Die Rezeption und Akzeptanz des deutschen Kinderfernsehens von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund

Hausarbeit zur Erlangung des

akademischen Grades

Bachelor of Arts Erziehungswissenschaften

Vorgelegt im Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien und Sport

der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Kim Lucia Deutsch
Matrikelnummer: 2680686
Mainz, 2014

Erstgutachterin: Dipl. Päd. Kathrin Mertes
Zweitgutachter: Prof. Dr. Stefan Aufenanger

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG 1

I THEORETISCHER HINTERGRUND 3

1. MIGRATIONSBEWEGUNGEN IN UND NACH DEUTSCHLAND 3

1.1. ZU- UND FORTZUG – MIGRATIONSGESCHEHEN IN DEUTSCHLAND NACH DEM 2. WELTKRIEG 3
1.2. BETRACHTUNG AB 1990 4
1.3. GRÜNDE FÜR MIGRATION 7
1.4. MIGRANTENKINDER IN DEUTSCHLAND 7
1.5. ZUSAMMENFASSUNG 8

2. DIE AUFGABE DER SOZIALISATION UND INTEGRATION 9

2.1. DER SOZIALISATIONSBEGRIFF 10
2.2. DER INTEGRATIONSBEGRIFF 11
2.2.1. EXKURS: INTERKULTURELLE INTEGRATION NACH RAINER GEIßLER 12
2.3. AUFWACHSEN IN ZWEI KULTUREN – SOZIALISATION DES MIGRANTENKINDES 13
2.3.1. SOZIALISATION IN DER FAMILIE 13
2.3.2. SOZIALISATION DURCH PÄDAGOGISCHE INSTITUTIONEN 15
2.3.3. DIE BEDEUTUNG DER SPRACHE 16

3. MIGRANTEN UND MEDIEN 16

3.1. MEDIENNUTZUNGSVERHALTEN VON MIGRANTEN 16
3.2. MIGRANTENDARSTELLUNG IM DEUTSCHEN FERNSEHEN 17

4. DIE DARSTELLUNG VON MIGRANTENKINDERN IM DEUTSCHEN FERNSEHEN 18

4.1. SOZIALISATION DURCH MEDIEN 19
4.2. VIELFALT IM DEUTSCHEN KINDERFERNSEHEN – EINE I.Z.I STUDIE 19

II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG 22

5. „DIE PFEFFERKÖRNER“ 22

5.1. „DIE PFEFFERKÖRNER“, STAFFEL 8, FOLGE 93- GESCHMACKSVERSTÄRKER 23
5.2. ZUR AUSWAHL DER FOLGE 23

6. METHODENDARSTELLUNG 25

6.1. THEORETISCHE GRUNDLAGE 25
6.2. DIE STRUKTURANALYTISCHE REZEPTIONSFORSCHUNG 25
6.3. ZEICHNEN ALS REZEPTIONSMETHODE – MEDIENBEZOGENE KINDERZEICHNUNGEN 27
6.4. KINDERZEICHNUNGEN AUS PSYCHOLOGISCHEM BETRACHTUNGSSTANDPUNKT 28

6.5. Kinderzeichnungen in Bezug auf Fernsehen 29
6.6. Die Bedeutung der Kommunikation 29
6.7. Forschungsgegenstand Kind 30
6.8. Zusammenfassung 31

7. ERHEBUNG 32

7.1. Ablauf der Erhebung 32
7.2. Ergebnisdarstellung 33
7.3. Die Darstellung der „Pfefferkörner“ 34
7.4. Die Darstellung von Themba 34
7.5. Das Verhalten der Kinder während der Erhebungsphase 36

8. EINZELFALLDARSTELLUNG 37

8.1. Beschreibung und Analyse der Kinderzeichnung K6 37
8.3. Kritische Anmerkungen zur Methode 40

9. EINBETTUNG IN DEN MEDIENPÄDAGOGISCHEN KONTEXT 40

10. ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT 42

QUELLENVERZEICHNIS III

ANHANG VII

Anhang 1 – Schriftliches Einverständnis der Eltern VII
Anhang 2 – Beobachtungsprotokoll VIII
Anhang 3 – 39 Kinderzeichnungen XV
Anhang 4 – „Die Pfefferkörner“ – Staffel 8 XV

Einleitung

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein beliebtes Einwanderungsland. Diese Entwicklung ereignete sich schrittweise, Ausgangspunkt ist das Ende des Zweiten Weltkrieges und der wirtschaftliche Aufschwung in den 60er Jahren (vgl. Geißner, 2005, S. 16).

Mit den Zuwanderern[1] aus vor allem Ost- und Südeuropa stellten und stellen sich immer wieder neue Aufgaben an Land, Kultur und Politik. Integration und Gleichberechtigung sind zentrale Schlagworte in vielen aktuellen Diskussionen. So fand im Mai 2013 der 6. Integrationsgipfel der Bundesregierung statt (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2013). Von enormer Bedeutung ist dabei auch und vor allem der Umgang mit Migrantenkindern. Zu diesen Kindern zählen, neben den Kindern, die eigenständig an der Immigration ihrer Familie teilgenommen haben, auch Kinder aus Migrantenfamilien (Eltern(teil) aus einem anderen Herkunftsland), die in Deutschland geboren sind und den deutschen Pass besitzen, bzw. in den meisten Fällen zumindest eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung haben (vgl. Statistisches Bundesamt, 2013, S. 26).

Die Aufgabe der Integration ist zuerst an die Familie an sich gerichtet, sich möglichst offen in die neue Heimat einfügen zu wollen. Für Kinder ist die Einstellung der Eltern hierbei ein bedeutender Faktor, da sie nachhaltig durch die Erziehung im Elternhaus geprägt werden. Hier findet Sozialisation statt (vgl. Filsinger, 2011, S. 49). Neben der familieninternen Integrationsbereitschaft steht aber ebenso der Anspruch an öffentliche Einrichtungen, Integration und Gleichberechtigung zu gewährleisten, wahrzunehmen und zu unterstützen. Für junge Migranten sind pädagogische Institutionen, insbesondere die Schule, von hoher Bedeutung. Sie ist Teil des Lebensmittelpunktes und generiert regelmäßigen Kontakt und Austausch verschiedener Kulturen zwischen dem Herkunftsland und Deutschland (vgl. Neumann, 2011, S. 169).

Heute nehmen Medien und insbesondere das (Kinder-)Fernsehen, das auch im Zeitalter des Internets immer noch als Leitmedium gilt, großen Einfluss auf die Sozialisation (vgl. Moser, 2007, S. 384f).

[1] Zugunsten der einfacheren Lesbarkeit wird bei Substantiven sowohl für die männliche wie die weibliche die jeweils in der deutschen Sprache gebräuchliche Form verwendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der gebräuchlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Trotz der offensichtlich hohen Bedeutung von Medien für Kinder - und auch umgekehrt, von Kindern für Medien - liegen zu diesem Themengebiet wenige Studien vor. Die Anzahl der Erhebungen lichtet sich noch weiter, wenn man das Spektrum auf die Wechselbeziehung von Migrantenkindern und Medien einschränkt. Aus dieser Informationslücke heraus entstand die Idee für die Anfertigung dieser Arbeit.

Ausgehend von der Leitfrage „Wie nehmen Migrantenkinder deutsches Kinderfernsehen wahr?“ ergeben sich folgende weiterleitende Fragen.

- Bietet deutsches Kinderfernsehen Identifikationspotential für Migrantenkinder?
- Sehen sie ihre Lebenswirklichkeit abgebildet?
- Erreicht das Programm die Kinder und weckt ihr Interesse?
- Trägt Kinderfernsehen als pädagogisches Instrument zur Integration bei?

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil befasst sich mit dem theoretischen Hintergrund und dient der Heranführung an die Materie sowie als Hintergrundwissen zum späteren Verständnis der empirischen Untersuchung. Bearbeitet werden hier einzelne Teilaspekte des Themas Migration an sich. Weiterführend werden Integration und Sozialisation unter den erschwerten Aspekten des Migrationshintergrundes erarbeitet. Hier liegt der Fokus auf dem Migrantenkind, das im Zwiespalt zweier Kulturen aufwächst. Es erfolgt eine Darstellung der Entwicklung von Migranten und Medien (Darstellung, Verwendung) und gezielt die Verwendung durch und Darstellung von Migrantenkindern im deutschen Kinderfernsehen.

Der zweite Teil wird sich der vorliegenden Fragestellung empirisch annähern. Zunächst werden die praktische Grundlage („Die Pfefferkörner“) vorgestellt sowie die Erhebungsmethode dargestellt. Mithilfe einer Bildanalyse von Kinderzeichnungen in Verbindung mit Kurzinterviews in zwei Grundschulklassen wird eine Faktenbasis geschaffen. Die gewonnenen Informationen werden ausgewertet und hinsichtlich des Forschungsgegenstandes analysiert.

Den Schluss bilden die Zusammenfassung der Ergebnisse und ein medienpädagogischer Ausblick zu integrationsförderndem Medieneinsatz und -gebrauch im (grund-)schulischen und privaten Bereich.

I Theoretischer Hintergrund

1. Migrationsbewegungen in und nach Deutschland

„Von Migration spricht man, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt, von internationaler Migration, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht.“ (Migrationsbericht 2012, 2012, S. 12).

Deutschland gilt als eines der beliebtesten Einwanderungsländer, sowohl innerhalb der Europäischen Union (EU), als auch weltweit (vgl. Astheimer, 2014, o.S.). Dies ist zurückzuführen auf gute Arbeitsbedingungen, eine starke Wirtschaft und ein ausgeprägtes Sozialsystem. Jeder fünfte Einwohner Deutschlands hat einen Migrationshintergrund, bei Kindern unter 10 Jahren ist es ein Drittel (vgl. Migrationsbericht 2012, 2012, S. 9). Migration findet allgegenwärtig statt und hat immer stattgefunden. Für einen vollständigen Blick auf das Geschehen ist das Auseinandersetzen mit der Migrationsgeschichte Deutschlands notwendig.

1.1. Zu- und Fortzug – Migrationsgeschehen in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg

Um den Bezug zur gegenwärtigen Situation herzustellen, erscheint ein Überblick über das Migrationsgeschehens der vergangenen 50 Jahre und eine intensive Betrachtung der vergangenen 20 Jahre nach Rainer Geißler sinnvoll.

Durch den wirtschaftlichen Aufschwung der 50er-Jahre wurde erstmals Arbeitskräftemangel zum Motivator für Migration. Die deutsche Regierung begann Arbeitskräfte aus dem Mittelmeerraum anzuwerben und schloss in einer Zeitspanne von 12 Jahren Abkommen mit Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, und Tunesien (chronologisch in dieser Reihenfolge). Staatsbürger der aufgezählten Länder hatten die Möglichkeit als Gastarbeiter nach Deutschland zu migrieren. Die *Gastarbeiterphase* dauerte circa 20 Jahre an und war geprägt von dem Rotationsprinzip, welches vorsah, dass die angeworbenen Arbeitskräfte nach einigen Jahren wieder in ihr Heimatland zurückkehren. Von 14 Millionen eingewanderten Ausländern kehrten 11 Millionen wieder zurück. Der Ausländeranteil stieg während dieser Phase von 600.000 auf circa vier Millionen Personen an (vgl. Geißler, 2005, S.16).

Mit dem Anwerbestopp 1973 schließt sich eine Phase an, die sich mit den ersten Auswirkungen der Migration beschäftigt. In der *Konsolidierungsphase* wird der deutschen Gesellschaft bewusst, dass eingewanderte Gastarbeiter nicht alle zurückkehren können und wollen. Zum einen gibt es Gründe von der Arbeitgeberseite, gute und eingearbeitete Arbeitskräfte nicht aufgeben zu wollen, zum anderen haben sich die angeworbenen Arbeitskräfte ein Lebensumfeld aufgebaut, das sie eventuell ungern verlassen wollen. So gibt es zwar offiziell keine Arbeitermigration mehr, jedoch folgen vor allem die Familien und Angehörigen der schon in Deutschland arbeitenden und lebenden Ausländer (vgl. Geißler, 2005, S. 19).

Es kommt zu einer Gegenreaktion. Auf die Offenheit der Gastarbeiterphase und die damit zusammenhängende Familienmigration folgt 1980 eine *Abwehrphase.* Die Problematik wird durch die große Anzahl der beginnenden Flüchtlingsmigration verstärkt. So verzeichnet Deutschland 1980 erstmals über 100.000 Asylbewerber, zehn Jahre später über 200.000. Konzentriert wird sich auf Migrationsverschärfungen und die Aussage „Deutschland ist kein Einwanderungsland“. Nötige Integrationsbemühungen für bleibewillige Arbeitnehmer der Gastarbeiterphase werden in den Hintergrund gestellt. Trotz der politischen Bemühungen, den Einwandererstrom zu stoppen, nimmt die Anzahl der Ausländer in der Zeitspanne von 1988 - 1996 von 4,5 Millionen auf 7,3 Millionen zu. Durch den Zusammenbruch der sozialistischen Staaten 1989 öffnet sich die Grenze nach Osteuropa. Zu Arbeitsmigration aus dem Mittelmeerraum und Flüchtlingszuwanderung aus Kriegsgebieten und der dritten Welt tritt ein Zuwandererstrom aus Osteuropa (vgl. Geißler, 2005, S. 21f).

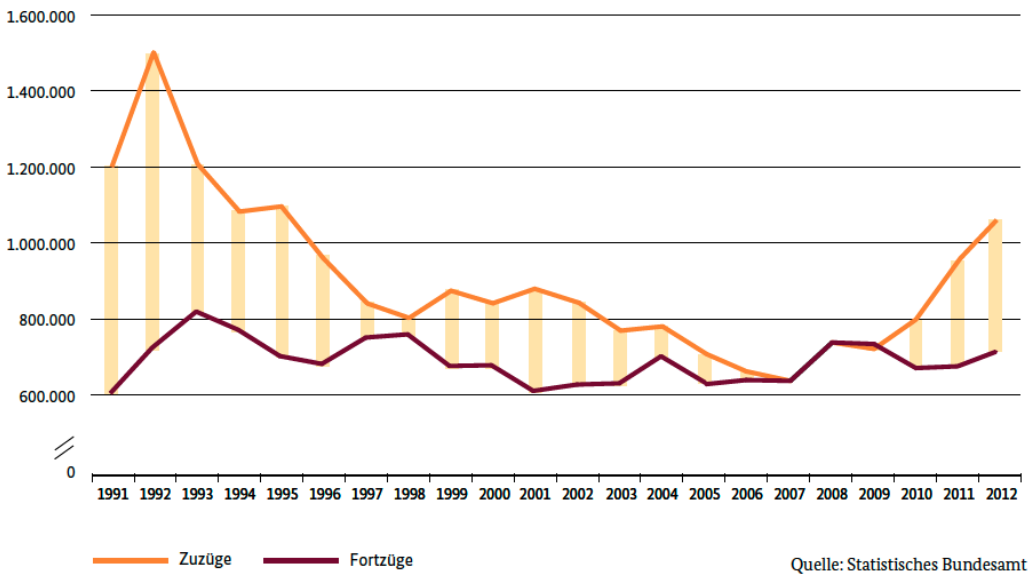
1.2. Betrachtung ab 1990

Der deutschen Regierung wird anhand demographischer und ökonomischer Daten bewusst, dass Deutschland weiterhin auf Arbeitsmigranten angewiesen ist und zunehmend sein wird. Sinkende Geburtenraten sind Hauptgrund für diese Feststellung. Die *Akzeptanzphase* beginnt 1999 und wendet sich von einer Abwehrhaltung hin zu Eingliederungsmaßnahmen. Einbürgerungen werden unterstützt und Integration wird Bestandteil öffentlicher Diskurse. Das Augenmerk liegt nicht länger auf der Regelung der Zuwanderströme, sondern auf der Gewährleistung eines erfolgreichen Eingliederns der Ausländer in die Kerngesellschaft Deutschlands (vgl. Geißler, 2005, S. 21f).

Trotz einer weit in die Vergangenheit reichenden Einwanderungsgeschichte wurde Deutschland 1998 erstmals politisch als Einwanderungsland dargestellt. Unter der von Bundeskanzler Schröder geführten Regierung wurde ein Zuwanderungsgesetz verabschiedet, das Kindern von Einwanderern, die in Deutschland geboren wurden, die deutsche Staatsbürgerschaft von Geburt an zusagt. Man rückte von dem bisher geltenden Abstammungsprinzip ab und ersetzte es durch das Geburtsrecht, das heißt, die Staatsangehörigkeit bezog sich von dort an nicht mehr auf die der Eltern, sondern auf den Geburtsort des Kindes. Deutschland wurde mit diesem Gesetz offiziell und politisch zum Einwanderungsland (vgl. Meier-Braun, 2014, S. 18).

