

# Ethnographische Methoden zur Erforschung der Medienaneignung in Kindertagesstätten

KATRIN HOFFMANN & SARAH STEIGER

## Zusammenfassung

Der Alltag von Kindern ist von Kommunikationsmedien durchdrungen: Bücher, Telefon, Fernseher und auch Computer mit Programmen zur Frühförderung, die immer häufiger in Kindertagesstätten einziehen. So findet ein Großteil der kindlichen Auseinandersetzung mit Medien(inhalten) und deren Bedeutungen in der sozialen Aushandlung in der Kindertagesstätte statt. Hier agieren Kinder in vielfältigen Referenzrahmen – sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit Erwachsenen. Um der kindlichen Alltagswelt gerecht zu werden und sie angemessen untersuchen zu können, empfiehlt der Artikel deshalb eine medienethnographische Studie in der Kindertagesstätte.

Die Medienaneignung von Kindern ist als Untersuchungsgegenstand eine nicht zu unterschätzende methodologische und methodische Herausforderung: Deshalb legt der Artikel nahe, bereits existierende Methoden, die auf die Forschung mit Erwachsenen ausgerichtet sind, auf die spezifische Forschungssituation mit Kindern anzupassen. In diesem Rahmen werden die medienethnographische Methodentriangulation vorgestellt und verschiedene Erhebungs- sowie Auswertungsmethoden im Hinblick auf Handhabung und Anwendbarkeit für die Forschung in Kindertagesstätten anhand einiger empirischer Beispiele diskutiert.

**Schlüsselwörter:** *Medienaneignung, Vorschulkinder, Ethnographie, Kindertagesstätte, Kindergarten, Methoden*

## Summary

Communication media are omnipresent in children's everyday lives. The children are surrounded by books, telephones, television and computers. Even computers with special software for early learning are increasingly finding their way into kindergarten and playschool. Therefore, a large amount of children's engagements with media, their formats and their contents, as well as children's social negotiation of media-related meaning takes place within the kindergarten. In kindergarten children interact within multiple frames of reference – both with peers and with adults. The article therefore proposes an ethnographic approach focussing on media in order to understand and study the children's everyday world and the meanings they attribute to specific media, their formats and contents.

The study of children's appropriation of media is a methodological challenge that should not be underestimated. Therefore the article suggests adapting existing methods, which are usually employed when researching adults, to the specific research context with children. The article shows why media ethnographic studies that use methodological triangulation are particularly suitable for the research field of the kindergarten and for a range of research topics in preschool children's media appropriation. Further, different methods of data collection, processing and evaluation are presented. Their usefulness in the research field kindergarten is discussed in relation to some empirical examples.

**Keywords:** *media appropriation, preschooler, ethnography, kindergarten, methods*

## 1 Einleitung und Grundlagen

Bereits vor acht Jahren schrieben Feierabend und Mohr über die ARD/ZDF-Studie *Kinder und Medien 2003*: »Erkenntnisse über die Altersgruppe der Zwei- bis Fünfjährigen liegen bislang kaum vor, ist doch die Erforschung des Medienkonsums bei Klein- und Vorschulkindern methodisch schwierig und letztlich nur über erwachsene Auskunftspersonen zu realisieren« (Feierabend/Mohr 2004, S. 453). Was genaue Angaben über Mediennutzungszeiten und -formate betrifft, ist das Einbeziehen erwachsener Auskunftspersonen in den meisten Fällen unumgänglich. Doch wenn es um das *Wie*, den Modus der Medienaneignung von Vorschulkindern, geht, ist der Forschungsstand gleichermaßen übersichtlich. Sowohl über die Medienaneignung und -rezeption dieser Altersstufe, als auch

über das spezifische methodische Vorgehen in diesem Kontext liegen keine überblicksartigen ein- und zusammenführenden Arbeiten vor. Dies ist erstaunlich, da der Alltag von Kindern von Kommunikationsmedien durchdrungen ist.

Das Konzept der kommunikativen Aneignung, wie es diesem Artikel zu Grunde liegt, kann als Gegenpol zur reinen Wirkungsannahme von Medien verstanden werden (z.B. Valkenburg/van der Voort 2000). Die Mediennutzung, die gefasst ist als »Gesamtphase des – wie auch immer gearteten – Kontakts mit Medien« (Hepp 2005, S. 68), wird unterteilt in drei Phasen (vgl. Hepp 2005, S. 68):

1. prä-kommunikative Phase: Auswahl der Medien
2. kommunikative Phase: Rezeption
3. postkommunikative Phase: Medienaneignung

Der Fokus des vorliegenden Artikels liegt auf der postkommunikativen Aneignung, die verstanden werden muss als »sich nach der eigentlichen Rezeption anschließende Prozesse eines im weitesten Sinne verstandenen Kontaktes mit einem Medienprodukt«, und die im engeren Sinne in dem »sowohl kulturell kontextualisierte[n] als auch Kultur (re)artikulierende[n] ›Sich-zu-Eigen-Machen‹ von Medieninhalten durch personale Kommunikation« (Hepp 2005, S. 68) realisiert wird. Dieses Konzept der kommunikativen Aneignung geht auf den Symbolischen Interaktionismus nach Herbert Blumer (1973) zurück, nach dem jede (soziale) Interaktion als symbolische verstanden wird. Bedeutungen sind nach Blumers Verständnis sowohl Grundlage als auch Ergebnis der sozialen Interaktion; sie sind ein soziales Produkt und Interaktion ist zentral im Zugang der Menschen zur Welt. Obwohl sich dieser Artikel auf die postkommunikative Aneignung konzentriert, die häufig als Prototyp der Aneignung betrachtet wird, findet kommunikative Aneignung selbstverständlich auch vor und während der Rezeption statt (vgl. Hepp 2005, S. 49ff.).

Ziel des vorliegenden Artikels ist es – basierend auf eigenen Forschungsprojekten explorativen Charakters<sup>1</sup> – einen Einstieg in die Perspektiven und Methoden der Forschung im Bereich „Medienaneignung von Vorschulkindern“ zu geben und den Erkenntnisgewinn aufzuzeigen, den medienethnographische Studien in

Kindertagesstätten für vielfältige Fragestellungen bieten können. Ethnographie wird dabei traditionell verstanden als eine »[b]eschreibende Völkerkunde; [bei der] weitgehend ohne theoretische Erkenntnisinteressen [...] eine systematische Erfassung von Regelmäßigkeiten im individuellen und sozialen Verhalten (z.B. Sitten) fremder Gesellschaften [erfolgt]« (Lamnek 2008, S. 718). Ziel der ethnomethodologisch ausgerichteten Forschung ist, die je spezifischen kulturellen Orientierungsschemata eines Feldes zu untersuchen. »In diesen Ordnungsschemata – so die Grundannahme – ist die spezifische Erfahrungswelt der Mitglieder einer Kultur repräsentiert, und sie haben daher handlungsleitende und handlungsdefinierende Bedeutung« (Keppler 2006b, S. 296).

Als kennzeichnend für die Ethnographie im Allgemeinen nennen Bachmann und Wittel (2006) drei Merkmale: Die Ethnographie bemüht sich erstens um einen vorwiegend verstehenden Zugang. Verbunden mit ihr ist zweitens stets ein Brüche und Konflikte nicht ausblendender Holismus, auch wenn dieser nicht mehr – wie noch früher – auf gesamte Kulturen fokussiert ist, sondern versucht, spezifische soziale Kontexte aus einer Innenperspektive heraus zu verstehen. Drittens geht mit jeder Form der Ethnographie immer eine Triangulation aus verschiedenen Methoden einher, wobei immer eine teilnehmende Beobachtung und Gespräche mit den Beforschten angewendet werden. Die Gewichtung der einzelnen Methoden kann allerdings je nach Forschungsinteresse variieren. Untersuchungen, die die »Mediennutzung ins Zentrum des Interesses stellen«, (ebd., S. 186) können als medienethnographische Untersuchungen bezeichnet werden. Medienethnographie ist dabei als eine Unterkategorie der Ethnographie zu verstehen:

»Medienethnographien [...] sind Ethnographien über Menschen, die Medien nutzen, konsumieren, distribuieren oder produzieren. Im Vordergrund stehen dabei nicht unbedingt die Medien selbst. Mindestens ebenso relevant ist deren Integration in Alltäglichkeit und deren Einbettung in soziokulturelle Welten« (ebd., S. 187).

Medienethnographien erfassen das Zusammenspiel von Medien und ihrem Kontext, indem sie auf »der einen Seite [...] Medien im Kontext sozialer Situationen [analysieren]. Auf der anderen Seite konzentrieren sie sich bei der Inspektion

der sozialen Situation auf das mediale Moment« (ebd.). Ein weiterer Vorzug der Medienethnographie liegt in der alle ethnographischen Ansätze kennzeichnenden Methodentriangulation, die wenigstens eine teilnehmende Beobachtung – deren Grad der Teilnahme variieren kann – sowie Gespräche mit den Erforschten einschließt. Diese Gespräche können sowohl Expertengespräche, informelle Gespräche als auch mehr oder weniger standardisierte Interviews sein.

