

Kinder als Konstrukteure ihrer Alltagsbeziehungen: zur Rolle von "Medienmarken" in Kinder-Peer- Groups

Paus-Hasebrink, Ingrid

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Paus-Hasebrink, I. (2007). Kinder als Konstrukteure ihrer Alltagsbeziehungen: zur Rolle von "Medienmarken" in Kinder-Peer-Groups. *SWS-Rundschau*, 47(1), 26-50. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-164582>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kinder als Konstrukteure ihrer Alltagsbeziehungen

Zur Rolle von »Medienmarken« in Kinder-Peer-Groups

Ingrid Paus-Hasebrink (Salzburg)

Ingrid Paus-Hasebrink: *Kinder als Konstrukteure ihrer Alltagsbeziehungen – zur Rolle von »Medienmarken« in Kinder-Peer-Groups* (S. 26–50)

Der Beitrag beruht auf einer Rezeptionsstudie im Rahmen einer größeren Untersuchung in Deutschland über »Medienmarken« im Alltag von Kindern. »Medienmarken« sind Medienangebote, die einerseits von den Produzenten mit speziellen, einzigartigen Markenzeichen ausgestattet werden, andererseits – im vorliegenden Fall – von Kindern als für sie etwa im Rahmen von Peer-Groups wichtige und anerkannte »Marke« genutzt werden. Der Artikel fragt danach, wie Kinder unterschiedlichen Alters und Geschlechts spezielle Medienmarken nutzen und wie sie diese zur Gestaltung von Beziehungen innerhalb ihrer Peer-Groups einsetzen. Dabei widmet der qualitative Untersuchungsteil der eigenen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit von Kindern besondere Aufmerksamkeit. Es wird deutlich, dass Kinder zwar eine breite Palette an Medienangeboten nutzen – bei weitem nicht alle der ihnen offerierten Produkte erreichen aber den Status von »Kinder-Medienmarken«, die Kinder aktiv auch zur Integration in ihre Peer-Group einsetzen können. Sehr wichtig ist in diesem Kontext die in den Freundeskreisen und Peer-Groups der Kinder dominierende Lesart, d. h. jene Interpretation, die in diesen Beziehungen die wichtigste ist.

Schlagworte: Alltagswelten von Kindern, Medienmarken, Peer-Groups

Ingrid Paus-Hasebrink: *Children as Designers of their Everyday Life Interactions – the Role of »Media Brands« in Children's Peer Groups* (pp. 26–50)

This article, based on a reception study in Germany about the role of »media brands« in children's everyday lives, describes how children of different age and gender use specific media brands and how they build interactions or relations with these products in the context of their peer groups. The qualitative part focuses on the independence or the children's »agency«. The reception study shows that children are using a wide range of media products. It becomes clear that only some of them finally earn the status of »children media brands« and can be actively leveraged for integration into their peer group. A particular way of reading, which is accepted in children's inner circles or peer groups as a dominant mode, proves to be very important.

Keywords: children's everyday lives, media brands, peer groups

1. Einleitung – Kindheit heute

Kindheit¹ ist längst nicht mehr als ein Schonraum zu verstehen, in dem Kinder über die Eltern allmählich mit gesellschaftlichen Werten und Normen vertraut gemacht werden (Lange 1999). Eltern haben kein Wissensmonopol mehr; Medien sind in der Erziehung in einem starken Maße neben Elternhaus, Kindergarten und Schule getreten und zum Lieferanten von Weltwissen geworden. Gleichzeitig erweitert der Zugang zu globalisierten Medienangeboten den Handlungsspielraum von Kindern, eröffnet ihnen Einblicke in Lebensbereiche und Kulturen, die ihnen und zum Teil auch ihren Eltern bislang verschlossen blieben (Hengst 2002). Infolge der großen Bedeutung, die Medien im Alltag einnehmen, verschwimmen die Grenzen zwischen den Altersphasen zunehmend (ebd.). Damit kommt es auch zu Veränderungen zwischen den Generationen und somit auch zwischen Sozialisationsagenturen. Medien sind an der Sozialisation von Kindern beteiligt, indem sie ihre Wirklichkeit mitkonstruieren und ihr Weltbild beeinflussen können. Das Stichwort »Medienkindheit« beschreibt diese Veränderungen (Charlton/Neumann-Braun 1992, 15).

Im komplexer gewordenen Kinderalltag – u. a. Vielfalt moderner Familien- und Lebensformen, Zunahme von Alleinerziehenden sowie von Adoptions- und Pflegefamilien – stellen jene Medienangebote, die Kinder für ihre Anliegen einsetzen können, ein stabiles, weil leicht zugängliches und weitgehend selbst bestimmbares Forum zur eigenen Auseinandersetzung und Selbstvergewisserung dar (siehe u. a. Charlton/Neumann-Braun 1990 und 1992, Buckingham 1993, Paus-Haase 1998, Livingstone/Bovill 2001, Lemish 2006). Kindheit ist damit eine Lebensspanne mit selbstbestimmten und gleichwohl marktorientierten Lebensformen. Kinder erweisen sich einerseits als aktive Mediennutzer und -nutzerinnen, die ein breites Medienmenü verwenden, um eigene Anliegen symbolisch zu bearbeiten. Andererseits sind neue, globalisierte Formen fiktionaler Kinderunterhaltungskultur besonders kommerziell geprägt. Dies zeigen z. B. *Herr der Ringe*, *Harry Potter*² oder auch *Dragonball* und *Dragonball Z*³ mit ihren hybridisierten, d. h. aus unterschiedlichen Medien zusammenwachsenden und aufeinander verweisenden, *crossmedial* vermarkteten Produkten: Das bedeutet, dass ein- und der-

- 1 Im vorliegenden Beitrag wird »Kindheit« als die Altersspanne bis 13 Jahre definiert. Der Schwerpunkt liegt allerdings auf den Nutzungs- und Umgangsweisen der 6- bis 11-Jährigen mit *Medienmarken* – die 12- bis 13-Jährigen befinden sich bereits in der Übergangsphase zur Jugend. Kinder dieser Altersgruppe werden an einigen Stellen zum Vergleich herangezogen, um deutlich zu zeigen, wie sich die Nutzungs- und Umgangsweisen von Kindern mit dem Alter verändern.
- 2 Im Folgenden werden bei der ersten Nennung die bei den Kindern beliebten Figuren und Sendungen kurz vorgestellt. Als Basis für die multimediale Vermarktung von *Herr der Ringe* (v. a. der Kinofilme) dient das Buch von Tolkien. Die Geschichten rund um *Harry Potter* und seine Zauberkünste basieren auf den Romanen der britischen Schriftstellerin Joanne K. Rowling.
- 3 *Dragonball* und *Dragonball Z* sind japanische Zeichentrickserien, so genannte Animes, die auf verschiedenen Sendern (u. a. auf RTL2 und ATV) gezeigt wurden. Inhalt von *Dragonball: Son-Goku* und seine Freunde machen sich auf die Suche nach den legendären Dragonballs, die ihrem Besitzer jeden Wunsch erfüllen. Dabei müssen sie sich zahlreichen Gegnern stellen und erleben so manches Abenteuer. Inhalt von *Dragonball Z*: Die Suche nach den Dragonballs geht weiter. Inzwischen ist einige Zeit vergangen, *Son-Goku* und seine Freunde sind erwachsen geworden und haben ihre Kampftechniken verbessert. Die Herausforderungen werden größer, die Kämpfe härter.

selbe Inhalt in unterschiedlichen Medien z. B. als Fernsehserie, als Kinofilm oder auch als Computerspiel auf dem Markt angeboten wird.

Kinder haben es mit zwei zuweilen eng aufeinander bezogenen und miteinander verflochtenen Netzwerken zu tun. Das eine, dessen sie sich in vielfältiger Weise bedienen, sind die meist kommerziell mitbestimmten medialen Angebote, die sie in unterschiedlich miteinander verbundenen und aufeinander verweisenden Menüs erfahren. Das zweite eigentliche Netzwerk sind die Peer-Groups von Gleichaltrigen, in denen sich Integration, mithin auch Sozialisation im Umgang mit Medienangeboten vollzieht. Schließlich wachsen bereits Kinder über Peer-Groups in die Gesellschaft hinein und setzen sich mit ihr auseinander – nicht nur in der Familie sowie in Kindergarten und Schule. Peer-Groups prägen wesentlich die Art der Einordnung in die Welt und deren Wahrnehmung (Baacke 1993, Paus-Haase 1998); in diesen Prozess sind heute insbesondere crossmedial vermarktete mediale Angebote verwoben.

Dabei werden folgende Fragen besonders wichtig: Inwiefern gelingt es Heranwachsenden, mit den ästhetisch und stilistisch kommerziell geprägten crossmedialen Medienangeboten umzugehen? Welchen Stellenwert haben diese für ihre Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen und welche Bedeutung messen Kinder ihnen in ihrem Alltag bei? Wie gestaltet sich also das Spannungsfeld zwischen selbstbestimmten Umgangsweisen und medial-kommerziell vorgegebenen bzw. geprägten Lesarten? Und schließlich: Findet eine Entwicklung hin zur Medienkindheit statt oder handelt es sich dabei nur um einen plakativen und wiederum medial vermarktbareren, weil Aufmerksamkeit heischenden Mythos?

Ziel des Beitrags ist es, der Frage nachzugehen, wie Kinder mit crossmedial vermarkteten Medienangeboten umgehen, und in welcher Weise Kinder unterschiedlichen Alters und Geschlechts diese Angebote zur eigenen Positionierung, zur Integration (oder auch Abgrenzung) nutzen, indem sie ihnen Bedeutung im Kinderalltag zuweisen. Der Blick richtet sich dabei speziell auf die aktive Konstruktion von Peer-Group-Beziehungen im Zusammenhang mit multimedial vermarkteten Angeboten. Dafür erfolgt zunächst ein Überblick über die theoretische und methodische Fundierung des Beitrags – das Kind wird als aktiv handelnde Person verstanden und es werden die wichtigen Peer-Beziehungen in der Kindheit erläutert (Kap. 2). Im Anschluss daran wird eine Forschungsstudie – die *Medienmarken-Studie*⁴ – vorgestellt, die nach der Rolle von crossmedial vermarkteten Medienangeboten im Kinderalltag fragt (Kap. 3). Um die Bedeutung von Medienmarkenangeboten zu illustrieren, werden schließlich in Kap. 3.4 zwei Fallbeispiele präsentiert, die verdeutlichen, wie Kinder Medienmarken zur Bewältigung ihrer Anliegen in Peer-Group-Beziehungen einsetzen.

4 »Medienmarken« werden in der Medienmarken-Studie als eine symbolische Beziehung zwischen den Produkten (eine Marke repräsentiert ein Produkt oder eine Produktgruppe) und den Konsumenten bzw. Konsumentinnen verstanden. Die zentrale Funktion dieser Beziehung ist es, Orientierung zu bieten, entweder für die Kaufentscheidung selbst oder für den sozialen Wert des Produkts, der eine Positionierung in bestimmten sozialen Kontexten ermöglicht. Bezogen auf Kinder sind »Medienmarken« Medienangebote, die einerseits von den Produzenten mit speziellen, einzigartigen Markenzeichen ausgestattet werden, andererseits von Kindern als für sie etwa im Rahmen von Peer-Groups wichtige und anerkannte »Marke« genutzt werden.

2. Theoretische und methodische Fundierung

2.1 *Das Kind als aktiv handelnde Person*

Der Blick auf Kinder als aktiv handelnde Rezipienten und Rezipientinnen, die sich in ihrer spezifischen lebensweltlichen Situation mit dem Medienangebot auseinandersetzen, prägt die Perspektiven des vorliegenden Beitrags sowie die ihm zu Grunde liegende Forschungsarbeit.

