

**Medien- und Lesekompetenzförderung mit
(digitalen) Medien in außerunterrichtlichen Angeboten
der Offenen Ganztagsgrundschule –**

Eine empirische Studie mit
Kindern, Eltern und Betreuungspersonal

--- Band II ---

Kapitel 11-15

Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.)

durch den Promotionsausschuss der Technischen Universität Dortmund,
Fakultät Kulturwissenschaften

Vorgelegt von:

Sarah Kristina Strehlow, M.Ed.

Betreuerin: Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Zweiter Gutachter: Jun. Prof. Dr. Ingo Bosse

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	13
Tabellenverzeichnis	18
Abkürzungsverzeichnis	19
1. Einleitung	20
Teil A: Theorie	27
2. Theoretische Herleitung der grundlegenden Begrifflichkeiten.....	27
2.1 Medien	27
2.2 Medienerziehung.....	31
2.3 Medienkompetenz.....	35
3. Medien in der Kindheit.....	38
3.1 Entwicklung des kindlichen Medienhandelns	40
3.2 Mediatisierte Kinderwelten	42
3.3 Von den Medienhelden zur konvergenten Mediennutzung	45
3.4 Medien in der Familie	49
3.4.1 Familiäre Mediensozialisation	49
3.4.2 Familiärer Medienalltag.....	54
4. Die Offene Ganztagsgrundschule in Deutschland.....	57
4.1 Geschichtliche Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland	58
4.2 Definition und Merkmale der Ganztagschulen.....	64
4.3 Quantitativer Ausbau der Ganztagschulen.....	68
4.4 Schwerpunktthemen.....	70
4.4.1 Schwerpunkt I: Das Personal in den (Offenen) Ganztags(grund)schulen.....	70
4.4.2 Schwerpunkt II: Die außerunterrichtlichen Angebote der (Offenen) Ganztags(grund)schulen	74
4.4.3 Schwerpunkt III: Abbau von Bildungsbenachteiligungen	77
5. Medien in der frühen Bildung und in der (Offenen Ganztags-)Grundschule	82
5.1 Medien in der Kindertagesstätte	84
5.1.1 Begründungslinien	84
5.1.2 Umsetzung der Medienarbeit	85
5.1.3 Einflussfaktoren auf die Medienarbeit in der Kindertagesstätte	89
5.1.3.1 Medienausstattung in den Kindertagesstätten	89
5.1.3.2 Medienpädagogische Kompetenz der ErzieherInnen	90
5.2 Medien im Unterricht der Grundschule.....	95
5.2.1 Umsetzung der Medienarbeit im Unterricht.....	95
5.2.2 Einflussfaktoren auf die Medienarbeit im Unterricht.....	97
5.2.2.1 Medienausstattung in den Grundschulen	97
5.2.2.2 Medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte	98
5.2.3 Fazit zur Medienarbeit im Unterricht	102
5.3 Politische Forderungen für eine Medienarbeit in der Schule.....	103
5.3.1 Bildungsgrundsätze NRW	106
5.3.2 Der Medienpass NRW	108

5.4 Medien in der Offenen Ganztagsgrundschule	110
5.4.1 Einsatz digitaler Medien im Rahmen der Förderangebote	112
5.4.1.1 Einsatz von Lernsoftware zur individuellen Förderung	112
5.4.1.2 Einsatz von Lernplattformen zur individuellen Förderung	114
5.4.2 Einsatz digitaler Medien im Rahmen der Arbeitsgemeinschaften	117
5.4.2.1 Handlungsorientierte Medienpädagogik	118
5.4.2.2 Aktive Medienarbeit	121
5.4.2.3 Praktische Umsetzung der aktiven Medienarbeit	122
5.4.3 Stand der Forschung	125
5.4.3.1 Medieneinsatz im außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagsgrundschule	125
5.4.3.2 Medienpädagogische Qualifikation des Personals	125
5.4.3.3 Kooperationen mit außerschulischen Partnern	127
Teil B: Empirie	130
6. Forschungsziele	130
7. Forschungsfragen	131
Forschungs- und Interventionsdesign	132
8. Theoretische Überlegungen	132
8.1 Habitus- und Kapitalsortentheorie	133
8.1.1 Habitusstheorie	133
8.1.2 Die Kapitalsortentheorie	135
8.1.3 Der Begriff des ‚medialen Habitus‘	138
8.2 Uses and Gratification Approach	139
8.3 Aktionsforschung	142
9. Interventionsdesign	144
9.1 Rückblick: „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“	144
9.2 Das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“	147
9.2.1 Grundidee und Zielsetzung	147
9.2.2 Organisation	148
9.2.3 Vorbereitungs- und Planungsphase	149
9.2.4 Durchführungsphase	150
9.3 Relevanz des Projekts	151
10. Mehrperspektivisches Forschungsdesign der Studie	152
10.1 Schriftliche Befragung	153
10.2 Mündliche Befragung	156
10.3 Teilnehmende Beobachtung	160
10.4 Erhebung, Stichprobe und Auswertung	162
10.4.1 Betreuungspersonal	163
10.4.2 Eltern	167
10.4.2 Kinder	170

Ergebnisse 175

11. Fokus I: Das Betreuungspersonal in den teilnehmenden Offenen Ganztagsgrundschulen..... 175

11.1 Status Quo: Das Betreuungspersonal vor der Projektdurchführung	175
11.1.1 Qualifikation und Berufserfahrung.....	176
11.1.2 Persönliche Medienkompetenz	178
11.1.3 Privater Mediengebrauch	180
11.1.4 Medialer Habitus	182
11.1.5 Einstellungen zum Medieneinsatz in Bildungseinrichtungen.....	184
11.1.6 Ziele der Medienerziehung.....	186
11.1.7 Medien in der Offenen Ganztagsgrundschule.....	188
11.1.8 Das aktiv am Projekt beteiligte Betreuungspersonal.....	191
11.1.9 Zusammenfassung der Ergebnisse der Eingangsbefragung	192
11.2 Aktive Medienarbeit: Das Betreuungspersonal während der Projektdurchführung	194
11.2.1 Technische Medienkompetenz	194
11.2.2 Motivation.....	196
11.2.3 Mediale Aktivität	199
11.2.4 (Medialer) Handlungsfreiraum der Kinder	201
11.2.5 Freude an der Projektdurchführung	204
11.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse	206
11.3 Veränderungen und Entwicklungen: Das Betreuungspersonal nach der Projektdurchführung.....	209
11.3.1 Entwicklung der persönlichen Medienkompetenz	209
11.3.2 Entwicklung des medialen Habitus'.....	211
11.3.4 Entwicklungen in den Einstellungen zum Medieneinsatz in der Offenen Ganztagsgrundschule	212
11.3.4 Das KidSmart-Projekt.....	213
11.3.4.1 Vorbereitungen.....	213
11.3.4.2 Studentische Begleitung.....	214
11.3.4.3 Projektbewertung	217
11.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse	219
11.4 Kernergebnisse und Diskussion im Forschungskontext	220

12. Fokus II: Die Familien der am Projekt teilnehmenden Kinder 232

12.1 Status Quo: Familienskizzen vor der Projektdurchführung	232
12.1.1 Familienskizzen von Familien mit vorherigen KidSmart-Erfahrungen.....	233
12.1.1.1 Unterstützung der Kinder	233
12.1.1.2 Kompetenzen der Eltern	235
12.1.1.3 Familiäre Medienbegleitung	236
12.1.1.4 Familiäre Medienerziehung.....	238
12.1.2 Familienskizzen von Familien ohne vorherige KidSmart-Erfahrungen.....	242
12.1.2.1 Unterstützung der Kinder	242
12.1.2.2 Kompetenzen der Eltern	244
12.1.2.3 Familiäre Medienbegleitung	246
12.1.2.4 Familiäre Medienerziehung.....	248
12.1.3 Vergleich der Familienskizzen in Bezug auf die familiäre Computerbegleitung	253

12.2 Veränderungen und Entwicklungen: Familienskizzen nach der Projektdurchführung	254
12.2.1 Familienskizzen von Familien mit vorherigen KidSmart-Erfahrungen	254
12.2.1.1 Familiäre (Medien-)Kommunikation	254
12.2.1.2 Familiäres Medienverhalten	255
12.2.1.3 Familiäre Medienerziehung	256
12.2.2 Familienskizzen von Familien ohne vorherige KidSmart-Erfahrungen	258
12.2.2.1 Familiäre (Medien-)Kommunikation	258
12.2.2.2 Familiäres Medienverhalten	259
12.2.2.3 Familiäre Medienerziehung	260
12.2.3 Vergleich der Familienskizzen	263
12.3 Kernergebnisse und Diskussion im Forschungskontext	266

13. Fokus III: Die an dem Projekt teilnehmenden Kinder 274

13.1 Status Quo: Die Kinder vor der Projektdurchführung	274
13.1.1 Allgemeine Mediennutzung der Kinder	275
13.1.1.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	275
13.1.1.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	278
13.1.2 Computer- und Internetnutzung der Kinder	282
13.1.2.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	282
13.1.2.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	283
13.2 Aktive Medienarbeit: Die Kinder während der Projektdurchführung	288
13.2.1 Motivation während der Projektdurchführung	289
13.2.1.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	289
13.2.1.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	292
13.2.1.3 Zusammenfassung	294
13.2.2 Aktivität während der Projektdurchführung	295
13.2.2.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	295
13.2.2.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	297
13.2.2.3 Zusammenfassung	300
13.2.3 Eigenständiges Arbeiten während der Projektdurchführung	301
13.2.3.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	301
13.2.3.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	303
13.2.3.3 Zusammenfassung	306
13.2.4 Kreativität während der Projektdurchführung	307
13.2.4.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	307
13.2.4.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	309
13.2.4.3 Kreative Medienarbeiten im Projektkontext	312
13.2.4.4 Zusammenfassung	315
13.2.5 Mediale Handlungssicherheit während der Projektdurchführung	316
13.2.5.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	316
13.2.5.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	320
13.2.5.3 Zusammenfassung	322
13.2.6 Fallbeispiele	323
13.2.6.1 Fallbeispiel 1 - Jonas: Hoch ausgeprägtes technisches Wissen	324
13.2.6.2 Fallbeispiel 2 – Paula: Partizipation durch Medien	327
13.2.6.3 Fallbeispiel 3 – Moritz: Kreative Medienarbeit	329

13.3 Veränderungen und Entwicklungen: Die Kinder nach der Projektdurchführung	332
13.3.1 Die Perspektive der Kinder	332
13.3.1.1 Rückblick auf das Projekt	333
13.3.1.2 Lernzuwachs	338
13.3.1.3 Kommunikation über das Projekt	340
13.3.1.4 Zusammenfassung	343
13.3.2 Die Perspektive des Betreuungspersonals	344
13.3.2.1 Allgemeiner medialer Habitus der Kinder	345
13.3.2.1.1 Alle am Projekt teilnehmenden ErstklässlerInnen	345
13.3.2.1.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	346
13.3.2.2 Computerbezogener medialer Habitus der Kinder	349
13.3.2.2.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	349
13.3.2.2.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	352
13.3.2.3 Veränderungen und Entwicklungen des medialen Habitus'	353
13.3.2.3.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	353
13.3.2.3.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	357
13.3.2.4 Zusammenfassung	360
13.3.3 Die Perspektive der Eltern	362
13.3.3.1 Veränderungen und Entwicklungen des medialen Habitus' der Kinder; Schwerpunkt: mediales Bewusstsein	362
13.3.3.1.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	362
13.3.3.1.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	364
13.3.3.2 Veränderungen und Entwicklungen des medialen Habitus' der Kinder; Schwerpunkt: allgemeine Mediennutzung	367
13.3.3.2.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	367
13.3.3.2.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	371
13.3.3.3 Veränderungen und Entwicklungen des medialen Habitus' der Kinder; Schwerpunkt: Computernutzung	373
13.3.3.3.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen	373
13.3.3.3.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung	377
13.3.3.4 Zusammenfassung	382
13.4 Kernergebnisse und Diskussion im Forschungskontext	383
14. Fazit	395
15. Bibliographie	407

Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Dazu werden drei Foki gelegt:

- Fokus I: Das Betreuungspersonal in den teilnehmenden Offenen Ganztagsgrundschulen
- Fokus II: Die Familien der an dem Projekt teilnehmenden Kinder
- Fokus III: Die an dem Projekt teilnehmenden Kinder

11. Fokus I: Das Betreuungspersonal in den teilnehmenden Offenen Ganztagsgrundschulen

Zur Beantwortung der dem Projekt zugrundeliegenden Forschungsfragen nahm das Betreuungspersonal der an dem KidSmart-Projekt teilnehmenden OGS an der wissenschaftlichen Begleitevaluation teil. Dazu wurde es vor Beginn und nach Abschluss der medienintegrierenden Projekte schriftlich befragt sowie während der konkreten Projektdurchführung durch die Studierenden teilnehmend beobachtet (vgl. dazu Kapitel 10). Im Folgenden werden die Ergebnisse im Detail vorgestellt. Ziel ist die Beantwortung der Forschungsfragen:

*Wie lassen sich die Medienkompetenz, der Mediengebrauch
und der Medienhabitus von OGS-Personal beschreiben?*

Wie konnten sie von ihrer Teilnahme an dem KidSmart-Projekt profitieren?

Dazu wird zunächst auf den Status Quo vor Projektbeginn eingegangen. Im weiteren Verlauf werden das Agieren und das Verhalten des Betreuungspersonals während der Projektdurchführung in der Schule präsentiert sowie die Ergebnisse der Abschlussbefragung erläutert. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst sowie im Forschungskontext diskutiert.

11.1 Status Quo: Das Betreuungspersonal vor der Projektdurchführung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Eingangsbefragung des Betreuungspersonals vorgestellt, um ein detailliertes Bild ihrer Medienkompetenz, ihres Medienge-

brauchs und ihres allgemeinen Medienhabitus' zu präsentieren⁶². Hierfür wird auf folgende Aspekte eingegangen:

- Qualifikation und Berufserfahrung
- Persönliche Medienkompetenz
- Privater Mediengebrauch
- Medialer Habitus
- Einstellungen zum Medieneinsatz in Bildungseinrichtungen
- Ziele der Medienerziehung
- Medien in der Offenen Ganztagsgrundschule

Abschließen wird das Kapitel mit einer überblicksartigen Gegenüberstellung der aktiv an dem KidSmart-Projekt beteiligten BetreuerInnen und den BetreuerInnen, welche nicht aktiv an dem Projekt teilnehmen sowie mit einer Zusammenfassung der Kernergebnisse.

11.1.1 Qualifikation und Berufserfahrung

Insgesamt verfügen etwa neun von zehn Betreuungskräften mindestens über die mittlere Reife als höchsten Schulabschluss:

Haupt-/Volksschule	8,5%
Mittlere Reife	30,9%
Fachabitur/FOS	29,8%
Allg. Hochschulreife/ Abitur	28,7%
Anderer Abschluss	2,1%

Tabelle 12: Höchster Schulabschluss des Betreuungspersonals (N= 94)

Etwa sieben von zehn BetreuerInnen sind ausgebildete pädagogische Fachkräfte. Sie haben eine abgeschlossene Berufsausbildung als ErzieherIn, KinderpflegerIn, SozialpädagogIn, SozialarbeiterIn, MotopädIn oder LehrerIn. Teilweise sind dies AbsolventInnen zweier pädagogischer Ausbildungen. Andere verfügen sowohl über einen pädagogischen als auch über einen nichtpädagogischen Ausbildungsabschluss⁶³.

⁶² Siehe Anlage 12: Grundausswertung Personal – Eingangsbefragung.

⁶³ Da es im Weiteren u.a. darum geht, das pädagogische Personal mit dem nichtpädagogischen Personal zu vergleichen, zählen diejenigen Betreuungskräfte mit sowohl einer pädagogischen als auch mit einer nichtpädagogischen Ausbildung ausschließlich zu den pädagogischen Fachkräften.

Pädagogische Berufe	69%
Kaufmännische Berufe	13%
Medizinische Berufe	9%
Sonstige Berufsgruppen	11%
Keine abgeschlossene Ausbildung	2%

Tabelle 13: Abgeschlossene Berufsausbildungen des Betreuungspersonals (N= 87)

Hinsichtlich der beruflichen Erfahrungen in der Kinderbetreuung lässt sich das befragte Betreuungspersonal der OGS als durchaus erfahren einstufen. Über die Hälfte des Personals (53,1%) kann bereits auf mehr als zwölf Jahre berufliche Kinderbetreuung zurückblicken, 13,9% sogar auf über zwanzig Jahre. Lediglich 17% der BetreuerInnen verfügen über weniger als vier Jahre Berufserfahrung in der beruflichen Kinderbetreuung.

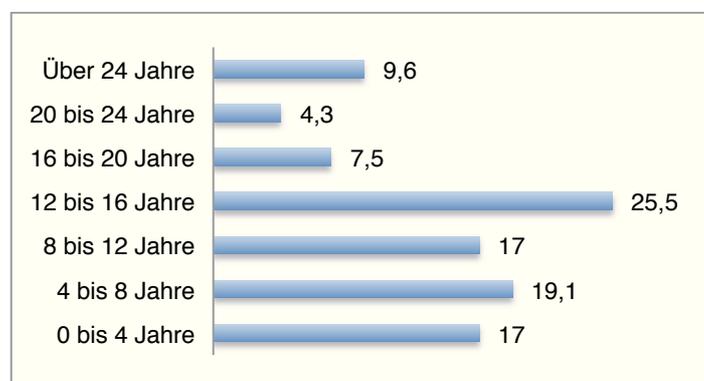


Abbildung 14: Berufliche Erfahrungen des Betreuungspersonals in der Kinderbetreuung, in % (N= 94)

Langjährige Erfahrungen bestehen oftmals auch im Hinblick auf die beruflichen Erfahrungen in der OGS. Obwohl es die OGS in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2012/2013 zwar erst seit zehn Schuljahren gibt, geben mehrere befragte BetreuerInnen an, schon elf Jahre oder länger in einer OGS zu arbeiten. Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, dass eine Vielzahl der befragten Schulen schon vor der offiziellen Einführung der OGS andere Formen der (Hausaufgaben-)Betreuung (zum Beispiel das Programm „13+“) anboten. Es lässt sich vermuten, dass Betreuungskräfte, die bereits in diesem Rahmen an Grundschulen arbeiteten, dies auch unter den Begriff der OGS fassen.

Insgesamt wird deutlich, dass das betreuende Personal in den OGS also über hohe pädagogische Erfahrungswerte verfügt, da 87,2% von ihnen seit mehr als drei Jahren in einer OGS arbeiten.

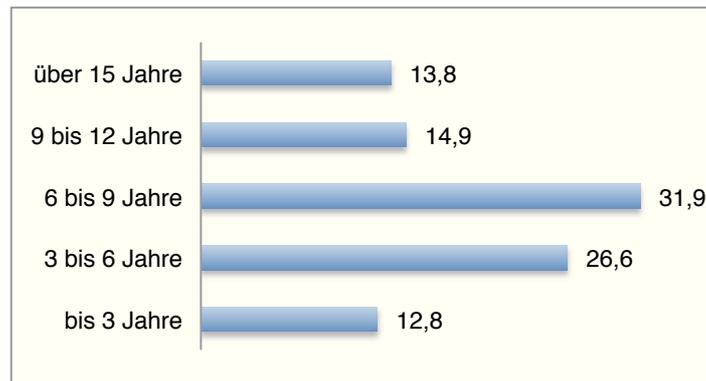


Abbildung 15: Berufliche Erfahrungen des Betreuungspersonals in der OGS, in % (N= 94)

84,4% der BetreuerInnen sind mit der Arbeit in der OGS (sehr) zufrieden; das Betreuungspersonal ohne pädagogische Berufsausbildung ist dabei positiver eingestellt (92,0%) als die pädagogischen Fachkräfte (82,5%). Hindernisse im Rahmen der Arbeit sehen sie insbesondere in dem Zeit-, Platz- und Personalmangel. Gerade eine Aufstockung der zeitlichen und personellen Ressourcen wünschen sie sich für ihre zukünftige Arbeit in der Schule.

11.1.2 Persönliche Medienkompetenz

Bei der Einschätzung der persönlichen Medienkompetenz zeigt sich eine Zweiteilung der Befragtengruppe: 52,2% der BetreuerInnen schätzen ihre Medienkompetenz als (sehr) gut ein und 47,8% als (sehr) schlecht. Das Alter der BetreuerInnen spielt hierbei eine wichtige Rolle: Je jünger sie sind, desto besser schätzen sie ihre Medienkompetenz ein. Während gerade mal 9,5% der Befragten im Alter bis zu 30 Jahren ihre Medienkompetenz als weniger gut bezeichnen, sind es bei den 31-40jährigen schon 35,7% und von den über 51jährigen bewerten sogar 69,6% ihre Medienkompetenz als (sehr) schlecht. Insbesondere wird dies bei einem Vergleich der Mittelwerte deutlich: Liegt dieser bei den unter 30jährigen noch bei einem guten Mittelwert von 1,86⁶⁴, steigt er bei den 31- bis 40jährigen auf 2,14, bei den 41- bis 50jährigen auf 2,71 und bei den über 51jährigen auf 2,96.

⁶⁴ Stufe 1 = sehr gut | Stufe 4= sehr schlecht.

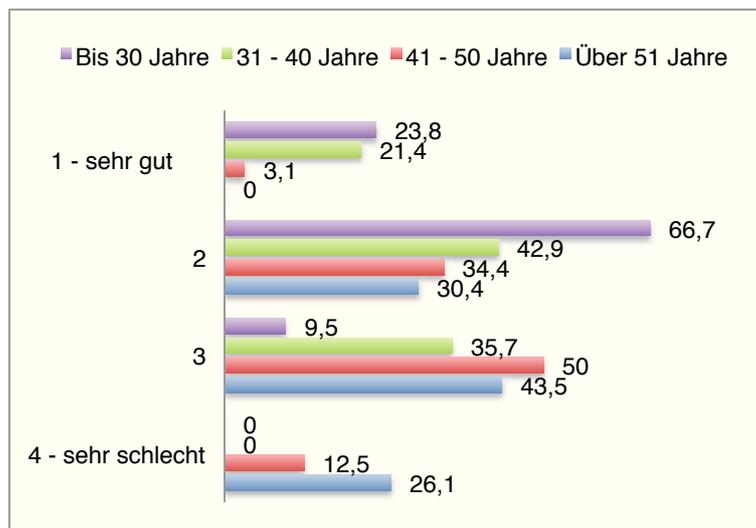


Abbildung 16: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Einschätzung der persönlichen Medienkompetenz, in % (N=90)

Dieser Einfluss des Alters lässt sich allerdings nicht in Bezug auf eine persönliche Überforderung durch den technischen Fortschritt feststellen. Zwar fühlt sich mit 59,0% die Altersgruppe der über 51jährigen BetreuerInnen durch den technischen Fortschritt am häufigsten überfordert, jedoch lassen sich zwischen den anderen Altersgruppen keine klaren Trends festmachen.

Wird aber die Einschätzung der persönlichen Medienkompetenz hierbei als ein möglicher Einflussfaktor gesehen, so zeigt sich, dass eine Überforderung umso unwahrscheinlicher wird, je medienkompetenter sich die BetreuerInnen fühlen.

Insgesamt sagen 67,4% der Befragten, dass sie sich durch die Medienentwicklung nicht überfordert sehen.

Inwiefern der Mensch mit einer Sache überfordert ist, hängt auch damit zusammen, ob und wie er sich mit diesem Thema beschäftigt. Dass sich, wie beschrieben, ein Großteil der BetreuerInnen durch die Medienentwicklung eher nicht überfordert sieht, könnte damit zusammenhängen, dass sich sehr viele von ihnen auch aktiv mit dieser Thematik auseinandersetzen. Etwa drei Viertel von ihnen sagen, dass sie versuchen, Medien möglichst vielseitig zu nutzen und etwa die Hälfte (47,4%) nimmt Beiträge in der medialen Berichterstattung zum Thema zur Kenntnis. Aber auch der Austausch mit Anderen ist den BetreuerInnen wichtig: 39,2% von ihnen lernen die technische Nutzung von der eigenen Familie und ebenfalls 39,2% der Befragten tauschen sich bei Problemen mit Anderen aus. Nur sehr wenige Befragte geben an, dass sie dem

Mediengebrauch möglichst aus dem Weg zu gehen probieren beziehungsweise dass die Medienentwicklung für sie kein Thema darstellt.

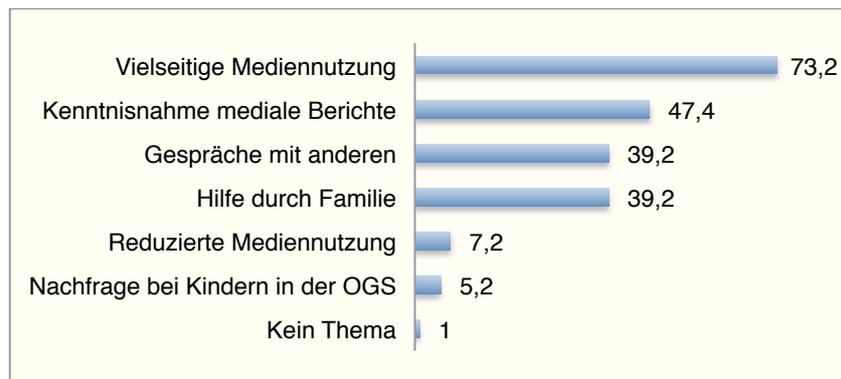


Abbildung 17: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Auseinandersetzung mit der Medienentwicklung (N= 97)

11.1.3 Privater Mediengebrauch

Durchschnittlich benutzt das befragte Betreuungspersonal privat etwa zwölf verschiedene Medien. Im Altersgruppenvergleich ist das Medienrepertoire des Personals zwischen 31 und 40 Jahren mit 13,4 verschiedenen Medien am variantenreichsten ausgeprägt.

Mit Werten von mindestens 90% werden insbesondere der Computer⁶⁵ beziehungsweise der Laptop, das Internet, der Fernseher und das Radio von den meisten Befragten genutzt. Tablets, digitale Filmkameras oder eBooks werden hingegen deutlich seltener verwendet.

⁶⁵ Unter der Bezeichnung „Computer“ werden im Folgenden auch Laptops, Netbooks u.ä. verstanden.

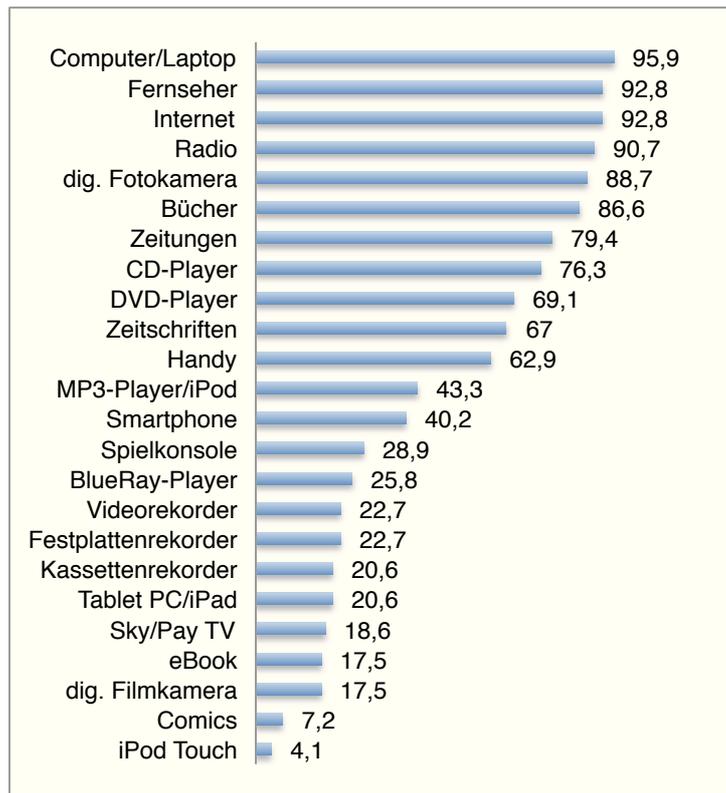


Abbildung 18: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Privat genutzte Medien, in % (N= 97)

Fast alle BetreuerInnen nutzen zuhause also einen Computer, den sie am häufigsten zu Kommunikations- und zu Informationszwecken nutzen sowie um Daten von einer CD/DVD auf dem Computer abspielen zu können. Es zeigt sich jedoch auch, dass viele Betreuungskräfte kreative und produktive Medientätigkeiten am Computer nicht selbstständig ausführen können. Zwar können 96,8% von ihnen Fotos digital aufnehmen, jedoch wird mit den Fotos im Nachgang am Computer nur selten digital weiter gearbeitet: lediglich zwei Drittel der befragten BetreuerInnen gibt an, Fotos digital nachbearbeiten zu können. Noch seltener werden Videos digital aufgenommen beziehungsweise weiterbearbeitet, Hörspiele produziert oder Präsentationen erstellt sowie gehalten.

Werden die BetreuerInnen gefragt, welche Medienarbeiten sie interessant finden und diese gerne erlernen würden, so zeigt sich aber, dass gerade diese produktiven und kreativen Medienarbeiten von ihnen am häufigsten genannt werden.

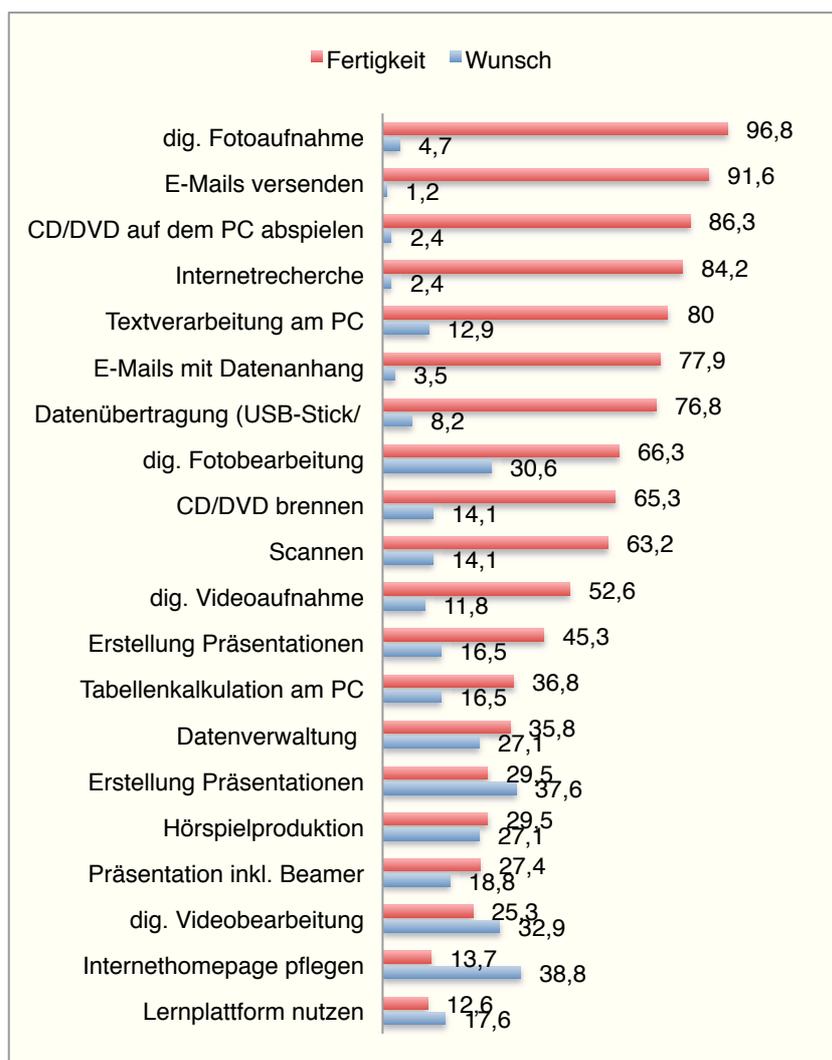


Abbildung 19: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Medienfertigkeiten und -wünsche, in % ($N_{Fertigkeit} = 95$ | $N_{Wunsch} = 85$)

11.1.4 Medialer Habitus

Damit ein Medieneinsatz langfristig in Bildungseinrichtungen etabliert werden kann, ist nicht nur die technische Ausstattung der Einrichtung oder die persönliche Medienkompetenz des Betreuungspersonals wichtig. Auch bei idealen Ausgangsbedingungen kann eine Medienintegration scheitern – die Begründung kann dann in den Einstellungen und Haltungen des Personals liegen.

Die Mehrheit des befragten Personals (86%) ist der Meinung, dass neue Medien in Zukunft den Schulalltag gravierend verändern werden. Lediglich 14,0% denken, dass dem nicht so sein wird. Ähnlich viele BetreuerInnen (84,6%) sind davon überzeugt, dass sich das Wissen und die Lernchancen der heutigen Kindergeneration durch den Einsatz neuer Medien erweitern.

Die Haltungen der BetreuerInnen bezüglich dieser Aspekte lassen sich also als durchaus positiv für einen erfolgreichen Medieneinsatz in der OGS bewerten. Abge-

schwächt werden diese Zahlen jedoch dadurch, dass immerhin die Hälfte des Personals (51,7%) denkt, dass Kinder durch die neuen Medien von den Möglichkeiten ihres Alltags sowie den daraus resultierenden Möglichkeiten abgelenkt werden. Ferner ist ein Drittel von ihnen (34,9%) der Überzeugung, dass die „neuen“ Medien zumindest tendenziell eine langfristig negative Auswirkung auf die Gesundheit der Kinder haben.

	Stimme (voll) zu	Stimme (gar) nicht zu
Veränderung Schulalltag	86,0%	14,0%
Erweiterung Wissen/ Lernchancen	84,6%	15,4%
Ablenkung von Alltagswirklichkeit	51,6%	48,4%
Negative gesundheitliche Aus- wirkungen	34,9%	65,1%

Tabelle 14: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Allgemeine mediale Einstellungen ($N_{\text{Veränderung Schulalltag}} = 93$ | $N_{\text{Erweiterung Wissen/Lernchancen}} = 91$ | $N_{\text{Ablenkung von Alltagswirklichkeit}} = 91$ | $N_{\text{Negative gesundheitliche Auswirkungen}} = 86$)

Wird hierbei zwischen den Ergebnissen des pädagogisch ausgebildeten Personals und denen des pädagogisch nicht ausgebildeten Personals unterschieden, fallen teilweise deutliche Unterschiede auf. Zwar sind beide Berufsgruppen gleichermaßen davon überzeugt, dass Medien in Zukunft den Schulalltag verändern werden (pädagogisches Personal: 86,2% | nichtpädagogisches Personal: 88,9%), jedoch sieht das pädagogisch ausgebildete Personal in den Medien deutlich häufiger das Potential der Wissenserweiterung und der Verbesserung der Lernchancen für die Kinder (pädagogisches Personal: 92,7% | nichtpädagogisches Personal: 74,1%). Nichtsdestotrotz schätzt es in beiden Berufsgruppen etwa die Hälfte der Befragten so ein, dass Kinder durch den medialen Einfluss von der Wirklichkeit ihres Alltags sowie von den daraus resultierenden Möglichkeiten abgelenkt werden. Diese Gefahr sehen PädagogInnen tendenziell jedoch etwas seltener als es bei dem nicht pädagogisch ausgebildeten Betreuungspersonal der Fall ist (pädagogisches Personal: 46,4% | nichtpädagogisches Personal: 57,7%).

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassen, dass die Einstellungen und Haltungen der PädagogInnen den neuen Medien gegenüber tendenziell bis teilweise deutlich positiver aufgebaut sind als die der nicht pädagogisch ausgebildeten BetreuerInnen.

		Stimme (voll) zu	Stimme (gar) nicht zu
Veränderung Schulalltag	Pädagogen	86,2%	13,8%
	Nichtpädagogen	88,9%	11,1%
Erweiterung Wissen/Lernchancen	Pädagogen	92,7%	7,3%
	Nichtpädagogen	74,1%	25,9%
Ablenkung von Alltagswirklichkeit	Pädagogen	46,4%	53,6%
	Nichtpädagogen	57,7%	42,3%

Tabelle 15: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Allgemeine mediale Einstellungen im Vergleich ($N_{\text{Veränderung Schulalltag}} = 85$; nicht signifikant | $N_{\text{Erweiterung Wissen/Lernchancen}} = 82$; signifikant mit $p < 0,05$ | $N_{\text{Ablenkung von Alltagswirklichkeit}} = 82$; nicht signifikant)

Insgesamt wird also deutlich, dass die Mehrheit des Betreuungspersonals davon überzeugt ist, dass Medien in Zukunft den Schulalltag verändern werden und dass sich durch deren Einsatz die Lernchancen der Kinder verbessern.

11.1.5 Einstellungen zum Medieneinsatz in Bildungseinrichtungen

Ein Drittel des gesamten Betreuungspersonals ist der Meinung, dass die OGS einen medienfreien Raum darstellen sollte, um den durch die elektronischen Medien entstandenen Problemen zu begegnen. 7,8% der befragten BetreuerInnen stimmen dieser Aussage sogar voll zu. Jedoch lassen sich auch hierbei Unterschiede zwischen dem pädagogisch ausgebildeten und dem nicht pädagogisch ausgebildeten Personal beobachten: Während 16,0% der nicht pädagogisch ausgebildeten Betreuungskräfte dem voll zustimmen, dass die OGS Medien exkludieren soll, denken dies nur 5,2% des pädagogischen Personals. Tendenziell sind es 29,3% der PädagogInnen sowie 40,0% der NichtpädagogInnen, die die OGS lieber als eine „medienfreie Zone“ sehen würde. Für diese Einschätzung scheint die eigene technische Medienkompetenz des Personals kein relevanter Einflussfaktor zu sein, da sowohl die Betreuungskräfte mit einer eher guten Medienkompetenz als auch diejenigen mit einer eher weniger gut ausgeprägten Medienkompetenz zu etwa einem Drittel die OGS lieber „medienfrei“ gestalten würden (eher gute Medienkompetenz: 31,1% | eher schlechte Medienkompetenz: 35,9%). Darüber hinaus zeigt es sich jedoch, dass die Altersgruppe zwischen 31 und 40 Jahren am seltensten dieser Meinung ist (Zustimmung: 18,8% | Ablehnung: 81,3%). Dieses Ergebnis lässt sich jedoch nicht durch das Vorhandensein eigener Kinder erklären, da die Zahl der Zustimmungen bei den kinderlosen BetreuerInnen niedriger ist (28,6%) als die der Mütter oder Väter (36,4%).

Dennoch denkt zwei Drittel der BetreuerInnen (67%), dass die bisher in der OGS eingesetzten Materialien und Methoden tendenziell nicht ausreichen, um mögliche mediale Probleme der Kinder bewältigen zu können. Jedoch ist die Zahl des nicht pädagogisch ausgebildeten Personals, die denken, dass dies bereits vollkommen ausreicht, mit 12,5% deutlich höher als die der pädagogischen Fachkräfte (1,8%). Auch hier sind die BetreuerInnen zwischen 31 und 40 Jahren wieder diejenigen, die dieser Aussage am wenigsten zustimmen können.

Wird der Fokus nun auf die Medienerziehung in der frühen Bildung gelegt, also auf die Bildung in der Kita, so zeigt sich, dass 58,0% der BetreuerInnen der Meinung sind, dass Kinder vor der Einschulung keine Grundlagen der technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt bekommen sollen. Doch auch hierbei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen: während 55,5% der PädagogInnen der Überzeugung sind, dass Kinder bereits vor Schuleintritt Grundlagen der technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt bekommen sollten, denkt dies nur etwa ein Viertel (26,9%) der NichtpädagogInnen. 42,3% von ihnen lehnt dies in der Kindertagesstätte sogar vollständig ab (im Vergleich dazu: 13% der Pädagoginnen).

Welchen Stellenwert hat die Medienerziehung nun bisher in den am Projekt teilnehmenden OGS konkret eingenommen? 42,7% der BetreuerInnen geben hierbei an, dass dies ein durchaus wichtiges Thema ist. Jedoch sagen auch 39,3% der Befragten, dass das Thema zwar in der pädagogischen Arbeit angesprochen werden kann, jedoch nicht unbedingt auch angesprochen werden muss. 18,0% bewerten die Medienerziehung als unwichtiges Thema. Diese Einschätzungen divergieren jedoch stark zwischen dem pädagogisch ausgebildeten Personal und dem nicht pädagogisch ausgebildeten Personal. Zwar sagen beide Gruppen, dass sie den Stellenwert der Medienerziehung in ihrer OGS weder als Priorität noch als gänzlich unwichtig bewerten, jedoch unterscheiden sich die weiteren Abstufungen deutlich. Während die Hälfte des pädagogischen Personals (50,9%) den Stellenwert der Medienerziehung in ihrer Einrichtung als durchaus wichtig einstuft, sagen dies nur 20,8% der BetreuerInnen ohne eine pädagogische Ausbildung. Sie schätzen es hingegen mehrheitlich (66,7%) eher so ein, dass Medienerziehung in der OGS zwar beachtet werden kann, aber nicht zwangsläufig auch beachtet werden muss. Diese Tendenz zur Mitte ist bei den PädagogInnen mit einer Zustimmung von 25,4% deutlich weniger ausgeprägt.

Jedoch sagen auch 23,6% des pädagogischen und 12,5% des nichtpädagogischen Personals, dass die Medienerziehung in ihrer OGS bisher einen eher unwichtigen Stellenwert eingenommen hat.

11.1.6 Ziele der Medienerziehung

Um herauszufinden, welche konkreten Ziele eine Medienerziehung nach Meinung der BetreuerInnen verfolgen soll, werden ihnen im Rahmen der schriftlichen Befragung fünf verschiedene Zielsetzungen der Medienerziehung vorgestellt, die sie auf einer vierstufigen Likert-Skala⁶⁶ bewerten sollen:

„Ziel der Medienerziehung soll es sein, ...

... Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu bieten.

... Kindern beim Erkennen und Aufbereiten von Medieneinflüssen und -erlebnissen behilflich zu sein.

... Kindern beim Gestalten und Verbreiten von eigenen Medienprodukten behilflich zu sein.

... Kindern beim Verstehen unterschiedlicher Medienformen (Werbung, Nachrichten, Fiktionen etc.) behilflich zu sein.

... Kindern die wirtschaftlichen Interessen der Medienmacher kritisch zu vermitteln.“

Bei einem ersten Vergleich der einzelnen Mittelwerte wird deutlich, dass dem Betreuungspersonal alle fünf angegebenen Ziele durchaus wichtig sind. Insbesondere gilt dies jedoch für das Erkennen von Medieneinflüssen sowie für das Verständnis der verschiedenen Medienformen. Dem Anbieten von Alternativen zum Mediengebrauch wird zwar am seltensten zugestimmt, dennoch ist aber die Zustimmungsrates dieser Zielsetzung der Medienerziehung mit einem Mittelwert von 1,87 sehr hoch. Besonders deutlich wird dies bei der Betrachtung der einzelnen Skalenbewertungen: 80,2% der BetreuerInnen stimmen zu, dass ein Anbieten von Alternativen zum Mediengebrauch ein Ziel der Medienerziehung darstellen soll. 39,6% des Personals stimmen dem sogar voll zu.

⁶⁶ Stufe 1: Stimme voll zu | Stufe 4: Stimme gar nicht zu.

Ziel	Mittelwert (1= stimme voll zu 4= stimme gar nicht zu)
Erkennen von Medieneinflüssen	1,54
Verständnis von Medienformen	1,56
Gestaltung von Medienprodukten	1,76
Vermittlung der wirtschaftlichen Interessen	1,85
Alternativen zum Medienkonsum	1,87

Tabelle 16: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Ziele der Medienerziehung ($N_{\text{Erkennen von Medieneinflüssen}}= 92$ | $N_{\text{Verständnis von Medienformen}}= 94$ | $N_{\text{Gestaltung von Medienprodukten}}= 92$ | $N_{\text{Vermittlung der wirtschaftlichen Interessen}} = 89$ | $N_{\text{Alternativen zum Medienkonsum}}= 91$)

Werden die Ergebnisse zwischen dem pädagogisch ausgebildeten und dem pädagogisch nicht ausgebildeten Personal differenziert betrachtet, so lassen sich teilweise deutliche Unterschiede feststellen. Differenzen zeigen sich insbesondere bei der Gestaltung und Verbreitung eigener Medienprodukte: das produktive und kreative Arbeiten ist dem nichtpädagogisch ausgebildeten Personal deutlich weniger wichtig als es bei den PädagogInnen der Fall ist: Während 73,1% des nichtpädagogisch ausgebildeten Personals dies als ein Ziel der Medienerziehung definieren, stimmen dem mit 89,5% weitaus mehr pädagogische Fachkräfte zu. Weiterhin wird die Tendenz bei den Angaben zur vollen Zustimmung (50,9% Zustimmung des pädagogisch ausgebildeten Personals | 34,6% Zustimmung des nichtpädagogisch ausgebildeten Personals) und im Vergleich der Mittelwerte (1,65 | 1,96) deutlich. Auch bezüglich der anderen abgefragten Zielsetzungen sehen die PädagogInnen die Relevanz häufiger als das nicht pädagogisch ausgebildete Personal. Dies gilt insbesondere für die beiden Extremwerte der Skalenbewertungen „stimme voll zu“/“stimme gar nicht zu“.

Ein etwas anderes Stimmungsbild zeigt sich hinsichtlich des Anbietetens von Alternativen zum Mediengebrauch: Zwar sind beide Gruppen gleichermaßen der Meinung, dass dies ein Ziel der Medienerziehung darstellt, die volle Zustimmung dazu geben pädagogische Fachkräfte (44,6%) jedoch sogar etwas häufiger als das nichtpädagogisch ausgebildete Personal (37,0%).

		Stimme (voll) zu	Stimme (gar) nicht zu	Mittelwert
Ziel: Erkennen von Medieneinflüssen	<i>Pädagogen</i>	93,1%	6,9%	1,47
	<i>Nicht-pädagogen</i>	88,5%	11,5%	1,69
Ziel: Verständnis von Medienformen	<i>Pädagogen</i>	93,2%	6,8%	1,49
	<i>Nicht-pädagogen</i>	88,5%	11,5%	1,69
Ziel: Gestaltung von Medienprodukten	<i>Pädagogen</i>	89,5%	10,5%	1,65
	<i>Nicht-pädagogen</i>	73,1%	26,9%	1,96
Ziel: Vermittlung der wirtschaftl. Interessen	<i>Pädagogen</i>	86,0%	14,0%	1,77
	<i>Nicht-pädagogen</i>	76,0%	24,0%	1,88
Ziel: Alternativen zum Medienkonsum	<i>Pädagogen</i>	80,4%	19,6%	1,80
	<i>Nicht-pädagogen</i>	77,8%	22,2%	1,93

Tabelle 17: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Ziele der Medienerziehung im Vergleich ($N_{\text{Erkennen von Medieneinflüssen}} = 92$ | $N_{\text{Verständnis von Medienformen}} = 94$ | $N_{\text{Gestaltung von Medienprodukten}} = 92$ | $N_{\text{Vermittlung der wirtschaftlichen Interessen}} = 89$ | $N_{\text{Alternativen zum Medienkonsum}} = 91$)

11.1.7 Medien in der Offenen Ganztagsgrundschule

Insgesamt zeigt es sich, dass ein Großteil der befragten BetreuerInnen während Ihrer Ausbildung nicht auf eine Medienerziehung vorbereitet wurde. Da hierbei der Fokus natürlich auf diejenigen BetreuerInnen gelegt werden muss, die auch einen pädagogischen Beruf erlernt haben, zeigt sich klar, dass etwa die Hälfte (46,5%) des Betreuungspersonals keine medienpädagogische Vorbereitung während ihrer Ausbildung erhalten hat. Dabei lassen sich jedoch Trends in der Altersstruktur ausmachen: Je jünger das Personal ist, desto häufiger wurde es auch in ihrer pädagogischen Ausbildung auf Medienerziehung vorbereitet. So war dies bei immerhin 68,4% der unter Vierzigjährigen ein Thema während der Ausbildung.

Dennoch gibt gerade mal zwei Drittel des gesamten Betreuungspersonals an, sich während ihrer Berufstätigkeit mit medienpädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen. Dies geschieht zumeist im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie mittels Fachliteratur und -zeitschriften. Themenbezogene Gespräche im Kollegenkreis oder mit Familienmitgliedern finden so gut wie gar nicht statt.

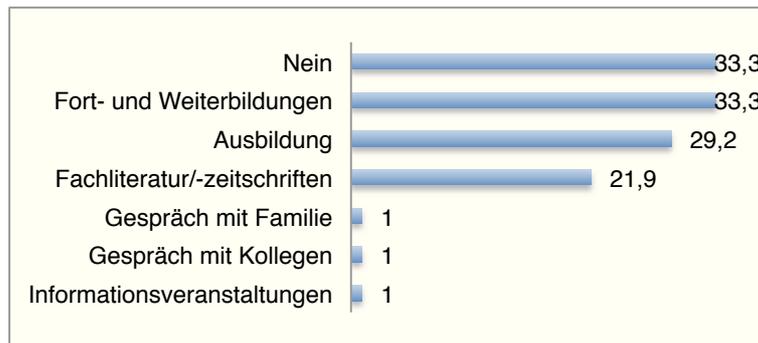


Abbildung 20: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Beschäftigung mit medienpädagogischen Fragestellungen, in % (N= 93)

Deutliche Unterschiede lassen sich hierbei jedoch wieder bei dem pädagogisch ausgebildeten beziehungsweise pädagogisch nicht ausgebildeten Personal feststellen: während sich nur 15% der pädagogisch ausgebildeten Betreuungskräfte noch nicht mit diesem Thema berufsbegleitend beschäftigt haben, sind es 70,4% der nicht pädagogisch ausgebildeten BetreuerInnen. Die PädagogInnen nehmen darüber hinaus weitaus häufiger an Weiterbildungsmöglichkeiten teil und lesen im Selbststudium in entsprechender Fachliteratur ein.

Begründet wird dies häufig dadurch (31,6%), dass ihre persönlichen pädagogischen Schwerpunkte anders gelagert sind. Darüber hinaus wird dies mit dem Mangel an Zeit, dem fehlenden Interesse aber auch mit einem unzureichenden Angebot begründet.

Obwohl also nicht alle BetreuerInnen in der Ausbildung auf die Medienarbeit vorbereitet wurden und sich nur ein Teil von ihnen berufsbegleitend mit diesem Themenkomplex beschäftigt, fühlen sich 55% von ihnen (sehr) sicher Medien in den Schulalltag zu integrieren. Auch an dieser Stelle zeigt sich die Tendenz, dass sich die PädagogInnen hierbei sicherer fühlen als diejenigen ohne explizite pädagogische Ausbildung (60% | 48%). Diese Tendenz zeigt sich auch hinsichtlich der Motivation zur Medienintegration, denn das pädagogisch ausgebildete Betreuungspersonal ist dazu deutlich motivierter. Aber auch im Querschnitt durch alle Befragten zeigt sich eine recht hohe Motivation: 75,5% der Befragten geben an, (sehr) motiviert zu sein.

Grundlegend für einen Medieneinsatz in der Schule ist neben dem bereits beschriebenen grundsätzlich positiven medialen Habitus der BetreuerInnen das mediale Equipment der OGS. Nach Angaben der Befragten ist nahezu jede Einrichtung mit

Büchern, CD-Playern, Computern/Laptops und Druckern ausgestattet. Etwas seltener sind das Internet und digitale Foto-/Filmkameras vorzufinden.

Praktisch eingesetzt wird der CD-Player von den meisten BetreuerInnen (82,8%) und auch Bücher werden von einem Großteil in den Alltag integriert (75,3%). Der Computer (61,3%) und die digitale Fotokamera (60,2%) werden hingegen seltener genutzt. Das Internet wird sogar nur von jeder zweiten Betreuungskraft in die pädagogische Arbeit mit den Kindern integriert.

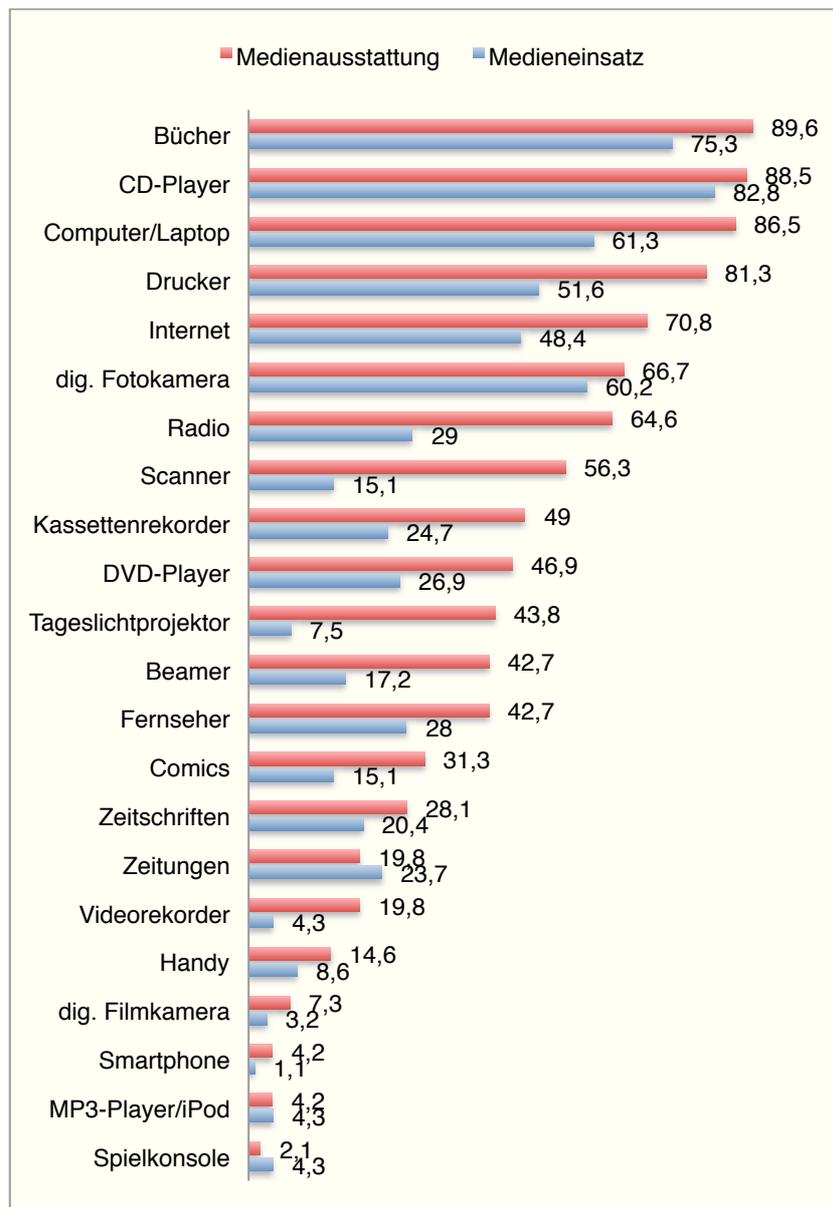


Abbildung 21: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Medienausstattung und Mediennutzung, in % ($N_{\text{Medienausstattung}} = 96$ | $N_{\text{Medieneinsatz}} = 93$)

Mit dieser medialen Ausstattung sind insgesamt 57,8% der Befragten zufrieden. Diejenigen BetreuerInnen ohne eine explizite pädagogische Ausbildung sind dabei tendenziell zufriedener als die pädagogischen Fachkräfte. Erklären ließe sich dies durch

höhere Ansprüche des pädagogisch ausgebildeten Personals, da ihnen die Medien-erziehung in der OGS wichtiger ist als es bei den fachfremden BetreuerInnen der Fall ist.

Um das mediale Equipment zu erweitern, würden sich die BetreuerInnen insbesondere digitale Film- und Fotokameras, Computer und eine bessere Internetverbindung wünschen.

Obwohl also wie festgestellt eine gewisse Motivationshaltung der BetreuerInnen vorhanden ist und auch die Medienausstattung in den OGS oftmals recht gut aufgebaut ist, führten nur 38,9% der BetreuerInnen in der Vergangenheit bereits Medienprojekte mit den Kindern durch. Oftmals wird diese Zurückhaltung mit einem Zeitmangel begründet. Ein Viertel der Befragten rechtfertigt es jedoch auch damit, dass es in der Einrichtung bisher keinen Anlass für ein solches Projekt gab. Eine fehlende Ausstattung oder ein unzureichendes Wissen sind jedoch nur selten Begründungslinien.

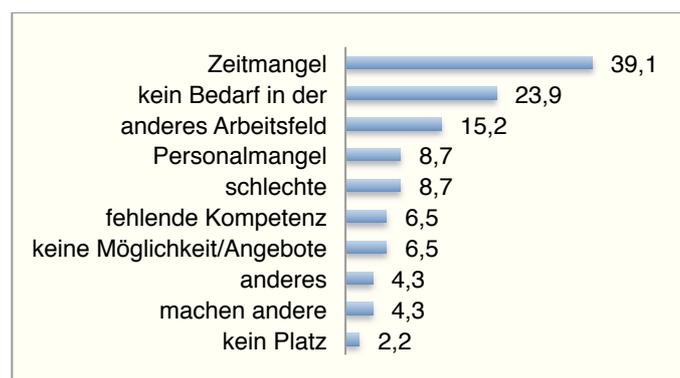


Abbildung 22: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Keine bisherigen Medienprojekte – Begründung, in % (N=46)

11.1.8 Das aktiv am Projekt beteiligte Betreuungspersonal

Die aktiv am Projekt beteiligten BetreuerInnen unterscheiden sich in ihren Kompetenzen, Fertig- und Fähigkeiten teilweise gravierend von den BetreuerInnen, die nicht aktiv am Projekt beteiligt sind.

Die subjektive Einschätzung der eigenen technischen Medienkompetenz fällt bei den ProjektbetreuerInnen signifikant besser aus als bei den anderen Betreuungskräften. 65,7% der am Projekt Beteiligten bewerten ihre Medienkompetenz als (sehr) gut. Bei den nicht am Projekt beteiligten Betreuungskräften ist dies in nur 40,4% der Fall. Diese Tendenz spiegelt sich auch darin wider, dass die ProjektbetreuerInnen durchschnittlich mehr Medienarbeiten beherrschen (Projektdurchführung: 14 Medienarbeiten | keine Projektdurchführung: 10,3 Medienarbeiten) und sich darüber hinaus

durchschnittlich mehr Medienarbeiten wünschen selbstständig anwenden zu können (Projektdurchführung: 3,9 Wünsche | keine Projektdurchführung: 3,4 Wünsche).

Analog zu diesen Beobachtungen verhält es sich auch mit einer persönlichen Überforderung der BetreuerInnen mit dem technischen Fortschritt in der Medienentwicklung: Während sich 38,9% der nicht am Projekt beteiligten Betreuungskräfte damit überfordert fühlen, stimmen dem nur 23,7% der ProjektbetreuerInnen zu.

Ferner führten die aktiven ProjektbetreuerInnen bereits deutlich häufiger im Vorfeld des KidSmart-Projekts eigene Medienprojekte durch als die nicht am Projekt aktiv Mitarbeitenden (Projektdurchführung: 52,3% | keine Projektdurchführung: 29,5%). Dies führt mutmaßlich auch dazu, dass sich die ProjektbetreuerInnen sowohl signifikant sicherer fühlen, Medien in der OGS einzusetzen (Projektdurchführung: 68,4% | keine Projektdurchführung: 43,4%) als auch dass sie signifikant motivierter dazu sind (Projektdurchführung: 86,5% | keine Projektdurchführung: 66,7%).

Dennoch beschäftigen sich die nicht aktiv am Projekt beteiligten Betreuungskräfte deutlich seltener (15,8%) berufsbegleitend mit medienpädagogischen Fragestellungen als es die ProjektbetreuerInnen (45,5%) machen.

Es zeigt sich also, dass sich gerade diejenigen BetreuerInnen aktiv am KidSmart-Projekt beteiligen, die sowieso bereits relativ sicher und erfahren in Bezug auf eine aktive Medienarbeit sind.

11.1.9 Zusammenfassung der Ergebnisse der Eingangsbefragung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die subjektiv wahrgenommene Medienkompetenz (= inkorporiertes kulturelles Kapital) der BetreuerInnen durchschnittlich eher weniger gut ausgeprägt ist. Dies ist jedoch stark vom Alter abhängig: Je jünger die BetreuerInnen sind, umso besser wird diese bewertet. Es zeigt sich, dass die Ausprägung der Medienkompetenz auch einen Einfluss darauf hat, ob sich die BetreuerInnen durch die Medien und durch ihre fortlaufende Weiterentwicklung überfordert fühlen. Bewerten die BetreuerInnen ihre Medienkompetenz eher gut, so beeinflusst dies die Wahrnehmung der Medienentwicklung positiv.

Privat nutzen die BetreuerInnen Medien oftmals vielseitig und facettenreich. Insbesondere das Medienrepertoire der jüngeren BetreuerInnen ist breit gefächert. Produk-

tive und kreative Tätigkeiten – also grundsätzliche Voraussetzungen für eine aktive Medienarbeit in der OGS – werden insgesamt aber nur selten von den BetreuerInnen beherrscht, jedoch besteht bei ihnen oftmals der Wunsch, dass sie ihre diesbezüglichen Kompetenzen ausbauen.

Etwa die Hälfte der Befragten wurde während ihrer Ausbildung nicht medienpädagogisch geschult, sodass ihre diesbezüglichen Kompetenzen gravierende Defizite aufweisen können. Dennoch beschreibt etwa ein Drittel der Befragten – insbesondere diejenigen ohne pädagogische Ausbildung – dass sie sich auch während der Berufstätigkeit nicht mit medienpädagogischen Fragestellungen beschäftigen, um ihre Defizite ausgleichen zu können. Trotz dieser Tatsachen sind BetreuerInnen nach ihren eigenen Aussagen eher motiviert und fühlen sich sicher, Medien in ihre Arbeit mit den Kindern in der OGS zu integrieren.

Die medialen Einstellungen und Haltungen der Betreuerinnen – also ihr medialer Habitus – sind tendenziell eher positiv ausgebildet: So erkennt beispielsweise ein Großteil der BetreuerInnen das Potenzial der Medien zur Erweiterung des Wissens der SchülerInnen. Dennoch ist etwa die Hälfte der BetreuerInnen der Überzeugung, dass Kinder durch die Medien von der sie umgebenden Realität des Alltags abgelenkt werden. Hierbei lässt sich feststellen, dass die Ausprägung des medialen Habitus' der BetreuerInnen durch eine pädagogische Ausbildung positiv beeinflusst wird. Im Rahmen der Medienerziehung ist es ihnen besonders wichtig, dass Kinder Medieninflüsse erkennen lernen und ein Verständnis für verschiedene Medienformen entwickeln. Insbesondere den PädagogInnen ist es darüber hinaus wichtig, dass die Kinder hierbei kreative und produktive Medienhandlungen (kennen-)lernen.

Abschließend soll kurz auf Divergenzen zwischen den aktiv am Projekt beteiligten sowie den unbeteiligten Betreuungskräften hingewiesen werden. So bewerten die aktiven BetreuerInnen ihre persönliche Medienkompetenz besser als die nicht beteiligten BetreuerInnen, sie geben durchschnittlich mehr von ihnen beherrschte Medienarbeiten an und haben ausgeprägtere Wünsche, neue Medienarbeiten zu erlernen. Ferner fühlen sie sich sicherer und motivierter, um Medien aktiv in der OGS einzusetzen und sammeln in der Vergangenheit bereits weitreichendere Erfahrungen als die nicht am Projekt beteiligten Betreuungskräfte.

11.2 Aktive Medienarbeit: Das Betreuungspersonal während der Projektdurchführung

Im Folgenden werden die teilnehmenden Beobachtungen hinsichtlich unterschiedlicher Foki ausgewertet⁶⁷:

- Technische Medienkompetenz
- Motivation
- Mediale Aktivität
- (Medialer) Handlungsspielraum der Kinder
- Freude an der Projektdurchführung

Bei den folgenden Auswertungen und Analysen ist zu beachten, dass die Ergebnisse auf den teilnehmenden Beobachtungen der Studierenden basieren und gegebenenfalls nicht das widerspiegeln, wie die BetreuerInnen sich selbst einschätzen würden!

11.2.1 Technische Medienkompetenz

Insgesamt zeigen sich während der Projekttreffen zwar knapp zwei Drittel der BetreuerInnen im Umgang mit den eingesetzten digitalen Medien sicher (61,2%), bei vielen Betreuungskräften ist hingegen aber nur eine schwach entwickelte technische Medienkompetenz beobachtbar (38,8%). Im Laufe der Projektzeit lässt sich bei ihnen jedoch ein Kompetenzzuwachs feststellen. Dazu werden die Beobachtungen der vier einzelnen Erhebungszeitpunkte separat fokussiert und miteinander verglichen. Während bei der Erstbeobachtung nur bei gut der Hälfte der BetreuerInnen (57,6%) ein sicherer Medienumgang zu beobachten ist, steigt dieser Wert im Laufe der Projektzeit auf 71,9% während der Abschlussbeobachtung an. Die Betreuungskräfte scheinen – den Einschätzungen der Studierenden zufolge – durch ihre Teilnahme an dem KidSmart-Projekt ihre eigene Medienkompetenz erweitern zu können.

⁶⁷ Siehe Anhang 13: Grundausswertung BetreuerInnenbeobachtung; Anlage 14: BetreuerInnenbeobachtung – Offene Fragen; Anhang 15: BetreuerInnenbeobachtung – Offene Fragen – Codebaum.

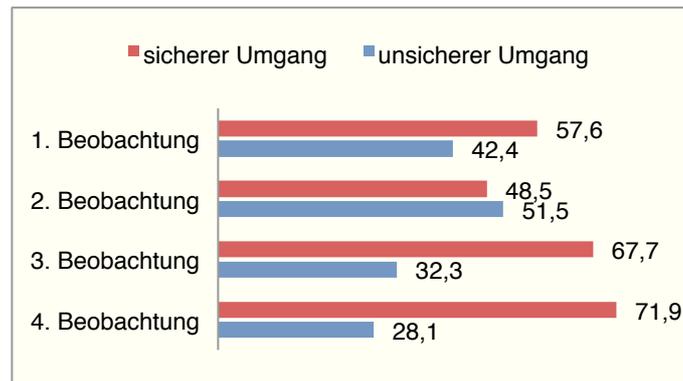


Abbildung 23: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Sicherheit im Medienumgang, in % ($N_{1, \text{Beobachtung}} = 33$ | $N_{2, \text{Beobachtung}} = 33$ | $N_{3, \text{Beobachtung}} = 31$ | $N_{4, \text{Beobachtung}} = 32$)

Eine solche Entwicklung durchlaufen insbesondere die Betreuerinnen. Während bei den männlichen Betreuungskräften relativ konstant eine eher gut ausgeprägte Medienkompetenz beobachtet wird, können die Frauen hingegen im Laufe der Projektzeit immer mehr Handlungssicherheit aufbauen (Erstbeobachtung: 53,3% | Abschlussbeobachtung: 71,4%). Dennoch zeigt es sich, dass bei den männlichen Betreuern durchschnittlich eine insgesamt besser entwickelte technische Medienkompetenz zu beobachten ist (♀: 57,8% | ♂: 92,3%).

Diese Ergebnisse der Skalenbewertungen lassen sich durch die Antworten der Studierenden auf eine offen gestellte Frage detaillierter beschreiben. So beobachten zwar auf der einen Seite viele Studierende ein eher unsicheres mediales Verhalten der Betreuungskräfte

„Die Betreuerin ist sehr unsicher in Bezug auf Medienarbeit, da sie keinerlei Erfahrungen in diesem Bereich hat.“ OGS(a)_Zweite Zwischenbeobachtung

„Ist eher zurückhaltend im Mediengebrauch“ OGS(c)_Zweite Zwischenbeobachtung⁶⁸

bis hin zu einer Vermeidung des eigenen Medienhandelns

„Betreuerin möchte, dass die anwesende Studentin die Audacitiarbeit macht. Sie kümmert sich während der Aufnahmezeit um die Kinder, die nicht in den Aufnahmeprozess involviert sind. Scheint sich dabei sicherer zu fühlen.“ OGS(c)_Zweite Zwischenbeobachtung

⁶⁸ Im Folgenden werden Textpassagen sowohl bei der Angabe mehrerer wörtlicher Zitate aus den Beobachtungsbögen als auch bei wörtlichen Zitaten mit >120 Zeichen eingerückt und mit einem einfachen Absatz dargestellt. Ferner wurden alle angeführten Zitate durch die Verfasserin orthografisch und grammatikalisch verbessert.

auf der anderen Seite beobachten die Studierenden bei den Betreuungskräften im Projektverlauf auch ganz konkrete Veränderungen bezüglich ihrer technischen Medienkompetenz:

„Sie [die Betreuerin; Anm. d. Verf.] ist stets begeistert von den neuen Dingen, die sie lernt. Sie probiert immer auch selbst aus, wie etwas funktioniert und traut sich schon mehr zu als zu Beginn des Projekts.“ OGS(d)_Erste Zwischenbeobachtung

„Mittlerweile zeigt sie [die Betreuerin; Anm. d. Verf.] einen sichereren Umgang mit Medien als am Anfang des Projektes. Es ist m.E. eine kontinuierliche Steigerung bemerkbar.“ OGS(r)_Abschlussbeobachtung

Gerade zu Beginn der Projektphase artikulieren mehrere Betreuerinnen gegenüber den Studierenden, dass sie das Projekt zur nachhaltigen Kompetenzerweiterung nutzen möchten (*„Sagt [die Betreuerin; Anm. d. Verf.], dass sie sehr interessiert sei und auch alles unbedingt selbst erlernen möchte [...]“ OGS(d)_Eingangsbeobachtung*). Dabei sehen viele Betreuungskräfte auch ganz konkret die Möglichkeit, von den begleitenden Studierenden zu lernen und so ihre technische Medienkompetenz optimieren zu können:

„Für die weitere Umsetzung einer Medien-AG in der OGS möchte die Betreuerin viel mitnehmen. Aus diesem Grund versucht sie sich weitgehend alles anzueignen und betrachtet die Einweisung von Seiten der Studierenden [...] als eine Bereicherung.“ OGS(r)_Eingangsbeobachtung

Diese hilfreiche und oftmals notwendige technische Unterstützung der Studierenden nehmen die BetreuerInnen nach ihrer Aussage gerne an und sie können diese gezielt für einen Aufbau ihrer eigenen Medienkompetenz nutzen:

„Sie [die Betreuerin; Anm. d. Verf.] beantwortete Fragen der Kinder bezüglich der Bedienung des Computers. Hierbei war sie teilweise wiederum auf meine Hilfe angewiesen.“ OGS(m)_Zweite Zwischenbeobachtung

„[...] wobei sie sich [die Betreuerin; Anm. d. Verf.] wiederholt bei mir rückversicherte, ob die gegebenen Erklärungen korrekt wären.“ OGS(g)_Erste Zwischenbeobachtung

11.2.2 Motivation

Insgesamt zeigen die am Projekt beteiligten BetreuerInnen während der gesamten Projektdurchführung zum Großteil eine hohe Motivation an der Gestaltung des Projekts (74,6%). Schon zu Beginn des Projektzeitraums beobachten die Studierenden bei 73,5% der BetreuerInnen eine hoch ausgeprägte Motivation. Diese Zahl bleibt während der drei weiteren Beobachtungszeitpunkte relativ konstant (78,8% | 74,2% |

71,9%). Hierbei zeigen sich jedoch die Männer insgesamt motivierter als es bei dem weiblichen Betreuungspersonal zu beobachten ist. So deutet das Verhalten bei 84,6% der Männer auf eine ausgeprägte Motivation hin, wohingegen dies bei nur 73,5% der Frauen beobachtbar ist.

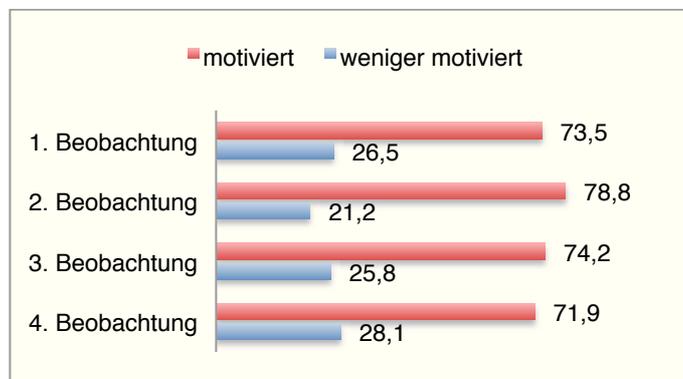


Abbildung 24: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Motivation, in % ($N_{\text{Erstbeobachtung}} = 34 \mid N_{\text{1. Zwischenbeobachtung}} = 33 \mid N_{\text{2. Zwischenbeobachtung}} = 31 \mid N_{\text{Abschlussbeobachtung}} = 32$)

Ferner wird deutlich, dass die bereits angesprochene persönliche Medienkompetenz der Betreuungskräfte einen direkten, signifikanten Einfluss auf die beobachtbare Motivation hat. So zeigen sich diejenigen BetreuerInnen, die sich mit hoher Motivation an dem Projekt beteiligen, auch häufiger technisch medienkompetent als diejenigen BetreuerInnen, die sich nur weniger motiviert in dem Projekt engagieren.

		Motivation	
		Wenig motiviert	Sehr motiviert
Techn. Medienkompetenz	unsicher	56,3%	33,0%
	sicher	43,8%	67,0%

Tabelle 18: Motivation des Betreuungspersonals: Einfluss der technischen Medienkompetenz ($N_{\text{Alle Beobachtungszeitpunkte}} = 129$; mit $p < 0,05$ signifikant)

Auch die frei formulierten Beobachtungen der beobachtenden Studierenden sprechen häufig die Motivationsausprägung und -entwicklung der BetreuerInnen an, woraus sich tiefere Erkenntnisse ableiten lassen.

So lassen sich auf der Grundlage dieser Aussagen drei verschiedene Darstellungsformen der Motivation differenzieren: Während ein Teil der BetreuerInnen während der Projektdurchführung ihre Motivation immer weiter steigern können („Die Betreuerin ist v.a. gegen Ende des Projektes sehr motiviert.“ OGS(r)_Abschlussbeobachtung), zeigen andere Betreuungskräfte im Laufe der Projektzeit eine immer schwächer werdende Motivation („Das Interesse am Projekt war auch an den vorangegan-

genen Projekttagen nicht mehr wirklich vorhanden gewesen.“ OGS(y)_Abschlussbeobachtung). Darüber hinaus zeigt sich eine dritte Gruppe von BetreuerInnen während der gesamten Projektzeit konstant motiviert (*„Die Betreuerin war von Anfang bis Ende der Fallstudie motiviert und ließ sich auf das Projekt ein.“ OGS(j)_Abschlussbeobachtung).*

Diese intrinsische Motivation und das daraus resultierende Engagement der Betreuungskräfte zeigen sich konkret beispielsweise durch eine kreative Entwicklung vielfältiger Projektideen

„Sie [die Betreuerin; Anm. d. Verf.] ist sehr motiviert und versucht das Projekt aktiv mitzugestalten. Sie bringt eigene Ideen mit, die förderlich für den Projektablauf sind.“ OGS(r)_Eingangsbeobachtung.

Auch eine zuverlässige und zügige Bearbeitung von Extraaufgaben (*„Betreuerin hat das Video zur Bastelanleitung schon fertig gestellt (innerhalb einer Woche [...]) [...].“ OGS(k)_Abschlussbeobachtung*) oder die Mitnahme eigener Medien zur Verbesserung der Medienausstattung vor Ort (*„Außerdem hat sie von sich aus eine eigene Kamera mitgebracht, um ebenfalls filmen zu können.“ OGS(d)_Abschlussbeobachtung*) lassen auf eine hohe Motivation schließen.

Teilweise werden das Interesse und die Motivation der Betreuungskräfte jedoch durch nicht optimale Rahmenbedingungen in der Schule⁶⁹ – insbesondere was eine Nachhaltigkeit der Projekte betrifft – minimiert:

„Die Betreuerin äußert mehrmals, dass sie das Medienprojekt eigentlich gut findet, jedoch keine Zeit und zu wenig Personal hat, um dieses auch dauerhaft im Ganztags zu integrieren.“ OGS(h)_Eingangsbeobachtung

Andere Betreuungskräfte wiederum zeigen sich auch trotz der Rahmenbedingungen engagiert und interessiert:

„Obwohl er [der Betreuer; Anm. d. Verf.] eigentlich immer sehr viel zu tun hat, nimmt er sich für KidSmart sehr viel Zeit. Er ist engagiert und interessiert, bringt eigene Ideen ein und geht mit Spaß und Motivation an das Projekt.“ OGS(x)_Eingangsbeobachtung

Dennoch beobachten die Studierenden auch bei einer Reihe von Betreuungskräften eine prinzipiell nur marginal ausgeprägte Motivation. So wird berichtet, dass Betreuerinnen während der Projektdurchführung andere Dinge erledigen (*„Geht [die Betreuerin; Anm. d. Verf.] zwischendurch zum Telefonieren raus“ OGS(n)_Abschlussbeo-*

⁶⁹ Betreuungskräfte bemängelten bei den Studierenden Zeit- sowie Personalmangel, eine zu hohe Arbeitsbelastung, zu viele zu betreuende Kinder, Vertretungen von erkrankten KollegInnen und technische Probleme.

bachtung), sich mit anwesenden KollegInnen unterhalten („Immer wieder schweifte sie [die Betreuerin; Anm. d. Verf.] in Zwischengespräche mit Betreuerin 2 ab.“ OGS(w)_Erste Zwischenbeobachtung) oder kein Interesse an dem Projekt haben („Die Betreuerin scheint überhaupt kein Interesse am Projekt [...] zu haben [...].“ OGS(n)_Erste Zwischenbeobachtung).

11.2.3 Mediale Aktivität

Gut die Hälfte der BetreuerInnen beteiligt sich während der Projektdurchführung insgesamt auch selbst aktiv an den kreativen Medienhandlungen (57,4%). Vice versa bedeutet dies jedoch auch, dass bei 42,6% der Betreuungskräfte ein eher nur anweisungsorientiertes, passives Verhalten zu beobachten ist. Diese BetreuerInnen neigen dazu, den Kindern eher konkrete Arbeitsanweisungen zu geben und zeigen selbst kein partizipatives Verhalten im Projektkontext. Im Projektverlauf lassen sich hierbei jedoch positive Veränderungen feststellen: Werden die einzelnen Erhebungszeitpunkte differenziert betrachtet, so zeigt sich, dass sich die BetreuerInnen im Projektverlauf immer häufiger aktiv in die Medienhandlungen einbringen. So steigt deren Zahl von anfangs 55,9% relativ konstant auf 61,3% zum Abschluss der Projektdurchführung. Diese Entwicklung wird auch durch die frei formulierten Antworten der Studierenden unterstrichen:

„[...] ebenso geht sie [die Betreuerin; Anm. d. Verf.] an die aktuellen Medien, die den Kindern an diesem Projekttag näher gebracht werden sollen, und setzt sich ebenso auseinander mit diesen.“ OGS (r)_Erste Zwischenbeobachtung

„[...] sie [die Betreuerin; Anm. d. Verf.] engagiert sich beim Erstellen des Videos [...]“ OGS(b)_Abschlussbeobachtung

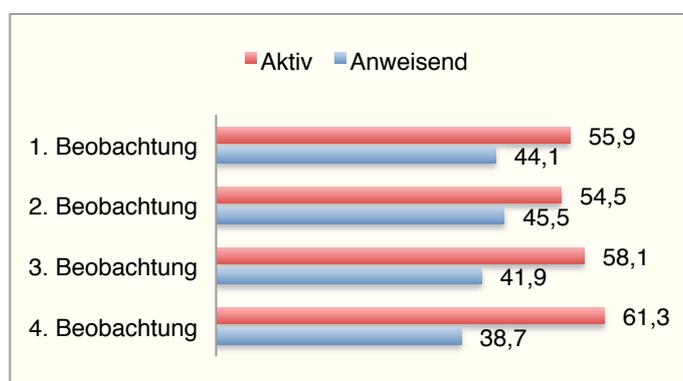


Abbildung 25: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Mediale Aktivität, in % ($N_{\text{Erstbeobachtung}} = 34 \mid N_{\text{1. Zwischenbeobachtung}} = 33 \mid N_{\text{2. Zwischenbeobachtung}} = 31 \mid N_{\text{Abschlussbeobachtung}} = 31$)

Im Vergleich zwischen den Geschlechtern wird deutlich, dass die männlichen Betreuungskräfte häufiger ein aktives Medienverhalten im Kontext der Projektdurchführung zeigen, als dies bei den Frauen beobachtbar ist (♀: 55,2% | ♂: 76,9%).

Wie bei der Motivation auch, so zeigt sich ebenfalls hinsichtlich der Aktivität des Betreuungspersonals ein hoch signifikanter Einfluss der eigenen Medienkompetenz: Die im Projektkontext aktiv agierenden BetreuerInnen sind ebenso auch deutlich sicherer in ihrem eigenen technischen Medienhandeln als es bei den eher passiv agierenden, eher anweisungsorientierten BetreuerInnen zu beobachten ist.

		Mediale Aktivität	
		<i>anweisend</i>	<i>aktiv</i>
Techn. Medienkompetenz	<i>unsicher</i>	72,2%	14,9%
	<i>sicher</i>	27,8%	85,1%

Tabelle 19: Mediale Aktivität des Betreuungspersonals: Einfluss der technischen Medienkompetenz ($N_{\text{Alle Beobachtungszeitpunkte}} = 128$; mit $p < 0,01$ hoch signifikant)

Hoch signifikante Unterschiede lassen sich auch bezüglich der Motivation der Betreuungskräfte definieren. So zeigen sich die aktiv handelnden BetreuerInnen deutlich häufiger motiviert als die passiv handelnden Betreuungskräfte, die ein erheblich weniger motiviertes Verhalten zeigen.

		Mediale Aktivität	
		<i>anweisend</i>	<i>aktiv</i>
Motivation	<i>weniger motiviert</i>	43,6%	12,2%
	<i>sehr motiviert</i>	56,4%	87,8%

Tabelle 20: Mediale Aktivität des Betreuungspersonals: Einfluss der Motivation ($N_{\text{Alle Beobachtungszeitpunkte}} = 129$; mit $p < 0,01$ hoch signifikant)

Einen sehr ähnlichen Einfluss wie die Motivation der Betreuungskräfte zeigt ihre Freude an der Projektdurchführung: Bei den aktiv handelnden BetreuerInnen ist wesentlich häufiger auch eine gewisse Freude an der Projektdurchführung beobachtbar, während dies bei den eher passiv agierenden BetreuerInnen seltener auffällig ist.

		Mediale Aktivität	
		<i>anweisend</i>	<i>aktiv</i>
Freude	<i>wenig Freude</i>	45,5%	14,9%
	<i>viel Freude</i>	54,5%	85,1%

Tabelle 21: Mediale Aktivität des Betreuungspersonals: Einfluss der Freude am Projekt (N_{Alle Beobachtungszeitpunkte} = 129; mit p<0,01 hoch signifikant)

11.2.4 (Medialer) Handlungsfreiraum der Kinder

Im Rahmen der einzelnen KidSmart-Projekte sollten die Kinder vielfältige Erfahrungen mit Medien sammeln sowie produktive und kreative Medienhandlungen ausprobieren können. Eine Realisierung dieses Ziels wurde in den Projekten facettenreich umgesetzt.

Es zeigt sich, dass die Studierenden insgesamt zwar häufiger beobachten, dass die BetreuerInnen die Kinder selbstständig mit den Medien experimentieren lassen (63,0%), jedoch gibt immerhin mehr als ein Drittel der Betreuungskräfte (37,0%) den Kindern genaue Aufgabenstellungen, die sie umzusetzen haben. Wird diese Tendenz detaillierter betrachtet, so ist auffällig, dass die BetreuerInnen den Kindern im Laufe der Projektdurchführung immer häufiger eigene Handlungsfreiräume geben. Während dieser gegebene Freiraum zu Projektbeginn lediglich bei 53,1% der Betreuungskräfte zu beobachten ist, steigt dieser Wert kontinuierlich an, sodass zum Abschluss des Projekts drei Viertel der BetreuerInnen (74,2%) die Kinder frei mit den Medien agieren lassen.

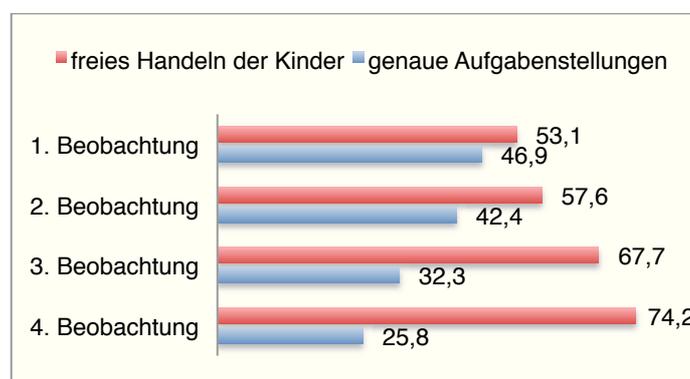


Abbildung 26: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Handlungsfreiraum der Kinder, in % (N_{Erstbeobachtung} = 32 | N_{1. Zwischenbeobachtung} = 33 | N_{2. Zwischenbeobachtung} = 31 | N_{Abschlussbeobachtung} = 31)

Ferner zeigt sich die Tendenz, dass Männer den Kindern häufiger Freiräume in ihrem (Medien)Handeln gewähren, als es bei den Frauen zu beobachten ist (♀: 61,7% | ♂:

75,0%). Im Projektverlauf nehmen die Betreuerinnen jedoch immer häufiger davon Abstand, den Kindern exakte Aufgabenstellungen vorzugeben und lassen die Kinder stattdessen freier mit den Medien experimentieren.

Weitere, tiefergehende Informationen geben die Studierenden hierzu in einer offenen Fragestellung. So wird deutlich, dass ein eher anweisungsorientiertes Verhalten der Betreuungskräfte oft durch äußere Einflüsse wie ein unsicheres eigenes Medienverhalten, mangelnde Zeit oder ein zu großer Perfektionismus beeinflusst werden kann. Dies wird besonders bei dieser beschriebenen Beobachtung deutlich:

„Die Betreuerin war übermotiviert, hat dadurch den Kindern jeglichen Freiraum genommen und das komplette Geschehen nach ihren Wünschen gestaltet sowie den Kindern alles vorgesagt, da sie nur das Produkt im Kopf hatte. Dabei hat sie das eigentlich Wichtige – nämlich, dass die Kinder lernen, wie man ein Interview führt und aufzeichnet – völlig aus den Augen gelassen. Außerdem hat sie Fragen, die die Kinder von sich aus stellten, sofort unterbrochen, wenn sie nicht direkt mit dem Produkt verbunden waren.“ OGS(c)_Zweite Zwischenbeobachtung

Darüber hinaus werden auch Projekttreffen oder einzelne Situationen beschrieben, in denen sehr deutlich wird, dass den Kindern zwar bewusst ein gewisser Handlungsspielraum gewährt wird, sie aber dennoch gegebenenfalls benötigte Hilfestellungen erhalten und nicht alleine gelassen werden:

„Zudem möchte er [der Betreuer; Anm. d. Verf.], dass sie [die Kinder; Anm. d. Verf.] möglichst selbstständig arbeiten und versucht ihnen die Handlungsführung zu übergeben.“ OGS(i)_Zweite Zwischenbeobachtung

„Die Betreuerin lässt die Kinder weitgehend selbst agieren und hilft nur, wenn das Kind nicht weiter weiß und Hilfe benötigt.“ OGS(z)_Zweite Zwischenbeobachtung.

Solche Einflüsse auf den Stil der Projektführung werden auch bei den Skalenbewertungen in Bezug auf die technische Medienkompetenz der ProjektbetreuerInnen deutlich. So zeigen sich gerade diejenigen Betreuungskräfte, die den Kindern (medien-)gestalterische Freiheiten gewähren häufiger auch sicher im Umgang mit den Medien (65%), wohingegen dies bei denjenigen BetreuerInnen, die den Kindern striktere Anweisungen geben, nur bei 55,3% der Fall ist.

		Handlungsspielraum der Kinder	
		Kein eigener Handlungsspielraum	Eigener Handlungsspielraum
Techn. Medienkompetenz	<i>unsicher</i>	44,7%	35,0%
	<i>sicher</i>	55,3%	65,0%

Tabelle 22: Handlungsspielraum der Kinder: Einfluss der technischen Medienkompetenz (N_{Alle Beobachtungszeitpunkte} = 127)

Ferner lassen sich in diesem Kontext Differenzen hinsichtlich der Motivation der Betreuungskräfte beschreiben. Wenn den Kindern von den BetreuerInnen eher genaue Arbeitsanweisungen gegeben werden, so ist bei mehr als einem Drittel (38,3%) von ihnen auch ein eher wenig motiviertes Verhalten zu beobachten. Demgegenüber zeigt sich das Betreuungspersonal, das die Kinder in einem höheren Maß selbstständig agieren lässt, auch deutlich häufiger motiviert (85,0%).

		Handlungsspielraum der Kinder	
		Kein eigener Handlungsspielraum	Eigener Handlungsspielraum
Motivation	<i>weniger motiviert</i>	38,3%	15,0%
	<i>sehr motiviert</i>	61,7%	85,0%

Tabelle 23: Handlungsspielraum der Kinder: Einfluss der Motivation (N_{Alle Beobachtungszeitpunkte} = 127; mit $p < 0,01$ hoch signifikant)

Diese Tendenz zeigt sich darüber hinaus auch bezüglich der zu beobachtbaren Freude des Betreuungspersonals. So drücken diejenigen, die den Kindern kreative Freiheiten einräumen, deutlich häufiger Freude an der Projektdurchführung aus (80,0%) als diejenigen, die den Kindern kaum eigene Freiheiten geben (57,5%).

		Handlungsspielraum der Kinder	
		Kein eigener Handlungsspielraum	Eigener Handlungsspielraum
Freude	<i>wenig Freude</i>	42,5%	20,0%
	<i>viel Freude</i>	57,5%	80,0%

Tabelle 24: Handlungsspielraum der Kinder: Einfluss der Freude am Projekt (N_{Alle Beobachtungszeitpunkte} = 127; mit $p < 0,01$ hoch signifikant)

Erweitert werden können diese Beobachtungen hinsichtlich des (medialen) Handlungsspielraums um den Aspekt des aktivierenden beziehungsweise motivationssteigernden Verhaltens der Betreuungskräfte gegenüber den Kindern, welches eine

Vielzahl von Studierenden während der Projektdurchführung beobachtet und auf den Beobachtungsbögen beschreibt. Dies betrifft nicht nur die grundsätzliche Partizipation am Projekt („Er [der Betreuer; Anm. d. Verf.] schafft es, die Kinder immer wieder für neue, verschiedene Themen/Dinge zu begeistern [...]“ OGS(ii)_Erste Zwischenbeobachtung) sondern spricht auch verschiedene Reflexionsebenen an:

„Betreuerin versucht die Kinder durch Nachfragen dazu anzuregen, über das im Film Gesehene nachzudenken bzw. zu reflektieren.“ OGS(e)_Eingangsbeobachtung

„Bei der Abschlussfeier werden die Kinder von ihm [dem Betreuer; Anm. d. Verf.] animiert, über ihre Erinnerungen und Gedanken zu dem Projekt zu sprechen.“ OGS(x)_Abschlussbeobachtung

11.2.5 Freude an der Projektdurchführung

Insgesamt nimmt aus dem Blickwinkel der Studierenden ein Großteil der BetreuerInnen (71,5%) mit Freude an dem Projekt teil. Wird der Projektverlauf jedoch im Detail betrachtet, so fällt auf, dass diese Freude bei den BetreuerInnen sukzessive abnimmt. Zu Projektbeginn wird noch bei 79,4% der BetreuerInnen viel Freude bei der Projektrealisierung beobachtet – zum Abschluss des Projekts verringert sich diese Zahl auf 68,8%. Dieses Absinken der Freude an dem Projekt ist bei den Betreuerinnen deutlicher zu beobachten als bei den Männern.

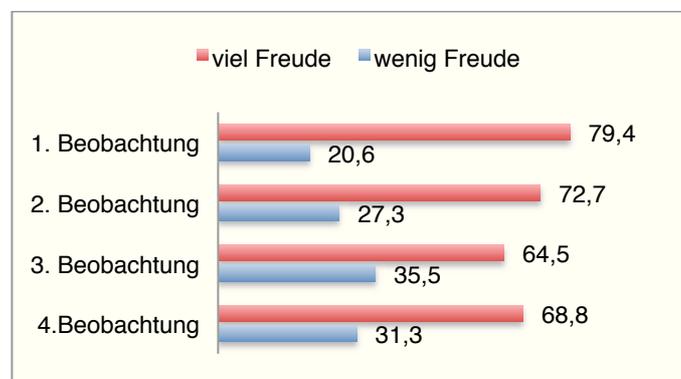


Abbildung 27: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Freude am Projekt, in % ($N_{\text{Erstbeobachtung}} = 34 \mid N_{\text{1. Zwischenbeobachtung}} = 33 \mid N_{\text{2. Zwischenbeobachtung}} = 31 \mid N_{\text{Abschlussbeobachtung}} = 32$)

Für diese Beobachtung lassen sich Erklärungsansätze herleiten die zwei mögliche Ebenen ansprechen.

