

Fallstudien zur Medienbildung an der Kita
Band 5

Cosima Vanessa Sell

„Ähm da guck’ ich immer Phineas und Ferb“ –
Eine qualitative Untersuchung zum Medien-
verhalten und zur Medienkompetenz von Kin-
dern in der frühen Bildung.

Dortmund
Jahr 2013

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

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|---------------|
| Vorwort - Die Reihe „Medien in der Frühen Bildung“ | - 4 - |
| Gudrun Marci-Boehncke / Matthias Rath | |
| I. Inhaltsverzeichnis | - 13 - |
| II. Abbildungsverzeichnis | - 14 - |
| III. Tabellenverzeichnis | - 15 - |
| IV. Abkürzungsverzeichnis | - 16 - |
| 1. Einleitung | - 17 - |
| 2. Sozialisationsinstanzen in der Kindheit | - 20 - |
| 2.1 Die Familie | - 21 - |
| 2.2 Die Kindertagesstätte | - 24 - |
| 2.3 Die Medien..... | - 27 - |
| 3. Medienkompetenz | - 29 - |
| 3.1 Medienkompetenz nach Baacke | - 31 - |
| 3.2 Medienkompetenz nach Groeben | - 34 - |
| 4. Forschungsüberblick zum Medienverhalten und zur Medienkompetenz von Kindern | - 41 - |
| 4.1 Ravensburger Kindergartenstudie 2006 (Marci-Boehncke/Rath)..... | - 42 - |
| 4.2 KIM-Studie 2010 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest)..... | - 45 - |
| 4.3 FIM-Studie 2011 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest)..... | - 52 - |
| 4.4 Zwischenfazit | - 58 - |
| 5. Qualitative Kindermedienforschung | - 60 - |
| 5.1 Kennzeichen qualitativer Medienforschung | - 63 - |
| 5.2 Qualitative Methoden in der Kindermedienforschung | - 65 - |
| 5.2.1 Die teilnehmende Beobachtung..... | - 66 - |
| 5.2.2 Die Gruppendiskussion..... | - 68 - |
| 5.2.3 Die Kinderzeichnung | - 69 - |
| 5.2.4 Das qualitative Interview..... | - 71 - |
| 5.3 Beispiele für eine Methodentriangulation in der Medienforschung mit Kindern..... | - 73 - |
| 6. Das Interventions- und Forschungsprojekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ | - 76 - |
| 6.1 Eigene Forschung im Rahmen des KidSmart-Projekts..... | - 78 - |
| 6.1.1 Forschungsfragen..... | - 78 - |
| 6.1.2 Forschungsdesign | - 79 - |
| 6.1.3 Auswertung der Abschlussfragebögen | - 81 - |

| | |
|---|----------------|
| 7. Die Puppet Interviews im KidSmart-Projekt | - 92 - |
| 7.1 Grundlagen | - 92 - |
| 7.1.1 Fragestellung..... | - 93 - |
| 7.1.2 Das Konzept qualitativer Forschung | - 93 - |
| 7.1.3 Die Heuristische Sozialforschung | - 94 - |
| 7.2 Datenerhebung | - 96 - |
| 7.2.1 Festlegung der Stichprobe..... | - 96 - |
| 7.2.2 Erhebungsinstrumente..... | - 97 - |
| 7.3 Datenerfassung..... | - 101 - |
| 7.4 Durchführung der Interviews | - 101 - |
| 7.4.1 Ein Exkurs: Entwicklungsbedingte Voraussetzungen von Kindern im Vorschulalter..... | - 102 - |
| 7.5 Datenaufbereitung..... | - 108 - |
| 7.6 Datenauswertung | - 109 - |
| 7.6.1 Codes und Kategorien..... | - 110 - |
| 7.6.2 Auswertung der Interviews | - 112 - |
| 7.6.3 Zwischenfazit..... | - 132 - |
| 7.6.4 Kurze Reflexion über die Erhebungsmethode..... | - 137 - |
| 8. Fazit und Ausblick | - 138 - |
| V. Literatur- und Quellenverzeichnis | VIII |

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 ei-

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

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

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

lungssysteme multifaktoriell bestimmt sind, dass also jeder Handlungsfaktor das Gesamtsystem mit beeinflusst.

3. Forschungsansatz

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

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

4. Rahmendaten des Projekts

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

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

ierlich 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; Kleining 1994; Krotz 2005) anzusiedeln. Auf der Daten- und Methodenebene wird ein komplexes, mehrperspektivisches 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 Inter-

views geführt. Rund 100 Interviews mit Kindern sind qualitativ auswertbar. Um eine künstliche Interview-Situation weitgehend zu vermeiden, wird durch den Einsatz von Handpuppen das Interview in eine natürliche Spielsituation mit den Kindern eingebettet (vgl. Weise 2008; 2011). Die Fragebögen und die genannten *Puppet Interviews* werden durch die Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ (vgl. Mikos 2005) ergänzt. Ihr Schwerpunkt liegt auf dem Umgang der Kinder mit „klassischen“ und „neuen“ Medien, dem Sozialverhalten und der Entwicklung von Kompetenzen.

6. Literatur

- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In: *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2). Hrsg. v. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1992. *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dortmunder Statistik. 2011. *Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2011. Bevölkerung*. Publikation 193. Hrsg. v. Stadt Dortmund: http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen_1/jahresberichte/index.html.
- 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. „Verantwortungsk Kooperationen zur Medienbildung: Zwischen Selbstsozialisation und Erziehungsverantwortung – Ein Blick auf die Frühe Bildung.“ In: *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“*. Hrsg. v. Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij, 143-160. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mikos, Lothar. 2005. „Teilnehmende Beobachtung.“ In: *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 315-323. Konstanz: UVK.
- Pross, Harry. 1972. *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Carl Habel Verlagsbuchhandlung.
- Rath, Matthias. 2014. *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rath, Matthias. 2015. „Medienerziehung.“ In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik*. Hg. v. Dorothee Meister, Friederike Gross und Uwe Sander: <http://www.erzwissonline.de>.
- Schneider, Beate, Helmut Scherer, Nicole Gonser und Annekaryn Tiele. 2010. *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*. Berlin: Vistas.
- Six, Ulrike und Roland Gimmler. 2007. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungen der Medienerziehung*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen Bd. 57. Berlin: Vistas.
- Six, Ulrike, Christoph Frey und Roland Gimmler. 1998. *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen Bd. 28. Opladen: Leske + Budrich.
- Six, Ulrike. 2010. „Mediensozialisation und Medienbildung im Kindergarten.“ In: *Handbuch Mediensozialisation*. Hrsg. v. Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener, 201-207. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weise, Marion. 2008. „Der Kindergarten wird zum ‚Forschungsort‘ – Das Puppent Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung.“ In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (11): [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf) Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf.

- Weise, Marion. 2011. „Kids konvergent – Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen.“ In: *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. Schriftenreihe Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. Hrsg. v. Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath, 50-69. München: Kopäd.
- Weise, Marion. 2013. *Kinderstimmen. Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens – Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung*. Dortmund: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/30136>.

I. Inhaltsverzeichnis

II. Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abb.1: Gerätebesitz 6- bis 13-Jähriger 2010 nach Angaben der Haupterzieher (n=1.214)..... | 30 |
| Abb.2: Freizeitaktivitäten 6- bis 13-Jähriger 2010 nach Angaben der Kinder (n=1.214)..... | 32 |
| Abb.3: Technische Kompetenzen 6- bis 13-Jähriger 2010 nach Angaben der Kinder (n=1.214)..... | 33 |
| Abb. 4: Medientätigkeiten täglich/mehrmals pro Woche von 3- bis 19-Jährigen 2011 nach Angaben der Kinder (n=388) | 37 |
| Abb. 5: Medienexperten in der Familie nach Angaben der Eltern (n=388) | 40 |
| Abb. 6: Selbstständigere Mediennutzung der Kinder (n=6) nach Projekt 2011 nach Angaben der Erzieherin..... | 66 |
| Abb. 7: Ein Beispiel für eine Handpuppe..... | 82 |

III. Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tab. 1: Medienthemen täglich/mehrmals pro Woche in der Familie (Top 5) nach Angaben der Kinder (n=388)..... | 39 |
| Tab. 2: Forschungsdesign | 64 |
| Tab. 3: Stichprobe für die Puppet Interviews..... | 80 |

IV. Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---------|--|
| Abb. | Abbildung |
| bzw. | beziehungsweise |
| d.h. | das heißt |
| dosys | Dortmunder Systemhaus |
| Dr. | Doktor/in |
| ebd. | ebenda |
| et al. | und andere |
| etc. | und so weiter |
| FABIDO | Familienergänzende Bildungseinrichtungen für Familien in Dortmund |
| f. | folgende Seite |
| IBM | International Business Machines Corporation |
| i.d.R. | in der Regel |
| Kita(s) | Kindertagesstätte(n) |
| n | Stichprobenumfang |
| NRW | Nordrhein-Westfalen |
| Prof. | Professor/in |
| S. | Seite |
| Tab. | Tabelle |
| TU | Technische Universität |
| u.a. | unter anderem |
| vgl. | vergleiche |
| vs. | versus |
| z.B. | zum Beispiel |
| zit. | zitiert |

1. Einleitung

„Medien – vom Buch bis zu Online-Angeboten im Internet – schaffen in einem bisher nie da gewesenen Ausmaß Möglichkeiten der Information und Unterhaltung, des Lernens und der Bildung, des Spiels und der Simulation, der Kommunikation und der Kooperation sowie des kreativen Ausdrucks“ (Tulodziecki et al. 2010, S. 9).

Medienangebote erreichen heute über speziell auf Kinder zugeschnittene Fernsehserien, Computerspiele und Merchandising-Artikel die Lebenswelt von Kindern und tragen dazu bei, dass Lebenswelten zu Medienwelten werden (vgl. Baacke et al. 1990, S. 9).

In einer globalisierten und zunehmend komplexen Welt ist es erforderlich, „sich immer wieder neues Wissen und neue Fähigkeiten an[zueignen und zu lebenslangem Lernen bereit [zu] sein“ (Paechter 2007, S. 385). Medien können diesen Prozess unterstützen, „da sie flexible Lernangebote bereitstellen“ (ebd.). Das Lernen mit Medien ist gleichzeitig selbst zu einer Lernaufgabe geworden (vgl. Süß 2007, S. 125). Ein selbstverständliches Nebeneinander von „alten“¹ und „neuen“² Medien sowie die Einflussnahme der Medien auf die Lebenswelt von Kindern führen „zu neuen Kompetenzanforderungen für Kinder (...). Medienkompetenz ist zu einer wichtigen Voraussetzung für die [erfolgreiche] Teilhabe am beruflichen und kulturellen bzw. gesellschaftlichen Leben geworden“ (Tulodziecki et al. 2010, S. 9). Internationale Vergleichsstudien im Bildungswesen zeigen, dass der soziale Hintergrund von Kindern und Jugendlichen in Deutschland stark mit ihrem Bildungserfolg korreliert. Die Studien markieren die hohe aktuelle gesellschaftliche Relevanz der Medienthematik. Bildungsunterschiede zwischen Kindern und dadurch entstehende Benachteiligungen müssen bereits vor Schuleintritt ausgeglichen werden. „Nicht jedes Elternhaus kann aber eine umfassende und breit gefächerte Medienerziehung (...) gewährleisten“ (Weise et al. 2009, S. 154). Dadurch rücken die frühe Bildung und mit ihr die Kindertagesstätten (Kitas) in das Zentrum der bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Im Hinblick auf die zunehmende „Mediatisierung des Alltags“ (Süss et al. 2010, S. 105) muss es im Interesse der Bildungspolitik sein, verbindliche Richtlinien für die Medienerziehung in den Kitas zu verabschieden und darin die Förderung von Medienkompetenz als zentrales Element zu verankern. So würde dem Faktum Rechnung getragen werden, dass heutige Kinder Medienkinder sind.

Vor diesem Hintergrund beschreibt diese Arbeit eine qualitative Untersuchung zum Medienverhalten und zur Medienkompetenz von Kindern in der frühen Bildung.

¹ „Alte“ Medien umfassen alle Medien, die nicht mehr fremd und neuartig sind

² Unter „neuen“ Medien werden vor allem elektronische und digitale Medien verstanden.

Der Untersuchung liegen die Forschungsfragen zugrunde, welche Medienvorlieben Kinder im Vorschulalter haben, welche Medieninhalte für sie bedeutsam sind, welches Wissen sie über Medien haben und welche Wünsche sie haben. Außerdem soll ermittelt werden, wie die Medienkompetenz von Kindern im Vorschulalter gefördert werden kann.

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen für den empirischen zweiten Teil der Arbeit dargelegt. Der empirische Teil beruht auf Datenmaterial, welches in Form von Fragebögen und Interviews erhoben wurde.

Aufbau der Arbeit

An die Einleitung schließt im zweiten Kapitel eine Darstellung der zentralen Sozialisationsinstanzen in der Kindheit an. Das Kapitel dient dazu, die Bedeutung der Kitas für die frühkindliche (Medien-)Bildung herauszustellen und das Bewusstsein für eine Sozialisation durch Medien zu schärfen.

Im dritten Kapitel erfolgt eine Definition des Begriffs *Medienkompetenz* unter Bezugnahme der Modelle von Dieter Baacke (1996) und Norbert Groeben (2002). Baacke gilt als Begründer des Begriffs *Medienkompetenz*, weil er den Terminus unter Berücksichtigung der kommunikativen Kompetenz in die Medienpädagogik eingeführt hat. Das Modell von Groeben wird unter anderem „für die Beobachtung und Beurteilung der Lernprozesse von Kindern bei der Medienrezeption außerhalb der Schule sowie für die Definition medienbezogener Lernziele im (Deutsch-) Unterricht“ (Bettina Hurrelmann 2003, S. 15) herangezogen. Mithilfe zentraler Ergebnisse der Ravensburger Kindergartenstudie (2006) sowie der KIM³-Studie (2010) und der FIM⁴-Studie (2011) soll im vierten Kapitel ein Überblick zum Medienverhalten und zur Medienkompetenz von Kindern gegeben werden. Die Studien weisen dabei auf ein Forschungsdesiderat hin, welches die Medienforschung mit Klein- und Vorschulkindern betrifft. Es mangelt an adäquaten Methoden, mit denen Daten direkt über Kinder erhoben werden können. In diesem Zusammenhang werden im fünften Kapitel verschiedene Methoden der Kindermedienforschung vorgestellt, die in Zukunft dazu beitragen können, das Medienverhalten und die Medienkompetenz von Klein- und Vorschulkindern eingehender zu erforschen.

Das sechste Kapitel greift das Projekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ auf, dessen „[l]angfristiges pädagogisches Ziel [es ist] (...), die Kinder zu befähigen, Medien sowohl als Lernangebot als auch als Mittel kreativer Unterhal-

³ Kinder und Medien, Computer und Internet

⁴ Familie, Interaktion und Medien

tung zu begreifen und zu nutzen“ (Medieninformationen TU Dortmund 2011). Das KidSmart-Projekt wird zunächst kurz beschrieben, bevor die qualitative Untersuchung der Verfasserin anschließt. Diese Untersuchung beruht auf Datenmaterial, welches in einer Kita in Dortmund mithilfe von halbstandardisierten Fragebögen und Puppet Interviews erhoben wurde. Im sechsten Kapitel werden außerdem die Forschungsfragen aufgelistet (Kapitel 6.1.1) und das Forschungsdesign wird beschrieben (Kapitel 6.1.2). Anschließend werden zentrale Ergebnisse der Fragebogenerhebung dargestellt und erläutert (Kapitel 6.2.2). Mithilfe der Ergebnisse können Aussagen über die Wirkung des Medienprojekts „Schneewittchen medial“ getroffen werden, welches die Verfasserin in der betreffenden Kita betreut hat.

Im siebten Kapitel wird die Vorgehensweise bei der Durchführung der Puppet Interviews beschrieben. Dazu werden vorweg die Grundlagen des Untersuchungsvorhabens dargelegt (Kapitel 7.1), an welche Konzepte qualitativer Forschung (Kapitel 7.1.2) und Heuristischer Sozialforschung (Kapitel 7.1.3) anknüpfen. Im Anschluss werden die Prozesse der Datenerhebung (Kapitel 7.2) und der Datenerfassung (Kapitel 7.3) erläutert und es wird die Durchführung der Interviews beschrieben (Kapitel 7.4.), bevor nähere Angaben zur Datenauswertung (Kapitel 7.6.) gemacht werden. Die Ergebnisse der Auswertung werden zusammengefasst und die aufgestellten Kategorien zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen (Kapitel 7.6.3). Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse werden abschließend im achten Kapitel sowohl ein Fazit gezogen als auch ein Ausblick auf folgende Forschungsprojekte sowie Hinweise für die Medienarbeit in der Grundschule gegeben.

Danksagung

Diese Arbeit bezieht sich zum Teil auf empirische Daten aus einer Kita in Dortmund. An dieser Stelle möchte ich mich bei den Erzieherinnen und der Leiterin der Kita für ihre Teilnahme an der Befragung und ihre Beteiligung an dem Interventionsprojekt bedanken.

Lesehinweis

In dieser Arbeit werden aus Gründen der Lesbarkeit die maskulinen Bezeichnungen verwendet. Diese beziehen die weibliche Form ausdrücklich mit ein. Für die Erzie-

herinnen und Erzieher wird aufgrund einer Überzahl an weiblichem Personal in den Kitas auf die feminine Form *Erzieherinnen* zurückgegriffen.

2. Sozialisationsinstanzen in der Kindheit

Die Handlungen von Kindern sind in soziale Kontexte eingebettet (vgl. Baacke 1999c, S. 230). Als kleine Wesen beginnen sie ihr Leben in einem sozialen Netzwerk von Räumen und Beziehungen (vgl. ebd.). Während die Interaktionen von Kindern zu Beginn noch auf den familiären Nahraum, also Mutter, Vater, Geschwister, eventuell noch die Großeltern, beschränkt sind, setzen sie sich mit zunehmendem Alter mit immer umfassenderen sozialen Netzwerken auseinander. Die Familie verliert aber nicht an Bedeutung, auch wenn die Kita sowie später die Schule und der Kontakt mit anderen Erwachsenen und Gleichaltrigen (Peers) die Entwicklung der Kinder stark und nachhaltig beeinflusst. Besonders die Beziehungen zu Gleichaltrigen können für Kinder zeitweise wichtiger werden als die Eltern (vgl. ebd., S. 286). In der Interaktion mit den Peers lernen Kinder, ihre „bisher erworbenen Einschätzungen zu überprüfen, teilweise zu erweitern und selbstständiger zu vertreten“ (ebd., S. 289) und können dadurch ihr Selbstkonzept ausbauen (vgl. ebd., S. 290). Spätestens im Jugendalter stellen die Peers neben den Eltern einen „zentralen Sozialisationsraum“ (ebd., S. 291) dar, was sich bis ins Erwachsenenalter hinein zieht. Die Familie ist dann „zunehmend ein[] Knotenpunkt unter anderen“ (ebd., S. 294). Vor dem Hintergrund der zunehmenden „Mediatisierung des Alltags“ (Süss et al. 2010, S. 105) gewinnen darüber hinaus die „alten“ und „neuen“ Medien in der kindlichen Lebenswelt an Bedeutung. „Medien durchdringen die Zimmer der Familie, begleiten das kleine Kind beim Alleinsein ebenso wie im Spielen mit anderen Kindern“ (Baacke 1999c, S. 350). Aus diesem Grund spricht man heute auch von einer *Mediensozialisation*.

Im Kontext des Aufwachsens hat das Kind die Aufgabe – und wird dabei je nach Alter von verschiedenen Gruppen bzw. Instanzen unterstützt – sich in die Gesellschaft einzugliedern und sich zum handlungsfähigen Subjekt zu entwickeln (vgl. Schorb 2005, S. 382). Dieser Prozess wird mit dem Terminus *Sozialisation* bezeichnet. Nach Bernd Schorb (2005) bezeichnet Sozialisation „den Prozess der Vergesellschaftung des Menschen als Anpassung an und Einbindung in die Gesellschaft“ (ebd., S. 381). Sie vollzieht sich immer in Interaktionen und zwischenmenschlichen Beziehungen (vgl. Schneewind 2008, S. 256), wodurch das Individuum aktiv an seiner Sozialisation mitwirkt (vgl. Schorb 2005, S. 382). Die Inhalte des Sozialisationsprozesses werden über Gruppen und Instanzen an das Individuum vermittelt (vgl. ebd.). Zentrale Instanzen in der Kindheit sind die Familie, die Kita und die Medien

(vgl. Weise 2008, S. 1; Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 45). Medien beeinflussen als Teil der Kultur (vgl. Süß 2007, S. 125) sowohl die Familie als auch die Kita und nehmen damit schon im Kindesalter „erheblichen Einfluss auf den Sozialisationsprozess“ (Andresen/Hurrelmann 2010, S. 131). Kinder befinden sich „noch in der Entwicklung und sind im Kontext ihrer Identitätsgenese herausgefordert – und sie tun dies mithilfe von medialen Angeboten aller Art – ihren Standort zu finden, sich selbst in der Auseinandersetzung mit anderen kennen zu lernen, sich in ihren Familien, ihren Peer-Groups und in institutionellen Kontexten zu verorten, sich als Mädchen bzw. Junge wahrzunehmen und entsprechend zu positionieren“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 222, zitiert nach Keuneke 2000). Aus diesem Grund werden die Medien in den folgenden Kapiteln jeweils als Teilbereich der Sozialisationsinstanzen Familie und Kita und einmal ausführlich als eigene Sozialisationsinstanz aufgeführt.

2.1 Die Familie

Zu Beginn ist die Familie die maßgebliche Sozialisationsinstanz für das Kind (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 71). Als eigenes soziales System distanziert sie sich von anderen Systemen, indem sie bestimmte Regeln und Handlungsweisen einführt (vgl. Schneewind 2008, S. 257). Solche Regeln können zum Beispiel die Mediennutzung innerhalb der Familie betreffen. Die Familie bestimmt im familiären Rahmen, „mit welchen Medien das Kind in Berührung kommt, welchen Stellenwert Medien im Familienalltag und damit in seinem Alltag erhalten und wie nah das Kind in welchem Alter diesen Medien kommen darf“ (Theunert 2009a, S. 143; vgl. Theunert/Demmler 2007, S. 96).

Vor dem Hintergrund der Pluralisierung der Lebensformen stellt sich die Frage, was genau eine Familie ist. Das Statistische Bundesamt (2001) definiert als Familie „Ehepaare ohne und mit Kind(ern) sowie alleinerziehende, ledige, verheiratet getrennt lebende, geschiedene und verwitwete Väter und Mütter, die mit ihren ledigen Kindern im gleichen Haushalt zusammenleben“ (BMFSFJ⁵ 2003, S. 141, zitiert nach Statistisches Bundesamt 2001). Diese Definition macht darauf aufmerksam, dass die Familienform mit Vater, Mutter und Kind, die bis in die 60er-Jahre hinein vorherrschte, durch weitere Lebensformen ergänzt wurde. Die ehemalige Kleinfamilie hat sich strukturell verändert, wodurch die Mutter, die von Baacke (1999c) als wichtigste Bezugsperson für das kleine Kind konstatiert wurde, vom Vater als neuer Bezugsperson ersetzt werden kann (vgl. Baacke 1999c, S. 251, 282). Die Rolle der

⁵ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Bezugsperson füllt das jeweilige Elternteil bis zur Einschulung aus, danach wird es von anderen Personen abgelöst (vgl. ebd., S. 250). Baacke (1999c) spricht aber weiterhin von einer „allgemein geteilte[n] Überzeugung, daß [sic!] die (leibliche oder eine sonst in das Bindungsverhältnis eintretende) Mutter entscheidend sei für das Aufwachsen des kleinen Kindes“ (ebd., S. 254). Diese Annahme wird durch eine Studie der OECD⁶ von 2009 gestützt, die den zeitlichen Umfang ermittelt hat, den Mütter und Väter in Deutschland jeweils mit ihren Kindern verbringen. Danach verbringen Väter durchschnittlich 3,9 Stunden pro Woche mit ihren Kindern (unter 18 Jahren), Mütter hingegen 10,5 Stunden (vgl. BMFSFJ 2011, S. 25). Mütter sind demnach im Durchschnitt mehr als doppelt so viele Stunden mit ihren Kindern zusammen als Väter. Doch auch bei ihnen ist ein Rückgang der gemeinsamen Zeit zu verzeichnen. So hält Klaus Hurrelmann (2011) in der ZEIT fest, dass die Mehrheit der Kinder in Deutschland seit 2010 „mit Müttern und Vätern oder auch nur einem Elternteil zusammen[wohnt], die einer Berufstätigkeit nachgehen. Die als Familienideal geförderte Ehepaarfamilie, in welcher der Vater erwerbstätig ist, die Mutter aber nicht, ist zu einem Minderheitsmodell geworden“ (Hurrelmann 2011, S. 2 f.). Da also von einer zunehmenden Berufstätigkeit der Mütter auszugehen ist, ob aus Gründen der Verwirklichung ihres Berufswunsches oder aus finanziellen Gründen, kann von einem „zeitlichen und sozialen Rückzug der Mütter“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 110) gesprochen werden. Dadurch geht den Kindern der Schonraum verloren, „der im Wesentlichen durch die exklusive Rolle der Mutter als Hausfrau und Erzieherin ohne jede außerhäusliche Verpflichtung gesichert wurde“ (ebd.). Aus diesem Grund ist „[die] kindliche Lebenswelt (...) immer stärker durch Impulse von professionell geleiteten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der Freizeitinstitutionen und der Massenmedien geprägt. Diese Institutionen werden zu den heimlichen neuen Sozialisationsinstanzen neben der Familie“ (ebd.). Derartige Veränderungen bergen in sich eine Chance, von der besonders Kinder aus bildungsarmen Milieus profitieren können. Internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU haben gezeigt, dass der soziale Hintergrund von Kindern und Jugendlichen in Deutschland stark mit ihrem Bildungserfolg korreliert. Der familiäre Hintergrund kann bis weit in die Adoleszenz hinein die soziale Position des Individuums bestimmen. Wenn die Sozialisation von Kindern nun immer stärker auch durch Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie Kita und Schule geprägt ist, ist es möglich, über diese Einrichtungen einen Ausgleich hinsichtlich der Bildungschancen von Kindern zu erreichen. Vor dem Hintergrund der Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland hin zu einer Medien- und Informationsgesellschaft gewinnt besonders ein kompetenter Umgang mit

⁶ Organisation for Economic Co-operation and Development

Medien für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft an Bedeutung. Medienkompetenz wird gar als Schlüsselkompetenz bezeichnet, „die für die Befriedigung individueller Bedürfnisse ebenso relevant ist wie zur Bewältigung beruflicher Aufgaben, zur privaten Alltagsbewältigung ebenso wie für das selbstständige, lebenslange Lernen und für die Optimierung individueller Zukunftschancen“ (Six 2009, S. 79). Den Umgang mit Medien lernen Kinder zunächst in der Familie. Sie erwerben Verhaltensweisen, indem sie mit den Persönlichkeitsausstattungen und Verhaltensweisen ihrer Eltern konfrontiert werden und diese assimilieren oder akkommodieren (vgl. Baacke 1999c, S. 282). Als problematisch erweist sich das, wenn Kinder einen nur „an Rezeption und Konsum ausgerichteten Medienkonsum“ (Theunert/Demmler 2007, S. 97) erfahren, wie er häufig in niedrigen Bildungsmilieus vorherrscht (vgl. ebd.). Korrektive erfahren Kinder aus niedrigen Bildungsmilieus meist nicht oder nur wenig. Selbst der Austausch mit den Peers führt zu keiner positiven Veränderung im Umgang mit Medien, da die Peers „in der Regel (...) den soziokulturellen Hintergrund und damit die Medienerfahrungen“ (ebd.) teilen. Im Vergleich dazu ist in hohen Bildungsmilieus „deutlich häufiger ein vielfältiger, auch informationsorientierter Mediengebrauch anzutreffen“ (ebd.). Konkret zeigt dies noch einmal die aktuelle FIM-Studie (2011). Ergebnisse der Befragung offenbaren, dass nur „jeder sechste Elternteil mit niedrigerem Bildungsniveau (...) gemeinsam mit seinen Kindern [liest], bei Eltern mit mittlerem und höherem Bildungsniveau ist es über ein Drittel. Dagegen sehen etwa drei Viertel der Eltern mit mittlerem und niedrigerem Bildungsstand gemeinsam mit ihren Kindern fern, bei den höher gebildeten Eltern sind dies nur knapp zwei Drittel“ (FIM 2011, S. 64). Helga Theunert (2009a) merkt an, „[j]e niedriger Bildungs- und Sozialmilieu sind, desto größer ist die Gefahr eines problematischen familiären Mediengebrauchs und desto weniger tragfähig ist die praktizierte Medienerziehung“ (Theunert 2009a, S. 143). Für Kinder aus bildungsarmen Milieus kann die Kita hier einen Ausgleich schaffen, wenn die Erzieherinnen ausreichend medienpädagogisch geschult sind. Helga Theunert und Kathrin Demmler (2007) fordern, Eltern darin zu unterstützen, „das familiäre Medienleben so zu gestalten, dass Kinder im Säuglings- und Kleinkindalter nicht irritiert werden“ (Theunert/Demmler 2007, S. 106). Die Kita sollte also auf der einen Seite durch Elterngespräche und Elternabende in die Familien einwirken und auf der anderen Seite ein angemessenes Medienerziehungskonzept für die frühe Bildung in der Kita entwickeln, um so ein Korrektiv zum familiären Medienumgang zu schaffen. Die große Bedeutung von Erziehungseinrichtungen für die kindliche Entwicklung sehen Klaus Hurrelmann und Heidrun Bründel (2003) auch im Hinblick auf die bereits genannte Pluralisierung der Lebensformen. Aus diesem Grund weisen sie den Weg hin zu

einem modernen Bild von Familie, in dem die Familie „nicht mehr eine exklusive Betreuungs- und Entwicklungsaufgabe für Kinder über[nimmt], sondern als zentrale und für die Persönlichkeitsentwicklung entscheidende Sozialisationsinstanz fungier[t], die zugleich Kontakte zu allen anderen wichtigen Erziehungs- und Freizeiteinrichtungen im Umfeld der Familie herstell[t], koordinier[t] und steuer[t]“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 111).

2.2 Die Kindertagesstätte

Als weitere Sozialisationsinstanz neben der Familie ist die Kita zu nennen. Das Kind betritt hier „die erste pädagogische Institution“ (Baacke 1999c, S. 284). Es trifft auf Gleichaltrige und andere Erwachsene, unabhängig von seinen Eltern. Besonders Kindern aus sozial benachteiligten Familien fehlt es an sozialen Kontakten (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 20). So ist die Kita für sie häufig die einzige Möglichkeit, mit anderen Kindern zu interagieren und sich mit ihnen anzufreunden (vgl. ebd., S. 39). Die Kita kann aber nicht nur in Bezug auf die Peers positive Auswirkungen haben. Mit dem Eintritt in die Kita verbringen die meisten Kinder unter der Woche mehr Zeit in der Kita als mit der Familie (vgl. Six 2009, S. 80). Dies kann sich bei entsprechender Ausbildung der Erzieherinnen durchaus positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Aufgrund der „ungleich verteilten Chancen der Sozial- und Bildungsmilieus“ (Theunert/Demmler 2007, S. 98) in Deutschland, die durch internationale Studien ermittelt wurden, ist es Aufgabe der Kitas als erster Erziehungseinrichtung, „für Ausgleich zu sorgen“ (ebd.). Kitas gewinnen so an Bedeutung für die Vorschulkinder (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 38). „Der Besuch des Kindergartens und eine darin eingelagerte spezifische frühkindliche Erziehung und Bildung, in dessen Rahmen gegebenenfalls auch Defizite familialer Erziehung aufgefangen werden können, ist (...) für eine möglichst umfassende, dies meint auch eine medienpädagogisch ausgerichtete frühkindliche Förderung, von hoher Relevanz“ (ebd., S. 39 f.). Auch Eltern selbst erwarten mittlerweile eine bestmögliche Förderung ihrer Kinder durch die Kitas (vgl. MSW⁷ NRW 2010, S. 7). Resultate einer veränderten Bildungspolitik in der Kindheit stellen seit einigen Jahren die Orientierungspläne dar, die den Bildungsauftrag der Kitas konstituieren. Grundlage der Konzeption von Kitas und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) sind die

⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung

Bildungsgrundsätze⁸, die seit 2010 an verschiedenen Standorten erprobt werden. Der Entwurf der Grundsätze wird im Anschluss unter Zuhilfenahme der an den Standorten erhobenen Daten überarbeitet und weiterentwickelt. Früh angebahnte Bildungsprozesse in der Kindheit bilden die Grundlage für eine kompetente Bewältigung des Lebensalltags und eine selbstbestimmte Gestaltung der Zukunft (vgl. MSW NRW 2010, S. 7). Daher wird eine „durchgängig hohe Professionalität der Fach- und Lehrkräfte“ (ebd.) gefordert, damit diese im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich allen Kindern gleiche Bildungschancen gewährleisten können. Im Mittelpunkt des Bildungsverständnisses steht „das Kind und seine Art, sich die Welt zu erschließen“ (ebd., S. 8). Das Kind wird als aktiv handelndes Subjekt begriffen, als Konstrukteur seines eigenen Lebens. Auf seinem Entwicklungsweg muss es von seinen Eltern sowie Institutionen wie Kita und Schule adäquat begleitet werden. Das zentrale Ziel der Bildungsbegleitung durch die Institutionen ist „gesellschaftliche Teilhabe“ (ebd.). Gesellschaftliche Teilhabe umfasst dabei auch einen kompetenten und kreativen Umgang mit Medien. Medienkompetenz wird auch als Schlüsselkompetenz „zur Bewältigung beruflicher Aufgaben, zur privaten Alltagsbewältigung (...) und für die Optimierung individueller Zukunftschancen“ (Six 2009, S. 79) bezeichnet. Nach Daniel Süss (2007) erleiden Individuen, die „von bestimmten Teilen der Medienangebote und ihrer Nutzung ferngehalten [werden], (...) *social exclusion*“ (Süss 2007, S. 125). Daher wurde der Bildungsbereich Medien in die Bildungsgrundsätze von 2010 mit aufgenommen. Wie bereits angedeutet, können nicht alle Eltern gleichermaßen Medienkompetenzen bei ihren Kindern stärken. „Bei mangelnder oder fehlender Medienerziehung in der Familie erhält [daher] die Medienarbeit im Kindergarten eine wichtige kompensatorische Funktion“ (Spanhel 2006, S. 281). Diese Arbeit kann nur dann kompensierend wirken, wenn Medien systematisch in die frühkindliche Erziehung einbezogen werden (vgl. Theunert/Demmler 2007, S. 98). In den Bildungsgrundsätzen (2010) wird als wichtige pädagogische Aufgabe festgehalten, „Medienerlebnisse aufzugreifen und den Kindern hierfür Verarbeitungsmöglichkeiten anzubieten“ (MSW NRW 2010, S. 87). Es wird mittlerweile bildungspolitisch anerkannt, dass Kindern verschiedenste Medien zur Verfügung stehen und sie diese nutzen (vgl. ebd.). Im Vergleich dazu wurde in den Bildungsgrundsätzen von 2003 noch bemerkt, dass zu dem Bildungsbereich Medien keine ausformulierten Vorschläge gemacht werden könnten, da es nicht möglich sei, Aussagen über den Mediengebrauch von Kindern zu treffen (vgl. MSW NRW 2003, S. 14). Diesem Desiderat wurde mit verschiedenen Untersuchungen wie z.B. der KIM-

⁸ In diesem Kapitel wird auf den Entwurf der Bildungsgrundsätze von Nordrhein-Westfalen (2010) zurückgegriffen. In anderen Bundesländern gelten andere Bezeichnungen für die Orientierungspläne.

Studie entsprochen. Gerade für Kinder aus bildungsfernen Schichten ist es erforderlich, dass sie auf der einen Seite „Zugang zu kulturellen und sozialen Ressourcen (...) erhalten“ (Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 20) und auf der anderen Seite einen achtsamen und reflektierten Umgang mit diesen Ressourcen (z.B. Medien) erlernen. Für sie kann es verstörend sein, wenn Medien im häuslichen Umfeld umfangreich genutzt, aber in der Kita nicht thematisiert werden (vgl. Theunert/Demmler 2007, S. 98). Die Kita hat die Aufgabe, Familien bei der Gestaltung des „familiären Medienleben[s]“ (ebd., S. 106) zu unterstützen und auf die Erziehung der Eltern Einfluss zu nehmen (vgl. ebd.). Wenn Kinder Medien wie selbstverständlich nutzen, dann müssen ihnen auch Möglichkeiten zur Verarbeitung angeboten werden (vgl. MSW NRW 2010, S. 87). Es wird daher als Ziel medienpädagogischer Arbeit festgehalten, „Kinder beim Verstehen von Mediengestaltungen zu unterstützen und so aktiv die Entwicklung von Medienkompetenz (media literacy) zu fördern“ (ebd.).

Kritisch angemerkt werden muss hier erstens, dass in Studien (Six/Gimmler 1998 und 2007, Schneider et al. 2010) zur Medienkompetenz von Erzieherinnen dargelegt wurde, dass die Erzieherinnen in ihrer Ausbildung nicht oder nur unzureichend auf Medienerziehung in der Kita vorbereitet wurden. So ist es zwar positiv zu bewerten, dass sich Medien als eigenständiger Bildungsbereich in den Bildungsgrundsätzen (2010) wiederfinden, aber die Forderungen nach einem kompetenten Umgang der Kinder mit Medien bleiben unerfüllt, wenn die Erzieherinnen den an sie gerichteten Erwartungen nicht entsprechen können. Beate Schneider et al. (2010) konstatieren, dass Erzieherinnen, die aufgrund einer qualifizierten Ausbildung Vertrauen in ihre medienpädagogische Kompetenz hatten, auch eher bereit waren, medienpädagogisch zu handeln (vgl. Schneider et al. 2010, S. 109). Demnach ist es erforderlich, den Bereich Medienerziehung in der Erzieherinnenausbildung zu standardisieren, damit alle Erzieherinnen durch persönliche Sicherheit im Umgang mit Medien ein ähnliches Medienerziehungskonzept für ihre Medienarbeit in der Kita zugrunde legen.

Zweitens muss beachtet werden, dass die Formulierungen in den Bildungsgrundsätzen (2010) auf eine eher bewahrpädagogische Haltung in Bezug auf Medien hindeuten. So heißt es, dass „Kindern ausgleichende Medienerfahrungen (...) ermöglicht[t] werden sollten“ (MSW NRW 2010, S. 87). Diese Haltung wird auch von vielen Erzieherinnen gespiegelt. Schneider et al. (2010) stellten heraus, dass Erzieherinnen die Entwicklung von Alternativen zur Nutzung von Medien als wichtigstes Ziel von Medienerziehung ansahen (vgl. Schneider et al. 2010, S. 85). Diese Einstellung, die bei Erzieherinnen und Eltern häufig aus Angst vor Aggressivität und einer maßlosen Mediennutzung bei Kindern entsteht (vgl. Six/Gimmler 2007, S. 191), kann

unter Berücksichtigung der kindlichen Lebenswelt als Medienwelt nicht mehr aktuell und angemessen sein. Ulrike Six (2009) betont hier noch einmal, dass „Medien [inzwischen] einen bedeutenden Teil der Sozialisationsumwelt“ (Six 2009, S. 79) ausmachen und für die Kinder einen hohen Stellenwert besitzen (vgl. ebd.). Medienkompetenz ist Voraussetzung in „einer Gesellschaft, in der die Medien Mitgestalter sozialen und öffentlichen Lebens und zugleich Partizipationsinstrumente sind“ (Theunert/Demmler 2007, S. 98). Der systematische Einbezug von Medien „in die frühkindliche und vorschulische Erziehung [ist damit] Teil pädagogischer Verantwortung“ (ebd.).

Die Bedeutung von Medien für die Sozialisation der Kinder durch eine Reform der Erzieherinnenaus- und -weiterbildung anzuerkennen und mit den Kindern einen kompetenten medialen Umgang zu lernen, sind daher wichtige bildungspolitische Ziele für die kommenden Jahre.

2.3 Die Medien

Medien beeinflussen die Welt der Kinder in hohem Maße. Baacke (1999c) hält fest, dass es keinen Ort mehr gibt, „an dem die Medien nicht mit ihren unterschiedlichen Zeichensystemen auch schon kleine Kinder in ihrer ständigen Gegenwärtigkeit beanspruchen und herausfordern“ (Baacke 1999c, S. 350). Daher werden Kinder heute auch als „Medienkinder“ (Weise et al. 2009, S. 162) bezeichnet. Die ständige Gegenwart von Medien zeige sich an ihrer Sprache, an ihrem Wissen in Bezug auf Medien und anhand ihrer medialen Kompetenzen (vgl. ebd.). Auch Ingrid Paus-Hasebrink und Michelle Bichler (2008) halten fest, dass Kindheit heutzutage immer mehr eine Medienkindheit ist (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 17). Diese These stützt ebenfalls die aktuelle FIM-Studie (2011). Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass fast alle Familien in Deutschland „mindestens einen Fernseher, ein Radiogerät, ein Handy, Internetzugang und ein Gerät zum Aufzeichnen von Fernsehinhalten bzw. Abspielen von Filmen“ (FIM 2011, S. 57) haben. Da Kinder ihre ersten Medienerfahrungen in der Familie machen, sind sie demnach von Beginn an mit Medien in Berührung. Die FIM-Studie hat weiter ermittelt, dass Medien in der Familie häufig gemeinsam genutzt werden. 71 Prozent der Eltern (n=468) sehen zusammen mit ihrem Kind mehrmals in der Woche fern, 27 Prozent tun dies sogar täglich (vgl. FIM 2011, S. 63). „Knapp die Hälfte gibt an, regelmäßig miteinander zu telefonieren (46 %) und Radio zu hören (45 %). 29 Prozent lesen mindestens mehrmals wöchentlich gemeinsam mit ihren Kindern oder lesen ihnen vor. Jeder vierte Elternteil

gibt an, gemeinsam mit den Kindern CDs oder Kassetten anzuhören. 13 Prozent gehen regelmäßig zusammen ins Internet. Etwa jeder Zehnte liest mit den Kindern die Tageszeitung, jeweils acht Prozent sehen Filme auf DVD (oder anderen Trägern) an und hören zusammen MP3-Dateien“ (ebd.). Die Daten machen deutlich, dass Medien im Familienleben eine große Rolle spielen. Auch im Freundeskreis zählen Medien zu den gemeinsamen Aktivitäten von Sechs- bis 13-Jährigen (vgl. KIM 2010, S. 13). Daher spielt die „Mediensymbolik für die Selbst- und Sozialauseinandersetzung auf allen Ebenen im Kinderalltag eine zentrale Rolle“ (Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 75). Aufgrund der herausragenden Rolle von Medien im Alltag der Kinder benennt Süss (2004) sie als „Sozialisationsagenten“ (Süss 2004, S. 65), denen im Kontext des Aufwachsens eine wichtige Funktion zukommt (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 75). Denn Medien konstruieren die Wirklichkeit von Kindern mit und nehmen Einfluss auf ihr Weltbild (vgl. ebd., S. 45). Dadurch sind sie erheblich an der Sozialisation von Kindern beteiligt (vgl. ebd.). Schorb (2005) definiert Mediensozialisation als „Wechselverhältnis von Subjekt und Medien“ (Schorb 2005, S. 382). Insofern, als dass Heranwachsende bestimmte Erwartungen an Medien herantragen, Medien zielgerichtet und von Interesse geleitet nutzen (vgl. Theunert 2005, S. 24) und sich von ihnen gleichzeitig „Einblicke in (noch) unbekannte Welten, Zuwachs an Wissen und Fähigkeiten, Anregungen für die Ausformung von persönlicher, geschlechtlicher und sozialer Identität, Hinweise auf tragfähige Lebens- und Zukunftsperspektiven und vieles mehr“ (ebd., S. 24 f.) erhoffen. Der Medienumgang ist dabei vor allem durch die geistigen Fähigkeiten des Individuums bestimmt (vgl. Theunert 2005, S. 24). Diese legen fest, „ob Medien aktiv genutzt werden können und ob inhaltliche wie formale Darstellungen verstanden werden“ (ebd.). „Das Tor, das Medienangebote zuallererst passieren müssen, ist der *Entwicklungsstand*, also das in verschiedenen Altersstadien jeweils ausgebildete kognitive, sozial-moralische und emotionale Vermögen. Es entscheidet, welche Medien Aufmerksamkeit finden, welche Inhalte erfassbar sind und vor welchem Wissens- und Wertehorizont sie interpretiert werden, sowie welche medialen Tätigkeiten praktiziert werden können“ (Theunert 2009a, S. 142). Eine Selbstsozialisation kann erst dann stattfinden, wenn Kinder selbst Medien und Medieninhalte auswählen und über Medienzeiten und Medienorte eigenständig entscheiden können (vgl. Süss 2007, S. 110). Ansonsten erfolgt eine Fremdsozialisation, bei der „andere Personen oder Institutionen versuchen, den Medienumgang der Heranwachsenden im Hinblick auf entsprechende Sozialisationsziele zu lenken“ (ebd., S. 110). Hinsichtlich der Selbstsozialisation muss festgehalten werden, dass diese für manche Kinder eine Überforderung darstellt (vgl. ebd., S. 112), weil ihnen nicht genügend Informa-

tionen zur Verfügung stehen. Dies ist häufig in bildungsarmen Milieus der Fall. Außerdem sind der Selbstsozialisation „natürliche Grenzen“ gesetzt. Kleine Kinder benötigen zum Beispiel für das Lesen eines Buches die Hilfe von Erwachsenen, die sie im Leseprozess unterstützen. Vor allem bezüglich negativer Auswirkungen von Medien, genannt seien hier Aggressionssteigerung und die Ausbildung von Stereotypen, ist Fremdsozialisation auch dann noch notwendig, wenn Kinder sich Medien bereits selbstständig erschließen können.

Medien bieten Heranwachsenden eine Orientierungsquelle für ihre Identitätsbildung (vgl. Theunert 2005, S. 25). Sie können ihnen „Anstöße und Anregungen für [eine aktive Auseinandersetzung mit sich und (...) [ihrer] Umwelt geben“ (Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 75, zitiert nach Charlton/Neumann 1986). Voraussetzung für eine reflektierte Auseinandersetzung ist, wie bereits angeführt, der Entwicklungsstand des Kindes.

Es kann resümiert werden, dass Medien einerseits zur „Bewältigung von [kindlichen] Entwicklungsaufgaben“ (Süss 2004, S. 65) beitragen und andererseits „aktiv angeeignet und bewältigt werden [müssen]“ (Süss 2007, S. 114).

3. Medienkompetenz

In einer Gesellschaft, in welcher der Alltag mediatisiert ist (vgl. Süss et al. 2010, S. 105), ist ein kompetenter Umgang mit Medien Voraussetzung, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. Jörg Bergmann (2011) begründet die zunehmende Mediatisierung damit, dass „Medien mehr und mehr die ihnen traditionell zugewiesenen Räume und Arenen verlassen“ (Bergmann 2011, S. 15). Besonders die „neuen“ Medien hätten die Eigenschaft, „klein, leicht und damit problemlos transportier[bar]“ (ebd.) zu sein. Außerdem kämen sie auch lange Zeit ohne externe Zufuhr von Energie aus und könnten somit überall mit hingenommen werden (vgl. ebd.). So seien sie heute – „etwa in Gestalt von Walkman, Videokamera, Mobiltelefon, Notebook etc. – in nahezu alle Bereiche des Alltagslebens und der Arbeitswelt eingedrungen“ (ebd.). Eine bewahrpädagogische Haltung in Bezug auf Medien oder gar ein Ausklammern medialer Themen ist somit nicht mehr angemessen und kann sich sogar negativ auf die Entwicklung von Kindern auswirken. So betont Süss (2007): „Wer von bestimmten Teilen der Medienangebote und ihrer Nutzung ferngehalten wird, erleidet *social exclusion*“ (Süss 2007, S. 125). „Medien sind eine Ressource zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, und der Erwerb von Medienkompetenz ist [gleichzeitig] selbst zu einer Entwicklungsaufgabe geworden“ (ebd.).