In den letzten zwei Jahrzenten haben 20 Millionen Menschen ihren Weg nach Deutschland gefunden und dieser Trend nimmt nicht ab. In derselben Zeitspanne wurden 15,1 Millionen Fortzüge registriert. Es ergibt sich ein Wanderungsüberschuss von 4,9 Millionen Personen. Das Jahr 2012 verzeichnet mit 369.000 Personen den höchsten Wanderungsüberschuss seit dem Jahr 1995, mit einem Ausländeranteil von 89,4%. Der Wanderungsüberschuss ist das Ergebnis der Wanderungsbilanz. Die Wanderungsbilanz ergibt sich aus der statistischen Betrachtung des Migrationsgeschehens als die Differenz zwischen allen Zu- und Auswanderungen. Betrachtet man den Zeitraum seit 1990 (siehe Abbildung 1) ist diese Differenz fast durchgängig positiv. Es besteht also ein andauernder Wanderungsüberschuss (vgl. Migrationsbericht 2012, 2012, S. 13f).

Abbildung 1-1: Zu- und Fortzüge über die Grenzen Deutschlands von 1991 bis 2012



Migrationsbericht 2012, 2012, S. 14[2]

Mit dem Beginn der 1990er-Jahre waren die Zuwanderungsraten am höchsten. Dies liegt vor allem an dem Zusammenbruch der DDR, der damit verbundene Rückkehr vieler Aussiedler und der Öffnung nach Osteuropa. Im gleichen Zeitraum „spielte der Zuzug von (Spät-)Aussiedlern und bis 1995 von Asylantragsstellern eine große Rolle. Ebenfalls von Bedeutung war seit 1991/92 der Zugang von Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlingen.“ (Migrationsbericht 2012, 2012, S. 13f). Danach fällt die Zuwanderungsrate ab und pendelt sich wieder auf einem niedrigeren Niveau ein. Der Grund für die steigenden Zuwanderungszahlen ab 2006 ist vor allem die Freizügigkeitsberechtigung innerhalb der EU-Länder. Seit dem 1. Mai 2011 gibt es mit Estland, Lettland, Litauen, Polen, der Slowakischen Republik, Slowenien, der Tschechischen Republik und Ungarn acht neue EU-Mitgliedsstaaten. Sie genießen das Recht auf Personenfreizügigkeit. Es besteht eine weitestgehend uneingeschränkte Migrationsmöglichkeit inklusive Arbeitsgenehmigung für Staatsangehörige der Beitrittsländer (vgl. Migrationsbericht 2011, 2011, S. 21).

Die Herkunft der Zuwanderer fokussiert sich zum Großteil auf europäische Staaten. 2012 waren es vier Fünftel der zuwandernden Personen. Seit 1996 ist Polen das Hauptherkunftsland. Hinter Polen, mit 17,1% Anteil an den Zuzügen, lag 2012 Rumänien (10,8%) und Bulgarien (5,4%) auf den Plätzen zwei und drei. Es schließen

[2] Zu beachten ist, dass es sich bei dieser Übersicht um eine Darstellung aller ein- und auswandernden Personen handelt, das heißt, dass nicht nur Ausländer, sondern auch deutsche Staatsbürger mit einbezogen sind.

sich Ungarn (5,1%), Italien (4,2%), Spanien (3,5%) und Griechenland (3,3%) an (Vgl. Migrationsbericht 2012, 2012, S. 18).

1.3. Gründe für Migration

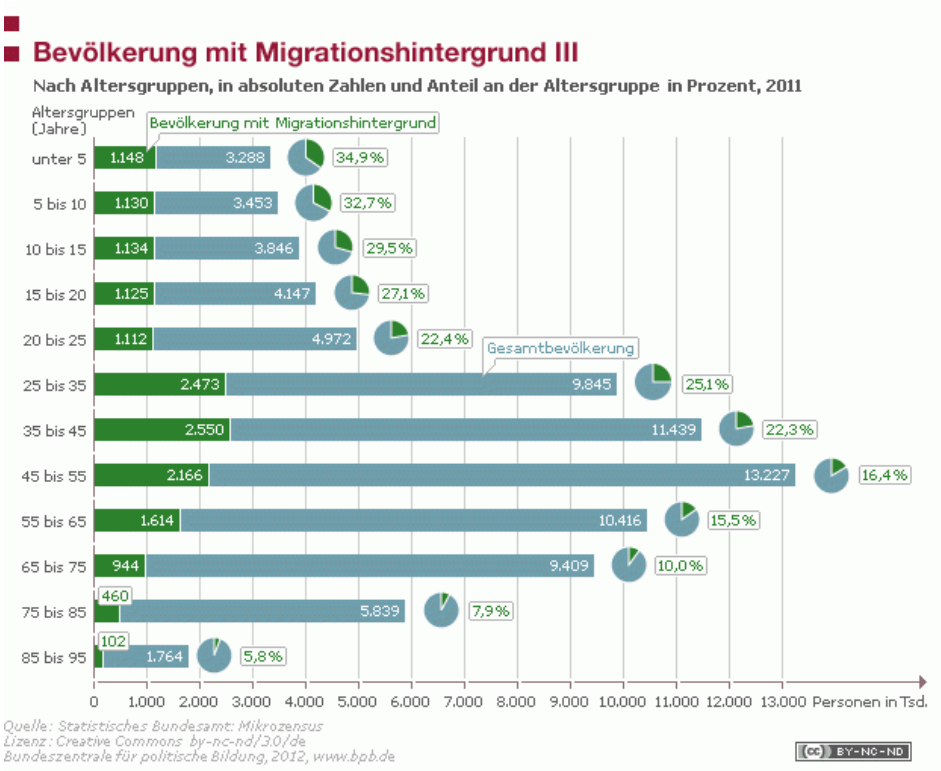
Verantwortlich für Migrationen aller Art sind sehr verschiedene Faktoren. Zum einen gilt Ressourcenknappheit in jeder erdenklichen Weise als ein Hauptmotivator. So finden vor allem Wanderungen von überbevölkerten in unterbevölkerten, von ressourcenarmen in ressourcenreiche Regionen statt. Auch werden Migranten oftmals durch politische Hintergründe zum Auswandern aus dem Herkunftsland veranlasst. Flüchtlinge fliehen, um nicht getötet zu werden. Sie suchen gewaltlose, dauerhafte Aufnahme in einem friedlichen Land. Geflohen wird vor Unterdrückung, ökologischen und wirtschaftlichen Krisen und vor Entfremdung. Fluchtmotive sind physische Bedrohung, ebenso wie psychische und kulturelle Hintergründe (vgl. Galtung, 2009, S. 13f). Weitere Migrationsgründe sind Familienzusammenführung sowie die sogenannte Elitenmigration. Im Zuge der Globalisierung ist es für hochentwickelte Industrieländer selbstverständlich geworden, Mitarbeiter aus der ganzen Welt zu beziehen. Begabte Absolventen werden direkt nach dem (Studien-)Abschluss angeworben und folgen der Möglichkeit in ein besseres Leben. Dies geht einher mit einem hohen Humankapitalverlust der Herkunftsländer. Dieser sogenannte „Braindrain“ führt dazu, dass gut ausgebildete, junge Menschen das Land verlassen und die Wirtschaft und Entwicklung vor Ort nicht unterstützen (vgl. Galtung, 2009, S. 27).

1.4. Migrantenkinder in Deutschland

Sowohl durch natürlichen Zuwachs als auch durch die Familiennachzüge, die in den 70er-Jahren begannen, haben sich Migrantenfamilien in Deutschland vermehrt und verbreitet. Einige Migrantenfamilien leben in der dritten Generation in Deutschland. Folglich haben viele in Deutschland geborene Kinder einen Migrationshintergrund, auch wenn sie selber keine Migrationserfahrungen gesammelt haben.

Mit 16 Millionen Einwohnern mit Migrationshintergrund in Deutschland geht ein hoher Anteil an Migrantenkindern einher. So liegt der Anteil bei Klein- und Vorschulkindern (bis sechs Jahre) bei 33,7 Prozent und bei Sechs- bis Elfjährigen bei 28,9 Prozent (vgl. Dragidella, 2009, S. 20). Das heißt, dass circa ein Drittel aller Kinder in Deutschland

einen Migrationshintergrund haben (siehe Abbildung 2). Dabei ist der prozentuale Anteil an Migrantenkindern nicht gleichmäßig über Deutschland verteilt. Es herrscht ein starkes Ost-West-Gefälle. Bremen hat den höchsten Wert, hier haben 40,7% aller Kinder einen Migrationshintergrund. Den niedrigsten Wert weist Thüringen auf mit einem Anteil von 0,9% (vgl. Flam, 2007, S. 35).



Bundesamt für politische Bildung, 2012, o.S.

1.5. Zusammenfassung

Nach Rainer Geißler teilt sich das Migrationsgeschehen der letzten 50 Jahre in vier Phasen auf. Die *Anwerbe- und Gastarbeiterphase* (1955 – 1973), in der erstmals große Migrationszahlen zu verzeichnen sind, bedingt vor allem durch angeworbene Arbeitskräfte aus dem Ausland zur Unterstützung der deutschen Wirtschaft. Die *Konsolidierungsphase* (1973 – circa 1980), die von verbleibenden Arbeitsmigranten und Familienmigration gekennzeichnet ist und erste Integrationsbemühungen aufweist. Darauf folgt die *Abwehrphase* (1981 – circa 1998) als Reaktion auf hohe Flüchtlingszahlen und inoffizielle Arbeitsmigration. Erst Ende der 90er Jahre schließt sich die *Akzeptanzphase* an (1999 – heute), in der sich Deutschland als Einwanderungsland betitelt, Zuwanderer als Notwendigkeit erkennt und sich eindringlich mit Integrationsfragen beschäftigt.

Begrenzt sich die Zuwanderung zu Beginn des Migrationsgeschehens noch auf die mitteleuropäischen Staaten, verändert sich dies mit dem Wachstum der Migration und der Differenzierung der Migrationsgründe im Laufe der 80er-Jahre (Abwehrphase). Die Türkei und asiatische Länder wie Vietnam und Indien werden Teil der Einwanderergesellschaft. Mit dem Ende der DDR beginnt eine verstärkte Ost-West Wanderung, die Polen zum Haupteinwanderungsland macht. Seit dem Beitritt der neuen EU-Staaten prägen auch diese nachhaltig das Ausländerbild. So entstand in einem halben Jahrhundert soziale und ethnische Heterogenität.

Zu erkennen ist, dass es sich bei Migration und Zuwanderung keinesfalls nur um Problemfälle handelt, sondern dass das Zuwandern dringend benötigte, qualifizierte Arbeitskräfte und Akademiker ins Land bringt. Zudem ist Deutschland als „Altersheim Europas“ angewiesen auf kinderreiche Familien. Die Kinderzahl bei Familien mit Migrationshintergrund liegt bei 1,96 Kindern, 20% aller Familien haben drei oder mehr Kinder. Im Vergleich liegt der deutsche Durchschnitt bei 1,74 Kindern und nur 12% der Familien haben drei oder mehr Kinder (vgl. Behnel, 2012, S. 26f). Die Geburtenrate nimmt ab, das Erstgeburtsalter der Mütter steigt ebenso wie das generelle Durchschnittsalter. Die Anzahl der deutschen Jugendlichen reicht zur Reproduktion der Bevölkerung nicht aus. Die Nachfrage nach Arbeitskräften im Bereich der Alten- und Krankenpflege wird weiter steigen und kann aus dem deutschen Arbeitsmarkt nicht gedeckt werden. Diese Entwicklungen zeigen, dass die neuen Generationen der Migrationsfamilien an der Gestaltung der deutschen Gesellschaft maßgeblich mitwirken werden und von großer Bedeutung sind (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2006, S.25).

2. Die Aufgabe der Sozialisation und Integration

Das Einwanderungsland Deutschland hat durch diese Entwicklungen eine Hauptaufgabe. Die kulturelle, soziale und politische Zusammenführung von Zuwanderern und Einheimischen, die Schaffung von Chancengleichheit, die Integration und Sozialisierung der Bürger mit Migrationshintergrund (vgl. Meier-Braun, 2014, S. 16). Ein Fokus liegt dabei auf der jungen Generation, auf Kindern, die deutsche Schulen besuchen und im deutschen Umfeld aufwachsen und so am einfachsten für Integrationsmaßnahmen zu erreichen sind.

Um einen verständlichen Einstieg in die Thematik zu gewährleisten, werden zunächst die Begrifflichkeiten Sozialisation und Integration voneinander abgegrenzt und näher definiert. Im Hinblick auf den inhaltlichen Schwerpunkt der Arbeit beziehen sich die Ausführungen auf Sozialisation und Integration im pädagogischen Zusammenhang.

2.1. Der Sozialisationsbegriff

Die ursprünglichste Auffassung der Sozialisation ist die von dem französischen Sozialwissenschaftler Emile Durkheim. Er definierte Sozialisation Anfang des 20. Jahrhundert als „Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind.“ (Durkheim, 1972, S. 30). Ziel der Sozialisation ist „im Kinde gewisse psychische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu, zu dem es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen“ (Durkheim, 1972, S. 30).

Durkheim geht also von unterschiedlichen Ansprüchen und Umsetzungen von Sozialisation in unterschiedlichen Milieus aus. Das Kind wird von seinem Umfeld und, allem voran, den Erwachsenen in dem direkten Umfeld geprägt und der Gesellschaft angepasst. Es wird auf das soziale Leben vorbereitet, „vergesellschaftet“, sozialisiert (vgl. Niederbacher / Zimmermann, 2011, S. 12). Eine modernere Auffassungen versteht Sozialisation als „ein meist präreflexiv ablaufender Prozess, bei dem über Interaktionsbezüge bestimmte, für soziales Handeln notwendig erforderte Verhaltensweisen, bzw. Einstellungen erworben werden“ (Kaiser / Kaiser, 2001, S.153). Sozialisation ist, nach dem Psychologen Philip Zimbardo, nicht auf das Kindesalter beschränkt, sondern dauert ein ganzes Leben an (vgl. Zimbardo, 1995, S. 80). Es lässt sich sagen, dass Sozialisation den Erwerb aller Werte und Normen umfasst, das Erlernen spezifischer sozialer Handlungsformen, die in einer bestimmten Gesellschaftsform vorausgesetzt und von Generation zu Generation weitergegeben werden.

Folglich wird man in und durch die Kultur sozialisiert, in die man hineingeboren wird. Das Individuum gehört einer Kultur an, die sich in Verhaltensweisen, Erwartungen und Strukturen von jeder anderen Kultur unterscheidet. Bezieht man diese Annahme auf das Thema der Migration, ergibt sich die Frage, inwiefern Sozialisation (erfolgreich)

durchgeführt werden kann, wenn eine eindeutige Zuweisung zu einer Kultur nicht mehr möglich ist.

2.2. Der Integrationsbegriff

Der Begriff „Integration“ wird allgegenwärtig genutzt und ist ständiger Bestandteil öffentlicher Diskurse, doch bleibt die Bedeutung unscharf. Eine allgemeine Definition des Begriffes Integration ist schwer zu finden. Integration beschreibt im weitesten Sinne den Prozess der Eingliederung und das Zusammensetzen einzelner Bestandteile zu einem (funktionierenden) Ganzem. Entsprechend dem inhaltlichen Schwerpunkt der Arbeit, wird der Begriff der Integration im Hinblick auf die Eingliederung von Migranten in die deutsche Gesellschaft dargelegt. Auf der Website des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (kurz BAMF) wird Integration wie folgt definiert:

„Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen.“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, o.J., o.S.)

Eine weitere zutreffende Definition liefert Horst Pöttker (2005) in seinem Beitrag über soziale Integration.

„Integration ist der erwünschte soziale Prozess, der die Teile einer Gesellschaft (Individuen, Institutionen, Gruppen) unter Mitwirkung ihres Bewusstseins mehr oder weniger stark zum Ganzen dieser Gesellschaft verbindet, wobei sowohl Ähnlichkeit und Einigkeit der Teile, als auch Verschiedenheit und Auseinandersetzung zwischen ihnen in einem zu optimierenden Verhältnis von Bedeutung sind.“ (Pöttker, 2005, S. 40f)

Diese Definitionen beschreiben Integration als eine wünschenswerte und notwendige Wechselwirkung. Erfolgreiche Integration ist nur möglich, wenn sich das Einwandererland offen, unterstützend und aufnahmebereit zeigt und die Einwanderergesellschaft bereit ist, sich für die Kultur des Einwandererlandes zu interessieren, zu öffnen und sie anzunehmen. Integration stellt Anforderungen an alle Beteiligten, erfolgt also durch einen Austausch, ist ein Prozess, und in diesem Verlauf

kein Zustand. Gleichzeitig ist „integriert sein“ das Ziel der Integration und somit der erwünschte (End-)Zustand des abgeschlossenen Prozesses (vgl. Geißler, 2005, S. 46).