Zum einen könnten die gegebenen Rahmenbedingungen vor Ort dazu geführt haben, dass die Freude der beteiligten Betreuungskräfte im Laufe der Projektzeit sukzessive abnimmt. Es wurde bereits kurz auf die zum Teil sehr schwierigen Rahmenbedingungen eingegangen, an dieser Stelle soll dies jedoch spezifiziert werden. So berichten die Studierenden in ihren Beobachtungsbögen davon, dass die Betreuungskräfte

ihnen häufig von problematisch empfundenen Arbeitsbedingungen erzählen. Vordergründig scheint hierbei eine zu hohe Arbeitsbelastung zu sein, die sich aus verschiedenen Komponenten wie beispielsweise Zeit- sowie Personalmangel, häufige Vertretungen erkrankter KollegInnen⁷⁰ oder ein hoher Betreuungsschlüssel zusammensetzt. Deutlich wird dies in den beispielhaft ausgewählten Zitaten der Studierenden:

„Hinzu kommt, dass die Betreuerin des KidSmart-Projektes auch anderweitig in die Aufgaben der OGS stark eingebunden scheint, sodass sie alleine während dieser ersten Projektsitzung zweimal von Kolleginnen unterbrochen wurde.“
OGS(g)_Eingangsbeobachtung

„Es kam vor, dass die Betreuerin an manchen Stunden entweder aus gesundheitlichen oder zeitlichen Gründen nicht die ganze Zeit dabei sein konnte. Heute war wieder so ein Tag. Es fehlte Personal und sie hatte anderweitige Aufgaben zu erledigen. Sie schaute hin und wieder vorbei. Sie war wieder überfordert und hatte kaum Zeit für das Projekt.“ OGS(p)_Abschlussbeobachtung

„Mittlerweile hat die Betreuerin ein paarmal angesprochen, dass sie außerhalb der Projektzeiten keine Zeit hat, sich mit dem Projekt zu beschäftigen.“ OGS(y)_Zweite Zwischenbeobachtung

Zum anderen könnte eine immer seltener beobachtete Freude der Betreuungskräfte darin begründet liegen, dass ein Großteil der ProjektbetreuerInnen im Vorfeld des KidSmart-Projekts noch keine Erfahrungen mit kreativen und produktiven Medienprojekten sammeln konnte. Auch in der Schule war dies oftmals ein neuer thematischer Ansatz. Dies führte dazu, dass die BetreuerInnen auf der einen Seite eine Fülle neuer Erfahrungen machten und dass dies gleichzeitig in einem neuartigen beziehungsweise medial erweiterten Setting⁷¹ stattfand. In Kombination mit diversen technischen Schwierigkeiten⁷² können diese Umstände zu dem Absinken der zu beobachtenden Freude der BetreuerInnen geführt haben.

Mit diesen Problemen können die Betreuungskräfte mit einer sicheren Medienhandlungskompetenz jedoch hoch signifikant besser umgehen als diejenigen mit einer niedriger entwickelten technischen Medienkompetenz. So zeigen diejenigen Betreuungskräfte, die Freude an dem Projekt zeigen, mehrheitlich auch eine gut ausgeprägte technische Medienkompetenz (68,5%). Diese Kompetenzen sind bei den BetreuerInnen, die weniger Freude an dem Projekt ausdrücken, weitaus weniger zu beobachten (43,2%). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass der zweite beschriebene

⁷⁰ Was automatisch einen erhöhten Organisationsaufwand sowie Mehrarbeit meint.

⁷¹ In Bezug auf die erweiterte Medienausstattung.

⁷² Technische Probleme gab es insbesondere im Hinblick auf die Internetverbindung sowie auf den Computer und den Drucker.

ne Erklärungsansatz gerade für die technisch weniger erfahrenen Betreuungskräfte zutreffen könnte.

		Freude	
		Wenig Freude	Viel Freude
Techn. Medienkompetenz	unsicher	56,8%	31,5%
	sicher	43,2%	68,5

Tabelle 25: Freude am Projekt: Einfluss der technischen Medienkompetenz ($N_{\text{Alle Beobachtungszeitpunkte}} = 129$; mit $p < 0,01$ hoch signifikant)

Naheliegender ist die Tatsache, dass sich die Betreuungskräfte, die an der Projektdurchführung Freude haben, auch fast ausnahmslos motiviert engagieren (92,5%), während diejenigen ohne Freude an dem Projekt mehrheitlich weniger motiviert sind (70,3%).

		Freude	
		Wenig Freude	Viel Freude
Motivation	weniger motiviert	70,3%	7,5%
	sehr motiviert	29,7%	92,5%

Tabelle 26: Freude am Projekt: Einfluss der Motivation ($N_{\text{Alle Beobachtungszeitpunkte}} = 130$; mit $p < 0,01$ hoch signifikant)

11.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

In den vergangenen Unterkapiteln wurden die Ergebnisse der fünf Beobachtungsfoki detailliert dargestellt. Die Kernergebnisse werden im Folgenden für einen besseren Überblick zusammengefasst.

Technische Medienkompetenz des Betreuungspersonals

Es lässt sich festhalten, dass ein Teil des Betreuungspersonals – und hierbei insbesondere die Betreuerinnen – durch die Projektteilnahme ihre technische Medienkompetenz erweitern konnte und so ihr inkorporiertes kulturelles Kapital ausgebaut wurde. Manche Betreuungskräfte stellten gegenüber den Studierenden eine persönliche Medienkompetenzerweiterung sogar als ganz konkrete Zielvorgabe dar, die sie durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt erreichen wollten. Dazu nutzten sie zielgerichtet die Unterstützungsleistungen der Studierenden und konnten so unter anderem

durch genaue Beobachtungen vielfältige (neue) Medienarbeiten erlernen und parallel bereits praktisch im Projektkontext und darüber hinaus anwenden.

Motivation des Betreuungspersonals

Es zeigt sich, dass die Studierenden bei dem Betreuungspersonal während der gesamten Projektlaufzeit eine konstante Teilnahmemotivation beobachteten. Werden die einzelnen frei formulierten Beobachtungen genauer betrachtet, so fallen drei verschiedene Motivationstypen auf: BetreuerInnen, die (1.) im Laufe der Projektzeit eine immer höhere Motivation entwickelten, (2.) während der Projektdurchführung immer demotivierter auf die Studierenden wirkten und (3.) über alle Beobachtungszeitpunkte hinweg eine konstante Motivation zeigten. Ferner wurde deutlich, dass die persönliche technische Medienkompetenz einen wichtigen Einflussfaktor darstellt – eine hohe Motivation ließ sich insbesondere bei denjenigen Betreuungskräften beobachten, die auch über eine gut ausgeprägte technische Medienkompetenz verfügten. Darüber hinaus wirken herausfordernde Rahmenbedingungen in der OGS als hemmende Faktoren für die Motivation.

Mediale Aktivität des Betreuungspersonals

Auch zum Projektabschluss tendieren noch etwa vier von zehn Betreuungskräften dazu, den Kindern eher Arbeitsanweisungen zu geben als selbst aktiv mit den Medien zu agieren. Dieses Verhalten beobachteten die Studierenden insbesondere bei den Betreuerinnen. Da die persönliche technische Medienkompetenz hierbei einen relevanten Einflussfaktor darstellt, lässt es sich vermuten, dass dieses eher passive Verhalten in einer Unsicherheit hinsichtlich der Bedienung der Geräte und ähnlichem begründet liegt. Die Betreuungskräfte scheinen sich so in einer passiven, eher anweisungsorientierten Rolle wohler, gegebenenfalls sogar sicherer zu fühlen und trauen sich ein eigenes aktives Agieren nicht zu.

(Medialer) Handlungsspielraum der Kinder

Es zeigt sich insgesamt, dass die Betreuungskräfte – und hierbei insbesondere die Betreuerinnen – den Kindern im Projektverlauf immer größere Handlungsfreiheiten gewährten, sodass die Kinder gerade in der zweiten Projekthälfte häufig selbstgeleitet mit den Medien agieren und experimentieren konnten. Deutlich wird, dass auch

hierbei erneut die persönliche Medienkompetenz sowie die Motivation der Betreuungskräfte bedeutende Einflussfaktoren darstellen. So zeigen sich diejenigen, die die Kinder relativ frei handeln lassen, häufig zugleich auch technisch medienkompetenter als die Betreuungskräfte, die den Kindern einen beschränkten Handlungsspielraum geben. Ebenso verfügen sie über eine höhere Motivation.

Freude des Betreuungspersonals an der Projektdurchführung

Im Projektüberblick fällt auf, dass die Freude der Betreuungskräfte im Laufe der Zeit immer weiter absank. Teilweise nannten sie selbst hemmende Rahmenbedingungen (spontane Vertretungen erkrankter Betreuungskräfte, Zusatzaufgaben etc.) als Ursache. Ferner lässt sich vermuten, dass die Betreuungskräfte – insbesondere erneut die Betreuerinnen – dieser oftmals neuartigen Gesamtsituation mit einer gewissen Überforderung begegneten. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass gerade die Betreuungskräfte mit einer recht geringen zu beobachtenden Freude zugleich auch nur über geringe Medienkompetenzen verfügen.

Werden die Detail- als auch die Kernergebnisse überblickt, so fallen zwei sehr relevante Einflussfaktoren auf: die persönliche technische Medienkompetenz des Betreuungspersonals sowie die allgemeinen Rahmenbedingungen der OGS.

Die Ergebnisse zeigen, dass die technische Medienkompetenz grundlegenden Einfluss auf die Motivation, die Aktivität und die Freude der Betreuungskräfte sowie auf den Handlungsspielraum der Kinder hat. Eine gute Medienkompetenz hat auf diese Aspekte einen positiven Einfluss wohingegen sich eine eher nur basal ausgeprägte Medienkompetenz negativ auswirkt. Diese Ergebnisse unterstreichen die besondere Relevanz der Medienkompetenz des Betreuungspersonals für eine schulische Medienziehung. Da nicht alle Betreuungskräfte hierfür (genug) vorbereitet sind (siehe oben), ist es besonders wichtig, dass ihnen berufsbegleitend Fortbildungsmöglichkeiten gegeben werden. Im Rahmen von Schulungen können grundlegende sowie vertiefende theoretische und praktische Inhalte angesprochen und im Nachgang in der Schule angewandt werden. Einen besonderen Mehrwert zeigt jedoch das an dem Teamteaching (vgl. dazu u.a. Krämer-Kılıç 2014; Nuding/Stanislawski 2013; Shaplin 1972) angelehnte System dieses Projekts: Betreuungskräfte wurden vor Ort und in der konkreten Situation von Externen (in diesem Fall Studierenden) konsequent be-

gleitet. So bestand fortlaufend die Möglichkeit der konkreten Rückfrage sowie des Beobachtens des Medienhandelns der externen Person/en. Eine flächendeckende Umsetzung dieses Systems ist jedoch kaum realisierbar. Umso wichtiger ist es jedoch, eine flächendeckende, qualitativ hochwertige Fortbildungslandschaft zu organisieren und zu verstetigen.

11.3 Veränderungen und Entwicklungen: Das Betreuungspersonal nach der Projektdurchführung

Im Folgenden werden die Veränderungen und Entwicklungen der Kompetenzen und Einstellungen des Betreuungspersonals schwerpunktmäßig auf der Grundlage des Datenmaterials der Abschlussbefragung der Betreuungskräfte präsentiert⁷³, die um Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen ergänzt werden. Dazu wird auf folgende Aspekte eingegangen:

- Entwicklung der persönlichen Medienkompetenz
- Entwicklung des medialen Habitus
- Entwicklung in den Einstellungen zum Medieneinsatz in der Offenen Ganztagsgrundschule
- Das KidSmart-Projekt

11.3.1 Entwicklung der persönlichen Medienkompetenz

Nach Projektabschluss bewerten 60,0% der Betreuungskräfte ihre persönliche technische Medienkompetenz als (sehr) gut. Es ist auf den ersten Blick überraschend, dass dieser Wert im Vergleich mit der Eingangsbefragung etwas niedriger liegt: Vor Beginn der Projekte schätzten noch 65,7% der BetreuerInnen ihre technische Medienkompetenz als (sehr) gut ein. Darüber hinaus fühlen sich auch nach Projektabschluss noch ein Viertel der BetreuerInnen (25,0%) durch den technischen Fortschritt in der Medienentwicklung überfordert.

Eine mögliche Begründungslinie hierfür wäre, dass die Betreuungskräfte im Verlauf der Projektumsetzung tiefergehende mediale Erfahrungen machten und sie neue Medienarbeiten kennenlernten, die dazu führten, dass sie ihre eigene Medienkompetenz nun anders – in diesem Fall teilweise etwas weniger gut ausgebildet – wahr-

⁷³ Wenn im Folgenden Ergebnisse der schriftlichen Ausgangsbefragung verglichen werden mit denen aus der Eingangsbefragung, so handelt es sich dabei ausschließlich um die Ergebnisse der am Projekt aktiv beteiligten BetreuerInnen.

Siehe Anhang 16: Grundauswertung Personal – Abschlussbefragung.

nehmen als es noch vor Beginn der Projektdurchführung der Fall war. Gestützt wird diese Vermutung durch die Antworten der BetreuerInnen auf weitere, konkretere Fragen bezüglich der Entwicklung ihrer persönlichen Medienkompetenz. So bestätigt etwa die Hälfte des Betreuungspersonals (48,6%) nach Projektabschluss, dass sich ihr persönliches Wissen über Medien durch die Teilnahme am KidSmart-Projekt verbessert hat. 42,9% von ihnen beobachten bei sich selbst ebenso eine Verbesserung der persönlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Medien. Drittens geben die BetreuerInnen nach Projektabschluss durchschnittlich mehr Medienarbeiten am Computer an, die sie jetzt selbstständig durchführen können: waren es vor Projektdurchführung noch durchschnittlich 13,9 verschiedene Medienarbeiten am Computer, sind es nachher im Durchschnitt bereits 14,8 unterschiedliche Medienarbeiten. Werden die einzelnen abgefragten Medienarbeiten am Computer voneinander separiert betrachtet, so zeigen sich bei 14 verschiedenen Medienarbeiten erhöhte Zahlen bezüglich der selbstständigen Nutzung. Dies gilt insbesondere für die digitale Fotobearbeitung, die digitale Videoaufnahme, die Textverarbeitung am Computer sowie für die Präsentation mit der Unterstützung eines Beamers und die Nutzung und Pflege einer Lernplattform – also für wichtige Aspekte einer kreativen Medienarbeit.

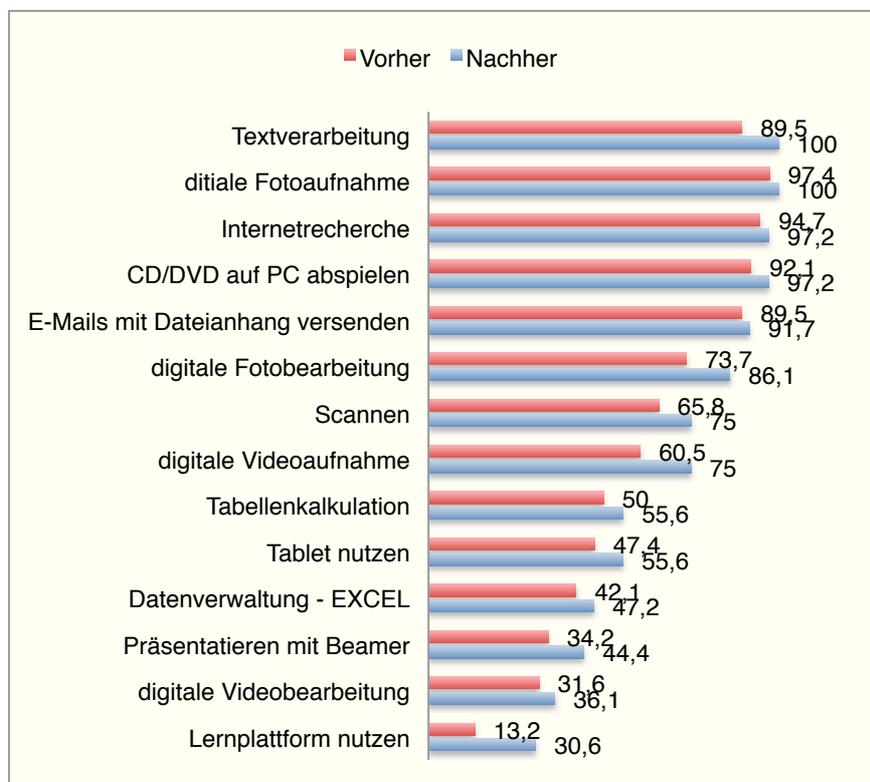


Abbildung 28: Betreuungspersonal nach dem Projekt: Selbstständige Medienarbeiten im Vergleich, in % ($N_{\text{vorher}} = 38$ | $N_{\text{nachher}} = 36$)

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass viele am Projekt beteiligte BetreuerInnen durch die Projektteilnahme ihre Medienkompetenz zwar verbessern konnten, sie dies aber subjektiv nicht immer auch so empfinden. Deswegen ist es wichtig, dass sie auch in Zukunft im Rahmen ihrer Arbeit in der OGS mit den Kindern weiterhin kreativ medial arbeiten, damit sich die neuen Erfahrungen und die frisch erworbenen Fähigkeiten verfestigen und ausweiten können. So wird sich im Folgenden auch das subjektive Empfinden der eigenen technischen Medienkompetenz verbessern können.

11.3.2 Entwicklung des medialen Habitus'

Nach Projektabschluss zeigen sich bei den am Projekt aktiv beteiligten Betreuungskräften kaum Veränderungen bezüglich der Einstellungen gegenüber neuer Medien. Es lässt sich jedoch eine Tendenz beschreiben, dass die BetreuerInnen nun häufiger der Meinung sind, dass die neuen Medien in Zukunft den Schulalltag gravierend verändern werden (vor der Projektdurchführung 32,4% volle Zustimmung | nach der Projektdurchführung 44,4% volle Zustimmung). Ferner zeigt sich auch eine leichte Tendenz dahingehend, dass das Betreuungspersonal durch die Projektteilnahme gemerkt hat, dass sich Medien nicht langfristig negativ auf die Gesundheit der Kinder auswirken (vor der Projektdurchführung 38,3% Zustimmung | nach der Projektdurchführung 30,6% Zustimmung).

Ein Großteil der BetreuerInnen (86,5%) sieht in den „neuen“ Medien das Potenzial, dass die Kinder durch die Hilfe der Medien ihr Wissen und ihre Lernchancen erweitern können. Jedoch ist auch etwa die Hälfte von ihnen (45,9%) der Meinung, dass Kinder durch die Medien von der Alltagswirklichkeit und ihren Möglichkeiten abgelenkt werden.

Die Ziele der Medienerziehung gewichtet das Betreuungspersonal nach Projektabschluss nicht wesentlich anders als sie es vor der Projektdurchführung gemacht haben: Nach wie vor sind ihnen alle fünf in der schriftlichen Befragung konkret abgefragten Ziele der Medienerziehung wichtig. Drei der Ziele sind sogar für über 90% von ihnen relevant.

Ziel	Nach Projektabschluss	Vor Projektdurchführung
Erkennen/Aufbereiten von Medieneinflüssen und -erlebnissen	97,3%	94,6%
Verständnis von Medienformen	91,4%	94,7%
Gestaltung/Verbreitung von Medienprodukten	91,9%	88,9%
Alternativen zum Medienkonsum	80,6%	80,0%
Vermittlung der wirtschaftlichen Interessen	74,3%	85,7%

Tabelle 27: Betreuungspersonal nach dem Projekt: Ziele der Medienerziehung – Vergleich der Einschätzungen ($N_{\text{Erkennen/Aufbereiten von Medieneinflüssen und -erlebnissen}} = 37$ | $N_{\text{Verständnis von Medienformen}} = 35$ | $N_{\text{Gestaltung/Verbreitung von Medienprodukten}} = 37$ | $N_{\text{Alternativen zum Medienkonsum}} = 36$ | $N_{\text{Vermittlung der wirtschaftlicher Interessen}} = 35$)

11.3.4 Entwicklungen in den Einstellungen zum Medieneinsatz in der Offenen Ganztagsgrundschule

Nach Projektabschluss sind die BetreuerInnen etwas zufriedener mit der verfügbaren Medienausstattung in ihrer OGS als sie es noch vor der Projektdurchführung waren: 65,7% von ihnen bestätigen nun, dass sie mit der Ausstattung (sehr) zufrieden sind. Allerdings ist die Zahl der zufriedenen Betreuungskräfte nicht sehr deutlich gestiegen, denn auch vor der Projektdurchführung waren bereits 57,9% von ihnen damit zufrieden. Darüber hinaus geben viele Betreuungskräfte (53,1%) an, dass sie sich für ein weiteres Medienprojekt eine bessere technische Ausstattung wünschen würden. Es zeigt sich also, dass trotz der Erweiterung des Medienrepertoires durch die Projektleitung um einen mit diverser Software ausgestatteten Computer⁷⁴, einen Drucker, einen Scanner und gegebenenfalls sogar die Installation eines Internetanschlusses keine deutliche Steigerung der Zufriedenheit erreicht werden konnte. Dies könnte darin begründet liegen, dass die Erwartungen der BetreuerInnen an das schuleigene Medienrepertoire nach Projektabschluss gestiegen sind. Sie haben nun mehr Erfahrungen, neu erlernte Fähig- sowie Fertigkeiten, neue Einsatzideen und fühlen sich in der Umsetzung durch diese – für sie und ihre Ideen eventuell unzureichende – mediale Grundausstattung gebremst, da für die Umsetzung ihrer Ideen und für einen reibungslosen Einsatz Mediengeräte fehlen.

Eine weitere Begründung dafür kann auch sein, dass den BetreuerInnen die Relevanz der aktiven Medienarbeit in der OGS nach Projektabschluss nun bewusster geworden ist, denn jetzt sind weniger Betreuungskräfte als vorher der Meinung, dass die bisher in der OGS eingesetzten Methoden und Materialien ausreichen, um mögli-

⁷⁴ In einigen Schulen wurden sogar zwei Computer geliefert.

che Probleme von Kindern mit elektronischen Medien bewältigen zu können. Ferner führen die vielfältigen Projekterfahrungen dazu, dass sich die BetreuerInnen nun sicherer und zum Großteil auch ausreichend motiviert für einen Medieneinsatz in dem Alltag der OGS fühlen.

Darüber hinaus sind sie nun auch prinzipiell seltener der Meinung, dass die OGS einen medienfreien Raum darstellen sollte. Während dies vor Projektbeginn noch 30,5% von ihnen sagten, sind es nach Projektabschluss nur noch 20,0% – trotz der Reduzierung dieser Zustimmungsrates ist jedoch noch immer jede fünfte aktiv am Projekt beteiligte Betreuungskraft der Überzeugung, dass Medien in der OGS nicht eingesetzt werden sollen!

Dass Kinder auch schon vor der Einschulung Grundlagen der technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt bekommen sollten, denken nach der Projektdurchführung insgesamt 58,3% des Betreuungspersonals – im Vergleich mit der schriftlichen Eingangsbefragung lässt sich auch hier eine Verbesserung beschreiben (Zustimmung vor der Projektdurchführung: 42,1%).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Großteil der BetreuerInnen nach Projektabschluss eine positive Einstellung gegenüber eines Medieneinsatzes in der OGS hat und dass die Teilnahme am KidSmart-Projekt diese zum Teil positiv beeinflussen konnte. In den Schulen konnten so die Grundvoraussetzungen einer regelmäßigen aktiven Medienarbeit verbessert werden.

11.3.4 Das KidSmart-Projekt

11.3.4.1 Vorbereitungen

Die Medienfortbildung im Vorfeld der Projektdurchführung war für etwas mehr als die Hälfte der beteiligten BetreuerInnen (sehr) hilfreich (56,7%). 43,3% der Betreuungskräfte bewerten diese Fortbildung jedoch als nur wenig oder gar nicht hilfreich. Insbesondere hätten sich die Teilnehmenden gewünscht, dass die angebotene Fortbildung zeitlich länger angesetzt gewesen wäre und somit mehr Themenbereiche hätten angesprochen werden können.

Darüber hinaus fand vor Beginn der Projektarbeit neben der Medienfortbildung auch eine spezielle Fortbildung zur Online-Lernplattform „Moodle“ statt. Diese Fortbildung empfanden nur 26,1% der BetreuerInnen hilfreich. Während der Fortbildung wurde

jedoch bereits deutlich, dass die Betreuungskräfte gegenüber der Moodle-Plattform sehr skeptisch eingestellt waren, da ihnen nach ihren Aussagen insbesondere die Zeit fehlt, um sich aktiv an der Moodle-Plattform zu beteiligen⁷⁵.

Bei den am Projekt beteiligten BetreuerInnen ist auch nach Projektabschluss der Wunsch nach weiteren Fortbildungen groß: 67,7% von ihnen hätten sich auch während der Projektdurchführung noch weitere Fortbildungen zu medienpädagogischen Themen gewünscht. Konkrete Themenwünsche formulierten die einen Betreuungskräfte eher allgemein – wie beispielweise Mediendidaktik, Medienerziehung oder Umgang mit Medien –, die anderen formulierten sie bereits ganz konkret und sprechen dabei Themen wie beispielsweise die Videobearbeitung, Audioarbeit oder Präsentationsmöglichkeiten an.

Es zeigt sich also, dass sowohl der Bedarf als auch der Wunsch an Fortbildungen bei den BetreuerInnen der OGS vorhanden ist. Bei den konkreten Themenvorschlägen wird deutlich, dass dabei insbesondere die praktische und kreative Medienarbeit von Interesse ist – Wie können Filme selbst hergestellt werden? Wie kann ein Hörspiel selbst produziert werden? Wie kann mit Fotos kreativ weiter gearbeitet werden? Dies sollte in den Fortbildungen jedoch nicht nur theoretisch erläutert, sondern auch praktisch erprobt werden. Auf der Grundlage dieser praktisch erlebten Erfahrungen kann im nächsten Schritt eine verbesserte und qualitativ hochwertige aktive, kreative und produktive Medienarbeit in den OGS stattfinden.

11.3.4.2 Studentische Begleitung

Eine studentische Begleitung bei der Konzeption und Realisierung der Medienprojekte fand die Mehrheit der Betreuungskräfte (58,3%) sinnvoll. Im Verlauf der Projektplanung und/oder Projektdurchführung entstanden jedoch in machen Schulen Probleme auf organisatorischer und/oder auf persönlicher Ebene, was die Zusammenarbeit zwischen den Betreuungskräften und den Studierenden stellenweise erschwerte. Insgesamt sind aber 77,8% des Betreuungspersonals der Meinung, dass eine Unterstützung durch Studierende im Rahmen der aktiven Medienarbeit wie im KidSmart-Projekt generell sinnvoll und hilfreich ist.

⁷⁵ Während der Projektdurchführung wurde die Moodle-Plattform kaum aktiv genutzt. 72,0% der BetreuerInnen bewerten die Arbeit mit der Moodle-Plattform als nicht sinnvoll.

Vertiefende Einblicke bieten hier die teilnehmenden Beobachtungen der Studierenden, die diese Einschätzung des Betreuungspersonals unterstreichen. So berichtet ein Großteil der Studierenden, dass die BetreuerInnen entweder selbst explizit ausdrücken, dass sie die studentische Begleitung hilfreich finden oder dass sie dies mit ihrem Verhalten implizit signalisieren:

„[...] wobei sie [die Betreuerin, Anm. d. Verf.] sich wiederholt bei mir rückversicherte, ob die gegebenen Erklärungen korrekt wären.“ OGS(f)_Erste Zwischenbeobachtung

„Es ist allerdings bemerkbar, dass sie [die Betreuerin, Anm. d. Verf.] den sichereren Umgang mit Medien wünscht und daher die anderen Projektleiterinnen [...] bei ihrer Arbeit sehr stark beobachtet.“ OGS(r)_Eingangsbeobachtung

Dass die Projektumsetzung innerhalb der jeweiligen Schulen teilweise sehr unterschiedlich verlief, zeigen diese beiden Fallbeispiele:

„Es ist allerdings bemerkbar, dass sie [die Betreuerin, Anm. d. Verf.] den sichereren Umgang mit Medien wünscht und daher die anderen Projektleiterinnen [...] bei ihrer Arbeit sehr stark beobachtet.“

„Eine gute Kooperation [...] wird direkt deutlich, was zu einem angenehmen und effektiven KidSmart-Projekt führt.“

„Sie [die Betreuerin, Anm. d. Verf.] äußert [...] nach dem ersten KidSmart-Projekttag [...] wie sie den Tag empfunden hat. Auf eine Freude über eine starke Kooperation auf Seiten [...] [der Studierenden, Anm. d. Verf.] reagiert die Betreuerin sehr überraschend aber zugleich erfreut.“ OGS(r)_Eingangsbeobachtung

„Eine gute Kooperation [...] wird hierdurch verstärkt.“ OGS (r)_Erste Zwischenbeobachtung

„Die Betreuerin zeigt eine weiter zugenommene Motivation, die sich in einer immer enger verzahnenden Betreuung zwischen den Projektbetreuerinnen [...] zeigt.“ OGS(r)_Zweite Zwischenbeobachtung

„Eine Evaluation nach den einzelnen Projekttagen mit [...] [den Studierenden, Anm. d. Verf.] findet nun auf einer anderen Ebene statt und führt zu einer Weiterentwicklung, die den Kindern zu Gute kommt.“ OGS(r)_Abschlussbeobachtung

Anhand dieser Zitate aus den teilnehmenden Beobachtungen wird deutlich, dass die Kooperation zwischen der Betreuerin und den beiden studentischen Begleiterinnen optimal verlief. Auf der einen Seite fand konsequent eine gemeinsame Projektkonzeptionierung sowie Projektorganisation statt, die ferner um regelmäßig stattfindende Reflexionsgespräche nach den Projekttreffen erweitert wurde. So konnte ein qualitativ sehr hochwertiges Projekt durchgeführt werden. Auf der anderen Seite wird aber auch deutlich, dass die Betreuerin die Möglichkeit erkennen konnte, durch die Teilnahme an dem Projekt sowie durch die Begleitung der Studierenden an Handlungskompetenzen zu gewinnen. So beobachtet sie während des gesamten Projekts so-

wohl die medialen als auch die didaktischen Handlungen der Studierenden. Durch diese Beobachtungen scheint sie insbesondere ihre eigene Medienkompetenz soweit auszubauen, dass sie sich im weiteren Projektverlauf immer stärker zutraut auch eigene Medienhandlungen durchzuführen – wohlwissend, dass sie in den begleitenden Studierenden jederzeit kompetente Ansprechpartnerinnen hat. Dies hatte jedoch nicht nur Auswirkungen auf dieses spezielle Projekt – die Betreuerin wollte dieses Projekt von Anfang an dazu nutzen, um einerseits in der OGS eine Medienintegration zu etablieren und um andererseits ihre eigenen Kompetenzen zu erweitern:

„Für die weitere Umsetzung einer Medien-AG in der OGS möchte die Betreuerin viel mitnehmen. Aus diesem Grund versucht sie sich weitgehend alles anzueignen und betrachtet die Einweisung von Seiten der Studierenden [...] als eine Bereicherung.“
OGS(r)_Eingangsbeobachtung

Die Beschreibungen aus der Abschlussbeobachtung der Studierenden zeigen, dass dieses Ziel erreicht werden konnte, sodass zusammengefasst werden kann, dass diese Betreuerin in einem sehr hohen Maße von dem Projekt und insbesondere von der studentischen Begleitung profitierten konnte.⁷⁶

„Die Betreuerin möchte auch zukünftig dieses Projekt in ihrer OGS weiterführen und sieht die Medienkompetenzförderung als große Bereicherung der Kinder.“
OGS(r)_Abschlussbeobachtung

„Sie [die Betreuerin, Anm. d. Verf.] berichtet über zukünftige Arbeiten, die eine Verzahnung von Lese- und Medienkompetenz ermöglichen sollen. Durch das Projekt hat sie erkannt, dass ein integriertes Medienprojekt nicht nur Freude, sondern auch Kompetenzsteigerungen bei den SuS beobachten lässt. [...] [U]nd hat sich sogar in weiterführende Literatur zum Thema Medien eingelesen.“ OGS(r)_Abschlussbeobachtung

Das zweite Fallbeispiel beschreibt eine Kooperation zwischen einer Studierenden sowie zwei Betreuerinnen, die nicht erfolgreich verlief. Schon zu Projektbeginn gab es erste Probleme, die sich im weiteren Verlauf immer weiter vertieften, sodass ein Klärungsgespräch zwischen den Betreuerinnen, der Studierenden sowie zwei Mitgliedern der Organisationsebene stattfand, um einen Projektabbruch zu verhindern.

„Sie [die Betreuerin, Anm. d. Verf.] begrüßt die Studentin kurz und geht dann wieder in ihre Gruppe. Um 15 Uhr, als das Projekt starten soll, kommt die Erzieherin erst zur Studentin und schließt den Raum auf, in dem das Projekt stattfinden soll (Küche). Die

⁷⁶ Nach Abschluss des KidSmart-Projekts zeigte sich, dass in diesem Fall ein nachhaltiger Entwicklungsprozess in der OGS stattfand und dass eine Medienkompetenzförderung nach und nach verankert wurde. So nahm die Schule im Rahmen eines Nachfolgeprojekts weiterhin die Möglichkeit wahr, medienintegrierende Projekte gemeinsam mit Studierenden zu konzipieren und zu realisieren. Darüber hinaus berichtet die Betreuerin aber auch davon, dass sie nun sowohl explizite Medienprojekte selbstständig organisiert und umsetzt als auch in anderen Kontexten regelmäßig Medien einsetzt.

Erzieherin zeigt sehr wenig Interesse den Raum für das Projekt vorzubereiten. Die Studentin stellt die Stühle von den Tischen runter und verteilt das Material auf den einzelnen Gruppentischen.“ OGS(w)_Eingangsbeobachtung

„Die Betreuerin kam viel zu spät zu dem Projekt und hatte auch nichts vorbereitet. Die Studentin und sie hatten im Vorfeld abgesprochen, dass die Betreuerin in Absprache mit Betreuerin 2 die Projektstunde plant und durchführt. Die Betreuerin hatte dies aber vergessen. Die Betreuerin schien sehr planlos und sprach mit den Kindern, wie das Projekt weitergehen soll. Dabei hielt sie sich nicht an die Absprachen mit der Studentin. Die Studentin merkte, dass sich die Betreuerin die Projektplanung nicht durchgelesen hatte. Das schien die Betreuerin aber nicht zu stören.“ OGS (w)_Erste Zwischenbeobachtung

„Die Betreuerin konnte an dieser Projektsitzung nicht teilnehmen, weil Betreuerin 2 krank ist. Sie fragte die Studentin aber auch nicht, was für die heutige Projektsitzung geplant war. Am Ende der Stunde kam die Betreuerin in den Projektraum und guckte sich an, was gemacht wurde.“ OGS(w)_Zweite Zwischenbeobachtung

„Die Betreuerin nahm an der Abschlusssitzung nicht teil. Sie sagte der Studentin sie sei verhindert. Am Ende der Stunde kam die Betreuerin in den Projektraum und guckte sich an, was gemacht wurde.“ OGS(w)_Abschlussbeobachtung

Anhand dieser Beschreibungen wird deutlich, dass diese Betreuerin keine Motivation zur Kooperation mit der Studierenden hatte. Zwar wurden offenbar Eckpunkte gemeinsam abgesprochen, jedoch war dessen Umsetzung eher problembehaftet. Während sich die Betreuerin immer stärker dem Projekt abwandte, übernahm die Studierende eine immer handlungsleitendere Rolle. Eine gegenseitige Unterstützung und eine Zusammenarbeit wie in dem erstgenannten Fallbeispiel fanden hier nicht statt. In der Konsequenz konnte die Betreuerin ihre medialen Handlungskompetenzen nicht weiter ausbauen, was auch dazu führte, dass eine nachhaltige Wirkung des Projekts nicht erreicht werden konnte.

11.3.4.3 Projektbewertung

Etwa zwei Drittel (64,7%) der BetreuerInnen empfinden das KidSmart-Projekt als eine sinnvolle Ergänzung zu ihrer normalen Arbeit in der OGS. Auf der deutschen Schulnotenskala würden 48,5% der Betreuungskräfte dem Projekt ein „sehr gut“ oder „gut“ geben und 51,5% von ihnen ein „befriedigend“ oder „ausreichend“. Die Noten „mangelhaft“ und „ungenügend“ wurden von den Betreuungskräften bei der schriftlichen Befragung nicht vergeben. Die Organisation des Projekts bewerten die Betreuungskräfte zwar auch recht gut (Durchschnittsnote: 2,78), jedoch nicht ganz so positiv wie das Projekt generell.

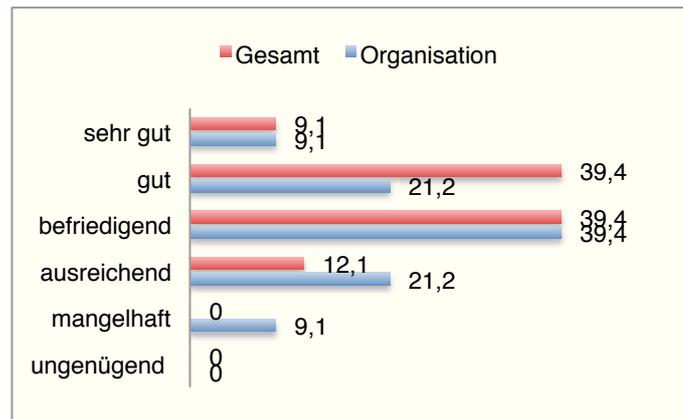


Abbildung 29: BetreuerInnen nach dem Projekt: Projektbewertung, in % ($N_{\text{Gesamt}} = 38$; $N_{\text{Organisation}} = 36$)

In offenen Fragen wurden die Befragten gebeten auszudrücken, was ihnen an der KidSmart-Projektarbeit am meisten beziehungsweise gar nicht gefallen hat. Dabei wird deutlich, dass den BetreuerInnen gerade der Spaß und der Eifer der Kinder besonders positiv aufgefallen sind. Auch die kindliche Kreativität, ihre Ideen, ihr Lernzuwachs, ihre Mitarbeit und ihr Stolz auf das Selbstproduzierte („Dass die Kinder [...] nach dem Projekt stolz den Eltern präsentieren konnten.“) werden als positives Erlebnis angesprochen.

Darüber hinaus bewerten die Betreuungskräfte das kontinuierliche Arbeiten an einem neuen Thema mit dem Ziel der gemeinsamen Erstellung eines eigenen Endprodukts sehr positiv. Teilweise wird das Projekt auch als eine gelungene Abwechslung zu der alltäglichen Arbeit in der Nachmittagsbetreuung angesehen. Dies gilt insbesondere auch für die Ausflüge, die im Rahmen einiger Projekte durchgeführt wurden („Da wir selten die Möglichkeit haben, mit den Kindern Ausflüge zu machen, hat mir unser Ausflug [...] auch sehr viel Freude bereitet“). Ebenso wird die regelmäßige Arbeit in einer kleineren, gleichbleibenden Gruppe positiv herausgestellt, denn „[D]ies ist in einer OGS sonst selten möglich.“. So konnte ein „[...] Wir-Gefühl der KidSmart-Gruppe“ aufgebaut werden.

Ferner wird auch an dieser Stelle noch einmal von mehreren Betreuungskräften die Zusammenarbeit mit den Studierenden lobend erwähnt.

Jedoch gab es auch Aspekte, die den BetreuerInnen negativ aufgefallen sind. 34,7% von ihnen bemängeln den zeitlichen Faktor: häufig erschwerte es der Mangel an Zeit, dass das Projekt ausreichend vorbereitet und ohne Zeitdruck durchgeführt werden konnte. Da die Betreuungskräfte in den OGS ein hohes Maß an Organisation erfüllen müssen – und das oftmals parallel zu der Kinderbetreuung – fiel die Projektplanung

im Vorfeld der Durchführung oftmals schwer. Ebenso wurde die konkrete Durchführung durch die Vielzahl an Terminen und ähnlichem erschwert. Dies führte auch nach den Berichten der Studierenden in den Beobachtungsbögen (vgl. Kapitel 11.2) dazu, dass die Betreuungskräfte weniger Zeit in das Projekt investieren konnten, als sie es gerne getan hätten.

Ferner erschwerte, wie bereits angesprochen, eine nicht ausreichende Medienausstattung die Projektdurchführung. Durch ein besseres Medienrepertoire hätte das Projekt nach Einschätzung der Betreuungskräfte besser umgesetzt werden können. Für zukünftige Projekte schlagen sie vor, dass die technische Ausstattung noch weiter verbessert werden müsste.

Die Mitarbeit der Studierenden wird jedoch von einem Teil der BetreuerInnen auch negativ bewertet, da sie sich durch sie nicht ausreichend unterstützt fühlten⁷⁷. Auch dieser Aspekt müsste ihrer Meinung nach für weitere Medienprojekte verbessert werden.

Zusammenfassend zeigt sich durch die Antworten der BetreuerInnen, dass das KidSmart-Projekt generell positiv aufgenommen wurde. Verbesserungsbedarf sehen sie insbesondere bezüglich der Organisation, der technischen Ausstattung der Schulen, der Fortbildungen sowie in der Zusammenarbeit mit den Studierenden. Auch die Zusammenarbeit mit „dosys“ müsste sich nach Meinung der Betreuungskräfte verbessern.

11.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die am Projekt beteiligten BetreuerInnen empfinden nach Abschluss der interventori-schen Maßnahmen subjektiv oftmals keine Verbesserung ihrer persönlichen Medienkompetenz, obwohl sie einerseits angeben, dass sie durch ihre Arbeit ihr Medienwissen erweitern konnten und andererseits nennen sie nun durchschnittlich mehr von ihnen beherrschte Medienarbeiten als noch vor der Projektdurchführung. Dies gilt insbesondere für kreative und produktive Tätigkeiten wie beispielsweise die digitale

⁷⁷ Dies liegt wahrscheinlich darin begründet, dass den BetreuerInnen die den Projekten zugrunde liegende Rollenverteilung nicht bewusst war. In den protokollierten Beobachtungen der Studierenden wird deutlich, dass die Betreuungskräfte teilweise davon ausgingen, dass die Studierenden die Projekte selbstständig durchführen und dass sie selbst lediglich eine passive Rolle einnehmen. Erst in der konkreten Durchführung wurde ihnen bewusst, dass sie ihr Projekt mit den Studierenden als Team konzipieren und realisieren.

Fotobearbeitung oder die digitale Videoaufnahme. Positiv beeinflusste dies nach Angaben der BetreuerInnen auch ihre Teilnahme an der Fortbildung, die im Vorfeld der Projektrealisierung stattfand. Durch diese erweiterten Kompetenzen ist es den BetreuerInnen nun besser möglich, eigenständig eine aktive Medienarbeit in der OGS durchzuführen. Dennoch ist der Wunsch nach weiteren Fortbildungen bei einem Großteil der Betreuungskräfte vorhanden. Dies gilt insbesondere für medienpraktische Arbeiten.

Obwohl die Schulen vor Beginn der interventorischen Maßnahmen auf vielfältige Weise technisch ausgestattet wurden, wird das Equipment nach Projektabschluss nicht wesentlich positiver bewertet als vorher. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Betreuungskräfte durch ihre Teilnahme an dem Projekt vertiefte Einblicke in die aktive Medienarbeit erhielten und sie so einen erhöhten Anspruch an das schulische Medienrepertoire entwickelten.

Durch ihre Projektteilnahme konnte auch ihre allgemeine Einstellung gegenüber eines Medieneinsatzes in der OGS positiv verändert werden. So sind nun beispielsweise weniger BetreuerInnen der Meinung, dass sie OGS einen medienfreien Raum darstellen soll.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass die aktive Teilnahme an dem KidSmart-Projekt bei den BetreuerInnen eine Weiterentwicklung der persönlichen Medienkompetenz sowie eine Verbesserung ihres medialen Habitus bewirken konnte, sodass die grundlegenden Voraussetzungen für die Etablierung einer konsequenten, aktiven Medienarbeit deutlich verbessert werden konnten.

11.4 Kernergebnisse und Diskussion im Forschungskontext

Im Vorfeld, während und nach Abschluss der Projektdurchführung war das Betreuungspersonal Teil vielfältiger interventorischer und evaluatorischer Maßnahmen. Auf der einen Seite nahmen sie an einer medienpädagogischen Fortbildung teil und übertrugen die dort (ggf. gänzlich neu) erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeinsam mit Lehramtsstudierenden im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit in der OGS in die Praxis. Dabei sammelten sie vielfältige Erfahrungen, die oftmals nicht nur für sie, sondern für die gesamte OGS – also für die BetreuerInnen sowie für die Kinder als auch für die Eltern – ein neues Setting bedeuteten.

Auf der anderen Seite partizipierten sie im Rahmen eines komplexen triangulierten Forschungsdesigns an einer breit aufgestellten wissenschaftlichen Begleitforschung, die diverse Ergebnisse über sie selbst und ihren medialen Habitus bringen.

Die bereits vorgestellten Ergebnisse werden an dieser Stelle zusammengefasst, um auf deren Grundlage allgemeine Aussagen und Hypothesen formulieren zu können. Darüber hinaus werden die Ergebnisse im Forschungskontext diskutiert. Dabei werden folgende Schwerpunkte fokussiert:

- Personalstruktur in den Schulen
- Differenzen zwischen den aktiv beteiligten Betreuungskräften und den nicht beteiligten Betreuungskräften
- (Kreative) Medienkompetenz der Betreuungskräfte
- Entwicklung des medialen Habitus' der Betreuerkräfte
- KidSmart – Projektbewertung
- KidSmart – Fortbildungen
- KidSmart – Kooperationsmodell

Personalstruktur in den Schulen

Wird die Personalstruktur der teilnehmenden OGS fokussiert und analysiert, so zeigt sich, dass in den Schulen 69% des Betreuungspersonals eine einschlägig pädagogische Ausbildung absolvierten. Vice versa bedeutet dies aber auch, dass 31% der Betreuungskräfte in der OGS als sogenannte Quereinsteiger – also nicht pädagogisch qualifizierte Personen – arbeiten. Dieses Ergebnis deckt sich mit denen anderer Studien. Jedoch zeigen Studien – wie auch die vorliegende Studie –, dass ErzieherInnen die am stärksten vertretene Berufsgruppe in der OGS bilden. (vgl. z.B. Fuchs-Rechlin 2008: 92; Höhmann et al 2008: 82; Beher et al 2005: 27) Insgesamt kann verallgemeinernd ausgesagt werden, dass die OGS ein Ort ist, welcher durch eine Vielzahl unterschiedlicher Professionen gestaltet wird. Dies ist ein politisch explizit gefordertes, konstitutives Charakteristikum der OGS und wird durch das nordrhein-westfälische Trägermodell begünstigt. (vgl. Börner et al 2014: 10; Börner et al 2013: 10; MSW NRW 2010: Ansatz 1.3; Beher et al 2005: 25f)

Im Rahmen der Eingangsbefragung der Betreuungskräfte wird deutlich, dass teilweise gravierende Unterschiede zwischen dem pädagogisch ausgebildeten und dem nicht pädagogisch ausgebildeten Personal zu beschreiben sind. Diese umfassen sowohl den allgemeinen medialen Habitus der Betreuungskräfte – so sind beispielsweise die ausgebildeten PädagogInnen seltener der Meinung, dass die Arbeit in den Schulen einen Medieneinsatz ausklammern oder dass eine Medienerziehung in der Elementarbildung nicht stattfinden soll – als auch die eigene Motivation oder die Beschäftigung mit medienpädagogischen Fragestellungen: pädagogisch ausgebildete BetreuerInnen sind nicht nur motivierter, (digitale) Medien in ihre Arbeit mit den Kindern zu integrieren, sondern sie beschäftigen sich mit der Thematik der Medienerziehung weitaus häufiger als die pädagogisch nicht ausgebildeten BetreuerInnen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Gefahr besteht, dass Kinder nicht an medienkompetenzfördernden Angeboten teilnehmen können, da die BetreuerInnen unter anderem aufgrund ihrer Qualifikation keinen entsprechenden Medienhabitus innehaben, um kreative Medienprojekte zu planen und durchzuführen. So verstreicht einerseits die Chance, die Arbeit in der Schule an die Lebenswelt der SchülerInnen anzupassen und andererseits kann dies dazu führen, dass gerade bildungsbenachteiligte SchülerInnen im Rahmen der OGS keine Gelegenheit erhalten, einen kreativen, produktiven und reflektierten Medienhabitus aufzubauen. Mögliche Einbußen der pädagogischen Qualität außerunterrichtlicher Angebote der OGS spricht auch Höhmann (2008) im Rahmen der SteG-Studie an. Er führt dies darauf zurück, dass für Nordrhein-Westfalen im Gegensatz zu anderen Bundesländern wie beispielsweise Berlin oder Hamburg keine verbindlichen Vorgaben zur Qualifizierung der MitarbeiterInnen definiert wurden. (vgl. Bröring/Buschmann 2012: 64)

Diese Ergebnisse machen insgesamt deutlich, dass es gerade für das pädagogisch nicht explizit qualifizierte Personal von besonderer Relevanz ist, dass sie an qualitativ hochwertigen medienpädagogischen Schulungsmöglichkeiten teilnehmen (können), um zunächst für dieses Thema und dessen Wichtigkeit sensibilisiert zu werden und um so ihren persönlichen Medienhabitus umfassend ausbauen zu können. Dazu ist sowohl eine theoretische Einführung in das Thema relevant, als auch vielfältige praktische Übungen mit digitalen Medien, die die BetreuerInnen selbstständig ausprobieren können, um in einem pädagogisch gestalteten Fortbildungssetting vertiefende, praktische Erfahrungen sammeln zu können.

Differenzen zwischen den aktiv beteiligten Betreuungskräften und den nicht beteiligten Betreuungskräften

Im Hinblick auf die am Projekt beteiligten Betreuungskräfte lässt sich feststellen, dass diese bezüglich des Medieneinsatzes in der OGS kompetenter, erfahrener und motivierter sind als die Betreuungskräfte, die nicht an dem Projekt aktiv teilnehmen. Hier zeigt sich eine allgemein verbreitete Tendenz, dass gerade diejenigen Personengruppen an Projekten dieser Art teilnehmen, die sich bereits im Vorfeld als eher medienkompetent und erfahren beschreiben. Im Umkehrschluss hat dies zur Folge, dass bereits erfahrene Betreuungskräfte ihre schon vorhandenen Kompetenzen vertiefen, wohingegen andere Betreuungskräfte der OGS weiterhin keine eigenen, praktischen Medienerfahrungen machen (können). Mutmaßlich könnte dies auf eine wenig ausgeprägte Motivation oder aber auf ein mangelndes Selbstbewusstsein (siehe oben) zurückzuführen sein. Es zeigt sich also die Tendenz, dass im Rahmen dieses Projekts in einigen Schulen eine Art „Heilung der Gesunden“ stattfand. Diese Disposition zeigte sich bereits in dem zweijährigen Vorgängerprojekt der vorliegenden Studie „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“, an dem ebenfalls eher medienaffine ErzieherInnen aktiv teilnahmen als *„diejenigen, die im Rahmen intervenierender Projekte angesprochen werden sollten [...]“* (Marci-Boehncke et al 2012a: 9)

Für die Zukunft müssen also Strategien entwickelt werden, die auch diejenigen Betreuungskräfte ansprechen, die aufgrund ihres medialen Habitus' und/oder nur marginal ausgeprägten Kompetenzen eher selten die Bildungschancen für sich selbst nutzen (möchten). Für die am KidSmart-Projekt teilnehmenden Schulen bietet sich hier nun eine besondere Situation, da aus jeder OGS mindestens ein/e BetreuerIn im Rahmen einer Fortbildung medientechnisch und medienpädagogisch geschult wurde und so die Rolle einer Multiplikatorin/eines Multiplikators einnehmen kann. Aufgrund dessen würde sich eine am Teamteaching (vgl. dazu u.a. Krämer-Kılıç 2014; Nuding/Stanislawski 2013; Shaplin 1972) angelehnte Arbeit im Tandem anbieten: Hierbei können zwei BetreuerInnen – ein/e BetreuerIn, die am KidSmart-Projekt aktiv teilnahm und ein/e BetreuerIn, nicht aktiv partizipierte – ein gemeinsames außerunterrichtliches Angebot anbieten, in der eine auf einem konkreten Thema basierende aktive Medienarbeit durchgeführt wird. Die/der weniger erfahrene BetreuerIn kann hierbei von der/dem erfahreneren BetreuerIn lernen, wohingegen die/der erfahrenere

BetreuerIn ihre/seine medientechnischen und medienpädagogischen Kompetenzen erweitern und vertiefen kann. Die Arbeit hemmende Defizite, die beispielsweise nicht ausreichende medientechnische oder medienpädagogische Kompetenzen, eine unzulängliche Medienausstattung oder fehlende personelle Ressourcen können durch eine Kooperation mit außerschulischen Partnern (z.B. die Kinder- und Jugendhilfe oder kommunale Medienzentren) kompensiert werden (vgl. Kapitel 5.4.3.3).

(Kreative) Medienkompetenz des Betreuungspersonals

Allgemein zeigt sich, dass die BetreuerInnen privat vielfältige Medien nutzen – dabei wird jedoch deutlich, dass sie diese eher rezeptiv nutzen und kreative sowie produktive Tätigkeiten oftmals nicht beherrschen. Diese Kompetenzen sind für eine aktive Medienarbeit in Bildungseinrichtungen hingegen von besonderer Relevanz. Die Betreuungskräfte sind jedoch von Projektbeginn an stark an solchen Aspekten interessiert und motiviert, ihre diesbezüglichen Kompetenzen auszuweiten. Während der für die am Projekt teilnehmenden BetreuerInnen kostenlosen Medienfortbildung im Rahmen des KidSmart-Projekts konnten sie (gegebenenfalls erste) eigene, kreative Medienerfahrungen machen und sich über diese in der Gruppe mit den anderen Betreuungskräften – moderiert durch die Fortbildungsleitung – austauschen. In der sich anschließenden konkreten Projektumsetzung wurden die Betreuungskräfte in ihrer kreativen und produktiven Medienarbeit durch die Studierenden konsequent begleitet, die ihnen fortlaufend auf ihre speziellen Bedürfnisse zugeschnittene Hilfestellungen entgegenbrachten. So kann diese Projektdurchführung selbst auch als die Form einer niederschweligen Fortbildung betrachtet werden, die jedoch – anders als explizite externe Fortbildungen – über einen längeren Zeitraum sowie in einem natürlichen Setting – nämlich in ihrer alltäglichen Arbeitswelt – mit einer fortlaufenden Möglichkeit der Unterstützung durch die Projektleitung stattfand.

Dass diese Projektstruktur oftmals eine sehr nachhaltige Wirkung auf die von den Betreuungskräften beherrschten kreativen und produktiven Medienarbeiten zur Konsequenz hatte, wurde in der vorangegangenen Ergebnispräsentation bereits detailliert dargestellt. Durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt konnten die BetreuerInnen insbesondere im Hinblick auf ihre kreativen Medienkompetenzen ihr inkorporiertes kulturelles Kapital ausbauen und vertiefen, welches sich im Vorfeld der Projektdurchführung vermehrt als defizitär darstellte. Diesen Effekt beschreiben auch die

Ergebnisse der ersten beiden Phasen des KidSmart-Projekts, welche in der Kita stattfanden. Auch dort zeigte es sich, dass die ErzieherInnen durch die aktive Projektteilnahme ihre kreativen Medienkompetenzen erweitern und so ihr inkorporiertes kulturelles Kapital verbessern konnten. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 79f; Marci-Boehncke et al 2012a: 10) Einen positiven Effekt eines Interventionsprojekts auf die Kompetenzen der BetreuerInnen zeigen auch Marsh et al (2005). Sie kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die BetreuerInnen einen Lernzuwachs bei sich selbst beobachten, dass sie motiviert sind weiterhin ihre Kompetenzen auszubauen und dass sie durch das Projekt neue Ideen sammeln konnten. (vgl. Marsh et al 2005: 72f).

Über eine als defizitär zu bewertende Medienkompetenz von ErzieherInnen berichten auch die Studien von beispielsweise Friedrichs (2013) und Six/Gimmler (2007). So kommen Six/Gimmler (2007) – ebenso wie die vorliegende Studie – zu dem Ergebnis, dass die private Mediene Ausstattung der ErzieherInnen einerseits „*keineswegs als „medien- oder technikfeindlich“ bezeichnet werden [kann]*“ (Six/Gimmler 2007: 129), andererseits bewerten die ErzieherInnen ihre Medienkompetenz insgesamt als eher durchschnittlich, wobei sie insbesondere Kompetenzdefizite im Bereich der Computer- und Internetnutzung einräumen. (vgl. Six/Gimmler 2007: 132ff) Dass diesen Kompetenzmängeln jedoch entgegengewirkt werden können, zeigen die Ergebnisse nicht nur der vorliegenden Studie, sondern auch die Ergebnisse der KidSmart-Projektphasen in der Kita.

Diese so erweiterte Medienkompetenz ist ihnen jedoch nicht immer auch bewusst und zum Teil bewerten die BetreuerInnen ihre persönliche technische Medienkompetenz sogar weniger gut ausgeprägt als vor der Projektdurchführung. Dieses Verhalten kann in einem gesteigerten Anspruch des Betreuungspersonals an sich selbst und an ihre Medienkompetenz begründet liegen: Die BetreuerInnen erhielten durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt einen genaueren Überblick über mögliche kreative und produktive Einsatzszenarien digitaler Medien in ihren pädagogischen Alltag und wissen so nun, wo ihre diesbezüglichen persönlichen Kompetenzdefizite liegen. Gestützt wird diese Vermutung durch eine weitere Beobachtung im Hinblick auf die schulische Mediene Ausstattung: So wird deutlich, dass sich die Hälfte der BetreuerInnen auch nach Projektabschluss noch eine umfassendere Mediene Ausstattung wün-

schen, obwohl das Medienrepertoire durch die Teilnahme an dem Projekt erheblich erweitert wurde⁷⁸. Analog zu den Erwartungen an die persönliche technische Medienkompetenz könnten hier erhöhte Anforderungen an das schuleigene Repertoire deutlich werden. Denn durch die Projektdurchführung und den Austausch der Schulen untereinander⁷⁹ konnten die Betreuungskräfte sehen, dass nur ein gut ausgestattetes Medienrepertoire vielfältige kreative Einsatzmöglichkeiten realisierbar macht.

Entwicklung der medialen Einstellungen und Haltungen der Betreuerkräfte

Die allgemeinen medialen Einstellungen und Haltungen der Betreuungskräfte – also ihr medialer Habitus – veränderten sich durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt insgesamt nur wenig. Jedoch wird deutlich, dass die BetreuerInnen den digitalen Medien in schulischen Kontexten nun eine relevantere Bedeutung zuschreiben und in den digitalen Medien häufiger das Potenzial zur Wissenserweiterung der Kinder wahrnehmen. Vermutlich in diesem Kontext hat dies auch zur Folge, dass nach Projektabschluss weniger BetreuerInnen als vor der Projektdurchführung der Überzeugung sind, dass die OGS einen medienfreien Raum darstellen soll. Dennoch darf hierbei nicht übersehen werden, dass nach wie vor jede fünfte Betreuungskraft der Überzeugung ist, dass Medien in der OGS nicht eingesetzt werden sollen! Insgesamt haben sich die Einstellungen der Betreuungskräfte gegenüber dem Einsatz von Medien in der alltäglichen Arbeit der OGS durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt verbessern können und auch die Relevanz dessen ist den BetreuerInnen nun bewusster, als es noch vor der Projektdurchführung der Fall war.

Ebenso zeigen die Ergebnisse der zwei ersten KidSmart-Projektphasen in der Kita positive Entwicklungen in den Einstellungen der ErzieherInnen gegenüber dem Einsatz von Medien in der frühen Bildung. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 74ff)

Auch verschiedene andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass ErzieherInnen oftmals über einen eher bewahrpädagogisch gestalteten Medienhabitus verfügen und dem Medieneinsatz in Bildungsinstitutionen skeptisch gegenüber stehen. (vgl. u.a. Friedrichs 2013; Schneider et al 2010; Six/Gimmler 2007) Für eine weitere Etablierung praktischer und kreativer Medienarbeit in der Schule ist es aus diesem Grund

⁷⁸ Neben den Geräten, die alle Schulen gestellt bekamen, nutzten auch einige Schulen die Gelegenheit, ihre Medienausstattung durch weitere Geräte selbstständig zu erweitern. Dazu wurden beispielsweise Mikrophone oder Digitalkameras aus den finanziellen Mitteln der Schule erworben.

⁷⁹ Beispielsweise im Rahmen der Abschlussveranstaltung im Dortmunder Rathaus.

besonders relevant, dass das Kollegium möglichst geschlossen hinter diesem pädagogischen Konzept steht. Da gerade die jüngeren BetreuerInnen (höchstens 40 Jahre alt) demgegenüber deutlich positiver eingestellt sind, wird sich die diesbezügliche grundsätzliche Einstellung in den Einrichtungen zukünftig größtenteils durch das Ausscheiden der älteren KollegInnen verändern. Nichtsdestoweniger ist es aber auch aktuell relevant, dass mehr Betreuungskräfte von einem Medieneinsatz in der OGS überzeugt sind. Auch sind in diesem Fall qualitativ hochwertige und für diese Thematik sensibilisierende Fortbildungen zu empfehlen (siehe unten).

KidSmart – Projektbewertung

Etwa zwei Drittel der Betreuungskräfte empfand das KidSmart-Projekt als eine sinnvolle Ergänzung zu der alltäglichen Arbeit. Das Konzept des Projekts bewertet etwa die Hälfte der Betreuungskräfte „(sehr) gut“. Dabei sind ihnen insbesondere der Spaß und der Eifer der Kinder positiv aufgefallen. Aber auch Aspekte wie die kindliche Kreativität, ihre Ideen, ihr Lernzuwachs, ihre Mitarbeit und ihr Stolz auf das Selbstproduzierte werden von den Befragten als positives Erlebnis angesprochen. Auf struktureller Ebene wertschätzen sie die gemeinsame Erstellung eines eigenen Endprodukts sowie die regelmäßige Arbeit in einer kleineren, in ihrer Zusammensetzung gleichbleibenden Gruppe. Diese positiven Projektbewertungen des Betreuungspersonals führen die Ergebnisse der beiden vorangegangenen KidSmart-Phasen in der Kita fort. Auch dabei bewerten die ErzieherInnen das Projekt sehr positiv und wertschätzen sowohl den pädagogischen Effekt auf die Kinder als auch den Zuwachs ihrer eigenen Kompetenzen. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 96f)

Die nicht optimalen Rahmenbedingungen vor Ort erschweren jedoch häufig die Durchführung bisheriger beziehungsweise weiterer Projekte in den Schulen. So fehlt es beispielsweise an Zeit sowie Personal und die Medianausstattung wird weiterhin als defizitär beschrieben, obwohl diese im Rahmen des Projekts zum Teil erheblich verbessert wurde. Ferner sind nach Aussage der Befragten eine zu große Anzahl verschiedener Arbeiten zu erledigen, erkrankte KollegInnen müssen vertreten werden etc. Hier werden von dem Betreuungspersonal jedoch grundsätzliche Strukturbedingungen angesprochen, die für eine qualifizierte OGS mit qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten für die SchülerInnen dringend zu verändern sind.

Diese Defizite in den strukturellen Rahmenbedingungen finden sich ebenso in den Ergebnissen anderer Studien wieder (vgl. u.a. Müller et al 2012: 4; Six/Gimmler 2007: 249ff) und sind aus diesem Grund dringend zu verbessern. Allerdings können Problemlagen wie der Personalschlüssel oder finanzielle Ressourcen nicht von den Schulen und dem dort beschäftigten Personal selbst gelöst, sondern müssen auf politischer Ebene grundsätzlich geklärt werden, damit Schulen ihrer wichtigen Aufgabe der Medienerziehung nachkommen können.

KidSmart – Fortbildungen

Wie bereits mehrfach und in verschiedenen Kontexten erwähnt, sind Medienfortbildungen für das pädagogische Personal der OGS unerlässlich, da ein Großteil – gerade die älteren – der BetreuerInnen im Rahmen der Ausbildung nicht auf dieses Aufgabenfeld vorbereitet wurde. Auf eine solche defizitäre Vorbereitung während der (ErzieherInnen)Ausbildung verweisen auch die Studien von beispielsweise Six/Gimmler (2007) oder auch die KidSmart-Ergebnisse aus den Kita-Phasen. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 71) Trotz dieser wenig umfassenden Vorbereitung in der Ausbildung nahm jedoch nur ein Drittel der im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Betreuungskräfte (und hierbei insbesondere das bereits pädagogisch ausgebildete Personal) an medienpädagogischen Fortbildungen teil, sodass die fehlende medienpädagogische Vorbereitung in der Ausbildung nur relativ selten nachträglich kompensiert werden. Wird dieses Ergebnis mit denen anderer Studien verglichen (vgl. u.a. Friedrichs 2013: 10; Schneider et al 2010: 93f; Six/Gimmler 2007: 141f), dann zeigt sich, dass die Betreuungskräfte aus der OGS bereits häufiger an medienpädagogischen Fortbildungen teilnahmen, als die befragten ErzieherInnen der genannten Studien.

Durch die aktive Teilnahme am KidSmart-Projekt erhielten die BetreuerInnen die Möglichkeit einer explizit auf ihre Kompetenzen zugeschnittene Fortbildung wahrzunehmen. Dieses für sie kostenfreie Angebot empfand die Mehrheit der Betreuungskräfte (sehr) hilfreich. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass weitere Fortbildungen von den BetreuerInnen auch nach dem Abschluss des Projekts explizit erwünscht sind. Durch ihre Teilnahme an dem KidSmart-Projekt konnten sie bereits vielfältige praktische und kreative Medienerfahrungen sammeln und wünschen sich nun, weitere produktive Medienhandlungen kennen zu lernen, um sie im Anschluss in

ihrer Arbeit mit den Kindern umsetzen zu können. Dies soll im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen nicht nur theoretisch erläutert, sondern ganz praktisch erprobt werden. Auch weitere Studien von beispielsweise Six/Gimmmler (2007) oder Marci-Boehncke et al (2012) verweisen auf den von den ErzieherInnen artikulierten, konkreten Fortbildungsbedarf.

Hierbei ist es auf der einen Seite notwendig, dass solche Fortbildungen qualitativ hochwertig, adressatengerecht – also auf die jeweiligen Kompetenzen der TeilnehmerInnen – und möglichst ortsnah angeboten werden. Idealerweise werden solche Fortbildungen schulintern für das gesamte Kollegium angeboten. (vgl. Friedrichs 2013: 10) Auf der anderen Seite muss den Betreuungskräften auch die Gelegenheit zur Teilnahme an den Fortbildungen gegeben werden, beispielsweise indem sie für diesen Zeitrahmen freigestellt werden. Von Vorteil wären auch länger angelegte Zertifikatsprogramme zur kreativen Medienarbeit, an denen die Betreuungskräfte teilnehmen können und am Ende ein Zertifikat erhalten (Erhöhung des objektivierte Kulturkapitals) und ihnen so explizit und nachweisbar ihre Medienkompetenz bescheinigt wird. Hiermit kann zum einen ihre Selbstwirksamkeit (vgl. z.B. Schwarzer/Jerusalem 2002; Bandura 1977) gesteigert werden und zum anderen können diese zertifizierten Betreuungskräfte langfristig eine multiplikatorische Rolle in ihrer Einrichtung einnehmen und für weniger erfahrene Betreuungskräfte fortlaufend als AnsprechpartnerIn fungieren (siehe oben).

KidSmart - Kooperationsmodell

Bei einem Großteil der Projekte gelang die Kooperation zwischen den Betreuungskräften und den Lehramtsstudierenden (sehr) gut und mehr als drei Viertel des Betreuungspersonals ist nach dem Projektabschluss der Meinung, dass eine studentische Begleitung solcher Projekte generell sinnvoll ist. So wurden Ideen gemeinsam entwickelt, die Projekte wurden im Team konzipiert sowie organisiert und schließlich gemeinschaftlich realisiert. Insbesondere die Betreuerinnen profitierten in einem hohen Maße von der praktisch umgesetzten technischen Medienkompetenz der Studierenden. Sie beobachteten ihre Handlungen, trauten sich so nach und nach immer mehr eigene Medienhandlungen zu und entwickelten vermehrt eigene Ideen zum Mediensatz im Projekt. Dabei nahmen sie auch die Möglichkeit zu konkreten Nachfragen wahr und konnten insgesamt ihr diesbezügliches inkorporiertes kulturelles

Kapital erweitern. Diese positiven Bewertungen spiegeln die der ErzieherInnen aus den ersten beiden Projektphasen in der Kita wider: auch die ErzieherInnen wertschätzten nach Projektabschluss die Zusammenarbeit mit den Lehramtsstudierenden. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 80)

Neben den Betreuungskräften profitierten aber auch die Studierenden auf vielfältige Weise von diesem Kooperationsmodell. Dies wird im Folgenden überblicksartig dargestellt.

Exkurs: Die Studierenden

Diese praktische Arbeit der Studierenden in den Schulen konnte das sehr theoretische Lehramtsstudium, welches häufig Aspekte der schulischen Medienarbeit nicht oder nur rudimentär thematisiert (vgl. u.a. Kammerl/Mayrberger 2014; Marci-Boehncke 2014a; Kommer/Biermann 2012), erweitern. Die Studierenden sammelten in einem Projektsetting facettenreiche praktische Erfahrungen, in welchem sie auf mehreren Ebenen begleitet und unterstützt wurden. Durch die gemeinsame Projekt-konzeptionierung und -realisierung erhielten sie auf einer ersten Ebene die Gelegenheit, eigene didaktische Ansätze auszuprobieren, medienpraktische Handlungen durchzuführen sowie vielfältige Erfahrungen zu sammeln. Durch die anwesende Betreuungskraft hatten sie fortlaufend Rückfrage- und Feedbackmöglichkeiten.

Auf einer zweiten Ebene hatten die Studierenden konsequent die Möglichkeit, sich beispielsweise bei Fragen oder Problemen an die universitäre Projektleitung zu wenden. Eine Mitarbeiterin stand dafür per E-Mail jederzeit zur Verfügung und es konnten individuelle Terminabsprachen für persönliche Treffen vereinbart werden. Bei gravierenderen Problemen wurden weitere Mitglieder der Organisationsebene kurzfristig hinzugezogen, um das Projekt in der Schule erfolgreich weiterführen zu können.

Ferner hatten die Studierenden auf einer dritten Ebene die Möglichkeit, sich untereinander zu vernetzen. Dies fand entweder persönlich im Rahmen universitärer Treffen oder online über eine Lernplattform statt.

Dieses Setting hebt sich dabei deutlich von den Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums ab, da die Studierenden über einen bedeutend längeren Zeitraum in der Schule anwesend waren und – wie oben dargestellt – auf mehreren Ebenen umfassend betreut wurden.

Insgesamt profitierten also sowohl die Betreuungskräfte als auch die Studierenden von dem KidSmart-Kooperationsmodell. Beide Personengruppen konnten auf diese Weise ihr diesbezügliches inkorporiertes kulturelles Kapital erweitern, welches durch eine Zertifizierung zum Abschluss des Projekts ferner in institutionalisiertes Kulturkapital transformiert wurde.

12. Fokus II: Die Familien der am Projekt teilnehmenden Kinder

Zur Beantwortung der dem Projekt zugrundeliegenden Forschungsfragen nahmen die Eltern der an dem KidSmart-Projekt aktiv beteiligten Kinder an der wissenschaftlichen Begleitevaluation teil. Dazu wurden sie sowohl im Vorfeld der Projektdurchführung als auch nach Abschluss der medienintegrierenden Projekte schriftlich befragt. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Begleitevaluation im Detail vorgestellt, um damit die zugrundeliegenden Forschungsfragen zu beantworten:

Wie lässt sich das familiäre Medienhandeln beschreiben?

Werden Differenzen zwischen den Familien durch KidSmart in der Kita vorgeförderter und nicht vorgeförderter Kinder sichtbar?

Hierfür wird zunächst das familiäre Medienhandeln beschrieben, wie es sich im Vorfeld der Projektdurchführung darstellt. Als Datengrundlage dienen hierbei die Ergebnisse der Eingangsbefragung der Eltern⁸⁰. Im Anschluss wird das familiäre Medienhandeln nach Beendigung der medienintegrierenden Projekte in der OGS präsentiert. Dies findet unter Rückgriff der Daten der Elternabschlussbefragung statt⁸¹.

12.1 Status Quo: Familienskizzen vor der Projektdurchführung

Im Folgenden werden zwei Familienskizzen entworfen, die das familiäre Medienverhalten der an dem Projekt beteiligten Familien beschreiben. Dazu wird zunächst auf die Familien der durch KidSmart in der Kita vorgeförderter Kinder eingegangen und in einem zweiten Schritt auf die der nicht durch KidSmart in der Kita vorgeförderter Kinder. Beide Familienskizzen gehen dabei auf die identischen Merkmale ein: (1.) Die Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern im Rahmen der kindlichen Computernutzung, (2.) die diesbezüglichen Kompetenzen und Wissenshintergründe der Eltern, (3.) die familiäre Medienbegleitung sowie (4.) die familiäre Medienerziehung. Abschließend werden diese beiden Familienskizzen miteinander verglichen, wobei insbesondere auf die familiäre Begleitung der kindlichen Computernutzung fokussiert wird.

⁸⁰ Siehe Anhang 17: Grundauswertung Eltern – Eingangsbefragung. Bei den folgenden Auswertungen werden gemäß dem Schwerpunkt dieser Arbeit ausschließlich die Daten der Eltern von ErstklässlerInnen berücksichtigt.

⁸¹ Siehe Anhang 18: Grundauswertung Eltern – Abschlussbefragung. Bei den folgenden Auswertungen werden gemäß dem Schwerpunkt dieser Arbeit ausschließlich die Daten der Eltern von ErstklässlerInnen berücksichtigt.

12.1.1 Familienskizzen von Familien mit vorherigen KidSmart-Erfahrungen

12.1.1.1 Unterstützung der Kinder

Die Eltern von ehemaligen Kita-KidSmart-Kindern haben mehrheitlich (70,2%) ein großes Interesse daran, dass ihre Kinder ihre Computernutzungskompetenz so ausweiten, dass sie den Computer autonom nutzen können. Dabei erhält ein Großteil der Kinder (81,3%) durch ihre Eltern auch konkrete Hilfestellungen. Darüber hinaus sind viele Eltern für ihre Kinder wichtige Ansprechpartner, wenn sie Unterstützung im allgemeinen Umgang mit dem Computer benötigen: 88,0% der befragten Eltern bestätigen, dass sie ihrem Kind diese Unterstützungen geben. 60,0% der Eltern stimmen dem sogar uneingeschränkt zu.

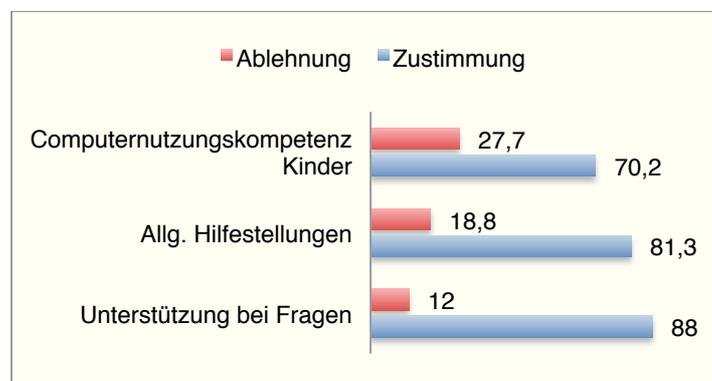


Abbildung 30: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Unterstützung der Kinder, in % ($N_{\text{Computernutzungskompetenz Kinder}} = 47$ | $N_{\text{Allg. Hilfestellungen}} = 48$ | $N_{\text{Unterstützung bei Fragen}} = 50$)

Hierbei lassen sich zum Teil deutliche Differenzen zwischen dem Bildungs- und Migrationshintergrund der Eltern feststellen. So wird deutlich, dass Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss ein höheres Interesse daran haben, dass ihre Kinder einen selbstständigen Computerumgang entwickeln als es bei den Eltern mit einem mittleren oder höheren Schulabschluss der Fall ist. Allerdings zeigt sich auch, dass es gerade diejenigen Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss sind, die ihre Kinder vergleichsweise seltener dabei unterstützen, wenn das Kind konkrete Fragen hat. Eine dazu konträre Beobachtung lässt sich bei den Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss machen: Sie sind auf der einen Seite vergleichsweise seltener an einem selbstständigen Computerumgang ihrer Kinder interessiert (57,1%), jedoch fördert ein Großteil der Eltern ihr Kind aktiv, wenn es Unterstützung im Umgang mit dem Computer benötigt (85,7%).

Eine vergleichbare Tendenz zeigt sich auch im Vergleich zwischen den Eltern mit und ohne Migrationshintergrund: So sind die Eltern mit Migrationshintergrund zwar

interessierter an einer technisch möglichst autonomen Computernutzung ihrer Kinder (76,0%) als die Eltern ohne Migrationshintergrund (63,6%), jedoch unterstützen die Eltern ohne Migrationshintergrund ihre Kinder häufiger bei Fragen zur Computernutzung (95,5%) als die Eltern mit Migrationshintergrund (82,1%).

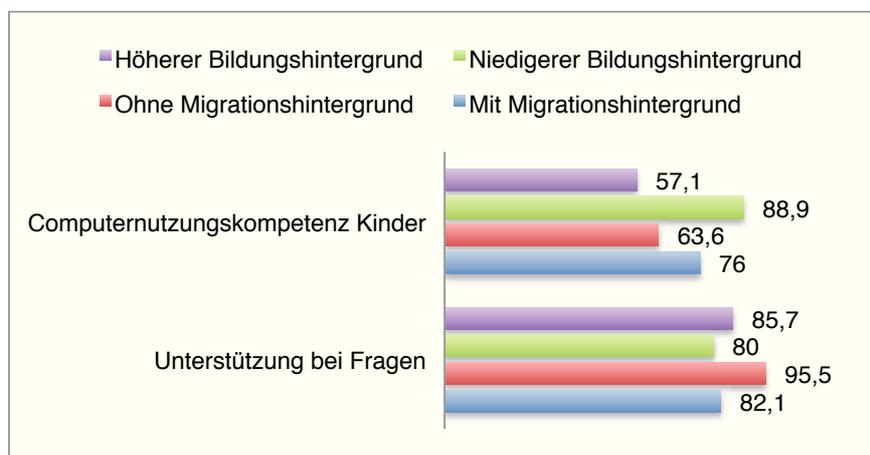


Abbildung 31 : Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Unterstützung der Kinder – Einfluss Migrations- und Bildungshintergrund, in % ($N_{\text{Computernutzungskompetenz-Bildungshintergrund}}=42$ | $N_{\text{Computernutzungskompetenz-Migrationshintergrund}}=47$ | $N_{\text{Unterstützung bei Fragen-Bildungshintergrund}}=44$ | $N_{\text{Unterstützung bei Fragen-Migrationshintergrund}}=50$)

Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür wäre, dass Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss und/oder mit Migrationshintergrund zwar die Relevanz einer gut ausgeprägten technischen Medienkompetenz sehen, dass sie aber ihre Kinder – gegebenenfalls aus mangelnder eigener technischer Medienkompetenz und/oder aufgrund ihres eigenen (medialen) Habitus' – hierbei nicht ausreichend fördern können beziehungsweise wollen. Wohingegen Eltern mit einem höheren Schulabschluss die Relevanz etwas niedriger einschätzen, auf der anderen Seite jedoch über eine gut ausgeprägte eigene technische Medienkompetenz sowie einen entsprechend ausgeprägten (medialen) Habitus verfügen, sodass sie ihre Kinder besser fördern können beziehungsweise wollen.

Die unterschiedlich eingeschätzte Relevanz der technischen Bedienung von Medien wird ferner darin deutlich und unterstreicht zugleich die aufgestellte Hypothese, dass Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss sowie Eltern mit Migrationshintergrund diesen Aspekt deutlich häufiger als ein wichtiges Thema der Medienerziehung nennen als Eltern ohne Migrationshintergrund beziehungsweise mit einem höheren Bildungsabschluss.

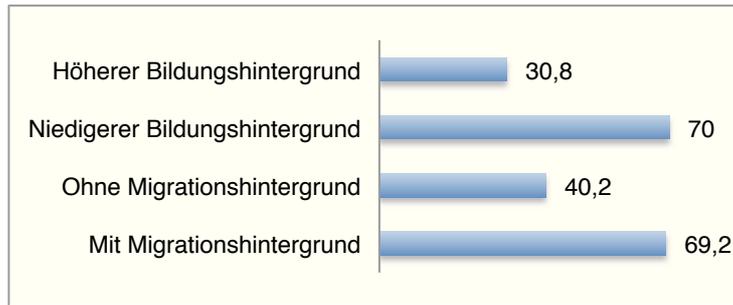


Abbildung 32: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Relevanz der technischen Gerätebedienung, in % ($N_{\text{Höherer Bildungshintergrund}} = 13 \mid N_{\text{Niedrigerer Bildungshintergrund}} = 10 \mid N_{\text{Ohne Migrationshintergrund}} = 20 \mid N_{\text{Mit Migrationshintergrund}} = 26$)

12.1.1.2 Kompetenzen der Eltern

77,5% der Eltern schätzen ihr Wissen über die allgemeine Computer- beziehungsweise Internetsicherheit als sehr gut ein und lediglich 6,1% der Eltern bewerten ihr diesbezügliches Wissen als sehr schlecht. Über aktuelle Trends bezüglich der Computernutzung von Kindern informieren sich 78,7% der Eltern regelmäßig. Es zeigt sich aber auch, dass sich jede zehnte antwortende Person (10,6%) nie über diese Themen informiert und sich somit nur sehr rudimentär auskennt.

Bei diesem Informationsverhalten stellt sich der Bildungshintergrund der Eltern als ein massiver Einflussfaktor dar. So wird deutlich, dass sich die Eltern umso häufiger besser bezüglich der Computer- und Internetsicherheit auskennen, je höher ihr Schulabschluss ist. Ferner informieren sich Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss öfter über das aktuelle Computernutzungsverhalten der Kinder (92,3%) als Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss (70,0%). Auffällig ist hierbei, dass das Antwortverhalten bei diesen beiden Fragen fast identisch ist.

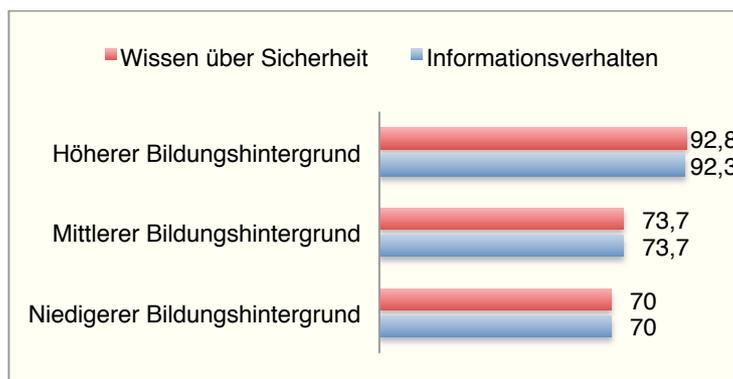


Abbildung 33: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Kompetenzen der Eltern – Einfluss Bildungshintergrund, in % ($N_{\text{Wissen über Sicherheit – Höherer Bildungshintergrund}} = 14 \mid N_{\text{Wissen über Sicherheit – Mittlerer Bildungshintergrund}} = 19 \mid N_{\text{Wissen über Sicherheit – Niedrigerer Bildungshintergrund}} = 10 \mid N_{\text{Informationsverhalten – Höherer Bildungshintergrund}} = 13 \mid N_{\text{Informationsverhalten – Mittlerer Bildungshintergrund}} = 19 \mid N_{\text{Informationsverhalten – Niedrigerer Bildungshintergrund}} = 10$)

Ein Migrationshintergrund wirkt hier auf einen ersten Blick weniger beeinflussend: Zwischen den Eltern mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich bezüglich des

Informationsverhaltens beziehungsweise bezüglich des Wissens über Computer- und Internetsicherheit in der Tendenz nur geringe Unterschiede⁸². Deutlichere Differenzen zeigen sich jedoch in den oberen Extremwerten: Eltern mit Migrationshintergrund schätzen ihre Computer- und Internetsicherheit ausgeprägter ein (28,6%) als die Eltern ohne Migrationshintergrund (14,3%) und ebenso informieren sie sich häufiger über die Trends der kindlichen Computernutzung (37,0%; Eltern ohne Migrationshintergrund: 21,1%).

12.1.1.3 Familiäre Medienbegleitung

Etwa ein Drittel der Eltern (31,9%) bestätigt die Aussage, dass in ihrer Familie viel über Aspekte rund um das Thema Computer gesprochen wird. Vice versa bedeutet dies, dass bei mehr als zwei Drittel der Kinder (68,1%) oftmals nur sehr selten eine Kommunikation vor, während oder nach ihren Computerhandlungen zuhause stattfindet. 29,8% der Eltern geben dabei sogar an, dass eine solche Kommunikation nie stattfindet – die Kinder haben also zuhause keine Möglichkeit in Gesprächen mit den Eltern Medieninhalte zu reflektieren oder zu verarbeiten. Interessant ist hierbei die Beobachtung, dass eine solche Medienkommunikation am ehesten in Familien mit einem bildungsschwächeren Hintergrund stattfindet (60%). Eltern mit einem mittleren (15,0%) oder höheren (25,0%) Schulabschluss führen solche Gespräche weitaus seltener mit ihren Kindern.

Auch in Familien mit Migrationshintergrund ist das familiäre Kommunikationsverhalten besser ausgeprägt als es bei den Familien ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Während 40,0% der Familien mit Migrationshintergrund zuhause (sehr) viel über Computer sprechen, ist dieses Thema bei den Familien ohne Migrationshintergrund weitaus weniger häufig ein Thema (22,7%).

Ein möglicher Erklärungsansatz für diese Beobachtung ist womöglich die unterschiedlich ausgeprägte Computernutzungsrate von Kindern in Bezug auf den Migrations- und Bildungshintergrund. Nach Angaben der Eltern nutzen sowohl Kinder aus einem bildungsschwächeren Elternhaus den Computer sowie das Internet häufiger

⁸² 68,5% (ohne Migrationshintergrund) bzw. 70,3% (mit Migrationshintergrund) der Eltern informieren sich über aktuelle Trends der Computernutzung von Kindern und 76,2% (ohne Migrationshintergrund) bzw. 78,6% (mit Migrationshintergrund) der Eltern kennen sich gut in der Computer- und Internetsicherheit aus.

als Kinder aus einem bildungsstärkeren Elternhaus⁸³ als auch Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund⁸⁴.

Jedoch konnte im Rahmen der Elternbefragung nicht untersucht werden, über welche konkreten Inhalte die Familien miteinander sprechen. Unter Umständen wäre es auch möglich, dass sich diese Gespräche durch den höheren Mediengebrauch eher organisierend (Dauer der Nutzung, rezipierte Inhalte etc.) oder gegebenenfalls auch konfliktbelastend darstellen und nicht unbedingt eine qualitativ hochwertigere und nachhaltigere Medienbegleitung für die Kinder darstellen.

Darüber hinaus haben die Eltern nach eigenen Angaben die Computernutzung ihres Kindes sehr stark im Blick. 93,7% von ihnen stimmen der Aussage zu, dass sie die Computernutzung ihres Kindes kontrollieren. 85,4% stimmen dem sogar voll zu, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Eltern einen sehr umfassenden Überblick darüber haben, womit sich ihre Kinder an dem Computer genau beschäftigen. Unterstrichen wird dies durch die Aussage von fast neun von zehn Eltern (89,9%), dass ihr Kind nicht selbstständig entscheiden darf, was es am Computer macht.

Auch hierbei wird das kontrollierende Verhalten der Eltern durch deren Bildungsstand sowie durch einen Migrationshintergrund beeinflusst: Eltern mit einem höheren Schulabschluss sowie Eltern ohne Migrationshintergrund kontrollieren die Computernutzung ihrer Kinder stärker als Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss sowie Eltern mit Migrationshintergrund.

⁸³ Computer-/Internetnutzung der Kinder von Eltern mit einem: niedrigeren Schulabschluss: 77,8%/55,6% | mittleren Schulabschluss: 65,0%/50,0% | höheren Schulabschluss: 64,3%/42,9%

⁸⁴ Computer-/Internetnutzung von Kindern mit Migrationshintergrund: 77,8%/55,6% | ohne Migrationshintergrund: 50,0%/36,4%

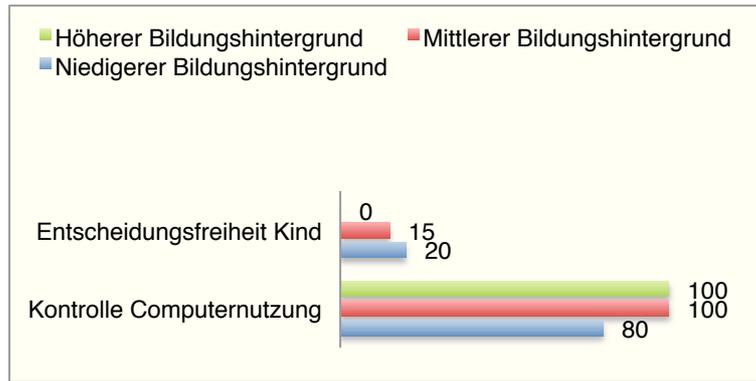


Abbildung 34: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung – Einfluss Bildungshintergrund, in % ($N_{\text{Entscheidungsfreiheit Kind} - \text{Höherer Bildungshintergrund}} = 14$ | $N_{\text{Entscheidungsfreiheit Kind} - \text{Mittlerer Bildungshintergrund}} = 20$ | $N_{\text{Entscheidungsfreiheit Kind} - \text{Niedrigerer Bildungshintergrund}} = 10$ | $N_{\text{Kontrolle Computernutzung} - \text{Höherer Bildungshintergrund}} = 14$ | $N_{\text{Kontrolle Computernutzung} - \text{Mittlerer Bildungshintergrund}} = 19$ | $N_{\text{Kontrolle Computernutzung} - \text{Niedrigerer Bildungshintergrund}} = 10$)

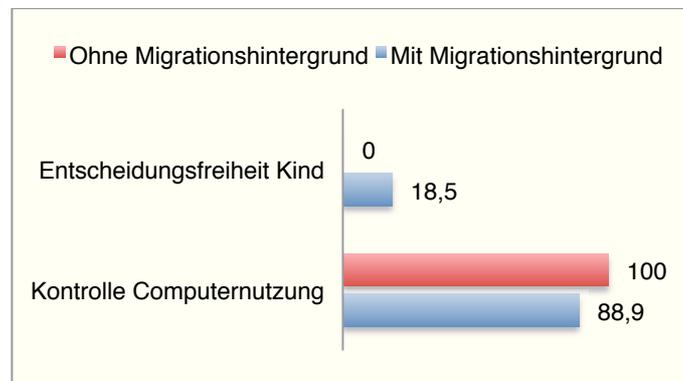


Abbildung 35: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung – Einfluss Migrationshintergrund, in % ($N_{\text{Entscheidungsfreiheit Kind} - \text{ohne Migrationshintergrund}} = 22$ | $N_{\text{Entscheidungsfreiheit Kind} - \text{mit Migrationshintergrund}} = 27$ | $N_{\text{Kontrolle Computernutzung} - \text{ohne Migrationshintergrund}} = 21$ | $N_{\text{Kontrolle Computernutzung} - \text{mit Migrationshintergrund}} = 27$)

12.1.1.4 Familiäre Medienerziehung

Die Verantwortlichkeit für die Medienerziehung ihres Kindes sehen 100% der Eltern bei sich selbst. Aber auch den Geschwistern (21,7%) sowie sonstigen Verwandten (17,4%) werden im familiären Kontext entsprechende Verpflichtungen zugesprochen. Im schulischen Umfeld empfinden 32,6% der Eltern die LehrerInnen ihrer Kinder als Verantwortungsträger für eine Medienerziehung. Ferner sehen auch 28,3% von ihnen die Betreuungskräfte der Offenen Ganztagsgrundschulen hierfür verantwortlich.

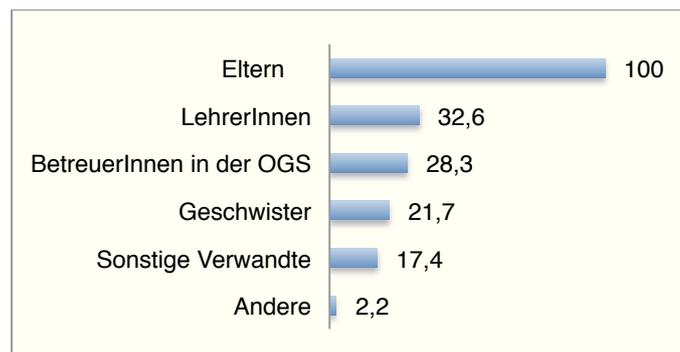


Abbildung 36: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Verantwortliche für die Medienerziehung, in % (N=46)

Die Themen der Medienerziehung sind nach Einschätzung der Eltern variantenreich; Durchschnittlich werden 6,2 unterschiedliche Aspekte angegeben. Hierbei wird deutlich, dass die Eltern über ein ausgeprägtes Sicherheitsdenken verfügen. Die vier meistgenannten Aspekte fokussieren konkrete Regeln im Medienumgang: Die Kinder sollen das Erkennen von Gefahren in der Mediennutzung lernen und sollen so einen kritischen Medienumgang entwickeln (78,3%). Den Eltern ist es ferner wichtig, dass ihre Kinder ein Gespür dafür aufbauen, was sie mit Medien (nicht) machen dürfen (78,3%) und in welchem zeitlichen Umfang sie sich mit den elektronischen Medien beschäftigen (63,0%). Auch das sichere Surfen ihrer Kinder im Internet stellt für viele Eltern eine Priorität in der Medienerziehung dar (76,1%). Die Medienbedienung selbst ist für 56,6% der Eltern ein Thema der Medienerziehung und auch den kreativen Medienumgang sollen ihre Kinder nach Einschätzung von über der Hälfte der Eltern im Rahmen der Medienerziehung (kennen-)lernen (56,5%). Ebenso sollen die Kinder ein sinnvolles Aussuchen der dabei verwendeten Mediengeräte lernen (54,4%). Mehr als die Hälfte der Eltern denken ferner, dass ihr Kind lernen soll, wie es den Computer in schulischen Kontexten möglichst sinnvoll (bspw. zur Verbesserung der Noten) einsetzen kann (54,4%).