Medien werden von Heranwachsenden als Orientierungsquelle herangezogen und helfen ihnen bei Entwicklungsaufgaben (vgl. Theunert 2005, S. 25). „Medienangebote, welche dem Entwicklungsstand der Heranwachsenden entsprechen, fördern die Entfaltung kognitiver, emotionaler und motivationaler Fähigkeiten“ (Süss 2007, S. 125). So bewerten Kinder zum Beispiel ihre Fernsehhelden nach bestimmten Kriterien und übernehmen Eigenschaften, die sie für sich als geeignet herausfiltern. Durch den Umgang mit Medien setzen sie sich mit „Normen, Werten und Rollen“ (ebd., S. 112) auseinander und bilden auf diese Weise (und auch in der Interaktion mit der Familie und den Peers) ihre Identität. Medien können zudem den Spracherwerb dadurch unterstützen, dass sie kleinen Kindern neben den Gesprächen in der Familie durch Unterhaltungen im Fernsehen und in Hörspielen eine Möglichkeit bieten, mit Sprache in Kontakt zu kommen.

Zugleich ist der adäquate Umgang mit Medien selbst zu einer Entwicklungsaufgabe geworden. Süss (2004) hält fest, dass der Umgang mit Medien „zur Information, Bildung, kulturellen Entfaltung und Unterhaltung, als Nutzer und als Produzent“ (Süss 2004, S. 65) zu den Kulturtechniken gehört, „die ein Mensch in einer Informations- oder Wissensgesellschaft erlernen muss, um vollwertig in dieser Gesellschaft mitwirken zu können“ (ebd.). „[N]icht nur der Beruf, sondern auch das, was sich im allgemeinen ‚das Privatleben‘ nennt, wird von der digitalen Ökonomie erfasst“ (Glötz 2001, S. 33). So werden mittlerweile Bankgeschäfte online abgewickelt, Universitäten lassen die Anmeldungen über ein Onlineverfahren laufen, Urlaube können online gebucht, Bücher online bestellt werden und vieles mehr. Kinder werden in ihrem Alltag mit Medien konfrontiert und nutzen verschiedene Medien auch regelmäßig (siehe Kapitel 4). Daher benötigen sie eine entsprechende Medienbildung, die sie u.a. beim Aufbau von Medienkompetenz unterstützt. Der vollständige Erwerb von Medienkompetenz kann zu einem selbstbestimmten, kreativen, verantwortlichen und genussvollen Umgang mit Medien führen.

Im Folgenden wird Bezug genommen auf das Konzept von Medienkompetenz nach Baacke (1996), der den Terminus unter Berücksichtigung der kommunikativen Kompetenz in die Medienpädagogik eingeführt hat. Baacke beruft sich auf den Begriff der Sprachkompetenz nach Chomsky und auf Habermas Theorie der kommunikativen Kompetenz (vgl. Theunert 2009b, S. 200; Schorb 2009b, S. 51). Nach Chomsky verfügt der „ideale Sprecher-Hörer über eine endliche, auf gewisse Weise intern repräsentierte Grammatik (..), die eine Sprache mit unendlich vielen Sätzen generiert“ (Hoffmann 2000, S. 87). Diese generative Grammatik ermöglicht es Kindern, eine potentiell unbegrenzte Anzahl unbekannter Sätze zu verstehen und auch selbst neue Sätze zu formulieren (vgl. Baacke 1996, S. 116). Von Habermas wird

diese Anlage noch um die kommunikative Kompetenz ergänzt, die die Fähigkeit des Individuums beschreibt, „sich am gesellschaftlichen Diskurs gleichberechtigt zu beteiligen“ (Schorb 2009b, S. 51). Gemeint sind damit nicht nur sprachliche Darbietungen, sondern alle kommunikativen Äußerungen. Baacke (1996) verweist darauf, dass sich die kommunikative Kompetenz „in der ‚Lebenswelt‘ oder ‚Alltagswelt‘ von Menschen“ (Baacke 1996, S. 118) realisiert. Die Lebenswelt umfasst den Raum, „in dem sich Erziehung und Sozialisation abspielen“ (ebd.). „Menschen lernen zu kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind ‚Kommunikation‘ und ‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins“ (ebd., S. 118 f.). In diesem Kontext verweist Medienkompetenz auf die Fähigkeit, „in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (ebd., S. 119). Medienkompetenz ist ein Element von kommunikativer Kompetenz und kann daher als Grundausstattung bei Menschen vorausgesetzt werden (vgl. ebd., S. 117). Allerdings ist sie gleichzeitig eine Fähigkeit, die „geübt und gelernt werden“ (ebd.) muss.

Aufgenommen und weiterentwickelt wurde der Begriff der Medienkompetenz unter anderem von Schorb (1995), Tulodziecki (1997), Theunert (1999) und Groeben (2002). Die sieben Dimensionen von Medienkompetenz, die Groeben entwickelt hat, werden als eine weitere Definition in dieser Arbeit zugrunde gelegt. Sein Modell wird unter anderem für die Mediendidaktik herangezogen.

3.1 Medienkompetenz nach Baacke

Baacke (1996) postuliert, „*daß [sic!] alle Menschen gleich zu behandeln seien, weil alle Menschen gleich seien*“ (Baacke 1996, S. 117). In Bezug auf ihre „kommunikative Grundausstattung“ (ebd.) würden sich Menschen nicht voneinander unterscheiden und sollten dementsprechend behandelt werden (vgl. ebd.). Die Gleichbehandlung hört aber schon dort auf, wo Menschen nicht den gleichen Zugang zu Bildung haben. Hier eröffnet die Tatsache, dass Menschen „erziehungsfähig“ (ebd.) sind, Möglichkeiten, ihnen Bildung durch Erziehung zugänglich zu machen und so den unterschiedlichen Bildungszugang zu verringern. Aus diesem Grund sollte „Medienpädagogik⁹ als zentrale Lernaufgabe“ (ebd.) erklärt werden. In diesen Rahmen fällt

⁹ Definition: Medienpädagogik stellt die Theorien und empirischen Forschungen zur Verfügung, die das Verständnis für „das Heranwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft und die Optionen für die Förderung von Medienkompetenz“ (Süss et al. 2010, S. 26) bedingen.

auch die Aufgabe, durch Medienerziehung – als einer zentralen Säule der Medienpädagogik – Medienkompetenz zu stärken. Baacke (1999a) gliedert Medienkompetenz in vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Die folgenden Erläuterungen sind entnommen aus Baacke (1999a):

- 1) Zunächst nennt Baacke die Fähigkeit zur *Medienkritik*, welche den anderen Operationen als Grundlage dient (vgl. S. 34). Diese besitzt (a) eine analytische, (b) eine reflexive und (c) eine ethische Unterdimension. Analytisch (a) soll der Mensch in der Lage sein, „problematische [und] gesellschaftliche Prozesse“ (ebd.) zu erfassen, sich also den verschiedenen Entwicklungen in der Medienbranche bewusst sein. Darüber hinaus soll er reflexiv (b) das analytische Wissen auf sein eigenes Handeln übertragen können, um nicht nur fremde, sondern auch eigene Tätigkeiten angemessen zu beurteilen. Die ethische Dimension (c) definiert die analytische und reflexive Fähigkeit als „sozial verantwortet“ (ebd.). Medienkritik ist demzufolge das Wissen über das Funktionieren von Mediensystemen, das auf das eigene Handeln angewendet und kritisch nach der sozialen Verantwortung hinterfragt wird.
- 2) *Medienkunde* als zweite Dimension der Medienkompetenz umfasst das Wissen über Medien und Mediensysteme. Medienkunde kann in eine informative Dimension (a) und eine instrumentell-qualifikatorische Dimension (b) unterteilt werden. Die informative Dimension (a) impliziert allgemein das Wissen über Medien und Mediensysteme, während die instrumentell-qualifikatorische Dimension (b) die Fähigkeiten zur Verfügung stellt, um Medien bedienen zu können (vgl. ebd.).
- 3) *Mediennutzung* als dritte Dimension der Medienkompetenz wird ausdifferenziert in rezeptiv-anwendend und interaktiv-anbietend. Medien werden auf der einen Seite rezeptiv erfahren, d. h. sie werden nur aufgenommen („Programm-Nutzungskompetenz“), indem z. B. Fernsehbilder wahrgenommen und verarbeitet werden. Auf der anderen Seite werden Medien durch Interaktion, also durch selbstständiges Eingreifen in die Medienwelt, erfahren, wie z. B. beim „Tele-Banking“ (ebd.).
- 4) Die vierte Dimension ist die *Mediengestaltung*, die in (a) die innovative Mediengestaltung und (b) die kreative Gestaltung unterteilt wird. Mediengestaltung soll innovativ sein, d. h. das Mediensystem soll „innerhalb der angelegten Logik“ (ebd.) weiterentwickelt werden, und sie soll kreativ sein, d. h. sie muss über die Kommunikationsroutine hinausgehen (vgl. ebd.). Das fordert den rezeptiven Zuschauer dazu auf, sich aktiv in den Medienprozess mit einzubringen, und erfordert von ihm eine ausgebildete Medienkompetenz.

Damit diese Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz nicht auf die subjektive Ebene beschränkt sind, erhebt Baacke auf gesellschaftlicher Ebene den „*Diskurs der Informationsgesellschaft*“ (Baacke 1999a, S. 35), der alle „wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme“ (ebd.) einbezieht. Medienkompetenz muss in diesem sich ständig wandelnden Diskurs gesehen und so weiterentwickelt werden.

Die Ausführungen von Baacke bieten dem Begriff Medienkompetenz eine theoretische Grundlage, eröffnen aber keine direkten Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis. Baacke selbst erkennt die didaktische Leere des Konzepts (vgl. ebd.), weist aber gleichzeitig darauf hin, dass der Begriff inhaltlich gefüllt werden kann, wenn seine methodische Umsetzung über Projekte erfolgt (vgl. Baacke 1999b, S. 12). Projektarbeit ermögliche es, sich über eine bestimmte Unternehmung in einer Gruppe zu verständigen und dabei Medien als „Herausforderung zu aktiver Verarbeitung“ (Baacke 2007, S. 68) wahrzunehmen, was wiederum mit (Medien-)Erziehung¹⁰ gleichzusetzen sei (vgl. ebd., S. 121). Baacke schlägt vor, die Termini *Erziehung* und *Bildung* in die Definition des Begriffs Medienkompetenz mit aufzunehmen. Das bedeutet, dass Medienkompetenz sowohl den Aspekt des Vermittelns beinhalten muss als auch die sich ausbildende Selbstverantwortlichkeit bzw. Selbstständigkeit des Subjekts (vgl. ebd.). Unter diesem Aspekt könne Medienkompetenz als Chance gesehen werden, „schulisches wie außerschulisches Lernen zu verändern und zu befreien“ (Baacke 1999a, S. 35).

Auf die Bildung in der frühen Kindheit bezogen fordert Baacke dazu auf, „leistungsfähige Konzepte als Hilfestellung für einen kompetenten Umgang mit den vielfältigen medialen Produkten zu erarbeiten“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 223, zitiert nach Baacke 1987). Aufgrund der großen technologischen Fortschritte und der sich immer wieder wandelnden Medienwelt hält Baacke fest, dass der Zielgedanke für einen adäquaten Umgang mit der komplexen Medienwelt die Forderung nach der Förderung von Kompetenz sein muss (vgl. Baacke 1999b, S. 11). „Jeder Mensch ist ein prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein *aktiver* Mediennutzer, muß [sic!] also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über Medien auszudrücken. Dies muß [sic!] geübt und gelernt werden“ (Baacke 1996, S. 117).

¹⁰ Definition: „Pädagogisch kundige und damit verantwortliche, professionalisierte Personen streben mit ihren SchülerInnen/ KlientInnen in methodisch geordneten Schritten ein bestimmtes, überprüfbares Ziel an“ (Baacke 1996, S. 121).

3.2 Medienkompetenz nach Groeben

Groeben nähert sich einer Definition von *Medienkompetenz* an, indem er den Begriff in seine zwei Bestandteile *Medien* und *Kompetenz* aufteilt. *Medien* versteht er als „technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente (...), ohne aber zu vernachlässigen, dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen“ (Groeben 2002, S. 160). Medien haben nämlich in ihrer Gesamtheit eine „Sozialisations- und Enkulturationsfunktion“ (ebd., S. 14). Hinsichtlich des zweiten Begriffsteils *Kompetenz* stellt Groeben bei Wissenschaftlern ein Unbehagen fest, das mit dem Konzept von Kompetenz nach Chomsky einhergeht. Dieser hatte den Begriff der Sprachkompetenz Ende der 1960er Jahre unter Postulierung einer angeborenen Fähigkeit geprägt. Diese Fähigkeit, die laut Meinung vieler Wissenschaftler schon im sprachlichen Bereich strittig ist, muss nach Groeben „für andere Handlungsbereiche wie eben z.B. Lese- oder Medienkompetenz (...) ganz unbestritten negiert werden“ (ebd., S. 15). Allerdings dürfe diese Negierung nicht dazu führen, „dass man die theoriehistorische Verbindung zu anderen Kompetenz-Konzepten“ (ebd.) generell ablehnt. Groeben befürwortet das Konzept der kommunikativen Kompetenz nach Habermas (vgl. ebd.) und kommt unter der Berücksichtigung von Medienkompetenz als sozialer Handlungskompetenz zu dem Schluss, „dass der Kompetenz-Begriff letztlich und notwendigerweise mit einem Menschenbild verbunden ist, das sich in erster Näherung bestimmen lässt als das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt“ (ebd., S. 16). Das handlungsfähige Subjekt könne Medien aktiv „zur Entwicklung von Identität, Persönlichkeit etc.“ (ebd., S. 16) nutzen. Auf dieser Grundlage differenziert Groeben den Begriff Medienkompetenz in sieben Dimensionen: Medienwissen/Medialitätsbewusstsein, medien-spezifische Rezeptionsmuster, medienbezogene Genussfähigkeit, medienbezogene Kritikfähigkeit, Selektion/Kombination von Mediennutzung, (produktive) Partizipationsmuster und Anschlusskommunikation (vgl. ebd., S. 166 ff.). Groeben verweist dabei auch auf Baacke und Tulodziecki, deren medienpädagogische Modelle er als die zwei wichtigsten ansieht (vgl. ebd., S. 166). In diesem Kapitel wird nur ein Bezug zu Baacke hergestellt, dessen Modell bereits erläutert wurde. Die folgenden Beschreibungen sind entnommen aus Groeben (2002):

- 1) *Medienwissen/Medialitätsbewusstsein*: Medienwissen und Medialitätsbewusstsein bilden nach Groeben die Voraussetzung „für medien-spezifische Verarbeitungs(muster)“ (S. 166). Mediennutzern ist bewusst, dass sie sich „in einer medialen Konstruktion bewegen“ (ebd.). Das schließt ein, dass Menschen erstens

zwischen Realität und Medialität unterscheiden können, zweitens zwischen Realität und Fiktionalität und drittens zwischen Parasozialität und Orthosozialität. Der letztgenannte Aspekt beinhaltet zum Beispiel, dass einem Schauspieler bei einem unzureichenden Bewusstsein von dem Gegensatz Medialität oder Fiktionalität vs. Realität Merkmale seiner Rolle zugesprochen und als Ausdruck seiner Persönlichkeit gehalten werden (vgl. ebd.). Unter Medienwissen ist vor allem das Wissen über das Rundfunk- und Fernsehsystem sowie über Zeitungen gefasst. Weniger geht es um das Wissen, welches von der Wissenschaft ausgemacht werden kann. Konkret bezieht es sich auf „wirtschaftliche, rechtliche und politische Rahmenbedingungen einzelner Medien“ (S. 167). Darunter fallen private vs. öffentlich-rechtliche Fernseh- und Rundfunksender, die politische Orientierungen von Medien (hier besonders das Medium Zeitung) und der wirtschaftliche Hintergrund z.B. von Werbung. Die „inhaltliche Bewertung der Intention von Medieninhalten“ (ebd.) (z.B. von politischer Überredung in Kommentaren) ist davon abzutrennen, weil auch im Sachverhalt der Lesekompetenz das Erkennen der Intention des Autors eine bedeutende Rolle spielt (vgl. ebd.).

Bei Baacke entspricht das Medienwissen der „Medienkunde“. Allerdings stammt dieser Begriff aus der medienpädagogischen Erziehungstheorie und ist nach Groeben durch zu starke normative Aspekte gekennzeichnet (vgl. S. 168).

- 2) *Medienspezifische Rezeptionsmuster*: Sind Medienwissen und Medialitätsbewusstsein vorhanden, dann können „medienspezifische Verarbeitungsmuster entwickelt werden“ (ebd.). Unterschieden wird zwischen technologisch-instrumentellen Kompetenzen, kognitiven Verarbeitungsschemata und (medien-)angebotsadäquaten Erwartungen. Die technologisch-instrumentellen Kompetenzen umfassen die Fertigkeiten zur Bedienung und Nutzung von „alten“ und „neuen“ Medien. Als Beispiele nennt Groeben den Computer und die damit verbundene „Internetnutzung von der Informationssuche mit Suchsystemen bis zu den verschiedenen Kommunikationsformen von E-Mail, Chats, MUDs etc.“ (ebd.) sowie das Buch. Printmedien erfordern z.B. die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Textsorten unterscheiden zu können. So ermöglicht z.B. wissenschaftliche Literatur ein nicht-lineares Lesen. Ein solches war nach Groeben „schon lange vor der Entwicklung von Hypertext-Strukturen eingeführt (...), und zwar nicht nur im wissenschaftlichen, sondern auch im literarischen Bereich“ (S. 169). Die kognitiven Verarbeitungsmuster sind zwar vom Printmedium aus aufgearbeitet worden, aber auch für die Rezeption der neueren Medien sind sie relevant. Das bezieht sich besonders auf das „Prinzip der kognitiven Konstruktivität bei der Rezeption von medialen Produkten, das sich von der Segmentierung

einzelner Produktteile über die Sequenzierung (...) bis zur zusammenfassenden (Makro-)Strukturierung (...) erstreckt“ (ebd.). Generell ist damit „die Fähigkeit sowohl zu unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien zwischen den Medien als auch innerhalb eines einzelnen Mediums“ (ebd.) gemeint. Groeben zählt die Passung zu den divergenten TV-Formaten ebenso dazu wie Strukturen im Internet, Genrewissen und passende emotionale Reaktionen auf Horrorfilme (vgl. ebd.). Der Anreiz für den Aufbau (medien-)angebotsadäquater Erwartungen basiert „vor allem auf der Funktion“ (ebd.), die für die Nutzer von Medien mit dem Mediengebrauch verbunden ist. Dies betrifft die Vermeidung negativer und die Maximierung positiver Effekte (vgl. ebd.). „Den individuellen Nutzen maximierende Rezeptions- bzw. Verarbeitungsschemata betreffen z.B. (...) die Mitraterbereitschaft bei Spielshows (...) [und] das Aktualisieren eigener Argumente und Ansichten bei politischen Talkshows“ (ebd.). Gleichzeitig können negative Effekte und Enttäuschungen vermieden werden, wenn ein Wissen über das Genre vorhanden ist und bereits Erfahrungen mit ihm gemacht wurden. An ein politisches Magazin würde dann z.B. keine Unterhaltungserwartung gestellt (vgl. ebd.). Es ist allerdings auch möglich, aus „Informationsprodukten“ (S. 170) Unterhaltungswerte zu ziehen, ebenso aus Unterhaltungssendungen Informationen (vgl. ebd.). Groeben nennt dies „gegen den Strich“ (ebd.) rezipieren, was seiner Ansicht nach häufig mit einer Genussorientierung verbunden sei (ebd.).

Bei Baacke ist diese Dimension durch zwei Dimensionen abgedeckt, nämlich die instrumentell-qualifikatorische Dimension der Medienkunde sowie die rezeptiv-anwendende Dimension der Mediennutzung (vgl. ebd.).

- 3) *Medienbezogene Genussfähigkeit*: Entscheidend für die Aufnahme und das Aufrechterhalten einer Medienrezeption ist nach Groeben die Möglichkeit des genussvollen Erlebens (vgl. ebd.). Allerdings habe Genussfähigkeit als Element von Medienkompetenz bisher wenig Berücksichtigung gefunden bzw. sei in medienpädagogischen Modellen gar nicht vorhanden (vgl. S. 170, 172). Eine Erklärung dafür könne sein, dass der Schwerpunkt in der medienpädagogischen Arbeit bisher auf den Aspekt der Kritikfähigkeit gelegt wurde. Außerdem werde der Genuss nach Adornos ideologiekritischer Ästhetik „eingeschränkt auf den durch möglichst differenzierte und tiefe Sachkenntnis sowie Analyse zustandekommenden Genuss“ (S. 170). Diese Art von Genussfähigkeit, die nach Groeben mit einer Abwertung „identifikatorischer, ‚eskapistischer‘, d.h. ‚nur‘ unterhaltungsmotivierter“ (S. 171) Rezeption einhergeht, dürfe nicht mehr als die einzige angesehen werden (vgl. ebd.). Die Konstanzer Rezeptionsästhetik hat hier eine Änderung herbeigeführt, welche „eingehender auf die Genussmöglichkeiten hinge-

wiesen [hat], die aus der Identifikation mit (literarischen) Protagonisten resultieren“ (ebd.). „[D]ie Einbeziehung des Unterhaltungsbedürfnisses und der von diesem aus zu konzipierenden Genussfähigkeit [bildet] den Übergang von ideologie- und medienkritischen Erziehungseinrichtungen zur funktional-system- sowie handlungs- und interaktionsorientierten Medienerziehung ab“ (ebd.). Groeben unterstreicht für die „neuen“ Medien ein ähnliches Vorgehen wie bei den „alten“ (vgl. ebd.). Der Schwerpunkt der Konzeptualisierung wurde zunächst wieder auf die Kritikfähigkeit gelegt, bevor die Genussfähigkeit berücksichtigt wurde. Für das Medium Computer und insbesondere für das Internet sowie für Unterhaltungsspiele trifft das allerdings nicht zu, „weil hier von Anfang an (...) eine sehr kulturoptimistische Position als Gegenpol zur traditionell kulturpessimistischen Perspektive vorhanden war“ (ebd.). Es gilt aber, dass auch hier die Genussdimensionen weiter zu erforschen sind. Medienbezogene Genussfähigkeit speist sich nach Groeben aus der „Identifikation mit (literarischen) Protagonisten“ (ebd.) und aus der Nutzung der „elektronischen Kommunikation wie Unterhaltung im weiteren Sinne (einschließlich Spiele etc.)“ (ebd.). Besonders Kinder nutzen mediale Helden zur Identitätsbildung. „Die Ambivalenz von Stärke und Schwäche, Größe und Kleinheit, von Allmacht und Ohnmacht gewinnt insbesondere in der Sozialisation von Kindern zentrale Bedeutung. Sie benötigen in besonderer Weise Vorbilder und Orientierungshilfen. Kinder verlangen nach attraktiven Helden, die sie – virtuell – an die Hand nehmen und ihnen einen Weg weisen durch die Schwierigkeiten ihres Identitätsaufbaus“ (Paus-Haase 1998, S. 14 f.). Hinsichtlich der eskapistischen Bedeutung von Genussfähigkeit müssen die Negativ-Bewertungen überprüft werden, die besonders auf der Suchtgefahr gründen. Das eingangs kritisierte Nicht-Vorhandensein des Genussespektes in medienpädagogischen Modellen lässt sich auch auf Baacke beziehen (vgl. S. 172). Bei ihm ist die Genussfähigkeit „höchstens bei der Medien-Gestaltung und ihren innovativen, ästhetisch-kreativen Manifestationen mitgedacht“ (ebd.). Aus diesem Grund betont Groeben die Aufgabe der Forschung für die Ausarbeitung der Genussdimension (vgl. ebd.).

- 4) *Medienbezogene Kritikfähigkeit*: Diese Dimension stellt den Schwerpunkt aller bisherigen Konzeptualisierungen von Medienkompetenz dar (vgl. ebd.). Es geht hier vor allem darum, „sich von medialen Angeboten nicht überwältigen zu lassen, sondern eine eigenständige, möglichst rational begründete Position aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Historisch gesehen haben die kognitiv-analytischen Fähigkeiten lange Zeit das Konzept von Medienkompetenz ausgemacht (vgl. ebd.). Die Voraussetzung für diese Fähigkeiten ist „ein möglichst umfassendes Wissen

über die Medienstrukturen und -prozesse“ (S. 173). „[D]ie medienbezogene Kritikfähigkeit bildet (...) eine Dimension, in der es eine außerordentlich umfangreiche Fülle von ausdifferenzierenden Spezifizierungen, Konkretisierungen etc. gibt und die zugleich parallel zum medialen Wandel (extensional) offengehalten, weil immer wieder weiter ausgebaut werden muss“ (ebd.). Groeben unterscheidet zwischen inhaltlichen und formalen Aspekten, die sich aus der Lesekompetenz-Forschung entwickelt haben (vgl. ebd.). Um inhaltlich Kritik üben zu können, müssen inhaltliche Botschaften ausgehend vom jeweiligen Medium erkannt werden, auch wenn sie nur implizit oder sogar verschleiert sind (vgl. ebd.). Solche Botschaften und Positionen sollen mit den eigenen Überzeugungen und Bewertungen verglichen und auf ihre Begründetheit eingeschätzt werden. Auf dieser Grundlage kann dann eine Entscheidung bezüglich der eigenen Positionen getroffen werden. (vgl. S. 173 f.). Die formalen Aspekte beziehen sich auf die Präsentations- und Darstellungsweisen von medialen Inhalten. Dafür ist Weltwissen nötig, welches „unter bestimmten Qualitätskriterien wie Ausgewogenheit und Fairness der Darstellung [und] Angemessenheit statt Überziehung“ (S. 174) aktualisiert werden muss. Die Qualitätskriterien sollten bei fiktionalen Mediendarstellungen mehr ästhetischer und narratologischer Art sein. Aufgrund einer zunehmenden Vermischung von realen und fiktionalen Produkten wird für die Zukunft eine Kombination von fiktions- und realitätsorientierten Qualitätskriterien notwendig sein. „So sollte das medienkompetente Subjekt z.B. einen traditionell gestrickten von einem originellen bzw. ungewöhnlichen Krimi unterscheiden können“ (ebd.).

Bei Baacke findet sich diese Dimension in der „Medienkritik“ wieder, welche er in analytisch, reflexiv und ethisch unterteilt. Hinsichtlich der ethischen Unterdimension fügt Groeben ein, dass hier noch empirisch zu prüfen ist, ob diese „als normative Zielperspektive für die Medienkompetenz der alltäglichen Mediennutzung verlangt werden kann (S. 174 f.).

- 5) *Selektion und Kombination von Mediennutzung*: An dem Begriff Mediengesellschaft wird die Wichtigkeit dieser Dimension bereits deutlich. Medien sind sowohl eine Sozialisationsinstanz als auch eine Instanz zur Wirklichkeitskonstruktion (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 45). Dadurch erlangt die Kompetenz, „aus der Vielzahl der vorhandenen Medienangebote das für eine bestimmte Bedürfnislage, Zielsetzung, Problemstellung etc. adäquate Angebot auszuwählen“ (S. 175), zunehmend an Bedeutung. Solche Selektions- und Entscheidungskompetenzen sind immer auch eine Orientierungskompetenz. Dies wird z.B. deutlich angesichts der „Informationsflut im Internet“ (ebd.). Hier muss der Nut-

zer Fähigkeiten zur Orientierung besitzen, um das Angebot auszuwählen, welches mit seinen Bedürfnissen übereinstimmt. Dazu kommt noch die Kompetenz, „eine adäquate Kombination in der Mediennutzung vorzunehmen“ (ebd.). An dieser Stelle nennt Groeben zwar das Phänomen des Vielsehers, bei dem sich der Nutzer fast nur auf das Medium Fernseher konzentriert, allerdings stehen diesem die „Intensivnutzer verschiedenster Medien“ (ebd., zitiert nach Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993) gegenüber. Eine Mediensozialisation kann dann als gelungen bezeichnet werden, wenn „Individuen als gesellschaftlich handlungsfähige[] Subjekte[] je individuelle Kombinationen von Mediennutzung“ (S. 176) aufbauen. Die Dimension der „Selektion und Kombination von Mediennutzung“ tangiert sowohl die erste Dimension, denn eine Selektionskompetenz erfordert Medienwissen, als auch die technologisch-instrumentellen Kompetenzen innerhalb der zweiten Dimension.

Bei Baacke wird die Selektionskompetenz implizit in der Dimension der „Medienkunde“ angesprochen. So umfasst die informative Dimension (a) auch die Fertigkeit, „zwischen Medienangeboten auszuwählen (...) [und] einzelne Medien für die eigenen Zwecke effektiv zu nutzen etc.“ (ebd.). Keine Berücksichtigung findet bei Baacke hingegen die Kombinationsperspektive, obwohl sie „bedeutungsvolle Ansatzpunkte für medienpädagogische und -didaktische Einflussversuche bietet“ (ebd.). Dies besonders vor dem Hintergrund der Korrelation von Schicht/Bildung und suboptimaler Fixierung auf ein bestimmtes Medium sowie der Zielvorstellung einer flexiblen und qualifizierten Mediennutzung (vgl. ebd.).

- 6) *(Produktive) Partizipationsmuster*: Eine angemessene Mediennutzung bedeutet im Hinblick auf „neue“ Medien (z.B. E-Mail-Kommunikation), aber auch bei den „alten“ Medien, immer eine aktive Partizipation. Diese kann „die Auswahl von literarischen Lesestoffen unter Rückgriff auf peer group-Empfehlungen [betreffen], [außerdem] Zeitungsrezensionen, Fernsehdiskussionen (...) oder entsprechende Film- und Fernsehnutzung (...) bis zu Textabenteuerspielen, Strategiespielen [und] Nutzung des Internets zur praktischen Informationssuche“ (S. 176 f.). Dabei handelt es sich sowohl um aktive Mediennutzung im Freizeit- als auch im Berufsbereich. Im Freizeitbereich ist eine steigende Komplexität und Ästhetik auszumachen, was besonders durch den Einsatz digitaler Medien (z.B. Videofilme, Homepages) vorangetrieben wird. Auch die Kommunikationskultur von E-Mail und Chat wird zunehmend komplexer, so werden z.B. Kommunikationskonventionen etabliert (vgl. S. 177). Zusätzlich verändert sich durch Tele-Teaching und Multimedia-Präsentationen der Medieneinsatz im Berufssektor. Aktive Partizipation ermöglicht darüber hinaus den Aufbau neuer Identitäten, wie er häufig

in Online-Spielen vorkommt. „Außerdem kann man auch generell den produktiven Partizipationsmustern an Medien eine – indirekte, vermittelte – Funktion für die Identitätsbildung des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts zuschreiben“ (ebd.). Mediennutzung kann also auch mit einer Wirklichkeits- bzw. Selbst-Konstruktion verbunden sein.

Die Dimension der produktiven Partizipationsmuster findet sich bei Baacke unter der „Mediengestaltung“ wieder.

- 7) *Anschlusskommunikation*: Unter Anschlusskommunikation versteht Groeben derartige Kommunikationen, „die außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen“ (S. 178), wie z.B. Gespräche über Filme oder Fernsehsendungen in der Familie, in der Peer-Group und in der Schule (vgl. S. 178 f.). Erst durch diese Kommunikation können Kinder und Jugendliche überhaupt „medienbezogene Kritik- und Genussfähigkeit entwickeln“ (S. 178). Die Bedeutung von Anschlusskommunikation beginnt nach Groeben bereits beim Lesen von Bilderbüchern mit den Eltern und wird später in der Schule fortgesetzt. Groeben ist der Ansicht, dass das, was für die Printmedien gilt, auch auf die elektronischen Medien übertragen werden kann. „[N]ämlich dass die Anschlusskommunikation diejenige Teildimension von Medienkompetenz bildet, die für den je aktuellen Verarbeitungsprozess von Medienangeboten prozessual am Schluss steht und zugleich strukturell eine Voraussetzung qua Ermöglichungsgrund für die ontogenetische Entwicklung der übrigen Teildimensionen des Konstrukts *Medienkompetenz* darstellt“ (S. 179). Informationen, die über Medien vermittelt werden, bestimmen, was „an Themen ‚auf der Tagesordnung‘ steht, so dass die Anschlusskommunikation über die Behandlung gemeinsamer Gesprächsthemen auch potenziell geteilte Erfahrungen bewirken und damit für das je einzelne Subjekt Integrationserlebnisse im Rahmen der Sozialisation in der Mediengesellschaft“ (ebd.). In der Anschlusskommunikation wird außerdem die persönliche Identität konstruiert, nämlich in der Übereinstimmung mit oder Abweichung von gesellschaftlich vorgegeben Identitätsmustern (vgl. ebd.).

Bei Baacke und auch in anderen medienpädagogischen Modellen findet sich diese Dimension nicht wieder. Weil Groeben als Einziger die Anschlusskommunikation einbezieht, ist sein Modell so bedeutend für die Mediendidaktik.

Wie Baacke verbleibt auch Groeben mit seinen Ausführungen auf einer theoretischen Ebene. Konkrete Beispiele, die – wie Baacke (1999b) hervorhebt – direkt an einem Projekt überprüft werden könnten, lassen sich bei ihm nicht finden. Neu an

Groebens Definition ist aber der Einbezug des Internets, welches bei Baacke aufgrund der Entstehungszeit seines Modells noch nicht vorkommt. Außerdem bieten die sieben Dimensionen eine sehr ausführliche Definition des Begriffs Medienkompetenz. Der Ansatz von Groeben ist für die folgenden Kapitel die Grundlage für den Terminus *Medienkompetenz*.

4. Forschungsüberblick zum Medienverhalten und zur Medienkompetenz von Kindern

Der Mediengebrauch von Kindern zwischen null und sechs Jahren wurde bisher nur unzureichend erforscht. Je jünger die Kinder sind, desto weniger üppig sind die Erkenntnisse (vgl. Theunert/Demmler 2007, S. 98 f.). Diese Einschätzung von Theunert und Demmler weist auf ein Forschungsdesiderat hin, dass die Medienforschung mit Klein- und Vorschulkindern betrifft. Untersuchungen zum Medienumgang und -besitz von Grundschulkindern werden mit der im Zwei-Jahres-Rhythmus erscheinenden KIM-Studie (seit 1999) weitgehend erforscht. Die Forschung mit kleinen Kindern aber wirft methodische Probleme auf. So befinden sich diese noch in ihrer Entwicklung und es könne daher, so die Meinung vieler Wissenschaftler, nicht mit ihnen geforscht werden (siehe Kapitel 5). Hier können Studien wie die Ravensburger Kindergartenstudie (Marci-Boehncke/Rath 2006) als innovativ angesehen werden, denn sie erheben die Daten zu dem Medienverhalten von Kindergartenkindern direkt über die Kinder und ergänzend über Eltern sowie Erzieherinnen. Dass Forschung mit Kindern möglich ist und unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte auch verlässliche Daten erzeugt, wird noch ausführlich in Kapitel 5 dieser Arbeit gezeigt.

Studien zu dem Medienverhalten von kleinen Kindern gibt es noch nicht viele, aber die wenigen (unter anderem Untersuchungen von Helga Theunert, Ingrid Paus-Haase und Maya Götz) zeigen, dass Kinder bereits in frühen Jahren eine breite Medienpalette nutzen. So ergab eine Untersuchung von Bettina Hurrelmann (1988), dass „die unmittelbare Umgebung der Kinder aufgrund der hohen Anzahl an Medien eine *Multi-Medien-Umwelt* [ist]“ (Grüninger/Lindemann 2000, S. 28, zitiert nach Bettina Hurrelmann 1988). Diese Erkenntnis hat der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (MPFS) mittlerweile in seine Arbeit mit aufgenommen und bildet mit der 2012 vorgestellten FIM-Studie die Mediensituation von Familien in Deutschland mit Kindern von drei bis 19 Jahren ab. Der Forschungsverbund hat es sich zur Aufgabe gemacht, „repräsentative Fakten anzubieten und [damit] die Diskussion zu befördern“ (KIM 2010, S. 5).

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Ravensburger Kindergartenstudie und der aktuellen KIM- und FIM-Studien dargestellt werden, um einen Forschungsüberblick zum Medienverhalten und Medienkompetenz von Kindern zu geben.

4.1 Ravensburger Kindergartenstudie 2006 (Marci-Boehncke/Rath)

Mit der Ravensburger Kindergartenstudie „Kinder auf die Spuren bringen“ wurde in einer Kleinstadt in Baden-Württemberg zwischen 2004 und 2005 die kindliche Medienrezeption und -kompetenz in fünf der dort ansässigen Kindergärten untersucht (vgl. Bromberger et al. 2006, S. 2). Im Fokus der Untersuchung standen sowohl „die Mediennutzung der Vorschulkinder (...) als auch die Medienbiographien der Eltern und ErzieherInnen“ (Weise et al. 2009, S. 156). Neben verschiedenen Fragebögen (Eltern über Kind, Erzieherin über Kind, Eltern über eigene Mediennutzung, Erzieherin über eigene Mediennutzung) wurden als Erhebungsinstrumente Handpuppen sowie Beobachtungsbögen eingesetzt (vgl. ebd.). Weil sich diese Arbeit nur auf das Medienverhalten und die Medienkompetenz von Kindern bezieht, werden die Ergebnisse der Fragebögen über die Medienbiographien der Eltern und Erzieherinnen außer Acht gelassen. Die im Verlaufe des Projekts in den Kindergärten entstandenen Medienprojekte wurden von Studenten der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg initiiert und begleitet (vgl. ebd., S. 157).

Hinsichtlich der Mediennutzung von Kindern (n=97) ermittelte die Studie, dass nach Auskunft der Eltern die Jungen am liebsten draußen spielten oder Sport machten (82,5 Prozent), während die Mädchen sich gerne kreativ-produktiv beschäftigten (75 Prozent) (vgl. Bromberger et al. 2006, S. 3). 40 Prozent der Mädchen und 20 Prozent der Jungen verbrachten ihre Freizeit am liebsten mit passiven Medien wie dem Fernseher und dem Radio (vgl. ebd.). Das liebste Medium sowohl von den Mädchen (47,4 Prozent) als auch von den Jungen (42,5 Prozent) war mit Abstand der Fernseher, gefolgt vom MC-/CD-Player und von Büchern (vgl. ebd.).

In dem Vorwort zu einer Untersuchung zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder (2004) heißt es, dass „das Fernsehen als Türöffner für eine funktionierende Marketingstrategie eine besondere Rolle [spielt]“ (Thaenert et al. 2004). So werden Kinder heute immer stärker zur Zielgruppe von medialen Marketingkampagnen, was dazu führt, dass „[s]chon kleine Kinder (...) ihre Markenprodukte haben [wollen]“ (Paus-Hasebrink et al. 2004, S. 9). Kinder entnehmen ihre Helden

häufig den Fernsehprogrammen und Eltern bedienen ihre Wünsche nach entsprechenden Merchandisingprodukten. Das Forscherteam der Ravensburger Kindergartenstudie fand heraus, dass „[ü]ber 60% der Jungen und über 55% der Mädchen (...) einen Helden aus dem Medienbereich [hatten]“ (Bromberger et al. 2006, S. 3). Das Team betont, dass ein „Bewusstsein der Medienproduktion“ (ebd.) dabei helfen kann, „die idealisierende Haltung den Helden gegenüber zu relativieren“ (ebd.). Es empfiehlt daher eine fachliche Anleitung der Kinder durch die Erzieherinnen sowie die Erstellung von Medienprodukten im Kindergarten, um das Bewusstsein für die Produktion zu schulen (vgl. ebd.). Das auch vor dem Hintergrund, dass nach Ergebnissen der Studie Kinder zwar „bereits in diesem Alter aktive Mediennutzer sind“ (Weise et al. 2009, S. 159), sie aber noch Schwierigkeiten im kompetenten Umgang mit Medien haben (vgl. ebd.).

Nach PISA (2009) lesen Mädchen deutlich mehr und abwechslungsreicher als Jungen (vgl. Klieme et al. 2010, S. 88). Vor diesem Hintergrund zeigt die Kindergartenstudie ein überraschendes Bild: Bücher waren das Lieblingsmedium von 22,5 Prozent der Jungen, aber nur von 13,6 Prozent der Mädchen. Marion Weise et al. (2009) halten daher fest, dass „Mädchen und Jungen zunächst nicht unterschiedlich lesemotiviert in die *Grundschule* [gehen]“ (Weise et al. 2009, S. 158). Die Motivation der Jungen nimmt also im Laufe des Schullebens durchschnittlich ab, was nach Gudrun Marci-Boehncke (2006) wahrscheinlich mit dem Verständnis bzw. Wissen des überwiegend weiblichen Lehrpersonals für bzw. über das Leseinteresse der Jungen zusammenhängt (vgl. Marci-Boehncke 2006, S. 6). Weibliche Lehrpersonen sind „Vermittlerinnen i.d.R. weiblicher Lernpräferenzen und Themeninteressen“ (ebd., S. 5). Marci-Boehncke (2006) fordert den „Mut zu starken Jungen, mehr Mut zum Abenteuer in der Leseförderung“ (ebd., S. 8) und das Lesen von Büchern, in denen der starke Junge einmal nicht der Antiheld ist (vgl. ebd.). Damit soll die Lesemotivation der Jungen auch über die Primarstufe hinaus erhalten werden.

Der Rückgang des Mediums Buch im Vergleich zu dem Fernseher oder zu den Hörmedien zeigt, dass Bücher „nicht mehr das Leitmedium der medialen Sozialisation“ (Weise et al. 2009, S. 163) sind. Aus diesem Grund fordern Weise et al. (2009) einen „erweiterten Medienbegriff“ (ebd.).

Aufgrund des bestehenden Verdachts, dass Kinder durch Medien „verroht und gewalttätig werden“ (Theunert 2005, S. 17), wurden in der Ravensburger Studie die Reaktionen der Kinder auf Medien untersucht. Die Annahme der Verrohung und Zunahme von Gewalt durch Medien konnte nicht bestätigt werden. Vielmehr würden die Kinder (70 Prozent der Jungen und 82 Prozent der Mädchen) Medien kreativ nutzen (vgl. Weise et al. 2009, S. 159) und ebenso häufig würden sie auf Medien

mit Konsumwünschen reagieren. Besonders bei den Jungen (88 Prozent) war ein starkes Interesse für Konsum festzustellen (vgl. Bromberger et al. 2006, S. 4). Die Bedeutung des kindlichen Konsums wurde in einer Untersuchung von Paus-Hasebrink et al. (2004) unter die Lupe genommen. Sie weisen darauf hin, dass „[h]eutige Kinder (...) sich offensichtlich in der kommerziellen Kinderkultur eingerichtet [hätten]“ (Paus-Hasebrink et al. 2004, S. 9) und dass „Kindheit heute eine mediatisierte und kommerzialisierte Kindheit“ (ebd., S. 284) ist, die sich durch eine breite Palette an Konsumangeboten auszeichnet. Anstatt sich als Eltern oder Erzieherinnen hier einer bewahrpädagogischen Haltung zu verschreiben, empfehlen Bromberger et al. (2006) die Kinder dabei zu unterstützen, eine „Kritikfähigkeit gegenüber Medien“ (Bromberger et al. 2006, S. 4) auszubilden. „Heutige Kinder werden (...) in ihren Gefühlen und Meinungen von allen diesen Marktangeboten und Medienprogrammen tragend beeinflusst“ (Paus-Hasebrink et al. 2004, S. 9) und erwerben erst durch eine angeleitete Auseinandersetzung mit Medienprodukten die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung von Angeboten und Programmen. Das Team der Kindergartenstudie konstatiert, dass sowohl das generelle Interesse der Kinder an Medien als auch der kreativ-spielerische Umgang mit Medien und der hohe Stellenwert für mediale Konsumgüter „für breit angelegte medienintegrierte Projekte [sprechen], die zum einen die kreativen Interessen der Kinder aufgreifen und hin zu einem produktiven Medienumgang fördern, und die zum anderen durch die Erfahrung eigener Medienproduktion (...) eine kritische Haltung zu Medieninhalten ermöglichen“ (Bromberger et al. 2006, S. 4). Auch Baacke (1999b) forderte für die frühe Bildung bereits die Integration verschiedener Medienprojekte, um die Kinder zu vollwertigen Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen (vgl. Baacke 1999b, S. 12).

Als zentrale Ergebnisse der Untersuchung bezogen auf das Medienverhalten und Medienkompetenz von Kindern lassen sich abschließend die folgenden nennen:

- Kinder sind aktive Mediennutzer, sie haben aber noch Schwierigkeiten im kompetenten Umgang mit Medien.
- Der Fernseher als passives Medium ist das liebste Medium der Kinder.
- Mehr als die Hälfte der Jungen und Mädchen hat einen Helden aus dem Medienbereich.
- Bücher rangieren bei den Lieblingsmedien auf Platz drei von elf, liegen aber mit weitem Abstand hinter dem Fernseher. Bücher sind also „nicht mehr das Leitmedium der medialen Sozialisation“ (Weise et al. 2009, S. 163).
- Bücher sind das Lieblingsmedium von 22,5 Prozent der Jungen, aber nur von 13,6 Prozent der Mädchen.

- Kinder setzen sich mit Medien zumeist kreativ-spielerisch auseinander und reagieren auf Medien mit einer starken Konsumorientierung.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass sich die Kita einer umfangreichen Medienerziehung nicht entziehen kann. „Kinder sind Medienkinder“ (Weise et al. 2009, S. 162), da sie „von frühester Kindheit an mit Medien konfrontiert [werden]“ (ebd.). Damit sie aber von Medien und medialem Marketing nicht nur einseitig beeinflusst werden, da es unter anderem auch „furchtbar dumme Fernsehsendungen, und (...) furchtbar schlechte Bücher gibt“ (Marci-Boehncke/Rath 2010, S. 13) müssen sie lernen, Medien kritisch zu hinterfragen, sie aktiv zu nutzen sowie zu gestalten und sie genussvoll zu erleben (siehe Kapitel 3.2). Hierfür benötigen sie Anleitung durch ihre Eltern und Erzieherinnen in den Sozialisationsinstanzen Familie und Kita.

4.2 KIM¹¹-Studie 2010¹² (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest)

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (MPFS) untersucht in einem Langzeitprojekt in Deutschland das Medienverhalten von Sechs- bis 13-Jährigen und ihren Haupterziehern. Da die KIM-Studie von 2012 erst 2013 veröffentlicht wird, werden in diesem Kapitel Ergebnisse der Studie von 2010¹³ dargestellt.

Die repräsentative Stichprobe lag 2010 bei 1.214 Befragten, wobei die Kinder persönlich in einem Interview und die primären Erziehungspersonen schriftlich über einen Fragebogen befragt wurden. Im Mittelpunkt der Befragung standen unter anderem die Themenfelder: „Medienausstattung und Medienbesitz“, „Medienbindung“, „Vorbilder und Idole“, „technische Medienkompetenz“ und „Computer- und Internetnutzung“. Im Folgenden werden die relevanten Ergebnisse der Studie zusammengefasst dargestellt.

