

Bachelorarbeit

im Studiengang
Rehabilitationspädagogik

Die Wirkung des Kurzfilms ‚Bende Sira‘ auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zwischen sieben und elf Jahren einer Heilpädagogischen Tagesgruppe

**Eine Gruppendiskussion über den Film im Hinblick auf die Bewertung
der Kinder, die aufgenommen Inhalte, das Verständnis und die Interpretation der
Handlung sowie Anknüpfungspunkte an die kindliche Lebenswelt
und Identifikationsmöglichkeiten**

Eingereicht von: Sina Mause
Hermannstraße 80
44263 Dortmund
E-Mail: sina.mause@tu-dortmund.de
Matr.-Nr.: 162366

Erarbeitet im: Wintersemester 2015/2016

Abgabedatum: 29.03.2016

Fachbereich: Körperliche und motorische Entwicklung in Rehabilitation und
Pädagogik

Erstgutachterin: Dipl.-Journ. Anne Haage

Zweitgutachterin: Annette Pola

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Theoretische Grundlagen	5
2.1 Projekt ‚Kinderkino inklusiv – Unterwegs im Rheinland‘	5
2.2 Medien	6
2.2.1 Wirkung von Medien	6
2.2.2 Mediensozialisation und Medienpädagogik	8
2.2.3 Das Medium ‚Film‘	11
2.3 Kurzfilm ‚Bende Sira‘	14
3 Forschungsdesign	16
3.1 Forschungsfrage	16
3.2 Methodik.....	17
3.2.1 Qualitative Forschung	17
3.2.2 Gruppendiskussion	18
3.2.3 Qualitative Forschung mit Kindern	21
3.3 Vorgehen.....	23
3.3.1 Beschreibung der Teilnehmer_innen.....	23
3.3.2 Planung	25
3.3.3 Durchführung	26
3.3.4 Auswertung.....	30
4 Forschungsergebnisse	32
4.1 Zusammenfassende Interpretationen	32
4.1.1 Bewertung des Films	32
4.1.2 Wiedergabe des Inhalts	34
4.1.3 Sprache und Verständnis.....	39
4.1.4 Nähe zur kindlichen Lebenswelt und Identifikation	42
4.1.5 Filmerfahrungen und Sehgewohnheiten der Kinder	47
4.1.6 Kommunikation und Atmosphäre	49
4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage	52
4.3 Kritische Reflexion des Vorgehens und der Ergebnisse	53
5 Fazit	55
Literaturverzeichnis	57
Anhang	64
Eidesstattliche Versicherung	

1 Einleitung

Medien spielen in unserer heutigen Gesellschaft eine zentrale Rolle. Sie sind gegenwärtig, umgeben uns, wirken auf uns und beeinflussen uns. Ihrer Präsenz können wir uns nur schwer entziehen, da sie unseren Alltag maßgeblich mitgestalten – wenn nicht sogar dominieren.

Kinder sind davon nicht ausgenommen, denn sie wachsen heutzutage in komplett mediatisierten Welten auf. Auch oder *vor allem* auf Kinder üben Medien eine gewisse Faszination aus, der sie sich nur schwer entziehen können. Das beliebteste und meist genutzte Medium von Kindern ist nach wie vor das Fernsehen, mit seinem immensen Angebot an Filmen, Serien und Sendungen (vgl. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, 10; 13).

„Auch Kinder haben eine Meinung über Filme. Sie kennen die Stars der Serien und Filme, die sie mögen. Sie haben Lieblingssendungen und -filme und können auch beschreiben, was sie daran gut finden und was ihnen überhaupt nicht gefällt. Ältere Kinder haben bereits eine klare Meinung, ob ein Film oder eine Fernsehsendung für ihre Altersgruppe geeignet ist oder nicht. Auf einer einfachen und verständlichen Ebene lässt sich über diese Themenfelder [...] reden sowie über eigene Interessen und Vorlieben.“ (Stiletto, 2007, 11)

Die im Zitat beschriebene kindliche Meinung hinsichtlich eines konkreten Films in Austausch mit den Kindern herauszufinden, ist das Ziel der in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchung. Sie soll die Frage beantworten, wie die Wirkung des Kurzfilms ‚Bende Sıra‘ auf Kinder ist, das bedeutet im Konkreten, wie er ihnen gefällt, inwieweit und wie sie seinen Inhalt verstehen und interpretieren und ob der Film den Kindern Anknüpfungspunkte an ihre eigene Lebenswelt sowie Identifikationsmöglichkeiten bietet. Die Untersuchung soll weiterhin Auskunft darüber geben, ob sich der Film dazu eignet, Kindern zu zeigen.

Um Erkenntnisse über die Wirkung des Films zu erlangen, wird mit einer Teilnehmer_innengruppe von acht Kindern eine Gruppendiskussion als empirischer Teil der Arbeit durchgeführt. Es handelt sich hierbei um Kinder zwischen sieben und elf Jahren mit Verhaltensauffälligkeiten einer Heilpädagogischen Tagesgruppe, die Teil einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe in Dortmund ist.

Zunächst gibt die Arbeit einen Überblick über die theoretischen Grundlagen, auf denen die Untersuchung basiert und mit denen anfänglich eine Auseinandersetzung stattgefunden hat (vgl. Kapitel 2). Ausgangslage ist das Projekt ‚Kinderkino inklusiv – Unterwegs im Rheinland‘, das als Einstieg in die Thematik beschrieben wird (vgl. Kapitel 2.1). Neben der Wirkung von Filmen (vgl. Kapitel 2.2.1) wird anschließend auf die Aspekte ‚Mediensozialisation‘ und ‚Medienpädagogik‘ (vgl. Kapitel 2.2.2) eingegangen, um weiterführend das Medium ‚Film‘ im Allgemeinen (vgl. Kapitel 2.2.3) und den konkret ausgewählten Kurzfilm ‚Bende Sıra‘ vorzustellen (vgl. Kapitel 2.3).

Kapitel 3 enthält die Vorstellung des Forschungsdesigns. Neben der Beschreibung und Begründung der Methodik (vgl. Kapitel 3.2) wird das Vorgehen im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussion erläutert (vgl. Kapitel 3.3).

Anschließend folgen die Darstellung und die Interpretation der Forschungsergebnisse, was den Hauptteil der Arbeit bildet (vgl. Kapitel 4.1). Hierzu wird eine thematische Unterteilung der Ergebnisse vorgenommen (vgl. Kapitel 4.1.1 bis 4.1.6). Es folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 4.2) und deren kritische Reflexion (vgl. Kapitel 4.3). Anhand der Untersuchungsergebnisse können Rückschlüsse auf die medienpädagogische Praxis gezogen werden, bevor die Arbeit mit einem Fazit abschließt (vgl. Kapitel 5).

2 Theoretische Grundlagen

Folgendes Kapitel beinhaltet die Vorstellung der theoretischen Grundlagen, auf denen die Untersuchung basiert.

2.1 Projekt ‚Kinderkino inklusiv – Unterwegs im Rheinland‘¹

Die Idee für die Untersuchung liefert ein Projekt, das eine Gruppe von 14 Studentinnen im Rahmen ihres Bachelorstudiums der Rehabilitationspädagogik durchgeführt hat und das als Ausgangspunkt der Untersuchung verstanden werden kann. Weiterführend wird die Projektarbeit, die unter Mitarbeit der Autorin durchgeführt wurde, beschrieben.

Insgesamt dauert das Projekt mit seiner Planung, Durchführung und anschließenden Präsentation zwei Semester und wird von Frau Anne Haage als Dozentin begleitet. Der Auftraggeber und Kooperationspartner der Projektgruppe ist das Medienzentrum des Landschaftsverbands Rheinland (LVR), im Folgenden nur noch als LVR bezeichnet, welches einmal im Jahr eine Kinoveranstaltung für Kinder in Düsseldorf ausrichtet.

Anlässlich des 30-jährigen Jubiläums des KinderKinoFests (KiKiFe) im November 2015 soll eine zusätzliche Veranstaltungstour im Anschluss an die eigentliche Veranstaltung stattfinden. Die Verantwortlichen des LVR berichten der Projektgruppe anfangs von ihren ungefähren Vorstellungen, eine Veranstaltungstour durch das Rheinland zu organisieren, die an verschiedenen Standorten stattfinden und von verschiedenen Veranstalter_innen unter dem Thema ‚Inklusion‘ durchgeführt werden soll. Sie soll sich von einer bloßen Kinoveranstaltung unterscheiden, indem neben dem Filmprogramm Aktionen miteingeplant werden, durch welche die Kinder in Kontakt miteinander treten können. Auf diese Weise soll eine Begegnung zwischen den Kindern geschaffen werden.

Die Projektgruppe hat hierbei eine beratende Funktion inne. So ist ihr Anspruch an die Projektarbeit, Empfehlungen dahingehend zu entwickeln, wie möglichst viele Kinder unterschiedlicher Voraussetzungen erreicht werden können und ihre Teilnahme ermöglicht werden kann, ohne dass jemand ausgegrenzt wird. Hierbei liegt der Projektgruppe ein Inklusionsverständnis zugrunde, welches „die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen [...], unabhängig von Behinderung, Begabung, kulturellem oder religiösem Hintergrund und allen weiteren Voraussetzungen, die zu Benachteiligung führen können“ (Projektgruppe 1.2, 2015, 8) beinhaltet.

¹ Alle Inhalte des folgenden Textes sind dem Projektbericht der Projektgruppe 1.2 entnommen.

Vor diesem Hintergrund hat sich die Projektgruppe zum Ziel gesetzt, einen Leitfaden für eine inklusiv gestaltete Kinoveranstaltungsreihe für Kinder im Alter von vier bis zehn Jahren zu entwickeln, welcher dem LVR nach Projektabschluss zur Verfügung gestellt wird. Hierbei soll der Fokus auf der Vermittlung von ‚Vielfalt‘ liegen. Zur Erreichung dieses Ziel hat sich die Projektgruppe unter anderem mit dem Thema ‚Medienpädagogik‘ sowie der Relevanz von Medien, insbesondere des Mediums ‚Film‘, im kindlichen Alltag auseinander gesetzt. Zentrale Ergebnisse dieser Recherche sowie weitere Ergänzungen werden anknüpfend dargestellt.

2.2 Medien

Das Wissen über die Wirkung von Medien auf ihre Nutzer_innen und ihren Einfluss auf die kindliche Sozialisation sowie über das Medium ‚Film‘ sind für die Untersuchung relevant und bilden ihre Grundlage.

2.2.1 Wirkung von Medien

Medien wirken „auf Individuen, auf ihr Wissen, ihre Kognitionen, ihre Emotionen und ihr Handeln, auf soziale Gruppen [...], auf ganze Gesellschaften [...]“ (Kübler, 2010, 17). Unter Medienwirkungen können zahlreiche Eigenschaften, Rollen und/oder Funktionen von Medien verstanden werden (vgl. ebd., 17f.). Nach Maletzke sind Medienwirkungen im engeren Sinne sämtliche Prozesse, die sich als Folge und während der Mediennutzung abspielen, sowie die Verhaltensweisen, die aus der Nutzung resultieren (vgl. 1978, 190).

Mit dem Einfluss und der Wirkung von Medieninhalten auf die Einstellungen der Nutzer_innen beschäftigt sich die *Persuasionsforschung* als zentraler Bereich der Medienwirkungsforschung (vgl. Wirth & Kühne, 2013, 313). Ein der Einstellung ähnliches Konstrukt ist, so Schweiger, die Meinung sowie die Bewertung (vgl. 2013, 22), welche in der Untersuchung eine Rolle spielen. Meinungen können hierbei als Grundlage des eigenen Selbst- und Umweltverständnisses betrachtet werden, die als Ergebnis unterschiedlicher Erfahrungen entstehen (vgl. Bem, 1974, 14). Sie sind die Grundlage für die Entstehung einer Einstellung (vgl. Bonfadelli & Friemel, 2015, 141). Medien können einen sehr starken Einfluss auf die Nutzer_innen haben, wenn diese noch keine gefestigte Meinung bezüglich eines bestimmten Themas besitzen (vgl. Simon, 2007, 190f.). Im Gegensatz dazu kann eine Änderung bereits bestehender Einstellungen durch Medien nur schwer bewirkt werden. Möglich sind sie, wenn grundlegend neue Themen über ein bestimmtes Thema dargeboten werden oder wenn die Nutzer_innen zu einer Änderung gezwungen werden (vgl. ebd., 191). Außerdem wenden sich Nutzer_innen ohnehin tendenziell den Medieninhalten zu, die den eigenen

Ansichten, Meinungen und Einstellungen entsprechen (vgl. Bonfadelli & Friemel, 2015, 147). So unterscheiden sich die beiden Konstrukte Einstellung und Meinung hinsichtlich ihrer Beeinflussbarkeit voneinander. Während Einstellungen über einen längeren Zeitraum hinweg entstehen, bilden sich Meinungen eher kurzfristig, wodurch sie weniger stabil und tiefgehend und daher leichter zu verändern sind (vgl. Hasebrink, 2015).

Neben der direkten oder indirekten Beeinflussung der Meinungen und Einstellungen („Persuasion“) von Mediennutzer_innen zu bestimmten Fragen können Medien sich unterschiedliche auf Meinungsprozesse auswirken (vgl. ebd.):

- Vermittlung von Wissen
- Gewichtung und Strukturierung bestimmter Themen, die als wichtig erachtet werden, wodurch eine intensivere Auseinandersetzung der Nutzer_innen mit dem Thema stattfindet („Agenda-Setting“)
- Vermittlung einer Thematik durch selektive Akzentuierung und Hervorhebung sowie Vernachlässigung bestimmter Teilaspekte („Framing“)
- Darstellung der Verbreitung verschiedener Meinungen in der Gesellschaft, wodurch die eigene Meinung verstärkt oder gehemmt werden kann („Schweigespirale“)
- Anstoß zu konkretem Handeln durch Handlungsimpulse

Die Wirkung von Medien und ihren Inhalten auf die Nutzer_innen entstehen unter komplexen Zusammenhängen, die multikausal miteinander verbunden sind. Sie treten entweder additiv oder in Interaktion miteinander auf, was bedeutet, dass entweder mehrere Ursachen sich gegenseitig verstärkend zum gleichen Effekt führen oder dass diese zusammen anders wirken als alleine (vgl. Schweiger, 2013, 32). Diese Komplexität erschwert die Identifizierung aller medialen Einflüsse, denen die Nutzer_innen ausgesetzt sind. Zusätzlich trägt der Effekt, dass Medien häufig nicht direkt, sondern über mehrstufige Wirkungspfade, zeitverzögert zu ihrer Nutzung wirken, dazu bei (vgl. ebd., 33). Auch die Persönlichkeit und die Stimmung der Nutzer_innen sowie die Glaubwürdigkeit, die soziale Attraktivität und der soziale Einfluss der Kommunikator_innen können Auswirkungen auf den Persuasionsprozess haben (vgl. Wirth & Kühne, 2013, 323ff.). Außerdem spielt die Art und Weise der Darbietung eine zentrale Rolle. Werden gleiche oder ähnliche Medieninhalte wiederholt („Kumulation“) aus unterschiedlichen Quellen („Konsonanz“) dargeboten, können Persuasionseffekte begünstigt werden (vgl. ebd., 327).

Man kann zwischen intendierten und nichtintendierten sowie lang- und kurzfristigen Medienwirkungen unterscheiden. Hierbei kann der mediale Sozialisationsprozess, welcher nachfolgend beschrieben wird, als unbeabsichtigte, langfristige Beeinflussung der Nutzer_innen betrachtet werden (vgl. Bonfadelli & Friemel, 2015, 24).

2.2.2 Mediensozialisation und Medienpädagogik

Nach Vollbrecht gelten Medien neben der Familie, der Schule und den Gruppen Gleichaltriger als zentrale Sozialisationsinstanz im kindlichen Alltag, die Kinder in ihrer Lebenswelt prägt (vgl. 2013, 118). In Anlehnung an Baacke wird der Begriff ‚Lebenswelt‘ weiterführend als historisch und gesellschaftlich geprägter Lebensraum verstanden, in dem Erziehung und Sozialisation stattfinden, wobei das Wiederholen von Handlungen zur Beschreibung von Lebenswelt als ‚Alltagswelt‘ führt (vgl. 1996, 118). Sozialisation wird in diesem Zusammenhang „als eine Interaktion zwischen Individuum und Umwelt, die zur persönlichen Entwicklung und Selbstfindung im Kontext der Gesellschaft führt“ (Süss, Lampert & Wijnen, 2013, 32) verstanden, wobei diese ‚Interaktion‘ als Passung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt betrachtet wird und nicht als Prozess der Anpassung (vgl. ebd., 20). Der Begriff „Mediensozialisation bei Kindern und Jugendlichen umfasst alle Aspekte, bei denen die Medien für die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden eine Rolle spielen.“ (ebd.). Vollbrecht unterscheidet drei verschiedene Arten von Medienfunktionen, die einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben: Die situativen Funktionen von Medien stellen neben der informativen, unterhaltenden und zeitstrukturierenden Funktion außerdem das Vertreiben von Langeweile, die Stimmungsregulierung sowie die Flucht aus dem Alltag dar. Die Positionierung in Medienwelten, die Bildung von Meinungen, die Entwicklung einer Gruppenidentität und das Veranlassen von Gesprächen werden als soziale Funktionen von Medien bezeichnet. Zu den biografischen und Ich-bezogenen Funktionen werden die Identitätsentwicklung, die Selbst-Vergewisserung, Selbst-Reflexivität und Selbst-Darstellung sowie Modell-Lösungen für persönliche oder entwicklungsbezogene Themen gezählt. Man kann hierbei von einer „Funktionsvielfalt der Medien“ sprechen, wobei einzelne Funktionen nicht an bestimmte Medien gekoppelt sind (vgl. 2003, 15).

Kinder wachsen in Medienwelten auf (vgl. ebd., 13). Medien sind demnach ein wichtiger und selbstverständlicher Bestandteil im kindlichen Alltag. Kinder werden in Haushalten groß, die medial bestens ausgestattet sind (vgl. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, 8), wodurch ihnen ein früher Zugang zu Medien ermöglicht wird. So haben beispielsweise 98 Prozent der Kinder die Möglichkeit, zu Hause das Internet zu nutzen (vgl. ebd., 33). 99,9 Prozent der Kinder besitzen einen Zugang zu einem Fernseher, der damit das am häufigsten verbreitete Medium in Haushalten mit Kindern darstellt (vgl. ebd., 20). Zusätzlich steigt der persönliche Gerätebesitz der Kinder mit zunehmendem Alter (vgl. ebd., 9). Weitere Ergebnisse der KIM-Studie 2014, die sich mit dem Medienumgang von sechs- bis 13-Jährigen auseinandersetzt, zeigen, dass die Nutzung von Medien einen nicht unerheblichen Anteil der Freizeitgestaltung der Kinder ausmacht (vgl. ebd., 10ff.). Hierbei ist der Fernseher un-

abhängig vom Alter das am meisten genutzte Medium – knapp 80 Prozent der Kinder sehen täglich fern – während die Medien Internet und Handy erst ab zehn Jahren eine Rolle spielen (vgl. ebd., 70; 73). Die hier genannten Zahlen sollen beispielhaft verdeutlichen, wie hoch die Relevanz von Medien im kindlichen Alltag tatsächlich ist, wodurch eine unbewusste mediale Beeinflussung der Kinder stattfindet (vgl. Vollbrecht, 2003, 13).

In der Mediensozialisationstheorie lassen sich drei Grundhaltungen hinsichtlich des Stellenwerts der Medien in Bezug auf Heranwachsende unterscheiden (vgl. Süß, Lampert & Wijnen, 2013, 34ff.): Während Verfechter_innen der kulturpessimistische Position Medien als negativen, die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gefährdenden Einfluss betrachten, sind Vertreter_innen der medieneuphorische Position der Ansicht, dass Medien eine ausschließlich positive Wirkung auf deren Nutzer_innen haben, ohne dass dabei die möglichen Risiken reflektiert werden. Die kritisch-optimistische Position kann als Kombination aus beiden zuvor beschriebenen Grundhaltungen betrachtet werden. Hierbei werden sowohl die Risiken als auch die Ressourcen medialer Nutzung berücksichtigt, wobei die aktive Rolle der Nutzer_innen im Umgang mit Medien betont wird:

„Die kritisch-optimistische Perspektive geht von einem aktiven, realitätsverarbeitenden Individuum aus, das sich je nach situativen Kontexten, Bedürfnislagen und handlungsleitenden Themen mediale Inhalte auswählt und für sich nutzbar macht. Das bedeutet, dass dasselbe Medium und derselbe Medieninhalt sehr unterschiedliche Wirkungen auf die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden haben können.“ (ebd., 37)

Die optimale Sozialisationsumwelt für Kinder besteht hierbei aus einem vielfältigen Angebot nichtmedialer, alltäglicher Welten und Medienwelten, wobei in beiden Bereich Begegnungs- und Rückzugsräume geschaffen werden sollten, welche deren kindliche Nutzung und Gestaltung beinhalten. Dementsprechend kann eine intensive Mediennutzung beispielsweise dann zum Problem werden, wenn die nichtmediale Welt wenig Ressourcen bietet oder hohe Belastungen aufweist (vgl. ebd.).

Schlachter sieht die Chance der Auseinandersetzung mit Medien in der Darstellung eines wesentlichen Zugangs für Kinder, ihre „alltags- und lebensweltliche[n] Themen, Bedürfnisse, und zentrale[n] Anliegen zu entdecken, zu erarbeiten und zu artikulieren“ (2015, 14). Insbesondere für Kinder, die soziale Benachteiligung in ihrem Alltag erfahren, ist das Mitteilen der eigenen Perspektiven im Hinblick auf die gesellschaftliche Mitgestaltung besonders wichtig (vgl. ebd.). Außerdem können (kritische) Lebensereignisse mithilfe von Medien und der damit verbundenen Möglichkeit der Identifikation mit medialen Figuren aufgefangen und bewältigt werden (vgl. Süß, Lampert & Wijnen, 2013, 48f.).

Ausgehend von diesem Wissen hinsichtlich kindlicher Mediensozialisation, die mitunter unbewusst stattfindet, soll weiterführend auf die Relevanz von Medien in der Pädagogik ein-

gegangen werden. Laut Süss, Lampert und Wijnen spielen die Berücksichtigung und der bewusste Einsatz von Medien eine zentrale Rolle in der kindlichen Erziehung, zumal „[a]lle gesellschaftlichen Teilsysteme [...] zunehmend mediatisiert“ (2013, 16) werden.

Medienpädagogische Praktiken können den Erwerb von Medienkompetenz fördern. Hierbei steht die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, Medien selbstbestimmt und kritisch nutzen zu können, im Vordergrund (vgl. ebd., 95). Den Erwerb von Medienkompetenz stufen Hoppe-Graff und Kim als eigenständige Entwicklungsaufgabe, der sich jeder Mensch stellen muss, ein (vgl. 2002, 911), wobei „[d]eren Bewältigung [...] zu erfolgreichen Schritten der gesellschaftlichen Integration, ein Scheitern [...] zu eingeschränkten Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten“ (Süss, Lampert & Wijnen, 2013, 23) führt. Zusätzlich kann der Erwerb von Medienkompetenz nicht als statischer Zustand betrachtet werden, sondern – bedingt durch die konstanten gesellschaftlichen und medialen Entwicklungen – als ein Prozess des lebenslangen Lernens (vgl. ebd., 122). Der Begriff ‚Medienkompetenz‘ wird vom Bielefelder Medienpädagogen Prof. Dr. Dieter Baacke geprägt, wobei ihm sein Konzept der kommunikativen Kompetenz als Grundlage dient. Er betrachtet den Erwerb von Medienkompetenz als Teilbereich allgemeiner kommunikativer Kompetenz, die eine Orientierung in Medienwelten ermöglicht und zur aktiven Aneignung der Welt mithilfe von Medien beiträgt (vgl. 1996, 119). In Abgrenzung zur bewahrpädagogisch orientierten Ansicht, die sich mit dem Schutz vor potentiell schädlichen Medieneinflüssen befasst (vgl. Süss, Lampert & Wijnen, 2013, 122), stellt Baacke das aktiv handelnde Individuum in den Vordergrund seiner Überlegungen. Er gliedert den Begriff in folgende vier Dimensionen (vgl. Baacke, 1996, 120), die als klassische Dimensionen von Medienkompetenz verstanden werden:

- Medienkritik
- Medienkunde
- Mediennutzung
- Mediengestaltung

Der Begriff ‚Medienkritik‘ besitzt eine analytische, eine reflexive und eine ethische Unterdimension. Hiermit ist die Aneignung eines Hintergrundwissens über problematische gesellschaftliche Prozesse gemeint, wobei Medienentwicklungen nicht kritiklos hingenommen werden sollen, sodass dieses erworbene analytische Wissen reflexiv auf das persönliche Handeln angewendet werden kann. Diese Aneignung führt zur Entstehung der ethischen Dimension, welche nach den sozialen Konsequenzen der Medienentwicklung und des eigenen Handelns fragt.

Unter ‚Medienkunde‘ kann das Wissen über bestehende Medien und Mediensysteme verstanden werden. Hier kann zwischen zwei verschiedenen Unterdimensionen unterschieden

werden. Die informative Dimension umfasst klassische Wissensbestände, wie beispielsweise das Wissen über die Arbeitsweise von Medienschaffenden oder das Vorhandensein unterschiedlicher Programmgenres, während die instrumentell-qualifikatorische Dimension die Fähigkeit, die technischen Geräte bedienen zu können, beinhaltet.

Der Begriff ‚Mediennutzung‘ beinhaltet zum einen die rezeptiv-anwendende Dimension, also die Verarbeitung medialer Tätigkeiten, wie beispielweise Fernsehen. Zum anderen legt die interaktive Mediennutzung den Schwerpunkt auf das eigene, aktive mediale Handeln, bei dem Nutzer_innen Inhalte selbst einbringen.

‚Mediengestaltung‘ bedeutet, die eigens eingebrachten Inhalte selbst zu gestalten. Dies kann innovativ, Veränderungen und Weiterentwicklungen im Rahmen eines bestimmten Mediensystems betreffend, stattfinden, oder kreativ, über die Grenzen bestimmter Mediensysteme hinausgehend, erfolgen.

Neben diesen Überlegungen Baackes gibt es zahlreiche weitere Ansätze, die sich mit der Bestimmung unterschiedlicher Medienkompetenzdimensionen befassen, wobei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen festzustellen sind (vgl. Süß, Lampert & Wijnen, 2013, 125ff.).