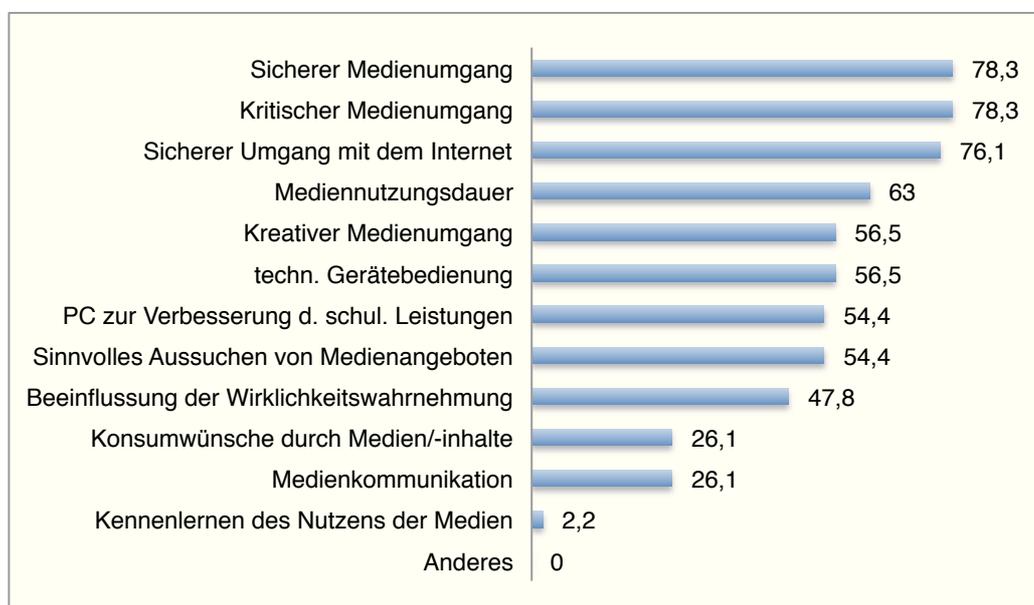


Abbildung 37: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung, in % (N=46)

Auch im Hinblick auf die Medienerziehung lässt sich ein Einfluss eines Migrationshintergrundes beobachten. Im Durchschnitt nennen die Befragten zwei Personen(-gruppen), die ihrer Einschätzung nach für die Medienerziehung ihres Kindes verantwortlich sind. Dabei gibt jede/r Befragte an, (u.a.) die Verantwortung (auch) bei sich

selbst zu sehen. Den LehrerInnen sprechen insbesondere die Eltern ohne Migrationshintergrund eine Verantwortung zu (38,1%; Eltern mit Migrationshintergrund: 28,0%) wohingegen die Eltern mit Migrationshintergrund öfter die Geschwister mit in die Medienerziehung einbeziehen (24,0%; Eltern ohne Migrationshintergrund: 19,1%).

Hinsichtlich der konkreten Themen der Medienerziehung fällt insgesamt auf, dass die Eltern mit Migrationshintergrund diese mit durchschnittlich 6,4 Nennungen facettenreicher einschätzen als die Eltern ohne Migrationshintergrund (durchschnittlich 5,9 Nennungen). Werden hierbei die fünf am häufigsten genannten Inhalte der Medienerziehung betrachtet, so ist auffällig, dass vier dieser Top-5-Nennungen sowohl bei den Eltern mit als auch ohne Migrationshintergrund auftauchen. Während die Eltern mit Migrationshintergrund jedoch auch der konkreten Bedienung der Geräte eine Relevanz zuschreibt, ist dies für die Eltern ohne Migrationshintergrund weniger wichtig. Für sie wiederum ist ein sinnvolles Aussuchen von Medienangeboten relevanter.

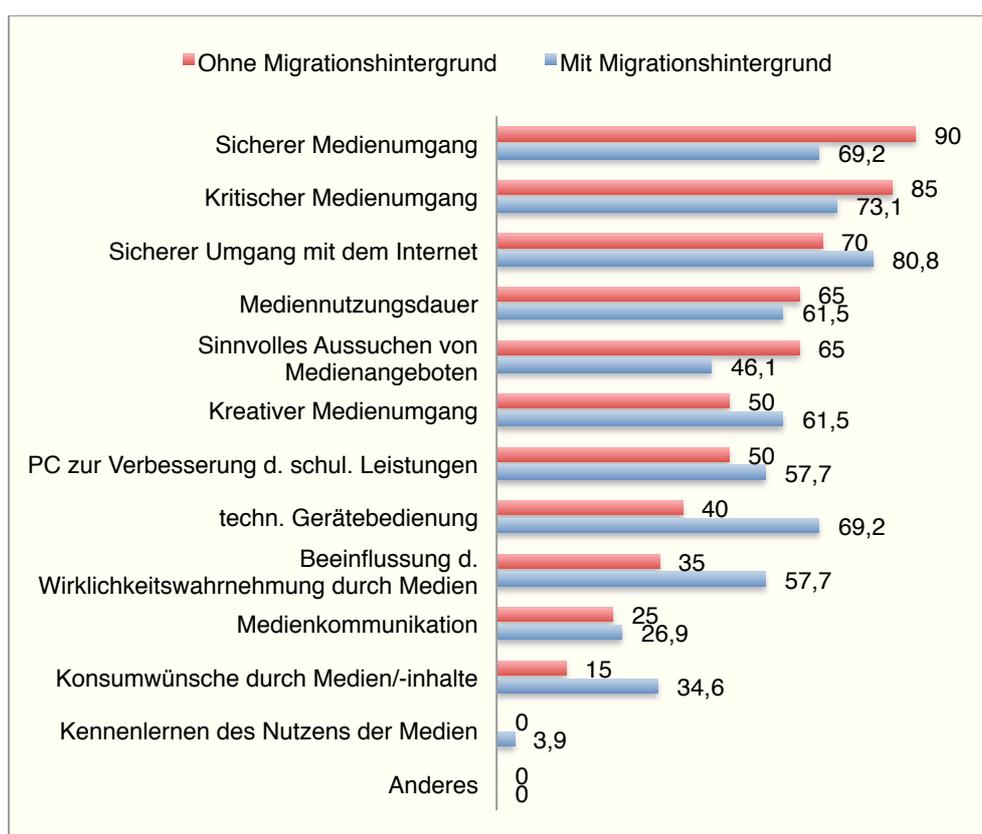


Abbildung 38: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung – Einfluss Migrationshintergrund, in % ($N_{\text{Ohne Migrationshintergrund}} = 20$ | $N_{\text{Mit Migrationshintergrund}} = 26$)

Die Verantwortlichen für die Medienerziehung sowie die entsprechenden Inhalte werden von den Eltern je nach formalem Bildungshintergrund unterschiedlich eingeschätzt. Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss geben im Vergleich mit durch-

schnittlich 2,8 Nennungen am meisten Verantwortliche für die Medienerziehung ihrer Kinder an, wohingegen Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss durchschnittlich 2,2 Verantwortliche nennen. Eltern mit einem mittleren Bildungsabschluss geben hierbei mit im Durchschnitt 1,5 Nennungen am wenigsten Akteure der Medienerziehung an. Auch in diesem Vergleich wird deutlich, dass alle Eltern die Erziehungsaufgabe (auch) sich selbst zuschreiben. Ferner zeigt es sich, dass LehrerInnen und BetreuerInnen in den OGS insbesondere für die Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss eine zentrale Rolle einnehmen (LehrerInnen: 55,6% | BetreuerInnen: 66,7%). Verfügen die Eltern über einen höheren Bildungsabschluss, so schreiben sie den beiden Schulakteuren weitaus weniger Verantwortung zu (LehrerInnen: 38,5% | BetreuerInnen: 15,4%). Während Geschwister und weitere Verwandte bei den Eltern mit einem mittleren Schulabschluss keine Verantwortung für die Medienerziehung tragen, sind sie für die Eltern mit einem niedrigeren sowie mit einem höheren Schulabschluss sehr relevant.

Die konkreten Inhalte der Medienerziehung bewerten die Eltern je nach Bildungsabschluss ganz unterschiedlich. Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss nennen durchschnittlich nur 5,0 verschiedene Aspekte, während die Eltern mit einem mittleren und niedrigeren Schulabschluss mit 6,8 beziehungsweise 6,7 Inhalten die Medienerziehung deutlich variantenreicher einschätzen. Ebenso wie bei dem Einfluss des Migrationshintergrundes zeigen sich auch bei dem Einfluss des Bildungshintergrundes in vier Punkten überschneidende Top-5-Listen. Ferner bewerten Eltern mit einem niedrigeren formalen Bildungsabschluss die Bedienung der konkreten Geräte als relevant, wohingegen es für die Eltern mit einem mittleren Bildungsabschluss wichtiger ist, dass ihre Kinder lernen, den Computer gezielt zur Steigerung der schulischen Leistungen einzusetzen und die Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss sehen eine besondere Wichtigkeit in einer gezielten und sinnvollen Auswahl an Medienangeboten.

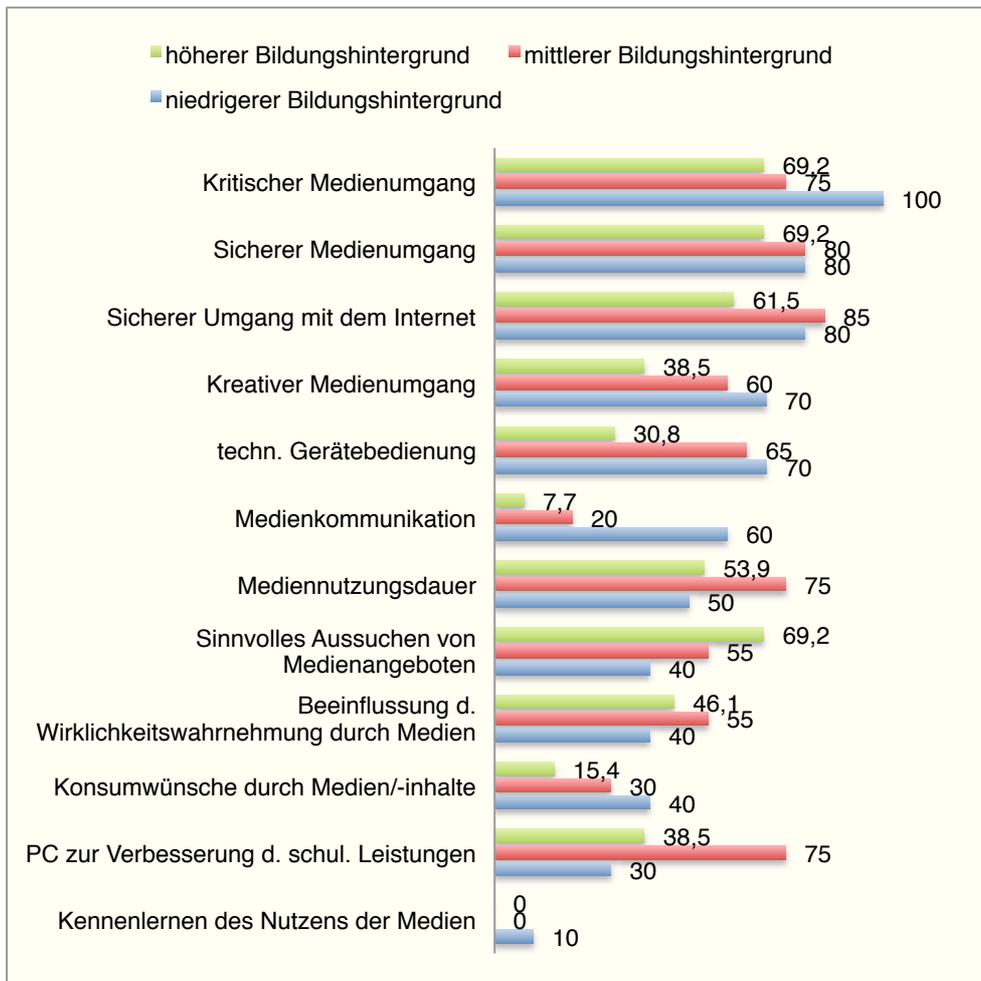


Abbildung 39: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung – Einfluss Bildungshintergrund, in % ($N_{\text{Höherer Bildungshintergrund}} = 13 \mid N_{\text{Mittlerer Bildungshintergrund}} = 20 \mid N_{\text{Niedrigerer Bildungshintergrund}} = 10$)

12.1.2 Familienskizzen von Familien ohne vorherige KidSmart-Erfahrungen

12.1.2.1 Unterstützung der Kinder

Das Interesse bezüglich einer selbstständigen Computernutzungskompetenz der Kinder ist bei etwa einem Drittel (35,8%) der Eltern von in der Kita nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern nur wenig ausgeprägt und wird demnach als eher unwichtig erachtet. Immerhin 64,2% von ihnen sagen jedoch, dass sie es begrüßen würden, wenn ihr Kind den Computer selbstständig bedienen könnte. Bezüglich der elterlichen aktiven Unterstützung zur Erweiterung einer solchen kindlichen Computernutzungskompetenz erweist sich diese Verteilung der Antworten als stringent: Während 34,6% der Kinder im häuslichen Umfeld von ihren Eltern hierbei keinerlei Unterstützungsleistungen erhalten, werden 65,4% der Kinder durch ihre Eltern aktiv gefördert, damit sie einen sichereren und selbstständigeren Umgang mit dem Computer entwickeln können.

Benötigen die Kinder durch die Eltern in ganz konkreten Handlungssituationen Hilfe-
stellungen im Umgang mit dem Computer, so zeigt sich eine deutlich offenere Sicht-
weise der Eltern: 93,8% der Kinder finden in solchen Situationen bei ihren Eltern zu-
meist die benötigte Hilfe.

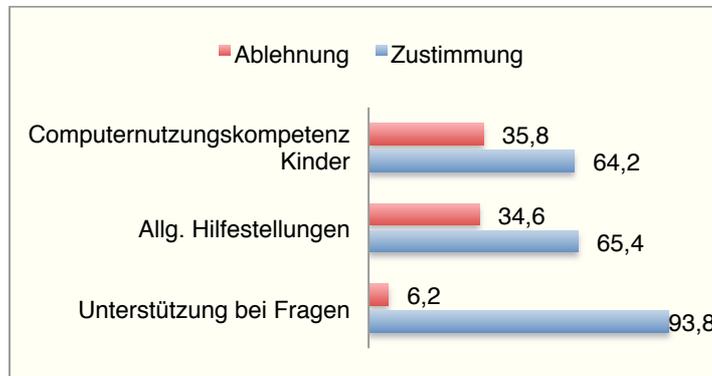


Abbildung 40: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Unterstützung der Kinder, in % ($N_{\text{Computernutzungskompe-}}=81$ | $N_{\text{tenz Kinder}}=81$ | $N_{\text{Allg. Hilfestellungen}}=81$ | $N_{\text{Unterstützung bei Fragen}}=81$)

In Bezug auf diese Unterstützungsleistungen lässt sich ein Einfluss des Bildungshin-
tergrundes der Eltern ausmachen. So sind die Eltern mit einem mittleren (64,0%) und
höheren Bildungsabschluss (65,8%) nicht nur an einer möglichst gut ausgeprägten
Computernutzungskompetenz ihres Kindes interessierter als die Eltern mit einem
niedrigeren Bildungsabschluss (57,1%), sondern sie unterstützen ihre Kinder dabei
auch häufiger aktiv und stehen für ihre Kinder als Ansprechpartner bei konkreteren
Fragen zur Verfügung⁸⁵.

Auch ein möglicher Migrationshintergrund wirkt sich auf diese Aspekte negativ aus.
Es zeigt sich zwar, dass es sowohl Eltern mit als auch ohne Migrationshintergrund
begrüßen würden, wenn ihr Kind über eine besser ausgeprägte Computernutzungs-
kompetenz verfügen würde, jedoch sind es insbesondere die Eltern ohne Migrations-
hintergrund, die ihre Kinder dabei aktiv unterstützen (73,8%; Eltern mit Migrationshin-
tergrund: 57,9%). Unterstützungsleistungen bei konkreten Fragen erhalten die Kinder
sowohl in Familien mit (94,6%) als auch ohne Migrationshintergrund (93,0%), aller-
dings findet dies in Familien ohne Migrationshintergrund häufiger statt (stimme voll
zu: 79,1% (mit Migrationshintergrund) bzw. 64,9% (ohne Migrationshintergrund)).

⁸⁵ Unterstützung der Kinder bei der Ausbildung ihrer Computernutzungskompetenz:
Niedrigerer Bildungsabschluss: 50,0% | Mittlerer Bildungsabschluss: 69,2% | Höherer Bildungs-
abschluss: 67,6%
Ansprechpartner für die Kinder bei konkreten Fragen:
Niedrigerer Bildungsabschluss: 83,3% | Mittlerer Bildungsabschluss: 92,0% | Höherer Bildungs-
abschluss: 94,7%

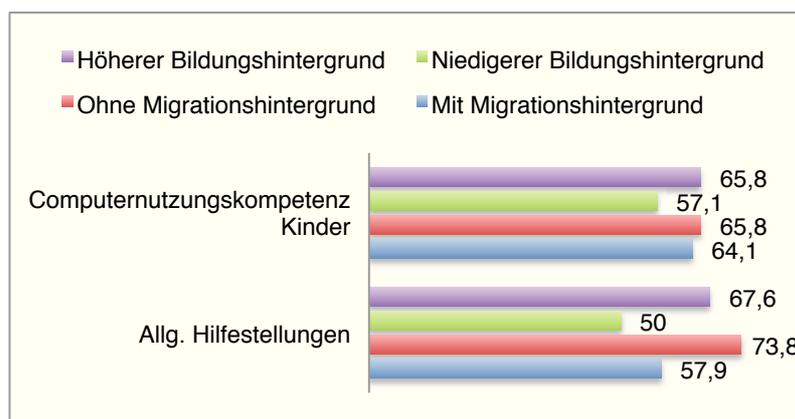


Abbildung 41: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Unterstützung der Kinder – Einfluss Migrations- und Bildungshintergrund, in % ($N_{\text{Computernutzungskompetenz-Bildungshintergrund}}=70$ | $N_{\text{Computernutzungskompetenz-Migrationshintergrund}}=80$ | $N_{\text{Allg. Hilfestellungen-Bildungshintergrund}}=69$ | $N_{\text{Allg. Hilfestellungen-Migrationshintergrund}}=80$)

12.1.2.2 Kompetenzen der Eltern

Etwa zwei Drittel der Eltern (65,1%) kennen sich nach eigenen Angaben (sehr) gut bezüglich der Computer- beziehungsweise Internetsicherheit aus. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber, dass sich etwa jedes dritte befragte Elternteil (34,9%) hierbei nur sehr rudimentär auskennt – 8,4% der Antwortenden sagt sogar aus, dass er/sie sich in dieser Thematik gar nicht auskennt! Ferner zeigt es sich, dass sich 40,8% der Eltern nicht über die aktuellen Entwicklungen bezüglich der Computernutzung von Kindern informieren.

Folglich kann also davon ausgegangen werden, dass viele in der Kita nicht durch KidSmart geförderte Kinder bei Eltern aufwachsen, die sich zum einen nur selten über diese Thematik informieren – und ein entsprechend wenig ausgebildetes Wissen dazu haben – und zum anderen einen geringen Kenntnisstand über Sicherheitsaspekte im Umgang mit dem Computer beziehungsweise dem Internet haben, so dass sie ihre Kinder oftmals nicht adäquat in ihren Handlungen am Computer unterstützen können.

Das Wissen beziehungsweise das Informationsverhalten der Eltern wird durch den Bildungs- sowie einem möglichen Migrationshintergrund beeinflusst. So stellt sich heraus, dass sich insbesondere die Eltern mit einem niedrigen Schulabschluss gut mit diversen Sicherheitsaspekten auskennen (85,7%), wohingegen Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss einen weniger ausgeprägten Überblick über diese Themen haben (69,2%). Werden hierbei jedoch ausschließlich die vollen Zustimmungen beachtet, so zeigt sich die Tendenz, dass sich die Eltern umso besser auskennen, je

höhere ihre formale Bildung ausgeprägt ist⁸⁶. Im Hinblick auf das Informationsverhalten über aktuelle Entwicklungen bei der Computernutzung von Kindern zeigt sich ein gespiegeltes Bild: Je höher die Eltern formal gebildet sind, umso häufiger folgen sie den diesbezüglichen Informationen⁸⁷.

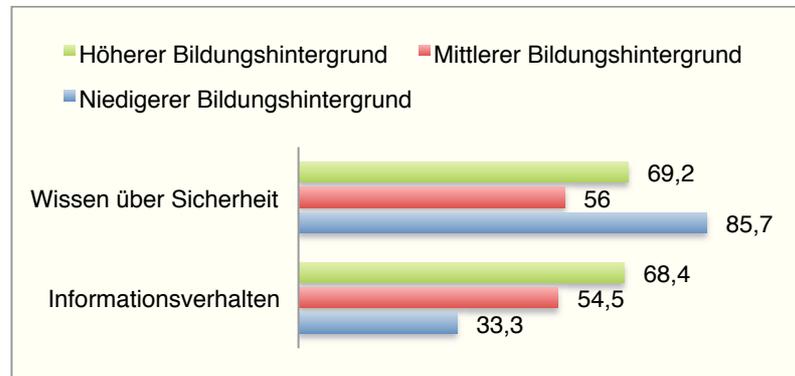


Abbildung 42. Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Kompetenzen der Eltern – Einfluss Bildungshintergrund, in % ($N_{\text{Wissen über Sicherheit - Höherer Bildungshintergrund}} = 39$ | $N_{\text{Wissen über Sicherheit - Mittlerer Bildungshintergrund}} = 25$ | $N_{\text{Wissen über Sicherheit - Niedrigerer Bildungshintergrund}} = 7$ | $N_{\text{Informationsverhalten - Höherer Bildungshintergrund}} = 38$ | $N_{\text{Informationsverhalten - Mittlerer Bildungshintergrund}} = 22$ | $N_{\text{Informationsverhalten - Niedrigerer Bildungshintergrund}} = 6$)

Wird hierbei der Einfluss eines möglichen Migrationshintergrundes untersucht, dann zeigt es sich, dass sich die Eltern ohne Migrationshintergrund deutlich besser bezüglich der Computer- und Internetsicherheit auskennen (79,5%) als die Eltern mit Migrationshintergrund (47,3%). Sehr deutliche Differenzen lassen sich hierbei bei einem sehr gut ausgeprägten Kenntnisstand beschreiben: Während fast vier von zehn Eltern ohne Migrationshintergrund ihre Kenntnisse als „sehr gut“ bewerten (38,6%), sind es bei den Eltern mit Migrationshintergrund lediglich 13,2%. Auch wird deutlich, dass sich Eltern ohne Migrationshintergrund häufiger über die kindliche Computernutzung informieren (70,0%; Eltern mit Migrationshintergrund: 45,8%).

⁸⁶ Niedrigerer Bildungsabschluss: 14,3% | Mittlerer Bildungsabschluss: 24,0% | Höherer Bildungsabschluss: 30,8%.

⁸⁷ Niedrigerer Bildungsabschluss: 33,3% | Mittlerer Bildungsabschluss: 54,5% | Höherer Bildungsabschluss: 68,4%.

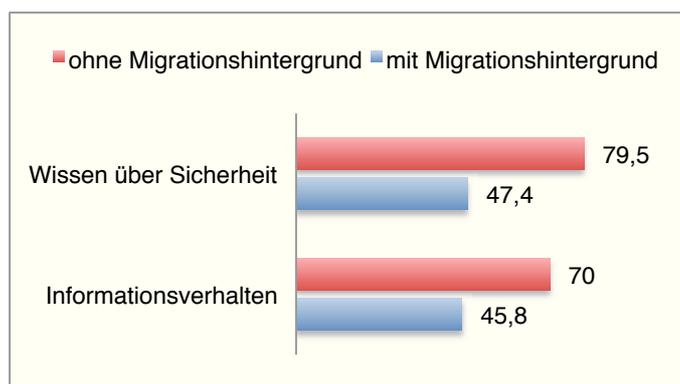


Abbildung 43: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Kompetenzen der Eltern – Einfluss Migrationshintergrund, in % ($N_{\text{Wissen über Sicherheit – ohne Migrationshintergrund}} = 44$ | $N_{\text{Wissen über Sicherheit – mit Migrationshintergrund}} = 38$; Unterschiede sind mit $p < 0,01$ hoch signifikant | $N_{\text{Informationsverhalten – ohne Migrationshintergrund}} = 40$ | $N_{\text{Informationsverhalten – mit Migrationshintergrund}} = 35$; Unterschiede sind mit $p < 0,05$ signifikant)

12.1.2.3 Familiäre Medienbegleitung

Die Thematik rund um den Computer scheint in Familiengesprächen nur selten eine Rolle zu spielen: Es bestätigen lediglich 19,5% der Eltern, dass eine Kommunikation über dieses Thema innerhalb der Familien häufig stattfindet. In vier von fünf Familien wird diese Thematik in Gesprächen also nur sehr wenig oder gar nicht angesprochen und bei einem genaueren Betrachten wird deutlich, dass 41,5% der Eltern aussagen, dass in ihrer Familie gar keine diesbezügliche Medienkommunikation stattfindet. Vier von zehn Kindern erhalten zuhause folglich überhaupt keine Möglichkeiten, um mit ihren Eltern oder sonstigen Verwandten über ihre Computererfahrungen und -fragen sowie über Medieninhalte zuzusprechen.

Obgleich eine regelmäßige Medienkommunikation also durchaus eine Seltenheit darstellt, gewähren die Eltern ihnen Kindern oftmals keine Entscheidungsfreiheit bei der Auswahl der Inhalte am Computer: 92,6% der Eltern geben an, dass ihr Kind nicht selbst entscheiden darf, was es am Computer macht. Ferner bestätigen 94,8% der Eltern, dass sie die Computernutzung ihres Kindes kontrollieren.

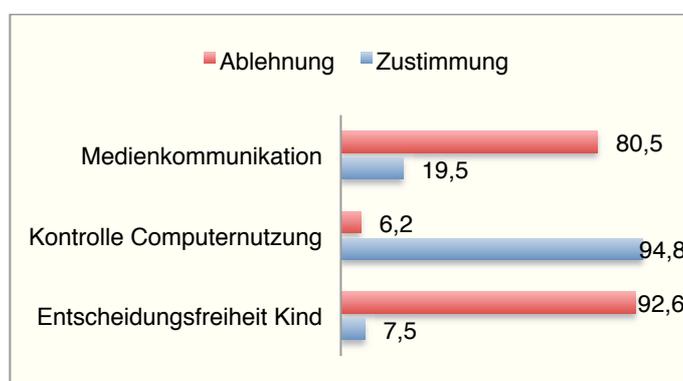


Abbildung 44: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung, in % ($N_{\text{Medienkommunikation}} = 82$ | $N_{\text{Kontrolle Computernutzung}} = 78$ | $N_{\text{Entscheidungsfreiheit}} = 80$)

Wird hierbei der Einfluss des formalen Bildungsniveaus untersucht, so zeigt sich, dass eine Medienkommunikation insbesondere in Familien mit einem höheren Bildungshintergrund regelmäßig stattfindet. Diese Eltern geben zu 23,1% an, dass in ihrer Familie über diese Themen gesprochen werden. Vice versa erhalten allerdings auch dort drei von vier Kindern in ihren Familien keine regelmäßigen Möglichkeiten über ihre Erlebnisse und Erfahrungen zu sprechen! Bei Eltern mit einem mittleren Bildungsabschluss findet dies sogar nur noch in 15,4% der Familie statt und die Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss geben kein einziges Mal an, dass in der Familie eine Medienkommunikation über Computerthemen stattfindet!

Eine ähnliche Verteilung zeigt sich im Hinblick auf die Relevanz der Medienkommunikation als Thema der Medienerziehung (siehe unten). Es wird deutlich, dass die Eltern dieses Thema umso wichtiger einschätzen, je höher ihr formaler Bildungshintergrund ist. Während ein Drittel der Familien mit einer formal höheren Bildung (33,3%) die Medienkommunikation als ein Thema der Medienerziehung benennt, sind es bei den Eltern mit einem mittleren (26,9%) sowie niedrigeren Bildungshintergrund (14,3%) deutlich weniger Angaben.

Eltern mit einem niedrigeren Bildungshintergrund kontrollieren hingegen im Vergleich die Computernutzung ihres Kindes am häufigsten und lassen ihrem Kind am seltensten Entscheidungsfreiheiten darüber, womit es sich am Computer beschäftigen möchte.

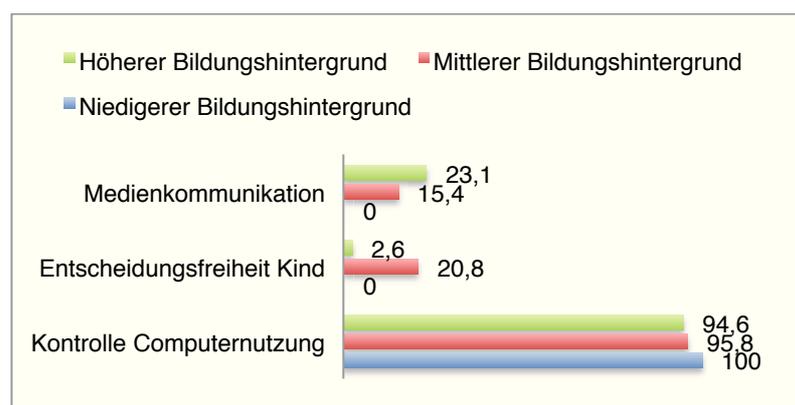


Abbildung 45: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung – Einfluss Bildungshintergrund, in % ($N_{\text{Medienkommunikation}}=71$ | $N_{\text{Entscheidungsfreiheit}}=69$ | $N_{\text{Kontrolle}}=68$)

Ebenso lässt sich auch hier ein Einfluss eines Migrationshintergrundes ausmachen. So wird in Familien ohne Migrationshintergrund deutlich häufiger über die Computerthematik gesprochen (30,9%) als es in Familien mit Migrationshintergrund der Fall

ist (7,7%). Da Kinder mit Migrationshintergrund jedoch deutlich häufiger den Computer sowie das Internet nutzen als die Kinder ohne Migrationshintergrund⁸⁸, verwundert dies, da bei einer höheren Nutzungsrate auch ein erhöhter Kommunikationsbedarf bestehen sollte.

Auch kontrollieren die Eltern ohne Migrationshintergrund die Computernutzung ihres Kindes häufiger und lassen ihrem Kind weniger Entscheidungsfreiheit:

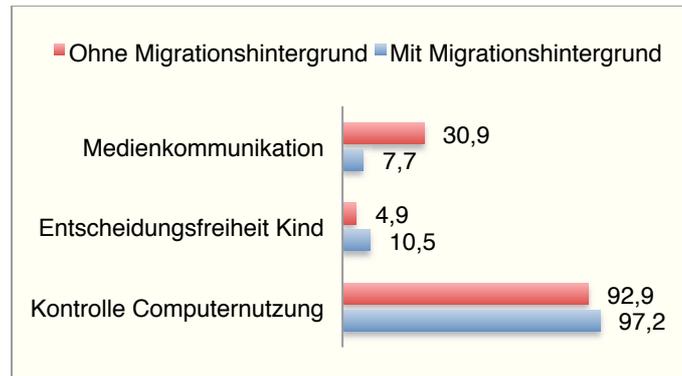


Abbildung 46: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung – Einfluss Migrationshintergrund, in % (N_{Medienkommunikation – ohne Migrationshintergrund} = 42 | N_{Medienkommunikation – mit Migrationshintergrund} = 39 | N_{Entscheidungsfreiheit Kind – ohne Migrationshintergrund} = 41 | N_{Entscheidungsfreiheit Kind – mit Migrationshintergrund} = 38 | N_{Kontrolle Computernutzung – ohne Migrationshintergrund} = 42 | N_{Kontrolle Computernutzung – mit Migrationshintergrund} = 35)

12.1.2.4 Familiäre Medienerziehung

Im Prozess der Medienerziehung sehen sich fast alle Eltern (96,4%) in einer verantwortungstragenden Position. Verwandte (16,9%) und Geschwister (13,3%) nehmen im familiären Umfeld eine eher untergeordnete Rolle ein. Im schulischen Kontext sieht die Hälfte der Eltern bei den LehrerInnen eine Verantwortung für die Medienerziehung (50,6%) und auch das Betreuungspersonal der OGS nimmt für etwa ein Drittel der Eltern (32,5%) eine relevante Rolle in der Medienerziehung der Kinder ein.

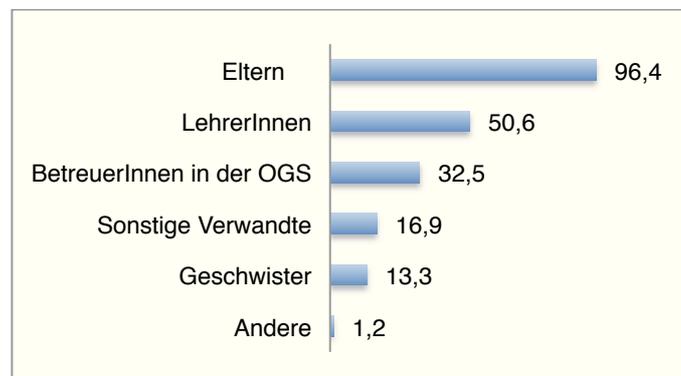


Abbildung 47: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Verantwortliche für die Medienerziehung, in % (N=83)

⁸⁸ Computer-/Internetnutzung von Kindern: mit Migrationshintergrund: 61,5%/33,3% | ohne Migrationshintergrund: 42,2%/24,4%

Die konkreten Inhalte der Medienerziehung sind nach Einschätzung der Eltern von in der Kita noch nicht durch KidSmart geförderten Kinder breitgefächert und mit durchschnittlich 6,5 genannten Aspekten verfolgt die Medienerziehung im Empfinden dieser Eltern vielfältige Zielsetzungen. Insbesondere ist es den Eltern hierbei wichtig, dass ihre Kinder einen kritischen und sicheren Medienumgang habitualisieren. Für sie ist es von großer Bedeutung, dass ihre Kinder lernen, was sie mit Medien (nicht) machen dürfen (69,9%), dass sie potentielle Gefahren im Rahmen der Mediennutzung reflektieren und erkennen (78,3%) und dass sie ein sicheres Internetnutzungsverhalten entwickeln (79,5%). Auch der zeitliche Umfang des Mediengebrauchs als Thema der Medienerziehung ist für viele Eltern von besonderer Relevanz (62,2%). Ferner sollen die Kinder ihre Bedienungskompetenz ausbauen (62,6%), kreative Möglichkeiten des Medieneinsatzes ausprobieren (59,0%) und einen zielgerichteten Einsatz des Computers zur Verbesserung der schulischen Leistungen kennenlernen können (59,0%).

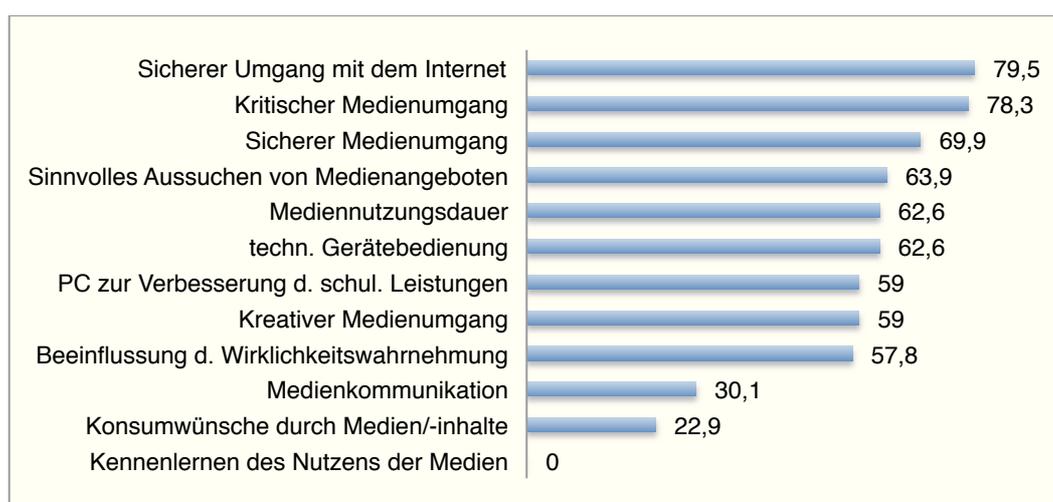


Abbildung 48: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung, in % (N=83)

Wird die Verantwortlichkeit für die Medienerziehung mit Blick auf einen möglichen Migrationshintergrund betrachtet, so fallen diverse Unterschiede auf. LehrerInnen werden hierbei eher von Eltern ohne Migrationshintergrund als wichtige Akteure in der Medienerziehung wahrgenommen (55,6%) als von Eltern mit Migrationshintergrund (43,2%). Auch die BetreuerInnen in der OGS sind für sie häufiger für die Medienerziehung der Kinder mitverantwortlich (35,6%; Eltern mit Migrationshintergrund: 29,7%). Eltern mit Migrationshintergrund denken hingegen öfter, dass auch die Geschwister untereinander für die Medienerziehung verantwortlich sind (18,9%). Eltern

ohne Migrationshintergrund sehen diese Rolle unter den Geschwistern deutlich seltener (8,9%).

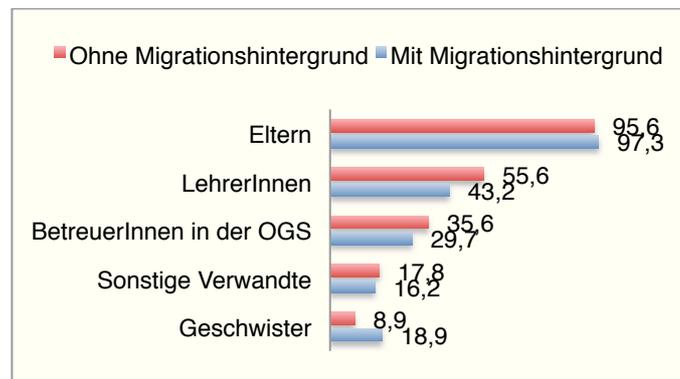


Abbildung 49: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Verantwortliche für die Medienerziehung – Einfluss Migrationshintergrund, in % ($N_{\text{Ohne Migrationshintergrund}} = 45$ | $N_{\text{Mit Migrationshintergrund}} = 37$)

Hinsichtlich der thematischen Ausgestaltung der Medienerziehung zählen Eltern mit Migrationshintergrund mit durchschnittlich 6,9 Nennungen deutlich mehr Aspekte auf als die Eltern ohne Migrationshintergrund (6,2 Nennungen). Werden hierbei die fünf jeweils am häufigsten genannten Unterthemen betrachtet, so fällt auf, dass bei beiden Gruppen ein sicherer und kritischer Medienumgang im Fokus steht⁸⁹. Darüber hinaus ist es den Eltern ohne Migrationshintergrund wichtig, dass ihre Kinder lernen, Medienangebote sinnvoll auszusuchen und Strategien zu entwickeln wie sie den Computer zu schulischen Zwecken sinnvoll und zielgerichtet einsetzen können. Den Eltern mit Migrationshintergrund ist neben der sicheren und kritischen Mediennutzung ferner eine kreative Mediennutzung sowie ein Bewusstsein über eine Beeinflussung der Wirklichkeitswahrnehmung durch die Medien wichtig.

⁸⁹ „Kritischer Medienumgang“, „Sicherer Medienumgang“ und „Sicherer Umgang mit dem Internet“.

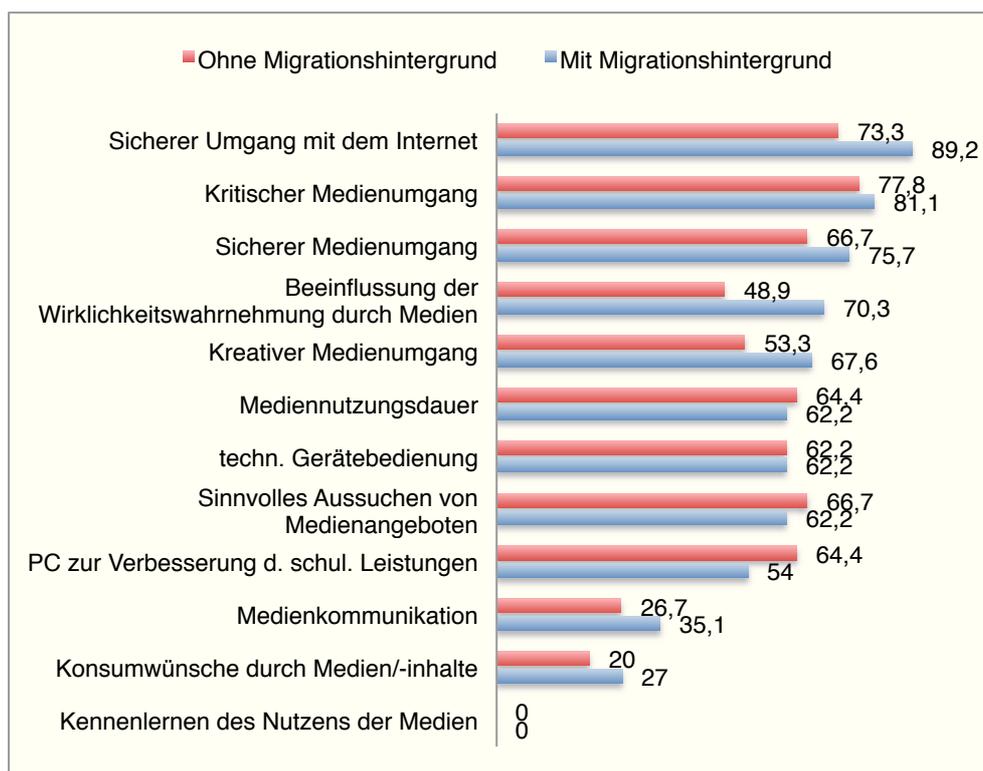


Abbildung 50: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung – Einfluss Migrationshintergrund, in % ($N_{\text{Ohne Migrationshintergrund}} = 45$ | $N_{\text{Mit Migrationshintergrund}} = 37$)

Auch im Hinblick auf den Bildungshintergrund lassen sich hierbei Differenzen ausmachen. Wird die Relevanz der einzelnen verantwortungstragenden Akteure in der Medienerziehung miteinander verglichen, so fällt auf, dass Eltern mit einem formal niedrigeren Abschluss nur zu 85,7% bei sich persönlich Verantwortung sehen – 14,3% der Eltern sehen sich selbst also für die Medienerziehung ihrer Kinder nicht verantwortlich! Die Verantwortung sieht ein Großteil der Eltern mit einem formal niedrigeren Abschluss hingegen häufig in der Schule: 57,1% der Eltern nennen die LehrerInnen und 42,9% die BetreuerInnen der OGS als verantwortungstragende Personen der Medienerziehung.

Die konkrete thematische Ausgestaltung der Medienerziehung ist je nach Bildungshintergrund unterschiedlich breit gefächert. Insgesamt nannten die Eltern mit einem mittleren (6,9 Angaben) sowie einem niedrigeren Bildungsniveau (6,6 Angaben) durchschnittlich mehr Themenbereiche als diejenigen Eltern mit einem höheren Bildungsniveau (6,4 Angaben).

Ein kritischer Medienumgang und eine sichere Internetnutzung sind für alle drei Gruppen von besonderer Bedeutung und gehören zu den drei am häufigsten genann-

ten Themenbereichen. Auch eine sichere allgemeine Mediennutzung steht bei allen Eltern im Fokus der Medienerziehung.

Die konkrete Mediennutzungsdauer ist insbesondere für Eltern mit einem niedrigeren Bildungshintergrund relevant. Auch sehen sie ein Kennenlernen des kreativen Medienumgangs in der Medienerziehung als deutlich wichtiger an als die anderen Eltern. Ferner zeigt sich ein deutlicher Einfluss des Bildungshintergrundes bei dem Computereinsatz zu schulischen Zwecken. Gerade den Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau ist es wichtig, dass ihr Kind den Computer zur Verbesserung der schulischen Leistungen einzusetzen lernt.

Demgegenüber zeigt es sich, dass eine mögliche Beeinflussung der Wirklichkeitswahrnehmung durch die Mediennutzung sowie ein sinnvolles Ausschauen der Medienangebote gerade bei den Eltern mit einem mittleren und höheren Bildungshintergrund im Fokus steht.

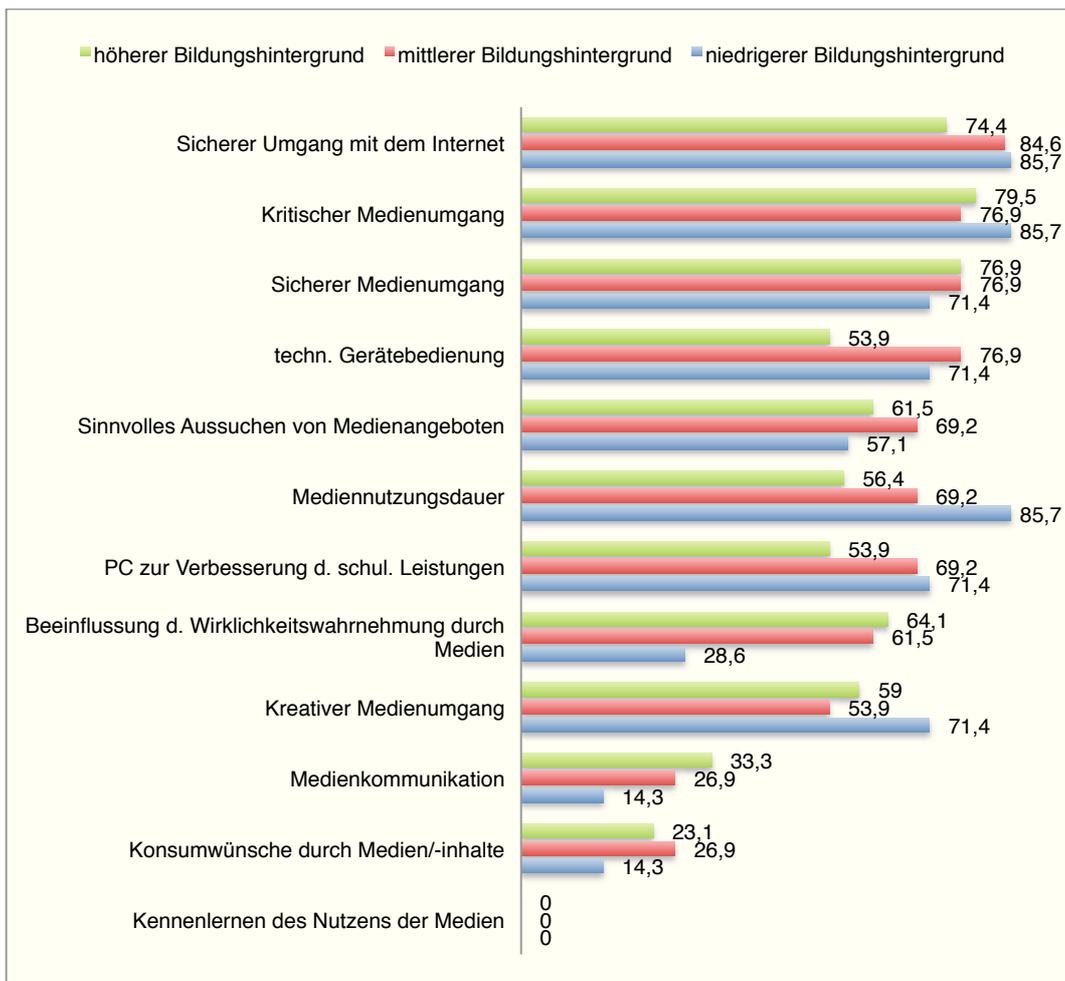


Abbildung 51: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung – Einfluss Bildungshintergrund, in % ($N_{\text{Höherer Bildungshintergrund}} = 39 \mid N_{\text{Mittlerer Bildungshintergrund}} = 26 \mid N_{\text{Niedrigerer Bildungshintergrund}} = 7$)

12.1.3 Vergleich der Familienskizzen in Bezug auf die familiäre Computerbegleitung

Werden diese beiden Familienskizzen miteinander verglichen, so zeigen sich zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Familien in Bezug auf die familiäre Computerbegleitung, die im Rahmen der Eingangsbefragung erfasst wurden.

Insgesamt sehen sich sowohl die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern als auch von noch nicht durch KidSmart in der Kita geförderten Kindern für die Medienerziehung verantwortlich (Kita-KidSmart: 100% | ohne Kita-KidSmart: 96,4%). Auch im Hinblick auf die Themen sind sich beide Gruppen überwiegend einig: Am wichtigsten ist es den Eltern, dass ihre Kinder einen kritischen und sicheren Medienhabitus aufbauen. Aber auch die kreativen Aspekte der Mediennutzung sehen viele Eltern als ein Thema der Medienerziehung (Kita-KidSmart: 56,5% | ohne Kita-KidSmart: 59,0%).

Es wird jedoch deutlich, dass die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern häufiger Informationsangebote über aktuelle Trends der Computernutzung von Kindern wahrnehmen (Kita-KidSmart: 78,7% | ohne Kita-KidSmart: 59,2%). Ferner schätzen diese Eltern ihre Computer- beziehungsweise Internetsicherheit besser ein (Kita-KidSmart: 77,5% | ohne Kita-KidSmart: 65,1%). In den KidSmart-erfahrenen Familien finden Kinder also bessere Ausgangsvoraussetzungen für eine angemessene Begleitung im Rahmen ihrer Computernutzung.

Darüber hinaus legen die Eltern der Kita-KidSmart-Kinder häufiger Wert auf eine Kommunikation rund um das Thema Computer: Während dies nur in etwa einem Fünftel der Familien von nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern der Fall ist, ist dies bei etwa einem Drittel der Familien von Kita-KidSmart-Kindern ein Thema. Dennoch darf hierbei nicht außer Acht gelassen werden, dass auch in zu wenigen Familien von Kita-KidSmart-Kindern diese Kommunikation stattfindet.

Dass diese relativ positiven, familiären Voraussetzungen für die Computernutzungskompetenz der Kinder förderlich sind, zeigt sich darin, dass die Kita-KidSmart-Kinder den Computer nach Angaben der Eltern häufiger selbstständig bedienen können als es bei den nicht vorgeförderten Kindern der Fall ist (Kita-KidSmart: 38,3% | ohne Kita-KidSmart: 13,1%). Kann das eigene Kind noch nicht selbstständig mit dem Computer umgehen, so wünschen sich Eltern von Kita-KidSmart-Kindern häufiger als Eltern von nicht vorgeförderten Kindern, dass sich ihre Handlungskompetenz am Computer verbessert (Kita-KidSmart: 70,2% | ohne Kita-KidSmart: 64,2%). Aktive

Unterstützung erhalten die Kita-KidSmart-Kinder dabei deutlich häufiger von ihren Eltern als es bei den anderen Kindern der Fall ist (Kita-KidSmart: 81,3% | ohne Kita-KidSmart: 65,4%). Sucht das Kind aber in konkreten Situationen Unterstützung bei seinen Eltern, so findet es auch ein Großteil der Kinder gleichermaßen in beiden Familientypen. Tendenziell geben dies Eltern von nicht vorgeförderten Kindern sogar häufiger an (88,0% bzw. 94,8%).

Im Hinblick auf die Kontrolle der kindlichen Computernutzung und auf die Entscheidungsfreiheit der Kinder im Umgang mit dem Computer lassen sich jedoch keine Unterschiede beobachten: In beiden Familientypen wird die Computernutzung durch die Eltern kontrolliert (Kita-KidSmart: 93,7% | ohne Kita-KidSmart: 94,8%) und gestaltet (Kita-KidSmart: 89,9% | ohne Kita-KidSmart: 92,6%).

12.2 Veränderungen und Entwicklungen: Familienskizzen nach der Projektdurchführung

Im Rahmen dieses Kapitels werden erneut zwei Familienskizzen entworfen. Analog zu dem vorherigen Kapitel wird auch hier zunächst auf die Familien eingegangen, die bereits in der Kita KidSmart-Erfahrungen sammelten, während im nächsten Schritt auf diejenigen Familien eingegangen wird, deren Kinder erstmalig an dem KidSmart-Projekt partizipierten. Beide Familienskizzen fokussieren dabei drei Schwerpunkte: (1.) Die familiäre Kommunikation über Medien, (2.) das familiäre Medienverhalten und (3.) die Vorstellungen der Eltern einer familiäre Medienerziehung. Um herauszufinden ob beziehungsweise inwiefern sich die angesprochenen Aspekte durch die Projektteilnahme verändert darstellen, wird – sofern möglich – vergleichend auf die Ergebnisse der Eingangsbefragung eingegangen.

Abschließend werden diese beiden Familienskizzen miteinander verglichen.

12.2.1 Familienskizzen von Familien mit vorherigen KidSmart-Erfahrungen

12.2.1.1 Familiäre (Medien-)Kommunikation

Etwa die Hälfte der Eltern (46,2%) beobachtet bei ihrem Kind nach der Projektdurchführung ihnen gegenüber ein kommunikativeres Verhalten. 34,6% der Eltern sehen eine nur marginale Veränderung und 19,2% der Eltern geben an, dass sich das Kommunikationsverhalten des Kindes seit der Projektteilnahme gar nicht verändert hat. Insbesondere die Jungen zeigen sich in der Familie verstärkter kommunikativ als die Mädchen (♀: 40,0% | ♂: 54,5%). Darüber hinaus zeigt sich, dass gerade Eltern

mit einem höheren Bildungshintergrund angeben, dass ihr Kind nun vermehrt mit ihnen über Medienthemen spricht. Dies ist insbesondere deswegen interessant, da gerade die Eltern mit einer höheren formalen Bildung in der Eingangsbefragung noch angeben, dass in ihrer Familie nur sehr wenig Medienkommunikation stattfindet. Sie konnten dies offenbar durch die Interventionen im Rahmen des KidSmart-Projekts verbessern.

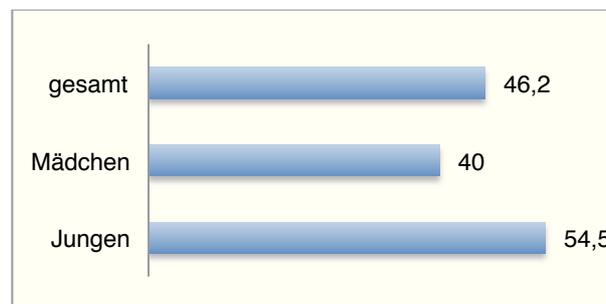


Abbildung 52: Familie nach Projektabschluss, Kita-KidSmart: Erhöhtes kommunikatives Verhalten, in % ($N_{gesamt}=26$ | $N_{Mädchen}=15$ | $N_{Jungen}=11$)

12.2.1.2 Familiäres Medienverhalten

Etwa die Hälfte der Befragten (55,6%) gibt an, dass sich das familiäre Medienverhalten durch die Projektdurchführung nicht veränderte. Dies gilt insbesondere für die Familien ohne Migrationshintergrund (62,5%), wohingegen dies in Familien mit Migrationshintergrund seltener (45,5%) angegeben wird. Auch hat sich das familiäre Medienverhalten in Familien mit Mädchen häufiger nicht verändert als in den Familien, in denen Jungen leben (♀: 62,5% | ♂: 45,5%).

Ein Viertel der Eltern traut ihrem Kind durch die Teilnahme an dem Projekt medial nun aber bereits mehr zu, sodass sie ihre Kinder selbstständiger mit den Medien umgehen lassen (25,9%). Insbesondere die Jungen dürfen Medien nun autonom nutzen (♀: 18,8% | ♂: 36,4%). Die Eltern der Mädchen hingegen achten nach dem Abschluss des Projekts stärker auf die Medieninhalte, die im Interessensfokus der Mädchen stehen.

Aber auch eine gemeinsame Mediennutzung findet seit der Projektteilnahme in etwa jeder fünften Familie häufiger statt (18,5%). Dieser Effekt zeigt sich insbesondere in den Familien der Jungen: Mehr als ein Drittel der Jungen (36,4%) nutzt Medien nun häufiger mit anderen Familienmitgliedern. Bei den Mädchen lässt sich diese Veränderung nur selten beobachten (6,8%). Aber auch im Hinblick auf einen Migrationshintergrund lassen sich Differenzen beschreiben: Während 25,0% der Eltern ohne Mig-

rationshintergrund angeben, die Mediennutzung nun häufiger gemeinsam zu gestalten, sind es bei den Familien mit Migrationshintergrund nur 9,1% der Eltern.

Es zeigt sich, dass die Struktur des KidSmart-Projekts nicht dazu führen konnte, dass sich die Eltern nun häufiger mit Themen wie der Mediensicherheit auseinandersetzen. Deutlich wird aber auch, dass die Teilnahme des Kindes an dem Projekt nicht zu einer Einschränkung der kindlichen Mediennutzung führte.

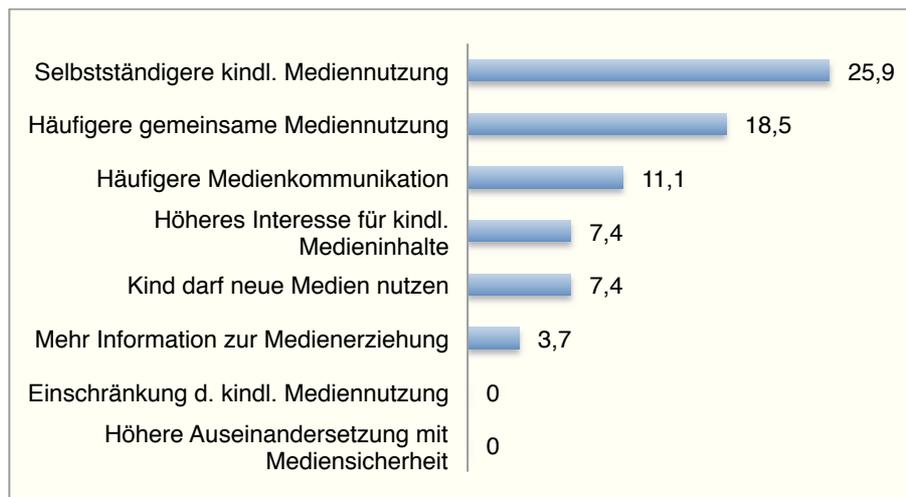


Abbildung 53: Familie nach Projektabschluss, Kita-KidSmart: Geändertes familiäres Medienverhalten, in % (N=27)

12.2.1.3 Familiäre Medienerziehung

Insgesamt geben die antwortenden Eltern 5,2 verschiedene Ziele der Medienerziehung an. Im Vergleich zu der Befragung vor der Projektdurchführung (6,2 Nennungen) ist das durchschnittliche Themenspektrum der Medienerziehung also leicht gesunken. Da die teilnehmenden BetreuerInnen der OGS zu einer engen Kommunikation im Rahmen der Projektarbeit angeregt wurden, könnte diese Abnahme an genannten Erziehungszielen so gedeutet werden, dass die Eltern nun über eine klarere Vorstellung der Inhalte der Medienerziehung verfügen und dass sie diese im Rahmen der Befragung gezielter und durchdachter benennen.

Ein sicherer und reflektierter Medienumgang ihrer Kinder ist den Eltern auch nach Abschluss des KidSmart-Projekts besonders wichtig⁹⁰. Ebenso sprechen sie dem sinnvollen Ausschauen von Medienangeboten (56,0%) sowie dem zielgerichteten Einsatz des Computers zur Verbesserung der schulischen Leistungen des Kindes

⁹⁰ Zwar sind das prozentuale Antwortverhalten der entsprechenden Fragestellungen gesunken („Kritische Medienumgang und Erkennen von Gefahren“, „Sicherer Umgang mit dem Internet“, „Sicherer Medienumgang“), jedoch sind dies noch immer die drei am häufigsten gegebenen Antworten.

(56,0%) eine hohe Relevanz zu. Den Computer betrachten insbesondere die Eltern mit einem mittleren formalen Bildungsabschluss als ein Instrument, welches ihre Kinder lernen sollen einzusetzen, um erfolgreich(er) in der Schule mitarbeiten zu können (66,7%).

Weniger Bedeutung geben die Eltern nach Projektabschluss der Mediennutzungsdauer (48,0%) sowie der technischen Bedienung der Geräte (32,0%). Allerdings sehen sie nun auch die Medienkommunikation als weniger relevant an (16,0%) – obwohl sie gleichzeitig auch sagen, dass in der Familie mehr Medienkommunikation stattfindet (siehe oben). Ein kreativer Medienumgang sollte nach der Meinung nur von 33,3% der Eltern in die Medienerziehung eingefasst werden.

Zusammengefasst ist den Eltern nach Abschluss des Projekts insbesondere wichtig, dass ihre Kinder im Rahmen der Medienerziehung einen reflektierten und sicheren Medienumgang habitualisieren – die technische Bedienung der Geräte oder die Quantität der Mediennutzung ist aus ihrer Perspektive hingegen weniger relevant geworden.

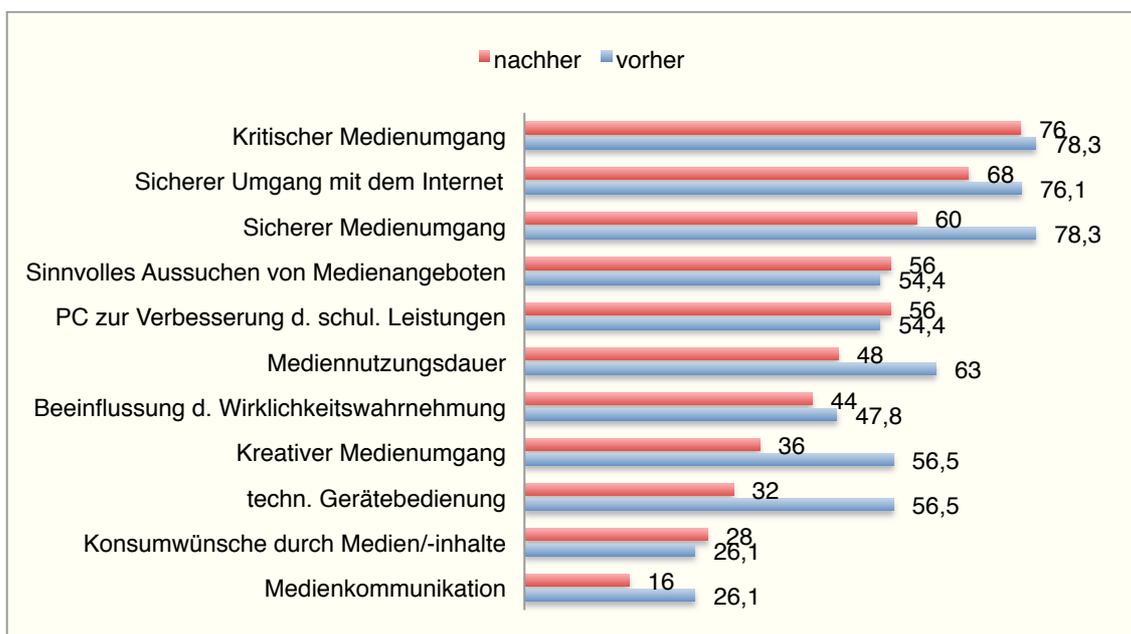


Abbildung 54: Familie nach Projektabschluss, Kita-KidSmart: Inhalte der Medienerziehung – Vergleich vor und nach der Projektdurchführung, in % ($N_{\text{nachher}}=25$ | $N_{\text{vorher}}=46$)

Wird der Einfluss des Geschlechts der Kinder mit berücksichtigt, so fällt zunächst auf, dass die Eltern von Töchtern die Inhalte der Medienerziehung durchschnittlich etwas variantenreicher bewerten als die Eltern von Söhnen (♀: 5,3 Nennungen | ♂: 5,0 Nennungen). Ein kritischer Medienumgang sowie eine sichere Internetnutzung sind beiden Elterngruppen dabei besonders wichtig. Während den Eltern in der Mediener-

ziehung ihrer Jungen darüber hinaus jedoch insbesondere ein allgemein kompetenter Medienumgang sehr wichtig ist, legen die Eltern von Töchtern den Fokus eher auf die quantitativen Aspekte der Mediennutzung sowie auf eine sinnvolle Auswahl von Medienangeboten.

Darüber hinaus zeichnet sich auch ein Einfluss eines Migrationshintergrundes ab. So geben Eltern mit Migrationshintergrund nach Projektabschluss durchschnittlich weniger konkrete Inhalte an (4,1 Nennungen) als sie es noch vor der Projektdurchführung gemacht haben (6,42 Nennungen). Bei den Eltern mit Migrationshintergrund ist nach Projektabschluss insbesondere ein kritischer Medienumgang von hoher Relevanz (70,0%). Ferner ist es ihnen wichtig, dass ihre Kinder im Rahmen der Medienerziehung lernen, Medien sinnvoll auszuwählen (60,0%) sowie so einzusetzen, dass sie durch ihre Hilfe ihre Leistungen in der Schule verbessern können (60,0%). Die Eltern ohne Migrationshintergrund empfinden vor allem einen sicheren (70,0%) und kritischen Medienumgang (85,0%) sowie einen sicheren Interneteinsatz (90,0%) als relevant.

12.2.2 Familienskizzen von Familien ohne vorherige KidSmart-Erfahrungen

12.2.2.1 Familiäre (Medien-)Kommunikation

Nach dem Abschluss des Projekts berichtet etwa die Hälfte der Eltern (48,8%), dass ihr Kind verstärkt mit ihnen darüber redet, was es mit Medien macht beziehungsweise mit welchen Medieninhalten sich das Kind beschäftigt. Wird hierbei zwischen den Geschlechtern differenziert, so zeigt sich, dass insbesondere die Jungen nun häufiger mit ihren Eltern über Medien und ihre Inhalte sprechen (♀: 45,5% | ♂: 52,6%) als sie es noch vor der Teilnahme an dem KidSmart-Projekt gemacht haben.

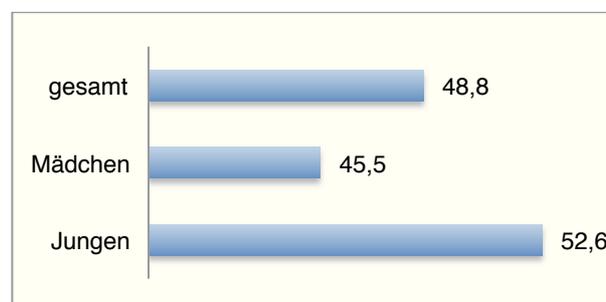


Abbildung 55: Familie nach Projektabschluss, ohne Kita-KidSmart: Erhöhtes kommunikatives Verhalten, in % ($N_{gesamt} = 41$ | $N_{Mädchen} = 22$ | $N_{Jungen} = 19$)

Während sich in Bezug auf einen Migrationshintergrund keine gravierenden Unterschiede feststellen lassen (ohne Migrationshintergrund: 50,0% | mit Migrationshinter-

grund: 47,3%), zeigt sich jedoch vor dem Hintergrund des Schulabschlusses der Eltern ein unterschiedlich starker Effekt auf die Medienkommunikation des Kindes⁹¹. Mit 66,6% sind es insbesondere die Eltern mit einem höheren Schulabschluss, die eine verstärkte Medienkommunikation ihres Kindes angeben, wohingegen Eltern mit einem mittleren Schulabschluss dies bereits seltener angeben (28,5%) und Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss überhaupt keine diesbezügliche Veränderung bei ihrem Kind feststellen können.

12.2.2.2 Familiäres Medienverhalten

In etwa sechs von zehn Familien (58,5%) hat sich durch die Teilnahme des Kindes am KidSmart-Projekt nichts im allgemeinen, medialen Familienverhalten verändert. Dies gilt insbesondere für die Familien der Mädchen (68,2% | ♂: 47,4%) sowie für die Familien ohne Migrationshintergrund (69,6% | mit Migrationshintergrund: 44,4%). Auch die formale Bildung der Eltern stellt sich als ein Einflussfaktor dar: je höher die Bildung, umso häufiger nutzten die Familien die Projekterfahrungen, um den familiären Medienalltag umzugestalten (niedrigerer Schulabschluss: 0% | mittlerer Schulabschluss: 26,7% | höherer Schulabschluss: 50,0%).

Veränderten Eltern im Projektkontext jedoch die Gestaltung ihres familiären Medienalltags, so bezieht sich dies zumeist auf eine häufigere gemeinsame Mediennutzung (31,7%) einerseits sowie auf eine selbstständigere Mediennutzung der Kinder (19,5%) andererseits. Insbesondere die Eltern der Jungen (42,1% | ♀: 22,7%) sowie die Eltern mit Migrationshintergrund (38,9% | ohne Migrationshintergrund: 26,1%) geben eine vermehrte gemeinsame Mediennutzung an. Ferner zeigt sich hierbei der Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern: so bejahen dies eher die Eltern mit einem höheren Schulabschluss (45,0%) als die Eltern mit einem mittleren Schulabschluss (13,3%). In Bezug auf eine selbstständigere Mediennutzung der Kinder lässt sich kein Einfluss des Geschlechts oder des Bildungshintergrundes der Eltern feststellen, wohl aber hinsichtlich des Migrationshintergrundes. So erhalten Kinder mit Migrationshintergrund nun vermehrt die Erlaubnis zu einer selbstständigeren Mediennutzung (27,8%) als die Kinder ohne Migrationshintergrund (13,0%).

⁹¹ Die Ergebnisse in Bezug auf die Eltern mit einem niedrigeren Bildungshintergrund sind insofern lediglich als leichte Tendenzen zu verstehen, da nur zwei Befragte einen Schulabschluss dieser Kategorie angeben.

Eine verstärkte Kommunikation über die kindliche Mediennutzung sowie ein erhöhtes elterliches Interesse gegenüber der von den Kindern präferierten Medieninhalte gibt insgesamt nur etwa jede/r zehnte Befragte an. Auch hierbei lassen sich wieder diverse Einflüsse feststellen. So findet eine vermehrte Kommunikation über Medien insbesondere in den Familien der Jungen statt (15,8% | ♀: 4,5%) sowie in den Familien ohne Migrationshintergrund (13,0% | mit Migrationshintergrund: 5,6%). Darüber hinaus geben eher Eltern mit einem höheren Schulabschluss an, dass sie mehr mit ihrem Kind über Medien sprechen (20,0%).

Hinsichtlich eines erhöhten Interesses der Eltern bezüglich der von den Kindern präferierten und genutzten Medieninhalte lassen sich jedoch weniger Einflussfaktoren feststellen. So zeigen sich keine Differenzen im Kontext des Geschlechts oder des Bildungshintergrundes, es wird jedoch deutlich, dass sich die Eltern mit Migrationshintergrund nach dem Projektabschluss vermehrt für die Medieninhalte ihrer Kinder interessieren und stärker auf diese achten (16,7% | ohne Migrationshintergrund: 4,3%).

Zu einem verstärkten Informationsverhalten gegenüber der Medienerziehung beziehungsweise der Mediensicherheit oder zu einer Einschränkung der kindlichen Mediennutzung führte die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt hingegen zumeist nicht.

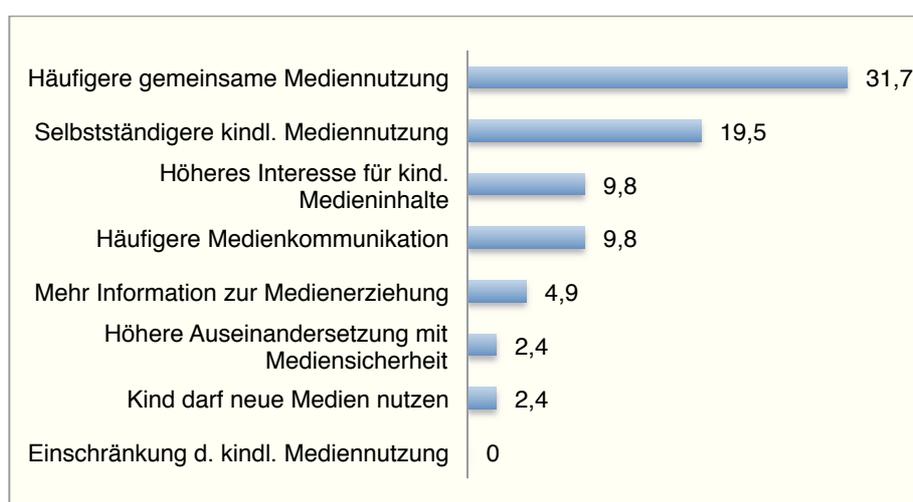


Abbildung 56: Familie nach Projektabschluss, ohne Kita-KidSmart: Geändertes familiäres Medienverhalten, in % (N= 41)

12.2.2.3 Familiäre Medienerziehung

Insgesamt geben die Eltern nach dem Projektabschluss durchschnittlich 4,9 verschiedene Ziele der Medienerziehung an. Im Vergleich mit ihren Angaben, die sie im Vorfeld der Projektdurchführung gaben (6,5 Ziele), hat sich also die Quantität der

Erziehungsziele verringert. Auch hier kann vermutet werden, dass den Eltern auf der Grundlage ihrer Projekterfahrungen nun deutlicher geworden ist, welche Zielsetzungen die (familiäre) Medienerziehung zu erreichen hat.

Die drei am häufigsten genannten Ziele der Medienerziehung sind bei beiden Erhebungszeitpunkten identisch (1.) sollen die Kinder einen kritischen Medienumgang habitualisieren, (2.) soll Medienerziehung den Kindern ein sinnvolles Ausschauen von Medienangeboten beibringen und (3.) sollen Kinder einen sicheren Umgang mit dem Internet (kennen-)lernen. Darüber hinaus ist den Eltern nach der Projektdurchführung eine Sensibilisierung ihrer Kinder bezüglich einer möglichen Beeinflussung ihrer Wirklichkeitswahrnehmung durch die Medien beziehungsweise durch die Medieninhalte wichtiger als vorher. Ferner legen die Eltern – im Vergleich mit der Eingangsbefragung zwar etwas seltener – Wert auf eine Habitualisierung eines sicheren Medienumgangs ihrer Kinder.

Nach dem Abschluss des Projekts legen die Eltern hingegen seltener Wert auf eine technische Bedienung der Geräte oder auf die Quantität der Mediennutzung. Ihnen ist es nun wichtiger, dass ihre Kinder einen kritischen, reflektierten und sicheren Umgang mit den Medien kennenlernen und entwickeln.

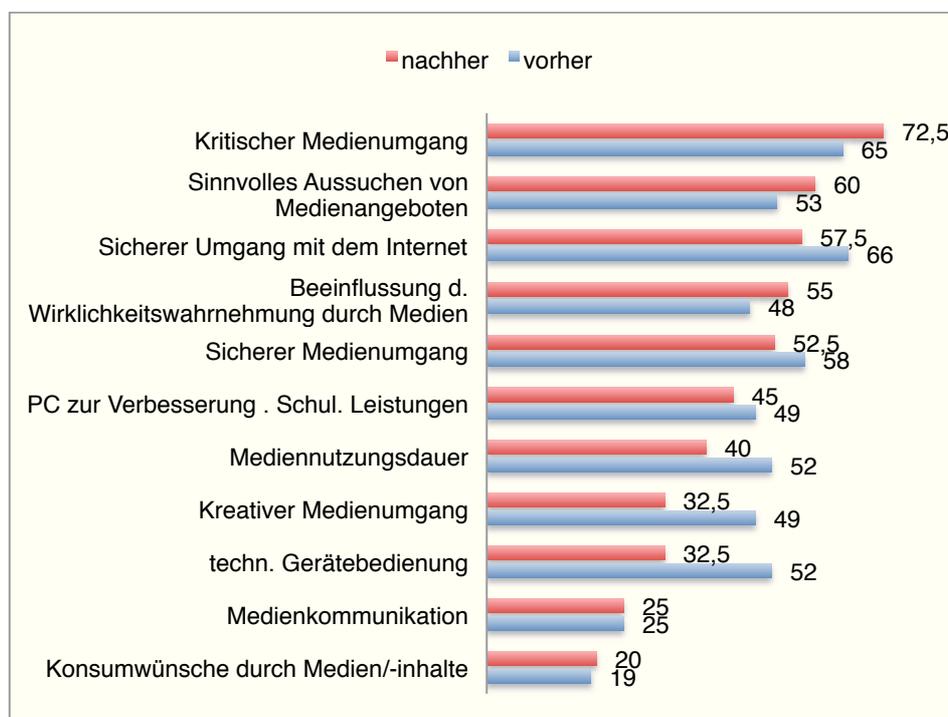


Abbildung 57: Familie nach Projektabschluss, ohne Kita-KidSmart: Inhalte der Medienerziehung – Vergleich vor und nach der Projektdurchführung, in % ($N_{\text{nachher}} = 40$ | $N_{\text{vorher}} = 83$)

Im Vergleich zwischen den Geschlechtern der Kinder fällt auf, dass insbesondere die Eltern der Jungen nach dem Abschluss des Projekts mit durchschnittlich 5,4 Angaben deutlich weniger Ziele der Medienerziehung nennen als noch vor der Projektdurchführung (7,2 Angaben). Diese Tendenz gilt auch für die Mädchen, wenn auch in einem eher geringeren Ausmaß (vorher: 5,8 Angaben | nachher: 4,5 Angaben).

Sowohl die Eltern der Jungen als auch die der Mädchen sagen am häufigsten aus, dass die Habitualisierung eines kritischen Medienumgangs ein Ziel der Medienerziehung darstellen soll (♀: 72,7% | ♂: 72,2%). Darüber hinaus ist es einem Großteil der Eltern der Jungen wichtig, dass sie eine sinnvolle Selektion von Medienangeboten lernen (72,2%). Für die Eltern der Mädchen stellt dies jedoch seltener ein Ziel der Medienerziehung dar (50,0%), wohingegen sie häufiger als die Eltern der Jungen dem kreativen Medienumgang eine Priorität zusprechen (36,4% | ♂: 27,8%). Darüber hinaus ist es etwa der Hälfte der Eltern wichtig, dass ihr Kind im Rahmen der Medienerziehung kennenlernt, wie sie Medien für eine Verbesserung ihrer schulischen Leistungen nutzen können (♀: 45,5% | ♂: 44,4%).

Wird der Einfluss eines Migrationshintergrundes fokussiert, so lassen sich auch hier Differenzen feststellen. So ist es für die Eltern mit Migrationshintergrund wichtiger als für die Eltern ohne Migrationshintergrund, dass ihre Kinder im Rahmen der Medienerziehung lernen, wie sie Medien technisch bedienen (38,9% | ohne Migrationshintergrund: 27,3%) sowie in welchem zeitlichen Rahmen sie sich mit Medien beschäftigen (50,0% | ohne Migrationshintergrund: 31,8%). Werden diese Zahlen mit den Angaben aus der Eingangsbefragung verglichen, fällt auf, dass beide Ziele nun deutlich weniger häufig genannt werden⁹². Darüber hinaus ist es den Eltern mit Migrationshintergrund wichtiger, dass die Kinder lernen, wie sie den Computer so einsetzen können, dass sie damit ihre schulischen Leistungen verbessern können (55,6% | ohne Migrationshintergrund: 36,4%). Die Eltern ohne Migrationshintergrund setzen ihre Schwerpunkte eher auf den konkreten Medienumgang der Kinder. Für sie ist es insbesondere wichtig, dass die Kinder einen kritischen (81,8% | mit Migrationshintergrund: 61,1%) und sicheren Medienumgang (59,1% | mit Migrationshintergrund: 44,4%) habitualisieren. Auch ist es für sie häufiger von besonderer Relevanz, dass ihre Kinder lernen ihre Medienangebote sinnvoll auszuwählen (63,3% | mit Migrati-

⁹² Angaben aus der Eingangsbefragung: Technische Bedienung der Geräte: 62,2% | Zeitrahmen der Mediennutzung: 62,2%

onshintergrund: 55,6%) sowie mit Anderen über Medien und ihre Medienerlebnisse sprechen zu können (31,8% | mit Migrationshintergrund: 16,7%).

12.2.3 Vergleich der Familienskizzen

Im Hinblick auf die familiäre Kommunikation über Medien lassen sich zwischen den KidSmart-erfahrenen Eltern und denen, deren Kinder erstmalig an dem Projekt teilnahmen, keine Unterschiede feststellen. So findet eine solche Medienkommunikation in jeweils etwa der Hälfte der befragten Familien statt (Kita-KidSmart: 46,2% | ohne Kita-KidSmart: 48,8%). Werden hierbei das Geschlecht der Kinder, ein möglicher Migrationshintergrund sowie der formale Bildungsabschluss des befragten Elternteils als Einflussfaktoren untersucht, so werden auch hier bei beiden Familiengruppen identische Tendenzen sichtbar: Während ein Migrationshintergrund keinen Einfluss auf das Kommunikationsverhalten hat, zeigt sich, dass insbesondere Eltern mit einem höheren Schulabschluss von einer erweiterten familiären Kommunikation über Medien berichten. Darüber hinaus sagen eher die Eltern der Jungen aus, dass diese vermehrt von ihren Medienerlebnissen erzählen, wohingegen Eltern der Mädchen dies weniger häufig bestätigen.

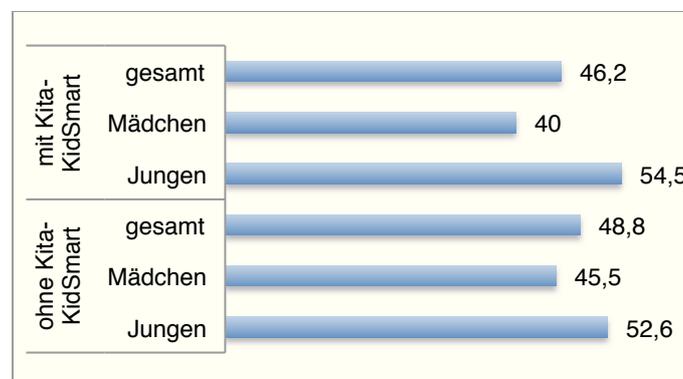


Abbildung 58: Familie nach Projektabschluss, gesamt: Erhöhtes kommunikatives Verhalten, in % ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 26$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart}} = 41$)

In Bezug auf Veränderungen in dem allgemeinen familiären Medienverhalten geben die Eltern beider Gruppen etwa gleichhäufig an, dass sich durch eine Teilnahme ihres Kindes am KidSmart-Projekt nichts verändert hat (Kita-KidSmart: 55,6% | ohne Kita-KidSmart: 58,5%). Insbesondere gilt dies für die Familien ohne Migrationshintergrund⁹³. Berichten Eltern jedoch von familiären Änderungen, so fallen hierbei zwei Differenzen auf. So gibt etwa jedes vierte befragte KidSmart-erfahrene Elternteil an

⁹³ Kita-KidSmart: ohne Migrationshintergrund: 62,5% | mit Migrationshintergrund: 45,5%
 ohne Kita-KidSmart: ohne Migrationshintergrund: 69,6% | mit Migrationshintergrund: 44,4%

(25,9%), dass ihr Kind durch die erneute Teilnahme an dem Projekt zuhause selbstständiger Medien nutzen darf. Die Eltern erstmalig teilnehmender Kinder geben dies deutlich seltener an (19,5%). Hier lässt sich vermuten, dass KidSmart-erfahrene Eltern ihren Kindern aufgrund der von ihnen durchschnittlich bereits relativ gut bewerteten technischen Medienkompetenz der Kinder mehr Freiheit lassen als die Eltern der Kinder, die erstmalig an dem Projekt teilnehmen, aus deren Blickwinkel die Kinder über weniger gut entwickelte Kompetenzen verfügen (vgl. Fokus III: Kinder).

Ferner zeigte die Eingangsbefragung, dass die familiäre Medienbegleitung in den Familien der Kita-KidSmart-Kinder in einem höheren Maß stattfindet als in den Familien der Kinder, die in der Kita nicht an dem KidSmart-Projekt teilnahmen (vgl. Kapitel 12.3 in Bezug auf die familiäre Begleitung der kindlichen Computernutzung). Im Rahmen der Abschlussbefragung zeigt sich nun, dass insbesondere die KidSmart-unerfahrenen Familien vermehrt den Medienalltag gemeinsam gestalten und häufiger Medien gemeinsam nutzen (31,7%), während dies von den KidSmart-erfahrenen Eltern weniger oft angegeben wird (18,5%). Mit Rückgriff auf die bereits dargestellten Differenzen aus der Eingangsbefragung lässt sich vermuten, dass sich die familiäre Medienbegleitung in beiden Befragtengruppen nun einander angenähert haben, so dass beide Kindergruppen vermehrt von ihren Eltern in ihrem Medienhandeln begleitet werden.

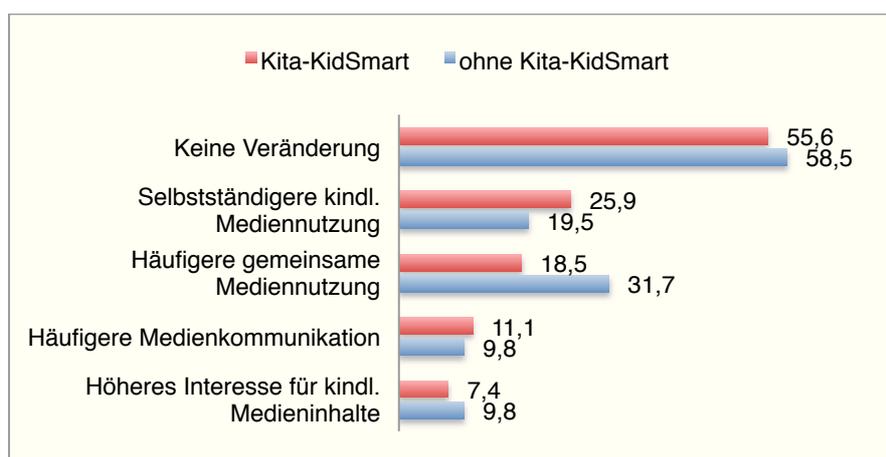


Abbildung 59: Familie nach Projektabschluss, gesamt: Geändertes familiäres Medienverhalten, in % ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 27$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart}} = 41$)

Im Kontext der Zielsetzungen einer Medienerziehung geben die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern durchschnittlich etwas mehr Ziele an als die Eltern der erstmalig teilnehmenden Kinder (Kita-KidSmart: 5,2 Angaben | ohne Kita-KidSmart: 4,9 Angaben). Dabei ist beiden Befragtengruppen am wichtigsten, dass ihre Kinder einen kriti-

schen Medienumgang lernen (Kita-KidSmart: 76,0% | ohne Kita-KidSmart: 72,5%). Darüber hinaus ist es insbesondere für die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern relevant, dass ihre Kinder im Rahmen der Medienerziehung eine sichere Internetnutzung habitualisieren (68,0% | ohne Kita-KidSmart: 57,5%). Begründen lässt sich diese verschiedenartige Relevanzeinschätzung wahrscheinlich damit, dass die Kita-KidSmart-Kinder sowohl im Vorfeld als auch nach Abschluss der Projektdurchführung häufiger das Internet zuhause nutzen als die Kinder, die in der Kita nicht an dem KidSmart-Projekt teilnahmen (vgl. Fokus III: Kinder). Den Eltern ohne Kita-KidSmart-Erfahrungen ist neben dem kritischen Medienumgang ihrer Kinder eine sinnvolle Auswahl der Medienangebote am zweitwichtigsten.

Darüber hinaus bewerten die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern die Habitualisierung eines sicheren Medienumgangs sowie das Kennenlernen von Einsatzmöglichkeiten des Computers zur Verbesserung der schulischen Leistungen eher als Ziele der Medienerziehung als die zweite Befragtengruppe. Dem gegenüber sehen es die Eltern ohne KidSmart-Erfahrungen aus der Kita als relevanter an, dass die Medienerziehung die Kinder dafür sensibilisiert, dass Medien sowie Medieninhalte ihre Wirklichkeitswahrnehmung beeinflussen kann sowie dass die Kinder ihre Kommunikation über Medien und ihre Inhalte verbessern.

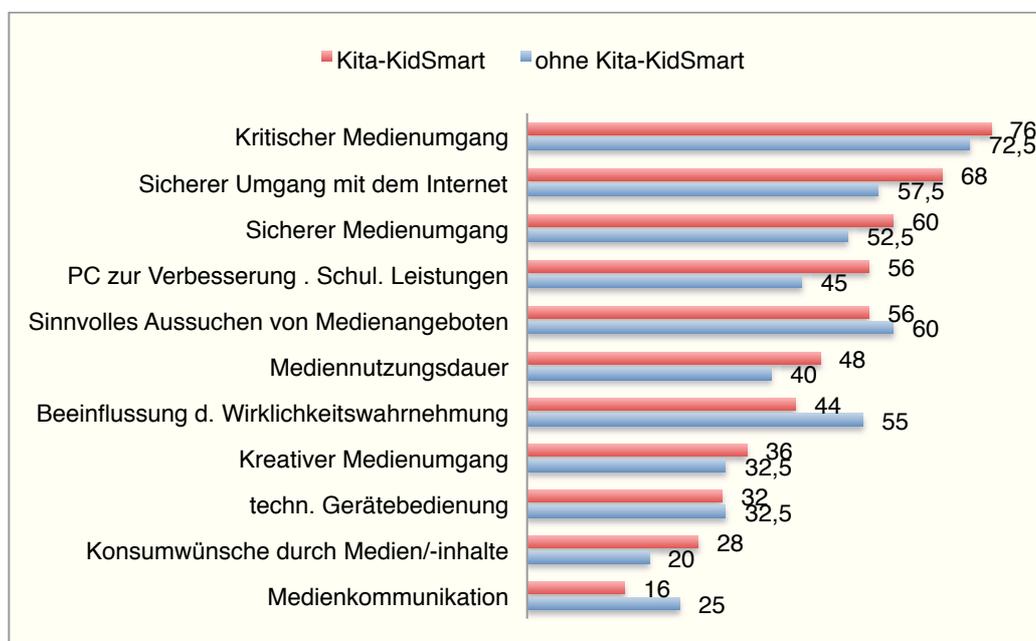


Abbildung 60: Familie nach Projektabschluss, gesamt: Inhalte der Medienerziehung, in % ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 25$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart}} = 40$)

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sowohl die KidSmart-erfahrenen Familien als auch die Familien der erstmals an dem Projekt beteiligten Kinder von

ihrer (erneuten) Teilnahme profitieren konnten. Hierbei setzen die Familien verschiedene Akzentuierungen, die auch dazu führen, dass sich die Gestaltung des familiären Medienalltags der beiden Befragtengruppen annähern.

12.3 Kernergebnisse und Diskussion im Forschungskontext

Die in den vorherigen Kapiteln präsentierten Ergebnisse der schriftlichen Elterneingangs- und -abschlussbefragung werden im Folgenden zusammengefasst und im aktuellen Forschungskontext diskutiert. Darüber hinaus werden ebenso allgemeine Aussagen sowie Hypothesen formuliert. Dabei werden die drei folgenden Schwerpunktthemen angesprochen:

- Kompetenzen der Eltern
- Familiäre Medienbegleitung
- Familiäre Medienerziehung

Kompetenzen der Eltern

Insgesamt zeigt die schriftliche Eingangsbefragung, dass ein Großteil der Eltern ihre Kompetenzen im Hinblick auf die Computer- und Internetsicherheit (= inkorporiertes Kulturkapital) relativ gut einschätzt. Damit empfinden sich die hier befragten Eltern kompetenter als die Eltern, die im Rahmen einer Studie von Wagner et al (2013) zur familiären Medienerziehung befragt wurden. (vgl. Gebel 2013: 94ff) Sowohl in der vorliegenden Studie als auch in der Studie von Wagner et al (2013) zeigt sich, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund hierbei tendenziell unsicherer fühlen als Eltern ohne Migrationshintergrund. (vgl. Gebel 2013: 95) Dennoch geben Eltern mit Migrationshintergrund im Rahmen der vorliegenden Studie seltener an, dass sie sich über Themen wie die kindliche Computernutzung informieren (siehe unten). An dieser Stelle wird demnach ein Handlungsbedarf deutlich, sodass speziell Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kompetenzen ausbauen können.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass sich die Eltern der Erstklässlerinnen mehrheitlich regelmäßig Informationen bezüglich der aktuellen Entwicklungen der kindlichen Computernutzung einholen und sich mit diesen beschäftigen. Hierbei lassen sich Einflüsse des formalen Bildungsniveaus der Eltern eruieren: So bewerten Eltern mit einer formal höheren Bildung ihr diesbezügliches Wissen nicht nur besser, sie sagen zugleich auch in einem höheren Ausmaß aus, dass sie weiterhin die Recherche zu

vertiefenden Informationen dieses Themenbereichs habitualisiert haben. Damit stellen sich diese Ergebnisse deutlich positiver dar als die von Wagner et al (2013), die feststellen, dass das Informationsverhalten der Eltern nur wenig ausgeprägt ist. (vgl. Lampert 2013: 226f)

Während die Eltern sowohl von Kita-KidSmart-Kindern als auch von erstmalig geförderten Kindern ihr Wissen subjektiv durchaus positiv bewerten, werden Differenzen im Hinblick auf das Informationsverhalten über die kindliche Computernutzung deutlich: KidSmart-erfahrene Eltern informieren sich demnach häufiger als diejenigen Eltern, deren Kinder zum ersten Mal an dem Projekt teilnehmen. Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass eine mit einer Elternarbeit verknüpfte, medienpädagogische Förderung in der frühen Bildung einen positiven und nachhaltigen Einfluss auf die Sensibilisierung der Eltern für dieses relevante Thema der Kindheit hat. Dieser hängt darüber hinaus mit einem höheren Bedürfnis an konkreten Informationen zusammen, welches durch die Eltern selbsttätig erfüllt wird.

Die vorliegende Studie zeigt darüber hinaus, dass sich diejenigen Eltern, die sich über die kindliche Computernutzung informieren, häufiger auch sicherer im Hinblick auf die Computer- und Internetsicherheit fühlen. Bei Wagner et al (2013) stellt sich dieser Zusammenhang jedoch gespiegelt dar: Dort zeigt sich, dass sich informierende Eltern unsicherer fühlen als diejenigen, die sich nicht informieren. In der Studie wird daraus geschlussfolgert, dass die unsichereren Eltern ein erhöhtes Informationsbedürfnis haben. (vgl. Gebel 2013: 95) Dies lässt sich – wie oben dargelegt – mit der vorliegenden Studie jedoch nicht bestätigen.

