

Fallstudien zur Medienbildung an der Kita

Band 4

Ann Kristin Lange

## Medienkompetenz macht Bildung

– Eine empiriegestützte qualitative Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern im Rahmen der Förderung durch das Dortmunder Interventionsprojekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ mit Folgerungen für die Medienpraxis in der frühen Bildung.

Dortmund

Jahr 2013

Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung

Herausgegeben von

Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

Reihe „Fallstudien zu Medien in der Frühen Bildung“

Herausgegeben von Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

Die Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung FJMB ist eine gemeinsame Forschungseinrichtung von Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke (Technische Universität Dortmund) und Prof. Dr. Dr. Matthias Rath (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg).

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der FJMB erforschen von einem interdisziplinären Standpunkt aus die Zusammenhänge zwischen Mediennutzung und Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen. Im Fokus stehen dabei ebenso die Klärung der Wirkungen medialer Angebote und Nutzungsformen wie die pädagogische Gestaltung von Medienbildungsprozessen. In der Zusammenarbeit vor allem der Bereiche Deutsch, Medienwissenschaft und Philosophie/Ethik werden sowohl empirische als auch theoriebildende und normative Aspekte der Medienbildung bearbeitet. Für die lektorarische Durchsicht und Aufbereitung der Texte zur Veröffentlichung danken wir Minu Hedayati-Aliabadi und Michael Kroll.

# Inhaltsverzeichnis

<b>TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>- 4 -</b>
<b>VORWORT - DIE REIHE „MEDIEN IN DER FRÜHEN BILDUNG“</b> Gudrun Marci-Boehncke / Matthias Rath	<b>- 5 -</b>
<b>II. MEDIENPRAXIS IN DER FRÜHEN BILDUNG: FORSCHUNGSTHEORETISCHE HINTERGRÜNDE ZUM GEGENSTAND</b>	<b>- 18 -</b>
<b>1 Medienbildung und Medienkompetenz</b>	<b>- 18 -</b>
1.1 Medienbildung	- 18 -
1.2 Medienkompetenz: Zentrales Ziel der Medienerziehung	- 19 -
1.2.1 Konzept zur Medienkompetenz nach Baacke und Tulodziecki: Ein Verweis	- 20 -
1.2.2 Konzept zur Medienkompetenz nach Groeben	- 21 -
1.3 Zur Angemessenheit des Kompetenzbegriffes	- 25 -
<b>2 Medienkonvergenz</b>	<b>- 26 -</b>
2.1 Begrifflichkeit	- 27 -
2.2 Medienkonvergente Nutzungsformen und -muster	- 29 -
2.3 Medienkonvergenz im Entwicklungsprozess	- 31 -
<b>3 Mediensozialisation</b>	<b>- 32 -</b>
3.1 Begrifflichkeit	- 32 -
3.2 Instanzen der Mediensozialisation	- 35 -
3.3 Mediensozialisation durch Medienwirkung	- 39 -
<b>4 Medien in der frühen Kindheit: Studienergebnisse zu Mediennutzungsgewohnheiten und zur Medienkompetenz von Kindern</b>	<b>- 43 -</b>
4.1 „Kinder und Medien“-Studien Deutschland und FIM-Studie	- 43 -
4.2 Ravensburger Kindergarten-Studie	- 47 -
4.3 Ein Vergleich	- 48 -
<b>III. MEDIENKOMPETENT ZUM SCHULÜBERGANG: DIE STUDIE</b>	<b>- 52 -</b>
<b>1 Allgemeine Projektkonzeption: Ein Verweis</b>	<b>- 52 -</b>
<b>2 Zur Forschungsmethodik</b>	<b>- 53 -</b>
2.1 Untersuchungsmethodik	- 53 -
2.2 Erhebungsinstrumente	- 54 -
2.2.1 Schriftliche Befragung	- 54 -
2.2.2 Puppet-Interview	- 55 -
2.2.3 Teilnehmende Beobachtung	- 58 -
<b>3 Auswertung</b>	<b>- 59 -</b>
3.1 Kritische Betrachtung der Erhebung und Erhebungsinstrumente	- 59 -
3.2 Untersuchungsvorgang und Kategoriebildung	- 65 -
3.3 Darstellung der Ergebnisse	- 69 -
3.4 Diskussion der Ergebnisse im Forschungskontext	- 97 -
3.5 Folgerungen für die Medienpraxis in der frühen Bildung	- 100 -
	<b>- 2 -</b>

<b>IV. FAZIT</b>	<b>- 103 -</b>
<b>VI. LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>- 107 -</b>
<b>VII. ANHANG</b>	<b>- 117 -</b>

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Grundbegriffe des Mediennetzes .....	- 28 -
Tabelle 1: Studienvergleich: KIM-Studie, FIM-Studie, Ravensburger Kindergarten-Studie. - 51 -	
Abb. 2: Forschungsmodell .....	- 68 -
Abb. 3: Lieblingsbeschäftigung der Kinder .....	- 70 -
Abb. 4: Mediale Fähigkeiten der Kinder .....	- 72 -
Abb. 5: Förderbedarf bezüglich medialer Fähigkeiten .....	- 79 -
Abb. 6: Gemeinsame Mediennutzung bezogen auf den Bildungsabschluss.....	- 94 -
Abb. 7: Häufigkeit des Vorlesens bezogen auf den Bildungsabschluss.....	- 95 -

## **Vorwort - Die Reihe „Medien in der Frühen Bildung“**

### *1. Einleitung*

Medienbildung ist zu einer Querschnittsaufgabe geworden, die nicht mehr nur optional als mögliches Themenfeld der institutionalisierten Bildung unter anderen angesehen werden kann. „Mediatisierung“, verstanden als der historische Metaprozess der Anpassung menschlicher Kommunikationsformen an die medialen Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Friedrich Krotz 2001; 2007), hat nicht erst heute und nicht erst durch die Digitalisierung den Rahmen dessen gesprengt, was Familien alleine leisten können.

Denn Medien sind nicht nur und nicht in erste Linie Online-Medien. Der Mensch als „animal symbolicum“ (Ernst Cassirer, vgl. Rath 2014, 63-82) erschließt sich die Welt und sich selbst nur über symbolisierende „Vermittler“, eben Medien in einem weiten Sinne (vgl. Pross 1972). Das beginnt mit den Symbolsystemen unserer Sprache, Mimik und Gestik (primäre Medien), über die Schrift, Bild, Bewegtbild und Musik (sekundäre Medien), reproduktive und elektronische Medien wie Rundfunk, CD/MP3, off- und online-Computer (tertiäre Medien) bis hin zu den neuesten, interaktiven digitalen Medienangeboten und Medienpraxen wie *social media* (quartäre Medien). Der Mensch könnte (wie schon in den primären und sekundären Medien) durch alle Medientypen hindurch zum souveränen Nutzer und Produzenten zugleich werden – doch nicht wie selbstverständlich. Die gängige Rede von den *digital natives* verstellt die Tatsache, dass Medienkompetenz (wie alle Kompetenzen) gelehrt, angeboten und erworben werden muss.

Damit ist Medienbildung zu einem zentralen Bildungsauftrag der *institutionellen* Bildung geworden. Die Bildungsschere, die zwischen bildungsfernen und bildungsaffinen Elternhäusern klafft, geht im Bereich der Medienbildung noch weiter auf. Denn der Bildungsauftrag „Medienkompetenz“ trifft vor allem in Kita, Schule und Hochschule der deutschsprachigen Länder auf einen bewahrpädagogischen Grundzug in Sachen Medi-

enerziehung, denn Dietrich Kerlen (2005) als „Medienmoralisierung“ charakterisiert hat. Das vermeintlich schädliche Medium wird durch eine Vermeidungsstrategie (Stichwort „medienfreie Räume“) aus den Bildungsprozessen ausgeklammert. In der Folge kommen Kinder und Jugendliche, die zwar medientechnische Fertigkeiten eigenständig und in der Peer-Gruppe erwerben, familial und institutionell jedoch nicht medienkompetent gefördert werden, häufig über rezeptive, standardisierte und konsumtive Formen der Mediennutzung nicht hinaus und sind damit den ökonomiegetriebenen sowie ideologisierten Angeboten der Medienwelt mehr oder weniger ausgeliefert. Eine professionelle Medienerziehung bietet die Chance, eine produktive, kreative, reflexive und kritische Medienkompetenz auszubilden und damit den Weg zum souveränen Umgang mit Medien im weitesten Sinne zu ermöglichen (vgl. Rath 2015).

Die *Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung FJMB* nimmt seit 2004 durch interventive Forschungsprojekte im Bereich Medienbildungsforschung diesen Zusammenhang in den Blick und bietet damit zugleich modellhafte Formen der konstruktiven Medienbildung in allen Bildungsstufen an. In dieser Reihe „Medien in der Frühen Bildung“ sollen institutionelle Fallstudien zu Medienbildungsprojekten vorgestellt werden, die zwischen 2010-2014 im Rahmen des Forschungsprojekts „KidSmart“ entstanden sind (vgl. zum Gesamtprojekt Marci-Boehncke/Rath 2013). Dabei geht es den Autorinnen und Autoren um die Erfassung der Medienkompetenzvermittlung vor Ort im Rahmen einer quantitativen wie qualitativen „kleinen Empirie“ (Gudrun Marci-Boehncke 1996 u.ö.). Die Forschung und Intervention in Einrichtungen der vorschulischen Bildung sollte für die Autorinnen und Autoren der Bände dieser Reihe, die sich alle mit den Arbeiten im Lehramtsstudium zum Fach Deutsch qualifizierten, sensibilisieren für die künftige Berufspraxis und erfahrbar machen, wo Kinder stehen, wenn sie eingeschult werden und wie medienbegleitete Themenarbeit mit ihnen zu realisieren ist.

## *2. Forschungsstand*

Verschiedene Studien zum Medienhandeln von Erzieher\*innen (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998; Six/Gimmler 2007; Schneider u.a. 2010) zeigen die Bedingungen der Medienbildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Six 2010). Zum einen wird ein Zusammenhang mit institutionellen bzw. strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen und Kindergruppen deutlich – hierzu gehören Medien-, Finanz- und Personalausstattung und die Zusammensetzung der zu betreuenden Kindergruppen. Zum anderen ist Medienbildung abhängig von den individuellen Voraussetzungen der Erzieher\*innen. Darunter fallen die

medienpädagogische Ausbildung – sofern sie den Grundstein für das medienpädagogische Verhalten und Handeln der Erzieher\*innen legt –, eine adäquate Vorstellung von Medienerziehung in der Kita sowie die eigene Medienkompetenz und Motivation, mit Medien in der Kita zu arbeiten. Erst wenn bei den Erzieher\*innen und Erziehern die Einsicht vorhanden ist, dass Medienerziehung in der Kita notwendig, sinnvoll und umsetzbar ist, besteht die Chance, so die genannten Studien, dass Medienerziehung in den Kita-Alltag integriert wird.

Das Forschungs- und Interventionsprojekt KidSmart zielt auf die Erfassung der Medienkompetenz der beteiligten Akteure im Prozess institutionalisierter frühkindlicher Mediensozialisation sowie auf die Begleitung eines strukturierten Interventionsprozesses, der direkt auf die Medienkompetenz der Kinder, aber auch die Medienkompetenz der Erzieher\*innen zielt. In doppelter Weise unterscheidet sich KidSmart damit von den meisten bisherigen Untersuchungen zur Medienkompetenzförderung in der frühen Bildung:

- KidSmart ist interventiv angelegt, das heißt, das Projekt greift in sein Forschungsobjekt ein, ermöglicht kontrollierte Maßnahmen zur Veränderung und Verbesserung der Medienbildung in den untersuchten Einrichtungen. Dazu gehören materielle ebenso wie personelle und konzeptionelle Ressourcen.
- KidSmart nimmt das gesamte Handlungsfeld der Frühen Bildung und seine Akteure in den Blick: die Erzieher\*innen, aber auch die Kinder und die Eltern. Damit wird das Projekt der Tatsache gerecht, dass soziale Handlungssysteme multifaktoriell bestimmt sind, dass also jeder Handlungsfaktor das Gesamtsystem mit beeinflusst.

### *3. Forschungsansatz*

Das KidSmart-Projekt ist konzipiert vor dem Hintergrund der Kapitalsorten- und Habitus-theorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (vgl. Bourdieu 1983; 1992). Bildung verstehen wir demnach als „soziales Feld“ (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu/Wacquant 1996), in dem jungen Menschen Bildungsangebote (hier Angebote zur Medienbildung) zum Erwerb „inkorporierten“, also dem Individuum unmittelbar nutzbaren, kulturellen Kapitals gemacht werden. Ein Ziel wäre z.B. die Institutionalisierung dieses Kapitals als Bildungsabschluss, das dann, transferiert in andere Felder (Schule, Berufsleben), soziales Kapital und symbolisches Kapital (z.B. Beruf) ermöglicht, die wiederum für den Erwerb ökonomischen Kapitals maßgebend sind.



Die Form dieser Transferierung sowie des Erwerbs von Kapitalien ist nach Bourdieu der „Habitus“ (vgl. Bourdieu 1982). Unter „Habitus“ versteht Bourdieu die konkreten Dispositionen der Alltagskultur eines Handelnden, die er erworben hat und mit denen er in einem kulturellen Raum agiert. Die Breite, das Repertoire solcher Habitus machen den Handlungsraum aus, über den ein Individuum verfügt. Da nicht das lernende Individuum allein maßgebend ist, sondern das Feld, in dem es kulturelles Kapital inkorporiert, müssen auch die Akteure dieses Feldes – Institutionen, Personen – in den Blick genommen werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, will man nachhaltig intervenieren, d.h. im Forschungsprozess zugleich den Beteiligten die Möglichkeit bieten, die eigene Medienkompetenz zu erwerben oder zu erhöhen (also zu „inkorporieren“ bei Bourdieu), den Forschungsprozess aufzubrechen und aus den Beobachteten Akteure zu machen. Die FJMB sieht sich daher in der Tradition der Aktionsforschung bzw. *action research* kritischer Sozialwissenschaft (vgl. ausführlicher Marci-Boehncke/Rath 2014).

#### 4. Rahmendaten des Projekts

Das Projekt ist in Dortmund angesiedelt. Dafür spricht die besondere Situation des alten Industriestandorts. Dortmund hatte zu Beginn des Projekts 2010 einen Anteil von 29 % Einwohner mit Migrationshintergrund sowie 12,8 % Arbeitslose (vgl. Dortmunder Statistik 2011). Die beteiligten Kindertageseinrichtungen (Kitas) liegen größtenteils im Dortmunder Norden, der in Bezug auf den Migrationsanteil (bis zu 63 %) ebenso wie in Bezug auf die Arbeitslosenquote (bis zu 24,9 %) weit über dem städtischen Durchschnittswert sowie über dem Landesdurchschnitt NRW liegen. Diese Strukturbedingungen haben sich auch bis 2014 nicht signifikant geändert (Dortmunder Statistik 2014).

Organisatorisch ist das Projekt als Bildungsnetzwerk konzipiert (vgl. Marci-Boehncke 2011), in dem eine Vielzahl von Institutionen zusammenarbeitet. Ein wichtiger Faktor, um die Kitas in Stand zu setzen, sich an einem Medienprojekt zu beteiligen, das über die klassischen Print-Medien hinausgeht, war die Versorgung der Kitas mit einer kindgerechten PC-Ausstattung. Hierfür konnte als externer Partner die IBM Deutschland gewonnen werden, die im Rahmen ihrer CSR (Corporate Social Responsibility)-Maßnahmen inzwischen 100 KidSmart-Computer-Stationen zur Verfügung gestellt haben. Die KidSmart-Stationen bestehen aus einem normalen, netzfähigen PC mit Monitor, die in einem Kunststoff-Gehäuse kindgerecht, vor allem aber robust untergebracht sind. Während des Projektverlaufs werden die Kitas jeweils durch zwei Studierende der Technischen Universität Dortmund unterstützt, die im Rahmen von Veranstaltungen und zusätz-

lichen Trainings auf diese Tätigkeit vorbereitet wurden. Weitere Partner sind der städtische Kita-Träger Fabido, das Dortmunder Systemhaus und Bits21.

In individuell erarbeiteten Projekten, die sich an den für die Kitas relevanten Bildungsstandards (vgl. Grundsätze zur Bildungsförderung 2011) in Nordrhein-Westfalen orientieren, wird im Kontext lebensweltlich angebundener Themen ein breites Spektrum an kreativer Medienarbeit vermittelt. Die KidSmart-Station stellt dementsprechend nur ein Medium unter vielen dar, die zur aktiven Gestaltung im Projekt mit den Kindern genutzt werden. Das Besondere des Projekts liegt zum einen in der Begleitforschung, die kontinuierlich in die Kitas zurückgespiegelt wird und damit die Möglichkeit zur metakognitiven Reflexion bietet. Zum anderen wird versucht, durch kontinuierliche Begleitung der Erzieher\*innen in der selbstgestalteten Medienarbeit vor Ort durch medienkompetente Studierende Sicherheit und Nachhaltigkeit für die Erzieher\*innen zu erreichen. Dahinter steht die Vermutung, dass Erzieher\*innen über eine kontinuierliche und niederschwellige Unterstützung von Studierenden in den Einrichtungen nachhaltiger fortgebildet werden als über zentrale Fortbildungsangebote allein, die nicht in die tägliche Arbeit hineinreichen.

##### *5. Methodisches Vorgehen*

Das Forschungsprojekt ist in die qualitative Forschung einzuordnen. Wissenstheoretisch ist die Studie im Bereich der Heuristischen Sozialforschung (Glaser/Strauss 1998; Kleinling 1994; Krotz 2005) anzusiedeln. Auf der Daten- und Methodenebene wird ein komplexes, multiperspektivisches Forschungsdesign (Flick 2004; 2005) angewendet. Um möglichst viele Perspektiven auf die Medienpraxis im privaten Kontext sowie im Kita-Alltag zu gewinnen, werden sowohl Eltern als auch Kinder und Erzieher\*innen befragt. Als Methoden zur Datengewinnung werden halbstandardisierte Fragebögen, qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtung eingesetzt. Die Erhebung der Daten erfolgt zu unterschiedlichen Messzeitpunkten: vor Projektbeginn, während der Interventionsphase und nach Abschluss der einzelnen Projektphasen.

Die Variation der verschiedenen Perspektiven gibt schließlich Auskünfte über Eltern, Erzieher\*innen und Kinder. In den verschiedenen Projektphasen wurden 35 Kitas betrachtet. 175 Erzieher\*innen wurden zu ihrer eigenen Mediennutzung und Medienkompetenz schriftlich befragt. Über 300 Elternteile wurden über das Medienverhalten von insgesamt mehr als 400 Kindern (im Alter zwischen 4 und 6 Jahren) und über die generelle Mediennutzung im familiären Kontext konsultiert, wobei dafür Befragungsinstrumente in sieben

Sprachen zur Verfügung standen. Ebenfalls wurden die am Medienprojekt beteiligten Erzieher\*innen zu denselben Kindern befragt. In jeder Kita werden von der Forschergruppe zwischen vier und acht Leitfaden gestützte Interviews geführt. Rund 100 Interviews mit Kindern sind qualitativ auswertbar. Um eine künstliche Interview-Situation weitgehend zu vermeiden, wird durch den Einsatz von Handpuppen das Interview in eine natürliche Spielsituation mit den Kindern eingebettet (vgl. Weise 2008; 2011). Die Fragebögen und die genannten *Puppet Interviews* werden durch die Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ (vgl. Mikos 2005) ergänzt. Ihr Schwerpunkt liegt auf dem Umgang der Kinder mit „klassischen“ und „neuen“ Medien, dem Sozialverhalten und der Entwicklung von Kompetenzen.

## 6. Literatur

Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre. 1983. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In: *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2). Hrsg. v. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre. 1992. *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre. 1993. *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dortmunder Statistik. 2011. *Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2011. Bevölkerung*. Publikation 193. Hrsg. v. Stadt Dortmund: [http://www.dortmund.de/de/leben\\_in\\_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen\\_1/jahresberichte/index.html](http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen_1/jahresberichte/index.html).

Dortmunder Statistik. 2014. *Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2014. Bevölkerung*. Publikation 202. Hrsg. v. Stadt Dortmund: [http://www.dortmund.de/de/leben\\_in\\_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen\\_1/jahresberichte/index.html](http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen_1/jahresberichte/index.html).

Flick Uwe. 2005. „Triangulation in der qualitativen Forschung.“ In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 4. Auflage. Hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 309-318. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe. 2004. *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Glaser, Barney G. und Anselm Strauss. 1998. *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber.
- Grundsätze zur Bildungsförderung. 2011. *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kitas und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen: [http://www.mfkjks.nrw.de/web/media\\_get.php?mediaid=17282&fileid=51011&sprachid=1](http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=17282&fileid=51011&sprachid=1).
- Kerlen, Dietrich. 2005. *Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie*. Hrsg. v. Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath. Weinheim: Beltz.
- Kleining, Gerhard. 1994. *Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften und Theorie und Praxis*. Hamburg-Harvestehude: Fechner: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/773>.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2005. *Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln: Halem Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2013. *Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung*. Unter Mitarbeit von Anita Müller und Habib Güneşli. München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2014. „Action Research reloaded: *Grounded Practice* – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen.“ In: *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Jahrbuch Medienpädagogik 10). Hrsg. v. Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell, 231-251. Wiesbaden: VS Verlag.
- Marci-Boehncke, Gudrun. 1996. „Wie Schüler ‚Schlafes Bruder‘ sehen. Keinen Bogen um Fragebögen: die ‚kleine Empirie‘ im Unterricht.“ In: *Praxis Deutsch*, 23 (140), 50-55.
- Marci-Boehncke, Gudrun. 2011. „Verantwortungsk Kooperationen zur Medienbildung: Zwischen Selbstsozialisation und Erziehungsverantwortung – Ein Blick auf die Frühe Bildung.“ In: *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“*. Hrsg. v. Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij, 143-160. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mikos, Lothar. 2005. „Teilnehmende Beobachtung.“ In: *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 315-323. Konstanz: UVK.

- Pross, Harry. 1972. *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Carl Habel Verlagsbuchhandlung.
- Rath, Matthias. 2014. *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rath, Matthias. 2015. „Medienerziehung.“ In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik*. Hg. v. Dorothee Meister, Friederike Gross und Uwe Sander: <http://www.erzwissonline.de>.
- Schneider, Beate, Helmut Scherer, Nicole Gonser und Annekaryn Tiele. 2010. *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*. Berlin: Vistas.
- Six, Ulrike und Roland Gimmler. 2007. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungen der Medienerziehung*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen Bd. 57. Berlin: Vistas.
- Six, Ulrike, Christoph Frey und Roland Gimmler. 1998. *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen Bd. 28. Opladen: Leske + Budrich.
- Six, Ulrike. 2010. „Mediensozialisation und Medienbildung im Kindergarten.“ In: *Handbuch Mediensozialisation*. Hrsg. v. Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener, 201-207. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weise, Marion. 2008. „Der Kindergarten wird zum ‚Forschungsort‘ – Das Puppet Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung.“ In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (11): [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf) Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf.
- Weise, Marion. 2011. „Kids konvergent – Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen.“ In: *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. Schriftenreihe Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. Hrsg. v. Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath, 50-69. München: Kopäd.
- Weise, Marion. 2013. *Kinderstimmen. Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens – Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung*. Dortmund: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/30136>.

## I. Einleitung

Unsere heutige Zeit kann als "Zeitalter der digitalen Medien" bezeichnet werden. Kinder wachsen heute in einer Wirklichkeit auf, die zunehmend von Medien und Informationstechnologien geprägt ist (vgl. Moritz 2001, S.51). Diese neuen Medien und Informationstechnologien nehmen nicht nur Einfluss auf die Arbeitswelt, sondern haben auch Einzug in unseren Alltag gefunden, weshalb durch sie einschneidende Veränderungen in unserem Leben zu verzeichnen sind (vgl. Schulte-Markwort & Resch 2009, S.2).

Kinder werden bereits schon vor dem Eintritt in die Schule mit Medien konfrontiert (vgl. Aufenanger S.28), nutzen diese selbständig (vgl. Neuß 2005, S.59) und verfügen oft schon sehr früh selbst über ein eigenes Medienensemble (vgl. Six & Gimmler 2008, S.19). Folglich lässt sich Kindheit heute zweifelsfrei als "Medienkindheit" (Beitlich 2011, S.1) bezeichnen (vgl. Knauf 2010a, S.11). Barthelmes und Sander sprechen in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich von "Medienwelten" (Barthelmes & Sander 2001) in denen Kinder aufwachsen, sondern akzentuieren das Aufwachsen der Kinder in „konvergenten“ Medienwelten. Kinder werden „im Rahmen konvergenter Verweise“ (Marci-Boehncke & Rath 2011, S.5) auf Medien aufmerksam. So gilt die erfolgreiche Mehrfachvermarktung von Geschichten, Figuren und Medienmarken als wesentlicher Einflussfaktor in kindlichen Medienwelten. Neben der Familie, den Bildungsinstitutionen und Peers können Medien heutzutage als eine weitere Sozialisationsinstanz gesehen werden (vgl. Hurrelmann 2002, S.239).

Während Medien von Kindern und Jugendlichen als hoch attraktiv angesehen werden und scheinbar ausschließlich Potenziale und Chancen bereithalten, werden sie im öffentlichen Diskurs wegen ihres Gefahrenpotenzials auch aus kritischer Perspektive betrachtet (vgl. Knauf 2010b, S.272). Süß, Lampert und Wijen heben in diesem Kontext die zunehmende Mediatisierung aller gesellschaftlicher Teilsysteme und folglich die Verantwortung hervor, welche insbesondere den Institutionen der Erziehung und Bildung zukommt (vgl. Süß, Lampert, Wijen 2010, S.14). Ein Bewusstsein für diese Verantwortung ist zwingend erforderlich, um den Kindern das nötige „Rüstzeug“ für eine erfolgreiche Bildungskarriere zu geben und ihre Chancen für eine positive Persönlichkeitsentwicklung zu sichern (vgl. Kraft 2012, S.1). Immer wichtiger wird eine umfassende Medienkompetenz, die es Menschen ermöglicht, ein kompetentes, selbstbestimmtes, sozialverantwortliches, kritisches und solidarisches Handeln in einer durch Medien geprägten Welt zu entwickeln (vgl. Schäfer & Hille 2000, S.18f.).

Ein früher Erwerb der Lesekompetenz gilt als Grundbaustein für Medienkompetenz und Medienbildung, da die Lesekompetenz eng mit der Medienkompetenz verzahnt ist und

kognitive Fähigkeiten beinhaltet, die für den Medienumgang zwingend erforderlich sind (vgl. Müller-Oberhäuser 2002, S.25, vgl. Haug 2005, S.1). Hier wird deutlich, dass dem Fach Deutsch als „prominenteste[r] Umsetzungsinstanz“ (Marci-Boehncke 2010, S.194) von Medienkompetenz eine besondere Schlüsselrolle zukommt (vgl. MfSW 2008<sup>1</sup>). So werden im Rahmen des Deutschunterrichts im Sinne des erweiterten Textbegriffes, wovon „jede zeichenhafte und bedeutungstragende Äußerung sprachlicher und nicht sprachlicher Art“ (Endeward 2006, S.1) zu verstehen ist, neben schriftsprachlichen Texten auch Fotografien und Filme etc. einbezogen. Deren „Sprache“, „Darstellungs- und Vermittlungspotentiale“, „Rezeptionsvoraussetzungen“ und „Wirkungsmöglichkeiten“ (Marci-Boehncke 2010, S.194) sind stets an Themen und Inhalte gebunden (vgl. Foldenauer 1980, S.45). Bereits in der frühen Bildung sollte diese Perspektive „– das Ausgehen von Themen und nicht von Medienformen –“ (ebd. 2010, S.194) richtungsweisend sein. Die Grundbausteine einer umfassenden Lese- und Medienkompetenz müssen schon vor dem Schuleintritt gelegt werden.

Im Hinblick auf die bisherigen Forschungsergebnisse in Nordrhein-Westfalen im Bereich Medienerziehung in Kindertagesstätten kann jedoch keinesfalls von einer umfassenden Medienerziehung bzw. Medienbildung gesprochen werden (vgl. Six & Frey & Gimmler 1997 und 2007, vgl. Lange 2011, S.75f.). Bedingt durch eine eher bewahrpädagogische Einstellung hinsichtlich Medien und einer allgemeinen „Orientierungslosigkeit“ (Six & Gimmler 2007, S.290) der ErzieherInnen<sup>2</sup>, fehlt es ihnen in großen Teilen an Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz (vgl. Lange 2011, S.70). Dieses spiegelt sich sowohl in Defiziten einer integrierten Medienarbeit als auch in einer „verzerrten Problemwahrnehmung bezüglich Medien und kindlicher Mediennutzung“ (Six & Frey & Gimmler 2008, S.17) wieder. Kinder müssen jedoch lernen, sich in dieser komplexen Medien- und Konsumwelt zu orientieren, da sie ein integraler Bestandteil ihrer Lebenswelt sind (vgl. Neuß 2005, S.60). Neben dem Rechnen, Schreiben, Lesen und einem angemessenen Verhalten im Straßenverkehr, gehört der Umgang mit Medien längst schon zu den Kulturtechniken (vgl. Lange 2011, S.1, zitiert nach Six & Gimmler 2007, S.17). Bereits vor Schuleintritt existiert in Deutschland eine Bildungsschere, die Einfluss auf die literale und mediale Sozialisation hat. Aus diesem Grund muss die Bildung so früh wie möglich beginnen, um die Bildungsschere zu schließen und Chancengleichheit zu gewähren (vgl. Weise 2008, S.2).

---

<sup>1</sup>Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008)

<sup>2</sup>Der Begriff ErzieherInnen umfasst in dieser Arbeit immer Erzieher und Erzieherinnen.

Angesichts der stark verbesserungsbedürftigen Ergebnisse von SchülerInnen<sup>3</sup> im Rahmen internationaler Schulleistungsstudien, wie bspw. PISA (vgl. Weise 2008, S.2), wird der Kindergarten zunehmend als wichtige Bildungsinstitution begriffen (vgl. Neuß 2005, S.59, vgl. Fthenakis u.a. 2009, S.17ff. vgl. Weise & Marci-Boehncke & Rath 2009, S.153). Folglich ist seit dem Jahre 2012 Medienkompetenzförderung auch recht umfassend in die Bildungsvereinbarungen für den vorschulischen Bereich integriert (vgl. MfSW<sup>4</sup> 2012). An Bildungskongressen wie „Medienkompetenz macht Bildung“ ist ebenso zu ersehen, dass Medien im Rahmen der frühen Bildung und eine nachhaltige Medienbildung aktuell stark diskutiert werden (vgl. Kraft 2012, S.1).

Zur Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern liegen in Deutschland bis heute nur wenige Studien vor (vgl. Weise 2010, S.52). Bisher wurden überwiegend die primären Erziehungsverantwortlichen der Kinder befragt, was sich damit begründen lässt, dass es aufgrund ihres noch eingeschränkten sprachlichen Ausdrucksvermögens und des noch nicht vorhandenen Verständnisses für Zeit- und Mengenangaben schwieriger ist, junge Kinder zu befragen (vgl. Weise 2008, 2f.). Zielführend ist es, neben der bereits in der Bachelorarbeit (vgl. Lange 2011) analysierten Medienkompetenz und medienpädagogischen Kompetenz von ErzieherInnen, den Status quo kindlicher Mediennutzung und -kompetenz zu erheben, um die Situation der Medienpraxis nachhaltig verbessern zu können.

An diesem Punkt setzt das Forschungs- und Interventionsprojekt „KidSmart - Medienkompetent zum Schulübergang“ an. Ziel des Projektes stellt die Medienkompetenzförderung von Kindern und ErzieherInnen dar. Mit Hilfe einer kontinuierlichen Begleitforschung, die auf einem triangulierten Forschungsdesign basiert, soll der aktuelle Kompetenzstand in Bezug auf Rezeption und Gestaltung erfasst und Defizite erkannt werden, um anschließend neue Konzepte zur Medienkompetenzförderung zu entwickeln (vgl. Flick 2008, S.309, vgl. Lange 2011, S.2). Das Forschungsprojekt „KidSmart“ zeichnet sich dadurch aus, dass die von der Firma IBM zur Verfügung gestellten KidSmart-Stationen in Kombination mit einem breiten Medienensemble in den Einrichtungen zum Einsatz kommen. Dies geschieht innerhalb der durch die ErzieherInnen angeleiteten Medienprojekte (vgl. Marci-Boehncke 2011, S.1). Insgesamt wurden durch IBM Deutschland mehr als zwanzig Kindertagesstätten in Dortmund mit KidSmart-Stationen ausgestattet (vgl. ebd. 2011, S.1).

---

<sup>3</sup>Der Begriff SchülerInnen umfasst in dieser Arbeit immer Schüler und Schülerinnen.

<sup>4</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010)



Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit der empirischen Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern im Rahmen des Interventionsprojekts "KidSmart - Medienkompetent zum Schulübergang".

Ziel dieser Arbeit ist es, anhand der empirischen Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern zunächst die Situation der Mediennutzung und den aktuellen Stand der Medienkompetenz darzustellen. Durch einen Vergleich mit den Ergebnissen vorheriger Studien sollen sowohl Veränderungen als auch Stagnationen aufgezeigt werden, aus denen im Anschluss Verbesserungsvorschläge für die Medienpraxis in der frühen Bildung entstehen. Folgende Forschungsfragen können dabei als studienleitend angesehen werden:

- Wie sieht die Situation der Mediennutzung aus?
- Auf welchem Stand befindet sich die Medienkompetenz der Kinder?
- Welche Veränderungen können durch das Projekt festgestellt werden und inwieweit wird Medienkompetenz durch die Intervention gefördert?
- Welche Folgerungen ergeben sich für die Medienpraxis in der frühen Bildung?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen gestaltet sich der Aufbau der Arbeit wie folgt.

Zunächst werden in dem an die Einleitung anschließenden zweiten Teil forschungstheoretische Hintergründe zur Medienpraxis in der frühen Bildung dargestellt. Hierzu wird überwiegend auf Literatur aus den letzten zehn Jahren zurückgegriffen. Nach der Erläuterung des Medienbildungsbegriffes im ersten Kapitel soll weiter, in Anlehnung an die Bachelorarbeit (vgl. Lange 2011), kurz aufgegriffen werden, was unter den „pädagogischen Anspruch“ von Medienkompetenz fällt (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2010a, S.14). Diesbezüglich wird sowohl auf die Ziele von Medienerziehung nach Baacke und Tulodziecki verwiesen als auch zur umfassenderen Darstellung des Konzept zur Medienkompetenz nach Groeben vorgestellt, welches außerdem zur späteren Analyse der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindern in der Dortmunder Untersuchung herangezogen werden soll. Anschließend wird im Kontext der divergierenden Definitionen in der Medienpädagogik die Angemessenheit des Medienkompetenzbegriffs geklärt und der Medienkompetenzbegriff vom Begriff der Medienbildung abgegrenzt. Das zweite Kapitel beleuchtet die Medienkonvergenz. Nach einer einführenden Begriffserklärung zeigt dieses Kapitel medienkonvergente Nutzungsformen und -muster auf, welche bei der Untersuchungsauswertung zur Orientierung dienen. Darauf folgt ein Kapitel zur Medienkonvergenz im Entwicklungsprozess. Die Mediensozialisation wird im dritten Kapitel behandelt. Dies geschieht in der Annahme, dass diese einen zentralen Einflussfaktor der Mediennutzung und der Medienkompetenz von Kindern darstellt. In diesem Sinne wird allem voran eine Begriffserklä-

rung vorgenommen. Danach werden sowohl die Instanzen der Mediensozialisation als auch Aspekte der Mediensozialisation durch Medienwirkungen dargestellt. Vor der Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern einer Dortmunder Kita werden im vierten Kapitel die Ergebnisse bisheriger Studien aufgeführt und miteinander verglichen, sodass anschließend ein Vergleich mit der Dortmunder Untersuchung möglich ist.

Der dritte Teil der Arbeit befasst sich mit der Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern einer Dortmunder Kita im Rahmen des „KidSmart-Projektes - Medienkompetent zum Schulübergang“. Hierzu soll die zuvor aufgeführte Theorie auf die Praxis angewandt werden. Nach einem Verweis auf die Projektkonzeption im ersten Kapitel, die bereits in der Bachelorarbeit (vgl. Lange 2011, S.27ff.) ausführlich beschrieben wurde, wird im zweiten Kapitel die Forschungsmethodik näher dargestellt. Diese ist zum größten Teil qualitativ. In diesem Zusammenhang wird die Untersuchungsmethodik erläutert und die für die Untersuchung relevanten Erhebungsinstrumente einzeln aufgeführt. Im Kontext der Erhebungsinstrumente wird ebenfalls die Auswertungsmethodik aufgezeigt. Das dritte Kapitel befasst sich mit der Auswertung der Untersuchung und beginnt mit einer kritischen Betrachtung der Erhebung und der Erhebungsinstrumente. An dieser Stelle werden sowohl mögliche Schwierigkeiten bei der Durchführung aufgezeigt und die Ergebnisse hinterfragt, um ein erstes Urteil über deren Qualität zu ermöglichen. Anschließend folgt jeweils ein Kapitel zum genauen Untersuchungsvorgang und zur Darstellung der Ergebnisse. Für die Untersuchung sind drei Methoden von Bedeutung. Neben zwei verschiedenen Fragebögen, die von den ErzieherInnen und den Eltern auszufüllen waren, kamen Puppet-Interviews und die teilnehmende Beobachtung zum Einsatz. Nachdem die Ergebnisse im Forschungskontext diskutiert wurden, wird im vorletzten Kapitel herausgestellt, was sich in der Medienpraxis der frühen Bildung verändern muss. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse in einem Fazit zusammengefasst.

## **II. Medienpraxis in der frühen Bildung: Forschungstheoretische Hintergründe zum Gegenstand**

Der zweite Teil dieser Arbeit dient dazu, forschungstheoretische Hintergründe der Medienpraxis in der frühen Bildung aufzuzeigen. Dazu werden im ersten Kapitel zunächst grundlegende Begrifflichkeiten geklärt und voneinander abgegrenzt, bevor im zweiten Kapitel die Medienkonvergenz behandelt wird, die Teil der Untersuchung in dieser Arbeit ist. Das dritte Kapitel thematisiert die Mediensozialisation im Hinblick auf Sozialisationsinstanzen sowie die Mediensozialisation durch Medienwirkungen. Im Anschluss daran werden Ergebnisse dreier Studien zur Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern aufgeführt und miteinander verglichen, sodass im weiteren Verlauf der Arbeit ein Vergleich mit der Dortmunder Untersuchung möglich ist.

### **1 Medienbildung und Medienkompetenz**

Ziel dieses ersten Kapitels ist es zunächst, die dieser Arbeit zugrundeliegenden Begrifflichkeiten und Konzepte zu erläutern. Hierzu wird zuerst der Medienbildungsbegriff erklärt. Anschließend folgt die Thematisierung drei zentraler Konzepte zur Medienkompetenz, auf welchen die Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern in Teil drei dieser Arbeit basiert. Im Kontext der divergierenden Definitionen in der Medienpädagogik wird schließlich zum besseren Verständnis die Angemessenheit des Medienkompetenzbegriffes geklärt und der Medienkompetenzbegriff vom Begriff der Medienbildung abgegrenzt.

#### **1.1 Medienbildung**

Der Begriff Medienbildung, als jüngster unter verschiedenen Begrifflichkeiten in der Medienpädagogik, ist im letzten Jahrzehnt zu einem wichtigen Begriff geworden (vgl. ebd. 2011, S.1). Dieses ist nicht ausschließlich durch seine Verbreitung im „medienpädagogischen Diskurs“ zu spüren, sondern auch durch seine wachsende Rolle in „öffentlichen bildungspolitischen Diskussionen“ (Jörissen 2011, S.211). Die zunehmende Bedeutung des Medienbildungsbegriffes lässt sich insbesondere auf den raschen, durch die Globalisierung bedingten medialen Wandel zurückführen, der von weiten Teilen der Politik und Gesellschaft zur Kenntnis genommen wurde (vgl. ebd. 2011, S.211). Es wurde festgestellt, dass sowohl „bewahrpädagogische Haltungen“ als auch „kulturelle Verlustdiagnosen“ (ebd. 2011, S.211) angesichts des raschen medialen Wandels nicht angemessen sind (vgl. ebd. 2011, S.211). Durch diese allgemeine Erkenntnis von Chancen und Gefah-

ren der Medien, welche bereits in der Medienpädagogik seit vielen Jahren diskutiert werden, wird neben dem Bildungsbegriff auch der Medienbildungsbegriff zu einem „Bestandteil bildungspolitischer Forderungen“ (ebd. 2011, S.211). Im Rahmen des Bildungsbegriffes lassen sich „unterschiedliche Verwendungskontexte unterscheiden“ (ebd. 2011, S.212). Im Folgenden wird Bildung im Kontext des „erziehungswissenschaftlichen Diskurs[es] (...) der modernen Bildungstheorie“ sowie der „qualitativ-empirischen Bildungsforschung“ (ebd. 2011, S.220) erläutert. In diesem Verwendungskontext wird unter Bildung weder der „Output eines Bildungssystems“ (ebd. 2011, S.220) noch das „Ergebnis von Lernprozessen“ (ebd. 2011, S.220) verstanden. Vielmehr wird Bildung selbst als Prozess verstanden,

„der den einzelnen immer wieder in Auseinandersetzung mit Welt bringt und sich dabei ständig Perspektiven und Erschließungsmechanismen neu aneignet und andere als überkommen verwerfen können muss“ (Marci-Boehncke & Rath 2012, S.1, zitiert nach Rath 2004).

Dieses Bildungsverständnis stellt immer auch ein Medienbildungsverständnis dar, da wir „die Welt immer auch medial erfahren“ (ebd. 2012, zitiert nach Rath 2004).

## **1.2 Medienkompetenz: Zentrales Ziel der Medienerziehung**

Der Begriff „Medienkompetenz“ wurde erstmals im Jahre 1973 durch Dieter Baacke in die Medienpädagogik eingeführt (vgl. Knauf 2010a, S.30). Obwohl dieser in Baackes Habilitationsschrift nicht direkt genannt wird, beginnt hier seine Rezeptionsgeschichte (vgl. Vollbrecht 2001, S.54). Vollbrecht spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Paradigmenwechsel. Während bis in die späten 1960er Jahre in der Medienpädagogik ein bewahrpädagogisches Verständnis vorherrschte, so rückte die Medienpädagogik zunehmend ein handlungsorientiertes Konzept und damit die Bedürfnisse und Interessen der Mediennutzer in den Vordergrund (vgl. Hoffmann 2008, S.42, vgl. Vollbrecht 2001, S.54, vgl. Aufenanger 1999, S.21). Seit Anfang der 1990er Jahre wird der Begriff Medienkompetenz, bedingt durch die Verbreitung des Internets, verstärkt gebraucht und diskutiert, sodass insgesamt von einem „schillernden In-Begriff“ (Schell & Stolzenburg & Theunert 1999, S.18) gesprochen werden kann (vgl. Lange 2011 zitiert nach Hugger 2008, S.93, vgl. Kammann 2010, S.1). Im weiteren Verlauf sollen nun die für diese Arbeit relevanten Konzepte zur Medienkompetenz nach Baacke und Tulodziecki sowie nach Groeben vorgestellt werden.

### **1.2.1 Konzept zur Medienkompetenz nach Baacke und Tulodziecki: Ein Verweis**

Baackes Konzept zur Medienkompetenz geht auf Chomsky und Habermas zurück, weshalb er Medienkompetenz „als Teil einer umfassenden kommunikativen Kompetenz“ (Knauf 2010a, S.30) begreift (vgl. Vollbrecht 2001, S.54f.). Für Baacke steht der Begriff der Medienkompetenz in einem engen Zusammenhang mit der kommunikativen Kompetenz, da diese zur menschlichen Grundausstattung gehört und somit allen Menschen angeboren ist (vgl. Lange 2011, zitiert nach Möller 2006, S.1, vgl. Lange, zitiert nach Kraft a). Medienkompetenz ist für ihn eine „neue und zentrale Lernaufgabe“ (Kraft a). Der Mensch muss sich zusätzliche Kompetenzen aneignen und diese weiterentwickeln, um sich in der komplexen Medienwelt zurechtzufinden (vgl. Gartzke & Stolte & Brinkschröder, S.2).

Nach Baacke gliedert sich Medienkompetenz in vier Dimensionen, die jeweils in Unterdimensionen unterteilt sind.

Die erste Dimension ist die Medienkritik, worunter Baacke die Grundlage weiteres Medienhandeln versteht (vgl. Baacke 1999b, S.34). Medienkritik beinhaltet sowohl eine analytische und reflexive als auch eine ethische Unterdimension. Diese tragen dazu bei, dass gesellschaftliche Abläufe analytisch erfasst werden und die Menschen das Wissen auf ihre eigenen Handlungen beziehen können. Die ethische Unterdimension bezieht sich auf die Fähigkeit, in einem ethischen Rahmen das Handeln sozial-verantwortlich auszurichten (vgl. Ljepojevic 2012, S.2).

Medienkunde ist die zweite Dimension und bezeichnet das Wissen über Medien. Hierbei handelt es sich um die „informativ Unterdimension“, womit „klassische Wissensbestände“ wie beispielsweise die Bedienung eines Computerprogrammes gemeint sind und die „instrumentell-qualifikatorische“ (Lange, zitiert nach Baacke 1997, S.99) Unterdimension. Diese bezieht sich auf die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können (vgl. ebd.). Medienkritik und Medienkunde lassen sich der Ebene der Vermittlung zuordnen.

Anders als die zuletzt genannten Dimensionen werden die dritte und vierte Dimension Mediennutzung und Mediengestaltung der Ebene der Zielorientierung zugeordnet, da diese Ebenen auf das Handeln des Menschen abzielen (vgl. ebd.).

Mediennutzung meint nach Baacke die Fähigkeit des Menschen, die Medien angemessen nutzen und somit „rezeptiv“ anwenden zu können und „interaktiv-anbietend“ (Lange, zitiert nach Baacke 1999a, S.147f.) tätig zu sein. Schließlich zeichnet sich der medienkompetente Mensch auch durch die Fähigkeit zur Mediengestaltung aus. Er soll in der Lage sein, zur Erneuerung und Weiterentwicklung des Medienbereiches sowohl zur technischen als

auch zur inhaltlichen Veränderung beizutragen. Des Weiteren soll er kreativ tätig sein, sodass eigene Medienbeiträge entstehen (vgl. ebd. 1999a, S.148).

Tulodziecki betrachtet Medienkompetenz vor dem Hintergrund folgender fünf verschiedener Aufgabenfelder:

- „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
- Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen
- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung“ (Lange 2011, S.11, zitiert nach Tulodziecki 2000, S.25f.)

Er sieht Medienkompetenz als eine im Rahmen von Schule und Unterricht zu vermittelnde Tätigkeit an und legt dabei besonderen Wert darauf, dass Kinder und Jugendliche zu einem „sachgerechten, selbstbestimmten und sozialverantwortlichen Handeln in einer durch Medien durchdrungenen Welt befähigt werden“ (ebd. 2010, S.24) (vgl. Kraft b).

### **1.2.2 Konzept zur Medienkompetenz nach Groeben**

Das Konzept zur Medienkompetenz nach Groeben beinhaltet sieben Dimensionen und ist somit im Vergleich zu anderen Kompetenzmodellen umfassender (vgl. Groeben 2002, S.166). Groeben sieht mit seinem Modell in Anlehnung an die grundlegenden Medienkompetenzmodelle von Baacke und Tulodziecki sowohl eine „Ausdifferenzierung“, als auch eine „vereinheitlichende Komprimierung“ (ebd. 2002, S.166) vor.

#### **1. Medienwissen/Medialitätsbewusstsein**

Der erste Teilaspekt von Medienkompetenz nach Groeben umfasst das Medienwissen und das Medialitätsbewusstsein, welche als Grundlage und Voraussetzung für medien-spezifische Verarbeitung(smuster) dienen (vgl. ebd. 2002., S.166). Obwohl die Bestimmung des Medienwissens keine leichte Aufgabe sei, wie Groeben postuliert, geht es in seiner Dimension des Medienwissens primär um die Kenntnisse der Alltagsnutzer (vgl. ebd. 2002, S.167). Das Wissen beinhaltet zum einen Kenntnisse über Rundfunk- und Fernsehsysteme, also Kenntnisse wie z.B. die Unterscheidung von privaten und öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Zum anderen sind Kenntnisse über Finanzierungsmöglichkeiten von Medien (wie beispielsweise Werbung) und die Fähigkeit zur inhaltlichen Bewertung der Intentionen von Medieninhalten Bestandteil von Medienwissen (vgl. ebd. 2002, S.167, vgl. Preßmar & Wedel 2008, S.63). Damit ist zum Beispiel die Aktualität von

Medien gemeint (vgl. Groeben 2002, S.167). Schließlich gehört es zum Medienwissen, zwischen Stärken und Schwächen verschiedener Medien zu unterscheiden, was sich auf die Aktualität und Glaubwürdigkeit von Medien bezieht (vgl. ebd. 2002, S.167). Unter Medialitätsbewusstsein versteht Groeben die Einsicht von Mediennutzern, dass „sie sich nicht in ihrer alltäglichen Lebensrealität, sondern eben in einer medialen Konstruktion bewegen“ (ebd. 2002, S.166). Hierbei unterscheidet er zwischen drei Ebenen des Bewusstseins. Die erste Ebene Medialität vs. Realität bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen „virtuellen Kunstwelten“ und „realen Lebenswelten“ (ebd. 2002, S.166). Die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktionalität setzt voraus, zwischen realen und fiktionalen Welten differenzieren zu können. Die dritte Ebene umfasst Orthosozialität vs. Parasozialität, was bedeutet, dass sich der Mediennutzer dessen bewusst ist, dass medial präsentierte Inhalte gespielt sind und nicht für einen Persönlichkeitsausdruck gehalten werden können (vgl. ebd. 2002, S.166).

## 2. Medienspezifische Rezeptionsmuster

In Anlehnung an das Medienwissen und Medialitätsbewusstsein ist ein kompetenter Mediennutzer in der Lage, medienspezifische Rezeptionsmuster zu entwickeln. Groeben differenziert in der zweiten Dimension drei Teilbereiche (vgl. ebd. 2002, S.168f.). Diese Teilbereiche umfassen sowohl „technologisch-instrumentelle Fertigkeiten bis zu vergleichsweise komplexeren (vor allem kognitiven) Verarbeitungsschemata“ als auch den Aufbau „(medien-)angebotsadäquate[r] Erwartungen“ (ebd. 2002, S.168f.). Während sich die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten schwerpunktmäßig auf die Nutzung und Inbetriebnahme von neueren Medien wie beispielsweise Videorecorder und Computer beziehen, aber auch auf Aneignungsfertigkeiten klassischer Medien, umfassen kognitive Verarbeitungsmuster die Fähigkeit zur Ausbildung sowohl „unterschiedliche[r] Verarbeitungsstrategien zwischen den Medien als auch innerhalb eines Mediums“ (ebd. 2002, S.169). Auf der emotional-motivationalen Ebene sollten des Weiteren (medien-)angebotsadäquate Erwartungen aufgebaut werden. Dies kann sowohl durch die Nutzung von Medien, sei es die „Mitrade-Bereitschaft in Spielshows“ oder das „Aktualisieren eigener Argumente und Ansichten bei politischen Talkshows“ geschehen als auch durch Genrewissen, welches dazu beiträgt, falsche Erwartungen zu vermeiden (vgl. ebd. 2002, S.169f.).

### 3. Medienbezogene Genussfähigkeit

Die medienbezogene Genussfähigkeit stellt eine Dimension dar, die für das Medienkompetenzmodell von Groeben spezifisch ist. Im Rahmen der Betrachtung von Medienkompetenz wurde der Genussfähigkeit als Teilkomponente bisher wenig Beachtung geschenkt und diese „eindeutig unzureichend begründet und konzeptionell aufgearbeitet“ (ebd. 2002, S.170). Groeben spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Verengung der Emotions- und Motivationsperspektive“ (ebd. 2002, S.170), was vor allem daran liege, dass die „Ausdifferenzierung und Förderung von Kritikfähigkeit lange Zeit absolute Priorität besessen“ (ebd. 2002, S.170) habe. Groeben versteht unter Genussfähigkeit keinesfalls ausschließlich Genussfähigkeit, die auf kognitive Aspekte beschränkt ist, sondern betont die Bedeutung „eskapistische[r] Dimensionen von Genuss und Genussfähigkeit“, welche sich auf „unterhaltungsmotivierte(...) Rezeption“ (ebd. 2002, S.171f., Preßmar & Wedel 2008, S.66) bezieht. Ganz im Sinne nach Groeben fordert die Medienpädagogik ein Umdenken, denn

„vielmehr bildet die Einbeziehung des Unterhaltungsbedürfnisses und der von diesem aus zu konzipierenden Genussfähigkeit den Übergang von ideologie- und medienkritischen Erziehungsrichtungen zur funktional-system- sowie handlungs- und interaktionsorientierten Medienerziehung ab“ (ebd. 2002, S.171).

### 4. Medienbezogene Kritikfähigkeit

Die „Medienbezogene Kritikfähigkeit“ kann als „Kern“ der unterschiedlichen Medienkompetenzmodelle angesehen werden (vgl. ebd. 2002, S.172). In dieser Dimension geht es Groeben vor allem darum, „sich von medialen Angeboten nicht überwältigen zu lassen, sondern eine eigenständige, möglichst rational begründete Position aufrechtzuerhalten“ (ebd. 2002, S.172). Folglich setzt die medienbezogene Kritikfähigkeit eine kognitive Analyse und Bewertung voraus (vgl. ebd. 2002, S.172). Für diese analytisch-distanzierte Verarbeitungshaltung ist ein möglichst umfangreiches Wissen über Medienprozesse und -strukturen die Grundvoraussetzung (vgl. ebd. 2002, S.173). In Anlehnung an die Lesekompetenz-Forschung differenziert Groeben die Kritikfähigkeit nach inhaltlichen und formalen Aspekten (vgl. ebd. 2002, S.173). Die Kritik an inhaltlichen Aspekten umfasst die Fähigkeit, inhaltliche Positionen von Medien zu erkennen, obgleich diese undeutlich oder verschleiert sind (vgl. ebd. 2002, S.173). Anschließend sollte die Position oder Begründung mit der eigenen Position verglichen und bezüglich der Begründetheit hinterfragt werden. Das Resultat sei demnach entweder die Akzeptanz oder Ablehnung einer Position (vgl. ebd. 2002, S.173f.). Die Kritik an formalen Aspekten bezieht sich nach Groeben auf Präsentations- und Darstellungsweisen medialer Inhalte (vgl. ebd. 2002, S.174). Hierzu benötigt der kompetente Mediennutzer sowohl ein gewisses Weltwissen und Medialität



tätsbewusstsein als auch die Fähigkeit zur Anwendung bestimmter Qualitätskriterien wie „Ausgewogenheit und Fairness der Darstellung [und] Angemessenheit statt Überziehung“ (ebd. 2002, S.174). In Bezug auf fiktionale Medienprodukte stellt Groeben außerdem die Beachtung der Qualitätskriterien ästhetischer und narratologischer Natur heraus, da sich in der heutigen komplexen Medienwelt fiktionale Darstellungen häufig mit realen Darstellungen vermischen können (vgl. ebd. 2002, S.174). Als Beispiel führt er in diesem Zusammenhang das medienkompetente Subjekt an, welches den „traditionell gestrickten“ von einem „originellen bzw. ungewöhnlichen Krimi“ (ebd. 2002, S.174) unterscheiden kann.