Die Begriffe ‚Medienpädagogik‘ und ‚Mediensozialisation‘ stehen sich nahe und sind in Zusammenhang miteinander zu betrachten, dennoch soll an dieser Stelle eine Unterscheidung deutlich gemacht werden. Während medienpädagogische Angebote geplant und bewusst gesteuert werden können, findet Sozialisation ungeplant und unbewusst statt. Ein Beispiel hierfür ist das Sehen, welches schon sehr früh eine wichtige Rolle im Leben von Kindern und ihrer Sozialisation einnimmt. Hierbei findet das Erlernen der visuellen Kompetenz selbstständiger statt, als beispielsweise die Aneignung der Sprache (vgl. Mikos, 2009, 33). Es wäre jedoch sinnvoll, die Erziehung zum Sehen etwa als Schulfach anzubieten, damit ein bewusster Umgang mit Bilderwelten ermöglicht und die kindliche Sehlust angeregt werden kann (vgl. ebd., 37).

2.2.3 Das Medium ‚Film‘

Film und Fernsehen spielen eine zentrale Rolle im Leben von Kindern. Der KIM-Studie 2014 zufolge ist das Fernsehen die zweithäufigste Freizeitaktivität von Kindern (vgl. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, 10) und das am meisten genutzte Medium in ihrer freien Zeit (vgl. ebd., 20). 60 Prozent aller Kinder interessieren sich nach eigenen Angaben für das Themengebiet ‚Kino/Filme‘, wobei hierbei keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen deutlich werden (vgl. ebd., 6f.). Nach Goehlnich sind Kinder bei ihrem ersten Kino-

besuch durchschnittlich drei Jahre alt, wodurch die Bedeutung des Mediums ‚Film‘ im Alltag von Kindern unterstrichen wird (vgl. 2004a, 7).

Filme erfüllen unterschiedliche Funktionen in kindlichen Alltag:

„Kinder sehen sich Filme an, um sich zu unterhalten, mitunter auch, um Langeweile zu vertreiben oder sich zu informieren. Sie wollen beliebte und bekannte Figuren auf der Leinwand sehen, sich mit ihnen identifizieren, mit ihnen mitfeiern, Abenteuer erleben und sich am Ende freuen, wenn die Helden gestärkt aus Gefahren und Widrigkeiten hervorgehen.“ (Wegener, 2009, 19)

Die kindliche Wahrnehmung von Filmen unterscheidet sich von der Erwachsener und wird immer vom jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder bestimmt (vgl. Tatsch, 2012). Um „Überforderungen oder negative filmische Erfahrungen“ (ebd.) zu vermeiden, ist es wichtig, dass sich Erwachsene mit der kindlichen Wahrnehmung von Filmen auseinandersetzen, um so „wichtige Hinweise für gemeinsame Filmerlebnisse“ (ebd.) zu bekommen. Kinder rezipieren das Gesehene auf Basis eigener Erfahrungen und Themen, die sie in ihrer kindlichen Lebenswelt beschäftigen (vgl. ebd.). Das Sehen von Filmen ist bei Kindern eng mit der eigenen Alltagsbewältigung verbunden und stellt einen aktiven Vorgang da (vgl. Goehlnich, 2004a, 7). So bieten Filme Kindern die Möglichkeit der Bewältigung ihrer Lebenswirklichkeit und können „ihnen über Filmgeschichten und filmische Helden eigene Fragen spiegeln und eventuell sogar beantworten.“ (ebd., 6).

Kinder identifizieren sich sehr stark mit den Protagonist_innen eines Films. Während die Sichtweise von Vorschulkinder noch sehr egozentrisch, also Ich-bezogen, ist, entwickelt sich im Verlauf der Grundschulzeit die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Den Kindern wird bewusst, dass andere Personen unterschiedlich denken und handeln als sie selbst (vgl. Tatsch, 2012). So können sich Kinder an filmischen Vorbildern orientieren und von ihnen lernen, wobei eine Auseinandersetzung mit alternativen Handlungsmustern zu einer Übertragung dieser auf Alltagssituationen führen kann (vgl. Goehlnich, 2004a, 9). Filme bieten den Kindern Handlungsmodelle, die sie vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Lebenslagen interpretieren und an diese angepasst anwenden können (vgl. Wegener, 2009, 22). Ab dem siebten Lebensjahr erwerben Kinder außerdem die Fähigkeit, Realität und Fiktion voneinander zu unterscheiden (vgl. von Gottberg, 2013, 76).

Vorschulkinder nehmen Filme auf eine viel emotionalere Weise wahr und „tauchen mit all ihren Sinnen in die Filmwelt ein“ (Goehlnich, 2004a, 7), was sich in unmittelbaren und spontanen Reaktionen auf das Gesehene äußert (vgl. ebd.).

Mit der Darstellung alltagsrelevanter Themen bieten Filme die Möglichkeit der Herstellung eines Bewusstseins für diese Themen, indem der „Blick auf interessante Protagonisten, alternative Handlungsmuster, positive Leitbilder und Normen, fremde Kulturen und Men-

schen“ (Goehlnich, 2004a, 6) geweitet wird. Auch Greune weist daraufhin, dass Filme die innere Bereitschaft, sich mit ihren Inhalten auseinanderzusetzen, erhöhen (vgl. 2013). So können Filme dazu genutzt werden, den Zuschauer_innen bestimmte, gewünschte Themen näher zu bringen, um gegebenenfalls ein Bewusstsein für diese zu entwickeln.

Die Besonderheit des Mediums ‚Film‘ ist, dass dieses nicht nur auf Worte angewiesen ist, sondern seine Geschichten auch über Bilder erzählen kann (vgl. Stiletto, 2007, 9). Bilder besitzen somit immer eine kommunikative Funktion (vgl. Borstnar, Pabst & Wulff, 2002, 87). Sie „erzählen, unterhalten, dokumentieren, werben, überzeugen, konservieren, animieren, und sie vermögen dies in einer äußerst effizienten, schnellen und anschaulichen Weise.“ (ebd., 85). Das Medium ‚Film‘ als Kombination aus Sprache, Musik, Geräuschen und Bildern (vgl. Stiletto, 2007, 11) bietet sich demnach vor allem für die inklusive Bildung an, da es mehrere Sinne gleichzeitig anspricht und der Inhalt somit über mehrere Ebenen aufgenommen werden kann (vgl. Greune, 2013).

Mit zunehmendem Alter werden Medientätigkeiten häufiger alleine ausgeübt (vgl. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, 15). Dabei bieten vor allem Filme die Möglichkeit des gemeinsamen Sehens und des Zusammenkommens, beispielsweise im Rahmen einer Kinoveranstaltung, wobei anschließend ein Austausch über das Gesehene stattfinden kann. In Kombination mit einem anschließenden Filmgespräch können Filme dazu beitragen, Wissen zu vermitteln. Durch den Austausch mit anderen bekommen Kinder darüber hinaus Einblicke in unterschiedliche Sichtweisen (vgl. Wegener, 2009, 22). Die pädagogische Filmarbeit kann ganz unterschiedlich gestaltet werden, um den Kindern sowohl inhaltliche Aspekte des Films oder auch filmsprachliche und filmästhetische Erzählformen näherzubringen (vgl. ebd., 23f.). Beispielhaft kann hier die Begleitforschung zu einem inklusiven Projekttag im Kontext der SchulKinoWochen NRW genannt werden, bei dem festgestellt wurde, dass das Medium ‚Film‘ in Kombination mit inklusiver Workshoparbeit dazu beitragen kann, das Bewusstsein von Kindern für das Thema ‚Behinderung‘ positiv zu beeinflussen und die soziale Akzeptanz untereinander zu steigern (vgl. Bosse, 2013, 85).

Auf Basis dieses Wissens über Medien und ihre Wirkung und das Medium ‚Film‘ im Konkreten sowie auf Basis durchgeführter Expert_innen-Interviews, die der qualitativen Forschung (vgl. Kapitel 3.2.1) zugeordnet werden können, wird ein Leitfaden für die potentiellen Veranstalter_innen sowie eine Handlungsempfehlung für den LVR entwickelt. Der Leitfaden besteht aus den Kategorien Filmauswahl, Begleitaktionen und Rahmenbedingungen und soll die Veranstalter_innen dahingehend unterstützen, eine Kinoveranstaltung für Kinder im institutionellen oder freizeithlichen Rahmen eigenständig durchführen zu können. Außerdem beinhaltet der Leitfaden vier konkrete Filmvorschläge sowie Beispiele für dazuge-

hörige Begleitaktionen. Einer dieser ausgewählten Filme ist Untersuchungsgegenstand der Forschung und wird nachfolgend beschrieben.

2.3 Kurzfilm ‚Bende Sira‘

Der Titel des Films lautet ‚Bende Sira‘, was türkisch ist und ‚Ich bin dran‘ bedeutet. Es handelt sich um einen Kurzfilm mit einer Dauer von zehn Minuten der Berliner Malerin und Bühnenbildnerin İsmet Ergün aus dem Jahr 2007. Der Film wird von der Projektgruppe ab einem Alter von acht Jahren empfohlen.

In Istanbul abgedreht zeigt der Film türkische Kinder beim Spielen auf dem Bolzplatz. Sechs Jungen treffen sich dort regelmäßig zum Fußballspielen und legen anschließend ihr Geld für eine Eintrittskarte ins Kino zusammen. Welcher der Jungen ins Kino geht, entscheiden diese mithilfe eines Auszählspiels. Im Anschluss an die Kinovorführung berichtet der durch Zufall ausgewählte Junge, welcher im Kino war, den anderen Kindern vom Inhalt des gesehenen Films. Eines Tages bekommen die Jungen die Möglichkeit, alle zusammen ins Kino zu gehen, da ein fremder Mann ihnen den Eintritt bezahlt. Nach der Kinovorführung entsteht ein Streit zwischen den Jungen über das Gesehene.

Während der Szenen auf dem Bolzplatz wird wiederholt ein kleines Mädchen gezeigt, das auf der Bank sitzt, während die Jungen miteinander interagieren. Am Ende des Films nimmt einer der Jungen das Mädchen, bei dem es sich vermutlich um seine Schwester handelt, an die Hand und erzählt ihr von dem Film, während sie sich von der Gruppe entfernen.

Die Szenen im Kino zeigen die Gesichter der Jungen und ihre Reaktionen, nicht aber den Film, den diese auf der Kinoleinwand sehen.

„[...] Dies ist eine schöne filmische Miniatur, die von der Magie der Kinobilder erzählt. Die Kamera folgt den Kindern in das Kino, zeigt dort aber nicht die projizierten Bilder, sondern nur die Reaktionen der jungen Zuschauer. In den Kindergesichtern werden die Filme dann wieder lebendig, und dabei reagieren sie so rein, unmittelbar und naiv, dass diese Momente sehr anrührend wirken. Hier passiert wirklich etwas, das ist nicht nur für die Kamera gespielt. In diesem schönen, kleinen-großen Film selber sehen wir, wie verzaubernd das Kino sein kann.“ (Deutsche Film- und Medienbewertung, 2007)

Mit dieser Jury-Begründung der Deutschen Film- und Medienbewertung (FBW) wurde der Film 2007 mit dem Prädikat ‚besonders wertvoll‘ ausgezeichnet. Die Besonderheit des Films liegt darin, dass das Kinoerlebnis selbst zum Thema gemacht wird, weshalb er von der Projektgruppe als besonders passend für die Vorführung im Rahmen einer Kinoveranstaltung eingestuft wird. Somit wird ein Anknüpfungspunkt zum Alltag der Kinder als Zuschauer_innen geboten, vor dessen Hintergrund eine Verarbeitung des Gesehenen stattfinden kann.

Weitere mögliche Themen, die eine Nähe zur kindlichen Lebenswelt aufweisen können, sind:

- Streit/Konflikte mit anderen im Alltag
- Wenig Geld besitzen
- Ausgeschlossen werden
- Trösten und getröstet werden
- Geschwister
- Langeweile haben

Eine Identifikation ist möglich, da die Kinder in etwa das gleiche Alter haben wie die Protagonist_innen. Außerdem sind beide Geschlechter im Film vertreten.

Ein weiterer Grund für die Auswahl des Films ‚Bende Sıra‘ ist seine Sprache. Der Film ist komplett auf Türkisch und vermittelt seinen Inhalt über Bilder: „In diesem Film wird nur türkisch gesprochen, dazu wird er ohne Untertitel gezeigt – und dennoch versteht man alles.“ (ebd.). Hierbei kann die Bildsprache als eigene Sprache mit eigener Bedeutung betrachtet werden (vgl. Stiletto, 2007, 11). Dadurch schafft es der Film, ein vielfältig gemischtes Publikum anzusprechen und somit eventuell bestehende sprachliche Barrieren zu umgehen.

Aufgrund seiner Dauer von zehn Minuten eignet sich der Film für eine Vorführung in Kombination mit einer anschließenden Aktion oder einem Gespräch. Ab acht Jahren beträgt die Konzentrationsspanne und Motivation von Kindern circa 30 Minuten (vgl. Kratzer & Cwielong, 2013, 188). Spielfilme überschreiten diese kindliche Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit oftmals, weshalb sich die Projektgruppe für die Empfehlung von Kurzfilmen entscheidet. Außerdem kann so gewährleistet werden, dass auch Kinder mit einer geringen Aufmerksamkeitspanne den Film sehen und der anschließenden Aktion teilnehmen können.

Der Streit am Ende des Films kann so verstanden werden, dass die Jungen den gesehenen Film unterschiedlich wahrnehmen und verstehen. Im Austausch über die subjektiv wahrgenommenen Inhalte des Films geraten sie aneinander. Auch Blothner weist darauf hin, „daß jeder Zuschauer eine etwas andere Auslegung des Films vornimmt.“ (1999, 54). Demnach beeinflussen individuelle Stellungnahmen und Wertungen das Filmerleben (vgl. ebd., 53). In einem anschließenden Austausch über das Gesehene können anknüpfend an diese Thematik unterschiedliche Perspektiven und Ansichten der Zuschauer_innen deutlich gemacht werden, wodurch ‚Vielfalt‘ indirekt thematisiert werden kann.

Aus der Auswahl des Films im Rahmen der Projektarbeit ergeben sich das Erkenntnisinteresse sowie die Forschungsfrage für die Untersuchung.

3 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign setzt sich aus der der Untersuchung zugrunde liegenden Forschungsfrage, ihrer Methodik und dem konkreten Vorgehen zusammen, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

3.1 Forschungsfrage

Mithilfe leitfadengestützter Expert_innen-Interviews und theoretischem sowie praktischem Hintergrundwissen wird der Film ‚Bende Sira‘ dem LVR für die geplante Kinoveranstaltungstour vorgeschlagen. Wie bereits erwähnt wird der Film von der Projektgruppe durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Medien(-pädagogik)‘ als angemessen für Kinder, die älter als acht Jahre alt sind, eingeschätzt. Eine Befragung von Kindern im Hinblick auf ihre Meinungen zum Film wurde im Vorfeld nicht vorgenommen. Hieraus ergibt sich ein Erkenntnisinteresse bezüglich der Einschätzungen und Bewertungen der Kinder. Durch die Untersuchung soll ermittelt werden, wie Kindern der Film gefällt, wie sie seine Inhalte interpretieren und welche Fragen sich für sie ergeben. Anhand der Ergebnisse soll herausgefunden werden, ob sich der Film ‚Bende Sira‘ für eine Vorführung vor Kindern eignet. Aufgrund der bereits erläuterten hohen Relevanz von Medien im kindlichen Alltag und der Chance, Botschaften mithilfe von Medien zu vermitteln, kann sich die Untersuchung als gewinnbringend für die medienpädagogische Praxis erweisen.

Die Untersuchung konzentriert sich auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, deren Rekrutierung im Rahmen eines Praktikums erfolgt. Diese Kinder sind Teil der durch das Inklusionsverständnis der Projektgruppe festgelegten Zielgruppe aller Kinder und eignen sich demnach für die Untersuchung. Eine genauere Vorstellung der teilnehmenden Kinder erfolgt in Kapitel 3.3.1.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie ist die Wirkung des Kurzfilms ‚Bende Sira‘ auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zwischen sieben und elf Jahren aus einer Heilpädagogischen Tagesgruppe?

Außerdem findet eine Auseinandersetzung mit folgenden Subfragen statt:

- Gefällt den Kindern der Film? Was gefällt ihnen und was nicht?
- Verstehen die Kinder den Inhalt des Films, der auf Türkisch ist und den Inhalt hauptsächlich über Bilder vermittelt?

- Ist der Film nah an der Lebenswelt der Kinder? Gibt es Identifikationsmöglichkeiten für die Kinder? Können die Kinder den Inhalt nachvollziehen? Können sich die Kinder in die Protagonist_innen hineinversetzen (, auch wenn möglicherweise keine Orientierung an der eigenen Lebenswelt gegeben ist)?
- Wie interpretieren die Kinder den Streit am Ende des Films? Kommt die Botschaft des Films an, dass jeder Mensch einen Film anders wahrnimmt und interpretiert?

Da der Film auf Türkisch ist, erschließt sich der Inhalt des Films möglicherweise nicht direkt für jedes Kind. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass die Handlungen der Protagonist_innen für die Kinder nicht nachvollziehbar sind. Die Untersuchung befasst sich zum einen mit dem inhaltlichen Verständnis in Bezug auf die Sprache und Bilder. Zum anderen soll das Verstehen vor dem Hintergrund des ‚Nachvollziehens‘ und des ‚Sich-Identifizierens‘ erforscht werden.

Die Untersuchung versucht, unterschiedliche subjektive Perspektiven der Kinder deutlich zu machen und steht damit im Zusammenhang mit einer Botschaft des Films, dass Menschen Dinge unterschiedlich wahrnehmen und interpretieren. Hierbei liegt der Fokus auf der Bildung von Meinungen, was, so Kübler, eine wichtige Funktion und Wirkung von Medien ist (vgl. 2010, 17).

Ziel ist die Beantwortung der Fragestellung um die Wirkung des Films auf Kinder. Daraus können Rückschlüsse auf die Auswahl des Films im Rahmen der Projektarbeit als geeignet oder ungeeignet gezogen werden.

3.2 Methodik

Nachfolgend wird das methodische Forschungsvorgehen, welches zur Beantwortung der Fragestellung angewendet wird, vorgestellt. Es ist im Bereich der qualitativen Forschung einzuordnen, die zunächst näher erläutert wird. Anschließend wird expliziter auf die Gruppendiskussion als qualitative Forschungsmethode eingegangen. Hierbei werden Bezüge zur Forschung mit Kindern hergestellt, bevor die Besonderheiten dieser spezifischen Forschungssituation im Anschluss genauer dargestellt werden.

3.2.1 Qualitative Forschung

Die qualitative Forschung kann als exploratives Forschungsvorgehen verstanden werden. Kennzeichnend ist besonders das Prinzip der Offenheit gegenüber dem Untersuchungsfeld und den darin agierenden Personen (vgl. Lamnek, 2010, 230). Hierbei wird auf die Bildung

von Hypothesen im Vorfeld der Untersuchung und die anschließende Veri- oder Falsifizierung ebendieser verzichtet, wodurch auch unerwartete, aber dennoch aufschlussreiche Informationen erhalten werden können (vgl. ebd., 20). Vielmehr ist die Entwicklung empirisch begründeter Theorien aus der Entdeckung neuer Forschungsergebnisse das Ziel (vgl. Flick, 2011, 27). Nach Reichertz bedeutet dies dennoch nicht, dass Forscher_innen nicht vorab Recherchen über den Gegenstand und die Methode betreiben, sich informieren und sich vorbereiten (vgl. 2014, 94). Um Aussagen und Beobachtungen im Forschungsfeld besser einordnen zu können, ist Hintergrundwissen über das zu untersuchende Thema Voraussetzung (vgl. Flick, 2011, 74).

Der Gegenstand qualitativer Forschung kann – im Gegensatz zur quantitativen Forschung – nicht über das *Messen* erfasst werden. Ihr Forschungsauftrag ist das *Verstehen* (vgl. Helfferich, 2011, 21) mithilfe von Kommunikation zwischen den Forschenden und der erforschten Person als Bestandteil des Forschungsprozesses (vgl. Lamnek, 2010, 20f.). Qualitative Forschung verdeutlicht die Unterschiedlichkeit subjektiver Perspektiven von Individuen hinsichtlich des Forschungsgegenstands (vgl. Flick, 2011, 29), wobei eine starke Orientierung am Alltagsgeschehen und -wissen der Erforschten stattfindet (vgl. Breuer, 2010, 37). Hierbei ist immer der Kontext, in welchem beispielsweise Äußerungen getroffen werden, in die Forschung miteinzubeziehen (vgl. Helfferich, 2011, 22). In die Auswertung des qualitativen Forschungsprozesses fließen immer die Eindrücke, Beobachtungen, und Gefühle sowie Reflexionen über die eigenen Handlungen des_r Forscher_in mit ein (vgl. Flick, 2011, 29).

Qualitative Forschungsmethoden bieten sich vor allem in der Forschung mit Kindern an, da sich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen unterscheiden, wobei die der Kinder sowie ihr kindliches Handeln den Erwachsenen nicht zugänglich sind (vgl. Heinzl, 2012a, 22). Im Hinblick auf die Forschung mit Kindern empfiehlt auch Vogl qualitative Methoden aufgrund ihrer Nähe zum Befragten (vgl. 2005, 32).

Die Untersuchung bedient sich der qualitativen Forschung, da das zuvor festgelegte Ziel ist, die subjektiven Sichtweisen der Kinder hinsichtlich des Films herauszufinden. Die qualitative Forschung ist für die Beantwortung der Forschungsfrage aufgrund ihrer Offenheit und Neugier seitens des_r Forscher_in gegenüber dem Forschungsgegenstand geeignet. Konkret wird sich für die Durchführung einer Gruppendiskussion entschieden.

3.2.2 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion wird als Erhebungsmethode eher im qualitativen als im quantitativen Bereich der empirischen Sozialforschung eingesetzt (vgl. Lamnek, 2005, 11). In

Deutschland wurde sie erstmals in den 1950er Jahren am Frankfurter Institut für Sozialforschung unter Friedrich Pollock angewendet und als „Beitrag zur Erforschung der „öffentlichen Meinung““ (1955, 3) betrachtet.

Lamnek definiert die Gruppendiskussion als „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt“ (2010, 372), wobei ihr Bestreben ist, Informationen zu sammeln. Sie findet „unter Laborbedingungen“ (ebd., 376) statt. Das bedeutet, dass sie in einer für die Teilnehmer_innen ungewohnten, nicht natürlichen Umgebung durchgeführt wird (vgl. Lamnek, 2005, 27). Auch Loos und Schäffer weisen darauf hin, dass „ihr Zustandekommen von außen initiiert wird“ (2001, 13), und somit keine natürliche Situation darstellt. Sie kann sowohl als eigenständige Methode als auch in Kombination mit anderen Methoden angewendet werden (vgl. Kühn & Koschel, 2010, 30). Die Untersuchung bedient sich ihr als alleinstehende Methode zur Beantwortung der erläuterten Fragestellung.

In Gruppendiskussionen können sowohl Informationen über die Meinungen und Einstellungen des Einzelnen als auch Gruppenmeinungen erhoben werden (vgl. Lamnek, 2010, 393), wobei neben dem Diskutieren auch das gemeinsame Erzählen, die Beschreibung von Sachverhalten oder die Rekonstruktion von Erinnerungen Anwendung finden können (vgl. Kölbl & Billmann-Mahecha, 2005, 323). Sie beinhaltet einen Austausch über vorgegebene Themen durch die Erörterung von Erfahrungen, Ansichten und Argumenten (vgl. Heinzel, 2012b, 104f.). Ziel der Untersuchung ist es, die Meinung der einzelnen Kinder im Kontext der Gruppe zu erfahren, denn Gruppendiskussionen sind dazu geeignet die Kommunikabilität zu steigern (vgl. Lamnek, 2010, 393). Die Gruppe wird somit zum Mittel, individuelle und subjektive Meinungen zu rekonstruieren, wobei ihrer Dynamik eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Flick, 2011, 250f.). Gleichzeitig ist die gegenseitige Beeinflussung der Teilnehmer_innen immer Bestandteil einer Gruppendiskussion (vgl. Heinzel, 2012a, 29).

Hauptziel einer Gruppendiskussion ist nach Bohnsack die Herstellung einer Selbstläufigkeit (vgl. 2014, 226), was bedeutet, dass die Teilnehmer_innen in Austausch miteinander sind, ohne dass der_die Diskussionsleiter_in viel in die Interaktion eingreifen muss. Laut Loos und Schäffer sollen die Teilnehmer_innen nach Möglichkeit so miteinander sprechen wie auch außerhalb des Kontextes der Gruppendiskussion im Alltag (vgl. 2001, 51).

Man kann die Gruppendiskussion in eine vermittelnde und eine ermittelnde Variante unterscheiden. Die vermittelnde Gruppendiskussion soll eine Verhaltensänderung bei den Teilnehmer_innen bewirken. Ziel der ermittelnden Gruppendiskussion ist die Erfassung bestimmter, nicht bekannter Angaben der Teilnehmer_innen, wie beispielsweise individuelle

Meinungen, Einstellungen oder Sachverhalte (vgl. Lamnek, 2010, 375f.). Hier ist die vorliegende Arbeit mit dem Ziel der Erfassung von Meinungen und Sichtweisen der Kinder einzuordnen.

Die Anwendungsbereiche der Gruppendiskussion sind sehr vielseitig, was sie zu einer flexiblen Forschungsmethode macht. So kann sie je nach Untersuchungsgegenstand, Thema, Erkenntnisabsicht oder Diskussionsgruppe jeweils an diese angepasst werden. Meinungen, Einstellungen oder Verhaltensweisen im Hinblick auf ein bestimmtes Thema können Gegenstand der Gruppendiskussion sein, wobei dieses Thema aus allen Bereichen stammen kann, abhängig davon, welches Ziel mit der Gruppendiskussion verfolgt wird (vgl. Lamnek, 2010, 377). Ihre hohe Flexibilität und Multifunktionalität machen die Gruppendiskussion zu einer disziplinungebundenen Methode (vgl. Lamnek, 2005, 12f.).

Eine weitere Stärke der Gruppendiskussion sehen Kühn und Koschel in der „Alltagsorientierung und einer ungezwungen erscheinenden Gesprächsatmosphäre“ (2011, 29), welche vor allem im Hinblick auf die Forschung mit Kindern einen entscheidenden Vorteil bietet (vgl. Heinzel, 2012b, 107). Nach Lamnek diskutieren Menschen über ihre Probleme und Ideen im Alltag ohnehin mit anderen, wodurch Meinungen demnach nicht isoliert voneinander, sondern als Produkt sozialer Interaktion entstehen (vgl. 2005, 132). Auch Pollock weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dem Individuum persönliche Meinungen und Einstellungen erst in Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich werden (vgl. 1955, 32), wodurch die Gruppendiskussion sehr realitätsnahe Ergebnisse liefert.