Neben dem großen Vorteil, dass in der Methodentriangulation Beobachtung, Erfahrung, Teilhabe und Nachfrage kombiniert werden können (vgl. ebd., S. 207), bietet sie auch beim Forschen mit Kindern entscheidende Vorzüge: Um sich »mit unterschiedlichen Methoden und Instrumentarien den Bedeutungskonstruktionen von Kindern und Jugendlichen anzunähern« (Paus-Hasebrink 2005, S. 222) empfehlen WissenschaftlerInnen, die sich wie Ingrid Paus-Hasebrink intensiv mit der Forschung mit und über Kinder und Jugendliche beschäftigt haben, ein breit gefächertes Methodenspektrum: »Um die in einer qualitativen Forschung besonders wichtige Multiperspektivität zu gewährleisten, erscheint in diesem Fall Methodentriangulation von unterschiedlichen qualitativen Verfahren besonders sinnvoll« (ebd.).

Durch die Kombination dieser Methoden können die Äußerungen der Kinder in deren lebensweltlichen Kontext eingeordnet werden. Das ermöglicht das Einschätzen etwa des Einflusses der Beziehungsarbeit auf den Inhalt der Aussagen. So ist der Kontext von Aussagen der Kinder oftmals nur durch eine Kombination mit weiteren Methoden, etwa der Beobachtung, erklärbar.

## **2 Erkenntnisgewinn durch medienethnographische Studien in Kindertagesstätten**

»Für Kinder gehören die Medien, die Medienangebote und die Medienerlebnisse zur unmittelbaren Erlebniswelt. Kinder leben heute nicht mehr mit oder ohne Medien sinnvoll oder nicht sinnvoll, sondern sie leben in Medienwelten. Die von Erwachsenen immer noch vorgenommene Vorstellung von zwei Welten, nämlich der realen Welt, in der man echte Erfahrungen macht und der künstlichen Welt der Medien, in der man nur Erfahrungen aus zweiter Hand macht, greift zu kurz, weil Kinder über mediale Angebote ihre Gespräche organisieren, ihre Wünsche äußern und Handlungen gestalten.

ten. Bestimmte Medienerlebnisse werden Teil der eigenen Identität und Selbstdarstellung. Kinder eignen sich die sie umgebende Welt mit ihren Mitteln und Möglichkeiten an. Ihre symbolischen Formen der Weltaneignung sind das Spiel, das Gespräch, das Phantasieren sowie das Zeichnen und Gestalten. Darin werden auch Medienerlebnisse verwoben und sichtbar« (Eder/Neuß/Zipf 1999, S. 14).

In dem vorangegangenen Zitat werden bereits implizit Argumente für medienethnographische Studien in Kindertagesstätten genannt. Zentral ist das interpretative Grundverständnis, das auch der vorliegende Artikel voraussetzt: Die Medienwelt, in der Kinder leben, ist eine soziale Welt. In sozialen Interaktionen werden Bedeutungen generiert, Sinnstrukturen (re)produziert und verschiedenste Kontexte mit den Medieninhalten und -erlebnissen in Verbindung gebracht. Der Umgang mit Medien und die (kommunikative) Verarbeitung der medialen Inhalte sowie des medial Erlebten finden nicht im »luftleeren« Raum statt, sondern sind Teil der alltäglichen Lebenswelt der Kinder.

Selbstverständlich sind Kindertagesstätten nicht der einzige Ort, an dem die Medienaneignung von Vorschulkindern adäquat untersucht werden kann, und sicherlich ist in Bezug auf die jeweilige Forschungsfrage der Erkenntnisgewinn, der durch eine Ethnographie in der Kindertagesstätte zu erlangen ist, genau zu prüfen und zu reflektieren. Doch bieten medienethnographische Studien in Kindertagesstätten viele Ansatzpunkte und Vorteile, wenn es darum geht, die Medienaneignung von Kindern zu untersuchen:

- *Referenzrahmen:* In der Kindertagesstätte agieren die VorschülerInnen sowohl mit Gleichaltrigen, als auch mit Erwachsenen. Sie stehen im Spielkontakt mit anderen Kindern und handeln vor dem Hintergrund und in Bezug auf die Institution Kindertagesstätte.
- *Feldzugang:* Da Kindertagesstätten weder in der privaten Sphäre zu verorten sind, noch ein öffentliches Feld mit völlig freiem Zugang darstellen,<sup>2</sup> ergeben sich für die Forschung zweierlei Vorteile: Handlungen wie das Spiel und Sich-Mitteilen können in einer natürlichen Situation<sup>3</sup> beobachtet und untersucht werden. ForscherInnen sind in der Kindertagesstätte nicht in dem Maße feldfremde und möglicherweise auch störende Personen, wie das

beispielsweise im Familienalltag der Fall wäre. In das Feld Kindertagesstätte treten relativ häufig neue, erwachsene Personen ein – seien es SchülerpraktikantInnen, Auszubildende oder Vertretungen von ErzieherInnen. Trotzdem ist die Umgebung in Bezug auf Situationsteilnehmer, Routinen und Alltäglichkeit eine recht beständige und deshalb vertraute für die Kinder. ForscherInnen finden also vergleichsweise leicht Zugang, ohne allzu schnell allzu große Wechselwirkungen mit der natürlichen Situation hervorzurufen. Dabei ist der hier dargestellte Fall ein Idealfall. Die tatsächlichen Gegebenheiten und Wechselwirkungen müssen im jeweiligen Forschungsprozess immer wieder auf's Neue reflektiert werden.

- *Methodenspektrum*: Die Vorteile, die das Forschungsfeld Kindertagesstätte mit sich bringt, schlagen sich auch im möglichen Methodenspektrum nieder. In diesem Feld vollziehen die VorschülerInnen täglich verschiedenste Handlungen: Sie spielen Rollenspiele, unterhalten sich miteinander, zeichnen, basteln und spielen. Zudem werden immer wieder von Seiten der Institution Impulse gesetzt – seien es Themenwochen, Gespräche im Stuhlkreis oder bestimmte Kreativ- und Lernangebote. Es ist in der Kindertagesstätte also einerseits möglich, die Kinder bei natürlichen Tätigkeiten zu beobachten, als auch andererseits quasi-natürliche Impulse zu setzen, indem die ForscherInnen die Impulse nutzen, die ohnehin regelmäßig durch die Institution eingebracht werden. So werden zwar nicht im Rahmen der Institution Kindertagesstätte geplante, sondern von den ForscherInnen ausgearbeitete Impulse gesetzt, doch ist grundsätzlich das Setzen von Impulsen institutionalisiert und somit eine natürliche Situation für die Kinder.

### **3 Methodologische und methodische Herausforderungen beim Forschen mit Vorschulkindern**

Um das kindliche Verhalten und Agieren in der Identitätsgenese besser verstehen und einschätzen zu können, ist es zunächst wichtig, einige methodologische Überlegungen aus der Entwicklungspsychologie in die Interpretation einfließen zu lassen (vgl. Paus-Hasebrink 2005, S. 222f.). Neben dem eingehenden Informieren über die Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen von Kindern im Voraus, sollten die ForscherInnen jedoch auch möglichst unvoreingenommen

in das Feld hineingehen und dem Handeln und Verhalten der Kinder begegnen. ForscherInnen haben also eine »Doppelnatur« inne. Sie müssen »in der Erhebungsphase versuchen, sich dem Standpunkt des Befragten anzunähern, in der Auswertungsarbeit jedoch das Material auch auf Basis vorgefasster theoretischer Kenntnisse sichten und interpretieren« (ebd.).

Daraus resultieren bestimmte Anforderungen an die Forschungsmethoden. In einem dem Feld gegenüber offenen, zyklischen Forschungsdesign sollen die sozialen Bedeutungen und Sinnstrukturen unter Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung interpretativ rekonstruiert werden, um so die Orientierungsschemata herausarbeiten zu können (vgl. Keppler 2006b, S. 295f.). Der zyklische Charakter eines solchen Forschungsdesigns erlaubt es, erste im Feld gewonnene Erkenntnisse methodisch kontrolliert zu reflektieren und in die weitere Arbeit im Feld einfließen zu lassen, was wiederum eine dem Untersuchungsgegenstand angepasste und zielgerichtete Forschung gewährleistet (vgl. weiterführend Glaser/Strauß 1998).

Einigen für die medienethnographische Forschung zentrale Aspekte der kindlichen Entwicklung kann man sich beispielsweise über Lehrbücher, die einen Überblick über die umfangreiche Forschungstradition und den Wissensstand der Entwicklungspsychologie geben, nähern. Sowohl Wissen über Grob- und Feinmotorik als auch kognitive Fertigkeiten, Informationsverarbeitung und Sprachentwicklung können für die methodische Anpassung und das Verständnis der Handlungen der VorschülerInnen hoch relevant sein. Auf Grundlage einer entsprechenden Zusammenschau sollte im Hinblick auf die konkrete Forschungssituation, die angewandten Methoden und Forschungsfragen eine vertiefende Beschäftigung mit den wesentlichen entwicklungspsychologischen Studien und Primärliteratur stattfinden.