Familiäre Medienbegleitung

Im Vorfeld der Projektdurchführung lassen sich deutliche Unterschiede in der familiären Medienbegleitung – im Fokus steht hierbei die Computer- und Internetnutzung – im Hinblick auf vorherige KidSmart-Erfahrungen ausmachen. Während deutlich wird, dass den Eltern von Kita-KidSmart-Kindern eine gut ausgeprägte Computernutzungskompetenz ihrer Kinder wichtig ist und sie deren Ausbildung aktiv unterstützen, ist dies den Eltern ohne KidSmart-Erfahrungen aus der Kita weniger wichtig. Insbesondere bei den Eltern von Kita-KidSmart-Kindern zeigen sich hierbei jedoch teilweise widersprüchliche Ansichten in ihrem Habitus: Während die Eltern mit einer niedrige-

ren formalen Bildung oder mit Migrationshintergrund einerseits häufig aussagen, dass ihre Kinder die Computernutzungskompetenzen ausbauen sollen, sind sie es andererseits auch, die ihren Kindern dabei am seltensten Unterstützungsleistungen bieten. Bei den Eltern mit einer höheren formalen Bildung oder ohne Migrationshintergrund spiegelt sich dieses Bild: Sie bewerten die Relevanz einer selbstständigen Computernutzung durchschnittlich zwar als weniger bedeutend, stehen ihren Kindern zugleich aber deutlich häufiger mit konkreten Hilfestellungen zur Seite. Möglicherweise liegt dieses paradoxe Verhalten darin begründet, dass sowohl die Eltern mit Migrationshintergrund als auch die Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss die schulischen Akteure – abgefragt wurden hierbei die LehrerInnen im unterrichtlichen sowie die Betreuungskräfte im außerunterrichtlichen Bereich der OGS – häufiger mit in der Verantwortung für die Umsetzung der Medienerziehung sehen (siehe unten). Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass diese beiden Gruppen die Verantwortlichkeit für die Entwicklung der technischen Nutzungskompetenzen der Kinder eher bei den LehrerInnen und/oder bei den BetreuerInnen als bei sich selbst sehen.

Auch die Studie zur familiären Medienerziehung und Wagner et al (2013) untersucht – zwar in einem etwas anderen, aber dennoch vergleichbaren Kontext – inwiefern Eltern ihre Kinder in der (in diesem Fall) Internetnutzung begleiten beziehungsweise ob sie sie dabei unterstützen, ihre diesbezüglichen Nutzungskompetenzen zu erweitern. Dabei stellen sie fest, dass sich Eltern durchschnittlich nur ‚gelegentlich‘ in der Nähe ihres Kindes befinden, während das Kind das Internet nutzt – sodass hier davon ausgegangen werden kann, dass eine aktive und konsequente Förderung durch die Abwesenheit der Eltern nicht möglich sein kann. Unterstrichen wird diese Hypothese dadurch, dass die Eltern auch in Bezug auf andere, aber damit zusammenhängende Verhaltensweisen (bspw. entsprechende Erklärungen, allgemeine Kommunikation) angeben, dass sie diese nur ‚gelegentlich‘ und zum Teil mit der Tendenz zu ‚selten‘ durchführen. (vgl. Gebel 2013: 117ff) Im EU-weiten Vergleich sind diese Zahlen jedoch eher gering, denn die Studie „EU Kids Online“ kommt zu dem Ergebnis, dass immerhin sechs von zehn Eltern in der Nähe ihres Kindes bleiben, wenn es online ist. (vgl. Duerager/Livingstone 2012: 2)

Die konkrete inhaltliche Computernutzung überlassen die Eltern jedoch nicht der Entscheidungsfreiheit der Kinder: Ein Großteil der Eltern kontrolliert die Computernut-

zung ihres Kindes, ferner dürfen die meisten Kinder nicht vollständig autonom entscheiden, wie sie ihre Computernutzung inhaltlich gestalten. Die Eltern scheinen demnach einen sehr restriktiv geprägten Habitus verinnerlicht zu haben. Es lässt sich aber vermuten, dass hier auch in einem gewissen Maße die soziale Erwünschtheit eine Rolle zu spielen scheint, denn andere Studien geben eine weitaus weniger restriktive Haltung der Eltern wider. Beispielsweise sagen die in der Studie von Wagner et al (2013)⁹⁴ befragten Eltern aus, dass sie die von den Kindern genutzten Internetseiten oder die zeitliche Dimension der Internutzung oftmals nur ‚gelegentlich‘ – teilweise sogar mit der Tendenz zu ‚selten‘ – reglementieren. (vgl. Gebel 2013: 118) Auch die FIM-Studie 2011 bestätigt zwar, dass die Computer- und Internetnutzung von den Eltern geregelt wird, aber auch hier findet dies nicht in einem so hohen Ausmaß statt, wie in der vorliegenden Studie. (vgl. MPFS 2012: 19)

Eine solch restriktive Begleitung der Eltern ist jedoch nicht uneingeschränkt sinnvoll, denn *„restrictive mediation reduces online risks, but it also reduces their online opportunities and skills.“* (Duerager/Livingstone 2012: 1) Empfehlenswert ist daher eine aktive Begleitung der kindlichen Computer- und Internetnutzung durch die Eltern, bei der gemeinsame Aktivitäten durchgeführt werden – so können Kinder einen sicheren Umgang mit dem Internet lernen. (vgl. Duerager/Livingstone 2012: 1) Aus diesem Grund sollten beispielsweise die Bildungsinstitutionen die Eltern für ihr diesbezügliches Verhalten sensibilisieren. Dies kann unter anderem durch einen Elternnachmittag/-abend geschehen, bei dem zum Beispiel ein/e externe/r ReferentIn den Eltern Hinweise für die Begleitung der Kinder in ihrer Computer-/Internetnutzung gibt. Dies könnte auch den Eltern mit Migrationshintergrund helfen, die ihre Kompetenzen – wie oben angeführt – häufiger nur wenig ausgeprägt bewerten.

Darüber hinaus zeigt sich, dass im Vorfeld der Projektdurchführung in den Familien nur relativ selten über die Mediennutzung der Kinder gemeinsam mit den Kindern selbst gesprochen wurde. Insbesondere in den Familien ohne vorherige KidSmart-Erfahrungen wird diese Thematik nur selten in die Familienkommunikation eingebunden. Nach Abschluss der Projekte hat sich dieses Bild in vielen Familien – unabhängig vorheriger KidSmart-Erfahrungen – jedoch verbessern können. Etwa die Hälfte der Kinder zeigt sich nun kommunikativer als noch vor dem Projekt. Dies gilt in einem

⁹⁴ Allerdings liegt hier der Schwerpunkt auf der Internetnutzung der Kinder.

besonderen Maße für die Jungen sowie für die Kinder von Eltern mit einem höheren Bildungshintergrund.

Die Kommunikation über Medien in der Familie wird ebenfalls in der FIM-Studie 2011 beleuchtet. Auch dort zeigt sich, dass eine Medienkommunikation längst nicht in allen Familien zum Alltag gehört. Das Sprechen über Fernsehinhalte wird dabei am häufigsten angegeben – aber auch hier stimmen nur 58% der befragten Eltern zu. Über die Computer- und Internetnutzung der Kinder wird sogar nur bei einem Drittel der Familien gesprochen. (vgl. MPFS 2012: 39f) Wird in den Familien jedoch nicht über Medien, ihre Inhalte und ihre Nutzung gesprochen, so wird ein wichtiger Aspekt der Medienerziehung nicht beachtet und die Kinder erhalten somit keine Möglichkeit, dass sie in der Familie ihre Fähigkeiten zur Medienkommunikation als Teil der Medienkompetenz (vgl. Kapitel 2.3) entwickeln können. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Eltern dafür sensibilisiert werden, dass jede Möglichkeit zur Medienkommunikation genutzt werden sollte. (vgl. Hogan 2012: 665) Durch die positiven Entwicklungen, über die ein Teil der am KidSmart-Projekt beteiligten Eltern berichten, wird deutlich, dass solche medienintegrierenden Projekte in einer Kombination mit einer Elternarbeit zu einer umfassenderen Kommunikation führen und so eine Nachhaltigkeit in den familiären Praktiken bewirken kann.

Darüber hinaus berichtet in der vorliegenden Studie über ein Viertel der Eltern, dass sie sich nun nach Projektabschluss häufiger gemeinsam mit ihrem Kind mit Medien beschäftigen und etwa jedes zehnte Elternteil achtet nach Projektabschluss verstärkt auf die von dem Kind rezipierten Medieninhalte. Zugleich werden jetzt einem Teil der Kinder aber auch mehr Freiheiten in Bezug auf ihre selbstständige Mediennutzung gegeben. Diese Ergebnisse sind vergleichbar mit denen aus den Projektphasen der Kita (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 102ff). Hierbei fällt auf, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie insgesamt etwas schwächer ausfallen als die Ergebnisse der Elternbefragung nach Abschluss des KidSmart-Projekts in der Kita. Dies könnte jedoch damit begründet werden, dass die KidSmart-erfahrenen Eltern ihr familiäres Medienverhalten bereits im Rahmen des Kita-KidSmart-Projekts veränderten, sodass sie dieses nicht ein weiteres Mal im Rahmen des KidSmart-Projekts in der OGS umstellen. Deutlich wird dieser Einfluss insbesondere im Hinblick auf die gemeinsame, familiäre Mediennutzung: So geben KidSmart-erfahrene Eltern diese Veränderung im

Rahmen der Abschlussbefragung seltener an als die Eltern, deren Kinder erstmalig an dem KidSmart-Projekt partizipierten.

Ferner wird deutlich, dass insbesondere die Familien mit Migrationshintergrund von einer Teilnahme an dem KidSmart-Projekt profitieren. So geben sie deutlich seltener an, dass in ihrem familiären Medienverhalten durch das Projekt keine Veränderungen stattfanden. Da ebenso im Rahmen der Kita-KidSmart-Studie diese Tendenz deutlich wird (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 104), lässt sich vermuten, dass Projektsettings wie das Vorliegende insbesondere für Familien mit Migrationshintergrund profitabel sind und so nachhaltig wirken (können).

Einen positiven Einfluss von medienintegrierenden Projekten – die ebenfalls eine Elternarbeit einschließen – zeigen im internationalen Kontext auch Marsh et al (2005).

Familiäre Medienerziehung

Die Eingangsbefragung der Eltern zeigt, dass sie sich selbst als hauptsächliche Akteure der Medienerziehung ihrer Kinder sehen – unabhängig etwaiger KidSmart-Erfahrungen aus der Kita. Darüber hinaus übertragen Eltern die medienerzieherische Verantwortung oftmals auch an schulische Akteure – abgefragt wurden hierbei die LehrerInnen im unterrichtlichen sowie die Betreuungskräfte im außerunterrichtlichen Bereich der OGS. Dabei wird deutlich, dass es insbesondere die Eltern mit einer niedrigeren formalen Bildung sind, für die LehrerInnen und Betreuungskräfte oftmals eine Rolle in der Medienerziehung ihrer Kinder einnehmen. Auch den Geschwistern wird teilweise eine diesbezügliche Verantwortung zugewiesen. Dies ist in Familien mit Migrationshintergrund häufiger zu beobachten als in Familien ohne Migrationshintergrund.

Diese Ergebnisse zu Verantwortlichkeiten in der Medienerziehung sind vergleichbar mit denen einer Studie der Initiative Safer Internet (2013), denn auch dort bezeichnen sich die Eltern einerseits als den hauptsächlichen Akteur der Medienerziehung ihres Kindes, übertragen jedoch auch der Schule eine diesbezügliche Verantwortung. (vgl. Safer Internet 2013) Ferner werden die Ergebnisse durch eine Studie von Wagner et al (2013) bestätigt. Auch dort wird belegt, dass sich die Eltern ihrer Rolle in der Medi-

enerziehung ihres Kindes durchaus bewusst sind, sie diese aktiv ausfüllen⁹⁵ und sie sich dabei als relativ kompetent empfinden. Darüber hinaus wird aber ebenso deutlich, dass auch Geschwister sowie weitere Familienmitglieder (bspw. die Großeltern) die familiäre Medienerziehung gestalten. Ein Fünftel der dort befragten Eltern sehen auch die Bildungsinstitutionen verantwortlich zur Medienerziehung. Hier differenzieren sich allerdings die Einflüsse des formalen Bildungshintergrundes: während die vorliegende Studie zu dem Ergebnis kommt, dass insbesondere die Eltern mit einer niedrigeren formalen Bildung der Schule eine Verantwortlichkeit einräumt (siehe oben), sind es in der Studie von Wagner et al (2013) eher die Eltern mit einem höheren Bildungshintergrund. (vgl. Gebel 2013: 88f, 101f; Lampert 2013: 229) Im Hinblick auf die subjektiv empfundene Kompetenz zur Medienerziehung kommt die FIM-Studie 2011 zu dem Ergebnis, dass sich immerhin etwa ein Fünftel der befragten Eltern als weniger oder nicht kompetent genug für die Medienerziehung ihrer Kinder einschätzen und sechs von zehn Eltern sagen aus, dass ihre diesbezüglichen Kompetenzen eher begrenzt sind. (vgl. MPFS 2012: 85f) Auch im internationalen Kontext sehen Eltern die Bildungsinstitutionen als (mit)verantwortlich für die Medienerziehung ihres Kindes. (vgl. z.B. Marsh et al 2005: 46f)

Diese Ergebnisse verdeutlichen erneut, dass einerseits eine schulische Medienerziehung von besonderer Relevanz ist, zeigt andererseits aber auch, dass die derzeitige defizitäre Umsetzung der schulischen Medienerziehung (vgl. Kapitel 5.2 sowie 5.4.3) unter Umständen dazu führen kann, dass Kinder an einer lediglich rudimentären (oder im schlimmsten Fall an gar keiner) Medienerziehung teilhaben können, da sich die dafür zuständigen Personen nicht verantwortlich oder zu unsicher fühlen beziehungsweise die Verpflichtung abweisen und an Andere delegieren, die sich ihrerseits jedoch ebenso nicht verantwortlich sehen. Aufgrund dessen ist es von besonderer Bedeutung, dass eindeutig abgestimmt ist, welche Rolle die Schule und welche die Familie im Rahmen der Medienerziehung einnimmt. Auch zeigt sich, dass viele Eltern einer Unterstützung bedürfen, damit ihnen bewusst wird, was Medienerziehung zu leisten hat und dass sie Hilfe erhalten, um ihr Empfinden der Selbstwirksamkeit zu verbessern.

⁹⁵ Eltern mit einem höheren Bildungsstand gestalten die Medienerziehung häufiger aktiv als es bei den Eltern mit einem niedrigeren Bildungsstand der Fall ist. (vgl. Eggert et al. 2013: 209)

Im Hinblick auf die inhaltlichen Vorstellungen der Medienerziehung zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass die Eltern – unabhängig vorheriger KidSmart-Erfahrungen – nach Abschluss des Projekts durchschnittlich weniger Inhaltsdimensionen angeben als sie es noch vorher ausgesagt haben. Es lässt sich an dieser Stelle vermuten, dass die Eltern durch die Aktivitäten im Rahmen des Projekts nun eine konkrete Vorstellung der ihrer Meinung nach ‚idealen‘ Medienerziehung haben und so nun bewusster die einzelnen Zieldimensionen benennen können (= Verbesserung des inkorporierten Kulturkapitals). In den grundsätzlichen Tendenzen der Inhalte hat sich durch die (ggf. erneute) Teilnahme an dem KidSmart-Projekt nichts Gravierendes verändert. Vorher wie auch nachher ist den Eltern wichtig, dass ihre Kinder einen sicheren, reflektierten und kritischen Medienumgang lernen, um diesen in ihrem individuellen medialen Habitus aufzunehmen. Die Relevanz der technischen Medienkompetenz oder der Quantität der Mediennutzung ist nach Projektabschluss im Rahmen der Medienerziehung weniger bedeutend. Insbesondere den Eltern mit Migrationshintergrund ist hierbei wichtig, dass die Kinder lernen, den Computer zielgerichtet für schulische Zwecke nutzen, damit sie so ihre schulischen Leistungen verbessern können. Eltern ohne Migrationshintergrund bewerten hingegen die Medienkommunikation relevanter als die Eltern mit Migrationshintergrund.

13. Fokus III: Die an dem Projekt teilnehmenden Kinder

Zur Beantwortung der diesem Fokus zugrundeliegenden Forschungsfragen wird im Folgenden auf die hierfür relevanten Aspekte der Datengrundlage der schriftlichen Eingangs- sowie Abschlussbefragung der Eltern, der mündlichen Eingangs- und Abschlussbefragung der Kinder, der teilnehmenden Beobachtungen während der Projektphase sowie auf die schriftliche Abschlussbefragung der BetreuerInnen zurückgegriffen:

Wie verhält sich die Medienkompetenzentwicklung von vorgeförderten und nicht vorgeförderten Kindern vergleichbarer Milieustruktur vor dem Hintergrund erster schulischer Erfahrungen?

Welche medialen Vorlieben – in inhaltlicher und technischer Hinsicht – entwickeln die Kinder? Lassen sich Unterschiede feststellen? Wie sehen diese aus?

Hierfür wird zunächst die Mediennutzung der Kinder im Allgemeinen sowie ihre Computernutzung im Speziellen basierend auf den Eingangsbefragungen der Eltern⁹⁶ und Kinder⁹⁷ beschrieben. Im Folgenden wird das aktive Medienhandeln der Kinder während der KidSmart-Projektdurchführung fokussiert. Dies findet unter Rückgriff der Daten der teilnehmenden Beobachtung⁹⁸ statt. Abschließend werden durch die Projektteilnahme bedingte Entwicklungen und Veränderungen des kindlichen Medienhandelns aus drei Perspektiven beschrieben: Kinder⁹⁹, BetreuerInnen¹⁰⁰ und Eltern¹⁰¹.

13.1 Status Quo: Die Kinder vor der Projektdurchführung

Im Rahmen dieses Kapitels wird die Mediennutzung der an dem KidSmart-Projekt partizipierenden Kinder erläutert. Dazu wird zunächst auf ihre allgemeine Mediennutzung eingegangen, während sich die Ergebnisdarstellung im weiteren Verlauf auf die konkrete Computer- und Internetnutzung der Kinder spezifiziert.

⁹⁶ Siehe Anhang 17: Grundausswertung Eltern – Eingangsbefragung

⁹⁷ Siehe Anhang 19: Grundausswertung Kinder – Eingangsbefragung

⁹⁸ Siehe Anhang 20: Grundausswertung – Kinderbeobachtung; Anhang 21: Kinderbeobachtung – Offene Fragen; Anhang 22: Kinderbeobachtung – Offene Fragen – Codebäume

⁹⁹ Siehe Anhang 23: Transkripte der Kinderabschlussinterviews; Anhang 24: Transkripte der Kinderabschlussinterviews – Codebäume;

¹⁰⁰ Siehe Anhang 25: Grundausswertung – Fragebogen Personal über Kind

¹⁰¹ Siehe Anhang 18: Grundausswertung Eltern – Abschlussbefragung

Die Präsentation der Ergebnisse findet in zwei Schritten statt: Zunächst wird (1.) das jeweilige Nutzungsverhalten aller am Projekt beteiligten ErstklässlerInnen schwerpunktsetzend beschrieben. Darauffolgend findet (2.) eine detailliertere Darstellung der Ergebnisse vor dem Hintergrund einer vorherigen Teilnahme an dem KidSmart-Projekt in der Kita statt. Hierbei werden die Nutzungsprofile der in der Kita durch KidSmart geförderten Kinder mit denen der nicht durch KidSmart geförderten Kinder miteinander verglichen, um herauszufinden, ob sich Differenzen in Bezug auf die jeweiligen Ausprägungen des medialen Habitus' der Kinder ableiten lassen. Dafür wird sowohl auf die schriftliche Befragung der Eltern¹⁰² als auch auf die computerunterstützte, mündliche Befragung der Kinder Bezug genommen¹⁰³.

13.1.1 Allgemeine Mediennutzung der Kinder

13.1.1.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Das von den Kindern genutzte Medienrepertoire ist insgesamt breit gefächert. Die befragten Kinder geben durchschnittlich 6,6 verschiedene Medien an, mit denen sie sich in ihrer Freizeit zuhause beschäftigen. Die Angaben der Eltern bestätigen mit durchschnittlich 6,8 genannten Medien die Antworten der Kinder. Im Vergleich zwischen den Geschlechtern der Kinder lassen sich hierbei verschiedene Differenzen ausmachen. Zunächst fallen grundsätzlich Unterschiede zwischen der durchschnittlich angegebenen Anzahl der genutzten Medien auf. Die Eltern von Töchtern führen durchschnittlich 6,4 verschiedene genutzte Medien an, während das Repertoire der Söhne mit durchschnittlich 7,3 Medien deutlich breiter beschrieben wird. Wird auch hier die von den Kindern selbst angegebene durchschnittliche Medienanzahl betrachtet (♀: 6,8 Angaben | ♂: 6,4 Angaben), so werden zwei Aspekte sichtbar: zum einen ist die Differenz zwischen den Geschlechtern deutlich geringer als bei den Eltern und zum anderen nennen hier die Mädchen durchschnittlich mehr Medien als es bei den Jungen der Fall ist.

Der Fernseher nimmt dabei sowohl nach den Angaben der Eltern (89,0%) als auch nach den Aussagen der Kinder (87,2%) eine herausragende Rolle im Alltag ein und ist entsprechend als das Leitmedium zu bezeichnen. 25,6% der befragten Kinder bezeichnen den Fernseher sogar als das Medium, mit welchem sie sich am besten

¹⁰² Siehe Anhang 17: Grundausswertung Eltern – Eingangsbefragung.

¹⁰³ Siehe Anhang 19: Grundausswertung Kinder – Eingangsbefragung.

auskennen und 36,6% der Eltern sagen aus, dass der Fernseher das Lieblingsmedium ihres Kindes ist.

Als zweithäufigsten nennen die Kinder den Computer: Zwei Drittel der befragten Kinder gibt an, dieses Medium zuhause zu nutzen (64,9%) und 15,6% sagen sogar aus, dass sie für den Computer im Vergleich mit den anderen Medien über die höchste Nutzungskompetenz verfügen. Die Eltern hingegen sagen seltener aus, dass sich ihr Kind zuhause mit dem Computer beschäftigt (54,3%). Jedoch betitelt jedes zehnte befragte Elternteil (10,9%) den Computer als explizites Lieblingsmedium ihres Kindes. Hinsichtlich der Internetnutzung ist ebenfalls eine Differenz zwischen den Antworten der beiden Befragtengruppen festzustellen. So sagen die Eltern häufiger, dass ihr Kind das Internet nutzt als es die Kinder selbst von sich aussagen (Eltern: 34,6% | Kinder: 25,5%). Unter Umständen könnte dies mit der kindlichen Wahrnehmung der konkreten Internetnutzung zusammenhängen, sodass die Kinder das Internet zwar einerseits nutzen, sie es subjektiv aber andererseits nicht realisieren, sondern sich ausschließlich auf die Inhalte konzentrieren und keinen konkreten Unterschied zwischen der Offline- und Onlinenutzung des Computers machen (können). Ferner ist auffällig, dass die Kinder auch hinsichtlich der Spielkonsolen häufiger als die Eltern aussagen, dass sie diese zuhause nutzen (Kinder: 52,1% | Eltern: 40,2%). Etwa jedes zehnte Kind (8,9%) gibt sogar an, dass die Spielkonsole das Medium ist, mit dem es sich am besten auskennt. Ebenso bezeichnet ein Teil der befragten Eltern die stationäre (13,9%) beziehungsweise portable (5,0%) Spielkonsole als das Lieblingsmedium ihres Kindes.

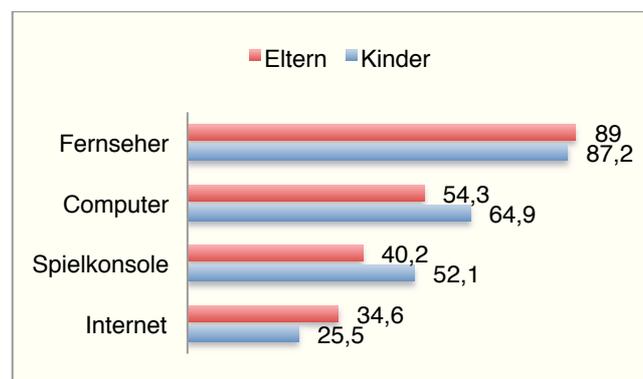


Abbildung 61: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Fernseher, Computer, Spielkonsole, Internet, in % ($N_{\text{Eltern}} = 127$ | $N_{\text{Kinder}} = 94$)

Werden analoge Lesemedien betrachtet, so fällt auf, dass Eltern im Vergleich mit den Kindern deutlich häufiger angeben, dass die Kinder diese zuhause nutzen. So sagt

mehr als drei Viertel der befragten Eltern (77,2%), dass ihr Kind zuhause Bücher liest, wohingegen dies nur etwa jedes sechste Kind (58,5%) angibt. Diese Tendenzen lassen sich auch für das Lesen von Comics (Eltern: 33,9% | Kinder: 22,3%) und Zeitungen (Eltern: 13,4% | Kinder: 5,3%) beobachten. Demgegenüber sind die Angaben bezüglich der Rezeption von Zeitschriften sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern von quasi identischem Ausmaß (Eltern: 34,6% | Kinder: 34,0%).

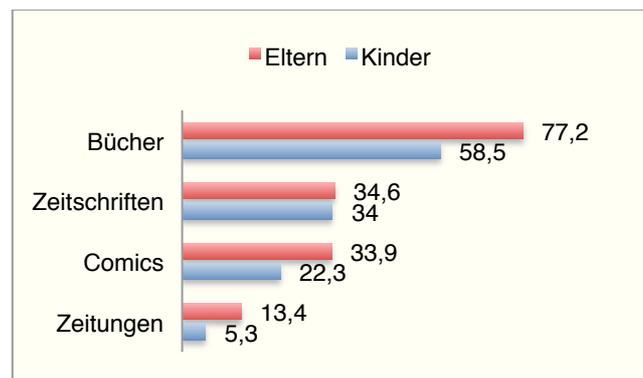


Abbildung 62: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Analoge Lesemedien, in % ($N_{\text{Eltern}} = 127$ | $N_{\text{Kinder}} = 94$)

Wird bei der Rezeption von Büchern zwischen den Geschlechtern unterschieden, so wird deutlich, dass die Eltern das Leseverhalten ihrer Söhne und Töchter etwa gleich einschätzen (♀ : 76,8% | ♂ : 77,2%), jedoch zeigen die Angaben der Kinder ein sehr viel deutlicheres Bild: Während hier mehr als zwei Drittel (70,0%) der Mädchen davon berichtet, zuhause Bücher zu lesen, sind es bei den Jungen lediglich 45,5%.

Bezüglich der Zeitschriften zeigen beide Befragtengruppen, dass an der Rezeption eher Mädchen interessiert sind, wohingegen Comics nach den Aussagen der Eltern sowie die der Kinder eher von Jungen gelesen werden.

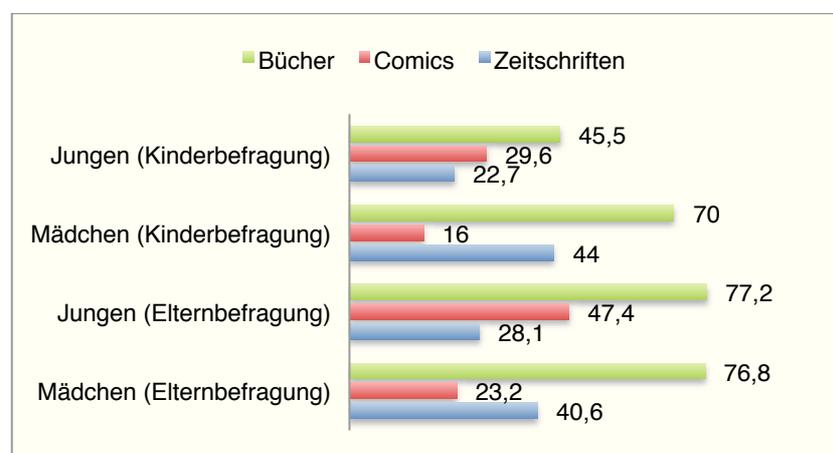


Abbildung 63: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Analoge Lesemedien, Einfluss des Geschlechts, in % ($N_{\text{Jungen (Kinderbefragung)}} = 44$ | $N_{\text{Mädchen (Kinderbefragung)}} = 50$ | $N_{\text{Jungen (Elternbefragung)}} = 57$ | $N_{\text{Mädchen (Elternbefragung)}} = 69$)

Insgesamt zeigt sich, dass die Ergebnisse der beiden Befragtengruppen zum Teil sehr stark voneinander abweichen. Wie diese Differenzen im Detail zustande kommen, lässt sich an dieser Stelle nicht weiter vertiefen, sondern müsste in weiteren Forschungsvorhaben genauer untersucht werden. Denkbar wäre jedoch ein Antwortverhalten der Eltern, welches durch die subjektiven Vorstellungen der sozialen Erwünschtheit geprägt ist oder eine gewisse Unkenntnis der Eltern über die tatsächliche Medienwelt ihrer Kinder darstellt. Die Kinder wiederum könnten in ihren Antworten ihr gesamtes Medienverhalten zusammengefasst haben und sich nicht – wie nachgefragt – auf ihre Mediennutzung zuhause beschränkt haben.

Gemeinsam zeigen die Ergebnisse der zwei Befragtengruppen jedoch, dass die Kinder in einem von digitalen sowie analogen Medien geprägten Alltag aufwachsen. Hierbei nimmt insbesondere der Fernseher eine herausragende Rolle ein, aber auch der Computer und Bücher werden sowohl von den Eltern als auch von den Kindern besonders häufig angeführt.

13.1.1.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Das Medienrepertoire der Kinder stellt sich insgesamt – wie oben bereits angeführt – als variantenreich und breitgefächert dar. Im Rahmen der Elternbefragung geben die KidSmart-erfahrenen Eltern 7,1 verschiedene von ihren Kindern genutzte Mediengeräte an, wohingegen die Eltern von erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kindern im Durchschnitt etwas weniger Medien nennen (6,7 Angaben). Auch bei der Befragung der Kinder lassen sich Differenzen hinsichtlich der quantitativen Angaben genutzter Medien feststellen. Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Elternbefragung zeigt sich hier aber, dass Kinder ohne vorherige KidSmart-Erfahrungen durchschnittlich etwas mehr Medien angeben (6,8 Angaben) als die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder (6,2 Angaben).

In Bezug auf die konkret genutzten Medien stellt der Fernseher sowohl aus dem Blickwinkel der Eltern als auch aus dem der Kinder das von den meisten Kindern – Mädchen wie Jungen – genutzte Medium dar. Darüber hinaus ist dieser nach Ansicht der Eltern sowohl bei den durch KidSmart vorgeförderten als auch bei den nicht vorgeförderten Kindern das Lieblingsmedium.

Ein nahezu identisches Nutzungsverhalten der Kinder ist nach den Aussagen der Eltern im Kontext der Rezeption von Büchern zu finden. So sagen jeweils etwa drei

Viertel der Eltern aus, dass ihr Kind zuhause Bücher liest. Auch Zeitschriften und Zeitungen werden von den Kindern in vergleichbarer Weise in ihren Alltag integriert.

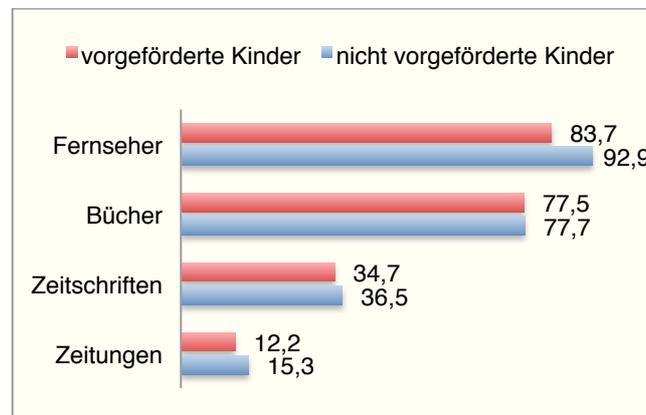


Abbildung 64: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Elternsicht: Fernseher und analoge Lesemedien, Einfluss Kita-KidSmart, in % ($N_{\text{vorgeförderte Kinder}} = 49 \mid N_{\text{nicht vorgeförderte Kinder}} = 85$)

Demgegenüber zeigt die Datengrundlage der Kinderergebnisse größere Differenzen im Kontext der Rezeption analoger Lesemedien: Alle vier Antwortmöglichkeiten werden häufiger von KidSmart-unerfahrenen Kindern genannt als von denjenigen Kindern, die in der Kita bereits an dem KidSmart-Projekt teilnahmen.

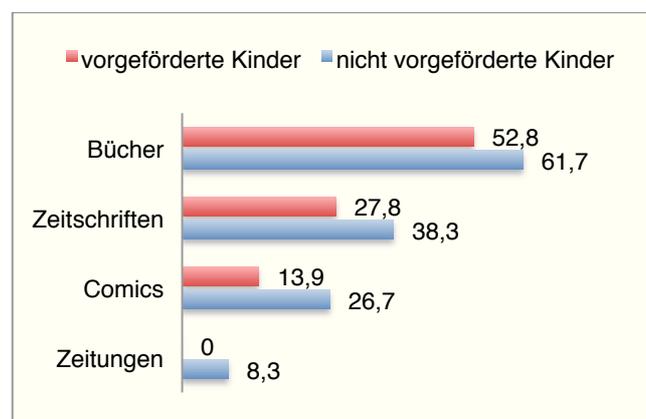


Abbildung 65: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Kindersicht: Analoge Lesemedien, Einfluss Kita-KidSmart, in % ($N_{\text{vorgeförderte Kinder}} = 34 \mid N_{\text{nicht vorgeförderte Kinder}} = 60$)

Weitere Differenzen lassen sich hinsichtlich des Computers sowie in Bezug auf das Internet feststellen. Während 65,3% der Eltern von in der Kita durch KidSmart geförderten Kindern aussagen, dass ihr Kind zuhause den Computer nutzt und etwa jedes zweites Elternteil (46,9%) von einer Internetnutzung des Kindes berichtet, nutzen die noch nicht durch KidSmart geförderten Kinder sowohl den Computer (50,6%) als auch das Internet (28,2%) deutlich seltener. Es lässt sich vermuten, dass den Kindern, die in der Kita bereits an dem Kita-Projekt teilnahmen – es wurden in allen Projekten der Computer sowie das Internet eingesetzt –, der Zugang zu dem Computer

sowie dem Internet durch die Eltern häufiger eröffnet wird. So ist anzunehmen, dass die Kinder durch ihre frühkindlichen KidSmart-Erfahrungen ein erhöhtes Interesse an diesen Medien haben.

Etwa drei von zehn KidSmart-erfahrenen Eltern geben sogar an, dass ihr sechs- oder siebenjähriges Kind den Computer bereits besser nutzen kann als sie/er selbst und ein Viertel der Eltern (!) sagt dies über die Internetnutzung ihres Kindes aus. Bei den Eltern der erstmalig teilnehmenden Kinder wird dies deutlich seltener ausgesagt.

Schließlich nutzen die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder auch die Spielkonsole häufiger als die Kinder, die noch nicht durch KidSmart gefördert wurden.

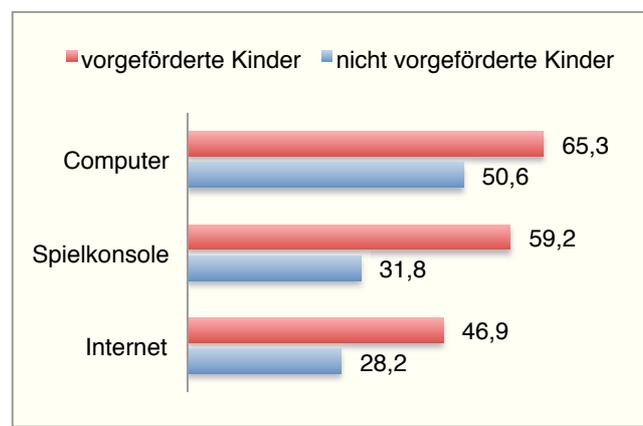


Abbildung 66: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Elternsicht: Computer, Spielkonsole, Internet, Einfluss Kita-KidSmart, in % ($N_{\text{vorgeförderte Kinder}} = 49 \mid N_{\text{nicht vorgeförderte Kinder}} = 85$)

Die Aussagen der Kinder bestätigen einerseits, dass Kita-KidSmart-Kinder häufiger zuhause das Internet nutzen (Kita-KidSmart: 30,6% | ohne Kita-KidSmart: 23,3%), andererseits relativieren sich hierbei die Computernutzungszahlen (Kita-KidSmart: 66,7% | ohne Kita-KidSmart: 65,0%). Hierbei sticht ein Ergebnis ins Auge: Nahmen die Mädchen in der Kita an dem KidSmart-Projekt teil, so nutzen sie den Computer nicht nur häufiger als die nicht vorgeförderten Mädchen, sondern auch häufiger als die Jungen! Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass die durch KidSmart vorgeförderten Jungen am seltensten angeben, dass sie zuhause einen Computer nutzen.

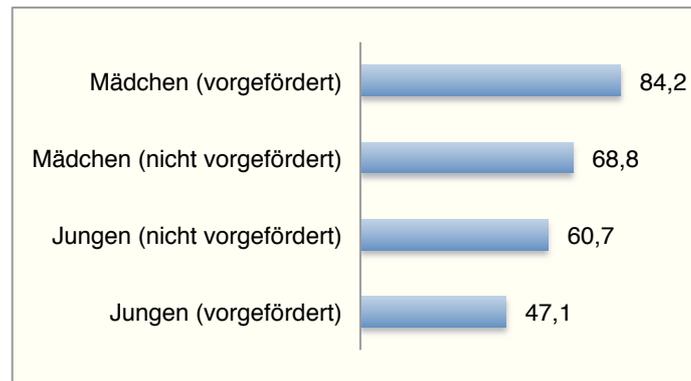


Abbildung 67: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Kindersicht: Computernutzung, Einfluss Kita-KidSmart und Geschlecht, in % ($N_{\text{Mädchen (vorgefördert)}} = 19$ | $N_{\text{Mädchen (nicht vorgefördert)}} = 32$ | $N_{\text{Jungen (nicht vorgefördert)}} = 28$ | $N_{\text{Jungen (vorgefördert)}} = 17$)

Auffällig ist, dass die Nutzungszahlen der rezeptiven Medien – in diesem Fall sind explizit die auditiven sowie audiovisuellen Abspielmedien gemeint – bei den nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern sehr hoch ausfallen: Der CD-Player wird von 67,1%, der DVD-Player von 62,4%, der Kassettenrekorder von 35,3% sowie das Radio von 34,1% der Kinder verwendet. Die Nutzungszahlen der bereits vorgeförderten Kinder sind hierbei deutlich geringer:

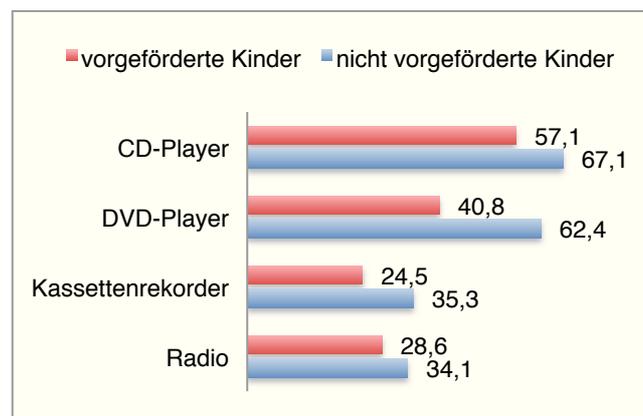


Abbildung 68: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Elternsicht: Abspielmedien, Einfluss Kita-KidSmart, in % ($N_{\text{vorgeförderte Kinder}} = 49$ | $N_{\text{nicht vorgeförderte Kinder}} = 85$)

Diese Tendenz wird durch die Antworten der Kinder bestätigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es in den Mediennutzungsverhalten der beiden Kindergruppen zwar Überschneidungen gibt, jedoch zeigen durch KidSmart vorgeförderte Kinder insbesondere eine Affinität für solche Medien, die ein erhöhtes Maß an Eigenaktivität erfordern (Computer, Internet, Spielkonsole), während die nicht durch KidSmart vorgeförderten Kinder ihre Interessen verstärkt in die Richtung der rezeptiven Medien (CD-/DVD-Player, Kassettenrekorder, Radio) orientieren.

Darüber hinaus zeigt sich ein deutlich voneinander abweichendes Antwortverhalten der KidSmart-unerfahrenen Kinder und Eltern, wohingegen das der KidSmart-erfahrenen Kinder und Eltern weniger Differenzen aufweist. Hierbei lässt sich vermuten, dass die Begründung dafür in der familiären Medienkommunikation liegt. Wie in 12.1.3 gezeigt wurde, findet in den Familien von erstmalig am KidSmart-Projekt teilnehmenden Kindern eine Kommunikation über Medien seltener statt als in den Familien, deren Kinder bereits in der Kita an dem KidSmart-Projekt partizipierten. Mutmaßlich könnten diese Differenzen in der Beschreibung des kindlichen Medienrepertoires durch eine nicht ausreichende Kommunikation in der Familie zustande kommen.

13.1.2 Computer- und Internetnutzung der Kinder

13.1.2.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Insgesamt bewerten die Eltern die Computernutzungskompetenzen ihrer Kinder als nur wenig entwickelt: 78,2% von ihnen sagen aus, dass ihr Kind (gar) nicht selbstständig den Computer bedienen kann. Dabei lassen sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern der Kinder ausmachen. Einer Erweiterung der diesbezüglichen Kompetenzen stehen die Eltern grundsätzlich positiv gegenüber. So sagt unabhängig des Geschlechts des Kindes zwei Drittel (65,3%) der Eltern aus, dass sie es sich wünschen würden, dass ihr Kind den Computer autonom(er) nutzen kann. Vice versa bedeutet dies aber auch, dass immerhin ein Drittel (33,9%) der Befragten dies ablehnt.

Die Mehrheit der Eltern (60,3%) bewertet die Computernutzung ihres Kindes darüber hinaus als (sehr) verantwortungsbewusst, wobei das diesbezügliche Verhalten der Mädchen von den Eltern tendenziell etwas positiver bewertet wird (♀: 63,4% | ♂: 58,0%). Die Ausprägung der Computernutzungskompetenz stellt dabei einen weiteren Einflussfaktor dar: hat ein Kind diese Kompetenz in einem höheren Maß bereits entwickelt, dann führt dies häufiger zu einer verantwortungsbewussten Nutzung des Computers.

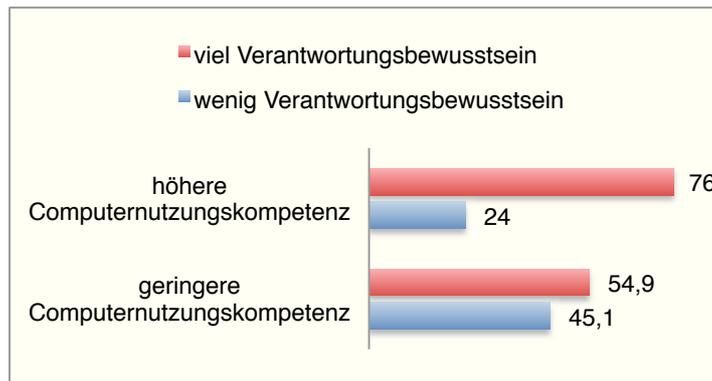


Abbildung 69: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Verantwortungsbewusste Computernutzung, in % (N= 107)

Der Computer wird von den Kindern schwerpunktmäßig zum Spielen von (Offline-/Online-/Lern)Spielen genutzt. Auch das Betrachten von (ggf. selbstproduzierten) Fotografien sowie das digitale Malen nehmen einen höheren Stellenwert in der kindlichen Mediennutzung ein. In der untenstehenden Grafik sind – differenziert zwischen den Antworten der Eltern und denen der Kinder – die fünf am häufigsten durchgeführten Handlungen der Kinder aufgeführt. Dabei zeigt sich, dass sich diese zwischen den beiden Befragungsgruppen zum Großteil und mit lediglich einer inhaltlichen Abweichung (Internet bzw. Lernspiele) überschneiden. Auffällig ist jedoch, dass die Quantität bei den Kindern deutlich geringer als bei den Eltern ausfällt.

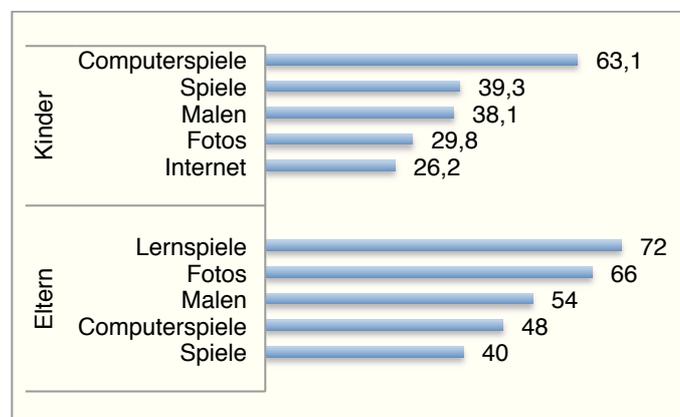


Abbildung 70: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Computernutzung, in % ($N_{\text{Eltern}} = 100$ | $N_{\text{Kinder}} = 84$)

13.1.2.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Werden die Ergebnisse der Eltern von Kita-KidSmart-Kindern mit denen von Eltern der noch nicht in der Kita durch KidSmart geförderten Kindern verglichen, so lassen sich teilweise deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Computer- und Internetnutzung beschreiben.

So können Kita-KidSmart-Kinder den Computer selbstständiger bedienen als es die noch nicht am KidSmart-Projekt teilgenommenen Kinder machen können. Die befragten Eltern wurden hierbei gebeten, auf einer vierstufigen Likert-Skala anzugeben, wie hoch sie die Computerbedienungskompetenz ihres Kindes ohne Hilfe durch eine andere Person einschätzen¹⁰⁴. Schon ein Gegenüberstellen der Mittelwerte zeigt, dass die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern dies hoch signifikant besser einschätzt (Kita-KidSmart: 2,85 | ohne Kita-KidSmart: 3,43). Werden die Ergebnisse der einzelnen Skalenstufen im Detail betrachtet, dann zeigt es sich, dass insgesamt 38,3% der Eltern von Kita-KidSmart-Kindern aussagen, dass ihr Kind den Computer bereits ohne Hilfe bedienen kann. Bei den Eltern von nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern stimmen dem nur 13,1% der Eltern zu. Dieser Unterschied zwischen den beiden Kindergruppen ist hoch signifikant.

Trotz dieser Ergebnisse wünschen es sich die Eltern von den in der Kita nicht vorgeförderten Kindern mit 64,2% seltener, dass ihre Kinder eine höhere Bedienungskompetenz an dem Computer erlangen.

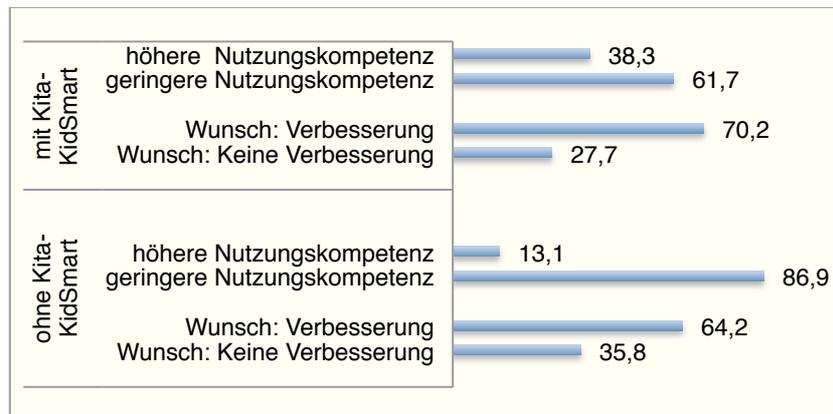


Abbildung 71: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Vergleich Nutzungskompetenz, in % ($N_{\text{mit Kita-KidSmart: Nutzungskompetenz}} = 47$ | $N_{\text{mit Kita-KidSmart: Wunsch}} = 47$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart: Nutzungskompetenz}} = 84$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart: Wunsch}} = 81$)

Wird hierbei das Geschlecht als dritte Ebene mit hinzugenommen und werden die vier so entstandenen Mittelwerte miteinander verglichen, dann zeigt sich die Tendenz, dass die Computernutzungskompetenz der Kita-KidSmart-Jungen durchschnittlich am weitesten ausgebildet ist (Mittelwert: 2,68). Über die geringste Nutzungskompetenz verfügen die erstmalig am KidSmart-Projekt teilnehmenden Jungen (Mittelwert: 3,44). Ferner zeigt sich hierbei auch ein Einfluss des Migrationshintergrundes: So verfügen Kita-KidSmart-Kinder mit Migrationshintergrund mit einem

¹⁰⁴ Stufe 1 = Sehr selbstständig | Stufe 4 = Gar nicht selbstständig.

deutlichen Abstand zu allen drei anderen Gruppen über die höchste Nutzungssicherheit im Umgang mit dem Computer.

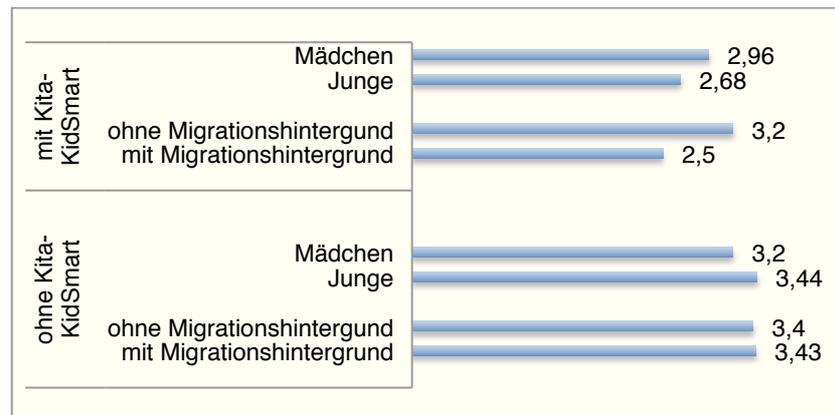


Abbildung 72: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Vergleich der Mittelwerte der Nutzungskompetenz, in % ($N_{\text{mit Kita-KidSmart: Geschlecht}} = 46 \mid N_{\text{mit Kita-KidSmart: Migrationshintergrund}} = 47 \mid N_{\text{ohne Kita-KidSmart: Geschlecht}} = 84 \mid N_{\text{ohne Kita-KidSmart: Migrationshintergrund}} = 83$)

Insgesamt beobachten die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern zuhause mit 69,5% (Mittelwert: 2,09¹⁰⁵) bei ihren Kindern häufiger einen verantwortungsbewussten Umgang mit dem Computer. Die zweite Elterngruppe kann dem mit 54,9% nur seltener zustimmen (Mittelwert: 2,35). Wird auch hier das Geschlecht mit einbezogen, dann lässt sich das Computernutzungsverhalten der Kita-KidSmart-Jungen im Mittel als am verantwortungsvollsten bezeichnen (Mittelwert: 1,89), während sich das der erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Jungen durchschnittlich am wenigsten verantwortungsvoll darstellt (Mittelwert: 2,39). Hier zeigt sich also die identische Verteilung wie bei der oben beschriebenen Computernutzungskompetenz der Kinder. Auch mit Bezug auf einen Migrationshintergrund der Kinder lassen sich in diesem Hinblick Tendenzen beschreiben. So wird das Verantwortungsbewusstsein der Kita-KidSmart-Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich am höchsten beschrieben (Mittelwert: 2,0), während das der erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder mit Migrationshintergrund am schwächsten ausgeprägt ist (Mittelwert: 2,59).

¹⁰⁵ Stufe 1 = Sehr verantwortungsbewusst | Stufe 4 = Gar nicht verantwortungsbewusst.

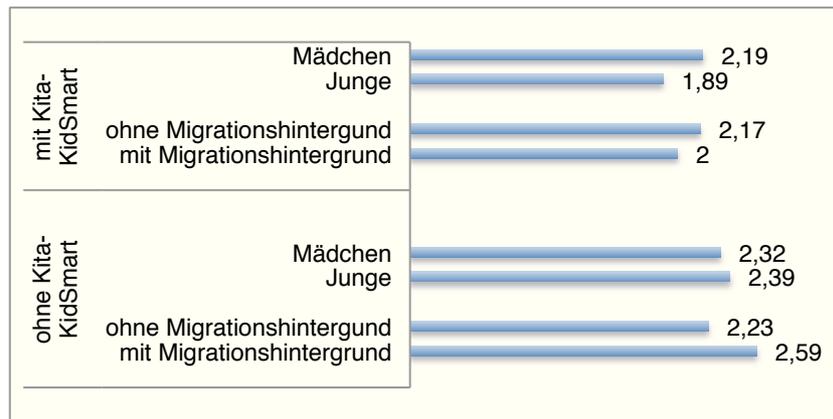


Abbildung 73: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Vergleich der Mittelwerte der verantwortungsbewussten Computernutzung, in % ($N_{\text{mit Kita-KidSmart: Geschlecht}} = 45 \mid N_{\text{mit Kita-KidSmart: Migrationshintergrund}} = 46 \mid N_{\text{ohne Kita-KidSmart: Geschlecht}} = 71 \mid N_{\text{ohne Kita-KidSmart: Migrationshintergrund}} = 70$)

Ferner zeigt sich bei den Kita-KidSmart-Kindern die Tendenz, dass sie mit dem Computer umso verantwortungsvoller umgehen, je selbstständiger sie ihn auch bedienen können. Bei den nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern zeigt sich diese Tendenz nur in einem schwächeren Ausmaß.

Weitere Unterschiede zwischen den beiden Kindergruppen zeigen sich hinsichtlich der konkreten Tätigkeiten, die die Kinder laut Aussage der Eltern am Computer durchführen (können).

Die erste Differenz wird bereits deutlich, wenn die durchschnittliche Anzahl der von den Eltern genannten Computertätigkeiten direkt miteinander verglichen werden: Eltern von Kita-KidSmart-Kindern nennen mit 5,9 verschiedenen Tätigkeiten durchschnittlich mehr Aktivitäten als es die Eltern von nicht durch KidSmart in der Kita vorgeförderten Kindern mit im Mittel 4,4 verschiedenen Tätigkeiten machen.

Das Internet spielt bei den Kita-KidSmart-Kindern bereits eine größere Rolle als bei den erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kindern. Während von ihnen bereits 42,9% im Internet surfen, sind es bei den nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern mit 32,3% deutlich weniger Internetnutzer. Darüber hinaus verwenden auch mehr Kita-KidSmart-Kinder das Internet, um die Internetauftritte von Fernsehsendungen beziehungsweise Fernsehsendern zu besuchen (Kita-KidSmart: 28,6% | ohne Kita-KidSmart: 13,8%) oder um zielgerichtet nach Informationen für die Schule zu recherchieren (Kita-KidSmart: 14,3% | ohne Kita-KidSmart: 1,5%). Ferner nutzen etwas mehr Kita-KidSmart-Kinder den Computer zum digitalen Malen (Kita-KidSmart: 57,1% | ohne Kita-KidSmart: 50,8%) beziehungsweise zum digitalen

Schreiben in einem Textverarbeitungsprogramm (Kita-KidSmart: 30,9% | ohne Kita-KidSmart: 23,1%).

Die Nutzungszahlen im Hinblick auf rezeptive Tätigkeiten unterscheiden sich zwischen den beiden Gruppen nur geringfügig. Jedoch hören die Kita-KidSmart-Kinder deutlich häufiger über den Computer Musik (Kita-KidSmart: 61,9% | ohne Kita-KidSmart: 26,1%). In dieser Kategorie der rezeptiven Tätigkeiten ist auch eine Aktivität zu finden, die mehr nicht vorgeforderte Kinder als KidSmart-Kinder ausüben: das Anschauen von Filmen und/oder Serien im Internet. Und auch in der Kategorie „Spiele“ (Offline-/Online-/Lernspiele) sind die Kita-KidSmart-Kinder aktiver als die anderen Kinder.

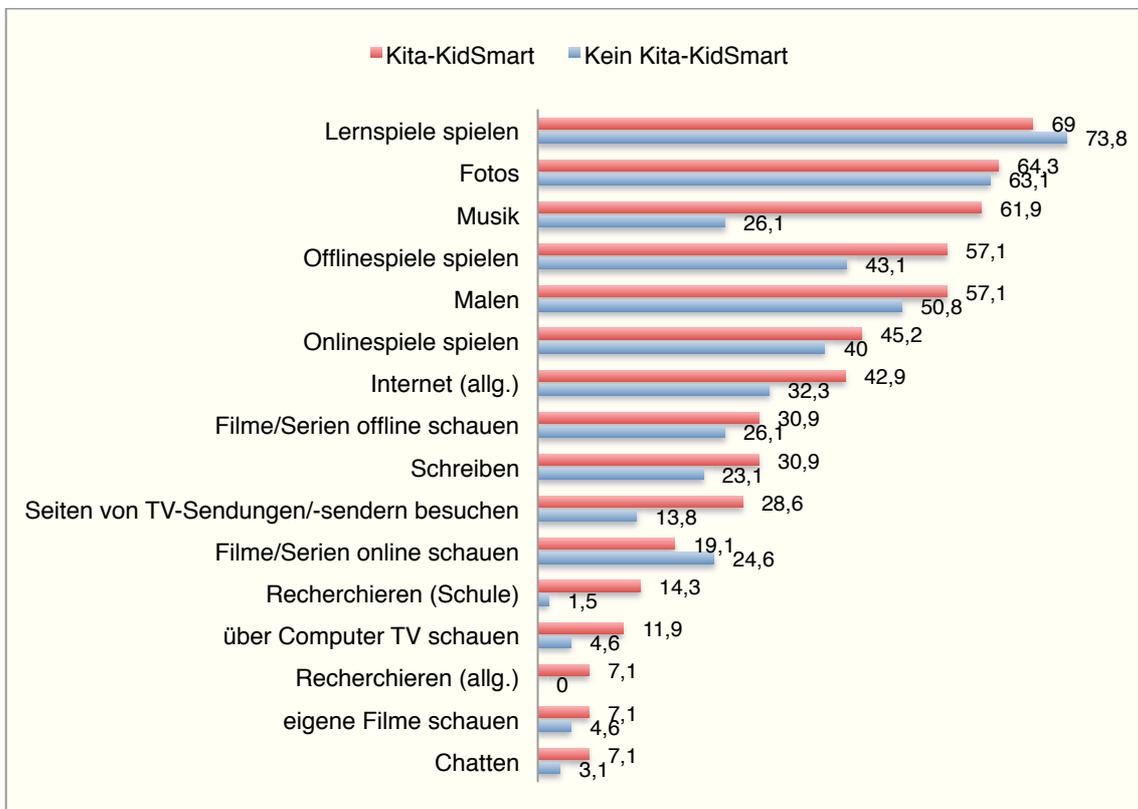


Abbildung 74: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Computernutzung aus Elternsicht: Vergleich der Tätigkeiten am Computer, in %, Angaben >5% ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 42$ | $N_{\text{Kein Kita-KidSmart}} = 65$)

Auch die von den Kindern näher erläuterte Computernutzung zeigt diverse Unterschiede. Wie bei den Eltern auch zeigen die Ergebnisse der Kinderbefragung, dass von den Kita-KidSmart-Kindern das Internet häufiger genutzt wird als von den Kindern, die erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnehmen (Kita-KidSmart: 30,3% | ohne Kita-KidSmart: 22,6%) Dies nutzen sie nicht nur häufiger zum Spielen oder zur Rezeption von Filmen und/oder Serien, sondern sie kennen und gebrauchen auch häufiger die Funktion des Internets als Rechercheinstrumente. Kinder, die in der Kita

nicht durch KidSmart gefördert wurden, setzen den Computer vermehrt offline ein. Dies gilt insbesondere für das Spielen sowie für die Rezeption von Filmen und/oder Serien.

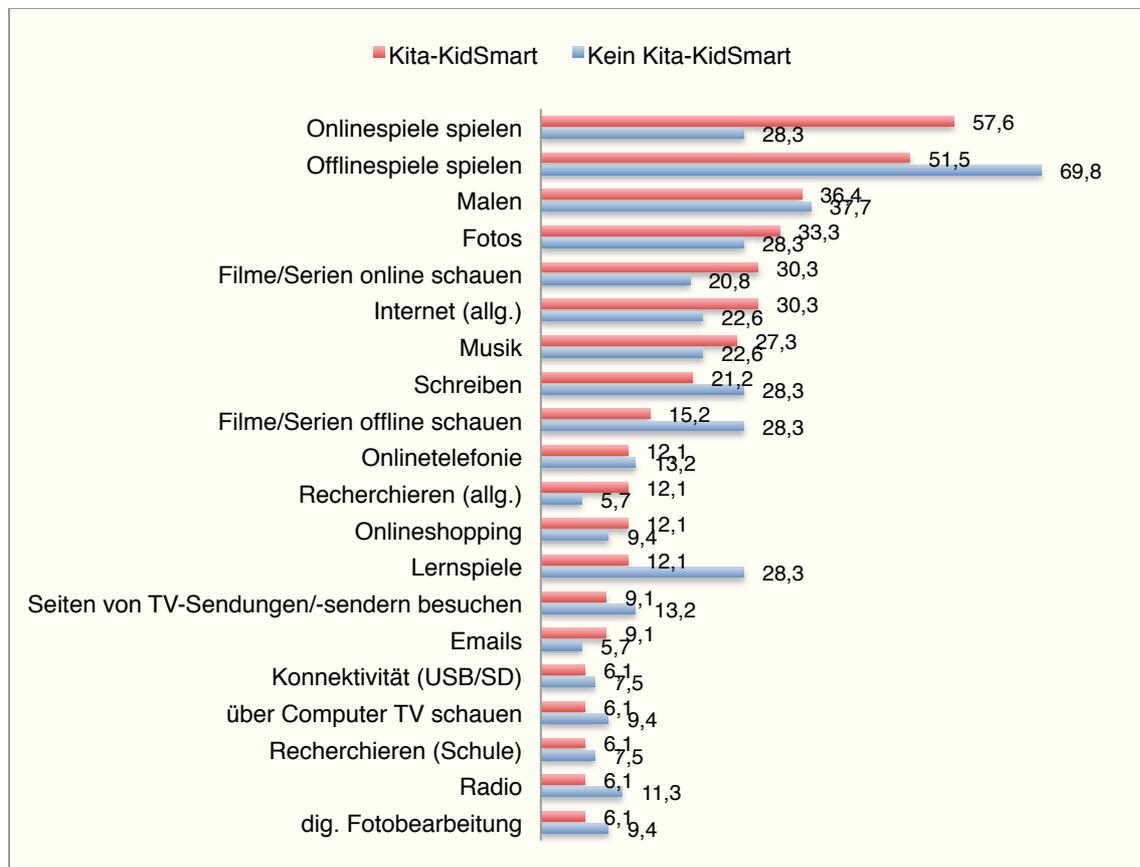


Abbildung 75: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Computernutzung aus Kindersicht: Vergleich der Tätigkeiten am Computer, in %, Angaben >5% ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 33 \mid N_{\text{Kein Kita-KidSmart}} = 53$)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die dargestellten Ergebnisse eine Nachhaltigkeit in Bezug auf das Computernutzungsverhalten der KidSmart-Förderung in der Kindertagesstätte zeigen. Diese vorgeförderten Kinder zeigen nicht nur ein variantenreicheres Nutzungsverhalten als die noch nicht durch KidSmart geförderten Kinder, sondern auch bessere ausgebildete Kompetenzen sowie einen verantwortungsbewussteren Umgang mit dem Computer.

13.2 Aktive Medienarbeit: Die Kinder während der Projektdurchführung

Im Folgenden wird die aktive Medienarbeit der Kinder während der Projektdurchführung beschrieben. Dazu wird auf die Datengrundlage der teilnehmenden Beobach-

tungen zurückgegriffen (vgl. Kapitel 10.3). Die Ergebnisse werden im Hinblick auf fünf Schwerpunkte dargestellt¹⁰⁶:

- Motivation
- Aktivität
- Eigenständigkeit
- Kreativität
- Mediale Handlungssicherheit

Dabei werden Differenzen zwischen den Geschlechtern sowie ein Einfluss eines möglichen Migrationshintergrundes und insbesondere eine Nachhaltigkeit der Teilnahme an dem KidSmart-Projekt in der Kita beachtet.

Zum Abschluss dieses Kapitels werden drei Fallbeispiele dargestellt, die das Verhalten dreier Kinder während der aktiven Medienarbeit exemplarisch beleuchten.

13.2.1 Motivation während der Projektdurchführung

13.2.1.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Insgesamt zeigt sich im Laufe der Projektdurchführung bei den beteiligten Projektkindern von Beginn an eine hohe Motivation, die in der zweiten Projekthälfte weiter ansteigt. So arbeiten im Rahmen der ersten beiden Projektbeobachtungen jeweils 73,5% aller SchülerInnen von sich aus begeistert an dem Projektgeschehen mit, während nur ca. ein Viertel der Kinder (26,5%) einer Motivation seitens der beteiligten Erwachsenen bedürfen. In der zweiten Projekthälfte steigt die Zahl der motivierten Kinder konstant an und beträgt während der dritten Projektbeobachtung 79,2% und zum Ende des Projekts sogar 81,4%. Im Vergleich zwischen den Geschlechtern fällt hierbei auf, dass die Mädchen zwar motivierter in die Projektphase einsteigen (♀: 77,7% | ♂: 68,2%), die Jungen jedoch im weiteren Projektverlauf eine konstant höhere intrinsische Motivation zur Projektteilnahme zeigen, die von Beobachtungszeitpunkt zu Beobachtungszeitpunkt weiter ansteigt.

¹⁰⁶ Siehe Anhang 20: Grundauswertung – Kinderbeobachtung; Anhang 21: Kinderbeobachtung – Offene Fragen; Anhang 22: Kinderbeobachtung – Offene Fragen – Codebäume.

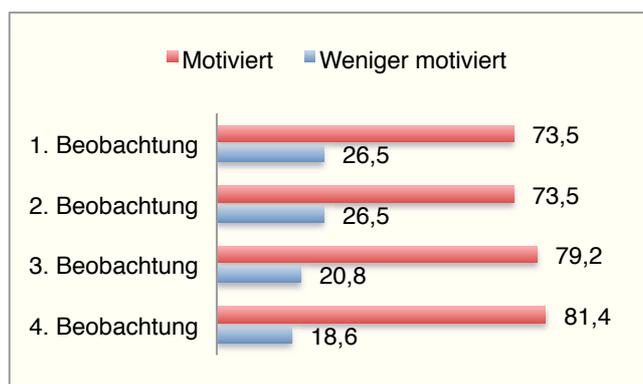


Abbildung 76: Aktive Medienarbeit der Kinder: Motivation, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Wird der Fokus auf einen möglichen Migrationshintergrund der SchülerInnen gelegt, so zeigt sich zwar während der gesamten Projektdauer bei beiden Kindergruppen eine hohe Motivation, jedoch ist die der Kinder ohne Migrationshintergrund konstant höher ausgeprägt. Auch zeigen die Kinder ohne Migrationshintergrund im Projektverlauf immer häufiger eine sehr hoch ausgeprägte Motivation während die der Kinder mit Migrationshintergrund im Gegensatz dazu relativ unverändert bleibt. Dies gilt insbesondere für die Jungen ohne Migrationshintergrund, die sich gegenüber den Jungen mit Migrationshintergrund zu Beginn und zum Ende des Projekts motivierter zeigen.

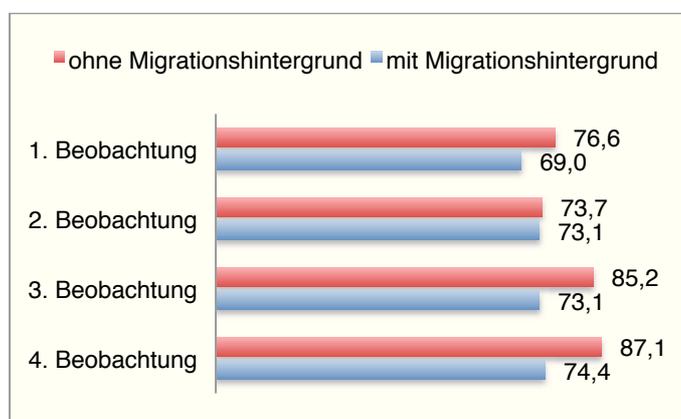


Abbildung 77: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) hohe Motivation, Einfluss Migrationshintergrund, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Auch in den offen gehaltenen Beobachtungsfragen formulieren die Studierenden eine Vielzahl an Beschreibungen von motiviert beziehungsweise weniger motiviert teilnehmenden SchülerInnen:

„In den Verhaltensweisen des Kindes lässt sich ableiten, dass es große Freude und Interesse zeigt. Es ist im gesamten Habitus [...] sehr motiviert, bringt sich stark ein

und arbeitet sehr selbstständig.“ OGS(r)_Kind 5_w_oKK_oM_Erste Zwischenbeobachtung¹⁰⁷

„Das Kind hatte jede Menge Spaß. Es macht gerne Fotos und Videos und schaut sich die Sachen sehr gerne im Anschluss am Computer an. Besonders das Singen und die Stimmaufnahme bereiteten ihm große Freude.“ OGS(p)_Kind 4_w_KK_oM_Zweite Zwischenbeobachtung

„Insgesamt wenig eigene Ideen und selten Lust etwas über einen längeren Zeitraum zu bearbeiten, alles wird recht schnell langweilig, auch die Arbeit mit der Kamera.“ OGS(o)_Kind 1_w_KK_mM_Zweite Zwischenbeobachtung

„Keine Arbeit am Computer, die Schülerin wollte nicht, konnte die Gründe aber auch nicht genau erläutern.“ OGS(o)_Kind 3_w_oKK_oM_Erste Zwischenbeobachtung

Neben diesen Beispielen einer allgemein gehaltenen Darstellung der Motivation der Kinder, werden auch medienspezifische Angaben gemacht. Hierbei fallen insbesondere zwei Medien ins Auge: der Computer (ggf. erweitert um die Internetfunktion) sowie die Digitalkamera.

„Das Kind zeigt großes Interesse an Videokameras. Es möchte immer sofort als Erste filmen und gibt die Kamera nur sehr ungern aus der Hand. Sie hat sich das Handling schon sehr gut angeeignet und zeigt eine tolle Kompetenz in dem Bereich. Auch erinnert sie sich immer an die unterschiedlichen Kameraeinstellungen, die sie gelernt haben und versucht diese umzusetzen. Aber auch in der Interviewsituation möchte es gerne selbst Fragen stellen und agiert sehr freudig und konzentriert. Es ist ebenfalls immer sofort bereit, das Stativ aufzubauen und hilft immer beim Abbau.“ OGS(d)_Kind1_w_KK_oM_Zweite Zwischenbeobachtung

„[Das Kind] hat heute sehr viele Fotos von einem Kind gemacht, das letzte Woche gefehlt hat. Das machte ihm Spaß. [...] Es schaute gerne die Fotos am Rechner an. [...]“ OGS(p)_Kind 2_w_KK_oM_Erste Zwischenbeobachtung

„Das Kind war offensichtlich sehr wissbegierig, was den Umgang mit dem Computer angeht, wollte unbedingt im Internet surfen, Spiele spielen und etwas auf der Tastatur schreiben. Zwischendurch wedelte es mit den Händen und quiekte vor lauter Vorfreude.“ OGS(z)_Kind 2_m_KK_oM_Eingang

Darüber hinaus lässt sich in den Beobachtungsbögen auch ablesen, dass die Motivation der Kinder durch die jeweils eingesetzten Medien beziehungsweise durch ihre Kompetenz beeinflusst wird.

„Das Kind ist sehr aufgeweckt und zunächst bei allen Aktivitäten und Aufgaben aktiv dabei, je nach Interesse und Freude verlässt bzw. steigert das Kind seine Motivation daran zu arbeiten. Die Auswahl der Medien spielt hierbei eine wesentliche Rolle, da

¹⁰⁷ Die Bezeichnungen der Zitate aus den offenen Fragen der Beobachtungsbögen setzen sich aus den folgenden Elementen zusammen: **Code der OGS_Kindnummer_Geschlecht des Kindes** (w = weiblich; m = männlich)_**Teilnahme an Kita-KidSmart** (KK = mit Teilnahme an Kita-KidSmart; oKK = ohne Teilnahme an Kita-KidSmart)_**Migrationshintergrund** (oM = ohne Migrationshintergrund; mM = mit Migrationshintergrund)_**Beobachtungszeitpunkt**.

das Interesse und die Motivation bei Medien, die von dem Kind gern gemocht werden, länger anhält und gesteigert sind.“ OGS(r)_Kind 7_w_oKK_oM_Erste Zwischenbeobachtung

13.2.1.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Werden die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder mit den noch nicht in der Kita durch KidSmart vorgeförderten Kinder hinsichtlich ihrer Motivation verglichen, so zeigen sich zu Beginn des Projekts keine gravierenden Unterschiede: beide Kindergruppen starten zum Großteil sehr motiviert in die Projektphase (Kita-KidSmart: 72,2% | ohne Kita-KidSmart: 74,2%). Während die Motivation bei den noch nicht vorgeförderten Kindern im Kontext der zweiten Projektbeobachtung jedoch konstant bleibt (75,8%), sinkt die Motivation der ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder leicht ab, bleibt mit 69,4% motivierten SchülerInnen aber weiterhin auf einem hohen Niveau. Es fällt jedoch auf, dass die vorgeförderten Kinder im weiteren Projektverlauf häufiger eine höher ausgeprägte intrinsische Motivation zeigen – sie steigt bei der dritten Beobachtung auf 86,1% an (ohne Kita-KidSmart: 75,0%). Dies lässt sich eventuell dadurch erklären, dass diese Kinder in der frühen Bildung bereits mit dem Projekt sowie mit der Arbeitsweise vielfältige Erfahrungen sammeln konnten und so bereits ein höheres Durchhaltevermögen aufbauten, welches sich positiv auf die kindliche Motivation an einer aktiven Projektteilnahme auswirkt. Zum Projektabschluss allerdings gleichen sich diese Werte zwischen den zwei Kindergruppen wieder an.

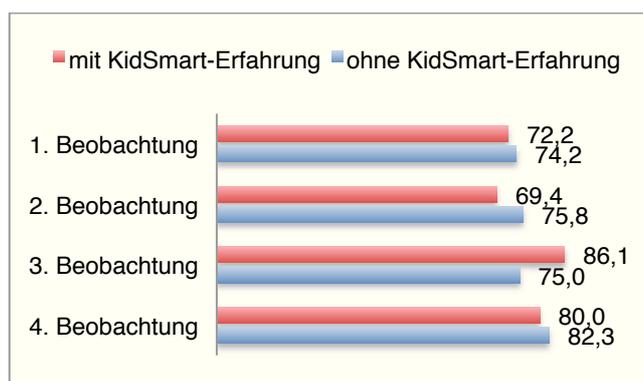


Abbildung 78: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) hohe Motivation, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Wird hier zwischen den Geschlechtern unterschieden, so zeigt es sich, dass eine vorherige Förderung in der frühen Bildung durch KidSmart bei den Jungen häufig einhergeht mit einer höheren Projektmotivation: Während eines Großteils der Projektdurchführung zeigen sich die durch KidSmart in der Kita vorgeförderten Jungen etwas motivierter, als es bei den Jungen ohne eine solche Förderung in der frühen

Bildung beobachtbar ist. Bei den Mädchen zeigt sich hingegen jedoch eher die Tendenz, dass diejenigen Mädchen, die in der Kita nicht an dem KidSmart-Projekt teilnahmen, eine höhere Motivation zur Teilnahme an dem Projekt zeigen, als die Kita-KidSmart-Mädchen.

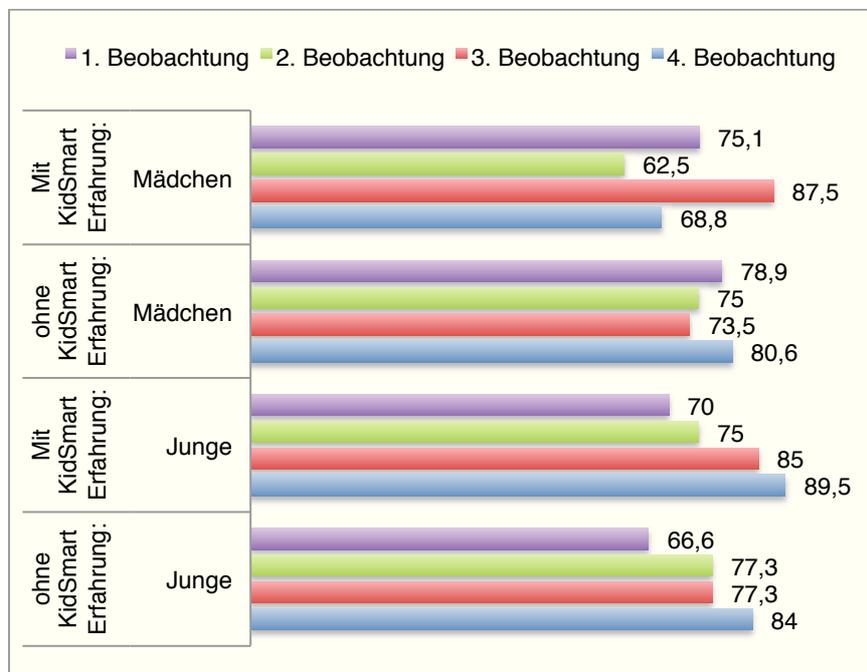


Abbildung 79: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) hohe Motivation, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Über diese Beobachtungen bezüglich eines nachhaltigen Einflusses der KidSmart-Vorförderung in der frühen Bildung hinaus lassen sich ebenso divergierende Tendenzen im Verhalten der Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund im Geschlechtervergleich beschreiben¹⁰⁸. So zeigen die Kita-KidSmart-Mädchen mit Migrationshintergrund während des Projekts vermehrt eine hohe Motivation als diejenigen Mädchen mit Migrationshintergrund, die in der Kita noch nicht durch KidSmart vorgefördert wurden. Eine grundlegend andere Beobachtungstendenz zeigt sich jedoch bei den Mädchen ohne Migrationshintergrund: Hier lässt sich bei den noch nicht vorgeförderten Mädchen öfter eine hohe Motivation beobachten als es bei den Kita-KidSmart-Mädchen der Fall ist. Werden die Werte der Kita-KidSmart-Mädchen mit Migrationshintergrund in einem zweiten Schritt verglichen mit den Werten der in der Kita nicht durch KidSmart vorgeförderten Mädchen ohne Migrationshintergrund, so

¹⁰⁸ Die Analyseebene Migration-KidSmart-Geschlechtervergleich arbeitet in den jeweiligen Gruppen mit sehr niedrigen Fallzahlen. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse als Tendenzen und ohne Angabe von Prozenten erläutert.

zeigen sich während der vier Beobachtungszeitpunkte vergleichbare Ergebnisse. Es kann an dieser Stelle also festgehalten werden, dass gerade die Mädchen mit Migrationshintergrund von medienpädagogischen Interventionen in der frühen Bildung profitieren können, während die Mädchen ohne Migrationshintergrund bereits von sich heraus ein motiviertes Verhalten im Projektkontext zeigen.

Auch die Kita-KidSmart-Jungen mit Migrationshintergrund beteiligen sich während der Laufzeit des Projekts (mit Ausnahme der dritten Beobachtung) tendenziell motivierter an der Durchführung als es bei den Jungen mit Migrationshintergrund, die jedoch nicht an einer frühen Förderung durch KidSmart teilnahmen, zu beobachten ist. Die Beobachtungsdaten der Jungen ohne Migrationshintergrund zeigen in diesem Kontext jedoch ein nicht eindeutiges Beobachtungsbild. Zwar nehmen die Jungen ohne eine vorherige Förderung durch KidSmart während der ersten Projekthälfte motivierter an dem Projekt teil, jedoch bestätigen sich diese Beobachtungen im Rahmen der zweiten Projekthälfte nicht: Zum Ende der Projektdurchführung sind die Kita-KidSmart-Jungen tendenziell motivierter.

13.2.1.3 Zusammenfassung

Es lässt sich festhalten, dass der mediale Habitus eines Großteils der Kinder hinsichtlich der Motivation sehr medienaffin ausgebildet ist. Dabei zeigt sich, dass die beteiligten Jungen motivierter an dem Projekt teilnehmen als es sich bei den Mädchen beobachten lässt. Ferner wird deutlich, dass die Kinder ohne Migrationshintergrund häufiger von sich aus aktiv an dem Projekt partizipieren, als es bei den Kindern mit Migrationshintergrund der Fall ist.

Es lassen sich jedoch keine eindeutigen Ergebnisse bezüglich eines Unterschieds zwischen den Kita-KidSmart-Kindern und den noch nicht im Rahmen von KidSmart vorgeförderten Kindern beschreiben. Hier scheint ihr medialer Habitus sehr ähnlich ausgebildet zu sein: Die Motivation beider Kindergruppen schwankt im Rahmen der Projektdurchführung, sodass sich keine klaren Muster ablesen lassen. Es zeigt sich jedoch, dass insbesondere die Kinder mit Migrationshintergrund von einer frühen Medienkompetenzförderung zu profitieren scheinen.

13.2.2 Aktivität während der Projektdurchführung

13.2.2.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Zu Beginn der Projektdurchführung zeigt sich bei den Kindern hinsichtlich einer aktiven Projektbeteiligung ein zweigeteiltes Bild: während die eine Hälfte der Kinder eine eher beobachtende Rolle einnimmt (49,0%), beteiligt sich die zweite Hälfte der Kinder bereits von Beginn an sehr aktiv an dem Projekt (51,0%). Im Laufe der Projektzeit lässt sich beobachten, dass immer mehr SchülerInnen das Projekt für sich nutzen können und sich immer engagierter an der Projektgestaltung beteiligen. So steigt die Anzahl der eher handlungsführenden Kinder im Projektverlauf weiter an, dass zum Ende des Projekts mehr als zwei Drittel der Kinder (69,1%) aktiv am Projekt partizipieren.

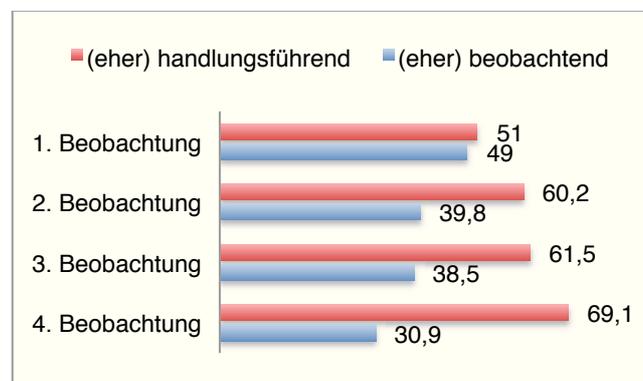


Abbildung 80: Aktive Medienarbeit der Kinder: Aktivität, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Die Übernahme einer Handlungsführung beschreiben die beobachtenden Studierenden auch in offenen, allgemeiner gehaltenen Fragestellungen des Beobachtungsboogens. Auffällig ist hierbei, dass eher aktive, handlungsführende Kinder oftmals sehr dominant in der Projektgruppe agieren. So vergleicht eine Studierende das Verhalten eines Mädchens mit der Übernahme von Aufgaben der Betreuungskräfte:

„Es [...] belehrt aber auch häufig die anderen Kinder, dass man bestimmte Dinge nicht tut oder sie ruhig sein sollen. Somit übernimmt das Kind auch eine Art Betreuerfunktion in abgeschwächter Form. Das Kind ist dennoch in die Gruppe besonders integriert und achtet auf einen guten Umgang allen Kindern gegenüber. Dadurch scheint sich das Kind aber auch aktiver mit den Arbeitsaufgaben auseinanderzusetzen, um anderen Kindern Fehlverhalten vor Augen zu führen, aber auch um den anderen Hilfe leisten zu können. Die Kinder fragen auch häufig das Kind, wenn sie etwas nicht wissen.“ OGS(r)_Kind 8_Eingangsbeobachtung

Obwohl das Kind augenscheinlich eine dominante Rolle einnimmt und auch andere Kinder bevormundet, ist es dennoch gut in die Peergroup integriert und andere Schü-

lerInnen der Projektgruppe sehen in dem Mädchen eine hilfsbereite Person, deren Hilfe auch explizit genutzt wird.

Auch in den folgenden Beispielen wird zum einen deutlich, dass die eher handlungsführenden SchülerInnen motivierend agieren und das Projekt sowie die Arbeit an den digitalen Endprodukten positiv beeinflussen. Zum anderen lässt sich ebenso beobachten, dass dieses Verhalten teilweise auch mit einer Bevormundung der anderen SchülerInnen einhergeht:

„Sie übernimmt schnell Handlungsführung, ist aber teilweise etwas ungeduldig, wenn andere Kinder nicht so schnell schreiben, wie sie es kann.“ OGS(e)_Kind 4_w_oKK_oM_Erste Zwischenbeobachtung

„Das Kind übernimmt eine leitende Funktion in ihrer Gruppe und motiviert die anderen Mitglieder.“ OGS(u)_Kind 3_w_oKK_mM_Erste Zwischenbeobachtung

„Es ist von seiner Idee aus der Fotostory eine Fußballgeschichte zu machen, ganz begeistert und möchte dies unbedingt umsetzen und die anderen Kinder dafür begeistern. [...] Als die anderen Kinder nicht begeistert sind von seinem Vorschlag, versucht er dennoch, sie zu überreden.“ OGS(z)_Kind 3_m_KK_mM_Erste Zwischenbeobachtung

Im Geschlechtervergleich ist auffällig, dass die Mädchen zum Projektstart häufiger als die Jungen ein handlungsführendes Auftreten zeigen (♀: 55,6% | ♂: 45,5%).

Während sich dieses Verhalten der Jungen zum zweiten Beobachtungspunkt hin jedoch deutlich zugunsten einer Übernahme der Handlungsführung verschiebt, ist bei den Mädchen nur eine kleine Veränderung in ihrem aktiven Verhalten zu sehen (♀: 58,9% | ♂: 61,9%). Insgesamt nehmen aber im Projektverlauf kontinuierlich immer mehr Mädchen Abstand von ihrer eher beobachtenden Verhaltensweise und bringen sich immer aktiver in die Durchführung des Projekts mit ein. Ihre Werte unterscheiden sich kaum von denen der Jungen. Auch zum Ende des Projekts lassen sich keine klaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern mehr festhalten (♀: 67,3% | ♂: 70,5%).

Darüber hinaus lassen sich Differenzen hinsichtlich des Aktivitätsgrads zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund beschreiben. So verhalten sich Kinder ohne Migrationshintergrund während der gesamten Projektlaufzeit aktiver als die Kinder mit Migrationshintergrund. Auch ist ihre Entwicklung konstanter, während die Entwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund zwar sehr stark zu Beginn des Projekts zu beobachten ist, jedoch im weiteren Projektverlauf stagniert und sogar

leicht rückläufig ist. Darüber hinaus sind ebenso geschlechtsspezifische Unterschiede beobachtbar. So zeigt sich, dass Mädchen ohne Migrationshintergrund tendenziell aktiver an dem Projekt partizipieren als die Mädchen mit Migrationshintergrund. Werden die Zahlen im Projektverlauf miteinander verglichen, fällt jedoch auf, dass die Mädchen mit Migrationshintergrund eine konstantere Entwicklung zeigen, während die der Mädchen ohne Migrationshintergrund einen eher schwankenden Charakter zeigt. Diese befindet sich jedoch auf einem aktiveren Niveau.

Auch bei den Jungen zeigt sich, dass die Kinder mit Migrationshintergrund stärker als die Schüler ohne Migrationshintergrund zu einem eher beobachtenden Verhalten tendieren. Ferner wird deutlich, dass die Jungen mit Migrationshintergrund zwar zum zweiten Beobachtungszeitpunkt ihre beobachtende Rolle verlassen, dass sie in der zweiten Projekthälfte jedoch erneut immer häufiger eher beobachtend an dem Projekt teilnehmen. Die Jungen ohne Migrationshintergrund steigern zum zweiten Beobachtungszeitpunkt ebenfalls ihre Aktivität, halten diese dann konstant und engagieren sich zum Projektende hin nochmals aktiver.

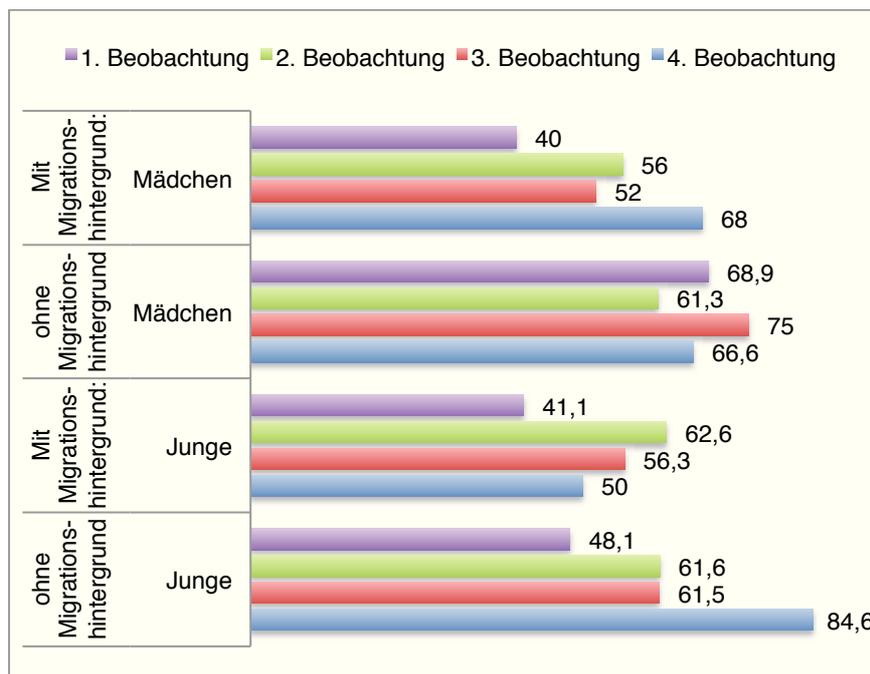


Abbildung 81: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) handlungsführendes Verhalten, Einfluss eines Migrationshintergrundes sowie des Geschlechts, in % (N_{1.Beobachtung} = 98 | N_{2.Beobachtung} = 98 | N_{3.Beobachtung} = 96 | N_{4.Beobachtung} = 97)

13.2.2.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Wird der Grad an Aktivität zwischen den Kindern mit einem KidSmart-Hintergrund mit denen ohne eine vorherige Kita-KidSmart-Förderung in der frühen Bildung verglichen, so lassen sich zunächst keine relevanten Unterschiede feststellen. Während

zu Beginn noch etwa die Hälfte der Kinder eher beobachtend an dem Projekt teilnahmen (Kita-KidSmart: 50% | ohne Kita-KidSmart: 51,6%), sind es zum Abschluss des Projekts nur noch weniger als ein Drittel der Kinder (Kita-KidSmart: 31,4% | ohne Kita-KidSmart: 30,7%). Werden die einzelnen Entwicklungsverläufe der vorgeförderten beziehungsweise nicht vorgeförderten Kinder detaillierter betrachtet, so zeigen jedoch die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder während der gesamten Projektlaufzeit eine konstante Entwicklung, wohingegen die nicht durch KidSmart vorgeförderten Kinder zwar zu Beginn des Projekts an Aktivitäten zunehmen, dann jedoch stagnieren und erst zum Ende des Projekts wieder handlungsführend an den Projekttreffen teilnehmen.

Wird hier erneut zwischen den Geschlechtern differenziert, so lassen sich zwei Tendenzen feststellen: Die Mädchen, die in der Kita nicht durch KidSmart vorgefördert wurden, zeigen ein aktiveres Verhalten als es bei den Mädchen beobachtbar ist, die in der Kita bereits an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. Bei den Jungen hingegen zeigt sich ein deutlich stärkerer Einfluss der Erfahrungen aus dem Kita-KidSmart-Projekt, denn bei den männlichen Kindern zeigt sich die Tendenz, dass die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder seltener nur beobachtend an dem Projekt teilnehmen als dies bei den noch nicht vorgeförderten Kindern der Fall ist.