Nach Heinzel eignet sich besonders die Gruppendiskussion für die Erfassung der Meinungen von Kindern, da diese in der Diskussionssituation zahlenmäßig überlegen sind und somit keine Dominanz der Erwachsenen gegenüber den Kindern entsteht (vgl. 2012b, 104). Außerdem ist in der Forschung mit Kindern die Gruppendiskussion dem Einzelinterview vorzuziehen, da die Isolierung von Kindern in Einzelinterviews dazu führen kann, dass diese sich stärker an die Normen der Erwachsenenwelt anpassen (vgl. Heinzel, 2012a, 28).

Mitnick und McGinnies kommen in ihrer Forschung zu der Erkenntnis, dass vor allem Gruppendiskussionen, die im Anschluss an einen Film durchgeführt werden, besonders wirkungsvoll sind. Das ausschließliche Sehen eines Film kann nicht zu einer Änderung der Meinungen oder Einstellungen führen, sondern vielmehr der anschließenden Austausch über das Gesehene (vgl. ebd. 1958, 89).

Die Intention hinter der Auswahl der Gruppendiskussion als Forschungsmethode zur Beantwortung der Forschungsfrage ist es, die subjektiven Meinungen der Kinder bezüglich des Films herauszufinden, indem die Kinder in einem ihnen bekannten Umfeld die Chance

bekommen, sich mit anderen Kindern über das Gesehene auszutauschen und zu diskutieren.

3.2.3 Qualitative Forschung mit Kindern

In der im vorangehenden Text verwendeten Literatur beziehen sich die Autor_innen vorwiegend auf die Durchführung einer Gruppendiskussion mit Erwachsenen. Im konkreten Fall sind die Teilnehmer_innen Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Forschung mit Kindern sowie die damit verbundenen Herausforderungen und Ansprüche an diese genauer erläutert.

„Untersuchungsgegenstand der qualitativen Kindheitsforschung ist das Handeln und Interagieren von Kindern in ihrem Alltag. Sie zielt darauf ab, die Wirklichkeit von Kindern aus deren Sicht zu rekonstruieren.“ (Heinzel, 2012a, 22)

Die Forschung mit Kindern bemüht sich darum, die Perspektive der Kinder zu erfassen und die Forschung aus ebendieser zu betreiben. Zentrales Problem ist hierbei unter anderem inwieweit die Kinder in der Forschungssituation und der anschließenden Auswertung angemessen interpretiert und verstanden werden (vgl. ebd., 23), da kindliche Erklärungsmuster und Sinnstrukturen von denen der Erwachsenen abweichen (vgl. ebd. 27). Weiterführend muss beachtet werden, dass unterschiedliche Forscher_innen immer unterschiedliche Blickwinkel einnehmen, aus unterschiedlichen Fachdisziplinen kommen oder unterschiedliche Haltungen zu Kindern haben (vgl. ebd., 24). Somit können die Ergebnisse qualitativer Forschung mit Kindern nur als von dem_der Forscher_in abhängige und stellvertretende Wiedergabe der kindlichen Aussagen als Interpretation betrachtet werden. Wilk erwähnt die Berücksichtigung der eingeschränkten Fähigkeiten von Forscher_innen, sich in Kinder hineinzuversetzen, als Voraussetzung für die Forschung mit Kindern (vgl. 1996, 75).

Von wesentlicher Bedeutung in der Forschung mit Kindern ist, diese als eigenständige Akteur_innen und Konstrukteur_innen ihrer eigenen Wirklichkeit (vgl. Bamler, Werner, Wustmann, 2010, 74) anzusehen. Sie gelten in der Kindheitsforschung „als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft, die für sich selber sprechen können“ (Emde & Fuchs, 2012, 336). Ein dementsprechender Umgang mit den Kindern ist folglich sicherzustellen. Die Methoden der Forschung mit Erwachsenen lassen sich nicht einfach auf die Forschung mit Kindern übertragen, was spezifische Anforderungen an die Forschung stellt (vgl. Vogl, 2005, 29). Letzteres sollte vielmehr mithilfe spielerischer Elemente kindgerecht gestaltet werden (ebd., 39). So erhöht sich die Möglichkeit für die Forscher_innen, etwas über die Lebenswelt der Kinder zu erfahren.

Nach Wilk ist das Vorhandensein bestimmter kognitiver Fähigkeiten eine Voraussetzung in der Forschung mit Kindern. Sie empfiehlt deshalb, mündliche Befragungen erst ab dem

Schulalter durchzuführen (vgl. 1996, 73). Emde und Fuchs werfen vor diesem Hintergrund die Frage auf, ob Kinder, die im Vergleich zu Erwachsenen weniger entwickelte kognitive Fähigkeiten besitzen, in Befragungen adäquat antworten können (vgl. 2012, 337). Heinzel rät, die Kommunikationsfähigkeiten von Kindern nicht zu unterschätzen (vgl. 2012b, 109). Auch Billmann-Mahecha verweist in diesem Zusammenhang „auf eine kommunikative Kompetenz, die wir möglicherweise unterschätzen, wenn wir unsere erwachsenen Maßstäbe an eine „geordnete“ Diskussion anlegen.“ (1994, 345). Laut Wilk ist es wichtig, dass „die spezifischen psychischen, interaktiven, kognitiven und linguistischen Kompetenzen der Kinder [...] Berücksichtigung finden“ (1996, 75).

Eventuell bestehende Ängste seitens der Kinder können durch kindgerechte Impulse sowie eine angemessene Sprache abgebaut werden, wobei sich der_die Forscher_in als Assistent_in der Kinder verstehen sollte (vgl. Heinzel, 2012b, 107). Außerdem raten Emde und Fuchs dazu, den Kindern das Gefühl zu geben, dass es sich bei der ihnen unbekanntem Forschungssituation nicht um ein ‚Abfragen‘ ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen handelt. Vielmehr soll den Kindern vermittelt werden, dass sie Expert_innen bezüglich eines bestimmten Themas sind, ohne die die Untersuchung nicht gelingen kann (vgl. 2012, 338). Trotzdem besteht in der Forschung mit Kindern immer eine gewisse Hierarchie zwischen den Erwachsenen und den Kindern, welche den Verlauf der Gruppendiskussion beeinflussen kann (vgl. Heinzel, 2012a, 29).

Es wird deutlich, dass die Kindheitsforschung Herausforderungen mit sich bringt, die überwunden werden können. Durch die Anpassung der Erhebungsmethode an das Alter und die Fähigkeiten der Teilnehmer_innen (vgl. Vogl, 2005, 32) kann die Gruppendiskussion dazu beitragen, Aspekte der kindlichen Lebenswelt zu erforschen. Bei den hier dargestellten Herausforderungen ist hinzuzufügen, dass sie alle aus der Sicht von Erwachsenen als ‚Herausforderungen‘ definiert werden. Nach Heinzel trägt bereits die Beschreibung ebendieser „zur Konstruktion der Differenz von Kindheit und Erwachsenenheit“ (2012a, 26) bei. Außerdem merkt sie an, dass die Kindheitsforschung mit dem Ziel der Erfassung kindlicher Perspektiven immer auf Kindheitsbilder von Erwachsenen zurückzuführen ist (vgl. ebd.).

Dennoch ist die Erfassung und Analyse der Lebenswelten der Kinder, wie sie diese im Alltag selbst wahrnehmen und erleben sowie interpretieren, ihrer Meinungen und ihrer Einstellungen das zentrale Ziel und gleichzeitig eine Chance in der Forschung mit Kindern (vgl. Wilk, 1996, 71).

3.3 Vorgehen

Die vorangehend beschriebenen methodischen Grundlagen der qualitativen Forschung, der Gruppendiskussion und der Forschung mit Kindern dienen als Basis für das weitere Vorgehen, welches die Planung, Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussion beinhaltet.

Nach Lamnek besteht die Realisierung einer Gruppendiskussion aus folgenden fünf Phasen, die durchlaufen werden (vgl. 2005, 92):

- Vorbereitungsphase
- Planungsphase
- Durchführungsphase
- Auswertungsphase
- Präsentationsphase

Weiterführend wird sich grob an dieser Einteilung orientiert, um einen Überblick über das Vorgehen zu gewährleisten. Hierbei ist hinzuzufügen, dass die Phasen nicht immer strikt voneinander zu trennen und in enger Verknüpfung miteinander zu betrachten sind.

3.3.1 Beschreibung der Teilnehmer_innen

Zur *Vorbereitungsphase* einer Gruppendiskussion werden unter anderem die Entscheidungen über das Untersuchungsdesign, was neben der Entwicklung der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 3.1) auch die Festlegung der Untersuchungsmethode (vgl. Kapitel 3.2) beinhaltet, gezählt.

Während dieser Phase werden außerdem Gespräche mit Mitarbeiter_innen der Einrichtung geführt, in welcher die Gruppendiskussion stattfinden soll. Es handelt sich hierbei um eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe in Dortmund. Den Mitarbeiter_innen werden die bereits entwickelte Fragestellung sowie geplante Methodik vorgestellt, um sie davon zu überzeugen, die Untersuchung dort durchzuführen. Innerhalb dieses Kommunikationsprozesses werden die Erwartungen beider Seiten abgeklärt, sodass ein klares Verständnis vom Ziel der Untersuchung sowie der damit verbundenen Vorgehensweise entstehen kann (vgl. Kühn & Koschel, 2011, 66). Der bereits vorhandene Kontakt zwischen der Einrichtung und der durchführenden Studentin, welcher aufgrund eines dort absolvierten Praktikums besteht, wird hierbei genutzt, um die Teilnehmer_innen für die Forschung zu gewinnen.

Bei den Teilnehmer_innen handelt es sich um Kinder einer Heilpädagogischen Tagesgruppe im Alter von sieben bis elf Jahren, die unterschiedliche Verhaltensauffälligkeiten

zeigen. Nach Fröhlich-Gildhoff kann man eine Verhaltensauffälligkeit als Abweichung von einer wie auch immer gearteten Normen betrachten, wobei eine eindeutige Definition nicht möglich ist (vgl. 2013, 15ff.), da „[d]ie Definition dessen, was normal oder abweichend ist, [...] immer an soziale Prozesse gebunden“ ist (ebd., 21).

Es ist anzumerken, dass die Kinder selbst nicht in die Vorbereitungen miteinbezogen werden, sondern ihre Eltern um Zustimmung zur Durchführung der Gruppendiskussion mit ihren Kindern gebeten werden. Hierbei wird auf den wissenschaftlichen Zweck der Untersuchung sowie die Anonymisierung der Teilnehmer_innen hingewiesen. Ein Entwurf dieser Einverständniserklärung ist in Anhang A zu finden.

Die Rekrutierung der Teilnehmer_innen ergibt sich aus der Tatsache, dass die Gruppendiskussion in einem institutionellen Rahmen stattfindet. Die Gruppe der Kinder ist als homogene Realgruppe zu verstehen, was bedeutet, dass „die Teilnehmer [...] auch jenseits der Gesprächsrunde eine feste Gruppe bilden.“ (Kühn & Koschel, 2011, 76). Nach Heinzel sind natürlich zusammengesetzte Gruppen in der Forschung mit Kindern vorzuziehen, da es Kindern schwer fällt, mit fremden Kindern an fremden Orten zu reden (vgl. 2012b, 108). Die Kinder unterscheiden sich hinsichtlich ihrer statistischen Hintergrundvariablen (wie beispielsweise Alter, Geschlecht oder Wohnort) nur gering, sie bilden demnach eine homogene Gruppe. Während sich Lamnek insgesamt gegen die Durchführung einer Gruppendiskussion mit einer homogenen Gruppe ausspricht (vgl. 2005, 106), weisen Loos und Schäffer darauf hin,

„daß eine ergiebige Diskussion nur in solchen Gruppen zustande kommt, deren Mitglieder ein hinreichend ähnliches ‚Weltbild‘, also hinreichend ähnliche existentielle Hintergründe und Erfahrungen haben.“ (2001, 43)

Gleichermaßen merken auch Kühn und Koschel an, dass scheinbar homogene Gruppen hinsichtlich ihrer Biografien und Identitäten immer heterogen sind, was eine Gruppendiskussion vielseitig und spannend macht (vgl. 2011, 79).

Im Hinblick auf die zu untersuchende Fragestellung ist bei der Zusammensetzung einer Gruppe immer zu beachten, dass alle Teilnehmer_innen dazu fähig sind, etwas zur Gruppendiskussion beizutragen und Aussagen zum Untersuchungsgegenstand zu machen (vgl. Lamnek, 2005, 104). Die Gruppenzusammensetzung muss demnach hinsichtlich des Erkenntnisinteresses und des Gegenstandes insoweit homogen sein, dass „eine wie auch immer geartete Betroffenheit existieren muss.“ (ebd., 105). Im konkreten Fall ist der Inhalt des Films, welcher vor der Durchführung der Gruppendiskussion gezeigt wird, Gegenstand ebendieser. Die Kinder müssen demnach keine weiteren Voraussetzungen zur Teilnahme mitbringen, womit die von Lamnek genannte Bedingung erfüllt ist.

Da es sich bei der Gruppe um eine Realgruppe handelt, ist die Gruppengröße bereits vorgegeben und aus diesem Grunde nicht veränderbar. Nach Winter bieten sich in der Forschung mit Kindern sogenannte Mini-Groups an, welche eine Teilnehmer_innenzahl von vier bis sechs Personen nicht überschreiten (vgl. 2000).

Zum Zeitpunkt der Erhebung besteht die Tagesgruppe aus neun Kindern, wobei sechs Kinder männlich und drei Kinder weiblich sind. Die Gruppenzusammensetzung deckt sich mit der Tatsache, dass Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen vor dem Jugendalter tendenziell häufiger beobachtet werden als bei Mädchen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, 32).

3.3.2 Planung

Die *Planungsphase* findet in enger Zusammenarbeit und Absprache mit den Mitarbeiter_innen der Tagesgruppe statt, die organisatorische Unterstützung bieten.

Da das Praktikum in den Monaten Oktober bis Dezember absolviert wird, erscheint der Monat November als am besten geeignet für die Durchführung. Zum einen kennen die Kinder die durchführende Studentin und gleichzeitige Leiterin der Diskussion zu diesem Zeitpunkt schon und sind an sie gewöhnt. Die von Lamnek erwähnte „allgemeine Situation der Fremdheit“ (2005, 134) existiert demnach nicht in Bezug auf die Diskussionsleiterin. Zum anderen wird der Monat Dezember grundsätzlich als Zeitraum für die Durchführung ausgeschlossen, da die Kinder nach Erfahrungen der Mitarbeiter_innen in dieser Zeit vor Weihnachten besonders unruhig seien, was sich möglicherweise problematisch auf die Durchführung auswirken könnte.

Um eine ruhige und konzentrierte Atmosphäre schaffen zu können, wird beschlossen, die insgesamt neun Kinder der Tagesgruppe für die Durchführung in zwei Kleingruppen aufzuteilen. Das entspricht der empfohlenen Gruppengröße von Winter (vgl. 2000). In Absprache mit den Mitarbeiter_innen der Tagesgruppe werden zunächst zwei Tage innerhalb einer Woche für die Durchführung festgelegt. Diese Entscheidung wird jedoch nach weiteren Überlegungen wieder verworfen. Der Grund hierfür ist die Vermutung, dass die Kinder der ersten Kleingruppe den anderen Kindern Inhalte des Films verraten könnten. Das soll vermieden werden, damit alle Kinder den Film unvoreingenommen ansehen können. Aus diesem Grund wird geplant, die zwei Gruppendiskussionen zeitlich direkt hintereinander stattfinden zu lassen.

Mit der Größe der Gruppe geht die Auswahl eines geeigneten Raumes einher. Dieser darf nicht zu klein sein, damit alle Teilnehmer_innen ausreichend Platz finden (vgl. Loos & Schäffer, 2001, 49). Im konkreten Fall wird sich für einen separaten Raum innerhalb der

Tagesgruppe entschieden, welcher den räumlichen sowie technischen Bedingungen entspricht. Ein Vorteil dieses Raumes ist, dass die Kinder ihn kennen (vgl. ebd.), was zur Entstehung einer angenehmen und entspannten Atmosphäre, in denen sich die Kinder wohlfühlen können, beiträgt. In diesem Zusammenhang ist auf das kindliche Wohlbefinden als Voraussetzung für Offenheit und Interesse seitens der Kinder sowie für die Entstehung von Interaktion hinzuweisen (vgl. Bamler, Werner & Wustmann, 2010, 75). Der Raum verfügt außerdem über einen Fernseher, über den der Film abgespielt werden kann, und bietet die Möglichkeit, durch das Abdunkeln der Fenster ein wenig Kinoatmosphäre zu schaffen.

Die Dauer der Durchführung wird auf circa 30 bis 40 Minuten pro Gruppe angesetzt, wobei der zehnmündige Film miteinbegriffen ist. Nach Bamler, Werner und Wustmann darf die Datenerhebung nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, da die Kinder ansonsten überfordert werden (vgl. 2010, 79).

Eine weitere Maßnahme, welche in die Planungsphase einer Gruppendiskussion einzuordnen ist, ist die Entwicklung eines Diskussionsleitfadens, anhand dessen so durch die Diskussion geführt werden kann, dass alle im Leitfaden festgehaltenen Punkte von den Teilnehmer_innen ausreichend besprochen werden (vgl. Lamnek, 2005, 96). Der vorbereitete Diskussionsleitfaden wird in Kapitel 3.3.3 anhand konkret gestellter Fragen erläutert.

Das Zeigen des Films mit der anschließenden Gruppendiskussion soll als etwas Besonderes gestaltet werden, um den Spaß und die damit verbundene Motivation der Kinder, sich an der Diskussion zu beteiligen, zu steigern. Die Kinder sollen den Eindruck erhalten, dass sie einen wichtigen Beitrag zur Gruppendiskussion leisten (vgl. ebd., 124). Um das Besondere herauszustellen, wird, wie bereits angedeutet, eine besondere Kinoatmosphäre hergestellt, soweit dies unter den gegebenen Umständen möglich ist. Hierzu wird Popcorn für die Kinder bereitgestellt. Außerdem wird der Raum während des Films abgedunkelt. Nachdem alle die Vorbereitungs- und Planungsphase betreffenden Maßnahmen erledigt sind, folgt die *Durchführungsphase*.

3.3.3 Durchführung

Der Ablauf einer Gruppendiskussion kann nicht in einem allgemeingültigen Schema dargestellt werden, da dieser immer von der Gruppendynamik und -zusammensetzung abhängt (vgl. Flick, 2011, 255). Dennoch lassen sich einige Schritte oder Elemente als fester Bestandteil einer Gruppendiskussion festlegen, die nachfolgend in Kombination mit den konkret vorgenommenen Schritten beschrieben werden.

Das Film Gucken sowie die anschließende Durchführung der Gruppendiskussion finden am 18. November 2015 statt. Es sind insgesamt acht der neun eingeplanten Kinder anwesend.

Laut Lamnek ist eine solche Ausfallquote die Regel. Pro Gruppendiskussion kann mit ein bis zwei Ausfällen gerechnet werden (vgl. 2005, 112).

Die Kinder erfahren auf Anraten der Mitarbeiter_innen der Tagesgruppe erst am entsprechenden Tag davon. Der Grund für die kurzfristige Ankündigung ist die Vermeidung von Unruhe. Hierbei soll den Kindern vermittelt werden, dass sie die wichtigste Rolle einnehmen und die „Expert_innen“ sind, ohne deren Mitarbeit die Untersuchung nicht gelingen kann (vgl. Emde & Fuchs, 2012, 338). Durch Formulierungen wie ‚Ich habe heute etwas Schönes und Spannendes mit euch vor‘ oder ‚Auf eure Meinungen zu dem Film bin ich schon total gespannt‘ bei der Ankündigung soll das Besondere hervorgehoben werden, um die Motivation der Kinder zu steigern.

Im Anschluss an die Hausaufgaben, welche ein fester Bestandteil im Alltag der Tagesgruppe sind, gehen vier Kinder, die Diskussionsleiterin sowie ein Mitarbeiter der Tagesgruppe in den vorbereiteten Raum, während die andere Hälfte der Kinder im unteren Teil der Tagesgruppe mit den anderen Mitarbeiter_innen bleibt. Zweck der Anwesenheit des Mitarbeiters ist seine unter Umständen notwendige Unterstützung in dem Fall, dass die Kinder zu laut und unruhig sind. Inhaltlich trägt er nichts zur Diskussion bei.

Beide Gruppendiskussionen orientieren sich an demselben, in der Planungsphase entwickelten Diskussionsleitfaden und verlaufen deshalb ähnlich. Weiterführend wird aus diesem Grund die Durchführung einer Gruppendiskussion beschrieben.

Während des Films und der anschließenden Gruppendiskussion sitzen die Kinder auf Stühlen, die hufeneisenförmig aufgebaut waren. Der Vorteil dieser Anordnung ist, dass sich die Kinder (ähnlich wie bei einem geschlossenen Kreis) gegenseitig sehen können. Dadurch, dass die Diskussionsleiterin ebenfalls Teil des ‚Hufeisens‘ ist, wird die Entstehung einer schulähnlichen Situation vermieden (vgl. Heinzl, 2012, 109). Die Diskussionsleiterin stellt sich damit auf die Ebene der Kinder.

Zu Beginn werden die Kinder gefragt, wer von ihnen schon einmal im Kino gewesen sei und wie es ihnen dort gefallen habe. Lamnek nennt eine solche Frage *Eisbrecher-* oder *Eröffnungsfrage*, bei der es darum geht, „ein Gemeinschaftsgefühl zwischen den Diskussteilnehmern zu schaffen, auf dessen Basis dann die Diskussion einen möglichst flüssigen Verlauf nehmen soll.“ (2005, 98). Krueger und Casey empfehlen, hierbei nach Fakten und nicht nach Einstellungen zu fragen, die einfach und schnell zu beantworten sind (vgl. 2009, 39). Die Frage dient somit der Auflockerung der Situation, die für die Kinder erst einmal etwas Ungewöhnliches darstellen kann, indem die Kinder etwas von sich selbst erzählen können. Es wird außerdem ein Übergang zu der Besonderheit des Kinos und seiner

Atmosphäre geschaffen, wobei auf das Abdunkeln des Raums sowie das bereitgestellte Popcorn hingewiesen wird.

Anschließend wird der Film angekündigt, indem der Titel genannt sowie das Genre ‚Kurzfilm‘ und die Dauer von zehn Minuten erwähnt wird. Außerdem wird erklärt, dass der Film nicht auf Deutsch, sondern auf Türkisch ist. Die zu erwartende Verwirrung darüber wird mit dem Versprechen, dass die Kinder den Film trotzdem verstehen können, aufgefangen.

Nach dem Film folgen einige Hinweise zum weiteren Verlauf der Diskussion. Es wird auf einen Gesprächsball (vgl. Vogl, 2005, 39) aufmerksam gemacht, der herum gegeben wird und nur demjenigen die Erlaubnis zu reden gibt, der den Ball hält, sodass die Kinder sich gegenseitig ausreden lassen. Außerdem wird den Kindern deutlich gemacht, dass es keine falschen Antworten oder ‚dummen Fragen‘ gibt und sie ihre Meinung frei äußern können.

Als Einstieg in die eigentliche Diskussion sollen die Kinder den Film bewerten. Dafür wird ein Plakat vorbereitet, auf dem drei Smileys zu sehen sind, wobei der grüne Smiley für ‚gut‘, der gelbe Smiley für ‚mittel‘ und der rote Smiley für ‚schlecht‘ steht. Ein Entwurf dieses Plakats ist in Anhang B zu finden. Die Kinder werden darum gebeten, sich einen der bereitgestellten Aufkleber auszusuchen und diesen zu dem entsprechenden Smiley auf das Plakat zu kleben. Hierzu stehen die Kinder auf, wodurch eine kleine Bewegungsphase für die Kinder entsteht, sodass eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit herbeigeführt werden kann (vgl. Bulach, 2012, 7). Man kann diese Frage in Verbindung mit einer aktiven Handlung als *Einleitungsfrage* sehen, indem das Thema der Gruppendiskussion (nämlich der Film) eingegrenzt wird (vgl. Lamnek, 2005, 99). Dennoch ist sie im Hinblick auf die spätere Auswertung von Bedeutung. Außerdem dient dieser kindgerechte Impuls zu Beginn der Diskussion dem Abbau von Fremdheit während der Forschungssituation (vgl. Heinzel, 2012b, 107).

Die anschließend gestellte Frage nach der Begründung für die Entscheidung der Kinder ist eine sogenannte *Überleitungsfrage* als Basis für die eigentlichen *Schlüsselfragen* (vgl. Lamnek, 2005, 99), wovon normalerweise zwei bis fünf festgelegt werden (vgl. Krueger & Casey, 2009, 40). Sie nehmen die meiste Zeit während der Gruppendiskussion ein und bilden den Hauptanteil bei der anschließenden Auswertung. Folgende Schlüsselfragen werden in der vorangegangenen Planungsphase herausgearbeitet:

- Erzählt mir doch mal, an was ihr euch von dem Film erinnern könnt. Der Film war ja auf Türkisch, deshalb konnten wir nicht verstehen, was gesagt wurde. Könnt ihr trotzdem erzählen, was in dem Film passiert ist?
- Was sagt ihr zu der Sprache des Films? Es ist ja schon ungewöhnlich, einen Film

zu gucken, der nicht auf Deutsch ist.

- Wieso konntet ihr den Film trotzdem verstehen, obwohl er nicht auf Deutsch war, was meint ihr?
- Gibt es etwas, das ihr nicht verstanden habt oder etwas, worüber ihr gerne noch einmal mit den anderen oder mit mir reden wollt?

An diesen Fragen wird sich während der Durchführung der Diskussion orientiert, wobei der im Voraus entwickelte Leitfaden dennoch „situationsflexibel“ (Lamnek, 2005, 97) angewendet und je nach Verlauf der Diskussion an diese angepasst wird. Nach Lamnek sei es eher kontraproduktiv als hilfreich, sich strikt an einen Leitfaden zu halten, ohne flexibel auf bestimmte Situationen einzugehen, wie zum Beispiel ungeplante Fragen zu stellen oder diese spontan zu verändern (vgl. ebd., 102f.).

Während der Auseinandersetzung mit den durch die Schlüsselfragen festgelegten Themen werden den Kindern außerdem drei Screenshots aus dem Film gezeigt. Es handelt sich hierbei um die Gesichter der Jungen während sie im Kino sitzen und unterschiedliche Filme sehen, wobei einer lacht, einer ernst guckt und die Augen leicht weitert und ein Junge sich die Augen zuhält (siehe Anhang C). Die Kinder werden dazu aufgefordert, zu überlegen, was für Filme das sein könnten. Anhand der dargestellten Mimik und Gestik sowie der damit verbundenen Rückschlüsse auf eigene Erfahrungen werden die Kinder gefordert, Vermutungen über unterschiedlicher Filmgenres oder konkrete Beispiele zu äußern. Hierdurch können Informationen über das Filmverständnis der Kinder und anschließend über ihre eigenen Film- und Kinoerfahrungen sowie ihre Sehgewohnheiten gewonnen werden. Weitere Nachfragen wie beispielsweise

- Wie würdet ihr gucken, wenn ihr so eine Art von Film gucken würdet?,
- Was habt ihr schon für Filme im Kino geguckt?,
- Was guckt ihr am liebsten? und
- In welchen Momenten guckt ihr Filme?

regen die Kinder dazu an, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren und bei Bedarf über ihre persönlichen Erlebnisse zu berichten. Dieser hergestellte Bezug zur Lebenswelt der Kinder kann sich positiv auf den Verlauf der Diskussion auswirken (vgl. ebd., 100). Es wird ebenfalls vermutet, dass die Kinder sich über die Möglichkeit, aus ihrem eigenen Leben berichten zu können, freuen, was zur Auflockerung der Situation beitragen kann.