#### 5. Selektion und Kombination von Mediennutzung

Die fünfte Dimension des Medienkompetenzmodells nach Groeben umfasst die Selektion und Kombination von Mediennutzung. Angesichts der komplexen Medienwelt mit ihrer Vielzahl von Angeboten impliziert Medienkompetenz die Fähigkeit, „aus [dieser] Vielzahl der vorhandenen Medienangebote das für eine bestimmte Bedürfnislage, Zielsetzung, Problemstellung etc. adäquate Angebot auszuwählen“ (ebd. 2002, S.175). Aufgrund des vielfältigen Medienangebots bedarf es zusätzlich zur Selektion von Medieninhalten auch einer Orientierungskompetenz (vgl. ebd. 2002, S.175). Groebel verdeutlicht in diesem Zusammenhang die Problematik eindimensionaler Nutzungsgewohnheiten, womit durch die Selektions- und Entscheidungskompetenz entgegengewirkt würde, da diese „zwangsläufig zur Kompetenz eine[r] adäquate[n] Kombination in der Mediennutzung“ (Groebe 1998, S.49 in ebd. 2002, S.175) führen würde.

#### 6. Produktive Partizipationsmuster

Den sechsten Teilaspekt von Medienkompetenz sieht Groeben in den produktiven Partizipationsmustern. Insbesondere im Hinblick auf die elektronischen Medien und deren Ausweitung ist eine adäquate Mediennutzung ohne die aktive Partizipation undenkbar. Dieses gilt gleichermaßen für die traditionellen Medien (vgl. ebd. 2002, S.176). Als Beispiele für medienspezifische Partizipationsmuster führt Groeben die „Auswahl von literarischen Lesestoffen unter Rückgriff auf peer group-Empfehlungen, Zeitungsrezensionen, Fernsehdiskussionen (...) oder entsprechende Film- und Fernsehnutzung (...) bis zu Textabenteuerspielen, Strategiespielen [und] Nutzung des Internets zur praktischen Informationssuche“ (ebd. 2002, S.176f.) an. Neben der Aktivität stellt er die eigene Bearbeitung und Produktion von Medienprodukten im Freizeit- und Berufssektor heraus. Dabei wird beispielhaft sowohl auf die Erstellung von Videos und Diashows als auch auf die persönliche Kommunikation über E-Mails und Chat hingewiesen (vgl. ebd. 2002, S.177).

## 7. Anschlusskommunikation

Die Anschlusskommunikation ist ein neuer Aspekt, der ausschließlich in Groebens Konzept zur Medienkompetenz vorkommt und ist damit eine Erweiterung der Medienkompetenz. Unter Anschlusskommunikation versteht Groeben „solche Kommunikationen, die außerhalb der medienspezifischen bzw. –bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen“ (ebd. 2002, S.178), womit die Kommunikation im Elternhaus aber auch in gemeint ist. Angesichts der Tatsache, dass die „Relevanz von Anschlusskommunikation“ bereits schon bei der „literarischen Kommunikation im frühesten Stadium“ (ebd. 2002, S.179), also beim gemeinsamen Anschauen und „Lesen“ von Bilderbüchern mit den Eltern beginnt, kann von einer Übertragung des Print- und Fernseh-Mediums auf elektronische Medien ausgegangen werden. Übertragbar sei

„nämlich, dass die Anschlusskommunikation diejenige Teildimension von Medienkompetenz bildet, die für den je aktuellen Verarbeitungsprozess von Medienangeboten prozessual am Schluss steht und zugleich strukturell eine Voraussetzung qua Ermöglichungsgrund für die ontogenetische Entwicklung der übrigen Teildimensionen des Konstrukts Medienkompetenz darstellt“ (ebd. 2002, S.179).

Zudem hebt Groeben die „grundlegende Funktion“ der „Multifunktionalität der Anschlusskommunikation“ (ebd. 2002, S.179) hervor. Diese bestehe darin, dass die Mediennutzer dadurch ihre persönliche Identität entwickeln können und somit zu „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt[en]“ (ebd. 2002, S.179) werden.

### 1.3 Zur Angemessenheit des Kompetenzbegriffes

Nachdem die Konzepte zur Medienkompetenz nach Baacke und Tulodziecki in Anlehnung an die Bachelorarbeit (vgl. Lange 2011, S.8-13) aufgegriffen und das Konzept von Groeben ausführlich behandelt wurde, geht es nun darum, die Angemessenheit des Kompetenzbegriffes zu klären. Hier drängt sich die Frage auf, warum dies überhaupt notwendig ist. Fred Schell, Elke Stolzenburg und Helga Theunert benennen in ihrer Publikation *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (vgl. Schell & Stolzenburg & Theunert 1999) die Problematik, die aufgrund der „Omnipräsenz“ des Medienkompetenzbegriffes in der Medienpädagogik besteht (vgl. Lange 2011, S.7, zitiert nach Hüther & Schorb 2005, S.257, vgl. Schell & Stolzenburg & Theunert 1999). In der Öffentlichkeit ist der Begriff Medienkompetenz nicht eindeutig definiert, aber auch in der Wissenschaft gibt es vielerlei Positionen, wie schon aus den drei zuvor aufgeführten Konzepten zur Medienkompetenz zu ersehen ist (vgl. Schell & Stolzenburg & Theunert 1999, S.18, vgl. Gapski 2001, S.193). Bereits seit einiger Zeit diskutieren Vertreter der Medienpädagogik über die Angemessenheit des Kompetenzbegriffes und stellen somit den Medienkompetenzbegriff

zugunsten der Medienbildung in Frage (vgl. Schorb 2009, S.50). Einerseits wird der Begriff Medienkompetenz als veraltet oder unzutreffend bezeichnet (vgl. ebd., S.50). Andererseits wird dem Begriff eine rein technische Sichtweise zugeschrieben, sodass er mit „Verfügungswissen“ gleichgesetzt wird (vgl. Aufenanger 1999, S.22, vgl. Schorb 2009, S.50). Der Medienbildungsbegriff hingegen beinhaltet auch „Orientierungswissen“ (ebd. 2009, S.50). Eine dritte Position betont, dass „Medienkompetenz (...) ihre Bedeutung aus dem Mediensystem [bezieht], während der Bildungsbegriff nicht auf die Relation Mensch-Medien, sondern auf jene von Mensch-Welt gerichtet ist“ (ebd. 2009, S.50). Folglich richtet sich Medienkompetenz nicht am Subjekt, sondern am Gegenstandsbereich Medien aus und sei somit unzureichend (vgl. ebd. 2009, S.51). Fraglich ist nun, inwieweit diese „Vorwürfe“ an den Kompetenzbegriff gerechtfertigt sind und ob die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung tatsächlich im Widerspruch stehen. Schorb widerlegt diese Kritik, indem er nachweist, dass Medienkompetenz ein in der Medienpädagogik ausgearbeiteter Begriff und keinesfalls nur auf eine technische Sichtweise und somit auf die Medien beschränkt ist. Dieses begründet er mit den Wurzeln des Begriffs „in der Gesellschaftstheorie unter dem Begriff kommunikative Kompetenz“ (ebd. 2009, S.51). Des Weiteren gehe die inhaltliche Dimension des Begriffes weit über die Aneignung funktionalen Medienwissens hinaus, da die Arbeiten von verschiedenen Vertretern der Medienpädagogik jeweils drei zentrale Bereiche, die Bereiche des „Wissens“, „Bewertens“ und „Handelns“ (ebd. 2009, S.52), beinhalten. Diese Bereiche kennzeichnen neben der Aneignung von Medien insbesondere auch die Aneignung von Welt (vgl. ebd. 2009, S.52). Spanhel und Pietraß verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass sich die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung nicht widersprechen müssen (vgl. ebd. 2009, S.54, vgl. Spanhel 2011 S.95f.). Sie schlagen Medienbildung als eine Erweiterung von Medienkompetenz und Medienkompetenz als „eine Schrittfolge auf dem Weg zur Medienbildung“ (Schorb 2009, S.55) vor. Medienbildung sei somit eine Zielkategorie medienpädagogischen Handelns, für die es unumgänglich ist, Medienkompetenz auszubilden (vgl. ebd. 2009, S.55). Medienbildung und Medienkompetenz müssen folglich „nicht nur als sich ergänzende, sondern auch als sich bedingende“ (ebd. 2009, S.55) Begriffe angesehen werden. Medienbildung kann als Prozess und als Ergebnis des Vermittlungsprozesses von Welt und Selbst durch Medien bezeichnet werden. „Medienkompetenz macht Bildung“ (Kraft 2012, S.1). Ohne Medienkompetenz wäre Medienbildung unmöglich (vgl. ebd. 2009, S.55).

## **2 Medienkonvergenz**

Das zweite Kapitel behandelt die Medienkonvergenz. Kinder wachsen heutzutage in konvergenten Medienwelten auf. Für ein grundlegendes Verständnis, was unter konvergenten

Medienwelten zu verstehen ist, wird zunächst der Medienkonvergenzbegriff erklärt und im Anschluss von ähnlichen Begriffen, den Grundbegriffen des Mediennetzes, abgegrenzt. Nach einer Erläuterung konvergenter Nutzungsformen und -muster, welche zur Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz in Teil drei dieser Arbeit herangezogen werden, geht es nachfolgend um die konvergente Mediennutzung im Entwicklungsprozess.

## **2.1 Begrifflichkeit**

In den 1990 Jahren wurde in vielen Medienunternehmen, auf Symposien, Tagungen und Messen verstärkt über die Medienkonvergenz diskutiert und debattiert, wobei jeweils unterschiedliche Ziele angestrebt wurden (vgl. Schuegraf 2008, S.18). Es ist festzuhalten, dass es bislang keine allgemeine und eindeutige Definition des Konvergenzbegriffes gibt, wobei der Konvergenzbegriff jedoch dazu dient, „Phänomene auf Seiten des Medienangebots zu benennen“ (Wagner 2005, S.222). Der Begriff Konvergenz stammt ursprünglich aus dem Lateinischen und kann von dem Wort *conventus* abgeleitet werden. Dies bedeutet so viel wie „Zusammenkunft“ oder „Versammlung“ (vgl. Schuegraf 2010, S.289). Die Form *conventum* bezeichnet übersetzt „Übereinkunft.“ In Kombination mit dem Wort „Medien“ meint Konvergenz das „Zusammenrücken bzw. die Annäherung vormals getrennt betrachteter Einzelmedien“ (ebd. 2010, S.289). „Der Computer gilt dabei als ‚das Medium der Medienintegration.‘“ (Wagner 2005, S.222, zitiert nach Beck & Glotz & Vogelsang 2000, S.47) Es wird auch von dem „Verschmelzen“ von „bisher als getrennt betrachteter Kommunikations- und/oder Medienbereiche“ (Schuegraf 2008, S.18) gesprochen. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung und Globalisierung von Massenmedien kann das Zusammenwachsen auf unterschiedlichen Ebenen beobachtet und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden (vgl. ebd. 2008, S.18). Die Medien konvergieren sowohl bezüglich technischer, ökonomischer/organisatorischer und inhaltlicher als auch nutzungsorientierter Aspekte (vgl. Schuegraf 2010, S.289). Neben der Medienkonvergenz existieren „im Bereich grenzüberschreitender und verschmelzender Phänomene“ (ebd. 2010, S.288) verschiedene Begrifflichkeiten, welche zunächst gleiche Aspekte zu beschreiben vermögen, sich aber dennoch voneinander abgrenzen lassen. In diesem Sinne sollen die Grundbegriffe des Mediennetzes zum besseren Verständnis näher erläutert werden (vgl. Abb.1).

Der Medienverbund kann als wirtschaftliche Fusion bezeichnet werden, dessen Ziel eine möglichst „lange und tiefe Verwertungskette eines Plots“ (Marci-Boehncke & Rath 2010, S.25) ist und an dem zahlreiche Unternehmen und Industrien teilhaben können (vgl. ebd. 2010, S.25). Exemplarisch für die Konvergenz von Branchen ist die „Übernahme des Medienkonzerns Time Warner durch das im Onlinebereich tätige Unternehmen AOL“ (Schuegraf 2008, S.20). Angesichts der Vielfältigkeit des Begriffes „Medienverbund“, kann darunter im einfachsten Fall „die Präsenz eines medialen Angebots in distinkten Medien“ verstanden werden, wie beispielsweise die „Wilden Fußballkerle“ (Marci-Boehncke 2009, S.41) als Film, Roman oder Computerspiel. Aufgrund der gemeinsamen Inhalte besteht ein enger Zusammenhang zwischen den verschiedenen Angeboten, wobei die Funktion der einzelnen Angebote klar zu unterscheiden ist (vgl. Hasebrink & Mikos & Prommer 2004, S.11).

Ein weiterer Begriff des Mediennetzes ist die Medienkombination, welche einen anderen Schwerpunkt hat (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2010, S.25). Bei der Medienkombination geht es darum, verschiedene Medien zu verbinden, um ein neues Medium zu schaffen. Beispielhaft kann in diesem Zusammenhang der „Tonfilm als Verbindung von Stummfilm und Grammophon“ (ebd. 2010, S.25) genannt werden. Das I-Pad zeigt exemplarisch, dass bei der Medienkombination auch unterschiedliche Technologien eingesetzt werden. Folglich treten dabei auch verschiedene Industrien miteinander in Kombination (vgl. ebd. 2010, S.25).

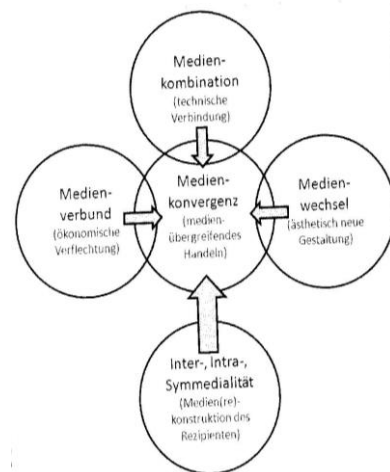


Abb. 1: Grundbegriffe des Mediennetzes

In Bezug auf die Inhaltsseite des Mediennetzes lässt sich der Begriff „Medienwechsel“ nennen, welcher von allen Begriffen der älteste ist (vgl. ebd. 2010, S.25). Ein Medienwechsel liegt dann vor, wenn die gleiche Information, wie z.B. eine Geschichte, ein Motiv oder ein Plot bei der Übertragung von einem Medium auf ein anderes überführt wird (vgl. ebd. 2010, S.25). Die inhaltliche Konvergenz bezieht sich folglich auf das Angebot verschiedener medialer Plattformen, welche sich „aufeinander beziehen, zitieren und auf jeweils komplementäre Angebote verweisen“ (Schuegraf 2010, S.289).

Symmedialität bezeichnet schließlich das „komplementäre Aufeinanderbezogenensein unterschiedlicher medialer Präsentations- und Rezeptionsmodi“ (Frederking 2006, S.208) und fokussiert damit Erzähl- und Verstehensaspekte (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2010, S.25).

Während die zuvor genannten Begrifflichkeiten von einer „hohen Integration medialer Angebote ausgehen und sich jeweils auf „Ökonomie, Technik, Inhalt und/ oder Rezeption“ konzentrieren, kann unter Medienkonvergenz eine „Gesamtvernetzung der Bereiche Produktion-Produkt-Distribution und Rezeption“ (Marci-Boehncke & Rath 2010, S.25) verstanden werden. Medienkonvergenz nimmt folglich insbesondere die Seite des Rezipienten in den Blick und zielt auf eine medienübergreifende Praxis (vgl. ebd. 2010, S.25).

## **2.2 Medienkonvergente Nutzungsformen und -muster**

Angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, der technologischen Veränderungen und des Medienwandels stellt sich die Frage, was Medienkonvergenz für die Rezipienten genau bedeutet und wie diese mit dem neuen Medienangebot umgehen. Des Weiteren ist sowohl die Integration von konvergierenden Medien in den Alltag von Interesse als auch die Frage danach, welche medialen Angebote tatsächlich genutzt werden (vgl. Schuegraf 2008, S.21). Diese Fragen waren in der letzten Zeit Gegenstand verschiedener Untersuchungen (vgl. Hasebrink & Mikos & Prommer 2004 und die Studie von Wagner & Theunert & Gebel & Lauber 2004). Im Hinblick auf die zuvor genannten Entwicklungen sind erhebliche Auswirkungen in Form von Veränderungen im Umgang und in der Alltagspraxis mit Medien auf den Lebensalltag der Rezipienten zu konstatieren (vgl. Schuegraf 2008, S.21). Exemplarisch sei hier „das Interesse [von jüngeren Mediennutzern] an technischen Innovationen“ genannt. So besitzen immer mehr Mediennutzer Handys und auch neue Musikabspielmedien und Medienspeichergeräte finden zunehmend Eingang in ihren breiten Besitz (vgl. ebd. 2008, S.21). Weise bezeichnet die neuen Technologien als „mobile Alleskönner“ (Weise 2010, S.50), welche kontrovers diskutiert werden. Sie hebt in diesem Zusammenhang die selbstverständliche Form der Nutzung von Kindern und Jugendlichen hervor und verdeutlicht die Möglichkeiten der vielfältigen Kombinationen (vgl. ebd. 2010, S.50, vgl. Schuegraf 2008, S.21). Die nach Hasebrink bezeichnete „Entkopplung von technischen Geräten und kommunikativen Anwendungen“ (Hasebrink 2004, S.67) verweist auf das Verschwimmen der Grenzen zwischen einzelnen Medien. Während sich die Rezeptions- und Nutzungsforschung bislang mit einzelnen Medien, wie beispielsweise der Fernsehnutzung oder Hörfunknutzungen beschäftigte, welche klar definiert werden konnte, ist heute eine klare Definition aufgrund des Prozesses der technischen Konvergenz fraglich (vgl. ebd. 2008, S.21). Die Folge dieser Vielfältigkeit von Medien besteht darin, dass allein anhand des genutzten Mediums nicht mehr erkannt werden kann, was der Rezipient damit tut. So kann der Computer dazu dienen fernzusehen, E-Mails zu schreiben, Bestellungen vorzunehmen oder Informationen im Internet zu suchen (vgl. Schuegraf 2010, S.290). Jenkins sieht in der Konvergenz eine

entscheidende Veränderung des Verhältnisses zwischen Medienkonsumenten, Produzenten und dem Inhalt (vgl. Jenkins 2006, S.12).

„I will argue here against the idea that convergence should be understood primarily as a technological process bringing together multiple media functions within the same devices. Instead, convergence represents a cultural shift as consumers are encouraged to seek out new information and make connections among dispersed media content.“ (Jenkins 2006, S.3)

Für Jenkins steht der aktive Mediennutzer im Vordergrund, der konvergierend handelt, um sich seine Gratifikation und seine Interessensbefriedigung zu suchen (vgl. ebd. 2006, S.2ff.). In diesem Kontext lassen sich fünf verschiedene Erscheinungsformen der Mediennutzung unterscheiden (vgl. Hasebrink 2002, S.97).

Zunächst lässt sich von „individuellen Medienmenüs“ sprechen, welche sich die Mediennutzer aus dem Medienangebot zusammenstellen (vgl. ebd. 2010, S.290). Hierbei können die Funktionen der medialen Angebote als komplementär angesehen werden. Hasebrink widerlegt folglich, dass die sogenannten „Neuen Medien“ die alten ersetzen (vgl. Schuegraf 2010, S.22).

Die zweite Erscheinungsform besteht in der „medienübergreifende[n] Auswahlstrategie“, womit eine systematische Suche der Rezipienten nach gleichen Themen in unterschiedlichen Medien gemeint ist (vgl. Schuegraf 2008, S.22). Bei dieser Nutzungsform spielt das individuelle Interesse und folglich die handlungsleitenden Themen der MediennutzerInnen<sup>5</sup> eine entscheidende Rolle.

Des Weiteren kann die „Nutzung konvergenter Angebote“ als eine Erscheinungsform angesehen werden (vgl. Hasebrink 2002, S.97). Hierunter versteht Hasebrink die Nutzung von Inhalten, die schon von den Anbietern konvergent angelegt wurden. Exemplarisch sei die „Website zum entsprechenden Fernsehangebot und diesbezügliche Verweisstrukturen“ (Schuegraf 2008, S.22). zu nennen.

Die „Nutzung von Angeboten mit intertextuellen Bezügen“ (Hasebrink 2002, S.98) ist ebenfalls als konvergent zu bezeichnen. Hasebrink meint in diesem Zusammenhang „Angebote über die verschiedenen Medien hinweg (...), die aufeinander verweisen, sich gegenseitig kritisieren, imitieren oder zitieren“ (Schuegraf 2008, S.22).

Schließlich ist die „Parallelnutzung verschiedener Medien“ (Hasebrink 2002, 98) als „Konvergenzphänomen“ (Schuegraf 2008, S.22) anzusehen. Darunter versteht Hasebrink die

---

<sup>5</sup>Der Begriff MediennutzerInnen umfasst in dieser Arbeit immer Mediennutzer und Mediennutzerinnen.

Verknüpfung verschiedener Tätigkeiten in ein und derselben Situation, wie beispielsweise das gleichzeitige Fernsehen und Abrufen von E-Mails (vgl. ebd. 2002, S.98).

Wagner und Theunert haben in ihrer Studie „Neue Wege durch die konvergente Medienwelt“ fünf Muster konvergenzbezogener Medienaneignung herausgearbeitet, von denen die für diese Arbeit relevanten Muster kurz skizziert werden sollen (vgl. Wagner & Gebel & Eggert 2006, S.83-118). Die Muster „Außengeleiteten, Integrierenden, Expandierenden, Missionierenden [und] Kreativen“ sind nach Altersstufen und Kompetenzstufen gestaffelt, sodass für diese Arbeit ausschließlich die konvergenzbezogene Medienaneignung von jüngeren Kindern und somit die ersten beiden Muster näher erläutert werden.

#### *Die Außengeleiteten-Medien als Konsumraum*

Die Kinder, die dem Muster „Außengeleitete“ angehören, nutzen und verfolgen Angebote, die überwiegend in der Gruppe der Gleichaltrigen beliebt sind (vgl. Wagner & Gebel & Eggert 2006, S.91-99). Über diese Angebote sichern sie sich ihre soziale Einbettung (vgl. ebd. 2006, S.91). Charakteristisch für sie ist die überwiegende Nutzung von Rezeptionsmedien wie Fernseher, Computer und CD-Player, wobei der Fernseher das zentrale Medium darstellt (vgl. ebd. 2006, S.91). Angesichts der Tatsache, dass die Außengeleiteten hauptsächlich rezipieren, ist ihr eigenes Aktivitätsniveau sehr gering, sodass sie neben denen vom Markt vorgegebenen Angeboten auch die Angebote nutzen, die von Freunden und der Familie genutzt werden. Das Muster der Außengeleiteten überwiegt sowohl bei jüngeren Kindern als auch bei Kindern mit niedrigem Bildungshintergrund (vgl. ebd. 2006, S.92).

#### *Die Integrierenden- Medien als Spezialisierungsraum*

Die Kinder, die den Integrierenden zuzuordnen sind, haben ein persönliches Interesse, welches sie auch mit Hilfe der Medien verfolgen. Exemplarisch sei hier das aktive Fußballspielen genannt (vgl. ebd. 2006, S.85). Das Medienhandeln im Rahmen dieses Interesses dient vorherrschend der „Identitätsstabilisierung“ und der „sozialen Einbettung“ (ebd. 2006, S.85). Rezeptionsorientierte Tätigkeiten stehen gleichermaßen wie bei den Außengeleiteten im Vordergrund (vgl. ebd. 2006, S.85). Spezifisch für die Integrierenden ist die aktive Suche nach vertiefenden Informationen zu ihren Interessen (vgl. ebd. 2006, S.84f.). Diesem Muster lassen sich überwiegend Jungen zuordnen (vgl. ebd. 2006, S.85).

### **2.3 Medienkonvergenz im Entwicklungsprozess**

Indessen Medien für Erwachsene als „neue technische Entwicklungen“ gelten, welche ihre „Kommunikationsmöglichkeiten erweitern und verändern können“ (Dittler & Hoyer



2006, S.35), sind Medien für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene selbstverständlich. Medien sind für sie immer schon dagewesen (vgl. ebd. 2006, S.35). Dies bestätigt auch die Zeit, welche schreibt, dass „die Technikskepsis älterer Generationen [...] bei diesen Jugendlichen einer großen Selbstverständlichkeit gewichen“ (Kohlberg 2005, S.68) ist. Kinder und Jugendliche weisen einen flexiblen Umgang mit Medien und deren Techniken auf. Sie „haben kein defizitäres Selbstverständnis im Umgang mit den Medien und ihren Inhalten, nutzen [diese] (...) und kombinieren sie nach interessierenden Thematiken oder unterschiedlichen Ansprüchen entsprechend“ (Schuegraf 2010, S.291). Bedingt durch den Umgang mit dem vielfältigen Medienangebot wird auch das Wissen der Kinder und Jugendlichen um Medien und deren Inhalte erweitert (vgl. ebd. 2010, S.292). „Dieses Wissen konstituiert sich im Entwicklungsprozess“ (ebd. 2010, S.292), wobei es sich hierbei nicht um ein stagnierendes Wissen handelt welches immer verfügbar ist. Angesichts des Sozialisationsprozesses wird dieses Wissen hingegen „immer erweitert, verworfen, ergänzt und wieder neu hergestellt“ (ebd. 2010, S.292). Dieses Medienwissen kann folglich als „biographisches Wissen“ bezeichnet werden, „da es auf den biografischen Entwicklungsprozess der Nutzenden mit Medien zielt und auf diese Weise ihre selbstverständliche Sozialisation mit Medien zum Ausdruck bringt“ (ebd. 2010, S.292).

### **3 Mediensozialisation**

Nach einer Begriffsklärung der Sozialisation bzw. Mediensozialisation werden in diesem Kapitel zunächst die Instanzen der Mediensozialisation vorgestellt. Dieses geschieht im Hinblick darauf, ein Bewusstsein dafür zu schärfen, wer und was zur Mediensozialisation beiträgt und Verantwortung diesbezüglich übernimmt. Die Mediensozialisation kann gelingen oder misslingen. Angesichts dessen wird im Anschluss die Mediensozialisation durch Medienwirkungen betrachtet und in diesem Zusammenhang sowohl Risikopotenziale als auch Chancen herausgestellt.

#### **3.1 Begrifflichkeit**

Eine Annäherung an den Begriff der Sozialisation und damit auch der Mediensozialisation ist durch die Abgrenzung zum Begriff der Medienerziehung möglich (vgl. Paus-Hasebrink & Bichler 2008, S.55f.). Während Sozialisation „im Kontext der menschlichen Entwicklung das Sozial-werden“ bezeichnet, bezieht sich „Erziehung [auf den] Versuch des Sozial-machens“ (ebd. 2008, S.56). Obwohl es sowohl in Sozialisationsprozessen als auch in der Erziehung um die Gemeinsamkeit des „Erwerb[s] von Fähigkeiten“ geht, „die der Einzelne für das Leben in einer sozialen Gemeinschaft benötigt“, besteht der Unterschied in der Art der Lernprozesse (vgl. ebd. 2008, S.56). Im Fall der Sozialisation geht es um Lernprozesse

se, „die sich im sozialen Umfeld selbst abspielen“ und folglich als „informelles Lernen bezeichnet werden können“ (ebd. 2008, S.56). In der Erziehung entstehen Lernprozesse aus „gezielten pädagogischen Maßnahmen“ (ebd. 2008, S.56) heraus. Diese können als „gezieltes oder formelles Lernen“ (ebd. 2008, S.56) gelten.

Der Begriff Mediensozialisation stammt ursprünglich von dem Pädagogen und Soziologen Emile Durkheim (1859-1917). Er bezeichnete damit „den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen (...), also jenen komplexen Vorgang, innerhalb dessen menschliche Persönlichkeit und gesellschaftliche Bedingungen sich wechselseitig beeinflussen“ (Marotzki & Krüger 2009, S.127). Das Ziel der Sozialisation sei die Integration des Individuums in die Gesellschaft (vgl. ebd. 2009, S.127). Nach einer moderneren Definition kann Mediensozialisation „als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit“ (Hurrelmann 2002, S.11) „mit den sozialen und sachlichen Lebensbedingungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren“ (Aufenanger 2004, S.6) verstanden werden. Klaus Hurrelmann betont mit dieser allgemein gültigen Definition, dass es sich bei der Sozialisation um einen Prozess und nicht um ein Produkt handelt (vgl. Aufenanger 2004, S.7). Dieser Prozess beschreibt „die menschliche Persönlichkeit in seiner Entstehung unter spezifischen Entwicklungsbedingungen“ (Aufenanger 2004, S.7). Sozialisationsprozesse sind nicht statisch und festgelegt, da der Prozess durch „soziale und sachliche Bedingungen“ (ebd. 2004, S.7) beeinflusst wird. „Diese Bedingungen müssen als Produkt von bestimmten gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Bedingungen gesehen werden, die je nach historischem Zeitpunkt recht unterschiedlich ausfallen“ (ebd. 2004, S.7). Die Bedeutungserklärung von Sozialisation hebt folglich hervor, dass es sich bei Sozialisationsprozessen um dynamische Prozesse handelt, die immer unter spezifischen Bedingungen betrachtet werden müssen (vgl. ebd. 2004, S.7).

Mediensozialisation sollte sich an den allgemeinen Bestimmungen von Sozialisation anlehnen und sich dabei auf die „spezifische Situation einer von Medien geprägten Lebenswelt beziehen“ (Aufenanger 2008, S.87). In Bezug auf Mediensozialisation lassen sich zwei verschiedene Blickrichtungen unterscheiden, die medienzentrierte und die rezipientenzentrierte Perspektive (vgl. ebd. 2008, S.87). Zu diesen Perspektiven existieren jeweils Leitfragen, die für die medienzentrierte Perspektive „Was machen die Medien mit den Menschen?“ (ebd. 2008, S.87) lautet. Die Leitfrage der rezipienten orientierten Perspektive ist: „Was machen die Menschen mit den Medien?“ (ebd. 2008, S.87) Diese Ansätze zur Mediensozialisation können ausführlicher durch die Betrachtung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Medien unterschieden werden (vgl. ebd. 2008, S.87).

Zum einen existiert die kulturpessimistische Position, welche besagt, dass Medien auf die Menschen einwirken (vgl. Süß & Lampert & Wijnen 2010, S.30). Diese Position kann als traditionell angesehen werden, da sie immer wieder „Konjunkturen öffentlicher Betrachtung“ (ebd. 2010, S.30). erfährt. Während früher die „Lesesucht“ und „Schundfilme“ in der Diskussion standen, so geht es heute um „Medienverwahrlosung bzw. die Verrohungs- und Suchtpotenziale der Bildschirmmedien“ (ebd. 2010, S.30). Hierbei stehen aktuell insbesondere das Fernsehen, Internet sowie Video- und Computerspiele im Vordergrund (vgl. ebd. 2010, S.30, vgl. Aufenanger 2008, S.88). Die kulturpessimistische Position geht somit hauptsächlich von negativen Wirkungen der Medien aus, wobei Gewalt und Werbung typische Themen darstellen (vgl. ebd. 2008, S.88).

Zum anderen gibt es die medieneuphorische Position, die die Menschen als medienkompetent ansieht, da diese das Medienangebot selektieren können. Im Vergleich zur kulturpessimistischen Position werden die Menschen nicht als Opfer von Medien angesehen, sondern es werden die „Potenziale [der Medien] für das Aufwachsen der Kinder“ (Süß & Lampert & Wijnen 2010, S.31) betont. Festzuhalten ist bei diesem Ansatz die schon wie im vorherigen Ansatz nur selektive Betrachtung des Forschungsstandes (vgl. ebd. 2010, S.31). Folglich werden die Übergänge zwischen „kompetenter Mediennutzung“, „unreflektierten Routinen“ und „Mediensuchtverhalten“ (ebd. 2010, S.31) nicht ausreichend betrachtet.

Schließlich besagt die dritte Position, dass Menschen und Medien miteinander interagieren und Einflüsse in diesem Wirkungsgefüge gesehen werden müssen (vgl. Aufenanger 2008, S.88). Diese Position lässt sich als „kritische[r] Optimismus“ (Süß & Lampert & Wijnen 2010, S.32) bezeichnen. Anders als bei den anderen Positionen stellt der kritische Optimismus den aktiven Rezipienten im Umgang mit den Medien in den Vordergrund, der sich „je nach situativem Kontext, Bedürfnislagen und handlungsleitender Themen mediale Inhalte auswählt und für sich nutzbar macht“ (ebd. 2010, S.32) (vgl. Kübler 2010, S.21). Infolgedessen kann dasselbe Medium und derselbe Medieninhalt sehr differente Wirkungen auf die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden haben (vgl. ebd. 2010, S.32). Diese Perspektive sieht Medien als „wertvolle Ergänzung von Primärerfahrungen“ an und nicht als Alternative für das „wirkliche Leben“ (ebd. 2010, S.33, zitiert nach Charlton & Bachmair 1990). Der Wiener Kinderpsychiater Millner (1996) verdeutlicht das Verhältnis von Medienwelten zu nichtmedialen Welten im Alltag Heranwachsender, indem er eine Unterscheidung zwischen Alpha-Welt und Beta-Welt vornimmt (vgl. Süß & Lampert & Wijnen 2010, S.33). Während die Alpha-Welt „die Welt der unmittelbaren Begegnungen und Handlungen“ umfasst, definiert er Beta-Welt als alle „medial vermittelten Erfahrungen“ (ebd. 2010, S.33). Im Hinblick auf die kritisch-optimistische Position ist das gesamte Po-

tenzial, wie „Entwicklungsanstöße“, „kindgerechte Handlungsräume“, „Interaktionspartner“ (ebd. 2010, S.33) etc., welches das Individuum aus beiden Welten ziehen kann, von Bedeutung. So besteht die optimale Sozialisationsumwelt aus einer vielseitigen Kombination aus Alpha- und Beta-Welt. Angesichts dieser Tatsache könnten Probleme auftreten, wenn die Alpha-Welt beispielsweise nur wenige Ressourcen anbietet oder Belastungen aufweist (vgl. ebd. 2010, S.33). In diesem Falle kann es zu einer „eskapistischen Nutzung von Medien, wie das Versinken in einer virtuellen Spielwelt“ (ebd. 2010, S.33), kommen, welche alltägliche Probleme verstärkt.

Wie schon aus der zuvor aufgeführten Definition von Hurrelmann zu erkennen ist, wird in der aktuellen medienpädagogischen Diskussion die Position des kritischen Optimismus als die gültige Position betrachtet, „da die empirischen Befunde für ein Wechselverhältnis von Mensch und Medien sprechen“ (Aufenanger 2004, S.7).

Des Weiteren ist zu konstatieren, dass Mediensozialisation nicht ausschließlich im Kindes- und Jugendalter stattfindet, sondern ebenso im Erwachsenenalter. Beispielhaft sei in diesem Zusammenhang die Mediensozialisation im Kontext beruflicher Sozialisation genannt, obwohl die Anzahl der bisherigen Studien zur Mediensozialisation im Erwachsenenalter gering ist (vgl. Süss & Lampert & Wijnen 2010, S.29). Mediensozialisation kann schließlich als ein wechselseitiger Prozess angesehen werden, da nicht nur die medienpädagogische Kompetenz von Eltern gefragt ist, sondern Kinder ihre Eltern ebenso sozialisieren (vgl. ebd. 2010, S.29).

### **3.2 Instanzen der Mediensozialisation**

„Menschen sind grundsätzlich durch alles beeinflussbar und dies über das ganze Leben hinweg.“ (Süss, 2004, S.25) Angesichts der Tatsache, dass Kinder sehr offen für Vorbilder sind, besteht kein Zweifel daran, dass kindliche „Bezugspersonen“, „aber auch Medien und ihre Inhalte wichtige prägende Akteure“ (ebd. 2004, S.25) in der Mediensozialisation darstellen.

Dollase nimmt eine Unterscheidung der am Sozialisationsprozess beteiligten Akteure vor (vgl. Dollase 1999, S.24). Zunächst bezeichnet er die „Sozialisatoren“ als Akteure, „welche eine heranwachsende Person, (...), [die] ein neues Mitglied einer Gemeinschaft werden soll (...), mit den Normen, Werten, Erwartungen und Rollen dieser Gemeinschaft vertraut macht“ (ebd. 2004, S.25). Hierbei schließt er sowohl einen Einwanderer, einen neuen Gefängnisinsassen als auch ein neues Fakultätsmitglied ein (vgl. ebd. 2004, S.25). Der zweite Begriff „Sozialisanden“ bezeichnet die „Neuankömmlinge“ (ebd. 2004, S.25). Sozialisatoren lassen sich nach Alli wiederum aufteilen in „Sozialisationsinstanzen“ und „So-

zialisationsagenten“ (Alli 2001). „Sozialisationsinstanzen‘ sind Personen oder Institutionen, welche die Zielsetzung zur Gestaltung von Sozialisationsprozessen explizit innehaben“ (Süss 2004, S.25). Hierunter lassen sich „Eltern, Lehrpersonen, Schulen, JugendarbeiterInnen<sup>6</sup>, AusbilderInnen<sup>7</sup> jeder Art, etc.“ (ebd. 2004, S.25) fassen, welche neben Belohnungskompetenzen auch Sanktionskompetenzen gegenüber den Sozialisanden haben. Häufig können die Sozialisatoren ihre Sozialisationsinstanz nicht frei wählen, sodass die Gemeinschaft als Zwangsgemeinschaft bezeichnet werden kann (vgl. ebd. 2004, S.25). Der Unterschied zu Sozialisationsagenten, Personen oder Institutionen besteht darin, dass diese sozialisierend wirken, obwohl sie keinen speziellen Auftrag dazu haben (vgl. ebd. 2004, S.25). Exemplarisch seien hier „Wahlgemeinschaften“ oder „zufällige Kontakte“ (ebd. 2004, S.25) genannt, welche „Werthaltungen“ und „Verhaltensmodelle“ (Tillmann 2001, S.17) vermitteln.

Hurrelmann hingegen sieht von einer Unterscheidung zwischen Instanzen und Agenten ab und differenziert die Sozialisatoren hierarchisch hinsichtlich „ihre[s] relativen Gewicht[es] für den Sozialisationsprozess von Heranwachsenden“ (Hurrelmann 2002, S.32ff.). Für Hurrelmann gliedern sich die Sozialisationsinstanzen wie im Folgenden beschrieben. Die „Familie“ sowie „Verwandtschaft“ und „Freunde“ können als „primäre Sozialisationsinstanzen“ (ebd. 2002, S.32) bezeichnet werden. Die „sekundären Sozialisationsinstanzen“ umfassen „Kindergarten“, „Schule“ und andere „Bildungseinrichtungen“ (ebd. 2002, S.34). Als „tertiäre Sozialisationsinstanzen“ nennt Hurrelmann schließlich „Gleichaltrige“, „Freizeitorganisationen“, und „Medien“ (ebd. 2002, S.34). Obgleich sich die Sozialisatoren „immer durchdringen und gegenseitig beeinflussen“, betont Hurrelmann den Sinn seiner Gliederung, indem er anführt, dass die Sozialisatoren je nach Entwicklungsstand der Kinder eine „höhere oder tiefere Relevanz für die Persönlichkeitsentwicklung der Sozialisanden“ (Süss 2004, S.26) haben. Auch Baacke nimmt die Unterscheidung zwischen primären, sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen vor (vgl. Baacke 1989).

Als wichtigste Sozialisationsinstanz ist zunächst die Familie ausführlich zu beschreiben. Seit PISA wurde erneut die „Rolle der Familie für informelle, ungeplante und spontane Lernprozesse“ entdeckt und es wurde erkannt, dass dort die „Weichen für [einen] kompetenten Umgang mit Medien gestellt werden“ (Kittel 2008, S.1). Die Bedingungen, die innerhalb einer Familie vorherrschen, sind ausschlaggebend. Sie beeinflussen neben der „Auswahl der Medien, mit denen ein Kind in Berührung kommt“ und in „welchem Maß [Medien] im Familienalltag [vertreten] sind“ (ebd. 2008, S.2) ebenso „wie (...) und in wel-

---

<sup>6</sup> Der Begriff JugendarbeiterInnen umfasst in dieser Arbeit immer Jugendarbeiter und Jugendarbeiterinnen.

<sup>7</sup> Der Begriff AusbilderInnen umfasst in dieser Arbeit immer Ausbilder und AusbilderInnen.

chem Alter das Kind mit Medien in Kontakt kommt“ (NO-GPW 2011<sup>8</sup>, S.19). Insgesamt lassen sich drei zentrale Einflussfaktoren der Mediensozialisation innerhalb der Familie nennen (vgl. Kittel 2008, S.2). Zum einen beeinflusst die Familienstruktur die Mediensozialisation. Beispielfhaft kann in diesem Zusammenhang der Einfluss von älteren Geschwistern genannt werden, da Kinder mit älteren Geschwistern häufig früher und öfter Erfahrungen mit Medien gemacht haben als diese im vergleichbaren Alter (vgl. NO-GPW 2011, S.19f.). Begründet werden kann dies mit der Tatsache, dass die älteren Geschwister gewisse Medien im Beisein der jüngeren Geschwistern nutzen. Des Weiteren dienen ältere Geschwister oft dazu, die jüngeren Kinder bei der Mediennutzung zu unterstützen und ihnen als „Impulsgeber“ und „Gesprächspartner“ (ebd. 2011, S.20) zur Seite zu stehen. Zum anderen werden sowohl das „Bildungsniveau“ einer Familie als auch der „sozio-kulturelle Hintergrund“ (Kittel 2008, S.2) als zentrale Einflussfaktoren auf die Mediensozialisation Heranwachsender angesehen. Durch das Bildungsniveau ist ersichtlich, „welche ökonomischen Rahmenbedingungen für die Lebensführung gelten“ (ebd. 2008, S.2). Es ist davon auszugehen, dass Familien mit niedrigeren Bildungsniveaus einen eher „ausgiebiger[en], teilweise risikoreich[en] und an Konsum orientiertere[n] Mediengebrauch“ (NO-GPW 2011<sup>9</sup>, S.20) aufweisen. In diesen Familien steht häufig der Fernseher als zentrales Medium im Mittelpunkt und dient als Alternative zu anderen familiären Freizeitaktivitäten (vgl. NO-GPW 2011, S.20). So ist es häufig der Fall, dass Eltern für ihre Kinder keine „expliziten kindlichen Schonräum[e]“ schaffen. Der Fernseher fungiert als Hintergrundmedium, die Programme sind jedoch nicht immer für Kinder angemessen (vgl. Marci-Boehncke 2011a, S.147). Eine gemeinsame Mediennutzung findet in diesen Familien eher selten statt (vgl. Lange & Sander 2010, S.186). In Familien mit höherem Bildungsniveau hingegen herrscht eine andere Mediennutzung. Schwerpunktmäßig ist dort ein „informationsorientierter Mediengebrauch anzutreffen, in dem auch die interaktiven und kreativen Möglichkeiten des Computers und Internets genutzt werden“ (NO-GPW 2011, S.20).

Der Kindergarten als Beispiel für Bildungsinstitutionen im Allgemeinen weist eine besondere Bedeutung für die Mediensozialisation Heranwachsender auf (vgl. Six 2010, S.201). Insbesondere aufgrund der Tatsache, dass der Kindergarten „zunehmend mit spezifischen Integrations- und Bildungsaufgaben“ konfrontiert ist, ist von einem großen Einflussfaktor auf die Mediensozialisation von Kindern auszugehen (vgl. ebd. 2010, S.201). Durch die „spezifische Ausbildung des pädagogischen Personals“, dem Einfluss durch gleichaltrige Kinder und der Tatsache, dass Kinder aufgrund der elterlichen Arbeitszeiten einen

---

<sup>8</sup> Vgl. Nossek, G, & Oswald-Grieger, K.& Palme, H.-J. & Wiesner, W. (2011)

<sup>9</sup> Vgl. Nossek, G, & Oswald-Grieger, K.& Palme, H.-J. & Wiesner, W. (2011)

großen Teil des Tages in der Kita verbringen, kann schließlich von einem „bedeutsamen Potenzial für die Sozialisation“ (ebd. 2010, S.201) gesprochen werden. Die Kinder lernen in der Kita durch das pädagogische Personal ein breites mediales Spektrum, wie „Bücher, Hörspiele, Musikmedien oder pädagogisch ambitionierte Computerspiele durch die ErzieherInnen“ (ebd. 2010, S.202) kennen. Außerdem ist der indirekte Kontakt zu Medien bedingt durch die Peer-Kontakte zu betonen, wodurch Erfahrungen über Medien und Meinungen etc. untereinander ausgetauscht werden (vgl. ebd. 2010, S.202). Um dieses große Potenzial des Kindergartens jedoch „in positiver Weise für die Mediensozialisation“ nutzen zu können, sind einige Voraussetzungen notwendig (vgl. ebd. 2002, S.203). Besonders einflussreich sind die „individuellen Voraussetzungen aufseiten der ErzieherInnen“ (ebd. 2010, S.203). Neben einer persönlichen Motivation bezüglich Medienerziehung und der eigenen Medienkompetenz ist insbesondere die persönliche Aus- und Fortbildung der ErzieherInnen als wichtiger Einflussfaktor auf die Mediensozialisation zu konstatieren, da diese „die Basis für die Medienerziehung in der Kita“ (Lange 2011, S.76) darstellt.

Der Kontakt zu gleichaltrigen Kindern spielt in der Mediensozialisation ebenfalls eine zentrale Rolle (vgl. Paus-Hasebrink & Bichler 2008, S.40). Youniss (1980) betont diesbezüglich die besondere Eigenschaft von Peer-Kontakten, indem er nahelegt, dass diese im Vergleich zu Erwachsenenkontakten „den Aufbau von Gleichheit und Wechselseitigkeit ermöglichen“ (Paus-Hasebrink & Bichler 2008, S.40, zitiert nach Youniss 1980). Des Weiteren dienen der Kontakt und die Auseinandersetzung mit anderen Kindern dazu, weitere Entwicklungsschritte anzustoßen und zur Beschäftigung mit anstehenden Entwicklungsaufgaben anzuregen (vgl. Paus-Hasebrink & Beitlich 2008, S.40). Insgesamt sind die bemerkenswerten Einflüsse und Impulse von Gleichaltrigen bei der Medienaneignung zu konstatieren. Mit gleichaltrigen Kindern wird „entdeckt und ausprobiert, was dem Kind zu Hause nicht erlaubt bzw. nicht zugänglich ist“ (NO-GPW 2011<sup>10</sup>, S.20).

Eine weitere bedeutende Sozialisationsinstanz sind die Medien selbst, da die „Inhalte, Darstellungsformen und Tätigkeiten, die Medien anbieten“ (NO-GPW 2011, S.21), die Basis für die Medienerfahrungen sind, die Kinder in ihrem sozialen Umfeld machen. Schorb hebt in diesem Zusammenhang drei wichtige Faktoren medialer Sozialisation hervor (vgl. Schorb 2005, S.386). „[Medien] können [die] Einstellungen, [die] Urteile, [das] Wissen und zum Teil auch das Verhalten insbesondere jüngerer Kinder im Zusammenspiel mit anderen Sozialisationsfaktoren beeinflussen.“ (Paus-Hasebrink & Bichler 2008, S.75 zitiert nach Schorb 2005, S.386) Ferner sind „Medien (...) Spiegel und Transporteure anderer Sozialisatoren, welche die Heranwachsenden vermittelt durch die Medien erfah-

---

<sup>10</sup> Vgl. Nossek, G, & Oswald-Grieger, K.& Palme, H.-J. & Wiesner, W. (2011)

ren“ (Süss 2004, S.65). Medien können folglich einerseits das beabsichtigte Lernen unterstützen (vgl. Schorb 2005, S.386), andererseits sind mediale Botschaften nicht immer neutral, sodass „Botschaften und Rollen der Sozialisationsinstanzen und -agenten“ (Süss 2004, S.65) verändert werden. Schließlich können Medien als „selbstbestimmte Instrumente“ Heranwachsende „bei der Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrem sozialen wie kulturellen Umfeld unterstützen“ (Paus-Hasebrink & Bichler 2008, S.75, zitiert nach Schorb 2005, S.386). Angesichts der Bedeutung von Medien in der Sozialisation ist es notwendig, dass Heranwachsende mediale Angebote erhalten, die ihrem Alter angemessen sind und die sich so in positiver Weise „auf die Entwicklung des Kindes“ und seine „Aneignung der Welt“ (NO-GPW 2011<sup>11</sup>, S.21) auswirken können.

### **3.3 Mediensozialisation durch Medienwirkung**

Sozialisationswirkungen von Medien werden schon so lange betrachtet und diskutiert, wie es Medien gibt (vgl. Aufenanger 2008, S.87). Exemplarisch sei Sokrates genannt, der die Bedenken äußerte, „dass die Schrift zur Vernachlässigung des Gedächtnisses führen könnte“ (Dittler & Hoyer 2006, S.33). Des Weiteren wurde im Rahmen des Buchdrucks die Verbreitung unnützer und gefährlicher Gedanken befürchtet und den Frauen aufgrund der Folge von Lesesucht das Lesen vorenthalten (vgl. ebd. 2006, S.33, vgl. Aufenanger 2008, S.87). Eine lange Zeit galt der Einfluss von Medien auf die Entwicklung und Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen als sehr negativ, da von „Beeinträchtigungen und Schädigungen [auf die] herkömmliche Sozialisation“ (Kübler 2010, S.20) ausgegangen wurde. Inzwischen werden Sozialisationswirkungen von Medien auch aus einer anderen Perspektive betrachtet (vgl. ebd. 2010, S.21). Ihre Akzeptanz zeigt sich in der allgemeinen Verbreitung und öffentlichen Nutzung.

Es wurde anerkannt, dass Medien gewisse Funktionen erfüllen, die „für die individuelle Sozialisation Erweiterungen und Differenzierungen der real vorfindlichen Erlebnis- und Erfahrungsangebote“ (ebd. 2010, S.21) bereithält. Zunächst soll auf die Funktionen von Medien eingegangen werden, welche in verschiedene Kategorien eingeteilt werden können (vgl. Dittler & Hoyer 2006, S.36). Zum einen erfüllen Medien „situative Funktionen“ wie „Information“, „Unterhaltung“, „Vertreiben von Langeweile“, „Stimmungsregulierung“, die Möglichkeit zur „Flucht aus dem Alltag“ und „Zeitstrukturierung“ (ebd. 2006, S.26). Zum anderen erfüllen sie „soziale Funktionen“ worunter Medien(inhalte) als „Gesprächsanlässe in Familien und Peergroups“, „Meinungsbildung“, „Gruppenidentität“ (ebd. 2006, S.36) und die Positionierung in Medienwelten zu zählen sind. Schließlich existieren „bio-

---

<sup>11</sup> Vgl. Nossek, G, & Oswald-Grieger, K.& Palme, H.-J. & Wiesner, W. (2011)



graphische und Ich-bezogene Funktionen“ der Medien, womit neben der „Identitätsentwicklung“ auch die „Selbst-Vergewisserung, Selbst-Reflexivität, Selbst-Darstellung“ und „Modell-Lösungen für persönliche oder entwicklungsbezogene Themen“ (ebd. 2006, S.36) gemeint sind. Hierbei ist zu beachten, dass im Alter von drei- bis fünf- Jährigen „unterschiedliche Erfahrungs- und Entwicklungsthemen“ (Wegener 2010, S.130 zitiert nach Neuß 2007) eine Rolle spielen. Medien dienen häufig zu deren Be- und Verarbeitung (vgl. Wegener 2010, S.130). Exemplarisch kann bei Kindern sowohl „der Konflikt zwischen Kleinsein und Großsein“ angeführt werden, womit sowohl der „Wunsch nach Selbstständigkeit und Unabhängigkeit“ als auch „die Wahrnehmung und soziale Konstitution von Geschlecht sowie das damit verbundene Rollenbild“ (Wegener 2010, S.130) verbunden ist.

Die Position des kritischen Optimismus unterstützend geht Süss sowohl von Risiken als auch von Ressourcen aus, welche in der heutigen Gesellschaft für die Identitätskonstruktion von Kindern wirksam werden (vgl. Süss 2010a, S.109). Mediensozialisation kann in Abhängigkeit von den Sozialisanden und Sozialisatoren immer gelingen oder misslingen (vgl. ebd. 2010a, S.122). Im Folgenden sollen die Risikopotenziale und Ressourcen herausgestellt werden, welche in aktuellen Studien als besonders bedeutsam identifiziert wurden (vgl. ebd. 2010a, S.122).

#### *Konsum- und Konformitätsdruck*

Zunächst kann aufgrund der „reichhaltigen Medienumwelten“ von einer möglichen Entwicklung eines „erheblichen Konsumdruck[s]“ (ebd. 2010a, S.122) gesprochen werden. Medien sind grundsätzlich verfügbar und können Kinder und Jugendliche schnell auch durch ihren „Aufforderungscharakter“ dazu verleiten, ihre „Befriedigung durch [den] Konsum zu suchen“ (ebd. 2010a, S.122). Des Weiteren kann man durch den Medienkonsum leichter etwas erleben als in anderen Aktivitäten und er kann dazu dienen, seine „Zugehörigkeiten und [seinen] Lebensstil expressiv darzustellen“ (ebd. 2010a, S.123). In diesem Zusammenhang kann auch von einem „Konformitätsdruck“ gesprochen werden, der entsteht, wenn Kinder beispielsweise durch das Schauen einer Fernsehserie an der Anschlusskommunikation mit Gleichaltrigen teilhaben wollen (vgl. ebd. 2010a, S.123).

#### *Fremdbestimmte Zeit*

Als risikoreich kann die Mediennutzung ebenfalls beschrieben werden, wenn die damit verbrachte Zeit durch Fremde bestimmt wird. Exemplarisch gilt die Mediennutzung als fremdbestimmt, sobald Medien nicht aus eigener Initiative, sondern innerhalb von Dritten bestimmten sozialen Settings genutzt werden (vgl. ebd. 2010a, S.123). In diesem Sinne

kann von einer „Einschränkung der selbstbestimmten Handlungsmöglichkeiten“ (ebd. 2010a, S.123) gesprochen werden.

#### *Verzerrungen im Selbst- und Weltbild*

Die Nutzung von Medien und die dadurch „entwickelten Präferenzen führen zu einem medial mitgeprägten Selbst- und Weltbild des Sozialisanden“ (ebd. 2010a, S. 123). Da die Medienwelt häufig „stereotyp im Hinblick auf Rollenbilder und Handlungsstrategien“ ist, kann es „durch die medienspezifischen Auswahl- und Darstellungsprinzipien“ (ebd. 2010a, S.123) zu Verzerrungen kommen. Eine Beeinflussung des Selbst- und Weltbildes hängt folglich von den „Primärerfahrungen“ (ebd. 2010a, S.123) der Kinder und Jugendlichen ab. Je geringer diese ausfällt, desto stärker ist die Beeinflussung (vgl. ebd. 2010a, S.123).