Theoretischer Ausgangspunkt mit Chancen auf einen möglichst weitgehenden Zugriff ist ein Blick auf die komplexe Lebenswelt von Kindern. Hier findet ihre Auseinandersetzung mit dem Medienangebot statt. Die Betrachtung der Lebenswelt von Kindern ermöglicht es, Kinder mit ihren entwicklungspsychologischen Bedingungen und in ihren sozialisatorischen Alltagsprozessen ernst zu nehmen und ihnen als Subjekten des Forschungsprozesses gerecht zu werden.

Der Umgang von Kindern mit Medienangeboten und die damit in Zusammenhang stehenden spezifischen Interaktions- und Beziehungsformen werden von jeweiligen »Entwicklungsthemen« geleitet. Charlton/Neumann-Braun (1990) verwenden auf sozialpsychologischer Ebene den Begriff der »thematischen Voreingenommenheit«. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf die (oft unbewusste) Intentionalität des Rezeptionsprozesses und betont die aktive Auseinandersetzung von Kindern mit Medienangeboten. Welches Material den Kindern geboten wird und was sie dabei für sich herausziehen bzw. neu erschaffen können, wird davon mitbestimmt, wie sich Angebote in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen und Inhalten präsentieren und wie sich Kinder mit ihnen in ihrem Alltag aktiv auseinandersetzen.

2.2 *Zur Bedeutung von Peer-Kontakten in der Sozialisation*

Kinder müssen »Experten bzw. Expertinnen« sein, um sich heute als möglichst eigenständig erfahren und behaupten zu können. Kindheit heißt heute mehr denn je, in Ambivalenzen zu leben: Auf der einen Seite erleben Kinder z. B. Abhängigkeit als Schüler und Schülerinnen, auf der anderen Seite werden sie als »vollgültige Konsumenten, als ernst zu nehmende Träger von Beziehungs-, Freizeit- und Unterhaltungsaspirationen, als Adressaten unterschiedsloser medialer, ökonomischer und anderer kultureller Einflüsse« (Rathmayr 1994, 77) angesehen. Sozialisationsprozesse müssen daher neu reflektiert werden. Gewichte verschieben sich. Kinder-Peer-Groups werden – v. a. im Zusammenspiel mit Medien – heute besonders wichtig (Paus-Haase 1998).

Die besondere Eigenschaft von Peer-Kontakten besteht nach Youniss (1980) darin, dass sie Kindern im Gegensatz zu den eher autoritär geprägten Erwachsenkontakten den Aufbau von Beziehungen auf Basis von Gleichheit und Wechselseitigkeit gestatten. Die Interaktionen der Kinder ermöglichen weitere Entwicklungsschritte und die Beschäftigung mit anstehenden Entwicklungsaufgaben. Colberg-Schrader und von Derschau weisen darauf hin, dass Kontakte zwischen Gleichaltrigen wechselseitige Anregungen bieten, das Miteinander-Lernen fördern und Übungsmöglichkeiten für Toleranz und Rücksichtnahme bieten (Colberg-Schrader/von Derschau 1991, 345). So werden nach Piaget (1973) Kinder vor allem durch Interaktion und Kooperation mit

Gleichaltrigen dazu angeregt, von der heteronomen Moralentwicklung zur autonomen Moralentwicklung überzugehen, sich als (mit-)bestimmende und auch (mit-)verantwortliche Akteure zu erkennen und dementsprechend zu agieren. Kinder lernen also, sich auf Regeln zu verständigen, sie einzuhalten, sinnvoll zu interpretieren und in übergeordnete Prinzipien zu überführen. Darüber hinaus können Kinder ihr Identitätsthema (ein für ihre Entwicklung wichtiges Thema) – wie etwa sich als Junge bzw. als Mädchen zu erfahren, sich durchzusetzen oder sich von den Eltern abzulösen – in der Auseinandersetzung mit ihrem Selbstbild auf der Basis von Gleichaltrigenbeziehungen auf einer egalitäreren Ebene behandeln. Selbstbilder können auf die Probe gestellt, Emotionen in die Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle integriert werden (Krappmann 1991, 373–374). Kinder werden einander auf diese Weise häufig zu »Entwicklungsgeossen« (ebd., 362). »Denn«, so betont Grundmann (2000, 96), »in der Gleichaltrigengruppe müssen Individualinteressen ausgehandelt und die Fähigkeiten des Einzelnen unter Beweis gestellt werden.«

Die vielfältigen Beziehungen von Gleichaltrigen sind – obwohl auf Gleichheit ausgerichtet – keinesfalls frei von Rang- und Gruppenhierarchien; Über- und Unterordnungsstrategien spielen eine wesentliche Rolle. Mit zunehmendem Alter lernen die Kinder allerdings, sich gegen die Bevormundung durch andere und gegen das Ausgeschlossen-Werden etwa bei Spielen zu wehren.

Schon beim Eintritt in den Kindergarten, verstärkt beim Eintritt in die Schule, und damit in eine Kindergruppe sind Ranghierarchien und Gruppenstrukturierungen – zumeist nach dem Prinzip »Sieg oder Niederlage« ausgetragen (Schmidt-Denter 1994, 101) – sehr wichtig. Am Anfang erhalten die Neulinge zwar noch eine kurze »Schonfrist«, bald jedoch geben die älteren diese Haltung auf und verlangen von den neu hinzugekommenen Kindern verstärkte Integrationsbemühungen, auf deren Basis dann das hierarchische System der Gruppe neu strukturiert wird. Im Zentrum dieser Status- und Ranghierarchien steht das Moment der »Aufmerksamkeit«, das ein Kind in der jeweiligen Gruppe genießt.

»Kinder mit einem hohen Rang initiieren Spiele, organisieren, verteilen Rollen während des Spiels, erlauben und verbieten. Andere Kinder richten Fragen an sie und bitten um Hilfe; daraufhin gewähren diese ihnen Unterstützung und Schutz. Unter den ranghöheren Kindern befinden sich zwar viele, die aggressiver als der Durchschnitt sind, jedoch gehören sie nicht zu den aggressivsten in der Gruppe« (ebd., 192).

Die große Bedeutung von Ranghierarchien verringert sich jedoch bereits im Kindergartenalter, wenn die Kinder engere Beziehungen und Freundschaften aufbauen (Krappmann 1991, 356). Kinderfreundschaften gewinnen als wichtiges Strukturmerkmal auch für Peer-Group-Beziehungen an Bedeutung. Wer mit wem am liebsten spielt und spricht, wer wen unterstützt und schätzt, welche Interessen Freunde und Freundinnen miteinander teilen, bleibt nicht ohne Einfluss auf die Gestaltung der Gruppenbeziehungen. Befreundete Gruppenmitglieder bilden häufig innerhalb einer Gruppe kleinere Kreise, »Inner Circles«, in denen sie ihren speziellen Vorlieben nachgehen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die individuelle Selbstpräsentation; wichtig ist, welche Interessen und Handlungsoptionen in der Gruppe vorliegen, wie sich die Gleichalt-

rigen untereinander verständigen können (Grundmann 2004, 335). »So sind etwa der Aufbau und Erhalt von Freundschaftsbeziehungen an die Fähigkeit gebunden, die Eigeninteressen so zu ›verkaufen‹, dass sich die Peers auch dafür interessieren« (ebd.). Spezielle Kenntnisse sind wichtig, um die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu demonstrieren und sich ihrer immer wieder zu vergewissern. Schon Kinder im Kindergarten werden mit der Fragilität von sozialen Beziehungen konfrontiert; sie lernen, dass Beziehungen immer wieder neu ausgehandelt werden müssen und dass der individuelle soziale Status stets neu in Frage gestellt wird (Grundmann 2000, 96).

In all diesen von Kindern aktiv selbst gesteuerten Prozessen haben Medien eine große Bedeutung: Kinder setzen sie ein, um über sie mit Gleichaltrigen Kontakt aufzunehmen, sich selbst in einer Gruppe zu positionieren oder abzugrenzen, oder auch um mit ihrer Hilfe Status-Kämpfe auszutragen.

2.3 Zur Medienmarken-Studie

Die Medienmarken-Studie knüpft an die Debatte über den aktuellen Kindheitswandel zu einer kommerziellen, von Marken mitbestimmten Kindheit an und greift damit ein öffentliches Interesse auf, das von der Sorge um eine angebliche Zunahme der Kommerzialisierung und der Bedeutung von Medien im Kinderalltag geprägt ist (Paus-Hasebrink u. a. 2004a). Es sollten die Prozesse der gegenwärtigen Medien- und Konsumsozialisation untersucht werden, um gegebenenfalls bedenklichen Entwicklungen gegensteuern zu können. Auftraggeber waren drei deutsche Landesmedienanstalten: die Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk, die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen und die Landeszentrale für private Rundfunkveranstalter Rheinland-Pfalz. Beauftragt wurden die Universitäten Salzburg (Ingrid Paus-Hasebrink), Koblenz-Landau (Klaus Neumann-Braun), Hamburg (Stefan Aufenanger) und das Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg (Uwe Hasebrink). Die Studie hatte eine Laufzeit von 18 Monaten (Januar 2002 bis Juni 2003).

Ziel des Medienmarken-Projekts war es, der Rolle von Medienmarken-Angeboten im Alltag von Kindern aus verschiedenen Perspektiven und auf mehreren Ebenen nachzugehen. Zunächst stand der *Produktionsbereich* im Zentrum der Aufmerksamkeit; dabei zielte die Studie darauf ab, die multimedialen Strategien der Anbieter für die Verwertung von Markenzeichen zu eruieren, d. h. wie und in welchen Medien welche Angebote am ehesten gewinnbringend vermarktet werden. Zusätzlich wurden die konkreten Angebote im Hinblick auf *Programmstruktur und Produkte* analysiert. Auf der *Rezeptionsebene* analysierte die Studie die Perspektiven der Kinder und ihrer Bezugspersonen: Repräsentative Eltern- und Kinderbefragungen wurden ebenso durchgeführt wie qualitative Klassengespräche mit Kindern und qualitative Leitfadenbefragungen von Kindern, Eltern, Pädagogen und Pädagoginnen. Auf der vierten Ebene, der Ebene gesellschaftlicher Konsequenzen, widmete sich die Untersuchung Anknüpfungspunkten für die Entwicklung medienpädagogischer Materialien; dabei wurde einerseits nach geeigneten Möglichkeiten zur Umsetzung relevanter Studienergebnisse in medienpädagogische Handreichungen gefragt, andererseits – angesichts einer fortschreitenden Kommerzialisierung des Kinderalltags – nach etwaigen Medienregulierungsstrategien.

2.3.1 Anlage der Rezeptionsstudie zur Rolle von Medienmarken im Kinderalltag

Im Rahmen des Medienmarken-Projekts erfolgte eine standardisierte Befragung. Diese vermittelte einen repräsentativen Überblick über die Verbreitung bestimmter Medienmarken bei 6- bis 13-Jährigen, die Einbettung von Marken in die Medienrepertoires von Kindern, die Bedeutung der verschiedenen Medien für die Verbreitung von Medienmarken sowie über die Zusammenhänge mit Einstellungen und Erziehungsverhalten der Eltern (Hasebrink 2004). Die Grundgesamtheit stellten die Kinder in der Bundesrepublik Deutschland im Alter zwischen 6 und 13 Jahren dar. Zielkriterium für die Stichprobengröße waren mindestens 70 Befragte pro Geschlechts- und Altersgruppe (6–7, 8–9, 10–11 und 12–13 Jahre), insgesamt also 560 Befragte. Die Stichprobe wurde anhand einer Zufallsauswahl von 302 Samplepoints nach Bundesland und Gemeindegrößeklasse gezogen, sie umfasste letztlich 591 Befragte.⁵ Die Erhebung fand im März 2003 statt.