## **4 Methoden**

Zusammenfassender Überblick über mögliche Methoden, deren Datenqualität und Aussagerichtung:

### **4.1 Erhebungsmethoden**

#### **4.1.1 Registrierender Modus: Teilnehmende Beobachtung**

Teilnehmende Beobachtungen im Sinne der interpretativen Sozialforschung sind ein wichtiges Element der Medienethnographie. Dabei sind die Beobachtungen

|                        |   |   |  |
|------------------------|---|---|--|
| <b>Datenqualität</b>   | <i>registrierender Modus:</i><br>teilnehmende<br>Beobachtung                                  | <i>rekonstruktiver Modus:</i><br>ethnographische<br>Interviews,<br>Gruppeninterviews und<br>Experteninterviews  | <i>medial vermittelter<br/>Modus:</i> Artefakte<br>(Kinderzeichnungen,<br>Fotografien,<br>Medieninhalte)   |
| <b>Aussagerichtung</b> | Ausdeutung natürlicher<br>Praxen hinsichtlich<br>Musterhaftigkeiten und<br>sozialen Prozessen | Interpretation von<br>Selbstauskünften und<br>Auskünften über die<br>soziale Institution<br>Kindertagesstätte<br>hinsichtlich typischer<br>Strukturen oder<br>subjektiver<br>Aneignungsformen | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indikatoren für symbolische Zuschreibungen (Kinderzeichnungen, Fotos aus dem Feld)</li> <li>• Analyse von örtlichen Gegebenheiten (Fotos des Feldes)</li> <li>• Indikator für die angelegten Möglichkeiten der Medieninhalte</li> </ul> |

Tabelle 1 (angelehnt an die Darstellung von Schmidt/Neumann-Braun 2008, S.40)

keineswegs auf die visuelle Dimension beschränkt, sondern erstrecken sich auf alles Soziale. Der Grad der Teilnahme ergibt sich beim Forschungsgegenstand ›kindliche Medienaneignung in der Kindertagesstätte‹ meist aus der jeweiligen Situation.

Die Beobachtungen können beispielsweise in einem Drei-Phasen-Zyklus nach Lueger (2010, S. 50ff.) stattfinden. Die erste Phase ist dabei ein offenes Kennenlernen der Situation, in der zweiten Phase findet eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte statt. Diese fokussierten Aspekte können beispielsweise Akteure, Ereignisse und Handlungen oder Gegenstände und Produkte sein. Während der Fokussierung können die ersten Erfahrungen systematisiert werden. In der darauffolgenden dritten Phase findet schließlich eine selektive Beobachtung statt. Ist eine theoretische Sättigung erreicht, beginnt der Zyklus wieder von vorne mit

der offenen Beobachtung. Erhebungs- und Analysezyklus greifen vor allem bei der Methode der (teilnehmenden) Beobachtung stark ineinander. So ist der erste Analysezyklus, in dem in der Regel die deskriptive Analyse dominiert, die Basis für weitere Beobachtungen: »Deskriptiv analysierende Notizen schaffen für die weitere Vorgangsweise einen groben Überblick über die Erfahrungen mit dem Material sowie eine Übersicht über Ereignisse, Prozesse, Handlungsweisen und andere Wahrnehmungen im fokussierten sozialen Feld« (ebd.).

Die Beobachtungen sollten möglichst zeitnah mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen festgehalten werden. Das Beobachtungsprotokoll könnte beispielsweise auf Grundlage des Vorschlags von Przyborski und Wohlrab-Sahr angefertigt werden. Danach enthielte es Informationen über Ort und Zeit der Beobachtung, die Beobachtung selbst, Kontexte der Beobachtungssituation, die Reflexion der Methode und Rolle sowie Reflexionen der Theorie (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 63ff.). Zusätzlich zu den Beobachtungsprotokollen sollten, soweit möglich, registrierende Apparaturen eingesetzt werden – konkret: Audio- und/oder Video-Aufzeichnungsgeräte. Die Kombination von Beobachtungsprotokollen und Aufnahmen ermöglicht es, nicht nur das Was der sozialen Interaktion, sondern auch das Wie intersubjektiv nachvollziehbar zu machen und damit »auch spezifische Anteile an der Performanz des Mündlichen – das, was die Teilnehmer nicht sagen, sondern nur umsetzen können – für eine soziologische Analyse situierter Sprechpraktiken verfügbar (etwa Pausen, Überlappungen, Abbrüche)« (Kalthoff 2006, S. 167) zu machen.

## **4.1.2 Rekonstruktiver Modus: Interviews**

### **4.1.2.1 Ethnographisches Interview**

Bei der Befragung von Kindern sind einige Besonderheiten zu beachten. Ein wichtiger Aspekt ist die begrenzte Aufmerksamkeitsspanne von Kindern (vgl. Trautmann 2010, S. 91). Deshalb ist es entscheidend, Kinder mit einer Interviewsituation nicht zu überfordern und nicht zu lange oder zu komplexe Fragen zu stellen. Es empfiehlt sich, die Methode des ethnographischen Interviews zu wählen, die es ermöglicht, Fragen aus natürlichen Situationen heraus zu formulieren und so in die Situation einzugliedern. Zwar ist der Einsatz ethnographischer Interviews keineswegs auf Kinder begrenzt – auch im Feld entstehende Gespräche mit ErziehernInnen oder Eltern können als ethnographische Interviews gestaltet

werden. Im Folgenden soll jedoch auf die für Interviews mit Kindern notwendigen Anpassungen der Methode fokussiert werden.

James Spradley charakterisiert das ethnographische Interview als »a series of friendly conversations into which the researcher slowly introduces new elements to assist informants to respond as informants. Exclusive use of these new *ethnographic elements*, or introducing them too quickly, will make interviews become like a formal interrogation. Rapport will evaporate, and informants may discontinue their cooperation« (Spradley 1979, S. 58f.). Doch in Abgrenzung zu ›freundlichen Unterhaltungen‹ beinhalten ethnographische Interviews nach Spradley einen expliziten Zweck. Außerdem informieren die InterviewerInnen über das Forschungsprojekt und stellen ethnographische Fragen. Diese Elemente werden in das natürliche Gespräch eingegliedert. Zudem ist es möglich, zwischen ›freundlicher Unterhaltung‹ und ethnographischem Interview hin und her zu wechseln (vgl. ebd., S. 59f.).

Auch bei diesem Fragen in natürlichen Situationen weist das Interview mit Kindern gewisse Besonderheiten auf, auf die es einzugehen gilt. Zunächst müssen ethnographische Erklärung und Zweckhaftigkeit kindgerecht präsentiert werden. So kann beispielsweise auf die Frage der Kinder nach dem Zweck der Aufzeichnung der universitäre Rahmen durch einen schulischen ersetzt werden, der der Erfahrungswelt der Kinder näher liegt. Um die Natürlichkeit der Situation zu erhalten, sollten die Erklärungen zum Forschungsprojekt außerdem nur auf Nachfrage der Interviewten erfolgen, also etwa dann, wenn Kinder nach dem Aufnahmegerät fragen oder wissen wollen, was oder warum verschiedene Situationen schriftlich festgehalten werden.

Darüber hinaus gilt es auch in den ethnographischen Interviews die für Kinder besonderen Tendenzen im Antwortverhalten zu beachten: Wie Thomas Trautmanns Studien ergaben, besteht bei Kindern eine »Tendenz zum simplen ‚Ja-Sagen‘ und diese [ist] unabhängig vom Inhalt« (Trautmann 2010, S. 98) sowie »eine Neigung zur ›raschen Antwort‹« (ebd., S. 98f.). Diese beiden möglichen Verhaltensweisen führt er auf den Zweifel des Kindes zurück, ob (erwachsene) ForscherInnen tatsächlich an seiner Meinung interessiert sind. Diesen Tendenzen, die häufig dazu führen, dass die Kinder nur wenig ausführliche Antworten geben und damit nur wenig über sich selbst und das ihnen heimische Feld preisgeben, kann möglichst dadurch entgegengewirkt werden, dass ForscherInnen über Tage

hinweg in der Kindertagesstätte präsent sind, sich auch über das Forschungsinteresse hinaus mit den Kindern beschäftigen und ihnen so vermitteln, sich tatsächlich um sie zu kümmern und an den Vorlieben, Interessen und Problemen der Kinder interessiert zu sein. Die Kinder werden also als gleichwertige KommunikationspartnerInnen und ExpertInnen ihres Alltags ernst genommen (vgl. ebd., S. 46f.). Diese ExpertInnenrolle, die sich von der der Erwachsenen im Feld unterscheidet, muss den Kindern durch die ForscherInnen immer wieder aufs Neue verdeutlicht werden (vgl. Paus-Hasebrink 2005, S. 223), um die ForscherIn-Kind-Beziehung zu aktualisieren und beispielsweise Erzählungen der Kinder zu generieren. Bei der Interpretation dieser Antworten zeigen sich wiederum die Vorteile der Methodentriangulation. So können mit Hilfe der Beobachtungen oder sonstiger im Feld erhobener Daten die Aussagen der Kinder angemessen interpretiert und beispielsweise der Einfluss der ForscherIn-Kind-Beziehung auf den Sachinhalt der Aussagen reflektiert werden.

