

Fallstudien zur Medienbildung an der Kita
Band 2

Anne Karina Krüger

„Lukas im Kindergarten“ – medial!
Eine empiriegestützte qualitative Untersuchung
zur Medienkompetenz von Kindergartenkindern
und zum Medienverhalten ihrer ErzieherInnen im
Projekt „KidSmart“

Dortmund
Jahr 2011

Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung
Herausgegeben von
Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

Reihe „Fallstudien zu Medien in der Frühen Bildung“
Herausgegeben von Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

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

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

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	- 5 -
Abkürzungsverzeichnis	- 6 -
Vorwort - Die Reihe „Medien in der Frühen Bildung“ Gudrun Marci-Boehncke / Matthias Rath	- 7 -
1. Einleitung	- 15 -
2. Medien, ErzieherInnen & Kindergartenkinder – Ein Forschungsüberblick zu individuellen und institutionellen Aspekten	- 16 -
2.1 Medienausstattung und Medienkonsum	- 17 -
2.1.1 ErzieherInnen	- 17 -
2.1.2 Kindergartenkinder	- 20 -
2.2 Medienerziehung und medienpädagogische Rahmenbedingungen	- 24 -
2.3 Zusammenfassung und Formulierung der Forschungsfragen	- 29 -
3. Methodisches Vorgehen – Untersuchungsdesign und -durchführung, Stichprobe und Instrumente	- 31 -
3.1 Teilstudie I: KidSmart-Projekt	- 31 -
3.2 Teilstudie II: „Lukas im Kindergarten“ – medial!	- 33 -
4. Ergebnisse der Teilstudie I	- 35 -
4.1 Fragebogen: Selbstauskunft der ErzieherInnen	- 35 -
4.2 Fragebogen: ErzieherInnen über Kind	- 44 -
4.3 Fragebogen: Eltern über Kind	- 49 -
4.4 Zwischenfazit	- 56 -
5. Ergebnisse der Teilstudie II	- 61 -
5.1 Beobachtung zu Kind 1	- 61 -
5.2 Beobachtung zu Kind 2	- 63 -
5.3 Beobachtung zu Kind 3	- 65 -
5.4 Beobachtung zu Kind 4	- 67 -
5.5 Zwischenfazit	- 68 -

6. Fazit, Diskussion und Ausblick

- 69 -

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

- 74 -

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Private Nutzungsdauer von Computer und Fernseher nach Altersgruppen im Jahr 2006 (n=550)	- 19 -
Abb.2: Private Nutzungsdauer von Computer und Fernseher nach Altersgruppen im Jahr 1997 (n=602)	- 19 -
Abb. 3: Gerätebesitz 6- bis 13-Jähriger Kinder 2010, Angaben der Haupterzieher	- 21 -
Abb. 4: Entwicklung des Fernsehbesitzes von 6- bis 13-Jährigen Kindern,.....	- 22 -
Angaben der Haupterzieher	- 22 -
Abb. 5: Entwicklung der Fernseh-Sehdauer in Min. / Tag von 2-5 Jährigen	- 24 -
Abb. 6: Mediennutzung der ErzieherInnen im Kindergartenalltag.....	- 26 -

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Häufigkeit des Medienkonsums von Vorschulkindern im Jahr 2000	- 23 -
Tab. 2: Geräteausstattung der Kindertagesstätten 1997, 2006, 2009	- 25 -
Tab. 3: Anregungen zu medienbezogenen Aktivitäten der Kinder durch ErzieherInnen	- 27 -
-	
Tab. 4: „Mediennutzung als Gegenstand der Ausbildung“	- 28 -
Tab. 5: Private Mediennutzung der ErzieherInnen	- 35 -
Tab. 6: Medienkompetenz und Medienkompetenzwünsche der ErzieherInnen	- 36 -
Tab. 7: Medienausstattung der Kita und Medienwunschbestand	- 38 -
nach Angaben der ErzieherInnen.....	- 38 -
Tab. 8: Einstellungen der ErzieherInnen zur Wirkung von Medien	- 39 -
Tab. 9: Einstellungen der ErzieherInnen zu Zielen der Medienpädagogik	- 40 -
Tab. 10: Einstellungen der ErzieherInnen zu medienpädagogischen Fragestellungen	- 41 -
Tab. 11: Wichtigste und unwichtigste Themen für den Kita-Alltag aus Sicht der ErzieherInnen.....	- 44 -
Tab. 12: Einschätzungen der ErzieherInnen zur Sprachfähigkeit der Kinder.....	- 45 -
Tab. 13: Einschätzungen der ErzieherInnen zu Kooperationswilligkeit Verständigungsmöglichkeiten der Eltern	- 46 -
Tab. 14: Liebste Freizeitaktivität der Kinder im Kita-Alltag nach Angaben der ErzieherInnen.....	- 46 -
Tab. 15: Bedeutung von Medien für Kinder im Kita-Alltag nach Angaben der ErzieherInnen.....	- 47 -
Tab. 16: Förderungsbedarf der Kinder bezüglich unterschiedlicher Medienbereiche aus Sicht der ErzieherInnen.....	- 48 -
Tab. 17: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder – allgemein und alleine	- 49 -
Tab. 18: Mediennutzung und Lieblingsmedium der Kinder.....	- 50 -
Tab. 19: Reaktionen der Kinder auf Medien aus Sicht der Eltern	- 51 -
Tab. 20: Computer - Erfahrungen der Kinder aus Sicht der Eltern	- 52 -
Tab. 21: Einstellungen der Eltern zu den wichtigsten Aspekten der Medienerziehung im Kita-Alltag	- 54 -
Tab. 22: Medienumgang in den Familien	- 55 -

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	ungefähr
ebd.	ebenda
Hrsg.	Herausgeber
Kap.	Kapitel
Kita	Kindertagesstätte
Min.	Minuten
n	Stichprobenumfang
S.	Seite
Tab.	Tabelle
tragb.	tragbarer
u.a.	unter anderem/anderen
vgl.	vergleiche

Vorwort - Die Reihe „Medien in der Frühen Bildung“

1. Einleitung

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

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

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

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

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

2. Forschungsstand

Verschiedene Studien zum Medienhandeln von Erzieher*innen (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998; Six/Gimmler 2007; Schneider u.a. 2010) zeigen die Bedingungen der Medienbildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Six 2010). Zum einen wird ein Zusammenhang mit institutionellen bzw. strukturellen Rahmenbe-

dingungen der Einrichtungen und Kindergruppen deutlich – hierzu gehören Medien-, Finanz- und Personalausstattung und die Zusammensetzung der zu betreuenden Kindergruppen. Zum anderen ist Medienbildung abhängig von den individuellen Voraussetzungen der Erzieher*innen. Darunter fallen die medienpädagogische Ausbildung – sofern sie den Grundstein für das medienpädagogische Verhalten und Handeln der Erzieher*innen legt –, eine adäquate Vorstellung von Medienerziehung in der Kita sowie die eigene Medienkompetenz und Motivation, mit Medien in der Kita zu arbeiten. Erst wenn bei den Erzieher*innen und Erziehern die Einsicht vorhanden ist, dass Medienerziehung in der Kita notwendig, sinnvoll und umsetzbar ist, besteht die Chance, so die genannten Studien, dass Medienerziehung in den Kita-Alltag integriert wird.

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

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

3. Forschungsansatz

Das KidSmart-Projekt ist konzipiert vor dem Hintergrund der Kapitalsorten- und Habitusstheorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (vgl. Bourdieu 1983; 1992). Bildung verstehen wir demnach als „soziales Feld“ (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu/Wacquant 1996), in dem jungen Menschen Bildungsangebote (hier An-

gebote zur Medienbildung) zum Erwerb „inkorporierten“, also dem Individuum unmittelbar nutzbaren, kulturellen Kapitals gemacht werden. Ein Ziel wäre z.B. die Institutionalisierung dieses Kapitals als Bildungsabschluss, das dann, transferiert in andere Felder (Schule, Berufsleben), soziales Kapital und symbolisches Kapital (z.B. Beruf) ermöglicht, die wiederum für den Erwerb ökonomischen Kapitals maßgebend sind.

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

4. Rahmendaten des Projekts

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

Organisatorisch ist das Projekt als Bildungsnetzwerk konzipiert (vgl. Marci-Boehncke 2011), in dem eine Vielzahl von Institutionen zusammenarbeitet. Ein

wichtiger Faktor, um die Kitas in Stand zu setzen, sich an einem Medienprojekt zu beteiligen, das über die klassischen Print-Medien hinausgeht, war die Versorgung der Kitas mit einer kindgerechten PC-Ausstattung. Hierfür konnte als externer Partner die IBM Deutschland gewonnen werden, die im Rahmen ihrer CSR (Corporate Social Responsibility)-Maßnahmen inzwischen 100 KidSmart-Computer-Stationen zur Verfügung gestellt haben. Die KidSmart-Stationen bestehen aus einem normalen, netzfähigen PC mit Monitor, die in einem Kunststoff-Gehäuse kindgerecht, vor allem aber robust untergebracht sind. Während des Projektverlaufs werden die Kitas jeweils durch zwei Studierende der Technischen Universität Dortmund unterstützt, die im Rahmen von Veranstaltungen und zusätzlichen Trainings auf diese Tätigkeit vorbereitet wurden. Weitere Partner sind der städtische Kita-Träger Fabido, das Dortmunder Systemhaus und Bits21.

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

5. Methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt ist in die qualitative Forschung einzuordnen. Wissenstheoretisch ist die Studie im Bereich der Heuristischen Sozialforschung (Glaser/Strauss 1998; Kleinig 1994; Krotz 2005) anzusiedeln. Auf der Daten- und Methodenebene wird ein komplexes, multiperspektivisches Forschungsdesign (Flick 2004; 2005) angewendet. Um möglichst viele Perspektiven auf die Medienpraxis

im privaten Kontext sowie im Kita-Alltag zu gewinnen, werden sowohl Eltern als auch Kinder und Erzieher*innen befragt. Als Methoden zur Datengewinnung werden halbstandardisierte Fragebögen, qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtung eingesetzt. Die Erhebung der Daten erfolgt zu unterschiedlichen Messzeitpunkten: vor Projektbeginn, während der Interventionsphase und nach Abschluss der einzelnen Projektphasen.

Die Variation der verschiedenen Perspektiven gibt schließlich Auskünfte über Eltern, Erzieher*innen und Kinder. In den verschiedenen Projektphasen wurden 35 Kitas betrachtet. 175 Erzieher*innen wurden zu ihrer eigenen Mediennutzung und Medienkompetenz schriftlich befragt. Über 300 Elternteile wurden über das Medienverhalten von insgesamt mehr als 400 Kindern (im Alter zwischen 4 und 6 Jahren) und über die generelle Mediennutzung im familiären Kontext konsultiert, wobei dafür Befragungsinstrumente in sieben Sprachen zur Verfügung standen. Ebenfalls wurden die am Medienprojekt beteiligten Erzieher*innen zu denselben Kindern befragt. In jeder Kita werden von der Forschergruppe zwischen vier und acht Leitfaden gestützte Interviews geführt. Rund 100 Interviews mit Kindern sind qualitativ auswertbar. Um eine künstliche Interview-Situation weitgehend zu vermeiden, wird durch den Einsatz von Handpuppen das Interview in eine natürliche Spielsituation mit den Kindern eingebettet (vgl. Weise 2008; 2011). Die Fragebögen und die genannten *Puppet Interviews* werden durch die Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ (vgl. Mikos 2005) ergänzt. Ihr Schwerpunkt liegt auf dem Umgang der Kinder mit „klassischen“ und „neuen“ Medien, dem Sozialverhalten und der Entwicklung von Kompetenzen.

6. Literatur

- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In: *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2). Hrsg. v. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1992. *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dortmunder Statistik. 2011. *Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2011. Bevölkerung*. Publikation 193. Hrsg. v. Stadt Dortmund: Dortmund:

- http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen_1/jahresberichte/index.html.
- Dortmunder Statistik. 2014. *Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2014. Bevölkerung*. Publikation 202. Hrsg. v. Stadt Dortmund: http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen_1/jahresberichte/index.html.
- Flick Uwe. 2005. „Triangulation in der qualitativen Forschung.“ In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 4. Auflage. Hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 309-318. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe. 2004. *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Glaser, Barney G. und Anselm Strauss. 1998. *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber.
- Grundsätze zur Bildungsförderung. 2011. *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kitas und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=17282&fileid=51011&sprachid=1.
- Kerlen, Dietrich. 2005. *Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie*. Hrsg. v. Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath. Weinheim: Beltz.
- Kleining, Gerhard. 1994. *Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften und Theorie und Praxis*. Hamburg-Harvestehude: Fechner: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/773>.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2005. *Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln: Halem Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2013. *Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung*. Unter Mitarbeit von Anita Müller und Habib Güneşli. München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, Gudrun und Matthias Rath. 2014. „Action Research reloaded: Grounded Practice – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen.“ In: *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Jahrbuch Medienpädagogik 10). Hrsg. v. Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser und Petra Grell, 231-251. Wiesbaden: VS Verlag.
- Marci-Boehncke, Gudrun. 1996. „Wie Schüler ‚Schlafes Bruder‘ sehen. Keinen Bogen um Fragebögen: die ‚kleine Empirie‘ im Unterricht.“ In: *Praxis Deutsch*, 23 (140), 50-55.
- Marci-Boehncke, Gudrun. 2011. „Verantwortungskoooperationen zur Medienbildung: Zwischen Selbstsozialisation und Erziehungsverantwortung – Ein Blick auf die Frühe Bildung.“ In: *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“*. Hrsg. v. Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij, 143-160. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mikos, Lothar. 2005. „Teilnehmende Beobachtung.“ In: *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 315-323. Konstanz: UVK.
- Pross, Harry. 1972. *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Carl Habel Verlagsbuchhandlung.
- Rath, Matthias. 2014. *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.

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

1. Einleitung

„Lebenswelten sind Medienwelten“ (Baacke, Sander & Vollbrecht 1990) – ein verjährtes Zitat, dessen Aussage heute keine Gültigkeit mehr besitzt? Nein. Vielmehr handelt es sich um eine gebündelte Beschreibung dessen, was unseren Alltag und den unserer Kinder bestimmt: Medien. Sie sind allgegenwärtig und konfrontieren auch die Jüngsten an unterschiedlichsten Orten und auf vielfältige Art und Weise (vgl. Six & Gimmler 2010, S. 26). Daher „müssen Kinder für einen sinnvollen und umsichtigen Medienumgang in einer auf das jeweilige Kind und sein Alter abgestimmten Weise angeleitet, aufgeklärt und in ihrer Medienkompetenz gefördert werden“ (ebd., S. 27). Der Begriff Medienkompetenz¹ ist dabei nicht allein auf die Nutzung bezogen, sondern schließt nach Baacke (1996 S. 120) die Bereiche Medienkritik, Medienkunde und Mediengestaltung gleichermaßen mit ein. Die Vielschichtigkeit von Medienkompetenz verdeutlicht den Bedarf einer umfassenden und ausgedehnten Förderung. Die enorme Bedeutung einer solchen medienbezogenen Förderung erkannten auch die Zuständigen des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, die den, insbesondere im Bildungsbereich Medien, inhaltlich überholten Bildungsvereinbarungen NRW durch einen neuen Entwurf mit angepassten und ausdifferenzierten Inhalten ersetzen. Als erste von einem Individuum unserer Gesellschaft zu durchlaufende Bildungseinrichtung erscheint die Kindertagesstätte (Kita) als geeigneter Ort, um mit einer medienkompetenzbezogenen Förderung zu beginnen, damit die Kinder den späteren schulalltäglichen Erwartungen mit kritischem Verständnis und technischen Fähigkeiten begegnen können, gleichermaßen aber auch eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe gewährleistet werden kann.

Vor diesem Hintergrund stellte sich der Verfasserin dieser Arbeit die Forschungsfrage (FF), welche Bedeutung Medien heutzutage im Alltag von ErzieherInnen und Kindergartenkindern besitzen (*FF 1*). Dieser Frage wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Mitarbeit im Projekt *KidSmart – Medienkompetent in den Schulübergang*² an einer der teilnehmenden Kindertagesstätten aus Dortmund nachgegangen. Außerdem war in diesem Zusammenhang von Interesse, inwiefern die Medi-

¹ In diesem Zusammenhang versteht die Verfasserin den Begriff Medienkompetenz in Anlehnung an Baacke „als *Anforderung* an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen *Förderung*, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Medien-Sets zu unterstützen“ (Baacke, 1996, S. 114).

² Hierbei handelt es sich um ein von der Technischen Universität (TU) Dortmund initiiertes Evaluationsprojekt. Nähere Informationen zum Hintergrund und zur Durchführung des Projekts werden in Kapitel 3.1 gegeben. Dieses Projekt wird im weiteren Verlauf der Arbeit als Teilprojekt I bezeichnet.

enkompetenz von Kindergartenkindern einer im Dortmunder ansässigen Kita im Rahmen des an das o.g. Hauptprojekt gekoppelten Medienprojekts *Lukas im Kindergarten – medial!*³ gefördert werden kann (FF 2).

Die vorliegende Arbeit ist zur Beantwortung dieser Fragen in drei Teile untergliedert. Der *erste Teil (Kap. 2)* beinhaltet einen Forschungsüberblick über empirische Befunde, die im Kontext der skizzierten Forschungsthematik von Bedeutung sind. Hierdurch sollen bereits existierende medienpädagogische Wissensbestände zur Medienausstattung und zum Medienkonsum von ErzieherInnen und Kindergartenkindern sowie zur Medienerziehung in Kindertagesstätten und medienpädagogische Rahmenbedingungen sichtbar gemacht werden. Damit verbunden entfalten sich Forschungslücken, denen im Hinblick auf die Beantwortung der skizzierten Fragestellungen begegnet werden soll.

Im *zweiten Teil (Kap. 3)* wird die methodische Vorgehensweise im Rahmen der Teilstudie I und II dargestellt, wobei insbesondere auf das jeweilige Untersuchungsdesign, die Stichproben, Instrumente und Untersuchungsdurchführung eingegangen wird.

Der sich daran anschließende *dritte Teil (Kap. 4 - 6)* umfasst zunächst die Präsentation der Ergebnisse beider Teilstudien, auf deren Basis die beiden Forschungsfragen beantwortet werden können. Außerdem sollen in einem abschließenden Fazit die Ergebnisse der Arbeit gebündelt, kritisch reflektiert und die Relevanz der Befunde für zukünftige Forschungsarbeiten dargelegt werden.

2. Medien, ErzieherInnen & Kindergartenkinder – Ein Forschungsüberblick zu individuellen und institutionellen Aspekten

In diesem Kapitel wird ein zusammenfassender Überblick von Ergebnissen relevanter Studien sowohl zum Medienverhalten von Kindern und ErzieherInnen im Privatleben (Kap. 2.1) als auch zu medienerzieherischen Gesichtspunkten und ihren strukturellen Rahmenbedingungen im Kindergartenalltag (Kap. 2.2) gegeben. So werden zunächst die individuellen Aspekte beider Personengruppen getrennt voneinander betrachtet, um sie anschließend in den Ausführungen zu institutionellen Aspekten – ihrem gemeinsamen Tagesabschnitt in der Institution Kita –

³ Nähere Informationen zur Entwicklung und Durchführung dieses Projekts werden in Kapitel 3.2 gegeben. Es wird im weiteren Verlauf der Arbeit als Teilprojekt II bezeichnet.

zusammenzuführen. Auf Grundlage der Zusammenfassung des Forschungsüberblicks (Kap. 2.3) werden die beiden Forschungsfragen hergeleitet und formuliert.

2.1 Medienausstattung und Medienkonsum

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der separaten Betrachtung von Forschungsergebnissen zum privaten Medienverhalten von ErzieherInnen (Kap. 2.1.1) und Kindergartenkindern, um ihre diesbezüglichen unabhängigen Handlungsgewohnheiten bestmöglich aufzeigen zu können (Kap. 2.1.2). Dabei wird der Blick insbesondere auf Befunde zur medialen Ausstattung und zum Medienkonsum gerichtet, da diese Aspekte auch den Schwerpunkt der im weiteren Verlauf der Arbeit vorgestellten und ausgewerteten empirischen Untersuchungen bilden. Durch den Vergleich von Ergebnissen älterer und neuerer Studien erfolgt die Darstellung der Befunde vorwiegend durch die Nachzeichnung von Entwicklungstrends.

2.1.1 ErzieherInnen

In Verbindung mit der Beschreibung der privaten Medienausstattung der ErzieherInnen wird im Folgenden vorwiegend auf die Medien Fernseher, Computer und Internet eingegangen, da die recherchierten Studien fast ausschließlich diese Medien berücksichtigten.

