steht etwa die Frage im Mittelpunkt, wie Medien in bildungsrelevanten Kontexten zu denken und einzusetzen sind. In diesem Zusammenhang bedarf es einer Öffnung des Medienbegriffes, die über dessen gegenständliche Form hinausreicht. SWERTZ (vgl. 2007, S. 219) weist neben der besagten physikalischen etwa auf eine semiotische und pragmatische Dimension von Medien hin. Seiner Auffassung zufolge kann immer dann von „Medien“ gesprochen werden, „wenn

Gegenstände von Menschen zum Zweck der Verständigung als Zeichen verwendet werden“ (SWERTZ 2008, S. 73). Damit knüpft der Bildungswissenschaftler seine Medientheorie an eine Zeichentheorie, wobei die Thesen beider Linien insofern konvergieren, da sie den Gegenstand der Verständigung erforschen (vgl. SWERTZ 2009, S. 4). Ähnliches konstatiert auch SPANHEL, wenn er die *Fähigkeit zum Zeichengebrauch* (2006, S. 80) als Baustein im Mediengebrauch anführt. Wenn Medien als Zeichen verstanden und gebraucht werden, bedarf es nach SWERTZ des Menschen, um Interpretationen und die Übertragung von Gegenständen in Zeichen vorzunehmen (vgl. 2009, S. 26). Das heißt, der Mensch ist ein wesentlicher Akteur in diesem Prozess, da Zeichen nicht unabhängig bestehen, sondern erst als solche konstruiert werden müssen. Medien bezeichnen damit „Relationen zwischen Menschen, materiellem Zeichenträger und Zeichen, in denen die Materie von Menschen als Zeichen verwendet werden“ (ebd., S. 24). Die Verständigung, welche über und durch Medien erreicht wird, unterliegt also einem dreidimensionalen Verhältnis, in welchem das Subjekt, der Gegenstand und das Zeichen aufeinander wirken. Sowohl die Aktivierung der Relationen und damit auch die Konstruktion von Zeichen und Bedeutung unterliegen dem Wirkungsbereich von Individuen.

SWERTZ (vgl. ebd., S. 25) argumentiert weiter, dass diese Herstellung von Relationen einem zeitlichen Verfahren entspricht, wobei Medien auch als „Prozesse in der Zeit“ (ebd.) verstanden werden können. Er verweist auf die Beobachtung, dass sie nicht nur einer abstrakten Vorstellung, sondern auch einer realen Materie entsprechen können. Die reale Materie, wie zum Beispiel ein Handy, ist an bestimmte Funktionen und Einsatzbereiche gebunden, welche gleichzeitig, als vom Menschen geschaffenes Artefakt, einen unabhängigen Charakter aufweist. In seiner materiellen Form kann ein Medium somit als Zeichenträger verstanden werden, in welchem Zeichen festgehalten werden. SWERTZ (vgl. ebd.) bezeichnet diesen Vorgang als Prozess des Einschreibens. Neben dem Einschreiben von Zeichen in ein Medium gegenständlicher Art, kann durch die Aktivierung der Relation, also der Verständigung zwischen Medium und Subjekt, auch eine Einschreibung in das Individuum erfolgen. In anderen Worten kann das Subjekt aufgrund der Zeichensetzung in ein Medium selbst eine Zeichnung erfahren, das heißt, es gibt eine Wechselwirkung. Medien sind aber nicht immer und unweigerlich an einen materiellen Zeichenträger, respektive einen Gegenstand gebunden, sondern können in ihrer Auffassung als Zeichen auch abstrakte Dinge (wie z.B. Sprache) bezeichnen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang können nach SWERTZ (vgl. ebd., S. 26) auch Subjekte mit Zeichen dargestellt werden. Dennoch, auch wenn mit Medien bzw.

Zeichen eine Verständigung über Subjekte, Kultur und Natur erreicht wird, so handelt es sich bei den drei genannten Komponenten selbst um keine Medien (vgl. ebd., S. 34).

Letztlich verweist der Bildungswissenschaftler (vgl. ebd., S. 26) auf die Tatsache, dass die Verwendung und Interpretation von Zeichen keinem Individualakt entspricht, sondern in einen größeren kulturellen Kontext eingebunden ist. Der Mensch ist angehalten, sich in einer von Zeichen durchfluteten Welt zurecht zu finden und diese gebrauchen zu lernen. Die Kultur spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle, da sie eine Einheit schafft, Zeichen in einer ähnlichen Weise zu gebrauchen und zu verstehen. Erst durch dieses kulturell gerahmte Regelsystem, Zeichen auf bestimmte Art und Weise zu deuten und zu verwenden, wird Verständigung möglich. (Vgl. ebd.)

SWERTZ' Thesen hinsichtlich eines zeichentheoretisch orientierten Medienbegriffes eröffnen nun mehrere Anknüpfungspunkte zur vorliegenden Arbeit. Wenn Medien als Zeichen verwendet werden, können aber müssen diese nicht an einen materiellen Gegenstand gebunden sein. Im Zusammenhang mit den erhobenen Daten bedeutet das, dass sowohl materielle als auch abstrakte Medienformen berücksichtigt werden. Das heißt, relevant werden nicht nur Fernseher, Radio oder etwa Spielsachen, welche als Zeichenträger verwendet werden, sondern auch Musik, Sprache oder bestimmte Figuren. Ist das Zeichen dennoch an einen materiellen Zeichenträger gebunden, kann von einem wechselseitigen Einschreibungsprozess gesprochen werden. Sowohl in die gegenständlichen Medien werden Zeichen eingeschrieben, als auch in das Subjekt. Im Kontext dieser Arbeit ist davon auszugehen, dass Kindergartenkinder in Medien wie Computer oder Bilder Zeichen einschreiben, welche durch ihre Verwendung auch wieder auf die Kinder selbst zurückwirken. Die Zeichensetzung ist dabei kulturell determiniert und äußert sich anhand bestimmter Denk- und Handlungsweisen, welche beobachtbar sind und am Datenmaterial sichtbar werden (können).

Medienerziehung & Medienbildung

„Die Fülle der Neben- und Unterbegriffe zum Oberbegriff Medienpädagogik ist (.) verwirrend: Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde, Kommunikationspädagogik“, hält LENZEN bereits im Jahr 1989 (S. 1037) fest. Die Komplexität der bestehenden Begrifflichkeiten setzt ihre Tradition bis in die Gegenwart fort und ist der Tatsache geschuldet,

dass die Bezeichnungen eng miteinander verwoben sind und in ihren Aufgaben und Zielen konvergieren. Medienpädagogik ist diesbezüglich „als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis zu verstehen“ (ISSING 1987a, S. 24), welche letztlich im Ziel einer Medienerziehung mündet. Darunter wird nicht nur die Erziehung durch, sondern auch jene über Medien verstanden. MANDL & KOPP definieren den Begriff der Medienerziehung als

„pädagogisches Handeln, das zur kritischen Mediennutzung anleitet, indem es den Umgang mit den Medien, medienbezogenes Urteilsvermögen und Medienkompetenz vermittelt. M. meint aber auch die Erziehung (.) durch Medien, die intentional u.a. im Unterricht (...) oder nichtintentional durch außerschulischen Medienkonsum erfolgt“ (2007, S. 500).

Die wesentliche und damit primäre Zielgruppe von Medienerziehung sind Kinder und Jugendliche. Gleichzeitig können aber auch Erwachsene als „Zwischen-Zielgruppe“ (SIX/FREY/GIMMLER 1998, S. 23) betrachtet werden. Sie sind es, die laut SIX, FREY und GIMMLER (vgl. ebd., S. 22f.) als eigentliche Adressaten in der Vermittlung von Medienerziehungskonzepten hervorgehen. Zentrales Ziel innerhalb der Umsetzung von Medienerziehung ist die Vermittlung von Medienkompetenz. Dieser Begriff wurde vor allem von Dieter BAACKE (1973, 1997) geprägt und ausdifferenziert und steht für die konvergenten Belange einer Medienbildung und Medienerziehung im deutschsprachigen Raum. BAACKE (vgl. 1997, S. 96-100) unterscheidet dabei vier Dimensionen der Medienkompetenz:

- Mediennutzung
- Mediengestaltung
- Medienkunde und
- Medienkritik

Innerhalb der *Mediennutzung* stehen sich zwei unterschiedliche Zugangsweisen gegenüber. Einerseits kann das Individuum dabei als Anwender oder Anwenderin agieren, andererseits aber auch als Handelnder bzw. Handelnde. Während sich letzteres auf das aktive Moment einer Akteurin oder eines Akteurs bezieht, verweist die Anwendungskomponente auf mediale Rezeptionen wie etwa das Fernsehen, welches ebenfalls verarbeitet werden muss. Die *Mediengestaltung* verweist demgegenüber auf die eigene inhaltliche und technische Gestaltung von Medien. Individuen haben dabei die Möglichkeit, sich kreativ und innovativ mit Medien auseinander zu setzen. Der Begriff der *Medienkunde* beinhaltet das allgemeine Wissen über Medien, als auch jene Kenntnisse, die einem Bedienwissen unterschiedlicher Geräte entsprechen. Die Dimension der *Medienkritik* verweist schließlich auf mehrere Ebenen der

Reflexion. Zunächst trägt analytisches Wissen dazu bei, komplexe gesellschaftliche Problemfelder und Prozesse zu verstehen. Im Kontext der Nutzung von Medien bezieht sich dies auf ein gewisses Hintergrundwissen über Medienformen. Wenn dieses Wissen gleichzeitig genutzt wird, um über eigene Denk- und Verhaltensweisen nachzudenken, kann von einer reflexiven Komponente, respektive einem reflexiven Wissen, gesprochen werden. Sowohl die analytischen als auch die reflexiven Wissensformen tragen in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Feld letztlich zu einem Verhalten bei, welche BAACKE (vgl. 1997, S. 98) als *ethische* Dimension begreift. Die Auffassungen BAACKES stellen ein etabliertes Konzept einer „Medienkompetenz“ dar, welches im bildungswissenschaftlichen Diskurs vielfach aufgegriffen und zum Teil erweitert bzw. in seinen Dimensionen verändert wurde (vgl. TULODZIECKI 1997; GROEBEN 2002).

In aktuellen Publikationen wird der Begriff der „Medienerziehung“ zum Teil von dem der „Medienbildung“ verdrängt. „Medienbildung“ kann neben der „Medienkompetenz“ als Ziel innerhalb der Medienerziehung betrachtet werden. Gleichzeitig wird „Medienbildung“ zum Teil auch synonym zur „Medienerziehung“ verwendet. TULODZIECKI (vgl. 2008, S. 110) wendet in diesem Zusammenhang ein, dass der Begriff der „Erziehung“ zunehmend in Frage gestellt wird, da die in ihm immanente normative Komponente betont wird und er sich für die ebenfalls betroffene Gruppe der Erwachsenen als unbrauchbar erweisen kann.² In Hinblick auf eine Ausdifferenzierung des Begriffes „Medienbildung“ verweisen MAROTZKI und JÖRISSEN (vgl. 2008) auf die Tatsache, dass es sich dabei um eine relativ junges Konzept handelt, welches sich „seit einigen Jahren im Schnittfeld bildungstheoretischer, medientheoretischer und kulturtheoretischer Erwägungen konstituiert“ (ebd., S. 100) und sich damit auch als Gegenbegriff zur Medienkompetenz etabliert (vgl. HUGGER 2008, S. 96). Basis dieses Konzeptes ist die Vorstellung, dass sich Bildungsprozesse heute in Räumen und Lebenswelten vollziehen, welche ubiquitär von Medien durchdrungen und damit eng an mediale Erfahrungen gekoppelt sind. Das Vorhandensein von Medien spielt somit auch in der bildungswissenschaftlichen Diskussion eine zunehmend systematische Rolle. (Vgl. MAROTZKI/JÖRISSEN 2008, S. 100-109)

²TULODZIECKI (vgl. 2008, S. 110) selbst verwendet in seinem Beitrag weiter den Begriff der „Medienerziehung“, wobei er darauf hinweist, dass Erziehung dabei nicht ihrer normativen Dimension, sondern in „der Anregung und Unterstützung eines selbst bestimmten und eigenverantwortlichen Handelns“ (ebd.) zu begreifen ist.

Zusammengefasst ist Medienbildung ein

„lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit Medien, in dessen Verlauf eine kritische Haltung gegenüber Medien und deren Verwendung eingenommen wird. Sie geht über die Vermittlung von rein technisch verstandener Medienkompetenz hinaus und bedarf sozialer und fachlicher Fähigkeiten. Damit ist sie ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsbildung.“ (TENORTH & TIPPELT 2007, S. 495)

Vor diesem Hintergrund wird auch ein Anspruch an die Pädagogik bzw. Medienpädagogik gestellt, welche die inhaltliche und kritische Auseinandersetzung mit Medien im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsbildung aufgreifen muss.

1.4 Medienpädagogische Verortung

Medien werden in spezifischen Zusammenhängen und Kontexten jeweils unterschiedlich gebraucht. SWERTZ (vgl. 2009, S. 29) führt an, dass Medien etwa oft zu Macht- und Spielzwecken eingesetzt werden, ihre eigentliche Bestimmung aber in der Verständigung liegt. Wenn Medien zur Verständigung beitragen oder sogar als Voraussetzung für diese verstanden werden können, sind sie seiner Auffassung zufolge auch in pädagogischen Situationen relevant. SWERTZ verweist dabei auf den Gedanken von HÖNIGSWALD, welcher in allen Formen pädagogischen Handelns einen zwischenmenschlichen Verständigungsprozess erkennt (vgl. HÖNIGSWALD 1927, S. 25 zit. n. SWERTZ 2009, S. 3). Medien stellen damit auch die Bedingung für pädagogisches Handeln dar, da ihnen im Austausch- und Kommunikationsprozess eine Vermittlungsfunktion immanent ist.

Wenn Medien Verständigung ermöglichen, müssen auch die Dimensionen der Verständigung betrachtet werden. SWERTZ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das von MEDER formulierte, dreifache Verhältnis von Bildung, welches die Relation

- „des Einzelnen vermittelt über ein Medium zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt (dem Dinglichen),
- des Einzelnen vermittelt über ein Medium zu dem oder den Anderen in der Gemeinschaft (dem Sozialen),
- des Einzelnen vermittelt über ein Medium zu sich selbst, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in der Zeit (seines Lebens)“ (MEDER 2007, S. 67) umfasst.

Das heißt, während also andere Medientheorien Aspekte von Macht oder Technik hervorheben, hat eine pädagogische Medientheorie die Bildung des Menschen im Fokus. Medien stellen nicht nur die Voraussetzung für Bildung dar, sondern sie erweitern auch die Breite an Möglichkeiten des Menschen, sich mit sich selbst, der Welt und anderen auseinander zu setzen. (Vgl. SWERTZ 2009, S. 34) „Medienbildung“ kann in diesem Kontext als Subelement der allgemeinen Bildung des Menschen verstanden werden, wobei nach SWERTZ (vgl. ebd.) zwei Formen von Medienbildung zu unterscheiden sind, welche zugleich ineinander verschmelzen: Eine Medienbildung mit Medien, was einem Feld der Mediendidaktik entspricht, und eine Medienbildung über Medien, welche einen reflexiven Charakter hat und auf das Konzept der Medienkompetenz verweist. Vor diesem Hintergrund wird die Frage wichtig, wie und was über Medien vermittelt werden kann und soll (vgl. ebd.). Damit wird ein Anspruch an eine Medienpädagogik bzw. Medienerziehung deutlich, welcher sich im deutschsprachigen Raum im Ziel der *Medienkompetenz* (vgl. BAACKE 1997) bzw. *Medienbildung* und in der angloamerikanischen Diskussion im Begriff der *media literacy* ausdrückt. Der Gedanke einer notwendigen und vor allem auch gesetzlich verankerten Medienerziehung mit dem Ziel der *Medienbildung bzw. -kompetenz* wurde in den letzten Jahrzehnten mit Nachdruck betont und fand letztlich Umsetzung im aktuellen BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (vgl. BMUKK 2009, S. 15) und im Lehrplan für Schulen (vgl. u.a. BMUKK 2010, S. 14f.) in Österreich. Ansätze dieser Art drücken ein gesteigertes Bewusstsein hinsichtlich der Umsetzung einer Medienerziehung aus, welche offensichtlich bereits sehr früh, respektive im Kindergarten, berücksichtigt werden soll.

Tatsächlich besteht in der Verwirklichung medienpädagogischer Inhalte sowohl in Kindergarten und Schule, als auch im familiären Feld weiterhin Nachholbedarf, was Untersuchungen in diesem Bereich immer wieder erkennen lassen. Die von SIX, FREY und GIMMLER 1998 publizierte Studie etwa, welche sich mit der Medienerziehung in Kindergärten in Nordrhein-Westfalen befasste, leitete aus ihren gewonnenen Ergebnissen Empfehlungen für eine gewinnbringende Medienerziehung ab. Im Werk von 2007 (vgl. SIX/GIMMLER 2007) erkennen die Autorin und der Autor jedoch, dass sich im Hinblick auf die Vorläuferstudie nur wenig verändert hat. Darüber hinaus stellen sie fest, dass in weiten Teilen noch immer Orientierungslosigkeit darüber besteht, was der Inhalt einer zielgerichteten Medienerziehung ist und welcher Wert einer medienpädagogischen Erziehung auch im Hinblick auf Bildungsaufträge beizumessen ist. (Vgl. ebd., S. 273-290) SÜSS, LAMPERT und WIJNEN (2010, S. 130f.) weisen in diesem Zusammenhang auf die Selbstverständlichkeit der Nutzung von

Medien in der Gegenwart hin, sodass etwa Eltern schlichtweg keinen Handlungsbedarf darin sehen, sich um eine aktive und konkrete Medienerziehung zu bemühen bzw. den Umgang mit Medien in das Erziehungskonzept zu integrieren. Erst bei Konflikten sehen sich viele Eltern dazu aufgefordert, in Form von Regeln bezüglich der Dauer und des Inhaltes der konsumierten Medien zu handeln. (Vgl. ebd.) Unterschiedliche Studien haben zudem gezeigt, dass auch der soziale Status der Eltern Einfluss auf die Mediennutzung von Kindern hat. Eltern mit einem höheren sozialen Status beschäftigen sich demnach mehr mit der Mediennutzung ihrer Kinder, als Eltern mit einem niedrigeren Status dies tun. (Vgl. ebd., S. 132) Auf der Basis dieser Erkenntnis wird deutlich, dass nicht für alle Kinder gleiche Chancen bestehen, Unterstützung und Begleitung in der Nutzung und Bewertung von Medien zu erfahren. Kindergärten und Schulen können demnach als wichtige Institutionen betrachtet werden, eine Balance zur marginal umgesetzten Medienerziehung innerhalb der Familie herzustellen. Dies führt letztlich wieder zu den Forschungsinteressen dieser Arbeit. Entlang der Ergebnisse aus den Fallanalysen soll diskutiert werden, inwiefern der Einfluss von Bildungseinrichtungen auf bereits gefestigte mediale Praktiken und Einstellungen sowohl chancenfördernd als auch limitiert ist.

1.5 Forschungsstand und Forschungslücken

An dieser Stelle erfolgt eine Positionierung der vorliegenden Arbeit, welche sich im Schnittbereich von Mediennutzungsstrukturen, Sozialisationsprozessen und den methodischen Zugängen zu kindlichen Denk- und Handlungsstrukturen bewegt. Zunächst werden aktuelle Studienergebnisse zur Mediennutzung von Kindern vorgestellt, welche notwendiges Hintergrundwissen liefern und eine Vergleichsbasis zu den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit schaffen. Dem folgt eine Übersicht, welche Dimensionen in einer Forschung mit Kindern berücksichtigt werden müssen. Diese Erläuterungen stellen eine wesentliche Ressource für die spätere Methodenreflexion dar. Abschließend wird der Forschungsstand hinsichtlich der Konzepte eines medialen Habitus erörtert, welcher die unmittelbare Grundlage für die weiterführende theoretische Einbettung darstellt.

Im Zuge des Projektes *Kinder spielen digital*, welches 2008 im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit, Familie und Jugend durchgeführt wurde und auf dem *Mediengarten* mitunter aufbaut, wurde ein Literaturreview (vgl. LEOPOLD/TOIFL 2008) erarbeitet, welches sämtliche Studien der Computerspielforschung in Hinblick auf Kinder seit den 1980ern listet und deren Merkmale (Fragestellung, Probanden, Methode, Ergebnisse) zusammenfasst. Das Ergebnis zeigt, dass es nur marginal Studien innerhalb der Computerspielforschung gibt, welche sich auf Kinder im Alter von vier bis elf Jahren beziehen (vgl. ebd., S. 41). Ein ähnliches Bild kann von der Forschungslandschaft hinsichtlich allgemeiner Mediennutzungsstrukturen besonders junger Kinder gezeichnet werden. Darüber hinaus liegt keine repräsentative Studie im deutschsprachigen Raum vor, die sich dem Medienverhalten und -erleben ausschließlich aus der Perspektive der Kinder widmet. Kürzliche Untersuchungen berücksichtigen neben den Aussagen der Eltern und Pädagogen/Pädagoginnen vermehrt auch kindliche Perspektiven in einer triangulierenden Dimension.

Studien, welche die Mediennutzungsstrukturen jener Altersgruppe analysieren, die für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen, und gleichzeitig repräsentative Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum liefern, sind die KIM und die *Oberösterreichische Kinder-Medien-Studie*. Bei der KIM (Kinder + Medien, Computer + Internet), als auch bei deren Nachbarstudie JIM (Jugend, Information, (Multi-)Media) handelt es sich um eine Studienreihe, welche seit 1998 (JIM) bzw. 1999 (KIM) in regelmäßigen Abständen, die Mediennutzungsformen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland erhebt. Träger dieser Untersuchungen ist der Medienpädagogische Forschungsverband Südwest. Ein Anschlussprojekt an diese Forschungen stellt die FIM (Familie, Interaktion & Medien) dar, welche erstmals 2011 und gemeinsam mit dem Südwestrundfunk umgesetzt wurde. Darin werden anhand von methodisch aufwändigen Familienbefragungen, in welchen die Perspektive aller Mitglieder betrachtet wird, Mediennutzungsstrukturen verstärkt in ihrer familiären Einbettung analysiert. Die FIM (vgl. mpfs 2011) widmet sich in diesem Zusammenhang besonders den innerfamiliären Kommunikationsmustern, weshalb die Ergebnisse für diese Arbeit irrelevant erscheinen. Hinsichtlich der angesprochenen Mediennutzungsstrukturen zeigen sich deutliche Parallelen zu den Ergebnissen der KIM 2010 (vgl. mpfs 2010a). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle vorwiegend letztere berücksichtigt. In der Studie aus dem Jahr 2010 wurden die Perspektiven von 1214 Kindern im Alter von sechs bis dreizehn Jahren und deren Eltern

hinsichtlich der Mediennutzung, allgemeiner Freizeitaktivitäten, der zur Verfügung stehenden Medien und andere Aspekte hinsichtlich medialer Praktiken und Einstellungen zu Medien der Untersuchungsgruppen beforstet. Während die Befragung der Kinder jeweils in face-to-face Interviews stattfand, waren die Eltern dazu angehalten, Auskünfte innerhalb von Fragebögen zu erteilen.

Als Pendant zur KIM und repräsentative Erhebung für Österreich kann die *Oö. Kinder-Medien-Studie* gewertet werden. Diese wurde erstmals 2007 vom oberösterreichischen Bildungs-Medium-Zentrum (BIMEZ) durchgeführt und umfasst Fragen zur Medienausstattung und zum Medienverhalten der drei- bis zehnjährigen Kinder aus dem Raum Oberösterreich. Neben den Kindern selbst und ihren Eltern wurden auch Pädagogen und Pädagoginnen aus den besuchten Bildungsinstitutionen im Zuge von face-to-face- und Telefon-Interviews befragt. Die Anschlussstudie erfolgte 2010, wobei 501 Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren, 300 Eltern von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren und 200 Pädagogen und Pädagoginnen interviewt wurden.

Die Ergebnisse der KIM (vgl. mpfs 2010) und der *Oberösterreichischen Kinder-Medien-Studie* (vgl. BIMEZ 2010) weisen grundsätzlich ähnliche Strukturen in der Medienausstattung und -nutzung im deutschen und österreichischen Raum auf. Die Mehrheit der Haushalte verfügt über ein breites Repertoire an elektronischen Medien. Fernseher, Handy, Computer/Laptop, sowie diverse Audiogeräte (Radio, CD-Player, MP3-Player) gehören beinahe zur Standardausstattung eines jeden Haushaltes. Darüber hinaus besitzt eine beträchtliche Zahl einen Internetzugang. Spielkonsolen finden sich in 71% der befragten deutschen und 56% der untersuchten oberösterreichischen Haushalte. Im Kontext der Medienausstattung verweisen die Ergebnisse der KIM 2010 auf eine Korrelation zwischen dem Einkommen und der zur Verfügung stehenden Medien im Haushalt. Das heißt, Haushalte mit höheren ökonomischen Ressourcen verfügen tendenziell öfter über modernere Geräte wie einem Fernseher mit Flachbildschirm.

Neben der allgemeinen Medienausstattung der Familien wird deutlich, dass auch ein Großteil der Kinder über eigene elektronische Medien verfügt. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Radio oder CD-Player und Spielkonsolen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Fernseher samt Zubehör, sowie Computer und Internet Gemeinschaftsm Medien darstellen. Etwa die Hälfte der deutschen Kinder verfügt über ein eigenes Handy und/oder einen eigenen

MP3-Player. Im Vergleich dazu zeigt die oberösterreichische Datenlage, dass etwa 30% der acht- bis zehnjährigen befragten Kinder ein Handy besitzen. Darüber hinaus haben 45% der Kinder auch einen eigenen Fernseher. In Oberösterreich liegt diese Zahl lediglich bei 17%, was unter anderem auf das jüngere Alter dieser Kinder zurückgeführt werden kann. Einen Computer dagegen besitzen in beiden Studien deutlich weniger Kinder (KIM: 15%; *Oö. Kinder-Medien-Studie*: 14%). Geschlechtsspezifische Unterschiede werden laut KIM 2010 vor allem im Besitz von Spielkonsolen sichtbar, welche vorwiegend Jungen besitzen.

Die Erläuterungen um den Medienbestand deutscher und oberösterreichischer Haushalte lassen darauf schließen, dass die Freizeitgestaltung von Kindern auch von der Nutzung unterschiedlicher Medien geprägt ist. Besondere Bedeutung, so das Ergebnis der Studien, wird dabei dem Fernseher eingeräumt, welcher sich altersunabhängig großer Beliebtheit erfreut. Etwa 60% der Sechs- bis Zehnjährigen aus Oberösterreich und 75% der befragten Kinder aus Deutschland sehen täglich bzw. fast täglich fern. Laut *Oö. Kinder-Medien-Studie* 2010, beträgt die durchschnittliche Fernsehdauer etwa 94 Minuten, wobei vorwiegend mit Geschwistern oder der Mutter ferngesehen wird. Als beliebte Fernsehsender gelten sowohl in Österreich als auch in Deutschland KiKA und Super RTL. Neben dem Fernsehen gehören vor allem das Musik hören und Videospiele zu den weiteren medialen Lieblingsbeschäftigungen der Kinder. Beide Studien erkennen darüber hinaus ein zunehmendes kindliches Interesse an Computer und Internet, wobei die Neugierde mit dem Alter der Kinder steigt.

Auch Bücher sind für beide Untersuchungsgruppen im Vergleich mit den Daten aus den Vorläuferstudien (vgl. mpfs 2008; BIMEZ 2007) nach wie vor relevant, obwohl der Anteil der Leser und Leserinnen abnimmt. Laut KIM 2010 und der *Oö. Kinder-Medien-Studie* 2010 lesen etwa ein Fünftel der befragten Kinder außerhalb der Schule keine Bücher. Obwohl die genannten Medien und deren Nutzung einen mehr oder minder bedeutenden Stellenwert im Alltagsleben der Kinder einzunehmen scheinen, attestieren beide angeführten Studien auch ein Gleichgewicht hinsichtlich anderer Freizeitaktivitäten. An den obersten Plätzen der beliebten Themen rangieren Freundschaften, Spiel, Familienaktivitäten, Musik, Sport und Schule.

Besonders spannend und relevant zeigen sich auch die Ergebnisse der Eltern- und Pädagoginnen-/Pädagogen-Befragungen innerhalb der *Oö. Kinder-Medien-Studie* (vgl. BIMEZ 2010). Die Mehrzahl der Eltern erkennen Medien zwar als Bestandteil des Familienlebens an, messen ihnen aber einen durchschnittlich geringen Einfluss zu. Insgesamt attestiert nur ein

Drittel der Befragten den Medien zumindest einen „großen“ Einfluss auf das Familienleben, und dabei vor allem Eltern mit einem höheren Bildungsniveau. Ferner bestätigt ein Großteil der Eltern Regeln in Hinblick auf die Nutzung bestimmter Medien, wie zum Beispiel Fernseher und Computer. Die Kontrolle bezieht sich auf die Rezeption bestimmter Sendungen, auf die Beschränkung der Nutzungsdauer und auf die Vereinbarung bestimmter Zeitfenster (z.B. nach dem Mittagessen). Eine weitere verbreitete Regel ist, dass Kinder um Erlaubnis fragen müssen, um fernsehen zu dürfen. Demgegenüber werden Audiogeräte wesentlich unkritischer betrachtet, da die Nutzung von Radio, CD-Player etc. bei 77% der befragten Kinder keinen Reglementierungen unterliegt. Computer und Internet gegenüber äußern sich Eltern skeptisch, als auch positiv zugleich. Einerseits wird deren Nutzung als Chancen fördernd beurteilt, gleichzeitig werden die Entwicklungen und Gefahren in Hinblick auf das Web 2.0 kritisch beurteilt. Bücher wiederum werden im Vergleich zu den Ergebnissen der *Oö. Kinder-Medien-Studie 2007* nach wie vor sehr hoch bewertet. Eine ähnliche Einschätzung hinsichtlich der Bücher treffen auch die befragten Pädagogen und Pädagoginnen. Sowohl im Unterricht, als auch im Kindergarten wird in 89% der Fälle vorwiegend über Bücher kommuniziert. An zweiter Stelle folgt das Fernsehen, welches von 38% zum Thema gemacht wird. Alle weiteren Medien werden fast gar nicht besprochen. Die Pädagoginnen und Pädagogen äußern sich vor allem skeptisch gegenüber der Tatsache, dass viele der (jungen) Kinder bereits im Besitz eines Mobiltelefons sind. Auch Videospiele und die Nutzung des Computers werden kritisch betrachtet. So sind etwa die Hälfte der Pädagogen und Pädagoginnen der Auffassung, dass Videospiele zu erhöhter Gewaltbereitschaft von Kindern beitragen und eine intensive Verwendung des Computers Auswirkungen auf die Bewegungsfreude und das Sozialverhalten der Kinder hat. Die Aussagen der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Lehrer und Lehrerinnen lassen aber letztlich auf ein Bewusstsein hinsichtlich der Thematik schließen, wobei dennoch viele der Befragten weiteren Informationsbedarf äußern.

Methodische Zugänge zur kindlichen Perspektive

KLIKA (vgl. 2010, S. 687f.) weist darauf hin, dass Kinder, nachdem sie von den Sozialwissenschaften als eigenes Forschungsfeld entdeckt wurden, innerhalb des 20. Jahrhunderts „als eigene sozialstrukturelle Bevölkerungsgruppe in den Blick genommen, zumindest konzeptionell als selbständige Akteure beschrieben und als gesellschaftliche Wesen

in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt wahrgenommen“ (ebd., S. 694) werden. Auch HEINZEL (vgl. 2010, S. 707) verweist darauf, dass neue Zugänge der Kindheitsforschung Kinder als selbständige „Akteure“ und „Konstrukteure“ auffassen. Das heißt, die Erforschung der sozialen Wirklichkeit von Kindern entspricht einem besonders jungen Forschungsfeld, wobei noch viele Fragen und Diskussionsfelder offen sind. KRÜGER (2002, S. 292ff.) erkennt neben Lücken bei Längsschnittuntersuchungen unter anderem auch Forschungsmängel in der Methodentriangulation und der Erforschung von jüngeren Kindern bis zu acht Jahren. Die Tatsache der wenigen vorliegenden Studien, welche sich auf Klein- und Vorschulkinder beziehen, sieht PAUS-HAASE (vgl. 2000) im Mangel von passenden Erhebungsmethoden begründet.

HEINZEL (2010) führt an, dass mit der Wahrnehmung von Kindern als selbständiger Akteure auch die „Perspektive von Kindern“ (ebd., S. 707) in den Mittelpunkt des Interesses rückte. In diesem Zusammenhang begann die „neue“ Kindheitsforschung damit, sich systematisch den methodischen Herausforderungen zu stellen, um die Wahrnehmung der Kinder zu erheben. Um den Kindern in geeigneter Form zu begegnen, wurden vorwiegend klassische Erhebungsverfahren der Sozialwissenschaft herangezogen und adaptiert. (Vgl. ebd., S.707) Aktuell werden vor allem wieder qualitative Methoden gewählt, welche es sich zum Ziel setzen ein Verständnis von Kindern über eine Untersuchung *mit Kindern* zu erreichen (vgl. MEY 2005b). In der Forschung *mit Kindern* eröffnen sich aber auch wesentliche Problemfelder, welche zum Teil der bestehenden Generationendifferenz geschuldet sind. So verfügen Erwachsene über eigene Auffassungen und Perspektiven hinsichtlich Kindern und Kindheit, welche einen Zugang zur kindlichen Perspektive und eine Verständigung mit dem zu erforschenden Kind erschweren. Die Forschungssituation stellt damit ein hierarchisches Gefälle zwischen dem erwachsenen Forschenden und dem Kind dar, welches dieser Konstellation nur auf der Basis der bisherigen und damit persönlichen Lebenserfahrung begegnen kann. Als weiteres Problem im Rahmen der Forschung mit Kindern nennt HEINZEL die „Erwachsenenzentriertheit“. Dabei verweist sie auf die Tatsache, dass die (Forschungs)interessen immer an den Perspektiven der Erwachsenen orientiert sind, welche jeweils von der eigenen Position ausgehen und sich als kompetente Expertinnen und Experten betrachten. Ihre Anschauungen und Haltungen nehmen Einfluss auf die Erhebungssituationen und Interpretationen der Ergebnisse. (Vgl. HEINZEL 2010, S. 709ff.)

Darüber hinaus kommt es aufgrund der unterschiedlichen Ausdrucksformen von Kindern und Erwachsenen zu einer weiteren Herausforderung. Kinder drücken sich nicht nur verbal, sondern vor allem auch auf einer präsentativen Ebene aus (vgl. ebd., S. 710). Im Forschungsprozess muss demnach ein offener Zugang zu Äußerungen verbaler und nonverbaler Form angestrebt werden, welcher nur über qualitative Forschungsmethoden erreicht werden kann. Als Erhebungsformen schlägt HEINZEL (vgl. ebd., S. 711f.) zum Beispiel *qualitative Interviews* oder *non-reaktive qualitative Verfahren* vor, wobei gleichzeitig eine Adaption der Verfahren vorgenommen werden muss. Ihrer Auffassung zufolge soll sich die Interviewsituation an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und der Erwachsene den Kindern im Gespräch Impulse und Unterstützung für ihre Erzählungen geben. Mit *non-reaktiven qualitativen Verfahren* sind Erhebungsmethoden gemeint, an welchen die Forschenden nicht unmittelbar in die Untersuchung eingebunden sind, wie etwa beim Interview. In sogenannten „Dokumentenanalysen“ (ebd., S. 712) werden unterschiedliche Materialien herangezogen, welche die Kinder anfertigen. Dabei kann es sich zum Beispiel um Aufsätze, Tagebucheinträge, Zeichnungen, Collagen etc. handeln. Wesentliches Merkmal dieser Dokumente ist, dass sie einen Einblick in die „Erlebnis-, Erfahrungs- und Gedankenwelt“ (ebd.) der Kinder geben.

Im Projekt *Mediengarten* wurden diese Ansätze einer Forschung mit Kindern berücksichtigt. Um einen Zugang zur kindlichen Perspektive zu bekommen wurden innovative Erhebungsmethoden erarbeitet. Als Forschende traten die Schülerinnen und Schüler von BAKIPs auf, welche durch ihre Ausbildung grundlegendes Wissen und breite Erfahrungswerte in der Arbeit mit Kindergartenkindern mitbringen. Die Forschenden arbeiteten schließlich mit Interviews und *non-reaktiven qualitativen Verfahren* (ebd.) bzw. nonverbalen Erhebungsmethoden, welche unterschiedlich umgesetzt wurden.

Neben den Erhebungsmethoden bedarf es aber auch geeigneter Auswertungsmethoden, welche dem Material in adäquater Weise begegnen können. In diesem Zusammenhang tritt, wie bereits in der Forschungssituation selbst, das Problem der Generationendifferenz in den Raum, was bedeutet, dass die Daten der Kinder aus der Perspektive von Erwachsenen interpretiert werden. (Vgl. ebd.) In Bezug auf die drei von FLICK, KARDOFF und STEINKE (2003, S. 18f.) formulierten Forschungsperspektiven „Zugänge zu subjektiven Sichtweisen“, „Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen“ und „Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen“ versucht HEINZEL (2010, S. 712) letztlich eine Verbindung

im Auswertungsprozess zum Forschen mit Kindern herzustellen. Zunächst legt die Wissenschaftlerin nahe, das vorliegende Material als „Konstruktionen“ wahrzunehmen und die „Perspektivengebundenheit“ explizit zu äußern. Für den Forschenden bedeutet das im Wesentlichen, das eigene Handeln kontinuierlich zu reflektieren und sich auch selbst zum Forschungsgegenstand zu machen. Darüber hinaus gilt es, die Kontextbedingungen der Forschungssituation zu untersuchen und auch die eigene Haltung und Position kritisch zu betrachten. Die Forschung sollte als „Begegnung von Generationen“ (ebd., S. 715) aufgefasst werden, in welcher sowohl die Forschenden als auch die Kinder auf Augenhöhe wahrgenommen werden. Kinder dürfen in diesem Zusammenhang nicht als Mängelwesen betrachtet werden. Um dies umzusetzen bedarf es nicht nur einer respekt- und wertvollen Haltung, sondern auch eines offenen Zugangs für Aussagen und der hervorgebrachten Dinge des Kindes. (Vgl. ebd., S. 712-716)

Medialer Habitus

Konzepte bezüglich der Fassung eines „Medialen Habitus“ befinden sich weitgehend noch am Beginn einer differenzierten und weitläufigen Ausarbeitung. Ein erster Versuch in der Konzeption eines Medialen Habitus führt auf Sven KOMMER (vgl. 2006) zurück, welcher im Projekt „Medienbiographien mit Kompetenzgewinn“³ Medienbiographien und Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern von Haupt- und Realschulen, sowie von Lehramtsstudenten und -studentinnen der Pädagogischen Hochschule Freiburg untersucht hat. Wesentliche Ziele dabei waren, ein Konzept eines „Medialen Habitus“ aus diesen Daten zu erarbeiten, Vergleiche hinsichtlich der Untersuchungsgruppen zu ziehen und nach den Konsequenzen für die Vermittlung von Medienkompetenz in der Unterrichtspraxis zu fragen. Etwa im gleichen Zeitraum wurde auch von SWERTZ (vgl. 2007) ein Konzeptansatz eines „Medialen Habitus“ vorgestellt. Seine Thesen gründen auf der Medientheorie von MCLUHAN (1992), welcher nicht nur die technische Dimension von Medien näher betrachtet, sondern auch die kulturellen Auswirkungen von Medien in den Blickwinkel nimmt. In diesem Zusammenhang versucht SWERTZ sich dem Konzept eines „Medialen Habitus“ aus einer bildungstechnologischen Perspektive zu widmen. Für die vorliegende Arbeit wird in erster Linie das Konzept eines Medialen Habitus nach KOMMER (2010) berücksichtigt, da dieser das

³ „Das Projekt wurde von März 2003 bis März 2007 an der Pädagogischen Hochschule im Rahmen des Hochschulartenübergreifenden Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft durchgeführt. Gefördert wurde das Projekt vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.“ (Biermann 2009a, S. 19)

Habitus-Konzept als Analyserahmen versteht und dementsprechende Kategorien bildet, welche an die Überlegungen dieser Arbeit anschließen.

Im Zuge dieser Erläuterungen können mehrere Forschungslücken identifiziert werden, welche im Rahmen dieser Arbeit verkleinert werden sollen. Zum einen handelt es sich bei der Definition und im Verständnis eines „Medialen Habitus“ noch immer um ein wissenschaftlich erweiterbares Konzept. Dies zeigt sich unter anderem in den wenigen vorliegenden Arbeiten zum Thema. Diese Arbeit wird sich damit auseinander setzen, inwiefern sich der theoretisch formulierte „Mediale Habitus“ auch bei Kindergartenkindern feststellen bzw. bestimmen lässt. Dabei zeichnet sich die Auseinandersetzung auch durch jene Daten aus, welche die Selbstwahrnehmung der Kinder widerspiegeln. Eine wesentliche Forschungslücke wird also damit ein Stück weit geschlossen, dass die Diplomarbeit thematisiert, wie mit Daten von jungen Kindern umgegangen werden kann, welchen es manchmal noch an differenzierter Ausdrucksfähigkeit fehlt. Letztlich soll auch hinterfragt werden, inwiefern die gewonnen Erkenntnisse einen Beitrag für die Praxis leisten können, indem sie neue Perspektiven einer reflektierten Medienerziehung eröffnen.

2 Theoretische Basis

Dieses Kapitel liefert den theoretischen Bezugsrahmen zur Einordnung der medialer Denk- und Handlungsweisen von Kindergartenkindern. Im Anschluss an den Begriff des Habitus, welcher in seinen Grundzügen bereits vorgestellt wurde (vgl. Kapitel 1.3), erfolgt hier die Darstellung der für diese Arbeit relevanten Aussagen BOURDIEUS (1976). Daran anknüpfend werden die Ausarbeitungen KOMMERS (2010) hinsichtlich spezifischer medialer Dispositionen und unterschiedlicher Dimensionen vorgestellt, welche die Kategorien zur Analyse der herangezogenen Fallbeispiele liefern.

2.1 Das Habitus-Konzept von BOURDIEU (1976)

Der Forschungsschwerpunkt des französischen Soziologen Pierre BOURDIEU liegt in einer Gesellschaftstheorie, welche die bestehenden sozialen Ungleichheiten erfassen und gleichzeitig überwinden will. Seine umfangreichen Forschungen tragen zu einer Sozialisationstheorie bei, welche in ihren Thesen auch für die Bildungswissenschaft relevant erscheint. Für ihn stellt Sozialisation, auch wenn er diese Bezeichnung selbst nicht wählt, den „Erwerb verschiedener Arten von Kapital“, die „Positionierung im sozialen Raum“ und den „Prozess der Habitualisierung“ (KOLLER 2010, S. 139) dar. Den Ausgangspunkt seiner Theorienbildung nehmen die Forschungen über die Kabylen in Algerien ein, wobei aus dem philosophischen BOURDIEU ein Soziologe und Ethnologe wird (vgl. KRAIS/GEBAUER 2002, S. 18). Durch die Begegnung mit „fremden“ Denk- und Handlungsweisen, abweichend der kapitalistisch geprägten Perspektive des „Westens“ angeregt, will BOURDIEU den Grund für das spezifische Handeln der Kabylen verstehen. In der Absicht, ein Verständnis hinsichtlich der praktischen Logik der algerischen Bewohnerinnen und Bewohner zu generieren, gelangt er zu zwei wesentlichen Erkenntnissen: Zum einen stellt er fest, dass eine moderne Vorstellung ökonomischer Rationalität keineswegs einem universell gültigen Konzept entspricht und zum anderen gewinnt er die Erkenntnis, dass die beobachteten Handlungen der Kabylen einer eigenen inneren Logik und Rationalität unterliegen. (Vgl. ebd., S. 21f.) Neben diesen Anfängen erfolgen in Hinblick auf eine Habitus-Konzeptbildung weitere Konnotationen, welche BOURDIEU im Zuge seiner Forschungen innerhalb der eigenen französischen Gesellschaft generiert (vgl. KOMMER 2010, S. 62).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangspunkte wird nun der Fokus auf die Frage gelegt, was BOURDIEU unter dem Begriff des Habitus versteht und wie dieser in der sozialen Wirklichkeit Geltung erlangt. KRAIS & GEBAUER (vgl. 2002, S. 5) beschreiben, dass der Begriff an sich keine neue Erfindung darstellt, sondern bereits vor BOURDIEU in der Philosophie und Soziologie aufgegriffen wurde. Der Unterschied liegt aber darin, dass BOURDIEU „ihm eine spezifische, systematische Bedeutung im Rahmen seiner Theorie von der sozialen Welt“ (ebd.) gibt. Der Soziologe findet dabei immer wieder ähnliche Formulierungen zur Beschreibung des Habitus, wie etwa folgende:

„Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen (etwa die eine Klasse charakterisierenden materiellen Existenzbedingungen), die empirisch unter der Form von mit einer sozial strukturierten Umgebung verbundenen Regelmäßigkeiten gefaßt [sic!] werden können, erzeugen *Habitusformen*, d.h. Systeme dauerhafter *Dispositionen*, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv „geregelt“ und „regelmäßig“ sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zweck angepaßt [sic!] sein können, ohne das bewußte [sic!] Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen, und die, die alles gesetzt, kollektiv abgestimmt sein können, ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines „Dirigenten“ zu sein.“ (BOURDIEU 2009, S. 164f.) [Hervorhebungen im Original]

Der Habitus betrifft also die *Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata* von Individuen, welche einer „strukturierten Struktur“ und gleichzeitig einer „strukturierenden Struktur“ entsprechen. Unter der „strukturierten Struktur“ versteht er, dass die gegenwärtigen Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen, welche er etwa an den Kabylen beobachtet, in Bedingungen gründen, welche diese Formen erst entstehen haben lassen. Habitus ist damit „*opus operatum* (ein Produkt, ein Werk, etwas Hergestelltes); er ist verinnerlichte, inkorporierte Geschichte; in ihm wirkt die ganze Vergangenheit, die ihn hervorgebracht hat, in der Gegenwart fort“ (KRAIS/GEBAUER 2002, S. 6). Ist in diesem Fall die Erzeugungsfunktion von Praxisformen gemeint, wie oben im Zitat beschrieben, so wirken die Denk- und Handlungsdispositionen ihrerseits strukturierend und führen damit die verinnerlichten Formen einer bestimmten Handlungspraxis fort. In anderen Worten beeinflussen die „objektiven“ Bedingungen das subjektive Handeln und Denken und bringen damit eine „strukturierte Struktur“ hervor, wogegen diese selbst „strukturierend“ weiter wirkt. Im Zitat spricht BOURDIEU drei weitere Merkmale an, welche das Wesen des Habitus bestimmen. Zum einen führt er das unbewusste Moment der jeweiligen Denk- und Handlungspraxis an, zum

anderen die Regelhaftigkeit, welcher der Habitus unterliegt und als dritten Punkt wird der kollektive Aspekt des Habitus ausgedrückt (vgl. KOLLER 2010, S. 151). Die Unbewusstheit rekurriert vor allem auf die Beobachtung, dass die Habitualisierungen nicht auf gezielten Kalkulationen beruhen, sondern dass sie vor allem durch die Einschreibungen des kulturellen und sozialen Feldes wirksam werden. Daran knüpfen auch die Überlegungen hinsichtlich der Regelhaftigkeit des Habitus an. Die unbewussten Denk- und Handlungsschemata orientieren sich nicht an expliziten Regeln und Normen, sondern an den vorherrschenden impliziten Bestimmungen, welche nur aus einem distanzierten Standpunkt sichtbar werden. Das kollektive Moment des Habitus sagt schließlich aus, dass es sich um keine individuelle Erscheinung handelt, sondern um ein Phänomen, welches mehrere Menschen bzw. Gruppen miteinander teilen. Als wesentliche Bedingung für einen „gemeinsamen Habitus“ kann eine gleiche Verortung innerhalb des sozialen Feldes und der Kapitalausstattungen festgehalten werden. Im Zusammenhang dieser Ausführungen erscheint es nun möglich, entlang einer monokausalen Wirkung ausgehend spezifischer Existenzbedingungen auf bestimmte Habitusformen zu schließen und dabei jede Form individueller Einwirkung auszuklammern. BOURDIEU verweist aber darauf, dass die Wirkung des Habitus nicht auf der Determination, sondern auf der Limitation beruht. Das heißt, das Individuum hat innerhalb der beschriebenen Grenzen, welche sich an der Verortung im sozialen Raum orientieren, durchaus Spielraum zur Variation (vgl. ebd.). Wesentliche Bezugsgrößen sind dabei die Kapitalien, welche einem Individuum zur Verfügung stehen. (Vgl. KOLLER 2010, S. 150ff.)

Kapitalformen

BOURDIEU versteht die Welt als akkumulierte Geschichte, in welcher die Prozesse und Austauschbeziehungen nicht einem zufälligen Charakter, sondern einer gewissen Regelmäßigkeit folgen. In Hinblick auf deren innere Logik und die bestehenden Ungleichheiten im sozialen Raum greift er den Begriff des Kapitals auf und verwendet ihn außerhalb seiner ökonomischen Reichweite auch in anderen Zusammenhängen. Für BOURDIEU umfasst der Begriff des Kapitals eine ökonomische, eine soziale und eine kulturelle Dimension. Unter dem ökonomischen Kapital versteht er „alle Formen des materiellen Besitzes“ (BIERMANN 2009b), „welche unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ (BOURDIEU 1983b, S. 185) sind. Diese Kapitalform hat eine elementare Funktion, denn alle anderen Kapitalerscheinungen bauen auf die ökonomischen Ressourcen auf (vgl. BIERMANN 2009b). BIERMANN weist etwa darauf hin, und dies scheint auch in

Zusammenhang dieser Untersuchung relevant, dass eben dieses ökonomische Kapital auch beim Erwerb von gegenständlichen Medien notwendig ist.

Dem kulturellen Kapital sind wiederum drei unterschiedliche Formen immanent. BOURDIEU unterscheidet ein *inkorporiertes*, ein *objektiviertes* und ein *institutionalisiertes* kulturelles Kapital.

Zunächst geht er auf die *inkorporierte* Form ein:

„Die meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals lassen sich aus der Tatsache herleiten, daß [sic!] es grundsätzlich *körpergebunden* ist und Verinnerlichung (incorporation) voraussetzt. Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand – also in der Form, die man auf französisch [sic!], „culture“, auf deutsch [sic!] „Bildung“, auf englisch [sic!] „cultivation“ nennt – setzt einen *Verinnerlichungsprozeß* [sic!] voraus, der in dem Maße wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, *Zeit kostet*. Die Zeit muß [sic!] vom Investor *persönlich* investiert werden: Genau wie wenn man sich eine sichtbare Muskulatur oder eine gebräunte Haut zulegt, so läßt [sic!] sich auch die Inkorporation von Bildungskapital nicht durch eine fremde Person vollziehen. Das *Delegationsprinzip* ist hier ausgeschlossen.“ (BOURDIEU 1983b, S. 186)

Das heißt, dass inkorporiertes und personengebundenes kulturelles Kapital durch Bildung erworben wird, welches damit an die eigenen Bestrebungen und Bemühungen gebunden ist. Unabhängig der Eigenleistungen spielt aber auch das Umfeld der Sozialisation von Individuen eine bedeutende Rolle. Denn Kinder verinnerlichen die vorgelebten Denk- und Handlungsstrukturen ihrer Eltern und reproduzieren auf diesem Weg das kulturelle Kapital, in welchem sie aufwachsen. (Vgl. BOURDIEU 1983b, S. 187f.) BIERMANN (vgl. 2009b) weist hier wiederum darauf hin, dass sich diese Form des kulturellen Kapitals auch in den medialen Praktiken und Einstellungen widerspiegeln kann. Die *objektivierte* Form beschreibt demgegenüber kulturelles Kapital in seiner gegenständlichen Form wie zum Beispiel Gemälde oder Bücher. Diese materielle Gestalt macht zugleich eine Übertragung des Besitzes möglich. Für den tatsächlichen Genuss oder die Verwendung eines bestimmten gegenständlichen Kulturguts bedarf es wiederum der *inkorporierten* Eigenschaften. Als letzte Form, in welche die inkorporierten Fähigkeiten in einer Objektivierung münden, geht das *institutionalisierte* Kapital hervor. BOURDIEU (vgl. 1983b, S. 190) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass es durch Zertifikate wie etwa Bildungstitel möglich wird, kulturelle Fähigkeiten und kulturelles Wissen sichtbar zu machen, welche aber dennoch personenbezogen bleiben. Die Zeugnisse messen dem Titelträger bzw. der Titelträgerin einen gewissen Wert bei, welcher gleichzeitig am ökonomischen Markt eingetauscht werden kann. In diesem Zusammenhang zeigt sich eine Wechselwirkung zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital, welches sich in seinem spezifischen Austauschwert äußert. Das heißt, kulturelles Kapital kann durch Institutionalisierung in ökonomisches Kapital konvertiert werden, da es dem Inhaber oder der

Inhaberin von Zeugnissen etc. einen bestimmten Wert am Markt einräumt.

Neben dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital führt BOURDIEU letztlich auch das *soziale* Kapital an:

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen.“ (BOURDIEU 1983b, S. 190f.)
[Hervorhebungen im Original]

In anderen Worten besteht das soziale Kapital eines Individuums aus einem Netz sozialer Bindungen und Kontakte, welche zu bestimmten Zeitpunkten unterschiedlich aktiviert werden können. Das eigene Sozialkapital weitet sich demnach mit jenem der Personen in diesem Netzwerk aus und bezieht dabei auch deren ökonomische und kulturelle Kapitalien mit ein (vgl. ebd., S. 191). Die *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* weist gleichzeitig auf ein kontrastierendes Moment gegenüber anderen Gruppen hin. BOURDIEU (vgl. ebd.) führt in diesem Zusammenhang an, dass die Austauschbeziehungen wie zum Beispiel Heirat oder Handel nur für diese Gruppe gelten und nicht darüber hinaus. Innerhalb des Gefüges wird es gleichzeitig notwendig, durch kontinuierliche Beziehungsarbeit sich der Kontakte immer wieder zu versichern um eine Reproduktion des Sozialkapitals zu gewährleisten. Auch diese Kapitalform kann dabei in ökonomische Mittel transferiert werden. (Vgl. ebd., S. 192f.) BIERMANN (2009b) weist in diesem Zusammenhang etwa darauf hin, dass *soziales* Kapital auch innerhalb des Wissens und Umgangs mit Medien relevant werden kann. Das heißt, bei technischen Problemen können zum Beispiel fachkundige Personen aus dem eigenen sozialen Netzwerk zur Hilfe herangezogen werden.

Die Erläuterungen um die Kapitalformen weisen darauf hin, dass die Verortung im sozialen Raum mitunter in unterschiedlichen Kontingenten ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals begründet ist. Daraus resultieren seiner Auffassung zufolge die bestehenden sozialen Ungleichheiten und spezifische Habitusformen. Diese Schlussfolgerung zeigt ihre Konsequenzen vor allem in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, welche ihre Denk- und Handlungspraxen innerhalb eines bestimmten soziokulturellen Gefüges oder, in den Begrifflichkeiten BOURDIEUS, in einer spezifischen *sozialen Klasse* erwerben. Vor dem Hintergrund ihrer zur Verfügung stehenden Kapitalien und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht drücken sich weiter unterschiedliche Geschmäcker aus, welche BOURDIEU in einen *legitimen Geschmack* der oberen Herrschaftsklasse, einen *mittleren Geschmack*

des Kleinbürgertums und den *populären Geschmack* kategorisiert. In „Die feinen Unterschiede“ (BOURDIEU 1983a) erkennt der Soziologe, basierend auf empirischen Erhebungen, klassenspezifische Unterschiede im Sprachgebrauch, in der Bewertung verschiedener Musik- und Kunststile, bis hin zu Einstellungen zum eigenen Körper etc. Damit unterliegt auch der Geschmack keinem individuellen Empfinden sondern den allgemeinen Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen des Sozialisationsfeldes.

Im Zuge der Falldarstellungen in Kapitel 3.3 wird versucht, Schlüsse hinsichtlich der vorhandenen Kapitalien und unterschiedlicher Geschmäcker zu ziehen, um im Anschluss an BOURDIEU und KOMMER ein differenziertes Bild zu Habitualisierungen von Kindergartenkindern zu zeichnen.

2.2 Das Konzept des medialen Habitus nach KOMMER (2010)

Die Tatsache einer von Medien durchdrungenen Welt machen es für den deutschen Erziehungswissenschaftler und Medienpädagogen Sven KOMMER (2010) notwendig, auch einen medialen Aspekt in Hinblick auf komplexe Denk- und Handlungsstrukturen im Sinne des Habitus-Konzeptes nach BOURDIEU zu berücksichtigen. KOMMER zeigt auf, dass auch Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen zu einzelnen Medien und Medienthemen mit dem Aspekt des *Geschmacks* bei BOURDIEU korrelieren und damit nicht unabhängig von der kulturellen und sozialen Einbettung der Akteure und Akteurinnen betrachtet werden können (vgl. KOMMER 2010, S. 90). Die Nutzung und Bewertung von Medien ist dabei an die allgemein bestehenden Denk- und Handlungsschemata gebunden und kann somit als Subsystem oder weitere Dimension des Gesamthabitus verstanden werden (vgl. ebd.). In Rekurs auf BOURDIEUS Verständnis des *Geschmacks* bedeutet dies, dass dieser die Vorlieben der medialen Praktiken formt (vgl. ebd.). Wesentliches Merkmal ist aber auch hier, dass die Äußerungen von Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen nicht bewusst, sondern implizit erfolgen (vgl. ebd., S. 91). KOMMER zeigt weiter auf, dass auch mediale Wertzuschreibungen auf „gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen“ (ebd., S. 95) basieren. Der Disput, um den wertvollen Gehalt unterschiedlicher *Geschmäcker* ist von Machtstrukturen durchdrungen und verfolgt das latente Ziel der Distanzierung gegenüber den Oppositionen (vgl. ebd.). Als Beispiel dafür kann etwa die Bewertung von populär-kulturellen Inhalten wie

Daily Soaps herangezogen werden. Je nach Standpunkt kann eine abwertende, aufwertende oder neutrale Einschätzung erfolgen. Besonderen Einfluss auf die „Ausprägung des medialen Habitus“ (ebd., S. 95) und damit auch auf den *Geschmack* hat die Kapitalausstattung des jeweiligen sozialen Feldes (vgl. ebd.). In Anlehnung an die differenzierten Kapitalformen bei BOURDIEU ist dabei vor allem das kulturelle Kapital gemeint, welches auf unterschiedliche Tendenzen und Vorlieben im medialen Habitus schließen lässt (vgl. ebd.). Der Klassenhabitus wie BOURDIEU ihn beschreibt, wird demnach auch im medialen Handeln und in der Aneignung von Medienkompetenz sichtbar (vgl. ebd., S. 392):

„Das Habitus-Konzept schärft damit nicht nur den Blick für die Analyse der beobachtbaren medien- und inhaltsbezogenen Nutzungsmuster, sondern zeigt, dass ihre Genese im Sinne einer strukturellen Koppelung keinesfalls zufällig (oder ausschließlich individuell) ist. Die Verortung im sozialen Feld (die komplexer ist als beispielsweise traditionelle Schichtmodelle) wie auch die Akkumulation von Kapital im Sinne Bourdieus bleiben nicht ohne Folgen für den Umgang mit den Medien und ihren Inhalten“ (ebd., S. 95)

In anderen Worten können Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen nicht als zufällig oder gar individuell gestaltbar, sondern müssen mit der kulturellen und sozialen Einbettung korreliert betrachtet werden. Nicht nur soziale (Familie, Freunde) und institutionelle Bezugsgrößen (Kindergarten, Schule), sondern auch die zur Verfügung stehenden ökonomischen Kapitalien nehmen Einfluss auf die Sozialisation und weiterführend auf die Haltungen des Kindes. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wird eine Vererbung des medialen Habitus im jeweiligen sozialen Feld angenommen und im Zuge empirischer Studien auch sichtbar. (Vgl. ebd., S. 94f.) So führt MIKOS (2007) etwa an, dass sich soziale Differenzen in der Gesellschaft auch in der Produktion und Darstellung von Kulturgütern wie Büchern, Filmen etc. widerspiegeln und diese weiter verstärken (vgl. MIKOS 2007, S. 53f. zit. n. KOMMER 2010, S. 91). Die Tradierung von medialen Einstellungen und Handlungsweisen führt aus dieser Perspektive auch zur Verschärfung sozialer Ungleichheiten. Betrachtet man den medialen Habitus als *strukturierende Struktur*, dann wird die Art wie Medien und Inhalte bewertet und genutzt werden nicht nur bei einem selbst, sondern auch bei anderen beeinflusst (vgl. ebd., S. 95f.). Aus dem Bewusstsein rückt dabei meist die Tatsache, dass andere Individuen differenzierte Bewertungen vornehmen als man selbst (vgl. ebd., S. 96). Damit markiert der Habitus auch Grenzen möglicher Erfahrungsräume (vgl. ebd., S. 392). Letzter wesentlicher Punkt, welcher in der Erarbeitung des Konzeptes eines medialen Habitus relevant erscheint, ist die „Trägheit“ des Habitus. Als durchdringende Substanz ist der Habitus fest in den menschlichen Denk- und Handlungsstrukturen verankert. Änderungen in den

latentem Schemata vollziehen sich erst nach gesellschaftlichen Entwicklungen (vgl. ebd., S. 96). KOMMER greift in diesem Kontext auch den Begriff und die Figur des *amor fati* auf. Dieser bezeichnet die zufriedene, beharrliche und zum Teil unreflektierte Haltung gegenüber dem Bestehenden, wobei diese Einstellungen meist die Hinnahme und Resignation bedeuten und unter dem Deckmantel der Zufriedenheit kommuniziert werden. In Übereinstimmung mit BOURDIEU kommt auch KOMMER (2006), wenn auch mit einem beträchtlichen Zeitabstand, noch immer zu dem Schluss, dass auch Bildungseinrichtungen bestehende Habitusformen weiter tradieren. Das heißt, auch auf dieser Ebene werden soziale Differenzen weiter fortgeschrieben (vgl. KOMMER 2010, S. 96).