#### **4.1.2.2 Gruppeninterview**

Weil die Vorschulkinder über ›feldinterne Handlungsexpertise‹ verfügen, bieten sich erzählgenerierende Formen der Gesprächsführung in der Gruppe an, da »in solchen Gesprächen nicht sosehr der manifeste Inhalt bedeutsam ist, sondern die Ausdrucksgestalt der Erzählung (d.h. die Art sich zu artikulieren), in der systemspezifische Praktiken ihren Niederschlag finden« (Froschauer/Lueger 2003, S. 52). Darüber hinaus bieten Mehrpersonengespräche den Vorteil, dass schon in der Organisation des Gesprächs »soziale Verhältnisse und Beziehungen (re-)produziert« (ebd., S. 55) werden.

Der Leitfaden für ein Gruppeninterview und seine inhaltliche Orientierung entstehen aus vorangegangenen Beobachtungen im Feld und aus Gesprächen mit den Kindern. Für die Zusammenstellung der Interviewgruppen bietet sich die Auswahl im Feld natürlich bestehender Gruppen an, welche aus vorangegangenen Beobachtungen erschlossen werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Gruppierung der Kinder nach Altersklassen. Beide Vorgehensweisen haben Vor- aber auch Nachteile. Zwar fühlen sich die Kinder in Gegenwart ihrer gewohnten SpielgefährtInnen und Peers sicherer, was zu einer positiven Atmosphäre während des Interviews beitragen und auch jüngere oder schüchterne Kinder zu Beiträgen anregen kann. Dennoch muss auch beachtet werden, dass enge Beziehungen

zwischen den Kindern Einfluss auf die Aussagen der Kinder haben können, wie folgendes Beispiel zeigt:

Die InterviewerInnen sollten nicht nur vermeiden, gerade solche Beziehungseffekte zu forcieren, sondern die entstehenden Effekte müssen bei der Auswertung der Daten stets reflektiert und die Vor- und Nachteile einer Zusammenstellung dem jeweiligen Forschungsinteresse entsprechend abgewogen werden.

Als ideale Gruppengröße hat sich in explorativen Studien das gleichzeitige Interviewen von drei Kindern erwiesen. Eine geringere Anzahl grenzt oftmals die Interaktion der Kinder untereinander ein, eine größere Anzahl Kinder erhöht den Lärmpegel und erschwert die Transkription der Daten. Die oftmals vorgeschlagene Realisierung des Gruppeninterviews im Stuhlkreis erweist sich, je nach Größe der Kindergartengruppe, als nur mit Videounterstützung und qualitativ sehr hochwertigen Aufnahmegeäten durchführbar. Zwar findet ein Stuhlkreis in den meisten Kindergartengruppen regelmäßig statt und kommt deshalb einer für die Kinder natürlichen Situation am nächsten. Diese Situation wäre auch ideal für Impulssetzungen – beispielsweise in Form einer Fernsehfigur aus Plüsch oder durch erzählgenerierende Spiele (vgl. Trautmann 2010, S. 75ff.). Jedoch tritt hier häufig ein forschungspraktisches Problem auf. In den Phasen der Datenaufbereitung und Datenauswertung ist bei größeren Gruppen oft keine ausreichende SprecherInnenzuordnung möglich; vielmehr sprechen Kinder durcheinander und ganze Abschnitte werden unverständlich und damit unbrauchbar.

Um die Befragungssituation für Kinder nicht zu einer emotional belastenden Prüfungssituation werden zu lassen, sollte ein Raum gewählt werden, den die Kinder bereits kennen. Über den Zeitpunkt und die Gruppierung der Kinder gibt die Beobachtung der Vorgänge in der Kindertagesstätte Auskunft. So kann etwa berücksichtigt werden, ob die Kinder bereits in nach Alter gestaffelten Kleingruppen unterteilt wurden, um altersgemäße Förderung durch ErzieherInnen oder SprachtherapeutInnen zu erhalten. Die hierfür genutzten Örtlichkeiten und Zeiträume können dann für die Realisierung der Gruppeninterviews genutzt werden.

Trotz aller Anpassungen an den Kindergartenalltag ist eine Interviewsituation immer relativ stark von den ForscherInnen und der, im Gegensatz zu den ethnographischen Interviews, expliziten Befragungssituation beeinflusst. Deshalb sollten sowohl die Rollen der ForscherInnen in der Situation, der Einfluss der gestellten

|    |           |  |
|----|-----------|--|
| 48 | I:        | (1.0) un was kuckt ihr so im fernsehn; ihr beiden, (1.5) stefanie; (-) kuckst du |
| 49 |           | auch was im fernsehn manchmal?   |
| 50 | Stefanie: | mh:::. (1.0) ich kuck au' des gleiche wie die marie: immer.                      |

#### Beispiel 1<sup>4</sup>

---

Fragen auf die Äußerungen der Kinder und auch das Beziehungsgefüge der ausgewählten Kinder reflektiert werden und in die Auswertung der Gespräche mit einfließen. Wie Froschauer und Lueger (2003) bemerken, sollten die InterviewerInnen in Gruppeninterviews im Idealfall das Mittelmaß finden zwischen einer Moderation des Gesprächs und der Vermeidung von allzu intensivem Eingriff in die Eigendynamik der Gruppe. Was für Interviews mit Erwachsenen gilt, gilt für Interviews mit Kindern in verstärktem Maße: Die Generierung eines Erzählflusses ist in den Interviews mit Kindern schwieriger, weil sie weniger als Erwachsene reflektieren, dass in dieser Situation ein eben solches, länger andauerndes Erzählen erwünscht ist. Kommt ein Erzählfluss zustande, ist er oft weitaus fragiler als ein ähnlicher Erzählfluss in Gruppeninterviews mit Erwachsenen. Während sich Erwachsene der gesellschaftlichen Praxis bewusst sind, andere ihre Ausführungen (bis zu einem gewissen Punkt) zu Ende bringen zu lassen, agieren Kinder spontaner und unterbrechen einander häufiger und mit größerer Intensität.

Eine weitere Faustregel – so banal sie auch erscheinen mag – wiegt für die Interviews mit Kindern noch weitaus schwerer als für Befragungen von Erwachsenen: Auf geschlossene Fragen erhalten die InterviewerInnen keine ausführlichen Antworten. Auch hier wird der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen deutlich. Während Erwachsene die Interviewsituation bewusst ist und sie entsprechend der an sie gerichteten Erwartungen im besten Fall auch auf geschlossene Fragen ausführlich antworten, lassen die Forschungsprojekte der Autorinnen vermuten, dass sich Kinder in ihrem sprachlichen Handeln viel stärker an der gewohnten Alltagskommunikation orientieren, in der weniger häufig ausführliche narrative Passagen, sondern vielmehr schnelle Auskünfte von ihnen erwartet werden. Umso wichtiger ist die Eigenreflexion und sicherlich auch die Übung und Praxis der Interviewerin bzw. des Interviewers, der/die gerade in Interviews mit Kindern die im Alltag erlernten Muster zumindest zum Teil ablegen muss

und verstärkt erzählgenerierende Fragen nach dem Wie oder Warum stellen sollte.

Zu viele aufeinanderfolgende Fragen haben sich in der Praxis als ähnlich kontraproduktiv erwiesen. Noch stärker als Erwachsene sind Kinder damit überfordert und antworten zumeist nur auf die zuletzt gestellte Frage:

Gerade weil sich Kinder stark an der Alltagspraxis orientieren, in der von ihnen zumeist kurze Antworten erwartet werden, ist es von Vorteil, dem Gruppeninterview eine einleitende Erklärung voranzustellen, die die Kinder explizit zu ExpertInnen und die erwachsenen InterviewerInnen zu Laien macht. So kann etwa gerade das geringe Alter der Kinder im Vergleich zu dem der InterviewerInnen und das Bitten um Hilfe die Auskunftsbereitschaft der Kinder positiv beeinflussen und damit narrative Episoden anregen:

So wird nicht nur vermieden, dass die Befragungssituation für die Kinder zur emotional belastenden Prüfungssituation wird, sondern die ForscherInnen werden dafür sensibilisiert, in der Rolle der Fragenden und Unwissenden zu bleiben und den Aussagen der Kinder offen gegenüberzustehen.