Durch Migration in ein anderes Land verschiebt sich der Lebensmittelpunkt und die Erwartungen, Einstellungen und Gewohnheiten des Umfeldes verändern sich. Durch eine spezifische Kultur sozialisierte Menschen stehen vor der Aufgabe, sich in eine neue einzufügen, Kinder wachsen womöglich zwischen zwei Kulturen auf: der Kultur des Elternhauses und der des Wohnlandes. Erfolgt eine erstmalige und eindeutige Sozialisation mit klaren Zielen und Richtlinien meistens irritationslos, benötigt man bei der Eingliederung in ein weiteres soziales Gefüge Hilfe. Barrieren entstehen durch Akzeptanzprobleme, durch Sprachunfähigkeit und durch Unverständnis. In Anbetracht der hohen Ausländer- und Einwanderungszahlen in Deutschland ist Integration eine politische und gesellschaftliche Hauptaufgabe geworden.

2.2.1. Exkurs: Interkulturelle Integration nach Rainer Geißler

Ein Ansatz, sich dem Integrationsbegriff zu nähern, ist nach Geißler die Auseinandersetzung mit der „interkulturellen Integration“. Er orientiert sich dabei an der Multikulturalismus-Idee des Einwanderungslandes Kanadas. Das Prinzip baut auf drei Aspekte.

- Einheit-in-Verschiedenheit: Individuen, angehörig zu Mehrheit oder Minderheit, leben miteinander in Einheit (gemeinsame Basis der Sprache, Grundwerte, Regeln) und respektieren gegenseitig die Verschiedenheiten der sozialen und kulturellen Besonderheiten.
- Chancengleichheit: Es besteht das gleiche Recht für alle, unabhängig vom ethnischen Hintergrund. Dies bezieht sich vor allem auf institutionelle Bereiche der Aufnahmegesellschaft wie gleiche Bildungschancen, gleiche Teilhabe an öffentlichen Medien, etc.
- Aktive Akzeptanz: Die Aufnahmegesellschaft akzeptiert, dass Einwanderung notwendig und nützlich ist und dass interkulturelle Integration nur mit politischem und gesellschaftlichem Einsatz erfolgreich umgesetzt werden kann (diversity mainstreaming) (vgl. Geißler, 2005, S. 67 und Geißler, o.J., o.S.).

Dieses Konzept bietet eine Orientierungshilfe für erfolgreiche Integration und veranschaulicht die notwendige Wechselwirkung und den Austausch zwischen Aufnahmeland und Einwanderergesellschaft. Es werden die positiven Aspekte sichtbar, die eine Gesellschaft aus einer multikulturellen Einwohnerschaft erzielen kann: Vielfältigkeit, Verständnis und Akzeptanz.

2.3. Aufwachsen in zwei Kulturen – Sozialisation des Migrantenkindes

Im vorangegangenen Kapitel wurde festgestellt, dass erfolgreiche Integration ein Teilaspekt der lebenslangen Sozialisation ist. Gerade für Migranten(-kinder), die in Deutschland geboren sind, ist eher von Sozialisation der Kinder zu reden, als von Integration, wobei eine genaue Trennung schwer fällt. Migrantenkinder wachsen in einem Spannungsfeld auf, in dem sie oft mit den Erwartungen und Regeln zweier Kulturen konfrontiert werden.

2.3.1. Sozialisation in der Familie

Erste Instanz der Sozialisation ist die Familie. Familie wird makrosoziologisch als eine Institution gesehen, die - ausgehend von der Kernfamilie[3] - eingebunden ist in Verwandtschaftsbeziehungen und ein Mehrgenerationengefüge, vor allem die Funktion der gesellschaftlichen Sozialisation und Reproduktion übernimmt (vgl. Filsinger, 2011, S. 49). Kinder werden nachhaltig von der Einstellung ihrer Eltern geprägt. Hier wird die Bereitschaft zur Integration gelebt und insbesondere vorgelebt. Die Familie ist die Basis jeder Sozialisation. Integration kann nur vollkommen gelingen, wenn die Familie als Ganzes das Ziel hat, in Deutschland anzukommen. Lange Zeit wurden zugewanderte Familien als temporäres Phänomen gesehen, die im Sinne des Rotationsprozesses das Land nach einigen Jahren wieder verlassen (siehe 1.2.). Erst nach und nach ist Politik und Gesellschaft bewusst geworden, dass nicht alle dieser Familien wieder zurückkehren und vor allem, dass dies nicht unbedingt ein Problem sein muss, sondern als Entwicklungspotenzial gesehen werden kann (vgl. Fischer/Springer, 2011, S. 9). Im Vergleich zu deutschen Familien zeigt sich, dass intergenerative Beziehungen bei Migrantenfamilien stärker ausgeprägt sind. Kinder und Jugendliche sind bereit, die

[3] Als Kernfamilie bezeichnet man eine solidarisch verbundene Lebensform, die mindestens ein Kind und einen Elternteil umfasst (vgl. Filsinger 2011, S.49).

Erwartungen und Einstellungen der Eltern anzunehmen und bemühen sich stark, diese zu erfüllen. Gleichzeitig herrscht hohes Interesse und Unterstützung auf Seiten der Eltern, insbesondere wenn es um Bildungsangelegenheiten geht. Einschränkungen treten dann auf, wenn Bildungsziele mit einer „Gefährdung der Generationenbeziehung“ verbunden sind (vgl. Filsinger, 2011, S.58f). Migranten stehen häufiger in einem Spannungsverhältnis, ihre Welt besteht aus Widersprüchen.

Pierre Bourdieu beschreibt dieses Spannungsverhältnis als den Unterschied zwischen erlerntem bildungsinstitutionell relevanten Kulturkapital und sozial erlerntem Kulturkapital (vgl. Kutscher, 2014, S. 103). Nach Bourdieu wird das sozial erlernte Kulturkapital implizit durch die primäre Sozialisationsinstanz (Familie) vermittelt. Grundmuster und Kommunikationsstrukturen werden sozusagen vererbt. Das Erlernte kann nun im zweiten Schritt der Sozialisation (Schule) mit dem bildungsinstitutionellen Kulturkapital eine Einheit bilden, es entsteht ein gegenseitig fördernder Zusammenhang. Besteht jedoch ein großer Abstand zwischen den beiden sich gegenüberstehenden Kapitalen, kann es zu Behinderungen und destruktiven Entwicklungen kommen (vgl. Kutscher, 2014, S. 103). Vor diesem Problem stehen viele Migrantenkinder. Zu Hause herrschen strenge Moralvorstellungen und eine autoritäre Ordnung, im Alltag und außerhalb der Familie kommen sie mit westlichen (Freiheits-)Werten in Berührung. Die Eltern wiederum haben oftmals wenig bis keinen Kontakt zu der außerfamiliären Umgebung und sehen diese als Gefahr oder Bedrohung für die Kinder an. Kinder und Jugendliche stehen vor der Aufgabe, beide Welten auszubalancieren und miteinander zu verbinden (vgl. Merkle, 2011, S. 99).

Trotz allem können das Potenzial und die spezifischen Fähigkeiten der Kinder am frühesten in der heimischen Umgebung entdeckt und gefördert werden. Um die Umsetzung der familieninternen Integrationsbereitschaft zu unterstützen, werden bundesweit verschieden Angebote im sozialen und kulturellen Bereich entwickelt. Im Vordergrund stehen hierbei Beratung, Bildung und Betreuung. Es geht um das Miteinander der Kulturen, unmittelbar um Integration und um ganz praktische Aspekte, wie das Anbieten von Sprachkursen (vgl. Kaykin, 2012, S. 11ff).

2.3.2. Sozialisation durch pädagogische Institutionen

Weitere Instanzen der Sozialisation und Mittel zur Umsetzung von Integration sind alle Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Dazu zählen Kindergärten, Schulen, Horts, Hochschulen, etc. Um inhaltlich das Thema der Arbeit zu vertiefen, bezieht sich die folgende Darstellung auf die pädagogische Institution Schule.

Bildung stellt für den Zuwanderer den Weg zur erfolgreichen Eingliederung dar. Sie ermöglicht eine Verwurzelung der Familie und sozialen Aufstieg für die Folgegenerationen. Folglich ist Erfolg in der Schule ein Messmittel für gelungene Integration. In Deutschland schneiden Ausländer im Vergleich jedoch immer noch weitaus schlechter ab als deutsche Schüler. Sie besuchen öfter Haupt- und Realschule und sind auch wesentlich öfter an Förderschulen vertreten (vgl. Neumann, 2011, S. 169). Ausgehend von dem prozentual hohen Ausländeranteil in der jungen Generation sind Schulen aktuell von kultureller Heterogenität gekennzeichnet. Gut umgesetzte, interkulturelle Schulpädagogik soll auf die unterschiedlichen Folgeerscheinungen der Heterogenität eingehen und Lebens- und Bildungschancen herstellen, die „von den Zufällen ihrer Herkunft unabhängig sein sollen“ (Gogolin/Krüger-Potratz, 2006, S. 12). Dieses pädagogische Grundkonzept wird seit den 1970er-Jahren verfolgt. Im Verlauf der Pluralisierungsprozess der deutschen Gesellschaft wurden Probleme der täglichen Praxis wie Sprachbarrieren und unterschiedliche Kulturen vor allem durch sozialpädagogische Hilfen in Angriff genommen. In Schulen wurden Hausaufgabenhilfen angeboten, Spielnachmittage und Beratungen. Diese „Vorreiter“ der interkulturellen Pädagogik lenkten den pädagogischen Kurs erstmals in Richtung Spezialisierung und Fortbildung. Die teilweise prekären und schwierigen Umstände, unter denen die Migrantenkinder und ihre Familien lebten, wurden ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. Gogolin/Krüger-Portratz, 2006, S. 103).

Hier wird deutlich, welche Bedeutung Bildungsinstitutionen im Ablauf der Integration einnehmen. Sie bilden oftmals einen ersten alltäglichen Kontakt zu der deutschen Kultur und suggerieren einen regelmäßigen Gebrauch der deutschen Sprache. Dies gilt nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern. Kindergärten und Schulen kann eine gewisse Brückenfunktion zugeschrieben werden, welche die Heimatkultur mit der neuen Kultur, der deutschen Kultur, verbindet. Gleichzeitig sichern sie pädagogischen, politischen und sozialen Fachkräften einen Einblick in Migrantenbewegungen, den

Zustand der Bildung, die Bereitschaft zur Integration und können so helfen, Konzepte und Vorgehensweisen gezielt an die Bedürfnisse der Migranten anzupassen.

2.3.3. Die Bedeutung der Sprache

Die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes ist von höchster Bedeutung. Sprache verbindet Menschen und lässt sie einander verstehen. Sie ist Grundvoraussetzung für Bildungserfolg und Aufstiegschancen. So gilt das Beherrschen der deutschen Sprache als Grundvoraussetzung der Einbürgerung und Motor der Integration (vgl. Neumann, 2011, S. 197). Sie bildet die wichtigste Voraussetzung zur Teilnahme am deutschen Alltagsleben, an Kulturangeboten und zum Medienverständnis (vgl. Simon / Neuwöhner, 2011, S. 459f).

3. Migranten und Medien

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich gemacht wurde, nehmen viele Faktoren Einfluss auf Sozialisation und unterstützen, beziehungsweise verhindern Integration. Medien sind durch die Allgegenwärtigkeit im Alltag schon lange ein Sozialisationsinstrument. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf das Medium Fernsehen, um zielgerichtet den empirischen Teil der Arbeit vorzubereiten. Eine Betrachtung aller Medien würde den Rahmen der Arbeit zudem übertreten.

3.1. Mediennutzungsverhalten von Migranten

Im Jahr 2011 führten das ZDF und die ARD unter dem Titel „Migranten und Medien 2011. Neue Erkenntnisse über Mediennutzung, Erwartungen und Einstellung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland“ zum zweiten Mal eine Studie zum Mediennutzungsverhalten von Migranten durch (vgl. ARD/ZDF, 2011, S. 1). Die Befragung erfolgte telefonisch und beschränkte sich auf die Altersgruppe von 14 – 70+. Auch wenn die Altersgruppe der Grundschulkinder in der Altersspanne nicht eingeschlossen ist, ist eine Betrachtung sinnvoll. Kinder werden durch das Fernsehverhalten der Eltern und älteren Geschwister stark beeinflusst.[4] Die Studie stellt vorhandene Sprachkenntnis als Basis der Untersuchung auf. Dabei geben 80% der

[4] Der Großteil (28,6%) der Probanden lebt in einem Haushalt mit vier Personen.

Teilnehmer an, ein sehr gutes oder gutes Sprachverständnis zu haben. Bei den 14 – 29 Jährigen sind es sogar 95% (vgl. ARD/ZFD, 2011, S. 13f). Nach der Differenzierung der Sprachfähigkeiten beschäftigt sich die Studie mit der Mediennutzung an sich. Als Leitmedium geht hierbei das Fernsehen hervor, das von 79% der Befragten genutzt wird. Bei den 14 – 29 Jährigen sind es 71% und liegt damit auch bei der jüngeren Generation noch weit vor dem Internet (59%). Erwähnenswert erscheint auch die Nutzung der Ethnomedien. 31% geben an, deutschsprachiges und heimatsprachliches Fernsehen gleichermaßen zu nutzen, 44% schauen ausschließlich deutschsprachiges Fernsehen und nur eine Minderheit von 13% schaut nur heimatsprachliche Programme (vgl. ARD/ZDF, 2011, S. 29). [5] Das heißt, für viele Menschen mit Migrationshintergrund gehört die Integration zweier Medienkulturen zum Alltag. Ethnomedien werden vor allem als Informationsquelle über das Herkunftsland genutzt. Dieses Bedürfnis wird (und kann auch) nicht von der deutschen Fernsehlandschaft befriedigt werden. So wird heimatsprachliches Fernsehen nicht wegen sprachlicher Unfähigkeit geschaut, sondern um Kontakt und Verbundenheit zum Heimatland herzustellen beziehungsweise aufrechtzuerhalten (vgl. Halm, 2006, S. 78). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass rund 44% der Befragten zu Hause ausschließlich die Herkunftssprache sprechen, 30% die Herkunftssprache und Deutsch zu gleichen Anteilen und 25% nur Deutsch. Auffällig ist auch die vorwiegende Nutzung der privaten Programme (Platz 1: RTL; Platz 2: ProSieben; Platz 3: Sat1). Dies deckt sich mit den Angaben zu den Gründen der Fernsehnutzung. Neben Informationsgewinn sticht hier vor allem der Unterhaltungscharakter heraus: Spaß, Entspannung und Gewohnheit sind die meistangegebenen Gründe (vgl. ARD/ZDF, 2011, S. 32f).

3.2. Migrantendarstellung im deutschen Fernsehen

Das Fernsehen geht aus der Studie von ZDF/ARD eindeutig als Leitmedium hervor. Verbunden mit der hohen Nutzerzahl ist ein großer Einfluss auf die Gesellschaft. Fernsehbeiträge können Vorurteile verstärken oder abbauen (vgl. Meier-Braun, 2011, S. 177). Auch hierzu gibt es wissenschaftliche Studien, welche versuchen, die Migrantendarstellung im Massenmedium Fernsehen zu analysieren. Forschungshemmend sind hierbei jedoch hoher Aufwand und Kosten, weshalb eine

[5] Prozentzahlen addieren sich nicht zu 100%, da 11% keine Stammfernseher sind und deshalb nicht einbezogen werden.

Vielzahl an Studien zur Darstellung in Printmedien besteht, wenige jedoch zum Fernsehen.

Kühne-Scholand untersuchte Fernsehbeiträge der ARD, des WDR und des ZDF. In insgesamt 460 Programmstunden befanden sich 168 Erwähnungen und 135 Beiträge zu und über Ausland und Ausländer. Hauptsächlich kamen diese Erwähnungen in Form von Berichterstattung, das heißt in den Nachrichten vor. Die Berichte waren stets negativ, Ausländer wurden als problembringendes Objekt dargestellt (vgl. Müller, 2005, S. 109).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam eine quantitative Untersuchung von Georg Ruhrmann zur Darstellung von Migranten in den Fernsehnachrichten im Jahr 2005. Hier wurde weiterhin festgestellt, dass seit dem 11. September 2001 eine zunehmende Verbindung des Wortes „Terror“ mit Migranten im Nachrichtenkontext erfolgt (vgl. Müller, 2005, S. 109f).

Die Studien zeigen, dass wir vor zwei Problemen stehen. Zum einen fehlen „positive und normale Bilder aus der Alltagswirklichkeit im Zusammenleben zwischen Einheimischen und Zugewanderten“ (Meier-Braun, 2011, S. 177). Migration wird in den Medien als bedrohlich dargestellt, die Sprachwahl der Schlagzeilen erinnert an Militär oder Kriminalität. Hier scheinen die Medien der Aufgabe der Aufklärung über Hintergründe nicht gerecht zu werden. Zum anderen besteht ein generelles Defizit, wenn es um Studien zur Darstellung von Migranten im deutschen Fernsehen geht. Es gibt erhöhten Forschungsbedarf in Richtung der Unterhaltungsmedien. Wie werden Ausländer außerhalb von Nachrichten und Informationssendungen dargestellt? Diese Informationslücke ist einer der Gründe für das Forschungsinteresse dieser Arbeit.