#### *Auflösung der Identitäts-Grenzen*

Kinder und Jugendliche stehen vor der Entwicklungsaufgabe, ihre eigene Identität zu konstruieren (vgl. ebd. 2010a, S.124). Aufgrund der Tatsache, dass diese noch nicht gefestigt ist, können „widersprüchliche(...) und verzerrte(...) mediale(...) Modelle und unreflektierte Mediennutzungsstile zu Risiken werden“ (ebd. 2010a, S.124). Es ist möglich, dass die in Chatrooms und virtuellen Spielwelten zugelegte Identität auf den Alltag und die Realität übergreift und sich als „dysfunktional“ (ebd. 2010a, S.124) erweist. Risikoreich kann auch die Begeisterung für Medienangebote sein, die von „Gewalt und Action“ bestimmt sind, da diese „zu einer Gefährdung der Entwicklung von sozialer Kompetenz, wie zum Beispiel Empathie“ (ebd. 2010a, S.124) werden können. In Bezug auf Mädchen ist vor der Entwicklung von einseitigen Bildern der „Durchsetzungsstrategien und der Optionen für die Beziehungsgestaltung zwischen den Geschlechtern“ (ebd. 2010a, S.124) zu warnen, wenn diese sich zu sehr an Foto-Romanen oder Soap Operas orientieren.

Neben den aufgeführten Risiken müssen Medien durchaus auch als Ressourcen für Heranwachsende verstanden werden. „Medien sind Teil der Kultur“, was bedeutet, dass das Fernhalten von Medien und deren Nutzung als das Erleiden von „social exclusion“ (ebd. 2010a, S.125) angesehen werden muss. Außerdem sind „Medien (...) eine Ressource zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und der Erwerb von Medienkompetenz ist selbst zu einer Entwicklungsaufgabe geworden“ (Hoppe-Graff & Kim 2002, S.920).

#### *Medien als Bausteine einer anregenden sozialen Umwelt*

Im Sinne von Ressourcen sind Medien „eine Bereicherung im Hinblick auf Entwicklungsimpulse“, da sie „Lernfelder zum Erwerb von Wissen und Können“ (ebd. 2010a, S.125) bereitstellen. Bei der Mediennutzung kommt es jedoch auf die Angemessenheit des spezi-

fischen Medienangebots an. Dieses sollte stets dem „Entwicklungsstand und den Entwicklungsaufgaben“ (ebd. 2010a, S.125) der Kinder und Jugendlichen entsprechen, sodass sich kognitive, emotionale und motivationale Fähigkeiten entfalten können. Des Weiteren ermöglicht die „Identifikation mit Medienfiguren und -geschichten ein mentales Probedaheln in der Übernahme gesellschaftlicher Rollen und in der Ausgestaltung und Inszenierung der Identität“ (ebd. 2010a, S.125).

#### *Mediennutzung als bewusstes persönliches Zeitmanagement*

Ein weiterer Faktor bezüglich medialer Ressourcen besteht darin, dass Heranwachsende durch Medien Zeitmanagement lernen können. Insbesondere aufgrund der „Fülle“ von Medien und ihrer „permanenten Präsenz“ (ebd. 2010a, S.126) ist eine gute Zeitstrukturierung notwendig. Da die Heranwachsenden lernen, ihre Zeit der Mediennutzung und anderer Aktivitäten einzuteilen, kann von Entscheidungen gesprochen werden, die „ein[en] Beitrag zur Entwicklung der Kompetenz“ leisten, „Prioritäten zu setzen und die eigenen Interessen und Werthaltungen konkret umzusetzen“ (ebd. 2010a, S.126).

#### *Medienaneignung als sozial verortete Selbstgestaltung*

Angesichts der Tatsache, dass „Mediennutzung in hohem Maße sozial verortet ist“ und Heranwachsende die Medien häufig nicht als Einzelgänger verarbeiten, sondern dazu einsetzen „ihre vielfältigen Beziehungen zu gestalten“, ist von Medien als Ressource zur „sozial verorteten Selbstgestaltung“ (ebd. 2010a, S.126) auszugehen. Zu den Elementen der Selbstgestaltung und Selbstdarstellung können beispielhaft „Medienpräferenzen und (Medien-) Expertenwissen zu bestimmten Genres und konkreten seriellen Angeboten“ (ebd. 2010a, S.126) gezählt werden. Diese sind insbesondere wichtig, um sich sozial positionieren zu können (vgl. ebd. 2010a, S.126).

#### *Medienkompetenz als gesellschaftliche Handlungsfähigkeit*

Schließlich ist eine Ressource von Medien in der durch die Medienkompetenz erworbene „gesellschaftliche Handlungskompetenz“ (ebd. 2010a, S.127) zu sehen. Da die Heranwachsenden sich durch die Mediensozialisation entwickeln, indem sie sich Fähigkeiten aneignen, „gesellschaftlich wichtige Abläufe erkennen, Wissensbausteine und Erfahrungen“ sammeln, kann in diesem Zusammenhang auch von „Kulturtechniken“ oder „Schlüsselkompetenzen“ gesprochen werden. Die Mediensozialisation trägt demnach zur Weiterentwicklung der Mediengesellschaft bei (vgl. ebd. 2010a, S.127).

## **4 Medien in der frühen Kindheit: Studienergebnisse zu Mediennutzungsgewohnheiten und zur Medienkompetenz von Kindern**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der bisherigen Forschungslage zur Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern dargestellt, um einen Gesamtüberblick über die aktuelle Situation zu geben. Hierzu werden zunächst das Studiendesign sowie zentrale Ergebnisse dreier Studien, der „Kinder und Medien“-Studien Deutschland (KIM-Studien) und der FIM-Studie sowie der Ravensburger Kindergarten-Studie kurz vorgestellt und mittels einer Tabelle miteinander verglichen. Die KIM-Studien geben eine Übersicht über den Umgang von Kindern mit Medien, während die FIM-Studie insbesondere die Mediennutzung innerhalb der Familie einbezieht. Ziel der Ravensburger Kindergarten-Studie ist es, ein „möglichst differenziertes Bild über kindliches Medienverhalten, Voreinstellungen und Erwartungen“ (Marci-Boehncke & Rath 2005, S.2) zu bekommen. Obgleich die Studien sich in ihrem Design sowie ihrer Dimensionalisierung unterscheiden, konnten die Dimensionen zum größten Teil aufeinander übertragen werden. Die Ergebnisse der Studien dienen schließlich dazu, in Kapitel 3.4 eine Abgrenzung zur aktuellen Situation einer Dortmunder Kita vorzunehmen. Dadurch können sowohl Veränderungen als auch Stagnationen aufgezeigt werden.

### **4.1 „Kinder und Medien“-Studien Deutschland und FIM-Studie**

Die Langzeitstudie „Kinder und Medien“ (KIM - Kinder+Medien, Computer+Internet) wird seit dem Jahre 1999 regelmäßig durch den Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführt (vgl. MPFS F, S.3). Bei der Langzeituntersuchung handelt es sich um eine „Basisstudie zum Stellenwert der Medien im Alltag von [sechs- bis dreizehnjährigen] Kindern“ (MPFS 2012, S.1). Insgesamt wurden dazu bei jedem Durchgang rund 1200 Kinder per Interview und überwiegend deren Mütter durch einen Fragebogen befragt (vgl. MPFS 2011a, S.3f.). Die FIM-Studie, welche ebenfalls durch den Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführt wurde, stellt eine Ergänzung der KIM-Studie dar, da diese auch die familiäre Mediennutzung mit einbezieht (vgl. ebd. 2011a, S.3). Im Gegensatz zur KIM-Studie wurden im Rahmen der FIM-Studie alle Haushaltsmitglieder ab drei Jahren befragt (vgl. ebd. 2011a, S.3f.). Die Befragung erfolgte sowohl mittels einer Basisbefragung zu grundlegenden „Kommunikations- und Mediennutzungsstrukturen“ als auch mittels einer Tagebucherhebung, welche Einblicke in das „alltägliche familiäre Kommunikationsgefüge und in Verhaltensstrukturen“ (ebd. 2011a, S.4) geben sollte. Von insgesamt 260 Haushalten wurden rund 500 Eltern und 400 Kinder im Alter zwischen drei und neunzehn Jahren befragt (vgl. ebd. 2011a, S.4).

Obwohl die KIM-Studie einen anderen Altersbereich als den für diese Arbeit relevanten abdeckt, ist sie dennoch interessant. Die dargestellten Ergebnisse sind in verschiedene Altersgruppen eingeteilt, wobei das Alter der Sechs- bis Siebenjährigen dem Kindergartenalter sehr nahe kommt. Auch in der FIM-Studie werden ausschließlich die jüngeren Kinder betrachtet.

Für die vorliegende Arbeit scheinen die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse interessant zu sein.

### Medienausstattung

Hinsichtlich der Medienausstattung im Rahmen der KIM-Studie ist festzuhalten, dass fast alle Haushalte mit zentralen Medien wie Fernsehgerät, Handy, Festnetztelefon, DVD-Player und Radio ausgestattet sind. 90% der Haushalte verfügen über einen Computer mit Internetzugang und 83% über Digitalkameras und Fernsehgeräte mit Flachbildschirm (vgl. ebd. 2011a, S.7). Die FIM-Studie zeigt in diesem Zusammenhang, dass die Geräteausrüstung sowohl vom Alter der Kinder als auch von der Berufstätigkeit und der Bildung der Eltern abhängig ist. Familien mit kleineren Kindern verfügen seltener über eine Spielkonsole (vgl. MPFS 2011b, S.56). Des Weiteren stehen den Kindern bereits im hohen Maße eigene Geräte zur Verfügung, die sie in ihren Kinderzimmern nutzen können (vgl. MPFS 2011a, S.8). So verfügen 64% der Kinder schon über einen eigenen CD-Player und 57% über eine eigene Spielkonsole. Knapp 50% besitzen ein Handy und einen MP3-Player. Während die traditionellen Medien wie Fernseher und Radio zu jeweils 45% und 38% in den Kinderzimmern vorhanden sind, sind nur 15% der Kinder mit einem eigenen Computer ausgestattet. Computer mit Internetanschluss finden sich noch seltener. Im Hinblick auf Geschlechterunterschiede ist der häufigere Besitz von Spielkonsolen bei Jungen (37%) zu konstatieren. Nur 23% der Mädchen sind hingegen im Besitz von stationären Spielkonsolen (vgl. ebd. 2011a, S.8). Diese Ergebnisse decken sich zum größten Teil mit denen der FIM-Studie.

### Freizeitaktivitäten

Die Frage nach den liebsten Freizeitaktivitäten wird von den Kindern eindeutig beantwortet. Es werden sowohl das Treffen von Freunden als auch das „Draußen-Spielen“ als präferierte Aktivitäten genannt (vgl. ebd. 2011a, S.10). Ein Drittel der Kinder sieht das Fernsehen als Lieblingsmedium an, welches dicht gefolgt von Computer, Konsolen- bzw. Onlinespielen“ (ebd. 2011a, S.10) ist. Ebenso fallen geschlechtsspezifische Präferenzen bei den Freizeitaktivitäten auf. Mädchen beschäftigen sich lieber kreativ mit „Malen oder Basteln“ oder „lesen häufiger Bücher als Jungen“ (ebd. 2011a, S.10). „Jungen hingegen verbringen ihre freie Zeit mit Sport, Computerspielen und dem Lesen von Comics“ (ebd.

2011a, S.10). Die Mediennutzung erfolgt bei den meisten Kindern allein und eigenständig (vgl. ebd. 2011a, S.11).

### Fernsehnutzung

Bezüglich der Fernsehnutzung ist bei 78% der Kinder eine „Programmpräferenz“ (ebd. 2011a, S.19) zu verzeichnen, welche jedoch sehr vielfältig ausfällt (vgl. MPFS 2011b, S.71). Die Mehrheit der Kinder hat „eine Lieblingssendung im Genre Zeichentrick“ (ebd. 2011b, S.71). Mädchen geben häufiger eine Lieblingssendung an als Jungen. Außerdem lassen sich geschmackliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen (vgl. MPFS 2011a, S.19, vgl. MPFS 2011b, S.71).

### Computer und Internetnutzung

Computer werden von den Sechs- bis Siebenjährigen zu 51% „zumindest selten“ (MPFS 2011a, S.25) genutzt. Mehr als die Hälfte von ihnen gibt sogar an, den Computer ein-oder mehrmals in der Woche zu nutzen (vgl. ebd. 2011a, S.26). Im Vergleich zu den vorherigen Jahren ist festzuhalten, dass insbesondere die Nutzung des Internets von jüngeren Kindern gestiegen ist. Während dieses im Jahre 2005 von 15% der jüngeren Kindern und 2008 von 20% zumindest selten genutzt wurde, so liegt die Nutzung im Jahre 2010 bereits bei 25% (vgl. ebd. 2011a, S.30). Obgleich die Computer- und Internetnutzung bei den jüngeren Kindern ansteigt, bleiben eindeutig das Fernsehen, das Lesen bzw. Vorlesen sowie CD und das Hören von Kassette die zentralen medialen Beschäftigungen (vgl. MPFS 2011b, S.61).

### Medienkompetenzen

Bezüglich kindlicher Medienkompetenzen ist das Abspielen von DVDs als die am besten beherrschte Tätigkeit zu nennen. 36% der Sechs- bis Siebenjährigen behaupten von sich, dies selbstständig zu können. Während 20% einen MP3-Player und weitere 16% den Videotext im Fernsehen nutzen können, fallen Tätigkeiten im Computerbereich wie „Dateien aus dem Internet downloaden“ oder „Dateiverzeichnisse anlegen“ mit jeweils 2% weit zurück. 12% der jüngeren Kinder sind jedoch in der Lage, Programme auf den Computer zu spielen (vgl. MPFS 2009, S.52). Im Rahmen der KIM-Studie 2010 gibt knapp die Hälfte an, Fähigkeiten zur Informationsrecherche im Internet zu besitzen. 14% hingegen besitzen diese Fähigkeit noch nicht gut und geben an „nur selten etwas zu finden“ (MPFS 2011a, S.41). Obgleich die Kinder im technischen Bereich bereits einige Kompetenzen aufweisen, zeigen sich Defizite in der Medienpraxis, insbesondere in der Medienproduktion. So hat nur jedes zehnte Kind schon einmal einen Videofilm gedreht oder an einem Zeitungsprojekt teilgenommen. Das allgemeine Interesse dafür scheint jedoch gegeben

zu sein, da sich 30% dahingehend äußern, gerne einen Videofilm drehen und 21% gerne an einem Hörspiel mitwirken zu wollen. 7% der Kinder interessieren sich außerdem für das Erstellen einer Homepage (vgl. MPFS 2006, S.51).

#### Vorbilder/Medienhelden

Im Hinblick auf Vorbilder und Medienhelden ist herauszustellen, dass die Anzahl der Kinder, die ein Vorbild oder einen Medienhelden benennen können, im Vergleich zur KIM-Studie 2008 deutlich gestiegen ist (vgl. MPFS 2011a, S.18). 62% der Kinder nennen eine Person oder eine Figur, für die sie besonders schwärmen, wobei die Hälfte von ihnen eine Person aus Film oder Fernsehen favorisiert (vgl. ebd. 2011a, S.18). Während ein Fünftel einen Sportler oder eine Sportlerin als Vorbild angibt, nennen „18 Prozent (...) eine Persönlichkeit aus dem Musikbusiness und sieben Prozent“ (ebd. 2011a, S.18) schwärmen für eine Person aus dem privaten Umfeld. Geschlechtsdifferenzen lassen sich auch hier festmachen. Jungen bevorzugen öfter Vorbilder aus dem Sport, wohingegen Mädchen ihre Vorbilder und Medienhelden „im Bereich von Film und Fernsehen sowie der Musik“ (ebd. 2011a, S.18) finden. Ferner weisen Mädchen häufiger ein Vorbild auf als Jungen (vgl. ebd. 2011a, S.18).

#### Medien in der Familie

Ferner wurde in der KIM-Studie das Interesse der Eltern zu Medien und dem Medienumgang ihrer Kinder abgefragt. Hierbei zeigt sich ins besonders im Bereich der schulischen Laufbahn großes Interesse. Kurz dahinter folgen die Bereiche Erziehung, Gesundheit und Ausbildung mit mehr als 60%. Der Bereich „Kinder und Medien“ ist für knapp 49% der befragten Eltern von Bedeutung, was verdeutlicht, dass dieser stets einen recht hohen Stellenwert hat (vgl. ebd. 2011a, S.58). Wird der Bildungshintergrund betrachtet, so fällt ein Interessensanstieg der Themen bei zunehmender Bildung auf. Im Hinblick auf die gemeinsame Mediennutzung wurde im Rahmen der FIM-Studie ebenfalls ein Unterschied in Bezug auf den Bildungshintergrund festgestellt, welcher sich besonders beim Lesen bemerkbar macht (vgl. MPFS 2011b, S.64). Während nur „jeder sechste Elternteil mit niedrigerem Bildungsniveau“ mit seinen Kindern gemeinsam liest, so liest über ein Drittel der „Eltern mit mittlerem und höherem Bildungsniveau“ (ebd. 2011b, S.64) gemeinsam mit den Kindern. Das gemeinsame Fernsehen hingegen findet bei rund drei Vierteln der Eltern mit mittlerem und niedrigerem Bildungsstand statt, bei höher gebildeten Eltern nur zu circa zwei Dritteln (vgl. ebd. 2011b, S.64). Es bleibt festzuhalten, dass Eltern mit längeren Arbeitszeiten die Medien seltener gemeinsam mit ihren Kindern nutzen als Eltern, die weniger oder gar nicht arbeiten (vgl. ebd. 2011b, S.64).

## 4.2 Ravensburger Kindergarten-Studie

Die Ravensburger Kindergarten-Studie wurde im Rahmen eines einjährigen Forschungsprojektes „Kinder auf die Spuren bringen“ in fünf Kindergärten mit insgesamt rund 100 Vorschulkindern durchgeführt (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2007, S.14). Ziel des Projektes war es unter anderem „Medienerfahrungen mehrdimensional [zu] vermitteln“ und ein „möglichst differenziertes Bild über kindliches Medienverhalten, Voreinstellungen und Erwartungen“ (Marci-Boehncke & Rath 2005, S.2) zu erhalten. Als Erhebungsinstrumente fungierten Fragebögen, teilnehmende Beobachtungen und Interviews (vgl. ebd. 2005, S.2). Das von der Stiftung Ravensburger Verlag geförderte Forschungsprojekt wurde von der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg entwickelt (vgl. ebd. 2005, S.2).

### Zentrale Ergebnisse

Zunächst ist festzuhalten, dass „Kinder (...) nicht an Medien herangeführt werden müssen, [sondern] (...) bereits aktive Mediennutzer“ (Marci-Boehncke & Rath 2007, S.14) sind.

### Freizeitaktivitäten

In ihrer Freizeit bevorzugen die meisten Kinder nichtmediale Aktivitäten. Bei den Mädchen steht als Lieblingsbeschäftigung das „kreativ-produktive Spiel“ (ebd. 2007, S.14) mit 75% auf dem vordersten Rang, während Jungen viel Bewegung und somit das Spielen an der frischen Luft und den Sport bevorzugen (82,5%).

### Mediennutzung

Bezüglich der Mediennutzung ist zu konstatieren, dass die Kinder überwiegend Rezeptionsmedien nutzen, wozu auch das Buch zu zählen ist (vgl. ebd. 2007, S.15). Das beliebteste Medium der Kinder ist der Fernseher (ca. 45%). Das Buch liegt weit dahinter und wird nur von rund 22% der Jungen und 13% der Mädchen favorisiert (vgl. Weise & Marci-Boehncke & Rath 2009, S.158). Hörmedien werden von Jungen zu 20% und von Mädchen zu 32% genutzt (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2007, S.16). Für weniger als 10% der Jungen stellt der Computer das Lieblingsmedium dar (vgl. ebd. 2007, S.16).

### Vorbilder/Medienhelden

Ferner lässt sich eine Bindung der Kinder an die Medien feststellen, da diese „Identifikationsobjekte“ und „Vorbilder“ (ebd. 2007, S.16) bieten. Mehr als die Hälfte der Jungen (60%) und Mädchen (55%) weisen einen Medienhelden aus dem Medienbereich vor (vgl. ebd. 2007, S.16).



## Medienreaktionen

Bei dem Großteil der Kinder zeigen sich Medienreaktionen positiv, insbesondere im Bereich der kreativen Adaption von Medien. Während 70% der Jungen Medienangebote kreativ adaptieren, so tun dies über 80% der Mädchen. Aggressivität zeigt sich hingegen lediglich bei jeweils 5% und Ängstlichkeit bei jeweils 8% der Mädchen und Jungen. Trotz dieser eher unerwarteten niedrigen Werte sollte die vergleichbar hohe Konsumorientierung beachtet werden. 86% der Jungen und 62% der Mädchen weisen eine medienorientierte Konsumorientierung auf (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2007, S.17).

### 4.3 Ein Vergleich

Dimensionen	KIM-Studie	FIM-Studie	Ravensburger Kindergarten-Studie
Freizeitaktivitäten	<p>Treffen von Freunden Draußen-Spielen 33,3% → Fernsehen, Computer-Konsolen- Onlinespiele</p> <p><b>Mädchen:</b> → Malen, Basteln, Lesen von Büchern <b>Jungen:</b> → Sport, Computerspielen, Lesen von Comics</p>	/	<p><b>Mädchen:</b> 75% → Kreativ- produktive Spiel</p> <p><b>Jungen:</b> 82,5% → Spielen an der frischen Luft, Sport</p>
Medienausstattung	<p><b>Ausstattung der Haushalte:</b> 100% → Fernseher 100% → Handy 100% → Festnetztelefon 100% → DVD-Player 100% → Radio</p>		/
	<p>90% → Computer mit Internetanschluss 83% → Fernsehen mit Flachbildschirm</p>	<p>97% → Computer mit Internetanschluss</p>	/

	<b>Geräteausstattung der Kinder:</b> 64% → CD-Player 57% → Spielkonsole  50% → Handy, MP3-Player  45% → Fernseher  38% → Radio 15% → Computer 15% → Computer mit Internetanschluss	53% → Spielkonsole 31% → Handy 36% → MP3-Player 23% → Fernseher 49% → Radio 17% → Computer 11% → Computer mit Internetanschluss	/
Medien-nutzung	Überwiegende Nutzung von Rezeptionsmedien		
	Zentrale Medien → Fernseher, Bücher, CD, Kassette   78% → Programmpräferenz beim Fernsehen  51% → Computer (nur selten)	84% → Fernsehen 87% → Bücher lesen, vorgelesen bekommen  65% → CDs/Kassette 6% → Konsolenspiele 26% → DVDs/Videos ansehen	45% → Fernseher  <b>Mädchen:</b> 13% → Buch 32% → Hörmedien  <b>Jungen:</b> 22% → Buch 20% → Hörmedien  Weniger als 10% → Computer (Jungen)
Vorbilder/ Medienhelden	62% → der Jungen und Mädchen nennen Vorbild/Medienhelden → Geschlechterdifferenzen	/	60% → der Jungen nennen Medienhelden 55% → der Mädchen nennen Medienhelden
Medien in der Familie	<b>Themeninteressen der Eltern:</b> Wichtigste Thema → Schulische Laufbahn mehr als 60% → Erziehung, Gesundheit, Ausbildung 49% → Kinder und Medien	/	/

	<b>Medienkompetenzen der Eltern:</b>	<b>Mütter:</b> 75% → Bücher 60% → Fernsehinhalte (Sendungen u. Programme) <b>Väter:</b> 78% → Fernsehgeräte/-technik Ca. 60% → Computerfragen 55% → Internetangebote 59% → Handybedienung	/
	<b>Gemeinsame Mediennutzung:</b>	17% der Eltern mit niedrigem Bildungsniveau → lesen mit Kindern, lesen ihnen vor Mehr als 33% der Eltern mit mittlerem und höherem Bildungsniveau → lesen mit Kindern, lesen ihnen vor	/
	75% der Eltern mit mittlerem und niedrigem Bildungsniveau → sehen gemeinsam mit Kindern fern 66% der Eltern mit höherem Bildungsniveau → sehen gemeinsam mit Kindern fern	71% der Eltern → sehen mehrmals pro Woche gemeinsam mit Kindern fern  25% der Eltern → hören gemeinsam mit Kindern CD/Kassette  46% der Eltern → telefonieren gemeinsam mit Kindern  45% der Eltern → hören gemeinsam Radio mit Kindern  13% der Eltern → gehen gemeinsam mit Kindern ins Internet	/
	→ Eltern mit längeren Arbeitszeiten sehen seltener mit ihren Kindern fern		/

Medien-reaktionen/-wirkungen	/	/	75% → kreative Adaption von Medienangeboten 5% → reagieren aggressiv 8% → reagieren ängstlich 75% → hohe Konsumorientierung
Medienkompetenzen	36% → Abspielen von DVDs 20% → Nutzung von MP3-Player 16% → Nutzung von Videotext im Fernsehen 12% → Handy (Sms verschicken) 12% → Programme auf den Computer spielen 2% → Tätigkeiten im Computerbereich  Medienproduktion → Defizite	40% → Fernsehen 27% → Bücher 41% → Handy 25% → Internetangebote 22% → Computerprogramme 56% → Computerspiele	/

(vgl. MPFS 2011, vgl. FIM 2012, vgl. Weise & Marci-Boehncke & Rath 2009, S.151-166, Marci-Boehncke & Rath 2007, S.14-18)

Tabelle 1: Studienvergleich: KIM-Studie, FIM-Studie, Ravensburger Kindergarten-Studie

Die Tabelle zeigt, dass die Kinder bereits aktive Mediennutzer sind. Insgesamt stehen bei ihnen konsumierende mediale Aktivitäten im Vordergrund. Die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder sind zum größten Teil nicht-mediale Aktivitäten.

### **III. Medienkompetent zum Schulübergang: Die Studie**

Der dritte Teil dieser Arbeit umfasst die selbst durchgeführte Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern im Rahmen der Förderung durch das Dortmunder Interventionsprojekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ mit Folgerungen für die Medienpraxis in der frühen Bildung. Diesbezüglich folgt im ersten Kapitel zunächst ein Verweis auf die allgemeine Projektkonzeption. Im Anschluss daran wird im zweiten Kapitel die Forschungsmethodik dargelegt sowie im dritten Kapitel die Auswertung der Ergebnisse vorgenommen.

#### **1 Allgemeine Projektkonzeption: Ein Verweis**

Das Forschungs- und Interventionsprojekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ ist „eines der bundesweit größten interventiven Forschungsprojekte“ (Dortmund-Agentur 2012, S.1) zur Medienkompetenzvermittlung im Rahmen der frühen Bildung. Unter der Teilnahme von mehr als 20 Kitas mit rund 400 Kindern begann der erste „Projekt-durchlauf“ im Jahre 2011 in Dortmund, „um die vorschulische Medienpädagogik voranzubringen“ (Lange 2011, S.27) (vgl. Marci-Boehncke 2011b, S.1). Seitdem gab es noch einen zweiten „Durchlauf“ im Kindergarten und aktuell startet ein dritter für GrundschülerInnen<sup>12</sup> im Offenen Ganztage (vgl. Dortmund-Agentur 2012, S.1). Die Hauptziele von KidSmart bestehen sowohl darin, „konkrete Konzepte für die Vermittlung von Medienkompetenzen“ vor Ort zu entwickeln und zu realisieren, als auch „das Kita-Personal [bzw. die LehrerInnen/ErzieherInnen] für diese Vermittlung [zu] professionalisieren“ (Marci-Boehncke 2011b, S.1). Am Ende des Projektes soll die Umsetzung wissenschaftlich evaluiert werden (vgl. ebd. 2011b, S.1, vgl. Lange 2011, S.27). Als langfristiges pädagogisches Ziel wird angestrebt, „die Kinder zu befähigen, Medien sowohl als Lernangebot als auch als Mittel kreativer Unterhaltung zu begreifen und zu benutzen“ (Marci-Boehncke 2011b, S.1). Zur Realisierung dieser Ziele ist ein großer Projektverbund notwendig. Neben der Koordination, die von „Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke, Inhaberin des Lehrstuhls Neuere Deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Anwendungsaspekte der Technischen Universität Dortmund“ getragen wurde, unterstützten Prof. Dr. Matthias Rath, wissenschaftlicher Partner der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung der PH Ludwigsburg, IBM Deutschland „sowie die Stadt Dortmund mit dem Dortmunder Systemhaus „dosys“ und dem städtischen Eigenbetrieb „FABIDO“<sup>13</sup> das Projekt“ (Rath 2011, S.1)

---

<sup>12</sup> Der Begriff GrundschülerInnen umfasst in dieser Arbeit immer Grundschüler und GrundschülerInnen.

<sup>13</sup> FABIDO bedeutet „Familienergänzende Bildungseinrichtungen für Kinder in Dortmund“ und steht für einen Zusammenschluss von Kindertageseinrichtungen in Dortmund. (vgl. FABIDO - Familienergänzende Bildungseinrichtungen für Kinder in Dortmund, S.1)

(vgl. Lange 2011, S.27). An der Umsetzung der Medienprojekte in den Kitas waren neben LehramtsstudentInnen, welche die ErzieherInnen in den Kitas als beratende „Tandempartner“ bei der medienpädagogischen Arbeit unterstützten, auch die Eltern beteiligt. Diese sollten im Rahmen des Projektes wichtige Informationen zur Medienkompetenzförderung erhalten. Mit dem Ziel, Bildungsbenachteiligungen abzubauen und somit Chancengleichheit zu gewähren, wurden für das Projekt überwiegend Kitas im Dortmunder Norden ausgewählt. Diese Kinder, von denen rund 70% einen Migrationshintergrund besitzen, benötigen besondere Unterstützung für den Schuleinstieg (vgl. Dortmund-Agentur 2012, S.1).

## **2 Zur Forschungsmethodik**

In diesem Abschnitt der Arbeit wird die allgemeine Untersuchungsmethodik des KidSmart-Projektes vorgestellt. Anschließend folgt eine Charakterisierung der Erhebungsinstrumente.

### **2.1 Untersuchungsmethodik**

Die Untersuchungsmethodik dieser Studie ist im Bereich der qualitativen Forschung einzuordnen. „Hierbei handelt es sich um eine theoriegenerierende Forschung, was bedeutet, dass durch die Erhebung von Daten neue Theorien gewonnen werden“ (Lange 2011, zitiert nach Krotz 2005, S.45). Dabei wird sich überwiegend an Fremdem, von der Norm Abweichendem und Unerwartetem orientiert, um „erweiterte Möglichkeiten [der] (Selbst-)Erkenntnis [zu] eröffne[n]“ (Flick & Kardoff & Steinke 2008, S.14). Die „qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten von ‚innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (ebd. 2008, S.14). Ziel dessen ist einerseits der Beitrag zu einem besseren Verständnis der Wirklichkeit und andererseits der Hinweis auf „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale“ (ebd. 2008, S.14).

„Bei einem Forschungsprozess werden häufig verschiedene Methoden der Datenerhebung verwendet. So umfasst auch das Forschungsdesign des KidSmart Projektes eine Kombination von Methoden.“ (Lange 2011, S.41) In diesem Zusammenhang sei auf den Begriff „Triangulation“ verwiesen, der dieses Phänomen beschreibt. Neben qualitativen Methoden, wie dem Interview und der teilnehmenden Beobachtung, wird auch eine quantitative Methode in Form von standardisierten Fragebögen verwendet. Da der Schwerpunkt der Untersuchung jedoch aufgrund der geringen Fallzahlen in der „Tiefe“ und nicht in der „Breite“ liegt, kann insgesamt von einem qualitativen Forschungsdesign gesprochen werden (vgl. Lamnek 2005, S.3). Die Triangulation wird in diesem Kontext „weniger zu einer Strategie der Validierung der Ergebnisse und Vorgehensweisen [als vielmehr] zu

einer Alternative dazu (...), die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen erhöht“ (Kelle & Erzberger 2008, S.304, zitiert nach Flick 1998, S.230).

## **2.2 Erhebungsinstrumente**

Im Folgenden werden die für die Untersuchung relevanten Erhebungsinstrumente charakterisiert. Dieses geschieht zunächst im Allgemeinen, dann im Speziellen für jedes Instrument in Bezug auf die Umsetzung der Erhebung. In diesem Zusammenhang wird anschließend die Auswertungsmethodik aufgezeigt.

### **2.2.1 Schriftliche Befragung**

Der Fragebogen gilt als die am häufigsten genutzte Methode qualitativer Forschung, um Informationen zu erhalten (vgl. Reinders 2011b, S.53, zitiert nach Mummendey 1999). Diese Annahme basiert auf der Tatsache, dass innerhalb einer kurzen Zeit ohne großen Personalaufwand eine große Anzahl an Befragten erreicht werden kann (vgl. Lange 2011, S.42, zitiert nach Atteslander 2010, S.157). Zudem lassen sich viele verschiedene Sachverhalte erfassen (vgl. Reinders 2011b, S.53). Der zentrale Unterschied zwischen schriftlicher und persönlicher Befragungen besteht in der „Abwesenheit eines Interviewers“ (Möhring 2010, S.127), was bedingt, dass der Befragte keine Verständnisfragen stellen kann. Angesichts dessen ist eine sorgfältige Fragebogenkonstruktion unumgänglich. Neben einer guten Fragebogenaufmachung ist es wichtig, dass Formulierungen gut verständlich sind und der Fragebogen leicht auszufüllen ist (vgl. ebd. 2010, S.128). Dabei sollte immer auf die Passung von Fragebogen zu Befragten geachtet werden. Zu einer solchen Passung gehört auch eine gewisse Motivation, welche durch den Aufbau und die Art der Fragen erzeugt werden kann (vgl. Reinders 2011b, S.56). Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die Instruktion zu Beginn des Fragebogens (vgl. ebd., S.55). Diese besteht aus einem „Einstiegs- und Aufwärmbereich, einem oder mehreren thematischen Hauptteilen sowie einem Abschluss“ (ebd., S.55, zitiert nach Mummendey 1999). Besonders wichtig ist hierbei die „Erläuterung der Befragungsinhalte“ (Reinders 2011b, S.55), die den Befragten eine „erste gedankliche Orientierung“ (ebd. 2011b, S.55) des Themas ermöglicht sowie Erklärungen zum Datenschutz und zu rechtlichen Aspekten (vgl. ebd., S.56). Werden all diese Kriterien bei der Fragebogenkonstruktion beachtet, so ist auch von einer ausreichenden Rücklaufquote auszugehen. Diese ist für die Datenauswertung zentral (vgl. Möhring 2010, S.130).

In der Studie kamen insgesamt drei verschiedene Fragebögen zum Einsatz. Ein Fragebogen wurde den ErzieherInnen ausgeteilt, in dem es neben persönlichen Angaben „um ihre Arbeit und [ihre] Einstellung(...) gegenüber (...) Medien“ (Lange 2011, S.42) sowie um

ihre eigene Medienausstattung ging (vgl. ebd. 2011, S.42). Dieser Fragebogen wurde bereits in der Bachelorarbeit (vgl. ebd. 2011, S.47-74) ausgewertet. Die ErzieherInnen erhielten einen weiteren Fragebogen mit dem Ziel, neben persönlichen Informationen der Kinder sowohl die Kooperationswilligkeit der Eltern als auch das mediale Verhalten und die Interessen der Kinder zu erfragen (vgl. Anlage 2). Im letzten Fragebogen sollten die Eltern der Kinder persönliche Angaben über ihr Kind und die Familie sowie Aussagen zum medialen Verhalten und zu den Interessen des Kindes machen. Des Weiteren diene dieser Fragebogen dazu, die familiären Einstellungen und Verhaltensweisen bezüglich Medien herauszustellen (vgl. Anlage 3).

Die Fragebögen bestehen zu einem großen Teil aus geschlossenen, standardisierten Fragen (vgl. Reinders 2011b, S.58). Ausschließlich der Fragebogen der ErzieherInnen über die eigene Person (vgl. Lange 2011, S.88-94), welcher bereits ausgewertet wurde, enthält offene, nicht standardisierte Fragen (vgl. Reinders 2011b, S.58). Die geschlossenen Fragen sind überwiegend als Fragen mit einer Mehrfachauswahl zu finden. Hierbei besteht meistens die Möglichkeit, unter dem Punkt „anderes, nämlich“ eine eigene Antwort einzutragen. Darüber hinaus gibt es Entscheidungsfragen und Alternativfragen. Schließlich muss sich der Befragte im letzten Fragentyp in eine Skala einordnen, bei der nur die erste und letzte Stelle angegeben ist. In diesem Fragentyp geht es hauptsächlich darum, persönliche Einstellungen zu messen.

Die Fragebögen wurden mit Hilfe des Programmes „Grafstat“ erstellt und ausgewertet (vgl. Lange 2011, S.42).

„Aufgrund des großen Migrationsanteils in den Dortmunder Kitas wurden die Fragebögen der Eltern in verschiedenen Sprachen erstellt. Somit konnten alle Eltern Aussagen zum Medienverhalten ihrer Kinder treffen.“ (ebd. 2011, S.42)

### **2.2.2 Puppet-Interview**

„Die ‚Entdeckung‘ der Kinder als Akteure geht einher mit der Erkenntnis, dass die Welt der Kinder grundsätzlich von der Erwachsenenwelt verschieden ist.“ (Honig 1996, S.15) Seit den 1980er Jahren kam es aufgrund dieser „verstärkten Erschließung der kindlichen Perspektive für die Kindheitswissenschaften“ (Fuhs 2000, S.82) zu einer Verschiebung von quantitativen hin zu qualitativen Methoden (vgl. Weise 2008, S.1). Die Ursache der Verschiebung zu einer „neuen Kindheitsforschung“ ist sowohl in der „Anerkennung des sozialisationstheoretischen Modells vom Kind als produktivem Verarbeiter der Realität zu sehen“ als auch in der Entstehung „konstruktivistische[r] Konzepte der Selbstsozialisation“ (Weise 2008, S.1, zitiert nach Mey 2006, S.1). Nur die Kinder selbst können uns über ihre eigenen Wahrnehmungen und Gedankengänge in Kenntnis setzen. Angesichts dessen



sollten für die Kindheitsforschung angemessene Instrumente verwendet werden (vgl. Weise 2010, S.54). Das Puppet-Interview stellt ein solches Instrument dar. Es eignet sich sehr gut dazu, mit den Kindern Gespräche auf einer Ebene zu führen. Das Besondere an einer Handpuppe ist die Vertrautheit, die sie vermittelt, da sie einem Spielobjekt gleicht (vgl. Weise 2008, S.4). „So durchschauen die Kinder in diesem Alter zwar, dass der Interviewer spricht, sie lassen sich aber gerne auf die Spielsituation, auf das ‚So-tun-als-ob‘, ein“ (ebd. 2008, S.4). Durch die Nutzung der Handpuppe wird der Interviewer als Person häufig vergessen, sodass die Handpuppe als „Stellvertreter“ (Trautmann 2010, S.76) fungiert. Sie trägt zudem dazu bei, den Kindern sowohl gewisse Ängste und Hemmungen zu nehmen als auch ein sozial erwartetes Antwortverhalten zu reduzieren (vgl. ebd. 2008, S.4, zitiert nach Paus-Haase 1998, S.156-158). Keogh et al (2006) stellten fest, dass die Handpuppe Kinder auch zu längeren Redebeiträgen bewegt und insbesondere schüchterne und zurückhaltende Kinder zum Reden motiviert (vgl. Weise 2008, S.4).

Je jünger die befragten Kinder sind, desto schwieriger gestaltet sich die Interviewführung (vgl. ebd., S.2). So ist zum einen die sprachliche Kommunikation der Kinder als problematisch anzusehen, da ihr sprachliches Ausdrucksvermögen noch nicht voll entwickelt ist. Zum anderen weisen jüngere Kinder noch Schwierigkeiten mit Zeit- und Mengenangaben sowie ihrer Konzentrationsspanne auf und könnten Hemmungen gegenüber der/dem InterviewerIn als fremde Person zeigen. Dieses wiederum könnte zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten führen (vgl. ebd. 2008, S.3). Angesichts dessen sollte für die Interviewführung ein ungestörter Bereich ausgewählt werden, der den Kindern bereits vertraut ist und Spielmöglichkeiten aufweist. Die Vorbereitung der/dem InterviewerIn besteht in der Auswahl einer Handpuppe, hinter der er/sie sich verstecken kann, um die Asymmetrie zwischen ihm/ihr und dem Kind zu reduzieren (vgl. ebd. 2008, S.6). Wichtig ist außerdem, dass er/sie mit der Handpuppe vertraut ist, damit die Puppe authentisch wirkt (vgl. ebd. 2008, S.6).

Weise stellt das Leitfadeninterview oder auch das halb-standardisierte Interview als die für Kinder am besten geeignete Interviewform heraus (vgl. ebd. 2008, S.5). Das Leitfadeninterview zeichnet sich durch vorformulierte Fragestellungen aus, welche innerhalb des Interviews abgewandelt und ergänzt werden können. Dadurch ist eine gewisse Offenheit und Flexibilität der Methode gewährleistet (vgl. ebd. 2008, S.5). Der Ablauf eines Puppet-Interviews gestaltet sich wie folgt: Zunächst begrüßt der/die InterviewerIn das Kind und beginnt mit den nötigen Erklärungen. Anschließend übernimmt die Handpuppe die Initiative, wobei der/die InterviewerIn jederzeit mit veränderter Stimme eingreifen kann, um beispielsweise das weitere Vorgehen zu erläutern (vgl. Trautmann 2010, S.77). Schließlich

ist zu konstatieren, dass das Puppet-Interview hohe Anforderungen an die/den InterviewerIn stellt, weshalb es „keinesfalls von Laien“ (ebd. 2010, S.77) ausgeübt werden sollte.

Die für diese Studie relevanten Puppet-Interviews sehen zunächst eine Begrüßung durch den/die InterviewerIn vor, welche in diesem Fall jedoch nicht immer aufgezeichnet wurde. Nach der Begrüßung durch die Handpuppe wird im Rahmen des Interviewleitfadens<sup>14</sup> nach der Nutzung der KidSmart-Station in der Kita gefragt. Hier geht es um die zentralen Fragen, was eine KidSmart-Station überhaupt ist, was man mit dieser Station alles machen kann und wie sie funktioniert. Im Anschluss daran folgt ein Bereich zu besonderen Wünschen der Kinder. Sie sollen sich die KidSmart-Station als eine Wunschmaschine vorstellen und sich in diesem Zusammenhang ihre individuellen Wünsche überlegen. Des Weiteren behandelt der Leitfaden auch die Computernutzung und die Fernsehnutzung zu Hause. Hierbei wird zunächst Aufschluss darüber erlangt, ob die Eltern oder sogar die Kinder selbst einen Computer besitzen und was sie im Falle einer „Bejahung“ damit tun. Im Hinblick auf den Fernseher werden ebenfalls favorisierte Sendungen und Medienhelden erfragt. Der letzte Punkt im Leitfaden stellt die Internetnutzung dar, womit schwerpunktmäßig Kenntnisse über und Handlungsschritte mit dem Internet herauskristallisiert werden sollen. Schließlich wird das Puppet-Interview durch die Handpuppe beendet, indem sie sich bei den Kindern für die Teilnahme bedankt, gegebenenfalls nach weiteren Anmerkungswünschen fragt und sich von den Kindern verabschiedet. Der Interviewleitfaden dient als eine grobe Vorgabe und kann je nach Kind individuell abgewandelt oder ergänzt werden. Insgesamt nahmen sechs Mädchen und zwei Jungen an den Puppet-Interviews teil. Die Interviews wurden alle mit einem Aufnahmegerät festgehalten und per Videokamera erfasst.

Die Auswertung der Puppet-Interviews geschieht per Transkription. Wie auch Weise anführt, reicht hier, im Gegensatz zu komplexen Designs, wie sie in der Linguistik angewandt werden, die reine Verschriftlichung des Gesagten aus (vgl. Weise 2008, S.7, vgl. Krotz 2005, S.145). Die Auswertung wird „von Hand“ (Weise 2008, S.7) vorgenommen. Basis der Auswertung ist das Codierungsverfahren der Grounded Theory, welches nach Gemeinsamkeiten in den Daten sucht (vgl. ebd. 2008, S.7, zitiert nach Krotz 2005). Als erster Schritt werden die Texte mehrfach sorgfältig gelesen. Wenn Gemeinsamkeiten in den Texten auftauchen, so werden diese als Codes, „abstrakte Überbegriffe zu den erfragten Themenkomplexen“ (ebd. 2008, S.7), bezeichnet und in der gleichen Farbe markiert. Nach einer mehrfachen Betrachtung der Codierungen werden diese verdichtet und zu übergeordneten Kategorien gebündelt (vgl. ebd. 2008, S.7). Der für den letzten Codie-

---

<sup>14</sup> Vgl. Anlage 1

zungsschritt zentrale Aspekt stellt das Selektieren von Codes und Herausfiltern von Schlüsselkategorien dar (vgl. ebd. 2008, S.8). Durch diesen Prozess entstehen Fragen an die Texte auf die „die Daten nach und nach Antwort geben“ (ebd. 2008, S.8). „Erst wenn keine neuen Fragen mehr auftauchen, kann der Prozess als abgeschlossen betrachtet werden.“ (ebd. 2008, S.8) Es ist jedoch festzuhalten, dass die Datenanalyse ein individueller Prozess ist, welcher auf den Interpretationsleistungen des Forschers beruht. Ein allgemeingültiges Rezept für die qualitative Datenanalyse gibt es nicht (vgl. ebd. 2008, S.8).

### **2.2.3 Teilnehmende Beobachtung**

„Die Beobachtung ist eine der zentralen Datenerhebungsmethoden in der empirischen Sozialforschung und bezeichnet die visuelle und/oder auditive Betrachtung von Geschehnissen wie sozialen bzw. interaktiven Prozessen und Situationen sowie Handlungsabläufen“ (Stangl 1997).

Die Besonderheit dieses Verfahrens besteht darin, dass „das soziale Handeln unmittelbar der empirischen Analyse zugänglich ist“ (Weischer 2007, S.292). Es sind keine Umwege für verbale Bekundungen oder Handlungsfolgen notwendig (vgl. ebd. 2007, S.292). Im Vergleich zur (meist) zufälligen Alltagsbeobachtung wird bei der wissenschaftlichen Beobachtung bewusst beobachtet. Dieses bedeutet, dass im Voraus die Beobachtungsobjekte ausgewählt werden und der Untersuchung ein Beobachtungsschema zu Grunde liegt (vgl. Klammer 2005, S.198). Nach Lüders lassen sich mehrere Phasen des Forschungsprozesses unterscheiden (vgl. Lüders 2000, S.386f.). Neben der Problemdefinition, welche die erste Phase darstellt, ist die „Aufnahme des Kontaktes zu den sozialen Akteuren als Forschungsobjekte“, „der Einstieg in das Feld“, „die Etablierung der Feldrolle“ und „deren Aufrechterhaltung“ zu nennen sowie „die eigentliche Erhebung und Protokollierung der Daten“, der „Ausstieg aus dem Feld und die Auswertung der Daten“ (Mikos 2005, S.316, zitiert nach Lüders 2000, S.386f.). Bei genauerer Betrachtung der Phasen wird deutlich, dass es sich bei der teilnehmenden Beobachtung um einen Prozess handelt, welcher in doppelter Hinsicht zu verstehen ist (vgl. ebd. 2005, S.316). Indessen der Forscher einerseits zunehmend zum Teilnehmer werden soll und sich Feld und Personen annähert, darf die Bedeutung von „Konzentration und Konkretisierung auf für die Fragestellung wesentliche Aspekte“ (Flick 1995, S.158) bei der Beobachtung nicht unterschätzt werden. Atteslander hebt in diesem Kontext vier prägende Elemente der Beobachtung hervor: Das Beobachtungsfeld, die Beobachtungseinheiten, den Beobachter und die Beobachteten (vgl. Atteslander 2008, S.74). Zunächst sollte sich der Forscher mit den Bedingungen des Forschungsfeldes vertraut machen. Zu dieser Felderschließung zählt sowohl die Reflexion über die Bedingungen des Forschungsfeldes als auch die Reflexion über dessen Ausdehnung (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S.54).

Das Beobachtungsfeld dieser Studie stellt die für diese Arbeit relevante Kita dar. Die spezifischen Bedingungen dieses Beobachtungsfeldes sind in der Bachelorarbeit (vgl. Lange 2011, S.29f.) nachzulesen. Neben der Reflexion des Beobachtungsfeldes sind auch die Beobachtungseinheiten zu klären, welche „denjenigen sozialen Teilbereich sozialen Geschehens [bezeichnen], der konkreter Gegenstand der Beobachtung sein soll“ (Atteslander 2008, S.76). In der besagten Kita wurden für diese Studie explizit die Kinder beobachtet, deren Medienkompetenzen und Mediennutzung sowie allgemeines Medieninteresse im Fokus stehen. Die Beobachtungen wurden durchgängig an jedem Projekttermin schriftlich festgehalten und erfolgten teilnehmend. An drei speziellen Terminen, zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Projektes, zeichnete die Studentin das mediale Verhalten jeweils zweier Kinder (Junge und Mädchen) in Bezug auf die aktuelle Projektphase auf. Ein weiteres prägendes Element der Beobachtung ist der Beobachter selbst, der einen „Beobachterstatus“ (ebd. 2008, S.77) einnehmen muss. Hiermit ist das spezifische Verhalten des Beobachters gegenüber und im Feld gemeint (vgl. ebd. 2008, S.77). Die teilnehmende Beobachtung verlangt sowohl eine „notwendige Vertrautheit mit dem Feld“ als auch eine „notwendige Distanz gegenüber diesem“, wobei „die soziale Interaktion der Forscher im Feld (...) ausdrücklicher Bestandteil“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S.59, Atteslander 2008, S.88) ist. Aus dieser Dynamik ergeben sich hohe Anforderungen an den Beobachter (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S.59, vgl. Atteslander 2008, S.88). Bezüglich der Beobachteten ist schließlich festzuhalten, dass sie über die Beobachtungssituation in Kenntnis waren, da alle Beobachtungen in offener Form vollzogen wurden.

### **3 Auswertung**

In diesem Kapitel der Arbeit werden zunächst die Erhebung und Erhebungsinstrumente einer kritischen Betrachtung unterzogen. Nach der genauen Darstellung des Untersuchungsvorgangs und der Kategoriebildung werden die Ergebnisse bezüglich der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern einer Dortmunder Kita dargestellt und ausgewertet sowie im Forschungskontext diskutiert. Im Anschluss daran werden Schlüsse für die Medienpraxis in der frühen Bildung gezogen.

#### **3.1 Kritische Betrachtung der Erhebung und Erhebungsinstrumente**

Vor der Auswertung sollen die Erhebung und die Erhebungsinstrumente im Hinblick auf mögliche Schwierigkeiten bei der Datenauswertung betrachtet werden. Die Ergebnisse werden kritisch hinterfragt, um ein erstes Urteil über deren Qualität zu ermöglichen. Bei

der Untersuchung können Fehler sowohl durch das Erhebungsinstrument, den/die InterviewerIn<sup>15</sup>, den Beobachtenden als auch durch den Befragten verursacht werden (vgl. Klammer 2005, S.233). Es wird nun jedes Erhebungsinstrument einzeln analysiert, wobei aufgrund der Komplexität nur beispielhaft die relevantesten Aspekte aufgezeigt werden können.

## **Fragebögen**

Für eine umfassende Datenauswertung ist die Rücklaufquote eines Fragebogens ausschlaggebend. Hierin besteht ein zentraler Nachteil der schriftlichen Befragung, welcher sich in geringem Maße auch in der für diese Arbeit relevanten Kita bemerkbar macht (vgl. Möhring 2010, S.129, vgl. Atteslander 2008, S.147). Während alle ErzieherInnen die Fragebögen über die Kinder zu Beginn des Projektes ausfüllten, kamen jedoch nur 85% der von den Eltern ausgefüllten Fragebögen zurück. Die Anzahl der vorliegenden Fragebögen ist allerdings für die Auswertung ausreichend. Aus der zweiten Projektphase hingegen liegt sowohl von den ErzieherInnen als auch von den Eltern eine viel zu geringe Anzahl an Fragebögen vor, sodass diese in dieser Arbeit keine Berücksichtigung finden. Die fehlenden Daten können jedoch durch teilnehmende Beobachtungen und Puppent-Interviews kompensiert werden. Das Thema des Fragebogens nimmt Einfluss auf die Höhe des Rücklaufs (vgl. ebd. 2010, S.129f.). „Befragte müssen ganz allgemein zur Teilnahme motiviert sein und die Anforderungen, die durch den Fragebogen entstehen, (gut) bewältigen können.“ (Reinders 2011b, S.63) Bei über 80% der ErzieherInnen finden sich bei den Fragen fünf bis neun (vgl. Anlage 3) Antwortmuster. Auf einer Skala mit vier Abstufungen von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ werden alle fünf Fragen jeweils mit derselben Skalenabstufung beantwortet. Da die ErzieherInnen die anderen Fragen jedoch souverän beantwortet haben, ist nicht unbedingt, wie Reinders nahelegt, von einer Überforderung im eigentlichen Sinne auszugehen. Vielmehr scheinen diese Antwortmuster durch zeitliche Engpässe entstanden zu sein, da in der besagten Kita stetiger Personalmangel herrschte.

Ein weiterer Vor- aber auch Nachteil von Fragebögen ist die Abwesenheit des Interviewenden, welcher den Befragten zum einen nicht beeinflussen kann (vgl. Weischer 2007, S.214). Zum anderen entfällt aber auch die Möglichkeit, bei Verständnisschwierigkeiten oder Unklarheiten nachzufragen (vgl. ebd. 2007, S.214). Da einige Eltern manche Fragen nicht beantwortet haben, ist zu vermuten, dass in diesen Fällen Unklarheiten auftraten (vgl. Anlage 3, Fragen 7 & 17 & 21 & 22). Bei Frage 17 ist auch von der fehlenden Antwortmöglichkeit „kein Medium“ auszugehen. Hier ging es darum anzukreuzen, welche Medien Kinder besser als ihre Eltern nutzen können.

---

<sup>15</sup> Der Begriff InterviewerIn umfasst in dieser Arbeit immer Interviewer und Interviewerinnen.

Des Weiteren weisen die Fragebögen verschiedene Antworttypen auf. Während manche Fragen eine einfache Antwort verlangen, gibt es bei anderen Fragen die Möglichkeit einer Mehrfachantwort. Obgleich die verlangte Antwortmöglichkeit jeweils unter der Frage explizit erwähnt wurde, scheinen dies nicht alle Eltern verstanden zu haben (vgl. Anlage 3, Frage 23).

Zum Teil konnten in den Antworten der Eltern auch Widersprüche erkannt werden. So gaben Eltern beispielsweise an, dass ihr Kind ausschließlich den Fernseher als Medium nutze. Gleichzeitig nannten sie den Computer jedoch als Lieblingsmedium (vgl. Anhang 3, Fragen 8 & 9).

Klammer verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass die Standardisierung des Erhebungsinstruments nicht ausschließlich dazu ver helfe, gute Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Fragebögen zu erhalten, sondern immer auch zu einem Informationsverlust führe (vgl. Klammer 2005, S.234).