Ebenso müssen sich die InterviewerInnen im Gespräch mit Kindern daran erinnern, ihrer Rolle als ExpertenInnen über den gesamten Zeitraum hinweg gerecht zu werden und immer wieder nachzuhaken. Dies gilt vor allem, wenn Aussagen der Kinder aufgrund von Sprachfehlern oder mangelnder Sprachkompetenz nicht verstanden werden. Dann müssen die InterviewerInnen offene Fragen stellen und nachhaken oder eventuell in der Auswertung das Unverständliche mit weiteren erhobenen Daten abgleichen, um so etwa Informationen über das Kind zu erhalten, die beispielsweise die Verwendung fremdsprachlicher Ausdrücke erklären könnte. Weil aber die Tendenz im Alltag dahin geht, bei längeren, unverständlichen Passagen eher das Thema zu wechseln als sich selbst oder den anderen durch allzu offensives Fragen bloßzustellen, ist dies ein Aspekt, der bewusste Übung verlangt.

Auch ist die Beziehungsarbeit und deren Auswirkungen auf die Antworten der Kinder nicht zu unterschätzen und muss in die Analyse der Daten miteinbezogen werden. Die folgenden Beispiele verdeutlichen den Einfluss der sozialen Positionierung auf den Inhalt der Antworten. So zeigen die in den Kindergärten geführten Interviews, dass sich vor allem solche Kinder, die sich im Kindergartenalltag stark aneinander orientieren und eng befreundet sind, nur selten widerspre-

|     |       |  |
|-----|-------|--|
| 181 | I:    | ((lacht)) (-- also gut. das war ja schon mal gut, was ihr mir da erzählt habt. und |
| 182 |       | meint ihr, des soll isch auch mal kucken, (-- is des gut zum kucken? was kuckt     |
| 183 |       | ihr denn am aller aller allerliebsten, im fernsehen;                               |
| 184 | Timm: | (--) <<p>fußball.>   |

## Beispiel 2

---

|    |    |  |
|----|----|--|
| 17 | I: | och. des wird widder gut. (.) also ihr drei hört mal zu; (.) ich brauch eure HIL-  |
| 18 |    | fe. (-- weil ihr wisst ja (.) isch bin schon ganz ganz lange bin isch kein kind    |
| 19 |    | mehr. (-- isch bin schon so: ALT, (.) des kann man mit den fingern gar nicht       |
| 20 |    | mehr abzähl'n. (-) bei euch geht das noch. (.) wie alt seid ihr denn? wie alt bist |
| 21 |    | du timm?   |

## Beispiel 3

---

chen (vgl. Beispiele 4 und 5). Dies ist zum einen ein deutlicher Hinweis auf das starke Beziehungsgefüge zwischen den Kindern, muss aber gegebenenfalls, wenn das Forschungsinteresse etwa auf manifeste Inhalte abzielt und von den Kindern wahrheitsgemäße Informationen erfragen will, Veränderungen in der Zusammensetzung der Gruppen für die Interviews nach sich ziehen.

### 4.1.2.3 ExpertInneninterview

Neben der teilnehmenden Beobachtung und den ethnographischen Interviews können je nach Forschungsinteresse ExpertInneninterviews durchgeführt werden, die zusätzliche Aspekte des Forschungsinteresses erschließen. Im Vergleich zu den Kindern, die über eine ›feldinterne Handlungsexpertise‹ (Froschauer/Lueger 2003, S. 52) verfügen, kann den ErzieherInnen in der Kindertagesstätte nach Froschauer und Lueger eine ›feldinterne Reflexionsexpertise‹ (ebd., S. 37) zugeschrieben werden. Während das Wissen der feldinternen Handlungsexpertise meist ein implizites Wissen ist, das »in den Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsweisen eingelagert« (ebd.) ist, bezieht sich das Wissen der feldinternen Reflexionsperspektive »über das Handlungswissen hinaus auf größere Zusammenhänge« (ebd., S. 38). Nach Froschauer und Lueger arbeiten diese Personen an »Schnittstellen sozialer Systeme« und ihr »Wissen ist daher stärker *relational* geprägt, *reflexiver* und *abstrakter* als konkretes Handlungswissen« (ebd.). Deshalb kann

|     |           |   |
|-----|-----------|---|
| 216 | I:        | hm. dann hab isch noch EIne letzte frage- (---) was is euch denn, was macht ihr   |
| 217 |           | denn lieber; (.) lieber spielen (.) mit der mama, (-) oder lieber fernseh kucken; |
| 218 | Marie:    | fernseh kucken.   |
| 219 | I:        | und DU. stefanie,   |
| 220 | Stefanie: | au.ch.  |
| 221 | I:        | und DU. carla,  |
| 222 | Carla:    | auch.   |

#### Beispiel 4

|     |         |  |
|-----|---------|--|
| 329 | I:      | en anderes mal könn_mer die anmalen. ich muss se erst mal noch den andren    |
| 330 |         | zeigen. (-- ) und sagt mal wenn ihr, wenn ihr, was würdet ihr lieber machen; |
| 331 |         | lieber machen; viel lieber mit der mama was SPIElen oder FERNseh kucken;     |
| 332 | Mona:   | lieber FERNseh kuck[en.]   |
| 333 | Indira: | [NEI:N.]   |
| 334 | I:      | [und du,] (-- ) lieber spielen mit der mama,                                 |
| 335 | Indira: | ['hm'hm lieber ]   |
| 336 | Paul:   | [is' is (weiß wo)]   |
| 337 | Indira: | auch fernseher kucken.   |
| 338 | I:      | mhm.   |
| 339 | Paul:   | ein [MO:tor]   |
| 340 | I:      | [un was,]  |
| 341 | Paul:   | is so ein, (.) macht das die BEIne paputt dehn.                              |
| 342 | I:      | ow.  |
| 343 | Paul:   | ja.  |
| 344 | I:      | und was willst du lieber machen li' paul. lieber mit der mama was SPIElen    |
| 345 |         | oder FERNseh kucken;   |
| 346 | Paul:   | lieber fernseh tucken.   |

#### Beispiel 5

für Befragungen von ErzieherInnen beispielsweise die Methode des leitfadengestützten Einzelgesprächs gewählt werden, das vorrangig manifeste Inhalte, also Meinungen, Einschätzungen und Erfahrungen aus Sicht der Erzieherinnen erfragt (ebd., S. 70ff.). Der Leitfaden für diese Interviews und seine inhaltliche Orientierung kann bestenfalls aus den vorangegangenen Beobachtungen im Feld und aus den Gesprächen mit den Kindern entstehen und so eine wertvolle zusätzliche Datenquelle darstellen.

### 4.1.3 Medial vermittelter Modus: Artefakte

Bereits in der Planungsphase von Studien können Ideen darüber entstehen, ob die Generierung und der Einsatz von Artefakten im Feld im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse interessant sein könnten. Eine vorhergehende Reflektion in Bezug auf die Artefakte hilft bei der Vorbereitung der Feldphase, und Fragen wie: ›Sollte ein Fotoapparat mit in das Feld genommen werden?‹ oder ›Liegen Papier und Stifte bereit?‹ können geklärt werden.

#### 4.1.3.1 Kinderzeichnungen

Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, welchen Mehrwert Kinderzeichnungen für die Erschließung eines Forschungsgegenstandes bringen können. Norbert Neuß formuliert diesen Mehrwert folgendermaßen: »Bilder sind gerade deshalb nur begrenzt mit sprachlichen Mitteln zu beschreiben, weil ihr Potenzial im Ausdruck des Unausdrückbaren liegt« (Neuß 2005, S. 334). Vor allem unter Berücksichtigung der psychischen Entwicklung von Kindern bringen Zeichnungen einen entscheidenden Vorteil: Was Kinder (noch) nicht verbalisieren oder strukturiert denken können, kann in der Zeichnung seinen Ausdruck finden. Somit erhalten ForscherInnen Zugang zu emotionalen und unaussprechlichen Auseinandersetzungen. Zudem greift die Zeichnung visuelle und ästhetische Eigenschaften des (audiovisuellen) medialen Untersuchungsgegenstands auf und nähert sich somit jener Ebene, auf der auch die Kommunikation mit (audio)visuellen Medien stattfindet. So legt auch Neuß dar, dass die Symbolisierungsform und Logik des Bildhaften deutlich näher an der Rezeption vieler Medieninhalte liegt als die Sprache. Um jedoch einen angemessenen Zugang zur Kinderzeichnung zu gewinnen, müssen – so Neuß weiter – neben der Repräsentationsebene mit ihren sinnlich wahrnehmbaren Elementen gleichfalls die Kontextbedingungen und die imaginierten Elemente der Zeichnung für eine Analyse hinzugezogen werden (vgl. ebd., S. 337ff.).