Um Aufschlüsse zu gewinnen, welche Bedeutung Kinder Medienmarken zuschreiben, wurde auch eine qualitative Studie durchgeführt (Paus-Hasebrink u. a. 2004b).⁶ Die qualitative Rezeptionsstudie gliederte sich in drei unterschiedliche Schritte, wobei auch unterschiedliche Methoden zum Einsatz kamen.

Im ersten Untersuchungsschritt wurde an drei Standorten in Deutschland jeweils eine Schulklasse der Stufen 1, 3, 5 und 7 im Rahmen eines Klassengesprächs interviewt. Bei diesen Gruppeninterviews ging es darum, die Vorlieben und Themen sowie Lieblingsfiguren der Kinder im Rahmen der multimedialen Angebote und ihre peerbezogenen (medialen) Aktivitäten zu erheben.

In einem zweiten qualitativen Erhebungsschritt wurden pro Klasse drei Kinder zwischen 6 und 13 Jahren für Einzelinterviews (teilstandardisierte Leitfadeninterviews) ausgewählt. Vertieft und spezifiziert wurden diese Interviews durch ergänzende Fragen, die sich an der Methode des Rollenspiels (Paus-Haase 1998) orientierten und die besonders geeignet waren, über die Phantasien, Erwartungen und vordergründigen Wahrnehmungsmuster der Kinder Auskunft zu geben.

Zusätzlich wurden teilstandardisierte Leitfadeninterviews mit Eltern, Klassenlehrern und Klassenlehrerinnen durchgeführt. Ziel dieser Erhebung war es, einen möglichst ganzheitlichen Zugang zur Lebenswelt der Kinder zu erhalten. Eltern und Lehrer(innen) sollten schildern, welche Erfahrungen sie mit dem Umgang der Kinder mit gleichzeitig crossmedial vermarkteten Angeboten (in Filmen, im Fernsehen, in Computerspielen und im Internet) gemacht hatten, und sie sollten auch ihre eigenen Einstellungen und Sichtweisen wiedergeben.

2.3.2 Zur Auswertung der qualitativen Rezeptionsstudie

Sämtliche Interviews (Klassengespräche, Einzelinterviews, Interviews mit Eltern und Lehrkräften) wurden auf Tonkassette aufgezeichnet und transkribiert. Um die Fülle des Materials bewältigen zu können, wurde im ersten Auswertungsschritt auf die com-

5 Mit der Rekrutierung der Stichprobe und der Durchführung der Befragung wurde das Institut at random international in Hamburg beauftragt.

6 Die qualitative Erhebung erfolgte im Mai und Juni 2002, neun Monate vor der standardisierten Fragebogenuntersuchung.

putergestützte Auswertungsmethode MAXqda zurückgegriffen. Dabei galt die Aufmerksamkeit im ersten Schritt, einer fokussierenden Analyse der Klassengespräche, folgenden Aspekten: Welche Themen sind Kindern wichtig, mit welchen Figuren beschäftigen sie sich? Welche Rolle spielt die multimediale Vernetzung der Angebote auch für das damit verbundene Merchandising?

Auf dieser Auswertungsebene wurde das Material nach Dimensionen und Kategorien gegliedert, um einzelne Diskussionssequenzen zu jeweils demselben Thema für die ausgewählten Jahrgangsstufen an den drei Schulstandorten zu vergleichen. So ließen sich alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede eruieren. Die Einzelinterviews wurden hingegen einer fokussierenden und einer kontextuellen Analyse unterzogen. Beim fokussierenden Auswertungsschritt konzentrierte sich das Forschungsinteresse darauf, einen breiten Überblick über die Umgangsformen von Kindern mit unterschiedlichen Medienangeboten insbesondere im Hinblick auf ihre multimediale Vernetzung und begleitende Merchandising-Artikel zu gewinnen.

Im zweiten Auswertungsschritt wurde jedes Einzelinterview-Transkript für sich betrachtet, um tiefer in die Bedeutungsstrukturen und -zuweisungen der Kinder eindringen zu können. Auf Basis des kontextuell ausgewerteten Materials wurden nunmehr Einzelfallbeschreibungen der 36 ausgewählten Kinder erstellt, wobei sechs für die Forschungsfrage besonders aussagekräftige Fallbeispiele (besonders intensive Medienmarken-Beziehung/intensiver Umgang mit Medienmarken) ausführlich dargestellt wurden. Eckpunkte der Einzelfallbeschreibungen waren demographische Angaben und ein knappes Porträt des Kindes. Sämtliche Daten der qualitativen Untersuchung zu den ausgewählten Probanden und Probandinnen flossen in diese Analysen ein. Sie wurden nach der Methode des thematischen Codierens mit Hilfe einer Matrix bearbeitet. Diese umfasste Alter/Geschlecht, familiären Hintergrund, Stellung in der Peer-Group, Mediennutzung/Lieblichkeitsfiguren, Medienmarken/Merchandising, Themen, den kompetenten Umgang mit Medien und das Werbeverständnis, Auffälligkeiten während des Interviews (wie etwa spezielle Kompetenzen, Vorlieben, Verhaltensprobleme) und Motto (kurzes Fazit). Dies sollte die lebensweltlichen Bedingungen verdeutlichen, unter denen die Kinder a) ihr Sozialverhalten entwickeln und b) mit Medien Erfahrungen sammeln bzw. spezifische Beziehungen zu ihren Medienmarken aufbauen (Paus-Hasebrink u. a. 2004b).

3. Kinder, Peers und Medienmarken: Wie gehen 6- bis 11-jährige Kinder mit Medienmarken um?

Medienmarken, also die von den Kindern für ihre speziellen Anliegen wahrgenommenen und im Alltag eingesetzten multimedial vermarkteten Angebote, lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen identifizieren: Mit Blick auf das Fernsehen als Leitmedium der Kinder spielen etwa Sender sowie Sendungen eine Rolle; übergreifend kommt speziellen Medienfiguren, den »Stars«, große Bedeutung zu, wie z. B. den ProtagonistInnen aus *Herr der Ringe*, *Harry Potter*, *Pokémon*⁷, *Dragonball* und *Dragonball Z (DBZ)*

7 Zum Inhalt der Zeichentrickserie (Anime) *Pokémon*: Mit Hilfe seines *Pokémon* Pikachu möchte der etwa 10-jährige Junge *Ash* der beste *Pokémon*-Trainer der Welt werden. Auf seinem Weg muss er hart trainieren und sich vielen Herausforderungen stellen. Ein *Pokémon* (»Pocket-Monster«) ist eine

oder auch aus der *Sendung mit der Maus*. Medienmarken sind in unterschiedlichen Medien zu finden, in Filmen und Fernsehsendungen, auf Hörkassetten, in Video- und Computerspielen, im Internet, in Zeitschriften, als Spielzeug und auf Gegenständen des Alltagslebens von der Schultasche bis zur Bettwäsche, vom Zahnputzbecher bis zum Aufkleber. All diese Produkte sind in ein engmaschiges Netz crossmedialer Verflechtung eingebunden. Um sich der Bedeutung anzunähern, die Kinder diesen vielfältig sinnlich erfahrbaren medialen Produkten beimessen, ist es sinnvoll, vor allem nach den Lieblingsfiguren und Lieblingssendungen der Kinder zu fragen. Sie bieten einen Zugang zum Phänomen der Markenbeziehungen von Kindern, die deutlich vom Geschlecht und Alter der Kinder mit geprägt sind.⁸

3.1 Die beliebtesten Medienfiguren und Sendungen der Kinder⁹

Medienmarken-Beziehungen stellen sich insbesondere über die mediale *Lieblingsfigur* der Kinder her, denn von ihr besitzen sie häufig auch entsprechende Merchandising-Artikel. Die entsprechende Interviewfrage an die Kinder lautete: »Es gibt ja viele Figuren, die man aus dem Fernsehen, dem Kino, Büchern, Zeitschriften, Comics, aus dem Radio, von Kassetten und von Spielen kennt. Hast Du im Moment eine Lieblingsfigur, die Du ganz toll findest?« Die Hälfte der Befragten nannte eine solche Lieblingsfigur; allerdings nimmt die Häufigkeit ab 10 Jahren stark ab. Im Vergleich zu den jüngeren gibt nur mehr ein Drittel der 12- bis 13-Jährigen an, eine Lieblingsfigur zu haben (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Kinder, die angeben, eine Lieblingsfigur zu haben
(absolute Zahlen, Anteile in Prozent)

	Gesamt	Jungen	Mädchen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre	12–13 Jahre
Zahl der Befragten (n)	591	311	280	144	141	141	165
Ja, Lieblingsfigur	49,4	49,3	49,5	61,8	61,7	44,0	32,7

Quelle: Hasebrink (2004), 200

Interessanterweise konzentriert sich die Vorliebe der Kinder auf eine große Fülle unterschiedlicher Lieblingsfiguren: Mit insgesamt 106 verschiedenen Figuren, die mindestens einmal genannt wurden, zeigt sich eine große Vielfalt, die unterstreicht, dass Kinder die verfügbaren Angebote in sehr individueller Weise auswählen. Nur wenige Figuren erreichen mehr Nennungen, allen voran Harry Potter mit 36 Nennungen (siehe Tabelle 2).

Figur, die wächst, durch das stetige Training seines Meisters bzw. seiner Meisterin stärker wird und in seinem bzw. ihrem Kampf mit bösen Widersachern als wertvolle/r Gefährte bzw. Gefährtin eingesetzt werden kann. Die Geschichten rund um *Pokémon* gibt es auch als Film und Computerspiel.

8 Im Folgenden gilt der Blick speziell Kindern zwischen 6 und 11 Jahren; die 12- bis 13-Jährigen werden zum Vergleich herangezogen, um altersgeprägte Unterschiede in den medialen Umgangsweisen der Kinder und angehenden Jugendlichen umreißen zu können (siehe auch Fußnote 1).

9 Die in diesem Kapitel präsentierten Ergebnisse stammen aus Hasebrink (2004).

Tabelle 2: Die am häufigsten genannten Lieblingsfiguren*
(absolute Zahlen, Basis alle Befragte: n=591)

Harry Potter	36	Pokémon	7
Barbie	17	Bibi Blocksberg	6
Diddl	12	Sabrina	6
Spiderman	11	Shin Chan	6
Son-Goku	10	Benjamin Blümchen	5
Angela Anaconda	9	Detektiv Conan	5
Bob, der Baumeister	8	Maus	5
Bart Simpson	8	Pimboli	5

Quelle: Hasebrink (2004), 200

*) Die ursprünglich nur als Merchandising-Produkte gezeichneten *Diddl*-Mäuse (u. a. *Pimboli*) sind über vielfältige Applikationen (Postkarten, Briefe ...) bekannt geworden. In der US-amerikanischen Zeichentrickserie *Spiderman* wird der eher schüchterne Peter Parker von einer radioaktiven Spinne gebissen und kann sich fortan in *Spiderman* verwandeln. *Angela Anaconda* ist eine Zeichentrickserie aus Kanada. Die 8-jährige *Angela Anaconda* lebt mit ihren Eltern, Zwillingbrüdern, dem *Baby Lulu* sowie dem Hund *Kind* in der Stadt Tapwater Springs. *Angela* flüchtet immer wieder in wilde Tagträume und erlebt spannende Geschichten. *Bob, der Baumeister* ist eine britische Animationsserie. *Bob* und seine Freunde lösen gemeinsam alle Probleme. *Bart Simpson* ist eine der Hauptfiguren in der Zeichentrickserie *Die Simpsons*, die aus den USA stammt und den Alltag der chaotischen Familie *Simpson* nachzeichnet. *Bibi Blocksberg*, die Heldin mit Zauberkräften, und der Elefant *Benjamin Blümchen* sind ursprünglich Hörspielfiguren, die nun multimedial vermarktet werden. *Sabrina, total verhext* ist eine Realfilm-Serie aus den USA: Die 16-jährige *Sabrina* verfügt über Zauberkräfte, weil ihr Vater ein Hexer ist. Von ihren Tanten *Hilda* und *Zelda* lernt sie immer wieder neue Zauberkünste. Eine sprechende Katze hilft ihr, das neue Leben zu bewältigen. *Shin Chan* ist wie *Conan* ein Anime aus Japan. Der 5-jährige Junge *Shin Chan* tyrannisiert seine Umgebung mit Streichen und vorwitzigen Sprüchen. *Detektiv Conan* ist gleichzeitig der High-School-Schüler *Shinichi Kudo*, der durch Rauschgift in ein kleines Kind verwandelt wird und sich nun *Conan* nennt. Die *Maus* ist die Titelfigur der Zeichentrickserie *Die Sendung mit der Maus*.