In der im Jahr 2006 durchgeführten Studie von Ulrike Six und Roland Gimmler zur *Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten* stellte sich heraus, dass 97,9 Prozent (Stichprobenumfang: n= 550) der befragten nordrhein-westfälischen ErzieherInnen über einen *eigenen Fernseher* verfügen. 88,2 Prozent (n=550) besitzen einen Computer, wobei dieser in 89,1 Prozent der Fälle (n= 485) einen Internetzugang hat (vgl. Six & Gimmler, 2007, S. 129f.). Verglichen mit der Vorläuferstudie zur gleichen Fragestellung aus dem Jahr 1997 hat diesbezüglich eine nennenswerte Entwicklung stattgefunden: Mit 78 Prozent (n=602) der Befragten besaßen damals fast 10 Prozent weniger einen Fernseher mit Satelliten- oder Kabelanschluss als 2006 (vgl. Six; Frey & Gimmler, 1998, S. 204). Allerdings hatten ca. 20 weitere Prozent die Möglichkeit „terrestrisch ausgestrahlte Programme“ (ebd.) zu empfangen. Weitere 6 Jahre zuvor verfügten lediglich 4 Prozent der bis

zu 24 Jahren alten ErzieherInnen, 12,3 Prozent der 25- bis 29- Jährigen, 12,2 Prozent der 30- bis 34-Jährigen und 23,1 Prozent der über 34 Jahre alten Erzieherinnen über einen Fernseher mit Kabelanschluss (vgl. Kasüschke 1991, S. 56). Damit besaßen selbigen damals – gemessen an dem Wert der Altersklasse über 34 Jahre – nur etwa ein Viertel der Erzieherinnen im Vergleich zu 2006, was die deutlich steigende Tendenz der Fernsehhausrüstung verdeutlicht (vgl. ebd. und Six & Gimmler 2007, S. 129).

Derselbe Entwicklungstrend ist auch hinsichtlich des *Computerbesitzes* festzustellen: 1991 verfügen durchschnittlich 12,9 Prozent der befragten ErzieherInnen über einen Computer (oder so genannte Telespiele) (vgl. Kasüschke 1991, S. 56). 1997 sind es knapp die Hälfte (46,3%; n=602), die einen PC besitzen, der in ca. „zwei Drittel der Fälle auch multimediafähig“ ist (Six, Frey & Gimmler 1998, S. 204). Im Jahr 2006 besitzen damit über 40 Prozent mehr ErzieherInnen einen Computer als 9 Jahre zuvor.

Der *Fernseh-, Computer- und Internetkonsum der Erzieherinnen* wird im Weiteren durch einen Vergleich der Studien von 2006 und 1997 dargestellt: Im Jahr 1997 gaben 52,4 Prozent der befragten ErzieherInnen an, unter (oder genau) 60 Minuten am Tag Fernsehen zu schauen (vgl. Six & Gimmler 2006, S. 131). 2006 behaupten dies nur noch 14,2 Prozent (n=537) (vgl. ebd.). Obwohl auch der Mittelwert der täglichen Nutzung des Fernsehers⁵ 2006 fast 25 Minuten höher liegt als im Jahr 1997, können die befragten Erzieherinnen somit als „Wenigseher“ bezeichnet werden (ebd.). Denn sowohl 1997 als auch in der aktuelleren „Untersuchung liegt ihre durchschnittliche Fernsehdauer deutlich unter dem von der AGF⁶/GfK⁷ ermittelten Wert⁸, wonach Erwachsene ab 14 Jahren in Westdeutschland durchschnittlich 220 Minuten pro Tag fernsehen (Deutschland gesamt: 226 Minuten)“ (ebd., zitiert nach Zubayr & Gerhard 2006, S. 126).

Die Werte der *durchschnittlichen Nutzungsdauer von Computer ohne Internet* (ca. 15 Min./Tag) *und Internet* (ca. 19 Min./Tag) sind wesentlich niedriger als die für den Fernseher. Der im Rahmen der ARD/ZDF-Online-Studie ermittelte Durchschnittswert für die Verweildauer von erwachsenen deutschen Frauen im Internet

⁴ „Das heißt, er verfügt über eine Soundkarte oder ein CD-Rom-Laufwerk oder auch über einen Internet-Zugang“ (Six, Frey & Gimmler 1998, S. 204)

⁵ „Sehdauer, d. h. anders als bei der Berechnung der Verweildauer sind hier auch diejenigen Personen berücksichtigt, die, obwohl sie ein eigenes Gerät besitzen nicht fernsehen (ausgeschlossen wurden nur diejenigen Personen, die keinen Fernseher besitzen)“ (Six & Gimmler 2007, S. 131).

⁶ Abkürzung für: Arbeitsgemeinschaft Fernsehforschung.

⁷ Abkürzung für: Gesellschaft für Konsum-, Markt- und Absatzforschung.

⁸ Daten von 2005 (Six & Gimmler 2007, S. 131).

liegt bei 108 Minuten pro Tag und damit etwa 50 Minuten höher als der 2006 ermittelte Wert von ErzieherInnen (vgl. Six & Gimmler 2007, S. 131, zitiert nach van Eimeren & Frees, 2005, S. 376). Das heißt, dass die befragte Gruppe der ErzieherInnen im Vergleich zu dem Durchschnittswert für eine erwachsene deutsche Frau beachtlich weniger Zeit in die Nutzung des Internets investiert. Innerhalb dieser Erkenntnisse zeigen sich zusätzlich – wenn auch nur geringfügig – *altersspezifische Unterschiede* bei der Nutzung von Computer (mit und ohne Internet) und Fernseher (siehe Abb. 1 und 2)⁹.

Abb. 1¹⁰: Private Nutzungsdauer von Computer und Fernseher nach Altersgruppen im Jahr 2006 (n=550)

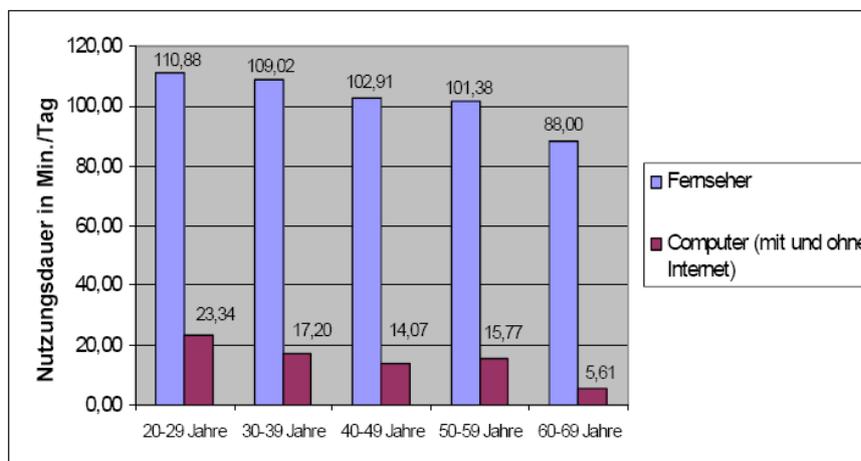
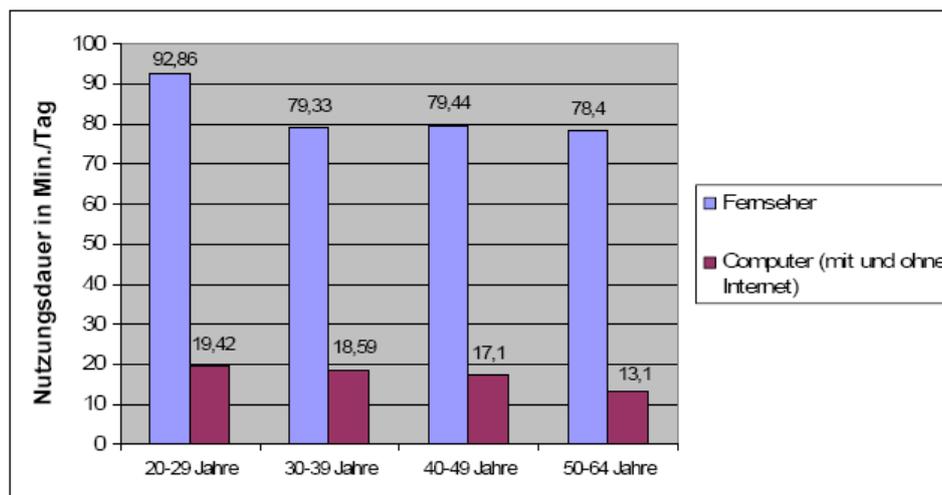


Abb. 2¹¹: Private Nutzungsdauer von Computer und Fernseher nach Altersgruppen im Jahr 1997 (n=602)



⁹ Die Alterskategorisierungen der beiden Studien entsprechen sich nicht vollständig. Daher wird von einer vergleichenden Gegenüberstellung der Jahre 1997 und 2006 in Bezug auf jeweils ein Medium (Fernseher oder Computer) abgesehen.

¹⁰ vgl. Six & Gimmler 2007, S. 132; eigene Berechnungen.

¹¹ Six, Frey & Gimmler 1998, S. 208.

2006 sind neben einer leicht sinkenden Tendenz der Nutzungsdauer von Computer und Fernseher mit zunehmendem Alter keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersklassen feststellbar. Es fällt lediglich ins Auge, dass die 60- bis 69 Jahre alten Erzieherinnen knapp 15 Minuten am Tag weniger fernsehen und etwa 10 Minuten weniger vor dem Computer verbringen als die nächst jüngere Altersklasse (siehe Abb. 1). In der Vorläuferstudie stellten sich die jüngsten Erzieherinnen als diejenigen heraus, die am meisten fernsehen, während ein Vergleich der anderen Altersklassen keine besonderen Auffälligkeiten aufweist. Die Nutzungsdauer des Computers im Jahr 1997 ist mit zunehmenden Alter leicht sinkend, wobei zwischen dem durchschnittlichen Wert der jüngsten und der ältesten ErzieherInnen nur sechseinhalb Minuten liegen (siehe Abb. 2).

2.1.2 Kindergartenkinder

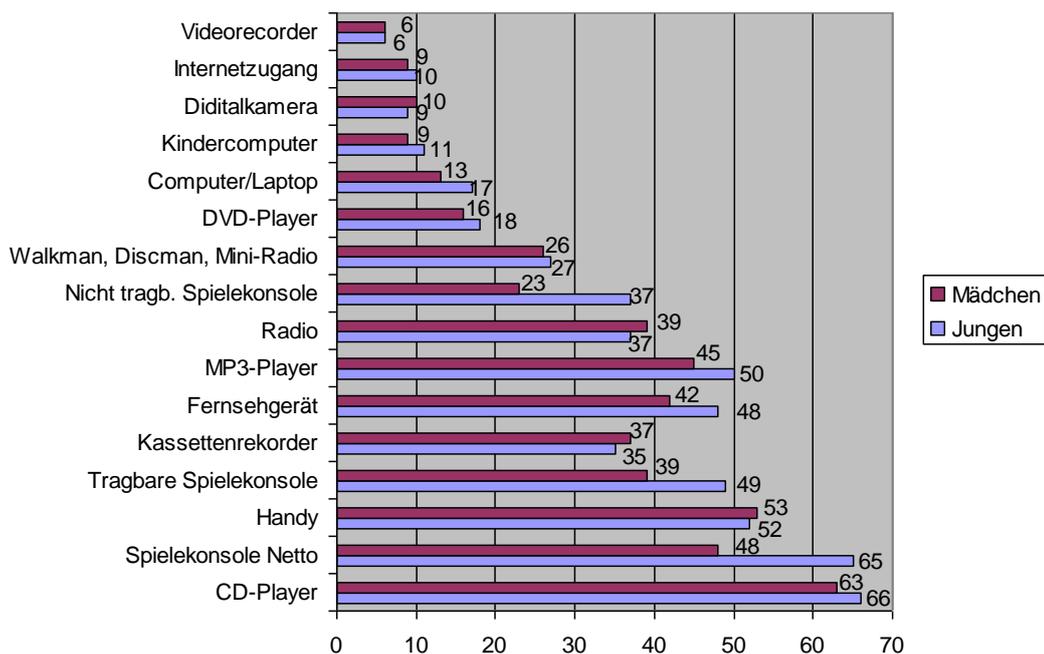
Die aktuellsten Ergebnisse zur Medienausstattung von Kindern liefert die KIM-Studie 2010 des medienpädagogischen Forschungsbundes Südwest, welcher den *Medienumgang 6- bis 13-Jähriger Kinder in Deutschland* untersucht. Obwohl sich der Fokus dieses Kapitels auf Kinder im Vorschulalter richtet, – im weiteren Verlauf der Arbeit stehen Kinder diesen Alters im Vordergrund der durchgeführten Studien – werden aufgrund der unzureichenden Forschungslage vorwiegend die Daten der KIM-Studie herangezogen. Dabei ist anzumerken, dass somit höchstens indirekte Rückschlüsse von den vorliegenden Daten zur Population der 6- bis 13-Jährigen Kinder auf die tatsächliche Medienausstattung von Kindergartenkindern vorgenommen werden dürfen.

Der CD-Player ist das Medium, das 2010 mit 64 Prozent die meisten 6- bis 13-Jährigen besitzen, dicht gefolgt von der tragbaren oder fest installierten Spielekonsole (57%) (vgl. MFS¹² KIM-Studie 2010, S. 8). Allerdings fällt bei letztgenanntem Medium ein geschlechtsspezifischer Unterschied ins Auge: Während 65 Prozent der Jungen eine Spielekonsole besitzen, können dies nur 48 Prozent der Mädchen von sich behaupten, was die große Beliebtheit der Spielekonsole bei Jungen verdeutlicht (vgl. ebd.). Ein Handy oder einen MP3-Player besitzt nach Angaben der HaupterzieherInnen etwa die Hälfte der Kinder und auch der Fern-

¹² Abkürzung für: Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest.

seher (48%) und das Radio (38%) sind als traditionelle Medien in vielen Kinderzimmern vertreten (vgl. ebd.). „Deutlich seltener sind Computer und Internetanschluss zu finden: 15 Prozent der Kinder haben einen Computer und etwa eins von zehn Kindern hat einen eigenen Internetanschluss“ (ebd.). Abbildung 3 zeigt die nach Geschlechtern differenzierte Geräteverteilung 6- bis 13-Jähriger im Jahr 2010, wobei noch weitere als die oben aufgeführten Medien einbezogen wurden.

Abb. 3¹³: Gerätebesitz 6- bis 13-Jähriger Kinder 2010, Angaben der Haupterzieher (n=1214)

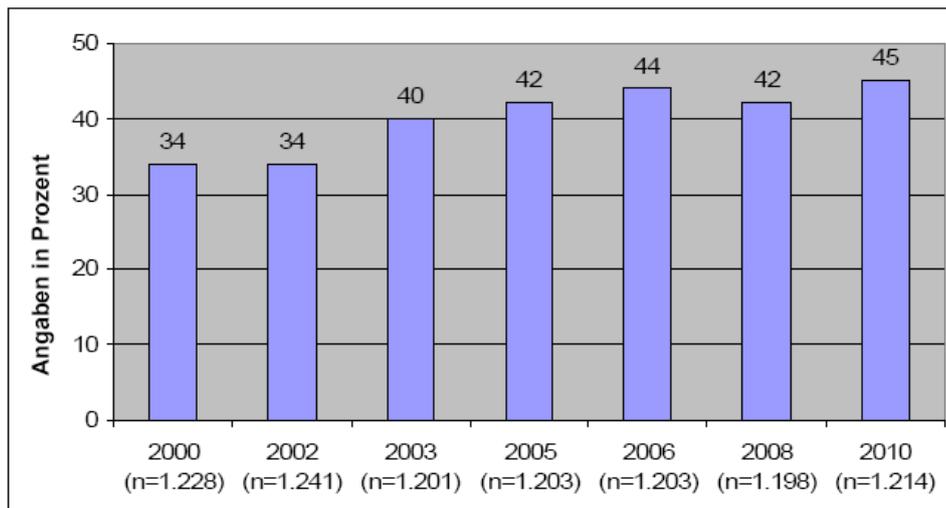


Vor gut einem Jahrzehnt dominierten in den Kinderzimmern die Medien Kassettenrecorder mit 83,9 Prozent (n=354) und das Radio mit 73,2 Prozent (vgl. Aufenanger 2000, S. 82). Erst danach folgte der CD-Player (65,8 %) (vgl. ebd.). Diese Angaben umfassen Kinder im Alter von 4- bis 13 Jahren innerhalb einer im Jahr 2000 von Stefan Aufenanger durchgeführten Studie, wobei 26,5 Prozent der Stichprobe Vorschulkinder sind. Trotz ähnlicher Altersgruppierungen der KIM- und der *Aufenanger-Studie* sei beachtet, dass ein unmittelbarer Vergleich beider, aufgrund bestehender Überschneidungen und Abweichungen (eben in den Altersgruppierungen), nicht wissenschaftlich korrekt ist. Dennoch können Hinweise auf Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Studien als Entwicklungstendenzen verstanden und anerkannt werden. So fällt insbesondere ins Auge, dass im Jahr

¹³ MFS, KIM-Studie 2010, S. 8.

2000 nur 4 Prozent der Befragten einen eigenen Internetanschluss besitzen (vgl. ebd.) und der Wert bis 2010 auf mehr als das Doppelte (ca. 10%) gestiegen ist (vgl. MFS KIM-Studie 2010, S. 8). Auch die Angaben zum Besitz eines Fernsehers zeigen im Laufe der Jahre eine steigende Tendenz: So ist der Fernseher 2010 in über 10 Prozent mehr Kinderzimmern vertreten als im Jahr 2000 (siehe Abb. 4) (MFS KIM-Studie 2000, S. 15 und MFS KIM-Studie 2010, S. 8).

Abb. 4¹⁴: Entwicklung des Fernsehbesitzes von 6- bis 13-Jährigen Kindern, Angaben der Haupterzieher¹⁵



Unter Einbezug der Mediennutzungsgewohnheiten wird deutlich, dass die Rangfolge des Medienbesitzes von Kindern nicht mit der Rangfolge der konsumierten Medien übereinstimmt. Vor gut zehn Jahren stechen Bilderbuch und Fernseher im Vergleich zu anderen als die Medien heraus, die am häufigsten von Kindern im Vorschulalter konsumiert werden und nicht der Kassettenrecorder, welchen damals die meisten Kinder besaßen. (vgl. Grüninger & Lindemann 2000, S. 78; Aufenanger 2000, S. 82) (siehe Tab. 1). Nach Angaben der Eltern beschäftigen sich 74 Prozent der Kinder fast täglich mit Bilderbüchern und gut die Hälfte mit dem Fernsehen (vgl. Grüninger & Lindemann 2000, S. 78). Mit größerem Abstand folgten mit 34,8 Prozent die Hörspielkassetten und an letzter Stelle mit 0,5 Prozent der Walkman (vgl. ebd.). Über vier Fünftel der Eltern gaben 2000 an, dass Computerspiele und Videospiele *nie* gespielt werden (vgl. ebd.). Im gleichen Jahr stellte Aufenanger fest, dass bei 4- bis 13-Jährigen Kindern der Fernseher an erster

¹⁴ MFS, KIM-Studie 2010, S. 8; MFS, KIM-Studie 2008, S. 8; MFS, KIM-Studie 2006, S. 8; MFS, KIM-Studie 2005, S. 14; MFS, KIM-Studie 2003, S. 14; MFS, KIM-Studie 2002, S. 18; MFS, KIM-Studie 2000, S. 15; MFS, KIM-Studie 2000, S. 15.

¹⁵ In den Studien von 2002 und 2003 stammen die Angaben von den Müttern der Kinder.

Stelle stand und von 53,4 Prozent (fast) täglich genutzt wurde, während Bücher nur noch von einem Drittel dieser Altersklasse täglich gelesen wurden (vgl. Aufenanger 2000, S. 83). Nach dem Fernseher folgten CD-Player (37,6 %) und Kassettenrecorder (36,7 %) (vgl. ebd.). Nur 38,5 Prozent der 4-13 Jährigen gaben an, *nie* Computerspiele zu spielen (vgl. Aufenanger 2000, S. 83).

