



# 22 **MedienPädagogik**

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

**Frühe Medienbildung**

Herausgegeben von Dorothee M. Meister, Uwe Sander und  
Henrike Friedrichs

**Themenheft Nr. 22**

## **Frühe Medienbildung**

Herausgegeben von Dorothee M. Meister, Uwe Sander und Henrike Friedrichs

This work is licensed under a Creative Commons  
Attribution 4.0 International License  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

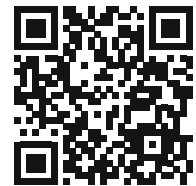


Meister, Dorothee M., Uwe Sander, und Henrike Friedrichs, Hrsg. 2012. *Frühe Medienbildung*. Themenheft 22, MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22.X>.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Titel: Frühe Medienbildung  
Herausgebende: Dorothee M. Meister, Uwe Sander und Henrike Friedrichs  
Cover & Design: Klaus Rummler  
Produktion: Klaus Rummler  
Verlag: *OAPublishing Collective Genossenschaft* für die Zeitschrift MedienPädagogik, hrsg. durch die Sektion Medienpädagogik (DGfE)  
Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland  
Reihe: Themenhefte  
Nummer: 22

ISBN (print): 978-3-03978-041-9  
ISBN (online): 978-3-03978-096-9  
DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/22.X>  
ISSN: 1424-3636



© Zürich, Dezember 27, 2012. Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autor:innen

Das Werk und jeder seiner Beiträge, sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

## Inhalt

**Editorial: Frühe Medienbildung**

Dorothee M. Meister, Uwe Sander, Henrike Friedrichs

i

**Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer  
Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen  
Bildung**

Gudrun Marci-Boehncke, Matthias Rath, Anita Müller

1-22

**Geteilte Medienverantwortung? Väter als technische Medienverbündete  
und Mütter als Kontrollinstanz**

Marion Weise

1-14

**Medienbildung in der Kindheit**

Nadia Kutscher

1-16

**Der mediale Habitus in der frühen Kindheit**

Christian Swertz, Gudrun Kern, Erika Kováčová

1-18

**Medienpädagogik in der frühen Kindheit? Pädagogische Anmerkungen zur  
Normalisierung eines neuen Bildungsbereiches**

Burkhard Fuhs

1-14

**Medienerziehung in Kindertagesstätten – Nachhaltigkeitsüberlegungen  
im Anschluss an eine Fortbildungsinitiative**

Henrike Friedrichs, Dorothee M. Meister

1-23

---

## Themenheft Nr. 22: Frühe Medienbildung

Herausgegeben von Dorothee M. Meister, Uwe Sander und Henrike Friedrichs

## Editorial: Frühe Medienbildung

Dorothee M. Meister, Henrike Friedrichs und Uwe Sander

Frühkindliche Bildung hat sich an der konkreten und aktuellen Lebenswirklichkeit von Kindern zu orientieren. Und ein markantes Charakteristikum der heutigen Kindheit ist ihre Eigenschaft als Medienkindheit. Das gilt auch schon für Kinder im Vorschulalter, die sowohl als Medienrezipienten als auch als Warenkonsumenten fungieren und in beiderlei Hinsicht eine relevante Zielgruppe darstellen (vgl. Paus-Hasebrink und Kulterer 2014; Egmont Ehapa 2013). Als pädagogische, aber auch bildungspolitische Reaktion auf diese Mediatisierung der Kindheit mit den damit einhergehenden Anforderungen und Verlockungen gewinnt gegenwärtig Medienkompetenz und -bildung einen immer gewichtigeren Stellenwert in der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Kinder, so die Forderung, sollen in der technisierten Wissensgesellschaft Medien eigenverantwortlich und selbstverantwortlich handhaben und sie als Wissens- und Entwicklungsressource nutzen können. Das dazu notwendige Wissen und Können erlernen Kinder informell z.B. im «ökologischen Zentrum» (Baacke 1999), dem Elternhaus, und zunehmend auch in der Gleichaltrigengruppe. Allerdings garantieren diese Lebenskontexte von Kindern nicht für alle eine hinreichende Vorbereitung auf die Medienwelt, z.B. weil die Kovarianz von sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung auch für Medienbildung gilt. Im Hinblick auf systematisches und strukturiertes Lernen vor der Schule geraten in der Folge Kindertagesstätten konsequent in den Fokus einer öffentlich zu sichernden Medienbildung in der Phase der Vorschulkindheit. Diese ansonsten eher fürsorglichen und erzieherischen, statt qualifizierenden Einrichtungen der frühkindlichen Bildung sollen medienpädagogisch aktiv werden und, was ein Novum darstellt oder sogar auf Ressentiments stößt, auch auf die Nutzung der Welt neuer und digital-verbundener Medien vorbereiten. Im Rahmen der Professionalisierung der Frühpädagogik und des damit einhergehend gestärkten Bildungsauftrags der Kindertagesstätten wird innerhalb der Bildungspläne der Bundesländer neben weiteren Bildungsaufgaben eine solche Erwartungshaltung an ErzieherInnen formuliert (vgl. Friedrichs und Meister 2015; Neuß 2013). Da der Bereich der Medienbildung jedoch nach wie vor einen eher geringen Stellenwert in den vorschulischen Einrichtungen einnimmt (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2015), werden ErzieherInnen trotz solcher Forderungen realiter eher punktuell und in Pilotprojekten fortgebildet. Der bislang eher medienabstinenten bis medienfeindlichen Sektor der frühkindlichen Bildung scheint sich also faktisch in der Bundesrepublik Deutschland nur langsam in Richtung professioneller Medienkompetenzförderung zu bewegen.

Die Beiträge dieses Themenhefts schließen an die oben angerissene Diskussion an. In ihnen werden verschiedene Aspekte um Kindheit und Medien(bildung) beleuchtet und basierend auf empirischen Studien das Medienerziehungsverhalten im Elternhaus und die damit einhergehende kindliche Medienaneignung betrachtet. Darüber hinaus werden der Erfolg medienpädagogischer Fortbildungen, beispielsweise hinsichtlich einer notwendigen Offenheit von ErzieherInnen für die Thematik der Medienbildung, in den Blick genommen und Schlüsse für eine nachhaltige Verankerung von Medienbildung im schulischen Bereich gezogen.

Folgende Beiträge liegen vor:

**Nadia Kutscher** diskutiert in ihrem Beitrag die Ziele und Schwerpunkte von Medienbildung in der Kindheit sowie die damit verbundene Adressierung von Familie und Kindheit im Kontext von Mediennutzung und -erziehung. Zunächst zeigt die Autorin verschiedene Diskurse um Medien und Kindheit auf und verweist mit Blick auf die Ergebnisse der KIM-, JIM- und FIM-Studien (mpfs) auf die mediatisierte Lebenswelt von Kindern. Anschließend richtet sie ihren Blick auf die Bildungspläne der Bundesländer und die darin formulierte Aufgabe einer Förderung der kindlichen Medienkompetenz, welche die Autorin als Teil eines Kompetenzkanons betrachtet, den Kinder sich in (vor-)schulischen Einrichtungen aneignen sollen.

**Burkhard Fuhs** beleuchtet in seinem Beitrag den Bildungsbereich der Medienpädagogik in der frühen Kindheit. Aktuell sei der Diskurs um Medienbildung eher defizitär ausgerichtet, indem ein intensiver Mediengebrauch als Gefahr für Kinder betrachtet werde. Fuhs fordert angesichts der medialen Durchdringung der frühen Kindheit, Medien stärker in die pädagogische Arbeit vorschulischer Einrichtungen zu integrieren. Dabei müssten die besonderen Anforderungen dieses pädagogischen Bereichs berücksichtigt werden.

**Christian Swertz, Gudrun Kern und Erika Kovacova** stellen die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Medienkultur 3- bis 6-jähriger Kinder vor. Den theoretischen Referenzrahmen der Studie bildet das in Anlehnung an Bourdieu entwickelte Konzept des medialen Habitus. Der mediale Habitus wird von den AutorInnen als «Ausdruck des von Menschen bewusst und unbewusst wahrgenommenen Eindrucks, den Medien im Menschen hinterlassen» verstanden. Ein zentrales Ergebnis des Forschungsprojekts ist, dass Unterschiede im Ausdruck des medialen Habitus der Kinder vor allem auf das kulturelle Kapital der Eltern und weniger auf das verfügbare ökonomische Kapital zurückzuführen sind.

**Marion Weise** geht in ihrer qualitativen Studie, die auf 21 qualitativen Interviews mit Kindern aus Deutschland und den USA basiert, der Frage nach, inwiefern Kinder unterschiedliche Verantwortlichkeiten für Medienerziehung und Medienreglementierungen in ihren Familien wahrnehmen. Die Rekonstruktion der qualitativen Daten zeigt, dass die Kinder der vorliegenden Studie ihre Mütter als Kontrollinstanzen der kindlichen Mediennutzung verstehen, die Väter hingegen zu Medienverbündeten der Kinder werden können. Darüber hinaus werden die Väter im Vergleich zu den Müttern von den befragten Kindern als medienaffiner ausgewiesen und fungieren überwiegend als die kompetenten Ansprechpartner für Medientechnologien. Dementsprechend resümiert Weise mit Blick auf die Analyseergebnisse, dass Kinder geschlechtsbezogene Unterschiede im Hinblick auf die elterliche Medienverantwortung sehen.

**Gudrun Marci-Boehncke, Matthias Rath und Anita Müller** haben 21 Kindertagesstätten im Dortmunder Norden, die über die Initiative «KidSmart» mit Computern ausgestattet und deren ErzieherInnen medienpädagogisch fortgebildet wurden, in einer Forschungs- und Interventionsstudie vor dem Hintergrund der Kapitalsorten- und Habitustheorie Bourdieus in den Blick genommen. In diesem Rahmen wurden sowohl ErzieherInnen zu ihrer eigenen Mediennutzung und -kompetenz als auch ErzieherInnen, Eltern und Kita-Kinder zum Medienverhalten der Kinder befragt. Die Ergebnisse der Studie aus dem ersten Projektjahr zeigen u.a. eine Zunahme technischer Kompetenzen und eine Abnahme bewahrpädagogischer Einstellungen aufseiten der ErzieherInnen auf. Zudem sehen ErzieherInnen und Eltern einen Anstieg technischer, kognitiver und sozialer Kompetenzen der Kinder.

**Henrike Friedrichs und Dorothee M. Meister** stellen das Fortbildungskonzept der medienpädagogischen Initiative «Medienkompetenz-Kitas NRW» vor, das mit einem niederschweligen Inhouse-Schulungsansatz mit zwölf Kindertagesstätten in NRW durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war die Sensibilisierung und Aktivierung der Kita-Mitarbeiterinnen für den Bereich Medienerziehung, um Medienerziehung praxisnah und nachhaltig an den Einrichtungen zu verankern. Im Fokus standen die Vermittlung technischen Grundlagenwissens, handlungsorientierte Methoden für eine aktive medienpraktische Arbeit sowie medienpädagogischen Reflexionswissens durch Medien-Coaches. Auf der Grundlage einer komplexen Evaluation des Projektes werden weiterführende Überlegungen zur Nachhaltigkeit medienpädagogischer Fortbildungen im Vorschulbereich vorgestellt.

## Literatur

- Baacke, Dieter. 1999. Die 0- bis 5jährigen: Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.
- Egmont Ehapa. 2013. KidsVerbraucherAnalyse 2013. Berlin.
- Friedrichs, Henrike und Dorothee M. Meister. 2015. «Medienerziehung in der Kindertagesstätte.» In Medienpädagogik – ein Überblick, hrsg. v. Friederike von Gross, Dorothee M. Meister u. Uwe Sander, 273–305. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Institut für Demoskopie Allensbach. 2015. «Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten: Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung.» [http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/ergebnisse\\_allensbach-umfrage\\_gesamt.pdf](http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf).
- Neuß, Norbert. 2013. «Medienkompetenz in der frühen Kindheit.» In Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme, hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 34–45. Berlin.
- Paus-Hasebrink, Ingrid und Jasmin Kulterer. 2014. «Kommerzialisierung von Kindheit.» In Handbuch Kinder und Medien, hrsg. v. Angela Tillmann, Sandra Fleischer u. Kai-Uwe Hugger, 47–57. Wiesbaden: Springer VS.



## Medienkompetent zum Schulübergang

### Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung

Gudrun Marci-Boehncke, Matthias Rath und Anita Müller

#### Abstract

*Das Mediennutzungsverhalten von Vierjährigen und ihrer Erzieherinnen in der Kita wurde in dieser Studie betrachtet. Über die Aussagen von Erzieherinnen und Eltern, aber auch qualitative Verfahren wurde erhoben, wie medienkompetent einerseits die Kinder eingeschätzt werden und welchen Medienumgang sie zeigen. Andererseits sollten auch die Erzieherinnen ihre Einstellungen zu Medien darstellen. Vor dem Hintergrund der Kapitalsorten- und Habitustheorie Bourdieus wurde ein Forschungs- und Interventionsprojekt konzipiert, das bei Erzieherinnen und Kindern gleichzeitig den integrierten Medienumgang fördert und über metakognitive Prozesse der Evaluation und Fortbildung die Einstellung zu Medien positiv beeinflussen soll. Ergebnisse der Studie aus dem ersten Projektjahr liegen vor, sie zeigen positive Veränderungen bei den Erzieherinnen in der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und denen der Kinder.*

Bereits vor Schuleintritt geht in Deutschland eine Bildungsschere auf, die vor allem Kinder aus bildungsfernen Milieus und mit Migrationshintergrund betrifft (vgl. Becker u. Lauterbach 2004; Kreyenfeld 2004; Becker u. Biedinger 2006; Diefenbach 2007; Rabe-Kleberg 2010). Die Bildungsdefizite ziehen sich durch die gesamte Bildungsbiographie, bildungsnahe Milieus geben ihren Bildungsvorsprung an die nachwachsende Generation weiter, die Kinder und Jugendlichen bildungsferner Milieus, vor allem bei Migrationshintergrund, steigen mit einem objektiven Bildungsunterschied ein, den die Bildungsinstitutionen über die gesamte Bildungslaufbahn auch nicht kompensieren (vgl. Ehmke u. Jude 2010). So wird der Bildungsunterschied zur lebenslangen Bildungsbenachteiligung. Im Folgenden soll das Augenmerk auf die frühe Bildung gelegt werden, allerdings mit einer über diese Phase hinausweisenden Intention. Denn je früher Bildung gelingt, desto weniger werden herkunftsbedingte Bildungsunterschiede zum bildungsbiographischen Schicksal, wird der Schulübergang, wie Bildungsübergänge überhaupt, zur bildungsbiographischen Chance (vgl. Rath 2011) und nicht zum Spielball ethnisch-kultureller Disparitäten (vgl. Baumert u. a. 2010). Dies gilt auch für die Medienbildung.

Verschiedene Studien zum Medienhandeln von Erzieherinnen und Erziehern (vgl. Six u. a. 1998; Six u. 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 Erzieherinnen und Erzieher. Darunter fallen die medienpädagogische Ausbildung – sofern sie den Grundstein für das medienpädagogische Verhalten und Handeln der Erzieherinnen 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 Erzieherinnen und Erziehern die Einsicht vorhanden ist, dass Medienerziehung in der Kita notwendig, sinnvoll und umsetzbar ist, besteht die Chance, 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 Erzieherinnen<sup>1</sup> zielt. In doppelter Weise unterscheidet sich *KidSmart* damit von den meisten bisherigen Untersuchungen zur Medienkompetenzförderung in der frühen Bildung:

1. *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.
2. *KidSmart* nimmt das gesamte Handlungsfeld der Frühen Bildung und seine Akteure in den Blick: die Erzieherinnen, aber auch die Kinder und die Eltern. Damit wird das Projekt der Tatsache gerecht, dass soziale Handlungssysteme *multifaktoriell* bestimmt sind, also jeder Handlungsfaktor das Gesamtsystem mit beeinflusst.

### **Forschungsansatz**

Das *KidSmart*-Projekt ist konzipiert vor dem Hintergrund der Kapitalsorten- und Habitustheorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (vgl. Bourdieu 1983; 1992). Bildung verstehen wir demnach als soziales *Feld* (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu u. Wacquant 1996), in dem jungen Menschen Bildungsangebote (hier Angebote zur Medienbildung) zum Erwerb *inkorporierten kulturellen Kapitals* gemacht

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird bei der Beschreibung des Projekts sowie der Ergebnisse ausschliesslich die Form «Erzieherin» verwendet, da fast die gesamte Gruppe des befragten pädagogischen Personals aus Frauen bestand. Lediglich fünf Männer arbeiten in den Kitas. Sie sind jeweils mitgemeint.

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 er die konkreten Dispositionen der Alltagskultur eines Handelnden, die er erworben hat und mit denen er in einem kulturellen Raum agiert. 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.

### **Rahmendaten des Projekts**

Das Projekt mit einer Laufzeit von 2010 bis 2014 ist in Dortmund angesiedelt. Dafür spricht die besondere Situation des alten Industriestandortes. Dortmund hat einen Anteil von 29% Einwohnern mit Migrationshintergrund sowie 12,8% Arbeitslosen (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 liegt. In der ersten, hier vorgestellten Phase des Projekts (Abschluss September 2011) waren 21 Kitas beteiligt. Zwei weitere Phasen sind vorgesehen, in denen eine Weiterführung der ersten Phase in dann 33 Kitas sowie in die Schule hinein im Rahmen des offenen Ganztags im Grundschulbereich angedacht ist.

Organisatorisch ist das Projekt als *Bildungsnetzwerk* konzipiert (vgl. Marci-Boehncke 2011), in dem eine Vielzahl von Institutionen zusammenarbeiten. 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 *IBM Deutschland* gewonnen werden, der im Rahmen seiner CSR (*Corporate Social Responsibility*)-Massnahmen inzwischen allein in Dortmund 100 *KidSmart*-Computer-Stationen zur Verfügung gestellt hat. Die *KidSmart*-Stationen bestehen aus einem normalen, netzfähigen PC mit Monitor, die beide in einem Kunststoff-Gehäuse robust und kindgerecht untergebracht sind (vgl. *KidSmart* 2001). Während des Projektverlaufs wurden die Kitas jeweils durch Lehramtsstudierende der Technischen Universität Dortmund unterstützt, die im Rahmen von Veranstaltungen und zusätzlichen Trainings auf diese Tätigkeit vorbereitet wurden. Weitere Partner sind der städtische Kita-Träger *Fabido*, das *Dortmunder Systemhaus* und *Bits21*.

Das Projekt umfasst mehrere Teilziele und Zielgruppen, die organisatorisch und konzeptionell zusammengeführt werden. Zielgruppen sind die Erzieherinnen, deren Medienbildungskompetenz durch die Einbindung in die einzelnen Teilprojekte vor Ort und die Fortbildungsmassnahmen verbessert werden sollen, dann die Kita-Kinder, schwerpunktmässig aus bildungsfernem Milieu, deren Medienkompetenz im Hinblick auf aktiv-produktive und medienkritische Teilkompetenzen verbessert werden soll, die Eltern, deren Medienpraxis nicht nur erfasst, sondern denen auch zusätzliche Informationsangebote im Rahmen der Elternarbeit der jeweiligen Kita gemacht werden, und schliesslich die Lehramts-Studierenden, die im Rahmen der forschenden Lehre nicht nur Einblick in die Medienbildung der frühen Bildung bekommen, sondern auch eigene Medienbildungskompetenz erweitern und für ihre zukünftige Berufspraxis für die Medienkompetenzen und Defizite der Schulübergänger sensibilisiert werden.

In individuell erarbeiteten Projekten, die sich an den für die Kitas relevanten Bildungsstandards (vgl. MSJK NRW 2003; MSW NRW/MFKJKS NRW 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 Erzieherinnen in der selbstgestalteten Medienarbeit vor Ort durch medienkompetente Studierende Sicherheit und Nachhaltigkeit für die Erzieherinnen zu erreichen. Dahinter steht die Vermutung, dass Erzieherinnen 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.

### **Methodisches Vorgehen**

Das Forschungsprojekt ist in die qualitative Forschung einzuordnen. Wissenstheoretisch ist die Studie im Bereich der *Heuristischen Sozialforschung* (vgl. Glaser u. Strauss 1998; Kleining 1994; Krotz 2005) anzusiedeln. Auf der Daten- und Methodenebene wird ein komplexes, *mehrperspektivisches Forschungsdesign* (vgl. 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 Erzieherinnen 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 Auskünfte über Eltern, Erzieherinnen und Kinder. In der ersten Projektphase wurden 21 Kitas betrachtet. 175 Erzieherinnen wurden zu ihrer eigenen Mediennutzung und Medienkompetenz schriftlich befragt. 269 Elternteile wurden über das Medienverhalten von insgesamt 307 Kindern (im Alter zwischen 4 und 5 Jahren) und der Mediennutzung im familiären Kontext konsultiert, wobei der Fragebogen in sieben Sprachen zur Verfügung stand. Ebenfalls wurden die am Medienprojekt beteiligten Erzieherinnen zu denselben Kindern befragt. In jeder Kita werden von der Forschergruppe zwischen vier und acht leitfadengestützte Interviews geführt. Somit wird über ein Drittel der am Projekt beteiligten Kinder mündlich zu seinen Medienvorlieben befragt werden. Um eine künstliche Interview-Situation zu umgehen, wird durch den Einsatz einer Handpuppe das Interview in eine natürliche Spielsituation der Kinder gewandelt (vgl. Weise 2008; 2011). Die Fragebögen und *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.

## **Darstellung der vorläufigen Forschungsergebnisse**

### *Institutionelle Rahmenbedingungen*

Auf die Frage, worin die Erzieherinnen die grössten Hindernisse für ihre pädagogische Tätigkeit allgemein sehen, nannten sie am häufigsten strukturelle Rahmenbedingungen wie die Erzieher-Kind-Relation bzw. den Personalschlüssel nach dem Kinderbildungsgesetz NRW (*KiBiz*), Zeitmangel sowie das Fehlen ökonomischer Ressourcen (Ausstattung, finanzielle Mittel). Darüber hinaus wurden die Verständigungsprobleme mit Eltern und Kindern angesprochen, die vorrangig auf mangelnden Deutschkenntnissen der Eltern und Kinder beruhen. Von einigen Erzieherinnen wurde auch die Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen sowie gemeinsame Absprachen als schwierig bewertet. Speziell in Bezug auf Medienbildungsmassnahmen erschweren zudem bei einem Teil der Befragten der eigene Kompetenzmangel sowie Desinteresse auf Seiten der Eltern die Arbeit. In erster Linie werden deshalb Veränderungen in Bezug auf strukturelle Bedingungen gefordert, die sich v. a. auf kleinere Gruppengrössen und Personalzuwachs beziehen. Ebenso wünschen sich die Erzieherinnen mehr Vor- und Nachbereitungszeit sowie eine bessere Ausstattung in Bezug auf die Medienarbeit (8,8%).

Analog zu den Hindernissen und Wünschen für die pädagogische Arbeit lassen sich die Antworten zu den Idealbedingungen betrachten, die nach Angaben der Erzieherinnen für die Arbeit mit Medien erforderlich sind. Zeit, genügend Personal

und eine gute Ausstattung werden von den Erzieherinnen an dieser Stelle vorausgesetzt, um medienpädagogische Arbeit leisten zu können. Als noch relevanter wird jedoch eine Vertiefung der eigenen Medienkompetenz, v. a. in den Bereichen Technik und Fachwissen, durch Fortbildungen und Begleitung angesehen.

Betrachtet man die Angaben zu den vorhandenen Medien in den Kitas, zeigt sich, dass die Einrichtungen insgesamt medial schon relativ breit aufgestellt sind. Jeder Kita stehen mindestens ein Computer und ein digitaler Fotoapparat für die Medienarbeit mit Kindern zur Verfügung. Die Hälfte ist mit einem TV-Gerät ausgestattet und alle Einrichtungen verfügen über Bücher und Hörspiele. Der grösste Mangel besteht an Beamern und OH-Projektoren. Jedoch zeichnen sich in den Angaben der Erzieherinnen innerhalb derselben Kita grosse Diskrepanzen ab. So stehen entweder nicht alle Medien jeder Erzieherin zur Medienarbeit mit den Kindern zur Verfügung oder nicht alle Erzieherinnen sind über die Medienausstattung in ihrer Kita informiert.

#### *Soziales Feld «Kindertageseinrichtung»*

– Vorerfahrungen und Vorwissen im medienpädagogischen Handlungsfeld

Die Mehrheit der Erzieherinnen (74% ) hat vor *KidSmart* noch keine Medienprojekte durchgeführt. Es wurde zwar eine relativ grosse Anzahl an Projekten angegeben, jedoch konnte ein Teil der Antworten nicht als Medienprojekt gewertet werden (vgl. Projektkategorien in Katz u. Chard 2000). Fast 20% aller Erzieherinnen haben sich vor dem Projekt noch nie mit Medienerziehung auseinandergesetzt, darunter 13% der am Projekt aktiv beteiligten Erzieherinnen. Über die Hälfte der befragten Erzieherinnen (53% ) haben im Rahmen ihrer Ausbildung Medienerziehung nicht kennengelernt.

– Bildungsauftrag Medienerziehung

Zur Frage nach den wichtigsten Themen in der Kita nennen nur 9,7% der befragten Erzieherinnen Medienerziehung. Akzentuiert werden Sprachförderung (79,4%), soziales Lernen (70,3% ) und Bewegungserziehung (53,7% ). Gerade in NRW basiert dieses Bewusstsein für Sprachförderung sicher auch auf dem verpflichtend eingeführten Sprachdiagnoseverfahren (*Delfin 4*) und den entsprechenden Förderprogrammen. Eine Öffentlichkeit für diesen Förderbereich ist in der Frühen Bildung erfolgreich hergestellt worden. Für Medienbildung ist dies offensichtlich nicht der Fall (vgl. Abb. 1)

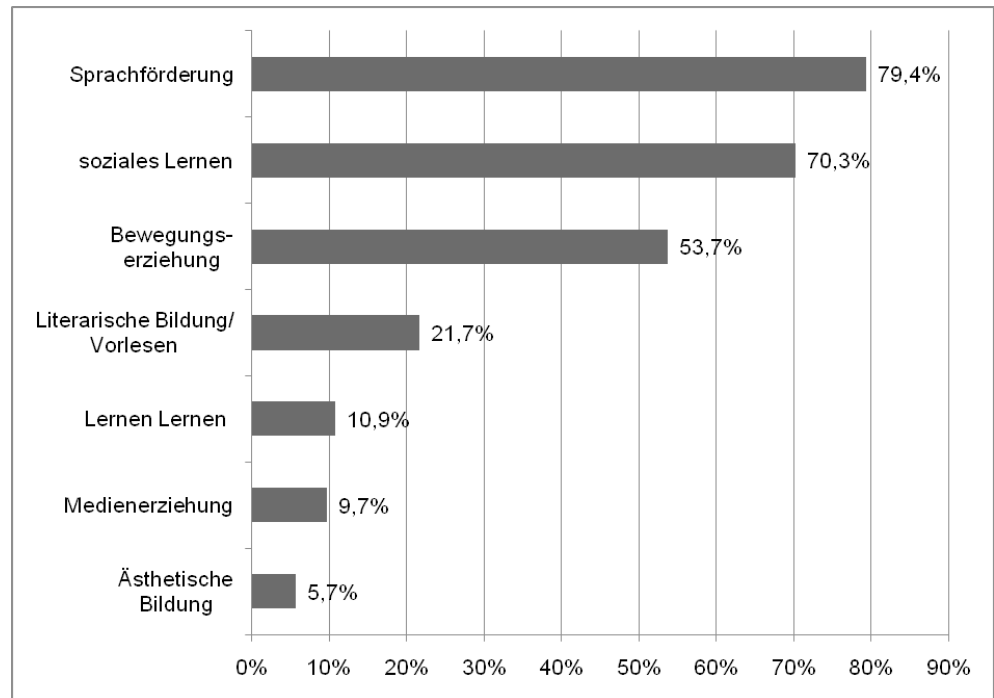


Abbildung 1: Wichtigstes Thema in der Kita-Arbeit für die Erzieherinnen (N=175)

Vergleichbare Ansichten spiegeln sich auch bei den Eltern wider. Nur 10,3% der Eltern halten Medienerziehung für eines der wichtigsten Themen in der Kita. Auch die Eltern legen den grössten Wert auf Sprachförderung und -diagnostik (70,8%). Bei der offen gestellten Frage, inwiefern Medienerziehung curricular in der *Bildungsvereinbarung* (MSJK NRW 2003) des Landes NRW verankert sei, fallen die Antworten der Erzieherinnen sehr unterschiedlich und unpräzise aus. Es wird häufig nicht ersichtlich, ob sie mit der *Bildungsvereinbarung* in Bezug auf Medienerziehung vertraut sind.

– Selbsteinschätzung der Qualifiziertheit im medienpädagogischen Kontext

Ziel der Intervention des Projekts ist neben der Medienkompetenzvermittlung an die Kinder auch die Verbesserung der Medienbildungskompetenz der Erzieherinnen.<sup>2</sup> Dabei sind zwei Bereiche zu unterscheiden: Zum einen geht es um die technischen Kompetenzen im Umgang mit Medien, zum anderen um die konzeptionelle Frage, wie Medien im Sinne einer «integrierten Medienerziehung» in die

<sup>2</sup> Im Folgenden wird zwischen Antworten aller Erzieherinnen in den beteiligten Kitas und den aktiv im Projekt tätigen Erzieherinnen unterschieden. Die beteiligten Kitas haben jeweils eine Projektgruppe zusammengestellt, die von meist zwei Erzieherinnen betreut wurde, die dann auch an den Fortbildungen teilgenommen und die Interventionen mit den Kindern vor Ort durchgeführt hat.

tägliche Kita-Arbeit, die nicht auf Medien als Thema ausgerichtet ist, einbezogen werden. Dieser letzte Aspekt ist besonders wichtig, da hier Medien als Form des Bildungsangebots allgemein berücksichtigt werden, unabhängig von der konkreten Bildungsthematik.

Vor der Intervention fühlten sich lediglich 45% der Erzieherinnen konzeptionell sicher hinsichtlich der Medienintegration in die Kita-Arbeit. Bei den Erzieherinnen, die aktiv am Projekt mitarbeiten und auch an den projektinternen Fortbildungen teilnahmen, waren es hingegen 62,5%. Dies zeigt, dass diejenigen Medienbildung aktiv zu ihrer Sache machen und dafür notwendige Kompetenzen erwerben, die schon eine gewisse Vertrautheit mit dem Bereich aufweisen. Damit wird die besondere Bedeutung deutlich, Medienbildung bereits in die Ausbildung der Erzieherinnen zu integrieren.

Am Ende der ersten Projektphase hat sich dieser Anteil der Erzieherinnen und Erzieher, die sich sicher fühlen, Medien in die tägliche Kita-Arbeit zu integrieren, bei den aktiven Projekt- und Fortbildungsteilnehmerinnen von 62,5% auf 75% erhöht. Im Bereich der technischen Medienkompetenz gaben in der Erstbefragung 45% aller Befragten an, sich als unzureichend kompetent zu erfahren. Nach der ersten Projektphase schätzen sich 70% der aktiv am Projekt und den Fortbildungen teilnehmenden Erzieherinnen als technisch kompetent ein.

#### – Einstellung gegenüber Medien in der Frühen Bildung

Bei einem gewissen Teil der Erzieherinnen liess sich vor dem Projekt eine bewahrpädagogische Einstellung feststellen. 17,4% der Erzieherinnen vertraten die Überzeugung, dass die Kita einen «medienfreien Raum» darstellen sollte. 16,7% der Erzieherinnen, die aktiv am Projekt mitarbeiten, und 16% der Erzieherinnen, die nicht aktiv involviert sind, vertraten diese Auffassung (keine statistisch signifikante Abweichung). Bei keiner Erzieherin, die aktiv am Projekt mitwirkte, ist diese Ansicht nach der Intervention noch vorhanden.

Vor der Intervention herrschte bei 49,1% aller Erzieherinnen die Befürchtung, dass sich Medien langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder auswirken könnten. Hier ergibt sich allerdings ein interessanter Unterschied, wenn wir diese Daten nach der späteren Projektbeteiligung differenzieren (vgl. Abb. 2).



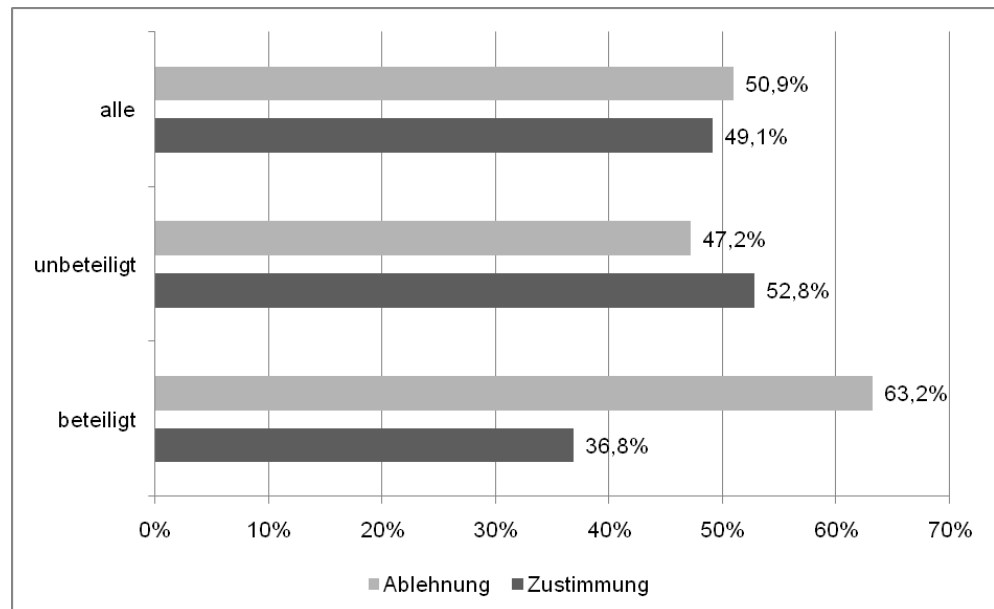
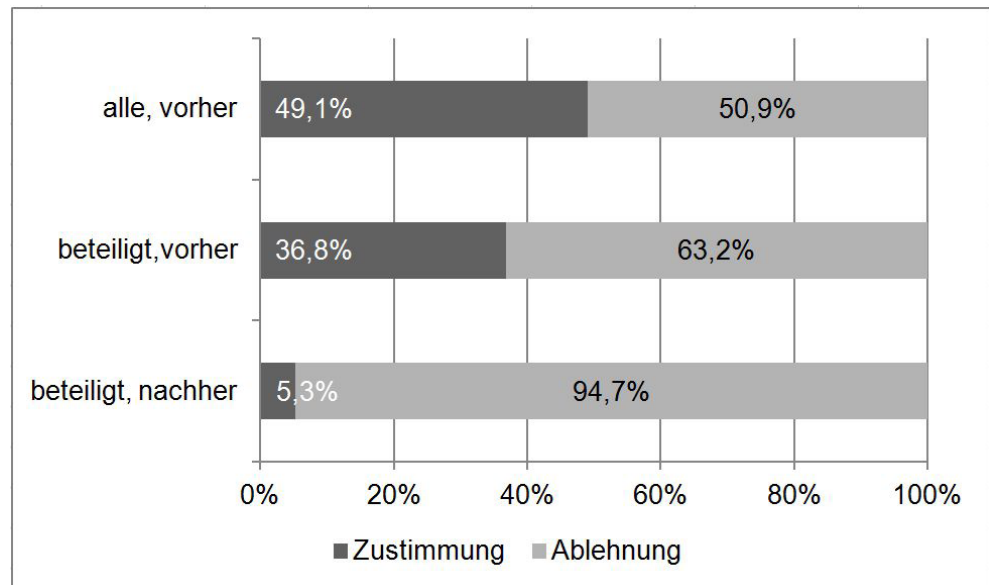


Abbildung 2: Stellungnahme der Erzieherinnen zu der Aussage: «Neue Medien wirken sich langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder aus», vor Durchführung des Projekts ( $N_{\text{alle}}=169$ ;  $N_{\text{beteiligt}}=38$ ;  $N_{\text{unbeteiligt}}=125$ )

Hier zeigt sich bereits eine grundsätzliche Problematik bei kompetenzerweiternden Interventionen in einem auch weltanschaulich aufgeladenen Themenfeld wie «Medienarbeit in der Kita»: Die aktiv ansprechbaren und engagierten Pädagoginnen und Pädagogen (in allen Bildungsinstitutionen) sind diejenigen, die bestimmte Werthaltungen, die häufig Medienbildungsmassnahmen in einer Institution erschweren oder verunmöglichen, in einem geringeren Ausmass vertreten. Das heisst aber auch, dass diejenigen, die im Rahmen intervenierender Projekte angesprochen werden sollten, sich dem Projekt entziehen und somit Erfahrungen, die eine bewährpädagogischen Haltung relativieren könnten, nicht machen. In gewissem Masse muss man bei Medienbildungsprojekten realistischerweise häufig von einer «Heilung der Gesunden» sprechen.

Bei den Erzieherinnen, die nach der ersten Projektphase zu der Aussage «Neue Medien wirken sich langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder aus» befragt wurden, tendiert nur noch eine der am Projekt beteiligten Erzieherinnen zu dieser Annahme (5,3%) (vgl. Abb. 3).



**Abbildung 3:** Stellungnahme der Erzieherinnen zu der Aussage: «Neue Medien wirken sich langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder aus» (Nalle, vorher=169; Nbeteiligt, vorher=38; Nbeteiligt, nachher=19)

– Motivation und Kompetenz, mit neuen Medien zu arbeiten

83,6% aller Erzieherinnen der beteiligten Kitas haben von Beginn an Interesse mit neuen Medien in der Kita zu arbeiten. Von den Erzieherinnen, die sich im Projekt aktiv an Fortbildung und Intervention beteiligten, waren es vor Projektbeginn sogar 94,7%. Vor dem Projekt zeigt sich, dass weniger als die Hälfte der Erzieherinnen, die am Projekt aktiv teilnehmen, in der Lage ist, aufwendigere Arbeiten, die mehrere Medien miteinander verbinden, durchzuführen. Vergleicht man die aktiv im Projekt tätigen Erzieherinnen mit den Erzieherinnen, die nicht an der Fortbildung und Intervention direkt teilnehmen, so fällt auf, dass die Multiplikatoren schon vor Projektbeginn kompetenter sind. Vorlesen und Inszenieren gelingt über 95% aller Erzieherinnen. Aber sowohl Mediengestaltungsprozesse mit tertiären Medien als auch solche in der Umgebung von Web 2.0 stellen eine besondere Herausforderung dar und können ohne zusätzliche Fortbildungen von über der Hälfte der Erzieherinnen nicht selbstständig geleistet werden. Nach der ersten Projektphase können fast alle der beteiligten Erzieherinnen Textverarbeitung leisten sowie Fotos digital aufnehmen (je 95%) und bearbeiten (90%).