4. Die Darstellung von Migrantenkindern im deutschen Fernsehen

Medien haben im Alltag von Kinder eine enorme Bedeutung. Die KIM-Studie hat sich dieser Thematik angenommen und eine repräsentative Studie über das Mediennutzungsverhalten der 6- bis 13-jährigen Kinder in Deutschland erstellt (vgl. KIM-Studie, 2012, S. 7). Aus der Studie geht hervor, dass jede Familie ein Fernsehgerät zu Hause hat, 36% der Kinder haben einen eigenen Fernseher für sich zur Verfügung. Bei den Angaben zur Freizeitaktivität nimmt Fernsehen den zweiten Platz ein. 79% der Teilnehmer der Studie sehen (fast) jeden Tag fern, 17% mehrmals die Woche (vgl.

KIM-Studie, 2012, S. 12f). Am schwersten fällt es den Kindern, von allen Medien, auf den Fernseher zu verzichten. Fern geschaut wird in den meisten Fällen alleine und zielgerichtet, das heißt, es werden ausgewählte Programme geschaut (vgl. KIM-Studie, 2012, S. 18).

4.1. Sozialisation durch Medien

Aus der oben genannten KIM-Studie geht hervor, dass Fernsehen auch im Kindesalter das Leitmedium ist. In Anbetracht der Tatsache, dass Sozialisation verstärkt im Kindesalter stattfindet (siehe 2.1.) und Fernsehen einen großen Teil der Freizeitaktivität des Kindes einnimmt, ergibt sich die Annahme, dass das Medium Fernseher (und das gesehene Fernsehprogramm) starken Einfluss auf die Sozialisation hat. Kinder schauen oft alleine fern, somit trägt das Gesehene zur Selbstsozialisation bei (vgl. Schäfer, 2004, S. 64). Medien werden als Sozialisationsinstrument sowohl positiv als auch negativ gesehen. Problematisch ist vor allem ein passiver, übermäßiger Konsum. Auf der anderen Seite bietet das Fernsehen viele Anstöße und Anregungen und kann fördernd auf die Entwicklung des Kindes einwirken (vgl. Charlton/Neumann, 1968, S. 32f). Einfluss auf die Sozialisation bedeutet auch Einfluss auf die Integration von Migrantenkindern in Deutschland.

4.2. Vielfalt im deutschen Kinderfernsehen – Eine I.Z.I Studie

Wissenschaftliche Studien dazu gibt es allerdings kaum. Nennenswert hierbei erscheint einzig eine Studie der Televizion, die sich mit dieser These beschäftigt. Die Televizion ist ein Magazin des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (kurz I.Z.I.), in dem wissenschaftliche Berichte zum Thema Kinder- und Jugendfernsehen veröffentlicht werden.[6] Die hier vorgestellte Studie sieht „Diversity“ (engl. für Vielfalt) im Kinderprogramm als Schlüssel zur erfolgreichen Identifikation der Migrantenkinder mit dem Fernsehprogramm, der Geschichte und den Darstellern und gleichzeitig als Mittel zum Abbau von Vorurteilen (vgl. Schlote/Götz, 2012, S. 8).

[6] http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/23_2010_2.htm (aufgerufen am 02.10.14).

Nach einem internationalen Vergleich wird klar, dass Kinderfernsehen weltweit nicht an die Lebenswirklichkeit der Kinder angepasst ist. So sind ein Großteil (70 – 80%) der dargestellten Personen von weißer Hautfarbe, auch wenn der dunkelhäutige Bevölkerungsanteil bei bis zu 90% liegt. Eine Ausnahme bilden hierbei nur die asiatischen Länder. Diversitäten, das heißt Personen, die sich in nationaler, ethnischer und kultureller Identität voneinander unterscheiden, werden nur wenig ausdifferenziert dargestellt und bedienen immer wieder dieselben Muster und Stereotypen (blonde/r gutaussehende/r Anführer/in mit dunkelhäutigem/r bestem/r Freund/in, die/der ausgezeichnete athletische Leistungen erbringt).

Daraufhin präsentiert die Studie eine Übersicht über das Auftreten von diversen Figuren in eigenproduzierten, fiktionalen, deutschen Kinderserien. In einer zufällig ausgewählten Fernsehwoche finden sich in 154 Fernsehstunden 34 Figuren mit einem diversen natio-ethno-kulturellen Hintergrund (aus einer Gesamtmenge von 448 codierten Charakteren).[7] Aus den Ergebnissen dieser Fernsehwoche gingen 10 Kindersendungen hervor, die diverse Figuren regelmäßig aufweisen und daraufhin eingehender untersucht wurden (zum Beispiel „Die Pfefferkörner“). Hier finden sich in 86 Programmstunden 112 natio-ethno-kulturell diverse Figuren. Als Hauptmerkmal für Vielfalt dienen größtenteils Gesichtszüge, Hautfarbe und Haarfarbe. Dies suggeriert Gemeinsamkeiten der Charaktere, Unterschiede liegen nur im äußeren Erscheinungsbild vor und nicht in unterschiedlichen Ansichten oder Handlungsabsichten. Fraglich ist, ob diese Darstellung der Realität entspricht (vgl. Schlote/Otremba, 2010, S. 12). Auffällig ist auch die häufige Bilingualität der als Ausländer dargestellten Figuren (51% beherrschen sowohl die deutsche als auch die Muttersprache). Das von den in Deutschland lebenden Kindern gesprochene Deutsch ist immer akzentfrei. Bilinguale Darstellung ist zu befürworten, da es in der Alltagswelt selbstverständlich ist und einsprachig aufgewachsene Kinder mit einer anderen Sprache bekannt macht. Sprache ist eine Ressource und kann als solche eingesetzt werden (vgl. Schlote/Otremba, 2010, S. 12). Die Studie zeigt auf, dass es wünschenswert ist, Diversität nicht nur durch auffällige Merkmale wie Aussehen und Sprache darzustellen. Programme können Wissen vermitteln, indem sie natio-ethno-kulturelle Diversität auch in den Handlungsräumen der Charaktere einfließen lassen, zu denen der Großteil von

[7] Natio-: Staatsangehörigkeit, Herkunftsland; Ethno-:Sprache, Name, Kleidung, Hautfarbe, Aussehen; Kulturell: Religionszugehörigkeit, Einstellungen, Bräuche. („natio-ethno-kulturell“ vgl. Mecherill, 2010, S. 14).

Rezipienten keinen Zugang hat. Einer Stereotypisierung kann entgegengewirkt werden, indem mehrere Darsteller einem selben Herkunftsland zugeordnet werden. So können verschiedene Denkmuster innerhalb einer natio-ethno-kulturellen Gruppe dargestellt werden (vgl. Schlote/Otremba, 2010, S. 14).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Darstellung von ausdifferenzierten Charakteren, die sich in nationalem, ethnischem und kulturellem Hintergrund voneinander unterscheiden, dem gegenseitigen Verständnis helfen kann. Kinder ohne Migrationshintergrund haben die Chance, mehr über fremde Kulturen zu lernen und ein Interesse an Vielfältigkeit zu entwickeln, und Kindern mit Migrationshintergrund wird eventuell Identifikationspotenzial geboten. Hier besteht die Möglichkeit, die in der Alltagsrealität vorherrschende Vielfalt positiv zu unterstützen und, neben der für die Kinder im Vordergrund stehenden Unterhaltung, Aufklärungsarbeit zu leisten. „Fremdheit“ und „Andersartigkeit“ wird zum Gewinn und zur Selbstverständlichkeit.

II Empirische Untersuchung

5. „Die Pfefferkörner“

Zu den in der I.Z.I-Studie (siehe 4.2.) ausgewiesen 10 Kindersendungen mit hoher natio-ethno-kultureller Diversität gehört die Sendung „Die Pfefferkörner“.

„Die Pfefferkörner“ ist eine deutsche Kinderserie, die seit 1999 erfolgreich im deutschen Fernsehen ausgestrahlt wird. In der Serie lösen vier Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren kleinere und größere Fälle und sorgen für Gerechtigkeit in der Hafenstadt Hamburg. In insgesamt 11 Staffeln der Serie gab es sechs verschiedene Generationen der Besetzung, das heißt jedes „Pfefferkorn“ ist circa zwei Jahre Mitglied der Detektivbande. Momentan läuft die Serie hauptsächlich im KiKA (KinderKanal) Montag bis Freitag um 13.40 Uhr. (vgl. Norddeutscher Rundfunk, o.J., o.S.)

Seit Beginn der Produktion ist Diversität, das heißt Vielfalt der Charaktere, ein Bestandteil der Serie. So ist in jeder Generation der „Pfefferkörner“ mindestens ein Kind mit Migrationshintergrund Mitglied der Detektivbande. Auf der offiziellen Homepage der Serie heißt es:

„Die Überlegung war, einen typischen Hamburger Namen zu finden. Früher wurden die Hamburger Kaufleute „Pfeffersäcke“ genannt. Da unsere Spürnasen weder alt, noch Kaufleute sind, musste ein anderer Name für den Detektivclub gefunden werden. So kam man auf den Namen „Die Pfefferkörner“, denn sie sind klein, feurig und kugeln munter durch die Gegend. Sie kommen aus aller Herren Länder und haben’s ganz schön in sich.“ (Norddeutscher Rundfunk, o.J., o.S.)

Es zeigt sich, dass ein multikultureller Aspekt von Anbeginn der Planung des Serieninhalts vorgesehen war. Der Name „Die Pfefferkörner“ wird in Verbindung gesetzt mit den Ländern, in denen Pfeffer als Pflanze wächst und soll sinnhaft für die verschiedenen Herkunftsländer der Mitglieder sprechen.

Die Folge „Geschmacksverstärker“ (Folge 93) dient als praktisches Material für den empirischen Teil der Studie.

5.1. „Die Pfefferkörner“, Staffel 8, Folge 93- Geschmacksverstärker

Um den Hintergrund der Arbeit zu verstehen, empfiehlt es sich, besagte Folge 93 „Geschmacksverstärker“ der „Pfefferkörner“ zu betrachten (siehe Anhang 4).

Zum Inhalt: Die Sendung beginnt mit der Sicht auf eine Hand mit Gummihandschuh, die eine grüne Substanz mit Hilfe einer Spritze in Joghurtbecher spritzt. Es bleibt unbekannt, wer die ausführende Person der Handlung ist.

Emma, die jüngste der „Pfefferkörner“, befindet sich auf dem Weg zu einem Schulausflug und stoppt zum Proviantkauf bei einem türkischen Gemüseladen „Arslan“. Sie kauft unter anderem einen von den mutmaßlich vergifteten Joghurts. Nachdem Emma den Joghurt gegessen hat, kommt sie wegen starker Bauchschmerzen ins Krankenhaus. Sie beauftragt die restlichen „Pfefferkörner“ (Sophie, Lina, Themba und Rasmus), das Rätsel zu lösen. Emma lenkt den Verdacht von Anfang an auf den Joghurtbecher. Rasmus und Lina ermitteln im türkischen Gemüseladen. Dort ist kein Joghurt mehr im Verkauf. Sie entdecken den entsorgten Joghurt im Hinterhof und beobachten eine Diskussion zwischen dem Besitzer des Gemüseladens und seinem Sohn (beide sind bis zu diesem Zeitpunkt durch Sprache und Aussehen eindeutig als türkisch identifiziert). Darüber hinaus beobachten Rasmus und Lina, dass der Gemüseladenbesitzer einen Erpresserbrief bekommen hat und Herrn Harras, einen gekündigten Mitarbeiter des Ladens, verdächtigt. Nachdem Themba und Sophie Herrn Harras zur Rede gestellt haben, erhärtet sich der Verdacht. Nach einer Observierung der an der Geldübergabe beteiligten Personen wird der Fall in einer abschließenden Konfrontation gelöst. Der Sohn des Gemüseladenbesitzers wird als Person entlarvt, welche die Joghurts vergiftet hat und für die Erpressung verantwortlich ist. Er hatte das Ziel, 15.000 € zu erpressen, um sich sein eigenes Leben in Deutschland aufzubauen. Dem Vater wirft er vor, kein Verständnis dafür zu haben, dass er den Laden nicht weiterführen will. Herr Harras ist von dem Verdacht befreit und Emma wird gesund aus dem Krankenhaus entlassen.

5.2. Zur Auswahl der Folge

Ausgehend von der I.Z.I.-Studie über Diversität im Kinderfernsehen wurden „Die Pfefferkörner“ aus dem Kanon der 10 dort vorgestellten Serien gewählt. Die Sendung spricht Mädchen und Jungen gleichermaßen an, wird täglich nachmittags ausgestrahlt

und hat somit eine große Reichweite. Im Hinblick auf Diversität erfüllen „Die Pfefferkörner“ und insbesondere die Folge 93 „Geschmacksverstärker“ viele Kriterien. Beispielsweise werden die Hauptdarsteller der Serie in regelmäßigen Abständen ausgetauscht. So waren im Laufe der Zeit Kinder mit türkischem, asiatischem, afrikanischem, dänischem und italienischem Migrationshintergrund Mitglied der Detektivbande. Die meisten Nebendarsteller werden von Folge zu Folge ausgetauscht. In Folge 93 erfolgt Diversität zunächst innerhalb der Mitglieder der „Pfefferkörner“. Themba ist Halb-Ghanaer und Halb-Deutscher. Er nimmt eine sehr vermittelnde Rolle ein und ist stets bemüht, Konflikte schnell zu lösen. Rasmus hat dänische Wurzeln und ist im Gegensatz zu Themba „draufgängerisch“ veranlagt. Er mag das Risiko. Bei beiden ist der Name Anzeichen für eine ausländische Herkunft. Als Identifikationsmerkmal kommen bei Themba das afrikanische Aussehen, die dunklere Hautfarbe und die Rastazöpfe als Identifikationsmerkmal hinzu. Hier werden innerhalb der „Pfefferkörner“ zwei Arten von Migrantenkindern veranschaulicht. Einmal die auffällige Art durch anderes Aussehen bei Themba und einmal der Migrationshintergrund bei Rasmus, den man womöglich erst auf den zweiten Blick erkennt. Neben den „Pfefferkörnern“ spielen noch etliche weitere Nebendarsteller mit. Diversität wird insbesondere gut umgesetzt in dem Konflikt zwischen dem türkischen Vater mit seinem Sohn. Hier stehen sich zwei Individuen des gleichen kulturellen und ethnischen Hintergrunds mit verschieden Ansichten gegenüber. Der Sohn veranschaulicht den Zwiespalt, in dem Migrantenkinder stehen. Er scheitert daran, die Ansprüche des Vaters und seine eigenen Wünsche, die sich in seinem Leben in der westlichen Gesellschaft entwickelt haben, zu vereinen. Aufgrund der Angst vor dem Unverständnis des Vaters, plant er den Erpressungsakt, ohne vorher das Gespräch gesucht zu haben. Letztlich reagiert der Vater sehr bestürzt über den Erpressungsakt, aber noch bestürzter über die Tatsache, dass sein Sohn sich ihm nicht anvertraut hat. Eine weitere ausländische Nebenrolle spielt der Arzt, der Emma behandelt. Er ist zwar nicht eindeutig einer Ethnie zuzuordnen, aber über seinen Akzent als Ausländer identifizierbar. Hier wird ein ausländischer Mitbürger in einer sehr wichtigen und angesehenen Position dargestellt, der des Arztes. Die Rolle des Versagers wird hier einem Deutschen zugeschrieben. Herr Harras wird sehr aggressiv und wütend dargestellt. Dazu stellt sich im Verlauf der Folge heraus, dass er wegen Diebstahl vorbestraft ist.

Die Forschungsfrage nach der Rezeption und Identifikationsmöglichkeit von Migrantenkindern mit deutschem Kinderfernsehen zielt selbstverständlich auf den Einsatz von in dieser Hinsicht gelungenen Programmformaten ab. Somit bietet sich die Auswahl einer Serie an, der im Vorfeld positive Aspekte in dieser Hinsicht zugesprochen wurden. Aufgrund der vorangehend beschriebenen Sendungsinhalte ist die Serie und die spezifische Folge für die empirische Untersuchung ausgewählt worden.

6. Methodendarstellung

Die im Theorieteil vorgestellten Ausführungen verdeutlichen den Einfluss und die Bedeutung von (gutem) Kinderfernsehen für eine gelungene Sozialisation (Integration) von Kindern mit Migrationshintergrund. Besonders im Vordergrund steht hierbei die Frage, ob Identifikationspotenzial in den Serien gegeben ist, und ob dieses von den Kindern wahrgenommen und angenommen wird. Wie nehmen Migrantenkinder Serieninhalte und Charaktere wahr, die offensichtlich das Ziel anstreben, Vielfalt im Fernsehen und somit Identifikationspotenzial für diverse Zuschauergruppen zu schaffen? Dies ist die Kernfrage der Arbeit und wird nun empirisch untersucht. Analysiert werden gezeichnete Bilder von Grundschulkindern der vierten Klasse, die sich direkt auf das gesehene Filmmaterial beziehen.