Abschließend daran findet eine sogenannte ‚Links-Rechts‘-Fragestellung statt, die Vogl in ihren Ausführungen als spielerisches Element empfiehlt (vgl. 2005, 39). Eine solche abwechslungsreiche Gestaltung der Gruppendiskussion kann zur Sicherung der Aufmerksam-

keit der Kinder beitragen (vgl. Bamler, Werner & Wustmann, 2010, 79). Vorbereitend wird eine Linie auf den Boden geklebt, die den Raum in zwei Hälften teilt. Die Diskussionsleiterin liest hintereinander Aussagen vor und die Kinder stellen sich dementsprechend zu ‚Ja, ich stimme zu‘ oder ‚Nein, ich stimme nicht zu‘. Hierbei können ebenfalls kleine Diskussionen oder Gespräche über die folgenden vorgelesenen Aussagen entstehen:

- Ich fand es komisch, dass der Film auf Türkisch war.
- Nach dem Film habe ich Lust, mal wieder ins Kino zu gehen.
- Ich hatte Spaß, den Film zu gucken.
- Ich hatte Spaß, mit den anderen Kindern über den Film zu reden.
- Es kommt manchmal vor, dass ich zu Hause bin und mich langweile, weil niemand etwas mit mir machen möchte.
- Ich würde mit meinen Freund_innen auch Geld zusammenlegen, damit einer von uns ins Kino gehen kann.
- Manchmal darf ich bei anderen auch nicht mitspielen, so wie das Mädchen in dem Film.
- Es kommt vor, dass ich eine andere Meinung zu einer Sache habe als andere, und mich deswegen streite, so wie die Jungen in dem Film.

Die ‚Links-Rechts‘-Fragestellung dient als abschließende Zusammenfassung und liefert gleichzeitig Informationen über die Lebenswelt der Kinder. Außerdem entsteht so nochmals eine Bewegungsphase für die Kinder.

Am Ende der Durchführung werden den Kindern Süßigkeiten für ihre Mitarbeit gegeben. Direkt im Anschluss an die Gruppendiskussion wird ein kurzes Gedächtnisprotokoll mit den wichtigsten Eindrücken notiert. Hierbei ist wichtig, dass die Notizen zeitnah aufgeschrieben werden (vgl. Flick, 2011, 375). Außerdem wird der bei der Diskussion anwesende Mitarbeiter der Tagesgruppe kurz nach seiner Meinung und Einschätzung befragt.

3.3.4 Auswertung

Nach der Durchführung der Gruppendiskussion folgt die *Auswertungsphase*. Bevor mit der Auswertung begonnen werden kann, wird die aufgezeichnete Gruppendiskussion verschriftlicht. Die Transkripte werden primär interpretiert und bilden somit die wichtigste Grundlage der Auswertung (vgl. Lamnek, 2005, 174). Die Transkription erfolgt mithilfe des Computerprogramms f4. Es werden nur die gesprochenen Worte, ohne Berücksichtigung der Betonungen, Pausen sowie Überlappungen der Äußerungen notiert. Auffällige und als wichtig eingestufte Handlungen der Kinder werden in Klammern dazu geschrieben. Ihre Namen werden hierbei vollständig anonymisiert. Den Kindern werden in der Reihenfolge

ihrer ersten Wortbeiträge die Buchstaben A bis H zugeordnet. Der darauffolgende Kleinbuchstabe f steht für weiblich, m für männlich. Die Transkriptionen beider Gruppendiskussionen sind im Anhang D und E zu finden.

Für die Auswertung einer Gruppendiskussion gibt es kein fest vorgegebenes Auswertungsverfahren. Sie erfolgt in Anhängigkeit der Zielsetzung und des Erkenntnisinteresses (vgl. ebd., 177). Nach Heinzel werden Gruppendiskussionen in der Kindheitsforschung kategorial oder sequentiell ausgewertet (vgl. 2012b, 106).

In Anlehnung daran werden folgende inhaltliche Kategorien festgelegt, denen einzelne Aussagen der Kinder anschließend zugeordnet werden:

- Bewertung des Films
- Inhalt
- Verständnis
- Sprache
- Eigene Lebenswelt/Identifikation
- Kinoerfahrungen der Kinder
- Filmerfahrungen der Kinder
- Äußere Gegebenheiten („Drumherum“)

Da die Kategorien miteinander zusammen hängen, ist eine eindeutige Zuordnung der Aussagen zu ausschließlich einer Kategorie nicht immer möglich. In vielen Fällen können einzelne Äußerungen mehreren Kategorien zugeordnet werden. Die Kategorien sind demnach bei der Interpretation nicht getrennt voneinander zu betrachten.

Nach der Zuordnung der Aussagen der Kinder aus beiden Gruppendiskussionen zu den einzelnen Kategorien, werden diese vor dem Hintergrund der jeweiligen Kategorie zusammengefasst. Hierbei werden die beiden Gruppendiskussionen getrennt voneinander betrachtet. Demnach entstehen zu jeder Kategorie zwei Zusammenfassungen. Das ermöglicht außerdem Vergleiche der Gruppen untereinander. Die Zusammenfassungen werden unter Betrachtung einzelner Aussagen im Hinblick auf ihren Sinn und ihre Bedeutung interpretiert.

4 Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und interpretiert, was als *Präsentationsphase* der Gruppendiskussion verstanden werden kann. Nachdem die Ergebnisse zunächst deskriptiv vorgestellt werden, folgt eine inhaltliche Interpretation einzelner konkreter Aussagen und Handlungen der Kinder. Hierbei wird an einigen Stellen unter anderem Bezug zu den Aussagen der Expert_innen, die im Rahmen des Projekts befragt wurden, genommen, da die Auswahl des Films ‚Bende Sıra‘ durch diese beeinflusst wurde. Anschließend werden die Ergebnisse sowie das gesamte Vorgehen kritisch reflektiert.

4.1 Zusammenfassende Interpretationen

Die Interpretationen orientieren sich teilweise an den zur Auswertung festgelegten Kategorien, teilweise sind sie davon losgelöst, da einige Aspekte sich zu mehr als einer Kategorie zuordnen lassen und in Kombination miteinander zu betrachten sind. Außerdem haben sich im Prozess der Auswertung neue, zuvor nicht festgelegte Kategorien ergeben, die an dieser Stelle ebenfalls erläutert werden.

4.1.1 Bewertung des Films

Unmittelbar im Anschluss an den Film werden die Kinder dazu aufgefordert, diesen mithilfe von Smileys zu bewerten, was als Einstieg in die Diskussion dient. Hierbei ergibt sich folgendes Meinungsbild:

Gute Bewertung	Mittlere Bewertung	Schlechte Bewertung
Kind Af Kind Bm Kind Cm Kind Ff Kind Gm	Kind Df Kind Em	Kind Hm

Tabelle 1: Erste Bewertungen des Films

Die Kinder Af, Bm, Cm, Ff und Gm bewerten den Film positiv. Kind Af sagt aus, dass ihm der Inhalt des Films gefallen habe, jedoch nicht die Grafik, da diese sehr alt aussehe (vgl.

Transkript D, Z. 86ff.)². Im Verlauf der Gruppendiskussion äußert es dann jedoch, dass es seine Meinung über den Film geändert habe. Als Grund für diese Meinungsänderung nennt es auf Nachfrage die anschließende Diskussion mit allen Kindern über das Gesehene (vgl. D, Z. 350ff.). Bei der abschließenden ‚Links-Rechts‘-Fragestellung zeigt sich dem widersprechend, dass es Spaß hatte, den Film zu gucken (vgl. D, Z. 442ff.). Auch die Gruppendiskussion wird in diesem Zusammenhang als positiv bewertet (vgl. D, Z. 460). Es wird nicht ganz klar, wie Kind Af zum Film und zur Gruppendiskussion steht. Als Erklärung für die Meinungsänderung kann vermutet werden, dass das Kind zum Zeitpunkt seiner Aussage zeitweise gelangweilt ist, was sich negativ auf die Bewertung des Films auswirkt. Dem widerspricht jedoch seine rege Teilnahme an der Gruppendiskussion über ihren gesamten Verlauf hinweg, die darauf schließen lässt, dass dem Kind sowohl der Film als auch die anschließende Gruppendiskussion gefallen und Spaß bereiten.

Kind Bm begründet seine positive Bewertung mit der Aussage: „Ich habe den Film toll gefunden, weil der so schön war.“ (D, Z. 101). Auf weitere Nachfrage hin erklärt es, dass ihm die Kinothematik des Films außerdem gefallen habe (vgl. D, Z. 105). Mit dem hier erwähnten Kinoerlebnis scheint das Kind etwas Positives zu assoziieren.

Kind Ff findet den Film „super“ (E, Z. 80), aber auch ein bisschen traurig (vgl. E, Z. 84). Die gleiche Ansicht hat auch Kind Em. Als Begründung hierfür nennen beide Kinder die Thematik des Mädchens, das nicht mit ins Kino darf (vgl. E, Z. 129ff.). Kind Ff habe seinen Aufkleber zum grünen Smiley geklebt, da es schön findet, dass es den Jungen gut gehe (vgl. E, Z. 116f.).

Kind Gm sagt, dass es seinen Aufkleber zum grünen Smiley geklebt habe, weil es „einfach gerne Filme gucke“ (E, Z. 99) und Filme toll finde (vgl. E, Z. 103). Bei der abschließenden ‚Links-Rechts‘-Fragestellung sagt es jedoch, dass es keinen Spaß hatte, den Film zu gucken (vgl. E, Z. 385ff.). Dies erscheint widersprüchlich, da davon auszugehen ist, dass es Kindern Spaß bereitet, Filme zu gucken, die ihnen gefallen.

Kind Df und Kind Em bewerten den Film mit ‚mittel‘. Als Begründung hierfür nennt Kind Df die türkische Sprache. Es hätte sich gewünscht, dass der Film auf Deutsch ist (vgl. D, Z. 151ff.). Außerdem stellt es sich bei der Aussage „Ich hatte Spaß, den Film zu gucken“ zu ‚Nein‘, während sich die anderen Kinder dieser Diskussionsgruppe zu ‚Ja‘ stellen (vgl. D, Z. 442ff.).

² Alle nachfolgenden Zeilenangaben beziehen sich auf das Transkript der ersten (D) oder das Transkript der zweiten Gruppendiskussion (E) in Anhang D und Anhang E.

Die Begründung von Kind Em für seine mittlere Bewertung ist, dass es nichts verstanden habe (vgl. E, Z. 63). Dennoch findet Kind Em den Film schön (vgl. E, Z. 123). Es hat zwischendurch auch gelacht, da es witzig fand, wie die Jungen im Film selbst gelacht haben (vgl. E, Z. 78). Hier wird deutlich, dass der Film die Emotionen der Kinder anspricht, obwohl die gesprochene Sprache nicht verstanden wird. In diesem Zusammenhang kann „der Film als Vermittler von Emotionen“ (Uhrig, 2015, 14) verstanden werden:

„Dem Film wird – wie keinem anderen Medium – die Fähigkeit nachgesagt, Menschen emotional zu beeinflussen; er ist in der Lage, Zuschauer zum Lachen oder zum Weinen zu bringen.“ (ebd., 41)

Diese Aussage unterstützend kann während des Films beobachtet werden, dass die teilnehmenden Kinder auf das Gesehene mit Emotionen, wie beispielsweise Lachen, reagieren.

Der Film enthält Elemente und konkrete Szenen, die den Kindern gefallen. So findet Kind Cm etwa die Szene lustig, in der die Jungen im Kreis stehen und das Auszählspiel spielen. Auch Kind Bm teilt diese Auffassung (vgl. D, Z. 126ff.). In einem Medienprojekt des MedienKompetenz Forums Südwest (mkfs) konnte ergänzend dazu beobachtet werden, dass vor allem Vorschulkinder ihre Einschätzungen vornehmlich an konkreten Szenen festmachen und nicht an der gesamten Handlung (vgl. Linz, 2004, 17).

Genau wie Kind Em begründet Kind Hm seine negative Bewertung damit, dass es nichts verstanden habe (vgl. E, Z. 97). Hierbei beziehen sich beide vermutlich auf die türkische Sprache.

Tendenziell fällt die Bewertung der Kinder positiv aus. Der Film scheint ihnen mehrheitlich zu gefallen. Hierbei werden als Begründungen hauptsächlich der Inhalt sowie konkrete Szenen oder Aspekte des Films genannt. Auffällig ist, dass sich alle Erklärungen hinsichtlich der mittleren und negativen Bewertungen auf die Sprache und das damit verbundene Unverständnis beziehen. Auf die Kategorien ‚Sprache‘ und ‚Verständnis‘, die eng miteinander verknüpft sind, wird im weiteren Verlauf ausführlich eingegangen.

4.1.2 Wiedergabe des Inhalts

Folgender Abschnitt dient der Darstellung der von den Kindern aufgenommenen Inhalte des Films und deren Verständnis. Der Übersicht wegen wird hierzu eine Tabelle gewählt. Die ausgewählten Szenen, welche für die Handlung des Films als relevant eingestuft werden, sind hierbei in filmchronologischer Reihenfolge auf der linken Seite aufgelistet und beschrieben. Rechts werden die Aussagen der Kinder in Bezug auf die jeweiligen Szenen dargestellt.

Szene	Wird die Szene während der Gruppendiskussion erwähnt? Wie interpretieren die Kinder die Szene?	
	Gruppe 1	Gruppe 2
Die Jungen spielen ein Auszählspiel auf dem Bolzplatz. Ein Junge wird dadurch ausgewählt und bekommt Geld von den anderen, damit er ins Kino gehen kann.	Zunächst erwähnt Kind Cm das Auszählspiel unabhängig von der Frage nach dem Inhalt des Films. Es erwähnt die Szene als Begründung für seine positive Bewertung (vgl. D, Z. 126). Es findet die Szene lustig, habe jedoch nicht verstanden, warum die Jungen das Spiel spielen (vgl. D, Z. 135). Daraufhin beschreibt Kind Af ein deutsches Auszählspiel und sagt, dass der letzte „schon mal ins Kino gehen“ (D, 146f.) könne. Es hat erkannt, dass die Jungen das Spiel spielen, um auszulosen, wer von ihnen ins Kino gehen darf. Das Geld wird erst im späteren Verlauf der Diskussion von Kind Af angesprochen.	Auf Nachfrage hin, worum es in dem Film geht, erwähnt Kind Ff das Auszählspiel. Es erkennt, dass hierbei ein Junge ausgewählt wird, welcher anschließend Geld von den anderen bekommt. Es weiß allerdings nicht, aus welchem Grund diese das machen (vgl. E, Z. 148ff.). Auf Nachfrage hin erklärt Kind Gm: „Damit sie ins Kino gehen können.“ (E, Z. 162). Anknüpfend daran erwähnt Kind Gm sofort den Mann, der „denen allen das bezahlt.“ (E, Z. 162f.).
Beide Jungen, die Nacheinander im Kino waren, werden im Kino sitzend gezeigt, wobei nur ihre Gesichter, nicht aber die Leinwand zu sehen ist.	Auf die Frage hin, an welche Szenen des Films sich die Kinder noch erinnern können, erwähnt Kind Af den ersten Jungen, der ins Kino gegangen ist, und ver-	Im Anschluss an die Erklärung von Kind Gm erwähnt Kind Ff den zweiten Jungen, der ins Kino geht, und vermutet, dass dieser einen Liebesfilm gesehen habe,

	<p>mutet, dass dieser sich einen Horrorfilm angesehen habe, da er sich während des Films die Augen zuhält. Die Szene sei sehr dramatisch gewesen (vgl. D, Z. 171ff.).</p> <p>In diesem Zusammenhang werden den Kindern außerdem drei ausgeschnittenen Gesichter der Jungen aus dem Film während ihres Kinobesuchs dargeboten. Die Ergebnisse werden nachfolgend ausführlich erläutert.</p>	<p>den er „irgendwie komisch und peinlich“ (E, Z. 186) findet. Das begründet es damit, „dass er sich halt auch mal runter gebückt hat. Und so gemacht hat.“, wobei es sich die Augen zuhält (vgl. E, Z. 190f.).</p>
<p>Beide Jungen kommen zurück zum Bolzplatz und berichten den anderen Jungen jeweils von den gesehenen Filmen.</p>	<p>-</p>	<p>Inhalte dieser Szene werden im Zusammenhang mit dem Mädchen von Kind Em und Kind Ff erwähnt (vgl. E, Z. 129ff.). Einerseits sei es traurig gewesen, dass das Mädchen nicht mit ins Kino darf. Andererseits findet sie die Geschichten der Jungen „ja auch schön. Sie hat ja auch gelacht.“ (E, Z. 173f.).</p>
<p>Ein Mann kommt auf den Bolzplatz und bezahlt allen Jungen einen Kinobesuch.</p>	<p>Kind Af weist anschließend darauf hin, dass „da ja noch so ein Großer [war], der ist mit allen ins Kino gegangen.“ Hierbei habe es sich außerdem gefragt, warum die Jungen kein Popcorn essen (vgl. D, Z. 186ff.).</p>	<p>Die Szene wird schon am Anfang der Diskussion von Kind Gm erwähnt.</p>
<p>Nach dem Kinobesuch streiten sich die Jungen. Als Grund für den Streit wird von der unterschiedlichen</p>	<p>Kind Af erwähnt im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion den Streit am Ende des Films und fragt nach der Ur-</p>	<p>Der Streit wird von Kind Hm angesprochen. Als Grund dafür vermutet es: „Die wollten hinterher alle das Geld</p>

<p>Wahrnehmung und subjektiven Interpretation eines Films ausgegangen.</p>	<p>sache für diesen (vgl. D, Z. 213f.). Kind Cm vermutet als Grund für diesen, dass „der eine ins Kino wollte und dann ist der andere zum Beispiel dahin gegangen“ (D, Z. 220f.). Auf Nachfrage hin ergänzt es, dass einige der Jungen zweimal im Kino waren, während andere nur einmal waren, weswegen sie sich gestritten haben könnten (vgl. D, Z. 228f.). Weitere Ideen für die Ursache des Streites werden nicht genannt.</p>	<p>wiederhaben von den anderen.“ (E, Z. 193). Auch Kind Ff nimmt an, dass Geld die Ursache für den Streit sei (vgl. E, Z. 210ff.)</p>
<p>Das kleine Mädchen ist während der gesamten Situation auf dem Bolzplatz ausgeschlossen und darf nicht mit den Jungen spielen. Außerdem darf es nicht mit ins Kino.</p>	<p>Das kleine Mädchen wird direkt am Anfang der Gruppendiskussion von Kind Bm erwähnt, indem es fragt, was der Grund für den Ausschluss des Mädchens sei (vgl. D, Z. 105f.). Gleichermaßen stellt sich Kind Af diese Frage (vgl. D, Z. 116). Auf Nachfrage hin vermutet Kind Bm unsicher, dass das Mädchen eventuell noch zu klein sei, um mit den Jungen zu spielen (vgl. D, Z. 110).</p>	<p>Das Mädchen wird während der gesamten Gruppendiskussion wiederholt von Kind Em und Kind Ff erwähnt. Als Erklärung für den Kinobesuch, der ohne das Mädchen stattfindet, vermutet Kind Em, dass der Mann „das Mädchen bestimmt nicht gesehen“ (E, Z. 167) habe. Kind Ff wirft daraufhin ein, dass er es auch ignoriert haben könnte (vgl. E, Z. 173).</p>

Tabelle 2: Darstellung der von den Kindern aufgenommenen Inhalte des Films

Die Tabelle zusammenfassend betrachtet lässt sich feststellen, dass die Kinder viele Inhalte des Films aufgenommen haben und seinen Handlungsablauf wiedergeben können. In dem bereits erwähnten Medienprojekt konnte darüber hinaus beobachtet werden, dass bereits

Vorschulkinder dem Handlungsverlauf eines Films folgen können, wenn es sich dabei um eine einfache, gradlinige Erzählung handelt. So ist der Handlungsaufbau maßgeblich für das Verständnis der Kinder (vgl. Linz, 2004, 22). In Austausch mit den anderen Kindern kann die Filmhandlung nachvollzogen und gemeinsam rekonstruiert werden.

Im Zusammenhang mit dem Filmverständnis der Kinder werden ihnen außerdem die verschiedenen Gesichter dreier Jungen während ihres Kinobesuchs gezeigt (siehe Anhang C). Anhand ihrer Mimik überlegen die Kinder, um was für Filme es sich dabei handeln könnte. Die Szene mit dem Jungen, der lachend im Kino sitzt, wird zunächst von beiden Gruppen ähnlich eingeschätzt. Kind Af und Df sowie Kind Hm schlagen einen Liebesfilm vor (vgl. D, Z. 359ff.; E, Z. 313), Kind Ff einen fröhlichen Film (vgl. E, Z. 311), Kind Gm nennt das Genre „Lachfilm“ (E, Z. 309) und Kind Cm vermutet etwas Lustiges, wie beispielsweise ‚Tom und Jerry‘ (vgl. D, Z. 361). Später wirft Kind Gm ein, dass es sich auch um einen Horrorfilm handeln könne, eine Begründung für seine abweichende Einschätzung nennt es nicht (vgl. E, Z. 315). Der Junge, der im Kino ernst guckt und die Augen leicht weitert, wird von Kind Af als wütend eingeschätzt, so als würde er einen schlechten Film gucken (vgl. D, Z. 376). Kind Cm bewertet seinen Blick als „normal“ (D, Z. 374).

Schon bevor den Kindern die Gesichter dargeboten werden, wird der Junge, welcher sich im Kino die Augen zuhält, unabhängig voneinander in beiden Gruppendiskussionen erwähnt. Während Kind Af die Vermutung äußert, dass er sich einen Horrorfilm ansieht (vgl. D, Z. 171f.), geht Kind Ff von einem Liebesfilm aus (vgl. E, Z. 185). Scheinbar ist die Szene den Kindern deutlich im Gedächtnis geblieben. Möglicherweise sind beide Kinder bereits selber in der Situation gewesen, sich während eines Films die Augen zuhalten zu müssen, beispielsweise aus Angst oder Scham. Laut der KIM-Studie 2014 wurden 10 Prozent der Kinder, die fernsehen, schon einmal mit Inhalten konfrontiert, die ihnen unangenehm waren. Angst einflößende Dinge haben 17 Prozent der Kinder schon einmal im Fernsehen gesehen (vgl. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, 23). In diesem Zusammenhang konnten Theunert et al. in ihrer Untersuchung unter anderem beobachten, dass Kinder sich kurzzeitig dem Gesehenen entziehen, indem sie sich beispielsweise die Augen oder Ohren zuhalten, um sich emotional zu distanzieren. Sie fügen hinzu, dass es sich hierbei vor allem um Mädchen handelt (vgl. 2004, 150f.). Kind Bm und Kind Cm sowie Kind Em und Kind Hm vermuten in Bezug auf diese Szene ebenfalls, dass es sich bei dem gesehenen Film um einen Horrorfilm handelt (vgl. D, Z. 326ff.; E, Z. 292ff.). Kind Ff wirft zusätzlich ein, dass sich der Junge ebenfalls einen traurigen Film ansehen könne (vgl. E, Z. 297). Die Kinder äußern sowohl sich ähnelnde als auch sehr unterschiedliche Vermutungen bezüglich der potentiell gesehenen Filme. Es zeigt sich, dass die Kinder in der Lage sind, die ihnen gezeigten Gesichter zu verarbeiten und zu deuten, wobei sie sich möglicherweise an selbst

gemachten (Film-)Erfahrungen orientieren. Bei den beiden genannten Filmgenres ‚Horrorfilm‘ und ‚Liebesfilm‘, die beide in Bezug auf den Jungen, der sich die Augen zuhält, erwähnt werden, handelt es sich um völlig unterschiedliche Arten von Film. Die Erwähnung beider im selben Kontext kann auf unterschiedliche persönliche Erfahrungen hinsichtlich der konkreten Körperhaltung ‚Augen zuhalten‘ oder der beiden Filmgenres zurückgeführt werden. Verbindet Kind Af das Verdecken der Augen scheinbar mit Angst, bedeutet die Geste für Kind Ff das Empfinden von Scham beim Gucken eines Liebesfilms. Gleichmaßen konnte im Rahmen des Medienprojekts beobachtet werden, dass Kinder Gesehenes in Bezug zu ihrem eigenen, bereits vorhandenen Wissen setzen und an persönliche Erfahrungen koppeln (vgl. Goehlnich, 2004b, 51).

Vor diesem Hintergrund können zudem die verschiedenen Deutungen über die Entstehung des Streits begründet werden, wobei sich die kindlichen Erklärungsansätze von den eingangs erwähnten Überlegungen aus ‚Erwachsenensicht‘ unterscheiden. Nicht die subjektive Wahrnehmung eines Films, sondern die Aspekte ‚(Un-)Fairness‘ und ‚Geld‘ werden als Streitursache genannt, wodurch auf eine Nähe beider Themen zur kindlichen Lebenswelt geschlossen werden kann.

Im Rahmen eines medienpädagogischen Projekts oder eines an den Film anschließenden Gesprächs kann dennoch auch die Thematik der subjektiven Wahrnehmung von Filmen aufgegriffen werden, was folgendes Beispiel verdeutlicht:

- S.M.:** [...] Ich glaube ja, dass die sich gestritten haben, weil die alle was anderes in dem Film gesehen haben. Weil die den alle anders gesehen und gedeutet haben. Weil jeder Mensch sieht einen Film ja ein bisschen anders. Und dass die sich dann darüber gestritten haben. Könnt ihr euch das auch vorstellen? Oder meint ihr, ich rede Blödsinn?
- Kind Cm:** Nein, kein Blödsinn.
- Kind Af:** Nein. (D, Z. 517ff.)

Den Kindern kann so der Aspekt der ‚Vielfalt‘, beispielsweise durch das Aufzeigen unterschiedlicher Meinungen und Ansichten, näher gebracht werden. Hierbei kann durchaus ein passender Bezug zu den konkreten, sich teilweise unterscheidenden Interpretationen bestimmter Filmszenen der Kinder hergestellt werden.