– Mediennutzung während und ausserhalb der Projektarbeit

In den *KidSmart*-Projekten der einzelnen Kindertageseinrichtungen wurde ein breites Medienspektrum genutzt. Zu den am häufigsten eingesetzten Medien zäh-

len Computer offline, Internet, Drucker, Bücher und Digitalkamera. Am liebsten wurde der Computer von den Kindern in der *Peer Group* genutzt. Vor allem Kinder mit einem anderen kulturellen Hintergrund als Deutsch sassen häufiger mit anderen Kindern an der Station (63%). Bei Kindern deutscher Herkunft liegt die kooperative Nutzung um 10%-Punkte niedriger. Auch liessen sich Kinder mit einem anderen kulturellen Hintergrund als Deutsch eher helfen als ihre Spielkameraden ohne Zuwanderungsgeschichte. Die durchschnittliche Zeit, die sich die Kinder mit der Station beschäftigten, lag bei weniger als einer halben Stunde pro Beobachtungstermin.

#### *Soziales Feld «Familie»*

##### – Mediennutzung in der Familie

Viele Medienhandlungen der Kinder finden im familiären Kontext statt. Daher haben wir die Eltern (N=269) nach den Mediengewohnheiten und familialen Medienpraxen gefragt. Allerdings ist es sinnvoll, bevor wir uns die Daten zur Mediennutzung der Kinder genauer ansehen, die Freizeitbeschäftigung der Kinder allgemein in den Blick zu nehmen: Die Eltern machen bei den liebsten Freizeitbeschäftigungen der Kinder gendertypische Angaben, die auch statistisch hoch signifikant sind. Über alle Unterschiede hinweg werden die Themenorientierung und die Bewegungsorientierung der Kinder deutlich. Medien, hier vor allem die rezeptiven Medienangebote Fernsehen, Video und DVD, kommen erst auf dem 5. (Jungen) bzw. 4. (Mädchen) Rang.

Anders sieht es hingegen aus mit den Beschäftigungen, denen das Kind *alleine*, also ohne Freunde oder Geschwister, nachgeht. Hier werden rezeptive Medien (Fernsehen/DVD/Video) mit 35,6% verhältnismässig hoch auf Rang 2 bewertet. Dies bestätigt die Ergebnisse unserer bisherigen Forschung (Marci-Boehncke u. Rath 2007b), dass Medien auch als soziale Substitute dienen. Die Gleichaltrigen-gruppe wird jedoch dem Medium vorgezogen, es sei denn, das Medium wird in der Gruppe selbst genutzt.

Blicken wir nun auf die spezifischen Fragen nach den Medienpraxen der Kinder. Zunächst die *gemeinsame* Mediennutzung in der Familie (vgl. Abb. 4): Erwartbar ist die Nutzung des Fernsehgeräts mit 82,6%. Verhältnismässig hoch und mit unserer bisherigen Kita-Forschung kompatibel ist die Nutzung von Büchern mit 70,6%. Nur jedes fünfte Kind spielt mit einem Familienmitglied Computer- und Konsolenspiele.

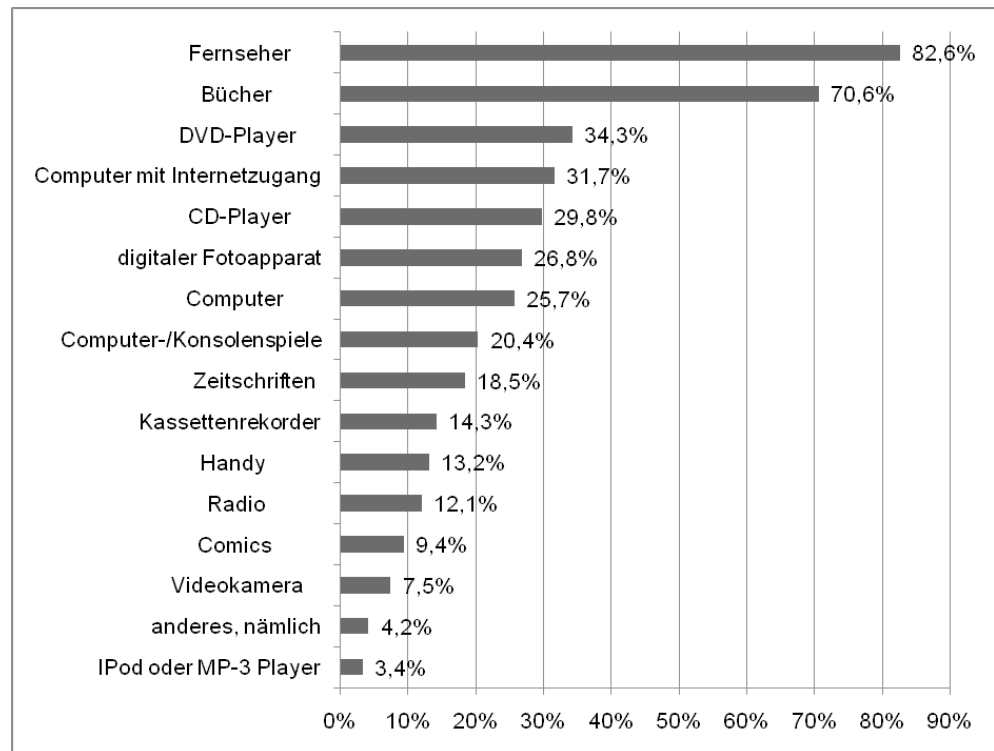


Abbildung 4: Eltern: gemeinsame Mediennutzung in der Familie (N=269)

Nehmen wir nun die Mediennutzung in den Blick, die Kinder zeigen: Bei den Medien, die die Kinder zu Hause nutzen, steht der Fernseher (90,7%) auf dem ersten Platz, knapp gefolgt von Büchern (64,5%). Ins Internet gehen bereits 29,1% der untersuchten 4- bis 5-jährigen Kinder. Fasst man die Antworten zum Computer zusammen (offline, online), so liegt der PC bereits bei 39,3%.

Bei dem *Lieblingsmedium* der Kinder steht nach Auskunft der Eltern an erster Stelle der Fernseher (54,2%), gefolgt vom Buch (24,2%) und dem Computer mit Internetzugang (11,7%). An fünfter Stelle liegen mit 10,2% Computer-/Konsolenspiele. Also auch hier haben Bücher mit dem zweiten Rang noch einen verhältnismässig hohen Stellenwert. Soziale Erwartung muss hier als mögliche Antwortmotivation der Eltern einkalkuliert werden.

In den Familien ist die *Medienkompetenzverteilung* häufig zugunsten der Kinder verschoben. So geben 21,6% der Elternteile an, dass ihr Kind den Computer besser nutzen kann als sie selbst. 6,9% der Kinder finden sich im Internet besser zurecht als die Erziehungsverantwortlichen. Bei Computer- und Konsolenspielen sind es sogar 35,3%. 13,8% der Kinder können, nach Angaben der Eltern, das Handy besser bedienen als sie selbst.

– Medienerziehung in der Familie

Auf die Frage, inwiefern Medien ein Thema in der Familie sind, haben 4,8% der befragten Elternteile nicht geantwortet. Von den antwortenden Eltern gaben 52,7% an, ihr Kind bei der Mediennutzung zu begleiten. 24,2% der Eltern setzen Medienverbote als Erziehungsmittel ein, für 13,7% der Eltern sind Medien überhaupt kein Thema und 7,4% der Eltern überlassen die Medienorientierung ihres Kindes den älteren Geschwistern, von denen es die Mediennutzung und Medieninhalte übernimmt.

Allerdings sind diese Ergebnisse mit Vorsicht zu lesen. «Verantwortungsvolle Medienerziehung» ist als reale oder auch nur erwartete Erwartung Teil des öffentlichen Diskurses, vor allem nach vermeintlich durch Medien induzierten Gewalttaten von Kindern und Jugendlichen. Es ist daher nicht auszuschließen, dass auch ein Teil dieser Antworten nicht die reale familiäre Situation abbildet, sondern diese soziale Erwartung bedient.

– Medienhelden

70,8% der Jungen und 66,4% der Mädchen haben einen festen Medienhelden. Der Anteil der Kinder, die sich explizit Merchandising-Produkte mit Medienbezug wünschen, ist sogar höher, nämlich 76,9%. Dies könnte darauf deuten, dass Konsumwünsche nicht nur direkt über die Mediennutzung, sondern auch mittelbar über die Peer Group-Kommunikation induziert werden. *Spiderman*, *Barbie*, *Spongebob*, *Caillou* und *Hannah Montana* sind momentan die beliebtesten Kita-Helden. Bereits 42% der Kinder verfolgen ihre Helden konvergent, d. h. sie nutzen mehr als ein Medium, in dem ihr Held/ihre Heldin vorkommt. 60,2% der Kinder bringen ihre Medienhelden in Form von Medienaccessoires in die Kita mit.

– Medienreaktionen

In der öffentlichen Diskussion um Mediennutzung von Kindern und den Wirkungen der Medien auf kindliches Verhalten werden häufig negative Auffälligkeiten benannt. In Übereinstimmung mit früheren Studien (Marci-Boehncke u. Rath 2007b; Marci-Boehncke u. a. 2009) zeigen sich in lebensweltlichen Situationen nach Auskunft der Eltern bemerkenswerte Reaktionen (vgl. Abb. 5). So beobachtet nur ein geringer Teil der Eltern eine ängstliche oder aggressive Reaktion ihres Kindes auf Medien. Hingegen stellen Konsumwünsche in Bezug auf mediale Angebote die häufigste Medienreaktion dar, dicht gefolgt von Anschlusshandlungen des Kindes auf Medienrezeption, z. B. Nachspielen der Szenen, Malen oder Nachbauen, Weiterfantasieren.

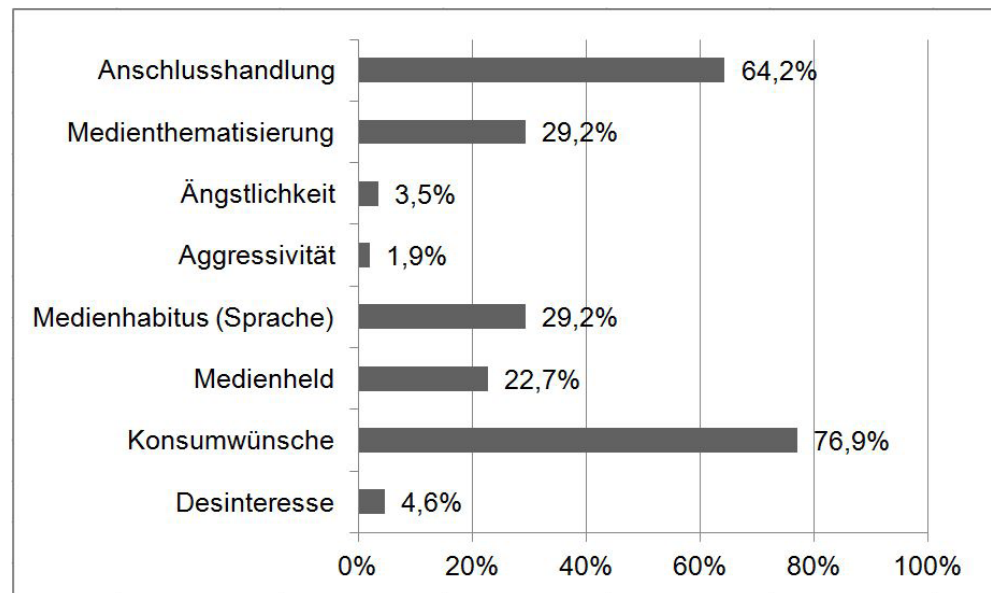


Abbildung 5: Beobachtete Medienreaktion der Kinder nach Auskunft der Eltern (N=260)

An diesen beiden Punkten sollte medienerzieherisch besonders angesetzt werden, an den Anschlusshandlungen als geeigneter Form, Mediennutzung in der Kita zu thematisieren und an den Konsumwünschen als besonderer Herausforderung, den Kindern die ökonomischen Zusammenhänge der Medienangebote (z. B. Werbung) nahezubringen.

#### – Motivation und (Medien-)Kompetenzen Kinder

Die Motivation der Kinder im Projekt war sehr hoch. Vor der Projektarbeit wurde von den Erzieherinnen das Interesse bei 82,6% der Kinder als hoch eingeschätzt, danach bei 85% . Nach Aussagen der Eltern haben 98,1% aller Kinder gerne am Projekt mitgewirkt und über 43,4% von ihnen haben darüber zu Hause berichtet. Bei über der Hälfte (59,5% ) konnte seither ein verstärktes Interesse am Medium Computer, bei 32,1% an der Digitalkamera und bei 15,5% an Büchern beobachtet werden.

Ein Grossteil der Kinder (90% laut Erzieherinnen, 84% laut Eltern) hat durch die aktive Projektarbeit an Kompetenzen hinzugewonnen. Darunter fallen sowohl kognitive als auch motorische, personale und soziale Kompetenzen.

Im Bereich der Mediennutzung können nach der Intervention laut Erzieherinnen 66,7% der Kinder den Computer selbstständiger nutzen, 55,2% können selbstständiger mit der Digitalkamera umgehen und 34,8% mit Büchern (vgl. Abb. 6).

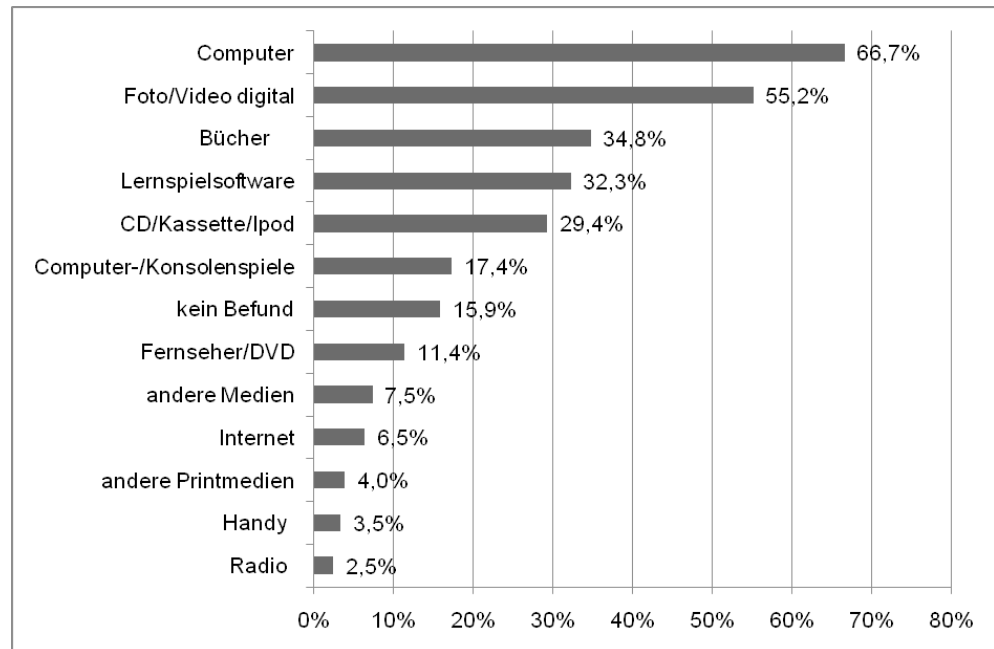


Abbildung 6: Selbstständigere Mediennutzung der Kinder nach Auskunft der Erzieherinnen (N=201)

Generell haben 35% der Kinder ihre technischen Fähigkeiten durch das Projekt erweitert und rund 24% der Erzieherinnen und Eltern gaben an, dass das Kind seit dem Projekt mit technischen Geräten sorgfältiger umgeht. Gleich viele Erzieherinnen und Eltern (20%) stellen bei den Kindern eine Erweiterung des Verfügungswissens im technischen Bereich fest. Einem Lernspiel konzentrierter folgen können 22% (Erzieherinnen) bzw. 21% (Eltern) der Kinder, bei Bilderbüchern 14%.

Bei 12% (Eltern) bzw. 15% (Erzieherinnen) der Kinder konnte eine Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks festgestellt werden. Bei 14,2% (Erzieherinnen) der Kinder wurde eine Verbesserung des Sozialverhaltens bemerkt. Sie zeigen sich offener und aufgeschlossener gegenüber Neuem und gehen im sozialen Miteinander rücksichtsvoller um. Die Erzieherinnen machten die Erfahrung, dass Kinder kontaktfreudiger wurden oder anderen Kindern halfen. Auch die personale Kompetenz einiger Kinder wurde durch wachsendes Selbstbewusstsein im Projekt sukzessive gestärkt. Allerdings ist auch hier bei einzelnen Werten Vorsicht geboten, da die normale Entwicklungsdynamik der untersuchten Altersgruppe nicht unterschätzt werden darf.

In Summe profitieren nach Angaben der Erzieherinnen 80% der teilnehmenden Kinder vom Projekt. Für knapp die Hälfte davon hatte das Projekt eine besonders hohe pädagogische Bedeutung. Stärker profitiert haben nach Wahrnehmung der Erzieherinnen Jungen. Der geringste Kompetenzzuwachs wurde den Mädchen tür-

kischer Herkunft attestiert. Bei 34% dieser Gruppe sind den Erzieherinnen keine Kompetenzveränderungen aufgefallen. Für 27% der türkischen Mädchen wurde das Projekt von Erzieherinnen dementsprechend als mangelhaft bis ungenügend eingeschätzt. Eine mittlere Bedeutung hatte es für 45% dieser Gruppe und für 28% wurde es als sehr positiv bewertet. Im Vergleich hierzu schätzten die Erzieherinnen die Bedeutung des Projekts für 55% der Jungen mit türkischem Migrationshintergrund als sehr positiv ein. An dieser Stelle lassen die noch ausstehenden Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen und die Auswertung der *Puppet Interviews* interessante Kontrollmöglichkeiten erwarten.

Dem entsprechen die Antworten der Eltern türkischer Herkunft, die bei 44% ihrer Töchter keiner Veränderung festgestellt haben wollen. Im Vergleich hierzu haben 76% der türkischen Eltern eine Veränderung im Kompetenzbereich ihrer Söhne festgestellt. Generell haben Eltern im Vergleich zu Erzieherinnen seltener eine Veränderung ihrer Kinder wahrgenommen.

Im Bereich der Medienkompetenz tendieren knapp 64% der Eltern zu der Annahme, dass ihr Kind nach dem Projekt mehr über Medien weiss als zuvor. 14% stellen diesbezüglich keine Veränderung fest. Vielfältigere Medien nutzen können 39,8% der Kinder und mit Medien selbstständiger gestalten 53,2%. Anschaffungswünsche bezüglich Medien haben 49,5% der Eltern festgestellt. Einzelne Eltern konnten auch beobachten, dass ihr Kind bewusster und sensibler mit Medien umgeht, es wissbegieriger geworden ist sowie ein verstärktes Interesse am selbstständigen Umgang mit PC und anderen Medien entwickelt hat.

#### – Medienhandlungen in der Familie nach Intervention

Auf die Frage, ob sich etwas im gemeinsamen Medienverhalten in der Familie seit dem Projekt verändert hätte, gaben 38,1% der Eltern (N=97) an, Medien häufiger gemeinsam mit dem Kind zu nutzen. 24,7% der Kinder dürfen Medien seither selbstständiger nutzen und 11,3% der Kinder dürfen nun Medien nutzen, die sie davor nicht nutzen durften. 20,6% der Eltern gaben an, seit dem Projekt stärker auf die Medieninhalte zu achten, die das Kind interessiert und nutzt. 9,3% der Eltern sprechen mit ihren Kindern häufiger über Medien und 6,2% informieren sich stärker über Medienerziehung. 7,2% der Eltern haben inzwischen die Mediennutzung ihres Kindes eingeschränkt. 39,2% der Eltern schliesslich haben keine Veränderung des familiären Medienverhaltens festgestellt.

### **Schlussfolgerungen**

Die Ergebnisse der ersten Erhebungswelle bestätigen und verstärken die Befunde anderer Studien (Six u. a. 1998; Six u. Gimmler 2007; Marci-Boehncke u. Rath 2007b; Schneider u. a. 2010). Zum einen wird deutlich, dass Erzieherinnen oft ein unklares und inadäquates Verständnis von Medienerziehung und der Wirkungen



des kindlichen Medienumgangs haben. Zum anderen wurde die Machbarkeit für Medienarbeit stark an den strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen bemessen. Diese subjektive Einschätzung geht a) auf einen *einseitigen Medienbegriff* zurück, der nur elektronische Medien als Medien wahrnimmt, und b) auf ein mangelndes Verständnis *integrierter Medienarbeit*, das die Medien als zusätzliches Thema und nicht als pädagogisch gestaltete Handlungsumgebung versteht. So sehen in der Eingangserhebung ein Drittel der Erzieherinnen für die Medienthematik in der Frühen Bildung keinen Problematisierungsbedarf und unterschätzen somit – da ist sich die Forschung einig – die Relevanz, v. a. auch von elektronischen Medien, in dieser Altersgruppe. Ebenso viele Erzieherinnen sprechen Medienkritik im Zusammenhang mit Medienerziehung keine bedeutende Rolle zu. Allerdings will fast die Hälfte ein Gefahrenpotenzial erkennen, das von Medien ausgehen kann. Die grössten Schwierigkeiten für die Medienarbeit sehen Erzieherinnen mitunter in der Betreuungsrelation von Erzieherinnen zu Kindern, den ökonomischen Ressourcen wie der Medienausstattung und dem Zeitfaktor. Die Ergebnisse zur Medienausstattung zeigen jedoch, dass die Kitas bereits vor Projektbeginn medial verhältnismässig gut ausgestattet waren, allerdings ein Teil der Erzieherinnen überhaupt nicht wusste, welche Medien in der eigenen Einrichtung zur Verfügung stehen, um mit den Kindern zu arbeiten. Darauf lässt zumindest die grosse Differenz der Angaben der befragten Erzieherinnen in den gleichen Einrichtungen zur Medienausstattung schliessen. Die Relevanz einer frühen Medienerziehung ist weder den Erzieherinnen noch Eltern wirklich bewusst.

Wie auch Ergebnisse aus der jährlich erscheinenden KIM-Studie (MPFS 2010) vermuten lassen und Daten aus weiteren Studien belegen (Feierabend u. Mohr 2004; Marci-Boehncke u. a. 2009; EOA 2011), nutzen bereits Kinder im Kita-Alter eine breite Medienpalette. Der PC und das Internet gehören längst nicht mehr zu den Randerscheinungen, sondern spielen bereits im Alltag von 4- und 5-Jährigen für etwa ein Drittel eine zentrale Rolle.

Dementsprechend kann die Kita als erste und früheste öffentliche Bildungsinstitution nicht mehr – wie noch in den 1990er Jahren (vgl. z. B. Six u. a. 1998, 118–134) – als «medienfreier Raum» definiert werden. Vielmehr muss, ausgehend von der medial verfassten Lebenswelt der Kinder, bereits in der Frühen Bildung eine Medienkompetenzvermittlung realisiert werden, die rezeptive Medienerfahrungen der Kinder auffängt und produktive Möglichkeiten verantwortungsbewusst erweitert. Gängige bewahrpädagogische Annahmen wie die These, Medien machten die Kinder aggressiv und ängstigen, kann nicht nur bereits nach der ersten Erhebungswelle durch Aussagen der Eltern entkräftet werden, sondern wird auch aus unserer bisherigen Forschung nicht bestätigt. Entgegen einer weiteren gängigen These, Kinder würden vor dem PC vereinsamen, zeigen die Ergebnisse der Abschlussbefragung der Erzieherinnen deutlich, dass Kinder – ähnlich wie Jugendliche auch

(vgl. Barthelmes u. Sander 2001; Marci-Boehncke u. Rath 2007a) – den PC am liebsten mit Freunden und anderen Kindern im Spiel teilen und nur ein kleiner Teil der Kinder das Medium am liebsten alleine nutzt. Das Hybridmedium Computer hat neben Informations- und Gestaltungsfunktion auch eine Kommunikationsfunktion und ist selbst Ort sozialen Kontakts.

Deutlich wird, dass die bewahrpädagogischen Einstellungen der Erzieherinnen vor allem aus *Mangel an Wissen über Medien* und *Mangel an eigenen Erfahrungen mit Medien* resultieren. Allerdings zeigen die Ergebnisse der ersten Evaluation, dass eine Intervention, die die Erzieherinnen kontinuierlich begleitet, Abhilfe schafft. Wie bereits vermutet, fördert der Umgang mit einer breiten Medienpalette auch eine breite Palette an Kompetenzen. Die Arbeit mit Medien wirkt sich nicht nur gewinnbringend auf technische und kognitive Kompetenzen aus, sondern auch positiv auf das Sozialverhalten der Kinder. Medien bekommen Integrationsfunktion und auch die personale Kompetenz konnte in vielen Fällen gestärkt werden. Kinder, die bislang Schwierigkeiten hatten, sich in der Kita zu beweisen, gewinnen an Selbstbewusstsein und können hier «Experten» sein.

Zudem stieg nicht nur das Interesse an elektronischen Medien, sondern die Begeisterung an Printmedien und den zu ihrer Rezeption benötigten Kompetenzen nahm ebenfalls zu. Der Computer ist kein Konkurrenzmedium zum Buch, vielmehr lassen sich in einer integrativen Medienarbeit durch eine breite Medienpalette literarische und mediale Kompetenzen gemeinsam fördern. Übergreifende Medienarbeit fördert auch das Interesse an Büchern.

Eltern – das zeigen auch die Ergebnisse – haben ihre Verantwortung für die Mediensozialisation der Kinder häufig noch nicht ausreichend realisiert. Denn obgleich sich in 60% der Elternhäuser, nach Angaben der Eltern, das familiäre Medienverhalten verändert haben soll, nehmen die entscheidenden Aspekte der Medienerziehung auch nach der Intervention einen zu geringen Raum ein. So kommt die Anschlusskommunikation über Medien und Medieninhalte mit knapp 10% deutlich zu kurz und auch ein kritischer Medienumgang durch schärferen Blick auf die Medieninhalte und Medieninteresse der Kinder bleibt in vielen Haushalten bislang aus. Das Interesse an Medienerziehung konnte bei den Eltern nur geringfügig gesteigert werden – gerade einmal 6% informieren sich stärker über Medienerziehung.

## Literatur

- Barthelmes, Jürgen und Ekkehard Sander. 2001. *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz: Medienerfahrungen von Jugendlichen*. Bd. 2. München, Opladen: DJI, Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen, Kai Maaz, Cornelia Gresch, Nele McElvany, Yvonne Anders, Kathrin Jonkmann, Marko Neumann und Rainer Watermann. 2010. «Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde.» In *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bildungsforschung Bd. 34, hrsg. v. Jürgen Baumert, Cornelia Gresch, Kai Maaz und Nele McElvany, 5–21. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Becker, Birgit und Nicole Biedinger. 2006. «Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn.» *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (4): 660–684.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach. 2004. «Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen.» In *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, hrsg. v. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 127–159. Wiesbaden: VS Verlag.
- 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.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diefenbach, Heike. 2007. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem*. Erklärungen und Befunde. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dortmunder Statistik. 2011. *Jahresbericht, Dortmunder Statistik 2011, Bevölkerung*. Nachdruck, hrsg. v. Stadt Dortmund: [http://www.dortmund.de/media/downloads/pdf/statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung\\_1/Nummer\\_193\\_-\\_Bevoelkerung\\_2011.pdf](http://www.dortmund.de/media/downloads/pdf/statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung_1/Nummer_193_-_Bevoelkerung_2011.pdf).
- Ehmke, Timo und Nina Jude. 2010. «Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb.» *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, hrsg. v. Eckhard Klieme, Cordula

- Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat, 231–254. Münster: Waxmann.
- EOA. 2011. *Klick mich! Wie man die Herzen der jungen User erobert! Erfolgreiche Emotionalisierung im Online-Marketing für Kids und Teens*. Mönchengladbach: Elements of Art.
- Feierabend, Sabine und Inge Mohr. 2004. «Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie «Kinder und Medien 2003».» *Media Perspektiven* (9): 453–461.
- Flick, Uwe. 2004. *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- 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.
- Glaser, Barney G. und Anselm Strauss. 1998. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber.
- Katz, Lilian G. und Sylvia C. Chard. 2000. *Engaging children's minds: The project approach*. 2nd edition. Stamford, CT: Ablex.
- Kleining, Gerhard. 1994. *Qualitativ-heuristische Sozialforschung*. Schriften und Theorie und Praxis. Hamburg-Harvestehude: Fechner: [http://www.ssoar.info/ssoar/files/2010/1160/qualitativ\\_heur.pdf](http://www.ssoar.info/ssoar/files/2010/1160/qualitativ_heur.pdf).
- Kreyenfeld, Michael. 2004. «Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kitas.» In *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, hrsg. v. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 99–125. Wiesbaden: VS 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.
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2007a. *Jugend – Werte – Medien: Die Studie*. Weinheim: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2007b. *Medienkompetenz für ErzieherInnen: Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der Frühen Bildung*. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun, Marion Weise und Matthias Rath. 2009. ««Kinder auf die Spuren bringen» – Medien- und Lesekompetenz in der Elementarbildung.» In *Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs und praktische Initiativen*, hrsg. v. Stefan Salamonsberger, Normann Stricker und Volker Titel, 151–166. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität/ Buchwissenschaft.
- Marci-Boehncke, Gudrun. 2009. ««Hallo, SpongeBob!» oder: Kindliche Mediennutzung im Medienverbund.» In *Kinder im Blick: Medienkompetenz statt Me-*

- dienabstinz. Dieter Baacke Preis – Handbuch 4, hrsg. v. Jürgen Lauffer und Renate Röllecke, 37–49. Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur: [http://www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/pdf/dieter\\_baacke\\_b%C3%BCcher/db4\\_marci-boehncke2009.pdf](http://www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/pdf/dieter_baacke_b%C3%BCcher/db4_marci-boehncke2009.pdf).
- 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.
- MPFS. 2010. *KIM-Studie 2010. Kinder und Medien. Computer und Internet: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*, hrsg. v. Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Mikos, Lothar. 2005. «Teilnehmende Beobachtung.» In *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, hrsg. v. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 315–323. Konstanz: UVK.
- MSJK NRW. 2003. *Bildungsvereinbarung NRW – Fundament stärken und erfolgreich starten*. Hrsg. v. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf: <https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1343/bildungsvereinbarung.pdf>.
- MSW NRW/MFKJKS NRW 2011. *Kinder. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung und Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: [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).
- Rabe-Kleberg, Ursula. 2010. «Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit.» *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde, 45–54. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rath, Matthias. 2011. «Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema.» *Friedrich Jahresheft (39)*, Themenheft «Übergänge», 10–13.
- 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, 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 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. 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.» *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (11): [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf).
- Weise, Marion. 2011. «Kids konvergent – Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen.» *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. Schriftenreihe Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010, hrsg. v. Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath, 50–69. München: kopaed.

## **Geteilte Medienverantwortung?**

### **Väter als technische Medienverbündete und Mütter als Kontrollinstanz**

Marion Weise

#### **Abstract**

*Familien werden heute als informelle Bildungsorte anerkannt, infolgedessen wendet sich Forschung den alltäglichen Praxen in den Familien zu, um einen verstehenden Zugang zu den gelebten Bildungsprozessen zu erhalten. In dem vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern Kinder unterschiedliche Verantwortlichkeiten für Medienerziehung und Medienreglementierungen in ihren Familien wahrnehmen. Hierzu wird auf einen Datensatz von 21 qualitativen Interviews mit Kindern aus Deutschland und den USA zurückgegriffen, die mittels der Heuristischen Sozialforschung analysiert und ausgewertet wurden. Die Rekonstruktion der qualitativen Daten zeigt, dass Mütter als die Kontrollinstanzen in den untersuchten Familien von den Kindern wahrgenommen werden, die in medialen Rezeptionssituationen aussen vorbleiben, während Väter zu Medienverbündeten der Kindern werden können. Die Väter werden im Vergleich zu den Müttern von den hier befragten Kindern als medienaffiner ausgewiesen und fungieren überwiegend als die kompetenten Ansprechpartner für Medientechnologien. Dieser erste qualitative Zugang legt nahe, dass Kinder Unterschiede in der elterlichen Medienverantwortung nach Geschlecht wahrnehmen, diese generierte These gilt es in weiteren empirischen Studien zu validieren.*

#### **Familienleben medial**

Familie kann nicht mehr als festgefügte Kategorie verstanden werden, als «etwas natürlich Gegebenes oder als eine selbstverständliche gesellschaftliche Konvention» (Maihofer, Böhnisch u. Wolf 2001, 11), vielmehr muss sie im jeweiligen Kontext der Familie durch familiäre Praktiken im Sinne des «doing family» hergestellt werden (vgl. Lange 2007, 41; Maihofer, Böhnisch u. Wolf 2001). Medien sind wesentlich an dieser Konstituierung und Inszenierung von Familie beteiligt (vgl. Weise 2010). Diesem Konsens folgend, ergeben sich für die Medienbildungsforschung Fragen, wie Medien im Familiensystem eingesetzt werden, um Alltag zu organisieren und wie der Medienumgang innerhalb der Familie geregelt wird. In einer Studie zum Mediennutzungsverhalten und Medienerleben von Kindern vor Schuleintritt in Deutschland und den USA (vgl. Weise 2011) wurde in einem primär qualitativen offenen Forschungszugang, um den subjektiven Deutungsstrukturen der Kinder

gerecht zu werden, diesen Fragen nachgegangen. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beleuchten die von den befragten Kindern wahrgenommenen unterschiedlichen Verantwortlichkeiten für Medienreglementierungen und Medienumgang in den Familien als einen Ausschnitt der komplexen medialen Familienrealitäten.

### **Methodologische Überlegungen**

#### ***Heuristische Sozialforschung als Bezugsrahmen***

Das empirische Wissen um *die medialen Lebenswelten* der Kinder vor Schuleintritt muss nach wie vor als lückenhaft und defizitär bezeichnet werden (vgl. Theunert 2007, 114; Livingston u. Drotner 2008, 4). Dies kann zum einen der erst in Ansätzen vorhandenen Forschungsinfrastruktur im Elementarbereich geschuldet sein (vgl. Rabe-Kleberg 2008, 237f.), zum anderen aber auch an der Schwierigkeit des methodischen Zugriffs liegen. Die nur bedingt mögliche Übertragbarkeit vorliegender Ergebnisse auf die Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen legte ein primär offenes Vorgehen nahe mit dem Fokus auf den subjektiven Deutungsstrukturen der Kinder vor Schuleintritt (vgl. einführend Honig, Lange u. Leu 1999; Mey 2003; Deckert-Peaceman, Dietrich u. Stenger 2010). Die Erhebung in zwei Ländern (Deutschland und USA) mit kulturellen Differenzen und dem angestrebten Vergleich erforderte ein methodisches Verfahren, welches darauf ausgerichtet ist Gemeinsamkeiten und *Kontraste in der Gemeinsamkeit* (Bohnsack 2010, 143) in den Blick zu nehmen (vgl. Krotz 2005; Kleining 1994). Die Heuristische Sozialforschung als ein qualitatives Verfahren wird diesen Anforderungen gerecht und bildet daher für die vorliegende Studie den methodologischen Rahmen.

#### ***Erhebungsmethode Puppet Interview***

Sowohl in der Pädagogik als auch in der (Kindheits)-Forschung werden Kinder als aktive Gestalter und Akteure wahrgenommen, die Probleme lösen und damit hohe Selbstbildungspotentiale aufweisen (vgl. Schäfer 2005, 38ff.). Kinder gelten damit als Experten für ihre Lebenswirklichkeit. Die empirische qualitative Forschung wendet sich zunehmend den Kindern als Forschungssubjekten zu (vgl. Trautmann 2010, 46).

Im Zentrum der qualitativ orientierten medienpädagogischen Forschung mit Kindern steht der adäquate Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns. Dabei wird abermals deutlich, dass ein verstehender Zugang zu der Lebenswirklichkeit von Kindern unumgänglich ist. (Paus-Haase u. Schorb 2000, 16)



Aufgrund der Differenzenerfahrung zwischen Erwachsenen und Kindern in mehreren Dimensionen (vgl. Nentwig-Gesemann 2007) kann der Erwachsene nicht immer unmittelbar an den kindlichen Diskurs anknüpfen. Kinder bedienen sich anderer Ausdrucksmittel und Erklärungsmuster als Erwachsene und folgen eigenen Deutungsstrukturen (vgl. Mey 2003, 22). Schäfer (1999) postuliert daher, dass die Kinderkultur eine dem Erwachsenen fremde Kultur darstellt, derer er sich ethnografisch zuwenden muss. Aus diesem Grund ist es unabdinglich, empirische Methoden der qualitativen Sozialforschung an die Forschungssubjekte anzupassen. Die Untersuchung setzt für die qualitative Befragung von Kindern zwischen vier und sechs Jahren in Deutschland und den USA die valide (vgl. Paus-Haase u. Schorb 2000; Trautmann 2010), aber in Deutschland selten verwendete Methode «Puppet Interview» ein, in der eine Handpuppe als Gesprächspartner der Kinder fungiert. Das Handpuppen-Interview oder auch Handpuppenspiel-Interview (vgl. Trautmann 2010, 76f.) ist dabei eine speziell auf Kinder zugeschnittene Interviewform. Die Handpuppe als vertrautes Spielobjekt für Kindergartenkinder fungiert als Mittler zwischen erwachsenem Interviewer und Kind, reduziert so die Asymmetrien und verbessert damit die Kommunikationssituation (vgl. Paus-Haase 1998; Paus-Haase u. Schorb 2000; Trautmann 2010, 76; Weise 2011). Der Ablauf und die Form des Interviews orientierten sich an einem Leitfadeninterview, dabei wurden thematische Blöcke festgelegt und dazu Kernfragen formuliert, mit denen im Interviewverlauf flexibel umgegangen wurde.



Abbildung 1: Handpuppeninterview im Kindergarten (Weise 2010).

### ***Datenmaterial***

Die vorliegende Untersuchung greift auf Daten zurück, die im Rahmen einer größeren, über die Fragestellungen dieses Beitrags hinausgehenden Studie in Kindertagesstätten in Baden-Württemberg (Deutschland) und South Carolina (USA) erhoben wurden (vgl. Weise 2011). Dabei handelt es sich um Videoaufzeichnungen von 21 qualitativen Puppeth-Interviews<sup>1</sup> (davon 12 Mädchen und 9 Jungen). Für den vorliegenden Beitrag beschränke ich mich allerdings auf sechs exemplarische Auszüge aus dem umfassenden qualitativen Datenmaterial<sup>2</sup> (folgende Kinder kommen dabei zu Wort: Max M; Deborah D; Lisa L; Lukas L2; Felicia F<sup>3</sup>).