### **Puppet-Interviews**

Die erste Schwierigkeit im Rahmen der Puppet-Interviews stellte sich gleich zu Beginn der Interviews heraus. Obgleich die Interviews in einer für die Kinder vertrauten Umgebung durchgeführt wurden, gelang es der Interviewerin nur bei manchen Kindern, von Anfang an eine lockere Atmosphäre zu schaffen und das „Eis zu brechen“ (vgl. Trautmann 2010, S.111). Eisbrecherfragen dienen dazu, die Kinder in das Gespräch einzuführen und mögliche „Hemmschwellen“ (ebd. 2010, S.111) zu senken. Manche Kinder stiegen gleich von sich aus in die Gesprächssituation ein und übernahmen die Initiative, was das folgende Beispiel verdeutlicht:

- S: Hallo, X. Das ist ja prima, dass wir heute mal alleine sprechen können. Und das wäre ganz super, wenn du gleich die Fragen von Mrs. Miller beantworten könntest.  
M: Hallo, X.  
K: Wie geht's dir? (reicht Mrs. Miller die Hand)  
M: Danke, mir geht's gut. Und dir auch?  
K: Ja.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 7)

Anderen Kinder hingegen fiel der Einstieg schwerer. Ein bloßes Nicken oder Kopfschütteln zu Beginn des Interviews zeigte dies.

- M: Hallo K. das ist ja toll, dass du mir heute ein paar Fragen beantwortest. Ich habe ja schon von eurem Projekt hier in der Kita gehört.  
K: (nickt)  
M: Was ist das denn für ein Projekt?  
K: (überlegt lange)...ein Drucker.  
M: Ein Drucker? Ich habe ja gehört, dass ihr so eine große Maschine hier in der Kita habt. Was ist das für eine Maschine?  
K: (überlegt, guckt im Raum herum, spielt mit dem Namensschild, das um den Hals hängt)  
M: Weißt du, was ich meine?  
K: (nickt kurz, schüttelt dann den Kopf)

InterviewerInnen sollten sich stets verdeutlichen, dass jedes Kind anders ist und somit ein situativ angemessener Einstieg von Vorteil ist (vgl. ebd. 2010, S.111). Von einer strikten Vorgehensweise nach dem Interviewleitfaden ist, wie das Beispiel zeigt, abzuraten. Manche Kinder, welche zu Beginn des Interviews sehr gesprächsfreudig waren, äußerten zum Ende jedoch den Wunsch, das Interview abubrechen. Der Interviewerin hingegen war es wichtig, noch nicht angesprochene Fragen des Interviewleitfades zu thematisieren, um die Vergleichbarkeit mit anderen Interviews zu erhöhen (vgl. Reinders 2011a). Trautmann zeigt in diesem Zusammenhang jedoch auf, dass „ein ‚Durchpeitschen‘ der Restfragen zu keinem substantiellen Resultat“ (Trautmann 2010, S.71) führt, was auch folgendes Beispiel belegt.

Situation 1:

- K: Jaa...Können wir jetzt... ? (redet sehr undeutlich, räkelt sich etwas auf dem Stuhl)  
M: Bitte?  
K: Können wir jetzt nicht mehr sprechen?....(längere Pause) Ich kann nicht mehr sprechen.  
M: Gut ok. Ich habe da aber noch eine Frage. Wenn man sich mit dem Computer etwas wünschen könnte, was würdest du dir wünschen?

Situation 2 (etwas später):

- M: Was guckst du denn sonst noch so im Fernsehen?  
K: Fünf tanzende Prinzessinnen.  
M: Fünf tanzende Prinzessinnen?  
K: Ja.  
M: Und was magst du daran am liebsten?  
K: Fünf tanzende Prinzessinnen.  
M: Aber warum magst du das?  
K: Weil...da ist...fünf tanzende Prinzessinnen...und ich mag Barbie. LillyFee und Spongebob und Timmy Turner.  
M: Und worum geht's da?  
K: Können wir jetzt endlich nicht sprechen?  
M: Du möchtest aufhören? Ok, dann danke ich dir, dass du mir so viele Fragen beantwortet hast.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 5)

Es wird deutlich, dass das Kind keine Lust mehr hat und stets dasselbe antwortet, um das Interview schnellstmöglich zu beenden. Für die Interviewerin offenbarte sich an dieser Stelle die schon oben benannte Konfliktsituation. Eine weitere Schwierigkeit stellte sich aufgrund von Sprachschwierigkeiten heraus, was auch schon Weise und Grimm belegten. Das sprachliche Ausdrucksvermögen der Kinder ist noch nicht vollständig entwickelt, so dass sie sich die Sprache erst aneignen müssen (vgl. Weise 2008, S.3, vgl. Grimm 1995, S.731). Insbesondere machten sich in den Interviews Sprachbarrieren angesichts von Migrationshintergründen bemerkbar. So kamen in verschiedenen Situationen Missverständnisse bzw. Unverständlichkeiten auf.

- M: Ihr habt da so eine große Maschine oben in eurem Gruppenraum.  
K: Ja. (nickt)  
M: Kannst du mir sagen, was das ist?  
K: Äha (nickt), da kann man Fotos machen.

M: Fotos kann man damit machen?  
 K: Äh (nickt)...dann noch Puzzle, spielen...und ein da kann man noch die Blätter und dann und dann kann man da rein machen. (gestikuliert mit den Händen)  
 M: Aha.  
 K: Dann klebt das so ganz fest.  
 M: Was meinst du genau? Erklär mal!  
 K: Mhm  
 M: Das versteh ich gerade nicht. Was kann man festkleben?  
 K: Mhm da kann man so rein machen. (zeigt mit den Händen).  
 M: Meinst du den Drucker, dass man die Blätter da rein tut?  
 K: Ja.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 7)

Fragestellungen mit Strukturfehlern, welche oft „richtungslos“ oder „unverständlich“ sind, trugen im Rahmen der Interviews ebenfalls dazu bei, die Qualität der Interviews an einigen Stellen zu mindern. Häufig treten solche Fragestellungen in spontanen, unerwarteten Situationen auf, wenn zum Beispiel der Leitfaden des/der InterviewerIn verlassen wird (vgl. Trautmann 2010, S.125). Einen solchen Strukturfehler beinhaltet auch das vorangegangene Beispiel.

M: Meinst du den Drucker, dass man die Blätter da rein tut?  
 K: Ja.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 7)

Es ist davon auszugehen, dass die Interviewerin sich an dieser Stelle unsicher fühlte bzw. unbedingt herausfinden wollte, was das Kind in diesem Kontext mit „festkleben“ meinte. Schließlich gab die Interviewerin dem Kind die Antwort vor, und kann jedoch nicht sicher sein, ob es tatsächlich den Drucker meinte.

In diesem Zusammenhang soll auf weitere Fragefehler insbesondere im Hinblick auf inhaltliche Schwächen explizit eingegangen werden, da „gute und ertragbringende Fragestellungen das A und O guter Interviews sind“ (ebd. 2010, S.108). Es ist jedoch festzuhalten, dass es normal ist, falsche Fragen zu stellen und nicht die Norm, „druckfrei“ (ebd. 2010, S.114) zu fragen. Wichtig ist das Bewusstsein über mögliche Missverständnisse, die Fragen mit sich bringen können (vgl. ebd. 2010, S.114). „Den Wert einer Frage erkennt man tatsächlich erst, wenn die Antwort vorliegt.“ (ebd. 2010, S.114) Im Folgenden sollen einige problematische Fragefehler aufgezeigt werden.

Innerhalb der Interviews traten an einigen Stellen Suggestivfragen bzw. Alternativfragen auf, welche den Kindern die „Antwort oder Antworttendenz nahe [legten]“ (Reinders 2011a, S.96).

M: K, sag mal, habt ihr denn auch einen Computer zu Hause?  
 K: Nein. Wir haben kein Computer.  
 M: Ihr habt gar keinen Computer? Achso. Aber du guckst doch bestimmt manchmal auch Fernsehen?  
 K: Ja.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 8)



Die bloßen Antworten „nein“ und „ja“ verdeutlichen die geringe Qualität der Fragen, da die Interviewerin „Impuls[e] zu einer Argumentationskette oder einer selbstständigen Deklaration initiieren will“, diese aber scheitern. Trautmann legt nahe, dass jüngere Kinder noch nicht in der Lage dazu sind, „gewünschte Kausalerweiterungen wie ‚Nein, aber...‘ oder ‚Ja, weil...‘ einzubringen“ (Trautmann 2010, S.116). Angesichts dessen sollten Alternativfragen ausschließlich angewandt werden, wenn es um „eine wirkliche entscheidende Passage geht“ (ebd. 2010, S.115).

Zum Teil treten in den Interviews auch Kettenfragen auf, die die Kinder aufgrund der Länge verunsicherten, bzw überforderten (vgl. Reinders 2011a, S.96). Nach Trautmann stören Kettenfragen auch den „individuellen Erinnerungsprozess und die Strukturierung der Antworten“ (Trautmann 2010, S. 129).

M: Und das ist ein Computerspiel, oder was ist das?  
K: Eine, eine Musik.  
M: Am Computer? Oder was meinst du? Wovon erzählst du da gerade?  
K: (dreht sich zu Y und geht zu ihr, um sich etwas ins Ohr flüstern zu lassen)  
.....  
M: Hast du denn auch einen Computer zu Hause bei dir?

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 7)

An wenigen Stellen lassen sich des Weiteren Fragen mit Nötigungspotenzial finden, was unter anderem wahrscheinlich auf Konzentrationsschwächen und Lustlosigkeit der Kinder zurückzuführen ist. Häufig treten diese Art von Fragen auf, wenn sich zwischen dem/der InterviewerIn und dem Kind „atmosphärisch etwas zusammenbraut“ (ebd. Trautmann 2010, S.121). „Das Gespräch [verlässt] dann die Ebene der Sachen und Prozesse und wird ‚beziehungstechnisch‘ aufgeladen.“ (ebd. 2010, S.121) Folgende Beispiele veranschaulichen dieses.

M: Ja, was kann man denn damit machen mit dieser Maschine?  
K: Kein Plan.  
M: Was hast DU damit schon gemacht?  
K: Ähm...kein Plan.  
M: Ich weiß, dass du damit schon etwas gemacht hast.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 3)

M: Einen Marienkäfer?  
K: Jaa. Ich kann nicht mehr sprechen.  
M: Und LillyFee magst du...  
K: LillyFee-Prinzessin! Ich kann nicht mehr sprechen.  
M: Nur noch eins. Kommt die denn auch manchmal im Fernsehen?  
K: Ja.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anhang 1, Int. 5)

## **Teilnehmende Beobachtungen**

Die teilnehmende Beobachtung ist eine Methode, welche hohe Anforderungen an den Forschenden stellt (vgl. Atteslander 2008, S.96). Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich durch die doppelte Rolle des Beobachters, welcher zum einen „ein Mindestmaß an sozialer Interaktion ausüben [und] eine oder mehrere soziale Rollen einnehmen“ sollte und zum anderen die Forscherrolle innehat. Dieser Rollenkonflikt machte sich auch bei der Studentin in der Kita bemerkbar, da die ErzieherInnen aufgrund Personalmangels die Projektarbeit an manchen Tagen fast vollständig der Studentin überließen. Diese befand sich jedoch in dem Zwiespalt, auf der einen Seite das Projekt aufrecht erhalten zu wollen und auf der anderen Seite Daten für die Projektauswertungen festzuhalten zu müssen.

Angesichts der Tatsache, dass die Beobachtungen offen erfolgten, verfügte die Studentin über einen großen und variablen Verhaltensspielraum (vgl. ebd. 2008, S.84). Bedingt durch die Beobachtungssituation hätten die Kinder ihr Verhalten verändern können, was sie nicht taten. Auch wenn einige Kinder anfangs Zeit benötigten, sich an die Studentin zu gewöhnen, indem sie nachfragten, was sie tue, waren sie alsbald mit der neuen Situation vertraut und schienen die Studentin in ihrer Forscherrolle schnell zu vergessen.

Die Beobachtungen wurden nach dem jeweiligen Projekttag meist nachmittags in schriftlicher Form festgehalten (vgl. ebd. 2008, S.92). Die Problematik, die sich aus diesen Aufzeichnungen ergibt, besteht darin, dass „die Forscher selbst Wahrnehmungsinstrumente sind“ und „mögliche Wahrnehmungsverzerrungen be- und vermerken“ (ebd. 2008, S.92) müssen. Des Weiteren kann nicht immer alles gleichzeitig beobachtet werden (vgl. Lange 2011, zitiert nach Atteslander 2010, S.102). Insgesamt ist die Datenerhebung folglich durch eine hohe Subjektivität geprägt. Festzuhalten ist außerdem die durch den Forscher bedingte „häufig lückenhafte Erinnerung“ und die Schwierigkeit der Übersetzung von „beobachteten Ereignissen in Sprache“ (ebd. 2008, S.95).

Obgleich häufig Kritik an der teilnehmenden Beobachtung als qualitative Forschungsmethode geübt wird, da der Forscher direkt am Forschungsprozess beteiligt ist und dieser durch seine Subjektivität bestimmt wird, ist zu konstatieren, dass diese Kritik die Vorzüge dieser Methode verkennt (vgl. Atteslander 2008, S.95). Gerade aufgrund dieser Bedingungen zeichnet sich die teilnehmende Beobachtung „durch die Authentizität der gewonnenen Daten aus“ (ebd. 2008, S.95).

### **3.2 Untersuchungsvorgang und Kategoriebildung**

Der Untersuchung liegt ein selbst entwickeltes Forschungsmodell zugrunde, welches in Anlehnung an die sieben Dimensionen der Medienkompetenz nach Groeben (vgl. Groeben 2002, S.161-179) erstellt wurde.

Das Forschungsmodell (vgl. Abb. 2, S.57) ist ein Säulenmodell, dessen Fundament die Medienkompetenz ist. In den tragenden Säulen befinden sich jeweils die einzelnen Bestandteile, die Medienkompetenz ausmachen. Dazu gehören das Medienwissen, medien-spezifische Rezeptionsmuster, medienbezogene Genussfähigkeit, medienbezogene Kritikfähigkeit, Selektion und Kombination von Mediennutzung, produktive Partizipationsmuster sowie die Anschlusskommunikation (vgl. ebd. 2002, S.161-179). Alle sieben Säulen halten die Gesamtkonstruktion gut zusammen. Je weniger Säulen vorhanden sind, desto instabiler ist die Konstruktion und damit auch die Medienkompetenz. Für eine weiterführende Sichtweise und um Verbesserungsvorschläge für die Medienpraxis in der frühen Bildung am Ende dieser Arbeit aufzeigen zu können, erschien es sinnvoll, zusätzliche Faktoren zu betrachten. Oben auf der Säulenkonstruktion liegen vier zentrale Faktoren, welche weiteren Einfluss auf die Medienkompetenz nehmen. Diese Faktoren sind der Hintergrund der Kinder, die Vorbildfunktion der Eltern, Vorbilder in der Kita sowie persönliche (Medien)interessen der Kinder. Sie können wiederum in Unterkategorien unterteilt werden (vgl. Abb. 2, S.57). Der Hintergrund der Kinder, womit neben der Familienstruktur, der soziokulturelle Hintergrund sowie das Bildungsniveau der Familie gemeint ist, nimmt Einfluss auf deren Mediennutzung und Medienkompetenz, da die Bedingungen, die innerhalb einer Familie vorherrschen immer ausschlaggebend für den Medienumgang sind (vgl. NO-GPW 2011, S.19).<sup>16</sup> Die Vorbildfunktion der Eltern ist als ein bedeutender Einflussfaktor anzusehen, weil viele Medienhandlungen bereits innerhalb der Familie stattfinden. Durch andere Studien wurde bewiesen, dass in der Familie „die Weichen für [einen] kompetenten Umgang mit Medien gestellt werden“ (Kittel 2008, S.1). Hinsichtlich der (Medien)interessen von Kindern ist davon auszugehen, dass Kinder mit größeren Medieninteressen eine höhere Mediennutzung und Medienkompetenz aufweisen, da sie automatisch eine kompetenzfördernde Motivation mitbringen. Schließlich haben die Vorbilder in der Kita, die Peergroup, Einfluss auf die kindliche Mediennutzung und Medienkompetenz, da der Kontakt und die Auseinandersetzung mit anderen Kindern immer dazu dient, weitere Entwicklungsschritte anzustoßen und zur Beschäftigung mit anstehenden Entwicklungsaufgaben anzuregen (vgl. Paus-Haasebrink & Beitlich 2008, S.40). Angesichts der Tatsache, dass die Faktoren auf der Säulenkonstruktion liegen, können sie einen positiven oder einen negativen Einfluss ausüben. Die Farben grün, gelb, rot beziehen sich auf die Beeinflussbarkeit der Faktoren. Während die grünen Faktoren beeinflussbar sind, sind die gelben Faktoren bedingt und die roten Faktoren nicht beeinflussbar. Folglich kann eine weiterführende Intervention nur im Rahmen der beeinflussbaren und bedingt beeinflussbaren Faktoren stattfinden.

---

<sup>16</sup> Vgl. Nossek, G. & Oswald-Grieger, K. & Palme, H.J. & Wiesner, W. (2011)

Die Mediennutzung ist ein Teil der Medienkompetenz. Aufgrund der Tatsache, dass die Mediennutzung einen sehr bedeutenden Teil der Medienkompetenz darstellt und ohne sie Medienkompetenz undenkbar ist, wird sie unter dem Punkt „Situation der Mediennutzung“ separat behandelt und im Rahmen der zweiten Dimension von Groeben, „Medienspezifische Rezeptionsmuster“, weitergeführt.

**Forschungsmodell:**

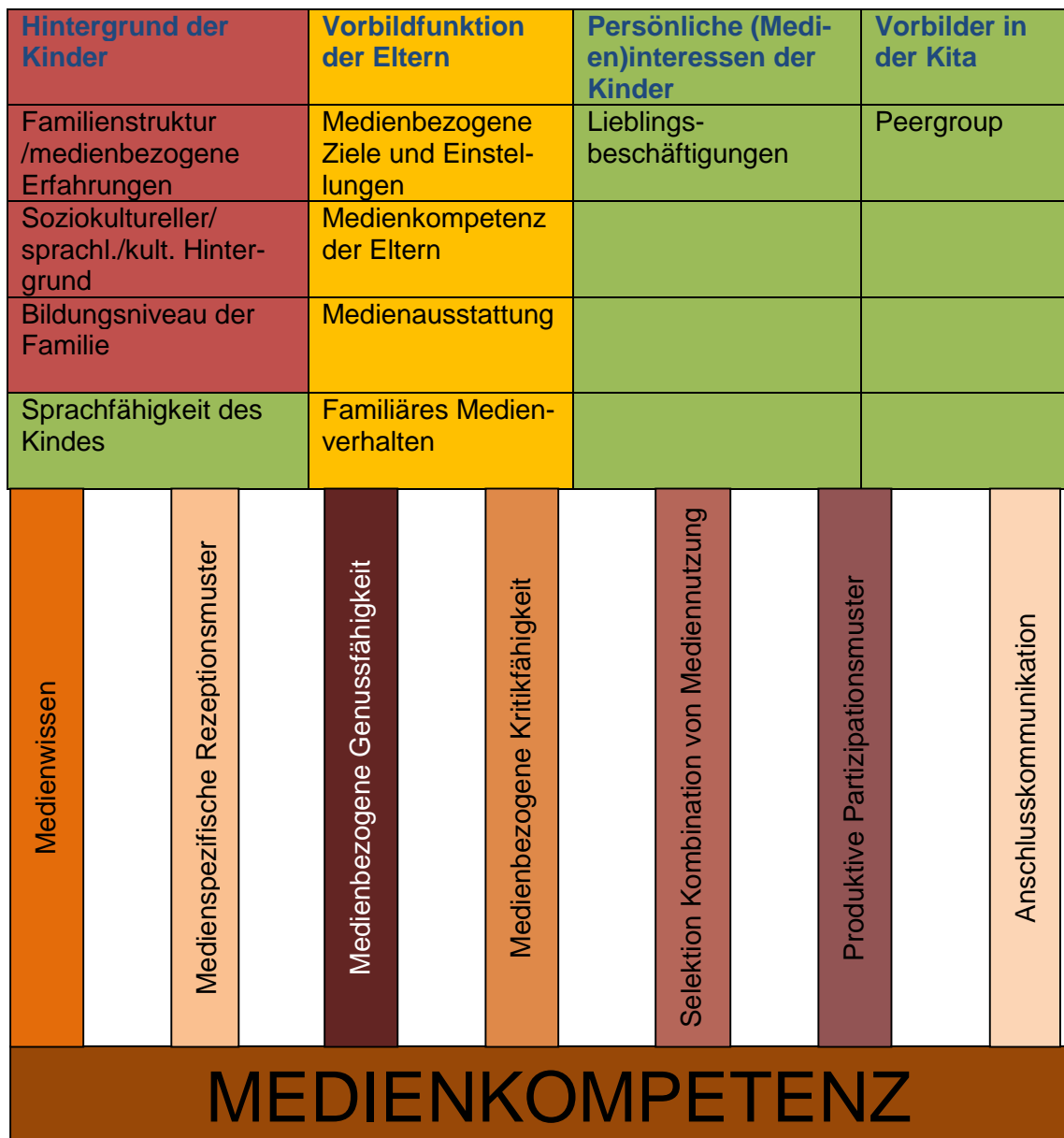


Abb. 2: Forschungsmodell

### **3.3 Darstellung der Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse, unterteilt nach der kindlichen Mediennutzung und Medienkompetenz zu Beginn des Interventionsprojektes und den Veränderungen durch das Interventionsprojekt, ausführlich dargestellt. Anschließend folgen außerdem die Ergebnisse hinsichtlich der im Forschungsmodell eingeführten Einflussfaktoren auf die Mediennutzung und Medienkompetenz. Zur Darstellung der Ergebnisse werden neben Fragebögen sowohl teilnehmende Beobachtungen als auch Puppeterinterviews herangezogen. Obgleich die Interviews gegen Ende des Interventionsprojektes geführt wurden, ist davon auszugehen, dass einige Kompetenzen, die durch die Aussagen der Kinder in den Puppeterinterviews herausgestellt werden, bereits zu Beginn des Interventionsprojektes bestanden.

Zu Projektbeginn waren alle Kinder zwischen vier und fünf Jahren alt. Der Anteil der beteiligten Mädchen betrug mehr als doppelt so viel, wie der der Jungen. Insgesamt nahmen 13 Kinder, neun Mädchen und vier Jungen, am Interventionsprojekt teil. Elf der 13 Kinder haben einen Migrationshintergrund.

#### **Situation der Mediennutzung**

Um die Situation der kindlichen Mediennutzung bezüglich allgemeiner Interessen der Kinder zu untersuchen, wurden zunächst die Eltern und ErzieherInnen nach der Lieblingsbeschäftigung der Kinder gefragt, wobei drei Antwortmöglichkeiten zulässig waren (vgl. Anlage 3, Frage 6, vgl. Anlage 2, Frage 12).

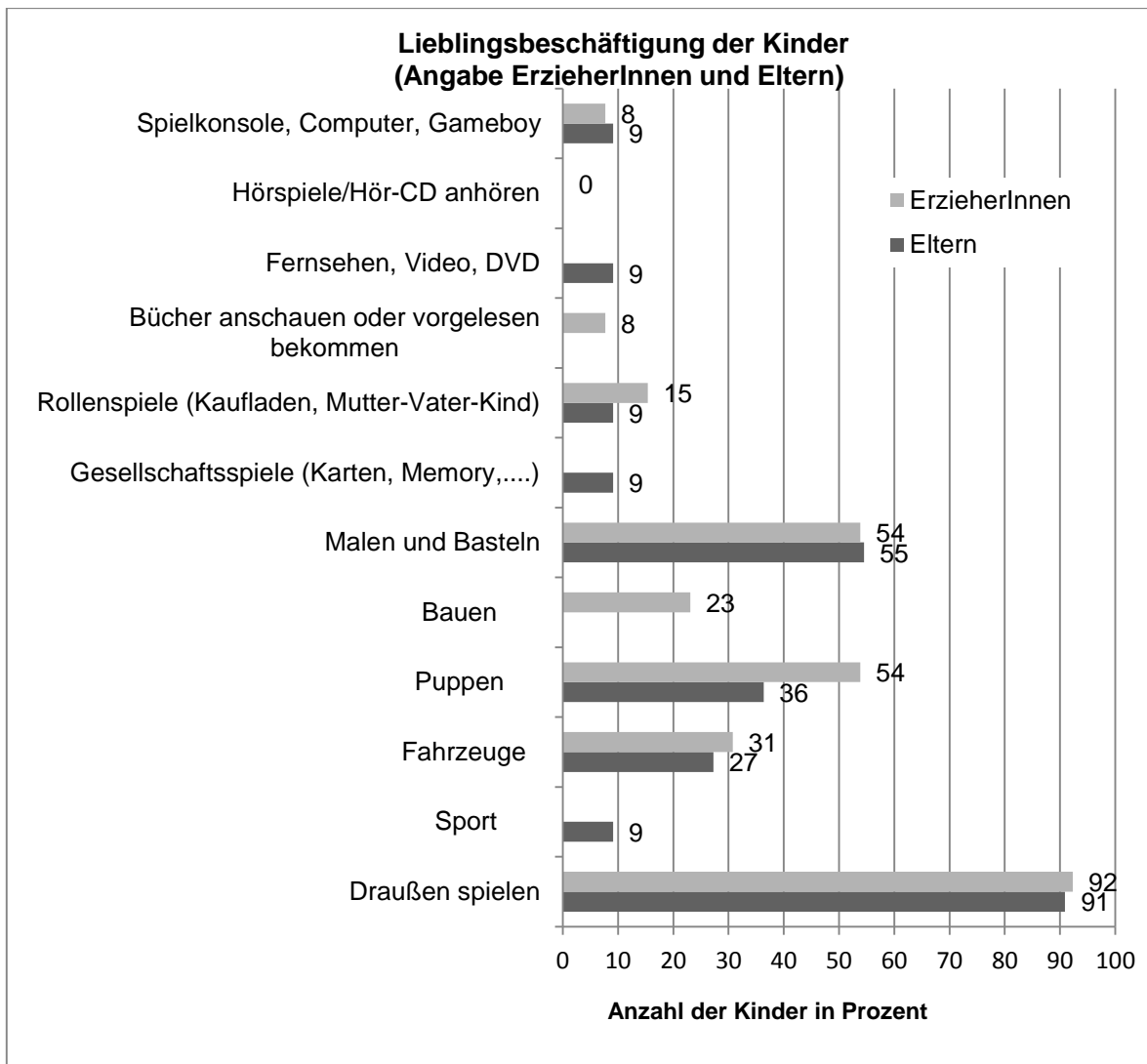


Abb. 3: Lieblingsbeschäftigung der Kinder

Die Ergebnisse der Eltern und ErzieherInnen decken sich zu einem großen Teil, wie das vorangehende Diagramm veranschaulicht. Das Spielen an der frischen Luft ist von über 90% der Kinder die Lieblingsbeschäftigung. Etwas mehr als die Hälfte favorisieren kreative Tätigkeiten, wie Malen und Basteln. Außerdem gehören das Puppenspiel, das Bauen und das Spielen mit Fahrzeugen bei den Kindern zu den Lieblingsbeschäftigungen. Hinsichtlich der allgemeinen Abfrage von Interessen fallen mediale Aktivitäten, wie Fernsehen oder Computer- und Konsolenspiele mit 9% weit hinter den anderen Aktivitäten zurück.

Sowohl die ErzieherInnen als auch die Eltern wurden anschließend in einer Frage mit Mehrfachantwort nach dem attraktivsten Medium bzw. Lieblingsmedium der Kinder gefragt. Nach Angabe der ErzieherInnen zählt der Computer mit 77%, der Fernseher und Bücher mit jeweils 69% und der Kassettenrecorder mit 46% zu den attraktivsten Medien.

Auch die Eltern tendieren mit 45% für den Fernseher, mit 27% für die Bücher und mit 18% für den Computer zu den gleichen Lieblingsmedien.

Weiterführend sollten die Eltern angeben, welche Medien ihr Kind benutzt. Es waren lediglich die Medien anzukreuzen, die das Kind auch benutzen kann (vgl. Anlage 3, Frage 8). Dabei gab es mehrere Antwortmöglichkeiten. Der Fernseher sticht dabei als das am häufigsten genutzte Medium gegenüber den anderen Medien heraus. 100% der Eltern geben an, dass ihr Kind den Fernseher benutzen kann. Relativ weit dahinter folgen mit jeweils 36% der Eltern der Computer und der DVD-Player. Bücher, CD-Player, digitaler Fotoapparat und Konsolenspiele werden lediglich von jeweils 27% der Eltern genannt. Dahinter folgt die Nutzung des Computers mit Internetanschluss, des iPods/MP3-Players, des Kassettenrecorders und des Handys mit 18% sowie die Nutzung von Zeitschriften und Radio mit knapp 10%. Auffällig ist, dass Videokamera und Comics von keinem Elternteil angegeben wurden. Dieses lässt sich eventuell auf den eher selteneren Gebrauch von Videokamera und Comics im Alltag zurückführen.

Das Ergebnis der Eltern deckt sich nur zum Teil mit dem der ErzieherInnen. Im Vergleich zu den im vorherigen Abschnitt beschriebenen Ansichten der Eltern, veranschaulicht das folgende Diagramm die medialen Fähigkeiten der Kinder nach Angabe der ErzieherInnen.



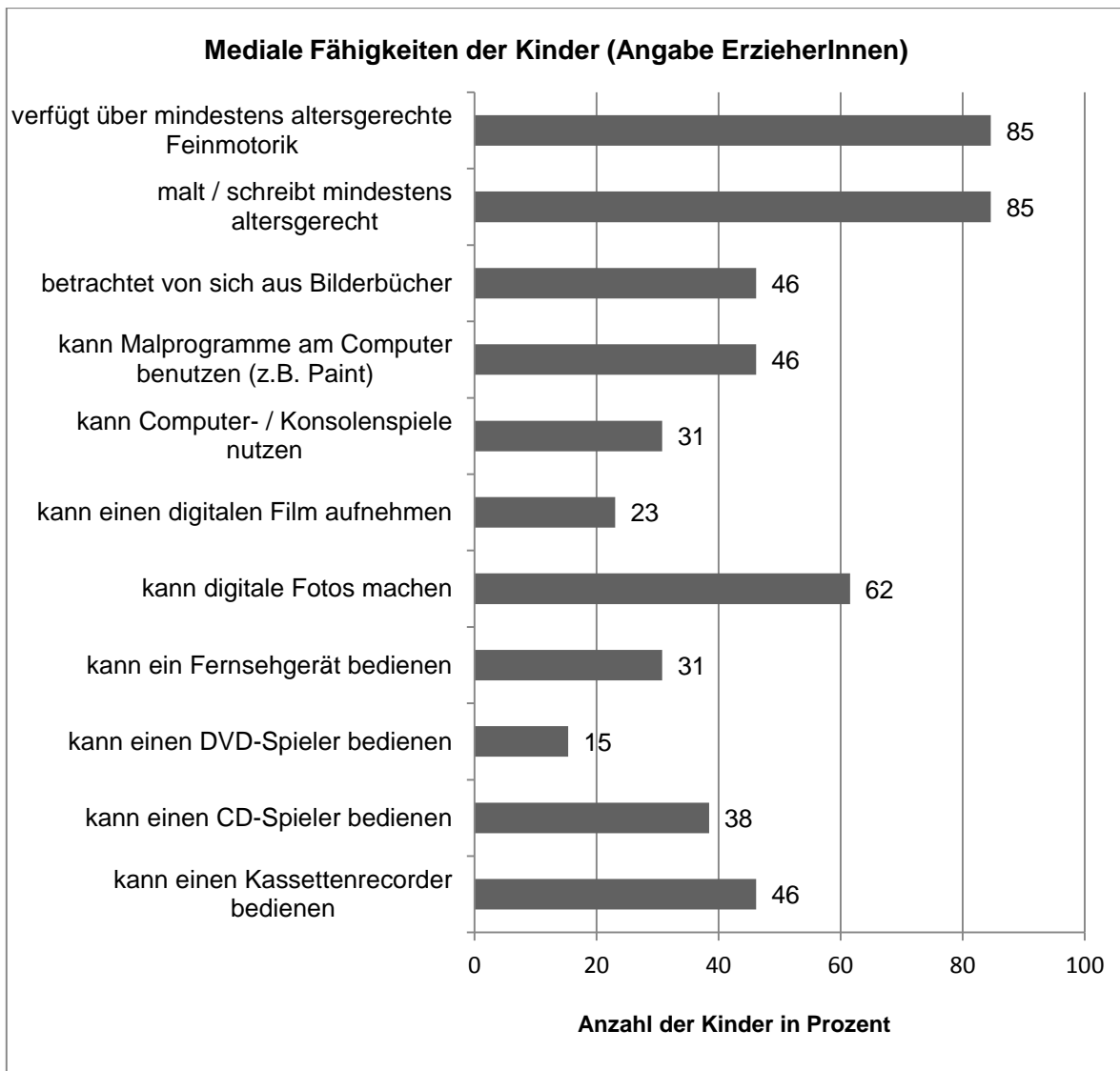


Abb. 4: Mediale Fähigkeiten der Kinder

Während laut Angabe der ErzieherInnen nur 31% den Fernseher bedienen können, können über die Hälfte der Kinder digitale Fotos schießen. Des Weiteren sind nach Angabe der ErzieherInnen knapp die Hälfte der Kinder in der Lage, einen Kassettenrecorder zu bedienen und Bilderbücher zu betrachten. Lediglich 15% der Kinder sind dazu fähig, einen DVD-Player zu benutzen. Grundlegende mediale Fähigkeiten wie eine altersgerechte Feinmotorik und altersgerechtes Schreiben und Malen sind bei 85% der Kinder vorhanden.

Die Abweichung der Ergebnisse von Eltern und ErzieherInnen könnte zum einen darin begründet liegen, dass die Eltern die Frage auf die eigentliche Nutzung bezogen haben und nicht auf die medialen Fähigkeiten, sodass ausschließlich die Medien genannt wurden, die die Kinder tatsächlich nutzen. Die etwas niedrigeren Werte der ErzieherInnen in

Bezug auf die Fernseh-, DVD-Player- und Konsolenspiel-Nutzung sind vermutlich auf das Nicht-Vorhandensein bzw. Nicht-Nutzen dieser Medien in der Kita zurückzuführen.

Durch die teilnehmenden Beobachtungen kann bestätigt werden, dass ein Großteil der Kinder die grundlegenden medialen Fähigkeiten, wie eine altersgerechte Feinmotorik und altersgerechtes Schreiben und Malen, hat. Lediglich zwei Kinder fielen zu Beginn des Projektes durch ihre mangelnde Feinmotorik auf. Ein Junge hielt die Maus bei der ersten Computerbegegnung immer an den Bildschirm (vgl. Anlage 6, Beob. 1). „Er verstand [zunächst] nicht, dass die Steuerung der Maus vom Mousepad aus möglich ist.“ (Lange 2011, S.32) Bei der Nutzung des kindgerechten Malprogrammes „Tuxx-Paint“ hatten er sowie ein weiteres Mädchen große Schwierigkeiten, die „Buttons“ zu treffen (vgl. Anlage 6, Beob. 1). Etwas mehr als die Hälfte der Kinder zeigte sich jedoch im Umgang mit Medien altersentsprechend recht kompetent. Sie konnte den Computer mit der Maus (teilweise noch unter Anleitung) bedienen und eigenständig Fotos mit der Digitalkamera schießen (vgl. Anlage 6, Beob. 2).

### **Medienkompetenz zu Beginn des Projektes**

Um die Medienkompetenz der Kinder beschreiben zu können, werden im Folgenden die sieben Dimensionen der Medienkompetenz nach Groeben herangezogen.

#### *1) Medienwissen und Medialitätsbewusstsein*

In Bezug auf das Medienwissen ist zu konstatieren, dass die meisten Kindergartenkinder Medien deutlich wahrnehmen, ihnen jedoch die medialen Begrifflichkeiten fehlen. Zu Beginn des Projektes wurden die Kinder in einer Einführungsrunde gefragt „was die KidSmart-Station (...) sei“ (Lange 2011, S.31). Während einige Kinder die Begriffe „Drucker“ und „Maschine“ nannten, so kannten nur vereinzelte Kinder den Begriff „Computer“. „Ebenso war die „Maus“, die zur Steuerung des Cursors dient und „der Bildschirm“ nur wenigen Kindern namentlich bekannt.“ (Lange 2011, S.31)

Im Rahmen der Puppet-Interviews wurden die Kinder nach ihren medialen Tätigkeiten gefragt. In diesem Zusammenhang wird ersichtlich, dass Kinder im Kindergartenalter durchaus zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können.

- K: Ja, kann man auch spielen.  
M: Was ist das für ein Spiel mit Babys? Was muss man da machen?  
K: Da muss man da drücken und danach muss man das lernen.  
M: Mhm. Sind das denn Tierbabys?  
K: Nein. Nur Babys. Die kleinen Babys.  
M: Echte Babys?  
K: Nein, in dem Computer, die können auch das spielen.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 8)

Dennoch darf keinesfalls auf diese Fähigkeit bei allen Kindern geschlossen werden. Ein teilnehmender Junge zeigt deutlich, wie seine in „virtuellen Spielwelten zugelegte Identität“ auf die Realität und den Alltag übergreift und sich dabei als „dysfunktional“ erweist“ (Süss 2010a, S.124).

K: Ich schlag auch auch manchmal meine Schwester. (grinst)  
M: Was machst du? Du schlägst deine Schwester?  
K: Ja, X (Name der Schwester).  
M: Was meinst du? Am Computer? Wenn ihr um die Wette spielt?  
K: Ne, mit der Hand.  
M: Oh, das ist aber böse, das darf man doch nicht.  
K: Ja, weil die schlägt mich auch immer. (grinst)  
Wir kämpfen nur...wir spielen doch nur ...ich hab das mal mit X gemacht (Bruder)...er lässt mich immer mit seinem Handy spielen...Pistole, Knarre. Da ist so eine Kettensäge, die macht so (zeigt mit den Händen von oben nach unten und macht das passende Geräusch dazu) da kommt Blut raus.

(Auszug aus Puppent-Interview, Anlage 1, Int. 3)

Des Weiteren wurden die Eltern innerhalb der Fragebögen nach den stärksten Reaktionen ihrer Kinder bezüglich Medien gefragt (vgl. Anlage 3, Frage 11). Bei dieser Frage stellt sich eine relativ hohe Konsumorientierung der Kinder als Reaktion auf Medien heraus. 45% der Eltern geben als Wunsch ihrer Kinder Artikel mit Medienbezug an. Die ErzieherInnen bestätigen diese Aussage und verstärken diese zudem, indem 92% von ihnen aufzeigen, dass die Kinder bereits Medienassessors mit in die Kita bringen.

## 2) Medienspezifische Rezeptionsmuster

Die medienspezifischen Rezeptionsmuster lassen sich zum Teil bereits aus dem Abschnitt zur Situation der Mediennutzung entnehmen (vgl. S.56). Insgesamt scheinen die Kinder insbesondere im technologisch-instrumentellen Bereich altersentsprechend recht kompetent zu sein. Ein besonders beeindruckendes Beispiel stellt das Folgende dar.

M: Hast du denn auch einen Computer zu Hause bei dir?  
K: Jaaaaa von meinem Papa Zimmer und meiner Mutter.  
M: Und da machst du diese Sachen? Ist das richtig?  
K: Ja, da kann man www put topmodel put de  
M: Topmodel?  
K: Ja. Weißt du was ist das?  
M: Nee.  
K: Da muss man äh äh, da...schön machen und da kann man Fotos dann legen und dann ist da eine Quadrat und dann so eine und so (gestikuliert mit den Händen)  
M: Und wann bist du dann so am Computer?  
K: Da kann man tagsüber äh...Brille (zeigt mit den Händen) und äh Cappy und Jacke und Pullover oder noch Kleid noch Kette noch...

(Auszug aus Puppent-Interview, Anlage 1, Int. 7)

Dieses Mädchen gibt eine vollständige Internetadresse an und bemüht sich trotz ihrer Sprach- bzw. Ausdrucksschwierigkeiten zu beschreiben, was sie auf dieser Seite macht.

Ein anderes Mädchen versucht zu erklären, was das Internet ist. Dabei kommt sie auf den MSN Messenger zu sprechen, welchen sie durch ihre Schwester kennt.

M: Achso. Der Computer von deiner Schwester hat also Internet?  
 K: Ja.  
 M: Was ist denn das Internet?  
 K: Da kann man reingehen. Da kann man im MSN schreiben.  
 M: MSM?  
 K: MSN. (verbessert Aussprache)  
 M: Und was ist das genau?  
 K: Da kann man, da können wir unseren Freunden...da was schreiben.  
 M: Und wem schreibst du da?  
 K: Meine Schwester schreibt...meine Schwester schreibt X (Name des Freundes). Das ist meine Schwesters Freund. Die ist in MSN und schreibt immer. Die guckt immer, wer ist in MSN gekommen.  
 M: Erzähl mal und du machst das auch?  
 K: Ja. Ich kann in Internet aufmachen und dann auch Spiele aufmachen und Malen aufmachen.

(Auszug aus Puppent-Interview, Anlage 1, Int. 5)

Ein teilnehmender Junge des Projektes gibt an, schon einige Male im Internet auf der Plattform „Youtube“ gewesen zu sein und dort Videos geguckt zu haben.

M: Du hast mir jetzt viel über Fernsehen erzählt. Jetzt möchte ich aber noch einmal über den Computer sprechen. Kennst du da auch Internet?  
 K: (nickt)  
 M: Was ist das denn genau?  
 K: Da kann man was schreiben, Spiderman, Youtube. Bei Spiderman-Youtube, X zeigt mir immer bei Youtube-Spiderman.  
 M: Und was machst du bei Youtube, was ist das genau?  
 K: Nicht Youtube, JUHTUP!!! (verbessert die Aussprache, aber falsch)  
 M: Achso. (grinst) Was macht man bei Youtube?  
 K: Da kann man so Filme angucken.  
 M: Achso, da guckst du Spiderman?  
 K: Und Badman.  
 M: Aha und Badman auch.

(Auszug aus Puppent-Interview, Anlage 1, Int. 3)

Während des Interviews nimmt er eine Ausspracheverbesserung des Wortes „Youtube“ vor. Dieses zeigt, dass der Junge den Computer und das Internet als selbstverständliches Medium im Alltag zu verwenden scheint und sich dabei folglich sehr selbstsicher fühlt. Durch die falsche Ausspracheverbesserung werden jedoch die Lücken in der vermeintlichen Kompetenz des Jungen offenbart.

Ferner sind Kinder im Kindergartenalter im Kontext angebotsadäquater Erwartungen durchaus in der Lage, zwischen Film und Werbung zu unterscheiden.

M: Was war da im Fernsehen? Das hab ich nicht ganz verstanden.  
 K: Ein großes Baby. Das ist größer geworden. Große Zähne.  
 M: Aha, war das auch ein Film?  
 K: Das war, das war Werbung.

(Auszug aus Puppent-Interview, Anlage 1, Int. 6)

Die Fähigkeit zur Unterscheidung ist auch in diesem Fall nicht auf alle Kinder übertragbar.

### 3) Medienbezogene Genussfähigkeit

In Bezug auf medienbezogene Genussfähigkeit ist festzuhalten, dass die Kinder den Umgang mit Medien zweifellos genießen. Die Begeisterung, die bei vielen Kindern während der Gespräche über Medien und deren Inhalte aufkommt, ist nicht nur durch ihre Sprache,

sondern auch durch Mimik und Gestik zur Unterstützung des Gesagten zu erkennen. Hier sprechen Kinderaugen ihre eigene Sprache (vgl. Anlage 6, Beob. 1).

- K: Ja. Er verwandelt sich und er heißt Speedy. Und da gibt es so ein großes Tier. Er macht so...buuuhmm...er macht alles mit kaputt. (gestikuliert mit den Händen)  
M: Und was findest du so toll an dem Film?  
K: (überlegt) ... bisschen cool.

(Auszug aus Puppel-Interview, Anlage 1, Int. 3)

- M: Aha, du spielst also am Computer. Was alles spielst du da?  
K: Autorennen, Pistolenspiele, weil da kommen immer so Knochen raus. (zeigt kreisende Bewegungen mit den Händen am Gesicht)  
M: Oh, das klingt ja gefährlich. Knochen? Erzähl mir das mal genauer.  
K: Ja, weil die Spiele sind so cool, weil da so gute Spiele so drauf.

(Auszug aus Puppel-Interview, Anlage 1, Int. 3)

#### 4) Medienbezogene Kritikfähigkeit

Eine medienbezogene Kritikfähigkeit der Kinder lässt sich zu Beginn des Projektes nicht feststellen.

#### 5) Selektion und Kombination von Mediennutzung

Die Selektion und Kombination von Mediennutzung ist bei den Kindern der Dortmunder Kita hingegen sehr deutlich. In den Puppel-Interviews geben fast alle Kinder eine Lieblingssendung oder einen Lieblingsfilm an. Alle Kinder haben einen Medienhelden. Folglich ist der Medienkonsum nicht wahllos, sondern stets an Präferenzen orientiert. Bei den meisten Kindern lässt sich durch ihre Beschreibungen auch auf den Grund für ein favorisiertes Medienangebot schließen (vgl. Anlage 6, Beob. 3). Ein Mädchen gibt im Kontext der Puppel-Interviews eine genaue Begründung für ihr favorisiertes Medienangebot an.

- M: Schön. Hast du denn noch eine Lieblingssendung?  
K: Ja, Spongebob.  
M: Spongebob. Was findest du so toll an Spongebob?  
K: Der ist immer lustig.  
M: Was erzählt der denn?  
K: Der hat schonmal die Hose aufgerissen.

(Auszug aus Puppel-Interview, Anlage 1, Int. 1)

Spongebob kann durch die Puppel-Interviews als Lieblingsheld von einigen Kindern bestätigt werden (vgl. Anlage 1, Int. 5).

Die Kombination von Mediennutzung lässt sich anhand konvergenter Medienangebote feststellen. 63% der Eltern bestätigen die konvergente Mediennutzung ihrer Kinder (vgl. Anlage 3, Frage 12). Die Kinder geben eine Lieblingssendung an, zu der sie die passenden medialen Figuren bzw. Kleidungsstücke besitzen und Spiele am Computer spielen.

- M: Was findest du denn so toll an den Simpsons? Warum guckst du die so gerne?  
K: Das ist auf meinem Unterhemd.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 4)

K: (überlegt) Ich spiele nur Hello Kitty ne und ich male nur Hello Kitty...und gucke Hello Kitty Filme abends.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 2)

Werden die Kinder nach ihren individuellen Wünschen gefragt, so beziehen diese sich in einigen Fällen wiederum auf die medialen Figuren, was das folgende Beispiel verdeutlicht.

M: Aber stell dir mal vor, man könnte das. Stell dir vor, diese große Maschine wäre eine Wunschmaschine. Was würdest du dir denn dann wünschen?  
K: Flügel.  
M: Flügel? Wofür denn Flügel?  
K: Damit ich fliegen kann.  
M: Ehrlich? Warum möchtest du fliegen können?  
K: Weil ich dann alleine zum Kindergarten fliegen kann.  
M: Ok. Was ich noch fragen wollte, K... jetzt hast du mir schon vom Computer erzählt. Guckst du denn manchmal auch Fernsehen?  
K: Ja.  
M: Was guckst du denn da so?  
K: Winx manchmal, weil das nicht so lange kommt.  
M: Winx?  
K: Ja.  
(...)  
M: Worum geht's da?  
K: Da haben die Flügel.  
M: Achso. Die wünschst du dir ja auch. Was findest du so toll daran?  
K: Weil ich eine Lieblingsfee hab.  
M: Ist die denn besonders? Was hat sie denn Besonderes?  
K: Die heißt Stella und hat blonde Haare.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 3)

Die Kinder der Dortmunder Kita geben überwiegend Favoriten im Medienbereich an, welche denen der Freunde gleichen. Neben Spongebob werden exemplarisch auch Barbie und Spiderman bzw. Badman häufig von den Kindern genannt (vgl. Anlage 6, Beob. 8). Ferner sprechen sie größtenteils von Rezeptionsmedien (vgl. Anlage 6, Beob. 8). Gemäß diesen Ergebnissen lässt sich bei den Kindern der Dortmunder Kita auf das Nutzungsmuster „Außengeleitete“ schließen, welches Theunert und Wagner in ihrer Studie (vgl. Wagner & Gebel & Eggert 2006) bereits herausarbeiteten.

### *6) Produktive Partizipationsmuster*

Produktive Partizipationsmuster konnten in den Daten in geringem Ausmaß festgestellt werden. Die Eltern wurden im Rahmen des Fragebogens gebeten, anzugeben, was ihr Kind mit dem Computer macht (vgl. Anlage 3, Frage 18). Bei dieser Frage war eine Mehrfachantwort möglich. Während knapp 89% der Eltern erklärten, ihr Kind würde Maus und Tastatur am Computer ausprobieren, nutzen nach Angabe der Eltern jeweils 22% konsumierende Medienangebote, indem sie Videos anschauen, Computerspiele spielen und Filme auf dem Computer ansehen. Einen eigenständigen, schöpferischen Umgang mit Medien zeigen laut Elternbefragung 44% der Kinder lediglich durch das Malen am Computer. Aus den Puppet-Interviews kann außerdem geschlossen werden, dass ein Kind das

Malprogramm nutzt und wahrscheinlich mit Hilfe der Schwester schon einmal etwas in den MSN Messenger geschrieben hat.

- M: Und wem schreibst du da?  
K: Meine Schwester schreibt...meine Schwester schreibt X. (Name des Freundes) Das ist meine Schwesters Freund. Die ist in MSN und schreibt immer. Die guckt immer, wer ist in MSN gekommen.  
M: Erzähl mal und du machst das auch?  
K: Ja. Ich kann in Internet aufmachen und dann auch Spiele aufmachen und Malen aufmachen.

(Auszug aus Puppel-Interview, Anlage 1, Int. 5)

Das gleiche Kind zeigte sich während des Projektes in der Kita bei der Erstellung eines eigenen Medienbeitrages, einem Namensschild, bereits sehr kompetent. Es konnte nicht nur den eigenen Namen ohne Hilfestellung mit der Tastatur eintippen, sondern dabei sogar Groß- und Kleinschreibung beachten (vgl. Anlage 6, Beob. 2).

### *7) Anschlusskommunikation*

Die Anschlusskommunikation wurde sowohl durch die Eltern als auch durch die ErzieherInnen erfragt. Im Rahmen der Befragung sollten die Eltern wiederum mittels Mehrfachantwort angeben, welche Reaktionen ihr Kind bezüglich Medien schon gezeigt hat (vgl. Anlage 3, Frage 11). 27% der Befragten gaben an, dass ihr Kind viel über Medien rede. Ebenso wurden die ErzieherInnen gebeten, auf einer Skala von eins bis drei „trifft zu“, „weiß nicht“, „trifft nicht zu“, anzukreuzen, ob die Kinder mit anderen Kindern im Einzelgespräch über Medien sprechen (vgl. Anlage 2, Frage 14). 92% der ErzieherInnen stimmten dieser Aussage zu. Der gleiche Prozentsatz ergibt sich auch für das Sprechen über Bücher und Mediennutzung im Stuhlkreis und mit den ErzieherInnen (vgl. Anlage 2, Frage 17 & 18). Zu einem unwesentlich geringeren Prozentsatz von 84% wurden die Kinder von den ErzieherInnen auch beim Nachspielen von Medienerlebnissen beobachtet (vgl. Anlage 2, Frage 15).

Den teilnehmenden Beobachtungen nach, traten innerhalb der Kindergespräche zu Beginn des Projektes enorme Sprachprobleme in Form von Ausdrucksschwierigkeiten auf, sodass im Rahmen gemeinsamer Gesprächssituationen im Stuhlkreis teilweise nur erahnt werden konnte, was die Kinder erzählen wollten (vgl. Anlage 6, Beob. 5).

Es ist zu konstatieren, dass etwas mehr als die Hälfte der Kinder altersentsprechend bereits recht kompetent im Umgang mit Medien ist. Die Kompetenz lässt sich jedoch nicht für alle Dimensionen der Medienkompetenz gleichermaßen bestätigen. Während ein Großteil der Kinder sowohl technologisch-instrumentell gesehen, d.h. im Bereich der medienpezifischen Rezeptionsmuster recht fit ist, so fallen die Kompetenzen für andere Dimensionen geringer aus. Besonderer Förderbedarf besteht folglich bei den meisten

Kindern in den Bereichen des Medienwissens/Medialitätbewusstseins, der Kritikfähigkeit sowie der produktiven Partizipationsmuster.

Die Angaben der ErzieherInnen bezüglich des Förderbedarfs decken sich nicht mit diesem Ergebnis.

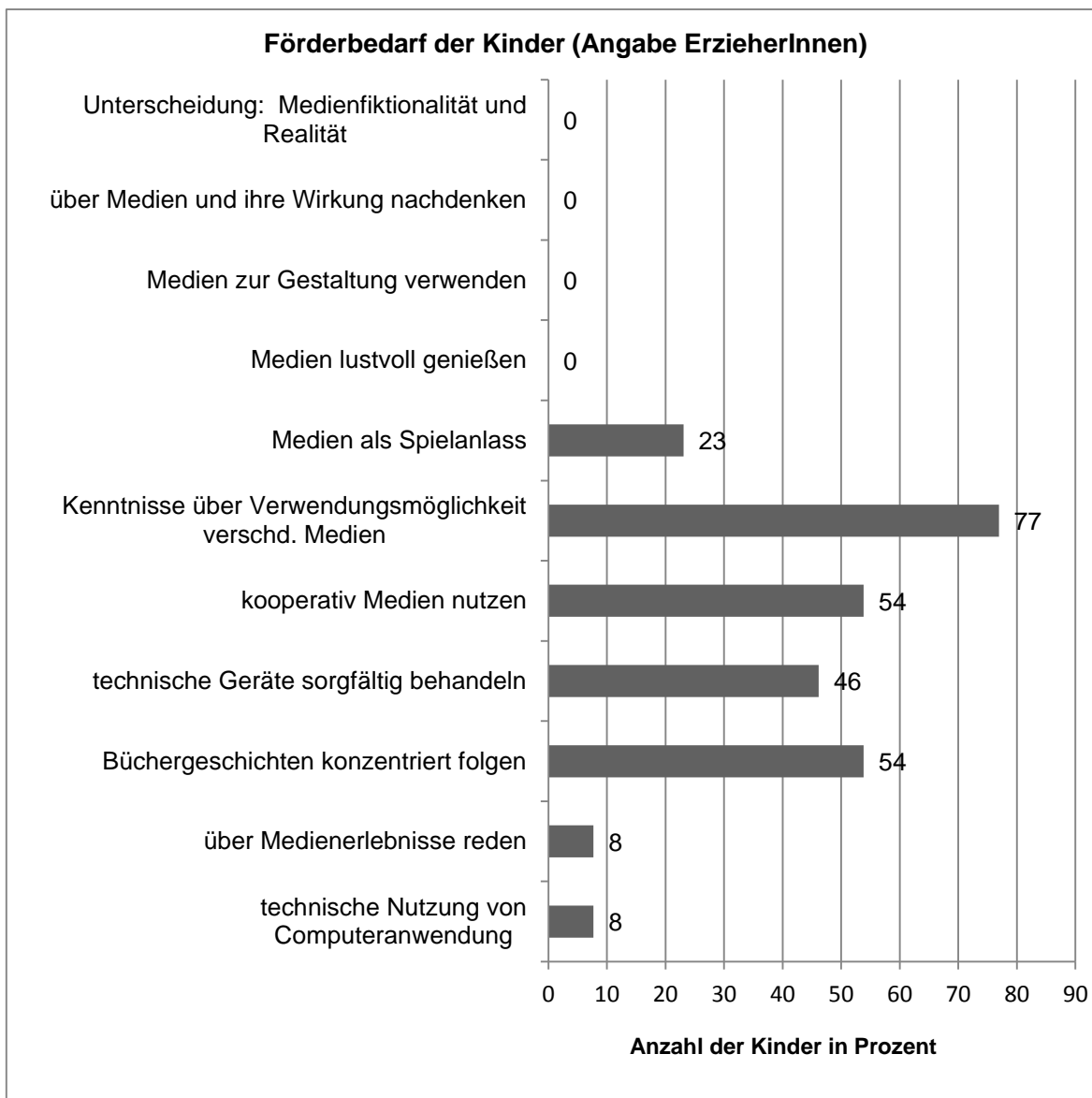


Abb. 5: Förderbedarf bezüglich medialer Fähigkeiten

Die ErzieherInnen geben in einer weiteren Frage mit Mehrfachantwort widersprüchlich an, dass die Kinder im Bereich des Medialitätbewusstseins (Unterscheidung: Medienfiktionalität und Realität), im Bereich medienbezogener Kritikfähigkeit (über Medien und ihre Wirkung nachdenken) und im Bereich produktiver Partizipationsmuster (Medien zur Gestaltung verwenden) keinen Förderbedarf haben. Angesichts der eigenen Defizite der ErzieherInnen hinsichtlich ihrer Medienkompetenz und medienpädagogischen Kompetenz (vgl.



