

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

Eine empirische Studie mit  
Kindern, Eltern und Betreuungspersonal

--- Band I ---

**Kapitel 1-10**

*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



## **Eidesstattliche Versicherung**

Ich, Sarah Kristina Strehlow, versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

*Medien- und Lesekompetenzförderung mit (digitalen) Medien in außerunterrichtlichen Angeboten der Offenen Ganztagsgrundschule –  
Eine empirische Studie mit Kindern, Eltern und Betreuungspersonal*

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinn-gemäße Zitate kenntlich gemacht.

Die vorliegende Dissertation hat weder in gleicher noch ähnlicher Form einer Prü-fungsbehörde vorgelegen.

Dies ist mein erster Promotionsversuch. Diesem Promotionsverfahren sind keine er-folglos beendeten der abgebrochenen Promotionsverfahren vorausgegangen.

Dortmund, den 18. Dezember 2015

---

Sarah Kristina Strehlow

## **Abstract**

Die heutige Gesellschaft ist geprägt durch den Prozess der Mediatisierung (vgl. Krotz 2007), in dem sich Medien und Kommunikation fortlaufend verändern. Die aktuelle Kindergeneration wächst seit ihrer Geburt mit der Omnipräsenz der (digitalen) Medien sowie ihrer Nutzung auf, sodass Kinder als ‚digital natives‘ (Prensky 2001) bezeichnet werden. Da Medienkompetenz (vgl. u.a. Baacke 1996) ausschlaggebend für eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe ist, wird diese als vierte Kulturtechnik bezeichnet. (vgl. u.a. Tulodziecki et al 2010) Diese ist im Sinne des erweiterten Textbegriffs (Kallmeyer et al 1974) mit der Lesekompetenz inhärent und sollte bereits in der frühen Kindheit gefördert werden. Primär findet dies im Rahmen der familiären Medienerziehung statt, jedoch ist die Umsetzung massiv durch die dortigen soziokulturellen Ressourcen abhängig. Umso relevanter ist eine strukturierte Medienerziehung in den Bildungsinstitutionen, beginnend mit der Kindertagesstätte. Jedoch ist deren Umsetzung in deutschen Kindertagesstätten und Schulen defizitär (vgl. u.a. Breiter et al 2013), sodass dort – insbesondere in Kindertagesstätten und Offenen Ganztagsgrundschulen – großer Handlungs- und Forschungsbedarf besteht.

Die vorliegende Arbeit stellt das Forschungs- und Interventionsprojekt *„KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“* vor, in dessen Rahmen medienintegrierende Projekte zur Förderung der Medien- und Lesekompetenz von ErstklässlerInnen in 28 Dortmunder Offenen Ganztagsgrundschulen durchgeführt wurden, welche von einer qualitativen, mehrperspektivischen (vgl. u.a. Flick 2005; Flick 2004) und in der heuristischen Sozialforschung (vgl. Krotz 2005; Glaser/Strauss 1998) vertreteten Studie begleitet wurden. Es ist die dritte und abschließende Projektphase, der zwei jeweils einjährige Projektphasen in Dortmunder Kindertagesstätten vorangehen. (vgl. u.a. Marci-Boehncke/Rath 2013; Marci-Boehncke et al 2012a) An dem vorzustellenden Projekt nahmen vorrangig Offene Ganztagsgrundschulen aus dem Umkreis dieser Kindertagesstätten teil, um dort möglichst viele Kinder anzutreffen, die bereits an einer oder zwei KidSmart-Projektphasen in der Kindertagesstätte teilnahmen. Ziel der Studie ist eine Überprüfung der Nachhaltigkeit der Medien- und Lesekompetenzförderung in der frühen Bildung, bei der sowohl das kindliche als auch das familiäre Medienverhalten einbezogen wird. Ferner liegt ein weiterer Fokus auf dem Betreuungspersonal der teilnehmenden Offenen Ganztagsgrundschulen. So soll beispielsweise herausgefunden werden, über welche Medienkompetenzen die Betreue-

rInnen verfügen, wie ihr medialer Habitus (vgl. u.a. Kommer/Biermann 2012; Bourdieu 1970) ausgeprägt ist und wie sich dieser sowie ihre Kompetenzen durch die praktischen Projekterfahrungen einer handlungsorientierten Medienarbeit verändern. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die aktiven (Kinder und Betreuungspersonal) beziehungsweise passiven (Eltern) Akteure von ihrer Teilnahme an dem Projekt auf verschiedenen Ebenen profitieren konnten. In Bezug auf das *Betreuungspersonal* wird deutlich, dass insbesondere das pädagogisch nicht einschlägig ausgebildete Personal über einen wenig medienaffin eingestellten Habitus verfügt – so sind sie weniger zu einer aktiven Medienarbeit motiviert und häufiger der Meinung, dass die Offene Ganztagsgrundschule ohne den Einsatz (digitaler) Medien arbeiten soll. Ihre technische Medienkompetenz bewerten die BetreuerInnen zu Projektbeginn häufig schlecht und auch die aktive Projektteilnahme kann daran wenig ändern – obwohl die Befragten nach Projektabschluss zugleich deutlich mehr von ihnen beherrschte mediale Tätigkeiten angeben und ebenso die teilnehmenden Beobachtungen deutlich machen, dass sie ihre technische Medienkompetenz im Verlaufe der Projektdurchführung sukzessive ausbauen.

In dem familiären Medienhandeln lassen sich teilweise gravierende Differenzen zwischen den *Familien* mit und ohne vorherige KidSmart-Erfahrungen beschreiben. So sind Eltern, deren Kinder bereits in der Kita an dem Projekt teilnahmen, für die Thematik der Medienerziehung und -kompetenz sensibilisierter, sie fördern ihre Kinder mehr und sprechen mit ihnen häufiger über Medien sowie ihre Inhalte. Eine Nachhaltigkeit der Förderung in der frühen Bildung ist dabei insbesondere bei den Familien mit Migrationshintergrund vorzufinden; auch profitieren sie von der Teilnahme an dem schulischen KidSmart-Projekt am meisten.

Obwohl alle *Kinder* mit einem gut ausgestatteten Medienrepertoire aufwachsen, sind es dennoch eher die durch KidSmart in der Kita vorgeförderten Kinder, die zuhause den Computer nutzen und bereits über eine diesbezüglich gut entwickelte Medienkompetenz verfügen. Dieser Kompetenzvorsprung ist auch während der aktiven Medienarbeit zu beobachten, welcher ebenso zu einem eigenständigen Arbeiten der Kinder führt, jedoch profitieren die erstmalig teilnehmenden Kinder im Rahmen des schulischen Projekts stärker, sodass sich zum Projektabschluss diese Kompetenzen assimilieren. Auch hierbei wird deutlich, dass vor allem die Kinder mit Migrationshintergrund von einer frühen Medienkompetenzförderung profitieren.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>13</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>18</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>19</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>20</b>
<b>Teil A: Theorie .....</b>	<b>27</b>
<b>2. Theoretische Herleitung der grundlegenden Begrifflichkeiten.....</b>	<b>27</b>
2.1 Medien .....	27
2.2 Medienerziehung.....	31
2.3 Medienkompetenz .....	35
<b>3. Medien in der Kindheit.....</b>	<b>38</b>
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
<b>4. Die Offene Ganztagsgrundschule in Deutschland.....</b>	<b>57</b>
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
<b>5. Medien in der frühen Bildung und in der (Offenen Ganztags-)Grundschule</b>	<b>82</b>
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
<b>Teil B: Empirie.....</b>	<b>130</b>
<b>6. Forschungsziele.....</b>	<b>130</b>
<b>7. Forschungsfragen.....</b>	<b>131</b>
<b>Forschungs- und Interventionsdesign.....</b>	<b>132</b>
<b>8. Theoretische Überlegungen.....</b>	<b>132</b>
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
<b>9. Interventionsdesign.....</b>	<b>144</b>
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
<b>10. Mehrperspektivisches Forschungsdesign der Studie.....</b>	<b>152</b>
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
<b>13. Fokus III: Die an dem Projekt teilnehmenden Kinder .....</b>	<b>274</b>
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
<b>14. Fazit .....</b>	<b>395</b>
<b>15. Bibliographie.....</b>	<b>407</b>

## --- Vorwort ---

Das KidSmart-Projekt begleitet mich nun bereits seit mehreren Jahren. Begonnen hat dies zu Beginn meines Masterstudiums im Spätsommer 2010 mit einer für mich vollkommen neuen Erfahrung: Der aktiven Teilnahme an einem breit angelegten Interventions- und Forschungsprojekt, welches die aktive Medienarbeit in der frühen Bildung in den Fokus nahm. Im Rahmen dessen wurde ich erstmalig für dieses so relevante Thema sensibilisiert, konnte parallel praktisch arbeiten und sammelte vielfältige Erfahrungen. Durch diese Projektteilnahme wurde mir von Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke die Gelegenheit gegeben, mich im Rahmen einer Dissertation vertiefender mit dieser Thematik auseinandersetzen zu können. Ihr gilt aus diesem Grund sowie für ihre Begleitung und Unterstützung während der letzten Jahre mein erster Dank. Darüber hinaus möchte ich mich auch bei meinem Zweitgutachter Jun.-Prof. Dr. Ingo Bosse für seine Begleitung während meiner Promotion bedanken.

Dank gilt auch den einzelnen Projektpartnern, die die dritte KidSmart-Phase möglich gemacht haben. Ein besonderer Dank geht dabei an Prof. Dr. Dr. Matthias Rath, für seine vielfältigen Hilfestellungen und Ideen sowie an Sigrid Rahmann-Peters und Peter Kusterer, für die erfolgreiche und immer sehr verlässliche Zusammenarbeit im Rahmen des Projekts.

Ein großer Dank geht auch an meine beiden Kolleginnen Corinna Wulf und Ricarda Trapp für all ihre aufbauenden Worte und Unterstützungen.

Vielfältige Unterstützungen erhielt ich (nicht nur) im Rahmen meiner Promotionsphase von meiner Familie und meinen Freunden.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinen Eltern Uta und Rüdiger Strehlow bedanken, die mir in den unterschiedlichsten Situationen immer wieder neuen Mut zusprachen und mir deutlich machten, dass sie an mich glauben. Für ihre Unterstützungen bedanken möchte ich mich auch bei meinem Onkel Klaus Strehlow und seiner Lebensgefährtin Rita Holstein.

Ein ganz herzlicher Dank gilt meinem Partner Daniel Kaße, der im Laufe meiner Promotionszeit und insbesondere während der vergangenen Monate zwar einiges ein- und wegstecken musste, aber stets ein offenes Ohr für mich und all meine Fragen hatte. Seine kleineren und größeren Verrücktheiten sowie seine kulinarischen Künste sorgten immer wieder dafür, mich auf andere Gedanken zu bringen.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meinen drei Korrekturleserinnen – Uta Strehlow, Ricarda Trapp und Corinna Wulf – für ihre wunderbare, zuverlässige und hilfreiche Unterstützung bedanken.

Mein abschließender Dank gilt den Kindern, Studierenden und OGS-BetreuerInnen, die mit einem großen Engagement an diesem Projekt mitwirkten.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Elemente des Nutzen- und Belohnungsansatzes .....	141
Abbildung 2: Zirkulärer Prozess der Aktionsforschung .....	143
Abbildung 3: Eingangsbefragung: Altersverteilung der BetreuerInnen .....	163
Abbildung 4: Geschlechterverteilung der teilnehmend beobachteten BetreuerInnen .....	164
Abbildung 5 Migrationshintergrund der teilnehmend beobachteten BetreuerInnen .....	164
Abbildung 6: Screenshot MAXQDA – Codebaum zur Auswertung der offenen Fragestellungen der teilnehmenden Beobachtung (Betreuer).....	165
Abbildung 7: Abschlussbefragung: Altersverteilung der BetreuerInnen .....	166
Abbildung 8: Eingangsbefragung: Altersverteilung der Eltern.....	167
Abbildung 9: Eingangsbefragung: Formaler Bildungshintergrund der Eltern .....	168
Abbildung 10: Abschlussbefragung: Altersverteilung der Eltern .....	169
Abbildung 11: Abschlussbefragung: Formaler Bildungshintergrund der Eltern.....	169
Abbildung 12: Screenshot MAXQDA – Codebaum zur Auswertung der offenen Fragestellungen der teilnehmenden Beobachtung (Kinder) .....	171
Abbildung 13: Screenshot MAXQDA – Codebaum zur Auswertung der Abschlussinterviews (Kinder).....	174
Abbildung 14: Berufliche Erfahrungen des Betreuungspersonals in der Kinderbetreuung ..	177
Abbildung 15: Berufliche Erfahrungen des Betreuungspersonals in der OGS.....	178
Abbildung 16: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Einschätzung der persönlichen Medienkompetenz .....	179
Abbildung 17: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Auseinandersetzung mit der Medienentwicklung.....	180
Abbildung 18: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Privat genutzte Medien .....	181
Abbildung 19: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Medienfertigkeiten und -wünsche .....	182
Abbildung 20: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Beschäftigung mit medienpädagogischen Fragestellungen .....	189
Abbildung 21: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Medienausstattung und Mediennutzung .....	190
Abbildung 22: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Keine bisherigen Medienprojekte – Begründung.....	191
Abbildung 23: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Sicherheit im Medienumgang.....	195
Abbildung 24: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Motivation .....	197
Abbildung 25: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Mediale Aktivität .....	199
Abbildung 26: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Handlungsfreiraum der Kinder ...	201
Abbildung 27: Entwicklungen des Betreuungspersonals: Freude am Projekt.....	204
Abbildung 28: Betreuungspersonal nach dem Projekt: Selbstständige Medienarbeiten im Vergleich .....	210
Abbildung 29: BetreuerInnen nach dem Projekt: Projektbewertung.....	218
Abbildung 30: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Unterstützung der Kinder .....	233
Abbildung 31 : Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Unterstützung der Kinder – Einfluss Migrations- und Bildungshintergrund.....	234
Abbildung 32: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Relevanz der technischen Gerätebedienung.....	235
Abbildung 33: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Kompetenzen der Eltern – Einfluss Bildungshintergrund .....	235
Abbildung 34: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung – Einfluss Bildungshintergrund.....	238
Abbildung 35: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung – Einfluss Migrationshintergrund .....	238
Abbildung 36: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Verantwortliche für die Medienerziehung.....	238

Abbildung 37: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung .....	239
Abbildung 38: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung – Einfluss Migrationshintergrund .....	240
Abbildung 39: Familie vor Projektbeginn, Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung – Einfluss Bildungshintergrund .....	242
Abbildung 40: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Unterstützung der Kinder...	243
Abbildung 41: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Unterstützung der Kinder – Einfluss Migrations- und Bildungshintergrund .....	244
Abbildung 42: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Kompetenzen der Eltern – Einfluss Bildungshintergrund.....	245
Abbildung 43: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Kompetenzen der Eltern – Einfluss Migrationshintergrund .....	246
Abbildung 44: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung .....	246
Abbildung 45: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung – Einfluss Bildungshintergrund.....	247
Abbildung 46: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Familiäre Medienbegleitung – Einfluss Migrationshintergrund .....	248
Abbildung 47: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Verantwortliche für die Medienerziehung .....	248
Abbildung 48: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung .....	249
Abbildung 49: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Verantwortliche für die Medienerziehung – Einfluss Migrationshintergrund .....	250
Abbildung 50: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung – Einfluss Migrationshintergrund .....	251
Abbildung 51: Familie vor Projektbeginn, ohne Kita-KidSmart: Thematische Aspekte der Medienerziehung – Einfluss Bildungshintergrund .....	252
Abbildung 52: Familie nach Projektabschluss, Kita-KidSmart: Erhöhtes kommunikatives Verhalten .....	255
Abbildung 53: Familie nach Projektabschluss, Kita-KidSmart: Geändertes familiäres Medienverhalten.....	256
Abbildung 54: Familie nach Projektabschluss, Kita-KidSmart: Inhalte der Medienerziehung – Vergleich vor und nach der Projektdurchführung .....	257
Abbildung 55: Familie nach Projektabschluss, ohne Kita-KidSmart: Erhöhtes kommunikatives Verhalten .....	258
Abbildung 56: Familie nach Projektabschluss, ohne Kita-KidSmart: Geändertes familiäres Medienverhalten.....	260
Abbildung 57: Familie nach Projektabschluss, ohne Kita-KidSmart: Inhalte der Medienerziehung – Vergleich vor und nach der Projektdurchführung.....	261
Abbildung 58: Familie nach Projektabschluss, gesamt: Erhöhtes kommunikatives Verhalten .....	263
Abbildung 59: Familie nach Projektabschluss, gesamt: Geändertes familiäres Medienverhalten.....	264
Abbildung 60: Familie nach Projektabschluss, gesamt: Inhalte der Medienerziehung .....	265
Abbildung 61: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Fernseher, Computer, Spielkonsole, Internet.....	276
Abbildung 62: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Analoge Lesemedien.....	277
Abbildung 63: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Analoge Lesemedien, Einfluss des Geschlechts .....	277

Abbildung 64: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Elternsicht: Fernseher und analoge Lesemedien, Einfluss Kita-KidSmart.....	279
Abbildung 65: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Kindersicht: Analoge Lesemedien .....	279
Abbildung 66: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Elternsicht: Computer, Spielkonsole, Internet, Einfluss Kita-KidSmart.....	280
Abbildung 67: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Kindersicht: Computernutzung, Einfluss Kita-KidSmart und Geschlecht .....	281
Abbildung 68: Kinder vor der Projektdurchführung: Allgemeine Mediennutzung der Kinder – Mediennutzung aus Elternsicht: Abspielmedien, Einfluss Kita-KidSmart.....	281
Abbildung 69: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Verantwortungsbewusste Computernutzung .....	283
Abbildung 70: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Computernutzung .....	283
Abbildung 71: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Vergleich Nutzungskompetenz .....	284
Abbildung 72: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Vergleich der Mittelwerte der Nutzungskompetenz .....	285
Abbildung 73: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Vergleich der Mittelwerte der verantwortungsbewussten Computernutzung ..	286
Abbildung 74: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Computernutzung aus Elternsicht: Vergleich der Tätigkeiten am Computer ..	287
Abbildung 75: Kinder vor der Projektdurchführung: Computer- und Internetnutzung der Kinder – Computernutzung aus Kindersicht: Vergleich der Tätigkeiten am Computer ..	288
Abbildung 76: Aktive Medienarbeit der Kinder: Motivation.....	290
Abbildung 77: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) hohe Motivation, Einfluss Migrationshintergrund.....	290
Abbildung 78: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) hohe Motivation, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung .....	292
Abbildung 79: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) hohe Motivation, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts .....	293
Abbildung 80: Aktive Medienarbeit der Kinder: Aktivität .....	295
Abbildung 81: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) handlungsführendes Verhalten, Einfluss eines Migrationshintergrundes sowie des Geschlechts .....	297
Abbildung 82: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) handlungsführendes Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts .....	298
Abbildung 83: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) handlungsführendes Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Migrationshintergrundes.....	300
Abbildung 84: Aktive Medienarbeit der Kinder: Eigenständiges Verhalten .....	301
Abbildung 85: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) eigenständiges Verhalten, Einfluss eines Migrationshintergrundes sowie des Geschlechts .....	303
Abbildung 86: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) eigenständiges Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung .....	304
Abbildung 87: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) eigenständiges Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts .....	305
Abbildung 88: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) eigenständiges Verhalten, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie eines Migrationshintergrundes.....	306
Abbildung 89: Aktive Medienarbeit der Kinder: Kreativität.....	307