### ***Datenanalyse der qualitativen Interviews***

Die Heuristische Sozialforschung nach Kleinig (1995) versteht sich als eine Weiterentwicklung der Grounded Theory (Strauss u. Corbin 1998) und orientiert sich an deren Vorgehensweise, wobei Kleinig (1995) die systematische Suche nach Gemeinsamkeiten fallintern und fallvergleichend als oberste Prämisse definiert. Die Interviews mit den Kindern aus Deutschland und den USA wurden im ersten Schritt der Datenanalyse transkribiert und mit dem computergestützten Programm zur qualitativen Datenanalyse MaxQDA codiert. In der ersten Codierungsphase wurden Codes vom Material abgeleitet, mit dem Schwerpunkt auf den so genannten «In-vivo Codes» (vgl. Lampert 2005, 520; Strauss u. Corbin 1998, 105). Im zweiten Schritt fand eine Verdichtung statt, es galt zu prüfen, welche Codes sich zu übergeordneten gemeinsamen Themen bündeln lassen und welche Konzepte in bestimmter Form wiederkehren. So entwickelte sich aus zu Beginn sehr vielen Codes und noch wenigen Subcodes ein dichter und komprimierter «Codebaum» mit übergeordneten Kategorien, die vorhandene und immer wiederkehrende Konzepte beinhalten. Das Datenmaterial wird in Einzelteile zerlegt und wieder zusammengefügt, aber in einer nicht mehr linearen Form (vgl. Friese 2006, 464). Diese Kategorien wurden nun systematisch auf Gemeinsamkeiten untersucht, dies können gleiche Themen, Motive, Strategien, Gratifikationen, gleiche Art der Nicht-Äußerung oder der Vermeidung und Umgang mit der Situation sein (vgl. Krotz 2005). Im Sinne der Heuristischen Sozialforschung wurden dabei immer wieder Fragen an das Datenmaterial gestellt. Die in den Daten gefundenen «Antworten» zu den Fragen wurden gruppiert und erneut auf fallübergreifende Gemeinsamkeiten und sich darauf abzeichnende Differenzen analysiert. Im Vergleich dieser Textstellen konnten neue Gemeinsamkeiten und auch Zusammenhänge entdeckt werden. Im Folgenden werden rekonstruierte Gemeinsamkeiten aus den geführten Kinderinterviews auf die Frage der Medienerziehung in den Familien dargestellt.

- 1 Insgesamt wurden 24 Interviews mit Kindern geführt, für die Analyse wurden davon 21 verwendet.
- 2 Die gesamte Studie umfasst Daten aus quantitativen Eltern- und Erzieherinnenbefragungen, die in diesem Beitrag nicht dargestellt werden können, da sie den Rahmen sprengen würden.
- 3 Alle Namen der befragten Kinder wurden geändert, um die Anonymität zu gewährleisten.

## Verantwortung für Medienerziehung in den Familien

### *Getrennte Medienverantwortung: Mütter in persönlicher Distanz zu tertiären Medien*

Nach den Beschreibungen der hier befragten Kinder fungieren sowohl in Deutschland als auch in den USA die Mütter als kontrollierende Instanz. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass sie tagsüber präsenter und verfügbarer sind als die Väter. Damit scheinen Mütter eine stärkere Kontrollfunktion als Väter auszuüben. Evident wird dieser Sachverhalt in von den Kindern geschilderten «normativen Gesprächen» (vgl. Barthelmes u. Sander 2001, 239; Warren 2003, 399) mit den hier befragten Kindern.

#### Auszug 1

[I: Was ist denn deine Lieblingssendung im Fernsehen? M: Früher war es noch Yu-gi-oh, jetzt ist es Mega-Man, Gummibärenbande und eben Mickey Mouse. Gummibärenbande schau ich jeden Tag an.]

I: Und Yu-gi-oh schaust du jetzt nicht mehr?

M: Nein, Mama hat gesagt, ich darf es nicht mehr schauen.

I: Hat sie dir auch gesagt, warum?

M: Nein, ich darf es halt nicht mehr schauen.

Max ist aktiver Rezipient, der zum einen seine Lieblingssendung *Yu-gi-oh* im Fernsehen rezipiert und zum anderen mit seinem Freund auch die dazugehörigen Karten tauscht. Er befriedigt sein Interesse durch verschiedene Produkte, er nutzt Medien konvergent und über Grenzen des Einzelmediums hinweg, um die entsprechende Gratifikation einzuholen. Die Mutter ändert allerdings ihren Standpunkt und verbietet, aus der Perspektive des Kindes sehr plötzlich, die Serie *Yu-gi-oh*, dabei gibt sie dem Jungen aber offensichtlich keine Erklärung oder zumindest keine so nachvollziehbare, dass er sie gegenüber dem Interviewer wiedergeben könnte, warum heute nicht mehr erlaubt ist, was gestern noch akzeptabel war. Es handelt sich hierbei um eine inhaltliche Reglementierung, die Mutter ist nicht bezüglich einer extensiven Mediennutzung und der konvergenten Nutzung (die Karten darf er behalten) besorgt, sondern sie scheint vielmehr besorgt über den Inhalt der Sendung beziehungsweise will nicht, dass Max die Serie weiterhin rezipiert, und verbietet sie. Interessant ist, dass durch die fehlende Primärquelle Fernsehen *Yu-gi-oh* den Status als Lieblingssendung und Figur verliert. Max akzeptiert das Verbot der Mutter, auch wenn er den Grund für die Reglementierung nicht kennt beziehungsweise an der Stelle wiedergeben kann. Max ist in gewisser Weise irritiert («ich darf es halt nicht mehr sehen»), jedoch äussert er sich nicht eindeutig, wie er mit dem plötzlichen Verbot der Mutter umgeht und welche Reaktion dies

in ihm auslöst. Dass die Mütter in dieser Untersuchung nach strengeren Kriterien als Väter reglementieren impliziert der folgende exemplarisch angeführte Auszug.

Auszug 2

I: Ah, when you watch TV. Is there something you are not allowed to watch on TV, so where your mommy says: that is not so good for you?

D: Ahm, sometimes my daddy let me do it and then mommy doesn't like it.

I: Hmm, so your mommy does say it is not o.k.?

D: Mom doesn't like it.

I: Does she explain to your dad and you why she doesn't like it?

D: No. (*shakes her head*)

In dem Textauszug folgt der Interviewer suggestiv der Annahme, dass es sich bei der reglementierenden Person um die Mutter handelt, mit dem Ziel, eine Stellungnahme des Kindes zu erhalten. Deborah differenziert diese Annahme, in dem sie auf die unterschiedlichen Einstellungen und damit erzieherischen Massnahmen von Vater und Mutter rekurriert. Sie setzt den Vater in eine Dissonanz zur Mutter, indem sie erklärt, dass er ihr manchmal etwas im Fernsehen erlaubt, was die Mutter nicht zulässt. An ihrer Wortwahl wird deutlich, dass dies für sie weniger ein passives Erlauben verkörpert, sondern vielmehr einen aktiven Vertrauensbeweis des Vaters in ihre Fähigkeiten, er lässt sie «etwas machen» («my daddy let me do it») und traut ihr dies zu. Die Mutter hingegen, in ihrer reglementierenden Funktion, scheint nach anderen Kriterien auszuwählen und geht in Opposition zur Erlaubnis des Vaters. Deborah führt auf Rückfrage des Interviewers nicht weiter aus, ob die Mutter ihr Missfallen ausspricht und interveniert, evident ist aber, dass sie das Missfallen der Mutter spürt. Dass sich Mütter tendenziell ablehnender gegenüber den technischen Medien positionieren zeigt noch deutlicher der dritte Ausschnitt.

Auszug 3

I: Wie lang darfst du denn Fernseh schauen?

M: Zwei Filme. (*schnelle Antwort*)

I: Und schaut deine Mama da nach?

M: Nein, die schaut nie fern (*Stimme fallend*).

I: Da hat sie vielleicht keine Zeit dazu?

M: Und die will auch gar nicht.

I: Was macht denn deine Mama gern?

M: Die liest lieber.

I: Und du?

M: Ja, ich hab mir Pippi Langstrumpf ausgeliehen.

Der Interviewer beginnt diese thematische Sequenz mit der Frage, wie lange Max fernsehen darf, worauf er schnell und präzise antwortet. Daraus kann man schließen, dass es sich bei den zwei erlaubten Sendungen, um eine feste Absprache zwischen ihm und den Eltern handelt. Der Interviewer formuliert im Anschluss in dialektaler Färbung, dass bestimmt seine Mutter dies kontrolliert («danach schaut»). Nach Max Antwortverhalten zu urteilen, geht er vermutlich davon aus, dass der Interviewer nach der zeitlichen Abfolge des Fernsehens fragt. Die Fernsehabstizienz der Mutter bringt er durch die Betonung im Satz als auch den Gebrauch des Wortes «nie» zum Ausdruck. Max erkennt hier die Dissonanz zwischen seinem Mediennutzungsverhalten zu dem der Mutter. Die Frage des Interviewers – sei es nun auf die gemeinsame oder nachfolgende Nutzung bezogen – wird obsolet, denn wenn die Mutter das Medium Fernseher nie nutzt, wird sie weder aus eigenem Vergnügen noch zur Kontrolle fernsehen. Max verwehrt sich in diesem Zusammenhang auch gegen die falsche Annahme des Interviewers, der in einer propositionellen Äusserung als Erklärung für das fehlende Interesse der Mutter einen möglichen Zeitmangel anführt. Max positioniert sich selbstbewusst gegenüber dem Interviewer und korrigiert beziehungsweise bestätigt noch einmal, dass die Mutter generelles Desinteresse am Fernsehen zeigt und das Medium ablehnt. In Konsequenz heisst das, sie will den Fernseher nicht nutzen und hat auch kein Interesse für seine Mediennutzung oder seine multimedialen Vorlieben, geschweige denn teilen die beiden Fernseherlebnisse miteinander. Die Mutter kann aufgrund ihrer Lesevorliebe als *Buchlesevorbild*, nicht aber als breites Medienvorbild fungieren, da sie Max Rezeption von nicht-schriftlich fixierten Texten, bei dem er auf Interesse und vor allem auch auf Interpretationshilfe von Seiten Erwachsener angewiesen ist, nicht begleitet.

***Getrennte Medienverantwortung: Väter als technisch-medienaffine Begleiter***

In der vorliegenden Untersuchung zeichnen sich vor allem die deutschen Väter als Ansprechpartner für technische Fragen aus, sie scheinen selbst medienaffin und teilen mediale Rezeptionssituationen mit den Kindern.

Auszug 1

I: Was spielt ihr denn so?

L: Mein Lieblingsspiel ist draussen, dass wir die Jungs immer fangen, und die fesseln uns dann immer an den Stamm, und dann kommt dann immer ein Wacher und wir kriegen uns immer los. Wenn ich mich los krieg, dann befrei ich die anderen. Bin nämlich eine Kriegerin.

I: Hmm. Eine tapfere Kriegerin. Und daheim, spielt ihr da auch was?

L: Hm, meist sind Papa immer nur faul. [Ah] [...]

I: Schaut ihr denn zusammen Fernseh?

- L: Meistens darf ich nicht, aber um «siebene» komm ich dran, da kommt Jim Knopf.  
I: Schaust du das mit deinen Eltern oder allein?  
L: Allein mit dem Papa.  
I: Mag der das auch?  
L: Ja, der sagt immer «Jim Reissverschluss», «Jim Reissverschlussi». *(lacht)*  
I: Dann macht ihr also auch Spässe zusammen, wenn ihr Jim Knopf schaut?  
L: Hmm. *(nickt mit dem Kopf, lächelt)*

Auf die Frage des Interviewers nach einem gemeinsamen Spiel zu Hause, rekurriert Lisa sofort auf den Vater als favorisierter Spielpartner. Allerdings entzieht sich der Vater der gemeinsamen Aktivität, und sie kann auf die Antwort des Interviewers kein Spiel angeben, deshalb setzt sie mit einer Erklärung an, warum es zu Hause kein Spiel wie das vorher geschilderte abenteuerliche «Indianerfangen» im Kindergarten gibt. Sie erklärt folgend, dass der Vater sehr oft «faul» ist, das Wort «faul» ist negativ besetzt, impliziert Passivität und Untätigkeit. Diese Lesart wird noch unterstrichen durch die Konjunktion «nur», gerade in Kombination mit dem «immer nur» transportiert dies eine Abwertung im Sinne von »er ist zu faul« zum gemeinsamen Spielen. Ausgehend von dieser Wahrnehmung fragt der Interviewer nach einer in seinen Augen passiveren Tätigkeit wie dem gemeinsamen Fernsehen. Hier betont Lisa ihren Ausschluss («meist darf ich nicht»), erst zu einer bestimmten Sendung, die mit einer festen Uhrzeit einhergeht, beginnt die gemeinsame Mediennutzung. Die Sendung *Jim Knopf* schaut sie nicht nur im Wortlaut des Interviewers zusammen mit dem Papa, sondern «allein» mit dem Vater. Es geht ihr darum, exklusive Zeit mit ihm allein zu verbringen und die «Vater-Tochter-Beziehung» hervorzuheben und zu intensivieren. Über das gemeinsame Gespräch und das gemeinsame Lachen über die Sendung wird eine Form der Nähe hergestellt. Neben der genussvollen Rezeption werden en passant weitere wichtige Dimensionen von Medienkompetenz, wie etwa die Auseinandersetzung mit Medieninhalten, die Verarbeitung und Anschlusskommunikation, vermittelt. Dadurch, dass Vater und Tochter an einer gemeinsamen Sendung Spass haben, dieses Erlebnis miteinander teilen, treten sie in eine gemeinsame kommunikative Handlung ein. Dieses Muster dokumentiert sich ebenfalls in dem folgenden Auszug, hierbei scheint allerdings der Vater aus eigener Motivation das gemeinsame Fernsehritual zu initiieren.

#### Auszug 2

- I: Das kann ich mir vorstellen. Da können wir uns zusammuntun. Ich wünsch mir nämlich eine Riesenrennbahn, so eine, wo ich reinsitzen kann.  
L2: Ach so. Da weiss ich auch schon, was man dazu braucht! Den Schummi! Ja, den Schummi.

I: Das ist eine gute Idee, den würden wir dann fragen und der müsste uns helfen. Findest du den gut?

L2: Ja. Ich schau immer Formel 1 mit meinem Papa.

In diesem Ausschnitt geht es um Wünsche, dabei benennt der Interviewer für sich den Wunsch einer Riesenrennbahn in thematischer Anlehnung an den Wunsch von Lukas nach Motocrossrädern. Lukas greift diese Idee auf, ergänzt aus seinem Wissen und aus seinem Erfahrungskontext, dass man dazu den «Schummi» braucht. Der Interviewer kennt die Abkürzung und kann aus dem Kontext schliessen, dass Lukas auf Michael Schumacher referiert und bestärkt Lukas in seiner Idee, indem der Interviewer diese positiv bewertet und anerkennt. Der Interviewer fordert in seiner Folgefrage eine Bewertung von Lukas zu Schumacher ein. Lukas stimmt der fragenden Feststellung des Interviewers zu und ergänzt, dass er immer *Formel 1* mit seinem Vater anschaut. Ob er Schumacher positiv bewertet, weil er ihn regelmässig anschaut oder weil der Vater das Rennteam um Michael Schumacher favorisiert, muss an dieser Stelle offen bleiben. Jedoch kann man interpretieren, dass es vor allem darum geht, diese mediale Erfahrung mit dem Vater zu teilen. Da es sich bei der *Formel 1* um einen durchaus männlich konnotierten Sport handelt und die Übertragung des Autorennens ein Programm darstellt, das sich nicht explizit an Kinder richtet, kann man vermuten, dass der Vater Initiator dieses Medienrituals. Anschaulich zeigt dieser Ausschnitt, dass Vater und Sohn durch die gemeinsame Rezeption einen gleich gelagerten Erfahrungsraum aufbauen und miteinander teilen. Medien stellen ein verbindendes Element dar. Dass Väter zu Medienverbündeten und damit auch zu kompetenten Begleitern für technische Medien werden, belegt der dritte exemplarische Textausschnitt.

### Auszug 3

I: Kannst du denn schon mit dem Computer umgehen?

F: Ja, ein bisschen. Wenn mein Papa sagt, ich soll da drücken, dann drück ich da manchmal.

I: Darfst du mit deinem Papa an den Computer?

F: Ja.

I: Hast du denn dann auch Computerspiele?

F: Ja schon, am Computer malen, das mach ich am gernten.

Der Interviewer möchte in dieser Sequenz wissen, ob Felicia über die technischen Fähigkeiten verfügt, mit dem Computer selbständig umzugehen. Der Interviewer fordert hier also eine Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse, die Felicia vornimmt, indem sie angibt, dass sie «ein bisschen» damit umgehen kann. Dies präzisiert sie folgend anhand eines Beispiels, sie kann nämlich auf Anweisung des Vaters

bestimmte Tasten drücken. Bei dem Computer scheint es sich also nicht um einen Kindercomputer zu handeln, sondern die Nutzung dieses Computers macht eine Begleitung erforderlich. Der Vater weist sie in bestimmte technische Funktionsweisen ein und lässt sie auch selbst aktiv werden, allerdings nur auf seine direkten Anweisungen hin. Auf die Frage des Interviewers nach dem Besitz und Ausführung von bestimmten Computerspielen, benennt sie nicht das spezifische Spiel oder in diesem Fall das Programm, sondern *die Tätigkeit* des Malens. Sie wählt damit eine Aktivität, die sie auch in der realen Welt ausführt, und knüpft damit virtuell sehr eng an ihre reale Spielpraxis an. Dieser Ausschnitt zeigt, dass der Vater als Ansprechpartner für die Handhabung der Technik sowie als Begleiter ihrer virtuellen Spielpraxis am Computer fungiert.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, ob unterschiedliche Verantwortlichkeiten für Medienreglementierungen und Medienumgang aus der Sicht der Kinder innerhalb von Familien existieren. Bearbeitet wurde diese anhand von exemplarischen Interviewausschnitten, in denen sich familiales Medienhandeln aus Sicht der Kinder dokumentiert. Es konnte rekonstruiert werden, dass Mütter als Kontrollinstanzen in den hier untersuchten Familien zum einen Nutzungszeiten wie auch die Erteilung der Fernseherlaubnis nach inhaltlichen Kriterien regeln. Dabei bleiben sie in der medialen Rezeptionssituation vermehrt aussen vor und distanzieren sich tendenziell eher von den technischen Medien. Die Väter hingegen können, teils auch aus eigenem Enthusiasmus, zu Medienverbündeten der Kindern werden, indem sie gemeinsam mediale (Rezeptions-)Erfahrungen teilen und das mediale Spielverhalten der Kinder begleiten. Die Väter werden daher im Vergleich zu den Müttern von den hier befragten Kindern als medienaffiner ausgewiesen und fungieren überwiegend als die kompetenten Ansprechpartner für Medientechnologien. Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die befragten Kinder Unterschiede in der elterlichen Medienverantwortung nach Geschlecht wahrnehmen.

Die Ergebnisse der aktuellen *FIM-Studie* des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest, die in einer Large-Scale Untersuchung erstmalig die ganze Familie und ihr Nutzungsverhalten in den Mittelpunkt rückt, zeigen sich geschlechterspezifische Kompetenzzuweisung durch die Kinder sowie durch die Eltern. Die Mütter werden als unangefochtene Bücherexperten ausgewiesen, die Väter hingegen kennen sich bei Computer/Hardware, Computerprogrammen und beim Internet nach Meinung der Kinder und der Einschätzung der Eltern am besten aus (MPFS 2011, 83). Damit fällt offensichtlich der Bereich Literatur und die Tätigkeit des Lesens sowie Vorlesens in den Aufgabenbereich der Mutter und technischen Medien in den des Vaters (vgl. MPFS 2011; Stiftung Lesen 2009). Die Zementie-



rung von klassischen Rollenzuschreibungen, wie sie sich in diesem Beitrag als auch in der aktuellen *FIM-Studie* abzeichnet, muss in einer mediatisierten Gesellschaft m. E. als problematisch eingestuft werden, denn Mädchen als auch Jungen benötigen technisch-affine Mütter ebenso wie motivierte vorlesende Väter als mediale Rollenvorbilder. Nicht zuletzt sind Eltern durch ihr Handeln und ihre eigenen Einstellungen an der Konstitution der Medieneinstellung und der Ausbildung von Medienkompetenz der Kinder beteiligt (vgl. Kübler u. Swoboda 1998; Aufenanger 1994a; Weise 2011). Daher plädiere ich dafür den Prozessen des familiären Medienhandelns und der in den Familien stattfindenden Medienregulationen stärkeres Gewicht beizumessen und diese in weiteren Untersuchungen in ihrer Spezifik aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen. Insbesondere bedarf es weiterer empirischer Studien mit höheren Fallzahlen, die sich der Aufteilung der Verantwortung nach Geschlecht und dem sich hier in einem ersten qualitativen Zugang gezeigten Zusammenhang zwischen aktiver Mediennutzung und Beziehungsaufbau zwischen Vätern und den Kindern, zuwenden.

### Literatur

- Aufenanger, Stefan. 1994. «Fernseherziehung in der Familie.» In *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten*. Teil 1: Pädagogische Grundlagen hrsg. v. Deutsches Jugendinstitut, 483–496 Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. 2007. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, Ralf. 2010. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Deckert-Peaceman, Heike, Cornelia Dietrich und Ursula Stenger. 2010. *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: WBG.
- Drotner, Kirsten und Sonia Livingstone. 2008. «Editors' Introduction.» In *The International Handbook of Children, Media and Culture*, hrsg. v. Kirsten Drotner und Sonia Livingstone, 1–17. Los Angeles: Sage Publications.
- Flick, Uwe. 2005. «Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung.» In *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, hrsg. v. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 20–29 Konstanz: UTB Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian, Andreas Lange und Hans R. Leu. 1999. *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim u. München: Juventa.
- Kleining, Gerhard und Harald Witt. 2001. «Entdeckung als Basismethodologie für qualitative und quantitative Forschung.» *Forum Qualitative Social Research* 2 (1): <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kleiningwitt-d.htm>.

- Kleining, Gerhard. 1995. *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung*. Band I: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Beltz PVU.
- Kleining, Gerhardt. 1994. *Qualitativ-heuristische Sozialforschung*. Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg-Harvestehude: Fechner 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: Herbert von Halem.
- Kübler, Hans- Dieter und Wolfgang Swoboda. 1998. *Wenn die Kleinen Fernsehen: Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern*. Berlin: VISTAS.
- Lange, Andreas. 2007. «Das Kind in der Familie – Medienhandeln aus Sicht der Familienforschung. Sichtweisen auf Familie und Elternschaft heute: Von der Pluralitätsdiskussion zum <doing family>.» In *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*, hrsg. v. Helga Theunert, 41–57. München: Kopäd.
- Lemish, Dafna. 2008. «The Mediated Playground: Media in Early Childhood.» In *The International Handbook of Children, Media and Culture*, hrsg. v. Kirsten Drotner u. Sonia Livingston, 152–167. Los Angeles: Sage Publications.
- Liegle, Ludwig. 2005. «Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen: Stichworte zu den Perspektiven einer Familienziehungswissenschaft». *Neue Sammlung* 45 (3): 401–423. [www.pedocs.de/volltexte/2010/2361/pdf/Nesa\\_3\\_2005\\_7\\_Liegle\\_Der\\_soziale\\_Ort\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2361/pdf/Nesa_3_2005_7_Liegle_Der_soziale_Ort_D_A.pdf).
- Maihofer, Andrea, Tomke Böhnisch und Anne Wolf. 2001. «Wandel der Familie: Literaturstudie.» In *Zukunft der Gesellschaft*, Hans Böckler Stiftung Arbeitspapier 48: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_048.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_048.pdf).
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2007a. *Medienkompetenz für Erzieherinnen: Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung*. München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2007b. *Jugend – Werte – Medien: Die Studie*. Weinheim: Beltz.
- Mey, Günter. 2003. «Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung.» In *Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*, München: [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_fachbeitrag/a\\_kindheitsforschung/s\\_940.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_fachbeitrag/a_kindheitsforschung/s_940.html).
- MPFS 2011. *FIM-Studie 2011: Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- MPFS. 2008. *KIM-Studie 2008: Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.

- MPFS. 2010. *KIM-Studie 2010: Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- Mruck, Katja und Günter Mey. 2005. «Qualitative Forschung: Zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig.» In *Historical Social Research* 30 (1): 5–27. [http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr2005\\_640.pdf](http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr2005_640.pdf).
- Paus-Haase, Ingrid und Bernd Schorb. 2000. *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorien und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: Kopäd.
- Paus-Haase, Ingrid. 1998. *Heldenbilder im Fernsehen: Eine Untersuchung zur Symbolik von Fernsehfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rabe-Kleberg, Ursula. 2010. «Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit.» In *Bildungsungleichheit revisited*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer u. Jürgen Budde, 45–54. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rideout, Victoria and Elizabeth Hamel. 2006. «The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents.» Menlo Park: Henry J. Kaiser Family Foundation. [www.kff.org/entmedia/upload/7500.pdf](http://www.kff.org/entmedia/upload/7500.pdf).
- Schäfer, Gerd E. 1999. «Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung.» In *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, hrsg. v. Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange u. Hans R. Leu, 113–132. Weinheim u. München: Juventa.
- Schäfer, Gerd E. 2005. *Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Schiefele, Ulrich, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. 2004. *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmitt, Ph. D. und L. Kelly. 2000. *Public Policy, Family Rules and Children's Media Use in the Home*. Philadelphia: The Annenberg Public Policy Center: [www.annenbergpublicpolicycenter.org/Downloads/Media\\_and\\_Developing\\_Child/20000626\\_public\\_policy\\_Vchip\\_report.pdf](http://www.annenbergpublicpolicycenter.org/Downloads/Media_and_Developing_Child/20000626_public_policy_Vchip_report.pdf).
- Stiftung Lesen. 2009. *Vorlesestudie 2009. Warum Väter nicht vorlesen*. Repräsentative Befragung von Vätern, die nur selten oder nie vorlesen. Eine Studie der Stiftung Lesen. [www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2009](http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2009).
- Sutter, Matthias und Daniela Rützler. 2010. «Gender Differences in Competition Emerge Early in Life.» *IZA Discussion Paper No. 5015* (June): [www.spiegel.de/media/0,4906,23724,00.pdf](http://www.spiegel.de/media/0,4906,23724,00.pdf).
- Theunert, Helga. 2007. *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: Kopäd.

- Tietze, Wolfgang, Hans-Günther Rossbach und Katja Grenner. 2005. *Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Trautmann, Thomas. 2010. *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Warren, Ron. 2003. «Parental Mediation of Preschool Children's Television Viewing.» *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 47 (3): 394–417.
- Weise, Marion. 2010. «Mutti hat Sendungen. Eine kommt nicht so spät, da dürfen wir mitschauen. Familiärer Mediengebrauch im Spannungsfeld zwischen <doing family> und <living together seperately>.» *merz. medien + erziehung* 54 (6): 18–27.
- Weise, Marion. 2011. *Kinderstimmen: Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens – Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung*. Dissertation. Technische Universität Dortmund.
- Woodard, Emory H. und Natalia Gridina. 2000. «Media in the Home 2000: The fifth annual survey of parents and children.» Philadelphia, PA.: The Annenberg Public Policy: [www.annenbergpublicpolicycenter.org/Downloads/Media\\_and\\_Developing\\_Child/mediasurvey/survey7.pdf](http://www.annenbergpublicpolicycenter.org/Downloads/Media_and_Developing_Child/mediasurvey/survey7.pdf).

## Medienbildung in der Kindheit

Nadia Kutscher

### Abstract

«Frühe Medienerziehung kann vor exzessiver Mediennutzung schützen», so lautet das Fazit, das in einer Pressemitteilung des Bundesfamilienministeriums aus der aktuellen Studie «Exzessive Internetnutzung in Familien» (Kammerl et al. 2012) gezogen wird. Abgesehen von der Frage, ob sich dies tatsächlich aus den Daten ableiten lässt, verweist die Meldung jedoch auf die Aufmerksamkeit, die der nachwachsenden Generation im Kontext von Mediennutzung zuteil wird, und insbesondere auf die Erwartungen, die an familiäre und öffentliche Formen der medialen Begleitung von Kindern im Aufwachsen gerichtet sind. Hierbei treffen zwei Themenfelder zusammen, neue Medien und Kindheit, die in den öffentlichen Debatten der letzten Jahre besondere Aufmerksamkeit erfahren. Dieser Beitrag fokussiert vor diesem Hintergrund die Ziele und Schwerpunkte von Medienbildung in der Kindheit, die damit verbundene Adressierung von Familie und Kindheit im Kontext der Mediennutzung und -erziehung im familialen und öffentlichen Kontext und fragt nach den zugrunde liegenden normativen Ausrichtungen einer Medienbildung in der Kindheit. Dies wird in der Auseinandersetzung mit Diskursen um Kindheit und Medien, Programmatiken der Bildung in der Kindheit und der Erziehungsverantwortung von Eltern sowie anhand der Konkretisierung von Bildungszielen in aktuellen Bildungsprogrammen dargestellt und diskutiert.

### Diskurse um Medien und Kindheit

Neil Selwyn hat darauf verwiesen, dass Diskurse in Zusammenhang mit Medien Kinder und Jugendliche als «natürliche», «erfolgreiche», «erwachsene», «gefährliche», «gefährdete» oder «bedürftige» Techniknutzer/innen thematisieren (Selwyn 2003). Des Weiteren zeigen sich im Feld der frühkindlichen Bildung Thematisierungen von Medien und Kindheit, die zwischen den Gefahren früher Mediennutzung und einer dabei vermeidenden Haltung von Pädagogen/-innen insbesondere im Kindertagesstättenbereich (vgl. Six u. Gimmler 2007) einerseits und dem Wunsch, Kinder so früh wie möglich im Umgang mit Medien zu befähigen<sup>1</sup> changieren. Dabei wird deutlich, dass je nach Perspektive unterschiedliche normative Bezugs-

<sup>1</sup> So z. B. der niedersächsische Kultusminister Althusmann anlässlich des «Tages der Medienkompetenz»: «Der Erwerb von Medienkompetenz ist für Kinder und Jugendliche aller Altersstufen wichtig, vom Kindergarten bis in die Berufsbildenden Schulen. Sie sollen von klein auf lernen, Medien entsprechend ihrer eigenen Ziele und Bedürfnisse einzusetzen» (Niedersächsische Staatskanzlei 2011).

punkte für Medienbildung in der Kindheit herangezogen, Kindern unterschiedliche Kompetenzen, Gefährdungen, Risiken oder Potenziale und davon abgeleitet Eltern und Pädagogen/-innen in diesem Kontext wiederum jeweils entsprechend unterschiedliche Aufgaben der Begleitung von Kindheit zugeschrieben werden. Diese diskursiven Formationen können je nach ihrer Sprecher/innenposition, habituellen Verortungen, zugrunde liegenden Interessen, disziplinären Perspektiven oder normativen Ausrichtungen analysiert werden. Kinder sind allerdings nicht «an sich» das eine oder das andere und Medien stellen ebenfalls kontingente Handlungsoptionen zur Verfügung. Vielmehr spiegeln sich in den Thematisierungen Bilder von Kindern, Medien und Kindheit, die als Artikulationen verstanden werden können, die wiederum Relationierungen von Elementen darstellen, welche im Zuge dieser Relationierung erst als differente, sinnhafte Elemente entstehen (vgl. Laclau u. Mouffe 2000, 105). Diese Relationierungen sind nach Ernesto Laclau und Chantal Mouffe einem permanenten Wandel unterworfen und aktualisieren sich durch verbale Äusserungen, Praktiken, Zustände, Objekte u. a. Somit erscheint es sinnvoll, die aktuell vorherrschenden Diskurse näher zu betrachten, um die scheinbare Essentialität der Vorstellungen von Medienkindheit zu prüfen und deren zugrunde liegenden Logiken zu untersuchen.

Den Hintergrund für derzeitige Diskurse zu Kindheit als bedeutsamer Lebensphase bildet die Problematisierung des demografischen Wandels, die die quantitative Abnahme der nachwachsenden Generation und damit der Bevölkerung im Kontext der ökonomischen Leistungsfähigkeit der Nation thematisiert (vgl. BMFSFJ 2011). In diesem Kontext werden Kinder zur wertvollen Zukunftsressource für das künftige Überleben und den zukünftigen Wohlstand der Gesellschaft und vor diesem Hintergrund die effektive (Aus-)Bildung jedes einzelnen Kindes immer bedeutsamer, um die nachwachsende Generation als zukunftsfähige «aufzustellen». Politische und wirtschaftliche Initiativen in diesem Kontext zielen daher auch auf der Ebene der Bildungsangebote auf die Schaffung künftiger Staatsbürger/innen und Arbeitskräfte (vgl. Bundesregierung 2008). Akteure aus Wirtschaftskontexten wie beispielsweise die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, McKinsey oder die Bertelsmann Stiftung engagieren sich offensiv im Feld der frühkindlichen Bildung und plädieren für öffentliche Erziehung und Bildung sowie eine hohe Qualität der Fachkräfteausbildung – auch und gerade mit Blick auf naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen, unter denen dann vielfach auch medienbezogene Kompetenzen mit gemeint sind.

Im Kontext der Diskurse um Kindheit im Allgemeinen, in denen die Zukunftsorientiertheit der Kindheitsphase zweckorientiert in den Blick rückt, kommt auch die Bedeutung sogenannter «Schlüsselkompetenzen» wie u. a. auch der Medienkompetenz ins Spiel. Dabei werden subjektbezogene Argumentationen für eine Integration von Medienbildung in die frühe Bildung verknüpft mit Begründungen,

wie sie sich beispielsweise im Vorwort des Buches *Frühe Medienbildung* in der Reihe «Natur – Wissen schaffen» finden:

Für ein rohstoffarmes Land wie unseres gilt: Wir müssen die hier liegenden Potenziale voll ausschöpfen, um langfristig eine starke Technogeneration zu bleiben. Mit ihren Aktivitäten beginnt die Stiftung dort, wo Bildung erstmalig institutionell stattfindet: in den Kindertageseinrichtungen. So unterstützen wir im Projekt «Natur – Wissen schaffen» Erzieherinnen und Erzieher dabei, Kindern Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften, Technik und im Umgang mit Medien zu vermitteln. (Kinkel u. Winter 2009, 5)

In diesem Zusammenhang wird die subjektbezogene Rhetorik der Befähigung von Kindern in einer mediatisierten Welt in einem Produktivitätsdispositiv (vgl. Foucault 1987) der Effektivierung von Kindheit verortet (vgl. Kutscher 2012).

Allerdings sind Kinder (und Eltern) in vielfältiger Weise mit einer Mediatisierung konfrontiert, die sowohl Chancen (wie z. B. der frühe Umgang mit komplexen technischen Möglichkeiten, Zugang zu Informationen, Wissen und Bildungsmöglichkeiten) als auch Risiken (wie z. B. Werbung, Datensicherheit, Schutz der Person) birgt und welche mit der Herausforderung einhergeht, die nachwachsende Generation für einen reflektierten Umgang zu befähigen. So weisen beispielsweise die Daten des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest darauf hin, dass virtuelle soziale Netzwerke mittlerweile auch unter Kindern weit verbreitet sind: Der Anteil der Nutzer/innen unter den 6- bis 13-Jährigen hat sich von 2008 bis 2012 von 16 Prozent auf 44 Prozent gesteigert, jede(r) dritte 10-Jährige hat ein Profil in einem sozialen Netzwerk. Die Beschäftigung mit Communitys ist in erster Linie für Ältere attraktiv, doch mittlerweile nutzen auch immer jüngere Kinder, die in vielen Social Networks offiziell noch nicht Mitglied sein dürfen, diese Netzwerke (vgl. MPFS 2011, 34; Feil 2010, 122). Im europäischen Vergleich zeichnet sich ein ähnlicher Trend ab: Die Zahl der 9- bis 12-Jährigen, die soziale Netze nutzen, nimmt auch insgesamt in der EU zu (vgl. Europäische Kommission 2011). Unter den 44 % der 6- bis 13-Jährigen, die in Communitys angemeldet sind, sind 55 % alleine bei Facebook (vgl. MPFS 2013, 41). Facebook überlegt, sich auch für jüngere Nutzer/innen zu öffnen (vgl. Spiegel Online 4.6.2012). Die zunehmende Nutzung von Communitys geht mit einer steigenden Bereitschaft zur Preisgabe persönlicher Daten im Internet einher. Doch über die bewusste Preisgabe von Daten hinaus stellen kommerzielle virtuelle soziale Netzwerke wie Facebook oder Google+ Räume der weitreichenden Entprivatisierung dar, angesichts derer die bewusste Kontrolle von Profildaten nur ein marginaler Versuch der Begrenzung der Enteignung von Daten darstellt. Vielmehr dient auch gerade die Kommunikation der Nutzerinnen und Nutzer untereinander der Sammlung von Daten, die komplex aggregiert kommer-

ziell genutzt werden<sup>2</sup> (vgl. Bodle 2011; Leistert u. Röhle 2011). In Verbindung mit der affektiven Bindung auf Facebook durch die sozialen Beziehungen, die weitgehend mit der Kommunikation innerhalb des Netzwerks verknüpft sind und an der nur Mitglieder teilhaben können, formiert sich darüber hinaus inzwischen auf diese Weise ein Raum, der kaum mehr bzw. nur unter erheblichen Widerständen wieder verlassen wird. Aber auch auf Seiten der Eltern wird die Frage nach dem Schutz privater Daten insofern mittlerweile bedeutsam, da viele ab der Geburt ihres Kindes dessen Werdegang innerhalb von virtuellen sozialen Netzwerken wie Facebook dokumentieren und damit ihrem Kind eine Hypothek an veröffentlichten Daten mit auf den Weg geben, ohne dass dieses selbst darüber entscheiden kann. Somit stellen sich hier vielfältige Herausforderungen in der Begleitung von Eltern und Kindern.

Vor dem Hintergrund derzeitiger Diskurse um elterliche Verantwortung (vgl. Oelkers 2011) erleben Eltern insgesamt eine grosse Unsicherheit in der Frage, wie sie Kinder bestmöglich in ihrem Aufwachsen befähigen können (vgl. Borchard et al. 2008). Im Kontext neuer Medien potenziert sich diese Unsicherheit: Zunächst erleben Eltern sich zumindest auf der technischen Ebene vielfach als nicht hinreichend medienkompetent bzw. sogar ihre Kinder als (technisch) medienkompetenter (vgl. Kammerl et al. 2012). Darüber hinaus ermöglichen das Internet und insbesondere die kommunikationsbezogenen, interaktiven Entwicklungen des sogenannten «Web 2.0», aber auch andere Angebote wie Onlinespiele, ein immenses Ausmass an Privatheit, die der elterlichen Kontrolle weitgehend entzogen ist: Die Kinder befinden sich zu Hause im familiären Raum und bewegen sich dort gleichzeitig vielfach sowohl in riskanten wie auch in chancenreichen Umgebungen, die je nach Wissen und Medienerziehungstilen der Eltern ihrem Zugriff mehr oder weniger entzogen sind. Filtersoftware, das Nachvollziehen besuchter Seiten oder andere Versuche, diese Abgeschlossenheit zu kontrollieren, sind jeweils in ihren Wirkmöglichkeiten begrenzt und für viele Kinder, sofern sie über entsprechendes Wissen verfügen, überwindbar. Es entfaltet sich somit ein neues Feld der frühen Autonomie, das aufgrund der medialen Gegebenheiten vorhanden ist, viele Chancen beinhaltet, aber auch die beteiligten Akteure/-innen vielfach überfordert. Dies hat neue Implikationen für den Umgang mit Risiken und Chancen sowie für Konfliktkonstellationen und die Möglichkeiten elterlicher Begleitung bzw. Kontrolle in diesem Zusammenhang, da Eltern angesichts eines ihnen oftmals fremden und unübersichtlichen – und faktisch auch schwer kontrollierbaren – aber potenziell

---

2 Darüber hinaus werden beispielsweise über einen speziellen personalisierten datr-Cookie, den Facebook auf den Rechnern der Facebook-User/innen bzw. derer, die auf den «Gefällt mir»-Button klicken, speichert und der fortan sämtliche Aktivitäten im Netz «mitschneidet», kontinuierlich eine Menge nicht-Facebook-bezogener Daten über die Nutzer/innen durch Facebook gesammelt (vgl. Der Hamburgische Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit 2011).



riskanten Feldes häufig nur begrenzte Interventionsmöglichkeiten haben und sich vielfach als hilflos erleben.