Ihre Freizeit nutzten die Kinder (n=1.214) besonders für das Treffen von Freunden und Pflegen von Freundschaften (61 Prozent sehr interessiert und 32 Prozent interessiert), gefolgt von dem Komplex „Musik“ (31 Prozent sehr interessiert und 45 Prozent interessiert) (vgl. S. 5). Für 68 Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen waren „Sport“ und „Schule“ von Interesse (vgl. ebd.). Erst danach folgten mediale Interessen, angeführt von Computer-, Konsolen- und Onlinespielen (65 Prozent), Kino und Filmen (63 Prozent) und Internet und Computer (60 Prozent) (vgl. ebd.). Bei über der Hälfte der Befragten (58 Prozent) weckten Film- und Fernsehstars Interesse

¹¹ Kinder und Medien, Computer und Internet

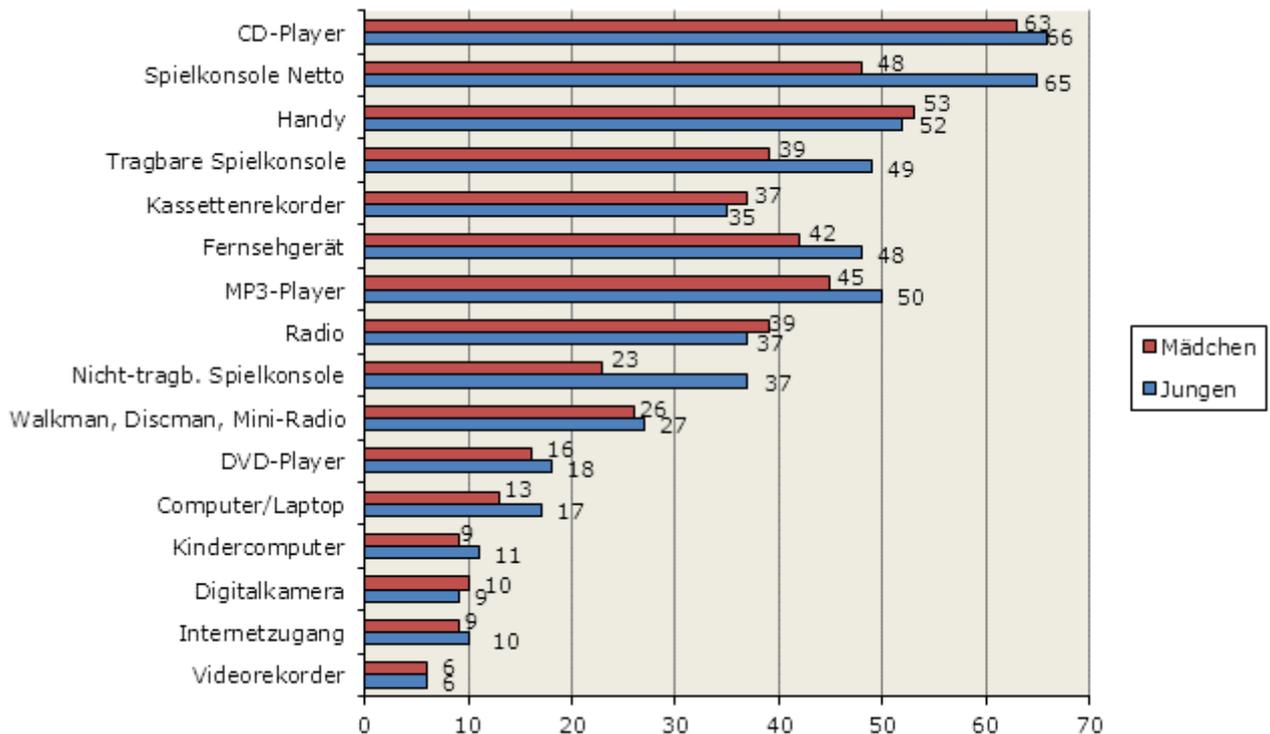
¹² Im Folgenden beziehen sich die Angaben, wenn nicht gesondert angegeben, auf die KIM-Studie von 2010, herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest.

¹³ Die KIM-Studie wurde im Jahr 2010 zuletzt aufgelegt.

(vgl. ebd.). Das „Handy“ gaben 57 Prozent der Kinder an, „Bücher/Lesen“ nur 47 Prozent (vgl. ebd.). Im Bereich der Medien interessierten sich Mädchen eher für das „Handy“ (24 Prozent), für „Internet/Computer“ (23 Prozent), „Film-/Fernsehstars“ (23 Prozent) und für „Bücher/Lesen“ (21 Prozent) (vgl. ebd.). Jungen hingegen interessierten sich mehr für „Computer-/Konsolen-/Onlinespiele“ (45 Prozent), „Internet/Computer“ (37 Prozent) und das „Handy“ (28 Prozent). Das Lesen von Büchern war nur für zehn Prozent der Jungen von Bedeutung (vgl. S. 6). Hier wurde erneut belegt, dass die Lesemotivation von Jungen im Laufe des Schullebens durchschnittlich abnimmt (vgl. Marci-Boehncke 2006, S. 2).

Kinder lebten 2010 in Haushalten, die mit diversen Mediengeräten ausgestattet waren. Vor allem Medien wie Fernseher, Handy, Festnetztelefon, DVD-Player, CD-Player und Radio waren in fast allen Haushalten anzutreffen (vgl. S. 7). Außerdem hatten 89 Prozent der Haushalte einen Internetanschluss (vgl. S. 69). Auch die Kinderzimmer waren mit Medien eingerichtet. Am häufigsten waren hier der CD-Player (64 Prozent), gefolgt von der Spielekonsole (57 Prozent), vorzufinden (vgl. S. 8). Die Spielekonsole war häufiger im Besitz von Jungen als von Mädchen, was auf ein stärkeres Interesse der Jungen für „neue“ Medien hindeutet (vgl. S. 6). Etwa die Hälfte der Kinder besaß ein eigenes Handy und einen MP3-Player (vgl. S. 8). 45 Prozent der Kinder hatten einen Fernseher im Zimmer (vgl. ebd.). Über einen eigenen Computer verfügten nur 15 Prozent der Kinder und nur eins von zehn Kindern hatte auch einen eigenen Internetanschluss (vgl. ebd.). Generell erhielt das Medium Internet, „verglichen mit den ‚traditionellen Medien‘, relativ wenig Zuspruch“ (S. 14). Zur Veranschaulichung der Geräteausstattung in den Kinderzimmern wird diese in Abbildung 1 nach Geschlecht differenziert dargestellt.

Abb. 1¹⁴: Gerätebesitz 6- bis 13-Jähriger 2010 nach Angaben der Haupterzieher¹⁵
(n=1.214)



Der Fernseher, der sich in nahezu allen Haushalten befand und auch bei 45 Prozent der Befragten in den Kinderzimmern anzutreffen war, war das von den Kindern mit 95 Prozent am meisten genutzte Medium in der Freizeit (vgl. S. 9). Das Fernsehen war damit fast genauso alltäglich wie das Erledigen von Hausaufgaben. Er war das zentrale Medium der Kinder (vgl. S. 69) und sie wollten auch, verglichen mit allen anderen Medien, am wenigsten auf ihn verzichten (vgl. S. 15).

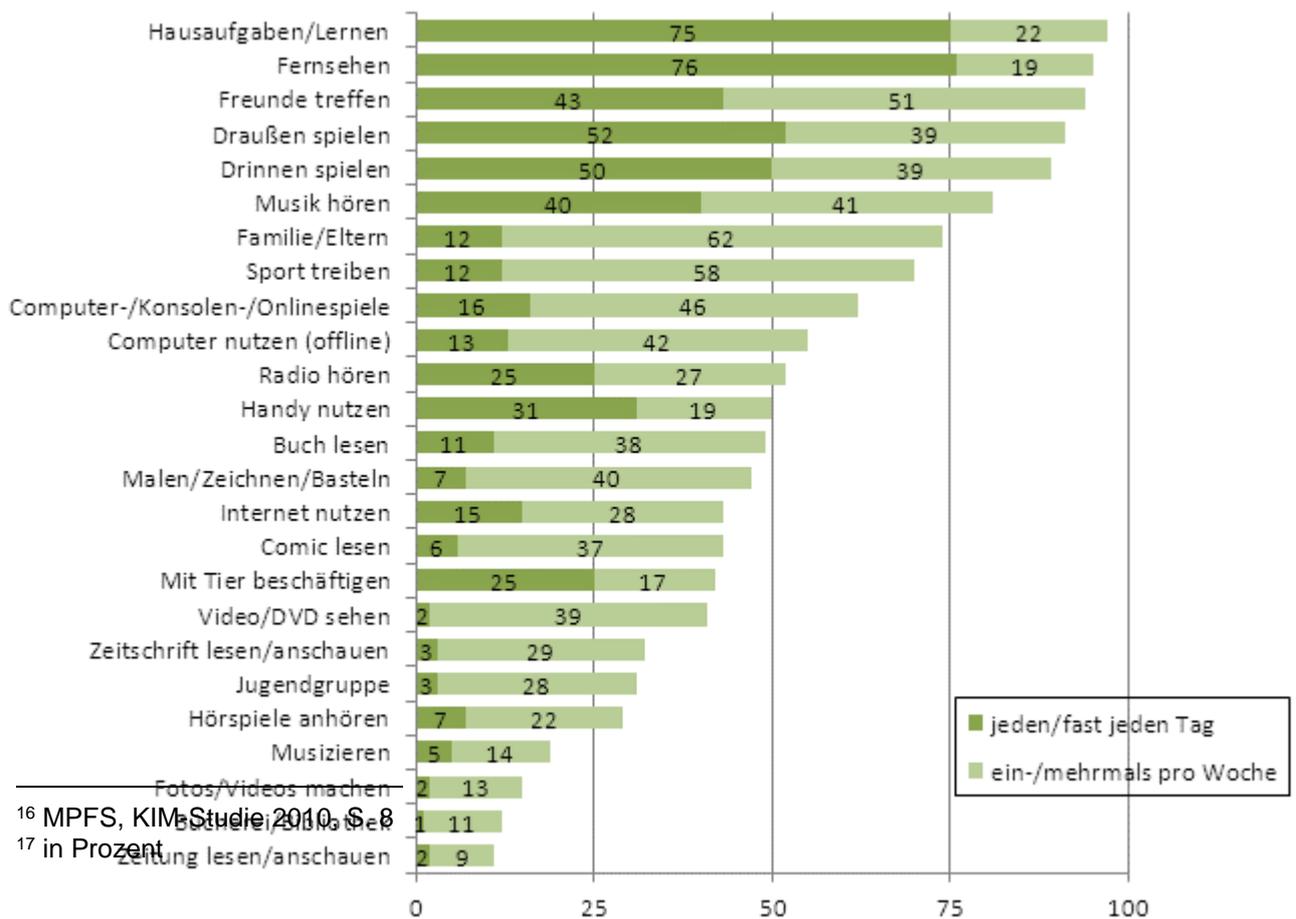
An erster Stelle der Freizeitaktivitäten stand neben dem Fernsehen das Hausaufgaben machen und lernen (97 Prozent) (vgl. ebd.). Außerdem trafen sich 84 Prozent der Kinder in der Freizeit mit Freunden und verbrachten Zeit mit der Familie und den Eltern (74 Prozent). Soziale Kontakte, sportliche Aktivitäten (70 Prozent) und auch das Lernen für die Schule wurden demnach nicht zugunsten des Medienkonsums vernachlässigt. Sie hatten vielmehr „[n]eben den Medientätigkeiten (...) einen festen Platz im Alltag der Kinder“ (S. 69). Auch Bücher wurden von den Kindern weiterhin genutzt. So las „[k]napp die Hälfte der Sechs- bis 13-Jährigen (...) regelmäßig Bücher“ (S. 9) und das nicht für die Schule. „Comics w[ur]den von 43 Prozent der Kinder gelesen und eine Bibliothek/Bücherei besucht[e] etwa jeder Zehnte mindestens einmal pro Woche“ (S. 10). Gerade für die Jungen waren Comics ein beliebtes Me-

¹⁴ MPFS, KIM-Studie 2010, S. 8

¹⁵ in Prozent

dium (vgl. ebd.). Als weitere Freizeitbeschäftigungen folgten mit 81 Prozent das Hören von Musik und das Spielen von Computer-, Konsolen- und Onlinespielen (62 Prozent) (vgl. ebd.). Konsolenspiele wurden bevorzugt von den Jungen genutzt (vgl. S. 69). Außerdem waren 43 Prozent der Kinder „mindestens einmal pro Woche online“ (ebd.). Abbildung 2 zeigt die Freizeitaktivitäten von Sechs- bis 13-Jährigen im Jahr 2010.

Abb. 2¹⁶: Freizeitaktivitäten 6- bis 13-Jähriger 2010 nach Angaben der Kinder¹⁷
(n=1.214)



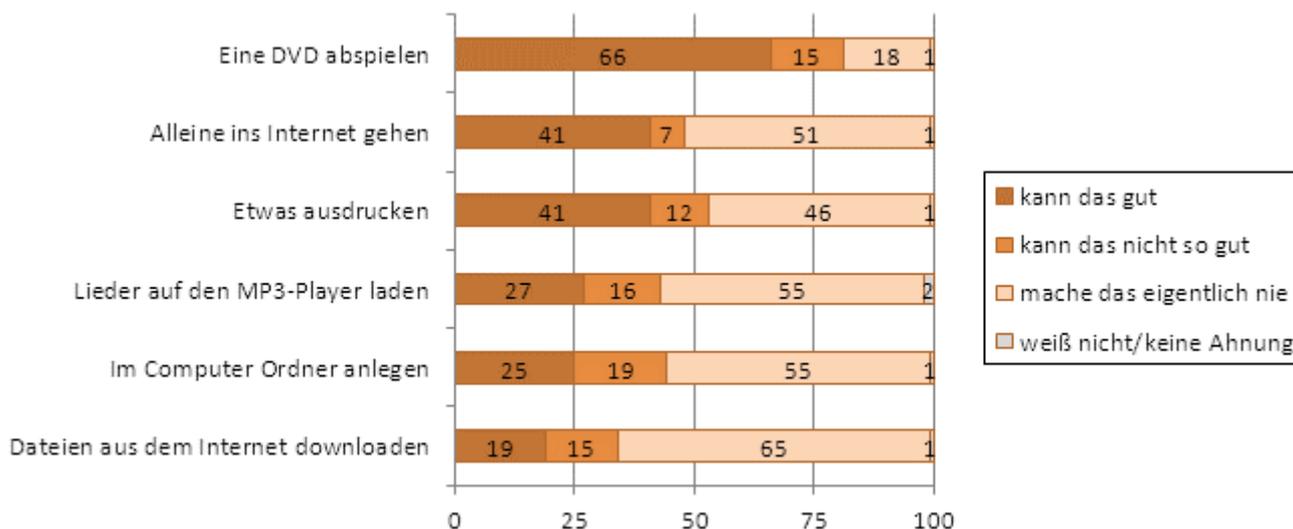
¹⁶ MPFS, KIM-Studie 2010, S. 8

¹⁷ in Prozent

Das Spielen von Computer- und Konsolenspielen nahm auch beim Zusammensein mit Freunden eine wichtige Rolle ein (vgl. S. 13). Medien wurden also nicht nur allein, sondern auch mit den Freunden und der Familie genutzt. Diese Ergebnisse stützten nicht die Befürchtung vieler Erzieherinnen, dass Medien die Isolation von Kindern fördern (vgl. Six/Gimmler 2007, S. 191). In der Mediennutzung mit der Familie rangierte der Fernseher an erster Stelle (60 Prozent), aber auch das Radio wurde in der Familie gemeinsam genutzt (vgl. S. 14). Alleine hingegen hörten Kinder Musik und nutzten kommunikative Formen im Internet wie Chat und E-Mail (vgl. S. 11). „Mit zunehmendem Alter wird der Umgang mit Medien in der Regel kompetenter und routinierter. Dies zeigt[e] sich vor allem bei der Nutzung von Handy und Internet; ältere Kinder nutz[t]en diese Medien und ihre verschiedenen Angebote deutlich häufiger alleine als jüngere Kinder“ (S. 12). Gleichzeitig sank der Stellenwert des Fernsehens mit zunehmendem Alter (vgl. S. 15). So wollten noch drei Viertel der Kinder zwischen sechs und sieben Jahren nicht auf das Fernsehen verzichten, während „es bei den Zwölf- bis 13-Jährigen nur noch 40 Prozent“ (ebd.) waren. „Entgegengesetzt dazu verl[ief] die Entwicklung bei Computer und Internet (6-7 Jahre: 6%, 8-9 Jahre: 16%, 10-11 Jahre: 32%, 12-13 Jahre: 41%)“ (ebd.).

Hinsichtlich der technischen Medienkompetenz der Kinder wurden die folgenden Daten ermittelt: 66 Prozent der Kinder gaben an, alleine eine DVD abspielen zu können und jeweils 41 Prozent konnten alleine am Computer drucken und das Internet nutzen (vgl. S. 57). Das Laden von Liedern auf einen MP3-Player beherrschten 27 Prozent der Kinder, das Anlegen von Ordnern im Computer 25 Prozent (vgl. ebd.). „Was die den Computer betreffenden Tätigkeiten ang[ing], g[a]ben je über die Hälfte der Kinder an, dass sie dies eigentlich nie (alleine) machen“ (ebd.). Die technischen Kompetenzen der Kinder würden sich aber mit zunehmendem Alter und ansteigender Nutzung deutlich verbessern (vgl. ebd.). Abbildung 3 zeigt die technischen Kompetenzen von Sechs- bis 13-Jährigen im Jahr 2010 nach Angaben der Kinder.

Abb. 3¹⁸: Technische Kompetenzen 6- bis 13-Jähriger 2010 nach Angaben der Kinder¹⁹
(n=1.214)



Nach Angaben der primären Erziehungsperson sahen „Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren im Durchschnitt 98 Minuten pro Tag fern“ (S. 19). Dabei schauten sie vor allem Serien (vgl. ebd.). Die Mädchen bevorzugten „Hannah Montana“ (15 Prozent), „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“ (6 Prozent) sowie Castingshows (7 Prozent), während die Jungen „SpongeBob Schwammkopf“ (11 Prozent), „Die Simpsons“ (9 Prozent) und Fußballspiele (6 Prozent) sahen (vgl. S. 20, 69). „Die beliebtesten Fernsehprogramme (...) [waren] die Kinderprogramme KI.KA [25 Prozent] und Super RTL [24 Prozent] sowie – mit etwas Abstand – RTL [11 Prozent] und Pro Sieben [10 Prozent]“ (S. 69, vgl. S. 20).

Gerade für Kinder werden häufig mediale Helden zur Identitätsfindung angeführt (vgl. Paus-Haase 1998, S. 14 f.). Aus diesem Grund wurden in der KIM-Studie die Vorbilder und Idole von Sechs- bis 13-Jährigen untersucht. Herausgefunden wurde, dass 62 Prozent der befragten Kinder eine Person oder fiktive Figur hatten, für die sie besonders schwärmten (vgl. S. 18). „Dabei [nannte] knapp die Hälfte von ihnen eine Person aus Film und Fernsehen, ein Fünftel hat[te] einen Sportler oder eine Sportlerin als Vorbild, 18 Prozent [nannten] eine Persönlichkeit aus dem Musikbusiness und sieben Prozent [hatten] jemand aus dem privaten Umfeld, für den sie schwärm[t]en oder dem sie naheifer[te]n“ (ebd.). Bezogen auf das Fernsehen wurden besonders häufig „Miley Cyrus“ alias Hannah Montana, Lena Meyer-Landrut, Lukas Podolski, Michael Ballack und Bastian Schweinsteiger genannt sowie „SpongeBob“ als fiktive Person (vgl. ebd.). Außerdem zählten Heidi Klum, „Barbie“, Lady

¹⁸ MPFS, KIM-Studie 2010, S. 57

¹⁹ in Prozent

Gaga, „Spiderman“, Robert Pattinson und Justin Bieber dazu (vgl. ebd.). Im Vergleich zu der KIM-Studie von 2008 war die Anzahl der Kinder, die ein Idol bzw. Vorbild angaben, um zwölf Prozentpunkte gestiegen (vgl. ebd.).

Nicht nur „neue“ Medien, sondern auch das Buch wurde als Medium angegeben, auf das nicht verzichtet werden könnte. Acht Prozent der Befragten wollten das Lesen nicht aufgeben. Diese setzten sich aus 11 Prozent der Mädchen und sechs Prozent der Jungen zusammen (vgl. S. 15). 60 Prozent der Mädchen und 40 Prozent der Jungen gaben außerdem an, regelmäßig Bücher zu lesen (vgl. S. 69). Dabei wurden oft Bücher angegeben, die für das Kino bzw. das Fernsehen verfilmt wurden (vgl. S. 24). Allerdings war auch der Anteil der Nichtleser gestiegen. So las jeder vierte Junge (25 Prozent) nie in seiner Freizeit, bei den Mädchen waren es 15 Prozent (vgl. ebd.)

In Bezug auf die Computer- und Internetnutzung wurde herausgestellt, dass drei Viertel der Kinder den Computer nutzten (vgl. S. 69) und „bereits jeder Zweite im Alter von sechs oder sieben Jahren zumindest selten [auf] einen Rechner“ (ebd.) zugriff. Am Computer zu Hause wurden häufig Computerspiele gespielt (mindestens einmal die Woche alleine: 54 Prozent der Mädchen und 71 Prozent der Jungen; mindestens einmal die Woche mit anderen: 42 Prozent der Mädchen und 53 Prozent der Jungen) (vgl. S. 27). Außerdem griffen die Kinder auf den Computer zurück, um Arbeiten für die Schule zu erledigen (53 Prozent der Mädchen und 46 Prozent der Jungen), um Texte oder Wörter zu schreiben (51 Prozent der Mädchen und 39 Prozent der Jungen) und um Lernprogramme zu spielen (43 Prozent der Mädchen und 42 Prozent der Jungen) (vgl. ebd.). Kreativ genutzt wurde der Computer eher von Mädchen (23 Prozent) als von Jungen (14 Prozent) (vgl. ebd.). Das Internet wurde besonders von Zwölf- bis 13-Jährigen genutzt (90 Prozent), weniger von Sechs- bis Siebenjährigen (25 Prozent) (vgl. S. 30). Grund dafür war nach Angaben des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest die noch nicht ausreichende Internet-Bedienungskompetenz bei jüngeren Kindern, „die ein entsprechendes Schreib- und Leseverhalten sowie das Verständnis komplexerer Zusammenhänge voraussetzt“ (S. 30 f.). Außerdem würde die „Funktionalität der Angebote (...) überwiegend Jugendliche und Erwachsene ansprechen“ (ebd.). Zu den beliebtesten Internetseiten zählten die Community schuelerVZ, Youtube, TOGGO, Blinde Kuh, Kl.KA und Spielaffe (vgl. S. 70). Besonders die Nutzung von kommunikativ orientierten Plattformen bringt in Bezug auf die Veröffentlichung persönlicher Informationen Gefahren mit sich. Hierfür müssen Kinder von Eltern und Pädagogen sensibilisiert werden (vgl. ebd.).

Das Medienverhalten von Kindern wird in erster Instanz von der Familie bestimmt (siehe Kapitel 2.1). 49 Prozent der durch die KIM-Studie befragten Haupterzieher gaben an, sich für das Thema „Kinder und Medien“ sehr stark bzw. stark zu interessieren (vgl. S. 62). Genügend informiert fühlten sich insgesamt 76 Prozent der Haupterzieher, „[w]eniger oder nicht gut informiert fühl[t]e sich ein knappes Viertel“ (ebd.). Wie gut Eltern sich informiert fühlten, hing mit ihrem Bildungshintergrund zusammen. Je niedriger ihr Bildungsniveau war, desto weniger gut fühlten sich die Haupterzieher informiert (vgl. ebd.). In Bezug auf das Informationsengagement zeigten sich die Haupterzieher mit Abitur/Studium aufgeschlossener (70 Prozent wollten sehr gerne oder gerne mehr Hintergrundinformationen erhalten) als Haupterzieher mit Hauptschulabschluss (sehr gerne: 9 Prozent, gerne: 56 Prozent) (vgl. ebd.). Hier lässt sich ein Bogen schlagen zu den Erkenntnissen von Theunert und Demmler (2007) (siehe Kapitel 2.1). Die beiden haben herausgestellt, dass in hohen Bildungsmilieus „deutlich häufiger ein vielfältiger, auch informationsorientierter Mediengebrauch anzutreffen [ist]“ (Theunert/Demmler 2007, S. 97). Aus diesem Grund gilt es, Eltern „mit den aktuellen Entwicklungen vertraut zu machen und Hilfestellungen anzubieten“ (S. 70). An dieser Stelle sind wieder die Institutionen Kita und Schule gefragt, die zum Beispiel über Informationsabende und Flyer Informationen an die Eltern weitergeben könnten. Ein generelles Interesse für mediale Themen sollte vonseiten der Eltern aber vorausgesetzt werden können.

4.3 FIM²⁰-Studie 2011²¹ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest)

Neben der KIM- und der JIM²²-Studie, die regelmäßig vom Forschungsverbund Südwest herausgegeben werden, wurde 2011 in Zusammenarbeit mit dem Südwestrundfunk ergänzend dazu die FIM-Studie durchgeführt. Zugrunde gelegt wurden die 18 Millionen deutschsprachigen Haushalte in Deutschland mit einem oder mehreren Kindern im Alter von drei bis 19 Jahren. „Aus dieser Grundgesamtheit wurde eine repräsentative Quotenstichprobe von 260 Familien [n=260] befragt“ (S. 4) und darunter alle Familienmitglieder ab drei Jahren. Die Stichprobe betrug 468 Eltern (n=468) und 388 Kinder (n=388). Die Daten wurden über eine Face-to-Face-Befragung sowie eine Tagebuchanalyse erhoben, wobei die Befragungsinstrumente jeweils an die Altersgruppe angepasst wurden. Kinder im Alter zwischen drei und

²⁰ Familie, Interaktion und Medien

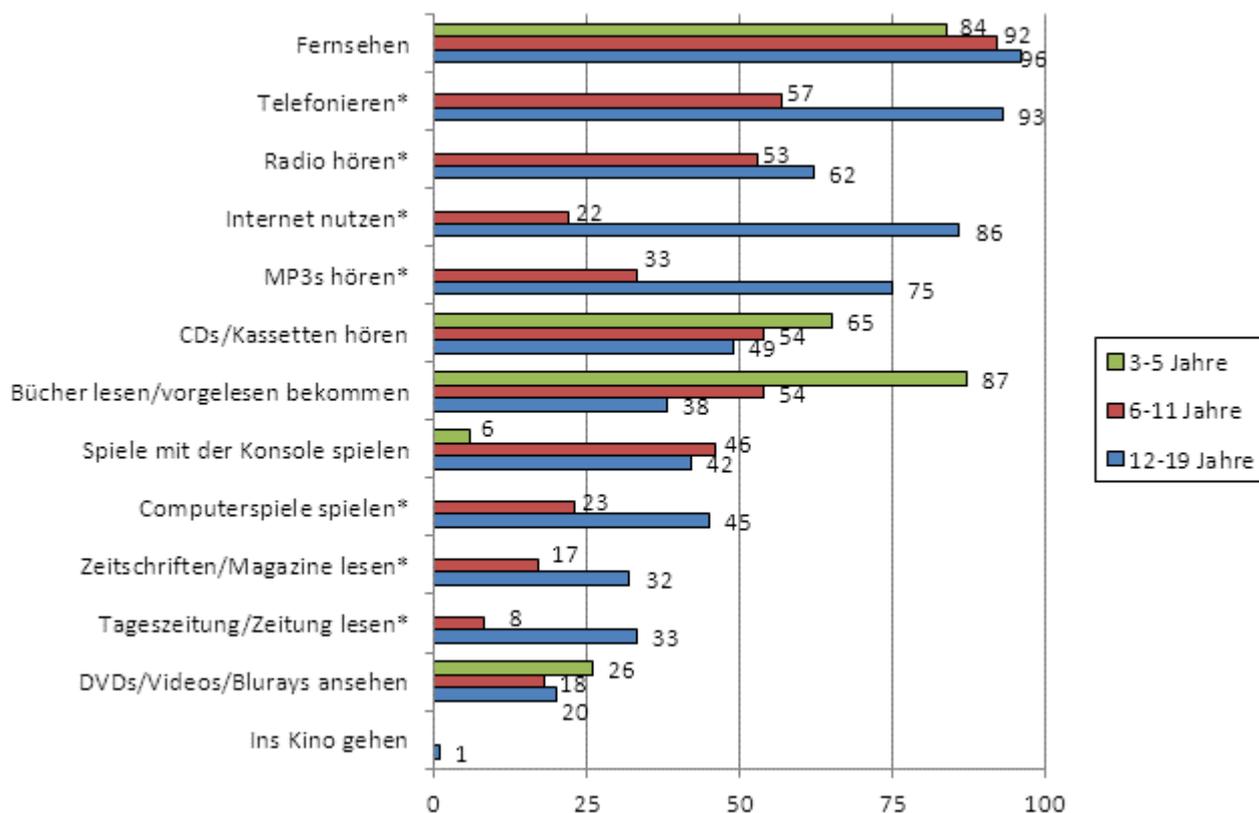
²¹ Im Folgenden beziehen sich die Angaben, wenn nicht gesondert angegeben, auf die FIM-Studie von 2011, herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest.

²² Jugend, Information, (Multi-)Media

fünf Jahren wurden nicht persönlich befragt. Ihre Daten wurden aus methodischen Gründen von dem Elternteil erhoben, das maßgeblich für die Erziehung zuständig war. Bei Kindern unter sechs Jahren wurde das Ausfüllen des Tagebuches von den Eltern übernommen. Über eine Analyse der Tagebücher wurden das „alltägliche familiäre Kommunikationsgefüge und Verhaltensstrukturen“ (S. 6) in den Familien ermittelt.

Familien in Deutschland verfügten 2011 über ein breites Medienrepertoire (vgl. S. 56). Die Eltern von Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren besaßen einen Fernseher (98 Prozent), ein Handy/Smartphone/iPhone (98 Prozent), einen Internetzugang (97 Prozent), ein Radio (96 Prozent), einen Videorekorder bzw. DVD-Player (95 Prozent) sowie einen Computer/Laptop (95 Prozent). Kinder dieser Altersgruppe nutzten von den vorhandenen Medien die folgenden: 84 Prozent sahen täglich bzw. mehrmals pro Woche fern, lasen selbst Bücher bzw. bekamen Bücher vorgelesen (87 Prozent), hörten CDs und Kassetten (65 Prozent), sahen sich DVDs/Videos/Blurays an (26 Prozent) und spielten an der Konsole (6 Prozent) (vgl. S. 61). Was in der KIM-Studie 2010 herausgestellt wurde, zeigt sich auch bei FIM 2011: Die Medien wurden im Altersverlauf unterschiedlich genutzt (vgl. ebd.). „So spiel[t]en bei den Jüngsten (3-5 Jahre) eindeutig das Fernsehen und das Lesen (in diesem Fall das Vorlesen) sowie CDs und Kassetten die größte Rolle. Bei den 6- bis 11-Jährigen [waren] Fernsehen, Telefonieren, CDs und Bücher sowie Radio und Spielkonsole die am meisten genutzten Medien. Jugendliche (12-19 Jahre) favorisiert[en] Fernsehen und Telefonieren, darauf folgt[e] das Internet und MP3 hören“ (ebd.). Die Medientätigkeiten der Drei- bis 19-Jährigen im Jahr 2011 sind in Abbildung 4 abgebildet.

Abb. 4²³: Medientätigkeiten täglich/mehrmals pro Woche von 3- bis 19-Jährigen 2011 nach Angaben der Kinder²⁴ (n=388)



* Diese Medientätigkeiten wurden nur bei der Teilgruppe der 6- bis 19-Jährigen abgefragt.

Die befragten Eltern gaben an, dass der Fernseher dasjenige Medium war, mit dem Kinder zuerst in Berührung kamen (vgl. S. 62). Auch in der gemeinsamen Mediennutzung spielte das Fernsehen eine große Rolle (vgl. S. 90). So sahen 71 Prozent der Eltern regelmäßig mit ihren Kindern fern (vgl. ebd.). Der Medienpädagogische Forschungsverbund (MPFS) weist aber darauf hin, dass für Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren das gemeinsame Lesen bzw. Vorlesen und das Hören von Kassetten und CDs im Jahr 2011 wichtiger war als das gemeinschaftliche Fernsehen (vgl. ebd.). Neben dem Fernseher wurden noch andere Medien gemeinsam genutzt. „Etwa die Hälfte der Familien hört[e] gemeinsam Radio, 13 Prozent der Eltern nutz[t]en regelmäßig mit zumindest einem Kind das Internet, deutlich seltener w[ur]den gemeinsam Computer- (4%) und Konsolenspiele (3%) gespielt“ (ebd.).

Wenn Familien zusammen fernsahen, dann vor allem am frühen Abend und gegen 20 Uhr (vgl. S. 91). Als beliebteste Fernsehprogramme gaben Eltern dabei RTL, ARD und ProSieben an (vgl. ebd.). „Bei den Vorschulkindern (3-5 Jahre) dominiert[e] der öffentlich-rechtliche Kinderkanal (KI.KA) gefolgt von Super RTL“ (ebd.).

²³ MPFS, FIM-Studie 2011, S. 61

²⁴ in Prozent

„[B]ei den Jugendlichen (...) [waren] die Favoriten ProSieben und RTL“ (ebd.). Diese Daten deckten sich mit den Ergebnissen der KIM-Studie von 2010.

Neben dem Fernsehen war auch das Internet für viele Familien selbstverständlich (vgl. ebd.). So hatten 97 Prozent der Haushalte einen Internetanschluss und drei Viertel der Eltern nutzten regelmäßig das Internet (vgl. ebd.). Bei den Sechs- bis 19-Jährigen spielten mediale Communities wie Facebook und schuelerVZ sowie studivZ eine herausragende Rolle (vgl. ebd.), für die jüngeren Kinder waren „die Onlineangebote von Fernsehanbietern und Spieleseiten“ (ebd.) bedeutsam.

Die FIM-Studie stellt die Familie in den Mittelpunkt der Befragung. Mit Familie assoziierten die Befragten vor allem Zusammenhalt und Zusammengehörigkeit (vgl. S. 11 f.). Die Familie wurde überwiegend „als Ort der Geborgenheit, des Vertrauens und der positiven Unterstützung erlebt“ (S. 11). Mit den positiven Assoziationen ging einher, dass Eltern an Werktagen durchschnittlich 237 Minuten mit ihren Kindern verbrachten, samstags waren es im Durchschnitt 466 Minuten und sonntags 524 Minuten (vgl. S. 15). „An einem Durchschnittstag, von Montag bis Sonntag, verbr[achten] Eltern somit gut fünf Stunden mit ihren Kindern“ (ebd.). Mütter verbrachten durchschnittlich doppelt so viel Zeit mit ihren Kindern wie Väter (vgl. S. 88). Diese Zahlen übersteigen die der OECD-Studie von 2009 (siehe Kapitel 2.1). Die gemeinsame Zeit wurde vor allem für Gespräche (86 Prozent) und miteinander essen (94 Prozent) sowie sich ausruhen und nichts tun (82 Prozent) genutzt (vgl. S. 17). Obwohl „miteinander reden“ zu den am häufigsten genannten Aktivitäten innerhalb der Familie gehörte, wünschten sich 46 Prozent der Eltern mehr Zeit für Gespräche in der Familie (vgl. S. 22). 27 Prozent der Eltern fühlten sich außerdem hinsichtlich der Themen Kindergarten/Kita oder Schule, Probleme, Gefühle, Sorgen, Interessen, Wünsche und Tagesgeschehen der Kinder nicht ausreichend informiert (vgl. ebd.). 94 Prozent der Kinder dagegen erlebten die gemeinsame Zeit mit den Eltern als ausreichend bzw. waren mit ihr zufrieden (vgl. S. 88). Die Themen der gemeinsamen Gespräche waren nach übereinstimmenden Angaben von Kindern und Eltern Themen, die den Kindergarten, die Kita oder die Schule betrafen sowie Gespräche über den Freundeskreis und über die Freizeit- und Wochenendplanung (vgl. S. 34 f.). Auch mediale Themen wurden diskutiert. Ihnen kam in der familiären Kommunikation sogar eine besondere Bedeutung zu. Das Thema Fernsehen stand bei den Gesprächen im Vordergrund (vgl. S. 40). So nannten fünf Prozent der Sechs- bis 19-Jährigen unter allen möglichen Gesprächsthemen mit den Eltern das Fernsehen (Sendungen/Fernsehünsche) als häufiges Thema (vgl. S. 34). Nach Angaben der Eltern lag das Fernsehen bei den Themen, „die mit Mediennutzung, Medientechnik oder Medieninhalten assoziiert“ (S. 38) waren, auf Platz eins. „Über

„Fernsehen oder Dinge, die man im Fernsehen gesehen hat“, unterh[ie]lten sich 58 Prozent der Eltern regelmäßig in der Familie, auch die Tageszeitung liefert[e] für viele Eltern Gesprächsstoff. An dritter Stelle folgt[e] das Thema „Wann oder wie lange Medien genutzt werden“ (ebd.). Nach Aussagen der Kinder (drei bis 19 Jahre) rangierte an medialen Themen das „Fernsehen bzw. was man darin gesehen hat (64 Prozent) an erster Stelle, gefolgt von „Wann oder wie lange Medien genutzt werden“ (41 Prozent), „Bücher[n] bzw. was man darin gelesen hat“ (31 Prozent), dem „Internet/Dinge, die mit dem PC zu tun haben“ (30 Prozent²⁵) und dem Komplex „Telefonieren und Handys“ (26 Prozent²⁶) (vgl. S. 40). Mit zunehmendem Alter nahmen die Gespräche über Bücher ab und über das Internet zu (vgl. ebd.).

Tab. 1²⁷: Medienthemen täglich/mehrmals pro Woche in der Familie (Top 5) nach Angaben der Kinder (n=388)

| Top 5 Medienthemen | |
|---|-----|
| Fernsehen bzw. was man darin gesehen hat | 64% |
| Wann oder wie lange Medien genutzt werden | 41% |
| Bücher bzw. was man darin gelesen hat | 31% |
| Internet/Dinge, die mit dem PC zu tun haben | 30% |
| Telefonieren und Handys | 26% |

Für die Kommunikation nutzen die Jugendlichen nach Erkenntnissen der JIM-Studie 2012 vor allem die „neuen“ Medien (vgl. S. 54). So wurden besonders das Internet (vgl. JIM 2012, S. 32) und das Handy (vgl. FIM 2011, S. 54) als Wege der Kommunikation präferiert. Ergebnisse der FIM-Studie (2011) zeigen aber, dass das persönliche Gespräch zwischen Kindern und Eltern immer noch der wichtigste und dominante Kommunikationsweg ist (vgl. ebd.). Nur gelegentlich griffen Eltern auf Telefongespräche am Handy oder über das Festnetz zurück, lediglich ein Fünftel meldete sich per SMS bei den Kindern (vgl. S. 90).

Als zentraler Ansprechpartner für fast alle Themenbereiche wurde von den Kindern die Mutter genannt (vgl. S. 42 f.). Die Kommunikation mit ihr wurde auch insgesamt als besser bewertet als die mit dem Vater (vgl. S. 90). Die Väter dominierten aus Sicht der Kinder bei „Sportereignissen, Computer- und Internetfragen sowie Medientechnik generell“ (S. 89, vgl. S. 43). Nach Angaben der Eltern wurden die Väter vor allem als „Spezialisten im Umgang mit technischen Aspekten, (...) [besonders] beim Computer“ (S. 91) herangezogen, während die Mütter als besonders kompetent für

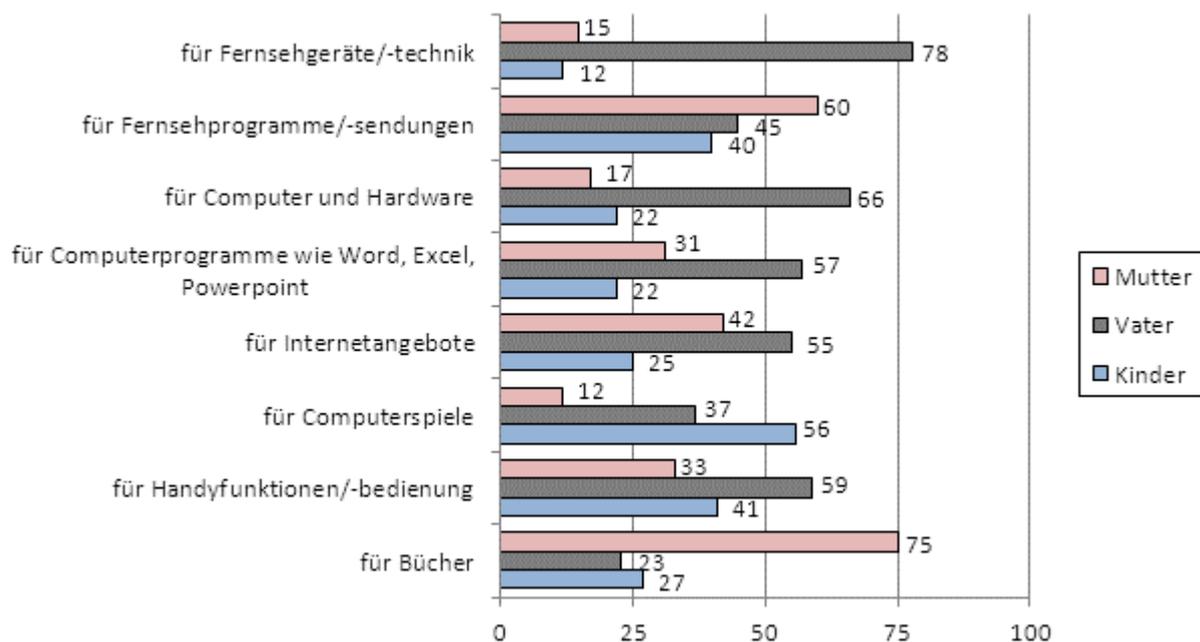
²⁵ Dieser Bereich wurde nur bei der Teilgruppe von 6 bis 19 Jahren abgefragt.

²⁶ Dieser Bereich wurde nur bei der Teilgruppe von 6 bis 19 Jahren abgefragt.

²⁷ MPFS, FIM-Studie 2011, S. 40

Fernsehsendungen und Fernsehprogramme (60 Prozent) und für Bücher (75 Prozent) eingeschätzt wurden (vgl. S. 83, 91). Die Kinder galten nach Einschätzung der Eltern als Experten für Computerspiele (56 Prozent) (vgl. S. 83). Abbildung 5 zeigt die Angaben der Eltern, wobei noch weitere Medien als die oben aufgeführten einbezogen werden.

Abb. 5²⁸: Medienexperten in der Familie²⁹ nach Angaben der Eltern³⁰ (n=388)



Die Sechs- bis 19-Jährigen bestätigten diese Zuweisungen überwiegend (vgl. ebd.). Allerdings schätzten sie sich beim Medium Handy als ebenso kompetent ein wie die Väter (51 Prozent) und gaben an, sich in der Familie bei Fernsehprogrammen und -sendungen (60 Prozent) sowie bei Computerspielen (66 Prozent) am besten auszukennen (vgl. ebd.). Kinder lernen Medienkompetenz zunächst in der Familie, daher ist es wichtig, dass die Eltern sich in Fragen der Medienerziehung ausreichend sicher fühlen. In Bezug auf ihre Medienerziehungskompetenz schätzten sich 21 Prozent der Eltern als „sehr“ kompetent ein. Der Durchschnitt schätzte sich als „etwas“ kompetent ein (60 Prozent) und fünf Prozent als „gar nicht“ kompetent (vgl. S. 91). Mit steigender Schulbildung schätzten sich Eltern in Fragen der Medienerziehung kompetenter ein. So gaben 27 Prozent der Eltern mit hoher Schulbildung an, sich sehr kompetent zu fühlen, während nur 15 Prozent der Eltern mit niedriger Schulbildung sich als sehr kompetent einstufen (vgl. ebd.). Eltern, die ihre eigene Medien-

²⁸ MPFS, FIM-Studie 2011, S. 83

²⁹ Mehrfachnennungen möglich

³⁰ in Prozent

erziehungskompetenz als sehr gut bewerteten, beurteilten die Auswirkungen des Medienwandels auch als eher positiv (vgl. ebd.). „Offensichtlich ist Medien(erziehungs)kompetenz geeignet, die Neuerungen der Medienwelt eher chancenorientiert zu nutzen und den Entwicklungen positiv zu begegnen“ (ebd.). Aus diesem Grund sollten Eltern ihre Kompetenzen vor allem hinsichtlich der „neuen“ Medien erweitern und Kita sowie Schule sollten ihnen bei diesen Prozessen unterstützend zur Seite stehen.

Ein Ergebnis der FIM-Studie (2011) soll besonders herausgestellt werden: Eltern verbrachten mit ihren Kindern im Durchschnitt fünf Stunden Zeit pro Tag und die Familie wurde von ihren Mitgliedern überwiegend positiv wahrgenommen. Dies kann bei einer sehr guten Medienerziehungskompetenz der Eltern als Grundlage dafür dienen, Kindern in einem geschützten Rahmen eine Medienerziehung zukommen zu lassen, „die sie im späteren Leben bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben, (...) [bei der] privaten Alltagsbewältigung (...) und [der] Optimierung individueller Zukunftschancen“ (Six 2009, S. 79) unterstützt.

4.4 Zwischenfazit

Die Ergebnisse der aktuellen KIM- und FIM-Studien zeigen, dass die Mediensozialisation von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter überwiegend durch den Fernseher und die Hörmedien geprägt ist. Dies erklärt auch die gute Forschungslage in Bezug auf das Fernsehen. Theunert und Demmler (2007) halten diesbezüglich fest: „Am besten untersucht ist das Fernsehen. Das ist berechtigt, denn das Fernsehen ist das am meisten verbreitete Medium und wird am häufigsten genutzt. Eltern von Vorschulkindern werten das Fernsehen insgesamt als wichtigstes Medium“ (Theunert/Demmler 2007, S. 98). Mit zunehmendem Alter gewinnen dann der Computer und das Internet immer mehr an Bedeutung. Aber auch bei Vorschulkindern ist laut FIM (2011) im Vergleich zu den Studien der letzten Jahre ein Anstieg der Computer- und Internetnutzung zu verzeichnen. Hier müssen in den folgenden Jahren weitere Untersuchungen ansetzen, damit die Bedeutung „neuer“ Medien auch für die Arbeit in der Kita anerkannt wird. Da die Mediensozialisation von Kindern in der Familie einsetzt, ist es von besonderer Relevanz, dass sich Eltern erstens mit Medien auseinandersetzen und zweitens ihre Kinder mediengerecht anleiten. Gerade in niedrigen Bildungsniveaus scheint das allerdings problematisch zu sein. Aus diesem Grund müssen zum einen Eltern ihre Kompetenzen besonders hinsichtlich der „neuen“ Medien ausbauen und zum anderen muss die zweite Sozialisationsinstanz,

die Kita, eingreifen. In der aktuellen FIM-Studie (2011) wird bekräftigt, dass Familien in Fragen der Medienkompetenz geschult werden sollten, „damit sie den Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels gerecht werden können“ (FIM 2011, S. 91 f.). Solche Schulungen könnten z.B. von den Erzieherinnen in den Kitas durchgeführt werden.

Kinder sind heutzutage in ihrem Alltag mit Medien konfrontiert. Nach aktueller Studienlage sind ihre Kinderzimmer mit verschiedenen Medien ausgestattet, die sie regelmäßig nutzen. Dafür benötigen sie eine kompetente Anleitung durch Eltern und Erzieherinnen. Wichtig dabei ist, nicht nur den zeitlichen Medienkonsum der Kinder zu regeln³¹, sondern ihnen vor allem auch vielfältige Möglichkeiten der Mediennutzung aufzuzeigen. Medien können Bestandteil von Projekten sein, welche die Kinder zu einem aktiven, kreativen und gleichzeitig kritischen Mediengebrauch anregen. Dass Kinder grundsätzlich für kreative Anregungen empfänglich sind, zeigt die aktuelle KIM-Studie (2010). Der Computer wurde 2010 bereits von 23 Prozent der Mädchen und 14 Prozent der Jungen für kreative Zwecke genutzt. Diese Zahlen sind ausbaufähig und können durch Medienprojekte in den Kitas erweitert werden. Bereits Baacke (1999b) forderte die Integration von Projekten in die Medienarbeit in der Kita, da Medien so als „Herausforderung zu aktiver Verarbeitung“ (Baacke 2007, S. 68) wahrgenommen würden. Außerdem ermöglichen derartige Projekte auch den Erwerb einer kritischen Haltung in Bezug auf Medieninhalte.