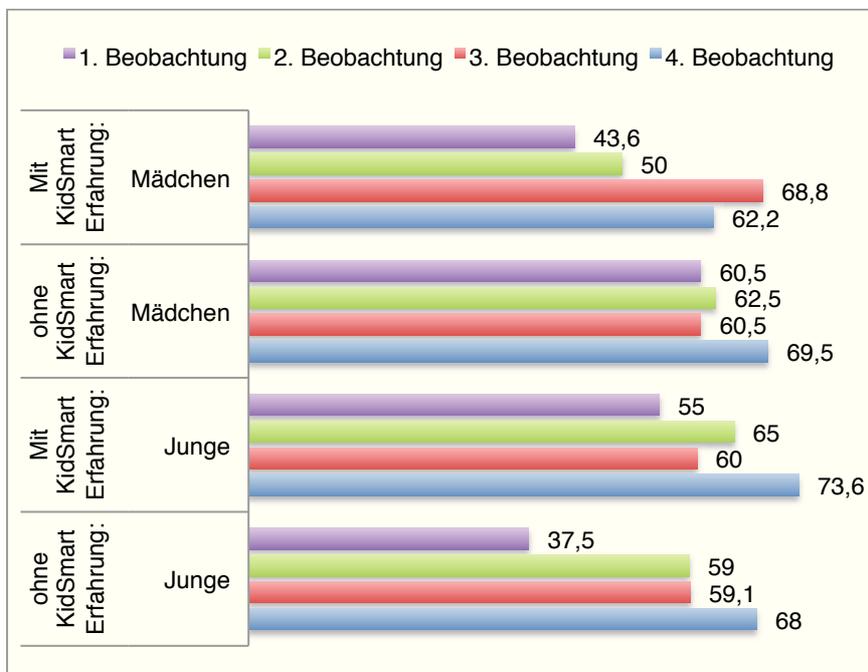


Abbildung 82: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) handlungsführendes Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ |

$N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Wird der Fokus im Folgenden nun auf einen möglichen Migrationshintergrund der SchülerInnen gelegt, so wird deutlich, dass die noch nicht durch KidSmart vorgeförderten Kinder mit Migrationshintergrund ein deutlich beobachtenderes Verhalten im Projektverlauf zeigen als die Kita-KidSmart-Kinder mit Migrationshintergrund. Zeigten sich zu Projektbeginn 73,9% der nicht vorgeförderten Kinder mit Migrationshintergrund eher beobachtend, waren es mit 42,1% deutlich weniger Kita-KidSmart-Kinder mit Migrationshintergrund. Jedoch lässt sich beobachten, dass die Migrantenkinder ohne eine Förderung durch Kita-KidSmart eine deutlichere Entwicklung im Projektverlauf zeigen. So übernimmt von ihnen zum Ende des Projekts gut jedes zweite Kind (56,5%) eine Handlungsführung in der Projektgruppe. Bei den Migrantenkindern mit einer KidSmart-Förderung in der frühen Bildung ist der Fortschritt nicht vergleichbar. Zwar sind die Kinder in dieser Gruppe nach wie vor aktiver dabei (65,0%), jedoch ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppen nicht mehr so aussagekräftig wie es zu Beginn des Projekts war.

Bei den Kindern ohne Migrationshintergrund zeichnet sich jedoch ein abweichendes Bild ab: Hier zeigen sich die Kinder ohne eine Kita-KidSmart-Förderung deutlich aktiver als die Kita-KidSmart-Kinder. Jedoch lässt sich bei den Kita-KidSmart-Kindern beobachten, dass sie sich im Laufe der Projektzeit immer häufiger aktiv am Projekt beteiligen. Waren es zu Beginn des Projekts noch 41,1% (Vergleich: 66,6%), so sind es zum Ende des Projekts bereits 73,4% der Kinder (Vergleich: 76,9%).

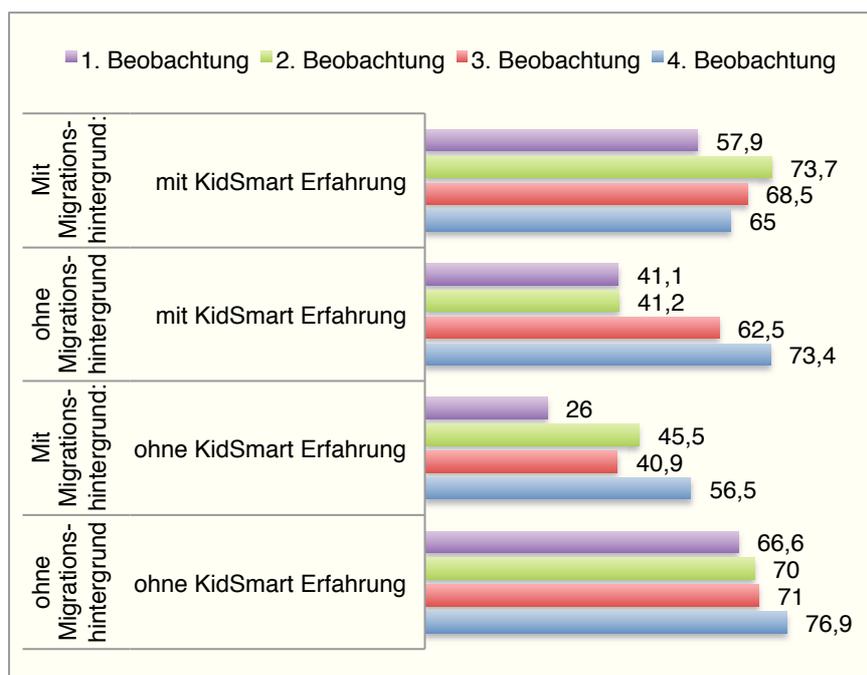


Abbildung 83: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) handlungsführendes Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Migrationshintergrundes, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98 \mid N_{2.Beobachtung} = 98 \mid N_{3.Beobachtung} = 96 \mid N_{4.Beobachtung} = 97$)

Wird hierbei ferner das Geschlecht mitbeachtet, so zeigt sich, dass die vorgeförderten Mädchen mit Migrationshintergrund tendenziell aktiver an dem Projekt partizipieren als die ehemaligen Kita-KidSmart-Jungen mit Migrationshintergrund. Darüberhinaus wird bei den nicht vorgeförderten Mädchen ohne Migrationshintergrund in der Tendenz ein höheres Maß an Aktivität deutlich als bei den nicht vorgeförderten Jungen ohne Migrationshintergrund.

13.2.2.3 Zusammenfassung

Resümierend lässt sich festhalten, dass ein Großteil der Projektkinder insofern von der Teilnahme an dem Projekt profitiert, als dass sie im Verlaufe des Projekts einen immer aktiveren Medienhabitus entwickeln. Zum Projektabschluss lässt sich ein eher passiver Habitus nur noch selten bei den Kindern beobachten.

Es zeigt sich, dass sich im Rahmen des KidSmart-Projekts sowohl die Mädchen als auch die Jungen weiterentwickeln und sich immer aktiver in der Projektdurchführung engagieren. Ferner wird jedoch deutlich, dass insbesondere die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ein aktives Verhalten zeigen und dass die Kinder mit Migrationshintergrund eher zu einem beobachtenden und passiven Verhalten tendieren. Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass gerade Kinder mit Migrationshintergrund im privaten Umfeld häufig nur selten in ihrem aktiven Medienhandeln gefördert werden.

dert werden. Aus diesem Grund ist es von besonderer Relevanz, dass diese Kinder in den schulischen (aber auch außerschulischen) Institutionen solche Anregungen erhalten, damit sie das volle Potenzial der (digitalen) Medien für sich nutzen können. Dass aktive und kreative Interventionsprojekte zur Medienkompetenzförderung in Bildungseinrichtungen durchaus vorteilhaft für die Entwicklung eines aktiven Medienhabitus der Kinder mit Migrationshintergrund sein können, zeigen die vorliegenden Daten. So zeigen sich die in der Kita durch KidSmart vorgeförderten SchülerInnen mit Migrationshintergrund deutlich aktiver als diejenigen Kinder mit Migrationshintergrund, die nicht in der Kita an dem KidSmart-Projekt teilnahmen.

13.2.3 Eigenständiges Arbeiten während der Projektdurchführung

13.2.3.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Insgesamt lässt sich im Projektverlauf eine immer eigenständigere Arbeitsweise der Projektkinder beobachten. Zwar zeigen die Kinder bereits zu Beginn der Projektphase ein hohes Maß an Eigenständigkeit (44,9%), jedoch entwickeln sich die Kinder im Projektverlauf sukzessive weiter, sodass zum Ende des Projekts bereits 66,0% der Kinder keine detaillierten Arbeitsanweisungen mehr benötigen, sondern sich eigenständig in das Projekt einbringen können.

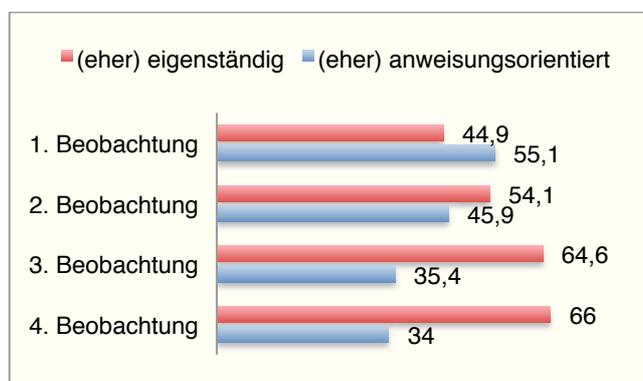


Abbildung 84: Aktive Medienarbeit der Kinder: Eigenständiges Verhalten, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Auch dies beschreiben die beobachtenden Studierenden in ihren frei formulierten Ausführungen:

„Es ist im gesamten Habitus her sehr motiviert, bringt sich stark ein und arbeitet sehr selbstständig.“ OGS(r)_Kind 5_w_oKK_oM_Erste Zwischenbeobachtung

„Ich brauchte keinerlei Hilfestellung zu geben [...]. Auch die Betreuerin agierte im Hintergrund, da das Kind selbstständig arbeitete.“ OGS(z)_Kind 3_m_KK_mM_Zweite Zwischenbeobachtung

„Muss vom Partner [...] und der Betreuerin angeleitet werden.“ OGS(t)_Kind 1_w_oKK_oM_Zweite Zwischenbeobachtung

„Das Kind war nicht mehr ganz so zurückhaltend wie zu Beginn des Projektes und schien sehr interessiert am PC. Es verließ sich aber immer noch auf meine Anweisungen oder die der Betreuerin.“ OGS(z)_Kind 1_m_KK_mM_Zweite Zwischenbeobachtung

„Es klickt nicht von selbst etwas an, sondern wartet darauf, bis ich sage, was es machen soll.“ OGS(z)_Kind 4_w_KK_oM_Eingangsbeobachtung

„Das Kind schaute eine der beiden Betreuerinnen oder mich jedes Mal an, bevor es etwas am Computer klickte.“ OGS(z)_Kind 1_m_KK_mM_Eingangsbeobachtung

Dabei lässt sich zum Beginn der Projektphase kein relevanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen festmachen. Sowohl die Jungen als auch die Mädchen benötigen zwar zumeist noch genaue Arbeitsanweisungen (♀: 53,7% | ♂: 56,8%), jedoch zeigt sich im weiteren Projektverlauf, dass die Jungen schneller eine eher autarke Arbeitsweise habitualisieren, als es bei den Mädchen zu beobachten ist. So setzen die Jungen am zweiten Beobachtungszeitpunkt bereits häufiger als die Mädchen Aufgaben eigenständig um (♀: 57,2% | ♂: 51,8%) und steigern dies am dritten Beobachtungszeitpunkt nochmals (♀: 66,7% | ♂: 62,9%). Dieser Wert bleibt bei den Jungen bis zur Abschlussbeobachtung konstant (♀: 65,4% | ♂: 65,9%). Die Mädchen entwickeln zwar langsamer als die Jungen ihre Eigenständigkeit, führen diese Entwicklung aber bis zum Ende des Projekts konstant fort, sodass zum Projektabschluss Jungen wie Mädchen ähnlich autark im Projekt mitarbeiten (♀: 65,4% | ♂: 65,9%).

Einen Einfluss eines möglichen Migrationshintergrundes lässt sich hierbei nicht beobachten. So entfalten sowohl die SchülerInnen mit als auch ohne Migrationshintergrund im Projektverlauf ein immer eigenständigeres Verhalten. Lediglich zum Ende des Projekts zeigen die Kinder ohne Migrationshintergrund einen autonomeren Habitus als die Kinder mit Migrationshintergrund, deren Entwicklungstrend wieder leicht zu einer Anweisungsorientierung tendiert.

Wird hierbei das Geschlecht als weitere Analyseebene hinzugezogen, so fällt bei den Jungen auf¹⁰⁹, dass die Jungen mit Migrationshintergrund zum Projektbeginn zwar eigenständiger arbeiten als es bei den Jungen ohne Migrationshintergrund beobachtbar ist (♂ mit Migrationshintergrund: 47,0% | ♂ ohne Migrationshintergrund:

¹⁰⁹ Bei den Mädchen ist kein Einfluss eines möglichen Migrationshintergrundes beschreibbar.

40,7%), jedoch zeigen die Jungen ohne Migrationshintergrund im Projektverlauf eine konstantere Entwicklung in Richtung eines eigenständigen Umsetzens von Aufgaben. Bei den Jungen mit Migrationshintergrund lassen sich hingegen während des Hauptteils der Projektdurchführung keine Veränderungen beobachten und zum Ende des Projekts tendieren sogar wieder etwas mehr Jungen zu einem eher anweisungsorientierten Verhalten. Aus diesem Grund arbeiten die Jungen ohne einen Migrationshintergrund zum Ende des Projekts häufiger autark als die Jungen mit Migrationshintergrund (♂ mit Migrationshintergrund: 50,0% | ♂ ohne Migrationshintergrund: 76,8%).

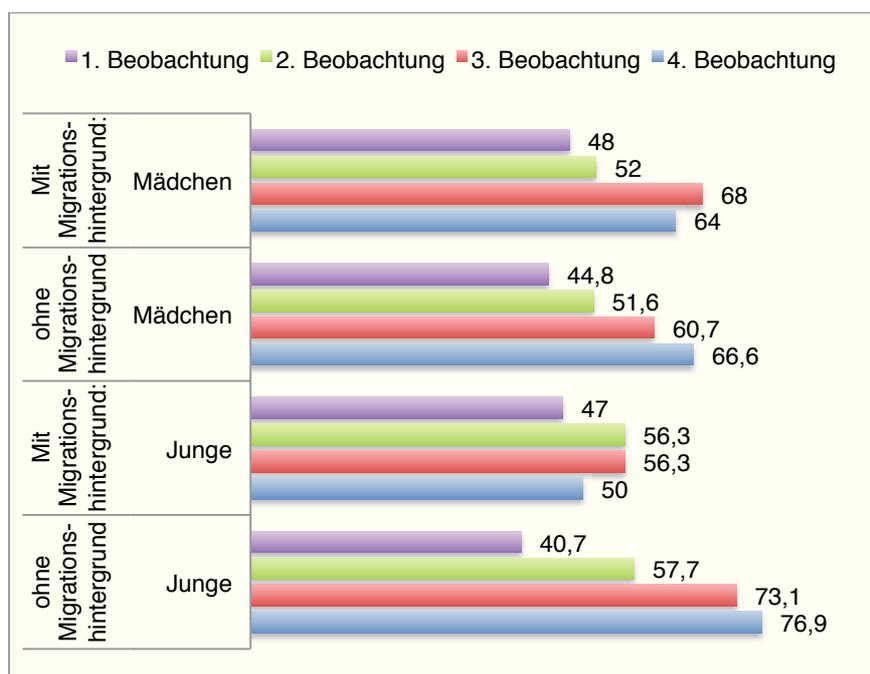


Abbildung 85: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) eigenständiges Verhalten, Einfluss eines Migrationshintergrundes sowie des Geschlechts, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

13.2.3.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Hinsichtlich einer eigenständigen Arbeitsweise lassen sich zu Beginn des Projekts zwischen den in der Kita durch KidSmart bereits vorgeförderten und den noch nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern erhebliche Unterschiede beschreiben. Während sich bei gut einem Drittel der Nichtvorgeförderten (38,7%) eine eher eigenständige Arbeitsweise beobachten lässt, sind es bei den Kita-KidSmart-Kindern bereits 55,5%. Zum zweiten Beobachtungszeitpunkt entwickeln sich die noch nicht vorgeförderten Kinder stark weiter und arbeiten deutlich eigenständiger als zu Beginn des Projekts, sodass in beiden Kindergruppen prozentual etwa gleich viele Kinder eine eher autarke Arbeitsweise zeigen (Kita-KidSmart: 52,8% | ohne Kita-KidSmart: 54,8%). Dieser Wert wird zum dritten Beobachtungszeitpunkt in beiden Gruppen wei-

ter gesteigert (Kita-KidSmart: 63,9% | ohne Kita-KidSmart: 65,0%) und bleibt zum Ende des Projekts konstant (Kita-KidSmart: 62,8% | ohne Kita-KidSmart: 67,7%). Es wird also deutlich, dass die noch nicht durch KidSmart geförderten Kinder eine konstantere Entwicklung hin zu einer eigenständigeren Arbeitsweise zeigen.

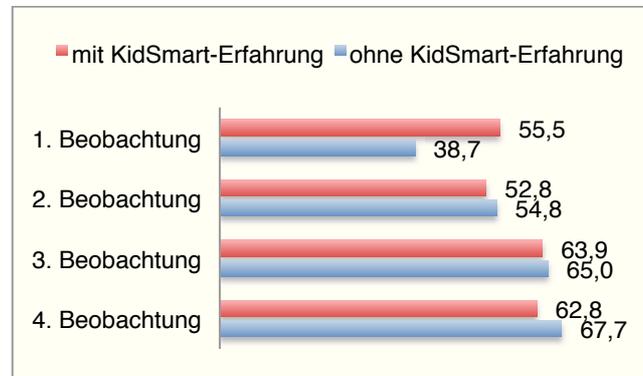


Abbildung 86: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) eigenständiges Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Wird hierbei zwischen den Geschlechtern differenziert, so zeigt sich, dass sowohl bei den durch KidSmart vorgeförderten Jungen als auch Mädchen im Vergleich mit den nicht durch KidSmart vorgeförderten Jungen und Mädchen zu Beginn des Projekts ein deutlich eigenständigeres Verhalten zu beobachten ist. Während sich bei den Jungen diese Tendenz während des zweiten Beobachtungszeitpunkts bestätigt, verändert sich das Verhalten bei den Mädchen aber sehr stark: Während die ehemaligen Kita-KidSmart Mädchen während der zweiten Beobachtung deutlich häufiger konkrete Arbeitsanweisungen benötigen, sind es nun die nicht vorgeförderten Mädchen, die selbstständiger an die Aufgaben herangehen. Diese Verteilung zeigt sich auch im weiteren Projektverlauf, gleicht sich zum Projektabschluss jedoch wieder aus. Bei den nicht durch KidSmart in der Kita vorgeförderten Jungen zeigt sich auch in der zweiten Projekthälfte eine konstante Entwicklung: immer weniger Jungen benötigen einer konkreten Arbeitsanweisung und sie arbeiten immer häufiger autark. Während der dritten Beobachtung wird deutlich, dass es nun keine diesbezüglichen Unterschiede mehr zwischen den beiden Gruppen gibt. Zum Abschluss des Projekts benötigen die ehemaligen Kita-KidSmart-Jungen sogar häufiger konkrete Anweisungen.

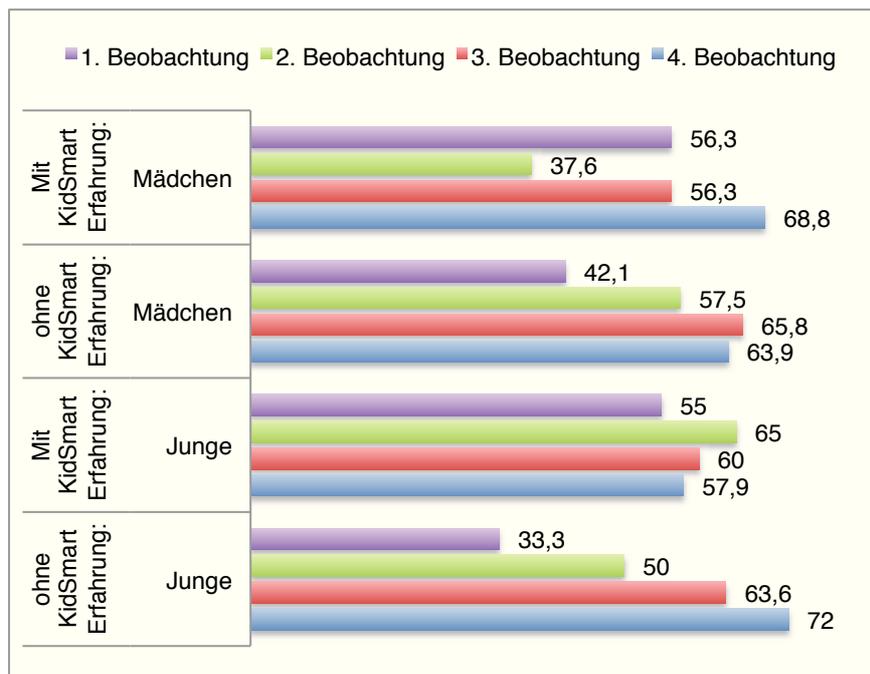


Abbildung 87: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) eigenständiges Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Ein deutlicher nachhaltiger Einfluss der Kita-KidSmart-Förderung zeigt sich bei den Kindern mit Migrationshintergrund. So lässt sich während der gesamten Projektlaufzeit bei den Kita-KidSmart-Kindern mit Migrationshintergrund häufiger ein eigenständiges Arbeiten beobachten als es bei den nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern mit Migrationshintergrund der Fall ist.

Diese Nachhaltigkeit lässt sich jedoch nicht bei den Kindern ohne Migrationshintergrund bestätigen. Zwar zeigen beide Gruppen zum Projektstart etwa gleich häufig ein eigenständiges beziehungsweise anweisungsorientiertes Arbeitsverhalten, jedoch wird im weiteren Projektverlauf deutlich, dass die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder seltener autark arbeiten als die Kinder ohne eine vorherige Frühförderung in der Kita.

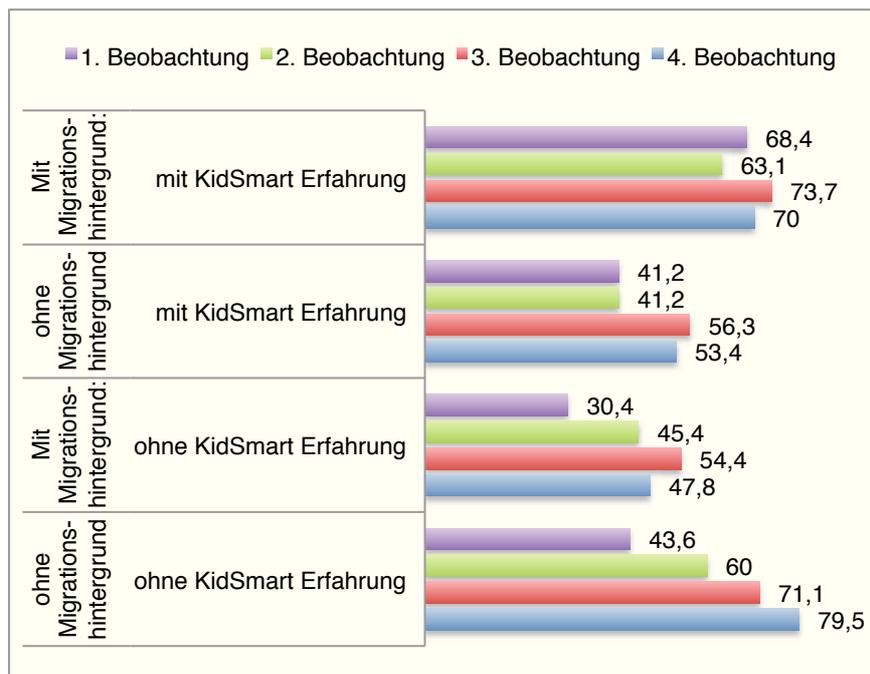


Abbildung 88: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) eigenständiges Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie eines Migrationshintergrundes, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98 \mid N_{2.Beobachtung} = 98 \mid N_{3.Beobachtung} = 96 \mid N_{4.Beobachtung} = 97$)

Wird das Geschlecht als weitere Analyseebene hinzugenommen, so zeigt sich, dass dieser nachhaltige Effekt der KidSmart-Förderung tendenziell sowohl bei den vorgeförderten Mädchen mit Migrationshintergrund als auch bei den Kita-KidSmart-Jungen mit Migrationshintergrund zu bemerken ist.

13.2.3.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass ein Großteil der SchülerInnen von der aktiven und kreativen Medienarbeit im Rahmen des KidSmart-Projekts profitieren können. Sowohl die Mädchen als auch die Jungen entfalten im Projektverlauf ein immer höheres Maß an Selbstständigkeit, sodass sie sich immer häufiger zutrauen, sich auch ohne detaillierte Aufgabenstellungen, sondern nach ihren eigenen Vorstellungen in das Projekt einzubringen. Diese positiven Entwicklungen des medialen Habitus' sind auch bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu beobachten.

Wird der Fokus auf eine Teilnahme an dem KidSmart-Projekt in der Kita gelegt, so wird deutlich, dass die durch KidSmart vorgeförderten Kinder ein eigenständigeres Verhalten zeigen als es bei den noch nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern der Fall ist. Sie können das Projekt vergleichsweise aber weniger stark zu einer Weiterentwicklung ihrer Eigenständigkeit nutzen, als dies bei den Kindern sichtbar wird, die noch nicht in der Kita an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. Ferner wird erneut

deutlich, dass die durch KidSmart in der Kita vorgeförderten Kinder mit Migrationshintergrund ein selbstständigeres Verhalten habitualisiert haben, als es bei den Kindern mit Migrationshintergrund ohne eine solche praktische Frühförderung zu beobachten ist. Es lässt sich an dieser Stelle erneut feststellen, dass eine medienpädagogische Frühförderung insbesondere für die Kinder mit Migrationshintergrund nachhaltig ist.

13.2.4 Kreativität während der Projektdurchführung

13.2.4.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Im Projektverlauf entwickeln die Kinder immer häufiger eigene kreative Ideen, die sie während der Projekttreffen auch verbal artikulieren. Zu Beginn des Projekts war diese Kreativität allerdings noch nicht stark ausgebreitet: nur etwa ein Drittel der Kinder (35,7%) äußerte eigene Projektideen. Im Laufe der Projektdurchführung drückten sukzessive immer mehr Kinder ihre selbstausedachten Gestaltungsideen und Wünsche aus, sodass am Ende des Projekts bei insgesamt 61,9% der Kinder dieses Verhalten beobachtet werden konnte.

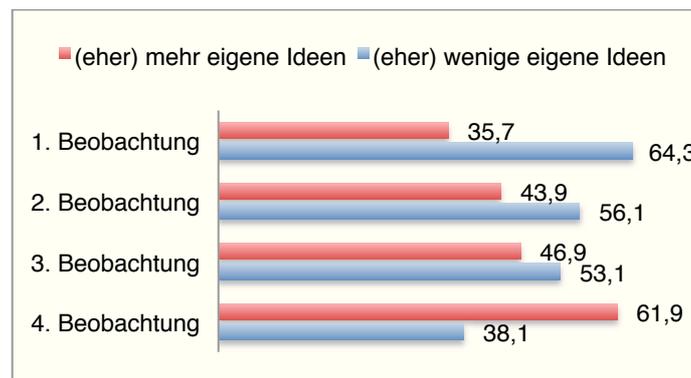


Abbildung 89: Aktive Medienarbeit der Kinder: Kreativität, in % ($N_{1, \text{Beobachtung}} = 98$ | $N_{2, \text{Beobachtung}} = 98$ | $N_{3, \text{Beobachtung}} = 96$ | $N_{4, \text{Beobachtung}} = 97$)

Die Verbalisierung kreativer Ideen der SchülerInnen wird auch in den frei formulierten Beobachtungen der Studierenden oftmals thematisiert. Hier werden vertiefende Informationen zu der kindlichen Kreativität gegeben, dessen Niveau ganz unterschiedlich ausgeprägt ist. Die in den Beobachtungsbögen beschriebenen kreativen Handlungen lassen sich zweifach unterteilen: entweder bringen die Kinder ganz grundlegend eigene Gestaltungs- und Umsetzungsideen ein oder sie setzen bestimmte Arbeitsaufträge im Rahmen der Projektarbeit in einem hohen Maß an Kreativität um:

„Er artikuliert eigene Vorschläge und argumentiert, warum welche Szene besser ist. Zudem passt er gut auf, ob in einzelnen Szenen etwas schief gelaufen ist und sie deshalb nicht zu verwenden sind.“ OGS(i)_Kind 2_m_oKK_oM_Abschlussbeobachtung

„Das Kind bringt sich sehr aktiv in die Medienarbeit ein, schlägt unter anderem vor, welche Fotos für die Fotostory aufgenommen werden könnten (Haltung, Mimik, Kulisse etc.).“ OGS(q)_Kind 3_w_oKK_mM_Zweite Zwischenbeobachtung

„Hat bei den Stationen „Fotosafari“ und „Rasender Reporter“ sehr kreative Einfälle (fotografiert zum Beispiel nicht bloß Personen und Dinge, die man direkt sieht, sondern begibt sich auf die Suche und überlegt angestrengt... fotografiert zum Beispiel den Feuerlöscher bei "F", das Windowcolourherz an der Fensterscheibe bei "H")“ OGS(k)_Kind 3_m_KK_mM_Zweite Zwischenbeobachtung

„Es äußert einige Verbesserungs- und Gestaltungsvorschläge und ist aktiv bei allen Aktivitäten und Arbeitsaufgaben beteiligt.“ OGS(r)_Kind 8_w_oKK_oM_Zweite Zwischenbeobachtung

Im Geschlechtervergleich fällt auf, dass die Mädchen deutlich häufiger als die Jungen ihre eigenen Ideen mit in das Projekt einbringen. Schon zu Beginn des Projekts zeigt sich ein großer Unterschied zwischen den Jungen und den Mädchen: so wird bei 40,7% der Mädchen beobachtet, dass sie kreative Ideen entwickeln und artikulieren, während es bei den Jungen nur 29,5% sind. Im weiteren Projektverlauf wird deutlich, dass die Mädchen immer stärker das kreative Potential des Projekts für sich nutzen und eigene Gestaltungsideen entwickeln – und dies während jedes Beobachtungszeitpunkts häufiger, als es bei den Jungen zu beobachten ist. Es zeigt sich aber auch bei den Jungen eine Entwicklung dahingehend, dass sie sich im Projektverlauf immer kreativer in das Geschehen einbringen und das Projekt mitgestalten.

In der ersten Hälfte der Projektdurchführung lassen sich bezüglich der Artikulation eigener kreativer Ideen keine Unterschiede zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund feststellen. Während in beiden Gruppen zunächst etwa jedes dritte Kind eigene Ideen verbalisiert (35,7% Kinder mit Migrationshintergrund | 35,7% Kinder ohne Migrationshintergrund), sind es während der zweiten Beobachtung bereits 43,9% (Kinder mit Migrationshintergrund) beziehungsweise 43,8% (Kinder ohne Migrationshintergrund). In der zweiten Projekthälfte zeigen sich die Kinder ohne Migrationshintergrund jedoch vermehrt kreativ. Dieser Unterschied wird insbesondere während der dritten Beobachtung deutlich (41,5% Kinder mit Migrationshintergrund | 51,8% Kinder ohne Migrationshintergrund) und gleicht sich zum Projektabschluss wieder etwas an (58,1% Kinder mit Migrationshintergrund | 64,8% Kinder ohne Migrationshintergrund). Ferner zeigt sich im Projektverlauf bei den Kindern ohne Migrati-

onshintergrund eine kontinuierliche Entwicklung zu mehr Kreativität, während die Entwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund weniger linear erfolgt.

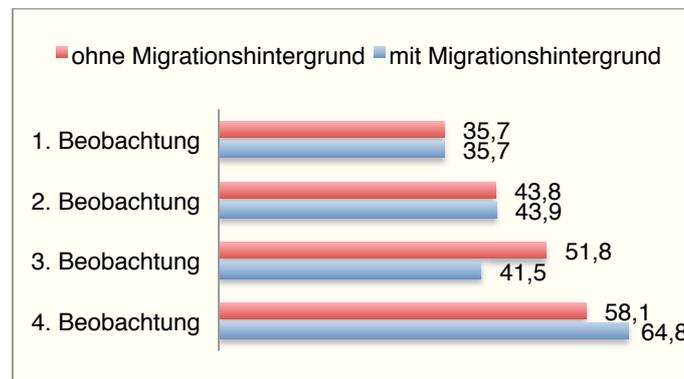


Abbildung 90: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) ausgeprägte Kreativität, Einfluss Migrationshintergrund, in %
 ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Wird das Geschlecht auf einer weiteren Analyseebene mit hinzugenommen, so zeigt sich bei den Jungen die Tendenz, dass die Jungen ohne Migrationshintergrund häufiger kreative Gedanken verbalisieren als die Jungen mit Migrationshintergrund. Gerade zum Projektabschluss zeigen sich die Jungen ohne Migrationshintergrund kreativer als die Jungen mit Migrationshintergrund (Jungen mit Migrationshintergrund: 44,5% | Jungen ohne Migrationshintergrund: 65,4%). Bei den Mädchen lässt sich hingegen keine eindeutige diesbezügliche Tendenz erkennen.

13.2.4.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Im Vergleich von den in der Kita durch KidSmart vorgeförderten Kindern mit den nicht vorgeförderten Kindern lassen sich bezüglich der Entwicklung beziehungsweise des Ausdrucks von Ideen keine relevanten Unterschiede feststellen. Zwar zeigen sich zu Beginn des Projekts die Kita-KidSmart-Kinder noch leicht kreativer (Kita-KidSmart: 38,9% | ohne Kita-KidSmart: 33,9%), jedoch lassen sich im weiteren Projektverlauf keine bedeutenden Unterschiede zwischen den beiden Kindergruppen feststellen. Werden die jeweiligen Entwicklungsverläufe der beiden Gruppen über die gesamte Projektzeit betrachtet, so zeigt sich bei beiden Kindergruppen sukzessive eine Steigerung der mitgeteilten kreativen Einfälle.

Eine Nachhaltigkeit des Kita-KidSmart-Projekts zeigt sich jedoch insbesondere bei den Jungen, die bereits in der Kita an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. Sie zeigen sich im Vergleich zu den Jungen, die in der Schule erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnehmen, während des gesamten Projektverlaufs kreativer. Dieser Unterschied wird bereits zu Beginn des Projekts deutlich (Kita-KidSmart-Jungen: 35,0% |

nicht vorgeförderte Jungen: 25,0%). Beide Jungengruppen können durch die (erneute) Teilnahme an dem KidSmart-Projekt ihre Kreativität weiter ausbauen, sodass am Ende des Projekts 63,0% (Kita-KidSmart) beziehungsweise 52,0% (nicht vorgefördert) der Jungen eigene Ideen zur Gestaltung des Projekts ausdrücken. Gerade die Jungen, die in der Kita noch nicht an dem KidSmart-Projekt teilnahmen, konnten im Projektverlauf ihre Kreativität kontinuierlich weiter ausbauen.

Bei den Mädchen zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Zwar artikulieren auch hier die in der Kita durch KidSmart vorgeförderten Mädchen zu Beginn des Projekts etwas häufiger ihre Ideen als es bei den nicht vorgeförderten Kindern der Fall ist (Kita-KidSmart-Mädchen: 43,8% | nicht vorgeförderte Mädchen: 39,5%), jedoch zeigt sich im weiteren Projektverlauf, dass es gerade die nicht vorgeförderten Mädchen sind, die ihre gestalterischen Ideen zum Ausdruck bringen. Die Unterschiede sind insbesondere während der zweiten (Kita-KidSmart-Mädchen: 31,3% | nicht vorgeförderte Mädchen: 52,5%) und dritten Beobachtung (Kita-KidSmart-Mädchen: 43,8% | nicht vorgeförderte Mädchen: 52,6%) deutlich. Zum Projektabschluss steigen bei beiden Gruppen die Zahlen weiter und nähern sich wieder an (Kita-KidSmart-Mädchen: 62,6% | nicht vorgeförderte Mädchen: 66,6%).

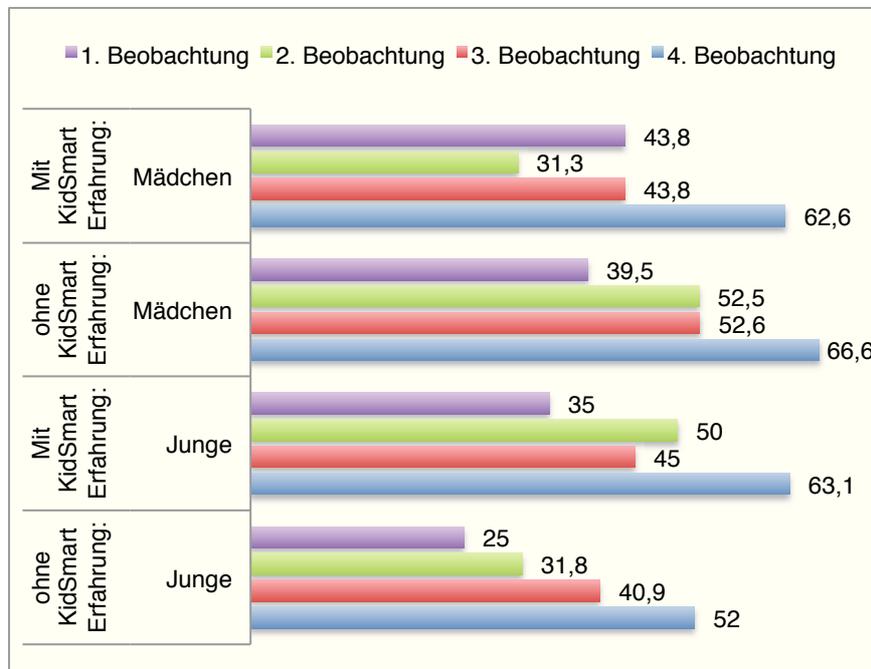


Abbildung 91: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) ausgeprägte Kreativität, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Bei den Kindern mit Migrationshintergrund zeigt sich ein deutlich nachhaltiger Einfluss durch das Kita-KidSmart-Projekt. Während der gesamten Projektlaufzeit zeigen

sich die durch KidSmart vorgeförderten Kinder kreativer als es bei den nicht durch KidSmart vorgeförderten Kindern der Fall ist. So drücken zu Projektbeginn 47,4% der Kita-KidSmart-Kinder mit Migrationshintergrund ihre Vorschläge und Ideen aus, während es bei den nicht vorgeförderten Kindern mit Migrationshintergrund nur 26,1% machen. Im Laufe des Projekts artikulieren die Kita-KidSmart-Kinder graduell immer häufiger ihre eigenen Ideen und Wünsche. Besonders deutlich wird dies während der dritten Beobachtung. Zu diesem Zeitpunkt drücken 57,9% der vorgeförderten Kinder mit Migrationshintergrund eigene Ideen aus, während es nur 27,2% der nicht vorgeförderten Kinder mit Migrationshintergrund machen. Zwar steigt mit der Zeit auch die Anzahl der nicht vorgeförderten Kinder, die ihre Ideen ausdrücken, jedoch findet dies nicht so konsequent statt wie es bei den Kita-KidSmart-Kindern der Fall ist.

Bei den Kindern ohne Migrationshintergrund lässt sich diese Nachhaltigkeit des KidSmart-Projekts in der Kita nicht bestätigen. Hier sind es gerade die Kinder, die nicht in der Kita an dem KidSmart-Projekt teilnahmen, die im Rahmen der Projekte mehr Kreativität zeigen.

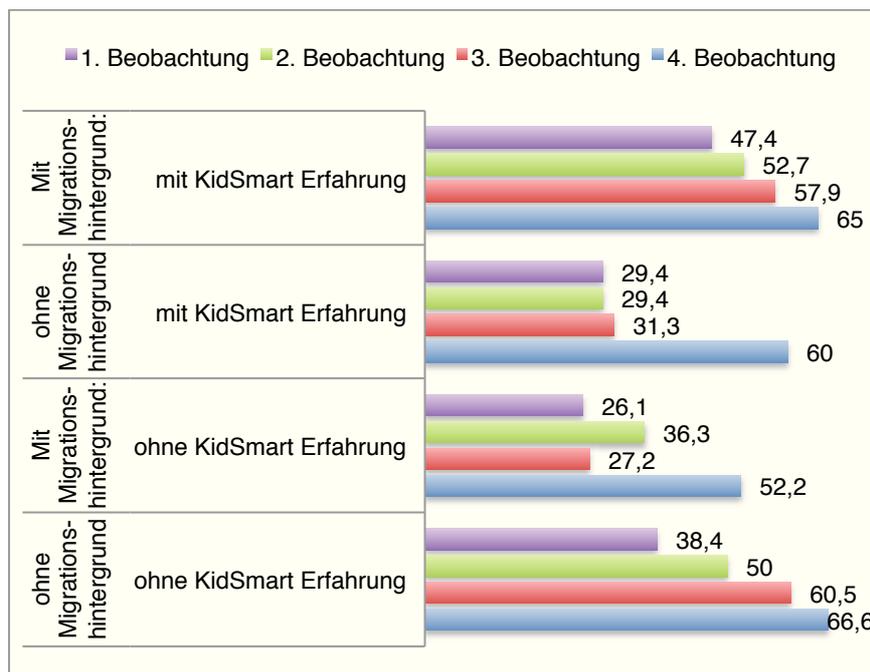


Abbildung 92: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) ausgeprägte Kreativität, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie eines Migrationshintergrundes, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

13.2.4.3 Kreative Medienarbeiten im Projektkontext

Im Rahmen der Projektdurchführungen wurde eine Vielzahl unterschiedlicher kreativer und produktiver Medienarbeiten mit den SchülerInnen durchgeführt. Dabei wurde der Computer zwar in allen Schulen eingesetzt, dies fand allerdings mit unterschiedlichen Intentionen statt und wurde entsprechend facettenreich umgesetzt. Grob zusammenfassen lässt sich das Einsatzspektrum in vier Bereiche:

- Textproduktion
- Malen
- Fotobearbeitung
- Videoschnitt

Auf den Beobachtungsbögen wurden zu jedem genannten Bereich Angaben darüber gemacht, wie die SchülerInnen dabei gestalterisch und künstlerisch tätig waren. Diese werden im Folgenden überblicksartig dargestellt.

Textproduktionen fanden zum Großteil mit einer Textverarbeitungs- sowie mit einer Präsentationssoftware statt. Dabei erhielten die Kinder die Gelegenheit, schriftliche Elemente auf dem Computer zu schreiben und anschließend nach eigenem Belieben zu gestalten. Grenzen wurden dabei lediglich durch die Software gesetzt, ansonsten konnten die SchülerInnen zumeist ihre Schriftstücke frei gestalten. An diesen Tätigkeiten beteiligten sich viele SchülerInnen hoch motiviert und experimentierten mit Freude mit Schriftarten, Größen, Effekten etc. Dies zeigen u.a. die folgenden Beobachtungen:

„Das Kind hat sehr viel Spaß daran, Texte am PC zu schreiben. Das Gestalten der Power-Point-Folien macht ihr sehr viel Spaß. Vor allem das Verändern der Schriftart, Schriftgröße und dem Einfügen von Formen und Farben.“ OGS(a)_Kind 1_w_oKK_mM_Zweite Zwischenbeobachtung

„Der Junge scheint insgesamt eine Vorliebe für Extreme zu haben [...]. Hier äußerte sich dies darin, dass der Junge den geschriebenen Text sehr groß formatierte und skurrile Schriftarten (z.B. Windings) auswählte und sich über das Ergebnis amüsierte.“ OGS(g)_Kind 2_m_KK_mM_Zweite Zwischenbeobachtung

„Er sucht immer gerne und vor allem lange Hintergrundbilder für die ppt-Folien aus und möchte die Folien noch weiter ausbauen und andere Elemente einfügen.“ OGS(t)_Kind 2_m_oKK_mM_Abschlussbeobachtung

Darüber hinaus wurde in einer Vielzahl von Projekten auch *Software zum Malen* eingesetzt. Dies fand beispielsweise zur Erstellung von CD- und/oder DVD-Covern statt

oder wurde eingesetzt, damit die Kinder so ihre Gedanken und Ideen visualisieren konnten. Oftmals berichteten die Studierenden auch, dass die Kinder den Wunsch äußerten, am Ende des Projekttreffens oder in anderen Projektkontexten digital malen zu dürfen, da diese Tätigkeit bei den SchülerInnen sehr beliebt war:

„Das Kind interessierte sich sehr für die Nutzung des Malprogramms, das sie in der Freiarbeitsphase [...] auch nutzen durfte. Hier malte sie mit recht großem Geschick einen Baum und ein Haus und nutzte die unterschiedlichen Funktionen der Software, mit der sie offenbar recht vertraut war.“ OGS(f)_Kind 4_w_KK_oM_Erste Zwischenbeobachtung

„Das Kind kann sich sehr für das Malprogramm begeistern und versucht möglichst alle Funktionen (tools) des Programms auszuprobieren, um sich ein Spektrum an Möglichkeiten anzueignen.“ OGS(j)_Kind 3_w_oKK_oM_Eingangsbeobachtung

Hier wird ein Eindruck über die Beliebtheit der Software bei den Kindern vermittelt, die damit äußerst kreativ umgingen. Dabei wird auch von Vorerfahrungen der Kinder berichtet.

Fotografische Aspekte wurden in der Mehrheit der Projekte angesprochen, wobei die konkreten Ausgestaltungen variierten. In einigen Projekten stand hierbei die Fotografie im Fokus und es wurden beispielsweise Fotostories oder Comics selbstproduziert. In anderen Projekten wurden sogenannte „Reporterkinder“ oder „Kamerakinder“ eingesetzt. Hierbei ging es darum, dass jedes Projekttreffen von einem Kind begleitet wurde, welches die Aufgabe hatte, dieses Treffen fotografisch zu begleiten. Diese Fotografien wurden auf einem Computer gesammelt und zum Ende des Projekts als Fotoalbum, Fotopräsentation oder Ähnliches zusammengefügt.

Neben dem Fotografieren selbst erhielten die Projektkinder auch Anregungen und Gelegenheiten zur digitalen Fotobearbeitung. Hier konnten die Kinder ihre eigenen Fotos weiterverarbeiten und vielfältige neue Erfahrungen sammeln beziehungsweise gegebenenfalls bereits bestehende Kenntnisse vertiefen.

Diese Prozesse wurden in den Beobachtungsbögen oftmals thematisiert und es wird deutlich, dass die Kinder mit einer hohen Motivation Fotomotive arrangierten, spontane Momentaufnahmen der Projekttreffen fotografisch produzierten und ihre Fotografien im weiteren Verlauf digital bearbeiteten:

„Das Kind hatte große Freude am Fotografieren und hat sogar zwei Fotoserien erstellt. Auch das Kopieren der Fotos auf den PC hat sie begeistert, da sie gerne am Computer arbeitet, wie sie sagte.“ OGS(d)_Kind1_w_KK_oM_Eingangsbeobachtung

„Das Kind schien [...] gerne zu fotografieren, mit einer ausgesprochenen Experimentierfreude und wollte zudem, dass die Bilder besonders witzig aussehen (sehr nah an Gesichter heranzoomen etc.)“ OGS(g)_Kind 2_m_KK_mM_Erste Zwischenbeobachtung

„Bei dieser Aufgabe ging es darum, gemeinsam Fotos auszusuchen, zu den ausgewählten Fotos bzw. den Aktivitäten der jeweiligen KidSmart-Stunden eine passende Überschrift zu finden etc. Das Kind legte dabei großen Wert darauf, dass jedes KidSmart-Kind auf mindestens einem der Fotos zu sehen ist.“ OGS(p)_Kind 4_w_KK_oM_Abschlussbeobachtung

„Das Kind hat Freude daran zu sehen, wie sich Bilder verändern durch das Hineinfügen von Texten, Sprechblasen, Denkblasen und sonstigen Effekten.“ OGS(z)_Kind 2_m_KK_oM_Zweite Zwischenbeobachtung

In bedeutend weniger Projekten wurden auch eigene *Film(-sequenzen)* aufgenommen und digital geschnitten. In einem Projekt stand der Filmschnitt technisch jedoch explizit im Fokus. Hier planten die Kinder verschiedene Filmsequenzen (darunter auch Interviews) und setzten diese im Folgenden um. Nach Abschluss der Dreharbeiten fand ein digitaler Filmschnitt statt. Den digitalen Filmschnitt lernten die Kinder zumeist erst kennen und konnten an keine eigenen Erfahrungen anknüpfen. Die Bedienung des Filmschnittprogramms schienen sich die Kinder jedoch schnell aneignen zu können, sodass sie ihre Filmsequenzen eigenständig bearbeiten konnten:

„Die Bedienung des Movie Makers eignete sich das Mädchen überraschend schnell an (natürlich nur die Grundfunktionen wie Clips einfügen, kürzen, verlängern, lauter und leiser stellen). Auch das Prinzip des Schneidens, als Weiterführung des Filmens, hat sich dem Kind dadurch erschlossen. Zunächst gab es ein paar Verständnisprobleme, die aber während des Schnitts geklärt werden konnten. Das Kind dachte z.B., wir würden das Gefilmte ausdrucken und dann mit der Schere schneiden.“ OGS(d)_Kind1_w_KK_oM_Abschlussbeobachtung

Da der Filmschnitt für die Kinder jedoch ein relativ komplexer Vorgang ist – zumal hier kaum Vorerfahrungen bestanden – zeigte sich auch, dass manche Kinder von dieser Komplexität überfordert waren, sodass ihre Motivation nachließ und sie diese Aufgabe nicht durchführen wollten. Mit Unterstützung hat dies jedoch geklappt, sodass die Kinder ein grundsätzliches Basiswissen zum digitalen Filmschnitt aufbauen konnten:

„Das Kind hat sich definitiv mehr für das Arbeiten mit der Videokamera interessiert als für das Arbeiten am Computer. Nach der Erklärungs- und Einarbeitungsphase war das Schneiden schnell langweilig und das Mädchen fragte, ob wir bald wieder filmen könnten. Ich denke auch, dass das Kind bei der Arbeit mit der Kamera schon tolle Ansätze gezeigt hat und eigene Ideen entwickelt hat. Der Schnitt eines Beitrags ist jedoch an sich viel komplexer und kann nicht so leicht durchdrungen werden, daher fand ich es auch nicht überraschend, dass das Kind nicht so sehr motiviert war wie beim Filmen. Sie hat relativ häufig gesagt: „Mach du das, bitte!“ Alles in allem haben

wir trotzdem viel geschafft und das Kind hat ein rudimentäres Verständnis vom Schneiden erlangen können.“ OGS(d)_Kind1_w_KK_oM_Abschlussbeobachtung

13.2.4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann also hinsichtlich der Kreativität sowie deren Entwicklung im Rahmen des individuellen medialen Habitus' im Projektverlauf festgehalten werden, dass eine Vielzahl der Projektkinder die praktische und produktive Medienarbeit so für sich nutzen können, dass sie zum einen das kreative Potential der (digitalen) Medien kennenlernen sowie daraus resultierend ihre eigene Kreativität – und damit ihren medialen Habitus – ausbauen. Auf diese Weise können sie (vermutlich zum Teil erste) vielfältige Erfahrungen hinsichtlich eines Selbstaudrucks machen und lernen so, dass ihnen mit Medien wie beispielsweise dem Computer oder der Digitalkamera facettenreiche Gestaltungsmöglichkeiten ermöglicht werden. Diese Kreativität ist zwar während der Projektlaufzeit insbesondere bei den Mädchen zu beobachten, jedoch wird deutlich, dass sich auch die Jungen sukzessive kreativer in die Projektdurchführung einbringen. Ferner wird deutlich, dass die Kinder ohne Migrationshintergrund häufiger eigene Ideen ausdrücken als es bei den Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten ist, wohingegen die Kinder mit Migrationshintergrund weniger Kreativität ausdrücken.

Es zeigt sich jedoch, dass dem durch eine Medienkompetenzförderung in der frühen Bildung entgegengewirkt werden kann. So zeigen sich Kinder mit Migrationshintergrund während der Projektarbeit deutlich kreativer, wenn sie in der Elementarbildung bereits an dem KidSmart-Projekt partizipierten. Diese Nachhaltigkeit lässt sich insbesondere bei den Jungen mit Migrationshintergrund beobachten.

Dass gerade die Jungen von einer vorherigen medienpädagogischen Förderung durch KidSmart profitieren, zeigt sich auch in einem direkten Vergleich mit den Jungen, die nicht in der Kita an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. Daraus lässt sich ableiten, dass eine kreative und produktive Medienarbeit in der Elementarbildung insbesondere die Jungen – die im Vergleich mit den Mädchen weniger kreativ sind – darin unterstützen, einen kreativeren Medienhabitus herausbilden zu können.

13.2.5 Mediale Handlungssicherheit während der Projektdurchführung

13.2.5.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

In der heutigen Zeit machen Kinder schon im jungen Alter vielfältige Erfahrungen mit digitalen Medien und so entwickeln sie bereits früh ihre technische Medienkompetenz (vgl. Kapitel 3). Dies zeigt sich auch während der Durchführung des KidSmart-Projekts. Schon zu Beginn des Projekts lassen sich bei etwa der Hälfte der Kinder (51,0%) facettenreiche technische Vorerfahrungen beobachten. Im Projektverlauf bleibt dieser Wert zwar konstant und erhöht sich zum Projektabschluss aber auf 69,8%.

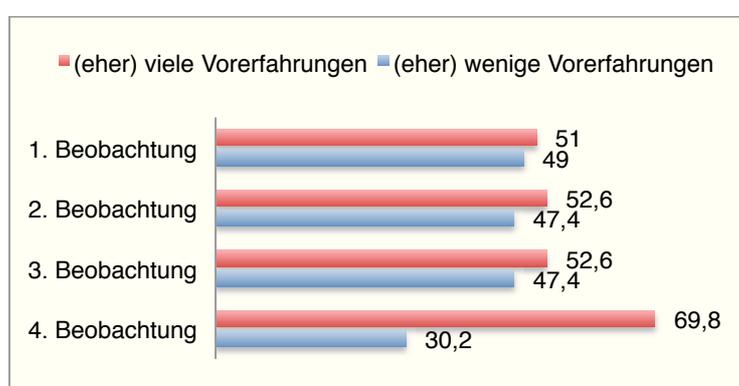


Abbildung 93: Aktive Medienarbeit der Kinder: Mediale Handlungssicherheit, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Zu Beginn des Projekts lassen sich dabei zwischen Jungen und Mädchen keine Differenzen beobachten: sowohl ca. die Hälfte der Mädchen als auch die Hälfte der Jungen gehen etwa gleich sicher mit den Medien um (♀ : 51,9% | ♂ : 50,0%). Im weiteren Projektverlauf differenziert sich dies jedoch weiter aus und die Jungen zeigen vielfältigere Nutzungserfahrungen als es bei den Mädchen zu beobachten ist (dritter Beobachtungszeitpunkt: ♀ : 46,3% | ♂ : 61,0%). Zum Ende des Projekts zeigen die Mädchen jedoch einen bedeutenden Entwicklungssprung hinsichtlich ihrer technischen Medienkompetenz (♀ : 72,7% | ♂ : 66,0%). Werden die Entwicklungsverläufe der Jungen und Mädchen miteinander verglichen, so zeigt sich bei den Jungen eine konstante Entwicklung hinsichtlich ihrer technischen Medienkompetenz, während die diesbezügliche Entwicklung der Mädchen weniger linear verläuft.

Während zu Projektbeginn keine Unterschiede hinsichtlich der technischen Vorerfahrungen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sichtbar werden, differenziert sich dies im weiteren Projektverlauf deutlich aus. Im Laufe der Zeit zeigen

sich die Kinder mit Migrationshintergrund deutlich sicherer, als es bei den Kindern ohne Migrationshintergrund zu beobachten ist. So gehen während des zweiten Beobachtungszeitpunkts 60,0% der Kinder mit Migrationshintergrund sicher mit den digitalen Medien um, während nur 47,3% der Kinder ohne Migrationshintergrund vielfältige technische Vorerfahrungen zeigen. Im weiteren Verlauf entwickeln die Kinder mit Migrationshintergrund ihre technische Medienkompetenz weiter aus (67,5%), während die Kinder ohne Migrationshintergrund weitaus geringere Kompetenzen zeigen (42,6%). Wird hierbei ferner zwischen den Geschlechtern differenziert, so wird deutlich, dass die Mädchen mit Migrationshintergrund nicht nur vielfältigere Vorerfahrungen zeigen, sondern dass sie das Projekt häufiger als die Mädchen ohne Migrationshintergrund für sich nutzen können, um ihre technische Medienkompetenz kontinuierlich weiter aufzubauen. Diese Entwicklung lässt sich bei den Mädchen ohne Migrationshintergrund nicht beobachten. Werden in diesem Kontext die Jungen fokussiert, so zeigt sich, dass auch die Jungen mit Migrationshintergrund im Vergleich mit den Jungen ohne Migrationshintergrund über vielfältigere Vorerfahrungen verfügen. Ebenso wie die Mädchen bauen sie im Laufe des Projekts ihre technische Medienkompetenz weiter aus. Jedoch zeigen sie zum Ende des Projekts deutlich weniger Handlungssicherheit als die Jungen ohne Migrationshintergrund.

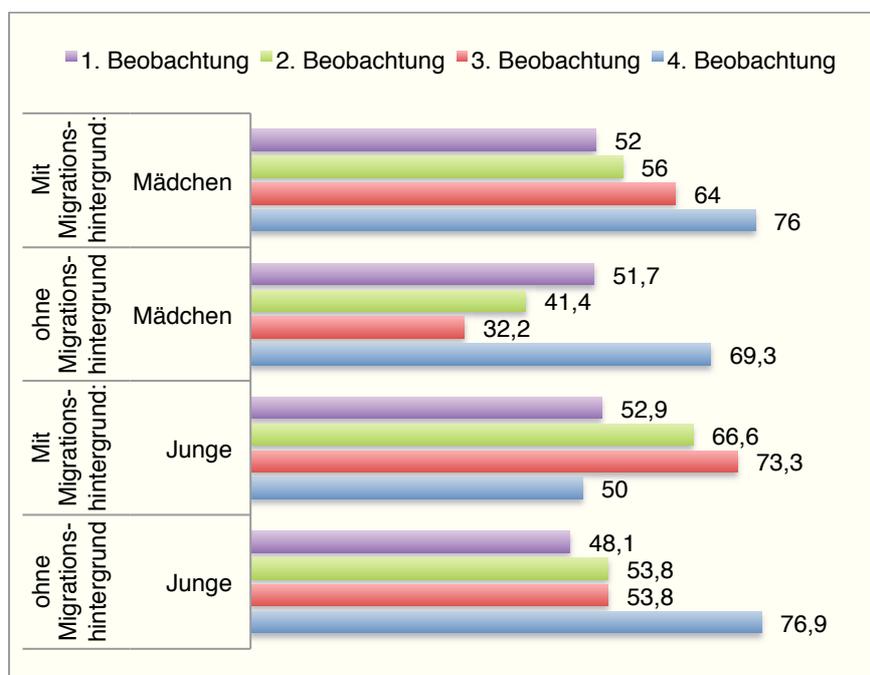


Abbildung 94: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) gute mediale Handlungssicherheit, Einfluss Migrationshintergrund, in % ($N_{1, \text{Beobachtung}} = 98$ | $N_{2, \text{Beobachtung}} = 98$ | $N_{3, \text{Beobachtung}} = 96$ | $N_{4, \text{Beobachtung}} = 97$)

Die Computernutzungskompetenzen werden in den Beobachtungsbögen teilweise sehr detailliert präsentiert. So beschreibt eine teilnehmende Beobachterin die Internetnutzung eines bereits in der Kita durch KidSmart geförderten Mädchens folgendermaßen:

„Sie fährt mit dem Mauszeiger über die Menüpunkte und liest, nachdem sie entdeckt hat, dass dann die Themeninhalte eingeblendet werden, diese nach und nach durch. Die Handhabung der für ihre Verhältnisse doch recht großen Maus wirkt noch etwas wackelig aber nicht unbekannt. Da sie schaut, ob sich der Mauszeiger verändert, wenn man über Abbildungen fährt, scheint sie damit vertraut zu sein, dass es Verlinkungen geben kann. Auch der Menüpunkt „TV“ interessiert sie sehr und sie klickt sich weiter zum Inhalt. Die eingebundenen Filme [...] möchte sie sich ansehen, merkt aber, dass die Verlinkung über das Foto nicht funktioniert (technischer Defekt der Internetseite). Sie holt sich Hilfe und wir versuchen es über den Titel neben dem Foto. Sie liest zunächst den eingeblendeten Titel und geht dann weiter, um den Film abzuspielen. Sie lässt die Maus ruhen, sobald der Film beginnt, da sie zu wissen scheint, dass es wohl keiner weiteren Tätigkeiten ihrerseits bis zum Ende des Films bedarf.“
OGS(j)_Kind 1_w_KK_mM_Zweite Zwischenbeobachtung

Anhand dieses im Detail beschriebenen Handlungsablaufes wird deutlich, dass sich das Mädchen bereits sehr zielgerichtet und handlungssicher über die Internethomepage navigiert. Es erkundet die einzelnen Funktionen der Homepage selbstständig, nutzt die angezeigten Tooltips¹¹⁰ und wählt interessengeleitet ein Angebot der Homepage aus – nämlich die interne, themenspezifische Filmbibliothek. Sie weiß bereits, wie sie den Film starten kann – hier lassen sich gewisse Handlungskompetenzen ableiten –, stößt dabei jedoch an einen technischen Defekt der Homepage, den sie selbstständig nicht lösen kann. Deswegen holt sie sich nun bei den BetreuerInnen Hilfe und kann sich im Anschluss die ausgewählte Filmsequenz anschauen. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass die Schülerin bereits vertiefende Erfahrungen mit der Internetnutzung gemacht hat und sich mit einer entsprechenden Sicherheit und Selbstverständlichkeit durch die einzelnen Angebote der Homepage klickt. Treten dabei Probleme auf, so wendet sie sich an eine kompetentere Person (in diesem Fall die begleitenden BetreuerInnen), mit der sie das Problem lösen kann. Auch die folgende Beobachtung eines ebenfalls bereits durch KidSmart vorgeförderten Erstklässlers zeigt die bereits erfahrene Nutzung des Computers:

„Der Junge vertiefte sich in die Aufgabe mit TuxPaint [kindgerechte Mal- und Bildbearbeitungssoftware, Anm. d. Verf.]. Ihm gelang es als einziges Kind, sein Bild richtig

¹¹⁰ Als Tooltips werden die kleinen Fenster bezeichnet, die bspw. auf Homepages automatisch erscheinen, wenn der Mauscursor für eine sehr kurze Zeitspanne unbewegt auf einem anklickbaren Button o.Ä. steht. In diesem Fenster wird meist mittels eines Stichwortes die Funktion des Buttons erläutert. Das Tooltip verschwindet, sobald der Mauscursor wieder bewegt wird.

zu verändern. Es saß lange vor dem Rechner und wollte immer mehr machen. Er arbeitete dabei sehr eigenständig. Wenn er nicht weiterkam, fragte er nach. Als er seinen Namen in eine Sprechblase schreiben und noch einen kleinen Kommentar hinzufügen wollte, kam ich ihm zur Hilfe. Ansonsten hat er alles eigenständig erledigt. Dabei redete er aber mit keinem Kind, dennoch war er nicht abwesend. Er reagierte auf Fragen. Bloß war er sehr konzentriert und hatte viel Spaß an der Aufgabenstellung.“ OGS(p)_Kind 3_m_KK_mM_Zweite Zwischenbeobachtung

In dieser Passage wird der Prozess einer digitalen Fotobearbeitung beschrieben. Der Junge bearbeitet eine Aufgabenstellung – nämlich die kreative Veränderung eines Fotos anhand einer kindgerechten Mal- und Bildbearbeitungssoftware. Die Aufgabe bearbeitete der Junge sehr motiviert und hochkonzentriert. Er vertiefte sich in seine Handlung und blendete den ihn umgebenden Projektkontext aus, war aber dennoch ansprechbar. Seine zielgerichteten Bearbeitungen führte er eigenständig durch, was auf Erfahrungswerte und eine entsprechend entwickelte Handlungskompetenz zurückzuführen ist. Nur bei komplexeren Aufgaben – in dem Beispiel wird das Einfügen einer Sprachblase mit Text genannt – benötigt der Junge Hilfe. Auf welcher Ebene er Hilfe benötigt, wird hier nicht beschrieben. Es lässt sich aufgrund der ansonsten sehr selbstständigen Bedienung des Programms und der wahrscheinlich nur basal entwickelten schriftsprachlichen Kompetenzen des Erstklässlers vermuten, dass es sich hierbei um das Schreiben des kurzen Textes handelt.

Die frei formulierten Beobachtungen verdeutlichen darüber hinaus oftmals eine ausgeprägte Hilfsbereitschaft der Kinder untereinander. So beschreiben mehrere BeobachterInnen, dass insbesondere die Kinder mit einer bereits gut entwickelten Handlungskompetenz andere Kinder technisch unterstützen, die noch weniger Erfahrungen mit den digitalen Medien gemacht haben:

„Sie kann sehr ruhig und konzentriert allein am Computer arbeiten, ist aber auch in der Lage, im Rahmen von Partnerarbeiten ihre Tätigkeit zu kommentieren oder ein weiteres Kind helfend bei der Benutzung des Programms zu unterstützen. Sie drückt sich altersgemäß aus und erklärt Begriffe, die das andere Kind nicht auf Anhieb zu verstehen scheint.“ OGS(j)_Kind 1_w_KK_mM_Eingangsbeobachtung

„Beim Fotografieren war das Kind in der Lage auch anderen Kindern zu helfen. Es hat gewisse technische Kompetenzen erworben und teilte diese auch gerne mit anderen Kindern.“ OGS(p)_Kind 3_m_KK_mM_Erste Zwischenbeobachtung

„Sie hilft ihrer Partnerin [...]. Hierbei zeigt sich mir, dass sie stolz ist, dass sie etwas mehr weiß und helfen kann. Versucht ihr die Angst zu nehmen.“ OGS(t)_Kind 1_w_oKK_oM_Abschlussbeobachtung

Im Laufe der Projektzeit wird auf den Beobachtungsbögen immer wieder festgehalten, wenn Lernfortschritte bei den Kindern zu beobachten waren. So wird beispielsweise beschreiben, dass Kinder immer unbefangener mit den eingesetzten Medien umgegangen sind:

„Im Verlauf des Projektes ist das Kind gegenüber Medien, besonders dem Computer, deutlich aufgeschlossener geworden. Auch wenn noch große Unsicherheiten da zu sein scheinen, konnten doch große Fortschritte verzeichnet werden.“ OGS(u)_Kind 2_m_oKK_oM_Abschlussbeobachtung

„Zunächst war auch sie zurückhaltender, doch im Laufe des Projektes überwand sie die Scheu vor dem PC und traute sich zu, gewisse Handlungsschritte eigenständig und alleine durchzuführen, ohne Angst davor zu haben, etwas falsch zu machen.“ OGS(t)_Kind 4_w_oKK_mM_Abschlussbeobachtung

Deutliche Verbesserungen werden auch hinsichtlich der Nutzungskompetenzen am Computer sowie des vom Kind eingesetzten Vokabulars beobachtet:

„Das Kind schien im Vorfeld zu dieser Sitzung nicht allzu viel Umgang mit dem Computer gehabt zu haben, konnte aber die von uns mit den Kindern besprochenen Computerkomponenten in der Wiederholung zum Ende der Sitzung benennen und erklären.“ OGS(g)_Kind 3_w_oKK_oM_Erste Zwischenbeobachtung

„Sie kennt die Bilder (wie z.B. das Google-Symbol) und wiederholt einmal gelernte Vorgänge immer wieder (z.B. ein Bild speichern und ausdrucken).“ OGS(o)_Kind 1_w_KK_mM_Abschlussbeobachtung

„Es ist bemerkenswert, wie viele Einzelheiten sich das Kind von Woche zu Woche merkt. Es ist sehr am Computer interessiert und zeigt hohe Begeisterung für die erlernten Sachen. Es hat auch Interesse daran, die gelernten Inhalte zu Hause umzusetzen.“ OGS(r)_Kind 1_m_oKK_oM_Erste Zwischenbeobachtung

13.2.5.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Werden hierbei die bereits durch KidSmart in der Kita vorgeförderten Kinder mit den noch nicht vorgeförderten Kindern verglichen, so zeigt sich im Projektverlauf, dass die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder deutlich sicherer mit den Medien umgehen. Dieser Kompetenzunterschied wird insbesondere zu Beginn des Projekts deutlich. Zu diesem Zeitpunkt werden bei 61,1% der vorgeförderten Kinder vielfältige Vorerfahrungen beobachtet, wohingegen dies nur bei 45,2% der nicht vorgeförderten Kinder der Fall ist. Es zeigt sich, dass dieser Kompetenzvorsprung der Kita-KidSmart-Kinder sowohl bei den Jungen wie auch bei den Mädchen zu sehen ist.

Dieser Vorteil der vorgeförderten Kinder lässt sich auch im weiteren Projektverlauf feststellen. Im Vergleich zwischen den Geschlechtern fällt hierbei auf, dass gerade die ehemaligen Kita-KidSmart-Jungen gegenüber den nicht durch KidSmart vorge-

förderten Jungen einen Kompetenzvorsprung innehaben. Bei den Mädchen hingegen ist diese Tendenz nicht zu beobachten. Während die nicht vorgeförderten Mädchen in der zweiten Beobachtung sogar häufiger Vorerfahrungen zeigen, hat sich dies zum dritten Beobachtungszeitpunkt hin bereits ausgeglichen.

Zum Ende der Projektphase hat sich der Kompetenzvorsprung der ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder weitestgehend relativiert (Kita-KidSmart: 71,5% | ohne Kita-KidSmart: 68,8%). Dies gilt sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen.

Es fällt auf, dass sowohl die Kita-KidSmart-Kinder als auch die nicht durch KidSmart vorgeförderten Kinder während des Großteils des Projekts (Beobachtungszeitpunkte 1-3) kaum Fortschritte in der Entwicklung ihrer technischen Medienkompetenz zeigen, erst zum Abschluss des Projekts vollziehen beide Gruppen einen deutlichen Entwicklungssprung. Eine Ausnahme stellen hierbei die Jungen dar, die in der Kita nicht an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. Sie steigern ihre technische Medienkompetenz fortlaufend während der Projektdurchführung.

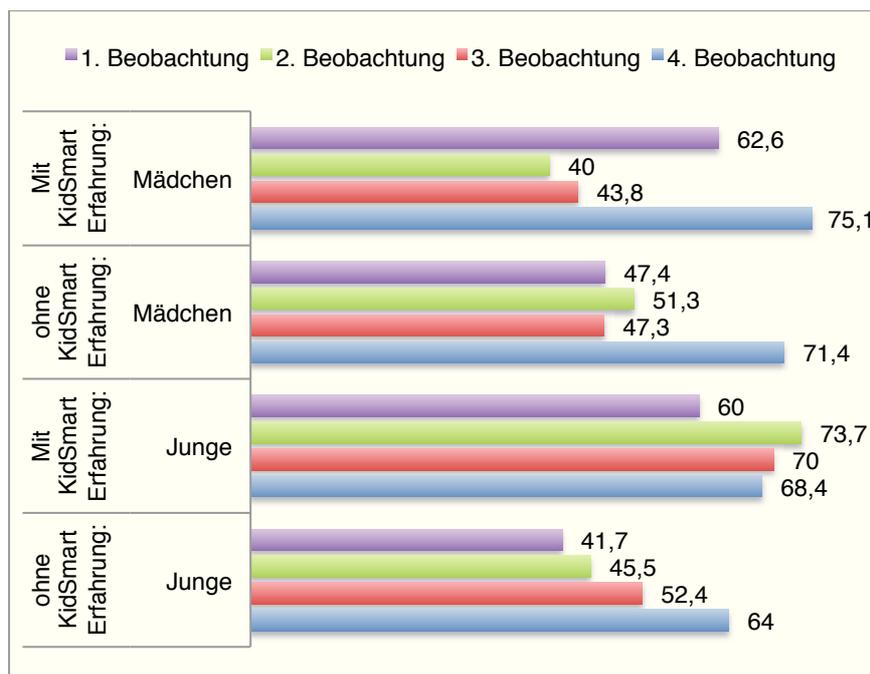


Abbildung 95: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) gute mediale Handlungssicherheit, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

Auch hinsichtlich der technischen Vorerfahrungen und daraus resultierend der Handlungssicherheit der Kinder zeigt sich, dass das Kita-KidSmart-Projekt insbesondere bei den Kindern mit Migrationshintergrund eine Nachhaltigkeit zeigt. So nutzen die durch KidSmart vorgeförderten Kinder mit Migrationshintergrund die digitalen Medien weitaus sicherer, als es bei den nicht vorgeförderten Kindern mit Migrationshinter-

grund beobachtbar ist. Diese Kompetenzdifferenz wird insbesondere in der ersten Projekthälfte deutlich, während die nicht vorgeförderten Kinder in der zweiten Projekthälfte ihre technische Medienkompetenz erweitern und deutlich sicherer mit den Medien umgehen.

Bei den Kindern ohne Migrationshintergrund wird deutlich, dass es gerade die nicht vorgeförderten Kinder sind, deren mediales Handeln in der ersten Projekthälfte häufiger durch facettenreiche Vorerfahrungen geprägt ist. In der zweiten Projekthälfte sind zwar zunächst die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder erfahrener, jedoch gleicht sich dies zum Ende des Projekts wieder an.

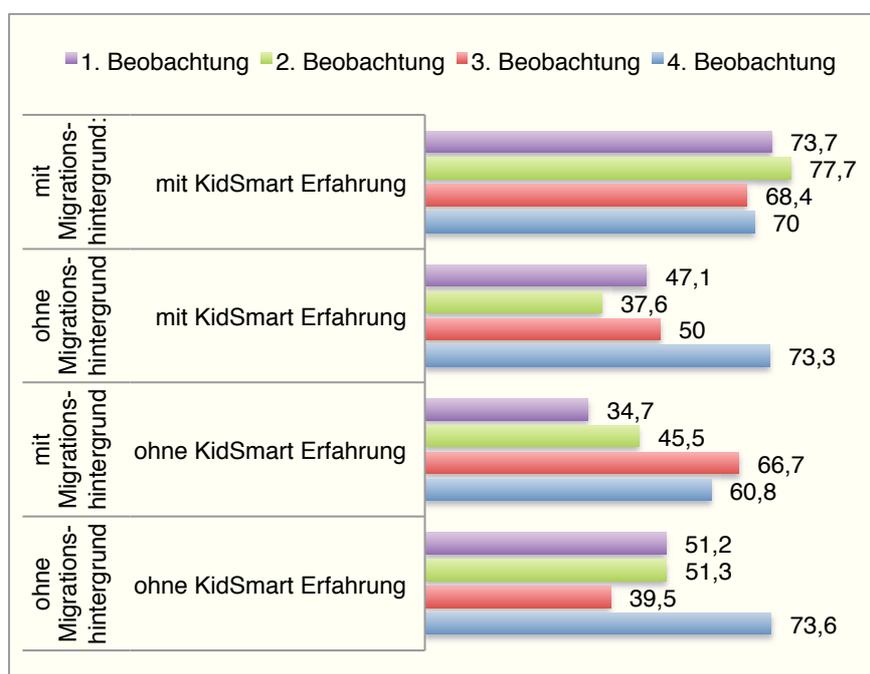


Abbildung 96: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) gute mediale Handlungssicherheit, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie eines Migrationshintergrundes, in % ($N_{1.Beobachtung} = 98$ | $N_{2.Beobachtung} = 98$ | $N_{3.Beobachtung} = 96$ | $N_{4.Beobachtung} = 97$)

13.2.5.3 Zusammenfassung

Werden die Ergebnisse nun zusammengefasst, so zeigt sich, dass die Kinder schon von Projektbeginn an oftmals über ein hohes Maß an technischer Medienkompetenz verfügen, die sie im Projektverlauf jedoch häufig ausbauen können. Die Jungen zeigen hierbei zwar während der gesamten Projektzeit ausgeprägtere Kompetenzen, jedoch können die Mädchen durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt ebenso ihre technische Handlungssicherheit erweitern sowie intensivieren. Ferner wird deutlich, dass die Kinder mit Migrationshintergrund häufiger über technische Vorerfahrungen verfügen als es bei den Kindern ohne Migrationshintergrund zu sehen ist.

Diese Beobachtung lässt sich gleichermaßen für die Mädchen und für die Jungen machen.

Hinsichtlich der technischen Handlungskompetenz der Kinder lässt sich eine nachhaltige Wirkung durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt in der Kita festmachen. So zeigen sich ehemalige Kita-KidSmart-Kinder in der Handhabung der Medien sicherer als die Kinder, die in der Kita nicht an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. Dieser Wissensvorsprung ist sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen zu sehen. Es zeigt sich aber, dass die nicht vorgeförderten Kinder vielfältige (neue) Erfahrungen sammeln, sodass sich die anfänglichen Kompetenzdifferenzen zum Projektabschluss assimilieren. Einen konsequenten Wissenszuwachs zeigen hierbei die nicht vorgeförderten Jungen.

Ferner wird deutlich, dass eine Teilnahme an medienpädagogischen Angeboten in der frühen Bildung insbesondere für die Entwicklung der technischen Medienkompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund vorteilig sein kann. So wird deutlich, dass die durch KidSmart in der Kita geförderten Kinder mit Migrationshintergrund häufiger als die nicht vorgeförderten Kinder mit Migrationshintergrund über eine gut ausgeprägte technische Medienkompetenz verfügen. Auch hier zeigt sich aber, dass die nicht vorgeförderten Kinder in der zweiten Hälfte der Projektdurchführung ihre Kompetenzen stark weiterentwickeln.

Eine solche Nachhaltigkeit lässt sich bei den Kindern ohne Migrationshintergrund jedoch nicht ausmachen.

13.2.6 Fallbeispiele

Im Folgenden werden drei prägnante Fallbeispiele dargestellt, die auf der Grundlage der Datenbasis der teilnehmenden Beobachtungen erstellt werden.

In dem ersten Fallbeispiel wird ein Junge thematisiert, der bereits über ein sehr breites technisches Wissen verfügt. Das zweite Beispiel präsentiert ein Mädchen, das sich im regulären (Schul-)Alltag als sehr schüchtern und zurückhaltend präsentiert, während der aktiven Projektdurchführung sowie durch den Einsatz der Medien eine Sicherheit erlangt und ihr Selbstbewusstsein ausbaut, sodass sie in einem hohen Maße sozial partizipieren kann. Drittens wird das Verhalten eines Jungen dargestellt, der ein überdurchschnittliches Interesse an der kreativen Medienarbeit zeigte.

13.2.6.1 Fallbeispiel 1 - Jonas¹¹¹: Hoch ausgeprägtes technisches Wissen

Jonas besuchte während der Projektdurchführung die erste Klasse und hat keinen Migrationshintergrund. Er nahm bereits in der Kita an zwei Phasen des KidSmart-Projekts teil¹¹²: er partizipierte mit einer ausgesprochen hohen Motivation sowohl an der ersten (Winter/Frühling 2010/2011; vier Jahre alt) als auch an der zweiten Projektphase (Winter/Frühling 2011/2012; fünf Jahre alt) des KidSmart-Projekts. Das KidSmart-Projekt in der OGS ist für ihn somit die dritte Projektphase (Herbst/Winter 2012/2013; sechs Jahre alt).

Bereits in der Kita zeigte er für sein Alter ein überdurchschnittlich ausgebildetes technisches Wissen. Schon im Alter von vier Jahren konnte er den groben Unterschied zwischen der Soft- und Hardware erklären („*Die Software ist das, was in dem Computer drin ist. Die Hardware ist alles, was außen dran ist.*“) und zeigte ausgeprägte Handlungserfahrungen mit dem Computer. So suchte er in einer Situation ein Foto, indem er mit der Computermouse durch einen Ordner scrollte¹¹³. Als er den Ordner bis zu der letzten Datei durchscrollte und keine weitere Datei mehr erschien, konstatierte er: „*Ich kann nicht weiter nach unten scrollen. Da gibt's dann also nichts mehr.*“ Wenig später verbalisierte er seine weiteren Gedanken zur Problemlösung: „*In dem Ordner sind die Fotos nicht drin. Die müssen woanders sein. Die müssen wir suchen.*“ Hier werden sein zielgerichtetes Handeln sowie seine bereits äußerst erfahrene Computernutzung sichtbar. Dieses Wissen präsentierte er auch in einem Interview, welches die Verfasserin dieser Arbeit mit dem damals vierjährigen Jonas durchführte. Das folgende Beispiel soll sein bereits ausgeprägtes technisches Vokabular verdeutlichen:

[P]¹¹⁴ ... Was ist denn eine Festplatte? Das kenne ich gar nicht. Weißt du, was eine Festplatte ist?

[K] (Zustimmend) Mhm.

[P] Kannst du mir das erklären?

[K] Das ist... Das ist... wenn eine... so 'n plattes Ding und dann macht man das auf 'n Computer drein.... reingeschraubt. Und dann kommt.... und dann.... und dann kommt so 'n Bild.

¹¹¹ Alle Namen wurden anonymisiert.

¹¹² Die Verfasserin begleitete sowohl beide Projektphasen in der Kita als auch die Projektphase in der OGS. Wenn im Folgenden auf Jonas' Verhalten in der Kita zurückgeblückt wird, so findet dies auf der Grundlage der damaligen teilnehmenden Beobachtungen sowie auf der Grundlage des durchgeführten Interviews statt.

¹¹³ Hierbei war die Ordneransicht aufgrund der fehlenden schriftsprachlichen Kenntnisse so eingestellt, dass nicht nur der Dateiname sichtbar war, sondern ebenfalls ein kleines Vorschaubild.

¹¹⁴ [P] = Interviewerin, die über eine Handpuppe mit dem Kind [K] sprach.

Darüber hinaus zeigte Jonas auch, dass er in seinem Vokabular den Computer bereits klar von einem Laptop trennte und auf einer basalen Ebene den für ihn markantesten Unterschied beschreiben konnte:

[P] Hast du einen eigenen Computer zuhause auch?

[K] Nein, einen Laptop.

[P] Bohr- was denn 'n Laptop?

[K] Das ist wieder so n flaches Ding und dann kann man das aufklappen und dann... und dann sind da nur so Tasten.

In der Grundschule nahm er also in seinem dritten Jahr an dem KidSmart-Projekt teil. Insbesondere während der ersten Projekthälfte sprach er immer wieder an, dass er bereits in der Kita zweimal ein „KidSmart-Kind“ war und dabei schon viele „*tolle Sachen*“ unter anderem mit dem Computer gemacht hat. Seinen diesbezüglichen Erfahrungshintergrund nahm er als etwas Besonderes wahr.

Auch in dieser dritten KidSmart-Phase zeigte Jonas von Beginn an ein überdurchschnittlich ausgeprägtes technisches – genauer: computerbezogenes – Wissen. Schon während des ersten Projekttreffens fühlte er sich dafür verantwortlich, die zwei Computer einzuschalten und den anderen Kindern – insbesondere denen, die noch nicht in der Kita in „seiner“ Projektgruppe waren – einige grundlegende Aspekte am Computer zu erklären. Dies tat Jonas von sich heraus, ohne danach gefragt worden zu sein. So erläuterte er beispielsweise die Optik sowie die zugrundeliegende Logik des Mausursors während des Rechenprozesses (*„Das ist ein kleiner, blauer Kreis, der sich dreht. Dann kann man nichts machen.“*) sowie die Funktion des Windows-Startmenü-Buttons (*„Da muss man drücken, wenn man den Computer ausschalten möchte.“*). Es ist deutlich bemerkbar, dass Jonas sehr viel Freude daran hat, den anderen ProjektteilnehmerInnen diese Dinge aufgrund seines enormen Wissensvorsprungs erklären zu können. Umso unangenehmer ist ihm jedoch eine Situation am Computer, in der er enorme Schwierigkeiten hat. Hierbei wurde den ProjektteilnehmerInnen eine Textverarbeitungssoftware präsentiert, welche sie im Folgenden austesten konnten, indem die Kinder nach eigenem Interesse Wörter tippten. Hiermit war Jonas sichtlich überfordert. Diese Überforderung führte dazu, dass er sehr unruhig wurde, kurz drauf resignierte und nichts mehr mit dem Computer machen wollte. Technisch ließen sich bei ihm keine Probleme in der Bedienung der Software feststellen. Es lässt sich vermuten, dass er jedoch mit dem expliziten Schreibprozess überfordert war, da er über unterdurchschnittliche schriftsprachliche Kompetenzen

verfügte und er womöglich die Befürchtung hatte, dass sein Expertenwissen dadurch beeinträchtigt werden könnte. Diese Beobachtung ließ sich während des gesamten Projektzeitraums machen. Sobald der Einsatz des Computers mit Schreib- und/oder Leseprozessen verbunden wurde, präsentierte Jonas eine auffällige Unruhe sowie ein starkes Absinken seiner Motivation und probierte weitere Handlungen zu verweigern.

Während des gesamten Projektzeitraums zeigte Jonas ein überdurchschnittliches Interesse an dem Computer sowie dem Internet. Die regelmäßig eingesetzte Digitalkamera interessierte ihn weniger und sie wurde für ihn erst dann interessant, wenn die Fotos auf den Computer übertragen und in entsprechende Ordner einsortiert wurden. Auch sein Vokabular war bereits sehr weit entwickelt und er setzte oftmals spezifische Ausdrücke ein. Dies wurde beispielsweise während eines Projekttreffens deutlich, an dem die ProjektteilnehmerInnen einen Laptop aus Pappe bastelten. Im Gegensatz zu den anderen Laptops verfügte Jonas' Laptop über eine Vielzahl von Details (z.B. Touchpad, Webcam, Einschaltknopf), die er auch benennen konnte. Daraufhin fragte ihn die Projektleitung nach Bestandteilen eines Laptops, die von außen nicht direkt sichtbar waren. Er nannte die Grafikkarte (*„Das ist so 'n grünes plattes Ding. Damit muss man vorsichtig sein.“*) sowie die Festplatte (*„Das ist auch ganz platt, mit Knubbeln oben drauf. Darauf ist alles gespeichert“*).

Es wurde deutlich, dass Jonas sein überdurchschnittliches (Handlungs-)Wissen durchaus bewusst war. Merkte Jonas, dass andere Kinder Schwierigkeiten im Umgang mit dem Computer hatten, half er ihnen. Dabei verfolgte er zumeist den Ansatz, dass er die nötigen Handlungsschritte erklärte und er die Handlungen nicht von vornherein übernahm. So unterstützte Jonas sie, ihre eigenen Handlungskompetenzen auszubauen. Zeitweise zeigte sich dabei aber auch eine leichte Ungeduld, die dazu führte, dass Jonas doch die aktive Handlung übernahm, da ihm der Prozess zu langwierig erschien.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jonas über eine überdurchschnittliche Medienkompetenz verfügt, ihm sein Wissen durchaus auch bewusst ist und dass er anderen ProjektteilnehmerInnen oftmals Unterstützungsleistungen entgegen brachte. Seine Motivation war zwar teilweise schwankend, die vermutlich durch eine Überforderung seiner schriftsprachlichen Kenntnisse sowie einer leichten Unterforderung

seiner technischen Kenntnisse hervorgerufen wurde, dennoch zeigte er Freude an dem Projekt. Es wurde auch ein nachhaltiger Effekt durch die vorherige KidSmart-Förderung in der frühen Bildung deutlich.

13.2.6.2 Fallbeispiel 2 – Paula: Partizipation durch Medien

Paula besuchte zum Projektzeitpunkt die erste Klasse, hat keinen Migrationshintergrund und nahm erstmalig an einer KidSmart-Projektphase teil.

Zu Beginn der Projektdurchführung wird Paula als ein sehr ruhiges, introvertiertes Mädchen beschrieben. Dies führt sogar so weit, dass die beobachtende Studierende den Eindruck hat, als sei das Kind traurig und niedergeschlagen. Darüber hinaus ist sie – vermutlich aufgrund ihres zurückhaltenden Charakters – nicht in die Gruppe integriert und sie zeigt nach außen auch keine diesbezüglichen Interessen oder Ambitionen.

„Sie steht eher neben anderen Kindern und bemüht sich maximal, an einem Gruppentisch einen Platz zu bekommen, bemüht sich aber nicht weiter in Kontakt zu anderen Kindern zu treten.“ (Eingangsbeobachtung)

An einer Gesprächsrunde während des ersten Projekttreffens beteiligt sich Paula kaum und spricht nur ein einziges Mal. Dies macht sie sehr leise und zurückhaltend. Schon zu Beginn des Projekts wird ihr Interesse an der Digitalkamera deutlich. Ferner zeigte sich schnell, dass Paula über vielfältige Erfahrungen am Computer sowie über eine gut ausgebildete Handlungskompetenz verfügt:

„Es fällt auf, dass das Kind schneller den PC sowohl hochfahren, das Internet öffnen, Suchmaschinen eingeben und Bilder finden als auch auf den USB-Stick die ausgewählten Bilder speichern und den PC herunterfahren kann als fast alle anderen Kinder.“ (Erste Zwischenbeobachtung)

Darüber hinaus zeigt sie eine hohe Begeisterung für den Computer sowie für das Internet. Es stellt sich heraus, dass Paula durch ihr Vorwissen eine gewisse Sicherheit verinnerlicht hat und sie sich so in der Gruppe öffnen kann:

„Wenn sonst das Kind eher ruhig und introvertiert sowie etwas traurig wirkt und sich eher nicht aktiv zeigt, so blüht es geradezu auf, wenn es um den PC und das Internet geht.“ (Erste Zwischenbeobachtung).

Dies führte sogar dazu, dass Paula in höherem Maße partizipieren konnte. Sie machte dies, indem sie anderen Kindern half.

„Das Kind liest [...] dem anderen Kind aus der Zweiergruppe vor, worauf es klicken muss. Wenn es dem anderen Kind dann etwas vorliest, hat es große Freude.“ (Erste Zwischenbeobachtung)

Dennoch zeigte Paula nach wie vor kein beobachtbares Interesse an einem Kontaktaufbau zu den anderen ProjektteilnehmerInnen, um so auch in der gesamten Gruppe partizipieren zu können.

Im weiteren Projektverlauf baute Paula zum einen ihre Kompetenzen weiter aus, zeigte sich zu einer (aktiven) Projektteilnahme motivierter und öffnete sich im Umgang mit verschiedenen digitalen Medien den anderen ProjektteilnehmerInnen immer mehr. Sie merkte, dass sie mit ihrem Wissen den anderen Kindern in diesem Kontext voraus ist, sodass sie sich so sicherer fühlte und ihr Selbstbewusstsein ausbauen konnte. Dies führte dazu, dass Paula immer mehr ein aktives Gruppenmitglied wurde und von den anderen ProjektteilnehmerInnen als kompetente Ansprechpartnerin wahrgenommen wurde.

„[...] Dies lässt sich permanent feststellen, indem das Kind regelrecht aufblüht, sobald es mit den Medien konfrontiert ist. [...] Im Kontext mit Medien wie PC, Internet, Kamera, Scanner, Drucker ist sie nicht mehr introvertiert, ruhig oder traurigwirkend, sondern blüht auf und wird aktiv. Sie spricht mehr und ist auch kontaktfreudiger wenn andere Kinder mit ihr sprechen und nach etwas bzgl. der Medien fragen. Das Kind fühlt sich hierbei wie ein Experte. (Zweite Zwischenbeobachtung)

Dies führte sogar so weit, dass Paula zum Ende des Projekts handlungsführend agierte und aktiv mit den anderen Projektkindern zusammenarbeitete. So konnte sie sich verstärkt in die Gruppe integrieren.

„Sie bringt sich stark ein [...] und gibt Handlungsanweisungen. Sie interessiert sich stark für die Kamera und nimmt dem Kamerakind an dem Tag die Kamera kurz aus der Hand, um ein paar eigene Fotos machen zu können. An diesem Beobachtungzeitpunkt integriert sich das Kind in die Gruppe [...] besser als sonst.“ (Abschlussbeobachtung)

Dieses Fallbeispiel verdeutlicht, in welchem Ausmaß Kinder nicht nur technisch, sondern insbesondere sozial von solchen Projekten profitieren können. Paula nutzte die soziale (Projekt-)Situation immer stärker für sich, um sich so in die Peergroup integrieren zu können. Die anderen ProjektteilnehmerInnen nahmen Paula als ein kompetentes, hilfsbereites und immer aktiveres Kind wahr, sodass Paula immer mehr in der Gruppe partizipieren konnte.

13.2.6.3 Fallbeispiel 3 – Moritz: Kreative Medienarbeit

Moritz ist ein Erstklässler ohne Migrationshintergrund, der erstmalig an dem Kid-Smart-Projekt teilnimmt. Während der Projektdurchführung zeigte Moritz ein ausgesprochen hohes Interesse an der kreativen und produktiven Medienarbeit. In diesem Projektkontext fand dies primär im Rahmen der Erstellung eines Hörspiels statt. Darüber hinaus wurde jedes Projekttreffen von einem expliziten Reporterkind fotografisch dokumentiert.

Moritz ist sehr gut in die Peergroup integriert und er verhält sich den anderen ProjektteilnehmerInnen gegenüber sehr sozial. Ihm ist es wichtig, dass es den anderen Kindern gut geht und probiert etwaige Unstimmigkeiten zwischen den Kindern zu klären.

„Er achtet sehr stark auf das Wohlbefinden der anderen Kinder und probiert bei kleineren Streitigkeiten sofort zu vermitteln. Dabei zeigt er sich für sein Alter überraschend diplomatisch.“ (Zweite Zwischenbeobachtung)

Schon während des ersten Projekttreffens zeigte sich Moritz äußerst interessiert an der bevorstehenden kreativen Medienarbeit und er signalisierte deutlich, dass er sich auf dieses Projekt freut. Moritz konnte in seiner Freizeit bereits kreative Medienerfahrungen sammeln, die schwerpunktmäßig die Fotografie mit einer Digitalkamera betreffen. Diese setzt er offenbar regelmäßig während Familienausflügen ein. Für Moritz ist aber nicht nur der Produktionsprozess von Interesse, sondern auch eine Übertragung der Fotografien auf den Computer sowie das sich anschließende Betrachten der digitalen und/oder ausgedruckten Bilder. Dabei findet er Unterstützung von seinen Eltern sowie von seiner Schwester.

„Der Junge erzählte, dass er zuhause auch eine Digitalkamera hat, die er häufig auf Ausflügen mit seinen Eltern und Geschwistern nutzt. Er hält die Ausflüge fotografisch fest, überträgt die Fotos auf den Familiencomputer, ordnet sie dort mit seiner Schwester oder einem Elternteil in Ordner ein und schaut sie sich gerne digital an. Ab und zu lassen sie eine Auswahl der Fotos ausdrucken.“ (Eingangsbeobachtung)

Ferner wurde deutlich, dass Moritz auch am Computer bereits Erfahrungen sammeln konnte und dass er sich für dieses Medium sehr interessiert. Dieses Vorwissen wurde während des ersten Projekttreffens insbesondere durch seine bereits recht sichere Nutzung einer Textverarbeitungssoftware deutlich.