Tab. 1¹⁶: Häufigkeit des Medienkonsums von Vorschulkindern im Jahr 2000 (Angaben in Prozent)

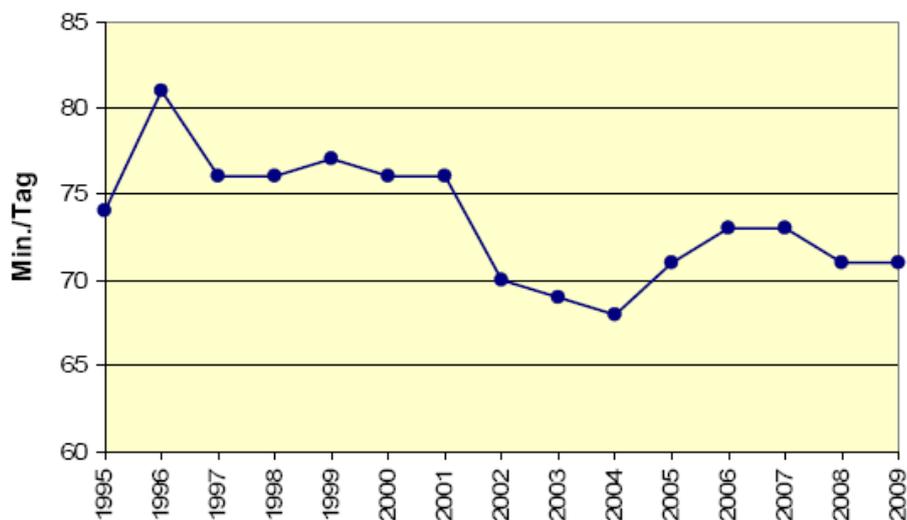
Medien	fast täglich	mehrmals pro Woche	seltener	nie
Fernseher (n=1002)	52,3	30,5	14,5	2,7
Bilderbücher (n=1007)	74	20,7	5	0,3
Hörspielkassetten (n= 964)	34,8	31,4	26,2	7,6
Musikkassetten (n=976)	26,7	34,8	32,3	6,2
Radio (n=912)	12,4	10,9	37,8	38,9
Videofilme (n=916)	5,6	20	48,1	26,3
Videospiele (n=833)	2	3,2	8,4	86,4
Computerspiele (n=834)	1,5	12,2	11	85,3
Walkman (n=848)	0,5	1,8	17,2	80,5

Zwei Jahre später (2002) gaben bereits 82 Prozent (n=1241) der 6- bis 13-Jährigen Kinder an, täglich bzw. fast täglich fernzusehen (vgl. Feierabend & Klingler 2003, S. 280). Seit dem sanken die Werte bis 2008 wieder langsam: So schauten 2003 (n=1201), 2005 (n=1203) und 2006 (n=1203) rund 78 Prozent sowie 2008 (n=1206) 73 Prozent fast täglich fern (vgl. MSF KIM-Studie 2003, S. 5; MSF KIM-Studie 2005, S. 5; Feierabend & Klingler 2007, S. 496; Feierabend & Klingler 2009, S. 402). Erst 2010 stieg der Wert erstmals wieder um 3 Prozent auf 76 Prozent (n=1214) an (vgl. MSF KIM-Studie 2010, S. 9). Das Radio wurde 2010 von 25 Prozent, Computer-, Konsole- und Onlinespiele von 16 Prozent und Bücher nur von 11 Prozent der 6- bis 13-Jährigen Kinder (fast) täglich genutzt (vgl. ebd.) Weiterhin stellte sich heraus, dass die Beschäftigung mit Computer-, Konsole- und Onlinespielen (19% Mädchen und 41% Jungen) und dem Internet (14% Mädchen und 17% Jungen) zu den medialen Lieblingsfreizeitaktivitäten direkt nach dem Fernsehen gehörten (vgl. ebd., S. 11). Dennoch behielt der Fernseher trotz Konkurrenz von PC und Internet sowohl für Vorschul- als auch für Schulkinder „seine Stellung als Leitmedium“ (Feierabend & Klingler 2010, S. 182). Abbildung 5 weist in diesem Zusammenhang auf, wie viel Zeit Kinder im Alter von 2 bis 5 Jahren in den Jahren 1995- 2009 durchschnittlich am Tag vor dem Fernseher verbrachten.

¹⁶ vgl. Grüninger & Lindmann, 2000, S. 78.

Nach einer langfristigen Abnahme der Werte von 1996 (81 Min./Tag) bis 2004 (68 Min./Tag), einem anschließend leichten Anstieg (bis 2006) und folgendem Abstieg (bis 2008) lagen die Werte 2009 bei einer durchschnittlichen Sehdauer von ca. 1 Stunde und 10 Minuten pro Tag.

Abb. 5¹⁷: Entwicklung der Fernseh-Sehdauer in Min. / Tag von 2-5 Jährigen (n=BRD gesamt)



2.2 Medienerziehung¹⁸ und medienpädagogische Rahmenbedingungen

Im Anschluss an die Ausführungen zum privaten Medienverhalten (Ausstattung und Konsum) von ErzieherInnen und Kindergartenkindern werden in diesem Abschnitt vorwiegend zwei Studien für die weiteren Darstellungen zur medienpädagogischen Situation in Kindertagesstätten herangezogen. Sie liefern die aktuellsten Ergebnisse der Forschung und sind somit am besten an die in Kapitel 4 und 5 dargestellte, mit begleitete (Projekt KidSmart, Kap. 3) und eigens durchgeführte Untersuchung (Projekt „Lukas im Kindergarten – medial!“, Kap. 4) anzuknüpfen. Dabei handelt es sich um die Studie von Six und Gimmler aus dem Jahr 2006 zur *Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten* und um die empirische Unter-

¹⁷ vgl. AGF/GfK-TV Scope, Fernsehpanel (D+EU) ab 2005. In: Feierabend, S. & Klingler, W. (2009).

vgl. AGF/GfK Fernsehforschung, PC#TV Aktuell, Fernsehpanel (D). In: Feierabend, S. & Klingler, W. (2004), eigene Berechnungen.

¹⁸ „Unter diesem Begriff lassen sich alle Aktivitäten und Überlegungen in Erziehung und Bildung zusammenfassen, die das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln im Zusammenhang mit der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln. Die Medienerziehung ist somit – neben der Verwendung von Medien für Lehr- und Lernprozesse – ein wichtiger Gegenstandsbereich der Medienpädagogik. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff „Medienerziehung“ in der Regel sowohl für praktische medienpädagogische Aktivitäten als auch für ihre wissenschaftliche Reflexion bzw. theoretische Grundlegung verwendet wird“ (Tulodziecki, 2008, S. 110).

suchung von Schneider, Scherer, Gonser und Tiele aus dem Jahr 2009 zur *Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*.¹⁹

Die *Medienausstattung* in den untersuchten Kindertagesstätten hat sich in den letzten Jahren sichtbar verbessert (siehe Tab. 2). So ist mit Ausnahme des Kassettenrecorders, dessen Verfügbarkeit leicht rückläufig ist, und des CD-Players, dessen Werte nahezu stagnieren, bei jedem Medium eine leicht bis stark steigenden Tendenz zu erkennen. Insbesondere der Wert des Computers, den in der aktuellsten Studie neun von zehn Kitas besitzen, ist seit 2006 um 45 Prozent gestiegen. Wenn aber auch „die Tatsache, dass die Einrichtungen inzwischen umfassender mit Mediengeräten ausgestattet sind, sicher eine verbesserte Rahmenbedingung für die Medienerziehung darstellt, so kann immer noch nicht von einer optimalen Bedingung gesprochen werden“ (Six & Gimmler 2007, S. 128): 2009 standen Fernseher, DVD-Player, Videorecorder und Videokamera weniger als der Hälfte der erfassten Kitas zur Verfügung. Zwar ist eine gelungene Medienerziehung nicht primär von der Geräteausstattung abhängig, „eine Reihe medienpädagogischer Praxismaßnahmen ist jedoch auf Mediengeräte angewiesen, und bestimmte Strategien lassen sich per Medieneinsatz didaktisch effektiver umsetzen“ (ebd. S. 128f.).

Tab. 2²⁰: Geräteausstattung der Kindertagesstätten 1997, 2006, 2009

Medien	1997 (n=602)	2006 (n=550)	2009 (n=195)
Kassettenrecorder	98 ²¹	96	93
CD-Player		97	97
Radio	34	-	86
Fernseher	13	35	39
DVD-Player/-Recorder	-	27	39
Videorecorder	16	33	39
Videokamera	13	24	47
Video/- Filmprojektor	29	-	-
Computer	5	46	91

Im Weiteren stellt sich die Frage, welche der vorhandenen Medien tatsächlich von den Erzieherinnen gemeinsam mit den Kindern im Alltag genutzt werden. Abbil-

¹⁹ Es ist zu beachten, dass erstere Untersuchung nordrhein-westfälische und letztere niedersächsische Kindertagesstätten untersucht. Damit ist eine direkte Vergleichbarkeit – auch angesichts der unterschiedlichen Durchführungszeitspannen – beider Studien nicht uneingeschränkt möglich. Dennoch werden die Ergebnisse im Weiteren nebeneinander beschrieben, um eine umfassendere Darstellung und Ausführlichkeit gewährleisten zu können.

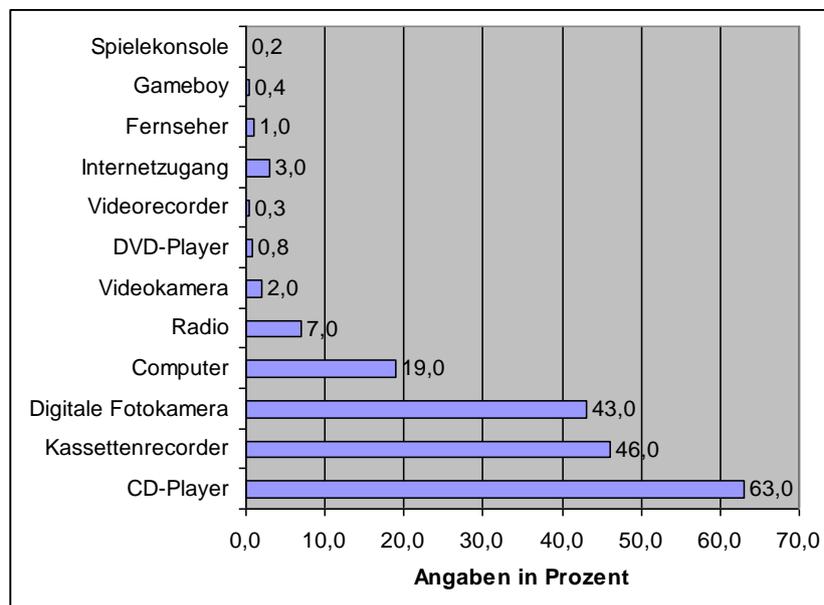
²⁰ Six & Gimmler 2007, S. 128 und Schneider, Scherer & Gonser et al. 2010, S. 87.

²¹ „1997 wurde die Verfügbarkeit bzw. die Nutzung von Kassettenrecorder und CD-Player gemeinsam erfragt.“ (Six & Gimmler 2006, S. 128).

dung 6 lässt Einblicke in den *Medienumgang* in Kindertagesstätten zu: Bis auf den CD-Player, den Kassettenrecorder, die digitale Fotokamera und den Computer, wird kein anderes der aufgeführten Medien als eines gekennzeichnet, dass über zwanzig Prozent der Erzieherinnen entweder (*fast*) *täglich* oder *1 bis 2 Mal pro Woche* zum Einsatz bringen. Zumal bei den vier am häufigsten verwendeten Medien lediglich der CD-Player mit 63 Prozent von über der Hälfte derart häufig benutzt werden.

Es fällt auf, dass insbesondere die Gruppe der audiovisuellen Medien, ebenso wie die elektronischen Spielmedien Gameboy und Spielekonsole, fast gar nicht einbezogen werden. Diese Erkenntnis stimmt im Großen und Ganzen mit den Einschätzungen der ErzieherInnen bzgl. der Frage überein, welche Medien eher gut oder eher schlecht für Kinder sind. Dabei werden die Medien Video/DVD, Fernsehen, Computer-/Videospiele, Internet und Handy als solche genannt, die (*eher*) *schlecht* für Kinder sind (vgl. Schneider, Scherer & Gonser 2010, S. 76).

Abb. 6²²: Mediennutzung der ErzieherInnen im Kindergartenalltag (Anteil der Befragten, die „(fast) täglich“ oder „1 bis 2 Mal pro Woche“ geantwortet haben) (n=1.078)



Neben den Ergebnissen zur gemeinsamen Mediennutzung von Kindern und ErzieherInnen im Kindergartenalltag deutet auch die Darstellung der „Anregungen zu medienbezogenen Aktivitäten der Kinder“ (ebd., S. 68) darauf hin, dass die för-

²² vgl. Schneider, Scherer & Gonser et al. 2010, S. 71.

dernden Möglichkeiten von den ErzieherInnen nicht optimal genutzt und angewendet werden (siehe Tab. 3).

Tab. 3: „Anregungen zu medienbezogenen Aktivitäten der Kinder durch ErzieherInnen (Angaben der Befragten, die „häufig“ oder „sehr häufig“ geantwortet haben)²³ (n variiert pro Zeile zwischen 1.020 und 1.048)

Anregungen	Angaben in Prozent
Schilderung von Empfinden im Zusammenhang mit Medien	11
Erzählungen über eigenen Medienkonsum	11
Eigenständige Nutzung von Kita-Medien	20
Nacherzählen von Mediengeschichten	9
Nachsingen von Werbe-/TV-Liedern	4
Wunsch, selbst Medieninhalte zu erstellen	4
Nachahmung von Medienpersonen	3
Ausdruck Bewunderung gegenüber Medienpersonen	2
Malen/Nachbasteln von Medienpersonen	2

Am häufigsten nutzen die Erzieherinnen den in der Kita verfügbaren Medienbestand, um anregend mit den Kindern ins Gespräch zu kommen (20 %). Die Schilderung von Empfindungen im Zusammenhang mit Medien (11 %) und Erzählungen über den eigenen Medienkonsum (11%) stehen ebenfalls im Vordergrund der medienpädagogischen Anregungen. Schneider, Scherer, Gonser und Tiele weisen aber darauf hin, dass die Erzieherinnen im Ganzen weniger aktiv als die Kinder sind (vgl. ebd., S. 69). Dieser Aspekt könnte in der Tatsache begründet liegen, dass sich nur jede siebte Erzieherin in Punkto Medienerziehung für gut oder sehr gut qualifiziert hält (vgl. Six & Gimmler 2007, S. 153) und sich insgesamt 91,3 Prozent aller Befragten in diesem Bereich schlechter ausgebildet fühlen, als in allen anderen Förderschwerpunkten (ebd., S. 149). Das sind jedenfalls die Ergebnisse aus der Studie von 2006. Letztlich steht aber fest: Nur wer „sich medienpädagogisch kompetent einschätzt, ist (...) bereit, medienpädagogisch zu handeln“ (Schneider, Scherer, Gonser 2010, S. 96).

Daran anschließend stellt sich die Frage nach den *medienbezogenen Ausbildungsinhalten* der ErzieherInnen. Inwieweit Medien thematisiert wurden, zeigen ihre persönlichen Erfahrungen (s. Tab. 4).

²³ Schneider, Scherer & Gonser et al. 2010, S. 68.

Tab. 4²⁴: „Mediennutzung als Gegenstand der Ausbildung“²⁵ (Angaben in Prozent)
(n variiert pro Zeile zwischen 993 und 1.041)

Informationen über...	Ja, wurde häufig/intensiv thematisiert	Ja, wurde aber eher selten thematisiert	Nein, war nicht Gegenstand der Ausbildung
... die Bedeutung von Medien für Kinder	25	55	16
... Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten	19	49	25
... Elternarbeit zur Medienerziehung von Kindern	6	37	50
... Fernsehnutzung von Kindern	19	49	25
... Auswirkungen des Fernsehers auf Kinder	23	50	22
... Internetnutzung von Kindern	3	14	76
... Auswirkungen des Internets auf Kinder	3	13	76

Dass nicht jeder nützliche inhaltliche Aspekt innerhalb eines Teilbereichs der Ausbildung intensiv und in einem umfangreichen zeitlichen Rahmen thematisiert werden kann, ist offensichtlich. Dennoch wäre es wünschenswert, wenn für die Aspekte *Bedeutung von Medien für Kinder* und *Ziele und Praxis von Medienerziehung im Kindergarten* mehr Zeit investiert würde (siehe Tab. 4). Auch waren bei knapp drei Viertel der ErzieherInnen weder die Nutzung noch die Auswirkungen des Internets Gegenstand der Ausbildung, was einen unterstützenden und richtungweisenden Umgang mit den Kindern erschwert. Die Aufmerksamkeit der ErzieherInnen wird im Gegensatz dazu scheinbar mehr auf das Medium Fernseher gelenkt: Etwa ein Viertel erfuhr sowohl die Nutzung als auch Auswirkungen betreffend eine *intensive* Thematisierung und etwa die Hälfte eine *eher seltenere*. Die Elternarbeit zur Medienerziehung wird nur bei 6 Prozent der ErzieherInnen intensiv thematisiert. Wenn auch die in Tabelle 4 dargestellten medienbezogenen Aspekte nur einen geringen Teil aller medienpädagogischen Inhalte innerhalb der Ausbildung darstellen und die Ergebnisse der Untersuchung nicht repräsentativ für alle deutschen ErzieherInnen sind, können doch Missstände und Unvollständigkeiten im Bereich der Medienerziehung als solche erkannt und benannt werden. Neben diesen Erkenntnissen besteht allerdings auch ein *Interessenmangel seitens der ErzieherInnen*, welche Fort- und Weiterbildungen nur sehr selten wahrnehmen: Angesichts der negativ ausgefallenen Ergebnisse der Studie von 1996 von Six, Frey und Gimmler wurde damals das Weiterbildungsangebot in NRW zur

²⁴ Scherer, Schneider & Gonser et al. 2010, S. 89.

²⁵ Scherer, Schneider & Gonser et al. 2010, S. 89.

Medienerziehung ausgeweitet (vgl. Six & Gimmler 2007, S. 141). Für die Untersuchung wurden zwei einschlägige Angebote exemplarisch herausgegriffen (vgl. ebd.): das Fortbildungsangebot „Medienerziehung in Kindergarten- und Hort“ (ebd., S. 109) von LfM²⁶ und dem Ministerium für Kinder, Jugend und Schule, sowie die Fortbildungsreihe „Baukasten Kinder und Werbung“ des westfälischen Landesmedienzentrums“ (ebd., S. 109). In der aktuelleren Untersuchung von 2006 sollte daran anknüpfend untersucht werden, inwieweit dieses Angebot von den ErzieherInnen angenommen wurde (vgl. ebd.). Dabei erhielten die Forscher gravierende Ergebnisse:

„Sieben (!) der 550 befragten Erzieherinnen hatten zum Zeitpunkt der Befragung an *einem* dieser Fortbildungsangebote teilgenommen: vier von ihnen an einem oder mehreren Modulen von „Medienerziehung in Kindergarten und Hort“ und drei an einem oder mehreren Modulen von „Baukasten Kinder und Medien“. Eine einzige Befragte hat nach eigenen Angaben tatsächlich *beide* Veranstaltungen besucht. Diese insgesamt acht Teilnehmerinnen bewerteten die jeweilige Veranstaltung als nützlich für ihre Arbeit im Kindergarten“ (ebd., S. 141).

2.3 Zusammenfassung und Formulierung der Forschungsfragen

Wenn auch die in Kapitel 2.1 zitierten Studien von 1991, 1997 und 2006 als Bestandaufnahme des jeweiligen Jahres zu betrachten sind, kann dennoch von einer Entwicklung mit stark steigender Tendenz bezüglich der Medienausstattung und des Medienkonsums von ErzieherInnen gesprochen werden. Offen bleibt an dieser Stelle lediglich, ob sich diese in den dazwischen liegenden Jahren kontinuierlich fortgesetzt hat oder durch schwankende Werte gekennzeichnet war. Aufgrund der Forschungslage kann diesbezüglich keine Auskunft erteilt werden.

Insbesondere der Fernseher ist heute in nahezu allen Haushalten der Erzieherinnen vertreten und wurde früher – ebenso wie heute – am häufigsten konsumiert. Bei Computer und Internet steigen die Werte bzgl. Besitz und Konsum ebenfalls. Trotzdem ist insbesondere ihre Nutzungsdauer noch nicht mit der des Fernsehers zu vergleichen.

Die Medien, welche am häufigsten in den Kinderzimmern vertreten sind, stimmen nicht mit denen überein, deren Konsum am größten ist (siehe Kap. 2.2). Während der CD-Player und die Spielekonsole die Medien darstellen, die im Jahr 2010 die meisten Kinder besitzen, ist der Fernseher trotz einer langfristig sinkenden Nut-

²⁶ Abkürzung für: Landesanstalt für Medien.

zungsdauer das beliebteste und am häufigsten konsumierte Medium. Und obwohl die Nutzung des Internets an dritter Stelle der medialen Lieblingsfreizeitaktivitäten der Kinder steht, besitzen – allerdings mit steigender Tendenz – nur 10 Prozent der 6- bis 13-Jährigen einen eigenen Anschluss.

Die Medienausstattung in den Kindertagesstätten hat sich in den letzten Jahren stark verbessert, absolut gesehen bestehen aber diesbezüglich immer noch keine ausreichenden Bedingungen, um eine gelungene und vielfältige Medienerziehung gewährleisten zu können (siehe Kap. 2.3). Dennoch wählen die meisten ErzieherInnen die Nutzung der verfügbaren *Kita-Medien* zur medienerzieherischen Anregung der Kinder.