Wie verschiedene empirische Studien zeigen, ist das Mediennutzungsverhalten in der Kindheit stark durch den familialen Alltag und die elterlichen Ressourcen, insbesondere in Form von ökonomischem und kulturellem Kapital (Bourdieu 1997), geprägt (vgl. MPFS 2011, 2012, 2013). Dabei liegen unter anderem Hinweise auf sozial ungleiche Formen und Qualitäten der Mediensozialisation auch im Kontext neuer Medien vor. Es zeigen sich hier grundlegende Bildungsungleichheiten insofern, dass aufgrund der Bedeutung des familialen Sozialisationskontextes auch in der Kindheit die Frage der Bildungsteilhabe in Zusammenhang mit neuen Medien virulent ist. So weist Lawrence Angus im Rahmen seiner ethnografischen Untersuchung auf den differenten Umgang mit Medien in der Familie hin, der ungleiche Optionen der Nutzung neuer Technologien und deren bildungsrelevante Anschlussfähigkeit bedingt (vgl. Angus 2007; Angus et al. 2004). Auch Annette Lareau stellt in ihrer Studie *Unequal Childhoods* die unterschiedliche Einbettung und Bedeutung von Medien in den familialen Alltag und deren Verknüpfung mit bildungsbezogenem Habitus dar (Lareau 2003). Christine Feil et al. finden in ihrer Studie «Digital Divide – Digitale Kompetenz im Kindesalter» ebenfalls Hinweise darauf, dass sich Bildungsungleichheiten in der Mediensozialisation abbilden (DJI 2010). Und in ihrer Untersuchung zur Entwicklung eines medialen Habitus im Grundschulalter stellt Claudia Henrichwark fest, dass «sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext die digitale und somit soziale Ungleichheit reproduziert wird» (Henrichwark 2009, 235). Vor dem Hintergrund dieser empirischen Belege drängt sich die Frage nach der Rolle öffentlicher Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie beispielsweise der Kindertageseinrichtung oder der Eltern- bzw. Familienbildung auf, da hier laut entsprechender Diskurse zur Veränderung des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung ein Ort der Kompensation familialer Benachteiligungen liegen könnte.

Allerdings ist das Thema Medienbildung – trotz bestehender Initiativen wie beispielsweise BIBER<sup>3</sup> und Medienkompetenzkursen für Erzieher/innen verschiedener Anbieter<sup>4</sup> – bislang nur begrenzt in Kindertageseinrichtungen etabliert. Studien der vergangenen Jahre zeigen, dass die Tatsache, dass Kinder früh mit (neuen) Medien konfrontiert sind und sich dies auch als Bildungsherausforderung für öffentliche Erziehung darstellt, mehrheitlich bestenfalls reaktive Muster der Medien-erziehung im Kindergarten nach sich ziehen (vgl. Schneider et al. 2010; Six u. Gimmler 2007). Damit verbunden ist die Tatsache, dass neue Medien in der Kind-

---

3 BIBER – Netzwerk frühkindliche Bildung (<http://www.bibernetz.de>) ist ein Projekt von Schulen ans Netz e. V., das Information und Weiterbildung für Erzieher/innen anbietet, u. a. im Bereich Medienbildung.

4 So z.B. die Initiative Eltern und Medien der Landesanstalt für Medien NRW, Angebote des blickwechsel e. V. u.v.m.

heit aus institutioneller und Fachkräfteperspektive bisher zumeist als problematisch und – dank umstrittener Thesen wie der generellen Problematisierung von Bildschirmmedien (vgl. u. a. Spitzer 2005; Mössle et al. 2007) – gefährdend und damit von Erziehern/-innen weitgehend skeptisch betrachtet werden. Angesichts der Tatsache, dass Kinder als Medienkonsumenten/-innen schon ab dem frühen Alter sowohl Zielgruppen von kommerziellen Anbietern darstellen (Six et al. 2002, 129) als auch im familialen Alltag unterschiedlich stark mit Fernsehen, Spielen und Internet konfrontiert sind, scheint jedoch entgegen der Skepsis in vielen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung der Bedarf nach Konzepten der Medienbildung im Kindesalter nicht von der Hand zu weisen. Zum einen verweisen diese Befunde darauf, dass eine andere Verankerung von reflexiver Auseinandersetzung mit der Frage lebensweltlicher Mediensozialisation (vgl. Neuß 2002) und institutioneller Antworten, von medienbezogenen Qualifikationsschwerpunkten sowie von konzeptionellen Ansätzen in der pädagogischen Arbeit erforderlich wäre. Zum anderen zeigen die kurz dargestellten Befunde zur Reproduktion digitaler Ungleichheit im familialen Kontext, dass wenn öffentliche Bildung und Erziehung dazu beitragen will, Bildungsteilhabe zu befördern, sich diese Frage auch an Kindertageseinrichtungen als erstem öffentlichen Bildungsort, der Medienbildung in der Familie mit begleiten kann, stellt.

### **Bildungspläne und das Thema (neue) Medien**

In allen Bundesländern gibt es mittlerweile – in unterschiedlichem Umfang – Bildungsprogramme für das Feld der frühkindlichen Bildung, oftmals auch für die gesamte Kindheit von Geburt an bis zum Alter von zwölf Jahren. Auf Länderebene wird hier durch die Politik beschrieben, welches Bildungsverständnis in der öffentlichen Erziehung und Bildung, welche Bildungsziele und -inhalte sowie welche Kooperationsformen und Schwerpunkte verfolgt werden (sollen). Auch wenn die Bildungspläne in den einzelnen Ländern unterschiedliche konzeptionelle und normative Ausrichtungen haben, taucht das Thema Medien als Bildungsbereich in der Kindheit darin auf – wenn auch in unterschiedlichem Mass und unter mehr oder weniger expliziter Berücksichtigung neuer Medien.

### **Exkurs: Kompetenzorientierung**

Vielfach benennen die Bildungspläne dabei Medienkompetenz als Teil eines Kompetenzkanons, den Kinder sich in (vor-)schulischen Bildungsinstitutionen aneignen sollen und orientieren sich damit an einem mittlerweile in unterschiedlichen institutionellen Bildungskontexten etablierten Kompetenzbezug in der Beschreibung von Bildungszielen: Hochschulen definieren im Zuge des Bologna-Prozesses ihre Bildungsziele anhand von Kompetenzbeschreibungen, die Grundschullehrpläne in Nordrhein-Westfalen beschreiben seit 2008 nicht mehr verbindliche Unterrichts-

gegenstände, sondern Kompetenzerwartungen (vgl. MSW NRW 2008) und in Studien wie PISA, IGLU etc. werden anhand spezifischer Kompetenzerhebungen bei Schülern/-innen Bildungserfolge gemessen. Diese sich ausbreitende Orientierung an Kompetenzen als «Outcome» von Bildungsprozessen soll im Folgenden zunächst genauer betrachtet werden.

Der Begriff «Kompetenz» hat sowohl eine semantische Veränderung als auch einen Wandel seiner Kontextualisierung erfahren. Während der Kompetenzbegriff durch Noam Chomsky als Differenzierungsbegriff zu Performanz in Zusammenhang mit der Analyse sprachlicher Fähigkeiten verwendet wird, werden in der Psychologie damit Fähigkeiten eines Individuums beschrieben und in Bezug zu Motivlagen gesetzt. Im Kontext der OECD-Definition, die beispielsweise den Kriterien für Leistungsstanderhebungen, aber auch dem Kompetenzverständnis in vielen aktuellen Bildungszielbeschreibungen zugrunde liegt, bezeichnet Kompetenz zumeist etwas von aussen Beobacht- und Messbares und rückt damit wiederum nahe an den Performanzbegriff (vgl. Klieme u. Hartig 2007; Nicht u. Müller 2010). Auch wenn also mit dem Kompetenzbegriff diskursiv behauptet wird, subjektorientiert individuelle Fähigkeiten in den Blick zu nehmen, werden diese faktisch vor allem unter einer spezifischen Bewältigungsperspektive, die mit von aussen definierten Anforderungen verbunden ist, adressiert (Rychen u. Salganik 2003, 43) oder wie Klieme und Hartig formulieren: «Die Frage «kompetent wofür?» ist notwendiger Bestandteil jeder Kompetenzdefinition» (Klieme u. Hartig 2007, 17). Es geht also um Leistungsdispositionen, die damit den zunächst positiv gemeinten Kompetenzbegriff auf einen am Subjekt zu messenden Output – bzw. mittelfristig auch Outcome (vgl. Kurz 2006) – von Bildungsprozessen beziehen. Damit rückt der Zweckbezug des damit verbundenen Bildungsbegriffs in den Mittelpunkt, der nicht den Menschen als Zweck an sich, sondern seine Fähigkeiten als zweck- und vielfach leistungsorientierte Ergebnisse von Bildungsprozessen legitimiert. Dabei entsteht zum einen die Frage, inwiefern nicht zweckorientierte Fähigkeiten oder Handlungen, die dem Subjekt und seiner Autonomie dienen, darin auch als Bildung mitgedacht werden oder gerade nicht damit vereinbar sind.

Zum anderen richtet sich bei der Kompetenzorientierung die Aufmerksamkeit auf die Fähigkeiten, über die ein Subjekt verfügt oder die es sich aneignet. Der Fokus liegt also auf einem Individuum und den in ihm als Ziel oder Ergebnis vorfindbaren Fähigkeiten. Wenn überhaupt, so kommt erst an zweiter Stelle die Frage nach den Bedingungen, unter denen sich ein Subjekt bestimmte Fähigkeiten aneignen kann bzw. welche Fähigkeiten in welchen Lebenslagen und unter welchen Ressourcenbedingungen als sinnvoll erscheinen, in den Blick. Innerhalb eines meritokratisch ausgerichteten Bildungssystems spielen diese strukturellen Rahmenbedingungen nur bedingt eine Rolle (vgl. Becker u. Hadjar 2009; Geissler 2006, 40). Vor diesem

Hintergrund kann die Kompetenzorientierung somit auch zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen beitragen.

Diese grundlegenden Konnotationen der Kompetenzdiskurse wären auch im Kontext der Medienkompetenz-Thematisierungen zu reflektieren – nicht zuletzt, da einige Initiativen der kindheitsbezogenen Medienbildung mit einer employability-orientierten Zielperspektive mit Blick auf naturwissenschaftlich-technische frühe Bildung argumentieren. Neben einem allgemeinen Kompetenzbegriff verwendet die Medienpädagogik jedoch einen spezifischen Begriff: Medienkompetenz. Auch dieser Kompetenzbegriff wird in seiner Rezeption häufig in einer deutlich zweckorientierten Ausrichtung verwendet, blickt man in die verschiedenen Definitionen. So geht es dabei vielfach um eine zweckrationale, oftmals kognitive Ausrichtung medienbezogenen Handelns, die im Sinne einer «legitimen Kultur» (Bourdieu) für erstrebenswert und «kompetent» erachtet wird (vgl. Kutscher 2009). Eine Reihe von Autorinnen und Autoren hat diese Ausrichtung von Medienkompetenzdefinitionen kritisiert, jedoch orientieren sich in der Praxis viele Bildungskonzepte daran (vgl. Schäfer u. Lojewski 2007; Kutscher et al. 2009; Groeben 2002). Alternative Entwürfe verweisen auf einen ungleichheitsreflexiven Medienkompetenzbegriff, der auch alltagsbezogene Kompetenzen (unabhängig von ihrer bildungsinstitutionellen Verwertbarkeit) anerkennt bzw. prozessorientierter angelegt ist (vgl. Schäfer u. Lojewski 2007; Groeben 2002).

### **Grundsätze zur Bildungsförderung von Kindern in Nordrhein-Westfalen**

Die «Grundsätze zur Bildungsförderung von Kindern in Nordrhein-Westfalen» sollen ähnlich wie die bislang geltende «Bildungsvereinbarung NRW» eine Grundlage für die Gestaltung der Bildungsprozesse und -strukturen in KiTas (und nun auch in Grundschulen) darstellen. Die derzeit vorliegende Fassung wurde im Land Nordrhein-Westfalen in einem eineinhalbjährigen Dialogprozess zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis für den Bereich der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen entwickelt und befindet sich derzeit in der wissenschaftlich begleiteten Erprobungs- und Implementationsphase.

Als Bildungsziel steht im Zentrum der Grundsätze die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe. Davon ausgehend werden zentrale Basiskompetenzen benannt: «Selbst-, Sozial- und Sach-/Methodenkompetenz [...] Grundidee der drei Dimensionen der Basiskompetenzen ist, dass das Kind mit sich selbst, mit Anderen und mit den Dingen und Phänomenen der Welt zurechtkommt und dabei Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelt» (MFKJKS u. MSW 2011, 40). Auch wenn an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen wird, dass es sich nicht um individualisierende Verantwortungszuschreibungen handelt (vgl. MFKJKS u. MSW 2011, 43), so wird mit Blick auf die benannten Orientierungsziele ein deutlich individuumbezogener Fokus sichtbar. Am Beispiel der Selbstkompetenz zeigt sich dies beson-

ders deutlich: Benannt werden als Orientierungsziele ein «positives Selbstkonzept [zu] entwickeln, sich selbst – auch als Mädchen oder Junge – wahr[zunehmen, sich selbst als handlungsfähig und wirksam [zu] erleben, Schutzfaktoren und Bewältigungsmechanismen [zu] entwickeln, Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen [zu] lernen, Kreativität und Phantasie weiter[zuentwickeln, eigene Fähigkeiten ein[zuschätzen, Urteilsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit weiter[zuentwickeln, Entscheidungs- und Organisationsfähigkeit [zu] entwickeln» (MFKJKS u. MSW 2011, 41). All diese Kompetenzen erscheinen zunächst grundsätzlich positiv, doch unter der oben dargestellten Problematik wäre beispielsweise die Frage zu stellen, inwiefern etwas wie Widerständigkeit im Handeln oder Bildungsaspekte, die keinem von aussen definierbaren Zweck dienen, ihren Platz haben.

Die auf die allgemeinen Kompetenzdefinitionen folgende Beschreibung der Bildungsbereiche versucht einen möglichst umfassenden Überblick über die verschiedenen inhaltlichen Dimensionen von Bildung im Kindesalter zu geben (vgl. Abbildung 1). In der Darstellung mutet dies – wie auch die Erfahrung in der Praxis zeigt – teils wie ein Fächerkanon an. Dies kommt unter anderem dadurch zustande, dass parallel dazu in allen Übergangskontexten und darüber hinaus die Frage der Anschlussfähigkeit von Bildungsangeboten in der Kindertagesbetreuung an die Anforderungen und Angebote in der Grundschule diskutiert wird. In diesem Zusammenhang ermöglicht die Orientierung an dem schulischen Prinzip der Leitideen sowohl eine erhöhte Anschlussfähigkeit als auch eine Curricularisierung der vorschulischen Bildung. Der Fächerkanon «wissenswerten Wissens», den die jeweils in den Programmen beschriebenen Bildungsbereiche repräsentieren, impliziert darüber hinaus eine Normierung dessen, was schon im vorschulischen Bereich Bildung bedeuten soll.

Der Bildungsbereich «Medien» in den Grundsätzen NRW orientiert sich in seiner Beschreibung allerdings an den lebensweltlichen Bezügen der Kinder, ihren Erfahrungen und formuliert eine Perspektive, die Unterstützung und Begleitung bei diesen Erfahrungen sowie Orientierungshilfe ermöglichen will. Auch ein ungleichheitskompensatorischer Ansatz wird erwähnt (MFKJKS u. MSW 2011, 66). Es findet sich auch eine produktivitätsbezogene Dimension darin, die das Potenzial einer normativen Orientierung an spezifischem «produktiven» Medienhandeln in sich trägt und durch einzelne Konkretisierungen in einem normativen Begriff von «sinnvollem» Medienhandeln verortet zu sein scheint, jedoch nicht weiter expliziert wird: «Kinder können auf vielerlei Art und Weise zum kreativen Gebrauch von Medien angeregt werden. Fast nebenbei lernen Kinder dabei die Funktionsweise und den «Produktcharakter» von Medien kennen und erfahren gleichzeitig, dass man mit Medien auch selbst produktiv sein kann» (ebenda). Die Leitidee fokussiert eine Begleitung von Kindern in ihrem Aufwachsen, zu der eben auch Medien-erfahrungen gehören:

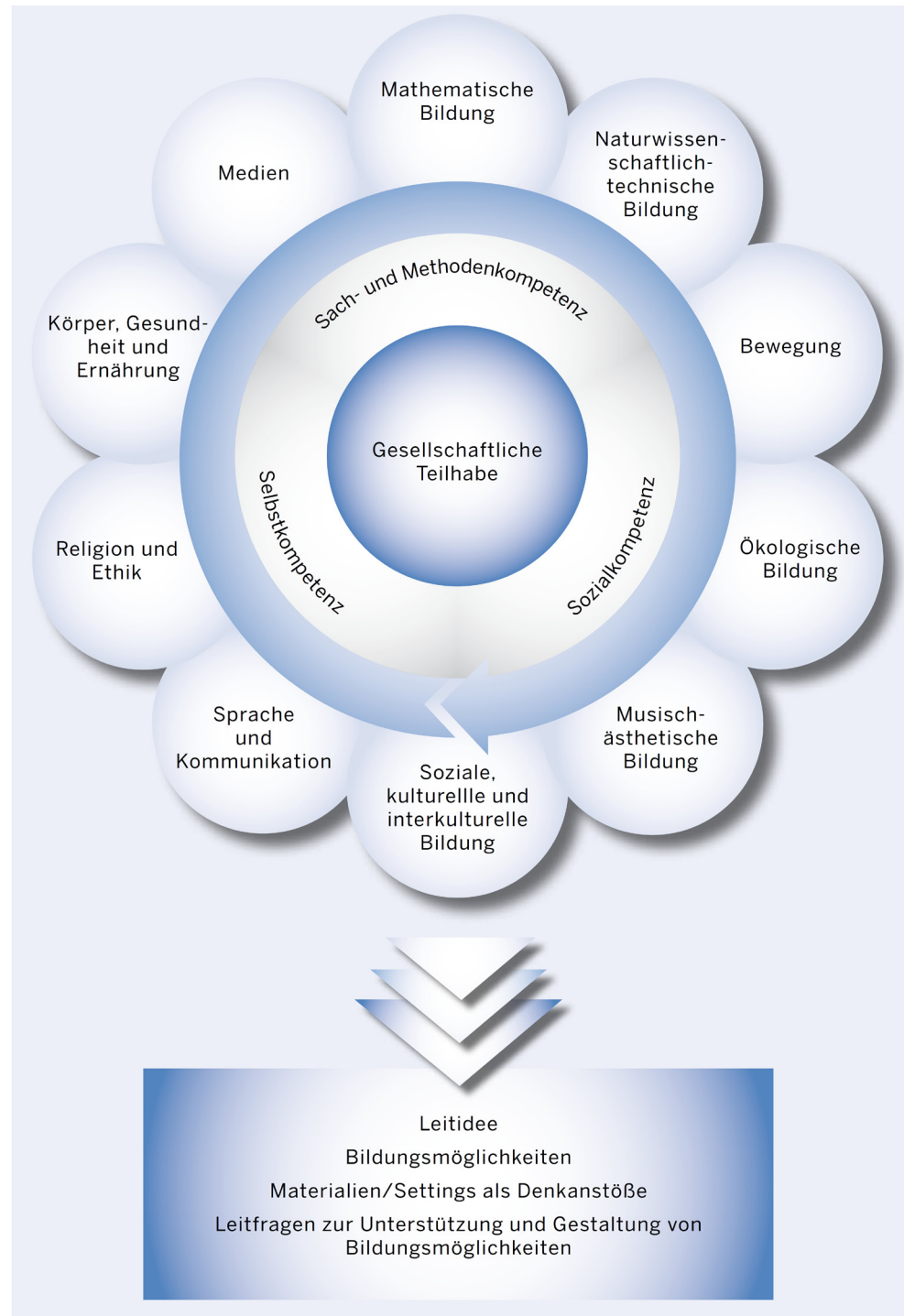


Abbildung 1: Überblick über die Bildungsbereiche für Kindertagesstätten und Schulen im Primarbereich in NRW (MFKJKS u. MSW 2011)

Medienpädagogische Angebote haben dabei nicht «die Medien» zum Gegenstandsbereich, sondern die Kinder, die in lernender, sozialer oder gestaltender Beziehung zu den Medien stehen. Diese Mensch-Medien-Interaktion verantwortungsvoll einzuschätzen und entwicklungsfördernd einzusetzen ist das Ziel früher Medienbildung. Das Kind soll die Gelegenheit erhalten, sich zu einer medienkompetenten Persönlichkeit zu entwickeln. Dies gelingt, wenn Fragen und Angebote zur Medienbildung kontinuierlich in den kindlichen und pädagogischen Alltag einbezogen werden. (MFKJKS u. MSW 2011, 67)

Im Weiteren richtet sich der Fokus vorrangig darauf, Kindern die Verarbeitung von Medienerfahrungen zu ermöglichen. In den «Bildungsmöglichkeiten» (vgl. ebenda) findet sich ebenfalls eine – durch die erzieherische Ausrichtung erklärbare – implizit normativ produktivitätsorientierte und zweckorientierte Orientierung an einem im Sinne Bourdieus an der «legitimen Kultur» ausgerichteten Bildungsideal. Die exemplarischen Anregungen für den pädagogischen Alltag reflektieren die Bedingungen, unter denen spezifische Kompetenzen angeeignet werden können und beziehen auch die Eltern als relevanten Bildungskontext mit ein. Innerhalb der Bildungsgrundsätze sind also individualisierende Kompetenzperspektiven als auch kontextsensible Bildungsideen verankert. In Zusammenhang mit der Übertragung dieser Ansätze in die Praxis wird virulent, in welchem Verhältnis diese teils widersprüchlichen Ausrichtungen verhandelt werden.

Vor dem Hintergrund der oben diskutierten Desiderate wird an diesem Beispiel ersichtlich, dass Aspekte in Bildungsplänen zu finden sind, die auch im Rahmen des bildungspolitischen Kongresses «Keine Bildung ohne Medien» mit Blick auf das Feld der frühkindlichen, Eltern- und Familienbildung formuliert wurden: Die Sensibilisierung und Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und Eltern für das mediatisierte Aufwachsen der Kinder und mögliche pädagogische Ansätze der Begleitung sowie die Integration der Auseinandersetzung mit neuen Medien in Kindertageseinrichtungen und Elternbildungsangeboten (vgl. Keine Bildung ohne Medien 2011, 51 ff.). Allerdings zeigt sich, dass neben der Verankerung einer frühen Medienbildung in Bildungsplänen systematisch begleitende Angebote und Weiterentwicklungsprozesse erforderlich sind, d. h.

- 1) Hilfestellungen und Anregungen für Eltern für eine Gestaltung des familiären Alltags mit Medien zu geben, um Kinder im Umgang mit Medien zu begleiten,
- 2) prozessorientierte Entwicklung pädagogischer Konzepte in den Kindertageseinrichtungen, die Medienhandeln von Kindern im Alltag einbeziehen, altersgemäss reflektieren und Impulse für einen selbstbestimmten, kreativen und kritisch-reflexiven Umgang geben,

- 3) eine kontinuierliche Reflexion des eigenen (Medien-)Bildungshabitus durch die pädagogischen Fachkräfte, um zielgruppengerechte Angebote gestalten zu können, die auch sozioökonomische und habitusbezogene Ungleichheiten beachten sowie
- 4) Konzepte in der jeweiligen Einrichtung für Medienbildung zu entwickeln, die allgemeine bildungsbezogene Fragen im Medienkontext reflektieren und konzeptionell umsetzen (vgl. Keine Bildung ohne Medien 2011, 51).

### **Medienbildung als Teil einer effektiven Zurichtung für die Zukunft oder Begleitung in einer mediatisierten Lebenswelt?**

Dieser Beitrag hat vor dem Hintergrund aktueller Diskurse zu Medien und Kindheit herausgearbeitet, welche Dimensionen kritischer Reflexivität und pädagogischer Perspektiven sich im Kontext von Medienbildung in der Kindheit betrachten lassen. Ersichtlich ist, dass die Spannungsfelder zwischen Subjektorientierung und Effektivierung von Kindheit sich auch im Feld der Medienbildung finden. Somit wird deutlich, dass erforderlich scheint, einerseits in der pädagogischen Reflexion diese Dimensionen in der Gestaltung von Medienbildungsangeboten für Kinder und Familien in den Blick zu nehmen und andererseits durch weitere Forschung zu vertiefen, die die Verschränkungen und Ausprägungen einer frühen Medienbildung zwischen diesen Polen näher beleuchtet.

### **Literatur**

- Angus, Lawrence. 2007. «Implications for social inequality in internet use for educational policies and programs.» In *Kompetenzzentrum Informelle Bildung*, hrsg. v. Kompetenzzentrum Informelle Bildung, 15–29. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Angus, Lawrence, Ilana Snyder und Wendy Sutherland-Smith. 2004. «ICT's and educational disadvantage: cultural resources and the digital divide.» In *Ethnographies of educational and cultural conflicts: Strategies and resources*, ed. Geoff Troman, Robert Jeffrey, u. Geoffrey Walford, S. 45–66. London: Emerald.
- Becker, Rolf und Andreas Hadjar. 2009. «Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften.» In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, hrsg. v. Rolf Becker, S. 35–95. Wiesbaden: VS-Verlag.
- BMFSFJ. 2011. «Rückgang der Kinderzahl in Deutschland zeigt: Nachhaltige Familienpolitik ist wichtig.» *Pressemitteilung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* am 3.8.2011: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/familie,did=174036.html> (3.8.2011)
- Bodle, Robert. 2011. «Regime des Austauschs. Offene APIs, Interoperabilität und Facebook.» In *Generation Facebook*, hrsg. v. Oliver Leistert u. Theo Röhle, S. 79–99. Bielefeld: transcript.



- Borchard, Michael, Christine Henry-Huthmacher, Tanja Merkle, Carsten Wippermann und Elisabeth Hoffmann. 2008. *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Berlin: Lucius.
- Bourdieu, Pierre. 1997. «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.» In *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, von Pierre Bourdieu u. Margareta Steinrücke, S. 49–80. Hamburg: VSA.
- Bundesregierung. 2008. «Zeitmanagement: Zwischen Kind und Karriere.» In *Magazin für Soziales, Familie und Bildung* Nr. 061 03: [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/MagazinSozialesFamilieBildung/061/magazin-soziales-61-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/MagazinSozialesFamilieBildung/061/magazin-soziales-61-pdf.pdf?__blob=publicationFile) (14.2.2012).
- DJI. 2010. «Digital kompetent oder abgehängt? Wege von Kindern und Jugendlichen ins Netz.» DJI Online Thema. URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=975&Jump1=LINKS&Jump2=15> (4.10.2013).
- Europäische Kommission. 2011. Pressemitteilung IP/11/762: Digitale Agenda: Nur zwei soziale Netze schützen standardmässig die Profile Minderjähriger. URL: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/762&format=HTML&aged=1&language=DE> (24.11.2011).
- Feil, Christine. 2010. «Partizipation im Netz. Zur Bedeutung des Web 2.0 für Kinder und Jugendliche.» In *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*, hrsg. v. Tanja Betz, Wolfgang Gaiser u. Liane Pluto. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Foucault, Michel. 1987. «Das Subjekt und die Macht.» In *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, hrsg. v. Hubert L. Dreyfus u. Paul Rabinow, S. 243–250. Weinheim: Beltz.
- Geissler, Rainer. 2006. «Bildungschancen und soziale Herkunft.» In *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 4: S. 34–49.
- Groeben, Norbert. 2002. «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte.» In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, hrsg. v. Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann, S. 160–200. Weinheim und München: Juventa.
- Henrichwark, Claudia. 2009. *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern: Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie*. Dissertation. Bergische Universität Wuppertal. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DocumentServlet?id=1025> (3.10.2013).
- Kammerl, Rudolf, Lena Hirschhäuser, Moritz Rosenkranz, Christiane Schwinge, Sandra Hein, Lutz Wartberg und Kay Uwe Petersen. 2012. EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/>

- Pdf-Anlagen/EXIF-Exzessive-Internetnutzung-in-Familien,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (3.10.2013).
- Keine Bildung ohne Medien. 2011. «Bedeutung der Medien in der frühkindlichen Bildung – Konsequenzen für Bildungspraxis, Bildungsforschung und Bildungspolitik.» In *Keine Bildung ohne Medien*. Kongressheft, S. 49–54.
- Kinkel, Klaus und Ekkehard Winter. 2009. «Vorwort von Dr. Klaus Kinkel und Dr. Ekkehard Winter (Deutsche Telekom Stiftung).» In *Natur-Wissen schaffen – Band 5: Frühe Medienbildung*, hrsg. v. Wassilios Fthenakis, S. 5. Braunschweig: Schubi.
- Klieme, Eckhard und Johannes Hartig. 2007. «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, Sonderheft 8: S. 11–29.
- Kurz, Sabine. 2006. «Outputorientierung als Aspekt von Qualitätssicherung.» In *Handbuch Berufsbildungsforschung*, hrsg. v. Felix Rauner, 2. aktualisierte Auflage, S. 424–434. Bielefeld: Bertelsmann. URL: <http://www.rebiz-bremen.de/sixcms/media.php/13/Handbuchbeitrag.pdf> (29.5.2012)
- Kutscher, Nadia. 2009. «Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs.» *MedienPädagogik* 17 (17.4.2009): [www.medienpaed.com/17/#kutscher0904](http://www.medienpaed.com/17/#kutscher0904) (3.10.2013).
- Kutscher, Nadia. 2013. «Ambivalenzen frühkindlicher Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme.» In *Konsens und Kontroversen: Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*, hrsg. v. Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit, S. 45–55. Weinheim und Basel: Juventa.
- Kutscher, Nadia, Alexandra Klein, Johanna Lojewski und Miriam Schäfer. 2009. *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit*. LfM-Dokumentation Band 36, hrsg. v. der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (lfm). Düsseldorf.
- Laclau, Ernesto und Chantal Mouffe. 2000. *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Lareau, Annette. 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Leistert, Oliver und Theo Röhle, Hrsg. 2011. *Generation Facebook*. Bielefeld: transcript.
- Livingstone, Sonia, Leslie Haddon, Anke Görzig and Kjartan Ólafsson. 2011. «Risks and Safety on the Internet: The perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year

- olds and their parents in 25 countries.» London: EU Kids Online Network. [www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net); <http://eprints.lse.ac.uk/33731/> (3.10.2013).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). 2011. *KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). 2012. *FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). 2013. *KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport (MFKJKS) und Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen. 2011. *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich*. URL: [www.bildungsgrundsaeetze.de](http://www.bildungsgrundsaeetze.de)
- MSW NRW. 2008. «Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule.» Handreichung. Frechen. URL: [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/LP\\_GS\\_Handreicherung.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_Handreicherung.pdf) (29.5.2012).
- Neuß, Norbert. 2002. «Mit offenen Augen und Ohren. Frühkindliche Medienbildung.» *Nexum 7*: <http://www.gmk-net.de/index.php?id=334> (29.5.2012).
- Nicht, Jörg und Thomas Müller. 2009. «Kompetenzen als Humankapital. Über die Wahlverwandtschaft zweier Leitkonzepte zeitgenössischer Bildungsreform.» In *Berliner Debatte INITIAL 20* (2009) 3, S. 30–44. URL: <http://www.linksnet.de/de/artikel/25340> (19.2.2012).
- Niedersächsische Staatskanzlei. 2011. «Christine Hawighorst: «Medienkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz wie Lesen, Schreiben und Rechnen.» Pressemitteilung vom 6.10.2011. URL: [http://www.stk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=1130&article\\_id=99449&\\_psmand=6](http://www.stk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1130&article_id=99449&_psmand=6) (29.5.2012).
- Oelkers, Nina. 2011. «Familiale Verantwortung für personenbezogene Wohlfahrtsproduktion.» In *Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion*, hrsg. v. Karin Böllert, 31–46. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rychen, Simone und Laura Hersh Salganik. 2003. «A Holistic Model of Competence.» In *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, hrsg. v. Simone Rychen u. Laura Hersh Salganik, S. 41–62. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, Miriam und Johanna Lojewski. 2007. «Internet und Bildungschancen – Zur sozialen Realität des virtuellen Raumes.» München: kopaed.

- Schneider, Beate, Helmut Scherer, Nicole Gonser und Annekaryn Tiele. 2010. *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen*. Berlin: Vistas.
- Selwyn, Neil. 2003. «Doing IT for the Kids»: Re-examining Children, Computers and the «Information Society». In *Media, Culture & Society* 25 (3): 351–378.
- Six, Ulrike, Roland Gimmler und Ines Vogel. 2002. «Medienerziehung in der Familie: Hintergrundinformationen und Anregungen für medienpädagogische Elternarbeit.» URL: <http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/schriftreihen/band20.pdf> (29.5.2012).
- Six, Ulrike und Roland Gimmler (Hrsg.). 2007. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin: Vistas.
- Spiegel Online. 2012. «Nachwuchs im Netzwerk: Facebook entwickelt Kinder-Zugang.» URL: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/facebook-testet-zugang-fuer-kinder-a-836794.html#ref=nldt> (3.10.2013).
- Spitzer, Manfred. 2005. *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: dtv.

## Der mediale Habitus in der frühen Kindheit

Christian Swertz, Gudrun Kern und Erika Kovacova

### Abstract

*Die empirische Untersuchung der Medienkultur 3- bis 6-jähriger Kindergartenkinder steht im Mittelpunkt des Beitrags. Zum Verständnis der Medienkultur wird der Begriff des medialen Habitus verwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass der Begriff des medialen Habitus geeignet ist, um die Medienkultur 3- bis 6-Jähriger zu verstehen, und dass der Ausdruck des medialen Habitus mit einem triangulativen qualitativen Design erfasst werden kann.*

### 1 Einleitung

Die Nutzung von Medien in der frühen – trotz ihres schon einmal diagnostizierten Verschwindens existierenden – Kindheit, wird in letzter Zeit wieder vermehrt diskutiert. Für die Praxis erfreulich ist, dass die Diskussion sich inzwischen in politischen Vorgaben niedergeschlagen hat (z. B. für Österreich: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer u. a. 2009). Im wissenschaftlichen Diskurs erscheint dabei unstrittig, dass die mit dem Medienkompetenzbegriff formulierten Ziele nicht für die frühe Kindheit adaptiert werden müssen. Es ist aber erforderlich, die Inhalte anzupassen und entsprechende unterrichtsmethodische Konzepte für den Kindergarten zu entwickeln. Solche Konzepte wurden im Projekt Mediengarten, das im Sparkling Science-Programm des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung gefördert wurde, entwickelt.<sup>1</sup> Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen aber nicht die praktischen, sondern die wissenschaftlichen Ergebnisse des Projekts Mediengarten.

In der medienpädagogischen Forschung wird vor allem die Beschäftigung von Kindern und Jugendlichen mit Medien untersucht. Im Mittelpunkt stehen dabei empirisch fundierte Analysen. Dabei liegen derzeit drei Herangehensweisen vor: Aus Sicht der Medienaneignungsforschung wird das Individuum in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Wagner u. Theunert 2007). In einer zweiten, häufigeren Sicht wird das Individuum im gesellschaftlichen Kontext gesehen. Dabei wird meist auf den bourdieuschen Habitusbegriff zurückgegriffen. Mit dem Habitusbegriff wird etwa von Iske aus Sicht der virtuellen Ungleichheit die Relation von Feld und Habitus untersucht (vgl. Iske et al. 2007). Paus-Hasebrink rückt in beschreibender Absicht «sowohl die Umweltbedingungen als auch die damit in Interaktion stehenden individuell-subjektiven Bedingungen» (Paus-Hasebrink 2009) in den Mittelpunkt. Niesyto betont in stellungnehmender Absicht die Relevanz der «Förderung von

<sup>1</sup> <http://www.sparklingscience.at/de/projekte/296/>

Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Sozialmilieus» (Niesyto 2009). Und in Beziehung zum Medienkompetenzbegriff gesetzt wird der Ansatz von Bourdieu mit dem Begriff des medialen Habitus bei Biermann (2009) und Kommer (2010), wobei letzterer die bisher umfangreichste und fundierteste Studie zu dieser Perspektive vorgelegt hat.

Im Anschluss an die zuletzt genannten Arbeiten fokussieren wir in einer pädagogisch motivierten Perspektive zunächst das Individuum und verstehen es zugleich im kulturellen Kontext. Dabei sehen wir die Verbindung von empirischen Beschreibungen und theoretischen Überlegungen als konstitutiv für das wissenschaftliche Verstehen an. Dieses kann allerdings nicht neutral bleiben, sondern beinhaltet immer schon normative Momente. Das gilt erst recht, wenn Ergebnisse der pädagogischen Medienforschung in bildender Absicht im Blick auf Medienkompetenz und Mediendidaktik interpretiert werden sollen.

Vor diesem Hintergrund ist die These unserer Studie, dass sich schon in der frühen Kindheit ein medialer Habitus empirisch aufweisen lässt. Um diese These zu begründen, ist zunächst der Begriff des medialen Habitus zu explizieren. Daran anschliessend werden das Untersuchungsdesign und die Ergebnisse vorgestellt. In der Diskussion wird zudem untersucht, ob es erforderlich ist, auch die Medien-generationentheorie heranzuziehen, um das Medienhandeln von 3- bis 6-Jährigen zu verstehen.

## 2 Medialer Habitus

Für eine Transformation des bourdieuschen Habitusbegriffs in den medienpädagogischen Kontext ist der Blick auf drei Momente erforderlich: Bourdieu schreibt in den feinen Unterschieden: «Aufgabe der Wissenschaft ist die Ermittlung jener Objektivität des Objekts, die sich in der Beziehung zwischen einem Objekt – das bestimmte Anwendungen ermöglicht oder nicht, wie sich freilich erst in seinem sozialen Gebrauch herausstellt (darunter – bei einem technischen Gegenstand – der Gebrauch, auf den hin er konzipiert wurde) – und den Einstellungen eines Akteurs oder einer Klasse von Akteuren ergeben; d.h. den Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, die deren *objektive Nützlichkeit* im praktischen Gebrauch überhaupt erst konstituieren» (Bourdieu 1982, 171). Bourdieu nimmt damit das System der den Habitus konstituierenden Dispositionen in den Blick. Mit diesem Blick diskutiert er für seine Untersuchung des Geschmacks auch Gegenstände wie Küchen, Inneneinrichtungen und Filme. Dabei rückt Bourdieu in den Blick, inwiefern der Konsument selbst beiträgt zur «*Hervorbringung des von ihm konsumierten Produkts*» (ebd., 172). Er grenzt sich dabei von den Wirtschaftswissenschaften mit dem Argument ab, dass diese nur die objektiven Eigenschaften betrachten und unterstellen, «dass alle Konsumenten dieselben entscheidenden Attribute wahrnehmen» (ebd., 172). Eben dies sei aber nicht zutreffend, denn, so

das vorher zitierte Argument, die Wahrnehmung wird im Gebrauch vor dem Hintergrund des Habitus und der ihn konstituierenden Dispositionen erzeugt, und diese Dispositionen sind nicht für alle Menschen gleich, sondern abhängig etwa vom legitimen, bürgerlichen oder populären Geschmack, in denen sich der Habitus ausdrückt.