Moritz' computerbezogenes Interesse zeigte er auch während des zweiten Beobachtungszeitpunktes. Insbesondere schien ihm dabei das Tippen von Wörtern über die Tastatur zu gefallen. Da er sich bereits rudimentär auf der Tastatur orientieren kann,

lässt sich vermuten, dass er auch zuhause mit einem Computer beziehungsweise mit dem digitalen Schreibprozess in Berührung kommt.

„Er gibt gern über die Tastatur Wörter ein (bspw. das Nutzerpasswort); dabei sucht er zwar noch die einzelnen Tasten, jedoch hat er bereits einen ganz groben Überblick über die Tastenanordnung.“ (Erste Zwischenbeobachtung)

Während dieses Projekttreffens wurde auf eine Homepage zur Hörbildung sowie zur Produktion von Hörspielen zurückgegriffen. Dort konnten sich die Kinder interessen-geleitet themenspezifische (Lern-)Spiele aussuchen sowie die Homepage selbstständig erkunden. Moritz zeigte hier nicht nur Interesse an den Spielen, sondern beschäftigte sich ferner intensiv und konzentriert mit einer Geräuschesammlung, die kostenlos genutzt werden kann. Hat Moritz konkrete Fragen, so meldet er sich bei einer der beiden ProjektbetreuerInnen.

„Er zeigt großes Interesse an der eingesetzten Homepage zur Hörbildung; hat auf der einen Seite Interesse an den (Lern-)Spielen aber auch an der Geräuschesammlung, die zur Erstellung eigener Hörspiele genutzt werden darf.“ (Erste Zwischenbeobachtung)

Moritz' Affinität gegenüber der Digitalkamera wurde insbesondere während dieses Treffens deutlich, da er an diesem Tag als Reporterkind das Projektgeschehen fotografisch begleitete. Hierbei konnte beobachtet werden, dass Moritz diese Aufgabe sowohl technisch als auch gestalterisch sicher umsetzen konnte, was höchstwahrscheinlich auf seine private Nutzung der Digitalkamera zurückgeführt werden kann.

„An dem Beobachtungstag war er das Reporterkind und hielt mit einer großen Freude den Projektablauf fotografisch fest. Dabei wurde deutlich, dass er bereits technisch erfahren die Digitalkamera bedienen konnte. Vorerfahrungen machten sich auch darin bemerkbar, wie er die Fotomotive auswählte, dabei ging er auch sehr variantenreich vor (Gruppenbilder, Fotos mit einem oder mehreren Kind/Kindern etc.).“ (Erste Zwischenbeobachtung)

Im weiteren Projektverlauf stand die Produktion des Hörspiels im Fokus. Hierbei zeigte Moritz sowohl technisch als auch organisatorisch ein überdurchschnittliches Interesse und engagierte sich stark. Obwohl er dies nicht musste, so verbrachte er dennoch aus eigener Motivation das gesamte Projekttreffen gemeinsam mit einer Projektbetreuerin an dem Computer. Er wollte möglichst viel über die eingesetzte Audacity-Software wissen, beobachtete viel und setzte eigene Handgriffe um. Darüber hinaus interessierte sich Moritz auch für den Inhalt des Hörspielskripts und reflektierte, welche Hintergrundgeräusche hierzu passen würden. Dazu griff er auf seine Erfahrungen der oben angesprochenen Geräuschesammlung zurück.

„Er zeigt ein ausgesprochen großes Interesse an der Aufnahme der Audiosequenzen. Er verbrachte die gesamte Projektzeit zusammen mit einer Projektbetreuerin am Computer und ließ sich die Funktionen der Audacity-Software im Detail erklären. Im Vergleich mit den anderen ProjektteilnehmerInnen zeigte er hier ein sehr viel interessierteres Verhalten. Er reflektiert sehr kreativ, welche Geräusche zu den jeweils gesprochenen Sätzen passen würden.“ (Zweite Zwischenbeobachtung)

Auch organisatorisch brachte sich Moritz stark ein. Er verfolgte das Hörspielskript mit einer ausgeprägten Motivation nicht nur aus dem Grund, sich passende Geräusche zu überlegen, sondern er informierte die anderen ProjektteilnehmerInnen fortlaufend darüber, wann sie zur Audioaufnahme an der Reihe waren, indem er sie zu dem Computer rief. Darüber hinaus signalisierte er der Projektgruppe den Beginn einer Audioaufnahme, damit sich die Hintergrundgeräusche möglichst reduzierten.

„Neben der rein technischen Seite war er aber auch sehr stark an der generellen Organisation interessiert. Er übernahm selbstständig die Aufgabe, das Skript mit zu verfolgen und rief immer die Kinder auf, die als nächstes mit der Aufnahme dran waren. Da er wusste, dass die Akustik im Hintergrund ruhig sein muss, wurde vereinbart, dass er vor jeder Audioaufnahme einmal „Achtung Aufnahme!“ in den Raum rief. Dabei ist es ihm wichtig, dass der Ablauf möglichst reibungslos funktioniert.“ (Zweite Zwischenbeobachtung)

Moritz' ausgeprägtes Interesse nicht nur an dem Projekt selbst, sondern auch an der kreativen Medienarbeit im Allgemeinen bewies er zum Abschluss des Projekts. Dort berichtete er, dass er die Audacity-Software gemeinsam mit seinem Vater zuhause herunterlud sowie installierte und dass er sich nun auch zuhause damit beschäftigt. Es lässt sich vermuten, dass Moritz dies nicht alleine, sondern gemeinsam mit seiner Familie macht.

„Er erzählte, dass er seinen Vater danach fragte, ob er die Software auch installieren darf. Als die beiden die Software heruntergeladen und installiert hatten, experimentierte er zuhause mit den verschiedenen Funktionen. Dies tat er zeitweise auch gemeinsam mit seiner Schwester.“ (Zweite Zwischenbeobachtung)

Auch zum Projektabschluss ist Moritz stark motiviert. Er beteiligt sich mit vielen Ideen an der Planung des anstehenden Abschlussfestes und signalisiert Spannung darüber, wie sich das fertige Hörspiel anhören wird.

Insgesamt zeigt dieses Fallbeispiel das Verhalten eines Jungen, der sich mit einem außergewöhnlichen Engagement und hochmotiviert an der kreativen und produktiven Medienarbeit beteiligt. Obgleich Moritz bereits im Vorfeld in seiner Freizeit Medien kreativ einsetzte, erweiterte er dies durch seine Teilnahme an dem KidSmart-Projekt. Vorhandenes Wissen konnte er vertiefen, neue Kenntnisse aufbauen und so seine

Medienkompetenz verbessern. Moritz war an dem Projekt nicht nur technisch, sondern auch organisatorisch interessiert und übernahm aus seiner eigenen Motivation heraus verschiedene Aufgaben. Obwohl er sehr stark von dem Projekt partizipierte, zeigte er sich darüber hinaus als ein äußerst soziales Kind, welches einen ausgesprochen hohen Wert auf ein angenehmes Sozialklima legte.

13.3 Veränderungen und Entwicklungen: Die Kinder nach der Projektdurchführung

Im Folgenden werden Veränderungen und Entwicklungen der Kinder in ihrem medialen Habitus aus drei Perspektiven beschrieben: (1.) wird auf die Perspektive der Kinder eingegangen¹¹⁵, (2.) auf die des Betreuungspersonals¹¹⁶ sowie (3.) auf die Perspektive der Eltern¹¹⁷. Darüber hinaus wird ebenso die Projektwahrnehmung und -bewertung thematisiert.

Anzumerken sei, dass im Folgenden nicht die Wirkungen der spezifischen Medien selbst fokussiert werden, denn

„Studien [...] [können] nicht zu pauschalen Aussagen dergestalt führen [...], dass digitale Medien [...] per se diese oder jene Wirkung bei Schülerinnen und Schülern erzeugen“ (Herzig 2014b: 11)

Sondern es wird überprüft, inwiefern das gesamte Setting des KidSmart-Projekts einen Einfluss auf den medialen Habitus der Kinder hat.

13.3.1 Die Perspektive der Kinder

Zeitnah nach dem Abschluss des Projekts wurde ein Teil der Projektkinder unter anderem in Bezug auf ihre Erlebnisse und Erfahrungen, die sie im Rahmen des KidSmart-Projekts machten, mündlich befragt. Im Folgenden werden die Interviews dahingehend untersucht, welche Erinnerungen die Kinder an das Projekt haben und inwiefern sie bei sich selbst einen Lerneffekt registrieren konnten. Ferner wird darauf eingegangen, ob und in welcher Ausprägung das KidSmart-Projekt ein Gesprächsthema zuhause war und ob sich die Kinder hierüber auch in ihrer Peergroup austauschten.

¹¹⁵ Siehe Anhang 23: Transkripte der Kinderabschlussinterviews; Anhang 24: Transkripte der Kinderabschlussinterviews – Codebäume.

¹¹⁶ Siehe Anhang 25: Grundausswertung – Fragebogen Personal über Kind.

¹¹⁷ Siehe Anhang 18: Grundausswertung Eltern – Abschlussbefragung.

13.3.1.1 Rückblick auf das Projekt

Werden die Kinder nach ihren Erinnerungen an das KidSmart-Projekt befragt, so sprechen sie vielfältige Aspekte an. Diese beziehen sich sowohl auf Projektsituationen, in denen mit digitalen Medien gearbeitet wurde als auch auf Tätigkeiten ohne den Einsatz digitaler Medien sowie auf verschiedene soziale Momente.

Fast alle befragten Kinder sprechen in ihren Beschreibungen Projektsituationen an, in denen der Computer genutzt wurde. Dabei erläutern die einen Kinder ganz konkrete Handlungsvorgänge (siehe bspw. K15 weiter unten), während andere Kinder eher allgemein den Computereinsatz im Projektkontext ansprechen:

I: So, dann wüsste ich als erstes gerne von dir, woran du dich besonders bei unserem Projekt erinnerst.

K22: [...] Und dass viel am Computer gemacht wurde. Ja!

(K22= Mädchen, 7 Jahre, ohne Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 7-8)

Die angesprochenen Handlungsskizzen der Kinder zeigen, dass der Computer auf vielfältige Weise in die Projektdurchführung integriert wurde. Dabei diente das Medium sowohl als Instrument der kreativen und produktiven Medienarbeit als auch als Rechercheinstrument. Im Projektkontext wurde der Computer darüber hinaus auch zum Spielen genutzt. Dabei wurden maßgeblich vier Begründungszusammenhänge verfolgt: (1.) wurden an dem Projektthema orientierte Lernspiele gezielt eingesetzt.

I: Hast du denn in dem Projekt auch etwas ganz Neues gelernt, was du vorher noch gar nicht wusstest?

K11: Ich wusste das nicht mit diesem Ohrspiel. Das wo wir das Ohr von innen angeschaut haben. Da wusste ich gar nicht, dass da eine Trommel drin ist.

(K11= Mädchen, 7 Jahre, mit russischem Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 33-34)

(2.) fragten die Kinder nach, ob in Pausen oder als Abschluss des Projekttreffens am Computer gespielt werden darf.

K15: Wir sind auch auf Seiten gegangen. Da durften wir dann fünf Minuten spielen und dann ist der nächste dran.

I: Was für Seiten waren das denn?

K15: Also, da hat jemand auch toggo.de genommen. Ich hab lego.de genommen und mehr weiß ich eigentlich nicht, wer noch Seiten genommen hat.

(K15= Junge, 7 Jahre, ohne Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 24-26)

(3.) wurde die Auswahl der Spiele sowie das Verhalten der Kinder während des Spielvorgangs beobachtet und (4.) wurde die Situation dabei als Gesprächsanlass

genutzt, um mehr über das Computernutzungsverhalten der Kinder erfahren zu können¹¹⁸.

Die Bandbreite der von den Kindern angesprochenen kreativen und produktiven Tätigkeiten am Computer umfassen zum einen weniger komplexe Tätigkeiten wie das Schreiben oder Ausdrucken,

K4: Am Computer die Sachen ausdrucken.

I: Also Bilder, die ihr gemalt habt zu der Familie?

K4: Mhm (bejahend). Das fand ich toll.

(K4= Junge, 6 Jahre, mit russischem und afrikanischem Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 23-25)

zum anderen aber auch anspruchsvollere Aspekte wie den digitalen Filmschnitt, die Fotobearbeitung oder die Hörspielproduktion. Diese Aspekte schildern die Kinder mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen. Hierfür wird im Folgenden exemplarisch die Hörspielproduktion im Projektkontext angeführt. Die drei zitierten ErstklässlerInnen beschrieben auf jeweils individuelle Weise und mit verschiedenen gesetzten Foki, wie sie die Produktion eines eigenen Hörspiels erlebten.

Kind 26 setzt den Fokus ausschließlich auf die dafür genutzte Hardware, ohne genauer darauf einzugehen, wie eine weitere Arbeit am Computer stattfand. Die Beschreibung erscheint aus diesem Grund relativ oberflächlich.

I: [...] Kannst du mir erklären, was wir in unserem Projekt gemacht haben?

K26: Wir haben ein Hörspiel gemacht.

I: Wie haben wir denn das Hörspiel gemacht?

K26: Mit einem Mikrophon.

I: Und was ist dann passiert mit dem Mikrophon oder mit unserer Stimme? Was haben wir mit dem Mikrophon gemacht?

K26: Wir haben unsere Stimme aufgenommen.

I: Okay. Und wo sind unsere Stimmen dann hingegangen, als wir die aufgenommen haben?

K26: Auf den Computer.

Kind 26= Mädchen, 7 Jahre, mit russischem Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 7-14)

Kind 15 konstruiert hingegen seine Erklärungen auf der Grundlage der Nutzung einer Software. Darauf aufbauend erweitert der Junge dies um den Aspekt der Hardware, sodass seine Ausführungen weitaus fundierter als die von Kind 26 erscheinen. Es wird deutlich, dass die Software für Kind 15 eine relevantere Position im Produktionsprozess einnimmt als die Hardware selbst.

¹¹⁸ Siehe Ergebnisse der Kinderbeobachtungen während der aktiven Medienarbeit (Kapitel 13.2).

I: [...] Sag mal, kannst du dich noch daran erinnern, was wir hier in dem Projekt gemacht haben?

K15: Also, wir haben ein Hörspiel gemacht.

I: Und wie haben wir das gemacht?

K15: Das kann ich jetzt selber nicht so erklären.

I: Was haben wir denn dafür alles gebraucht, um das Hörspiel zu machen?

K15: Also, um das Hörspiel zu machen haben wir auch Audacity gebraucht.

I: Was ist denn Audacity?

K15: Das ist so eine Seite auf dem Computer und da kann man Aufnahmen machen.

I: Okay und was haben wir dann mit dem Programm gemacht?

K15: Wir haben ein Hörspiel daraus gemacht und mit, also mit Kindern.

I: Und wie ist unsere Stimme dann in den Computer gekommen?

K15: Durch ein Mikrofon.

I: Okay. Und wie ist die Stimme von dem Mikrofon in den Computer gekommen? Weißt du das?

K15: Weil wir da ein Kabel anschließen mussten.

I: Mh, okay. Und dann habt ihr da reingesprochen?

K15: Ja.

(K15= Junge, 7 Jahre, ohne Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 7-22)

Im Gegensatz zu den Aussagen dieser zwei Kinder, steht für Kind 11 nicht der Produktionsprozess selbst im Vordergrund, sondern für das Mädchen stellt die anfängliche Organisation des Hörspiels – hier die Verteilung der Sprecherrollen – eine bedeutungstragende Situation dar. Sie leitet ihre Erklärung zunächst zwar mit einer Beschreibung der Audioaufnahme ein, geht dann jedoch, ohne den ersten Gedankengang vollständig ausgeführt zu haben, auf die Rollenverteilung ein und setzt erst danach ihre Ausführungen zu der konkreten Aufnahme fort. Hierbei bezieht sie sich ausschließlich auf den Sprechakt selbst und geht dabei weder auf die eingesetzte Hard- noch weitere Software ein. Ihre eigene Sprechrolle im Hörspiel war für das Mädchen während der Projektdurchführung darüber hinaus äußerst bedeutend und sie konnte sich mit ihrer Rolle identifizieren. Dies wurde ferner wahrscheinlich durch den Zuspruch ihrer Mutter weiter verstärkt.

K11: Wir haben ein Hörspiel gemacht. Und da haben wir in das Mikrofon - da haben wir uns Rollen erst mal ausgesucht. Ich wollte - ich habe die Papageienrolle bekommen. Und wir sollten dann, wenn - ihr habt uns gesagt was wir reinsprechen sollen in das Mikrofon. Wir sollten das noch mal sagen und dann sollten wir das da rein sprechen. Und dann ist das ja aufgenommen worden. Wenn es uns nicht gefallen hat, durften wir das neu machen.

I: Genau, richtig. Das heißt, wir hatten das Mikrofon und da habt ihr immer rein gesprochen.

Kind nickt.

I: Und du hast gesagt, du warst der Papagei. Erklär mir, wie fandest du deine Rolle?

K11: Ich fand das gut, weil das zu mir gepasst hat.

I: Warum hat denn der Papagei zu dir gepasst?

K11: Weil ich kann das ganz gut. Ich kann schon viele Stimmen von Tieren machen.

*Und meine Mama fand das auch toll, dass ich mir so eine Rolle ausgesucht habe. Weil, das - weil ich hab das ganz toll gemacht, hat meine Mama gesagt.
(K11= Mädchen, 7 Jahre, mit russischem Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 8-14)*

Werden die Kinder befragt, woran sie während der Projektdurchführung den größten Spaß hatten, so werden häufig gerade diese kreativen und produktiven Medienarbeiten von ihnen genannt. Hierbei ist auffällig, dass dies insbesondere diejenigen ErstklässlerInnen angeben, die bereits in der frühen Bildung an dem KidSmart-Projekt teilnahmen.

K5: Das mit dem - wie heißt das noch mal. ((denkt)) Da wo wir Fotos machen durften. Und den Computer anmachen durften. Reporterkind¹¹⁹.

I: Genau, das Reporterkind durfte immer Fotos machen. Genau.

(K5= Junge, 7 Jahre, mit russischem Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 40-41)

I: [...] und was hat dir am meisten Spaß gemacht bei dem Projekt?

K6: Dass wir einen Film gedreht haben.

(K6= Junge, 7 Jahre, mit Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 15-16)

Neben verschiedenen Aspekten der aktiven Medienarbeit sprechen die befragten Kinder darüber hinaus auch Projektaktivitäten an, die ohne den Einsatz digitaler Medien stattfanden. Dabei berichten die Kinder, dass sie im Projektkontext malten, bastelten oder spielten. Einige Kinder bewerten diese Aspekte sogar als die Tätigkeit, die ihnen den größten Spaß brachte. Hierbei fällt auf, dass dies insbesondere die Kinder aussagen, die durch KidSmart noch nicht in der frühen Bildung gefördert wurden. Sie scheinen im Projektkontext eine höhere Affinität zu den Tätigkeiten entwickelt zu haben, die ohne den Einsatz digitaler Medien stattfanden.

Diese Handlungen fanden jedoch oftmals im Rahmen des expliziten Projektthemas statt. Die folgende Beschreibung eines Jungen zeigt, dass er sowohl ein Bastelangebot wahrnahm, im Rahmen dessen er Objekte zum Experimentieren mit der Akustik herstellte, als auch dass er eine Nachbildung eines Laptops aus Pappe bastelte und dabei seine bereits weit entwickelte technische Medienkompetenz anwenden konnte.

I: Was haben wir denn da mit der Dose gemacht?

K3: So ein Dosentelefon.

I: Wie kann man denn mit einer Dose telefonieren?

K3: Wenn man eine Dose nimmt, dann ein Loch rein macht, dann einen Faden und

¹¹⁹ Das Reporterkind wurde in einer Vielzahl von Projekten eingesetzt. An jedem Projekttreffen übernahm ein anderes Kind die Funktion des Reporterkindes und hatte sodann die Aufgabe, das Projekttreffen eigenständig mit einer Digitalkamera zu begleiten.

noch eine Dose und dann muss das gespannt sein und dann kann man da durch reden.

I: Okay. Haben wir auch noch ein paar andere Sachen gebastelt?

K3: Noch so welche Flüstertüten und noch ein Laptop.

I: Was denn für einen Laptop? Erklär mal.

K3: Was ein Laptop ist? Ist wie 'n Computer, bloß der ist ein bisschen kleiner und den kann man überall mitnehmen.

I: Und wie hast du den Laptop gebastelt?

K3: Mit Tastatur, Bildschirm, einer Maus und noch einem Bild darin und noch - ((denkt nach)). Eine Sache darin habe ich vergessen. ((denkt nach)) Kann mich nicht mehr so genau erinnern.

(K3= Junge, 7 Jahre, ohne Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 29-38)

Auch soziale Situationen wie Ausflüge mit der Projektgruppe oder ein Abschlussfest am Ende der Projektdurchführung wurden von den Kindern angesprochen. Darüber hinaus sprach Kind 19 an, dass ihr das Verhalten anderer Kinder während der Projektdurchführung negativ auffiel und dass sie dies als Grund dafür sah, dass sich die von ihr beschriebene Aufnahmesituation dadurch verlängerte.

K19: Nur manchmal haben manche Kinder, wie ((Name eines anderen Kindes)), immer die Hand zwischen die Sterne gehalten.

I: Das fandst Du nicht so toll?!

K19: Nein, weil, das versaut uns immer wieder den Auftritt. Dass wir das schneller aufnehmen konnten.

(K19= Mädchen, 6 Jahre, ohne Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 30-32)

Dem gegenüber macht das folgende Zitat deutlich, dass sich durch ein solches Projekt auf Grund der über mehrere Wochen andauernden aktiven Arbeit mit einem festen Endprodukt als Ziel ebenso positive gruppenspezifische Veränderungen entwickeln können. Von diesen sozialen Effekten berichten auch die befragten BetreuerInnen (siehe Kapitel 11.3.5).

I: [...] Was hat dir denn besonders gut bei unserem Projekt gefallen?

K25: Dass wir alle zusammengehalten haben.

(K25= Mädchen, 6 Jahre, ohne Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 7-8)

Solche sozialen Aspekte nennen insbesondere die befragten Kinder, die noch nicht in der Kindertagesstätte an dem KidSmart-Projekt teilnahmen häufig auf die Frage, was ihnen an dem Projekt besonders Spaß machte. Dass die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt für die Kinder durchaus mit etwas Besonderem verbunden ist – was vermutlich darin begründet liegt, dass ein Großteil der teilnehmenden Schulen bisher keine aktive Medienarbeit anbot – zeigt die Aussage dieses Mädchens.

I: Okay. Und was hat dir am meisten Spaß gemacht an dem Projekt?

K23: Weil so manche neugierig waren und zum Beispiel wir gehen ja immer bei Ganztage unsere Klasse zur Pause und die anderen Jungs und Mädchen dann gucken die immer zum Beispiel ich und ((Name eines anderen Projektkindes)) oder ((Name eines anderen Projektkindes)) oder ((Name eines anderen Projektkindes)) sind da an der Tafel, dann sagen die immer „Wow, ((Name eines Projektkindes)) oder ((Name eines Projektkindes)) ihr seid ja da drauf.“

I: Also gefällt dir das gut, dass du jetzt quasi ein bisschen etwas besonderes bist? Und da unten im Foyer die Fotostory aufgehängt ist und sich das jeder angucken kann?

K23: Ja, ich fühle mich so berühmt.

(K23= Mädchen, sieben Jahre, mit marokkanischen Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 14-17)

13.3.1.2 Lernzuwachs

Ein Großteil der befragten Kinder berichtet im Projektkontext von einem Lernzuwachs, der verschiedene Bereiche anspricht. Dabei nennen sie insbesondere mediale Tätigkeiten und beschreiben oftmals eine Erweiterung ihrer computerbezogenen Nutzungskompetenzen. Es zeigt sich, dass es vorrangig die im Vorfeld noch nicht durch KidSmart geförderten Kinder sind, die von verbesserten Kompetenzen im Umgang mit dem Computer berichten. Dabei wird nicht immer nur die reine Bedienung des Geräts angesprochen, sondern es werden auch Hinweise darauf gegeben, dass bei den Projektkindern nachhaltige Reflexionsprozesse angeregt werden konnten.

I: [...] Und sag doch mal, was hast du denn durch das KidSmart-Projekt neu dazu gelernt?

K13: Wie man mit Dingen umgehen kann, also ich konnte schon bisschen, aber jetzt kann ich viel mehr mit Computer und so umgehen.

I: Was kannst du jetzt zum Beispiel besser?

[...]

K13: Hmh, also ich kann jetzt besser drauf achten, was ich jetzt mache am Computer und wie ich das mache.

(K13= Junge, 6 Jahre, ohne Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 21-30)

Darüber hinaus machen weitere Aussagen der Kinder deutlich, dass durch das Projekt Bildungsungleichheiten im Bezug auf die Entwicklung der Medienkompetenz ausgeglichen werden konnten. So erläutert Kind 22, dass sie zuhause von ihrer Mutter keine Gelegenheit erhält, ihre computerbezogene Medienkompetenz ausbauen zu können, indem ihre Mutter ihre Computernutzung reglementiert. In der Folge konnte das Mädchen bisher nur wenige diesbezügliche Erfahrungen machen. Dieser Eindruck bestätigt sich im Laufe des gesamten Interviews, denn der Computer sowie das Internet sind nur sehr rudimentär in das genutzte Medienrepertoire des Mädchens integriert. Den Computer nutzt sie ausschließlich zum Spielen und das Internet

kennt sie nur durch Beobachtungen der Tätigkeiten ihrer Mutter. Im Rahmen ihrer (erstmalige) Teilnahme an dem KidSmart-Projekt konnte sie ihre diesbezüglichen Erfahrungen nun ausbauen, sodass dieser Bildungsbenachteiligung entgegengewirkt werden konnte.

I: Okay. Und hast du auch irgendwas gelernt bei dem Projekt, was du vorher noch gar nicht kanntest? Irgendwas neues dabei gewesen?

K22: Ja. Zum Beispiel hier, also ich durfte bei Mama eigentlich noch nie alleine am Computer schreiben und das hab ich dann erst mal da kennen gelernt, wie man das macht und so.

(Kind 22= Mädchen, 7 Jahre, ohne Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 11-12)

Darüberhinaus zeigen die Aussagen eines bereits in der frühen Bildung durch KidSmart geförderten Jungen, dass dieser sein – für sein Alter überdurchschnittliches – technisches Wissen über den Computer im Projektkontext weiter vertiefen konnte. Er entwickelt dabei unter Rückgriff auf sein bisheriges Wissen, welches sogar bereits das Vorhandensein einer Festplatte beinhaltet, eigene Definitionen bezüglich des „Computers“ sowie des „Monitors“ und grenzt diese beiden Begriffe klar für sich ab. Die KidSmart-Förderung steht bei Kind 3 also als Ergänzung zu der Förderung, die er zuhause bereits erhält.

I: Okay. Hast du in dem Projekt denn etwas kennengelernt, was du vorher noch gar nicht kanntest?

K3: Ja.

I: Was denn?

K3: ((denkt nach)) Den Unterschied von Computer und Monitor.

I: Erklär mal - wo ist denn der Unterschied zwischen Computer und Monitor?

K3: Weil das anders heißt - ein Computer hab ich früher nicht gewusst, wie das heißt. Aber jetzt weiß ich's.

I: Was ist denn an dem Monitor anders als bei dem Computer?

K3: Am Monitor ist anders, weil das einfach nur so eine Fläche ist.

I: Und der Computer?

K3: Der ist so bisschen dicker.

I: Und was kann der Computer, was der Monitor nicht kann?

K3: Der Computer kann alles machen. Da kann man Sachen reinmachen, so wie eine Festplatte und sowas.

(K3= Junge, 7 Jahre, ohne Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 39-50)

Auch die kreative und produktive Medienarbeit wird in diesem Kontext von einem Teil der Kinder angesprochen. Sie berichten insbesondere davon, dass sie während der Projektdurchführung neue Erfahrungen mit der Produktion von Fotos und/oder Videos sowie mit deren digitaler Weiterverarbeitung machten und so ihre kreative Medienkompetenz vertiefen konnten.

I: Und was hast du so gelernt?

K9: Mit der Kamera umzugehen, die Kameraeinstellungen, mit einer Videokamera zu filmen.

(Kind 9= Mädchen, 7 Jahre, ohne Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Erfahrung; Position 26-27)

I: Gut und eine Frage hab ich noch an dich und zwar, hast du irgendwas beim Projekt was Neues dazugelernt oder was Neues kennengelernt?

K25: (Überlegt) Das mit dem Video.

I: Mit dem Video?

K25: Mhm (zustimmend).

I: Was hast du denn da Neues gelernt?

K25: Dass man mit der Kamera Videos machen kann.

I: Dass man mit der Kamera Videos machen kann, das hast du neu gelernt. Okay.

K25: Weil ich sonst nur Fotos eigentlich mache.

(K25= Mädchen, 6 Jahre, mit marokkanischem Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Erfahrung; Position 281-288)

13.3.1.3 Kommunikation über das Projekt

Die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt war nicht in allen Familien ein Gesprächsthema. Etwa 42% der interviewten Kinder gibt an, dass sie sich weder mit ihren Eltern noch mit sonstigen Verwandten über das KidSmart-Projekt und ihre diesbezüglichen Erfahrungen sowie Erlebnisse unterhielten. Auffällig ist hierbei die Verteilung zwischen den Kindern differenziert nach ihren vorherigen KidSmart-Erfahrungen: Sind die Familien seit einem oder bereits seit zwei Jahren in dieses Projekt involviert, dann ist KidSmart häufig ein Gesprächsthema innerhalb der Familie. Nehmen die Kinder jedoch erstmalig an dem Projekt teil, so äußern sie öfter, dass in ihrer Familie keine diesbezügliche Kommunikation stattfindet.

I: Und hast du manchmal auch mit deiner Familie, mit deinen Eltern darüber gesprochen?

K18: Über was?

I: Über die KidSmart-AG?

K18: Mhm (verneinend).

I: Denen nie irgendwas darüber erzählt?

K18: (schüttelt mit dem Kopf).

(Kind 18= Junge, 7 Jahre, mit Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 24-29)

Begründet wird dies von den Kindern zumeist damit, dass sie nicht daran gedacht haben, von dem Projekt zu berichten. Es lässt sich jedoch ferner vermuten, dass auch die Eltern ihre Kinder nicht auf das Projekt ansprachen.

Die Begründung eines Mädchens verfolgt hierbei jedoch eine andere Logik. Sie empfindet das Projekt als etwas sehr Besonderes, sodass sie sich mit ihren Eltern nicht

darüber austauschen möchte, sondern es bevorzugt, ihre Erlebnisse für sich zu behalten.

I: [...] Hast Du denn etwas über das KidSmart-Projekt - weiß nicht, Deinen Eltern erzählt oder Deinen Freunden, Bekannten?

K20: Nein.

I: Du hast dich mit niemandem darüber unterhalten?

K20: Mhm (verneinend)

I: Gibt's da 'n bestimmten Grund für? Warum Du das nicht gemacht hast?

K20: Ja, weil mir ist alles viel zu besonderes, ich wollte das alles nicht aussprechen.

(K20= Mädchen, 6 Jahre, ohne Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 35-40)

Die Erläuterungen der Kinder zu der familiären Kommunikation fallen sehr individuell aus. Während die einen Kinder lediglich angeben, dass sie mit ihren Eltern über das Projekt sprachen, führen dies andere Kinder detaillierter aus. Am häufigsten berichten die Kinder davon, dass sie die Kommunikation zuhause selbst anregten und nur selten wird von ihnen berichtet, dass sie von ihren Eltern konkret auf das Projekt angesprochen wurden.

Die Eltern von Kind 10, das bereits in der Kita durch KidSmart gefördert wurde, scheinen besonders interessiert an dem Projekt und an den diesbezüglichen Erlebnissen ihrer Tochter interessiert zu sein. Das KidSmart-Projekt war in dieser Familie ein regelmäßiges Gesprächsthema und es fand eine konsequente Anschlusskommunikation statt.

I: [...] Und hast du mit, vielleicht mit deiner Familie, Geschwistern oder mit Freunden auch mal über das Projekt gesprochen?

K10: Ja.

I: Und warum hast du mit denen darüber gesprochen?

K10: Weil meine Eltern haben mich immer gefragt: „Wie hast du... Wie hat dir das Projekt heute gefallen?“ Und da hab ich immer die besten Sachen vom Projekt erzählt.

(K10= Mädchen, 7 Jahre, mit polnischem Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 45-49)

Mehrere Kinder berichten außerdem davon, dass sie ihren Eltern und/oder Geschwistern ihre neu erworbenen Kompetenzen am Computer demonstrierten oder dass sie sich gemeinsam das im Rahmen des Projekts selbst hergestellte Endprodukt anschauten/anhörten. In diesem Situationszusammenhang kam es in den Familien zu einem Tausch der Rollen: das Kind übernahm die Rolle der Expertin/des Experten und erklärte beispielsweise den Eltern, was es Neues gelernt hat.

I: [...] Hast du auch mit deiner Mama vielleicht, mit deinen Eltern, mit deinem Papa, mit deiner Mama darüber geredet, was wir so hier machen?

K8: Ja, ich hab meiner Mama gesagt, dass es da um Zeit geht. Dann ... durfte ich auch bei Papa an Computer. Da hab ich ihm einiges gezeigt, was ich schon mal bei dir gelernt hab.

I: Was zum Beispiel? Das interessiert mich jetzt wirklich sehr.

K8: Ich hab, ich hab den erzählt, wir haben das Theater gemacht, dann haben wir, hab ich den erzählt, dass ich beim ((Name des Betreuers)) ganz viel Spaß hatte und dann hab ich ihnen noch alles so erzählt.

I: Haben die dich danach gefragt oder hast du von allein [K8: Von alleine] Schön.

(K8= Mädchen, 6 Jahre, ohne Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 15-19)

Auch Kind 11 spricht von einer regelmäßig stattfindenden Kommunikation mit ihrer Mutter über das KidSmart-Projekt. Diese beschreibt sie lebhaft und betont gleich zwei Mal kurz hintereinander die positiven Reaktionen ihrer Mutter auf ihre projektspezifischen Aktivitäten. Auch ein besonderes Interesse der Mutter an dem selbstproduzierten Endprodukt stellt Kind 11 heraus.

K11: [...] Und meine Mama fand das auch toll, dass ich mir so eine Rolle ausgesucht habe. Weil, das - weil ich hab das ganz toll gemacht, hat meine Mama gesagt.

I: Das stimmt, das hast du auch toll gemacht. Hast du denn mit deiner Mama darüber gesprochen, was wir in dem Projekt machen?

Kind nickt.

I: Was hast du denn da immer erzählt?

K11: Das was wir gemacht haben immer. Hab ich dann immer alles erzählt und dann hat meine Mama ganz, ganz oft gesagt 'Wann hören wir uns denn mal die CD an? Weil ich möchte das hören.' Und dann haben wir das angemacht und da hat meine Mama das toll gefunden.

I: Dann hast du ihr die CD gegeben, die wir aufgenommen haben?

Kind nickt.

(K11= Mädchen, 7 Jahre, mit russischem Migrationshintergrund, mit vorheriger KidSmart-Förderung; Position 33-37)

Ähnlich positive Reaktionen erfährt Kind 23 zuhause von ihrer Mutter. Auch hier scheint das KidSmart-Projekt regelmäßig ein Gesprächsthema zwischen Mutter und Tochter zu sein. Das Kind erzählte zuhause von ihren KidSmart-Erlebnissen in der OGS und ihre Mutter zeigte ihrem Kind gegenüber nicht nur ein interessiertes, sondern ein begeistertes Verhalten, mit dem sie ihrem Kind eine äußerst positive Rückmeldung gibt.

I: [...] Hast du denn auch manchmal deinen Eltern irgendwas über die AG erzählt?

K23: Ja.

I: Ja? Und was hast du da so gesagt?

K23: Also ich habe meiner Mama zu Hause gesagt, erst einmal habe ich ihr das heute erzählt und dann hat sie diese Bilder gesehen und hat gesagt „Wow du bist ja ein Popstar, lass mich dir einen Kuss geben!“

I: Also fand das deine Mama total toll was wir da gemacht haben mit der Fotostory?

K23: Mhm (bejahend).

(K23= Mädchen, sieben Jahre, mit marokkanischen Migrationshintergrund, ohne vorherige KidSmart-Förderung; Position 22-27)

Darüber hinaus beschrieben vier Mädchen, dass sie (auch) Freundinnen von dem KidSmart-Projekt berichteten. Insgesamt ist die Peergroup für die Projektkinder jedoch keine primäre Instanz für projektspezifische Gespräche.

13.3.1.4 Zusammenfassung

Blicken die Kinder auf das Projekt zurück, dann zeigt sich, dass insbesondere der Computer in der Projektdurchführung sowie in den kindlichen Erinnerungen sehr präsent ist. Dieser wurde im Projektkontext sowohl kreativ und produktiv als auch zur Recherche eingesetzt. Darüber hinaus wurde dieses Medium aber auch zum Spielen genutzt. In den Beschreibungen bezüglich des konkreten Einsatzes des Computers beschreiben die Kinder vielfältige kreative Tätigkeiten, die verschiedene Niveaustufen ansprechen: von einer vergleichsweise nur relativ wenig komplexen Textproduktion mittels eines Textverarbeitungsprogramms bis hin zu komplexen Einsatzszenarien wie beispielsweise dem Film- oder Audioschnitt.

Unterschiedliche Affinitäten lassen sich hinsichtlich einer vorherigen Medienkompetenzförderung in der Kita durch KidSmart ableiten: Während die KidSmart-erfahrenen Kinder insbesondere an kreativen medialen Tätigkeiten Interesse hatten, sind es bei den erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder eher die Tätigkeiten ohne den konkreten Einsatz von digitalen Medien. Darüber hinaus werden von den Kindern aber auch soziale – wahrscheinlich nicht alltägliche – Aktivitäten im Projektkontext gewertschätzt.

Die Interviews machen ferner deutlich, dass die Kinder bei sich selbst Lernprozesse und erweiterte mediale Fähigkeiten und Fertigkeiten wahrnehmen. Auch von vertiefenden Erfahrungen im Hinblick auf die kreative und produktive Medienarbeit berichten die Kinder. Insbesondere die Kinder ohne eine vorherige Förderung durch KidSmart in der Kita nehmen sich nach Projektabschluss in ihrem Computerumgang kompetenter wahr und sprechen dabei einerseits allgemeine Nutzungskompetenzen an, andererseits aber auch nachhaltige Reflexionsprozesse.

Obwohl sich die Kinder also sehr positiv über das Projekt äußern und sie positive Wirkungen bei sich selbst feststellen konnten, fand eine Kommunikation in der Familie über das Projekt nur relativ selten statt. Auch die Peergroup stellte für einen Großteil der Kinder keinen diesbezüglichen Kommunikationspartner dar. Von ihren Eltern konkret angesprochen wurden die wenigsten Kinder, sondern oftmals waren es die

Kinder selbst, die zuhause eine Kommunikation über das Projekt anregten. Dabei wird jedoch eine Nachhaltigkeit einer vorherigen Förderung durch KidSmart deutlich: Nahmen Kinder bereits in der Kita an dem KidSmart-Projekt teil, so wird in der Familie häufiger über das Medienprojekt gesprochen. Teilweise erhielten die Kinder zuhause auch die Gelegenheit, ihre Erzählungen durch praktische Demonstrationen beispielsweise an dem Computer zu gestalten.

13.3.2 Die Perspektive des Betreuungspersonals

Im Rahmen der Projektdurchführung wurde über mehrere Wochen und Monate in einer festen Gruppe zielgerichtet an der Erstellung eines medialen Endprodukts gearbeitet. Dabei beobachteten die BetreuerInnen bei den Kindern mehrheitlich ein sehr soziales Verhalten: hatten Kinder Probleme, überstützten sie sich gegenseitig und ein Großteil der Projektkinder nahm diese Hilfe an (69,8%). Die Kinder arbeiteten mehrheitlich konzentriert an den Projekten mit (61,5%) und ließen sich eher selten von anderen Dingen ablenken (27,9%). Gaben die BetreuerInnen konkrete Handlungsanweisungen, so orientierten sich 78,3% der Kinder daran.

Die Jungen zeigten sich im Rahmen der Projektdurchführung jedoch häufiger ungeduldig als dies bei den Mädchen zu beobachten war (♀: 32,8% | ♂: 54,4%), darüber hinaus waren die männlichen Projektkinder häufiger unkonzentriert (♀: 29,3% | ♂: 51,1%), ließen sich öfter durch andere Dinge vom eigentlichen Projektgeschehen ablenken (♀: 24,6% | ♂: 32,6%) und folgten seltener den Anweisungen der BetreuerInnen (♀: 83,0% | ♂: 71,7%).

Gut die Hälfte der Kinder (57,7%) artikulierten im Rahmen der Projektdurchführung eigene Ideen zur Gestaltung der Projekttreffen. Insbesondere die Mädchen gestalteten die Aktivitäten des Projekts durch ihre individuellen Ideen kreativ mit (♀: 63,8% | ♂: 48,9%). Die diesbezügliche Einschätzung der BetreuerInnen deckt sich mit den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung der Studierenden (vgl. Kapitel 13.2.4).

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, die im Rahmen einer schriftlichen Befragung der BetreuerInnen nach Abschluss der Projektdurchführung erhoben wurden. Hierbei füllten die BetreuerInnen zu jedem Projektkind einen individuellen Fragebogen aus. Bei der Präsentation der Ergebnisse wird auf drei Schwerpunkte eingegangen: (1.) Allgemeiner medialer Habitus der Kinder, (2.) computerbezogener

medialer Habitus der Kinder und (3.) Veränderungen im medialen Habitus der Kinder durch die Projektteilnahme.

13.3.2.1 Allgemeiner medialer Habitus der Kinder

13.3.2.1.1 Alle am Projekt teilnehmenden ErstklässlerInnen

Bei der Mehrheit der Kinder stellten die BetreuerInnen während der Projektdurchführung eine große Freude (84,7%) fest. Nur bei 15,2% der Kinder konnten die BetreuerInnen dies nicht wahrnehmen. Wird hierbei zwischen den Geschlechtern differenziert, so wird deutlich, dass die Mädchen tendenziell mehr Freude an der Projektdurchführung hatten als die Jungen (♀: 89,7% | ♂: 78,2%). Ein möglicher Migrationshintergrund der Kinder nimmt hierauf keinen Einfluss.

Während der Projektdurchführung waren insbesondere zwei Medien für die Projektkinder interessant: der Computer (75,3%) sowie die Fotokamera (59,8%). Dies lässt sich wahrscheinlich darauf zurückführen, dass sowohl der Computer als auch die Fotokamera in einer Vielzahl der Projekte integriert waren und dass die Kinder dabei über einen mehrere Wochen umfassenden Zeitraum vielfältige Erfahrungen sammeln konnten. Der Computer war dabei insbesondere für die Jungen ein attraktives Medium (♀: 71,4% | ♂: 80,0%). Darüber hinaus stellten ebenfalls die verfügbaren Bücher ein Medium dar, mit dem sich die Kinder im Rahmen der Projektdurchführung gern beschäftigten. Eine diesbezügliche Affinität war etwas häufiger bei den Mädchen feststellbar (♀: 35,0% | ♂: 39,7%).

Die aktive Medienarbeit umfasste sowohl Elemente der produktiven und kreativen Medienarbeit (z.B. Fotos produzieren und digital weiter zu verarbeiten, digitaler Filmschnitt) sowie Elemente der rezeptiven Medienarbeit (z.B. einer vorgelesenen Geschichte folgen, ein Computerspiel spielen). Beide Formen der Medienarbeit machten einem Großteil der Kinder Spaß, wobei sich hierbei Differenzen zwischen den Geschlechtern beobachten lassen: Während sich die am Projekt beteiligten Mädchen eher für kreative Medientätigkeiten interessierten, beobachteten die BetreuerInnen bei den Jungen häufiger eine Affinität in Bezug auf die rezeptiven Medienarbeiten. Ferner zeigt sich, dass die Mädchen hinsichtlich beider Formen der Medienarbeit

eine vergleichbare Freude zeigten, während die Jungen eher die rezeptive Medienarbeit der produktiven Tätigkeiten vorzogen.

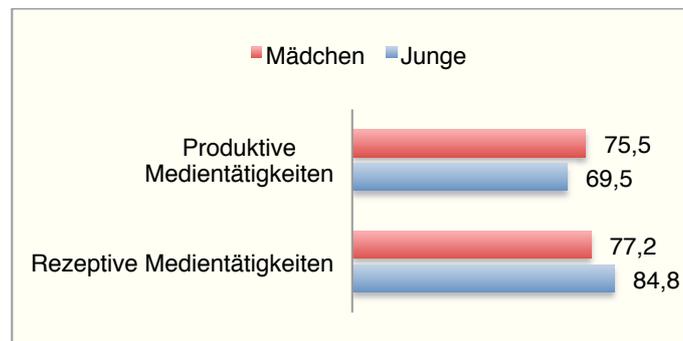


Abbildung 97: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss Geschlecht, in % ($N_{Produktive\ Medientätigkeiten} = 103$; $N_{Rezeptive\ Medientätigkeiten} = 103$; nicht signifikant)

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Kinder ohne Migrationshintergrund an der produktiven wie auch an der rezeptiven Medienarbeit häufiger Freude zeigen, als es bei den Kindern mit Migrationshintergrund beobachtbar ist.

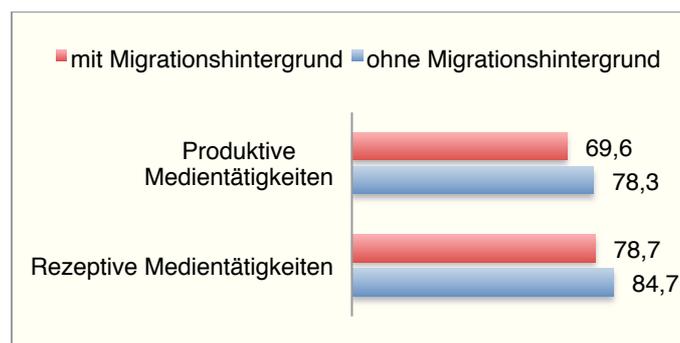


Abbildung 98: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss Migrationshintergrund, in % ($N_{Produktive\ Medientätigkeiten} = 102$; $N_{Rezeptive\ Medientätigkeiten} = 102$; nicht signifikant)

13.3.2.1.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Sowohl die in der frühen Bildung bereits durch KidSmart geförderten Kinder als auch die Kinder, die erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnahmen, zeigten an der Projektdurchführung mehrheitlich Freude (Kita-KidSmart: 85,7% | ohne Kita-KidSmart: 87,0%). In Bezug auf ihr Interesse an kreativen sowie rezeptiven Medienarbeiten werden zwischen den beiden Kindergruppen leichte Differenzen sichtbar. Zwar hatten beide Gruppen sowohl an den kreativen wie auch an den rezeptiven Medienhandlungen Freude, jedoch zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Kita-KidSmart-Kinder aus dem Blickwinkel der BetreuerInnen eher an den rezeptiven Medientätigkeiten interessiert sind, während die nicht durch KidSmart in der Kita geförderten Kinder sowohl hinsichtlich der rezeptiven als auch der kreativen Medienhandlungen Interesse zeigen.

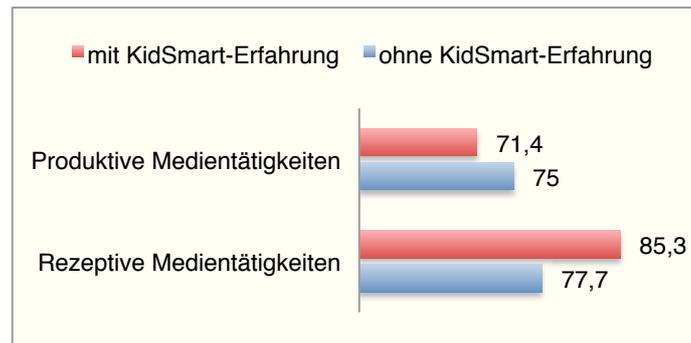


Abbildung 99: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in % ($N_{\text{Produktive Medientätigkeiten}}=87$; $N_{\text{Rezeptive Medientätigkeiten}}=88$; nicht signifikant)

Wird hier das Geschlecht als zusätzliche Ebene mit hinzugezogen, werden weitere Differenzen sichtbar. So beobachteten die BetreuerInnen insbesondere bei den bereits in der Kita durch KidSmart geförderten Mädchen ein Interesse an der produktiven Medienarbeit (79,0%), während dies bei den noch nicht durch KidSmart geförderten Mädchen seltener beobachtet wurde (72,4%). Bei den Jungen spiegelt sich dieses Bild: Hier sind die noch nicht durch KidSmart vorgeförderten Kinder weitaus interessierter (77,3%) als die Kita-KidSmart-Jungen (62,6%). In Bezug auf die rezeptiven Medienhandlungen zeigen insbesondere die Jungen eine große Affinität – unabhängig der Tatsache, ob sie bereits in der frühen Bildung durch KidSmart gefördert wurden - sowie die durch KidSmart vorgeförderten Mädchen (Kita-KidSmart-Jungen: 87,6% | Kita-KidSmart-Mädchen: 83,4% | Jungen ohne Kita- KidSmart: 86,4%). Erstmalig an dem Projekt teilnehmende Mädchen zeigen hierbei am seltensten Interesse (70,9%).

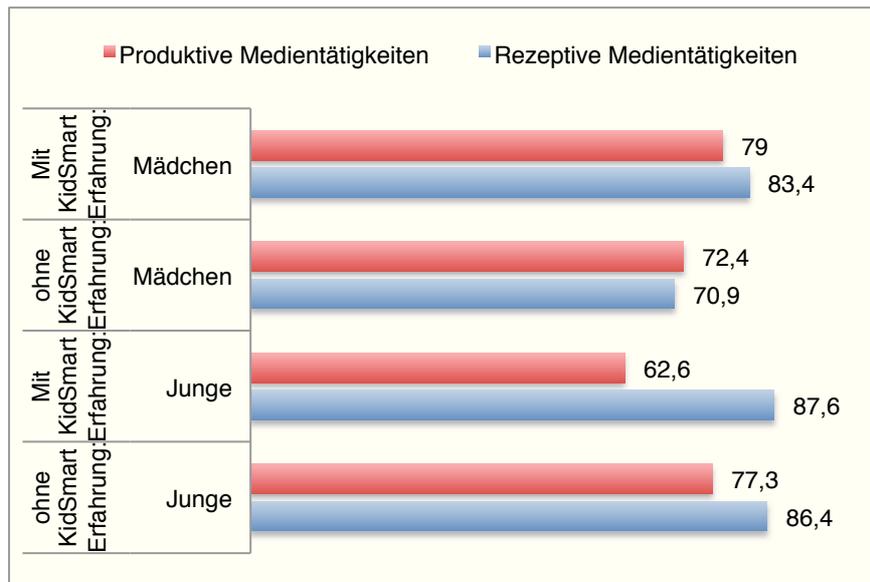


Abbildung 100: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts, in % ($N_{\text{Produktive Medientätigkeiten}}=87$; $N_{\text{Rezeptive Medientätigkeiten}}=88$)

Darüber hinaus lässt sich auch ein Einfluss eines möglichen Migrationshintergrundes feststellen. Hierbei zeigt sich, dass Kita-KidSmart-Kinder ohne Migrationshintergrund weitaus häufiger an produktiven Medienarbeiten Spaß haben, als es bei den Kindern ohne Migrationshintergrund sowie ohne eine KidSmart-Förderung in der frühen Bildung zu beobachten ist. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund dreht sich das Bild: hier arbeiten Kinder ohne eine vorherige Förderung häufiger mit Freude an produktiven Medientätigkeiten mit als die Kita-KidSmart-Kinder. Mit Bezug auf die rezeptiven Medienarbeiten zeigen sich bei allen vier Kindergruppen vergleichbare Werte. Lediglich die Kinder mit Migrationshintergrund, die erstmalig an dem Projekt teilnehmen, zeigen vergleichsweise selten Interesse an der rezeptiven Medienarbeit.

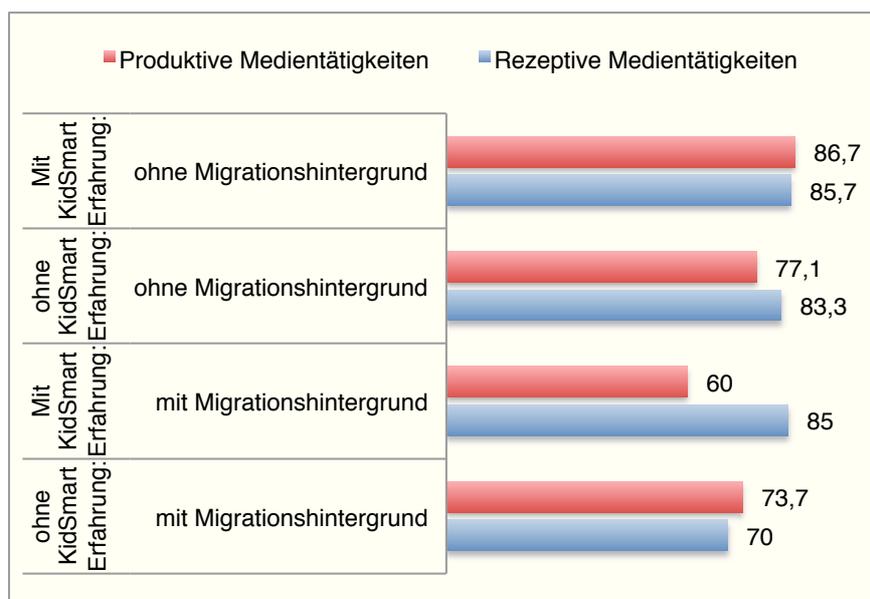


Abbildung 101: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Migrationshintergrundes, in % ($N_{\text{Produktive Medientätigkeiten}}=87$; $N_{\text{Rezeptive Medientätigkeiten}}=88$)

13.3.2.2 Computerbezogener medialer Habitus der Kinder

13.3.2.2.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Während der Projektdurchführung erhielten die Kinder facettenreiche Möglichkeiten zur Erweiterung und Vertiefung ihrer Erfahrungen in Bezug auf den Computer. Dabei geben die BetreuerInnen nach Projektabschluss mehrheitlich an, dass die Kinder aktive Handlungen am Computer der passiven vorzogen (68,9%). Lediglich bei einem Drittel der Kinder (31,1%) sagen die BetreuerInnen aus, dass sie im Projektverlauf eine eher beobachtende Rolle präferierten. Dabei lässt sich ein Einfluss des Geschlechts feststellen: Mädchen wurden im Projektkontext häufiger als die Jungen im Umgang mit dem Computer aktiv (♀: 73,3% | ♂: 62,2%). Dies führt das bereits angesprochene Ergebnis weiter, dass die Mädchen im Projektkontext häufiger einen kreativen Medienumgang präferierten – bei dem auch mehrere Kinder gleichzeitig am Computer aktiv mitgestalten können –, während sich die Jungen vermehrt für die Rezeption von Medieninhalten interessierten – bei der beispielsweise im Rahmen eines Computerspiels ein Kind die Handlungsführung übernimmt und die anderen anwesenden Kinder nicht parallel eigenaktiv mitspielen können.

Der Einfluss eines möglichen Migrationshintergrundes fällt hierbei deutlich schwächer aus. Es zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, dass die Kinder mit Migrationshintergrund etwas häufiger eigenaktiv am Computer arbeiteten als die Kinder ohne Migra-

tionshintergrund (ohne Migrationshintergrund: 68,8% | mit Migrationshintergrund: 72,3%).

Insgesamt gingen die Kinder – Jungen wie Mädchen – aus der Perspektive der BetreuerInnen im Rahmen der Projektdurchführung selbstbewusst mit dem Computer um. Darüber hinaus präferierten etwa sechs von zehn Kindern eine Beschäftigung am Computer, die gemeinsam mit anderen Projektkindern durchgeführt wurde. Dieser soziale Aspekt war dabei insbesondere für die Mädchen (♀: 64,4% | ♂: 54,4%) sowie für die Kinder ohne Migrationshintergrund (ohne Migrationshintergrund: 65,6% | mit Migrationshintergrund: 53,2%) von besonderer Relevanz. Hier zeigt es sich, dass die Mehrheit der Kinder den Computer nicht als ein Medium ansieht, mit dem sie sich primär allein beschäftigen (wollen), sondern dass der Computer für sie eine hohe soziale Relevanz erfüllt.

Insgesamt bewerten die BetreuerInnen nach Projektabschluss den Medienumgang der Kinder zum Großteil als selbstbewusst. Dieses computerbezogenes Selbstbewusstsein beobachteten die BetreuerInnen während der Projektdurchführung bei den Jungen etwas häufiger als bei den Mädchen (♀: 63,3% | ♂: 67,4%) und auch hierbei zeigt sich ein Einfluss des Migrationshintergrundes. So nahmen die BetreuerInnen die Kinder ohne Migrationshintergrund etwas häufiger selbstbewusst wahr als die Kinder mit Migrationshintergrund (ohne Migrationshintergrund: 70,5% | mit Migrationshintergrund: 62,5%).

Im Rahmen der Projektdurchführung wurde der Computer vielseitig eingesetzt, so dass die Kinder das Einsatzspektrum dieses Mediums vertiefend oder sogar gänzlich neu kennenlernen konnten. Nach der Einschätzung der BetreuerInnen nach Abschluss der Projektdurchführung bildeten die Kinder hierbei verschiedene Handlungsvorlieben aus. Am häufigsten beobachteten sie, dass die Kinder besonders gern (vermutlich selbstproduzierte) Fotos anschauten (57,0%), digital malten (48,6%) und Spiele spielten (42,1%). Auch eine Vorliebe für das Drucken (32,7%) sowie hinsichtlich einer digitalen Weiterverarbeitung von Fotos (32,7%) konnte bei den Kindern oftmals beobachtet werden.

Jungen und Mädchen bildeten hier jedoch jeweils spezifische Affinitäten aus. So schauten sich die Mädchen häufiger als die Jungen am Computer Fotos an und interessierten sich insbesondere für das digitale Malen sowie für das Ausdrucken von

Dateien und der Produktion schriftsprachlicher Texte in einem Textverarbeitungsprogramm. Da vermutet werden kann, dass es sich hierbei um im Projektkontext selbstproduzierte Fotos handelt, zeigt sich hier erneut das Interesse der weiblichen Projektkinder an der produktiven und kreativen Medienarbeit. Jungen hingegen zeigten sich häufiger bezüglich der Rezeption von Computerspielen sowie für die digitale Weiterverarbeitung von Fotos interessiert. Insgesamt nennen die BetreuerInnen hierbei bei den Mädchen durchschnittlich mehr favorisierte Tätigkeiten am Computer als bei den Jungen (♀ : 3,5 | ♂ : 3,1). So kann konstatiert werden, dass die Mädchen häufiger zu einer vielseitigen Nutzung des Computers neigen während sich die Jungen eher auf quantitativ weniger Tätigkeiten spezialisieren.

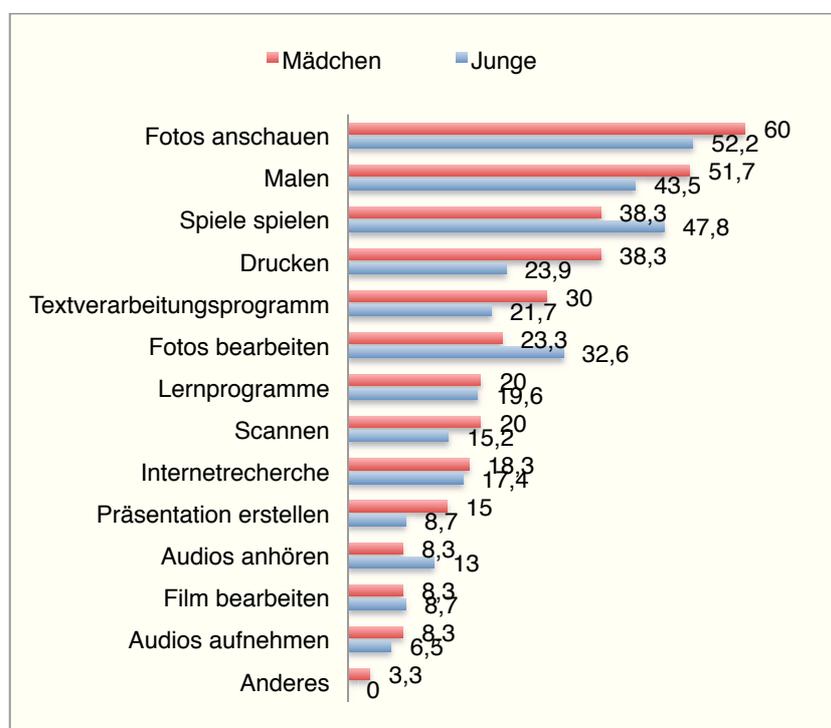


Abbildung 102: BetreuerInnen über Kinder: Vorlieben Computertätigkeiten; Einfluss des Geschlechts, in % (N=106)

Neben dem Geschlecht als Einflussfaktor wirkt auch ein Migrationshintergrund tendenziell als beeinflussendes Element. So beobachteten die BetreuerInnen bei den Kindern mit Migrationshintergrund häufiger eine Affinität zu rezeptiven Tätigkeiten (Fotos anschauen, Spiele spielen), wohingegen sie den Kindern ohne Migrationshintergrund eher produktive und kreative Computerhandlungen zuschrieben (digitales Malen, Drucken).

13.3.2.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Kinder mit einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung beschäftigen sich mehrheitlich lieber selbstständig mit dem Computer, wohingegen es Kinder ohne eine vorherige Förderung häufiger präferieren, gemeinsam mit anderen Kindern am Computer zu arbeiten und zu spielen (Kita-KidSmart: 42,9% | ohne Kita-KidSmart: 66,7%). Dies gilt insbesondere für die Mädchen, die erstmalig an dem Projekt teilnehmen (Kita-KidSmart-Mädchen: 42,1% | Mädchen ohne Kita-KidSmart: 74,2%) sowie für die nicht durch KidSmart vorgeförderten Kinder ohne Migrationshintergrund (Kita-KidSmart-Kinder ohne Migrationshintergrund: 53,3% | Kinder ohne Migrationshintergrund ohne Kita-KidSmart: 72,2%). Diese sozialen Nutzungspräferenzen der Kinder lassen sich eventuell dadurch erklären, dass die bereits durch KidSmart in der Kita geförderten Kinder selbstbewusster im Umgang mit dem Computer als die Kinder sind – und nach Angaben der Studierenden auch über tiefere (Computer-)Nutzungskompetenzen verfügen (vgl. Kapitel 13.2.5.3) –, als die erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder (Kita-KidSmart-Kinder: 71,4% | ohne Kita-KidSmart: 63,6%) und in dieser Konsequenz über eine höhere Selbstwirksamkeit verfügen. In Bezug auf dieses computerbezogene Selbstbewusstsein sind es insbesondere die vorgeförderten Mädchen, die den BetreuerInnen positiv auffielen. So sind sie nicht nur selbstbewusster als die nicht durch Kid-Smart vorgeförderten Mädchen, sondern auch im Vergleich mit den Jungen verfügen sie häufiger über ein positives Selbstvertrauen.

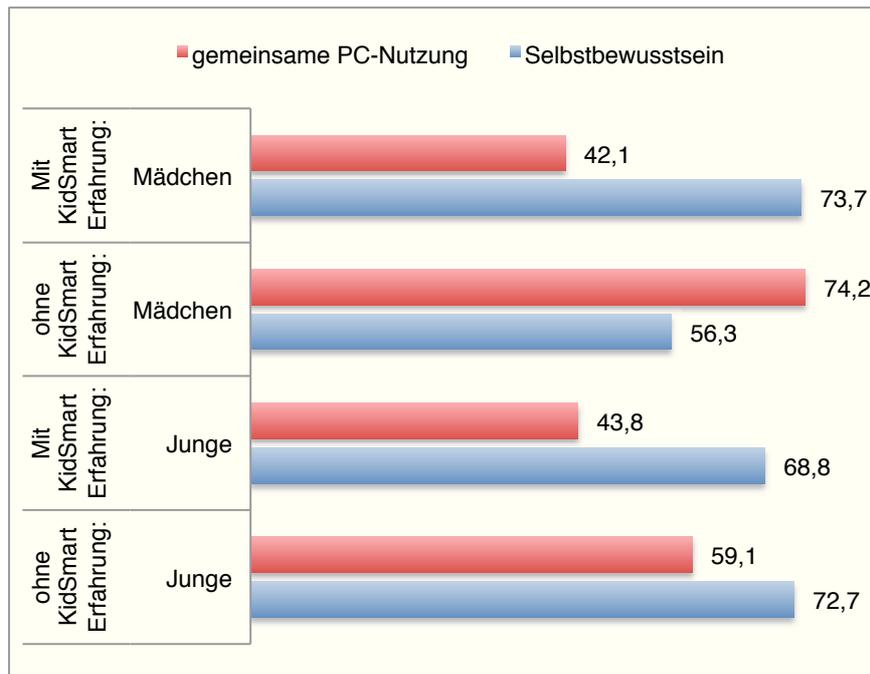


Abbildung 103: BetreuerInnen über Kinder: Gemeinsame PC-Nutzung und Selbstbewusstsein; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts, in % ($N_{\text{gemeinsame PC-Nutzung, Kita-KidSmart}} = 35$ | $N_{\text{gemeinsame PC-Nutzung, ohne Kita-KidSmart}} = 54$ | $N_{\text{Selbstbewusstsein, Kita-KidSmart}} = 35$ | $N_{\text{Selbstbewusstsein, ohne Kita-KidSmart}} = 55$)

Dabei zeigten sich die noch nicht vorgeförderten Kinder gleichzeitig auch häufiger als eher beobachtend am Computer (33,3%), wohingegen die Kita-KidSmart-Kinder ein sehr viel aktiveres Verhalten zeigten und ihre Tätigkeiten seltener auf eine passive Begleitung reduzierten (22,9%). Auffällig ist, dass insbesondere die vorgeförderten Mädchen im Projektkontext mit Abstand am seltensten eine beobachtende Rolle einnahmen (15,8%) und so am stärksten das Projekt aktiv gestalteten.

13.3.2.3 Veränderungen und Entwicklungen des medialen Habitus'

13.3.2.3.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Die BetreuerInnen resümieren nach Abschluss des Projekts, dass etwa die Hälfte der Kinder (46,6%) durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt ihre selbstständigen medialen Handlungskompetenzen ausbauen konnten. Zu diesem Schluss kommen die BetreuerInnen bei den Mädchen etwas häufiger (49,1%) als bei den Jungen (42,2%). Ein bedeutsamer Einfluss eines Migrationshintergrundes lässt sich hierbei nicht feststellen, jedoch zeichnet sich die Tendenz ab, dass die BetreuerInnen eher bei den Kindern ohne Migrationshintergrund erweiterte Handlungskompetenzen feststellen konnten (Kinder ohne Migrationshintergrund: 50,0% | Kinder mit Migrationshintergrund: 46,8%).

Vergleichbare Aussagen treffen die BetreuerInnen bezüglich der Anzahl der von den Kindern selbstständig nutzbaren Medien. Auch hier gibt mit 46,6% etwa die Hälfte der BetreuerInnen an, dass die Kinder ihr Medienrepertoire erweitern konnten. Dies bemerkten sie bei den Jungen leicht häufiger als bei den Mädchen (♀: 45,6 | ♂: 48,9%) und bei den Kindern ohne Migrationshintergrund etwas öfter als bei den Kindern mit Migrationshintergrund (ohne Migrationshintergrund: 48,3% | mit Migrationshintergrund: 44,7%).

Trotz der beschriebenen Einschätzungen der BetreuerInnen zählt der Großteil von ihnen jedoch konkrete Medien auf, die das Kind seit der Projektarbeit selbstständiger nutzen kann. Dabei werden vor allem zwei Medien im Vergleich mit den anderen Medien besonders häufig genannt: der Computer (63,0%) sowie die digitale Fotokamera (50,9%). Darüber hinaus wird auch das Buch relativ häufig angegeben (34,3%). Dies lässt sich dadurch erklären, dass gerade diese beiden digitalen Medien sowie das analoge Medium in der überwiegenden Anzahl der Projekte genutzt wurden, so dass die Kinder hierbei vielfältige Handlungserfahrungen erstmalig oder vertiefend machen konnten.

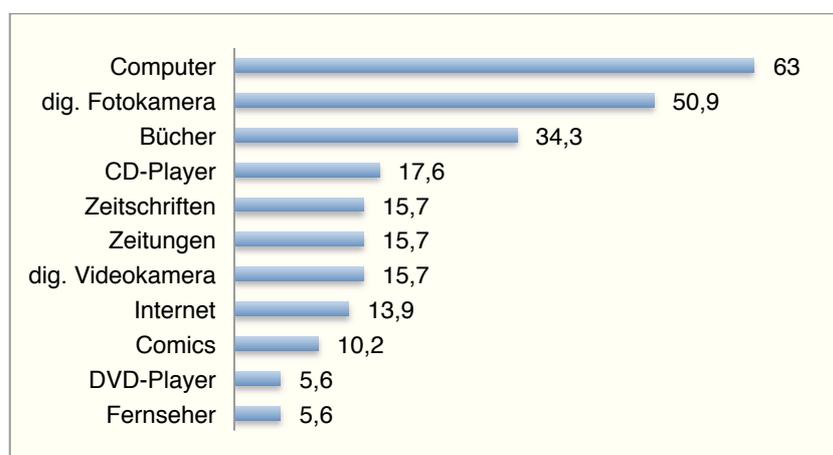


Abbildung 104: BetreuerInnen über Kinder: Selbstständigere Nutzung, in % (N=108)

Wird der Fokus auf die explizite Computernutzung der Kinder gelegt, so geben die BetreuerInnen nach Abschluss der Projekte durchschnittlich 2,4 Fähigkeiten und Fertigkeiten an, die die Kinder während der Projektdurchführung neu erwerben oder vertiefen konnten. Eine solche Beobachtung machten die BetreuerInnen insbesondere hinsichtlich der grundlegenden Nutzung des Computers: das zielgerichtete Führen des Mauszeigers, die Orientierung auf der Computertastatur sowie die allgemeinen Tätigkeiten zur Bedienung des Computers (bspw. das Öffnen, Schließen, Speichern oder Kopieren von Dateien). Bei einem Fünftel der Kinder bemerkten die BetreuerInnen

nen auch einen verbesserten Umgang mit einem Textverarbeitungsprogramm. Obwohl in einer Vielzahl der Projekte auch das Internet eingesetzt wurde, sehen die BetreuerInnen hierbei jedoch keine verbesserten beziehungsweise erweiterten Kompetenzen der Kinder.

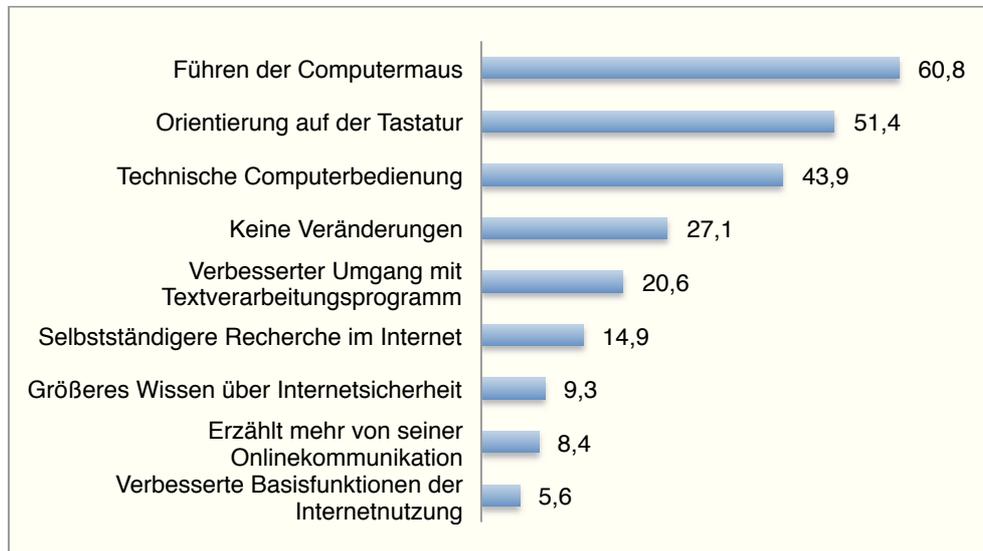


Abbildung 105: BetreuerInnen über Kinder: Verbesserte Fertigkeiten und Fähigkeiten am Computer, in % (N=107)

Bei einer Beachtung des Geschlechts lassen sich hierbei Differenzen in den Einschätzungen der BetreuerInnen aufzeigen. So geben die BetreuerInnen bei den Mädchen durchschnittlich mehr verbesserte beziehungsweise erweiterte Kompetenzen an, als sie es bei den Jungen aussagen (♀: 2,6 | ♂: 2,2). Große Unterschiede lassen sich bei einem verbesserten Führen des Mauszeigers (♀: 68,3% | ♂: 52,2%) sowie bei der allgemeinen Computerbedienung feststellen (♀: 48,3% | ♂: 39,1%). Darüber hinaus ist bei den Mädchen häufiger als bei den Jungen ein verbessertes Internetnutzungsverhalten zu beobachten gewesen. Insgesamt lässt sich aus den Ergebnissen ablesen, dass – nach Einschätzung der BetreuerInnen – insbesondere die Mädchen hinsichtlich ihrer computerbezogenen Kompetenzen von dem Kid-Smart-Projekt profitieren konnten.

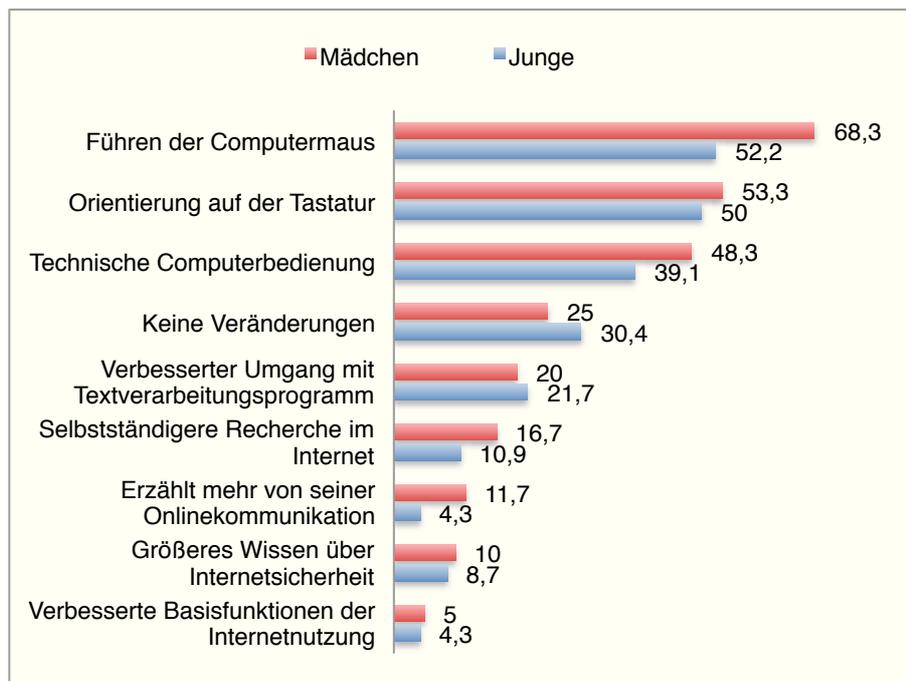


Abbildung 106: BetreuerInnen über Kinder: Verbesserte Fertigkeiten und Fähigkeiten am Computer; Einfluss des Geschlechts, in % (N=106)

Darüber hinaus ist hierbei auch ein potentieller Migrationshintergrund der Kinder ein Einflussfaktor. So bemerkten die BetreuerInnen bei den Kindern mit Migrationshintergrund durchschnittlich etwas mehr neu erworbene beziehungsweise verbesserte Fertigkeiten und Fähigkeiten als bei den Kindern ohne Migrationshintergrund (ohne Migrationshintergrund: 2,4 | mit Migrationshintergrund: 2,6). Ferner sehen sie bei den Kindern mit Migrationshintergrund häufiger eine Verbesserung grundlegender Elemente der Computerbedienung (Führen des Mauszeigers sowie Orientierung auf der Tastatur). Auch in Bezug auf die Internetnutzung werden zwischen den beiden Kindergruppen Differenzen sichtbar: Während die BetreuerInnen bei den Kindern ohne Migrationshintergrund häufiger eine verbesserte Recherchekompetenz feststellen konnten, beobachten sie bei den Kindern mit Migrationshintergrund vermehrt ein erweitertes Wissen bezüglich der Internetsicherheit.

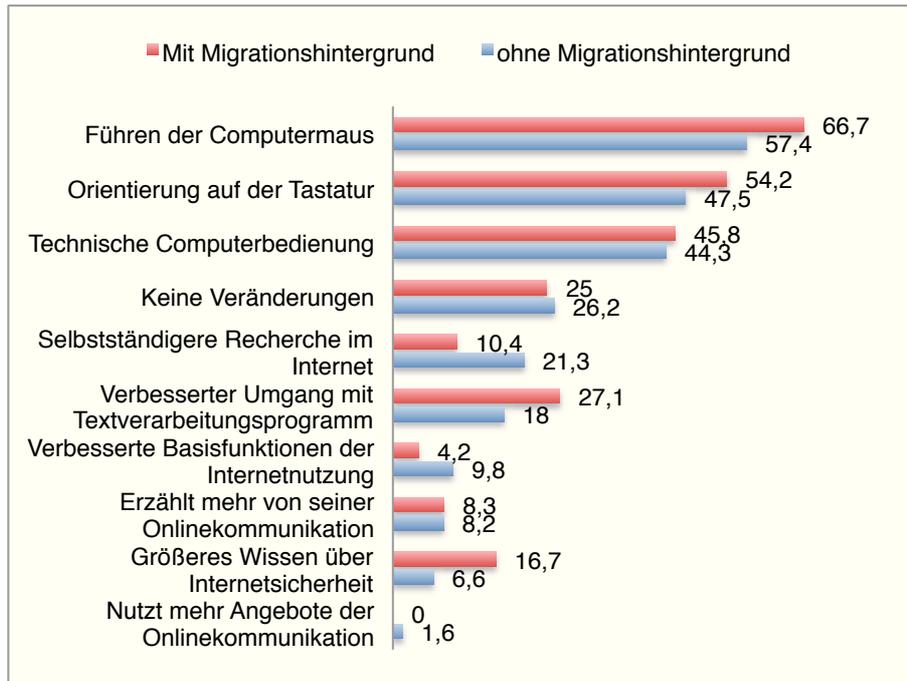


Abbildung 107: BetreuerInnen über Kinder: Verbesserte Fertigkeiten und Fähigkeiten am Computer; Einfluss des Migrationshintergrundes, in % (N=105)

13.3.2.3.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Nach Einschätzung der BetreuerInnen konnten insbesondere die noch nicht in der frühen Bildung durch KidSmart geförderten Kinder von ihrer Projektteilnahme profitieren. So konnten sie nicht nur etwas häufiger als die Kita-KidSmart-Kinder ihre selbstständigen medialen Handlungskompetenzen ausbauen, sondern eine vergleichbare Beobachtung lässt sich auch in Bezug auf die Anzahl der von ihnen bedienbaren Medien machen: Während die BetreuerInnen bei 49,1% der nicht durch KidSmart in der Kita geförderten Kindern bestätigen, dass das Kind seit der Projektarbeit mehr Medien nutzen kann, sind es bei den Kita-KidSmart-Kindern mit 45,5% etwas weniger.

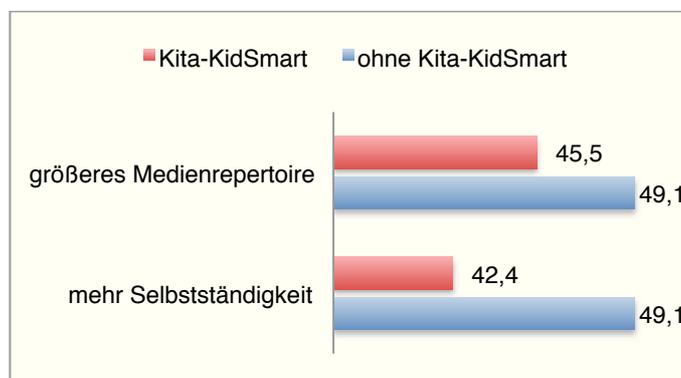


Abbildung 108: BetreuerInnen über Kinder: Medienrepertoire und Selbstständigkeit; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung ($N_{\text{größeres Medienrepertoire}}=86$ $N_{\text{mehr Selbstständigkeit}}=87$)

In diesem Zusammenhang lassen sich ferner Einflüsse eines möglichen Migrationshintergrundes sowie des Geschlechtes ableiten. So zeigte sich insbesondere bei den Kindern ohne Migrationshintergrund, die noch nicht in der Kita an dem Kid-Smart-Projekt teilnahmen, nach Abschluss des Projekts häufig ein selbstständigerer Medienumgang (54,3%). Bei den Kindern mit Migrationshintergrund – egal ob es sich dabei um Kita-KidSmart-Kinder (40,0%) handelt oder nicht (45,0%) – konnte diese Beobachtung weitaus seltener gemacht werden.

Darüber hinaus sind es in den beiden angesprochenen Aspekten die in der Kita nicht durch KidSmart geförderten Mädchen, die ihren medialen Habitus am häufigsten durch die Projektteilnahme verbessern konnten. Zwar lässt sich diese Tendenz auch bei den beiden Gruppen der Jungen herleiten, jedoch fallen die Differenzen weniger markant aus als bei den Mädchen.

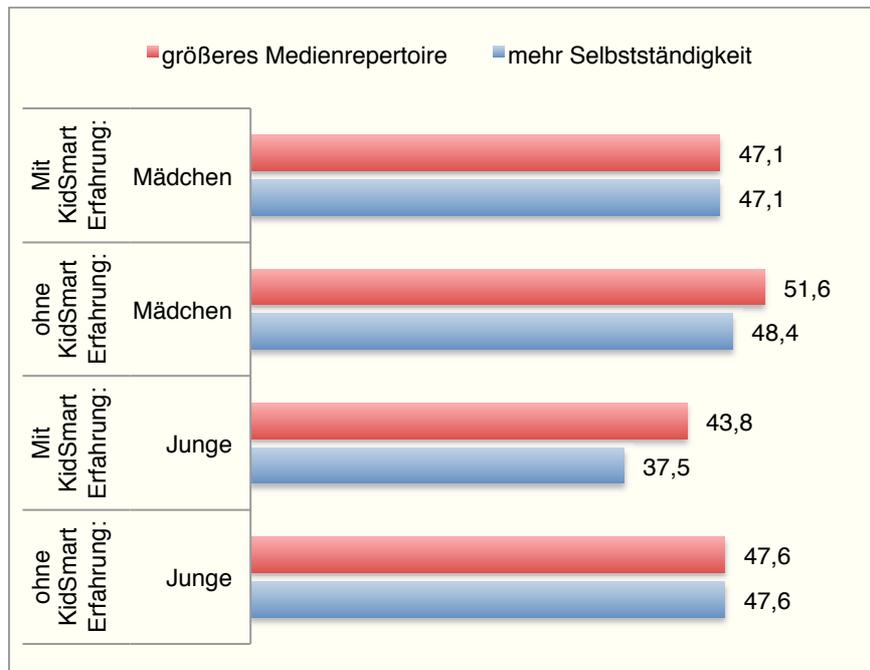


Abbildung 109: BetreuerInnen über Kinder: Medienrepertoire und Selbstständigkeit; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts, in % ($N_{\text{größeres Medienrepertoire}} = 86 \mid N_{\text{mehr Selbstständigkeit}} = 87$)

Werden die BetreuerInnen gebeten, explizite Medien anzugeben, die die Kinder seit der Projektarbeit selbstständiger nutzen können, so geben sie bei den in der frühen Bildung durch KidSmart geförderten Kindern mit durchschnittlich 3,2 Medien mehr Geräte an, als bei den erstmalig teilnehmenden Kindern (Durchschnitt: 2,8 Medien). Am häufigsten werden hierbei der Computer, die digitale Fotokamera sowie Bücher genannt. Die jeweiligen Quantitäten sind bei den Kita-KidSmart-Kindern insgesamt höher als bei den Kindern, die erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. Es

lässt sich also vermuten, dass hier insbesondere die bereits KidSmart-erfahrenen Kinder von einer erneuten Projektteilnahme profitieren konnten, sodass sie ihre Kompetenzen weiter vertiefen und verfestigen konnten.

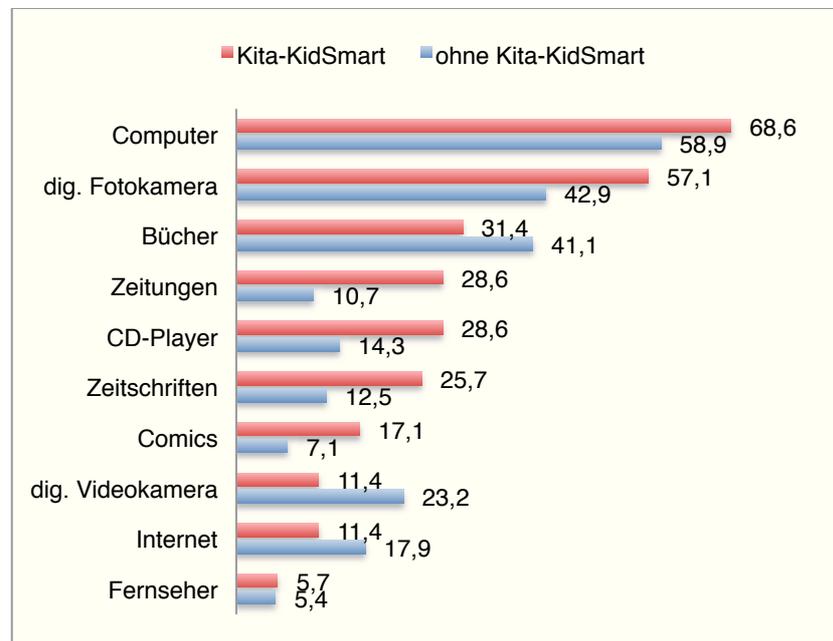


Abbildung 110: BetreuerInnen über Kinder: Selbstständigere Nutzung; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in %, Angaben >5% ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 35$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart}} = 56$)

Aus der Perspektive der BetreuerInnen konnten insbesondere die erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnehmenden Kinder in einem hohen Maße ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten am Computer erweitern. So erwähnen die BetreuerInnen bei ihnen durchschnittlich 2,7 neu kennengelernte oder verbesserte Handlungen, während sie bei den bereits durch KidSmart vorgeförderten Kindern nur 2,2 Tätigkeiten angeben. In der Gruppe der nicht durch KidSmart in der frühen Bildung geförderten Kinder sind es insbesondere eher grundlegende Handlungen, die sie neu oder vertiefend erwerben konnten. Dabei handelt es sich um ein zielgerichtetes Navigieren des Mauszeigers, eine Orientierung auf der Tastatur sowie um eine grundlegende Bedienung des Computers (z.B. Dateien öffnen/schließen/kopieren). Die BetreuerInnen konnten bei ihnen ferner eine Verbesserung des Umgangs mit einer Textverarbeitungssoftware beobachten sowie eine selbstständigere Recherche im Internet. Insbesondere in den beiden letztgenannten Punkten unterscheidet sich die Gruppe der erstmalig am KidSmart-Projekt teilnehmenden Kindern von der Gruppe der durch KidSmart schon vorgeförderten Kinder: Diese konnten ihre beiden diesbezüglichen Kompetenzen weitaus seltener verbessern. Gegebenenfalls könnte diese Beobachtung aber dadurch erklärt werden, dass die Kita-KidSmart-Kinder bereits von Projektbeginn an

über diesbezügliche Kompetenzen verfügten und sie diese im Projektkontext nicht mehr merklich weiterentwickelten.

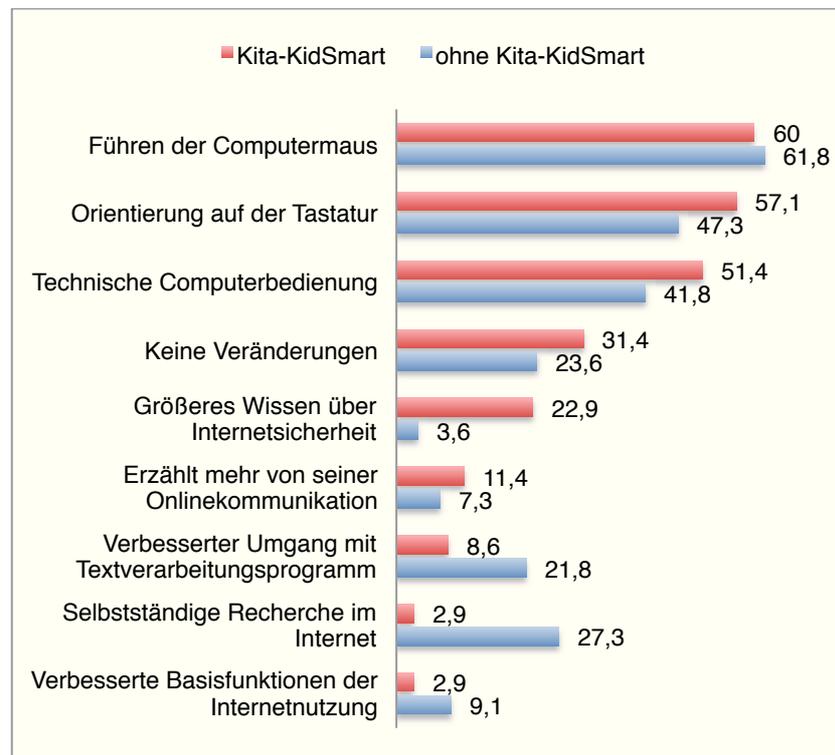


Abbildung 111: BetreuerInnen über Kinder: Verbesserte Fertigkeiten und Fähigkeiten am Computer; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in % ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 35 \mid N_{\text{ohne Kita-KidSmart}} = 55$)

13.3.2.4 Zusammenfassung

Die BetreuerInnen blicken nach Projektabschluss größtenteils positiv auf die aktive Medienarbeit zurück, wobei sie auch im Hinblick auf das Sozialverhalten der Kinder ein positives Resümee ziehen. So beobachteten sie während der Projektdurchführung beispielsweise oftmals, dass sich die Kinder gegenseitig unterstützten und dass sie zumeist konzentriert an den Projekttreffen teilnahmen.

In Bezug auf ihre allgemeinen medialen Affinitäten wird deutlich, dass sie sich während der Projekttreffen insbesondere dem Computer sowie der digitalen Fotokamera zuwendeten, wohingegen Bücher seltener genannt werden. Hierbei zeigt sich, dass sich die Jungen häufiger als die Mädchen für den Computer interessieren und die Mädchen wenden sich lieber als die Jungen den Büchern zu.

Wird zwischen produktiven und rezeptiven Medienarbeiten differenziert, so lässt sich auch hier ein Einfluss des Geschlechts feststellen: Während sich die Mädchen eher für produktive Medienhandlungen interessieren, wenden sich die Jungen lieber den rezeptiven Medienarbeiten zu. Ferner zeigen sich die KidSmart-erfahrenen Kinder weniger interessiert an produktive Tätigkeiten als die Kinder, die zum ersten Mal an

dem Projekt teilnehmen. Da die BetreuerInnen die Kita-KidSmart-Kinder zugleich auch technisch medienkompetenter wahrnahmen und sie in der Kita bereits vielfältige Erfahrungen mit der kreativen Medienarbeit machten, lässt sich vermuten, dass die konkreten Inhalte beziehungsweise die kreativen Medienhandlungen den Kindern bereits bekannt waren und sie sich aus diesem Grund dafür weniger interessierten als die Kinder, die zum ersten Mal an dem KidSmart-Projekt teilnahmen und so wahrscheinlich eine höhere Anzahl *neuer* Erfahrungen in der kreativen Medienarbeit machten.

Im Umgang mit dem Computer zeigen sich die durch KidSmart in der Kita geförderten Kinder selbstständiger, wohingegen die erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder häufiger eine passivere Haltung einnehmen und andere Kinder öfter in ihren Tätigkeiten am Computer beobachten. In Bezug auf die Konstellation der sozialen Situation zeigt sich, dass die Mädchen sich häufiger lieber mit anderen Kindern am Computer beschäftigen, während die Jungen öfter eine autonome Nutzung des Computers bevorzugen. Und auch in der konkreten Computernutzung bilden sich je nach Geschlecht andere Präferenzen aus: So interessierten sich die Mädchen häufiger als die Jungen für die (wahrscheinlich selbstproduzierten) digitalen Fotos, für das digitale Malen sowie für das Ausdrucken von Dateien und der Produktion schriftsprachlicher Texte in einem Textverarbeitungsprogramm. Hier wird erneut das Interesse der weiblichen Projektkinder an der produktiven und kreativen Medienarbeit deutlich. Jungen hingegen zeigten sich häufiger im Hinblick auf die Rezeption von Computerspielen sowie für die digitale Weiterverarbeitung von Fotos interessiert.

Eine Weiterentwicklung der computerbezogenen Kompetenzen sehen die BetreuerInnen häufiger bei den KidSmart-unerfahrenen Kindern – und hierbei insbesondere bei den Mädchen sowie bei den Kindern ohne Migrationshintergrund – als bei den Kindern, die in der Kita bereits an dem Projekt teilnahmen. Auch dies lässt sich wahrscheinlich auf die früheren Erfahrungen aus den beiden Kita-Projektphasen zurückführen – die Kinder konnten in der Kita bereits ihre Kompetenzen aufbauen, wiesen insbesondere zu Beginn des Projekts besser ausgebildete technische Medienkompetenzen vor (vgl. dazu auch Kapitel 13.2.5) und erhielten im Rahmen des OGS-Projekts weniger Möglichkeiten neue Erfahrungen zu machen. Diejenigen Kinder, die

zum ersten Mal an dem Projekt teilnahmen, machten hingegen eine Vielzahl neuer Erfahrungen und konnten so ihre Kompetenzen weiter ausbauen.