Die Ausbildungsinhalte zeugen nach eigenen Erfahrungen der ErzieherInnen von einer unbefriedigenden Thematisierung von Medien allgemein und vermitteln nur unzureichend Informationen zu Nutzungsmöglichkeiten und Auswirkungen. Auch erzieherische, anregende, Hilfe leistende und begleitende Aspekte von Medienerziehung werden kaum thematisiert. Weiterbildungen nimmt nur ein beachtlich geringer Anteil der ErzieherInnen wahr.

Damit ErzieherInnen zu kompetenten Experten werden, die gestärkt durch Wissen und Kompetenz Kinder medienerzieherisch anregen und in eigenen Handlungsweisen unterstützen können, müssen schon in ihrer Ausbildung intensiv die Bedeutung, die Ziele und die sinnvolle Umsetzung von Medienerziehung thematisiert werden. Motiviert durch eigenes Können und Erfahrungen, erkennen sie vermutlich dann, wie wichtig diesbezüglich Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind und nehmen diese häufiger wahr.

An die bisherigen Erkenntnisse der Forschung anknüpfend, ergeben sich für die Verfasserin dieser Arbeit zwei Forschungsfragen, welche im weiteren Verlauf der Arbeit auf der Basis selbst gewonnener empirischer Untersuchungsergebnisse beantwortet werden sollen:

Welche Bedeutung haben heutzutage Medien für den Alltag von ErzieherInnen und Kindergartenkindern?

Inwiefern kann die Medienkompetenz beteiligter Kinder durch das ins KidSmart-Projekt integrierte Projekt „Lukas im Kindergarten“ – *medial!* gefördert werden?

Beide Fragen werden beispielhaft an einer Kindertagesstätte in Dortmund untersucht. Dabei wird erstere im Rahmen des übergeordneten KidSmart-Projekts (Teilstudie I) und die zweite auf der Basis des integrierten und selbst durchgeführten Medienprojekts „Lukas im Kindergarten – medial!“ (Teilstudie II) erforscht.

Das besondere Interesse an der ersten Forschungsfrage liegt darin, dass die ErzieherInnen und Kindergartenkinder durch den gemeinsamen Alltag in unmittelbarem Kontakt stehen, sich demnach persönlich kennen. So können Gemeinsamkeiten und Abweichungen bzgl. der Bedeutung von Medien für beide Gruppen in Verbindung gebracht werden. Die zweite Frage schließt sich an die Tatsache an, dass in vielen deutschen Kindertagesstätten eine unzureichende Medienausstattung vorherrscht und auch die ErzieherInnen medienerzieherische Defizite aufweisen (siehe Kap. 2.2). Ob und, wenn ja, wie die Kinder einer überdurchschnittlich gut ausgestatteten Kita – die untersuchte Kindertagesstätte wurde im Rahmen des KidSmart-Projekts mit mehreren neuen Medien ausgestattet – gefördert werden können, soll mit der zweiten Forschungsfrage im Rahmen eines untergeordneten Medienprojekts „Lukas im Kindergarten – medial!“ geklärt werden.

3. Methodisches Vorgehen – Untersuchungsdesign und -durchführung, Stichprobe und Instrumente

Kapitel 3 beschreibt das methodische Vorgehen der Teilstudie I (Kap. 3.1), dem sogenannten KidSmart-Projekt, und die darin integrierte Teilstudie II, das Projekt „Lukas im Kindergarten“ – *medial!* (Kap. 3.2). Dabei werden insbesondere das Untersuchungsdesign, die Stichprobe, Instrumente und die Untersuchungsdurchführung erläutert.

3.1 Teilstudie I: KidSmart-Projekt

Insgesamt 22 Kindertagesstätten aus der nordrhein-westfälischen Stadt Dortmund werden im Rahmen dieser *Querschnittstudie* (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 88) mit dem Titel „KidSmart: Medienkompetent in den Schulübergang“ befragt. Als Instrumente dienen hierzu *drei unterschiedliche halbstandardisierte Fragebögen*²⁷,

²⁷ Die Fragebögen sind der Arbeit im Anhang beigelegt.

die von den Hauptorganisatoren – Matthias Rath, Professor an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Gudrun Marci-Boehncke, Professorin an der Technischen Universität Dortmund – entwickelt wurden. Darunter einer, indem alle ErzieherInnen der Kita Auskunft über sich selbst geben, einer, in dem die ErzieherInnen Angaben über die am Projekt teilnehmenden Kinder machen und einer, in dem die Eltern über ihre (am Projekt beteiligten) Kinder Auskunft erteilen. Mit allen dreien werden Informationen zum Medienverhalten, insbesondere zur Medienausstattung und zum Medienkonsum der entsprechenden Personengruppe erfasst. Bei den Fragebögen, die sich an die ErzieherInnen selbst und die Eltern richten, werden ebenso Einschätzungen und Einstellungen zu medienpädagogischen Themen erfragt.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Ergebnisse von einer der 22 Kindertagesstätten ausgewertet, die der Verfasserin zugeteilt wurde. Es handelt sich um eine in Dortmund ansässige Einrichtung. Die *Stichprobe* umfasst zum einen fünf *ErzieherInnen*, vier Frauen und einen Mann. Darunter sind zwei im Alter von 20-30 und drei im Alter von 46-50 Jahren. Zwei der fünf ErzieherInnen arbeiten zwischen 1-5, zwei zwischen 21-25 und eine bereits zwischen 26-30 Jahren in ihrem Beruf. Drei besitzen einen deutschen und zwei einen nicht deutschen kulturellen Hintergrund, wobei alle fünf mit den Kindern im Alltag Deutsch sprechen.

Weiterhin beinhaltet die *Stichprobe* 15 *Kindergartenkinder*, vier Jungen und elf Mädchen. Es handelt sich um drei Deutsche, elf Türken/Türkinnen und ein bosnisches Kind, von denen zum Erhebungszeitpunkt (1. November 2010) zwölf Kinder vier und drei Kinder fünf Jahre alt waren.

Zuletzt umfasst die *Stichprobe* 13 *Elternteile* der 15 am Projekt beteiligten Kinder.²⁸ Es sind die Eltern von vier Jungen und 9 Mädchen, von denen zum Erhebungszeitpunkt (s.o.) elf Kinder vier und zwei fünf Jahre alt sind. Sechs der 13 Kinder haben einen Migrationshintergrund. In zwölf Familien wird deutsch, in neun türkisch und in jeweils einer wird bosnisch oder arabisch gesprochen.

Die *Untersuchungsdurchführung* beginnt mit einem ersten Treffen, bei dem beide Professoren, ein oder zwei StudentInnen, die Leitung der Kindertagesstätte und weitere KollegInnen in der entsprechenden Einrichtung zusammenkommen. Neben dem ungefähren Ablauf des Projekts, dessen Durchführung im August 2010 begann, wird über die Lieferung des KidSmart-Computers mit dazugehörigem

²⁸ Die Verfasserin erhielt nur von 13 Eltern der insgesamt 15 am Projekt beteiligten Kinder den Fragebogen zurück.

Scanner und Drucker – Neue Medien, die jede der beteiligten Kitas erhalten soll – und die bisherige mediale Ausstattung der Kita gesprochen. Auch die studentischen Hilfskräfte, die in Zukunft die jeweilige Einrichtung betreuen sollen, werden vorgestellt und erste Ideen zu möglichen Medienprojekten dargelegt. Die weiteren Arbeiten innerhalb der Kindertagesstätte fallen in dieser Arbeit unter die Untersuchungsdurchführung der untergeordneten aber integrierten Teilstudie II (Kap. 3.2). Die drei verschiedenen Fragebögen kommen den Kindertagesstätten durch weitere Organisatoren, entweder per Post oder persönlich, zu. Die ausgefüllten Fragebögen werden teilweise von studentischen Hilfskräften entgegengenommen und vorerst weitergeleitet, von Organisatoren abgeholt oder per Post zurückgeschickt. Bei einem Treffen mit einer im Rahmen des KidSmart-Projekts promovierenden Studentenkoordinatorin werden die Fragebögen an die entsprechenden StudentInnen ausgeteilt. Damit beginnt die Auswertungsarbeit, welche die Verfasserin über das Programm Grafstatt vollzieht.

3.2 Teilstudie II: „Lukas im Kindergarten“ – medial!

Teilstudie II ist als ein der Teilstudie I untergeordnetes, aber dennoch integriertes Medienprojekt zu verstehen, dessen Durchführung in einer Kita in Dortmund stattfand und in den Verantwortungsbereich der Verfasserin und einer weiteren Studentin fällt. Bei dieser empiriegestützten qualitativen Untersuchung handelt es sich um eine *Längsschnittstudie*, da eine festgelegte Stichprobe zu mehreren Messzeitpunkten untersucht wurde (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 88). Als Instrumente der Erhebung dient ein *halbstandardisierter Beobachtungsbogen*, anhand dessen die Verfasserin beteiligte Kinder insbesondere bzgl. ihrer aktiven Teilnahme am Projekt, ihrer Motivation und ihrem Medienverhalten genauer betrachtet.

Die *Stichprobe* umfasst vier Kinder – zwei Jungen und zwei Mädchen – wobei ein Junge und beide Mädchen einen Migrationshintergrund vorweisen und zum anderen zwei deutsche Erzieherinnen.

Die *Untersuchungsdurchführung* beginnt mit einem gemeinsamen Treffen in der untersuchten Einrichtung, zu dem die Leitung der Kindertagesstätte, eine weitere Kollegin, die Verfasserin und ihre Kommilitonin als betreuende Studentinnen zusammenkommen. Auf Wunsch der ErzieherInnen „Freundschaft“ als inhaltliches

Thema des Projekts zu wählen, machen die Studentinnen den Vorschlag das Bilderbuch „Lukas im Kindergarten“ von Kerstin Völker und Julia Boehme, welches neben dem 1. Tag im Kindergarten auch die Freundschaft unter Kindern thematisiert, als Grundlage für eine von den Kindern selbst dargestellte und selbst fotografierte Fotogeschichte zu wählen. Damit sollte insbesondere die Beschäftigung mit einer Digitalkamera und dem KidSmart-Computer – auf dem Fotos gemeinsam mit den Kindern angeschaut, sortiert und ausgewählt werden – in das Medienprojekt einfließen. An einem festen Termin in der Woche kommen die ca. 15 Kinder und zwei ErzieherInnen zusammen. Nach den ersten Sitzungen der Eingewöhnung und des Kennenlernens beginnt die mediale Arbeit mit den Kindern. Die Sitzungen werden strukturell ähnlich aufgebaut, um den Kindern eine wöchentliche Gewohnheit zu bieten. Im Stuhlkreis sitzend beginnen wir zur Lockerung mit dem Spiel „Mein rechter, rechter Platz ist frei“. Im ersten offiziellen Teil der Sitzung lesen die Betreuer Abschnitte aus dem Buch „Lukas im Kindergarten“ vor, zeigen die passenden Bilder und stellen anregende Fragen. Im zweiten Teil werden dem Bild entsprechend passende Requisiten zusammengetragen, um das Foto dem jeweiligen Bild im Bilderbuch so ähnlich wie möglich zu gestalten. Es werden Schauspieler und Fotografen ausgewählt und mit Hilfestellung der Betreuer die Szene festgehalten. Nach einem gemeinsam gesprochenen Abschlussvers beginnt der dritte Teil der Sitzung, in dem jeweils zwei Kinder die Fotos großformatig auf dem KidSmart-Computer anschauen können. Dabei zeigen die Betreuer, wie das *Weiterklicken* von einem zum nächsten Foto genau funktioniert. Bevor die Studentinnen die Kita verlassen, wird in einem kurzen Gespräch mit den Erzieherinnen abgesprochen, wer welche Dinge bis zur nächsten Sitzung zu erledigen hat. Zum Schluss des Projektes erhält jedes Kind ein eigenes Heft mit selbst gemaltem Deckblatt zur Fotogeschichte „Lukas im Kindergarten“.

Die *Auswertung der Beobachtungsbögen* – es wird für jeweils vier ausgewählte Kinder eine Erst-, Zwischen- und Abschlussbeobachtung vorgenommen – wird ohne die Software Grafstat vorgenommen, um die Entwicklung eines jeden Kindes darstellen zu können (siehe Kap. 5).

4. Ergebnisse der Teilstudie I

Die Ergebnisse der Teilstudie I umfassen die Auswertungen der drei unterschiedlichen Fragebögen. In den Kapiteln 4.1 und 4.2 werden dazu erstens die Selbstauskünfte der ErzieherInnen und zweitens ihre Auskünfte über die am Projekt teilnehmenden Kinder komprimiert und teilweise mit Hilfe von tabellarischen Abbildungen dargestellt. Daran anknüpfend wird in Kapitel 4.3 auf gleiche Weise der an die Eltern gerichtete Fragebogen ausgewertet, in dem diese Auskunft über ihre eigenen Kinder geben. Auf der Basis der in den Kapitel 4.1 bis 4.3 dargestellten Ergebnisse soll in Kapitel 4.4 die erste Forschungsfrage in Form eines Zwischenfazit beantwortet werden.

4.1 Fragebogen: Selbstauskunft der ErzieherInnen

Alle ErzieherInnen haben die Berufsausbildung an einer Berufsschule absolviert (Frage 7), drei davon begannen sie mit mittlerer Reife und jeweils eine/r mit einem Fachabitur oder der Allgemeinen Hochschulreife (Frage 6). Drei der fünf ErzieherInnen haben ein bis zwei Kinder (Frage 6).

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf das private Medienverhalten der ErzieherInnen. In diesem Zusammenhang zeigt Tabelle 5 nach absteigender Rangfolge die *Medien, welche sie tatsächlich nutzen* (Frage 18).

Tab. 5: Private Mediennutzung der ErzieherInnen (n=5)

Nennungen	Anzahl (Summe der Antworten: 51)
Fernseher	5
I Phone/Handy	5
Radio	4
Computer	4
Internet	4
Bücher	4
Tages-/Wochenzeitung	4
digitale Foto-/Videokamera	4
Drucker	4
Hörkassette/CD	3
Video/DVD/Blue Ray Disc	3
Kopierer	3
Scanner	2
MP3-Player/iPod	1
Zeitschriften	1
Walkman/Discman/Minidisk	0
Spielekonsole/Gameboy/Computerspiele	0
Comics	0

Fotoapparat (mit Rollfilm)	0
Videokamera (analog)	0
Beamer	0
OH-Projektor	0
sonstiges	0

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die ErzieherInnen dieser Kindertagesstätte Medien gegenüber nicht völlig abgeneigt zu sein scheinen: Fernseher und Handy werden von allen fünf ErzieherInnen verwendet. Auch die Printmedien Buch und Zeitung, das traditionelle Medium Radio, sogar den Computer und das Internet gebrauchen neben einigen anderen Medien vier der fünf ErzieherInnen. Spielekonsole, Gameboy und Computerspiele, sowie Walkman, Discman oder die Minidisk werden hingegen von keiner/keinem der Befragten genutzt.

Im Rahmen des privaten Medienverhaltens wurde den ErzieherInnen die Frage nach ihren eigenen medialen Fähigkeiten gestellt, indem sie von vielen vorgeschlagenen *Medienarbeiten* solche auswählen sollten, die sie *selbstständig ausführen können* (Frage 21). Neben diesem Aspekt zeigt die Tabelle 6 parallel solche *Arbeiten* auf, die sie für *interessant halten und gerne erlernen würden* (Frage 22).

Tab. 6: Medienkompetenz und Medienkompetenzwünsche der ErzieherInnen (n=5)

Nennungen	Medienkompetenz (Summe der Antworten: 26)	Medienkompetenzwunsch (Summe der Antworten: 17)
Vorlesen und inszenieren	5	1
Hörspiele produzieren	1	2
Fotos aufnehmen digital	5	0
Fotos digital bearbeiten	0	2
Scannen	1	1
Videos aufnehmen digital	3	1
Videos digital bearbeiten (Filmschnitt)	0	1
Powerpoint Präsentation mit Bild und Text	0	2
Powerpoint Präsentation mit Bild, Text und Ton/Musik	0	2
Textverarbeitung am PC	4	0
Internetrecherche	0	0
Tabellenbearbeitung	0	1
Datenverwaltung Excel	0	0
CD auf dem PC brennen	2	0
Email mit Anhang verschicken	2	0
CD/DVD auf dem PC anschauen	3	1
Präsentation über PC und Beamer	0	3
Internethomepage pflegen	0	0
Lernplattform nutzen und pflegen (moodle, lo-net2,...)	0	0

Lediglich zwei von den beiden vorgeschlagenen Medienarbeiten können alle ErzieherInnen einstimmig durchführen: Zum einen *Vorlesen und inszenieren* und zum anderen *Fotos digital aufzunehmen* (siehe Tab. 6). Auch die Textverarbeitung am PC beherrscht mit vier von fünf ErzieherInnen die deutliche Mehrheit. Besonders im Bereich der Computer- und Internetnutzung weisen die Ergebnisse allerdings auf enorme Wissenslücken hin: Keine/r der Befragten beherrscht die digitale Bearbeitung von Fotos und Videos, keine/r die Erstellung von Powerpointpräsentationen und keine/r die Tabellenbearbeitung und Datenverwaltung in Excel. Neben weiteren Medienarbeiten, die die ErzieherInnen als *nicht selbst ausführbar angeben*, fällt auf, dass keine/r die Internetrecherche beherrscht. Was für viele Menschen zum beruflichen und privaten Alltag gehört, scheint hier niemand in der Lage zu sein, durchzuführen. Im Umkehrschluss verwundern die Ergebnisse der Medienkompetenzwünsche der ErzieherInnen: In keinem einzigen Fall wollen genau die Anzahl der Befragten eine Medienarbeit erlernen, die sie nicht durchführen können. In Punkto Internetrecherche möchte sogar keine/r der ErzieherInnen eine gezielte Weiterbildung erfahren (siehe Tab. 6).

Bei den Fragen nach der *persönlichen Auseinandersetzung mit moderner Medienentwicklung* (Frage 42) und mit *medienpädagogischen Fragestellungen während der Berufstätigkeit* (Frage 10) ergeben sich folgende Ergebnisse: Vier ErzieherInnen geben an, Beiträge in Medien und Zeitungen wahrzunehmen, drei reden bei medienbedingten Problemen mit anderen darüber und eine/r gibt an, die technische Nutzung von der Familie zu erlernen. Beruflich gesehen haben sich bereits alle mit medienpädagogischen Fragestellungen auseinandergesetzt, davon drei in Fortbildungen und Weiterbildungsmaßnahmen, zwei in ihrer Ausbildung und eine/r in Fachliteratur und Zeitschriften im Selbststudium. Trotzdem gibt bei der Selbsteinschätzung zur *konzeptuellen Integration von Medien in die Kita-Arbeit* keine/r an, sich sehr sicher zu fühlen (Frage 11). Auch bezüglich des *technischen Umgangs* fühlen sich drei der ErzieherInnen fast und eine/r sogar gänzlich unsicher (Frage 12). Dennoch empfindet keine den allgemeinen *technischen Fortschritt als Überforderung* (Frage 30). Drei der ErzieherInnen sind sogar *motiviert beruflich mit den neuen Medien zu arbeiten* (Frage 40).

Inwieweit die *Kindertagesstätte mit Medien ausgestattet* ist (Frage 19) und welche *nicht vorhandenen Medien* sich die ErzieherInnen wünschen (Frage 23), zeigt Tabelle 7.

Dabei ist es sehr verwunderlich, dass die Angaben der ErzieherInnen, die alle in der gleichen Kita arbeiten, so unterschiedlich ausfallen.²⁹ Darüber hinaus ist die Kita mit nur zwei Kindergruppen verhältnismäßig klein. Ein Medienaustausch zwischen beiden scheint demnach nicht problematisch.