Die in der FIM-Studie ermittelte Medienkompetenz der Familienmitglieder richtet sich fast ausschließlich auf den technischen Aspekt der Mediennutzung (nach Groeben ist dies die Dimension der medienspezifischen Rezeptionsmuster). Hier werden die Kinder von den Eltern als Experten für Computerspiele bezeichnet. Die Kinder selbst schätzen sich außerdem als kompetent im Umgang mit dem Handy ein und geben an, sich in der Familie bei Fernsehprogrammen und -sendungen am besten auszukennen. Bezüglich der sieben Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben werden außerdem indirekt die Dimensionen der produktiven Partizipationsmuster und der Anschlusskommunikation in der FIM-Studie erfragt. So nutzen Kinder mit zunehmendem Alter überwiegend die „neuen“ Medien, die durch ihre interaktive Struktur eine aktive Teilhabe der Kinder erfordern (vgl. Bettina Hurrelmann 2003, S. 17). Außerdem finden in der Familie Gespräche über medienbezogene Themen, z.B. über Inhalte von Fernsehsendungen und Büchern, statt. Inwiefern Bedeutungskonsense ausgehandelt werden und ob die Gespräche Einfluss auf

³¹ Nach Angaben der aktuellen FIM-Studie (2011) haben 76 Prozent der Eltern von Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren Familienregeln, die z.B. die Dauer der Fernsehnutzung festlegen (vgl. FIM-Studie 2011, S. 19).

die Medienerfahrung der Kinder haben, ist den Daten allerdings nicht zu entnehmen.

Auch in der KIM-Studie stand nur die technische Medienkompetenz der Kinder im Vordergrund, bei der besonders die jüngeren Kinder „noch der Anleitung und Begleitung der Eltern oder älterer Geschwister“ (KIM 2010, S. 57) bedürfen. Mit zunehmendem Alter würde der Umgang mit Medien routinierter und kompetenter, Medien würden dann auch häufiger alleine genutzt (vgl. ebd., S. 12).

Ein weiterer Aspekt, der hier betont werden soll, ist die Zunahme von Idolen und Vorbildern für die kindlichen Entwicklungsaufgaben. Immer mehr Kinder haben Vorbilder, von denen knapp die Hälfte aus Film und Fernsehen stammt. Das liegt daran, dass Kindern heute ein „reichhaltiges Repertoire von Heldenfiguren (...) vor allem in Serien der audio-visuellen Medien, insbesondere dem Leitmedium Fernsehen, als festem Bestandteil (...) [ihrer] Lebenswelt (...) dargeboten“ (Paus-Haase 1998, S. 15) wird. „Das Verlangen nach ihnen wird lebendig gehalten vom Wunsch der Kinder nach Geschichten, Taten und großen Gefühlen, die ihnen Stoff zur Identifikation mit ihrem Helden oder ihrem Idol bieten, und die helfen, Tagträume zu erfüllen“ (ebd.). Kinder reagieren auf Medien mit Konsumwünschen. Das Heldenthema wird daher in vielen Markenprodukten aufgegriffen, die von Kindern und Eltern gekauft werden. „Heutige Kinder werden (...) in ihren Gefühlen und Meinungen von allen diesen Marktangeboten und Medienprogrammen tragend beeinflusst“ (Paus-Hasebrink et al. 2004, S. 9). Daher ist es wichtig, in der Kita und in der Schule breit angelegte medienintegrierte Projekte anzuregen (vgl. Bromberger et al. 2006, S. 4), „die zum einen die kreativen Interessen der Kinder aufgreifen und hin zu einem produktiven Medienumgang fördern, zum anderen aber durch die Erfahrung eigener Medienproduktion (...) eine kritische Haltung zu Medieninhalten ermöglichen“ (ebd.).

5. Qualitative Kindermedienforschung

„Im Zentrum der Medienforschung stehen, je nach Position und Blickwinkel der Forschenden, einerseits die Medien und ihre Auswirkung auf die Gesellschaft, die Menschen und die Medien selbst, und andererseits die Menschen als einzelne und als gesellschaftliche Wesen und ihre Aneignung der Medien als Mittler menschlichen Denkens und Handelns“ (Schorb 2009a, S. 196). Vernachlässigte Untersuchungsgruppe der Medienforschung waren noch bis zum Jahr 2000 Kinder im Vorschulalter (vgl. Grüninger/Lindemann 2000, S. 18). Damit stellte eine Auseinandersetzung mit ihnen seit Längerem ein Forschungsdesiderat dar. Um dieses Ungleichgewicht zwi-

schen einem Forschungsinteresse an der Wechselwirkung zwischen erwachsenen Menschen und Medien und der Vernachlässigung kleiner Kinder als Forschungsobjekte auszugleichen und um Erkenntnisse über den Medienkonsum von Vorschulkindern zu gewinnen, führten Christian Grüninger und Frank Lindemann (2000) eine Untersuchung mit Eltern von Vorschulkindern zum Medienkonsum ihrer Kinder durch. Die Befragung von 1.028 Bielefelder und Gütersloher Eltern, deren Kinder zu dem Zeitpunkt zwischen drei und sechs Jahre alt waren, zeigte, dass für Kinder verschiedene Medien zum Alltag gehören (vgl. ebd., S. 43, 78). So gaben 52,3 Prozent der Eltern (n=1002) an, dass ihr Kind fast täglich fernsehen würde, bei weiteren 30,5 Prozent war es zumindest mehrmals die Woche (vgl. ebd., S. 78). Am häufigsten beschäftigten sich die Kinder nach Angaben der Eltern (n=1007) mit Bilderbüchern (74,0 Prozent fast täglich) und mit Hörmedien (Hörspielkassetten, Musikkassetten und Radio), während auf den hinteren Plätzen Videofilme, Videospiele, Computerspiele und der Walkman rangierten (vgl. ebd.).

Dass Kinder bereits in jungen Jahren verschiedene Medien nutzen, hatte in den 1980er Jahren auch das „Kabelpilotprojekt Dortmund“ unter Bettina Hurrelmann (1988) herausgestellt. Bettina Hurrelmann betonte, dass „die unmittelbare Umgebung der Kinder aufgrund der hohen Anzahl an Medien eine *Multi-Medien-Umwelt* [ist]“ (Grüninger/Lindemann 2000, S. 28, zitiert nach Hurrelmann 1988). Trotz dieser Erkenntnis wurde das Feld der Mediennutzung sowie der Medienaneignung von Kindern unter sechs Jahren lange Zeit nur unzureichend untersucht. Eine Studie wie die von Grüninger und Lindemann (2000) ist in dem Feld der Kindermedienforschung positiv hervorzuheben, gleichzeitig ist es kritisch zu sehen, dass die Daten über den Medienkonsum von Vorschulkindern nur über die Eltern erhoben wurden. Grüninger und Lindemann (2000) gaben bei der Auswahl der Stichprobe so auch zu bedenken, dass nicht alle Eltern die Mediennutzung ihrer Kinder genau kennen würden, was dazu führen könnte, dass sie den Konsum gar nicht korrekt einschätzen würden (vgl. Grüninger/Lindemann 2000, S. 37). Eine direkte Befragung oder auch Beobachtung der Kinder wurde aber ausgeschlossen, weil diese nach Grüninger und Lindemann unter Berufung auf Piaget „nur sehr ungenaue Angaben zum eigenen Medienkonsum machen“ (ebd., S. 36) könnten. Gründe dafür, nicht mit Kindern forschen zu wollen, sieht Günter Mey (2003) u.a. in einer kritischen Haltung gegenüber der kognitiven und sprachlichen Kompetenz von Vorschulkindern. So werden sowohl unter Studenten als auch unter Forschenden die Fragen aufgeworfen, ob Kinder überhaupt interviewt werden können und ob sie überhaupt erzählen können (vgl. Mey 2003, S. 20). Kindern wird unterstellt, „keine Raum-Zeit-Konfigurationen [zu] erkennen und nicht zwischen Realitäts- und Irrealitätsebenen

(...) unterscheiden [zu können]" (ebd.). Diese Annahmen sollten aber in der Praxis überprüft werden, damit sie nicht unreflektiert Eingang in die Forschung finden und auf diese Weise entscheidenden Einfluss auf die Wahl der Forschungsmethode ausüben (vgl. ebd., S. 20 f.). Paus-Haase und Schorb (2000) führen hier einerseits an, dass sich Kinder noch mitten in der Entwicklung befänden und ihre Verbalisierungsmöglichkeiten noch wenig ausgebildet seien (vgl. Paus-Haase/Schorb 2000, S. 8). Andererseits sehen sie das Gespräch mit Kindern ganz klar als Methode in der Kindermedienforschung, denn nach Paus-Haase (2000) gilt es, „sich auf die Sache selbst einzulassen, die zur Beforschung ansteht“ (Paus-Haase 2000, S. 15) und das sind in der Kindermedienforschung die Kinder. Mey (2003) weist in diesem Zusammenhang noch darauf hin, dass „Forschung *zu* Kindheit (...) in aller Regel Forschung *mit* Kindern [ist], in deren Rahmen diese beobachtet, befragt oder kindliche ‚Produkte‘ (...) genutzt werden, um Einblicke in Kinderwelten und Kinderbiographien zu erhalten“ (Mey 2003, S. 5). Er betont, dass die Sicht auf Kinder nur aus der Erwachsenenperspektive zu kurz gegriffen ist, da diese nicht wirklich die Perspektive von Kindern einnehmen können (vgl. ebd., S. 23). Wenn nur Eltern und Erzieherinnen befragt werden, erhält man auch „nur einen bestimmten Ausschnitt über die Lebenssituation von Kindern, über ihre Handlungsräume und Ressourcen“ (Andresen/Hurrelmann 2010, S. 70 f.). Unterstützend greift hier der Standpunkt der Kindheitsforschung, wonach das Kind ein „vollwertiges Mitglied der Gesellschaft [ist], das sich seine „Welt aneigne[t] und sie nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten versuch[t]“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 7). Kinder eignen sich ihre Welt aktiv an und sind auch in Bezug auf Medien aktive Medienrezipienten.

Diese Standpunkte führten dazu, dass es heute in der medienpädagogischen Forschung vor allem darum geht, wie Medien von Kindern „wahrgenommen und bewertet werden, und vor allem, wie sie verarbeitet werden im Denken und Handeln junger Menschen“ (Schorb 2009a, S. 197). Das setzt eine Forschung mit Kindern zwingend voraus. Stehen Kinder im Mittelpunkt der Forschung, wird mit ihnen geforscht, dann erfordert das die Entwicklung neuer methodischer Vorgehensweisen, die den Entwicklungsstand von Kindern berücksichtigen. Es sind sowohl quantitative als auch qualitative Methoden denkbar (vgl. Mey 2003, S. 5), denn die Konkurrenz, die lange Zeit zwischen den verschiedenen Methoden bestand, ist inzwischen zugunsten einer Kombination beider Methoden aufgehoben (vgl. Paus-Haase 2000, S. 16; Flick 2005b, S. 24).

Dieses Kapitel konzentriert sich auf qualitative Methoden in der Kindermedienforschung, da die auf der Theorie fußende (nicht-repräsentative) Untersuchung dieser Arbeit (Kapitel 6 und 7) an Forschungsfragen ausgerichtet ist, die besonders die

Sicht des Subjekts in den Vordergrund rücken und seine Wirklichkeit abbilden sollen. Gegenstand der Forschung ist das Handeln und Interagieren von Vorschulkindern mit Medien in ihrem Alltag.

Die qualitative Vorgehensweise bietet sich in der Medienforschung besonders an: „Medien verweben und verwachsen immer dichter mit den Lebenspraktiken des privaten und beruflichen Alltags, und deshalb wird es immer schwieriger, sie aus ihren jeweiligen Verwendungskontexten herauszulösen und in Form einzelner Variablen abzubilden. In dieser Situation muss die Medienforschung, will sie nicht Gefahr laufen, gegenüber ihrem sich ungestüm erneuernden Gegenstand hoffnungslos zu veralten, ihre theoretischen Konzepte und methodologischen Prinzipien reflektieren und neu einstellen. Und für diesen Prozess der Modernisierung können qualitative Forschungsmethoden eine wichtige Rolle spielen“ (Bergmann 2011, S. 15 f.). Das Ziel qualitativer Medienforschung mit Kindern ist es, „sich ihrer Medienrezeption aus einer subjektorientierten, die Lebenswelt einbeziehenden Perspektive mit Rücksicht auf ihre entwicklungsbedingten Voraussetzungen adäquat anzunähern“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 228). „Durch den offenen Charakter der Datenerhebung und das interpretative Vorgehen bei der Datenauswertung sollen Akteursperspektiven, Handlungsorientierungen oder Deutungsmuster von Kindern erfasst werden“ (Heinzel 2012a, S. 22). Ein offener Charakter der Datenerhebung bedeutet unter anderem auch, nicht mit vorgegebenen Kategorien an eine Untersuchung heranzugehen, sondern die Kategorien „aus der Beobachtung des Sachverhalts [zu] gewinnen“ (Bergmann 2011, S. 26).

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden kurz die Kennzeichen qualitativer Medienforschung dargelegt werden, bevor der Fokus auf die qualitativen Methoden gerichtet wird, welche sich für die Kindermedienforschung als besonders geeignet erwiesen haben bzw. erweisen. Anschließend wird an zwei methodisch sehr komplexen Untersuchungen knapp gezeigt, wie Forschung mit Kindern im Vorschulalter realisiert werden kann.

5.1 Kennzeichen qualitativer Medienforschung

Qualitative Medienforschung geht davon aus, dass „die ‚Ganzheit einer Kommunikationssituation‘ ins Auge zu fassen ist“ (Baacke/Kübler 1989, S. 5) oder anders ausgedrückt: Es geht ihr darum, „das Medienverhalten und den Umgang mit Medien in seiner ganzen Komplexität zu erfassen“ (Mikos/Wegener 2005, S. 11). Die Ganzheit einer Situation bzw. ihre Komplexität zu erfassen, bedeutet dabei auch, sie vor ihren

„vor-situationellen, biographischen Zusammenhänge[n]“ (Baacke/Kübler 1989, S. 5) zu sehen und „die post-situationellen Verarbeitungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume in die Überlegungen“ (ebd.) mit einzubeziehen, sie also nicht isoliert von ihrem Kontext zu bewerten. Daten müssen immer vor der Befragungssituation und vor der Lebenssituation des Befragten interpretiert werden und sie müssen in „ihrer nicht zählbaren Eigenart, Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit und Dynamik“ (Bergmann 2011, S. 17) bewahrt werden. Das Ziel dieses Vorgehens ist eine „möglichst angemessene Annäherung an die Wirklichkeit“ (Baacke/Kübler 1989, S. 5). Qualitativ forschen heißt nach diesem Ansatz nicht nur, qualitative Methoden anzuwenden, sondern auch einen anderen Blick auf die Forschung und den zu erforschenden Menschen zu haben (vgl. Mikos/Wegener 2005, S. 13). Menschen müssen in ihrem Alltag aufgesucht werden, denn nur dort kann das Handeln in authentischen Situationen erfasst und verstanden werden und auch nur hier kann eine „noch nicht vom Wissenschaftler gefilterte[] oder gar zugerichtete[] soziale[] Wirklichkeit“ (Bergmann 2011, S. 17) entdeckt werden. Gerade wenn es um Kinder „in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen“ (Paus-Haase 2000, S. 8) geht, stellt die qualitative Forschung „einen adäquaten, weil leistungsfähigen Zugang dar“ (ebd.). Der Forschungsansatz, nach dem der Mensch an sich, seine Einstellungen und Meinungen im Vordergrund stehen, erfordert eine fallbezogene Untersuchung (vgl. ebd., S. 16). Von der Falluntersuchung ausgehend kann dann durch Vergleiche mit anderen Fällen eine Verallgemeinerung erfolgen. „Ziel ist also die wissenschaftliche Rekonstruktion von typischen Handlungsmustern, die generelle Strukturen offen legen“ (Paus-Haase 2005, S. 224). Das bedeutet auch, dass die qualitative Forschung keine Theorien auf die erhobenen Daten anwendet. Sie verzichtet also darauf, durch Empirie die Gültigkeit theoretischer Annahmen zu überprüfen (vgl. Bergmann 2011, S. 20). Stattdessen sind die Untersuchungsergebnisse selbst „an der Theorieentwicklung beteiligt“ (ebd.). Das bringt mit sich, dass der Forscher mit möglichst geringen Vorannahmen in den Forschungsprozess geht, damit er Fragen gegebenenfalls verändern und „für unerwartete Ergebnisse offen“ (Mikos/Wegener 2005, S. 13) sein kann. Darüber hinaus wird vorausgesetzt, dass der Forscher mit seinen Vorannahmen und seiner generellen Einstellung reflexiv umgeht (vgl. Mikos 2005, S. 320), weil es der Forscher ist, „der mit seinem Vorwissen ein bestimmtes Untersuchungssegment auswählt, er ist es, der Fragen stellt, Beobachtungen aufschreibt oder die Kamera in einem bestimmten Winkel positioniert“ (Bergmann 2011, S. 22). Er hat also wesentlichen Einfluss auf den Forschungsprozess und die erhobenen Daten (vgl. Bergmann 2011, S. 22 f.), vor allem auch, weil er bei der qualitativen Forschung „mittendrin“ ist.

Das Ansetzen an der Lebenswirklichkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die veränderte Rolle des Forschers – all das erfordert auch eine veränderte methodische Herangehensweise. Für die Kinderforschung haben sich Methoden wie die teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen, das Aufschlüsseln von Kinderzeichnungen sowie Interviews als geeignet erwiesen (vgl. Baacke/Kübler 1989, S. 5). Zu beachten ist, dass die Methoden sich immer erst aus der Fragestellung und dem Gegenstandsbereich ergeben und nicht von Anfang an feststehen. Bestehende Erhebungs- und Auswertungsverfahren müssen dafür je nach Fragestellung und Gegenstandsbereich modifiziert werden und neue kreative Methoden für die qualitative Forschung entwickelt werden. Besonders dann, wenn mit Kindern oder Kindergruppen geforscht wird.

5.2 Qualitative Methoden in der Kindermedienforschung

Die Forschung mit Kindern setzt grundlegendes Wissen „über Kinder und Kindsein“ (Mey 2003, S. 21) voraus. Der Forscher muss die „entwicklungs- und sozialisationsbedingten Voraussetzungen“ (ebd., S. 17) des Kindes kennen und nachvollziehen können. Zum Beispiel ist der Einsatz von standardisierten Fragebögen in der Forschung mit Kindern unter sechs Jahren nicht sinnvoll, weil diese noch nicht das schreibfähige Alter erreicht haben (vgl. ebd., S. 5 f.). Interviews verlangen zwar Verbalisierungskompetenzen, sie müssen aber dennoch bereits mit sehr jungen Kindern geführt werden, „z.B. im Kontext von Kinderdiagnostik“ (ebd., S. 6).

Ebenso sollten „die Macht der Erziehungssituation, die kindtypischen Ausdrucksformen und die Erwachsenenorientiertheit von Forschenden und Forschung“ (Andresen/Hurrelmann 2010, S. 73 f.) Berücksichtigung finden. Die eingesetzten Methoden sollten „Kinder in die Lage versetz[en] (...), Auskunft zu geben“ (ebd., S. 70) oder anders ausgedrückt, sie sollten ihnen eine Stimme geben (vgl. Mey 2003, S. 23). Dazu müssen die Methoden an die Perspektive der Kinder angepasst werden (vgl. hierzu auch Andresen/Hurrelmann 2010, S. 71, zitiert nach Garbarino/Stott 1990; Mayall 1994). Die Methoden, die jeweils ausgewählt und gegebenenfalls modifiziert werden, erzielen immer nur eine durch die Methodik begrenzte Erkenntnis (vgl. Mey 2003, S. 6). Um die komplexen Zusammenhänge der Lebenswelt von Kindern zu erfassen und sich ihren „Bedeutungskonstruktionen (...) anzunähern“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 223), ist es daher sinnvoll, verschiedene Methoden anzuwenden. Damit werden unterschiedliche Perspektiven auf ein Phänomen angewendet bzw. miteinander verknüpft. „Eine möglichst weitreichende Annäherung bie-

tet das Verfahren der Triangulation“ (Paus-Haase 2000, S. 20). Triangulation bedeutet die „begründete Kombination“ (Mey 2003, S. 19) verschiedener Strategien, damit diese sich gegenseitig kontrollieren können. Außerdem kann so die Vielschichtigkeit eines Phänomens möglichst genau erfasst werden. In der Kindermedienforschung können durch die Triangulation qualitativer Methoden auf der Grundlage von Bedeutungszusammenhängen Typenbildungen vorgenommen werden, „und so prägende Muster im Umgang von Kindern (...) mit ihren Medienfavoriten herauskristallisiert“ (Paus-Haase 2000, S. 16) werden. „Ziel ist also die wissenschaftliche Rekonstruktion von typischen Handlungsmustern, die generelle Strukturen offen legen“ (Paus-Haase 2005, S. 224).

Medienforschung und Kinderforschung greifen häufig auf aus der Sozialforschung importierte Methoden zurück, die „im Hinblick auf ihre Möglichkeiten und Grenzen in der Medienforschung [und ebenso in der Kinderforschung] neu ausgerichtet und adaptiert werden“ (Bergmann 2011, S. 28; vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S. 73; Fuhs 2012, S. 93). Besonders Methoden der teilnehmenden Beobachtung, der Gruppendiskussion, der Analyse von Kinderzeichnungen und qualitativen Interviews bieten sich an (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S. 74). Die teilnehmende Beobachtung, die Gruppendiskussion und die Kinderzeichnung sollen im Folgenden nur angerissen werden, der Schwerpunkt liegt auf dem Interview als qualitative Erhebungsform. Dieses wird seit mehreren Jahren besonders in Untersuchungen zur Medienrezeption von Kindern eingesetzt (vgl. Aufenanger 2011, S. 106) und wurde auch für die Forschung im KidSmart-Projekt ausgewählt.

5.2.1 Die teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist interessiert an Bedeutungen und der Ermittlung von sozialem Verhalten (vgl. Lamnek 2005, S. 552). In der Medienforschung wird mit ihrer Hilfe „das Medienhandeln der Kinder oder ihre Aufarbeitung von Medienerlebnissen“ (Paus-Haase et al. 2001, S. 7) untersucht. Leitend ist die Annahme, „dass durch die Teilnahme an face-to-face-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gesprächen und Dokumenten (...) über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht zugänglich wären“ (Lüders 2011, S. 151). Entweder weil es den Probanden schwer fällt, ihre Gedanken in Worte zu fassen oder auch, weil sie gerade nicht in der sozialen Situation sind, die erfragt wird. In der Medienforschung wird die teilnehmende Beobachtung häufig mit Gruppendiskussionen (Kapitel 5.2.2) und Inter-

views (Kapitel 5.2.4) kombiniert. Diese Kombination bietet sich besonders an, wenn die Innenperspektive von Probanden erforscht werden soll. Die Medienforschung interessiert sich für die Innenperspektive und genauer gesagt dafür, „wie sie [die Akteure] mit (...) [dem symbolischen] Material [der Medien] Bedeutung produzieren, um ihre Identität zu entwickeln“ (Mikos 2005, S. 321). Auf der anderen Seite macht es auch Sinn, das Interview durch die teilnehmende Beobachtung zu ergänzen, besonders wenn es in der Forschung um Kinder geht, deren Verbalisierungsmöglichkeiten noch wenig ausgebildet sind (vgl. ebd., S. 319). Bei der teilnehmenden Beobachtung nimmt der Forscher an der Interaktion aktiv teil. Er wird „selbst Element des zu beobachtenden sozialen Feldes“ (Lamnek 2005, S. 561), indem er sich auf die Probanden einlässt, um deren Handlungs- und Umgangsweisen besser nachvollziehen zu können. Gerade im Kontext der Medienforschung und der Untersuchung von Medienhandeln und -nutzung scheint dies sogar notwendig zu sein. „In den ausdifferenzierten Gesellschaften der reflexiven Moderne gibt es zahlreiche Milieus, Szenen oder Lebensstile, die auf ihre je eigene Weise mit Medien umgehen und sich deren Inhalte aneignen“ (Mikos 2005, S. 320). Kritisch ist zu sehen, dass die Anwesenheit des Forschers dazu führen kann, dass die Probanden die Situation nicht mehr als authentisch wahrnehmen. Authentizität wird aber andererseits wieder dadurch gewährleistet, dass „in der natürlichen Lebenswelt beobachtet wird“ (Lamnek 2005, S. 575).

In der Kindermedienforschung hat der Forscher es mit einer Altersgruppe zu tun, die Medien anders rezipiert, sich aneignet und produziert, als er selbst es tut. Der Forscher nimmt durch seine Einstellungen und Vorannahmen Einfluss auf das, was und wie er es beobachtet. „Jede Beobachtung [beinhaltet] bereits eine Interpretation“ (Heinzel 2012a, S. 30). Der Forscher muss daher mit seinen Vorannahmen und seiner generellen Einstellung reflexiv umgehen (vgl. Mikos 2005, S. 320). Dies auch vor dem Hintergrund, dass der Forscher durch die Art seines Beobachtens und durch das, was er im Endeffekt als Beobachtung aufschreibt, bedeutsamen Beitrag an dem hat, was er später an Daten vor sich hat (vgl. Bergmann 2011, S. 22 f.). Die Beobachtungen werden während der Beobachtung oder im Anschluss daran in Beobachtungsprotokollen notiert. In der Situation, in der der Forscher als verdeckter Beobachter auftritt, also von den Probanden nicht als Forscher identifiziert werden soll, erweist sich das Aufzeichnen der Beobachtungen als sehr schwierig. Lamnek nimmt in diesem Fall sogar „die Zuverlässigkeit und damit die Gültigkeit der aufgezeichneten Daten [als] möglicherweise gefährdet an“ (Lamnek 2005, S. 568). Auch bei der Auswertung ergeben sich wieder Schwierigkeiten, weil die Beobachtung zumeist auf der Ebene unkritischer und zufälliger Verhaltensbeschreibungen bleibt.

Aus diesen Gründen erscheint es sinnvoll, die Beobachtung grundsätzlich mit anderen Methoden zu kombinieren, damit sich diese gegenseitig überprüfen und ergänzen können.

5.2.2 Die Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist eine mündliche Befragung mehrerer Teilnehmer, die darauf abzielt, die Sichtweisen der Teilnehmer zu erheben. In der Forschung mit Kindern ist der Vorteil dieser Methode, dass die Kinder dem erwachsenen Forscher zahlenmäßig überlegen sind und damit „der generationsbedingten Dominanz der Erwachsenen entgegenstehen“ (Heinzel 2012b, S. 104). Diese Überlegenheit gibt den Kindern Sicherheit im Gespräch (vgl. ebd., S. 113). In der Diskussion mit Kindern sollte das Gespräch durch „spielerisches Handeln sowie szenische Darstellungen“ (ebd.) unterstützt werden. Außerdem sollte das Gesprächsniveau an das Sprachvermögen der Kinder angepasst werden.

Die Gruppendiskussion hat sich aus der Kritik an der Einzelbefragung entwickelt und „kann als spezifische Form eines Gruppeninterviews bezeichnet werden“ (Lamnek 2005, S. 408). Von einem Gruppeninterview unterscheidet sich die Diskussion insofern, als dass das Interview in Gruppen häufig aus zeitökonomischen und nicht aus methodischen Gründen eingesetzt wird (vgl. Schäffer 2005, S. 304). Bei der Gruppendiskussion wird zwischen ermittelnden und vermittelnden Diskussionen differenziert (vgl. Lamnek 2005, S. 412). Vermittelnde Gruppendiskussionen werden in der Personal- und Organisationsentwicklung eingesetzt (vgl. ebd.). „Sie wollen Gruppenprozesse anregen und Veränderungen in den Subjekten hervorrufen“ (Heinzel 2012b, S. 105). Bei den ermittelnden Gruppendiskussionen, die besonders in der Sozialforschung Anwendung finden, stehen die Angaben der Diskussionsteilnehmer zu dem Thema im Fokus sowie „die Gruppenprozesse, die zur Äußerung einer bestimmten Meinung oder Einstellung führen“ (Lamnek 2005, S. 413). Die Zusammenstellung der Gruppen ist abhängig von dem Untersuchungsziel. „Es kann sich um Teilnehmende handeln, die vor der Untersuchung eine Gruppe bilden (Realgruppen) oder um künstliche, zu Forschungszwecken konstituierte Gruppen“ (Heinzel 2012b, S. 105). Es sollte aber mindestens eine gemeinsame Erfahrungsbasis hinsichtlich der „medienbezogenen Fragestellung“ (Schäffer 2005, S. 307) vorhanden sein.

Der Ablauf einer Diskussion mit Kindern sieht in der Regel folgendermaßen aus: Der Forscher, der bei der Diskussion als Moderator bzw. „aufmerksamer Zuhörer“ (ebd.)

fungiert, regt diese durch einen „kindgerechten Impuls“ (ebd., S. 107) an. Im weiteren Verlauf versteht er sich als „Assistent (...) der Kinder (...), [wodurch] (...) die Forschungssituation ihre Fremdheit [verliert]“ (ebd.) und die Kinder dazu angeregt werden, die Kommunikation möglichst eigenständig zu gestalten. Da das Verhalten des Forschers „den Inhalt, den Verlauf und die Ergebnisse jeder Gruppendiskussion jeweils mit[bestimmt]“ (ebd., S. 105), sollte er von persönlichen Stellungnahmen absehen (vgl. ebd.). Die Diskussion wird per Videoaufnahme oder Tonband mitgeschnitten und vor der Auswertung transkribiert (vgl. ebd., S. 106).

Allgemein können in Gruppendiskussionen mit Kindern ihre „Meinungen und Einstellungen (...) zu ihrer Lebenssituation erfragt werden“ (ebd., S. 104). Darüber hinaus sind „Einsichten in Prozesse der kollektiven Erfahrungsbildung und in kollektiv verankerte Orientierungen“ (ebd.) möglich. Das wird dadurch möglich, dass Kinder einer Generation eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage haben. Kommen sie in einer Diskussion zusammen, „dann können diese Gespräche als Dokumente ihrer kollektiven Erfahrungen verstanden werden“ (ebd., S. 107). Diesen positiven Aspekten ist entgegenzusetzen, dass „Gruppengespräche kaum Aussagen über einzelne Kinder und deren Entwicklung zu[lassen]“ (ebd., S. 108). Außerdem gibt es in jeder Gruppe Kinder, die das Wort führen und Kinder, die schweigen (vgl. ebd., S. 108). Das ist besonders in Gruppenkonstellationen der Fall, in denen die Kinder sich kennen, wie z.B. in der Kita. Nach Heinzl (2012b) überwiegen aber die Vorteile der Gruppendiskussion die Nachteile (vgl. ebd., S. 109). Wenn „Informationen über Meinungen und Einstellungen [einer] (...) Gruppe und deren Teilnehmer zum Thema der Diskussion“ (ebd., S. 105) ermittelt werden sollen, dann bieten sich Gruppendiskussionen in jedem Fall an. In der Medienforschung wird die Gruppendiskussion häufig mit der teilnehmenden Beobachtung (Kapitel 5.2.1) und dem Interview (Kapitel 5.2.4) kombiniert, um zu ermitteln, wie die Teilnehmer „mit dem symbolischen Material der Medien Bedeutung bilden und soziale Strukturen generieren und aufrechterhalten“ (Mikos 2005, S. 320).

5.2.3 Die Kinderzeichnung

„Das Zeichnen gehört neben der sprachlichen Verständigung zu den wichtigsten Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsformen in der Kindheit“ (Neuß 2000, S. 131).

Die Bilder der Kinder „sind zeichenhafte, zugleich auch kommunikative Akte, die – je nach Fragestellung – Einblicke geben in das altersspezifische Denken und Fühlen, in das ästhetische Empfinden, in Vorstellungen, in Hoffnungen, Ängste und Wünsche, in das Selbstgefühl, aber auch in die Fähigkeit kognitiver Denkopoperationen“ (Reiß 2012, S. 174). Zeichnungen betonen also emotionale und unaussprechliche Anteile (vgl. Neuß 2005, S. 334) und ermöglichen Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand des Kindes. Aus diesen Gründen sollten sie in die qualitative Forschung mit Kindern einbezogen werden.

Zeichnungen galten gegenüber der Schrift lange Zeit als „infantil, unterentwickelt und primitiv“ (ebd., S. 333). Sie sind aber für die Medienforschung von großer Bedeutung, denn Medien werden vornehmlich visuell und akustisch vermittelt und lösen beim Rezipienten sinnliche Erfahrungen aus (vgl. ebd., S. 334). Um diese einzufangen, ist es sinnvoll, „wiederum auf eine Symbolisierungsform zurückzugreifen, [die] (...) der Logik des Bildhaften deutlich näher ist als die Sprache“ (ebd.). Um zum Beispiel zu verstehen, wie Kinder Medien wahrnehmen bzw. wie Medien auf Kinder wirken, bietet es sich an, Kinder zu einer spezifischen Frage eine Zeichnung anfertigen zu lassen. Neuß (1999) hat z.B. Kindern in einer Untersuchung die Aufgabe gestellt, zu zeichnen, was ihnen beim Fernsehen Angst mache (vgl. ebd., S. 338). Zur Auswertung der Zeichnungen bzw. ihrer Entschlüsselung sollten sowohl der soziale Rahmen der Entstehung als auch der Prozess des Zeichnens berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 336). Die Interpretation sollte in einem kommunikativen Rahmen erfolgen, um die subjektive Sicht des Kindes zu verstehen. Neuß (2005) unterteilt die Analyse von Zeichnungen in fünf Ebenen: (1) Repräsentation, (2) Imagination, (3) Handlung und Kommunikation, (4) Zeiten und (5) Symbolisierung und biographischer Hintergrund. Im ersten Schritt wird das analysiert, was direkt auf der Zeichnung zu sehen ist: Welche Farben wurden gewählt und welche Formen und welche Wirkung hat dies auf den Betrachter? In einem zweiten Schritt werden diejenigen Imaginationen und Phantasien gemeinsam mit dem Kind entschlüsselt, die „sich in Kinderzeichnungen auf phantasierte Bildelemente, Handlungen und Kommunikationen (3) beziehen“ (ebd., S. 338). „In Zeichnungen werden Ausschnitte der Wirklichkeit dargestellt und verarbeitet“ (ebd.). Da sich die Wirklichkeit in Handlung und Kommunikation präsentiert, werden auf der dritten Ebene Fragen nach der Handlung gestellt („Wer oder was handelt?“) und nach den Gesprächen, die im Bild mitgedacht oder sogar vorhanden sind. Die vierte Ebene analysiert die Chronologie in dem Bild. Dazu wird das Kind gefragt, welche Bildelemente zusammengehören und welche in unterschiedlicher zeitlicher Reihenfolge ablaufen und „somit keine Beziehung zueinander haben“ (ebd.). Die Bedeutung der Zeichen und Symbole wird

vor dem biographischen Hintergrund des Kindes gedeutet (vgl. ebd.). Neuß spricht sich für eine kommunikative Kinderzeichnungsforschung aus, nach der „man dem Zeichner die Beschreibung und Auswahl der bedeutsamen Kennzeichen zugesteht und sie gemeinsam (...) zu verbalisieren [versucht]“ (ebd., S. 341).

5.2.4 Das qualitative Interview

„Im Zentrum qualitativer Interviews steht die Frage, was *die befragten Personen für relevant* erachten, wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 16). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung werden mit qualitativen Interviews keine Annahmen überprüft, sondern es werden Einzelfälle untersucht sowie deren theoretisches Verständnis über den Untersuchungsbereich erhoben (vgl. ebd., S. 19). Anhand dieser Einzelfälle können dann typische Handlungsmuster herausgestellt werden, „die generelle Strukturen offen legen“ (Paus-Haase 2005, S. 224). Daten, die durch Interviews gewonnen werden, „stellen immer Interpretationen der Befragten dar und spiegeln somit nur indirekt eine bestimmte Wirklichkeit [wider]“ (Aufenanger 2011, S. 98). Daher sollten Interviews im Sinne einer Methodentriangulation durch weitere Methoden ergänzt werden (vgl. ebd.).

„Interviews mit Kindern [gehören] vom Vorschulalter an zum festen Methodenrepertoire der heutigen Kindheitswissenschaften“ (Fuhs 2012, S. 80). Besonders häufig finden sie seit mehreren Jahren auch Verwendung in Untersuchungen, „die sich mit der Medienrezeption von Kindern befassen“ (Aufenanger 2011, S. 106). Ein Grund dafür ist, dass der Blick auf Kinder aus der Erwachsenenperspektive immer defizitär ist. Erwachsene erinnern sich nur unzureichend an das Denken und Handeln aus früheren Jahren. Außerdem ist Kindheit dem historischen Wandel unterworfen und Kindheit früher entspricht nicht mehr der Kindheit heute (siehe Kapitel 2 und 4: heutige Kindheit als Medienkindheit) (vgl. Mey 2003, S. 22). Erwachsene haben als Kinder andere Erfahrungen gemacht und hatten andere Wünsche als heutige Kinder. „Um etwas über die Selbsteinschätzung von Kindern zu erfahren, bietet die Befragung [von Kindern] als Forschungsinstrument [daher] den einzigen direkten Zugang, wenn sie auch für die Forscher eine besondere Herausforderung bedeutet“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 224). Eine Herausforderung deshalb, weil Interviews mit Kindern besondere Zugangsweisen erfordern. So muss das Kind zunächst als gleichberechtigt akzeptiert und seine Rolle als Experte anerkannt werden (vgl. Fuhs 2012, S. 18). Für viele Erwachsene gestaltet sich das als schwierig, sie nehmen

„Kinder nicht als kompetente Interviewpartner ernst[]“ (ebd., S. 90). Von ihnen wird aber die Bereitschaft verlangt, „den Heranwachsenden im Forschungsprozess den Expertenstatus zu verleihen“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 223). Dadurch kann auf der einen Seite das „mediale Handeln von Jungen und Mädchen nachvollz[ogen] und verst[anden] [werden]“ (ebd.) und auf der anderen Seite dem Kind vermittelt werden, dass es keine sozial erwünschten bzw. richtigen Antworten geben muss (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S. 71 f.). Als weitere Zugangsweise ist es erforderlich, dass die Fragen Themen betreffen, die „im Erfahrungsbereich der Kinder liegen“ (ebd., S. 72). Sonst müssen nämlich die ermittelten Daten an sich in Frage gestellt werden. Interviews mit Kindern haben sich zwar in der Forschung etabliert, viele Forscher reagieren aber dennoch mit Zurückhaltung auf solche Befragungen. Besonders Interviews mit Kindern im Vorschulalter werden häufig hinterfragt. Forscher gehen davon aus, dass Klein- und Vorschulkinder aufgrund ihrer kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten für Befragungen nur bedingt geeignet sind. Burkhard Fuhs (2012) resümiert aus diesen Bedenken, dass bei Interviews mit Kindern mit „besondere[r] Sorgfalt“ (Fuhs 2012, S. 89) geforscht werden sollte. „Beispielsweise sollten die kindlichen Fähigkeiten und Grenzen bei der Erinnerung von Geschehnissen in den Arbeiten stärker berücksichtigt werden“ (ebd.) Gleichzeitig gibt er zu bedenken, dass hinsichtlich der „methodischen Voraussetzungen für Interviews mit Kindern“ (Fuhs 2012, S. 92) noch ein Forschungsdesiderat vorliegt.

In der Kindheitsforschung finden unterschiedliche Interviewformen Verwendung. Lamnek (2005) differenziert zwischen standardisierten, halb-standardisierten und nicht-standardisierten Interviewformen (vgl. Lamnek 2005, S. 331). Offene Interviews eignen sich nach Heinzl (2012a) nicht für Interviews mit Kindern, weil die Kinder durch die offene Kommunikation häufig überfordert seien (u.a. im Hinblick auf ihre Verbalisierungskompetenzen und das notwendige Erzählen) (vgl. Heinzl 2012a, S. 28). „Entsprechend finden sich in der Forschung mit Kindern zumeist Interviews, die wahlweise als ‚halb-‘, ‚semi-‘ oder ‚partiell strukturiert‘ definiert werden“ (Mey 2003, S. 10). In dieser Arbeit wird in Anlehnung an Lamnek (2005) der Begriff „halb-standardisiert“ gewählt. Zu den halb-standardisierten Interviewformen zählt das Leitfadenterview, das sich sehr gut für die Zielgruppe Kind eignet. Kennzeichnend dafür ist, „dass mehr oder minder offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens in die Interviewsituation ‚mitgebracht‘ werden“ (Flick 2005a, S. 143). Der Leitfaden dient zur Orientierung und deckt wichtige Themenkomplexe ab. Die Fragen, die im Leitfaden formuliert werden, leiten sich aus einer guten Kenntnis des Objektbereichs ab (vgl. Holzbrecher et al. 2008; Marotzki 2011, S. 114), da sie sich „in der Regel auf vorher als relevant ermittelte Themenkomplexe beziehen“ (Marotz-

ki 2011, S. 114). Der Interviewer kann entscheiden, welche Themenbereiche er wann erfragt und welche Frage er wann stellt (vgl. Flick 2005a, S. 143). Schlüsselfragen sollten in jedem Fall gestellt werden, Eventualfragen nur bei Bedarf (vgl. Keuneke 2005, S. 262). Kommt es zu Abschweifungen des Kindes, kann der Interviewer darauf eingehen und diese Anstöße nutzen und weiterführen, da er keine „restriktive[n] Vorgaben [hat], wann, in welcher Reihenfolge und wie Themen zu behandeln sind“ (Flick 2005a, S. 143). Gerade diese Spielräume sind bei Interviews mit Kindern notwendig, da sie „in einem Interview (...) den Blick auf Themen und Anliegen [lenken], die ihnen wichtig sind“ (Paus-Haase 2000, S. 19). Das verlangt vom Interviewer eine hohe Flexibilität im Umgang mit dem Leitfaden. Vermieden werden sollten Fragen, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten werden können und Suggestivfragen (vgl. Keuneke 2005, S. 263). Gerade bei Kindern sollten keine suggestiven Fragen gestellt werden: „Stellen Erwachsene Kindern im Vorschulalter Suggestivfragen, so wird das Kind (...) versuchen, diese zu beantworten, weil es nicht davon ausgeht, die Frage selbst infrage stellen zu müssen. Insofern ist es notwendig, in der (...) Befragung von Kindern jede Form suggestiven Fragens zu vermeiden“ (Andresen/Hurrelmann 2010, S. 75). Ein weiterer Vorteil von Leitfadeninterviews liegt in der Vergleichbarkeit von Daten (vgl. Flick 2005a, S. 144). Interviews können dann sinnvoll verglichen werden, wenn ihnen der gleiche Leitfaden zugrunde liegt (vgl. Marotzki 2011, S. 114).

Wie bereits herausgestellt wurde, erfordern Interviews mit Kindern besondere Zugänge. Paus-Haase (1998) löst diese Schwierigkeit durch die Befragung von Kindern mithilfe einer Handpuppe. Um Ängste zu reduzieren und auch, um „unbewusste Zusammenhänge weiter zu erschließen“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 224) bietet sich besonders bei Kitakindern die Befragung als „Puppenspielinterview“ (Mey 2003, S. 11) an. Die Handpuppe „stellt im Zusammenhang des Kindergartens [nämlich] ein vertrautes Spielobjekt dar“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 224).

5.3 Beispiele für eine Methodentriangulation in der Medienforschung mit Kindern

Helga Theunert untersuchte 1994 gemeinsam mit Renate Pescher, Petra Best und Bernd Schorb die Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg und bediente sich dafür eines breiten Spektrums in der Datenerhebung. Im Vordergrund der Untersuchung standen Fragen nach dem „Wie“ (nehmen Kinder Fernsehinhalte wahr) und

dem „Verarbeiten“ von Fernsehinhalten (vgl. Theunert et al. 1994, S. 209). Hierfür wurden zunächst Fragebögen von Hamburger Jungen und Mädchen im Alter von acht bis 13 Jahren (n=96) sowie ihren Eltern ausgefüllt (vgl. ebd., S. 13). Sechshundsechzig der Kinder wurden außerdem gebeten, einen Kurzaufsatz zu schreiben. Über die kurzen Aufsätze wollte das Forscherteam Kenntnisse darüber erlangen, „welche Sendungen die Kinder am Wochenende gesehen haben, aber auch welche Sendungen sie besonders gern mögen und was ihnen daran gefällt, welche Protagonisten sie besonders beeindruckt und warum, und wie die Entscheidung für bestimmte Sendungen in der Familie fällt“ (ebd., S. 216). Darüber hinaus wurden Rollenspiele in fünf Kitas in verschiedenen Stadtteilen in Hamburg durchgeführt, um weitere in die Tiefe gehenden Informationen sowie „detaillierte Beschreibungen und Bewertungen zu Sendungen und Protagonisten, Begründungen für Vorlieben und Alltagsbezüge der Kinder“ (ebd., S. 217) zu sammeln. Mit sieben der 30 Kita-Kinder wurden außerdem noch Einzelinterviews durchgeführt, von denen eins als nicht brauchbar gewertet werden musste. Der Interviewer konnte zu besagtem Kind kein Vertrauensverhältnis herstellen (vgl. ebd., S. 220). Durch die Einzelinterviews sollte der „gesamte[] Kontext von Fernsehrezeption, -wahrnehmung, -beurteilung und -verarbeitung eruier[t]“ (ebd., S. 221) werden.

Ergebnisse der Untersuchung waren unter anderem (vgl. ebd., S. 193 ff.): Die Kinder sahen unter der Woche bevorzugt am späten Nachmittag und frühen Abend fern. Diese Sehgewohnheiten korrelierten mit den von den Kindern bevorzugten Sendeformaten. So interessierten sie sich besonders für Serien und für Unterhaltungssendungen, die actionreich waren sowie Spaß und Spannung boten. Diese Vorlieben stellte auch Paus-Haase (1998) in ihrer Untersuchung vier Jahre später fest. Die Kinder orientierten sich vorwiegend an Serienfiguren. Jüngere Kinder hatten dabei besonders phantastische Figuren oder mystifizierte Technik wie in Zeichentrickserien im Blick. Sie waren auf der Suche nach Vorbildern und wollten außerdem eigene Erfahrungen an Serien überprüfen und ausbauen. In Bezug auf die Bewältigung von Fernseherlebnissen zeigten die Kinder verschiedene Reaktionen, die vom Forscherteam in die folgenden drei unterteilt wurden (vgl. ebd., S. 200 f.):

- Die Kinder trugen ihr Fernseherleben aktiv nach außen und tauschten sich dabei bevorzugt mit Gleichaltrigen aus. Außerdem wurden die Erfahrungen in das eigene Verhalten und Spiel integriert.
- Die Kinder identifizierten sich mit den Fernsehhelden. Besonders Jungen fanden im Fernsehprogramm viele Figuren, in die sie sich hineinversetzen konnten. Die Verhaltensweisen der Figuren übernahmen eine Vorbildfunktion für das eigene Verhalten. Mädchen entlehnten eher Teilaspekte ihrer Fernsehhelden. Diese Art

von Identitätsfindung kann nach Theunert et al. misslingen, weil das Fernsehangebot Stereotype von Personen und Verhaltensmustern bedient und dabei ein Männer- und Frauenbild zugrunde legt, welches „rückwärtsgewandt“ (S. 196) ist.

- Die Kinder versuchten ihr Fernseherleben mit sich auszumachen. Das ist nach Theunert et al. die problematischste Bewältigung von medialen Erlebnissen. Unbewältigte Erlebnisse finden sich als bedrohliche Elemente in kindlichen Träumen oder im Alltag wieder. „Kinder sind davon überfordert, weil sie sie nicht erklären, nicht einordnen, aber auch nicht vergessen können“ (S. 201).