6.1. Theoretische Grundlage

Da es in dem Feld der Medienwahrnehmung durch Migrantenkinder wenig vorhandene Forschungsergebnisse und/oder Studien gibt, basiert der empirische Teil auf dem Ansatz der strukturanalytischen Rezeptionsforschung. Als Erhebungsmethode wurde die (Kinder-)Zeichnung gewählt.

6.2. Die strukturanalytische Rezeptionsforschung

Die strukturanalytische Rezeptionsforschung ist eine von Michael Charlton und Klaus Neumann entwickelte Methode der Auswertung von Rezeptionssituationen von Medieninhalten (vgl. Charlton/Neumann, 1986, S. 8f).

Der Ansatz basiert auf der Annahme, dass der Mensch sich aktiv mit Medien auseinandersetzt, also „Subjekt nicht Objekt der Medienwirkung [ist]“ (Charlton/Neumann, 1986, S. 8). Demnach wird gezeigter (Fernseh-)Inhalt von jedem Individuum individuell wahr- und aufgenommen. Das Kind ist hierbei stark von familiären Handlungsroutinen und Moralsystemen vorstrukturiert, die auch den generellen Mediengebrauch bestimmen (vgl. Charlton/Neumann, 1986, S. 17). Medien vermitteln Botschaften und Deutungen der Welt, Sinnentwürfe eines Produzenten/Fernsehsenders. Der Rezipient des Programmes setzt sich von seiner Seite ebenfalls interpretierend mit dem Gesehenen auseinander. So entstehen individuelle Eindrücke neben allgemeinen sozialen Deutungsmustern. Medienhandeln ist eine Form des sozialen Handelns (vgl. Charlton/Neumann, 1986, S. 20). Für den Zuschauer, in diesem speziellen Fall das (Migranten-)Kind, wirkt Medienrezeption in dreifacher Weise auf das soziale Handeln: Fernsehen vermittelt soziale Spielregeln (des Aufnahmelandes), motiviert und veranschaulicht neue Handlungsmöglichkeiten und ermöglicht Identifikation mit einer Person, durch die man Dinge erlebt und tut, die sonst nicht Bestandteil der Lebenswelt sind (vgl. Charlton/Neumann, S. 21). Stefan Aufenanger benennt in einer Übersicht der strukturanalytischen Rezeptionsforschung drei Perspektiven in denen Medienrezeption analysiert werden kann.

- „Die Bedeutung der Medien für die Lebensbewältigung und zur Identitätsbildung und –wahrung unter dem Aspekt der Mediensozialisation;
- Die Einbettung der Medienrezeption in einen situativen und kulturellen Kontext als den strukturellen Aspekt der Rezeption;
- Die Auseinandersetzung des Rezipienten mit einem Medienangebot als der prozessuale Aspekt der Rezeption.“ (Aufenanger, 1994, S. 406f)

Aus der Theorie der strukturanalytischen Rezeptionsforschung geht hervor, dass Identifizierung des Rezipienten mit der Fernsehsendung, beziehungsweise einem darin vorkommenden Charakter maßgeblich durch das familiäre und soziale Umfeld beeinflusst wird. Fernsehen kann eine unterstützende Funktion der Identitätsentwicklung des aktiv medienhandelnden Kindes einnehmen und der Lebensbewältigung dienen. Kinder stehen in ihrer Entwicklung immer wieder vor neuen „Themen“, also Entwicklungsschritten, die sie bearbeiten und für sich individuell lösen.

Diese Themen können von den Medieninhalten aufgegriffen werden und so die Bewältigung des Themas unterstützen. Bei der Fallanalyse im Sinne der strukturanalytischen Rezeptionsforschung werden solche situations- und kontextbezogene Hintergründe in einen Zusammenhang gestellt und ermöglichen ein Verstehen von einzelnen Fällen (vgl. Aufenanger, 1994, S. 410f).

Generell wird der Prozess des Rezeptionsvorganges nach Charlton in drei Teilschritte gegliedert:

- „in die Vorphase, in der ein handlungsleitendes Thema auf die Gestaltung der Rezeptionssituation und die Auswahl der Medien und ihrer Inhalte Einfluß nimmt;
- die Hauptphase, in der das thematisch voreingenommene Sinnverstehen im Zentrum steht, das Thema in dem benutzen Medium zur Spiegelung kommt, und in der Medien zur Steuerung der Rezeptionssituation verwendet werden und
- die Nachphase, in der die sozialen Beziehungen mit Hilfe der Rezeptionssituation gestaltet werden und die Vermittlung von Medieninhalten und eigener Lage bzw. Biographie im Rahmen der Lebensbewältigung stattfindet.“ (Aufenanger, 1994, S. 407)

6.3. Zeichnen als Rezeptionsmethode – Medienbezogene Kinderzeichnungen

Zeichnen und Malen gehören zu den wichtigsten nonverbalen Ausdrucksformen, insbesondere in einem Alter, in dem es an verbaler Kompetenz und Ausdrucksfähigkeit fehlt. In der Kindheit ist Zeichnen Alltag. Es dient der Aneignung und Kommunikation genauso wie der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Kinder und ihrer Auffassung davon. In der Medienforschung wird diese Ausdrucksform beispielweise genutzt, um die Rezeption von Fernsehsendungen zu interpretieren. Das Zeichnen dient hier als unmittelbare Form der Verarbeitung des Gesehenen und der Auseinandersetzung mit dem Gesehenen (vgl. Neuß, 2000, S. 131). Da es sich bei den Probanden der Studie um Grundschulkinder der vierten Klasse handelt, erscheint das Verfahren der Auswertung von Kindezeichnungen als eine angebrachte Forschungsmethode. Um den zunächst sehr offenen Rahmen der Kinderzeichnung

etwas einzuschränken, werden folgend einige Kriterien dieser spezifischen Erhebungsform geklärt.

Das Thema Kinderzeichnung ist für verschiedene Wissenschaften seit langer Zeit von Interesse und somit Forschungsgegenstand. Hierbei bilden sich drei Kategorien heraus. Kinderzeichnung als Entwicklungsphänomen, Kinderzeichnung als Ausdruck der Persönlichkeit und Kinderzeichnung als ästhetisches Phänomen (vgl. Wichelhaus, 1989, S. 197). Untersuchungen mit Kinderzeichnungen spielen vor allem in der Psychologie und in der Kunstpädagogik eine Rolle.

6.4. Kinderzeichnungen aus psychologischem Betrachtungsstandpunkt

Es bestehen etliche Studien und Forschungen zum Thema Kinderzeichnungen aus psychologischer Sicht. Eine differenzierte Darstellung dieser würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigen. Daher befasst sich die folgende Darstellung mit den Schlussfolgerungen, die für diese Arbeit von Bedeutung sind.

Innerhalb der psychologisch motivierten Forschungen wird verstärkt zu einem normativen Handlungsmodell gegriffen. Das heißt, es besteht ein Schema von Formen und Gestaltungsweisen, die bestimmten Altersgruppen zugeordnet sind und als „normal“ betrachtet werden. Die Entwicklung des Kindes ist hier weitgehend gelöst von sozialen, kulturellen und individuellen Einflüssen und ist von innen heraus bedingt (vgl. Neuß, 1999, S, 39). Diese Annahmen stehen im Wiederspruch zu der in den vorrangegangenen beschriebenen Definition des durch eben diese kulturellen, sozialen und individuellen Einflüsse geprägten Individuums. Das Bedienen an einem allgemeingültigen Formenkatalog erscheint im Zusammenhang der ganzheitlichen Betrachtung der Kinderzeichnung eher als Anhaltspunkt und weniger als alleingültiges Interpretationsmittel. Vernachlässigt werden hierbei die Aspekte der Zeichenhandlung. Zeichnen findet immer in einem sozialen Rahmen statt. Dieser soziale Rahmen, sowie der familiäre und kulturelle Kontext, müssen von Bedeutung sein, wenn davon ausgegangen wird, dass Zeichnen als Mittel der Kommunikation eingesetzt wird.

6.5. Kinderzeichnungen in Bezug auf Fernsehen

Auch in der Medienwirkungsforschung bestehen Studien, die sich mit Kinderzeichnungen befassen. Als Beispiel führt Norbert Neuß (1999) hier eine Studie von Eva-Maria Flick auf. Insgesamt wurden 244 Schüler (123 Mädchen, 121 Jungen) im Rahmen des Kunstunterrichts durch den Lehrer aufgefordert, etwas „spannendes aus dem Fernsehen“ zu malen (vgl. Neuß, 1999, S. 48 und Flick, 1985). Problematiken traten hierbei auf, in dem der Betrachter letztlich Schwierigkeiten hatte, die Zeichnungen bestimmten Sendungen zuzuordnen, und so nur sehr ungenaue und/oder unsichere Aussagen getroffen werden konnten.

6.6. Die Bedeutung der Kommunikation

In den vorangegangen Erläuterungen wird klar, dass ein Austausch zwischen Kind und Betrachter notwendig ist, um Wahrnehmung, Thematik und Bilddeutung der Zeichnung richtig auszulegen.

Keine Methode der Analyse der Kinderzeichnung sollte auf Kommunikation verzichten. Zunächst gibt es nicht zwingend eine Übereinstimmung zwischen dem Darstellungsverständnis des zeichnenden Kindes und dem des Betrachters. Hier ist die „metaphorische Exemplifikation“ zu erwähnen, welche die Differenz bezeichnet, die zwischen dem, was sich das Kind vorstellt, und dem, was es zeichnet, entsteht (vgl. Neuß, 1999, S. 41). Ebenfalls sind Kinder mit großer Wahrscheinlichkeit nur teilweise vertraut mit den konventionellen Symbolbedeutungen. Das subjektive Sinnverständnis des Kindes ist also nicht mit dem „allgemeinen Verständnis“ von Darstellungen und Symbolik vergleichbar (vgl. Neuß, 1999, S. 44). Passend hierzu wurde der Begriff der „Metapherndistanz“ entwickelt (vgl. Neuß, 1999, S. 45). Damit ist die „Verschlüsselungskomplexität seitens des Produzenten gemeint, die gleichzeitig die Entschlüsselungsschwierigkeit seitens des Rezipienten beschreibt“ (Neuß, 1999, S. 45). Es wird deutlich, dass eine Betrachtung von Kinderzeichnungen ohne verbalen Austausch mit dem Kind nur unzureichend interpretiert werden kann, beziehungsweise, dass die Interpretation ohne den Einbezug der sprachlichen Ausführung des Kindes keinen Anspruch auf Richtigkeit hat.

6.7. Forschungsgegenstand Kind

Das Kind im Zentrum der Forschung bringt einige Überlegungen mit sich. Zunächst scheint von Bedeutung zu sein, auf welchem Entwicklungsstand sich ein Kind im Grundschulalter befindet.[8]

Im Folgenden wird sich auf Jean Piaget und die Stadien der kognitiven und effektiven Entwicklung bezogen. Ausgehend von der Annahme des Strebens des Individuums, sich nach Möglichkeit in einem Gleichgewicht zu befinden, ist hier die kognitive Assimilation, die besagt, dass „ein Gegenstand in bereits gebildete Verhaltensschemata einbezogen wird“ und die kognitive Akkommodation, die besagt, dass sich „das Objekt widersetzt, in ein vorhandenes Schema einbezogen zu werden“, zu nennen (Piaget, 1995, S. 45). Eine erfolgreiche Anpassung an die Umwelt, und somit das Lernen, findet statt, wenn das Kind gleichermaßen assimiliert und akkommodiert und so in einem Gleichgewicht von Annahme und Ablehnung die Umgebung begreift und sich aneignet. Grundschulkinder im Alter von sechs bis neun Jahren befinden sich anfangs in der präoperationalen Phase und entwickeln sich während der Schullaufbahn weiter in der konkret operationalen Phase.[9] Die präoperationale Phase setzt im Alter von 1 ½ bis zwei Jahren ein und endet im Alter von sieben bis acht Jahren (vgl. Garz, 2006, S. 72). Von besonderer Bedeutung ist die Symbolisierungsfähigkeit, die diese Phase einläutet. Das Kind beginnt, zwischen Phantasie und Wirklichkeit zu differenzieren, eine Schlüsselfunktion für folgende Entwicklungsschritte, und ist in der Lage sich Handlungen, Gefühle, Erinnerungen, gedankliche Zusammenhänge vorzustellen und symbolisch wiederzugeben. Es entwickelt sich eine Subjekt-Objekt-Verwischung und das Bewusstsein der eigenen Person (vgl. Neuß, 1999, S. 64). Im Übergang zur konkret operationalen Phase, im Alter von circa sieben Jahren, folgt ein nächster Entwicklungsschritt: die Reversibilität. Das Denken ist nun losgelöst von Raum und Zeit und kann sich konkret auf einen Gegenstand konzentrieren. Das Kind kann nun Umkehrbarkeiten und Unumkehrbarkeiten erkennen (vgl. Neuß, 1999, S. 64).

In Hinblick auf das Forschungsinteresse ist festzuhalten, dass das Kind ab einem Alter von circa zwei Jahren in der Lage ist, symbolische Aktivität hervorzubringen. Das heißt, es findet sowohl Ausdruck durch Symbole als auch Interpretieren und Verstehen von

---

[8] Die Probanden der Erhebung befinden sich im Grundschulalter.
Das Einschulalter von Kindern in deutschen Grundschulen liegt bei sechs Jahren (vgl. Faust / Rosbach, 2014, S. 120).

Symbolen statt. Phantasie und Wirklichkeit werden voneinander getrennt. Das Kind entwickelt sich weiter und ist in der Lage, komplexere Zusammenhänge zu verstehen (zum Beispiel Klassifikationen und zwischenmenschliche Beziehungen) (vgl. Piaget, 1995, S. 35).

6.8. Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass unter dem Einbezug der strukturanalytischen Rezeptionsforschung das Kind als aktives Subjekt in der Auseinandersetzung mit seiner medialen Umwelt gesehen wird. Untersucht wird im Zusammenhang dieser Arbeit das Fernsehen als Medium „für die Lebensbewältigung und zur Identitätsbildung und –wahrung unter dem Aspekt der Mediensozialisation“ (Aufenanger, 1994, S. 406f). Der Fokus liegt hierbei auf dem Einfluss der sozialen, kulturellen und familiären Hintergründe von Migrantenkindern in deutschen Grundschulen auf die Wahrnehmung und das Identifikationspotenzial von deutschen Produktionen für das Kinderfernsehen. Die Erhebungsmethode der Kinderzeichnung ist insofern angebracht, da Fernseherlebnisse aus visuell vermittelten Inhalten bestehen. Eine Zeichnung ist somit näher an das Medium Fernsehen angelehnt als andere Erhebungsformen und dazu noch Bestandteil der Kommunikation und Lebenswelt von Kindern. Fernsehen erfordert bestimmte kognitive Prozesse, die am Besten durch eine ähnliche Art der Darstellung wiedergegeben und rezipiert werden können (vgl. Neuß, 1999, S. 67). Da festgestellt wurde, dass Kommunikation ein wichtiger Bestandteil der vollständigen Auswertung von Kinderzeichnungen ist, handelt es sich um eine qualitative Studie mit intensiver Einzelfallbetrachtung. Ausführliche Interviews waren jedoch aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Von daher werden die Kinderzeichnungen komplementiert durch Beobachtungsprotokolle, die sowohl Unterhaltungen als auch auffällige Verhaltensweisen während der Erhebungsphase dokumentieren.

7. Erhebung

Um die Bedingung der Naturalistizität zu gewährleisten, fand die Erhebungssituation in einem für die Kinder gewohntem Umfeld, der Schulstunde, statt (vgl. Lamnek, 2010, S. 285). Insbesondere die Grundschule bietet eine Möglichkeit, viele Kinder verschiedener Kulturen und Gesellschaftsschichten auf einmal zu erreichen. Innerhalb von insgesamt vier Schulstunden wurden zwei Klassen der Jahrgangsstufe 4 einer Grundschule befragt. In Klasse 4a befanden sich 19 Kinder und in Klasse 4c 20 Kinder. In Rücksprache mit dem Lehrpersonal wurde in den betreffenden Klassen ein Migrationsanteil von circa 60% festgestellt (in Klasse 4a haben 11 von 19 Kindern einen Migrationshintergrund, in Klasse 4c 11 von 20 Kindern).[10] Unter den insgesamt 39 Kindern sind 19 Mädchen und 20 Jungen. Alle Kinder sind im Alter von acht bis neun Jahren.