Abbildung 90: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) ausgeprägte Kreativität, Einfluss Migrationshintergrund.....	309
Abbildung 91: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) ausgeprägte Kreativität, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts .....	310
Abbildung 92: Aktive Medienarbeit der Kinder: (sehr) ausgeprägte Kreativität, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie eines Migrationshintergrundes .....	311
Abbildung 93: Aktive Medienarbeit der Kinder: Mediale Handlungssicherheit.....	316
Abbildung 94: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) gute mediale Handlungssicherheit, Einfluss Migrationshintergrund .....	317
Abbildung 95: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) gute mediale Handlungssicherheit, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts .....	321
Abbildung 96: Aktive Medienarbeit der Kinder: (eher) gute mediale Handlungssicherheit, Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie eines Migrationshintergrundes.....	322
Abbildung 97: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss Geschlecht.....	346
Abbildung 98: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss Migrationshintergrund.....	346
Abbildung 99: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung ....	347
Abbildung 100: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts.....	348
Abbildung 101: BetreuerInnen über Kinder: Spaß an produktiven und kreativen Medientätigkeiten; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Migrationshintergrundes .....	349
Abbildung 102: BetreuerInnen über Kinder: Vorlieben Computertätigkeiten; Einfluss des Geschlechts.....	351
Abbildung 103: BetreuerInnen über Kinder: Gemeinsame PC-Nutzung und Selbstbewusstsein; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts.....	353
Abbildung 104: BetreuerInnen über Kinder: Selbstständigere Nutzung.....	354
Abbildung 105: BetreuerInnen über Kinder: Verbesserte Fertigkeiten und Fähigkeiten am Computer.....	355
Abbildung 106: BetreuerInnen über Kinder: Verbesserte Fertigkeiten und Fähigkeiten am Computer; Einfluss des Geschlechts .....	356
Abbildung 107: BetreuerInnen über Kinder: Verbesserte Fertigkeiten und Fähigkeiten am Computer; Einfluss des Migrationshintergrundes.....	357
Abbildung 108: BetreuerInnen über Kinder: Medienrepertoire und Selbstständigkeit; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung.....	357
Abbildung 109: BetreuerInnen über Kinder: Medienrepertoire und Selbstständigkeit; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung sowie des Geschlechts .....	358
Abbildung 110: BetreuerInnen über Kinder: Selbstständigere Nutzung; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung.....	359
Abbildung 111: BetreuerInnen über Kinder: Verbesserte Fertigkeiten und Fähigkeiten am Computer; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung.....	360
Abbildung 112: Eltern über Kinder: Verstärktes Interesse an konkreten Medien; Einfluss des Geschlechts.....	363
Abbildung 113: Eltern über Kinder: Verstärktes Interesse an konkreten Medien; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung.....	366
Abbildung 114: Eltern über Kinder: Medienwünsche; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung und des Geschlechts.....	367



Abbildung 115: Eltern über Kinder: Erweiterung des Medienwissens und des Medienrepertoires, Einfluss des Geschlechts .....	368
Abbildung 116: Eltern über Kinder: Medien, die die Kinder nach Projektabschluss selbstständiger nutzen können.....	369
Abbildung 117: Eltern über Kinder: Höhere Nutzungskompetenz der Kinder; Einfluss des Geschlechts.....	370
Abbildung 118: Eltern über Kinder: Erweitertes Wissen und Medienrepertoire; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung .....	371
Abbildung 119: Eltern über Kinder: Selbstständigere Mediennutzung; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung .....	373
Abbildung 120: Eltern über Kinder: Selbstständige Computernutzung vor und nach der Projektdurchführung .....	375
Abbildung 121: Eltern über Kinder: Computernutzung der Kinder: Spiele; Einfluss des Geschlechts.....	375
Abbildung 122: Eltern über Kinder: Computernutzung der Kinder: Kreative und Produktive Medienarbeiten; Einfluss des Geschlechts .....	376
Abbildung 123: Eltern über Kinder: Computernutzung der Kinder: Internettätigkeiten; Einfluss des Geschlechts.....	377
Abbildung 124: Eltern über Kinder: Selbstständige Computernutzung der Kinder vor und nach der Projektdurchführung; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung .....	378
Abbildung 125: Eltern über Kinder: Mittelwerte – Selbstständige Computernutzung der Kinder; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung .....	379
Abbildung 126: Eltern über Kinder: Verbesserte Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung .....	380
Abbildung 127: Eltern über Kinder: Computernutzung der Kinder; Einfluss einer Förderung durch KidSmart in der frühen Bildung .....	381

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Muster medienerzieherischen Handelns .....	52
Tabelle 2: Entwicklung Zahlen der Ganztagsgrundschulen sowie der GanztagsgrundschülerInnen in Nordrhein-Westfalen .....	70
Tabelle 3: Kategorien der schriftlichen Befragung .....	155
Tabelle 4: CAPI-Charakteristika .....	158
Tabelle 5: Eingangsbefragung: Herkunftssprachen der BetreuerInnen .....	163
Tabelle 6: Abschlussbefragung: Herkunftssprachen der BetreuerInnen.....	166
Tabelle 7: Abschlussbefragung; Personal über Kind: Kulturelle Hintergründe der Kinder ...	166
Tabelle 8: Eingangsbefragung: Familiensprache/n .....	168
Tabelle 9: Abschlussbefragung: Familiensprache/n .....	170
Tabelle 10: Eingangsbefragung: Familiensprache/n .....	171
Tabelle 11: Stichprobe der Abschlussinterviews .....	174
Tabelle 12: Höchster Schulabschluss des Betreuungspersonals .....	176
Tabelle 13: Abgeschlossene Berufsausbildungen des Betreuungspersonals .....	177
Tabelle 14: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Allgemeine mediale Einstellungen .....	183
Tabelle 15: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Allgemeine mediale Einstellungen im Vergleich .....	184
Tabelle 16: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Ziele der Medienerziehung.....	187
Tabelle 17: Betreuungspersonal vor dem Projekt: Ziele der Medienerziehung im Vergleich .....	188
Tabelle 18: Motivation des Betreuungspersonals: Einfluss der technischen Medienkompetenz .....	197
Tabelle 19: Mediale Aktivität des Betreuungspersonals: Einfluss der technischen Medienkompetenz .....	200
Tabelle 20: Mediale Aktivität des Betreuungspersonals: Einfluss der Motivation .....	200
Tabelle 21: Mediale Aktivität des Betreuungspersonals: Einfluss der Freude am Projekt ...	201
Tabelle 22: Handlungsspielraum der Kinder: Einfluss der technischen Medienkompetenz.	203
Tabelle 23: Handlungsspielraum der Kinder: Einfluss der Motivation .....	203
Tabelle 24: Handlungsspielraum der Kinder: Einfluss der Freude am Projekt.....	203
Tabelle 25: Freude am Projekt: Einfluss der technischen Medienkompetenz.....	206
Tabelle 26: Freude am Projekt: Einfluss der Motivation.....	206
Tabelle 27: Betreuungspersonal nach dem Projekt: Ziele der Medienerziehung – Vergleich der Einschätzungen.....	212
Tabelle 28: Eltern über Kinder: Durchschnittlich angegebene Medien, für die das Kind seit der Projektarbeit ein verstärktes Interesse hat.....	365

## **Abkürzungsverzeichnis**

BLK	Bund-Länder-Kommission
CAPI	Computer Assisted Personal Interview
CBT	Computer Based Learning
CSR	Corporate Social Responsibility
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
FIM-Studie	Studie „Familie, Interaktion & Medien“ des MPFS
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IGLU	Internationale Grundschul-Lese- Untersuchung
IZBB	Investitionsprogramm Zukunft und Betreuung
KBoM	Keine Bildung ohne Medien
KIM-Studie	Studie „Kinder + Medien, Computer + Internet“ des MPFS
Kita	Kindertagesstätte
KMK	Kultusministerkonferenz
MPFS	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
NRW	Nordrhein-Westfalen
OGS	Offene Ganztagsgrundschule
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
WBT	Web Based Training

## **1. Einleitung**

Das heutige Zeitalter ist geprägt durch den fortlaufenden Wandel beziehungsweise durch die kontinuierliche Weiterentwicklung der Medien und der Kommunikation, wodurch sich Kultur und Gesellschaft ständig ändern. Diesen „*weder räumlich noch zeitlich noch in seinen sozialen und kulturellen Folgen*“ (Krotz 2007: 12) begrenzten Metaprozess bezeichnet Krotz (2007) als ‚Mediatisierung‘. Im Rahmen dieser mediatisierten Welt wachsen Kinder heutzutage ganz selbstverständlich mit Medien jeglicher Art auf. Dieser Prozess beginnt jedoch nicht erst mit der Geburt, sondern auch pränatal machen Kinder bereits erste mediale Erfahrungen. (vgl. Marci-Boehncke 2011: 9) Durch die von den Kindern wahrgenommene Omnipräsenz der Medien sowie der Medieninhalte (bspw. durch Merchandisingprodukte) wird der kindliche Alltag geprägt und mit zunehmendem Lebensalter nehmen Medien – vor allem digitale Medien – einen immer stärkeren Stellenwert ein. (vgl. u.a. MPFS 2013) Kinder interessieren sich für Medien und ihre Inhalte, sie gehen unbefangen mit der technischen Bedienung um und nutzen diese ganz funktional unter anderem zur Bewältigung ihrer handlungsleitenden Themen. (vgl. u.a. Neuß 2007; Charlton 2007: 34) Die heutige Kindheit lässt sich nach Barthelmes/Sander (2001) also als eine ‚Medienkindheit‘ charakterisieren und auch Marci-Boehncke (2013) sagt, dass (nicht nur) Kinder – mit Ausnahme während des Schlafens – ständig medial sind.

Auf Grund dieses Hineingeborenwerdens in die mediatisierte Welt und des daraus resultierenden selbstverständlichen und unbekümmerten Umgangs der Kinder mit Medien werden sie von Prensky (2001) als ‚digital natives‘ bezeichnet. Dieser Begriff wird in wissenschaftlichen wie auch in nichtwissenschaftlichen Kontexten häufig verwendet, jedoch darf er nicht missinterpretiert werden: Selbst wenn Kinder die *technische* Bedienung der Medien schon früh beherrschen, so müssen sie auch lernen, Medien *kompetent* nutzen zu können. Dazu gehören beispielsweise auch die Reflexion medialer Inhalte oder die kreative Nutzung der Medien. (vgl. Marci-Boehncke/Weise 2013: 6) Diese Aspekte sind Teilbereiche einer umfassenden Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996; Baacke 1999), die auch für die allgemeine gesellschaftliche Teilhabe von besonderer Bedeutung ist und aus diesem Grund neben dem Schreiben, Lesen und Rechnen als vierte Kulturtechnik zu bezeichnen ist. (vgl. Neuß 2013: 35; Tulodziecki et al 2010: 14) Dabei stehen die Lese- und die Medien-

kompetenz in einer engen Verbindung zueinander und sind sogar als inhärent zu bezeichnen. So wird im Rahmen des erweiterten Textbegriffs nach Kallmeyer et al (1974) ein Text nicht auf ausschließlich schriftsprachliche Ausdrücke begrenzt, sondern er wird verstanden als „*die Gesamtmenge der in einer kommunikativen Interaktion auftretenden kommunikativen Signale*“ (Kallmeyer et al 1974: 45). In dieser Konsequenz werden also jegliche Zeichen der Kommunikation als Text verstanden, die von der/dem RezipientIn decodiert und verstanden – also gelesen – werden müssen. Nach Bonfadelli (2002) sind „*Entäußerungen und Manifestationen von Geistigem [...] medial, weil sie mittels Zeichensystemen materialisiert und so artikuliert werden können.*“ (Bonfadelli 2002: 12) Diese Zeichensysteme werden sowohl durch analoge als auch durch digitale Medien transportiert, „*aus denen sich einzelne Aussagen, Texte und komplexe Medienbotschaften zusammensetzen*“ (Bonfadelli 2002: 12), sodass sich das Lesen nicht nur auf schriftsprachliche Texte beispielsweise in gedruckten Büchern, sondern allgemein auf Medien als Symbolsysteme bezieht. Aus didaktischer Perspektive ist aus diesem Grund die Vermittlung von Medienkompetenz der Lesedidaktik und im Weiteren des Faches Deutsch zuzuordnen. (vgl. u.a. Frederking et al 2012; Marci-Boehncke/Rath 2008)

Die Entwicklung dieser Medienkompetenz findet insbesondere in der frühen Kindheit vorrangig in der Familie statt, die einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung des medialen Habitus des Kindes hat. Innerhalb des Familienlebens beobachten Kinder die (Medien-)Handlungen ihrer primären Familienmitglieder und habitualisieren diese. (vgl. u.a. Paus-Hasebrink 2015: 18; Feilitzen 2012: 385; Hogan 2012: 670) Jedoch ist die familiäre Medienerziehung durch das „*Spektrum an sozialen, finanziellen und kulturellen Ressourcen*“ (Lange/Sander 2010: 181) geprägt, sodass sich durch diese verschiedenartigen Ausgangsbedingungen der Familien schon vor Schulbeginn gravierende Bildungsungleichheiten entwickeln können. (vgl. Lehl et al 2013; Marci-Boehncke et al 2012a: 1) So sind insbesondere diese Kinder auf die Medienerziehung in Bildungsinstitutionen angewiesen. Jedoch ist deren Umsetzung in Deutschland defizitär (vgl. u.a. Breiter et al 2013), sodass hierbei konkreter Handlungsbedarf besteht.

In nationalen Studien wurde die Mediennutzung in der frühen Kindheit lange Zeit trotz der bereits angesprochenen Relevanz für den kindlichen Alltag jedoch nur äußerst

schwach beachtet. Während die KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest bereits seit 1999 Kinder ab sechs Jahren in den Blick nimmt (vgl. MPFS 2000) und seitdem regelmäßig erscheint, wurde das Medienverhalten jüngeren Kinder vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest erstmals in der miniKIM-Studie 2012 beachtet. (vgl. MPFS 2013) International hingegen wird diese Altersgruppe bereits seit Längerem untersucht. (vgl. u.a. Rideout et al 2003; Rideout/Hamel 2006)

Auch im Hinblick auf wissenschaftliche Studien, die die Medienarbeit in der Kindertagesstätte in den Fokus nehmen, lässt sich über viele Jahre hinweg ein Desiderat feststellen. Ausnahmen bilden dabei die breit angelegten Studien von Six et al (1998), Six/Gimmler (2007) sowie Schneider et al (2010). Studien zum unterrichtlichen Gebrauch der (digitalen) Medien werden in den vergangenen Jahren vermehrt veröffentlicht. (vgl. u.a. Breiter et al 2013) Seit dem Beginn des massiven Ausbaus von (Offenen) Ganztags(grund)schulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts sollte jedoch auch der außerunterrichtliche schulische Medieneinsatz und die entsprechende Umsetzung einer Medienerziehung in den wissenschaftlichen Fokus rücken. Allerdings stellt sich dieses Forschungsfeld als Desiderat dar. Daher widmet sich die vorliegende Arbeit diesem Feld. Zugleich soll sie einen Beitrag zur Medienarbeit in der frühen Bildung leisten, denn die vorzustellende Studie ist die dritte Projektphase des insgesamt dreijährigen Interventions- und Forschungsprojekts „*KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang*“ (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013; Marci-Boehncke et al 2012a; Müller et al 2012)<sup>1</sup>, das sowohl die Medienarbeit in der Kindertagesstätte als auch die des außerunterrichtlichen Bereichs der Offenen Ganztagsgrundschule in den Fokus nimmt. Im Jahr 2010 begann die Durchführung der ersten Projektphase, an der sich über zwei jeweils einjährige Projektphasen hinweg insgesamt über 30 Dortmunder städtische Kindertagesstätten beteiligten. In diesen Kindertagesstätten konzipierten ein bis zwei BetreuerInnen in Kooperation mit Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Dortmund medienintegrierende Projekte zur Medien- und Lesekompetenzförderung im Sinne des oben erläuterten erweiterten Textbegriffs und realisierten diese im Tandem für Vier- und Fünfjährige (Phase I: 2010-2011) bezie-

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung „KidSmart-Projekt“ wird im Kontext mehrerer durch IBM unterstützter Projekte verwendet (vgl. u.a. IBM KidSmart 2009; Siraj-Blatchford/Siraj-Blatchford 2004) Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bezieht sich dieser Terminus hingegen ausschließlich auf das Dortmunder KidSmart-Projekt.

ungsweise für Fünf- und Sechsjährige (Phase II: 2011-2012). Diese Interventionen wurden umfassend durch ein trianguliertes Forschungsdesign begleitet, um so *„die Medienrealität im Elementarbereich geschlossener Kita-Gruppen so umfassend und authentisch wie möglich zu erfassen.“* (Müller et al 2012: 4)

Daran schloss sich eine dritte Projektphase (2012-2013) an, deren Setting jedoch nicht mehr die Kindertagesstätte, sondern die Offene Ganztagsgrundschule bildete. Da die teilnehmenden Schulen größtenteils im Umkreis der KidSmart-Kindertagesstätten lagen und hierbei die Sechs- und Siebenjährigen im Fokus standen, wurde erhofft, möglichst viele Kinder anzutreffen, die bereits in der Kindertagesstätte an dem KidSmart-Projekt teilnahmen. So sollten unter anderem Aussagen über eine Nachhaltigkeit der Medienkompetenzförderung in der frühen Bildung sowohl in Bezug auf das kindliche als auch familiäre Medienverhalten getroffen werden können. Darüber hinaus stand auch das Betreuungspersonal der außerunterrichtlichen Angebote<sup>2</sup> in den Offenen Ganztagsgrundschulen im Fokus des Forschungsinteresses. So sollte unter anderem evaluiert werden, über welche Medienkompetenzen die BetreuerInnen verfügen, wie ihr medialer Habitus (vgl. u.a. Kommer 2013; Kommer/Biermann 2012; Bourdieu 2001; Bourdieu 1970) ausgeprägt ist, wie sich dieser durch das Interventionsprojekt veränderte und so weiter. Um die daraus resultierenden Forschungsfragen beantworten zu können, wurde eine mehrperspektivische (vgl. Flick 2005; Flick 2004; Flick 1995), qualitative Studie entwickelt, welche in der heuristischen Sozialforschung (vgl. Krotz 2005; Glaser/Strauss 1998) verortet ist. Dieser dritten KidSmart-Projektphase widmet sich die vorliegende Arbeit.

Im folgenden zweiten Kapitel werden zunächst der Arbeit zugrundeliegende Begrifflichkeiten theoretisch hergeleitet. Dazu wird einleitend auf den Begriff des ‚Mediums‘ eingegangen und es werden verschiedene Definitionen beziehungsweise Typologien (Beth/ Pross 1976; McLuhan 1964; Shannon/Weaver 1949) präsentiert, um darauf aufbauend das im Folgenden verwendete Verständnis des Terminus ‚Medium/Medien‘ herzuleiten. Im Weiteren wird auf Grundlage der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ auf die Konzepte der ‚Medienerziehung‘ sowie der ‚Medienbildung‘ eingegangen, um ableiten zu können, wie diese im wissenschaftlichen Diskurs oftmals nicht eindeutig genutzten Termini im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendet

---

<sup>2</sup> Der Unterricht wird in diesem Kontext nicht beachtet.

werden. Abschließend wird auf den Begriff der ‚Medienkompetenz‘ eingegangen, dabei werden schwerpunktmäßig die Definitionen von Baacke (1996) und Tulodziecki (1997) berücksichtigt.