In Anbetracht dieser dargestellten Vorteile von Kinderzeichnungen können ForscherInnen während der Feldphase versuchen, die Kinder zu animieren, Bilder rund um das Medienthema zu zeichnen. Sollten diese Versuche fehlschlagen, können neben verbalen Reizen auch visuelle Reize eingesetzt werden, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ein Bild zu malen. Ein Beispiel für einen solchen visuellen Reiz wäre ein Ausmalbild mit einem Motiv, das im Hinblick

auf das Forschungsinteresse relevante Kinderzeichnungen oder Impulse zu Mediengesprächen geben könnte. Das Zeichnen ist ebenfalls im Beobachtungsprotokoll festzuhalten.

Eine Herausforderung, die die Analyse von Kinderzeichnungen mit sich bringt, ist die Verfügbarkeit der Zeichnungen. Bereits im Vorfeld sollte geplant werden, wie die Kinderzeichnungen für eine Analyse zugänglich gemacht werden können. Schließlich geben in vielen Fällen die Kinder ihre ›Kunstwerke‹ ungern her oder haben bereits geplant, sie Verwandten zu schenken. Bei guter Vorbereitung kann jedoch ein zur Verfügung stehender Scanner oder ein Fotoapparat zum Abfotografieren der Zeichnungen leicht Abhilfe schaffen.

#### **4.1.3.2 Fotos**

Ist das Medium, das im Zentrum der Forschung steht, in der Kindertagesstätte vorhanden, ist es in seiner Umgebung Teil des institutionellen Rahmens, in dem der soziale Umgang mit dem Medium und seinen Inhalten stattfindet. Um die örtlichen Gegebenheiten für eine Analyse handhabbar zu machen, kann das Medium in seiner Umgebung von den ForscherInnen fotografiert werden. Hierbei ist es wichtig zu reflektieren, dass es sich um ›Fotos des Feldes‹ und *nicht* um ›Fotos aus dem Feld‹ handelt (Schmidt/Neumann-Braun 2008, S. 48f.). Der Status des Dokuments ist entsprechend kein Element der (Selbst-)Darstellung der Beforschten. Von den ForscherInnen angefertigte Fotografien kommt ein anderer Stellenwert zu: »Sie sollen das Feld oder bestimmte Aspekte (etwa Räumlichkeiten, besondere Handlungen, Körperinszenierungen etc.) repräsentieren bzw. zentrale Phänomene und Artefakte des Untersuchungsfeldes als visuelles Datum zugänglich machen [...], die ansonsten nur in sprachlichen Beschreibungen zugänglich wären« (ebd., S. 49).

#### **4.1.3.3 Medieninhalt**

Je nach Forschungsinteresse kann auch eine Inhaltsanalyse von Medieninhalten sinnvoll sein. Dabei kann es sich sowohl um in der Kindertagesstätte genutzte Medieninhalte handeln, als auch um für die Vorschulkinder besonders zentrale Medieninhalte, die sich im Laufe der Feldphase herauskristallisiert haben. Gegenstand und Intensität einer Medieninhaltsanalyse ergeben sich zumeist erst in der Sammlung und Auswertung der Beobachtungs- und Befragungsdaten. Auf dieser

Grundlage kann entschieden werden, ob beispielsweise eine Film- und Fernseh-analyse von im Feld intensiv thematisierten Medieninhalten von wissenschaftlichem Mehrwert ist und welche Sendungen oder Episoden inhaltsanalytisch betrachtet werden. Je ausführlicher hier beispielsweise Szenen oder gar Dialoge aus Fernsehinhalten wiedergegeben, aufgenommen oder abgewandelt werden, desto tiefgehender muss auch die Analyse der aufgegriffenen Inhalte sein. Denkbar sind also Analysen, die von der Untersuchung rein thematischer Inhalte einer ganzen Sendung, beispielsweise in Kombination mit Sequenzprotokollen (etwa Faulstich 2002), bis hin zu kleinschrittigen Analysen mithilfe von Einstellungsprotokollen (etwa Keppler 2006a, S. 86–140) reichen. Letzteres wäre beispielsweise dann sinnvoll, wenn Kinder Sequenzen einer Sendung deutlich identifizierbar nachspielen oder -sprechen. So könnten Variationen der medialen Vorlage am deutlichsten herausgearbeitet werden.

#### **4.2 Datenaufbereitung**

In der Phase der Datenaufbereitung werden die erhobenen und aufgezeichneten Daten verschriftlicht und so intersubjektiv nachvollziehbar. Da hier eine sehr enge Verknüpfung zwischen den erhobenen Daten und dem Forschungsinteresse besteht, ist es nicht möglich bzw. sinnvoll eine bestimmte Art der Datenaufbereitung zu empfehlen. Deshalb werden im Folgenden nur einige Beispiele dargestellt.

Neben der Nachvollziehbarkeit haben Transkripte weitere wichtige Funktionen: Durch sie werden flüchtige Daten genauer analysierbar, was einer nur oberflächlichen Analyse vorbeugt und die Basis für eine angemessene Analyse bildet. Dabei ist die Detailliertheit der Transkription ebenfalls vom Forschungsinteresse abhängig. Bezieht sich die Forschungsfrage nur auf manifeste Inhalte des Gesprochenen, kann beispielsweise ein Minimaltranskript ausreichend sein, das den Inhalt des Gesprächs wiedergibt, aber »nur für wenige konversationsanalytische und linguistische Untersuchungsinteressen hinreichend« (Selting et al. 2009, S. 359) ist. Sollen aber auch die latenten Inhalte oder sprachliche Besonderheiten intensiv betrachtet werden, müssen mindestens Basistranskripte angefertigt werden, die zusätzlich zum Minimaltranskript Dehnungen, Intonation, Akzentuierungen, Tonhöhenunterschiede, Glottalverschlüsse und Sprechgeschwindigkeit enthalten, welche für eine Konversations- oder Feinstrukturanalyse Voraussetzung sind (ebd., S. 369–377).

Um die Kinder und ErzieherInnen zu anonymisieren, sollten die Namen der Beteiligten mit Maskennamen transkribiert werden, die auch in die Beobachtungsprotokolle übernommen werden und mithilfe eines Namensschlüssels den Reinnamen eindeutig zuzuordnen sind. Eine Transkription ist gerade bei Interviews mit Kindern von großer Bedeutung, weil nur so nachvollzogen werden kann, ob etwa ein Ausdruck von Kindern oder von den InterviewerInnen zuerst genannt wurde. Auch der Einfluss der ForscherInnen auf das Kind wird durch die Transkription nachvollziehbar und damit reflektierbar, was wiederum großen Einfluss auf die methodische Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse hat.

Während Interviews mit Kindern in ruhige Räume verlagert werden können, finden natürliche Gespräche zwischen Kindern oftmals inmitten der enormen Geräuschkulisse der Kindergartengruppe statt. Hier empfiehlt es sich, zugunsten der Lesbarkeit, Hintergrundgeräusche nicht mit zu transkribieren, sondern die Transkription auf die am Gespräch beteiligten Kinder zu fokussieren. Sprechereanordnung, Videoaufnahmen oder Beobachtungen können hier unterstützend mittranskribiert werden, um Mimik, Gestik und nonverbale Signale der Interaktanten festzuhalten und die tatsächlich am Gespräch beteiligten Kinder von solchen zu unterscheiden, die außerhalb des zu transkribierenden Gesprächs im Hintergrund agieren. Sowohl Audio- als auch Videoaufnahmen können in der Datenaufbereitung dahingehend anonymisiert werden, dass Namen und Gesichter der Kinder mit der entsprechenden Software maskiert werden. Je nach Forschungsfrage muss auch hier entschieden werden, welche und wie viele Ausschnitte diesem zeitaufwendigen Verfahren unterzogen werden.

## **4.3 Auswertungsmethoden**

### **4.3.1 Beobachtungsanalyse**

Die Analyse der Beobachtungen kann ebenfalls dem Vorschlag von Manfred Lueger folgen und ist in vier Schritte gegliedert, die den Prozess der Beobachtung wechselseitig ergänzen: die deskriptive Analyse, die perspektivische Bedeutungsanalyse, die Detailanalysen und die Ergebnisintegration. Diese vier Schritte sind nach Lueger (2010) als »Leitkonzept« (S. 68) zu verstehen und »nicht als strikte Folge« (ebd.). Auch kann die Bedeutung der einzelnen Schritte im Forschungsprozess variieren. Der erste Schritt, die deskriptive Analyse, ist bereits mit der Protokollierung der Beobachtungen geschehen und sollte noch möglichst wenige

Interpretationen enthalten. Darauf folgt der Schritt der perspektivischen Bedeutungsstrukturanalyse. Hier wird das Feld von verschiedenen Standpunkten und Rationalitäten aus kritisch betrachtet, um so bestehende Regeln zu identifizieren und die deskriptive Analyse zu vertiefen. Damit ist der dritte Schritt der Detailanalysen vorbereitet: Hier findet nicht mehr die Gesamtheit des Materials Beachtung, sondern bestimmte relevante Details. Sie können entsprechend des Forschungsinteresses auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Im abschließenden vierten Schritt werden die Einzelergebnisse zu einem Gesamtbild integriert und zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. ebd., S. 67ff).