Eines ähnlichen Methodenspektrums bediente sich auch Ingrid Paus-Haase (1998). Sie untersuchte 1998 die Bedeutung von Serienfavoriten für Vorschulkinder. Dafür führte ihr Forscherteam mit 118 Kindern (im Westen und Osten) Gruppen- und Einzelinterviews durch, welche durch Handpuppen gestützt wurden. Die Gruppeninterviews boten sowohl für das Forschungsteam als auch für die Kinder Vorteile. Das Team konnte sich „ein Bild von den in der Gruppe vorherrschenden Medienthemen machen, Informationen zu Sozialbeziehungen sammeln und sich einen Überblick über Medienhandlungsweisen verschaffen. Die Kinder dagegen erhielten Gelegenheit, das Anliegen der Beobachter kennenzulernen und deren Rolle für sich selbst zu definieren“ (Paus-Haase 1998, S. 173). Am Ende der Gruppeninterviews sollten die Kinder Bilder zu ihren Lieblingssendungen und -helden malen. Die Einzelinterviews wurden mit Handpuppen durchgeführt. Ihnen lag ein erweiterter Leitfaden aus den Gruppeninterviews zugrunde. Die Handpuppen boten eine Möglichkeit, die Asymmetrie zwischen Forscher und Kind zu reduzieren und stellten darüber hinaus für die Kinder ein bekanntes Spielobjekt dar (vgl. Weise 2008, S. 4). Neben den Einzelinterviews wurden die Kinder auch über teilnehmende Beobachtungen in ihrem Interaktionsverhalten in der Kita beobachtet. Die Untersuchung bezog außerdem die Erzieherinnen und Eltern der ausgewählten Kinder mit ein. Mit ihnen wurden Leitfadeninterviews durchgeführt.

Ergebnisse der Studie waren unter anderem (vgl. ebd., S. 128 f.), dass Grundschul- und auch ältere Kitakinder bereits Fernsehkompetenz erkennen ließen, da sie neben einem breiten Wissen über das Fernsehprogramm bereits über Kenntnisse darüber verfügten, auf welchen Sendern ihre Favoriten gesendet wurden. Konnten sie noch nicht zwischen den einzelnen Sendern unterscheiden, so wussten sie doch, auf welchem Knopf der Fernbedienung sie welche Sendung finden konnten. Sowohl Jungen als auch Mädchen entschieden sich dabei klar für „Action-Angebote“ (Action-Serien, Action Cartoons), da dort Spannung und Spaß im Vordergrund standen. Die jüngeren Kinder interessierten sich besonders für die Serie „Bat Man“. Hin-

sichtlich des Alters ergab die Studie, dass jüngere Kinder sich vor allem für Serien mit einem „ritualisierten ‚guten Ausgang‘“ (S. 129) interessierten. Aus den Daten der zwanzig untersuchten Kinder leitete Paus-Haase zehn Medienhandlungstypen ab (für einen detaillierten Einblick siehe Paus-Haase (1998)).

Anhand dieser beiden Untersuchungen wird deutlich, dass durch den Einsatz kreativer Erhebungsmethoden in der Kindermedienforschung Kenntnisse über das Denken und Handeln von Kindern gewonnen werden können. Das Forscherteam um Theunert betont, dass es „in die Erhebungsmethoden einige pädagogische Phantasie“ (Theunert et al. 1994, S. 212) investiert hat, damit auch die Kinder „ihren Spaß finden konnten“ (ebd.). Trotz aller Kreativität, Phantasie und Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen ist nicht gewährleistet, dass diese Methoden bei allen Kindern gleichermaßen zu verwendbaren Daten führen. So konnten in der Untersuchung von Theunert et al. über ein Kind im Einzelinterview keine Daten erhoben werden (vgl. ebd., S. 220). Dieses hatte sich bereits während der Rollenspiele sehr zurückhaltend gezeigt. In der Forschung mit Kindern müssen Forscher und Wissenschaftler häufig viel Geduld und Verständnis aufbringen und es auch akzeptieren, wenn ein Kind nicht reden möchte. Dennoch ist die Berücksichtigung der kindlichen Perspektive unumgänglich, wenn ein Zugang zu der Lebenswirklichkeit von Kindern gesucht wird (vgl. Paus-Haase 2000, S. 16). Denn wie schon Mey fragte: „Inwieweit [können] Aussagen von Erwachsenen über Kinder und Kindheit überhaupt Aussagen aus einer kindlichen Perspektive sein?“ (Mey 2003, S. 3).

6. Das Interventions- und Forschungsprojekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“

Im Rahmen des Interventions- und Forschungsprojekts „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ wurden in Kitas in Dortmund Medienprojekte für die Vermittlung von Medienkompetenzen erarbeitet. Ein interventives Vorgehen bedeutet, „dass gleichberechtigt neben dem Erheben von Daten verschiedene Medienprojekte durchgeführt werden, die wissenschaftlich dokumentiert, begleitet und zusammen mit den erhobenen Daten evaluiert werden“ (Weise et al. 2009, S. 155). Die Erzieherinnen und ca. 400 Kitakinder führten unter der Betreuung von Lehramtsstudierenden der Technischen Universität (TU) Dortmund Projekte durch, die sich an dem Entwurf der Bildungsgrundsätze NRW 2010 orientierten. Konzipiert und geleitet

wurde das KidSmart-Projekt von Prof. Dr. Marci-Boehncke von der TU Dortmund und Prof. Dr. Rath von der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung in Kooperation mit der Stadt Dortmund, IBM Deutschland sowie dem Dortmunder Systemhaus „dosys“ und der Bildungseinrichtung „FABIDO“. „Dosys“ stellte für das Projekt ein „Workplace“ in Form eines Forums bereit, auf welches die Erzieherinnen, die Studierenden und die Eltern der Kinder zugreifen konnten. Durch dieses Forum sollte vor allem der kommunikative Austausch mit den Eltern begünstigt werden. Durch IBM Deutschland wurden den Kitas KidSmart-Stationen mit Scanner und Drucker zur Verfügung gestellt. „KidSmart ist ein von IBM betriebenes Projekt, das auf der Grundlage eines von IBM entwickelten PC-Spiel-Terminals basiert. Eine KidSmart-Lernstation besteht aus einem IBM PC, der in ein farbiges Möbelstück integriert ist. Auf den Computern ist prämierte Lernsoftware installiert“ (Neuß 2006, 93). Der KidSmart-Computer war aber nur eines von vielen Medien, auf welches im Projekt zurückgegriffen werden konnte.

Ein Ziel des KidSmart-Projekts bestand darin, die Medienkompetenz der Erzieherinnen zu stärken, denn Studien zur Medienkompetenz von Erzieherinnen zeigen, dass diejenigen Erzieherinnen, die aufgrund einer qualifizierten Ausbildung Vertrauen in ihre medienpädagogische Kompetenz hatten, auch eher bereit waren, medienpädagogisch zu handeln (vgl. Schneider et al. 2010, S. 109) (siehe Kapitel 2.2). Für die Medienprojekte wurden daher aus jeder Kita zunächst jeweils zwei Erzieherinnen in technischen und medienpädagogischen Fragen geschult. Diese Erzieherinnen waren in den Kitas hauptverantwortlich für die Medienprojekte. Die Studierenden wurden an mehreren Fortbildungstagen auf die Begleitung der Erzieherinnen vorbereitet. Durch das Projekt sollten sie gleichzeitig Erkenntnisse über die Medienkompetenz von Kindern am Schulübergang gewinnen. Zukünftige Lehrer müssen in ihrer Ausbildung auf Medienkompetenz vorbereitet werden, um Kinder in ihrem Medienalltag begleiten und fördern zu können. Gerade Lehrer im Fach Deutsch können die Anschlusskommunikation als eine Dimension von Medienkompetenz (siehe Kapitel 3.2) im Unterricht etablieren.

Medienkompetenz gehört zu den Kulturtechniken, die in einer Informations- und Wissensgesellschaft erlernt werden müssen, damit die Individuen vollwertig in dieser Gesellschaft mitwirken können (vgl. Süss 2004, S. 65). „Oft mangelt es aber gerade in anregungs- und bildungsärmeren Milieus an einem kompetenten Medienumgang und an einer konsequenten Medienerziehung“ (Paus-Hasebrink/Bichler 2008, S. 126). Aus diesem Grund müssen besonders Kinder aus bildungsarmen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund gefördert werden. In ihren Familien erfahren diese Kinder häufig nur einen „an Rezeption und Konsum ausgerichteten

Medienkonsum“ (Theunert/Demmler 2007, S. 97) (siehe Kapitel 2.1). Im Fokus des KidSmart-Projekts standen daher Kinder aus bildungsfernen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund. Angesiedelt war das Projekt in Kitas im Stadtbezirk Innenstadt-Nord, welcher durch einen hohen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund und eine hohe Arbeitslosenquote gekennzeichnet ist. Laut des Jahresberichts der Stadt Dortmund (2011) war die Innenstadt-Nord 2010 der Stadtbezirk mit dem höchsten Migrantenanteil (63,4 Prozent, Stand: 31.12.2010) und einer überdurchschnittlich hohen Arbeitslosenquote (24,9 Prozent, Stand: 31.12.2010) im Vergleich zu Gesamt-Dortmund (12,8 Prozent, Stand: 31.12.2010) (vgl. Stadt Dortmund, Fachbereich Statistik 2011, S. 12, 22). Ein zweites Ziel des Projekts war es, durch die Förderung besonders von bildungsbenachteiligten Kindern einen Ausgleich hinsichtlich der Bildungschancen zu schaffen und generell die Medienkompetenz der Kinder zu stärken.

Ein drittes Ziel des KidSmart-Projekts bestand darin, über kreative Medienprojekte in den Kitas einen Ausgleich zu der häufig passiven Mediennutzung der Kinder (siehe Kapitel 4) zu schaffen.

6.1 Eigene Forschung im Rahmen des KidSmart-Projekts

Die Verfasserin betreute im Rahmen des KidSmart-Projekts eine der Kitas in Dortmund. In den folgenden Kapiteln wird das Forschungsdesign beschrieben und die Ergebnisse der projektbegleitenden Forschung werden dargelegt und erläutert. Die projektbegleitende Forschung diente dazu, die Medienrealität in der Kita zu erfassen, um Impulse für die Medienerziehung geben zu können.

6.1.1 Forschungsfragen

Die begleitende Forschung wurde unter folgenden Fragestellungen durchgeführt:

- Welche Bedeutung kommt Medien im Alltag von Kindern im Vorschulalter und ihren Erzieherinnen zu?

Diese Frage wurde bereits im Rahmen der Bachelorarbeit „Schneewittchen medial! Eine qualitative Untersuchung zur Medienkompetenz von Kindern in der frühen Bildung und zum Medienverhalten ihrer Erzieherinnen im Projekt ‚KidSmart‘“ beantwortet.

- Welche Medienvorlieben haben Kinder im Vorschulalter?

- Welche Medieninhalte sind für sie bedeutsam?
- Welches Wissen haben sie über Medien?
- Was für Wünsche haben sie?

Diese Fragen werden in Kapitel 7 dieser Arbeit aufgegriffen.

- Wie kann die Medienkompetenz von Kindern im Vorschulalter gefördert werden?
Auch die Frage nach der Förderung von Medienkompetenz war bereits Bestandteil der Bachelorarbeit. Auf sie wird im Folgenden noch einmal Bezug genommen, weil die Wirkung des Medienprojekts auf die Medienkompetenz der Kinder anhand der Abschlussfragebögen überprüft wurde.

6.1.2 Forschungsdesign

Die Begleitforschung ist als qualitative Studie in der Heuristischen Sozialforschung zu verorten (vgl. Müller et al. 2012, S. 4), einem „Verfahren zur Erzeugung von Theorien im Hinblick auf eine konkrete Forschungsfrage“ (Krotz 2005, S. 204). Die Heuristische Sozialforschung kann als Dialog „mit den Menschen, mit den sozialen Phänomenen und mit den Daten“ (ebd.) verstanden werden, als „*Prozess des Fragens und Antwortbekommens*“ (ebd., S. 208). Dadurch grenzt sie sich von der *Grounded Theory*, einem weiteren Verfahren zur Theoriegenerierung, ab (vgl. ebd., S. 204). Kleining (1995) fordert als eine Regel der Heuristischen Sozialforschung eine maximale strukturelle Variation der Perspektiven (vgl. Kleining 1995, S. 236). Der Forschungsgegenstand soll „von so vielen verschiedenen Seiten betrachtet w[erden], wie sie der Gegenstand besitzt, möglichst von ‚allen‘“ (ebd.). Dieser Ansatz wird in der qualitativen Studie dadurch gewährleistet, dass sowohl die Perspektiven der Erzieherinnen als auch der Eltern und der beteiligten Kinder (KidSmart-Kinder) auf das Medienverhalten in der Kita sowie im Alltag und die eigene Medienkompetenz erfasst wurden. Diese Perspektivenvariation ist notwendig, wenn es darum geht, „Subjekte in ihrer Lebenswelt und in ihren Kontexten zu untersuchen“ (Weise et al. 2009, S. 156). Um die Multiperspektivität zu gewährleisten, wurden zur Datenerhebung Fragebögen, teilnehmende Beobachtungen (Kapitel 5.2.1) und qualitative Interviews (Kapitel 5.2.4) eingesetzt.

Die halbstandardisierten Fragebögen wurden im Oktober 2010 an die Kita ausgegeben und von dort an die Erzieherinnen und Eltern weitergeleitet. Es gab Fragebögen zu Beginn und zum Abschluss des Projekts. Die Abschlussfragebögen wurden im Juni 2012 an die Erzieherinnen der Kita sowie an die Eltern der KidSmart-Kinder ausgegeben. Aufgrund der Wertschätzung der unterschiedlichen Migrationshinter-

gründe der Eltern waren die Elternfragebögen jeweils in den Sprachen Deutsch, Arabisch, Französisch, Polnisch, Serbokroatisch, Türkisch und Russisch verfasst. Die Eltern wurden zu ihrem eigenen Medienverhalten und dem ihrer Kinder befragt. Die Angaben der Eltern waren insofern von Bedeutung, als dass die „Familie (...) in ihrer speziellen sozial-räumlichen Struktur das Verhalten und Handeln von Kindern in entscheidendem Maße [prägt]“ (Paus-Haase 1998, S. 161) (siehe Kapitel 2.1). Aus diesem Grund hat der familiäre Umgang mit Medien einen entscheidenden Einfluss auf das Medienverhalten der Kinder. Die Erzieherinnen wurden zu ihrer eigenen Mediennutzung und -kompetenz konsultiert. Außerdem wurden sie zu den beteiligten Kindern befragt. Die ausgefüllten Fragebögen wurden mithilfe des Fragebogenerstellungs- und -auswertungsprogramms GrafStat ausgewertet. Auf dieser Datengrundlage konnte in der Bachelorarbeit die Frage beantwortet werden, welche Bedeutung Medien im Alltag der KidSmart-Kinder und ihren Erzieherinnen zukommt. Mittels der Abschlussfragebögen soll nun in dieser Arbeit eruiert werden, welche Wirkung das Medienprojekt „Schneewittchen medial“ in der Kita hatte und wie bzw. ob es die Medienkompetenz der KidSmart-Kinder gestärkt hat. Bezüglich einer Veränderung der Medienkompetenz der Erzieherinnen ist keine Aussage möglich, weil hier der Rücklauf zu gering war.

Während der Interventionsphase wurde außerdem zu drei Zeitpunkten eine teilnehmende Beobachtung von vier KidSmart-Kindern und den beteiligten Erzieherinnen durchgeführt. Die teilnehmende Beobachtung diente dazu, Erkenntnisse über das Medien- und Sozialverhalten der Kinder und Erzieherinnen während der aktiven Medienarbeit und über die Entwicklung ihrer Medienkompetenz zu gewinnen. Eine Auswertung erfolgte bereits in der Bachelorarbeit.

Vier KidSmart-Kinder wurden darüber hinaus mithilfe von Handpuppen (Kapitel 7.2.2.1) und einem Leitfaden (Kapitel 5.2.4 und 7.2.2.3) befragt. Mittels der Interviews sollen die Fragen beantwortet werden, welche Medienvorlieben Kinder im Vorschulalter haben, welche Medieninhalte für sie bedeutsam sind, welches Wissen sie über Medien haben und was sie für allgemeine Wünsche haben. Die Auswertung der Interviews erfolgt in einem gesonderten Kapitel (Kapitel 7). Der Einsatz der verschiedenen Instrumente kann zu einer „gegenseitigen Kontrolle der erhobenen Daten beitragen und somit validere Ergebnisse liefern“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 224).

Für die Übersichtlichkeit ist das Forschungsdesign in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2³²: Forschungsdesign

| 11 Kinder in der Kita in Dortmund, geboren zwischen dem 02.10.2005 und dem 01.11.2006 | | |
|---|---|--|
| Fragebogen vor Projektstart | 4 teilnehmende Beobachtungen über 4 Monate, integriert in die Interventionsphase | Fragebogen am Ende des Projekts |
| Eltern über Kind | | Eltern über Kind |
| Erzieherin über Kind | | Erzieherin über Kind |
| Eltern über eigene Mediennutzung | | Eltern über eigene Mediennutzung |
| Erzieherin über eigene Mediennutzung | qualitative Interviews mit 4 Kindern | Erzieherin über eigene Mediennutzung |

Die Stichprobe umfasste vor Projektbeginn neun Erzieherinnen und sieben Eltern und am Ende des Projekts eine Erzieherin und fünf Eltern. Aufgrund der kleinen Befragungsgruppe sind die Ergebnisse der Fragebogenauswertung nicht repräsentativ.

6.1.3 Auswertung der Abschlussfragebögen

In den folgenden Kapiteln wird die Auswertung der Abschlussfragebögen dargestellt. Erhoben wurden das Medienverhalten und die Medienkompetenz der Kid-Smart-Kinder über die Eltern sowie über eine Erzieherin, die die Kinder im Medienprojekt betreute. Zentrale Ergebnisse werden in einem Zwischenfazit gebündelt.

6.1.3.1 Medienverhalten/Medienkompetenz der Kinder aus Sicht der Erzieherin³³

Diejenige Erzieherin, welche die Kinder im Medienprojekt betreute, wurde gebeten, für jedes der beteiligten Kinder einen Fragebogen auszufüllen. Es gab einen Rücklauf von nur sechs Fragebögen, obwohl elf Kinder an dem Projekt beteiligt waren. Es ist davon auszugehen, dass die Erzieherin der Bitte nach Vollständigkeit aus Zeitgründen nicht so nachkommen konnte, wie es wünschenswert gewesen wäre. Die sechs Fragebögen waren für jeweils drei Mädchen und drei Jungen ausgefüllt. Davon waren vier Kinder am 01.11.2011³⁴ fünf Jahre alt, zwei Kinder sechs Jahre. Von den sechs Kindern besaßen drei einen afrikanischen Migrationshintergrund, ein

³² angelehnt an Weise et al. 2009, S.156

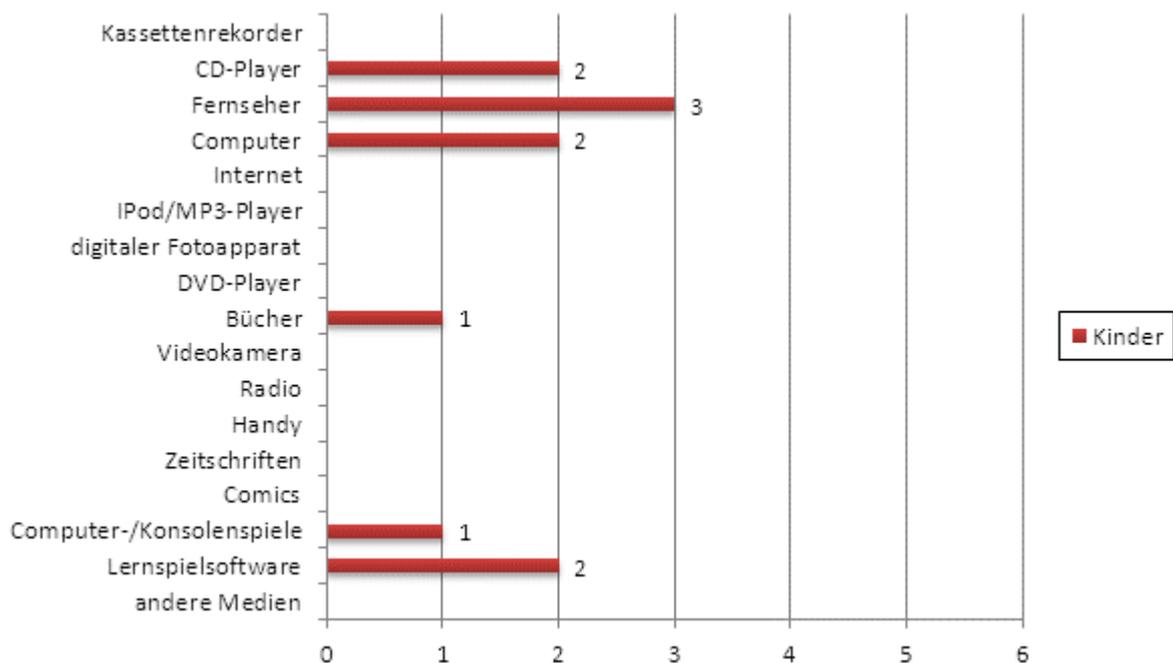
³³ Die Grundauswertung ist in Anlage 3 zu finden.

³⁴ befragter Zeitpunkt in den Fragebögen bezüglich des Alters der Kinder

Kind besaß einen türkischen und eins einen kroatischen Hintergrund. Ein Kind hatte einen deutschen Hintergrund.

Zunächst sollte das beliebteste Medium während der Projektphase eingeschätzt werden. Das für die Kinder attraktivste Medium³⁵ war nach Angaben der Erzieherin der Computer (83 Prozent), gefolgt von dem CD-Player und Lernspielsoftware (jeweils 50 Prozent), dem Fernseher, dem DVD-Player und Büchern (jeweils 33 Prozent) sowie dem digitalen Fotoapparat und Computer- und Konsolenspielen (jeweils 17 Prozent). Bei diesen Medien bemerkte die Erzieherin auch eine erhöhte Selbstständigkeit³⁶ der Kinder. So nutzten zwei Kinder seit dem Projekt den Fernseher und den CD-Player selbstständiger, ein Kind den Fernseher und den Computer, ein Kind den Computer, Bücher und Lernspielsoftware, und ein weiteres Kind Computer-/Konsolenspiele und Lernspielsoftware. Bei einem Kind konnte die Erzieherin keine Veränderung bezüglich der Selbstständigkeit im Umgang mit Medien feststellen. Die selbstständigere Mediennutzung der Kinder ist in Abbildung 6 dargestellt.

Abb. 6³⁷: Selbstständigere Mediennutzung der Kinder (n=6) nach Projekt 2011³⁸ nach Angaben der Erzieherin



Da in dem Medienprojekt „Schneewittchen medial“ als Medien nur ein (Bilder-)Buch, eine Digitalkamera und der KidSmart-Computer eingesetzt wurden, lassen diese

³⁵ Mehrfachnennungen möglich

³⁶ Mehrfachnennungen möglich

³⁷ KidSmart-Projekt 2011

³⁸ Mehrfachnennungen möglich

Daten darauf schließen, dass die Kinder entweder in der Kita über das Medienprojekt hinaus Medien nutzen konnten oder zu Hause Medien mehr als vorher nutzen durften. Somit ließe sich z.B. der Kompetenzgewinn³⁹ der Kinder beim CD-Player (67 Prozent) und auch beim Fernseher (67 Prozent) erklären. Weitere Kompetenzen, die im Anschluss an das Projekt durch die Erzieherin festgestellt wurden, waren die folgenden: Bei einem Kind verzeichnete die Erzieherin, dass es im Anschluss an das Medienprojekt mindestens altersgerecht malte/schrieb und über eine mindestens altersgerechte Feinmotorik verfügte. Zwei Kinder konnten Malprogramme am Computer benutzen und zwei Kinder betrachteten von sich aus Bilderbücher. Das Malen am Computer war in dem Projekt „Schneewittchen medial“ durch das kreative Gestalten des eigenen Buches mit TuxPaint gefördert worden. Außerdem könnte die ausführliche Besprechung des Bilderbuches „Schneewittchen“ im Projekt das Interesse der Kinder an Bilderbüchern verstärkt haben.

Den KidSmart-Computer konnten die Kinder in der Kita auch außerhalb der Interventionsphase nutzen. Bei der Frage nach der Lieblingsbeschäftigung der Kinder am Computer waren erneut Mehrfachnennungen möglich. Nach Angaben der Erzieherin beschäftigten sich fünf Kinder am liebsten mit Lernprogrammen, vier Kinder davon spielten außerdem gerne Spiele und ein Kind nutzte den Computer am liebsten zum Malen. Deutlich wird, dass Lernprogramme bzw. Lernspielsoftware bei den KidSmart-Kindern sehr beliebt waren. Diese können bei entsprechender Nutzung und kompetenter Begleitung durch die Erzieherinnen und/oder Eltern einen Zuwachs an kognitiven, emotionalen und motivationalen Fähigkeiten bewirken. Der Erwerb von Kompetenzen richtet sich danach, was jeweils vonseiten des Herstellers mit dem Programm vermittelt werden soll.

Die Kinder saßen nach Einschätzung der Erzieherin am liebsten alleine am Computer (vier Kinder sehr gerne und eher gerne). Ein Kind spielte und arbeitete gar nicht gerne mit anderen Kindern am Computer. Diese Angaben decken sich nicht mit den Ergebnissen der Studien in Kapitel 4. Das KidSmart-Projekt wurde aber in mehreren Kitas durchgeführt und erste Ergebnisse der Gesamtstudie zeigen, dass die KidSmart-Kinder im Durchschnitt gerne gemeinsam den Computer nutzten (vgl. Müller 2012 et al., S. 7). Auch wenn die sechs Kinder in der Kita in Dortmund durchschnittlich lieber alleine am Computer saßen, nahmen sie gerne oder eher gerne Hilfestellungen von anderen Kindern an. Dass sich die Kinder untereinander Hilfestellungen ermöglichten, weist darauf hin, dass einige Kinder schon mehr Kompetenzen besaßen als andere und auch bereit waren, ihr Wissen zu teilen (vgl. ebd.). Nur ein Kind wollte keine Hilfe annehmen.

³⁹ Mehrfachnennungen möglich

Die Wirkung des Projekts auf das Medienverhalten der Kinder wurde anhand der folgenden Aussagen überprüft, denen die Erzieherin zustimmen oder die sie ablehnen konnte:

- *Das Kind hat seit der Projektarbeit ein verstärktes Interesse an Medien:*
Dass sich das Medieninteresse der Kinder seit der Projektarbeit bedeutend gesteigert hat, war bei keinem Kind zu verzeichnen. Bei drei Kindern stimmte die Erzieherin der Aussage eher nicht zu, bei den drei anderen Kindern stimmte sie gar nicht zu.
- *Das Kind kann seit der Projektarbeit mehr Medien nutzen:*
Bei fünf Kindern stimmte die Erzieherin dieser Aussage eher nicht zu, bei einem Kind stimmte sie gar nicht zu.
- *Das Kind weiß jetzt mehr über Medien:*
Die Erzieherin stimmte bei einem Kind eher zu, bei den anderen fünf Kindern eher nicht zu.
- *Das Kind kann jetzt mehr selbst mit Medien machen:*
Bei zwei Kindern stimmte die Erzieherin dieser Aussage eher zu, bei den anderen vier Kindern stimmte sie gar nicht zu.
- *Das Projekt hat bei dem Kind Medienwünsche geweckt:*
Bei einem Kind hat das Projekt nach Angaben der Erzieherin teilweise Medienwünsche geweckt, bei zwei Kindern eher nicht und bei drei Kindern gar nicht.

Drei von diesen Aspekten sollen noch einmal besonders herausgestellt werden: Mindestens eines der sechs Kinder weiß durch das Projekt mehr über Medien als vorher. Zwei Kinder können mit Medien jetzt mehr selbst machen. Bei mindestens einem Kind sind durch das Projekt Medienwünsche geweckt worden, die es gegenüber der Erzieherin auch äußert.

Das Projekt hat unter Berücksichtigung der Angaben der Erzieherin nicht bei allen Kindern einen offensichtlichen Erfolg gezeigt. Hier ist zu konstatieren, dass einige Kinder bereits vor Projektbeginn ein breites Medienrepertoire nutzen konnten und bereits Wissen über die Medien „Buch“ und „digitaler Fotoapparat“ vorhanden war. Dieses Wissen konnte sich durch das Medienprojekt eventuell nicht erweitern. Für weitere Projekte würde es sich daher anbieten, weitere Medien miteinzubeziehen oder aber auf dem individuell vorhandenen Medienwissen aufzubauen und es gezielt zu erweitern.

Das Projekt „Schneewittchen medial“ hatte es sich zur Aufgabe gemacht, besonders den Sprachstand der Kinder zu fördern, der bei einem Drittel der KidSmart-Kinder als „unter dem Altersdurchschnitt“ liegend eingestuft wurde (Angaben der Erzieherin in der Eingangsbefragung, siehe Bachelorarbeit). Aus diesem Grund lag ein

Schwerpunkt des Projekts auf der Arbeit mit dem Bilderbuch. Die einzelnen Bilder wurden ausführlich besprochen, um die Kinder gezielt zum Sprechen und Erinnern anzuregen. Auch wenn nicht bei allen Kindern hinsichtlich des Mediums *Buch* ein Fortschritt erreicht werden konnte, so wurde zumindest über die Methode der teilnehmenden Beobachtung bei einigen Kindern eine Sicherheit im Sprachgebrauch festgestellt (siehe Bachelorarbeit). Dass das Projekt darüber hinaus bei mindestens einem Kind eine größere Selbstständigkeit im Umgang mit dem Medium *Buch* erreicht hat, ist als positives Ergebnis zu werten. Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass sich allgemein nicht alle Kinder für die gleichen Medien interessieren. Dass sich die KidSmart-Kinder aber generell für Medienprojekte begeistern können, wurde von der Erzieherin betont. In der aktiven Medienarbeit in der Kita sollten daher, wie bereits festgehalten, weitere Medien eingesetzt werden, mit denen sich die Kinder in lernerischer und gestalterischer Weise auseinandersetzen können.

Einem Kind hatte das Medienprojekt im Unterschied zu den anderen keinen Spaß gemacht. Das kann unterschiedliche Ursachen haben. Da bei ihm gleichzeitig kein Kompetenzzuwachs ermittelt wurde, kann es sein, dass ihm die eingesetzten Medien bereits vertraut waren und kein Wissenszuwachs durch die Projektleitenden angeregt werden konnte. Bei vier Kindern konnte durch das Projekt ein Zuwachs an Kompetenzen⁴⁰ festgestellt werden. So fiel vier Kindern das Führen der Computermaus leichter und eins dieser Kinder verbesserte außerdem seine technischen Kompetenzen in Bezug auf den Computer. Die Navigation der Computermaus hatte den Kindern zu Beginn der Computerarbeit im Medienprojekt große Schwierigkeiten bereitet. So war es zunächst notwendig, die Hand der Kinder unterstützend zu führen, damit sie in der Kontrolle der Maus ruhiger und sicherer wurden. Bei vier Kindern hat diese Hilfestellung nach Angaben der Erzieherin dazu geführt, dass sie sicherer im Führen der Computermaus wurden. Ein Kind konnte anschließend darüber hinaus sicherer mit dem Fotoapparat umgehen.

Bei den Eltern der KidSmart-Kinder stellte die Erzieherin nur wenig Interesse an dem Projekt fest. Interessiert und kooperationswillig gezeigt haben sich nach ihren Angaben nur die Eltern von einem der sechs Kinder. Bei den anderen fünf Eltern war kein Interesse vorhanden. Dieses Ergebnis unterscheidet sich von dem Resümee vor Beginn des Projekts. Zum damaligen Zeitpunkt wies die Erzieherin auf eine große Kooperationsbereitschaft aufseiten der Eltern hin, die sie zwischen sehr gut bis gut ansiedelte. Eine mögliche Erklärung für das schwache Interesse wäre, dass die Eltern über die Erzieherin oder über die Kinder nicht ausreichend über das Pro-

⁴⁰ Mehrfachnennungen möglich

jekt informiert wurden. Im Folgenden soll dies an den Angaben der Eltern überprüft werden.

6.1.3.2 Medienverhalten/Medienkompetenz der Kinder aus Sicht der Eltern⁴¹

Jeweils ein Elternteil der elf teilnehmenden Kinder wurde gebeten, für sein Kind einen Fragebogen auszufüllen. Fünf Fragebögen wurden über die Kita an das Projektteam zurückgegeben. Vier Fragebögen waren von Müttern im Alter von 20 bis 40 Jahren ausgefüllt worden. Ein Elternteil machte keine Angabe hinsichtlich seines Geschlechts und Alters. Es erweist sich als schwierig, die Angaben der Eltern und der Erzieherin über die Kinder aufeinander zu beziehen, weil die sechs Kinder, die von der Erzieherin eingeschätzt wurden, andere Kinder sein könnten als diejenigen, die von ihren Eltern eingeschätzt wurden.

Zunächst soll eine Erklärung für das geringe Interesse der Eltern gesucht werden. Alle Elternteile gaben an, von den Erzieherinnen über das Medienprojekt informiert worden zu sein. Eine Mutter teilte darüber hinaus mit, das in der Kita ausgestellte Bilderbuch gesehen zu haben, welches im Rahmen des Projekts erstellt wurde. Die Kinder selbst hatten ihnen nichts über das Projekt erzählt. Die Lernplattform, welche vor allem für eine bessere Kommunikation mit den Eltern eingerichtet worden war, wurde von den Elternteilen nicht besucht. Das kann an Zeitmangel gelegen haben, an fehlender Kompetenz im Umgang mit der Plattform oder an Desinteresse. Zu der Frage, ob ihnen das Projekt gefallen habe bzw. was ihnen nicht gefallen habe, äußerte sich nur ein Elternteil. Die Mutter gab an, ihr habe alles gefallen und nichts habe ihr nicht gefallen. Es ist möglich, dass die anderen Elternteile hier keine Angaben machten, weil sie nicht genügend über das Projekt wussten, um diese offene Frage beantworten zu können. Sehr wahrscheinlich wurden die Eltern über die Erzieherinnen einmalig über das Projekt informiert. Anschließend gingen sie davon aus, dass dieses Medienprojekt nun in der Kita stattfinden sollte und sahen möglicherweise für sich selbst keine Handlungsaufforderung. Hier hätte sich die Durchführung eines Elternabends zur Aufklärung über das Projekt und vor allem über die Bedeutung des familiären Medienverhaltens für das Medienverhalten und die Medienkompetenz der Kinder angeboten. Auch die Nutzung der Lernplattform hätte an einem solchen Abend thematisiert werden können. Festzuhalten ist, dass die Eltern in weiteren Medienprojekten stärker eingebunden werden sollten.

⁴¹ Die Grundausswertung ist in Anlage 3 zu finden.

Obwohl das Wissen der Eltern über das Projekt oder ihr Interesse daran nach Angaben der Erzieherin gering war, gaben die Elternteile an, dass das Projekt einen positiven Einfluss auf ihre Kinder hatte. Allen Kindern hatte das Projekt nach Angaben der Elternteile großen Spaß gemacht. Außerdem wurden bezogen auf das Projekt folgende Auswirkungen auf die Kinder festgestellt:

- *Das Kind kann seit der Projektarbeit mehr Medien nutzen:*
Ein Elternteil stimmte dieser Aussage voll zu, drei Elternteile stimmten ihr eher zu und nur ein Elternteil stimmte ihr eher nicht zu.
- *Das Kind weiß jetzt mehr über Medien:*
Wieder stimmte ein Elternteil dieser Aussage voll zu, zwei Elternteile stimmten ihr eher zu und ein Elternteil stimmte ihr eher nicht zu. Ein Elternteil enthielt sich.
- *Das Kind kann jetzt mehr selbst mit Medien machen:*
Ein Elternteil stimmte dieser Aussage voll zu, drei Elternteile stimmten ihr eher zu und nur ein Elternteil stimmte ihr eher nicht zu. Bei den letzten drei Aussagen handelte es sich jeweils um den gleichen Elternteil, der den Aussagen eher nicht zustimmte.

- *Das Kind hat seit der Projektarbeit ein verstärktes Interesse an Medien:*
Dieser Aussage stimmten zwei Elternteile nicht zu, zwei Elternteile stimmten ihr eher nicht zu und nur ein Elternteil stimmte ihr eher zu. Gleichzeitig gaben drei Elternteile an, dass ihr Kind seit der Projektarbeit ein verstärktes Interesse⁴² an dem Computer hatte. Eins dieser Kinder interessierte sich außerdem verstärkt für Computer-/Konsolenspiele und den digitalen Fotoapparat. Ein weiteres Kind interessierte sich für das Internet. Anhand dieser Angaben wird deutlich, dass die Frage nach den einzelnen Medien im Fragebogen sehr wichtig war. Die Elternteile trafen in dem Moment nämlich nicht die übergeordnete Entscheidung „Nein, mein Kind hat seit der Projektarbeit kein verstärktes Interesse an Medien“ bzw. „Ja, mein Kind hat seit der Projektarbeit kein verstärktes Interesse an Medien“, sondern sie trafen ihre Wahl speziell für jedes einzelne Medium.
- *Das Kind spricht mit mir/uns verstärkt über das, was es mit Medien macht oder gesehen hat:*
Dieser Aussage stimmten wieder zwei Elternteile gar nicht zu, zwei Elternteile stimmten ihr eher nicht zu und wiederum nur ein Elternteil stimmte ihr eher zu.
- *Das Projekt hat bei dem Kind Medienwünsche geweckt:*

⁴² bis zu drei Antworten möglich

Bei vier Kindern hat das Projekt nach Angaben der Eltern keine Medienwünsche geweckt, bei einem Kind eher nicht.

Sowohl die Elternteile als auch die Erzieherin konnten seit der Projektarbeit kein generell verstärktes Interesse an Medien aufseiten der Kinder feststellen. Auch führte das Projekt nicht zu einer Steigerung von Medienwünschen. Allerdings konstatierten die Elternteile, dass die Kinder seit der Projektarbeit durchschnittlich mehr Medien nutzen konnten, insgesamt mehr selbst mit Medien machen konnten und mehr über Medien wussten. Besonders der Computer hatte außerdem die Aufmerksamkeit der Kinder geweckt.

Das Projekt wirkte sich nach Angaben der Elternteile nicht nur auf das Medienwissen und die Mediennutzung der Kinder aus, sondern auch auf die Selbstständigkeit⁴³ im Umgang mit Medien und auf den Erwerb zusätzlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten⁴⁴. So konnten vier Kinder seit dem Projekt den Computer selbstständiger nutzen und ein Kind konnte selbstständiger auf das Internet zugreifen und Lernspielsoftware bedienen. Zwei Kindern fiel nach dem Projekt das Führen der Computermaus leichter, beide hatten darüber hinaus ihre technischen Fähigkeiten (z.B. PC anschalten, eine CD brennen) erweitert. Bei zwei weiteren Kindern war ein Kompetenzzuwachs hinsichtlich der technischen Fähigkeiten festgestellt worden. Aufgrund dieser positiven Resultate wollten auch vier Elternteile, dass das Projekt in der Kita weitergeführt wird, nur ein Elternteil enthielt sich. Für die zukünftige Medienarbeit in der Kita wünschten sich alle Elternteile, dass ihr Kind lernt, wie man die verschiedenen Geräte benutzt. Ein Elternteil wünschte sich für sein Kind außerdem eine Hilfestellung bezüglich des sinnvollen Auswählens von Medien zum Spielen und Arbeiten und hinsichtlich des kreativen Umgangs mit Medien. Ein weiteres Elternteil wollte zudem, dass sein Kind lernt, wo man Hilfe bei der Mediennutzung bekommt und was man mit Medien machen darf und was nicht. Diese Angaben weisen keine bedeutenden Veränderungen zu den Ergebnissen der Eltern-Eingangsbefragung auf. Auch zu Beginn des Projekts wünschten sich die Eltern für ihre Kinder hauptsächlich eine Erweiterung der technischen Kompetenzen. Die Bedeutung von Anschlusskommunikation sollte den Eltern der KidSmart-Kinder durch die Erzieherinnen mitgeteilt werden, denn die Wichtigkeit einer solchen Kommunikation erkannten noch nicht alle Eltern. Auffällig an den Angaben der Eltern ist, dass sich kein Elternteil für einen kritischen Umgang mit Medien aussprach. Die kritische Komponente war den Eltern und Erzieherinnen in Studien von Six und Gimmler (1998 und 2007) und Schneider et al. (2010) besonders wichtig. Insofern ist es als positiv zu bewerten,

⁴³ bis zu drei Antworten möglich

⁴⁴ Mehrfachnennungen möglich

dass sich die Eltern der KidSmart-Kinder eher einen kreativen als einen kritischen Umgang mit Medien wünschten. Dennoch ist Medienkritik Teil von Medienkompetenz und sollte in der Medienerziehung entsprechende Berücksichtigung finden, besonders im Hinblick auf die zunehmende Nutzung von kommunikativ orientierten Plattformen (siehe Kapitel 4).

Das Medienprojekt wirkte nach Angaben der Elternteile bis in die Familien hinein. In allen Familien hat sich durch das Projekt das Medienverhalten verändert. Zwei Elternteile gaben an, mit dem Kind seit dem Projekt mehr über Medien zu sprechen. In einer dieser Familien durfte das Kind darüber hinaus Medien selbstständiger nutzen. Zwei weitere Elternteile gaben an, dass ihr Kind in der Folge Medien selbstständiger nutzen durfte. Das Interesse der Eltern für Fragen der Medienerziehung konnte durch das Projekt allerdings in keiner Familie geweckt werden.

6.1.3.3 Zwischenfazit

Das Projekt „Schneewittchen medial“ hat den KidSmart-Kindern und der Erzieherin in der Kita in Dortmund eine Möglichkeit gezeigt, wie sie Medien produktiv und kreativ nutzen können. Die Angaben der Erzieherin und der Eltern machen deutlich, dass sich das Projekt dort in jedem Fall dazu eignete, die Medienkompetenz der Vorschulkinder zu stärken. Weil alle Kinder eine besondere Verantwortung für das Gelingen des Projekts tragen, kann das Projekt grundsätzlich auch das Verantwortungsbewusstsein und das Selbstwertgefühl von Kindern fördern. „Schneewittchen medial“ bietet sich durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch vor allem in Kitas an, in denen ein Großteil der Kinder Defizite im Sprachgebrauch aufweist.

Die Angaben der Erzieherin in der Kita weisen allerdings auch darauf hin, dass nicht alle KidSmart-Kinder gleichermaßen von dem Medienprojekt erreicht wurden. Dies kann in Folgeprojekten durch die Einbindung weiterer Medien und durch eine intensive, kreative und gestalterische Auseinandersetzung mit Medien erreicht werden. Besonders der Computer als „neues“ Medium sollte aufgrund eines großen Interesses aufseiten der Kinder (siehe Kapitel 6.1.3.2) stärker berücksichtigt werden. Er könnte in der Kita für die Zukunft unter anderem zur Stärkung der Sozialkompetenz der Kinder eingesetzt werden.

Für die Medienerziehung in den Familien ist folgendes zu unterstreichen: Seit der Projektarbeit dürfen drei von fünf Kindern Medien selbstständiger nutzen und es finden in zwei Familien Gespräche zwischen Eltern und Kindern über Medien statt.

Allerdings hat das Projekt nicht zu einem nennenswert erhöhten Interesse der Eltern an Fragen der Medienerziehung geführt. Dieses Bild zeigte sich auch in anderen Kitas (vgl. Müller 2012 et al., S 9). Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, dass in den Kitas zu diesem Thema Elternabende angeboten werden. „Der Elternabend stellt (...) für viele Eltern einen ersten Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Thema Medienerziehung in der Familie dar. Hier kann die Bereitschaft der Eltern angeregt werden, über den Umgang mit Medien zu reflektieren“ (Lauffer 1999, S. 113). Da nach ersten Ergebnissen der KidSmart-Studie die Medienprojekte in den Kitas zu einem Abbau von Vorurteilen in Bezug auf Medien aufseiten der Erzieherinnen geführt und die Erzieherinnen darüber hinaus ihre medientechnischen und medienpädagogischen Kompetenzen erweitert haben (vgl. Müller et al. 2012, S. 8), können die Erzieherinnen solche Themenabende auch selbstständig durchführen. Vor allem sollte es den Erzieherinnen dabei um die Vermittlung konkreter Handlungsstrategien gehen, da die „Vorbildwirkung der Eltern (...) nicht hoch genug eingeschätzt werden [kann]“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 141). Die Familie ist für die Vorschulkinder die maßgebliche Sozialisationsinstanz und sie bestimmt, „mit welchen Medien das Kind in Berührung kommt, welchen Stellenwert Medien im Familienalltag und damit in seinem Alltag erhalten und wie nah das Kind in welchem Alter diesen Medien kommen darf“ (Theunert 2009a, S. 143; vgl. Theunert/Demmler 2007, S. 96) (siehe Kapitel 2.1). Folglich ist es notwendig, dass sich Eltern für Fragen der Medienerziehung interessieren und sich in diesem Bereich sicher fühlen. Medienerziehung zielt „auf einen bewussten Umgang mit den Medien, eine reflektierte Auswahl und eine kritische Selbstbeobachtung [ab]“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 141). Medienerziehung umfasst zugleich das Medienwissen und Medialitätsbewusstsein, die medienspezifischen Rezeptionsmuster, die medienbezogene Genussfähigkeit, die medienbezogene Kritikfähigkeit, die Selektion und Kombination von Mediennutzung, die (produktiven) Partizipationsmuster sowie die Anschlusskommunikation. Diese Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben wurden bereits in Kapitel 3.2 erläutert. Das Medienprojekt „Schneewittchen medial“ setzte an den folgenden Dimensionen an: Die Dimension der aktiven und gestalterischen Mediennutzung (6. Dimension) stand bei der Projektarbeit im Vordergrund. Die Anschlusskommunikation (7. Dimension) wurde zumindest bei der Arbeit mit dem Bilderbuch berücksichtigt. So wurden im Sitzkreis Gespräche über den Inhalt des Märchens angeregt und die unterschiedliche Wirkung der Märchenfiguren auf die Kinder wurde thematisiert. Für die elektronischen Medien müsste die Anschlusskommunikation aufgrund ihrer Bedeutsamkeit für die Ausbildung von Medienkompetenz in weiteren Projekten einen höheren Stellenwert einnehmen. Eine solche Kommunika-

tion könnte auch dadurch erreicht werden, dass sich die Kinder mit ihren Eltern über ihre Medienerfahrungen in der Kita austauschen. Das hat nach Angaben der Eltern bisher noch nicht stattgefunden. Durch das Projekt wurde neben den bereits genannten Kompetenzen die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktionalität thematisiert (1. Dimension). Einige Kinder wollten wissen, „ob das denn alles echt“ sei, und wurden durch andere darüber informiert, dass ein Märchen wirklich ist. Auch die Projektleitenden unterstützten diese Unterscheidung, allerdings ohne eine Identifikation der Kinder mit den Märchenfiguren zu gefährden. Die Identifikation mit den Figuren und darüber hinaus die Nutzung von Lernspielsoftware und Computerspielen über das eigentliche Medienprojekt hinaus ermöglichte den Kindern eine genussvolle Erfahrung von Medien (3. Dimension). Hinsichtlich der 2. Dimension von Medienkompetenz konnten besonders die technologisch-instrumentellen Kompetenzen der Kinder gestärkt werden. Indirekt wurde durch den Aufbau von Medienwissen und technischen Kompetenzen die Selektionskompetenz (5. Dimension) der Kinder gefördert. Die Kinder konnten im Rahmen des KidSmart-Projekts eigenständig zwischen verschiedenen Medienangeboten wählen und diese für ihre persönlichen Bedürfnisse nutzen. Reglementiert wurde der Medienkonsum nur durch die Erzieherinnen. Die Ausbildung medienbezogener Kritikfähigkeit (4. Dimension) blieb im Medienprojekt unberücksichtigt und sollte Bestandteil weiterer Projekte sein.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Kita hinsichtlich einer Ausbildung von Medienkompetenz bei den Kindern viel bewirken kann. Kinder sind „an einem kreativen und lustvollen Umgang mit Medien grundsätzlich interessiert“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 142). Ein solcher Umgang kann in den Kitas durch verschiedene Medienprojekte angeregt werden. Voraussetzungen für eine gelungene Integration von Medien und Medienerziehung in der Kita sind aufseiten der Erzieherinnen „die medienpädagogische Ausbildung, ein adäquates Verständnis von Medienerziehung, die Motivation mit Medien in der Kindertageseinrichtung [sic!] (...) zu arbeiten und die eigene Medienkompetenz“ (Müller et al. 2012, S. 2). Das KidSmart-Projekt ist ein Beispiel dafür, wie Erzieherinnen durch Experten in ihrer Medienarbeit unterstützt werden können. Erst wenn Erzieherinnen sich in medienbezogenen Fragen kompetent fühlen und von dem Erfolg ihrer Medienarbeit überzeugt sind, können sie auch über Elterngespräche und Elternabende einen positiven Einfluss auf das Medienverhalten in den Familien haben.