Es wurden nur Figuren mit mindestens fünf Nennungen berücksichtigt. Betrachtet man die Alters- und Geschlechtsgruppen, wird deutlich, dass diese unterschiedliche Lieblingsfiguren (siehe Tabelle 3, S. 36) haben; die breite Streuung der Vorlieben bleibt auch in den Teilgruppen bestehen.

Fragt man danach, woher die Kinder ihre *Kenntnisse zu den Lieblingsfiguren* beziehen (siehe Tabelle 4, S. 37), so zeigt sich, dass das Fernsehen an der Spitze steht – es spielt im Alltag der Kinder nach wie vor eine zentrale Rolle als Leitmedium. Weil sie die meisten der genannten Figuren zumindest auch aus dem Fernsehen kennen, verwundert es nicht, dass sie dieses auch weitaus am häufigsten als Quelle nennen. Aber auch die Print- und Audiomedien tragen substantiell zur Präsenz der Lieblingsfiguren bei; das Internet ist hingegen noch relativ unwichtig. Für die Verbreitung von Medienmarken ist die besondere Bedeutung der Peer-Group evident; viele Kinder nennen Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Freunde und Freundinnen als Informationsquelle für ihre Lieblingsfiguren.

Ein Fünftel der angegebenen Lieblingsfiguren stammt nicht aus dem Fernsehen; bei den aus Buch und Kino bekannten Lieblingsfiguren ist *Harry Potter* besonders wichtig. Knapp 10 Prozent der 10- bis 11-jährigen nennen ihn als Lieblingsfigur. Bei

Tabelle 3: Am häufigsten genannte Lieblingsfiguren in den Teilgruppen (mindestens drei Nennungen)*

Geschlecht	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre	12–13 Jahre
Jungen	Bob, der, Baumeister Harry Potter	Harry Potter, Spiderman, Detektiv Conan, Son-Goku, Dragonball Z	Harry Potter, Pokémon, Bart Simpson, Son-Goku, Spiderman	<i>Bart Simpson,</i> <i>Stefan Raab</i>
Mädchen	Diddl, Harry Potter, Barbie, Maus, Polly Pocket	Barbie, Angela Anaconda, Bibi Blocksberg, Harry Potter, Pimboli, Sailor Moon	Harry Potter, Diddl, Barbie	<i>Angela Anaconda,</i> <i>Barbie,</i> <i>Jeannette Biedermann,</i> <i>Sabrina</i>

Quelle: Hasebrink (2004), 201

* *Stefan Raab* ist der bekannte Entertainer aus *TV total*, einem Magazin auf Pro Sieben, in dem sich *Raab* vor allem über Fernsehbeiträge unterschiedlicher Sender lustig macht. *Polly Pocket* ist ursprünglich wie *Barbie* eine Spielfigur des US-amerikanischen Spielzeugherstellers Mattel. *Sailor Moon* ist ein Anime aus Japan: Dem Mädchen *Bunny Sukino* läuft eines Tages die schwarze Katze *Luna* über den Weg, die ihr sagt, sie sei auserwählt, gegen das Böse in der Welt zu kämpfen. Mit *Lunas* Hilfe verwandelt sich das Mädchen in *Sailor Moon* und nimmt den Kampf auf. Die Schauspielerin und Sängerin *Jeannette Biedermann* ist eine Figur aus der Daily Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten (GZSZ)*: An fünf Tagen pro Woche geht es um Alltagsnöte in Schule, Wohngemeinschaft und im Beruf. Partnerschaft, Eifersucht, Liebe und Freundschaft sind neben familiären und beruflichen Sorgen die Hauptthemen der Serie.

den Mädchen stehen Spielfiguren wie *Barbie* und *Diddl* im Vordergrund. Des Weiteren sind Sportler wie etwa *André Agassi*, *Oliver Kahn*, *Ronaldo* und *Fredi Bobic* sowie Musiker(innen) wie *Elmar Brandt*, *Jennifer Lopez*, *Sascha* und *Britney Spears* beliebt.

Im Hinblick auf die Herkunft der Lieblingsfiguren zeigen sich deutliche Alters- und Geschlechtsunterschiede: Zeichentrick-Figuren sind eher für jüngere Kinder und insbesondere für Jungen attraktiv; Figuren aus Puppen-Serien bleiben gänzlich auf die jüngste Altersgruppe beschränkt; Figuren aus Realfilm-Serien, Show-Stars und Schauspieler(innen) spielen nur bei den Ältesten und eher bei Mädchen eine Rolle.

Die Kinder wurden auch nach ihren Merchandising-Artikeln (Sticker, Sammelkarten, Spielfiguren, Tassen, Zahnputzbecher, Hefte und Schulmappen, Bettwäsche) befragt. Jene Kinder, die *Pokémon* (im Durchschnitt 4,8 bekannte Zusatzprodukte), *Dragonball Z* (4,3), *Digimon*¹⁰ (4,0), *Benjamin Blümchen* (4,0) und *Die Simpsons* (3,7) als ihre Liebblingssendung bezeichnen, besitzen viele Zusatzprodukte zu diesen Figuren bzw. Sendungen. Bei diesen Produkten werden die Markenbeziehungen durch die multimediale Präsenz des Angebots geprägt, die über die Sendung selbst hinausreicht. Im Gegensatz dazu bleiben die Markenbeziehungen zu anderen, ebenfalls oft als Liebblingssendung genannten Angeboten, weitgehend auf die Sendung selbst konzentriert; dies gilt etwa für *Sabrina*, *total verhext*, wo die Kinder kaum Zusatzangebote nennen (0,9).

¹⁰ *Digimon*, ein Anime aus Japan/USA: Sieben Kinder schließen sich mit den *Digimon* (= Digitale Monster) zusammen, um die Welt vor einer zerstörerischen Macht zu retten.

Tabelle 4: Woher kennen die Kinder ihre Lieblingsfiguren? (Kinder mit Lieblingsfigur, Anteile in Prozent, offene Frage, Mehrfachnennungen möglich)

Quelle	Anteile
Fernsehen	72,6
Hörkassette	20,9
Comic	18,8
Kino	18,2
Zeitschrift	16,1
Buch	14,4
PC-/Videospiele	4,8
Internet	3,4
Werbung	14,4
Merchandising	11,0
Geschwister	11,3
Eltern	11,0
Freunde und Freundinnen	45,9
Mitschüler und Mitschülerinnen	37,3
Sonstige	6,8

Anmerkungen: Die Tabelle ist nach den Quellen geordnet: Medien, Werbung, Merchandising, Familie, Peers und Sonstige. Zahl der Befragten mit Lieblingsfigur n=291. Im Durchschnitt nannten die Kinder 3,1 Quellen und zwei Medienquellen.

Quelle: Hasebrink (2004), 202

Wie schon bei den Lieblingsfiguren zeigt sich auch bei den *Lieblingssendungen* (siehe Tabelle 5, S. 38) eine große Breite: Insgesamt nennen die 422 Kinder (71,4 Prozent der Befragten), die eine Lieblingssendung angeben, über 100 verschiedene Sendungen. Die Kinder widmen ihre Aufmerksamkeit also jenen Sendungen, die ihnen am ehesten Material für die spezifische symbolische Bearbeitung ihrer eigenen Interessen und Entwicklungsthemen bieten.

Tabelle 5 macht zugleich deutlich, dass die Vorlieben der Kinder für bestimmte Sendungen in engem Zusammenhang mit ihrem Geschlecht und mit ihrem Alter stehen. Neben der mit Abstand meistgenannten Daily Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* (GZSZ), die abgesehen von der jüngsten Gruppe überall beliebt ist, ihre Spitzenwerte aber eindeutig bei den ältesten Mädchen erzielt, weisen auch die folgenden Sendungen¹¹ jeweils klar umrissene Zielgruppen auf: Die spezifischen Jungensendungen

11 *Deutschland sucht den Superstar* ist eine Doku-Casting-Show, in der junge Erwachsene ihr musikalisches und selbstdarstellerisches Können präsentieren. Die Zuschauer(innen) entscheiden, wer weiterkommt und wer am Ende »Superstar« wird. *Unter uns* ist eine deutsche Daily Soap auf RTL, in der es um Intrigen, Freundschaft, Liebe und Familienbande in einer Kölner Wohngegend geht. *Disneys Große Pause* ist eine Zeichentrickserie aus den USA, in der die Schüler(innen) der »Third Street School« ihren Lehrern und Lehrerinnen das Leben schwer machen. Im Zentrum steht eine Clique, in der Rassen- und gesellschaftliche Unterschiede keine Hindernisse darstellen. *Ran* ist eine Sportsendung auf Sat. 1. *Sesamstraße* ist ein Kindermagazin aus den USA bzw. Deutschland mit den berühmten Figuren *Ernie* und *Bert*, *Tiffany* und *Samson*, *Oskar* und das *Krümelmönster*.

Tabelle 5: Lieblingssendungen der Kinder (Anteile in Prozent)*

	Gesamt	Jungen	Mädchen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre	12–13 Jahre
Basis: Befragte mit Lieblingssendung (n)	422	219	203	105	103	93	121
Gute Zeiten, schlechte Zeiten	11,8	5,0	19,2	0,0	4,9	18,3	23,1
Deutschland sucht den Superstar	4,3	0,9	7,9	1,0	1,9	5,4	8,3
Die Simpsons	4,3	6,4	2,0	1,0	5,8	7,5	3,3
TV total	4,0	7,3	0,5	0,0	1,9	1,1	11,6
Sabrina, total verhext	3,6	0,0	7,4	2,9	3,9	6,5	1,7
Unter uns	3,1	0,9	5,4	0,0	1,0	3,2	7,4
Pokémon	2,8	4,6	1,0	4,8	2,9	3,2	0,8
Ran	2,8	5,5	0,0	1,9	1,0	3,2	5,0
Disneys große Pause	2,6	3,2	2,0	1,0	5,8	3,2	0,8
Dragonball Z	2,6	5,0	0,5	1,9	2,9	6,5	0,8
Sesamstraße	2,6	2,7	2,5	10,5	0,0	0,0	0,0
Bravo TV	2,1	1,4	3,0	1,0	1,0	1,3	3,3
Dragonball	2,1	4,1	0,0	1,9	2,9	2,2	1,7
Shin Chan	2,1	3,2	1,0	1,0	2,9	1,1	3,3
Angela Anaconda	1,9	0,5	3,4	0,0	5,8	1,1	0,8
Detektiv Conan	1,9	3,4	0,0	1,9	3,9	1,1	0,8
Tigerentenclub	1,9	1,4	2,5	6,7	0,0	1,1	0,0
Käpt'n Balu	1,7	2,7	0,5	4,8	1,0	1,1	0,0
Bob der Baumeister	1,4	2,3	0,5	5,7	0,0	0,0	0,0
Die Sendung mit der Maus	1,4	1,4	1,5	5,7	0,0	0,0	0,0
Marienhof	1,4	0,5	2,5	0,0	0,0	2,2	3,3
Sailor Moon	1,4	0,5	2,5	2,9	1,0	2,2	0,0

Quelle: Hasebrink (2004), 205

* Das Jugendmagazin *Bravo TV* präsentiert nach einer Konzeptveränderung auch Soap-Elemente und Musikcharts. *Tigerentenclub* ist ein Flächenmagazin mit verschiedenen Serien: Die *Kinder vom Alstertal*, *Fix und Foxi* und *Winnie Toons*. *Käpt'n Balu* ist eine Zeichentrickserie aus den USA: *Balu*, der Bär aus Disneys Dschungelbuch, arbeitet in dieser Serie als Pilot. Die deutsche Daily Soap *Marienhof* behandelt Alltagsgeschichten von ca. 30 Charakteren rund um den Marienhof, einer Wohngegend in Köln.