13.3.3 Die Perspektive der Eltern

Der Großteil der Eltern (92,8%) sagt aus, dass das KidSmart-Projekt ihrem Kind Spaß gemacht hat. Dabei machte dies den Mädchen häufiger Freude (97,4%) als die Eltern bei ihren Söhnen beobachteten (87,1%). Auch in Bezug auf den Migrationshintergrund lassen sich Differenzen beschreiben. So machte das Projekt den Kindern mit Migrationshintergrund häufiger Spaß (97,0%) als den Kindern ohne Migrationshintergrund (88,8%).

Sechs von zehn Eltern bewerten das KidSmart-Projekt mit den Schulnoten „(sehr) gut“ und 32,8% geben dem Projekt die Note „befriedigend“. Dabei wertschätzen die Eltern insbesondere, dass ihre Kinder durch die Projektteilnahme einen kreativen Medienumgang (neu) kennenlernen konnten und dass über einen längeren Zeitraum konsequent an der Entwicklung eines Endprodukts gemeinsam gearbeitet wurde. Auch den Ausbau des allgemeinen Medienwissens der Kinder bewerten die befragten Eltern positiv.

Im Folgenden wird beschrieben, welche medialen Veränderungen und Entwicklungen die Eltern bei ihren Kindern nach Abschluss des KidSmart-Projekts bemerkten. Dazu wird zunächst auf das generelle mediale Bewusstsein der sechs- und siebenjährigen Kinder eingegangen, im Weiteren wird die allgemeine Mediennutzung der Kinder untersucht und abschließend auf die Computernutzung spezifiziert. Hierbei ist zu beachten, dass die Eltern ausschließlich das häusliche Verhalten der Kinder bewerten können.

13.3.3.1 Veränderungen und Entwicklungen des medialen Habitus' der Kinder; Schwerpunkt: mediales Bewusstsein

13.3.3.1.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Etwa die Hälfte der Eltern (49,3%) beobachtet nach der Projektdurchführung bei ihren Kindern ein verstärktes Interesse an Medien. Dies gilt insbesondere für den Computer (39,7%) sowie für das Internet (27,4%). Aber auch Bücher (16,4%) sowie die digitale Fotokamera (16,4%) sind verstärkt in dem medialen Bewusstsein eines Teils der Kinder vertreten. Das Geschlecht der Kinder wirkt hinsichtlich eines generell

gesteigerten Interesses an Medien zwar nicht als Einflussfaktor, jedoch lassen sich Differenzen sowohl in Bezug auf die durchschnittlich angegebene Anzahl an interessant gewordener Medien erkennen (♀: 2,1 Medien | ♂: 3,2 Medien), als auch in Bezug auf die Angabe konkreter Medien durch die Eltern. Während 40,5% der Eltern bei ihren Töchtern kein gewachsenes Interesse hinsichtlich eines bestimmten Mediums beobachten können, sind es bei den Eltern von Söhnen nur 19,4%. Darüber hinaus zeigt es sich auf der einen Seite, dass der Computer sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen häufiger attraktiver wurde, auf der anderen Seite wenden sich dem Internet die Jungen jedoch häufiger zu als es die Eltern bei ihren Töchtern bemerken können (♀: 19,1% | ♂: 38,7%). Auch für die digitale Fotokamera interessieren sich die Jungen nach Projektabschluss häufiger als die Mädchen (♀: 11,9% | ♂: 22,6%).

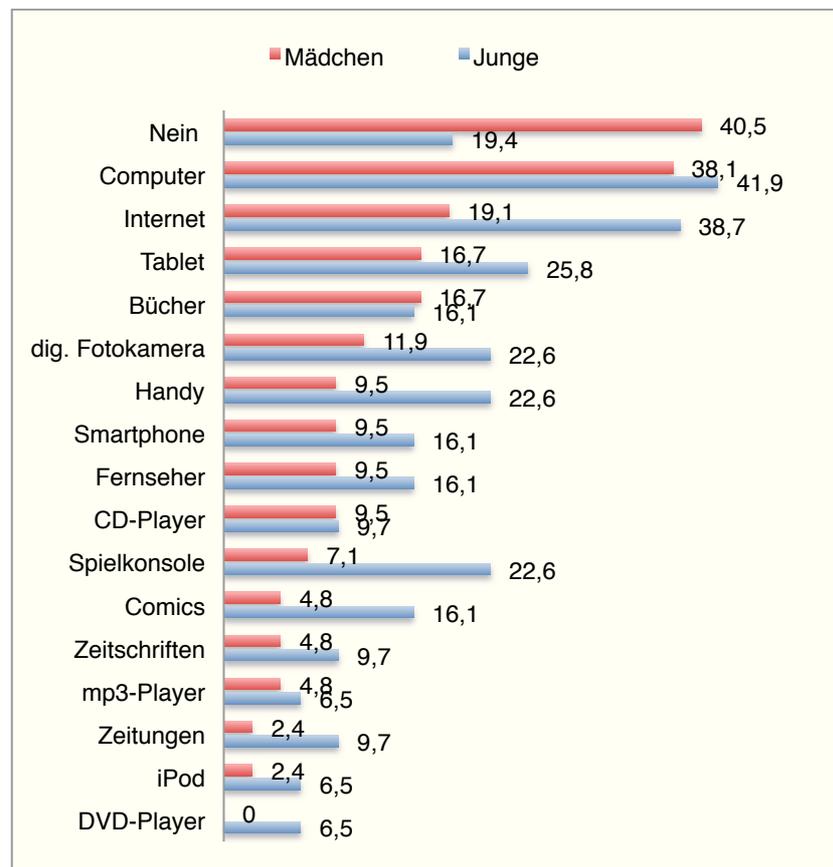


Abbildung 112: Eltern über Kinder: Verstärktes Interesse an konkreten Medien; Einfluss des Geschlechts, in %, Angaben >5% ($N_{\text{Mädchen}}=42$ | $N_{\text{Junge}}=31$)

Neben dem Geschlecht der Kinder bildet auch ein möglicher Migrationshintergrund einen Einflussfaktor. So geben deutlich mehr Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund an, dass ihr Kind seit der Projektarbeit ein verstärktes Interesse an Medien zeigt (61,3%) als die Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund (38,9%). Dieses

erhöhte Interesse können die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund durchschnittlich auch mehr konkreten Medien zuordnen (3,0 Medien) als die Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund (2,3 Medien). So kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere die Kinder mit Migrationshintergrund im Projektkontext vielfältige neue Medienerfahrungen machen konnten und gegebenenfalls neue Medien kennenlernten, sodass sie sich nun verstärkt für bestimmte Medien interessieren. Dies gilt insbesondere für den Computer (ohne Migrationshintergrund: 34,2% | mit Migrationshintergrund: 45,7%) sowie für das Internet (ohne Migrationshintergrund: 15,8% | mit Migrationshintergrund: 40,0%). Auch die Bücher konnten die Kinder mit Migrationshintergrund häufiger (neu) für sich entdecken (22,9%) als die Kinder ohne Migrationshintergrund (10,5%).

Dieses erhöhte Interesse an verschiedenen Medien führt jedoch nicht unmittelbar auch zu weiteren medialen Konsumwünschen der Kinder. So geben sechs von zehn Eltern (60,3%) an, dass ihr Kind seit der Projektdurchführung keine neuen Medienwünsche äußert. Dabei äußern Jungen jedoch häufiger als die Mädchen medienbezogene Wünsche (♀: 35,1% | ♂: 45,2%). Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür wäre, dass die Medien, die nach Angaben der Eltern nach dem Projektabschluss vermehrt attraktiv für die Kinder sind (siehe oben), bereits zu Beginn des Projekts in einem Großteil der Haushalte zum vorhandenen Medienrepertoire gehörten (vgl. Kapitel 13.1.1). Diese Medien müssen sich die Kinder also nicht erst wünschen, sondern es kann davon ausgegangen werden, dass sie nun vermehrt in dem Bewusstsein der Kinder verankert sind und dass sie diese nun auch nutzen möchten und entsprechende Kompetenzen im Projektkontext entwickeln konnten (siehe unten).

13.3.3.1.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Sowohl die Hälfte der durch KidSmart in der frühen Bildung geförderten Kinder (48,0%) als auch die Hälfte der erstmalig teilnehmenden Kinder (47,5%) sind nach dem Abschluss des Projekts aus der Perspektive der Eltern generell interessierter an Medien. Wird hierbei das Geschlecht als weitere Ebene hinzugezogen, so zeigt sich ein ähnliches Bild: sowohl die KidSmart-erfahrenen Mädchen als auch die erstmalig teilnehmenden Mädchen haben seit der Projektarbeit etwas häufiger ein von den Eltern bemerktes größeres Medieninteresse als die beiden Jungengruppen. Eine strukturell vergleichbare Verteilung wird ferner unter der Berücksichtigung des Migrations-

hintergrundes sichtbar: ein bemerkenswerter Einfluss einer vorherigen Förderung durch KidSmart auf ein gesteigertes Interesse an Medien lässt sich nicht beschreiben.

Trotzdem kann die Mehrheit der befragten Eltern jedoch konkrete Medien angeben, für die ihr Kind seit der Projektteilnahme ein verstärktes Interesse entwickelte. Durchschnittlich benennen die Eltern von KidSmart-erfahrenen Kindern quantitativ etwas mehr Medien (2,7 Medien) als die Eltern von Kindern ohne eine vorherige Förderung durch KidSmart (2,5 Medien). Auffällig ist, dass die Eltern von nicht vorgeförderten Mädchen durchschnittlich deutlich weniger Medien angeben, als sämtliche andere Eltern. Darüber hinaus fällt auf, dass sich in der Gruppe der KidSmart-erfahrenen Kinder die Mädchen für besonders viele Medien neu interessieren, wohingegen dies in der Gruppe der erstmalig an dem Projekt teilnehmenden für die Jungen gilt. Eine vergleichbare Verteilung zeigt sich in der Betrachtung der Ergebnisse vor dem Hintergrund eines Migrationshintergrundes:

gesamt	Mit KidSmart-Erfahrung	2,7
	Ohne KidSmart-Erfahrung	2,5
Jungen	Mit KidSmart-Erfahrung	2,3
	Ohne KidSmart-Erfahrung	3,5
Mädchen	Mit KidSmart-Erfahrung	3,1
	Ohne KidSmart-Erfahrung	1,5
Mit Migrationshintergrund	Mit KidSmart-Erfahrung	2
	Ohne KidSmart-Erfahrung	3,2
Ohne Migrationshintergrund	Mit KidSmart-Erfahrung	3,3
	Ohne KidSmart-Erfahrung	1,8

Tabelle 28: Eltern über Kinder: Durchschnittlich angegebene Medien, für die das Kind seit der Projektarbeit ein verstärktes Interesse hat

Der Computer erfährt hierbei aus der Perspektive der Eltern von beiden Kindergruppen den höchsten Zuwachs an kindlichem Interesse, allerdings können es insbesondere die Kita-KidSmart-Kinder am häufigsten ausbauen. Dies könnte darin begründet liegen, dass die BetreuerInnen während der aktiven Medienarbeit bei den durch KidSmart vorgeförderten Kindern sowohl häufiger eine Steigerung der computerbezogenen Kompetenzen als auch einen selbstbewussteren Umgang mit dem Computer beobachten konnten (siehe oben). So könnten diese Kinder die Projektarbeit mit dem Computer insgesamt als positiver wahrgenommen haben, in dessen Konsequenz sie auch im häuslichen Umfeld vermehrt ein gestiegenes Interesse an dem

Computer ausdrückten. Auffällig ist hierbei aber die Verteilung zwischen den Geschlechtern: In der Gruppe der KidSmart-erfahrenen Kindern zeigen die Mädchen zuhause häufiger (56,3%) ein gestiegenes computerbezogenes Interesse als es die Eltern bei den Jungen bemerken (40,0%). Bei den erstmalig an dem KidSmart-Projekt partizipierenden Kinder dreht sich das Bild jedoch: hier sind es die Jungen (45,0%), die ein besonderes Interesse an dem Computer zeigen (♀: 22,7%).

Darüber hinaus ist das Internet nach Einschätzung der Eltern verstärkt in das Bewusstsein der Kinder gerückt. Auch hierbei zeigt sich, dass sich dieses Interesse insbesondere für die Kinder attraktiver wurde, die in der Kita bereits durch KidSmart medienpädagogisch gefördert wurden.

Auch die Digitalkamera, der CD-Player oder das Handy sind insbesondere den Kita-KidSmart-Kindern verstärkt in ihr Bewusstsein gerückt, wohingegen sich die erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnehmenden Kinder vermehrt für Bücher, Tablets oder Smartphones interessieren.

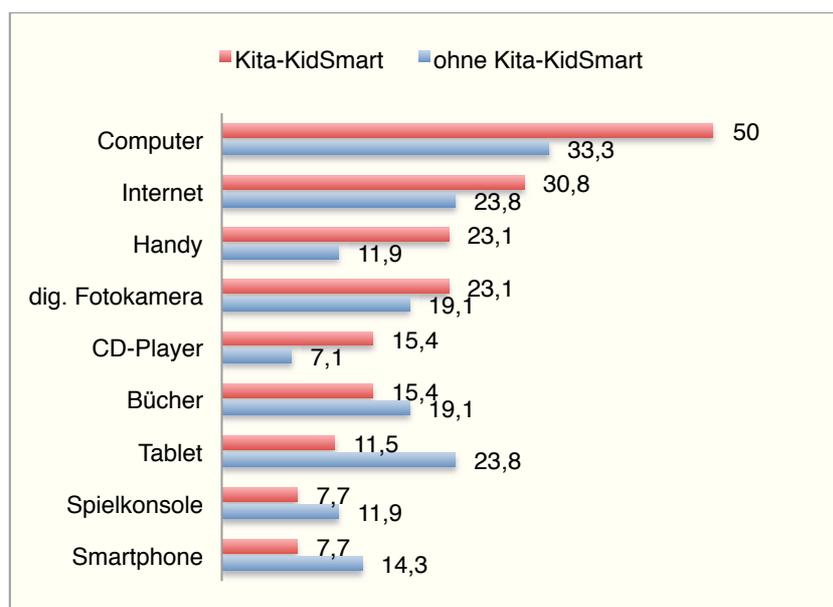


Abbildung 113: Eltern über Kinder: Verstärktes Interesse an konkreten Medien; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in %, Angaben >10% ($N_{\text{Kita-KidSmart}}=26$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart}}=42$)

Insgesamt berichten mehr Eltern mit vorerfahrenen KidSmart-Kindern, dass diese nun umfangreichere Medienwünsche haben, als dies die Eltern angeben, deren Kinder zum ersten Mal an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. Insbesondere lässt sich dies bei den Kita-KidSmart-Kindern mit Migrationshintergrund beobachten (63,6%). Auch das Geschlecht wirkt hierbei beeinflussend: Während Kita-KidSmart-Mädchen tendenziell häufiger diese Wünsche entwickeln, sind es bei den noch nicht durch KidSmart in der Kita vorgeförderten Kindern eher die Jungen als die Mädchen. Dies

könnte in einem Zusammenhang damit stehen, dass es genau diese beiden Kindergruppen sind, bei denen die Eltern durchschnittlich quantitativ am meisten Medien angeben, an denen ihre Kinder durch ihre Projektteilnahme ein erhöhtes Interesse entwickelt haben.

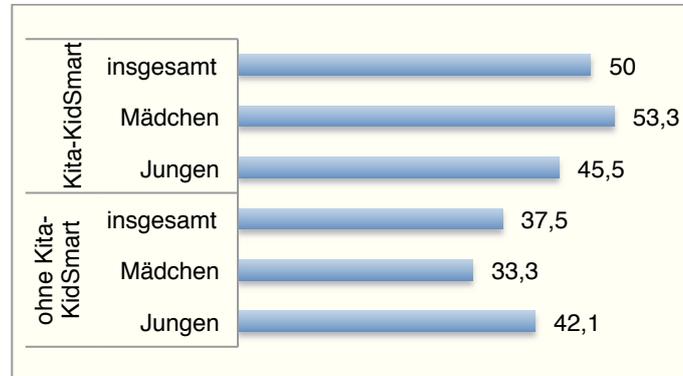


Abbildung 114: Eltern über Kinder: Medienwünsche; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung und des Geschlechts, in % ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 26$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart, insgesamt}} = 40$)

Zusammenfassend zeigen sich keine grundlegenden Differenzen im Zusammenhang mit dem medialen Bewusstsein der beiden untersuchten Kindergruppen. Es wird jedoch deutlich, dass es insbesondere die KidSmart-erfahrenen Kinder sind, die sich aus dem Blickwinkel ihrer Eltern durch ihre Projektteilnahme nun verstärkt für den Computer sowie für das Internet interessieren. Es lässt sich vermuten, dass diese Kinder im Projektkontext auf ihre sowohl projekt- als auch medienbezogenen Erfahrungen aufbauen konnten, welche einerseits durch das neue Umfeld der Schule im Rahmen der aktiven Medienarbeit vertieft werden konnten und andererseits vor dem Hintergrund der sich rasch entwickelnden schriftsprachlichen Kompetenzen zu erweiterten Nutzungsmöglichkeiten führte.

13.3.3.2 Veränderungen und Entwicklungen des medialen Habitus' der Kinder; Schwerpunkt: allgemeine Mediennutzung

13.3.3.2.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Etwa zwei Drittel der Eltern (68,1%) sehen bei ihren Kindern nach dem Abschluss des KidSmart-Projekts eine Verbesserung des allgemeinen Medienwissens. Dies beobachten insbesondere die Eltern von Söhnen (76,7%), wohingegen das medienbezogene Wissen der Töchter nach Angaben der Eltern seltener erweitert werden konnte (61,5%). Jedoch führt dieser Ausbau des generellen Medienwissens nicht immer auch zu einer quantitativen Erweiterung des kindlichen Medienrepertoires. Aus der Perspektive eines Großteils der Eltern (63,6%) können Kinder nach Projek-

abschluss quantitativ häufig nicht mehr Medien nutzen, als sie es bereits vor dem Projektbeginn machen konnten. Eine Begründung hierfür könnte sein, dass die Kinder auch vor Beginn des Projekts bereits eine Vielzahl von Medien zuhause verwendeten, sodass sie zwar nicht mehr Medien nutzen können, ihre konkreten Kompetenzen aber vor einem erweiterten Erfahrungshintergrund mutmaßlich aber ausbauen konnten. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, dass insbesondere die Jungen ihr bereits bekanntes Medienrepertoire erweitern konnten und nun eine vergrößerte Bandbreite an Medien einsetzen können. Die Mädchen konnten dies weniger häufig für sich nutzen (♀: 30,6% | ♂: 43,3%).

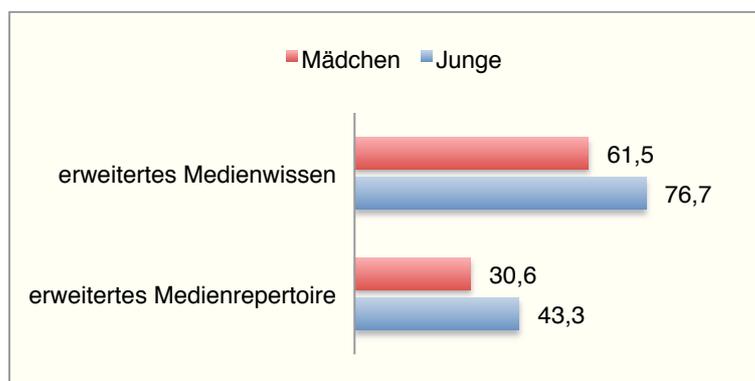


Abbildung 115: Eltern über Kinder: Erweiterung des Medienwissens und des Medienrepertoires, Einfluss des Geschlechts, in % ($N_{\text{Medienwissen, Junge}}=30$ | $N_{\text{Medienwissen, Mädchen}}=39$ | $N_{\text{Medienrepertoire, Junge}}=30$ | $N_{\text{Medienrepertoire, Mädchen}}=36$; Unterschiede ; nicht signifikant)

Durchschnittlich geben die Eltern 2,6 verschiedene Medien an, die ihr Kind seit der Teilnahme an dem KidSmart-Projekt selbstständiger bedienen kann. Dabei handelt es sich nachvollziehbarerweise vor allem um solche Medien, die in fast allen Projekten fortlaufend in die aktive Medienarbeit einbezogen wurden: Computer (38,4%), digitale Fotokamera (20,6%), Internet (17,8%) sowie der CD-Player (12,3%). Darüber hinaus geben die Eltern aber auch eine Vielzahl weiterer Medien an, die im Projektkontext jedoch nicht explizit eingesetzt beziehungsweise gefördert wurden. Hierzu zählen beispielsweise das Tablet (15,1%), der Fernseher (19,2%), die Spielkonsole (17,8%) oder das Smartphone (12,3%). Dies lässt die Mutmaßung zu, dass die neuen, projektbezogenen Handlungserfahrungen der Kinder zu einer Öffnung ihres medialen Habitus' führten. Sie sind den Medien gegenüber in dieser Konsequenz nun offener sowie selbstbewusster eingestellt. So konnten die Kinder im Projektkontext unter anderem ihre technische Medienkompetenz erweitern und festigen, sodass sie nun auch über die im Projekt eingesetzten Medien hinaus ihr eigenes Medienrepertoire erweitern konnten. Diese Beobachtung steht wahrscheinlich auch im Zusam-

menhang mit den oben angesprochenen Medien, die für die Kinder durch ihre Projektteilnahme attraktiver geworden sind. Jedoch sagt auch etwa ein Drittel (34,3%) der Eltern aus, dass es kein Medium gibt, welches ihr Kind seit der Projektarbeit selbstständiger nutzen kann.

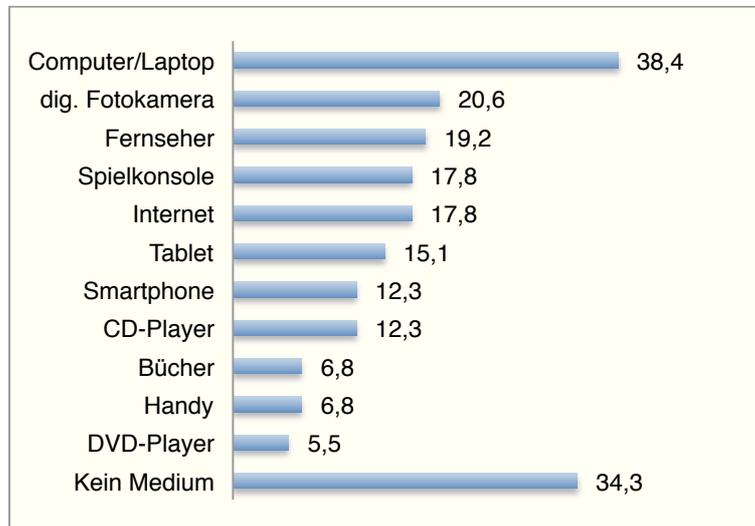


Abbildung 116: Eltern über Kinder: Medien, die die Kinder nach Projektabschluss selbstständiger nutzen können, in %, Angaben >5% (N=73)

Die Ausprägung einer Verbesserung der technischen Medienkompetenz hinsichtlich der Bedienung einzelner Medien wird durch das Geschlecht sowie durch einen vorhandenen Migrationshintergrund beeinflusst. Wird hierbei das Geschlecht zunächst in den Fokus genommen, so fällt auf, dass die Eltern von Söhnen durchschnittlich mehr Medien nennen, als die Eltern von Töchtern (♀: 2,0 Medien | ♂: 2,6 Medien).

Unter der Berücksichtigung eines Migrationshintergrundes wird deutlich, dass die Kinder mit Migrationshintergrund in einem besonderen Maße von ihrer Projektteilnahme im Hinblick auf die Erweiterung ihrer technischen Medienkompetenz profitieren konnten. Ihre Eltern geben durchschnittlich 2,5 Medien an, die ihr Kind nach dem Projektabschluss selbstständiger bedienen kann und nur etwa jedes fünfte Elternteil (22,2%) gibt an, dass es kein Medium mit einer verbesserten Nutzungskompetenz ihres Kindes gibt. Bei den Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund sind es durchschnittlich nur 2,1 Medien und fast die Hälfte der Eltern sieht bei ihrem Kind keine verbesserte technische Medienkompetenz (46,0%). Diese Differenzen werden insbesondere im Hinblick auf den Computer (ohne Migrationshintergrund: 27,0% | mit Migrationshintergrund: 50,0%) sowie dem Internet (ohne Migrationshintergrund: 10,8% | mit Migrationshintergrund: 25,0%) deutlich.

In Bezug auf das Vorhandensein von Medien, die nach Aussage der Eltern vom Kind besser bedient werden können als von den Eltern selbst, lassen sich zwei Tendenzen ableiten: Zum einen ist ein Großteil der Eltern (63,4%) der Meinung, dass es kein Medium gibt, welches sie weniger gut als ihre Kinder nutzen können. Dies sagen Eltern von Mädchen häufiger aus als die Eltern von Jungen (♀: 67,5% | ♂: 58,1%). Nennen die Eltern hierbei jedoch mindestens ein Medium, so handelt es sich hierbei zumeist – insbesondere für die Jungen – um die Spielkonsole. So spiegeln sich die besondere Relevanz der Spielkonsole im kindlichen Alltag sowie deren weit verbreitete Nutzung wider. Mädchen hingegen zeigen häufiger als Jungen eine den elterlichen Kompetenzen überlegene Nutzung des Handys. Die weiteren zur Auswahl stehenden Medien werden nur vereinzelt angegeben.

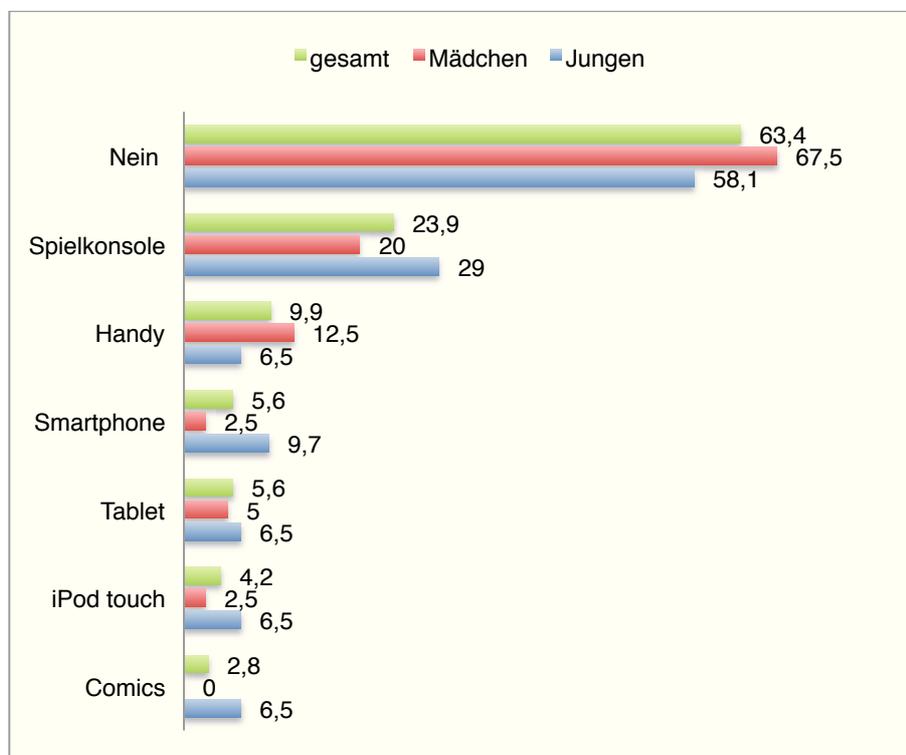


Abbildung 117: Eltern über Kinder: Höhere Nutzungskompetenz der Kinder; Einfluss des Geschlechts, in %, Angaben >5% ($N_{gesamt}=71$ | $N_{Mädchen}=40$ | $N_{Jungen}=31$)

Etwa die Hälfte der Eltern (52,2%) sieht nach Abschluss des Projekts bei ihren Kindern ebenso eine Ausweitung der kreativen Medienkompetenz. Dabei wird deutlich, dass insbesondere die Mädchen ihre kreative Medienkompetenz erweitern konnten: Während dies 58,3% der Eltern von Töchtern bejahen, bestätigen dies nur 45,2% der Eltern von Söhnen. Auch schätzen die Eltern ihre Töchter interessierter an der kreativen Medienarbeit ein als Eltern ihre Söhne (♀: 18,4% | ♂: 10,0%). Ferner sind es in der Perspektive der Eltern insbesondere die Kinder ohne Migrationshintergrund, die

sowohl ihre mediale Kreativität erweitern konnten (ohne Migrationshintergrund: 57,1% | mit Migrationshintergrund: 46,9%) als auch über ein umfassenderes Interesse an kreativen und produktiven Medienhandlungen verfügen (ohne Migrationshintergrund: 17,1% | mit Migrationshintergrund: 12,1%).

13.3.3.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Das persönliche Medienwissen bauten nach den Aussagen der Eltern insbesondere diejenigen Kinder aus, die in der OGS erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. Vor allem die partizipierenden Jungen konnten in einem besonderen Maße von ihren – gegebenenfalls vollkommen neuartigen – Erfahrungen der aktiven Medienarbeit profitieren. Einen Einfluss des Migrationshintergrundes lässt sich hierbei nicht feststellen.

Dennoch beobachten die Eltern von KidSmart-erfahrenen Kindern häufiger, dass ihre Kinder nach der erneuten Teilnahme an dem Projekt quantitativ mehr Medien nutzen können als vorher. Besonders häufig konnten die Kita-KidSmart-Mädchen ihre Kompetenzen ausbauen (57,1%), wohingegen die erstmalig partizipierenden Mädchen am seltensten durch die Projektteilnahme ihre allgemeine technische Medienkompetenz erweitern konnten (19,1%). Auch zeigt sich, dass in der Gruppe der KidSmart-erfahrenen Kinder eher die Kinder ohne Migrationshintergrund durch ihre erneute Teilnahme ihre allgemeine Mediennutzung ausweiten konnten (53,3%) als die Kinder mit Migrationshintergrund (30,0%). In der Gruppe der erstmalig teilnehmenden Kinder spiegelt sich dieses Bild jedoch: Hier sind es die Kinder mit Migrationshintergrund, die in einem besonderen Maße von dem KidSmart-Projekt und den diesbezüglichen Erfahrungen profitieren (33,3%; ohne Migrationshintergrund: 23,8%).

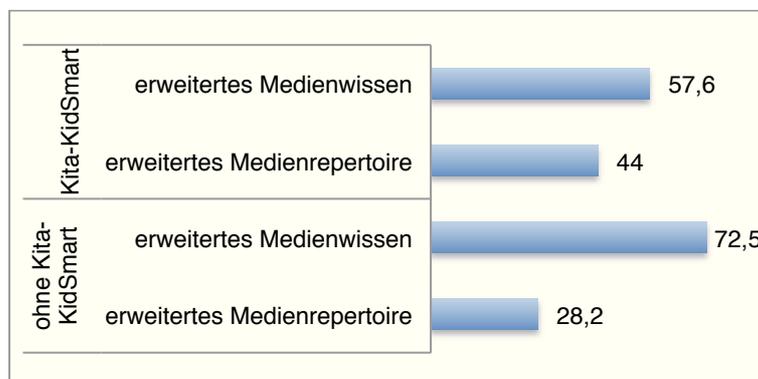


Abbildung 118: Eltern über Kinder: Erweitertes Wissen und Medienrepertoire; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in % ($N_{\text{Kita-KidSmart, Medienwissen}} = 26$ | $N_{\text{Kita-KidSmart, Medienrepertoire}} = 25$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart, Medienwissen}} = 40$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart, Medienrepertoire}} = 39$)

Diese beiden Aspekte stehen bei den Eltern, deren Kinder zum ersten Mal an dem Projekt teilnahmen, in einem engen Zusammenhang zueinander: So sehen alle (!) Eltern, die bei ihrem Kind eine Erweiterung des Medienrepertoires beobachten auch ein verbessertes allgemeines Wissen über Medien. Bemerkenswert ist jedoch keine Ausweitung des Medienrepertoires, so sehen sie seltener eine Zunahme des Medienwissens ihrer Kinder. Bei den Kita-KidSmart-Kindern ist dieser Effekt zwar auch sichtbar, jedoch nicht in einem solch deutlichen Ausmaß.

Durch die aktive Medienarbeit profitierten die Kinder auch insofern, als dass sie ihre kreativen und produktiven Medienkompetenzen erweiterten. Dies fand nach den Angaben der Eltern insbesondere bei den Kindern statt, die erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnahmen (55,0%), während sich die Kita-KidSmart-Kinder hierbei seltener weiterentwickeln konnten (48,0%). Hierbei stellt sich das Geschlecht als ein Einflussfaktor dar: in beiden Kindergruppen sind es insbesondere die Mädchen, die ihre kreativen Kompetenzen ausbauen.

Durchschnittlich geben die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern 2,5 verschiedene Medien an, die ihr Kind seit der erneuten Teilnahme am KidSmart-Projekt besser nutzen kann. Dies sind durchschnittlich quantitativ mehr Medien als die Eltern von KidSmart-unerfahrenen Kindern angeben (2,0 Medien). Insbesondere Kita-KidSmart-Mädchen profitieren hierbei durchschnittlich am meisten (2,7 Medien).

Eine Verbesserung der technischen Medienkompetenz sehen die Eltern zumeist im Rahmen der Computernutzung. Die Kita-KidSmart-Kinder konnten dabei ihre Kompetenzen etwas häufiger vertiefen als die in der Kita nicht durch KidSmart geförderten Kinder. Insbesondere die Kita-KidSmart-Mädchen konnten durch ihre erneute Teilnahme an dem Projekt ihre Computernutzungskompetenz erweitern. Auch die in Projektkontexten häufig verwendete Digitalkamera sowie das Internet können Kita-KidSmart-Kinder nach dem Abschluss des Projekts vermehrt autonomer nutzen als die KidSmart-unerfahreneren Kinder. Hierbei wird erneut deutlich, dass das Internet insbesondere für die Jungen ein relevantes und attraktives Medium darstellt und sie dieses nun selbstständiger nutzen können.

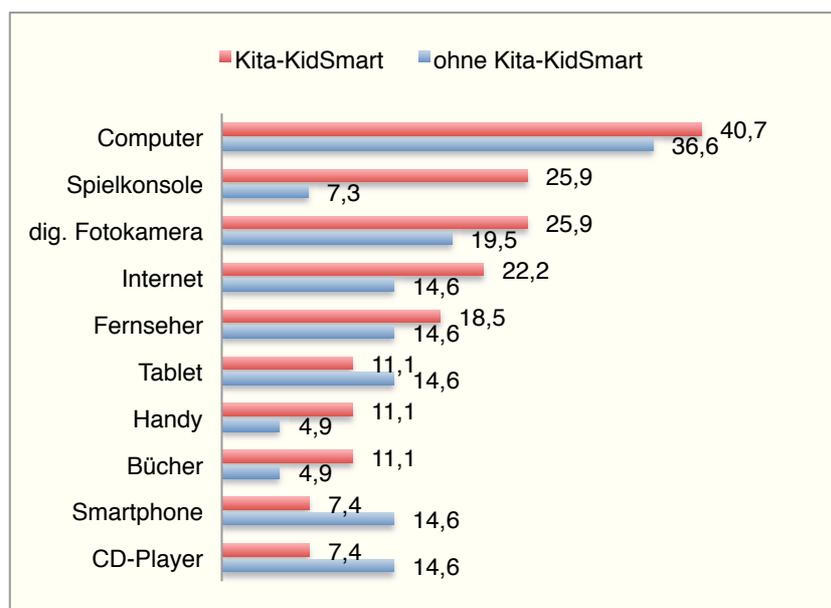


Abbildung 119: Eltern über Kinder: Selbstständigere Mediennutzung; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in % ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 27$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart}} = 41$)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die KidSmart-erfahrenen als auch die erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder ihre Kompetenzen in Bezug auf die allgemeine Mediennutzung erweitern konnten. Dabei zeigt sich, dass die in der Kita nicht durch KidSmart geförderten Kinder ihr allgemeines, grundsätzliches Medienwissen in einem besonderen Ausmaß ausbauen konnten. Dies gilt ebenso für kreative und produktive Tätigkeiten mit digitalen Medien – wie beispielsweise der Produktion von Fotos oder der Erstellung von digitalen, schriftsprachlichen Texten – in deren Rahmen insbesondere die Mädchen ihre Kompetenzen erweitern konnten. In Bezug auf die Kita-KidSmart-Kinder zeigt sich, dass diese durch ihre zweite oder gegebenenfalls bereits dritte Teilnahme an dem KidSmart-Projekt ihr genutztes Medienrepertoire erweiterten und auch grundsätzlich ihre technische Medienkompetenz vertieften.

13.3.3.3 Veränderungen und Entwicklungen des medialen Habitus' der Kinder; Schwerpunkt: Computernutzung

13.3.3.3.1 Alle am Projekt teilnehmende ErstklässlerInnen

Der Computer ist nach dem Abschluss des Projekts fast flächendeckend in den medialen Alltag der Kinder integriert. Lediglich 2,9% der Eltern sagen noch aus, dass ihr Kind zuhause den Computer nicht nutzt.

Dabei sieht etwa jedes zweite befragte Elternteil nach dem Projektabschluss bei ihrem Kind verbesserte Computernutzungskompetenzen. Diese Kompetenzzuwächse

beobachten die Eltern insbesondere hinsichtlich der basalen Nutzungselemente des Computers wie das gezielte Führen des Mauszeigers, die Orientierung auf der Computertastatur oder die Kenntnis über grundsätzliche technische Handlungen zur Bedienung des Computers, wie zum Beispiel das Öffnen, Schließen und Speichern von Dateien. Die Computernutzungskompetenz der Mehrheit der Kinder (59,0%) reicht nach der Bewertung der Eltern jedoch (noch) nicht zu einer gänzlich selbstständigen Bedienung aus. Vice versa sagt dies jedoch auch aus, dass etwa vier von zehn Kindern im Alter von sechs und sieben Jahren bereits so hoch entwickelte technische Computernutzungskompetenzen entwickelt haben, dass sie dieses Medium bedienen können, ohne einer konsequenten Hilfe durch Erwachsener zu bedürfen.

Vor dem Beginn der Projektdurchführung bewerteten die Eltern die computerbezogene Selbstständigkeit ihrer Kinder noch deutlich schlechter. Zu dem vorherigen Zeitpunkt gaben drei Viertel der Eltern an, dass ihr Kind den Computer nicht selbstständig bedienen kann. Mehr als die Hälfte von ihnen (53,8%) sagte sogar aus, dass ihr Kind den Computer überhaupt nicht autonom nutzen kann. Wird hierbei zwischen den Geschlechtern differenziert, so fällt zwar auf, dass die Jungen wie auch die Mädchen durch ihre Teilnahme an dem KidSmart-Projekt ihre Kompetenzen ausbauen konnten, jedoch fand dies bei den Mädchen in einem besonders hohem Maße statt. So sagten vor dem Beginn der Projektdurchführung die Eltern von Söhnen häufiger, dass ihr Kind den Computer ohne weitere Hilfe zu benötigen bedienen kann (♀: 22,8% | ♂: 24,6%), wohingegen sich nach dem Abschluss des Projekts dieses Bewertungsschema jedoch gedreht hat: Nun reichen die Kompetenzen der Mädchen häufiger zu einer autonomen Computernutzung aus, als es bei den Jungen der Fall ist. Und auch mit einem fokussierten Blick auf den Einfluss eines Migrationshintergrundes fallen Differenzen auf. Zwar konnten sowohl die Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund im Projektkontext ihre Computernutzungskompetenzen ausbauen, jedoch zeigt es sich, dass dies insbesondere bei den Kindern ohne Migrationshintergrund der Fall war. Vor ihrer Projektteilnahme konnte nur jedes fünfte Kind (20,0%) den Computer ohne Hilfe bedienen – nach Abschluss des Projekts beobachtete dies bereits fast jedes zweite Elternteil (44,7%). Die Kinder mit Migrationshintergrund verfügten über diese Kompetenzen vor dem Projekt zwar häufiger (26,0%), allerdings konnten sie diese sodann nicht in dem Maße wie die Kinder ohne Migrationshintergrund weiter ausbauen.

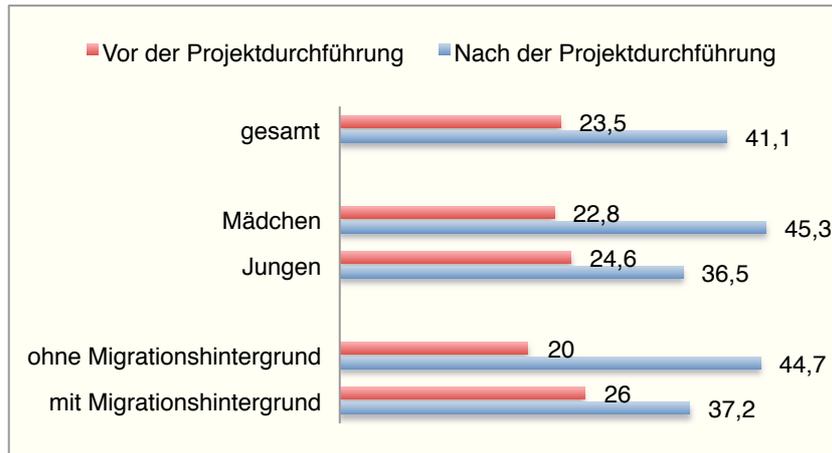


Abbildung 120: Eltern über Kinder: Selbstständige Computernutzung vor und nach der Projektdurchführung, in % ($N_{\text{vor der Projektdurchführung,gesamt}}=145$ | $N_{\text{vor der Projektdurchführung,Mädchen}}=79$ | $N_{\text{vor der Projektdurchführung,Junge}}=65$ | $N_{\text{vor der Projektdurchführung,ohne Migrationshintergrund}}=67$ | $N_{\text{vor der Projektdurchführung,mit Migrationshintergrund}}=77$ | $N_{\text{nach der Projektdurchführung,gesamt}}=73$ | $N_{\text{nach der Projektdurchführung,Mädchen}}=42$ | $N_{\text{nach der Projektdurchführung,Junge}}=31$ | $N_{\text{nach der Projektdurchführung,ohne Migrationshintergrund}}=38$ | $N_{\text{nach der Projektdurchführung,mit Migrationshintergrund}}=35$)

Die computerbezogenen Tätigkeiten der sechs- und siebenjährigen Kinder sind sehr breit gefächert. Durchschnittlich geben die Eltern 5,1 Arbeiten ihrer Kinder an, die sie am Computer durchführen können. Dabei zeigen die Jungen durchschnittlich eine variantenreichere Nutzung als die Mädchen (♀: 4,6 Tätigkeiten | ♂: 5,7 Tätigkeiten). Das kindliche Computernutzungsverhalten ist mehrheitlich geprägt durch das Spielen von Offline-, Online- und Lernspielen. Diese Spiele sind aus dem Blickwinkel der Eltern insbesondere für die Jungen von besonderer Relevanz: Alle drei Spielekategorien werden von den Jungen häufiger genutzt als es bei den Mädchen durch die Eltern zu beobachten ist. Lernspiele sind bei den Kindern nach Einschätzung der Eltern am beliebtesten.

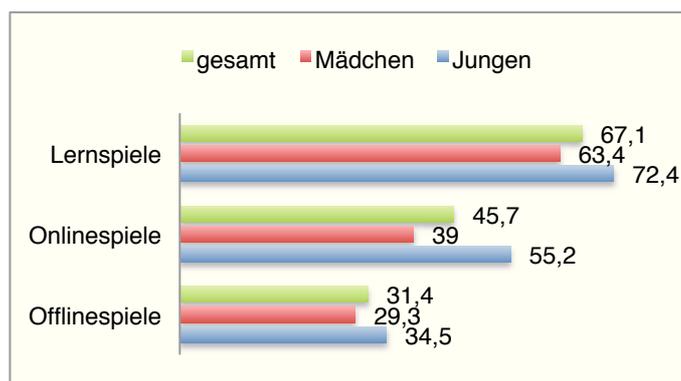


Abbildung 121: Eltern über Kinder: Computernutzung der Kinder: Spiele; Einfluss des Geschlechts, in % ($N_{\text{gesamt}}=70$ | $N_{\text{Mädchen}}=41$ | $N_{\text{Jungen}}=29$)

Darüber hinaus betätigen sich die Kinder aber auch kreativ und produktiv am Computer. Besonders häufig findet dies über Malprogramme statt. Die Kinder schauen sich (wahrscheinlich selbstproduzierte) digitale Fotos sowie eigene Filme an, sie produzieren in einem Textverarbeitungsprogramm schriftsprachliche Texte und ein kleiner

Teil der Kinder sammelt bereits Erfahrungen in der digitalen Fotobearbeitung. Diese kreativen und produktiven Medienarbeiten sind insbesondere in dem medialen Habitus der Mädchen integriert.

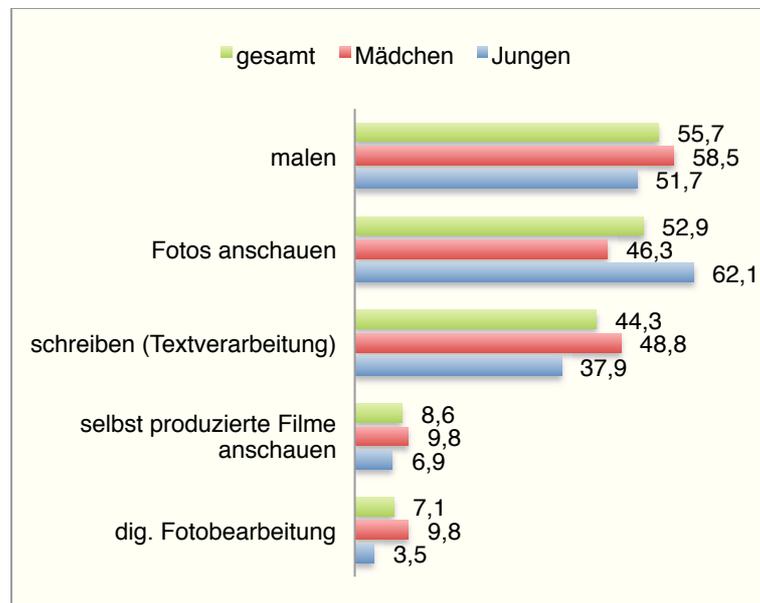


Abbildung 122: Eltern über Kinder: Computernutzung der Kinder: Kreative und Produktive Medienarbeiten; Einfluss des Geschlechts, in % ($N_{\text{gesamt}}=70$ | $N_{\text{Mädchen}}=41$ | $N_{\text{Jungen}}=29$)

Das Internet wird nach den Aussagen der Eltern insgesamt von etwa jedem zweiten Sechs- und Siebenjährigen zuhause genutzt (48,6%) und stellt insbesondere für die Jungen ein attraktives und häufig genutztes Medium dar. So nutzen etwa zwei von drei Jungen in ihrer Freizeit das Internet, während dies bei den Mädchen mit 39,0% deutlich seltener ein Medium des Alltags darstellt. Dabei ist das Spielen von Online-spielen sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen die verbreitetste Aktivität. Diese Onlinespiele sind sowohl auf expliziten Spielehomepages zu finden, aber auch auf den Internetauftritten von Fernsehsendern oder -sendungen, die etwa jedes fünfte Kind (18,6%) besucht. Internetseiten wie diese bieten den Kindern die Möglichkeit einer konvergenten Verfolgung der ihnen bekannten und präferierten Fernsehinhalt. Dies findet sowohl durch das Angebot an Spielen, aber auch durch explizite, sendungsspezifische Informationsangebote sowie durch dort eingebundene Filmsequenzen der Sendungen statt. Die Rezeption von Filmen beziehungsweise Sendungen auf diesen Senderhomepages aber auch darüber hinaus via Videoportalen und ähnlichem (z.B. YouTube oder Clipfish), ist bei jedem fünften Kind in die Internetnutzung integriert.

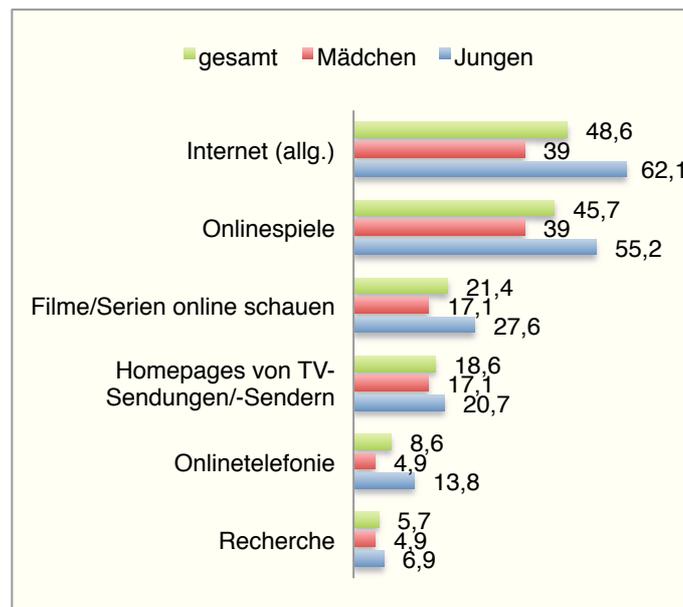


Abbildung 123: Eltern über Kinder: Computernutzung der Kinder: Internettätigkeiten; Einfluss des Geschlechts, in % ($N_{\text{gesamt}}=70$ | $N_{\text{Mädchen}}=41$ | $N_{\text{Jungen}}=29$)

13.3.3.3.2 Fokus: Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung

Im Hinblick auf die Computernutzungskompetenz der teilnehmenden Kinder lassen sich auf den ersten Blick keine gravierenden Unterschiede zwischen den Kita-KidSmart-Kindern und den erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kindern feststellen: nach Aussage der Eltern kann jeweils etwa die Hälfte der Kinder den Computer ohne weitere Hilfe zu bedienen. Bei einem genaueren Betrachten fallen jedoch Differenzen einer „sehr selbstständigen“ und „gar nicht selbstständigen“ Computernutzung auf: Während circa jedes fünfte (19,2%) KidSmart-erfahrene Elternteil bei ihrem Kind eine „sehr selbstständige“ Computerbedienung beobachtet, sehen dies in der zweiten Elterngruppe nur 9,5% der Befragten. Im Hinblick auf eine „gar nicht selbstständige“ Nutzung dreht sich diese Tendenz jedoch. Hier sind es insbesondere die Eltern von Kindern, die erstmalig an dem Projekt teilnehmen, die nur schwach ausgeprägte Nutzungskompetenzen beobachten (16,7%), wohingegen die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern diese Antwort seltener angeben (11,5%).

Werden diese Daten mit denen aus der Eingangsbefragung verglichen, so fällt auf, dass beide Kindergruppen durch ihre (ggf. erneute) KidSmart-Teilnahme profitieren können. So geben 38,3% Eltern von Kita-KidSmart-Kindern in der Eingangsbefragung an, dass ihr Kind den Computer autonom bedienen kann – dies sind im Vergleich mit der Abschlussbefragung deutlich weniger Eltern (46,1%) und auch ein

Vergleich der beiden Mittelwerte¹²⁰ macht deutlich, dass die Kita-KidSmart-Kinder ihre computerbezogenen Kompetenzen durch ihre erneute Teilnahme weiter ausbauen konnten (Eingangsbefragung: 2,85 | Abschlussbefragung: 2,46). In einem noch bedeutenderem Ausmaß konnten jedoch die erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder ihre Kompetenzen erweitern: Im Rahmen der Eingangsbefragung geben lediglich 13,1% der Eltern an, dass ihr Kind den Computer selbstständig bedienen kann – nach Abschluss des Projekts sind es jedoch bereits 45,2% der befragten Eltern! Auch hier zeigt sich dementsprechend eine deutliche Steigerung des Mittelwerts: beträgt er vor der Projektdurchführung zunächst 3,43, steigert es sich nach dem Projektabschluss auf 2,62! Damit liegt er zwar noch immer unter dem Mittelwert der Kita-KidSmart-Kinder, jedoch konnte sich die Differenz deutlich minimieren. Wird hierbei das Geschlecht mitbeachtet, dann zeigt sich, dass die in der Kita noch nicht durch KidSmart geförderten Mädchen ihre computerbezogenen Kompetenzen in einem besonderen Maße durch ihre Teilnahme. Ihr Mittelwert steigerte sich von 3,42 auf 2,45!

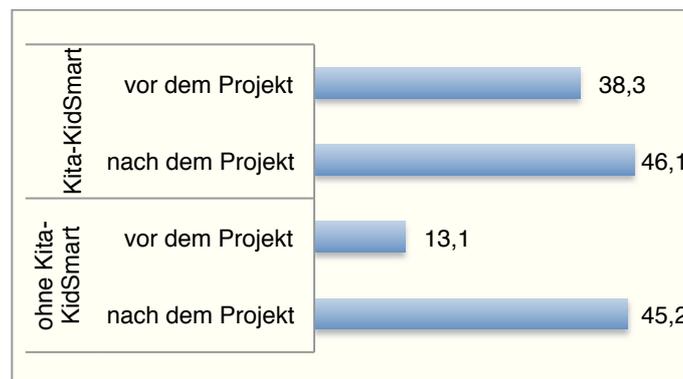


Abbildung 124: Eltern über Kinder: Selbstständige Computernutzung der Kinder vor und nach der Projektdurchführung; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in % ($N_{\text{Kita-KidSmart vor dem Projekt}}=47$ | $N_{\text{Kita-KidSmart nach dem Projekt}}=26$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart vor dem Projekt}}=84$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart nach dem Projekt}}=42$)

¹²⁰ Vierstufige Likert-Skala: 1 = Sehr selbstständige Computernutzung | 4 = Gar nicht selbstständige Computernutzung.

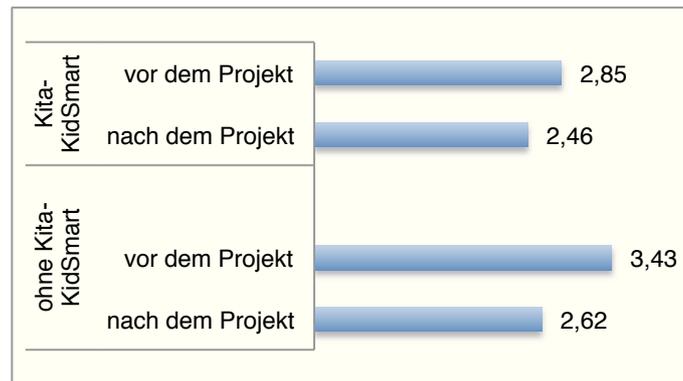


Abbildung 125: Eltern über Kinder: Mittelwerte – Selbstständige Computernutzung der Kinder; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in % ($N_{\text{Kita-KidSmart vor dem Projekt}}=47$ | $N_{\text{Kita-KidSmart nach dem Projekt}}=26$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart vor dem Projekt}}=84$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart nach dem Projekt}}=42$)

Etwa die Hälfte der befragten Eltern sieht bei ihren Kindern verbesserte, computerbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie konkret benennen können. Im Vergleich zeigt sich, dass die Eltern der Kita-KidSmart-Kinder (55,6%) diese etwas häufiger nicht beobachten können als Eltern von nicht in der Kita durch KidSmart geförderte Kinder (47,6%). Insbesondere Kita-KidSmart-Jungen haben ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten am seltensten weiterentwickeln können (63,6%), wobei hier zu beachten ist, dass die Eltern dieser Jungen die kindliche Computernutzungskompetenz bereits vor Beginn des Projekts im Mittel am höchsten einschätzten.

Die Daten beider Elterngruppen zeigen, dass sie diese Verbesserungen insbesondere im Hinblick auf die Orientierung auf der Tastatur, das Führen der Computermaus sowie der grundsätzlichen Bedienung des Computers (Dateien öffnen/schließen/umbenennen etc.) sehen. Im Vergleich zwischen den beiden Befragtengruppen zeigt sich, dass die nicht in der Kita durch KidSmart geförderten Kinder nun die Computertastatur besser bedienen können, während die Kita-KidSmart-Kinder ihre konkrete technische Bedienkompetenz des Computers verbessern können. Anders ausgedrückt: Während die Kita-KidSmart-Kinder insbesondere eher fortgeschrittene Fähigkeiten und Fertigkeiten im Projektkontext entwickeln konnten, widmeten sich die anderen Kinder eher den basalen Handlungen mit der Computertastatur sowie der -maus. Darüber hinaus wird über etwa jedes zehnte Kita-KidSmart-Kind ausgesagt, dass es nun auch selbstständiger im Internet recherchieren kann.

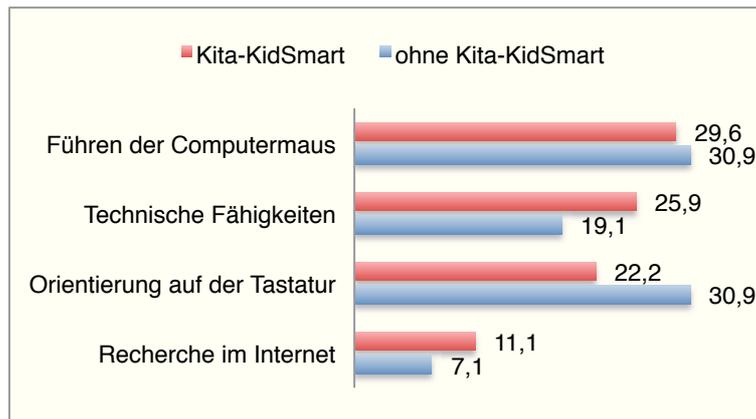


Abbildung 126: Eltern über Kinder: Verbesserte Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in %, Angaben >5% ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 27$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart}} = 42$)

Darüber hinaus wurden die Eltern – wie bereits in der Eingangsbefragung auch – gebeten anzugeben, über welche computerbezogenen Fähigkeiten ihr Kind verfügt. Hier zeigt sich, dass Kita-KidSmart-Kinder mit durchschnittlich 6,5 Nennungen über mehr Fähigkeiten als die erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder verfügen (5,1 Angaben). Werden hierbei auch die Angaben aus der Eingangsbefragung berücksichtigt (Kita-KidSmart: 5,8 Angaben | ohne Kita-KidSmart: 4,3 Angaben), dann zeigt sich, dass beide Kindergruppen in einem etwa vergleichbaren Umfang ihre computerbezogenen Fähigkeiten ausbauen konnten.

Werden die einzelnen Fähigkeiten genauer betrachtet, dann zeigt sich, dass zwar nach wie vor insbesondere Lern-/Online-/Offlinespiele in beiden Kindergruppen häufig genutzt werden, dass aber insbesondere Kita-KidSmart-Kinder häufig am Computer spielen. Wird auf kreative und produktive Handlungen am Computer fokussiert, wird deutlich, dass die Kompetenzen der Kita-KidSmart-Kinder besser ausgebildet sind als die der erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder. Dies gilt für das digitale Malen (Kita-KidSmart: 62,5% | ohne Kita-KidSmart: 51,2%), für die digitale Fotobearbeitung (Kita-KidSmart: 12,5% | ohne Kita-KidSmart: 7,3%) sowie für das Anschauen von (selbstproduzierten) Fotos (Kita-KidSmart: 70,8% | ohne Kita-KidSmart: 46,3%). Im Hinblick auf das Schreiben von schriftsprachlichen Texten in einem Textverarbeitungsprogramm lassen sich keine bedeutenden Differenzen feststellen (Kita-KidSmart: 54,2% | ohne Kita-KidSmart: 51,2%).

Auch in Bezug auf verschiedene Internettätigkeiten zeigen sich zwischen den beiden Kindergruppen Differenzen, obwohl beide in einem vergleichbaren Ausmaß das Internet nutzen (Kita-KidSmart: 50,0% | ohne Kita-KidSmart: 51,2%). So nutzen Kita-KidSmart-Kinder das Internet einerseits häufiger zur Rezeption von Filmen/Serien/

Clips (Kita-KidSmart: 33,3% | ohne Kita-KidSmart: 19,5%), andererseits erfüllt das Internet für einen Teil der Kinder bereits eine Informationsfunktion, da sie im Internet sowohl für schulische als auch für private Zwecke recherchieren. Diese Tätigkeiten sind (noch) nicht in diesem Umgang in dem medialen Habitus der in der Kita nicht durch KidSmart geförderten Kinder integriert, wohingegen sie häufiger als die Kita-KidSmart-Kinder ihre favorisierten Fernsehsendungen und -figuren im Internet konvergent verfolgen (Kita-KidSmart: 20,8% | ohne Kita-KidSmart: 24,4%).

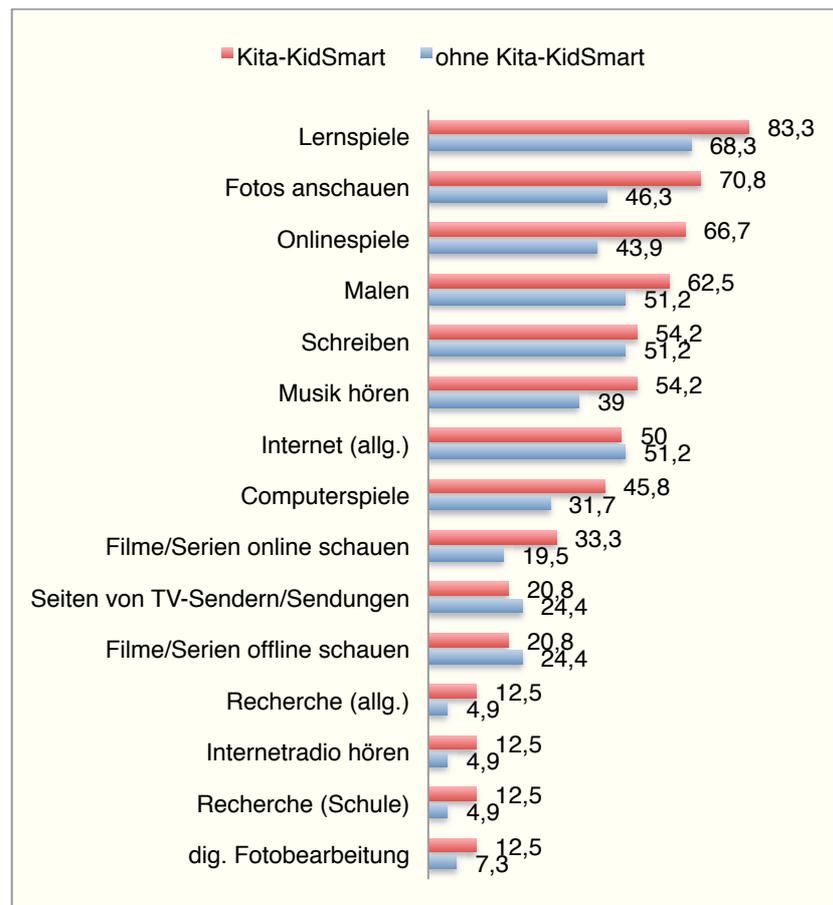


Abbildung 127: Eltern über Kinder: Computernutzung der Kinder; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung, in %, Angaben >10% ($N_{\text{Kita-KidSmart}} = 24$ | $N_{\text{ohne Kita-KidSmart}} = 41$)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Kindergruppen ihre computerbezogenen Kompetenzen im Projektkontext ausbauen konnten. In einem besonderen Ausmaß gilt dies jedoch für die Kinder, die erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnahmen.

Werden diese Kompetenzen vertiefender betrachtet, dann zeigt sich, dass Kita-KidSmart-Kinder bereits über fortgeschrittenere Tätigkeiten verfügen – wie beispielsweise der Verwaltung von Dateien auf dem Computer – als die erstmalig teilnehmenden Kinder. Diese konnten hingegen im Rahmen des Projekts insbesondere ihre Ori-

entierung auf der Computertastatur sowie die Nutzung der Computermaus verbessern und entwickelten so grundsätzliche Fertigkeiten für die Computernutzung.

In Bezug auf die inhaltliche Computernutzung der Kinder wird deutlich, dass Kita-KidSmart-Kinder wahrscheinlich aufgrund ihrer bereits umfassenden KidSmart-Erfahrungen über vielfältigere kreative und produktive Nutzungskompetenzen verfügen und auch das Internet bereits facettenreicher nutzen.

Hier zeigt sich einerseits, dass von einer Nachhaltigkeit der Medienkompetenzförderung in der frühen Bildung auszugehen ist, andererseits konnte jedoch auch gezeigt werden, dass Kinder, die erstmalig an einem Projekt wie KidSmart teilnehmen, ebenso von der handlungsorientierten Medienarbeit profitieren, teilweise sogar in einem höheren Ausmaß als die erfahreneren Kinder.

13.3.3.4 Zusammenfassung

Nach Projektabschluss ziehen die Eltern – insbesondere die Eltern der Mädchen und der Kinder mit Migrationshintergrund – ein positives Resümee.

Die Hälfte der Eltern – unabhängig einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung – beobachtet bei ihren Kindern ein gestiegenes generelles Interesse an Medien. Insbesondere sehen sie dies in Bezug auf den Computer sowie das Internet – beides ist bei den KidSmart-erfahrenen Kindern häufiger zu beobachten – aber auch die digitalen Fotokamera sowie die Bücher sind vermehrt im Bewusstsein der Kinder verankert. Vor allem bei den Kindern mit Migrationshintergrund bemerken die Eltern ein gestiegenes mediales Interesse, insbesondere hinsichtlich des Computers sowie des Internets.

Eine Erweiterung des kindlichen Medienwissens beobachten vor allem die Eltern der Jungen. Wird hierbei der Einfluss einer KidSmart-Förderung in der Kita untersucht, dann zeigt sich, dass es gerade die KidSmart-unerfahrenen Kinder – und vor allem die Kinder mit Migrationshintergrund – sind, bei denen die Eltern nach der Projektdurchführung ein verbessertes Medienwissen beobachten. Sie konnten also in einem besonderen Maße von ihrer Projektteilnahme profitieren.

Auch können viele Kinder aus der Perspektive der Eltern nach Projektabschluss Medien selbstständiger nutzen. Dies gilt ebenso für solche Medien, die nicht in den Projekten eingesetzt wurden. Speziell die Jungen sowie die Kinder mit Migrationshintergrund konnten ihre diesbezüglichen Kompetenzen ausbauen. Vor allem ist dies für

den Computer sowie für das Internet zu beobachten. Demgegenüber konnten Mädchen ebenso wie erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnehmende Kinder durch ihre Projektteilnahme speziell ihre kreative Medienkompetenz ausweiten.

Etwa die Hälfte der Eltern beobachteten bei ihren Kindern verbesserte Nutzungskompetenzen am Computer, diese betreffen zum Großteil basale Nutzungselemente wie das Führen der Computermouse oder der Orientierung auf der Tastatur. Vier von zehn Eltern geben nach Projektabschluss sogar an, dass ihr Kind den Computer selbstständig bedienen kann und dabei keinerlei Hilfestellungen benötigt. Besonders gut ausgeprägte Kompetenzen beobachteten dabei eher die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern. Insgesamt beobachten vor allem die Eltern von Mädchen einen Kompetenzzuwachs ihres Kindes und im Hinblick auf eine Förderung durch KidSmart in der Kita zeigt sich, dass zwar beide Kindergruppen von dem Projekt profitierten, dass aber vor allem die erstmalig an dem Projekt beteiligten Kinder ihre Kompetenzen erweitern konnten.

In Bezug auf das Internet lässt sich feststellen, dass vor allem die Jungen das Internet nutzen. Beispielsweise spielen sie häufiger als die Mädchen Onlinespiele oder schauen sich öfter Filme beziehungsweise Serien online an.

13.4 Kernergebnisse und Diskussion im Forschungskontext

In den vorherigen drei Unterkapiteln wurde detailliert auf die Mediennutzung der an dem Projekt beteiligten Kinder eingegangen. Dabei wurde sowohl das Medienverhalten innerhalb der Familie als auch während der aktiven Medienarbeit im außerunterrichtlichen Bereich der OGS beachtet. Dies wurde aus den Perspektiven der Kinder selbst, ihrer Eltern, der an dem Projekt beteiligten BetreuerInnen sowie der projektbegleitenden Studierenden beschrieben. Insgesamt wurde deutlich, dass das Projekt von allen Befragtengruppen mehrheitlich durchaus positiv bewertet wurde. Aus den Antworten der BetreuerInnen und Kinder lässt sich ablesen, dass es nicht allein die aktive Medienarbeit selbst war, die positiv wahrgenommen wurde, sondern ebenso soziale Aspekte wie beispielsweise eine Hilfsbereitschaft der Kinder untereinander.

Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst und auf deren Grundlage allgemeine Hypothesen getroffen. Ferner werden die Ergebnisse im aktuellen Forschungskontext diskutiert. Dazu werden folgende Schwerpunkte gesetzt:

- Allgemeine Mediennutzung der Kinder
- Computer- und Internetnutzung der Kinder
- Aktive Mediennutzung der Kinder während der Projektdurchführung

Allgemeine Mediennutzung der Kinder

Das von den Kindern zuhause genutzte Medienrepertoire ist sowohl im Vorfeld als auch nach der Projektdurchführung insgesamt breit gefächert. Dies bestätigen sowohl die Aussagen der Eltern als auch die der Kinder. Dabei nimmt der Fernseher eine herausragende Rolle ein – sowohl hinsichtlich der generellen Nutzung als auch in Bezug auf das Lieblingsmedium und unabhängig von dem Geschlecht des Kindes oder einer vorherigen Förderung durch KidSmart in der Kita. Aus diesem Grund kann der Fernseher als Leitmedium der sechs- und siebenjährigen Kinder bezeichnet werden. Sowohl in Bezug auf die generelle, weitverbreitete kindliche Nutzung des Fernsehers als auch hinsichtlich der diesbezüglichen Medienbindung, sind diese Tendenzen vergleichbar mit denen der aktuellen KIM-Studie 2014. (vgl. MPFS 2015: 16; 20ff)

Nach der Teilnahme an dem KidSmart-Projekt zeigen etwa vier von zehn Kindern ein erhöhtes Interesse an dem Computer und auch das Internet sowie die Digitalkamera ist für ein Teil der Kinder verstärkt in ihr Bewusstsein gerückt. Das sagen sowohl die Eltern als auch die ProjektbetreuerInnen aus. Insbesondere ist dies bei den Kindern zu beobachten, die bereits in der Kita an dem KidSmart-Projekt teilnahmen und deshalb über vielfältige Nutzungserfahrungen verfügen. Werden diese Daten mit denen aus den Projektphasen des KidSmart-Projekts in der Kita verglichen, dann fällt auf, dass die Eltern auch in diesem Kontext den Computer sowie die digitale Fotokamera am häufigsten als diejenigen Medien angeben, für die sich ihr Kind nach Abschluss der aktiven Medienarbeit im KidSmart-Projekt vermehrt interessiert. (Marci-Boehncke et al 2012a: 14) Begründet liegt dies wahrscheinlich darin, dass der Computer sowie die digitale Fotokamera die beiden am häufigsten eingesetzten digitalen Medien in den einzelnen Projekten darstellen. Darüber hinaus lässt sich dadurch wahrscheinlich erklären, dass es vor allem der Computer sowie die digitale Fotokamera sind, welche die Kinder nach Projektabschluss selbstständiger bedienen können. Auch diese Tendenzen sind vergleichbar mit denen aus den Kita-Phasen, wenn auch die einzelnen Häufigkeiten in der vorliegenden Studie niedriger ausfallen: So geben bei-

spielsweise 67% der Eltern von Kita-Kindern an, dass sie den Computer selbstständiger nutzen können (Marci-Boehncke et al 2012a: 14f), wohingegen dies nur 38,4% der Eltern der ErstklässlerInnen aussagen. Dies lässt sich vermutlich zum einen auf die allgemeine Entwicklung der Kinder zurückführen, zum anderen wird dieses Ergebnis auch durch die bereits recht umfassenden Computernutzungskompetenzen der Kita-KidSmart-Kinder beeinflusst sein.

Hinsichtlich der primären (Lese-)Medien differenzieren sich die Angaben der Kinder und Eltern auffällig stark aus: In Bezug auf jedes abgefragte analoge Lesemedium¹²¹ sagen die Eltern häufiger als die Kinder aus, dass die Kinder diese zuhause nutzen. Interessant ist hierbei, dass die Eltern von Söhnen in einem etwa vergleichbaren Ausmaß wie die Eltern von Töchtern angeben, dass ihr Kind zuhause Bücher liest. Die Datengrundlage der Kinderbefragung bestätigt diese Tendenz der elterlichen Aussagen – die sich gegensätzlich zu weiteren Forschungen stellen (vgl. u.a. MPFS 2015: 26ff; Bos et al 2012: 126ff) – hingegen nicht, denn hier geben mehr Mädchen als Jungen an, Bücher zu lesen, was den aktuellen Forschungen zum kindlichen Leseverhalten entspricht. (vgl. u.a. MPFS 2015: 26ff; Bos et al 2012: 126ff) Es liegt deswegen die Vermutung nahe, dass sich die Eltern in ihrem Antwortverhalten in einem gewissen Maß durch ihre Vorstellungen der sozialen Erwünschtheit haben leiten lassen. Wird auch das Leseverhalten der Kinder vor dem Hintergrund einer vorherigen Förderung durch KidSmart betrachtet, so lässt sich davon kein abschließendes Bild konstruieren. Denn während die Angaben der beiden befragten Elterngruppen bezüglich der analogen Lesemedien fast identisch sind, zeigt sich bei den Antworten der Kinder die deutliche Tendenz, dass Kinder ohne eine KidSmart-Förderung in der Kita zuhause häufiger lesen.

Durch die aktive Partizipation den dem KidSmart-Projekt konnten die Kinder – insbesondere die Jungen und Kinder ohne vorherige KidSmart-Erfahrungen – zum Großteil ihr persönliches, allgemeines Wissen über Medien ausbauen. Vergleichbare Beobachtungen wurden auch im Rahmen der Kita-KidSmart-Studie gemacht: Dort geben etwa zwei Drittel der Eltern an, dass ihr Kind sein generelles Wissen über Medien erweitern konnte. (Marci-Boehncke et al 2012a: 16)

¹²¹ Bücher, Zeitschriften, Zeitungen.

Computer- und Internetnutzung der Kinder

Auch der Computer ist zu Beginn des Projekts bereits bei gut der Hälfte der Kinder ein Teil des Medienensembles. Hierbei zeigt sich ein Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung: So nutzen durch KidSmart vorgeförderte Kinder den Computer sowie das Internet bereits häufiger und vielfältiger als nicht durch KidSmart vorgeförderte Kinder. Auch das Internet ist bei den Kita-KidSmart-Kindern bereits vermehrt in das Medienspektrum integriert und so verfolgen sie mediale Inhalte (bspw. Fernsehsendungen und -figuren) oftmals bereits konvergent. (vgl. Theunert 2010) Auch die Onlinerecherche wird von einem Teil der vorgeförderten Sechs- und Siebenjährigen bereits durchgeführt. Ebenso zeigt sich bei den Kita-KidSmart-Kindern häufiger eine Nutzung des Computers zu kreativen und produktiven Zwecken (digitales Malen und Schreiben), jedoch lassen sich im Hinblick auf rezeptive Tätigkeiten (bspw. Filme/Serien am Computer schauen) weniger Differenzen ausmachen.

Insgesamt können die Kita-KidSmart-Kinder den Computer bereits selbstständiger und oftmals auch verantwortungsbewusster bedienen. Dies gilt insbesondere für die Jungen sowie für die Kinder mit Migrationshintergrund. Dennoch wünschen es sich in einem höheren Ausmaß eher die Eltern von Kita-KidSmart-Kindern, dass die Kinder ihre diesbezüglichen Nutzungskompetenzen weiter ausbauen. Daraus lässt sich ableiten, dass die KidSmart-erfahrenen Eltern sensibilisierter für die Relevanz einer Medienkompetenzförderung – hier anhand des Beispiels der technischen Bedienungskompetenz – sind.

Der Computer war nach Aussagen der Kinder während der Projektdurchführung ein zentraler Punkt. Auch die BetreuerInnen und Eltern sehen, dass gerade der Computer sowie das Internet attraktive Medien für die Kinder darstellen. Dies gilt vor allem für die Jungen sowie für die Kinder mit Migrationshintergrund. Allerdings divergieren die Aussagen der Kinder und der BetreuerInnen im Hinblick auf das Interesse für kreative beziehungsweise rezeptive Handlungen. Während in den Kinderinterviews deutlich wird, dass insbesondere die KidSmart-erfahrenen Kinder Interesse und Spaß an den kreativen Handlungen hatten und sich die erstmalig teilnehmenden Kinder lieber den rezeptiven Tätigkeiten zuwandten, präsentiert sich die Einschätzungen der BetreuerInnen dem gespiegelt: Sie sagen häufiger aus, dass es die

erstmalig geförderten Kinder sind, die ein höheres Interesse für die produktiven Tätigkeiten zeigen und dass sich KidSmart-erfahrene Kinder lieber den rezeptiven Handlungen gewidmet haben. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die BetreuerInnen lediglich von ihren Beobachtungen ausgehen können, wohingegen die Kinder von ihrem eigenen, subjektiven Empfinden aus argumentieren, sodass den Aussagen der Kinder an dieser Stelle eine größere Beachtung geschenkt werden sollte und ausgesagt werden kann, dass die Medienkompetenzförderung in der frühen Bildung dazu verhelfen kann, dass die Kinder auch eine kreative Mediennutzung in ihrem medialen Habitus integrieren (siehe auch weiter unten).

Sowohl die Eltern als auch die BetreuerInnen beobachten bei den Kindern durch die aktive Medienarbeit eine Verbesserung ihrer Nutzungskompetenzen im Hinblick auf den Computer. Dabei sehen die BetreuerInnen einen Kompetenzzuwachs insbesondere bei den Kindern mit Migrationshintergrund. Auch die Kinder bringen dieses subjektive Empfinden während der Abschlussinterviews zum Ausdruck, vor allem die erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder berichten hiervon.

Von einer Steigerung der Medien- beziehungsweise der Computerkompetenz berichten auch verschiedene Studien zum unterrichtlichen Computereinsatz. (vgl. u.a. Schaumburg et al 2007: 110ff; Reinmann/Häuptle 2006: 39) Dabei weisen Schaumburg et al (2007) explizit darauf hin, dass gerade jüngere SchülerInnen bereits nach einer kurzen Zeit über verbesserte Bedienungskompetenzen am Computer verfügen und dass insbesondere SchülerInnen mit Migrationshintergrund von einer schulischen Medieneinsatz im Hinblick auf ihre technischen Kompetenzen profitieren. Diese Kompetenzerweiterung wurde dabei einerseits mit einem expliziten Computertest ermittelt, andererseits wird dies – ebenso wie in der vorliegenden Studie – auch durch das subjektive Empfinden der SchülerInnen bestätigt. (vgl. Schaumburg et al 2007: 110ff) Darüber hinaus kommen Reinmann/Häuptle (2006) zu dem Ergebnis, dass SchülerInnen, die in der Schule mit Computern arbeiten, auch zuhause ihre Computernutzung vielfältiger gestalten (können) und das Medium ebenso häufiger auch für schulrelevante Dinge einsetzen. (Reinmann/Häuptle 2006: 42f)

Aktive Medienarbeit der Kinder während der Projektdurchführung

Die Kinder zeigten sich während der Projektdurchführung mehrheitlich sehr motiviert zur Teilnahme an der aktiven Medienarbeit und ihr medialer Habitus lässt sich als durchaus medienaffin bezeichnen. Davon berichten alle vier Befragtengruppen: Die ProjektleiterInnen – also die OGS-BetreuerInnen sowie die Studierenden –, die Eltern und die Kinder selbst. Damit korrespondieren diese Ergebnisse mit denen anderer Studien, da eine Vielzahl an nationalen und internationalen Studien eine Motivation der Kinder (und Jugendlichen) im Kontext einer (schulischen) Medienarbeit nachweisen. (vgl. u.a. Bitkom 2011: 24; Schaumburg et al 2007: 96ff; Marsh et al 2005: 62 & 71) Diese Einschätzungen stehen auch in einer Linie mit denen der Kita-KidSmart-Projektphasen, da auch die diesbezüglichen Ergebnisse zeigen, dass die Kinder in dem KidSmart-Projektsetting sehr motiviert an der aktiven Medienarbeit partizipierten. (vgl. Marci-Boehncke et al 2012a: 14)

Im Kontext der kindlichen Motivation lassen sich jedoch im Hinblick auf das Geschlecht sowie auf einen möglichen Migrationshintergrund Einflüsse ableiten: So waren Jungen sowie Kinder ohne Migrationshintergrund motivierter an der Projektteilnahme als Mädchen oder Kinder mit Migrationshintergrund. Trotz dieser erhöhten Motivation der Jungen berichten die BetreuerInnen auch, dass sich die Jungen oftmals unkonzentrierter und ungeduldiger zeigten sowie sich häufiger von anderen Dingen ablenken ließen. Von diesem Einfluss des Geschlechts im Hinblick auf das Verhalten der Kinder berichtet ebenfalls Hoffmann (2006): So arbeiten Mädchen häufiger ausdauernd und konzentriert mit, während die Jungen schneller abzulenken sind und weniger Konzentration zeigen. (vgl. Hoffmann 2006: 16f)

Auch in Bezug auf einen Einfluss einer vorherigen Projektteilnahme in der Kita lassen sich Effekte einer Nachhaltigkeit feststellen: Beide Kindergruppen engagieren sich zunächst äußerst motiviert während der Projektarbeit, jedoch zeichnet sich im weiteren Verlauf ab, dass die KidSmart-erfahrenen Kinder in der zweiten Projekthälfte etwas motivierter sind als die erstmalig an dem Projekt teilnehmenden Kinder, deren Teilnahmemotivation etwas absinkt. Mit Herzig (2014b) kann dies damit begründet werden, dass gerade die Motivation der Kinder hinsichtlich einer (schulischen) Medienarbeit oftmals zeitlich limitiert ist und dass diese nach einer gewissen zeitlichen Spanne der Gewöhnung an die neue Arbeitsweise auch wieder absinken kann. (vgl. Herzig 2014b: 20) Daraus lässt sich wahrscheinlich ein gewisser Nachhaltigkeitseffekt ableiten.

fekt der Medienbildung in der frühen Bildung ableiten, da die erhöhte und konstante Teilnahmemotivation der Kita-KidSmart-Kinder mit einem höher ausgeprägten Durchhaltevermögen erklärt werden könnte, die aus den ein- und teilweise zweijährigen KidSmart-Erfahrungen resultieren. Da für sie die aktive Medienarbeit in einer Bildungsinstitution kein prinzipielles Novum mehr ist und für die Kinder aus diesem Grund eine gewisse „Anfangsbegeisterung“ auszuschließen ist, lässt sich auf dieser Grundlage vermuten, dass die Kita-KidSmart-Phase/-n von den Kindern so positiv aufgenommen wurde/n, dass sie nun auch in der Schule mit Spaß und Motivation daran weiterarbeiten möchten.

Im Laufe der Projektdurchführung zeigt ein Großteil der Projektkinder ein immer aktiveres Agieren mit den Medien. Dies gilt sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen. Wird der Migrationshintergrund als Analyseebene hinzu gezogen, dann wird deutlich, dass Kinder ohne Migrationshintergrund im Projektkontext aktiver handeln als die Kinder mit Migrationshintergrund. Diese Beobachtung kann mit dem allgemeinen medialen Habitus der Kinder zusammenhängen, den die Kinder in ihrer familiären Mediensozialisation erwerben. So kommen verschiedene Studien zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Migrationshintergrund durch das familiäre Medienhandeln zuhause eher einen passiven und rezeptiven als einen aktiven sowie produktiven Habitus aufbauen (können). Wird der Migrationshintergrund in einem weiteren Schritt in Kombination mit einer vorherigen KidSmart-Förderung in der Kita betrachtet, dann zeigt sich, dass die KidSmart-erfahrenen Kinder mit Migrationshintergrund aktiver handeln als die KidSmart-unerfahrenen Kinder mit Migrationshintergrund. Dies lässt den Schluss zu, dass Kinder mit Migrationshintergrund von einer Medienkompetenzförderung in der frühen Bildung profitieren (können), indem sie so schon frühzeitig vielfältige Erfahrungen in der aktiven Mediennutzung machen, die sie in dem Maße im familiären Kontext sehr wahrscheinlich nicht hätten machen können.

Die teilnehmenden Beobachtungen zeigen darüber hinaus, dass sich die Mediennutzung der Kinder im Laufe des Projekts immer selbstständiger darstellt. So arbeiten sie zunehmend eigenständig und benötigen im Laufe der Projektzeit seltener konkrete Aufgabenstellungen durch die ProjektleiterInnen. Dabei lässt sich kein bedeutender Unterschied zwischen den Geschlechtern ausmachen, wohl aber ein weiteres

Mal in Bezug auf einen Migrationshintergrund der Kinder: So profitieren Kinder mit Migrationshintergrund in einem besonderen Maße von ihrer Projektteilnahme, denn sie können sich hierbei stärker entwickeln als die Kinder ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus lassen sich auch nachhaltige Effekte durch eine KidSmart-Förderung in der frühen Bildung ableiten: Zwar zeigen sich Kita-KidSmart-Kinder insgesamt selbstständiger als die erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnehmenden Kinder, jedoch entwickeln sich die KidSmart-unerfahrenen Kinder im Kontext der Projektdurchführung vermehrt weiter als die KidSmart-erfahrenen Kinder. Während die Kita-KidSmart-Kinder also bereits zu Beginn der Projektdurchführung über einen eher eigenständigen Medienhabitus verfügen und sie entsprechend selbstgesteuert produktiv mit Medien agieren können, benötigen die nicht durch KidSmart in der Kita geförderten Kinder zunächst mehr konkrete Anleitungen, die sie im weiteren Projektverlauf und mit einem steigenden Erfahrungswert jedoch immer weniger nachfragen. Ferner wird ein weiteres Mal deutlich, dass insbesondere die Kinder mit Migrationshintergrund durch eine Frühförderung der Medienkompetenz profitieren: So zeigen sich Kinder mit Migrationshintergrund und mit KidSmart-Erfahrungen eigenständiger als Kinder mit Migrationshintergrund ohne eine vorherige KidSmart-Förderung. Ein solche Fähigkeit zur Selbststeuerung ist für den schulischen Erfolg der Kinder insbesondere dann von besonderer Relevanz, wenn sie im Unterricht mit (digitalen) Medien arbeiten, denn diese Fähigkeit zur Selbststeuerung beeinflusst den (Lern-)Erfolg, den die Kinder durch einen Einsatz digitaler Medien erreichen können. Wenn sie also dieses Prinzip gut entwickelt beziehungsweise im Rahmen einer Medienkompetenzförderung die Möglichkeit einer Weiterentwicklung dieser Fähigkeit haben, dann können sie von digitalen (Lern-)Angeboten in einem höheren Maße profitieren, als diejenigen Kinder, die nur wenig selbstgesteuert arbeiten können. (vgl. Herzig 2014b: 20) Um einer Bildungsbenachteiligung entgegenwirken zu können, ist es also von großer Wichtigkeit, dass die Kinder schon frühzeitig darin unterstützt werden, diese Kompetenzen auszubauen.

Eng mit den beiden vorangegangenen angesprochenen Aspekten der aktiven Medienarbeit verbunden ist die technische Medienkompetenz (= inkorporiertes kulturelles Kapital) der Kinder. Schon zu Projektbeginn verfügt ein bedeutender Teil der Sechs- und Siebenjährigen über für ihr Alter recht hoch entwickelte technische Medienkom-

petenzen. Hierbei wird eine Nachhaltigkeit einer Medienkompetenzförderung in der frühen Bildung ersichtlich, denn KidSmart-erfahrene Kinder agieren deutlich häufiger medienkompetent als erstmalig an dem Projekt teilnehmende Kinder. Beeinflusst wird dies wahrscheinlich durch ihre expliziten Erfahrungen aus der Kita: Die Kinder können an ihr bereits vorhandenes Wissen anknüpfen und dementsprechend kompetenter handeln als die Kinder, die in diesem Kontext noch kein Vorwissen aufbauen konnten. (vgl. Herzig 2014b: 20) Im Laufe der Projektzeit entwickeln die KidSmart-unerfahrenen Kinder jedoch ihre Kompetenzen in einem stärkeren Ausmaß weiter, sodass sich die anfänglichen Kompetenzdifferenzen zum Projektabschluss assimilieren. Einen solchen positiven Einfluss einer (aktiven) Medienarbeit auf die technische Medienkompetenz der Kinder zeigen auch andere Studien. (vgl. u.a. Hoffmann 2006: 16; Marsh et al 2005: 62 & 71) In solchen Projekten, bei denen Medien aktiv und produktiv eingesetzt werden, zeigt sich auch immer wieder, dass schon sehr junge Kinder bereits über überdurchschnittlich entwickelte Kompetenzen verfügen und so gegebenenfalls eine Expertenrolle im Rahmen der Projektdurchführung einnehmen. Ein solches Beispiel wurde in Kapitel 13.2.6.1 im Rahmen des ersten Fallbeispiels (Jonas: Hoch ausgeprägtes technisches Wissen) detailliert vorgestellt. Auch Marsh et al (2005) berichten von teilweise erstaunlich weit entwickelten Kompetenzen der Kinder, die auch dazu führen können, dass ProjektleiterInnen durch das gegebenenfalls kompetentere Wissen der Kinder die Rolle der „learner“ einnehmen. (vgl. Marsh et al 2005: 69)

Im Rahmen der vorliegenden Studie zeigen sich Jungen dabei insgesamt kompetenter als Mädchen, jedoch können insbesondere die Mädchen das Projekt für sich nutzen und ihre mediale Handlungssicherheit sukzessive weiter ausbauen. Darüber hinaus wird erneut ein positiver Effekt einer frühen Medienkompetenzförderung der Kinder mit Migrationshintergrund deutlich: So zeigen sich Kita-KidSmart-Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich technisch medienkompetenter als Kinder mit Migrationshintergrund, die in der Kita nicht an dem Projekt teilnahmen.

Im Hinblick auf das kreative Verhalten der Kinder zeigt sich, dass sie durch ihre aktive und produktive Medienarbeit im Kontext der jeweiligen Projekte ihre Kreativität weiterentwickeln und/oder vertiefen konnten, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sich diese kreativen Medienerfahrungen auch in ihrem Habitus nieder-

schlagen. Dabei wird einerseits deutlich, dass insbesondere die Mädchen ihre kreativen Ideen im Laufe der Projektzeit immer häufiger zum Ausdruck bringen. Dies deckt sich mit der Aussage von Hoffmann (2006), dass vor allem Mädchen gerne an kreativen Medienhandlungen partizipieren. (vgl. Hoffmann 2006: 16f) Andererseits wird ebenso deutlich, dass auch die Jungen mehr und mehr kreative Ideen entwickeln und diese auch aussprechen – wenn auch seltener als es die Mädchen machen. Insbesondere diejenigen Jungen, die bereits in der Kita an dem KidSmart-Projekt teilnahmen, drücken während der Projekttreffen ihre produktiven und kreativen Ideen aus. Darüber hinaus wird auch ein leichter Einfluss des Migrationshintergrundes deutlich: Kinder ohne Migrationshintergrund bringen sich tendenziell etwas kreativer in das Projekt ein als es bei den Kindern mit Migration der Fall ist. Dies könnte erneut mit der familiären, eher passiv geprägten Mediennutzung zu tun haben (siehe oben). Wird hierbei auf einer weiteren Analyseebene die vorherige Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung mit einbezogen, dann zeigt sich erneut ein positiver Einfluss der frühen Medienkompetenzförderung in der Kita: So agieren Kinder mit Migrationshintergrund während der Projektarbeit kreativer, wenn sie in der frühen Bildung bereits an dem KidSmart-Projekt partizipierten.

Werden alle vorherigen genannten Aspekte überblickt, dann zeigt sich, dass eine gewisse Nachhaltigkeit einer frühen Förderung der Medienkompetenz in der Kita zu sehen ist. Ferner fällt auf, dass es insbesondere die Kinder mit Migrationshintergrund sind, die in einem besonderen Maße von ihrer Teilnahme an dem KidSmart-Projekt in der Kita profitieren und dass sie im Laufe der OGS-Projektphase ihre Kompetenzen weiter ausbauen konnten, sodass davon ausgegangen werden kann, dass das KidSmart-Projekt sowohl mit der OGS als auch mit der Kita als Setting einen Beitrag dazu leisten konnte, einer Bildungsungleichheit entgegenwirken zu können.

Abschließend soll noch auf allgemeine soziale Aspekte im Projektkontext eingegangen werden. Sowohl die befragten BetreuerInnen und Kinder als auch verschiedene Aussagen der teilnehmenden Beobachtung weisen darauf hin, dass die Kinder während der Projekttreffen vielfältige soziale Kompetenzen ausbauen konnten. So arbeiteten sie über einen längeren Zeitraum in einer gleichbleibenden Gruppenkonstellation und mit einer konkreten Zielsetzung zusammen. Da auch die Kinder mit ihren

Ideen und Anregungen die Projektumsetzung gestalteten, mussten sie diese in der Gruppe verständlich vortragen, gemeinsam diskutieren und am Ende einen Konsens finden. In Prozessen wie diesen lernen Kinder auf vielfältige Weise relevante Regeln der Kommunikation.