Dieser Hintergrund und der Stellenwert, den Medien in der gegenwärtigen Frage nach „Sinnkonstitution“ (vgl. ebd., S. 90) einnehmen, machen es nun für KOMMER notwendig, sich intensiv mit der Nutzung von Medien zu beschäftigen (vgl. ebd., S. 91). Im Mittelpunkt seines Interesses stehen dabei die medialen „Dispositionen, (Wert-)Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen – aber auch Kompetenzen und Erfahrungen“ (ebd., S. 92). Das von BOURDIEU dargelegte Habitus-Konzept fungiert dabei als „theoriegeleitetes Analyseinstrument“ um mediale Denk- und Handlungsschemata von Individuen zu untersuchen, zu erklären und zu interpretieren:

„Das Konzept des medialen Habitus ermöglicht es, die perspektivischen Engführungen aufzubrechen, wie sie häufig in der Medienforschung zu finden sind, vor allem wenn sie auf die jeweiligen medien-spezifischen Nutzungsdaten zentriert sind. Die Kontextualisierung und Einbeziehung der (Medien-)Biografie erlaubt Rückschlüsse auf die dauerhaften Dispositionen, die den Medienumgang grundieren.“ (KOMMER 2010, S. 391)

Als empirisches Material zieht KOMMER die Daten aus dem Projekt „Medienbiografien mit Kompetenzgewinn“ heran, welches die medialen Habitualisierungen der beiden Untersuchungsgruppen, Schülerinnen/Schüler von Haupt- und Realschulen und Lehramtsstudierende, miteinander vergleicht. Basierend auf der Annahme, dass die Vergleichsgruppen unterschiedliche mediale Handlungs- und Bewertungsstrukturen aufweisen, will KOMMER die Schwierigkeiten erklären, welche sich vor diesem Hintergrund in der Vermittlung von Medienkompetenz ergeben. Er füllt damit eine theoretische Lücke, da bislang keine wissenschaftlichen Erklärungsmuster hinsichtlich der Medienaneignung und dem Erwerb von Medienkompetenz (vgl. ebd., S. 391) bestehen. Darüber hinaus, versucht KOMMER (2010) letztlich, Lösungswege zu finden, wie diesen Barrieren in Hinblick auf

unterschiedliche mediale Denk- und Handlungsmuster begegnet werden kann. Um eine differenzierte Bestimmung eines medialen Habitus der beiden Untersuchungsgruppen vorzunehmen, wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden trianguliert. Konkret handelt es dabei um Leitfadeninterviews, Videoaufnahmen, welche den Umgang mit dem Computer beobachteten und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erstellte Präsentationen. Im Zuge der Auswertung wählt KOMMER einen qualitativen Zugang und bezieht damit eine andere Perspektive als sein Kollege Ralf BIERMANN (2009a), welcher die quantitative Auswertung des Datenmaterials vornimmt. Sein Ziel ist es, ein mehrdimensionales Bild der Einzelfälle zu erheben um damit eine Bestimmung des medialen Habitus zu ermöglichen. Zu diesem Zweck fertigt KOMMER ein Auswertungsraster an, welches sich einerseits an den theoretischen Aspekten des Habitus-Konzeptes nach BOURDIEU orientiert, gleichzeitig aber auch das empirische Material berücksichtigt und Adaptionen vornimmt. Durch dieses Verfahren sollen „die zugrunde liegenden Dispositionen, Einstellungen und kulturellen Wertzuschreibungen, die mit der Mediennutzung aufs engste verbunden sind“ (KOMMER 2010, S. 276) offengelegt werden. Als wesentliche Prägungsmomente finden dabei auch die Kapitalausstattung und „Genese des Habitus“ (ebd.) Berücksichtigung. (Vgl. ebd., 275f.)

In Anbetracht dieser Erläuterungen konkretisiert KOMMER drei Aspekte, welche zur Analyse der medialen Habitualisierungen der Untersuchungsgruppen herangezogen werden:

- *Der Medienumgang*

Kommer spricht dabei vom gesamten „*Setting der Mediennutzung*“ (ebd.). Gemeint ist die Untersuchung von Nutzungsmustern und Vorlieben unterschiedlicher Medien und ihre Einbindung in die Alltagsroutine (vgl. ebd., S. 91). In diesem Kontext wird sichtbar, ob es ein „Leitmedium“ gibt, „um das die Nutzung der anderen Medien gruppiert ist“ (ebd., S. 92) und/oder ob mehrere Medien parallel genutzt werden (vgl. ebd., S. 93). Aus dem letzten Punkt ergibt sich die Annahme der jeweils schwächeren und stärkeren Involvierung innerhalb der Medienrezeption. In der Absicht das gesamte *Setting* zu erheben, spielen sowohl aktive als auch passive Medienpraktiken eine Rolle. Das heißt, inwiefern werden produktive Aspekte der Mediennutzung erkennbar und Medien(inhalte) auch selbst produziert. Über die Analyse der Nutzungsformen hinaus, spielen auch die rezipierten Inhalte, wie etwa Fernsehsendungen oder bestimmte Computerspiele, eine erhebliche Rolle. (Vgl. ebd., S. 92f.) Mit Bezug auf BOURDIEUS Ausführungen zum *Geschmack* werden dabei nicht nur Vorlieben, sondern auch Inhalte, welche „explizit und implizit abgelehnt werden“ (ebd., S. 93) relevant. Gleichzeitig gilt

es auch die Bandbreite von rezipierten Inhalten zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 277), um ein differenziertes Bild und möglicherweise bestehende ambivalente Nutzungs- und Bewertungsstrukturen aufzuzeigen. In diesem Kontext scheint es auch lohnenswert zu beleuchten, inwiefern Inhalte und Themen über mehrere Medien hinweg aufgegriffen werden. KOMMER bezieht sich dabei auf den Medienkonvergenz-Begriff nach WAGNER (2006) und führt aus, dass daraus intensive Bindungen zu den bevorzugten Charakteren bzw. Figuren entstehen können (vgl. ebd., S. 93)

- *Zuschreibung zu Medien und Inhalten*

Er führt an, dass die bisherigen Untersuchungen, die Nutzungsmuster großteils oberflächlich erheben. Dabei bleiben aber wesentliche Aspekte eines medialen Habitus außen vor (vgl. S. 93f.). Er nennt als Beispiel, dass auch Inhalte rezipiert werden, welche zunächst eigentlich abgelehnt werden (vgl. S. 94). KOMMER führt weiter an, dass dabei vielfältige Zuschreibungen hinsichtlich unterschiedlicher Medien erkannt werden können (vgl. ebd.). KOMMER (vgl. 2010, S. 277f.) meint damit im Wesentlichen die Bedeutungen und Bewertungen unterschiedlicher Medien und Inhalte und bezieht sich dabei vor allem auf technische Medien. Als Beispiel nennt er etwa den Computer, welcher jeweils als Arbeits-, Spiel- oder Kommunikationsgerät bewertet werden kann (vgl. ebd., S. 94). Aus diesem Kontext zieht KOMMER den Schluss, dass mit den unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen auch unterschiedliche Nutzungen erwartet werden können (vgl. ebd.). So kann etwa der Gebrauch des Computers sowohl positiv als auch negativ bewertet werden. Der Autor führt dabei beobachtete Fälle an, in welchen die Eltern die Anschaffung eines Computers befürworten, um damit ihre Kinder entsprechend der Anforderungen der Zukunft auszustatten (vgl. ebd., S. 277). In die Kategorie der Bedeutungszuschreibungen werden auch unterschiedliche Mythen relevant, welche sich um bestimmte Medien ranken. Das Internet wird in diesem Kontext oft und gerne als allumfassender Wissensspeicher wahrgenommen. (Vgl. ebd.) Für KOMMER ist weiter wichtig anzumerken, dass Medien und die rezipierten Inhalte auch zum Zweck der Ein- und Abgrenzung verwendet werden können (vgl. ebd., S. 94). Zum Beispiel „Zugehörigkeit zu einer Jugendkultur, aber auch Teilhabe an einer „legitimen Kultur“ unter Abwertung anderer etc.“ (ebd.). Aspekte von In- und Exklusion werden etwa bei der Bewertung von „Trash“ sichtbar, welchem die Aufwertung der eigenen Stellung implizit ist (vgl. ebd., S. 277f.). Untersucht werden dabei nicht nur die *Einstellungen* hinsichtlich der Mediennutzung anderer, sondern auch jene, die sich auf das eigene Medienverhalten beziehen. Dabei will KOMMER die

eventuell bestehende Unzufriedenheit oder die „unreflektierte Zufriedenheit“ wie sie bei BOURDIEU als *amor fati* behandelt wird erkennen (vgl. ebd., S. 278).

- *Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses* (ebd.)

KOMMER sieht dabei vor allem das kulturelle und ökonomische Kapital der Untersuchten und ihres sozialen Umfeldes als relevant (vgl. ebd., S. 278). In diesem Zusammenhang kann auch Medienkompetenz als Teilaspekt des kulturellen Kapitals verstanden werden (vgl. ebd.). In dieser Kategorie soll etwa nach den bewussten und unbewussten Aspekten einer Medienerziehung der Eltern gefragt werden, oder aber thematisiert werden, wenn keine Handlungen im Sinne einer Medienerziehung stattgefunden haben. Darüber hinaus werden Argumente der beschränkten Mediennutzung diskutiert. KOMMER (vgl. ebd., S. 278f.) meint damit die Fragen, ob es sich um vorwiegend pragmatische oder inhaltliche Gründe der Einschränkung handelt und wie diese kommuniziert werden. Medienerziehung beinhaltet damit auch die Förderung und Unterstützung unterschiedlicher Medienpraxen, wie zum Beispiel das Lesen und „*elterliche Formen des Medienumgangs*“ (ebd., S. 279).

Im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Arbeit kann festgehalten werden, dass der mediale Habitus einen Teil des Gesamthabitus spezifischer sozialer Klassen darstellt. Damit werden Faktoren wie Kapitalformen, die Ausbildung eines typischen Geschmacks und die Abgrenzung zu anderen sozialen Klassen auch im Medienverhalten und –erleben relevant. So kann nach KOMMER (vgl. 2010) und BIERMANN (vgl. 2009b) davon ausgegangen werden, dass der kindliche Zugang zu bestimmten Medien vom ökonomischen Kapital der Familie abhängig ist. Aus dem ökonomischen Kapital erschließt sich für BOURDIEU auch die Prägung eines spezifischen *Geschmacks*, welcher in der Inkorporation kulturellen Kapitals begründet liegt. Die daraus resultierenden medialen Nutzungsformen und Einstellungen zu Medien können wiederum als Ausdruck der Verortung in einer spezifischen sozialen Klasse gewertet werden. In diesem Zusammenhang sieht KOMMER (vgl. 2010) auch die Aneignung von Medienkompetenz begründet, welche er als Teil des kulturellen Kapitals auffasst. Seine vorgeschlagenen Dimensionen „*Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses*“, „*Zuschreibung zu Medien und Inhalten*“ und „*Medienumgang*“ leisten für die vorliegende Arbeit einen Rahmen zur Analyse der Bild- und Textdaten, welche im nächsten Kapitel erfolgt.

3 Empirischer Teil

Dieses Kapitel widmet sich dem methodischen Schwerpunkt dieser Arbeit. Nach einer Skizze wesentlicher Kennzeichen der qualitativen Sozialforschung, welche in Bezug auf diese Arbeit relevant erscheinen, erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Begriff und dem Einsatz der Triangulation. Im Anschluss daran werden die herangezogenen Auswertungsverfahren, welche eine methodisch kontrollierte Analyse der vorliegenden verbalen und nonverbalen Daten ermöglichen, und die am Material adaptierten Schritte vorgestellt. Ein eigener Punkt befasst sich wiederum mit der Frage, wie eine systematische Triangulation von Bild- und Textdaten erfolgen kann. Den umfangreichsten Part nehmen schließlich die Fallanalysen zu den vier Fokuskindern ein. Die daraus gewonnen Erkenntnisse werden im Abschnitt 3.4 zusammengefasst dargestellt.

3.1 Qualitative Sozialforschung

Wurde die qualitative Sozialforschung in ihren Konstitutions- und Entwicklungsphasen gegenüber den quantitativen Verfahren immer wieder kritisch beurteilt, so gibt es für die Rekonstruktion gegenwärtiger Ausschnitte sozialer Wirklichkeit und ihrer Kontexte keine methodischen Alternativen (FLICK 2009, S. 30-37). Das viel versprechende Moment qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden ist ihre grundsätzliche Offenheit, nicht nur den Gegenstand zu fokussieren, sondern auch nach den meist komplexen Zusammenhängen und Voraussetzungen zu fragen (vgl. ebd., S. 22f.). FLICK bekundet vor allem in den dynamischen Entwicklungen der Gegenwart, der zunehmend pluralisierten und individualisierten Lebenswelten und -formen, die Notwendigkeit, diesen Veränderungen mit adäquaten und adaptierten empirischen Methoden zu begegnen (vgl. ebd.). Ziel dieser Methoden ist es, sich „*methodisch kontrolliertem Fremdverstehen*“ (vgl. BOHNSACK 2010, S. 21) anzunähern. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass die untersuchten Gruppen, also die menschlichen Akteure und Akteurinnen ihren Handlungen und den Objekten ihrer Umgebung Sinn zuschreiben. Diese Deutungsschemata erfolgen nicht individuell und isoliert, sondern sind von spezifischen Gegebenheiten der Sozialisation beeinflusst. Das heißt, die Zuschreibungen werden vor dem Hintergrund ihres Entstehungskontextes definiert und können je nach Ort, Zeit, veränderten Umständen und Umgebungen variieren. In einem

qualitativen Untersuchungs- und Analyseprozess stehen demnach nicht nur Entstehungs- und Kontextbedingungen im Mittelpunkt des Interesses, sondern vor allem auch die latenten Sinnstrukturen der untersuchten Individuen. Das bezeichnete Fremdverstehen meint dabei den Interpretationsprozess der erhobenen Daten und ihrer methodisch angeleiteten Auswertung. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder auf die Differenz der Sinnstrukturen der Forschenden und der Untersuchten hingewiesen, welche im Interpretationsprozess nicht nur berücksichtigt sondern auch reflektiert werden müssen. Die zugrunde liegende Methodologie des Interpretationsprozesses ist das kontrollierende Regulativ der Interpretation, welche es möglich macht, die beobachtete Alltagspraxis auf wissenschaftlicher Ebene zu rekonstruieren. Das wesentliche Ziel ist, die Relevanzsysteme der untersuchten Gruppen zu erkennen. (Vgl. BOHNSACK 2003, S. 20ff.) In diesem Zusammenhang spielt der Einsatz von qualitativen Forschungsmethoden auch in pädagogischen Arbeitsfeldern eine bedeutende Rolle, wie zahlreiche Autoren bzw. Autorinnen bekunden (FRIEBERTSHÄUSER/LANGER/PRENGEL 2010; PAUS-HAASE/SCHORB 2000). In der kontinuierlichen Adaptierung der Erhebungs- und Auswertungsverfahren wird vor allem versucht, der Qualität der erhobenen Daten Tiefe zu verleihen. Darüber hinaus erfahren nicht nur die Methoden an sich eine Ausdehnung, sondern auch die herangezogenen Untersuchungsgegenstände. Im pädagogischen Kontext ist dabei vor allem die Erhebung und Analyse visueller Materialien relevant, wie zum Beispiel Fotos, Filme oder Collagen. Auch wenn diese Themenbereiche vermehrt behandelt werden, so erkennen die Autoren bzw. Autorinnen (vgl. BOHNSACK 2007; vgl. EHRENSPECK/SCHÄFFER 2003) dennoch Nachholbedarf in der Anwendung und Einbindung innovativer Momente.

Im Projekt *Mediengarten* beruht die Wahl von qualitativen Forschungsmethoden auf mehreren Aspekten. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die medienkulturelle Selbstwahrnehmung von Kindergartenkindern. Um diese zu erheben ist ein offener Zugang zur kindlichen Perspektive eine wesentliche Voraussetzung (vgl. HEINZEL 2010). Einerseits können Kinder durch sprachliche Mitteilung Auskunft über ihr Medienhandeln geben, andererseits werden dabei auch entwicklungsbedingte Einschränkungen beobachtbar. Aus diesem Grund wurde im Projekt eine weitere Methode herangezogen, welche den Kindern eine breitere Ausdrucksmöglichkeit eröffnet. Die Interviews wurden also um unterschiedliche nonverbale Erhebungsmethoden ergänzt, um sich der kindlichen Perspektive in geeigneter Form anzunähern. Das heißt, die Methode muss an den Gegenstand angepasst werden. Die Interviews wurden schließlich mit der *Dokumentarischen Methode* nach BOHNSACK (vgl. 2010)

und das Bildmaterial mit der *Segmentanalyse* nach BRECKNER (2008, 2010) ausgewertet. Dabei wurde versucht, die medienkulturelle Selbstwahrnehmung der einzelnen Kinder zu rekonstruieren und die zugrunde liegende Relevanzsysteme im Sinne eines medialen Habitus zu erläutern. Wie bereits weiter oben beschrieben unterliegen auch die Sinnstrukturen der untersuchten Kinder ihren spezifischen Erfahrungsräumen. Es handelt sich also um „subjekt- und situationsspezifische Aussagen“ (FLICK 2009, S. 26), welche mit qualitativen Methoden ausgewertet werden können. Die bestehenden Differenzen zwischen den Sinnstrukturen der Forschenden und der Untersuchten sind ein Grund, warum im Projekt Methoden qualitativer Sozialforschung verwendet wurden. FLICK meint weiter, dass ein empirischer Zugang durch „klassische deduktive Methodologien“ (ebd., S. 23) angesichts der von Diversifikation geprägten Forschungsgegenstände weitgehend obsolet wird. Für ihn bedeutet das, dass Forschung sich vor allem auf eine induktive Ordnung beziehen muss. In anderen Worten soll nicht länger die Überprüfung von Theorien im Mittelpunkt stehen, sondern die Entwicklung der Theorie aus den erhobenen Daten, wobei das theoretische Vorwissen dennoch berücksichtigt werden soll. In diesem Zusammenhang müssen sowohl die Kontextbedingungen als auch die Begrenztheit der Daten thematisiert werden. (Vgl. FLICK 2009, S. 23)

Die vorliegende Arbeit als auch der gesamte Forschungsprozess war darum bemüht, die angeführten Aspekte einer adäquaten methodischen Vorgehensweise zu berücksichtigen. Darüber hinaus wurde explizit an einer offenen und reflektierenden Forschungshaltung festgehalten, welche FLICK (vgl. 2009, S. 26-29) mitunter als zentrale Kennzeichen einer qualitativen Sozialforschung festhält. In diesem Zusammenhang sollen im Zuge der Ergebnisdarstellungen reflektierende Gedanken zu den dargestellten Theorien und den verwendeten Methoden festgehalten werden, welche ihrerseits auch als Teil der Ergebnisse anzusehen sind.

3.2 Triangulation

Der Begriff der *Triangulation* stammt ursprünglich aus dem Gebiet der Landvermessung und bezeichnet ein Verfahren, bei welchem anhand von zwei unterschiedlichen Messpunkten versucht wird, die Position eines weiteren Punktes möglichst genau zu lokalisieren (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2010, S. 149). In Anlehnung an diese Methode wird der Terminus auch in der Sozialforschung aufgegriffen und bezeichnet dort „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“ (FLICK 2006, S. 161). Dazu werden in den meisten Fällen unterschiedliche methodische Verfahren herangezogen (vgl. ebd.), welche ein exakteres Messergebnis anstreben (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2010, S. 149). Die Anfänge der Anwendung und Umsetzung einer methodischen Triangulation reichen dabei in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück, als etwa CAMPBELL und FISKE (1959) durch ihre „multi-trait-multi-method-matrix“ versuchten, unterschiedliche Ansätze zur Hypothesenprüfung zu berücksichtigen (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2010, S. 150). Als weiterer Pionier auf diesem Gebiet gilt DENZIN (1970, 1978), welcher mit seinen Konzepten besonderen Einfluss in der qualitativen Sozialforschung verzeichnen konnte. DENZIN (1978 zit. n. FLICK 2006, S. 161) sieht in der Triangulation zunächst eine Möglichkeit zur Ergebnisvalidierung und unterscheidet im Weiteren vier Typen einer Triangulation. Mit der *Data Triangulation* verweist er auf die Verknüpfung von Daten aus unterschiedlichen Entstehungskontexten bzw. von differenten Personen, Orten oder Zeitpunkten. Demgegenüber bezeichnet die *Investigator Triangulation* die Involvierung mehrerer Forschender im Erhebungs- und Interpretationsprozess, wodurch Einflüsse auf Untersuchungsergebnisse nachvollziehbar werden sollen (vgl. SCHRÜNDER-LENZEN 2010, S. 150). Die *Theorien-Triangulation* wiederum bezieht sich auf das Heranziehen unterschiedlicher theoretischer Konzepte um die Daten vor dem Hintergrund divergenter Perspektiven zu interpretieren (vgl. ebd.). Neben diesen drei genannten Formen liegt der Schwerpunkt DENZINS (1978) auf der *methodologischen Triangulation*, wobei er zwischen einer „within-method“ und einer „between-method“ differenziert. Während erstere eine Triangulation im Rahmen einer Methode meint, also zum Beispiel den Einsatz unterschiedlicher Subskalen, bezeichnet letztere die Kombination unterschiedlicher quantitativer sowie qualitativer Untersuchungsmethoden. (Vgl. FLICK 2006, S. 161) Dabei können sowohl unterschiedliche qualitative, als auch quantitative mit qualitativen Verfahren miteinander verknüpft werden. Folgt man dem ursprünglichen Gedanken DENZINS, sollte damit vor allem die Validität der Daten erhöht werden (DENZIN 1978, S. 304 zit. n. FLICK 2006, S. 161). In Reaktion auf kritische Anmerkungen redigiert

DENZIN (1989) diese Auffassung und betont gegenüber dem Moment der Validierung jenes der Vertiefung von Daten. Triangulation wird damit zur Strategie, welche ausgedehnte und mehrdimensionale Ergebnisse zu generieren versucht. Die Erkenntnisse, welche auf unterschiedlichen Methoden beruhen, können sowohl inhaltliche Kontraste sichtbar werden lassen, als auch eine komplementäre Funktion übernehmen. Zusammengefasst kann Triangulation „als Validierungsstrategie, als Ansatz der Generalisierung der gefundenen Ergebnisse und als Weg zu zusätzlicher Erkenntnis“ (FLICK 2006, S. 162) eingesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die vorliegende Arbeit auf mehreren Dimensionen einer Triangulation beruht. Zunächst kann durch die Mitwirkung zahlreicher Forscherinnen und Forscher (Schülerinnen/Schüler und die Analysegruppe) von einer *Investigator Triangulation* gesprochen werden. Ein weiterer Fokus liegt schließlich auf der *Methodentriangulation*, welche vor allem in der eingeschränkten Artikulationsfähigkeit von Kindern begründet liegt. Um sich der kindlichen Perspektive dennoch in adäquater Form annähern zu können, wurden im Forschungsprozess jeweils zwei qualitative Verfahren eingesetzt. FLICK erkennt den Einsatz unterschiedlicher qualitativer Methoden dann sinnvoll,

„wenn die kombinierten methodischen Zugänge unterschiedliche Perspektiven eröffnen – bspw. Wissen und Handeln –, eine neue Dimension einführen – bspw. Gruppeninteraktion vs. Einzelinterview –, auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen – bspw. Dokumenten- oder Bildanalyse vs. verbale Daten, wenn also der erwartbare Erkenntnisgewinn systematisch erweitert ist gegenüber der Einzelmethode.“ (2008, S. 49)

Die verwendete nonverbale und verbale Methode verdeutlichen nach FLICK die unterschiedlichen Ansatzebenen und lassen auf eine Ausdehnung der Ergebnisse hoffen. Vor diesem Hintergrund wird auch die Dimension einer *Datentriangulation* sichtbar. Die Text- und Bilddaten machen es notwendig, nach geeigneten Interpretationsinstrumenten zu fragen. In Anbetracht des Untersuchungszieles, Einblick in die medienkulturelle Selbstwahrnehmung und Relevanzsysteme der Kinder zu gewinnen, fiel die Entscheidung in Hinblick auf die Textdaten auf die *Dokumentarische Methode* nach BOHNSACK (2010). Das vorliegende visuelle Material, welches von Kinderzeichnungen über Collagen reicht, verlangt gleichzeitig nach eigenen Analyseformen. Bilder, Videos und andere visuelle Momente werden gegenüber der Textanalyse in der Bildungswissenschaft noch immer marginal diskutiert (vgl. FRIEBERTSHÄUSER/VON FELDEN/SCHÄFFER 2007, S. 8). Aufgrund fehlender methodisch-methodologischer Ansätze wurde im Projekt *Mediengarten* nach innovativen Möglichkeiten

gesucht, die Bilder in geeigneter Form zu interpretieren. In diesem Zusammenhang fiel die Wahl auf eine am Forschungsgegenstand adaptierte *Segmentanalyse* nach BRECKNER (2008; 2010), welche die Struktur der Bilder angemessen zu erfassen scheint. Beide Methoden werden nun in den folgenden Punkten detailliert dargestellt.

3.2.1 *Segmentanalyse* nach BRECKNER (2008, 2010)

Roswitha BRECKNER (vgl. 2008, 2010) begegnet Bildern aus dem Alltagsleben aus einer soziologischen Perspektive und erkennt in ihnen nicht nur die Rekonstruktion, sondern auch die Konstruktion sozialer Wirklichkeit. In ihrem gegenständlichen Charakter drücken sich Sinn- und Bedeutungsbezüge aus, welche gleichzeitig das Potential haben, die Realität mitzugestalten. Für diese Arbeit scheint vorwiegend die rekonstruktive Komponente relevant. Es wird versucht, aus den Kinderzeichnungen Anhaltspunkte eines „Medialen Habitus“ zu erkennen, welche in Anlehnung an die Auffassung BRECKNERS als Abbildung der sich darstellenden Wirklichkeit interpretiert werden können. BRECKNER (2008, S. 3) betont in diesem Zusammenhang, dass eine intensive und „methodisch kontrollierte“ Auseinandersetzung mit dem Bild notwendig ist, die sowohl „über die Flüchtigkeit von Alltagswahrnehmung von Bildern hinausgeht sowie die Spezifik bildlicher Sinn- und Bedeutungsgebung berücksichtigt“ (ebd.). Die Soziologin, sowie auch andere Autorinnen und Autoren (FRIEBERTSHÄUSER/VON FELDEN/SCHÄFFER 2007a, BOHNSACK 2007) stellen fest, dass bislang kaum geeignete methodische Zugänge bestehen, um den Sinn und die Bedeutung aus Bildern in adäquater Weise zu generieren. Im Anschluss an IMDAHL (1980), welcher bereits Verfahren entwickelt hat, um Sinn- und Bedeutungsgehalte von Bildern zu erschließen überlegt BRECKNER, in welchen methodischen Bereichen Adaptionen vorgenommen werden müssen, um die in ihren Worten „alltäglichen Bildwelten“ zu erfassen. Im Rahmen ihrer Habilitation schlägt sie diesbezüglich ein neues methodisches Verfahren vor, welches sie als *Segmentanalyse* bezeichnet. Kennzeichen dieser Methode ist, dass das Bild zunächst in einzelnen Elementen untersucht wird. Nach dem Analyseprozess der Einzelbilder erfolgt eine Relationierung und die Erschließung eines Gesamtgehalts des Bildes. Diese Methode zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, dass durch spezifische Fragen an das Material, also einer adäquaten methodischen Grundlage, das Verhältnis von Bild und Wirklichkeit erschlossen werden soll.

Ziel der *Segmentanalyse* ist es letztlich,

„zu verstehen, in welcher Weise aus der Beziehung und Organisiertheit zwischen verschiedenen Elementen eine Bildgestalt als Gesamtkomposition mit ihren zum Teil bestimmbar, zum Teil unbestimmt bleibenden Thematisierungspotentialen entsteht. Der Schwerpunkt liegt auf der sukzessiven Analyse zu identifizierender Segmente, um die mit ihnen verbundenen gegenständlichen, symbolischen und bildlichen Aspekte im Hinblick auf die Entstehung eines Bildganzen mit seinen spezifischen Thematisierungen im Detail rekonstruieren zu können“ (BRECKNER 2010, S. 286).

Um das Bildmaterial jeweils in seinen Einzelementen und in seinem Gesamtgehalt zu dechiffrieren, führt sie sieben konkrete Schritte an, welche den Bilddaten aus dem Projekt *Mediengarten* angepasst wurden. Während im Projekt Kinderzeichnungen und Collagen als Gegenstand der Analyse herangezogen wurden, geht auch BRECKNER vor allem auf unbewegte Bilder, wie zum Beispiel Fotografien oder Gemälde ein. In diesem Zusammenhang gibt sie sowohl Anleitungen für die *Segmentanalyse* einzelner Bilder, sowie auch der Untersuchung von Bildserien (vgl. BRECKNER 2010, S. 287-296). Im Rahmen des Projektes und dieser Arbeit ist ausschließlich die Analyse einzelner Bilder relevant, da jeweils ein Bild pro Fall zur Verfügung steht.

Als elementaren Punkt einer gelingenden *Segmentanalyse* schlägt die Soziologin eine Analyse innerhalb einer Gruppe von Forschenden vor (vgl. ebd., S. 287). Durch unterschiedliche Perspektiven erweitern sich ihrer Auffassung zufolge nicht nur die Interpretationsmöglichkeiten innerhalb der Dekontextualisierung einzelner Bildelemente und ihrer anschließenden Rekonstruktion in ein Ganzes, sondern auch das Festhalten von Wahrnehmungsprozessen wird erleichtert. Vor diesem Hintergrund scheint es besonders sinnvoll, eine Person der Gruppe auszuwählen, welche eine organisierende Funktion innerhalb des Analyseprozesses übernimmt und weitere Potentiale für assoziative Freiräume schafft. Damit ist gemeint, dass diese Person jeweils das zu analysierende visuelle Material auswählt und darüber hinaus die einzelnen Segmente vorgibt. Durch dieses Vorgehen wird es dem Rest der Gruppe möglich, ohne Kenntnisse des Restbildes dem gewählten Element in unvoreingenommener Weise zu begegnen. (Vgl. ebd., S. 287ff.) Diese Empfehlung wurde auch im Analyseprozess von *Mediengarten* berücksichtigt. Die Forschungsgruppenleiterin übernahm die Funktion, jeweils den Fall, und damit einhergehend das Bild, festzulegen und darüber hinaus, die einzelnen Sequenzen des spezifischen Bildes zu bestimmen. Basierend auf diesen Vorüberlegungen liegt für BRECKNER im ersten Schritt der konkreten Analyse der Fokus auf

dem *individuellen Wahrnehmungsprozess*. Hintergrund dieser Maßnahme ist es, „die sukzessive und zugleich simultane Bildwahrnehmung erfahrbar zu machen und für Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bildwahrnehmung zu sensibilisieren“ (ebd., S. 288). Die Soziologin weist darauf hin, dass bereits in den ersten Momenten der Wahrnehmung spontane Eindrücke hinsichtlich des Bildes und seiner immanenten Sinnstrukturen auftauchen. Daraus ergibt sich die Gefahr, dass Assoziationen unbewusst und unreflektiert in den Interpretationsprozess inkorporiert werden. Um dem entgegen zu wirken hält es BRECKNER (vgl. ebd., S. 288f.) für sinnvoll, auftauchende Empfindungen wie zum Beispiel Ablehnung schriftlich zu artikulieren und so für eine selbstreflexive Haltung innerhalb des Interpretationsprozesses zu sensibilisieren. Diese Anregung erschien für die Analyse der einzelnen Kinderzeichnungen wenig relevant, da einzelne Elemente nur schwer bis gar nicht eingeordnet werden konnten. Eine Annäherung an diesen Schritt erfolgte durch die schriftliche Festhaltung des eigenen Medienhandelns, welche in der Untersuchungsabsicht, die medialen Praktiken und Einstellungen von Kindergartenkindern zu ermitteln, den selbstreflexiven Horizont neu abstecken sollte.

Im nächsten Schritt wird der Fokus auf die formale Struktur des Bildes gelegt. Für BRECKNER bedeutet das,

„in nicht zu detaillierter Weise Unterscheidungen zwischen Vorder-, Mittel- und Hintergrund, Zentrum und Rand, mögliche Bildachsen und perspektivische Projektionen, Figuren und szenische Konstellationen, Größenverhältnisse, hell-dunkel-Kontraste, Lichtführungen, Farben und Flächen, Bild-Text-Verhältnisse zu erkennen und beschreibend festzuhalten“ (ebd., S. 289).

Innerhalb des Projektes wurde dabei jede Sequenz zunächst möglichst objektiv beschrieben. In anderen Worten beinhaltet dieser Punkt jeweils die Auseinandersetzung mit sichtbaren Farben und unterschiedlichen Strichführungen. Gleichzeitig erfolgten Versuche, Beschreibungen hinsichtlich geometrischer Formen (z.B. Kreis, Rechteck, etc.) oder Buchstaben (z.B. „H-förmig“) vorzunehmen. Das wesentliche Moment bei der Untersuchung der „formalen Struktur“ ist eine Beschreibung an der Oberfläche des Bildes, ohne nach latenten Bedeutungsgehalten zu suchen.

Der dritte Punkt zielt auf die „*Interpretation der Bildsegmente und ihres Zusammenhanges hinsichtlich potentieller indexikalischer und symbolischer, einschließlich ikonographischer, ikonologischer und ikonischer Bedeutungs- und Sinnbezüge*“ (ebd.). Damit ist die differenzierte Betrachtung jedes Teilsegmentes

gemeint. Ziel ist eine Kontextöffnung, welche die vorliegende einzelne Sequenz in kontrastierenden Blickwinkeln auf ihre möglichen Bedeutungsstrukturen hin beleuchtet. Im Mittelpunkt steht nicht ausschließlich die Frage, was die Sequenz an sich darstellen kann, sondern auch das Bemühen und die Suche nach unterstützenden Argumenten, welche die spezifischen Betrachtungsweisen stützen. In anderen Worten können Überlegungen, was sich nach Interpretation des Segmentes auf dem restlichen Bild befinden müsste, dazu verhelfen, Assoziationsstränge auszuweiten. Dieses Verfahren wiederholt sich letztlich mit jeder neuen Sequenz, welche es zu analysieren gilt. (Vgl. ebd., S. 289f.) Im Kontext der Analyse von Kinderzeichnungen bedeutet dies die Formulierung von Gedanken, was die vom Gesamtbild isolierte Sequenz darstellen kann. Gleichzeitig geht damit eine flexible Positionierung des Segments am betreffenden Blatt einher. Ziel ist die Anregung weitläufiger Assoziationen hinsichtlich unterschiedlicher Bedeutungsgehalte, um damit eine möglichst offene Annäherung an die kindliche Perspektive zu erreichen. Das heißt, dieser Schritt geht über die formale Beschreibung des Bildes hinaus und sucht nach latenten Sinnstrukturen. In Anlehnung an BRECKNER (vgl. ebd.) wurde nach dieser flexiblen Positionierung jeweils auch nach dem übrigen Bild gefragt. Als Leitfrage nach einer Bedeutungszuschreibung und Positionierung (z.B. in der Wahrnehmung eines Segments als ein Fenster, welches im oberen Drittel des Blattes verortet wird) eines Bildelementes kann etwa „Was müsste folgen?“ gesehen werden. In Bezug auf das Beispiel des Fensters könnte dann die subjektive Vorstellung, dass ein folgender Raum möglich wäre, geäußert werden. Daran anknüpfend erfolgt schließlich die konkrete Positionierung der Sequenz, welche ein weiteres Mal nach dem Bildkontext fragt (sofern nicht bereits aufgegriffen). Für eine fruchtbare weitere Analyse erfolgt in diesem Zusammenhang auch eine Festlegung der Interpretation in Hinblick auf die einzelne Sequenz, welche die unterschiedlichen Äußerungen um Deutungsmöglichkeiten nun wieder einzugrenzen versucht.

Das bisher beschriebene Verfahren wurde innerhalb der Analyse der Kinderzeichnungen an jeder einzelnen Sequenz wiederholt. Damit ist bereits auf jene nächste Auswertungsdimension verwiesen, welche BRECKNER die „*Analyse der kompositorischen Strukturierung des Bildfeldes (Feldliniensystem) und der darin realisierten oder zu verwerfenden indexikalischen und symbolischen Bedeutungs- und Sinnbezüge*“ (ebd. S. 291) nennt. Die Wissenschaftlerin schlägt in diesem Zusammenhang vor, das gesamte Bild heranzuziehen. Anders als in der *Segmentanalyse*, wo die Kontextöffnung von Sinn- und Bedeutungsbezügen breit ausgedehnt wurde, ist es jetzt notwendig, diese Sinnbezüge soweit einzudämmen, dass eine nachvollziehbare erste

Interpretation erfolgen kann. In anderen Worten wird das Bild darauf hin beleuchtet, was in zusammenhängender Betrachtung der Sequenzen des gesamten Bildes erschlossen werden kann. (Vgl. ebd., S. 291f.) Dies wurde in der Analyse des Bildmaterials aus dem Projekt in einer eigenen Form umgesetzt. Im Anschluss der Analyse der Einzelsequenz wurde jedes neue Element mit den bereits analysierten und festgelegten Segmenten in Beziehung gesetzt und die Interpretation spezifiziert. Durch diese Verknüpfung konnte das Bild mehr und mehr als Ganzes verstanden und der Bedeutungs- und Sinngehalt eingegrenzt werden. Darüber hinaus erfolgte eine Klärung, welche Aspekte weiter verfolgt und welche fallen gelassen werden können. Fragen, die dabei im Mittelpunkt der Analyse standen, waren jene, was das Kind mit den einzelnen Segmenten darzustellen versuchte und welche Aussagen allgemein über das betreffende Fokuskind getroffen werden können. BRECKNER (vgl. ebd.) betont dabei vor allem auch die räumliche Perspektive, welche die Bildflächenstruktur genauer betrachten lässt. In Rekurs auf IMDAHL (1980) schlägt sie etwa das Einzeichnen von Feldlinien vor. Durch diese Einteilungen entstehen Szenen am Bild, welche in bestimmten Zusammenhängen miteinander gedacht werden können. Damit können die bereits herausgearbeiteten Bedeutungs- und Sinndimensionen überprüft werden. In Hinblick auf Kinderzeichnungen kann die Beobachtung festgehalten werden, dass Kinder neben eingeschränkten Verbalisierungsfähigkeiten, sich auch in ihrem kreativen und künstlerischen Ausdruck bewegen. Die räumliche Perspektive wurde demnach berücksichtigt, das Einzeichnen von Feldlinien schien in Orientierung am Forschungsgegenstand aber als unzweckmäßig.

Der fünfte Schritt der *Segmentanalyse* besteht in der „*Rekonstruktion der sozialen und technischen Entstehungs-, Aufbewahrungs- und Verwendungszusammenhänge in Verbindung mit dem medialen Bildpotential*“ (ebd., S. 292). Durch diese Maßnahme wird eine Diskussion darüber angestrebt, wie etwa Bild- und Sinnbedeutungen erst über die spezifische Verwendung des Bildmaterials hergestellt werden. Mit dem Ausdruck eines „medialen Bildpotentials“ weist BRECKNER auf die Tatsache hin, dass jedes visuelle Bildmaterial eine spezifische mediale Form hat. Als Beispiele nennt sie etwa eine Fotografie, eine Röntgenaufnahme oder eine Collage, welche jeweils unterschiedliche mediale Formen aufweisen. Das „mediale Potential“ ergibt sich letztlich aus der spezifischen medialen Gestalt der herangezogenen Materialien und ist damit an jene Entwicklungen gekoppelt, welche unterschiedliche Bildtechniken erst hervorbringen. Anders formuliert bedeutet dies das Nachdenken, in welches Bildgenre das zu analysierende und interpretierende Material eingeordnet werden kann und wie diese Bilder spezifisch eingesetzt werden. (Vgl. ebd. 2010, S. 292f.) Auch dieser Schritt erschien im Projekt nicht

zielführend, da der Entstehungs- und Verwendungskontext im Projekt selbst begründet lag und damit die Hintergründe adäquat eingeschätzt werden konnten. Im Kontext des *Mediengarten*-Forschungsprozesses kann dieser Punkt auf das Heranziehen der Vorbereitungs- und Reflexionsprotokolle der Schülerinnen und Schüler bezogen werden, welche dennoch fallspezifische Auskünfte geben.

In der weiteren Folge einer methodisch kontrollierten Bildanalyse erfolgt die „*Zusammenfassende Interpretation der Gesamtgestalt eines Bildes mit der Beantwortung der Frage: ‚Wie wird etwas im und durch das Bild für wen in welchen medialen und pragmatischen Kontexten sichtbar?‘*“ (ebd., S. 293). In diesem Abschnitt werden die bislang getätigten Rekonstruktionen und Interpretationen miteinander verknüpft und ein weiteres Mal daraufhin beleuchtet, was im Bild sichtbar ist und welche latenten Bedeutungsgehalte ihm immanent sind. (Vgl. ebd.) Im Rahmen des Projektes erfolgte dabei eine so genannte „Letztinterpretation“ des Bildes, welche aufgrund der zum Teil differenzierten Ansichten und Meinungen der Forschungsgruppenmitglieder individuell verfasst wurde. Im Mittelpunkt dieser Interpretation stand die Frage, was das Bild über die Nutzung und die Bedeutung von Medien für das Kind aussagt.

Letzter Schritt einer *Segmentanalyse* nach BRECKNER ist die „*Einbettung der Analyseergebnisse in fachtheoretische und/oder empirische Bezüge, ggf. auch im Zusammenhang mit oder im Kontrast zu anderen Materialien*“ (BRECKNER 2010, S. 293). Die Soziologin betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der theoretischen Kontextualisierung, welche nicht bloß erst zu diesem Zeitpunkt eine Rolle spielen sollte, sondern bereits bei der Bildung von Hypothesen. Das heißt, die Verknüpfung mit der Theorie ist im gesamten Bildinterpretationsprozess von Bedeutung. An dieser Stelle werden die Aussagen um die Interpretation allgemeiner gefasst: Im Versuch, die bestehenden theoretischen Konzepte zu überprüfen, zu ergänzen oder neue zu bilden. Für BRECKNER (vgl. ebd., S. 293f.) bedeutet das in gewissermaßen eine Reflexion und Bewertung der Analyse, inwiefern diese einen Beitrag zur Erhebung eines gesellschaftlichen Phänomens zu leisten imstande ist. Dieser Anspruch wurde in allen Teilen des Forschungsprozesses berücksichtigt und erfährt in dieser Arbeit dahingehend jene Vertiefung, da eine Rückbindung an die relevante Theorie eines medialen Habitus (KOMMER 2010) erfolgt. In diesem Zusammenhang erscheint es BRECKNER (2010, S. 294ff.) letztlich weiter sinnvoll, andere Materialien, welche mit dem Bild verbunden sind, zur Kontrastierung der Ergebnisse heranzuziehen. Innerhalb von *Mediengarten* bedeutet dies sowohl die Gegenüberstellung der Bilder der einzelnen Fallbeispiele, als auch die Triangulation der nonverbalen und verbalen

Daten.

Neben den Kinderzeichnungen wurden auch Collagen zur Analyse herangezogen. Das Verfahren orientierte sich dabei im Wesentlichen an den dargestellten methodischen Schritten der *Segmentanalyse*, welche bereits anhand der Zeichnungen adaptiert wurden. Gleichzeitig wurde im Forschungsprozess deutlich, dass sich innerhalb spezifischer thematischer Rahmensetzungen der nonverbalen Erhebungsformen bestimmte Interpretationsschritte als ungeeignet erwiesen. So erschien es etwa als unzweckmäßig, objektive Beschreibungen, welche innerhalb der Analyse von Zeichnungen durchaus ergiebig wahrgenommen wurden, an den vorliegenden Fotomotiven vorzunehmen, da sich die Abbildungen in den meisten Fällen klar darstellten. Auch die flexible Positionierung der Sequenzen wie sie in der Interpretation der Zeichnungen durchgeführt wurde, zeigte sich am Fall einer spezifischen Collage (vgl. Falldarstellung D) als obsolet. Im konkreten Fallbeispiel bestand der Auftrag an das Kind, „einkaufen“ zu gehen. Diesbezüglich erfolgte eine Auswahl vorliegender Abbildungen, welche letztlich nach Belieben auf die Vorlage eines Einkaufswagens gelegt wurden. Vor diesem Hintergrund bewegten sich die Überlegungen, innerhalb des Schrittes der flexiblen Positionierung, vor allem um die Festlegung, ob die spezifischen Gegenstände jeweils gewählt (und damit in den Wagen gelegt) wurden oder nicht. Die interpretativen Assoziationsräume der Forschungsgruppe blieben dabei meist in jener Thematik verhaftet, ob die verfügbaren Gegenstände dem Kind jeweils wichtig oder unwichtig erscheinen. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte erfolgte im Auswertungsprozess eine frühe relationierende Interpretation der einzelnen Segmente an ihren konkreten Positionen. Dadurch wurde versucht, den Spielraum für interpretative Gedanken zu erweitern. Alle übrigen Schritte, wie sie von BRECKNER vorgeschlagen werden, zeigten sich auch im Kontext der Collagenanalysen sinnvoll und wurden dementsprechend umgesetzt.

3.2.2 Dokumentarische Methode nach BOHNSACK (2001)

Die *Dokumentarische Methode* entstammt aus dem Bereich der Wissenssoziologie (MANNHEIM 1923) und der Ethnomethodologie (GARFINKEL 1967) und wurde von BOHNSACK (1983, 1989) für die qualitative Sozialforschung herangezogen. In diesem Zusammenhang wird die Methode auch verstärkt in den Erziehungswissenschaften aufgegriffen um etwa Kindergespräche (NENTWIG-GESEMANN 2002) in geeigneter Form zu bearbeiten oder auch um Mediennutzungsanalysen (SCHÄFFER 2003) durchzuführen. Vor diesem Hintergrund

wurde die *Dokumentarische Methode* auch für die Analyse der vorliegenden Interviews mit Kindern herangezogen. Die Methode steht in der Tradition der Rekonstruktiven Sozialforschung und wurde entlang eines Forschungsprojektes entwickelt. Das rekonstruktive Moment bezieht sich einerseits auf die methodischen Arbeitsschritte im Forschungsprozess, welche erst während des Verfahrens festgelegt wurden und sich nicht an allgemeinen kontrollierten Schritten orientieren (vgl. BOHNSACK 2010, S. 32). Andererseits bezeichnet BOHNSACK (vgl. ebd.) die Rekonstruktion der „Beziehung zum *Gegenstand* der Forschung“ (ebd.) als weiteres Charakteristikum. Ziel der *Dokumentarischen Methode* ist es, bestimmte Handlungspraxen und Bedeutungszuschreibungen der Akteurinnen und Akteure aus den jeweils vorliegenden Dokumenten zu rekonstruieren:

„Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt insbesondere auf das dieser Praxis zugrundeliegende habitualisierte und z.T. Inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert.“ (BOHNSACK 2006, S. 40)

Ein bedeutendes Merkmal liegt im Ausgangspunkt der Fragestellung an das Untersuchungsmaterial. Der Blick wird „von der Frage, *was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure *ist*“ auf jene gerichtet, „*wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird“ (ebd., S. 42). Als Praxis bezeichnet BOHNSACK nicht nur die Handlungen an sich, sondern auch unterschiedliche Artikulationsformen. Wenn also nach dem „Wie“ gefragt wird, so meint dies die Analyse des Materials nach dem *Habitus* der Akteure und Akteurinnen (vgl. BOHNSACK 1997; 2001). Dieser Zugang erweist sich auch in Bezug auf die vorliegende Arbeit als wesentlich, wenn etwa die medialen Handlungspraxen und Orientierungsrahmen von Kindern untersucht werden sollen. Im Zuge der Textinterpretation spricht BOHNSACK von einer *dokumentarischen Interpretation* und hält zwei wesentliche Arbeitsschritte fest - die formulierende und die reflektierende Interpretation. Die formulierende Interpretation befasst sich zunächst damit, die Äußerungen der Untersuchungsgruppen in einer Zusammenfassung zu „formulieren“. Der oder die Forschende verbleibt dabei noch in einem „immanenten“ Sinngehalt des Textes und dringt nicht weiter in den Gegenstand vor. Diesbezüglich ist es notwendig, das Material auf unterschiedliche Themenbereiche zu untersuchen und eine Gliederung vorzunehmen. In diesem Zusammenhang können etwa einzelne Textpassagen den benannten Themen zugeordnet werden. Durch diese Vorgangsweise gewinnt der bzw. die Forschende einen allgemeinen Eindruck und Überblick über den Text. (Vgl. BOHNSACK 2010, S. 134ff.) Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit wurden die Texte zunächst gelesen und auf die relevanten Medien und Inhalte gesichtet. Die Interviewaussagen wurden hinsichtlich der

genannten Medien im Interview paraphrasiert und geclustert. Anschließend erfolgte jeweils eine zusammenfassende, objektive Beschreibung der Textpassagen in Hinblick auf das jeweils einzelne Medium. Diese Vorgehensweise hatte das Ziel der Verdeutlichung, welche Medien für das befragte Kind tatsächlich relevant sind und wie diese genutzt werden. Als weitere Einzelschritte innerhalb der formulierenden Interpretation verweist BOHNSACK auf die Selektion relevanter Abschnitte, welche in Hinblick auf die reflektierende Interpretation wichtig erscheinen und solcher, welche inhaltlich mit Textstellen aus dem weiteren Material (z.B. den weiteren Interviews) vergleichbar sind und damit auch für die „komparative Analyse“ herangezogen werden können. Dieser Schritt wird letztlich auch innerhalb der reflektierenden Interpretation und später im Zuge der Entwicklung der Typologie relevant. (Vgl. ebd.) Vor dem Hintergrund einer genauen formulierenden Interpretation wechselt die Perspektive zur Fragestellung des „Wie“. In der reflektierenden Interpretation wird versucht, eigene Sicht- und Deutungsweisen am immanenten Gehalt der vorgebrachten Äußerungen zu generieren. Ziel dabei ist es, die fallspezifischen *Erfahrungsräume* (BOHNSACK 2006, S. 43), welche sich zum Beispiel an den Dimensionen des Alters oder des Geschlechts orientieren und sich in ihren Orientierungsweisen überlagern, aufzuarbeiten um so eine Typenbildung vorzunehmen, um dem Anspruch einer Generalisierbarkeit von Ergebnissen gerecht zu werden. (Vgl. BOHNSACK 2006, S. 43f.) Für die Ausarbeitungen im Projekt wurden zunächst jeweils die Erläuterungen der formulierenden Interpretation mit Überlegungen hinsichtlich der Nutzungsweisen von Medien und dem Milieu des Kindes angereichert. In einer weiteren Stufe, welche sich an den ausgearbeiteten Dimensionen eines medialen Habitus nach KOMMER (2010) (vgl. Kapitel 2.1) orientiert, wurde versucht, die fallspezifischen Orientierungsrahmen und Relevanzsysteme der Kinder herauszuarbeiten.

3.2.3 Zur Triangulation von Bild- und Textdaten

Der wissenschaftliche Konsens zeigt, dass unterschiedliche Formen der Triangulation dazu beitragen, der Qualität der Forschung und der Ergebnisse Tiefe zu verleihen. Dies zeigt sich auch in der Erfassung von Habitusstrukturen, welche einen besonders komplexen Forschungsgegenstand darstellen. So weisen zum Beispiel KOMMER und BIERMANN (2004) darauf hin, dass die Triangulation von Methoden und Daten eine Möglichkeit darstellt, sich medialen Habitualisierungen anzunähern. Auch BREMER und TEIWES-KÜGLER (2007) ziehen sowohl Bild-, als auch Textmaterialien heran, um sich der Komplexität des Habitus auf differenten Ebenen zu approximieren. Im Zuge des

Problems, dass Bilder und visuelle Materialien aufgrund der Dominanz von schriftlichen Daten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs lange Zeit unberücksichtigt blieben (vgl. FRIEBERTSHÄUSER/SCHÄFFER/VON FELDEN 2007a), erweist sich auch die Diskussion um eine methodisch kontrollierte Triangulation mit Textdaten als äußerst beengt. In diesem Zusammenhang scheint der Diskurs um die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen wesentlich ausgeprägter, was die zahlreichen vorliegenden Beiträge (vgl. (TASHAKKORI/TEDDLIE 2003) verdeutlichen. Während im Hinblick auf die Triangulation von quantitativen und qualitativen auf das Bilden von Kategoriensystemen oder aber auf eine „[s]ystematische Perspektiven-Triangulation“ (FLICK 2008, S. 24f.) verwiesen wird, in welche die Daten jeweils zugeordnet werden, scheinen diese Verfahren im Kontext der Verbindung von Bildern und Texten nicht immer ergiebig. FRIEBERTSHÄUSER, VON FELDEN und SCHÄFFER greifen im Werk „Bild und Text“ (vgl. 2007) genau diese Thematik auf. Dennoch zeigt die Leseerfahrung, dass die meisten der Beiträge, welche eine Triangulation von Methoden und Daten vornehmen, keine Überlegungen einer methodisch systematischen Zusammenfügung und Interpretation der Daten anführen. Eine spezifische Verknüpfung von Daten erscheint also vielmehr implizit zu erfolgen und vom Vergleich und der Kontrastierung des Materials gekennzeichnet zu sein. FLICK erläutert (vgl. 2008, S. 103f.), dass in der triangulierenden Interpretation der Daten unterschiedliche Strategien möglich sind. Zum Beispiel können zunächst die Daten aus einem methodischen Zugang, etwa jene aus den Interviews, miteinander verglichen werden. Im Anschluss daran erfolgt die vergleichende Interpretation jener Daten, welche im Zuge der zweiten gewählten Methode generiert wurden. Erst im dritten Schritt erfolgt die Relationierung der Teilergebnisse aus beiden Methoden, wobei diese auf Gemeinsamkeiten und Brüche im Material untersucht werden. Eine zweite Möglichkeit zur systematischen Triangulation erhobener Daten ist die Analyse und der Vergleich der Datensorten am Einzelfall. FLICK (vgl. ebd., S. 104) ist der Auffassung, dass aus dieser Analyse womöglich Kategorien für die Auswertung des zweiten Datenstranges gefiltert werden können. Dieser Zugang wurde auch innerhalb der vorliegenden Bild- und Textanalysen relevant, wobei keine Kategorien am Material selbst gebildet, sondern die Analysedimensionen von KOMMER (2010; vgl. Kapitel 2.2) herangezogen wurden. KLIKA und KLEYNEN (vgl. 2007), welche in ihrem Beitrag ein Projekt zur Untersuchung der adoleszenten Selbstinszenierung vorstellen, wählen ebenfalls verbale und nonverbale Erhebungsmethoden und lassen damit Anknüpfungspunkte für diese Arbeit zu.

Sie erkennen, dass

„Text und Bilder jedes Einzelfalles zunächst getrennt voneinander zu interpretieren [sind], um vorschnelle Generalisierungen vom Text auf das Bild und umgekehrt zu vermeiden. Gegen eine voreilig äußerliche Übereinstimmung kommt es darauf an, den Suchprozess möglicher Passungen so zu gestalten, dass jedem der Medien der Selbstthematisierung seine Eigengesetzlichkeit gewahrt bleibt. Getrennte Interpretationen von Text und Bild erscheinen daher notwendig, der erste Schritt jeglicher Interpretation zu sein“ (ebd., S. 134).

Für eine Kombination von Bild- und Textdaten ist zunächst die Erkenntnis entscheidend, dass „die Entschlüsselung der visuellen Botschaften auf die Transformation in Sprache angewiesen ist“ (SCHÄFFER/VON FELDEN/FRIEBERTSHÄUSER 2007a, S. 8). Im vorliegenden Prozess wurden sowohl die Bilder, als auch die Interviews in eine Interpretationssprache übersetzt, welche den Ausgangspunkt für die weiteren Auswertungsschritte (vgl. BRECKNER 2010; BOHNSACK 2010) darstellten. Erst im letzten Schritt erfolgte die Relationierung der Ergebnisse am Fall, welche sich an den vorgestellten Dimensionen eines medialen Habitus nach KOMMER (2010) orientierte. Das konkrete Vorgehen der Bearbeitung der unterschiedlichen Daten wird nun im nächsten Punkt genauer erläutert.

3.3 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Im Zuge des Projektes *Mediengarten* entstand eine Fülle an Datenmaterial, welche es vorerst notwendig machte, einzelne Fallbeispiele zu selektionieren. Wesentliches Kriterium für die Analyse im wissenschaftlichen Rahmen war die Vollständigkeit der zur Fallbearbeitung notwendigen Dokumente. Gemeint sind jeweils ein Vorbereitungs- als auch Reflexionsprotokoll, ein Abbild der Zeichnung bzw. Collage und ein Interviewtranskript. Darüber hinaus stand in den meisten Fällen auch die Audioaufnahme zur Verfügung. Die folgenden Fallbeschreibungen stellen jene Ergebnisse dar, welche innerhalb der Forschungs- bzw. Auswertungsgruppe, in der die Autorin tätig war, entstanden sind. Insgesamt wurden sechs Fälle in einer Verteilung von vier Zeichnungen und zwei Collagen bearbeitet. Basierend auf dieser Streuung fiel die Entscheidung, für die vorliegende Arbeit drei Zeichnungen und eine Collage zur Überprüfung und Erweiterung des Konzeptes eines medialen Habitus heranzuziehen.

In der Einzelfallanalyse steht zunächst das nonverbale Datenmaterial im Mittelpunkt des

Interesses. Die Darstellungen beginnen jeweils mit einer allgemeinen Beschreibung des vorliegenden visuellen Materials, welche bereits das Ergebnis der vorangegangenen Schritte einer *Segmentanalyse* nach BRECKNER (2010) sind. Das heißt, die Bildbeschreibung kann zugleich als Bildinterpretation gewertet werden, jedoch auf einer neutraleren Ebene als die Letztinterpretation des Bildes. Ziel dieser allgemeinen Darstellung ist es, die Leserin und den Leser auf die Zeichnung bzw. die Collage einzustimmen und ihnen die Sequenzen zu versinnbildlichen, welche der Analysegruppe ohne jegliche Hintergrundinformationen zur Verfügung standen. Neben diesen schriftlichen Erläuterungen des visuellen Materials können die konkreten Bilder auch im Anhang nachgeschlagen und begutachtet werden. Im Anschluss daran erfolgen jeweils Informationen aus den Vorbereitungs- und Reflexionsunterlagen der Schüler und Schülerinnen, welche unter dem Punkt „Erhebungskontext“ zusammengefasst sind. Diese Daten liefern wertvolle Einblicke in die Entstehungsbedingungen des Untersuchungsmaterials und lassen Anchlüsse zur Reflexion der Erhebungsmethoden zu. Gleichzeitig werfen sie zum Teil neue Diskussionsfelder auf, welche in den abschließenden Interpretationen Berücksichtigung finden. Die Letztinterpretationen stellen folglich jene Dokumente dar, welche aufbauend auf die gemeinschaftliche Analyse in der Forschungsgruppe einzeln verfasst wurden. Dieser Zugang ließ für jedes Mitglied die Möglichkeit offen, hinsichtlich der differenziert wahrgenommenen Kinderzeichnungen und -collagen die eigenen Betrachtungsweisen vor dem Hintergrund der Gemeinschaftsanalyse festzuhalten und zu reflektieren. In diesem Punkt werden die Beschreibungen des Bildes erneut aufgegriffen und um Überlegungen hinsichtlich des familiären Umfeldes, der Mediennutzung und der Bedeutung der dargestellten Sequenzen ergänzt. Im Anschluss daran erfolgt eine gezielte Zusammenfassung jener Punkte, welche in Hinblick auf Anzeichen eines medialen Habitus relevant erscheinen. Es wurde festgestellt, dass das visuelle Datenmaterial allgemein nur sehr enge und eingeschränkte Auskünfte zur Beschreibung eines medialen Habitus am konkreten Fall geben kann, weshalb diesbezüglich keine näheren Differenzierungen, wie etwa in den Interviewanalysen, vorgenommen werden.