#### 4.3.2 Themenanalyse und Feinstrukturanalyse

Um einen ersten Überblick über Interviews zu gewinnen, bietet sich beispielsweise eine Themenanalyse nach Froschauer und Lueger an (eine eher auf narrative Interviews ausgerichtete Methode stellen etwa Lucius-Hoene/Deppermann (2004) vor). Die von Froschauer und Lueger vorgeschlagene Methode bietet die Möglichkeit, Gespräche thematisch zusammenzufassen und größere Textmengen systematisch zu bearbeiten. Es können so Aussagen über Spezifika von Themen und den Zusammenhang verschiedener Themen getroffen werden:

»Diesem Leitgedanken gemäß reicht es dennoch nicht, bloß die Themen zu benennen (etwa zu codieren), sondern es sollten die *charakteristischen Elemente* der Themendarstellung herausgearbeitet werden, um die *Unterschiede* in der Darstellung eines Themas in einem oder in verschiedenen Gesprächen sichtbar zu machen« (Froschauer/Lueger 2003, S. 158).

Sich aus der Themenanalyse ergebende zentrale Sequenzen können anschließend mit einer Feinstrukturanalyse analysiert werden (vgl. ebd., S. 110ff.). Die Feinstrukturanalyse interpretiert zunächst einzelne Sinneinheiten in verschiedenen Schritten. Diese fünf Interpretationsschritte lassen sich in folgenden Fragestellungen zusammenfassen (nach Froschauer/Lueger 2003, S. 115–118):

- »Welche vordergründige Information liegt der Sinneinheit zugrunde (Paraphrase)?«

- »Welche Funktion könnte die Äußerung für die befragte Person haben bzw. welche Intentionen könnten sie angeregt haben?«
- »Welche latenten Momente könnten der Sinneinheit zugrunde liegen und welche objektiven Konsequenzen für Handlungs- und Denkweisen (bzw. ein spezifisches System) können sich daraus ergeben?«
- »Welche Rollenverteilung ergibt sich aus der Sinneinheit?«
- »Welche Optionen ergeben sich für die nächste Sinneinheit?«

Schließlich wird die Interpretation der einzelnen Sinneinheiten zu einer Interpretation der gesamten analysierten Sequenz zusammengefasst: »Am Ende sollte eine durchgängige Sinnstruktur aller Aussagen stehen, d.h. die Darstellung der Struktur einer Sequenz unter dem Aspekt der *sozialen Konstruktion von Wirklichkeit* hinsichtlich der persönlichen und sozialstrukturellen Bedingungen« (ebd., S. 120). Das Ergebnis der Feinstrukturanalyse wird schließlich in den Kontext der Analyse weiterer Sequenzen gesetzt und mit ihnen gemeinsam interpretiert.

### **4.3.3 Analyse der Artefakte**

Die Analyse der Artefakte muss dem jeweiligen Artefakt angemessen mit Hilfe jeweils verschiedener Methoden durchgeführt werden.

#### **4.3.3.1 Kinderzeichnungen**

Die Kinderzeichnungen sollten in einem ersten Schritt von visueller Wahrnehmung in sprachlichen Text überführt werden. Dies schließt die »(Re-)Konstruktion ihres Kontextes [ein], weil sie [die Artefakte] nur aus diesem heraus ihre Bedeutung entfalten. Dieser Kontext bezieht sich auf das Auftreten, die Herstellung und den Umgang mit ihnen« (Lueger 2000, S. 147). Der erste Schritt ist also eine systematische Deskription. Im zweiten Schritt können kulturelle Wissensbestände an die Zeichnung herangetragen werden. »Diese Form der Analyse hat die Funktion, das Wissen und die Assoziationen alltagskompetenter BeobachterInnen zu aktivieren und an das Artefakt anzulegen. Dabei sollen typische verfügbare Wissensvorräte über kulturelle Sinnzusammenhänge und soziale Bedeutungszuweisungen aktiviert und in die Interpretation eingebunden werden. Im

Zuge dessen wird die Rolle eines alltagskompetenten Rezipienten eingenommen, der sich in eine potentiell fremde Kultur, in der ein Artefakt vorfindbar ist, hinein denkt« (ebd., S. 155). In Bezug auf die Kinderzeichnungen schließt dies sowohl generelle alltagstypische Assoziationen ein wie auch Wissen um die vorschulkindliche Entwicklungspsychologie (beispielsweise in Bezug auf Feinmotorik). Im dritten Schritt schließlich kann sich die Analyse von der Erscheinungsform der Kinderzeichnung lösen und den Kontext vergleichend einbeziehen. Dieser Interpretationsschritt sollte sowohl den Produktionszusammenhang sowie ergänzende Erklärungen oder Bemerkungen, Beobachtungen und sich ergebende Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Zeichnungen berücksichtigen. Auf Grundlage dieser Schritte kann schließlich eine Gesamtinterpretation der Kinderzeichnung durchgeführt werden.

#### **4.3.3.2 Beispiel: Visuelle Reize**

Wie bereits oben dargestellt, haben Kinderzeichnungen den Vorteil, dass die ZeichnerInnen hier die Möglichkeit haben, Dinge auszudrücken, die sie noch nicht verbalisieren können. Deshalb wurde den Vorschulkindern im Rahmen einer Untersuchung zur Rolle des Computers in Kindertagesstätten ein Computer-Ausmal-Bild am Mal-Tisch zur Verfügung gestellt. Es gab keine weiteren Instruktionen oder Erklärungen dazu, wie das Bild auszumalen sei. Im Beispiel wurde ein Bild wie das folgende in A4 auf weißem Papier vervielfältigt bereit gelegt: In den Monitor wurde ein weißes Rechteck gesetzt, um die Möglichkeit zu bieten, Inhalte ›in‹ den Computer zu zeichnen.

Der Prozess des Malens wurde in einer explorativen Studie von den ForscherInnen als Impuls für Gespräche über die Computernutzung der Kinder genutzt. Gefragt wurden etwa: »Was malst du denn da?«, »Sieht dein Computer auch so aus?«, »Was ist denn das?«, »Hast du dir das gerade ausgedacht?«, »Kennst du ein Spiel, das so aussieht?«. Entstanden sind im Prozess des Malens also zweierlei Daten: gezielt im Forschungsprozess produzierte Kinderzeichnungen und kindliche Explikationen zum Gezeichneten. In der Analyse der Kinderzeichnungen fand, wie oben dargestellt, auch der Produktionszusammenhang Berücksichtigung.

In der beispielhaft dargestellten Studie entstanden so drei Typen von Kinderzeichnungen:



## Beispiel 6

---

*Typ 1:* Der erste Typ von Zeichnungen kam am häufigsten vor. Hier entschieden sich die Kinder nach ihren Vorlieben für Farben und malten die einzelnen Flächen des Bildes großflächig oder mit Mustern an. Die Gespräche beim Zeichnen bezogen sich entweder auf die Wahl der Farben oder auf von der Situation losgelöste Themen.

*Typ 2:* Der zweite Typ von Zeichnungen, entsprach dem Muster folgender Beispielzeichnung.

Die Kinder nutzten die Fläche des Monitors als eigenständige Fläche für eine Zeichnung. Der Inhalt des Monitors hatte jedoch in diesen Fällen keinen



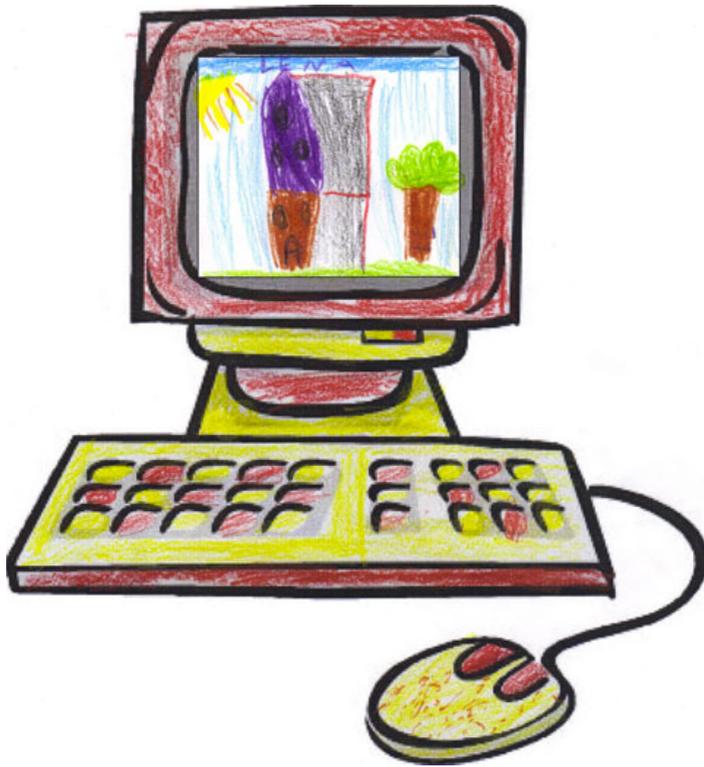
### Beispiel 7

---

Bezug zu einem den Vorschülern bekannten Computerspiel. Auch hier entstanden keine Gespräche oder Spiele über Computer beziehungsweise Computerspiele.