Lange 2011, S.65-74) ist in Bezug auf den kindlichen Förderbedarf von einer falschen Wahrnehmung ihrerseits auszugehen.

### **Veränderungen durch das Interventionsprojekt**

Die Veränderungen der kindlichen Mediennutzung und Medienkompetenz durch das Interventionsprojekt können sowohl anhand der Puppent-Interviews als auch mittels der teilnehmenden Beobachtungen aufgezeigt werden.

### **Veränderungen der Situation der Mediennutzung**

Im Hinblick auf die Situation der Mediennutzung sind durch das Interventionsprojekt bedeutende Veränderungen zu verzeichnen. Angesichts der Tatsache, dass den Kindern durch das Interventionsprojekt eine Übersicht über die Breite der Medienpalette verschafft wurde, zeigte die Mehrheit eine größere Motivation und Interesse für mediale Aktivitäten (vgl. Anlage 6, Beob. 2). Zu Beginn des Projektes hatten einige Kinder, wie schon zuvor erwähnt, noch nie mit bestimmten Medien gearbeitet, wie der türkische Junge, der die Computermaus immer an den Bildschirm hielt (vgl. Lange 2011, S.32). Im Laufe des Projektes nutzten die Kinder zunehmend verschiedene Medien und erlernten dabei relativ schnell auch die Bedienung der Geräte. Der türkische Junge konnte nach kurzer Zeit bereits die Maus steuern und ein eigenes Puzzlebild erstellen (vgl. Anhang 7, Bild 1). Es konnte beobachtet werden, dass er sich sehr häufig an den anderen Kindern orientierte und sich „Dinge“ von ihnen abschaute (vgl. Anlage 6, Beob. 3). Der schnelle Kompetenzzuwachs war jedoch nicht bei allen Kindern gleichermaßen zu erkennen. Vereinzelt Kinder, insbesondere Kinder, welche häufig allein am Computer beobachtet wurden, hatten bis zum Ende des Projektes Schwierigkeiten, die Computermaus zu bedienen (vgl. Anlage 6, Beob. 5). Dieses fiel bei der Ausführung des Malprogrammes auf, da diese Kinder ausschließlich Striche und Punkte „malen“ konnten, während andere Kinder ein komplettes Bild mit Haus, Bäumen und einem Weg gestalteten (vgl. Anhang, Bild 8 & 9 & 10).

In Bezug auf die Nutzung einer Digitalkamera sind ebenfalls deutliche Kompetenzerweiterungen zu vermelden. Kinder, die zuvor verwackelte Fotos schießen konnten, wussten am Ende des Projektes nicht nur über die sichere Handhabung der Kamera Bescheid, indem sie sich die Kameraschlaufe um das Handgelenk legten (vgl. Anlage 6, Beob. 9). Ebenso konnten sie durch nahes Herangehen oder Abstandhalten die jeweilige Größe des zu fotografierenden Gegenstandes bestimmen und sich nach dem Fotografieren das Foto mit der grünen Pfeiltaste ansehen (vgl. Anlage 6, Beob. 9).

Dieses verdeutlicht ferner die Fähigkeit der Kinder zur selbstständigen Nutzung von Medien. Bedingt durch das Interventionsprojekt sind sie insgesamt seltener auf die Unter-

stützung von Erwachsenen angewiesen. So konnte oft beobachtet werden, wie sie anderen, nicht am Projekt beteiligten Kindern halfen, indem sie ihr Wissen weiter gaben (vgl. Anlage 6, Beob. 3).

Festzuhalten ist, dass die Kinder eindeutig Rezeptionsmedien bevorzugen (vgl. Anlage 6, Beob. 8).

### **Veränderungen der Medienkompetenz durch das Interventionsprojekt**

Um eine strukturierte Darstellung der Ergebnisse zu erzielen, werden im Folgenden wiederum die Dimensionen der Medienkompetenz nach Groeben herangezogen.

#### *1) Medienwissen und Medialitätsbewusstsein*

Zunächst ist bei allen Kindern eine Erweiterung des Medienwissens durch das Interventionsprojekt festzuhalten, da diese neue Medien kennen- und anzuwenden gelernt haben. Neben dem Diktiergerät, welches keinem Kind zuvor bekannt war (vgl. Anlage 6, Beob. 6), war für einen Teil der Projektkinder die Bedienung eines Computers in Verbindung eines Druckers eine Premiere. Weitere Beobachtungen geben Aufschluss über einen wachsenden Umfang des medialen Wortschatzes. Während der im Kontext des Interventionsprojektes durchgeführten Reflexionsrunden konnten die meisten Kinder die Medien und medialen Begriffe wie „Computer“, „Maus“ und „Drucker“ gegen Ende des Projektes eindeutig benennen (vgl. Anlage 6, Beob. 8). Hinsichtlich medialer Begrifflichkeiten ist jedoch zu konstatieren, dass kein Kind am Ende des Projektes explizit beschreiben konnte, was das Internet ist. Die Mehrheit der Kinder äußerte sich indes mit einem Versuch zur Erklärung.

- M: Und dann, K, nochmal zum Computer zurück. Sag mal, bist du denn auch manchmal im Internet?  
K: (überlegt) Wenn ich Barbie spiele ist das im Internet.  
M: Aha, dann spielst du das Spiel also im Internet. Weißt du denn eigentlich, was das Internet genau ist?  
K: Ja. Da sind solche Sachen wo man reingehen kann.

(Auszug aus Puppel-Interview, Anlage1, Int. 1)

- M: Du hast mir jetzt viel über Fernsehen erzählt. Jetzt möchte ich aber noch einmal über den Computer sprechen. Kennst du denn auch das Internet?  
K: (nickt)  
M: Was ist das denn genau?  
K: Da kann man was schreiben, Spiderman, Youtube. Bei Spiderman-Youtube, X (Bruder) zeigt mir immer bei Youtube-Spiderman.

(Auszug aus Puppel-Interview, Anlage 1, Int. 3)

Beispiele zeigen bei einem Großteil der Kinder durchaus ein Bewusstsein für das Internet. Es kann hierbei jedoch nicht unbedingt von einer Veränderung durch das Interventions-

projekt ausgegangen werden, da dieses Bewusstsein bereits zuvor bestanden haben könnte.

## *2) Medienspezifische Rezeptionsmuster*

Veränderungen im Bereich medienspezifischer Rezeptionsmuster sind, wie schon im Abschnitt der Veränderungen zur Situation der Mediennutzung deutlich wurde, überwiegend im Bereich der technologisch-instrumentellen Fertigkeiten zu verzeichnen. Ein besonders beeindruckendes Beispiel stellt das folgende dar. Ein teilnehmendes Mädchen berichtet im Puppent-Interview trotz seiner migrationsbedingten Ausdrucksschwierigkeiten von seiner während des Interventionsprojektes gemachten Erfahrung mit „Google Maps“. Dieses zeugt von einem deutlichen Kompetenzzuwachs im technologisch-instrumentellen Bereich. Dieses Mädchen weiß von der Möglichkeit, eine Adresse im Internet zu finden und das entsprechende Haus zu betrachten, auch wenn es bei der Durchführung noch auf die Hilfe Erwachsener angewiesen ist.

- M: Und warum hast du dein Haus gemalt?  
K: Weil da, da kann man auch malen...und auch...zweiundzwanzig.  
M: Was ist mit zweiundzwanzig? Was meinst du?  
K: (nennt ihre Adresse, Straße und Hausnummer)  
M: Achso, du hast deine Adresse in den Computer eingegeben?  
K: Ja.  
M: Und was konntest du da sehen?  
K: Da hab ich, da hab ich meine Haus gefunden und da zweite Etage wohn ich.

(Auszug aus Puppent-Interview, Anlage 1, Int. 7)

## *3) Medienbezogene Genussfähigkeit*

Bezüglich der medienbezogenen Genussfähigkeit konnten keine großen Veränderungen festgestellt werden. Ebenso lustvoll, wie die Kinder den Medien und medialen Inhalten zu Beginn des Projektes begegneten, zeigten sie auch gegen Ende des Projektes ihre Begeisterung in den Puppent-Interviews. Die Kinder offenbarten diese unter anderem, indem sie über ihre Erfahrungen mit der KidSmart-Station berichteten.

- M: Aha. K, dann sag mir doch mal, was du mit der KidSmart-Station mit dem Computer so alles machst.  
K: Das ist so...da kann man so gucken, da kann man hören, wenn man will dann kann man da lustige Wörter sagen...dann kann man wie eine lustig...

(Auszug aus Puppent-Interview, Anlage 1, Int. 7)

Auffällig war jedoch die Angst bzw. Scheu, die manche Kinder insbesondere zu Beginn des Projektes gegenüber unbekanntem Medien besaßen. Ein fast auf alle Kinder zutreffendes Beispiel ist die sehr zögerliche Verwendung des Diktiergerätes (vgl. Anlage 6, Beob. 6). Im Rahmen einer Reflexionsrunde sollten die Kinder „ihre Erfahrungen mit den bereits bekannten Medien“ (Lange 2011, S.27) auf einem Diktiergerät festhalten. „Es ist [zu konstatieren], dass die meisten Kinder sich scheuten, etwas auf das Diktiergerät zu

sprechen. Einige Kinder nannten nur ein Wort und gaben das Gerät mit einem verschämten Lächeln an den [Nachbarn] weiter.“ (ebd. 2011, S.37) Gegen Ende der Hauptprojektphase trauten sich hingegen alle Kinder etwas auf das Diktiergerät zu sprechen. „Sogar der türkische Junge, der zu Beginn des Projektes kein einziges Wort gesprochen hatte und sehr wenig von Medien verstand, sagte, (...) er [möge] den Computer (...).“ (ebd. 2011, S.39) Insgesamt wird deutlich, dass den Kindern durch das Interventionsprojekt die Angst bzw. Scheu vor unbekanntem Medien genommen werden konnte. Durch die teilnehmenden Beobachtungen kann außerdem auf eine Aufgeschlossenheit gegenüber den zuvor unbekanntem Medien geschlossen werden, was sich unter anderem in dem Stolz der Kinder widerspiegelte, wenn diese ihre medial erstellten Produkte präsentierten (vgl. Anlage 6, Beob. 5). Angesichts dieser Freude nach Fertigstellung eines Produktes kann durchaus von dem Vorhandensein einer medienbezogenen Genussfähigkeit gesprochen werden.

#### *4) Medienbezogene Kritikfähigkeit*

In Bezug auf eine medienbezogene Kritikfähigkeit wurden die Kinder gebeten, sich zu einzelnen Medien und deren Möglichkeiten zu äußern (vgl. Lange 2011, S.37). Während zu Beginn des Projektes keine Aussagen über medienbezogene Kritikfähigkeit getroffen werden konnten, so zeigte ein Mädchen während des Projektes, altersentsprechend zur medialen Kritik fähig zu sein.

„Das Mädchen gab (...) seine Vorlieben, das Malen und Spielen am Computer an und erklärte, dass ihm das Spiel mit den Formen besonderen Spaß gemacht hätte. Ein anderes Spiel, wie das richtige Ergänzen von Gegenständen auf einer Bühne, bezeichnete das Mädchen als langweilig.“ (ebd. 2011, S.37)

Analytisch äußerte das Mädchen folglich seine Kritik, indem es die Spiele hinterfragt und bewertet hat. Gemäß den teilnehmenden Beobachtungen vermied es im weiteren Projektverlauf das Spiel mit dem „Ergänzen der Gegenstände“, das es als langweilig empfand (vgl. Anlage 6, Beob. 6). Dieses verdeutlicht die reflexive Übertragung seines Wissens auf weitere mediale Handlungen. Es ist jedoch festzuhalten, dass eine medienbezogene Kritikfähigkeit nicht unbedingt auf das Interventionsprojekt zurückzuführen ist, sondern bereits zuvor bestanden haben könnte.

#### *5) Selektion und Kombination von Mediennutzung*

Die Kinder der Dortmunder Kita wurden oft beobachtet, wie sie Medienangebote und Inhalte nach ihrem Geschmack auswählten, sodass von einer selektiven Nutzung der Medien gesprochen werden kann (vgl. Anlage 6, Beob. 5). Insbesondere wenn die Kinder zu zweit oder zu dritt vor der KidSmart-Station saßen, hörte man sie häufig darüber diskutie-

ren, ob beispielsweise ein bestimmtes Spiel oder aber das Malprogramm aufgerufen werden sollte (vgl. Anlage 6, Beob. 5).

Des Weiteren kann ein Kompetenzzuwachs im Bereich der Kombination von Mediennutzung verzeichnet werden, wobei dabei jedoch auf die Notwendigkeit der Unterstützung von Erwachsenen hinzuweisen ist. Angesichts der Tatsache, dass den Kindern die Möglichkeit eröffnet wurde, verschiedene Medien miteinander zu kombinieren, wie die Digitalkamera und den Computer bei der Erstellung eines Memoryspiels (vgl. Lange 2011, S.36), konnte ein Bewusstsein für die Breite der Medienpalette geschaffen werden.

#### *6) Produktive Partizipationsmuster*

Im Hinblick auf produktive Partizipationsmuster ist eine enorme Veränderung bezüglich medialer Kompetenzen zu verzeichnen. Zu Beginn des Projektes waren die Kinder überwiegend mit konsumierenden medialen Aktivitäten vertraut. Am Computer kannten die meisten Kinder ausschließlich die „Spielfunktion“. Nur vereinzelt Kindern waren Malprogramme bekannt (vgl. Anlage 6, Beob. 1). Im Rahmen des Projektes lernten bzw. erweiterten die Kinder den eigenständigen, schöpferischen Umgang mit Medien, indem sie Namensschilder (vgl. Lange 2011, S.32), Puzzlebilder (vgl. ebd. 2011, S.34f. und S.86f.) und ein Memoryspiel (vgl. ebd. 2011, S.36f.) erstellten und somit über diese kreativen Gestaltungsmöglichkeiten in Kenntnis gesetzt wurden.

Diese Erweiterung der Kompetenzen spiegelt sich deutlich in den Puppeth-Interviews wieder.

M: Ein Computer, aha. Und was kann man damit so alles machen?  
K: Spielen, malen, drucken...

(Auszug aus Puppeth-Interview, Anlage 1, Int. 6)

Ein Mädchen bezieht sich im Interview auf die kreative Gestaltung mit Medien, indem es explizit den Vorgang beschreibt, wie es das Puzzlebild erstellt hat.

M: Ihr habt da so eine große Maschine oben in eurem Gruppenraum.  
K: Ja. (nickt)  
M: Kannst du mir sagen, was das ist?  
K: Äha (nickt), da kann man Fotos machen. (meint Fotos bearbeiten)  
M: Fotos kann man damit bearbeiten?  
K: Ähä (nickt)...dann noch Puzzle, malen, spielen...und ein da kann man noch die Blätter und dann und dann kann man da rein machen. (gestikuliert mit den Händen) (mit „Blätter reinmachen“ ist das Auffüllen des Druckerpapiers gemeint)

(Auszug aus Puppeth-Interview, Anlage 1, Int. 7)

Für das Puzzlebild, welches „den Weg zur Kita zeigt“, musste zunächst ein Foto (Abbildung der Kita) bearbeitet (Veränderung der Größe) und in die obere linke Ecke des Bildes eingefügt werden. Anschließend malten die Kinder ihren Weg zur Kita mit dem Malpro-

gramm „Paint“. Nach Fertigstellung des Bildes wurde dieses unter dem Namen des Kindes gespeichert und ausgedruckt (vgl. ebd. 2011, S.35f.).

Darüber hinaus geht das Mädchen auch auf die kreative Gestaltung der Namensschilder zu Beginn des Projektes ein.

- M: Aha. K, dann sag mir doch mal, was du mit der KidSmart-Station mit dem Computer so alles machst.  
K: Das ist so...da kann man so gucken, da kann man hören, wenn man will dann kann man da lustige Wörter sagen...dann kann man wie eine lustig...  
M: Aha.  
K: Dann, dann dann hast du wie eine Kette und da hast du deinen Namen gemacht (Namensschild von Mrs Miller) und deine Haus gemalt.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 7)

### *7) Anschlusskommunikation*

Die Anschlusskommunikation gestaltete sich im Rahmen des Projektes in Form von Reflexionsrunden, die jeweils nach Ende einer Projekteinheit durchgeführt wurden (vgl. Lange 2011, S.37 & 39f.). Durch die Reflexionsrunden wurden die Kinder dazu angeregt, über ihre medialen Erlebnisse und Vorgangsweisen bei der kreativen Gestaltung mit Medien zu sprechen. Eine Kompetenzerweiterung ist deutlich darin zu sehen, dass vereinzelte Kinder, die zuvor lediglich über konsumierende mediale Aktivitäten gesprochen hatten, in den Reflexionsrunden jedoch auch über ihre kreative Gestaltung mit Medien sprachen. Manche Kinder konnten „sogar einen ganzen Arbeitsvorgang“ (ebd. 2011, S.40), wie den der Puzzlerstellung, wiedergeben (vgl. Anlage 6, Beob. 8).

„So erläuterte ein Mädchen, dass es zuerst ‚Fotos gemacht habe‘, ein Foto der Kita ‚in den Computer gemacht‘ und dann das ‚Puzzle gemalt‘ habe. Anschließend gab das Mädchen wieder, das ‚Puzzle ausgedruckt und einlaminiert‘ zu haben, ‚damit es nicht kaputt geht‘“ (vgl. Anlage 6, Beob.8) (Lange 2011, S.40).

Es ist jedoch fraglich, inwieweit Kinder außerhalb der Kita über den kreativen Umgang mit Medien sprechen. Gemäß der Interviews und Beobachtungen sind rezeptive Medienangebote bei den Kindern eindeutig beliebter (vgl. Anlage 6, Beob. 8). Ferner kann auf eine altersentsprechend umfassende Anschlusskommunikation lediglich bei vereinzelten Kindern geschlossen werden, da für einen Großteil die durch einen Migrationshintergrund bedingte Sprachbarriere ein Problem darstellt (vgl. Anlage 6, Beob. 6).

Durch das Interventionsprojekt konnten alle Kinder ihre Medienkompetenz mehr oder weniger umfassend erweitern. Die Kompetenzerweiterungen lassen sich für manche Dimensionen, wie die der medien-spezifischen Rezeptionsmuster und den produktiven Partizipationsmustern im höheren Maße feststellen, als für andere Dimensionen, wie zum Beispiel dem Medienwissen/Medialitätbewusstsein und der medienbezogenen Kritikfähigkeit. Bei

den Kindern konnte eine Abweichung vom Nutzungsmuster „Außengeleitete“ festgestellt werden, da diese nicht mehr ausschließlich rezeptive Medien verwendeten sondern ihr Aktivitätsniveau steigerten, indem sie produktiv mit Medien tätig waren. Insgesamt besteht der Eindruck, dass Kinder, die zu Beginn des Projektes wenige mediale Kompetenzen aufwiesen, gegen Ende des Projektes viele Kompetenzen dazugewinnen konnten. Während alle Kinder ihre Scheu vor unbekanntem Medien ablegen konnten, haben die meisten Kinder gelernt, eigenständig mit Medien zu arbeiten, indem sie versuchten, Probleme selber zu lösen. Sie sind nicht mehr so häufig auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen. Fortschritte können ebenfalls durch das gegenseitige „Helfen“ und „voneinander Abschauen“ verzeichnet werden. Die Kinder haben gelernt, ihr Wissen an andere Kinder weiterzugeben.

### **Einflussfaktoren auf die Mediennutzung und Medienkompetenz**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebögen sowohl der Eltern und ErzieherInnen einer Dortmunder Kita als auch die Ergebnisse der Puppethat-Interviews hinsichtlich der im Forschungsmodell eingeführten Einflussfaktoren auf die kindliche Mediennutzung und Medienkompetenz dargestellt. Die Einflussfaktoren werden untersucht, um im Kapitel „Folgerungen für die Medienpraxis in der frühen Bildung“ dieser Arbeit Verbesserungsvorschläge für die Medienpraxis in der frühen Bildung aufzuzeigen.

### **Hintergrund der Kinder**

Ein Einflussfaktor auf die Mediennutzung und die Medienkompetenz ist im Hintergrund der Kinder zu sehen, welcher im Folgenden dargestellt wird. Mit Hintergrund ist in diesem Zusammenhang neben der Familienstruktur sowohl der soziokulturelle Hintergrund als auch das Bildungsniveau der Familie gemeint. Des Weiteren werden Ergebnisse zur Sprachfähigkeit der Kinder dargelegt.

In Bezug auf die Familienstruktur sollten die Eltern in einer Frage des Fragebogens angeben, wie viele Kinder bis 18 Jahre in ihrer Familie leben (vgl. Anlage 3, Frage 26). Das Ergebnis zeigt, dass alle der am KidSmart-Projekt beteiligten Familien mehr als ein Kind haben. Sechs von ihnen haben drei Kinder, zwei Familien haben vier Kinder.

Innerhalb der Puppethat-Interviews wird deutlich, dass einige der am Projekt beteiligten Kinder ihre Geschwister bei medialen Tätigkeiten beobachten.

K: Meine Schwester schreibt...meine Schwester schreibt X (Name des Freundes). Das ist meine Schwesters Freund. Die ist in MSN und schreibt immer. Die guckt immer, wer ist in MSN gekommen.

(Auszug aus Puppethat-Interview, Anlage 1, Int. 3)

Zum Teil stehen die Geschwister ihren jüngeren Geschwistern auch helfend zur Seite.

- K: Ich bin jetzt auch bei meinem Bruder im Dings ein Avatar geworden...ein großes und ein kleines Avatar, das hat X (Bruder) für mich gemacht. Das war gar nicht gruselig. Dann hab ich mit den Menschen gekämpft.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage1, Int. 3)

Bei Kindern mit Geschwistern, insbesondere mit älteren Geschwistern, ist von größeren medialen Erfahrungen sowie einer ggf. höheren Medienkompetenz auszugehen als bei Kindern, die keine bzw. keine älteren Geschwister haben. Geschwister stellen, genauso wie die Eltern, eine Vorbildfunktion dar, die jedoch nicht immer unbedingt positiv sein muss.

Den soziokulturellen Hintergrund der Familien betreffend, wurden die Eltern gefragt, ob sie oder mindestens ein Großelternanteil nicht in Deutschland geboren wurden (vgl. Anlage 3, Frage 3). Diese Frage sollte mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Es stellte sich heraus, dass nach Angabe der Eltern 82% der Eltern bzw. Großeltern der Kinder nicht in Deutschland geboren wurden. 18% der Eltern geben hingegen an, ausschließlich deutsche Familienmitglieder zu haben.

Diese Angaben decken sich mit denen der ErzieherInnen, welche nach dem genauen Migrationshintergrund der Kinder gefragt wurden (vgl. Anlage 2, Frage 3). 54% der ErzieherInnen bestätigen einen türkischen Migrationshintergrund der Kinder. Während jeweils 15% der ErzieherInnen angeben, dass die am Projekt beteiligten Kinder deutsch sind bzw. einen polnischen Migrationshintergrund besitzen, so bestätigen lediglich jeweils 8% einen russischen bzw. einen serbischen Migrationshintergrund.

Wird im Zusammenhang des Migrationshintergrundes der Familien die allgemeine Kooperationswilligkeit der Eltern untersucht, so ergeben sich keine auffälligen Ergebnisse. Die Kooperationswilligkeit der Eltern hängt, nicht mit dem Migrationshintergrund zusammen. Hervorzuheben ist dennoch die besondere Kooperationswilligkeit eines russischen Elternteils.

Im Kontext des soziokulturellen Hintergrundes bezieht sich eine weitere Frage der Eltern auf die in der Familie verwendeten Sprachen (vgl. Anlage 3, Frage 4). Diesbezüglich wurde eine Mehrfachantwort verlangt. Zu 55% ist nach Angabe der Eltern Deutsch und zu 45% Türkisch die in den Familien verwendete Sprache. Während Russisch von 18% verwendet wird, sprechen lediglich zu jeweils 9% Polnisch, Serbisch und Italienisch in ihrer Familie.



Anhand dieser Ergebnisse kann trotz eines überwiegenden Anteils an Migrationsfamilien Deutsch als die am häufigsten verwendete Sprache innerhalb der Familien identifiziert werden.

Die ErzieherInnen sollten des Weiteren angeben, wie sie auf einer Skala von eins „sehr gut“ bis vier „nicht vorhanden“ die grundsätzlichen Verständigungsmöglichkeiten mit den Eltern beurteilen (vgl. Anlage 2, Frage 11). Den Ergebnissen nach beurteilen die ErzieherInnen die Verständigungsmöglichkeiten mit den Eltern mit 59% eher schlechter, indem sie Skalenpunkt drei auswählen. Jeweils 8% der ErzieherInnen sehen die Verständigungsmöglichkeiten mit den Eltern jedoch bei Skalenpunkt eins „sehr gut“ und vier „nicht vorhanden“. Weitere 25% ordnen die Verständigungsmöglichkeit Skalenpunkt zwei zu.

Folglich sind bei über zwei Drittel der Eltern die Sprachfähigkeiten verbesserungsbedürftig.

Aufbauend auf die in der Familie verwendeten Sprachen wurde außerdem, im Rahmen einer Frage mit Mehrfachantwort erhoben, welche Sprache(n) das am Projekt beteiligte Kind zuerst gelernt hat (vgl. Anlage 3, Frage 5). Die meisten Eltern (45%) nennen Türkisch als die zuerst gelernte Sprache. Danach folgen Deutsch (36%) und Russisch (18%). Polnisch wurde laut den Eltern zu 9% als erste Sprache gelernt.

Ferner wurden die ErzieherInnen gebeten die Sprachfähigkeit des Kindes im Allgemeinen zu beurteilen (vgl. Anlage 2, Frage 4). Dieses sollte auf einer Skala von eins „über dem Altersdurchschnitt“ bis fünf „unter dem Altersdurchschnitt“ geschehen. Indessen lediglich 14% der ErzieherInnen die Sprachfähigkeit „unterdurchschnittlich“ bewerten, geben zu jeweils 43% der ErzieherInnen Skalenpunkte zwei und drei an.

Konkreter sollten die ErzieherInnen im Zusammenhang der kindlichen Sprachfähigkeit die fünf Aussagen

- Das Kind kann ein deutsches Gespräch verstehen
- Das Kind kann sich aktiv an einem Gespräch auf Deutsch beteiligen
- Das Kind kann sich mit Kindern mit gleichem kulturellem Hintergrund gut verständigen
- Das Kind kann sich mit Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund gut verständigen
- Das Kind kann eine deutsche Anweisung verstehen und dementsprechend handeln

auf einer Skala von eins „trifft zu“ bis vier „trifft nicht zu“ beurteilen (vgl. Anlage 2, Fragen 4-9).

Bei der Auswertung ergibt sich das Bild einer eher schlechten Sprachfähigkeit der Kinder, da drei Viertel der ErzieherInnen Skalenpunkte eins und zwei auswählten. Im Hinblick auf die in Kapitel 3.1 des dritten Teils dieser Arbeit festgestellten Antwortmuster bei den Fragen vier bis neun ist dieses Ergebnis jedoch „mit Vorsicht zu genießen“ (vgl. Anlage 4, Fragen 4-9). Widersprüchlich ist die Tatsache, dass sich die Kinder nach Angabe der ErzieherInnen schlecht auf Deutsch verständigen können, Kinder mit gleichem kulturellen Hintergrund jedoch auch Probleme bei der Verständigung aufweisen. Gemäß den teilnehmenden Beobachtungen können große Ausdrucksschwierigkeiten der Kinder durch ihre migrationsbedingten Sprachprobleme festgehalten werden (vgl. Anlage 6, Beob. 6). Aufgrund dessen ist die Ursache zu prüfen, da die Sprach- bzw. Lesekompetenz für den Erwerb von Medienkompetenz zwingend erforderlich ist.

Um das Bildungsniveau der Eltern zu untersuchen, wurden diese gebeten, ihren höchsten Bildungsabschluss zu nennen (vgl. Anlage 3, Frage 27). Es stellte sich heraus, dass alle Eltern bzw. mindestens ein Elternteil einen Schulabschluss hat. 40% von ihnen haben einen Hauptschul-/Volksschulabschluss, 20% die Mittlere Reife (10. Klasse) und 10% das Fachabitur (12. Klasse). Weitere 30% geben an, eine abgeschlossene Berufsausbildung zu haben.

### **Vorbildfunktion der Eltern**

Ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Mediennutzung und die Medienkompetenz von Kindergartenkindern ist in der Vorbildfunktion der Eltern zu finden. Es wurde bereits in vorherigen Studien bestätigt, dass in der Familie die „Weichen für [einen] kompetenten Umgang mit Medien gestellt werden“ (Kittel 2008, S.1). Dieses gilt es, im weiteren Verlauf der Arbeit in Bezug auf die Dortmunder Kita zu untersuchen.

Mit Hilfe des Fragebogens wurden die Eltern nach ihrer medienbezogenen Einstellung hinsichtlich ihrer Kinder befragt. Auf einer Skala von eins „Ich stimme voll zu“ bis sechs, „Ich lehne das völlig ab“ sollten sie zunächst angeben, ob sie es gut fänden, wenn ihr Kind „bald selbstständig mit einem Computer umgehen könnte“ (Anhang 3, Frage 10). Dazu äußerten sich die meisten Eltern eher im mittleren Bereich. Während 46% der Eltern Skalenpunkt drei ankreuzten, wählten 36% den Skalenpunkt vier. Zu jeweils 9% wurden die Skalenpunkte zwei und sechs ausgewählt.

Die in der Kita behandelten Themen betreffend, wurden die Eltern im Kontext einer Frage mit Mehrfachantwort gefragt, welche dieser Themen ihnen persönlich für ihr Kind am

wichtigsten sind (vgl. Anlage 3, Frage 19). Nach ihren Angaben liegen die Themeninteressen sehr deutlich mit 81% bei der Sprachdiagnostik und -förderung und mit 54% bei der Bewegungserziehung. Weniger Eltern äußerten sich hingegen zur mathematischen/naturwissenschaftlichen Bildung (27%) sowie zur Ernährungserziehung, zur Schulung von Lernvoraussetzungen und zum Sozialen Lernen (jeweils 18%). Lediglich 9% gaben die Medienerziehung und die Werteerziehung als die ihnen am wichtigsten erscheinenden Themen für ihr Kind an.

Anschließend wurden die Eltern gebeten, die unwichtigsten Themen anzugeben (vgl. Anlage 3, Frage 20). Es waren wiederum mehrere Antworten möglich. Während zuvor 9% der Eltern Medienerziehung als wichtigstes Thema ankreuzten, so wählten dieses Mal 20% der Eltern die Medienerziehung als unwichtigstes Thema. Insgesamt fällt die Wahl der Themenschwerpunkte sehr gemischt aus, da die restlichen Themen mit jeweils 10% bzw. 20% ausgewählt werden. Lediglich die Sprachdiagnostik und -förderung sowie die Schulung von Lernvoraussetzungen werden von keinem Elternteil als unwichtigstes Thema ausgewählt.

Diese Ergebnisse spiegeln zunächst insgesamt eine relativ gleichgültige Haltung gegenüber dem Thema Medienerziehung wieder. Den Eltern scheint, im Vergleich zu anderen Themen, Medienerziehung eher unwichtiger zu sein. Eine besondere Wichtigkeit schreibt die Mehrheit der Eltern der Sprachdiagnostik und -förderung zu.

Eine weitere Frage mit Mehrfachantwort zielte explizit auf die Lerninhalte der Medienerziehung in der Kita ab (vgl. Anlage 3, Frage 23). Zwei Drittel der Eltern (66%) geben an, dass es wichtig ist zu wissen, wie man die verschiedenen Geräte benutzt. Ganz unwichtig ist ihnen das Wissen über Programme, welche lehrreich für Schule bzw. Ausbildung sind. Ebenfalls das Wissen, wie man mit Medien die Wahrnehmung der Wirklichkeit verändern kann und Kenntnisse darüber, wo Medien Kaufinteresse wecken, stoßen auf kein Interesse. Zu jeweils 22% geben die Eltern an, dass die Kinder lernen sollten, wie man Angebote zum Spielen und Arbeiten aussucht, kritisch mit Medien umgeht und Gefahren erkennt, kreatives Gestalten lernt sowie auch lernt, was man mit Medien machen darf und was nicht. Den Abschluss bilden zu jeweils 11% die Anschlusskommunikation, das Wissen um Hilfe bei der Mediennutzung und das sichere Bewegen im Internet.

Wenn explizit nach den Lerninhalten der Medienerziehung gefragt wird, sieht ein Großteil der Eltern das Erlernen der technologisch-instrumentellen Fähigkeiten als besonders bedeutsam für ihr Kind an. Die Erweiterung des Medienbewusstseins/Medienwissens in Bezug auf wirtschaftliche Interessen der Medienmacher, die medienbezogene Kritikfähigkeit sowie die kreative Gestaltung mit Medien ist ihnen weniger bedeutsam. Gerade in diesen

Bereichen ist jedoch, wie aus den vorherigen Ergebnissen zu entnehmen ist, besonderer Förderbedarf notwendig.

Nach Angabe der ErzieherInnen, welche innerhalb ihres Fragebogens nach der allgemeinen Kooperationswilligkeit der Eltern gefragt wurden (vgl. Anlage 2, Frage 10), fällt auf, dass diese weder besonders gut noch besonders schlecht ist. Auf einer Skala von eins „sehr gut“ bis vier „nicht gut“ bewerteten die ErzieherInnen die Kooperationswilligkeit der Eltern zu 38% mit Skalenpunkt zwei und zu 46% mit Skalenpunkt drei. Die Extremwerte, Skalenpunkte eins und vier wurden nur von jeweils 8% der ErzieherInnen ausgewählt.

Gemäß der teilnehmenden Beobachtungen kann in Bezug auf die Moodle-Plattformnutzung, welche innerhalb des Interventionsprojektes sowohl zum Austausch zwischen als auch zur Information von Eltern und ErzieherInnen diente, eine geringe Aktivität der Eltern bestätigt werden. Vermutlich ist dieses jedoch auf die zu späte bzw. ungenaue Einführung der Moodle-Plattform zurückzuführen.

Um die Medienkompetenz der Eltern zu erfragen, beinhaltet der Fragebogen eine Frage mit einem Mehrfachantwortschema inwieweit die Eltern moderne Medien benutzen können (vgl. Anlage 3, Frage 22). Es stellt sich heraus, dass nahezu alle Eltern (90%) den Fernseher bedienen können. 50% sind ebenfalls in der Lage, den Computer zu nutzen. Während die Eltern zu jeweils 40% Internet und Mobiltelefon handhaben können, geben lediglich 10% an, nicht mit dem Computer zurecht zu kommen.

Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen weiter, dass 42% der Eltern behaupten, ihr Kind könne sowohl den Fernseher als auch den Computer besser bedienen als sie selbst (vgl. Anlage 3, Frage 17). Weitere 14% geben an, dass ihr Kind Computer- und Konsolenspiele besser nutzen könne.

Infolgedessen sind mehr als 50% der Kinder ihren Eltern bei der Bedienung zentraler Medien wie Fernseher und Computer voraus, was auf Defizite im technologisch-instrumentellen Bereich der Medienkompetenz auf Seiten der Eltern schließen lässt.

Im Kontext der Medienausstattung wird innerhalb der Puppet-Interviews deutlich, dass die Eltern der Kinder durchaus einen Computer besitzen, dieser jedoch nicht im Zimmer der Kinder steht.

- K: (nickt) Mhm. Wir haben ein Computer der kann Wünsche erfüllen. Aber da kann ich nicht zaubern.  
M: Wo ist denn der Computer? Zu Hause bei dir?  
K: (nickt) Aber nicht in meinem Zimmer.  
M: Ist der Computer denn von deinen Eltern?  
K: Ja, aber wir dürfen auch da dran.

(Auszug aus Puppet-Interview, Anlage 1, Int. 6)

Wenige Familien besitzen hingegen keinen Computer (vgl. Anhang 1, Int. 8) Diese Eltern wollen den häufigen Medienkonsum zugunsten anderer Aktivitäten ihrer Kinder vermeiden.

- M: Ihr habt gar keinen Computer? Achso. Aber du guckst doch bestimmt manchmal auch Fernsehen?  
K: Ja.  
M: Was guckst du denn da so?  
K: ..Weiß nicht (zuckt mit den Schultern). Meine Mama hat das erzählt.  
M: Was hat deine Mama erzählt?  
K: Wir können auch lernen. Wir dürfen nicht immer Fernsehen gucken.

(Auszug aus Puppent-Interview, Anlage 1, Int. 8)

Um die Haltung der Eltern hinsichtlich des familiären Medienverhaltens herauszufinden, beinhaltet der Fragebogen unter anderem eine Frage, welche darauf abzielt, ob Medien und der Umgang mit diesen ein Thema in der Familie darstellt (vgl. Anlage 3, Frage 21). Bei dieser Frage gab es wiederum mehrere Antwortmöglichkeiten. Das Ergebnis zeigt, dass jeweils 30% der Eltern der Meinung sind, Medien sollten möglichst wenig genutzt werden und die Mediennutzung des Kindes müsse stark eingegrenzt werden. Lediglich 10% finden andere Themen wichtiger als Medien. Zu jeweils 20% gehen die Eltern hingegen locker mit Medien um und begleiten ihre Kinder auch bei der Mediennutzung. Diese Prozentzahl nutzt auch ein Fernseh- bzw. Computerverbot in der Erziehung. Weitere 10% verkünden jeweils, ihren Kindern viele verschiedene Medienangebote zu unterbreiten aber auch Streit über das Medienverhalten in ihrer Familie zu kennen. Kein Elternteil äußert sich schließlich dazu, die technische Nutzung voneinander zu lernen und sich aus dem Thema Medien ganz herauszuhalten.

Bei knapp einem Drittel der Eltern ist folglich eine bewahrpädagogische Haltung bezüglich Medien und deren Inhalten festzustellen, wie auch das vorherige Interviewbeispiel zeigt. Nur 20% der Eltern hingegen unterstützen den Mediengebrauch.

Zur Untersuchung der gemeinsamen Mediennutzungszeiten wurden die Eltern wieder im Kontext einer Frage mit Mehrfachantwort gebeten, alle Medien anzugeben, welche sie gemeinsam mit ihrem Kind nutzen (vgl. Anlage 3, Frage 14). Die mehrheitlich gemeinsame Nutzung findet im Bereich des Fernsehens statt. 60% der Eltern geben dieses Medium in diesem Zusammenhang an. Zu weiteren 50% wird der Computer und zu 40% Bücher gemeinsam mit den Kindern genutzt. Seltener hingegen findet eine gemeinsame Nutzung des Kassettenrecorders, des Computers mit Internetzugang und des digitalen Fotoapparates zu jeweils 20% statt. Noch weniger sind der DVD-Player, Comics und Computer-/Konsolenspiele gemeinsam im Einsatz (10%). Nach Angabe der Eltern werden CD-Player, iPod/MP3-Player, Videokamera, Radio, Handy und Zeitschriften niemals zusammen mit den Eltern genutzt.

Obgleich mehr als die Hälfte der Eltern ihre Kinder bei der Fernsehnutzung begleiten, bedeutet dies ebenfalls, dass 40% der Eltern ihre Kinder unbegleitet fern sehen lassen. Zu noch geringeren Anteilen werden die Kinder bei der Nutzung anderer Medien begleitet. Angesichts dieser Tatsache ist von fehlenden Schonräumen der Kinder auszugehen, da diese Medien(inhalte) ihrer Wahl beliebig nutzen können (vgl. Anlage 1, Int. 3). Der folgende Interviewausschnitt veranschaulicht ferner ein Negativbeispiel zur Unterdrückung eines medialen Kompetenzerwerbs.

- M: Weißt du denn, was deine Eltern mit dem Computer machen?  
K: Mama macht ein Spiel und D.  
M: Spiele machen die?  
K: Ja.  
M: Darfst du denn manchmal auch was an dem Computer machen?  
K: Nein.  
M: Du darfst da gar nichts machen?  
K: Ich darf nur bei Mama an den Drehstuhl. An den Computer darf ich nur draufdrücken, dann macht Mama ein Spiel.  
M: Aha und was ist das für ein Spiel?  
K: Mit den Mücken.

(Auszug aus Puppel-Interview, Anlage 1, Int. 4)

Gemäß den Beobachtungen ist dieses Kind, welchem im Elternhaus die medialen Erfahrungen durch eine gemeinsame Mediennutzung am Computer verweigert werden, zu Beginn des Projektes als besonders förderbedürftig einzustufen (vgl. Anlage 6, Beob. 3).

Ein weiteres Beispiel aus den Puppel-Interviews lässt vermuten, dass das Alleinlassen von Kindern bei der Mediennutzung (vgl. Anlage 1, Int. 3) zu unerwünschten Auswirkungen führt.

- M: Und wenn du da am Computer bist, mit wem bist du dann da?  
K: Mhm.(überlegt) Mit keinem. Ich alleine.  
M: Da darfst du auch dran?  
K: Ja, ganz alleine. Ja, ich darf... ich spiele auch so Gruselspiele.  
(...)  
K: Ich schlag auch manchmal meine Schwester. (grinst)  
M: Was machst du? Du schlägst deine Schwester?  
K: Ja, X (Name der Schwester).  
M: Was meinst du? Am Computer? Wenn ihr um die Wette spielt?  
K: Ne, mit der Hand.

(Auszug aus Puppel-Interview, Anlage 1, Int. 3)

Dieser Junge stellt im Rahmen des Puppel-Interviews heraus, oft ganz alleine am Computer zu sein. Vermutlich fehlt ihm die Anschlusskommunikation mit Erwachsenen, mit denen er sich über die von ihm konsumierten, oft gruseligen oder gefährlichen medialen Inhalte unterhalten kann.

Das folgende Diagramm veranschaulicht die gemeinsame Mediennutzung in Bezug auf den Bildungsabschluss der Eltern. Eindeutig ist eine weitaus höhere gemeinsame Mediennutzung bei Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss zu erkennen. Diese Eltern nutzen auch am häufigsten Bücher gemeinsam mit ihren Kindern. Eltern mit einem niedri-

geren Bildungsabschluss sehen hingegen dreimal so häufig gemeinsam mit ihren Kindern fern als Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss.

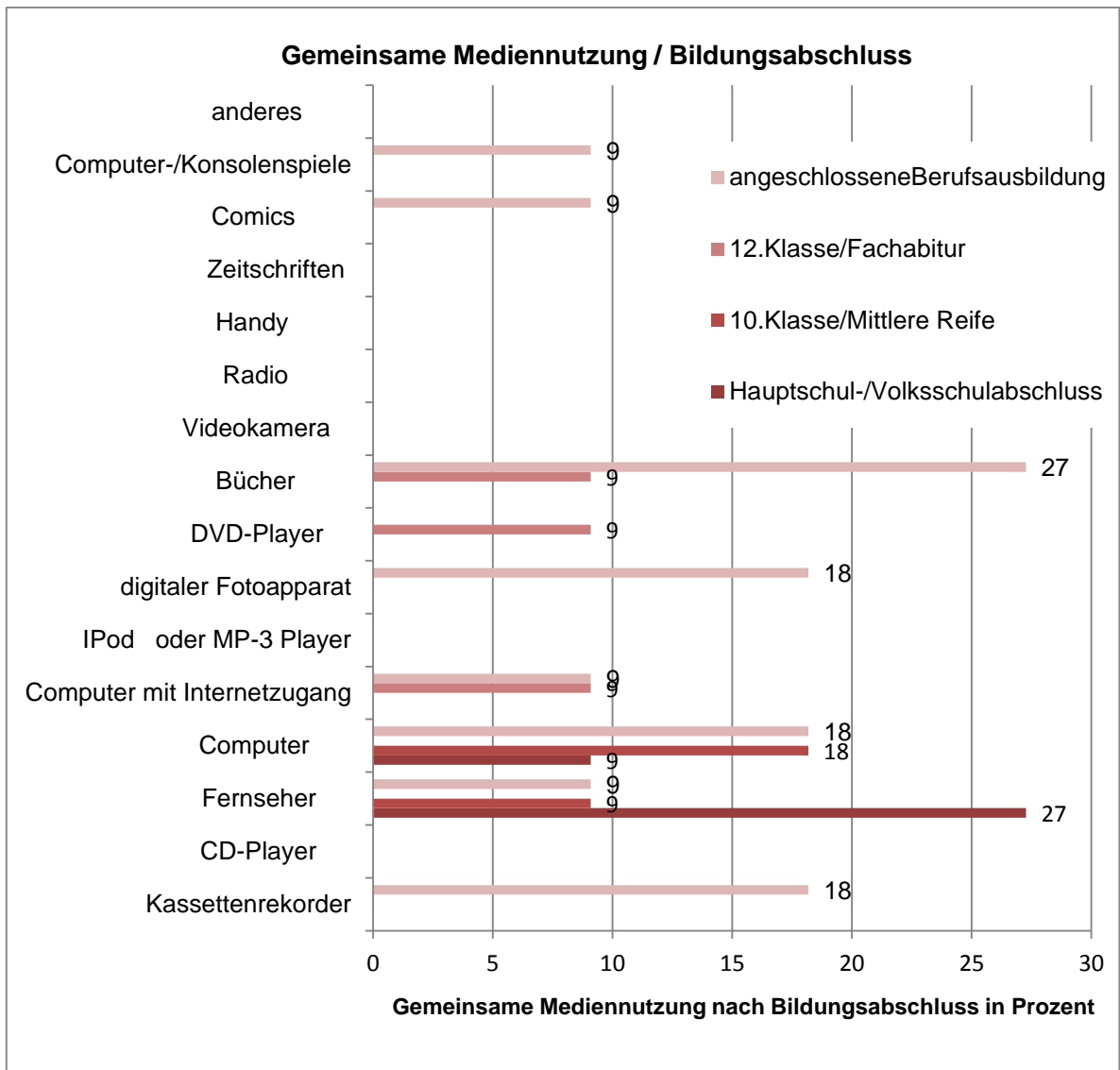


Abb. 6: Gemeinsame Mediennutzung bezogen auf den Bildungsabschluss

Im Kontext des familiären Medienverhaltens wurden die Eltern abschließend gefragt, ob sie ihren Kindern vorlesen (vgl. Anlage 3, Frage 15). Sie konnten bei dieser Frage zwischen fünf verschiedenen Antworten „eher nicht“, „1-2 mal in der Woche“, „3-4 mal in der Woche“, „5-6 mal in der Woche“ und „jeden Tag“ wählen. 36% der Eltern geben an, ihrem Kind gar nicht vorzulesen. Des Weiteren gibt es kein Elternteil, das seinem Kind jeden Tag vorliest. Während 36% der Eltern dem Kind drei- bis viermal und 18% ein- bis zweimal in der Woche vorlesen, lesen nur 10% der Eltern dem Kind fünf- bis sechsmal in der Woche vor.

Hinsichtlich des Bildungshintergrundes in Bezug auf das Vorlesen ergibt sich folgendes Ergebnis.

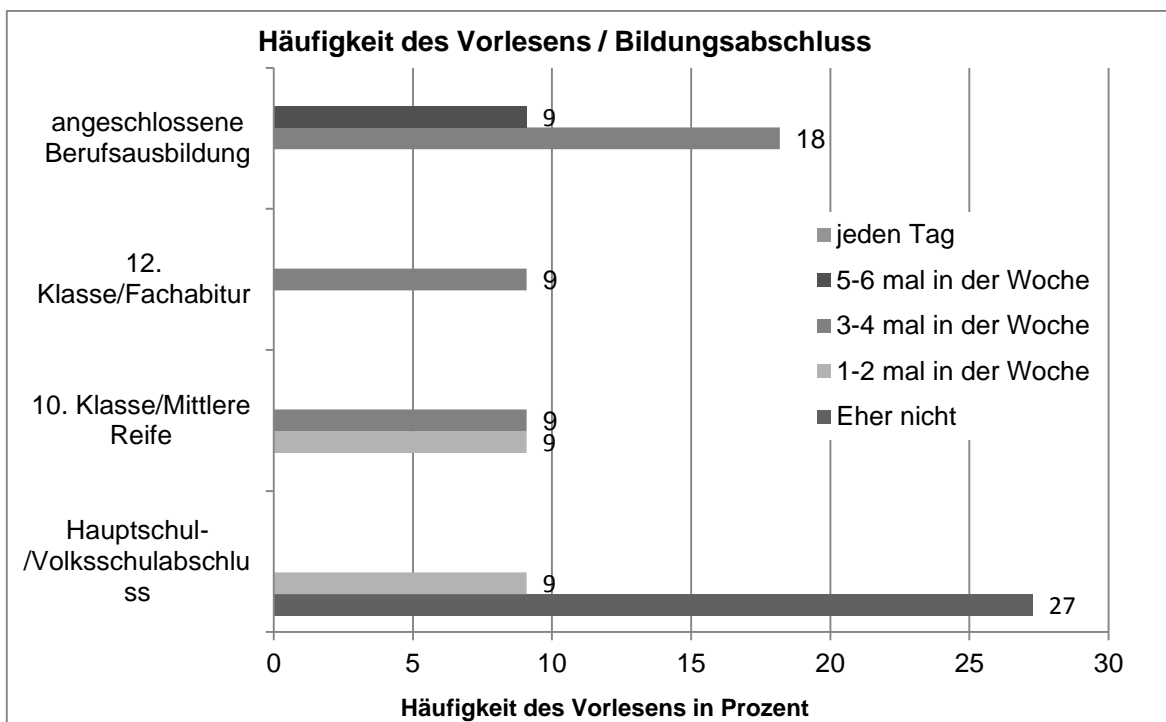


Abb. 7: Häufigkeit des Vorlesens bezogen auf den Bildungsabschluss

Das Diagramm zeigt eindeutig, dass die Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss ihren Kindern seltener vorlesen. Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss hingegen lesen ihren Kindern zu 18% drei- bis viermal und zu 9% sogar fünf- bis sechsmal in der Woche vor.

Bezüglich des Vorlesens ging es in einer weiterführenden Frage mit Mehrfachantwort darum, die Vorlesesprache der Eltern zu identifizieren (vgl. Anlage 3, Frage 16). Es stellte sich heraus, dass 80% der Eltern ihren Kindern auf Deutsch vorlesen. Weitere Vorlesesprachen sind Türkisch (30%) und Russisch (20%). 10% der Eltern lesen ihren Kindern auf Serbisch vor. Dieses Ergebnis zeigt eine eindeutige Präferenz der Eltern ihren Kindern auf Deutsch vorzulesen, was wiederum ihre Ansicht zur Sprachdiagnostik und -förderung als wichtigstes Thema für die Kita erklärt.

Insgesamt ist ein umfassendes Bewusstsein auf Seiten der Eltern für die Bedeutung der Sprachdiagnostik und -förderung festzuhalten. Die Sprach- und Lesekompetenz stellt eine wichtige Grundvoraussetzung für das Erlangen von Medienkompetenz dar, welche durch das Lesen bzw. Vorlesen geschult wird (vgl. Müller-Oberhäuser 2002, S.25). In diesem Zusammenhang ist das Verhalten der Eltern jedoch widersprüchlich, da diese mehrheit-



lich angeben, ihren Kindern eher weniger oder gar nicht vorzulesen. Obgleich das Bemühen der Eltern um die Sprachförderung ihrer Kinder hervorzuheben ist, indem sie trotz eigener Sprachprobleme auf Deutsch vorlesen und die deutsche Sprache innerhalb der Familie sprechen, liegt eine mögliche Problematik im Zusammenhang der Vorlese- und Kommunikationssprache „Deutsch“. Diese ist in einem schlechten Aufbau der kindlichen Sprachstruktur, sowohl der Muttersprache als auch der deutschen Sprache zu sehen und wird durch die Vernachlässigung der Muttersprache verursacht (vgl. Eicher 2003, S.1). Die Kinder benötigen zunächst „eine gute Sprachstruktur und somit eine Basis“ (Marquez Moreira de Moura 2010, S.1) in ihrer Muttersprache, um gute Sprachkenntnisse in beiden Sprachen zu erwerben. Ansonsten könnte die Gefahr einer Halbsprachigkeit entstehen.

### **(Medien)interessen der Kinder**

Einflussreich auf die Mediennutzung und Medienkompetenz sind ebenso die Medieninteressen bzw. das allgemeine Interessen der Kinder. Es ist davon auszugehen, dass Kinder mit größeren medialen Interessen eine höhere Mediennutzung und Medienkompetenz aufweisen, da sie automatisch eine kompetenzfördernde Motivation mitbringen.

Die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder wurden zu Beginn des Projektes erhoben. Durch die Untersuchung der Medienkompetenz zu diesem Zeitpunkt konnte ein besonderer Förderbedarf in den verschiedenen Dimensionen der Medienkompetenz festgestellt werden. Bedingt durch das Interventionsprojekt wurden die Kinder an verschiedene mediale Tätigkeiten, insbesondere im kreativen Bereich, herangeführt, was ihre Motivation und damit auch ihr Interesse für mediale Tätigkeiten deutlich ansteigen ließ (vgl. Anlage 6, Beob. 2).

### **Vorbilder in der Kita**

Neben den Eltern stellt in der Kita insbesondere die Peergroup einen bedeutsamen Einflussfaktor auf die Mediennutzung und die Medienkompetenz dar.

Um die Integration in die Gleichaltrigengruppe zu erfragen, wurden die ErzieherInnen gebeten auf einer Skala mit vier Punkten von „sehr gut“ bis „gar nicht“ anzugeben, wie gut die Kinder ihrer Meinung nach in die Gleichaltrigenruppe integriert sind (vgl. Anlage 2, Frage 22). Bei der Betrachtung des Ergebnisses stellt sich heraus, dass 46% der ErzieherInnen die Integration eher positiv mit Skalenpunkten eins und zwei bewerten, während knapp 54% die Integration eher negativ beurteilen. Diese ErzieherInnen kreuzen die Skalenpunkte drei und vier an.

Gemäß den Beobachtungen ist festzuhalten, dass ein Teil der Kinder häufig zusammen medial tätig war. Durch die gemeinsame Mediennutzung konnten die Kinder viel voneinander lernen, da sie sich sehr selbstständig gegenseitig halfen und Sachverhalte erklärten, sodass eine erwachsene Begleitperson lediglich die Aufsicht führen musste (vgl. Anlage 6, Beob. 3). Einem anderen Teil hingegen fiel die gemeinsame Mediennutzung, meist aufgrund ihrer migrationsbedingten Sprachprobleme, schwerer. Es konnte beobachtet werden, dass Kinder sich intensiv bemühten eine bereits selbst erworbene Kompetenz an ein anderes Kind weiterzugeben, dieses aber scheiterte, da sie sich nur unverständlich ausdrückten (vgl. Anlage 6, Beob. 3).