Dabei unterstellt Bourdieu eine ähnliche Wahrnehmung von vielen Menschen, etwa von all denen, die über einen legitimen Geschmack verfügen. Aus einer medienpädagogischen Sicht, die im Unterschied zur soziologischen Perspektive das Individuum stärker betont, ist es jedoch erforderlich, eher den einzelnen Akteur in den Mittelpunkt zu rücken. Diese Betonung des Individuums ist im Rahmen des Habitusbegriffs möglich und wird von allen eingangs zitierten Arbeiten vorgenommen.

Ein zweites Moment ergibt sich aus der Fussnote, die Bourdieu dem obigen Zitat hinzufügt: «Man könnte sicherlich zeigen, anhand zahlreicher technischer Objekte – wie der von uns untersuchten Fotografie – dass mit Ausnahme des in den negativen Bestimmungen, den Grenzen, Implizierten nichts von den technischen Eigenschaften eines Objekts auf dessen sozialen Gebrauch schliessen lässt.» (ebd., 173). Damit ist klar, dass Bourdieu mit der oben zitierten Bemerkung, dass der soziale Gebrauch eines technischen Gegenstandes auch durch den Gebrauch, auf den hin er konzipiert wurde, bestimmt wird, nicht meint, dass das Konzept im Gegenstand zum Ausdruck kommt und dann auch unabhängig vom sozialen Gebrauch oder den Einstellungen von Akteuren besteht.

Das wäre richtig, wenn Medien einen Gebrauch nur bestimmen würden und nicht auch eine bestimmte Verwendung nahelegen oder diese Verwendung immer auch in dem aufgeht, was die Entwickler in dem Gebrauch, auf den der Gegenstand hin konzipiert wurde, ausgedrückt haben – was aber nicht der Fall ist. So haben z. B. die Entwickler von Aufnahme- und Projektionsobjektiven in ihrem Feld die Absicht gehabt, Probleme wie die chromatische und sphärische Abberation zu lösen. Sie haben nicht die Absicht gehabt, die Zuschauer in einen träumerischen Zustand zu versetzen, der, wie Baudry mit Hilfe der lacanschen Psychoanalyse argumentiert hat, durch die primäre Identifikation des Zuschauers mit dem Apparat ausgelöst wird (Baudry 1994, 1068). Die These, dass der träumerische Zustand mit Eigenschaften des Objektivs zusammenhängt, die nicht von konzipierenden Akteuren in ihrem Feld intendiert wurden, sondern mit dem von anderen Akteuren vorgenommenen Transfer der Objektive in andere Felder in Verbindung steht, in denen dann weitere Akteure dem Objektiv eine Bedeutung geben, die schon wegen der fehlenden Kenntnis der konzipierenden Akteure und ihrer Felder vor allem auf die physikalischen Eigenschaften reagiert, ist dabei naheliegend. Bourdieu unterschätzt aus dieser Sicht den physikalischen Gegenstand. Durch diese Lücke in der

bourdieuschen Theorie droht die Technik zur Ideologie zu werden, weil das medientechnische Apriori (Hartmann 2003, 65) nicht reflektiert werden kann.

Aus einer wirtschaftshistorischen Perspektive liefert Innis einen ähnlichen Einwand, indem er die Effekte technischer Zeichenträger auf die Entstehung von dem, was bei Bourdieu als Dispositiv bezeichnet wird, untersucht hat. Innis zeigt, dass die jeweiligen Kommunikationsmittel Konsequenzen für den Wissenserwerb in den von ihm beschriebenen Epochen hatten (Innis 1997, 69). So argumentiert er z. B., dass der Kodex aus Pergament nicht nur die Verbreitung des Christentums förderte, sondern auch den Geschmack und Stilrichtungen prägte (ebd., 79). Diese Prägung kommt etwa im Übergang vom lauten Lesen zum Lesen mit geschlossenen Lippen zum Ausdruck. Dadurch werden nach Innis Klänge unwichtiger und das Denken wichtiger. Diese Perspektive kann mit Bourdieu nicht eingenommen werden.

Die formulierten Einwände machen auf etwas Offensichtliches aufmerksam: Bourdieu entwickelt keinen Medienbegriff. Die bourdieuschen Begriffe sind allerdings ohnehin ein Problem: In der Bourdieu-Rezeption wird immer wieder betont, dass Bourdieu keine stringenten Definitionen seiner Begriffe liefert. Das ist wenig überraschend, denn Bourdieus Theorie ist eine aus empirischen Beobachtungen emergierende Theorie. Eine solche Theorie ist zweifelsohne wertvoll, wirft aber im Blick auf medienpädagogische Fragestellungen wie z. B. der nach der Begründung der Medienkompetenz das Problem auf, dass der Schluss von einer empirischen Beschreibung auf ein Sollen problematisch ist. Ist etwa die Erziehung zum legitimen Geschmack gut, weil Sie allen Menschen Distinktionsgewinne ermöglicht und damit einen Beitrag zur Verbesserung der Emanzipations- oder Partizipationsmöglichkeiten leistet? Oder ist vielmehr der populäre Geschmack der richtige, weil er ein, wenn auch aus Sicht der herrschenden Elite einfaches, aber doch glückliches und zufriedenes Leben ermöglicht?

Das Übergehen normativer Fragen zeigt sich in einem dritten Moment, an dem deutlich wird, dass Bourdieu einen legitimen Geschmack hat, sich davon aber kaum distanziert. Dass das wohltemperierte Klavier als exemplarisch für den legitimen Geschmack operationalisiert wird, mag sinnvoll sein. Strauss Walzer als charakteristisch für den populären Geschmack zu sehen, ist aber etwas überraschend. Ein Blick auf die französischen Hitlisten der 1950er und 1960er Jahre, in denen Bourdieu seine Studien durchgeführt hat, zeigt jedenfalls, dass er die wesentlichen Objekte populären Geschmacks nicht erfasst hat. Weitere Einwände bezweifeln die Sinnhaftigkeit der Konzepte für aus kulturellen Allesfressern bestehende individualisierte Erlebnisgesellschaften – um einige der zentralen Kritiken zumindest mit Stichwörtern anzudeuten (Übersicht bei Parzer 2008, 40 ff.).

Wegen der genannten Probleme erscheint uns Bourdieus Habitusbegriff nicht unmittelbar als Grundlage für die medienpädagogische Theoriebildung geeignet. Kommer hat diese Probleme gesehen und vorgeschlagen, die bourdieusche The-



orie weiter zu entwickeln, um sie gegen die genannten Einwände stark zu machen. Er nimmt das Problem der nicht systematisch entwickelten bourdieuschen Begriffe in seiner Untersuchung des medialen Habitus zum Anlass, das Habituskonzept in ein fundierteres medienpädagogisches Konzept zu transformieren, indem der Habitusbegriff mit systemtheoretisch-konstruktivistischen Überlegungen in Beziehung gesetzt wird. Dabei wird der Umgang mit Medien als etwas, in dem ein Habitus zum Ausdruck kommt, untersucht: «In den auf die Medien gerichteten (und im Umgang mit diesen sichtbar werdenden) Dispositionen, (Wert-) Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen – aber auch Kompetenzen und Erfahrungen – spiegelt sich natürlich letztendlich (wie Bourdieu ja eindrücklich in den «Feinen Unterschieden» zeigt) der Habitus (bzw. sind sie ein Ausdruck von diesem)» (Kommer 2010, 92). Diese Sichtweise erscheint uns als fruchtbar, denn zum einen bleiben mit den auf Medien gerichteten Dispositionen der Akteure auch soziale Strukturen im Blick, zum anderen wird aus unserer Sicht mit der Differenz von Dispositionen und Ausdruck zugleich die Möglichkeit und Grenze der empirischen Untersuchung des Habitus markiert (vgl. Iske u. Swertz 2005).

Allerdings bleibt die Fundierung des Habitusbegriffs in der systemisch-konstruktivistischen Theorie bei Kommer etwas unscharf, weil auf der einen Seite Ähnlichkeiten gezeigt werden, diese aber nicht in Passungen überführt werden, und zugleich immer wieder auf nicht näher spezifizierte fundamentale Unterschiede zwischen Habituskonzept und struktureller Koppelung aufmerksam gemacht wird. Eine theoretische Fundierung des Habituskonzepts wird damit nicht erreicht und ist von Kommer auch nicht beabsichtigt. Vielmehr wird der Habitus als «theoriegeleitetes Analysekonzept» (Kommer 2010, 92) verstanden. Dabei ist der Ausdruck Analysekonzept nicht im methodologischen Sinne gemeint, sondern deskriptiv. Es wird also eine Beschreibung medialen Handelns erreicht, die deutlich macht, dass Menschen im Blick auf den Umgang mit Medien in Kindheit und Jugend Gewohnheiten entwickeln, die einen erheblichen Einfluss auf die Mediennutzung in ihrem weiteren Leben haben. Diese Gewohnheiten beeinflussen offenbar auch das Handeln in Bildungsinstitutionen.

Da wir eine theoretische Fundierung des Begriffs des medialen Habitus für relevant halten, ist es damit erforderlich, den Begriff des medialen Habitus weiter zu entwickeln. Das kann hier nicht in der erforderlichen Breite erfolgen. Daher beschränken wir uns darauf, den Begriff des medialen Habitus in Bezug zum Medienbegriff zu setzen.

Medien verstehen wir als die Relationen von materiellen Zeichenträgern, Zeichen und Subjekten, in denen materielle Zeichenträger von Subjekten als Zeichen verwendet werden (vgl. Swertz 2009). Medien bestehen aus dieser Sicht stets aus der materiellen Welt zugehörigem materiellem Substrat und der immateriellen Zeichenwelt zugehörigen Zeichen. Alle Beziehungen dieser Elemente aufeinander im

Medium werden von Subjekten produziert und rezipiert. Das Subjekt kann dabei seine mediale Freiheit, die es machtförmig, d.h. in einem auch selbstermächtigenden Akt, gewinnen kann, in Auseinandersetzung mit der zumindest aus Sicht eines begrenzt gedachten Menschen unbegrenzten Kombinierbarkeit von Zeichen gewinnen. Insofern es sich nur so zu seinem Habitus in ein Verhältnis setzen kann, ist klar, dass der Habitus selbst wieder als im Raum des Medialen verortet zu denken ist. Um ein Medium handelt es sich beim Habitus nicht, weil der Habitus eine Bedeutung von Zeichen ist. Der Habitus ist in den bewussten oder unbewussten Relationen des Subjekts zu immateriellen Zeichen und materiellen Zeichenträgern zu verorten, die machtförmig angeeignet werden können.

Damit können wir hier eine erste Bestimmung des Begriffs des medialen Habitus vorschlagen: Der mediale Habitus ist der Ausdruck des von Menschen bewusst und unbewusst wahrgenommenen Eindrucks, den Medien im Menschen hinterlassen haben. Eindruck und Ausdruck erfolgen bewusst und unbewusst. Da der mediale Habitus sich nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar im Geschmack äußert, kann er nur anhand der Beschreibung des Eindrucks und des Ausdrucks rekonstruiert werden. Wird mit dem medialen Habitus dieses Konstrukt bezeichnet, ist also die empirische Beschreibung des Eindrucks oder des Ausdrucks gemeint. Der Habitus selbst ist nicht dieses Konstrukt, er kann daher nicht empirisch, sondern nur theoretisch erfasst werden. Da nur mittelbare Beziehungen zwischen der Theorie und der Empirie hergestellt werden können – schon weil auch für das Herstellen dieser Beziehung Medien erforderlich sind und das Konstrukt daher ebenfalls dem Ausdruck des Eindrucks von Medien unterliegt – bleibt die empirische Beschreibung notwendig unscharf. Die bewusste Gestaltung des Ergebnisses des Eindrucks (Mediendidaktik) und die dichte Interpretation des Eindrucks (Medien- und Rezeptionsforschung) sind allerdings möglich.

Dabei scheint es uns erforderlich, den Begriff des medialen Habitus in medienpädagogischer Absicht nicht nur deskriptiv zu verwenden, sondern durchaus auch normativ durch eine Orientierung am «semantischen Schnitt» (Meder 1998) im Interesse der Möglichkeit der Freiheit (Reichenbach 2001) aufzuladen. Dies kann hier nur angedeutet werden.

Wichtig ist hier, die entscheidende Differenz zur bourdieuschen Konzeption noch einmal deutlich zu machen: Wenn z.B. die Distinktionen und die damit erzeugbaren Distinktionsgewinne auch mit bestimmten Medien zu tun haben, etwa der Gegenüberstellung von Buchdruck und Fernsehen, bei der das Fernsehen als Unterhaltungsmedium den Masstäben herrschender Eliten nicht gerecht wird (Mikos 2007), dann ist es wenig plausibel, dies unabhängig von der medienspezifischen Form der Verständigung über kulturelle Gehalte zu sehen. Daher verstehen wir den medialen Habitus nicht nur als durch Felder strukturierte Struktur, sondern auch als durch materielle Zeichenträger strukturierte Struktur (Swertz 2003a, 2003b, 2004).

Dies ist nicht nur Ausdruck ökonomischen Kapitals, das sich in Medienbesitz niederschlägt, sondern es meint auch die Strukturierung des Habitus durch die materiellen Zeichenträger, was McLuhan (1994) als heisse und kalte Kultur in Bezug auf kalte und heisse Medien beschrieben hat.

Mit dem Begriff des medialen Habitus wurde im Projekt Mediengarten versucht, die Medienkultur von 3- bis 6-Jährigen zu verstehen. Bisherige Studien der Medienforschung zeigen auf, dass die Alltagswelt von älteren Kindern wesentlich durch die Nutzung von Fernsehen und Musik und zunehmend auch von digitalen Spielen geprägt ist (Spanhel 1990, Leu 1993, Glogauer 1993, Süss et al. 1998, Aufenanger u. Gerlach 2005, Fromme et al. 2000, Fehr u. Fritz 1995). Durch den Wandel der medialen Angebote kommt es dabei zu einer ständigen Veränderung der Alltagswelt. Theorien zu einem diesen Wandel berücksichtigenden Verständnis des Medienalltags von Kindern wurden bisher vor allem im Kontext der Mediensozialisationstheorie entwickelt (Vollbrecht, Ferchhoff u. Baacke 1997, Fritz u. Fehr 1997). Mit dem Begriff der Selbstsozialisation wird dabei in den Mittelpunkt gerückt, dass Kinder dazu in der Lage sind, sich die Medienwelt selbst zu erschliessen und in einer spezifischen Art und Weise anzueignen. Dabei werden jedoch 3- bis 6-Jährige als eine für die Mediensozialisation wichtige Altersgruppe nur selten thematisiert und der mediale Habitus nicht berücksichtigt.

### **3 Methode**

Methodisch wurde im Projekt Mediengarten eine qualitative Untersuchung 3- bis 6-Jähriger in einer Kooperation mit 151 Schülerinnen und Schüler durchgeführt, die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (Bakip) im letzten oder vorletzten Ausbildungsjahr besuchen. Bakips sind Schulen, in denen in einer vierjährigen zweiten Sekundarstufe (8.–12. Schulstufe) sowohl die Zugangsberechtigung zum tertiären Sektor als auch die Berufsausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen vermittelt wird. Das Projekt wurde vom Sparkling Sciences- Programm des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung gefördert.

Die Kooperation mit Bakips hatte den Vorteil, dass die Datenerhebung durch Personen durchgeführt werden konnte, die in Kindergärten tätig und mit den befragten Kindern vertraut sind. Zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler wurden drei ganztägige Workshops durchgeführt, in denen theoretische und methodische Grundlagen vermittelt sowie praktische Übungen zur Datenerhebung und -auswertung durchgeführt wurden. Gegenstand des Projekts war dabei nicht nur die Erhebung und Auswertung der Daten, sondern auch die Erprobung von Verfahren der Datenerhebung.

Das Projekt greift methodologisch auf das von Bohnsack (2003) entwickelte Konzept zurück. Bohnsack bezeichnet den Interpretationsprozess, in dem die Differenz

zwischen Forschenden und Untersuchten berücksichtigt wird, als Fremdverstehen. Methodologisch kontrolliertes Fremdverstehen ermöglicht eine wissenschaftliche Rekonstruktion der beobachteten Alltagspraxis. Das Ziel ist dabei die Rekonstruktion der Relevanzsysteme der untersuchten Menschen (Bohnsack 2003, 20ff.). Das Projekt Mediengarten zielte auf die Rekonstruktion des medialen Habitus von 3- bis 6-Jährigen in der Absicht ab, die Relevanzsysteme, auf die die Kinder sich beziehen, als Ausdruck ihres medialen Habitus zu explizieren.

Neben der Rekonstruktion von Relevanzsystemen ist nach Bohnsack ein reflexives Verhältnis der Forscherinnen und Forscher zum Forschungsprozess im Sinne der Rekonstruktion der Prozesse des Erkennens ein zentrales Moment qualitativer Sozialforschung. Die Selbstreflexion der Forscherinnen und Forscher wird damit zu einem Moment des Forschungsprozesses. Dieses Moment hatte im Projekt Mediengarten eine doppelte Relevanz, da diese Rekonstruktion der Rekonstruktion nicht nur für den Forschungsprozess bedeutsam war, sondern auch eine Reflexion des eigenen Handelns der Forscherinnen und Forscher implizierte. Damit wurde es für Schülerinnen und Schüler als Forschende wichtig, ihr eigenes Medienhandeln zu reflektieren.

Als erste Datenerhebungsmethode wurden die Schülerinnen und Schüler daher gebeten, ein Forschungstagebuch im Sinne eines Forschungsprotokolls zu führen. Diese Forschungstagebücher wurden analog zu den Vorbereitungs-, Durchführungs- und Reflexionsberichten erstellt, die den Schülerinnen und Schülern als Teil ihrer Ausbildung bekannt waren. Als zweite Datenerhebungsmethode wurden Interviews mit den Kindern durchgeführt. Diese wurden im Anschluss an medienpädagogische Projekte durchgeführt, sodass die Medienthematik den Kindern bereits präsent war. Als dritte Datenerhebungsmethode des verwendeten Mehrmethodendesigns wurden Bilddaten erhoben. In der qualitativen Forschung wird bisher eher selten auf Bilddaten wie Kinderzeichnungen zurückgegriffen (Neuß 2000). Neuß macht darauf aufmerksam, dass es von vorneherein zwei Möglichkeiten gibt, die Kinderzeichnung in den Forschungsprozess einzubinden. Zum ersten geben die Zeichnungen eine Möglichkeit ein Gespräch mit dem Kind zu beginnen, zum anderen können Zeichnungen eine Interpretation der subjektiv wahrgenommenen Medienwirklichkeit der Kinder ermöglichen. Im Projekt Mediengarten wurde auf beide Möglichkeiten zurückgegriffen.

Durch die unterschiedlichen Erhebungsmedien (Textdaten, Bilddaten) wird ein kontrastierendes Element in die Untersuchung eingezogen, das eine triangulierende Validierung im Zuge der Interpretation ermöglicht. Da Datenerhebungsmethoden in der qualitativen Forschung im Sinne der rekonstruktiven Rekonstruktion zugleich Gegenstand der Forschung sind und zudem nur wenige Erfahrungen mit der Datenerhebung bei 3- bis 6-Jährigen vorliegen, wurden die Schülerinnen und Schüler auch darum gebeten, ausgehend von ihren mehrjährigen Erfahrungen in

der Arbeit mit Kindern Vorschläge für weitere Datenerhebungsmethoden zu erarbeiten, deren Brauchbarkeit anhand der Reflexionsbögen sowie der Interpretierbarkeit der erhobenen Daten beurteilt wurde.

Die Auswertung der Textdaten erfolgte in Anlehnung an Bohnsack in einem sechsstufigen Verfahren, wobei der erste Schritt durch die Schülerinnen und Schüler durchgeführt wurde. Zunächst wurden die Daten von den Schülerinnen und Schülern transkribiert. Im zweiten Schritt erfolgte eine formulierende Interpretation (Bohnsack 2003, 134) im Forschungsteam. Diese Interpretation verblieb im Bereich des immanenten Sinngehalts der Interviews. Im dritten Schritt wurde die formulierende Interpretation der Interviews durch eine ebenfalls formulierende Interpretation der Kinderzeichnungen im Sinne einer qualitativen Bildinterpretation (Bohnsack 2003, 155 ff.) ergänzt. Im vierten Schritt wurden die beiden formulierenden Interpretationen miteinander verglichen. Im fünften Schritt wurde die reflektierende Interpretation der Daten vorgenommen. Dieser Schritt bildete die Grundlage für die Rückbindung der Daten an die theoretische Fragestellung des Projekts. Im Anschluss an die Datenauswertung wurde im sechsten Schritt die Rückbindung der Daten an die Theorien des medialen Habitus und der Mediengeneration vorgenommen.

Als Auswertungsverfahren für die Bilddaten wurden sequentielle Bildanalysen und in toto Bildanalysen verwendet. Die Bilddaten wurden von Interpretationsgruppen zunächst ohne Kenntnis der Textdaten interpretiert. Erst im letzten Schritt wurden die Interpretationen der Bild- und Textdaten zusammengeführt.

Insgesamt waren 151 SchülerInnen an sechs Bakips beteiligt. Das Zusammenführen und Bereitstellen der Datensätze (Transkription, Bildmaterial und Vorbereitungs- oder Reflexionsbericht) ist 101 Schülerinnen und Schülern gelungen. Ein wesentliches Hindernis waren technische Probleme, die durch die unerwartet geringe Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Medienkunde verursacht wurden. So konnten einige Schülerinnen und Schüler keine Audioaufzeichnungen mit ihren Handys anfertigen, andere konnten diese nicht auslesen oder keine Handysfotos in ausreichender Qualität erstellen. Darüber hinaus war die Handhabung der Dateien für die Schülerinnen und Schüler ein Problem, was in manchen Fällen zu Datenverlust geführt hat.

Insgesamt wurde auswertbares Material in folgenden Fallzahlen eingereicht, die hier zum Zwecke der Darstellung der Stichprobe nach Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund der Kinder aufgeschlüsselt werden:

1. Jungen (3–4 J): 7 Fälle
2. Jungen (5–6 J): 14 Fälle
3. Jungen mit Migrationshintergrund (5–6 J): 3 Fälle
4. Mädchen (3–4 J): 8 Fälle

5. Mädchen (5–6 J): 13 Fälle

6. Mädchen mit Migrationshintergrund (5–6 J): 5 Fälle

Damit konnten 50 Fälle interpretiert werden. Für die Analyse jeden Falls wurden die Vorbereitungsbögen, das Bildmaterial, die Interviews sowie die Reflexionen der SchülerInnen ausgewertet. Wegen des hohen Aufwands insbesondere der Auswertung des Bildmaterials und der Relationierung der Daten war es erforderlich, aus den verfügbaren Fällen eine Zufallsstichprobe zu ziehen, um die zu analysierende Fallanzahl auf eine mit den forschungspraktisch verfügbaren Ressourcen auswertbare Fallanzahl zu bringen. Insgesamt wurden für die folgenden Ergebnisse 13 Fälle ausgewertet.

## **4 Ergebnisse**

### **4.1 Methodologie**

Im Blick auf die erprobten Datenerhebungsverfahren ist zunächst festzuhalten, dass Handpuppeninterviews sich nicht bewährt haben. Dieses Verfahren konnte in unserer Studie kaum dazu beitragen, relevante Aussagen von den Kindern über ihre Mediennutzung zu erhalten. Unklar bleibt die Verwendung von Plastilin oder von Puppenhäusern, da die in diesem Projekt erhobenen Daten über diese beiden Erhebungsverfahren keine hinreichend genauen Aussagen ermöglicht haben.

Als relevant hat sich die Verwendung von Interviews in Verbindung mit Collagen oder mit Kinderzeichnungen erwiesen. Für die Kinderzeichnungen ist festzuhalten, dass die Interviews nicht während der Entstehung der Kinderzeichnung, sondern erst danach geführt werden sollten. Gleichwohl ist es sinnvoll, auch schon den Entstehungsprozess der Zeichnung zu dokumentieren, weil damit die Interpretation orientiert werden kann. Mit Kinderzeichnungen können detailliertere Aussagen aber nur über einige wenige Medien erhoben werden. Die ganze Breite der von Kindern genutzten Medien kann nicht erhoben werden, da die Anfertigung der Zeichnung dann schnell komplex wird und zu lange dauert. Damit sind Kinderzeichnungen vor allem dazu geeignet, die von Kindern als dominant wahrgenommenen Medien zu erfassen.

Collagen haben sich als Datenerhebungsverfahren gut bewährt. Dabei haben sich Collagen vor allem als gut dazu geeignet erwiesen, die Breite des medialen Raums, in dem Kinder sich bewegen, zu erfassen. Allerdings ist die Vorbereitung von Collagen als Datenerhebungsverfahren anspruchsvoller als die Arbeit mit Kinderzeichnungen, da durch die Auswahl des Materials, aus dem die Collage erstellt wird, eine Vorentscheidung getroffen wird, deren suggestive Effekte im Erhebungsdesign berücksichtigt werden müssen. Wenn aber eine genügend grosse Auswahl an Bildern von Medien bereitgestellt wird, kann insbesondere in Verbindung mit Hausskizzen oder -modellen die Wahrnehmung der räumlichen

Lokalisierung von Medien durch die Kinder erfasst werden. Im Falle von Collagen ist es auch möglich, während der Erstellung der Collage vertiefende verbale Daten zu erheben. Mit Blick auf die Auswertung ist eine genaue und umfassende Dokumentation der zur Verfügung gestellten Materialien erforderlich.

#### **4.2 Medialer Habitus**

Der mediale Habitus wird von Kommer in enger Anlehnung an Bourdieu als strukturierende und strukturierte Struktur beschrieben, die als inkorporierte Disposition zu verstehen ist. Dabei wird insbesondere die Familie als ein durch verfügbares Kapital bestimmter sozialer Ort gesehen, an dem der Habitus erworben wird (Kommer 2009: 60ff.).

Durch die hier untersuchte Stichprobe ist zunächst zu berücksichtigen, dass in unserer Untersuchung die Phase der familiären Primärerziehung dargestellt wird. Es wäre anzunehmen, dass die Inkorporation kulturellen Kapitals bei 3- bis 6-Jährigen noch nicht zu stabilen Dispositionen geführt hat.

Unsere Untersuchung hat zunächst gezeigt, dass es bei 3- bis 6-Jährigen in Österreich weniger das ökonomische Kapital ist, das für die Entstehung des medialen Habitus relevant ist. Den Kindern stehen durchwegs alle Medien zur Verfügung. Auch die Länge von finanzierbaren Ausbildungsgängen spielt noch keine Rolle. Zudem bestimmt, wie der Ausdruck des medialen Habitus der Kinder zeigt, die Medienausstattung nicht die Nutzung. Es gibt z. B. Kinder, die viele Bücher im Kinderzimmer haben, bei denen aber die Bücher kaum mehr als die Funktion haben, den Fernseher einzurahmen. Die beobachteten Unterschiede, etwa mit Blick auf den Besitz eines eigenen Fernsehers, sind in diesem Sinne weniger auf Restriktionen, die durch das verfügbare ökonomische Kapital erklärt werden können, und mehr auf Restriktionen, die in Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital der Eltern stehen, zurückzuführen.

Im Ausdruck des medialen Habitus der Kinder kam entgegen unserer Erwartung deutlich die Inkorporation kulturellen Kapitals zum Ausdruck. Als wichtiges Moment hat sich dabei der Geschmack erwiesen, der in der Gerätewahl zum Ausdruck kommt. Die Inkorporation stellt sich dabei allerdings noch widersprüchlich dar. Das wird besonders bei den buch- und audioorientierten Familien deutlich: Hier werden zwar die skeptischen Urteile der Eltern über audiovisuelle Medien von den Kindern reproduziert; die geäußerten eigenen Präferenzen der Kinder rücken aber genau dieses Segment in den Mittelpunkt. Das ist nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Einschränkung von Kindern zu sehen, die noch nicht lesen können: Während auf der einen Seite das Fernsehen die Möglichkeit einer eigenständigen Nutzung eröffnet, wird es auf der anderen Seite von den Kindern aus buch- und audioorientierten Familien als zumindest potentiell defizitäres Medium beschrieben. Hier drängt sich die These auf, dass es genau diese Spannung ist, die als

von den Kindern wahrgenommene Differenz zum einen zu einem Bildungsanlass werden kann und die zum anderen als Index des Inkorporationsprozesses verstanden werden kann. Diese Vermutung kann auch damit gestützt werden, dass es bei manchen Kindern ein Bestandteil des medialen Habitus ist, dass die Nutzung von Medien oder zumindest von bestimmten Medien begründungsbedürftig ist. Ein weiterer Beleg kann in dem Umstand gesehen werden, dass manche Kinder, die in buchorientierten Familien aufwachsen, einen eher statisch-visuellen Geschmack zum Ausdruck gebracht haben und Fotos bevorzugen, während einige der untersuchten Kinder aus buchfernen Familien einen dynamisch-visuellen Geschmack aufweisen und Videos bevorzugen.

Unterschiede wurden auch im verfügbaren objektivierten Kulturkapital sichtbar. Dieses wird zunächst kaum aktiv von den Kindern ausgewählt. Nach ihren Wünschen mit Blick auf Medien gefragt, haben die Kinder fast ausschliesslich Wünsche bezüglich des Besitzes von Geräten, aber kaum Wünsche bezüglich bestimmter Inhalte geäußert. Es wurde aber deutlich, dass die Inhalte von den Kindern durchaus wahrgenommen werden und diese Wahrnehmung auch ausgedrückt wird. Dieser Ausdruck zeigt, dass die Auswahl der Inhalte im Wesentlichen durch die Familie (Eltern und ältere Geschwister) und nur ansatzweise durch Freundinnen und Freunde bestimmt wird. Allerdings wird das verfügbare objektivierte Kulturkapital von den Kindern selbst offenbar kaum für das Erzeugen von Distinktionsgewinnen verwendet. Ein höherer Status wird vielmehr über Geräteästhetik und Quantitäten erzeugt: In ästhetischer Hinsicht scheint das Äussere der Geräte etc. einen höheren Stellenwert einzunehmen als der Inhalt: Cooles Design ist wichtig, ein grosser Fernseher liefert einen höheren Status als ein kleiner, viele CDs zu haben ist besser als wenig CDs zu haben, viele Bücher sind besser als wenig. In einer ganzen Reihe von Fällen wurde dabei von den Kindern eine Sättigung zum Ausdruck gebracht: Längst nicht alle Kinder haben das Verlangen nach einer höheren Quantität an Datenträgern. Vielmehr sind es oft nur einige wenige Inhalte, die von den Kindern dominant wahrgenommen, berichtet und ausgewählt werden. Alle darüber hinausgehenden Inhalte, die von den Kindern durchaus rezipiert werden, werden von den Eltern oder älteren Geschwistern bestimmt. Insofern erfolgt die Inkorporation objektivierten Kulturkapitals in diesem Alter eher fremd- als selbstgesteuert.

In der Wahrnehmung der regelförmigen Fremdsteuerung durch die Kinder kommt dabei eine eigene Ambivalenz zum Ausdruck: Über die Verwendung von Büchern dürfen alle Kinder selbst bestimmen, können es aber mangels Lesekompetenz meist nicht. Über Fernseher und Computerspiele könnten die Kinder selbst bestimmen, dürfen es aber meist nicht. Während der erste Fall klar ist, sind am zweiten Differenzen des Geschmacks festzumachen, die durch die Eltern bestimmt werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der in Einzelfällen geäußerte Wunsch nach der eigenen Inszenierung auf Fotos (z. B. geäußert in der Relevanz



von Kleidung). Daran wird deutlich, dass bereits ein objektiviertes kulturelles Kapital inkorporiert worden ist, und zudem ein erstes Bewusstsein für die Differenz von Person und medialer Darstellung besteht.

Eine weitere Tendenz, die zum Ausdruck kommt, ist die Individualisierungstendenz. Es geht vielen Kindern nicht darum, überhaupt fernsehen zu dürfen, sondern darum, ein eigenes Gerät für den persönlichen Gebrauch zur Verfügung zu haben. Das kann ein Handheld, eine Spielkonsole oder ein Mobiltelefon sein; entscheidend ist in jedem Fall die individuelle Verfügbarkeit des Geräts.

Die Analyse der Kinderzeichnungen hat gezeigt, dass die Kinder mitunter Medien als dominant wahrnehmen, die sie selbst überhaupt nicht verwenden. Das gilt z. B. für Mobiltelefone, die als wichtig wahrgenommen werden, den Kindern in der Regel aber nicht zur Verfügung stehen. Im Blick auf den medialen Habitus ist festzuhalten, dass die Kinder sich damit als eingeschränkt wahrnehmen und ihnen das auch bewusst ist. Zugleich wird deutlich, dass zumindest für Vorschulkinder sich über die Begrenzung des Medienzugangs eine Form der Konstruktion von Kindheit andeutet.

## 5 Diskussion

Eine Ausgangsfrage des Projekts Mediengarten war die Frage, ob der Begriff der Mediengeneration oder der Begriff des medialen Habitus besser geeignet ist, um die Medienkultur 3- bis 6-Jähriger zu verstehen. Da im Zuge der Datenauswertung deutlich wurde, dass der Begriff des medialen Habitus sinnvoller ist, wurde dieser in den Mittelpunkt des Beitrags gerückt. Im Folgenden wird nun ergänzend der Begriff der Mediengeneration diskutiert.

Im Blick auf die Beschreibung generationenspezifischer konjunktiver Erfahrungsräume hebt Schäffer (2003) in seiner Generationentheorie die Differenz zwischen generationenspezifischen Medienpraxiskulturen und intergenerationellen Bildungsprozessen hervor. Dabei wird vor allem der Funktion der Kommunikationskultur eine besondere Bedeutung beigemessen. Schäffer arbeitet aus seinen Daten heraus, dass in der Kommunikation über intergenerationelle Differenzerfahrungen Bildungsprozesse angestoßen werden, «die sich im Modus der Begegnung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume entfalten» (Schäffer 2003, 326).

Die vorliegende Untersuchung legt nahe, dass die Beobachtungen zwar ebenfalls als das Anstoßen von Bildungsprozessen durch intergenerationelle Differenzerfahrungen verstanden werden können, dass dabei aber keine Begegnung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume zu beobachten ist. Vielmehr können die beobachteten Erfahrungen treffender als Erziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern verstanden werden.

Dabei ist zunächst daran zu erinnern, dass Schäffer seine Studie 2003 veröffentlicht hat. Seine Daten wurden in Deutschland im Jahr 2000 erhoben. Zu diesem

Zweitpunkt waren erstens die Auflösung des eisernen Vorhangs und zweitens die massenhafte Verbreitung des Internets noch relativ neue Entwicklungen, die, insbesondere was die Verbreitung des Internets angeht, die Medienkultur noch nicht in der Masse durchdrungen hatten wie das heute der Fall ist. Diese von Schäffer ausführlich reflektierte Situation drückt sich in seinen Ergebnissen deutlich aus.

Die von Schäffer beschriebenen konjunktiven Erfahrungsräume und die damit verbundenen Generationenlagerungen sind für unsere Studie anders darzustellen. Zunächst war Österreich 1990 von der Aufhebung des eisernen Vorhangs in anderer Weise betroffen als Deutschland. Ganz unterschiedliche medienkulturelle Erfahrungsräume, wie sie in der BRD und der DDR bestanden, spielen daher nicht in die Ergebnisse hinein. Die untersuchten Generationenlagerungen sind in dieser Hinsicht vielmehr als wesentlich homogener anzusehen. Darüber hinaus kommt bei Schäffer noch eine deutliche Distanz der Elterngeneration zur Computertechnologie zum Ausdruck. Davon kann heute kaum noch die Rede sein: Die Elterngeneration, die untersuchten SchülerInnen und deren LehrerInnen nutzen Computertechnologie gleichermaßen und ganz selbstverständlich im Alltag, wenn auch nicht in der gleichen Art und Weise.

Zuletzt ist zu berücksichtigen, dass die jüngsten Befragten bei Schäffer Jugendliche waren. Jugendliche befinden sich aber schon in der Phase der Ablösung vom Elternhaus und verfügen über die Fähigkeit zum vollgültigen Rollenhandeln. Beides ist bei 3- bis 6-Jährigen nicht der Fall. Daher erscheint es als sinnvoller, die vorliegenden Daten mit dem Begriff des medialen Habitus zu interpretieren.

Zunächst machen unsere Analysen deutlich, dass der mediale Habitus der Kinder nicht durch eine abwertende Distanz zu den Eltern bestimmt ist. Es kann aber auch keine Rede davon sein, dass keine Distanz vorhanden ist. Diese kann durch folgende Momente beschrieben werden:

1. Der mediale Raum wird von den Kindern in ihrer medienkulturellen Selbstwahrnehmung als durch instrumentell-qualifikatorische Grenzen beschränkt wahrgenommen. Sie können nicht lesen und daher keine Textbücher verwenden, sie können keine Computersoftware installieren etc.
2. Die Kinder beschreiben im Ausdruck ihres medialen Habitus ihren Medienraum als durch die Eltern beschränkt. Das drückt sich in den von den Kindern berichteten Regeln zur Mediennutzung aus. Dominant ist für die Kinder nicht die eigene Bestimmung, sondern das Bestimmt werden durch die Eltern.
3. Aus Sicht der von Schäffer beschriebenen Nähe-Distanz- Dimension wird deutlich, dass Medien von den Eltern auch dazu verwendet werden, Distanz zu den Kindern aufzubauen. Im Ausdruck des medialen Habitus der Kinder äussert sich das darin, dass Medien gelegentlich als Störgrößen in der Beziehung zu den Eltern wahrgenommen werden. Wenn die Eltern lesen, fernsehen oder am Computer tätig sind, sind sie für die Kinder nicht ansprechbar.

Insbesondere die letzten beiden von den Kindern wahrgenommenen Distanzierungen können als Ausdruck der Konstruktion eines medialen Raumes verstanden werden. So gesehen kann die Medienkultur der Kinder weniger als eine Generationendifferenz denn als ein medialer Kindheitsraum verstanden werden, der von den Eltern konstruiert wird. Diese Konstruktion wird von den Kindern wahrgenommen und findet sich im Ausdruck ihres medialen Habitus wieder. Im Mittelpunkt steht für die Kinder dabei das Ziel, die Mediennutzung so wie die Eltern selbst bestimmen zu können. Erwachsen sein heisst für 3- bis 6-Jährige klar: Die Medien benutzen dürfen, die die Grossen benutzen – seien es ältere Geschwister, seien es Eltern. Dieses «Gross sein» wird von den Kindern an verschiedenen Momenten festgemacht. Am wichtigsten scheint den Kindern zu sein, dass sie bestimmte Medien bedienen können. Wenn Sie Medien bedienen können, ist es für sie zum Teil nicht nachvollziehbar, warum sie diese dann nicht benutzen dürfen. Sie nehmen sich selbst als Menschen wahr, die mittels des Verfügens über Medientechnik ihren Platz in der sozialen Gemeinschaft einnehmen. Dieser Platz wird in der Wahrnehmung der Kinder durch die Regeln der Mediennutzung von den Eltern bestimmt. Möglicherweise ist es sinnvoller, dieses Verhältnis weniger als Generationendifferenz im soziologischen Sinne und eher als Generationenverhältnis im pädagogischen Sinne zu verstehen. Hier könnte – aber das kann hier nur als These angedeutet werden – das pädagogische Verständnis des Generationenverhältnisses, das über Dilthey und Mannheim in einer soziologisch reformulierten Form zur Grundlage von Schäffers Arbeit geworden ist, als Verstehenshorizont herangezogen werden.