Tab. 7: Medienausstattung der Kita und Medienwunschbestand nach Angaben der ErzieherInnen (n=5)

Nennungen	Medienkompetenz (Summe der Antworten: 26)	Medienkompetenzwunsch (Summe der Antworten: 17)
Vorlesen und inszenieren	5	1
Hörspiele produzieren	1	2
Fotos aufnehmen digital	5	0
Fotos digital bearbeiten	0	2
Scannen	1	1
Videos aufnehmen digital	3	1
Videos digital bearbeiten (Filmschnitt)	0	1
Powerpoint Präsentation mit Bild und Text	0	2
Powerpoint Präsentation mit Bild, Text und Ton/Musik	0	2
Textverarbeitung am PC	4	0
Internetrecherche	0	0
Tabellenbearbeitung	0	1
Datenverwaltung Excel	0	0
CD auf dem PC brennen	2	0
Email mit Anhang verschicken	2	0
CD/DVD auf dem PC anschauen	3	1
Präsentation über PC und Beamer	0	3
Internethomepage pflegen	0	0
Lernplattform nutzen und pflegen (moodle, lo-net2,...)	0	0

Fernseher, Internet, Spielekonsole, Gameboy, Computerspiele und Beamer sind die Medien, welche keine/r der Befragten als zum Medienbestand der Kita gehörend angezeigt hat und die sich mindestens eine/r der ErzieherInnen wünscht. Radio, Walkman, Discman und Minidisk, MP3-Player und iPod, iPhone und Han-

²⁹ Für die Verfasserin deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die ErzieherInnen nicht alle gleich gut über den eigenen Medienbestand informiert sind. Vielleicht geben auch nur die Befragten ein Medium als *zum Bestand gehörend* an, mit dem sie selbst einmal aktiv gearbeitet haben. Durch die Tatsache, dass der tatsächliche Grund im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden kann, wird im Folgenden angenommen, dass die Medien, die mindestens eine der fünf ErzieherInnen als *vorhanden* angekreuzt haben, tatsächlich in der Kita vorhanden sind.

dy, Comics und Tages-/Wochenzeitung, Fotoapparat (mit Rollfilm) und Videokamera (analog) sowie einen OH-Projektor und über die Vorschläge des Fragebogens hinausgehende Medien wünscht sich keine/r der ErzieherInnen, obwohl diese Medien nicht zum Kitabestand gehören. Dabei verwundert es besonders, dass Comics aber auch Videokamera und Oh-Projektor im Kindergartenalltag nicht vermisst werden. Insbesondere mit letzteren beiden lassen sich interne Projekte und Präsentationen kreativ ausgestalten (Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass ein Beamer von der Mehrheit der ErzieherInnen erwünscht ist. Trotzdem bietet die Präsentation mit einem OH-Projektor eine sinnvolle Methode, um Bilder und anderes für alle Kinder gleichzeitig schnell und unkompliziert sichtbar zu machen.).

Das einzige *Medium*, welches von allen Befragten im Jahr 2010 für die Kita-Arbeit benutzt wurde, sind Bücher (Frage 21). Drei nutzten Hörkassetten und/oder CDs, jeweils zwei den Computer oder eine digitale Fotokamera und jeweils eine/r verwendete die Medien Video, DVD und/oder Blue Ray Disc, sowie Zeitschriften oder einen Drucker. Die 15 weiteren vorgeschlagenen Medien wurden von keine/r der Befragten genutzt.

Frage 25 erfragt das *am häufigsten in der Kita-Arbeit genutzte Medium* durch die ErzieherInnen. Obwohl sich bei dieser Frage für ein einziges Medium entschieden werden sollte, haben die fünf ErzieherInnen eine Antwortensumme von 13 erzielt, letztlich also die Frage als solche mit mehreren Antwortmöglichkeiten behandelt. Angesichts dieser Tatsache ist es nicht ersichtlich, welches Medium die/der einzelne ErzieherIn am häufigsten verwendet. Fest steht aber, dass einzig die Bücher von allen Befragten eine Stimme erhalten haben und diese somit – auf die Gesamtheit der ErzieherInnen dieser Kita bezogen – am häufigsten für die Arbeit mit den Kindern verwendet werden.

Die weiteren Darstellungen betreffen die *Einstellungen der ErzieherInnen zu vorgegebenen medienerzieherischen Statements*. Dazu zeigt Tabelle 8 inwieweit sie die *Wirkungen von Medien* einschätzen (Fragen 26 bis 30).

Tab. 8: Einstellungen der ErzieherInnen zur Wirkung von Medien (n=5)

Nennungen	stimme	stimme	stimme größ-	stimme
-----------	--------	--------	--------------	--------

	voll zu	größtenteils zu	tenteils nicht zu	nicht zu
Neue Medien verändern in Zukunft den Medienalltag gravierend	1	2	1	1
Neue Medien erweitern das Wissen und die Lernchancen der Kinder	0	1	4	0
Neue Medien lenken die Kinder von der Alltagswirklichkeit und ihren Möglichkeiten ab	1	0	3	0
Neue Medien wirken sich langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder aus ³⁰	0	3	2	0
Neue Medien haben langfristig negative Vorbildfunktion	0	1	3	1

Sehr unterschiedliche Meinungen herrschen zur Behauptung, dass die Einführung von neuen Medien den Kita-Alltag gravierend verändern könnte (siehe Tab. 8). Der Aussage, dass diese Art Änderung Wissen erweitere und Lernchancen der Kinder erhöhe, stimmen vier der fünf Befragten *eher nicht* zu. Nur eine/r gibt an mit dieser Aussage im Wesentlichen überein zu stimmen. Im Gegenzug glauben aber auch die meisten der ErzieherInnen, dass neue Medien nicht grundsätzlich von der Alltagswirklichkeit und ihren Möglichkeiten ablenken. Ein sehr geteiltes Meinungsbild herrscht zudem bei der Aussage vor, dass es langfristig zu negativen gesundheitlichen Folgen komme, wenn neue Medien eingeführt werden: Drei stimmen *eher zu* und zwei *eher nicht*. Als letztes sind drei der Befragten der Ansicht, dass Medien – wiederum langfristig betrachtet – im Wesentlichen keine negative Vorbildfunktion haben. Nur eine/r gibt an, dieser Aussage *eher zu* zustimmen.

Anknüpfend an obige Darstellung zeigt Tabelle 9 die *Einstellungen der ErzieherInnen zu vorgeschlagenen Zielen der Medienerziehung* (Frage 32 bis 36).

Tab. 9: Einstellungen der ErzieherInnen zu Zielen der Medienpädagogik (n=5)

Nennungen	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu liefern ³¹	1	2	1	0
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und -erlebnissen behilflich zu sein	2	3	0	0

³⁰Bei dieser Frage hat sich eine der fünf ErzieherInnen enthalten.

³¹ Bei dieser Frage hat sich eine der fünf ErzieherInnen enthalten.

Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte behilflich zu sein	1	3	1	0
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Verstehen unterschiedlicher Medienformen behilflich zu sein	1	3	1	0
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern die wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher kritisch zu vermitteln	1	1	3	0

Der Aussage, dass die Medienerziehung Alternativen zum Medienkonsum liefern soll, stimmt eine/r der Befragten *voll* und zwei weitere *eher zu*. Nur eine/r tendiert dahin, ihr *eher nicht* zuzustimmen. Einigkeit herrscht unter den ErzieherInnen aber darüber, dass Medienerziehung den Kindern beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und -erlebnissen behilflich sein soll. Bei zwei weiteren vorgeschlagenen Zielen herrscht eine klare Tendenz zur Zustimmung: Dabei handelt es sich zum einen um die Aussage, dass Medienerziehung beim Gestalten und Verbreiten von Kindern gestalteter Medienprodukte und zum anderen beim Verstehen unterschiedlicher Medienformen behilflich sein soll. Der Aussage, dass den Kindern die wirtschaftlichen Interessen der Medienerziehung kritisch vermittelt werden sollen, stimmen drei der fünf Befragten *eher nicht zu*.

Tabelle 10 zeigt die *Einstellung der ErzieherInnen zu medienpädagogischen Fragestellungen* (Frage 37 bis 40).

Tab. 10: Einstellungen der ErzieherInnen zu medienpädagogischen Fragestellungen (n=4)³²

Nennungen	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
Die bislang in der Kita eingesetzten Materialien und Methoden reichen aus, um mögliche Probleme von Kindern mit elektronischen Medien zu bewältigen	1	0	2	1
Die KITA begegnet den durch die elektronischen Medien entstehenden Problemen am besten dadurch, dass sie einen "medienfreien Raum" darstellt	0	0	1	3
Der Umfang von Kindern mit elektronischen Medien wird in der Kindergartenpädagogik derzeit künstlich zu einem Problem gemacht	0	2	2	0

³² Bei diesen vier Fragen hat sich jeweils eine/r der Befragten enthalten.

Kinder sollen schon vor der Einschulung Grundlagen der technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt bekommen	2	1	1	0
---	---	---	---	---

Klare Tendenzen einer Ablehnung zeigen die Ergebnisse der Statements in Zeile eins und zwei (siehe Tab. 10). Der Aussage, dass Kinder schon vor der Einschulung die Grundlagen der technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt werden sollten, stimmen drei der vier ErzieherInnen entweder *eher* oder *voll zu*. Ein geteiltes Meinungsbild herrscht zu der dritten Behauptung vor: Zwei der Befragten stimmen *eher zu* und zwei lehnen *eher ab*, dass der Umfang von Kindern mit elektronischen Medien in der Kindergartenpädagogik derzeit künstlich zu einem Problem gemacht wird.

Der Fragebogen gab den ErzieherInnen die Möglichkeit sich frei und in eigenen Worten zu bestimmten Fragen – auch ganz allgemeiner Art – zu äußern: Dabei sollte zum Beispiel in Erfahrung gebracht werden, was ihnen bei ihrer Arbeit in der Kita am wichtigsten ist (Frage 44). Mit einer Enthaltung antworteten die Befragten Folgendes:

1. *Zufriedenheit der Kinder und von mir selbst.*
2. *Gute Atmosphäre, soziale und emotionale Kompetenz, Spaß und Freude.*
3. *Freude und Spaß, eine gute Beziehung zum Kind und zu den Mitarbeitern.*
4. *Die Kreativität der Kinder mit verschiedenen Materialien und Angeboten zu fördern.*

Weiterhin sollte angegeben werden, was dabei für sie persönlich *das größte Hindernis* darstellt (Frage 45). Die Antworten sind nachfolgend aufgelistet. Auch hier haben nur vier der fünf ErzieherInnen geantwortet:

1. *Ungenügende Zusammenarbeit von Seiten der Eltern/Teamarbeit, die nicht greift.*
2. *Gewalt, Verständnisschwierigkeiten, fehlende Beziehungen.*
3. *Sprachschwierigkeiten, Gewalt, nicht zuhören.*
4. *Dass die Kinder zuhause vor dem Fernseher oder der Spielekonsole beschäftigt werden und daher die Kreativität der Kinder verkümmert. Verständigungsschwierigkeiten, Gewalt.*

Auffallend ist, dass drei der vier ErzieherInnen, die die Frage beantworteten, Gewalt als eines von mehreren Hindernissen bei ihrer Arbeit aufführen.

Frage 46 des Fragebogens wird nur von drei Befragten beantwortet. Dabei erkennen zwei, dass die große Bedeutung von Medien in den Bildungsvereinbarungen nicht verankert ist: Eine sagt, Medien seien dort nur als einer von vielen Bildungsbereichen dargestellt, und eine zweite spricht davon, dass Medien in den Bildungsvereinbarungen nicht detailliert beschrieben werden. Die Antwort einer weiteren ErzieherIn lautet: *genauso wichtig wie alle Bildungsvereinbarungen NRW*.

Die Wünsche der Befragten stimmen im Grundtenor überein (Frage 47):

1. *Fröhliche, „weltoffene“, zufriedene Kinder, Eltern und Kollegen.*
2. *Gute Arbeitsbedingungen.*
3. *Ein gutes Arbeitsklima.*

Vier der fünf befragten ErzieherInnen stufen die Medienerziehung in der Kita als möglich, aber nicht notwendig ein (Frage 50). Die Fünfte empfindet sie als *wichtiges Thema*.

Keine der ErzieherInnen hat bereits vor der Teilnahme am Projekt *KidSmart* ein eigenes Medienprojekt durchgeführt (Frage 52). Frage 53 erfragt in diesem Zusammenhang, was sie durch diese Teilnahme erreichen möchten (Frage 51). Drei der fünf ErzieherInnen geben eine Antwort:

1. *Erfahrungen sammeln und auswerten.*
2. *Sinnvollen Umgang mit den neuen Medien.*
3. *Den Kindern einen altersgerechten, kompetenten Umgang mit dem PC vermitteln zu können.*

In Frage 53 geben die ErzieherInnen an, was nötig wäre, wenn sie selbst mit Medien arbeiten sollten. Zwei der ErzieherInnen antworteten:

1. *Grundkurse/Fortbildungen PC.*
2. *Gute Zusammenarbeit und Hilfestellungen.*

Weiterhin hatten die ErzieherInnen die Möglichkeit, sich ganz allgemein zum Thema Medien zu äußern und die Dinge zu benennen, deren Erwähnung ihnen wichtig zu sein schien (Frage 54). Lediglich eine von fünf ErzieherInnen gab die im Folgenden niedergeschriebene medienkritische Äußerung: *Halte den Umgang mit den PC in diesem Alter nicht für notwendig. Hauptmedium der Kinder ist der Fern-*

seher. Die Eltern machen sich keine Gedanken zum Inhalt und Umfang des Medienkonsums.

Abschließend zeigt Tabelle 11, welche Themen aus Sicht der ErzieherInnen am wichtigsten und unwichtigsten für ihre Arbeit in der Kindertagesstätte sind (Fragen 48 und 49).

Tab. 11: Wichtigste und unwichtigste Themen für den Kita-Alltag aus Sicht der ErzieherInnen (n=5)

Nennungen	wichtigste Themen (Summe der Antworten: 19)	unwichtigste Themen (Summe der Antworten: 11)
Sprachförderung	5	0
Literarische Bildung/Vorlesen	1	0
Ästhetische Bildung	0	3
Bewegungserziehung	4	0
Musikalische Früherziehung	0	4
Medienerziehung	0	0
Mathematik/Naturwissenschaftliche Bildung	0	2
Ernährungserziehung	1	0
Werterziehung	1	0
soziales Lernen	5	0
Lernen lernen	1	1
Vorschulerziehung	0	0
Verkehrserziehung	1	1

Sprachförderung, Bewegungserziehung und soziales Lernen sind die Themen, welche mindestens vier der fünf ErzieherInnen als besonders wichtig angeben (siehe Tab. 13). Am unwichtigsten erscheint vier der Befragten die musikalische Früherziehung. Die Medienerziehung wird von keiner/keinem ErzieherIn als wichtigstes oder unwichtigstes Thema empfunden.

4.2 Fragebogen: ErzieherInnen über Kind

Die folgenden Ergebnisse betreffen (im Wesentlichen) das Medienverhalten von 15 Kindern – vier Jungen und elf Mädchen – aus Sicht ihrer ErzieherInnen (Frage 1).

Tabelle 12 zeigt, inwieweit die ErzieherInnen die *Sprachfähigkeit der Kinder* bzgl. Verständnis und Kommunikation einschätzen (Frage 4 bis 9).

Tab. 12: Einschätzungen der ErzieherInnen zur Sprachfähigkeit der Kinder
(n=14)³³

Nennungen	trifft zu	trifft größtenteils zu	trifft größtenteils nicht zu	trifft nicht zu
Das Kind kann ein deutsches Gespräch verstehen	3	4	2	5
Das Kind kann sich aktiv an einem Gespräch auf Deutsch beteiligen	5	4	2	3
Das Kind kann eine deutsche Anweisung verstehen und dementsprechend handeln	0	5	6	3
Das Kind kann sich mit Kindern mit gleichem kulturellen Hintergrund gut verständigen	0	0	2	12
Das Kind kann sich mit Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund gut verständigen	5	4	3	2

Nach Angaben der ErzieherInnen können nur drei der 15 Kinder ein deutsches Gespräch uneingeschränkt verstehen. Auf vier trifft dies eingeschränkt zu. Bei fünf Kindern geben sie an, dass das Verstehen eines deutschen Gesprächs nicht möglich ist. Von neun Kindern sind die Befragten (teilweise) überzeugt, dass eine aktive Beteiligung an einem deutschen Gespräch möglich ist. Keins der Kinder kann allerdings eine deutsche Anweisung verstehen und danach handeln sowie sich mit anderen Kindern gleichen kulturellen Hintergrunds verständigen. Bei letzterem Ergebnis stufen die ErzieherInnen sogar 12 Kinder so ein, dass eine derartige Kommunikation untereinander gar nicht möglich ist. Dass eine Verständigung mit Kindern anderen kulturellen Hintergrunds möglich ist, trifft auf fünf Kinder uneingeschränkt und auf vier Kinder teilweise zu. Von insgesamt fünf Kindern können die ErzieherInnen dies nicht behaupten.

Die Ergebnisse zur Frage nach der *Integration der Kinder* in Gleichaltrigengruppen fällt wie folgt aus (Frage 22): Neun der 15 Kinder sind nach Angaben der ErzieherInnen *sehr gut* oder *gut* integriert und fünf mit einigen Einschränkungen. Nur eins der Kinder ist *gar nicht* in Gleichaltrigengruppen integriert.

³³ In jeder Zeile hat sich eine/r der 15 Befragten enthalten.

In Tabelle 13 wird tabellarisch dargestellt, inwieweit sprachliche *Verständigungsmöglichkeiten von Seiten der Eltern* bestehen (Frage 11) und sie bereit sind zu *kooperieren* (Frage 10).

Tab. 13: Einschätzungen der ErzieherInnen zu Kooperationswilligkeit Verständigungsmöglichkeiten der Eltern (n=15)

Nennungen	sehr gut	gut	gering	nicht vorhanden
Wie würden Sie die Kooperationswilligkeit seitens der Eltern des Kindes beurteilen?	2	3	8	2
Wie würden Sie grundsätzlich die sprachliche Verständigungsmöglichkeit mit den Eltern des Kindes Beurteilen?	3	5	2	5

Bei einem Drittel der Eltern ist die Kooperationsbereitschaft nach Angaben der ErzieherInnen *sehr gut* oder *gut*. Bei zwei Drittel hingegen *gering* oder *gar nicht vorhanden*. Fünf Eltern können sich sprachlich nicht mit den ErzieherInnen verständigen, zwei weitere nur *gering*. Mit acht Eltern herrscht eine *gute* oder *sehr gute* Verständigungsmöglichkeit vor.

Ebenso wurde erfragt, welche *Liebblingsaktivität die Kinder im Kita-Alltag* haben (Frage 12) (siehe Tab. 14).

Tab. 14: Liebste Freizeitaktivität der Kinder im Kita-Alltag nach Angaben der ErzieherInnen (n=15, jede/r ErzieherIn darf maximal drei Antworten geben)

Nennungen	Anzahl (Summe der Antworten: 36)
Draußen spielen	3
Sportspiele	5
Fahrzeuge	0
Puppenspiel	3
Bauen	1
Malen/Basteln/Kochen	5
Gesellschaftsspiel	1
Freies Rollenspiel	13
Kreisspiele	2
Bücher anschauen/Vorgelesen bekommen	1
Fernsehen/Video/DVD schauen	0
Hörspiele/Musik anhören	0
Spielcomputer/Gameboy/Computer	2
Lernspielangebote	0
Singen/Musizieren	0
anderes	0

Das freie Rollenspiel ist mit Abstand die liebste Freizeitaktivität der Kinder. Malen, Basteln und Kochen sowie Sportspiele erhalten jeweils fünf Stimmen und gehören damit neben einigen anderen ebenso zu den Aktivitäten, mit denen sich die Kinder am liebsten beschäftigen.

Die weiteren Ergebnisse betreffen im Wesentlichen das Medienverhalten der Kinder. In Tabelle 15 wird dazu zunächst die *Bedeutung von Medien* – gemessen an vorgegebenen Verhaltensweisen – für diese aus Sicht der ErzieherInnen dargestellt (Frage 13 bis 18).

Tab. 15: Bedeutung von Medien für Kinder im Kita-Alltag nach Angaben der ErzieherInnen (n=15)

Nennungen	trifft zu	weiß nicht	trifft nicht zu
Es bringt Medienaccessoires in die Kita mit	14	0	1
Es spricht mit anderen Kindern über Medienerlebnisse im Einzelgespräch	1	9	5
Es spielt Medienerlebnisse nach	1	2	12
Es hat einen festen Medienhelden, mit dem es sich beschäftigt	1	2	11
Es spricht über Bücher und Mediennutzung im Stuhlkreis	0	0	15
Es spricht über Bücher und Mediennutzung mit ErzieherInnen ³⁴	1	0	14

Nach Angaben der befragten ErzieherInnen bringen 14 Kinder Medienaccessoires mit in die Kita. Nur ein einziges Kind hingegen spricht mit anderen im Einzelgespräch über selbst erfahrene Medienerlebnisse. Auch das Nachspielen dieser Erlebnisse, die Beschäftigung mit einem festen Medienhelden, das Sprechen über Bücher und Medien im Stuhlkreis oder alleine mit ErzieherInnen finden bei den Kindern – mit wenigen Ausnahmen – nicht statt. Daraus kann man schließen, dass Medien für die Kinder zumindest im Kita-Alltag keine herausragende Rolle spielen.

Bei der Frage nach den *Medien, die für Kinder besonders attraktiv* sind, durften maximal drei Antworten gegeben werden (Frage 19). Mit 12 Stimmen von insgesamt 22 gegebenen Antworten ist der Fernseher nach Einschätzung der ErzieherInnen das für die Kinder attraktivste Medium. Danach folgt mit großem Abstand

³⁴ Bei dieser Frage hat sich eine/r der Befragten enthalten.

und vier Stimmen der Computer, mit drei Stimmen das Medium Buch, mit zwei Stimmen der DVD-Player und mit einer Stimme der CD-Player.