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass es positive und negative Faktoren gibt, die Einfluss auf die Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindern nehmen. Hinsichtlich des kindlichen Hintergrundes lässt sich ein positiver Einfluss dahingehend feststellen, dass bei Kindern mit älteren Geschwistern höhere Kompetenzen zu verzeichnen sind. Die Verwendung der deutschen Sprache innerhalb Familien mit deutschen Sprachschwierigkeiten, wirkt sich eher negativ auf die Sprach- und Lesefähigkeiten und damit auf die Medienkompetenz der Kinder aus. Des Weiteren haben die Eltern als Vorbildfunktion einen großen Einfluss auf die Mediennutzung und Medienkompetenz ihrer Kinder. Die Eltern üben insgesamt einen eher negativen Einfluss diesbezüglich aus, da sie ein fehlendes Bewusstsein für die Notwendigkeit von Medienerziehung haben. Neben Defiziten im technologisch-instrumentellen Bereich der Medienkompetenz, weist die Mehrheit der Eltern eine bewahrpädagogische Haltung gegenüber Medien auf. Dieses zeigt sich auch in einer geringen medialen Begleitung der Kinder. Obgleich die Eltern ein großes Bewusstsein für die Sprachdiagnostik und -förderung haben, widersprechen sie sich, indem sie ihren Kindern eher selten vorlesen. Ein höherer Schulabschluss der Eltern beeinflusst die kindliche Mediennutzung und Medienkompetenz insgesamt positiv. Im Zusammenhang der kindlichen (Medien)interessen ist ein positiver Einfluss auf die Mediennutzung und Medienkompetenz festzustellen. Kinder, die unter Anleitung an neue Medien herangeführt werden und dessen Chancen, Möglichkeiten und Vorteile erkannt haben, zeigen ein größeres Interesse und damit einhergehend einen schnelleren Fortschritt in ihrer Medienkompetenz. Ferner ist eine gute Integration in die Peergroup als förderlich für die Mediennutzung und Medienkompetenz anzusehen, indem die Kinder voneinander lernen und sich untereinander helfen.

### **3.4 Diskussion der Ergebnisse im Forschungskontext**

Im folgenden Abschnitt sollen die Untersuchungsergebnisse der Fragebögen, teilnehmenden Beobachtungen und der Puppent-Interviews zur Mediennutzung und Medienkom-

petenz von Kindern einer Dortmunder Kita im Forschungskontext diskutiert werden. Dazu werden die in Kapitel vier des zweiten Teils dieser Arbeit herausgearbeiteten Ergebnisse der KIM-Studie, der FIM-Studie sowie der Ravensburger-Kindergartenstudie herangezogen. Angesichts der Tatsache, dass „die gesamte Altersgruppe der unter Sechsjährigen nur rudimentär untersucht“ (Theunert & Demmler 2007, S.99) wurde, kann die Diskussion im Forschungskontext lediglich die bereits schon von anderen Studien untersuchten Dimensionen einschließen.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder zu Beginn des Interventionsprojektes mit den Ergebnissen der KIM-Studie sowie der Ravensburger Kindergarten-Studie decken. Die Kinder bevorzugen zum größten Teil nicht-mediale Aktivitäten wie „Draußen-Spielen“, Malen und Basteln, das Spielen mit Puppen und Bauen. Durch das Interventionsprojekt konnte das Wissen der Kinder um mediale Aktivitäten und damit auch ihr Interesse für diese erweitert werden.

Hinsichtlich der Mediennutzung kann eine Übereinstimmung zu Beginn der Dortmunder Untersuchung mit den drei vergleichenden Studien verzeichnet werden. Die Kinder nutzen überwiegend Rezeptionsmedien wie Fernseher, Computer, Bücher und Kassetten. Das Interventionsprojekt hingegen eröffnete den Kindern die Möglichkeit, verschiedenste Medien kennenzulernen, diese vielfältig zu nutzen und konnte damit einen Überblick über die Breite der Medienpalette verschaffen.

Die technologisch-instrumentellen Kompetenzen sowie die produktiven Partizipationsmuster wurden in der Dortmunder Untersuchung und der KIM-Studie herausgestellt. Das Ergebnis zeigt für beide Studien relativ hohe technologisch-instrumentelle Kompetenzen der Kinder, indem sie Fernseher, DVD-Player etc. bedienen können. Tätigkeiten am Computer sind bei Kindern im Rahmen der KIM-Studie sehr gering. Besonders hervorzuheben ist die durch das Interventionsprojekt zusätzlich gewonnene Erfahrung mit „Google-Maps“. Die Kinder der Dortmunder Kita lernten, mit Google-Maps eine Adresse zu finden und das gesuchte Haus zu betrachten.

Ein großer Unterschied macht sich bei den produktiven Partizipationsmustern bemerkbar. Während die Kinder der KIM-Studie und die der zu Beginn des Interventionsprojektes untersuchten Kinder große Defizite in der Medienproduktion aufwiesen, kann ein deutlicher Kompetenzzuwachs der Dortmunder Kinder durch das Interventionsprojekt vermeldet werden. Diese erlernten den produktiven Umgang mit Medien, indem sie unter anderem Namenschilder, Puzzlebilder sowie ein Memoryspiel erstellten. In diesem Zusammenhang ist auch von einer Abweichung von dem Nutzungsmuster „Außengeleitete“ (vgl. Wagner & Gebel & Eggert 2006, S.91) auszugehen, welches lediglich rezipierende Tätig-

keiten einschließt. Die Kinder des Interventionsprojektes konnten ihr Aktivitätsniveau durch den produktiven Umgang mit Medien steigern.

Die medienbezogene Genussfähigkeit betreffend, konnten sowohl in der Dortmunder Untersuchung zu Beginn des Interventionsprojektes als auch in der Ravensburger Kindergarten-Studie Ängstlichkeit bzw. Scheu mancher Kinder gegenüber Medien festgestellt werden. In der Dortmunder Untersuchung traute sich zunächst kein Kind, etwas auf das Diktiergerät zu sprechen. Bedingt durch das Interventionsprojekt konnte jedoch allen Kindern die Angst bzw. Scheu vor unbekanntem Medien genommen und sogar eine Aufgeschlossenheit gegenüber diesen erzielt werden.

Während in der KIM-Studie, der FIM-Studie, der Ravensburger Kindergarten-Studie und in der Dortmunder Untersuchung (zu Beginn) keine Aussagen zur medienbezogenen Kritikfähigkeit der Kinder getroffen wurden, ist hervorzuheben, dass Kindergartenkinder durchaus zur medienbezogenen Kritik fähig sind. Ein Mädchen äußerte sich im Rahmen des Interventionsprojektes altersentsprechend zur medienbezogenen Kritik, indem es Spiele am Computer hinterfragte, bewertete und anschließend sein Wissen auf andere mediale Handlungen übertrug. Hierbei ist jedoch fraglich, inwieweit das Kind diese Kompetenzen tatsächlich durch das Interventionsprojekt erlangt hat.

In Bezug auf die Selektion und Kombination von Mediennutzung lässt sich die Dortmunder Untersuchung lediglich mit der KIM-Studie und der Ravensburger Kindergarten-Studie hinsichtlich der vorhandenen Medienhelden und Programmpräferenzen der Kinder vergleichen. Während alle Kinder der Dortmunder Untersuchung mindestens einen Medienhelden und fast alle Kinder eine Lieblingssendung angeben, so weisen in den anderen Studien lediglich ca. 60% der Kinder einen Medienhelden und in der KIM-Studie 78% von ihnen eine Lieblingssendung vor. Hervorzuheben ist, dass die Kinder durch das Interventionsprojekt lernten, die Digitalkamera und den Computer, am Beispiel der Erstellung eines Puzzlebildes, miteinander zu kombinieren (vgl. Lange 2011, S.34f.). Allerdings sind sie dabei noch auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen.

Werden die Eltern als Einflussfaktor auf die Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindern betrachtet, so ist festzuhalten, dass ihre Ansichten aus der KIM-Studie gegenüber denen der Dortmunder Untersuchung zum Teil widersprüchlich sind. Während fast 50% der Eltern aus der KIM-Studie das Thema „Kinder und Medien“ als wichtig erachten, so begegnen die Dortmunder Eltern diesem Thema eher mit Gleichgültigkeit. Die Eltern der KIM-Studie nennen die schulische Laufbahn als wichtigstes Thema, wohingegen die Dortmunder Eltern ihre Priorität auf die Sprachdiagnostik und -förderung legen. Dieses liegt vermutlich in den eigenen Verständigungsschwierigkeiten begründet und der damit

einhergehenden Sorge, ihre Kinder könnten ebenfalls keine gute Sprachkompetenz erwerben.

Gleiche Ergebnisse ergeben sich im Hinblick auf das Vorlesen in Bezug auf den Bildungsabschluss. Sowohl in der KIM-Studie als auch in der Dortmunder Untersuchung konnte ein positiver Einfluss durch einen höheren Bildungsabschluss festgestellt werden, da Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss ihren Kindern häufiger vorlesen.

### **3.5 Folgerungen für die Medienpraxis in der frühen Bildung**

In diesem letzten Kapitel werden Verbesserungsvorschläge und somit Folgerungen für die Medienpraxis in der frühen Bildung aufgezeigt. Dieses geschieht sowohl unter Berücksichtigung der Ergebnisse, welche im Rahmen der Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern einer Dortmunder Kita gewonnenen wurden, als auch aus den Schlussfolgerungen der Bachelorarbeit (vgl. Lange 2011).

Von den Einflussfaktoren werden für die Verbesserungsvorschläge insbesondere die beeinflussbaren und bedingt beeinflussbaren Einflussfaktoren auf die Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern herangezogen (vgl. Abb. 2, S.56) da lediglich diese modifiziert werden können.

Hinsichtlich der Untersuchungsergebnisse bezüglich der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern der Dortmunder Kita konnten Kompetenzdefizite im Bereich des Medienwissens bzw. Medialitätsbewusstseins festgestellt werden. Die Kinder konnten zum Teil nicht zwischen Realität und Fiktion unterscheiden. Ferner zeigten sie als stärkste Reaktion auf Medien eine hohe Konsumorientierung. Angesichts dieser Tatsachen ist eine Anschlusskommunikation mit den Kindern zwingend erforderlich, damit das Risiko einer falschen Wahrnehmung sowie einer medialen Verwahrlosung mit einhergehendem fehlerhaftem Sozialverhalten unterbleibt. Des Weiteren ist ein pädagogischer Förderbedarf hinsichtlich einer kritischen Auseinandersetzung mit den wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher unumgänglich.

Im Rahmen der Bachelorarbeit (vgl. Lange 2011, S.72) konnte bereits festgestellt werden, dass die ErzieherInnen Defizite in ihrer Medienkompetenz und ihrer medienpädagogischen Kompetenz aufweisen. Die Aus- und Fortbildung wurde in diesem Kontext als ein potenzieller Schlüsselfaktor herausgestellt, um Defizite auszugleichen (vgl. ebd. 2011, S.72).

Die Untersuchung dieser Arbeit zeigt große Kompetenzdefizite bei den Eltern, welche die Mediennutzung und die Medienkompetenz der Kinder in hohem Maße beeinflussen. Wäh-

rend ein Teil der Eltern nicht in der Lage ist, zentrale Medien wie Fernseher und Computer, (kompetent) zu nutzen, ist bei fast allen Eltern von einem fehlenden Bewusstsein für Medienerziehung und damit auch von einer nahezu flächendeckenden Unwissenheit diesbezüglich auszugehen. Die Eltern haben die Verantwortung, die ihnen bei der Mediensozialisation zukommt, nicht realisiert. Ein Teil von ihnen nimmt eine eher bewahrpädagogische Haltung gegenüber Medien ein. Angesichts dessen sind folglich im Rahmen kleinerer „Fortbildungen“ für die Eltern Kompetenzdefizite und Wissenslücken zu begleichen. Die in Zukunft medienkompetenten ErzieherInnen haben als Multiplikator die Aufgabe, ihr Wissen hinsichtlich Medienerziehung an die Eltern der Kinder weiterzutragen. Dieses kann in Form von Elternabenden geschehen, für welche die ErzieherInnen eine leicht verständliche und nachvollziehbare „Fortbildung“ vorbereiten. Aufgrund der Verständigungsschwierigkeiten mit den Eltern muss eine solche Fortbildung, beispielsweise in Form einer PowerPoint-Präsentation, visuell und mit vielen praktischen Beispielen unterstützt werden. Nur so können die Eltern dem Inhalt folgen und die notwendige, durch den versprochenen Kompetenzzuwachs der Kinder bedingte, Motivation für das Thema entwickeln.

Innerhalb der „Fortbildung“ muss den Eltern die Bedeutung des Vorlesens und Lesens als Grundstein der Medienkompetenz nahegebracht werden, da diese angeben, ihren Kindern eher wenig vorzulesen. In diesem Zusammenhang ist das Bewusstsein der Eltern für die enorme Bedeutung der Sprachdiagnostik und -förderung zu nutzen. Die Eltern müssen dazu bewegt und motiviert werden, ihren Kindern häufiger vorzulesen. Ebenso sollte den Eltern mit Migrationshintergrund die mögliche Problematik einer schlechten Entwicklung der kindlichen Sprachstruktur unterbreitet werden, wenn diese ihren Kindern überwiegend auf Deutsch vorlesen und auf Deutsch mit ihnen kommunizieren.

Die zu Beginn des Projektes festgestellte mangelnde Kooperationswilligkeit der Eltern weist insgesamt auf die Notwendigkeit hin, deren Motivation für das Thema Medienerziehung zu stärken. Neben „Fortbildungen“ für die Eltern müssen diese im Kontext des Interventionsprojektes direkt zu Beginn involviert werden, um ihr Interesse zu wecken und eine durchgängige Anteilnahme zu gewährleisten. So ist zum Beispiel sicherzustellen, dass die im Rahmen des Projektes zur Verfügung gestellte Moodle-Plattform, welche zum Austausch von Eltern und ErzieherInnen untereinander dient, zu Beginn des Projektes ausführlich, ebenfalls im Rahmen eines Elternabends, eingeführt und genauestens erklärt wird. Hierbei ist Sorge zu tragen, dass das Verständnis visuell und durch anschauliche Beispiele gesichert wird.

Hinsichtlich der eher mangelnden Integration einiger Kinder in die Gleichaltrigenruppe muss von den ErzieherInnen der Teamgeist unter den Kindern gestärkt werden, sodass

diese noch stärker als Multiplikatoren agieren. Im Rahmen der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Kinder viel voneinander lernen und sich eine gute Integration positiv auf die Mediennutzung und die Medienkompetenz auswirkt. Die ErzieherInnen könnten neben Spielen zur Stärkung des Teamgeistes auch Geschichten und Filme verwenden, welche den Kindern die Bedeutung eines guten Zusammenhalts veranschaulichen. Hierbei sollte stets auf die Anschlusskommunikation nach dem Spiel, der Geschichte oder dem Film geachtet werden, da so die wichtigen Aspekte in der Gruppe besprochen werden können.

Im Rahmen des Projektes wurde insgesamt deutlich, dass überwiegend die Kinder in ihren Kompetenzen geschult wurden, welche zuvor wenige Medienkompetenzen aufwiesen. Kinder, die bereits zu Beginn des Projektes altersentsprechend sehr kompetent waren, profitierten eher weniger. Ziel muss es jedoch sein, alle Kinder gleichermaßen zu fördern. Daher müssen zukünftig insbesondere auch Fördermöglichkeiten für bereits medienkompetentere Kinder bereit gestellt werden.

Bezüglich forschungstheoretischer Aspekte ist festzuhalten, dass die Erhebung kindlicher Kompetenzen ein schwieriges Forschungsfeld darstellt. Neben ihrem häufig noch eingeschränkten Ausdrucksvermögen haben die Kinder Probleme mit Zeit- und Mengenangaben sowie mit ihrer Konzentrationsspanne. Die Qualität der durch Puppet-Interviews gewonnenen Ergebnisse wird durch gute Fragestellungen gesichert. Die Untersuchung hat gezeigt, dass im Hinblick auf bessere Fragestellungen von Seiten der Interviewerin qualitativ hochwertigere Ergebnisse hätten erzielt werden können. Deshalb ist die Durchführung von Puppet-Interviews immer unter vorheriger Betrachtung möglicher „Stolperfallen“ und entsprechend guter Vorbereitung einzuüben.

Schließlich ist es schwierig, die genaue Qualität der kindlichen Medienkompetenz zu bestimmen, da die Medienkompetenz ein komplexes „Konstrukt“ (Gapski 2006, S.27) darstellt. In Zukunft könnte in diesem Zusammenhang über eine Modifizierung der Erhebungsinstrumente nachgedacht werden, zum Beispiel in Form einer größeren Standardisierung. Es ist jedoch zu beachten, dass „Medienkompetenz als gesellschaftliche Querschnittskompetenz für alle Zielgruppen und alle Lebenszusammenhänge (...) in dieser Umfänglichkeit nicht sinnvoll zu operationalisieren“ ist. (ebd. 2006, S.27) Instrumente zur Erhebung kindlicher Kompetenzen müssen zielgruppenspezifisch zugeschnitten sein, wie die Puppet-Interviews, die bereits in dieser Untersuchung verwendet wurden.

## IV. Fazit

Die vorliegende Masterarbeit hatte die Aufgabe, die Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern einer Dortmunder Kita im Rahmen des Interventionsprojektes „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ zu untersuchen und aus diesen Ergebnissen Schlüsse für die Medienpraxis in der frühen Bildung zu ziehen.

Nach der Einleitung folgten im zweiten Teil dieser Arbeit forschungstheoretische Hintergründe zur Medienpraxis in der frühen Bildung. Dazu wurde zunächst der Medienbildungsbegriff erläutert, in Anlehnung an die Bachelorarbeit (vgl. Lange 2011) aufgegriffen, was unter den pädagogischen Anspruch einer Medienerziehung fällt sowie im Kontext der divergierenden Begrifflichkeiten in der Medienpädagogik die Angemessenheit des Kompetenzbegriffs geklärt. Im Anschluss daran folgten sowohl ein Kapitel zur Medienkonvergenz, welches medienkonvergente Nutzungsformen und -muster aufzeigte als auch ein Kapitel zur Mediensozialisation. Die Mediensozialisation wurde als zentraler Einflussfaktor auf die Mediennutzung und Medienkompetenz angenommen. Des Weiteren verschaffte eine Übersicht der bisherigen Forschungslage Einsicht in die Situation der Mediennutzung und in den Medienkompetenzstand von Kindergartenkindern. Diese Übersicht diente dazu, die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse mit der bisherigen Forschungslage vergleichen zu können. Anschließend an einen Verweis auf die allgemeine Projektkonzeption im dritten Teil dieser Arbeit folgte ein Kapitel zur Forschungsmethodik. Innerhalb dieses Kapitels wurden die Untersuchungsmethodik vorgestellt sowie die Erhebungsinstrumente charakterisiert. Dies geschah zunächst im Allgemeinen, dann im Speziellen in Bezug auf die Umsetzung der Erhebung. Das dritte Kapitel befasste sich mit der Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern einer Dortmunder Kita. Diesbezüglich wurden die Erhebung und Erhebungsinstrumente für eine erste Einschätzung der Ergebnisqualität einer kritischen Betrachtung unterzogen. Ferner folgte jeweils ein Kapitel zum Untersuchungsvorgang sowie zur Darstellung der Ergebnisse. Um die Situation der Mediennutzung zu erheben und den Medienkompetenzstand der Kinder darzustellen, kamen Fragebögen, Puppet-Interviews und teilnehmende Beobachtungen zum Einsatz. Nach einer Diskussion der Ergebnisse im Forschungskontext wurden schließlich Verbesserungsvorschläge für die Medienpraxis in der frühen Bildung dargelegt.

Durch die Analyse von Puppet-Interviews, Fragebögen und teilnehmenden Beobachtungen konnte gezeigt werden, dass bei den Kindern zu Beginn des Interventionsprojektes nicht-mediale Aktivitäten im Vordergrund standen. Ihre Lieblingsmedien zu diesem Zeitpunkt sind Rezeptionsmedien wie der Fernseher, der Computer und Bücher. Die Mehrheit der Kinder nutzt bereits verschiedene Medien. Fast zwei Drittel der Eltern bestätigen eine



konvergente Mediennutzung. Etwas mehr als die Hälfte der Kinder kann, insbesondere im technologisch-instrumentellen Bereich, altersentsprechend als recht medienkompetent bezeichnet werden. Ein anderer, kleinerer Teil der Kinder hingegen, hatte zu Beginn des Interventionsprojektes lediglich geringe Erfahrungen mit Medien. Vereinzelt Kindern fehlten sogar grundlegende Fähigkeiten, wie eine altersgerechte Feinmotorik und altersgerechtes Schreiben bzw. Malen und Lesen, welche den Grundstein für eine umfassende Medienkompetenz bilden. Obgleich einige Kinder im technologisch-instrumentellen Bereich recht hohe mediale Kompetenzen aufweisen, bleibt bei fast allen Kindern eine Konsumorientierung als stärkste Reaktion auf Medien festzuhalten. Ferner sind den meisten Kindern mediale Begrifflichkeiten nicht bekannt, obwohl sie Medien deutlich wahrnehmen. Während manche Kinder bereits in der Lage sind, zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden, war eine medienbezogene Kritikfähigkeit bei keinem von ihnen festzustellen. Angesichts der überwiegend rezeptiven Nutzung von Medien zeigt lediglich ein Teil der Kinder einen kreativ schöpferischen Umgang mit ihnen, indem sie das Malprogramm des Computers nutzen.

Durch das Interventionsprojekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ konnten die Kompetenzen aller Kinder mehr oder weniger umfassend erweitert werden. Insgesamt wurde das Wissen der Kinder um mediale Aktivitäten und damit auch ihr Interesse für diese gesteigert. Die teilnehmenden Beobachtungen lassen auf einen Kompetenzzuwachs im technologisch-instrumentellen Bereich sowie im Bereich der produktiven Partizipationsmuster schließen. Die Kinder erlernten, ihnen zuvor unbekannte Medien zu bedienen. Ebenso wurde ihnen im Rahmen des Interventionsprojektes der kreative schöpferische Umgang mit Medien nahe gebracht. Fraglich ist hierbei jedoch, inwieweit die Kinder zukünftig produktiv mit Medien arbeiten, da Rezeptionsmedien von ihnen präferiert werden. Die Mehrheit der Kinder traute sich zu Beginn des Projektes nicht, auf das Diktiergerät zu sprechen. Hinsichtlich der medienbezogenen Genussfähigkeit ist zu konstatieren, dass allen Kindern die Angst bzw. Scheu vor unbekanntem Medien genommen werden konnte. Hervorzuheben ist auch die Fähigkeit zur medienbezogenen Kritik, welche im Rahmen des Interventionsprojektes bei einem Kind festgestellt werden konnte.

Unsicher ist jedoch, ob diese Fähigkeit durch das Projekt erworben wurde. Des Weiteren erlernten die Kinder den selbständigen Umgang mit Medien, indem sie eigenständig Probleme lösten, sich gegenseitig halfen und ihr Wissen auch an andere Kinder, die nicht am Projekt beteiligt waren, weiter gaben. Sie waren zunehmend weniger auf die Hilfestellung von Erwachsenen angewiesen. Insgesamt besteht der Eindruck, dass primär die Kinder, welche zuvor wenige mediale Kompetenzen besaßen, in besonderem Maße von dem Interventionsprojekt profitieren konnten.

Werden die Ergebnisse im Forschungskontext betrachtet, so sind zum Teil höhere Kompetenzen bei den am Projekt beteiligten Kindern zu verzeichnen. Im Vergleich zur bisherigen Forschungslage der KIM-Studie, der FIM-Studie sowie der Ravensburger Kindergarten-Studie, in denen Kinder überwiegend Rezeptionsmedien nutzten, konnten durch vermehrtes Arbeiten mit Medien innerhalb des Interventionsprojektes sowohl die technologisch-instrumentellen Fähigkeiten als auch die Kompetenzen hinsichtlich produktiver Partizipationsmuster erweitert werden. Ebenso wurden Motivation und Interesse für mediale Aktivitäten geweckt. Während Kinder aus der Ravensburger Kindergarten-Studie Medien teilweise mit einer gewissen Ängstlichkeit begegneten, konnte den Kindern des Dortmunder Interventionsprojektes die Angst bzw. Scheu vor unbekanntem Medien genommen werden. Werden die Dortmunder Eltern betrachtet, so ist festzuhalten, dass sie im Vergleich zur KIM-Studie dem Thema „Kinder und Medien“ zugunsten der Sprachdiagnostik und -förderung einen wesentlich geringeren Stellenwert zuschreiben. Dagegen zeigt sich sowohl in der Dortmunder Studie als auch in der KIM-Studie und FIM-Studie gleichermaßen ein positiver Einfluss auf die kindlichen Medienkompetenzen bei höherem Bildungsabschluss der Eltern.

Hinsichtlich der Folgerungen für die Medienpraxis in der frühen Bildung ist eine Anschlusskommunikation mit den Kindern über mediale Angebote und Inhalte zwingend erforderlich, damit alle Kinder sowohl lernen, zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden als auch ihre medienbezogene Kritikfähigkeit zu üben. Ebenso ist ein pädagogischer Förderbedarf in Bezug auf eine kritische Auseinandersetzung mit den wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher notwendig, um der Konsumorientierung der Kinder als stärkste Reaktion auf Medien entgegenzuwirken. Des Weiteren ist der direkte und kontinuierliche Einbezug der Eltern in Interventionsprojekte wie „KidSmart“ dringend geboten. Den Eltern muss im Rahmen von Fortbildungen, geleitet von medienkompetenten ErzieherInnen, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer umfassenden Medienerziehung sowie für ihre Verantwortung in der Mediensozialisation vermittelt werden. Dabei ist die Bedeutung des Vorlesens als Grundstein der Medienkompetenz hervorzuheben und insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund, welche Deutsch als Kommunikationssprache verwenden, auf die mögliche Problematik einer schlechten Entwicklung der kindlichen Sprachstruktur hinzuweisen. Bedingt durch eine gute Integration in die Peergroup konnten bei den Kindern höhere Medienkompetenzen verzeichnet werden. Aufgrund dessen haben die ErzieherInnen für einen besseren Teamgeist der Kinder untereinander Sorge zu tragen.

Das KidSmart-Projekt kann in der Gesamtheit als gewinnbringend und richtungsweisend für die Zukunft angesehen werden, da die Medienkompetenzen aller Kinder erweitert wur-

den. Im Hinblick auf die Medienpraxis in der frühen Bildung ist festzuhalten, dass Förderkonzepte für alle Kinder, unabhängig ihres Kompetenzstandes entwickelt werden müssen. Forschungstheoretisch ist die Modifizierung von Erhebungsinstrumenten hinsichtlich einer Standardisierung zu überdenken, um die Höhe, bzw. Qualität der Untersuchungsergebnisse zukünftig besser bestimmen zu können.

Abschließend bleibt zu hoffen, dass Projekte wie „KidSmart“ im größeren Maße Eingang in die Institutionen finden und den Kindern somit die Möglichkeit gegeben wird, sich zu einem kompetenten, selbstbestimmten, kritischen und solidarisch handelnden Menschen in einer durch Medien geprägten Welt zu entwickeln (vgl. Schäfer & Hille 2000, S.18f.).

## VI. Literaturverzeichnis

- Alli, E. (2001): Marketing chez les préadolescents. Referat am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie. „Theorien und Interventionen“ an der Universität Genf. S.19-22.
- Atteslander, P. (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. Berlin.
- Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. Berlin.
- Aufenanger, Stefan (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann Briefe, Heft 142, Winter. S. 21-24.
- Aufenanger, S. (2004): Mediensozialisation. Aufwachsen in einer Medienwelt. Ergebnisse und Ausblicke. In: Computer + Unterricht (0176-3717) - 14 (2004) 53. S.6-9.
- Aufenanger, S. (2008): Theoretische Bezüge der Medienpädagogik. Erziehungswissenschaftliche Theorien. Mediensozialisation. In: Sander, U. & Von Gross & Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S.87-91.
- Baacke, D. (1989): Sozialökologie und Kommunikationsforschung. In: Baacke, D. & Kübler, H.-D. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen. S. 87-134.
- Baacke, D. (1997): Grundlagen der Medienkommunikation Band 1. Medienpädagogik. Niemeyer. Tübingen.
- Baacke, D. (1999a): Was ist Medienkompetenz? In: Lauffer, J. & Röllecke, R. (Hrsg.) (2010): Dieter Baacke Preis Handbuch 5. Jugend-Medien-Kultur. Medienpädagogische Konzepte und Projekte. Kopaed.
- Baacke, D. (1999b): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D. & Kornblum, S. & Lauffer, J. & Mikos, L. & Thiele, G. A. (1999): Handbuch Medien. Medienkompetenz. Modelle und Projekte. bpb. Bonn. S.31-35.
- Barthelmes, J. & Sander, E. (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 2. München.
- Beck, K. & Glotz, P. & Vogelsang, G. (2000): Die Zukunft des Internet. Internationale Delphi-Befragung zur Entwicklung der Online-Kommunikation. Konstanz.
- Beitlich, Tina (2011): „Die Kindheit ist heutzutage immer auch eine Medienkindheit“ Onlinequelle: <http://medienbewusst.de/kino/20110607/die-kindheit-ist-heutzutage-immer-auch-eine-medienkindheit.html>. [Zugriff am 11.01.2013, 14:04]
- Charlton, M. & Bachmair, B. (Hrsg.) (1990): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Saur. München.
- Dittler, U. & Hoyer, M. (2006): Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht. kopaed. Bobingen.

Dollase, R. (1999): Selbstsozialisation und problematische Folgen. In: Fromme, J. & Kommer, S. & Mansel, J. & Treumann, K.-P.: (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen. S.23-42.

Dortmund-Agentur (2012): Medienkompetenz. Abschluss für Projekt „KidSmart.“ Onlinequelle:  
[http://www.dortmund.de/de/leben\\_in\\_dortmund/nachrichtenportal/nachricht.jsp?nid=114854](http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/nachrichtenportal/nachricht.jsp?nid=114854). [Zugriff am 06.01.2013, 13:24]

Eicher, I. (2003): Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörungen. Onlinequelle:  
<http://www.stimm-und-sprachtherapie.de/Mehrsprach.pdf>. [Zugriff am 3.01.2013, 17:15]

Endeward, D. (2006): Der erweiterte Textbegriff. Onlinequelle:  
[http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/grundlagen/grundlagen\\_allgemein/text.htm](http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/grundlagen/grundlagen_allgemein/text.htm). [Zugriff am 25.01.2013, 12:57]

FABIDO - Familienergänzende Bildungseinrichtungen für Kinder in Dortmund(...):FABIDO - Ein starkes Angebot für Kinder und Eltern in Dortmund. Onlinequelle:  
[http://www.dortmund.de/de/leben\\_in\\_dortmund/familie\\_und\\_soziales/fabido/start\\_fabido/index.html](http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/familie_und_soziales/fabido/start_fabido/index.html). [Zugriff am 10.01.2013, 15:30]

Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie. Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck.

Flick, U. (1998): An Introduction to Qualitative Research. Thousand Oaks. Sage. London, New Delhi.

Flick, U. (2008): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U. & von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's enzyklopädie. Hamburg.

Flick, U. & Kardoff, von E. & Steinke, I. (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U. & von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's enzyklopädie. Hamburg.

Foldenauer, K. (1980): Medien, Sprache und Literatur im Deutschunterricht. Georg Westermann Verlag. Braunschweig.

Frederking, V. (2006): Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästner, Emil und die Detektive. In: Ders. (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München. S.204-229.

Fthenakis, W. E. & Schmitt, A. & Eitel, A. & Gerlach, F. & Wendell, A. & Daut, M. (2009). *Natur-Wissen schaffen*. Band 5: Frühe Medienbildung. Bildungsverlag EINS. Troisdorf.

Fuhs, B. (2000): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: F. Heinzel (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszusammenhänge zur kindlichen Perspektive. Juventa. Weinheim und München. S. 80-103.

Gapski, H. (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Westdeutscher Verlag. Wiesbaden.

Gapski, H. (2006). Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: H. Gapski (2006): *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. kopaed. München. S. 13 - 28.

Gartzke, A. & Stolte, M. & Brinkschröder, Ch. (...): LarnLab Note Power On Power Off=Medienkompetenz? Medienkompetenz- Was ist das? Onlinequelle: [http://groups.uni-paderborn.de/wipaed/learnlabmediendidaktik/Website/7\\_files/9\\_Medienkompetenz.pdf](http://groups.uni-paderborn.de/wipaed/learnlabmediendidaktik/Website/7_files/9_Medienkompetenz.pdf). [Zugriff am 12.01.2013, 22:10]

Grimm, H. (1995): Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differenziell betrachtet. In: Oerter, M. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. Aufl. Weinheim. S.705-757.

Groebel, J. (1998): Medienkompetenz: universell und unmittelbar. *Television*, 11 (1), S.36-44.

Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2002), *Medienkompetenz*. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa. Weinheim und München. S. 160 – 197.

Hasebrink, U. (2004): Konvergenz aus Nutzungsperspektive: Das Konzept der Kommunikationsmodi. In: Ders. & Mikos, L. & Prommer, E. (Hrsg.): Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen, Band 1. Reinhard Fischer Verlag. München. S.9-17.

Hasebrink, U., & Mikos, L. & Prommer, E. (Hrsg) (2004): Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen, Band 1. Reinhard Fischer Verlag, München.

Haug, K (2005): Lesen in Deutschland. Projekte und Initiativen zur Leseförderung. Onlinequelle: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=58>. [Zugriff am 11.11.2012, 10:25]

Hoffmann, B. (2008). Bewahrpädagogik. In: Sander, U. & von Gross, F. & Hugger, K.-U. (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 42 - 50.

Honig, M.-S. (1996): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 16,1. S.9-25.

Hoppe-Graff, S. & Kim, H.-O. (2002): Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim. S.907-922.

Hüther, J. (2005). Neue Medien. In: Hüther, J. & Schorb, B. (2005), *Grundbegriffe Medienpädagogik*. kopaed. München. S. 345 - 351.

Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. BeltzVerlag. Weinheim.

IBM (2005): IBM KidSmart. Medienkompetenz im Vorschulalter trainieren. Onlinequelle: <http://www-05.ibm.com/de/ibm/engagement/projekte/kidsmart.html>. [Zugriff am 09.12.2011]

Jenkins, H. (2006): *Convergence Culture: where old and new Media collide*. New York University Press. New York u.a..

Jörissen, B. (2011): "Medienbildung"- Begriffsverständnisse und –reichweiten. In: Moser, H. & Grell, P. & Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. kopaed. München.

Kammann, U. (2010): mekonet. Medienkompetenz-Netzwerk. NRW. Medienkompetenz auf einen Blick. Onlinequelle: [http://www.mekonet.de/t3/index.php?id=160&no\\_cache=1&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=991&tx\\_ttnews\[backPid\]=158&cHash=c443e21078](http://www.mekonet.de/t3/index.php?id=160&no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=991&tx_ttnews[backPid]=158&cHash=c443e21078). [Zugriff am 10.01.2013, 17:45]

Kelle, U. & Erzberger, C. (2008): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U. & v. Kardorff, E. & Steinke, I. (2010): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt. Hamburg. S. 299 - 309.

Kittel, C. (2008): Aufwachsen in Medienwelten. Die Rolle der Familie in der Mediensozialisation von Vorschulkindern. In: Medienpädagogik. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Themenschwerpunkt: Medienbildung in der frühen Kindheit. Ausgabe 11.

Klammer, B. (2005). Empirische Sozialforschung. Eine Einführung für Kommunikationswissenschaftler und Journalisten. UVK. Konstanz.

Klüh, R.: Stadt Dortmund. Dortmunder Systemhaus. Onlinequelle: <http://www.dortmunder-systemhaus.de/>. [Zugriff am 10.01.2013, 15:19]

Knauf, H. (2010a): *Bildungsbereich Medien*. Vandenhoeck& Ruprecht. Göttingen.

Knauf, H. (2010b): Medienpädagogik – Medien für Kinder unter 6 Jahren: Medienkompetenz der Kinder aufbauen, medienpädagogische Kompetenz der Erzieherinnen stärken. In: Beudels, W. & Kleinz, N. & Schönrade, S. (2010): *Bildungsbuch Kindergarten. Erziehen, Bilden und Fördern im Elementarbereich*. Borgmann Media. Dortmund. S.269 - 274.

Kohlberg, K. (2005): Gute Freunde im Netz. In: DIE ZEIT. vom 6.10.2005 in der Rubrik, „Leben.“

Kraft, W (a): LmZmediaculture online. Medienpädagogik und Medienkultur. Das Portal zur Medienbildung. Onlinequelle: <http://www.mediaculture-online.de/Dieter-Baacke.374.0.html>. [Zugriff am 12.11.2012, 16:54]

Kraft, W (b): LmZmediaculture online. Medienpädagogik und Medienkultur. Das Portal zur Medienbildung. Onlinequelle: <http://www.mediaculture-online.de/Gerhard-Tulodziecki.376.0.html>. [Zugriff am 12.11.2012, 17:10]

Kraft, W. (2012): LmZmediaculture online. Medienpädagogik und Medienkultur. Das Portal zur Medienbildung. Bildungskongress "Medienkompetenz macht Bildung." Onlinequelle: <http://www.mediaculture-online.de/Detail.1801+M530aeb982ad.0.html>. [Zugriff am 7.01.2013, 12:57]

Krotz, F. (2005): *Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die GroundedTheory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln. Herbert von Halem Verlag.

Kübler, H.-D. (2010): Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In: Vollbrecht, R. & Wegener, C. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Mediensozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Ladenthin, V. (2012): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit.: Onlinequelle: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>. [Zugriff am 12.11.12, 13:22]

Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung, 4., vollständig überarbeitete Auflage*. Beltz Verlag. Weinheim, Basel.

Lange, A. & Sander, E. (2010): Mediensozialisation in der Familie. In: Vollbrecht, R. & Wegener, C. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Mediensozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S.180-189.

Lange, A. (2011): „Keine Bildung ohne Medien!“ - Eine empiriegestützte qualitative Untersuchung zur Situation der medienpädagogischen Praxis im Kindergarten mit Folgerungen für die Medienbildung der Zukunft.

LJepojevic, Z. (2012): Medienkompetenz im Netz . Blog für Medienkompetenz, Kommunikation und Medienkritik. Dieter Baacke. Onlinequelle: <http://medienkompetenz-blog.de/medienbildung/dieter-baacke/>. [Zugriff am 12.11.12 um 17:53]

Lüders, Ch. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U. & Kardoff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek. S.384-401.

Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2005): „Kinder auf die Spuren bringen“ – Medien- und Lesekompetenz in der Elementarbildung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 7/2005. Onlinequelle: [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe7/Projekte7.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe7/Projekte7.pdf). [Zugriff am 20.12.2012, 12:34]

Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2007): Medienkompetenz für ErzieherInnen. Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung. kopaed. München.

Marci-Boehncke, G. (2009): „Hallo SpongeBob!“ oder: Kindliche Mediennutzung im Medienverbund. In: Lauffer, J. & Röllecke, R. (Hrsg.) (2009): Dieter Baacke Preis Handbuch 4. Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. GfK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Bielefeld. S.37-49.

Marci-Boehncke, G. (2010): Medienbildung und Fachdidaktik Deutsch. Statement als Vorsitzende der AG-Medien im SSD auf dem Kongress Keine Bildung ohne Medien in Berlin in der Fachgruppe Schule In: Frederking, V. & Jonas, H. F. & Josting, P. (Hrsg.) (2011): Medien im Deutschunterricht 2010 Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Medienkonvergenz im Deutschunterricht (hrsg. von Marci-Boehncke, G. & Rath, M.). kopaed verlags gmbh. München. S.193ff.

Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2010): Medienbildung konvergent: Was die Deutschdidaktik mit Medienpädagogik und Medien- und Kommunikationswissenschaft verbindet. In: Frederking, V & Jonas, H. & Josting, P. (Hrsg.) (2011): Medien im Deutschunterricht 2010 Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Medienkonvergenz im Deutschunterricht (hrsg. von Marci-Boehncke, G. & Rath, M.), München. kopaed verlags gmbh. S. 21-37.

Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2010a): Medienkompetenz für ErzieherInnen II. Ein Handbuch für die konvergente Medienpraxis in der frühen Bildung. kopaed.

Marci-Boehncke, G & Rath, M. (2011): Skypen mit der Oma in der Ukraine. Neue Medien im Kindergartenalter. In: [proJugend.3/ 2011](http://www.bayern.jugendschutz.de/projugend/datei.aspx?InDID=12933&G=3221667&a=b). S. 4-7. Onlinequelle: <http://www.bayern.jugendschutz.de/projugend/datei.aspx?InDID=12933&G=3221667&a=b>. [Zugriff am 4.11.2012, 16:02]

Marci-Boehncke, G. (2011a): Verantwortungskooperation zur Medienbildung: Zwischen Selbstsozialisation und Erziehungsverantwortung - Ein Blick auf die Frühe Bildung. In: Heimbach-Steins, M. & Kruij, G. (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf "Educational Governance." Forum Bildungsethik, Bd. 9. S.143-160.

Marci-Boehncke, G. (2011b). KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang. Onlinequelle: [http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Kidsmart\\_-\\_Medienkompetent\\_zum\\_Schul%C3%BCbergang](http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Kidsmart_-_Medienkompetent_zum_Schul%C3%BCbergang). [Zugriff am 06.01.2013, 11:13]

Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2012): Action Research reloaded: *Grounded Practice* – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interven-



tionsforschung brauchen. In: Schorb, B. & Hartung, A. & Niesyto, H. & Grell, P. & Moser, H. (Hrsg.) (2012) Jahrbuch Medienpädagogik 10. DGFE. VS-Verlag Wiesbaden.

Marchéal, C. (2012): Erwerb von Medienkompetenz als Ziel der Medienpädagogik. Onlinequelle: <http://suite101.de/article/erwerb-von-medienkompetenz-als-ziel-der-medienpadagogik-a133001>. [Zugriff am 12.11.12 um 10:09]

Marotzki, W. & Krüger, H-H. (2009): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Einführungstexte Erziehungswissenschaft / hrsg. von Heinz-Hermann Krüger, Bd. 1. Budrich. Stuttgart.

Marquez Moreira de Moura, G. (2010): Lingua-Med. Interkulturelle Praxis für Logopädie & Kommunikation. Mehrsprachigkeit. Onlinequelle: <http://www.lingua-med.de/content/view/18/35/lang,de/>. [Zugriff am 3.01.2013, 17,19]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006): KIM-Studie 2005. Kinder+Medien, Computer+ Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): KIM-Studie 2008. Kinder+Medien, Computer+ Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011a): KIM-Studie 2010. Kinder+Medien, Computer+Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011b): FIM-STUDIE 2012. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund (2012): KIM-Studie. Onlinequelle: <http://www.mpfs.de/index.php?id=462&L=0>. [Zugriff am 18.12.2012, 13:29].

Mey, G. (2006): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Onlinequelle: [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de). [Zugriff am 2.01.2013, 15:31]

Mikos, L. (2005): Teilnehmende Beobachtung. In: Mikos, L. & Wegener, C. (2005) (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Onlinequelle: [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/LP\\_GS\\_2008.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf). [Zugriff am 5.11.2012].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0-10 Jahren in Kindergarteneinrichtungen und in Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Onlinequelle: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Bildungsgrundsaeetze\\_fuer\\_den\\_Elementar-\\_und\\_Primarbereich/Bildungsgrundsaeetze\\_fuer\\_den\\_Elementar-\\_und\\_Primarbereich.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Bildungsgrundsaeetze_fuer_den_Elementar-_und_Primarbereich/Bildungsgrundsaeetze_fuer_den_Elementar-_und_Primarbereich.pdf). [Zugriff am 7.01.2013, 13.14]

Moritz, T. (2001): Bildung und Medienpädagogik im Zeitalter der digitalen MedienProbleme, Herausforderungen und Perspektiven für Pädagogik, Bildung und Schule in Zeiten von Internet und Telekommunikation. Onlinequelle:

[http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/medien/37\\_Moritz.pdf](http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/medien/37_Moritz.pdf). [Zugriff am 5.11.2012].

Möhring, W. & Schlütz, D. (2010): Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Mummendey, H. D. (1999): Die Fragebogen-Methode. Hogrefe. Göttingen.

Müller-Oberhäuser, G. (2002): Lesesozialisation und Enkulturation im Viktorianischen England – am Beispiel der Artusliteratur für junge Leser. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2002): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und Juventa.. München. S. 25-43.

Neuß, N. (2005): Medienbildung als eigenständiges Lern- und Themenfeld. „Medienbildung im Vorschulbereich.“ Ein eigenständiges Themenfeld in den Bildungskonzeptionen des Kindergartens. In: *medienimpulse*. heft nummer 51. März. S.59-64.

Neuß, N. (2007): Schnecken, Kerzen und Spiegel. Die Themen von Vorschulkindern in drei Bildern. In: *TeleviZion*, H. 20/1. S.4-9.

Nossek, G. & Oswald-Grieger, K. & Palme, H.-J. & Wiesner, W. (2011): Bildung und Sport. Medienkompetenz in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Ideen und Praxisbeispiele. Landeshauptstadt Referat für Bildung und Sport. München.

Paus-Haase, I. (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften. Westdeutscher Verlag. Opladen u.a..

Paus-Hasebrink, I. & Bichler, M. (2008): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligter Kinder. Studienverlag. Innsbruck.

Preßmar, F. & Wedel, Ch. (2008): Medienkompetenz als Idealziel der Medienpädagogik. - Betrachtung des Konzeptes am Beispiel des Medienprojektes Kinder Uni. Diplomarbeit, KFH-Mainz. S. 62-72. Onlinequelle: <http://www.medienkompetenzerwerb.de/resources/Medienkompetenz%20nach%20Groeben.pdf>. [Zugriff am 11.11.2012,17:43]

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Oldenbourg Verlag. München.

Rath, M. (2004): „Weltaneignung als Lesen: Das *Animal Symbolicum* und das Buch.“ In: Buchwissenschaft – Medienwissenschaft. Ein Symposium. Buchwissenschaftliche Forschungen 4/2004, hrsg. v. Dietrich Kerlen. Harrassowitz. Wiesbaden. S.61-76.

Rath, M. (2011): "KidSmart - Medienkompetent in den Schulübergang" vom Adolf-Grimme-Institut empfohlen. Onlinequelle: [https://www.ph-ludwigs-burg.de/127.html?&no\\_cache=1&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=2551&cHash=67b8ebda73eb0c77f526fa6132d388bc](https://www.ph-ludwigs-burg.de/127.html?&no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=2551&cHash=67b8ebda73eb0c77f526fa6132d388bc). [Zugriff am 06.01.2013, 13:19]

Reinders, H. (2011a): Interview. In: Reinders, H. & Ditton, H. & Gräsel, C. & Gniewosz, B. (2011): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S.86-97.

Reinders, H. (2011b): Fragebogen. In: Reinders, H. & Ditton H. & Gräsel, C. & Gniewosz, B. (2011). Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S.53-65.

- Schäfer, D. & Hille, A. (2000): Medienpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Lambertus-Verlag. Freiburg im Breisgau.
- Schell, F. & Stolzenburg, E. & Theunert, H. (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. kopaed. München.
- Schorb, B. (2005): Sozialisation. In: Hüther, J. & Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. kopaed. München. S.381-389.
- Schorb, B. (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? Medien + Erziehung, 53. S. 50 – 56.
- Schuegraf, M. (2008): Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden.
- Schuegraf, M. (2010): Medienkonvergenz. In: Vollbrecht, R. & Wegener, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Mediensozialisation. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden. S.287-294.
- Schulte-Markwort, M. & Resch, F. (2009): Leseprobe aus: Resch/Schulte-Markwort, Kindheit im digitalen Zeitalter. Einführung.
- Six, U. & Gimmler, R. (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Hrsg.).
- Six, U. & Frey, Ch. & Gimmler, R. (2008): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. In: Joachim, G. (Hrsg.) (2008): Medienerziehung im Kindergarten. LfM. Düsseldorf.
- Six, U. (2010): Mediensozialisation und Medienbildung im Kindergarten. In: Vollbrecht, R. & Wegener, C. (2010), *Handbuch Mediensozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 201 - 207.
- Spanhel, D. (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, H. & Grell, P. & Niesyto, H. (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. kopaed. S.95-117.
- Stangl, W. (1997): Die Beobachtung. In: Stangl, W.: Zur Wissenschaftsmethodik in der Erziehungswissenschaft. "Werner Stangls Arbeitsblätter". Onlinequelle: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Beobachtung.shtml>. [Zugriff am 3.01.13, 19:26]
- Süss, D. (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen-Konstanten-Wandel. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Süss, D. (2010a): Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In: Hoffmann, D. & Mikos, L. (Hrsg.) (2010): Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Süss, D. & Lampert, Ch. & Wijnen, W. (2010b): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

- Theunert, H. & Demmler, K. (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Theunert, H. (2007): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. kopaed. München. S.91-118.
- Tillmann, K.-J. (2001): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek b. H. (12. Auflage).
- Trautmann, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Tuloziecki, G. (2000): Medienpädagogik in der Schule der Zukunft. In: Kleber, H. (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. Erlangen. S. 13-31.
- Vollbrecht, R. (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Beltz Verlag. Weinheim.
- Wagner, U. & Theunert, H. & Gebel, Ch. & Lauber, A. (2004): Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn - Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender. Fischer. München.
- Wagner, U. (2005): Konvergenz. In: Hüther, J. & Schorb, B. (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. kopaed. Bobingen. S.222-228.
- Wagner, U. & Gebel, Ch. & Eggert, S (2006): Muster konvergenzbezogener Medienaneignung. In: Theunert, H. & Wagner, U. (2006) (Hrsg.): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Studie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). Verlag Reinhard Fischer. München.
- Wartella, E. & Jennings, N. (2000): Children and Computers: New Technology – Old Concerns. In: Children and Computer Technology 10/2000/5. S.35f..
- Wegener, C. (2010): Medien in der frühen Kindheit. In: Vollbrecht, R. & Wegener, C. (2010): *Handbuch Mediensozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S.125-131.
- Weischer, Ch. (2007): Sozialforschung. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz.
- Weise, M. & Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2009): „Kinder auf die Spuren bringen“- Medien und Lesekompetenz in der Elementarbildung. Nach PISA 2000: Die Umkehr zum „guten“ Buch? In: Salamonsberger, S. & Stricker, N. & Titell, V. (Hrsg.): Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs und praktische Initiativen. Friedrich-Alexander-Universität. Erlangen-Nürnberg.
- Weise, M. (2008). Der Kindergarten wird zum „Forschungsort“ – Das *Puppet Interview* als Forschungsmethode für die Frühe Bildung. *Ludwigsburger Beiträge zur 116 Medienpädagogik*, 2008 (11). Onlinequelle: [http://www.phludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf](http://www.phludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf). [Zugriff am 09.12.2011].
- Weise, M. (2010): Kids konvergent! Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen. In: Frederking, V. & Jonas, H. & Josting, P. (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht 2010 Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt Medienkonvergenz im Deutschunterricht (hrsg. von Marci-Boehncke, G. & Rath, M.). kopaed verlags gmbh. München. S. 50 – 69.
- Youniss, J. (1980): Parents and peers in social development: A Sullivan –Piaget perspective. University of Chicago Press. Chicago.



# VII. Anhang

## 1. Interviews

### Interviewleitfaden

#### Leitfragen für Puppet-Interview

Dieser Bogen ist ein Beispiel. Er soll Ihnen helfen, die Interviews vorzubereiten und sich den Themenverlauf deutlich zu machen. Dies wird Ihnen die konkrete Fragestellung erleichtern! Die Gespräche selbst sollten Sie frei gestalten und nur folgende Themenlinien beachten:

- Nutzung der KidSmart-Station in der Kita
- PC-Nutzung zu Hause
- Individuelle Wünsche der Kinder (Was ist ihnen am wichtigsten im Moment?)
- Kinderhelden/Medienhelden
- Internet-Nutzung, ggf. Ansätze zur „Konvergenz“

#### Achtung:

- Vermeiden Sie Ja-Nein- Fragen!
- Vermeiden Sie „man“, fragen Sie konkret!
- Wichtig: Lassen Sie die Kinder erzählen!
- Sie leiten das Gespräch ein, die „Puppe“ ist Gesprächspartner nach der Einleitung!

#### Interviewer:

Hallo [Name]! Prima, dass wir heute mal allein sprechen können. Ich hab' Dir nämlich heute jemanden mitgebracht.

[Puppe] wollte dir unbedingt ein paar Fragen stellen. Ich hab' ihr von eurem Projekt erzählt. Kennst Du [Puppe] schon/noch?

- Begrüßung, ggf. Kompliment für Pulli etc.

#### Puppe:

Hallo [Name]! Ich hab' gesehen, ihr habt da so eine Maschine, mit der man so viel machen kann – da diese Kidsmart-Maschine. Was ist denn das???

Und was kannst du damit alles machen?

Was machst Du denn damit am liebsten?

Mit wem bist du denn an der Station?

Woher weißt du, was man da machen muss am Computer?

- Welche Spiele? In welcher Sprache? Mit wem? Was am tollsten? Welches magst du nicht? Warum?

Was machen denn die anderen Kinder, was du noch nicht kannst oder darfst?

Ich würde mir ja gern mit dem Computer etwas wünschen. Der kann so viel. Kann man sich damit auch was wünschen?

Was würdest du dir denn wünschen, wenn das eine Wunschmaschine wäre?

Habt ihr zu Hause auch eine solche Maschine, so einen Computer? In kleiner? Ohne das Plastik?

Was kann man denn mit eurem Computer zu Hause alles machen?

Was machst du denn zu Hause damit?

- *Mit wem? Was?*

Und wann bist du am Computer?

Und Fernsehen? Was guckst Du denn da gern?

- *Lieblingssendung/Lieblingsheld → WARUM? Begründung!!*

Kennst Du beim Computer auch Internet? Was ist das denn? Kannst du mir das erklären?

Hast du auch schon mal was mit Internet gemacht?

- *[Puppe nachdenklich]*

Also - ich fänd' das toll, wenn es so eine Maschine gäbe, mit der man sich auch alles wünschen könnte. Egal, was.

Hast Du auch so was, was du Dir gern wünschen würdest?

- *[Puppe deutet auf Interviewer]*

Meine Mama/mein Papa hat gesagt, dass kann man nicht mit dem Computer wünschen. Aber ich kann ja mal richtig gut aufpassen und viel lernen... und mir dann vielleicht werde ich dann man richtig berühmt und kann doch irgendwie solche Wünsche erfüllen. Oder wenn du dann berühmt bist, dann hilfst du mir und sagst mir, wie das geht mit so ,ner Maschine.

Ich glaub', ich fang' gleich an und male ein Bild, auf dem man alles sehen kann, was meine Maschine können muss

...tschüüß, bis bald!

## Interview 1

M: Hallo K.

K: Hallo Mrs Miller.

M: Das ist ja toll, dass wir heute mal zusammen sprechen können. Ich hab ja schon von eurem Projekt hier in der Kita gehört. Das ist ein Medienprojekt. Ihr habt so eine große Maschine in eurem Gruppenraum.