Darüber hinaus berichten die beteiligten Akteure auch von einer Zusammenarbeit sowie einer Hilfsbereitschaft der Kinder untereinander. Diese Hilfe beschränkte sich dabei nicht ausschließlich auf Unterstützungsleistungen bei der technischen Bedienung der Geräte, sondern umfasste beispielsweise auch Hilfestellungen beim Lesen, Basteln oder sonstigen Aktivitäten. Einige Kinder nahmen dabei durch ihre weit entwickelte technische Medienkompetenz eine Expertenrolle ein (siehe oben) und konnten so innerhalb der Gruppe in einem besonderen Maße partizipieren. Darüber hinaus wurde auch beobachtet, dass ansonsten eher introvertierte Kinder öfter von ihrer Teilnahme an dem Projekt insofern profitieren konnten, als dass sie sich – unter anderem auch durch ihr Medienwissen – besser in die Gruppe integrieren und so eine für sie vermutlich neuartige Rolle innerhalb ihrer Peergroup einnehmen konnten. Dies wird anhand des Beispiels eines Mädchens im Fallbeispiel „Paula – Partizipation durch Medien“ (vgl. Kapitel 13.2.6.2) genauer beleuchtet.

Auch die Ergebnisse der Kita-KidSmart-Studie weisen auf verschiedene soziale Effekte hin: Ein Teil der Kinder konnten sowohl aus der Perspektive der ErzieherInnen als auch aus der der teilnehmenden Studierenden Aspekte ihrer sozialen Kompetenzen verbessern. So zeigten sich die Kinder allgemein als aufgeschlossen(er), hilfsbereit(er), knüpften untereinander Kontakte – für einen Teil der Kinder boten sich so ebenfalls neue Möglichkeiten zur (besseren) Integration in die Kindergruppe – und wurden selbstbewusster. (Marci-Boehncke et al 2012a: 14; Müller et al 2012: 6) Auch weitere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass SchülerInnen im Rahmen der schulischen Medienarbeit ihre sozialen Kompetenzen insbesondere in Bezug auf ihre Hilfsbereitschaft und die Zusammenarbeit ausbauen können. (vgl. Schaumburg et al 2007: 117ff; Reinmann/Häuptle 2006: 39; Marsh et al 2005: 70)

Darüber hinaus weisen Schaumburg et al (2007) auch darauf hin, dass eine schulische Medienarbeit zur Integration eher introvertierter SchülerInnen in die Peergroup verhelfen kann. Auch können SchülerInnen, die fachlich gegebenenfalls nur über weniger entwickelte Kompetenzen verfügen, durch ihre Medienkompetenz einen Ex-

pertenstatus einnehmen. (vgl. Schaumburg et al 2007: 119) Von solchen Partizipationsmöglichkeiten berichten ebenso Marsh et al (2005).

14. Fazit

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass alle befragten Akteure – Kinder, Eltern und Betreuungspersonal – auf verschiedene Weise von ihrer aktiven (Kinder und Betreuungspersonal) sowie passiven (Eltern) Teilnahme an dem KidSmart-Projekt auf unterschiedlichen Ebenen profitieren konnten. Das Fazit geht abschließend auf jeden im Rahmen der vorliegenden Arbeit berücksichtigten Fokus ein, resümiert die Schwerpunkte der Ergebnisse¹²² anhand der Forschungsfragen und formuliert auf dieser Grundlage weitergehende Hypothesen und Handlungsempfehlungen.

Fokus I: Das Betreuungspersonal der OGS

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, Aussagen über die Medienkompetenz, den Mediengebrauch und den Medienhabitus des OGS-Personals zu beschreiben und zu untersuchen, ob beziehungsweise auf welche Art die BetreuerInnen bezüglich dieser Aspekte durch das KidSmart-Projektsetting profitieren konnten.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die befragten BetreuerInnen privat zwar über ein vielfältiges Medienrepertoire verfügen (= ökonomisches Kapital) und dieses auch nutzen, jedoch beschränken sie sich dabei eher auf rezeptive Handlungen – Medienhandlungen, die für eine kreative Medienarbeit in der Schule wichtig sind (bspw. die digitale Fotobearbeitung oder der Schnitt von Audiodateien), beherrschen sie hingegen seltener (= inkorporiertes kulturelles Kapital). Dennoch sind sie vor der Projektdurchführung oftmals daran interessiert, solche kreativen und produktiven Medientätigkeiten zu erlernen. Viele BetreuerInnen konnten hierzu ihre Teilnahme an dem Projekt nutzen und ihre diesbezüglichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen. Allerdings ist den BetreuerInnen dieser Kompetenzzuwachs subjektiv nicht immer bewusst, denn es zeigt sich, dass das Betreuungspersonal nach Projektabschluss seine persönliche Medienkompetenz nicht besser, sondern durchschnittlich sogar etwas schlechter bewertet als noch vor der Projektdurchführung.

Ein wesentliches Merkmal der Personalstruktur in den OGS ist die Vielfalt der dort arbeitenden Professionen und so verfügen die BetreuerInnen nicht flächendeckend über eine pädagogische Ausbildung. Es fällt auf, dass gerade diejenigen BetreuerIn-

¹²² Die Ergebnisse dieser qualitativen Studie sind nicht repräsentativ, sondern gelten nur in Bezug auf die teilgenommenen OGS aus dem Raum Dortmund.

nen, die nicht einschlägig pädagogisch ausgebildet sind, häufig über einen nur wenig medienaffin eingestellten Habitus verfügen: So sind sie beispielsweise häufiger der Meinung, dass die OGS ohne den Einsatz (digitaler) Medien arbeiten soll, sie sind entsprechend weniger motiviert zur Integration von Medien in ihre pädagogische Arbeit und beschäftigen sich seltener mit medienpädagogischen Fragestellungen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sollen im Folgenden dazu genutzt werden, um auf ihrer Grundlage Hypothesen und Handlungsempfehlungen für eine Optimierung der Medienarbeit in der OGS zu formulieren.

- Fortbildungen

Da das Betreuungspersonal ihre medientechnischen und -didaktischen Kompetenzen häufig als nur basal entwickelt bewerten, ist es von besonderer Relevanz, dass es an Fortbildungen teilnehmen kann, welche sowohl explizit technische als auch medien-didaktische und -pädagogische Themen ansprechen. Die Fortbildung im Vorfeld der Projektdurchführung empfand ein Großteil der BetreuerInnen zwar als sinnvoll und hilfreich, allerdings wird auch deutlich, dass sie sich einerseits parallel zur Projektrealisierung und andererseits ebenso nach Projektabschluss weitere Fortbildungen wünschten, bei denen sie vor allem die Gelegenheit erhalten möchten, in einem durch die Fortbildungsleitung begleiteten Setting weitere praktische Erfahrungen der kreativen Medienarbeit machen zu können.

Allgemein sind externe, nur wenige Stunden umfassende Fortbildungen oftmals nicht erfolgreich und nachhaltig. Darüber hinaus können an solchen Fortbildungen häufig lediglich nur einzelne BetreuerInnen des OGS-Teams teilnehmen – und meist sind es dann gerade diejenigen BetreuerInnen, die bereits über einen medienaffinen Habitus und entsprechende praktische Erfahrungen verfügen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die medientechnischen und -didaktischen Kompetenzen des OGS-Personals zu dem individuellen inkorporierten kulturellen Kapital einzelner, weniger BetreuerInnen gehören. Dieser Umstand ist insbesondere in Anbetracht der hohen Personalfuktuation in der OGS (vgl. Kapitel 4.4.1) als verbesserungswürdig zu bewerten, denn wechselt ein/e BetreuerIn (= soziales Kapital) die Schule, dann verschwinden somit ebenso die entsprechenden Kompetenzen aus dem OGS-Team (= inkorporiertes kulturelles Kapital). War diese Fachkraft die/der einzige BetreuerIn mit

diesen Kompetenzen, dann wird eine fundierte Medienarbeit in dieser Schule immens erschwert.

Deswegen ist es von besonderer Wichtigkeit, dass das Konzept der Fortbildungen den Bedürfnissen und Anforderungen der Schulen angepasst wird: Idealerweise sollten Fortbildungen vor Ort für das gesamte OGS-Team angeboten werden, damit alle BetreuerInnen ihre diesbezüglichen Kompetenzen ausbauen können. Von Vorteil wäre es darüber hinaus auch, wenn sich solche Fortbildungen nicht ausschließlich auf das Personal des außerunterrichtlichen Bereichs der OGS beschränken würden, sondern auch das Lehrerkollegium an dieser Fortbildung teilnehmen würde. Dadurch könnte die oftmals defizitäre Zusammenarbeit dieser beiden – immer noch häufig voneinander getrennt gedachten – Bereiche verbessert werden (vgl. Kapitel 4.4.2) und zugleich gemeinsame Vorstellungen und Prinzipien der schulischen Medienarbeit erarbeitet werden. Zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit (vgl. z.B. Schwarzer/Jerusalem 2002; Bandura 1977) könnten Zertifikate dienen, die das im Rahmen der Fortbildung neu erworbene Wissen der BetreuerInnen (und ggf. auch der LehrerInnen) bescheinigen (= institutionalisiertes kulturelles Kapital).

Da die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass eine konsequente Begleitung der Medienarbeit in der OGS vor Ort durch Externe (in diesem Fall handelte es sich um Lehramtsstudierende) sinnvoll ist und dem Betreuungspersonal dazu verhelfen kann, ihre Medienkompetenz und ihren Medienhabitus (weiter) zu entwickeln, sollten Schulen ebenso über weitere Kooperationen nachdenken (siehe unten).

- Mediale Ausstattung

Auch wenn für eine Medienerziehung der Einsatz konkreter Medien nicht von grundlegender Relevanz ist, ist eine handlungsorientierte, aktive Medienarbeit (vgl. Kapitel 5.4.2) ohne ein entsprechend ausgestattetes Medienrepertoire (= ökonomisches Kapital) nur erschwert möglich. Deswegen ist es wichtig, dass das OGS-Personal auf eine ausreichende Medienausstattung als Arbeitsgrundlage zurückgreifen kann. Die vorliegende Studie zeigt jedoch, dass die BetreuerInnen in der schulischen Medienausstattung einen Verbesserungsbedarf sehen – nach Projektabschluss sogar vermehrter als vor Projektbeginn, obwohl sich die Ausstattung durch die KidSmart-Unterstützungsleistungen bereits stark verbesserte (vgl. Kapitel 9.2). Es lässt sich

also vermuten, dass sich die Ansprüche des Betreuungspersonals durch die (ggf. gänzlich neuen) praktischen Erfahrungen vergrößert haben.

Soll die schulische Medienausstattung verbessert werden, so wäre es hierbei vorteilig, wenn nicht der unterrichtliche und außerunterrichtliche Bereich der OGS jeweils individuelle Medienbestände aufbauen, sondern dass hierbei nicht nur aus finanziellen Gründen miteinander kooperiert wird. So würde dies ebenso zu einer engeren Verknüpfung dieser beiden oftmals noch getrennt voneinander gedachten Bereiche der OGS beitragen (vgl. Kapitel 4.4.2). Da die finanziellen Mittel der Schulen sowie die der Träger jedoch zumeist knapp sind, scheitern häufig weitere Anschaffungen. Um dennoch diese Defizite ausgleichen zu können, bietet sich eine Kooperation beispielsweise mit den kommunalen Medienzentren an, bei denen häufig nicht nur Medien entliehen werden können, sondern die den Schulen mit vielfältigen Anregungen und Tipps weiterhelfen (vgl. Kapitel 5.4.3.3).

- Kooperationen

Nicht nur zur Überbrückung einer mangelnden Medienausstattung, sondern auch aus weiteren vielfältigen Gründen bieten sich Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen oder weiteren externen Partnern (= soziales Kapital) für die Arbeit in der OGS an (vgl. Kapitel 5.4.3.3). Durch die Zusammenarbeit und den Austausch mit anderen Schulen oder auch Kitas erweitert sich nicht nur das verfügbare Medienrepertoire (= objektiviertes kulturelles Kapital), sondern auch die Kompetenzen der MitarbeiterInnen sowie ihre Ideen und Erfahrungen (= inkorporiertes kulturelles Kapital) können sich so ergänzen. In dieser Konsequenz kann einerseits den Kindern eine umfassendere Medienarbeit ermöglicht werden, andererseits bietet dies auch für die BetreuerInnen die Gelegenheit, dass sie ihre diesbezüglichen Kompetenzen ausweiten und neue Erfahrungen machen, die sich langfristig auch auf ihr inkorporiertes Kulturkapital sowie ihren allgemeinen medialen Habitus auswirken können. Darüber hinaus bieten sich auch Kooperationen beispielsweise mit der Bibliothek (vgl. u.a. Marci-Boehncke 2014c) oder mit der Kinder- und Jugendhilfe an.

- Online-Lernplattformen

Online-Lernplattformen können nicht nur zu einer verbesserten Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten der OGS verhelfen (vgl. Kapi-

tel 4.4.2), sondern in einem nächsten Schritt kann so auch eine Kommunikation der Schulen untereinander angeregt werden. Die Plattformen bieten unter anderem die Möglichkeit zu einer Präsentation von Projektkonzeptionen und -durchführungen, über Erfahrungen kann berichtet und Tipps können ausgetauscht werden. So können die Schulen voneinander lernen und Kooperationen werden vertieft. Auch im Rahmen des KidSmart-Projekts wurde eine solche Online-Lernplattform installiert und allen Schulen zur Verfügung gestellt. Obwohl hierfür eine explizite Schulung angeboten wurde, in der nicht nur vorgestellt wurde, wie die Plattform technisch zu bedienen ist, sondern in der auch die Vorteile einer vernetzten Arbeit mit einer Online-Lernplattform vorgestellt wurden, nutzten die Betreuungskräfte diese nicht. Es machte häufig den Anschein, ihnen sei dieses Format zu neu und unbekannt gewesen. Auch wurde angemerkt, dass sie für eine Nutzung der Plattform keine zeitlichen Ressourcen hätten.

Darüber hinaus können aber auch die Eltern durch Online-Lernplattformen (ggf. besser) angesprochen werden. Die Schule kann diese Online-Lernplattformen nicht nur dazu nutzen, um den Eltern Informationen beispielsweise zu den schulischen Leistungen ihres Kindes bereit zu stellen, sondern diese Plattform kann auch dafür eingesetzt werden, um die Eltern einerseits über die schulische Medienarbeit zu informieren (bspw. indem dort Informationen zu einem expliziten Medienprojekt der OGS gegeben werden), andererseits besteht so die Möglichkeit, allgemeine Informationen (bspw. zur Medienerziehung oder zu Kindersuchmaschinen) bereit zu stellen und auf diesen Weg mehr Eltern zu erreichen als es beispielsweise bei einem nur schwach besuchten Elternabend der Fall ist.

Fokus II: Die Familien

Durch die vorliegende Studie sollte in Bezug auf die Familien der an dem Projekt teilnehmenden Kinder beschrieben werden, wie sich das familiäre Medienhandeln darstellt und wie dieses durch eine vorherige Teilnahme an mindestens einer Kita-KidSmart-Projektphase beeinflusst wird.

Zusammenfassend lässt sich hierbei festhalten, dass die Eltern ihr Wissen über die Computer- und Internetsicherheit (= inkorporiertes kulturelles Kapital) subjektiv recht gut bewerten und dass sie sich im Weiteren über Aspekte der allgemeinen kindlichen Computernutzung informieren. Dabei zeigen sich KidSmart-erfahrene Eltern aktiver

als diejenigen Eltern, deren Kinder erstmalig an dem Projekt teilnahmen. Eine erhöhte Sensibilisierung der Eltern von Kita-KidSmart-Kindern zeigt sich auch dahingehend, dass sie einer gut ausgeprägten Computernutzungskompetenz ihrer Kinder eine höhere Relevanz zusprechen als die Eltern, deren Kinder in der Kita nicht an dem Projekt teilnahmen. Auch unterstützen sie dabei ihr Kind häufiger aktiv. Insgesamt kann also davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme der Kinder an mindestens einer Kita-KidSmart-Projektphase hierauf einen nachhaltigen, positiven Einfluss zu haben scheint, sodass diese Eltern ein höheres Maß an Sensibilisierung vorweisen.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Studie aber auch, dass die Mehrheit der Eltern einen äußerst restriktiven Stil der Medienerziehung umsetzt. So wird die kindliche Computernutzung nach Aussage der Eltern mehrheitlich kontrolliert und Kinder erhalten diesbezüglich kaum Entscheidungsfreiheiten von ihren Eltern zugesprochen. Dies mag auf den ersten Blick durchaus positiv sein – werden die Kinder so doch zuverlässig vor etwaigen Gefahren und Risiken bewahrt – jedoch wird den Kindern auf diese Weise einerseits auch die Gelegenheit genommen, Medieninhalte zielgerichtet und bewusst auszuwählen, andererseits können sie so auch nur erschwert einen eigenen reflektierten und kritischen Medienhabitus entwickeln, obwohl den Eltern gerade diese Charakteristika des Medienhabitus' ihrer Kinder besonders wichtig sind. Insbesondere wenn dieses stark einschränkende Verhalten der Eltern einhergeht mit einer nur selten stattfindenden Kommunikation über Medien und ihre Inhalte – was häufig der Fall ist –, dann kann in dieser Konsequenz davon ausgegangen werden, dass den Kindern Verbote erteilt werden, ohne dass die Eltern ihnen diese genauer erläutern und begründen. Darüber hinaus lässt sich durch diese oftmals defizitäre familiäre Medienkommunikation vermuten, dass eigene Ideen der Kinder zur Computernutzung keinen Anklang bei ihren Eltern finden. Gestaltet sich das familiäre Umfeld der Kinder auf diese Weise, dann lässt sich dies nur als wenig (medienkompetenz-)förderlich beschreiben.

Es lässt sich vermuten, dass dieses elterliche Verhalten – die von sich wie oben beschrieben durchaus behaupten, über diese Thematik Informationen einzuholen – eine (unter Umständen sogar hilflose) Reaktion auf die aktuelle Debatte zur kindlichen Nutzung digitaler Medien in der medialen Berichterstattung darstellt: (Nicht nur) EI-

tern werden dort vor Bildschirmen gewarnt („*Vorsicht Bildschirm!*“ Spitzer 2006), es wird pauschalisierend eine „*digitale Demenz*“ (Spitzer 2014) attestiert, Menschen werden durch die Nutzung digitaler Medien „*cyberkrank*“ (Spitzer 2015), das Spielen von Computerspielen wird als (so scheint es) alleinige Ursache von Amokläufen herangeführt, Kinder vereinsamen vor den Medien, ihre Blicke sind „*gefroren*“ (Patzlaff 2014) etc.

Damit Eltern auf die Mediennutzung ihrer Kinder jedoch angemessen reagieren können und sie nicht durch solcherlei plakativen Schlagzeilen der Berichterstattung verunsichert werden, benötigen sie für die Gestaltung einer (medien-)kompetenzförderlichen familiären Umgebung konkrete Unterstützungen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass eine Medienarbeit in der frühen Bildung sowie ein diesbezüglicher Einbezug der Eltern dazu führen können, dass die Kinder zuhause eine anregungsreichere Umgebung vorfinden. Zwar wird auch das Computernutzungsverhalten der Kita-KidSmart-Kinder durch die Eltern kontrolliert, jedoch haben diese Kinder hier etwas mehr Mitspracherecht als die erstmalig teilnehmenden Kinder. Darüber hinaus lässt sich vermuten, dass die KidSmart-erfahrenen Kinder durch ihre Eltern verstärkt angeleitet werden, da in diesen Familien eine Medienkommunikation häufiger stattfindet. So kann davon ausgegangen werden, dass Kita-KidSmart-Kinder in ihren Familien vermehrt Entwicklungsmöglichkeiten erhalten und sie unter anderem auf dieser Grundlage ihren medialen Habitus aufbauen können. Jedoch lässt sich dies anhand der vorliegenden Datengrundlage nicht abschließend klären, denn es wurde nicht erhoben, welche Themen genau in der familiären Medienkommunikation angesprochen werden.

Ferner zeigen die Ergebnisse der Abschlussbefragung, dass sich nach Abschluss der außerunterrichtlichen OGS-Projekte bei etwa der Hälfte der Familien Aspekte des familiären Medienhandelns verändern konnten. Dabei wird deutlich, dass nun etwa jedes vierte KidSmart-erfahrene Kind selbstständiger mit Medien umgehen darf (es lässt sich vermuten, dass hierbei auch der Computer gemeint ist, s.o.), wohingegen dies bei den erstmalig teilnehmenden Kindern nur bei etwa jedem fünften Kind der Fall ist. Allerdings gestalten die Eltern dieser Kinder das Mediennutzungsverhalten nun häufiger gemeinsam – auch dies schließt wahrscheinlich die Computernutzung mit ein, sodass insgesamt das KidSmart-Projekt einen positiven Einfluss auf die familiäre Gestaltung des Medienalltags zu haben scheint.

Abschließend soll noch explizit auf die Familien mit Migrationshintergrund hingewiesen werden.

Es zeigt sich, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihr Wissen über die Computer- und Internetsicherheit im Vergleich mit den Eltern ohne Migrationshintergrund einerseits als weniger ausgeprägt bewerten, andererseits informieren sie sich gleichzeitig seltener über die kindliche Computernutzung. Es lässt sich an dieser Stelle zweierlei vermuten: Entweder empfinden die Eltern dieses Wissen nicht relevant genug, als dass sie sich damit von sich heraus tiefergehend beschäftigen oder ihr Informationsverhalten scheitert daran, dass sie nicht wissen, woher sie Informationen erhalten können oder dass sie diese durch Sprachbarrieren gegebenenfalls nicht verstehen. Das lässt sich im Rahmen dieser Studie nicht abschließend klären, jedoch wird deutlich, dass sie einer gut entwickelten Computernutzungskompetenz ihrer Kinder eine gewichtige Relevanz zusprechen. Zugleich fördern sie ihre Kinder aber weniger als Eltern ohne Migrationshintergrund und sagen häufiger aus, dass ebenfalls schulische Akteure einen Beitrag zur Medienerziehung zu leisten haben.

Es wird jedoch deutlich, dass vor allem die Eltern mit Migrationshintergrund angeben, dass sich ihr familiärer Medienalltag durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt positiv verändern konnte. Dabei sagen sie insbesondere aus, dass in der Familie häufiger Medien gemeinsam genutzt werden, dass sie stärker auf die von den Kindern rezipierten Medieninhalte achten und den Kindern ebenso mehr Freiheiten in ihrer Mediennutzung zusprechen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass vor allem der Medienalltag von Familien mit Migrationshintergrund von der Teilnahme an dem Projekt profitieren konnten. In dieser Konsequenz kann davon ausgegangen werden, dass die Eltern für dieses relevante Thema sensibilisiert wurden und dass die Kinder aus diesem Grund nun in einem anregungsreicheren Umfeld leben, in dem sie die verschiedenen Facetten ihrer Medienkompetenz und damit verbunden ihren medialen Habitus weiterentwickeln, vertiefen und ausweiten können.

Fokus III: Die Kinder

Ziel des vorgestellten Forschungs- und Interventionsprojekts in Bezug auf die Kinder war insbesondere, dass ein Teil der in der Kita bereits durch KidSmart geförderten Kinder ein weiteres Jahr durch KidSmart in ihrer Ausbildung der Medien- und Lese-

kompetenz in der OGS unterstützt werden. Durch das veränderte Setting und die Tatsache, dass auch ein bedeutender Anteil der teilnehmenden Kinder nicht an dem Kita-KidSmart-Projekt partizipierten, sollte untersucht werden, inwieweit sich ihr Medienverhalten im Gegensatz zum Medienverhalten von Gleichaltrigen ohne eine explizite Medienförderung in der frühen Bildung unterscheidet. Damit sollen Aussagen zur Nachhaltigkeit des Kita-Projekts getroffen werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass Kinder – egal ob sie in der frühen Bildung durch KidSmart gefördert wurden oder nicht – von einem breitgefächerten Medienrepertoire (= ökonomisches Kapital) umgeben sind. Dabei nimmt zwar der Fernseher die Rolle des Leitmediums ein, aber auch mit (analogen) Büchern beschäftigt sich ein Großteil der Kinder. Darüber hinaus wird ebenso der Computer und das Internet von vielen Sechs- und Siebenjährigen genutzt. Hierbei zeigt sich, dass Kita-KidSmart-Kinder sowohl den Computer als auch das Internet nicht nur häufiger als nicht durch KidSmart in der Kita geförderte Kinder einsetzen, sondern dass sie darüber hinaus über eine bessere Bedienungskompetenz verfügen, vielfältigere Tätigkeiten am Computer ausführen können (= inkorporiertes kulturelles Kapital) und sie sich dabei öfter verantwortungsbewusst zeigen. Hier wird deutlich, dass eine handlungsorientierte, aktive Medienarbeit in der frühen Bildung nicht nur auf die jeweiligen Kompetenzen einen positiven sowie nachhaltigen Einfluss hat, sondern dass die Kinder ebenso einen vielfältigeren und verantwortungsbewussteren Umgang mit dem Computer in ihrem medialen Habitus integriert haben. Jedoch lässt sich auch feststellen, dass das kindliche Computernutzungsverhalten – unabhängig von einer vorherigen KidSmart-Förderung in der Kita – zumeist durch das Spielen von Offline-/ Online- und/oder Lernspielen geprägt ist. Über nachhaltige Effekte bezüglich einer kreativen Computernutzung lassen sich im Vorfeld der Projektdurchführung keine klaren Aussagen machen, da die Antworten der Kinder in diesem Aspekt relativ stark von denen der Eltern abweichen: Während bei den Kindern hierbei keine gravierenden Unterschiede zum Beispiel in Bezug auf das digitale Malen oder das Schreiben ersichtlich sind, sagen Eltern von Kita-KidSmart-Kindern häufiger aus, dass ihr Kind zuhause eine Mal- oder Textverarbeitungssoftware nutzt. Vertiefende Informationen dazu bringen jedoch die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen, denn in den Projekten stand eine aktive, kreative und produktive Medienarbeit im Vordergrund.

Die Kinder sollten hierbei in einem medienintegrierenden Projektsetting an einem konkreten Thema kreativ arbeiten, an dessen Abschluss ein eigenes (digitales) Endprodukt stand. Jedoch zeigen auch diese Ergebnisse, dass im Hinblick auf die mediale Kreativität keine Differenzen zwischen den beiden Kindergruppen festzustellen sind. Die BetreuerInnen schätzen dies nach Projektabschluss sogar so ein, dass die Kita-KidSmart-Kinder während der Projektdurchführung weniger Interesse an der kreativen Medienarbeit zeigten als die KidSmart-unerfahrenen Kinder.¹²³ Wird hierbei jedoch das Geschlecht mitbeachtet, dann zeigt sich, dass die durch KidSmart vorgeförderten Jungen kreativer agierten als erstmalig teilnehmende Jungen. Bei den Mädchen ist dieser Zusammenhang jedoch nicht erkennbar. Dabei lässt sich ferner feststellen, dass KidSmart-erfahrene Kinder mit Migrationshintergrund von einer Förderung in der frühen Bildung in Bezug auf ihre kreative Medienkompetenz verstärkt profitieren konnten, denn sie zeigen ein ausgeprägteres Interesse an einer kreativen Medienarbeit als die Kinder mit Migrationshintergrund, die in der Kita nicht an dem Projekt teilnahmen.

Einen stärkeren nachhaltigen Einfluss einer vorherigen Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung auf das aktive Medienhandeln sowie auf den medialen Habitus der Kinder zeigt der Aspekt ihrer technischen Medienkompetenz. So gehen Kita-KidSmart-Kinder vor allem während der ersten Projekthälfte kompetenter mit den digitalen Medien um als die nicht durch KidSmart vorgeförderten Kinder. Diese jedoch profitieren in einem stärkeren Maß von ihrer Teilnahme an dem Projekt, sodass sich die diesbezüglichen Kompetenzen beider Kindergruppen zum Abschluss des Projekts angleichen. Auch die Aussagen der Betreuungskräfte sowie die der Eltern bestätigen nach Projektabschluss, dass es vor allem die erstmalig an dem KidSmart-Projekt teilnehmenden Kinder sind, die ihre technische Medienkompetenz im Projektverlauf verbessern konnten.

Vergleichbare Tendenzen zeigen sich ebenso im Hinblick auf ein eigenständiges Arbeiten der Kinder im Projektkontext: Während nicht vorgeförderte Kinder zunächst noch vermehrter konkrete Arbeitsanweisungen benötigen als die Kita-KidSmart-Kinder – auch dies lässt sich wahrscheinlich mit ihren vielfältigen Erfahrungen mit der

¹²³ Eine mögliche Erklärungslinie wäre hierbei, dass die Kita-KidSmart-Kinder im Rahmen des OGS-Projekts weniger neue Erfahrungen im Rahmen der kreativen Medienarbeit machen konnten und dass sie sich deswegen weniger interessiert zeigten als die KidSmart-unerfahrenen Kinder, die solche Erfahrungen gegebenenfalls erstmalig machten.

aktiven Medienarbeit in der frühen Bildung begründen –, entwickeln sie im Projektverlauf ein immer selbstgesteuertes Verhalten.

Demgegenüber lassen sich keine Unterschiede in Bezug auf das Aktivitätsniveau der Kinder beschreiben und auch hinsichtlich einer generellen Motivation werden keine deutlichen Differenzen sichtbar. Es zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, dass sich die Kita-KidSmart-Kinder in der zweiten Projekthälfte vermehrt motiviert zeigen, was gegebenenfalls auf ein erhöhtes Durchhaltevermögen zurückzuführen ist.

Lohnend ist hierbei ein Blick auf einen Migrationshintergrund der Kinder. So zeigen die Ergebnisse hinsichtlich der einzelnen Beobachtungsfoki, dass eine Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung insbesondere für die Kinder mit Migrationshintergrund eine nachhaltige Wirkung bedeutet. Durch KidSmart vorgeförderte Kinder mit Migrationshintergrund waren während der Projektdurchführung nicht nur motivierter als die erstmalig an dem KidSmart-Projekt beteiligten Kinder mit Migrationshintergrund, sondern sie zeigten sich auch (insbesondere zu Beginn der Projektdurchführung) kompetenter in der technischen Bedienung der Geräte, sie konnten den Projektkontext häufiger nutzen, um aktiv mit Medien zu handeln, sie zeigten höhere Kompetenzen in einem selbstgesteuerten Arbeiten und drückten häufiger eigene kreative Ideen zur Projektgestaltung aus. Werden hierbei auch die Ergebnisse der Abschlussbefragung der Eltern und BetreuerInnen mit einbezogen, dann bestätigen sich die beschriebenen Beobachtungsergebnisse: Sowohl die Eltern als auch die ProjektbetreuerInnen sagen aus, dass es insbesondere die Kinder mit Migrationshintergrund sind, die ihre Nutzungskompetenzen und ihr allgemeines Wissen über Medien verbessern konnten.

Aus diesen Beobachtungsergebnissen lässt sich ableiten, dass eine aktive Medienarbeit in der frühen Bildung vor allem den Kindern mit Migrationshintergrund helfen kann, ihre Medienkompetenz zu entwickeln und in ihren medialen Habitus auch eine kreative und reflektierte Mediennutzung aufzunehmen. Insbesondere scheint dies wertvoll, da die Ergebnisse aus dem „*Fokus II: Familie*“ (vgl. Kapitel 12) darauf hindeuten, dass diese Kinder zuhause eine wenig medienkompetenzfördernde Umgebung vorfinden (auch wenn sich diese ebenfalls im Laufe der Projektdurchführung verbesserte) und dass insbesondere die Eltern mit Migrationshintergrund den schulischen Akteuren (auch) eine Verantwortung der Medienerziehung zuschreiben.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die an dem Projekt beteiligten Akteure von ihrer (ggf. erneuten) Teilnahme an dem KidSmart-Projekt profitieren konnten: Die BetreuerInnen sammelten vielfältige Erfahrungen und konnten ihre Medienkompetenzen erweitern, die Eltern zeigen sich nach dem Projektabschluss oftmals für dieses Thema sensibilisierter und sie gestalten eine anregungsreichere familiäre Medien-Umgebung für ihre Kinder und die Kinder selbst lernten facettenreiche kreative und produktive Medienhandlungen kennen und konnten dementsprechend ihre Kompetenzen ausbauen und in ihren medialen Habitus integrieren.¹²⁴

Auch wenn die vorliegende qualitative Studie nicht als repräsentativ gelten kann, so kann aus den Ergebnissen heraus argumentiert werden, dass eine Medien- und Lesekompetenzförderung in der Phase des Schulübergangs einen nachhaltigen Einfluss nicht nur auf die aktiv am Projekt beteiligten Kinder hat, sondern dass dies bis in die Familien hineindringt. Schaffen es die Familien ihr durch das Projekt verbessertes familiäres Medienverhalten beizubehalten und eventuell sogar weiter auszubauen, dann wachsen die Kinder vermehrt in einem Umfeld auf, welches weniger die Gefahr der Entwicklung einer (digitalen) Bildungsbenachteiligung birgt. Wenn darüber hinaus die OGS weiterhin nicht nur eine handlungsorientierte, aktive Medienarbeit integrieren, sondern das Thema „(digitale) Medien“ im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit insgesamt mehr beachten, dann erhöht sich die Chance, dass die Kinder in einem anregungsreichen Umfeld aufwachsen, in dem sie sich zu medienkompetenten Persönlichkeiten entwickeln können.

¹²⁴ Auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vertiefend beachteten Studierenden sagen aus, dass sie durch ihre Projektteilnahme für das Thema sensibilisiert wurden und dass sie vielfältige praktische Schulerfahrungen sammeln konnten, die sie für sich und ihren weiteren Werdegang als sehr wertvoll bewerten.

15. Bibliographie

Albrecht-Illner, Marlene (2007): Mit dem Mausclick zur Rechtschreibung. Softwareprogramme für den Rechtschreibunterricht. In: Grundschule. Ausgabe 07/2007. S.42-45.

Allemann-Ghionda, Cristina (2009): Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren - durch Vergleich Standards setzen? In: Stecher, Ludwig; Allemann-Ghionda, Cristina; Helsper, Werner; Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim und Basel: Beltz. S.190-208.

Allemann-Ghionda, Cristina (2005): Ganztagschule im internationalen Vergleich - von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie? In: Hansel, Toni (Hrsg.): Ganztagschule. Halbe Sache - großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim: Centaurus. S.199-223.

Alt, Christian; Teubner, Markus (2012): Geschwister und Eltern. Lehrmeister und Helfer für Kinder beim Umgang mit digitalen Medien. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 02/2012, S.22-27.

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Altrichter, Herbert; Feindt, Andreas; Zehetmeier, Stefan (2011): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann Verlag. S.285-307.

Anfang, Günther (2015): Von der Medienerziehung zur aktiven Medienarbeit. In: Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus; Struckmeyer, Kati (Hrsg.): Wischen, klicken, knipsen. Medienarbeit mit Kindern. München: Kopaed. S.263-265.

Anfang, Günther (2012): Handyclips – neue Wege der kreativen Filmarbeit. In: Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate (Hrsg.): Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. München: Kopaed. S.48-52.

Appel Stefan (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhardt; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Aufenanger, Stefan (2015): Wie die neuen Medien Kindheit verändern. Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 02/2015. S.10-16.

Aufenanger, Stefan (2013): Digitale Medien im Leben von Kindern zwischen null und fünf Jahren. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 02/2013. S.8-14.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikator-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikator-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographi-schen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.

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

Baacke Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

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

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

Bandura, Albert (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: Psychological Review. Ausgabe 84/2. S.191-215.

Baumert, Jürgen; Schümer Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteili-gung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhardt; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Sta-nat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich. S.323-410.

Baumgart, Franzjörg (2008): Sozialisation als Habitualisierung. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S.199-205.

Barthelmes, Jürgen; Feil, Christine; Furtner-Kallmünzer, Maria (1991): Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten. Spiele, Gespräche, soziale Beziehungen. Weinheim, München: DJI.

Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 2. München und Opladen: DJI/Leske + Budrich.

Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und Staats-institut für Frühpädagogik München (2012): Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5., erweiterte Auflage. Cornelsen Verlag. Berlin. Online abrufbar unter:
<http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf> (Stand: 09.12.2015)

Becker, Rolf (2010): Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bes-sere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolf-gang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungs-ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.129-160.

Beher, Karin; Haenisch, Hans; Hermens, Claudia; Nordt, Gabriele; Prein, Gerald; Schulz, Uwe (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Beher, Karin; Haenisch, Hans; Hermens, Claudia; Liebig Reinhard; Nordt, Gabriele; Schulz, Uwe (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Beth, Hanno; Pross, Harry (1976): Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer.

Biermann, Ralf (2009a): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Biermann, Ralf (2009b): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/17/biermann0908.pdf>

Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 4/2013. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.medienimpulse.at/articles/view/604>

Biermann, Ralf; Kommer, Sven (2004): Triangulation zur Annäherung an die Medienbiographie und Mediennutzung von Jugendlichen. In: Buchen, Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hrsg.): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.195-211.

Bitkom (2011): Schule 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien an Schulen aus Lehrersicht. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
https://www.bitkom.org/Publikationen/2011/Studie/Studie-Schule-2-0/BITKOM_Publikation_Schule_20.pdf

BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1995): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Heft 44. Bonn. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.blk-bonn.de/papers/heft44.pdf>

BLK – (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1973): Bildungsgesamtplan Band 1 und 2. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Blömeke, Sigrid (2005): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In: Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S.; Renold, Ursula (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S.76-97.

Blömeke, Sigrid (2001): Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. In: Bach-

15. Bibliographie

mair, Ben; Spanhel, Dieter; De Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Opladen: Leske + Budrich. S.27-47.

Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: Kopaed.

BMBF (2012): Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Nr. 154/2012 vom 11.12.2012. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.bmbf.de/press/3384.php>

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://www.ganztagsschulen.org/_media/gut_angelegt.pdf

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006a): Ergänzende Information zur Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Kostenneutrale Verlängerung des Förderzeitraums. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://www.ganztagsschulen.org/_media/izbb_ergaenzende_info.pdf

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006b): IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2006 und Entwicklung 2001 bis 2006. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): https://www.bmbf.de/pub/it-ausstattung_der_schulen_2006.pdf

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://www.ganztagsschulen.org/_media/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf

Böllert, Karin (2014): Bildungsförderung als Organisation und pädagogische Praxis des Elementar- und Primarbereichs. In: Cloos, Peter; Hauenschild, Katrin; Pieper, Irene; Baader, Maike (Hrsg.): Elementar- und Primarpädagogik: Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten. Springer VS: Wiesbaden. S.171-180.

Bonfadelli, Heinz (2004): Medienwirkungsforschung I. Grundlagen und theoretische Perspektiven. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Bonfadelli, Heinz (2002): Medieninhaltsforschung. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz.

Bonsen, Martin; Frey, Kristina A.; Bos, Wilfried (2008a): Soziale Herkunft. In: Bos, Wilfried; Bonsen, Martin; Baumert, Jürgen; Prenzel, Manfred; Selter, Christoph; Walther, Gerd (Hrsg.): TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.141-156.

Bonsen, Martin; Kummer, Nicole; Bos, Wilfried (2008b): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Bonsen, Martin; Baumert, Jürgen; Prenzel, Manfred; Selter, Christoph; Walther, Gerd (Hrsg.): TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.157-176.

15. Bibliographie

Börner, Nicole; Conraths, Andrea; Gerken, Ute; Steinhauer, Ramona; Stötzel, Janina; Tabel, Agathe (2014): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

Börner, Nicole; Gerken, Ute; Stötzel, Janina; Tabel, Agathe (2013): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

Börner, Nicole; Steinhauer, Ramona; Stötzel, Janina; Tabel, Agathe (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

Börner, Nicole; Eberitzsch; Grothues, Ramona; Wilk, Agathe (2011): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

Börner, Nicole; Beher, Karin; Düx, Wiebken; Züchner, Ivo (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.143-225.

Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Tarelli, Irmela; Valtin, Renate (2012): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.91-136.

Bos, Wilfried; Schwippert, Knut; Stubbe, Tobias C. (2007): Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.225-247.

Bosse, Ingo (2013): Medien als Unterstützung im Inklusionsprozess. Online abrufbar unter (Stand 09.12.2015):
http://www.digital-lernen.de/no_cache/nachrichten/diverses/artikel/medien-als-unterstuetzung-im-inklusionsprozess.html

Bosse, Ingo (2012a): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung. In: Bosse, Ingo (Hrsg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM-Dokumentation Band 45. S.11-26.

Bosse, Ingo (2012b): Standards der Medienbildung für Menschen mit Behinderung in der Schule. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Online abrufbar unter (Stand 09.12.2015):
https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe15/Bosse15.pdf

Bosse, Ingo; Jäcklein-Kreis, Elisabeth (2012): Editorial. In: Merz. Medien und Erziehung. Ausgabe 01/2012. S.8-11.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bourdieu, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

15. Bibliographie

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage einer kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Mai: Suhrkamp Verlag.

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

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co. S.183-198.

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur 4. Hamburg: VSA Verlag.

Breiter, Andreas; Aufenanger, Stefan; Averbek, Ines; Welling, Stefan; Wedjelek, Marc (2013): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: VISTAS Verlag GmbH.

Brenner, Gerd; Niesyto, Horst (1993): Thema: Handlungsorientierte Medienarbeit. Ein Problemaufriß. In: Brenner, Gerd; Niesyto, Horst (Hrsg.): Handlungsorientierte Medienarbeit. Video, Film, Ton, Foto. Weinheim und München. Juventa Verlag. S.9-12.

Bröckling, Christiane (2006): Den ganzen Tag Medien. Oder: Chancen für Begabtenförderung? In: Medienzentrum Rheinland (Hrsg.): Der Ganztag: Ein Konzept für die Schule von morgen. Medienbrief 02/2006. S.12-16.

Bröring, Manfred; Buschmann, Mirja (2012): Atypische Beschäftigungsverhältnisse in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Dortmund: Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund.

Bryman, Alan (2011): Triangulation. In: Lewis-Beck, Michael S.; Bryman, Alan; Liao, Tim Futing (Hrsg.): Encyclopedia of Social Science Research Methods. SAGE Publications. S. 1142-1143.

Bundesregierung Deutschland (2013): Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf>

Bürgermeister, Eva (2009): Lebensweltorientierung. In: Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: Kopaed. S.167-169.

Burkhardt, Wolfgang (2001): Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern. Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle. Unter Mitarbeit von Stefan Aufenanger. Opladen: Leske + Buderich.

Cada, Julia; Götz, Maya (2007): »Schau, Bob hat das auch geschafft!« Strategien von Eltern im Umgang mit Lizenzprodukten. In: Televisión. Ausgabe 20/2007/2. S. 23-29. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/22_2009_2/cada_goetz.pdf

Campbell, Joseph (1953): Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt am Main: Fischer.

Charlton, Michael (2007): Das Kind und sein Startkapital – Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Beiträge aus der Medienpädagogik, Entwicklungspsychologie, Frühpädagogik, Familiensoziologie, Jugendmedienschutz. Kopaed: München. S.25-40.

Chomsky, Noam (1980/2000): Regeln und Repräsentationen: Sprache und unbewusste Kenntnis. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin: Walter de Gruyter. S.81-97.

Coelen, Thomas (2014): Internationaler Vergleich ganztägiger Bildungssysteme. In: Coelen, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.175-187.

Czaputa, Christian (2009a): Innere Differenzierung. In: L.A. Multimedia. Ausgabe 03/2009. S.20-23.

Czaputa, Christian (2009b): Didaktische Reflexionen zum Unterrichtseinsatz von Moodle. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://de.slideshare.net/cczaputa/2009-czaputa-didaktische-reflexionen-moodle-einsatz-ilmenau>

Demmler, Kathrin (2012): Die medienkompetente Familie. Eine Herausforderung für eine ganzheitliche, zeitgemäße Medienpädagogik. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 02/2012. S.36-41.

de Saussure, Ferdinand (1916/2000): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin: Walter de Gruyter. S.32-50.

Deutscher Bundestag (2013): Sechster Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Bildung und Forschung. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/120/1712029.pdf>

Deutsche Telekom Stiftung (2014): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://www.telekomstiftung.de/dts-cms/sites/default/files/dts-library/materialien/pdf/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf

Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhardt; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred) (Hrsg., 2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhardt; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred) (Hrsg., 2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

15. Bibliographie

Dewey, John; Kilpatrick, William Heard (1935): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar: Hermann Böhlaus.

Dexheimer, Martin (2012): Der didaktische Mehrwert virtueller Lernplattformen an Schulen. Ergebnisse einer Untersuchung. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 04/2012. S.68-73.

Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dippel, Gabriele (2011): Lernwelt Saarl. Eine Lernplattform auf SharePoint-Basis. In: Computer + Unterricht. Ausgabe 83/2011. S.44-45.

Dippelhofer, Sebastian; Dollinger, Bernd (2014): Bildungs- und Gesellschaftspolitik. In: Coelen, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.189-200.

Dölling, Evelyn (2001): Multimediale Texte: Multimodalität und Multicodalität. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hrsg.): Medien, Texte und Maschinen. Angewandte Mediensemiotik. Westdeutscher Verlag GmbH. Wiesbaden.

Duerager, Andrea; Livingstone, Sonia (2012): How can parents support children's internet safety? EU Kids Online. London. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://eprints.lse.ac.uk/42872/1/How%20can%20parents%20support%20children's%20internet%20safety%28lsero%29.pdf>

Düssel, Mareike (2010): Familiäre Mediennutzung: Einsam oder gemeinsam? Forschungsergebnisse zu Medienerziehung im Kontext sozialer Benachteiligung. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 04/2010. S.11-17.

Eder, Sabine; Roboom, Susanne (2014): Klicken, Knipsen, Tricksen... Medienerziehung im Kindergarten. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.503-516.

Eggert, Susanne; Schwinger, Christiane; Wagner, Ulrike (2013): Muster medienerzieherischen Handelns. In: Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (Hrsg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Berlin: VISTAS Verlag GmbH. S.141-219.

Egmont Ehapa (2014): KidsVerbraucherAnalyse 2014. Berichtsband. Egmont Ehapa Media GmbH.

Ehmke, Timo; Jude, Nina (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.231-254,

Ehmke, Timo; Baumert, Jürgen (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA ,06.

Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 309-336.

Ehmke, Timo; Hohensee, Fanny; Heidemeier, Heike; Prenzel, Manfred (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.225-254.

Eickelmann, Birgit; Aufenanger, Stefan; Herzig, Bardo (2014a): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files/dts-library/materialien/pdf/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf

Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Bos, Wilfried (2014b): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate; Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann. S.9-31.

Eimeren, Birgit van; Frees, Beate (2005): Nach dem Boom: Größter Zuwachs in internetfernen Gruppen. ARD/ ZDF Online Studie 2005. In: Media Perspektiven. 8/2005. S. 362- 379. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2005/Online05_Nutzung.pdf

Engel, Olga; Knaus, Thomas; Ogonowski, Robert (2011): Die Qual der Wahl. Analyse von Learning-Management-Systemen für den praktischen Einsatz in der Schule. In: Computer + Unterricht. Ausgabe 83/2011. S.40-42.

Faulstich, Werner (2002): Medienwissenschaft. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Faulstich, Werner (2004): Einführung in die Medienwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag.

Feil, Christine; Geiger, Christoph; Quellenberg, Holger (2009): Lernen mit dem Internet. Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feilitzen, Cecilia von (2012): Children's Media Use in a Global Perspective. In: Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L. (Hrsg.): Handbook of children and the Media. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage. Publications. S.379-394.

Fink, Matthias C. (2011): E-Portfolioarbeit in der Schule. Selbststeuerung im Spannungsfeld von extrinsischer und intrinsischer Motivation. In: Meyer, Torsten; Mayrberger, Kerstin; Münte-Goussar, Stephan; Schalbe, Christina (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.111-114.

Fleischer, Sandra (2014): Medien in der Frühen Kindheit. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.303-311.

Flick Uwe (2005): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S.309-318.

Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe (1995): Triangulation. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz v.; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen. Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S.432-434.

Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Freymann, Thelma von (2005): Die Ganztagschule in Finnland. In: Ladenthin, Volker; Rekus, Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 99-105.

Friedrichs, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. In: Medienimpulse Online. Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 4/2013. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

<http://www.medienimpulse.at/articles/view/611>

Friedrichs, Jürgen; Lüdtke, Hartmut (1977): Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Fthenakis, Wassilios E.; Schmitt, Annette; Eitel, Andreas; Gerlach, Franz; Wendell, Astrid; Daut, Marike (2009): Natur-Wissenschaften. Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag 1.

Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2012): Soziale Berufe. Von der Wachstums- zur Zukunftsbranche? In: Sozial Extra. Ausgabe 3-4. S.32-36.

Fuchs-Rechlin, Kristen (2008): Arbeitsplatz Ganztagschule – pädagogisch wertvoll? Ergebnisse einer Studie der Max-Träger-Stiftung. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitsplatz Ganztagschule – pädagogisch wertvoll! Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztagschulen. Frankfurt am Main. S.89-124.

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

Ganztagschulen.org (o.J.): Umsetzung in den Ländern. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

<http://www.ganztagschulen.org/de/1546.php>

Gebel, Christa (2013): Medienerziehung aus Elternsicht. Ergebnisse der repräsentativen Elternbefragung. In: Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (Hrsg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien. S.65-140.

Gehrau, Volker (2002): Die Beobachtung in der Kommunikationswissenschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbG.

Gerick, Julia; Vennemann, Mario; Lorenz, Ramona; Eickelmann, Birgit (2014): Schulische Ausstattung mit digitalen Medien in der Grundschule. In: Eickelmann, Birgit; Lorenz, Ramona; Vennemann, Mario; Gerick, Julia; Bos, Wilfried (Hrsg.): Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011. Münster, New York: Waxmann. S.19-34.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen: H. Huber.

Götz, Maya (2007): Fernsehen von -0,5 bis 5. Eine Zusammenfassung des Forschungsstands. In: *Television*. Ausgabe 20/2007/1. S.12-17. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/20_2007_1/goetz_solo.pdf

Götz, Maya; Bachmann, Sabrina; Hofmann, Ole (2007): Von Kuschelein bis Erziehungshilfe. Funktionen des Fernsehens im Alltag von 0-5-jährigen Kindern aus Elternsicht. In: *Television*. Ausgabe 20/2007/1. S.31-36. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/20_2007_1/goetz_et.pdf

Grassl, Roswitha (2014): Aktionsforschung: Der praktischen Theorie auf die Spur kommen. In: Bäcker, Eva Maria; Bischoff, Franziska; Braun, Edith; Cendon, Eva; Coenders, Marc; Coghlan, David; Flacke, Luise B.; Grassl, Roswitha; Maschwitz, Annika; Pellert, Ada; Prill, Anne; Stöter, Joachim (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis*. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund- Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ S. 21-30.

Graumann, Carl-Friedrich (1982): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 4: Feldtheorie. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta.

Groebe, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa. S.160-197.

Grote, Andrea/ Peschke, (2005): Neues Lernen mit Medien: eine Entwicklungschance für ganztätig arbeitende Schulen. In: *Computer + Unterricht*. Ausgabe 60/2005. S.6-10.

Günther, Andrea; Hassel, Uwe; Steinhausen, Jörg (2011): ILIAS: Die Lernplattform im praktischen Einsatz. In: *Computer + Unterricht*. Ausgabe 83/2011. S.48-49.

Haag, Nicole; Böhme, Katrin; Stanat, Petra (2012): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra, Anand Pant, Hans; Böhme, Katrin; Richter, Direkt (Hrsg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.209-235.

Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haenisch, Hans (2010): Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganzttag. Erfahrungen und Sichtweisen von Lehr- und Fachkräften. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganzttagsschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.67-129.

Hains, Rebecca C. (2007): Sind Supergirls für Mädchen super? Wie 8- bis 11-Jährige mit Schönheitsidealen in Girl-Power-Cartoons umgehen. In: Televisión. Ausgabe 20/2007/2. S. 23-29. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/20_2007_2/hains.pdf

Haldenwang, Vera (2008): Digitale Medien in der Ganzttagsschule. In: L.A. Multimedia. Ausgabe 01/2008. S.6-8.

Hartung, Anja; Unger, Alexander (2009): Handelndes Lernen. In: Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: Kopaed. S. 98-100.

Herzig, Bardo (2014a): Medien in der Schule. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 531-546.

Herzig, Bardo (2014b): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? In Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_40521__2.pdf

Herzig, Bardo (2008): Schule und digitale Medien. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.498-504.

Herzog, Herta (1944): What do we really know about daytime serial listeners? In: Lazerfeld, Paul F.; Stanton, Frank N. (Hrsg.): Radio Research 1942-1943. New York: Duell, Sloan and Pearce. S.3-33.

Hettinger, Jochen (2013): E-Learning in der Schule. Vom Lernmanagementsystem zum mediengestützten Lernraum. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 05/2013. München: Kopaed. S.27-31.

Hoffmann, Bernward (2006): Medienkompetenz sozial benachteiligter Kinder. Erfahrungen aus einem Projekt. In: tv diskurs. Ausgabe 38. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://dev.fsf.de/data/hefte/ausgabe/38/hoffmann014_tvd38.pdf

Hoffmann, Bernward (2004): Alles Schule oder was? Medienpädagogik zwischen Jugendhilfe und Ganztagsgrundschule. In: Pöttinger, Ida; Schill, Wolfgang; Thiele, Günter (Hrsg.): Medienbildung im Doppelpack. Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können. Bielefeld. AJZ-Druck & Verlag. S.106-120

Hogan, Marjorie J. (2012): Parents and Other Adults. Models and Monitors of Healthy Media Habits. In: Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L. (Hrsg.): Handbook of children and the Media. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage. Publications. S.661-680.

Höhmann, Katrin; Bergmann, Katrin; Gebauer, Miriam (2008): 5. Das Personal. In: Holtappels, Heinz Günther; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen» (StEG): Weinheim und München: Juventa Verlag. S.77-85.

Holloway, Donell; Green, Leila; Livingstone, Sonia (2013): Zero to Eight. Young children and their internet use. LSE, London: EU Kids Online. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf

Holtappels, Heinz Günther; Krinecki, Josefa; Menke, Simone (2013): Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagschulforschung. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH.

Holzwarth, Peter (2011): Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio. Große und kleine Projektideen für die medienpädagogische Praxis. München: Kopaed.

Hopf, Andrea; Stecher, Ludwig (2014): Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.65-78.

Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. Ausgabe 02/1978. S.97-115.

Hopf, Christel (1996): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz v.; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen. Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S.176-182.

Huf, Christina; Breidenstein, Georg (2009): Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik der ‚Planerfüllung‘. In: Pädagogik. Ausgabe 04/2009. Weinheim: Julius Beltz. S.20-23.

Hugger, Kai-Uwe (2008): Uses-and-Gratification-Approach und Nutzenansatz. In: Sander, Uwe; Gross, Friedericke von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.173-178.

Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisatin in der Mediengesellschaft – ein Forschungsüberblick. Weinheim/ München: Juventa. S.169-201.

Huschke-Rhein (1987): Systematische Wissenschafts- und Methodenlehre. Ein Lehr- und Studienbuch für Pädagogen und Sozialwissenschaftler. Band II: Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung. Köln: Rhein-Verlag.

IBM KidSmart (2009): Early Learning Programme. Case Studies from 15 Countries which Demonstrate the Impact of KidSmart for Children with Special Educational Needs. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://blog.eun.org/insightblog/upload/brochure_Kidsmart_148x210_ANG_1.pdf

IfA – Institut für Demoskopie Allensbach (2014): Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten. In Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf

IfA – Institut für Demoskopie Allensbach (2013): Digitale Medien im Unterricht - Möglichkeiten und Grenzen. Die Sicht von Lehrkräften und Schülern. In Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf

Initiative D21 (2014): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2014/11/141106_Medienbildung_Onlinefassung_komprimiert.pdf

Irion, Thomas; Reinhofer, Bernd (2009): Multimedia in Ganztagsangeboten von Schulen. Evaluation eines Modellversuchs. In: Merz. Medien und Erziehung. Ausgabe 03/2009. S.34-37.

ISA e.V. (Institut für soziale Arbeit e.V.) (2012): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Erprobung der Grundsätze zur Bildungsförderung. Erfahrungen aus der Praxis. Münster. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<https://www.kita.nrw.de/file/1231/download?token=tlateHHC>

Iske, Stefan (2012): Medienerziehung. In: Sandfuchs, Uwe; Melzer, Wolfgang; Dühlmeier, Bernd; Rausch, Adly (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.682-686.

Jenkins, Henry (2006): Convergence Culture. Where Old and New Media Collide. New York, London: New York University Press.

Jurt, Joseph (2008) Bourdieu. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

Kammerl, Rudolf; Mayrberger (2014): Medienpädagogik in der Lehrerbildung. Zum Status Quo dreier Standorte in verschiedenen deutschen Bundesländern. In: Imort, Peter; Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: Kopaed. S.81-93.

Karmasin, Matthias (2006): Kinder und Medien = (Mehr-)Wert. Medienökonomische Aspekte der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. In: Marci-Boehcnke, Gudrun; Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S.45-56.

Katz, Elihu; Blumler, Jay G.; Gurevitch, Michael (1974): Utilization of mass communication by the individual. In: Katz, Elihu; Blumler, Jay G. (Hrsg.): The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratification Research. Sage annual reviews of communication research. Volume III. Beverly Hills, London: Sage Publications. S.19-32.

Katz, Elihu; Blumler, Jay G.; Gurevitch, Michael (1973): Uses and Gratifications Research. In: The Public Opinion Quarterly. Vol. 37, No. 4. S.509-523.

Katz, Elihu; Gurevitch, Michael; Haas, Hadassah (1973). On the Use of the Mass Media for Important Things. In: American Sociological Review, Vol. 38, No. 2. S. 164-181. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1275&context=asc_papers

15. Bibliographie

KBoM (Keine Bildung ohne Medien) (2012): Stellungnahme zum Beschluss der Kultusministerkonferenz „Medienbildung in der Schule“ vom 8. März 2012. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2012/11/Stellungnahme-zum-KMK-Beschluss-Medienbildung.pdf>

KBoM (Keine Bildung ohne Medien) (2014): Medienbildung = IT-Förderung? Stellungnahme der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ und der GMK zum Berliner Koalitionsvertrag.

Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/publications/medienbildung-it-foerderung/>

Kelb, Viola (2006): Kulturelle Bildung und Ganztagschulen: Rahmenbedingungen und Umsetzung von Kooperationen in den Ländern. Eine Ländersynopse. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Kerres, Michael (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Kielbock, Stephan; Stecher, Ludwig (2014): Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.13-28.

Kirch, Michael (2014): Tablets integrieren - Methodenvielfalt erweitern. In: Die Grundschulzeitschrift. Ausgabe 275/276/2014. S.48-51.

Kittler, Friedrich (1986): Grammophon Film Typewriter. Berlin: Brinkmann & Bose.

Klemm, Uwe: Szenarien für den Einsatz von Lernplattformen. Blended-Learning-Szenarien an allgemeinbildenden Schulen. In: Computer + Unterricht. Ausgabe 83/2011. S.18-21.

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2009 bis 2013. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf

KMK – Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2004 bis 2008. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2008.pdf

KMK – Kultusministerkonferenz (2008): Dataset – IT-Ausstattung der Schulen. Schuljahr 2007/2008. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_12_08-Dataset-IT-Ausstattung-07-08.pdf

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2004. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf

KMK – Kultusministerkonferenz (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand: 07.10.2002). Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf>

KMK – Kultusministerkonferenz (1995): Medienpädagogik in der Schule – Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995. Einstimmige Empfehlung des 312. Schulausschusses am 02./03.03.1995. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/portal_start/start_grundsaeetze/materialien_grundsaeetze/3kmk95.pdf

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des ‚Medialen Habitus‘: Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medieumgangs analysieren. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 4/2013. Online abrufbar unter (Stand:09.12.2015):
<http://www.medienimpulse.at/articles/view/602>

Kommer, Sven; Biermann, Ralf (2012); Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. In: Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst; Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.81-108.

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medieumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen und Farmington Hills MI: Budrich UniPress.

König, Alexander (2011a): Von genutzten und ungenutzten Potenzialen. Verändern Lernplattformen Schule und Unterricht? In: Computer + Unterricht. Ausgabe 83/2011. S.6-9.

König, Alexander (2011b): Lernplattformen in der Schulentwicklung. Implementierungsstrategien und Einsatzszenarien. In: Computer + Unterricht Ausgabe 83/2011. S.10-13.

Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2014): Habitus. Bielefeld: Transcript Verlag.

Krämer-Kılıç, Inge (Hrsg.) (2014): Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mülheim an der Ruhr: Verlag Mülheim an der Ruhr.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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.

Kuntner, Loralie (2011): Motivation und Moodle oder: Wie motiviere ich meine Kolleginnen und Kollegen? In: Computer + Unterricht. Ausgabe 83/2011. S.16-17.

Kunze, Kathleen; Schubert, Gisela (2014): Medien im Hort. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer. S.517-530.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lampert, Claudia (2013): Informationsangebote, -verhalten und -bedürfnisse von Eltern zur Medienerziehung. In: Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (Hrsg.): Zwischen

Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Berlin: VISTAS Verlag GmbH. S.221-242.

Lampert, Claudia; Schwinge, Christiane (2013): Zum elterlichen Umgang mit Medien. Ein Überblick über den Stand der Forschung. In: Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (Hrsg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Berlin: VISTAS Verlag GmbH. S.19-51.

Landesregierung NRW (2012): Koalitionsvertrag 2012-2017. Verantwortung für ein starkes NRW – Miteinander Zukunft gestalten. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): https://gruene-nrw.de/dateien/Koalitionsvertrag_2012-2017.pdf

Laner, Christian (2010): Lernen im Sinne von Eigenkonstruktion mit didaktisch strukturierten Lernplattformen. In: Angerer, Harald; Bronkhorst, John; Eichelberger, Harald; Henning, Günther; Hungs, Edgar; Kock, Renate; Kohlberg, Wolf Dieter; Kuppens, Georges; Lander, Christian; Stary, Christian (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung via eLearning. München: Oldenbourg Verlag. S.87-96.

Lange, Andreas; Sander, Ekkehard (2010): Mediensozialisation in der Familie. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.180-191.

Legewie, Heiner (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz v.; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen. Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S.189-193.

Lehr, Simone (2013): Die häusliche Lernumwelt im Vorschulalter – wie Eltern die kindliche Kompetenzentwicklung unterstützen. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann. S.51-67.

Lehrplankompass (2014): Allgemeine Informationen. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.lehrplankompass.nrw.de/Lehrplankompass/Allgemeine-Informationen/>

Leschke, Rainer (2003): Einführung in die Medientheorie. München: Wilhelm Fink Verlag.

Lewin, Kurt (1946): Action Research and Minority Problems. In: Journal of Social Issues. Ausgabe 2 (4). S.34-46.

Lewin, Kurt (1946/1953): Tat-Forschung und Minderheitenprobleme. In: Weiß Lewin, Gertrud (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian Verlag. S.278-298.

Lipski, Jens (2006): Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich; Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkoooperationen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S.38-43.

Livingstone, Sonia; Kirwil, Lucyna; Ponte, Cristina; Staksrud Elisabeth (2013a): In their own words: What bothers children online? Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Intheirownwords020213.pdf>

Livingstone, Sonia; Mascheroni, Giovanna; Ólafsson, Kjartan; Haddon, Leslie (2014): Children's online risks and opportunities: comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile. EU Kids Online, LSE, London. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://eprints.lse.ac.uk/60513/>

Livingstone, Sonia; Ólafsson, Kjartan; Staksrud, Elisabeth (2013b): Risky Social Networking Practices Among „Underage“ Users: Lessons for Evidence-Base Policy. In: Journal of Computer-Mediated Communication. Ausgabe 18/2013. S.303–320. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcc4.12012/epdf>

Ludwig, Harald (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In: Ladenthin, Volker; Rekus, Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.261-277.

Ludwig, Harald (2004a): Die geschichtliche Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland. In: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.209-219.

Ludwig, Harald (2004b): Die geschichtliche Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.209-219.

Ludwig, Harald (2003): Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule. In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich; Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S.25-41.

Ludwig, Harald (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Studien und Dokumentationen zu deutschen Bildungsgeschichte. Köln: Böhlau.

Lutz, Klaus (2013): Der Dauerkonflikt um die Mediennutzung. Erziehungsprobleme aufgrund des Umgangs von Kindern mit Medien. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 02/2013. S.35-39.

Marci-Boehncke, Gudrun (2014a): Grundbildung Medien mitdenken. Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule. In: Imort, Peter; Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: Kopaed. S.195-209.

Marci-Boehncke, Gudrun (2014b): "Nur wenn ich beim Papa bin, darf ich Computer". Medienbildung als gemeinsame Verantwortung für Kita und Familie. In: Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre; Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V. Ausgabe 06/2014. Berlin: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft. S.54-61.

Marci-Boehncke (2014c): Bibliotheken als Bildungspartner. Warum es sich lohnt, neue Wege zu gehen. In: Bildungspartner. Ausgabe 3-4. S.269-280.

Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2014a): Medienkompetenzwahrnehmung im Migrationskontext: Empirische Ergebnisse aus der Frühen Bildung bei türkischen und deutschen Kindern. In: Frühe Bildung: Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis. Heft 4/2014. Göttingen: Hogrefe. S.203-213.

Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2014b): Action Research reloaded: Grounded Practice - Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In: Hartung, Anja; Schorb, Bernd; Niesyto; Moser, Heinz; Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer Verlag VS. S.231-251.

Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2013): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. München: Kopaed.

Marci-Boehncke/Weise (2013): Frühe Kindheit. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Medienpädagogik, Medien und Lebensalter in medienpädagogischer Perspektive.

Marci-Boehncke, Gudrun (2013): Digital kompetent - Kindheit ist heute! Warum Computer schon in der Kita ihren Platz haben sollten. In: Aktion Jugendschutz/AJS, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (Hrsg.): Schriftenreihe Medienkompetenz. Drei- bis Achtjährige. Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. Stuttgart. S.6-15.

Marci-Boehncke (2013): Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Alex; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2 Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.501-521.

Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias/Müller, Anita (2012): Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 22: Frühe Medienbildung. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/22/marci-boehncke1212.pdf>

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Fritz, Julia (2012): Medien im Ganztagesbedarf. Ergebnisse einer Schulstudie in Baden-Württemberg. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/8c-jmbx-t-01/user_files/PosterGTSBedarf.pdf

Marci-Boehncke, Gudrun (2011): Medienkompetente Erzieherinnen. In: Kindergarten heute. Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Ausgabe 02/2011. S.9-14.

Marci-Boehncke, Gudrun (2009): „Hallo Spongebob!“ oder: Kindliche Mediennutzung im Medienverbund. In: Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate (Hrsg.): Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Dieter Baacke Preis Handbuch 4. Bielefeld. S.37-49.

Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Medienerziehung in der KiTa – Kompetenzen und Meinungen der ErzieherInnen. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 11/2008. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/M-Boehncke11.pdf

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2008): MediAlltag – Mediennutzung Jugendlicher als Coping-Strategie. In: Frederking, Volker; Jonas, Hartmut (Hrsg.): Neue Medien im Deutschunterricht – eine Zwischenbilanz. S.61-87 Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

15. Bibliographie

http://www.ag-medien.de/dokumente/Online%20Zeitschrift/Online-Zeitschrift-Komplett_2009-08-25.pdf

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2007a): Jugend – Werte – Medien: Die Studie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2007b): Medienkompetenz für ErzieherInnen. Ein Handbuch für die Computerpraxis in der frühen Bildung. München: Kopaed.

Marsh, Jackie (2010): Young children's play in online virtual worlds. In: Journal of early childhood research. Ausgabe 1/2010. S.23-29. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://ecr.sagepub.com/content/8/1/23.full.pdf+html>

Marsh, Jackie; Brooks, Greg; Hughes, Jane; Ritchie, Louise, Samuel; Wright, Roberts; Wright, Katy (2005): Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies. Report of the 'Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies' Study. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBeginningsReport.pdf>

Mattes, Monika (2015): Das Projekt Ganztagschule. Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland (1955-1982). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

Mayer, Nikola (2007): Üben und festigen am PC. In: Grundschulmagazin Englisch. Ausgabe 5/2007. S.35-37.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

McCombs, Maxwell (1972): Mass Communication in Political Campaigns: Information, Gratification, and Persuasion. In: Kline, Gerald F.; Tichenor; Phillip J. (Hrsg.): Current Perspectives in Mass Communication Research. Sage annual reviews of communication research. Volume I. Beverly Hills, London: Sage Publications. S.169-194.

McLuhan, Marshall (1968): Die magischen Kanäle. Understanding Media. Düsseldorf, Wien: Econ-Verlag.

Medienzentrum Dortmund (o.J.): Wir über uns. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://mz.do.nw.schule.de/index.php/wir-ueber-uns>

Medienpass NRW (o.J.a): Träger der Initiative. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://medienpass.nrw.de/de/inhalt/träger-der-initiative>

Medienpass NRW (o.J.b) Kompetenzrahmen. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://medienpass.nrw.de/de/inhalt/kompetenzrahmen>

Medienpass NRW (2012a): Start der Pilotphase für den Medienpass NRW. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://medienpass.nrw.de/de/meldung/start-der-pilotphase-für-den-medienpass-nrw-0>

Medienpass NRW (2012b): 835 Grundschulen nutzen den Medienpass NRW. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://medienpass.nrw.de/de/meldung/835-grundschulen-nutzen-den-medienpass-nrw>

Meister, Dorothee; Friedrichs, Henrike (2014): Medienerziehung in der Kindertagesstätte. In: Meister, Dorothee; Gross, Friederike von; Sander, Uwe (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Meister, Dorothee M.; Friedrichs, Henrike; Keller, Karolina; Pielsticker, Anja; Temps, Timon Tobias (2012): Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW. Paderborn. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://kw1.uni-paderborn.de/fileadmin/mw/Meister/Projeke/Kitas_NRW_bericht_2012.pdf

Mersch, Dieter (2006): Medientheorien zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag GmbH.

Metz, Berthold (2011): „Weniger ist mehr“ – Lernplattformen erfolgreich einführen. In: Computer + Unterricht. Ausgabe 83/2011. S.38-39.

Meyen, Michael; Dudenhöffer, Kathrin; Huss, Julia; Pfaff-Rüdiger, Senta (2009): Zuhause im Netz. Eine quantitative Studie zu Mustern und Motiven der Internetnutzung. In: Publizistik Ausgabe 04/2009. S. 513-532.

MFKJKS (o.J.): Bildungsförderung im Elementarbereich - Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<https://www.kita.nrw.de/file/1188/download?token=Cldr6XuM>

MFKJKS/MSW (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen / Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<https://www.kita.nrw.de/file/1188/download?token=Cldr6XuM>

MFKJKS/MSW (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen / Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Erprobung der Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in NRW. Düsseldorf. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<https://www.kita.nrw.de/file/1192/download?token=4SKlftqt>

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

Missal, Dagmar; Herz, Cornelius; Kerst, Norbert; Plagge, Christof (2014): Leitfaden zum Medienpass NRW. Medienberatung NRW: Düsseldorf.

Moser, Heinz (1975): Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2015): miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Stuttgart. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.mpfs.de/index.php?id=660>

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Stuttgart. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.mpfs.de/index.php?id=548>

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2012): FIM Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Stuttgart. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.mpfs.de/index.php?id=272&L=vAIFGQFF>

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2009): KIM-Studie 2008. Kinder+Medien, Computer+Unterricht. Stuttgart. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.mpfs.de/index.php?id=494>

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2003): KIM-Studie 2003. Kinder und Medien, Computer und Internet. Stuttgart. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.mpfs.de/index.php?id=500&L=flUFYKUM>

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003): Lehrer/-innen und Medien. Nutzung, Einstellung, Perspektiven. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf>

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2000): Kinder und Medien – KIM '99. Stuttgart. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.mpfs.de/index.php?id=498>

Müller, Anita/Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2012): KidSmart - Medienkompetent zum Schulübergang. Konzeption und erste Ergebnisse eines Interventions- und Forschungsprojekts zum Abbau von Bildungsbenachteiligung in der frühen Bildung. In: Medienimpulse.at. Ausgabe 1/2012. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.medienimpulse.at/articles/view/393>

MSJK (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen) (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsvereinbarung_nrw.pdf

MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote im Primarbereich und Sekundarstufe I. Überarbeiteter Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 23.12.2010. Stand: 01.06.2015. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztag/Kontext/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf>

MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Überarbeiteter Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 26.1.2006. Stand 31.7.2008. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): http://www.bezreg-arns-berg.nrw.de/themen/f/foerderung_offene_ganztagschule/foerdervoraussetzungen/erlass_06_01_25.pdf

MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005. Zuletzt geändert am 15.08.2015. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>

Müller, Katharina; Ehmke, Timo (2013): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, Manfred; Sälzer, Christina; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.): Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann. S.245-274.

Neuß, Norbert (2013): Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Medienkompetenzf_C3_B6rderug-f_C3_BCr-Kinder-und-Jugendliche,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf

Neuß, Norbert (2008): Medienbildung und Bildung im Kindergarten. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.489-497.

Neuß, Norbert (2007): Schnecken, Kerzen und Spiegel. Die Themen von Vorschulkindern in drei Bildern. In: Televizion. Ausgabe 20/2007/1. S. 4-9. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/20_2007_1/neuss.pdf

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

Niesyto, Horst; Imort, Peter (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In: Imort, Peter; Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: Kopaed. S.9-49.

Niesyto, Horst (2004): Öffnung von Schule und partnerschaftliche Kooperation. In: Pöttinger, Ida; Schill, Wolfgang; Thiele, Günter (Hrsg.): Medienbildung im Doppelpack. Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können. Bielefeld. AJZ-Druck & Verlag. S.39-49.

Nuding, Anton; Stanislawski, Monika (2013): Grundlagen und Grundfragen der Inklusion. Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

OECD, European Union, UNESCO Institute for Statistics (2015): ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications, OECD Publishing. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>

Pauligk, Christina (2011): Fronter. Ein virtuelles Schulgebäude für die Zusammenarbeit im Kollegium und zur Lernunterstützung. In: Computer + Unterricht. Ausgabe 83/2011. S.46-47.

Paus-Hasebrink, Ingrid (2015): Mediensozialisation in sozial benachteiligten Familien. Das Beispiel jüngere Kinder. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 02/2015. S.17-25.

Paus-Hasebrink, Ingrid (2010a): Die neuen Helden der Kinder und Jugendlichen. Ein Blick in die Rezeptionsforschung. In: Westfälisches Landesmuseum für Industriekultur (2010): Die Helden-Maschine. Zur Aktualität und Tradition von Heldenbildern. Essen. S.60- 68.

Paus-Hasebrink, Ingrid (2010b): Fernsehen als Familienmittelpunkt. Eine Panelstudie zum Medienhandeln sozial benachteiligter Eltern und Kinder. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 04/ 2010. S.19- 25.

Paus-Hasebrink, Ingrid (2007): Medien, Marken, Merchandising. Zum Umgang von Kindern mit multimedialen Angeboten im Alltag. In: Televizion. Ausgabe 20/2007/2. S. 37-41. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/22_2009_2/paus-hasebrink.pdf

Patzlaff, Rainer (2013): Der gefrorene Blick: Bildschirmmedien und die Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Peschel, Falko (2012): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Petersen, Thomas (2014): Der Fragebogen in der Sozialforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Petko, Dominik (2010a): Lernplattformen, e-Learning und Blended Learning in Schulen. In: Petko, Dominik (Hrsg.): Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.9-27.

Petko, Dominik (2010b): Die Lernplattform educanet2 in der Schweiz. In: Petko, Dominik (Hrsg.): Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.28-42.

Posch, Peter (o.J.): Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.nordverbund-schulbegleitforschung.de/allg_material/Nordverbund_Posch_Text.pdf

Pöttinger, Ida; Anfang, Günther (2009): Editorial. Medienpädagogik in Ganztagschulen. In: Merz. Medien und Erziehung. Ausgabe 01/2009. S.5-7.

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Presseinformation – IGLU 2011 und TIMSS 2011. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Projekte/IGLU-PIRLS-2011/IGLU_TIMSS_2011-Presseinformation.pdf

Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film. Funk. Presse. Fernsehen. Darmstadt: Carl Habel Verlagsbuchhandlung.

Raab-Steiner/Elisabeth/Benesch, Michael (2012): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.45-54.

Rachbauer, Tamara (2013): Das E-Portfolio im Bildungskontext. Anforderungen, Potenziale, Grenzen und Gefahren bei E-Portfolioeinsatz. Hamburg: Diplomica Verlag.

Ramm, Gesa; Prenzel, Manfred; Heidemeier, Heike; Walter, Oliver (2004): Soziokulturelle Herkunft: Migration. In: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.254-282.

Rath, Matthias (2015): Medienerziehung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet: Medienpädagogik, Hauptgebiete der Medienpädagogik.

Rath, Matthias (2003): Kultur und Kommunikation als „Medialität“ – Philosophische Überlegungen zum Verhältnis von Kultur- und Kommunikationswissenschaft. In: Karmasin, Matthias; Winter, Carsten (Hrsg.): Kulturwissenschaft als Kommunikationswissenschaft. Projekte, Probleme, Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 49-60.

Rauschenbach, Thomas; Schilling, Matthias (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Rehbein, Boike; Saalman, Gernot (2014a): Kapital (capital). In: Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S.134-140.

Rehbein, Boike; Saalman, Gernot (2014b): Feld (champ). In: Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S.99-103.

Rehbein, Boike; Saalman, Gernot (2014c): Habitus (habitus). In: Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S.110-118.

Reichert-Garschhammer, Eva (2007): Medienbildung als Aufgabe von Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung. Rückschau – aktueller Stellenwert – Vorschau. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: Kopaed. S.79-90.

Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Reinmann, Gabi; Häuptle, Eva (2006): Notebooks in der Hauptschule. Eine Einzelfallstudie zur Wirkung des Notebook-Einsatzes auf Unterricht, Lernen und Schule. Im Auftrag der Stiftung Bildungspaket Bayern. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/433/Abschlussbericht_Notebooks_in_der_Hauptschule.pdf

15. Bibliographie

Richter, Dirk; Kuhl, Poldi; Anand Pant, Hans (2012): Soziale Disparitäten. In: Stanat, Petra, Anand Pant, Hans; Böhme, Katrin; Richter, Direkt (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.191-207.

Rideout, Victoria; Hamel, Elizabeth (2006): The Media Family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents. Henry J. Kaiser Foundation. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/7500.pdf>

Rideout, Victoria; Vandewater, Elizabeth A.; Wartella, Ellen A. (2003): Zero to Six. Electronic media in in the lives of infants, toddlers, preschoolers. Henry J. Kaiser Foundation. Online abrufbar unter (Stand:09.12.2015):
<https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/zero-to-six-electronic-media-in-the-lives-of-infants-toddlers-and-preschoolers-pdf.pdf>

Risch, Maren (2015): Tablets in der Grundschule. Praxiserprobung im Deutschunterricht. In: Computer+Unterricht. Ausgabe 97/2015. S.12-13.

Rogge, Jan-Uwe (2007): Kinder brauchen Helden. Einige Gedanken. In: Televizion. Ausgabe 20/2007/2. S. 50-53. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/20_2007_2/rogge.pdf

Rolff, Hans-Günther; Leucht, Michael; Rösner, Ernst (2008): Sozialer und familialer Hintergrund. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S.283-300.

Rollett, Wolfram; Lossen, Karin; Jarsinski, Stephan; Lüpschen, Nadine; Holtappels, Heinz Günter (2011): Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In: Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.76-96.

Rother, Ulrich (2003): Ganztagschulentwicklung in den Bundesländern. Stand: November 2003. In: Die Ganztagschule. Ausgabe 04/2003. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.ganztagsschulverband.de/ganztagsschulzeitschrift/zeitschriften-2003.html>

Rubin, Alan (2000): Die Uses-And-Gratifications-Perspektive der Medienwirkung. In: Schorr, Angela (Hrsg.): Publikums- und Wirkungsforschung. Ein Reader. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S.137-152.

Schäfer, Karl-Hermann (2005): Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schärf, Sonja; Schroffenegger, Thomas (2006): Von der Lernkartei zur Wortschatzkiste Online. In: Grundschulunterricht. Ausgabe 09/2006. S.22-28.

Schaumburg, Heike; Prasse, Doreen; Tschackert, Karin; Blömeke, Sigrid (2007): Lernen in Notebook-Klassen. Endbericht zur Evaluation des Projekts „1000mal1000: Notebooks im Schulranzen. Analysen und Ergebnisse. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.kranich-gymnasium.de/notebook/n21evaluationsbericht.pdf>

15. Bibliographie

- Schell, Fred (2009): Aktive Medienarbeit. In: Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: Kopaed. S.9-12.
- Schell, Fred (2006): Handlungsorientierte medienpädagogische Praxis. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 05/2006. S.38-48.
- Schenk, Michael (1987): Medienwirkungsforschung. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Schier, Michaela; Jurczyk, Karin (2007): "Familie als Herstellungsleistung" in Zeiten der Entgrenzung. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.bpb.de/apuz/30290/familie-als-herstellungsleistung-in-zeiten-der-entgrenzung?p=all>
- Schneider, Susanne (2014): Die Bedeutung von Medien vor der Geburt. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS. S.289-301.
- Schneider, Beate; Scherer, Helmut; Gonser, Nicole; Tiele, Annakaryn (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten. Berlin: Vistas Verlag GmbH.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Scholl, Armin (2009): Die Befragung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schorb, Bernd (2009a): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: Merz. Medien + Erziehung. S.50-56.
- Schorb, Bernd (2009b): Medienaneignung. In: Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: Kopaed. S.182-186.
- Schorb, Bernd (2009): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: Kopaed. S.101-106.
- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.75-86.
- Schorb, Bernd (2007): Kindsein heute – Assoziationen und Gedankensplitter. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Beiträge aus der Medienpädagogik, Entwicklungspsychologie, Frühpädagogik, Familiensoziologie, Jugendmedienschutz. München: Kopaed. S.17-24.
- Schorb, Bernd (2005a): Medienerziehung. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Kopaed. S.240-243.
- Schorb, Bernd (2005b): Medienkompetenz. In: Hünther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Kopaed. S.257-264.
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske+Budrich.

Scholz, Gerold (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.116-133.

Schröer, Sabine (2010): Bildungsförderung im offenen Ganzttag aus Sicht der Leitungskräfte. Ziele – Strukturen – Entwicklungslinien. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganzttagsschule. Vertiefungsstudie zum Bereich Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.11-66.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim und Basel: Beltz. S.28-53.

Schweiger, Wolfgang (2007): Theorien der Mediennutzung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schwingel, Markus (2009): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag GmbH.

Schwippert, Knut; Wendt, Heike; Tarelli, Irmela (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos; Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.191-207.

Schwippert, Knut; Hornberg, Sabine; Freiberg, Martin; Stubbe, Tobias C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.249-270.

Schwippert, Knut; Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria (2002): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.265-302.

Shaplin, T. Judson (1972): Team Teaching, Versuch einer Definition. In: Dechert, Hans-Wilhelm (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper. S.19-36.

Siraj-Blatchford, John; Siraj-Blatchford, Iram (2004:): IBM KidSmart Early Learning programme European Evaluation. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www-05.ibm.com/dk/ibm/ibmgives/pdf/kidsmartEvalueringsreferat.pdf>

Siraj-Blatchford, Iram; Siraj-Blatchford, John (2000): Children using ICT: the seven principles for good practice. Auszug aus: Developmentally Appropriate Technology in Early Childhood (DATEC) Final Report – also reproduced in Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford, J. (2000): More than Computers: Information and Communications Technology in the Early Years, London, Early Education (The British Association for Early Childhood Education) Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.327matters.org/docs/datec7.pdf>

Six, Ulrike (2010): Mediensozialisation und Medienbildung im Kindergarten. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.201-207.

Six, Ulrike; Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas.

Six, Ulrike; Frey, Christoph; Gimmler, Roland; Thibaut, Kerstin (2001): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Basis und empirische Ergebnisse. In: Six, Ulrike; Aufenanger, Stefan (Hrsg.) (2001): Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. S.13-56.

Six, Ulrike; Frey, Christoph; Gimmler, Roland (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

Sonnenschein, Sabine (2013): Von gläsernen Medienmenschen und faked reality. Methoden handlungsorientierter Medienkritik. In: Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate (Hrsg.): Aktiv und kreativ medialen Risiken begegnen. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. S.71-76.

Spanhel, Dieter (2010): Mediensozialisation in der Schule. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.208-218.

Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Handbuch Medienpädagogik. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta.

Spanhel, Dieter (2004): Chancen und Barrieren einer Kooperation von Jugendmedienarbeit und Schule aus pädagogischer Sicht. In: Pöttinger, Ida; Schill, Wolfgang; Thiele, Günter (Hrsg.): Medienbildung im Doppelpack. Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können. Bielefeld. AJZ-Druck & Verlag. S.26-38.

Spendrin, Karla (2013): Allgemeine Didaktik und E-Learning. Versuch einer Annäherung. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 05/2013. S.12-18.

SPD – Sozialdemokratische Partei Deutschlands (2002): Erneuerung und Zusammenhalt – Wir in Deutschland. Regierungsprogramm 2002-2006. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www.spd.de/linkableblob/1836/data/regierungsprogramm_bundesparteitag_berlin_2002.pdf

Spitzer, Manfred (2015): Cyberkrank!: Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert. München: Droemer HC.

Spitzer, Manfred (2014): Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer HC.

Spitzer, Manfred (2006): Vorsicht Bildschirm!: Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Stanat, Petra; Rauch, Dominique; Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina;

Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.200-230.

Stanat, Petra; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhardt; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Stecher, Ludwig; Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (2011): Ganztagschule – Neue Schule? Einleitung. In: Stecher, Ludwig; Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.1-9.

Stecher, Ludwig; Klieme, Eckhard; Radisch, Falk; Fischer, Natalie (2009): Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstück der Ganztagschulentwicklung. In: Prüß, Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.185-201.

StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule: Entwicklungen und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://alt.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf

Steiner, Christina (2011): Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In: Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.57-75.

Stevens, Reed; Satwicz, Tom; McCarthy, Laurie (2008): In-Game, In-Room, In-World: Reconnecting Video Game Play to the Rest of Kids' Lives. In: Salen, Katie (Hrsg.): The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press. S.41–66. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://faculty.arts.ubc.ca/emeyers/LIBR559B/readings/Stevens_2008.pdf

Stiftung Lesen, Die Zeit, Deutsche Bahn (2008): Vorlesen im Kinderalltag 2008. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

<https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2>

Stötzel, Janina; Wegener Anna Lena (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagschulen in Deutschland. In: Coelen, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.49-64.

Struckmeyer, Kati; Gurt, Michael (2013): Von Fernsehlieblingen, Wortwuseln und interaktiven Stickeralben. Medien für Kinder von null bis sechs. In: Merz. Medien + Erziehung Ausgabe 02/2013. S.30-34

Struckmeyer, Kati (2009): Kindermedienarbeit. In: Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: Kopaed. S.145-149.

Stubbe, Tobias C.; Tarelli, Irmela; Wendt, Heike (2012): Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In: Bos, Wilfried; Wendt, Heike; Köller, Olaf; Selter (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.231-246.

Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijen, Christina W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Springer VS.

Tarelli, Irmela; Valtin, Renate; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos; Schwippert, Knut (2012a): IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S.11-25.

Tarelli, Irmela; Schwippert, Knut; Stubbe, Tobias C. (2012b): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Wendt, Heike; Köller, Olaf; Selter (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.247-267.

Teuwen, Jolien; De Grooff, Dirk; Zaman, Bieke (2012): Flemish Preschoolers Online. A mixed-method approach to explore online use, preferences and the role of parents and siblings. Online abrufbar unter (Stand:09.12.2015):
https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/350708/1/Flemish+Preschoolers+Online_Eng%20lish+version.pdf

The Open University (2005): Action Research. A Guide for Associate Lecturers. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015): <http://www.open.ac.uk/cobe/docs/AR-Guide-final.pdf>

Theunert, Helga; Lange, Andreas (2012): „Doing Family“ im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 02/2012. S.10-20

Theunert, Helga (2010): Medienaneignung in der konvergenten Medienwelt. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.127-139.

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

Theunert, Helga (2007): Konvergente Medienangebote ab frühester Kindheit präsent. Wie sich Kinder und Jugendliche Medien aneignen. In: Medienimpulse. Ausgabe 60/2007. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
http://www2.mediamanual.at/themen/medien/60_Theunert-Konvergente_Medienangebote.pdf

Thimm, Karlheinz (2005): Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe. Perspektive der Jugendhilfe. In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich; Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulk Kooperationen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S.21-37.

Torkewitz, Gesine (2012): Lernen mit Antolin, Wizadora, Krumpfs & Co. In: Die Grundschulzeitschrift. Ausgabe 251/2012. S.48-51.

15. Bibliographie

Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Treumann, Klaus Peter (2005): Triangulation. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S.209-221.

Troesser, Michael (2006): Vom Daumenkino zum Fotoroman... In: Medienzentrum Rheinland (Hrsg.): Der Ganztag: Ein Konzept für die Schule von morgen. Medienbrief 02/2006. S.22-23.

Tulodziecki, Gerhard (2013): Medienkompetenz. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Medienpädagogik, Aktuelle Diskurse

Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. In: Merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Ausgabe 03/2010. S.48-53.

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

Tulodziecki, Gerhard (2009): Ganztagschule und Medienbildungsstandards. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 01/2009. S.8-14.

Tulodziecki, Gerhard (2005): Schule und Medien. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Kopaed. S.367-374.

Tulodziecki, Gerhard; Six, Ulrike (2000): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: Pädagogische Rundschau Ausgabe 06/1998, S.693-709.

Auch online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1482/pdf/Entwicklung_Medienkompetenz_D_A.pdf

Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. München: Klinkhardt.

Tünke, Alexandra (2010): Eine ComputerLernWerkstatt für Kinder. In: Grundschule Deutsch. Ausgabe 26/2010. S.38-41.

UNESCO-Institut für Pädagogik (1962): Pädagogische Erwägungen über die Ganztagschule. Bericht über die Tagung des UNESCO-Instituts für Pädagogik vom 27. Bis 29. November 1961. Herausgegeben von der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule, Frankfurt am Main.

Vinter, Kristi; Siibak, Andra (2012): The Role of Parents in Guiding Pre-School Children's Use of Computers and the Internet: Analyzing Perceptions of Estonian Children and Parents In: Mikk, Jaan; Luik, Piret; Veisson, Marika (Hrsg.): Lifelong Learning and Teacher Development. Estonian Studies in Education. Volume 4. Peter Lang Publishers House. S.78-94. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

<https://www.etis.ee/portaal/publicationInfo.aspx?PubVID=34&LanguageVID=2&FullTranslate=false>

Vogler, Christopher (1998): Die Odyssee des Drehbuchschreibers: über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (2013a) (Hrsg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Berlin: VISTAS Verlag GmbH.

Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (2013b): Medienerziehung in der Familie verstehen und unterstützen. Eine Einleitung. In: Wagner, Ulrike; Gebel, Christa; Lampert, Claudia (Hrsg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Berlin: VISTAS Verlag GmbH. S.13-17.

Walter, Oliver; Taskinen, Päivi (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.337-366.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2011/1969): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber.

Weddehage, Karen (2011): Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Lernsoftware im Sachunterricht. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/medien/weddeh.pdf>

Wegener, Claudia (2010): Medien in der frühen Kindheit. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.125-132.

Wendt, Heike; Stubbe, Tobias C.; Schwippert, Knut (2012): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos; Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S.175-190.

Weise, Marion (2013): Geteilte Medienverantwortung? Väter als technische Medienverbündete und Mütter als Kontrollinstanz. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 22: Frühe Medienbildung. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):
<http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/22/weise1305.pdf>

Weise, Marion (2012): Kinderstimmen. Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens – Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung. (Dissertation) Dortmund: Technische Universität Dortmund.

Weise, Marion (2011): Kids konvergent. Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen. In: Marci-Boehncke; Rath, Matthias (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: Kopaed. S.50-69.

Weise, Marion (2010): Mutti hat Sendungen. Eine kommt nicht so spät, da dürfen wir mitschauen – Familiärer Mediengebrauch im Spannungsfeld zwischen ‚doing family‘ und ‚living together separately‘. In: Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 06/2010. S.18-27.

Weise, Marion (2008): Der Kindergarten wird zum „Forschungsort“ – Das Puppet Interview

als Forschungsmethode für die Frühe Bildung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Themenschwerpunkt: Medienbildung in der frühen Kindheit. Ausgabe 11/2008. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf

Wendt, Heike/Tobias C. Stubbe/Knut Schwippert (2012): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von SchülerInnen. In: Wilfried Bos; Irmela Tarelli; Albert Bremerich-Vos; Knut Schwippert (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S.175-190.

Wermke, Jutta (2005): Unterricht und Medien. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Kopaed. S.395-401.

Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch. München: Kopaed.

Wiater, Walter (2012): Bildung und Erziehung. In: Sandfuchs, Uwe; Melzer, Wolfgang; Dühlmeier, Bernd; Rausch, Adly (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.18-21.

Willems, Ariane S.; Wendt, Heike; Gröhlich, Carola; Walzebug, Anke; Bos, Wilfried (2014): Mehr Chancengerechtigkeit durch die Ganztagschule? Ein Vergleich selektionsbedingter Ungleichheiten in der Bildungsteilhabe bei Schülerinnen und Schülern an Ganz- und Halbtagsgrundschulen auf Basis der IGLU und TIMSS Daten 2011. In: Holtappels, Heinz Günther; Willems, Ariane S.; Pfeifer, Michael; Bos, Wilfried; McElvany, Nele (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.62-100.

Winch, Christopher (2005): Die Ganztagschule in Großbritannien. In: Ladenthin, Volker; Rekus, Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.85-97.

Winter, Reinhard; Neubauer, Gunter (2007): Große Helden für kleine Jungs. Zugänge zu den Helden der Jungen im Kinderfernsehen. In: Televizion. Ausgabe 20/2007/2. S. 4-10. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/20_2007_2/winter_neubauer.pdf

Wojaczek, Guido (2011): Moodle. Unterrichtliche Möglichkeiten einer modular aufgebauten Lernplattform. In: Computer + Unterricht. Ausgabe 83/2011. S.50-51.

Zerle, Claudia; Lange, Andreas (2010): Mediensozialisation im (Kinder-)Alltag und in der „Kinderfreizeit“. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.171-179.

Zickgraf, Arnd; Zickgraf, Peer (2009): Vier Milliarden Euro für einen gerechteren Start ins Leben. Realisierung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB). In: Prüß, Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.99-108.

Zickgraf, Peer (2006): Apropos IZBB – „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“. Online abrufbar unter (Stand: 09.12.2015):

15. Bibliographie

<http://www.ganztagsschulen.org/archiv/6011.php>

Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K. (1996): Einleitung. In: Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.11-22.