Mit Frage 19 wurden die *medialen Fähigkeiten des Kindes* erfragt. Die ErzieherInnen sollten diejenigen Vorschläge ankreuzen, von denen sie meinen, dass die Kinder sie beherrschen (Frage 20). Insgesamt wurden 33 Antworten gegeben. Elf Kinder verfügen nach Angaben der Befragten über eine altersgerechte Feinmotorik. Neun Kinder malen und schreiben ihrem Alter entsprechend und sieben betrachten von sich aus Bilderbücher. Drei der 15 Kinder können Computer- und Konsole nutzen, zwei können ein Fernsehgerät und eins einen CD-Spieler bedienen. Das Händeln eines Kassettenrecorders oder DVD-Spielers, das Schießen digitaler Fotos oder Aufnahmen eines digitalen Filmes und die Nutzung von Malprogrammen am Computer ist für kein Kind durchführbar.

Anknüpfend an diese Ergebnisse zeigt Tabelle 16, an welcher Stelle die ErzieherInnen bei den Kindern *Förderungsbedarf bezüglich unterschiedlicher Medienbereiche* erkennen (Frage 21).

Tab. 16: Förderungsbedarf der Kinder bezüglich unterschiedlicher Medienbereiche aus Sicht der ErzieherInnen (n=15)

Nennungen	Anzahl (Summe der Antworten: 35)
technische Nutzung von Computeranwendung	2
über Medienerlebnisse reden	3
Büchergeschichten konzentriert folgen	12
technische Geräte sorgfältig behandeln	0
gemeinsam mit anderen kooperativ Medien nutzen	3
Kenntnisse über die Verwendungsmöglichkeit verschiedener Medien	3
Medien als Spielanlass	0
Medien lustvoll genießen	0
Medien zur Gestaltung verwenden	4
über Medien und ihre Wirkung nachdenken	6
Unterscheidung zwischen Medienfiktionalität und Realität	2

Der größte Förderungsbedarf besteht nach Angaben der ErzieherInnen darin, dass die Kinder Büchergeschichten konzentrierter folgen können. Weiterhin sagen die ErzieherInnen über sechs der 15 Kinder, dass das Nachdenken über Medien und ihre Wirkungen förderbedürftig sei. Auch die Nutzung von Medien zur Gestaltung, das Reden über Medien, eine gemeinsame Nutzung derselben und die Ausweitung von Kenntnissen bzgl. Verwendungsmöglichkeiten verschiedener Medien gehören neben wenigen anderen zu solchen Bereichen, in denen die Befragten Förderungsbedarf sehen. Nicht genannt werden in diesem Zusammenhang die sorgfältige Nutzung technischer Geräte, das lustvolle Genießen von Medien und das Erkennen von Medien als Spielanlass.

4.3 Fragebogen: Eltern über Kind

Die folgenden Auswertungen teilen sich in zwei Teile. Zunächst werden die Einschätzungen der Eltern zu ihren Kindern und im Anschluss daran weitere Informationen zu der Selbstauskunft der Eltern dargestellt.

Bei der Frage nach der *Muttersprache der Kinder* (Frage 5) sollten die Eltern nur eine Sprache ankreuzen, allerdings besteht dort eine Antwortensumme von 16. Trotz dieser Widersprüchlichkeiten sollen die Ergebnisse nicht unerwähnt bleiben: Danach haben sechs Kinder Deutsch, acht Kinder Türkisch und jeweils eins Bosnisch und Arabisch als erste Sprache gelernt (Frage 5).

Tabelle 17 zeigt welche *Aktivitäten die Kinder* sowohl im Allgemeinen als auch alleine *am liebsten mögen*. Dabei ist das draußen Spielen nach Ansicht der Eltern – mit wenig Abstand zu anderen Aktivitäten – die Lieblingsbeschäftigung der Kinder (Fragen 6 und 7).

Tab. 17: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder – allgemein und alleine (n=13)

Nennungen	Allgemeine Lieblingsbeschäftigung (Summe der Antworten: 44)	Liebste Alleinbeschäftigung (Summe der Antworten: 32)
Draußen spielen	9	8
Sport	2	4
Fahrzeuge	4	4
Puppen	6	1
Bauen	2	1
Malen und Basteln	7	5
Gesellschaftsspiele	4	3
Rollenspiele	1	2

Bücher anschauen oder vorgelesen bekommen	2	1
Fernsehen, Video, DVD	5	2
Hörspiele/hör-CD anhören	0	0
Spielekonsole, Computer, Gameboy	2	1

Im Weiteren werden die Ergebnisse zum *Medienverhalten der Kinder* dargestellt. Dazu zeigt zunächst Tabelle 18, welche Medien die Kinder generell nutzen und welche sie präferieren (Fragen 8 und 9).

Tab. 18: Mediennutzung und Lieblingsmedium der Kinder (n=13)

Nennungen	allgemeine Mediennutzung (Summe der Antworten: 47)	Liebblingsmedien (Summe der Antworten: 20)
Kassettenrekorder	2	1
CD-Player	3	0
Fernseher	12	7
Computer	4	2
Computer mit Internetzugang	4	2
Ipod oder MP3-Player	0	0
digitaler Fotoapparat	4	0
DVD-Player	3	0
Bücher	8	6
Videokamera	0	0
Radio	0	0
Handy	3	1
Zeitschriften	2	0
Comics	0	0
Computer-/Konsolenspiele	2	1
anderes	0	0

Bei der Frage nach der *Mediennutzung der Kinder* konnten die Eltern mehrere Antworten geben, bei der nach dem Lieblingsmedium allerdings nicht. Trotzdem müssen einige der Eltern mehrere Felder angekreuzt haben, da eine Antwortensumme von 20 und nicht 13 vorliegt. Nach Angaben der Eltern sind der Fernseher und Bücher die Lieblingsmedien der Kinder. Mit wesentlich weniger Stimmen bleiben auch der Computer, das Internet, der Kassettenrecorder, das Handy sowie Computer- und Konsolenspiele nicht unerwähnt. Die generelle Nutzung von Medien der Kinder ist breit gefächert: 12 von 13 Kindern nutzen den Fernseher, acht beschäftigen sich mit Büchern und jeweils vier mit Computern, Internet und digitaler Fotokamera. Kassettenrekorder, CD-Player, DVD-Player, Handy, Zeitschriften und Computer- bzw. Konsolenspiele.

Anknüpfend an diese Ergebnisse zeigt Tabelle 19 die *Reaktionen der Kinder auf Medien aus Elternsicht* (Frage 11).

Tab. 19: Reaktionen der Kinder auf Medien aus Sicht der Eltern (n=13)

Nennung	Anzahl (Summe der Antworten: 27)
spielt Szenen nach	7
redet viel über Medien	2
malte Bilder mit Medienbezug	1
reagiert eher ängstlich	0
reagiert eher aggressiv	0
benutzt Mediensprache/zitiert Mediensprüche	2
identifiziert sich mit Medienhelden	2
wünscht sich Artikel mit Medienbezug	11
interessiert sich überhaupt nicht für Medien	2

Fast alle Kinder wünschen sich Artikel, die einen Medienbezug haben. Sieben der 13 Kinder spielen mediale Szenen selbst nach (siehe Tab. 19). Deutlich seltenere Reaktionen sind das Reden über Medien, das Malen mit Medienbezug, das Zitieren von Mediensprüchen, die Identifikation mit Medienhelden und das generelle Interesse für selbige. Angst und Aggressivität sind nach Angaben der Eltern bei ihren Kindern nicht festzustellen.

Die Auswertung der Fragen 12 und 13 ergibt, dass Acht der 13 Kinder einen *Medienhelden* haben. Folgende werden von den Eltern genannt: *Mr. Bean, Dora, Spongebob, Barbie, Hello Kitty, Caillou, Benlo, Micky Maus, Coullan, Spider Man* und *Batman* (Frage 12).³⁵ Fünf Eltern geben an, dass ihr Kind auch andere Medienangebote mit dem entsprechenden Medienheld oder Medienhelden nutzt, drei wissen es nicht (Frage 13)³⁶.

Weiterhin wird in Tabelle 20 dargestellt, was die Kinder machen, wenn sie sich mit dem Computer beschäftigen (Frage 18).

³⁵ Alle aufgeführten Medienhelden sind wörtlich aus den Fragebögen übernommen. Aufgrund von schlecht leserlichen Handschriften sind Rechtschreibfehler mir nicht bekannter Medienhelden nicht auszuschließen.

³⁶ Bei dieser Frage hat sich eine/r der Befragten enthalten.

Tab. 20: Computer - Erfahrungen der Kinder aus Sicht der Eltern (n=13)

Nennungen	Anzahl (Summe der Antworten: 49)
Probiert Mouse und Tastatur aus	8
Schaut zu, wenn Geschwister/Eltern spielen oder arbeiten	6
Malt	2
Schaut Fotos an	2
Schaut Videos an	6
Spielt Computerspiele	5
Spielt Lernspiele	5
Hat Zugang zum Internet	2
Macht Schreibübungen	3
Schaut über das Internet Fernsehen	1
Schaut Filme auf dem Computer	4
Hört Musik	5

Alle vorgeschlagenen Aktivitäten am Computer werden jeweils von mindestens einem Kind durchgeführt: Acht Kinder probieren Mouse und Tastatur aus, knapp die Hälfte schauen zu, wenn Geschwister oder Eltern spielen bzw. arbeiten oder Videos schauen. Mit Computer- oder Lernspielen und Musikhören beschäftigen sich jeweils fünf Kinder. Die wenigsten schauen Fotos an, malen, Surfen im Internet oder schauen auf diesem Weg fern (siehe Tab. 20).

Die im Folgenden dargestellte Auswertung bezieht sich im Wesentlichen auf die Eltern der Kinder: allgemeine Hintergrundinformationen, ihre Einstellungen und Einschätzungen sowie Angaben zum persönlichen Medienverhalten.

Allgemeine Hintergrundinformationen zu den Eltern

Von den insgesamt 13 Elternteilen, die den Fragebogen beantwortet haben – vier Väter und neun Mütter (Frage 24) – sind fünf im Alter von 26 bis 30 Jahre, drei im Alter von 31 bis 35, zwei im Alter von 36 bis 40 Jahren, eine/r im Alter von 41 bis 45 Jahre und zwei im Alter von 46 bis 50 Jahren (Frage 25). Elf Eltern haben zwei oder drei Kinder und zwei haben ein Kind (Frage 26). Als höchsten Bildungsabschluss besitzen elf der Befragten eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie jeweils eine/r die Mittlere Reife oder einen Hauptschulabschluss (Frage 27).

Einschätzungen und Einstellungen der Eltern zu verschiedenen medienerzieherischen Aspekten

Auf einer Skala von 1 (Ich stimme völlig zu) bis 6 (Ich lehne das völlig ab) sollten die Eltern angeben, wie sie persönlich zu der Aussage „Ich fände es gut, wenn mein Kind bald selbständig mit einem Computer umgehen könnte“ stehen (Frage 10). Fünf der Eltern stimmen dieser Aussage völlig zu. Weitere Fünf kreuzen auf der Skala die 2 und drei der Eltern die 3 an. Insgesamt stößt die Aussage bei den Befragten demnach deutlich auf Zuspruch.

Bei den Fragen nach den wichtigsten (Frage 19) und unwichtigsten (Frage 29) Themen in der Kita, konnten die Eltern beliebig viele Antworten geben, sodass sich bei Frage 19 eine Antwortensumme von 36 und bei Frage 20 eine Antwortensumme von 26 ergab. Sprachdiagnostik und -förderung ist für elf von 13 Eltern das wichtigste Thema in der Kita. In absteigender Rangfolge folgen Bewegungserziehung und Schulung von Lernvoraussetzungen (für jeweils 6 Eltern), Ernährungserziehung (für 4 Eltern), mathematische oder naturwissenschaftliche Bildung und soziales Lernen (für jeweils 3 Eltern) sowie musikalische Früh- und Verkehrserziehung (für jeweils 2 Eltern). Die Themen Literarische Erziehung, Ästhetische Bildung, Werteerziehung aber auch Medienerziehung werden von keiner/keinem der Befragten angegeben.

Bei den gleichen Themenvorschlägen geben jeweils sieben Eltern an, die Literarische Erziehung und die Ästhetische Bildung als unwichtigste Themen in der Kita zu empfinden (Frage 20). Ebenfalls genannt, aber mit maximal zwei Stimmen vertreten, werden in diesem Zusammenhang Bewegungserziehung, Musikalische Früherziehung, mathematische bzw. naturwissenschaftliche Bildung, Ernährungserziehung, Medienerziehung, Verkehrserziehung und Werteerziehung.

Tabelle 21 zeigt was die Kinder nach Einschätzungen der Eltern in einer Medienerziehung im Kita-Alltag lernen sollten (Frage 23):

Tab. 21: Einstellungen der Eltern zu den wichtigsten Aspekten der Medienerziehung im Kita-Alltag (n=13)

Nennung	Anzahl (Summe der Antworten: 37)
Wie man die verschiedenen Geräte benutzt	7
Wie man sinnvoll Angebote zum Spielen und Arbeiten aussucht	7
Wie man kritisch mit Medien umgeht und Gefahren erkennt	7
Wie man kreativ mit Medien umgeht und Gestalten lernt	3
Wie man mit anderen über Medien und Medienangebote sprechen kann	1
Wo man Hilfe bei der Mediennutzung bekommt	0
Welche Programme für die Schule und Ausbildung helfen	4
Wie man sich sicher im Internet bewegt	6
Was man mit Medien machen darf und was nicht	2
Wie man mit Medien die Wahrnehmung der Wirklichkeit verändern kann	0
Wo Medien Kaufinteresse wecken	0

Die kompetente Nutzung verschiedener Geräte, das sinnvolle Auswählen von Spiel- und Arbeitsangeboten und der kritische Umgang mit Medien stellen für jeweils sieben der insgesamt 13 Befragten die wichtigsten Aspekte der Medienerziehung dar. Mit sechs Stimmen wird fast ebenso häufig die sichere Nutzung der Internets erwähnt. Neben weiteren Angaben gehören zu den für Eltern weniger wichtigen Aspekten der Medienerziehung Informationen darüber, wo man Hilfe bei der Mediennutzung bekommt, wie man mit Medien die Wahrnehmung der Wirklichkeit verändern kann und wo Medien Kaufinteresse wecken. Sie werden von keiner/keinem der Befragten angekreuzt.

Die weiteren Ausführungen betreffen im Wesentlichen die Medienkompetenzen der Eltern. Dazu erfragt Frage 21, inwiefern in der Familie Medien und der Umgang mit Medien generell ein Thema ist. Tabelle 22 liefert hierzu eine übersichtliche Auswertung

Tab. 22: Medienumgang in den Familien (n=13)

Nennungen	Anzahl (Summe der Antworten: 33)
Wir lernen die technische Nutzung von einander	7
Wir begleiten unsere Kinder bei der Mediennutzung	6
Wir versuchen den Kindern viele verschiedene Medienangebote zu machen	5
Wir versuchen, die Mediennutzung unseres Kindes stark zu begrenzen	4
Wir versuchen alle die Medien möglichst wenig zu nutzen	3
Wir haben manchmal Streit über das Medienverhalten	3
Wir sind da locker, jeder darf immer das nutzen, was er mag	2
Medien sind bei uns eher kein Thema, da gibt es wichtigeres	2
Fernseh- und Computerspielverbot nutzen wir in unserer Erziehung	1
Unser Kind orientiert sich da an älteren Geschwistern, wir halten und bei dem Thema eher raus	0

In Frage 22 geht es um Umgangsweisen der Eltern mit modernen Medien: Es stellt sich heraus, dass fast alle Befragten mit dem TV (12 Eltern), dem Computer (10 Eltern) und dem Internet (10 Eltern) umgehen können. Eine kompetente Nutzung des Mobiltelefons bestätigen neun Eltern. Eine/r der Befragten gibt an, mit dem Computer nicht umgehen zu können.

Bei der Frage nach den Medien, die die eigenen Kinder besser nutzen können als die Befragten selbst, besteht eine Antwortensumme von lediglich acht Stimmen. Davon geben drei Eltern an, dass ihr Kind den Fernseher, zwei, dass ihr Kind Bücher und jeweils eins, dass ihr Kind Computer, DVD-Player sowie Computer- und Konsolenspiele besser nutzen kann.

Die letzten Auswertungen betreffen vorwiegend die *gemeinsame Mediennutzung von Eltern und Kind*. In diesem Zusammenhang geben alle Eltern einstimmig an, den Fernseher zur gleichen Zeit zu nutzen (Frage 14). Jeweils acht beschäftigen sich gemeinsam mit Büchern und Computern mit Internetzugang, sechs mit dem Computer, fünf mit dem Handy und vier mit einem digitalen Fotoapparat. Ebenfalls erwähnt, aber mit maximal drei Stimmen angegeben, werden Computer- und Kon-

solenspiele (drei Stimmen), DVD-Player und Videokamera (jeweils zwei Stimmen) sowie CD-Player, Zeitschriften, Comics und Zeitung (jeweils eine Stimme). Gar nicht gemeinsam genutzt werden Radio und Kassettenrekorder.

Ob, und wenn ja, wie häufig die Eltern ihrem Kind vorlesen, erfragt Frage 15. Dabei stellt sich heraus, dass fünf von 13 Befragten ihrem Kind jeden Tag und eine/r ihrem Kind *eher nicht* vorlesen. Weitere fünf geben an, es 1-2 Mal und zwei Eltern es 3-4 Mal in der Woche zu tun. Bei der Frage nach der Sprache, in der dem entsprechenden Kind vorgelesen wird, ergibt sich eine Antwortensumme von 17 (Frage 16). Elf geben an, ihrem Kind auf Deutsch, fünf auf Türkisch und eine/r auf Bosnisch vorzulesen.

4.4 Zwischenfazit

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage *Welche Bedeutung tragen heutzutage Medien für den Alltag von ErzieherInnen und Kindergartenkindern?* wird im Weiteren zusammenfassend zuerst die Bedeutung von Medien im Alltag der ErzieherInnen und im Anschluss für den der Kindergartenkinder auf der Basis der in den Abschnitten 4.1 bis 4.3 geschilderten Untersuchungsergebnisse dargestellt. Dabei wird der Blick jeweils auf den privaten Alltag und den in der Kindertagesstätte gelenkt.

Im Privatleben der befragten ErzieherInnen spielen Medien mit einigen Ausnahmen eine eher nebensächliche Rolle. Das heißt nicht, dass die Nutzung von Medien allgemein oder nur in sehr geringem Umfang stattfindet. Gerade die diesbezüglichen Angaben weisen darauf hin, dass bei den ErzieherInnen keine grundsätzliche Ablehnung vorherrscht. So werden über die Hälfte der im Fragebogen vorgeschlagenen Medien von mindestens drei der fünf ErzieherInnen genutzt. Einstimmig besteht bei allen die Nutzung von Fernseher und Handy oder iPhone. Weiterhin wird festgestellt, dass die medialen Kompetenzen der ErzieherInnen bedeutsame Mängel aufweisen. Keine/r der Befragten ist fähig, Fotos und Videos digital zu bearbeiten, Powerpoint Präsentationen mit Bild und Text oder Ton bzw. Musik zu erstellen sowie mit PC und Beamer umzugehen, Internetrecherche zu betreiben, Tabellen zu bearbeiten und Daten in Excel zu verwalten oder eine Internethomepage zu pflegen und Lernplattformen zu nutzen. Dazu passt auch,

dass die Mehrheit der ErzieherInnen angibt, sich im technischen Umgang mit Medien weitestgehend oder gänzlich unsicher zu fühlen. Die nur geringen Kompetenzen allein lassen allerdings nicht darauf schließen, dass die Bedeutung von Medien für ErzieherInnen tatsächlich nebensächlich ist. Doch insbesondere die Ergebnisse zur Frage nach den Medienkompetenzwünschen (Frage 22, Fragebogen: Selbstauskunft der ErzieherInnen) weisen darauf hin, dass nur wenig Interesse an technischer Weiterbildung bzgl. des medialen Umgangs besteht: Es gibt vier Fälle in denen alle ErzieherInnen angeben, etwas bestimmtes nicht zu beherrschen und gleichzeitig keine/r angibt, es gerne zu erlernen. Zu diesen Fällen gehört auch die Recherche im Internet. Die theoretischen Einstellungen der ErzieherInnen und ihr indirekter Umgang mit Medien zeigen wiederum gegenteilige Ansätze: Fast alle Befragten geben an, Beiträge in Medien und Zeitungen wahrzunehmen und die Mehrheit redet bei medienbedingten Problemen mit anderen darüber.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die *Bedeutung von Medien im Privatleben von ErzieherInnen* einen eher niedrigen Stellenwert besitzt. Wenn auch keine/r der Befragten eine Überforderung durch den allgemeinen technischen Fortschritt empfindet und durchaus Auseinandersetzungen mit moderner Medienentwicklung und medienpädagogischen Fragestellungen stattfinden, überwiegt neben einer unauffälligen Mediennutzung das schwache Gesamtergebnis bzgl. der Medienkompetenz und insbesondere des Interesses, technische mediale Weiterentwicklung zu erleben.