7.1. Ablauf der Erhebung

Zunächst fand ein Besprechungstermin mit der Direktorin der Grundschule statt. In diesem wurde der Elternbrief (die schriftlichen Einverständniserklärung der Eltern) an die Schule vermittelt und organisatorische Abläufe geklärt (siehe Anhang 1). Ebenso wurde der Umfang der Studie abgesprochen und das Material gesichtet. Nach einer Einschätzung des Serieninhaltes wurde abgesprochen, dass aufgrund komplexer Inhalte eine Befragung der vierten Klasse sinnvoll erscheint.

Der zweite und dritte Termin erfolgte zeitnah in jeweils einer Doppelstunde der Klasse 4a und 4c. Die Klassen waren sowohl durch die Lehrkraft, als auch durch den Elternbrief in Kenntnis gesetzt, dass im Verlauf der Stunde eine Kindersendung gezeigt wird. Nach kurzer Einführung wurden die Schüler in die Aula der Schule geführt und die 28-minütige Sendung wurde gezeigt. Danach hatten die Kinder eine 15-minütige Pause, nach der sie sich wieder im ursprünglichen Klassenraum einzufinden hatten. Nach dem Eintreffen aller Schüler wurde jeweils ein leeres DinA4-Blatt an die Kinder ausgegeben. Mit dem Auftrag, „das zu zeichnen/zu malen, an das sie sich erinnern können“, hatten die Kinder insgesamt 30-35 Minuten Zeit, ihr Bild fertig zu stellen. Die Frage wurde deshalb so offen gehalten, um den Kindern den größtmöglichen Freiraum

[10] Diese Angabe umschließt auch Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit mit Migrationshintergrund.

zu gewährleisten und sie in keiner Weise zu beeinflussen. Während dieser Phase hatten die Kinder Mitteilungsbedürfnis, aus dem sich Gespräche entwickelten, die zur Analyse der Bilder mitgenutzt werden (siehe Anhang 2).

7.2. Ergebnisdarstellung

Zunächst wird eine Übersicht der Ergebnisse dargestellt. Im Anschluss erfolgt eine intensivere Betrachtung von Einzelfällen in Zusammenhang mit dem Beobachtungsprotokoll.

Insgesamt wurden 39 Kinderzeichnungen angefertigt. Nach einer eingehenden Betrachtung der Zeichnungen, ohne die Hinzunahme des Beobachtungsprotokolls, ist eine Einteilung in fünf Kategorien möglich. 16 Kinderzeichnungen bilden den (vergifteten) Joghurtbecher ab oder die Aktion des Vergiftens. Sechsmal werden die „Pfefferkörner“ an sich oder ein Mitglied der „Pfefferkörner“ gezeichnet. Eine Bilderfolge, das heißt eine Comiczeichnung, in der mehrere Handlungsabläufe nebeneinander ablaufen, wurde fünfmal abgebildet. Viermal wird die konkrete Situation der Beobachtung im Hinterhof des Gemüseladens durch Rasmus und Lina beobachtet. Zweimal kommt es zur Darstellung der Lösegeldübergabe. Sechs Bilder sind in keine Kategorie einzuordnen. Neben der Kategorisierung nach Inhalten ist eine Einteilung nach Personen zu nennen. Um eventuelle Unklarheiten bei der Zuordnung zu klären, wurde hierbei das Beobachtungsprotokoll hinzugezogen.[11]

Person	Anzahl an Erscheinungen
Emma	10
Sohn	9
Rasmus	8
Lina	6
Themba	5
Sophie	4
Vater	3

[11] Siehe Anhang 2 und 3. Eine eindeutige Identifizierung ist in sechs Fällen nicht möglich.

Hier kann eine erste Wertung einfließen. Emma ist die meistgezeichnete Person. Das ist leicht durch ihre Schlüsselrolle zu erklären. Emma ist das Opfer der Vergiftung. Der Betrachter ist während der Sendung in Sorge um sie. Es scheint, als ob die Verbindung zu Emma am stärksten aufgebaut wird. Womöglich entsteht durch das Gefühl des Mitleids und der Sorge eine stärkere Beziehung zu Emma. Das ist im Umkehrschluss auch auf die gehäufte Darstellung des Sohnes annehmbar. Der Sohn wird hier verstärkt in der Rolle des „Vergifters" dargestellt, oftmals noch maskiert, die Augen jedoch sichtbar. So verliert er die in der Sendung anfängliche Anonymität. Dem Kind ist bewusst, dass sich hinter dem maskierten Täter der Sohn des Gemüsehändlers verbirgt (siehe Anhang 2). Hier kann ebenfalls die Entwicklung von Gefühlen in Verbindung mit der Häufigkeit und der Art der Darstellung gebracht werden. In diesem Fall sind die ausgelösten Gefühle jedoch Spannung, Aufregung und eventuell auch Angst.

7.3. Die Darstellung der „Pfefferkörner"

Emma wird hierbei ausgeklammert, da sie sich durch die Opferrolle in einer gesonderten Position befindet und somit verhältnismäßig oft dargestellt wird. Zeichnung Nummer 11, 12 und 13 zeigen die gesamte Gruppe der „Pfefferkörne". Die Bilder ähneln sich und es ist davon auszugehen, dass eine gegenseitige Beeinflussung stattgefunden hat. Auffällig ist, dass alle „Pfefferkörner" sehr genau dargestellt sind. So ist eine eindeutige Zuordnung der Personen problemlos möglich. Sofie trägt beispielweise auf allen Bildern eine Haarklammer, Themba den für ihn typischen bunten Schal. Rasmus wird auf zwei Bildern mit Mütze dargestellt, bei Emma werden besonders die rot-blonden Haare berücksichtigt.

Das äußere Erscheinungsbild hat generell einen hohen Stellenwert. Hier wird auch den Farben und der Art der Kleidung große Bedeutung zugeschrieben. Der Transfer des Fernsehinhalts auf das Blatt ist für die Kinder nur gelungen, wenn jedes Detail stimmt.

7.4. Die Darstellung von Themba

Themba ist im Hinblick auf die Diversität im deutschen Kinderfernsehen die Repräsentationsfigur der Migrantenkinder innerhalb der „Pfefferkörner". Er wird in den Zeichnungen auch als diese erkannt und so wiedergegeben. Belegt ist dies vor allem durch die genaue Wiedergabe der äußerlichen Merkmale. Die Zeichnungen sind hier

zum Großteil sehr detailliert und beziehen Hautfarbe, Haare und Kleidung mit ein. Themba kommt in sechs Zeichnungen vor: Nummer 6, 11, 12, 13 und 29 (siehe Anhang 4). Erwähnenswert erscheint hier die Betrachtung eines Auszugs aus dem Interview mit K29 und der dazugehörigen Zeichnung.

Zeichnung Nummer 29, siehe Anhang 3

Die Zeichnung ist mit Bleistift angefertigt. Zu sehen ist einzig ein Strichmännchen ohne Arme im oberen Viertel des Blattes. Die Haare sind sehr ausgeprägt dargestellt.

K29 steht auf und kommt zu mir.
I: Bist du schon fertig?
K29: Nö, aber guck' mal. Rat mal wer das ist.
I: Ich weiß nicht?
K29: Das ist der Themba, das sieht man doch! (kichert)

I: Ja? Woran denn?
K29: Die Haare! So viele!
I: Ja das stimmt, das sind viele Haare.
K29: Ich mal aber noch mehr Haare.
K29 dreht sich um und kehrt zurück an den Platz.

K29 möchte während des Malprozesses die Zeichnung zeigen. Er ist erheitert über das Abbild der Person, welche er als Themba ausweist. K29 ist ein Schüler ohne Migrationshintergrund. Er hat sich entschieden, Themba zu malen, und stellt das für ihn ausfälligste Merkmal in übertriebener Weise dar. Seine Erheiterung lässt hier die Verbindung zu einer Karikatur ziehen. Die Zeichnung hat nichts mit der Realität zu tun und ist in keinen Kontext eingebunden. K29 ist durch die Folge der „Pfefferkörner" aktiv in die Auseinandersetzung mit etwas „Fremden" gegangen. Die Zeichnung ist Ausdruck der Verarbeitung. Die Stimmung ist dabei positiv, seine Auseinandersetzung mit Themba zeigt sein Interesse an der Thematik. Hier könnte ein Abbau von Vorurteilen und Berührungsängsten einsetzen.

7.5. Das Verhalten der Kinder während der Erhebungsphase

Für die folgende Darstellung wird auf das Beobachtungsprotokoll Bezug genommen (siehe Anhang 2).

Die Probanden waren von Anfang an begeistert. Zunächst war es nicht wichtig, was und wieso ein Film geschaut wurde. Allein der Gedanke daran ließ bei den Kindern die Vorfreude steigen. Es geht eine besondere Faszination von diesem Medium aus, welches die Kinder anzieht. So waren die sonst sehr unruhigen Schulklassen still und aufmerksam, sobald die Folge startete.

Schon während des Verlaufs der Sendung gab es einige Merkmale, die auf eine starke Rezeption und unmittelbare Auseinandersetzung hingewiesen haben. Hier stechen drei Vorkommnisse besonders hervor. Zunächst wurden direkt zu Beginn, während des Anfangstrailers, (Vorstellen aller „Pfefferkörner") Rollen zugewiesen. („Ich bin die", „Ich mag der sein") Anhang 4, DVD, Minute 01:55). Diese Rollenaufteilung wurde nach dem Ende der Serie wieder aufgenommen. Die Kinder nahmen den Serieninhalt als Vorbild für ein Rollenspiel in der Pause. Ebenfalls bemerkenswert erscheint folgende Situation: In der Folge gibt es zwei Situationen, in denen eine Fremdsprache, türkisch, gesprochen wird (siehe Anhang 4, DVD, Minute 04:07 und 11:36). Im

Zusammenhang mit dieser Szene wurde ein Kind mit türkischem Migrationshintergrund zum Experten gemacht. Nachdem sie erfreut feststellte „Das ist türkisch!“ wurde sie von mehreren Mitschülern gefragt: „Was hat er gesagt?“ Sie übersetzte das gesprochene für den Rest der Klasse.

Während der Phase des Zeichnens fand ein reger Austausch zwischen den Kindern statt. Es ist anzunehmen, dass die Kinder sich hier in der Motivwahl teilweise beeinflusst haben. Für einige Kinder war es schwer, mit dem Zeichnen zu beginnen. Dies liegt nach Selbstauskunft der Kinder vor allem an der Einschätzung des eigenen Zeichenvermögens. („Aber ich kann das gar nicht malen.“) Die Kinder sind hier unterschiedlich. Einige sind sehr selbstkritisch und möchten die Sachen genau so darstellen, wie sie in ihrer Erinnerung sind. Das ist realistisch kaum umsetzbar und kann zu Frustration bzw. zur Aufgabe führen. Andere Kinder sind selbstbewusst und auch nach Fertigstellung der Zeichnung zufrieden mit ihrer Arbeit. Die Verteilung liegt hier circa bei 70%, die selbstsicher mit der Aufgabe umgehen und 30%, die mehr oder weniger Probleme aufgrund von überhöhten Ansprüchen an sich selbst haben.

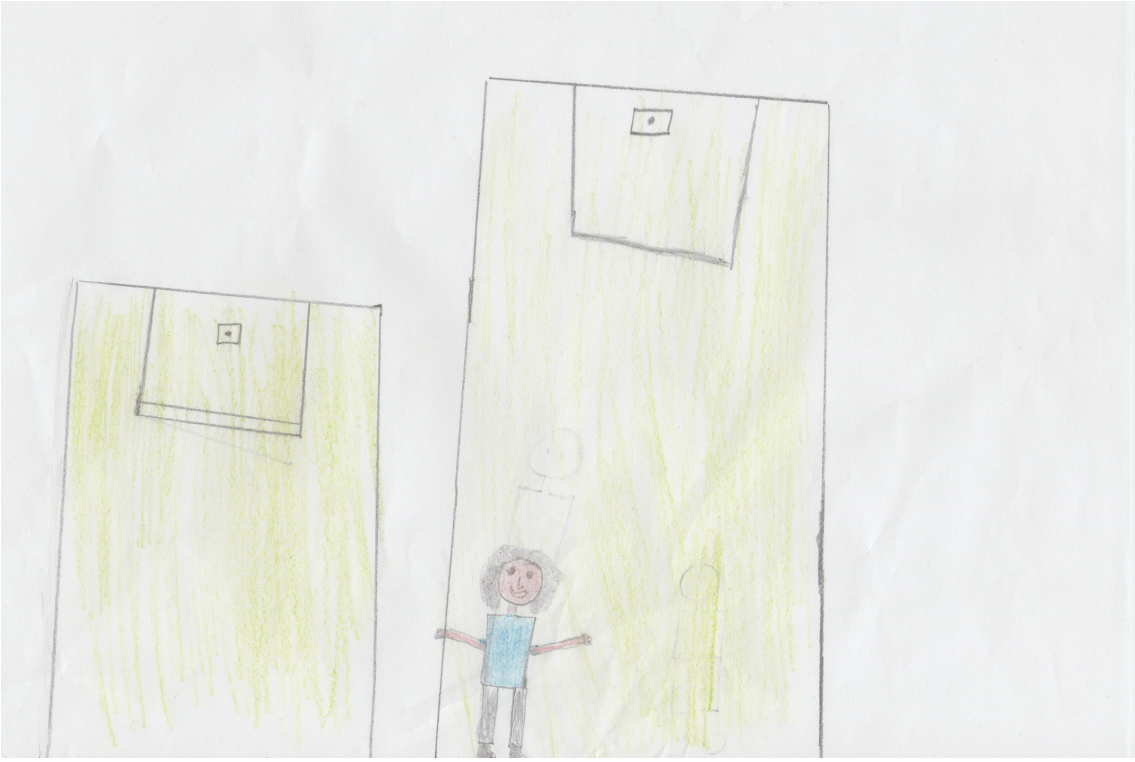
„Die Pfefferkörner“ waren bei circa 65% der Kinder bekannt. Hier gab es keine Auffälligkeiten zwischen Kind mit oder ohne Migrationshintergrund. Innerhalb der 65% waren beide Gruppen gleich stark vertreten.

8. Einzelfalldarstellung

Im Folgenden wird ein Einzelfall ausführlich analysiert. Ausgewählt wurde der Fall aufgrund der Fülle der Hintergrundinformationen und des vorliegendem Interviewmaterials.

8.1. Beschreibung und Analyse der Kinderzeichnung K6

Das Bild ist im Querformat angelegt. Zu sehen sind zwei rechteckige Formen, die nebeneinander flächenhaft dargestellt sind. Die Formen sind grün ausgemalt. Vor dem größeren der beiden Rechtecke steht eine Person mit dunkler Hautfarbe und schwarzen Locken. Die Arme sind ausgestreckt, das Gesicht lacht.



Zeichnung Nummer 6, siehe Anhang 3

K6: Ich bin jetzt fertig mit dem Malen.
I: Super, darf ich gucken? Was ist das?
K6: Also, das ist die Mülltonne, die hab ich zuerst gemalt.
I: Ja, genau, die hab ich vorhin schon gesehen.
K6: Ja. Und dann ist da die Mülltonne wo man sich versteckt, der versteckt sich. (Zeigt auf Themba)
I: Wer ist das?
K6: Das? Das ist der mit den Locken. Der Themba. Der guckt davor.
I: Ach so, und wovor versteckt er sich?
K6: Der darf ja nicht entdeckt werden.
I: Ach so, und du hast da was radiert, warum denn?
K6: Fand ich nicht gut.
I: Und jetzt?
K6: Ja, jetzt ist es besser. Bin fertig.

Die Interviewsituation entschlüsselt die Szene. Dargestellt ist die Beobachtungssituation (siehe Anhang 5, Minute 10:55) aus der vorher gesehenen Folge, in welcher die „Pfefferkörner“ auf ihre erste heiße Spur kommen. Die grünen Rechtecke verbildlichen die Müllcontainer auf dem Hinterhof, in welchen zum einen der Joghurt erstmals gefunden wird und die Lina und Rasmus als Versteck dienen, um den Besitzer des Gemüseladens und seinen Sohn in der Diskussion über die Erpressung zu beobachten. Die Szene hat für die folgenden Ermittlungen und damit für die Lösung des Falls große Bedeutung. Auffällig ist, dass K6 die Szene aktiv verändert hat. Die Originalszene zeigt

Lina und Rasmus hinter dem Müllcontainer beim Beobachten von Vater und Sohn. Abgebildet ist hier einzig Themba. Die restlichen Personen wurden aus dem Bild herausgenommen und durch Themba ersetzt. Dieser Prozess ist auch an der Zeichnung an sich nachzuvollziehen. Es lassen sich zwei Personen erkennen, die ursprünglich gezeichnet und danach wieder entfernt wurden. Diese Vermutung wird auch durch das Interview gestützt. Demnach hat K6 die Zeichnung zunächst an die Originaldarstellung aus der Kinderserie angepasst, sie daraufhin aber abgewandelt. Auf Nachfragen wird gesagt, dass die Zeichnung vorher „nicht gut“ war. Um diesen Prozess zu verstehen und eventuelles Identifikationspotenzial aufzudecken, ist hier eine Betrachtung des ethnischen und kulturellen Hintergrunds nötig. K6 ist ein dunkelhäutiges Mädchen, das erst im Alter von fünf Jahren nach Deutschland gekommen ist. Sie ist zurzeit neun Jahre alt, lebt also seit vier Jahren in Deutschland. Zuvor ist sie im französischsprachigen Teil Afrikas aufgewachsen und ist mit beiden Eltern nach Deutschland gekommen. Über die Beweggründe der Migration gibt es keine Information. Ebenfalls von Bedeutung für die Analyse scheint das vorangegangene Gespräch.