Im Forschungsprozess wurden nach der Analyse der Bilder jeweils die Interviews der Fallbeispiele herangezogen. Ein zeitlicher Abstand in der Untersuchung des Bildes und Textes stellte einen wichtigen Faktor dar, auch das Interview, ähnlich dem Bild, möglichst differenziert und unvoreingenommen zu betrachten. In Rekurs auf das Verfahren der *Dokumentarischen Methode* nach BOHNSACK (2003) wurde der Text zunächst auf die für das Kind relevanten Medien hin untersucht. Im Anschluss daran wurden alle Aussagen

hinsichtlich der einzelnen Medien wie zum Beispiel „Fernseher“ paraphrasiert, in einer objektiven Beschreibung zusammengefasst und schließlich interpretiert. In der vorliegenden Arbeit werden die Daten aus den Interviews in ähnlicher Weise aufbereitet. Dem Leser und der Leserin wird es damit möglich, ohne Einsicht in die tatsächlichen Interviews, die Schlüsse und Interpretationen in allen Schritten nachzuvollziehen. Letztlich werden auch hier alle relevanten Aspekte zur Beschreibung eines medialen Habitus am Fall zusammengefasst. Anders als bei den Bildern ließen die Interviews umfassendere Aussagen zu, weshalb hier die unterschiedlichen Dimensionen eines medialen Habitus in Anlehnung an KOMMER (2010; vgl. Kap. 2.2) nach *Milieu und Kapitalien, Mediennutzung und Bedeutungszuschreibung und Einstellungen zu Medien und Inhalten* dargestellt werden.

Abschließend erfolgt im Punkt „Relationierung der Ergebnisse“ jeweils eine Zusammenführung der Ergebnisse des Bildes und des Interviews. Darin werden zum Teil inhaltliche Überschneidungen sowie auch Kontraste in den Interpretationen sichtbar, welche die Beschreibung eines medialen Habitus am konkreten Fall vertiefen soll.

3.3.1 Falldarstellung A

Bildbeschreibung

Die Zeichnung stellt verschiedene Möbelstücke dar, weshalb angenommen werden kann, dass es sich hier um einen Raum handelt. Zunächst drängt sich ein sehr freundlicher Eindruck auf, da viele unterschiedliche Farben verwendet wurden. Auf der linken Seite der Zeichnung ist ein Regal mit vier Fächerböden, welche sich auffällig hoch befinden, zu erkennen. Im obersten Fach stehen zwei aufrechte, längliche Objekte, welche Ordnungselemente sein könnten. In den darunter liegenden drei Ebenen sind jeweils quer liegende, ovale Gegenstände, welche in ihrer gemalten Konsistenz auf Kleidung schließen lassen würden, vorhanden. Jedenfalls kann im Ermessen der übrigen Zeichenkünste des Kindes angenommen werden, dass es hier bewusst etwas Weiches und in seiner Form Unkonkretes erkennen lassen wollte. Während das Regal an sich in braun gehalten ist, irritiert die rechte, gelb dargestellte, Regalwand. Eine erste Überlegung ist jene, dass es sich dabei um eine Glasfläche handeln könnte. Angesichts der Tatsache, dass die Darstellung auch ein Kinderzimmer zeigen könnte, erscheint dieser

Gedanke etwas unwahrscheinlich. Dennoch wollte das Kind aufgrund der Farbwahl vermutlich etwas Besonderes ausdrücken. Naheliegend scheint jene Erklärung, dass das Regal in Kombination mit dem daneben befindlichen Tisch eine Ecke darstellen soll. Das heißt, dass das Regal in seiner Ausführung eine Vorder- und Seitenansicht vereinbart, da dem Mädchen oder dem Jungen vermutlich auch wichtig war, den Inhalt des Regals sichtbar zu machen. Eng neben dem Regal befindet sich, wie bereits erwähnt, ein Tisch, welcher aufgrund der dargestellten Rollen mobil zu sein scheint. Darauf befinden sich wiederum zwei kleine Ordnungselemente in der Form von kleinen Kistchen. Anders als bei jenen im Regal war es dem Kind hier wichtig anzudeuten, was sich in diesen Behältnissen befindet. Insgesamt hat man bei diesen beiden ersten Sequenzen den Eindruck, dass alles im Raum seinen fest zugeteilten Platz hat.

Unterhalb des rechten Tischbeines befindet sich eine kleine, rechteckige Sequenz mit bunten Streifen. Hier könnte es sich um einen kleinen Teppich handeln. Neben dem angenommenen Vorleger befindet sich ein kommodenähnliches Möbelstück. Diese Sequenz entzieht sich in Hinblick auf die anderen Elemente einer konkreten Deutung. In den unterschiedlichsten Positionierungen wurde auf eine Lampe, ein Regal, ein Gemälde, ein Tisch oder eben eine Kommode geschlossen. Gegen die Annahme einer Kommode spricht, dass das Kind aufgrund der anderen detailreichen Abbildungen vermutlich auch Griffe zum Öffnen bzw. Laden gezeichnet hätte. In Anbetracht der Gesamtkomposition des Bildes könnte es sich auch um ein Bettchen für ein jüngeres Geschwisterkind handeln. Unklar bleibt, was jene kräftige dunkelgrüne Strichführung über der besagten Schlafstätte darstellt. Eventuell könnte es eine herausragende Decke sein. Rechts neben dem unterstellten Bettchen ist ein weiteres Bett zu erkennen, welches vor allem durch seine Größe auffällt. Des Weiteren wirkt das Bettgestell aufgrund seiner welligen Form außergewöhnlich. Vermutlich könnte es sich dabei um ein geschwungenes Holzteil oder aber auch um eine Fallsicherung am Bett handeln. Das Fokuskind wollte hier wohl bewusst rundere Formen verdeutlichen, da es an anderen Stellen wie etwa beim Regal oder der Unterseite des Bettes bereits bewiesen hat, auch lange gerade Striche zeichnen zu können. Auf dem Bett befindet sich eine längliche, gelbe Fläche, die als Decke aufgefasst wird. Etwas fragwürdig erscheint das dargestellte Kopfteil des Bettes. Es hat keinen richtigen Abschluss und auch der vermeintliche blaue Polster besitzt eine ungewöhnliche Form. Evident ist auch, dass das Bett sich insofern von allen anderen Sequenzen unterscheidet, da es in seiner Darstellung besonders dunkel und kräftig gezeichnet wurde.

Nach der Positionierung aller vier Sequenzen⁴ und der Berücksichtigung der verwendeten Farbtöne erhärtet sich die Vermutung, dass ein Kinderzimmer dargestellt wurde. Die detaillierten Abbildungen und farbenfrohen Anwendungen lassen auf ein kreatives Kind schließen, welches vermutlich des Öfteren zeichnet und so in seinen Darstellungen bereits Sicherheit erworben hat. Ganz besonders drückt sich dies in den scheinbar bewussten Strichführungen von zart bis kräftig und den spezifischen Kolorierungen wie etwa beim dargestellten Regal aus. Tendenziell wird hinter dem Bild ein Mädchen vermutet, welches geschätzte fünf Jahre alt ist. Ferner ist es aber schwierig, weitere Aussagen über das Kind zu treffen. Abgesehen von den Farben fehlen dem Zimmer eine kindliche Note und Dinge, welche man einem Mädchen in diesem Alter zuschreiben würde.

Erhebungskontext

Die Erhebung des Fallbeispiels A führte eine Schülerin mit einem sechsjährigen Mädchen ohne Migrationshintergrund durch. Dieses wurde ihr von der gruppenleitenden Pädagogin ihres Praxiskindergartens zugeteilt. Das Mädchen wurde von der Schülerin gebeten, sie in einen separaten Raum des Kindergartens zu begleiten, um dort eine Einzelaktivität mit ihr durchzuführen. Das Mädchen stimmte zu und wählte anschließend verschiedene Stifte aus, die es später benötigen würde. Nach dem Raumwechsel lautete der Auftrag an das Fokuskind, das eigene Zimmer zu zeichnen. Währenddessen stellte die Interviewerin Fragen hinsichtlich des Tagesablaufes des Kindes (Was machst du nach dem Aufstehen? Was machst du nach dem Kindergarten?), den Lieblingsspielsachen (Womit spielst du am liebsten, wenn du zuhause bist? Mit wem spielst du das?) und bezüglich der im Haushalt befindlichen Medien (Habt ihr einen Fernseher/Computer/Gameboy zuhause? Welche Sendungen schaust du am liebsten? Hörst du gerne CDs und/oder Kassetten?). Als Ausklang wurde die angefertigte Zeichnung fotografiert. In der Reflexion der Schülerin ist außerdem vermerkt, dass das Kind den Wunsch äußerte, die Aufnahme selbst anzuhören, welcher im Anschluss erfüllt wurde.

⁴ Das vermutete Bett eines Geschwisterkindes wurde zusammen mit dem angenommenen Teppich als Sequenz 3 geführt.

Letztinterpretation des Bildes

Durch die Informationen aus den Vorbereitungs- und Reflexionsunterlagen bestätigen sich die Annahmen, dass es sich bei der Abbildung um ein Kinderzimmer handelt, welches von einem Mädchen angefertigt wurde. Die vorliegende Zeichnung lässt zunächst darauf schließen, dass das Kind über ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen verfügt. Es scheint sich über den festen Platz bestimmter Möbel und Gegenstände im Raum bewusst zu sein. Des Weiteren fällt auf, dass es sich um ein sehr freundliches und detailreiches Abbild handelt, wobei funktionale Aspekte im Vordergrund stehen. Dies drückt sich zum Beispiel in der Ordnung des Zimmers aus oder aber in der Tatsache, dass sich keine Spielsachen im Raum befinden. Darunter fallen auch jegliche technische Medien, welche augenscheinlich im Zimmer fehlen. Diese Gegebenheit hat auch die Schülerin in der Reflexion bemerkt, wenn sie darüber berichtet, dass die Zeichnung aufgrund fehlender gegenständlicher Medien etwas „einschränkend“ war. Vermutlich bezieht sie sich dabei auf die Aussagen des Kindes im Interview, welche an späterer Stelle explizit erörtert werden.

Die Gesamtinterpretation tendiert dazu, das Zimmer als Raum für zwei Kinder anzusehen. Die funktionelle Einrichtung lässt darauf schließen, dass es vorwiegend als Schlafzimmer für das sechsjährige Mädchen und sein Geschwister genutzt wird. In anderen Worten wird jene Sequenz in der Mitte, welche im Interpretationsprozess nicht eindeutig erschlossen werden konnte, nun als Wiegebett für ein jüngeres Kind festgehalten. Die anderen Interpretationsmöglichkeiten (Lampe, Gemälde, Kommode etc.) werden gegenwärtig ausgeschlossen. Die weiteren Überlegungen verlaufen dahingehend, dass die Eltern vermutlich elektronische Medien im Kinderzimmer vermeiden wollen, da diese die Schlafqualität ihrer Nachkommen negativ beeinflussen könnten. Gerade in Hinblick auf ein jüngeres Geschwister könnte das eine Rolle spielen. Weitere Merkmale, welche für die dargelegte These sprechen, sind die Sequenz des Regals und des Tisches. Beide sind sehr groß gezeichnet und lassen kaum darauf schließen, dass es sich dabei um Einrichtungsgegenstände für Kinder handelt. Allein die Fächer des Regals beginnen auf einer Höhe, welche das Kind wahrscheinlich nur das erste und zweite untere Fach erreichen ließen. Auch der Tisch ist für ein Kind vermutlich etwas zu hoch und würde eher einer Arbeitsfläche für Erwachsene gleich kommen. Es könnte sich theoretisch um einen Wickeltisch für das Geschwisterkind handeln, da diese oftmals mit Rädern ausgestattet sind. Neben der auffälligen Größe der Möbel lässt aber auch die Ordnung im Zimmer darauf schließen, dass sich sehr oft Erwachsene im Raum aufhalten. Die den

Eltern zugeordneten Möbel (Regal und Tisch) lassen erkennen, dass alle Dinge ihren Platz haben. Vermutlich streckt sich diese Norm über den gesamten Haushalt fort. Kleine Sachen werden in den Aufbewahrungsbehältnissen auf dem Tisch verstaut, andere Dinge werden von den Kindern ferngehalten und oben im Regal platziert. Das Mädchen wächst wohl in sehr geordneten Verhältnissen auf, wobei bestimmte Regeln die Abläufe in der Familie zu bestimmen scheinen. Es hat diese Ordnung in gewissen Zügen bereits habitualisiert, was sich in erster Folge im Zimmer und in weiterer Folge im Zeichnen ausdrückt.

Letztlich wirkt das Bild neben der fast peniblen Ordnung auch etwas beengend. Die Möbel nehmen derart viel Platz in Anspruch, dass kaum die Möglichkeit besteht, im Nutzungsbereich des Zimmers Spielsachen unter zu bringen. Es bleibt wenig Spielraum für kindliches, kreatives Experimentieren. Aufgrund von fehlenden substantiellen Medien und persönlichen Gegenständen können ferner kaum Aussagen über das Mädchen selbst getroffen werden. Aus den Angaben der Reflexion geht lediglich hervor, dass es sich wohl um ein ruhiges Kind handelt, welches gerne zeichnet. Darüber hinaus wurde vermerkt, dass sich das Mädchen zu Beginn der Erhebungssituation etwas verunsichert zeigte. Die Schülerin berichtet davon, dass das Kind „etwas nervös“, die Atmosphäre zu Beginn „etwas angespannt“ war, und das Mädchen auch manches Mal skeptisch auf das Aufnahmegerät blickte. Dies lässt darauf schließen, dass das Kind Neues durchaus kritisch betrachtet und sich in unbekannten Situationen zuerst etwas zurückhaltend und distanziert gibt.

Anzeichen eines medialen Habitus im Bild

Auf der Suche eines sich abzeichnenden medialen Habitus im Fall A scheinen Medien wie Spielsachen oder technische Geräte im Zimmer des Mädchens keinen zentralen Stellenwert zu haben. Es wird davon ausgegangen, dass das Kind entweder tatsächlich wenige Dinge im Zimmer hat, oder aber, die kleinen Spielsachen etc. in der Erfüllung des Malauftrages zu unwichtig erscheinen, um den Gesamteindruck des Zimmers zu repräsentieren. Diese Tatsache macht es gleichzeitig schwer, spezifische Aussagen über das Kind selbst und darüber hinaus hinsichtlich eines medialen Habitus zu treffen. Die Zeichnung gibt keine Auskunft darüber, wie die IP⁵ Medien nutzt und welche Bedeutung sie ihnen zuschreibt. Die scheinbare

⁵ „IP“ steht hier sowie in allen weiteren Fallbeispielen als Abkürzung für die Bezeichnung „Interviewperson“. Darüber hinaus wird zum Teil auch das Wort „Interviewer“ bzw. „Interviewerin mit einem einfachen „I“

Abwesenheit von unterschiedlichen Spielsachen im Zimmer lässt darauf schließen, dass das Zimmer funktionsgerecht zum Schlafen genutzt wird. Gemeinsame Familienaktivitäten wären demnach eher in anderen Räumen der Wohnung oder des Hauses anzutreffen. Eventuell kann die dargestellte Ordnung auch auf das Verhalten in der Familie übertragen werden. Dann würde es sich um eine Familie mit festen Strukturen und Regeln handeln, welche sich auch in der Mediennutzung widerspiegeln könnten. In diesem Zusammenhang könnten unterschiedliche Medien wie zum Beispiel der Computer als Mittel zum Zweck, also vorwiegend unter dem Aspekt ihrer Funktionalität betrachtet werden. Darüber hinaus besitzt das Kind auch ein Gespür für Ästhetik. Im Zeichenprozess ist es ihm wichtig, viele Farben zu verwenden und alles detailgetreu darzustellen. Besonders deutlich zeigt sich dies bei jenen Sequenzen, in welchen das Mädchen sogar den Inhalt der Ordnungselemente (Tisch) zeichnet. Dieser Aspekt könnte vermutlich auch im Hinblick auf die Mediennutzung eine Rolle spielen, wenn dort Medien ebenso nach ästhetischen Gesichtspunkten bewertet werden.

Das Bild lässt kaum Aussagen über das soziale Umfeld des Kindes zu, es fällt aber auf, dass das Mädchen nicht außergewöhnlich „weiblich“ sozialisiert zu sein scheint. Die Darstellung wurde zwar aufgrund der Farben als „mädchenhaft“ empfunden, hätte aber im Interpretationsprozess auch lange das Zimmer eines Jungen sein können. Eine jegliche Vermutung könnte sich auch im Kontext der Mediennutzung zeigen. Daraus könnte man unter anderem schließen, das Mädchen wäre nicht ausschließlich an klischeebedingten mädchenhaften Medien, Formaten und Spielsachen interessiert. Letztendlich drückt sich in der Zeichnung auch kein Wunsch oder ein Bedürfnis nach einem bestimmten Medium aus.

Relevante Medien und Inhalte im Interview

- Zimmereinrichtung

Das Mädchen hat ein eigenes Zimmer, welches in der Zeichnung dargestellt wurde. Im Interview erfolgt keine detaillierte Beschreibung des Zimmers, zum Teil wird jedoch thematisiert, was gerade gezeichnet wird. Zunächst fallen dem Mädchen „Räder“ ein, auf welchen Boxen stehen. Das Kind beginnt also seine Zeichnung mit der Darstellung von mobilen Boxen, in welchen sich seinen Angaben zufolge, Stifte befinden. Aufgrund der

dargestellt.

Erstnennung kann angenommen werden, dass die Mobilität der Boxen dem Mädchen wichtig ist. Im weiteren Gesprächsverlauf wird deutlich, dass das Mädchen auch einen Tisch und eine Bank zeichnet. In diesem Zusammenhang erläutert die IP, dass sich auf dem Tisch eine dunkelgrüne Malunterlage und Papier befinden, welches sie gelb malt. Im Anschluss dieser Aussagen möchte die Interviewerin wissen, was das Kind am liebsten macht, wenn es zu Hause ist. Dies beantwortet es mit „basteln“. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass das Zimmer für die IP nicht nur die Funktion eines Schlaf- und Rückzugsortes übernimmt, sondern auch ein Bereich für kreativen Ausdruck ist. Das Mädchen bemerkt in der Beschreibung der gemalten Gegenstände (Boxen, Tisch, Bank, Unterlage und Papier) auch die Funktionalität dieser. Der spezifische Zweck dieser Objekte scheint darin zu bestehen, einem kreativen Prozess nachgehen bzw. diesen einfacher gestalten zu können.

In weiterer Folge erklärt das Kind, dass es auch ein Bett habe, welches sie gemeinsam mit einer gelben Decke im Zuge dieser Schilderung der Zeichnung hinzufügt. Das Bett scheint also in der Darstellung des Zimmers erwähnenswert zu sein. Später im Interview kommt das Mädchen erneut darauf zu sprechen und nennt unabhängig der vorangegangenen Fragen ein hellblaues Stillkissen. Dieses ist ihr wichtig, weil es den Angaben zufolge nur mit diesem, anstatt eines Polsters gut schlafen könne. Das Bett steht aber auch in Verbindung mit den Ritualen vor dem Schlafen gehen. Die IP erzählt, dass ihr die Mutter manchmal am Abend vorlese bzw. sie selbst auch gelegentlich alleine Bücher anschau.

Zusammengefasst gehen im Interview folgende Einrichtungsgegenstände, welche das Kind laut den getätigten Angaben auf das Blatt gezeichnet hat, hervor:

- Gegenstände für Bastel- und Malaktivitäten, wie zum Beispiel Boxen
- eine Bank und ein Tisch, auf welchem sich eine dunkelgrüne Unterlage und Papier befinden
- ein Bett mit einer gelben Decke und einem hellblauen Stillkissen

Im Gespräch werden außerdem noch Bilder, Bücher und Spiele genannt, von welchen aber offen bleibt, ob das Mädchen diese auf das Blatt gezeichnet hat bzw. ob sich diese zu Hause auch tatsächlich im Kinderzimmer befinden. Die IP berichtet jedoch explizit von einem Buch, welches ihr gehört und welches sie sich eines Abends alleine angesehen hat. Diese Aussage lässt vermuten, dass das Mädchen also sehr wohl auch Bücher im Zimmer besitzt. In den Schilderungen wird deutlich, dass das Kind keine elektronischen Geräte wie einen Fernseher,

ein Radio, einen Computer oder Videospiele etc. in die Darstellung des Kinderzimmers zeichnet. So ergibt sich der Schluss, dass sich wohl tatsächlich keine darin befinden bzw. sie dem Mädchen nicht wichtig genug erscheinen, um sie in der Zeichnung zu veranschaulichen.

In der Beschreibung des Zimmers scheinen die praktischen und funktionellen Elemente für das Mädchen im Vordergrund zu stehen. Die mobilen Boxen, welche sich günstig bei Mal- und Bastelaktivitäten erweisen; das Stillkissen, welches gegenüber dem Polster zu einem besseren Schlaf verhilft; sowie die Unterlage, welche den Tisch vor Verschmutzung schützen soll, können diesbezügliche Indizien sein. Grundsätzlich scheint das Zimmer für die IP so gestaltet und organisiert zu sein, dass es ihr Möglichkeiten eröffnet, sich selbständig und kreativ zu beschäftigen. Daneben drückt sich in den Erläuterungen auch ein besonderer Ordnungsaspekt aus. Den genannten Gegenständen wird wie selbstverständlich ein Ort zugewiesen (z.B. Stifte in den Boxen, Unterlage und Papier auf dem Tisch). Auffällig ist auch, dass im Zusammenhang mit dem Zimmer keine anderen Spielsachen bzw. personalisierte Objekte genannt werden.

- Mal- und Bastelutensilien

Das Zimmer des Mädchens ist mit Möbeln (Tisch, Bank), Ordnungselementen (mobile Boxen) und Utensilien (Unterlage, Papier, Stifte) ausgestattet, welche das Mädchen vermutlich zum Basteln und Zeichnen anregen. In diesem Kontext erzählt die IP auch von ihrem achtjährigen Bruder, mit welchem sie gerne spiele und bastle. Aufgrund der beschriebenen Einrichtungsgegenstände kann angenommen werden, dass die Mutter (von einem Vater wird nicht gesprochen) das Zimmer für die IP so eingerichtet hat, dass das Mädchen alleine oder gemeinsam mit ihrem Bruder, basteln und malen kann. In anderen Worten können die Geschwister diesem Tun wohl selbständig und ohne Absprache und Kontrolle der Mutter nachgehen. Wie bereits in der Beschreibung der Zimmereinrichtung angemerkt, drückt sich auch im Zuge der Schilderungen um das Thema „Basteln“ ein nicht unwesentlicher Ordnungsaspekt aus. Es besteht der Eindruck, dass sich das „Basteln“ vorwiegend auf Aktivitäten wie das Zeichnen beschränkt, welche keine große Unordnung entstehen lassen. Diese Vermutung bestätigt sich durch die Nennung von Papier und Stiften, während Angaben hinsichtlich anderer Utensilien wie zum Beispiel Kleber, Schere, Pinsel etc. fehlen. Unabhängig der Ausstattung scheint das Kind diesen Bereich sehr zu schätzen und regelmäßig zu nutzen.

Das Malen, als eine Möglichkeit des nonverbalen Ausdrucks während des Interviews und allgemein, scheint für die IP wichtig zu sein. Zumindest wird das Zeichnen und Basteln im Gesprächsverlauf immer wieder zum Thema gemacht: Ihre Zimmereinrichtung, bei deren Beschreibung sie den praktischen Gebrauch für das kreative Tun hervorhebt, die Vorliebe für das Basteln mit ihrem Bruder und der Umstand, dass die IP im Kindergarten ebenfalls bevorzugt dieser Beschäftigung nachgeht, sind Indizien für den favorisierten Ausdruck im Malen und Basteln. Der Ausdruck im Bild ermöglicht es der IP, gleichzeitig ihre Erzählung zu strukturieren und wesentliche Aspekte ihrer Wahrnehmung zur Sprache zu bringen. Obwohl die IP nicht alle Farben für die Gestaltung ihres Zimmers zur Verfügung hatte, arrangiert sie ihr Zimmer nach ästhetischen Gesichtspunkten und abstrahiert die realen Farben ihres Zimmers von der Gestaltung im Bild. Sätze wie „Ich mach' das jetzt blau.“ ergeben sich vielleicht aufgrund der eingeschränkten Auswahl der Farbstifte, heben jedoch auch den Prozess der ästhetischen Darstellung der IP hervor.

- Spiele

Allgemein kann festgestellt werden, dass der Haushalt Spiele umfasst. Unklar bleibt, um welche Art von Spielen es sich handelt und wo diese sich befinden. Auch wenn den Angaben zufolge keine Spiele in die Darstellung einfließen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich dennoch welche im Zimmer des Mädchens befinden. Dem Mädchen scheint es in diesem Zusammenhang eher relevant, über die Anzahl der Spiele zu berichten, wenn sie „[e]in ganzes, so hohes Kastl voll“ (Interview A, Z. 57) beschreibt. Auf Nachfrage kann es keines davon als Lieblingsspiel deklarieren. Grundsätzlich spiele die IP „alles“ sehr gerne, wobei offen bleibt, ob sie sich dann alleine beschäftigt oder andere Spielpartner oder -partnerinnen hat. Vielleicht handelt es sich bei den Spielen im besagten Kasten auch vorwiegend um Brett- bzw. Gesellschaftsspiele der Eltern/der Mutter, welche das Kind selbst oder andere Familienmitglieder nicht allzu oft in Verwendung hat/haben. Dem Mädchen scheinen sie offensichtlich nicht wesentlich genug, um genauere Auskünfte darüber zu geben.

- Radio/CDs/Kassetten

Die Frage, ob die Familie ein Radio zuhause hätte, bleibt zunächst unbeantwortet. Erst beim weiteren Nachfragen der I geht das Mädchen darauf ein. Über das Medium Radio erfährt man, dass es im Haushalt „unten“ stehe. Diese Aussage lässt vermuten, dass es sich um ein

Haus bzw. um eine mehrstöckige Wohnung handelt, in welcher sich die Schlafräume im oberen Geschoss und die Gemeinschaftsräume wie die Küche und das Wohnzimmer im unteren Teil befinden. Die IP gibt weiter an, dass die Familie mit diesem Gerät oft Musik bzw. CDs/Kassetten höre. In anderen Worten handelt es sich vermutlich um einen Apparat mit unterschiedlichen Funktionen. Das Mädchen erzählt, dass sie „ganz, ganz viele“ (ebd., Z. 115) zuhause hätten, wobei nicht eindeutig klar wird, ob es damit CDs und/oder Kassetten meint⁶. Aufgrund der Zuordnung zu einem Gemeinschaftsraum kann geschlossen werden, dass die CDs bzw. Kassetten als gemeinsamer Besitz angesehen werden, welche auch von allen Familienmitgliedern genutzt werden können. Das heißt die Medien Radio, CDs bzw. Kassetten stehen uneingeschränkt für die Kinder zur Verfügung. Auf den Tonträgern befinden sich wohl Lieder als auch Geschichten. Die IP kenne die „Die Biene Maja“ von einer CD, aber ihre Lieblings-CD bzw. -Kassette ist „Mamma Mia!“. Mit den Themen Liebe, Vatersuche und Streben nach Selbständigkeit, welche die Hauptinhalte des Musicals darstellen, handelt es sich um keine „typische“ CD für Kinder. Es besteht die Möglichkeit, dass das Kind diese Musikpräferenz mit der und durch die Mutter teilt oder das Werk unter den Peers besonders populär ist. Aufgrund der vermutlich englischen Lieder⁷ und den Unklarheiten hinsichtlich der zugrunde liegenden Motive wird angenommen, dass für die IP vorwiegend das ästhetisch-musische Moment zur Bewertung herangezogen wird.

- Computer/Laptop/DVDs

Die Frage, ob das Mädchen einen Gameboy zuhause habe, beantwortet dieses mit einem Kopfschütteln, welches als „Nein“ interpretiert werden kann. Auch ihr Bruder besitze keinen, aber die IP ergänzt daraufhin, dass sie DVD schauen können. Aufgrund dieser Aussage kann vermutet werden, dass die IP zwar ein spezielles Medium (in diesem Fall einen Gameboy) nicht besitzt, aber dafür andere Medien (DVDs) als „Ausgleich“ verstanden werden, welche den „Mangel“ im Bewusstsein des Kindes aufheben.

Die DVDs, sowie der Computer, welcher in diesem Zusammenhang genannt wird, scheinen genauso wie das Radio, nicht explizit den Kindern zu gehören, sondern von allen benutzt zu werden. Aussagen wie „Mhm. Computer haben wir.“ (ebd., Z. 125) oder „Wir können aber

⁶ Das Mädchen bezieht sich dabei auf die verwendeten Begriffe der I, welche sowohl CDs als auch Kassetten erwähnt. Die IP gibt im Weiteren keine Auskunft darüber, welche Tonträger tatsächlich verwendet werden.

⁷ Im Zuge der Musicalaufführungen im deutschsprachigen Raum gibt es bereits auch Übersetzungen des Originals.

DVD schauen [sic!] “ (ebd., Z. 123) verdeutlichen ein Gemeinschaftsgefühl. Dies drückt sich nicht nur im Besitz der Geräte aus, sondern lässt auch Aussagen hinsichtlich des Kontextes der Mediennutzung offen. So kann in diesem Fall angenommen werden, dass das Fokuskind vorwiegend nicht alleine DVDs ansieht, sondern mit anderen Familienmitgliedern, wie etwa ihrem Bruder. Außerdem schließen die Aussagen mit ein, dass das Mädchen darüber Bescheid weiß, dass eine DVD nur im Kontext eines Abspielgerätes genutzt werden kann. Im weiteren Gesprächsverlauf wird deutlich, dass der vermeintliche Computer in diesem Fall eigentlich ein Laptop ist. Das Mädchen entscheidet sich erst auf Nachfrage der I für diesen Begriff, was darauf hindeuten könnte, dass dem Kind beide Bezeichnungen geläufig sind, es aber trotz ähnlicher Strukturen auch die Unterschiede erkennt. Wenn die IP und ein anderes Familienmitglied, wie etwa der Bruder, einen Film schauen, folgt dies den Erläuterungen zufolge, bestimmten Routinen. So erzählt die IP, dass sie am Sofa im Wohnzimmer DVDs schauen. Trotz des mobilen Charakters eines Laptops scheint es keine Alternativen zur Fernsehcouch zu geben. Hinsichtlich der Nutzung wird jedoch vermutet, dass der Laptop nicht ausschließlich der Rezeption von DVDs dient. Aufgrund des eingeschränkten Zugangs für die beiden Kinder, wird der Rechner wohl vorwiegend als Arbeitsgerät definiert und eingesetzt. Diese Bewertung unterstreicht die geregelte Situation des DVD-Schauens, da die IP und ihr Bruder weiterhin einer Kontrolle der Mutter/der Eltern unterstehen. Aus der Formulierung „Wir können...“ ergibt sich zudem der Eindruck, dass die IP und ihr Bruder ihre Mutter fragen müssen, ob sie DVDs ansehen dürfen. Das selbstständige Anschalten des Laptops (also die selbstständige Entscheidungsmöglichkeit nach Lust und Laune DVDs anzusehen) wird durch die Erzählung der IP nicht signalisiert. Resümierend bleibt festzuhalten, dass das Medium Laptop den Kindern nur eingeschränkt und kontrolliert zur Verfügung steht. Neben dem DVD-Schauen wird kein weiterer Umgang mit dem Computer, etwa in Form von Videospielen etc. vermutet. Letztlich zeigt sich aber auch kein explizites sowie implizites Bedürfnis oder Verlangen, den Laptop zeitlich und inhaltlich ausgedehnter zu nutzen.

In Hinblick auf die rezipierten DVDs erzählt die IP von „Heidi“ und „Wickie [und die starken Männer“; Anm. S.P.]. Außer diesen beiden Zeichentrickserien werden keine weiteren Filme, Kinderprogramme genannt bzw. Äußerungen bezüglich der Lieblingsformate und -figuren getätigt. Als die Schülerin skeptisch nachzufragen scheint, ob die IP denn gar nicht so gerne schaue, meint diese: „Oja [sic!] aber ich, ich hab alles sehr gerne“ (ebd., Z. 131). Die Frage, ob die Familie auch einen Fernseher besitze, wird von der IP nicht beantwortet und auch im

weiteren Verlauf des Interviews nicht weiter aufgegriffen. Angenommen wird, dass die IP, aber auch ihr Bruder überhaupt nicht im eigentlichen Sinn fernsehen, sondern nur DVDs am Laptop schauen, die zuvor von einem Elternteil ausgewählt wurden. Damit kann der Fernsehkonsum sowohl in der Zeit als auch im Inhalt kontrolliert und gesteuert werden. „Heidi“ und „Wickie und die starken Männer“ würden demnach von den Eltern/der Mutter als adäquate Formate für Kinder im Allgemeinen und auch dem Alter entsprechend (sechs und acht Jahre) bewertet. Möglich wäre in diesem Zusammenhang auch, dass die Mutter diese Serien selbst aus der Kindheit kennt und sie entsprechend ihrer eigenen Vorlieben an das Mädchen und den Jungen weitergeben will.

- Bücher

Die Frage, ob es zu Hause Bücher gebe, beantwortet das Mädchen mit dem Ausruf „Sehr viele!“ (ebd., Z. 156). Das heißt, dass das Kind die Anzahl der Bücher im Haushalt als ausreichend empfindet. Diese Aussage korreliert auch mit den Erläuterungen, dass sich die Bücher sowohl im Zimmer des Bruders, als auch „unten“ befinden. Darüber hinaus spricht die IP im Kontext der Bücher von „Stapeln“ (vgl. ebd., Z. 167), was eine gewisse Auswahl an Inhalten vermuten lässt. Gleichzeitig nimmt das Kind aber auch eine Trennung hinsichtlich des Besitzers bzw. der Besitzerin vor. So spricht das Mädchen etwa von einem eigenen Buch - „Hm. Ich hab ein ganzes so dickes Buch“ (ebd., Z. 148) und jenen des Bruders - „Mhm. Und auf jeden Fall viele ,W-W-Wieso? [sic] Weshalb? Warum? hat da J.“ (ebd., Z.158). Ferner scheint es, wie bereits angeführt, gemeinsame Bücher zu geben, welche sich „unten“ und damit wohl in einem Gemeinschaftsraum befinden. Durch die Verknüpfung des Mediums Buch an eine bestimmte Person, in diesem Fall den Kindern, kann angenommen werden, dass die Erziehungsberechtigte(n) die Inhalte der Werke an die Interessen und das Alter der Kinder anpasst. Die IP besitzt ihren Angaben zufolge ein Buch, welches sie sich „angesehen“ hat. Vermutlich kann das Mädchen noch nicht lesen, weshalb es auf Bilderbücher zurückgreift. Das heißt aber wiederum, dass diese auch zur Nutzung bereit liegen und nach Möglichkeit von den Kindern selbständig verwendet werden können. Der ältere Bruder wiederum besitzt Sachbücher, welche an ein Schulalter angepasst sind. Seine Lektüre scheint der IP bekannt zu sein, denn sie benennt diese als „Wieso? Weshalb? Warum?“-Bücher. Auf die Nachfrage der I, ob es sich dabei um Sammelbände handle, antwortet das Kind: „Ähm...nein so ein...weiß jetzt nicht, wie das heißt. Mir fällt der Name nicht ein“ (ebd., Z. 163). Angesichts dieser Bemerkung kann vermutet werden, dass das Mädchen zwischen den Kategorien von Büchern zu

unterscheiden beginnt. Es weiß, dass es sich um keinen Sammelband handelt und dass sie diese Schriften zu Hause anders nennen. Spannend erweist sich hier der Aspekt, dass die IP zwar die Bücher des Bruders in Erinnerung hält, selbst aber kein Lieblingsbuch anführt. Anstatt des Inhalts bzw. des Titels ist es dem Mädchen an dieser Stelle wichtiger, den Umfang eines seiner Bücher in den Vordergrund zu stellen. Die Formulierung: „Ich war an einem Abend mal gar nicht müde, dann hab ich das fertig angeschaut“ (ebd., Z. 152) signalisiert das stolze Gefühl der IP, das Ende des „dicken“ Buches erreicht zu haben. Parallel dazu wird sichtbar, dass das Kind den strukturierten Aufbau eines Buches im Sinne eines Anfangs und eines Endes nicht nur verstanden hat, sondern es auch als ehrenwert empfindet, dieser Struktur gerecht geworden zu sein. Ein Buch fertig anzusehen gibt dem Mädchen wohl das Gefühl der Selbständigkeit und Reife, welche auch im Hinblick auf den nahenden Schuleintritt eine Rolle spielen könnten. Bücher und das Lesen an sich weisen dem Benutzer/der Benutzerin bzw. dem Akteur/der Akteurin damit einen gewissen Status zu. Diese Einstellung ist den Erläuterungen der IP immanent. Es wird angenommen, dass Bücher in der Familie allgemein positiv konnotiert werden, weshalb sich diese Bewertung bereits in der Bedeutungszuschreibung des Mädchens widerspiegelt.

Ferner wird im Interview auch die Frage gestellt, ob die IP am Abend vorgelesen bekomme. Das Kind erwidert dahingehend: „Manchmals [sic!]. Wenn ich schnell genug bin, schon. Wir gehen nämlich um sieben, um sieben wird das Licht abgedreht bei uns.“ (ebd., Z. 143f). Hier drückt sich abermals die Fähigkeit der IP aus, Routinen und Ordnungsaspekte zu erkennen und zu verbalisieren. Die Aussage selbst lässt auch darauf schließen, dass diese Strukturen in der Familie kommuniziert werden. Offen bleibt in diesem Zusammenhang die Frage nach den rezipierten Inhalten. Die Schülerin erwähnt sowohl „Geschichten“ als auch „Märchen“, wobei die IP antwortet, „nicht immer“ Märchen vorgelesen zu bekommen. Auf die folgende Frage, welche Märchen das Kind denn kenne, wird das „dicke“ Buch erwähnt. Möglicherweise handelt es sich also um Geschichten, Märchen oder aber auch ausschließlich um Bilder im Buch. Aufgrund der unklaren Aussagen erscheint es schwierig, eine genaue Interpretation hinsichtlich der Inhalte zu tätigen.

Anzeichen eines medialen Habitus im Text

- **Milieu und Kapitalien**

Der Haushalt, in dem das Kind wohnt, besteht den Angaben zufolge aus dem Mädchen, ihrem Bruder und ihrer Mutter. Ein Vater wird nicht erwähnt. Das am häufigsten genannte Familienmitglied ist der Bruder, gefolgt von der Mutter. Es besteht der Eindruck, dass zwischen dem Bruder und der IP ein starkes Gemeinschaftsgefühl herrscht. Dies drückt sich in der Sprache aus, denn das Wort „wir“ ist zentral in der Erzählung des Mädchens. Neben dem geringen Altersunterschied (das Mädchen ist sechs, der Bruder acht Jahre alt) scheinen auch die ähnlichen Interessen verbindend zu sein. Die Kinder scheinen sich vorwiegend selbst und in einer aktiven Form zu beschäftigen und darüber hinaus nicht explizit über eigene technische Medien wie Computer oder Spielkonsolen zu verfügen. Neben dem Bruder werden keine anderen Spielpartnerinnen und –partner im Zuge der zuhause verbrachten Freizeit erwähnt. Im Kindergarten spiele das Mädchen lieber alleine, wobei es dann besonders gerne zeichne.

Das familiäre Umfeld wird in einer gut situierten Mittelschicht verortet. Diese Vermutung basiert auf der Tatsache, dass die Familie in einer Wohnung oder einem Haus lebt, in welcher/m es zumindest ein Obergeschoss gibt. Anhand dieser Angabe kann auf eine gewisse Größe der Wohnfläche geschlossen werden. Weitere Indizien dafür sind, dass beide Kinder offenbar ein eigenes Zimmer besitzen und der Haushalt eine gewisse Medienauswahl umfasst. Besonders deutlich zeigt sich dies in den Aussagen über Bücher. Diese scheinen wohl einen bedeutenden Stellenwert einzunehmen, was darauf schließen lässt, dass Sprache und Lesen den Eltern/der Mutter wichtig sind. Es wird wohl Wert darauf gelegt, die Kinder mit „sinnvoll“ empfundenen Medien wie Büchern, CDs/Kassetten und Bastelsachen zu versorgen. Gegenüber diesen Medien scheint das DVD-Schauen reglementiert zu sein. Es wird vermutet, dass eine diesbezügliche Nutzung sowohl hinsichtlich des Inhaltes der rezipierten Serien, als auch in Hinblick auf den Zeitrahmen kontrolliert wird. Die Folgen von „Heidi“ und „Wickie und die starken Männer“ würden demnach von der Mutter/den Eltern als kindadäquate Serien eingeschätzt werden. Gleichzeitig kann darüber gemutmaßt werden, ob die Auswahl dieser Formate womöglich in Rekurs auf die eigene Kindheit und der damit verbundenen Präferenzen in Verbindung steht. Das allgemeine „Fernsehen“ mit dessen zugehörigen Kanälen und Programmen wird im Interview nicht thematisiert. Falls die Familie einen Fernseher besitzt, wäre wohl auch diese Nutzung, ähnlich des DVD-Schauens reglementiert. Die Aspekte einer bestimmten Strukturiertheit und Regelmäßigkeit werden auch von anderen Textpassagen im Interview untermalt. So werden etwa praktisch-funktionelle

Komponenten von Einrichtungsgegenständen hervorgehoben und wiederkehrende Rituale im Tagesablauf (z.B. die Morgen- und Abendsituation) erläutert. Diese Äußerungen können als Kennzeichen gesehen werden, dass diese Schemata gelebt, aber auch kommuniziert werden, da die IP immer in vorgegebenen Zeitstrukturen spricht. Es handelt sich mitunter um Denkweisen, welche das Mädchen von den erwachsenen Bezugspersonen übernommen zu haben scheint und in ihr eigenes Tun inkorporiert wurden.

Ausgehend von diesen Interpretationen wird das Milieu, in welchem das Mädchen aufwächst, auch als „behütet“ empfunden. Der Aspekt von „Behütung“ drückt sich vor allem im Zuge der mehr oder weniger tragenden Fernhaltung von Medien wie Fernseher, Computer oder Videospielen aus. Hinter dieser Bewahrhaltung wird eine negative Einschätzung hinsichtlich der genannten Medien seitens der Eltern/der Mutter vermutet. Auch wenn die Kinder tatsächlich manchmal in Kontakt mit dem Laptop der Familie kommen, verbleibt der Umgang damit vermeintlich im Tätigkeitsbereich der Mutter/der Eltern. Demgegenüber werden andere Medien wie zum Beispiel Bücher, Radio, CDs/Kassetten, Spiele und Bastelsachen in ausreichender Menge zur Verfügung gestellt. Daraus lässt sich schließen, dass diese Medien als wertvoll empfunden und ihre Nutzung positiv konnotiert wird. In der Erzählung der IP wird darüber hinaus deutlich, dass zumindest die Mutter nur selten in einen aktiven (zum Beispiel beim Vorlesen) oder reflektieren Mediengebrauch eingebunden ist.

- **Mediennutzung**

Das Gespräch gibt darüber Aufschluss, dass der Haushalt über eine bestimmte Auswahl an Medien verfügt. Nicht alle davon sind für den Gebrauch der IP und ihren Bruder vorgesehen. Medien, welche das Mädchen allgemein und scheinbar uneingeschränkt nutzen darf sind Bücher, CDs bzw. Kassetten, CD-Player bzw. Radio, Spiele (vermutlich Gesellschaftsspiele) und Bastelsachen.

Bücher stehen in mehreren Räumlichkeiten zur Verfügung und sind vermutlich an die Interessen der/des jeweiligen Besitzerin/Besitzers gekoppelt. Da das Mädchen selbst noch nicht lesen kann, nutzt sie Bücher in der Form, dass sie diese „ansieht“. In anderen Worten handelt es sich wohl um Bilderbücher, die das Kind autonom gebrauchen kann. Das Interview lässt erkennen, dass die IP Printmedien vorwiegend am Abend vor dem Schlafen zu verwenden scheint. Entweder vertieft sich das Mädchen dabei selbst in die Lektüre oder aber

es bekommt von der Mutter vorgelesen (z.B. Märchen). Unklar bleibt, welche Inhalte es in Hinblick auf die Bücher vorzieht. Der ältere Bruder kann bereits lesen und besitzt wohl eine beträchtliche Anzahl an „Wieso? Weshalb? Warum“-Büchern. Diese scheinen regelmäßig in Verwendung und dem Mädchen in der Benennung geläufig zu sein.

Der CD-Player/das Radio befindet sich gemeinsam mit den CDs bzw. Kassetten wohl in einem Gemeinschaftsraum, in welchem alle Familienmitglieder Zugriff darauf haben. Auch diese Medien scheinen regelmäßig von den Kindern benutzt zu werden. Immerhin führt die IP im Zuge dieser Schilderungen die Lieblings-CD/-Kassette „Mamma Mia!“ an. Auch die Annahme, dass es sich inhaltlich nicht nur um Musikstücke, sondern auch um Geschichten handelt, bestätigt eine Anwendung seitens der Kinder.

Neben Büchern steht im Haushalt wohl auch eine ausgiebige Spielesammlung bereit. Das Mädchen meint zwar, sie spiele gerne, kann aber kein Lieblingsspiel nennen. Allgemein scheinen die Spiele unter den Kindern weniger populär zu sein als etwa das Basteln. Diese Aktivität scheint die IP und ihren Bruder wirklich zu begeistern, weshalb sie sich häufig dieser kreativen Tätigkeit hingeben. Gerade das aktive Moment, ergänzt um eine bewusste Wahrnehmung, scheint charakteristisch für den Medienumgang der beiden Kinder. Im Zuge der Erläuterungen wird nicht sichtbar, dass die IP und ihr Bruder mehrere Medien gleichzeitig verwenden, sie also zum Beispiel basteln und nebenbei Radio hören. Es besteht eher der Eindruck, dass gezielt eine Auswahl und Entscheidung getroffen wird, mit welchem Medium man sich speziell beschäftigt bzw. welcher Tätigkeit man nachgeht.

Die Familie verfügt außerdem über einen Laptop und DVDs. Vermutlich wird der Computer vorwiegend als Arbeitsgerät eingesetzt, in der Wahrnehmung des Kindes wird er aber ausschließlich mit dem DVD-Schauen verbunden. Die IP und ihr Bruder rezipieren zum Beispiel „Heidi“ und „Wickie und die starken Männer“. Andere DVDs, sowie andere Lieblingsserien bzw. -filme werden nicht genannt. Im Hinblick auf die allgemeine Mediennutzung der beiden Kinder wird vermutet, dass die IP und ihr Bruder jeweils um Erlaubnis fragen müssen, ob sie eine DVD schauen dürfen. Darüber hinaus scheint/en die Mutter/die Eltern das Gerät in Betrieb zu nehmen. Das heißt, den Kindern ist der Umgang mit dem Laptop im Allgemeinen verwehrt. Die Bezugsperson/en agiert/en zudem als kontrollierende/s Regulativ/e, wenn es um die Frage nach den Inhalten und die Zeitdauer geht. Diesbezüglich besteht aber nicht der Eindruck, dass die IP oder ihr Bruder ein Bedürfnis oder ein Verlangen danach hätten, intensiver DVDs zu schauen bzw. den Laptop auch für

Spiele oder dergleichen zu nutzen. Abschließend lässt sich resümieren, dass der Besitz und die Nutzung bestimmter Medien einer familieninternen Regelung unterliegen, welche wohl von den Kindern als selbstverständlich aufgefasst werden.

- **Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen zu Medien und Inhalten**

In der Erzählung des Mädchens wird deutlich, dass es zufrieden mit der Medienausstattung im Haushalt ist. Es gibt an, viele Spiele, „sehr viele“ Bücher und „ganz, ganz viele“ CDs bzw. Kassetten zu haben. Im Interview werden dezidiert keine Wünsche oder Bedürfnisse hinsichtlich bestimmter Medien ausgedrückt. Auch die genaue Analyse des vorliegenden Textmaterials lässt keine latenten Sehnsüchte seitens des Fokuskindes erkennen. Das heißt, diesbezüglich scheint es keine Diskrepanzen zwischen den Wünschen und Bedürfnissen der IP und den gelebten Strukturen im Haushalt zu geben. Gewisse Bedeutungszuschreibungen, welche wohl dem allgemeinen Tenor der Familie entsprechen, werden bereits vom Mädchen ausgedrückt: Zum Beispiel wird in den Aussagen deutlich, dass das DVD-Schauen sozusagen als „Ersatz“ für den Besitz und die Verwendung von anderen Medien, wie einem Gameboy aufgefasst wird. Vermutlich handelt es sich dabei um eine Einstellung, die das Mädchen von ihren Eltern/ihrer Mutter übernommen hat.

Unter Berücksichtigung der bereits vorgebrachten Aspekte kann angenommen werden, dass dem DVD-Schauen durchaus unterhaltende Motive innewohnen. Gegenüber den anderen genannten Medien nimmt der Einsatz des Laptops dennoch eine marginale Stellung innerhalb der allgemeinen Mediennutzung ein. Wenn in diesem Zusammenhang auch den CDs eine amüsierende und/oder entspannende Wirkung zugeschrieben wird, so wird diese im Vergleich zu den DVDs wohl als förderlicher gedacht. Der Verwendung von Büchern, vor allem wenn man die „Wieso? Weshalb? Warum?“-Bücher des Bruders in Betracht zieht, wird wohl ein gewisser Bildungsgehalt beigemessen. Das Mädchen selbst scheint in Hinblick auf die Nutzung von Büchern, Spielen und DVDs eine neutrale Position zu beziehen. Dementsprechende Aktivitäten scheinen ihr durchaus Spaß zu machen, erhalten aber keine essentielle Note, da das Mädchen in diesen Belangen auch kein Lieblingsstück benennt. Beliebter scheinen demgegenüber CDs bzw. Kassetten zu sein. Den größten Bedeutungsraum in der Erzählung des Mädchens nimmt aber das Basteln ein. Es liegt nun der Schluss nahe, dass das Kind allgemein eher aktive Tätigkeiten schätzt, in welchen es die eigenen Ideen und Gedanken ausdrücken kann. Außerdem scheint in diesem Zusammenhang auch das

interaktive Moment mit dem Bruder eine wesentliche Rolle zu spielen, welches sowohl in der Nutzung von Büchern, CDs und DVDs zu kurz kommen könnte.

Relationierung der Ergebnisse

Betrachtet man die Schlüsse aus der Bild- und Textinterpretation durch eine gemeinsame Brille, werden durchaus inhaltliche Korrelationen sichtbar. Im Bild wurde zum Beispiel das Zimmer als Raum für das Mädchen und ihr jüngeres Geschwisterkind festgehalten. Auch wenn sich diese These nicht bewahrheitet, so wird im Interview dennoch deutlich, dass das Kind ein Geschwister hat, welches sich auch des Öfteren zum gemeinsamen Basteln im Zimmer der IP aufzuhalten scheint. Erstaunlicherweise handelt es sich dabei auch um denselben Gegenstand, der in Verbindung zum Geschwisterkind gebracht wurde: Was im Bild als Kleinkindbett wahrgenommen wurde, stellte sich letztendlich als Tisch mit Unterlage heraus. Das heißt, gerade der Tisch steht in Zusammenhang mit dem Basteln und damit auch mit dem Bruder. Das Zeichnen von Tisch, Bank, Unterlage und den mobilen Boxen lassen einmal mehr den Wert erkennen, den sie für das Mädchen zu haben scheinen. Besonders auffällig ist, dass keine anderen Medien im Zimmer des Kindes erkannt werden konnten. Aus dem Gespräch geht zwar hervor, dass sich wohl Bücher und Spiele im Zimmer der IP befinden, tatsächlich konnten diese in der Zeichnung nicht erkannt werden. Lediglich das „hohe Kastl“, welches im Interview in Zusammenhang mit den Spielen erwähnt wird, steht, wie sich anhand des Bildes feststellen lässt, im Zimmer des Mädchens. Darüber hinaus ist in der Bildanalyse aufgefallen, dass sich wohl keine technischen Medien im Zimmer des Fokuskindes befinden. Es wurde der Schluss getätigt, dass sich vermutlich tatsächlich keine im Raum befinden bzw. diese in der Darstellung des gesamten Zimmers als zu unwichtig erscheinen. Im Interview zeigt sich, dass das Mädchen wohl allgemein kaum mit technischen Medien in Berührung kommt und auch keine eigenen besitzt. Dieser Eindruck bestätigt sich also im Bildausdruck des Kindes. Ein weiterer besonderer Aspekt, welcher sowohl im Bild, als auch im Interview zur Geltung kommt, ist jener der Ordnung. Besonders deutlich zeigt sich dieser in der Zeichnung, da jedes dargestellte Element seinen fest zugeteilten Platz zu haben scheint. Auch innerhalb der Interviewanalyse wurde diese Vorstellung unterstrichen, wenn das Mädchen zum Beispiel davon sprach, wo sich das Radio, die Bücher und die Spiele befinden. Eine derartige Systematik drückt sich letztendlich nicht nur in der Anordnung der Gegenstände, respektive Medien aus, sondern ebenso innerhalb der Handlungen. Auch die

Erziehungsformen hinsichtlich der Mediennutzung orientieren sich an festen Strukturen und Richtlinien. Fast immer stehen dabei die funktionalen Aspekte von Medien im Vordergrund. Diese Vermutung wurde sowohl im Zuge der Bild- als auch der Textinterpretation geäußert. Ein weiteres Merkmal, welches vor allem in der Relationierung der Ergebnisse zutage tritt, ist das Fehlen von „kindlichen“ Gegenständen und Inhalten. Das Mädchen äußert sich weder im Gespräch noch im Bild bezüglich besonders favorisierter Bücher, Spielsachen und Medieninhalte. Die Serien „Heidi“ und „Wickie und die starken Männer“ können in diesem Fall nicht berücksichtigt werden, da vermutet wird, dass diese Auswahl von der Mutter getroffen wurde. Als Lieblings-CD wird „Mamma Mia!“ genannt. Deren zugehörige Lieder und Themen würden wohl ebenfalls nicht im ersten Augenblick auf die Nutzung durch Kinder schließen lassen. Die Tatsache, dass das Mädchen sich im Gespräch aufgrund von Schüchternheit und Skepsis hinsichtlich der „neuen“ Situation zum Teil etwas zurückhaltend äußert, kann mitunter dazu beigetragen haben, dass ausgiebigere Informationen hinsichtlich der Lieblingsgegenstände und -formate ausblieben. Das Bild stellt hier also eine gute Ergänzung dar, da sich auch in diesem keine besonderen Geschmacksbevorzugungen darstellten. In beiden Fällen wurde letztlich auf ein eher gestaltendes und bewusstes Medienverhalten geschlossen, als auf eine passiv konsumierende Haltung.

3.3.2 Falldarstellung B

Bildbeschreibung

Die angefertigte Zeichnung lässt darauf schließen, dass auch im Fallbeispiel B ein Raum dargestellt wird. Aufgrund der bunten Farbwahl und der zum Teil kindlichen Elemente im Raum kann angenommen werden, dass es sich dabei um ein Kinderzimmer, respektive das des Fokuskindes, handelt. Innerhalb des Raumes nimmt ein Bett den zentralen Stellenwert ein, da es mittig gezeichnet wurde und in etwa ein Viertel des gesamten Blattes ausfüllt. Aufgrund der Tatsache, dass das Bett eine besondere Höhe andeutet und am rechten Ende eine Leiter besitzt, wird angenommen, dass es sich dabei um ein Hochbett handelt. Die Fläche unter dem Bett wurde mit blau gefärbt. Vermutlich könnte es sich dabei um einen Vorhang handeln, welcher den Raum unter dem Bett vom übrigen Zimmer abschottet. Rechts oberhalb des Bettes befindet sich ein hellgrünes Netz, welches an einem Haken an der Decke befestigt ist. Das Kind hat sich offenbar durch eine zarte Strichführung darum bemüht, das Netz als

durchsichtig zu veranschaulichen. Aus der Platzierung über dem Bett wird geschlossen, dass es des Öfteren dazu verwendet, das Bett einzuhüllen. So kann eine gemütliche Atmosphäre geschaffen oder ein Rückzug ermöglicht werden. Ein Stück weiter rechts befindet sich ein weiterer Haken an der Decke des Raumes.

Links oberhalb und seitlich des Bettes befinden sich drei Bilder an der Wand. Die Darstellungsweise lässt an Poster denken, es könnte sich aber auch um Zeichnungen des Kindes oder Fotos handeln. Sie zeigen offenbar allesamt Tiere, unterscheiden sich aber jeweils in ihrer Größe. Die Gestalt auf dem mittleren Bild erinnert aufgrund des Schwanzes und der runden Ohren an einen Affen. Er steht seitlich auf einem blauen, länglich ovalen Kreis. Vermutlich handelt es sich dabei um eine Pfütze, in welcher das Tier badet. Aufgrund des erkennbaren Lächelns hinterlässt es einen freundlichen Eindruck. Links neben diesem Bild befindet sich ein etwas kleineres, eher quadratisches, welches ein weiteres Tier zeigt. Dieses Lebewesen wurde in der Vorderansicht dargestellt. Es steht aufrecht, dem Betrachter zugewandt. Die Arme bzw. Vorderläufe sind auf die Seite gestreckt und wirken, als ob sie auf eine Umarmung warten würden. Im Gegensatz zum erst genannten Tier besitzt dieses spitze Ohren, zeigt aber ebenfalls ein lächelndes Gesicht. Diese Tatsache kann darauf hindeuten, dass das Kind beide Figuren als zugängliche und liebenswürdige Wesen wahrnimmt. Vielleicht handelt es sich dabei um einen kleinen Hund oder eine Katze, wobei bei letzterer Schnurrbarthaare fehlen würden. Das rechte Poster, welches sich zwischen dem mittleren Bild und dem Netz befindet, ist im Vergleich zu den anderen beiden viel größer. Es zeigt wiederum ein Tier, welches als ein Bär identifiziert wird. Auch er hat durch seine aufrechte Haltung und durch sein Lächeln gewisse menschliche Züge.

Im rechten unteren Eck des Raumes befindet sich eine schwer definierbare Sequenz. Sie stellt ein Durcheinander an unterschiedlichen bunten Farben und Formen dar und grenzt sich damit stark von den übrigen detaillierten und sorgfältigen Ausführungen ab. Daraus ergibt sich der Schluss, dass das Kind hier durch die bewusst wilde Strichführung Unordnung ausdrücken wollte. Vermutlich handelt es sich um eine Spielecke mit vielen verstreuten Dingen. Es könnte sich auch um einen Bereich im Zimmer handeln, in welchem das Kind einer bestimmten Tätigkeit wie zum Beispiel dem Malen oder Verkleiden nachgeht.

Es besteht kein Zweifel mehr, dass hier ein Kinderzimmer dargestellt wurde. Aufgrund der bewussten Farbwahl und den variierenden Strichführungen wird auch in diesem Fall

angenommen, dass es sich um ein kreatives Kind handelt, welches häufig einer Zeichentätigkeit nachzugehen scheint. Die Darstellung lässt weiterhin dazu neigen, ein Mädchen als Bildkünstlerin anzunehmen. Kategorisch kann aber auch ein Junge nicht ausgeschlossen werden. Das Alter des Kindes wird auf etwa fünf Jahre geschätzt.

Erhebungskontext

Das Fallbeispiel B wurde von einem Schüler erhoben, welcher ein sechsjähriges österreichisches Mädchen für die Erhebung auswählte. Das Kind war dem angehenden Kindergartenpädagogen bereits im Vorfeld aufgefallen, da es jede Woche einen neuen Gegenstand in den Kindergarten mitgebracht hat. Aus dieser Gegebenheit erwuchs das Interesse des Schülers, die Mediennutzung dieses Mädchens genauer zu erforschen. Als Einstimmung zur Aktivität, und um für eine bewusste Raumwahrnehmung zu sensibilisieren, wurde vor der Durchführung mit einer Kleingruppe „Ich sehe was, was du nicht siehst“ gespielt. Im Anschluss erfolgte der Vorschlag, dass jedes Kind eine Zeichnung des eigenen Zimmers anfertigen könnte, welches nach der Fertigstellung vorgestellt werden würde. In diesem Zusammenhang wurde das bereits erwähnte Mädchen eingeladen, diesen Auftrag gemeinsam mit dem Schüler in der Garderobe zu erfüllen. Dort fand sich eine bereits vorbereitete Umgebung mit Tisch, Stühlen, Papier und Stiften. Das Kind zeigte sich überaus erfreut, für die Einzelaktivität auserwählt worden zu sein, wie der Schüler in der Reflexion vermerkt. Darüber hinaus wird mehrmals erwähnt, dass das Mädchen generell sehr gerne zeichne und auch überaus gesprächig sei. Die Protokolle geben keine Auskunft darüber, an welchen Fragen sich der Schüler im Interview orientierte, die allgemeine Gesprächsatmosphäre wird jedoch als angenehm beschrieben. Außerdem schreibt der Schüler im Vorbereitungsleitfaden, dass er mit dem Kind „mitzeichne“ [in einer eigenen Zeichnung; Anm. S.P.], um diesem zu vermitteln, dass auch elektronische Medien in der Zeichnung Platz finden können, sofern es diese im Zimmer hat. Ob und wie diese Anregung tatsächlich umgesetzt wurde, wird in der Reflexion nicht angemerkt. Die Aktivität endet schließlich mit dem Wunsch des Mädchens, sich einem anderen Spiel zuzuwenden.