Im Kita-Alltag spielen Medien für ErzieherInnen eine untergeordnete Rolle. Obwohl drei der fünf Befragten angeben, motiviert zu sein, beruflich mit neuen Medien zu arbeiten, weist der Großteil der weiteren Untersuchungsergebnisse auf gegenteilige Einstellungen hin. Der nicht optimalen Medienausstattung der untersuchten Kindertagesstätte begegnen die dort arbeitenden ErzieherInnen eher zurückhaltend mit Bestandswünschen: Nur in sechs Fällen wünschen sich die Befragten – höchstens drei ErzieherInnen – ein Medium im kitaeigenen Bestand zu haben, das es bis dahin nicht gegeben hat. Gegenüber zehn weiteren nicht vorliegenden Medien zeigt keine/r der Befragten Interesse, diese in den Bestand der Kita einzuführen. Auch die Ergebnisse zur Mediennutzung im Alltag mit den Kindern sind sehr einseitig. So wird das Buch als das einzige Medium angegeben, welches alle ErzieherInnen einstimmig im Jahr 2010 genutzt haben. Insgesamt 15

der vorgeschlagenen Medien werden in diesem Zeitraum von keiner/keinem der Befragten in die Arbeit einbezogen. Die Einschätzungen der ErzieherInnen zur Wirkung von Medien sind vielseitig, erklären aber im Großen und Ganzen die vorhergehenden Äußerungen zum Medienverhalten der Befragten: Die Mehrheit stimmt der Aussage, dass sich neue Medien – langfristig betrachtet – negativ auf die Gesundheit der Kinder auswirken, wenn auch eingeschränkt zu. Im Gegensatz dazu gibt nur eine der ErzieherInnen an, an die Erweiterung des Wissens und die Schaffung neuer Lernchancen durch Medien (eingeschränkt) zu glauben.

Diese Ausführungen zeigen, dass die *Medienerziehung im Kita-Alltag aus der Sicht der ErzieherInnen* weder zu den wichtigsten noch zu den unwichtigsten Themen gehört. Unkorrekte Einschätzungen und die beschriebenen Handlungsweisen deuten allerdings stark auf eine Art Gleichgültigkeit bezüglich des Einbezugs von Medien in die Arbeit mit den Kindern hin und bestätigen die zu Beginn erwähnte untergeordnete Rolle von Medien im Kita-Alltag von Seiten der ErzieherInnen.

Im Privatleben gehört die Nutzung von Medien, wie Bücher anschauen, Fernsehen, Videos oder DVDs anschauen, Hörspiele und Musik hören und Computerspiele spielen, nur für die wenigsten der untersuchten Kindergartenkinder zur liebsten Alleinbeschäftigung. An oberster Stelle steht aus Sicht der meisten Eltern das draußen Spielen. Dennoch weisen die Angaben der Eltern deutlich darauf hin, dass sie aus dem Verhalten der Kinder die Lieblingsmedien Fernseher und Buch erkennen, die – auch allgemein betrachtet – von den meisten Kindern im Privatleben genutzt werden. Die weiteren Ergebnisse zeigen, dass die Bedeutung von Medien für die Kinder insbesondere durch die Nachahmung von medialen Szenen, noch mehr aber durch das Wünschen von Artikeln mit Medienbezug, zum Ausdruck kommt. Auch die Identifizierung mit einem Medienhelden ist bei fast allen untersuchten Kindergartenkindern vorhanden.³⁷

Insgesamt betrachtet lassen die Erkenntnisse nur schwerlich eine ganz konkrete Einschätzung zur Bedeutung von Medien im privaten Alltag der Kinder zu. Wenn auch die Freizeit der Kinder zuhause nicht von Medien und dem Umgang mit

³⁷ Bei den Ausführungen dieses Abschnitts ist zu berücksichtigen, dass die Untersuchungsergebnisse, auf dessen Basis weitere Teile der ersten Forschungsfrage beantwortet werden, auf Einschätzungen der ErzieherInnen (Kita-Alltag) und Eltern (Privatleben) der Kinder basieren, der Leser demnach aus zweiter Hand – das Alter der Probanden ist für ein eigenständiges Ausfüllen der Fragebögen zu gering – Informationen zum Medienverhalten der Kinder erhält. Dennoch ist diese Methode der Fremdeinschätzung wissenschaftlich legitim.

ihnen bestimmt wird, sind doch konkrete mediale Verhaltensweisen, wie die Identifizierung mit Medienhelden oder das Nachspielen von Szenen, und Vorzüge in der Nutzung zu erkennen. Vieles lässt darauf schließen, dass die Kinder nicht gedankenlos mit Medien umgehen und sie, wenn auch nur teilweise, kreativ in ihr Spiel und ihre Wünsche einbeziehen.

Die Angaben der ErzieherInnen zum Medienverhalten der Kinder im Kita-Alltag stimmen in mehreren Aspekten mit denen der Eltern überein. Dennoch scheint nach Einbezug aller Ergebnisse die Bedeutung von Medien für Kinder in der Einrichtung eine geringere Bedeutung zu haben. 13 der 15 untersuchten Kinder haben das freie Rollenspiel aus Sicht der ErzieherInnen als liebste Freizeitaktivität in der Kita. Keine Stimmen erhalten die vorgeschlagenen medialen Freizeitaktivitäten Fernsehen, Videos oder DVDs schauen und Hörspiele oder Musik hören. Doch auch die ErzieherInnen zeigen durch ihre Angaben, dass Medien für Kinder nicht gänzlich unwichtig sind: Mit einer Ausnahme bringen alle untersuchten Kindergartenkinder Medienaccessoires mit in die Kita. Da sowohl das Nachspielen von Medienerlebnissen, die Beschäftigung mit einem Medienhelden als auch Gespräche über Bücher und Medien im Stuhlkreis oder mit ErzieherInnen nicht stattfinden, wird die untergeordnete Rolle von Medien für die Kinder bestätigt. Vielmehr muss das Mitbringen von Artikeln mit Medienbezug als Ausnahme gesehen werden, die mit der Übergreifung des Medienverhaltens vom Privatleben zum Kindergarten begründet wird. Weiterhin weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die medialen Fähigkeiten der Kinder Verbesserungsbedarf aufweisen. Um so mehr verwundern die Angaben der Befragten zu Einschätzungen bzgl. des medialen Förderungsbedarfs der Kinder: Während die Nutzung des Computers zwei, und weitere Bereiche maximal sechs Stimmen erhalten, geben die ErzieherInnen mit 12 Stimmen an, in konzentrierten Folgen von vorgelesenen Geschichten Förderungsbedarf zu sehen. Nach Einschätzungen der Verfasserin spiegeln die Ergebnisse diesbezüglich ein begründetes Wunschdenken der ErzieherInnen wieder, lassen jedoch die von ihnen selbst erkannten Missstände im medialen Bereich gänzlich unberücksichtigt.

Zusammenfassend kann man auch hier von einer geringen Bedeutung sprechen, die Medien in diesem Fall für Kinder im Kindergartenalltag zukommt. Dabei ist relativierend zu berücksichtigen, dass die Rahmenbedingungen der Kindertagesstät-

te bezüglich der Medienausstattung und die Handlungsweisen der ErzieherInnen erhebliche Gründe für diese Einschätzungen sein können und sowohl Verfasserin als auch Leserinnen und Leser von einer einseitigen Verantwortungszuschreibung absehen müssen.

5. Ergebnisse der Teilstudie II

Die Ergebnisse der Teilstudie II umfassen die Auswertungen der Beobachtungsbögen zu vier ausgewählten und explizit am Projekt „*Lukas im Kindergarten*“ – *medial!* teilnehmenden Kindern (Kap. 5.1 bis 5.4). Anknüpfend an die dargestellten Ergebnisse soll in Kapitel 5.5 die zweite Forschungsfrage in Form eines Zwischenfazits beantwortet werden.

Um eine mögliche Entwicklung der Kinder während des Projektverlaufs feststellen zu können, wurden die Beobachtungen mit Hilfe des Beobachtungsbogens zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. In einer Erst-, Zwischen- und Abschlussbeobachtung wurde dazu insbesondere auf die *Motivation der Kinder*, ihre *aktive Einbringung und Beteiligung an gemeinsame Aktivitäten* sowie auf ihre *mediale Verhaltensweise und allgemeine Auffälligkeiten* geachtet. Dabei ließ der Beobachtungsbogen lediglich bei einer von 15 Fragen eine freie Antwortmöglichkeit zu.³⁸

5.1 Beobachtung zu Kind 1

Das erste Kind, welches im Rahmen der Teilstudie 2 beobachtet wurde, ist ein deutscher (Frage 5) Junge (Frage 4), der sich zu dem ersten Beobachtungszeitpunkt mit dem primären Medium Stimme, dem sekundären Medium Buch und dem tertiären Medium Kamera beschäftigte. Nach den ersten Treffen mit Kindern und ErzieherInnen wurde zusätzlich das quartäre Medium PC in die Arbeit mit einbezogen (Frage 6).

Zur Motivation des Kindes

Das Kind ist für die Arbeiten am Projekt zum Zeitpunkt der Erstbeobachtung nur wenig, während Zwischen- und Abschlussbeobachtung sogar nur sehr schwer motivierbar (Frage 7). Lediglich zu Beginn ist eine geringe aktive Mitarbeit des Kindes feststellbar, die jedoch nach dem ersten Treffen weitgehend in ein passives Beobachtungsverhalten übergeht (Frage 8). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich das Kind in ungewohnten Situationen sehr schüchtern verhält und die

³⁸ Welche Frage des Bogens im Einzelnen ausgewertet wird, ist hinter dem jeweiligen Textabschnitt in Klammern angegeben. Der genaue Wortlaut jeder Frage kann bei Interesse in dem entsprechenden Dokument des Anhangs nachgelesen werden.

schwache aktive Beteiligung nicht zwangsläufig auf Desinteresse zurückzuführen ist. Weiterhin setzt Kind 1 in den wenigsten Situationen die Anweisungen der ErzieherInnen korrekt um. Erst zur Abschlussbeobachtung beginnt es sich etwas mehr an die Vorgaben der ErzieherInnen zu halten (Frage 9). Bezüglich der Eigenständigkeit wurde beobachtet, dass der Junge während des gesamten Projekts stark anweisungsorientiert handelt und sich in den meisten Fällen an die Vorgaben der ErzieherInnen hält. Lediglich am Schluss gibt es Situationen, in denen er sich teilweise von diesen zu lösen beginnt (Frage 10). Während der Arbeiten mit dem Jungen sind verbale Auffälligkeiten feststellbar (Frage 13).

Zur aktiven Einbringung und Beteiligung an gemeinsame Aktivitäten sowie zu den medialen Verhaltensweisen und Auffälligkeiten des Kindes

Im *Umgang mit Medien* zeigt das Kind zum Beobachtungszeitpunkt 1 keine Vorerfahrungen. Nach den ersten Stunden der intensiven Beschäftigung mit Medien steigt seine Kompetenz aber bis zum Schluss auf einer Skala von 1 (unsicher, zeigt keine Vorerfahrung) bis 4 (zeigt sicheren Umgang) von 1 auf 2 (Frage 11). Der Besitz eines Medienvorbilds oder Medienhelden ist nicht feststellbar (Frage 12). Bei der Beobachtungsleitfrage nach den Besonderheiten, Aussprüchen und Verhaltensweisen des Kindes wurden die folgenden Auffälligkeiten erfasst:

Erstbeobachtung:

Kind 1 ist ein Kind, dass nicht offen auf fremde Menschen zugeht und zu dem auch bis jetzt noch kein persönlicher Kontakt entstanden ist. Dennoch ist das Kind nicht in sich gekehrt und hat Freude am Spiel mit Kindern, die es kennt und mag. Auffallend ist, dass das Kind gerne die Arme verschränkt, die Stimme senkt und rasch beleidigt reagiert. Man merkt aber, dass dieses Verhalten nicht ernst gemeint ist, sondern eher eine Art Schutzhaltung oder Kennzeichen dafür ist, dass ihm etwas nicht recht ist.

Zwischenbeobachtung:

Immer noch ist das Kind bezüglich der Beteiligung am Geschehen sehr zurückhaltend. Auch die Abwehrhaltung durch eingeschränkte Arme und beleidigte Miene nimmt es häufig ein. Dem Kind ist anzumerken, dass es unangenehm und ungewohnten Situationen aus dem Weg gehen möchte. Bei der Computerarbeit (wir wollten uns die Fotos großformatig anschauen) fragt er,

ob er wieder zurück in die Gruppe dürfe. Trotzdem zeigt sich das Kind nicht gänzlich verschlossen.

Abschlussbeobachtung:

Kind 1 lässt seinen Empfindungen freien Lauf und lässt sich deutlich anmerken, wenn es mit etwas nicht einverstanden ist. Trotzdem entstehen Situationen, in denen sich Kind 1 von sich aus beteiligt oder motivieren lässt. Anders als zu den ersten Beobachtungen scheint sich das Kind besser in das Projekt eingefunden zu haben.

Insgesamt betrachtet sind bei Kind 1 unterschiedliche Entwicklungen oder Tendenzen festzustellen: Während beispielsweise die Motivation während des Projektverlaufs allmählich sinkt, ist im medialen Umgang ein geringer Fortschritt feststellbar.

5.2 Beobachtung zu Kind 2

Beim zweiten Kind handelt es sich um einen Jungen (Frage 4) mit Migrationshintergrund (Frage 5), der sich ebenso wie Kind 1 zu dem ersten Beobachtungszeitpunkt mit dem primären Medium Stimme, dem sekundären Medium Buch und dem tertiären Medium Kamera beschäftigt hat. Nach den ersten Treffen mit Kindern und ErzieherInnen wurde auch hier das quartäre Medium PC zusätzlich in die Arbeit mit einbezogen (Frage 6).

Zur Motivation des Kindes

Während das Kind bei der Erstbeobachtung nur sehr schwer motivierbar ist, steigt die Motivation auf einer Skala von 1 (ist nur schwer motivierbar) bis 4 (beteiligt sich begeistert) zum Zeitpunkt der Zwischenbeobachtung auf 3, zur Abschlussbeobachtung sogar auf 4 (Frage 7). Auch die anfangs nur beobachtende Haltung des Kindes entwickelt sich nach und nach zu einer interessierten Beteiligung, die pro Beobachtungszeitpunkt auf einer Skala von 1 bis 4 jeweils um einen Punkt steigt (Frage 8). Der Junge handelt während der Erst- und Zwischenbeobachtung in den meisten Situationen nicht nach den Anweisungen der ErzieherInnen. Erst zur Abschlussbeobachtung werden in mehreren Fällen die Vorgaben korrekt umgesetzt (Frage 9). Auch die stark anweisungsorientierte Arbeitsweise des Jungen entwickelt sich erst zum Schluss des Projektes zu ein wenig mehr Eigenständigkeit und

gestalterischer Freiheit (Frage 10). Während der Arbeit mit dem Jungen sind Auffälligkeiten im Sozialverhalten sichtbar (Frage 13).

Zur aktiven Einbringung und Beteiligung an gemeinsame Aktivitäten sowie zu den medialen Verhaltensweisen und Auffälligkeiten des Kindes

Zu Beginn des Projektes besitzt das Kind keine medialen Vorkenntnisse. Während der Zwischen- und Abschlussbeobachtung sind allerdings diesbezüglich leichte Fortschritte erkennbar, sodass nach den ersten Stunden der intensiven Beschäftigung mit Medien seine Kompetenz auf einer Skala von 1 (unsicher, zeigt keine Vorerfahrung) bis 4 (zeigt sicheren Umgang) von 1 auf 2 ansteigt (Frage 11). Der Besitz eines Medientypbilds oder Medienhelden ist nicht feststellbar (Frage 12). Bei der Beobachtungsleitfrage nach den Besonderheiten, Ausprägungen und Verhaltensweisen des Kindes wurden folgende Auffälligkeiten wahrgenommen:

Erstbeobachtung:

Kind 2 ist sehr unkonzentriert und verhaltensauffällig, indem es geräuschvoll Tierstimmen nachahmt, nicht lange still sitzen kann und sich zwischendurch auf den Boden fallen lässt, während alle anderen Kinder im Stuhlkreis sitzen. Es ist in seinen motorischen Handlungen sehr grob und hat zum Beobachtungszeitpunkt dunklen Schmutz im Gesicht (vielleicht vom vorhergehenden Spiel).

Zwischenbeobachtung:

Kind 2 hat sich sichtbar verändert. Es gibt teilweise korrekte Antworten auf Fragen, beteiligt sich zeitweise selbständig und ist nicht mehr so nervös und unkonzentriert im Verhalten wie bei der Erstbeobachtung.

Abschlussbeobachtung:

Kind 2 zeigt eine deutlich feststellbare Veränderung bzgl. seines Verhaltens innerhalb des Projekts. Es ist viel interessierter als zu Beginn und lässt sich für die Geschichte „Lukas im Kindergarten“ stark begeistern. Es beantwortet Fragen freiwillig, eigenständig und richtig, was meine Erwartungen von den Aufnahmefähigkeiten des Kindes weit übersteigt.

Insgesamt betrachtet fällt Kind 2 insbesondere durch *positive Entwicklungen* sowohl hinsichtlich einer wachsenden Motivation, Eigenständigkeit und den medialen Fähigkeiten auf.

5.3 Beobachtung zu Kind 3

Bei Kind 3, welches ich im Rahmen der Teilstudie 2 beobachtet habe, handelt es sich um ein Mädchen (Frage 4) mit Migrationshintergrund (Frage 5), das sich ebenso wie Kind 1 und 2 zu dem ersten Beobachtungszeitpunkt mit dem primären Medium Stimme, dem sekundären Medium Buch und dem tertiären Medium Kamera beschäftigt hat. Nach den ersten Treffen mit Kindern und ErzieherInnen wurde auch hier das quartäre Medium PC zusätzlich in die Arbeit einbezogen (Frage 6).

Zur Motivation des Kindes

Zu Beginn des Projekts ist das Mädchen in den meisten Fällen leicht motivierbar. Allerdings sinkt das Interesse und damit die Motivation zum Zeitpunkt der Abschlussbeobachtung auf einer Skala von 1 (ist nur schwer motivierbar) bis 4 (beteiligt sich begeistert) von 3 auf 2 (Frage 7). Kind 3 übernimmt bei der Erstbeobachtung klare Handlungsführung, die ab der Zwischenbeobachtung immer noch, jedoch in abgeschwächter Form, sichtbar ist (Frage 8). Auch die Anweisungen der ErzieherInnen werden von dem Mädchen zu Beginn des Projekts korrekt umgesetzt, ab der Zwischenbeobachtung aber sind Situationen zu beobachten, in denen sich das Kind nicht mehr so eng an die Vorgaben hält (Frage 9). Die Eigenständigkeit des Kindes sinkt auf einer Skala von 1 (arbeitet weitestgehend nur anweisungsorientiert) bis 4 (gestaltet ohne Orientierung) von 3 bei der Erst- auf 2 bei der Zwischen- und Abschlussbeobachtung (Frage 10).

Zur aktiven Einbringung und Beteiligung in gemeinsame Aktivitäten sowie zu den medialen Verhaltensweisen und Auffälligkeiten des Kindes

Während der Arbeit mit dem Mädchen sind keine besonderen Auffälligkeiten hinsichtlich des Sozialverhaltens, einer fehlerhaften Sprache oder den Ergebnissen der Medienarbeit sichtbar (Frage 13). Zum Beobachtungszeitpunkt 1 zeigt das

Kind in vielen Situationen recht sicheren Umgang mit Medien. Allerdings häufen sich ab der Zwischenbeobachtung, bei welcher das quartäre Medium PC bereits in die Arbeit mit den Kindern einbezogen ist, immer mehr Situationen, in denen das Mädchen zwar nicht völlig ahnungslos erscheint, aber doch noch – insbesondere im Umgang mit dem Computer – Unsicherheiten aufweist (Frage 11). Der Besitz eines Medienvorbilds oder Medienhelden ist nicht festzustellen (Frage 12). Bei der Beobachtungsleitfrage nach den Besonderheiten, Aussprüchen und Verhaltensweisen des Kindes kam es zu folgenden Auffälligkeiten:

Erstbeobachtung:

Kind 3 fällt durch seine Intelligenz und Fortschrittlichkeit während aller Aktivitäten auf. Durch die körperliche Korpulenz des Kindes wirken einige Bewegungen grobmotorisch. Das Kind hat besonders viel Mut und übernimmt als erstes eine Schauspielerrolle. Dennoch wirkt das Kind nicht übermäßig aufgeweckt. Bei sozialem Kontakt aber und Motivation wird sie fröhlicher und lacht.