K6 wird an einen Einzeltisch gesetzt und fängt an zu malen. K6 meldet sich bald.
I: Ja, hast du eine Frage?
K6: Ja, also. Wer guckt sich das an? Dann zum Schluss?
I: Wie meinst du das?
K6: (wirkt verunsichert) Naja, zeigen wir das den anderen?
I: Der Klasse?
K6: Genau.
I: Nein, nein, das zeigen wir keinem.
K6: Ah okay.
I: Wieso fragst du denn?
K6: Nur so ich mal jetzt weiter.
I: Ja, mach’ das.

Mit diesem Hintergrundwissen in Verbindung mit den Aussagen des Interviews ist eine Interpretation möglich. K6 hat anfangs große Schwierigkeiten mit dem Starten der Zeichnung. Sie wirkt sehr verunsichert und findet die Aufgabe „doof“ (siehe Anhang 2). Erst nach dem Umsetzen an einen Einzeltisch beginnt sie mit dem Zeichnen. Sie ist sehr befangen und vergewissert sich über die Verwendung der Zeichnung. Erst nach der Rücksprache scheint sie sicher und beginnt. K6 verändert die Ausgangsszene soweit, dass sie in ihre Lebenswelt passt („Ja, jetzt ist es besser“). Sie versucht anfangs die Darstellung in der Originalform, findet jedoch keinen Anhaltspunkt. Die Zeichnung würde für sie keinen Sinn machen. Diese Annahme erklärt auch ihr anfängliches Zögern. Die Umwandlung des Gesehenen in ihre Wirklichkeit ist durch die fehlende

Identifikationsmöglichkeit schwer umsetzbar. Es ist anzunehmen, dass sie sich im Verlauf der Folge mit Themba, dem einzigen dunkelhäutigen Charakter dieser Folge, identifiziert hat. Folglich ist es für sie von Bedeutung, dass er in dieser Schlüsselszene die Hauptrolle spielt und die Ermittlungen voran bringt. Sie wandelt die Szene ab und stellt Themba dar.

8.3. Kritische Anmerkungen zur Methode

In Reflexion der angewandten Methode und der Durchführung der empirischen Untersuchung, ergeben sich einige Anmerkungen. Eine zusätzliche standardisierte Befragung der Eltern über demographische Daten mittels eines Fragebogens hätte gleichmäßigere und vollständigere Hintergrundinformationen ermöglicht. Ebenso ist eine erfolgversprechende Interviewsituation unter Zeitdruck in Verbindung mit der unruhigen Umgebung einer Schulklasse schwer umsetzbar. So gibt das Beobachtungsprotokoll zwar wichtige Anhaltspunkte, hält Kurzinterviews fest und vermerkt Auffälligkeiten, „ruhigere“ Kinder werden aber leicht übersehen oder kaum beachtet. Durch ausführlichere Interviews wären womöglich weitere und subtilere Zusammenhänge zum Vorschein gekommen. Ebenfalls nicht zu vernachlässigen ist eine gegenseitige Beeinflussung der Kinder, da ein reger Austausch zwischen den Kindern stattfand.

9. Einbettung in den medienpädagogischen Kontext

Medien faszinieren Kinder. Fernsehen gehört zu den Lieblingsfreizeitbeschäftigungen der 6- bis 13-Jährigen (vgl. KIM-Studie, 2012, S. 13), Idole und Vorbilder entstehen durch mediale Präsenz vor allem in Film und Fernsehen (vgl. Kim-Studie, 2012, S. 19). Hier besteht enormes Potenzial, Wissen, Informationen, Werte und Einstellungen zu vermitteln, die von Kindern aufgenommen und rezipiert werden. Dies kann auch im Hinblick auf den Prozess der Integration, beziehungsweise der Sozialisation von Migrantenkindern geschehen. Nach den hier vorgestellten Richtlinien für gutes Kinderfernsehen zahlt sich das Bemühen der Produktion von Kinderserien mit diversen Charakteren aus. Es ist davon auszugehen, dass Identifizierung mit den Charakteren stattfindet. So ist es umso wichtiger, breitflächig positive Beispiele zur Identifikation bereitzustellen, um der Identifikation mit Charakteren, die negativen Einfluss nehmen

können, entgegenzuwirken. Die Selbstsozialisation nimmt in einer Zeit der abnehmenden durch die Gesellschaft auferlegten externen Kontrolle einen immer größeren Part in der Sozialisierung ein. Medien können hier einflussreiches Material liefern (vgl. Moser, 2007, S. 348f). Insbesondere für Heranwachsende mit Migrationshintergrund können Medien einen Leitfaden in dem Spagat zwischen zwei Kulturen bieten, wenn das mediale Material die Bedürfnisse dieser Kinder wahrnimmt und einarbeitet. Fernsehen, bzw. Medien allgemein, übernehmen eine Brückenfunktion zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland (vgl. Moser, 2007, S. 353).

Geht man nun von der zu Beginn dieser Arbeit festgestellten Aussage aus, dass Integration an Bildung gekoppelt ist, ist die folgende Überlegung anzustellen: Ist die Brückenfunktion der Medien auch positiv in der Pädagogik einzusetzen?

Generell ist davon auszugehen, dass die Eltern der Migrantenkinder an deren schulischen Erfolgen interessiert sind. (siehe 3.2.1.). Dennoch gibt es hier viele Faktoren, die das Scheitern der Eltern bei der schulischen Unterstützung hervorrufen. Zu diesen Faktoren zählen beispielweise sprachliche Barrieren auf Seiten der Eltern und Angst vor Kontakt mit den Institutionen aufgrund von Unwissenheit über das System (vgl. Moser, 2007, S. 363). Das Bereitstellen von auf ihre Lebenswelt angepassten Fernsehsendungen, Computerspielen und medialen Lernplattformen könnte den betroffenen Kindern eine Orientierung bieten und eventuell fehlende Unterstützung ersetzen.

Im Umkehrschluss ist davon auszugehen, dass die frühe Auseinandersetzung mit derartigem Medien-Material auf Seiten von Kindern ohne Migrationshintergrund Berührungsängste abgebaut werden und Vorurteilen entgegengewirkt wird.

Die hohe Heterogenität in deutschen Grundschulen kann durch passende mediale Angebote unterstützt werden und vor allem die positiven Aspekte einer multikulturellen Gesellschaft aufzeigen (Sprache, Bräuche, Feiertage, Aussehen). Ebenso kann eine Auseinandersetzung mit den Problematiken erfolgen und gegenseitiges Verständnis aufgebaut werden.

10. Zusammenfassung und Fazit

Die vorliegende Arbeit ging der Frage nach, wie Grundschulkinder mit Migrationshintergrund deutsches Kinderfernsehen wahrnehmen rezipieren) und annehmen (akzeptieren). Ebenso bestand die Frage, wie eventuelle Ergebnisse sinnvoll für die positive Integration von Migrantenkindern von der Medienpädagogik genutzt werden können. Nach einer ausführlichen Darstellung der theoretischen Hintergründe und der Beschreibung der alltäglichen Herausforderungen für Migrantenkinder wurde die Rolle der Medien über und im Leben von Migranten eingehend betrachtet. Mit der Fernsehserie „Die Pfefferkörner“ wurde ein passendes Format als praktische Grundlage der Arbeit ausgewählt. Die Sendung erfüllt Kriterien für vielfältiges Fernsehen und differenzierte Darstellung natio-ethno-kultureller Merkmale.

Untersuchungsgegenstand waren 39 Kinderzeichnungen, die auf der Grundlage der Folge 93 der Serie „Die Pfefferkörner“ entstanden. Eine eingehende Betrachtung fand im Falle einzelner ausgewählter Zeichnungen statt. Die Erhebungsmethode der Kinderzeichnung ist in diesem Zusammenhang sinnvoll, da Fernseherlebnisse aus visuell vermittelten Inhalten bestehen. Eine Zeichnung ist somit näher an das Medium Fernsehen angelehnt als andere Erhebungsformen und dazu noch Bestandteil der Kommunikation und Lebenswelt von Kindern. Fernsehen erfordert bestimmte kognitive Prozesse, die am besten durch eine ähnliche Art der Darstellung wiedergegeben und rezipiert werden können (siehe 6.8.).

Zunächst ist festzustellen, dass die Annahmen der strukturanalytischen Rezeptionsforschung durch die Ergebnisse vorliegender Erhebung bestätigt werden. Das Kind ist als aktives, handelndes Objekt aufgetreten, welches die Medien subjektiv wahrnimmt und rezipiert. Jedes Kind steht in einer individuellen Verbindung zu dem Medium und verwertet Eindrücke in Zusammenhang mit der eigenen Erfahrungswelt. Hier spielen ethnische, kulturelle und soziale Hintergründe eine große Rolle. Sie bestimmen maßgeblich die Art der Verarbeitung mit.

Die Analyse der Zeichnungen und die intensive Betrachtung der Einzelfalldarstellungen lassen Tendenzen zu vorhandenem Identifikationspotenzial feststellen. Insbesondere über das Aussehen werden diese Beziehungen geknüpft. Alle Charaktere werden sehr detailgetreu abgebildet. Berücksichtigt werden hierbei insbesondere Haare, Hautfarbe und Kleidung.

In Hinsicht auf den medienpädagogischen Kontext wurde einmal mehr die vorrangige Stellung der Medien in der Alltagswelt der Heranwachsenden bestätigt. Der Einsatz adäquater Medien zur Überbrückung von sozialen und kulturellen Ungleichheiten (siehe 2.3.) scheint erfolgsversprechend und sowohl für Kinder mit, als auch ohne Migrationshintergrund Möglichkeiten für Integration und Abbau von Vorurteilen zu bieten.

Die Arbeit bietet einen Überblick über die vorherrschende Sachlage und Anregungen für Maßnahmen im medienpädagogischen Bereich. Das behandelte Thema ist, trotz des großen öffentlichen Interesses, in weiten Teilen nach wie vor nicht erforscht. Eine intensivere Betrachtung wäre wünschenswert. Die Arbeit kann als Anregung für nachfolgende medienpädagogische Forschung dienen, die sich mit der Stellung von Medien in der Lebenswelt und dem Einfluss von Medien auf die Integration von Migrantenkindern befasst.

Quellenverzeichnis

ARD/ZDF (Hrsg.) (2011): Migranten und Medien, Köln

Astheimer, Sven (2014): OECD-Studie: Deutschland ist zweitbeliebtestes Einwanderungsland. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (Hrsg.): 25.05.2014. (o.S.) URL:
http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/oecd-studie-deutschland-ist-zweitbeliebtestes-einwanderungsland-12948274.html (aufgerufen am 13.10.2014)

Aufenanger/Stefan (1994): Strukturanalytische Rezeptionsforschung. In: Hiegemann, Susanne / Swoboda, Wolfgang H. (Hrsg): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 403-412

Behnel, Ingo (2012): Vater-Mutter-Kind – Perspektiven der Familienintegration in Deutschland, In: Krüger-Potratz, Marianne / Reich, Hans H. (Hrsg): Familien- und Jugendpolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 23-30

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (o.J.): Integration. URL:
http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv2=1364178&lv3=1504494 (aufgerufen am 10.10.2014)

Bundesministerium des Innern. Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (2011): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung, Migrationsbericht 2011

Bundesministerium des Innern. Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (2012): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung, Migrationsbericht 2012

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (o.J.): Bevölkerung mit Migrationshintergrund III. URL:
https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/150599/migrationshintergrund-iii (aufgerufen am 12.10.2014)

Charlton, Michael / Neumann-Braun, Klaus (1986): Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie: Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung; mit 5 Falldarstellungen. München: Psychologie-Verlags-Union

Dragidella, Luzim (2009): Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland. In: Sozialmagazin: Die Zeitschrift für soziale Arbeit (Hrsg.), Vol. 34, No.6.
Weinheim: Beltz Juventa, S. 18-25

Durkheim, Émile (1972): Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann

Faust, Gabriele / Roßbach, Hans-Günther (2014): Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): 17/2014, S. 119-140

Fischer, Veronika / Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie: Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag

Filsinger, Dieter (2011): Integration von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.), Handbuch Migration und Familie: Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, S. 48-67

Flam, Helena (2007): Die Perspektiven der Mainstream-Soziologie zu Migranten und Schule. In: Flam, Helena (Hrsg.) Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz, S. 35-63

Flick, Eva-Maria (1985): Die Kinderzeichnung als Erhebungsinstrument in der pädagogischen Rezeptionsforschung: eine Feldstudie zur Wirkung von Fernseh-Sendungen auf 10-12jährige Schulkinder. Kiel: Univ., Diss.

Galtung, Johan (2009): Globale Migration. In: Butterwegge, Christoph / Hentges, Gudrun (Hrsg.) In: Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-23

Garz, Detlef (Hrsg.) (2006): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Geißler, Rainer (o.J.): Interkulturelle mediale Integration: Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation. URL: http://heimatkunde.boell.de/2007/08/01/interkulturelle-mediale-integration-mittelweg-zwischen-assimilation-und-segregation (aufgerufen am 13.10.2014)

Geißler, Rainer (2005): Vom Gastarbeiterland zum Einwanderungsland. Herausforderungen an das Mediensystem. In: Geißler, Rainer / Pöttker, Horst (Hrsg.): Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15-24

Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Stuttgart: UTB für Wissenschaft

Halm, Dirk (2006): Die Medien der türkischen Bevölkerung in Deutschland. Berichterstattung, Nutzung und Funktion. In: Geißler, Rainer / Pöttker, Horst (Hrsg.): Integration durch Massenmedien. Medien und Migration im internationalen Vergleich. Bielefeld: transcript Verlag, S. 77-92

Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, I.Z.I. (Hrsg.): Televizion. Fachzeitschrift der IZI. München

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. München: Beltz

Kaiser, Armin / Kaiser, Ruth (2001): Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Berlin: Cornelsen

Kaykin, Zülfiye (2012): Familien tragen entscheidend zum Gelingen oder Scheitern der Integration bei. In: Krüger-Potratz, Marianne/Reich, Hans H. (Hrsg.): Familien- und Jugendpolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Göttingen: V&R unipress, S. 11-14

Kutscher, Nadia Prof. Dr. (2014): Soziale Ungleichheit. In: Tillmann, Angela / Fleischer, Sandra / Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 101-12

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul [u.a.] (Hrsg.): Migrationspädagogik: Bachelor-Master. Weinheim: Beltz, S. 7-22

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): KIM-Studie 2012. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika / Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, S. 83-99

Meier-Braun/Karl-Heinz (2011): Medien. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.), Handbuch Migration und Familie. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, S. 177-188

Müller, Daniel (2005): Die Darstellung ethnischer Minderheiten in deutschen Medien. In: Geißler, Reiner/Pöttker, Horst (Hrsg.): Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland. Bielefeld: transcript Verlag, S. 83-126

Moser, Heinz (2007): Medien und Migration: Konsequenzen und Schlussfolgerungen. In: Bonfadelli, Heinz / Moser, Heinz (Hrsg.): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347-366

NDR Norddeutscher Rundfunk (Hrsg.) (o.J.) Die Pfefferkörner. URL: http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/pfefferkoerner/ (aufgerufen am 02.10.14)

Neumann, Ursula (2011): Bildungssituationen von Kindern und Jugendlichen. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, S. 167-176

Neuß, Norbert (2000): Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Ein Arbeitsbuch. München: KoPäd-Verlag, S.131-154

Neuß, Norbert (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen, München: KoPäd-Verlag

Niederbacher, Arne / Zimmermann, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2013): 6. Integrationsgipfel. URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Infodienst/2013/05/2013-05-24-sechster-integrationsgipfel/2013-05-24-integration.html (aufgerufen am 13.10.2014)

Piaget, Jean (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Pöttker, Horst (2005): Soziale Integration. Ein Schlüsselbegriff für die Forschung über Medien und ethnische Minderheiten. In: Geißler, Reiner/Pöttker, Horst (Hrsg.): Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland. Bielefeld: transcript Verlag, S. 25 – 43

Schlote, Elke / Götz, Maja (2010): Was ist Diversität/Diversity. In: I.Z.I. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (Hrsg.): Televizion, Fachzeitschrift der IZI, Bd. 23. München, S. 8

Schlote, Elke / Otremba, Katrin (2010): Kulturelle Vielfalt im Kinderfernsehen. Medienanalyse zum Kinderfernsehen weltweit und in Deutschland. In: I.Z.I. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (Hrsg.): Televizion, Fachzeitschrift der IZI, Bd. 23. München, S. 9-14

Schäfer, Eva (2004): Reflexion durch Produktion. Lebensentwürfe jugendlicher TV-Serienstars. Eine qualitative Studie am Beispiel „Schloss Einstein“ und „Die Pfefferkörner“. München: kopaed Hochschulschriften

Simon, Erk/Neuwöhner, Erich (2011): Medien und Migranten 2011. In: Media Perspektiven, 10/2011, S. 458 – 470. URL: http://www.media-perspektiven.de/publikationen/fachzeitschrift/2011/artikel/medien-und-migranten-2011/ (aufgerufen am 10.10.2014)

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2013): Zensus 2011: Ausgewählte Ergebnisse, Wiesbaden, S. 26.