7. Die Puppet Interviews im KidSmart-Projekt

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in Kapitel 7 auf die Ich-Form zurückgegriffen.

Im Rahmen des KidSmart-Projekts führte ich qualitative Interviews mit vier KidSmart-Kindern zu ihren Medienvorlieben, den für sie bedeutsamen Medienhalten, ihrem Wissen über Medien und ihren Wünschen durch. Die Ergebnisse werden in den folgenden Kapiteln dokumentiert. Zuvor erfolgt eine konkrete Beschreibung des Vorgehens bei der Datenerhebung und eine kurze Schilderung der Datenauswertung, damit das Prinzip der Nachvollziehbarkeit gesichert ist.

7.1 Grundlagen

Wie bereits erwähnt, ist in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft ein kompetenter Umgang mit Medien Voraussetzung, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein (siehe Kapitel 3). Besonders Kinder „mit niedriger sozialer Herkunft, verschärft durch Migrationshintergrund“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 113), sind in dieser Hinsicht benachteiligt (siehe Kapitel 2.1 und 2.2). Sie erleben in der Familie oftmals einen nur an Konsum und Rezeption orientierten Medienkonsum. Wenn diese Kinder auch in den Kitas keinen kompetenten Umgang mit Medien lernen, führt das für sie zu einer Bildungsbenachteiligung. Das KidSmart-Projekt geht gegen diesen Missstand vor. Mithilfe von Medienprojekten sollen „Bildungsunterschiede von Kindern bereits vor Schulbeginn“ (Müller et al. 2012, S. 1) ausgeglichen werden. Neben dieser praktischen Medienarbeit leistet das Projekt außerdem einen „inhaltlichen und methodischen Beitrag zur Medienbildungsforschung“ (ebd., S. 4). Dazu wurden neben der Erhebung von Erzieherinnen- und Elterndaten auch Puppet Interviews mit Kindern durchgeführt. Interviews mit Kindern werden in der Kindermedienforschung noch vernachlässigt. Das ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die Forschung mit Kindern Erhebungsmethoden erfordert, in die „einige pädagogische Phantasie“ (Theunert et al. 1994, S. 212) investiert werden muss. Und zum anderen können Kinder nach Ansichten von Forschern (unter Berufung auf Piaget) noch keine genauen Angaben zum eigenen Medienverhalten machen. Untersuchungen von Helga Theunert (1994) und Ingrid Paus-Haase (1994) haben zwar gezeigt, dass die Befragungen von Vorschulkindern mitunter Schwierigkeiten aufweisen, z.B. gelingt es nicht immer, ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Kind herzustellen, gleichzeitig machen sie deutlich, dass Kinder durchaus in der Lage sind, Auskunft über ihr Medienverhalten zu geben (siehe Kapitel 5.3). Im KidSmart-Projekt

sollten mithilfe der Puppet Interviews Medienvorlieben von Vorschulkindern, die für sie bedeutsamen Medieninhalte, ihr Medienwissen und ihre Wünsche ermittelt werden. Für Eltern und Pädagogen sind Kenntnisse über die medialen Themen, die Kinder bewegen, über ihre Interesse und Wünsche Voraussetzung, um adäquat auf die kindlichen Bedürfnisse eingehen zu können.

7.1.1 Fragestellung

Die Puppet Interviews wurden unter den folgenden Forschungsfragen durchgeführt:

- Welche Medienvorlieben haben Kinder im Vorschulalter?
- Welche Medieninhalte sind für sie bedeutsam?
- Welches Wissen haben sie über Medien?
- Was für Wünsche haben sie?

7.1.2 Das Konzept qualitativer Forschung

In der Kindermedienforschung sind sowohl quantitative als auch qualitative Methoden denkbar (vgl. Mey 2003, S. 5). Beide Methoden können kombiniert werden, um Aussagen über das Medienverhalten von Kindern zu treffen. Gemäß der Forschungsfragen steht in meiner Untersuchung die Perspektive der Kinder im Vordergrund. Ihre Medienwirklichkeit soll abgebildet werden und dazu sind ihre persönlichen Einstellungen und Gedanken wichtig. Aus diesem Grund wähle ich den qualitativen Forschungsansatz, der sich mit der Erforschung von Einzelfällen befasst.

Mit Bezug zu Lamnek (2005) werden im Folgenden die Prinzipien der qualitativen Forschungsweise dargelegt (vgl. Lamnek 2005, S. 20 ff.):

- *Das Prinzip der Offenheit:* In der qualitativen Forschung wird auf die Bildung von Hypothesen verzichtet. Dadurch wird der Wahrnehmungstrichter so weit offen gehalten, dass auch unerwartete Informationen möglich sind (vgl. S. 21). Diese Offenheit wird sowohl gegenüber den Untersuchungspersonen verlangt als auch gegenüber der Untersuchungssituation und den anzuwendenden Methoden.
- *Das Prinzip der Forschung als Kommunikation:* Nach dem qualitativen Ansatz ist Forschung als Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und Erforschendem zu sehen (vgl. S. 22). Die Kommunikation im Forschungsprozess ist dafür weitestgehend an die alltägliche Kommunikation anzunähern (vgl. ebd.). Der Einfluss der „Interaktionsbeziehung auf das Resultat der Untersuchung ist

(...) keine Störgröße, sondern ein konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses (Küchler, 1983)“ (S. 22).

- *Das Prinzip des Prozesscharakters von Forschung und Gegenstand:* Die Verhaltensweisen und Aussagen der Beforschten sind als „prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität“ (S. 23) zu betrachten. Das heißt, sie sind in einen Kontext eingebunden, vor dem sie „analytisch rekonstruiert“ (ebd.) und gedeutet werden müssen (vgl. S. 24). Durch die Prozesshaftigkeit ist die empirische Forschung in ihrem Ablauf veränderbar (vgl. S. 26). Dass der Forscher in den Forschungsprozess involviert ist, „ist konstitutiver Bestandteil (...) und damit auch Ergebnis dieses Prozesses“ (ebd.).
- *Das Prinzip der Reflexibilität von Gegenstand und Analyse:* Der Einstieg in die Analyse ist frei wählbar und erfordert kein lineares Vorgehen (vgl. S. 24). Eine Reflexivität des Forschers wird ebenso vorausgesetzt wie eine Reflexivität der Methode und eine Anpassung seiner Untersuchungsinstrumente an den Forschungsgegenstand (vgl. ebd.). Die Beziehung zwischen Forscher und Beforschten ist kommunikativ und reflexiv (vgl. ebd.).
- *Das Prinzip der Explikation:* Dieses Prinzip stellt eine Forderung an den Forscher dar, „die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses so weit wie möglich offen zu legen“ (ebd.), um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und die Intersubjektivität der Ergebnisse zu gewährleisten (vgl. ebd.).
- *Das Prinzip der Flexibilität:* Im ganzen Forschungsprozess muss „flexibel auf die Situation und Relation zwischen Forscher und Beforschten (auch im Instrumentarium)“ (S. 27) reagiert werden. Das bedeutet auch, eine Auswahl und Anwendung der Erhebungsinstrumente anhand der Problemstellung und den sozialen Realitäten zu treffen (vgl. S. 25).

Ziel des qualitativen Forschungsansatzes in der Untersuchung ist es, die persönlichen Einstellungen, Vorlieben und Gedanken der (befragten) Kinder zu erfahren, um als Erzieherin, Lehrer oder Elternteil darauf reagieren zu können.

7.1.3 Die Heuristische Sozialforschung

Die „Heuristische Sozialforschung“ ist eine von Gerhard Kleinig (1995) entwickelte Methodologie. Sie ist einerseits als Weiterentwicklung der *Grounded Theory* zu sehen (vgl. Krotz 2005, S. 207), andererseits ist sie aber auch ein eigener Forschungsansatz, „weil sie auf einem eigenständigen Satz von Regeln beruht und

zusätzliche Anwendungsmöglichkeiten bietet“ (ebd.). Ziel der qualitativen Heuristik ist die Entdeckung von Neuem und die Erforschung der Wirklichkeit (vgl. Kleining 1995, S. 225) und ihr Gegenstand ist die „Entwicklung und Anwendung von Entdeckungsverfahren in regelgeleiteter Form“ (ebd.). Durch diese durch Regeln hergestellte Systematik grenzt sie sich von der Alltagsheuristik ab, welche nur den spontanen Einfall nutzt (vgl. ebd.). Die Heuristische Sozialforschung kann als Dialog „mit den Menschen, mit den sozialen Phänomenen und mit den Daten“ (Krotz 2005, S. 204) verstanden werden, als „*Prozess des Fragens und Antwortbekommens*“ (ebd., S. 208). Das Dialogprinzip stellt die Basis der Heuristischen Methodologie dar und ist durch die folgenden vier Regeln gekennzeichnet:

- *„Regel 1: Offenheit der Forschungsperson/des Subjekts. Die Forschungsperson soll dem Gegenstand gegenüber ‚offen‘ sein und ihr Vorverständnis ändern, wenn die Daten ihm entgegen stehen [sic!].*
- *Regel 2: Offenheit des Forschungsgegenstandes/des Objektes. Die Kenntnis vom Gegenstand und seine Bestimmungen sind vorläufig und so lange der Änderung unterworfen, bis der Gegenstand ‚ganz‘ entdeckt ist.*
- *Regel 3: Maximale strukturelle Variation der Perspektiven. Der Gegenstand soll von maximal verschiedenen Seiten erfaßt [sic!] werden. Dies geschieht durch Variation aller Bedingungen der Forschung, die von Einfluß [sic!] auf die Abbildung des Gegenstandes sind oder sein könnten. Die Variation sucht strukturelle, d.h. dem Gegenstand eigene Aspekte, die aus den verschiedenen Perspektiven erkennbar werden.*
- *Regel 4: Analyse auf Gemeinsamkeiten. Die verschiedenen Seiten oder Bilder des Gegenstandes werden auf ihren Zusammenhang untersucht, oder: das Verfahren entdeckt das Gemeinsame in den Verschiedenheiten“ (Kleining 1995, S. 228).*

Die Einhaltung der ersten und zweiten Regel wird im gesamten Forschungsprozess verlangt. Die erste Regel erkennt den Einfluss des Forschers auf die erhobenen Daten an und setzt daher Offenheit in Bezug auf sein Vorwissen, seine Kenntnis vom Gegenstand und seinen Umgang mit den Daten voraus. Die zweite Regel wird häufig so verstanden, dass nicht unter einer konkreten Forschungsfrage geforscht werden darf. Nach Krotz (2005) ist Forschung ohne eine klare Forschungsfrage aber nicht sinnvoll und eine Weiterentwicklung von Theorien so nicht möglich (vgl. Krotz 2005, S. 213). In Bezug auf das Vorwissen des Forschers hält er fest: *„Vorwissen ist sowohl hinderlich als auch unabdingbar. Dieser Widerspruch ist aber kein logischer, sondern einer, der sich im Prozess forschenden Handelns auflöst, wenn es nur offen zugeht: Vorwissen dient einer Festlegung der Forschungsfrage und*

dem Einstieg in ein Feld und ist so Basis konkreter Heuristischer Forschung, muss dann aber im Forschungsprozess überwunden werden, wenn dieser Prozess erfolgreich sein soll“ (ebd.). Der Wahrnehmungstrichter kann nur dann weit offen gehalten werden, wenn der Forscher sich von seinem Wissen und seinen Erwartungen löst. Der dritten Regel kann entsprochen werden, indem alle Faktoren variiert werden, die Einfluss auf das Ergebnis der Untersuchung haben können. In meiner Untersuchung wurden daher die Befragten und die Methoden der Befragung variiert (siehe Kapitel 6.1.2). Die vierte Regel der Heuristischen Sozialforschung beschreibt das Vorgehen bei der Datenauswertung. Bei der Analyse werden die erhobenen Daten auf Gemeinsamkeiten hin untersucht, um anschließend das die Daten Trennende herauszufinden (vgl. Lamnek 2005, S. 647). Mein Vorgehen entsprechend der vierten Regel beschreibe ich in Kapitel 7.6.

7.2 Datenerhebung

Um gemäß dem Konzept qualitativer Forschung die Erhebung und Auswertung der Daten offen zu legen und so die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu gewährleisten, werden in den folgenden Kapiteln die Festlegung der Stichprobe und die Erhebungsinstrumente beschrieben.

7.2.1 Festlegung der Stichprobe

„Um die qualitativ ausgerichtete Forschung intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten, erscheint die begründete und vor allem systematische Auswahl der befragten oder beobachteten Probanden von hoher Relevanz“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 224). Im Vorfeld der Interviews habe ich für die Stichprobe das Kriterium festgelegt, dass ich nur Kinder interviewen wollte, die an dem KidSmart-Projekt teilgenommen hatten. Von Interesse waren für mich Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren, die aktiv am Medienprojekt teilgenommen und sich so mit verschiedenen Medien beschäftigt hatten. Dadurch, dass die Kinder mich im Projekt kennengelernt hatten, war für die Interviews auch bereits ein Vertrauensverhältnis hergestellt. Gemäß der Heuristischen Sozialforschung sollte die Auswahl der Befragten „so variieren, dass die auf dieser Basis konstruierte Theorie für möglichst viele Fälle gültig ist“ (Krotz 2005, S. 216). Daher sollten in der Stichprobe zudem die Geschlechter ausgeglichen berücksichtigt werden, denn ihnen werden unterschiedliche Mediengewohnheiten zugeschrieben (siehe Kapitel 4).

Ich habe mit vier Kindern Einzelinterviews geführt. Im Folgenden gebe ich eine tabellarische Übersicht über die befragten Kinder:

Tab. 3: Stichprobe für die Puppet Interviews

| Name⁴⁵ | Geschlecht | Alter | Nationalität | Abkürzung im Transkript |
|--------------------------|-------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Arib | männlich | 4 Jahre und 11 Monate | marokkanisch | K1 |
| Timo | männlich | 4 Jahre und 4 Monate | deutsch-afrikanisch | K2 |
| Aliye | weiblich | 4 Jahre und 6 Monate | deutsch-türkisch | K3 |
| Elena | weiblich | 4 Jahre | italienisch-marokkanisch | K4 |

7.2.2 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden sollen die Instrumente erläutert werden, mit denen die Daten erhoben wurden. Außerdem werden kurz Möglichkeiten sowie Schwierigkeiten der Methode Puppet Interview dargelegt.

7.2.2.1 Das Puppet Interview

„Bei qualitativen Interviews mit Kindern sind vielfältige Aspekte zu beachten. Dies fängt mit der Rekrutierung der Kinder an, geht über das Arrangement der Interviewsituation bis hin zu besonderen Kommunikationsformen“ (Aufenanger 2011, S. 106). Besonders das Arrangement der Interviewsituation sollte bei Interviews mit Kindern gut durchdacht sein, weil das Interview für sie eine fremde und möglicherweise beängstigende Situation darstellt. Um sich ihnen anzunähern, bietet es sich an, vertraute Spielobjekte mit in die Interviewsituation zu nehmen (vgl. Paus-Hasebrink 2005, S. 224). Besonders für jüngere Kinder sollte die Umgebung für das Interview außerdem viele spielerische und anregende Elemente enthalten, ohne dass riskiert wird, „dass das Kind in eine Wunsch- und Traumwelt abschweift und Antworten phantasiert“ (Paus-Haase et al. 2001, S. 5). Ein vertrautes Spielobjekt im Kontext von Kitas ist die Handpuppe, „mit de[r] Kinder vor allem in Rollenspielen Themen der Selbst- und Sozialauseinandersetzung bearbeiten“ (Paus-Hasebrink

⁴⁵ Alle Namen sind geändert.

2005, S. 224). Sie fungiert als Vermittler zwischen Forscher und Beforschten (vgl. ebd.) und kann den „Alters- und Statusunterschied zwischen Interviewer und Kind sowie de[n] Effekt des sozial erwünschten Antwortens (...) auf diese Weise reduzier[en] und die Antwortbereitschaft und Motivation des Kindes im Gegenzug erhöh[en]“ (Paus-Haase et al. 2001, S. 5). Außerdem kann sie eine „entspannte und kommunikative Atmosphäre“ (Paus-Haase 2000, S. 24) schaffen. Die Handpuppe kommt mit dem Kind ins Gespräch, während der Interviewer hinter der Puppe zurücktritt. Dies kann vor allem für schüchterne Kinder eine Hilfe sein (vgl. Aufenanger 2011, S. 107). Auch wenn Kinder zumeist wissen, dass die Puppe nicht selbst spricht, lassen sie sich doch häufig auf das „So-Tun-als-ob“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 224) - Spiel ein. Das lässt sich u.a. auf die präoperatorische Phase nach Piaget zurückführen (Kapitel 7.4.1.1). Wenn die Kinder mit der Puppe interagieren, entsteht ein Gespräch „auf einer weniger asymmetrischen Ebene“ (ebd.). Die Handpuppe erleichtert es darüber hinaus auch dem Interviewer, „sich auf das Kind einzulassen und seine Sprache der des Kindes anzupassen“ (Paus-Haase et al. 2001, S. 5).

Nach Stefan Aufenanger (2011) ist die Auswahl der Handpuppe ganz entscheidend für das Gelingen des Interviews, damit das Kind eine Beziehung zu der Puppe aufbauen kann (vgl. Aufenanger 2011, S. 107). Weise (2008) konkretisiert die Auswahl, indem sie deutliche Merkmale für die Puppe anführt: „Zum einen sollte [sie] (...) nicht zu klein sein, ideal sind ca. 40 - 60 Zentimeter große Handpuppen. Denn nur so richtet sich der Blick des Kindes auf die Puppe und der Interviewer kann sich quasi dahinter verstecken. Die Puppe kann tierischen Charakter haben oder menschlichen. Meines Erachtens hat eine menschliche Puppe mehr Authentizität und wirkt ‚realistischer‘“ (Weise 2008, S. 5). Abbildung 7 zeigt, wie solch eine Handpuppe aussehen kann.

Abb. 7⁴⁶: Ein Beispiel für eine Handpuppe



Für die Interviews wählte ich für die Mädchen die Puppe „Lola“, eine Handpuppe mit blonden Haaren und einer rosafarbenen Schleife im Haar (ähnlich zu Abbildung 7). Für die Jungen griff ich auf die Puppe „Elif“ zurück, eine dunkelhäutige Puppe mit zerzausten Haaren. Die jeweilige Puppe erleichterte es den Kindern, „ihre Gedanken, Gefühle, Wünsche und Hoffnungen auszudrücken“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 224).

7.2.2.2 Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Puppet Interviews

Die Möglichkeiten, die eine solche Handpuppe offenbart, sind bereits erläutert worden und sollen hier noch einmal stichpunktartig aufgeführt werden:

- Die Handpuppe ist dem Kind vertraut, auch wenn die Interviewsituation an sich ihm fremd ist. Sie kann dazu beitragen, seine Ängste zu reduzieren.
- Die Handpuppe motiviert das Kind dazu, auf die Fragen zu antworten.
- Der Alters- und Statusunterschied zwischen dem Interviewer und dem Kind wird durch die Handpuppe aufgehoben, sodass der Effekt des sozial erwünschten Antwortens reduziert wird.
- Die Handpuppe erleichtert es dem Interviewer, seine Sprache der des Kindes anzupassen.

⁴⁶ Onlinequelle: www.handpuppen.de

Allerdings können Handpuppen nicht alle Schwierigkeiten ausräumen, die sich bei Interviews mit Kindern ergeben. Zunächst sind die entwicklungsbedingten Schwierigkeiten zu nennen (Kapitel 7.4.1.1 und 7.4.1.2). Sowohl die Sprachfähigkeiten als auch die kognitiven Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter weisen noch Defizite auf. „Konkrete Probleme ergeben sich z.B. bei Fragen nach Zeitangaben, Zeiträumen und Entfernungen“ (Paus-Haase et al. 2001, S. 5). Davon abgesehen kann es sein, dass die Kinder die Handpuppe nicht annehmen und trotz dieser Anregung nicht auf die Fragen antworten. Dies hatte auch das Forscherteam um Helga Theunert erlebt (siehe Kapitel 5.3). In der Forschung mit Kindern müssen Forscher häufig viel Geduld und Verständnis aufbringen und es auch akzeptieren, wenn ein Kind nicht reden möchte.

Nicht nur aufseiten des Kindes kann es zu Problemen kommen, sondern auch seitens des Interviewers können sich Schwierigkeiten ergeben. Von ihm wird die Bereitschaft verlangt, seine Sprache der des Kindes anzupassen. Außerdem soll er dem Kind das Gefühl geben und dies auch für sich so empfinden, dass er es als Experten anerkennt. Im Dialog ist es zudem wichtig, dass er dem Kind keine suggestiven Fragen stellt. Dem Interviewer kann das Interview durch die Verwendung eines Leitfadens erleichtert werden. Interviews mit Kindern bergen Herausforderungen in sich, da Kinder „den Blick auf Themen und Anliegen [lenken], die ihnen wichtig sind“ (Paus-Haase 2000, S. 19). Vom Interviewer werden die Bereitschaft und Flexibilität verlangt, die Anstöße der Kinder zu nutzen und auf sie einzugehen. Ein Leitfaden ermöglicht es ihm, anschließend wieder an die wichtigen Themen anzuknüpfen.

7.2.2.3 Der Leitfaden⁴⁷

Wie bereits in Kapitel 5.2.4 sowie 7.2.2.2 beschrieben, eignen sich Leitfäden sehr gut für die Befragung von Kindern. Sie helfen dem Interviewer außerdem bei der Vorbereitung auf das Interview und unterstützen ihn während des Gesprächs. Der Leitfaden ist als „Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen in der allgemeinen Sondierung zu sehen“ (Lamnek 2005, S. 367). Für das KidSmart-Projekt und die einzelnen Untersuchungen wurden von den Projektleitenden Fragen entworfen, die von den Studierenden überarbeitet wurden. Die Fragen wurden in einem Leitfaden gebündelt, der die Interviews anregen sollte. Dieser war so konzipiert, dass wichtige thematische Blöcke in jedem Fall erfragt wurden (die Nutzung der KidSmart-Station

⁴⁷ Der Leitfaden befindet sich in Anlage 4.

in der Kita, die PC-Nutzung zu Hause, die individuellen Wünsche der Kinder und die Internet-Nutzung), aber auch Raum blieb, um die Anstöße der Kinder spontan zu nutzen. Bei der Auswertung lag der Vorteil des Leitfadens darin, dass die Interviews miteinander verglichen werden konnten, da ihnen zumindest in Bezug auf die relevanten Themen die gleichen Fragen zugrunde lagen.

7.3 Datenerfassung

Die Erfassung der Daten ist ein „unverzichtbarer Bestandteil im Forschungsprozess, um die Güte der Daten und Interpretationen zu sichern“ (Lamnek 2005, S. 387). Die Interviews nahm ich mit einem MP3-Rec-H2-Gerät auf, welches ein eingebautes Mikrofon besaß. Mit diesem war die Aufnahme von WAV- und MP3-Dateien möglich. Außerdem zeichnete ich die Interviews mit einem MiniDV-Camcorder auf, der die Mitschnitte auf einer Digitalkassette ablegte.

7.4 Durchführung der Interviews

Die vier Interviews im Rahmen meiner Untersuchung führte ich am 16.03.2011 in der Kita in Dortmund durch. Den Kontext der Kita wählte ich, weil Menschen nach Lamnek (2005) in ihrer Lebenswelt befragt werden müssen, um „wirklich gute Interviews zu bekommen“ (Lamnek 2005, S. 388). Für meine Interviews konnte ich einen Raum in der Kita nutzen, der den Kindern sonst als Ruheraum zur Verfügung stand. So war gewährleistet, dass der Ort den Kindern vertraut war und die Situation nicht zu sehr von ihrer Alltagssituation abwich. „Durch die gewohnte Umgebung in Verbindung mit dem Befragungsthema, mit dem der Befragte ja sehr vertraut ist – sonst hätte man ihn nicht ausgewählt –, erfährt der Interviewpartner einen Expertenstatus, was ihm das Antworten sehr erleichtert“ (ebd.).

In dem Raum befanden sich ein Bücherregal, ein kleiner Tisch mit zwei Sesseln und eine Matratze mit Kissen. Vor Beginn der Interviews stellte ich einen MiniDV-Camcorder auf einem Stativ in dem Raum auf. Die Kamera richtete ich so aus, dass sie den Tisch und die zwei Sessel erfasste. Auf dem Tisch platzierte ich ein kleines MP3-Gerät, mit dem ich die Interviews aufnahm. Bevor die Kinder von einer Kommilitonin, die mich in dem Medienprojekt unterstützte, einzeln in den Raum geführt wurden, schaltete ich die Kamera und das MP3-Gerät ein und setzte mich mit der Handpuppe in einen der Sessel. Ein Vertrauensverhältnis zu den befragten Kindern

hatte ich bereits im Laufe der letzten Wochen hergestellt, indem ich die Kinder einmal pro Woche in dem Medienprojekt betreute. Die Situation war demnach zwar ungewohnt für sie, aber der Raum und ich waren ihnen vertraut. Nach dem Eintreten des jeweiligen Kindes bat ich das Kind, sich in den Sessel zu setzen und stellte ihm die Handpuppe vor. Nach einer kurzen spielerischen Einführung mit der Handpuppe wurde das Kind anhand des Leitfadens zu seinen Medienvorlieben, zu den für ihn bedeutsamen Medieninhalten und zu seinem Medienwissen befragt. Gemäß dem Dialogprinzip und dem Prinzip der Forschung als Kommunikation näherte ich die Kommunikation in einer „Frage-Antwort-Abfolge in Erkenntnisabsicht“ (Kleining 1995, S. 253) weitgehend an eine alltägliche Kommunikation an. Neben den bereits genannten Themen forderte ich das Kind außerdem dazu auf, zu erzählen, was es sich mit einer Wunschmaschine wünschen würde. Die Frage nach ihren Wünschen beantworteten die vier Kinder unterschiedlich und ihre Antworten geben Auskunft über die konkreten Wünsche von heutigen Vorschulkindern. Wie von Mey (2003) gefordert, versuchte ich den Kindern gegenüber freundlich, unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt und abwartend zu sein (vgl. Mey 2003, S. 10). Das bedeutete, dass ich die Kinder auch überlegen ließ und nicht direkt intervenierte. Außerdem vermied ich komplizierte Satzkonstruktionen zugunsten von kurzen Fragesätzen. Dadurch wollte ich dem Sprach- und Kognitionsstand der Kinder (Kapitel 7.4.1.1 und 7.4.1.2) gerecht werden. Die Gespräche dauerten aufgrund des Konzentrationsvermögens der Kinder maximal 15 Minuten. Die Besonderheiten in der Befragung von Kindern, ihren Kognitions- und Sprachstand betreffend, werden im Folgenden durch eine kurze Einführung in die entwicklungsbedingten Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter beschrieben.

7.4.1 Ein Exkurs: Entwicklungsbedingte Voraussetzungen von Kindern im Vorschulalter

Interviews mit Kindern im Vorschulalter sind bisher noch keine gängige Methode in der Kindermedienforschung. Wie in Kapitel fünf bereits dargelegt, gehen Forscher davon aus, dass sich Klein- und Vorschulkinder aufgrund ihrer kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten für Befragungen nur bedingt eignen. Interviews mit Kindern sind aber möglich, wenn „die Sprachfähigkeit [und] die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten bei der Interviewkonzeption und -durchführung berücksichtigt werden“ (Paus-Haase et al. 2001, S. 5). Aus diesem Grund soll im Folgenden ein kurzer

Überblick über die entwicklungsbedingten Voraussetzungen von Kindern im Vorschulalter gegeben werden.

7.4.1.1 Der kognitive Entwicklungsstand im Vorschulalter

„Das Vorschulalter deckt sich in Bezug auf die kognitive Entwicklung weitgehend mit Piagets Phase (oder Stufe) des voroperatorischen (präoperationalen) anschaulichen Denkens“ (Rossmann 2012, S. 98). Diese Phase umfasst grob die Altersgruppe von Zwei-bis Siebenjährigen. Nach Piaget ist die kognitive Entwicklung des Kindes ein Aufeinanderfolgen verschiedener Stadien, von denen eines das voroperatorische ist. Die Stadien sind durch charakteristische Strukturen des Denkens gekennzeichnet und bauen aufeinander auf (vgl. Norhausen 2011, S. 5; Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 36). „Erfahrungen mit der Umwelt werden entweder an bestehende Schemata angepasst (Assimilation) oder erfordern das Verändern von Schemata (Akkomodation)“ (Widmann-Rebay von Ehrenwiesen 2006, S. 43). In der voroperatorischen Phase können Kinder „über konkrete Ereignisse auf der Ebene der Vorstellung nachdenken, und werden damit immer unabhängiger von der direkten Beobachtung von Dingen und Vorgängen“ (Rossmann 2012, S. 98). Das logische Denken entwickelt sich, reicht aber noch nicht an das von Erwachsenen heran (vgl. ebd.), sodass hervorgehoben werden muss: „Als voroperationaler Denker kann das Kind (...) seine eigenen Erfahrungen [noch] nicht so auswerten, dass es auf der Ebene der Vorstellungen logische Schlussfolgerungen ziehen kann“ (Mietzel 2002, S. 182). Die Aneignung von Sprache in der voroperatorischen Phase „ermöglicht es Kindern, sich vom konkreten Kontext zu lösen und das Symbolspiel, das Kinder in dieser Entwicklungsphase nun verstärkt vollziehen, führt zum So-tun-als-ob, d.h. zum Umgang mit Fiktionen“ (Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 37). Das Symbolspiel ist ein Zeichen dafür, dass Kinder in Symbolen und Zeichen zu denken beginnen (vgl. Rossmann 2012, S. 98). Rossmann (2012) nennt in diesem Zusammenhang ein Beispiel: „Ein Vorschulkind kann ein Auto bereits für sich repräsentieren a) durch sein Vorstellungsbild eines Autos, b) durch das Wort ‚Auto‘, c) durch die Bewegung des Lenkraddrehens, d) durch das Modell eines Autos und e) falls nötig auch durch einen beliebigen anderen Gegenstand“ (ebd.). Die Repräsentation stellt dabei lediglich ein Hilfsmittel dar. Das anschauliche Denken vermischt sich aber noch mit Egozentrismus und fehlender Reversibilität (vgl. ebd., S. 99). Egozentrismus heißt, dass sich das Kind noch nicht in die Position eines anderen hineinversetzen und sich eine Sache aus verschiedenen Blickwinkeln vorstellen kann (vgl.

ebd.). Es kann seine Meinung daher auch noch nicht als eine unter vielen begreifen. Sobald es sich andere Perspektiven vorstellen und andere Rollen übernehmen kann, gilt der Egozentrismus als überwunden (vgl. ebd.). Piaget hat die Theorie der fehlenden Rollenübernahme anhand eines Versuchs entwickelt: Er hat Kindern ein Modell gezeigt, in das drei Berge in unterschiedlicher Größe und Form eingearbeitet waren. Die Berge waren jeweils mit Position 1, Position 2 und Position 3 gekennzeichnet. Zunächst setzten sich die Kinder jeweils an Position 1 und erhielten die Aufgabe, auf verschiedenen Bildern ihre eigene Position herauszusuchen. Dies gelang ihnen. Danach befanden sich die Kinder an Position 2 und sollten erneut auf anderen Bildern ihre eigene Position erkennen. Wieder gelang es ihnen. Als sie aber gebeten wurden, von Position 1 aus eine Aussage über die Landschaft von Position 2 aus gesehen zu treffen, wählten sie die Perspektive von Position 1. Nach Piaget deutet das darauf hin, dass sich Kinder in der voroperatorischen Phase etwas noch nicht aus verschiedenen Perspektiven vorstellen können. Das zweite Merkmal, von Piaget als *fehlende Reversibilität* bezeichnet, bedeutet, dass es Denken in der voroperatorischen Phase nicht möglich ist, „die Umkehrbarkeit von Handlungen in (...) [ihre] Denkprozesse mit einzubeziehen“ (ebd.). Dies führt zu Widersprüchen des Kindes, die ihm aber nicht bewusst sind. Fehlende Reversibilität resultiert aus der Zentrierung des Kindes auf einen Aspekt (nur einem Merkmal wird Aufmerksamkeit geschenkt, z.B. der Höhe eines Gefäßes) und „mangelnder Beweglichkeit“ im kindlichen Denken. Folgendes Beispiel von Piaget soll dies näher erläutern: Einem Kind werden „zwei Glasgefäße gleicher Höhe und Breite gezeigt, in denen sich die gleiche Menge einer Flüssigkeit befindet. Nachdem das Kind festgestellt hat, dass die beiden Gefäße die gleiche Menge der Flüssigkeit enthalten, schüttet man vor seinen Augen den Inhalt des einen Gefäßes in ein höheres Gefäß mit einem geringeren Durchmesser. Nach Betrachtung der verschieden hohen Flüssigkeitssäulen in den beiden Gefäßen werden die Versuchsteilnehmer gefragt, in welchem Gefäß sich nun mehr Flüssigkeit befinde. Bei Piagets Untersuchungen antworteten die Kinder bis zu einem Alter von etwa sechs bis sieben Jahren, dass sich nun in dem höheren Gefäß mehr Flüssigkeit befinde“ (ebd.). Der Prozess des Umschüttens wird von den Kindern also nicht als Transformation gesehen, sondern sie beurteilen nur den jeweiligen Zustand. Erst in der konkret-operatorischen Phase sind nach Piaget vom Kind gedankliche Umkehrungen zu leisten (vgl. ebd.).

An Piaget wird unter anderem kritisiert, dass er die Kompetenzen der Kinder unterschätzt hat. Das Verhalten der Kinder interpretierte er als ihre Kompetenz und „wertete eine falsche Antwort [daher] als Beleg dafür, dass dem Kind für die gestellte Frage noch das notwendige Verständnis fehlte“ (Mietzel 2002, S. 187). Falsche

Antworten resultieren aber auch aus Fragen, die so schwierig formuliert sind, dass sie das Kind nicht verstehen kann oder aus Situationen, die dem Kind nicht vertraut sind. Andere Studien haben hier gezeigt, dass Kinder bei geeigneter Fragestellung in der Lage sind, ihr Potenzial früher auszuschöpfen. Helen Borke (1975), die einen Gegenversuch zu dem Drei-Berge-Versuch durchgeführt hat, macht darauf aufmerksam: „[W]enn man einfache, dem Kind gut vertraute Gegebenheiten verwendet und sicherstellt, dass die Befragten genau verstehen, was man von ihnen wissen möchte, können sie sich bereits in einem sehr jungen Alter vorstellen, wie sich eine Landschaftsszene von anderen Standpunkten her darstellt“ (ebd., S. 190).

Ein weiterer Kritikpunkt an Piaget ist, dass er in seinen Versuchen die sozialen Faktoren vernachlässigte, indem er unberücksichtigt ließ, dass Kinder durch Beobachten und durch Unterweisung lernen. Außerdem haben Piaget (und auch Montessori) „die Lesart vorgegeben, dass Kinder bis zum Alter von mindestens acht Jahren zwischen Fantasie und Wirklichkeit noch nicht unterscheiden können“ (Andresen/Hurrelmann 2010, S. 75). Dies lehnen Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann (2010) unter Bezugnahme auf Paul L. Harris (2000) ab. Nach Untersuchungen von Harris ist es möglich, dass Kinder schon früher zwischen Fantasie und Wirklichkeit differenzieren können. Allerdings haben Kinder „einen anderen Umgang mit Fantasie und dem Erfundenen (...) als Jugendliche und Erwachsene“ (ebd.). Dass Kinder zwar zwischen Fantasie und Wirklichkeit trennen, dies aber nicht immer sprachlich bezeichnen können, erfordert weitere Untersuchungen der „unterschiedlichen Kommunikationsstile von Kindern in Gesprächs- und Befragungssituationen“ (ebd.). Für die Forschung mit Kindern kann die Fantasiefreude der Kinder auch positive Auswirkungen haben, wenn sie konstruktiv genutzt wird (vgl. ebd.).

Verschiedene Forscher haben sich mit Piagets Versuchen auseinandergesetzt und die kindlichen Denkprozesse weiter erforscht. So kann heute die Feststellung getroffen werden, dass die kognitive Entwicklung schneller verläuft, als dies von Piaget angenommen wurde: „Drei- und Vierjährige können durchaus auch aus dem Blickpunkt eines anderen die Welt betrachten, sich bis zu einem gewissen Grade in andere einfühlen und Sein und Schein unterscheiden“ (Mietzel 2002, S. 193). Piaget hat den Erkenntnisstand der Entwicklungspsychologie aber in einzigartiger Weise bereichert (vgl. ebd., S. 187). Von seinen Theorien ausgehend wurden und werden neue Untersuchungen durchgeführt. Somit haben seine Erkenntnisse ihre Berechtigung in diesem Kapitel.

7.4.1.2 Der Sprachstand im Vorschulalter

Forscher äußern sich gegenüber der Sprachfähigkeit von Kindern im Vorschulalter sehr skeptisch, wenn es darum geht, diese Kinder zu befragen. Nach Paus-Haase et al. (2001) ergeben sich bei Kindern zumindest Probleme bei Fragen nach „Zeitangaben, Zeiträumen und Entfernungen“ (Paus-Haase et al. 2001, S. 5). Zudem würde es Kindern schwer fallen, „ihr Wissen und ihre Gedanken in Worte zu fassen“ (ebd.). Ursula Peter (2000) macht aber geltend, dass Kinder ab drei Jahren „mittels Sprache ihr Wissen über die Dinge, ihre Beziehungen und Gefühle zu anderen Kindern und erwachsenen Personen zum Ausdruck bringen [können]“ (Peter 2000, S. 51). Es ist ihnen möglich, über Dinge zu sprechen, die nicht anwesend sind und die nicht in der Gegenwart stattfinden (vgl. ebd.). Unter anderem „erkundigen [sie] sich nach abwesenden Personen und Gegenständen und interessieren sich für vergangene Ereignisse und solche der unmittelbaren Zukunft“ (ebd., S. 52). Wenn Kinder Fragen stellen, lässt das den Schluss zu, dass sie bereits ein „Vorverständnis von der Welt [haben]“ (Mathieu 2000, S. 90): „Man kann nur nach Worten fragen, wenn man diese nicht mehr als Teil von dem betrachtet, was sie bezeichnen“ (ebd.). Für Erwachsene ist es möglich, mit Kindern ab drei Jahren in Interaktion zu treten, ihnen Fragen zu stellen und Informationen einzuholen (vgl. Peter 2000, S. 52). Was Borke (1975) für die Kognition unterstrichen hat, nämlich, dass es Kindern in der voroperatorischen Phase möglich ist, sich in die Perspektive eines anderen hineinzusetzen (siehe Kapitel 7.4.1.1), wiederholen Sabine Weinert und Hannelore Grimm (2008) für die Sprache. Sie betonen, dass sich Kinder bereits im Alter von drei Jahren – „entgegen der bekannten Egozentrismusannahmen Piagets (z.B. 1923/1972) – sprachlich an das Alter und den Status ihrer Gesprächspartner anpassen“ (Weinert/Grimm 2008, S. 521). Außerdem würden Gespräche unter Kindern um diesen Zeitpunkt herum eine soziale Qualität bekommen (vgl. ebd.). Erwähnt werden muss hier allerdings auch, dass sich der kulturelle und muttersprachliche Hintergrund der Kinder auf Gespräche und Befragungen auswirken kann. So können sich „Kinder aus Familien mit hohem sozialen Status (...) im Interview sprachlich differenzierter äußern als Kinder aus Familien mit niedrigem sozialen Status“ (Fuhs 2012, S. 88). Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben außerdem häufig Schwierigkeiten im Wortschatzerwerb und bedürfen einer besonderen Sprachförderung. In manchen Fällen ist die Erstsprache noch nicht genügend ausgebildet, sodass die Zweitsprache nicht direkt anschließen kann. Im Interview muss daher sichergestellt sein, dass der Interviewer sensibel auf das Sprachverständnis des Kindes eingeht. Worterklärungen können hier hilfreich sein. Auch wenn dies bei

allen Kindern gewährleistet sein muss, bedürfen Kinder, deren Sprachfähigkeiten Defizite aufweisen, einer besonderen Rücksichtnahme.

Mit etwa vier Jahren haben Kinder die wesentlichen Satzkonstruktionen ihrer Muttersprache erworben (vgl. Weinert/Grimm 2008, S. 517 f.). Zu diesem Zeitpunkt haben sie schon einen entscheidenden Weg des Spracherwerbs hinter sich gebracht, von der Lautbildung, ersten Wörtern und Wortproduktionen bis hin zu Zwei-, Drei- und Mehrwortäußerungen mit fortschreitendem Grammatikerwerb (vgl. ebd., S. 509 ff.). Der Erwerb der grammatischen Kompetenz ist bei Kindern im Alter zwischen vier und fünf Jahren aber noch nicht abgeschlossen (vgl. ebd., S. 519). Annette Karmiloff-Smith (1992) beschreibt dazu im Rahmen eines Drei-Phasen-Modells die Entwicklung vom impliziten zum expliziten Sprachwissen (vgl. ebd.). Fünfjährige Kinder sind in diesem Modell der ersten Phase zuzuordnen. Sie fokussieren „auf Sprachinformationen aus der externen Umwelt. Bei diesem datengeleiteten Lernen werden lediglich repräsentative Adjunktionen gebildet. Die sprachliche Information ist im Geist und steuert die Sprachverarbeitung; sie stellt aber noch kein Wissen für den Geist dar. Das Kind benutzt sprachliche Formen korrekt, ohne über diese reflektieren zu können. Das sprachliche Wissen ist vollständig implizit“ (ebd.). Erst im Alter von etwa acht Jahren reflektiert das Kind bewusst über die Sprache (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse stützen allerdings nicht die Skepsis vieler Forscher hinsichtlich der Befragung von Kindern unter sechs Jahren. Wenn Fünfjährige ihr Sprachverhalten nicht bewusst analysieren, bedeutet das für die Praxis nur, dass eine Befragung von Fünfjährigen nicht das Ziel haben kann, reflektierte Erkenntnisse über die Funktion von Sprache bzw. über die Regularitäten der Sprache zu erhalten. Dass eine Interaktion mit Kindern grundsätzlich möglich ist, wurde bereits von Peter (2000) und Weinert/Grimm (2008) festgehalten. Rossmann (2012) ergänzt, dass Kinder im Alter von fünf Jahren über die Fähigkeiten verfügen, „schon fast wie ein Erwachsener Wünsche [zu] äußern, etwas vor[zu]schlagen, Fragen [zu] stellen und [zu] beantworten und Begründungen für (...) [ihr] Verhalten an[zu]geben“ (Rossmann 2012, S. 99).

Dennoch dürfen bei der Befragung von Kindern vor allem die folgenden zwei Aspekte nicht außer Acht gelassen werden: Untersuchungen zur kindlichen Gedankenleistung (u.a. von Piaget) haben gezeigt, dass Kinder Schwierigkeiten mit Zeit- und Mengenangaben haben (vgl. Weise 2008, S. 3). Außerdem wird unter Forschenden die Frage nach der narrativen Kompetenz von Kindern aufgeworfen (vgl. Mey 2003, S. 20). Diese sei noch nicht so weit entwickelt, dass Kinder „ausführlich und detailliert über Sachverhalte“ (ebd., S. 9) berichten können. Fuhs (2012) sowie Andresen und Hurrelmann (2010) weisen darauf hin, dass Kinder zum einen durch Gedäch-

nishilfen beim Erinnern unterstützt werden können und zum anderen Fotos und Gegenstände bereitgestellt werden können, um bei ihnen ein Erzählen anzuregen (vgl. Fuhs 2012, S. 89; Andresen/Hurrelmann 2010, S. 75).

Die Ausführungen machen deutlich, dass Kinder im Vorschulalter durchaus zu ihren Medienvorlieben befragt werden können, weil es ihnen in der voroperatorischen Phase möglich ist, sich in ihrem Denken vom konkreten Kontext zu lösen. Sie können über Dinge sprechen, die nicht anwesend sind und die nicht in der Gegenwart stattfinden. Erwachsene können mit Kindern ab drei Jahren in Interaktion treten, ihnen Fragen stellen und Informationen einholen. Auch wenn Kinder sich sprachlich an das Alter und den Status ihrer Gesprächspartner anpassen können, sollten im Interview zu ihrer Erleichterung möglichst Begriffe verwendet werden, die sie bereits kennen. Außerdem sollten die Fragen so formuliert werden, dass Kinder sie verstehen können. Bei geeigneter Fragestellung sind Kinder nämlich in der Lage, ihr Potenzial früher auszuschöpfen, als Piaget annahm.

Den kognitiven Fähigkeiten und dem Sprachstand der Kinder wurde ich im Interview durch einfache Fragen und kurze Sätze gerecht. Ich stellte den Kindern bis auf eine Ausnahme keine Fragen nach Zeitangaben, da diese Angaben für Kinder kognitiv noch nicht fassbar sind. Das Erzählen regte ich an, indem ich den Kindern Fragen stellte, die direkt auf ihre Interessen abzielten. Auch wenn die Kinder nicht auf jede Frage ausführlich und detailliert antworteten, erhielt ich durch ihre Äußerungen Einblick in ihre Interessen und Wünsche.

Den Migrationshintergrund der Kinder habe ich nicht gezielt berücksichtigt, da die Sprachfähigkeit der Kinder, die ich interviewt habe, von der Erzieherin als über dem Altersdurchschnitt liegend eingeschätzt wurde.

7.5 Datenaufbereitung

Die Interviews nahm ich mit einem MP3-Gerät auf und spielte sie im Anschluss über eine SD-Karte auf meinen Computer. Dadurch war das gleichzeitige Hören und Transkribieren der Interviews in einem Textprogramm möglich. „Durch Transkriptionen wird Datenmaterial für die Interpretation verfügbar gemacht, indem das Nacheinander einer auditiven oder visuellen Aufzeichnung in das Nebeneinander und Untereinander eines schriftlichen Textes transformiert wird“ (Ayass 2005, S. 378). Bei der Transkription ging ich folgendermaßen vor: Ich hörte die einzelnen Interviews an und stoppte die MP3-Datei nach kurzen Einheiten, um das Gehörte als kommentier-

te Transkription niederzuschreiben. Kommentiert bedeutet, dass ich das Transkript um längere Pausen, Lachen und Unterbrechungen ergänzte und diese Interaktionen in runde Klammern setzte. Die Interviewerin kürzte ich mit I ab, die Kinder jeweils mit K1 bis K4 und die Puppe mit P. Für einen besseren Lesefluss habe ich in den Transkripten die normale Groß- und Kleinschreibung verwendet. Das schien mir möglich, da ich keine phonologische Auswertung vornehmen wollte und eine Transkription nach GAT meiner Meinung nach keinen Beitrag zum Erkenntnisgewinn geleistet hätte. Nach der ersten Niederschrift verglich ich die Transkripte mit der MP3-Datei und verbesserte Hör- und Tippfehler. Außerdem ergänzte ich die Transkripte um das Geschlecht, das Alter und die Nationalität des Kindes. Im Auswertungsprozess konnte ich immer wieder auf die Audiodateien zugreifen, wenn ich prosodische Signale wie z.B. die Betonung in die Analyse einbeziehen wollte. Die Videoaufnahmen übertrug ich per Kabel von dem Camcorder auf den Computer. Da die Videomitschnitte keine über die Transkripte hinausgehenden Informationen offenbarten, verzichtete ich auf eine Videoanalyse.