K: Ja, das ist ein Computer.

M: Ein Computer ist das? Was machst du denn damit?

K: Da können wir spielen und malen.

M: Und was spielst du da?

K: Viele Spiele.

M: Was denn für welche?

K: Ein Schuhspiel und ein Spiel mit einer Raupe.

M: Was spielst du davon am liebsten?

K: Das Raupenspiel.

M: Was musst du da machen?

K: Da kann... da sind so... Raupen mit Beinen und da sind solche Stellen drum und da muss man zuerst die Zahl, wohin die Teile kommen sollen, welche man eintippt.

M: Aha. Du hast auch gesagt du malst am Computer. Was hast du denn schon gemacht?

K: Da hab ich MICH (betont) schon gemalt.

M: Geht das genauso wie auf einem Blatt Papier?

K: Ja.

M: Hat man denn dabei auch einen Stift?

K: Nein. Da hat man eine Sprühdose oder Pinsel.

M: Mit wem bist du denn immer so an der Station?

K: Mit X.

M: Und woher weißt du, was man da alles machen muss und wie das geht?

K: Weil ich da schonmal dran war.

M: Und das weißt du von alleine?

K: Ja.

M: Was machen denn die anderen Kinder was du noch nicht kannst oder darfst?

K: Weiß ich noch nicht.



M: Mhm jetzt hast du mir schon so viel über die KidSmart Station erzählt. Das man damit spielen kann und ganz viele Sachen machen kann. Kann man sich damit denn auch etwas wünschen?

K: Nein.

M: Aber stell dir mal vor man könnte das. Stell dir vor diese große Maschine wäre eine Wunschmaschine. Was würdest du dir denn dann wünschen?

K: Flügel.

M: Flügel? Wofür denn Flügel?

K: Damit ich fliegen kann.

M: Ehrlich? Warum möchtest du fliegen können?

K: Weil ich dann alleine zum Kindergarten fliegen kann.

M: Das klingt ja interessant. Würdest du dir noch etwas wünschen?

K: Ja.

M: Was denn?

K: Schulkind zu sein.

M: Möchtest du gerne größer sein?

K: Ja.

M: Warum denn?

K: Weil Y schon da ist.

M: Aha. Wer ist Y?

K: Die hat blonde Haare.

M: Ist das deine Freundin?

K: Ja.

M: Sag mal, K., habt ihr denn auch einen Computer zu Hause?

K: Ja, zwei. Einer gehört uns und einer gehört unserem Papa.

M: Wenn du einen Computer hast, was machst du dann damit?

K: Da spiele ich so ein Spiel wo Billy Bunny ist und Barbie ein bisschen.

M: Aha, was muss man da machen?

K: Da kann man anziehen.

M: Ah, ich glaube da hat die X (anderes Kind) mir gerade schon von erzählt. Kann man da den Barbies die Kleidung an- und ausziehen?

K: Nein, bei dem Spiel kann man das nicht ausziehen. Und man kann da auch Zimmer gestalten und Fingernägel machen und dann kann man das auch ausdrucken.

M: Aha. Das hört sich toll an. Und wie oft bist du am Computer und wann bist du da?

K: Wenn keine Gäste da sind.

M: Wenn keine Gäste da sind?

K: Ja, weil dann wollen alle Mädchen auch Barbie spielen.

M: Bist du dann mit jemand anderem am Computer oder alleine?  
K: Mit X.  
M: Ich dachte wir reden von zu Hause. Zu Hause bist du alleine am Computer?  
K: Ja.  
M: Ok. Was ich noch fragen wollte, K... Jetzt hast du mir schon vom Computer erzählt. Guckst du denn manchmal auch Fernsehen?  
K: Ja.  
M: Was guckst du denn da so?  
K: Winx manchmal, weil das nicht so lange kommt.  
M: Winx?  
K: Ja.  
M: Worum geht's da?  
K: Da haben die Flügel.  
M: Achso. Die wünschst du dir ja auch. Was findest du so toll daran?  
K: Weil ich eine Lieblingsfee hab.  
M: Ist die denn besonders? Was hat sie denn Besonderes?  
K: Die heißt Stella und hat blonde Haare.  
M: Schön. Hast du denn noch eine Lieblingssendung?  
K: Ja, Spongebob.  
M: Spongebob. Was findest du so toll an Spongebob?  
K: Der ist immer lustig.  
M: Was erzählt der denn?  
K: Der hat schonmal die Hose aufgerissen.  
M: Haha, die Hose aufgerissen?  
K: Ja.  
M: Und dann, K., nochmal zum Computer zurück. Sag mal, bist du denn auch manchmal im Internet?  
K: (überlegt) Wenn ich Barbie spiele ist das im Internet.  
M: Aha, dann spielst du das Spiel also im Internet. Weißt du denn eigentlich, was das Internet genau ist?  
K: Ja. Da sind solche Sachen wo man reingehen kann.  
M: Mhm, was denn zum Beispiel?  
K: Spiele oder irgendwas anderes.  
M: So, K....Ich glaube.....mir ist schon ganz warm. Dir auch?  
K: Ja.  
M: Sollen wir dann aufhören? Du hast mir ja gut geholfen mit deinen Antworten. Vielen Dank, K.. Tschüss. (gibt K die Hand)

K: Tschüss. (K. gibt Mrs Miller die Hand)

## Interview 2

M: Hallo K., wie geht's dir heute? (Mrs Miller reicht K. die Hand)

K: Gut.

M: Geht's dir gut? Das ist toll. Ich habe ja schon von eurem Medienprojekt gehört hier in der Kita, dem KidSmart Projekt. Und ich habe gehört, dass ihr so eine große Maschine oben in eurem Gruppenraum habt. Weißt du was da ist?

K: (nickt)

M: Was ist das?

K: Ein Computer.

M: Ein Computer? Aha. Und was kannst du damit machen?

K: Spielen.

M: Nur spielen?

K: (überlegt) Und malen... und ähm... (überlegt)... Filme gucken.

M: Filme gucken? Was kann man denn da für Filme gucken?

K: Ganz viele. Hello Kitty.

M: Das hast du also damit geguckt, ja? Was machst du denn am liebsten mit dem Computer?

K: Hello Kitty Filme angucken.

M: Kannst du mir den auch sagen, mit wem du am Computer bist, hier in der Kita?

K: (überlegt lange) Das weiß ich noch nicht.

M: Wie, das weißt du nicht? Mit wem bist du da am Computer, wenn du zum Beispiel einen Hello Kitty Film anguckst?

K: Mit X (Freundin).

M: Ok. Jetzt hast du mir schon gesagt, was man alles damit machen kann mit diesem großen Computer. Sag mal, ich würde mir ja gerne mal was wünschen. Wenn man so viel mit dem Computer machen kann. Kann man sich dann nicht auch etwas damit wünschen?

K: (nickt)

M: Was denn?

K: Ganz schöne Sachen.

M: Was denn zum Beispiel?

K: (überlegt lange) Weiß ich noch nicht.

M: Oder was würdest DU (betont) dir damit wünschen, wenn du dir damit was wünschen könntest? Irgendwas! Was würdest du dir wünschen?

K: (überlegt) Eine Babykatze.  
M: Warum?  
K: Weil Babykatzen sooo süß sind.  
M: Oh ja, das stimmt. Die sind so klein und weich, ne? Würdest du dir denn noch etwas anderes wünschen?  
K: Ja (überlegt)... Einen Delphin.... Ballon.  
M: Ja? Warum?  
K: (überlegt und zeigt mit der Hand hoch und runter) Weil die gehen so und so springen aus dem Wasser und wieder rein.  
M: Achso, Delphine meinst du. Kannst du mir denn auch sagen, habt ihr einen Computer zu Hause?  
K: Ja, äh ne (schüttelt den Kopf) nur PC und Laptop.  
M: Habt ihr zu Hause?  
K: Ja.  
M: Darfst du da auch dran? Was machst du denn damit?  
K: Spielen und malen.  
M: Und was spielst du damit so zu Hause?  
K: Ja... einfach ganz viele Spiele.  
M: Was denn zum Beispiel? Kannst du mir das sagen?  
K: (überlegt, schüttelt den Kopf) Ne.  
M: Ne? Und was malst du da?  
K: (überlegt) Ich spiele nur Hello Kitty ne und ich male nur Hello Kitty... und gucke Hello Kitty Filme abends.  
M: Mhm.  
K: Aber ich hab keine Hello Kitty Filme beim Fernsehen und dann gucke ich einfach Barbiefilme.  
M: Am Computer oder am Fernseher?  
K: Am Fernseher.  
M: Was findest du denn an Barbie so toll? Warum guckst du nicht was anderes?  
K: (überlegt)...Weil das möchte ich nicht.  
M: Was ist an Barbie so toll?  
K: Äh... die Filme.  
M: Guckst du noch andere Sachen außer Barbie?  
K: (schüttelt den Kopf)  
M: Prima, K., danke. Jetzt hast du mir gerade schon einiges über den Computer erzählt und auch was du für Filme im Fernsehen guckst. Und wenn wir jetzt nochmal zum Computer zurück kommen.... kennst du denn da auch das Internet?

- K: (überlegt und schüttelt den Kopf)
- M: Vielen Dank, K., du hast mir echt gut geholfen und mir alle Fragen beantwortet. Das finde ich klasse. Dann möchte ich mich jetzt von dir verabschieden. Danke K., bis zum nächsten Mal. (reicht K. die Hand)

### Interview 3

- S: Das ist ja prima, K., dass wir heute mal alleine sprechen können. Die Mrs Miller würde dir gerne ein paar Fragen stellen.
- M: Hallo K.
- K: Hallo.
- M: Wie geht's dir heute?
- K: Gut. (schüttelt Mrs Miller die Hand)
- M: Ich habe ja schon von eurem Medienprojekt gehört hier in der Kita und war ja auch schon manche Zeit dabei, ne? Es gibt so eine große Maschine in eurem Gruppenraum. Weißt du, was das ist?
- K: (schüttelt den Kopf)
- M: Nein?
- K: (schüttelt den Kopf)
- M: Weißt du denn, was ich meine?
- K: (schüttelt den Kopf)
- M: Diese große Maschine mit dem Plastik und dem großen Bildschirm.
- K: Ah.
- M: Was ist das?
- K: So eine Maschine, da kann man irgendwie..... (lacht)... kein Plan. (Pause)... rede du einfach weiter, du!
- M: Ja, was kann man denn damit machen mit dieser Maschine?
- K: Kein Plan.
- M: Was hast DU (betont) damit schon gemacht?
- K: Ähm... kein Plan.
- M: Ich weiß, dass du damit schon etwas gemacht hast.
- K: (überlegt) Ich hab mich irgendwie verändert damit.
- M: Verändert?
- K: Ja, das war eine Zaubermaschine.
- M: Das musst du mir genauer erklären. Was meinst du damit? Verändert?
- K: Verändert, ja. Hulkman der Starke. Von dem bin ich wieder Fan geworden.
- M: Und wenn du da am Computer bist, mit wem bist du dann da?

K: Mhm. (überlegt) Mit keinem. Ich alleine.

M: Da darfst du auch dran?

K: Ja, ganz alleine. Ja, ich darf...ich spiele auch so Gruselspiele.

M: Aha, du spielst also am Computer. Was alles spielst du da?

K: Autorennen, Pistolenspiele, weil da kommen immer so Knochen raus. (zeigt kreisende Bewegungen mit den Händen am Gesicht)

M: Oh, das klingt ja gefährlich. Knochen? Erzähl mir das mal genauer.

K: Ja, weil die Spiele sind so cool, weil da so gute Spiele so drauf.

M: Du sagtest gerade, dass du alleine am Computer bist. Wann bist du denn so an dem Computer?

K: Manchmal.

M: Und wann?

K: Abends, aber manchmal auch nicht... manchmal.

M: Ah, interessant.

K: Ich schlag auch manchmal meine Schwester. (grinst)

M: Was machst du? Du schlägst deine Schwester?

K: Ja, X. (Name der Schwester)

M: Was meinst du? Am Computer? Wenn ihr um die Wette spielt?

K: Ne, mit der Hand.

M: Oh, das ist aber böse, das darf man doch nicht.

K: Ja, weil die schlägt mich auch immer. (grinst)

M: Wir kämpfen nur... wir spielen doch nur... ich hab das mal mit X. gemacht (Bruder)... er lässt mich immer mit seinem Handy spielen... Pistole, Knarre. Da ist so eine Kettensäge, die macht so (zeigt mit den Händen von oben nach unten und macht das passende Geräusch dazu) da kommt Blut raus.

K: Das musst du mir mal genauer erklären, was ist da auf dem Handy?

M: Auto, Ballspiel, Knarrespiel... und (überlegt) da ist so ein Stein (zeigt mit den Händen) mit Spitzen... und da kommt ein Mensch vorbei und dann kommt der Stein runter und wenn man den nicht sieht, dann kommt da Blut raus.

M: Oh, das klingt echt gefährlich ein bisschen. Kann man denn noch andere Sachen mit dem Handy machen?

K: Bei dem Knarrespiel sind so Knarren und die Kettensäge und eine Wasserpistole und eine Bombe und eine Schnachne.

M: Was ist denn das?

K: Das ist auch eine Knarre, die macht alle Menschen tot... von den Avatars. Die blauen Dinger. Kennst du die?

M: Ja, davon hab ich schon gehört.

K: Ich bin jetzt auch bei meinem Bruder im Dings ein Avatar geworden....ein großes und ein kleines Avatar, das hat X. (Bruder) für mich gemacht. Das war gar nicht gruselig. Dann hab ich mit den Menschen gekämpft.

M: Jetzt hast du mir schon so viel über Spiele am Computer und Handy erzählt. Guckst du denn manchmal auch Fernsehen?

K: Ja.

M: Was denn so?

K: Spongebob und den Carli. Ich hab aber auch schon Spiderman geguckt. Und meine Mama hat mal Bill Ten geguckt.

M: Das kenne ich nicht, was ist das?

K: Er verwandelt sich mit seinem Ohr in ein Tier.

M: Ist das ein Kinderfilm?

K: Ja. Er verwandelt sich und er heißt Speedy. Und da gibt es so ein großes Tier. Er macht so... buuuhmm... er macht alles mit kaputt. (gestikuliert mit den Händen)

M: Und was findest du so toll an dem Film?

K: (überlegt)... bisschen cool.

M: Cool?

K: Ja, er verwandelt sich. Du machst immer deinen Mund auf!

M: Ja, wenn ich rede, muss ich doch meinen Mund aufmachen, oder?

K: Ja. (grinst)

M: Du hast mir jetzt viel über Fernsehen erzählt. Jetzt möchte ich aber noch einmal über den Computer sprechen. Kennst du denn auch das Internet?

K: (nickt)

M: Was ist das denn genau?

K: Da kann man was schreiben, Spiderman, Youtube. Bei Spiderman-Youtube, X. zeigt mir immer bei Youtube-Spiderman.

M: Und was machst du bei Youtube, was ist das genau?

K: Nicht Youtube, JOUTUB!!! (verbessert die Aussprache)

M: Achso (grinst). Was macht man bei Youtube?

K: Da kann man so Filme angucken.

M: Achso, da guckst du Spiderman?!

K: Und Badman.

M: Aha und Badman auch.

K: Ja der hat scharfe Nägel (zeigt mit den Händen).

M: Ja, genau. Kann man denn auch andere Sachen im Internet machen oder nur Filme bei Youtube gucken?

K: Spiele auch. Kettenspiel...da kommt auch Blut raus....dann sind die Beine so kaputt.

M: Das hört sich echt alles spannend an. Möchtest du mir dazu noch etwas erzählen?

K: (schüttelt den Kopf)

M: Dann danke ich dir, K., du hast mir gut geholfen und mir alle Fragen beantwortet. Tschüss, K.

K: Tschüss Mrs Miller.

#### **Interview 4**

S: Hallo K., das ist schön, dass wir heute zusammen sprechen können. Dass wir heute mal alleine Zeit dazu haben und ich habe dir ja schon erzählt wofür das ist, dieses Interview und die Mrs Miller würde dir jetzt gerne ein paar Fragen stellen, ja?

K: (nickt)

S: Machst du das denn Mrs. Miller?

M: Ja natürlich mach ich das. Hallo K. Wie geht es dir denn heute?

K: Gut.

M: Dann möchte ich dich mal etwas fragen und zwar habe ich ja schon von eurem Medienprojekt hier in der Kita gehört und ihr habt da so eine große Maschine da oben in eurem Gruppenraum. Weißt du denn, was das ist?

K: Nein.

M: Weißt du denn was ich meine? Diese bunte Maschine mit dem Plastik drum herum und mit dem Bildschirm. Was ist das?

K: Foto?

M: Was kann man damit denn machen?

K: Basteln.

M: Das ist ja ein Computer. Mit diesem großen Computer da kann man basteln?

K: Malen.

M: Was malst du damit denn?

K: Man kann malen, was man will.

M: Aha und was malst du damit?

K: Ich male was ich will.

M: Kannst du denn auch ein Beispiel sagen, was du damit malst?

K: Ein Haus, eine Sonne und bunte Striche.

M: Aha, okay! Und was machst du am liebsten mit dem Computer?

K: Malen.

M: Aber kann man auch andere Sachen damit machen?



K: Ja, spielen.

M: Aha und was spielst du?

K: Ein Mausspiel.

M: Was ist das für ein Spiel?

K: Da muss man alle Tiere reinpacken.

M: Tiere reinpacken?

K: Ja, in eine Mülltonne und dann fängt das immer von neu an.

M: Aha, okay! Aber sag mal, woher weißt du eigentlich genau, was du da am Computer machen musst?

K: Von Frau X.

M: Ah, von eurer Erzieherin, die zeigt euch das, ja?  
Jetzt hast du ja schon gesagt, dass man so viele Sachen machen kann, ja? Ich würde mir gerne mit dem Computer etwas wünschen. Kann man sich damit was wünschen?

K: (schüttelt den Kopf)

M: Nein?  
Aber was würdest du dir denn wünschen, wenn das funktionieren würde?

K: Ein Haus.

M: Warum ein Haus?

K: Weiß ich nicht.

M: Würdest du dir denn auch noch was anderes wünschen?

K: Nein.

M: Habt ihr denn auch einen Computer zu Hause?

K: Ja, Mama und D.

M: Mama hat einen Computer?

K: Ja und D.

M: Wer ist D?

K: Unser Papa. Und der ist schon mal morgens arbeiten gegangen und ist nachts wieder nach Hause gekommen und der hat mir gar nicht gute Nacht gesagt. Dann bin ich aufs Zimmer gerannt.

M: Weißt du denn, was deine Eltern mit dem Computer machen?

K: Mama macht ein Spiel und D.

M: Spiele machen die?

K: Ja.

M: Darfst du denn manchmal auch was an dem Computer machen?

K: Nein.

M: Du darfst da gar nichts machen?

K: Ich darf nur bei Mama an den Drehstuhl. An den Computer darf ich nur draufdrücken, dann macht Mama ein Spiel.

M: Aha und was ist das für ein Spiel?

K: Mit den Mücken.

M: Weißt du auch, was du da machen musst?

K: (schüttelt den Kopf)

M: Nicht genau? Wann bist du denn am Computer?

K: Wie?

M: Bist du da abends oder...

K: ähäh. (schüttelt den Kopf) Nein, nur X. (Name des Bruders).

M: Der ist am Computer und da darfst du auch dran?

K: Ja.

M: Jetzt hast du mir so viel über Computer erzählt und was man damit machen kann. Guckst du denn manchmal auch Fernsehen?

K: Ja.

M: Was guckst du denn da so?

K: Barbie.

M: Warum magst du das denn so?

K: Weil das im Fernsehen ist und Simpsons.

M: Was findest du denn so toll an den Simpsons? Warum guckst du die so gerne?

K: Das ist auf meinem Unterhemd.

M: Guck mal, tatsächlich, die Simpsons! Und was findest du so toll an den Simpsons?

K: Das Baby. Das kleckert da alles voll in der Badewanne.

M: Haha, das ist lustig, tatsächlich!  
Ja, die Simpsons die gucke ich auch gerne, wirklich. Da lieg ich manchmal lachend auf dem Boden. Magst du denn noch was anderes außer den Simpsons?

K: Nein, nur den Papa vom Baby.

M: Kennst du denn auch den Namen?

K: Nein und der Papa von Timmy heißt Dad.

M: Aha, gut. Also guckst du auch Fernsehen, interessant.

K: Und meine kleine Schwester die guckt auch und meine andere Schwester auch.

M: Und dann guckt ihr manchmal zusammen?

K: Und der Bruder schläft bei Oma und hat die Katzen nass gespritzt und dann hat er Konsequenzen gekriegt und dann ist er nach Oma gegangen und wenn er da auch Quatsch macht, geht er in ein Kinderheim.

M: Achso.

K: Das ist das Jugendamt, der nimmt alle Kinder mit in ein Kinderheim wo man sich dann zu benehmen lernt. In ein Knast.

M: Dein Bruder muss dahin gehen? Nein?

k: Aber wenn er bei Oma Quatsch macht dann muss er dahin gehen.

M: Ach so ist das. Und gerade hast du gesagt...guckt ihr manchmal denn zusammen Fernsehen, oder?

K: Ja und die Oma. Eine Berbel Oma und eine Tick-tack Oma. Der eine Opa ist schon tot. Der hat uns immer Pfannekuchen gemacht.

M: Oh nein, das ist traurig!

K: Aber Mama hat noch einen Papa. Eine Tick-tack Oma und eine normale Oma.

M: Und wieso nennt ihr die Oma Tick-tack Oma? Sag mir mal einen Grund dafür.

K: Weil die uns immer Ticktacks geschenkt hat.

M: Darf ich denn noch eine Frage fragen?

K: (nickt)

M: Weißt du denn, was Internet ist?

K: Ja, am Computer.

M: Und was kann man damit machen?

K: Ein Spiel.

M: Hast du noch eine andere Idee, was man damit machen kann?

K: Nein.

M: Mit dem Internet...

K: Es schreibt auch.

M: Ja das ist interessant. Da kann man E-Mails schreiben, oder? Und die verschicken an andere Leute oder?

K: Alles.

M: Und was hast du da in der Hand?

K: Ein Spielhandy.

M: Was machst du damit?

K: Ich mache das Band da drum, weil das immer runter hängt.

M: Kannst du damit denn telefonieren?

K: Nein, da sind die Knöpfe raus. Mama hat die rausgeknibbelt.

M: Okay, danke! Machst du das Mikro aus? Super, danke! Vielen Dank für dein Interview, du hast mir ganz prima die vielen Fragen beantwortet!

## **Interview 5**

M: Hallo K., das ist ja prima, dass wir heute mal zusammen sprechen können in einem Raum.

K: Ja. (grinst)

M: Sag mal, ich hab gehört, ihr macht da im Moment so ein Projekt hier bei euch in der Kita.

K: Ja.

M: Da steht so eine große Maschine bei euch im Gruppenraum. Was ist das denn?

K: Äh.. kopieren.

M: Kopieren?

K: Zum kopieren...ja...

M: Und was kann man noch damit machen?

K: Ausdrucken.

M: Noch etwas anderes?

K: Nö. (schüttelt den Kopf)

M: Hast du denn damit schonmal was gemacht? Erzähl doch mal!

K: Eine....(überlegt)...ein Hubschrauber.

M: Einen Hubschrauber? Wie hast du das denn gemacht? War das ein Spiel?

K: Ja und mit Farben.

M: Und wie ging das? Erzähl mal.

K: .....

M: Und was machst du mit dem Computer am liebsten?

K: Malen.

M: Malen? Was hast du denn schon gemalt?

K: Eine Haus ein... (überlegt) und dich!

M: Das hört sich ja gut an. Und mit wem bist du dann so an dem Computer?

K: Mit X (Erzieherin).

M: Aha. Und woher weißt du, was man da am Computer machen muss?

K: Unsere Namen schreiben und dann ähm Sterne machen.

M: Aber woher weißt du, wie das geht?

K: Weiß ich nicht. Ich kann nur auf und zu machen die Computer.

M: Du kannst den an und aus machen?

K: Ja.

M: Ehrlich? Aber woher weißt du, wie das geht?

K: Weil wir haben auch...(überlegt)

M: Was habt ihr auch? Hast du einen Computer zu Hause?

K: Ja. Einen Computer und einen Laptop.

M: Aha. Und was machst du damit zu Hause?

K: Malen ähm ...am Computer und Spiele spielen.

M: Was sind das für Spiele, die du da spielst?

K: Kleider ausziehen..

M: Kleider ausziehen? Mit Puppen?

K: Ja. Der Laptop und der ähm Computer.

M: Kennst du denn den Unterschied?

K: Ja...ähm ich hab vergessen. (grinst)

M: Ein Laptop ist der größer als ein Computer?

K: Nö, kleiner. Das Laptop gehört meinem Papa und die Internet in dem Computer ist die meiner Schwester.

M: Achso. Der Computer von deiner Schwester hat also Internet?

K: Ja.

M: Was ist denn das Internet?

K: Da kann man reingehen. Da kann man im MSN schreiben.

M: MSM?

K: MSN. (verbessert Aussprache)

M: Und was ist das genau?

K: Da kann man, da können wir unseren Freunden...da was schreiben.

M: Ehrlich? Das ist ja praktisch. Da kann man über den Computer hin und her schreiben?

K: Ja.

M: Und wem schreibst du da?

K: Meine Schwester schreibt...meine Schwester schreibt X (Name des Freundes). Das ist meine Schwesters Freund. Die ist in MSN und schreibt immer. Die guckt immer, wer ist in MSN gekommen.

M: Erzähl mal und du machst das auch?

K: Ja. Ich kann in Internet aufmachen und dann auch Spiele aufmachen und Malen aufmachen.

M: Im Internet machst du Spiele? Was machst du da für Spiele?

K: Puzzlespiele (überlegt)...Da kann man auch backen.

M: Aha. Und wie oft bist du so am Computer?

K: (überlegt)...ich geh immer langsam langsam hier...ich geh langsam langsam an Computer, meine Schwester sagt nein ich geh langsam an den Computer. Dann mach ich die an und dann spiel ich.

M: Machst du das oft?

K: Ja.

M: Wie lange bist du am Computer?

K: Acht Uhr.

M: Abends?

K: Ja.

M: Aha. Sag mal, K, jetzt habe ich schon so viel über Computer gehört. Man kann damit so viel Machen: malen, spielen ins Internet gehen....

K: (unterbricht) und backen.

M: Genau und backen. Aber kann man sich denn damit auch was wünschen?

K: Ja. Und da kann man Zauberer spielen (lächelt begeistert).

M: Den kann man auf dem Computer gucken?

K: Jaa...Können wir jetzt.... ? (redet sehr undeutlich und räkelt sich etwas auf dem Stuhl)

M: Bitte?

K: Können wir jetzt nicht mehr sprechen?....(längere Pause) Ich kann nicht mehr sprechen.

M: Gut ok. Ich habe da aber noch eine Frage. Wenn man sich mit dem Computer etwas wünschen könnte, was würdest du dir wünschen?

K: Eine...eine Prinzessin (lächelt)...und eine LillyFee.

M: Aha.

K: Und eine Schwentelik...(unverständlich)

M: Eine was?

K: Eine Schwentelik...(immernoch unverständlich)..und dann zaubere ich in einen Marienkäfer.

M: Einen Marienkäfer?

K: Jaa. Ich kann nicht mehr sprechen.

M: Und LillyFee magst du...

K: LillyFee-Prinzessin! Ich kann nicht mehr sprechen.

M: Nur noch eins. Kommt die denn auch manchmal im Fernsehen?

K: Ja.

M: Was guckst du denn sonst noch so im Fernsehen?

K: Fünf tanzende Prinzessinnen.

M: Fünf tanzende Prinzessinnen?

K: Ja.

M: Und was magst du daran am liebsten?

K: Fünf tanzende Prinzessinnen.

M: Aber warum magst du das?

K: Weil...da ist...fünf tanzende Prinzessinnen...und ich mag Barbie. LillyFee und Spongebob und Timmy Turner.

M: Und worum geht's da?

K: Können wir jetzt endlich nicht sprechen?

M: Du möchtest aufhören? Ok, dann danke ich dir, dass du mir so viele Fragen beantwortet hast.

## Interview 6

M: Hallo K., das ist ja toll, dass du mir heute ein paar Fragen beantwortest. Ich habe ja schon von eurem Projekt hier in der Kita gehört.

K: (nickt)

M: Was ist das denn für ein Projekt?

K: (überlegt lange)...ein Drucker.

M: Einen Drucker? Ich habe ja gehört, dass ihr so eine große Maschine hier in der Kita habt. Was ist das für eine Maschine?

K: (überlegt, guckt im Raum herum, spielt mit dem Namensschild, das um den Hals hängt)

M: Weißt du, was ich meine?

K: (nickt kurz, schüttelt dann den Kopf)

M: Mit dem Bildschirm. Da ist so viel Plastik drum herum und davor ist so eine Sitzbank. Was ist das denn?

K: Ein Computer.

M: Ein Computer, aha. Und was kann man damit so alles machen?

K: Spielen, malen drucken...

M: Spielen, malen und drucken?

K: Mhm. (nickt bestätigend)

M: Aha. Und was spielst du da so?

K: (überlegt lange, zuckt mit den Schultern)...Weiß ich nicht.

M: Weißt du nicht? Hast du denn damit schonmal was gespielt?

K: (nickt)...Mit Krokodilen.

M: Und was musste man da machen?

K: Gar nichts. (spielt die ganze Zeit mit dem Namensschild, der Rest ist unverständlich, Kind tut so, als würde es sich mit dem Namensschild erwürgen)

M: Lass das mal, das ist nicht so gut. Was hast du denn da um deinen Hals? Hast du das selber gemacht?

K: (nimmt das Namensschild ab und zeigt es.)

M: Was ist das denn?

K: Ein Bild.

M: Ein Bild? Ich kann ja lesen, da steht ja M-A-R-C, Marc steht da drauf.

K: Ein „m.“ (betont es)

M: Hast du das auch mit der KidSmart Maschine gemacht?  
K: (nickt)  
M: Toll.  
M: Was machst du denn am liebsten mit der Maschine, mit dem Computer?  
K: Tiere im Müll, in der Mülltonne.  
M: Ist das auch ein Spiel?  
K: (nickt)  
M: Was muss man denn da machen? Tiere in Mülltonnen tun?  
K: (nickt)  
M: Gibt es da eine Regel?  
K: Ja. Man muss das richtige Tier in eine Tonne tun.  
M: Aha. Und mit wem bist du da immer so an der Station?  
K: Ich bin da alleine.  
M: Alleine? Immer?  
K: Ja. (nickt)  
M: Woher weißt du denn, was man da genau machen muss am Computer?  
K: Spielen.  
M: Aber woher weißt du, wie das geht?  
K: Hat X. (Erzieherin) mir erzählt.  
M: Aha ok. Sie zeigt euch das also. K, jetzt hab ich schon soviel gehört, was man alles mit dem Computer machen kann. Man kann damit malen und spielen...und tolle Namensschilder erstellen. Wenn man so viel mit dem Computer machen kann. Kann man sich damit auch etwas wünschen?  
K: (zieht die Schultern hoch) Weiß ich nicht.  
M: Weißt du nicht? Stell dir mal vor der Computer wäre eine Wunschmaschine und könnte alle Wünsche erfüllen. Was würdest du dir denn dann wünschen?  
K: (kipfelt mit dem Stuhl und überlegt) Ein Geburtstagsstuhl für mich.  
M: Ein Geburtstagsstuhl?  
K: Ja, ich wird sieben. Nächstes mal.  
M: Nächstes Jahr?  
K: Ja, das dauert auch nicht lange.  
M: Prima, und was ist das für ein Stuhl?  
K: Geburtstagsstuhl.  
M: Wofür ist der denn gut? Was macht man mit einem Geburtstagsstuhl? Ist das ein besonderer Stuhl?  
K: Ja, der ist ein Kästchen.  
M: Ein Kästchen?



K: Ja. (begeistert) Da kann man, da kann man ein großes Käst...(zeigt mit den Händen) also so groß..das da ist an der Seite und da kann man seine neuen Sachen reinpacken. Sogar auch die Mrs. Miller kann man auch reinpacken.

M: Aha. Das ist also fast wie ein Schrank?

K: Ja, die Mrs. Miller kann sich auch da rein setzen.

M: So groß ist der?

K: Ja. Ein Stuhl so groß. (zeigt mit den Händen)

M: Und oben drauf kann man sich hinsetzen?

K: Ja. Da setz ich mich drauf.

M: Und das ist dein größter Wunsch?

K: Ja (zeigt mit den Händen die Größe) so groß...der ist genau so groß.

M: Prima. Das wäre ja echt toll, wenn man sich mit dem Computer auch was wünschen könnte. Ich habe auch viele Wünsche. Hast du denn noch andere Wünsche?

K: (nickt) Mhm. Wir haben ein Computer der kann Wünsche erfüllen. Aber da kann ich nicht zaubern.

M: Wo ist denn der Computer? Zu Hause bei dir?

K (nickt). Aber nicht in meinem Zimmer.

M: Ist der Computer denn von deinen Eltern?

K: Ja, aber wir dürfen auch da dran.

M: Und was machst du dann damit? Erzähl doch mal!

K: Da darf man...da ist auch Badman.

M: Badman?

K: Badman und....

M: Aha. Ist das ein Spiel?

K: Neeeeein. Das ist ein Film.

M: Ein Film? Kann man auf dem Computer gucken? Ehrlich? Und Badman guckst du am liebsten?

K: Ja....und da gibt's auch Zauberschlangen. Das ist kein Spiel.

M: Erzähl mir mal. Was ist das denn?

K: Erstmal läuft die Maus und dann (erhöht dir Stimme) ...drückt sie die so ein (macht es vor mit den Händen).

M: Ein Spiel ist das nicht, sagst du?

K: Mhm (nickt). Das ist ein Film. Dann drückt sie die...wenn sie tot ist...dann drückt sie sich ins Maul.

M: Aha. Ist das denn ein gruseliger Film oder ein Film für Kinder?

K: Ein Film für Kinder. (kurze Pause) Aber das stimmt gar nicht. Für Erwachsene. Trotzdem dürfen wir auch da dran.

M: Und wann bist du dann am Computer?

K: In der Nacht.

M: In der Nacht? Musst du da nicht schlafen?

K: Erst spiel ich am Computer und dann geh ich schlafen.

M: Und dann bist du lange da am Computer?

K: Mhm (nickt). Ganz lange. Bis meine Eltern einschlafen.

M: Ehrlich? Und dann darfst du ganz alleine so lange da dran bleiben?

K: Mhm (nickt).

M: Und dann weißt du schon alleine, wie der ausgeht der Computer?

K: (zuckt mit den Schultern und schüttelt den Kopf).....jeden Tag.

M: Jeden Tag?

K: Ich hab nur Spaß erzählt (lacht sich kaputt).

M: Du hast nur Spaß erzählt, ne? Sag doch mal, wie oft bist du denn so am Computer?

K: Für immer.

M: Mhm ok. Guckst du denn manchmal auch Fernsehen?

K: Ja. 'n Film.

M: Und was für einen Film? Hast du eine Lieblingssendung?

K: König der Löwen. Da ist der ...der König tot....und da sind auch Hyänen.

M: Den kenn ich auch. Den hab ich auch schon mal gesehen.

K: Hast du den als Kassette?

M: Ja, ich hab den auf Videokassette und dann am Schluss weine ich immer.

K: Ich auch, ich hab ihn auch... aber ich weine dann auch immer.

M: Guckst du denn auch andere Sachen, andere Filme?

K: Bambi, Arielle.

M: Aber das hast du dann auch auf Video oder auf DVD, oder?

K: Ne.

M: Kommt das so im Fernsehen?

K: Ja. Auf Kassette.

K: Guck mal, das kann man so lang ziehen. (Kind spielt mit der Sohle seiner Schuhe)

M: K, liest du manchmal Bücher?

K: Ne.

M: Gar nicht?

M: Mir ist auch schon so heiß... Aber darf ich dir noch zwei Fragen stellen?

K: Mein Schuh ist kaputt. (Kind zieht die Sohle von seinem Schuh)

M: Das ist aber nicht gut. Lass das mal, mhm?

M: Willst du mir denn noch erzählen, ob du manchmal Bücher liest, K?

K: Ich kann Bücher lesen.

M: Kannst du schon?

K: Ja, ich kann lesen.

M: Prima. Aber was liest du denn dann so?

K: Wenn Mama und Papa schon am Schlafen sind, lese ich den Gespenster Hasen vor, den Hase Tim und Hase Tom.

M: Hase Tim und Hase Tom? Und Gespenster Hasen? Und worum geht es da?

K: Und dann zieh ich den Pantoffel aus.

M: K, worum geht es da in dem Buch? Warum magst du das?

K: Ich mag das Buch „Das hässliche Entlein“.

M: Das hässliche Entlein? Warum magst du das?

K: Da kommt der Frühling.

M: Da kommt der Frühling? Und deswegen findest du das toll?

K: Ne, dann wird das hässliche Entlein noch höher, noch größer.

M: Das hässliche Entlein wächst. Und das findest du toll?

K: ...

M: Prima wenn du auch schon Bücher liest.

K: Und wenn das abgerissen ist, geht der ganze Schuh auf. (Kind spielt an der Sohle seiner Schuhe)

M: Ich seh gerade, wer ist denn da auf deinem Schuh drauf?

K: Spiderman?

M: Magst du den? Kommt der auch manchmal im Fernsehen?

K: Ich hab den als Spielzeug und die Batman Burg... Und erstmal war ein Baby am Spielen und dann größer größergrößergrößergrößergrößergrößergrößergrößer im Fernsehen. (Kind gestikuliert mit den Händen)

M: Was war da im Fernsehen? Das hab ich nicht ganz verstanden.

K: Ein großes Baby. Das ist größer geworden. Große Zähne.

M: Aha, war das auch ein Film?

K: Das war, das war Werbung. Und gleich zieh ich den Pantoffel auch mal aus. (Kind spielt am Schuh)

M: K, sag mir doch mal, kennst du denn auch Internet am Computer?

K: Ne, ich möchte jetzt raus.

M: Ok. Gut, dann vielen Dank für das Interview. Vielen Dank, dass du mir die Fragen beantwortet hast. Tschüss.

## Interview 7

- S: Hallo, K., Das ist ja prima, dass wir heute mal alleine sprechen können. Und das wäre ganz super, wenn du gleich die Fragen von Mrs Miller beantworten könntest.
- M: Hallo, K.
- K: Wie geht's dir? (reicht Mrs. Miller die Hand)
- M: Danke, mir geht's gut. Und dir auch?
- K: Ja.
- M: Prima. K., ich hab ja schon von eurem Medienprojekt hier in der Kita gehört, ne?
- K: Ähä (nickt).
- M: Ihr habt da so eine große Maschine oben in eurem Gruppenraum.
- K: Ja (nickt)
- M: Kannst du mir sagen, was das ist?
- K: Äha (nickt), da kann man Fotos machen. (meint Fotos bearbeiten)
- M: Fotos kann man damit bearbeiten?
- K: Ähä (nickt....dann noch Puzzle, malen, spielen....und ein da kann man noch die Blätter und dann und dann kann man da rein machen. (gestikuliert mit den Händen)(mit „Blätter reinmachen“ ist das Auffüllen des Druckerpapiers gemeint)
- M: Aha.
- K: Dann klebt das so ganz fest.
- M: Was meinst du genau? Erklär mal!
- K: Mhm.
- M: Das versteh ich gerade nicht. Was kann man festkleben?
- K: Mhm da kann man so rein machen. (zeigt mit den Händen)
- M: Meinst du den Drucker, dass man die Blätter da rein tut?
- K: Ja.
- M: Aha. K, dann sag mir doch mal, was du mit der KidSmart-Station mit dem Computer so alles machst.
- K: Das ist so...da kann man so gucken, da kann man hören, wenn man will dann kann man da lustige Wörter sagen...dann kann man wie eine lustig...
- M: Aha.
- K: Dann, dann dann hast du wie eine Kette und da hast du deinen Namen gemacht (Namenschild von Mrs Miller) und deine Haus gemalt.
- M: Ausgemalt? Achso du meinst Haus gemalt?
- K: Ja, dein.
- M: Und warum hast du dein Haus gemalt?
- K: Weil da, da kann man auch malen...und auch.....zweiundzwanzig.

M: Was ist mit zweiundzwanzig? Was meinst du?

K: (nennt ihre Adresse, Straße und Hausnummer)

M: Achso, du hast deine Adresse in den Computer eingegeben?

K: Ja.

M: Und was konntest du da sehen?

K: Da hab ich, da hab ich meine Haus gefunden und da zweite Etage wohn' ich.

M: In der zweiten Etage wohnst du? Und das hat man in dem Computer gesehen?

K: Ja. Weißt du wo wohn ich?

M: Nein, ich hab nicht gesehen, wo du wohnst.

K: (dreht sich zum Fenster und gestikuliert mit Händen) Da und dann geh ich so und dann so und dann da.

M: Also ist das gar nicht so weit?

K: Nein.

M: Prima, K. Mit wem bist du denn so am Computer?

K: ... hab ich (unverständlich)... meine Cousine... ist auch meine Cousine und... (anderes Mädchen, das im Raum sitzt unterbricht X)

M: K., erzähl mir das mal.

K: Weißt du, wie meine Cousine heißt?

M: Nein.

K: Leo, Kevin und eine Dennis... zwei Kevin... und mein Vater hat Freunde die heißt Slava... (unverständlich)

M: Hab ich das richtig verstanden, dass du mit deinen Cousinen/Cousins am Computer bist?

K: Ja.

M: Zu Hause oder wo?

K: Äh, die, die wohnt immer ganz weg (weit weg).

M: Und da seid ihr zusammen am Computer?

K: Da (unverständlich) hat ein Computer gekriegt.

M: Aha und was macht ihr dann da?

K: Da, da haben wir diese Hasen, wir haben, Y (andere Freundin) hat gesagt...(unverständlich) haben wir Gummibären und dann haben wir gemacht...(dreht sich zu Y) Y, wie heißt nochmal die Hase? (imitiert einen Hasen)

Y(Freundin von K): Schnuffel das Häschen.

K: Ja, die Schuppel (spricht es falsch aus) die fehlt. Dann haben die Gummibären. Dann können wir die Gummibären...(unverständlich) haben ein Baby und der Junge sagt:“ Gummigummi, Gummigummi rapzapzap“ (X singt und macht mit Armen eine Bewegung dazu, sie dreht die Arme vor dem Körper)

M: Und das ist ein Computerspiel, oder was ist das?  
K: Eine, eine Musik.  
M: Am Computer? Oder was meinst du? Wovon erzählst du da gerade?  
K: (dreht sich zu Y und geht zu ihr um sich etwas ins Ohr flüstern zu lassen)  
.....  
M: Hast du denn auch einen Computer zu Hause bei dir?  
K: Jaaaaa von meinem Papa Zimmer und meiner Mutter.  
M: Und da machst du diese Sachen? Ist das richtig?  
K: Ja, da kann man www put topmodel put de  
M: Topmodel?  
K: Ja. Weißt du was ist das?  
M: Nee.  
K: Da muss man äh äh, da ...schön machen und da kann man Fotos dann legen und dann ist da eine Quadrat und dann so eine und so (gestikuliert mit den Händen)  
M: Und wann bist du dann so am Computer?  
K: Da kann man tagsüber äh... Brille (zeigt mit den Händen) und äh Cappy und Jacke und Pullover oder noch Kleid noch Kette noch...  
M: (unterbricht) Das klingt ja spannend. Da machst du dann ja echt viel. Weißt du denn auch was Internet ist, X?  
K: (denkt scharf nach) Hab ich vergessen jetzt.  
M: Hast du das schonmal gehört das Wort Internet?  
K: Ja.  
M: Weißt du, was man damit machen kann?  
K: Ja, da kann man da...äh äh welche gucken, da gibt's Filme, da kann man Fernseher gucken.  
M: Aha. Durchs Internet! Jetzt hast du mir schon so viel über Computer erzählt.  
K: Ja.  
M: Der Computer kann ja anscheinend so viel machen oder du kannst damit viel machen. Ich würde mir ja mal gerne mit so einem Computer etwas wünschen.  
K: Was?  
M: Meinst du man kann sich mit dem Computer auch was wünschen, wenn der so viel kann?  
K: Wo wohnst du?  
M: Ich?  
K: Neben deiner Freundin?  
M: (versucht beim Thema zu bleiben) K, meinst du man kann sich mit dem Computer etwas wünschen?

K: Da kann man wünschen...äh Handy oder äh..  
M: Ehrlich? Was würdest du dir denn wünschen?  
K: Ich habe meine von zu Hause...ich habe kein zu Hause...(unverständlich) hab ich kein Handy.  
M: Aha, ok. Dankeschön, K. Prima, dann hast du mir schon fast alle Fragen beantwortet. Aber eine Frage hab ich noch.  
K: Was?  
M: Guckst du denn manchmal auch Fernsehen?  
K: Jaa.  
M: Was guckst du denn da so?  
Video beendet.

### Interview 8

M: Hallo K. das ist ja schön, dass wir heute mal zusammen sprechen können.  
K: (grinst)  
M: Ich hab ja schon von eurem Projekt hier in der Kita gehört.  
K: (grinst ganz stark und schaut Mrs. Miller etwas beschämend an)  
M: Und da steht so eine große Maschine oben bei euch im Gruppenraum. Was ist denn das?  
K: Ähhh (grinst immernoch)  
M: Weißt du, was ich meine?  
K: Jaa.  
M: Was ist das?  
K: (überlegt sehr lange und wirkt sehr schüchtern bzw. irritiert von der Puppe)...weiß ich nicht, aber...  
M: Was macht man denn damit? Was machst du damit?  
K: (überlegt und nimmt Hände vor den Mund)...da kann man auch was malen.  
M: Was malen? Aha. Was malst du denn damit?  
K: Eine Blume? Und einen Schmetterling und einen Pinguin.  
M: Das klingt ja schon etwas nach Frühling. Toll. Und was kann man da noch mit machen?  
K: Da kann man auch so eine Uhr so malen.  
M: Eine Uhr?  
K: Ja.  
M: Das hast du auch schon geschafft?  
K: Ja.

M: Super.

K: Wie diese Uhr (zeigt auf die Uhr im Raum).

M: Aha. Prima. Kann man damit denn auch andere Sachen machen außer malen?

K: Ja, wir können auch schwarze machen.

M: Schwarze? Was meinst du?

K: Schwarze Uhr oder...Farbe suchen.

M: Mit dem Malprogramm?

K: Ja.

M: Gibt es denn noch andere Sachen andere Programme?

K: (nickt).

M: Was denn?

K: Da kann man auch kleben. Da nimmt man Schere und danach muss man kleben.

M: Am Computer? Wie geht das denn?

K: Das kann man auf den Computer bauen...lassen...

M: Auch mit dem Malprogramm?

K: Ja. Das hab ich noch nicht gehört. Gibt es denn auch Spiele?

K: Ja.

M: Was machst du denn da so für Spiele?

K: Spiele kann man auch da spielen.

M: Mhm. Und was machst du am liebsten? Welche Spiele?

K: Äh...die Babys...oder...

M: Mit Babys?

K: Ja, kann man auch spielen.

M: Was ist das für ein Spiel mit Babys? Was muss man da machen?

K: Da muss man da drücken und danach muss man das lernen.

M: Mhm. Sind das denn Tierbabys?

K: Nein. Nur Babys. Die kleinen Babys.

M: Echte Babys?

K: Nein, in dem Computer, die können auch das spielen.

M: Aha. Und bist du alleine an dem Computer oder mit wem bist du da?

K: ... vielleicht (unverständlich).

M: Mit Y?

K: Nein, mit Z. Oder...und dann spielen...wenn wir wollen (unverständlich)

M: Und dann spielt ihr alleine?

K: (nickt)

M: Sag mal, jetzt hast du mir schon so viel erzählt, was man mit dem Computer machen kann. Malen und spielen...Kann man sich denn damit auch was wünschen?



K: Jaa.(nickt)

M: Was denn?

K: Ein Kostüm.

M: Ehrlich?

K: Ja.

M: Was würdest du dir denn damit wünschen?

K: Ähh...auch ein Kostüm.

M: Was ist dein größter Wunsch? Wenn du dir was wünschen könntest, was du wolltest?

K: Äh... eine Blume können wir auch Kostüm wünschen.

M: Eine Blume?

K: Ja.

M: Und das ist dein allergrößter Wunsch?

K: Ja.

M: Oder gibt es da noch was anderes?

K: Nein. Die anderen Kinder freuen auch so.

M: Eine Blume. Und was würdest du dann mit der Blume machen?

K: Äh..bei Theaterstück spielen...

M: Aha also zum Schmücken? Als Kostüm wirklich?

K: (nickt)

M: Aha, interessant.

K: Ich hab kein Kostüm mehr. Mein Kostüm ist kaputt.

M: Ah und deswegen wünschst du dir ein neues?

K: Nein, meine Mama kauft mir so ein Kostüm.

M: Mhm und mit der Blume findest du das am schönsten?

K: Ja, das hier...sonst in meinem Kleid.

M: K; sag mal, habt ihr denn auch einen Computer zu Hause?

K: Nein. Wir haben kein Computer.

M: Ihr habt gar keinen Computer? Achso. Aber du guckst doch bestimmt manchmal auch Fernsehen?

K: Ja.

M: Was guckst du denn da so?

K: ... weiß nicht (zuckt mit den Schultern) Meine Mama hat das erzählt.

M: Was hat deine Mama erzählt?

K: Wir können auch lernen. Wir dürfen nicht immer Fernsehen gucken.

M: Aha. Ja das ist ja auch nicht so gut so viel Fernsehen. Aber wenn du mal Fernsehen guckst, was guckst du dann da?

K: Meine Mama hat das erzählt aber ich weiß das nicht.  
M: Achso, du weißt gar nicht wie die heißt?! Aber was kommt denn darin vor?  
K: (überlegt) Ah jetzt weiß ich das. Da kann man auch mit Foto machen, wie das da.  
M: Der Film im Fernsehen?  
K: Ja.  
M: Ist das eine Kindersendung?  
K: Ja.  
M: Was kommt da denn vor? Erzähl mal.  
K: Da kann man auch Foto so Spiele machen und danach trinkt man das. Und danach trinkt man Mutter das trinken.  
M: Ist das ein Spiel am Fernseher?  
K: Ja.  
M: Kein Film, keine Serie?  
K: (schüttelt den Kopf) Es ist, es ist nur was anderes.  
M: Aber guckst du denn da auch Filme im Fernsehen?  
K: Ja.  
M: Was denn?  
K: Äh Fotos kann man auch gucken.  
M: Ja, stimmt, auf dem DVD-Player.  
K: (nickt)  
M: Fotos guckt ihr euch an von euch selber? Das macht ja Spaß. Das hab ich auch schon mal gemacht.  
K: Das hab ich auch schon gemacht.  
M: Aber Filme guckst du nicht?  
K: Doch, das guck ich auch.  
M: Auch? Welche denn dann? Willst du mir das noch erzählen?  
K: Ähh...(guckt Mrs. Miller an und fragt: „Was machst du?“)  
M: Ich hör dir zu, ich überlege und gucke was du denkst.  
K: ... das kann man auch das gucken, das hat meine Mama erzählt.  
M: Ok, das weißt du gerade nicht genau, auch was darin vorkommt?! Nicht schlimm. Aber liest du denn auch Bücher?  
K: (nickt)  
M: Weißt du denn da, was du am liebsten liest?  
K: Ich lese Haus (unverständlich)  
M: Achso, du liest die Maus?  
K: (nickt)  
M: Und worum geht es da? Was macht die Maus?

K: und ...und die krabbelt da und die möchte bei einem was wünschen, einen Zauberstab.

M: Aha. Und was findest du daran so toll?

K: Ich hätte auch einen Zauberstab aber ich hab keine. Und Mama kauft es mir auch nicht...wenn ich Schulkind bin dann kauf ich das...

M: Das würdest du dir also wünschen? Das ist auch ein Wunsch von dir Schulkind zu sein?

K: Ja.

M: Hast du denn noch mehr Wünsche?

K: Nein...äh ja.

M: Was denn?

K: Kette, Ohrring.

M: Aha Kette und Ohrringe?

K: Ja.

M: Und warum möchtest du das haben?

K: Meine Ohrringe tut weh. Meine Mama hat die Loch gemacht aber das tut weh.

M: Mhm, das ist am Anfang manchmal so leider (kurze Pause). So jetzt hab ich noch eine letzte Frage. Kennst du denn das Internet?

K: Nee (schüttelt den Kopf)

M: Weißt du nicht was das ist?

M: Nein.

M: Ok, dann muss ich nochmal ein anderes Kind fragen, was das ist. Vielen Dank, X, für deine Hilfe. Dann sag ich dir mal Tschüss.

K: Tschüss.(reicht Mrs. Miller die Hand und geht)

## 2. Fragebogen ErzieherInnen

### Medienprojekt Dortmund

### ErzieherInnen über ein Kind - 1

Liebe Erzieherinnen, liebe Erzieher,

auf diesem Bogen möchten wir etwas über die Kinder erfahren, die an unserem Projekt teilnehmen. Bitte stellen Sie sicher, dass alle Kinder individuell berücksichtigt werden und füllen Sie für jedes Kind einen eigenen Bogen aus.

Es sollte immer nur EINE Person Auskunft über ein Kind geben, am besten die, die es besonders gut kennt.

Bitte beantworten Sie auch Fragen, die Sie für schwierig halten. Manchmal kann man den Eindruck haben, keine Antwort passt wirklich genau. Dann kreuzen Sie bitte die Möglichkeit an, die Ihrer Auffassung nach am ehesten zutrifft.

Generell sollten Sie bitte nur EINE Antwort ankreuzen, es sei denn, es ist anders vermerkt! Selbstverständlich wird auch bei diesen Antworten die Anonymität sicher gestellt.

Herzlichen Dank für Ihre Mühe!