Die Simpsons, *TV total* und *Ran*; die Mädchensendungen *Deutschland sucht den Superstar*, *Sabrina, total verhext* und *Unter uns*; *TV total* für die ältesten, *Disneys große Pause* und *Dragonball* für die mittleren und *Sesamstraße* für die jüngsten Kinder.

Gefragt war nach der *einen* Lieblingssendung. Insgesamt wurden mehr als 100 verschiedene Sendungen genannt. In Tabelle 5 sind nur jene angeführt, die insgesamt oder in einer der Geschlechtergruppen mindestens 2,5 Prozent oder in einer der Altersgruppen mindestens 5 Prozent der Nennungen erreichen. Zu den aktuell am meisten favorisierten Sendungen der Mädchen zählen nach wie vor *Gute Zeiten, Schlechte Zeiten* und neuerdings auch die Telenovela *Verliebt in Berlin*.¹² Jungen bevorzugen vor allem die Zeichentrickserie *Sponge Bob*¹³ auf SuperRTL (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2006, 19). *Dragonball Z* war in der qualitativen Studie insbesondere bei Jungen eine zentrale Medienmarke (siehe Kap. 3.2 und folgende). In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die qualitative Studie neun Monate vor der repräsentativen durchgeführt wurde: Im Erhebungszeitraum Mai/ Juni 2002 spielte die Anime-Serie keine so große Rolle. In einer Untersuchung über Kinder aus sozial benachteiligten Familien in Österreich nimmt diese Medienmarke im Jahr 2006 hingegen vor allem bei jüngeren Jungen erneut einen bedeutenden Platz ein (Paus-Hasebrink/ Bichler 2006).

Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Kinder die Frage, wie lange sie schon ihre Lieblingssendungen haben, damit beantworten, keinesfalls ständig zwischen den unterschiedlichen Marken zu wechseln; vielmehr geben immerhin drei Viertel an, ihrer Lieblingssendung schon lange Zeit treu zu sein.

Ein besonders tief greifender Wandel erfolgt allerdings in der mittleren Kindheit, bei den 8- bis 9-Jährigen. Sie haben sich gerade von den Kindersendungen wie *Sesamstraße*, *Die Sendung mit der Maus*, *Tigerentenclub* und *Käpt'n Balu*, die früher ihre Lieblingssendungen waren (Hasebrink 2004, 204), verabschiedet und anderen zugewendet.¹⁴

Im Folgenden soll mit Blick auf ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Studie aufgezeigt werden, was Kinder unterschiedlichen Alters und Geschlechts mit ihren favorisierten Medienmarken tun, d. h. wie sie mit Medienmarken *aktiv* ihren Alltag gestalten.

3.2 Unterschiede im Alter der Kinder – drei Entwicklungsphasen

Neben dem Geschlecht spielt das Alter der Kinder für ihre Umgangsweisen mit Medienmarken-Produkten eine zentrale Rolle. Insgesamt lassen sich drei Phasen im Umgang mit Medienmarken unterscheiden.

12 Die Telenovela (Fernsehroman) *Verliebt in Berlin* dreht sich um Elisabeth »Lisa« Plenske, die in ihren Chef verliebt ist.

13 *Sponge Bob* ist eine Zeichentrickserie aus den USA. In der Unterwasser-Kleinstadt Bikini Bottom lebt *Sponge Bob* aus der Familie der Schwammköpfe, der immer wieder in turbulente Situationen verwickelt wird.

14 Siehe dazu das folgende Teilkapitel, in dem auf Basis der qualitativen Teilstudie ebenfalls deutlich wird, dass sich bei den Kindern ab der dritten Klasse ein Wandel bei ihren Lieblingsfiguren und Lieblingssendungen sowie insgesamt im Umgang mit Medienmarkenangeboten vollzieht.

3.2.1 Phase I: Weltaneignung über Sammeln

Für jüngere Kinder (6- bis 7-Jährige in der Vorschule und in den ersten Grundschulklassen) haben Medienmarken im Kontext ihrer Sammel- und Tauschleidenschaft von Merchandising-Produkten eine große Bedeutung. Schon diese Kinder nutzen ein breites Spektrum an Medienangeboten; einzelne Angebote wie z. B. *Harry Potter* finden sich in verschiedenen Ausprägungen wieder, wobei auffälligerweise die von den Jungen dieser Altersstufe präferierten Angebote in ein eng gestricktes Medienverbundsystem, allen voran *Dragonball Z (DBZ)* und *Pokémon*, eingebunden sind. Produkte wie *DBZ* bieten Jungen Symbolmaterial zu den Themen Stärke und Kampf an, die sie verstärkt in ihren alltäglichen Auseinandersetzungen, wie etwa mit Peers, Freunden und Freundinnen, einsetzen können. Die Mädchen besitzen zwar auch Angebote aus dem Medienverbundsystem, für sie sind jedoch auch Produkte wichtig, die wie die *Diddl-Maus* oder die *Beanies* zwar als Marke beworben werden, denen aber keine medialen Vorlagen zu Grunde liegen. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass es nur wenige spezifische multimediale Angebote für Mädchen gibt. Zum anderen finden sie zu den von ihnen präferierten Medienangeboten und -figuren kein entsprechendes Merchandising-Angebot. Zwar gibt es zu Serien wie etwa *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* Begleitmaterial wie Fanzines, d. h. Zeitschriften, die sich u. a. mit Hintergrundinformationen rund um die Sendung, mit Informationen zu ihren Stars sowie zu Mode und Schönheit an die Fans der Serie wenden. Dieses Material richtet sich jedoch eher an ältere Mädchen. Die 6- bis 7-jährigen Mädchen interessieren sich noch nicht für derartige Zeitschriften; ihre Bedürfnisse konzentrieren sich – wie auch bei gleichaltrigen Jungen, wenngleich aus anderen Motiven – auf Sammelobjekte und Spielfiguren.

Um zu illustrieren, wie Kinder Medienmarken-Angebote im Alltag konkret beurteilen und einsetzen und welche Rolle sie in den Peer-Group-Kontexten spielen, werden im Folgenden besonders aussagekräftige Ergebnisse und Interviewbeispiele aus dem qualitativen Teil der Rezeptionsstudie präsentiert.

Sind für die meisten Kinder Sammeln und Tauschen sehr wichtig, so äußert Hannah (1. Klasse, 7 Jahre) – eine Ausnahme – ganz explizit ihr Desinteresse: »Also ich will auch gar nicht mit tauschen, weil ich das blöd finde Wenn die da tauschen, ich find das auch nicht so gut, weil wenn man tauscht, weil in einer Packung sind manchmal mehr drin, als in der anderen und dann gibt man Geld aus, wenn man eh tauscht, das find ich einfach blöd.«

Bevorzugt werden von den Kindern insgesamt vor allem finanziell erschwingliche Produkte wie Sammelkarten, *Gogos*¹⁵ und Sticker, sie genießen als eine Art »Währung« für den Aufbau und die Pflege von Peer-Kontakten eine große Bedeutung. Dabei wenden sich die Kinder jedoch keinesfalls nur den Produkten zu, die im Kontext medial vermarkteter Angebote stehen. Sie sammeln nicht nur Sticker, Sammelkarten

15 *Gogos* spielen für viele Kinder, vor allem Jungen, in ihren Freundschaftskreisen eine Rolle; mit diesen Figuren spielen sie in den Schulpausen: »... Und *Gogo* spielen geht ja so, man nimmt 'nen *Gogo* und schießt ihn an die Wand, und dann muss man sehen, wie er liegt. Wenn er falsch liegt, ist er tot, wenn er richtig liegt, sie müssen möglichst nah an der Wand liegen und ähm, der *Gogo* von einem, der dann am nächsten an der Wand liegt, der hat gewonnen« (Niko, 3. Klasse, 8 Jahre).

und Gogos mit Medienbezug, sondern auch Gegenstände ohne mediale Bezüge wie Zähne, Steine, Münzen und Lastautos. Manche Kinder dieses Alters, wie etwa Max (1. Klasse, 7 Jahre), schätzen auch die Ästhetik der Produkte, etwa der Abziehbilder: »So Pokémons, da habe ich da schon so, da einen kleinen Hefter voll, und so andere, die ich, woraus ich dann ein schönes Bild kleben kann, und noch so, davon habe ich auch schon sehr viele Blätter voll, sehr viele schöne Bilder aus so welchen Stickers.« Andere Merchandising-Artikel wie z. B. Bettwäsche, Zahnputzbecher, Federmappen, die zu den Alltagsgegenständen zählen, sind den Kindern in diesem Alter noch nicht präsent, wenn sie danach befragt werden. Ein Blick in die Kinderzimmer sowie die Gespräche mit Kindern und Eltern in den Einzelinterviews machen jedoch deutlich, dass diese Gegenstände auch schon zum festen Alltagsrepertoire der jüngeren Kinder gehören. Sie sind ihnen aber noch nicht wichtig, weil es sich oft um Gegenstände handelt, die sie nicht selbst von ihrem Taschengeld kaufen, sondern zumeist von Eltern, Großeltern oder anderen Verwandten geschenkt bekommen.

3.2.2 Phase II: Positionierung über bestimmte Angebote

Kinder in der mittleren Kindheit unterscheiden sich im Umgang mit Medienmarken-Angeboten deutlich von der jüngeren Altersstufe. Von der 3. Klasse (8 bis 9 Jahre) bis etwa zur 5. Klasse (10 bis 11 Jahre) identifizieren sie sich stark mit bestimmten Favoriten, lehnen jedoch auch andere Angebote sehr klar ab. Ihr Spektrum an Medien- und Merchandising-Angeboten erweitert sich; Musiksender wie MTV und VIVA gewinnen bereits an Bedeutung; für die Mädchen sind in dieser Altersgruppe auch Zeitschriften, und für die Jungen Computer- und Videospiele interessant. Lediglich bei den Kindern aus Familien mit einem breiten Spektrum an kulturellen Anregungen spielen ebenso Bücher und Kino eine wichtige Rolle. Der Trend, dass Jungen und Mädchen unterschiedlich mit Medienverbundprodukten umgehen, verstärkt sich in dieser Entwicklungsphase.

Die meisten Jungen interessieren sich stärker als bisher intensiv für action-orientierte crossmedial vermarktete Medienmarken; ihnen bieten sich entsprechend der Fülle multimedialer Angebote und ihren Interessen viele Möglichkeiten zur Auseinandersetzung. Noch deutlicher als bei den Jungen der ersten Klassen steht bei den älteren die Zeichentrickserie *DBZ* im Mittelpunkt des Interesses. Beliebte Figuren sind *Son-Goku*, *Son-Gohan*, *Vegeta*; hier faszinieren sie vor allem die verschiedenen Entwicklungsstufen, die sich in ihrer verbesserten Kampftechnik niederschlagen, so etwa im dreifachen »Supersayajin«. Mathias (3. Klasse, 9) erklärt dazu: »Ich finde eigentlich alle starken Figuren von *DBZ* gut.« Daniel (3. Klasse, 9) dagegen hat eine eindeutige Lieblingsfigur: *Trunks*. Dies begründet er so: »Der reist in der Zukunft rum mit einer Zeitmaschine und also, der ist ja ... also da ist auch sehr viel Fantasie drinnen, dass sie fliegen könne, dass sie Strahlen abfangen könne und so, aber ohne Geräte, zum Beispiel sie können auch so fliegen, und dann gibt es da noch so eine Verwandlung, die können sich in Affen verwandeln ..., und der kann seine Haare färben, der kann sich verwandeln, also *Trunks* hat fünf Verwandlungen. Einmal den Affen, einmal den Supersayajin, einmal den Ultrasayajin, einmal den dreifachen Supersayajin und einmal den Vierfachen.«

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit ihren zentralen Themen («Kampf», »körperliche Stärke und Training von Kampftechniken« bzw. »Kampffähigkeit«) ist für Jungen dieser Altersstufe der Wettstreit im Umgang mit Merchandising-Figuren äußerst wichtig, um sich in der Peer-Group entsprechend zu positionieren und zu behaupten.