7.6 Datenauswertung

Ich habe mich für die Heuristische Sozialforschung als Basis für die Auswertung meines Datenmaterials entschieden. Die Heuristische Forschung ist als multidimensionaler Dialog zu sehen, „der immer wieder zu den Daten zurückkehrt und sich dabei an die vier Regeln [siehe Kapitel 7.1.3] hält“ (Krotz 2005, S. 233). Gerade in der qualitativen Forschung mit einer geringen Datenmenge bietet sich die Heuristische Vorgehensweise an. Kleining (1995) empfiehlt, die Untersuchung mit zwei bis acht Interviews zu beginnen (vgl. ebd., S. 235). Gemäß der vierten Regel der Heuristischen Sozialforschung werden die erhobenen Daten bei der Auswertung auf Gemeinsamkeiten untersucht (vgl. Krotz 2005, S. 220). Bei der Heuristischen Sozialforschung „geht es [nämlich] im Wesentlichen um das Herausfiltern von Gemeinsamkeiten; weniger das Trennende als das Gemeinsame ist für die Beurteilung der Befunde von Bedeutung. Dabei wird das Trennende, das Gegensätzliche, das Widersprüchliche nicht eliminiert, sondern aus ihm heraus ergibt sich möglicherweise erst die Erkenntnis der Ähnlichkeit und Gemeinsamkeit“ (Lamnek 2005, S. 647). In der Auswertung der Daten stellt der Forscher in einem dialogischen Prozess Fragen nach Gemeinsamkeiten an das Datenmaterial.

Aus diesem Grund habe ich meine Interviews nicht fallbezogen analysiert, wie dies häufig bei einer kleinen Fallzahl gehandhabt wird, sondern fallübergreifend und da-

mit vergleichend. Dadurch konnte auch „die Mannigfaltigkeit, Vielfalt und Extensität der Analyse erhöht [werden]“ (Lamnek 2005, S. 107). In einem ersten Schritt verdichtete ich die Interviews, um sie auf ihren inhaltlichen Kern zu reduzieren (vgl. Krotz 2005, S. 147). Die Interviews wertete ich im Folgenden aufgrund der geringen Datenmenge per Hand aus. In Anlehnung an Paus-Hasebrink et al. (2004) unterteilte ich die Interviews zuerst in Sinnabschnitte und versah diese dann mit Codeworten. Das Codieren ist in der Heuristischen Sozialforschung ebenso möglich wie in der *Grounded Theory*, da diese eine Weiterentwicklung der *Grounded Theory* ist (vgl. Krotz 2005, S. 223). Die Codes formulierte ich unter Zuhilfenahme des Leitfadens, der aufgrund seiner thematischen Schwerpunktsetzung viele Anregungen für die Entwicklung der Codes gab. Außerdem bezog ich die Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben ein und leitete die Codes auch aus den Interviews selbst ab. Nachdem ich 14 Codes entwickelt hatte, fasste ich sie zu vier Oberkategorien zusammen. Die Auszüge aus den Transkripten wertete ich mit Bezug zu den Codes aus, weil diese eine differenziertere Untersuchung ermöglichten. Da nur eine kleine Fallzahl vorhanden war, verzichtete ich am Ende auf eine Typenbildung.

Im folgenden Kapitel nenne ich die einzelnen Codes und beschreibe kurz, wie ich sie entwickelt habe. Sie müssen nämlich „nachvollziehbar und überprüfbar (...) [sein], um als wissenschaftliches Interpretationsverfahren gelten zu können“ (Prommer 2005, S. 404).

7.6.1 Codes und Kategorien

Codieren bedeutet, dass „man nach Oberbegriffen, nach Konzepten und allgemeinen Kategorien sucht, die dazu geeignet sind, die verschiedenen Aussagen und Kategorien zusammenzufassen“ (Krotz 2005, S. 221). Für eine geringe Anzahl an Interviews bietet sich eine etwas offenere Form des Codierens an (vgl. ebd., S. 411). „Diese orientiert sich in der Regel an dem Leitfaden und sortiert die Antworten aller Befragten (...) den Themenkomplexen zu“ (ebd., S. 412). Ich nenne zunächst noch einmal die Forschungsfragen, da es mein Ziel war, diese mithilfe der Auswertung zu beantworten. Erforschen wollte ich die Medienvorlieben von Kindern im Vorschulalter, die Medieninhalte, die für sie bedeutsam sind, ihr Wissen über Medien und ihre Wünsche. Der Leitfaden beinhaltete dementsprechend Themen, die auf die Beantwortung der Forschungsfragen abzielten. Folgende Codes sind auf die Forschungsfragen bzw. den Leitfaden zurückzuführen:

- Begriff der KidSmart-Station,

- Bedienung der KidSmart-Station,
- Realität vs. Medialität und Fiktionalität,
- Internet,
- die persönliche Nutzung der KidSmart-Station,
- die Mediennutzung in der Kita,
- die Mediennutzung zu Hause,
- Fernsehserien und deren Inhalte,
- Wünsche.

Die Medienvorlieben sollten anhand dessen ermittelt werden, was die Kinder am liebsten mit den erfragten Medien machen. Die Fragen nach den Fernsehserien und ihren Inhalten sowie nach dem, was die Kinder an der KidSmart-Station am liebsten machen, sollten die Medieninhalte eruieren, die für sie bedeutsam sind. Aus der Frage nach den Medieninhalten entwickelte ich zudem den Code „Medienhelden“, weil Kinder ihre Helden häufig den Fernsehprogrammen entnehmen. Laut der aktuellen FIM-Studie (2011) nutzen Kinder Medien häufig zusammen mit ihren Freunden bzw. Familienmitgliedern (siehe Kapitel 4.3). Die Art der Mediennutzung sollte ebenso für das KidSmart-Projekt ermittelt werden. Daher codierte ich den Medienbesitz zu Hause sowie die Art der Mediennutzung in der Kita und zu Hause. Aus den Interviews heraus entwickelte ich den Code „Tätigkeiten in den Computerspielen“, weil alle Kinder mindestens ein Computerspiel spielten und mir die dafür erforderlichen Handlungen nannten. Vor diesem Hintergrund entstanden die folgenden 14 Codes:

- Begriff der KidSmart-Station,
- Bedienung der KidSmart-Station,
- Tätigkeiten in den Computerspielen,
- Realität vs. Medialität und Fiktionalität,
- Internet,
- allgemeine Nutzung der KidSmart-Station,
- persönliche Nutzung der KidSmart-Station,
- Mediennutzung in der Kita – alleine oder gemeinsam,
- Medienbesitz zu Hause,
- Mediennutzung zu Hause,
- Mediennutzung zu Hause – alleine oder gemeinsam,
- Fernsehserien und deren Inhalte,
- Medienhelden,
- Wünsche.

Im nächsten Schritt fasste ich die Codes zu Kategorien zusammen. Dabei fielen Codes weg, die für die Forschungsfragen keine Bedeutung hatten, sondern nur als Überleitung im Interview eine Rolle gespielt hatten.

- 1) *Kategorie „Medienwissen“*: Begriff der KidSmart-Station, Bedienung der KidSmart-Station, Tätigkeiten in den Computerspielen, Realität vs. Medialität und Fiktionalität, Internet.

Der Aspekt „Medienwissen“ beinhaltet nach Groeben (2002) vor allem die Unterscheidung zwischen Realität und Medialität, zwischen Realität und Fiktionalität sowie zwischen Parasozialität und Orthosozialität. Ich ermittelte über die Kategorie „Medienwissen“ zudem das Wissen der Kinder darüber, was ein bestimmtes Medium ist und was man mit ihm machen kann.

- 2) *Kategorie „Medienvorlieben“*: persönliche Nutzung der KidSmart-Station, Mediennutzung in der Kita – alleine oder gemeinsam, Mediennutzung zu Hause, Mediennutzung zu Hause – alleine oder gemeinsam.

Die Medienvorlieben der Kinder eruierte ich mithilfe verschiedener Fragen, die auf ihre Mediennutzung abzielten. Unter anderem fragte ich sie, was sie am liebsten an bzw. mit den Medien machten und mit wem sie die Medien nutzten.

- 3) *Kategorie „Medieninhalte“*: persönliche Nutzung der KidSmart-Station, Fernsehserien und deren Inhalte, Medienhelden.

Mittels Fragen nach der persönlichen Mediennutzung, den Fernsehserien und deren Inhalten sowie nach den Medienhelden wollte ich die Medieninhalte herausfinden, die für die Kinder bedeutsam waren und die Medienhelden erforschen, die für sie Bedeutung hatten.

- 4) *Kategorie „Wünsche“*: Wünsche

Die Frage nach den Wünschen erschien mir geeignet, um die allgemeinen Wünsche und Interessen der Kinder zu ermitteln.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit sowie der Vollständigkeit stelle ich in den folgenden Kapiteln die Auswertung der Interviews unter Berücksichtigung der Codes dar. Erst im Zwischenfazit nehme ich übergeordnet Bezug auf die Kategorien.

7.6.2 Auswertung der Interviews

In den folgenden Kapiteln werden aufgrund der Nachvollziehbarkeit zentrale Aspekte der Auswertung ausführlich dargestellt.

7.6.2.1 Code: Begriff der KidSmart-Station

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Und ich habe gesehen, ihr habt da hinten so eine Maschine, die KidSmart-Station, was ist denn das?

K1: Mh (Pause) mh (Pause) das weiß ich nicht?

Text: Interview-K2 (Timo)

I: Und ähm ich habe Elif von unserem Projekt erzählt mit dem Computer, wir machen da ja ein Projekt, ne? Mit Schneewittchen. (Pause) Mh ich habe gesehen, ihr habt da so eine Maschine, so eine KidSmart-Station. Was ist denn das?

K2: Computer.

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Mh weißt du, was ich heute gesehen habe, als ich gekommen bin? Da habe ich gesehen ähm ihr habt einen Computer da hinten stehen, die KidSmart-Station. (Pause) Weißt du, was das ist?

K3: Nein. (leise)

P: Mh wa was machst du denn damit, mit der Station?

K3: Mh mit dem Computer?

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Und ähm ich habe gesehen, ihr habt da hinten so eine Maschine da bei euch im Gruppenraum. Ähm was, was kann man denn damit alles machen?

K4: (keine Reaktion)

P: Mh? Kann was kann man denn damit machen? Ich kenne das gar nicht.

K4: Da muss man die Sachen reintun und wieder rausholen, da sind die dreckig und sauber, wenn die mal rauskommen, sind die sauber, dann kann man essen, dann muss man die wieder da da reintun, sind die sauber.

P: Ah, ich glaube, du meinst etwas anderes. Mh (Pause) weißt du denn, ihr habt doch einen Computer im Gruppenraum stehen?

K4: Ja.

P: Ja? Und ähm was kann man denn damit machen?

Anhand der Auszüge wird deutlich, dass der Ausdruck „KidSmart-Station“ keinem der Kinder ein Begriff ist. Bei Arib ergänze ich die „KidSmart-Station“ noch um das Wort „Maschine“. Er überlegt kurz und sagt dann, dass er nicht weiß, was das sei. Seine Antwort ist gleichzeitig als Frage formuliert, weil er sich nicht sicher zu sein scheint, ob er den Begriff nicht eigentlich kennen müsse. Timo vollzieht eine gedankliche Eigenleistung, indem er aus einem Satz von mir den Begriff „Computer“ mit dem Ausdruck „KidSmart-Station“ verknüpft und so auf meine Frage „Was ist

denn das?“ antworten kann. Bei ihm ergänze ich den Ausdruck „KidSmart-Station“ zudem noch um „eine Maschine“ und erleichtere ihm damit die Frage. Das Stichwort „Computer“ habe ich auch im Gespräch mit Aliye verwendet. Bei ihr habe ich außerdem noch den Begriff „Station“ mit in die Umschreibung des Wortes genommen. Auf die Suggestivfrage „Weißt du, was das ist?“ antwortet sie mit „Nein“. Als ich sie allerdings danach frage, was sie mit der Station mache, überlegt sie kurz und reagiert mit der Gegenfrage: „Mit dem Computer?“. Dadurch wird deutlich, dass auch Aliye eine Verbindung zwischen dem Wort „Computer“ und der „KidSmart-Station“ ziehen kann. Im Unterschied zu Timo rückversichert sie sich aber noch mal der Sache, um die es geht. Im Gespräch mit Elena verwende ich nur den Ausdruck „Maschine“, der bei ihr die Assoziation „Spülmaschine“ weckt. Auch wenn sie das Wort „Spülmaschine“ nicht ausspricht, wird anhand ihrer Beschreibung sehr deutlich, um was es geht. Würde es um die „Spülmaschine“ gehen, hätte sie mir den Vorgang verständlich erklärt.

In der Kita wird der Begriff „Computer“ verwendet. Das Wort „KidSmart-Station“ hatten die Kinder bis dato noch nicht gehört und konnten dementsprechend nicht viel damit anfangen. Aus diesem Grund habe ich drei der Kinder darauf hingewiesen, dass es sich bei der „KidSmart-Station“ um den Computer im Gruppenraum handelt. Bei Arib habe ich dies allerdings versäumt, weil mir nicht bewusst war, dass er den Kontext nicht verstanden hat. Auf dieser Grundlage (abgesehen von Arib) konnte ich die Fragen stellen, was man an der Station machen könne und was sie selbst am liebsten daran machen würden. Timo und Elena fragte ich vorher noch, woher sie wüssten, was man an dem Computer machen muss.

7.6.2.2 Code: Bedienung der KidSmart-Station

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Ähm woher weißt du denn, was man da machen muss am Computer?

K2: Äh Sachen spielen, irgendwo klicken.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Mh sag mal, woher weißt du denn, was man da machen muss an dem Computer?

K4: (Pause) Weil da sind auch Sachen, die Kinder nicht drücken dürfen. Weil da sind so Knöpfe, die dürfen Kinder nicht drücken.

P: Oh, warum denn nicht?

K4: Ich weiß nicht.

P: Mh...

K4: Sonst drücken die etwas anderes und dann geht der kaputt, weil der ist schon kaputt. Der muss man aufladen.

Timo und Elena haben beide eine Antwort auf die Frage nach der Bedienung des Computers, die aber nicht den Kern der Frage trifft. Timo antwortet mir, dass man Sachen spielen und irgendwo klicken muss, während Elena darauf verweist, dass es auch Sachen gibt, die Kinder nicht drücken dürfen. Während Timo nur von „irgendwo klicken“ spricht, präzisiert Elena zu „da sind so Knöpfe“. Beide antworten nicht darauf, woher sie das wissen. Timos Äußerung weist darauf hin, dass er den Computer mit „Spielen“ und „Klicken“ in Verbindung bringt, er also in jedem Fall ein Konzept von ihm hat. Auch Elena hat ein Konzept, bei ihr steht aber die Empfindlichkeit des Computers im Vordergrund. Wahrscheinlich wurden die Kinder durch die Erzieherin instruiert, den Computer nur sehr vorsichtig zu benutzen, da er sonst „kaputt gehen“ könne. Elena sagt mir, dass es Knöpfe gibt, die Kinder nicht drücken dürfen. Als ich sie frage, warum diese nicht gedrückt werden dürfen, kann sie dies zunächst nicht beantworten. Ein paar Sekunden später fügt sie hinzu, dass er kaputt gehen kann, wenn man etwas anderes drückt. Ihr Zusatz „Der muss man aufladen“ scheint im Zusammenhang mit der „KidSmart-Station“, die dauerhaft am Strom ist, unverständlich. Es könnte sein, dass ihr durch die Erzieherin mitgeteilt worden war, dass der Computer erst mal nicht verwendet werden konnte, weil er noch aufgeladen werden musste. Eventuell verweist ihre Aussage auch darauf, dass sie weiß, dass der Computer ohne Strom nicht funktioniert.

7.6.2.3 Code: allgemeine Nutzung der KidSmart-Station

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Mhm (zustimmend). Mh weißt du denn, was man damit alles machen kann?

K1: Mh (Pause) nein?

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Computer ist das? Was kann man denn damit alles machen?

K2: Spielen.

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Mh, wa was machst du denn damit, mit der Station?

K3: Mh mit dem Computer?

P: Ja. (zustimmend)

K3: Damit spiele ich.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Ah, ich glaube, du meinst etwas anderes. Mh (Pause) weißt du denn, ihr habt doch einen Computer im Gruppenraum stehen?

K4: Ja.

P: Ja? Und ähm was kann man denn damit machen?

K4: Da kann man malen, spielen...

Arib weiß immer noch nicht, um was es sich bei der „KidSmart-Station“ handelt. Daher kann er auch nicht sagen, was man damit alles machen kann. Im Unterschied zu Aliye fragt er auch nicht nach, um was es sich handeln könne. Weil er das erste Interview-Kind war und ich vor allem auf den Ablauf des Interviews konzentriert war, habe ich seine Unkenntnis bezüglich des Computers nicht bemerkt. Timo und Elena verweisen beide darauf, dass man mit dem Computer spielen kann. Die beliebte Nutzung von Lernspielsoftware und Computerspielen hatte bereits die Erzieherin in den Abschlussfragebögen angegeben. Diese wird durch die beiden Kinder gestützt. Elena fügt außerdem hinzu, dass man am Computer malen kann.

Durch die Frage, was sie selbst an dem Computer machen würden oder was sie am liebsten daran machen würden, erhielt ich noch konkretere Angaben, die im Folgenden aufgeführt werden.

7.6.2.4 Code: persönliche Nutzung der KidSmart-Station

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Mh was machst du denn damit am liebsten? Was machst du denn damit?

K1: Äh Fotos.

P: Fotos? (überrascht, staunend) Du fotografierst dich?

K1: Ja.

P: Ja. (leise) Mh ähm gib machst du damit auch Spiele oder so oder was machst du damit?

K1: Spiele.

P: Mhm. Und was noch?

K1: ss mh auch noch (Pause) mh (Pause) äh (Pause) mh (Pause) ich weiß nicht, was ich mache.

P: Mm. Okay, ähm aber welche Spiele spielst du denn da, weißt du das?

K1: Äh Keksespiele.

P: Das Keksespiele? Mm, macht dir das Spaß?

K1: Ja.

P: Warum magst du das denn so gern, das Spiel?

K1: (überlegt kurz) Weil mir das gefällt.

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Und was spielst du da?

K2: Mh (Pause) Weltraum und Schlange und dann Krokodil und dann die Kuh.

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Mh wa was machst du denn damit, mit der Station?

K3: Mh mit dem Computer?

P: Ja. (zustimmend)

K3: Damit spiele ich.

P: Mh welche Spiele spielst du denn damit?

K3: (Pause) Mh (Pause) die Kuh.

[...]

P: Mhm. Ehm, machst du auch noch andere Spiele?

K3: Mm. (verneinend)

P: Oder machst du noch andere Sachen mit dem Computer?

K3: Nein.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Ooh, was kann man denn da, was machst du damit am liebsten?

K4: Spielen und äh noch malen.

P: Was spielst du denn da?

K4: Ähm (Pause) die Schuhverkäufer

P: (kichert)

K4: (Pause) und äh noch (Pause) malen (Pause) und gar nichts mehr.

P: Sonst gar nichts mehr?

K4: Ja.

[...]

P: Mh (Pause) ähm K4, was ähm spielst du denn am liebsten auf dem Computer?

K4: Äähm (Pause) äh (Pause) Schuhverkäufer?

P: Mhm. (zustimmend)

K4: Und noch (Pause) äh (Pause) mh (Pause) noch malen und noch Ameisenspiel.

[...]

K4: Wir haben ein Uhrspiel (Pause) welche Zeit immer da ist.

Arib arbeitet an einer Problemlösestrategie, da er immer noch nicht weiß, auf was genau ich hinaus möchte. Weil er mich aus dem KidSmart-Projekt kennt und wir zusammen fotografiert haben, antwortet er auf die Frage, was er „damit“ mache: „Fotos“. An meiner Reaktion ist ersichtlich, dass ich in dem Moment nicht verstehe, wieso er den Fotoapparat ins Gespräch bringt. Leider gelingt es mir deswegen auch nicht, Arib eine Verständnisbrücke zu bauen. Weil ich nicht genau weiß, warum er über Fotos spricht, versuche ich einen Bezug zu einer Tätigkeit an der KidSmart-Station herzustellen, indem ich ihn frage, ob er damit auch „Spiele oder so“ mache. Arib greift dieses Wort direkt auf, weil „Spiele“ spielen etwas ist, das er aus der Kita kennt und das er, wie zu erkennen ist, mit dem Computer in Verbindung bringt. Im weiteren Verlauf nennt er das „Keksespiel“, welches er spielt. Es handelt sich bei dem „Keksespiel“ wahrscheinlich um eines der Spiele in der Lernsoftware „Millie’s Math House“ an der „KidSmart-Station“. Bei diesem Spiel müssen die Kinder unter anderem mittels einer Maschine eine vorher genannte Anzahl an „Jelly Beans“ auf Keksen platzieren. „Millie’s Math House“ ist eine Lernspielsoftware, die Kindern das Konzept von Zahlen und Größen näher bringen soll. Auf Arib’s Aussage, dass er das „Keksespiel“ spielt, reagiere ich mit einer Suggestivfrage, und zwar setze ich voraus, dass ihm das Spiel auch Spaß macht. Arib hinterfragt meine Frage nicht, sondern antwortet mit „Ja“ (das Spiel macht mir Spaß). Suggestivfragen sollten in der Befragung von Kindern möglichst ausgelassen werden. Es könnte sein, dass ihm das Spiel keinen Spaß macht und er es nur genannt hat, weil es ihm als erstes eingefallen ist. Dementsprechend fällt seine Antwort auf die Folgefrage, warum ihm das Spiel Spaß mache, auch sehr knapp aus: „Weil mir das gefällt“.

Timo und Aliye nennen beide das Spiel „Die Kuh“, welches sie am Computer spielen. Wahrscheinlich nehmen auch sie dabei Bezug auf die Software „Millie’s Math House“, die auf den KidSmart-Computern installiert ist. Aliye und Arib spielen beide nur jeweils ein Spiel an dem Computer. Aliye gibt sogar direkt an, den Computer nur für das Spiel „Die Kuh“ zu verwenden und sonst nicht. Timo hingegen spielt noch ein „Weltraumspiel“, ein Spiel mit einem „Krokodil“ und eines mit einer „Schlange“. Das „Weltraumspiel“ und das „Krokodil“ verweisen beide auf die Software „Trudy’s Time and Place House“. Trudy’s ist ein Lernprogramm zu den Themen Zeit/Uhrzeit und Geographie. Das Weltraumspiel „Earth Scout“ ist ein Wissensspiel, bei dem die Kinder virtuell in den Weltraum geschossen werden und von dort verschiedene Teile der Erdkugel anklicken können, die ihnen erklärt werden. Das Spiel mit der „Schlange“ deutet auf „Sammy’s Science House“ hin, ein weiteres Lernprogramm, bei dem die Kinder durch eine Schlange angeleitet werden. Mit „Sammy“ sollen Kinder die Wissenschaft entdecken, so z.B. die Entstehung des Wetters nachvollziehen kön-

nen. Timo weiß spontan vier Spiele, die er spielt, was darauf hindeutet, dass er diese Spiele gerne und oft spielt.

Elena spielt das Spiel „Schuhverkäufer“ und das „Ameisenspiel“. Beide Spiele sind Teil der Lernsoftware „Millie’s Math House“. „Schuhverkäufer“ ist ein Spiel, bei dem die Kinder verschiedene (Schuh-)Größen miteinander vergleichen und dann für drei Figuren Schuhe in der passenden Größe auswählen müssen. Bei dem Ameisenspiel steuern die Kinder eine Ameise, die auf der Suche nach „Jelly Beans“ ist. Dabei drücken sie wahlweise auf „vorne“, „rechts“, „links“ oder auf „Norden“, „Osten“, „Süden“, „Westen“ und lernen somit die Unterscheidung zwischen Rechts und Links sowie die Himmelsrichtungen kennen. Als weitere Tätigkeit am Computer gibt Elena das Malen an. Malen können die Kinder an dem KidSmart-Computer in dem Programm „TuxPaint“, welches wir auch für das Medienprojekt eingesetzt haben. Bei Elena frage ich im Laufe des Gesprächs zweimal danach, was sie an dem Computer spielt. Beim zweiten Mal frage ich zusätzlich, was sie am liebsten daran spielt. Wieder nennt sie, wie bereits beim ersten Mal, das Spiel „Schuhverkäufer“ und das „Malen“, ergänzt aber noch um das „Ameisenspiel“. Im weiteren Verlauf des Gesprächs erwähnt sie noch das „Uhrspiel“, bei dem die Kinder verschiedene Uhrzeiten einstellen können, um den Tagesablauf verschiedener Tiere zu steuern. Die Kinder können dabei beobachten, „welche Zeit da ist“ und welche Auswirkung sie hat.

Nachdem die Kinder mir die Spiele aufgezählt haben, interessierte es mich, ob sie wissen, was genau sie in dem Spiel jeweils machen müssen.

7.6.2.5 Code: Tätigkeiten in den Computerspielen

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Und was muss man da machen beim Keksespiel?

K1: Mh äh Gummibärchens dadrauf machen.

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Die Kuh? Was macht man denn da, das kenne ich gar nicht.

K3: Da muss man so welche Sachen aussuchen, da muss man ähm (Pause) irgendwelche Sachen machen.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Was muss man denn beim Schuhverkäufer machen?

K4: Schuhe anziehen, ausprobieren, dann (Pause) nn vielleicht (Pause) äh (Pause) passen die (Pause) kann man die verkaufen, dann kann man die behalten.

Die Kinder beschreiben drei verschiedene Spiele, daher können ihre Aussagen nicht auf Gemeinsamkeiten untersucht werden.

Arib beschreibt, dass man bei dem Keksespiel Gummibärchen „dadrauf“ machen müsse. Das „dadrauf“ definiert er dabei nicht genauer. Da ich im vorhergehenden Satz von dem Keksespiel gesprochen habe, meint er wahrscheinlich, dass man Gummibärchen auf die Kekse machen muss. Das Platzieren von Gummibärchen (bzw. „Jelly Beans“) ist nur eine der Handlungen, die in dem Spiel verlangt wird. Es kommt stärker darauf an, eine vorher genannte Anzahl an Gummibärchen auf den Keksen zu platzieren. Nur wenn die Anzahl stimmt, können die Kekse von dem Pferd, Harley, gefressen werden. Arib's Aussage weist darauf hin, dass er nicht das Zählen als wichtigen Aspekt des Spiels sieht, sondern das Platzieren von Gummibärchen.

Aliye spielt am liebsten das Spiel „Die Kuh“. „Millie's Math House“ ist ein Programm, das viele verschiedene Spiele zur Auswahl stellt, von denen man eines auswählen kann. Aliye versucht das zu beschreiben, indem sie sagt: „Da muss man so welche Sachen aussuchen“. Es gelingt ihr aber nicht, die „Sachen“ zu präzisieren, sondern sie beendet ihre Äußerung mit: „Da muss man irgendwelche Sachen machen“.

Elena beschreibt, was sie bei dem Spiel „Schuhverkäufer“ machen muss: „Schuhe anziehen, ausprobieren, vielleicht passen die, kann man die verkaufen, dann kann man die behalten.“ Eigentlich kommt es bei dem Spiel weniger darauf an, Schuhe auszuprobieren, als vielmehr die richtige Größe abzuschätzen und auszuwählen. Elena bringt ihre eigenen Erfahrungen beim Schuhkauf („Schuhe anprobieren und wenn sie passen, kann man sie kaufen und behalten“) ein und assoziiert das Spiel daher mit einem Schuhverkäufer. Anstatt dass sie Größen miteinander vergleicht, probiert sie den Figuren einfach verschiedene Schuhe an und wenn sie ihnen passen, können die Schuhe virtuell mitgenommen werden.

Elenas Beschreibung leitet zum nächsten Code über: Können die Kinder zwischen Realität und Medialität/Fiktionalität unterscheiden?

7.6.2.6 Code: Realität vs. Medialität und Fiktionalität

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Was muss man denn beim Schuhverkäufer machen?

K4: Schuhe anziehen, ausprobieren, dann (Pause) nn vielleicht (Pause) äh (Pause) passen die (Pause) kann man die verkaufen, dann kann man die behalten.

P: Auch in echt?

K4: Ja? Nein, nur aus Spaß und das gibt es auch in echt.

Bei Elena war ich mir nicht sicher, ob sie zwischen dem Computerspiel und der Realität unterschied. Daher habe ich sie gefragt, ob das Spiel „Schuhverkäufer“ „in echt“ sei. Anhand ihrer Antwort erkenne ich, dass sie zwischen dem Spiel und der Wirklichkeit unterscheidet, denn sie sagt, dass das Spiel nur „Spaß“ ist, dass es den Schuhverkäufer aber auch „in echt“ gibt. Da sie den Unterschied erkennt, könnte Elena durch Tipps darin unterstützt werden, die eigentliche Aufgabe des Spiels herauszufinden. Eine der Erzieherinnen könnte sie direkt fragen, ob dieser Schuh denn wirklich passen könne oder ob er zu groß bzw. zu klein sei. Eine solche Anregung könnte dazu führen, dass Elena die Größen miteinander vergleicht und den Figuren die Schuhe nicht wahllos anzieht.

7.6.2.7 Code: Internet

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Ähm kennst du denn beim Computer auch Internet?

K1: Ja.

P: Was ist das denn? Ich kenne das gar nicht.

K1: Mh (Pause) da kann man (Pause) mh (Pause) was (Pause) äh dann ist der Handy aus.

P: Mh der Handy ist dann aus? Ähm ok ...

K1: (unterbricht) Ja.

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Ähm kennst du beim Computer auch Internet?

K2: Mmh. (zustimmend)

P: Was ist das denn? Das kenne ich gar nicht.

K2: Äh mh (Pause) man muss, man muss äh eine Karte nehmen und dann und das das das dann äh reinlegen dann dann dann muss man so, wo man ausmacht, geht es wieder an.

P: (Pause) Hast du schon mal was mit Internet gemacht?

K2: Mhm. (zustimmend) Gespielt.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Kennst du eigentlich beim Computer auch Internet?

K4: Ähm nein?

P: Hast du schon mal was mit Internet gemacht?

K4: Nein..(überlegend)

Das Konzept von „Internet“ ist bei den drei Kindern noch nicht vorhanden. Elena sagt direkt, dass sie das nicht kennt. Arib und Timo versuchen den Begriff zu umschreiben. Anhand ihrer Beschreibungen wird aber nicht deutlich, was sie sich unter „Internet“ vorstellen. Timo gibt an, schon einmal mit „Internet“ „gespielt“ zu haben. Bei ihm könnte es sein, dass er von einem Handy spricht, bei dem die SIM-Karte gewechselt wird („man muss äh eine Karte nehmen und dann und das das dann äh reinlegen“). Oder er hat miterlebt, wie eine Netzwerkkarte für den Internetzugang in einen Computer eingebaut wurde und beschreibt diesen Vorgang. Diese Überlegungen sind jedoch lediglich Hypothesen.

7.6.2.8 Code: Mediennutzung in der Kita – alleine oder gemeinsam

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Ja? Und ähm ist denn da auch eine Erzieherin bei oder deine Freunde?

K1: Äh meine Freunde.

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Mit wem bist du denn immer am Computer und machst die Spiele?

K2: Nico.

P: Ist das dein Freund?

K2: Mhm. (zustimmend)

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Ja mh.. (stockend) Mit wem machst du das Spiel denn?

K3: Alleine.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Mit wem bist du denn immer da am Computer?

K4: Äh (Pause) mit Ayla und Zoe und Somaya.

P: Und Somaya. (flüstert) Sind das deine Freunde?

K4: Ja.

Arib, Timo und Elena sitzen gemeinsam mit ihren Freunden am Computer. Elena zählt sogar drei Freundinnen auf, mit denen sie spielt. Aliye hingegen gibt an, das Spiel („Die Kuh“) alleine zu spielen.

7.6.2.9 Code: Medienbesitz zu Hause

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Sag mal, hast du eigentlich auch zu Hause so einen Computer?

K1: Äh (Pause) einen Laptop hab ich schon.

P: Ist das auch so ein Computer?

K1: Ja.

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Habt ihr eigentlich auch zu Hause so einen Computer?

K2: Ja. (Pause) Aber nur ein blaues, da ist kein da ist noch Spiele.

[...]

K2: Das ist mein Computer.

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Nein? Okay. Ehm, ts habt ihr zu Hause auch so einen Computer?

K3: Mh (Pause) nein.

P: Nein, habt ihr keinen Computer?

K3: Nein.

[...]

P: Okay. Ehm, habt ihr denn einen Fernseher?

K3: Ja.

P: Fernseher habt ihr ...

K3: Zwei.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Habt ihr eigentlich zu Hause auch so einen Computer?

K4: Äh nein.

P: (Pause) Nein? Oder habt ihr vielleicht einen in kleiner oder gar keinen?

K4: Weißt du, was das Schönste ist...?

P: Nein.

K4: Ich ich habe zu Hause eine echte Katze, die heißt Mandy, die hat mir ein Weihnachtsgeschenk gebracht.

[...]

P: Mh guckst du eigentlich Fernsehen, K4 oder was guckst du denn am Fernseher?

K4: Ich habe.. Fernsehen mein Kinderzimmer.

[...]

P: Mit wem guckst du denn immer a am Fernseher?

V4: Alleine und im Wohnzimmer gucke ich alle zusammen.

P: Ah, da habt ihr zwei Fernseher?

V4: Ja.

Arib hat zu Hause einen Laptop. Dass Laptop und Computer das gleiche sind (ein Laptop ist ein tragbarer Computer), scheint er verstanden zu haben. Da er zudem betont, „einen Laptop hab *ich* schon“, gehe ich davon aus, dass dieser ihm allein gehört. Auch Timo hat einen eigenen Computer („Das ist *mein* Computer“). Der ist blau, während der Computer in der Kita bunt ist. Timo nimmt einen Unterschied zwischen den beiden Computern wahr („Aber nur ein blaues, da ist kein“), kann diesen aber nicht genauer in Worte fassen. Aliyes Familie hat keinen Computer zu Hause, aber zwei Fernseher. Dass auch Arib und Timos Familien einen Fernseher besitzen, wird im weiteren Verlauf der Gespräche deutlich, als sie von ihren Fernsehsendungen erzählen. Elenas Familie hat wahrscheinlich keinen Computer zu Hause. Als ich bei ihr genauer nachfragen möchte, lenkt sie ab und erzählt mir, dass sie zu Hause eine echte Katze hat. Ich möchte hier zwei Theorien aufstellen: Die eine ist, dass Elena mir in dem Moment von ihrer Katze erzählen wollte, weil diese für sie mehr Bedeutung hat als der Computer. Die zweite ist, dass sie es als unangenehm empfand, keinen Computer zu Hause zu haben und mich deswegen darauf hinwies, dass sie aber (stattdessen) eine *echte* Katze hat. Elena hat einen eigenen Fernseher in ihrem Kinderzimmer. Außerdem gibt es in ihrer Familie einen Fernseher im Wohnzimmer, an dem alle zusammen fernsehen.

7.6.2.10 Code: Mediennutzung zu Hause

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Mm, und welche Spiele spielst du darauf ganz gerne?

K1: Mh Skateboard u

P: Oh. (unterbricht überrascht) (Pause) Mhm. (zustimmend) (Pause) Und was noch?

K1: Und noch mh (Pause) und noch mh Spiele, Erschreckenspiele.

[...]

P: Guckst du eigentlich auch Fernsehen?

K1: Ja.

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Guckst du eigentlich auch Fernsehen?

K2: Mhm. (zustimmend) Nur ein bisschen, dann mache ich Fernsehen aus. (letzter Teil sehr leise)

[...]

P: Hast du denn da auch zehn Minuten oder wie ist das?

V2: Ganz lange. Das ist mein Computer.

P: Was kann man denn damit alles machen?

V2: Auch spielen.

P: Noch andere Sachen?

V2: Mm. (verneinend)

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Mh was guckst du denn am liebsten im Fernsehen?

K3: Fünf Freunde.

[...]

P: Oh, die sind ja gut, wenn die alle retten. Guckst du noch andere Sachen im Fernsehen?

K3: Mh (Pause) ja.

P: Welche denn? Erzähl mir mal!

K3: (Pause) Mh noch ähm (Pause) das (Pause) und noch das mit den mit den (Pause) äh, wo die (Pause) wo diese (Pause) wo der (Pause) wo de (Pause) wo der (Pause) äh (Pause) wo ein Mensch, de der Mensch, der möchte immer was machen mit den anderen Kindern und der und die, der macht das auch, weil der ist böse.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Mh guckst du eigentlich Fernsehen, K4 oder was guckst du denn am Fernseher?

K4: Ich habe (Pause) Fernsehen mein Kinderzimmer.

P: Oh, und was guckst du da gerne?

K4: Ähm (Pause) Horseland (Pause) Lillifee (Pause) Schöne und das Biest, Arielle (Pause) äh (Pause) ts (Pause) mh (Pause) Zauberparis (Pause) und gar nichts mehr.

Den Laptop zu Hause nutzt Arib zum Spielen. Er spielt ein „Skateboardspiel“ und verschiedene „Erschreckensspiele“. Außerdem sieht er zu Hause fern. Auch Timo nutzt seinen Computer zum Spielen, denn er betont, dass man darauf spielen kann. An dem Computer darf er nach eigenen Angaben ganz lange spielen, weil er ihm gehört. Zu Hause sieht er „nur ein bisschen fern“. Als ich ihn im weiteren Gesprächsverlauf danach frage, wie lange er fernsehen dürfe, antwortet er, dass er „einmal fernsehen“ darf. Ich gehe davon aus, dass er damit „einmal am Tag“ meint. Da Kinder aber noch keine genauen Angaben zu ihrem zeitlichen Fernsehkonsum machen können, könnte es auch sein, dass er *eine* Sendung gucken darf und diese mit „einmal“ bezeichnet. Auch Aliye und Elena sehen zu Hause fern, denn sie können Fernsehsendungen nennen, die sie gerne gucken. Da bei beiden kein Computer zu Hause ist, habe ich diesbezüglich nicht weiter insistiert.

7.6.2.11 Code: Mediennutzung zu Hause – alleine oder gemeinsam

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Mh und mit wem bist du am Computer ...?

K1: Mh.

P: ... zu Hause?

K1: Mit meinem Vater.

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Mit wem machst du das denn immer zu Hause?

V2: Ganz alleine.

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Guckst du das mit Mama und Papa oder mit wem guckst du das?

K3: Mein Papa ist immer arbeiten.

P: Papa ist arbeiten. (leise) Guckt das denn jemand anderes mit dir zu Hause?

K3: Mh. (Pause) Mm. (verneinend)

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Mit wem guckst du denn immer a am Fernseher?

K4: Alleine und im Wohnzimmer gucke ich alle zusamm.

Elena darf in ihrem Zimmer alleine fernsehen. Im Wohnzimmer sieht die Familie zusammen fern. Aliye sieht alleine fern, weil ihr Vater „immer“ arbeiten ist. Timo gibt an, den Computer alleine zu nutzen, während Arib zusammen mit seinem Vater daran sitzt.

Da die Kinder den Fernseher zu Hause nutzen, interessierte es mich, welche Fernsehsendungen sie besonders gerne gucken und warum sie diese mögen. Mit dieser Frage wollte ich auch die Medienhelden der Kinder erfassen.

7.6.2.12 Code: Fernsehserien und deren Inhalte

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Und was guckst du denn da gerne?

K1: Ähm da guck ich mh immer immer Phineas und Ferb.

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Was guckst du am liebsten?

K2: Pinderfain. [Kinderfernsehen]

P: Welche denn?

K2: Ähm Kim Possible und Phineas und Ferb und Star Wars: The Clone Wars und (Pause) noch (Pause) Tiny Toon und Mister Bean und (Pause) ähm (Pause) und no und Angelina Ballerina und (Pause) mh (Pause) äh Bob der Meister und (Pause) äh (Pause) n (Pause) das (Pause) äh das wär äh das ehm immer alle Kinder hilft, die brauchen Hilfe und dann kommt der Bär.

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Mh was guckst du denn am liebsten im Fernsehen?

K3: Fünf Freunde.

[...]

P: Guckst du noch andere Sachen im Fernsehen?

K3: Mh (Pause) ja.

P: Welche denn? Erzähl mir mal!

K3: (Pause) Mh noch ähm (Pause) das (Pause) und noch das mit den mit den (Pause) äh wo die (Pause) wo diese (Pause) wo der (Pause) wo de (Pause) wo der (Pause) äh (Pause) wo ein Mensch, de der Mensch, der möchte immer was machen mit den anderen Kindern und der und die, der macht das auch, weil der ist böse.

P: Oh. (kichert) Das guckst du auch?

K3: Freddy heißt der.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Oh, und was guckst du da gerne?

K4: Ähm (Pause) Horseland (Pause) Lillifee (Pause) Schöne und das Biest, Arielle (Pause) äh (Pause) ts (Pause) mh (Pause) Zauberparis (Pause) und gar nichts mehr.

Arib guckt am liebsten Phineas und Ferb, eine Zeichentrickserie im Abendprogramm auf SuperRTL mit den beiden Hauptcharakteren Phineas und Ferb. Phineas regt Ferb in jeder Folge dazu an, verrückte Aktionen zu unternehmen, z.B. einen Teleporter zu bauen.

Timo sieht am liebsten „Kinderfernsehen“ und zählt die Serien „Kim Possible“, „Phineas und Ferb“, „Star Wars: The Clone Wars“, „Tiny Toon“, „Mister Bean“ [die Zeichentrickserie], „Angelina Ballerina“, „Bob der Baumeister“ und etwas mit einem „Bären“ als seine Lieblingsserien auf. Die Serie mit dem Bären kann ich nicht identifizieren. „Kim Possible“ ist eine Serie mit einem *starken* Mädchen, das die Welt vor den „Bösen“ rettet. Unterstützt wird sie dabei von den zwei Jungen Ron Stoppable und Wade Load. Ausgestrahlt wird „Kim Possible“ auf SuperRTL. Auch „Star Wars: The Clone Wars“, „Mister Bean“ und „Bob der Baumeister“ laufen auf dem Sender Super RTL. „Star Wars: The Clone Wars“ ist eine Animationsserie, die an die Fantasy- und

Science-Fiction-Filme „Star Wars“ angelehnt ist. „Mister Bean“ als Zeichentrickserie orientiert sich an der Fernsehserie „Mister Bean“ mit Rowan Atkinson. Dieser spielt eine tollpatschige Figur, die aufgrund ihrer ungewöhnlichen und tollpatschigen Handlungen Aufsehen erregt. In der Serie „Bob der Baumeister“ stehen die Themen „Teamarbeit“ und „Konfliktlösung“ im Vordergrund. Bestandteil der Serie sind Fahrzeuge, die menschliche Züge aufweisen. „Tiny Toon“ ist eine Zeichentrickserie auf RTL II, in der ehemalige Trickfilm-„Helden“ wie Bugs Bunny und Daffy Duck vorkommen. Neben den altbekannten Figuren gibt es auch eine junge Generation um die Hasenkinder Buster und Babs Bunny. „Angelina Ballerina“ wird auf dem Fernsehkanal KI.KA ausgestrahlt. Die Serie handelt von einem Mäusemädchen, das gerne einmal eine Ballett-Tänzerin werden möchte. Die Folgen sind sehr harmonisch inszeniert, es werden aber auch Schwächen wie z.B. Neid und Eifersucht thematisiert.

Aliye guckt am liebsten „Fünf Freunde“. Ich denke, dass sie nicht die Spielfilme „Fünf Freunde“ basierend auf der Kinderbuchreihe von Enid Blyton meint, da diese nur selten im Fernsehen ausgestrahlt werden. Meiner Meinung nach bezieht sich Aliye auf die Zeichentrickserie „Fünf Freunde für alle Fälle“, die auf Super RTL läuft. Die Serie ähnelt entfernt den „Fünf Freunden“ nach Enid Blyton. Die Kinder der ehemaligen „Fünf Freunde“ begeben sich in „Fünf Freunde für alle Fälle“ wie ihre Eltern auf Verbrecherjagd und lösen als Team verschiedene Fälle. Neben der Serie „Fünf Freunde“ nennt Aliye noch einen Film oder eine Serie mit „Freddy“. Es könnte sich dabei um die Serie „Lazy Town“ auf Super RTL handeln, in der sich eine Figur namens Freddy Faulig durch Sportacus und seine Freundin Stephanie gestört fühlt, die Sorge dafür tragen, dass in der Stadt „Lazy Town“ nicht mehr gefaulenzt wird. Sportacus, Stephanie und Freddy Faulig sind „reale“ Personen, die anderen Personen in der Stadt werden durch Handpuppen verkörpert.

Elenas Lieblingsserien sind „Horseland“, „Lillifee“, „Schöne und das Biest“, „Arielle“ und „Zauber in Paris“. Die Zeichentrickserie „Horseland“ auf KI.KA ist eine Serie rund um die Freunde Sarah, Molly, Benny und Alma, die sich auf der Pferderanch „Horseland“ treffen. Im Mittelpunkt der Serie stehen die Freunde mit ihren Pferden. Die Zeichentrickserie „Prinzessin Lillifee“, die auch auf dem Fernsehkanal KI.KA läuft, ist die Geschichte einer kleinen Fee in einem rosafarbenen Kleid, welche in einem Schloss in einem Zauberland lebt. Die Fee verbringt ihre Zeit mit ihren tierischen Freunden, unter denen sich u.a. ein Schweinchen, ein Hase und ein Bär befinden. „Arielle“ verweist entweder auf den Disney-Zeichentrickfilm „Arielle“ von 1989 oder auf die gleichnamige Zeichentrickserie, die auf dem Film basiert. Ausgestrahlt wird die Serie auf den Sendern RTL, Super RTL und Kabel eins. „Arielle“ ist

eine Meerjungfrau, die gemeinsam mit ihrem Freund Sebastian, der Krabbe, verschiedene Gefahren übersteht. Mit „Schöne und das Biest“ bezieht sich Elena wahrscheinlich auf den Disney-Zeichentrickfilm „Die Schöne und das Biest“ von 1991 um das Mädchen Belle und einen als Biest verzauberten Prinzen. Mit „Zauber in Paris“ meint Elena vermutlich den Animationsfilm „Barbie-Modezauber in Paris“, der bis vor kurzem auf dem Sender Super RTL ausgestrahlt wurde. Alle Filme um die als Puppe bekannte Figur „Barbie“ sind Fantasiegeschichten.

Drei der vier Kinder nennen mindestens zwei Serien, die sie regelmäßig gucken. Elena und Timo zählen sogar fünf bzw. sieben Serien auf. Beliebte Fernsehsender der Kinder sind Super RTL, KI.KA und RTL II. Auch laut der FIM-Studie (2011) sind der Kinderkanal (KI.KA) und Super RTL die beliebtesten Fernsehprogramme von Vorschulkindern (siehe Kapitel 4.3). Die von den Kindern genannten Serien basieren fast alle auf einem oder mehreren Helden. Auf diesen Medienhelden liegt im Folgenden der Fokus.

7.6.2.13 Code: Medienhelden

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Und was guckst du denn da gerne?

K1: Ähm da guck ich mh immer immer Phineas und Ferb.

P: Phineas und Ferb? Mm, das kenn ich gar nicht. Was ist das denn?

K1: Da bauen die immer verrückte Sachen.

Text: Interview-K2 (Timo)

K2: Ähm Kim Possible und Phineas und Ferb und Star Wars: The Clone Wars und (Pause) noch (Pause) Tiny Toon und Mister Bean und (Pause) ähm (Pause) und no und Angelina Ballerina und (Pause) mh (Pause) äh Bob der Meister und (Pause) äh (Pause) n (Pause) das (Pause) äh das wär äh das ehm immer alle Kinder hilft, die brauchen Hilfe und dann kommt der Bär.

P: Dann hilft der Bär?

K2: Hmh. (zustimmend)

P: Ich kenne Kim Possible auch, das ist doch so ein Mädchen, das ist ganz stark oder?

K2: Auch auch der Junge, we er wenn er Kung Fu lernt.

P: Der lernt Kung Fu?

K2: Ja.

P: Was ist Kung Fu?

K2: Mh (Pause) äh man muss das man muss das so trainieren.

P: Mh und dadurch wird der ganz stark dann?

K2: Ja, das da ist nur ein ein Ninja Affe, da sind viele Affen, die klein sind und und und die sind böse und und Dr. Drakken ist auch böse und (Pause) und (Pause) ähm (Pause) und der Go Golfshego (unverständlich) er ist auch böse und und der XXX (unverständlich) ist auch böse.

P: Och oh ...

K2: (unterbricht laut) Und Kim Possible ist lieb.