Letztinterpretation des Bildes

Zunächst bestätigen sich, wie aus den Protokollen hervorgeht, auch in diesem Fallbeispiel die Einschätzungen hinsichtlich des Geschlechts und des Alters des zeichnenden Kindes. Daneben wurde weiter zutreffend wahrgenommen, dass das Mädchen wohl allgemein sehr gerne der Tätigkeit des Zeichnens nachgeht, was durch die unterschiedliche Farbwahl und die Genauigkeit einzelner Sequenzen begründet wird. In anderen Worten ist anzunehmen, dass sich das Kind grundsätzlich gerne in kreativer Weise ausdrückt bzw. Lust und Spaß an der Sache hat. Aus dem Protokoll ist außerdem erfassbar, dass es sich um ein sehr gesprächiges Kind handelt. Diese Zuschreibung hinterlässt den Eindruck, dass das Kind insgesamt aufgeschlossen und neugierig ist. In diesem Zusammenhang scheint auch die Tatsache erwähnenswert, dass das Mädchen laut den Angaben des Schülers häufig mit neuwertigen Spielsachen in den Kindergarten kommt. Man kann also annehmen, dass der Haushalt und damit auch das Kind über ein reichliches Repertoire an dementsprechenden Artikeln und vermutlich auch Medien verfügt. In gewisser Weise spiegelt sich die vorgebrachte Annahme in der Betrachtung des dargestellten Zimmers wider. Hochbett und Netz stellen Besonderheiten dar, welche sich wohl nicht in jedem Kinderzimmer finden lassen. Das Kind bzw. in erster Linie auch die Eltern, welche diese Dinge zur Verfügung stellen, scheinen also Wert auf Ästhetik und Außergewöhnliches zu legen. In der Vorstellung des Kindes scheint das zentral dargestellte Bett in der Repräsentation des Zimmers von besonderer Bedeutung zu sein. Die Überlegungen verlaufen dahingehend, dass das Hochbett in seiner Form überaus geschätzt und/oder mit bestimmten Situationen verbunden wird. Es könnte zum Beispiel erst kürzlich erworben worden sein, weshalb es das Mädchen stolz präsentieren möchte. Als Beispiel für die zweite Variante könnte das Bett auch mit dem Ritual des Vorlesens vor dem Schlafen assoziiert werden. Unter Umständen besteht auch die Möglichkeit, dass es sich um kein reales Bett, sondern um einen Wunsch des Kindes handelt. Die Erläuterungen im Interview werden vermutlich Aufschluss darüber geben, welche Rolle das Bett für das Kind tatsächlich spielt.

Der Bereich unter dem Bett, welcher durch den angenommenen blauen Vorhang vom Rest des Zimmers abgetrennt wird, kann zum Beispiel zur Aufbewahrung von Spielsachen und dergleichen genutzt werden oder aber auch einen Rückzugsort für das Mädchen darstellen. Auch das über dem Bett angebrachte Netz kann unterschiedliche Funktionen erfüllen. Aufgrund seiner Platzierung kann angenommen werden, dass damit das Bett eingehüllt wird. Zum einen kann es ausschließlich dekorativ eingesetzt werden, zum anderen wäre es möglich,

dass es dem Schutz vor Insekten dient. Der rechts daneben befindliche Haken wird vermutlich genutzt, um einen Teil des Netzes daran zu befestigen und damit die Spannweite zu verlängern. Wahlweise kann er aber auch dazu verwendet werden, das Netz gänzlich zur Seite zu geben oder um andere Dekorationen daran zu befestigen.

Hinsichtlich des diffusen Elementes in der rechten unteren Bildecke wird an den bereits genannten Assoziationen festgehalten. Das heißt, es handelt sich dabei um einen Bereich des Zimmers, in welchem sich unüberschaubar viele Dinge wie etwa Spielsachen oder Verkleidungsmaterialien befinden. Natürlich könnte die Sequenz aber auch situationsbedingt entstanden sein. Das heißt, das Kind verlor nach den anderen angeführten Detailsequenzen bereits die Geduld, wollte diesen Teil des Zimmers aber dennoch im Bild festhalten. Getragen von diesem Objekt signalisiert das Bild durchaus Dynamik und Aktivität. Darüber hinaus legen die dargestellten Bilder die Annahme nahe, dass das Kind besonders tierlieb ist bzw. es sich dabei um bestimmte Lieblingscharaktere des Mädchens handelt. Zumindest lassen die Illustrationen der Tierbilder darauf schließen, dass es sich nicht um reale Abbildungen bzw. Fotos handelt, sondern um Figuren, welche das Kind aus dem Fernsehen o.Ä. kennt und damit mit menschlichen Rollen und Attributen in Verbindung bringt.

Anzeichen eines medialen Habitus im Bild

Die Beobachtung des Schülers, das Fokuskind B komme jede Woche mit einem neuen Gegenstand in den Kindergarten, gibt darüber Aufschluss, dass die IP viele Dinge zu besitzen scheint. Aus dieser Annahme schließt sich die Vermutung, dass auch die Familie über ein bestimmtes ökonomisches Kapital verfügen muss. Unabhängig des Hinweises des Schülers wurde auch im Interpretationsprozess auf eine tendenziell wohlhabendere Familie geschlossen. Als Indizien wurden diesbezüglich die Darstellung des Hochbettes und des Netzes herangezogen. Beide Elemente können im Vergleich einer durchschnittlichen Ausstattung einer Familie als Besonderheiten gewertet werden. Gleichzeitig drückt sich eine ästhetische Relevanz von Gebrauchsgegenständen innerhalb der Familie aus, welche sich vermutlich auch in den Bedeutungszuschreibungen des Kindes äußern.

Die differenzierten Darstellungen im Bild lassen auf ein Kind schließen, welches gerne und oft zeichnet. Dies hinterlässt den Eindruck, dass das Mädchen bevorzugte Inhalte und

Themen nicht nur rezipiert, sondern auch produziert. Hinsichtlich der angesprochenen Gegenstände, welche das Kind in den Kindergarten mitbringt, sind vermutlich Spielsachen gemeint. Auch die Kinderzeichnung symbolisiert wohl einen Bereich im Zimmer, in welchem mehrere Spielzeuge, Verkleidungen etc. aufbewahrt werden. Anders als das Fokuskind A empfindet es dieses Kind offenbar wichtig, in der Repräsentation des Zimmers neben Möbeln auch kleinere Gegenstände und Dekoration darzustellen. Technische Medien werden in der Darstellung nicht erkannt. Die genannte Sequenz lässt darauf schließen, dass das Kind im Zuge von Freizeitaktivitäten grundsätzlich auch Zeit im Zimmer verbringt. Das Kinderzimmer wird dabei wohl nicht nur als funktioneller Raum, zum Beispiel im Sinne der Nachtruhe, erfahren, sondern auch als Spielort. In Anbetracht dieser Erläuterungen wird angenommen, dass die Medien, welche sich im Zimmer befinden, von den Eltern als kindgerecht empfunden und deshalb uneingeschränkt zur Verfügung gestellt werden. Aufgrund des Eigenbesitzes wird eine gewisse Autonomie über die Handhabung und den Umgang des Mädchens mit bestimmten, wenn auch in diesem Fall wohl nicht technischen, Medien sichtbar. Darüber hinaus wird eine intensive Nutzung dieser Gegenstände vermutet, wobei unklar bleibt, welche Bedeutung ihnen zugeschrieben wird. Die Tatsache, dass bestimmte Objekte im Kindergarten immer wieder „vorgeführt“ werden, lässt auf einen gewissen Stolz und den Wunsch nach Anerkennung schließen. Parallel dazu scheint aufgrund der angenommenen Unordnung und Unübersichtlichkeit von Spielsachen auch eine Überforderung des Mädchens möglich.

Die Tierbilder oder -poster, welche Figuren mit menschlichen Gesichtszügen und Haltungen zeigen, lassen auf beliebte Charaktere aus Fernsehen und/oder Zeitschriften schließen. Damit lässt sich ein Kontakt des Mädchens mit Printmedien und/oder dem Fernsehen bekunden, welche zudem auch Spuren im Kinderzimmer hinterlassen. Das heißt, unterschiedliche Inhalte und Themen scheinen über mehrere Medien hinweg konvergent. Als Motiv der Nutzung wird dabei vor allem die Unterhaltung und Entspannung durch Medien gesehen.

Relevante Medien und Inhalte im Text

- Zimmereinrichtung

Die IP beschreibt ihr Zimmer, welches sie alleine bewohnt, relativ detailliert und betont vor

allem die Größe des Raumes (größer als das Zimmer des Bruders). Gleich zu Beginn des Interviews nennt das Kind „Sturzfall‘, Stiegen⁸, und jetzt mein Bett“ (Interview B, Z. 14). Wahrscheinlich kommentiert die IP dabei ihr Zeichnen, wobei angenommen wird, dass dem Bett aufgrund der Erstnennung eine besondere Rolle zukommt. Dem Mädchen ist wichtig, dass es kein Stockbett, sondern ein Hochbett ist, denn sie korrigiert den Schüler in der Nachfrage, ob es sich dabei um ein Stockbett handelt. Aus dem Text geht weiter hervor, dass unter dem Hochbett ein Vorhang angebracht ist, hinter welchem man sich gut verstecken könne. Das Mädchen verweist aber darauf, dass es notwendig wäre, zuerst dort aufzuräumen. „Vorher“ konnte der Platz offensichtlich nicht genutzt werden, da er mit Kasten verstellt war, jetzt wäre dies aber möglich. Im Kontext des Bettes erwähnt die IP auch ihre „Winnie Puuh“-Bettwäsche. Allgemein hat das Mädchen wohl viele Bilder an der Wand, wobei nicht deutlich wird, um welche Form von visuellen Materialien es sich handelt (Poster, Fotografien, selbst gezeichnete Bilder etc.). Drei der Bilder beschreibt das Kind genauer - „Tigger“ von „Winnie Puuh“; das Bild einer Katze, welches aber als Babytiger auf einem Stamm gezeichnet wird und das „Malen nach Zahlen“-Bild. Den Aussagen des Kindes zufolge ist das Katzenbild von der Wand gefallen, weshalb es jetzt am Kasten steht. Hinsichtlich des „Malen nach Zahlen“-Bildes scheint ihm wichtig, dass dieses gemeinsam mit der Mutter angefertigt wurde. Darüber hinaus werden noch zwei weitere Bilder benannt, welche einen Eisbären und zwei Katzen darstellen.

Neben dem Bett und den Bildern erwähnt das Mädchen im Zuge der Zimmerausstattung einen Korb, welcher undefinierte Sachen beinhaltet. Aufgrund der Aussage des Schülers, seine Schwester hätte auch einen Stofftiere-Korb, kann Ähnliches auch für die IP gelten. Des Weiteren wird deutlich, dass sich im Zimmer zwei Haken (vermutlich an der Decke) befinden. Das Mädchen betont, dass es keine Haken möge und erzählt in diesem Zusammenhang von einem „Schleier“, welcher sich bei ihrem Bett befinde und ihr „früher“ immer ins Gesicht gehangen sei. Jetzt, so die weiteren Erläuterungen, hätten sie (die Eltern und das Kind) den Schleier aber weggegeben. Auf dem zweiten Haken hänge der Auskunft des Kindes zufolge ein blauer Schmetterling.

Manche Angaben, welche in Bezug zur Zimmereinrichtung und -ausstattung gesetzt werden können, bleiben offen. Zum Beispiel wird im Interview nicht eindeutig erklärt, um welches

⁸Der IP erscheint es im Verlauf des Interviews wichtig anzumerken, warum die Stiegen unterschiedlich aussehen. Sie meint, die Unregelmäßigkeit der Stufen liege daran, dass sie immer so schnell fertig werden wolle (vgl. Interview B, Z. 104-107).

Ding es sich handelt, das „da hinten ganz fest“ (ebd., Z. 194) ist. Ferner bleibt unklar, um welchen bunten Sack es sich handelt, den die IP erwähnt (vgl. ebd., Z. 194-196).

Aufgrund der langen Erzählungen und detaillierten Schilderungen hinsichtlich der Gegenstände im Raum kann angenommen werden, dass das Mädchen ihrem Zimmer eine gewisse Bedeutung zuschreibt und vermutlich auch viel Zeit darin verbringt. Daran knüpft der Eindruck an, dass die IP sich im Zimmer wohl fühlt. Gleichzeitig zeigt sie sich stolz über die Größe ihres Zimmers, da sie Vergleiche zwischen ihrer Raumgröße mit jener des Bruders anstellt. In diesem Kontext versucht das Mädchen genau einzuschätzen, wie groß das Zimmer des Bruders tatsächlich ist und stellt letztlich den eigenen Vorteil fest. Die IP scheint ihr Zimmer ganz genau im Kopf zu haben, denn sie legt Wert auf detaillierte Erläuterungen hinsichtlich der Stand- und Aufbewahrungsorte sämtlicher Bilder (auch wenn manche von ihnen nicht auf der Zeichnung Platz finden). Keine genaueren Anmerkungen folgen aber hinsichtlich der Bildarten. Die Tatsache, dass auf einem dieser die Figur des „Tiggers“ aus der Fernsehserie „Winnie Puuh“ abgebildet ist, lässt annehmen, dass es sich eventuell um Poster aus Zeitschriften handelt. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass es sich um selbst gemachte Bilder oder Fotografien handelt. Aufgrund einer fehlenden Präzisierung wird vermutet, dass diese Information dem Kind einerseits nicht wichtig bzw. bewusst sein könnte oder andererseits auf die Unwissenheit des Mädchens zurückzuführen ist. Unabhängig davon scheinen die Bilder eine positive und wichtige Bewertung zu erfahren, was sich an den genauen Beschreibungen der einzelnen Motive zeigt. Besonders interessant scheinen die Erläuterungen um das zu Boden gefallene Katzenbild. Den Aussagen des Kindes zufolge befindet sich dieses nicht mehr an der Wand, es wird aber offensichtlich dennoch dort dargestellt. Parallel dazu wird das Motiv der Katze gegen einen Stamm und einen Babytiger getauscht. An dieser Stelle scheint der Ausdruck eines Wunsches nach mehr Artikeln mit dem beliebten Charakter „Tigger“ möglich.

Aus dem Text geht weiter hervor, dass die IP viele Sachen besitzt, welche in ihrer Gesamtheit nicht nur unübersichtlich wirken, sondern daraus folgend auch manchmal den Platz zum eigentlichen Spiel nehmen. Als Beispiel dafür führt das Mädchen den Bereich unter dem Hochbett an. Ihrer Auffassung zufolge könne man sich dort gut verstecken, wenn denn aufgeräumt wäre. Diese Angabe lässt darauf schließen, dass im Zimmer des Mädchens tendenziell Unordnung herrscht. Gleichzeitig scheint es dem Kind aber wichtig, den Raum mit persönlichen Gegenständen zu versehen und so eine bewusste Gestaltung vorzunehmen. Als

Indiz dafür kann etwa das „Malen nach Zahlen“-Bild gedeutet werden. Der IP erscheint es wohl wichtig zu betonen, dass dieses gemeinsam mit der Mutter angefertigt wurde. Vermutlich erinnert es die IP an die gemeinsam verbrachte Zeit, weshalb es mit einer besonderen Bedeutung versehen wird.

Zwei Aspekte scheinen in Hinblick auf die Zimmergestaltung weiter beachtenswert. Zum einen handelt es sich dabei um das separate „Zimmer“ des „Froschi“ (siehe Spielsachen) im Kinderzimmer des Mädchens. Der IP scheint es in diesem Kontext wichtig zu sein, ihm einen eigenen Raum zuzugestehen. Zum anderen werden die Haken als Störfaktoren im Raum empfunden. Darüber hinaus scheint sich das Kind im Zimmer wohlfühlen, welches eben nicht nur als Schlaf-, sondern auch als Spielraum genutzt wird.

- Spielsachen

Der Haushalt, in dem das Mädchen lebt, scheint über reichlich Spielsachen zu verfügen. Nicht nur im Zimmer ihres Bruders liegen viele herum, sondern auch das Kind selbst scheint ein breites Sortiment zu besitzen. Die Aussagen der IP erwecken den Eindruck, als seien die Zimmer überfüllt von unterschiedlichen Kinderartikeln. Als Beispiel dafür können die Erläuterungen hinsichtlich des fehlenden Platzes unter dem Bett oder das beschriebene „Durcheinander“ im Korb herangezogen werden. Die Menge an Materialien scheint für die IP letztlich auch der Grund zu sein, nicht mehr genutzte Spielobjekte zu sortieren, um sie am Flohmarkt zu verkaufen. In den lockeren und unkomplizierten Plaudereien um den Prozess des „Ausmistens“ wird deutlich, dass dem Kind die Trennung von manchen Objekten nicht schwer fällt. Offenbar werden nicht alle Spielsachen als gleich wichtig betrachtet, was vermutlich in einer mehr oder wenigen intensiven Nutzung resultiert. Schilderungen wie, sie müsse noch das „Puppenzeugs“ durchsehen oder sie besitze einen „ganzen Haufen“ Kuscheltiere unterstreichen diese Interpretation und lassen erahnen, dass vielen der Besitztümer aktuell keine besonders hohe Relevanz zugeschrieben wird.

Lediglich ein Spielzeug scheint dem Mädchen aufgrund mehrfacher Nennung besonders wichtig zu sein - der „Froschi“. Die IP fasst ihn vermutlich als treuen Begleiter auf, denn er wird nicht nur im Kontext des Spieles zu Hause genannt, sondern auch in den Kindergarten mitgebracht. Der „Froschi“ besitzt ein eigenes Bett und einen Koffer, in welchem sein Gewand (T-Shirts) aufbewahrt wird. Auch ihm wird ein Sortiment an unterschiedlichen

Sachen zugeschrieben, da den Angaben des Kindes zufolge ein „Kuddelmuddel“ im besagten Koffer herrscht. Der „Froschi“ scheint ein wichtiger „Spielpartner“ für die IP zu sein, wobei das Kind ergänzt, dass ihr bei diesem Spiel „fast nie langweilig“ sei.

Als Gegenstand, welcher ebenfalls der Kategorie der Spielsachen zuzuschreiben ist, wird der genannte Kinderwagen gesehen. Dieser befindet sich irgendwo „drinnen“ (vermutlich im Kinderzimmer), weshalb ihn die IP im Zuge der Erläuterungen über das Zimmer und dessen Darstellung erwähnt. Das Mädchen ist der Auffassung, dass es diesen nicht gut zeichnen könne, was es als Anlass nimmt, bloß Erklärungen vorzubringen. Es handelt sich dabei wohl um einen alten Kinderwagen, wobei nicht deutlich wird, ob damit ein Spielgerät oder ein realer Buggy gemeint ist. Die IP erläutert sein Erscheinungsbild, indem sie darüber berichtet, dass ihr Bruder die Griffe abgenagt hat. Letztlich scheint sie dem Kinderwagen keine besonders hohe Bedeutung zuzuschreiben, sondern ihn vielmehr mit alten Erinnerungen zu verbinden.

Zum Zeitpunkt des Interviews scheint der „Froschi“ das wichtigste Spielzeug für die IP zu sein. Im Gegensatz zu den anderen genannten Besitztümern, welche vorwiegend in ihrer Gesamtheit erfasst werden („Puppenzeugs“, „Gewand“), wird der „Froschi“ nicht nur gesondert erwähnt, sondern auch sein Einsatz und seine Accessoires ausgedehnt erörtert. Es wird angenommen, dass es sich dabei um ein Stofftier handelt, welches das Mädchen offensichtlich als Begleiter und Freund empfindet. Das Kind scheint ihm einen hohen Bedeutungsstellenwert einzuräumen und fast jeden Tag aktiv und in unterschiedlichen Kontexten (im Kindergarten, zu Hause und eventuell auch bei den Großeltern) mit dem Kuscheltier zu spielen. Wichtig ist der IP die Anmerkung, dass ihr in diesem Spiel fast nie langweilig wird. Aufgrund des zugehörigen Inventars erscheint es möglich, dass das Mädchen den Frosch schon länger besitzt. Aus einer anderen Perspektive kann die Bedeutung des „Froschis“ auch an dessen „neuem“ Wert gemessen werden. Aufgrund der Beobachtungen des Schülers, das Kind komme jede Woche mit einem „neuen“ Gegenstand in den Kindergarten klingt auch diese Interpretation durchaus plausibel. Damit erhielte das Kuscheltier insofern einen hohen Stellenwert und große Aufmerksamkeit, da es aufgrund seiner Aktualität besonders interessant wahrgenommen wird. In weiterer Folge läge es nahe, dass die Lust und Freude am Spiel mit dem Frosch beizeiten schwindet und ein neues Spielzeug diesen Platz einnimmt.

Generell scheint sich das Mädchen gut alleine beschäftigen zu können bzw. müssen. Da ihr

Bruder „immer nur Fußball spielen oder PSP spielen“ (ebd., Z. 225) wolle und auch ihre Mutter „immer“ Nachhilfe habe, und „immer“ lernen müsse (vgl. ebd., Z. 224), bleiben der IP vermutlich keine anderen Möglichkeiten, als alleine zu spielen. Das Kind scheint etwas enttäuscht über diese Tatsache zu sein und wünscht sich vermutlich, gemeinsam mit dem Bruder zu spielen. Dies drückt sich auch in jener Passage aus, wenn die IP meint: „So einen Bruder hab ich mir nie gewünscht, der nie mit mir spielt“ (ebd., Z. 226-227). Es wird angenommen, dass ihr Geschwister bereits älter ist und damit auch divergierende Spielinteressen bestehen. Sie selbst scheint eine Vorliebe für Rollenspiele zu haben, wobei vermutlich immer wieder neue Ideen und Geschichten umgesetzt werden. Es besteht der Eindruck eines kreativen Kindes mit einem ausgeprägten Vorstellungsvermögen. Dies spiegelt sich unter anderem an den Erzählungen des Kindes wider, dass es sich gerne Geschichten ausdenke oder sich beim Zeichnen etwas vorstelle, was es dann später im Schlummerhaus des Kindergartens nachspiele. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Mädchen nach einer gewissen Handlungsautonomie strebt. Deutlich wird das in den Erläuterungen über den Verkauf von Spielsachen am Flohmarkt. Die IP erzählt, dass sie „[g]anz alleine [...] [o]hne Mama, und Papa und Oma und Opa“ (ebd., Z. 96) verkaufen dürfe. Damit scheint ihr eine hohe Verantwortung und Selbständigkeit zuteil zu werden, welche sie offensichtlich genießt und sie stolz macht. Wiederholend bestätigt das Mädchen noch einmal: „Ich darf ganz alleine verkaufen“ (ebd., Z. 98). Die Aussage „[u]ns bleibt nicht mehr so viel Zeit“ (ebd., Z. 102) lässt dennoch darauf schließen, dass die Familie unterstützend zur Seite steht und vermutlich Hilfestellungen, wie zum Beispiel bei der Preiswahl, gibt. Es besteht die Annahme, dass das Prozedere und der genaue Vorgang wohl auch in der Familie diskutiert wurde. Vor diesem Hintergrund scheint auch die Vehemenz, mit welcher das Kind diese Aussagen trifft, begründet. Ferner wird vermutet, dass auch der Sinn hinter dem Verkauf von Spielsachen in der Familie thematisiert wurde (z.B.: neuen Platz schaffen; ungebrauchte/alte Spielsachen sollen anderen Kindern Freude bereiten etc.). Das Mädchen scheint einzusehen, dass nicht mehr alle Spielsachen benötigt werden und zeigt keine Anzeichen, dass ihr eine diesbezügliche „Trennung“ schwer fällt.

- Fernseher

In der Beschreibung unterschiedlicher Morgenrituale fragt der Schüler nach, ob in der Früh Musik gehört oder ferngesehen werde. Das Mädchen verneint daraufhin, dass der Fernseher angeschaltet werde: „Denn weil wenn immer der Fernseher läuft dann dann können wir [vermutlich der Bruder und die IP; Anm. S. P.] uns nicht anziehen, dann wollen wir immer

fernsehen.“ (ebd., Z. 57-59) Am Abend wird demgegenüber wohl häufig und vor allem gerne ferngesehen: „Und genauso am Abend. Da sind wir auch ganz schwer vom Fernseher wegzukriegen“ (ebd., Z. 61-62). Die Verwendung des Begriffes „wir“ macht deutlich, dass die IP wohl die Zeit nicht alleine vor dem Fernseher verbringt, sondern vermutlich mit ihrem Bruder. Zum Zeitpunkt des Interviews wird offenbar häufig am Abend geschaut, „weil [...] der Karl im Fernseher läuft im KiKA“⁹ (ebd., Z. 64). Das Mädchen erklärt, dass es sich dabei um einen Jungen handle, der Tiere verstehe. Meistens würden sie zwei Folgen davon sehen, aber am Vortag des Interviews wäre nur eine Folge gelaufen, so die Erinnerung der IP. Aufgrund der Tatsache, dass das Kind auch häufig von den Großeltern betreut zu werden scheint (z. B. bei Krankheit oder am Nachmittag), erfolgen auch Erläuterungen hinsichtlich der Fernseherfahrungen vor Ort. Den Aussagen des Mädchens zufolge habe die Großmutter nichts dagegen, wenn die IP bei ihr fernsehe. Der Opa wird demgegenüber vom Kind als störend empfunden, da er immer „kepple“, wenn „sie“ (vermutlich die Oma oder der Bruder und die IP) fernsehen würden. Die weiteren Erzählungen lassen darauf schließen, dass das Mädchen um Erlaubnis fragen muss, wenn es fernsehen möchte. Es erinnert sich an eine Situation, in welcher sie krankheitsbedingt Zeit bei der Großmutter verbrachte und nicht den Mut fassen konnte, ein Fernseh-Einverständnis einzuholen. Ein weiteres Erlebnis, welches eine Besonderheit für das Mädchen darzustellen scheint, ist jener vergangene Moment, in welchem die Oma von sich aus das Fernsehen vorgeschlagen und angeboten hat. Die IP legt weiter dar, dass besonders in Augenblicken der Langeweile gefragt werde, ob ferngesehen werden dürfe. „Und fernschauen ist eigentlich die einzige Zeit, die ich am liebsten mache“ (ebd., Z. 163-164), so das Mädchen. Darüber hinaus erfolgen Erläuterungen, dass das Kind lieber im Kindergarten ihrer Tante wäre, da es seinen Angaben zufolge dort einen Fernseher gebe. Unklar bleibt, ob die IP dabei tatsächlich von einem Kindergarten spricht, und ob mit der Bezeichnung „Tante“ eine Verwandte oder womöglich auch eine Kindergartenpädagogin gemeint ist. Das Fokuskind scheint den Besitz und des Einsatz eines Fernsehers in einer Institution wie dem Kindergarten als Besonderheit anzusehen. Die genannte „Tante“ scheint die IP manchmal zu fragen, welchen Film sie sehen wolle bzw. verwendet sie Filme, „wenn die Kinder schlimm sind“ (ebd., Z. 171).

Aus den Aussagen geht hervor, dass das Kind offensichtlich gerne fernsieht, wobei die Nutzung von den Erwachsenen eingeschränkt wird. Am Morgen und auch untertags wird wohl weniger bis kaum ferngesehen. Die Angaben beziehen sich vorwiegend auf die Nutzung

⁹ Trotz intensiver Recherchen bleibt die Frage, welche Fernsehsendung die IP damit meint, unklar.

am Abend und in Sonderfällen wie zum Beispiel bei Krankheit. Die Formulierung des Grundes, warum am Morgen nicht ferngesehen wird, erweckt den Eindruck, dass dies in der Familie bereits kommuniziert und dadurch für die IP nachvollziehbar wurde. Auch die Formulierung „Und genauso am Abend. Da sind wir auch ganz schwer vom Fernseher wegzukriegen“ (ebd., Z. 61-62), könnte zum Teil von Argumenten anderer Personen übernommen worden sein. Letztlich drückt sich in diesen Erläuterungen ein partielles Bewusstsein um das involvierende Moment der Fernsehnutzung aus. Besonders interessant erscheint auch die Tatsache, dass das Mädchen offensichtlich gut einschätzen kann, wie viel es jeweils fernsieht. Diesbezüglich überlegt die IP, ob sie am Vortag eine oder zwei Folgen von „Karl“ am KiKA gesehen hat. Dabei scheint sie zwischen Regel und Ausnahme unterscheiden zu können, denn während normalerweise zwei Folgen laufen, wurde am Vortag bloß eine ausgestrahlt. Diese Aussagen verweisen darauf, dass das Mädchen und vermutlich auch ihr Bruder diese Sendung regelmäßig zu rezipieren scheinen. Vermutlich besteht auch die Möglichkeit, dass der tägliche Fernsehkonsum auf diese beiden Folgen beschränkt ist. Grundsätzlich scheinen die IP und ihr Bruder um Erlaubnis fragen zu müssen, wenn sie fernsehen wollen. Dies führt dazu, dass sich das Mädchen in bestimmten Situationen nicht traut, diese Bitte zu formulieren (z.B. bei den Großeltern) bzw. es im Fall des Gegenteils sehr schätzt, wenn ihr ein Erwachsener anbietet, fernsehen zu dürfen. Die Kontrolle der Fernsehnutzung erfolgt dabei auch in diesem Fallbeispiel über die Regulation der Dauer und der rezipierten Inhalte. Die Erläuterungen um die Inhalte der genannten Serie, sowie der Verweis, die Sendung werde am KiKA ausgestrahlt, unterstreichen diese Interpretation ebenfalls. Die IP scheint die Zeit, in welcher sie fernsehen darf, zu genießen. Dies zeigt sich auch in ihrer Äußerung, dass es sich dabei um die „einzige Zeit“ (ebd., Z. 163-164) handelt, die sie am liebsten habe. Besonders wenn dem Mädchen langweilig ist, stellt das Fernsehen einen guten Zeitvertreib für sie dar. Das Gefühl der Langeweile scheint dem Kind dabei oft ein Motiv zu liefern, um Erlaubnis für die Fernsehnutzung zu fragen. Das Fernsehen kann also durchaus als Vorliebe des Kindes wahrgenommen werden, wobei diese aus der Perspektive des Mädchens noch ausgedehnt werden könnte. Die Aussagen über den Fernseher im Kindergarten der Tante lassen Grund zur Annahme, dass ein Wunsch nach intensiverem Fernsehkonsum besteht. Darüber hinaus wird im Text eine Präferenz hinsichtlich des Nutzungskontextes sichtbar. Gemeint sind dabei die Darstellungen der Fernsehsituation(en) bei den Großeltern. Besonders der Großvater wird in diesem Zusammenhang als störend empfunden, da er scheinbar grundsätzlich aber vor allem auch während des Fernsehens nörgle. Vermutlich wird hier eine negative Einstellung des Opas hinsichtlich des Fernsehens

erkennbar, welche das Kind selbst nicht teilen kann. Das Mädchen nimmt das TV-Gerät als Mittel zur Unterhaltung und Überbrückung von Langeweile wahr und möchte in der Zeit der Rezeption nicht gestört werden. Dabei kommt es wohl manchmal zu Spannungen, welche sich aus der jeweils negativen bzw. positiven Konnotation des Fernsehens ergeben.

- Instrument/Tanz /Sprache

Das Mädchen erwähnt im Zuge der Erläuterungen des Nachmittagsprogrammes das Flöte Spielen, das Tanzen und „Englisch“. Zunächst meint die IP auf die Frage, was sie nach dem Kindergarten mache, dass meistens „gar nichts“ (ebd., Z. 147) wäre. Im nächsten Augenblick führt sie dies mit „[d]ann ist Englisch und Flöte“ und „da ist auch gar nichts“ (ebd., Z. 148) weiter aus. Dem folgend erzählt das Mädchen, wenn „J.“ in die Flötenstunde gehe, auch „gar nichts“ (ebd.) wäre, sondern „[n]ur bei den anderen Tagen“ (ebd., Z. 149). An diesen Stellen wird nicht genau deutlich, von wem und von welchen Zeitpunkten bzw. Tagen, an denen unterschiedliche Kurse besucht werden, die IP spricht. Mit dem Ausdruck, meistens wäre „gar nichts“ rekuriert das Kind vermutlich auf jene Tage, an welchem keine festgelegten Termine und Kurse stattfinden. Unklarheiten bleiben darüber bestehen, ob die IP alle genannten Kurse tatsächlich auch selbst besucht. In der Interpretation der Analysegruppe nimmt das Mädchen wohl an einem Tanz-, einem Englisch- und einem „Traraboja“-Kurs teil. Es besteht die Möglichkeit, dass es darüber hinaus, innerhalb einer Unterrichtsstunde, auch das Flöte Spielen lernt. Da aber in diesem Zusammenhang auch eine andere Person („J.“) genannt wird, kann dies nicht eindeutig festgehalten werden. Ausgehend von der Annahme, dass das Kind selbst an dem genannten Englischkurs und eventuell auch an dem Flötenunterricht teilnimmt, es darüber hinaus „in Schönbrunn tanzen“ (ebd., Z. 151) und am Tag des Interviews in „Traraboja“ gehen muss, besteht der Eindruck eines ausgesprochen abwechslungsreichen Nachmittagsprogramms. An der Wahl des Begriffes „muss“ wird ein verpflichtender Charakter der Aktivitäten sichtbar. Das Kind selbst schweift in seinen Erzählungen nicht aus und scheint diese Kurse als selbstverständlich bzw. gewöhnlich hinzunehmen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die Freizeitbeschäftigungen tatsächlich vom Mädchen selbst gewählt wurden und damit in einer intrinsischen Motivation begründet liegen. Obwohl eine Wahl des Kindes zum Teil durchaus möglich scheint, wird dennoch eine vorrangige Intention der Eltern vermutet. Der Familie scheint es wichtig zu sein, dem Mädchen unterschiedliche Möglichkeiten zu bieten und Interessen und Kompetenzen grundzulegen bzw. zu fördern.

- CD-Player

Das Mädchen beantwortet die Frage, ob es CDs, Videokassetten oder DVDs zuhause habe oder Musik höre mit der Aussage, dass es einen eigenen CD-Player habe. Darauf aufbauend erläutert es, dass dieser erst vor kurzem kaputt gegangen sei. In Hinblick auf die Frage, welche Musik die IP dabei höre, meint diese: „Nichts, ich hör nicht so oft“ (ebd., Z. 188). Aus den weiteren Erzählungen erfährt man, dass das Mädchen bereits ein neues Gerät bekommen hat, wobei es feststellt, dass es sich dabei um keinen CD-Player handelt. Schließlich ruft es aus: „Ohja [sic!], das ist ein CD-Player, der ist Rund [sic!] und hat Kopfhörer“ (ebd., Z. 189). Die IP meint damit wohl einen Portable CD-Player, da er als „rund“ beschrieben wird und nur mit Kopfhörern zu verwenden ist. Die weiteren Aussagen geben darüber Aufschluss, dass das Mädchen manchmal abends vor dem Schlafen gehen höre, wobei es eigentlich „immer“ hören dürfe.

Der Discman bzw. das Thema der Rezeption auditiver Inhalte ist für das Mädchen erst relevant, als der Schüler danach fragt. Das Kind weiß die Geräte (CD-Player und Discman) begrifflich noch nicht zu unterscheiden, erkennt aber deren gleiche Funktionen. Die IP verfügt über ein eigenes Gerät und kann dieses offenbar uneingeschränkt verwenden. Anders als in der Nutzung des Fernsehers kann das Kind hier nach Belieben entscheiden, wann es hören möchte. Obwohl das Mädchen offensichtlich stolz ist, selbst über einen CD-Player zu verfügen, wird gleichzeitig kein tiefgehendes Interesse hinsichtlich dessen Gebrauchs bekundet. Wichtig erscheint ihr aber dennoch die Möglichkeit, „immer“ hören zu können und zu dürfen. In diesem Kontext kann angenommen werden, dass das Kind bereits über Wissen und Kompetenzen verfügt, das Gerät zu bedienen. In jenen Fällen, in welchen das Kind den Discman letztlich heranzieht, handelt es sich vorwiegend um Abendsituationen und Rituale vor dem Schlafen gehen. Offen bleibt, welche Inhalte das Mädchen rezipiert. Es scheint keine speziellen Präferenzen zu haben, was die Aussagen um eine seltene Nutzung unterstreicht. Vermutlich handelt es sich aber vorwiegend um Geschichten, welche wohl eher als Einschlafhilfe verstanden, als bewusst gehört werden.

- Computer/Computerspiele

Im Haushalt, in welchem die IP lebt, scheint es einen Computer zu geben, auf welchem diese

aus ihrer Perspektive „immer“ spielen dürfe. Ihren Angaben zufolge hat sie „ur viele“ (ebd., Z. 198) Spiele und ergänzt, dass es sich um drei Stück handelt. Im Anschluss beschreibt das Mädchen zwei dieser Computerspiele genauer. Eines davon hat wohl mit zwei Pferden, das andere mit „Wackeltierchen“ (ebd., Z. 205) zu tun. Besonders bedeutsam erscheint der IP die Tatsache, dass eines der Spiele besonders schwierig ist, da dabei Spielanleitungen zu lesen sind. Vor diesem Hintergrund wird das Spiel mit den „Wackeltierchen“ als einfacher wahrgenommen, da in diesem Kontext keine Lesefähigkeit notwendig ist. In diesem Spiel zeigen ihr Zeichen und „die Maus“ was sie machen und welche Taste sie drücken muss. Bislang, so die weitere Beobachtung der IP, war immer bloß die Verwendung der linken Taste gefordert. Ferner beschreibt das Mädchen weitere Optionen innerhalb des Spiels, in welchem offenbar viele Teilspiele angeboten werden. Das Kind erinnert sich weiter, dass es einmal etwas angeklickt habe, was zu einem Spiel führte, in welchem „Männchen“ vereist werden mussten. In diesem Kontext kann die IP den genauen Spielablauf beschreiben und Auskunft über das Spielziel geben. Darüber hinaus zieht sie einen Vergleich zu dem Spiel „Ice Age“, in welchem im Gegensatz zum „Männchen vereisen“ das Eis konstant bestehen und der Spieler oder die Spielerin für immer gefangen bleibt. Aus dem Text geht weiter hervor, dass die IP wohl ausschließlich alleine Computerspiele spielt. Auf die Frage, ob sie manchmal mit dem Bruder oder mit den Eltern spiele, antwortet sie, dass ihr Bruder nie mit ihr spiele und ihre Mutter „immer“ Nachhilfe habe oder „immer“ lernen müsse.

Der Haushalt, in welchem die IP lebt, scheint im Besitz eines Computers zu sein, auf welchem das Mädchen aus ihrer Perspektive „immer“ spielen darf. Unklar bleibt, ob es sich bei diesem Gerät um ein Notebook, einen Stand-PC oder unter Umständen auch um eine Spielkonsole handelt, welche das Kind als „Computer“ definiert. Darüber hinaus bleibt offen, inwiefern es ein gemeinsam genutztes Medium oder den Eigenbesitz des Kindes darstellt. Obwohl das Mädchen der Auffassung ist, es dürfe „immer“ spielen, kann in Relationierung der Aussagen über das Fernsehen angenommen werden, dass auch das Computerspiel gewissen Nutzungsregeln unterliegt, die die Eltern vorgeben. Das Kind gibt weiter vor, es habe „ur viele“ Spiele, merkt aber an, dass es sich tatsächlich um drei Stück handelt. Der Verweis auf die Menge der vorhandenen Spiele lässt darauf schließen, dass die IP mit der Anzahl durchaus zufrieden ist. Darüber hinaus zeigt sie sich äußerst begeistert hinsichtlich der Inhalte. Dies zeigt sich zum Beispiel an den besonders ausführlichen Schilderungen einzelner Themen und Figuren. Die Spielinhalte scheinen grundsätzlich auf das Alter und die Kompetenzen des Kindes abgestimmt zu sein. Mit Ausnahme jenes Spiels, in welchem das Lesen von

Spielanleitungen notwendig ist, kann das Mädchen vermutlich sehr selbständig mit dem Computer umgehen. Es kann genaue Aussagen über die Inhalte machen, über Spielziele Auskunft geben und eine experimentierende Vorgehensweise beschreiben. Ein weiteres Indiz für einen regelmäßigen Kontakt ist die Beobachtung, dass das Kind in Kenntnis unterschiedlicher Begriffe wie „Tasten“ oder „klicken“ ist, welche vermutlich innerhalb der Familie kommuniziert werden. Dennoch scheint es manchmal Unklarheiten zu geben, wie sich in folgendem Satz ausdrückt: „Aber irgendwie versteh ich gar nichts“ (ebd., Z. 197-198). Das Mädchen drückt damit aus, dass es eines der genannten Spiele noch nicht gänzlich durchschaut. Im Hinblick auf die Nutzungskontexte wird angenommen, dass das Kind vorwiegend alleine Computer spielt. Die Tatsache, dass der Bruder und die Mutter oft mit anderen Dingen beschäftigt sind und deshalb als Spielpartner fehlen, scheint die IP zu enttäuschen. Das Computerspiel bietet ihr demnach die Möglichkeit, sich alleine zu beschäftigen und unterhalten zu fühlen. In anderen Worten liegt das Motiv der Nutzung wohl ausschließlich im Spaß und der Freude am Spiel begründet.

- Zeichentricksfiguren/ Zeichentricksendungen

Die IP bringt im Interview zum Ausdruck, dass sie ein Bild besitzt, welches die Figur des „Tiggers“ aus der Zeichentricksendung „Winnie Puuh“ zeigt. Dieses ist an einer Wand im Kinderzimmer angebracht. Darüber hinaus scheint sie auch über eine Bettwäsche, passend zur Serie, zu verfügen. Die Figur des „Tiggers“ wird als lustiger Charakter wahrgenommen, welcher immer viele Sachen anstellt und herumhüpft. Das Mädchen erinnert sich etwa an eine Situation, in welcher der „Tigger“ auf den Hasen der Serie, „Rabbit“, gesprungen ist. Darüber hinaus weiß es, dass die Figur „immer“ „Juhu“ und „Dubididu“ (ebd., Z. 34) rufe. Im Hinblick auf die Erzählungen zu den Computerspielen erwähnt die IP auch „Ice Age“. Die Aussagen dazu lassen keine eindeutigen Schlüsse zu, worauf sich das Mädchen mit dieser Bezeichnung bezieht. Möglich wäre, dass die IP mit „Ice Age“ selbst eine Spielbenennung vornimmt oder das beschriebene Spiel tatsächlich so heißt, weil es an den gleichnamigen Film anschließt.

Die Ausführungen lassen darauf schließen, dass die IP den „Tigger“ und den „Rabbit“ aus der Fernsehserie „Winnie Puuh“ kennt. Das Mädchen weiß über Charakterzüge und Ausdrucksformen des „Tiggers“ Bescheid und kann eine konkrete Filmszene beschreiben. Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass das Kind diese Serie regelmäßig konsumiert

(hat) und deswegen gut kennt. Es besteht die Möglichkeit, dass die Serie in der Vergangenheit, als sie eventuell gerade im Fernsehen lief, über längere Zeit hinweg rezipiert wurde. Zum Zeitpunkt des Interviews scheint nicht „Winnie Puuh“ sondern „Karl“ am KiKA rezipiert zu werden. Dies lässt darauf schließen, dass die Fernsehvorlieben von den Programmen der Kanäle abhängig sind und damit variieren. Die Sympathie, welche sich auf die Serie „Winnie Puuh“ und insbesondere auf den Charakter des „Tiggers“ richtet, bleibt indessen bestehen. Für diese Annahme sprechen die diversen Merchandise-Produkte, welche die IP zu haben scheint. Wenn es sich bei dem genannten Bild um ein Poster handelt, könnte das Mädchen vermutlich über weitere Zeitschriften verfügen, in welchen die Figuren der Serie abgebildet und ähnliche Inhalte aufbereitet sind. Damit würden bestimmte Figuren und Themen über unterschiedliche Medien hinweg rezipiert. Eine ähnliche These besteht im Zusammenhang des beschriebenen „Ice Age“-Spieles. Das Mädchen führt es mit den Erläuterungen über die Computerspiele an, wobei es möglich erscheint, dass es auch den gleichnamigen Film kennt. In Anlehnung an die Interpretationen bezüglich des Fernsehens wird auch hier ein vorwiegend hedonistisch geprägtes Nutzungsmotiv festgehalten.

Anzeichen eines medialen Habitus im Text

- **Milieu und Kapitalien**

Das Mädchen lebt zusammen mit ihrem vermutlich älteren Bruder und ihren Eltern in einem Haushalt. Die Vielzahl an unterschiedlichen Medien, die eigenen Zimmer der Kinder und die genannten Freizeitaktivitäten lassen auch in diesem Fallbeispiel auf ein bestimmtes ökonomisches Kapital der Familie und auf die Zugehörigkeit zur sozialen Mittelschicht schließen. Darüber hinaus geben die erwähnten Kurse (Instrument, Tanz, „Traraboja“) auch Anlass zur Vermutung, den Wohnort in einem städtischen Milieu zu sehen. Neben dem Vater, der Mutter und dem Bruder gehören auch die Großeltern zum näheren sozialen Umfeld des Fokuskindes. Aus den Aussagen des Mädchens kann geschlossen werden, dass es häufig von ihrer Großmutter und ihrem Großvater betreut wird und viel Zeit bei ihnen verbringt. Der regelmäßige Kontakt lässt weiter eine räumliche Nähe der beiden Wohnorte vermuten. Aufgrund der Tatsache, dass die Großeltern einen Garten besitzen, werden auch ihnen bestimmte ökonomische Ressourcen zugeschrieben. Neben dem Vater, welcher nur einmal kurz erwähnt wird, werden keine weiteren Personen benannt, welche dem Kind nahe stehen.

Diese Aspekte lassen auf ein stabiles soziales Umfeld schließen, wobei das Mädchen im Hinblick auf fehlende Spielpartnerinnen und Spielpartner auch Mängel erkennen lässt: „[M]ein Bruder, der will immer nur Fußball spielen, oder PSP spielen. Oder auch Computer spielen: Der Spiel [sic!] überhaupt nicht mit mir. So einen Bruder hab ich mir nie gewünscht, der nie mit mir spielt“ (ebd., Z. 224-227). An dieser Stelle werden sowohl die divergierenden Interessen der Geschwisterkinder, als auch die Enttäuschung des Mädchens sichtbar, den Bruder nicht als Spielpartner zu erleben. Darüber hinaus wird deutlich, dass die IP selbst wohl andere Medien nutzt als ihr Geschwister. Ähnliche Frustration zeigt sich auch in den Äußerungen über die Mutter als Spielpartnerin: „Meine Mama hat immer Nachhilfe, die muss immer lernen“ (ebd., Z. 224). Auch wenn das Fokuskind hier implizit einen Wunsch nach mehr Aufmerksamkeit und gemeinsamen Aktivitäten äußert, lassen andere Aussagen darauf schließen, dass die Mutter durchaus auch als Spielgenossin auftritt. So wird zum Beispiel das „Malen nach Zahlen“-Bild erwähnt, welches miteinander angefertigt wurde. Darüber hinaus werden wohl abends häufig gemeinsame Geschichten ausgedacht.

Der Tagesablauf des Kindes scheint ziemlich strukturiert zu sein. Es gibt wohl ein gemeinsames Frühstück, ein häufiges Mittagessen bei den Großeltern und bestimmte Abendrituale (Fernsehen, Geschichten erzählen), welche den Tag gestalten. Ferner verbringt das Kind die Zeit nach dem Kindergarten wohl häufig bei den Großeltern, wobei es sich oft im Garten aufhält und beschäftigt. Auch andere Freizeitaktivitäten wie zum Beispiel „Tanzen“, „Traraboja“, „Flöte“ und „Englisch“ werden genannt. Obwohl unklar bleibt, ob das Mädchen tatsächlich selbst alle Kurse besucht, kann festgehalten werden, dass ihr Umfeld eine Förderung von unterschiedlichen Kompetenzen und Interessen anstrebt. Ähnliches zeigt sich in den Aussagen über den Bruder, welcher wohl häufig Fußball spielen geht. Die IP scheint jenen Aktivitäten, welche sie selbst betreffen, nicht viel Bedeutung zuzuschreiben. Es besteht der Eindruck, dass die Angebote zwar wahrgenommen, aber dennoch andere Medien und Spielformen präferiert werden. Darüber hinaus können diese Kurse dem Kind auch selbstverständlich erscheinen, weshalb sie keine näheren Erläuterungen erfahren. Deutlich wird, dass offensichtlich jedes Familienmitglied andere Interessen pflegt und diese außerhalb der Familie in Form von Kursen bzw. der Zugehörigkeit zu einem Verein auslebt. Gemeinschaftsaktivitäten, welche die gesamte Familie betreffen, werden in diesem Kontext nicht genannt. Es besteht aber der Eindruck, dass in der Familie viel kommuniziert und damit verbunden auch reflektiert wird. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Verbalisierungsfähigkeit des Mädchens im Allgemeinen, sowie spezifisch in ihren Aussagen über die Fernsehregeln und

den Flohmarkt-Verkauf. Darüber hinaus kann auch das gemeinsame Abendritual der Mutter und der Tochter festgehalten werden, bei welchem Geschichten ausgedacht und erzählt werden.

Im Hinblick auf die Medien wird deutlich, dass das Mädchen Zugang zu einem gewissen Medienensemble hat und dieses auch mehr oder minder intensiv nutzt. Das Ausmaß orientiert sich an den Vorlieben der Kinder und den Vorgaben der Erwachsenen. Die Eltern scheinen auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Nutzung technischer Medien, Spielsachen und der oben beschriebenen Kurse zu achten. Sowohl dem Sohn, als auch der Tochter, werden dabei ähnliche Möglichkeiten und Rechte eingeräumt. Dies bezieht sich nicht nur auf die genannten Kurse bzw. Hobbys, sondern auch auf die Nutzung der technischen Medien. Beide Kinder scheinen sowohl den Computer, als auch den Fernseher, innerhalb bestimmter Rahmenregeln gebrauchen zu können. Die bestehenden Normen betreffen dabei auch in diesem Fallbeispiel die Nutzungsdauer und den Inhalt der rezipierten Spiele/Sendungen/etc. Das heißt, Aspekte einer Medienerziehung, welche sich an dieser Stelle erkennen lassen, orientierten sich vermutlich eher an pragmatischen, als an inhaltlichen Erklärungsmustern und Reflexionen der Mediennutzung.

- **Mediennutzung**

Im Text wird deutlich, dass sowohl das Mädchen, als auch ihr Bruder ein großes Kontingent an Spielsachen besitzen. Dafür sprechen die Beschreibungen des Kindes, wenn es vom „Puppenzeugs“, von einem „ganzen Haufen“ Kuscheltieren und von den vielen Dingen spricht, die im Zimmer des Bruders herumliegen. Die Anzahl an Spielsachen scheint bereits zu einer unübersichtlichen Menge angewachsen zu sein, weshalb die IP zum Zeitpunkt des Interviews auch den Verkauf von nicht weiter gebrauchten Objekten plant. Die Breite der Auswahl lässt darauf schließen, dass die Kinder einen wesentlichen Zeitrahmen mit dem freien, aktiv-kreativen Spiel verbringen. Spielsachen stehen uneingeschränkt zur Verfügung und können vermutlich in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden. Anhand der Erläuterungen der IP wird vermutet, dass sie sich vorwiegend alleine beschäftigt. Als wichtiger „Spielfreund“ agiert ihr Kuscheltier, der „Froschi“. Ihm räumt die IP einen wesentlichen Stellenwert ein. Aus dem Text ist zu schließen, dass der Bruder äußerst selten bzw. gar nicht als Spielpartner herangezogen wird. Auch die Mutter könnte aus der Perspektive des Mädchens öfter an ihrem Spiel teilnehmen.

Die Familie scheint weiter über ein durchschnittliches Sortiment an technischen Medien zu verfügen. Genannt werden ein CD-Player, Fernseher, Computer bzw. Computerspiele und eine Playstation Portable. Während der Fernseher und vermutlich auch der Computer Gemeinschaftsmedien darstellen, verfügt die IP über einen eigenen CD-Player. Es handelt sich wohl um einen Portable CD-Player bzw. „Discman“, da ihn das Mädchen als „rund“ beschreibt und es zum Hören Kopfhörer benötigt. Das Kind selbst kann die begriffliche Trennung zwischen einem CD-Player und einem mobilen Gerät noch nicht treffen, ordnet aber anhand der gleichen Funktionen kategorisch zu. Der Eigenbesitz und die Tatsache, dass sich der Discman offensichtlich im Zimmer der IP befindet, führen zu der Annahme, dass sie diesen uneingeschränkt und autonom nutzen kann. Dies bestätigt sich auch in der Aussage des Mädchens, wenn es heißt, sie dürfe „immer“ hören. Tatsächlich zeigt das Kind aber kein ausgeprägtes Interesse an der Nutzung des Gerätes. Es meint, der Discman würde nur manchmal am Abend vor dem Einschlafen verwendet. Dabei wird ausgedrückt, dass es sich wohl eher um ein Mittel zum Zweck handelt, wobei keine inhaltlichen Vorlieben deutlich werden.

Gegenüber dem CD-Player wird dem Fernseher und den Computerspielen mehr Aufmerksamkeit und Bedeutung zuteil. Das Mädchen scheint sich nicht ausschließlich von auditiven Inhalten angesprochen zu fühlen, sondern vor allem die Kombination mit visuellen Momenten zu schätzen. Eine Vorliebe sieht das Kind im Fernsehen. Im Zeitraum des Interviews wird regelmäßig eine Lieblingssendung mit einem Protagonisten namens „Karl“ rezipiert. Die IP kann den Inhalt der Serie nacherzählen, weiß, auf welchem Kanal die Sendung läuft und wie viele Folgen in der Regel pro Tag ausgestrahlt werden. Die Rezeption dieser Serie scheint zum täglichen Abendprogramm der IP und ihrem Bruder zu gehören und einen Übergang in der Tagesstruktur zu markieren. Während das Geschwister in Hinblick auf das gemeinsame Spiel keine Erwähnung findet, sind in diesem Kontext ähnliche Fernsehvorlieben anzunehmen. Die Nutzung des TV-Gerätes scheint auf diese beiden täglichen Serienfolgen eingeschränkt zu sein. Ansonsten müssen die Kinder wohl um Erlaubnis fragen, den Fernseher zu gebrauchen. Das heißt, auch in diesem Fallbeispiel erfolgt eine Kontrolle der medialen Praktiken der Kinder über die Nutzungsdauer und vermutlich auch über die rezipierten Inhalte. Besonders spannend erscheint, dass die IP über den involvierenden Charakter des Fernsehers Bescheid weiß: „Denn weil wenn immer der Fernseher läuft dann dann können wir uns nicht anziehen, dann wollen wir immer Fernsehen“

(ebd., Z. 57-59). An dieser Stelle wird deutlich, dass das Fernsehen eine gewisse Anziehungskraft bei den Kindern auszuüben scheint, welche andere Dinge, wie zum Beispiel das Anziehen am Morgen, unwichtig werden lassen. Ähnliche Szenen sind auch am Abend zu erwarten, wenn das Mädchen meint: „Und genauso am Abend. Da sind wir auch ganz schwer vom Fernseher wegzukriegen.“ (ebd., Z. 61-62) Hier wird der Wunsch nach einer intensiveren Fernsehnutzung sichtbar. Ferner drückt sich dieses Verlangen auch in den Formulierungen aus, in welchen das Kind davon spricht, es wäre lieber im Kindergarten der „Tante“, da es dort einen Fernseher gäbe. In diesem Kontext erkennt das Kind eine weitere Funktion des Fernsehers: „[...] und wenn die Kinder schlimm sind oder ich einen Film sehen will, dann fragt sie [die „Tante“; Anm. S.P.] einfach was für einen Film willst du dir anschauen“ (ebd., Z. 167-168). Das Mädchen erlebt den Fernseher dabei wohl als Mittel, welches Kinder in bestimmten Situationen „beruhigen“ kann. Darüber hinaus kann der Fernseher vermutlich auch ab und an als „Babysitter“ dienen. Gleichzeitig möchte die IP das Rezipieren von Fernsehsendungen und Filmen wohl ungestört genießen, weshalb sie sich negativ über das „Keppeln“ des Großvaters äußert. Anzunehmen ist, dass es in dieser Bewertung nicht ausschließlich um das Zetern an sich geht, sondern auch um die Spannung, welche sich aus der offensichtlich negativen Konnotation des Fernsehers seitens des Großvaters und der positiven Bewertung seitens des Mädchens ergibt. Letztlich lassen die Äußerungen der IP darauf schließen, dass es Fernsehregeln innerhalb der Familie gibt, welche auch thematisiert werden. Darunter fallen zum Beispiel das Fernsehverbot am Morgen, die festgelegten Abendserien und die Regel, beim Fernsehwunsch um Erlaubnis fragen zu müssen. Demgegenüber fällt es dem Kind besonders positiv auf, wenn es ihm jemand von sich aus anbietet. Die rezipierten Inhalte orientieren sich am aktuellen Fernsehprogramm und lassen Variationen hinsichtlich der gegenwärtigen Lieblingsformate zu. Während der „Karl“ zum Zeitpunkt des Interviews besondere Popularität genießt, war es in der Vergangenheit wohl „Winnie Puuh“. Aus den Erzählungen des Mädchens ist zu schließen, dass es aufgrund der Vorliebe für die letztere Sendung auch andere Gegenstände (Bettwäsche, Bild) besitzt, welche die Präferenz über das Medium des Fernsehers hinaus fortsetzt. Die Anzahl der im Interview genannten Sendungen ist überschaubar und wird als Merkmal für eine zeitbedingte Rezeption gewertet. Während diese Formate scheinbar bewusst gewählt und rezipiert werden, bleibt offen, inwiefern die Kinder das Medium Fernseher auch in passiver Weise (ev. bei den Großeltern) erleben.

Das Medium, welches das Mädchen als Computer wahrnimmt, wird vorwiegend als Spielgerät erlebt. Es geht dabei nicht eindeutig hervor, ob es sich tatsächlich um einen Computer oder

etwa um eine Spielkonsole handelt. Ihren Aussagen zufolge besitzt die IP drei Spiele, wobei sie die Anzahl als „ur viele“ beschreibt. Das heißt, das Kind scheint mit dieser Auswahl zufrieden zu sein. Gleichzeitig empfindet es den Zugang zum Computer als uneingeschränkt, da es aus seiner Perspektive „immer“ (ebd., Z. 193) spielen dürfe. In Relation zu den Aussagen über den Fernseher, können aber auch hier familiäre Normen angenommen werden. Die detailreichen Schilderungen hinsichtlich der Ziele und -inhalte der Computerspiele lassen auf eine Vorliebe des Kindes schließen. Das Mädchen kann dabei Einschätzungen treffen, welche Spiele „einfach“ bzw. „schwierig“ gestaltet sind. Als „einfach“ wird zum Beispiel das beschriebene „Wackeltierspiel“ festgehalten, da dabei Symbole erklären, was der Spieler bzw. die Spielerin zu machen hat. Demgegenüber ist es bei einem anderen Spiel notwendig, Anleitungen zu lesen, was die Kompetenzen des Kindes bislang überschreitet und deshalb als „schwierig“ empfunden wird. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass das Mädchen bereits über eine gewisse Spielerfahrung verfügt und sich dementsprechend über eigene Stärken und Schwächen bewusst ist. Als weiteres Indiz für eine regelmäßige „Computer“-nutzung ist das experimentierende Vorgehen des Kindes zu werten: „Einmal habe ich irgendwo drauf geklickt.“ (ebd., Z. 212) Das Mädchen kann also nicht nur fachspezifisches Vokabular in geeigneter Weise anwenden, sondern geht offenbar neugierig und mit dem impliziten Wissen vor, im Rahmen des Spiels sicher agieren zu können. Vermutlich ist das Kind in der Nutzung des Computers auch durch den Bruder beeinflusst, welcher ebenfalls gerne und oft mit dem Computer oder mit der Playstation Portable zu spielen scheint. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Umgang mit dem Computer gegenüber dem Fernseher offensichtlich selbstbestimmter und durch ein 'Learning by doing' erfolgt.