Mädchen der mittleren Kindheit hingegen greifen – ähnlich wie die Erstklässlerinnen – nach wie vor auf ein Fernsehangebot zurück, das nicht in ein Merchandising-Netz eingebunden ist. Bei ihnen spielen aber nunmehr reale Frauenfiguren die zentrale Rolle, wie etwa *Sabrina* aus der gleichnamigen Serie, die über Fähigkeiten wie Zaubern und Hexen verfügt. Sie orientieren sich ihren Themen entsprechend vor allem an Daily Soaps wie *Gute Zeiten, schlechte Zeiten*.

Was »angesagt« ist, wissen auch diese Kinder zumeist von den Peers, älteren Geschwistern, selten aus der Fernsehwerbung. Speziell das Internet gewinnt aber für diese Altersgruppe an Bedeutung: Die Kinder nutzen es vor allem, um Hintergrundinformationen zu den aktuellen Serien und Figuren zu suchen und werden dabei gelegentlich auch auf neue Angebote aufmerksam (gemacht).

Im Vergleich zu den Kindern der ersten Klassen nennen die älteren nicht nur Merchandising-Artikel, die für Beziehungen innerhalb ihrer Peer-Group eine Rolle spielen, sondern auch Produkte aus dem Alltagsleben wie Bettwäsche, Bleistifte oder Kalender. Sehr beliebt bei Jungen wie Mädchen sind vor allem *Harry Potter*-Artikel. So reicht ihre Ausstattung mit Merchandising-Artikeln rund um *Harry Potter* von Bleistiften, Kalendern und *Legos*¹⁶ bis zur Bettwäsche.

Beim Sammeln und Tauschen scheinen sich die Kinder dieser Altersstufe in einer Art Übergangsphase zu befinden. Viele fühlen sich dem Sammeln von Merchandising-Figuren bereits entwachsen, während andere ihrer Sammelleidenschaft ungeachtet neuer Trends weiter nachgehen. Stellvertretend für diese Kinder beschreibt Felix (3. Klasse, 9) die Faszination von Merchandising-Produkten: »Es macht Spaß, sie zu sammeln und zu tauschen.« Alle Kinder dieser Altersstufe wissen bereits, wo und zu welchem Preis Sticker, Sammelkarten und *Gogos* zu erwerben sind. Diese Artikel werden zum großen Teil von den Kindern selbst gekauft und bezahlt. Teure Merchandising-Angebote erhalten sie dagegen von Eltern und Verwandten als Geschenk.

3.2.3 Phase III: Persönliche Stilentwicklung

Für ältere Kinder ab der 5. Klasse (10- bis 11-Jährige), insbesondere jene der 7. Klasse (12- bis 13-Jährige), spielen Merchandising-Angebote kaum noch eine Rolle. Bei ihnen steht vor allem die persönliche Beziehung zu den Produkten (Identifikation mit bestimmten Figuren, Ästhetik) im Mittelpunkt; Sammel- und Tauschobjekte verlieren zunehmend ihre Bedeutung als »Währung«. Die ältesten Kinder sind in einer Übergangsphase zur Jugend. Im Vordergrund stehen Angebote mit Lifestyle-Charakter. Bei den Mädchen sind dies Zeitschriften mit Geschichten über Stars, aber auch Soaps.

¹⁶ Es ist bemerkenswert, dass sich hier zwei prominente Produktformen, *Lego* und *Harry Potter*, verbinden.

Die Jungen favorisieren hingegen Cartoons wie *Die Simpsons*, und – wesentlich ausgeprägter als jüngere Kinder – Musiksender wie MTV und VIVA sowie Sportsendungen. Mediale Helden werden häufig durch Personen aus dem öffentlichen Leben wie Popstars, Fußballspieler und Schauspieler ersetzt. Die Jungen und Mädchen dieser Altersgruppe prägen im Umgang mit Medien- und Markenangeboten bereits deutliche Stile aus, die sie in ihren Peer-Groups und Inner Circles innerhalb der Klassen pflegen. In diesem Zusammenhang werden nicht nur unterschiedliche Medien, sondern auch bestimmte Musikvorlieben oder Kleidungsgewohnheiten wichtiger. Tankred (7. Klasse, 13 Jahre) formuliert, was eine Rolle spielt und wie sich der Prozess vollzieht; er glaubt, dass sich andere »von Vorbildern ... dann so den Stil abgucken, was sie sich für Klamotten kaufen, zum Beispiel nach einer Musikrichtung, zum Beispiel Hip Hop oder so was, die haben eben weite T-Shirts oben an, daran kann man das erkennen.«

Dass Sammeln bei den älteren Kindern weitgehend »out« ist, machen die Kinder in den Klassengesprächen und Einzelinterviews auch unmissverständlich deutlich; sie lassen keinen Zweifel daran, weshalb sie sich nicht mehr für bestimmte Angebote interessieren. Die Serie *Pokémon* und das Sammeln von Karten und Stickern gehören für sie der Vergangenheit an und gelten nicht mehr als zeit- und altersgemäß (Paus-Hasebrink u. a. 2004b, 150).

3.3 »In« oder »out« – zur Rolle von Trendsettern in Kinder-Peer-Groups

Insgesamt zeigt sich, dass in den Inner-Circles, also in den Freundeskreisen in ihren Schulklassen, in Peer-Groups und (anderen) Freundschaften Medienmarken-Angebote – mehr oder weniger intensiv – als eine Art »Währung« genutzt werden, die über Zugehörigkeit, Rangfolge und Status mit entscheidet; Medienmarken-Angebote werden zu einem Symbol für »in« oder »out«. Entscheidend dafür ist jene Interpretationsweise, die die größte Übereinstimmung zwischen der beabsichtigten Bedeutung der Markenprodukte und der von den meisten Gruppenmitgliedern tatsächlich geteilten Bedeutung erzielt. Medienmarken-Produkte sind jedoch in ihrer Funktion als »Währung« nur zeitlich begrenzt tauglich.

Sobald jüngere Kinder die von den älteren favorisierten Medienmarken für sich entdecken – in diesem Kontext spielen ältere Geschwister, Freunde und Freundinnen sowie ältere Mitschüler(innen) eine wichtige Rolle – verlieren sie für die ursprüngliche Zielgruppe an Wert. Dieses Phänomen der »Verjüngung« lässt sich deutlich am Wechsel der Kinder von *Pokémon* zu *Dragonball Z* erkennen. Wenn ältere Kinder noch eine Vorliebe für *Pokémon* haben, so zeigt sich doch in den meisten Fällen, dass bei ihnen ein Produktwechsel stattgefunden hat. Aus der Sammel- ist die Spielleidenschaft für Konsolen- und Gameboy-Spiele geworden. Auch die Medienmarke *Harry Potter*, die als eine von wenigen eine Orientierungsvorlage für beide Geschlechter bereit hält, die sowohl die Jungen als auch die Mädchen geschlechtsspezifisch nutzen, unterliegt diesem Phänomen; ältere Kinder wenden sich bevorzugt *Herr der Ringe* zu.

Trends spielen im peer-group-bestimmten Umgang der Kinder mit Medienmarken eine zentrale Rolle. Kinder wissen von ihren Freunden und Freundinnen, ihren Mitschülern und Mitschülerinnen oder aus den Medien, was gerade »in« ist. Auch

ältere Kinder scheinen bei den Sammelobjekten den Trend für die Erstklässler(innen) mit vorzugeben. So erzählt Phillip (3. Klasse, 8): »Ja die Großen, die haben immer ihre Hefte oder ihre Sticker mit auf der Hofpause. Daher sehen wir das.« Patrik (7 Jahre) berichtet von der großen Bedeutung, die in seiner Klasse *DBZ*-Sticker und -Sammelkarten sowie *Pokémon*-Aufkleber genießen: »Weil da gibt es Menschen, die kämpfen, darum wollen jetzt die ganzen Schüler aus dieser Schule *DBZ* haben. Ich hab da noch welche mit, zwei Glitzis, die habe ich heute getauscht.« Sehr wichtig für die Bestimmung der aktuell präferierten Angebote und für die Mitbestimmung dessen, was als »Währung« anerkannt wird, sind in nahezu allen Klassen die *Trendsetter*. So erzählt etwa Mathias (9 Jahre) während des Klassengesprächs, dass es eindeutige *Trendsetter* gibt, deren Kaufentscheidungen den übrigen Teil der Klasse beeinflussen: »Ja, eigentlich ist der John und Max, die haben fast eigentlich immer die Sachen. John holt sich fast alles, was neu ist, und Max macht es dann, und die ganzen Kinder machen das dann alles nach von unserer Klasse.« Diese Aussage bleibt nicht ohne Entgegnung. Phillip meldet sich zu Wort, der Mathias als den eigentlichen *Markenleader* in der Klasse präsentiert: »Eigentlich ist das der Mathias, der hier immer die neuesten Sachen in die Klasse bringt. Ja, also der tut sie ja immer, ja eigentlich kennen wir nur von ihm, dass da nach *Dragonball Z* das *Dragonball GT* kommt. Siehste, und da wissen wir das eigentlich immer vom Mathias.« Mathias differenziert diese Aussage: »Das haben die immer gekauft, ich kenne bloß die neuesten Sachen.«

Für Mädchen spielt der Aspekt der Konkurrenz im Hinblick auf aktuelle Trends eine untergeordnete Rolle; Medienmarken sind zwar auch für sie, wenngleich weniger deutlich als für Jungen, im Kontext von *Peer-Group*-Aktivitäten wichtig. Ihnen geht es dann aber, wie das Beispiel einer Freundschaftsgruppe von Mädchen in einer 7. Schulklasse zeigt, um die gemeinsame Vorliebe für das Malen und Zeichnen von ästhetisch attraktiven medialen Vorlagen, wie etwa des Manga¹⁷ zu *DBZ*: »Ja, die Figuren, still gelegt. Das ist nicht so wie in der Serie, und das kann man dann ganz in Ruhe abzeichnen. Ja, also nicht abpausen, sondern das Bild liegt vor dir und du zeichnest es dann ab« (Elisa, 13).