Die darauffolgenden drei literaturbasierten Kapitel widmen sich den grundsätzlichen Schwerpunkten dieser Arbeit.

Das dritte Kapitel geht auf die mediatisierte (Krotz 2007) Kindheit ein. Dazu werden die Entwicklung des kindlichen Medienhandelns, der Stellenwert der Medien im kindlichen Alltag und die konvergente Mediennutzung vorgestellt. Da hierbei die Familie eine bedeutende Instanz darstellt (vgl. u.a. Hurrelmann 2004) und der (mediale) Habitus (vgl. u.a. Kommer 2013; Kommer/Biermann 2012 Bourdieu 2001; Bourdieu 1970) der Kinder dort maßgeblich geprägt wird, werden auch die familiäre Mediensozialisation sowie der familiäre Medienalltag genauer beleuchtet.

Da das vorliegende Forschungs- und Interventionsprojekt im außerunterrichtlichen Bereich der Offenen Ganztagsgrundschule angesiedelt ist, wird diese – für Deutschland noch recht neue – Schulform im vierten Kapitel präsentiert. Nachdem allgemeine Informationen zu der geschichtlichen Entwicklung, der Definition und des Ausbaus der Offenen Ganztagsgrundschule gegeben wurden, findet im Folgenden auf der Grundlage des Projekts sowie der Studie eine Schwerpunktsetzung statt. Dazu wird zunächst auf die Personalstruktur in der Offenen Ganztagsgrundschule eingegangen und im weiteren Verlauf auf die außerunterrichtlichen Angebote der Offenen Ganztagsgrundschule sowie auf das Ziel, durch diese neu konzipierte Schulform einen Beitrag zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen zu leisten. (vgl. MSW NRW 2010; MSW NRW 2006)

Im fünften Kapitel wird daraufhin auf den Medieneinsatz sowie auf die Medienerziehung in den Bildungsinstitutionen der Elementar- sowie der Primarstufe eingegangen. Dies findet auf der Basis einer dreifachen Differenzierung statt: Während der Fokus zunächst auf die Institution der Kindertagesstätte gelegt wird, wird im Folgenden auf den unterrichtlichen sowie den außerunterrichtlichen Bereich der (Offenen Ganztags)Grundschule spezifiziert. Der Schwerpunkt hierbei liegt – entsprechend der Konzeptionierung dieser Arbeit – auf den Medieneinsatz im außerunterrichtlichen Bereich der Offenen Ganztagsgrundschule. Hierbei wird sowohl auf das Potenzial



digitaler Medien im Rahmen der Förderangebote als auch in Bezug auf die außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften eingegangen.

Die darauf folgenden Kapitel widmen sich der empirischen Anlage der Studie. Dazu werden zunächst die Forschungsziele (Kapitel sechs) sowie Forschungsfragen (Kapitel sieben) erläutert. Darauf aufbauend wird das Interventions- und Forschungsdesign detailliert beschrieben. Dazu werden in Kapitel acht der Studie zugrunde liegende theoretische Überlegungen präsentiert. Dabei handelt es sich (1.) um die Habitus- und Kapitalsortentheorie (vgl. u.a. Bourdieu 2001; Bourdieu 1997; Bourdieu 1992; Bourdieu 1983), (2.) den Uses and Gratification Approach (vgl. u.a. Katz et al 1974; Katz et al 1973) sowie (3.) der Aktionsforschung (vgl. u.a. Lewin 1946). Im neunten Kapitel wird das Interventionsdesign umfassend erläutert. Dabei werden unter anderem die Grundidee, die Relevanz, die Vorbereitung sowie die Durchführung der Intervention beschrieben. Das zehnte Kapitel beleuchtet das mehrperspektivische Forschungsdesign der Studie und geht auf die dabei verwendeten Forschungsmethoden ein: die schriftliche sowie mündliche Befragung und die teilnehmende Beobachtung.

Die drei nachfolgenden Kapitel präsentieren die Ergebnisse dieser Studie. Dabei werden drei Foki verfolgt:

*1. Das Betreuungspersonal in den teilnehmenden Offenen Ganztagsgrundschulen*

Die Ergebnisse (Kapitel 11) werden hierbei in einem dreistufigen Prozess dargestellt. Während zunächst der Status Quo hinsichtlich der subjektiv empfundenen Medienkompetenz, des medialen Habitus', der Vorstellungen von der Medienerziehung etc. vorgestellt wird, wird im weiteren Verlauf auf die aktiven Handlungen des Betreuungspersonals während der Projektdurchführung eingegangen. In einem dritten Schritt werden diesbezügliche Veränderungen und Entwicklungen des Betreuungspersonals präsentiert und – sofern möglich – mit den Daten der Eingangserhebung verglichen. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und im aktuellen Forschungskontext diskutiert.

## *II. Die Familien der teilnehmenden Kinder*

Der zweite Fokus (Kapitel 12) widmet sich den Familien der an dem Projekt teilnehmenden Kinder. Basierend auf den Eltern- und Kinderbefragungen werden zunächst Familienskizzen entwickelt, die vor dem Hintergrund einer vorherigen Förderung durch das KidSmart-Projekt in der Kindertagesstätte separat entworfen und abschließend miteinander verglichen werden. Dabei werden zum Beispiel die Aspekte der familiären Medienerziehung sowie der familiären Medienbegleitung angesprochen.

In einem zweiten Schritt werden erneut zwei Familienskizzen entworfen, die die familiäre Veränderungen und Entwicklungen im familiären Medienalltag nach Projektabschluss erläutern. Auch diese werden anschließend miteinander verglichen.

In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse dieses Kapitels zusammengefasst und im Forschungskontext diskutiert.

## *III. Die an dem Projekt teilnehmenden Kinder*

Der dritte Fokus (Kapitel 13) nimmt die an dem Projekt teilnehmenden Kinder in den Blick. Analog zu der Darstellung der Ergebnisse des ersten Fokus werden die Ergebnisse auch hier in einem dreistufigen Prozess präsentiert: Auf der Basis der Kinder- und Elterneingangsbefragung werden in einem ersten Schritt das Mediennutzungsverhalten der Kinder im Allgemeinen sowie ihre Computer- und Internetnutzung im Besonderen beleuchtet. In einem zweiten Schritt wird das Verhalten der Kinder während der aktiven Medienarbeit im Rahmen des Projekts erläutert. Hierfür werden fünf Schwerpunkte gesetzt, die unter anderem ihre Motivation, ihr eigenständiges Arbeiten und ihre Kreativität ansprechen. Drittens wird auf die kindlichen Veränderungen und Entwicklungen durch die Projektarbeit eingegangen. Dies wird aus drei Perspektiven vorgenommen: Kinder, Eltern und Betreuungspersonal der Offenen Ganztagsgrundschule.

Abschließend wird in Kapitel 14 ein Fazit dieser Arbeit gezogen.

## **Teil A: Theorie**

### **2. Theoretische Herleitung der grundlegenden Begrifflichkeiten**

Im Rahmen dieses Kapitels werden die dieser Arbeit zugrundeliegenden Begrifflichkeiten der „Medien“, der „Medienerziehung“ sowie der „Medienkompetenz“ theoretisch fundiert erläutert, um festlegen zu können, wie diese Termini im weiteren Verlauf dieser Arbeit verstanden werden.

#### **2.1 Medien**

Die Termini „Medien“ beziehungsweise im Singular „Medium“ sind heute selbstverständlich in die Alltagssprache integriert und im Allgemeinen ist in dieser alltäglichen Kommunikation das Begriffsverständnis eindeutig, obwohl es definitorisch zumeist nicht exakt festgelegt ist. (vgl. Frederking et al 2008: 11; Dölling 2001: 35) Mit dem Beginn der Verbreitung der Massenmedien wie dem Fernseher oder dem Radio in den 1960er Jahren ging der Trend dahin, dass unter dem Begriff des Mediums eben jene Massenmedien verstanden werden. (vgl. Mersch 2006: 18) Mit der weiteren technischen Entwicklung und dem Aufkommen von Computern, Handys etc. erweiterte sich dieses alltägliche Medienbegriffsverständnis. Dabei ist zumeist die technische Seite – also das Gerät selbst – gemeint. (vgl. Dölling 2001: 35)

Wird sich allerdings wissenschaftlich mit der Thematik der Medien beschäftigt, so muss festgelegt werden, was unter diesem Begriff verstanden wird. Die Begriffsgenealogie des Wortes ist jedoch äußerst verworren und reicht historisch bereits weit zurück, ohne dass bis heute ‚die‘ Definition der Begriffe ‚Medium‘ beziehungsweise ‚Medien‘ allgemeingültig definiert wurden. (vgl. Faulstich 2002: 19ff) Im Folgenden soll nun eruiert werden, auf welche Beschreibung des Begriffs ‚Medium‘ im Rahmen dieser Arbeit zurückgegriffen wird.

Die Kommunikation ist ein konstitutives Merkmal des Menschen, denn er ist dazu in der Lage, seine Gedanken und Ideen selbst zu verstehen und diese mit Anderen zu teilen – also zu kommunizieren. (vgl. Marci-Boehncke/Weise 2013: 2) Die Bedeutung dieses wesentlichen menschlichen Merkmals wird durch Watzlawick et al (2011/1969) unterstrichen, indem sie ein Axiom der Kommunikation definieren, welches besagt, dass der Mensch nicht nicht kommunizieren kann. (Watzlawick et al

2011/1969) Dabei kann der Begriff der Kommunikation einerseits eng verstanden werden – nämlich als sprachliche Mitteilungen – oder andererseits etwas weiter gefasst werden und so neben den sprachlichen auch die nichtsprachlichen Aspekte mit einbeziehen. (vgl. Schäfer 2005: 11) Grundlegend für einen Erfolg dieser kommunikativen Akte ist ein gemeinsames System, welches von allen Beteiligten verstanden und angewandt werden muss. (vgl. Rath 2003) Nach de Saussure besteht ein solches System aus Zeichen, bei denen ein konkretes Lautbild mit bestimmten Vorstellungen verbunden ist. Diese Zeichen untergliedert de Saussure zweifach: das Bezeichnete (signifié) und die Bezeichnung (signifiant). Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten ist jedoch nicht festgelegt, sondern gestaltet sich arbiträr. (vgl. de Saussure 1916/2000: 42) Demnach entsteht ein gemeinsames System, welches die Grundlage der menschlichen Kommunikation umfasst und welches durch Interaktionen einen Sinn erhält. (vgl. Marci-Boehncke/Weise 2013: 2)

*„Zwischen allen Individuen, die so durch die menschliche Rede verknüpft sind, bildet sich eine Art Durchschnitt aus: alle reproduzieren – allerdings nicht genau, aber annähernd - dieselben Zeichen, die an dieselben Vorstellungen verknüpft sind.“ (de Saussure 1916/2000: 37)*

Im Rahmen der Kommunikation nehmen Medien also eine relevante Rolle ein. Wörtlich übersetzen lässt sich dies aus dem Lateinischen mit ‚in der Mitte stehend‘ oder mit ‚in der Mitte gelegen‘. In Bezug auf die Kommunikation bedeutet dies, dass das Medium zwischen den einzelnen Kommunikationspartnern – dem Sender und dem Empfänger – liegt: *„Dieses Vermittelnde, die grundlegende Medialität des Menschen, ist konstitutiv für Menschsein überhaupt [...]“* (Marci-Boehncke/ Weise 2013: 2)

Die Kommunikation beschrieben haben die Mathematiker Claude Shannon und Warren Weaver (1949/1998) und gemeinsam entwickelten sie ein ‚Sender-Empfänger-Modell‘ (vgl. Shannon/Weaver 1949/1998: 31ff). Jedoch beziehen sie sich dabei ausschließlich auf die Technik, semantische Aspekte beachten sie hingegen nicht:

*„Frequently the messages have meaning; that is they refer to or are correlated according to some system with certain physical or conceptual entities. These semantic aspects of communication are irrelevant to the engineering problem.“* (Shannon/ Weaver 1949/1998: 31ff)

In diesem Zusammenhang tritt ein Medium ausschließlich als ein unsichtbarer Übertragungskanal der kommunikativen Akte auf. (vgl. Frederking et al 2012: 13)

Nach Frederking et al (2012) ist diese Beschreibung eines Mediums jedoch in Bezug auf eine interpersonale Kommunikation defizitär, denn die Kommunikation des Menschen ist nicht reduzierbar auf die technische Übertragung der Signale.

Einen vollkommen anderen Zugang zu dem Begriff des Mediums beschreibt der Kommunikationstheoretiker Marshall McLuhan. Er entwickelte in den 1960er Jahren einen sehr weit gefassten Medienbegriff, in dem er ein Medium pauschal als eine „*Ausweitung unserer eigenen Person*“ (McLuhan 1968: 13) versteht. In seinen diesbezüglichen Ausführungen benennt er dementsprechend beispielsweise Uhren, Kleidung, Fortbewegungsmittel oder Straßen als Medien. (vgl. McLuhan 1968) Eine solche sehr weite Verwendung des Begriffs ‚Medium‘ *„gerät in dieser Konstruktion zwangsläufig extrem unscharf.“* (Leschke 2003: 247) Trotz dessen erlangte McLuhans plakative Aussage *„Das Medium ist die Botschaft“* (McLuhan 1968: 13) Berühmtheit, mit der er einen *„Übergang des Erkenntnisinteresses auf die Form von Medien“* (Leschke 2003: 245) schaffte. Durch diese Perspektive auf die Medien selbst gerät also in den Fokus, welche Wirkungen die Medien – und nicht deren Inhalte – *„auf das Denken, das Handeln, Inhalt und Struktur der Kommunikation [...]“* (Frederking et al 2012: 15) haben. Die Form des Mediums hat beispielsweise einen direkten Einfluss auf die möglichen Medieninhalte – so werden zum Beispiel Inhalte, die über den Twitter-Dienst verbreitet werden sollen, durch die Begrenzung der Tweets auf maximal 140 Zeichen massiv beeinflusst. Lange Erzählungen etc. werden so durch die dort vorgegebene Form begrenzt.

Marshall McLuhans Ausführungen werden jedoch oftmals äußerst negativ gesehen. So sieht beispielsweise Faulstich (2002) die Ausführungen McLuhans als den Ursprung des noch immer vorherrschenden *„Begriffswirrwarrs“* (Faulstich 2002: 21). Er bewertet McLuhans Ausführungen als ein

*„Konglomerat an ungeordneten Meinungen, Thesen, Ausdrücken und Behauptungen, in dem jeder phantasievolle (sic!) Leser seine eigene Weisheiten entdecken kann.“*  
(Faulstich 2002: 22)

Ebenso unterscheiden sich die Überlegungen des Publizistikwissenschaftlers Harry Pross von den technisch geprägten Vorstellungen Shannon/Weavers. Pross bezieht sich explizit auf die Kommunikation, welche durch Kommunikationsmittel hergestellt wird. Er weist darauf hin, dass eine genaue Definition dieser Mittel nur schwierig vorzunehmen ist und konstatiert, dass die Mittel jedoch immer zwei Charakteristika auf-

weisen müssen: einerseits müssen sie für den Menschen wahrnehmbar und andererseits müssen diese gesellschaftlich vereinbart sein. (Beth/Pross 1976: 109) In seinen Arbeiten entwickelt Pross unter anderem eine Typologie der Medien, in der er diese in drei Gruppen einteilt. Dabei bilden die jeweiligen Bedingungen zur Produktion beziehungsweise zur Rezeption konstitutive Merkmale.

In einer ersten Gruppe der Medien fasst er die „*Mittel des Elementarkontakts*“ (Pross 1972: 128) zusammen. Dazu gehören beispielsweise die Stimme, die Mimik oder die Körpersprache. Hierbei benötigen weder Sender noch Empfänger für die Kommunikation ein technisches Gerät. Diese nennt Pross ‚primäre Medien‘ (vgl. Beth/Pross 1976: 110ff; Pross 1972: 128ff). Bei den ‚sekundären Medien‘ (vgl. Beth/Pross 1976: 112ff; Pross 1972: 145ff) hingegen wird ein technisches Gerät jedoch zur Produktion, nicht aber zur Rezeption der kommunikativen Inhalte benötigt:

*„Wir nennen Sekundärmedien solche Kommunikationsmittel, die eine Botschaft zum Empfänger transportieren, ohne daß (sic!) der ein Gerät benötigt, um die Bedeutung aufnehmen zu können [...].“ (Pross: 1972: 128)*

Dazu zählen zum Beispiel die klassischen Printmedien wie das Buch, die Zeitung oder die Zeitschrift.

Die Relevanz der Technik steigert sich bei den ‚tertiären Medien‘ (vgl. Beth/Pross 1976: 117ff; Pross 1972: 224). Zur Kommunikation sind hierbei sowohl auf der Seite des Senders als auch auf der des Empfängers technische/s Gerät/e notwendig. Unter anderem gehören hierzu der Fernseher, das Radio oder der Film. Diese tertiären Medien stehen jedoch in einem engen Zusammenhang zu den genannten primären und sekundären Medien, denn ihre

*„Arbeitsgänge sind zu einem erheblichen Teil durch sekundäre Medien bestimmt (Skripte, Terminpläne, Anweisungen etc.), zum anderen durch Sprache und nichtverbale Kommunikation.“ (Beth/Pross 1976: 117f)*

Durch das Aufkommen neuer Medien und deren gesellschaftliche Verbreitung bedurfte diese Typologie jedoch einer Erweiterung. So definiert Faulstich (2002, 2004) eine vierte Gruppe, nämlich die der ‚quartären Medien‘. Damit fasst er diejenigen Medien zusammen,

*„bei denen sich die traditionelle Beziehung zwischen Produktion und Rezeption vollends aufgelöst hat und Technik auch bei der Distribution notwendig ist [...].“ (Faulstich 2004: 13)*

Hierunter fallen zum Beispiel der Computer, das World Wide Web oder die vielfältigen Funktionen des Web 2.0 (Chat, Foren, soziale Netzwerke etc.).

Zwar handelt es sich – wie bereits angesprochen – nicht um eine konkrete Definition der Termini ‚Medium‘ beziehungsweise ‚Medien‘, dennoch wird sich die vorliegende Arbeit auf die Typologie nach Pross beziehen.

## 2.2 Medienerziehung

Der Begriff der ‚Medienerziehung‘ ist in der Wissenschaft und Praxis bisher nicht explizit bestimmt und variiert in seiner Bedeutung und Ausdifferenzierung je nach AutorIn. Eine Abgrenzung zum Begriff der ‚Medienbildung‘ ist oftmals schwierig und nicht eindeutig – beide Termini werden deswegen häufig synonym verwendet. Im Folgenden wird dargestellt und begründet, welcher Begriff dieser Arbeit zugrunde liegt. Dazu werden zunächst grundlegend die Begriffe der ‚Erziehung‘ sowie der ‚Bildung‘ definiert und darauffolgend auf die ‚Medienerziehung‘ und ‚Medienbildung‘ spezifiziert.