- **Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen zu Medien und Inhalten**

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Mediennutzung werden folgend wesentliche Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen im Fall B zusammengefasst. Dem Mädchen stehen sowohl technische Medien, als auch ein großer Bestand an Spielsachen und eine Breite an Freizeitaktivitäten zur Verfügung. Diesbezüglich scheint das Kind durchaus zufrieden mit der Ausstattung zu sein, denn es nennt keine expliziten Wünsche. Während die Freizeitaktivitäten nur am Rande genannt werden, nehmen die Spielsachen und die technischen Medien aus der Perspektive des Kindes einen bedeutenderen Stellenwert ein. Die Eltern, welche dem Mädchen eine Vielfalt unterschiedlicher Freizeitkurse anbieten, nehmen diesbezüglich wohl eine umgekehrte Wertung vor. Angenommen wird, dass die Eltern eine

Breite an Interessen und Kompetenzen ihrer Kinder fördern wollen. Die Kurse, welche die IP nennt, („Flöte“, „Englisch“, „Tanzen“) lassen darauf schließen, dass ihr Besuch an einem Bildungsmotiv orientiert ist. Auch Spielsachen und anderen Materialien („Malen nach Zahlen“-Bild) scheint ein gewisser Bildungswert immanent. Ausgehend dieser Interpretationen erfolgt die Annahme, dass die Familie der IP in einer gehobenen Mittelschicht verortet ist, welche ihren Kinder Chancen zur Entfaltung und Bildung bereitstellt. Demgegenüber werden die technischen Medien, respektive der Fernseher, vor allem zur Unterhaltung herangezogen. Das Mädchen selbst versteht den Fernseher als Mittel gegen Langeweile. Der Wunsch, mehr fernzusehen wird im Interview mehrmals auf einer latenten Ebene sichtbar. Die Nutzung des Fernsehers und das Rezipieren von unterschiedlichen Kindersendungen stellen für die IP einen Genuss dar, bei welchem sie nur ungern gestört wird (z.B. vom nörgelnden Großvater). Trotz dieser positiven Konnotation des Fernsehens seitens des Mädchens, scheint der Fernseher innerhalb der Familie nicht die Funktion eines Leitmediums einzunehmen. Das heißt, die Eltern und vermutlich auch der Großvater scheinen den Fernseher aus einer kritischeren Perspektive zu betrachten. Der Computer bzw. die Nutzung von Computerspielen werden aus der Wahrnehmung des Kindes mit einer ähnlichen Begeisterung bewertet. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wird deutlich, dass sich das Mädchen besonders von audiovisuellen Medien angesprochen fühlt. Letztlich fällt auf, dass das Medium Buch in der Wahrnehmung des Kindes keine relevante Rolle spielt. Weder der Schüler, noch das Mädchen sprechen dieses im Interview an.

Relationierung der Ergebnisse

In Anbetracht der dargestellten Ergebnisse aus der Bild- und Textanalyse werden auch im Fallbeispiel B viele inhaltliche Parallelen sichtbar. Zunächst erfolgt im Interview die Bestätigung der Annahme, dass die Familie aufgrund ihres ökonomischen Kapitals der sozialen Mittelschicht zugeordnet werden kann. Diese Vermutung erhält in der Textanalyse dennoch eine andere Prägung, da anhand der bildungsorientierten Freizeitaktivitäten auf eine gehobene Ebene einer Mittelschicht geschlossen wird. Daneben wird in beiden Analysesträngen das breite Sortiment an Spielsachen hervorgehoben, welches zudem auf eine intensive Nutzung schließen lässt. Ferner wird gleichermaßen festgehalten, dass das Kinderzimmer nicht nur als Schlaf- sondern auch als Spielort erlebt wird, in welchem das Mädchen durchaus viel Zeit zu verbringen scheint. Eine weitere Korrelation zeigt sich in der Verknüpfung der Interpretationen um die Bilder im Kinderzimmer und den Erläuterungen um

die Fernsehvorlieben. Die Bilder, welche Tiere mit menschlichen Gesichtsausdrücken (Lächeln) zeigen, führen zu der Annahme, dass es sich um beliebte Charakter oder Figuren handelt, welche das Mädchen aus Printmedien oder dem Fernsehen kennt. Diese Vermutung bestätigt sich zumindest in Hinblick auf ein Bild, welches die Figur des „Tiggers“ aus der Zeichentrickserie „Winnie Puuh“ darstellt. In diesem Kontext wurde innerhalb der Bildanalyse weiter darauf geschlossen, dass Vorlieben hinsichtlich rezipierter Inhalte bereits Spuren im Kinderzimmer hinterlassen hätten. Die Aussagen im Interview bestätigen diese These und lassen weiter erkennen, dass das Kind auch eine Bettwäsche zur Sendung besitzt. Nicht zuletzt wurde sowohl im Bild, als auch im Text, auf ein an der Unterhaltung orientiertes Nutzungsmotiv geschlossen. Im Gespräch wird dieser Gedanke weiter gefasst, da sich an manchen Erläuterungen auch ein immanenter Bildungsgehalt bestimmter Aktivitäten zeigt („Malen nach Zahlen“-Bild).

In der Gegenüberstellung von Bild- und Textdaten werden auch Betonungen differenter Aspekte sichtbar. Während sich die Interpretationen des visuellen Materials stark an den dargestellten Sequenzen orientieren und damit in ihren Ergebnissen deutlich beengt bleiben, lässt die Interviewanalyse differenziertere Aussagen hinsichtlich der medialen Praktiken und Einstellungen zu. Dies zeigt sich zum Beispiel im Hinblick auf technische Medien. Während die Kinderzeichnung keine technischen Medien erkennen lässt, fallen die darauf beziehenden Äußerungen im Gespräch deutlich umfangreicher aus, als etwa die Erläuterungen über die dargestellten Möbelstücke und Dekorationselemente im Zimmer. Vor diesem Hintergrund erschließt sich die Annahme, dass technische Medien im Relevanzsystem des Mädchens einen durchaus bedeutenden Stellenwert einnehmen, auch wenn diese nicht vorwiegend in Verbindung mit dem Zimmers gedacht werden. Während das Interview an dieser Stelle einen deutlichen Mehrwert erkennen lässt, werden andere Merkmale vor allem am Bild erkennbar. Das visuelle Material führt zu der Vermutung, dass die Bedeutungszuschreibungen des Kindes bzw. auch der Familie mitunter von ästhetischen Gesichtspunkten abhängig sind. Besonders hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die ästhetische Relevanz von Gebrauchsgegenständen wie zum Beispiel dem Netz, welches sich im Kinderzimmer befindet. Darüber hinaus erwecken auch die bedachte Farbwahl und die Äußerungen hinsichtlich der schiefen und damit „unschönen“ „Stiegen“ (vermutlich Sprossen der Leiter zum Hochbett) den Eindruck, dass Bewertungen hinsichtlich der Ästhetik von Objekten und Gegenständen vorgenommen werden. Im Interview finden diesbezügliche Auslegungen keinen Anschluss. Eine weitere Komponente, welche vorwiegend durch die

Zeichnung Beachtung findet, ist die Tatsache, dass unterschiedliche Inhalte nicht nur rezipiert (z.B. Kindersendungen), sondern offenbar auch selbst (re)produziert werden (z.B. in Form von Zeichnungen). Dieser Aspekt knüpft bei näherer Betrachtung an den Hinweis des der IP an, sie denke sich am Abend gerne Geschichten aus, wobei sie etwas vorerzähle und die Mutter bei Gegebenheit noch Ergänzungen treffe. Diese Form eines Abendrituals wird offenbar eindeutig einem Buch vorgezogen, welches weder im Bild noch im Text thematisiert wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl die Bild-, als auch die Textdaten fruchtbare Zugänge zur kindlichen Perspektive erlauben, wobei durchaus unterschiedliche Themen im Mittelpunkt eines Datenstranges stehen. Wie in diesem Fallbeispiel dargestellt, kommt es an manchen Stellen zu Validierungen der Annahmen aus der Bildanalyse. Gleichzeitig werden neue Diskussionsfelder hinsichtlich der verbalen Äußerungen eröffnet. Sowohl im Fallbeispiel A, als auch B, wird besonders eminent, dass technische Medien innerhalb der Zeichnung keinen Stellenwert einnehmen, während diese im Interview durchaus berücksichtigt werden. Hier wird also eine Differenz sichtbar, welche an dieser Stelle vermerkt und im Zuge der abschließenden Methodenreflexion weiter diskutiert werden soll.

3.3.3 Falldarstellung C

Bildbeschreibung

Die Zeichnung des Fokuskindes C zeigt vier Sequenzen. Zwei davon sind am rechten Rand angeordnet, die anderen beiden befinden sich in der Mitte des Blattes und wirken aufgrund ihrer Größe und der detailreichen und farbenprächtigen Darstellung dominanter. Jene Sequenz, welche sich am rechten oberen Blattrand befindet, zeichnet sich durch Schlichtheit aus. Das Kind verwendete bloß eine Farbe und stellte diesen Teil nur in seinen notwendigen Strichführungen dar. In den unterschiedlichen Positionierungen wurde gemutmaßt, ob es sich um eine Tür, eine Truhe, einen Kühlschrank, einen Vorhang oder um einen Schlafsack handeln könnte. Auf dem konkreten Platz der Zeichnung setzte sich die Auffassung durch, dass es sich bei dieser Sequenz um eine Tür handelt. Aufgrund dieser Interpretation erfolgte die Annahme, dass auch in diesem Fallbeispiel ein Raum gezeichnet wurde. Ferner fiel auf, dass die Tür an der oberen Kante waagrecht verläuft, während die untere horizontale

Linienführung schräg ausfällt. Vermutlich wollte das Kind damit andeuten, dass es sich um eine geöffnete Tür handelt.

Unter der Tür und damit im rechten unteren Eck des Blattes befindet sich eine beinahe quadratische Sequenz, welche ebenfalls sehr elementar gehalten ist. In ihrer Ausführung ähnelt sie der bereits beschriebenen Tür. Innerhalb des Vierecks befindet sich wiederum ein kleines Rechteck, welches Buchstaben umrandet. Der lesbare Name verdeutlicht, dass es sich um den Besitz einer bestimmten Person, in diesem Fall vermutlich dem des Fokuskindes, handelt. Ferner erlaubt er, auf das Geschlecht des Fokuskindes zu schließen, weshalb ein Mädchen hinter dem Bild vermutet wird. Es scheint der IP also wichtig zu sein, den Bildbetrachter oder die Bildbetrachterin wissen zu lassen, dass es sich dabei um ihr Eigentum handelt. Im ersten Augenblick erinnert diese Sequenz an ein Heft, welches mit einem Namen beschriftet wurde. Nach der konkreten Positionierung wurde diese Annahme aber verworfen und man gelangt zu dem Schluss, dass es sich vermutlich um einen Aufbewahrungsbehälter handelt. Aufgrund der einfachen Farbwahl könnte sowohl eine Kartonbox als auch eine Truhe dargestellt sein.

Links und etwas oberhalb des gedachten Aufbewahrungsbehälters befindet sich ein Rechteck, welches in seiner Form etwas schräg dargestellt wurde und im Inneren eine Tierfigur enthält. Die Art der Darstellung lässt annehmen, dass dieser Gegenstand auf dem Boden liegt. Durch die Nähe zum angenommenen Aufbewahrungsbehälter könnte man schließen, dass dieser Gegenstand aus der Box bzw. der Truhe genommen wurde. In diesem Zusammenhang wird die Sequenz als Buch, respektive als Bilder- oder Märchenbuch, angenommen. Möglicherweise könnte es sich auch um ein Heft oder eine bestimmte Zeitschrift handeln. Die kräftigen Ränder lassen jedoch eher auf einen festen Umschlag und damit auf ein Buch schließen. Die Gestalt und Haltung des Tieres auf diesem Buch erinnern an ein Pferd, einen Esel oder ein Einhorn. Eine eindeutige Festlegung bleibt an dieser Stelle offen, da es sich bei der am Kopf anschließenden oberen Darstellung sowohl um Ohren, als auch um ein Horn handeln könnte. Ferner irritiert die Farbgebung des Tieres, da diese in grün und orange gehalten ist. Diese Wahl lässt vermuten, dass hier ein fantastisches Tier oder eine Zeichentrickfigur abgebildet wurde. Ein Einhorn würde demnach die These bestätigen, dass die Sequenz ein Märchenbuch erkennen lassen sollte, ein Esel oder ein Pferd könnte auf ein Tiergeschichtenbuch hindeuten. Die gewissenhafte Abbildung dieser Sequenz lässt erahnen, dass es sich dabei um einen Gegenstand handelt, dem das Kind eine größere Bedeutung zuschreibt. In diesem Fall könnte es sein, dass das angenommene Buch als sehr wichtig empfunden wird oder es aber als Symbol

für eine bestimmte Aktivität in der Zeichnung Platz gefunden hat. Darüber hinaus könnte vor allem auch das dargestellte Tier die Schlüsselrolle dieser Sequenz spielen. Vielleicht handelt es sich um eine besonders lieb gewonnene Figur aus einem Buch, einem Spiel oder dem Fernsehen. Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass eine derartige Darstellung ein gewisses feinmotorisches Geschick voraussetzt, weshalb auch hier das Alter des Kindes auf fünf bis sechs Jahre geschätzt wird.

Genau über dem Buch befindet sich eine etwas undefinierbare Sequenz. In den ersten Interpretationsversuchen wurde auf einen großen orangen Vogelkopf geschlossen, welcher gerade eine Fliege verspeist. Daneben wurden ein Heißluftballon, eine Muschel, ein Fliegennetz u. a. thematisiert. In der konkreten Position, aber auch in Verbindung mit den anderen Sequenzen, konnte keine allgemeine Einigung getroffen werden, wie dieses Teilbild eindeutig zu interpretieren wäre. Durch die geschwungene Linienführung bleibt anzunehmen, dass das Gezeichnete auch in seiner realen Form etwas Unbeständiges ist. Es könnte sich um ein Netz, Tuch oder Zelt handeln, welches an der Wand befestigt ist und einen Rückzugsort im Zimmer darstellt. Die rechte, stark geschwungene Seite könnte in diesem Zusammenhang den Eingang symbolisieren. Aufgrund der Nähe zum angenommenen Buch, könnte es hier eine gedankliche Verbindung zwischen diesen beiden Sequenzen geben. Eventuell wollte das Mädchen andeuten, wo es im Zimmer am liebsten Bücher und Hefte ansieht bzw. liest.

Erhebungskontext

Die Erhebung der Zeichnung und des Interviews im Fallbeispiel C wurde von einer Schülerin durchgeführt. Das Kind, welches für die Befragung ausgewählt wurde, ist ein sechsjähriges Mädchen ohne Migrationshintergrund. Als Einstieg und Motivation für die geplante Einzelaktivität bediente sich die Schülerin einer Handpuppe, welche dem Kind den Auftrag erklärte und es in das Büro zum vorbereiteten Tisch begleitete. Die Handpuppe forderte das Mädchen zunächst auf, über sein Zimmer zu erzählen. Im Anschluss daran sollte es die vorgebrachten Einfälle und Ideen zu Papier bringen. Während des Zeichenprozesses wurden Fragen zum Tagesablauf des Kindes gestellt (z.B. Was machst du am Morgen nach dem Aufstehen? Womit beschäftigst du dich nach dem Kindergarten? Was machst du an besonderen Tagen wie am Wochenende oder in den Ferien?). Aus dem Protokoll geht hervor, dass sich die Schülerin in ihren Fragen auch an dem Gezeichneten des Fokuskindes

orientierte. Dieses Interesse bestärkte das Mädchen vermutlich darin, weiter zu erzählen und die Darstellungen genau zu erörtern. In diesem Kontext beschreibt die angehende Kindergartenpädagogin, dass das Kind „stolz“ über das Zimmer und seine Spielsachen berichtete und sich phasenweise völlig konzentriert dem Zeichnen hingab. Insgesamt wird eine gute Gesprächsatmosphäre festgehalten, was nicht zuletzt an der Handpuppe lag. Auf einige der Fragen reagierte das Mädchen durchaus ausweichend, doch durch wiederholtes Nachfragen konnten die offenen Lücken schnell geschlossen werden. Zuletzt wurde das fertige Werk gemeinsam begutachtet und in seinen Einzelheiten besprochen. Auch hier nutzte die Schülerin erneut die Gelegenheit, dem Kind Raum zu weiteren Erzählungen zu geben. Die Handpuppe bedankte sich am Ende für das Gespräch und begleitete das Mädchen zurück in den Gruppenraum.

Letztinterpretation des Bildes

Die Protokolle der Schülerin bestätigen, dass die Zeichnung von einem Mädchen stammt, welches auch ihrem Alter entsprechend richtig eingeschätzt wurde. Darüber hinaus wird deutlich, dass auch hier ein Zimmer dargestellt wurde. Im Vergleich zu den bisher dargestellten Räumen in den Beispielen A und B stehen in diesem Fall nicht die Möbel im Vordergrund, sondern offensichtlich andere Dinge, welche für das Mädchen den Charakter ihres Zimmers widerspiegeln. Aus der Wahl der dargestellten Sequenzen kann einmal mehr geschlossen werden, dass sie für das Mädchen eine tiefere Bedeutung haben. Als besonders spannend zeigte sich die Interpretation der geöffnet dargestellten Tür. Betrachtet man sie als bloßes Objekt und dem ihr impliziten Zweck, markiert sie eine Schnittstelle zwischen einem Raum und einem anderen. Für das Mädchen mag das zum Beispiel den symbolischen und räumlichen Übergang von ihrem eigenen Besitz und dem der anderen bedeuten, da es sich um ihr Zimmer mit ihren eigenen Sachen handelt. Die Tür könnte demnach sowohl real greifbar, aber auch als Metapher für die Abgrenzung und Eigenständigkeit des Mädchens stehen. Denkbar wäre jedoch auch, dass sie das Gegenteil versinnbildlicht. Durch die geöffnete Tür bleibt der Anschluss zu den anderen Personen im Haushalt aufrecht. Vielleicht hat es das Kind gerne, sich nicht alleine zu wissen und die Geräusche im Haushalt, die durch geöffnete Tür ins Zimmer dringen, als Sicherheit zu empfinden. Damit erhält sich das Kind die Konnektivität zur übrigen „Welt“. Diese Auffassung könnte aber auch mit der Perspektive der Eltern korrelieren. Es wäre denkbar, dass auch die Eltern gerne außerhalb der Sichtweite mit ihrer Tochter verbunden bleiben und deswegen die Tür offen halten. Damit erwächst auch in ihnen

ein Gefühl der Sicherheit und Kontrolle. Beide Thesen, die der Abgrenzung oder der Konnektivität, haben ihre Berechtigung, weshalb eine konkrete Festlegung hier offen bleibt. Immerhin könnte es auch ambivalente Auffassungen seitens des Kindes darüber geben.

Der Aspekt von Besitz und Eigentum erschließt sich weiterhin auch aus dem abgebildeten Aufbewahrungsbehälter. Der Name darauf verweist, dass dieser Gegenstand und dessen Inhalt dem Fokuskind gehören. Dem Mädchen scheint es wichtig zu sein, dies auch in der Zeichnung zu betonen. Eventuell bewahrt das Kind in dieser Box wertvoll und wichtig empfundene Dinge auf, welche nur für die eigene Verwendung gedacht sind. Zum Beispiel könnten sich unterschiedliche Mal- und Bastelutensilien, Verkleidungsmaterialien oder eine Sammlung an unterschiedlichen „Schätzen“ darin befinden. Aufgrund der Nähe zum dargestellten Buch besteht auch die Möglichkeit, dass diese Box Lektüren beinhaltet. Das Buch bzw. eventuell die Zeitschrift würde dann nach Gebrauch vermutlich wieder in der Kiste landen. Letztlich gibt der Name auf der Box auch Aufschluss darüber, dass das Mädchen bereits in Kenntnis von mehreren Buchstaben ist. Vermutlich kann das Kind bereits ein wenig lesen oder es hat den Wunsch, es zu lernen. Zumindest kann aufgrund des Buches darauf geschlossen werden, dass es mit Printmedien in Kontakt ist und diese auch regelmäßig zu nutzen scheint. Es besteht der Eindruck, dass das Mädchen viel Zeit in die Sequenz des Buches investiert und konzentriert daran gearbeitet hat. Diese Auffassung korreliert mit den Angaben aus der Reflexion, worin die Schülerin beschreibt, dass sich die Aufmerksamkeit des interviewten Mädchens zuweilen sehr auf die Zeichnung und weniger auf die Fragen komprimierte. Den Abbildungen des Buches und des orange färbigen Etwas wurden in ihrer Farbwahl und ihrem Detailreichtum mehr Aufmerksamkeit geschenkt als etwa den anderen beiden Sequenzen. Somit stellen das Buch und das Zelt auch den dominanten Part der Zeichnung dar. Sie scheinen in der Auffassung des Mädchens einen hohen Stellenwert zu haben. Anders als in den bisherigen Fallbeispielen, in welchen die Möbel und Dekorationsgegenstände die wesentlichen Elemente der Kinderzimmer darstellen, steht die Abbildung des Buches oder der Zeitschrift in diesem Exempel für eine Aktivität. Das heißt, dieser Sequenz ist die Tätigkeit des Lesens oder des Betrachtens implizit. Das Zelt könnte im Weiteren darüber Aufschluss geben, wo am liebsten gelesen wird.

Anzeichen eines medialen Habitus im Bild

Im Hinblick auf Anzeichen eines medialen Habitus kann zunächst das angenommene Buch bzw. die Zeitschrift thematisiert werden. Wie bereits angesprochen, hat sich das Mädchen bei dieser Sequenz besonders um eine exakte Darstellung bemüht. Aus dieser Tatsache wird geschlossen, dass es sich um ein Werk handelt, das dem Mädchen sehr vertraut ist und welchem ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Daraus ergibt sich wiederum die Annahme, dass sich das Kind regelmäßig mit explizit diesem Gegenstand oder aber auch anderen dieser Art, also Büchern bzw. Printmedien, auseinandersetzt. Eventuell drückt sich in der Darstellung ein gegenwärtig bestehendes Bedürfnis, selbst schon lesen zu können und weiterführend der Wunsch aus, älter bzw. in der Wahrnehmung des Kindes „groß“ zu sein. In Anbetracht der erläuterten Aspekte und der darauf aufbauenden Thesen kann letztlich allgemein ein Interesse des Mädchens gegenüber Büchern bzw. Printmedien bekundet werden. Der angeführte Name auf dem Aufbewahrungsbehälter kann in diesem Kontext ein Indiz liefern, dass sich das Mädchen bereits mit Schrift auseinandersetzt. Auch wenn die Zeichnung bloß ein einziges Druckwerk festhält, kann angenommen werden, dass der Haushalt durchaus mehrere umfasst. Ein Teil der Bücher bzw. Printmedien, respektive der des Mädchens, wird vermutlich in der dargestellten Kiste bereitgehalten. Damit liegt der Schluss nahe, dass andere Familienmitglieder einen ähnlichen Aufbewahrungsort für diverse Medien besitzen. Da die Kiste im Zimmer des Mädchens steht ist anzunehmen, dass das Kind die Lektüre uneingeschränkt nach Belieben nutzen kann. Das würde bedeuten, dass die Eltern im Besitz von Büchern keine Problematik sehen und diese vorbehaltlos zur Verfügung stellen. In anderen Worten erhielten Medien dieser Art damit eine positive Wertung, was in vielen Fällen auch einer von der Buchkultur getragenen Generation entspräche. Darüber hinaus kann aufgrund der Titelseite des Werkes festgestellt werden, dass es sich wohl um kindgerechte Inhalte im Buch handelt. Auch die als Zelt interpretierte Sequenz scheint altersadäquaten Ansprüchen nach Farbe und Form gerecht zu werden. Vermutlich legen die Eltern ebenso in Hinblick auf andere Medien Wert, die Inhalte diverser Formate zu kennen, welche ihr Kind konsumiert. Im Zimmer selbst sind keine weiteren Medien wie Spielsachen oder technische Geräte zu erkennen. Tatsächlich scheinen aber auch hier in der Wahrnehmung des Mädchens bloß die dargestellten Objekte als relevant. Die gezeichneten Gegenstände scheinen eine persönliche Note zu tragen und lassen vermuten, dass sich das Mädchen gerne im eigenen Zimmer aufhält. Das heißt, der Raum wird nicht bloß als Schlafbereich, sondern auch für Freizeitbeschäftigungen genutzt. Die wenigen Dinge, die dem Kind als wichtig erscheinen,

werden besonders umfassend gezeichnet und im Interview stolz erläutert. Dieser Stolz drückt vermutlich die Freude aus, welche das Mädchen an den Dingen hat. Es besteht die Annahme, dass die beiden dominanten Objekte eine besondere Faszination im Kind auslösen. Denkbar wäre, dass sich das Mädchen besonders von den fantastischen Geschichten oder bestimmten Figuren angesprochen fühlt. Auch der gute Bezug zur Handpuppe der Schülerin bekräftigt eine Vermutung dieser Art. Diese Vorlieben könnten sich auch im weiteren Medienverhalten des Mädchens widerspiegeln. Da auch in diesem Fallbeispiel wiederum ästhetische Aspekte eine Rolle zu spielen scheinen, kann auch hier die Vermutung abgegeben werden, dass diese die Bewertung von anderen Medien und Gegenständen ebenfalls beeinflussen können.

Letztlich lassen sich auch im Zuge der Analyse dieses Bildes kaum Aussagen über familiäre Hintergründe des Kindes ableiten. Lediglich die geöffnete Tür lässt das Bild einer gedanklichen Nabelschnur zwischen dem Kinderzimmer und dem übrigen Haushalt entstehen. Damit wäre es den Eltern oder dem Mädchen wichtig, Anschluss zu bewahren, der auch in Hinblick auf andere Themen relevant werden könnte.

Relevante Medien und Inhalte im Interview

- Barbie-Kiste

Die Barbie-Kiste ist der erste Gegenstand, welchen die IP im Interview nennt. Sie verbalisiert dabei ihren Zeichenvorgang und erzählt auf weitere Nachfrage der Schülerin, dass die Barbie-Kiste in ihrem Regal stehe. Aufgrund der frühen Nennung kann angenommen werden, dass der Inhalt dieser Kiste dem Mädchen sehr wichtig erscheint. Diese Einschätzung bestätigt sich im weiteren Gesprächsverlauf, da das Mädchen immer wieder betont, wie gern sie mit Barbies spiele. In anderen Worten stellt das Spiel mit Puppen wohl eine Lieblingsaktivität des Kindes dar, welcher es sich vermutlich häufig widmet.

- Bücher

Das Fokuskind C hat laut seinen Aussagen viele Bücher. Das Mädchen erzählt, dass es Bücher gerne mag und benennt als Lieblingsbuch ein „Pferdebuch“. Dieses wird auch in der Zeichnung festgehalten. Über den eigentlichen Inhalt des Buches wird nicht gesprochen. Darüber hinaus erfolgen keine weiteren Informationen hinsichtlich anderer Werke im

Haushalt. Die IP meint: „Wenn ich lesen kann, lese ich die“ (Interview C, Z. 48). Diese Aussage lässt darauf schließen, dass das Kind die Schriftsprache noch nicht schlüssig entziffern kann. Wenn es sich also mit Büchern auseinandersetzt, so reduziert sich die Nutzung wohl auf die Betrachtung der Bilder im Buch. Darüber hinaus werden die Bücher auch des Öfteren von der Mutter oder manchmal der Großmutter vorgelesen. Die IP erläutert in diesem Zusammenhang, dass die Mutter wohl (zeitlich) nicht immer kann, weshalb dann die Oma das Vorlesen übernehme. Das Mädchen erzählt, dass es sich dabei um ein abendliches Ritual handelt, welches aber wohl nicht täglich vorkommt. In der Frage, ob das Mädchen lieber fernsehe oder ein Buch lese, zieht es eindeutig die Nutzung des Fernsehers vor: „Ich tu lieber Fernsehschaun“ (ebd., Z. 159). Die IP begründet diese Präferenz mit der Tatsache, dass sie noch nicht lesen könne. Die I schlägt vor, die IP könne sich doch nur die Bilder im Buch anschauen, worauf das diese antwortet, dass dies aber nichts nütze, wenn sie ein Buch ohne Bilder verwenden möchte. In anderen Worten drückt sich an dieser Stelle ein grundsätzliches Interesse des Mädchens aus, sich der Schriftsprache zu bedienen. Gleichzeitig klingt ein gewisses Bedauern seitens der IP durch, dieser Fähigkeit noch nicht mächtig zu sein. Möglicherweise ist das Mädchen dem Gebrauch von Bilderbüchern bereits etwas überdrüssig, weshalb es sich bereits darauf freut, selbst lesen zu können. Bis dahin kompensiert die IP den empfundenen Mangel mit dem Fernseher, welcher es ebenfalls ermöglicht, in Geschichten und andere „Welten“ einzutauchen. In Bezug auf das Pferdebuch und die bereits erwähnte Barbie-Kiste gibt sich das Kind wohl allgemein gerne fantasiereichen Spielen und Inhalten hin. Basierend auf den Annahmen, dass es auch in dieser Familie viele Bücher zu geben scheint und regelmäßig vorgelesen wird, erfolgt der Schluss, dass dieses Medium positiv assoziiert wird. Auch die Aussage des Mädchens, sie würde Bücher lesen, wenn sie lesen könnte, lässt vermuten, dass das Kind dieses Medium auch für sich selbst als wichtig erachtet.

- Spielsachen

Das Mädchen erzählt, dass es nach dem Mittagessen jeweils „spielen“ gehe. Darunter fallen für die IP etwa Rad oder Roller fahren, zeichnen und anderen Sachen, die in diesen Erläuterungen nicht weiter ausgeführt werden. Auf die Frage der Schülerin, was das Kind bei Ideenlosigkeit mache, antwortet dieses, dass es dann die Mutter um Erlaubnis frage, einen Freund oder eine Freundin zu besuchen bzw. jemanden einzuladen. Bei angemessenem Wetter wird dann wohl bevorzugt im Freien gespielt (z.B. Trampolin hüpfen). Das Mädchen und ihre Freunde und Freundinnen (vermutlich Nachbarkinder) scheinen über eine gewisse Bandbreite

an Outdoor-Spielsachen zu verfügen. Aus dieser Vermutung leitet sich auch die Annahme ab, dass ein gewisser Nutzungsraum zur Verfügung stehen muss. In diesem Fall könnte es sich zum Beispiel um einen Hof, eine Spielstraße, einen Garten oder einen geteilten Spielplatz handeln. Die Worte des Mädchens lassen darauf schließen, dass diesbezüglich ein spontaner Austausch mit Freundinnen und Freunden aus der näheren Umgebung stattfinden kann und es sich zum Teil auch selbständig auf den Weg macht. Die IP scheint gerne in Gesellschaft zu spielen, wobei wohl die benachbarten Kinder das wichtigste Netzwerk bilden. Vermutlich handelt es sich um Gleichaltrige, welche auch ähnliche Interessen mit dem Mädchen teilen. Zum Beispiel könnte es hier Möglichkeitsräume für das Mädchen geben, die rezipierten Medien und Inhalte in Form von Rollenspielen o. Ä. umzusetzen.

Aufgrund der genannten Aktivitäten (Rad und Roller fahren, Trampolin hüpfen) kann angenommen werden, dass sich die IP gerne bewegt und aufgrund der Umgebung naturverbunden ist. Ein Indiz dafür scheint auch jene Bemerkung des Kindes zu sein, dass es beim Mittagessen die Vögel zwitschern höre. Vermutlich handelt es sich bei den Tätigkeiten auch um familiäre Präferenzen, welche zum Beispiel in der gemeinsam verbrachten Freizeit eine Rolle spielen. Ferner wird deutlich, dass das Spiel im Freien besonders geschätzt und durch die Bereitstellung der notwendigen Spielsachen von den erwachsenen Bezugspersonen gefördert wird. Wenn das Spiel wegen Schlechtwetter in die Innenräume des Hauses bzw. der Wohnung verlegt werden muss, ändern sich damit auch die Spielsachen. In diesem Fall beschäftigt sich die IP am liebsten mit Barbies, Polly Pocket, der Babyborn-Puppe oder spielt „Kind Mama Papa, Baby“ (ebd., Z. 110). Es wird angenommen, dass das Mädchen diese Spielsachen sowohl alleine, als auch zusammen mit Freunden und Freundinnen nutzt.

Die IP scheint eine beträchtliche Auswahl hinsichtlich der genannten Spielsachen und dem zugehörigen Zubehör zu besitzen. Insgesamt entspricht dies einem Sortiment, welches vorwiegend als „Mädchenspielzeug“ interpretiert werden könnte. Wesentliche Bestandteile des Barbiepuppen-Sortiments sind etwa Kleidung und Accessoires, welche sich zum Teil an den tatsächlichen Modetrends der Gegenwart orientieren. Die Barbiepuppe transportiert darüber hinaus noch immer ein äußerst traditionelles Familien- und Frauenbild. Das Kind scheint sich von dieser Thematik sehr angesprochen zu fühlen, da sich diesbezügliche Vorlieben in allen genannten innerhäuslichen Spieldimensionen erkennen lassen. Neue Impulse hinsichtlich der Spielgestaltung werden vermutlich auch aus den rezipierten Fernsehserien und Geschichten bezogen. Im Hinblick auf die Fernsehnutzung, welche in einem eigenen Punkt expliziert wird,

kann auch angenommen werden, dass das Mädchen die Artikel um Barbie und Polly-Pocket aus den Werbesendungen kennt und daraus Wünsche und Sehnsüchte erwachsen. Vermutlich handelt es sich auch um allgemein anerkannte und populäre Artikel innerhalb der Peer-Gruppe. Über den Besitz bestimmter Spielobjekte könnte auch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe konstituiert werden. Im Fall des Fokuskindes C scheinen diese Waren nicht nur von außen an sie herangetragen zu werden, sondern das Mädchen scheint sich mit den Spielsachen und deren immanenten Themen auch selbst identifizieren zu können.

Im Zusammenhang mit den Spielsachen kann auch das genannte „Hannah Montana“-Spiel thematisiert werden. Das Kind erwähnt Karten und weiß um das Spielziel Bescheid: „[...]do muss ma spüln, wer erster auf der Bühne oben is“ (ebd., Z. 192). Die Figur der „Hannah Montana“ kennt die IP aus der gleichnamigen Fernsehserie, welche sie auch regelmäßig zu rezipieren scheint (siehe auch Fernseher). Die Frage, ob das Mädchen auch noch andere Spiele habe bejaht dieses zwar, es kann aber des Weiteren keine Auskunft darüber geben, um welche es sich dabei handelt. Vermutlich misst die IP diesen weniger Bedeutung bei, als den bereits angeführten Unterhaltungsmitteln. Allgemein besteht der Eindruck, dass sich das Kind mit seinen Besitztümern und Spielsachen zufrieden gibt und wohl auch ein wenig stolz auf die Auswahl ist. Obwohl im Interview kein expliziter Wunsch angeführt wird, kann aufgrund des vorhandenen Sortiments angenommen werden, dass das Mädchen ab und an Sehnsüchte kommuniziert. In diesem Kontext kann auch die „Riesen-Diddlina“ genannt werden, welche die IP wohl erst vor kurzem bekommen hat. Als das Kind diese erwähnt, scheint nicht die Aktivität mit diesem Kuscheltier (schlafen gehen) im Vordergrund zu stehen, sondern vorwiegend der Besitz eines solchen.

Neben den Spielsachen scheint auch der soziale Kontext der Spielsituationen relevant. Sowohl die genannten Freunde und Freundinnen, welche wohl aus der näheren Umgebung stammen, als auch der Bruder und dessen Freunde und Freundinnen werden als relevante Spielpartner und –partnerinnen betrachtet. Aufgrund der Medien, welche in Zusammenhang mit ihm genannt werden (Fernseher und Nintendo Wii), wird angenommen, dass er älter als das Mädchen ist. Seine Interessen scheinen grundsätzlich anders verortet zu sein, als die der IP. Im Spiel mit dem Playmobil scheint es aber einen gemeinsamen Nenner zu geben. In eine Reihenfolge gebracht wird das Spiel mit den Peers wohl auf beiden Seiten wichtiger eingeschätzt zu werden, als die Beschäftigung mit der Schwester bzw. dem Bruder.

- Elektronische Spiele/Spielkonsole

Der Bruder des Mädchens besitzt in seinem Zimmer einen Fernseher, welcher wohl ausschließlich für das Wii-Spiel genutzt wird. Die IP erzählt, dass sie selbst nicht spiele und es auch noch nie ausprobiert habe. Auf die Frage, ob es sie denn gar nicht interessiere, antwortet das Mädchen, dass es manchmal zuschauen. In diesem Zug erwähnt das Kind auch, dass der Bruder immer „Angebote“ mache, wenn er etwas haben möchte. Es ist also anzunehmen, dass der Bruder dem Mädchen gelegentlich „Tauschgeschäfte“ vorschlägt, in welchen wohl auch das Wii-Spiel eingesetzt wird. Das Interesse, Wii zu spielen, könnte also grundsätzlich vorhanden sein, aber das Mädchen scheint sich nicht auf die „Angebote“ des Bruders einlassen zu wollen. Darüber hinaus ist es immer der Zustimmung des Bruders verpflichtet, da dieser selbst über die Spielkonsole verfügt. Das heißt, das Mädchen ist immer auf den „guten Willen“ des Geschwisters angewiesen. Die Tatsache, dass die IP dem Bruder manchmal beim Spielen zusieht, drückt aus, dass das Spiel durchaus Spannung erzeugt. Vermutlich nimmt es das Fokuskind hin, dieses Spiel selbst nicht spielen zu „dürfen“ bzw. scheint das Interesse demgegenüber dennoch eingeschränkt.

Die Frage, ob die IP auch „elektrische Spiele“ habe, beantwortet diese mit einem „Ja“. Die Schülerin möchte weiter wissen, um welche es sich dabei handelt. Als Beispiel dafür nennt das Mädchen: „Zwei süße Bären, eins ist ein Eichhörnchen und eins ist ein Eisbär“ (ebd., Z. 202). Auf die Aussage der Interviewerin „die können sich dann bewegen“ reagiert die IP bestätigend und erklärt, der Eisbär könne schlafen. Er läge dann am Boden, wenn er in Ruhe gelassen und ein paar Mal gedrückt werde. Es handelt sich scheinbar um Plüschtiere mit elektronischen Funktionen. Es erfolgt keine Auskunft darüber, inwiefern diese Figuren eingesetzt werden. Vermutlich fließen sie des Öfteren in die Rollen- und Freispiele des Mädchens mit ein. Demzufolge kann festgehalten werden, dass der Haushalt außer der Nintendo Wii wohl über keine weiteren nennenswerten Spielkonsolen verfügt. Zumindest spielen sie in der Wahrnehmung des Kindes keine weitere Rolle. Die IP selbst zieht in der Frage nach „elektrischen Spielen“ jene Artikel heran, welche ihr selbst am nächsten liegen und welche sie dieser Kategorie zuteilt.

- Fernseher

In der Familie des Fokuskindes C gibt es wohl mehrere Fernseher. Eines der Geräte befindet sich im Zimmer des Bruders und wird wohl ausschließlich in Verbindung mit dem Nintendo Wii-Spiel genutzt. Weitere befinden sich „unten“ und „bei“ der Mutter. Vielleicht meint das Kind damit, dass seine Mutter ein TV-Gerät im Schlafzimmer hat. Gegenüber dem Medium Buch hat der Fernseher gegenwärtig mehr Bedeutung, da die IP noch nicht lesen kann. Man könnte also meinen, der Bildschirm stelle bloß eine Alternative zum Lesen dar. Tatsächlich wird aber sichtbar, dass dem Fernseher und den rezipierten Inhalten dennoch ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Die Antworten zum Kontext der Fernsehaktivität fallen mit den Wörtern „Jo“ und „mm“ relativ knapp aus. Wird „mm“ als Zustimmung interpretiert, kann angenommen werden, dass das Mädchen jeden Tag fernsieht. Es erzählt weiter, dass die Lieblingssendung „Hannah Montana“ heißt. Außerdem schaue sie gerne Barbie-Filme. In anderen Worten zeigen sich übereinstimmende Präferenzen hinsichtlich der Spielsachen und der rezipierten Fernsehsendungen. Darüber hinaus besitzt das Mädchen auch ein Poster von „Hannah Montana“, welches auch in der Zeichnung dargestellt wird. Das Kind meint aber, dass es die „Hannah Montana“ noch nicht zeichnen könne, in dem Bild aber versucht habe, das erwähnte Poster zu veranschaulichen. Auch das erwähnte Spiel stellt einen Zusatzartikel zur Serie dar. Das Kind bestätigt mit einem „mh“ weiter, dass ihm die Figur der Hannah Montana gefalle und es diese gerne möge. Aufgrund der konvergenten Rezeption dieser Figur wird angenommen, dass die „Hannah Montana“ eine gewisse Faszination beim Mädchen auslöst. Die Protagonistin ist ein 13-jähriges Schulmädchen, welches ein Doppelleben als Sängerin führt. Das heißt, dem Leben der Figur ist eine gewisse Dualität immanent: Zum einen handelt es sich um einen „gewöhnlichen“ Teenager mit typischen Problemen, zum anderen steht die Jugendliche regelmäßig im Rampenlicht, was eigene Herausforderungen mit sich bringt. Diese Thematik scheint für das Fokuskind C äußerst ansprechend zu sein. Eventuell stilisiert das Mädchen die Figur der Hannah Montana auch zu einem Idol. Das heißt, es besteht ein Wunsch, diesem Vorbild nachzueifern. Vermutlich finden diesbezügliche Impulse bereits Eingang in die Rollenspiele der IP. Aufgrund der Aussage „I was no net ganz wos des is“ (eigentlich im Zuge der Erklärung des gezeichneten Objektes) kann unter anderem auch vermutet werden, dass das Mädchen den gesamten Sinn der Serie noch nicht gänzlich erfasst. Als weitere Lieblingsserie benennt das Mädchen „Zack und Cody im Hotel“. Das Mädchen meint damit wohl die US-Serie „Hotel Zack & Cody“. Die beiden Jungen in den Hauptrollen sind eineiige Zwillinge, welche gemeinsam mit ihrer Mutter (einer Sängerin)

in einem Hotel wohnen. Diese Sitcom entspringt demselben Serienuniversum wie „Hannah Montana“, weshalb es auch hin und wieder zu Verknüpfungen der beiden Serien kommt. Vermutlich handelt es sich also um ähnliche Formate, welche eine klar definierte Vorliebe der IP erkennen lassen. Auf die Frage der I, ob das Mädchen am Nachmittag oder am Abend fernsehe, meint dieses, es schaue am Abend, wobei Zack und Cody „nicht immer“ wäre. Darüber hinaus bestätigt das Fokuskind die Frage, ob die Mutter das auch erlaube, mit einem „Ja“. Das heißt, das Mädchen schaut zu einem großen Teil vor allem am Abend fern. Der Nachmittag scheint von anderen Aktivitäten wie zum Beispiel dem Spiel im Freien oder dem Puppenspiel dominiert zu werden. Die abendliche Nutzung des Fernsehers könnte zum Beispiel die Übergangssituation zur Ruhezeit markieren. Neben dem Motiv der Unterhaltung könnte hier auch jenes der Überbrückung von Langeweile geltend werden. Darüber hinaus wäre es auch denkbar, dass der Fernseher in manchen Fällen als Babysitter auftritt und die Mutter (von einem Vater wird nicht gesprochen) damit entlastet wird. Unklar bleibt, ob die IP und ihr Bruder jeweils um Erlaubnis fragen müssen, um fernsehen zu dürfen. Im Vergleich zu Fall A scheinen diese beiden Geschwisterkinder den Fernseher selbst bedienen zu können und damit grundsätzlich die Möglichkeit zu haben, außerhalb des Kontrollfeldes der Eltern bzw. der Mutter fernzusehen. Die IP bestätigt weiter, dass sie viele Filme zuhause habe. In diesem Kontext geht nicht hervor, ob die Filme, nach denen gefragt und deren Besitz bestätigt wurde, auch rezipiert werden oder vorwiegend der besitzende Aspekt im Vordergrund steht. Es könnte sein, dass es sich auch um Filme der Mutter handelt, welche die IP zwar in ihrer Menge wahrnimmt, sie aber tatsächlich nicht nutzt. Ferner könnten die Filme allgemein im Zusammenhang mit dem Fernseher gesehen werden. Im Bewusstsein des Kindes könnte keine explizite Unterscheidung zwischen Filmen (etwa auf DVDs) und Filmen im Zuge des TV-Programms getroffen werden. Da es im Zuge des Fernsehens eine Vielfalt an Filmen erkennt, könnte auch der Schluss folgen, dass es viele Filme „zuhause“ habe. Die IP selbst scheint vorwiegend die im TV dargebotenen Serien und Filme zu konsumieren, als bewusst ausgewählte Filme zu rezipieren.

Hinsichtlich des Umfeldes der Fernsehsituation bleiben wesentliche Faktoren ungeklärt. Zum Beispiel wird nicht deutlich, welchen Fernseher das Mädchen tatsächlich verwendet. Vermutlich könnte es sich dabei um jenen handeln der „unten“, also vermutlich in einem Gemeinschaftsraum, steht. Da der Bruder den Fernseher in seinem Zimmer ganz und gar für das Nintendo Wii-Spiel zu nutzen scheint, wird wohl auch er das gleiche Gerät wie die IP benutzen, um fernzusehen. Es kann angenommen werden, dass die beiden Kinder des

Öfteren gemeinsam fernsehen. Eventuell könnte die Präferenz für die genannten Serien ursprünglich vom Bruder stammen, welche dann die IP durch ein „Mitschauen“ ebenfalls übernommen hat. Zu erwähnen ist auch, dass die IP wohl regelmäßig unter der Obhut der Großmutter steht, und damit einen weiteren Zugang zu einem Fernsehapparat hat. Es scheint dem Kind auch erwähnenswert, dass der Fernseher der Großeltern „neu“ ist.

Anzeichen eines medialen Habitus im Text

- **Milieu und Kapitalien**

Das Mädchen nennt im Zuge des Interviews ihre Mutter, den Bruder und ihre Großeltern. Darüber hinaus fallen auch Namen von Freunden und Freundinnen der IP, des Bruders und offensichtlich auch der Mutter. Auch in diesem Fallbeispiel wird kein Vater erwähnt. Die Familie scheint über ein soziales Netzwerk zu verfügen, wobei die Freunde und Freundinnen der Mitglieder allen vertraut sind und selbstverständlich den Alltag mitgestalten. Die wesentlichen Bezugspersonen des Mädchens sind wohl die Mutter, die Großmutter und die Peers. Obwohl auch der Bruder mehrmals erwähnt wird, besteht nicht der Eindruck, dass die IP ein inniges Verhältnis zu ihm pflegt. Dies drückt sich auch in den Verbalisierungen des Mädchens aus, da es vorwiegend von sich selbst spricht. Aufgrund der Medienauswahl (Fernseher und Nintendo Wii im Zimmer) des Bruders kann angenommen werden, dass dieser älter als das Fokuskind ist. Darüber hinaus scheint er seine Schwester manchmal für seine Zwecke nutzen zu wollen, wenn er ihr etwa „Angebote“ macht. An einer anderen Stelle berichtet die IP auch, dass ihr Bruder sich am Morgen manchmal „schlimm“ gegenüber ihr benehme bzw. Blödsinn mache. Dieses Verhalten scheint das Mädchen zu ärgern bzw. fühlt es sich ihm in solchen Situationen vermutlich unterlegen. Auch die bestehenden Interessen seitens der IP und ihrem Bruder divergieren in wesentlichen Zügen. Während sich das Mädchen gerne Rollen- und Puppenspielen widmet, beschäftigt sich der Bruder wohl lieber mit Computerspielen. Manchmal spielen die Geschwister aber auch gemeinsam mit einem weiteren Freund Playmobil. Dies wiederum bedeutet, dass der Bruder wohl auch noch kein Teenager und damit nicht viele Jahre älter als das Fokuskind ist. In den Raum gestellt sei weiterhin die Frage, ob die IP mit ihrem Geschwister auch andere Medien, wie den Fernseher nutzt bzw. auch ab und an im Freien mit ihm spielt. Das heißt, die Stimmung zwischen den Geschwistern scheint durchaus ambivalent und je nach Tagesgeschehen unterschiedlich

eingeschätzt zu werden. Die Mutter wird im Zuge der Morgen- und Abendsituation genannt. Sie bringt dem Mädchen zum Beispiel am Morgen die Kleidung, bereitet die Jause zu und liest am Abend gelegentlich Bücher vor. Wenn die Mutter manchmal nicht zum Vorlesen zur Verfügung steht, springt hin und wieder auch die Großmutter ein. Das Mädchen scheint wohl allgemein des Öfteren bei den Großeltern untergebracht zu werden. Daraus schließt sich die Annahme, dass die „Oma“ und der „Opa“ nicht weit vom Haushalt der IP entfernt wohnen und ein beständiger Kontakt zwischen den beiden Kernfamilien herrscht. In diesem Fallbeispiel erscheint es durchaus möglich, dass es sich um ein Mehrgenerationenhaus handelt oder aber, dass die Verwandten benachbart wohnen. Die Aussage des Fokuskindes: „Manchmol darf i a unten bei da Oma schlofn“ (ebd., Z. 27) unterstreicht diese Vermutung. Die Oma wird vom Mädchen als geschäftige Frau beschrieben, wenn es um deren Aktivitäten geht. So erwähnt die IP zum Beispiel „bügeln, putzen, orbein im Köller, Wäsche aufhängen“ (ebd., Z. 171). In anderen Worten scheint der Alltag der Großmutter in der Wahrnehmung des Kindes von Haushaltstätigkeiten geprägt zu sein. Darüber hinaus ist es der IP auch wichtig, den neuen Fernseher und die neue Sitzgarnitur der Großeltern zu nennen. Dies kann als weiteres Indiz gesehen werden, dass das Mädchen wiederholt Zeit bei der Großmutter und dem Großvater verbringt und so auch Veränderungen der Umgebung bemerken kann. Einen weiteren wesentlichen Stellenwert im Leben des Kindes nehmen die Freunde und Freundinnen aus der näheren Umgebung ein. Das Mädchen scheint regelmäßig mit ihnen in Kontakt zu treten um dann vorwiegend draußen zu spielen. Diese Form der Beschäftigung scheint für das Mädchen absolut vorrangig zu sein, da sie in der Erzählung noch vor dem Fernseher näher thematisiert wird.

Grundsätzlich scheint sich die IP in dem formulierten Gefüge äußerst selbständig bewegen zu können, was bestimmte Bedingungen, wie zum Beispiel eine sichere Umgebung, voraussetzt. Aufgrund der Sprache des Kindes kann angenommen werden, dass es in einem ländlichen Gebiet aufwächst, in welchem die Bewegung im Freien als selbstverständlicher Bestandteil des Tagesablaufes gesehen wird. Dies drückt sich auch im Text aus, wenn das Kind aufgrund seiner Äußerungen diese Aktivitäten zwar zu schätzen scheint, sie aber gleichzeitig als „normal“ und „natürlich“ wahrnimmt. Obwohl das Mädchen vermutlich viele Freiräume hat und sich relativ autonom bewegen kann, muss dennoch die Erlaubnis der Mutter eingeholt werden, um beispielsweise einen Freund oder eine Freundin zu besuchen. Aus dieser Aussage kann geschlossen werden, dass sich die Erziehung durchaus in bestimmten Regeln manifestiert, welche transparent gemacht und kommuniziert werden. Darüber hinaus scheint

der Alltag der Familie allgemein einer bestimmten Struktur zu folgen. Es gibt wohl ein gemeinsames Frühstück, Mittag- und Abendessen und Rituale (abendliches Fernsehen), welche ebenfalls den Tagesablauf arrangieren. Aus den genannten Faktoren ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die Familie einer Mittelschicht mit ländlicher Prägung entspricht. Weitere Anzeichen für diese Annahme sind zum Beispiel eine erwartungsgemäß große Wohnfläche durch zwei separate Kinderzimmer und die große Auswahl an Spielsachen, welche als Markenartikel (Playmobil, Barbie) verhältnismäßig teuer zu erstehen sind. Darüber hinaus kann sich die Familie auch mehrere Fernsehapparate und eine moderne Spielkonsole (Nintendo Wii) leisten. Überhaupt scheint der Besitz von „neuem“ und damit wohl auch „modernen“ Artikeln für das Kind und im weiteren Ausmaß auch für die Familie wichtig zu sein. So berichtet das Mädchen zum Beispiel „stolz“ (wie im Reflexionsprotokoll vermerkt) über ihr Zimmer und ihr Spielzeugsortiment und betont den „neuen“ Fernseher und die „neue“ Sitzgarnitur der Großeltern. Darüber hinaus spielen allein der Besitz der zwei genannten Kuscheltiere mit elektrischen Funktionen und das Geschenk der „Riesen-Diddlina“ eine größere Rolle, als die Aktivitäten, die mit diesen Objekten in Verbindung stehen. Vermutlich definieren diese Artikel und Gegenstände für das Mädchen den Status, in einer zeitgemäßen Familie zu leben. Aufgrund des genannten Medienbestandes wird weiter angenommen, dass der Haushalt auch weitere Medien wie ein Radio bzw. einen CD-Player, CDs und einen Computer umfasst. In der Wahrnehmung des Kindes spielen diese offensichtlich aber keine Rolle. Das Fernsehen nimmt demgegenüber einen größeren Stellenwert ein. Die IP sieht ihren Erläuterungen zufolge regelmäßig fern. In diesem Kontext geht nicht eindeutig hervor, inwiefern konsequente Regeln für die Fernsehnutzung bestehen. Vermutlich wird wohl eher am Abend, als am Nachmittag ferngesehen und dabei vor allem die Dauer des Fernsehkonsums kontrolliert. Die Serien „Hannah Montana“ und „Hotel Zack & Cody“ weisen keine Altersbeschränkung auf und sprechen vermutlich sowohl junge Kinder als auch Teenager an. Allgemein entsprechen sie einem populären Geschmack, welcher sich in dieser Familie auch in den bereit gestellten Spielsachen äußert. Daneben wird angenommen, dass dem Gebrauch dieser Medien eher ein unterhaltendes, als ein bildendes Motiv zugrunde liegt. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Wahrnehmung des Kindes und wohl auch die der Familie insgesamt in sehr traditionellen (Familien-)Bildern verhaftet ist. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Aussage, dass das Mädchen gerne Vater-Mutter-Kind-Baby spiele oder auch in den unterschiedlichen Spielsachen der beiden Kinder. Während dem Jungen Playmobil und eine Spielkonsole zur Verfügung gestellt wird, sind es beim Mädchen vorwiegend Puppen und deren Accessoires, die typische Rollenbilder von Mann und Frau fortsetzen. Die Outdoor-

Aktivitäten scheinen eine gewisse Balance zu den übrigen Interessen des Mädchens darzustellen, welche sich von den rezipierten Fernsehserien über die Spielsachen bis hin zu den Einrichtungs- und Dekorationsgegenstände fortsetzen.

- **Mediennutzung**

Die Familie des Fokuskindes C scheint über eine bestimmte Auswahl an Medien zu verfügen. Mit Ausnahme des Fernsehers des Bruders (inkl. Spielkonsole) und der Mutter werden alle genannten Medien auch vom Mädchen genutzt. Aufgrund der Tatsache, dass die Familie wohl nicht nur über das entsprechende ökonomische Kapital zur Anschaffung dieser Geräte verfügt, sondern wohl auch den Wunsch teilt, am neuesten Stand der Technik zu sein, wird vermutet, dass der Haushalt auch weitere Medien umfasst. Als Beispiele können hier etwa Radio bzw. CD-Player, CDs oder auch Computer angeführt werden. Im Gespräch selbst wird keines dieser Medien thematisiert, weshalb sie im Bewusstsein des Kindes wohl weniger relevant erscheinen als etwa der Fernseher. Dementsprechend wird angenommen, dass das Mädchen diese Gegenstände auch nicht bis kaum nützt.

Zum uneingeschränkten Gebrauch steht der IP eine breite Menge an Spielsachen zur Verfügung, welche aktuellen und beliebten Marken entspricht. Das Spiel mit Artikeln wie Polly Pocket oder Barbie erfolgt zum Teil alleine oder mit Freunden oder Freundinnen und ist vorwiegend in der Wohnung bzw. im Haus der Familie angesiedelt. In der Natur, im Garten o. Ä. steht vor allem die Bewegung im Vordergrund. Das Mädchen nutzt dabei den Roller, das Rad sowie ein Trampolin, welches wohl ihr oder einem der Nachbarfamilien gehört. In Ausnahmefällen scheint die IP auch ihren Bruder als Spielpartner heranzuziehen. In diesem Kontext fügt sich das Mädchen wohl eher den Interessen ihres Geschwisters, da vorwiegend auf die Playmobil-Utensilien anstatt auf ihr Sortiment zurückgegriffen wird. Inwiefern und mit wem das „Hannah Montana“-Spiel genutzt wird, erfährt im Gespräch keine nähere Erläuterung. Das Mädchen scheint es aufgrund der Nennung des Spielziels und des Zubehörs gut zu kennen, aber nicht sehr häufig zu gebrauchen. Wird es herangezogen, wird es wohl vorwiegend in Zusammenhang mit den Peers verwendet, welche ähnliche Interessen zu haben scheinen. In Hinblick auf die Plüschtiere mit Zusatzfunktionen und der „Riesen-Diddlina“ wird festgehalten, dass vorwiegend der Besitz dieser betont wird. Es erfolgen keine näheren Angaben hinsichtlich der Aktivitäten mit diesen Figuren.

Der Haushalt der Familie scheint grundsätzlich auch Bücher zu umfassen, wobei bloß diejenigen thematisiert werden, welche das Mädchen nutzt. Es erzählt, allgemein Bücher gern zu haben, bestätigt, viele zu besitzen und erzählt, dass das Pferdebuch ihr Lieblingsbuch sei. Wie aus dem Interview hervorgeht, wird dieses auch in der Darstellung des Kinderzimmers festgehalten. In anderen Worten werden die Bücher, welche Eigentum des Mädchens sind, unter anderem auch in ihrem Zimmer aufbewahrt. Für diese These spricht, dass am Abend manchmal vorgelesen wird. Aus den vorgebrachten Faktoren kann geschlossen werden, dass Bücher dem Mädchen vorbehaltlos zur Verfügung stehen. Sie können je nach Lust und Laune und ohne Einschränkung genutzt werden. Konkret wird mit dem Begriff der Nutzung das Betrachten der Bilder in den Werken gemeint, da das Kind erzählt, dass es noch nicht lesen könne. Das heißt, das Mädchen besitzt wohl Bilderbücher, aber auch, wie aus einer anderen Textstelle hervorgeht, andere Formen von Printmedien, welche vorwiegend Text enthalten. Aussagen wie „Wenn ich lesen kann, lese ich die“ (ebd., Z. 48) oder „Aber was nützt's, wenn ich ein Buch anschauen mag, und des ohne Bilder is?“ (ebd., Z. 165) lassen erkennen, dass das Mädchen zuweilen etwas enttäuscht darüber scheint, die Bücher nicht gänzlich ohne die Hilfe der Mutter bzw. der Oma verwenden zu können. An dieser Stelle scheint das Kind in seiner Autonomie, im Gegensatz zu anderen Bereichen (freies Bewegen draußen), eine Einschränkung zu erleben. Vermutlich freut sich das Mädchen bereits auf die Schule, in welcher sie erhofft, das Lesen zu erlernen und damit diese Lücke füllen zu können. Bis zu diesem Zeitpunkt bleibt das Abhängigkeitsverhältnis zur Mutter und Großmutter aufrecht und der Fernseher wird dem Buch vorgezogen. Abgesehen von der Tatsache, dass das Fernsehen innerhalb der Familie eine wichtige und lustvolle Freizeitbeschäftigung darstellt, dient es hier dem Kind in dessen Selbstwahrnehmung auch als Alternative oder Überbrückung, bis es selbst lesen kann. Ferner fällt auf, dass sowohl der Fernseher als auch Bücher vorwiegend am Abend genutzt werden. Beide Medien scheinen wohl einen Übergang in der Tagesstruktur zu markieren. Zuletzt ist zu erwähnen, dass das Buch als jenes Medium hervorgeht, in dessen Nutzung die IP Begleitung einer Bezugsperson erfährt.