4.1.3 Sprache und Verständnis

Die Kategorien ‚Sprache‘ und ‚Verständnis‘ werden in ihrer Interpretation zusammengefasst, da sie sehr eng miteinander verknüpft sind. Wie bereits erwähnt, werden die beiden Aspekte als Begründung für die mittlere oder schlechte Bewertung der Kinder Df, Em und

Hm genannt. Folgendes Beispiel aus der zweiten Gruppendiskussion soll den Zusammenhang beider Kategorien, der sich im Verlauf der Auswertung ergeben hat, verdeutlichen:

- S.M.:** [...] Wie fandet ihr das?
Kind Gm: Der Film war auf Türkisch und ich fand das doof, weil der nicht auf Deutsch war.
S.M.: Warum fandst du das denn doof? Weil du hast es ja trotzdem verstanden.
Kind Gm: Nein, kein einziges Wort. Ich habe nur Bahnhof verstanden.
S.M.: Okay, du hast die Sprache nicht verstanden. Aber die Geschichte habt ihr ja alle trotzdem verstanden.
Kind Em: Nein.
Kind Gm: Nein.
S.M.: Ihr habt ja aber alle schon ganz viel darüber erzählt.
 [...]
Kind Em: Aber ich habe die Sprache nicht verstanden. (E, Z. 233ff.)

Die Kinder Em und Gm können die Aspekte ‚Sprache verstehen‘ und ‚Inhalt verstehen‘ nicht voneinander trennen. Auch Kind Hm äußert bereits beim Abspann des Films, dass es nichts verstanden habe (vgl. E, Z. 56). Die Kinder wiederholen dies mehrfach während der gesamten Gruppendiskussion. Auf Nachfrage hin äußert Kind Em, dass es wichtig sei, dass man immer versteht, was geredet wird (vgl. E, Z. 70ff.). Dennoch können alle drei Kinder verschiedene Inhalte des Films wiedergeben. In dieser Diskussionsgruppe sieht nur Kind Ff ein, dass man den Inhalt des Films auch ohne das Beherrschen der türkischen Sprache erfassen kann. Im Rahmen des oben genannten Beispiels wirft es ein, dass man die Geschichte verstehen könne. Hierfür nennt es folgende Begründung:

- Kind Ff:** Ich weiß, wie wir den verstanden haben. Darf ich? Wegen den Gefühlen. Man kann es zwar nicht verstehen, aber man hat es an den Gefühlen gesehen. Weil jeder hat ja ein anderes Gefühl, zum Beispiel von Eis und so, dem Geschmack. [...] (E, Z. 254ff.)

Mit ‚es‘ im ersten Fall ist vermutlich die türkische Sprache gemeint, die man nicht verstehen kann. Kind Ff nimmt bei seiner Aussage Bezug auf die unterschiedlichen Gefühle von Personen, die sich in Mimik und Gestik äußern. An einer weiteren Stelle der Gruppendiskussion wird ebenfalls deutlich, dass Kind Ff den Inhalt des Films über die gezeigten Bilder aufgenommen hat. Auf Nachfrage, warum es vermutet, dass einer der Jungen einen Liebesfilm gesehen hat, antwortet es:

- Kind Ff:** Dass er sich halt mal runter gebückt hat. Und so gemacht hat (hält sich die Augen zu). [...] (E, Z. 190f.)

Betrachtet man diese beiden in unterschiedlichen Kontexten erwähnten Aussagen von Kind Ff wird ersichtlich, dass es erkannt hat, dass der Film den Inhalt über seine Bilder vermittelt. Vergleicht man beide Gruppendiskussionen unter dem Aspekt der Sprache und des Verstehens miteinander so zeigt sich, dass die erste Gruppe der türkischen Sprache weniger irritiert gegenübersteht. Während die Kinder im Verlauf der zweiten Gruppendiskussion wie-

derholt erwähnen, dass sie nichts verstehen würden, bleiben in der ersten Diskussion derartige Aussagen aus. Auf die Frage, ob es zunächst komisch war, dass der Film auf Türkisch war, antwortet Kind Af, dass man es hinterher verstanden habe (vgl. D, Z. 268). Auf Nachfrage hin, warum man den Film verstehen kann, gibt es folgende Erklärung:

Kind Af: Weil da hat man auch Sachen gezeigt. Und die haben das vielleicht auch gesagt. [...] (D, Z. 295f.)

Demnach kann auch Kind Af, ähnlich wie Kind Ff, verbalisieren, den Inhalt über das Gesehene aufgenommen zu haben.

Eine andere Begründung für das Verständnis des Films liefert Kind Cm:

Kind Cm: Weil auf meiner Schule da reden auch manche türkisch. Und da haben die auch so was gesprochen. Da habe ich auch was von verstanden. (D, Z. 279f.)

Laut Kind Cm sei es demzufolge die Alltagsnähe der türkischen Sprache, die ihm teilweise ein Verständnis ermöglicht. Wie viel und was genau Kind Cm aufgrund der Sprache verstehen kann wird zwar nicht deutlich, dennoch ergibt sich hier ein Einblick in seine kindliche Lebenswelt. Die türkische Sprache ist folglich nichts Fremdes oder Ungewöhnliches, da es sie aus seinem schulischen Alltag kennt und an sie gewöhnt ist. Außerdem findet Kind Cm lustig, „wie die so geredet haben“ (D, Z. 246f.). Hieraus ergibt sich die Erkenntnis, dass das Verständnis der gesprochenen Sprache nicht ausschlaggebend für die Vermittlung von Emotionen ist.

Ob die Kinder es zunächst komisch gefunden haben, dass der Film auf Türkisch ist, beantwortet in der zweiten Gruppe nur Kind Ff mit ‚Nein‘ (vgl. E, Z. 376ff.), während sich in der ersten Gruppe alle Kinder zu ‚Nein‘ stellen (vgl. D, Z. 434ff.). Bei Kind Bm wird hier eine Meinungsänderung im Verlauf der Gruppendiskussion sichtbar, da es zuvor an anderer Stelle das Gegenteil äußert (vgl. D, Z. 261ff.). In diesem Zusammenhang lässt sich ein Bezug zur Entstehung von Meinungen als Produkt sozialer Interaktion herstellen (vgl. Lamnek, 2005, 132). Eine Korrektur anfänglich bestehender Ansichten im Verlauf einer Gruppendiskussion ist somit nicht ungewöhnlich, da die Diskussion dazu beitragen kann, seine Meinung zu überdenken und möglicherweise zu ändern. Außerdem ist der mediale Einfluss auf noch nicht lange bestehende und ungefestigte Meinungen, so wie es hier der Fall ist, laut Simon hoch (vgl. 2007, 190). Eine weitere Erklärung, die in Verbindung mit der Meinungsänderung genannt werden kann, ist das bei ihm diagnostizierte Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS), durch das es ihm nicht möglich war, bis zum Ende der Gruppendiskussion konzentriert zu bleiben. Nach Fröhlich-Gildhoff zeigen sich die Symptome „[b]esonders in Situationen, die relative Ruhe abverlangen“ (2013, 117), was auch auf die Gruppendiskussion zutrifft. So kann es sein, dass Kind Bm die Frage aufgrund

seiner Unkonzentriertheit und hohen Ablenkbarkeit möglicherweise gar nicht genau versteht.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die türkische Sprache des Films den Kindern während der Gruppendiskussion interessanten Gesprächsstoff bietet. In beiden Gruppendiskussionen wird sie wiederholt von verschiedenen Kindern erwähnt – oft in Zusammenhang mit dem Verständnis des Films. Viele Kinder stehen der Sprache aufgeschlossen gegenüber, einige sind auch leicht irritiert. In einer wie auch immer gestalteten Nachbereitung des Films sollte den Kindern deutlich gemacht werden, dass sie in der Lage sind, den Inhalt des Films zu erfassen, obwohl sie nicht die gleiche Sprache wie die Protagonist_innen sprechen. So kann ihnen der Unterschied zwischen dem inhaltlichen und sprachlichen Verständnis aufgezeigt werden.

4.1.4 Nähe zur kindlichen Lebenswelt und Identifikation

Im Folgenden wird dargestellt, inwieweit der Film eine gewisse Nähe zur Lebenswelt der Kinder aufweist und sich die Kinder mit den Protagonist_innen identifizieren beziehungsweise ihr Handeln nachvollziehen können. In den durchgeführten Expert_innen-Interviews wurde deutlich, dass diese Nähe zum Alltag der Kinder ein Kriterium ist, das es bei der Filmauswahl zu beachten gilt (vgl. Projektgruppe 1.2, 2015, 48). Auch die Wichtigkeit von Identifikationsmöglichkeiten mit den Charakteren des Films wurde von den Expert_innen Exner und Ziegenfuß erwähnt (vgl. ebd., 49).

Ein Aspekt, der vorangehend bereits erwähnt wurde, ist die türkische Sprache im Alltag von Kind Cm, an die es gewohnt ist und wodurch es Teile des Films verstehen könne (vgl. D, Z. 279f.). Laut der Dortmunder Statistik lag der Anteil der ausländischen Bevölkerung im Jahr 2014 bei 15,0 Prozent. Den größten Anteil stellen hierbei Menschen aus der Türkei dar (dortmunderstatistik). Demnach sind Kinder, die in Dortmund leben und aufwachsen, an Menschen aus verschiedenen Ländern, die verschiedene Sprachen sprechen, gewöhnt. Es bietet sich dementsprechend an, Filme zu zeigen, die das Thema ‚Vielfalt‘ auf unterschiedliche Weise, wie beispielsweise über den Aspekt der Sprache, thematisieren. Im Rahmen medienpädagogischer Praxis kann es sich ebenfalls als hilfreich erweisen, wenn ein türkischsprachiges Kind anwesend ist, welches eventuell bei Fragen aushelfen und übersetzen kann. So kann ein Dialog und Austausch zwischen den Kindern über das Gesehene entstehen.

Mehrfach im Verlauf der Gruppendiskussion erwähnt, stellt das Kinoerlebnis selbst, welches im Film thematisiert wird, einen weiteren Anknüpfungspunkt an die kindliche Lebenswelt, dar. Alle Kinder sind schon einmal im Kino gewesen (vgl. D, Z. 5; E, Z. 6). Kind Bm

bewertet den Film als „toll [...] weil die im Kino waren.“ (D, Z. 101ff.). Eine positive Assoziation mit dem Kino ist offensichtlich. Auch die anderen Kinder berichten durchgängig, dass ihnen der Besuch im Kino gefallen habe. Nach Blothner „vermittelt [das Kino] ihnen eine besondere Erfahrung“ (1999, 26), die den teilnehmenden Kindern offensichtlich bewusst ist. Auch Linz weist daraufhin, dass „[d]er Kinobesuch [...] für die meisten Kinder ein besonderes Erlebnis [ist]. Auf großer Leinwand eröffnet das Kino ihnen neue Welten.“ (2004, 16). Für diese enorme Faszination spricht ebenfalls, dass fast alle Kinder am Ende der Gruppendiskussion mal wieder Lust haben, ins Kino zu gehen (vgl. D, Z. 438ff.; E, Z. 380ff.). Für Kind Em machen Popcorn und Nachos scheinbar einen guten Kinobesuch aus (vgl. E, Z. 340) und auch Kind Bm fragt vor Beginn des Films nach Nachos (vgl. D, Z. 21). Hierbei wird deutlich, dass beide Kinder das Kino mit diesen Snacks in Verbindung bringen, wodurch sie neben dem Abdunkeln des Raums oder dem Öffnen des Vorhangs ebenfalls als Bestandteil des Kinorituals verstanden werden können. Stiletto weist daraufhin, dass solche Rituale gerade Kinder faszinierend in ihren Bann ziehen (vgl. 2007, 3), was die Entscheidung, den Kindern Popcorn anzubieten, um eine Kinoähnliche Atmosphäre herzustellen, unterstützt. Im Rahmen medienpädagogischer Praxis bietet sich demnach die Herstellung eines Bezugs zum Kino beim Zeigen des Films an.

Kind Ff erwähnt, dass es im Kino „[m]anchmal traurig. Und manchmal so richtig fröhlich“ (E, Z. 14) sei. Außerdem habe es im Kino auch schon neue Freund_innen kennengelernt (vgl. ebd., 14f.). Es erläutert hierbei nicht weiter, ob dies im Rahmen eines gewöhnlichen Kinobesuchs oder einer Kinoveranstaltung geschehen ist. Dennoch unterstreicht seine Aussage, dass Kino Begegnungen zwischen Kindern schaffen und ermöglichen kann, was im Kontext der Projektarbeit Ziel des ausgewählten Films in Kombination mit einem Rahmenprogramm ist. Kind Ff betrachtet das Kinoerlebnis als Gemeinschaftserlebnis, was das folgende Beispiel veranschaulicht:

Kind Ff: [...] Ich habe das aber nicht so richtig verstanden... Warum geben die einander Geld aus, dass man irgendwo alleine hin kann? Warum kann man das nicht sparen und bei einer Kleinigkeit etwas machen? [...] (E, Z. 112ff.)

Kind Af und Kind Em teilen diese Auffassung (vgl. D, Z. 477f.; E, Z. 409). Auch Wegener erwähnt, dass Kinder den Kinobesuch dafür nutzen, etwas Gemeinsames mit anderen zu unternehmen (vgl. 2009, 21). Alle drei Kinder können nicht nachvollziehen, dass die Jungen Geld zusammenlegen, damit nur einer von ihnen ins Kino gehen kann. Kind Af und Kind Ff erwähnen unabhängig voneinander in getrennten Gruppendiskussionen, dass sie das Geld lieber sparen würden. Dennoch wird an dieser Stelle deutlich, dass Kind Ff zur Perspektivenübernahme fähig ist. Es kann sich an die Stelle der Jungen versetzen und kommt ihr eigenes Handeln reflektierend zu dem Schluss, dass sie so nicht handeln würde. Ähnliches

gilt auch für Kind Af.

Das Thema ‚Geld‘ wird an verschiedenen Stellen der Gruppendiskussion immer wieder aufgegriffen. So vermutet Kind Hm beispielsweise, dass der Konflikt am Ende des Films dadurch entsteht, weil „[d]ie [...] hinterher alle das Geld wiederhaben [wollten] von den anderen. Deswegen haben die sich auch gezankt.“ (E, Z. 193f.). Kind Ff schließt sich dieser Meinung an. Es vermutet ebenfalls, dass sich die Jungen aufgrund des Geldes gestritten haben (vgl. E, Z. 210ff.).

Auf die Frage hin, ob die Kinder auch mit Freund_innen Geld zusammenlegen würden, damit einer von ihnen ins Kino gehen kann, entstehen in beiden Gruppen kurze Diskussionen diesbezüglich. Es kristallisiert sich heraus, dass nur Kind Df und Kind Hm sich vorstellen können, ähnlich wie die Protagonist_innen zu handeln und einem_r Freund_in den Kinobesuch gemeinsam zu finanzieren:

Gruppe 1

- Kind Af:** Das würde ich nicht machen, weil dann kannst du ja nicht ins Kino.
Kind Df: Aber dann kann immer einer gehen.
Kind Af: Ich würde das sparen, damit ich irgendwann mal alleine oder mit meiner Familie ins Kino gehen kann. (D, Z. 473ff.)

Gruppe 2

- Kind Ff:** Ich würde mein Geld sparen.
Kind Gm: Und wenn du dran bist? Dann würdest du gerne ins Kino gehen.
Kind Hm: Also ich würde es zwar nicht so machen wie die Jungs da, aber ich habe es schon mal gemacht. (E, Z. 417ff.)

Kind Hm erläutert in diesem Zusammenhang nicht weiter, inwiefern es bereits in einer ähnlichen Weise gehandelt hat.

Dadurch, dass das Thema ‚Geld‘, welches im Film behandelt wird, wiederholt in beiden Gruppendiskussionen aufgegriffen wird, kann darauf geschlossen werden, dass die Kinder in ihrem Alltag schon mit dem Thema in Kontakt geraten sind. Es kann weiterhin vermutet werden, dass Geld in der Lebenswelt der Kinder eine wichtige Rolle spielt, da viele von ihnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen stammen. Hierzu liefert die Untersuchung jedoch keine statistischen Daten.

Ein weiterer Aspekt des Films ist das ‚Ausgeschlossen-Sein‘, das durch das kleine Mädchen veranschaulicht wird, indem es abseits der Jungen sitzt und nicht mit ihnen spielt. Im Verlauf der ersten Gruppendiskussion wird das Mädchen direkt am Anfang von Kind Bm erwähnt. Es fragt gemeinsam mit Kind Af, wieso dieses nicht mit den Jungen im Kino gewesen sei. Auf Nachfrage vermutet es, dass das Mädchen noch zu klein sei (vgl. D, Z.

105ff.). In diesem Zusammenhang liegt die Vermutung nahe, dass sich Kind Bm möglicherweise mit dem Mädchen identifizieren kann, da es mit sieben Jahren das jüngste Kind aus der Tagesgruppe ist, so wie auch das Mädchen deutlich jünger ist als die Jungen im Film. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion korrigiert Kind Af die Diskussionsleiterin dahingehend, dass nicht „alle im Kino“ (D, Z. 224) gewesen seien, da der Mann nur den Jungen den Besuch bezahlt habe (vgl. D, Z. 226). Während der zweiten Gruppendiskussion erwähnt Kind Em das Mädchen zuerst. Es findet den Film aufgrund des Mädchens traurig, da es „[...] immer gucken [musste]. Und [...] nie ins Kino [konnte].“ (E, Z. 129f.). Diese Auffassung teilen Kind Em und Kind Ff. Ähnlich wie Kind Af berichtigt Kind Ff, dass der Mann allen, außer dem Mädchen, den Kinobesuch ermöglicht (vgl. E, Z. 165). An dieser Stelle wirft Kind Em ein, dass der Mann dieses „bestimmt nicht gesehen“ (E, Z. 167) habe, woraufhin Kind Ff vermutet, dass es eventuell auch ignoriert wurde. Dennoch „fand [sie] es ja auch schön. Sie hat ja auch gelacht.“ (E, Z. 173f.). Sowohl Kind Af als auch Kind Ff erwähnen das Mädchen unabhängig voneinander im Zusammenhang einer korrigierenden Aussage, da vorangehend jeweils ungenau erwähnt wird, dass „alle“ im Kino waren. Beiden ist scheinbar an der Richtigstellung gelegen. Möglicherweise können sich beide Kinder aufgrund des gleichen Geschlechts mit dem Mädchen identifizieren. Auch Arbeiter beschreibt, dass Kinder sich meist geschlechterspezifisch mit Filmfiguren identifizieren (vgl. 2004, 29). In der Tagesgruppe sind die Jungen in der Mehrzahl, wodurch eine Ähnlichkeit zur Gruppenzusammensetzung im Film besteht. Es kann demnach ebenfalls vermutet werden, dass die Kinder Af und Ff die Aussagen aufgrund dieser ihnen bekannten Situation, als Mädchen in der Unterzahl zu sein, berichtigen.

Bei der ‚Links-Rechts‘-Fragestellung werden die Kinder in Anspielung auf das Mädchen gefragt, ob es manchmal vorkommt, dass sie bei anderen nicht mitspielen dürfen. Als Antwort stellen sich Kind Gm und Kind Hm zu ‚Ja‘ und Kind Em und Ff zwischen ‚Ja‘ und ‚Nein‘ (vgl. E, Z. 436ff.). Alle Kinder der ersten Gruppendiskussion stellen sich zu ‚Nein‘:

- S.M.:** Okay. „Manchmal darf ich bei anderen auch nicht mitspielen, so wie das Mädchen in dem Film.“
[...]
(Alle Kinder stellen sich zu „Nein“.)
- S.M.:** Also, ich dürft immer überall mitspielen, wo ihr wollt?
- Kind Cm:** Eeh, nein. Nein.
(Kinder bleiben trotzdem bei „Nein“ stehen.) (D, Z. 490ff.)

In dieser Situation wird nicht deutlich, ob die Kinder auf die eingangs vorgelesene Aussage oder die darauffolgende Nachfrage der Diskussionsleiterin mit ‚Nein‘ antworten, da sich die Aussage von Kind Cm und seine Position im Raum widersprechen. Es kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass alle Kinder schon einmal in die Situation geraten sind, von anderen ausgeschlossen zu werden, was unter Anderem ebenfalls im Alltag der Tagesgruppe

beobachtet werden konnte.

Ein weiteres Ergebnis der ‚Links-Rechts‘-Fragestellung ist, dass alle Kinder manchmal anderer Meinung sind als andere und sich deswegen mit ihnen streiten. Außerdem kennt die Mehrzahl der Kinder Langeweile aus ihrem Alltag.

Für ein im Anschluss an den Film stattfindendes Gespräch im Rahmen medienpädagogische Praxis lässt sich im Hinblick auf die Ergebnisse der ‚Links-Rechts‘-Fragestellung ein Anknüpfungspunkt herstellen. Demnach sind Situationen wie ‚Ausgeschlossen-Sein‘, ‚Streit‘ oder ‚Langeweile‘ im Alltag der Kinder präsent. In einem an den Film anschließenden Gespräch kann den Kindern beispielsweise deutlich gemacht werden, dass dies völlig normal ist. Außerdem können gemeinsam mit den Kindern Lösungen entwickelt werden, wie mit solchen Situationen umgegangen werden kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Film Themen beinhaltet, die eine Nähe zur kindlichen Lebenswelt aufweisen. In Anknüpfung an das bereits dargestellte Verständnis des Inhalts (vgl. Kapitel 4.1.2) ist hinzuzufügen, dass Kinder Themen, die sie aus ihrem eigenen Leben kennen, aufmerksamer verfolgen. So können Filme, die nah an ihrer Lebenswelt sind, gut von den Kindern widergegeben werden (vgl. Linz, 2004, 23). Auch wenn der Film nicht in Deutschland spielt, behandelt er Themen, die den Kindern bekannt sind. So kann ihnen ‚Vielfalt‘ vermittelt werden und Parallelen und Ähnlichkeiten zur eigenen Lebenswelt aufgezeigt werden, was bei der Auswahl des Films entscheidend war. Das Potenzial, das Filme in diesem Zusammenhang bieten, wurde bei der Auswertung der Expert_innen-Interviews deutlich. Exner und Hoffmann erwähnen die Möglichkeit für Kinder, Einblicke in „andere Lebenswelten, Kulturen, Sprachen, Wahrnehmungen von Menschen“ (Projektgruppe 1.2, 2015, 53) zu erhalten. Laut Hoffmann kann ein nicht-deutscher Film ihnen zeigen, „dass „nicht alles so wie in Deutschland ist““ (ebd.).

Trotz der Themen, die mit negativen Assoziationen seitens der Kinder verbunden sind, wie beispielsweise das ‚Ausgeschlossen-Sein‘, kann der Film ihnen gezeigt werden. Arbeiter weist darauf hin, dass Kinder filmisch gefordert werden und sich mit dem Gezeigten auseinandersetzend einen Bezug zum eigenen Leben herstellen wollen. Beispielhaft nennt sie hier das mit zunehmendem Alter der Kinder steigende Desinteresse an „klischeehafte[n] Darstellungen von „heilen“ Filmfamilien, die ihnen zu unrealistisch sind.“ (2004, 29). Auch in den Expert_innen-Interviews hat sich gezeigt, dass kritische Aspekte im Film durchaus thematisiert werden können. So empfiehlt Hubert, dass beispielsweise ein „Konflikt „lernend vermittelt“ werden“ (vgl. Projektgruppe 1.2, 2015, 48) sollte. Laut Hoffmann darf beispielsweise auch Gewalt im Film vorkommen, da die Thematik auch im Alltag von Kindern eine Rolle spielt (vgl. ebd.).

Als wichtig erachtet wird in diesem Zusammenhang, dass den Kindern die Möglichkeit geboten wird, ihre Fragen und Gedanken zu äußern und sich über das Gesehene auszutauschen. Im bereits erwähnten Medienprojekt konnte festgestellt werden, dass sich viele Kinder nach dem Film mit dem Gesehenen beschäftigen, indem sie beispielsweise Bilder machen oder Szenen nachspielen (vgl. Feierabend, Gehrlein, 2004, 14). Auch Theunert et al. kommen zu dem Ergebnis der aktiven Auseinandersetzung mit dem Gesehenen, wobei sie zusätzlich auf die enorme Wichtigkeit des kindlichen Spiels hinweisen, das zur Aufarbeitung von Erfahrungen und Beobachtungen beiträgt (vgl. 1994, 200). Darüber hinaus erwähnen sie mögliche negative Auswirkungen der Nichtverarbeitung von belastenden und überfordernden Inhalten auf Kinder (vgl. ebd., 201). Folglich muss den Kindern Raum gegeben werden, ihre Gedanken zu äußern, um das Gesehene zu verarbeiten.

4.1.5 Filmerfahrungen und Sehgewohnheiten der Kinder

Laut der KIM-Studie 2014 besitzen 80 Prozent der Kinder, die das Fernsehen nutzen, eine bestimmte Lieblingssendung (vgl. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, 21). Im Verlauf der Gruppendiskussion werden die Kinder gefragt, was sie sich am liebsten angucken. Als Antwort werden überwiegend konkrete Beispiele an Filmen und Serien genannt, die die Kinder mögen. Es kann hierbei festgestellt werden, dass alle Kinder sich dazu äußern wollen und können. Die Kinder beteiligen sich in diesem Abschnitt der Diskussion sehr lebhaft und haben offensichtlich Freude daran, über ihre eigenen Filmerfahrungen zu berichten.

Folgende Filme und Serien werden genannt:

- Berlin – Tag und Nacht (D, Z. 388)
- Köln 50667 (D, Z. 394)
- Alarm für Cobra 11 (D, Z. 394)
- Auf Streife (D, Z. 394)
- Horrorfilme (D, Z. 396)
- Tierfilme (D, Z. 400)
- Go Wild – Mission Wildnis (D, Z. 404)
- Die Pinguine aus Madagascar (D, Z. 408)
- Angelo! (D, Z. 410)
- Hotel Transsilvanien (E, Z. 20)
- Star Wars (E, Z. 325; Z. 350)
- Harry Potter (E, Z. 327; Z. 335; Z. 345)
- Pixels (E, Z. 335)
- Machoman (E, Z. 344; Z. 349)
- Minions (E, Z. 349)
- Ich – einfach unverbesserlich (E, Z. 350)
- Bibi & Tina (E, Z. 352)

Insgesamt nennen die Kinder zwei Filmgenres, sechs Fernsehserien und neun Spielfilme, von denen fünf komplett animiert sind, als Antwort auf die Frage, was sie am liebsten gu-

cken. Während in der ersten Gruppendiskussion vorwiegend Serien genannt werden, erwähnen die Kinder der zweiten Gruppe ausschließlich Spielfilme. Das ist möglicherweise auf die von der Diskussionsleiterin unterschiedlich gestellten Fragen zurückzuführen. So werden die Kinder der ersten Gruppe gefragt, was sie „privat“ mit dem Zusatz „zu Hause“ am liebsten gucken (vgl. D, Z. 384), wohingegen die Kinder der zweiten Diskussionsgruppe nach ihren Lieblingsfilmen gefragt werden (vgl. E, Z. 323).