Während die Generationendifferenz in einer anderen Form als bei Schäffer zum Ausdruck kommt, stellt sich der Generationenzusammenhang ähnlich dar. Es wird deutlich, dass allen Kindern ein breites Ensemble an Medien zur Verfügung steht und von diesen im Ausdruck ihrer medienkulturellen Selbstwahrnehmung auch entsprechend beschrieben wird. Allerdings sind dabei deutliche individuelle Differenzen festzustellen, die mit dem Begriff des medialen Habitus verstanden werden können.

Mit Blick auf den Geschmack ist klar, dass die auf quantitativen empirischen Daten aus den 1960er Jahren basierende Differenzierung von Bourdieu so nicht mehr sinnvoll verwendet werden kann. Zudem ist anzunehmen, dass Kinder, die aus Familien mit legitimem Geschmack stammen, nicht in der von uns untersuchten Stichprobe vertreten waren. In einer groben Annäherung könnte der in unserer Stichprobe erhobene mittlere Geschmack mit einer Bevorzugung auditiver Medien und Printmedien verbunden werden; der populäre Geschmack mit einer Bevorzugung audiovisueller Medien. Damit käme der Geschmack allerdings nicht wie bei Bourdieu in inhaltlichen Präferenzen, sondern in Präferenzen für bestimmte

Medientechniken zum Ausdruck. Das mag mit der untersuchten Altersgruppe in Zusammenhang gebracht werden und erfordert eine hier nicht zu leistende entwicklungspädagogische Reflexion. Zudem ist die Heterogenität der von den Kindern berichteten Ausdrücke recht gross, die Stichprobe dagegen eher klein. Wegen dieses Umstandes verbietet sich eine Typenbildung aus forschungsmethodischen Gründen. Allerdings wäre zu vermuten, dass die Anzahl an möglichen Kombinationen, die sich aus den vorgenommenen Klassifizierungen ergibt, nicht so hoch ist, dass die volle Komplexität in einer quantitativen Studie nicht abbildbar wäre. Zugleich wird deutlich, dass zumindest für Vorschulkinder sich über die Begrenzung des Medienzugangs eine Form der Konstruktion von Kindheit andeutet. Das kann allerdings kaum mit dem Habitusbegriff erfasst werden, sondern verweist auf einen pädagogischen Generationenbegriff.

Damit kann festgehalten werden, dass der Begriff des medialen Habitus und das verwendete Untersuchungsdesign sich für die Entwicklung eines Verständnisses der Medienkultur von 3- bis 6-Jährigen bewährt haben. Darüber hinaus hat sich im Rahmen des Gesamtprojekts gezeigt, dass die Theorie des medialen Habitus auch dazu geeignet ist, die medienbezogene Selbstreflexion von Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern anzuregen und zum Ausgangspunkt für die Medienkompetenzvermittlung im Kindergarten zu machen. Über die dazu im Projekt entwickelten Module wird an anderer Stelle zu berichten sein.

## 6 Literatur

- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2009. «Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan.» <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf>.
- Aufenanger, Stefan und Franz Gerlach. 2005. «Vorschulkinder und Computer: Sozialisations-effekte und pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen für Kinder.» <http://www.lpr-hessen.de/files/130105.pdf>, 29.11.2007.
- Baacke, Dieter, Wilfried Ferchhoff, Ralf Vollbrecht. 1997. «Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen: Prozesse der Mediensozialisation.» In *Handbuch Medien: Computerspiele; Theorie, Forschung, Praxis*, hrsg. v. Jürgen Fritz u. Wolfgang Fehr 31–57. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baudry, Jean-Luis. 1994. «Das Dispositiv: Metapsychologische Betrachtungen des Realitätseindrucks.» *Psyche* 48: 1047–1074.
- Biermann, Ralf. 2009. «Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik.» *MedienPädagogik* 17 (14. Aug.): 1–18. [www.medienpaed.com/17/#biermann0908](http://www.medienpaed.com/17/#biermann0908).
- Bohnsack, Ralf. 2003. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Fehr, Wolfgang, Jürgen Fritz. 1995. *Warum Computerspiele faszinieren*. Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Fromme, Johannes, Norbert Meder und Nikolaus Vollmer. 2000. *Computerspiele in der Kinderkultur*. Opladen: Leske+Budrich
- Glogauer, Werner. 1993. *Die neuen Medien verändern die Kindheit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hartmann, Frank. 2003. *Mediologie: Ansätze zu einer Medientheorie der Kulturwissenschaften*. Wien: Facultas.
- Iske, Stefan und Christian Swertz. 2005. «Methodologische Fragen der Verwendung von Bild-, Ton- und Textdaten zur Navigationsanalyse.» *MedienPädagogik* 9 (8. Juni): 1–17. [www.medienpaed.com/9/#iske\\_swertz0506](http://www.medienpaed.com/9/#iske_swertz0506).
- Iske, Stefan, Alex Klein, Nadia Kutscher und Hans-Uwe Otto. 2007. «Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung: Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe.» In *Grenzenlose Cyberwelt?*, hrsg. v. Kompetenzzentrum informelle Bildung, 65–92. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Innis, Harold A. .1997. *Kreuzwege der Kommunikation*. Wien: Springer.
- Kommer, Sven. 2010. *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.
- Leu, Hans-Rudolf. 1993. *Wie Kinder mit Computern umgehen: Studie zur Entzauberung einer neuen Technologie in der Familie*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- McLuhan, Marshall. 1994. *Die magischen Kanäle – Understanding Media*. Dresden u. Basel: Verlag der Kunst.
- Meder, Norbert. 1998. «Neue Technologien und Erziehung/Bildung.» In *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Bd. 3, hrsg. v. Michele Borrelli u. Jörg Ruhloff, 26–40. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Mikos, Lothar. 2007. «Distinktionsgewinne – Diskurse mit und über Medien.» In *Medien – Macht – Gesellschaft*, hrsg. v. Johannes Fromme u. Burkhard Schäffer, 45–60. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Neuß, Norbert. 2000. «Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung.» In *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden*, hrsg. v. Ingrid Paus-Haase u. Bernd Schorb, 131–154. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2009. «Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion.» *MedienPädagogik* 17 (24. Juni): 1–19. [www.medienpaed.com/17/#niesyto0906](http://www.medienpaed.com/17/#niesyto0906).
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2009. «Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung.» *MedienPädagogik* 17 (19. Mai): 1–21. [www.medienpaed.com/17/#paus-hasebrink0905](http://www.medienpaed.com/17/#paus-hasebrink0905).
- Parzer, Michael. 2008. *Musikgeschmack in der Popularkultur*. Dissertation: Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/2255/>.
- Reichenbach, Roland. 2001. *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt: Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann. Zugriff 11.12.2014. [http://www.ife.uzh.ch/research/ae/mitarbeitende2/reichenbachroland/Reichenbach\\_-\\_Demokratisches\\_Selbst\\_und\\_dilettantisches\\_Subjekt.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/ae/mitarbeitende2/reichenbachroland/Reichenbach_-_Demokratisches_Selbst_und_dilettantisches_Subjekt.pdf).
- Schäffer, Burkhard. 2003. *Generationen – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Süss, Daniel. 1998. «Kinder im Sog virtueller Realitäten.» In *Kind sein in der Schweiz: Eine Kulturgeschichte der frühen Jahre*. Zürich, hrsg. v. Paul Hugger, 435–440. Zürich: Offizin.

- Swertz, Christian. 2003a. «Vorüberlegungen zu einer transzendental-kritischen Medientheorie.» *Spektrum Freizeit* 2: 81–88.
- Swertz, Christian. 2003b. «Was das Medium mit dem Wissen macht. McLuhan und die Wissensorganisation.» *Information Wissenschaft & Praxis* 54 (2): 99–105.
- Swertz, Christian. 2004. «Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht: Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis.» *Bildung und Lernen Online*, hrsg. v. Werner Schindler, 65–75. München: kopaed.
- Swertz, Christian. 2009. «Medium und Medientheorien.» In *Umwelten: Sozialpädagogik/Medienpädagogik/Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft/Umweltpädagogik*. Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2, hrsg. v. Norbert Meder, Christina Allemann-Ghionda u. Uwe Uhlendorff, 751–780. Paderborn: Ferdinand Schöningh: Paderborn.
- Wagner, Ulrike und Helga Theunert. 2007. «Konvergenzbezogene Medienaneignung in Kindheit und Jugend.» *MedienPädagogik* 14 (11. Dez.): 1–20. [www.medienpaed.com/14/#wagner\\_theunert0712](http://www.medienpaed.com/14/#wagner_theunert0712).
- Wijnen, Christine. In Druck. «Medienpädagogik in Österreich.» In *Kultur- und Medienbildung im internationalen Vergleich*, hrsg. v. Stephan Buchloh.

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

## Medienpädagogik in der frühen Kindheit?

### Pädagogische Anmerkungen zur Normalisierung eines neuen Bildungsbereiches

Burkhard Fuhs

#### Abstract

*Im folgenden Beitrag soll der Bildungsbereich der Medienpädagogik in der frühen Kindheit angesichts des defizitären Bilds auf eine kindliche Mediennutzung diskutiert werden. Der Frühpädagogik kommt aufgrund der Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt die Aufgabe zu, Medien unter Berücksichtigung der Anforderungen dieses spezifischen pädagogischen Bereichs in die pädagogische Arbeit zu integrieren.*

#### Neue Bildungsorientierungen

Medienpädagogik und Frühpädagogik stehen in einem Spannungsverhältnis, das sich im Kontext unterschiedlicher Traditionen, Werte und Normen und als Ausdruck differenter Fachdisziplinen und pädagogischer Selbstverständnisse entwickelt hat. Die Veränderungen von Kindheit, insbesondere in den ersten sechs Jahren, die Mediatisierung sowie die auf Sachlernen abgestellte Bildungsorientierung, stellen eine grosse Herausforderung dar und bieten die Chance, über Medienbildung und Frühpädagogik neu nachzudenken.

Über Medienpädagogik in der frühen Kindheit zu reflektieren bedeutet zunächst einmal, die ersten Lebensjahre der Kinder selbst in den Blick zu nehmen. Was sind die Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Zielvorgaben, unter denen im Alter von 0–6 Jahren Medienerziehung, Medienbildung, Mediensozialisation bzw. Medienkompetenzvermittlung stattfinden, stattfinden können und sollen? Welche Fähigkeiten bringen Kinder, Eltern, Pädagogen und Pädagoginnen in den Umgang mit Medien ein? Welche Interessen, Erfahrungen, Hoffnungen und Befürchtungen begleiten den Prozess der Etablierung einer neuen Medienpädagogik in der Zeit vor der Schule?

Schon diese Aufzählungen zeigen ein hohes Mass an Komplexität und Multidisziplinarität, die eine Pädagogik mit Medien in der frühen Kindheit in Theorie und Praxis herausfordern: Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Sozialpädagogik, empirische Bildungsforschung, Frühpädagogik, Medienwissenschaft, Soziologie und Politik sind wichtige Bezugswissenschaften für ein grundlegendes Verständnis der Rahmenbedingungen unter denen Medienpädagogen/innen zukünftig in einem Feld agieren wollen (und sollen), das aber vor dem Hintergrund ihrer (Praxis-) Tradition und ihrer bisherigen (theoretischen) Ausbildung eher fremd und als nicht in ihren Zuständigkeitsbereich gehörend wahrgenommen wurde und wird.

Der Bereich der frühen Kindheit hat sich in den letzten Jahren tief greifend verändert, und der Prozess einer neuen Bildungsorientierung der frühen Pädagogik, einer Neustrukturierung der Kinderinstitutionen der ersten Lebensjahre, einer Professionalisierung der Einrichtungen und einer Qualitätskontrolle durch umfassende Evaluation ist noch lange nicht abgeschlossen. Dieser Wandel bietet neue Chancen für Kinder, Eltern und ErzieherInnen, verunsichert aber auch viele Menschen, die in diesem Praxisfeld Verantwortung tragen. Durch die Bildungspläne, die in allen Bundesländern entstanden sind, wird deutlich, dass zukünftig die pädagogische Qualität der Praxis in den Familien, in den Kitas, in den ausserschulischen Handlungsfeldern, im Hortbereich und natürlich auch in der Schule vor allem an der Bildungsqualität der jeweiligen Massnahmen gemessen werden wird.

### **Krise der Frühpädagogik**

Noch vor zehn Jahren konstatierte Wassilios E. Fthenakis in einer Publikation, die sich mit der Frage auseinandersetzte, «wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können» (Fthenakis 2006) eine tief greifende Krise der Frühpädagogik. Es lässt sich jedoch ein Prozess der Neuverortung und Neuorientierung der Pädagogik in den Kindergärten, -krippen und -horten beobachten, der seit den 1990er-Jahren verstärkt in Bewegung gekommen ist (Fthenakis u. Textor 2000). Fthenakis stellt fest, dass die «sehr innovativen Ansätze» der 1970er-Jahre nicht umgesetzt wurden: «Wir stehen heute vor einer vergleichbaren Situation wie vor dreissig Jahren. Im Unterschied zu den siebziger Jahren kommt jedoch diesmal die Forderung von unterschiedlichen Seiten, und sie ist stärker als je zuvor auf die Bildung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren fokussiert» (Fthenakis 2006, 10).

Fragt man nach dem Motor für den grundlegenden Perspektivenwechsel in der Frühpädagogik, so finden sich zahlreiche Hinweise dafür, dass die weltweiten wirtschaftlichen Veränderungen den Prozess angestossen haben und in Gang halten. So betonen Toni Mayr und Michaela Ulich in ihrer pädagogischen Analyse des Konzeptes «Engagiertheit von Kindern» als Grundlage eines neuen Kita-Modells die engen Verbindungen von Wirtschaft und Frühpädagogik und die selbstverständliche Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft, den Anschluss an die ökonomische Argumentation zu suchen: «Ausgehend von der Wirtschaft hat die Diskussion um Qualität und Qualitätssicherung auf viele andere Bereiche übergreifen und schliesslich auch die Pädagogik erreicht. Als wichtiger Bestandteil der pädagogischen Landschaft und als erste Stufe des Bildungssystems muss sich selbstverständlich auch die Elementarerziehung dieser Diskussion stellen» (Mayr u. Ulich 2003, 169).

«Das Bildungssystem der Bundesrepublik» – Hans-Joachim Laewen 2001 – «wird zurzeit aufgrund grosser Herausforderungen durch die globalisierte Wirtschafts-



verflechtung und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Qualifizierung der Fachkräfte grundlegend reformiert. «Mehr Bildung» wird vom Präsidenten der deutschen Arbeitgeberverbände als Bedingung für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben gefordert» (Laewen 2007, 35).

Auch die Bildungsinitiative der Unternehmensberatung McKinsey & Company zeigt das hohe Engagement der Wirtschaft für die frühe Bildung. «Mit dem zweiten Bildungskongress», meldete 2005 der FOCUS, «endete gestern in Berlin die Initiative «McKinsey bildet». Unter dem Motto «Wer an den Kindern spart, wird in der Zukunft verarmen» trafen sich Experten seit Januar 2005 in vier Werkstattgesprächen. Thema waren vor allem die Defizite bei der frühkindlichen Bildung» (Sanktjohanser 2005). Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Frühpädagogik, die entlang ausgefeilter Indikatorenlisten umgesetzt und am Lernprozess der Kinder angesetzt wird, kann also als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Controllings verstanden werden, bei dem die Kriterien für den Erfolg nicht mehr alleine intern von den Akteuren in einem Feld festgelegt werden, sondern Ausdruck eines gesellschaftlichen Normierungsprozesses sind, der sich vor allem an der Zukunftsfähigkeit der Wirtschaft orientieren soll und muss.

### **Naturwissenschaftliche Frühförderung**

Das Interesse der Wirtschaft an der frühen Bildung wird an vielen Stellen sichtbar, etwa wenn Industrieverbände wie SÜDWESTMETALL eine Initiative zur Frühförderung unterstützt. Das Programm zeigt den Versuch, in den ersten Lebensjahren eine naturwissenschaftlich-technische Bildungsoffensive, wirtschaftliche Belange und den erwarteten zukünftigen Fachkräftebedarf mit den Anforderungen einer neuen Elementarbildung in Einklang zu bringen: «Technolino fördert durch die Einrichtung von Forscherecken in Kindergärten den spielerischen Umgang mit Naturwissenschaft und Technik und das Interesse an naturwissenschaftlich-technischen Phänomenen. Diese technischen Inhalte werden mit Sprach-, Kreativitäts- und Bewegungserziehung sowie ethischer und musikalischer Erziehung verknüpft» (SÜDWESTMETALL.de). Verständlich wird dieses unternehmerische Engagement für die Pädagogik, wenn man die Bedeutung von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung für den nationalen Bestand der deutschen Industrie angesichts der kurzen Innovationszyklen und einer scharfen weltweiten Marktkonkurrenz in den Blick nimmt: «Die Bildungspolitik ist eine wichtige Säule von SÜDWESTMETALL. Denn nur mit qualifizierten Mitarbeitern bleibt unsere Industrie zukunftsfähig» (ebd.). Diesem ausgewählten Beispiel könnten ohne Schwierigkeiten weitere aus anderen Branchen und Bundesländern an die Seite gestellt werden.

Diese Wirtschafts- und Zukunftsorientierung im Prozess der Reform der Frühpädagogik ist heute nicht mehr so deutlich spürbar wie vor zehn Jahren, sie bestimmt aber weiterhin die Entscheidungen und Investitionen in diesem Bereich und dient

gewissermassen als Werbeargument um Aufmerksamkeit und Engagement in diesem bisher wenig beachteten pädagogischen Bereich zu erhöhen.

Auf die Frage, warum eine «tief greifende Reform des Bildungsauftrags des Kindergartens» gefordert wird, führte Fthenakis (2006, 10) – vor knapp zehn Jahren – als Erstes den gesellschaftlichen Wandel und die Notwendigkeit für das Individuum an, Kompetenzen für die Bewältigung der neuen komplexen Lebensbedingungen auszubilden. Zweitens sieht er für die Zukunft die Notwendigkeit einer Multilingualität und einer interkulturellen Kompetenz. Drittens liefere die Wirtschaft «mit ihren neu definierten Anforderungen an das Individuum als zukünftige Arbeitskraft» wichtige Argumentationslinien für eine neue bildungsorientierte Frühpädagogik: Die Wirtschaft «erwartet nicht mehr bloss Wissen, sondern Kommunikationskompetenz, Teamfähigkeit, Mobilität, interkulturelle Kompetenz, die Fähigkeit, unter unterschiedlichen Umständen angemessene Entscheidungen zu treffen, Risikobereitschaft und vieles mehr. Dieses veränderte Profil an Erwartungen eröffnet erstmalig die Chance, ein Konzept von Bildung zu entwerfen, das nicht bloss eng auf die berufliche Vorbereitung des Kindes gerichtet ist, sondern auf Kompetenzerwerb für das ganze Leben. Die Forderung, die daraus abzuleiten ist, heisst dann: Stärkung kindlicher Kompetenzen, und zwar von Beginn des Lebens an» (BMFSFJ 2012)<sup>1</sup>.

Heute wird die Wirtschaftsorientierung der neuen Frühbildung nicht mehr in den Vordergrund gestellt. Vielmehr zeigen die neuen Programme, etwa die «Offensive Frühe Chancen» des Familienministeriums (ebd.) eine deutliche Orientierung an der sozialen Ungleichheit, die durch die neue Bildungsorientierung und die mehrten Bildungsanstrengungen von bildungsorientierten Eltern in der frühen Kindheit entstanden ist und sich zu vertiefen droht. Ohne dass diese Entwicklung benannt wird, setzt die Politik auf Korrekturmassnahmen: «Dies ist ein weiterer wichtiger Schritt» – so Kristina Schröder im März 2012 – «zu unserem Ziel: Alle Kinder sollen von Anfang an faire Chancen haben! In den Schwerpunkt-Kitas werden die Jüngsten ganzheitlich und systematisch in ihrer Entwicklung begleitet. So schaffen Sprachexperten vor Ort die Basis für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufslaufbahn und die Integration in die Gesellschaft» (ebd.). Die Verbesserung der Zukunftschancen der deutschen Wirtschaft führt so auf der individuellen Ebene zu einem grösseren Risiko der Familien und Kinder, da nicht alle einen fairen Zugang zu den neuen Bildungschancen erhalten, da die neue frühkindliche Bildung mit hohen Kosten an Zeit und an Finanzen verbunden ist. Die hohen sozialen Unterschiede in den Bildungskarrieren der Kinder, die in den frühen Jahren in der Familie entstehen (Lange 2010), werden auch und insbesondere durch den Mediengebrauch der Heranwachsenden verstärkt (Theunert 2010).

---

<sup>1</sup> BMFSFJ 2012: [online] <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=185538.html> (27.4.2012).

### **Frühpädagogischer Aufbruch ohne Medien?**

Für die Medienpädagogik in der frühen Kindheit ist von entscheidender Bedeutung, dass die wirtschaftliche Zukunft, für die der Elementarbereich vorbereiten soll, im Kontext der Bildungsinitiativen in scharfer Abgrenzung zur Medienwelt konstruiert wird. Ganz in der pädagogischen Tradition des Warnens und Mahnens vor einer Wirklichkeit aus zweiter Hand (Bauer u. Hengst 1980) sind frühpädagogische Konzepte vor allem auf die sinnlichen Erfahrungen beim Tun, beim Umgang mit Sachen und beim Handeln in der gegenständlichen Lebenswelt konzentriert. Die Physik- und Chemiekoffer zeigen diese haptische Orientierung ebenso wie die Bildungspläne. Die Angst vor der Medienwelt als der schlechtesten aller Bildungsmöglichkeiten wird auch von der Hirnforschung und den von ihr entworfenen Schreckensbildern geschürt. Sie findet sich in einer Theorie der Zweiteilung der Welt in primäre und sekundäre Welterfahrung, wie sie etwa im Thüringer Bildungsplan entworfen wird (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010).

«Kinder [sammeln] Primärerfahrungen, insbesondere im Umgang mit Naturmaterialien sowie im Umgang mit interessanten Alltagsgegenständen [...]. Kinder [sammeln] Sekundärerfahrungen, indem sie sich nicht nur mit Originalen, sondern auch mit Reproduktionen in Kunstkatalogen und Kunstbänden, in Bilderbüchern sowie auf Postern [...] auseinandersetzen» (ebd., 132). Diese Unterscheidung wird nicht nur für das künstlerische Lernen gemacht. Viele Bildungsbereiche im Bildungsplan kommen ganz ohne Medien aus und nur am Rande werden etwa Bilderbücher erwähnt. Medien erscheinen als Problembereich, den es zugunsten eines Hantierens mit Materialien zu vermeiden gilt. «Die ‹Medienkindheit›» – so der Thüringer Bildungsplan – «erfordert die Unterscheidung von selbst gemachten Erfahrungen (primäre Bildungserfahrungen) und durch Medien vermittelte Erfahrungen (sekundäre Bildungserfahrungen). Deshalb ist es wichtig, einen kritischen Umgang mit Medien und deren Inhalten zu erwerben» (ebd., 139).

Daniel Süss, Claudia Lampert und Christine W. Wijnen haben sich in ihrer Einführung zur Medienpädagogik sehr kritisch mit dem Argument der Medienerfahrungen als Sekundärerfahrungen auseinandergesetzt und wehren sich gegen eine Abwertung der Medienerfahrungen als «wertlos»: Nicht die Form der Realität sei wichtig, sondern ob eine Lebenswelt anregungsarm und anregungsreich sei und sowohl die Alpha-Welt als auch die Beta-Welt können für die Bildung von Kindern reichhaltig oder einseitig sein (Süss et al. 2010, 19).

Vielmehr seien die Medien eine neue grundlegende Herausforderung für unsere Gesellschaft und das Lernen mit Bildern, Worten oder Musik gehöre zur Alphabetisierung in unserer Kultur zwingend dazu (ebd., 22). Die Mediatisierung der Lebenswelt hat den Umgang mit Medien zu einer primären Erfahrung aller Kinder mit der

Welt gemacht und Medienbildung, Medienerziehung und Medienkompetenz gehören heute zum Leben von Geburt an dazu wie die Medien auch (Theunert 2007). Die strikte Zweiteilung der Welt in reale Welt und Medienwelt, wie sie die Frühpädagogik in Teilen macht, zeigt also, dass Erkenntnisse der Medienpädagogik nicht genügend in die Bildungsorientierung des Elementarbereiches Eingang gefunden haben. Menschen als symbolische Wesen haben es in ihren Kommunikationsprozessen eher mit einer Bedeutungskonvergenz zu tun als mit festen Grenzen zwischen den unterschiedlichen Realitätsmodi. Die Zweiteilung geht weit an den Spiel- und Fantasiewelten vorbei und unterschätzt die Kinder als realitätsverarbeitende Akteure vollständig.

### **Die neue Bildungsorientierung als Sachlernen**

Als weiteres Problem kommt hinzu, dass in der Wende der Frühpädagogik zur Bildung eine Überbetonung des Sachlernens eingeschlossen ist. Die Theorie von primären Erfahrungen mit der Welt, die als Hantieren mit Sachen gefasst wird, ist ein direkter Ausdruck einer deutlichen Orientierung am naturwissenschaftlichen Weltbild, an der technisch-mathematischen Bildung und einem sozialen Lernen, das an «realen» Beziehungen orientiert ist. Die Sachorientierung und der Boom des Sachlernens, die die Bildungspläne durchziehen, führen zu endlosen Listen von Wissensbeständen. Während in der Theorie Kompetenzen als Fähigkeiten gelingenden Handelns in definierten Praxisbereichen entworfen werden, müssen in den Kinderinstitutionen nicht selten Themen-, Sach- und Erfahrungsbereiche abgearbeitet werden.

### **Neue Qualitätsstandards in der Bildung**

Die neuen Qualitätsstandards definieren die Strukturen, Inhalte, Beziehungen, Prozesse, Kompetenzziele und Kontrollverfahren für die Frühpädagogik und sind von einem Professionalisierungsprozess begleitet, der zu einem veränderten Berufsbild und einem forcierten Aus- und Weiterbildungsbedarf bei ErzieherInnen geführt hat (Ballusek 2008). In diesem Kontext bekommt die empirische Forschung in der Praxis einen neuen Stellenwert für die Qualitätssicherung, und Erzieherinnen und Erzieher sind gefordert, die Bildungsprozesse in ihren Einrichtungen sichtbar und überprüfbar zu machen. Es kommen eine Vielzahl von qualitativen und quantitativen Methoden zum Einsatz. Auch der enge Dialog mit den Eltern als Bildungspartner soll in den Evaluationsprozess eingebunden werden (Beber 2008). Dass die Skalen zur «zuverlässigen Erfassung der Qualität von pädagogischen Prozessen» in Krippen, Kindergärten und Horten (Umgang mit Kindern, Anregungen, Alltag, Interaktionen mit Erwachsenen und Kindern, altersgerechte Gestaltung) aus dem Englischen übernommen wurden, zeigt zum einen die internationale Vernetzung

des Prozesses und zum anderen den globalen Reformierungsdruck, der auf der frühen Kindheit liegt (Tietze u.a. 2007).

Die Neuorientierung der Frühpädagogik hat nicht nur zu einer neuen Kultur der Anregung der Kinder geführt, sie entwirft ein neues Kindheitsbild und betont die sozial eingebundene Eigenaktivität der Kinder im Bildungsprozess. Die Rolle der Erzieher/innen und Eltern wird nicht mehr in einer situativen Begleitung der Kinder verstanden, sondern in einer Ko-Konstruktion. Die Kinder werden nicht als isolierte Lernende gesehen, sondern als Lernende in einem Netz aus anderen Kindern und vor allem Erwachsenen, die durchaus Anregungen und Korrekturen geben sollen und können. Dass Kinder zum einen als Lernende auch im Alter von unter sechs Jahren ernst genommen werden, zeigen Label wie «Forscher, Künstler, Konstrukteure» (Laewen 2007). Gleichzeitig wird aber auch die Zukunftsorientierung der neuen Frühpädagogik deutlich, die sich vom einfachen kindlichen Spiel abgrenzt und in den Zuschreibungen auch Erwartungen an die Kinder als zukünftige Wissenschaftler, Kulturschaffende und Ingenieure formuliert. Kinder wollen lernen, sie können lernen und sie tun dies besonders gut, wenn sie angeregt werden und das Lernen ihnen Spass macht. Dies ist eine der Grundbotschaften der frühen Förderungen von Kindern (ebd., 10ff.), die sich expliziert auch auf die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung (Singer 2003) bezieht und Lernformen, die nicht auf Lust, Neugier und Selbstwirksamkeit zielen, als wenig wirksam herausstellt: «Der Welterkundungsdrang von Kindern, so die ernüchternde Erkenntnis [...], wird im durchschnittlichen deutschen Kindergarten oft nicht nur ignoriert, sondern sogar behindert. Was Kinder umtreibt, was in ihren Köpfen vorgeht, wie und was sie lernen – davon haben die Menschen, die von Berufs wegen täglich mit ihnen umgehen, viel zu wenig Ahnung» (Laewen 2007, 25).

Bildung in der frühen Kindheit wird damit konsequent auf das Lernen und die Tätigkeiten der Kinder bezogen. Frühe Bildung kann dabei als eine Pädagogik verstanden werden, die einen aktiven, sich selbstbildenden Bildungsbegriff in den Mittelpunkt stellt: «Wenn Bildung die zentrale Aktivität bezeichnet, über die Kinder sich die Welt aneignen – eine innere Welt konstruieren [...] –, dann kann ein Kind nicht gebildet werden, es kann sich nur selbst bilden» (Laewen 2007, 42). Aber die Kinder bilden sich nicht in sozialer Isolation.

Mit Ko-Konstruktion ist ein pädagogischer Ansatz umschrieben, der das gemeinsame Handeln zwischen Kindern und Erzieher/innen in den Mittelpunkt stellt. «Der Schlüssel der Ko-Konstruktion ist die soziale Interaktion, sie fördert die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung. Das Kind lernt, indem es seine eigenen Ideen und sein Verständnis von der Welt zum Ausdruck bringt, sich mit anderen austauscht und Bedeutungen aushandelt. Der reine Erwerb der Fakten tritt somit in den Hintergrund. Das Kind besitzt demnach eigene Ideen und Theorien, denen es sich lohnt zuzuhören, die aber auch infrage gestellt werden können» (Bayerisches

Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006, 427).

### **Anschlussfähigkeit: Spielen oder was Richtiges lernen?**

Entscheidend ist die Frage, ob, wann und wie selbst gewählte kindliche Lernprozesse unter- oder abgebrochen werden zugunsten «qualitätvoller» Inhalte aus Erwachsenenansicht. Während in der traditionellen Frühpädagogik die Lernprozesse der Kinder und das Interesse der Kinder in der Gefahr standen, nicht ernst genommen zu werden und unter dem Begriff des Spielens subsumiert und ausgeblendet zu werden, besteht nun die Gefahr, dass das kindliche Spiel den adultistischen Bildungszwängen zum Opfer fällt. In ihrer Geschichte haben pädagogische Einrichtungen immer wieder das kindliche Spielen gegenüber den «richtigen» Tätigkeiten abgewertet (Fuhs 1997). Dass nach PISA mit der neuen «ernsthaften» frühen Bildung das Erzählen und die kindliche Fantasie zurückgedrängt wurden, zeigt sich an unterschiedlichen Stellen: Die hohe Bedeutung, die etwa die Sachliteratur in der frühen Bildung hat, zeigt die pädagogische Bemühung, die Kinder möglichst früh in die rationale Welt der Erwachsenen einzuführen (Börsenverein des Deutschen Buchhandels in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen e. V. 2007). Das Beratungsportal Familie.de beschreibt die frühe Kindheit als eine Entwicklung zur Rationalität: «Zwischen vier und sechs Jahren wandelt sich die Weltsicht der Kinder nachhaltig. Sie wachsen aus der magischen Phase heraus und entwickeln nach und nach einen – wenn auch noch naiven – Realitätssinn» (Familie.de, 25.4.2012). Aufschlussreich für die Einstellung der Eltern zu diesem Prozess ist die Warnung des Ratgeberportals, die Kinder nicht vorschnell aus ihrer Fantasiewelt zu drängen. Das Portal zeigt ein Argumentationsmuster, das häufiger anzutreffen ist:

Im Vorschulalter entwickeln Kinder übrigens auch die ersten Spezialinteressen, schmökern in Sachbüchern und wollen alles über Ritter, Dinosaurier, Pferde oder Eisenbahnen wissen. Aber schon einen Moment später befinden sie sich wieder in ihrer magischen Gedankenwelt und verstehen vieles doch noch nicht. «In solchen Momenten überfordern wir unsere kleinen Schlauberger leicht, weil wir bereits ein logisches Denken und planvolles Handeln von ihnen fordern, das sie gar nicht leisten können», sagt Daniela Liebich. (ebd.)

Festhalten lässt sich, dass die neue Bildungsorientierung in der Frühpädagogik eng mit einer Betonung von Sachkultur und von Fakten einhergeht, die nicht selten «kindgerecht» in kleine motivierende Erzählungen eingefüllt werden. Die Bildungspläne der Bundesländer zeigen deutlich in den Themen die Dominanz der Sachkultur, die als aktive Aneignung der (Erwachsenen-) Welt durch die Kinder gedacht wird. Die Vielzahl der Themen, die in den ersten sechs Jahren behandelt

werden sollen, ist dabei so umfangreich, dass der Plan nur mit Anstrengungen umzusetzen ist.

### **Neue Ungleichheiten und die Eigenlogik der Kinderwelt**

Die hohe Wissens- und Kompetenzorientierung in der frühen Bildung führt unweigerlich zu einem neuen gesellschaftlichen Bereich von Ungerechtigkeit und sozialer Ungleichheit, da die notwendige Mitarbeit der Eltern, die bestehenden und weiterwirkenden Ungleichheiten des Bildungserwerbs in der Familie (Büchner u. Brake 2006) vermutlich noch verstärken wird. Dass das Sachlernen gegenüber einem narrativen Lernen durch Medien überbetont wird, könnte ein weiteres Moment sein, bildungsferne Kinder zu benachteiligen, da es vor allem bildungsferne Kinder sind, die eher narrative Medienformate wählen (Niesyto 2012). Diese narrative Struktur der frühen Kindheit ist relativ gut erforscht (Paus-Haase 1997) und Horst Niesyto fordert für eine milieusensible Medienpädagogik gerade die pädagogische Arbeit an den ästhetischen Medienerfahrungen der Heranwachsenden, um benachteiligten Kinder neue Chancen zu eröffnen (ebd., 154).

Während die Bildungswelt sich in der frühen Kindheit aus einer komplexen Struktur von Inhalten mit Anschluss an die Erwachsenen zusammensetzt, bewegen sich die Kinder in eigenen Spiel- und Fantasiewelten, in denen sie grundlegende Entwicklungsaufgaben bearbeiten. Stets sind es bestimmte Probleme, die die Kinder fordern (Schäfer 2005) und zur Beschäftigung mit Themen führen, die auch die Medienauswahl bestimmen. Dies bedeutet nicht, dass die Frühpädagogik im Sinne einer Ko-Konstruktion, die Bildungsprozesse der Kinder nicht anregen oder begleiten dürfte.

Die Medienwelten der Kinder sind Bereiche, die die Kinder in hohem Masse faszinieren, sie sind nicht logisch, systematisch aufgebaut, sondern eher narrativ, auf Abenteuer, auf Helden und auf Identifikation ausgelegt. Märchen, Kinderliteratur, Computerspiele, Hörspiele, Bilder, Kinderfilme, Reime, Lieder, Bilderbücher zeugen zum einen von einer reichen Kindermedienwelt, die die Kindheit seit den letzten Jahrhunderten begleitet und ausgemacht hat. Sie mahnen zum anderen, die ästhetische Bildung und die Ausbildung der inneren Welten der Kinder, der Fantasie und der Beschäftigung mit all den Dingen, die den Kindern im Spiel, beim Betrachten von Bildern, beim Lesen von Geschichten, beim Fernsehen und Hörspielhören durch den Kopf gehen, nicht zu vernachlässigen. Die ästhetische Bildung der Kinder, die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen, ist für die grundlegende Bildung das allerwichtigste pädagogische Angebot, weil sie an der zentralen Welterfahrung der Kinder ansetzt (Mollenhauer 1996) und eine Basis für alle weiteren Bildungsprozesse bietet. Dieser intermediäre Raum (Winnicott 2005) der Kindermedien ist ebenso wichtig wie das Spielen und die Bildungsbuchforschung

hat deutlich den Wert einer frühen Begegnung mit hochqualitativen Medien für Kinder herausgearbeitet (Thiele 2007).

### **Medienpädagogik und frühe Bildung**

Die neue propagierte Zukunftsorientierung der frühen Kindheit findet pädagogisch unter Ausschluss der Medien statt, die als tendenziell problematisch beschrieben werden, auch wenn anerkannt wird, dass im Medienlernen auch Chancen eingeschlossen sind (ebd.). Lernen mit Medien im Elementarbereich wird so vor allem unter Jugendschutzfragen behandelt (vgl. Grussworte in Theunert 2007); und Elternratgeber warnen die Erziehungsberechtigten eindringlich davor, ihren Kindern zu früh und unkontrolliert den Zugang zu Medien zu erlauben. Die Eskamotage der Medien aus den pädagogisch kontrollierten Bereichen der Frühpädagogik spiegelt also eine grundlegende Angst in unserer Kultur vor dem Einfluss der Medien, die eine planvolle Erziehung und zukunftsorientierte Bildung behindern und verhindern könnten und die in der Lage seien, den Kindern zu schaden. Die Einleitung des christlichen Ratgebers «Kinder in der Mediengesellschaft» macht den Konflikt und die Befürchtungen deutlich: «Würden Sie Ihr Vorschulkind alleine auf den Strassenverkehr loslassen? Oder Ihr Grundschulkind ohne Begleitung in die nächste Grosstadt schicken? [...] Genauso wie Kinder das richtige Verhalten im Strassenverkehr lernen müssen, benötigen sie auch Hilfe, Wegweisung und klare Regeln mit den Medien» (Nieswiodek-Martin 2006, 8).

Diese suggestiven Fragen konstruieren eine Welt, in der eine direkte Partizipation der Vorschulkinder an der Welt der Erwachsenen als Gefahrenpotenzial heraufgeschworen wird. Die Notwendigkeit eines Jugendmedienschutzes ist aber kein Argument für die Verbannung von Medien aus der Frühpädagogik. Es stellt sich vielmehr die Frage nach der kindgerechten Gestaltung der Lebenswelt der Kinder. Der Vergleich von Medien und Verkehr ist bei Nieswiodek-Martin nicht nur zu kurz gegriffen, sondern verschleiert die pädagogische Verantwortung, um die Medien zu diskreditieren.

Die Medienpädagogik tut sich mit den neuen Bildungsanforderungen in der frühen Kindheit schwer. Solange adultistische Voraussetzungen für die Medienbildung formuliert werden, bleibt eine frühkindliche Medienbildung in einem Defizitbild von Kindern stecken, denen nur eine rudimentäre Medienkompetenz vermittelt werden kann.