Ausgehend von der Annahme, dass das Fokuskind in einem Mehrgenerationenhaushalt lebt und in Anbetracht der Aufzählungen relevanter Fernseher in der näheren Umgebung, werden vier Apparate im Haus vermutet. Einer befindet sich im Zimmer des älteren Bruders, ein weiterer „unten“ (vermutlich in einem Gemeinschaftsraum) und auch die Mutter scheint einen eigenen zu besitzen. Darüber hinaus spielt auch der „neue“ Fernseher der Großeltern eine Rolle. Für die Nutzung des Mädchens sind wohl jener im Gemeinschaftsraum und jener bei

den Großeltern vorbehalten. In diesem Kontext besteht auch die Möglichkeit, dass es sich in der Deklaration „unten“ um ein und dasselbe TV-Gerät der Großeltern und dem im Wohnzimmer handelt. Ungeachtet dessen lässt die Anzahl der Apparate im Haus vermuten, dass das Fernsehen nicht vorwiegend in Form einer Gemeinschaftsaktivität erfolgt, sondern eher an den subjektiven Interessen und Präferenzen der Einzelpersonen orientiert ist. Dies zeichnet sich auch in der Fernsehnutzung des Kindes ab. Das Mädchen scheint vor allem alleine und nur manchmal mit dem Bruder fernzusehen, wobei offensichtlich bestimmte Programmfenster eingehalten werden. Darüber hinaus scheint die Rezeption von Serien wie „Hannah Montana“ täglich zu erfolgen. Mit „Hotel Zack & Cody“ und den genannten „Barbie-Filmen“ scheint auch die Fernsehnutzung im Bereich einer Unterhaltungsfunktion zu liegen. Auch hier lassen die vorgebrachten Aspekte darauf schließen, dass der Fernsehkonsum in seiner Dauer und den rezipierten Inhalten kontrolliert wird. Obwohl die Serie „Hannah Montana“ einer durchschnittlich älteren Rezeptionsgruppe zugeordnet werden könnte, gibt es keine Auflagen einer Altersbeschränkung. Das heißt, die Inhalte gelten für das sechsjährige Mädchen als unbedenklich. Darüber hinaus bleibt auch die Anzahl der genannten Sendungen überschaubar, was als Merkmal für eine zeitbedingte Rezeption betrachtet werden kann. Anders als beim Buch muss beim Wunsch zur Fernsehnutzung um Erlaubnis gefragt werden, wobei die Kinder, bei einer Einwilligung, das Gerät wohl selbst in Betrieb setzen und das Programm wählen können. Auch der Bruder bedient den Apparat in seinem Zimmer wohl selbst, wobei auch dessen Nutzung aufgrund der fehlenden Fernsehfunktion, eingeschränkt erfolgt. Neben der aktiven Nutzungsform des TV-Gerätes und der immanenten Programme, erleben das Mädchen und ihr Bruder den Fernseher vermutlich auch in passiver Weise. Damit ist gemeint, dass die Mutter und die Großeltern ihren Fernsehpräferenzen wohl auch im Beisein der Kinder folgen und für diese damit die Möglichkeit gegeben ist, in Kontakt mit anderen Sendungen, Filmen oder Nachrichtenübertragungen zu kommen. In der Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung des Mädchens scheinen diese Inhalte aber keine Relevanz zu haben.

Grundsätzlich scheinen die rezipierten Inhalte auch Spuren innerhalb der Spiele und Aktivitäten außerhalb des Fernsehers zu hinterlassen. Vermutlich entstehen dabei Möglichkeitsräume, welche es dem Kind erlauben, Medienerlebnisse in anderer Weise zu verarbeiten. Darüber hinaus scheint keine bewusste Auseinandersetzung, respektive Reflexion, mit der eigenen und der familialen Mediennutzung zu erfolgen. Die IP scheint diesbezüglich auch keine Unterstützung oder Förderung seitens ihrer Bezugspersonen zu erleben.

- **Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen zu Medien und Inhalten**

Die Analyse des Textes lässt den Fernseher als Leitmedium der Familie erkennen. Diese Präferenz drückt sich unter anderem in der Anzahl der im Haushalt befindlichen Apparate, dem regelmäßigen Konsum von bestimmten Serien und den rezipierten Inhalten, welche Einfluss auf die Spielwahl und –formen des Mädchens nehmen, aus. Das heißt, die präferierten Inhalte und Themen scheinen über unterschiedliche Medien und Spielformen hinweg konvergent und einem populären Geschmack zu entsprechen. Fernsehen bedeutet für die Familie vermutlich Unterhaltung, Entspannung und Überbrückung von Langeweile. Darüber hinaus erscheint es möglich, dass der Bildschirm innerhalb bestimmter Zeitfenster sozusagen auch als Babysitter eingesetzt wird. Allgemein scheint die Fernsehnutzung in der Familie des Fokuskindes eher positiv bewertet zu werden, wobei keine bewusste Reflexion und Begleitung hinsichtlich des Gebrauchs zu erfolgen scheint. Regeln hinsichtlich der Fernsehnutzung beschränken sich wohl auf die Vorgabe der Dauer. Sofern die Inhalte oder auch einzelne Kanäle (wie z. B. Super RTL) als kindadäquat empfunden werden, kann das Mädchen die gewünschten Formate vermutlich selbst auswählen. In dieser Hinsicht scheint nicht nur die Inbetriebnahme des Fernsehgerätes, sondern auch die Rezeption der Sendung bzw. des Films autonom zu erfolgen. Obwohl die bevorzugten US-Sitcoms „Hannah Montana“ und „Hotel Zack & Cody“ keine Altersbeschränkung aufweisen, bleibt dennoch zweifelhaft, ob alle Details der Geschichten erfasst werden. Das Mädchen benennt ausschließlich die Titel der konsumierten Serien, gibt jedoch keine Auskunft über deren Inhalte. Anzumerken ist auch die Möglichkeit, dass Serienpräferenzen im Zuge der sich ändernden Programme durchaus angepasst werden können. Zumindest scheint sich die Fernsehnutzung der IP vorwiegend auf die im TV dargebotenen Serien zu konzentrieren, anstatt auf die Rezeption bewusst ausgewählter Filme. Aufgrund der Popularität des Fernsehers in der Familie und der Tatsache, dass der Bruder bereits ein eigenes Gerät (wenn auch bislang nur in Zusammenhang mit der Spielkonsole) besitzt, kann angenommen werden, dass das Mädchen früher oder später wohl auch einen eigenen Apparat bekommt. Die Nintendo Wii spielt in der Wahrnehmung des Kindes eher eine marginale Rolle. Das Mädchen erkennt diese als Spielzeug des Bruders an und hat selbst ausschließlich in einer passiven Form Zugang. Obwohl die IP laut ihren Angaben noch nie damit gespielt hat, kann aufgrund ihres wiederholten Spielbeobachtens angenommen werden, dass ein grundsätzliches Nutzungsinteresse besteht. Dieses scheint dennoch eher gering ausgeprägt zu sein, da das Mädchen Angebote des Bruders hinsichtlich der Nutzung ausschlägt. Das Interesse des

Kindes liegt neben dem Fernsehen vorwiegend in den Outdoor-Aktivitäten und dem Spiel mit Puppen etc. begründet. Die Spielsachen, welche im Zuge der Beschäftigung im Freien genannt werden (Rad, Roller, Trampolin), weisen darauf hin, dass die IP einen großen Teil ihrer Freizeit im Garten etc. verbringt. Die erwachsenen Bezugspersonen scheinen diese Aktivitäten dahingehend zu fördern, dass unterschiedliche Fahrzeuge und vermutlich auch weitere adäquate Utensilien zur Verfügung stehen. Daraus kann wiederum geschlossen werden, dass diese Form der Freizeitgestaltung positiv konnotiert wird. Insgesamt scheint das Spiel im Freien und mit Freunden und Freundinnen ein Pendant zu den übrigen Spielinhalten und -themen darzustellen, welche in ihren Dispositionen eher ähnlich Motiven entsprechen. Die Artikel um Barbie, Polly-Pocket und Babyborn, sowie das Rollenspiel von Vater-Mutter-Kind erhalten klischeebedingte Vorstellungen von „Mädchenspielzeug und -themen“ aufrecht. Vermutlich entsprechen diese Interessen den Strukturen, die das Mädchen tatsächlich lebt bzw. welche es sich eventuell wünscht. Darüber hinaus leistet wohl auch die jeweilige ästhetische Gestaltung in Form und Farbe einen Beitrag, dass das Mädchen sich von diesen Spielsachen besonders angesprochen fühlt. Das visuelle Moment scheint auch im Zusammenhang mit den Büchern relevant. Die IP ist bislang noch auf Bilder oder die Hilfe einer/s Erwachsenen angewiesen, um Bücher ihrem Zweck entsprechend nutzen zu können. Anders als beim Fernsehen scheint sich das Mädchen hierbei in ihrer Autonomie zu fühlen eingeschränkt, weshalb bislang andere Aktivitäten vorgezogen werden. Das genannte Pferdebuch lässt erahnen, dass auch die Inhalte der Bücher den bereits genannten Interessen des Mädchens entsprechen. Neben den erfahrbaren und durchaus involvierenden Ereignissen innerhalb der rezipierten Fernsehsendungen besteht auch in der Nutzung von Büchern die Möglichkeit, die eigene Fantasie anzuregen und sich Träumereien hinzugeben. Vermutlich ist auch diese Nutzung eher an einem unterhaltenden, als an einem bildenden Aspekt orientiert. Dennoch scheint auch hier die Familie Wert darauf zu legen, dieses Medium in ausreichender Menge bereit zu stellen. Das heißt, es wird eine positive Assoziation sichtbar.

Unter Berücksichtigung der vorgebrachten Punkte und in Anbetracht der Aussagen im Interview scheint das Kind aktuell keine offenen Wünsche oder Sehnsüchte zu hegen. Das breite Spielsortiment des Mädchens und die Betonung jener Gegenstände, welche neu erworben wurden, lassen dennoch darauf schließen, dass viele Bedürfnisse der Kinder sowie der Erwachsenen im Kaufverhalten berücksichtigt werden. Es wird vermutet, dass die Sehnsüchte des Mädchens zum Teil aus den Werbesendungen zwischen den rezipierten Serien erwachsen. Hinsichtlich dieser Rezeption, als auch im Kontext der allgemeinen

Mediennutzung, scheint keine bewusste Reflexion im Sinne einer Medienkompetenzförderung zu erfolgen.

Relationierung der Ergebnisse

Im dargestellten Fallbeispiel zeigen sich erstaunlich viele Korrelationen zwischen dem Bild und den Aussagen im Interview, was den Daten an Tiefe gewinnen lässt. In der Zeichnung des Mädchens wurden etwa vier Sequenzen erkannt: Eine Tür, ein Aufbewahrungsbehälter, ein Buch und ein orangefärbiges Objekt, welches als Zelt interpretiert wurde. In der Wahrnehmung des Kindes spielten also weniger Möbel, wie in anderen Fallbeispielen eine Rolle, sondern die dargestellten Gegenstände repräsentieren das Zimmer. Durch die Auswahl und Darstellung dieser spezifischen Objekte wurde diesen eine gewisse persönliche Note des Kindes zugebracht und darüber hinaus der Eindruck erhärtet, dass sie dem Mädchen als besonders wichtig erscheinen. Die Verbindung mit den Textdaten zeigt, dass die gezeichneten Sequenzen tatsächlich in engem Verhältnis zu den besprochenen Freizeitaktivitäten stehen. So wird die interpretierte Aufbewahrungsbox als Barbie-Kiste erklärt, welche als Symbol für eine wesentliche Spielvorliebe des Mädchens steht. Das dargestellte Buch entspricht dem als Lieblingsbuch deklarierten „Pferdebuch“ und das „Zelt“ liefert einen Verweis auf die Figur der „Hannah Montana“. Darüber hinaus lässt die geöffnete Tür auch Interpretationsspielraum hinsichtlich der Aktivitäten im Freien offen. Die Verarbeitung im Bild lässt auf ein gewisses Bewusstsein und auf die Fähigkeit schließen, die eigenen Präferenzen in unterschiedlichen Formen zu kommunizieren. Während im Bild die Sequenzen der Barbie-Kiste und der Tür eher schlicht gehalten wurden, rückten das Buch und das Poster der „Hannah Montana“ in den Mittelpunkt des Interesses. Aufgrund des Detailreichtums und der Farbwahl wurde ihnen ein vergleichbar höherer Bedeutungsstellenwert zugeschrieben. Die Vermutung einer hohen Geltung bestätigte sich im Interview zwar, aber auch das Spiel mit Puppen und die Beschäftigung im Freien scheinen für das Kind nicht minder relevant zu sein. In diesem Kontext wird also darauf hingewiesen, dass die „schlichte“ Darstellung der diesbezüglichen Sequenzen wohl nicht unbedingt auf eine mindere Bedeutungszuschreibung zurückzuführen ist, sondern möglicherweise auch in der abfallenden Zeichenlust des Kindes begründet sein kann.

Die Interpretationen hinsichtlich der Buch-Sequenz scheinen in Relationierung des Bildes und

Textes relativ homogen. Druckmedien scheinen in der Familie und auch seitens des Mädchens eine positive Wertung zu erfahren. Das Bild gibt Aufschluss darüber, dass das Kind Bücher im Zimmer hat, was als Indiz für eine uneingeschränkte Nutzung gesehen werden kann. Das Interview unterstreicht diese Interpretation und ergänzt, dass das Mädchen selbst Bücher ansehen kann, in Hinblick auf das Lesen dieser aber auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen ist. Sowohl das Bild, als auch die getätigten Äußerungen lassen ein Interesse des Kindes gegenüber der Schriftsprache erkennen. Durch die Darstellung der Buchtitelseite wurde auf kindgerechte Inhalte und Geschichten innerhalb der im Zimmer befindlichen Druckmedien geschlossen. Dieser Gedanke wurde im Interview bestätigt, wobei deutlich wurde, dass auch die genannten Spielsachen und Fernsehserien mit dem Attribut „kindadäquat“ eingeschätzt werden können. Darüber hinaus legt das Interview offen, dass die Interessen des Mädchens über viele Bereiche der genutzten Medien und der bevorzugten Tätigkeiten konvergent erscheinen, während das Bild keine Aufschlüsse darüber gibt. Auch in Bezug auf die Bewertung von ästhetischen Aspekten scheinen die Ergebnisse aus der Zeichnung und dem Gespräch zu korrelieren. Während im Bild ästhetische Merkmale anhand der Farbwahl und der detailreichen Abbildungen sichtbar werden, drücken sie sich im Interview durch die Beschreibung von Spielsachen und den rezipierten Serien aus. Die Barbies und die Figur der „Hannah Montana“ lassen darauf schließen, dass sich das Mädchen von Mode und Trends angesprochen fühlt, welche die Bewertung nach ästhetischen Gesichtspunkten nahe legen.

Besonders spannend zeigte sich die Interpretation jener Sequenz, welche zunächst als Zelt interpretiert wurde. In diesem Zusammenhang merkt das Kind im Interview an, dass es noch nicht genau wisse, was das sei (vgl. ebd., Z. 185f.). Ähnliche Interpretationsschwierigkeiten eröffneten sich auch innerhalb der Analysegruppe. Im Gespräch verweist das Kind aber darauf, dass es die Figur der „Hannah Montana“ noch nicht zeichnen könne, aber das Poster, das es besitzt, im Bild darstellen wolle (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wird vermutet, dass sich die formulierte Unkenntnis, sie wisse selbst nicht, was das sei, sowohl auf das Bild, als auch auf die tatsächliche Serie beziehen könnte. Das Mädchen könnte also die Fähigkeit missen, das Poster der Figur zu zeichnen. Andererseits wäre es auch denkbar, dass nicht alle Inhalte der rezipierten Sendung verstanden werden. Der Kommentar könnte dann einen Verweis dazu darstellen. Da das orange Objekt innerhalb der Bildanalyse nicht als Zeichen der Fernsehnutzung erkannt wurde, fehlen diesbezüglich nähere Angaben. Die Angaben im Interview schließen diese Lücke und erweitern die Beschreibung eines medialen Habitus um

das Medium Fernseher, welcher als Leitmedium festgehalten wird. Ferner drückt sich im Gespräch ein vorwiegend populär geprägter Geschmack der Familie aus, welcher im Bild nicht weiter zu erkennen ist. Zuletzt sollte nicht unerwähnt bleiben, dass in Anbetracht der dargestellten Objekte im Bild davon ausgegangen werden kann, dass Medienerlebnisse und –erfahrungen durchaus in Zeichnungen und darüber hinaus vermutlich auch in Handlungen wie etwa Rollenspielen verarbeitet werden. In Anbetracht der dargelegten Fakten wird weiter festgehalten, dass in Beschreibung eines medialen Habitus, vorwiegend unterhaltende und spannende Motive die Nutzung von Medien bestimmen.

3.3.4 Falldarstellung D

Beschreibung der Collage

Das vorliegende Foto der angefertigten Collage zeigt einen großen gemalten Einkaufswagen, welcher ausgeschnitten und laminiert wurde. Darüber hinaus sind viele kleine Gegenstände zu erkennen, die zum einen auf bzw. in dem Einkaufswagen liegen und zum anderen neben diesem. Sie entsprechen wirklichkeitsgetreuen Abbildungen und wurden vermutlich aus Katalogen und Werbeprospekten ausgeschnitten und ebenfalls laminiert. Aufgrund der Darstellung konnten die Sequenzen bis auf wenige Ausnahmen relativ eindeutig interpretiert und benannt werden. So finden sich im Einkaufswagen etwa die Illustrationen einer Puppe, eines rosa-weiß farbigen Regals, eines Standcomputers mit Tastatur, eines Flachbildfernsehers, eines CD-Players bzw. Radios, einer CD, einer roten Schultasche bzw. eines roten Rucksackes, eines bunten Bilderrahmens und eines Balles. Darüber hinaus liegen auch die Sequenz mit abgebildeten Kuscheltieren bzw. Spielfiguren und jene mit bunten Bausteinen im Wagen. Außerhalb des Einkaufskorbes finden sich die Abbildungen eines Röhrenfernsehers, eines erdbeerförmigen Tisches mit zwei grünen Stühlen, einer blauen Schultasche bzw. eines blauen Rucksackes, eines blau-weiß farbigen Regals, eines kleinen Spielcomputers, einer Actionfigur mit Eimern und Schaufeln im Hintergrund, eines rosa Himmelbettes und eines Buches. Ferner befinden sich zwei weitere Sequenzen im rechten unteren Eck des Fotos, welche nicht in ihrer ganzen Form abgebildet und deshalb nicht eindeutig erkennbar sind. Es wird vermutet, dass es sich dabei um einen weiteren Bilderrahmen und einen Teilabschnitt eines Bettes handelt.

Wichtig festzuhalten ist, dass die Auswahl an Abbildungen, welche dem Kind zur Verfügung standen, die vorab getroffene Kollektion der Schülerin darstellt. In anderen Worten orientieren sich die gewählten Abbildungen an den Vorstellungen der angehenden Kindergartenpädagogin, welche von deren eigenen Sozialisation geprägt und dementsprechend gefärbt sind. Anzunehmen ist, dass die vorliegenden Sequenzen bloß einen Ausschnitt von jenen Gegenständen repräsentieren, welche dem Kind tatsächlich als relevant erschienen. An dieser Stelle drücken sich also die divergierenden Einstellungen unterschiedlicher Generationen aus (vgl. HEINZEL 2010), welche in der Beschreibung eines medialen Habitus berücksichtigt werden müssen.

Erhebungskontext

Die Schülerin, welche den Fall D erhoben hat, wählte für die Aktivität ein vierjähriges österreichisches Mädchen aus. Das Kind wurde als äußerst gesprächig kennengelernt, was für die Schülerin die Motivation darstellte, dieses Mädchen zu interviewen. Die Einzelaktivität fand in der Kuschecke außerhalb des Gruppenraumes statt, wobei es dennoch immer wieder zu Störungen durch Nebengeräusche kam. In einem einführenden Gespräch wurde der Auftrag an das Mädchen geklärt: Es solle sich vorstellen, einkaufen zu gehen und je nach Belieben aus allen vorliegenden Gegenständen auswählen. Symbolisch solle dann die Abbildung auf den vorgesehenen Wagen gelegt werden. Während des Einkaufsprozesses stellte die Schülerin Fragen nach dem Grund und den Einsatzmöglichkeiten der Auswahl. Außerdem wollte die angehende Kindergartenpädagogin wissen, was dem Mädchen jeweils besonders an dem Utensil gefalle und ob es sich dieses auch für zu Hause wünsche. Ziel war es, die Bedeutung bestimmter Medien für das Kind zu ergründen. In der Reflexion hält die Schülerin fest, dass die nonverbale Erhebungsmethode einen positiven Beitrag zum Gesprächsverlauf lieferte, da durch die Auswahl der unterschiedlichen Gegenstände immer wieder neue Impulse gesetzt wurden. Ferner fiel der Kindergartenpädagogin in Ausbildung auf, dass sie sehr viele Entscheidungsfragen im Interview stellte, welche das Kind vorwiegend mit einem Nicken oder einem Kopfschütteln beantwortete. Durch das Umformulieren von Fragen und einer vertrauten Atmosphäre im fortgeschrittenen Gesprächsverlauf konnten sich laut Protokoll sowohl die Schülerin, als auch das Mädchen, zunehmend öffnen. Unter anderem wird beschrieben, dass das Thema bezüglich des Umganges mit Fernbedienung, Fernseher, Radio und Computer eine besondere Rolle für das Kind spielte. Als Ausklang der Aktivität wurde

das Mädchen gefragt, welchen Gegenstand es wählen würde, wenn es aus allen nur einen aussuchen dürfe. Das Kind entschied sich dabei für die Abbildung der Puppe. Letztlich wurde die Gesamtkomposition mit den gewählten und nicht gewählten Gegenständen fotografiert.

Letztinterpretation der Collage

In der Analyse der Collage wird davon ausgegangen, dass das Kind einerseits Dinge ausgewählt hat, welche es bereits in der dargestellten bzw. in einer ähnlichen Form kennt und besitzt, und andererseits jene, welche als begehrt empfunden werden. Das heißt, die Collage stellt vermutlich das Ergebnis des Ausdrucks von Wünschen und Wirklichkeit dar, welches sich im Rahmen der angebotenen Abbildungen bewegt.

Zunächst fällt auf, dass sich die Auswahl des Kindes mitunter an spezifischen Farbgebungen orientierte. In jenen Fällen, in welchen die Schülerin zwei gleiche Gegenstände in unterschiedlichen Farben zur Verfügung stellte, bevorzugte das Mädchen ausschließlich die rosa-rot gefärbte Variante statt dem blauen Pendant. Beobachtbar ist das zum Beispiel an der Abbildung der Einrichtungsmöbel und des Rucksackes. Das Mädchen hatte die Möglichkeit, zwischen blauer und rosaroter Farbgebung zu entscheiden und suchte jeweils letztere Variante aus. Daraus wurde geschlossen, dass sich das Kind offensichtlich von (noch immer) weiblich definierten Farben angesprochen fühlt. Während hier scheinbar eine Vorliebe ausgedrückt wird, erfolgt in anderen Fällen eine bewusste Positionierung gegen pompöse Darstellungen wie dem Himmelbett und den Erdbeermöbeln. Aufgrund dieser Ablehnung wird angenommen, dass diese Gestaltungsformen von einfachen Gebrauchsgegenständen ein „zu viel“ für das Mädchen darstellen. Das heißt, Himmelbett und Möbelgarnitur knüpfen vermutlich nicht an den Geschmack des Kindes an und wurden damit nicht gewählt. Andererseits wurde aber auch das „neutralere“ Bett (S 15), welches nur zu einem Drittel auf dem Bild erkennbar ist, nicht gewählt. Es wird angenommen, dass das Kind höchstwahrscheinlich ein eigenes Bett besitzt und deshalb keinen Bedarf darin sieht, ein weiteres „einzukaufen“. Mit den Abbildungen eines Balles und der Bausteine hat das Mädchen schließlich auch Sequenzen gewählt, welche sich einer geschlechtsspezifischen (und klischeebedingten) Interessenzuschreibung entziehen. Die bislang erläuterte Auswahl lässt auf ein aktives Kind schließen, welchem es vor allem um die, mit den Gegenständen verbundenen, Aktivitäten geht. Die Stofftiere, der Bilderrahmen und die Puppe (S 13, S 14

und S 20) lassen im Spieleinsatz vermutlich Freiräume für eine kreative Gestaltung offen. Damit wurden sie, anstatt der nicht gewählten Sequenz 9 (Actionpuppe & Eimer), primär bevorzugt. Für das Mädchen stellte in diesem Zusammenhang wohl weniger die ebenso kräftige Farbgebung der Sequenz 9 eine Rolle, als die spielstrukturierende (Actionpuppe) Form und Charakterzuschreibung der Figur.

Bei den technischen Medien wiederum wurde weniger Wert auf die Farbgebung des Gegenstandes gelegt, als auf dessen Aktualität. So orientierte sich die Auswahl des Mediums Fernseher vermutlich an der Beurteilung von „alt“ und „neu“. Es scheint natürlich auch möglich, dass das Mädchen jenen Gegenstand vorzieht, welcher ihrer Lebenswelt am nächsten liegt. Im Falle des Fernsehers kann also eher der Flachbildschirm als das Röhrengerät dem Mädchen als bekanntere Vorlage erscheinen. Unter Umständen ist auch vorstellbar, dass das Kind das alte Modell gar nicht (er)kennt. Neben dem Fernseher wurde auch ein Computer, eine CD bzw. DVD und ein CD-Player bzw. Radio gewählt. Diese vier Sequenzen befinden sich räumlich sehr nah aneinander und stellen angesichts der weiteren Abbildungsanordnungen das Zentrum des Einkaufswagens dar. Die CD/DVD kann dabei relational dem CD-Player, dem Fernseher oder dem Computer zugedacht werden. Die Analysegruppe geht aber davon aus, dass es sich um eine CD handelt, welche in der Wahrnehmung des Kindes mit dem CD-Player verknüpft wurde. An diese Annahme knüpfend, wird das Mädchen darüber Bescheid wissen, dass in der Absicht eine CD zu hören oder ev. eine DVD zu schauen, ein Abspielgerät notwendig ist. In Hinblick auf den Datenträger ist kein Hinweis auf den Inhalt zu entdecken. Es handelt sich um eine allgemeine, neutrale Darstellung, welche in der Absicht der Schülerin vermutlich eine breite Kategorie von Inhalten assoziieren lässt. Das Kind fühlte sich in diesem Fall von dem Medium CD angesprochen und es gibt vermutlich im Interview darüber Aufschluss, in welchem Kontext dieses eingesetzt wird. Spannend erscheint die Tatsache, dass in Bezug auf die bevorzugte Farbgebung an dieser Stelle der blaue CD-Player gewählt wurde. Vermutlich hatte das Mädchen in diesem Fall keine andere Abbildung zur Auswahl, da sich keine solche auf der Fotografie finden lässt. Neben diesen Medien, welche auf einer Technologie basieren, wurde außerdem der Computer gewählt. Das Kind hat wohl bereits Erfahrungen im Umgang mit dem Computer gesammelt, da es in der Einkaufssituation auch die Entscheidung trifft, diesen auszuwählen. In anderen Worten scheint die Nutzung des Computers für das Kind spannend zu sein. Allgemein besteht die Annahme, dass das Mädchen in Kontakt mit den gewählten technischen Medien ist, weshalb ihnen auch eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben wird.

Fraglich ist, inwiefern die IP diese Medien in aktiver und passiver Form nutzt und inwiefern dieser Gebrauch auch durch Erwachsene eingeschränkt wird. Bei dem Computer und Fernseher handelt es sich vermutlich um Gemeinschaftsm Medien, welche das Kind nicht ausschließlich für sich alleine beanspruchen kann. Im „Einkauf“ dieser Gegenstände drückt sich unter Umständen ein Bedürfnis nach „mehr“ Fernseh- und Computernutzung aus. Dies könnte auch in Hinblick auf die Abbildungen des CD-Players und der CD relevant sein. Tendenziell wird aber vermutet, dass das Kind bereits ein eigenes Gerät und eigene Tonträger mit spezifischen Inhalten besitzt. Fernseher, Computer und CD-Player stellen letztlich universelle Medien dar, welche sich in der Mehrzahl der Haushalte im europäischen Raum finden lassen werden. Vermutlich hinterlässt das auch im Kind den Eindruck, dass diese Medien zu einer soliden Grundausstattung dazu gehören, weshalb sie auch gekauft werden. Die Spielkonsole wurde demgegenüber nicht gewählt. Diese Entscheidung kann auf unterschiedlichen Motiven basieren. Zunächst kann sie damit zusammenhängen, dass diese dem Kind nicht vertraut ist. Vermutlich hatte es bislang nur marginalen Kontakt mit diversen Spielen und kann das Gerät vorerst noch nicht weiter einordnen. An dieser Stelle muss aber auch festgehalten werden, dass es keine anderen Auswahlmöglichkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Spielkonsolen (wie Gameboy oder Nintendo Wii) gegeben hat. Das heißt, die dargestellte Spielkonsole weicht vermutlich auch von den Wünschen oder dem Kenntnisstand des Mädchens ab. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass die Abbildung selbst für Irritationen sorgte, da es Ähnlichkeiten zwischen der Spielkonsole und der Sequenz des Computers gibt. Aufgrund der Konformität der beiden Bilder hat das Kind die Spielkonsole eventuell als Laptop interpretiert und schließlich in der Entscheidung zwischen Computer (S 7) und Spielkonsole (S 10) ersteres genommen.

Besonders relevant erscheint der Analysegruppe letztlich auch, dass das Medium Buch nicht ausgesucht wurde. Das kann vermutlich an der Darstellung selbst liegen, da die S 16 kein reales Abbild, sondern eine comicartige Zeichnung, in welcher das Buch auch ein Gesicht besitzt und Interaktivität vermittelt, zeigt. Aufgrund fehlender alternativer Buchabbildungen entschied sich das Mädchen vermutlich auch aus ästhetischen Gesichtspunkten gegen diese Darstellung. Gleichzeitig ist es möglich, dass das Mädchen hier wohl keinen Bedarf und keinen Wunsch sieht, „mehr“ zu besitzen. Unter Umständen ist davon in der Familie ausreichend vorhanden oder das Kind hat ein geringes Interesse an Geschichten und Büchern. Das dargestellte Buch scheint dick zu sein, was tendenziell auf ein Vorlesebuch mit Geschichten, als auf ein Bilderbuch schließen lässt. Das Kind könnte diesen Eindruck

ebenfalls teilen und feststellen, dass es nicht aktiv und selbständig mit dem Buch umgehen könnte. Die anderen bisher gewählten Gegenstände lassen dies meist zu. Das Mädchen könnte demnach auch keinen Gefallen daran finden, von anderen abhängig zu sein, die ihm vorlesen.

Betrachtet man die ausgewählten Gegenstände aus einer quantitativen Perspektive, also in ihrer Verteilung, fällt auf, dass die Objekte, welche der Kategorie „Spielsachen“ zuzuordnen sind, gegenüber jenen aus der Kategorie „technische Medien“, in ihrer Anzahl überwiegen. Dem aktiven und handlungsgeleiteten Spiel wird damit mehr Bedeutung zugeschrieben als die Nutzung von Fernseher und Co. Vermutlich drückt sich dies auch in der zeitlichen Gliederung aus. Das würde annehmen lassen, dass das Mädchen den meisten Teil ihrer Freizeit gerne aktiv und kreativ tätig ist und einen geringeren Teil mit Fernsehen, Computer spielen oder CD hören verbringt. Aufgrund der Sequenzen der Puppe, des Bilderrahmens und der Bausteine wird angenommen, dass es sich um ein Kind mit breit gefächerten Interessen handelt. Der gewählte Ball gibt wiederum Aufschluss darüber, dass sich die IP gerne bewegt und vermutlich sowohl im Haus/in der Wohnung als auch im Freien spielt. Der Ball steht ev. auch als Symbol für die Zeit, die mit der Familie verbracht wird. Darüber hinaus können aus der Collage keine weiteren Erkenntnisse hinsichtlich des familiären Kontextes erschlossen werden. Es wird vermutet, dass es sich um ein selbständiges Kind handelt, welches sich durchaus alleine zu beschäftigen weiß. Dennoch muss an dieser Stelle ein weiteres Mal festgehalten werden, dass das Kind in seiner Auswahl von den zur Verfügung gestellten Darstellungen abhängig war und davon beeinflusst wurde. Mitunter musste das Kind abstrahieren, da Bilder manchmal symbolhaft für mehrere Dinge (z.B. Kuscheltiere) aufgefasst und damit auch im Analyseprozess nicht alle Interpretationsmöglichkeiten ausgeschöpft werden konnten.

Anzeichen eines medialen Habitus im Bild

Die Beschreibung eines medialen Habitus im Fallbeispiel D ist erneut auf einige wenige Aspekte beschränkt, welche vor allem die Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung des Kindes reflektieren, ohne spezifische Aussagen über das Milieu oder den familiären Geschmack zuzulassen. Zunächst ist anzunehmen, dass die ausgewählten Abbildungen grundsätzlich den Bestand des Haushalts widerspiegeln und nicht explizit als Eigentum des Mädchens angenommen werden können. So gesehen verfügt die Familie über ein gewisses Repertoire an Spielsachen und technischen Medien, welche das Mädchen vermutlich primär

nach Vertrautheit auswählt. Die Annahme, dass das Kind in Kontakt mit den gewählten Gegenständen ist, lässt weiter auf ein gewisses ökonomisches Kapital der Familie schließen. In anderen Worten wächst das Mädchen wohl in durchschnittlichen Verhältnissen auf. Das heißt, ihr Umfeld entspricht vermutlich dem einer Mittelschicht. Hinsichtlich des familiären Geschmacks werden mehrere Momente sichtbar. Zum einen lässt die Auswahl der unterschiedlichen Medien auf eine Vielfalt an Aktivitäten und Interessen des Kindes schließen, welche wahrscheinlich von der Familie dementsprechend vorgelebt und gefördert werden. Zum anderen fällt auf, dass das Kind wohl bereits bestimmte Ordnungsstrukturen der Familie inkorporiert zu haben scheint. Das Mädchen wählt zum Beispiel einen Kasten und andere Gebrauchsgegenstände aus, welche den Schluss nahe legen, dass auch innerhalb der Familie auf Regelmäßigkeiten und ästhetische Arrangements Wert gelegt wird. Gleichzeitig scheinen pompöse Möbel wie zum Beispiel das Himmelbett oder die aufwändigen Erdbeermöbel aufgrund ihrer Darstellung wohl als wenig ansprechend, was wiederum dem allgemeinen Geschmack der Familie entsprechen kann. Dennoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass das Mädchen wohl nicht unbeeinflusst von kulturell tradierten Farbzuschreibungen auswählt. In der Wahl des Kastens und des Rucksackes entscheidet sich das Kind jeweils gegen die blaue Variante und positioniert sich aufgrund der Bevorzugung der Farbe Rot bzw. Rosa sozusagen als Mädchen. Dies kann mitunter an den eingeschränkten Auswahlmöglichkeiten, oder aber auch an dem Geschmack und der Identifikation des Mädchens liegen. Im Allgemeinen lässt die getroffene Auswahl an Abbildungen keine Betonung von kulturell tradierten Rollen- und Farbvorstellungen hinsichtlich der Geschlechter innerhalb der Familie erkennen.

In Anbetracht der Gesamtkomposition des Bildes können drei unterschiedliche Kategorien an gewählten Objekten definiert werden: Spielsachen, technische Medien und Gebrauchsgegenstände. Die Collage entspricht damit wohl einem Ausdruck von Wünschen und Wirklichkeit. Neben der Vertrautheit als Motiv der Auswahl entsteht bei anderen Objekten auch der Eindruck, dass ein Wunsch nach intensiverer Nutzung ausgedrückt wird. Dies könnte zum Beispiel bei den Abbildungen von Fernseher, Radio und Computer der Fall sein, da die Schülerin in der Reflexion beschreibt, diese Themen hätten eine besondere Rolle für das Kind gespielt. Das Mädchen könnte in der Nutzung der genannten technischen Geräte eventuell eine Einschränkung erfahren und in diesem Erleben den Wunsch nach einem intensiveren und selbstbestimmteren Gebrauch erkennen. Demnach würde sich die IP wohl besonders von den rezipierten Inhalten aus Radio, Fernsehen und Computer angesprochen

und unterhalten fühlen. In anderen Worten ist als Motiv der Nutzung vermutlich der Aspekt der Unterhaltung relevant, wobei gleichzeitig eine Affinität zu audiovisuellen Medien erkennbar wird. Angesichts der überwiegenden Anzahl an gewählten Sequenzen aus der Kategorie der Spielsachen scheint aber die Freizeitgestaltung, welche durch die Nutzung von technischen Medien geprägt ist, weniger dominant zu sein, als zunächst vermutet. Das Mädchen scheint trotz dem Interesse und der Neugierde an technischen Medien, den Spielsachen den Vorzug zu geben. Diese Annahme bestätigt sich etwa am Ende des Interviews, wenn sich das Kind in Konfrontation mit der Auswahl eines Gegenstandes für die Puppe entscheidet. Es wird also vermutet, dass das Kind aktive Tätigkeiten und das freie Spiel schätzt, in welchem es die eigenen Ideen und Einfälle ohne Einschränkung umsetzen kann. Dabei scheint das Spektrum von ruhigen bis aktionsvollen Tätigkeiten bis hin zur Variation von Einzel- zu Gruppenspiel ausgeschöpft zu werden. Innerhalb der medialen Praktiken lässt sich damit nicht nur ein breites Interesse, sondern auch eine Balance an wahrgenommenen Alltagshandlungen konstatieren. Unwesentlich scheint dem Kind das Medium Buch zu sein. Es ist einerseits anzunehmen, dass die Darstellung eventuell nicht als ansprechend empfunden wurde oder aber andererseits, dass das Mädchen keinen Bedarf bzw. Wunsch darin sieht, „mehr“ Bücher zu besitzen. Hier drückt sich zum Beispiel insofern eine Generationendifferenz aus, da im Kindergarten oder aber auch im Elternhaus das Medium des Buches vermutlich eine andere Bewertung erfährt, als etwa aus der Perspektive des befragten Mädchens.

Relevante Medien und Inhalte im Interview

- CD

In der Einkaufssituation wird als erster Gegenstand eine CD gewählt. Das Mädchen begründet diese Auswahl damit, dass sie mit der CD Musik hören könne. Im weiteren Gesprächsverlauf wird deutlich, dass das Fokuskind gerne Musik hört, wobei insbesondere die Lieder von Bernhard Fiebig geschätzt werden. Die IP erzählt, dass dieser lustige Musik mache und manchmal auch Witze erzähle. Diese Vorliebe wird wiederholt bestätigt. Auf die Frage, ob das Mädchen auch andere Lieblings-CDs habe, erwähnt es eine „Englisch CD“ (Interview D, Z. 25). Durch ein Nicken bestätigt es weiter, dass man auf dieser CD ebenfalls Musik hören könne und beantwortet die Frage nach der Liedersprache mit „Englisch“. Durch die Erstwahl der CD-Abbildung und den Angaben zu den spezifischen Inhalten kann davon

ausgegangen werden, dass das Medium CD dem Mädchen sehr vertraut ist. Deutlich wird auch, dass die IP um die Funktion von CDs als Datenträger Bescheid weiß. Dies zeigt sich zum Beispiel an jenen Erläuterungen, die ihre Auswahl insofern begründen, dass sie mit der CD Musik hören könne. Ferner kann das Kind formulieren, dass es gerne Musik höre, was ein Bewusstsein des eigenen Interesses erkennen lässt. Die Angaben hinsichtlich der Lieblingsmusik und des Lieblingsinterpreten Bernhard Fiebich lassen auf eine regelmäßige Nutzung der genannten CDs schließen. Da die IP trotz ihres jungen Alters den Namen des Musikers kennt, kann angenommen werden, dass Themen in Zusammenhang mit dieser Musik bzw. in diesem Kontext auch zu Hause in der Familie kommuniziert werden. Außerdem weiß das Mädchen, dass Bernhard Fiebich sowohl Musik macht, als auch Witze erzählt. Dies lässt darauf schließen, dass die IP der/den CD/s bewusst zuhört und diese nicht ausschließlich als Hintergrundmusik eingesetzt wird/werden. Die zweite Lieblings-CD, welche mit „Englisch CD“ (ebd., Z. 25) benannt wird, enthält den Angaben des Mädchens zufolge ebenfalls musische Inhalte. Auch hier weiß das Kind darum Bescheid, dass die Lieder tatsächlich in englischer Sprache sind. Dies wird im Gespräch zweimal erwähnt. Auch hier scheint sich das Kind über die vermittelten Inhalte der CDs bewusst zu sein, was wiederum eine bewusste Rezeption erahnen lässt.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die IP wohl mehrere CDs zu Hause hat und diese auch regelmäßig zu nutzen scheint. Das Hören von Musik, aber auch von sprachlichen Elementen, wie zum Beispiel die Witze bei Bernhard Fiebich scheinen ihr Freude zu bereiten. Neben der unterhaltenden Funktion liefert die genannte Englisch-CD auch ein Indiz, dass bildende Aspekte, zum Beispiel das Erlernen einer Fremdsprache, in der Nutzung von Medien innerhalb der Familie relevant sind.

- Rucksack

Als zweiten Gegenstand aus allen vorliegenden kauft die IP einen Rucksack ein. Aufgrund der Frage der I, warum das Mädchen den pinken und nicht den blauen Rucksack gewählt habe, kann angenommen werden, dass zumindest zwei unterschiedlich-farbige Abbildungen zur Auswahl standen. Zur Beantwortung der Frage gibt das Mädchen lediglich an, „[w]eil ich den rosanen genommen hab“ (ebd., Z. 33). Im Anschluss bestätigt sie aber durch ein Nicken, dass ihr diese Farbe besser gefalle. In den Fragen nach der Verwendung des Rucksackes erläutert das Mädchen, dass dieser zum Beispiel beim „Spazieren gehen“ (ebd., Z. 38) zum Einsatz

komme. Die IP erzählt auf Nachfragen der I weiter, dass das Wanderziel wohl des Öfteren Schönbrunn ist, wo es auch Tiere (vgl. ebd., Z. 43) gäbe. Gemeint ist dabei wohl der Tiergarten Schönbrunn, in welchem das Mädchen spazieren geht und einen Rucksack benötigt. Das Kind erwähnt außerdem, dass es auch mit seiner Großmutter dorthin gehe.

Da die Auswahl des Rucksackes nach der CD an zweiter Stelle erfolgt, kann angenommen werden, dass auch dieser mit wichtigen oder wünschenswerten Aspekten verbunden wird. Aufgrund unterschiedlicher Farbvarianten der zur Verfügung gestellten Abbildungen, hat das Mädchen eine Auswahl getroffen. Der rosarote Rucksack wurde dem blauen Pendant vorgezogen. Zumindest lassen die Angaben aus dem Interview nicht darauf schließen, dass auch letzterer in den Einkaufswagen gelegt wurde. Für die IP scheint die Entscheidung für die rote Variante vorerst selbstverständlich zu sein. Dies drückt sich zum Beispiel in der Antwort auf die Motivfrage der Auswahl aus. Das Mädchen meint diesbezüglich bloß, „[w]eil ich den rosanen genommen hab“ (ebd., Z. 33). Es scheint diese Entscheidung nicht situativ zu treffen, sondern für allgemein klar zu halten. Die Auswahl des Mädchens orientiert sich vermutlich an klassisch stereotypischen Farbzuschreibungen, wie etwa Blau für Jungen und Rosa bzw. Rot für Mädchen. In einer Suggestivfrage will die Schülerin letztlich wissen, ob dem Kind die Farbe besser gefalle, was dieses mit einem Nicken beantwortet. Es besteht also die Möglichkeit, dass die IP sehr wohl eine andere Lieblingsfarbe hat, aber in der Auswahl zwischen Rosa und Blau, eher auf die, aus ihrer Perspektive, „mädchengerechte“ Version zurückgreift. Ähnliche Entscheidungstendenzen zeigen sich auch in der Auswahl weiterer Gegenstände (siehe Kasten). Im Interview wird außerdem deutlich, dass das Mädchen bereits einen Rucksack zuhause hat. Unklar ist, ob es sich dabei um einen Gemeinschaftsrucksack handelt, oder ob die IP einen eigenen besitzt. Unabhängig der Besitzfrage, scheint das Kind, ähnlich der Auswahl der CD, bislang vertrauten und tatsächlich genutzten Gegenständen den Vorzug zu geben. Es wird angenommen, dass die CD und der Rucksack weniger Wünsche des Mädchens offen legen, als dessen Umwelt beschreiben. Der Rucksack findet zum Beispiel beim Spazieren gehen Verwendung. Dabei handelt es sich wohl nicht bloß um das Zurücklegen von Pflichtwegen, wie etwa zum Kindergarten, sondern um bewusst gestaltete Ausflüge. Konkret nennt die IP etwa Schönbrunn, wohin sie auch mit ihrer Oma gehe. Neben der gemeinsam verbrachten Zeit mit der Großmutter werden aber auch Ausflüge mit anderen Familienmitgliedern vermutet. Wenn die IP von „Schönbrunn“ spricht und darüber hinaus weiß, dass es dort Tiere gibt, kann angenommen werden, dass sie eigentlich den Tiergarten Schönbrunn als Ausflugsziel meint. In diesem Zusammenhang ist dem Mädchen bewusst, dass bei diversen Spaziergängen ein Rucksack sinnvoll ist, um

bestimmte Dinge mitzubringen. Das heißt, die IP weiß, welche Funktionen er erfüllt und in welchen Situationen er gebraucht wird. Auch wenn es aus den Aussagen des Interviews nicht eindeutig hervorgeht, wird vermutet, dass die IP wohl einen eigenen Rucksack besitzt, welchen sie bei Exkursionen selbst trägt. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass der Rucksack aufgrund der besonderen Ereignisse, die mit ihm verbunden werden, prioritär gewählt wird. Der Rucksack steht sozusagen als Symbol für ein Abenteuer und die gemeinsam verbrachte Zeit mit einer erwachsenen Bezugsperson. Für das Kind scheinen diese Aspekte eine bedeutende Rolle zu spielen.

- Kuscheltiere

An dritter Stelle wählt das Mädchen aus den vorliegenden Einkaufselementen die Kuscheltiere. In weiterer Folge bejaht es die Frage, ob sie Kuscheltiere zuhause besitze und nennt konkret einen Pinguin und einen Eisbär. Ihr Kopfschütteln gibt darüber hinaus Aufschluss, dass die beiden genannten Figuren keine Namen haben. Dennoch werde mit ihnen oft und vor allem alleine, also ohne Freunde, gespielt. Auch hier scheint erneut der Faktor der Vertrautheit zur Geltung zu kommen. Die Tatsache, dass die IP tatsächlich Kuscheltiere besitzt, scheint für sie der Grund zur Auswahl zu sein. Eine zentrale Rolle nehmen dabei wohl der genannte Pinguin und der Eisbär ein. Vermutlich handelt es sich um die beiden Lieblingskuscheltiere, welche die IP in etwa beim Schlafen gehen begleiten. Obwohl sie dem Mädchen wohl wichtig sind, erfolgt keine Personifizierung in Form von Namensgebungen oder Charakterzuschreibungen. Dies verwundert insofern, da das Kind unter anderem bestätigt, oft mit den Plüschtieren zu spielen. Fraglich ist also, ob es tatsächlich mit den Kuscheltieren spielt und sich in diesem Zusammenhang auch Geschichten ausdenkt, oder ob vielmehr die Tatsache als Spiel interpretiert wird, dass diese Figuren als treue Begleiter erlebt werden. Diese Annahme wird auch durch die Aussage unterstützt, dass die IP vorwiegende „[a]lleine“ (ebd., Z. 61) mit den Kuscheltieren spiele.

- Puppe(n)

Aus dem Text geht hervor, dass die Abbildung einer Puppe als vierter Gegenstand Platz im Einkaufswagen findet. Die Frage der Schülerin, was der IP an dieser Puppe gefalle, beantwortet diese mit „Schnuller“ (ebd., Z. 65). In diesem Kontext folgen weitere Erläuterungen hinsichtlich des Schnullers, welchen das Mädchen früher selbst gebrauchte.

Diese scheinen in Zusammenhang dieser Analyse als irrelevant. Der Gegenstand Puppe wird aber im weiteren Gesprächsverlauf noch einmal in Zusammenhang mit den Erläuterungen zum Fernsehen und zum Kasten aufgegriffen. In Bezug auf ersteres erzählt das Mädchen, sie schaue die Kinderserie „Heidi“ und ergänzt, dass sie „sogar“ (ebd., Z. 113) eine Puppe namens Heidi habe. Die IP hat diesen Namen für ihre Puppe selbst gewählt. Darüber hinaus erfolgen keine weiteren Angaben, inwiefern die Puppe und in welchem Kontext sie eingesetzt wird. In Zusammenhang mit der Wahl des Kastens (siehe „Kasten“) wird die IP von der Schülerin befragt, was sie von den bereits ausgewählten Dingen in den Kasten geben würde, wobei sich diese für „[d]ie Puppen“ (ebd., Z. 165) entscheidet. An dieser Stelle ist nicht klar, ob die Abbildung tatsächlich bloß eine oder aber mehrere Puppen darstellt. Die IP bezeichnete das Symbol zu Beginn als „Puppe“, nun wird die Mehrzahl genannt. Es kann sein, dass die Abbildung diesbezüglich für Verwirrung sorgt. Im Anschluss an diese Entscheidung fordert die I das Mädchen auf, die Puppen zum Kasten dazu zu legen. Da im Interview anschließend ein „(...)“ (ebd., Z. 167) angeführt ist, wird vermutet, dass die IP der Aufforderung nachkommt. Diese Vermutung wird auch durch die lobenden Worte der Schülerin „Jaa. Genau. Supa. Gut.“ (ebd., Z. 168) bestärkt.

Die Puppe als Spielobjekt scheint den Interessen des Mädchens zu entsprechen. An der vorliegenden Abbildung gefällt besonders der Schnuller, den die Puppe hat. Anhand der Erzählung des Mädchens, sie habe eine Puppe namens Heidi, ist erkennbar, dass es selbst eine oder vermutlich auch mehrere Puppe/n zuhause besitzt. Darüber hinaus verfügt es wohl auch über zugehörige Accessoires und eventuell auch adäquates Mobiliar, welche im Spiel mit der Puppe eingesetzt werden. Die Namensgebung der Puppe konvergiert mit den Fernsehvorlieben der IP, da „Heidi“ als eine Lieblingssendung genannt wird. Das Kind erzählt, es habe den Namen für die Puppe selbst gewählt. Es ist also anzunehmen, dass die Figur der „Heidi“ das Kind besonders anspricht und aus diesem Grund auch über die Serie hinweg Eingang in das Spiel des Mädchens findet. Hier findet sich auch eine Differenz zu den genannten Kuscheltieren, welche gegenüber der Puppe keinen Namen besitzen. Dies kann vermutlich auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass in der Vorstellung des Kindes ein Baby eine menschliche Person ist und deshalb eines Namens bedarf. Darüber hinaus wird gemutmaßt, dass die Puppe im Spiel des Mädchens einen aktiveren Stellenwert einnimmt. Im Interview werden jedoch keine weiteren Aussagen hinsichtlich bestimmter Spielvorlieben und Geschichten, welche unter Umständen nachgespielt werden, getätigt.

Die Tatsache, dass die Puppen in Verbindung mit dem Kasten gedacht werden, drückt nicht nur einen Ordnungsaspekt aus, welcher auch an anderen Stellen des Interviews sichtbar wird (z.B. bei den Ausführungen zu den Legosteinen), sondern lassen angesichts der bisherigen Entscheidungsfindungen vermuten, dass die IP einen ähnlichen Kasten auch zuhause besitzt. Das heißt, aus der Perspektive des Kindes ist in Verbindung mit dem Puppenspiel auch ein Kasten relevant, welcher alle spezifischen Gegenstände verstaut.

- Fußball

Der Fußball wandert an fünfter Stelle in den Einkaufswagen. Die IP begründet ihre Wahl mit der Aussage, dass sie gerne Fußball spiele. Im Anschluss daran möchte die Schülerin wissen, ob das Kind in der letzten Zeit trotz kalter Temperaturen oft in den Garten gegangen ist. Die IP meint daraufhin, dass sie auf den Spielplatz gegangen sei und ergänzt, dass sie zuhause nur einen Balkon habe. In Bezug auf den Ball erscheint es dem Mädchen wichtig zu erwähnen, dass dieser eingefroren sei und es ihn aufgrund dessen nicht mehr wegnehmen konnte. Jetzt (also zum Zeitpunkt des Interviews) sei das aber wieder möglich, so die IP. Die Schülerin geht auf die Erzählungen des Mädchens ein und meint, dass dies wohl jetzt wieder möglich sei, weil der Schnee schon geschmolzen ist. Zuletzt gibt das Kind darüber Auskunft, dass es mit seiner Mutter und seinem Vater Fußball spiele.

Die IP wählt einen Fußball, weil sie ihren Angaben zufolge gerne Fußball spiele. Vermutlich geht sie diesem Hobby vorwiegend auf dem Spielplatz nach, da sie zu Hause offensichtlich nur einen Balkon haben. Durch das Interesse am Fußballspiel kann angenommen werden, dass das Mädchen sich gerne bewegt und gerne Zeit im Freien/auf dem Spielplatz verbringt. In diesem Zusammenhang werden wohl vor allem die Eltern als Spielpartner relevant. Andere Freunde oder Freundinnen werden nicht genannt. Es besteht also die Möglichkeit, dass nicht so sehr das Spiel selbst im Vordergrund steht, als die gemeinsam verbrachte Zeit mit der Familie. Daran knüpfen auch jene Erläuterungen über die Ausflüge nach Schönbrunn, in welchen sich ebenfalls eine besondere Wertschätzung von gemeinsamen Familienaktivitäten ausdrückt. In Hinblick auf die Erzählungen um den eingefrorenen Ball wird wiederholt die Relevanz von Selbständigkeit (so wie beim Fernseher und Radio, die die IP schon selbst und nicht ohne Stolz einschalten kann) sichtbar, welche in der Wahrnehmung des Kindes eine bedeutende Rolle spielt. Für die IP ist die Tatsache, dass sie den eingefrorenen Ball nicht

wegnehmen konnte wohl einerseits erstaunlich, aber auch ein Beweis, dass nicht immer alles aus eigener Kraft erledigt werden kann und bestimmte Rahmenbedingungen (Schnee und Eis) Einfluss haben. Dies äußert sich vermutlich auch im Umgang mit Medien, weshalb sich das Mädchen besonders stolz zeigt, Radio und Fernseher bereits selbst bedienen zu können.

- Radio/CD-Player

Als sechster Gegenstand wird das Radio bzw. der CD-Player gewählt. Die Schülerin ergänzt in diesem Zusammenhang, dass das Mädchen bereits die CD dazu habe (siehe Erläuterungen CD). Den Angaben des Kindes zufolge, hat es einen „großen“ (ebd., Z. 96) Radio zu Hause. In Folge möchte die I wissen, ob dieser etwa in ihrem Zimmer stehe, was die IP mit „[a]uch im Wohnzimmer und im Zimmer“ (ebd., Z. 98) beantwortet. Keine Antwort erhält die Schülerin demgegenüber auf die Frage, ob das Mädchen so oft hören könne, wie es wolle. Wichtiger scheint es für das Kind zu sein, dass es den Radio schon selbst einschalten könne. Dies habe es von der Mutter gelernt.

Besonders spannend erscheint im ersten Augenblick, dass die Abbildung des Radios erst vier Gegenstände nach der CD gewählt wird. Für die Schülerin scheint die Verknüpfung der beiden Medien selbstverständlich, weshalb sie bei der Wahl des Radios auch auf die CD verweist. Die IP selbst scheint diese Relation in der Auswahl der CD zu Beginn und dem Radio an sechster Stelle nicht vorrangig zu bedenken. Dennoch weiß sie darum Bescheid, dass für die Nutzung einer CD ein Abspielgerät benötigt wird. Den Angaben des Mädchens ist zu entnehmen, dass in ihrem Haushalt zumindest zwei Radiogeräte zur Verfügung stehen. Die IP erwähnt zunächst „[e]inen großen“ (ebd., Z. 96), welcher in ihrer Wahrnehmung wohl eine bedeutendere Rolle einnimmt. Vermutlich handelt es sich dabei um ein Gerät mit unterschiedlichen Funktionen (Radio, CD) und eventuell weiterem Zubehör (Boxen), weshalb ihn das Kind als derart groß wahrnimmt. In Folge wird erläutert, dass sich ein Radio im Wohnzimmer und ein weiteres im Zimmer befinden. Dabei ist nicht eindeutig klar, ob die IP mit dem Zimmer ihr eigenes meint. Werden aber die Angaben über die CDs herangezogen, kann angenommen werden, dass das Mädchen tatsächlich selbst über ein eigenes Radiogerät (mit CD-Deck) in ihrem Zimmer verfügt. Das Kind gibt zwar keine Auskunft darüber, ob es so oft hören könne, wie es wolle, zeigt sich aber sehr stolz, dass das Gerät selbstständig bedient werden kann. Diese Tatsache scheint ihm zumindest im Zusammenhang der gestellten

Frage als eher erwähnenswert und lässt einen gewissen Stolz vermuten. Darüber hinaus wird deutlich, dass das Kind wohl Wert auf Selbständigkeit legt. Der Gedanke eines autonomen Handelns wird von den Eltern vermutlich unterstützt und gefördert. Explizit ist dies an jener Textstelle sichtbar, an der das Kind darüber berichtet, den Umgang mit dem Radio von seiner Mutter gelernt zu haben. Das heißt, die Eltern bzw. in diesem Fall die Mutter, scheinen ihrem Kind Vertrauen entgegen zu bringen, Medien alleine nutzen zu können. Dadurch bestärkt und ermutigt zeigt die IP auch an anderen Stellen keine Scheu, mit Medien umzugehen (z.B. mit dem Computer), sondern lässt viel mehr die Neugierde an neuen Lerninhalten (z.B. am Computer schreiben lernen) erwachsen. Im Gegensatz zu anderen Medien erhält das Radio dennoch eine Sonderstellung, da die Dauer der Nutzung offenbar von den Eltern nicht reguliert wird. Das heißt, das Radio wird von den Erziehungsberechtigten wohl als kindadäquates Medium empfunden, weshalb es das Mädchen nach eigenem Bedürfnis nutzen kann. Im Vordergrund steht dabei vermutlich die Nutzung von ausgewählten CDs, das Radio hören im Sinne von öffentlichen Hörfunksendern wird im Interview nicht angesprochen. In Hinblick auf die rezipierten Inhalte zeigt sich also dennoch ein gewisser Einfluss der Eltern, welche sowohl kindgerechte (Bernhard Fiebig singt Kinderlieder), als auch bildende (Englisch-CD) Stoffe zur Verfügung stellen. Letztlich scheint das bewusste Hören von CDs eine bildende, unterhaltende und möglicherweise auch entspannende Freizeitgestaltung für das Mädchen zu sein.

- Fernseher

Im Kontext der Erzählungen um das selbständige Einschalten des Radios fällt auch der Begriff des Fernsehers. Das Mädchen erzählt, dass es auch diesen bereits selbst „aufdrehen“ und eine „Pippi“ anschauen könne. Im Anschluss wird ergänzt, dass es das ganz alleine gelernt habe. Durch ein Nicken bestätigt die IP weiter, dass sie die Eltern im Umgang mit dem Fernseher beobachtet habe. Neben der Sendung „Pippi Langstrumpf“, welche die IP selbst anführt, erwähnt sie auf Nachfrage der Schülerin auch „Heidi“ als eine der rezipierten Lieblingsserien. In diesem Zusammenhang nennt das Kind auch ihre Puppe, welche sie „Heidi“ genannt hat (siehe auch Puppe). Trotz dieser Schilderungen wird das Abbild des Fernsehers erst später ausgewählt (achter Gegenstand) und in den Einkaufswagen gegeben. Die Schülerin merkt in dieser Situation an, dass sie bereits über das selbständige Einschalten des Fernsehers gesprochen haben. Davon ausgehend möchte sie nun wissen, was man

brauche, um das Gerät überhaupt einschalten zu können. Das Mädchen antwortet folgerichtig mit „Fernbedienung“ (ebd., Z. 151) und bestätigt durch ein Nicken, dass es bereits mit dieser umgehen könne. Auch der Frage „Und deine Eltern lassen dich so viel schauen wie du willst?“ (ebd., Z. 154) wird mit einem Kopfnicken begegnet. Die Schülerin zeigt sich erstaunt über diese Auskunft und stellt die Frage ein weiteres Mal. Zunächst nickt das Mädchen erneut, als ihr die I jedoch ein „Echt?“ (ebd., Z. 158) entgegenbringt, führt es an, dass es immer drei „Pippi-Folgen“ (ebd., Z. 159) schauen dürfe. Darüber hinaus erfolgen keine weiteren Angaben über die Nutzung des Fernsehers. Am Ende des Interviews wird der Bildschirm nochmals im Kontext der Überlegungen um die finanzielle Wertigkeit der Medien relevant. Im Zuge der Begutachtung aller eingekauften Dinge fragt die Schülerin nach der Einschätzung des Mädchens, was der teuerste gewählte Gegenstand sei. In der Wahrnehmung des Kindes ist der Fernseher das kostspieligste aller eingekauften Objekte. Daran anknüpfend will die I wissen, ob sich die IP wohl selbst schon einen Fernseher leisten könne. Diese Frage wird vermutlich mit einem Kopfschütteln beantwortet, was aber aufgrund der nicht vollständigen Angabe im Text nicht eindeutig erschlossen werden kann. Die Schülerin begegnet dieser Antwort mit der Folgefrage, ob sich die Eltern das leisten könnten. Das Mädchen nickt in diesem Zusammenhang und meint, „Die haben ganz viel Geld“ (ebd., Z. 209).