Wichelhaus, Barbara (1989): Die Kinderzeichnung, eine nonverbale Artikulationsform – Ursprung und Genese. In: Schuster, Martin / Woschek, Bernard (Hrsg.): Nonverbale Kommunikation durch Bilder. Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie, S. 197-214

Zimbardo, Philip G. (1995): Psychologie. Berlin [u.a.] : Springer Verlag

Anhang

Anhang 1 – Schriftliches Einverständnis der Eltern

Elternbrief

Liebe Eltern,

Mein Name ist Kim Deutsch und ich bin Studentin der Erziehungswissenschaften an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Im Rahmen meiner Bachelorarbeit zur Rezeption und Akzeptanz des deutschen Kinderfernsehens werde ich in der folgenden Woche den Unterricht ihres Kindes besuchen und einmalig gestalten. Gezeigt wird eine Kindersendung. Nach dem Zeigen der Sendung werde ich die Kinder bitten etwas zu der Sendung zu malen. Die Bilder werde ich innerhalb meiner Bachelorarbeit auswerten.

Selbstverständlich werden jegliche Informationen anonymisiert und nur im Rahmen der Bachelorarbeit verwendet.

Für Ihr Einverständnis an der Teilnahme ihres Kindes geben Sie Ihrem Kind den Elternbrief unterschrieben bis zum 22.09.2014 wieder mit.

Vielen Dank und freundliche Grüße

Kim Deutsch

Ich bin mit der Teilnahme meines Kindes an der Erhebung einverstanden.

Name des Kindes:_____

Unterschrift der Eltern: _____

Anhang 2 – Beobachtungsprotokoll

Zum Verständnis: K(Ziffer) ist keinem bestimmten Kind zugeordnet, sondern dient rein der Veranschaulichung verschiedener Gesprächsteilnehmer. K(Nummer) ist der dementsprechenden Nummer der Zeichnung des Kindes zugeordnet.

Beobachtungsprotokoll Nummer 1 – 22.09.2014 Zeitraum: 14 Uhr bis 16 Uhr

Betreten der Schule um 13.30 Uhr. Schüler haben Pause. Mädchen kommt auf dem Schulhof auf mich zugelaufen.
K(a): Bist du die Frau Deutsch?
I: Ja, genau, bin ich.
K(a): Cool, du guckst mit uns einen Film, stimmt's?
I: Richtig.
K(a): Jaaaaa, was denn?
I: Das erzähl ich gleich dann.
K(a): Okay und danach? Was machen wir dann?
I: Gleich, ich muss jetzt hoch.
Kind dreht sich um und geht zurück zu Freunden, ruft dabei: „Jaaa, wir gucken einen Film."

Vor dem Klassenzimmer, Kinder kommen von der Pause hoch. Das Mädchen aus der Pause kommt zu mir:
K(a)(laut): Das ist die Frau Deutsch, ich kenn die schon!
K(b): Woher, seid ihr Freunde?
K: Ja, seit eben, wir gucken einen Film.
K(c): Was für einen Film?
K(b): Was gucken wir?

Klassenraum wird geöffnet, der Lehrer fordert mich auf, mich vorzustellen.
I: Hallo, ich bin Frau Deutsch und ich mache heute den Unterricht. Wir schauen heute einen Film.
Aufgeregte Unruhe in der Klasse.
K(a): Was, was gucken wir?
Unterbrechung durch Lehrer: Melden!
I: Wir schauen eine Folge der Pfefferkörner!
Allgemeine Zustimmung und Freude.
I: Wer kennt denn die Pfefferkörner?
Kinder rufen durcheinander: Ich, ich, ich.
I: Wer kennt die Pfefferkörner, jetzt melden.
12 von 19 Kindern melden sich
I: Alles klar, dann gehen wir jetzt mit Frau T. runter in die Aula.
K(b): Was machen wir danach?
I: Das erfährst du nachher. Jetzt schauen wir erst mal den Film.
Klasse steht auf und setzt sich in Bewegung Richtung Aula.

Vor der Aula werden die Kinder durch das Lehrpersonal aufgefordert, ihre Stühle in angemessenem Abstand vor dem Fernseher zu platzieren. Anschalten des Fernsehgerätes, Einlegen der DVD.

Kind aus der ersten Reihe an mich: Ich kenn JEDE Folge! Ich hab alle zu Hause!
I: Okay, das ist doch toll. Macht bestimmt Spaß das nochmal zu sehen.
K(a): Ja, weil mein Papa arbeitet da.
DVD geht los. Flüstern, dann Stille. Die Titelmelodie setzt ein. Einige singen den Liedtext mit.
Kinder sind allgemein bestürzt als Emma zu dem Joghurtbecher greift.
Flüstern: Nein./ Nicht nehmen! /Ohhh.

Sonst verläuft das Anschauen der Folge ereignislos. Nach dem Ende der Folge Unruhe.
K(a): Noch eine!
K(b): Ja können wir noch eine?
Lehrer: Eine reicht.
I: Wir gehen jetzt erst Mal wieder hoch.
K(c): Warum?
K(b): Was machen wir da?
I: Das sehen wir oben.
Kinder machen sich auf den Weg zurück zum Klassenraum.

In der Klasse, Kinder sitzen an ihren Plätzen.
I: So, wie fandet ihr denn die Serie.
Aufgeregtes Melden.
K(a): Guuut, (Pause) fand ich gut.
I: Okay und bei dir?
K(b): Ich auch, ich kenn das aber schon.
K(c): Was machen wir jetzt?
I: Also wir teilen jetzt Blätter aus, jeder bekommt eins. Und dann könnt ihr malen woran ihr euch erinnert von der Sendung, die ihr gerade gesehen habt.
K(d): Egal was?
I: Ja.
Kinder denken über die Frage nach, für circa 30 Sekunden keine Zwischenfragen. Dann Unruhe.
K(e): Ich weiß nicht was ich malen soll.
K(f): Ich mach den Joghurtbecher!
Lehrer: Meldet euch wenn ihr Fragen habt!

Blätter werden ausgeteilt. Kinder beginnen nach und nach zu zeichnen. Kinder sind ruhig, unterhalten sich aber im Flüsterton miteinander. Alle Kinder zeichnen, nur K6 weigert sich. Melden von K13.
I: Ja?
K13: Ist das gut so? Ich mal alle Pfefferkörner!
I: Okay.
K13: Weißt du was Sophie anhat?
I: Nein, mal so wie du das denkst.
Nachbarkind K12 mischt sich ein.
K12: Ich weiß auch nicht was ich malen soll.
I: Dir fällt sicher was ein.
K12: Aber ich kann das gar nicht malen.
I: Versuchs einfach mal.
K13: Können wir zusammen malen?
I: Nein jeder für sich.

K12 und K13: Blöd/Mano.
K13 zu K12: Du kannst hier gucken. Mal doch auch die Pfefferkörner.

K6 hat immer noch nicht begonnen zu zeichnen.
I: Malst du nicht gern?
K6: Nee, ist doof.
I: Wieso?
K6: Weiß gar nicht was ich malen soll.
I: Okay überleg ruhig noch.

Lehrer zu mir: Ich würde K6 an einen Einzeltisch setzen, sonst kommt sie wahrscheinlich nicht in Gang.
K6 wird an einen Einzeltisch gesetzt und fängt an zu malen. K6 meldet sich bald.
I: Ja hast du eine Frage?
K6: Ja, also. Wer guckt sich das an? Dann zum Schluss?
I: Wie meinst du das?
K6: Naja, zeigen wir das den anderen?
I: Der Klasse?
K6: Genau.
I: Nein, nein, das zeigen wir keinem.
K6: Ah okay.
I: Wieso fragst du denn?
K6: (wirkt verunsichert) Nur so ich mal jetzt weiter.
I: Ja, mach' das.

K3 gibt sein Bild ab.
K3: Nimmst du das?
I: Ja.
K3 streckt mir das Bild entgegen.
I: Sieht gut aus, erklärst du mir was das ist?
K3: Mhm, also das ist das Auto das ist blau. Und da ist der Joghurt drin.
I: Okay und wer sind da die Menschen?
K3: Die verstecken sich da und gucken zu, wie die den Joghurt da wegmachen. Also der Sohn.
I: Ist der Sohn da allein? Da ist doch noch wer.
K3: Der Papa von dem.
I: Okay und wer versteckt sich?
K3: Die zwei Detektive.
I: Okay.

K5 hält das Bild hoch.
K5 (laut): Ich mal die Polizei!
Ich gehe zu K5 an den Platz.
I: Darf ich mal sehen?
K5 streckt mir Stolz das Bild hin.
K5: Da, das bin Ich.
I: Oh, du bist der Polizist?
K5: Ja genau!
I: Ah.

K5: Und das, der ruft die Polizei. Und da ist der Verbrecher. (Zeigt erst auf die Person links und dann auf die gebeugte Person rechts im Bild.)
I: Und was sagt der Polizist da?
K5: Der soll mitkommen sonst wird er geschlagen.
I: Wer wird geschlagen?
K5: Der Verbrecher!
I: Okay
K5: Ich mal noch mehr blau.
I: Okay

K6 meldet sich erneut.
K6: Ich bin jetzt fertig mit dem Malen.
I: Super, darf ich gucken? Was ist das?
K6: Also, das ist die Mülltonne, die hab ich zuerst gemalt.
I: Ja, genau, die hab ich vorhin schon gesehen.
K6: Ja und dann ist da die Mülltonne wo man sich versteckt, der versteckt sich. (Zeigt auf Themba)
I: Wer ist das?
K6: Das? Das ist der mit den Locken. Der Themba. Der guckt davor.
I: Ach so, und wovor versteckt er sich?
K6: Der darf ja nicht entdeckt werden.
I: Ach so, und du hast da was radiert, warum denn?
K6: Fand ich nicht gut.
I: So ist's jetzt besser?
K6: Ja, bin fertig.

K9 gibt das Bild ab.
I: Warte mal.
K9: Was denn?
I: Was hast du da gemalt?
K9: Ähm, der holt das Geld aus dem Müll, das ist der Erpresser. Der braucht das Geld.
I: Okay, wofür.
K9: Der will nicht mehr in dem Laden arbeiten.
I: Ich verstehe.
K9: Der ist extra verkleidet.
I: Und wer ist das in echt?
K9: Der Mann der mit in dem Laden arbeitet
I: Mann?
K9: Ja der arbeitet da mit dem Vater.
I: Achso, also der Sohn von ihm?
K9: Jaja.

Allgemeine Beobachtungen: Kinder beeinflussen sich gegenseitig. Vor allem K11, K12 und K13; K19 und K8

K6, K12, K15, K19 Probleme beim Beginnend des Malens. Unsicher. K12 und K15 äußern Unmut über eigene Malkünste

Beobachtungsprotokoll Nummer 2 – 26.09.2014 Zeitraum: 11 Uhr bis 13 Uhr

Ankunft in der Klasse. Die Schüler sind gerade vom Sportunterricht zurückgekehrt und nehmen nach und nach ihre Plätze ein. Der Lehrer begrüßt die Klasse und stellt mich vor.
Lehrer: Seid jetzt mal leise. Das ist die Frau Deutsch. Sie übernimmt den Unterricht ab jetzt.
I: Hallo, habt ihr schon eine Ahnung was wir heute machen?
K(a) (ruft rein): Wir gucken Fernsehen!
K(b) (ruft rein): Meine Mama hat den Zettel ausgefüllt. Für deine Arbeit.
I: Ja genau wir gehen jetzt direkt runter in die Aula und schauen eine Folge von den Pfefferkörnern.
Kinder reden durcheinander: Cool/Ja/Ich kenn die.
Lehrer: Psssst!
I: So, wer kennt die Pfefferkörner denn? Meldet euch mal.
11 von 20 Kindern melden sich.
I: Okay, dann lernen die anderen sie jetzt kennen. Wir gehen jetzt leise runter.
Kinder stellen sich auf und begeben sich zur Aula.

Kinder stellen die Stühle auf und setzen sich hin. Warten gespannt. Die Folge beginnt. Die Pfefferkörner erscheinen mit der Titelmelodie. Aufgeregtes Getuschel.
K(a) ruft: Die bin ich!
K(b) ruft: Dann will ich die sein.
K(c) ruft: Seid jetzt leise!
Kinder sind leise. Allgemeine Bestürzung als Emma nach dem (vergifteten) Joghurt greift.

Szenenbeschreibung: Ladenbesitzer erhält den Erpresserbrief. Nuschelt etwas auf türkischer Sprache.
K(a): Das ist türkisch!
Situation wiederholt sich im Hinterhof. Der Vater richtet sein Wort an den Sohn und redet auf türkisch.
K(b) zu K(a): Was hat der jetzt gesagt?
K(a): Lauf los!
K(b): Ahh.

Sonst verläuft das Anschauen der Folge ereignislos. Nach Beenden der Folge kommt Unruhe auf.
K(a): Noch mal!
I: Ihr wollt dasselbe noch mal schauen?
K(a): Jaa, genau.
I: Nein das machen wir nicht.
K(b): Wieso denn?
Lehrer fordert die Kinder auf sich zuerst in die Pause und dann auf den Weg in die Klasse zu machen.

K(a) und K(b) an mich: Wir spielen das jetzt auch!
I: Was spielt ihr?
K(b): Na die Pfefferkörner.
I: Ah wow cool jetzt in der Pause?

K(b): Genau.
I: Da müsst ihr mir gleich mal berichten.
K(a): Okay.

Die Pause ist beendet. Kinder finden sich in der Klasse ein und setzen sich.
Blätter werden ausgeteilt.
I: So, jeder malt jetzt für sich das, an was ihr euch erinnert. Es gibt kein richtig oder falsch. Malt einfach drauf los.
Kinder stellen keine Rückfragen, fangen aber an miteinander zu sprechen.
K27 zu K28: Ich mal den mit der Mütze, den blonden.
K28 zu K27: Ja den mal ich auch!
I: Versucht mal nicht miteinander zu sprechen und konzentriert euch nur auf das Malen. Danach könnt ihr euch erzählen, was ihr gemalt habt.

K29 steht auf und kommt zu mir.
I: Bist du schon fertig?
K29: Nö, aber guck mal. Rat mal wer das ist.
I: Ich weiß nicht?
K29: Das ist der Themba, das sieht man doch (kichert).
I: Ja? Woran denn?
K29: Die Haare! So viele!
I: Ja, das stimmt, das sind viele Haare.
K29: Ich mal aber noch mehr Haare.
K29 dreht sich um und geht zurück an den Platz.

K32 meldet sich.
I: Ja?
K32: Was für ne' Farbe soll ich die Hose machen?
I: Mhm, was hatte die Hose denn für eine Farbe.
K32: Weiß nicht mehr.
I: Nicht schlimm.
K32: Ich mach sie blau.
I: Okay, darf ich mir das mal angucken?
K32: Jaa.
I: Erklär mir das mal, was da passiert.
K32: Also das ist der, der den Joghurt vergiftet. Aber man weiß jetzt ja schon wer's ist. (zeigt auf die Person in der grünen Jacke)
I: Ja stimmt.
K32: Ja und Emma tut der Bauch weh. Weil die den Joghurt gegessen hat.
I: Das versteh ich.

K29 gibt das Bild ab.
K29: Ich hätte noch mehr Haare gemalt, wenn ich noch Platz hätte.
I: Noch mehr?
K29: Jaa überall hin! (Macht ein Geste mit seinen Händen rundherum um seinen Kopf.)
I: Bei dir? So viele Haare?
K29: Neee, nicht bei mir! Bei dem Themba!
I: Okay.

Allgemeine Beobachtungen: Kinder beeinflussen sich gegenseitig. Vor allem K27 und K28

K24, K26, K 32, K34 Probleme beim Beginnen des Malens.

Anhang 3 – 39 Kinderzeichnungen

als PDF-Datei (siehe CD 1)

Anhang 4 – „Die Pfefferkörner“ – Staffel 8

Beziehen Sie sich hierbei bitte auf Folge 93 „Geschmacksverstärker“.