Dass Medien Gegenstand von frühkindlicher Bildung und gleichzeitig frühkindliche Bildung Inhalt von Medien sind, lässt sich zwar an den neuen Angeboten im Internet und Fernsehen für den Vorschulbereich ablesen. Aber immer noch hängt die Medienpädagogik an einem Medienkompetenzbegriff, der sich an Jugendliche und Erwachsene wendet und einen Emanzipationsprozess durch Aufklärung in Gang setzen möchte, der nur schwer auf den Elementarbereich zu übertragen ist.



Die Kompetenzbereiche und das Medienwissen, über deren Vermittlung sich die Disziplin definiert, sind nicht mit der frühen Bildung kompatibel: «Die im vorherigen Abschnitt zusammengefassten Ziele der Medienerziehung mögen den Eindruck einer völligen Überforderung all jener erwecken, die sich um eine praktische Umsetzung medianpädagogischer Ziele bemühen» (Six u. Gimmler 2007, 27).

Bisher hat die neue Frühbildung ebenso wenig die neuen Erkenntnisse und Ansätze der Medienbildung aufgenommen und in ihren pädagogischen Bereich transformiert, wie die Medienpädagogik die neuen Lernformen und die Bildungsorientierung im Elementarbereich wahr- und ernst genommen hat. Die Medien in der pädagogischen Arbeit auszugrenzen ist angesichts einer durchgreifenden Mediatisierung der frühen Kindheit ebenso wenig zielführend, wie die Übertragung medianpädagogischer Ansätze und Ziele auf den Bereich der frühen Kindheit, ohne die besonderen Anforderungen dieses Bereiches und die Notwendigkeit eigener Lern- und Bildungsformen für den Vorschulbereich anzuerkennen.

### **Fazit**

Festzuhalten bleibt es Auftrag für die Medienpädagogik, dass die Verbindung der inneren und äusseren Welt der Kinder ein zentraler Fokus aller Bemühungen in der frühen Kindheit sein müssen und einen zentralen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit erhalten müssen.

Medienbildung als Form der Verbeheimatung in der mediatisierten Lebenswelt muss als Erlernen der Mediennutzung und Lernen mit Medien verstanden werden und braucht neue Fundierung in der frühen Kindheit, die die neueren Ansätze und Herausforderungen aufgreift und eine eigensinnige Medienpädagogik für den Elementarbereich entwickelt, die bei Kindern, Eltern, Pädagogen und einer kritischen Öffentlichkeit Bestand hat. Lernen mit Medien ist dabei als eine ganz eigene Bildungsform anzusehen, die anderen Gesetzen folgt als etwa die Schulbildung oder die bisherigen Lernformen in den Kitas. Es ist keineswegs eine Aufgabe allein für die Familien, wie die Medienpädagogik manchmal behauptet: «Im frühen Kindesalter finden diese Prozesse der Mediensozialisation fast ausschliesslich in der Familie statt» (Spanhel 2006, 113). Viel zu vernetzt sind Familien heute, zu gross ist die Bedeutung der Betreuung von Kindern, zu wichtig sind die Angebote der Medienschaaffenden, die etwa im öffentlich-rechtlichen Fernsehbereich ihre Aufgabe eines kindgerechten Bildungsangebotes längst erkannt und angenommen haben (etwa das Vorschulangebot des Kinderkanals Kikaninchen), ebenso wie auch die privaten Sender deutlich auf Elementarbildung setzen. In der Medienpädagogik für die frühe Kindheit ist noch viel Luft nach oben, für Theorie und Praxis.

## Literatur

- Balluseck, Hilde von, Hrsg. 2008. *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bauer, Karl W. und Heinz Hengst. 1980. *Wirklichkeit aus zweiter Hand: Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik. 2006. *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Beber, Katinka. 2008. «Dialogische Arbeit mit Familien.» In *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*, hrsg. v. Hilde von Balluseck, 177–182. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- BMFSFJ. 2012. «Weitere 1.000 «Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration.»» 30.3.2012. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=185538.html>.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen e.V. 2007. *Kinder- und Jugendbücher. Marktpotenzial, Käuferstrukturen und Präferenzen unterschiedlicher Lebenswelten*. Frankfurt am Main.
- Büchner, Peter und Anna Brake. 2006. *Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen: Resümee und Ausblick*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Familie.de. «Kinder im Vorschulalter richtig erziehen.» Letzter Zugriff 25.4.2012. <http://www.familie.de/kind/erziehung/artikel/kinder-im-vorschulalter-richtig-erziehen/schwankendes-verhalten-im-vorschulalter/>.
- Fthenakis, Wassilios Emmanuel, Hrsg. 2006. *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. 5. Aufl. Freiburg: Herder.
- Fthenakis, Wassilios Emmanuel und Martin Textor, Hrsg. 2000. *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Fuhs, Burkhard. 1997. «Spielen oder gleich «was Richtiges machen»? Zur sozialen Bedeutung des Spielens im Kindesalter.» In *Spiele der Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen*, hrsg. v. Erich Renner, Sabine Riemann, Ilona K. Schneider u. Thomas Trautmann, 19–41. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Laewen, Hans-Joachim. 2007 (2002). «Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können.» In *Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, hrsg. v. Hans-Joachim Laewen u. Beate Andres, 33–69. Berlin: Cornelsen.

- Laewen, Hans-Joachim und Beate Andres, Hrsg. 2007 (2002). *Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen.
- Lange, Andreas. 2010. «Familie, Medien und die Tradierung sozialer Ungleichheiten.» In *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit: Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*, hrsg. v. Helga Theunert, 99–118. München: kopaed.
- Mayr, Toni und Michaela Ulich. 2003. «Die Engagiertheit von Kindern: Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen.» In *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*, hrsg. v. Wassilios E. Fthenakis, 169–189. Freiburg: Herder.
- Mollenhauer, Klaus. 1996. *Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim, München: Juventa.
- Niesyto, Horst. 2010. «Medienpädagogik: Milieusensible Förderung und Medienkompetenz.» In *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit: Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*, hrsg. v. Helga Theunert, 147–162. München: kopaed.
- Nieswiodek-Martin, Ellen. 2006. *Kinder in der Mediengesellschaft: Fernsehen, Computer und Erziehung*. 2. Aufl. Holzgerlingen: SCM Hänssler.
- Paus-Haase, Ingrid, Hrsg. 1997. *Neue Helden für die Kleinen*. Münster: LIT.
- Sanktjohanser, Angelika. 2005. «Bildungskongress. Kindergeld ist eine Fehlinvestition.» *FOCUS Online*. Letzter Zugriff 25.4.2012. [http://www.focus.de/wissen/bildungskongress\\_aid\\_100852.html](http://www.focus.de/wissen/bildungskongress_aid_100852.html).
- Schäfer, Gerd E. 2005. *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. 3. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Singer, Wolf. 2003. «Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung.» In *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*, hrsg. v. Wassilios E. Fthenakis, 67–77. Freiburg: Herder.
- Six, Ulrike und Roland Gimmler. 2007. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin: Vistas.
- Spanhel, Dieter. 2006. *Handbuch Medienpädagogik*. Medienerziehung Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SÜDWESTMETALL. Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V. Letzter Zugriff 23.4.2012. [http://www.suedwestmetall.de/swm/web.nsf/id/pa\\_de\\_fruehfoerderung.html](http://www.suedwestmetall.de/swm/web.nsf/id/pa_de_fruehfoerderung.html).

- Süss, Daniel, Lampert, Claudia und Christine W. Wijnen. 2010. *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, Wolfgang, Melnaie Bolz, Katja Grenner, Daena Schlecht und Beate Wellner. 2007. *Krippen-Skala (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. (Deutsche Fassung der Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition). Berlin: Cornelsen.
- Theunert, Helga, Hrsg. 2007. *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: kopaed.
- Theunert, Helga. 2009. «Kinder.» In *Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis*, hrsg. v. Bernd Schorb, Günther Anfang u. Kathrin Demmler, 142–144. München: kopaed.
- Theunert, Helga, Hrsg. 2010. *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit: Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. München: kopaed.
- Thiele, Jens, Hrsg. 2007. *Neue Impulse der Bilderbuchforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Hrsg. 2010. *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar: verlag das netz. Letzter Zugriff 25.4.2012. Erfurt. [www.tmbwk.de](http://www.tmbwk.de). [https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/kindergarten/bildungsplan/th\\_bp\\_2011.pdf](https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/kindergarten/bildungsplan/th_bp_2011.pdf).
- Winnicott, Donald W. 2005. *Playing and Reality*. London: Routledge.

## **Medienerziehung in Kindertagesstätten** **Nachhaltigkeitsüberlegungen im Anschluss an eine Fortbildungsinitiative**

Henrike Friedrichs und Dorothee M. Meister

### **Abstract**

*Durch die Einführung und Aktualisierung der Bildungspläne sind Kindertagesstätten seit einigen Jahren vermehrt aufgefordert, medienerzieherisch aktiv zu werden. Auch wenn es inzwischen verschiedene Fortbildungsinitiativen gibt, können aktuelle Studien keine grundlegenden Fortschritte in einer flächendeckenden praktizierten Medienerziehung nachweisen. Im vorliegenden Beitrag wird mit Bezug auf empirische Studien und strukturelle Rahmenbedingungen die aktuelle Situation der Medienerziehung in Deutschland und spezifisch in Nordrhein-Westfalen aufgezeigt. Daran anknüpfend stellen die Autorinnen ein Fortbildungskonzept der medienpädagogischen Initiative Medienkompetenz-Kitas NRW vor, das mittels eines Inhouse-Schulungsansatzes in zwölf Kindertagesstätten in NRW durchgeführt wurde. Im Fokus der Fortbildung standen die Vermittlung technischen Grundlagenwissens und handlungsorientierter Methoden für eine aktive medienpraktische Arbeit sowie die Förderung medienpädagogischen Reflexionswissens. Auf der Grundlage der Evaluation des Projekts und der aktuellen Situation der Medienerziehung werden im Zuge einer angestrebten nachhaltigen Verankerung von Medienerziehung in Kindertagesstätten Implikationen zur Fort- und Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern benannt.*

### **Mediatisierte Kindheit**

Die Mediatisierung der Lebenswelt erreicht Kinder in einem immer früheren Lebensalter. In Familien mit Kindern im Vorschulalter ist die Medienausstattung bereits breit gefächert (mpfs 2012; mpfs 2015; Aufenanger 2013; Egmont Ehapa 2013; Feierabend und Klingler 2014; Institut für Demoskopie Allensbach 2015). Laut der quantitativen Studie *miniKIM 2014* wachsen fast alle Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren in Deutschland in einem Haushalt mit einem Fernsehgerät, einem Computer bzw. Laptop, einem Handy bzw. Smartphone und einem Radio auf. Nur 5 Prozent der Haushalte verfügen nicht über einen Internetzugang. In 40 Prozent der Familien sind zudem eine Spielekonsole und in 23 Prozent ein Tablet und ein Kindercomputer vorhanden (mpfs 2015, 5). Insofern nutzen schon Vorschulkinder jenseits der klassischen Bilderbücher ein breites Spektrum an Medien. So sind (Bilder-) Bücher für Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren zwar noch das wichtigs-

te Medium, bei den Vier- bis Fünfjährigen hingegen stellt der Fernseher bereits das Lieblingsmedium dar (mpfs 2015, 9, 12; Aufenanger 2013, 13; Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 5). Durch die alltägliche Konfrontation mit Mediengeräten entstehen auch kindliche Besitzwünsche. Etwa ein Drittel der Vier- bis Fünfjährigen wünscht sich laut *KidsVerbraucherAnalyse 2013* einen eigenen Fernseher, ca. 30 Prozent ein Smartphone und etwa 22 Prozent einen Computer bzw. Laptop (Egmont Ehapa 2013, 72).

Angesichts der alltäglichen Mediennutzung von Kindern sind kontroverse (pädagogische) Diskussionen darüber entbrannt, welche Konsequenzen sich durch die Vielzahl an medial vermittelten Angeboten für Kinder ergeben. Auf der einen Seite werden etwa die Lernpotenziale positiv hervorgehoben, da Kinder über Medien ihre Lebenswelt erweitern, Interessen vertiefen und sich Wissen (spielerisch) einprägen könnten (Aufenanger und Gerlach 2005; Götz 2010). Auch für die Identitätsentwicklung können Medien eine wichtige Ressource bieten, etwa indem Kinder mittels Mediennutzung Entwicklungsthemen bearbeiten und sich in einer identifikatorischen Weise Medienfiguren zum Vorbild nehmen (z.B. indem sich ein schüchternes, zurückhaltendes Kind an einer mutigen Medienfigur orientiert) (Hoffmann 2004; Krotz 2003; Rogge 2007). Auf der anderen Seite werden mit der Rezeption von Medieninhalten mögliche Gefährdungspotenziale für die kindliche Sozialisation verknüpft: Medienkritiker/innen befürchten, dass der kindliche Medienkonsum mit Bewegungsmangel einhergehe (Pfeiffer 2011), das handelnde, kreative Erleben (Hentig 1987) und das Unterscheidungsvermögen von «realer» und «virtueller» Welt reduziere oder gar zur Mediensucht führe (Spitzer 2012). Risiken bestehen zudem darin, dass Medieninhalte Ängste bei Kindern entstehen lassen können (Rogge 2003) oder Aggression und gewalthaltiges Verhalten durch gewalthaltige Medieninhalte unter spezifischen negativen Sozialisationsbedingungen gefördert werden kann (Kunczik und Zipfel 2013; Möller und Krahe 2013). Gerade die vielfältigen Inhalte und Leitbilder der kommerziellen Angebote (vgl. Livingstone und Helsper 2006; Meister et al. 2011; Dreyer et al. 2014; Vollbrecht 2010; Woldemichael 2010; Bachmair 2002, 13) sowie geschlechterstereotype oder sonstige stereotype Inhalte (Becker 2015; Luca 2010; Götz und Lemish 2012; Götz 2014) können, so eine weitere Befürchtung, möglicherweise unhinterfragt übernommen werden.

### **Medienerziehung in Kindertagesstätten**

Aufgrund der medialen gesellschaftlichen Durchdringung und fortwährender Medienentwicklungen sind Kindertagesstätten neben dem Elternhaus in der Verantwortung, das Thema Medien in ihrer pädagogischen Arbeit aufzugreifen (Eder und Roboom 2014). Medienerziehung, verstanden als «Erziehung zur reflektierten Mediennutzung» (Schorb 2005, 241), ist bereits bei Kindern im Vorschulalter uner-

lässlich, um negative Einflüsse von Medien zu kanalisieren, ihre positiven Wirkpotenziale zu stärken und kindliche Medienkompetenzen umfassend zu fördern (Baacke 1997, 98f.). Eine solche Medienerziehung darf nicht bei einem unreflektierten euphorischen Einsatz von Medien oder blossen Verboten stehenbleiben. Stattdessen sollten Erzieher/innen sowohl Argumentationen für und gegen den Gebrauch elektronischer Medien in der Kita berücksichtigen – hierzu benötigen sie fundierte Kenntnisse sowohl zur kindlichen Mediennutzung und damit verbundenen Chancen und Risiken als auch über medienerzieherische Handlungsmöglichkeiten. Medienpädagogen/innen aus Wissenschaft und Praxis haben verschiedene Konzepte zur Medienerziehung in der Kindertagesstätte entwickelt und auch politische Forderungen formuliert. Zu benennen ist hierbei u.a. die Initiative *Keine Bildung ohne Medien! (KBoM!)*, deren zentrales Anliegen eine mediale Grundbildung aller pädagogischen Fachkräfte ist (KBoM! 2014).

Fragt man sich, wie Medienerziehung in institutionellen Bildungskontexten verankert werden kann, so deutet viel darauf hin, dass die vorschulische Bildung ähnlich wie die schulische Medienerziehung zu behandeln ist (Meister 2013). So bedarf es nicht nur engagierten und qualifizierten Personals, sondern Grundvoraussetzung sind entsprechende Rahmenbedingungen. Hierzu zählen einrichtungsinterne Bedingungen wie vorhandene medienpädagogische Konzepte in den Einrichtungen und eine adäquate Medienausstattung sowie ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen aufseiten der Erzieher/innen. Zum anderen müssen stimmige externe strukturelle Bedingungen vorliegen: Die (gesetzlichen) Rahmenbedingungen der Arbeit in der Kita sollten eine Umsetzung ermöglichen und der Bereich der Medienerziehung gehört als fester Bestandteil in die Aus- und Fortbildung von Erzieher/innen verankert (Friedrichs 2013, 10ff.).

### **Die Bildungspläne**

In den Bildungsplänen der Bundesländer, welche die Grundlage für die pädagogische Arbeit der Kindertagesstätten und teilweise auch Grundschulen darstellen, wird explizit die Erwartung an Erzieher/innen formuliert, den Medienbereich in ihrer pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Die Art und Verankerung der medienpädagogischen Leitvorstellungen variieren in den verschiedenen Bildungsplänen. In den meisten Bildungsplänen stehen das Erlernen eines sachgerechten Umgangs mit Medien, eine technische Nutzung sowie Möglichkeiten der Medien Didaktik im Fokus, nur in wenigen Plänen werden die gestalterischen und kreativen Möglichkeiten der Medienarbeit als Aufgaben der frühkindlichen Bildung benannt. Zwar wird der Bereich Medien mittlerweile in allen Bildungsplänen aufgegriffen, jedoch selten als separater Bildungsbereich (Friedrichs und Meister 2015, 290f.; Neuß 2013, 36f.). Da die Fortbildungsinitiative *Medienkompetenz-Kitas NRW*, die in diesem Beitrag thematisiert wird, in Nordrhein-Westfalen stattgefunden hat,

folgt ein kurzer Exkurs zu dem dort geltenden Bildungsplan: In den *Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*, die im Mai 2010 durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben wurden, werden zehn Bildungsbereiche benannt: Bewegung; Körper, Gesundheit und Ernährung; Sprache und Kommunikation; soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung; musisch-ästhetische Bildung; Religion und Ethik; mathematische Bildung; naturwissenschaftlich-technische Bildung; ökologische Bildung und Medien. Ein besonderes Merkmal des Bildungsplans von NRW ist somit die Nennung von Medien als expliziter Bildungsbereich. Das Ziel einer frühen Medienbildung sei es, die «Mensch-Medien-Interaktion verantwortungsvoll einzuschätzen und entwicklungsfördernd einzusetzen» (MSW NRW und MGFFI NRW 2010, 67), sodass Kinder sich zu medienkompetenten Persönlichkeiten entwickeln. Zwar liefert der Bildungsplan Anregungen und Beispiele produktionsorientierter, reproduktionsorientierter und rezeptiver Medienarbeit (z.B. eine Auseinandersetzung mit den medialen Lieblingsfiguren der Kinder, PC-Kurse etc.), Informationen zur detaillierteren Projektkonzeption sind jedoch nicht gegeben. Dementsprechend bedarf es aufseiten der Erzieher/innen weiterer Vorbereitung und Informationsbeschaffung, um ein medienpädagogisches Projekt umzusetzen. Informationen hinsichtlich einer altersentsprechenden Mediennutzung und Vermittlung von Medienkompetenz liegen ebenfalls nicht vor (ebd., 66ff.; Friedrichs und Meister 2015, 292f.). Dies wäre jedoch aus zweierlei Gründen wünschenswert: Zum einen umfasst die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte eine breite Altersspanne von Kindern und zum anderen richtet sich der Bildungsplan sowohl an die Kindertagesstätte als auch an die Grundschule, sodass die Verantwortung nicht klar definiert wird und es somit zu einer Verantwortungszuweisung der Kita an die Grundschule bzw. die Offene Ganztagschule kommen kann.

#### ***Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Erzieher/innen-Ausbildung***

Friedrichs (2013) analysierte im Rahmen ihrer Dissertation u.a. die Struktur und Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Erzieher/innen-Ausbildung in Nordrhein-Westfalen. Hierzu wertete sie die Richtlinien für die Fachschulen des Sozialwesens mit der Fachrichtung Sozialpädagogik in Nordrhein-Westfalen aus und führte sowohl sechs leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften des Faches Sprache(n)/Medien als auch acht Gruppendiskussionen mit angehenden Erzieher/innen, die sich im zweiten Ausbildungsjahr bzw. im Berufspraktikum (drittes Ausbildungsjahr) in den Einrichtungen befinden.

Zum Zeitpunkt der Erhebung (09/2011-06/2012) erfolgte der medienpädagogische Unterricht an den Fachschulen im Fach Sprache(n)/Medien, welches an den Fach-



schulen mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet wird (siehe auch Six und Gimmler 2007a, 68ff.). Die zeitliche und inhaltliche Ausgestaltung des Faches Sprache(n)/Medien variiert insofern an den Fachschulen, als an manchen Schulen im ersten Ausbildungsjahr nur der Bereich Kinderliteratur (z.B. Bilderbuchbetrachtung) betrachtet wird und erst im zweiten Ausbildungsjahr der Blick auf elektronische Medien gelegt wird, während an anderen Schulen in beiden Ausbildungsjahren die Bereiche inhaltlich verknüpft werden. Im Hinblick auf die Ausbildungsinhalte geben alle Lehrkräfte des Samples an, in ihrem Sprache(n)/Medien-Unterricht theoretisch-reflexive Inhalte (z.B. Themen wie Kommerzialisierung, pädagogische Einschätzung von Kindersendungen etc.) zu behandeln sowie produktionsorientierte Medienarbeit (z.B. Erstellung von Videos) umzusetzen. Die medienpädagogische Umsetzung bleibt jeweils auf den schulischen Kontext beschränkt, sodass nur diejenigen Auszubildenden, die sich explizit im Rahmen einer Projektarbeit für den Medienbereich entscheiden, vertiefte medienpädagogische Praxiserfahrungen mit Kindern sammeln (Friedrichs 2013, 10).

Während im Lehrplan aus dem Jahr 2010 Sprache(n)/Medien einen von vier Bildungsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit darstellt, wird Sprache(n)/Medien in den aktualisierten Richtlinien der Erzieher/innen-Ausbildung, die zum Schuljahr 2014/15 in Kraft getreten sind, nicht mehr als separater Bildungsbereich genannt, sondern ist im Lernbereich *Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten* als einer der zehn Bildungsbereiche, die im Entwurf zu den *Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* festgelegt sind, verankert. Das zur Verfügung stehende Stundenkontingent für Sprache(n)/Medien ist nicht explizit festgeschrieben, da nur Angaben für den gesamten Lernbereich gemacht werden (MSW NRW 2014, 50ff.). Weiter wird die «Vermittlung von Medienkompetenz» (ebd., 18) als Querschnittsaufgabe innerhalb der Ausbildung verstanden. Im Kontext des neuen Lehrplans modifizieren die Fachschulen ihren Unterricht und somit auch die medienpädagogischen Ausbildungsinhalte. Hiermit ist ein deutliches Risiko verbunden, dass der Bereich Medienerziehung zukünftig weniger Raum einnimmt. So berichtete ein Lehrer des Samples in der Studie von Friedrichs (2013, 13), dass Sprache(n)/Medien an der Fachschule zukünftig nicht mehr als alleiniges Fach unterrichtet werde, sodass das Zeitpensum, das für den Bereich verwendet wird, bei der Berücksichtigung der insgesamt zehn Bildungsbereiche geringer ausfallen dürfte.

### ***Ist-Stand der Medienerziehung in der Kindertagesstätte***

Auch wenn Medienerziehung in Kindertagesstätten mittlerweile von der Politik als Bildungsbereich aufgegriffen wird, bedeutet dies noch nicht, dass Medienerziehung einen hohen subjektiven Wichtigkeit für Erzieher/innen hat und dass regelmä-

sig medienpädagogisch mit den Kindern in den Einrichtungen gearbeitet wird: Eine aktuelle repräsentative Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2015, 30) verdeutlicht, dass digitale Medien selten in der Kita eingesetzt werden: Nur 14 Prozent der Erzieher/innen in Deutschland integrieren mindestens ab und zu den Computer und andere digitale Medien in die pädagogische Arbeit, knapp die Hälfte der Erzieher/innen nie (Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 30). Eine Studie von Meister et al. (2012, 23f.), welche eine Online-Repräsentativbefragung in den Kindertagesstätten in NRW durchgeführt haben, zeigt auf, dass auch in Nordrhein-Westfalen Computer und Internet in den meisten Einrichtungen nur selten mit den Kindern genutzt werden. Stattdessen werden neben dem digitalen Fotoapparat vor allem auditive Medien wie Kassettenrekorder und CD-Player verwendet, um Musik oder Hörspiele anzuhören. Demzufolge ist der Medieneinsatz in der Kita nach wie vor «grösstenteils an den für Kindertagesstätten klassischen Medien» (Brüggemann et al. 2013, 24) wie Bilderbüchern (ebd., 23) oder den eben genannten elektronischen Medien ausgerichtet.

Zurückzuführen ist die geringe Nutzung neuer Medien in den Einrichtungen auf Ansichten der Erzieher/innen, die einer Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien wie dem Computer entgegenstehen. Hierzu zählen negative Wirkannahmen im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien (PC, Tablet, Smartphone) und des Fernsehens durch Kinder wie eine Überforderung durch die Informationsflut, eine Verkümmern der Talente (Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 62) und eine Aggressionssteigerung (Six und Gimmler 2007a, 173ff.). Zudem lehnen Erzieher/innen die Nutzung digitaler bzw. elektronischer Medien für die Kita ab, da sie ohnehin einen hohen Medienkonsum auf Seiten der Kita-Kinder wahrnehmen wird (Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 62; Meister et al. 2012, 21), dies gilt vor allem für Kinder aus problembelasteten Familien (Six und Gimmler 2007a, 173ff.). Weiter sehen sich die Erzieher/innen für andere Bildungsbereiche und -erfahrungen (z.B. Naturkenntnisse, Sprachförderung) stärker verantwortlich als für Medienerziehung und eine Heranführung an Medien (Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 58; Six und Gimmler 2007a, 203ff.). Die Sorge, dass durch den Einsatz digitaler Medien in der Kita die Kinder von den Inhalten, welche die Erzieher/innen vermitteln möchten, abgelenkt werden (Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 58), dürfte ebenfalls eine Ablehnung der Integration dieser Medien in die Kita-Arbeit begünstigen. Diese eher bewahrpädagogischen Haltungen sind nicht generationsspezifisch: Die Analyseergebnisse der Dissertation von Friedrichs (2013) zum medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher/innen, die sich noch in der Ausbildung befinden, zeigen auf, dass solche eher Haltungen auch bei jungen Pädagogen/innen, die privat sehr medienaffin sind, vorhanden sind und nicht nur bei älteren und eventuell technisch weniger versierteren Erzieher/innen.

Obwohl die Erzieher/innen dem Einsatz digitaler Medien in der Kita überwiegend kritisch gegenüberstehen (Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 53ff.), befürworten die meisten Erzieher/innen in NRW Medienerziehung im Sinne der Förderung eines verantwortungsvollen kindlichen Medienumgangs (Six und Gimmler 2007a, 202). Dies ist jedoch nicht per se an ein Interesse der Erzieher/innen für die Thematik gekoppelt: Während 62 Prozent der Befragten (grösstenteils Kita-Leitungen) in der Studie von Meister et al. (2012) das Interesse der Kita-Leitung der Einrichtung für Medienerziehung als sehr hoch bzw. hoch einschätzen, nehmen dies nur 29 Prozent der Befragten für die Erzieher/innen wahr (ebd., 21f.). Etwa ein Drittel schätzt das Interesse der Erzieher/innen als (eher) niedrig ein (ebd., 19). Dennoch ist, wie aufgezeigt, eine Aufgeschlossenheit für die Förderung kindlicher Medienkompetenzen vorhanden, wenngleich diese kaum Auswirkungen auf die erzieherische Praxis hat: Produktionsorientierte Medienarbeit wie bspw. die Erstellung von digitalen Bilderbüchern in den Einrichtungen findet in den Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen kaum statt. Eine Ausnahme stellen Medienprodukte im auditiven Bereich dar, die etwas häufiger Verwendung finden, was mit der im Kinderbildungsgesetz verankerten Sprachförderung der Kinder verknüpft sein dürfte (KiBiz §13). Zudem haben die digitale Fotografie und auch das Erstellen von Videos zwar Einzug in die Kitas gefunden, der Medieneinsatz scheint jedoch oftmals auf die Dokumentation der kindlichen Entwicklung beschränkt zu sein (welche ebenfalls durch das KiBiz gesetzlich gefordert wird). Weiter finden zwar medienbezogene Gespräche mit Kindern statt (Meister et al. 2012, 23f.), dies geschieht jedoch vor allem als Reaktion auf kindliche Fragen und Verhaltensweisen der Kinder und wird nicht aktiv durch die Erzieher/innen angeregt (Six und Gimmler 2007a, 230f.). Obwohl der Bereich der medienpädagogischen Elternarbeit von den Erzieher/innen als wichtig betrachtet wird, findet kaum ein diesbezüglicher Austausch mit den Eltern statt. Dies dürfte u.a. damit zusammenhängen, dass Gespräche mit den Eltern zur kindlichen Mediennutzung teilweise als schwierig und heikel wahrgenommen werden (Meister et al. 2012, 32; Six und Gimmler 2007, 259ff.).

Neben den genannten Kognitionen der Erzieher/innen nehmen die Erzieher/innen eine mangelnde Geräteausstattung (Meister et al. 2012, 19), knappe zeitliche Ressourcen (Meister et al. 2012, 19), ein begrenztes Wissen der Erzieher/innen zum Bereich der Medienerziehung (Six und Gimmler 2007a, 192ff.; Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 36ff.) als hinderlich für eine Umsetzung von Medienerziehung in den Einrichtungen wahr. Hinzu kommen ein geringes Vertrauen der Erzieher/innen in ihre eigene Medien- und medienpädagogische Kompetenz (Meister et al. 2012, 19f., 22; Six und Gimmler 2007a, 132ff., 148ff.). So schätzen etwa 34 Prozent der Befragten der Studie von Meister et al. (2012) die technische Medienkompetenz der Erzieher/innen als (eher) gering ein (ebd., 19f.). Daraus resultierend bestehen Unsicherheiten im Hinblick auf das Selbstvertrauen der Erzieher/innen, selbstständig Medienprojekte durchzuführen (ebd., 22).

### **Projektkonzeption und Evaluationskonzept von Medienkompetenz-Kitas NRW**

Angesichts der nach wie vor wenig etablierten Medienerziehung in den Kitas besteht noch immer ein hoher Bedarf nach Unterstützung der medienerzieherischen Praxis. Bisherige Ansätze setzten zumeist auf zentrale Fortbildungen oder auf die Unterstützung durch Handreichungen, die in der Fläche ganz offenbar nicht den Erfolg zeigten, den man sich erhofft hat. So untersuchte das Forschungsteam um Ulrike Six bereits zweimal die Situation der Medienerziehung in Kitas in Nordrhein-Westfalen (Six et al. 1998; Six und Gimmler 2007a). Laut den Ergebnissen der ersten der beiden Repräsentativstudien fanden Mitte der 1990er Jahre kaum medienpädagogische Aktivitäten in den Einrichtungen statt und die Kenntnisse der Erzieherinnen im Bereich der Medienerziehung wurden als defizitär eingestuft. Infolgedessen entstanden vielfältige medienpädagogische Fortbildungsangebote und Informationsmaterialien, die jedoch, wie die zweite Repräsentativstudie von Six und Gimmler (2007a) zeigt, auch beinahe 10 Jahre später nicht ausreichend genutzt wurden und vielfach noch immer wenig bekannt waren.

Mit *Medienkompetenz-Kitas NRW. Initiative zur Medienkompetenzförderung in nordrhein-westfälischen Kindertagesstätten* sollten nun neue Wege bei einer medienpädagogischen Fortbildung beschritten werden<sup>1</sup>. Aufgegriffen wurden in der Konzeption Anregungen von Six und Gimmler (2007a, 290ff.), welche aufzeigen, dass es für eine Umsetzung von Medienerziehung in Kindertagesstätten zentral ist, dass die Erzieher/innen ein adäquates Verständnis von Medienerziehung haben, Medienerziehung als wichtig einschätzen und sich zu einer Umsetzung befähigt sehen (Six und Gimmler 2007a, 266).

Die Fortbildung sollte auf die Teams in den Einrichtungen ausgerichtet sein und einen «niederschweligen» Ansatz der Medienkompetenzvermittlung verfolgen. Dies wurde derart gestaltet, dass Inhouse-Schulungen mit dem gesamten Kollegium einer Kita durch eine/n erfahrene/n Medienpädagogen/in durchgeführt wurden und, basierend auf einem systemischen Ansatz, kooperative und selbstorganisierte Lernformen aufgebaut werden sollten. Mit dem Ansatz sollte zudem sichergestellt werden, dass die Technik vor Ort in die Schulung einbezogen wurde, um Praxisnähe und Transfersicherung besser zu gewährleisten. Schliesslich ging es auch darum, das Team über einen längeren Zeitraum zu begleiten, um so die Bandbreite an Praxismöglichkeiten aufzuzeigen und eine nachhaltige Verankerung von Medienerziehung in den Einrichtungen zu erzielen (Eder et al. 2014).

An dem Fortbildungskonzept nahmen insgesamt zwölf Kindertagesstätten in NRW teil. Die Inhouse-Schulungen fanden durch Medienpädagogen/innen statt, die be-

---

<sup>1</sup> Das Projekt wurde im Auftrag der Landesanstalt für Medien (LfM) von Mai 2010 bis Juni 2011 von den Projektpartnern Schulen ans Netz e.V. (Projektkoordination) und Blickwechsel e.V. (Qualifizierung und Begleitung der zuständigen Medienpädagogen/innen) durchgeführt und durch die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) extern evaluiert. Verantwortlich für die Evaluation waren Prof. Dr. Dorothee Meister (Universität Paderborn), Henrike Friedrichs (Universität Bielefeld) und Jürgen Lauffer (Geschäftsführer der GMK).

reits medienpädagogisch erfahren waren und im Vorfeld durch die medienpädagogische Institution Blickwechsel e.V. speziell für das Projektvorhaben in einer zweitägigen Schulungsmassnahme fortgebildet wurden. Insbesondere wurden verschiedene Möglichkeiten der Vermittlung von medienpädagogischen Ideen an die Erzieher/innen und zur Stärkung der technischen Bedienkompetenz auf Erzieher/innen-Seite erarbeitet.

Die Medienpädagogen/innen begleiteten die Kitas jeweils für ein halbes Jahr in ihrer medienpädagogischen Arbeit. Je nach Bedarf konnten die Einrichtungen ihre Fortbildungstage flexibel wählen, diese war jedoch auf maximal acht halbe Tage zu verteilen. Es fanden *Schnuppertage* statt, an denen die Erzieher/innen ohne das Beisein von Kindern geschult wurden, sowie medienpädagogische *Thementage*, an denen die Erzieher/innen, begleitet durch die Medienpädagogen/innen, die erlernten medienpädagogischen Inhalte mit den Kindern umsetzen konnten (Eder et al. 2014, 18). In Absprache mit den Kitas wurden die Fortbildungsinhalte an die Bedürfnisse der jeweiligen Einrichtung angepasst und ein jeweils individuelles Fortbildungskonzept erstellt. Trotz des zielgruppenspezifischen Zuschnitts der Fortbildung in den einzelnen Kitas sind Schwerpunkte erkennbar, die in fast allen Einrichtungen umgesetzt wurden. Hierzu zählen Themen wie: Sensibilisierung für Medienerziehung, Thematisierung von Medienhelden/innen<sup>2</sup>, medienpraktische Arbeit in den Bereichen Audio, digitale Fotografie, Video und Computer. Als praktische Methode im Bereich Audio wurde zum Beispiel eine *Geräusche-Rallye* durchgeführt, bei der Kinder Geräusche in der Kita aufnahmen, welche die anderen Kinder erraten sollten. Im Bereich Video wurde unter anderem mit dem *Stopptrick* gearbeitet: Die Aufnahme wird bei gleichbleibendem Setting mehrmals gestoppt und die Szene verändert, indem sich wie durch Zauberhand Gegenstände bewegen oder Personen auftauchen bzw. verschwinden. Der Computer wurde überwiegend als Schnittstelle zu anderen Medienbereichen verwendet und diente mit spezieller Software der Überspielung, Speicherung und Bearbeitung von Fotos sowie von Audio- und Videodateien. Auch Lernsoftware wie das Sprachlernprogramm *Schlaumäuse* lernten die Erzieher/innen kennen. Bezogen auf Baackes (1997, 98f.) Dimensionen von Medienkompetenz lag der Schwerpunkt der Fortbildung vor allem bei der Mediengestaltung, da insbesondere die aktivierenden und kreativen Möglichkeiten der Mediennutzung nachhaltig im Alltag der Kitas verankert werden sollten.

Das Ziel der Evaluation war es, das Fortbildungsprojekt *Medienkompetenz-Kitas NRW* zu dokumentieren und zu bewerten, so wie dies immer wieder von Experten/

---

<sup>2</sup> Unter *Medienhelden/innen* werden die von Kinder präferierten Medienfiguren verstanden. Die Präferenz für bestimmte Lieblingsfiguren wird medienpädagogisch mit den Kindern reflektiert, um die Kinder in der Verarbeitung ihrer medialen Erlebnisse zu unterstützen und Hinweise auf aktuelle Entwicklungsthemen der Kinder zu erhalten (WDR 2010, 38; Eder et al. 2014, 85ff.; Neuß 2008, 490).

innen gefordert wird (KBoM! 2011, 16f.). Das besondere Augenmerk lag auf dem subjektiven Stellenwert von Medienerziehung in den Einrichtungen auf Seiten der Erzieher/innen, dem Selbstvertrauen der Erzieher/innen in der Handhabung von technischen Medien, ihrer Handlungsfähigkeit bei der Umsetzung von Medienprojekten mit Kindern sowie bei Aspekten der Nachhaltigkeit.

Das Evaluationsdesign bestand aus einer Kombination quantitativer und qualitativer Methoden (Bortz/Döring 2003). In die Evaluationsergebnisse sind unterschiedliche Instrumente eingeflossen: Vor Projektbeginn wurden die Einrichtungsleitungen (N=12) zur Situation und zur Relevanz von Medienerziehung in ihren jeweiligen Einrichtungen befragt. Die Erzieher/innen befragten sich unter Anleitung gegenseitig mittels eines Fragebogens (Partnerbefragung; N=105) zu ihren Haltungen und Erfahrungen hinsichtlich Medienerziehung und -nutzung und ihren Erwartungen an das Projekt. Die fünf Medienpädagogen/innen wurden telefonisch zu ihren Erwartungen an das Projekt befragt. Während des Projekts dokumentierten die Medienpädagogen/innen ihre Aktivitäten und Erfahrungen in Protokollbögen, die im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Zusätzlich wurden in zwei Kitas die medienpädagogischen Fortbildungen mittels passiver teilnehmender Beobachtung evaluiert. Nach Projektende wurden die Medienpädagogen/innen in einer Gruppendiskussion (N=5) zur Einschätzung des Projektes befragt. Die Kita-Leitungen wurden telefonisch qualitativ zur Projekteinschätzung befragt (N=12); zudem alle Kita-Mitarbeiter/innen mittels quantitativem Fragebogen (N=93).