*Typ 3* : Diese Zeichnungen bezogen sich direkt auf die Computernutzung der Kinder.

Das Kind, das dieses Bild angefertigt hat, erklärte den Forscherinnen, dass es das Ziel des dargestellten Spiels sei, die Fische aus dem Wasser zu angeln. Mit den Pfeiltasten könne die Angel in unterschiedliche Richtungen bewegt werden. Zusätzlich sei entweder die rote oder lilafarbene Taste zu bedienen – je nachdem, welche Farbe der Fisch habe, der geangelt werden solle. Den Forscherinnen er-



### Beispiel 8

---

klärte das fünfjährige Mädchen, es habe sich das Spiel selbst ausgedacht. Zu Hause habe es regelmäßigen Zugang zu einem Computer.

Zeichnungen des Typs 3 waren eine Ausnahme. Zudem führten auch sie nicht zu weitergehenden Gesprächen oder Spielen über Computer. Alles Relevante schien für die Kinder durch die Zeichnung ausgedrückt.



Beispiel 9

---

### **5 Zusammenfassung und Ausblick**

Im Rekurs auf die einleitende Aussage über die ARD/ZDF Studie *Kinder und Medien 2003* gilt zwar weiterhin, dass Erkenntnisse über die Medienaneignung von Vorschulkindern bisher kaum vorliegen – sowohl über das Was und Wieviel ihres Medienkonsums, als auch über das Wie der (kommunikativen) Medienaneignung. Doch bietet dieser Artikel einen Überblick über die Forschungsmöglichkeiten, die sich im Feld Kindertagesstätte mit einer Medienethnographie zu

vielfältigen Forschungsfragen realisieren lassen und die so dazu beitragen, einen Teil der Kinderkultur zu erschließen.

Gleichwohl gilt es stets, die Methoden gegenstandsadäquat zu wählen und gegebenenfalls den Umständen anzupassen. Wie aufgezeigt wurde, gilt dies in besonderem Maße für die Arbeit mit Kindern. Ein verstehender und offener Zugang ist hier unerlässlich und sollte im besten Fall dazu führen, dass die gewählten Methoden sowohl dem Forschungsinteresse, als auch den Spezifika von Vorschulkindern Rechnung tragen.

## **Literatur**

- Bachmann, Götz & Wittel, Andreas (2006): Medienethnographie. In: Ayaß, Ruth & Bergmann, Jörg (Hg.): *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Reinbek (Rowohlt), S. 183–219.
- Bergold, Jarg B. & Breuer, Franz (1987): Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In: Bergold, Jarg B. & Flick, Uwe (Hg.): *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen (Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie), S. 20–52.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek (Rowohlt), S. 80–146.
- Eder, Sabine; Neuß, Norbert & Zipf, Jürgen (1999): *Medienprojekte in Kindergarten und Hort. Das Nachschlagewerk für eine kreative Medienarbeit mit Kindern*. Berlin (Vistas).
- Faulstich, Werner (2002): *Grundkurs Filmanalyse*. München (Wilhelm Fink).
- Feierabend, Sabine & Mohr, Inge (2004): *Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern*. *Media Perspektiven* 9, 453–461.
- Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfred (2003): *Das qualitative Interview*. Wien (Facultas).
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern (Huber).

- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Hepp, Andreas (2005): Kommunikative Aneignung. In Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz (UVK), S. 67–79.
- Kalthoff, Herbert (2006): Beobachtung und Ethnographie. In: Ayaß, Ruth & Bergmann, Jörg (Hg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek (Rowohlt), S.146–182.
- Keppler, Angela (2006a): Mediale Gegenwart. Eine Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Keppler, Angela (2006b): Konversations- und Gattungsanalyse. In: Ayaß, Ruth & Bergmann, Jörg (Hg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek (Rowohlt), S. 293–323.
- Lamnek, Siegfried (2008): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim (Beltz PVU).
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Lehrbuch. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Lueger, Manfred (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien (WUV-Universitätsverlag).
- Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien (Facultas).
- Neuß, Norbert (2005): Kinderzeichnung. In: Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz (UVK), S. 152–161.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2005): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz (UVK) S. 222–231.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München (Oldenbourg).
- Schmidt, Axel & Neumann-Braun, Klaus (2008): Die Welt der Gothics. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

- Selting, Margaret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Winfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Stand: 07.02.2012).
- Spradley, James P. (1979): *The ethnographic interview*. Orlando (Harcourt).
- Trautmann, Thomas (2010): *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Valkenburg, Patti & van der Voort, Tom (2000). Simulation oder Reduktion?: Theoretische Positionen und empirische Ergebnisse zur Auswirkung des Fernsehens auf das Phantasiespiel. In: Hoppe-Graff, Siegfried (Hg.): *Spiele und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes*. Weinheim (Juventa), S. 155–178.

## Endnoten

- 1 Im Rahmen eines Projektseminars im Masterstudiengang Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Mannheim entstanden am Lehrstuhl von Frau Prof. Dr. Angela Keppler zwei Arbeiten im Themenkomplex »Medienaneignung von Vorschulkindern in der Kindertagesstätte«. Die Autorinnen danken Prof. Dr. Angela Keppler und Dr. Andreas Wagenknecht für ihre Unterstützung bei den Forschungsprojekten.
- 2 In dem vorliegenden Artikel sollen ›privat‹ und ›öffentlich‹ zunächst nur über die Zugänglichkeit definiert werden. ›Privat‹ soll demnach alles das heißen, was nur der Person (oder der Personengruppe), um die es geht, sowie den ihr vertrauten Personen zugänglich ist. Diese ›erwerben‹ durch ihr vertrauliches Verhältnis ein Zugangsrecht. ›Öffentlich‹ soll hingegen alles das sein, zu dem grundsätzlich jeder Zugang(srecht) besitzt, wie beispielsweise Medien, öffentliche Parks, Geschäfte und Theatervorstellungen. Diese weiteste Definition von Öffentlichkeit hat weitreichende Implikationen: Ein öffentlicher Zugang unterstellt die Wahrnehmbarkeit durch andere.

- »Die Schwelle zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit ist [also] nicht durch einen fixen Satz von Themen oder Beziehungen markiert, sondern durch *veränderte Kommunikationsbedingungen*« (Habermas 1992, S. 442).
- 3 »Natürliche Situationen« werden hier im Gegensatz zu »künstlichen Situationen« verstanden. Diese Unterscheidung verweist auf das Problem der Reaktivität. »Unabhängig und unbeeinflusst von der Forscher-/Beobachterperson und Erhebungssituation/-operation zustande gekommene Lebensäußerungen/Daten besitzen offensichtlich Vorzüge hinsichtlich der Realisierungschancen des methodischen Oberkriteriums der externen Validität, bieten aber mannigfache Schwierigkeiten der Zugänglichkeit und Auswertbarkeit« (Bergold/Breuer 1987, S. 32). Das Feld Kindertagesstätte kann den Zugang zu natürlichen Situationen bieten und so die zentrale Problematik künstlicher Situationen umgehen: »Reaktive Verfahren besitzen demgegenüber häufig den Vorteil, Datencharakteristika im vorhinein kalibrieren und dimensionieren zu können. Die zentrale Problematik liegt in ihrer ‚Künstlichkeit‘ – darin, daß dabei Phänomene produziert werden, die abweichen von jenen, die man untersuchen will« (Bergold/Breuer 1987, S. 32).
- 4 Die Beispiele stammen aus Studien, die 2010 von den Autorinnen im Rahmen des Master-Studiengangs Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Mannheim in zwei Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz und Hessen durchgeführt wurden.

## **Autorenhinweis**

### **Katrin Hoffmann**

Forschungsschwerpunkte: Medienrezeption und –aneignung, Mediale Lebenswelten, Kinder und Medien, Medien- und Kultursoziologie, Film- und Fernseh-analyse

*Katrin Hoffmann, B.A., Master-Studierende*

*Philosophische Fakultät, Seminar für Medien- und Kommunikationswissenschaft  
Universität Mannheim*

*Privatanschrift:*

*Chrodegangstr. 10a  
64653 Lorsch*

E-Mail: hoffmann\_katrin@t-online.de

**Sarah Steiger**

Forschungsschwerpunkte: Mediatisierung kommunikativen Handelns, Rezeptions- und Aneignungsforschung, Film- und Fernsehanalyse, Unternehmenskommunikation

*Sarah Steiger, B.A., Master-Studierende  
Philosophische Fakultät, Seminar für Medien- und Kommunikationswissenschaft  
Universität Mannheim*

*Privatanschrift:  
Am Brückelgraben 13  
67071 Ludwigshafen*

E-Mail: sarah.m.steiger@googlemail.com