Betrachtet man die genannten Beispiele, so wird die Aktualität aller Filme und Serien deutlich. Es handelt sich vorwiegend um Filme, die in den letzten fünf Jahren veröffentlicht wurden. Die Kinder interessieren sich scheinbar für das gegenwärtige Kinogeschehen und kennen sich mit aktuellen Filmen aus. Auch die erwähnten Serien werden alle derzeit regelmäßig im Fernsehen gezeigt. Studien haben gezeigt, dass Kinder keineswegs ein anspruchloses Publikum sind, sondern vielmehr genaue Vorstellungen davon haben, was sie gerne sehen und worauf sie bei Filmen Wert legen (vgl. Wegener, 2009, 20). Die gemachten Beobachtungen und die vielen Beiträge der Kinder unterstützen diese Ergebnisse.

Weiterhin kann festgestellt werden, dass einige der in der Gruppendiskussion genannten Filme und Serien, die die Kinder mögen, ganz offensichtlich nicht für Kinder geeignet sind. So handelt es sich bei den Fernsehserien ‚Berlin – Tag und Nacht‘, ‚Köln 50667‘, ‚Alarm für Cobra 11‘ oder ‚Auf Streife‘, den Filmen ‚Harry Potter‘ und ‚Star Wars‘ sowie dem Genre ‚Horrorfilme‘ nicht um für Kinder zwischen sieben und elf Jahren konzipierte Formate. Im Hinblick auf die freiwillige Selbstkontrolle (FSK), ein Jugendschutzkriterium, das für eine bestimmte Altersgruppe ungeeignete Filme nicht für das entsprechende Alter freigibt (vgl. von Gottberg, 2013, 78), kann eine Diskrepanz zwischen der Altersfreigabe und der Altersgruppe der teilnehmenden Kinder festgestellt werden. An dieser Stellen muss zusätzlich betont werden, dass diese Altersfreigabe jedoch nicht als pädagogische Empfehlung betrachtet werden kann. Goehlnich weist darauf darauf hin, dass kaum wissenschaftliche Erkenntnisse bei der Beurteilungen von Filmwirkungen auf Kinder miteinbezogen werden (vgl. 2004a, 8). Dementsprechend werden außerdem Unterschiede zwischen der FSK-Altersfreigabe und der pädagogischen Altersempfehlung, die beispielsweise über die Internetseite www.kinderfilmwelt.de eingesehen werden kann, deutlich. Ein Beispiel hierfür ist der Film ‚Minions‘ mit einer unbeschränkten Altersfreigabe und einer pädagogischen Altersempfehlung ab acht Jahren.

Dennoch gehören auch negative Fernseherfahrungen zum Alltag der Kinder. 20 Prozent der Kinder geben in der KIM-Studie 2014 an, schon einmal mit ungeeigneten Inhalten konfrontiert worden zu sein, wobei der prozentuale Anteil mit zunehmendem Alter ansteigt (vgl.

Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, 23). Konkrete negative Filmerfahrungen erwähnen die Kinder im Verlauf der Gruppendiskussion jedoch nicht.

Betrachtet man die von den Kindern erwähnten Filme und Serien im Hinblick auf Länge und Genre wird deutlich, dass der Film ‚Bende Sıra‘ nicht ihren bekannten Sehgewohnheiten entspricht. Die Kinder sehen sich in der Regel populäre Spielfilme an, die animiert sind oder zumindest animierte, nicht-reale Elemente enthalten. Bei dem ausgewählten Film handelt es sich dem gegensätzlich um einen Kurz- und Realfilm, was jedoch nicht bedeutet, er sich nicht eignet, Kindern zu zeigen. So kann es laut Dubiski, die als Expertin im Rahmen des Projektstudiums befragt wurde, ebenfalls eine Bereicherung für Kinder sein, „nicht nur die gängigen, deutschen oder amerikanischen Filme zu präsentieren, sondern den Fokus auch auf andere Länder zu legen“ (Projektgruppe 1.2, 2015, 48).

4.1.6 Kommunikation und Atmosphäre

Im Verlauf beider Gruppendiskussionen zeigt sich, dass sich nicht alle Kinder in gleicher Weise beteiligen, sodass ein ausgewogenes Verhältnis der Beiträge entsteht. Einige Kinder reden viel, während andere einen geringeren Redeanteil aufweisen. Teilnehmer_innen, „die sich zu einem Aspekt, zu einem Thema oder aber auch während der ganzen Gruppendiskussion nicht äußern“ nennt Lamnek „Schweiger“ (2005, 163). Dementsprechend kann Kind Df als solcher betrachtet werden, da es während der gesamten Gruppendiskussion sehr zurückhaltend ist und nur wenig redet. Gleichzeitig sind seine wenigen Stellungnahmen nur sehr knapp gehalten und seine Antworten leise. Um dem entgegenzuwirken, wird Kind Df wiederholt direkt angesprochen und um eine Äußerung gebeten (vgl. ebd., 165). Auch nach einer Aufforderung durch die direkte Ansprache bleiben die Antworten des Kindes einsilbig oder ganz aus. Selbst im Teil der Diskussion, in welchem die Kinder frei über ihre Lieblingsfilme und -serien reden können, bleibt Kind Df eher schüchtern und zurückhaltend. Die Ursachen für diese Verschwiegenheit können vielfältig begründet und nicht immer klar ersichtlich sein (vgl. ebd., 163). Zum einen kann vermutet werden, dass Kind Df den Film und seinen Inhalt nicht verstanden hat, wodurch eine rege Teilnahme an der Gruppendiskussion nicht möglich ist. Diese Annahme wird durch die Einschätzung des während der Durchführung anwesenden Mitarbeiters der Tagesgruppe unterstützt. Zum anderen liegt es in der Natur des Kindes Df und seiner Persönlichkeit, tendenziell ruhiger und schüchterner zu sein als die anderen Kinder der Tagesgruppe. Trotz der wenigen Wortbeiträge ist es möglich, die Ansichten von Kind Df zu erfahren und es zu einer Stellungnahme zu bewegen. Dem dient die ‚Links-Rechts‘-Fragestellung am Ende der Gruppendiskussion, bei der die Kinder ihre Meinungen durch ihre Position im Raum verdeutlichen, ohne sich gezwungen zu fühlen, etwas sagen zu müssen. Neben der Erfassung der Ansichten von ‚Schweigern‘ eigenen

sich solche Methoden, die ohne Worte auskommen, im Hinblick auf die medienpädagogische Praxis für den Einbezug von Kindern, die sich nicht mithilfe von Worten verständigen wollen oder können.

Ein weiterer Vorteil der ‚Links-Rechts‘-Fragestellung ist die damit verbundene kurze Bewegungsphase, nachdem die Kinder knapp 30 Minuten gesessen und sich konzentriert haben. Die geführten Expert_innen-Interviews haben gezeigt, dass Pausen wichtig sind, um die Aufmerksamkeit von Kindern aufrecht zu halten. Das Zeigen eines Films verlangt den Kindern einiges an Konzentration ab, was durch kurze Bewegungsspiele kompensiert werden kann (vgl. Projektgruppe 1.2, 2015, 50; 59f.). Vor allem Kind Bm, bei dem das ADHS diagnostiziert ist, fällt es schwer, sich zunächst auf den Film und anschließend auf die Gruppendiskussion zu konzentrieren. Während der Gruppendiskussion stellt es insgesamt vier Mal die Frage, ob die Kinder „jetzt gehen“ (D, Z. 75) können. Die von ihm ausgestrahlte Unruhe wirkt sich insgesamt eher negativ auf die Atmosphäre innerhalb der ersten Gruppendiskussion aus. Trotz seiner Unkonzentriertheit und leichten Ablenkbarkeit wird anhand einiger Aussagen deutlich, dass Kind Bm verschiedene Inhalte des Films aufnehmen und sich mit ihnen auseinandersetzen kann.

Im Hinblick auf das der Untersuchung als Grundlage dienende Inklusionsverständnis, das alle Kinder ungeachtet ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen beinhaltet, ist festzuhalten, dass Kinder mit dem ADHS beim Gucken des Filmes mit anschließendem Gespräch besondere Berücksichtigung finden sollten. Hier spielt der Aspekt der Bewegung eine noch wichtigere Rolle, als sie es in der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern ohnehin tut. Den Kindern muss die Chance gegeben werden, ihren teilweise unkontrollierten Bewegungsdrang ausleben zu können.

Insgesamt wirken die anderen Kinder sehr konzentriert und aufmerksam. Während des Films kann weitestgehend eine entspannte Atmosphäre festgestellt werden. Die Kinder lachen, kommentieren einzelne Szenen und tauschen sich mit anderen aus. Auch Goehlnich weist daraufhin, dass Kinder beim Sehen von Filmen mit allen Sinnen beteiligt sind:

„Sie wenden sich ab, kritisieren, sie grübeln, sind betroffen, lehnen sich zurück und klinken sich aus, sie fiebern mit, sprechen Mut zu, klatschen in die Hände und feuern an. Kinder beziehen Position, sie beraten sich und steigen auch in Kontroversen ein.“ (2004b, 50)

Das Erreichen dieses Ziel unterstützend kann an dieser Stelle gleichermaßen das Verteilen von Popcorn genannt werden, worüber sich alle Kinder ganz offensichtlich gefreut haben:

Kind Ff: Wir sind dann heute im Kino! Lecker. (E, Z. 27)

Die damit erwünschte Herstellung einer kinoähnlichen Atmosphäre trägt dazu bei, dass die Kinder sich wohl fühlen können.

Während der anschließenden Gruppendiskussion zeigt sich teilweise eine eher schulische Atmosphäre. Bevor die Kinder sich äußern, melden sie sich oder fragen „Darf ich?“ (E, Z. 254). Der Grund hierfür kann der genutzte Gesprächsball sein, der ihnen einen strukturierten und ruhigen Verlauf der Gruppendiskussion symbolisiert, wodurch in Kombination mit dem Sitzen im Gesprächskreis eine schulähnliche Situation geschaffen wird. Dennoch wird der Einsatz des Gesprächsballs damit begründet, einzelne Aussagen der Kinder akustisch verstehen zu können, ohne dass diese in parallelen Gesprächsbeiträgen untergehen.

Fünf der insgesamt acht Kinder bewerten die Gruppendiskussion und den Austausch mit anderen als positiv. Die weiteren negativen sowie mittleren Bewertungen kommen ausschließlich von Kindern der zweiten Gruppe, wodurch darauf geschlossen werden kann, dass sich diese in ihrer Meinung gegenseitig beeinflussen oder auch bestärken. Gegen Ende der Diskussion äußert Kind Em, ähnlich wie Kind Bm zuvor, dass es keine Lust mehr habe (vgl. E, Z. 360). Als Begründung dafür, dass der anschließende Austausch mit den anderen über den Film Kind Ff Spaß bereitet habe, sagt es: „Dass man die Probleme von denen auch richtig merkt.“ (E, Z. 397). Hierbei bezieht es sich auf die Probleme der Protagonist_innen, die durch die Diskussion hervorgehoben werden können, sodass ein Bewusstsein dafür geschaffen werden kann.

Ein weiterer Aspekt, der während beider Gruppendiskussionen beobachtet werden kann, ist die Fixierung der Kinder auf die Diskussionsleiterin. Die anfangs erwähnte Selbstläufigkeit einer Gruppendiskussion als Ziel kann dadurch nur bedingt hergestellt werden. An vielen Stellen gleicht die Diskussion einem Gespräch zwischen der Diskussionsleiterin und einzelnen Kindern, da diese nur selten auf die Aussagen der anderen Kinder eingehen, diese kommentieren oder diskutieren, wodurch die Diskussionsleiterin eine sehr aktive und gesprächsstrukturierende Rolle einnimmt, um die Gruppendiskussion am Laufen zu halten. Der beispielhaften Veranschaulichung dient folgender Auszug:

- S.M.:** [nach der Bewertung des Films zusammenfassend]
So, zweimal grün, einmal gelb, einmal rot.
Kind Ff: Warum einmal rot?
S.M.: Ja, kannst ihn ja mal fragen.
Kind Ff: (zu Kind Hm) Warum einmal rot?
Kind Hm: Weil ich Null verstanden habe. (E, Z. 90ff.)

Dieses Beispiel zeigt deutlich, die vermittelnde Rolle, die die Diskussionsleiterin hier einnimmt. Anstatt Kind Hm direkt zu fragen, wählt Kind Ff zunächst den Weg über die Diskussionsleiterin. Erst nach einer Aufforderung, stellt Kind Ff seine Frage anschließend direkt an Kind Hm.

Oftmals werden Meinungen und Aussagen nicht begründet, sodass die Diskussionsleiterin gezwungen ist, Nachfragen diesbezüglich zustellen. Hierbei ist, so Heinzel, zu bedenken,

„dass Kinderantworten, die durch Erwachsene „herausgelockt“ werden, immer gemeinsame Konstruktionen von befragtem Kind und [E]rwachsene[m] [...] sind“ (2012a, 29). Das Kind wird in seinem Antwortverhalten beeinflusst. Möglicherweise werden die Kinder durch Nachfragen auch verunsichert, sodass sie anfangs gemacht Aussagen zurücknehmen und ihre Meinung ändern, um „Gefälligkeitsantworten“ (Hülst, 2012, 55) zu geben. Daraus resultiert, dass den Kindern in Gruppendiskussionen oder Filmgesprächen nicht zu viel vorgegeben werden sollte, damit die Kinder frei und unvoreingenommen antworten können, ohne dass eine kindliche Orientierung an den Aussagen der Diskussionsleitung stattfindet.

4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Herauszufinden, wie der Kurzfilm ‚Bende Sıra‘ bei den Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten ankommt, welche konkreten Inhalte sie aufnehmen, wie und inwieweit sie die Handlung verstehen, welche inhaltlichen Aspekte ihnen gefallen, welche nicht und inwieweit der Film Anknüpfungspunkte an die kindliche Lebenswelt sowie Identifikationsmöglichkeiten bietet – kurz: wie der Film auf die Kinder wirkt – ist das Ziel der Untersuchung. Dadurch können Rückschlüsse auf eine geeignete Auswahl des Films im Rahmen der Projektarbeit gezogen werden. Neben der Darstellung theoretischer Grundlagen und der Auseinandersetzung mit diesen wurde eine an den Film anschließende Gruppendiskussion als empirischer Anteil der Arbeit durchgeführt und ausgewertet. Anknüpfend werden die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt, um damit die der Untersuchung zugrunde liegenden Forschungsfrage zu beantworten.

Mehrheitlich gefällt den Kindern der Film. Als Begründung werden der Inhalt sowie konkrete Szenen beispielhaft genannt. Die (eher) negativen Bewertungen des Films werden mit der türkischen Sprache und dem damit verbundenen Unverständnis begründet. Obwohl jedes Kind inhaltlich einen Teil zur gemeinsamen Rekonstruktion des Handlungsverlaufs beitragen kann, wiederholen einige Kinder mehrfach, dass die Sprache ein Hindernis darstelle, den Film zu verstehen. Sie beziehen das Filmverständnis ausschließlich auf die im Film gesprochene Sprache. Dadurch wird ihnen nicht klar, dass der Inhalt über die gezeigten Bilder vermittelt wird. Gleichzeitig kann dennoch beobachtet werden, dass einigen Kindern bewusst ist, dass sie den Film verstehen und seine Handlung über das Gesehene aufnehmen können.

Der Film beinhaltet Themen, die eine gewisse Nähe zur Lebenswelt der Kinder aufweisen. Es zeigt sich deutlich, dass die Kinder den Film aufnehmen und verarbeiten, indem das Gesehene in Bezug zu ihrem eigenem Wissen und ihren persönlichen Erfahrungen gesetzt wird. Weiterhin bietet der Film den Kindern Identifikationsmöglichkeiten, da sowohl beide

Geschlechter als auch unterschiedliche Altersgruppen im Film gezeigt werden. Einige Kinder sind in der Lage, sich in die Protagonist_innen hineinzusetzen und ihr Handeln vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen und Meinungen zu bewerten.

Die kindlichen Erklärungsansätze für die Entstehung des Streits am Ende des Films unterscheiden sich von der eingangs erwähnten Vermutung, die Ursache des Konflikts sei die unterschiedliche Wahrnehmung und Interpretation von Filmen. Die Kinder nennen die Aspekte ‚(Un-)Fairness‘ und ‚Geld‘ als mögliche Streitursachen, wodurch auf eine Nähe beider Themen zur kindlichen Lebenswelt geschlossen werden kann. So kann vermutet werden, dass die Kinder Filmszenen vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen interpretieren.

Aufgrund der Reaktionen der Kinder während des Films, die sich durch Lachen, Kommentare sowie Meinungs austausch mit anderen bemerkbar machen, kann darauf geschlossen werden, dass der Film die Emotionen der Kinder anspricht. Das Verständnis der Sprache ist demnach nicht ausschlaggebend dafür, dass die Kinder Spaß beim Gucken haben. Außerdem wird deutlich, dass der Film somit Anregungen zum Austausch der Kinder untereinander bietet.

Obwohl der Film nicht den Sehgewohnheiten der Kinder entspricht, eignet er sich dazu, Kindern beispielsweise im Rahmen von Kinoveranstaltungen zu zeigen. Durch die Sprache kann den Kindern die Thematik ‚Vielfalt‘ vermittelt werden, wodurch eine Sensibilisierung für Fremdes und Andersartiges angeregt werden kann.

4.3 Kritische Reflexion des Vorgehens und der Ergebnisse

Nachfolgend werden das Forschungsvorgehen sowie die Ergebnisse der Untersuchung kritisch bewertet, wobei einige Aspekte in den vorangehenden Kapiteln bereits angedeutet wurden.

Vor der Durchführung der Gruppendiskussion wird sich mit der Frage auseinandergesetzt, ob und inwieweit eine Strukturierung des kindlichen Antwortverhaltens stattfinden soll. Auf der einen Seite ist die Vermeidung eines schulähnlichen Charakters der Forschungssituation Ziel der Untersuchung. Den Kindern soll so die Möglichkeit geboten werden, möglichst frei zu antworten. Auf der anderen Seite wird befürchtet, dass die Kinder ohne Gesprächsregeln gleichzeitig sprechen, sodass die Tonaufnahmen bei der anschließenden Auswertung nicht verstanden und somit nicht auswertbar werden. Als Kompromiss betrachtet wird ein Gesprächsball verwendet, der das Gespräch in einer spielerischen Weise strukturiert, sodass die Erfassung aller Aussagen der Kinder sichergestellt werden kann. Außerdem ist

ein Mitarbeiter der Tagesgruppe bei der Gruppendiskussion dabei. Inwieweit seine Anwesenheit den Verlauf der Gruppendiskussion und die einzelnen Aussagen der Kinder beeinflusst, ist nicht festzustellen, sollte aber bei der Betrachtung der Forschungsergebnisse beachtet werden. Die getroffenen Maßnahmen ermöglichen zwar, dass die Tonaufnahmen auswertbar sind, tragen aber dennoch zur Entstehung einer schulähnlichen Situation bei, die sich möglicherweise negativ auf die Offenheit der Kinder auswirken.

In der Forschung mit Kindern ist immer zu berücksichtigen, dass einige Kinder dazu neigen, sozial erwünschte Aussagen zu machen, um den Erwachsenen, in diesem Fall der Diskussionsleiterin, zu gefallen (vgl. Wilk, 1996, 74). Werden die Kinder sehr stark durch die anwesenden Erwachsenen beeinflusst, können ihre Antworten eher als gemeinsam erstelltes Konstrukt der Kinder und der Diskussionsleiterin betrachtet werden, als eine selbstständig gegebene kindliche Antwort. Eine aus der Forschungssituation mit Kindern resultierende Hierarchie, welche die Aussagen der Kinder beeinflussen kann (vgl. Heinzl, 2012a, 29), muss bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden. Auch eine Beeinflussung der Kinder untereinander ist möglich, da die Kinder sich kennen und sie möglicherweise voreinander gut dastehen wollen. Vor allem bei der ‚Links-Rechts‘-Fragestellungen in der ersten Gruppe kann beobachtet werden, dass die Kinder sehr darauf achten, zu welcher Antwort sich die anderen Kinder stellen. Diese Problematik mildernd weisen Krueger und Casey dennoch darauf hin, dass Kinder zunächst dazu tendieren, Dinge ganz offen und spontan über sich selbst preiszugeben (vgl. 2009, 4). Eine Beurteilung, inwieweit die Antworten der Kinder von den Aussagen und Nachfragen der Diskussionsleiterin beeinflusst sind, stellt sich als schwierig dar. Festzuhalten ist, dass eine möglichst geringe Beeinflussung der Kinder durch Aussagen und Kommentare seitens der Diskussionsleitung, anzustreben ist.

Letztendlich sind die in diesem Kapitel beschriebenen Ergebnisse und deren Interpretationen nur Vermutungen, die sich mit der Erfassung der kindlichen Perspektive beschäftigen. Inwieweit diese Deutungen dem gemeinten Sinn der Kinder entspricht, kann nicht genau bestimmt werden, da sich die kindlichen Erklärungsmuster von denen Erwachsener unterscheiden (vgl. Heinzl, 2012a, 27).

5 Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung liefern konkrete Erkenntnisse darüber, wie der Kurzfilm ‚Bende Sira‘ der Gruppe der Kindern gefällt und ermöglichen Annahmen darüber, ob er sich zur Vorführung, beispielsweise im Rahmen einer medienpädagogischen Veranstaltung, eignet. Durch die weitestgehend positive Bewertung der Kinder kann darauf geschlossen werden, dass der Film gezeigt werden kann, obwohl er offensichtlich nicht ihren Sehgewohnheiten entspricht. Die Untersuchung zeigt, dass Kinder in der Lage sind, sich auf Ungewohntes einzulassen, wie die fremde Sprache oder das Filmgenre. Daraus ergibt sich die Annahme, dass sich sowohl Kurzfilme als auch Realfilme ohne fiktionale Elemente durchaus anbieten, um sie Kindern zu zeigen und gemeinsam mit ihnen über das Gesehene zu sprechen.

Die in der Gruppendiskussion gemeinsam rekonstruierte Handlung sowie die in Austausch miteinander gesammelten Inhalte des Films zeigen, dass die Kinder dazu fähig sind, den Film zu verstehen, obwohl er nicht auf Deutsch ist. In diesem Zusammenhang ist auf die eingangs erwähnte Wichtigkeit von Bildern im filmischen Kontext hinzuweisen (vgl. Kapitel 2.2.3). Die Untersuchung unterstreicht die zentrale Rolle, die Bilder bei dem Verständnis von Filmen spielen und zeigt, dass Bilder ein Filmverständnis ermöglichen, ohne dass die im Film gesprochene Sprache beherrscht wird. Auch im Hinblick auf den Anteil der ausländischen Bevölkerung in der Stadt Dortmund und die damit verbundene Nähe verschiedener Sprachen zum Alltag der Kinder (vgl. Kapitel 4.1.4) bieten sich Filme an, die ihren Inhalt nur über Bilder vermitteln. Es wird deutlich, dass Filme, die ohne Sprache auskommen, die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Menschen zusammenzubringen, sodass Begegnungen entstehen können.

Die Aspekte ‚Anknüpfungspunkte an die kindliche Lebenswelt‘ und ‚Identifikationsmöglichkeiten‘, welche in der vorangegangenen Projektarbeit als Kriterien, die es bei der Auswahl eines Film zu beachten gilt, festgelegt wurden, können durch die Untersuchung als Bestandteil des Films ‚Bende Sira‘ bestimmt werden. Der Film beinhaltet Themen, die eine gewisse Nähe zur kindlichen Lebenswelt aufweisen, wodurch ihnen die Möglichkeit zur Auseinandersetzung und Reflexion ihres eigenen Handelns gegeben werden kann. Außerdem werden die Kinder durch die beiden Aspekte dazu angeregt, miteinander über ihre persönlichen Erfahrungen, die sie mit dem im Film Gesehenen koppeln, in Austausch zu treten.

Die Auswertung der im Rahmen der Untersuchung durchgeführten Gruppendiskussion liefert Erkenntnisse über durchschnittlich intelligente Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten von

sieben bis elf Jahren. Es handelt sich hierbei um eine sehr homogene Teilnehmer_innen-gruppe. Vor dem Hintergrund des anfangs erwähnten Inklusionsverständnisses (vgl. Kapitel 2.1) ist hinzuzufügen, dass Kinder, die andere Voraussetzungen mitbringen, nicht berücksichtigt werden. Hier besteht ein weiterer Forschungsbedarf.

Insgesamt betrachtet kann die Untersuchung als Erfassung der subjektiven Meinungen von Kindern im Alter von sieben bis elf Jahren verstanden werden, die dazu beiträgt, Rückschlüsse darauf zu ziehen, ob der Film sich für eine Vorführung eignet. Außerdem können verallgemeinernde Vermutungen über Kurzfilme sowie Filme, die ohne Sprache auskommen, angestellt werden. Weiterhin liefert die Untersuchung Anregungen dafür, wie eine mögliche Vorführung gestaltet werden sollte, um für die Kinder interessant und spannend zu sein und sie zu unterhalten.

Literaturverzeichnis

- Arbeiter, Ursula (2004). Familie im Film. In: MKFS Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest; MBFJ Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz [u.a.] (Hrsg.). *Medienkompetenz und Jugendschutz II. Wie wirken Kinofilme auf Kinder?* (S. 24-29). Online verfügbar unter: https://www.spio-fsk.de/media_content/1164.pdf [02.02.2016].
- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: A. von Rein (Hrsg.). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bamler, Vera; Werner, Jillian & Wustmann, Cornelia (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Bem, Daryl J. (1974). *Meinungen Einstellungen Vorurteile. Eine einführende sozialpsychologische Darstellung*. Zürich [u.a.]: Benziger.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1994). Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In: K.-F. Wessel & F. Naumann (Hrsg.). *Kommunikation und Humanontogenese* (S. 341-346). Bielefeld: Kleine.
- Blothner, Dirk (1999). *Erlebniswelt Kino. Über die unbewußte Wirkung des Films*. Bergisch Gladbach: Bastei-Verlag Lübbe.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Bonfadelli, Heinz & Friemel, Thomas N. (2015). *Medienwirkungsforschung*. Konstanz [u.a.]: UVK-Verl.-Ges.
- Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard & Wulff, Hans Jürgen (2002). *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Bosse, Ingo (2013). *Inklusive SchulKinoWochen NRW. Begleitforschung zu einem Pilotprojekt von FILM+SCHULE NRW und der TU Dortmund*. Online verfügbar unter:

http://www.lwl.org/film-und-schule-download/Inklusion/Dokumentation_Endversion.pdf [08.03.2016].