Zwischenbeobachtung:

Kind 3 fällt dadurch auf, dass es schnell sehr viel begreift und auch umsetzen kann. Allerdings gibt es auch deutlich zu verstehen, wenn es keine Lust mehr hat und bleibt dann in der Haltung sehr stur.

Abschlussbeobachtung:

Kind 3 ist nur noch sehr schwer für die Thematik des Projekts zu motivieren. Es lehnt nachdrücklich das Spielen der Rolle des Lukas ab und zeigt sich dabei sehr willensstark im Auftreten. Trotzdem arbeitet es gelegentlich noch inhaltlich mit.

Insgesamt betrachtet fällt Kind 3 durch einen selbstbewussten Start in das Projekt auf. Sowohl hinsichtlich der medialen Kompetenzen, der Eigenständigkeit, insbesondere aber der Motivation des Kindes sind geringe rückläufige Entwicklungen festzustellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese auf unterschiedliche Faktoren und nicht zwangsläufig auf das grundsätzliche Interesse des Kindes zurückzuführen sind.

5.4 Beobachtung zu Kind 4

Bei Kind 4 handelt es sich um ein Mädchen (Frage 4) mit Migrationshintergrund (Frage 5), das sich ebenso wie die Kinder 1-3 zu dem ersten Beobachtungszeitpunkt mit dem primären Medium Stimme, dem sekundären Medium Buch und dem tertiären Medium Kamera beschäftigt hat. Nach den ersten Treffen mit Kindern und ErzieherInnen wurde auch hier das quartäre Medium PC zusätzlich in die Arbeit einbezogen (Frage 6).

Zur Motivation des Kindes

Schon zum Zeitpunkt der Erst- und Zwischenbeobachtung zeigt das Kind große Motivation, die sich bis zur Abschlussbeobachtung sogar zu einer begeisterten Beteiligung entwickelt (Frage 7). Ebenso wie Kind 3 übernimmt Kind 4 zu Beginn des Projektes klare Handlungsführung, die ab der Zwischenbeobachtung immer noch, aber in abgeschwächter Form, sichtbar ist (Frage 8). Im gesamten Verlauf der Medienarbeit setzt das Mädchen die meisten Anweisungen der ErzieherInnen korrekt um und hält sich weitestgehend an die Vorgaben (Frage 9). Auch bleibt eine in vielen Fällen an Anweisungen orientierte Arbeitsweise während des Projekts bestehen (Frage 10).

Zur aktiven Einbringung und Beteiligung an gemeinsame Aktivitäten sowie zu den medialen Verhaltensweisen und Auffälligkeiten des Kindes

Während der Arbeit mit Kind 3 sind keine besonderen Auffälligkeiten hinsichtlich des Sozialverhaltens, einer fehlerhaften Sprache oder den Ergebnissen der Medienarbeit sichtbar (Frage 13).

Obwohl das Mädchen im Umgang mit Medien nicht gänzlich unerfahren ist, zeigen sich dennoch sowohl in der Erst-, Zwischen- als auch Abschlussbeobachtung Unsicherheiten im Umgang mit denselben (Frage 11). Der Besitz eines Medienvorbilds oder Medienhelden ist nicht festzustellen (Frage 12). Bei der Beobachtungsleitfrage nach den Besonderheiten, Aussprüchen und Verhaltensweisen des Kindes wurden folgende Auffälligkeiten beobachtet:

Erstbeobachtung:

Kind 4 ist ein besonders freundlich wirkendes Kind. Trotz geringer Schüchternheit ist das Kind sehr an uns interessiert und freut sich, unsere Namen zu kennen, wenn danach gefragt wird. Sie ist mutig und spielt die Rolle des Vaters.

Zwischenbeobachtung:

Kind 4 lernte ich eigentlich als sehr ruhiges Kind kennen, doch mit wachsender Vertrautheit wuchs auch die aktive Einbringung des Kindes in unsere gemeinsamen „Arbeiten“. So engagiert es sich zu diesem Beobachtungszeitpunkt weit mehr als bei der Erstbeobachtung.

Abschlussbeobachtung:

Kind 4 ist weiterhin an dem Projekt interessiert und zeigt das mit fröhlichen „Mitarbeiten“ und selbständigen Einbringungen. Es beantwortet Fragen zum großen Teil richtig und ist für die Geschichte „Lukas im Kindergarten“ zu begeistern.

Insgesamt betrachtet zeigt Kind 4 großes Interesse für das Medienprojekt. Zum Schluss ist sogar eine begeisterte Beteiligung zu beobachten. Die Unsicherheiten im medialen Umgang und auch die anweisungsorientierte Arbeitsweise bleiben fortwährend bestehen. Die anfänglich starke Handlungsführung ist ab der Zwischenbeobachtung immer noch sichtbar, dies jedoch in abgeschwächter Form.

5.5 Zwischenfazit

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage *Inwiefern wird die Medienkompetenz der ausgewählten und beobachteten Kindergartenkinder durch das ins KidSmart-Projekt integrierte Projekt „Lukas im Kindergarten“ – medial! gefördert?* erfolgt auf der Basis der Beobachtungsergebnisse von vier ausgewählten Kindern. Dabei gilt es zu bedenken, dass es sich bei den Probanden um vier Individuen mit unterschiedlichen Charakteren, Interessenlagen und Handlungsgewohnheiten handelt, sodass die folgenden Schlussfolgerungen nicht zwangsläufig als generelle Tatsachen behandelt werden dürfen und von einer Projektion auf andere betei-

lichte Kinder abgesehen werden muss. Dennoch bleibt festzuhalten, dass alle Kinder des Projekts den gleichen Umständen ausgesetzt waren.

Bei zwei Kindern (Kind 1 und 2) ist ein deutlicher Fortschritt im Umgang mit Medien zu erkennen. Während ihr mediales Verhalten zu Beginn des Projekts diesbezüglich keinerlei Vorerfahrungen erkennen lässt, sind zu späteren Beobachtungszeitpunkten Verbesserungen und Weiterentwicklungen sichtbar. Bei ihnen hat das Projekt und die darin einbezogene Nutzung von Medien – insbesondere der Digitalkamera und des KidSmart-Computers – zur Förderung der Medienkompetenz geführt. Diese Art Entwicklung ist bei Kind 4 nicht festzustellen. Die Angaben der Beobachterin auf der kennzeichnenden Skala zeigen zu allen drei Beobachtungszeitpunkten den gleichen Wert. Das heißt, die bestehenden medialen Vorerfahrungen dieser Probandin werden durch das Projekt nicht ausgeweitet. Bei Kind 3 weisen die reinen Auswertungen der Beobachtungsbögen sogar auf rückläufige Ergebnisse im medialen Umgang hin. Allerdings wurde schon in Kapitel 5.1.3 versucht, diesbezüglich Erklärungsansätze zu finden. Die Verfasserin geht davon aus, dass die Einbindung des Computers – der Umgang mit diesem Medium ist der Probandin nicht vertraut – welche erst zum 2. Beobachtungszeitpunkt mit in den Ergebnissen erfasst wird, einen möglichen Grund darstellen könnte.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass das Projekt „Lukas im Kindergarten“ – *medial!* durchaus zur Förderung der Medienkompetenz der beteiligten Kinder beigetragen hat, wie die Beobachtungsergebnisse dieser beiden Kinder bestätigen. Bei der anderen Hälfte der Probanden konnte dieser Trend nicht festgestellt werden.

6. Fazit, Diskussion und Ausblick

Ausgehend vom Bewusstsein über die wichtige Bedeutung einer frühzeitigen medienpädagogischen Förderung heranwachsender Individuen unserer Gesellschaft wurden im *ersten Teil* dieser Arbeit Befunde zum Medienkonsum von ErzieherInnen und Kindergartenkindern sowie zur Medienerziehung in Kindertagesstätten und medienpädagogische Rahmenbedingungen überblickartig nachgezeichnet (vgl. Kap. 2).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage erschien die Beantwortung der Frage nach der derzeitigen Bedeutung von Medien im Alltag von ErzieherInnen und Kindergartenkindern als bedeutsam (FF 1). Hierzu erfolgte eine Befragung von ErzieherInnen und Kindergartenkindern einer am *KidSmart-Projekt* beteiligten Kindertagesstätte in Dortmund (Teilstudie I). Im Rahmen der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (FF 2) wurde untersucht, inwiefern die Medienkompetenz ausgewählter Kinder des in das *KidSmart-Projekt* integrierten Projekts „*Lukas im Kindergarten*“ – *medial!* gefördert werden kann (Teilstudie II). Die Auswertung und Analyse der Untersuchungsergebnisse wurde im *zweiten Teil* der Arbeit vorgenommen (vgl. Kapitel 3-5).

Im dritten und letzten Teil sollen diese nun in Verbindung mit einer verdichteten Nachzeichnung wesentlicher Erkenntnisse kritisch reflektiert und ihre Relevanz für folgende Studien aufgezeigt werden.

Verdichtung wesentlicher Erkenntnisse dieser Arbeit

Es konnte gezeigt werden, dass Medien *im privaten Alltag von ErzieherInnen einen niedrigen Stellenwert* besitzen. Obwohl keine/r der Befragten eine Überforderung angesichts des allgemeinen technischen Fortschritts empfindet und durchaus Auseinandersetzungen mit medienpädagogischen Fragestellungen und moderner Medienentwicklung stattfinden, weisen die Untersuchungsergebnisse, neben einer unauffälligen Nutzung von Medien, auf gravierende Missstände bzgl. der technischen Fähigkeiten im Umgang mit Medien hin. Deutlich macht dieses insbesondere das mangelnde Interesse, entsprechende Weiterbildung zu erfahren, um die eigenen medialen Schwächen zu kompensieren und Verbesserungen herbei zu führen. Im Kindergarten-Alltag zählt die Medienerziehung aus Sicht der ErzieherInnen weder zu den wichtigsten noch zu den unwichtigsten Themen. Fehleinschätzungen zur Wirkung von Medien und Zielen der Medienerziehung sowie die nur sehr sporadische Einbringung von Medien in die Arbeit mit den Kindern weisen wiederum – neben umfassenden Wissensdefiziten – auf fehlendes Interesse hin, aktive Integration von Medien im Kita-Alltag umzusetzen.

Zur Bedeutung von Medien im Privatleben der Kindergartenkinder lassen sich anhand der Untersuchungsergebnisse nur schwerlich konkrete Schlussfolgerungen ziehen. Die Freizeit der Kinder ist nicht von Medien und dem Umgang mit ihnen

bestimmt. Dennoch vollziehen sie konkrete mediale Verhaltensweisen – die Identifizierung mit Medienhelden, das Nachspielen medialer Szenen und die selbständige Bildung nutzungsbezogener Vorzüge – die darauf schließen lassen, dass kein gedankenloser Umgang mit Medien stattfindet und sie diese kreativ in ihr Spiel und ihre Wünsche einbeziehen. Im Vergleich zum Privatleben spielen Medien im Kita-Alltag eine eher untergeordnete Rolle. Die oben beispielhaft erwähnten medialen Verhaltensweisen der Kinder finden hier nicht statt. Die Ausnahme – das Mitbringen von Artikeln mit Medienbezug, das von fast allen Probanden praktiziert wird – beruht aus Sicht der Verfasserin auf einem vom Privatleben ausgehenden und in den Kita-Alltag übergreifenden Verhalten.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass das private Medienverhalten der ErzieherInnen in den Kita-Alltag übergreift, in dem weder zuhause noch in der Kindertagesstätte umfangreiches aktives Arbeiten mit Medien stattfindet sowie sichtbares Interesse an Weiterbildung und Verbesserungen bzgl. eigener medialer Fähigkeiten besteht. So kann nicht an das intensivere Medienverhalten der Kinder im Privatleben in der Kindertagesstätte angeknüpft werden. Die Kinder bringen Medienaccessoires von zuhause mit, medienbezogene Spiele und Handlungsweisen sind allerdings nicht festzustellen.

In Verbindung mit Forschungsfrage 2 konnte die Förderung von zwei der vier beobachteten Kindergartenkinder im Rahmen der Teilnahme an dem in das *KidSmart-Projekt* integrierte Projekt „Lukas im Kindergarten“ – *medial!* aufgezeigt werden. Die Auswertung der Erst-, Zwischen- und Abschlussbeobachtung weist deutlich auf positive Entwicklungen im medialen Umgang hin und bestätigt damit die Vermutung, durch das Medienprojekt Medienkompetenz fördern zu können. Die Ergebnisse eines weiteren Kindes zeigen allerdings diesbezüglich eine gegenteilige Entwicklung. Die Verfasserin geht davon aus, dass die Einbindung des KidSmart-Computers – der Umgang mit diesem Medium ist der entsprechenden Probandin nicht vertraut – welche erst zur Zwischenbeobachtung mit in den Ergebnissen erfasst wird, einen möglichen Grund darstellen kann. Auch ein viertes Kind bestätigt nicht das zuerst genannte positive Entwicklungsverhalten: Die Auswertungen ergeben eine zu allen Beobachtungszeitpunkten gleich bleibende Einschätzung, so-

dass die bestehenden medialen Vorerfahrungen dieser Probandin durch das Projekt nicht ausgeweitet werden konnten.

Zusammenfassend wird auf Basis der qualitativen Untersuchungsergebnisse bestätigt, dass das Medienprojekt „Lukas im Kindergarten“ – *medial!* zur Förderung der Medienkompetenz eines Teils der beteiligten Kinder führen konnte.

Kritische Reflexion wesentlicher Erkenntnisse dieser Arbeit und Ausblick

Teilstudie I, zu deren Erhebung drei unterschiedliche Fragebögen herangezogen wurden, bezog sich auf das Medienverhalten von ErzieherInnen und Kindergartenkindern. Dabei ist anzumerken, dass die Kinder aufgrund ihres geringen Alters nur bedingt geeignet waren, die an sie gerichteten Fragen anhand eines Fragebogens zu beantworten. Zur Objektivierung wurden deswegen die Ergebnisse zu ihren Verhaltensweisen und Auffälligkeiten mit den Einschätzungen und Beobachtungen der ErzieherInnen und Eltern in Verbindung gebracht. In diesem Zuge muss jedoch kritisch überlegt werden, inwiefern Abweichungen, vielleicht durch persönliche Wunschvorstellungen der Eltern oder Fehleinschätzungen der ErzieherInnen, in die Ergebnisse einfließen. Dennoch sieht die Verfasserin keinen Anlass, von wahrheitsgemäßen Äußerungen der Erziehungsberechtigten und intensiven Beobachtungen der BetreuerInnen im Kindergarten-Alltag absehen zu müssen. Insgesamt betrachtet war durch die inhaltliche Vielschichtigkeit der Fragebögen aus Teilstudie I, die neben ausreichenden Hintergrundinformationen auch Verhaltensweisen zu verschiedensten medienbezogenen Themen erfragten, eine umfang- und aufschlussreiche Beantwortung der ersten Forschungsfrage möglich. Grenzen der Teilstudie II liegen insbesondere darin, dass die Antwortmöglichkeiten der Beobachtungsbögen nur vier unterschiedliche Graduierungsstufen zulassen. Während des Ausfüllens stellte die Beobachterin fest, dass eine genaue Beantwortung der Fragen so nicht möglich ist und dass durch eine mehrgliedrige Skalierung innerhalb der Antwortmöglichkeiten die Realität besser dargestellt werden könnte. In vielen Situationen hätte nach Meinung der Verfasserin allerdings auch diese Ausweitung nicht ausgereicht, um das Erlebte differenziert genug anzugeben. Deswegen wird vorgeschlagen, die Antwortmöglichkeiten, in denen der Beobachter oder die Beobachterin frei formulieren kann, in einer eventuell folgenden Studie zu häufen.

Die Verfasserin war stark in das Projekt integriert und bei jeder Sitzung aktiv in das Geschehen mit den Kindern und ErzieherInnen eingebunden. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass daher die spezifische Beobachtung von insgesamt vier Kindern zum gleichen Zeitpunkt eine Herausforderung darstellte, welche die Verfasserin nicht durchgängig und vollständig differenziert meistern konnte.

Trotz der kritischen Reflexion stellt sich die Teilstudie II als geeignete und funktionierende Möglichkeit dar, um die Fruchtbarkeit des Projektes *„Lukas im Kindergarten“ – media!* hinsichtlich medienkompetenzbezogener Förderung zu überprüfen.

Beide Teilstudien liefern gleichermaßen Ergebnisse, auf deren Basis weitere Forschungen lohnenswert erscheinen. Das KidSmart-Projekt und seine im Rahmen dieser Arbeit dargestellten und analysierten Ergebnisse lassen sowohl bei ErzieherInnen als auch bei den Kindern auf Zusammenhänge im Medienverhalten zwischen privatem und Kita-Alltag schließen. Inwieweit diese tatsächlich bestehen und wie sich das medienbezogene Verhalten in einem Bereich änderte, wenn man gezielt versuchte dasselbe in dem anderen Bereich zu fördern, könnte Inhalt weiterführender Studien und Projekte sein. Die Durchführung und Auswertung des Projekts *„Lukas im Kindergarten“ – media!* bietet eine gute Grundlage, insbesondere Kindern einen kompetenten und kritischen Umgang mit Medien näher zu bringen und diesen zu fördern. Umfangreichere Projekte ähnlicher Art könnten, gestützt von größeren Stichproben und verfeinerten Beobachtungsbögen, die langfristige Wirksamkeit und Effizienz einer solchen Studie erforschen. Auf dieser Basis ließen sich schlüssige und weit reichende Konzepte entwickeln, um letztendlich die Förderung von Medienkompetenz in der frühkindlichen Bildung nicht nur zu ermöglichen, sondern garantieren zu können: eine wünschenswerte Entwicklung, durch die dem Faktum *„Lebenswelten sind Medienwelten“* (Baacke, Sander & Vollbrecht, 1990) optimal begegnet würde.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

- AGF/GfK Fernsehforschung, PC#TV Aktuell, Fernsehpanel (D).** In: Feierabend, S. & Klingler, W. (Hrsg.) (2004): Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2009. Media Perspektiven 4/2005, S. 164.
- AGF/GfK-TV Scope, Fernsehpanel (D+EU) ab 2005.** In: Feierabend, S. & Klingler, W. (Hrsg.) (2009): Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2009. Media Perspektiven 4/2010, S. 183.
- Aufenanger, S.** (2000): Repräsentative und standardisierte Befragung zur Hörfunknutzung von Kindern. In: Paus-Haase, I., Aufenanger, S. & Mattusch, U. (Hrsg.): Hörfunknutzung von Kindern. Bestandaufnahme und Entwicklungschancen des Kinderhörfunks im dualen System. Berlin: VISTAS.
- Baacke, D.** (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, A. (Hrsg.): THEORIE UND PRAXIS der Erwachsenenbildung. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. & Sander, U. & Vollbrecht, R.** (1990): Lebenswelten sind Medienwelten (Medienwelten Jugendlicher Bd. 1). Opladen: Leske und Budrich.
- Bortz, J. & Döring, N.** (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Feierabend, S. & Klingler, W.** (2003): Kinder und Medien: Ergebnisse der KIM-Studie 2002. Media Perspektiven 6/2003.
- Feierabend, S. & Klingler, W.** (2007): Kinder und Medien: Ergebnisse der KIM-Studie 2006. Media Perspektiven 10/2007.
- Feierabend, S. & Klingler, W.** (2009): Kinder und Medien: Ergebnisse der KIM-Studie 2008. Media Perspektiven 8/2009.
- Grüninger, C. & Lindmann, F.** (2000): Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von 3-6-Jährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Opladen: Leske + Budrich.

Kasüschke, H.-P. (1991): Medienbezogene Wahrnehmung und Handlungen bei Erzieherinnen. Empirische Studie über die medienbezogene Wahrnehmung bei Erzieherinnen im Kindergarten und den Einfluß der Wahrnehmung auf medienpädagogische Handlungen. Bochum: Brockmeyer.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2000): KIM-Studie. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2002): KIM-Studie. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2003): KIM-Studie. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2005): KIM-Studie. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2006): KIM-Studie. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2008): KIM-Studie. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2010): KIM-Studie. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest.

- Schneider, B. & Scherer, H. & Gonser, N. et al.** (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhlen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten. Berlin: VISTAS.
- Six, U. & Frey, C. & Gimmler, R.** (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Six, U. & Gimmler, R.** (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: VISTAS.
- Six, U. & Gimmler, R.** (2010): Medienerziehung in der Familie. Ein Ratgeber für Eltern. Berlin: VISTAS.
- Tulodziecki, G.** (2008): Medienerziehung. In: Sander, U.; Gross, F. & Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- van Eimeren, B. & Frees, B.** (2005): Nach dem Boom: Größter Zuwachs in internetfernen Gruppen. ARD/ZDF-Online-Studie 2005. Media Perspektiven 8/2005.
- Zubary, C. & Gerhard, H.** (2006): Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Fernsehreichweiten im Jahr 2005. Media Perspektiven 3/2006.