3.4 Medienmarken als Einlasskarte in die *Peer-Group* oder als Ausschlussgrund: Die »Kinder-Medienmarke« *Dragonball Z* – zwei Fallbeispiele

Medienmarken werden dann für Kinder bedeutsam, wenn sie diese für ihre Anliegen nutzen können, sei es zur Orientierung in der Fülle der Medienangebote, sei es zur Positionierung (Integration bzw. Abgrenzung) oder als Symbolmaterial im Rahmen ihrer Identitätsbildung. Medienangebote werden für Kinder jedoch nur dann zu einer Marke, wenn sie ihnen altersgemäßes Material offerieren, das sie in der Auseinandersetzung in und mit ihren *Peer-Groups* verwenden können. Um die Rolle von Medienmarken in *Peer-Groups* deutlich zu machen, bieten sich Fallbeispiele von Jungen an, weil sie diese Medienmarken insbesondere dazu nutzen, sich in *Peer-Groups* zu integrieren und in ihnen zu positionieren. Ihnen geht es dabei vor allem um den Konkurrenzaspekt, wie am Beispiel von Niko (3. Klasse, 8) sichtbar wird: »Ähm ... ich kauf mir meine Karten

¹⁷ Als Manga wird ein fernöstlicher Comic bezeichnet.

auch selber, aber den Rekord hat noch niemand in unsere Klasse gebrochen. Den hat Michel mal gemacht, der hat sich 42 Packungen gekauft und in jeder Packung, bei den Fußballstickern, sind ja sechs drinnen und kostet 50 Cent.« In diesem Zusammenhang ist Jungen auch die Vollständigkeit der Sammlung wichtig: »Ich gucke Werbung, weil wenn da was kommt und die anderen kaufen sich das dann, finde ich das nicht schön, wenn ich das nicht hab und alle lachen dann.« ... »Ich habe die meisten Aufkleber hier aus der Klasse, weil mir fehlen ja nur noch 22« (Patrik, 1. Klasse, 7).

Mädchen hingegen richten ihr Interesse stärker darauf, sich mit Medienmarken ganz für sich selbst auseinander zu setzen bzw. multimediale Angebote für sich selbst zu besitzen. Sie achten weniger auf die Bedeutung ihrer Favoriten für den Peer-Group-Kontext, sondern beziehen sich stärker auf ihr eigenes Hobby bzw. beschäftigen sich auch gern nur für sich selbst mit den Produkten. Lola (3. Klasse, 8) beschreibt dies am Beispiel von Stickern: »Für mich ist das nicht wichtig, weil das ist nur für mich ein Hobby, weil das mag ich so gerne, und dann, dann habe ich alle möglichen Pferdearten in meinem Stickerheft und das finde ich schön, damit ich mir alle angucken kann.«

Die folgenden beiden Fallbeispiele von Mathias und Thomas können zeigen, wie unterschiedlich sich die Auseinandersetzung mit Hilfe von Medienmarken in Peer-Groups vollzieht. In beiden Beispielen spielt die Medienmarke *Dragonball Z* eine zentrale Rolle; ihre Protagonisten finden sich im Fernsehen in der gleichnamigen Serie, in Computerspielen, in speziellen Fanzines, als Sticker, auf Postern und in zahlreichen anderen multimedial vermarkteten Produkten. *Dragonball Z* erwies sich im Rahmen der Medienmarken-Studie als eine zentrale »Kinder-Medienmarke« (im Folgenden auch als »Kindermarke« bezeichnet).

»Kindermarken« lassen sich als multimedial angebotene Produkte beschreiben, die Kindern die Möglichkeit bieten, *ihre* Anliegen zu bearbeiten: Meist erfolgt damit eine deutliche Abgrenzung von den Eltern – erste Versuche, Unabhängigkeit und Eigenständigkeit zu erlangen und zu präsentieren. Kinder-Medienmarken unterbreiten ihnen ein Angebot, das sie »selbstbestimmt« nutzen können, indem sie es gemäß ihren Interessen und Bedürfnissen bei ihrer Alltagsgestaltung in der Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen in Familien, mit Peers, in Freundschaften sowie in den institutionellen Gruppen der Schule einsetzen. Auch hier lassen sich wiederum Kinder unterscheiden, die *DBZ* entweder zur Integration oder – sehr viel seltener – zur Abgrenzung in ihren Peer-Groups verwenden. Eine »Kindermarke« funktioniert erst dann als eine solche, wenn möglichst viele Kinder die im Produkt angelegte »Lesart« übernehmen. Weichen sie von dieser dominanten Lesart ab, so zeigt sich, dass sie dieses Angebot nicht im Sinn seiner integrativen Funktion in Peer-Groups nutzen können. *Dragonball Z* erweist sich unter den »Kindermarken« als eine spezielle »Jungenmarke«; nur wenige Mädchen interessieren sich dafür, manche lehnen die Serie und ihre Protagonisten gar vehement ab.

3.4.1 Fallbeispiel 1: Mathias – mit Hilfe von *Dragonball Z* in die Peer-Group

Mathias (9) besucht eine Grundschule; er lebt mit seiner 11-jährigen Schwester, seinem 3-jährigen Bruder und mit der allein erziehenden Mutter, die sich als Teilzeitangestellte

wenig um ihren Sohn kümmern kann und auch seinen hohen, meist aus Zeichentrickserien privater Sender bestehenden Fernsehkonsum kaum reguliert, in schwierigen, äußerst beengten Wohnverhältnissen. Seine Mutter schläft im Wohnzimmer, die Jungen bewohnen ein Zimmer gemeinsam. So ist es Mathias größter Wunsch, ein eigenes Zimmer zu bekommen, in dem er seine *DBZ*-Artikel ausbreiten kann. Auch ihm ist *DBZ* als Einlasskarte in seine Peer-Group wichtig; dennoch lassen sich im Vergleich zu Thomas (siehe zweites Fallbeispiel, Kap. 3.4.2) Unterschiede in seinem Fan-Sein feststellen. Zunächst war Mathias *DBZ* gegenüber sogar sehr kritisch: »Da hab ich die erste Folge geguckt, und da kam der *Son-Gohan*, und der Name war voll Kacke.« Heute besitzt er bereits 170 Sticker und ist stark daran interessiert, die noch fehlenden sechs zu erhalten. Auch seine sieben Freunde – Mathias fühlt sich in seiner Peer-Group recht gut integriert – sind Sammler und achten sehr darauf, dass in ihrem Kreis dieselben Sachen gesammelt werden; zuweilen spielen die Jungen *DBZ* auch nach.

Für Mathias erfüllen das Ansehen der Serie, das Sammeln von *DBZ*-Karten sowie die Information über die Serie im Internet eine wichtige Funktion: »... weil sonst bin ... haben ... sa ... sagen die: ›du hast ja gar nicht so was wie wir, also bist du nicht mehr unser Freund‹.« Mathias hat bereits einmal die bittere Erfahrung gemacht, dass einer aus der Gruppe genau dies zu ihm gesagt hat. So hat er sich auch vehement als *Pokémon*-Sammler beteiligt. Die Kosten sind für ihn jedoch zuweilen ein Problem, obwohl er immerhin 15 Euro Taschengeld im Monat bekommt. Seine Mutter findet es, wie er erzählt, »voll Kacke«, dass er sich *DBZ*-Karten kauft; die finanzielle Lage in der Familie ist angespannt. So kommt es denn hin und wieder auch zu Streitereien mit Schulkameraden, bei denen es darum geht, dass Mathias sich nicht »so gute Sachen« kaufen kann. Er berichtet von einer Begegnung mit einem Klassenkameraden: »Na, hier, dass ich mir keine ordentlichen Sachen kaufen kann, sagt er dann immer.« Gute Kleidung, gutes Aussehen und die Fähigkeit, sich zu behaupten, sind für Mathias sehr wichtig; daher bewundert er auch die Protagonisten von *DBZ* und phantasiert sich in ihre Rolle: »Weil die eine gute Kleidung anhaben, ziemlich super so halt sind. Dass die gut aussehen und die ganzen Techniken, die die beherrschen.«

Mathias ist zu einem erklärten Fan der Serie geworden: Er setzt sie nicht nur dazu ein, um in seiner Peer-Group akzeptiert zu werden – die Helden der Serie bieten ihm vielmehr eine Projektionsfläche, auf der er seinen Prozess der Selbstauseinandersetzung mit seiner Positionierung in der Gruppe verbinden kann. Mathias möchte etwa ebenso wie seine favorisierten Helden deren Kampfsporttechniken beherrschen; er träumt davon, zum Geburtstag einen Box-Sack mit Box-Handschuhen zu bekommen, »dass ich dann auch richtig trainieren kann; und das ist mein größter Traum.« Er ringt um Anerkennung, Selbstachtung, und damit verbunden auch um die Beachtung, wenn möglich sogar Bewunderung, in seiner Gruppe.

3.4.2 Fallbeispiel 2: Thomas – die eigene Lesart verhindert die ersehnte Integration in die Peer-Group

Auch die Welt des 11-jährigen Thomas dreht sich wie die des zwei Jahre jüngeren Mathias um *Dragonball Z*. Er verfolgt mit seiner regelmäßigen Rezeption eine Stra-

tegie. Damit unterscheidet sich Thomas von den eigentlichen Fans der Serie wie auch von Mathias; diese sind, wie es Göttlich und Krischke-Ramaswamy definieren (2003, 171), »Fans von etwas«. Ihnen geht es also nicht darum, mit dem Bekenntnis zum Fan-Sein »etwas zu erreichen« (ebd.). Bei Thomas dreht sich sein »Fan-Sein« von *DBZ* im Wesentlichen darum, über *DBZ* in seiner Peer-Group akzeptiert zu werden. Thomas möchte so viel wie möglich von der Serie mitbekommen, um in seiner Klasse – er besucht eine Gesamtschule – mitreden zu können; seine Eltern, mit denen sich Thomas nicht gut versteht, machen ihm dieses Unterfangen schwer. Sein Vater arbeitet in mittlerer Position in einem großen deutschen Unternehmen, seine Mutter ist Krankenschwester; beide stehen dem *Dragonball Z*-Konsum ihres Sohnes sehr skeptisch gegenüber. So darf er nur jeden zweiten Tag die Serie im Fernsehen konsumieren. Dieser Kompromiss ist zustande gekommen, weil immerhin seine Mutter für seinen *DBZ*-Konsum Verständnis hat: »Meine Mutter (seufzt), die wie ... die weiß, dass ich das jeden zweiten Tag gucke. Mein Vater natürlich auch. Aber meine Mutter, da geht's so, denn die hat auch früher was geguckt, was ... was ihre Eltern ... ja, was ihre Eltern auch nicht mochten. Ja, und deswegen versteht sie meinen Grund. ... Mein Vater nicht.« Zu ihm hat Thomas ein schwieriges Verhältnis; er würde gern mit dem Vater reden, dies gelingt ihm aber nicht – so bleibt es bei dem Kompromiss, dass er nur alle zwei Tage *DBZ* sehen darf. Er bedauert jedoch sehr, dass er nicht immer auf dem Laufenden ist: »Also, da rede ich nicht so viel mit, denn meistens ha ... bekomme ich nicht so viel mit wie die anderen, und dann kommt es zu einer Eskalation, also dass die sagen: ›Ja, weißt du ja nicht, was in der Folge passiert ist‹ und so. Und das bringt nichts.«

Thomas konzentriert sich daher auf das Symbolangebot, das *DBZ* seinen jungen Rezipientinnen und Rezipienten bereitstellt, vor allem auf zwei ihm besonders wichtige Aspekte, die andere *DBZ*-Begeisterte nur selten interessieren. Auf diese Weise gelingt es ihm auch nur bedingt, sich über *DBZ* in seine Peer-Group zu integrieren: Ihn faszinieren weniger die bei den anderen Jungen besonders akzeptierten Charaktere und deren Kampffähigkeit, sondern vielmehr das Sozialverhalten, das Verständnis für andere sowie der spezielle Zeichentrickstil: »Ich finde einfach nur die Zeichnung, also den Zeichentrick daran gut, und wie sie es machen. Einfach der Charakter da dran ... Also die Eigenschaften daran, zum Beispiel *Videl* ›oh, Gott wie stark sind die!‹, und dann ein anderes Mal zeichnet er sie so, als ob ihr gleich die Augen raus fallen. Das finde ich voll so witzig. Und sie versucht, also sie liebt *Son-Gohan*, das ist eine andere Figur, aber versucht, es nicht zu zeigen. Also dass sie es innerlich behält.« Thomas versucht zu präzisieren: »Also wie das aussieht, sieht eigentlich gut aus ... gezeichnet aus.« So zeichnet er die Figuren aus *DBZ* nach, wozu ihn seine Eltern ermutigen (ihnen wäre es lieb, wenn sich sein Kontakt mit *DBZ* auf das Zeichnen beschränken würde).