Das Mädchen kann nicht nur das Radio, sondern auch den Fernseher selbständig einschalten. Es erzählt mit einem gewissen stolzen Unterton, dass es das ganz alleine gelernt habe. Der vermutete Stolz lässt auf ein gewisses Selbstbewusstsein des Mädchens schließen, bereits unabhängig der Hilfe von Erwachsenen mit Medien umgehen zu können. Zumindest in der Form, in welcher das Medium für eigene Zwecke gebraucht wird. Ferner erzählt das Kind, dass es das Einschalten des Fernsehers durch die Beobachtung der Eltern gelernt habe. Anders als beim Radio/CD-Player scheinen die Mutter und/oder der Vater ihm hier die Bedienung des Fernsehers nicht bewusst gezeigt zu haben. Dies lässt die Annahme zu, dass aus der Perspektive der Eltern, die Nutzung des Fernsehers zumindest eingeschränkter erfolgen muss, als der Gebrauch des CD-Players. Demnach erfährt hier das Radio eine höhere Wertschätzung als Kindermedium als das TV-Gerät. In Hinblick auf die rezipierten Serien werden „Pippi Langstrumpf“ und „Heidi“ genannt. Obwohl die IP vorerst die Frage, ob sie so viel schauen dürfe, wie sie möchte, mit einem Nicken bestätigt, gibt sie dann doch preis, dass sie immer drei Folgen der „Pippi Langstrumpf“ schauen dürfe. Dies, so die Vermutung, wird wohl in der Familie kommuniziert und von der IP als Regel empfunden. Das heißt, die Nutzung des Fernsehers bleibt für das Kind trotz selbständiger Bedienung letztlich

fremdbestimmt. Die Sendungen scheinen spezifisch ausgesucht zu werden, was wiederum darauf schließen lässt, dass die Eltern diese Formate als kindgerecht erachten. Darüber hinaus erfolgt die Kontrolle über die Dauer der Nutzung. Für die IP können die Serien insofern von besonderem Interesse sein, da beide Protagonistinnen sehr selbstständige und eigenwillige Charaktere darstellen, die viele Abenteuer erleben. Das Mädchen fühlt sich von diesen Mädchentypen vermutlich angesprochen, da es auch für sich selbst immer wieder relevant ist, selbständig zu sein. Darüber hinaus könnte die Vorliebe für diese Kindersendungen auch in den ähnlich breit gestreuten Interessen des Mädchens begründet sein. In Hinblick auf den Kontext der Fernsehnutzung wird angenommen, dass die IP die präferierten Sendungen vorwiegend alleine rezipiert. Gemeinsames Fernsehen mit Freunden/Freundinnen oder der Familie wird im Zuge des Interviews nicht thematisiert. Letztlich ist für die Analysegruppe kein expliziter sowie implizierter Wunsch nach mehr Fernsehnutzung erkennbar. Diese Auffassung scheint auch mit der Tatsache kongruent, dass die Darstellung des Fernsehers erst an achter Stelle der Gesprächssituation gewählt wird. In anderen Worten scheint das Fernsehen in der Freizeitgestaltung neben anderen Beschäftigungsformen keine Priorität zu haben. Besonders interessant erscheint letztlich, dass das Mädchen den Fernseher als wertvollsten, im Sinne der damit verbundenen Kosten, Gegenstand deutet. Damit trifft es eine realitätsnahe Wahl, denn abgesehen von Computer und Kasten kann der Wert der anderen Gegenstände als geringer eingeschätzt werden. Vermutlich ist die Familie im Besitz eines ähnlich modernen Modells wie auf der Abbildung, weshalb die IP ihm auch einen derartigen Wert zuschreibt. Darüber hinaus weiß das Mädchen, dass es sich selbst aufgrund der hohen Kosten vermutlich keinen Fernseher leisten könnte. Die Eltern, welche teure Anschaffungen wie ein TV-Gerät machen können, müssen demnach aus der Perspektive des Kindes „ganz viel Geld“ (ebd., Z. 206) haben.

- Computer/Computerspiele

Das siebte gewählte Symbol ist der Computer. Die IP hat diesen ausgesucht, da sie „am Computer schon selbst spielen kann“ (ebd., Z. 119). Sie selbst besitzt wohl kein eigenes Gerät in ihrem Zimmer, verweist jedoch auf jenes im „Bügelbüro“ (ebd., Z. 121). Dem Kopfschütteln des Mädchens zufolge, darf es den Computer nicht so oft benutzen wie es möchte. Mit einem Kopfnicken bestätigt es aber wiederum, dass die Eltern vorgeben, wann es den Rechner benutzen dürfe. Ausgehend von der Aussage, die IP könne schon selbst am

Computer spielen, fragt die Schülerin nach, um welche Spiele es sich dabei handelt. Das Mädchen beantwortet dies mit „[l]ustig“ (ebd., Z. 127), kann jedoch kein konkretes Spiel erklären bzw. einen Namen/Titel nennen. Die Frage, ob die IP sich einen eigenen Computer für ihr Zimmer wünsche, beantwortet diese mit „[v]om Christkind“ (ebd., Z. 137). Das Mädchen bestätigt diese Aussage durch ein Nicken ein weiteres Mal. Letztlich erkundigt sich die Schülerin, was das Kind mit dem Computer machen wolle. Dieses meint, es wolle auf dem Computer schreiben und rechnen lernen.

Die IP hat den Computer gewählt, weil sie ihren Angaben zufolge selbst am Computer spielen könne. Der Haushalt verfügt vermutlich über ein Gerät, welches von mehreren Familienmitgliedern, unter anderem auch vom Mädchen, genutzt wird. Es befindet sich im so genannten „Bügelbüro“ und wird von den Eltern wohl vorwiegend zum Arbeiten genutzt. In der Wahrnehmung des Kindes scheinen bloß Computerspiele relevant zu sein. Aufgrund der örtlichen Zuschreibung, der Computer befinde sich im Bügelbüro, entsteht der Eindruck, dass es sich um kein Notebook, sondern um einen Stand-PC handelt. Wäre es ein mobiles Gerät, könnte dieses auch in anderen Kontexten, wie zum Beispiel zum Filme schauen, und anderen Räumen, eingesetzt werden. Die Atmosphäre eines Bügelbüros lassen diese Vorstellung in den Hintergrund treten. Darüber hinaus verdeutlicht die Bezeichnung des Raumes als „Bügelbüro“ die arbeitsrelevante Funktion des Computers in der Familie. Für die IP stellt der Computer ausschließlich ein Spielgerät dar, wobei der Zugang von den Eltern reglementiert wird. Ihren Reaktionen zufolge kann angenommen werden, dass sie um Erlaubnis fragen muss, wenn sie den Computer nutzen möchte. An dieser Stelle zeichnet sich ab, dass die Eltern auch den Gebrauch des Computers in der Dauer einschränken. Der Wunsch an das Christkind, einen eigenen Rechner zu erhalten, drückt gleichzeitig das Bedürfnis des Kindes aus, mehr Zeit vor/mit dem Gerät zu verbringen. Eventuell besteht hier nicht nur der Wunsch einer ausgedehnteren Nutzung, sondern wiederum die Sehnsucht nach selbständigem Handeln. Obwohl die IP des Öfteren zu spielen schein, kann sie doch keine näheren Auskünfte über die genutzten Spiele geben, sondern sie bloß als „lustig“ beschreiben. Dabei wird deutlich, dass das Mädchen in den Computerspielen ein unterhaltendes Moment erkennt. Gleichzeitig ergibt sich in Relationierung der Aussagen über das Fernsehen der Schluss, dass die Inhalte der Computerspiele in der Familie wohl marginal kommuniziert werden. Natürlich besteht aber auch die Möglichkeit, dass das Mädchen den Computer eher selten nutzt und aufgrund dessen keine genaueren Angaben hinsichtlich der Spielinhalte machen kann. Als Motiv der Nutzung werden letztlich vor allem die Neugier und die Freude am Lernen und an neuen Dingen festgehalten. Dies lässt sich auf jene Aussagen des Mädchens zurückführen,

dass sie sich einen Computer wünsche um das Schreiben und Rechnen zu lernen.

- Kasten

In weiterer Folge findet das Abbild des Kastens Platz im Einkaufswagen. Im Text wird dies von der Schülerin verbalisiert, die diesbezüglich den Auswahlvorgang des Mädchens zu kommentieren scheint. Die I interessiert, welche Dinge das Kind in den Kasten geben würde, woraufhin diesem seine Spielsachen einfallen. Eine weitere Anforderung besteht darin, zu überlegen, welches oder welche bereits gekaufte/n Ding/e die IP ebenfalls in den Kasten geben würde. Das Mädchen entscheidet sich in diesem Kontext für „[d]ie Puppen“ (ebd., Z. 165). Nach Aufforderung der Schülerin legt die IP das Abbild der Puppe(n) wohl zur Darstellung des Kastens dazu. Dies bleibt jedoch eine Vermutung, da es im Gespräch nicht explizit formuliert wird.

Die Auswahl des Kasten-Abbildes unterliegt aufgrund der rosaroten Farbgebung einerseits wohl einem ästhetisch ansprechenden Motiv, andererseits scheint aber auch die Ordnungsfunktion des Möbelstückes eine Rolle zu spielen. Der IP erscheint der Kasten insofern nützlich, da darin ihre Spielsachen untergebracht werden könnten. Daraus kann angenommen werden, dass das Mädchen eine bestimmte Auswahl an Spielzeug besitzt und diese auch in einer gewissen Ordnung und Übersichtlichkeit aufbewahren möchte. Im Zuge der Aufforderung, eines der bereits gekauften Objekte auszuwählen, um es symbolhaft im Kasten zu deponieren, entscheidet sich das Kind für „die Puppen“. Unklar bleibt (siehe auch Erläuterungen „Puppe(n)“), ob das Abbild eine oder mehrere Puppen zeigt. Es besteht also die Möglichkeit, dass die Darstellung für Verwirrung sorgt und das Mädchen aufgrund dessen zu unterschiedlichen Benennungen kommt. Darüber hinaus erscheint es naheliegend, dass das Kind an diesen Textstellen „[d]ie Puppen“ (ebd., Z. 165) meint, welche es tatsächlich zuhause besitzt. Wenn also zunächst von den „Spielsachen“ gesprochen wird, welche im Kasten platziert werden würden, so erscheint in der Benennung der Puppen eine Kategorisierung und Differenzierung innerhalb des Gesamtkontingents an Spielzeug getroffen zu werden. Daran knüpfen auch die Erläuterungen zum Abbild der Puppe(n) an, welche darauf schließen lassen, dass das Mädchen über eine oder mehrere Puppe/n und auch über dementsprechendes Zubehör verfügt. Die Einhaltung einer bestimmten Ordnung scheint nicht nur für das Kind, sondern für die Familie im Allgemeinen von Bedeutung zu sein. Auch an anderen Textstellen

ist erkennbar, dass die genannten Medien in den meisten Fällen einem bestimmten Raum bzw. Ort zugeschrieben werden (siehe Erläuterungen „Legosteine“ und „Computer“). Daraus lässt sich eine gewisse Regelmäßigkeit und Struktur erkennen, welche von der Familie gelebt und in weiterer Folge vom Kind übernommen wurde.

- Legosteine

Als neuntes Einkaufselement wählt das Mädchen „[d]ie Legosteine“ (ebd., Z. 169) aus, wobei es ergänzt, dass es gerne „Haus...Häuser“ (ebd., Z. 173) baue. Die Schülerin fragt weiter, um welche Häuser es sich dabei handle bzw. welche Konstruktionen im Innenraum des Hauses erfolgen. Das Kind schildert, dass es „immer ein Geschäftshaus“ (ebd., Z. 175) gestalte und bestätigt die Nachfrage der I, ob man darin einkaufen könne, mit einem Nicken. Daran anknüpfend expliziert das Mädchen, dass man dort „Spielzeuge“ (ebd., Z. 178), respektive „Autos Spielzeugautos“ (ebd., Z. 180), einkaufen könne. Die Frage, wo das Kind seinen Konstruktionsarbeiten nachgehe, beantwortet dieses mit „[i]m Wohnzimmer in einer Spielzeugkiste“ (ebd., Z. 182). Diese Aussage nimmt die Schülerin zum Anlass noch einmal zusammenzufassen: „Aha du hast im Wohnzimmer eine Spielzeugkiste stehen und da sind Legosteine drinnen“ (ebd., Z. 183f.). Die IP bestätigt diese Behauptung erneut mit einem „Ja“ (ebd., Z. 185).

Die Aussagen des Mädchens lassen zunächst darauf schließen, dass die Spielzeugauswahl des Haushaltes grundsätzlich auch Legosteine umfasst, welche zudem regelmäßig in Gebrauch zu sein scheinen. Das Kind erläutert in diesem Zusammenhang, dass es gerne Häuser bzw. Geschäftshäuser baue. Häuser im Allgemeinen zählen meist zu beliebten Vorlagen für erste Konstruktionsversuche von Kindern, weshalb diese Vorliebe auch im Fallbeispiel nicht ungewöhnlich erscheint. Besonders spannend zeigt sich aber die Äußerung, dass das Mädchen „immer ein Geschäftshaus“ (ebd., Z. 175) mache. Einerseits kann angenommen werden, dass die IP in diesem Kontext von der Interview- bzw. der Einkaufssituation beeinflusst ist und aus diesem Grund zu dieser Aussage kommt, andererseits kann bereits früher ein Impuls erfolgt sein, welcher das Mädchen zur Umsetzung der „Geschäftshaus-Idee“ angeregt hat. Letztlich kann auch die Suggestivfrage der Schülerin, ob man dort einkaufen könne, das Kind dazu verleitet haben, die Aussage weiter auszubauen. Das Mädchen erzählt, dass im Geschäftshaus Spielsachen bzw. Spielzeugautos erworben werden können. Diese Angaben lassen darauf

schließen, dass die IP bereits Erfahrungen und Wissen darüber gesammelt hat, wo unterschiedliche Dinge erhältlich sind. Darüber hinaus erscheint es möglich, dass hier ein Wunsch ausgedrückt wird, mehr Spielsachen und Spielzeugautos einzukaufen. In der Realität ist das Kind in der Erfüllung des Wunsches vom guten Willen der Eltern abhängig, im Spielgeschehen wiederum kann das Mädchen autonom entscheiden, welche Dinge eingekauft werden. Aufgrund der Auskunft, die Spielzeugkiste mit Legosteinen befindet sich im Wohnzimmer, kann angenommen werden, dass auch die damit verbundenen Aktivitäten und Konstruktionsarbeiten in diesem Raum erfolgen. In anderen Worten spielt das Mädchen wohl nicht ausschließlich alleine im eigenen Zimmer, sondern weiß auch die anderen Räumlichkeiten der Wohnung/des Hauses zu nutzen. Dies bedarf der Erlaubnis der Eltern, welche es vermutlich auch schätzen, ihr Kind im Blickfeld zu wissen. Das Wohnzimmer scheint ein Ort der Gemeinschaft zu sein, in dem auch dem Kind in seinem Spielbedürfnis Raum geschenkt wird. Dabei wird deutlich, dass die Eltern diesem Spiel einen bestimmten Wert zuschreiben und es damit implizit fördern. Die Tatsache, dass die Legosteine in einer Kiste aufbewahrt werden, verweist einmal mehr auf zugrunde liegende Ordnungsstrukturen im Haushalt, welche auch in Zusammenhang mit dem Kasten angesprochen wurden. Neben dem Legomaterial befinden sich vermutlich auch andere Spielsachen im Wohnzimmer, welche im Zuge unterschiedlicher Spiel- und Konstruktionsideen zum Einsatz kommen. Vor diesem Hintergrund wird das Kind als besonders eigeninitiativ und kreativ wahrgenommen. Es fühlt sich in der Umsetzung von neuen Ideen vermutlich bestätigt und schätzt wohl autonome Entscheidungsmöglichkeiten. In diesem Kontext werden Spielsachen bevorzugt, welche sich vielfältig einsetzen lassen und das Spiel nicht durch ihre Form einschränken. Das Mädchen scheint letztlich breit gefächerte Interessen zu haben, die nicht nur in den genannten Aktivitäten (Ausflüge, Konstruktionen,...) und Spielsachen (Puppen, Spielzeugautos,...), sondern sich auch in der Kombination unterschiedlicher Materialien (Legosteine + Spielsachen) sichtbar werden. Die Eltern wecken bzw. unterstützen diese Vorlieben durch die Bereitstellung diverser Spielsachen und fördern dadurch die kreative und autonome Entfaltung ihrer Tochter.

- Spiegel

Als zehnter Gegenstand wird die Abbildung eines Spiegels gewählt. Auf die Frage, was man damit machen könne, antwortet das Kind „[s]ich anschauen wie fesch man ist“ (ebd., Z. 189). Die Schülerin möchte weiter wissen, ob die IP das denn gerne mache. Das Mädchen lacht

vorherst und gibt keine konkrete Auskunft darüber. Stattdessen fällt dem Kind die Bemalung im Fasching ein, wobei es Lippenbalsam auf der Nase hatte. Letztlich antwortet das Mädchen auf die Aussage der I, „[j]a da kannst da im Spiegel anschauen obs hübsch is oda nicht“ (ebd., Z. 194) mit „He“ (ebd., Z. 195).

Die Auswahl des Spiegel-Abbildes liegt für das Mädchen zunächst wohl in dessen Funktion begründet. Die Aussage „[s]ich anschauen wie fesch man ist“ (ebd., Z. 189) gibt darüber Aufschluss, dass das Mädchen um die Notwendigkeit eines Spiegels Bescheid weiß, wenn es sich selbst betrachten möchte. Darüber hinaus tritt ein weiteres Mal ein ästhetisches Moment hervor, welches für das Kind relevant erscheint. Die angeführte Aussage verdeutlicht, dass das Kind ein bestimmtes Körperbewusstsein internalisiert zu haben scheint, in welchem Bewertungen von schön bis unschön einfließen. Besonders in Erinnerung geblieben ist jene Faschingssituation, in welcher das Gesicht des Kindes maskiert wurde. Für das Mädchen scheint diese Veränderung des eigenen Ichs sehr spannend und außergewöhnlich gewesen zu sein. Der Spiegel ließ es in diesem Zusammenhang zu, die Verwandlung mitzuverfolgen. Letztlich liegt der Schluss nahe, dass das Mädchen das Spiel mit Verkleidungen und das Schlüpfen in unterschiedliche Rollen besonders ansprechend und unterhaltend empfindet.

- Bett/Spielsachen/Teppich

Die Darstellungen von Bett, Buch, Spielsachen und Teppich werden im Laufe des Interviews nicht gewählt. Am Ende des Gespräches zählt die Schülerin die übrig gebliebenen Symbole noch einmal auf um zu erkunden, ob der Einkauf des Mädchens bereits abgeschlossen ist. Da aus dem Text keine verbalen sowie nonverbalen Reaktionen des Mädchens hervorgehen, scheint kein Interesse mehr zu bestehen, weitere Gegenstände einzukaufen.

Am Ende des Interviews wird deutlich, dass die Darstellungen von Bett, Buch, Spielsachen und Teppich offensichtlich nicht in den Einkaufswagen gegeben wurden. Auffällig erscheint, dass das Kind die Abbildung der Spielsachen trotz mehrmaliger Erwähnung im Gespräch nicht gewählt hat. Es besteht die Möglichkeit, dass das Symbol der Spielsachen dem Mädchen nicht ansprechend genug erschien, um es im Einkaufsvorgang tatsächlich auszuwählen. Ferner liegt der Schluss nahe, dass auch hier, ähnlich der Bücher, kein Bedarf gesehen wurde, mehr Spielsachen einzukaufen, da im Empfinden des Kindes vermutlich ausreichend vorhanden sind. Das Mädchen scheint also nicht nur nach Vorlieben, Vertrautheit und ästhetischen Aspekten ausgewählt, sondern auch den Bestand des Haushaltes

berücksichtigt zu haben. Demnach stellen die gewählten Gegenstände Güter dar, welche zum Teil in ihrem Sortiment ausgebaut werden wollen oder in deren Nutzung der Wunsch nach Ausdehnung und Intensivierung besteht.

- Buch/Bücher

Der Schülerin scheint am Ende des Interviews auch die Nachfrage relevant, warum das Mädchen kein Buch ausgesucht hat. Die IP meint daraufhin, „[w]eil ich zu Hause schon genug hab“ (ebd., Z. 217). Die angehende Kindergartenpädagogin wiederholt diese Aussage und will weiter wissen, ob das Mädchen etwa ein ganzes Regal voll habe. Die IP widerspricht und expliziert, dass sie sogar zwei davon habe, welche „draußen“ (ebd., Z. 221) stünden. Im Anschluss stellt das Kind fest, dass es eigentlich ganz viele Regale habe, einigt sich jedoch letztlich auf die Aussage, „[e]in (...) Regal hab ich. Mit Spielzeug und mit Büchern drinnen“ (ebd., Z. 221f).

Ein Buch bzw. Bücher scheint/en für das Kind wenig begehrt zu sein. In der Selbstwahrnehmung des Kindes verfügt der Haushalt über einen ausreichenden Bestand an Büchern, weshalb kein Bedarf gesehen wird, noch mehr davon einzukaufen. Aus der Sicht des Kindes sind Bücher zu Hause also im Übermaß vorhanden. Die IP erzählt, sie habe zu Hause sogar zwei Regale voll, die „draußen“ stehen würden. Mit „draußen“ könnte das Mädchen meinen, dass die Regale sich außerhalb der Zimmer befinden. Demnach würden die Regale im Gang stehen. Verwirrung scheint hinsichtlich der Anzahl der Regale im Haushalt zu herrschen. Während das Mädchen zunächst von zwei Regalen spricht, erläutert es weiter, dass es viele Regale habe um letztlich doch die Auskunft zu geben, ein Regal mit Spielzeug und Büchern zu haben. Vermutlich gibt es im Haushalt der Familie mehrere Regale, welche unterschiedlichen Personen zugeschrieben werden und unterschiedliches Inventar beinhalten. Diese Tatsache macht es für das Kind scheinbar schwierig, genaue Aussagen zu treffen. Dennoch kann festgehalten werden, dass die IP in ihrer Wahrnehmung ausreichend Bücher und Spielsachen besitzt, welche aufgrund von Ordnungsaspekten Platz in Regalen, Spielzeugkisten und Kästen finden. Gegenüber den Spielsachen, welche zwar nicht gewählt aber im Gespräch dennoch thematisiert werden, werden Bücher oder die diesbezüglichen Abbildungen überhaupt nicht angesprochen. Es besteht der Eindruck, dass das Mädchen die Bücher zwar wahrnimmt und demnach auch eine zufriedenstellende Auswahl konstatiert, sie im Zuge der Aktivitäten des Mädchens aber nur marginal herangezogen werden. Andere

Medien scheinen demnach prominenter und den Vorlieben des Kindes eher gerecht zu werden. In den Aussagen über den Computer bekundet die IP gleichzeitig ein Interesse an Sprache und Schrift. Das heißt, Schrift und Sprache scheinen dem Mädchen weniger im Kontext von Büchern interessant, als mit dem Computer. Es besteht der Wunsch, am Computer schreiben zu lernen. Hier wird unter Umständen eine Schnittstelle sichtbar, an welcher nicht länger das Buch, sondern der Computer als dominantes Medium gedacht wird. Zumindest in diesem Fallbeispiel scheint der Rechner eine gewisse Faszination und ein gewisses Interesse beim Kind auszulösen. Darüber hinaus kann das Mädchen, welches autonomes Handeln zu schätzen scheint, im Zusammenhang der Bücher eine Einschränkung erfahren. Aufgrund des wahrgenommenen Mangels, Bücher nicht vollkommen alleine nutzen zu können, könnten sich unter anderem Frustrationsfelder ergeben, welche die Nutzung von Büchern weniger interessant erscheinen lässt. In diesem Zusammenhang fehlen weitere Angaben über die gegenwärtige Nutzung von Büchern bzw. inwiefern und in welchem Kontext die IP vorgelesen bekommt.

Anzeichen eines medialen Habitus im Text

- **Milieu und Kapitalien**

Die Aussagen des Mädchens lassen vermuten, dass der Haushalt aus dem Kind, der Mutter und dem Vater besteht. Aufgrund der Tatsache, dass kein Geschwister erwähnt wird, kann angenommen werden, dass die IP ein Einzelkind ist. Darüber hinaus erscheint es möglich, dass auch die Großmutter im Haushalt bzw. in der Nähe wohnt. Aus den Angaben über die Spaziergänge in den Schönbrunner Tiergarten lässt sich ein vermutlich regelmäßiger Kontakt zur Großmutter ableiten. Allgemein scheinen Ausflüge und gemeinsame Aktivitäten der Familie, wie zum Beispiel das Fußballspiel, von hoher Bedeutung für das Mädchen zu sein. Diese werden wohl auch im Ermessen der Eltern und der Großmutter geschätzt, weshalb sie sich Zeit dafür nehmen. Die genannten Aktivitäten lassen weiter erkennen, dass die Familie offenbar Wert auf Bewegung und Aufenthalte in der Natur legt. Die Eltern und die Großmutter agieren in diesem Zusammenhang als wichtige Spielpartner für das Kind. Andere Freundinnen und Freunde bzw. Kinder aus der benachbarten Umgebung werden nicht genannt. Das Mädchen scheint sich, mit Ausnahme der Spiele mit erwachsenen Bezugspersonen, vorwiegend selbst und in Form von Einzelaktivitäten zu beschäftigen. Die

Aussagen im Text lassen weiter darauf schließen, dass das Mädchen ihrer Selbständigkeit auch eine prioritäre Bedeutung beimisst. So lassen die Angaben über die Bedienung einzelner Geräte erkennen, dass es der IP deutlich wichtig erscheint, dies zum Teil alleine und ohne Hilfe der Eltern bewältigen zu können. Die Mutter und der Vater scheinen diese Handlungsautonomie ihres Kindes wiederum zu unterstützen und zu fördern.

Die bisherigen Erläuterungen und Interpretationen lassen die Familie in einer gehobenen Mittelschicht und einem städtischen Umfeld verorten. Aussagen des Mädchens, sie hätten „nur“ einen Balkon zu Hause, das Fußballspiel erfolge am Spielplatz und die Erwähnung des Ausflugszieles Schönbrunn sind als Anzeichen für eine urbane Zuschreibung zu begreifen. Als Indizien, die für eine Familie aus der Mittelschicht sprechen, können die Darstellungen hinsichtlich der Räumlichkeiten und Besitztümer der Familie herangezogen werden. Das vermutlich eigene Zimmer des Mädchens, das genannte Wohnzimmer und die Bezeichnung eines „Bügelbüros“ lassen auf eine gewisse Größe der Wohnung bzw. des Hauses schließen. Darüber hinaus lassen die Ausführungen hinsichtlich der technischen Medien sowie eine breite Auswahl an Spielsachen und Büchern ein dementsprechendes ökonomisches Kontingent der Familie erkennen.

Das Kind hat zu allen genannten Medien Zugang, wobei nicht jedes völlig autonom und uneingeschränkt genutzt werden darf. Die elterliche Kontrolle erfolgt in diesem Zusammenhang vorwiegend über die zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben hinsichtlich der Mediennutzung. Dabei scheint keine Bewahrung im Vordergrund zu stehen, sondern der Gedanke der Unterstützung und Begleitung der medialen Praktiken der Tochter. Die Eltern fördern damit sowohl das Selbstbewusstsein und das Wissen ihres Kindes, Medien in geeigneter Weise handzuhaben, als auch die Neugier an neuen Inhalten und technischen Innovationen. Als Beispiel dafür kann die Benutzung des Computers genannt werden. Die Erläuterungen des Mädchens lassen keine Berührungsängste erkennen. Im Gegenteil, das Kind nimmt den Rechner sowohl als Spiel-, als auch Lerngerät wahr. Trotz der Einschränkungen ist den Handlungen der Eltern die Vermittlung von Freude am Experimentieren und Lernen immanent. Durch die Bereitstellung eines breiten Spielsortiments neben den technischen Medien kann ferner angenommen werden, dass die Eltern grundsätzlich eine Ausgewogenheit und Diversität der Interessen ihres Kindes anstreben.

Ein weiterer Wert, welchen die Familie zu vertreten scheint, ist jener der Ordnung und ästhetischen Aufbereitung. Einzelne Medien werden bestimmten Räumen und Orten zugeschrieben, welche dem Kind als verinnerlichte Strukturen selbstverständlich erscheinen und dementsprechend geäußert werden. Das Mädchen selbst führt diese vorgelebte Bewertung und Haltung fort, indem es Ordnung in der Aufbewahrung seiner Spielsachen hält und durch die Wahl des Kastens im Einkaufsprozess ausdrückt, dass es sich eine gewisse Übersichtlichkeit ihrer Habseligkeiten vermutlich auch weiterhin wünscht.

Letztlich lässt sich feststellen, dass Medien in der Familie wohl nicht nur zur Unterhaltung und Entspannung beitragen, sondern auch Inhalte vermitteln. Das heißt, ihre Nutzung verfolgt implizit auch Motive der Bildung. In diesem Zusammenhang können vor allem die Aussagen über die „Englisch-CD“ und den Computer herangezogen werden. Erstere soll vermutlich Fremdsprachenkenntnisse vermitteln, während letzterer zum Erlernen der Schriftsprache und des Rechnens beitragen soll. Gleichzeitig erwecken auch die angeführten Aktivitäten, wie zum Beispiel die Ausflüge nach Schönbrunn den Eindruck, dass ihnen ein gewisser Bildungswert inne wohnt. Das Kind scheint die Haltung und Werte der Eltern auch in dieser Hinsicht bereits verinnerlicht zu haben. Es besteht der Eindruck einer wissbegierigen Person, welche keine Hemmungen hat, neue Dinge wie zum Beispiel Technologien kennen und gebrauchen zu lernen. Aus ihrer Perspektive werden Medien wohl als Objekte wahrgenommen, die sich ein Mensch in Hinblick auf die eigene Bildung zu Nutze machen kann. Das Mädchen wird den Medien dabei nicht alleine überlassen, sondern es erfährt Leitung und Lenkung und bekommt Hilfestellungen. Letztlich zeigt sich das Kind davon nicht unbeeinflusst, weshalb Ansätze eines medienkompetenten Umgangs erkennbar werden.

- **Mediennutzung**

Der Haushalt verfügt über eine bestimmte Auswahl an Medien. Das Mädchen wählt im Einkaufsprozess vorwiegend nach Vorlieben, Vertrautheit und ästhetischen Aspekten aus. Das erlesene Sortiment reflektiert vermutlich den allgemeinen Bestand des Haushaltes und knüpft damit an die Lebensumwelt des Kindes an. Die Abbildungen können drei Kategorien zugeordnet werden: Technischen Medien (Radio/CD-Player, CD bzw. DVD, Fernseher und Computer), Spielsachen (Kuscheltiere, Puppe(n), Fußball und Legosteine) und Gebrauchsgegenständen (Rucksack, Kasten und Spiegel). Das Mädchen scheint die gewählten Objekte nicht nur selbst bzw. innerhalb der Familie zu „besitzen“, sondern alle auch

tatsächlich zu nutzen. Der Gebrauch unterscheidet sich aber jeweils in der Autonomie, mit welcher das Kind über ein Medium verfügen kann.

Die gewählten Spielsachen scheinen ausschließlich das Eigentum des Mädchens darzustellen, mit welchem es sich gleichzeitig uneingeschränkt beschäftigen kann. Vermutlich befinden sich bestimmte Spielobjekte im Zimmer des Mädchens, sowie auch in den Gemeinschaftsräumen. Das heißt, das Spiel mit den Kuscheltieren, den Puppen und den Legosteinen ist nicht ausschließlich an einen Raum gebunden, sondern kann je nach Situation variiert werden. Die Eltern lassen ihrem Kind vermutlich gewisse Freiräume offen, neue Spielideen umzusetzen und andere Beteiligte miteinzubeziehen. Hinsichtlich der Spielinhalte scheint es erwähnenswert, dass mitunter auch Themen aus rezipierten Fernsehsendungen Einfluss auf gewisse Spielszenen nehmen. Anlass für diese Annahme gibt die Beobachtung, dass die IP offensichtlich ihre Puppe nach der gleichnamigen Fernsehserie „Heidi“ benannt hat. In anderen Worten scheinen manche rezipierten Inhalte zu konvergenten Spielhandlungen anzuregen. Dies kann etwa als besondere Faszination des Kindes gegenüber der Charaktere und passiv erlebten Abenteuer gedeutet werden oder aber auch als eine Form der Verarbeitung bestimmter Medienerlebnisse. Im Interview selbst erfolgen diesbezüglich keine näheren Aussagen, inwiefern bestimmte Themen nachgespielt werden. Allen Spielsachen gemein ist der Aspekt ihrer Aufbewahrung, welcher einer gewissen Ordnung zu entsprechen hat. Anzunehmen ist, dass die Puppen, Bücher und Spielsachen sowohl in Kisten (Spielzeugkiste im Wohnzimmer), als auch in Kästen und Regalen deponiert werden. Diese Tatsache weist ein weiteres Mal auf einen gewissen Umfang der bereitgestellten Kinderartikel hin. Darüber hinaus wählt das Mädchen selbst einen weiteren Kasten im Einkaufsprozess aus. An dieser Stelle scheint eventuell noch Bedarf für weitere Aufbewahrungsmöbel gesehen zu werden. Für das Kind scheint es die logische Folgerung zu sein, beim Einkaufen von Spielsachen auch genug Platz zum Ordnen zur Verfügung stellen zu müssen. Darüber hinaus drückt sich in der Wahl des Kastens auch ein ästhetisches Motiv aus. Die IP scheint sich in diesem Kontext vor allem von der rosa Farbgebung des Kastens angesprochen zu fühlen. Ähnliches zeigt sich bei der Auswahl des Rucksackes und des Spiegels. In der Auslese dieser Objekte drücken sich ästhetische Positionierungen, wie etwa in der nach Geschlechtern differenzierten Farbwahl, und implizite Bewertungen von schön und unschön aus, welche durchaus in Bezug auf andere Medien und Dinge relevant werden können.

Hinsichtlich der angeführten technischen Medien lassen sich differenzierte Aussagen im Sinne

ihrer Nutzung treffen. Zunächst ist festzuhalten, dass das Mädchen selbst mit Ausnahme des Radios und der genannten CDs keine eigenen technischen Medien wie einen Computer oder Spielkonsolen besitzt. Der Fernseher und der Computer sind als Gemeinschaftsmedien anzusehen, wobei mit dem geteilten Eigentum auch eine Einschränkung der Nutzung für die IP einhergeht. Die Eltern scheinen diesbezüglich manche Medien (z.B. CD-Player und CD) als kindadäquater wahrzunehmen als andere (Fernseher und Computer). Während sie ihrer Tochter den Umgang mit dem Radiogerät bewusst zeigen, erreicht das Mädchen erst durch Beobachtung das Wissen, wie ein Fernseher bedient wird. Hier wird sichtbar, dass die IP bereits über Funktionen und die Handhabung von bestimmten Medien Bescheid weiß bzw. darüber, wie sich Menschen dieser bedienen können. Das Mädchen selbst zeigt sich sehr stolz, gewisse Geräte (Radio bzw. CD-Player und Fernseher) bereits selbständig einschalten bzw. nutzen zu können. Aufgrund der Tatsache, dass die IP dies besonders betont, wird vermutet, dass sie sich dabei als „groß“ und selbständig empfindet. In anderen Worten würde das bedeuten, dass für das Kind eine Verbindung zwischen der Benutzung von bestimmten Medien und dem Alter und Kompetenz einer Person besteht. Unterschiedliche Medien verlangen diesbezüglich aus der Perspektive des Mädchens differenzierte Kenntnisse und Handlungsmaßnahmen. Während die IP also den CD-Player womöglich uneingeschränkt nutzen kann, da sie ihn selbständig bedient, wird kein autonomer Gebrauch des Computers erkennbar. Die IP muss wohl um Erlaubnis fragen, den Rechner benutzen zu dürfen, wobei die Kontrolle ähnlich wie beim Fernseher über die Dauer und den Inhalt des Gebrauchs zu erfolgen scheint. Diese Einschränkung könnte für das Kind mit der komplexeren Technologie des Rechners zusammenhängen, welcher auch umfassenderes Handhabungswissen als der CD-Player voraussetzt. An dieser Stelle könnte sich die IP etwa als „klein“ empfinden und in einem Abhängigkeitsverhältnis sehen. Auf dieser Erfahrung kann der Wunsch basieren, einen eigenen Computer zu besitzen. Darüber hinaus erscheint es möglich, dass die Aufbereitung von Inhalten sehr ansprechend für das Kind ist, weshalb ein Bedürfnis nach mehr Computernutzung entsteht. Grundsätzlich wird der Computer in der Familie wohl als Arbeits- und Spielgerät eingesetzt. Das Mädchen drückt in der Nutzung des Rechners vorwiegend ein Unterhaltungsmoment aus, da es von „lustigen“ Spielen spricht. Gleichzeitig erlebt es ihn aber auch als Mittel zur Bildung, wenn es zum Beispiel davon spricht, das Schreiben und Rechnen mit Hilfe des Computers lernen zu wollen. Das heißt, es geht der IP nicht ausschließlich darum, den Computer für Zwecke des Amüsements, sondern auch zur Arbeit und zur Bildung einzusetzen. Spannend erscheint dabei die Tatsache, dass das Erlernen der Schriftsprache nicht, wie man zunächst anhand der eigenen generationalen Erfahrungen meinen möchte,

klassisch mit dem Buch, sondern mit der Computertechnologie verbunden wird. Bücher scheinen allgemein weniger ansprechend für das Kind zu sein. In den Erläuterungen über die Freizeitgestaltung des Mädchens werden sie kein einziges Mal erwähnt. Aufgrund des umfassenden Bestandes an Spielsachen und anderen Materialien wird angenommen, dass die IP wohl eigene Bücher besitzt, diese aber nicht ohne die Hilfe eines Erwachsenen nutzen kann. Da das Kind offenbar eine Person ist, die es schätzt, autonom zu handeln, kann es dabei eine Einschränkung erfahren. Seiner Einschätzung zufolge hat die Familie „viele Bücher“ in scheinbar mehreren Regalen zuhause. Dies scheint der IP ausreichend zu sein, weshalb kein Bedarf an weiteren Exemplaren gesehen wird. Ferner erfolgen keine Angaben darüber, wie und in welchen Kontexten Bücher gegenwärtig genutzt werden.

Der CD wird aufgrund ihrer Erstwahl im Einkaufsprozess ein gewisser Bedeutungsgehalt zugemessen. Das Kind kann diesbezüglich genaue Angaben über die rezipierten Inhalte und den Lieblingsinterpreten machen. Das formulierte Interesse an Musik und die weiteren Erläuterungen des Kindes lassen auf eine intensive Nutzung von CDs und eine bewusste Rezeption von Inhalten schließen. Darüber hinaus scheinen die Themen auch innerhalb der Familie kommuniziert zu werden. Das Radio wird wohl als kindadäquates Medium gewertet, da im Gegensatz zu anderen Medien keine Reglementierung des zeitlichen Nutzungsrahmens erfolgt. Die „Kontrolle“ der Nutzung erfolgt in gewisser Weise über die angebotenen Inhalte der CDs, da diese von den Eltern zur Verfügung gestellt werden. Keine Angaben erfolgen darüber, inwiefern die IP auch Hörfunksender rezipiert.

Auch die Nutzung des TV-Gerätes nimmt in der Erzählung des Mädchens eine zentrale Rolle ein. Die Familie verfügt vermutlich über einen gemeinsam genutzten Apparat. Wie bereits angemerkt berichtet das Mädchen mit Stolz, dass es den Fernseher schon selbst „aufdrehen“ könne. Ferner ist ihr wichtig anzumerken, dass es das „alleine“ gelernt habe. Im Vergleich der Nutzung des Radios und des Fernsehers erfährt der Gebrauch des TV-Gerätes im Gegensatz zum CD-Player eine Einschränkung. Die Regulierung erfolgt über die Vorgabe des Inhaltes und der Dauer der Nutzung. Als Lieblingsserien werden „Heidi“ und „Pippi Langstrumpf“ bezeichnet. Beide Protagonistinnen repräsentieren äußerst starke und selbständige Charaktere, welche die eigenen Ideen umsetzen und viele Abenteuer erleben. Besonders die Figur der Pippi Langstrumpf verweist auf eine Weltsicht, die von klassisch tradierten Frauenrollenbildern abweicht und besonders Mut macht, autonom zu handeln. Das Mädchen scheint sich von diesen Inhalten angesprochen zu fühlen, wobei es auch ihr immer wieder

wichtig erscheint, selbständiges Agieren zu betonen. Diese Sendungen scheinen aber mitunter auch von den Eltern ausgesucht zu werden, weshalb die Annahme nahe liegt, diese würden als kindadäquat eingeschätzt. Die Aussage, dass immer drei Folgen der „Pippi Langstrumpf“ konsumiert werden, lässt weiter darauf schließen, dass es sich dabei um DVDs handelt, welche alle Folgen der Serie beinhaltet. Eine Episode dauert etwa 30 Minuten, was bei drei Folgen etwa eine eineinhalbstündige Gesamtfernsehdauer ergibt. Darüber hinaus erfolgen keine weiteren Angaben darüber, ob das Mädchen jeden Tag und in welchem Kontext es fernsieht. Das „Fernsehen“ scheint sich aber auf die Nutzung der DVDs zu beschränken und sich nicht auf die Rezeption willkürlich ausgewählter Filme oder Serien im aktuellen Fernsehprogramm zu beziehen. Darüber hinaus besteht der Eindruck, dass das Mädchen die genannten Serien vorwiegend alleine rezipiert. Es wird kein expliziter Wunsch nach einer intensiveren Fernsehnutzung geäußert, was auch mit der Tatsache korreliert, dass in der Auswahl der Gegenstände der Fernseher nicht prioritär gewählt wird.

Letztlich scheint das Mädchen die Spielsachen und die technischen Medien in einer ausgewogenen zeitlichen Dimension zu nutzen. Trotz dieser Balance und einem erkannten breiten Interessensspektrum wird durch die Aussagen über Radio, Fernseher und Computer dennoch eine Affinität zu audiovisuellen Medien sichtbar. Die vorgebrachten Aspekte und Interpretationen lassen darauf schließen, dass das Mädchen Unterstützung und Hilfe in einer aus der Perspektive der Eltern adäquaten und dem Alter angepassten Medienverhalten erfährt.

- **Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen zu Medien und Inhalten**

Das Mädchen scheint mit der Medienausstattung des Haushaltes grundsätzlich zufrieden zu sein. Die gewählten Abbildungen spiegeln die Freizeitaktivitäten des Kindes wider, wobei nur in Hinblick auf zwei Darstellungen Wünsche erkennbar werden. Zum einen handelt es sich dabei um den Computer, zum anderen um die Puppe(n). Die Benutzung des Rechners scheint im Vergleich zum Gebrauch des Radios und Fernsehers die meiste Einschränkung zu erfahren. Das Kind muss um Erlaubnis fragen und kann ihn im Gegensatz zum CD-Player und TV-Gerät nicht alleine bedienen. Gerade die Vorbehalte in der Nutzung lassen die Faszination des Kindes gegenüber diesen Medien scheinbar weiter wachsen. Der Wunsch nach mehr Computernutzung wird insofern deutlich, dass sich die IP ein eigenes Gerät wünscht. Vermutlich erhofft es sich dabei die ersehnte uneingeschränkte und autonome Nutzung. Beim

Radiogerät ist diese bereits gänzlich, beim Bildschirm zum Teil gegeben. Darüber hinaus drückt das Mädchen offenbar auch Wünsche gegenüber weiteren Spielsachen, respektive Puppe(n), aus. In der Konfrontation mit dem Letztauftrag der Schülerin, sich aus allen gewählten Abbildungen für die Wesentlichste zu entscheiden, sucht das Mädchen die Puppe aus. In diesem Kontext wird vermutlich noch Bedarf gesehen und eine bedeutende Vorliebe des Kindes ausgedrückt.

Grundsätzlich können Unterhaltung, (Ent)spannung und Bildung als Motive der Nutzung von Medien genannt werden. Darüber hinaus ist beim Kind auch eine gewisse Neugier und Freude am Lernen, vor allem in Bezug auf technische Medien, vorhanden. Bücher scheinen in diesem Kontext keinen bedeutenden Stellenwert in der Wahrnehmung des Mädchens einzunehmen. Das Kind verweist auf eine beträchtliche Stückzahl von Druckmedien im Haushalt und sieht demnach keinen weiteren Bedarf. Gleichzeitig wird kein besonderes Interesse gegenüber deren Inhalte sichtbar. Im Hinblick auf die rezipierten Inhalte wird offensichtlich Wert auf kindgerechte Themen gelegt. Dies zeigt sich sowohl an den verwendeten CDs, als auch bei den rezipierten Fernsehsendungen und Computerspielen. Während im Kontext der CDs genaue Aussagen über die rezipierten Inhalte getroffen werden, bleibt es bei jenen Formaten aus Fernseher und Computer bei kurzen und einfachen Beschreibungen. Hier erscheint es möglich, dass das Kind noch nicht alle Themen und Erfahrungen einordnen kann. Zum Teil hinterlassen diese Medienerlebnisse auch Spuren in Spielszenen des Kindes und dienen vermutlich der Verarbeitung auf einer anderen Ebene. Letztlich scheint es dem Mädchen im Gespräch auch nicht um die Erläuterung bestimmter Inhalte zu gehen, sondern um die Anerkennung der Schülerin über die eigenen Bedienkenntnisse der genannten technischen Medien. In Anbetracht aller vorgebrachten Aspekte kann kein eindeutiges Leitmedium der Familie erkannt und benannt werden.

Relationierung der Ergebnisse

Im Zuge der Verknüpfung der Bild- und Textdaten erfolgt auch in diesem Fallbeispiel die Erkenntnis, dass viele der Aspekte, welche im Interview angesprochen, auch in der Bildinterpretation thematisiert wurden. Besonders die Anfertigung einer Collage, als nonverbale Erhebungsform, zeigt sich in diesem Zusammenhang besonders fruchtbar, da

durch die ausgewählten Medienabbildungen der Themenfokus bereits festgelegt ist.¹⁰ Ein weiterer Vorteil lag in der, mit einer Ausnahme¹¹, eindeutigen Interpretation der wirklichkeitsgetreuen Darstellungen. Diese Aspekte ließen in der Analyse einen größeren Spielraum zur Auslegung des Umfeldes und der für das Kind relevante Medien zu.

Die Interpretationen hinsichtlich der einzelnen Sequenzen zeigen sich in der Relationierung der Bild- und Textdaten relativ homogen. Das Kind scheint allen gewählten Objekten einen positiv gestimmten Wert zuzuschreiben. Das Interview gibt diesbezüglich genauere Aufschlüsse über den Umgang mit diesen Medien und lässt ferner Aussagen hinsichtlich des sozialen Umfeldes zu. Als Beispiel für eine Korrelation kann hier etwa die Vermutung, welche innerhalb der Bildanalyse geäußert wurde, herangezogen werden, dass das Mädchen offenbar nach Vertrautheit, ästhetischen Gesichtspunkten und Wünschen auswählt, auch in der Interviewanalyse bestätigt werden. Nicht sichtbar wurde im Bild, welche Abbildungen eher für den Aspekt der Vertrautheit, für einen Wunsch und/oder beides stehen. An dieser Stelle ergänzt das Interview die Ergebnisse der Bildanalyse um die Erkenntnis, dass das Mädchen Wünsche hinsichtlich der Computernutzung und dem Puppen(zubehör) hegt. Ähnlich der Motivfrage der Auswahl wird im Text auch die These der Bildinterpretation belegt, das Mädchen habe nicht nur Zugang zu den gewählten Medien, sondern auch Erfahrungswerte hinsichtlich deren Nutzung gesammelt. Erkenntnislücken, die die Anzeichen einer Medienerziehung und Kontexte der Mediennutzungssituationen betreffen, und innerhalb der Bildanalyse offen blieben, konnten mithilfe des Interviews zumindest verflacht werden. Das Gespräch erschließt, dass das Mädchen offensichtlich Begleitung und Unterstützung in ihrem medialen Handeln erfährt und bestimmte Inhalte innerhalb der Familie kommuniziert werden. Darüber hinaus ergänzt das Interview, das in der Bildanalyse festgehaltene Nutzungsmotiv der Unterhaltung um jenes der Bildung und es legt offen, dass die rezipierten Fernsehserien bzw. DVDs Einfluss auf Spielszenen nehmen. Hinsichtlich der Frage nach einem Leitmedium können aber weder die Ergebnisse der Bild- als auch der Textanalyse Auskunft geben. Weitere Ergebniskorrelationen zeigen sich in den Bedeutungszuschreibungen von ästhetischen Aspekten. Während im Bild ästhetische Merkmale anhand der Farbwahl sichtbar werden, drücken sie sich im Interview durch die Erzählungen zum Spiegel aus. Ähnliches zeigt sich auch in den Diskussionen über das Medium Buch. Sowohl im Bild, als auch im Gespräch

¹⁰ Bei der Anfertigung von Zeichnungen hinsichtlich der Kinderzimmer (siehe Fall A, B & C) konnten die Kinder ihre Foki selbst wählen.

¹¹ Jene Sequenz, welche in der Bildinterpretation als Bilderrahmen gewertet wurde, stellt vermutlich den thematisierten Spiegel im Interview dar.

erfuhr die Abbildung des Druckmediums keine Beachtung. Diese Tatsache schien nicht nur der Analysegruppe spannend, sondern irritierte offenbar auch die Schülerin, welche es am Ende des Gespräches wohl notwendig erachtete, nachzufragen. An dieser Stelle werden also Generationendifferenzen in der Bewertung des Mediums „Buch“ sichtbar.

Neben diesen weitreichend übereinstimmenden Resultaten gibt es auch zwei evidente Kontraste. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Ergebnissen besteht zum Beispiel in der Bewertung der gewählten technischen Medien. Im Text werden die „neuen“ Medien insofern wichtiger als die anderen Gegenstände wahrgenommen, da es diesbezüglich zu ausgedehnteren Schilderungen des Kindes kommt und auch die Schülerin das auffällige Interesse des Mädchens bekundet. Die Ergebnisse der Bildanalyse relativieren diese Betonung, indem sie auf die quantitative Verteilung von gewählten Spielgegenständen und technischen Medien verweisen. Vor diesem Hintergrund wird auch eine Balance hinsichtlich der zeitlichen Dimension der jeweiligen Nutzung vermutet. In anderen Worten wird deutlich, dass die technischen Medien offenbar eine gewisse Faszination auf das Kind ausüben, in der Realität aber dennoch an gleiche Bedeutungszuschreibungen anknüpfen wie die Spielsachen. Eine zweite Abweichung in den Interpretationen bezieht sich auf jene Abbildungen, welche nicht gewählt wurden. Während sie innerhalb der Bildanalyse durchaus als wichtig befunden wurden und weitere Assoziationsräume öffneten, blieben sie im Interview beinahe unbeachtet. In diesem Kontext blieb etwa die Frage unbeantwortet, warum das Mädchen die Darstellung des Flachbildfernsehers jener des Röhrenmodells vorzog. In Hinblick auf die methodische Reflexion sei hier vermerkt, dass in Aufträgen, in welchen das Kind zur Auswahl von Bildern aus einem bestimmten Sortiment angehalten wird, es als spannende Ergänzung gesehen werden kann, im Interview auch nach den nicht gewählten Darstellungen zu fragen.

3.4 Ergebnisse

Die Falldarstellungen aus dem vorangegangenen Kapitel haben versucht, ein mehrdimensionales Bild hinsichtlich der medialen Praktiken und des medialen Erlebens von Kindergartenkindern zu zeichnen. Dabei wurde deutlich, dass die für die Analyse herangezogenen Fokuskinder in Kontakt mit vielfältigen Formen von Medien sind, welche jeweils unterschiedlich eingesetzt und bewertet werden. Das heißt, innerhalb der Nutzung von und den Einstellungen zu Medien ist es bereits zu „Einschreibungen“ gekommen, welche jeweils im Bild und im Interview ausgedrückt wurden und damit beobachtbar waren. Der Vergleich der dargestellten Fallbeispiele macht es weiter möglich, Ähnlichkeiten und Unterschiede medialer Habitualisierungen festzuhalten. Aufgrund der ausgedehnten Einzelfallerläuterungen um das Medienverhalten und -erleben der Fokuskinder wird an dieser Stelle auf eine weitere fallspezifische Beschreibung verzichtet. Stattdessen erfolgt in Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen 1a), welche nach beobachtbaren medialen Praktiken und Einstellungen der befragten Kinder sucht, und 1b), welche sich mit den fallübergreifenden Gemeinsamkeiten und Unterschieden medialer Denk- und Handlungspraxen auseinander setzt, hier eine kombinierte Betrachtung der Erkenntnisse.

Eine erste Beobachtung ist, dass die übereinstimmenden Ergebnismomente im Fallvergleich überwiegen. Ein Grund für die kongruenten Lagerungen mag in der Annahme affiner Milieus liegen. Die Äußerungen der Kinder lassen in allen Fällen auf ein gewisses ökonomisches Kapital der Familie und eine Verortung in einer sozialen Mittelschicht schließen. Darüber hinaus sind die Fokuskinder von einem grundsätzlich ähnlichen Medienensemble umgeben, welches in der Regel aus Spielsachen, Audiogeräten (CD-Player, CDs, Radio), Fernseher, Computer und Büchern besteht. Eine weitere Erklärungsdimension der ähnlich gearteten medialen Denk- und Handlungspraxen ist im Alter und Geschlecht der Fokuskinder zu sehen. In allen vier Beispielen wurden Mädchen befragt, welche zwischen vier und sechs Jahre alt sind. Trotz der analogen Interessenschwerpunkte der vier weiblichen Fokuskinder, scheinen viele der Erkenntnisse auch innerhalb der Handlungsrahmen von Jungen relevant. Diese Annahme wird auch durch die Ergebnisse KOMMERS (2010) bestärkt, welche trotz unterschiedlicher Untersuchungsgruppen, wesentliche Charakteristika erkennen ließen und sich auch im Kontext der vorliegenden Arbeit als gültig erweisen.

KOMMER (2010) beschreibt, dass das Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern bereits selbstverständlich in ihre Alltagshandlungen eingebunden und damit längst habitualisiert ist. Ähnliches lässt sich auch an den vorhandenen Fallanalysen feststellen. Die Äußerungen der Kinder darauf schließen, dass sie ihr eigenes mediales Handeln als selbstverständlich erachten und nicht weiter reflektieren. Auch wenn an dieser Stelle der Vorwurf auftauchen mag, dass eine Reflexion des Medienhandelns im Sinne einer Eigenleistung noch nicht von Kindergartenkindern erwartet werden kann, wird auf die Tatsache verwiesen, dass innerhalb der dargelegten Fallanalysen auch kaum Anzeichen einer bewussten und reflexiven Medienerziehung der Eltern sichtbar werden. Die Regeln, welche in einer offenbar impliziten Medienerziehung aufgestellt werden, orientieren sich eher an pragmatischen als an inhaltlichen Bezugspunkten. Das heißt, im Mittelpunkt der Reglements um Mediennutzungsformen stehen bei diesen Fallbeispielen noch immer die Kontrolle der Nutzungsdauer und der rezipierten Inhalte. Weder die Erkenntnisse aus den Bildern, noch aus den Texten liefern Grund zur Annahme, dass die Eltern bzw. erwachsenen Bezugspersonen der Fokuskinder explizit gemeinsame inhaltliche Reflexionen der rezipierten Inhalte vornehmen. Darüber hinaus scheinen auch die elterlichen Vorbilder Medien selbstverständlich im Alltag zu nutzen, wie dies die Ergebnisse der *Oö. Kinder-Medien-Studie* (vgl. BIMEZ 2010; Kapitel 1.5).

Eine weitere Dimension, welche auch KOMMER (vgl. 2010, S. 218f.) über alle drei der bestimmten Habitustypen bei Schülerinnen und Schülern erkennt, bezieht sich auf die Nutzungsmotive von Medien. Für alle vier dargestellten Fallbeispiele kann festgehalten werden, dass die Mediennutzung vorwiegend auf hedonistischen Leitgedanken basiert. Medien werden aus der Perspektive der Kinder vor allem zur Unterhaltung, zur (Ent)Spannung und als Mittel gegen Langeweile herangezogen. Auch die Eltern der Fokuskinder scheinen Medien vorwiegend zum Zweck des Divertimentos für ihre Kinder in Anspruch zu nehmen bzw. in bestimmten Situationen auch als „Babysitter“ zu nutzen. Der Einsatz von (technischen) Medien ist offensichtlich nur marginal und nicht explizit an der Bildung der Kinder orientiert. Gleichzeitig scheinen die erwachsenen Bezugspersonen manchen Medien kritischer gegenüber zu stehen als anderen. Audiogeräte, wie zum Beispiel das Radio und der CD-Player, erfahren in allen angeführten Fallbeispielen aus der Perspektive der Eltern eine äußerst positive Bewertung hinsichtlich der Eignung für ihre Kinder. In diesem Zusammenhang kann auf die Tatsache verwiesen werden, dass zwei der Kinder jeweils über ein eigenes Gerät verfügen und ein weiteres zumindest uneingeschränkten Zugang zu einem gemeinschaftlich genutzten Abspielgerät hat. Das heißt, die Nutzung von auditiven Medien

wird aus der Sicht der Eltern als unproblematisch und kindadäquat empfunden. Die Autonomie der Kinder in der Handhabung dieses Mediums verweist des Weiteren darauf, dass sie über Bedienwissen verfügen und sich dementsprechend Medienkompetenz im Sinne der Dimension der Medienkunde nach BAACKE (1997) aneignen. Inhaltlich bezieht sich der Gebrauch von Audiogeräten vor allem auf die Rezeption von CDs, welche sowohl Musikstücke, als auch Geschichten enthalten. Auch an dieser Stelle drückt sich ein unterhaltendes Nutzungsmotiv aus, wobei CDs in einem Fallbeispiel (D) offensichtlich auch zur Heranführung an eine Fremdsprache (Englisch) eingesetzt werden. Während Eltern also eine scheinbar positive Einstellung hinsichtlich des Radios und des CD-Player pflegen, nehmen die Kinder in den meisten Fällen eine neutralere Position ein. Ein Kind (Fall B) berichtet etwa davon, kürzlich ein neues Gerät erhalten zu haben, es jedoch kaum zu nutzen. Im Relevanzsystem eines weiteren Fokuskindes (Fall C) scheint ein CD-Player keinen bedeutenden Stellenwert einzunehmen, weshalb er weder im Bild noch im Gespräch thematisiert wird. Für die beiden weiteren Mädchen (Fall A & Fall D) wiederum ist der Gebrauch des Radios in ihrem Alltagshandeln verankert. Beide können Lieblingslieder bzw. Lieblings-CDs benennen, was auf eine regelmäßige Nutzung und eine positive Bewertung der Mädchen schließen lässt.

Gegenüber den Audiogeräten wird der Fernseher bzw. der Laptop, welcher zum Fernsehen genutzt wird, aus der Perspektive der Eltern offensichtlich kritischer in seiner Angemessenheit für Kinder beurteilt. Aus den Fallanalysen geht hervor, dass alle befragten Kinder audiovisuelle Medien, wie zum Beispiel den Fernseher oder den Laptop, nutzen, um Serien oder Filme zu rezipieren. Der Gebrauch wird dabei in den meisten Fällen über die Dauer und den Inhalt kontrolliert. Manche Kinder (Fall B & C) verfolgen zum Beispiel Serien bzw. Filme zu gewissen Zeitfenstern und sehen das Fernsehen als Ritual im Tagesablauf verankert (z.B. am Abend). Die beiden anderen Mädchen (Fall A & D) rezipieren vorwiegend DVDs, welche von den Erwachsenen zur Verfügung gestellt werden. Allen gemeinsam ist die Tatsache, dass ausschließlich Inhalte konsumiert werden, welche sich als geeignet für Kinder erweisen. Als beliebte Serien werden zum Beispiel „Heidi“, „Winnie Puuh“, „Pippi Langstrumpf“, „Wickie und die starken Männer“, „Barbie-Filme“, „Hannah Montana“ und „Hotel Zack & Cody“ genannt. Die Fernsehpräferenzen orientieren sich dabei am aktuellen Fernsehprogramm bzw. an den DVDs, welche die Familie besitzt. Anhand der genannten Serien (z.B. „Heidi“ und „Pippi Langstrumpf“) und deren wiederkehrende Aufnahme im TV-Programm kann angenommen werden, dass manche Eltern diese Serien bereits aus eigenen Kindertagen

kennen und dementsprechende Präferenzen an ihre Kinder übertragen. Darüber hinaus stellen diese Formate Inhalte dar, welche im Sinne BOURDIEUS einem populären Geschmack zugeordnet werden können.