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Die Fünf Freunde? Warum guckst du die am liebsten?

K3: Weil da waren die (Pause) da äh weil die retten da immer alle.

Text: Interview-K4 (Elena)

P: Warum guckst du denn eigentlich Arielle und Lillifée am liebsten? Warum?

K4: Weil ich finde die schön.

Ariels Fernsehhelden sind Phineas und Ferb. Sein Tonfall weist darauf hin, dass er die Serie so gerne guckt, weil die Hauptfiguren verrückte Sachen bauen. Es ist möglich, dass es ihm mithilfe der Serie gelingt, seinen Vorstellungen nach verrückten und lustigen Plänen nachzugehen.

Timos Helden sind „Kim Possible“ und „Ron Stoppable“. „Ron Stoppable“ schreibt er die Eigenschaft zu, ganz stark zu sein, weil er Kung Fu (eine chinesische Kampfkunst) beherrscht. Timo unterteilt die Figuren in der Serie in „Gut“ und „Böse“. So ist z.B. Dr. Drakken seiner Ansicht nach „böse“, während Kim Possible „lieb“ ist. Dass Kim Possible im Unterschied zu Dr. Drakken und den Affen lieb ist, ist ihm so wichtig, dass er die Puppe „Elif“ dafür laut unterbricht.

Aliye sieht am liebsten „Die Fünf Freunde“. Besonders wichtig ist es ihr, dass die Kinder in der Serie andere retten. Ihre Medienhelden sind starke Kinder, die sich gegen Erwachsene und „Bösewichte“ zur Wehr setzen können.

Elenas Medienhelden sind weibliche, sanftmütige und freundliche Serienfiguren wie „Barbie“ und „Lillifée“. Sie guckt gerne die gleichnamigen Serien, weil sie die Protagonistinnen „schön“ findet. Für ihre Identitätsbildung zieht sie sehr mädchenhafte Figuren heran: „Lillifée“ z.B. ist eine Fee, die rosafarbene Kleider trägt und in einem Schloss wohnt und auch „Barbie“ trägt bevorzugt rosafarbene, mit Rüschen besetzte Kleider und viel Schmuck.

7.6.2.14 Code: Wünsche

Text: Interview-K1 (Arib)

P: Weißt du, was ich toll finde? Wenn es eine Maschine gäbe, mit der man sich alles wünschen könnte. Mh was würdest du dir denn wünschen, wenn es so eine Maschine gäbe?

K1: Äh mh einen Zauberstab.

P: Und was würdest du machen mit dem Zauberstab?

K1: Mh (Pause) äh zaubern.

Text: Interview-K2 (Timo)

P: Weißt du, ich fände es toll, wenn es eine Maschine gäbe, mit der man sich alles wünschen könnte. Hast du auch so etwas, was du dir gern wünschen würdest?

K2: Ja, wenn ich Geburtstag habe.

P: Was denn?

K2: Äh Leporellospiel und mh was von wo Ron Stoppable und ...von...von South..von die Rakete habe ich von McDonald's habe ich bekommen.

P: Von wem hast du das bekommen?

K2: Von McDonald's. (laut)

P: McDonald's?

K2: Ja, vo ich habe die Rakete bekommen.

Text: Interview-K3 (Aliye)

P: Mh weißt du, was ich toll finde? Wenn es eine Maschine gäbe, mit der man sich alles wünschen könnte. Hast du auch etwas, was du dir gern wünschen würdest?

K3: Nein.

P: Hast du gar keinen Wunsch?

K3: Mm. (verneinend)

Text: Interview-K4 (Elena)

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

K4: Äh (Pause) dann wäre ich ein Mädchenschmetterling.

P: Oh, kennst du einen Mädchenschmetterling oder was ist das?

K4: Das ist ein Mädchenschmetterling ist bunte Flügel und da ist an dem Schmetterling ein Mensch drin und das ist ein Mädchenschmetterling.

[...]

P: Ich fände es schön, wenn es so eine Maschine gäbe, mit der man sich auch alles wünschen könnte. Egal was. Was würdest du dir dann wünschen?

K4: Ähm (Pause) ich wäre eine Barbie.

P: Warum denn?

K4: Dann wäre ich eine Katze (Pause) weil ich finde Katzen süß.

P: Ja? Oh (Pause) mh wünschst du dir vielleicht noch etwas?

K4: Ja, dann wäre ich ein Pferd, dann weil die sind auch schön und süß, aber die sind zwar groß.

Arib würde sich mit einer Wunschmaschine einen Zauberstab wünschen, mit dem er zaubern könnte. Eventuell würde er solche Werke zaubern, wie Phineas und Ferb sie bauen, und mit denen sie verrückte Sachen erleben.

Timo nimmt zuerst nur den zweiten Satzteil „was du dir gern wünschen würdest“ wahr und assoziiert das Wort „Wünsche“ mit seinem Geburtstag. Daher antwortet er: „Ja, wenn ich Geburtstag habe“. Nachdem ich weiter insistiere, erzählt er mir, was genau er sich wünschen würde bzw. sich bereits gewünscht hat. Seinen ersten Wunsch, das Leporello Spiel“, kenne ich nur als Lernsoftware für die Grundschule. Ich bin mir daher nicht sicher, ob er sich darauf bezieht. Als zweiten Wunsch nennt er „was von Ron Stoppable“, der Jungenfigur aus „Kim Possible“. Diese Aussage weist darauf hin, dass er Konsumwünsche hat, die sich an der Fernsehserie „Kim Possible“ orientieren. Außerdem fügt er hinzu, dass er eine bestimmte Rakete bei McDonald's bekommen hat.

Aliye gibt an, keine Wünsche zu haben. Es könnte sein, dass ihr spontan kein Wunsch einfiel.

Elena möchte gerne ein Mädchenschmetterling sein. Ihre Beschreibung deutet auf keine mir bekannte Figur aus einem Kinderfilm bzw. einer Kinderserie oder einem Kinderbuch hin. Sie erinnert vielmehr an eine Verkleidung und ich gehe davon aus, dass sich Elena auf ein Schmetterlingskostüm bezieht. Unabhängig davon weist dieser Wunsch darauf hin, dass sie gerne etwas sein möchte, das „schön“ ist. Dies wird auch durch ihren zweiten Wunsch, eine „Barbie“ sein zu wollen, deutlich. Außerdem möchte sie gerne eine Katze sein, weil sie Katzen „süß“ findet und ein Pferd, weil „die sind auch schön und süß“. Hier macht sie allerdings eine Einschränkung, denn Pferde sind aus ihrer Perspektive auch groß.

7.6.3 Zwischenfazit

Das Ziel dieses Kapitels ist es, die Forschungsfragen zu beantworten. Weil den Geschlechtern unterschiedliche Mediengewohnheiten und -vorlieben zugeschrieben werden, wird im Folgenden zwischen den Geschlechtern unterschieden. Die Ergebnisse der Untersuchung sind aufgrund der kleinen Stichprobe nicht repräsentativ.

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, welches Wissen die befragten Kinder über Medien [hier speziell über den Computer] haben. Die Kategorie „Medienwissen“ gliedert sich auf in die Begrifflichkeit der KidSmart-Station, die Bedienung der KidSmart-Station, die Tätigkeiten in den Computerspielen, die Unterscheidung zwischen Realität vs. Medialität und Fiktionalität sowie den Begriff des Internets. Der Begriff „KidSmart-Station“ ist den Kindern nicht bekannt. Das liegt daran, dass in der Kita nur der Ausdruck „Computer“ verwendet wird. Mit diesem können auch alle Kinder etwas anfangen. Timo und Elena können mir außerdem erklären, was sie am Computer machen müssen. Timo bringt den Computer mit den Handlungen „Spielen“ und „Klicken“ in Verbindung, während Elena auf die „Knöpfe“ am Computer verweist, von denen nicht alle gedrückt werden dürfen. Damit nimmt sie Bezug auf die Empfindlichkeit des Computers. Die Tätigkeiten in den Spielen können mir zwei Kinder verständlich beschreiben, allerdings treffen sie mit ihren Aussagen nicht den eigentlichen Kern der Spiele. Das heißt, sie nutzen die Spiele nicht so, wie sie ursprünglich vom Hersteller gedacht sind und können nicht den vollen Lerneffekt erfahren können. Das Mädchen Aliye versucht die Lernsoftware „Millie’s Math House“ zu beschreiben, scheitert aber an der Erklärung. Es gelingt ihr nicht, die Handlungen, die sie am Computer ausführt, konkreter in Worte zu übersetzen. Auch Timo äußert in Bezug auf das Spiel „Die Kuh“ nur, dass es „da viele Spiele“ gibt.

Die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktionalität wird nicht deutlich, da keine Frage genau auf diesen Code abzielt. Die Kinder erzählen von ihren Medienhelden und schreiben ihnen menschliche Attribute zu. Allerdings heißt das nicht, dass sie nicht eigentlich wissen, dass die Figuren nur fiktiv sind. An den Aussagen der Kinder ist erkennbar, dass sie noch kein Konzept von dem Begriff „Internet“ haben. Entweder sagen sie direkt, dass sie den Begriff nicht kennen oder sie umschreiben ihn derart, dass deutlich wird, dass sie von etwas anderem sprechen.

In Bezug auf das „Medienwissen“ lässt sich folgendes festhalten: Die Kinder wissen, was ein „Computer“ ist, allerdings beschränken sich ihre Fähigkeiten am Computer auf das Ausführen einfacher Handlungen. Die Beschreibung der Handlungen gelingt nicht allen Kindern. Von dem Begriff „Internet“ besitzen sie noch kein Konzept.

Als nächstes sollen die Medienvorlieben der Kinder zusammengefasst werden. Die Kategorie „Medienvorlieben“ umfasst die Codes „persönliche Nutzung der KidSmart-Station“, „Mediennutzung in der Kita – alleine oder gemeinsam“, „Mediennutzung zu Hause“ und „Mediennutzung zu Hause – alleine oder gemeinsam“.

Die Kinder greifen in der Kita gerne auf den Computer zurück und nutzen ihn am liebsten zum Spielen. Die Spiele sind Teil der Lernsoftwares „Millie’s Math House“, „Trudy’s Time and Place House“ und „Sammy’s Science House“. Da den Ge-

schlechtern unterschiedliche Mediengewohnheiten zugeschrieben werden, unterscheide ich hier zwischen Jungen und Mädchen. Die beiden Jungen spielen am KidSmart-Computer ein Spiel zum Zählen lernen, ein Wissensspiel im Weltraum und ein Spiel in dem Lernprogramm „Sammy’s Science House“, einem Programm, mit dessen Hilfe Kinder die Wissenschaft entdecken sollen. Die Mädchen spielen nur Spiele in dem Programm „Millie’s Math House“, einem Programm zum Kennenlernen von Zahlen und Größen. Die von einem Mädchen als „Schuhverkäufer“, „Ameisenspiel“ und „Uhrspiel“ bezeichneten Spiele dienen einmal der Wahrnehmung von Größenunterscheiden, der Unterscheidung zwischen Rechts und Links und dem Kennenlernen der Himmelsrichtungen sowie dem Lernen der Uhr- und Jahreszeiten. Das Mädchen Elena versteht das Spiel mit den Größenunterschieden als „Schuhverkäufer-Spiel“, bei dem verschiedene Schuhe anprobiert und gekauft werden können.

Die Computerspiele spielen die zwei Jungen und eines der Mädchen mit Freunden. Das Mädchen Elena nennt sogar drei Freundinnen, mit denen sie den Computer nutzt. Aliye hingegen gibt an, dass sie alleine spielt. Es ist möglich, dass sie die Tätigkeit des Fernsehens, die sie zu Hause auch alleine ausführt, auf die Computernutzung in der Kita überträgt. Wie in der Kita wird der Computer bzw. Laptop auch zu Hause von den Jungen zum Spielen genutzt. Arib spielt nach eigenen Angaben gerne ein „Skateboardspiel“ und verschiedene „Erschreckensspiele“ an seinem Laptop. An diesem sitzt er gemeinsam mit seinem Vater. Timo macht keine Angaben zu den Spielen, teilt aber mit, dass er den Computer alleine nutzt. In den Familien der beiden Mädchen gibt es keinen Computer oder er ist ihnen nicht bewusst. Alle vier Elternhäuser sind mit mindestens einem Fernseher ausgestattet, an dem die Kinder auch fernsehen. Elena hat einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer, an dem sie auch alleine fernsieht, während die Familie im Wohnzimmer zusammen fernsieht. Aliye sieht alleine fern, weil ihr Vater arbeiten ist. Timo darf den Fernseher wahrscheinlich auch alleine nutzen, denn er gibt an, immer nur ein bisschen fernzusehen und den Fernseher dann auszumachen.

Was die „Medienvorlieben“ der Kinder betrifft, lässt sich folgendes feststellen: Jedes Kind kann mindestens zwei Lieblingsfernsehsendungen nennen, wodurch deutlich wird, dass der Fernseher ein gern und regelmäßig genutztes Medium ist. Den Kindern fällt es leichter, Angaben zur Fernsehnutzung als zur Computernutzung zu machen. Der Fernseher scheint für sie alltäglicher zu sein. Den Computer nutzen die Kinder vor allem in der Kita und weniger zu Hause, denn die von ihnen genannten Spiele sind Teil der Lernprogramme an der KidSmart-Station. In den Spielvorlieben der Kinder ist kein markanter Gender-Unterschied zu erkennen. Einzig Elena

verweist mit einem ihrer (Lieblings-)Spiele auf eine nach dem Klischee häufig von Frauen begangene Tätigkeit.

Gemäß der dritten Forschungsfrage soll zusammengefasst werden, welche Medieninhalte für die Kinder Bedeutung haben. Dazu werden die Codes „persönliche Nutzung der KidSmart-Station“, „Fernsehserien und deren Inhalte“ sowie „Medienhelden“ herangezogen. Ich unterscheide hier wieder zwischen den Geschlechtern.

Arib mag das „Keksespiel“ gerne, weil man „Gummibärchen dadrauf machen“ muss und weil es „Spaß“ macht. Er wählt Spiele aus, die „Spaß“ machen und orientiert sich auch mit der Fernsehsendung „Phineas und Ferb“ an seiner Vorliebe für lustige, „verrückte Sachen“. Timo wählt Computerspiele aus, mit deren Hilfe er Wissen erwerben kann. Im Fernsehen guckt er die Serien „Kim Possible“, „Phineas und Ferb“, „Star Wars: The Clone Wars“, „Tiny Toon“, „Mister Bean“ [die Zeichentrickserie], „Angelina Ballerina“, „Bob der Baumeister“ und eine Sendung mit einem „Bären“. Die Serien behandeln unterschiedliche Themen. „Phineas und Ferb“, „Tiny Toon“ und „Mister Bean“ beinhalten lustige, verrückte und slapstickhafte Elemente. In der Serie „Bob der Baumeister“ stehen die Themen „Teamarbeit“ und „Konfliktlösung“ im Vordergrund. In „Angelina Ballerina“ stellt sich ein kleines Mäusemädchen „Bedrohungen“ von außen, z.B. durch neidische Mäuse, und „Bedrohungen“ von innen, z.B. ihrer Angst. Die Serien „Kim Possible“ und „Star Wars: The Clone Wars“ differenzieren sehr stark zwischen den „Guten“ und den „Bösen“. Es existiert eine Gefahr durch die „Bösen“ und die „Guten“ setzen sich dagegen zur Wehr. Nach Paus-Haase (1998) arbeiten Kinder an der stereotypen Unterteilung in Protagonist und Gegenspieler ihre Themen ab (vgl. Paus-Haase 1998, S. 131). „Das Figuren-Inventar der Action-Angebote bildet eine Projektionsfläche für (...) Wünsche, Ängste und Aggressionen [der Kinder]. Dabei ist vor allem die Eindimensionalität der Figuren hervorzuheben (...): [D]ie Eigenschaften „stark“ und „schwach“, „dominant“ und „untergeordnet“ und – allen voran – „gut“ und „böse“ [sind] dichotomisch auf verschiedene Figurenpaare [verteilt]“ (Paus-Haase 1998, S. 131). Timo schätzt an der Serie „Kim Possible“ besonders die Stärke der Figuren und identifiziert sich mit den „Guten“. Paus-Haase (1998) hält diesbezüglich fest, dass Kinder sich „nach attraktiven Helden [sehnen], die sie – virtuell – an die Hand nehmen und ihnen einen Weg weisen durch die Schwierigkeiten ihres Identitätsaufbaus“ (Paus-Haase 1998, S. 14 f.).

Aliye spielt an der KidSmart-Station Spiele in dem Lernprogramm „Millie’s Math House“, sie gibt allerdings nicht die Namen der Spiele an. Im Fernsehen sieht sie gerne die Zeichentrickserie „Fünf Freunde für alle Fälle“, in der vier Kinder und ein Hund Kriminalfälle lösen. Aliye mag an der Serie besonders den Zusammenhalt der

Freunde und dass sich diese untereinander und anderen helfen. Ihre Medienhelden sind starke Figuren, die sich gegen Erwachsene und „Bösewichte“ zur Wehr setzen können. Elena zählt die Computerspiele „Schuhverkäufer“ und „Ameisenspiel“ zu ihren Lieblingsspielen. Ihre Erklärung zu dem Spiel „Schuhverkäufer“ weist darauf hin, dass sie im realen Leben Schuhe anprobiert und gekauft hat und diese Erfahrung auf die virtuelle Welt überträgt. Am Computer malt sie außerdem gerne. Ihre liebsten Fernsehserien und -filme sind „Horseland“, „Lillifee“, „Schöne und das Biest“, „Arielle“ und „Zauber in Paris“. Die Serien und Filme offenbaren ihre Vorliebe für Fantasiegeschichten, in denen es jeweils eine „schöne“ weibliche Hauptfigur gibt.

In Bezug auf die „Medieninhalte“ kann folgendes konstatiert werden: Die Angaben von drei Kindern weisen keine Gender-Unterschiede auf. Die beiden Jungen interessieren sich für mediale Spiele und Fernsehserien, in denen es entweder um Slapstick, um Teamarbeit und soziale Kompetenzen oder um eine Bedrohung geht, die von positiv konnotierten Figuren gelöst wird. Eines der Mädchen interessiert sich für Serien, die auch den Zusammenhalt von Figuren, das „Sich-gegenseitig-Helfen“ und starke Serienfiguren zum Inhalt haben. Das zweite Mädchen (Elena) hingegen guckt am liebsten Serien und Filme, die fantastische und märchenhafte Elemente mit einer weiblichen Hauptfigur beinhalten. Die Figuren, die von Elena genannt werden, bedienen dabei feminine Stereotype. Theunert et al. (1994) kritisieren diesbezüglich an den Fernsehangeboten, dass in ihnen „Stereotype von Personen und Verhaltensmustern bedient [werden]“ (Theunert et al. 1994, S. 196). Mädchen würden Fernsehsendungen vor allem mit dem Thema verfolgen „welche Frau werde ich“ (ebd.) (siehe Kapitel 5.3). Wenn ihnen in Serien ausschließlich feminine Stereotype gezeigt werden, orientierten sie sich an diesen und entwickeln verstärkt Eigenschaften wie Sanftmut und Unschuld.

Die Frage nach den Wünschen der Kinder soll die Wünsche und Interessen heutiger Vorschulkinder ermitteln. Arib würde sich mit einer Wunschmaschine einen Zauberstab wünschen, mit dem er zaubern könnte. Eventuell würde er solche Werke zaubern, wie Phineas und Ferb sie bauen, und mit denen sie „verrückte Sachen“ erleben. Timo wünscht sich Produkte von „Ron Stoppable“, der Jungenfigur aus „Kim Possible“. An ihm wird besonders deutlich, dass Medien Wünsche machen. Paus-Hasebrink et al. (2004) halten fest, dass „Kindheit heute eine mediatisierte und kommerzialisierte Kindheit [ist]“ (Paus-Hasebrink et al. 2004, S. 284), die sich durch eine breite Palette an Konsumangeboten auszeichnet (siehe Kapitel 4.1). Timo hat Bedürfnisse nach Konsumgütern, die wahrscheinlich von seiner Familie bedient werden. So hat er z.B. von McDonald's eine Rakete bekommen, die im Zusammen-

hang mit einer Serie steht, deren Titel ich im Interview nicht verstehe. Elena möchte gerne ein „Mädchenschmetterling“, eine „Barbie“ (Fernsehserie „Barbie“), eine „Katze“ oder ein „Pferd“ (Fernsehserie „Horseland“) sein. Im Unterschied zu den Jungen hat Elena keine materiellen Wünsche, sondern sie möchte gerne jemand anderes sein. Im Vordergrund stehen dabei äußere Eigenschaften wie „süß“ und „schön“.

In Bezug auf die „Wünsche“ der Kinder lässt sich konstatieren, dass diese durch Medien beeinflusst werden. So ist z.B. die Idee eines „Zauberstabs“ sehr wahrscheinlich einem Buch oder einer Serie bzw. einem Film entnommen, da das Zaubern in der Realität nicht möglich ist. Der Wunsch nach Produkten von „Ron Stoppable“ und auch der Wunsch danach, eine „Barbie“ oder ein „Pferd“ zu sein, stehen in Verbindung mit den Fernsehserien „Kim Possible“, „Barbie“ und „Horseland“. Fernsehserien und Bücher haben demnach Einfluss auf die Ideenwelt der Kinder.

7.6.4 Kurze Reflexion über die Erhebungsmethode

In diesem Kapitel möchte ich kurz die Erhebungsmethode Puppet Interview reflektieren und in diesem Zusammenhang Angaben zu meinem Vorwissen machen.

Die beiden Handpuppen wurden von allen vier Kindern gut aufgenommen. Da ich die Kinder bereits vorher kannte und bei den Mädchen um ihre Vorliebe für Schmuck und Haarschleifen wusste, wählte ich für sie die Puppe „Lola“ aus. Lolas große rosafarbene Schleife erregte auch direkt die Aufmerksamkeit der Mädchen und ermöglichte einen Einstieg in das Interview. Die Puppe „Elif“, die ich bei den Interviews mit den Jungen verwendete, weckte aufgrund ihrer verrückten Haare das Interesse. Auf diese Weise konnte eine erste Verbindung zwischen den Kindern und den Handpuppen hergestellt werden. Die Kinder wandten sich im gesamten Gespräch direkt an die Puppe und nicht an mich. Meiner Meinung nach haben die Handpuppen es den Kindern erleichtert, ihre Medientvorlieben zu nennen und ihre Wünsche zum Ausdruck zu bringen, da die Puppen selbst auch Wünsche formulierten und sehr empathisch auf die Äußerungen der Kinder eingingen. Rückblickend empfand ich es als sehr hilfreich, dass ich in Bezug auf die Interviews mit Handpuppen bereits Vorwissen besaß. Das Führen von Interviews speziell mit Handpuppen hatte ich in einer extra für das KidSmart-Projekt durchgeführten Schulung ausprobiert. Die Projektleitenden des KidSmart-Projekts führten mit uns Studierenden mehrtägige Fortbildungen zum Thema durch, in denen wir die Handpuppen praktisch erprobten und außerdem den Umgang mit GrafStat und MAXQDA lernten. Zudem belegte ich das Seminar „Medien? Oh ja, mit denen kann man Holz ham-

mern“ von Marion Weise, in dem verschiedene Methoden der Kinderforschung thematisiert wurden. Besonders ausführlich wurde die Methode des Puppet Interviews diskutiert. Frau Weise forscht bereits seit mehreren Jahren mit Kindern und hat in Kitas in Deutschland und den USA Interviews mit Handpuppen geführt, um das Medienerleben von Vorschulkindern zu ermitteln. Aus diesem Grund konnte sie in dem Seminar von ihren eigenen Erfahrungen berichten und auf Schwierigkeiten hinweisen. So machte sie u.a. deutlich, dass im Interview auf jeden Fall Suggestivfragen vermieden werden sollten. Weitere Einblicke in das Thema „Kinder und Medien“ erhielt ich in der Vorlesung „Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur und -medien“ von Prof. Dr. Marci-Boehncke. Zwei Schwerpunkte in der Vorlesung waren die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (siehe auch Kapitel 4) sowie das genderspezifische Leseverhalten. Mein durch die Seminare und Fortbildungen erworbenes Vorwissen hat mir dabei geholfen, mich in den Kind- und Erzieherinnenbeobachtungen auf die relevanten Handlungen zu fokussieren und im Interview geeignete Fragen zu stellen.

8. Fazit und Ausblick

Durch die zunehmende „Mediatisierung des Alltags“ (Süss et al. 2010, S. 105) sind die „Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (...) von immer mehr Medien durchdrungen“ (Süss 2007, S. 115). Es wird deswegen auch von einer „Medienkindheit“ und einer „Mediensozialisation“ gesprochen.

In Kapitel 2 wurde gezeigt, dass Medien heute neben der Familie und der Kita eine wichtige Sozialisationsinstanz sind. Medien beeinflussen die Familie und die Kita und spielen damit im Sozialisationsprozess eine entscheidende Rolle (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S.131). Das Aufwachsen in einer Mediengesellschaft erfordert von den Kindern die Ausbildung von Kompetenzen, deren Vermittlung nicht alle Familien nachkommen können oder wollen. Besonders Kinder aus bildungsfernen Milieus sind hier, wie in Kapitel 2 erläutert wurde, benachteiligt. Der Kita kommt vor diesem Hintergrund eine wichtige Rolle zu, denn sie kann ein Korrektiv zum familiären Medienumgang sein und die Kinder zu einem kreativen, reflektierten und kritischen Umgang mit Medien anleiten. Hinsichtlich einer Ausbildung von Medienkompetenz kann sie bei Kindern viel bewirken, weil diese grundsätzlich „an einem kreativen und lustvollen Umgang mit Medien (...) interessiert [sind]“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 142). In Kapitel 3 wurden die verschiedenen Dimensionen von Medienkompetenz aufgezeigt, welche den Kindern vermittelt werden sollten.

Empirische Untersuchungen zur Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindern, die in Kapitel 4 vorgestellt wurden, zeigen, dass Kinder bereits im Vorschulalter ein breites Medienensemble nutzen. In den letzten Jahren ist ein Anstieg der Computer- und Internetnutzung von Vorschulkindern zu verzeichnen. Es müssen in den kommenden Jahren weitere Untersuchungen erfolgen, damit die Bedeutung „neuer“ Medien auch für die Medienarbeit in der Kita anerkannt wird. An diesem Punkt setzt das Forschungs- und Interventionsprojekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ an, in dessen Rahmen ich meine qualitative Untersuchung durchgeführt habe. In der mir zugeteilten Kita in Dortmund entwickelte ich gemeinsam mit den Erzieherinnen das Projekt „Schneewittchen medial“, für das wir mit den Kindern ein Märchen nachstellten, die Darstellung fotografierten und ein eigenes Buch gestalteten. Die Wirkung von „Schneewittchen medial“ auf die Medienkompetenz der Kinder und auf das Medienverhalten in der Familie wurde über die am Projekt beteiligte Erzieherin und die Eltern der KidSmart-Kinder erhoben und in Kapitel 6 dargelegt. Die Angaben der Erzieherin und der Eltern machen deutlich, dass das Projekt dazu beigetragen hat, die Medienkompetenz der Kinder zu stärken. Die Kinder dürfen seit der Projektarbeit Medien selbstständiger nutzen und werden zudem vermehrt durch die Eltern zu Gesprächen über Medien und ihre Inhalte angeregt. Diese von Groeben (2002) als „Anschlusskommunikation“ bezeichnete Interaktion trägt wesentlich dazu bei, wie Kinder Medien wahrnehmen und Medienerfahrungen verarbeiten. Weiter wurde ermittelt, dass das Projekt nicht zu einem erhöhten Interesse der Eltern an Fragen der Medienerziehung führen konnte. Hier besteht noch Verbesserungsbedarf, denn die Familie bestimmt, „mit welchen Medien das Kind in Berührung kommt (...) [und] welchen Stellenwert Medien im Familienalltag und damit in seinem Alltag erhalten“ (Theunert 2009a, S. 143; vgl. Theunert/Demmler 2007, S. 96). Da Medienerziehungskompetenz geeignet ist, um „die Neuerungen der Medienwelt eher chancenorientiert zu nutzen und den Entwicklungen positiv zu begegnen“ (FIM-Studie 2011, S. 91), müssen sich Eltern in Fragen der Medienerziehung sicher und kompetent fühlen. Es würde sich anbieten, in den Kitas Elternabende zu diesem Thema zu organisieren, weil diese bei vielen Eltern die Bereitschaft dafür wecken, „über den Umgang mit Medien zu reflektieren“ (Lauffer 1999, S. 113). Die Medienkompetenz der Kinder und der Erzieherin in dieser Kita sollte durch weitere Medienprojekte gestärkt werden, damit die „Medienbildung nachhaltig gesichert [wird]“ (Medieninformationen TU Dortmund 2011). In diesen sollte besonders der Computer als „neues“ Medium aufgrund eines großen Interesses aufseiten der Kinder und einer stetig zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz von „neuen“ Medien berücksichtigt werden.

In der medienpädagogischen Forschung geht es heute vor allem darum, wie Medien von Kindern „wahrgenommen und bewertet werden, und vor allem, wie sie verarbeitet werden im Denken und Handeln junger Menschen“ (Schorb 2009a, S. 197). Wenn nur Eltern und Erzieherinnen befragt werden, erhält man „nur einen bestimmten Ausschnitt über die Lebenssituation von Kindern“ (Andresen/Hurrelmann 2010, S. 70 f.), denn Erwachsene können nicht wirklich die Perspektive von Kindern einnehmen. Stehen Kinder und ihre Wahrnehmung im Mittelpunkt der Forschung, dann müssen entsprechende Methoden (weiter-)entwickelt bzw. genutzt werden, mit denen ein Zugang zu ihnen gefunden werden kann (vgl. Weise 2008, S. 4):

„If adults never ask children what they are thinking, feeling or what their opinions are, how can they then get that information? We are, therefore, quite sure that we need this information. The main question is *how*. How can we get the information from children without doing harm to them in any way, but rather putting them at ease and letting them know that they are very important to us?“ (Eide/Winger 2008, S. 75).

In Kapitel 5 wurden als Beispiele für solche Methoden die teilnehmende Beobachtung, die Gruppendiskussion, die Kinderzeichnung und das qualitative Interview vorgestellt. In dem zweiten Teil meiner qualitativen Untersuchung, der in Kapitel 7 beschrieben wird, zog ich das Puppet Interview als Methode heran, welches besonders in der Kinderforschung im englischsprachigen Raum eingesetzt wird. Durch die Handpuppe wird u.a. der „Alters- und Statusunterschied zwischen Interviewer und Kind reduziert“ (Paus-Haase et al. 2001, S. 5) und die „Antwortbereitschaft und Motivation des Kindes im Gegenzug erhöht“ (ebd.). Mithilfe der Interviews ermittelte ich die Medienvorlieben von vier KidSmart-Kindern und eruierte die für sie bedeutsamen Medieninhalte und ihre Wünsche. Zentrale Ergebnisse meiner Interviews sind die folgenden:

- Die vier befragten Kinder greifen in der Kita sehr gerne auf den Computer zu und spielen am liebsten Lernspiele.
- Drei der Kinder nutzen den Computer in der Kita am liebsten mit Freunden. Die These, dass (Vorschul-)Kinder am Computer vereinsamen, kann demnach in diesem Fall nicht gestützt werden.
- Zwei Kinder haben zu Hause jeweils einen eigenen Computer bzw. Laptop, an dem sie vor allem spielen.
- Alle vier Kinder sehen gerne fern. Dabei interessieren sich die Kinder für Zeichentrickserien, die Themen aufgreifen, welche sie bewegen. Ihnen geht es darum, Vorbilder und Anschauungsmaterial zu finden, „mit denen sie ihre realen Erfahrungen überprüfen und erweitern können“ (Theunert et al. 1994, S. 196). Es werden von den Kindern als Begründung für die Wahl ihrer Serien unter anderem die „Stärke“ der Serienfiguren, ihre Bereitschaft zur „Teamarbeit“ und zum „Zusammenhalt“ sowie ihr „schönes“ Aussehen genannt.

- Die Kinder haben einen bzw. mehrere Medienhelden, die ihnen Orientierung bieten.
- Medien machen Vorbilder, beeinflussen die Ideen der Kinder und wecken Wünsche. Ein Junge wünscht sich Konsumgüter, die im Zusammenhang mit der Fernsehserie „Kim Possible“ stehen und ein Mädchen möchte gerne „Barbie“ sein.

Anhand der vier nicht-repräsentativen Interviews kann festgestellt werden, dass Kinder bereits im Vorschulalter Medien nutzen und mithilfe von medialen Angeboten versuchen, „ihren Standort zu finden, sich selbst in der Auseinandersetzung mit anderen kennen zu lernen (...) [und] sich als Mädchen bzw. Junge wahrzunehmen und entsprechend zu positionieren“ (Paus-Hasebrink 2005, S. 222, zitiert nach Keuneke 2000).

Durch Puppet Interviews ist es möglich, die Perspektive von Kindern zu erfassen und ihre Medienrealität abzubilden. Diese Methode eignet sich sehr gut für den pädagogischen Alltag, denn Erzieherinnen müssen die individuellen Wünsche, Gewohnheiten und medialen Vorlieben der Kinder ermitteln, „um adäquat pädagogisch handeln zu können“ (Weise 2008, S. 4). Außerdem können Handpuppen in der Kita und in der Grundschule dazu beitragen, eine „Kommunikationskultur über Medien [zu] etablier[en]“ (ebd., S. 3) und damit eine Anschlusskommunikation zu unterstützen. Weise (2008) hält fest, dass „ErzieherInnen [bisher noch] keine Ansprechpartner für Medien, mediale Probleme oder Gewohnheiten darstellen“ (ebd.). Die Ergebnisse des Gesamtprojekts „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ weisen darauf hin, dass Erzieherinnen dann bereit sind, medienrelevante Themen anzusprechen und medienpädagogisch zu handeln, wenn sie in ihrer Ausbildung auf Medienerziehung vorbereitet wurden. Dafür muss die Erzieherinnenaus- und -weiterbildung durch bildungspolitische Maßnahmen modifiziert und der Bereich Medienerziehung in der Ausbildung stärker standardisiert werden. Außerdem müssen die Erzieherinnen durch verpflichtende Fort- und Weiterbildungen in medienpädagogischen Fragestellungen geschult werden, um sich der schnellen Entwicklung im Bereich der „neuen“ Medien sicher anpassen zu können. Die Ergebnisse meiner projektbegleitenden Forschung zeigen, dass Medienprojekte dazu beitragen können, die Medienkompetenz von Kindern zu stärken. Derartige Erfolge tragen dazu bei, dass die Projekte von den Erzieherinnen als Bereicherung für ihre pädagogische Arbeit gesehen werden. Ziel weiterer Medienprojekte und generell der Medienarbeit in der Kita muss es sein, Leistungsdefizite von Kindern bereits im Vorschulalter zu erkennen und auszugleichen, damit kein Kind „mit erheblichen Nachteilen in den Grundschulbereich hinein[kommt]“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 114).

Eine weitere Aufgabe für die Zukunft sollte es sein, für die Kindermedienforschung weitere Methoden zu entwickeln und zu erproben, um Auskünfte direkt über die Kinder zu erhalten.

Ein wichtiges Anliegen des KidSmart-Projekts war es, dass Lehramtsstudierende Erkenntnisse über die Medienkompetenz von Kindern am Schulübergang gewinnen. Zukünftige Lehrer müssen in ihrer Ausbildung auf die Vermittlung von Medienkompetenz vorbereitet werden, um Kinder in ihrem Medienalltag begleiten und effektiv fördern zu können. Gerade Lehrer im Fach Deutsch können die Anschlusskommunikation als eine Dimension von Medienkompetenz im Unterricht etablieren. Im Lehrplan für die Grundschule in NRW (2012) im Fach Deutsch wird gefordert, dass Schüler Medien als Anreiz zum Sprechen, Schreiben und Lesen nutzen und sich über Lesemotive und Gelesenes sowie über persönliche Medienerfahrungen austauschen sollen (vgl. MSW⁴⁸ NRW 2012, S. 33). „Forschungen weisen [in diesem Zusammenhang] darauf hin, dass (...) Lehrerinnen und Lehrer (...) jederzeit das Unterrichtsgespräch auf die Freizeitaktivitäten lenken und das Fernsehprogramm durchsprechen und Nutzungspläne aufstellen können, die als Richtschnur fungieren“ (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 142).

Abschließend lässt sich sagen, dass Projekte wie „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Medienerziehung schärfen. Angesichts „eines reichhaltigen, breit gefächerten Angebotes alter und neuer Medien, das Kindern heute zur Verfügung steht“ (Bettina Hurrelmann 2003, S. 11) und von ihnen auch aktiv genutzt wird, ist der Erwerb von Medienkompetenz konstitutiv. In einer Medienwelt (vgl. Baacke 1999c, S. 350) werden Eltern und Pädagogen benötigt, die bereit sind, medienpädagogisch zu handeln und Medienkompetenzen bei Kindern zu stärken.

⁴⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung

V. Literatur- und Quellenverzeichnis

Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Aufenanger, Stefan (2011): Interview. In: Ayaß, Ruth; Bergmann, Jörg (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S.97-114.

Ayass, Ruth (2005): Transkription. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.377-386.

Bergmann, Jörg (2011): Qualitative Methoden der Medienforschung – Einleitung und Rahmung. In: Ayaß, Ruth; Bergmann, Jörg (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S.13-41.

Baacke, Dieter; Kübler, Hans-Dieter (1989): Zur Einführung. In: Baacke, Dieter; Kübler, Hans-Dieter (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S.1-6.

Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher Band 1. Opladen: Leske + Budrich.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.112-124.

Baacke, Dieter (1999a): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A.: Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (zit. 1999a), S.31-35.

Baacke, Dieter (1999b): „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. merz 43, Heft 1/1999, S.7-12 (zit. 1999b).

Baacke, Dieter (1999c): Die 0- bis 5Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (zit. 1999c).

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation Band 1. Tübingen: Niemeyer.

Bromberger, Davina; Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2006): Frühkindliche Medienbildung in Deutschland – Zur Realität vorschulischer Medienwelten und den Grenzen pädagogischer Provinz. Online-Quelle: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe9/Forschung9.pdf, Zugriff: 29.10.2012.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Online-Quelle: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-24184-Gesamtbericht-Familie-im-Spiegel,property=pdf.pdf>, Zugriff: 18.11.2012.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2011): Vaterschaft und Elternzeit. Eine interdisziplinäre Literaturstudie zur Frage der Bedeutung der Vater-Kind-Beziehung für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder sowie den Zusammenhalt in der Familie. Online-Quelle: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/vaterschaft-und-elternzeit-endbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, Zugriff: 20.11.2012.

Eide, Brit Johanne; Winger, Nina (2008): From the children's point of view: methodological and ethical challenges. In: Clark, Alison; Kjørholt, Anne Trine; Moss, Peter: Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press.

Flick, Uwe (2005a): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (zit. 2005a).

Flick, Uwe (2005b): Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.20-28 (zit. 2005b).

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: WUV.

Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.80-103.

Glötz, Peter (2001): Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Hamm, Ingrid (Hrsg.): Medienkompetenz. Wirtschaft – Wissen – Wandel. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S.16-37.

Groeben, Norbert (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.160-197.

Grüninger, Christian; Lindemann, Frank (2000): Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Opladen: Leske + Budrich.

Heinzl, Friederike (2012a): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.22-35 (zit. 2012a).

Heinzl, Friederike (2012b): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.104-115 (zit. 2012b).

Hoffmann, Ludger (2000): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin: de Gruyter.

Holzbrecher, Alfred; Kohl, Kerstin; Michalek, Ruth; Petrucci, Marco; Tell, Sandra; Wenzler-Cremer, Hildegard (2008): Leitfadeninterview. Online-Quelle:
<https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulfor->

schung/datenerhebung/datenerhebungsmethoden/interview/formen/leitfadeninterview.html, Zugriff: 08.11.2012.

Hurrelmann, Bettina (2003): Kindermedien als Chance zum Erwerb von Medienkompetenz. In: Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.11-25.

Hurrelmann, Klaus; Bründel, Heidrun (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus (2011): Berufstätige Eltern. Hurra, die Mama arbeitet! Online-Quelle: <http://www.zeit.de/2011/08/P-Familienzeitalter>, Zugriff: 19.11.2012.

Keuneke, Susanne (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.254-267.

Kleining, Gerhard (1995): Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Band 1. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Klieme, Eckhard, Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Online-Quelle: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf, Zugriff: 30.10.2012.

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

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Lauffer, Jürgen (1999): Elternabende als ein Modell der medienpädagogischen Elternberatung. In: Eder, Susanne; Lauffer, Jürgen; Michaelis, Carola: Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Handbuch für Pädago-

gInnen. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der BRD (GMK) e.V., S.109-123.

Lüders, Christian (2011): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen und Farmington Hills, MI: Leske und Budrich, S.151-153.

Marci-Boehncke, Gudrun (2006): Das Recht auf Abenteuer: Gender- und Literacy-Mainstreaming in der Leseförderung. In: Lehren und Lernen, 31. Jg., Heft 11/2006, S.4-10.

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2010): Medienkompetenz für ErzieherInnen. Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung. München: kopaed.

Marotzki, Winfried (2011): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen und Farmington Hills, MI: Leske und Budrich, S.114.

Mathieu, Susanne (2000): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, Barbara: Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Berne, S.83-137.

Medieninformationen der TU Dortmund (2011): KidSmart als Projekt des Monats April ausgewählt. http://www.kulturwissenschaften.tu-dortmund.de/cms/de/01_Fakultaet/12_Meldungsarchiv/2011/05-04-2011-KidSMART/index.html, Zugriff: 24.12.2012.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2010): KIM-Studie 2010. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>, Zugriff: 31.10.2012.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2011): FIM-Studie 2011. Online-Quelle: <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>, Zugriff: 20.11.2012.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012): JIM-Studie 2012. Online-Quelle: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf, Zugriff: 09.12.2012.

Mey, Günter (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. Online-Quelle: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/292/pdf/ber200301.pdf>, Zugriff: 25.10.2012.

Mietzel, Gerd (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz, Psychologie Verlags Union.

Mikos, Lothar (2005): Teilnehmende Beobachtung. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.315-322.

Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (2005): Einleitung. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.10-18.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Online-Quelle: <http://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1343/bildungsvereinbarung.pdf>, Zugriff: 05.08.2011.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Online-Quelle: http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/Bildungsgrundsaeetze_fuer_den_Elementar-_und_Primarbereich.pdf, Zugriff: 25.10.2012.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2012): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Online-Quelle: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf, Zugriff: 17.10.2012.

Müller, Anita; Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2012): KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang. Online-Quelle: http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_KidSmart___Medienkompetent_zum_Schuluebergang__Mueller__20120214.pdf, Zugriff: 17.12.2012.

Neuß, Norbert (2000): Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend- Medienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München: kopaed, S.131-154.

Neuß, Norbert (2005): Kinderzeichnung. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.333-342.

Neuß, Norbert (2006): Neue Medien im Kindergarten: Ein Bestandteil frühkindlicher Bildung? In: Dittler, Ullrich; Hoyer, Michael (Hrsg.): Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht. München: kopaed, S.85-102.

Niederbacher, Arne; Zimmermann, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kinder- und Jugendalter. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Norhausen, Ole (2011): Konstruktion und Kompetenz: Domänen kindlicher Entwicklung als curriculare Bedingungen der Ausbildung von Erzieherinnen. München: Grin Verlag. Online-Quelle: <http://www.grin.com/de/e-book/173728/konstruktion-und-kompetenz-domaenen-kindlicher-entwicklung-als-curriculare>, Zugriff: 10.12.2012.

Paechter, Manuela (2007): Wissensvermittlung, Lernen und Bildung mit Medien. In: Six, Ulrike; Gleich, Uli; Gimmler, Roland: Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S.372-387.

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

Paus-Haase, Ingrid (2000): Medienrezeptionsforschung mit Kindern – Prämissen und Vorgehensweisen. Das Modell der Triangulation. In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend- Medienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München: kopaed, S.15-32.

Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (2000): Qualitative Medienforschung mit Kindern und Jugendlichen – Standortbeschreibung und Einleitung. In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend- Medienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München: kopaed, S.7-11.

Paus-Haase, Ingrid; Süß, Daniel; Lampert, Claudia (2001): Kinder als prägende Akteure neuer Kommunikationskulturen. Reflexion adäquater methodischer Zugänge. Online-Quelle: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/paus_kinder/paus_kinder.pdf, Zugriff: 17.10.2012.

Paus-Hasebrink, Ingrid; Neumann-Braun, Klaus; Hasebrink, Uwe; Aufenanger, Stefan (2004): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder, Schriftenreihe der LPR Hessen Band 18. München: kopaed.

Paus-Hasebrink, Ingrid (2005): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.222-231.

Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle (Hrsg.) (2008): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder. Innsbruck: Studienverlag.

Peter, Ursula (2000): Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: Zollinger, Barbara: Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Berne, S.49-82.

Prommer, Elizabeth (2005): Codierung. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.404-413.

Reiß, Wolfgang (2012): Erhebung und Auswertung von Kinderzeichnungen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.173-188.

Rossmann, Peter (2012): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2., überarbeitete Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Schäffer, Burkhard (2005): Gruppendiskussion. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S.304-314.

Schneewind, Klaus A. (2008): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.256-273.

Schneider, Beate; Scherer, Helmut; Gonser, Nicole; Tiele, Annekaryn (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten. Berlin: VISTAS.

Schorb, Bernd (2005): Sozialisation. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed, S.381-389.

Schorb, Bernd (2009a): Medienforschung. In: Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hrsg.) Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopaed, S.196-198 (zit. 2009a).

Schorb, Bernd (2009b): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz. merz 53, Heft 5/2009, S.50-56 (zit. 2009b).

Six, Ulrike (2009): Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. In: Lauffer, Jürgen (Hrsg.): Kinder im Blick – Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik (GMK), S.79-84.

Spanhel, Dieter (2006): Handbuch Medienpädagogik. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta.

Stadt Dortmund, Fachbereich Statistik (Hrsg.) (2011): Jahresbericht Bevölkerung 2011. Online-Quelle:

http://www.dortmund.de/media/downloads/pdf/statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung_1/Nummer_193_-_Bevoelkerung_2011.pdf, Zugriff: 16.12.2012.

Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Süss, Daniel (2007): Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In: Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.109-130.

Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijnen, Christine W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thaenert, Wolfgang; Helmes, Manfred; Schneider, Norbert (2004): Vorwort. In: Paus-Hasebrink, Ingrid; Neumann-Braun, Klaus; Hasebrink, Uwe; Aufenanger, Stefan: Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder, Schriftenreihe der LPR Hessen Band 18. München: kopaed.

Theunert, Helga; Pescher, Renate; Best, Petra; Schorb, Bernd (1994): Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg. 2. korrigierte Auflage. Berlin: VISTAS Verlag.

Theunert, Helga (2005): Medienumgang in der Kindheit. Nutzung und Bedeutung des Medienensembles. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. München: kopaed, S.17-28.

Theunert, Helga; Demmler, Kathrin (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed, S.91-118.

Theunert, Helga (2009a): Kinder. In: Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hrsg.) Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopaed (zit. 2009a), S.142-144.

Theunert, Helga (2009b): Medienkompetenz. In: Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hrsg.) Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopaed (zit. 2009b), S.199-204.

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Weinert, Sabine; Grimm, Hannelore (2008): Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S.502-534.

Weise, Marion (2008): Der Kindergarten wird zum „Forschungsort“ – Das Puppent-Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung. Online-Quelle: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf, Zugriff: 25.10.2012.

Weise, Marion; Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2009): „Kinder auf die Spuren bringen“ – Medien- und Lesekompetenz in der Elementarbildung. In: Salamonsberger, Stefan; Stricker, Normann; Titel, Volker (Hrsg.): Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs und praktische Initiativen. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität/Buchwissenschaft, S.151-166.

Widmann-Rebay von Ehrenwiesen, Birgit (2006): Vom Baby zum Kind. Ein Ausschnitt aus dem kognitiven Entwicklungsprozess – Teil 1. Online-Quelle: <http://www.nlpaed.de/artikel/06-2006%20k&g%20kognitive%20Entwicklung%20l.pdf>, Zugriff: 10.12.2012.