Breuer, Franz (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 35-49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Bulach, Katharina (2012). *Konzentration durch Bewegung. Bewegungspausen – mit Fitness und Power durch den Schulalltag*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag GmbH.

Deutsche Film- und Medienbewertung Wiesbaden (2007). *FBW-Pressetext*. Online verfügbar unter: http://www.fbw-filmbewertung.com/film/bende_sira_ich_bin_dran [28.01.2016].

dortmunderstatistik (o.J.). *Ausländische Bevölkerung nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten am 31.12.*. Online verfügbar unter: http://www.dortmund.de/media/p/statistik_3/statistik/bevoelkerung/02_03_Bevoelkerung_Geschlecht_Ausgewaehlte_Staatsangehoerigkeiten.pdf [04.02.2016].

Emde, Matthias & Fuchs, Marek (2012). Datenqualität in standardisierten Interviews mit Kindern. In: F. Heinzl (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 335-349). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

Feierabend, Sabine & Gehrlein, Birgit (2004). Eine Umfrage unter Eltern und Schülern. In: MKFS Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest; MBFJ Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz [u.a.] (Hrsg.). *Medienkompetenz und Jugendschutz II. Wie wirken Kinofilme auf Kinder?* (S. 12-15). Online verfügbar unter: https://www.spio-fsk.de/media_content/1164.pdf [02.02.2016].

Feierabend, Sabine; Plankenhorn, Theresa & Rathgeb, Thomas (2014). *KIM-Studie 2014. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf> [01.02.2016].

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, Uwe (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Goehlnich, Birgit (2004a). Medienkompetenz und Jugendschutz – Wie wirken Kinofilme auf Kinder? In: MKFS Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest; MBFJ Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz [u.a.] (Hrsg.). *Medienkompetenz und Jugendschutz II. Wie wirken Kinofilme auf Kinder?* (S. 6-9). Online verfügbar unter: https://www.spio-fsk.de/media_content/1164.pdf [02.02.2016].
- Goehlnich, Birgit (2004b). Resümee und Ausblick. In: MKFS Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest; MBFJ Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz [u.a.] (Hrsg.). *Medienkompetenz und Jugendschutz II. Wie wirken Kinofilme auf Kinder?* (S. 50-54). Online verfügbar unter: https://www.spio-fsk.de/media_content/1164.pdf [02.02.2016].
- Greune, Rotraut (2013). *Mitten in der Gesellschaft? – Inklusive Filmbildung und die Darstellung von Menschen mit Behinderung im deutschen Film*. Online verfügbar unter: <http://www.kinofenster.de/themen-dossiers/mitten-in-der-gesellschaft-inklusive-filmbildung-und-menschen-mit-behinderung-im-deutschen-film-dossier/mitten-in-der-gesellschaft-inklusive-filme-und-filmbildung-einfuehrung/> [05.02.2016].
- Hasebrink, Uwe (2015). *Meinungsbildung und Kontrolle der Medien*. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172240/meinungsbildung-und-kontrolle-der-medien?p=all> [02.03.2015].
- Heinzel, Friederike (2012a). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: F. Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 22-35). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Heinzel, Friederike (2012b). Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: F. Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 104-115). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoppe-Graff, Siegfried & Kim, Hye-On (2002). Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 907-922). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Hülst, Dirk (2012). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: F. Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 52-77). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Kölbl, Carlos & Billmann-Mahecha, Elfriede (2005). Die Gruppendiskussion. Schattendasein einer Methode und Plädoyer für ihre Entdeckung in der Entwicklungspsychologie. In: G. Mey (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 321-350). Köln: Kölner Studien Verlag.
- Kratzer, Verena & Cwielong, Ilona (2013). Quantitative Befragung mit Kindern. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.). *Handbuch Kinder und Medien*. (S. 183-198). Wiesbaden: Springer VS.
- Krueger, Richard A. & Casey, Mary Anne (2009). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Kübler, Hans-Dieter (2010). Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In: R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.) *Handbuch Mediensozialisation* (S. 17-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxishandbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussionen. Theorie und Praxis*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Linz, Stefan (2004). Zeichentrick und Animationsfilme. In: MKFS Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest; MBFJ Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz [u.a.] (Hrsg.). *Medienkompetenz und Jugendschutz II. Wie wirken Kinofilme auf Kinder?* (S. 16-23). Online verfügbar unter: https://www.spio-fsk.de/media_content/1164.pdf [02.02.2016].
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Maletzke, Gerhard (1978). *Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Mitnick, Leonard L. & McGinnies, Elliott (1958). Influencing ethnocentrism in small discussion groups through a film communication. In: *Journal of abnormal psychology*, 56, 82-90.
- Mikos, Lothar (2009). Sehsozialisation – Warum Kinder nicht nur Lesen, sondern auch Sehen lernen sollten. In: C. Wegener & D. Wiedemann (Hrsg.). *Kinder, Kunst und Kino. Grundlagen zur Filmbildung aus der Filmpraxis* (S. 29-38). München: kopaed.
- Pollock, Friedrich (1955). *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Projektgruppe 1.2 (2015). „*Kinderkino inklusiv – Unterwegs im Rheinland.*“
- Reichertz, Jo (2014). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 87-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Schluchter, Jan-René (2015). *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: kopaed.

- Schweiger, Wolfgang (2013). Grundlagen: Was sind Medienwirkungen? – Überblick und Systematik. In: W. Schweiger & A. Fahr (Hrsg.). *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 15-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, Erk (2007). Medienwirkung. Wissenschaftliche Theorien und Ergebnisse. In: Westdeutscher Rundfunk Köln & Medienzentrum Rheinland (Hrsg.). *Arbeitsbuch Medienkompetenz* (S. 189-196). Online verfügbar unter: http://www1.wdr.de/unternehmen/profil/bildung/kapitel_X_medienwirkung102.pdf [25.02.2016].
- Stiletto, Stefan (2007). *Erlebnis Kinderkino. Eine Handreichung für Multiplikatoren*. Duisburg: WAZ-Druck GmbH & Co KG.
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia & Wijnen, Christine W. (2013). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tatsch Isabell (2012). *Filmwahrnehmung von Kindern*. Online verfügbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/433-filmwahrnehmung-von-kindern> [10.02.2016].
- Theunert, Helga; Pescher, Renate; Best, Petra & Schorb, Bernd (1994). *Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg*. Berlin: VISTAS.
- Uhrig, Meike (2015). *Darstellung, Rezeption und Wirkung von Emotionen im Film. Eine interdisziplinäre Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogl, Susanne (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern : methodische und methodologische Besonderheiten. In: *ZA-Information / Zentralarchiv für empirische Sozialforschung*, 57, 28-60.
- Vollbrecht, Ralf (2003): Aufwachsen in Medienwelten. In: K. Fritz, S. Sting & R. Vollbrecht (Hrsg.). *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten* (S. 13-24). Opladen: Leske + Budrich.

- Vollbrecht, Ralf (2013). Mediensozialisation. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K. Hugger (Hrsg.). *Handbuch Kinder und Medien* (S. 115-124). Wiesbaden: Springer VS.
- Von Gottberg, Joachim (2013). Gesetzlicher Kinder- und Jugendschutz im Medienbereich. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K. Hugger (Hrsg.). *Handbuch Kinder und Medien* (S. 75-87). Wiesbaden: Springer VS.
- Wegener, Claudia (2009). Einführung: Filmbildung und Filmpraxis. In: C. Wegener & D. Wiedemann (Hrsg.). *Kinder, Kunst und Kino. Grundlagen zur Filmbildung aus der Filmpraxis* (S. 19-27). München: kopaed.
- Wilk, Liselotte (1996). Die Studie „Kindsein in Österreich“. Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: M.-S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.). *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektive* (S. 55-76). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Winter, Stefanie (2000). *Gruppendiskussion*. Online verfügbar unter: http://nosnos.synology.me/MethodenlisteUniKarlsruhe/imihome.imi.uni-karlsruhe.de/ngruppendiskussion_b.html [20.01.2016].
- Wirth, Werner & Kühne, Rinaldo (2013). Grundlagen der Persuasionsforschung. Konzepte, Theorien und zentrale Einflussfaktoren. In: W. Schweiger & A. Fahr (Hrsg.). *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 313-332). Wiesbaden: Springer VS.

Anhang

Anhang A: Einverständniserklärung.....	65
Anhang B: Plakat zur Bewertung des Films.....	66
Anhang C: Screenshots.....	67
Anhang D: Transkript der ersten Gruppendiskussion.....	68
Anhang E: Transkript der zweiten Gruppendiskussion.....	84

Anhang A: Einverständniserklärung

Dortmund, 25.10.2015

Einverständniserklärung

Liebe Eltern,

im Rahmen meines Studiums schreibe ich zur Zeit meine Bachelorarbeit, die sich mit der Wirkung und dem Einfluss von Medien und dem Thema Medienpädagogik beschäftigt.

Hierzu möchte ich gemeinsam mit den Kindern der Heilpädagogischen Tagesgruppe den Kurzfilm ‚Bende Sira‘ angucken und anschließend mit ihnen darüber diskutieren. Ziel meiner Untersuchung ist es herauszufinden, wie den Kindern der Film gefällt, ob und wie sie seine Inhalte verstehen und interpretieren und ob er eine Nähe zu ihrer kindlichen Lebenswelt aufweist.

Die Diskussion soll aufgezeichnet und ausgewertet werden, wozu ich das Einverständnis einer erziehungsberechtigten Person benötige. Die Aufnahmen werden selbstverständlich anonymisiert und dienen rein wissenschaftlichen Zwecken.

Für weitere Fragen hierzu stehe ich Ihnen gerne in der Tagesgruppe oder per E-Mail unter sina.mause@tu-dortmund.de zur Verfügung.

Herzlichen Dank für die Unterstützung,
Sina Mause


Ich erlaube, dass Tonaufnahmen von meinem Kind _____
(Name des Kindes) gemacht werden.

Datum, Ort

Unterschrift des/r Erziehungsberechtigten

Anhang B: Plakat zur Bewertung des Films

Wie hat euch der Film gefallen?



The image shows a survey form for movie evaluation. At the top, the question 'Wie hat euch der Film gefallen?' is written in black text. Below the question, there are three circular smiley faces arranged horizontally, separated by vertical lines. The first face is green with a smiling mouth, representing a positive rating. The second face is yellow with a neutral, straight-line mouth, representing a neutral rating. The third face is red with a frowning mouth, representing a negative rating.

Anhang C: Screenshots

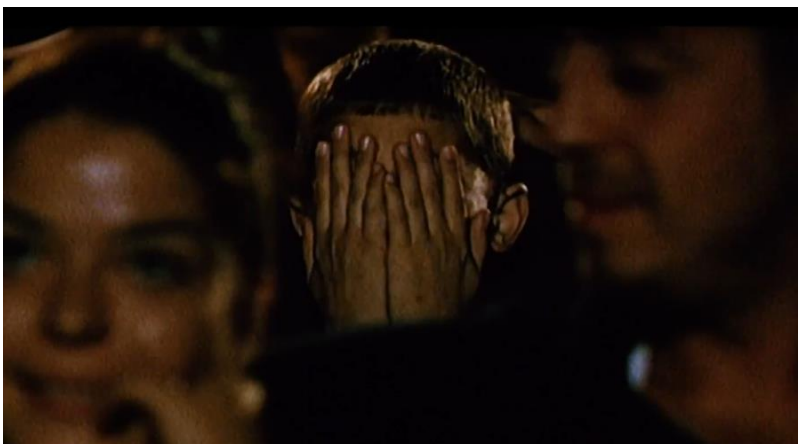
Screenshot 1: Lachender Junge



Screenshot 2: Ernst aussehener Junge, der die Augen leicht weitet



Screenshot 3: Junge, der sich die Augen zuhält



Anhang D: Transkript der ersten Gruppendiskussion

Anwesende: Kind Af
Kind Bm
Kind Cm
Kind Df
Mitarbeiter der Tagesgruppe

Datum: 18.11.2015

Diskussions-
leitung: Sina Mause (S.M.)

S.M.: Hallo, ihr Lieben. Ihr wisst ja, dass wir heute hier einen Film gucken. Bevor wir den gucken, wollte ich euch fragen, wer von euch schon einmal im Kino war.

5 (Alle Kinder melden sich.)

S.M.: Ihr alle? Wie hat es euch da gefallen? Erzählt mir mal was.

Kind Af: War gut.

10

Kind Bm: Ja, war voll gut.

(Alle nicken.)

15 **S.M.:** Okay, ich habe hier auch versucht, ein bisschen Kinoatmosphäre hinzukriegen. Habe hier die Fenster abgedunkelt und Popcorn für euch besorgt.

(Kinder freuen sich über das Popcorn.)

20

Kind Bm: Wo sind die Nachos?

- 25 **S.M.:** Nachos gibt es heute leider nicht. Wir gucken ja jetzt zusammen einen Film, der heißt „Bende Sira“. Das ist türkisch und heißt „Ich bin dran“. Der Film ist nicht auf Deutsch, aber das heißt nicht, dass wir den Film nicht verstehen werden. Ich wünsche uns viel Spaß beim Gucken.
- (Film läuft.)
- 30 **S.M.:** So, das war der Film. Ich habe euch ja gesagt, dass wir jetzt noch ein bisschen darüber reden, ne? Ich habe dafür einen Gesprächsball und wer den Ball hat, der darf reden, damit ihr nicht so durcheinander redet. Das ist eine kleine Katze.
- 35 **Kind Af:** Und da drin ist eine Kamera, die ...
- S.M.:** Quatsch. Ja, und wir lassen uns gegenseitig einfach ausreden. Und ihr dürft einfach sagen, was ihr so wollt.
- 40 **Kind Af:** Bei Kind Bm fängt es an.
- Kind Bm:** Vielleicht.
- S.M.:** Wir fangen hier an. Wie euch der Film gefallen hat. Mit dem Plakat.
- 45 **Kind Bm:** Okay, darf ich anfangen?
- S.M.:** Ja, du darfst anfangen.
- 50 **Kind Af:** Ich möchte auch anfangen.
- S.M.:** Ihr dürft euch jetzt alle hier so einen Sticker nehmen und dann klebt ihr den mal da hin zu dem Smiley, wie euch der Film gefallen hat.
- 55 **Kind Bm:** Dürfen wir die dann auch nehmen?
- S.M.:** Ja, die klebt ihr dann ja da hin. Nehmt euch alle mal einen Sticker und klebt den mal da hin, wie der Film euch gefallen hat.

- 60 **Kind Cm:** Hier?
- S.M.:** Ja, da drunter. Oder da drauf. Ist egal. Irgendeinen.
- Kind Cm:** Ich klebe ihn hier hin.
- 65 **S.M.:** Wie dir der Film gefallen hat, ne?
- Kind Cm:** Schlecht, gut?
- 70 **S.M.:** Genau. Mittel, schlecht oder gut. (Zeigt auf das Plakat mit den dazu gehörigen Smileys.)
- (Kinder suchen sich alle einen Tiersticker aus und kleben ihn zu dem entsprechenden Smiley.)
- 75 **Kind Bm:** Können wir jetzt gehen?
- S.M.:** Nee, noch nicht.
Okay, wollt ihr euch nochmal setzen? Könnt ihr mir sagen, warum ihr den Sticker da aufgeklebt habt, wo er klebt?
- 80 (Niemand antwortet.)
- S.M.:** Du hast den doch zu dem grünen Smiley geklebt, deinen Affen, ne? Kannst du mir sagen, warum?
- 85 **Kind Af:** Der Film der war eigentlich ganz gut, aber... irgendwie... ja der war ganz gut. Aber mir hat ein ganz kleines bisschen nicht die Grafik gefallen.
- S.M.:** Die Grafik? Weil der so alt aussah, meinst du?
- 90 **Kind Af:** Jaaa.
- Kind Bm:** Ich bin dran.

- 95 **S.M.:** Und die Geschichte? Also der Inhalt?
- Kind Af:** Der war eigentlich ganz gut.
- S.M.:** Okay, gut. Will noch jemand sagen, warum er den –
- 100 **Kind Bm:** Ich. Ich habe den toll gefunden, weil der so schön war.
- S.M.:** Der war schön? Deshalb hat der dir gefallen?
- 105 **Kind Bm:** Ja. Und weil die im Kino waren. Und das kleine Mädchen war da nicht bei. Wieso?
- S.M.:** Was meinst du denn, wieso das nicht dabei war?
- 110 **Kind Bm:** Weil das zu klein ist?
- S.M.:** Aha. Zu klein, dass das nicht mit den Großen gehen durfte?
- Kind Bm:** Ja.
- 115 **Kind Af:** Wirklich. Wieso ist das Mädchen nicht mitgekommen?
- Kind Bm:** Ja, wieso?
- 120 **S.M.:** Was meint ihr denn, wieso das Mädchen nicht mitgekommen ist?
- Kind Bm:** Keine Ahnung. Weil die noch zu klein ist?
- S.M.:** Ja okay, könnte sein. Gib dem Kind Cm mal den Ball, der möchte was sagen.
- 125 **Kind Cm:** Bei mir war es lustig, wo die immer im Kreis waren und dann gezählt haben.
- S.M.:** Das fandst du gut?
- 130 **Kind Cm:** Ja.

- Kind Bm:** Ich auch.
- S.M.:** Was meinst du, warum die das gemacht haben?
- 135 **Kind Cm:** Ich habe das nicht verstanden. Weil das auf Türkisch war.
- Kind Bm:** Ich auch nicht.
- S.M.:** Das war so ein Auszählspiel. Einfach so wie... ehm, was gibt es denn da im
140 Deutschen? Kennt ihr so Auszählspiele?
- Kind Cm:** Ene Mene Muh.
- S.M.:** Ja, genau so was.
145
- Kind Af:** Oder so was: 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100. Also kann der schon
mal ins Kino gehen.
- S.M.:** Aha, genau.
150
- Kind Df:** Mir hat der Film nicht so gut gefallen, weil das auf Türkisch war.
- S.M.:** Okay. Also du hättest dir gewünscht, dass das auf Deutsch wäre?
- 155 **Kind Df:** (Kind nickt.)
- Kind Bm:** Was kriegen die anderen, die gleich kommen?
- S.M.:** Die kriegen auch Popcorn.
160
- Kind Bm:** Und wo ist das andere Popcorn?
- S.M.:** Das steht da auf der Fensterbank.
Okay, an was von dem Film könnt ihr euch erinnern? Was ist da bei euch
165 hängen geblieben?

- Kind Af:** Darf ich wieder anfangen?
- S.M.:** Ja.
- 170 **Kind Af:** Also. Da war der erste Junge, der ist ins Kino gegangen. Und ich habe so gedacht, das wäre so ein Horrorfilm gewesen.
- Kind Bm:** Fand ich auch.
- 175 **Kind Af:** Weil da ja noch einer ins Kino gegangen ist, der hat sich die Augen zugehalten. Das ist so ein Horrorfilm gewesen. Das ist so dramatisch gewesen.
- 180 **S.M.:** Was meinst du denn, was der für einen Film geguckt hat, als der sich die Augen zugehalten hat?
- Kind Bm:** Ich weiß es.
- 185 **Kind Af:** Star Wars.
Und dann war da ja noch so ein Großer, der ist mit allen ins Kino gegangen. Und irgendwie habe ich so gedacht: Wieso haben die kein Popcorn? Popcorn schmeckt mir lecker!
- 190 **Kind Cm:** Doch, der eine hat etwas gegessen. Weil der immer so gemacht hat. (Kind führt Hand zum Mund und tut. als esse es.)
- S.M.:** Der hat was gegessen, das ist euch aufgefallen? Das ist mir zum Beispiel gar nicht aufgefallen.
- 195 **Kind Af:** Doch, im Hintergrund.
- Kind Bm:** Ich weiß, was der geguckt hat.
- 200 **S.M.:** Ja, was denn?
- Kind Bm:** Tom und Jerry. Tom ist gut und Jerry ist ganz gruselig und böse. [?]

- S.M.:** Okay. Was ist euch denn noch so hängen geblieben aus dem Film?
- 205 **Kind Af:** Irgendwie habe ich gemerkt, dass immer die, die ins Kino gegangen sind, die sind dann hinterher... Der erste, der ins Kino gegangen war, den habe ich gar nicht mehr da gesehen.
- Kind Cm:** Ich schon.
- 210 **S.M.:** Wo hast du den nicht mehr gesehen?
- Kind Af:** Als der ins Kino gegangen ist und danach haben die sich ja irgendwie gestritten, haben die gemotzt. Am Ende. Ich frage mich, wieso einfach.
- 215 **S.M.:** Hat denn jemand von euch da eine Idee, warum die sich gestritten haben?
- Kind Bm:** Nein.
- 220 **Kind Cm:** Vielleicht weil der eine ins Kino wollte und dann ist der andere zum Beispiel dahin gegangen.
- S.M.:** Dass die sich gestritten haben, wer ins Kino geht? Okay. Und am Ende? Da waren ja alle im Kino?
- 225 **Kind Af:** Bis auf das Mädchen.
- Kind Cm:** Aber der halt nochmal, zweimal. Da waren die ja, die da waren, zweimal. Doppelt.
- 230 **S.M.:** Ach, dass die doppelt waren und die anderen nur einmal? Okay, ja. Könnte sein.
- Kind Df:** Kind Df, hast du vielleicht eine Idee, warum die sich gestritten haben könnten?
- 235 **Kind Df:** (Kind schüttelt Kopf.)
- S.M.:** Nein, keine Idee? Okay.

- 240 Kind Df hat ja eben schon gesagt, dass es das blöd fand, dass der Film auf Türkisch war. Wie findet ihr das denn?
- Kind Cm:** Cool.
- S.M.:** Warum denn?
- 245 **Kind Cm:** Weil das lustig war. Wo die immer im Kreis waren und im Kino. Und wie die so geredet haben.
- S.M.:** Wie fandst du das denn, dass der Film auf Türkisch war?
- 250 **Kind Bm:** Gut.
- S.M.:** Gut?
- 255 **Kind Bm:** Nicht gut.
- S.M.:** Also so mittel?
- Kind Bm:** Ja.
- 260 **S.M.:** War es denn erstmal anders oder erstmal komisch, dass der auf Türkisch war?
- Kind Bm:** Ja.
- 265 **Kind Cm:** Nö.
- Kind Af:** Hinterher hat man es verstanden.
- 270 **S.M.:** Warum hat man denn den Film trotzdem verstanden, was meint ihr?
- (Kinder schweigen.)

- 275 **S.M.:** Du hast den Film ja verstanden, hast du ja gesagt? Obwohl der auf Türkisch war?
- Kind Af:** Ja. Weil... Warte.
- 280 **Kind Cm:** Weil auf meiner Schule da reden auch manche türkisch. Und da haben die auch so was gesprochen. Da habe ich auch was von verstanden.
- S.M.:** Ach so. Du bist das einfach gewohnt, dass Leute in deinem Umfeld türkisch reden?
- 285 **Kind Cm:** Ja.
- Kind Af:** Ich kann einfach türkisch von der Geburt an.
- S.M.:** Okay. Wisst ihr, warum ich glaube, dass wir den Film verstanden haben?
- 290 **Kind Af:** Ich weiß es. Darf ich es sagen?
- S.M.:** Ja, los. Ich bin ganz gespannt auf eure ganzen Ideen.
- 295 **Kind Af:** Weil da hat man auch Sachen gezeigt. Und die haben das vielleicht auch gesagt. Zum Beispiel das mit dem Kino. Und dann haben die das mit dem Geld auch gesagt. Derjenige geht dann ins Kino, das mit dem Auszählen.
- S.M.:** Genau, weil das gezeigt wurde, ne? Über die Bilder haben wir das einfach verstanden, glaube ich.
- 300 **Kind Af:** Und ich kann das auch so verstehen.
- Kind Bm:** Können wir jetzt runter gehen?
- 305 **S.M.:** Gibt es noch irgendetwas an dem Film, worüber ihr nochmal reden wollt? Was ihr nicht verstanden habt oder so.
- Kind Af:** Wieso ist die Grafik so schlecht?

- 310 **S.M.:** Joa, der Film ist ein bisschen älter. Und der wurde extra so gemacht, glaube ich. Noch irgendwas?
- Kind Bm:** Nö.
- 315 **S.M.:** Okay. Guckt mal, ich habe noch etwas gemacht. Ich habe hier die Gesichter aus dem Film ausgedruckt. Als die im Kino waren haben die ja verschiedene Filme geguckt. Und da wollte ich euch mal fragen, was ihr meint, was die da gerade für Filme geguckt haben könnten?
- 320 **Kind Bm:** Sind die echt?
- S.M.:** Nee, die habe ich ausgedruckt. Das ist auf Papier. Was kann der zum Beispiel gerade geguckt haben? (Zeigt Foto mit Jungen, der sich die Augen zuhält.)
- 325 **Kind Cm:** Einen Horrorfilm.
- Kind Bm:** Ja, so mit Zombies.
- 330 **S.M.:** Guckt mal so, wie ihr gucken würdet, wenn ihr jetzt einen Horrorfilm gucken würdet.
- Kind Cm:** Ich hätte die ganze Zeit normal geguckt.
- 335 **Kind Bm:** Ich auch.
- Kind Af:** Ich hätte einfach die ganze Zeit so geguckt: Haben die nicht noch etwas Besseres?
- 340 **S.M.:** Ach so, du findest Horrorfilme also langweilig?
- Kind Af:** Ja. Doch vor einer Sache habe ich Angst: Vor schlechten Filmen.
- S.M.:** Aber du hast ja gesagt, der ist gut. Hast du ja zu grün geklebt. Oder willst du deine Meinung nochmal ändern?
- 345

- Kind Af:** Ja.
- S.M.:** Also findest du ihn doch nicht so gut?
- 350 **Kind Af:** Geht so. Ich würde den jetzt auf rot kleben...?
- S.M.:** Warum hast du deine Meinung geändert?
- Kind Af:** Weil wir darüber gesprochen haben.
- 355 **S.M.:** Okay. Was könnte denn der geguckt haben? (Zeigt Foto mit dem Jungen, der lacht.)
- Kind Af:** Einen Liebesfilm.
- 360 **Kind Cm:** Ja. Oder was Lustiges. Tom und Jerry oder so.
- Kind Df:** (leise) Einen Liebesfilm?
- 365 **S.M.:** Was hast du gesagt?
- Kind Df:** Einen Liebesfilm.
- Kind Af:** Du machst mir nach.
- 370 **S.M.:** Und der, wie guckt der? (Zeigt Foto mit Jungen, der ernst guckt und die Augen aufreißt.)
- Kind Cm:** Der guckt so normal.
- 375 **Kind Af:** Der guckt irgendwie so wütend, als würde der Film schlecht sein. [?] Ich würde jetzt da die Menschen... (wedelt mit den Armen um sich.)
- Kind Bm:** Verhauen, verhauen.
- 380

- Kind Af:** Nein. Ja, die Türsteher würde ich dann so schlagen, dass selbst seine Enkelkinder das spüren.
- 385 **S.M.:** Ah, ach so. Was guckt ihr denn privat am liebsten? Zu Hause?
- Kind Bm:** Keine Ahnung. Ich gucke alles.
- Kind Cm:** Berlin Tag und Nacht.
- 390 **S.M.:** Das guckst du?
- Kind Bm:** Ich auch.
- Kind Cm:** Und dann Köln 50667. Und Alarm für Cobra 11. Oder auf Streife.
- 395 **Kind Af:** Ich gucke Horrorfilme zu Hause.
- S.M.:** Kind Df, was guckst du denn am liebsten zu Hause?
- 400 **Kind Df:** Tierfilme.
- S.M.:** Was ist denn dein Lieblingsfilm?
- Kind Df:** Go Wild – Mission Wildnis.
- 405 **S.M.:** Das kenne ich gar nicht.
- Kind Bm:** Ich gucke die Pinguine von Madagaskar – Der Film.
- 410 **Kind Cm:** Wer kennt Angelo? Ich liebe es.
- Kind Bm:** Ich nicht, ich haue den immer k.o.
Können wir jetzt geeehen? Danke.
- 415 **S.M.:** Eine Sache habe ich jetzt noch für euch.