Das übergeordnete Ziel der Erziehung ist die Mündigkeit des zu Erziehenden. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen (= Zu-Erziehende) durch Erwachsene (= Erziehende) angeleitet und gefördert. Lerninhalte werden dabei den Zu-Erziehenden durch den Erziehenden in einem asymmetrischen Verhältnis vermittelt. Eignet sich der Lernende diese Inhalte jedoch selbstständig an, so wird von der Bildung gesprochen. (vgl. Rath 2015: 8f; Wiater 2012: 20) Hier wird an den Humboldtschen Bildungsbegriff angeknüpft, in dem betont wird, dass sich der Mensch eigenständig in einem andauernden Prozess mit seiner Welt auseinandersetzt. (vgl. Humboldt 1793/1980: 235; nach Rath 2015: 11) Im Gegensatz zu diesem lebenslangen Prozess der Bildung hat die Erziehung immer einen Endpunkt: nämlich das Erreichen der Mündigkeit beziehungsweise der Eintritt in das Erwachsenenalter. (vgl. Rath 2015: 10; Wiater 2012: 21) Ferner ist die Erziehung an Institutionen gebunden (Familie, Schule etc.) und fokussiert das Verhalten des Heranwachsenden, während sich der Mensch im Rahmen der Bildung eigenständig mit den Lerninhalten beschäftigt und insbesondere Haltungen und Einstellungen weiterentwickelt. (vgl. Wiater 2012: 21) Zusammengefasst

*„zielt [die Erziehung] durch den Einsatz geeigneter und pädagogisch legitimierbarer Erziehungsmittel auf eine kulturadäquate Lebens- und Verhaltenspraxis des jungen Menschen ab [...]“ (Wiater 2012: 21),*

während die Bildung

*„auf individuell verarbeiteten geistigen Prozessen beruht und zu einem kulturadäquaten und verantwortlichen Handeln in der Welt veranlasst.“ (Wiater 2012: 21)*

Die Begriffe der Erziehung und der Bildung sind jedoch immer miteinander verwoben, so sagt Rath (2015), dass

*„[d]ie Kompetenz, sich Welt selbstständig anzueignen [...], abhängig [ist] vom Erwerb bestimmter grundlegender Kompetenzen, die über Erziehung vermittelt werden.“  
(Rath 2015: 9)*

Wird der Fokus nun explizit auf die Medienerziehung und Medienbildung gelegt, so lässt sich zunächst (wie eingangs bereits angeführt) konstatieren, dass die Definitionen der beiden Termini nicht eindeutig sind und dass sie je nach Auffassung des/der jeweiligen AutorIn anders akzentuiert ausgelegt werden. Während beispielsweise Spanhel *„Medienbildung als Ziel der Medienerziehung“* (Spanhel 2006: 180) ansieht und Schorb *„Medienkompetenz [...] als die Schrittfolge auf dem Weg zur Medienbildung“* (Schorb 2009a: 55) definiert, spezifizieren andere AutorInnen (z.B. Baacke 1996, 1999; Tulodziecki 2010; Rath 2015) Medienerziehung und Medienbildung als einen Prozess mit dem Ziel der Medienkompetenz. Letztere Auffassungen knüpfen an den zuvor vorgestellten Definitionen der Erziehung sowie der Bildung an und legen die Basis der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definitionen der Medienerziehung und Medienbildung.

In diesem Kontext ist unter dem Begriff der Medienerziehung ein von Erwachsenen methodisch geplanter, pädagogischer sowie intentionaler Prozess zu verstehen, der Kinder und Jugendliche zu einem vermittelten Lernen führt und mit dem ein pädagogisch definiertes Ziel zu erreichen ist. (vgl. Rath 2015: 8f; Baacke 1996: 121) So definiert Rath:

*„Medienerziehung meint [...] intentionale Interventionen eines Educans gegenüber eines Educanden mit dem Ziel, beim Educanden Lernvorgänge auszulösen und zu steuern, an deren Ende die Mündigkeit des Educanden im Umgang mit Medien steht.“ (Rath 2015: 10)*

Medienerziehung findet sowohl in den Familien als auch in den Bildungsinstitutionen (Kindertagesstätten<sup>3</sup>, Schulen, Bibliotheken u.ä.) statt, wobei die Medienerziehung in den Bildungseinrichtungen zumeist einen höheren Grad an Systematik vorweist als in den Familien. (vgl. Iske 2012: 682) Die übergeordnete Zielsetzung der Medienerziehung ist ein kompetentes, umfassendes Medienhandeln – nämlich die Medienkompetenz (vgl. Kapitel 2.3).

---

<sup>3</sup> Im Folgenden kurz: Kita.



Erziehung im Allgemeinen und Medienerziehung im Besonderen findet jedoch nicht nur in intentionalen Erziehungsprozessen statt, sondern die Individuen bauen fortlaufend in einem selbstständig geleiteten Prozess Wissen auf. Gerade im Rahmen des kindlichen und jugendlichen Medienhandelns – welches in Deutschland schwerpunktmäßig zumeist in der Freizeit und dort oftmals unbegleitet stattfindet (vgl. Kapitel 3) – nimmt dieses selbstgesteuerte Lernen eine relevante Position ein. Aus diesem Grund muss die Medienerziehung um den Begriff der Medienbildung erweitert werden. Im Rahmen der Medienbildung findet die Erweiterung und Vertiefung der Medienkompetenz durch das eigene, nicht zielgerichtete Medienhandeln selbstgesteuert statt. (vgl. Rath 2015: 11)

Folglich werden sowohl in der Medienerziehung als auch in der Medienbildung von den Individuen zwar kontinuierlich aber auf unterschiedliche Weise Kompetenzen erweitert und vertieft. Aus diesem Grund plädiert Baacke dafür, dass bei dem Begriff der Medienkompetenz auch immer der Begriff der Medienerziehung sowie der der Medienbildung mitgedacht werden sollen. (vgl. Baacke 1996: 121) Nach Baacke ist (Medien-)Kompetenz ein Begriff, der *„Bildung und Erziehung aufeinander verweist, aber auch voneinander unterscheidet und schließlich beide übergreift.“* (Baacke 1999, 31)

Im Rahmen der Medienerziehung lassen sich verschiedene Konzepte differenzieren. Tulodziecki (1997) fasst – historisch angeleitet und in Anlehnung an Baacke (1997) und Fröhlich (1982) – fünf verschiedene Konzepte zusammen<sup>4</sup>:

Das Konzept der *‚behütend-pflegenden Medienerziehung‘* entstand insbesondere im Kontext der literarischen ‚Schmutz und Schund‘- Debatte sowie während der Verbreitung von Kinofilmen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ziel dieses Konzepts ist das Fernhalten potentiell schädlicher Medieninhalte vor den Kindern und Jugendlichen sowie ihre Zuwendung zu gehaltvollen Medieninhalten. (vgl. Tulodziecki 1997: 84ff)

Mit der Anerkennung des Films als Kunstform entwickelte sich das Konzept der *‚ästhetisch-kulturorientierten Medienerziehung‘*. Hierbei sollen Kinder die künstlerischen Ausdrücke der Medienprodukte erkennen und hinterfragen lernen. (vgl. Tulodziecki 1997: 90ff)

---

<sup>4</sup> Die folgenden Bezeichnungen der Konzepte wurden wörtlich übernommen aus Tulodziecki 1997: 84ff). Vgl. auch Iske (2012).

Im Rahmen der ‚*funktional-systemorientierten Medienerziehung*‘ – die sich mit der gesellschaftlichen Verbreitung des Fernsehgeräts entwickelte – wird das explizite Ziel „*des mündigen Umgangs mit Medien*“ (Iske 2012: 685) verfolgt. (vgl. Tulodziecki 1997: 94ff)

Das Konzept der ‚*kritisch-materialistischen Medienerziehung*‘ ist geprägt durch den Missbrauch der Medien durch die Nationalsozialisten. Im Sinne dieses Konzepts sollen Kinder zum einen erkennen, dass die von ihnen rezipierten Medienprodukte durch die Gesellschaft und ihre Produzenten geprägt sind. Zum anderen sollen sie aber auch lernen, Medienprodukte mit dem Ziel des Selbstaudrucks eigenständig herzustellen. (vgl. Tulodziecki 1997: 97ff)

Schließlich betrachtet die ‚*handlungs- und interaktionsorientierte Medienerziehung*‘ sowohl die ‚*kommunikative Kompetenz*‘ (siehe unten) als auch das soziale Handeln und verfolgt das Ziel, selbstbestimmt und gestalterisch mit Medien umgehen zu lernen. (vgl. Tulodziecki 1997: 101ff)

Im Folgenden wird in dieser Arbeit unter der dem Begriff der ‚*Medienerziehung*‘ also ein pädagogisch geplanter – also intentionaler – Prozess gefasst, der die Medienkompetenz zum Ziel hat<sup>5</sup>. Dieses Ziel hat auch die ‚*Medienbildung*‘. Jedoch findet die Medienbildung nicht in Form des vermittelten Lernens statt, sondern durch das eigenständige und selbstorganisierte Lernen der Kinder und Jugendlichen.

Eingerahmt werden die beiden Termini durch den Begriff der ‚*Medienaneignung*‘. Hier liegt die Auffassung zugrunde, dass das Subjekt den Medien nicht passiv, sondern aktiv handelnd gegenübersteht, sich diese so aneignet und in ihr Leben integriert. (vgl. u.a. Theunert 2010: 128f; Schorb 2009b) Dies kann sowohl im Rahmen eigenständiger als auch im Kontext von außen geplanter Interventionen geschehen. Schorb (2009b) untergliedert den Prozess der Medienaneignung vierfach:

- Nutzung (Medienauswahl und zeitlicher Umfang sowie mediale Vorlieben des Subjekts)
- Wahrnehmung (Aufnahmen der Medieninhalte durch das Subjekt)
- Bewertung (Medieninhalte werden durch das Subjekt bewertet und es wird über eine weitere Nutzung entschieden)

---

<sup>5</sup> Hierbei wird eine Medienerziehung „*durch die Medien selbst*“ (Schorb 2005a: 242) nicht mit einbezogen. Der Fokus liegt ausschließlich auf der Erziehung eines Educanden durch die Interventionen eines Educans.

- Verarbeitung (innere Verarbeitung der Medieninhalte unter Bezugnahme der individuellen Erfahrungen des Subjekts)

### 2.3 Medienkompetenz

Der Ursprung des Begriffs der ‚Medienkompetenz‘ ist in der ‚kommunikativen Kompetenz‘ zu finden. 1971 wurde er von dem Soziologen und Philosophen Jürgen Habermas in die Sozialwissenschaft Deutschlands (vgl. Habermas 1971) und kurze Zeit später durch den Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke in die deutsche medienpädagogische Debatte eingeführt. (vgl. Baacke 1973, vgl. Schorb 2005b)

Habermas – auf den sich Baacke fortlaufend bezieht – legt den durch Chomsky geprägten Begriff der Kompetenz zugrunde (vgl. Habermas 1971: 101). Chomsky meint damit, dass jeder Mensch über eine Universalsprache verfügt, auf dessen System an Regeln er beliebig viele Sätze formulieren und so sprachlich auf Situationen reagieren kann. (vgl. Chomsky 1980/2000)

Zusammenfassend lässt sich die kommunikative Kompetenz definieren als die sprachliche und nicht-sprachliche Verständigungsfähigkeit des Menschen. Sie verfolgt das soziale Ziel, das Zusammenleben der Menschen zu gestalten und auch zu verändern. Diese Kommunikation kann dabei direkt durch die Sprache oder indirekt durch die Hilfe von Mittlern (also Medien) geschehen. (vgl. Schorb 2005b: 257) Baacke stellt mit seinen Überlegungen zur Medienkompetenz insbesondere die Veränderungen der Kommunikation in den Fokus, die eine Folge des technischen Fortschritts sind:

*„Während ‚kommunikative Kompetenz‘ an die Alltäglichkeit gebunden ist, betont ‚Medienkompetenz‘ in verstärkter Weise die Veränderungen der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen [...].“ (Baacke 1996: 119)*

Im Sinne der Mediennutzung geht Dieter Baacke von einem handlungsorientierten Ansatz aus. So beschreibt er, dass sich Mediennutzung sowohl aus der Rezeption medialer Inhalte als auch aus der Produktion eigener mediale Inhalte zusammensetzt und dass sich jeder Mensch als Teil der Gesellschaft aktiv-handelnd mit den Entwicklungen der Medien beschäftigen soll. Die Förderung der Medienkompetenz umfasst dabei sowohl die Bedienung der Medien als auch die aktive und produktive Medienarbeit sowie eine kritische Betrachtung der Medieninhalte. (Baacke 1996: 113ff) Als Basis definiert er die Medienkompetenz

„als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.“ (Baacke 1996: 119)

Diese überblicksartige Definition differenziert er jedoch noch weiter aus, indem er vier Dimensionen der Medienkompetenz beschreibt (vgl. Baacke 1999: 153f; Baacke 1996: 120):

#### Medienkritik:

Mit der Medienkritik meint Baacke insbesondere das Reflexionsvermögen medialer Aspekte des Menschen. Er differenziert dies in drei Unterkategorien:

(a) Die *analytische* Medienkritik beschreibt zum einen die angemessene Erfassung gesellschaftlicher (u.U. problematischer) Prozesse, zum anderen aber beispielsweise auch, dass der Mensch durch sein Hintergrundwissen Medienstrukturen erkennen und erfassen kann.

(b) Unter der *reflexiven* Medienkritik versteht Baacke das Anwenden des (analytischen) Wissens auf die eigene Person.

(c) Mit der *ethischen* Medienkritik ist die soziale Verantwortbarkeit des analytischen und reflexiven Wissens zusammengefasst.

#### Medienkunde:

Unter dem Begriff der Medienkunde versteht Baacke das allgemeine Wissen um Medien/-systeme. So differenziert er dies zwischen einer

(a) *informativen* Dimension, mit der er das allgemeine Wissen beispielsweise um das zielgerichtete Nutzen von Medien für die eigenen Zwecke etc. meint und einer

(b) *instrumentell-qualifikatorischen* Dimension, die die konkrete Bedienung der Medien beinhaltet.

#### Mediennutzung:

Die konkrete Mediennutzung unterteilt Baacke in die

(a) *rezeptiv-anwendende* Nutzung, mit der er im Sinne einer Rezeptionskompetenz das Nutzen und Verstehen rezeptiver Medienangebote beschreibt sowie eine

(b) *interaktive* Nutzung. Hierbei wird die rein rezeptive Mediennutzung durch eine interaktive Medienhandlungen ergänzt.

#### Mediengestaltung:

Mediengestaltung drückt die technischen und inhaltlichen Veränderungen der Medien mit dem Ziel des gestalterischen Einbringens einer Person aus. Dies kann

(a) innovativ – nämlich durch die allgemeine Veränderungen in den Medien –

oder

(b) kreativ - durch „ästhetische Varianten“ – erfolgen.

Baacke selbst sieht bei dem Begriff der Medienkompetenz das Problem, dass dieser weder Rückschlüsse auf die didaktische und methodische Organisation noch Aufschluss über die konkrete Vermittlung der Medienkompetenz gibt. (vgl. Baacke 1996: 121) Der Medienpädagoge Gerhard Tulodziecki nimmt diese Aspekte in seinen Überlegungen mit auf. Auch seine Ausführungen gehen von einer zunächst sehr allgemein gehaltenen Definition der Medienkompetenz aus. So beschreibt er sie „*als Fähigkeit [...], in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich handeln zu können*“ (Tulodziecki 1998: 700). Diese Definition wird von Tulodziecki weitergedacht und ausdifferenziert. Ausgehend von diversen medienpädagogischen Leitideen (zum Beispiel „*Die Wertschätzung medialer Gestaltungen als Kunstform*“ oder „*[D]er mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Bildung, Wirtschaft und Demokratie*“ [Tulodziecki 1998: 10]), legt er zwei Handlungszusammenhänge des Medienhandelns fest, die sich den Überlegungen Baackes ähneln: die Nutzung von Medienangeboten sowie die Gestaltung eigener Medienprodukte. (vgl. Tulodziecki 1997: 142; Tulodziecki 1998: 11) Tulodziecki berücksichtigt dabei wie auch Baacke eine Handlungsorientierung. Auf der Grundlage dieser Handlungszusammenhänge werden ferner drei Inhaltsbereiche formuliert: (1) *mediale Gestaltungsmöglichkeiten*, (2) *mediale Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen* sowie (3) *Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung*. (vgl. Tulodziecki 1997: 142; Tulodziecki 1998: 11f) Damit sich der Mensch nun zu einer medienkompetenten Person entwickeln kann, definiert Tulodziecki fünf Aufgabenbereiche, die unter Berücksichtigung von Lebenssituationen und Bedürfnissen umzusetzen sind<sup>6</sup>:

1. Auswählen und Nutzen von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen.
2. Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen.
3. Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen.
4. Erkennen und Aufbereiten von Medieneinflüssen.
5. Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung.

---

<sup>6</sup> Bezeichnungen der Aufgabenbereiche wurden wörtlich übernommen aus: Tulodziecki 1997; 1998; 2013.

Neben diesen beiden exemplarisch vorgestellten Definitionen der Medienkompetenz wurden im Laufe der vergangenen Jahre eine Vielzahl weiterer Begriffsbestimmungen definiert, auf die an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden kann<sup>7</sup>.

Die folgende Arbeit wird mit dem nach Dieter Baacke definierten Begriff der Medienkompetenz arbeiten und wird ihn um einen Aspekt erweitern:

Zum einen ist dies die ‚Medienkommunikation‘. In Anlehnung an Groeben (2002) differenzieren Marci-Boehncke/Rath (2013) die Medienkommunikation als eine mediale Anschlusskommunikation (vgl. Groeben 2002: 178) und erweitern dies um den Aspekt des *„mediale[n] Kommunikationsverhalten[s] selbst und die Reflexion darüber [...]“* (Marci-Boehncke/Rath 2013: 23). Hiermit ist also die Kommunikation *„über und in Medien [...]“* (Marci-Boehncke/Rath 2013: 23) gemeint.

### **3. Medien in der Kindheit**

Kinder wachsen heute von ihrer Geburt an mit einem breiten Medienspektrum auf und implementieren dieses ganz selbstverständlich in ihre Handlungen. Doch Kinder kommen nicht nur ab dem Tag ihrer Geburt mit Medien und ihren Inhalten in Berührung, dieser Prozess beginnt bereits pränatal, denn *„Kinder werden nicht in einer medienfreien Blase geboren.“* (Marci-Boehncke 2011: 9) Hierbei lassen sich zwei Ebenen definieren: (1.) spricht dies die ersten medialen Erfahrungen der Ungeborenen an, die sowohl explizit als auch implizit durch ihre Eltern gestaltet werden. So können Eltern einerseits auf spezielle Angebote zur Frühförderung ungeborener Kinder zurückgreifen und beispielsweise CDs abspielen, die *„dessen kognitive Entwicklung verbessern und seine Entspannung anregen“* (Schneider 2014: 296) sollen. Neben diesen explizit genutzten akustischen Signalen sind es andererseits aber auch weitere, implizite akustische Signale der Umwelt, wie beispielsweise die des Fernsehs, des Radios oder die Stimme der Mutter, die die Kinder bereits im Mutterleib wahrnehmen können. (vgl. Marci-Boehncke/Weise 2013: 4; Götz 2007: 12) Und (2.) sind ungeborene Kinder häufig bereits *„Medienstars der eigenen familiären »Subkultur«“* (Fleischer 2014: 304). Beginnend mit den Ultraschallfotos der Schwangerschaft wird ihr Aufwachsen multimedial festgehalten (Fotos, Videos, Sprachaufzeichnungen

---

<sup>7</sup> Beispielsweise die Definitionen von Aufenanger (2001), Groeben (2002), Meister/Sander (1999), Schorb (2005b), Spanhel (2006), Wagner (2013). (vgl. Tulodziecki 2013)

etc.), gespeichert und immer häufiger auch durch die Eltern oder anderen Verwandten in sozialen Netzwerken präsentiert (vgl. MPFS 2015: 30; MPFS 2013: 72), sodass bereits erste Informationen der Kinder im Internet zu finden sind, noch ehe sie überhaupt geboren sind (vgl. Holloway et al 2013: 23).