### **Evaluationsergebnisse**

Die medienpädagogische Ausgangslage der Kitas entspricht vor Projektbeginn etwa den Befunden, die schon in anderen Erhebungen ermittelt wurden (etwa Six und Gimmler 2007a). Die Mediennutzung konzentriert sich auf traditionelle Medien wie Bücher. Die Unterversorgung mit technischen Geräten wie einem Computer wird von den Kita-Mitarbeiter/innen als zentrales Argument für die wenigen medienpädagogischen Aktivitäten in den Einrichtungen benannt. Die Erzieher/innen schätzen im Rahmen der Partnerbefragung ihre subjektive Medienkompetenz im Umgang mit elektronischen Medien durchschnittlich mit der Schulnote befriedigend ein. Insgesamt 50 Prozent der Befragten bewerten ihre subjektive Medienkompetenz mit der Schulnote befriedigend, während 27 Prozent sich als ausreichend oder mangelhaft medienkompetent bezeichnen. Somit schätzt nur ein kleiner Teil der Befragten die subjektive Medienkompetenz als (sehr) gut ein. Bei der Frage nach dem Verständnis von Medienerziehung benennt über die Hälfte der Befragten (54%) die Vermittlung eines kompetenten und verantwortungsvollen Umgangs mit Medien. Zudem sollen aus Sicht der Erzieher/innen den Kindern Grundkenntnisse im Umgang mit Medien vermittelt werden (21%) (z.B. technische Handhabung des Computers als Vorbereitung auf schulische Anforderungen) und die Kinder an einen altersgerechten Umgang mit Medien (17%) herangeführt werden.

Gut die Hälfte der Einrichtungen hat bereits medienpädagogische Projekte durchgeführt. Gleichwohl verfügt kaum eine Einrichtung über eine Verankerung medienpädagogischer Anteile in ihrer pädagogischen Konzeption<sup>3</sup>.

Nach Beendigung der Fortbildung wurde eine abschliessende quantitative Befragung der Fortbildungsteilnehmer/innen durchgeführt. Fast 70 Prozent der Teilnehmer/innen sind mit der Konzeption und Durchführung der Fortbildung vollkommen zufrieden, ihre Erwartungen an das Projekt wurden insofern erfüllt. Besonders positiv wird bewertet, dass das gesamte Team einbezogen und dadurch gegenseitige Unterstützung ermöglicht wurde und dass das Fortbildungskonzept individuell an die Bedürfnisse und Erwartungen der Kitas angepasst wurde. Neben einem Zuwachs an eigenen technischen Fähigkeiten sehen die Fortbildungsteilnehmer/innen nach Projektende auch eine Steigerung in Bezug auf ihre subjektive medienpädagogische Kompetenz (Abb. 1).

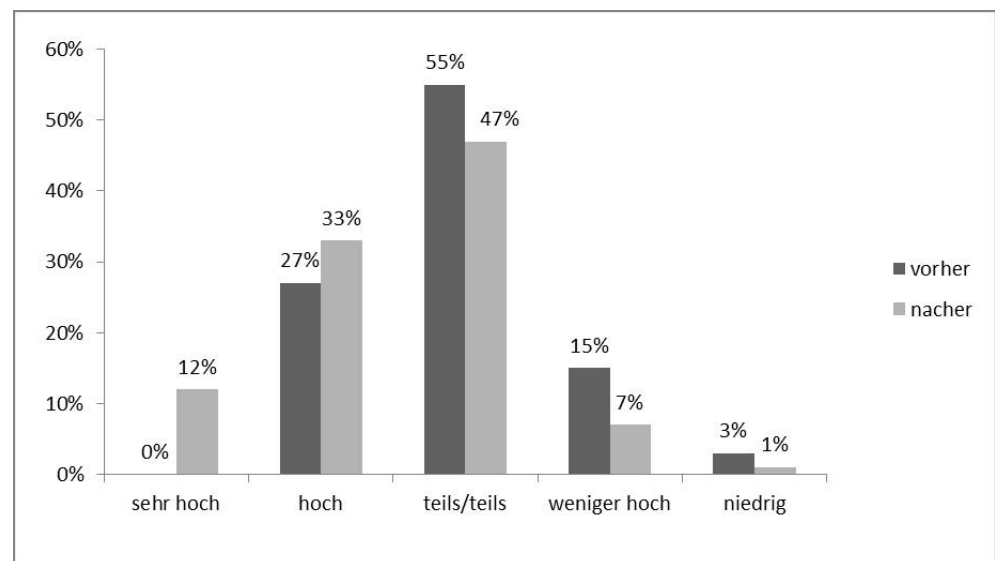


Abbildung 1: Subjektive medienpädagogische Kompetenz<sup>4</sup>

So schätzen nach Projektende 12 Prozent der Erzieher/innen ihre subjektive medienpädagogische Kompetenz als sehr hoch ein (gegenüber 0 Prozent bei der

3 Gemäss §22a, Abs. 1 SGB VIII sind die Träger einer Kindertagesstätte dazu verpflichtet, eine pädagogische Konzeption für die Einrichtung zu erstellen, an der die pädagogische Arbeit ausgerichtet wird. Ein solches Konzept spiegelt das pädagogische Leitbild der Einrichtung wider und soll die Qualität der Förderung sicherzustellen. Es beschreibt pädagogische Schwerpunkten und Ziele, die Zusammenarbeit mit den Eltern, Massnahmen zur Evaluation der pädagogischen Arbeit etc.

4 Partnerbefragung Kita-Mitarbeiterinnen zu Projektbeginn (n=98); Quantitativer Fragebogen an Kitas zum Projektende (n=90); Die subjektive medienpädagogische Kompetenz wurde operationalisiert durch die subjektive eigene Qualifikation der Erzieher/innen zur Medienerziehung und ihr subjektives Selbstvertrauens, in Zukunft selbstständig Medienprojekte in der Einrichtung durchzuführen.

Anfangserhebung) und weitere 33 Prozent (im Gegensatz zu 27 Prozent bei der Anfangserhebung) bezeichnen diese als hoch.

Auch die subjektive Medienkompetenz gestaltet sich aus Sicht der Beteiligten nach Projektabschluss deutlich positiver als vor Beginn des Projekts: Durchschnittlich bewerten sich die Erzieherinnen nach Projektabschluss mit der Schulnote 2,44 (gut) im Vergleich zu einer 3,08 (befriedigend) zu Projektbeginn. Einige Erzieherinnen hatten zu Projektbeginn deutliche Scheu und nur wenig Erfahrung im Umgang mit Mediengeräten – vor allem mit dem Computer. Gegen Ende des Projekts liess sich eine Verbesserung bezüglich der eigenen Nutzungskompetenz erkennen. Die Scheu, die vor Beginn des Projekts im Umgang mit Mediengeräten bestand, konnte durch eigenständiges aktives Ausprobieren abgebaut und die technische Nutzungskompetenz gesteigert werden. Der Umgang mit den Medien wurde «entspannter» und technische Schwierigkeiten nahmen zum Ende des Projekts hin ab, wie die abschliessenden Interviews mit den Kita-Leitungen aufzeigen:

[...] da hat sich ganz deutlich ne Veränderung im Zugang zu Medien ergeben. Die Kolleginnen sind wesentlich offener und bereiter, dadurch, dass sie damit, also an den, an der Videokamera arbeiten konnten, mit Foto arbeiten konnten, am PC verschiedene Dinge machen, ausprobieren konnten; sind sicherer, sind dadurch auch wesentlich bereiter geworden, diese Dinge in den Alltag zu integrieren und auch mit Kindern im Alltag zu integrieren.  
(Kita-Leitung der Kita 9)

Dennoch zeigen sich auch nach Projektabschluss Unterschiede in der technischen Handhabung von Medien unter den Kita-Mitarbeiter/innen und damit einhergehend auch Unterschiede bezüglich der medienpädagogischen Aktivitäten. So schätzen 18 bzw. 16 Prozent der beteiligten Kita-Mitarbeiterinnen im Rahmen der quantitativen Abschlussbefragung ihre eigene Medienkompetenz nach wie vor in puncto Mediengestaltung und -nutzung mit der Schulnote ausreichend oder schlechter ein. Vor diesem Hintergrund erscheinen kontinuierliche Fortbildungsprozesse als äusserst sinnvoll.

Betrachtet man die medienpädagogische Praxis in den Einrichtungen nach Projektende werden der Computer und vor allem die Digitalkamera nun deutlicher in die pädagogische Arbeit integriert. Die Digitalkamera wird nicht mehr wie bisher nur im Rahmen der Bildungsdokumentation gemäss des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) eingesetzt, sondern darf nun überwiegend selbstständig von den Kindern genutzt werden. Zur langfristigen Verankerung der Medienerziehung in den Kitas haben alle beteiligten Kitas Anschaffungen getätigt bzw. planen weitere Anschaffungen (häufig Erwerb von Digitalkameras und digitalen Bilderrahmen; in mehreren Kitas Anschaffung des Kinderaufnahmegeräts «Easispeak»; Gestaltung von PC-Räumen etc.). Viele Einrichtungen verbinden ihre Medienarbeit (wie auch teilweise bereits vor Projektbeginn) mit anderen Themenschwerpunkten wie Sprachförderung oder



auch Naturwissenschaft und Technik, um weitere Bildungsbereiche abzudecken und Kompetenzen unterschiedlicher Art zu schulen. Einige Einrichtungen planen zudem feste Medienaktivitäten: Beispielsweise wird eine Kita einmal in der Woche das Thema *Fernsehhelden/innen* mit den Kindern besprechen, eine Einrichtung wird die medienpädagogischen Aktivitäten der Kinder im Rahmen eines *medienpädagogischen Aktivitätenspiegels* wöchentlich dokumentieren und eine weitere, medienpädagogisch bereits erfahrene Einrichtung wird das Thema Medienarbeit weiterhin in die pädagogische Projektarbeit einbinden: Während die älteren Kinder selbst kleine Filme drehen, mit den Erzieher/innen Vor- und Abspann gestalten und Musik hinterlegten, stünde bei jüngeren Kindern eher der Handlungsaspekt im Vordergrund (z. B. sich von den Erziehern/-innen mit einer Marionette filmen zu lassen).

Die Teilnahme an der Fortbildung brachte keine prinzipielle Veränderung in der Einschätzung des Stellenwerts von Medienerziehung in der Kita mit sich. Medienerziehung stellt nach Abschluss des Projekts für ca. 20 Prozent der Kita-Mitarbeiter/innen ein sehr wichtiges (vor Projektbeginn: 18%) und für 61 Prozent der Erzieherinnen ein wichtiges Thema (vor Projektbeginn: 65%) dar. Gleichwohl möchten alle Kitas – so die Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit den Kita-Leitungen nach Projektabschluss – nach der Beendigung des Projektes weiterhin medienpädagogische Aktivitäten durchführen und fühlen sich dazu auch grundsätzlich in der Lage. Teilweise wurde von den Kita-Leitungen dezidiert der Wunsch geäußert, weiterhin von dem/r bekannten Medienpädagogen/in betreut zu werden, um eine nachhaltige Verankerung der Ansätze zu gewährleisten.

Immerhin 60 Prozent der Kita-Mitarbeiter/innen nehmen sich nach Projektende als (sehr) motiviert wahr, selbstständig nach Abschluss des Projekts ein Medienprojekt durchzuführen (Abb. 2).

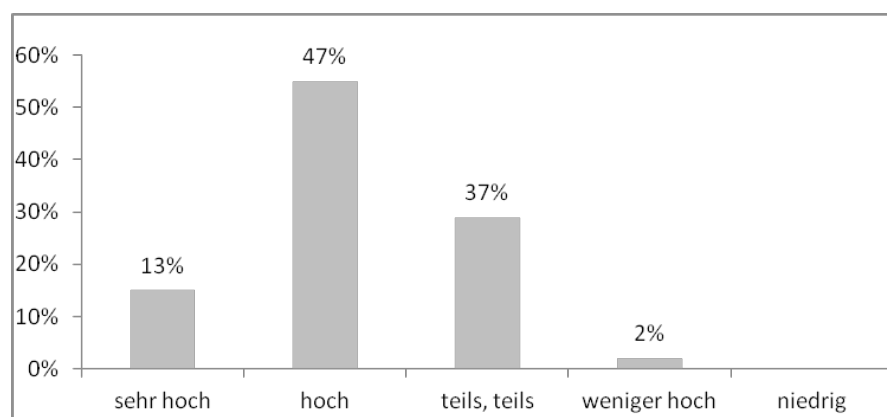


Abbildung 2: Subjektive Motivation bzgl. der zukünftigen selbstständigen Durchführung eines Medienprojekts<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Quantitativer Fragebogen an Kitas zum Projektende (n=91)

Die Motivation zur Durchführung eigener Medienprojekte resultiert vermutlich auch aus den Rückmeldungen, die die Erzieher/innen während der Durchführung der begleiteten Medienprojekte von den Kindern und Eltern erhielten. Die Kita-Kinder zeigten sich laut den passiven teilnehmenden Beobachtungen im Projekt offen und interessiert, neugierig und sehr aktiv. Sie waren mit Spass und grösstenteils auch hoher Konzentration bei der Sache, waren experimentierfreudig und stellten viele Fragen. Auch die Eltern schätzten die Aktivitäten nach Einschätzung der Kita-Leitungen als sehr positiv ein.

Dennoch bestehen auch nach der Fortbildung aus Sicht der Kita-Mitarbeiter/innen weiterhin Hemmnisse zur Umsetzung von Medienerziehung. Diese unterscheiden sich kaum von den Antworten bei Projektbeginn. Dabei werden nach wie vor insbesondere drei zentrale Faktoren, die Medienerziehung behindern, genannt: Zwei Hemmnisse beziehen sich auf strukturelle Rahmenbedingungen: Zum einen werden knappe Zeitressourcen genannt, die laut den Abschlussinterviews mit den Kita-Leitungen unter anderem mit den Anforderungen des Kinderbildungsgesetzes und dem Bildungsauftrag der Kitas begründet werden. Zum anderen sehen die Kita-Mitarbeiter/innen immer noch einen Mangel an geeigneten Mediengeräten. Zudem benennen die Teilnehmer/innen nach wie vor eine fehlende subjektive Qualifikation zur Medienerziehung, was verdeutlicht, dass trotz der relativ langen Laufzeit dieses spezifischen Projekts weitere medienpezifische Fördermassnahmen erforderlich sind. Dementsprechend bestätigen die Ergebnisse der Evaluation empirische Daten weiterer Studien (mpfs 2015, 29; Meister et al. 2012, 19ff., 22; Six/Gimmler 2007a, 132ff., 148ff., 192ff.; Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 36ff.).

Aus den Evaluationsergebnissen geht zudem hervor, dass in den meisten Kitas vor der Fortbildung keine medienpädagogischen Inhalte im pädagogischen Konzept der Einrichtung verankert waren bzw. nur einige Zeilen zum Thema Medienerziehung existierten. Durch das Projekt hat ein Grossteil der Kitas während bzw. im Anschluss an das Projekt begonnen, ihr schriftlich fixiertes Einrichtungskonzept um medienpädagogische Inhalte zu erweitern. Das Projektziel, gemeinsam mit den Medienpädagogen/innen ein medienpädagogisches Leitbild zu erstellen, wurde aufgrund mangelnder Projektzeit jedoch nicht vollständig erreicht, zumindest wurde ein solches in vielen Fällen (noch) nicht schriftlich fixiert.

Im Hinblick auf die zeitliche Dauer des Projekts ist festzuhalten, dass insgesamt 27 Prozent der Kita-Mitarbeiter/innen sowie die im Projekt zuständigen Medienpädagogen/innen knappe Zeitressourcen bemängelten.

### **Implikationen**

Die Ergebnisse empirischer Studien verdeutlichen, dass der Bildungsbereich Medien bisher nur vereinzelt in Kindertagesstätten umgesetzt wird. Dementsprechend werden die Chancen, die eine vorschulische Medienerziehung für eine kind-

liche Heranführung an eine reflektierte Mediennutzung bietet, nicht ausreichend genutzt. Auf der Grundlage vorliegender Studien sowie der Einbeziehung der Evaluationsergebnisse der Projektinitiative *Medienkompetenz-Kitas NRW* werden deshalb im Folgenden Schlussfolgerungen für eine nachhaltige Verankerung von Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen gezogen. Hierbei sollen sowohl Implikationen im Hinblick auf Fortbildungen von Erzieher/innen als auch Implikationen im Hinblick auf die Erzieher/in-Ausbildung und frühkindliche Studiengänge aufgezeigt werden.

### ***Implikationen im Hinblick auf Fortbildungen von Erzieher/innen***

– Medienpädagogische Inhouse-Schulungen mit Theorie- und Praxisphasen:

Die Initiative *Medienkompetenz-Kitas NRW* verdeutlicht den Vorteil von Inhouse-Schulungen, in denen das gesamte Kita-Team einbezogen wird, gegenüber zentralisierten Fortbildungen, die nur die Leitungen oder einzelne Erzieher/innen adressieren und somit das Risiko eines mangelnden Wissenstransfers an das restliche Kita-Team innehaben. Durch die Verankerung von *Schnuppertagen*, bei denen die Kita-Mitarbeiter/innen inhaltliche, technische und konzeptionelle Fragen mit den Medienpädagogen/innen für ihren Arbeitsalltag erarbeiten (ohne Anwesenheit der Kinder) und *Thementagen* mit Anwesenheit der Kinder konnten sich die Kollegen/innen gemeinsam in ihrer Einrichtung an das Thema Medienerziehung herantasten. Dementsprechend bietet sich eine solche Aufteilung in Theorie- und Praxisphasen in medienpädagogischen Fortbildungen an.

– Individualisierte Fortbildungen:

Es hat sich gezeigt, dass eine Flexibilität des Fortbildungspersonals, auf die Gegebenheiten vor Ort einzugehen, sich als sehr hilfreich erweist. Es sollte in Fortbildungen darauf geachtet werden, dass diese sowohl eng an die Bedürfnislagen der Erzieher/innen und Kinder sowie die Bedingungen vor Ort anknüpfen. Hierbei sollte den Kitas zeitliche Freiräume gewährt werden, damit sie die Fortbildung ihren Präferenzen entsprechend in den Kita-Alltag integrieren können. So kann den Einrichtungen bspw. freigestellt werden, ob sie eine Projektwoche durchführen oder einzelne Termine für die Fortbildung wählen.

– Ausreichender zeitlicher Rahmen:

Medienpädagogische Praxisprojekte benötigen einen ausreichenden zeitlichen Rahmen. So war im vorliegenden Projekt nicht in allen Einrichtungen ausreichend Zeit, ein medienpädagogisches Konzept zu verschriftlichen und eine Reflexion des Projekts mit dem/r Medienpädagogen/in durchzuführen. Dies erscheint indes im Hinblick auf eine nachhaltige Verankerung von Medienerziehung als zwingend erforderlich.

– Qualifizierung der Medienpädagogen/innen im Vorfeld:

Eine Qualifizierung der Medienpädagogen/innen wie sie im Vorfeld von *Medienkompetenz Kitas NRW* stattgefunden hat, ist empfehlenswert. Hierbei sollten so-

wohl Inhalte auf technischer und medienpraktischer Ebene als auch auf personaler Ebene (Moderation etc.) eingeübt und vertieft werden. Von einer solchen Qualifizierung dürften auch erfahrenere Medienpädagogen/innen profitieren, wenn diese gezielt auf die Einrichtungsform (in diesem Fall Kindertagesstätten) abgestimmt ist.

– Verknüpfung von Medienerziehung mit anderen Bildungsbereichen:

Die vorliegenden empirischen Studien sowie die Evaluation von *Medienkompetenz-Kitas NRW* zeigen auf, dass sowohl die ausgebildeten Erzieher/innen in den Einrichtungen als auch die angehenden Erzieher/innen, die sich noch in der Ausbildung befinden, eine Knappheit an zeitlichen Ressourcen wahrnehmen. Gebündelt mit einer meist höheren Relevanzwahrnehmung anderer Bildungsbereiche spielt Medienerziehung in der Kita – wenn überhaupt – meist nur eine marginale Rolle (siehe u.a. Institut für Demoskopie Allensbach 2015, 19; Friedrichs 2013, 9). Daran ansetzend sollten sowohl in Aus- und Fortbildung Möglichkeiten aufgezeigt werden, Medienerziehung mit anderen Bildungsbereichen gewinnbringend zu verknüpfen (z.B. durch ein gemeinsames Fotografieren von Kindern in der Natur o.ä.).

– Medienpädagogische Elternarbeit:

Damit die medienpädagogische Arbeit in den Kitas nachhaltig gelingt, erscheint es unabdingbar, auch die Eltern in die medienpädagogische Arbeit einzubinden, da die Familie den zentralen Ort der frühkindlichen Medienerfahrung darstellt. Dementsprechend sollten Fortbildungen diesen Bereich der Medienerziehung einbeziehen (bspw. in Form von medienpädagogischen Elternabenden).

– Weitere medienpädagogische Unterstützung:

Zur langfristigen Verankerung von Medienerziehung im Kita-Alltag benötigen die Erzieher/innen auch nach Projektende weitere Unterstützung, da im Alltag immer wieder sowohl technische als auch pädagogische Fragen aufkommen. Aufgrund dessen ist es ratsam, dass die aus einer Fortbildung bekannten Medienpädagogen/innen auch nach Abschluss einer Fortbildungseinheit weiterhin zur Verfügung stehen, um je nach Bedarf den Kitas bei medienbezogenen Fragen weiter zu helfen und regelmässig medienpädagogische Handlungsanregungen anzubieten.

– Modell-Kitas als Hospitationsort:

Kitas, die bereits medienpädagogisch «fit» sind, sollten als Modell-Kitas agieren, die einen Hospitationsort für weitere interessierte Kitas darstellen. Gerade in diesem Kontext erscheint eine weitere medienpädagogische Unterstützung solcher Modell-Kitas unabdingbar.

– Flächendeckende Fortbildungen unter Bereitstellung ausreichender finanzieller Ressourcen:

Medienpädagogische Fortbildungen sind kostenspielig, vor allem, wenn es sich um Inhouse-Schulungen handelt, da diese mit höheren Fortbildungs- und Reisekosten als bei einer eintägigen Veranstaltung an einem zentralisierten Fortbil-

dungsort verbunden sind. Um Medienerziehung langfristig zu verankern, dürfen diese Kosten nicht auf Seiten der Einrichtungen bzw. der Träger verortet sein. Stattdessen bedarf es breit angelegter geförderter Projekte, die flächendeckend umgesetzt werden (Friedrichs und Gross 2013, 292f.). Hiermit kann auch der Problematik entgegengewirkt werden, dass sich vor allem diejenigen, die eh für das Thema Medienerziehung in der Kita offen sind, mit der Thematik auseinandersetzen (Marci-Boehncke et al. 2012, 8f.), während Erzieher/innen mit eher abwehrenden Haltungen, sei es, da andere Bereiche als relevanter für die Kita-Arbeit empfunden werden und/oder negative medienbezogene Wirkannahmen bestehen, den Bildungsbereich Medienerziehung nicht kennenlernen.

– Bereitstellung ausreichender Mediengeräte in den Einrichtungen:

Im Rahmen produktionsorientierter Medienarbeit sind Mediengeräte unabdingbar. In diesem Zusammenhang ist eine Ausstattung der Einrichtungen mit Tablets als Geräten, die verschiedenste Medienfunktionen bereitstellen (fotografieren, filmen, Nutzung von Apps etc.) anzustreben. Sinnvoll ist hierbei eine flächendeckende Medienausstattung wie in den 1990er Jahren im Projekt *Schulen ans Netz e.V.* im Kontext der schulischen Internetausstattung.

– Bündelung von Akteuren/innen der (Medien)erziehung:

Um eine breite Verankerung von Medienerziehung in Kindertagesstätten zu erzielen, ist es notwendig, frühzeitig alle bedeutsamen Bereiche – die Fachkräfte, die Träger von Einrichtungen und Fortbildungen, die Partner/innen in den Sozialräumen (Fachberatungen, Familienbildungsstätten etc.) und die politische Ebene – einzubeziehen, um eine gemeinsame Zielstellung einer frühkindlichen Medienerziehung zu entwickeln (siehe auch Six/Gimmler 2007a, 296).

*Implikationen im Hinblick auf die Erzieher/in-Ausbildung und frühkindliche Studiengänge*

Als mindestens ebenso bedeutsam im Vergleich zu Fortbildungsmassnahmen erscheinen Implikationen auf der Ebene der Erzieher/innen-Ausbildung, da diese den «Grundstein [...] für die spätere medienpädagogische Kompetenz und für die Motivation, sich in diesem Bereich zu engagieren» (Six und Gimmler 2007b, 4) legt. Folgende Implikationen empfehlen die Autorinnen:

– Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Lehrer/innenbildung:

Six und Gimmler (2007a, 66f.) zeigen Defizite hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte, welche medienpädagogische Inhalte unterrichten, auf. Dementsprechend sind eine stärkere Verankerung medienpädagogischer Inhalte sowohl in den Studiengängen der Lehrer/innenbildung als auch in Fortbildungen für Lehrkräfte notwendig (Tulodziecki 2012).

– Mehr Zeitressourcen für die Auseinandersetzung mit elektronischen Medien durch die Koppelung von Inhalten bereitstellen:

Weiter sollte statt einer Trennung in die Bereiche Kinderliteratur (1. Ausbildungsjahr) und elektronische Medien/produktionsorientierte Medienarbeit (2. Ausbil-

dungsjahr), wie es teilweise in Nordrhein-Westfalen geregelt ist, bereits im ersten Ausbildungsjahr der Medienbereich berücksichtigt werden. Hierbei bietet sich eine Verknüpfung beider Bereiche an (bspw. mittels einer Verfilmung oder Vertonung eines (Bilder-)Buches) (Friedrichs 2013, 12).

– Erhöhung medienpädagogischer Praxiserfahrungen:

Zentral ist zudem, dass die Auszubildenden medienpädagogische Praxiserfahrungen mit Kindern in Kitas sammeln und dass es nicht nur bei «Trockenübungen» in den Fachschulen bleibt (Friedrichs 2013, 13). Dies ist auch insofern relevant, dass, worauf die Analyseergebnisse der Gruppendiskussionen von Auszubildenden durch Friedrichs hinweisen, positiv wahrgenommene Praxiserfahrungen der Auszubildenden ihre Bereitschaft zur Medienerziehung in der Kita und auch das Zutrauen in die eigene medienpädagogische Kompetenz fördern können.

– Kooperationen zwischen Fachschulen und Kindertagesstätten:

Gerade im Hinblick auf Modifikationen der Erzieher/innen-Ausbildung erscheinen zudem konkrete Kooperationen und Absprachen der Fachschulen mit Kindertagesstätten sowie eine Ausweitung an Projektmöglichkeiten sinnvoll, sodass medienpädagogische Projektideen in der Praxis umgesetzt werden können (ebd., 13).

– Verankerung medienpädagogischer Inhalte in Studiengängen der frühkindlichen Bildung:

Neben der klassischen Erzieher/innen-Ausbildung wurden in den letzten Jahren verschiedene Studiengänge der frühkindlichen Bildung an Universitäten und Fachhochschulen eingeführt. Im Hinblick auf medienpädagogische Praxiserfahrungen ist es zum einen problematisch, dass nicht alle Studiengänge medienpädagogische Inhalte umfassen (WiFF o.J.) und zum anderen, dass die Praktikumszeiten im Vergleich zur klassischen Erzieher/innen-Ausbildung teilweise kürzer sind (Blossfeld et al. 2012, 59). Im Rahmen einer Neu- und Re-Konzeptionalisierung von Studiengängen der frühkindlichen Bildung ist der Bereich der Medienerziehung unbedingt zu berücksichtigen (KBoM! 2013).

Wie der vorliegende Artikel aufzeigt, bedarf es noch weitreichender Anstrengungen, um Medienerziehung nachhaltig und flächendeckend zu verankern. Dazu bedarf es neben mehr Kooperationen der verschiedenen Akteure/innen in einem breiten Netzwerk vor allem weiterer bildungspolitischer Initiativen.

### **Literatur**

Aufenanger, Stefan. 2013. «Digitale Medien im Leben von Kindern zwischen null und fünf Jahren.» *merz* 57 (2): 8–14.

Aufenanger, Stefan und Franz Gerlach. 2005. *Vorschulkinder und Computer: Sozialisierungseffekte und pädagogische Handlungsmöglichkeiten in Tageseinrichtungen für Kinder*. 18.5.2015. [http://www.lpr-hessen.de/files/Forschungsbericht\\_VersionInternet.pdf](http://www.lpr-hessen.de/files/Forschungsbericht_VersionInternet.pdf)

- Baacke, Dieter. 1997. *Grundlagen der Medienkommunikation*. Bd. 1: Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bachmair, Ben. 2002. «Der Pädagoge als Gärtner? Die Gestaltung der Lebenswelt mit Hilfe von Medienerziehung.» *nexus* 7: 12–13.
- Becker, Ulrike. 2015. «Medien und Geschlecht.» In *Medienpädagogik – ein Überblick*, hrsg. v. Friederike von Gross, Dorothee M. Meister und Uwe Sander, 306–322. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Manfred Prenzel et al. 2012. *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten*. 1. Aufl. Münster: Waxmann.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring. 2003. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Aufl. Berlin u.a.: Springer.
- Brüggemann, Marion, Ines Averbek und Andreas Breiter. 2013. *Förderung von Medienkompetenz in Bremer Kindertageseinrichtungen: Bestandsaufnahme und Befragung von Fachkräften in Bremen und Bremerhaven zur frühen Medienbildung*. 18.5.2005. [http://www.bremische-landesmedienanstalt.de/fileadmin/user\\_upload/content/dateien/broschueren/Meko-Kita-Sept2013\\_ifib.pdf](http://www.bremische-landesmedienanstalt.de/fileadmin/user_upload/content/dateien/broschueren/Meko-Kita-Sept2013_ifib.pdf).
- Dreyer, Stefan, Claudia Lampert und Anne Schulze. 2014. *Kinder und Onlinewerbung: Erscheinungsformen von Werbung im Internet, ihre Wahrnehmung durch Kinder und ihr regulatorischer Kontext*. Berlin: Vistas.
- Eder, Sabine, Anke Lehmann, André Lenich, Susanne Roboom, Gerhard Seiler und Johannes Wentzel. 2014. *Medienkompetenz-Kitas NRW: Ein Modellprojekt der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen*. 22.02.2015. [http://www.meko-kitas-nrw.de/fileadmin/kita-nrw/user\\_upload/download/L155\\_Medienkompetenz-Kitas-NRW3124844174.pdf](http://www.meko-kitas-nrw.de/fileadmin/kita-nrw/user_upload/download/L155_Medienkompetenz-Kitas-NRW3124844174.pdf).
- Eder, Sabine und Susanne Roboom. 2014. «Klicken, Knipsen, Tricksen ... Medienerziehung im Kindergarten.» In *Handbuch Kinder und Medien*, hrsg. v. Angela Tillmann, Sandra Fleischer u. Kai-Uwe Hugger, 503–516. Wiesbaden: Springer VS.
- Egmont Ehapa. 2013. *KidsVerbraucherAnalyse 2013*. Berlin.
- Feierabend, Sabine und Walter Klingler. 2014. «Was Kinder sehen: Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2013.» *media Perspektiven* 4: 182–194.
- Friedrichs, Henrike. 2013. «Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten.» *medienimpulse* 4. 18.5.2015. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/611>.
- Friedrichs, Henrike und Friederike von Gross. 2013. «Erzieherischer Jugendmedienschutz: Medienpädagogische Initiativen und Projekte.» In *Jugendmedien-*

- schutz in Deutschland, hrsg. v. Henrike Friedrichs, Thorsten Junge u. Uwe Sander, 257–294. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedrichs, Henrike und Meister, Dorothee M. 2015. «Medienerziehung in der Kindertagesstätte.» In *Medienpädagogik – ein Überblick*, hrsg. v. Friederike von Gross, Dorothee M. Meister u. Uwe Sander, 273–305. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern. (Kinderbildungsgesetz – KiBiz). Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes – SGB VIII –. Vom 30. Oktober 2007. Fassung vom 01.08.2011.
- Götz, Maya. 2010. «Was nebenbei noch so hängen bleibt. Oder die Frage, wie Menschen vom Fernsehen lernen, ohne es zu merken.» *Television* 23 (1): 6–11.
- Götz, Maya. 2014. «Sexy Girls in Hotpants. Die Hypersexualisierung im Kinderfernsehen.» In *MedienConcret* 14 (1): 30–33.
- Götz, Maya und Lemish, Dafna, Hrsg. 2012. *Sexy Girls, Heroes and Funny Losers. Gender Representation in Children's TV around the World*. München: Peter Lang.
- Hentig, Hartmut von. 1987. «Werden wir die Sprache der Computer sprechen? Der pädagogische Aspekt.» *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 27 (1): 69–85.
- Hoffmann, Dagmar. 2004. «Zum produktiven Umgang von Kindern und Jugendlichen mit medialen Identifikationsangeboten.» *merz* 6: 7–91.
- Institut für Demoskopie Allensbach. 2015. *Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Elter, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung*. 18.5.2015. [http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/ergebnisse\\_allensbach-umfrage\\_gesamt.pdf](http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf).
- Keine Bildung ohne Medien! (KBoM!), Hrsg. 2011. *Bildungspolitische Forderungen: Medienpädagogischer Kongress 2011*. Ludwigsburg.
- Keine Bildung ohne Medien! (KBoM!) 2013. *Keine Bildung ohne Medien! Offener Brief. Forderungen zur Medienkompetenzförderung anlässlich der aktuellen Koalitionsverhandlungen*. 31. Oktober 2013. 18.05.2015. [http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2013/10/OffenerBrief\\_Koalitionsverhandlung\\_Medienkompetenzf%C3%B6rderung.pdf](http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2013/10/OffenerBrief_Koalitionsverhandlung_Medienkompetenzf%C3%B6rderung.pdf).
- Keine Bildung ohne Medien! (KBoM!) 2014. *Initiative «Keine Bildung ohne Medien!» fordert: Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte*. 18.5.2015. [http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/06/Position\\_Grundbildung\\_KBoM.pdf](http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/06/Position_Grundbildung_KBoM.pdf)
- Krotz, Friedrich. 2003. «Medien als Ressource der Konstitution von Identität: Eine konzeptionelle Klärung auf der Basis der Symbolischen Interaktionismus.» In *Medienidentitäten, Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur*,



- hrsg. v. Carsten Winter, Tanja Thomas u. Andreas Hepp. 27–48. Köln: von Halem.
- Kunczik, Michael und Zipfel, Astrid. 2013. «Mediengewalt in Film und Fernsehen.» In *Jugendmedienschutz in Deutschland*, hrsg. v. Henrike Friedrichs, Thorsten Junge u. Uwe Sander, 299–302. Wiesbaden: Springer VS.
- Livingstone, Sonia und Ellen J. Helsper. 2006. «Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice.» *Journal of Communication* 56: 560–584.
- Luca, Renate. 2010. «Mediale Körperrepräsentationen und Rezeptionspraktiken des doing gender am Beispiel von *Germany's Next Topmodel*.» In *Fokus Medienpädagogik: Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder*, hrsg. v. Petra Bauer et al., 208–220. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun. 2008. «Medienerziehung in der KiTa – Kompetenzen und Meinungen der Erzieherinnen.» *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 11.
- Marci-Boehncke, Gudrun, Rath, Matthias und Anita Müller. 2012. «Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung.» *MedienPädagogik* 22 (27. Dez.): 1–22. [www.medienpaed.com/22/#marci-boehncke1212](http://www.medienpaed.com/22/#marci-boehncke1212).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). 2012. *FIM-Studie 2011: Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Stuttgart. 18.5.2014. <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) 2015. *miniKim 2014: Kleinkinder und Medien; Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger*. 18.5.2015. [http://www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2014/miniKIM\\_2014.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2014/miniKIM_2014.pdf).
- Meister, Dorothee M. 2013. «Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule.» In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 46–52. Niestetal: Silber Druck OHG.
- Meister, Dorothee M., Henrike Friedrichs, Karolina Keller, Anja Pielsticker und Timon Tobias Temps. 2012. *Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW: Forschungsbericht der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und der Universität Paderborn*. 18.5.2015. [http://kw1.uni-paderborn.de/fileadmin/mw/Meister/Projeke/Kitas\\_NRW\\_bericht\\_2012.pdf](http://kw1.uni-paderborn.de/fileadmin/mw/Meister/Projeke/Kitas_NRW_bericht_2012.pdf)
- Meister, Dorothee M., Henrike Friedrichs, Sonja Kröger und Uwe Sander. 2011. «Förderung von Werbekompetenz bei Kindern: Eine Bestandsaufnahme medienpädagogischer Materialien. Werbung ohne Grenzen: Wie können beste-

- hende Konzepte zur Förderung der Werbekompetenz von Kindern optimiert werden?» *medienimpulse* 4. 19.5.2015. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/355>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). 2014. *Richtlinien und Lehrpläne. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik.*
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW/MGFFI NRW). 2010. *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.*
- Möller, Ingrid und Krahe, Barbara. 2013. «Gewalt in Bildschirmspielen und aggressives Verhalten.» In *Jugendmedienschutz in Deutschland*, hrsg. v. Henrike Friedrichs, Thorsten Junge u. Uwe Sander, 309–313. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuß, Norbert. 2008. «Medienbildung und Bildung im Kindergarten.» In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 489–497. Wiesbaden: VS.
- Neuß, Norbert. 2013. «Medienkompetenz in der frühen Kindheit.» In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 34–45. Berlin.
- Pfeiffer, Christian. 2011. «Computerspielen als Ursache von Schulversagen? Was ist zu tun?» In *Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internet-Zeitalter*, hrsg. v. Rolf Wernstedt u. Marei John-Ohnesorg, 22–34. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Rogge, Jan-Uwe. 2007. «Kinder brauchen Helden: Einige Gedanken.» *Television* 20 (2): 50–53.
- Schorb, Bernd. 2005. «Medienerziehung.» In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. Jürgen Hüther u. Bernd Schorb, 240–243. 4. vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed.
- Six, Ulrike, Christoph Frey und Roland Gimmler. 1998. *Medienerziehung im Kindergarten: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Bd. 28. Opladen: LfR-Schriftenreihe Medienforschung.
- Six, Ulrike und Roland Gimmler. 2007a. *Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: Eine empirische Studie zu Bedingung und Handlungsformen der Medienerziehung*. Bd. 57. Opladen: LfM-Schriftenreihe Medienforschung.
- Six, Ulrike und Roland Gimmler. 2007b. *Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. 19.5.2015. <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Presse-meldungen/medienkom-kiga-zusamm.pdf>.

- Sozialgesetzbuch (SGB). *Achtes Buch (VIII). Kinder- und Jugendhilfe.*
- Spitzer, Manfred. 2012. *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen.* Droemer: München.
- Tudodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto u. Petra Grell, 271–297. Wiesbaden: VS.
- Vollbrecht, Ralf. 2010. «Werbung und Konsum.» In *Handbuch Mediensozialisation*, hrsg. v. Ralf Vollbrecht u. Claudia Wegener, 316–323. Wiesbaden: VS.
- WDR. Hrsg. 2010. *Radio- und Fernsehprojekte für den Kindergarten: Die Medienwelt erkunden mit der Bärenbude (WDR5) und der Sendung mit dem Elefanten (WDR Fernsehen und KI.KA). Arbeitspaket mit Materialien für Erzieherinnen und Erzieher.*
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (o.J.). *Studium. Studiengangdatenbank.* 19.5.2015. [www.fruehpaedagogik-studieren.de](http://www.fruehpaedagogik-studieren.de).