Darüber hinaus schätzt Thomas an *DBZ* vor allem die Figur des Haupthelden *Son-Goku* wegen seiner »Unparteilichkeit ... , ähm, ja, und er ist eigentlich ganz nett zu den anderen, zum Beispiel *Vegeta*, der ... *Vegeta* mag *Son-Goku* eigentlich nicht, aber *Son-Goku* hilft ihm meistens. Ja, auch wenn er ihn nicht so ganz mag.« An anderer Stelle kommt er wiederum auf *Son-Goku* zu sprechen und hebt erneut hervor, dass der einfach nett sei »und zum Beispiel nicht sagt: ›So, das war jetzt schlimm.‹ Oder klatscht

dem jetzt eine rein, oder gibt ihm Strafen. Das macht er zum Beispiel. Der redet nur mit demjenigen, dass ... dass er das nicht so toll findet.« Thomas achtet selbst auch auf Umgangsformen und Nuancen. So hebt Thomas als erklärter Fußballfan hervor, dass er so laute Töne wie: »Zieht den Bayern die Lederhosen aus!« gar nicht schätzt: »Das ist doch eigentlich eine Beleidigung!«

Bei *DBZ* spielen neben der speziellen Anime-Zeichenart und der Gestaltung des Charakters von *Son-Goku* auch der Ausdruck von Gefühlen eine zentrale Rolle. In der Zeichenart der Figur *Videl* erkennt er ihre Liebe zu *Son-Gohan*: »Das sieht man einfach, denn, ähm, sie sagt auch das eine Mal: ›*Son-Goku*, stirb bitte nicht, äh, *Son-Gohan*«. Ja, und daran sieht, äh, sieht man schon, wie sie es sagt. Ganz schmeichlerisch. Also so, dass sie ihn wirklich liebt.«

Gefühle sind Thomas wichtig, Sexdarstellungen aber lehnt er explizit ab, so auch die Vorliebe seines Freundes für »MTV oder so? Oder irgendwas mit MT.« ... »Zum Beispiel wie ähm (zögert) ... wo man Ding ... sieht, ja, die Brüste sieht und so was; das guckt sich zum Beispiel mein Freund an, und das hab ich mal gesehen Aber da hab ich gesagt, da hab ich gesagt: ›René, schalt das bitte mal ab. Ich hab da kein Bock, das zu sehen!« Thomas erweist sich auch in dieser Beziehung als sozial kompetent: Er interpretiert entschuldigend das Verhalten seines Freundes: »Denn der hat ja auch keinen Vater mehr. Der ist mit drei abgehau ... also der Vater, das hat mir mein Freund erzählt, René, dass er mit ... als er drei war, als (er) abgehauen ist, und jetzt ist seine Mutter nur noch abends da oder so da ..., weil sie arbeiten muss.«

Vor seiner Begeisterung für *DBZ* hat Thomas täglich *Pokémon* im Fernsehen gesehen; er sei damals *Pokémon*-Fan gewesen, habe auch Sticker gesammelt, ein Stickerheft und eine Reihe Poster gehabt. Mittlerweile sei *Pokémon* jedoch »out«, für Thomas ein fließender Prozess, der vor allem von bestimmten Meinungsführern in der Klasse gesteuert worden ist: »Ja, wahrscheinlich weil jetzt eine neue Serie gekommen ist und die anderen gucken: ›Oh, das ist doch viel besser. Da ist mehr Gekämpfe drin und so was drinnen.« Wahrscheinlich ist es darüber gelaufen.« An der Spieleidenschaft der anderen *DBZ*-Begeisterten beteiligt sich der medien- und werbekompetente Thomas nun jedoch nicht; er schätzt die Spiele als zu teuer ein: »Na, klar! Die kosten meistens über 50 Euro, und das will ich nicht ausgeben Denn nach einem ... nach einem halben Jahr oder Jahr, ... dann erfinden sie jetzt eine neue Serie, und dann ist das wieder out. Und das nächste wieder in« Ein solcher Trendsetter ist nach Thomas Meinung in seiner Klasse Maximilian, »der bekommt so viel Geld, wie er mir erzählt hat, von seinen Eltern«

Dieses Glück hat Thomas nicht; da er sich dem Druck seiner Klassenkameraden dennoch nicht ganz entziehen kann, muss er die Sticker und Poster zu *DBZ*, die nötig sind, um in seiner Peer-Group »dabei« zu sein, vom eigenen Taschengeld bezahlen: »Denn ich weiß, wenn ich das mal mag, dann würde ich es sowieso nicht bekommen, weil das nächste ist ja noch (zögert) dööfer für die, also für meine Eltern und so, dass die das noch bescheuerter finden und dann ... das kommt überhaupt nicht hin.«

So bemüht sich Thomas über die Serie *DBZ* auf seine individuelle Art und Weise um Integration in die Peer-Group. Er versucht, seine Wissensdefizite und den Mangel

an Merchandising-Artikeln über einen kreativen Umgang mit *DBZ* zu kompensieren. Seine Bemühungen um die ersehnte Integration in die Peer-Group sind aber nicht von Erfolg gekrönt, weil es ihm nicht gelingt, die »dominante Lesart« seiner Klassenkameraden zu übernehmen.

4. Fazit

Kinder weisen – entsprechend ihrem Alter und ihrem Geschlecht – hoch favorisierten Medien und Medienmarken im Kontext ihres Alltags ganz unterschiedliche Bedeutungen zu. Dabei ist zwischen allgemeinen – den von den Produzenten als Marke offerierten – Angeboten und den von den Kindern selbst konstruierten Medienmarken zu differenzieren. Denn längst nicht alle Angebote treffen den speziellen »Nerv« der Kinder und erlangen den Status hoch favorisierter Produkte. Einige jedoch gewinnen einen derartigen Status, weil sie Kindern gewissermaßen Stoff bieten – verschieden strukturierte »Drehbücher« mit unterschiedlichen Dramaturgien, die sie für ihre Anliegen »umschreiben«. Kinder folgen hier ihren Interessen und Bedürfnissen für ihre Alltagsgestaltung, indem sie sich – mit Hilfe ihrer favorisierten Medien – mit sich selbst und anderen in Familien, mit Peers, in Freundschaften und in den institutionellen Gruppen von Kindergarten und Schule auseinander setzen.

Diese »Kinder-Medienmarken« konstruieren Kinder in jeweils spezifischer Weise zu *ihren* Medienmarken – in der Art und Weise, wie und in welchen Kontexten sie sich ihnen nähern, wie und wofür sie diese einsetzen. Sie orientieren sich *mit* ihrer Hilfe in der Fülle der Medienangebote und suchen sich in ihrer Peer-Group zu positionieren, indem sie sich mit ihnen identifizieren bzw. an ihnen orientieren, oder indem sie sich – viel seltener – von ihnen abgrenzen. Dies zeigt sich darüber hinaus auch in der Art und Intensität, mit der sie Beziehungen zu Medienmarken aufbauen und pflegen. Ein wichtiges – und wie das Beispiel von Thomas zeigt – zuweilen auch entscheidendes Element für den Umgang mit Medienmarken in Peer-Groups ist die spezielle, in einer Peer-Group dominierende Lesart: Spielt diese für den Zusammenhalt einer Gruppe die entscheidende Rolle, dann darf nur derjenige, der diese Lesart genau kennt und die in der Peer-Group favorisierte Medienmarke entsprechend einzusetzen versteht, auf Erfolg in der Gruppe, auf Einlass und Anerkennung hoffen. Wie die Studie gezeigt hat, wird Medienmarken in Peer-Beziehungen häufig diese zentrale Bedeutung der Einlasskarte in Peer-Groups zugewiesen.

Literatur

- | | |
|--|--|
| Baacke, Dieter (1993) <i>Jugend und Jugendkulturen. Darstellungen und Deutungen</i> . Weinheim/München (2. überarbeitete Auflage). | Schriftenreihe SkriptOralia, Bd. 28. Tübingen. |
| Buckingham, David (1993) <i>Reading Audiences. Young People and the Media</i> . Manchester. | Charlton, Michael/ Neumann-Braun, Klaus (1992) <i>Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die kommunikationswissenschaftliche Forschung</i> . München. |
| Charlton, Michael/ Neumann-Braun, Klaus (1990) <i>Medienrezeption und Identitätsbildung</i> . | Colberg-Schrader, Hedi/ von Derschau, Dietrich (1991) <i>Sozialisationsfeld Kindergarten</i> . |

- In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hg.) Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel (4. völlig neu bearbeitete Auflage), 335–353.
- Göttlich, Udo/ Kruschke-Ramaswamy, Mohini (2003) *Fan*. In: Hügel, Hans-Otto (Hg.) Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. Stuttgart, 167–172.
- Grundmann, Matthias (2000) *Kindheit, Identitätsentwicklung und Generativität*. In: Lange, Andreas/ Lauterbach, Wolfgang (Hg.) Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts. Stuttgart, 87–104.
- Grundmann, Matthias (2004) *Intersubjektivität und Sozialisation*. In: Veith, Hermann/ Geulen, Dieter (Hg.) Sozialisationsforschung interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, 317–344.
- Hasebrink, Uwe (2004) *Marken als Orientierungspunkte in Mediennutzung und Konsumverhalten von Kindern*. In: Paus-Hasebrink, Ingrid u. a. (HgInnen) Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Vermarktung von Markenzeichen für Kinder. Schriftenreihe der LPR Hessen, Bd. 18. München, 185–239.
- Hengst, Heinz (2002) *Zur Verselbstständigung der kommerziellen Kinderkultur*. In: TelevIZion, Nr. 15, 45–51.
- Krappmann, Lothar (1991) *Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen*. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hg.) Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel (4. völlig neu bearbeitete Auflage), 355–375.
- Lange, Andreas (1999) *Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen*. In: Honig, Michael-Sebastian u. a. (Hg.) Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/ München, 51–68.
- Lemish, Dafna (2006) *Children and Television. A Global Perspective*. Oxford.
- Livingstone, Sonia/ Bovill, Moira (eds.) (2001) *Children and their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Mahwah, New Jersey.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2006) *KIM-Studie 2005. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*, verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM05.pdf>, 27. 11. 2006.
- Paus-Haase, Ingrid (1998) *Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften*. Opladen.
- Paus-Hasebrink, Ingrid u. a. (HgInnen) (2004a) *Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Vermarktung von Markenzeichen für Kinder*. Schriftenreihe der LPR Hessen, Bd. 18. München.
- Paus-Hasebrink, Ingrid u. a. (2004b) *Medien – Marken – Merchandising in der Lebenswelt von Kindern*. In: Paus-Hasebrink, Ingrid u. a. (HgInnen) Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Vermarktung von Markenzeichen für Kinder. Schriftenreihe der LPR Hessen, Bd. 18. München, 135–184.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/ Bichler, Michelle (2006) *Analyse des Wandels von Sozialisation: Veränderung von Kindheit in sozial schwächeren bzw. anregungsärmeren Milieus im Kontext des Wandels der Medien*. Forschungsbericht zum Projekt Nr. 11.136 des Jubiläumsfonds der Oesterreichischen Nationalbank. Salzburg.
- Piaget, Jean (1973) *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M.
- Rathmayr, Bernhard (1994) *Von der Konkurrenz der Lebensalter zur Koexistenz der Generationen*. In: Janig, Herbert/ Rathmayr, Bernhard (Hg.) Wartezeit. Studien zu den Lebensverhältnissen Jugendlicher in Österreich. Innsbruck, 75–104.
- Schmidt-Denter, Ulrich (1994) *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. Weinheim (2. Auflage).
- Youniss, James (1980) *Parents and Peers in Social Development. A Sullivan-Piaget Perspective*. Chicago.

Kontakt:

ingrid.paus-hasebrink@sbg.ac.at