*„Although these postings are not intentionally malicious, parents need to be aware that their children’s online dossiers are likely to be with them for the rest of their lives.“  
(Holloway et al 2013: 24)*

Wenn Kinder dann zur Welt kommen, wird ihr Leben von den ersten Minuten an einerseits auf vielfältige Weise medial dokumentiert und andererseits machen sie weiterhin vielerlei mediale Erfahrungen. So werden sie mittels Smartphone und Digitalkamera foto- und videografiert, vom Fernseher oder dem Radio gehen akustische und/oder visuelle Reize aus und ihre Babyzimmereinrichtung, ihre Kleidung und weitere Accessoires sind oftmals durch mediale Figuren geprägt, sodass das Neugeborene von der ersten Minute in seinem Zimmer mit diesen Medienfiguren umgeben ist. Eltern möchten unter anderem mit diesem Verhalten ihren Kindern – bewusst oder unbewusst – die eigenen Medienerfahrungen und -präferenzen weitergeben und lassen diesen Wunsch mit in die Gestaltung der (Medien-)Welt ihres Nachwuchses einfließen. (vgl. Schneider 2014: 295; Fleischer 2014: 304) Die Kindheit ist also von Beginn des Lebens an mediatisiert (vgl. Krotz 2007) und Kinder nutzen Medien sowie ihre Inhalte ganz selbstverständlich, sodass sowohl digitale als auch analoge Medien vielfältige Bereiche des Kinderalltags gestalten – *„Wer nicht schläft, ist medial.“* (Marci-Boehncke 2013b: 502)

Medien als ein Bestandteil der Kindheit ist dabei kein neues Phänomen, denn auch die Kindheit der älteren Generationen war durch Medien und -inhalte geprägt. Neu sind jedoch sowohl die Bandbreite der verfügbaren Medien und den daraus resultierenden Chancen und Risiken sowie ihre Allgegenwärtigkeit im Alltag der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. (vgl. Fleischer 2014: 304) Chancen bieten digitale Medien auch für Kinder mit einem besonderen Förderbedarf, der beispielsweise aus einer körperlicher oder geistiger Behinderung resultiert: Durch das Vorhandensein und die Nutzung digitaler Medien erhalten die Kinder verbesserte Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe. (vgl. Bosse/Jäcklein-Kreis 2012)

Wie die Medienwelt der heutigen Kindergeneration ausgeprägt ist, welche Medien dabei einen besonderen Stellenwert einnehmen, wie Medien genutzt werden etc.

wird im Folgenden dargestellt. Hierbei wird der Fokus gemäß dem Schwerpunkt dieser Arbeit auf die Altersgruppe zwischen vier und sieben Jahren gelegt. Der zweite Teil dieser Arbeit fokussiert die familiäre Medienerziehung und beleuchtet dabei unter anderem die Rolle der Medien im Familienalltag sowie verschiedene Konzepte der familiären Medienerziehung.

### **3.1 Entwicklung des kindlichen Medienhandelns**

Im Laufe der Kindheit entwickeln Kinder ihr Medienhandeln immer weiter aus. Grundlegend für diese Entwicklung ist die kommunikative Kompetenz des Kindes, welche in ihren Grundzügen bereits angeboren ist, sich jedoch immer weiter ausdifferenziert. Sie befähigt die Kinder zur Decodierung von Symbolen im Allgemeinen und zur Teilnahme an symbolischen Interaktionen im Besonderen. Bilden hierbei zunächst noch durch das Kind selbst entwickelte Symbole die Grundlage, erkennt und verinnerlicht das Kind immer mehr die tradierten, kulturellen Symbole der Gesellschaft und gliedert diese in sein individuelles Codesystem ein. (vgl. Charlton 2007: 26f) Dies ist für das kindliche Medienhandeln von besonderer Relevanz, denn

*„[d]ie medienvermittelte Kommunikation ist im Gegensatz zur Kommunikation von Angesicht zu Angesicht (zwischen Personen, die Raum und Zeit miteinander teilen) ganz wesentlich auf allgemeinverständliche, also konventionelle Symbole angewiesen [...].“ (Charlton 2007: 27)*

Den Prozess der Entwicklung individueller Medienhandlungen untergliedern Theunert/Demmler (2007) dreifach: zunächst werden Medien von den Kindern registriert, in einem zweiten Schritt entdeckt und schließlich in den Alltag integriert. (vgl. Theunert/Demmler 2007: 109ff) Eine grundsätzliche Registrierung der Medien durch die Kinder geschieht bereits schon sehr früh mittels optischer und visueller Signale, die durch die Medien – wie zum Beispiel dem Fernseher oder dem Computer – gesendet werden. Ein inhaltliches Verständnis der Kinder schließt dies jedoch zunächst aus (vgl. Fleischer 2014: 306; Theunert/Demmler 2007: 109f), sondern setzt erst später mit etwa drei Jahren ein. Kinder nehmen sodann inhaltliche beziehungsweise narrative Strukturen beispielsweise von Fernsehsendungen wahr, möchten diese verstehen und entwickeln dazu notwendige empathische Fähigkeiten. Dies umschreibt Charlton (2007) mit dem Begriff der ‚kognitiven Kompetenz‘. (vgl. Charlton 2007: 28ff) Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass die Kinder lernen, die von ihnen rezipierten Medieninhalte mittels einer Anschlusskommunikation zu verarbeiten und so unter



anderem ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen fiktionaler Medienwelt und realer Lebenswelt zu entwickeln. (vgl. Fleischer 2014: 307; Marci-Boehncke/Weise 2013: 4; Theunert/Demmler 2007: 101) Kinder beginnen nun auch ihre Medieninhalte gezielt auszuwählen. Hierbei spielen ihre Interessen sowie auch ihre aktuellen handlungsleitenden Themen – also der lebensweltliche Bezug – eine übergeordnete Rolle, denn „*Kinder suchen in den Medien solche Inhalte, die zu ihren Wünschen, Sorgen, Ängsten und Konflikten in Beziehung stehen.*“ (Wegener 2010: 130) Zu diesen handlungsleitenden Themen und Entwicklungsaufgaben gehören unter anderem der Konflikt zwischen dem Kleinsein und dem Großwerden, die Ausbildung der eigenen Geschlechtsidentität, die Angst vor der Trennung von Bezugspersonen und gleichzeitig das Loslösen von ihnen zur Erlangung von mehr Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, das Treffen moralischer Entscheidungen oder die Kontrolle der eigenen Bedürfnisse. (vgl. u.a. Wegener 2010: 130; Neuß 2007; Charlton 2007: 34) Charlton (2007) fasst diese Inhaltsauswahl mit dem Begriff der ‚emotionalen Intelligenz‘ zusammen, welche für ihn neben den bereits angesprochenen kommunikativen und kognitiven Kompetenzen eine dritte grundsätzliche Voraussetzung für die Mediennutzung darstellt. (vgl. Charlton 2007: 33ff)

In einem dritten Schritt beginnen die Kinder Medien bewusst in ihren Alltag zu integrieren. Neben der bisher eher rezeptiven Mediennutzung verwenden sie Medien nun auch zunehmend aktiver und funktionaler. Insbesondere im Grundschulalter vergrößert sich einerseits das von ihnen genutzte Medienrepertoire – dies gilt insbesondere für den Computer, das Internet sowie Handys/Smartphones (vgl. MPFS 2013) – und andererseits übernehmen Medien zunehmend unterschiedliche Funktionen wie beispielsweise die der Unterhaltung, Kommunikation oder der Information. (vgl. Theunert/Demmler 2007: 101f) Eng damit hängt zusammen, dass den Kindern durch den Erwerb der Schriftsprache eine Vielzahl weiterer Medienhandlungen eröffnet werden, die sie zuvor entweder gar nicht oder nur in Begleitung schriftsprachlich kompetenter Personen ausführen konnten. Darüber hinaus entwickeln sich die Kinder in diesem Alter kognitiv sehr stark weiter, was ebenso einen Einfluss auf ihre Medienhandlungen hat. Eickelmann et al (2014a) machen ferner darauf aufmerksam, dass in diesem Alter „*für viele Kinder die Abenteuerlust im Umgang mit Medien [beginnt]*“ (Eickelmann et al 2014a: 22), was die Relevanz einer systematischen Medienerziehung verdeutlicht. (vgl. Eickelmann 2014a: 20ff)

### 3.2 Mediatisierte Kinderwelten

Wie bereits schon oben angerissen, ist der Alltag der Kinder bereits sehr früh durch das Vorhandensein vielfältiger Medien geprägt. Während die unter Sechsjährigen lange Zeit national<sup>8</sup> jedoch nur wenig in der Forschung zum kindlichen Mediengebrauch berücksichtigt wurden, wird nun auch diese Altersgruppe vermehrt in den Fokus gerückt. Im Rahmen der folgenden Darstellung der kindlichen Medienwelt werden vorrangig die Daten der miniKIM-Studie des MPFS (Fokus: Kinder zwischen zwei und fünf Jahre; vgl. MPFS 2013<sup>9</sup>) sowie die der „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“-Studie (Fokus: Kinder zwischen vier und fünf Jahre; wird im Folgenden als „KidSmart-Studie“ bezeichnet; vgl. u.a. Marci-Boehncke/Rath 2013; Marci-Boehncke et al 2012a; Müller et al 2012) als Grundlage genutzt werden. Ergänzt wird dies dem Schwerpunkt dieser Arbeit gemäß um die Ergebnisse der KIM-Studie des Jahres 2012 (Fokus: Kinder zwischen sechs und 13 Jahren; hierbei werden – sofern möglich – gemäß dem Schwerpunkt dieser Arbeit die Ergebnisse für die Sechs- und Siebenjährigen verwendet; vgl. MPFS 2013).

Die verschiedenen Studien zeigen, dass das Medienrepertoire in den Haushalten, in denen Kinder aufwachsen, breit gefächert ist. Medien wie beispielsweise der Fernseher, der Computer, das Internet, das Handy beziehungsweise Smartphone, das Radio oder der CD-/DVD-Player sind in fast allen Haushalten vorhanden, sodass die Kinder generell Zugriff darauf haben können. Ihre eigene Medienausstattung ist jedoch noch weitaus weniger umfangreich: Während sich diese bei den Kindern zwischen vier und fünf Jahren vorrangig auf den Kassettenrekorder sowie den CD-Player konzentriert, verfügen die über sechsjährigen Kinder darüber hinaus bereits vermehrt über Spielkonsolen und Handys beziehungsweise Smartphones. Hinsichtlich des Medienbesitzes der Kinder kann generell konstatiert werden, dass dieser immer weiter ansteigt, je älter die Kinder werden. (vgl. MPFS 2013: 8f/66)

Ebenso ist die konkrete Mediennutzung von dem jeweiligen Alter der Kinder abhängig. So beschäftigen sich die Kinder bis zu einem Alter von fünf Jahren häufiger als

---

<sup>8</sup> International wurden schon eher Kinder im Alter von unter sechs Jahren untersucht, vgl. dazu u.a. Rideout/Hamel 2006 oder Rideout et al 2003.

<sup>9</sup> Da die vorliegende Studie zwischen Sommer 2012 und Sommer 2013 durchgeführt wurde, wird im Folgenden ausschließlich mit Daten gearbeitet, die spätestens im Jahr 2013 erhoben wurden. Im Rahmen der Diskussion der eigenen Forschungsergebnisse werden auch neuere Daten einbezogen.

die Kinder ab sechs Jahren mit Hörspielen und sie schauen sich ferner öfter Videos beziehungsweise DVDs an. Im Gegensatz dazu wird das Fernsehen, die Musik, Computer-/Konsolen-/Onlinespiele sowie das Internet mit zunehmenden Alter der Kinder immer relevanter. Während der Nutzungsunterschied im Hinblick auf das Fernsehen zwischen den Vier-/Fünfjährigen und den Sechs-/Siebenjährigen nicht allzu stark ausfällt (4-5 Jahre: 88% | 6-7 Jahre: 96%), sind die Differenzen im Hinblick auf die Computer-/Konsolen-/Onlinespiele (4-5 Jahre: 24% | 6-7 Jahre: 41%) sowie insbesondere auf das Internet (4-5 Jahre: 8% | 6-7 Jahre: 67%) bereits weitaus deutlicher. (vgl. MPFS 2013: 10/34/47/67) Auch die Ergebnisse der KidSmart-Studie zeigen eine facettenreiche Mediennutzung der Vier- und Fünfjährigen, unterscheiden sich jedoch gravierend im Hinblick auf die Internetnutzung, denn die hier befragten Eltern geben deutlich häufiger an, dass ihr Kind bereits das Internet nutzt (KidSmart 2013: 29% | miniKIM 2012: 8%). Jedes fünfte befragte Elternteil sagt sogar aus, dass ihr vier beziehungsweise fünf Jahre altes Kind den Computer bereits besser als sie/er selbst bedienen kann! (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 101f) Dies zeigt zum einen, dass die Computernutzungskompetenzen von Kindern bereits schon früh ausgebildet sein können, zeigt jedoch auch, dass die Computernutzungskompetenz der Eltern oftmals nur marginal ausgeprägt zu sein scheint.

Schwieriger zu vergleichen sind die Daten im Hinblick auf die Büchernutzung, da der Schwerpunkt bei der miniKIM-Studie auf dem Vorlesen liegt, während die KIM-Studie ausschließlich das eigenständige Lesen fokussiert, obwohl auch den Sechs- und Siebenjährigen häufig noch vorgelesen wird. (vgl. Stiftung Lesen et al 2008: 13) Dennoch lässt sich verallgemeinernd aussagen, dass in beiden Altersgruppen Bücher eine Relevanz haben, die jedoch im Vergleich mit dem Fernseher oder dem Computer geringer ausfällt. (vgl. MPFS 2013: 25/67)

Im Hinblick auf ihre Mediennutzung bilden Kinder schon sehr früh Medienfavoriten aus. Während dies in der miniKIM-Studie mit dem Begriff der „Medienbindung“ beschrieben wird, werden die Eltern im Rahmen der KidSmart-Studie nach dem „Lieblingsmedium“ ihrer Kinder befragt. Bei beiden Studien zeigt sich, dass der Fernseher für die vier- und fünfjährigen Kinder in ihrem Medienrepertoire von herausragender Relevanz ist (KidSmart: 55% | miniKIM: 54%). Darüber hinaus favorisiert etwa ein Viertel der Kinder (Bilder-)Bücher (KidSmart: 24% | miniKIM: 26%). Während der internetfähige Computer sowie die digitalen Computer-/Konsolenspiele bei der mi-

niKIM-Studie nicht abgefragt beziehungsweise nur selten genannt werden, sind dies im Rahmen der KidSmart-Studie jeweils von etwa 10% der Kinder die Lieblingsmedien (internetfähiger PC: KidSmart: 12% | miniKIM: keine Abfrage; Computer-/Konsolenspiele: KidSmart: 10% | miniKIM: 4%). Bei den sechs- bis siebenjährigen Kindern ist der Fernseher in einem noch deutlicherem Umfang das für die Kinder unverzichtbarste Medium (75%), wohingegen die Bücher deutlich an Relevanz verlieren (9%). Der Computer wird hierbei äußerst selten als das wichtigste Medium bezeichnet (10%; vgl. MPFS 2013: 15).

Entgegen aller kritischen Stimmen, dass die Kindheit in einem zu starken Maß vom Fernseher, Computer und Co geprägt ist, spielen nicht nur ausschließlich (digitale) Medien eine Rolle im Alltag der Kinder. Seit 1999 wird im Rahmen der KIM-Studie erhoben, welches die drei Lieblingsbeschäftigungen der Kinder sind. Werden die diesbezüglichen Ergebnisse aller neun bis 2013 erschienenen KIM-Studien gesichtet, so unterliegen sie in diesem Zeitraum keinen grundlegenden Veränderungen. In jeder Untersuchung werden – zwar in wechselnder Reihenfolge – folgende Lieblingsfreizeitbeschäftigungen der Kinder angeführt: „Freunde treffen“, „Draußen spielen“, „Fernsehen“. (vgl. dazu u.a. MPFS 2013; 2009; 2003a; 2000) Auch im Rahmen der KidSmart-Studie gab ein Großteil der Eltern an, dass „Draußen spielen“ zu den Lieblingsbeschäftigungen ihrer Kinder gehört. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 97) Hier wird eine Tendenz der Präferenzen deutlich, die ebenso Barthelmes/Sander (2001) bei Jugendlichen herausfanden: *„Erst die Freunde, dann die Medien“* (Barthelmes/Sander 2001) Aber auch in der Interaktion und Kommunikation mit den Peers, spielen Medien und ihre Inhalte eine gewichtige Rolle, da die Mediennutzung *„[...] Sozialkontakt als Form des gemeinsamen Tuns fördert.“* (Marci-Boehncke/Rath 2007a: 33) In der frühen Kindheit und zum Beginn der mittleren Kindheit ist diese gemeinsame Peer-Interaktion geprägt durch das Spiel, in dessen Rahmen vielfältige Medienerfahrungen der Kinder integriert werden und sowohl zuhause als auch in der Kita sowie in der Schule stattfinden. (vgl. Marci-Boehncke 2013: 110; Six/Gimmler 2007: 186f) Eine besondere Rolle nehmen hierbei Rollenspiele ein, die zumeist *„[...] mit typischen Mediengeräuschen, -ausdrücken, und -gesten verbunden [sind].“* (Baacke 1999: 375) Diese Form des Spiels hilft den Kindern ihre Medienerfahrungen und rezipierten Medieninhalte zu sortieren und zu verarbeiten. Im gemeinsamen Spiel

können die Kinder Geschichten fantasievoll weiterentwickeln, die sie im Vorfeld beispielsweise im Fernsehen oder im Kontext eines Computerspiels sahen. (vgl. Fleischer 2014: 308; Fthenakis 2009: 52ff; Baacke 1999: 374ff) Im Rahmen dieser Spiele nehmen Kinder oftmals die Rolle ihres persönlichen Medienhelden ein, welche „[...] verschiedene Themen und Wünsche der Kinder [vereint]: narzißtische Größenphantasien [sic!], Geschlechtsidentität, Gut und Böse, Freundschaft.“ (Baacke 1999: 375) Dabei ist es nicht zwingend notwendig, dass die Kinder die nachgespielten Sendungen, den Medienhelden etc. aus ihren eigenen Rezeptionserfahrungen kennen, denn oftmals erweitern sie ihr diesbezügliches Wissen durch ihre Peers im Rahmen des medienbezogenen Spiels. (vgl. Marci-Boehncke 2009: 6; Baacke 1999: 381f; Barthelmes et al 1991: 81)

### **3.3 Von den Medienhelden zur konvergenten Mediennutzung**

Medienhelden nehmen eine bedeutende Rolle in der Kindheit ein, da Kinder durch sie ihre Wünsche und Hoffnungen ausdrücken, ihre (Geschlechts-)Identität ausbauen, den Umgang mit Emotionen lernen und sich selbst wiederfinden können. (vgl. u.a. Hains 2007; Rogge 2007: 50)

*„Kinder finden in Figuren, was der Alltag nicht oder nur in Grenzen zulässt, was man sich nicht selbst traut, wie man sein möchte – oder die Figuren stellen auf liebenswürdige Weise eigene Schwächen vor.“ (Rogge 2007: 50)*

Gerade wenn sich die sozialen Räume der Kinder vergrößern – wie es beispielsweise bei dem Übergang von der Kita in die Grundschule der Fall ist –, bieten ihnen Medienhelden Orientierung (vgl. Rogge 2007: 51): So durchlaufen ihre Helden in den Geschichten oftmals die Etappen der Heldenreise (vgl. dazu Campbell 1953; Vogler 1998) und durchleben – vereinfacht ausgedrückt – den Ausbruch aus der gewohnten Welt, kämpfen gegen Gegner, finden Verbündete, überleben Gefahren und kommen schließlich als gestärkte Persönlichkeiten zurück nach Hause. Für Kinder sind diese Medienfiguren ein zentraler Aspekt, ob sie beispielsweise eine Sendung im Fernsehen rezipieren oder nicht. Dabei beobachten sie die Handlungen der Figuren, ihr Aussehen, ihre Einstellungen und entwickeln so bereits früh eigene Vorlieben. (vgl. Struckmeyer/Gurt 2013: 30) Winter/Neubauer (2007) entwickelten ein Modell zur Beschreibung der Medienhelden der Jungen, welches jedoch auch auf die der Mädchen übertragbar ist. So definieren sie einerseits den „Oben-drüber-Heldentyp“, welcher durch eine Figur symbolisiert wird, die Abenteuer erlebt und diese durch eine oder

mehrere besonders stark ausgeprägte/n Begabung/en besteht (z.B. Spiderman oder Yugi aus der Serie Yu-Gi-Oh!). Dadurch stellt diese Figur eine Ordnung in ihrer/seiner Welt her, wohingegen der „»Unten-durch-Heldentyp“ Chaos verursacht und so die Welt der Erwachsenen hinterfragt. Obwohl dieser Typ Herausforderungen aufgrund mangelnder Begabungen nicht bestehen kann, scheitert er nicht an ihnen, sondern ändert sie gemäß den eigenen Fähigkeiten um und stellt so einen Antihelden dar (z.B. Spongebob Schwammkopf oder Jimmy Neutron; vgl. Winter/Neubauer 2007: 1ff).