Spannend scheint letztlich auch die Beobachtung, dass das Fernsehen aus der Perspektive der Kinder durchwegs positiv konnotiert wird. Die befragten Mädchen fühlen sich offenbar von der audiovisuellen Unterhaltung angesprochen und äußern zum Teil den latenten Wunsch nach einer intensiveren Fernsehnutzung. Trotz der sichtbaren Fernsehvorliebe der Fokuskinder werden in allen Fallbeispielen eingeschränkte Zugangs- und limitierte Nutzungsweisen evident. Anzunehmen ist, dass alle der befragten Kinder um Erlaubnis fragen müssen, wenn sie den Fernseher nutzen wollen. An dieser Stelle wird ein weiteres Mal deutlich, dass die erwachsenen Bezugspersonen dem Medium Fernsehen achtsamer begegnen als etwa den Audiomedien. Dennoch scheint auch für die Eltern das Moment der Nutzung in der Unterhaltung und gegebenenfalls auch in der situationsbedingten „Betreuung“ der Kinder zu liegen. In keinem der dargestellten Fallbeispiele wurde deutlich, dass der Fernseher auch explizit als Mittel zur Bildung eingesetzt und verstanden wird.

Im Vergleich zum Fernseher lassen sich auch in Hinblick auf den Computer ähnliche Nutzungsformen und Einstellungen feststellen. Eines der befragten Mädchen (Fall A) benutzt den Laptop der Familie ausschließlich zur Rezeption von DVDs, weshalb er in diesem Kontext eher in seiner Funktion als Fernseher gewertet wird. Darüber hinaus spielt der Computer im Relevanzsystem eines weiteren Fokuskindes (Fall C) keine Bedeutung und wird weder im Bild, noch im Interview thematisiert. Schließlich wird anhand der übrigen Fallbeispiele (Fall B & Fall D) ein deutliches Interesse hinsichtlich dieses Mediums sichtbar. Dies drückt sich zum Teil durch die detaillierten Schilderungen um die bekannten Videospiele aus, aber auch an dem expliziten Wunsch eines Kindes (Fall D), einen Computer vom „Christkind“ zu bekommen. Obwohl dieses Medium eine gewisse Anziehungskraft bei beiden Kindern auszuüben scheint, liegt seine Nutzung offenbar dennoch hinter dem Gebrauch des TV-Gerätes. Aus der Perspektive der Kinder wird der Computer zum Teil als Arbeits- (der Ausdruck „Bügelbüro“ im Fallbeispiel D verweist auf diese Funktion), als Spiel- (das Fokuskind B beschreibt „lustige“ Spiele) und Lerngerät (Fokuskind D wünscht sich einen Computer zum Rechnen und Schreiben lernen) wahrgenommen. Für sie selbst werden also unterhaltende, als auch bildende Nutzungsmotive relevant. Ein weiterer bildender Aspekt bezieht sich auf das Bedienwissen hinsichtlich des Computers. Anhand der Erläuterungen der beiden zuletzt genannten Mädchen wird deutlich, dass offensichtlich ein spielerischer und

experimentierfreudiger Umgang mit dem Computer von den Eltern gefördert und unterstützt wird. Darüber hinaus scheinen sich die Kinder in der Nutzung des Rechners kompetent und sicher zu fühlen, weshalb sie keine Hemmungen zeigen, die eigenen Fähigkeiten in unterschiedlichen Spielen auszuprobieren. Das heißt, der Zugang zu technischen Medien und das Vertrauen der Eltern in ihre Kinder können in diesem Zusammenhang eine Medienkompetenz im Sinne der Mediennutzung und Medienkunde nach BAACKE (1997; vgl. Kapitel 1.3) grundlegen. Ähnlich dem Fernsehkonsum handelt es sich bei den genutzten Spielen wohl um ausgewählte Formate und spezifische Kinderspiele in Form von CDs etc. In keinem der Fallbeispiele fiel der Begriff des Internets, weshalb anzunehmen ist, dass dieses innerhalb der medialen Alltagspraxen der Fokuskinder keine relevante Bedeutung hat bzw. dieses in Verbindung mit dem Computer nicht als eigenständiges Kommunikationsmittel wahrgenommen wird.

Gegenüber den genannten technischen Medien scheinen Bücher, Spielzeug oder Bastelsachen noch immer jene zentralen Objekte im kindlichen Alltag zu sein, welche nicht nur zur Unterhaltung, sondern auch zur Bildung beitragen. Spielsachen werden von allen Fokuskindern thematisiert, wobei ihre Nutzung hinsichtlich der technischen Medien einen zeitlich ausgedehnteren Rahmen einzunehmen scheint. Darüber hinaus wird in manchen Fällen der Tag auch durch den Besuch unterschiedlicher Kurse (z.B. Tanzkurs - Fall B), durch Familienaktivitäten (z.B. Fußballspiel mit den Eltern – Fall D), durch das Spiel mit dem Bruder (z.B. Basteln – Fall A) oder dem Besuch von Mitgliedern aus der Peer-Gruppe (z.B. Trampolin hüpfen, Rad fahren – Fall C) gestaltet. Die Eltern legen diesbezüglich Wert auf eine Balance der Freizeittätigkeiten und fördern diese durch die Bereitstellung der notwendigen Materialien und Ressourcen. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein bildungsorientiertes Moment nicht vorwiegend in der Nutzung von technischen Medien verortet wird, sondern eher in spezifischen Kursen bzw. Lerneinheiten. Darüber hinaus wird Büchern in allen Familien ein bedeutender Stellenwert eingeräumt. In drei der genannten Fallbeispiele werden Bücher näher diskutiert, wobei alle Fokuskinder das Buch als jenes Medium erkennen, welches in ausreichender Menge von den Erwachsenen zur Verfügung gestellt wird. In diesem Zusammenhang erfolgen Beschreibungen wie etwa „vier Stapel“, ein „hohes Kastl voll“ und „ganz viele“. Vor dem Hintergrund des ausreichenden Bestandes ist anzunehmen, dass Eltern Büchern einen positiven Wert beimessen. Eine ähnlich bemerkenswerte Konnotation findet sich auch bei den interviewenden Schülern und Schülerinnen wieder. In den meisten Fällen (mit einer Ausnahme im Fall B) sprechen diese das

Medium „Buch“ an und orientieren sich dabei an der Vorstellung eines Vorlese-Abendrituals. An dieser Stelle wird ein Bezugspunkt sichtbar, welcher vermutlich auf eigenen Kindheitserfahrungen basiert. In anderen Worten wird eine Generationendifferenz sichtbar, welche zum Beispiel auch HEINZEL (2010) in Hinblick auf die Forschung mit Kindern betont. Tatsächlich geht aus den Texten hervor, dass die Fokuskinder zum Teil am Abend Bücher vorgelesen bekommen, dies aber keinem regelmäßigen oder gar täglichen Abendritual entspricht. Gleichzeitig äußert sich auch das Interesse der Kinder gegenüber Büchern als deutlich geringer, als Erwachsene oder Schülerinnen und Schüler zunächst anzunehmen scheinen. Einerseits erscheint es möglich, dass der ausreichende Bestand und eine daraus resultierende Zufriedenheit das Diskussionspotential um dieses Medium gering hält. Andererseits kann das mangelnde Interesse auch an der Tatsache liegen, dass die Kinder bislang über keine Lesekompetenzen verfügen und demnach von anderen Personen abhängig sind, welche ihnen Bücher vorlesen. So äußert sich etwa das Mädchen aus Fallbeispiel C mit frustriertem Unterton, dass sie zwar Bücher gern habe, diese aber noch nicht lesen könne. In ihrer weiteren Argumentation begründet sie ihre Fernsehvorliebe durch die fehlende Kompetenz, selbst lesen zu können. Das heißt, hier scheint durchaus ein Interesse am Medium des Buches bzw. der Schrift zu bestehen, welches aufgrund mangelnder Fähigkeiten von anderen Präferenzen überlagert wird. Das Kind scheint sich hier in einem Abhängigkeitsverhältnis zu sehen, welches in Hinblick auf den Fernseher nicht gegeben ist. Ein weiterer spannender Aspekt im Kontext des Computers ergibt sich aus den Erläuterungen des Fokuskindes D. Das Mädchen erklärt etwa im Gespräch, dass es sich einen Computer zum Rechnen und Schreiben Lernen wünsche. Auch hier eröffnet sich eine generationsspezifische Differenz, da Erwachsene das Lernen der Schrift gemäß ihrer Erfahrung eher mit Büchern als mit dem Computer verbinden.

Zuletzt wird in drei der beschriebenen Fälle auch ein konvergierendes Moment hinsichtlich der rezipierten Inhalte sichtbar. Als Beispiel kann in diesem Zusammenhang etwa das Fokuskind B angeführt werden, welches ein Poster bzw. ein Bild und eine Bettwäsche zu einer seiner Lieblingssendungen „Winnie Puuh“ besitzt. Ähnliches zeigt sich auch am Fallbeispiel C, wenn dieses Mädchen das „Hannah Montana“-Poster und ein zur Fernsehserie zugehöriges Spiel nennt. Darüber hinaus lassen auch die Aussagen des Fokuskindes D annehmen, dass eine Puppe des Mädchens nach der gleichnamigen Serie als „Heidi“ benannt wurde. Diese Illustrationen führen zu der Annahme, dass (vor allem) rezipierte Fernsehinhalte Spuren in Form von Merchandise-Artikeln in den Kinderzimmern hinterlassen. Gleichzeitig nehmen die

konsumierten Inhalte und audiovisuellen Medienerlebnisse offenbar auch Einfluss auf die Gestaltung eigener Spiel- oder Gestaltungsmaterien (z.B. in Form von Rollenspielen oder bei Zeichnungen).

4 Diskussion

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, die erworbenen Kenntnisse über mediale Denk- und Handlungspraxen von Kindergartenkindern sowohl an den Ergebnissen der vorgestellten Studien, als auch dem theoretischen Konzept eines medialen Habitus nach KOMMER (2010) zu reflektieren und zu diskutieren. Ein weiterer Fokus liegt auf der angekündigten Methodenreflexion, welche sich ebenfalls an den theoretischen Ausarbeitungen in Kapitel 1.5 und 3.2 orientiert. Im Ausblick werden Überlegungen angestellt, wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in Hinblick auf eine Medienerziehung im Kindergarten interpretiert werden können und welche Aspekte sich daraus für weiterführende Forschungen ergeben.

4.1 Reflexion am Forschungsstand

In Kapitel 1.5 wurde eingehend erläutert, dass die Ergebnisse über bestehende Medienpraxiskulturen von Kindern im oberösterreichischen Raum (vgl. Oberösterreichische Kinder-Medien-Studie 2010) weitgehend mit denen aus der deutschen Studienreihe (vgl. KIM 2010) übereinstimmen. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weichen von den Beobachtungen dieser Evaluationen nicht ab. Ähnlich der befragten Probanden der beiden angeführten Studien, scheinen auch die Haushalte der vier Fokuskinder mit einem medialen Standardensemble ausgestattet zu sein. Die Erkenntnis, dass die Kinder selbst über elektronische Medien verfügen, kann auch im Rahmen dieser Arbeit tendenziell bestätigt werden. Zwei der befragten Mädchen besitzen eigene Audiogeräte, ein weiteres hat zumindest uneingeschränkten Zugang zu einem Gemeinschaftsmedium. Obwohl die Studienreihen erkennen, dass viele der befragten Kinder auch Spielkonsolen besitzen, kann dies im Zuge der vorliegenden Fälle nicht bestätigt werden. Demgegenüber erwähnen zwei der Mädchen aber die Spielkonsolen ihrer älteren Brüder. Das heißt, auch hier gilt die Feststellung von geschlechtstypischen Unterschieden, welche die KIM 2010 ausweist. Ein eigenes Handy,

welches laut *Oberösterreichischer Kinder-Medien-Studie* rund 25 % der befragten sechs- bis zehnjährigen Kinder besitzen, wird von keinem der befragten Mädchen angesprochen. Andere Medien wie der Fernseher oder Computer werden sowohl innerhalb der dargestellten Fallanalysen, als auch in den befragten Haushalten der beiden Studienreihen vorwiegend als Gemeinschaftsmedien genutzt. In diesem Zusammenhang dürfen/können alle vier befragten Kinder regelmäßig fernsehen bzw. DVDs schauen. Zwei Mädchen haben auch regelmäßigen Zugang zum Computer/Laptop der Familie und zeigen ein dementsprechend größeres Interesse an dessen Handhabung und den damit verbundenen Inhalten. Die Nutzung der Gemeinschaftsmedien unterliegt allerdings den Restriktionen der Eltern. Das heißt, das bestehende Medienangebot innerhalb der Familie lässt keine monokausalen Schlüsse auf die Nutzung seitens aller Familienmitglieder zu.

Grundsätzlich zeigt sich sowohl in den Studien, als auch in den vorliegenden Fallanalysen, dass die Freizeit der Kinder unterschiedlich gestaltet ist. Das Spiel im Haus/in der Wohnung, als auch in der Natur nimmt bei den befragten Mädchen einen bedeutenden Stellenwert ein. Zu dieser Erkenntnis kommt auch die *Oberösterreichische-Kinder-Medien-Studie* 2010. Trotz dieser Balance liegt die Nutzung des Fernsehers für den größten Teil der befragten Kinder und der vier Fokuskinder im oberen Bereich des Themenrankings. Das Fernsehen gehört mitunter zu den Lieblingsbeschäftigungen der befragten Heranwachsenden im deutschen und österreichischen Vergleich. Auch in dieser Untersuchung spielt das Fernsehen eine bedeutende Rolle. Zwei der Kinder sprechen von regelmäßig rezipierten Kindersendungen im laufenden Fernsehprogramm, die beiden anderen geben an, vorwiegend ausgewählte DVDs zu schauen. Die Auswahl der Serien liegt damit einerseits in den Interessen der Mädchen als auch in den Vorgaben der Eltern und eventuell auch älteren Geschwistern begründet. Die vier Fokuskinder erleben das Fernsehen vielfach als Entspannung, Unterhaltung und Mittel gegen Langeweile. Ihre positive Konnotation gegenüber dem Fernsehen widerspricht zugleich dem durchaus skeptischen Urteil der Eltern, welches sich in den Nutzungseinschränkungen äußert. In diesem Zusammenhang scheinen Spannungen hinsichtlich der unterschiedlichen generationsbedingten Auffassungen möglich. Eine ähnliche Tendenz lässt sich auch im Kontext der Verwendung und Bewertung von Büchern verzeichnen. Die beiden Studien zeigen auf, dass etwa ein Fünftel der befragten Kinder keine Bücher in der Freizeit lesen, wobei Eltern die Nutzung von Büchern und Printmedien äußerst positiv bewerten. Die Beobachtungen in dieser Untersuchung schließen an diese Erkenntnis an, allerdings verfügen die vier befragten Mädchen noch über keine ausreichende Lesekompetenz, um Bücher alleine

zu nutzen. In drei der vier Gespräche werden Bücher thematisiert, wobei die Mädchen einen ausreichenden Bestand im Haushalt erkennen und über eigene Bücher berichten. Im Gegensatz zum Fernseher ist das Interesse dennoch als gering einzustufen, was mitunter am erwähnten Mangel der Lesekompetenz liegen kann. Eine hohe Bewertung der Eltern lässt sich an der Tatsache beurteilen, dass Bücher in ausreichendem Maß und uneingeschränkt zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig wird offensichtlich nur in wenigen Fällen auch regelmäßig vorgelesen. Auch an dieser Stelle können also Spannungen hinsichtlich unterschiedlicher Bewertungsmuster zwischen Kinder und Eltern entstehen.

Im Zuge der Verknüpfung der Ergebnisse dieser Untersuchung mit jenen der beiden Studienreihen wird deutlich, dass hier ein Ausschnitt sozialer Wirklichkeit vor allem in Zahlen abgebildet wird, wobei wertvolle, tiefer liegende Strukturen unberücksichtigt bleiben. Das Habitus-Konzept, so KOMMER (vgl. 2010, S. 391), leistet demnach einen Beitrag zur Perspektivenöffnung innerhalb der Medienforschung, welches auch latente und widersprüchliche Nutzungs- und Bewertungsschemata einzubeziehen vermag. In diesem Kontext wurde das Konzept auch für die vorliegende Arbeit herangezogen, um die verbalen und nonverbalen Ausdrücke der Kinder entsprechend ihrer Einbettung in einem größeren sozialen Kontext zu erschließen.

Im Sinne der Theorie BOURDIEUS, welche auch als Sozialisationstheorie gewertet werden kann (vgl. KOLLER 2010, S. 139), werden vor allem drei Momente wesentlich: der „Erwerb von Kapital“, die „Positionierung im sozialen Raum“ und der „Prozess der Habitualisierung“. Diese drei Aspekte verweisen aufeinander und bilden ihm zufolge ein Konglomerat, welches unterschiedliche Praxisstrukturen begründet und erklärt. So schließt BOURDIEU aus dem Kontingenz der verfügbaren Kapitalformen auf die Verortung im sozialen Raum, aus dem sich weiterführend bestimmte Habitusformen und Geschmäcker abzeichnen. Der Habitus wirkt damit zugleich als, durch die Geschichte hervorgebrachte, strukturierte, als auch im Sinne der fortlaufenden Reproduktion strukturierende Struktur. Er vollzieht sich durch Einschreibungen in unbewussten Dimensionen, unterliegt einer gewissen Regelmäßigkeit und einer kollektiven Auffassung und Umsetzung. Sichtbar wird er vor allem in den beobachtbaren *Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata*, welche BOURDIEU zufolge nicht determiniert, aber dennoch limitiert sind. Das heißt, das Individuum hat trotz der Verfangenheit innerhalb spezifischer inkorporierter *Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata* auch Raum zur Variation. Daran anknüpfend zeigt KOMMER (2010) auf, dass die Nutzung und Bewertung von Medien an den Gesamthabitus eines Individuums, respektive einer sozialen Klasse, gebunden ist. Ihm zufolge

formt der *Geschmack* der Familie zum Beispiel die Vorlieben medialer Praktiken des Nachwuchses. Das heißt, der Geschmack nimmt Einfluss auf die „Ausprägung des medialen Habitus“ (KOMMER 2010, S. 95). Im Umkehrschluss verweisen also bestimmte mediale Denk- und Handlungspraxen auf einen bestimmten Klassenhabitus. Für KOMMER zeigt sich die Abgrenzung bestimmter Klassen auch in der Aneignung von Medienkompetenz, welche er als Teil des kulturellen Kapitals wertet. (Vgl. ebd., S. 392) Im Zuge des Projektes „Medienbiographien und Kompetenzgewinn“ gelangt er zur Differenzierung von unterschiedlichen Habustypen innerhalb der beiden Untersuchungsgruppen der Realschüler und -schülerinnen, als auch bei den Lehramtsstudierenden, welche sich an den divergenten Nutzungs- und Bewertungsformen von Medien und den Dimensionen einer erkennbaren Medienkompetenz messen. Vor diesem Hintergrund erfolgte die Formulierung jener Forschungsfrage, welche sich mit den Möglichkeiten und Grenzen in der Bestimmung von Habustypen bei Kindergartenkindern auseinander setzt (1c). Denn, so die weitere These, sollten bereits erkennbare und gefestigte Unterschiede in den medialen Habitualisierungen der befragten Kinder sichtbar werden, wären die bestehenden Auffassungen über einen zu leistenden Balanceakt der Medienerziehung durch Bildungsinstitutionen zu hinterfragen.

In enger Anlehnung an das Konzept des medialen Habitus nach KOMMER (2010) haben die Analysen gezeigt, dass durchaus Anzeichen medialer Habitualisierungen innerhalb der Bild- und Textdaten sichtbar werden, welche aufgrund der wenigen vorliegenden Fälle äußerst eingeschränkt verallgemeinerbar sind. Wenn also hier von medialen Habitualisierungen gesprochen wird, so sind die Äußerungen nur in Hinblick auf die dargestellten vier Fallanalysen relevant.

Als eine der wesentlichen Voraussetzungen für einen bestimmten sozialen Klassenhabitus erkennt BOURDIEU das zur Verfügung stehende ökonomische Kapital. Daraus schließen BIERMANN (2009b) und KOMMER, je mehr ökonomisches Kapital einer Familie zur Verfügung steht, desto besser ist diese mit unterschiedlichen Medien ausgestattet, woraus sich wiederum bestimmte mediale Habitualisierungen ergeben. In der vorliegenden Arbeit zeigte sich, dass das ökonomische Kapital in den vier Fällen insofern nicht als Kriterium für die Ausformung bestimmter medialer Habitualisierungen herangezogen werden kann, da alle Kinder über ein durchschnittliches Medienrepertoire verfügen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass der Haushalt zwar mit bestimmten Medien ausgestattet ist, die befragten Kinder aber nicht alle oder nur zum Teil verwenden dürfen. Das heißt, im Hinblick auf die Differenzierung bestimmter

Habitus typen stellen allein die ökonomischen Ressourcen kein entscheidendes Kriterium dar.

Hinsichtlich der medialen Habitualisierungen zeigen sich vor allem Verbindungslinien zu dem von BOURDIEU definierten kulturellen, inkorporierten Kapital. Das Kind übernimmt durch das strukturierende Wesen des Habitus, bestimmte *Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata* von den Eltern, respektive der sozialen Klasse, verinnerlicht diese und reproduziert damit die bestehende soziale Wirklichkeit, die es selbst erlebt, so die These BOURDIEUS. Offen und im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit relevant bleibt die Frage, ab welchem Alter bestimmte Denk- und Handlungsstrukturen bei Kindern derart gefestigt sind, dass sie gemäß der Figur des *amor fati* nur mehr eingeschränkt und äußerst mühsam überwunden werden können. BOURDIEU verweist zumindest auf die Beobachtung, dass die Inkorporation kulturellen Kapitals bei Kindern noch nicht abgeschlossen ist. Unter der objektivierten Form kulturellen Kapitals werden gegenständliche Kulturgüter, wie zum Beispiel Bücher, Gemälde etc. verstanden, welche dem Umfeld zugänglich sind. In dieser Dimension des Kulturkapitals ist auch der Aspekt inkludiert, die Gegenstände entsprechend genießen zu können. Das institutionalisierte Kapital ist für vorliegende Arbeit nicht von Belang, da die Titel, Abschlüsse etc. in Hinblick auf die befragten Kinder keine Relevanz haben.

Die Aussagen der vier Fokuskinder belegen, dass es bereits zur Inkorporation unterschiedlicher Nutzungs- und Bewertungsformen gekommen ist, wobei diese nicht immer den Wünschen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Das heißt, hier werden auch Differenzen zwischen den Generationen hinsichtlich der Einstellungen zu Medien deutlich, welche nicht ausschließlich mit dem Konzept des medialen Habitus erklärt werden können. In diesem Zusammenhang wird auf SCHÄFFER (2003) verwiesen, der ein Konzept der Mediengenerationen ausgearbeitet hat. Für diese Arbeit sind dennoch die generationsbedingten Spannungen in Hinblick auf die Einstellungen zu technischen Medien relevant. Besonders eindrucksvoll zeigen sich etwa die Bewertungsmuster zu Büchern, Audiogeräten und dem Fernseher. Bücher und Audiogeräte stellen die Eltern in allen vier Fällen in ausreichendem Maß zur Verfügung, was zu der Annahme führt, dass diese Medien aus ihrer Perspektive positiv konnotiert werden. Demgegenüber spielen diese Kulturgüter in den Relevanzsystemen der Kinder einen bedeutend geringeren Stellenwert. Entsprechend ihrer Selbstwahrnehmung wirken besonders audiovisuelle Medien wie etwa der Fernseher oder der Computer in drei der Fälle besonders ansprechend. Diese Mädchen bewerten also die Nutzung dieser Geräte als durchwegs positiv und wünschen sich zum Teil explizit eine intensivere Nutzung. Daraus ergibt sich einerseits eine Spannung hinsichtlich des

ausgedehnten Nutzungswunsches seitens des Kindes und der Restriktionen seitens der Eltern. Die inkorporierte und positive Haltung der Mädchen ergibt sich vermutlich nicht ausschließlich aus deren eigenen unabhängigen Interessen, sondern orientiert sich an den gelebten Strukturen im Haushalt. Das heißt, auch wenn es explizite Regeln zur Fernsehnutzung gibt, so gelten dennoch die tatsächlich umgesetzten Handlungsschemata, sozusagen die Erwachsenenvorbilder. Bezieht man die oben beschriebenen Nutzungsdaten mit ein, kann davon ausgegangen werden, dass nicht nur Kinder durchschnittlich etwa 90 Minuten vor dem Fernseher verbringen, sondern auch die Eltern und Geschwister. Diese Beobachtung räumt dem TV-Gerät eine überaus zentrale Bedeutung ein, welche, trotz der Restriktionen durch die Eltern, inkorporiert wird. Die Spannungen um die unterschiedlichen Vorstellungen werden zum Teil an den Äußerungen der Kinder sichtbar. So beschreibt Fokuskind B zum Beispiel: „Und genauso am Abend. Da sind wir auch ganz schwer vom Fernseher wegzukriegen“ (ebd., Z. 61-62) oder „Denn weil wenn immer der Fernseher läuft dann dann können wir [vermutlich der Bruder und die IP; Anmerkung S. P.] uns nicht anziehen, dann wollen wir immer Fernsehen.“ (ebd., Z. 57-59). Diese Aussagen lassen vermuten, dass das Fokuskind über einen gesteigerten Wunsch verfügt, fern zu sehen, dieser Wunsch aber familieninternen Regelungen unterworfen ist. Vermutlich stammen diese Aussagen ursprünglich von den Eltern und wurden im Interview als Zeichen der Inkorporation eines zwiespältigen Bewertungsrasters wiedergegeben.

Befasst man sich nun mit der Frage (1c), inwiefern die medialen Praktiken und Einstellungen von Kindergartenkindern im Sinne der Bestimmung von spezifischen Habitustypen interpretiert werden können, so wird folgendes deutlich: Aufgrund fehlender Informationen hinsichtlich weiterer Mediennutzungsformen und der Tatsache, dass das mediale Handeln bei Drei- bis Sechsjährigen durchaus noch auf wenige (technische) Medien beschränkt ist, scheint es an dieser Stelle obsolet, von einer „Bestimmung“ unterschiedlicher medialer Habitustypen zu sprechen. Dies scheint nicht nur für die vorliegenden Fälle relevant, sondern allgemein. Bei den Kindergartenkindern ist der Besitz und die Nutzung bestimmter objektivierter Kulturgüter ausschließlich fremdbestimmt. Damit wird vor allem auf die Annahme verwiesen, dass sich das unmittelbare Medienensemble mit zunehmenden Alter und wachsender Autonomie der Kinder erweitern und um andere Nutzungsmotive ausdehnen wird, welche weitere Veränderungen der medialen Praktiken und Einstellungen erahnen lassen. Trotz dieses offenen Charakters können dennoch Prägungen und Tendenzen hinsichtlich der medialen Denk- und Handlungsstrukturen von Kindergartenkindern festgemacht werden. Das heißt,

die Nutzung und Bewertung von Medien ist in den Kindern bereits angelegt, aber nicht weiter determiniert, so wie auch BOURDIEU dies festgehalten hat. Der Prozess der Inkorporation kulturellen Kapitals, und damit auch die Aneignung von Medienkompetenz als Teil dieses Kulturkapitals, ist damit initiiert und nicht abgeschlossen.

4.2 Methodenreflexion

Ziel dieser Reflexion ist die Beantwortung der Forschungsfragen, welche sich mit dem methodischen Vorgehen des Projektes auseinander setzen. Unter Berücksichtigung eines in Kapitel 1.5 näher beschriebenen Mangels geeigneter Methoden für eine *Forschung mit Kindern* steht hier eine kritische Auseinandersetzung mit den verwendeten innovativen Datenerhebungsmethoden im Mittelpunkt, wobei die Forschungsfrage die spezifischen Mehrwerte aus den unterschiedlichen Zugängen (verbal/nonverbal) zur kindlichen Perspektive (Forschungsfrage 2a) fokussierte. Darüber hinaus wird diskutiert, inwiefern diese innovativen Erhebungs- und Interpretationsmethoden im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs einen Beitrag leisten können (Forschungsfrage 2b).

Erhebungsmethoden

Die Kombination einer nonverbalen Erhebungsmethode und einer verbalen Befragung erscheint im Hinblick auf den Zugang zu einer kindlichen Perspektive und damit auf ein *Forschen mit Kindern*, wie HEINZEL (2010) dies beschreibt, vielfach adäquat und bereichernd. Die Schülerinnen und Schüler merken in ihren Reflexionsprotokollen vor allem den unterstützenden Charakter des nonverbalen Verfahrens in Hinblick auf das Gespräch an. Festgehalten wird zum Beispiel, dass das Anfertigen der Zeichnung bzw. der Collage den Erzählfluss des Kindes anregte und neue Impulse in die Konversation einbrachte. Demgegenüber wird in einem Fallbeispiel (Fall C) die Beobachtung festgehalten, dass sich die Gesprächsführung aufgrund der konzentrierten Zeichentätigkeit des Kindes zum Teil als mühsam und stockend erwies. Eine weitere Schülerin (Fall A) erlebte die Darstellungen des betreffenden Fokuskindes als „einschränkend“, da keine Anzeichen von Medien und ihren Nutzungsweisen innerhalb der Zeichnung erkennbar wurden. Das Fehlen von technischen Geräten innerhalb der Kinderzeichnungen fiel nicht nur manchen Schülerinnen und Schülern

auf, sondern auch der Analysegruppe. Im Interpretationsprozess erfolgte zunächst meist der Schluss, dass das Kind keine einschlägigen Medien wie etwa CD-Player, Fernseher etc. im eigenen Zimmer hat oder diese auch nicht wichtig genug erscheinen, um im spezifischen Zeichenauftrag berücksichtigt zu werden. Zwei der analysierten Bilder (Fall A & Fall B) zeigen vorwiegend Möbelstücke, Gebrauchsgegenstände, Dekorationselemente sowie Anzeichen von Spielsachen. Im Fallbeispiel C wird innerhalb der Bildanalyse zumindest ein Buch als Medium und in Relativierung der Interviewergebnisse, ein Verweis auf eine Lieblingsfernsehserie sichtbar. Dieses Mädchen merkt in diesem Kontext an, dass es sich dabei um ein „Hannah Montana“-Poster handle, welches sie nicht entsprechend zeichnen könne. Diese Aussage gibt Anstoß zur Überlegung, inwiefern es Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren möglich ist, gewisse Inhalte oder auch technische Medien erkennbar darzustellen. Aus der angenommenen Unsicherheit der Kinder gegenüber ihren eigenen künstlerischen Kompetenzen, welches auch am Beispiel illustriert wird, stellt sich weiter die Frage, inwiefern das Zeichnen von technischen Medien Kindergartenkindern noch ungewohnt erscheint. Obwohl in der Kombination der Bild- und Textergebnisse festgestellt wurde, dass in den beschriebenen Fällen wohl tatsächlich kaum technische Medien (mit Ausnahme von CD-Playern) in den Kinderzimmern vorfindbar sind, muss die Diskussion über die Verbalisierungsfähigkeit von Kindern auch um die Kompetenzen nonverbaler Ausdrucksformen geöffnet werden.

Die Anfertigung einer Collage lässt in diesem Zusammenhang mehr Interpretationsspielraum offen, da das eigentliche Thema, die Ermittlung eines medialen Habitus durch die angebotenen Darstellungen bereits vorgegeben und damit limitiert ist. Gleichzeitig widerspricht dies dem offenen Zugang zur kindlichen Perspektive, welchen HEINZEL (2010) ebenfalls für die *Forschung mit Kindern* fordert. Am betreffenden Fallbeispiel (Fall D) fühlte sich das Mädchen laut den Angaben der Schülerin vom Angebot der Abbildungen durchaus angesprochen. Gleichzeitig zeigte sich die Auswahl begrenzt, weshalb das Kind auch Abstraktionsleistungen erbringen musste. In diesem Zusammenhang besteht einerseits die Gefahr, zu viele oder zu wenige Abbildungen zur Verfügung zu stellen. In ersterem Fall liegt einer Überforderung des Kindes nahe, welche konkrete Entscheidungsfindungen erschweren mag. In letzterem Fall erscheint es möglich, dass die Abbildungen nur unzureichend an den Relevanzsystemen des Kindes orientiert sind und damit ein verfälschtes Bild hinsichtlich ihrer Orientierungsrahmen rekonstruiert wird. Um dieser Gefahr entgegen zu wirken, erscheint es zumindest sinnvoll, den Kindern Möglichkeiten zu bieten, der Collage weitere relevante Objekte durch eigene Bildanfertigungen oder dem Ausschneiden zusätzlicher Abbildungen

hinzuzufügen.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass eine Einschätzung hinsichtlich einer geeigneteren nonverbalen Erhebungsform ambivalent ausfällt, da sowohl Kinderzeichnungen, als auch die Anfertigung von Collagen ihre Berechtigung haben. Während die Zeichnungen den offenen Forschungscharakter der Arbeit mit Kindern betonen, ist es durch das Anfertigen von Collagen möglich, den Forschungsgegenstand, in diesem Fall mediale Praktiken und Einstellungen, zu fokussieren. In diesem Kontext erscheint es demnach auch sinnvoll, unterschiedliche nonverbale Erhebungsmethoden in Kombination mit verbalen Verfahren zu kombinieren.

Während die Zeichnungen und auch die Collagen den Kindern Möglichkeitsräume offen ließen, ihre subjektiven Empfindungen und Einstellungen sichtbar zu machen, ergänzten die Interviews die visuellen Daten um differenziertere Aussagen hinsichtlich der medialen Handlungspraxen und des sozialen Umfeldes. Die Triangulation der Daten trägt letztlich nicht nur zu deren Validierung bei, sondern führte in den meisten Fällen zur Vertiefung der Ergebnisse und einem ausgedehnteren Einblick in die Wahrnehmungs- und Deutungswelt der Kinder. In anderen Worten ergänzen die Methoden einander und heben einseitige Schwächen auf. Im Kontext der vorliegenden Arbeit lieferte etwa das Interview mehrmals die Definition zu den Gegenständen, welche im Bild dargestellt wurden. Innerhalb der Bildanalyse konnten diesbezüglich nur Annahmen und Assoziationen festgehalten werden, welche zum Teil hohe Ansprüche an die Interpretationsfähigkeiten der Forschenden stellte und eine Quelle für Interpretationsfehler und Verzerrung der Ergebnisse darstellen kann. Diese „Schwäche“ der Bilder kann aber gleichzeitig als deren Stärke gewertet werden, da sie die Vorstellungen und Bedeutungszuschreibungen der Kinder in einem offenen Rahmen zugänglich machen. Während sich das Bild letztlich vor allem an den subjektiven Empfindungen des Kindes orientiert, lassen die Äußerungen im Interview eine umfassendere Rekonstruktion der Erfahrungsräume des Kindes zu. Im Zusammenhang der vorliegenden Texte bedeutet dies, dass diese Daten ein komplexeres Bild hinsichtlich des Milieus, der Alltagswelt und der medialen Denk- und Handlungspraxen zeichnen. Das Interview öffnet sozusagen den subjektiven Bedeutungsrahmen des Kindes und lässt einen objektiveren und distanzierteren Blick zu.

Im Hinblick auf die Beschreibung medialer Habitualisierungen scheint es angesichts der schriftlichen Daten möglich, in unterschiedliche Dimensionen, die im Ausdruck eines Habitus wichtig erscheinen, zu gliedern. Diese Unterscheidungen fallen bei der Bildanalyse dünner aus, weshalb sie in ihrer Gesamtheit interpretiert wurden. Darüber hinaus war die Herausarbeitung eines medialen Habitus anhand der Bilder auf wenige Merkmale limitiert, während das Interview konkretere Schlüsse zuließ. Unter Berücksichtigung der vorgebrachten Aspekte bleibt festzuhalten, dass sich eine kombinierte Variante nonverbaler und verbaler Erhebungsformen als äußerst ergiebig und geeignet in Hinblick auf die Untersuchungsgruppe erweist. Bis auf wenige kritische Anmerkungen konnten die Verfahren gut umgesetzt werden, was sich gleichsam in einer durchschnittlich positiven Honorierung seitens der Kinder und der Tatsache, dass tiefgründige Einblicke in ihre Bedeutungszuschreibungen und Handlungen sichtbar wurden, äußerte. Als Vorschlag für zukünftige Erhebungen wird in diesem Zusammenhang auch auf die Möglichkeit zeitlich längerer Beobachtungsphasen hingewiesen, welche es den Kindern erlauben, sich intensiv mit der Thematik auseinander zu setzen und den Forschenden damit weitere Einblicke in ihre Erfahrungswelt erlauben. Darüber hinaus erscheint es möglich, die Perspektive der Kinder und jene der Eltern bzw. Pädagoginnen und Pädagogen zu verknüpfen, um im Sinne einer *Data Triangulation*, wie DENZIN dies nennt, durch weitere Wahrnehmungsdimensionen vielschichtigere Ergebnisse zu erzielen.

Analysemethoden

Zur Untersuchung und Interpretation der vorliegenden Bild- und Textdaten wurde einerseits die *Segmentanalyse* nach BRECKNER (2010) und andererseits die *Dokumentarische Methode* nach BOHNSACK (vgl. 2010) herangezogen. Im Hinblick auf das Verfahren zur Analyse visueller Materialien zeigten sich die Schritte, welche BRECKNER innerhalb ihrer Methode vorschlägt, als geeignete Form, um Kinderzeichnungen in differenzierter Weise zu begegnen. Im Interpretationsprozess wurden häufig vorschnelle Beurteilungen getroffen und Definitionen formuliert, welche im Zuge der unterschiedlichen Interpretationsebenen und der flexiblen Positionierung der einzelnen Sequenzen den Assoziationsrahmen der Forschungsgruppe öffneten. Dies erwies sich insofern als hilfreich, da Kinder oftmals andere Aspekte eines Gegenstandes in den Vordergrund stellen, als jene, die der eigenen Erfahrungswelt entsprechen. In Anwendung des Verfahrens innerhalb der Collagenanalyse zeigte sich dieses Vorgehen als weniger ergiebig. In einem Vergleichsverfahren mit der zweiten Forschungsgruppe aus dem Projekt wurde festgestellt, dass unabhängig von induktiver (*Segmentanalyse*) bzw. deduktiver Herangehensweise an eine Collage vorwiegend

übereinstimmende Ergebnisse erzielt werden, sofern die Forschenden reflektiert vorgehen. Für die Analyse und Interpretation einer Collage scheint also auch ein anderes Verfahren geeignet, welches sich an der Gesamtkonstruktion des Bildes orientiert. Am vorliegenden Beispiel (Fall D) wurde deutlich, dass sich weder unterschiedliche Assoziationen hinsichtlich einzelner Sequenzen, noch eine flexible Positionierung dieser notwendig erscheinen, um sich dem Material in differenzierter Form anzunähern.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass eine adaptierte *Segmentanalyse*, welche sich in ihren Grundzügen an den ursprünglichen Schritten BRECKNERS orientiert, ein geeignetes Verfahren zur Analyse von Kinderzeichnungen darstellt. Im Hinblick auf die Untersuchung der Collagen erscheinen die methodischen Arbeitsschritte ebenfalls dem Gegenstand angemessen, wobei auch ein deduktives Verfahren, welches von der Gesamtkonstruktion des Bildes ausgeht, möglich erscheint. Letztlich liegt die allgemeine Stärke dieser Methode in ihrer Wirkung, voreilige Schlüsse zu vermeiden und anhand der Betrachtung einzelner Segmente die Assoziationsflüsse der Forschenden anzuregen. Auch der Einsatz der *Dokumentarischen Methode* nach BOHNSACK (vgl. 2010) zeigte sich im Kontext der Interviewanalysen als geeignetes Verfahren, sich den Äußerungen der Kinder anzunähern. Durch die beiden Ebenen einer formulierenden und einer reflektierenden Interpretation wurde es möglich, differenzierte Aussagen hinsichtlich der Relevanzsysteme und Orientierungsrahmen der Kinder zu gewinnen und zu Beschreibungen ihrer medialen Habitualisierungen zu gelangen. In diesem Zusammenhang zeigte sich auch die Kontrastierung der angeführten Fallbeispiele als äußerst ergiebig, um Vergleichsdimensionen innerhalb der Ergebnisse zu schaffen. Weniger geeignet schien letztlich eine Typenbildung in den Ergebnisse, wie BOHNSACK sie vorschlägt, da durch die kleine Untersuchungsgruppe keine Generalisierungen gemacht werden konnten.

4.3 Rück- und Ausblick

In diesem Abschnitt erfolgen letzte Überlegungen, welche sich einerseits aus dem medienpädagogischen und andererseits aus dem methodischen Blickwinkel dieser Arbeit erschließen.

Im Hinblick auf die erste Komponente stellte sich die Frage, inwiefern die Ergebnisse im Sinne einer Medienkompetenzförderung in Bildungsinstitutionen als gleichgewichtsschaffendes Moment zur Primärerziehung innerhalb der Familie zur Wirkung

kommen können. Die vorliegenden Ergebnisse haben gezeigt, dass sich die befragten Kinder unterschiedlicher Medien bedienen, welche selbstverständlich in ihren Alltagshandlungen inkorporiert sind. Die Kenntnisse und Erfahrungswerte hinsichtlich der Nutzungsformen von Medien beziehen sich dabei in den meisten Fällen auf das jeweilige Bedienwissen. Im Sinne der Dimensionen einer Medienkompetenz nach BAACKE (1997) ist damit auf die Ebene der Mediennutzung und –kunde verwiesen. Eine kritische Auseinandersetzung und Kommunikation über rezipierte Inhalte scheint in den befragten Familien kaum anzutreffen zu sein. Der größte Nachholbedarf scheint in den Dimensionen der Medienreflexion bzw. Medienkritik zu liegen. Angesichts des un abgeschlossenen Charakters sozialisationsbedingter Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen scheint ein Balanceakt zur Medienbildung seitens der Institutionen dennoch weiter gefragt. Das heißt, hier muss weiterhin eine Sensibilisierung der praktisch tätigen Pädagoginnen und Pädagogen erfolgen, Medienerziehung als Teil der pädagogischen Arbeit zu etablieren.

Im Kontext der gewählten Methoden wurde deutlich, dass einzelne Aspekte eines medialen Habitus durch die Kombination von Bild- und Textdaten ergiebig rekonstruiert werden können. Dennoch zeigten vor allem die Zeichnungen, dass offensichtlich nicht nur Einschränkungen in der Verbalisierungsfähigkeit, sondern auch eine im präsentativen Ausdruck zu erwarten sind. In diesem Zusammenhang können möglicherweise Beobachtungen von Handlungspraxen im Alltag einen erheblichen Mehrwert liefern, welche im Zuge des Projektes *Mediengarten* nicht berücksichtigt wurden. Dieser Aspekt kann als Impuls für weitere Erhebungen auf diesem Gebiet verstanden werden.

Literaturverzeichnis

AUFENANGER, Stefan/GERLACH, Franz (2008): Vorschulkinder und Computer. Sozialisierungseffekte und pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen für Kinder. Unter: http://www.lpr-hessen.de/files/Forschungsbericht_VersionInternet.pdf [letzter Zugriff: 18.03.2012].

BAACKE, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

BAACKE, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

BIERMANN, Ralf/KOMMER, Sven (2004): Triangulation zur Annäherung an die Medienbiografie und die Mediennutzung Jugendlicher. In: BUCHEN, Sylvia/HELFFERICH, Cornelia/MAIER, Maja S. (Hrsg.): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen? Wiesbaden: VS-Verlag, S. 195-211.

BIERMANN, Ralf (2009a): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BIERMANN, Ralf (2009b): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. Unter: <http://www.medienpaed.com/17/biermann0908.pdf> [letzter Zugriff: 18.03.2012].

BIMEZ (2007): 1. Oö. BIMEZ Kinder-Medien-Studie 2007. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen in Oö. Unter: http://www.bimez.at/uploads/media/pdf/medienpaedagogik/kinder_medien_studie07/studie_gesamt.pdf [letzter Zugriff: 18.03.2012].

BIMEZ (2010): 2. Oö. BIMEZ Kinder-Medien-Studie 2010. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen in Oö. Unter: http://www.bimez.at/uploads/media/pdf/medienpaedagogik/kinder_medien_studie2010/KinderMedienStudie2010_Folien.pdf [letzter Zugriff: 18.03.2012].

BMUKK (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> [letzter Zugriff: 18.03.2012].

BMUKK (2010): Lehrplan der Volksschule. Unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf [letzter Zugriff: 18.03.2012].

BOHNSACK, Ralf (2006): Dokumentarische Methode. In: BOHNSACK, Ralf/MAROTZKI, Winfried/MEUSER, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 40-44.

BOHNSACK, Ralf/MAROTZKI, Winfried/MEUSER, Michael (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

BOHNSACK, Ralf (2007): Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/VON FELDEN, Heide/SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 21-45.

BOHNSACK, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

BOURDIEU, Pierre (1983a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BOURDIEU, Pierre (1983b): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-199.

BOURDIEU, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BRECKNER, Roswitha (2008): Bilder in sozialen Welten. Eine sozialwissenschaftliche Methodologie und Methode zur interpretativen Analyse von Bildern. Habilitationsschrift an der Universität Wien.

BRECKNER, Roswitha (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld: Transcript-Verlag.

BREMER, Helmut & TEIWES-KÜGLER, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/VON FELDEN, Heide/SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 81-104.

BUCHEN, Sylvia/HELFFERICH, Cornelia/MAIER, Maja S. (Hrsg.) (2004): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen? Wiesbaden: VS-Verlag.

CAMPBELL, Donald/FISKE, Donald (1959): Convergent and discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. In: Psychological Bulletin 56, S. 81-105.

DENZIN, Norman K. (1978): The research act: A theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill.

EHRENSPECK, Yvonne/SCHÄFFER, Burkhard (2003): Film und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.

FEIERABEND, Sabine/MOHR, Inge (2004): Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“. Unter: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/09-2004_Feierabend_Mohr.pdf [letzter Zugriff: 18.03.2012].

FLICK, Uwe/VON KARDORFF, Ernst/STEINKE, Ines (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FLICK, Uwe (2006): Triangulation. In: BOHNSACK, Ralf/MAROTZKI, Winfried/MEUSER, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 161-162.

FLICK, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FLICK, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/VON FELDEN, Heide/SCHÄFFER, Burkhard (2007a): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Verhältnis von Bildern und Texten. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/VON FELDEN, Heide/SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 7-18.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/VON FELDEN, Heide/SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.) (2007b): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

FROMME, Johannes/SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.) (2007): Medien – Macht – Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FUCHS-HEINRITZ, Werner/LAUTMANN, Rüdiger/RAMMSTEDT, Otthein/WIENOLD, Hanns (Hrsg.) (1994): Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

GARFINKEL, HAROLD (1967): Studies of Ethnomethodology. New York: Englewood Cliffs.

GROEBEN, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und Normative Aspekte. In: GROEBEN, Norbert/HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa, S. 160-197.

GROEBEN, Norbert/HURRELMANN, Bettina (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa.

GUTTANDIN, Friedhelm (1994): Habitus. In: FUCHS-HEINRITZ, Werner/LAUTMANN, Rüdiger/RAMMSTEDT, Otthein/WIENOLD, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 261-262.

HARTWICH, Dietmar/SWERTZ, Christian/WITSCH, Monika (Hrsg.) (2007): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen und Neumann.

HEINZEL, Friederike (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 707-721.

HÖNIGSWALD, Richard (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichts. München: Ernst Reinhart.

HUGGER, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: SANDER, Uwe/VON GROSS, Friederike/HUGGER, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-99.

IMDAHL, Max (1980): Giotto. Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. München: Fink.

ISSING, Ludwig J. (1987a): Medienpädagogik und ihre Aspekte. In: ISSING, Ludwig J. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 19-32.

ISSING, Ludwig J. (Hrsg.) (1987b): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

KLIKA, Dorle/Kleynen, Thomas (2007): Adoleszente Selbstinszenierung in Text und Bild. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/VON FELDEN, Heide/SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 121-139.

KLIKA, Dorle(2010): Methodische Zugänge der historischen Kindheitsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 687-705.

KOMMER, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‚schwere Geburt‘ ist. In: TREIBEL, Annette/MAIER, Maja S./KOMMER, Sven/WELZEL, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165-177.

KOMMER, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.

KOLLER, Hans-Christoph (2010): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

KRAIS, Beate/GEBAUER, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript Verlag.

KRECKEL, Reinhard (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.

KRÜGER, Heinz-Hermann (2002): Methoden und Ergebnisse der historischen Kindheits- und Jugendforschung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann/GRUNERT, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 283-305.

KRÜGER, Heinz-Hermann/GRUNERT, Cathleen (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.

LENZEN, Dieter (Hrsg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. 2. Jugend – Zeugnis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.

LEOPOLD, Daniela & TOIFL, Katharina (2008): Kinder spielen digital. Abschlussbericht. Unter: http://bupp.at/uploads/media/Kinder_spielen_digital_Abschlussbericht.pdf [letzter Zugriff: 18.03.2012].

MCLUHAN, Marshall (1992): Die magischen Kanäle. Understanding Media. Düsseldorf, Wien [u.a.]: Econ.

MANDL, Heinz/KOPP, Birgitta (2007): Medienpädagogik. In: TENORTH, Heinz-Elmar/TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 496-499.

MANNHEIM, Karl (1923): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. Wien: Hölzel.

MAROTZKI, Winfried/JÖRISSEN, Benjamin (2008): Medienbildung. In: SANDER, Uwe/VON GROSS, Friederike/HUGGER, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 100-109.

MEDER, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung. In: SESINK, Werner/KERRES, Michael/MOSER, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-73.

MEY, Günter (Hrsg.) (2005a): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Positionen und Verfahren. Köln: Kölner Studien Verlag.

MEY, Günter (2005b): Forschung mit Kindern – Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In: MEY, Günter (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Positionen und Verfahren. Köln: Kölner Studien Verlag, S. 151-183.

MIKOS, Lothar (2007): Distinktionsgewinne – Diskurse mit und über Medien. In: FROMME, Johannes/SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): Medien – Macht – Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-60.

mpfs (2008): Kim-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf> [letzter Zugriff: 18.03.2012].

mpfs (2010a): Kim-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> [letzter Zugriff: 18.03.2012].

mpfs (2010b): JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> [letzter Zugriff: 18.03.2012].

mpfs (2011): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf> [letzter Zugriff: 18.03.2012].

NENTWIG-GESEMAN, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), Heft 1, S. 41-63.

PALFREY, John/GASSER, Urs (2008): Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben – was sie denken – Wie sie arbeiten. München: Hanser.

PAUS-HAASE, Ingrid (2000): Medienrezeptionsforschung mit Kindern: Prämissen und Vorgehensweisen. Das Modell der Triangulation. In: PAUS-HAASE, Ingrid/SCHORB, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München: KoPäd, S. 15-32.

PAUS-HAASE, Ingrid/SCHORB, Bernd (Hrsg.) (2000): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München: KoPäd.

SANDER, Uwe/VON GROSS, Friederike/HUGGER, Kai-Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SCHÄFFER, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske + Budrich.

SCHRÜNDER-LENZEN, Agi (2010): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim & München: Juventa, S. 149-158.

SESINK, Werner/KERRES, Michael/MOSER, Heinz (Hrsg.) (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SIX, Ulrike/FREY, Christoph & GIMMLER, Roland (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Band 28. Opladen: Leske + Budrich.

SIX, Ulrike & GIMMLER, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 57. Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf: LfM, Vistas.

SPANHEL, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Handbuch Medienpädagogik, Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta.

SÜSS, Daniel/LAMPERT, Claudia/WIJNEN, Christine W. (Hg.) (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SWERTZ, Christian (2007): Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik. In: HARTWICH, Dietmar/SWERTZ, Christian/WITSCH, Monika (Hrsg.): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 213-222.

SWERTZ, Christian (2008): Bildungstechnologische Medienpädagogik. In: SANDER, Uwe/VON GROSS, Friederike/HUGGER, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 66-74.

SWERTZ, Christian (2009): Medium. Unter: http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2009_MederHrsg_Medium/medium_swertz_semi_final.pdf [letzter Zugriff: 18.03.2012].

TASHAKKORI, Abbas/TEDDLIE, Charles (Hrsg.) (2003): Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks: SAGE Publications.

TENORTH, Heinz-Elmar/TIPPELT, Rudolf (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

THEUNERT, Helga (Hrsg.) (2007): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed.

TREIBEL, Annette/MAIER, Maja S./KOMMER, Sven/WELZEL, Manuela (Hrsg.) (2006): Gender medienkompetent. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

TULODZIECKI, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

TULODZIECKI, Gerhard (2008): Medienerziehung. In: SANDER, Uwe/VON GROSS, Friederike & HUGGER, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 110 – 115.

WAGNER, Ulrike/THEUNERT, Helga (Hrsg.) (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Studie im Auftrag der Bayrischen Landeszentrale für neue Medien (BLM), München.

WIENER MEDIENPÄDAGOGIK (2008): Kinder spielen digital. Ein Literaturreview von qualitativen Studien der Computerspielforschung bei Kindern. Unter: <http://bupp.at/forschung-amp-fakten/studien-und-artikel/computerspielforschung-bei-kindern/> [letzter Zugriff: 18.03.2012].

Anhang

- Kinderzeichnungen bzw. Collage zu den Fallbeispielen

Auf der beigefügten CD:

Pro Fallbeispiel:

1. Vorbereitungsleitfaden der Schülerin bzw. des Schülers (sofern vorhanden)
2. Durchführungsprotokoll und Reflexion der Schülerin bzw. des Schülers (sofern vorhanden)
3. Bild
4. Transkript des Interviews
5. Protokoll der Bildanalyse
6. Protokoll der Interviewanalyse

Kinderzeichnungen bzw. Collage zu den Fallbeispielen¹²

Bild zur Falldarstellung A



Bild zur Falldarstellung B



¹² Die Bilder können auf der beiliegenden CD in ihrer Originalgröße betrachtet werden.

Bild zur Falldarstellung C



Bild zur Falldarstellung D



Abstract (deutsch)

Im Überblick der vorliegenden Forschungslandschaft zu Mediennutzungsstrukturen von Kindern zeigt sich ein Bild, welches besonders junge Kinder und deren Perspektiven vernachlässigt. Das Projekt *Mediengarten*, auf welchem die vorliegende Arbeit basiert, schließt diese Forschungslücke ein Stück weit, indem es die medienkulturelle Selbstwahrnehmung von Kindergartenkindern in den Fokus nahm. In Kooperation mit Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik wurde zwischen 2009 und 2011 eine qualitative Forschung durchgeführt, in welcher das Medienverhalten und –erleben von Drei- bis Sechsjährigen in Anwendung verbaler und nonverbaler Erhebungsmethoden untersucht wurde.

In dieser Arbeit erfolgt die Triangulation der Bild- und Textdaten zu vier Fokuskindern aus dem Projekt. Diese werden zunächst aus einem medienpädagogischen Blickwinkel betrachtet. Grundlage dieser Auseinandersetzung bildet das Habitus-Konzept von Bourdieu (2009) und dem darauf aufbauenden Konzept eines medialen Habitus nach Kommer (2010). Im Mittelpunkt steht die Frage, welche medialen Praktiken und Einstellungen in den erhobenen Daten sichtbar werden. In Rückbindung an die Theorie wird weiter diskutiert, inwiefern die erhobenen Daten Anlass zur Annahme eines bereits gefestigten medialen Habitus bei Kindergartenkindern geben und inwiefern eine spezifische Typenbildung vorgenommen werden kann. Aufgrund experimenteller Herangehensweisen und der daraus resultierenden Datendiversität beschäftigt sich ein zweiter Schwerpunkt mit dem methodischen Vorgehen im Projekt. Erschlossen wird, welcher spezifische Mehrwert sich aus der Bild- bzw. Interviewanalyse ergibt und wie sich die Ergebnisse zueinander verhalten. Darüber hinaus wird die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit dieser heterogenen Daten diskutiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die verwendeten Methoden geeignet sind, um mediale Nutzungsformen und Einstellungen von Kindergartenkindern zu erheben. Im Hinblick auf den Mediengebrauch werden Affinitäten zwischen den vier analysierten Fällen erkennbar, welche sich zudem mit den Ergebnissen angeführter Studien decken. Die sichtbar gewordenen Einstellungen zu Medien zeigen, dass es bereits zur Inkorporation kulturellen Kapitals im Sinne Bourdieus gekommen ist. Die Bewertungsschemata der Kinder orientieren sich im Wirken des Habitus als *strukturierende Struktur* an jenen der Familie. Auf der Basis der Analysen ist anzunehmen, dass die Bedeutungszuschreibungen zu Medien damit zwar angelegt, aber nicht gefestigt sind. Eine Habitustypbestimmung kann infolge der kleinen Untersuchungsgruppe nicht geleistet werden, wobei diese im Zuge des unabgeschlossenen Inkorporationsprozesses allgemein als verfrüht erscheint. Hinsichtlich der verwendeten Methoden erwies sich die Kombination verbaler und nonverbaler Verfahren als geeignet, einen

Zugang zur kindlichen Perspektive zu erreichen. Während die Zeichnungen den offenen Charakter der Forschungssituation betonen, liefern die Interviews wichtige Ergänzungen zu den Bedeutungen der Darstellungen und der sozialen Einbettung des Kindes. In Anlehnung an die bestehende Methodendiskussion erfolgt die Einschätzung, dass die Daten aufgrund eines methodisch kontrollierten Vorgehens durchaus im wissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig sind und die Perspektiven für weiterführende Forschungen öffnen können.

Abstract (englisch)

A glance at the available research landscape to media usage of children shows, that surveys neglect preschool- and kindergarten-children and their perspectives. The project *Mediengarten (mediagarden)*, on which this thesis is based, closes this research deficit in the exploration of the usage of and attitudes to media of three- to six-year-old children in their self-perception. The research has been arranged in cooperation with Austrian training schools for kindergarten teachers and was conducted between 2009 and 2011. The qualitative research included verbal and nonverbal methods in order to explore the media usage and attitudes to media of the given sample.

This thesis aims at the triangulation of the image- and text data of four specific children of the project. A first view focuses on a media pedagogy perspective. This discussion is based on the concept of habitus (BOURDIEU 1976) and the subsequent theory of a specific media habitus (KOMMER 2010). At the core of this discussion is the question, which forms of media usage and attitudes are apparent in the collected data. In connection with previously explained theories follows a discussion, to what extent the collected data give reason to the presumption of an established media habitus of three- to six-year-old children. Furthermore the thesis tries to find an answer to the question if different types of media habitus can be formed. Because of the experimental methods and the diversity of data, a second focus concentrates on the methodical process of the project. In this regard it is investigated, which specific surplus arises from the image- and text data and how they can be related to each other. Above all the connectivity to the scientific discussion of methods is discussed.

The results show, that the methods used are suitable for the investigation of media usage and media attitudes of three- to six year old children. The analysed cases show affinities between the media usage of the four interviewed children, which also overlap with the findings of the cited surveys. The apparent attitudes to media show, that the process of the incorporation of cultural capital as defined by BOURDIEU has already begun, but is not yet concluded. The mindsets of the children correspond to those existing in their family and as a matter of fact illustrate the effect of the *structuring structure* of the habitus. Due to the analysis it can be assumed, that a certain attitude to and usage of media is constructed but not determined. A classification of specific habitus-types within the small given sample could not be made, which, however, seems too early anyway due to the uncompleted process of incorporation. Concerning the methods applied, the combination of verbal and nonverbal methods turned out to be fruitful to gain access to the perspectives of the children. Whereas the drawings

emphasize the open character of the research, the interviews provide important additions to the meaning of the image sequences and the social embeddedness of the child. Due to the fact that the data analysis followed a methodically controlled approach the results can be understand as a contribution to the scientific discussion of methodologies.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere,

- dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe.
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

(Sandra Pisl)

(Datum)

Curriculum Vitae

Sandra Pils
sandra.pils@gmx.at

BILDUNGSWEG

seit 03/2007	Studium der Pädagogik, Universität Wien Schwerpunkte: Medienpädagogik Aus- und Weiterbildungsforschung
seit 10/2006	Studium der Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien Schwerpunkte: Organisations- und Betriebsanthropologie Applied Anthropology
09/2000 - 06/2005	BAKIP, Ried im Innkreis inklusive Ausbildung zur Erzieherin an Horten Matura mit Auszeichnung im Juni 2005

STIPENDIEN

2008, 2009 & 2010	Leistungsstipendium der Universität Wien
-------------------	--

WISSENSCHAFTLICHE PRAKTIKA

10/2009-03/2010	Mentorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie
03/2010-07/2010	Mitarbeit am Forschungsprojekt <i>Mediengarten</i>

KOMPETENZEN

Fremdsprachen	Englisch (fließend) Spanisch (fließend)
---------------	--