Kind Af: Ein Geschenk?

420 **S.M.:** Das vielleicht auch später. Guckt mal, ihr seht ja hier die Linie auf dem Boden, ne? Jetzt müsst ihr euch mal alle erheben. Jetzt machen wir noch ein bisschen Bewegung. Hier auf der einen Seite habe ich jetzt „Ja, ich stimme zu/Ich finde das auch“. Und hier haben wir „Nein“ auf der Seite von dem Strich. Ich lese euch jetzt Sätze vor und ihr stellt euch mal dazu, zu „Ja“ oder zu „Nein“.

425

Kind Cm: (liest) Ich stimme nicht zu.

S.M.: Aber du weißt ja noch gar nicht zu was. Das lese ich ja jetzt erst vor und ihr stellt euch mal dazu.

430

Kind Cm: Ich stelle mich in die Mitte.

S.M.: Kannst du auch machen.

„Ich fand es komisch, dass der Film auf Türkisch war.“ Ja oder Nein?

435

(Alle Kinder stellen sich zu „Nein“.)

S.M.: „Nach dem Film habe ich mal wieder Lust, ins Kino zu gehen.“

440

(Alle Kinder stellen sich zu „Ja“.)

S.M.: „Ich hatte Spaß, den Film zu gucken.“

445

(Kind Df stellt sich zu „Nein“, die Anderen zu „Ja“.

Kind Bm ist sich unschlüssig, will erst zu „Nein“, geht dann doch zu „Ja“.)

S.M.: Ihr könnt euch hinstellen, wo ihr wollt, ne? Ihr müsst da gar nicht auf die anderen gucken.

„Ich hatte Spaß, mit den anderen nachher über den Film zu reden.“

450

Kind Bm: Können wir jetzt gehen?

- 455 **S.M.:** Hast du das mitbekommen?
„Ich hatte Spaß, über den Film zu reden.“
(Kind Bm stellt sich zu „Ja“.)
- 460 **S.M.:** Hattest du? Obwohl du die ganze Zeit nach unten wolltest? Okay.
(Alle Kinder stellen sich zu „Ja“.)
- 465 **S.M.:** „Es kommt manchmal vor, dass ich zu Hause bin und mich langweile, weil niemand etwas mit mir machen will.“ Wie die Jungs, die hatten ja auch ein bisschen Langeweile.
(Alle Kinder stellen sich zu „Ja“.)
- 470 **S.M.:** „Ich würde mit meinen Freunden auch Geld zusammen legen, damit einer von uns ins Kino gehen kann.“
(Alle Kinder stellen sich zu „Nein“, außer Kind Df.)
- Kind Af:** Das würde ich nicht machen, weil dann kannst du ja nicht ins Kino.
- 475 **Kind Df:** Aber dann kann immer einer gehen.
- Kind Af:** Ich würde das sparen, damit ich irgendwann mal alleine oder mit meiner Familie ins Kino gehen kann.
- 480 **S.M.:** Die Jungs in dem Film haben das ja so gemacht, dass die sich immer gegenseitig erzählt haben, wie es in dem Film war. Aber ihr würdet lieber selber gehen?
- 485 **Kind Af:** Ja.
- Kind Bm:** Ja.
- Kind Cm:** Ja.

- 490 **S.M.:** Okay. „Manchmal darf ich bei anderen auch nicht mitspielen, so wie das Mädchen in dem Film.“ Die saß da ja auf der Bank. Die habt ihr doch in dem Film gesehen?
- Kind Af:** Ja.
- 495 **Kind Bm:** Aber die ist nicht mitgegangen.
- (Alle Kinder stellen sich zu „Nein“.)
- 500 **S.M.:** Also, ich dürft immer überall mitspielen, wo ihr wollt?
- Kind Cm:** Eeeh, nein. Nein.
- (Kinder bleiben trotzdem bei „Nein“.)
- 505 **S.M.:** „Es kommt vor, dass ich eine andere Meinung zu einer Sache habe und mich dann mit anderen darüber streite.“
- Kind Cm:** Warum geht ihr mir alle hinterher?
- 510 **S.M.:** Ja, geht mal unabhängig voneinander. Haltet euch am besten mal die Augen zu und guckt mal gar nicht, was die anderen machen.
- (Alle Kinder stellen sich zu „Ja“.)
- 515 **S.M.:** Die Jungs in dem Film haben sich ja am Ende auch gestritten, ne? Da war ja eben nicht ganz klar, warum. Ich glaube ja, dass die sich gestritten haben, weil die alle was anderes in dem Film gesehen haben. Weil die den alle anders gesehen und gedeutet haben. Weil jeder Mensch sieht einen Film ja ein bisschen anders. Und dass die sich dann darüber gestritten haben. Könnt ihr euch das auch vorstellen? Oder meint ihr, ich rede Blödsinn?
- 520 **Kind Cm:** Nein, kein Blödsinn.

525 **Kind Af:** Nein.

S.M.: Okay, das war es auch schon. Ich habe noch eine Kleinigkeit für euch, weil ihr so toll mitgemacht habt. Da könnt ihr alle mal hier in den Beutel packen. Dann könnt ihr runter gehen und mir die anderen hochschicken.

Anhang E: Transkript der zweiten Gruppendiskussion

Anwesende: Kind Em
Kind Ff
Kind Gm
Kind Hm
Mitarbeiter der Tagesgruppe

Datum: 18.11.2015

Diskussions-
leitung: Sina Mause (S.M.)

S.M.: Ihr wisst, dass wir jetzt einen Film gucken, ne? Wer von euch war denn schon einmal im Kino?

Kind Em: Waren wir erst letztens.

5

(Alle Kinder melden sich.)

S.M.: Ihr wart also alle schon einmal im Kino. Erzählt mir mal, wie es da war. Erzählt einfach mal drauf los. Ich habe hier auch so einen Gesprächsball, den können wir rumgeben. Wer den in der Hand hat, redet.

10

Kind Em: Gut.

Kind Ff: Manchmal traurig. Und manchmal so richtig fröhlich. Weil man dann neue Freunde gefunden hat.

15

S.M.: Du hast im Kino neue Freund_innen gefunden? Cool.

Kind Hm: Ich war im Kino und habe da Pixels geguckt und das nächste Mal gehe ich auch ins Kino und gucke... ehm... Hotel Transsilvanien 2 mit Popcorn.

20

Kind Em: Ich fand es gut

- 25 **S.M.:** Okay. Kino ist ja immer so ein bisschen dunkel. Und deshalb haben wir hier die Fenster so ein bisschen dunkel gemacht, damit ein bisschen Kinoatmosphäre aufkommt. Deshalb gibt es auch Popcorn.
- Kind Ff:** Wir sind dann heute im Kino. Lecker.
- 30 **S.M.:** Ja, ihr seid heute quasi im Kino.
- Kind Em:** Was gucken wir denn heute?
- Kind Gm:** Kriegen wir nur Popcorn?
- 35 **S.M.:** Vielleicht kriegt ihr später noch etwas anderes. Wenn ihr jetzt gut mitmacht. Wir gucken jetzt einen Film, das ist ein kurzer Film. Der dauert nur 10 Minuten. Das ist ein Kurzfilm.
- Kind Em:** Oha.
- 40 **S.M.:** Und der ist – ich weiß nicht, ob ihr das schon mitgekriegt habt – der ist nicht auf Deutsch.
- Kind Em:** Auf welcher Sprache denn? Auf Italienisch, ne?
- 45 **S.M.:** Nee, der ist auf Türkisch.
- Kind Gm:** Kannst du den auch auf Deutsch stellen?
- 50 **S.M.:** Nee, wir gucken den auf Türkisch. Den gibt es nämlich nur auf Türkisch. Ihr müsst euch einfach mal überraschen lassen. Ich glaube, ihr versteht den nämlich trotzdem.
- (Film läuft.)
- 55 **Kind Hm:** (beim Abspann) Ich habe kein bisschen verstanden.
- Kind Ff:** Doch, ich schon so ein bisschen. Aber nur so ein bisschen.

- 60 **Kind Em:** Ich versteh 0 Prozent. 0,0000000 Prozent.
- S.M.:** Ja, okay. Wir reden ja jetzt noch darüber.
- Kind Em:** Ich klebe das hier hin (zum gelben Smiley). Weil ich nichts verstanden habe.
- 65 **S.M.:** Ich glaube gar nicht, dass du gar nichts verstanden hast. Du hast doch eben zwischendurch auch mal was gesagt und gelacht.
- Kind Em:** Aber ich habe nicht verstanden, was die geredet haben.
- 70 **S.M.:** Aber ist das denn so wichtig, dass man immer versteht, was die reden?
- Kind Em:** Ja.
- Kind Ff:** Nein, das ist nicht so wichtig.
- 75 **S.M.:** Du hast doch zwischendurch auch gelacht, warum denn?
- Kind Em:** Weil ich das witzig fand. Wie die gelacht haben.
- 80 **Kind Ff:** Ich fand es halt super.
- Kind Em:** Ich fand es mittel.
- Kind Ff:** Aber ich fand es nur so toll, weil... aber ich fand es auch ein bisschen traurig.
- 85 **S.M.:** Ihr könnt euch jetzt alle mal so einen Sticker aussuchen. Und den klebt ihr mir dann dahin, wie euch der Film gefallen hat. Ihr müsst auch gar nicht auf die anderen achten. Einfach aufkleben, wo ihr meint.
- 90 **S.M.:** So, zweimal grün, einmal gelb, einmal rot.
- Kind Ff:** Warum einmal rot?
- S.M.:** Ja, kannst ihn ja mal fragen.

- 95 **Kind Ff:** (zu Kind Hm) Warum einmal rot?
- Kind Hm:** Weil ich Null verstanden habe.
- Kind Gm:** Gut, ich sag jetzt einfach mal: Weil ich einfach gerne Filme gucke.
- 100 **S.M.:** Warum guckst du gerne Filme? Erzähl mal ein bisschen.
- Kind Gm:** Weil ich Filme toll finde.
- 105 **S.M.:** Welche Filme magst du am liebsten?
- Kind Gm:** Star Wars.
- S.M.:** Okay. Dann gib den Ball mal weiter.
- 110 **Kind Ff:** Ich fand das am Anfang noch so ein bisschen traurig. Weil halt... Ich weiß ja, dass die... Ich habe das aber nicht so richtig verstanden... Warum geben die einander Geld aus, dass man irgendwo alleine hin kann? Warum kann man das dann nicht einfach so sparen und bei einer Kleinigkeit etwas machen?
- 115 Ich habe das auf glücklich geklebt, weil ich das schön fand, dass es denen gut geht.
- Kind Em:** Weil den meisten Menschen in der Türkei geht es richtig schlecht.
- 120 **S.M.:** Warum hast du denn deinen Sticker zu gelb geklebt?
- Kind Em:** Ich fand den Film schön. Aber ich habe ihn nur nicht verstanden.
- 125 **Kind Ff:** Ich habe auch nichts verstanden.
- S.M.:** Okay. Warum fandst du ihn denn schön?

- 130 **Kind Em:** Also ein bisschen traurig auch. Wegen dem Mädchen. Das musste immer gucken. Und das konnte nie ins Kino. Und das fand ich schon irgendwie traurig.
- Kind Ff:** Das fand ich auch so.
- 135 **S.M.:** Wollen wir einfach mal ein bisschen erzählen, worum es in dem Film ging? Erzählt einfach mal drauf los.
- Kind Ff:** Ehm... Ach nee, du hast ja den Ball.
- 140 **Kind Em:** Ladies first.
- Kind Hm:** Alter vor Schönheit.
- Kind Em:** Sie ist schöner als ich.
- 145 **S.M.:** Ist egal, wer anfängt. Ihr kommt alle dran.
- Kind Ff:** In dem Film geht es darum, dass die Jungs – ich habe jetzt nicht gezählt, wie viele das sind – irgendetwas machen. Ich habe es doch nicht so verstanden.
- 150 **S.M.:** Was machen die denn?
- Kind Ff:** Die zählen. Und der, der als Letztes, glaube ich, dran ist, der bekommt dann das ganze Geld von denen. Und genau das habe ich nicht verstanden.
- 155 **S.M.:** Aber das hast du doch verstanden.
- Kind Ff:** Jaa, aber... warum die das machen.
- 160 **S.M.:** Hat jemand vielleicht eine Idee, warum die das machen?
- Kind Gm:** Damit sie ins Kino gehen können. Und dann hat ein Mann denen allen das bezahlt.

- 165 **Kind Ff:** Außer für das Mädchen.
- Kind Em:** Der Mann hat das Mädchen bestimmt nicht gesehen.
- S.M.:** Meinst du, der hat das nicht gesehen?
- 170 **Kind Em:** Vielleicht.
- Kind Ff:** Oder vielleicht hat er das Mädchen einfach ignoriert. Aber sie fand es ja auch schön. Sie hat ja auch gelacht.
- 175 **S.M.:** Mich würde noch interessieren, was am Ende war.
- Kind Em:** Am Ende war der Film ganz traurig. Weil das Mädchen halt nicht mitkommen konnte. Und dann hat der dem alles erzählt. Von allen, also von den zwei Kinofilmen. Weil er hat auch was gemacht, was da auch war. Also Geräusche waren da auch.
- 180 **Kind Gm:** Sie hat doch zwei Filme vorher mitbekommen.
- 185 **Kind Ff:** Der zweite, der ins Kino konnte, hat einen Liebesfilm geguckt (lacht). Und der fand das irgendwie komisch und peinlich.
- S.M.:** Woran hast du das gesehen?
- 190 **Kind Ff:** Dass er sich halt auch mal runter gebückt hat. Und so gemacht hat (hält sich die Augen zu). Weil er halt alleine ist.
- Kind Hm:** Die wollten hinterher alle das Geld wiederhaben von den anderen. Deswegen haben die sich auch gezankt.
- 195 **S.M.:** Genau, die haben sich am Ende gestritten.
- Kind Hm:** Ja, weil die das Geld wiederhaben wollten.
- 200 **S.M.:** Von wem?

- Kind Hm:** Von allen. Also der, der das gegeben hat.
- S.M.:** Okay. Vielleicht noch eine andere Idee, warum die sich gestritten haben könnten?
- 205
- Kind Ff:** Weil die dann auch auf einmal ins Kino gehen wollten.
- S.M.:** Die waren ja alle im Kino und dann haben die sich gestritten.
- 210 **Kind Ff:** Ja, weil die ja das Geld alle an den einen gegeben haben. Am Anfang, ne? Und da haben die sich bestimmt gezankt... erstens ums Geld. Damit die auch ins Kino gehen können. Weil vielleicht wollten die auch ins Kino gehen an dem Tag, aber die hatten dann an dem Tag kein Geld mehr, weil die das ja dem einen gegeben haben.
- 215
- S.M.:** Okay. Das ist ja auch so ein bisschen, wie das Kind Hm gesagt hat. Dass die sich am Ende ums Geld gestritten haben. Ja.
- Kind Em:** Ich weiß noch was.
- 220
- S.M.:** Ja? Sag.
- Kind Em:** (lacht) Wollte nichts sagen.
- 225 **S.M.:** Gut, ich wollte noch mit euch über die Sprache von dem Film reden.
- Kind Em:** Türkisch.
- Kind Gm:** Türkisch.
- 230
- Kind Ff:** Türkisch.
- S.M.:** Jo. Wie findet ihr das?
- 235 **Kind Gm:** Der Film war auf Türkisch und ich fand das doof, weil der nicht auf Deutsch war.

- S.M.:** Warum fandst du das denn doof? Weil du hast es ja trotzdem verstanden.
- 240 **Kind Gm:** Nein, kein einziges Wort. Ich habe nur Bahnhof verstanden.
- S.M.:** Okay, du hast die Wörter nicht verstanden. Aber die Geschichte habt ihr ja alle trotzdem verstanden.
- 245 **Kind Em:** Nein.
- Kind Gm:** Nein.
- S.M.:** Ihr habt ja aber gerade schon ganz viel darüber erzählt.
- 250 **Kind Ff:** Doch, wir haben die doch verstanden.
- Kind Em:** Aber ich habe die Sprache nicht verstanden.
- 255 **Kind Ff:** Ich weiß, wie wir den verstanden haben. Darf ich? Wegen den Gefühlen. Man kann es zwar nicht verstehen, aber man hat es an den Gefühlen gesehen. Weil jeder hat ja ein anderes Gefühl, zum Beispiel von Eis und so, dem Geschmack. Und man hat das auch im Kino gesehen, dass [?]. Und das hat man dann auch verstanden. Deswegen habe ich meinen Smiley auch zu grün geklebt.
- 260 **Kind Em:** Am Ende ist mir noch aufgefallen, dass die am Ende erst alle zusammen ins Kino gegangen sind. Danach. Als die sich gestritten haben. Erst haben die wieder gezählt, aber dann kam der Mann.
- 265 **S.M.:** Genau, dann waren die zusammen im Kino. Ist ja auch ein schönes Erlebnis, zusammen ins Kino zu gehen.
- Kind Ff:** Ja.
- 270 **S.M.:** Okay, gibt es noch irgendetwas, das ihr nicht verstanden habt? Über das ihr nochmal reden wollt?

- Kind Em:** Ja, die Sprache.
- 275 **Kind Ff:** Ja, wir müssen über etwas reden. Die Sprache. Beim nächsten Mal kauf dir das auf Deutsch
- S.M.:** Den gibt es gar nicht auf Deutsch. Ich habe euch den extra auf Türkisch gezeigt.
- 280 **Kind Ff:** Der wurde ja auch am 16.11. gemacht. Also richtig brandneu.
- Kind Em:** Ja, der ist sooo alt, ne? Der ist ja 2000 Jahre alt, ne?
- 285 **S.M.:** Nee, so alt ist der nicht. Den habe ich am 16.11. nur gebrannt. Der ist von 2007.
Guckt mal, ich habe die hier ausgedruckt, wie die im Kino saßen. Habt ihr ja gesehen. Die saßen ja im Kino und haben so verschiedene Gefühle gezeigt, wie Kind Ff ja schon gesagt hat. Was glaubt ihr, was der da geguckt haben könnte? (Zeigt Foto mit Jungen, der sich die Augen zuhält.)
- 290 **Kind Hm:** Einen Liebesfilm. Keine Ahnung was. Oder Horrorfilm, weil er so macht und nichts sehen will (hält sich die Hände vors Gesicht).
- 295 **Kind Em:** Horrorfilm.
- Kind Ff:** Trauriger Film.
- Kind Hm:** Nee, dann würde er ja so machen (weint).
- 300 **Kind Ff:** Nein, nicht immer. Man muss nicht immer weinen. Zum Beispiel weinen Jungs nicht im Kino.
- Kind Em:** Alleine schon.
- 305 **S.M.:** Was meint ihr, was der hier geguckt haben könnte? (Zeigt Foto mit Jungen, der lacht.)

- 310 **Kind Gm:** Einen Lachfilm.
- Kind Ff:** Einen fröhlichen Film.
- Kind Hm:** Oder einen Liebesfilm.
- 315 **Kind Gm:** Oder doch einen Horrorfilm.
- Kind Em:** Ich weiß es. Also. Beides. Zwischen Liebe und Horror. Da wird zum Beispiel einer groß oder so, wenn der die Augen groß macht. Oder nein, ein Gruselfilm, wo er jetzt 3D guckt, aber der Bildschirm ist 3D.
- 320 **Kind Hm:** Dann hätte er aber eine Brille auf.
- S.M.:** Ja, das stimmt. Was guckt ihr denn am liebsten für Filme?
- 325 **Kind Gm:** Star Wars. Oder Harry Potter. Ich kenne die Teile 1, 2, und 3.
- Kind Hm:** Harry Potter. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 und 8.
- Kind Em:** 7 und 8 gibt es gar nicht.
- 330 **Kind Hm:** Doch, gibt es.
- S.M.:** Ist ja auch egal.
- 335 **Kind Hm:** Also Harry Potter, Pixels und noch irgendwas, habe ich jetzt vergessen.
- S.M.:** Ist nicht schlimm. Wann guckst du denn am liebsten Filme? So wenn du zu Hause bist, oder...?
- 340 **Kind Em:** Im Kino. Da gibt es viel Popcorn. Und Nachos.
- Kind Gm:** Im Kino.
- Kind Hm:** Wenn ich Bock drauf habe. Ja, oder Machoman, der war voll geil.

- 345 **Kind Em:** Ich mag Harry Potter.
- S.M.:** Ihr mögt alle Harry Potter, kann das sein?
- Kind Em:** Warte, warte, warte. Machoman, den nenne ich aber Nachoman, Minions,
350 Ich einfach unverbesserlich, Star Wars. Fertig.
- Kind Ff:** Ich habe mit meinem Papa Bibi und Tina 1 und Bibi und Tina 2 gesehen.
Beim zweiten da war es auch irgendwie peinlich drin, weil da ein Mann im
Wald auf Toilette gehen wollte. Und dann hatte er auf einem Baum Durchfall.
355 Und natürlich Minions.
- S.M.:** Eine Sache habe ich jetzt noch für euch. Da müsst ihr mal für aufstehen.
Stellt mal eben das Popcorn hier zur Seite.
- 360 **Kind Em:** Ich habe keine Lust mehr.
- S.M.:** Ihr sehr ja hier diesen Strich, den ich mit Klebeband aufgeklebt habe. Hier
ist die Seite mit „Ja“ und hier ist die Seite mit „Nein“.
- 365 **Kind Hm:** (liest vor) Ich stimme zu.
- S.M.:** Genau. „Ja, ich stimme zu“ und „Nein, ich stimme nicht zu“. Und ich lese
euch jetzt mal Sätze vor und dann stellt ihr euch dazu, ob ihr das auch findet
oder ob ihr das nicht findet. Am besten macht ihr sogar die Augen zu, damit
370 ihr gar nicht seht, wo die anderen sich hinstellen. Das ist ganz egal, wo die
anderen sich hinstellen. Einfach nur für euch. Müsst ihr nicht machen. Aber
einfach nicht auf die anderen gucken.
- Kind Hm:** Einfach die Wahrheit.
- 375 **S.M.:** Genau. „Ich fand es komisch, dass der Film auf Türkisch war.“

(Alle stellen sich zu „Ja“, außer Kind Ff.)
- 380 **S.M.:** „Nach dem Film habe ich Lust, mal wieder ins Kino zu gehen.“

(Alle stellen sich zu „Ja“, außer Kind Hm.)

Kind Hm: Ich war erst. Deshalb.

385 **S.M.:** „Ich hatte Spaß, den Film zu gucken.“

(Kind Em und Ff bei „Ja“, Kind Gm und Hm bei „Nein“.)

390 **S.M.:** „Ich hatte Spaß, nach dem Film mit den anderen über den Film zu reden.“

(Alle stellen sich zu „Nein“, außer Kind Ff.)

Kind Ff: Ich fand das gut.

395 **Kind Em:** Okay, Mitte (stellt sich auf die Linie).

Kind Ff: Dass man die Probleme von denen auch richtig merkt.

400 **S.M.:** Alles klar. „Manchmal kommt er vor, dass ich zu Hause bin und mich langweile, weil niemand etwas mit mir machen will.“

(Kind Gm und Hm stellen sich zu „Ja“, Kind Em und Ff stellt sich zu „Nein“.)

405 **S.M.:** „Ich würde auch mit meinen Freund_innen Geld zusammen legen, damit einer von uns ins Kino kann.“

(Alle stellen sich zu „Nein“, außer Kind Hm.)

410 **Kind Em:** Nein. Ich würde lieber mit allen zusammen.

Kind Hm: Habe ich schon mal gemacht. Deswegen.

Kind Ff: Auf gar keinen Fall.

415 **S.M.:** Wie würdest du es denn lieber machen?

- Kind Ff:** Ich würde mein Geld sparen.
- Kind Gm:** Und wenn du dran bist? Dann würdest du gerne ins Kino gehen.
420
- Kind Hm:** Also ich würde es zwar nicht so machen wie die Jungs da, aber ich habe es schon mal gemacht.
- Kind Ff:** Ich mache es nicht, weil die anderen ja auch Geld brauchen, wenn sie
425 irgendwann mal ins Kino gehen möchten. Und dann streiten wir uns.
- Kind Em:** Oder sie brauchen Essensgeld, falls sie jetzt ihr Brot in der Schule vergessen haben. Und die haben die das fürs Essen bekommen, aber nicht ausgegeben und dann würde ich das für den nächsten Tag nehmen.
430
- S.M.:** Also du würdest das eher für was anderes nehmen und nicht für Kino, meinst du?
- Kind Em:** Ja. Weil für Kino... Nur eine Person... Lieber zusammen.
435
- S.M.:** Okay. „Manchmal darf ich bei anderen auch nicht mitspielen, so wie das Mädchen in dem Film.“

(Kind Em und Ff stehen in der Mitte, Kind Gm und Hm bei „Ja“.)
440
- S.M.:** „Es kommt vor, dass ich zu einer Sache eine andere Meinung habe wie andere Kinder und dass ich mich deswegen mit denen auch mal streite.“ So wie die Jungs in dem Film.

(Alle Kinder stellen sich zu „Ja“.)
445
- S.M.:** Okay, gut. Dann seid ihr auch schon fertig. Ihr habt ganz toll mitgemacht und deshalb habe ich auch noch was für euch. Guckt mal alle hier in den Beutel und nehmt euch jeder eins. Dann können wir zusammen runter in die Gruppe gehen.
450

Eidesstattliche Versicherung

Name, Vorname

Matr.-Nr.

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit/Masterarbeit* mit dem Titel

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Ort, Datum

Unterschrift

*Nichtzutreffendes bitte streichen

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -)

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird gfls. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Ort, Datum

Unterschrift