In der KidSmart-Studie geben 68% der Eltern von Vier- und Fünfjährigen an, dass ihr Kind einen expliziten Medienhelden hat, welcher zumeist aus dem Bereich der Fernsehzeichentrickserien stammt. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 106f) Die KIM-Studie 2012 kommt für die Kinder ab sechs Jahren zu einem vergleichbaren Ergebnis: 66% der Kinder haben einen Medienhelden, welcher hauptsächlich durch das Fernsehen bekannt ist. Darüber hinaus präferieren Jungen Persönlichkeiten aus dem Sportbereich, wohingegen Mädchen ihre Idole eher aus der Musik-Branche wählen. (MPFS 2013: 17). Die konkrete Auswahl ihres persönlichen Medienhelden aus einer Fülle möglicher Figuren/Personen geschieht zielgerichtet und funktional. Hierbei sind die Kinder autonom von ihren Eltern – grenzen sich durch sie möglicherweise von ihnen ab –, wohingegen Peers oftmals den Entscheidungsprozess beeinflussen. (vgl. Paus-Hasebrink 2010a: 60f; Paus-Hasebrink 2007: 39) Durch ihre Medienhelden und die erhältlichen Merchandisingprodukte entwickelt sich in den Peergroups zum einen eine Kommunikationsgrundlage, sodass eine gemeinsame Kultur geschaffen wird und zum anderen fungieren diese Produkte in ihrer originären Form des Realkapitals ebenso als ein symbolisches Kapital, mit dem sich Kinder in ihrer Gruppe positionieren. (vgl. Weise 2011: 59; Marci-Boehncke 2009: 38; Karmasin 2006: 46ff) Solche Produkte bilden

*„[...] jedoch erst dann als eine Art »Währung« in Peergroups oder Freundschaftskontexten, wenn möglichst viele Kinder die im Produkt angelegte »Lesart« übernehmen. Weichen sie von dieser dominanten Lesart ab, [...] können Kinder ihre Medienmarke nicht länger im Sinne einer integrativen Funktion in Peergroups nutzen. (Paus-Hasebrink 2007: 39)*

In einem besonderen Maße gilt dies für Kinder aus einem sozial benachteiligten Umfeld, denn diese Produkte können sich zweifach auf ihr individuelles Sozialgefüge auswirken: entweder zur Kompensation persönlicher Kränkungen oder – wie bereits

angeführt – zur Positionierung in der Peergroup. (vgl. Paus-Hasebrink 2007: 40) Die von den Kindern favorisierten Medienfiguren haben mittlerweile also auch eine wirtschaftliche Relevanz erreicht, sodass „[d]er Medienmarkt die Kinder immer enger [umschließt].“ (Schorb 2007: 22) Wegen der schnellen Umorientierungen der Kinder in Bezug auf ihre favorisierten Medienhelden zum einen (vgl. Marci-Boehncke 2009: 38) und wegen der (insbesondere elterlichen) Kaufkraft von (Merchandising-)Produkten zum anderen (vgl. Egmont Ehapa 2014: 59ff/82ff), sind Kinder eine lukrative Zielgruppe der Wirtschaft geworden.

Verschiedene Studien weisen nach, dass die Äußerung von Konsumwünschen eine häufige Medienreaktion der Kinder darstellt (vgl. u.a. Marci-Boehncke/Rath 2013: 109f; Weise 2011; Cada/Götz 2007; Marci-Boehncke/Rath 2007b) und die jährlich erscheinende KidsVerbraucherAnalyse zeigt, dass Kinder ihr Taschengeld oftmals in Sammelkarten, Sammelfiguren oder Zeitschriften investieren. (vgl. Egmont Ehapa 2014: 82) Eine Studie des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen stellt ferner dar, dass auch Eltern oftmals bereitwillig in Merchandisingprodukte investieren, beispielsweise um ihrem Kind eine Freude zu bereiten oder um es zu belohnen. Positiv beeinflusst wird dieses Kaufverhalten von der wohlwollenden Einstellung der Eltern gegenüber der jeweiligen favorisierten Medienfigur ihres Kindes. (vgl. Cada/Götz 2007: 24ff)

Über diese klassischen Merchandisingprodukte hinaus werden Medienfiguren auch multimedial vermarktet – der Film zum Buch, das Hörspiel zur Fernsehserie, das Computerspiel zum Film, die Zeitschrift zur Zeichentrickserie, die Website mit angegliederter Community zur Castingshow. Diese beiden Vermarktungsprozesse werden unter dem Begriff der Medienkonvergenz zusammengefasst und beschreibt die

*„medienübergreifende Vermarktung inhaltsgleicher und inhaltsähnlicher Angebote, die Zugang zu Medienangeboten auf verschiedenen medialen Wegen (Fernsehserie auf DVD) oder Beschäftigungen in medialen Variationen (Computerspiel zum Kinofilm) erlaubt.“ (Theunert/Lange 2012: 13)*

Hierbei werden die RezipientInnen und ihre Handlungsoptionen in den Fokus gesetzt, die so die Möglichkeit einer mehrere Medien umfassenden Beschäftigung zu einem Thema erhalten. Darüber hinaus wird mit dem Begriff der Medienkonvergenz eine eher technische Seite angesprochen, welche das Verschmelzen mehrerer distinkter Medien in ein neues Medium beschreibt, wie es beispielsweise bei dem Computer der Fall ist. (vgl. Marci-Boehncke 2009: 41; Kittler 1986) So bietet der Computer fa-

cettenreiche Handlungsmöglichkeiten wie etwa die Rezeption von Filmen/Serien/Clips oder Hörspielen, er ermöglicht durch das Internet und die Möglichkeiten des Web 2.0 ebenso neue Formen der Kommunikation und ferner die selbstständige Produktion eigener Inhalte. (vgl. Theunert 2010: 129; Marsh 2010)

Medienkonvergenz verändert nach Jenkins (2006) das Verhältnis zwischen dem Medieninhalt, den MediennutzerInnen sowie den Medienproduzenten und verfolgt die primäre Zielsetzung einer Befriedigung der Interessen des Subjekts. Die rein technische Seite wird hierbei eher hintergründig betrachtet:

*„By convergence, I mean the flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behavior of media audiences who will go almost everywhere in search of the kinds of entertainment experiences they want. [...] I will argue here against the idea that convergence should be understood primarily as a technological process bringing together multiple media functions within the same devices. Instead, convergence represents a cultural shift as consumers are encouraged to seek out new information and make connections among dispersed media content.“ (Jenkins 2006: 2f)*

Ein konvergentes Medienverhalten zeigen Kinder bereits sehr früh und weitet sich im Laufe der Jahre immer weiter aus. So kommt beispielsweise die KidSmart-Studie zu dem Ergebnis, dass bereits die Hälfte der Vier- und Fünfjährigen ihren Medienhelden konvergent verfolgen. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 108; vgl. auch u.a. Struckmeyer/Gurt 2013: 32; Theunert 2010: 128) Kinder zeigen besonders dann ein medienkonvergentes Verhalten, wenn sie einen medialen Inhalt (eine Sendung, eine Figur etc.) gefunden haben, der ihr Interesse erregt und der ihnen bei der Identitätsausbildung hilft. In diesem Kontext orientieren Kinder ihre Mediennutzung nicht anhand des Mediums selbst – obwohl oftmals Inhalte aus dem Fernsehen, Computerspielen oder der Musik den Anstoß zu einem Thema geben –, sondern handlungsführend ist das individuelle Thema. (vgl. Weise 2011: 57; Marci-Boehncke 2009: 38f; Theunert 2007: 20) Bei einer solchen konvergenten Mediennutzung der Kinder ist die Medienkompetenz – beispielsweise die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion – von besonderer Relevanz,

*„[d]enn auch bei konvergenzbezogener Medienaneignung geht es darum, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, die medialen Symbolsysteme, nunmehr mitsamt ihren inhaltlichen und technischen Verzahnungen, zu entschlüsseln, einzuordnen und selbstbestimmt zu nutzen, um am kulturellen und sozialen Leben aktiv teilzuhaben.“ (Theunert 2007: 21)*

Im Rahmen dieses Kapitels wurde die Verfügbarkeit vielfältiger Medien sowie deren Nutzung durch die Kindergeneration detailliert präsentiert. Durch diesen selbstver-



ständlichen, unbekümmerten Mediengebrauch der heutigen Kinder- und Jugendgeneration werden die Heranwachsenden oftmals als „Digital Natives“ betitelt. Dieser auf Prensky (2001) zurückgehende Begriff erkennt an, dass Kinder von Geburt an in einer mediatisierten Welt aufwachsen

*„They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age.“ Prensky 2001: 1),*

sodass Prensky (2001) dieser Generation den Namen „Digital Natives“ gibt:

*„What should we call these “new” students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet.“ (Prensky 2001: 1)*

Dieser Begriff kann in seiner Bedeutung jedoch schnell irreführen und missverstanden werden, denn Kinder und Jugendliche weisen nicht „einen vollkommen anderen Zugang [...] zur digitalen Welt auf – sie sind lediglich unbekümmerter.“ (Aufenanger 2015: 17) Von besonderer Relevanz ist, dass diese Unbekümmertheit und Selbstverständlichkeit der Omnipräsenz der Medien nicht gleichgesetzt wird mit einem angeborenen kompetenten Medienumgang. Medienkompetenz muss entwickelt werden (vgl. Kapitel 2.3) und während sich die rein technische Medienkompetenz zwar relativ schnell entwickeln kann, dauert es wesentlich länger, die Kompetenzen zur Reflexion medialer Inhalte oder zum kreativen Medienumgang aufzubauen. (vgl. Marci-Boehncke/Weise 2013: 6) Hierbei ist eine früh beginnende Medienerziehung in der Familie von besonderer Relevanz.

## **3.4 Medien in der Familie**

### **3.4.1 Familiäre Mediensozialisation**

Von dem Tag der Geburt ist die Familie mit ihren primären Bezugspersonen der Ort, an dem Kinder mit Medien, Medieninhalten und Medienhandeln in Berührung kommen. In der ersten Lebenszeit ist die Familie gleichzeitig auch der einzige relevante Ort, an dem Mediensozialisation und -erziehung geschieht, so ist die Familie die „früheste und wirksamste Instanz der Mediensozialisation“ (Hurrelmann 2004: 196). Erst mit dem Eintritt in die erste Bildungsinstitution der Kita und mit der daraus resultierenden Erweiterung des kindlichen sozialen Radius' werden weitere Personen wie beispielsweise die Peergroup oder die ErzieherInnen der Kita und später die Lehr-

kräfte in der Grundschule relevant. (vgl. Aufenanger 2015: 15; Marci-Boehncke/Weise 2013: 8; Wagner et al 2013b: 13)

Wie Kinder konkret mit Medien umgehen und welchen medialen Habitus sie ausprägen, hängt demnach insbesondere in den ersten Lebensjahren eng mit der Ausprägung des familiären Lebens sowie mit dem das Kind umgebende Netzwerk zusammen. Vergleichbar mit anderen Aspekten der kindlichen Sozialisation nehmen die primären Familienmitglieder auch bei der Mediensozialisation also wichtige Vorbildrollen ein, an denen sich die Kinder orientieren. Eltern sollten aus diesem Grund ihr eigenes Medienverhalten reflektieren und es im Beisein ihrer Kinder entsprechend anpassen. Die Wahrnehmung der Relevanz dieser Vorbildrollen im Besonderen und die Mediensozialisation im Allgemeinen sind jedoch geprägt durch das „*Spektrum an sozialen, finanziellen und kulturellen Ressourcen*“ (Lange/Sander 2010: 181) der Familien und gestalten sich dementsprechend äußerst individuell. In der Familie entscheidet es sich so, auf welche Weise Kinder mit Medien in Kontakt kommen, welche Medien sie nutzen können, mit welchen Medieninhalten sie sich beschäftigen und so weiter. Durch das Spielen, Experimentieren, Ausprobieren und durch die Übernahme der Nutzungsmuster der primären Bezugspersonen habitualisiert das Kind im Laufe der Zeit sein eigenes Medienhandeln. (vgl. Eickelmann et al 2015: 16ff; Paus-Hasebrink 2015: 18; Feilitzen 2012: 385; Hogan 2012: 670; Theunert/Lange 2012: 10; Theunert/Demmler 2007: 91; Fleischer 2014: 309, Lutz 2013: 39) Hierbei ist wichtig, dass die Eltern die grundlegende Relevanz des eigenen und die Begleitung des kindlichen Medienhandelns erkennen, denn

*„Fakt ist, dass jeglicher Medienumgang einen Lernvorgang beim Kind bewirkt: Es lernt pädagogisch intendiert, wenn begleitet, oder unvorhersehbar, wenn nicht begleitet.“ (Marci-Boehncke/Weise 2013: 6)*

Unterschätzen Eltern die Relevanz der Medienerziehung und ihre Rolle im Rahmen dessen, so kann dies zur Folge haben, dass sie ihre Kinder in der medialen Umgebung alleine lassen. Überschätzen sie diese jedoch, so führt dies nicht selten zu einem zu restriktiven Verhalten der Eltern, welches ein hohes Konfliktpotenzial mit sich bringt. (vgl. Lampert/Schwinge 2013: 19, nach Kammerl et al 2012) Dass die Eltern sich selbst als ein Hauptakteur bei der Medienerziehung ihres Kindes wahrnehmen, zeigt unter anderem eine Studie der Initiative Safer Internet (2013), die zu dem Ergebnis kommt, dass sich 92% der befragten Eltern verantwortlich für die Mediener-

ziehung ihres Kindes sehen. Ferner wird deutlich, dass auch von etwa zwei Dritteln der Eltern (64%) den Bildungsinstitutionen eine entsprechende Verantwortlichkeit zugesprochen wird. (vgl. safer internet 2013)

Wie eine konkrete Medienerziehung in den Familien praktisch ausgebildet ist, lässt sich anhand von Konzeptmodellen strukturiert beschreiben. So fassen beispielsweise Lampert und Schwinge (2013) unter Rückbezug auf Maccoby und Martin (1983) vier Verhaltensmuster zusammen, die sowohl die grundsätzliche Haltung der Eltern als auch ihr Verhaltensprinzip als Strukturmerkmal nennen:

*„autoritär (zurückweisend und stark machtausübend), vernachlässigend (zurückweisend und wenig Orientierung gebend), permissiv (akzeptierend und wenig fordernd) und autoritativ (akzeptierend und klar strukturierend)“ (Lampert/Schwinge 2013: 37)*

Ein weiteres Konzeptmodell wird im Rahmen der Studie „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Medienerziehung in der Familie“ (vgl. Wagner et al. 2013) entwickelt. Je nach Ausprägung des medienerzieherischen Aktivitätsniveaus („Wie vielfältig wird die Medienerziehung gestaltet?“ u.ä., vgl. Eggert et al. 2013: 144) sowie der entsprechenden Kindorientierung der Eltern („Auf welche Weise werden die kindlichen Bedürfnisse beachtet und wie stark ist die Medienerziehung für das Kind nachvollziehbar?“ u.ä., vgl. Eggert et al. 2013: 144), können sechs Verhaltensmuster der Medienerziehung aufgestellt werden:

<b>Muster</b>	<b>Medien- erzieherisches Aktivitätsniveau</b>	<b>Kindorientierung</b>	<b>Merkmale</b>
Laufen lassen  (vgl. Eggert et al. 2013: 150ff)	niedrig	niedrig bis mäßig niedrig	Wenig Regelungen und Begle- itungen; kaum gemeinsame Me- diennutzung; Eltern beschäftigen sich nicht mit dem Medienum- gang der Kinder
Beobachten und situativ eingreifen  (vgl. Eggert et al. 2013: 158ff)	niedrig	mäßig niedrig bis mittelhoch	Eltern greifen aktiv kaum in das Medienhandeln der Kinder ein, beobachten es aber und greifen ggf. situationsgebunden ein; wenn Regeln definiert werden dann bzgl. des quantitativen Me- diengebrauchs; kaum gemeinsa- me Mediennutzung
Funktionalistisch kontrollieren  (vgl. Eggert et al. 2013: 168ff)	mittel bis mittelhoch	niedrig	Eltern stellen Regeln mit dem Ziel auf, dass der Mediengebrauch der Kinder das Familienleben nicht stört; wenig gemeinsame Mediennutzung
Normgeleitet reglementieren  (vgl. Eggert et al. 2013: 177ff)	mittel bis mittelhoch	mittel	Hohe Ansprüche an die elterliche Medienerziehung; klare Orientie- rungslinien; Reflektierter Medien- gebrauch; Bedürfnisse der Kinder werden jedoch nicht stark beach- tet
Rahmen setzen  (vgl. Eggert et al. 2013: 184ff)	mittelhoch bis hoch	mittelhoch bis hoch	Regelungen betreffen Qualität und Quantität der Mediennut- zung; häufige gemeinsame Medi- ennutzung
Individuell unter- stützen  (vgl. Eggert et al. 2013: 194ff)	hoch	hoch	Medienerziehung wird an die Bedürfnisse des Kindes ange- passt, dabei setzen Eltern vielfäl- tige Aktivitäten ein (Regeln, Er- klärungen, Gespräche etc.)