Ihre Forschungsstelle Jugend - Medien - Bildung der TU Dortmund

#### 1) Das Kind ist ein ...

a Junge  b Mädchen

#### 2) Welches Alter hatte das Kind am 1.11.2010?

a 4 Jahre  b 5 Jahre

#### 3) Hat das Kind einen Migrationshintergrund?

Hier können Sie mehrere Antworten ankreuzen!

a Nein, nur deutsch  f Ja, tschechisch  k Ja, afrikanisch  
 b Ja, türkisch  g Ja, griechisch  l Ja, polnisch  
 c Ja, russisch  h Ja, italienisch  m Ja, asiatisch  
 d Ja, kroatisch  i Ja, spanisch  n Ja, und zwar:  
 e Ja, serbisch  j Ja, portugiesisch

#### 4) Wie beurteilen Sie die Sprachfähigkeit des Kindes im Allgemeinen?

über dem Altersdurchschnitt  1  2  3  4  5 unter dem Altersdurchschnitt

Wie beurteilen Sie im Speziellen die Sprachfähigkeit des Kindes im Gespräch mit anderen?

	trifft nicht zu 1	2	3	trifft zu 4
5) Das Kind kann ein deutsches Gespräch verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Das Kind kann sich aktiv an einem Gespräch auf Deutsch beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft nicht zu 1	2	3	trifft zu 4
<b>7) Das Kind kann sich mit Kindern mit gleichem kulturellem Hintergrund gut verständigen.</b>	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
<b>8) Das Kind kann sich mit Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund gut verständigen.</b>	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
<b>9) Das Kind kann eine deutsche Anweisung verstehen und dementsprechend handeln.</b>	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

*In der Kita ergeben sich immer wieder Situationen, die den Einbezug der Eltern wünschenswert machen.*

**10) Wie würden Sie die Kooperationswilligkeit seitens der Eltern des Kindes beurteilen?**

sehr gut [ ] 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 nicht vorhanden

**11) Wie würden Sie grundsätzlich die sprachliche Verständigungsmöglichkeit mit den Eltern des Kindes beurteilen?**

sehr gut [ ] 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 nicht vorhanden

**12) Womit beschäftigt sich das Kind in der Kita am liebsten?**

*Bitte geben Sie hier maximal 3 Antworten!*

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> JA Draußen spielen   | <input type="checkbox"/> H Freies Rollenspiel (z.B. Kaufladen, Mutter-Vater-Kind) |
| <input type="checkbox"/> JB Sportspiele (z.B. Ballspiel, Springseil, Klettergerüst)       | <input type="checkbox"/> I Kreisspiele (Sitzkreis)                                |
| <input type="checkbox"/> JC Fahrzeuge (z.B. Spielzeugautos, Traktor / Dreirad fahren,...) | <input type="checkbox"/> J Bücher anschauen / Vorgelesen bekommen                 |
| <input type="checkbox"/> JD Puppenspiel   | <input type="checkbox"/> JK Fernsehen / Video / DVD schauen                       |
| <input type="checkbox"/> JE Bauen   | <input type="checkbox"/> JL Hörspiele / Musik anhören                             |
| <input type="checkbox"/> JF Malen / Basteln / Kochen                                      | <input type="checkbox"/> JM Spielcomputer / Gameboy / Computer                    |
| <input type="checkbox"/> JG Gesellschaftsspiel (z.B. Memory, Karten, Brettspiele)         | <input type="checkbox"/> JN Lernspielangebote                                     |
|   | <input type="checkbox"/> JO Singen / Musizieren                                   |
|   | <input type="checkbox"/> JP anderes:  |

*Welche Rolle spielen Medien für das Kind im Kita-Alltag?*

	trifft zu 1	weiß nicht 2	trifft nicht zu 3
<b>13) Es bringt Medienaccessoires in die Kita mit (z.B. Brotdose mit "Sponge Bob"-Bild).</b>	[ ]	[ ]	[ ]
<b>14) Es spricht mit anderen Kindern über Medienerlebnisse im Einzelgespräch.</b>	[ ]	[ ]	[ ]
<b>15) Es spielt Medienerlebnisse nach.</b>	[ ]	[ ]	[ ]
<b>16) Es hat einen festen Medienhelden, mit dem es sich beschäftigt.</b>	[ ]	[ ]	[ ]
<b>17) Es spricht über Bücher und Mediennutzung im Stuhl-</b>	[ ]	[ ]	[ ]

<b>kreis.</b>			
<b>18) Es spricht über Bücher und Mediennutzung mit ErzieherInnen.</b>	[ ]	[ ]	[ ]

**19) Welches Medium ist Ihrer Meinung nach für dieses Kind besonders attraktiv?**

*Hier können Sie maximal 3 Antworten geben!*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> A Kassettenrecorder           | <input type="checkbox"/> I Bücher                           |
| <input type="checkbox"/> B CD-Player                   | <input type="checkbox"/> J Videokamera                      |
| <input type="checkbox"/> C Fernseher                   | <input type="checkbox"/> K Radio                            |
| <input type="checkbox"/> D Computer                    | <input type="checkbox"/> L Zeitschriften                    |
| <input type="checkbox"/> E Computer mit Internetzugang | <input type="checkbox"/> M Comics                           |
| <input type="checkbox"/> F iPhone/Handy                | <input type="checkbox"/> N Computer-/Konsolenspiele/Gameboy |
| <input type="checkbox"/> G digitaler Fotoapparat       | <input type="checkbox"/> O anderes:                         |
| <input type="checkbox"/> H DVD-Player                  |   |

**20) Welche medialen Fähigkeiten konnten Sie in Ihrer Kita-Arbeit bei diesem Kind schon feststellen?**

*Hier können Sie mehrere Antworten ankreuzen!*

- A ... kann einen Kassettenrecorder bedienen
- B ... kann einen CD-Spieler bedienen
- C ... kann einen DVD-Spieler bedienen
- D ... kann ein Fernsehgerät bedienen
- E ... kann digitale Fotos machen
- F ... kann einen digitalen Film aufnehmen
- G ... kann Computer- / Konsolenspiele nutzen
- H ... kann Malprogramme am Computer benutzen (z.B. *Paint*)
- I ... betrachtet von sich aus Bilderbücher
- J ... malt / schreibt mindestens altersgerecht
- K ... verfügt über mindestens altersgerechte Feinmotorik

**21) Studien haben gezeigt, dass eine breite Medienkompetenz eine wichtige Bildungsvoraussetzung ist. Bitte geben Sie an, in welchen Medienbereichen das Kind Ihrer Meinung nach noch Förderung benötigt.**

- A technische Nutzung von Computeranwendung
- B über Medienerlebnisse reden
- C Büchergeschichten konzentriert folgen
- D technische Geräte sorgfältig behandeln
- E gemeinsam mit anderen kooperativ Medien nutzen
- F Kenntnisse über die Verwendungsmöglichkeit verschiedener Medien
- G Medien als Spielanlass
- H Medien lustvoll genießen
- I Medien zur Gestaltung verwenden
- J über Medien und ihre Wirkung nachdenken
- K Unterscheidung zwischen Medienfiktionalität und Realität (Medien als fiktional erkennen)

**22) Wie gut ist das Kind Ihrer Meinung nach in die Gleichaltrigengruppe integriert?**

sehr gut [ ]1 [ ]2 [ ]3 [ ]4 gar nicht

---

*Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!*

*Wir werden am Ende des Projekts nochmals mit einem Bogen über dieses Kind auf Sie zukommen.*

### 3. Fragebogen Eltern

## Medienprojekt Dortmund

## Elternfragebogen

---

Liebe Eltern,

in den kommenden Wochen wird Ihr Kind in dieser Kindertagesstätte an einem Projekt teilnehmen, dessen Wirksamkeit überprüft wird. Zu diesem Zweck benötigen wir Ihre Mithilfe. Mit den folgenden Fragen wollen wir versuchen, möglichst genau zu beschreiben, wie die Gruppe der Kinder zusammengesetzt war, die teilgenommen hat.

Bitte beantworten Sie die Fragen vollständig. Sofern es nicht anders angegeben ist, kreuzen Sie nur eine Antwort an. Wir garantieren Ihnen die völlige Anonymität der Daten, die ausschließlich zu Forschungszwecken zur Verbesserung der Bildungschancen in der Kita verwendet werden. Im Anschluss an das Projekt erhalten Sie über Ihre Kita Auskunft über die Ergebnisse. Bei Rückfragen stehen wir Ihnen auch persönlich zur Verfügung!

Ihre Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung/TU Dortmund

---

#### 1) Ihr Kind ist ein ...

a Junge  b Mädchen

#### 2) Wie viel Jahre alt ist Ihr Kind am 1.11.2010?

a 4 Jahre  b 5 Jahre

#### 3) Sind Sie oder das andere Elternteil des Kindes oder mindestens ein Großeltern teil nicht in Deutschland geboren?

a ja  b nein

#### 4) Welche Sprachen werden in Ihrer Familie gesprochen?

*Bitte geben Sie alle Sprachen an, die in Ihrer Familie verwendet werden.*

<input type="checkbox"/> A deutsch	<input type="checkbox"/> I spanisch
<input type="checkbox"/> B türkisch	<input type="checkbox"/> J portugiesisch
<input type="checkbox"/> C russisch	<input type="checkbox"/> K eine afrikanische Sprache
<input type="checkbox"/> D kroatisch	<input type="checkbox"/> L polnisch
<input type="checkbox"/> E serbisch	<input type="checkbox"/> M eine asiatische Sprache
<input type="checkbox"/> F tschechisch	<input type="checkbox"/> N englisch
<input type="checkbox"/> G griechisch	<input type="checkbox"/> O französisch
<input type="checkbox"/> H italienisch	
	<input type="checkbox"/> P anderes, nämlich _____

#### 5) Welche Sprache hat Ihr Kind als erste gelernt?

<input type="checkbox"/> A deutsch	<input type="checkbox"/> I spanisch
<input type="checkbox"/> B türkisch	<input type="checkbox"/> J portugiesisch
<input type="checkbox"/> C russisch	<input type="checkbox"/> K eine afrikanische Sprache
<input type="checkbox"/> D kroatisch	<input type="checkbox"/> L polnisch
<input type="checkbox"/> E serbisch	<input type="checkbox"/> M eine asiatische Sprache



- ]F tschechisch
- ]G griechisch
- ]H italienisch

- ]N englisch
- ]O französisch

]P anderes, nämlich \_\_\_\_\_

### 6) Womit beschäftigt sich Ihr Kind am liebsten?

*Hier können Sie drei Antworten geben.*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> ]A Draußen spielen                          | <input type="checkbox"/> ]H Rollenspiele (Kaufladen, Mutter-Vater-Kind) |
| <input type="checkbox"/> ]B Sport                                    | <input type="checkbox"/> ]I Bücher anschauen oder vorgelesen bekommen   |
| <input type="checkbox"/> ]C Fahrzeuge                                | <input type="checkbox"/> ]J Fernsehen, Video, DVD                       |
| <input type="checkbox"/> ]D Puppen                                   | <input type="checkbox"/> ]K Hörspiele/Hör-CD anhören                    |
| <input type="checkbox"/> ]E Bauen                                    | <input type="checkbox"/> ]L Spielkonsole, Computer, Gameboy             |
| <input type="checkbox"/> ]F Malen und Basteln                        |   |
| <input type="checkbox"/> ]G Gesellschaftsspiele (Karten, Memory,...) |   |

### 7) Womit beschäftigt sich Ihr Kind am liebsten ganz allein?

*Hier können Sie auch drei Antworten geben!*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> ]A Draußen spielen                          | <input type="checkbox"/> ]H Rollenspiele (Kaufladen, Mutter-Vater-Kind) |
| <input type="checkbox"/> ]B Sport                                    | <input type="checkbox"/> ]I Bücher anschauen oder vorgelesen bekommen   |
| <input type="checkbox"/> ]C Fahrzeuge                                | <input type="checkbox"/> ]J Fernsehen, Video, DVD                       |
| <input type="checkbox"/> ]D Puppen                                   | <input type="checkbox"/> ]K Hörspiele/Hör-CD anhören                    |
| <input type="checkbox"/> ]E Bauen                                    | <input type="checkbox"/> ]L Spielkonsole, Computer, Gameboy             |
| <input type="checkbox"/> ]F Malen und Basteln                        |   |
| <input type="checkbox"/> ]G Gesellschaftsspiele (Karten, Memory,...) |   |

### 8) Welche Medien nutzt Ihr Kind?

*Nennen Sie bitte alle Medien, die ihr Kind benutzen kann.*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ]A Kassettenrekorder           | <input type="checkbox"/> ]I Bücher                   |
| <input type="checkbox"/> ]B CD-Player                   | <input type="checkbox"/> ]J Videokamera              |
| <input type="checkbox"/> ]C Fernseher                   | <input type="checkbox"/> ]K Radio                    |
| <input type="checkbox"/> ]D Computer                    | <input type="checkbox"/> ]L Handy                    |
| <input type="checkbox"/> ]E Computer mit Internetzugang | <input type="checkbox"/> ]M Zeitschriften            |
| <input type="checkbox"/> ]F iPod oder MP-3 Player       | <input type="checkbox"/> ]N Comics                   |
| <input type="checkbox"/> ]G digitaler Fotoapparat       | <input type="checkbox"/> ]O Computer-/Konsolenspiele |
| <input type="checkbox"/> ]H DVD-Player                  | <input type="checkbox"/> ]P anderes, nämlich _____   |

**9) Welches dieser Medien nutzt Ihr Kind am liebsten?**

*Bitte geben Sie nur ein Medium an!*

- |                             |                             |                             |                          |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> ]a | Kassettenrekorder           | <input type="checkbox"/> ]i | Bücher                   |
| <input type="checkbox"/> ]b | CD-Player                   | <input type="checkbox"/> ]j | Videokamera              |
| <input type="checkbox"/> ]c | Fernseher                   | <input type="checkbox"/> ]k | Radio                    |
| <input type="checkbox"/> ]d | Computer                    | <input type="checkbox"/> ]l | Handy                    |
| <input type="checkbox"/> ]e | Computer mit Internetzugang | <input type="checkbox"/> ]m | Zeitschriften            |
| <input type="checkbox"/> ]f | iPod oder MP-3 Player       | <input type="checkbox"/> ]n | Comics                   |
| <input type="checkbox"/> ]g | digitaler Fotoapparat       | <input type="checkbox"/> ]o | Computer-/Konsolenspiele |
| <input type="checkbox"/> ]h | DVD-Player                  | <input type="checkbox"/> ]p | anderes, nämlich _____   |

**10) Wie stehen Sie zu folgender Aussage: „Ich fände es gut, wenn mein Kind bald selbstständig mit einem Computer umgehen könnte.“**

Ich stimme voll zu  ]1  ]2  ]3  ]4  ]5  ]6 Ich lehne das völlig ab

**11) Kinder reagieren ganz unterschiedlich auf Medien. Welche Reaktionen haben Sie bei Ihrem Kind schon beobachtet?**

*Bitte notieren Sie die drei Reaktionen, die Sie am häufigsten feststellen.*

- ]A spielt Szenen nach
- ]B redet viel über Medien
- ]C malt Bilder mit Medienbezug
- ]D reagiert eher ängstlich
- ]E reagiert eher aggressiv
- ]F benutzt Mediensprache/ zitiert Mediensprüche
- ]G identifiziert sich mit Medienhelden
- ]H wünscht sich Artikel mit Medienbezug (z.B. Kleidung, Spielzeug)
- ]I interessiert sich überhaupt nicht für Medien

**12) Viele Medienhelden kommen auch in anderen Medienformen vor (z.B. Helden aus Zeichentrickfilmen in Comics oder Computerspielen). Nutzt Ihr Kind auch solche anderen Medienangebote mit denselben Helden?**

]a Ja  ]b nein  ]c weiß nicht

**13) Hat Ihr Kind eine Lieblingsfigur in den Medien?**

]a Nein  ]b Ja, nämlich \_\_\_\_\_

**14) Manches kann man auch gemeinsam machen in der Familie. Welche Medien nutzen Sie mit Ihrem Kind zur gleichen Zeit?**

*Bitte geben Sie alle an, die Sie miteinander gemeinsam nutzen!*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ]A Kassettenrekorder           | <input type="checkbox"/> ]I Bücher                   |
| <input type="checkbox"/> ]B CD-Player                   | <input type="checkbox"/> ]J Videokamera              |
| <input type="checkbox"/> ]C Fernseher                   | <input type="checkbox"/> ]K Radio                    |
| <input type="checkbox"/> ]D Computer                    | <input type="checkbox"/> ]L Handy                    |
| <input type="checkbox"/> ]E Computer mit Internetzugang | <input type="checkbox"/> ]M Zeitschriften            |
| <input type="checkbox"/> ]F iPod oder MP-3 Player       | <input type="checkbox"/> ]N Comics                   |
| <input type="checkbox"/> ]G digitaler Fotoapparat       | <input type="checkbox"/> ]O Computer-/Konsolenspiele |
| <input type="checkbox"/> ]H DVD-Player                  |  |
|   | <input type="checkbox"/> ]P anderes, nämlich _____   |

**15) Lesen Sie Ihrem Kind vor?**

- |  |  |                                       |
|--|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ]a Eher nicht           | <input type="checkbox"/> ]c 3-4 mal in der Woche | <input type="checkbox"/> ]e jeden Tag |
| <input type="checkbox"/> ]b 1-2 mal in der Woche | <input type="checkbox"/> ]d 5-6 mal in der Woche |                                       |

**16) Wenn ja: In welcher Sprache lesen Sie vor?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ]A deutsch     | <input type="checkbox"/> ]I spanisch                  |
| <input type="checkbox"/> ]B türkisch    | <input type="checkbox"/> ]J portugiesisch             |
| <input type="checkbox"/> ]C russisch    | <input type="checkbox"/> ]K eine afrikanische Sprache |
| <input type="checkbox"/> ]D kroatisch   | <input type="checkbox"/> ]L polnisch                  |
| <input type="checkbox"/> ]E serbisch    | <input type="checkbox"/> ]M eine asiatische Sprache   |
| <input type="checkbox"/> ]F tschechisch | <input type="checkbox"/> ]N englisch                  |
| <input type="checkbox"/> ]G griechisch  | <input type="checkbox"/> ]O französisch               |
| <input type="checkbox"/> ]H italienisch |   |
|   | <input type="checkbox"/> ]P anderes, nämlich _____    |

**17) Gibt es Medien, die Ihr Kind besser nutzen kann als Sie?**

*Bitte geben Sie alle Medien an, für die das zutrifft!*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ]a Kassettenrekorder           | <input type="checkbox"/> ]i Bücher                   |
| <input type="checkbox"/> ]b CD-Player                   | <input type="checkbox"/> ]j Videokamera              |
| <input type="checkbox"/> ]c Fernseher                   | <input type="checkbox"/> ]k Radio                    |
| <input type="checkbox"/> ]d Computer                    | <input type="checkbox"/> ]l Handy                    |
| <input type="checkbox"/> ]e Computer mit Internetzugang | <input type="checkbox"/> ]m Zeitschriften            |
| <input type="checkbox"/> ]f iPod oder MP-3 Player       | <input type="checkbox"/> ]n Comics                   |
| <input type="checkbox"/> ]g digitaler Fotoapparat       | <input type="checkbox"/> ]o Computer-/Konsolenspiele |
| <input type="checkbox"/> ]h DVD-Player                  |  |
|   | <input type="checkbox"/> ]p anderes, nämlich _____   |

**18) Wenn Ihr Kind sich bereits mit dem Computer beschäftigt, was macht es da?**

*Nennen Sie alle Tätigkeiten, die Ihr Kind dort macht.*

- ]A Probiert Maus und Tastatur aus
- ]B Schaut zu, wenn Geschwister/Eltern spielen oder arbeiten
- ]C Malt
- ]D Schaut Fotos an
- ]E Schaut Videos an
- ]F Spielt Computerspiele
- ]G Spielt Lernspiele
- ]H Hat Zugang zum Internet
- ]I Macht Schreibübungen
- ]J Schaut über Internet Fernsehen
- ]K Schaut Filme auf dem Computer
- ]L Hört Musik
- ]M anderes, nämlich \_\_\_\_\_

**19) Im Alter zwischen 0 und 6 Jahren erhält Ihr Kind in der Kita viele Angebote. Welche Themen sind Ihnen persönlich dabei besonders wichtig?**

*Bitte nennen Sie die drei wichtigsten Angebote!*

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ]A Bewegungserziehung                           | <input type="checkbox"/> ]G Literarische Erziehung           |
| <input type="checkbox"/> ]B Sprachdiagnostik und -förderung              | <input type="checkbox"/> ]H Verkehrserziehung                |
| <input type="checkbox"/> ]C Musikalische Früherziehung                   | <input type="checkbox"/> ]I Schulung von Lernvoraussetzungen |
| <input type="checkbox"/> ]D Mathematische/Naturwissenschaftliche Bildung | <input type="checkbox"/> ]J Soziales Lernen                  |
| <input type="checkbox"/> ]E Ernährungserziehung                          | <input type="checkbox"/> ]K Ästhetische Bildung              |
| <input type="checkbox"/> ]F Medienerziehung                              | <input type="checkbox"/> ]L Werterziehung                    |

**20) Am wenigsten wichtig sind Ihnen welche Themen?**

*Bitte nennen Sie die drei Angebote, die Ihnen am wenigsten wichtig sind.*

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ]A Bewegungserziehung                           | <input type="checkbox"/> ]G Literarische Erziehung           |
| <input type="checkbox"/> ]B Sprachdiagnostik und -förderung              | <input type="checkbox"/> ]H Verkehrserziehung                |
| <input type="checkbox"/> ]C Musikalische Früherziehung                   | <input type="checkbox"/> ]I Schulung von Lernvoraussetzungen |
| <input type="checkbox"/> ]D Mathematische/Naturwissenschaftliche Bildung | <input type="checkbox"/> ]J Soziales Lernen                  |
| <input type="checkbox"/> ]E Ernährungserziehung                          | <input type="checkbox"/> ]K Ästhetische Bildung              |
| <input type="checkbox"/> ]F Medienerziehung                              | <input type="checkbox"/> ]L Werterziehung                    |

**21) Sind bei Ihnen in der Familie Medien und der Umgang mit Medien ein Thema?**

*Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an!*

- ]A Wir versuchen alle, die Medien möglichst wenig zu nutzen.
- ]B Wir lernen die technische Nutzung voneinander.
- ]C Wir versuchen, die Mediennutzung unseres Kindes stark zu begrenzen.
- ]D Wir sind da locker, jeder darf immer das nutzen, was er mag.
- ]E Wir begleiten unsere Kinder bei der Mediennutzung.
- ]F Wir versuchen, den Kindern viele verschiedenen Medienangebote zu machen.
- ]G Wir haben manchmal Streit über das Medienverhalten.
- ]H Unser Kind orientiert sich an älteren Geschwistern, wir halten uns bei dem Thema heraus.
- ]I Medien sind bei uns eher kein Thema, da gibt es wichtigeres.
- ]J Fernseh- oder Computerspielverbot nutzen wir in unserer Erziehung.

**22) Kommen Sie selbst mit den modernen Medien gut zurecht?**

*Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an.*

- ]A Ja, mit TV
- ]B Ja, mit dem Computer
- ]C Ja, mit dem Internet
- ]D Ja, mit dem Mobiltelefon
- ]E Nein, nicht mit dem Computer
- ]F Nein, nicht mit dem Internet
- ]G Nein, nicht mit dem Mobiltelefon
- ]H Ich komme klar, aber nicht mit den Angeboten auf Deutsch

**23) Was sollte Ihr Kind in einer Medienerziehung in der Kita lernen?**

*Bitte nenne Sie die drei für Sie wichtigsten Aspekte!*

- ]A Wie man die verschiedenen Geräte benutzt
- ]B Wie man sinnvoll Angebote zum Spielen und Arbeiten aussucht
- ]C Wie man kritisch mit Medien umgeht und Gefahren erkennt.
- ]D Wie man kreativ mit Medien umgeht und gestalten lernt.
- ]E Wie man mit anderen über Medien und Medienangebote sprechen kann.
- ]F Wo man Hilfe bei der Mediennutzung bekommt.
- ]G Welche Programme für die Schule und Ausbildung helfen.
- ]H Wie man sich sicher im Internet bewegt.
- ]I Was man mit Medien machen darf und was nicht.
- ]J Wie man mit Medien die Wahrnehmung der Wirklichkeit verändern kann.
- ]K Wo Medien Kaufinteressen wecken.

**24) Sie sind ...**

- ]a männlich
- ]b weiblich

**25) Wie alt sind Sie?**

- ]a unter 20
- ]b 20-25
- ]c 26-30
- ]d 31-35
- ]e 36-40
- ]f 41-45
- ]g 46-50
- ]h 51-55
- ]i 56-60
- ]j über 60

**26) Wie viele Kinder leben in Ihrer Familie?**

*Bitte geben Sie die Anzahl der Kinder bis 18 Jahre an, die in Ihrem Haushalt leben.*

\_\_\_\_\_ Kinder

**27) Nennen Sie bitte den höchsten Bildungsabschluss, den Sie oder Ihr Lebenspartner erworben haben.**

*Bitte geben Sie den letzten Schulabschluss an, den Sie erworben haben, bzw. verzeichnen Sie hinter dem letzten Feld die für Ihren Abschluss zutreffende Bezeichnung - gern auch in Ihrer Herkunftssprache.*

a Hauptschul-/Volksschulabschluss

b 10. Klasse/Mittlere Reife

c 12. Klasse/Fachabitur

d 13. Klasse/Abitur/Hochschulreife

e abgeschlossene Berufsausbildung

f Meisterprüfung

g Abgeschlossenes Fach-/Hochschulstudium

h Keinen Abschluss

i Anderes, nämlich \_\_\_\_\_

---

*Wir bedanken uns herzlich für Ihre Teilnahme!*

Im Anschluss an unser Projekt werden wir noch einmal für eine kürzere Abschlussbefragung auf Sie zukommen.

Ihre

Prof'in Dr. G. Marci-Boehncke

Prof. Dr. M. Rath

#### 4. Grundauswertung ErzieherInnen

### Grundauswertung Teil 1 der Befragung:

dkinerz

#### 1) Geschlecht

Junge	4	(30,77%)
Mädchen	9	(69,23%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	

#### 2) Alter

4 Jahre	9	(69,23%)
5 Jahre	4	(30,77%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	

#### 3) Migrationshintergrund

Nein, nur deutsch	2	(15,38%)
Ja, türkisch	7	(53,85%)
Ja, russisch	1	(7,69%)
Ja, kroatisch	0	(0,00%)
Ja, serbisch	1	(7,69%)
Ja, tschechisch	0	(0,00%)
Ja, griechisch	0	(0,00%)
Ja, italienisch	0	(0,00%)
Ja, spanisch	0	(0,00%)
Ja, portugiesisch	0	(0,00%)
Ja, afrikanisch	0	(0,00%)
Ja, polnisch	2	(15,38%)
Ja, asiatisch	0	(0,00%)
Ja, und zwar:	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei dkinerz.fre

#### 4) Sprachfähigkeit

über dem Altersdurchschnitt	0	(0,00%)
	3	(42,86%)
	3	(42,86%)
	0	(0,00%)
unter dem Altersdurchschnitt	1	(14,29%)
<hr/>		
Summe	7	
ohne Antwort	6	
Mittelwert	3,14	
Median	3	

### 5) dt. Gespr. verstehen

trifft nicht zu	6	(46,15%)
	4	(30,77%)
	2	(15,38%)
trifft zu	1	(7,69%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,85	
Median	2	

### 6) aktive Beteiligung

trifft zu	0	(0,00%)
	3	(23,08%)
	6	(46,15%)
trifft nicht zu	4	(30,77%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	3,08	
Median	3	

### 7) Kulturverständnis intern

trifft zu	1	(7,69%)
	3	(23,08%)
	4	(30,77%)
trifft nicht zu	5	(38,46%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	3	
Median	3	

### 8) kulturelle Verständigung extern

trifft zu	1	(7,69%)
	3	(23,08%)
	5	(38,46%)
trifft nicht zu	4	(30,77%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,92	
Median	3	

### 9) dt. Anweisung

trifft zu	1	(7,69%)
	3	(23,08%)
	5	(38,46%)
trifft nicht zu	4	(30,77%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,92	
Median	3	



## 10) Kooperationsfähigkeit

sehr gut	1	(7,69%)
	5	(38,46%)
	6	(46,15%)
nicht vorhanden	1	(7,69%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,54	
Median	3	

## 11) Verständigung mit Eltern

sehr gut	1	(8,33%)
	3	(25,00%)
	7	(58,33%)
nicht vorhanden	1	(8,33%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	2,67	
Median	3	

## 12) Lieblingsbeschäftigung

Draußen spielen	12	(92,31%)
Sportspiele (z.B. Ballspiel, Springseil, Klettergerüst)	0	(0,00%)
Fahrzeuge (z.B. Spielzeugautos, Traktor/Dreirad fahren, .	4	(30,77%)
Puppenspiel	7	(53,85%)
Bauen	3	(23,08%)
Malen/Basteln / Kochen	7	(53,85%)
Gesellschaftsspiel (z.B. Memory, Karten, Brettspiele)	0	(0,00%)
Freies Rollenspiel (z.B. Kaufladen / Mutter-Vater-Kind)	2	(15,38%)
Kreisspiele (Sitzkreis)	0	(0,00%)
Bücher anschauen / Vorgelesen bekommen	1	(7,69%)
Fernsehen / Video / DVD schauen	0	(0,00%)
Hörspiele/Musik anhören	0	(0,00%)
Spielcomputer / Gameboy / Computer	1	(7,69%)
Lernspielangebote	0	(0,00%)
Singen /Musizieren	0	(0,00%)
anderes	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	37	
geantwortet haben	13	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei dkinerz.fre

## 13) Medienaccessoires

trifft zu	12	(92,31%)
weiß nicht	1	(7,69%)
trifft nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,08	
Median	1	

#### 14) Medienerlebnisse besprechen einzeln

trifft zu	12	(92,31%)
weiß nicht	1	(7,69%)
trifft nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,08	
Median	1	

#### 15) Medienerlebnisse nachspielen

trifft zu	11	(84,62%)
weiß nicht	2	(15,38%)
trifft nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,15	
Median	1	

#### 16) Medienheld

trifft zu	12	(92,31%)
weiß nicht	1	(7,69%)
trifft nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,08	
Median	1	

#### 17) Medienerzählen Stuhlkreis

trifft zu	12	(92,31%)
weiß nicht	1	(7,69%)
trifft nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,08	
Median	1	

#### 18) Medienerzählen ErzieherInnen

trifft zu	12	(92,31%)
weiß nicht	1	(7,69%)
trifft nicht zu	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,08	
Median	1	

## 19) attraktives Medium

Kassettenrecorder	6	(46,15%)
CD-Player	1	(7,69%)
Fernseher	9	(69,23%)
Computer	10	(76,92%)
Computer mit Internetzugang	0	(0,00%)
IPhone / Handy	0	(0,00%)
digitaler Fotoapparat	2	(15,38%)
DVD-Player	0	(0,00%)
Bücher	9	(69,23%)
Videokamera	0	(0,00%)
Radio	0	(0,00%)
Zeitschriften	0	(0,00%)
Comics	0	(0,00%)
Computer- / Konsolenspiele / Gameboy	1	(7,69%)
anderes	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	38	
geantwortet haben	13	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei dkinerz.fre

## 20) medialen Fähigkeiten

kann einen Kassettenrecorder bedienen	6	(46,15%)
kann einen CD-Spieler bedienen	5	(38,46%)
kann einen DVD-Spieler bedienen	2	(15,38%)
kann ein Fernsehgerät bedienen	4	(30,77%)
kann digitale Fotos machen	8	(61,54%)
kann einen digitalen Film aufnehmen	3	(23,08%)
kann Computer- / Konsolenspiele nutzen	4	(30,77%)
kann Malprogramme am Computer benutzen (z.B. Paint)	6	(46,15%)
betrachtet von sich aus Bilderbücher	6	(46,15%)
malt / schreibt mindestens altersgerecht	11	(84,62%)
verfügt über mindestens altersgerechte Feinmotorik	11	(84,62%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	66	
geantwortet haben	13	
ohne Antwort	0	

## 21) Förderung benötigt

technische Nutzung von Computeranwendung	1	(7,69%)
über Medienerlebnisse reden	1	(7,69%)
Büchergeschichten konzentriert folgen	7	(53,85%)
technische Geräte sorgfältig behandeln	6	(46,15%)
gemeinsam mit anderen kooperativ Medien nutzen	7	(53,85%)
Kenntnisse über die Verwendungsmöglichkeit verschiedener Medien als Spielanlass	10	(76,92%)
Medien als Spielanlass	3	(23,08%)
Medien lustvoll genießen	0	(0,00%)
Medien zur Gestaltung verwenden	0	(0,00%)
über Medien und ihre Wirkung nachdenken	0	(0,00%)
Unterscheidung zwischen Medienfiktionalität und Realität	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	35	
geantwortet haben	13	
ohne Antwort	0	

## 22) peer Integration

sehr gut	2	(15,38%)
	4	(30,77%)
	6	(46,15%)
gar nicht	1	(7,69%)
<hr/>		
Summe	13	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,46	
Median	3	

## 5. Grundauswertung Eltern

### Grundauswertung Teil 1 der Befragung:

eltern\_1

#### 1) Geschlecht Kind

Junge	4	(36,36%)
Mädchen	7	(63,64%)
<hr/>		
Summe	11	
ohne Antwort	0	

#### 2) Alter

4 Jahre	6	(54,55%)
5 Jahre	5	(45,45%)
<hr/>		
Summe	11	
ohne Antwort	0	

#### 3) Migrationshintergrund

ja	9	(81,82%)
nein	2	(18,18%)
<hr/>		
Summe	11	
ohne Antwort	0	

#### 4) Sprachen

deutsch	6	(54,55%)
türkisch	5	(45,45%)
russisch	2	(18,18%)
polnisch	1	(9,09%)
kroatisch	0	(0,00%)
serbisch	1	(9,09%)
tschechisch	0	(0,00%)
griechisch	0	(0,00%)
italienisch	1	(9,09%)
spanisch	0	(0,00%)
portugisisch	0	(0,00%)
eine afrikanische Sprache	0	(0,00%)
polnisch	0	(0,00%)
eine asiatische Sprache	0	(0,00%)
englisch	0	(0,00%)
französisch	0	(0,00%)
anderes	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	16	
geantwortet haben	11	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei eltern\_1.fre

## 5) Erstsprachen

deutsch	4	(36,36%)
türkisch	5	(45,45%)
russisch	2	(18,18%)
kroatisch	0	(0,00%)
serbisch	0	(0,00%)
tschechisch	0	(0,00%)
griechisch	0	(0,00%)
italienisch	0	(0,00%)
spanisch	0	(0,00%)
portugisisch	0	(0,00%)
eine afrikanische Sprache	0	(0,00%)
polnisch	1	(9,09%)
eine asiatische Sprache	0	(0,00%)
englisch	0	(0,00%)
französisch	0	(0,00%)
anderes	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	12	
geantwortet haben	11	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei eltern\_1.fre

## 6) Lieblingsbeschäftigung

Draußen spielen	10	(90,91%)
Sport	1	(9,09%)
Fahrzeuge	3	(27,27%)
Puppen	4	(36,36%)
Bauen	0	(0,00%)
Malen und Basteln	6	(54,55%)
Gesellschaftsspiele (Karten, Memory,...)	1	(9,09%)
Rollenspiele (Kaufladen, Mutter-Vater-Kind)	1	(9,09%)
Bücher anschauen oder vorgelesen bekommen	0	(0,00%)
Fernsehen, Video, DVD	1	(9,09%)
Hörspiele/Hör-CD anhören	0	(0,00%)
Spielkonsole, Computer, Gameboy	1	(9,09%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	28	
geantwortet haben	11	
ohne Antwort	0	

## 7) Alleinbeschäftigung

Draußen spielen	5	(50,00%)
Sport	0	(0,00%)
Fahrzeuge	1	(10,00%)
Puppen	4	(40,00%)
Bauen	1	(10,00%)
Malen und Basteln	5	(50,00%)
Gesellschaftsspiele (Karten, Memory,....)	3	(30,00%)
Rollenspiele (Kaufladen, Mutter-Vater-Kind)	0	(0,00%)
Bücher anschauen oder vorgelesen bekommen	1	(10,00%)
Fernsehen, Video, DVD	2	(20,00%)
Hörspiele/Hör-CD anhören	0	(0,00%)
Spielkonsole, Computer, Gameboy	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	22	
geantwortet haben	10	
ohne Antwort	1	

## 8) Mediennutzung

Kassettenrekorder	2	(18,18%)
CD-Player	3	(27,27%)
Fernseher	11	(100,00%)
Computer	4	(36,36%)
Computer mit Internetzugang	2	(18,18%)
iPod oder MP-3 Player	2	(18,18%)
digitaler Fotoapparat	3	(27,27%)
DVD-Player	4	(36,36%)
Bücher	3	(27,27%)
Videokamera	0	(0,00%)
Radio	1	(9,09%)
Handy	2	(18,18%)
Zeitschriften	1	(9,09%)
Comics	0	(0,00%)
Computer-/Konsolenspiele	3	(27,27%)
anderes	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	41	
geantwortet haben	11	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei eltern\_1.fre

## 9) Lieblingsmedium

Kassettenrekorder	0	(0,00%)
CD-Player	0	(0,00%)
Fernseher	5	(45,45%)
Computer	2	(18,18%)
Computer mit Internetzugang	0	(0,00%)
iPod oder MP-3 Player	0	(0,00%)
digitaler Fotoapparat	0	(0,00%)
DVD-Player	0	(0,00%)
Bücher	3	(27,27%)
Videokamera	0	(0,00%)
Radio	0	(0,00%)
Handy	0	(0,00%)
Zeitschriften	0	(0,00%)
Comics	0	(0,00%)
Computer-/Konsolenspiele	1	(9,09%)
anderes	0	(0,00%)
Summe	11	
ohne Antwort	0	

## 10) PC-Umgang

Ich stimme voll zu	0	(0,00%)
	1	(9,09%)
	5	(45,45%)
	4	(36,36%)
	0	(0,00%)
Ich lehne das völlig ab	1	(9,09%)
Summe	11	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	3,55	
Median	3	

## 11) Medienreaktionen

spielt Szenen nach	7	(63,64%)
redet viel über Medien	3	(27,27%)
malt Bilder mit Medienbezug	0	(0,00%)
reagiert eher ängstlich	0	(0,00%)
reagiert eher aggressiv	0	(0,00%)
benutzt Mediensprache/ zitiert Mediensprüche	1	(9,09%)
identifiziert sich mit Medienhelden	2	(18,18%)
wünscht sich Artikel mit Medienbezug (z.B. Kleidung, Spi	5	(45,45%)
interessiert sich überhaupt nicht für Medien	0	(0,00%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	18	
geantwortet haben	11	
ohne Antwort	0	



## 12) Konvergenz

Ja	7	(63,64%)
nein	2	(18,18%)
weiß nicht	2	(18,18%)
<hr/>		
Summe	11	
ohne Antwort	0	

## 13) Lieblingsmedienheld

Nein	2	(18,18%)
Ja, nämlich	9	(81,82%)
<hr/>		
Summe	11	
ohne Antwort	0	

Textantworten s. Datei eltern\_1.fre

## 14) Gemeinsames Medium

Kassettenrekorder	2	(20,00%)
CD-Player	0	(0,00%)
Fernseher	6	(60,00%)
Computer	5	(50,00%)
Computer mit Internetzugang	2	(20,00%)
iPod oder MP-3 Player	0	(0,00%)
digitaler Fotoapparat	2	(20,00%)
DVD-Player	1	(10,00%)
Bücher	4	(40,00%)
Videokamera	0	(0,00%)
Radio	0	(0,00%)
Handy	0	(0,00%)
Zeitschriften	0	(0,00%)
Comics	1	(10,00%)
Computer-/Konsolenspiele	1	(10,00%)
anderes	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	24	
geantwortet haben	10	
ohne Antwort	1	

## 15) Vorlesen

Eher nicht	4	(36,36%)
1-2 mal in der Woche	2	(18,18%)
3-4 mal in der Woche	4	(36,36%)
5-6 mal in der Woche	1	(9,09%)
jeden Tag	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	11	
ohne Antwort	0	

## 16) Vorlesesprachen

deutsch	8	(80,00%)
türkisch	3	(30,00%)
russisch	2	(20,00%)
kroatisch	0	(0,00%)
serbisch	1	(10,00%)
tschechisch	0	(0,00%)
griechisch	0	(0,00%)
italienisch	0	(0,00%)
spanisch	0	(0,00%)
portugisisch	0	(0,00%)
eine afrikanische Sprache	0	(0,00%)
polnisch	0	(0,00%)
eine asiatische Sprache	0	(0,00%)
englisch	0	(0,00%)
französisch	0	(0,00%)
anderes	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	14	
geantwortet haben	10	
ohne Antwort	1	

## 17) Bessernutzungsmedium Kind

Kassettenrekorder	0	(0,00%)
CD-Player	0	(0,00%)
Fernseher	3	(42,86%)
Computer	3	(42,86%)
Computer mit Internetzugang	0	(0,00%)
iPod oder MP-3 Player	0	(0,00%)
digitaler Fotoapparat	0	(0,00%)
DVD-Player	0	(0,00%)
Bücher	0	(0,00%)
Videokamera	0	(0,00%)
Radio	0	(0,00%)
Handy	0	(0,00%)
Zeitschriften	0	(0,00%)
Comics	0	(0,00%)
Computer-/Konsolenspiele	1	(14,29%)
anderes	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	7	
ohne Antwort	4	

## 18) PC-Erfahrung Kind

Probiert Mouse und Tastatur aus	8	(88,89%)
Schaut zu, wenn Geschwister/Eltern spielen oder arbeiten	3	(33,33%)
Malt	4	(44,44%)
Schaut Fotos an	3	(33,33%)
Schaut Videos an	2	(22,22%)
Spielt Computerspiele	2	(22,22%)
Spielt Lernspiele	4	(44,44%)
Hat Zugang zum Internet	0	(0,00%)
Macht Schreibübungen	0	(0,00%)
Schaut über Internet Fernsehen	1	(11,11%)
Schaut Filme auf dem Computer	2	(22,22%)
Hört Musik	3	(33,33%)
anderes, nämlich	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	32	
geantwortet haben	9	
ohne Antwort	2	
Textantworten s. Datei eltern_1.fre		

## 19) Themenpräferenzen

Bewegungserziehung	6	(54,55%)
Sprachdiagnostik und -förderung	9	(81,82%)
Musikalische Früherziehung	0	(0,00%)
Mathematische/Naturwissenschaftliche Bildung	3	(27,27%)
Ernährungserziehung	2	(18,18%)
Medienerziehung	1	(9,09%)
Literarische Erziehung	0	(0,00%)
Verkehrserziehung	0	(0,00%)
Schulung von Lernvoraussetzungen	2	(18,18%)
Soziales Lernen	2	(18,18%)
Ästhetische Bildung	0	(0,00%)
Werterziehung	1	(9,09%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	26	
geantwortet haben	11	
ohne Antwort	0	

## 20) Themenpräferenzen

Bewegungserziehung	2	(20,00%)
Sprachdiagnostik und -förderung	0	(0,00%)
Musikalische Früherziehung	2	(20,00%)
Mathematische/Naturwissenschaftliche Bildung	1	(10,00%)
Ernährungserziehung	1	(10,00%)
Medienerziehung	2	(20,00%)
Literarische Erziehung	2	(20,00%)
Verkehrserziehung	1	(10,00%)
Schulung von Lernvoraussetzungen	0	(0,00%)
Soziales Lernen	1	(10,00%)
Ästhetische Bildung	3	(30,00%)
Werterziehung	1	(10,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	16	
geantwortet haben	10	
ohne Antwort	1	

## 21) Medienthematisierung

Wir versuchen alle, die Medien möglichst wenig zu nutzen	3	(30,00%)
Wir lernen die technische Nutzung voneinander.	0	(0,00%)
Wir versuchen, die Mediennutzung unseres Kindes stark zu	3	(30,00%)
Wir sind da locker, jeder darf immer das nutzen, was er	2	(20,00%)
Wir begleiten unsere Kinder bei der Mediennutzung.	2	(20,00%)
Wir versuchen, den Kindern viele verschiedenen Medienang	1	(10,00%)
Wir haben manchmal Streit über das Medienverhalten.	1	(10,00%)
Unser Kind orientiert sich da an älteren Geschwistern,	0	(0,00%)
Medien sind bei uns eher kein Thema, da gibt es wichtige	1	(10,00%)
Fernseh- oder Computerspielverbot nutzen wir in unserer	2	(20,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	15	
geantwortet haben	10	
ohne Antwort	1	

## 22) Medienkompetenz Eltern

Ja, mit TV	9	(90,00%)
Ja, mit dem Computer	5	(50,00%)
Ja, mit dem Internet	4	(40,00%)
Ja, mit dem Mobiltelefon	4	(40,00%)
Nein, nicht mit dem Computer	1	(10,00%)
Nein, nicht mit dem Internet	0	(0,00%)
Nein, nicht mit dem Mobiltelefon	0	(0,00%)
Ich komme klar, aber nicht mit den Angeboten auf Deutsch	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	23	
geantwortet haben	10	
ohne Antwort	1	

## 23) Medienerziehung Kita

Wie man die verschiedenen Geräte benutzt	6	(66,67%)
Wie man sinnvoll Angebote zum Spielen und Arbeiten aussu	2	(22,22%)
Wie man kritisch mit Medien umgeht und Gefahren erkennt.	2	(22,22%)
Wie man kreativ mit Medien umgeht und gestalten lernt.	2	(22,22%)
Wie man mit anderen über Medien und Medienangebote sprec	1	(11,11%)
Wo man Hilfe bei der Mediennutzung bekommt.	1	(11,11%)
Welche Programme für die Schule und Ausbildung helfen.	0	(0,00%)
Wie man sich sicher im Internet bewegt.	1	(11,11%)
Was man mit Medien machen darf und was nicht.	2	(22,22%)
Wie man mit Medien die Wahrnehmung der Wirklichkeit verä	0	(0,00%)
Wo Medien Kaufinteressen wecken.	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	17	
geantwortet haben	9	
ohne Antwort	2	

## 24) Geschlecht Eltern

männlich	0	(0,00%)
weiblich	10	(100,00%)
<hr/>		
Summe	10	
ohne Antwort	1	

## 25) Alter

unter 20	0	(0,00%)
20-25	0	(0,00%)
26-30	3	(27,27%)
31-35	7	(63,64%)
36-40	1	(9,09%)
41-45	0	(0,00%)
46-50	0	(0,00%)
51-55	0	(0,00%)
56-60	0	(0,00%)
über 60	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	11	
ohne Antwort	0	

## 26) Kinderanzahl

Antworten	10
ohne Antwort	1
Minimum	2
Maximum	4
Mittelwert	3

## 27) Schulabschluss

Hauptschul-/Volksschulabschluss	4	(40,00%)
10. Klasse/Mittlere Reife	2	(20,00%)
12. Klasse/Fachabitur	1	(10,00%)
13. Klasse/Abitur/Hochschulreife	0	(0,00%)
angeschlossene Berufsausbildung	3	(30,00%)
Meisterprüfung	0	(0,00%)
Abgeschlossenes Fach-/Hochschulstudium	0	(0,00%)
Keinen Abschluss	0	(0,00%)
Anderes	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	10	
ohne Antwort	1	

## 6. Beobachtungsnotizen

### Beobachtungsnotizen

10. 12. 10 - In Gruppenraum

█: Vor KidSmart-Station / Erste Versuche  
Kinder malen sich selbst

- erste Mal am Computer
- er hält Maus an den Computer, weiß nichts damit anzufangen
- er spricht kein Deutsch → Verständnisschwierigkeiten
- keine gute Feinmotorik → trifft die Tasten auf Tastatur beim "Malen" nicht

- █:
- erste Mal am Computer
  - kennt Computer nicht von zu Hause
  - kann direkt ihren Namen auf der Tastatur tippen
  - sehr bedacht → verändert Pinguinstempel
  - gute Feinmotorik → malt eine Blume
  - wählt viele verschiedene Farben aus
  - hat viel Geduld
  - "und jetzt male ich einen Schmetterling"
  - "jetzt mal ich mal die Augen" (des Schmetterlings)

- █:
- als ich ihr den "Radier" am Malprogramm gezeigt habe →
  - "Cool" sagt sie
  - konnte Malprogramm vorher nicht

①

17.12.10

- Erstellen der Namensschilder
- Einige Kinder gehen nach draußen, um Fotos zu machen → fotografieren, was ihnen auf dem Weg zum Kindergarten auffällt

Ort: zuerst Kita,  
dann draußen bei  
der Kita

- möchte die Kamera als erste haben
- traut sich viel zu
- sagt "Ich weiß wie das geht"
- weiß sogar wie sie die Kamera einschalten kann

- hat Spaß am Malprogramm  
→ Krikelkrakel
- möchte immer schnell wieder an den Computer → Motivation
- sucht sogar den Anfangsbuchstaben ihres Namens auf der Tastatur

- hat Laptop zu Hause
- schreibt Buchstaben selbstverständlich  
→ auf Tastatur, kann sogar Groß- und Kleinschreibung beachten
- Feinmotorik super!
- malt Blumen sogar in gelb aus

(2)

17.12.10 - Erstellen der Namensschilder/  
Kinder malen sich selbst  
am PC

- malt sich selbst am Computer → gibt sich viel Mühe
- malt sich mit langen, blonden Haaren, obwohl sie eig. braune Haare hat.
- sagt: „ich mag die langen Haare“
- malt blaue Augen
- als sie fertig ist malt sie noch ein Mädchen. Als ich fragte wer das sei, meint sie: „une Fee, die mag ich“ → die hat auch blonde Haare

- kennt Computer
- darf nie zu Hause dran
- fällt ~~Arbeit~~ die Bedienung der Maus sehr schwer → braucht viel Hilfe
- selb. schüchtern, zögerlich
- guckt viel bei anderen Kindern
- konnte Maus relativ gut bedienen
- konnte er von zu Hause
- darf aber nicht an der PC
- braucht mehr Zeit als andere → selb. langsam

- konnte durch ihre Sprachschwierigkeiten anderen und nicht helfen
- selb. hilfsbereit
- zeigte Rialda wie man die Farben beim Malen wechseln kann

③



14.01.17 — Kunde malen sich,  
Selbst am PC-KidSmart-Station

- "braune Haare"
- sehr gute Feinmotorik
- malt sich mit Körper, Armen u. Beinen, Hände,
- schreibt selbständig ihren Namen auf das Bild und speichert es
- will nach dem Speichern von sich aus Skempel auf das Bild machen

~~Mit dem~~

- Feinmotorik super
- wechselt Farben + Formen selbständig
- schafft eine Blume zu malen,
- > radert sie wieder weg

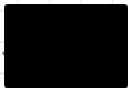


21.01.11 - Erstellen von Puzzebildern  
in Kita → Kidsmat-Station

- nachdem Kinder Fotos <sup>(von der Kita)</sup> gemacht und diese auf dem Computer gespeichert wurden → Kinder malen den Weg zur Kita (Paint)



- kein Problem
- öfter am PC, darf nicht so lange dran, kann Maus gut bewegen →  
"Hand-Augen-Koordination"



- kann Maus schon besser führen am PC aber → malen fällt ihr sehr schwer
- schafft lediglich Striche u. Punkte



- sehr motiviert, malt ordentlich
- hat viel Geduld → nutzt viele verschiedene Farben
- möchte immer noch mehr malen → andere Kinder möchten gerne Spiele spielen → sie lehnt ab
- geht zur Erz. nachdem sie ihr bild ausgedruckt hat → zeigt ihren Stolz

5

28.01.11 - Reflexion im Sitzkreis in  
Kita

Kinder sollen erzählen, was sie im Umgang  
mit Medien erlebt haben, zuerst im Stuhlkreis,  
ohne Diktiergerät, dann mit Diktiergerät

th

- konnte nichts sagen → kann kein  
Deutsch

K:

- wollte von einem Spiel am Computer  
erzählen, es konnte nicht erzählt werden,  
welches Spiel sie meinte

K:

- erzählt von einer Internetseite  
www.spielaffe.de (die Seite kennt sie von  
zu Hause → spielt Spiele zu Hause

- Es traug sich kein Kind auf das  
Diktiergerät zu sprechen

- alle waren unsicher

- wollten Gerät immer am Nachbar  
weitergeben

K:

- begründet, warum sie ein Spiel  
gerne gespielt hat und warum ein  
anderes nicht → „Ergänzen d. Gegenstände“

⑥

7.02.19 Kinder - sollten Puzzlebilder  
einlaminiert

- schüchtern, zurückhaltend
- weint immer noch sehr viel
- große Sprachprobleme → will immer  
Mutter anrufen
- traut sich wenig zu
- oft allein

- konnte Laminiergerät einschalten
- hat großen Spaß daran das  
Puzzle zu zerschneiden →  
zeigt es stolz der Erzieherin

(7)

14.02.11 - Reflexionsrunde

- [redacted]
- „Ich habe am Computer das Spiel mit ... Mülltonne gemacht“
- redet fast ausschließlich über Spiele am Computer

- [redacted]
- „Ich finde ... ich gucke in youtube Spiderman“
- > erwähnt Medienhelden
- > hat er einmal in Kita gesucht zusammen mit Erz.
- ⇒ viele Kinder reden über konsumierende Medienfähigkeiten

- [redacted]
- „Dann haben wir ... Puzzle gemacht“
- .. und mit dem Drucker, da hab' ich Papier rein gemacht

- [redacted]
- „Ich hab erst ein ~~Puzzle~~<sup>Foto</sup> gemacht, in den Computer gemacht, Puzzle gemalt, Puzzle ausgedruckt und einlaminiert“

(8)

21.02.11 - Kamerakunde -  
Kunde lernen Umgang mit  
der Kamera

- sehr interessiert
- erkennt sofort, dass man kurzes Band um  
die Hand machen kann
- schießt Foto schnell u. bedacht

- oft abgedreht → Shift
- steht nicht mit im Kreis
- unerschöpfend interessiert, arbeitet mit
- erkennt direkt, dass nur ein kurzes Band  
an der Kamera ist
- weiß dass man näher ran gehen  
muss, wenn es größer sein soll
- weiß, wie man Foto aufdeckt kann →  
grüne Pfeiltaste  
(verwechselt grüne Pfeiltaste mit  
An-Aus-Knopf)

(9)

7. Puzzlebilder der Projektkinder



Bild 1

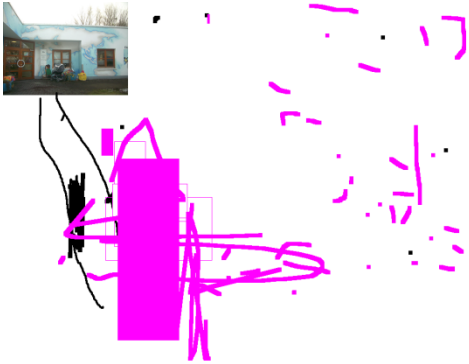


Bild 2



Bild 3



Bild 4



Bild 5



Bild 6



Bild 7



Bild 8



Bild 9



Bild 10



Bild 11



Bild 12



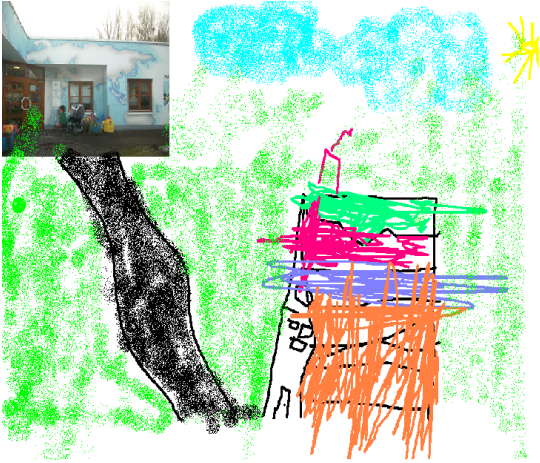


Bild 13

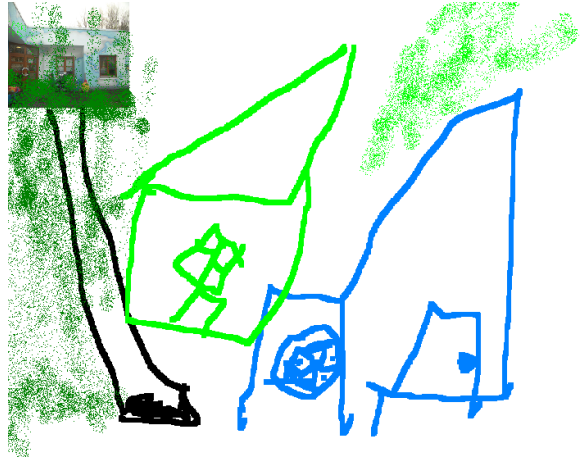


Bild 14