*Tabelle 1: Muster medienerzieherischen Handelns (eigene Darstellung nach Eggert et al. 2013: 150ff)*

Die Ausprägung der Medienerziehung in den Familien ist von vielfältigen Faktoren abhängig. Diese betreffen sowohl im Medienkontext angesiedelte Aspekte (bspw. das Mediennutzungsverhalten, die Medienvorlieben, die mediale Einstellungen oder die Medienkompetenz der Eltern; vgl. Lampert/Schwinger 2013: 47) als auch allgemeine Charakteristika, die insbesondere den sozioökonomischen Status der Familie (bspw. das Bildungsniveau der Eltern, das familiäre Einkommen, die gelebte kulturelle Praxis, der Wohnort) aber auch den grundsätzlichen Erziehungsstil sowie den

Werte- und Normenkanon betreffen<sup>10</sup>. (vgl. Paus-Hasebrink 2015; Lampert/Schwinger 2013: 47; Eggert et al. 2013: 213; Paus-Hasebrink 2010b; Lange/Sander 2010: 181; Burghardt 2001: 47) Diese familiären sozioökonomischen Rahmenbedingungen prägen oftmals auch die sozioemotionalen Bedingungen in den Familien. Beide Aspekte haben einen massiven Einfluss darauf, wie Eltern den (Familien-)Alltag meistern und ihren Aufgaben nachgehen können. (vgl. Paus-Hasebrink 2015) So wird beispielsweise in der Studie von Wagner et al. (2013) deutlich, dass Eltern mit einem höheren Bildungsstand die Medienerziehung häufiger aktiv gestalten als es bei den Eltern mit einem niedrigeren Bildungsstand der Fall ist. (vgl. Eggert et al. 2013: 209) Gerade in sozial benachteiligten Familien mangelt es häufig an Freizeitmöglichkeiten, weswegen Medien – und insbesondere der Fernseher – oftmals eine sehr relevante Rolle einnehmen. Eine gemeinsame Fernsehrezeption findet in den sozial benachteiligten Familien jedoch kaum statt. Begründet wird dies von den Eltern beispielsweise mit einem fehlenden elterlichen Interesse und mit nicht übereinstimmenden medialen Vorlieben. Eltern gehen oftmals auch davon aus, dass ihre Kinder ohne weitere Unterstützung mit dem Mediengebrauch und mit den rezipierten Medieninhalten zurecht kommen. Diese Bedeutung der Medien ist den Eltern aber nicht immer bewusst und so schätzen sie selbst die Integration der Medien in ihren Alltag weniger nachhaltig ein, als sie tatsächlich ist. (vgl. Paus-Hasebrink 2015: 20; Paus-Hasebrink 2010b: 19f)

Durch die unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens in den Familien ergeben sich für die Kinder jeweils ganz individuelle soziale Umfeldler, die eng mit ungleich verteilten Bildungsmöglichkeiten zusammenhängen. Diesen

*„liegen nicht ausschließlich eine defizitär ausgeprägte Mediensammlung zu Grunde, sondern vielmehr die unterschiedlichen medialen Nutzungsprofile der Familienmitglieder.“ (Marci-Boehncke/Weise 2013: 9)*

Daraus kann sich eine „digitale Kluft“ (Eickelmann et al 2014a: 16ff) entwickeln, so dass Kinder bereits in der frühen Kindheit erste Anzeichen einer Bildungsbenachteiligung zeigen. (vgl. Eickelmann et al 2014a: 16ff)

---

<sup>10</sup> Dieses ist eng verknüpft mit den Aspekten im Medienkontext.

### 3.4.2 Familiärer Medienalltag

Medien bilden einen bedeutungsvollen Bestandteil der familiären und der kindlichen Alltagsorganisation. (vgl. Wagner et al 2013b: 14; Wegener 2010: 127) Sie stellen eine wichtige Instanz bei dessen Strukturierung sowie Koordinierung dar (vgl. Zerle/Lange 2010: 171f) und bieten gleichzeitig Raum für Kommunikation, denn

*„Medienthemen und der Medienumgang sind „Spiel“Material für die sozialen Beziehungen und die Kommunikation der Familienmitglieder untereinander (...).“ (Lange/Sander 2010: 181)*

Aufgrund dieser hohen Relevanz der Medien im Familienalltag lässt sich konstatieren, dass Medien und deren Nutzung eine bedeutende Rolle im Rahmen des „doing family“ (Schier/Jurczyk 2007) einnehmen und Familienidentität stiften. (vgl. Theunert/Lange 2012: 18; Marci-Boehncke/Weise 2013: 10) Durch gesamtgesellschaftliche Veränderungen ist die Familie in der heutigen Zeit keine feststehende Größe mehr, sondern muss von den Familienmitgliedern in einem von Routinen und Ritualen geprägten Prozess fortlaufend konstituiert werden (vgl. Schier/Jurczyk 2007; Marci-Boehncke/Weise 2013: 10; Lange/Sander 2010: 180f; Wagner et al 2013b: 15): Dieses System der Familie

*„[...] basiert auf Interaktionsprozessen zwischen den familialen Akteuren, die sich zu Handlungsmustern verdichten, und kommt nicht ohne ein Minimum gemeinsamer Handlungen, Ressourcen, Emotionen und Deutungen aus.“ (Schier, Jurczyk 2007)*

Da Medien und deren Nutzung in einem Großteil der Familien zur Alltagsroutine gehören, bilden sie so auch einen bedeutenden Eckpfeiler des „doing family“. Gemeinsame Zeit kann so auch ortsunabhängig geschaffen werden: auf der einen Seite in der gemeinsamen Wohnung bei der Rezeption einer Fernsehserie, bei dem Vorlesen eines Buches oder ähnlichem oder zur Überbrückung von räumlichen Distanzen via (Mobil-/Online-)Telefonie, Instantmessenger etc. Medien werden von den Eltern dabei oftmals sehr funktional in den Familienalltag eingesetzt, beispielweise zur Etablierung und Verfolgung von Ritualen, als Belohnung oder Bestrafung, zur Überbrückung freier Phasen oder zur Verschaffung zeitlicher Ressourcen für die Eltern. (vgl. Zerle/Lange 2010: 171f) Hier nimmt insbesondere der Fernseher eine dominante Rolle ein, denn gerade dieses Medium wird von den Eltern äußerst funktional genutzt, wobei dies bei Eltern mit einem niedrigeren Bildungsstand häufiger vorkommt als es bei höhergebildeten Eltern der Fall ist. (vgl. Marci-Boehncke/Weise 2013: 9) So lassen Eltern ihre Kinder beispielsweise fernsehen, wenn sie ihnen keine weiteren Beschäf-

tigungsmöglichkeiten anbieten können, wenn sich Eltern zeitliche Freiräume schaffen möchten oder wenn sie das Kind durch die Fernsehrezeption von anderen Tätigkeiten ablenken möchten. (vgl. Götz et al. 2007: 35ff) Die FIM-Studie des MPFS zeigt ferner, dass 27% der Eltern jeden Tag gemeinsam mit ihren Kindern fernsehen (vgl. MPFS 2012: 63) – jedoch erhält nur jedes zweite Kind während des Fernsehens von ihren Eltern Anregungen für Gespräche über die rezipierten Medieninhalte. (vgl. MPFS 2012: 25)

Eine gemeinsame Mediennutzung in der Familie findet insbesondere dann statt, wenn die Eltern die Relevanz der Medienerziehung erkannt haben und sie auch aktiv einsetzen. Dies führt dazu, dass die Kinder auch allgemein von ihren Eltern im Mediengebrauch regelmäßig begleitet werden. Sind die Eltern nur wenig medienerzieherisch aktiv, so findet auch eine gemeinsame Mediennutzung nur selten statt. Hier erhalten die Kinder auch nur sehr wenige Möglichkeiten der Anschlusskommunikation. (vgl. Eggert et al. 2013: 211f) Eine gemeinsame Mediennutzung innerhalb der Familie wird allgemein durch das Alter der Kinder beeinflusst: Gemeinsames (Vor-)Lesen findet insbesondere mit jüngeren Kindern statt, wohingegen Eltern eher mit den älteren Kindern gemeinsam das Internet nutzen. In diesem Kontext stellt der Fernseher eine herausragende Bedeutung dar, da unabhängig von dem Alter der Kinder in der Familie gemeinsam ferngesehen wird: 71% der Eltern schauen laut der FIM-Studie mehrmals in der Woche gemeinsam mit ihrem Kind fern. Werden weitere Medienhandlungen fokussiert, so lassen sich gemeinsame Aktivitäten nur seltener beschreiben. 29% der Eltern lesen mehrmals wöchentlich gemeinsam mit ihrem Kind, aber nur 13% der Kinder werden regelmäßig bei der Internetnutzung durch die Eltern begleitet. (vgl. MPFS 2012: 63ff) Da das Internet mit zunehmendem Alter eine immer bedeutendere Rolle spielt, ist es jedoch wichtig, dass die Kinder gerade in ihrer Nutzung des Internets begleitet werden, damit sie lernen, wie sie das Internet sicher nutzen und beispielsweise Risiken entgegenwirken können. (vgl. z.B. Livingstone et al 2014; Livingstone et al 2013a; Livingstone 2013b) Ein gemeinsames Spielen von Computer-/Konsolenspielen nimmt in den Familien keine relevante Rolle ein.

Ferner lassen sich bei einer gemeinsamen Mediennutzung erneut auch Differenzen zwischen den Bildungshintergründen der Eltern ausmachen: sind die Eltern höher

gebildet, so lesen sie häufiger mit ihren Kindern und sind die Eltern niedriger gebildet, dann wird häufiger gemeinsam ferngeschaut. (vgl. MPFS 2012: 63ff)

Innerhalb der familiären Mediennutzung zeigen sich hierbei Unterschiede zwischen den Zuständigkeiten und den wahrgenommenen Kompetenzen von Vätern und den Müttern. Weise (2013) kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder ihre Mütter als „Kontrollinstanzen“ beschreiben und ihre Väter eher als „Medienverbündete“ begreifen. Kinder erleben ihre Väter demnach oftmals als medienaffiner und so werden sie von ihren Kindern als ein kompetenter Ansprechpartner wahrgenommen. (vgl. Weise 2013: 1) Ferner zeigt die FIM-Studie, dass die Väter eher technische Ansprechpartner für Hard- und Software sind, wohingegen die Mütter ihre Kompetenzen insbesondere im Kontext von Fernsehinhalten sowie von Büchern sehen. (vgl. MPFS 2012: 83) Darüber hinaus lässt sich die Tendenz beschreiben, dass sich Mütter mit dem Kind sowohl häufiger mit Medien beschäftigen (dies gilt insbesondere für das Lesen und Vorlesen; MPFS 2012: 64) als auch öfter mit ihnen über die Mediennutzung und deren Dauer sprechen. (vgl. MPFS 2012: 47) Auch Geschwister nehmen eine relevante Rolle in der familiären Mediennutzung ein: Je mehr Geschwister in einer Familie wohnen, umso häufiger helfen sich die Geschwister untereinander. Insbesondere gilt dies für die jüngeren Geschwister, für die ihre älteren Geschwister „effiziente Lehrmeister“ (Alt/Teubner 2012: 26) darstellen können: Wachsen Kinder mit deutlich älteren Geschwistern (mindestens vier Jahre) auf, so schätzen sie ihre computer- und internetbezogenen Kompetenzen besser ein als es die Kinder mit altersnahen Geschwistern machen (vgl. Alt/Teubner 2012: 26) und nutzen beispielsweise das Internet bereits früher. (Teuwen et al 2012; vgl. dazu auch Vinter/Siibak 2012; Stevens et al 2008)

Die in der Kindheit so in der Familie entwickelten medialen Routinen prägen das Kind zumeist langfristig – auch wenn mit zunehmenden Alter die Peergroup die Familie in den Hintergrund verdrängt und selbst einen immer relevanteren Stellenwert im Medienhandeln der Kinder einnimmt. Schon im Vorschulalter der Kinder beginnen Eltern diesen Einfluss der Freunde aus der Kita und ähnlichem zu merken, indem ihre Kinder Medienwünsche entwickeln und -erfahrungen machen, die sie selbst nicht mehr vollständig durchdringen können. Dies wird auch dadurch geprägt, dass Kinder sowie



Jugendliche im Laufe der Zeit Medien vermehrt auch allein nutzen: „*Der Medienumgang in den Familien beginnt mit dem Gemeinsamen und mündet im Individuellen.*“ (Lange/ Sander 2010: 184) Dennoch ist die Familie in der Kindheit und bis ins Jugendalter hinein der zentrale Ort der jugendlichen Mediennutzung sowie deren Auseinandersetzung. (vgl. Theunert/Lange 2012: 10; Demmler 2012: 36; Fleischer 2014: 309)

#### **4. Die Offene Ganztagsgrundschule in Deutschland**

Seit dem Beginn des dritten Jahrtausends ist die Ganztagschule ein wesentlicher Bestandteil bildungspolitischer Diskussionen und Maßnahmen in Deutschland. Obwohl das deutsche Schulsystem über eine lange Zeit hinweg geprägt war durch das System der Halbtagschule, ist die Thematik der Ganztagschule nicht gänzlich neu. Auch in Deutschland besuchten die SchülerInnen bis in das 20. Jahrhundert hinein eine Ganztagschule, ehe sie von der Halbtagschule abgelöst wurde, die international gesehen einen „[...] (schul-)zeitpolitischen «Sonderweg» der alten Bundesrepublik“ (Mattes 2015: 11) darstellt.

Die für Deutschland katastrophalen Ergebnisse der PISA-Studie 2000 (vgl. z.B. Stanat et al 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Artelt et al 2001) stellen den bekanntesten Meilenstein der aktuellen, nationalen Ganztagschuldebatte dar. Darüber hinaus lassen sich drei weitere zentrale Gegebenheiten zusammenfassen, die den Ausbau der Ganztagschule beeinflussen: So stellt die Ganztagschule mit ihren längeren Betreuungszeiten (1.) eine dringend nötige Lösung zur verbesserten Vereinbarung von Familie und Beruf dar, (2.) herrscht nun ein Konsens der Parteien Deutschlands bezüglich des Ausbaus der Ganztagschullandschaft und (3.) steigt sowohl die Nachfrage der Eltern an Ganztagschulplätzen als auch die generelle Akzeptanz der Eltern gegenüber der Ganztagschule. (vgl. Stecher et al 2011: 2f) Im Land Nordrhein-Westfalen wird die Ganztagschule in der Primarstufe mehrheitlich als eine „Offene Ganztagsgrundschule“ (kurz: OGS) – also mit einem fakultativen Ganztagsangebot für einen Teil der SchülerInnen am Nachmittag nach Abschluss des Unterrichts – konzipiert. Damit verfolgt die Landesregierung eine dreigliedrige Zielsetzung. So soll die OGS

*„Eltern von grundschulpflichtigen Kindern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf [...] erleichtern, einen Beitrag zur Verbesserung von Bildungsqualität und erhöhter Chancengleichheit [...] leisten sowie ein integriertes Ganztagsangebot unter dem Dach der Grundschule [...] [einrichten].“ (Beher et al 2005: 11)*

In den folgenden Kapiteln wird die (Offene) Ganztags(grund)schule genauer beleuchtet, um das Setting des in dieser Arbeit vorzustellenden Projekts zu erläutern. Dazu wird zunächst ein überblicksartiger historischer Abriss der Ganztags(grund)schule präsentiert und daraufhin die Definition(en) der (Offenen) Ganztags(grund)schulen vorgestellt. Daran anschließend wird die quantitative Entwicklung der (Offenen) Ganztags(grund)schule in komprimierter Form beschrieben. Anschließend werden drei Schwerpunktthemen der Ganztags(grund)schule aufgenommen, die sich an der Ausrichtung des vorzustellenden Projekts orientieren: Die Personalstruktur der (Offenen) Ganztags(grund)schule, die außerunterrichtlichen Angebote der (Offenen) Ganztags(grund)schule sowie die Bestrebungen zur Maximierung der Chancengleichheit der SchülerInnen.

#### **4.1 Geschichtliche Entwicklung der Ganztags(grund)schulen in Deutschland**

Die Geschichte der Ganztags(grund)schule in Deutschland beginnt nicht erst mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (kurz: KMK) aus dem Jahre 2002, in dem der Ausbau der Ganztags(grund)schulen in Deutschland eines von sieben zentralen Handlungsfeldern darstellt (vgl. KMK 2002: 6ff), die nach den für Deutschland katastrophalen Ergebnissen der ersten PISA-Studie (vgl. z.B. Stanat et al 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Artelt et al 2001) entwickelt wurden. Die Idee der Ganztags(grund)schule wird seit Jahrzehnten mehrheitlich durch ReformpädagogInnen entwickelt, jedoch unterlag dieser Prozess im Laufe des 20. Jahrhunderts immer wieder den geschichtlichen Ereignissen Deutschlands. Dies führte dazu, dass die Ideen zum deutschen Ganztags(grund)schulsystem, die zum Teil bereits kurz vor der Realisierung standen oder als Modellschulen bereits umgesetzt wurden, nicht intensiv weiterverfolgt werden konnten. Ein Blick in die Geschichte der Ganztags(grund)schule in Deutschland lohnt,

*„[...] [d]enn die Gründe, die schon zu Anfang unseres Jahrhunderts zur Forderung nach modernen Ganztags(grund)schulen führten, haben sich durch die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen noch verschärft und zusätzliche Dimensionen erhalten.“ (Ludwig 2004a: 218)*

Dazu wird im Folgenden zunächst ein überblicksartiger Abriss der Genese der deutschen Ganztagschule im 20. Jahrhundert gegeben.<sup>11</sup> Darauf folgend wird die Weiterentwicklung der Ganztagschule im 21. Jahrhundert beschrieben.

##### *Entwicklungen im 20. Jahrhundert*

Während im 19. Jahrhundert die ‚traditionelle Ganztagschule‘ mit einem Unterrichtsblock am Vormittag und einem zweiten am Nachmittag noch die Regel war, wurde sie in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts immer weiter von einer Halbtagschule abgelöst, sodass sich Deutschland zu einem ‚Land der Halbtagschulen‘ entwickelte. Dies lag zum einen in der damaligen Notwendigkeit der Mitarbeit der Kinder in elterlichen Betrieben begründet, zum anderen wurde so ein Schichtunterricht möglich, um überfüllten Klassenzügen Abhilfe zu schaffen. (vgl. Appel 2009: 19; Ludwig 2005: 261f; Ludwig 2004b: 210; Ludwig 2003: 26) Mit dieser Entwicklung des Schulsystems nahm Deutschland im europäischen Ausland eine Sonderrolle ein, da in Ländern wie beispielsweise Frankreich, England oder Schweden das System der Ganztagschule konsequent weiterentwickelt wurde und in der schulischen Praxis fortlaufend Umsetzung fand. (vgl. dazu z.B. Coelen 2014; Allemann-Ghionda 2009; Allemann-Ghionda 2005; Winch 2005; Freymann 2005)

Ausnahmen bildeten in Deutschland hierbei die Planungen verschiedener ReformpädagogInnen zum Aufbau von Ganztagschulen, die zeitlich parallel zu der Etablierung der Halbtagschule entwickelt wurden. Grundgedanke war hierbei, dass die Schule nicht lediglich ein Ort des Unterrichts sein soll, sondern dass die Schule für die SchülerInnen einen Lebensort darstellt. (vgl. Stötzel/Wagener 2014: 50; Ludwig 2005: 263ff; Ludwig 2003: 27ff) Diese Gedanken der ReformpädagogInnen wurden jedoch immer wieder durch historische Ereignisse der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts unterbrochen (erster Weltkrieg, Weltwirtschaftskrise, zweiter Weltkrieg), wurden im Anschluss aber häufig wieder aufgenommen. Beispielhaft sind hierbei die Gedanken zur Waldschule zu nennen. Die Waldschule wurde als eine Freiluft-Schule am Stadtrand Berlins für gesundheitsgefährdete Volksschulkinder konzipiert und wurde bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt. Die SchülerInnen nahmen hier an einem reformpädagogischen, ganztägigen Schulprogramm teil, welches die

---

<sup>11</sup> Im Folgenden kann lediglich ein kurzer, historischer Abriss der Ganztagschulentwicklung in Deutschland gegeben werden. Detailliertere Informationen sind beispielsweise in Ludwig (1993) nachzulesen.

SchülerInnen individuell förderte und lebensnah angelegt war. Neben dem über den gesamten Tag verteilten Unterricht wurde eine Vielzahl außerunterrichtlicher Aktivitäten angeboten. Dieses Schulsystem fand im In- und Ausland großen Anklang, wurde jedoch durch den Ausbruch des ersten Weltkriegs unterbrochen und erst nach dem Krieg konzeptionell weiterentwickelt und ausgebaut. (vgl. Ludwig 2005: 266ff; Ludwig 2004b: 212f; Ludwig 2003: 30f) Zu den strukturellen Merkmalen der Ganztagschule aus dieser Zeit gehören beispielsweise

*„Mittagsmahlzeit und Freizeitangebote, Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen, Förderunterricht, Integration von Hausaufgaben in die Schule, neue Unterrichtsformen, [...] Rhythmisierung [...]“ (Ludwig 2004b: 214)*

und zeigen große Ähnlichkeiten zu den heutigen Merkmalen der Ganztagschule (siehe unten).

Während die Gedanken zur Ganztagschule in der Zeit der Weimarer Republik erneut aufgenommen wurden, erlitten sie mit der Weltwirtschaftskrise sowie mit dem Beginn des zweiten Weltkriegs erneut einen Rückschlag. Die reformpädagogischen Planungen waren in der Zeit des Nationalsozialismus zwar nicht weiterzuverbreiten, dennoch arbeiteten vereinzelte PädagogInnen an ihren Konzepten weiter. (vgl. Ludwig 2004b: 214f; Ludwig 2003: 37)

Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs widmeten sich PädagogInnen erneut dem Konzept der Ganztagschule und gerade die zwischen 1945 und 1965 entwickelten Ganztagschulformen sind bis heute von besonderer Relevanz, da diese auch in der aktuellen Debatte um die Ganztagschule vertreten sind. (vgl. Ludwig 2003: 38) Darüber hinaus gründete sich innerhalb dieser Zeitspanne im Jahr 1955 der noch heute agierende ‚Ganztagsschulverband Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule‘. (vgl. Appel 2009: 21) Wegen der Teilung Deutschlands sowie der sich unterschiedlich entwickelnden Schulsysteme der DDR sowie der BRD müssen die weiteren Entwicklungen voneinander separiert betrachtet werden<sup>12</sup>. So wurde die Schule in der DDR – unter anderem bedingt durch die weitreichende Erwerbstätigkeit beider Elternteile – schon früh als ein umfassendes Betreuungskonzept für Kinder etabliert. Dies wurde jedoch nicht als Ganztagschule organisiert, sondern in Form von ganztägigen Betreuungseinrichtungen, die sich der schulischen Unterrichtszeit anschlossen (z.B. der Hort oder die FDJ- und Pionier-Organisationen; vgl. Mattes 2015: 127). Darüber

---

<sup>12</sup> Auch an dieser Stelle ist nur ein kurzgehaltener Überblick möglich. Für nähere Informationen zum ganztägigen Schulsystem der DDR siehe beispielsweise Mattes 2015: 106ff.

hinaus konnten so die Ideale des Sozialismus den Heranwachsenden besser und flächendeckender nahe gebracht werden. (vgl. Stötzel/Wagener 2014: 50) In der BRD zeigte sich jedoch ein gänzlich anderes Bild: Bedingt durch den wirtschaftlichen Aufschwung in den 1950er Jahren bestand oftmals keine Notwendigkeit eines Doppelverdienerhaushalts. So blieben Mütter vermehrt zuhause und konnten sich nach dem Unterricht am Nachmittag um ihre Kinder kümmern. (vgl. Mattes 2015: 13; Stötzel/Wagener 2014: 50f) Im Verlauf der 1960er Jahre wuchs die Ganztagschul-Debatte in der BRD an, fand immer mehr BefürworterInnen und in den frühen 1970er Jahren gab es mit dem Bildungsgesamtplan sogar konkrete Bestrebungen bezüglich eines Ausbaus der Ganztagschulen. So formulierte die Bund-Länder-Kommission (kurz: BLK) im Jahr 1973 die Maßnahme einer

*„Erweiterung des Angebots an Ganztagschulen mit dem Schwergewicht im Sekundarbereich I, aber auch im Primar- und Sekundarbereich II unter besonderer Berücksichtigung sozialpolitischer Gesichtspunkte. Dabei handelt es sich um einen stufenweisen Ausbau unterschiedlicher Ausprägung.“ (BLK 1973: 27)*

Dabei wurde angestrebt, dass der Anteil von 0,4% der SchülerInnen von Ganztagschulen (1970) auf 30% bis zum Jahr 1985 angehoben werden sollte<sup>13</sup>. Es wurde bei solch einem schnellen Ausbau der Ganztagschulen jedoch von vornherein betont, dass dies nur umgesetzt werden kann, „[...] wenn auf Perfektion verzichtet wird [...]“ (BLK 1973: 28). Diese Pläne scheiterten jedoch aus zweierlei Gründen: zum einen ließ sich hierbei kein Konsens zwischen der SPD sowie der CDU erreichen (vgl. Mattes 2015: 233) und zum anderen fragten die Eltern eine Ganztagschule nicht nach. Hierfür war ausschlaggebend, dass das System der Halbtagschule in der Gesellschaft fest verankert war sowie dass weiterhin eine niedrige Frauenerwerbsquote herrschte. (vgl. Stötzel/Wagener 2014: 51, 133f) Dennoch setzte sich die SPD weiterhin auf die Weise für das Konzept der Ganztagschule ein, dass die in den 1970er Jahren eingeführte Gesamtschule teilweise auf dem Konzept der Ganztagschule beruhte. (vgl. Mattes 2015: 136ff) Die CDU hingegen lehnte die Ganztagschule ab und bewertete sie für das Familienleben als gefährdend. Der damalige Ministerpräsident Baden-Württembergs benannte die gesellschaftlichen Folgen einer Ganztagschule sogar als „*gefährliche Tendenzen*“. (Kuhlmann/Tillmann 2009: 27)

---

<sup>13</sup> Die Zahlen des ersten Entwurfs des Bildungsplans waren hingegen noch doppelt so hoch. So war ursprünglich für das Jahr 1985 eine Quote von 60% gedacht. (vgl. Mattes 1915: 134f).

Darüber hinaus war der Ausbau der Ganztagschule seit den 1980er Jahren jedoch kein weiterer Gegenstand der politischen Debatte. (vgl. Stötzel/Wagener 2014: 51)

### *Entwicklungen im 21. Jahrhundert*

Neuen Antrieb erhielt die Debatte um die Ganztagschule mit dem Beginn des 21. Jahrhunderts und den Ergebnissen der ersten weltweiten PISA-Studie. (vgl. z.B. Stanat et al 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Artelt et al 2001) Deutschland schnitt hierbei sehr schlecht ab und schnell geriet die Etablierung von Ganztagschulen in den öffentlichen und politischen Fokus. So zeigt eine Studie von Kuhlmann/Tillmann, dass die bundesweite Presse nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse äußerst positiv über die Ganztagschule berichtete und dass zu dieser Zeit die Zahl der Artikel in überregionalen Zeitungen stark anstieg. (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009: 32ff) Der Ausbau der Ganztagschule impliziert dabei die Hoffnung, dass diese Schulform für die SchülerInnen „[...] bessere Bedingungen [bietet], um die notwendigen fachlichen Kompetenzen zu erwerben und dass damit die soziale Auslese zu reduzieren sei.“ (Kuhlmann/Tillmann 2009: 23) So formulierte die KMK den Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland als ein Handlungsfeld weiterer bildungspolitischer Arbeiten. (vgl. KMK 2002) Dieser Konsens zwischen den einzelnen Bundesländern scheint verwunderlich, da in den vorherigen Jahren ein Dissens zwischen der CDU – die die Ganztagschule als gefährdend für ein Familienleben ansah – und der SPD – die mit der Ganztagschule eine Chancengleichheit in der Bildung herstellen wollte – herrschte. (Kuhlmann/Tillmann 2009: 23f) Den massiven Ausbau der Ganztagschulen nahm die SPD im Jahr 2002 mit in ihr Programm zur Bundestagswahl auf (vgl. SPD 2002: 29), trotz dem in Deutschland bei Bildungsangelegenheiten die Hoheit bei den Bundesländern liegt. Die SPD sagte dazu, dass diese Länderhoheit dadurch grundsätzlich nicht angetastet werden soll, dass aber die Relevanz des Themas so hoch sei, dass sich auch der Bund dafür einzusetzen habe:

*„Wir brauchen in der Bildungspolitik bei Wahrung der föderalen Zuständigkeiten eine nationale Antwort und eine gemeinsame Kraftanstrengung! Für uns sind Zuständigkeiten kein Vorwand für Untätigkeit!“ (SPD 2002: 29)*

In diesem Kontext wurde von der SPD auch das bundesweite Programm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (kurz: IZBB) angekündigt, welches mit vier Milliarden Euro

den Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland unterstützen sollte (Details siehe unten; vgl. SPD 2002: 29; Kuhlmann/Tillmann 2009: 30f). Obwohl

*„[...] die Bundesregierung in einer ganz außergewöhnlichen Weise engagiert [war] und die Entwicklung mit einem erheblichen finanziellen Betrag gestützt hat“ (Kuhlmann/Tillmann 2009: 31f),*

standen dem besonders die CDU-regierten Bundesländer zunächst skeptisch gegenüber, da die Bundesregierung die finanzielle Förderung mit der Maßgabe verknüpfte, dass die Bundesländer inhaltliche Vorstellungen des Bundes zu akzeptieren haben – und somit die Länderhoheit doch ein Stück weit minimiert wurde. (Kuhlmann/Tillmann 2009: 31) Darüber hinaus wurden mit Mitteln des Bundes zum einen in einem Großteil der Länder ‚Regionale Serviceagenturen‘ finanziell gefördert, die den Schulen inhaltliche Unterstützungsleistungen geben sollten und zum anderen wurde dadurch eine umfassende, wissenschaftliche Begleitforschung ermöglicht. (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009: 31; Zickgraf 2006)

Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ ist als *„ein gemeinsamer Beitrag von Bund und Ländern zur Reformierung des Bildungssystems [...]“* (Zickgraf 2006) zu verstehen. Hiermit

*„[...] soll die Schaffung einer modernen Infrastruktur im Ganztagsschulbereich unterstützt und der Anstoß für ein bedarfsorientiertes Angebot in allen Regionen gegeben werden.“ (vgl. BMBF 2003: 2)*

In diesem Sinne sollten sowohl bereits bestehende Ganztagsschulen weiter ausgebaut als auch neue Ganztagsschulen geschaffen werden. (vgl. BMBF 2003: 2) Für dieses Vorhaben stellte der Bund insgesamt vier Milliarden Euro zur Verfügung, die ab 2003 zweckgebunden für *„Neubau-, Ausbau-, Umbau- und Renovierungsmaßnahmen, Ausstattungsinvestitionen sowie die mit den Investitionen verbundenen Dienstleistungen“* (vgl. BMBF 2003: 3) neuer oder bereits bestehender Ganztagschulen genutzt werden sollten. Anderweitige Kosten (wie bspw. Personalkosten) durften von diesem Budget aufgrund der Länderhoheit nicht bezahlt werden. (vgl. Zickgraf/Zickgraf 2009: 101) Jedes Bundesland erhielt eine bemessen an der Anzahl der SchülerInnen festgelegte IZBB-Fördersumme, die von den jeweiligen Bundesländern verwaltet wurden. (vgl. BMBF 2009: 6f; BMBF 2009: 6) Da Nordrhein-Westfalen das bevölkerungsreichste Bundesland Deutschlands ist, erhielt das Land im Vergleich mit den anderen Bundesländern die höchste Fördersumme (913.967.660€;

vgl. BMBF 2003: 4), sodass dort bundesweit am meisten Schulen gefördert wurden (3.768 Schulen; vgl. ganztagschulen.org o.J.). Um Fördergelder zu erhalten, mussten die Schulen in Eigeninitiative einen Förderantrag an das Land stellen (vgl. BMBF 2003: 4f) sowie ein pädagogisches Konzept ihres Vorhabens vorlegen. Diese Dokumente wurden durch die Länder geprüft und zumeist bewilligt. (vgl. Zickgraf/Zickgraf 2009: 103) Waren diese Investitionen ursprünglich bis zum 31. Dezember 2008 geltend zu machen (vgl. BMBF 2003: 5), wurde der Zeitraum Ende 2006 mit dem Einverständnis sämtlicher Bundesländer um ein weiteres Jahr verlängert. (vgl. Zickgraf/Zickgraf 2009: 101; BMBF 2006a: 1)

Mit dem durch das IZBB angekurbelten, bundesweiten „[...] *Ausbau von Ganztagschulen ist die aufwändigste und teuerste bildungspolitische Maßnahme der letzten Jahrzehnte [...]*“ (Dippelhofer/Dollinger 2014: 189) umgesetzt worden.

#### **4.2 Definition und Merkmale der Ganztagschulen**

In Deutschland wurde in den vergangenen Jahrzehnten und insbesondere seit dem Beginn der 2000er Jahre eine Vielfalt an Definitionsvorschlägen zu dem Konzept der Ganztagschule formuliert. Das folgende Kapitel gibt darüber einen Überblick. Zunächst werden drei verschiedene Definitionen beschrieben, die eine bundesweite Gültigkeit besitzen. Konkret werden auf die Beschreibungen des UNESCO-Instituts für Pädagogik, der Kultusministerkonferenz sowie des Ganztagschulverbandes eingegangen.

Da in der vorliegenden Arbeit das System der OGS des Landes Nordrhein-Westfalen im Vordergrund steht, werden abschließend ebenso die von dem Ministerium für Schule und Weiterbildung (kurz: MSW NRW) formulierten Merkmale der (gebundenen und offenen) Ganztagschule präsentiert.

##### *Die Ganztagschule auf Bundesebene*

Bereits Anfang der 1960er Jahre wurde von dem UNESCO-Institut für Pädagogik (1962) eine grundlegende Definition der Ganztagschule vorgenommen, wobei drei verschiedene Strukturen der Ganztagschule festgelegt wurden. So beschreiben sie (1.) die ‚offene Schule‘. Hiermit wird eine Schulstruktur verstanden, bei der am Vormittag regulärer Unterricht stattfindet und sich daran ein Nachmittagsprogramm anschließt, welches aus drei Komponenten besteht: ein Mittagessen, eine Hausaufga-



benbetreuung sowie ein Angebot von Arbeitsgemeinschaften. Die Teilnahme der SchülerInnen an diesem Nachmittagsprogramm ist fakultativ. Im Gegensatz dazu sind die SchülerInnen einer (2.) ‚Ganztagschule‘ zur Teilnahme verpflichtet. Hier sind unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote gleichmäßig über den Tag bis in den Nachmittag hinein verteilt. Die (3.) ‚Tagesheimschule‘ ist der Ganztagschule strukturell ähnlich, jedoch sind die Betreuungszeiten der SchülerInnen zeitlich umfassender. (vgl. UNESCO 1962: 28f)

Neuen Schwung erreichte die Diskussion nachdem das IZBB-Programm (siehe oben) beschlossen wurde und in diesem Kontext definiert werden musste, welche (Mindest-)Standards Schulen zu erfüllen haben, um die IZBB-Förderung erhalten zu können. (vgl. Kielblock/Stecker 2014: 14; Kelb 2006: 12) Die KMK formulierte daraufhin im Jahr 2003 eine relativ weite, bundesweit gültige Definition des Begriffs der Ganztagschule. Dazu legte die KMK drei zu erfüllende Merkmale von Ganztagschulen fest, die verschiedene Ebenen ansprechen: (1.) die Zeit, in der die Schule für die SchülerInnen geöffnet ist, (2.) die Möglichkeit eines Mittagessens für die SchülerInnen sowie (3.) die Verantwortlichkeit der Schulleitung:

*„Ganztagschulen sind [...] Schulen, in denen im Primar- und Sekundarbereich I*

- über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereit gestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,*
- an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,*
- die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen. (KMK 2006: 4)*

Diese sehr weite Merkmalbestimmung der Ganztagschule wird jedoch auch kritisiert. So bemerkt Rother (2003), dass nach der neuen Definition der KMK als Ganztagschule auch Halbtagschulen mit einer angegliederten Nachmittagsbetreuung gelten und er bemängelt, dass auf dieser Grundlage die Statistiken der Ganztagschulverbreitung in Deutschland beschönigt werden. Konkret spricht er hiermit die Tatsache an, dass die Zahl der Ganztagschulen zwischen dem Schuljahr 2000/2001 und 2002/2003 – also noch bevor Schulen durch IZBB-Mittel massiv gefördert wurden – um mehr als 100% anwuchs, ohne dass tiefergehende Maßnahmen bekannt waren:

*„Die „wundersame Vermehrung“ der Ganztagschulen fand durch die Neudefinition der KMK im März 2003 statt. Dadurch, dass nun auch Halbtagschulen mit anschließenden Betreuungsangeboten (z. B. Hort in der Grundschule aus alten DDR-Zeiten, Angebote der Schuljugendarbeit in Schulen mit Sekundarstufe I) als offene Ganztagschulen gezählt werden, ist die Anzahl insbesondere in einigen neuen Bundesländern in die Höhe geschneilt (Berlin: von 98 auf 313; Thüringen: von 115 auf 610; Sachsen: von 0 auf 1.328 !!!)“ (Rother 2003: 5)*

Bezogen auf die angesprochenen drei Merkmale der Ganztagschule formuliert die KMK ferner drei verschiedene Formen der Ganztagschule, bei denen der Grad der Teilnahme der SchülerInnen konstitutiv ist. Diese Formen der Ganztagschule weisen große Ähnlichkeiten mit den von dem UNESCO-Institut für Pädagogik formulierten Formen auf. Die KMK unterscheidet zunächst generell zwischen einer gebundenen und einer offenen Form. Die ‚gebundene Ganztagschule‘ untergliedert sich ihrerseits nochmals zweifach: während an der (1.) ‚voll gebundenen Form‘ alle SchülerInnen verpflichtet sind, an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen, ist dies bei der (2.) ‚teilweise gebundenen Form‘ lediglich bei einer Auswahl der SchülerInnen der Fall. Die Teilnahme an den Ganztagsangeboten ist hierbei nur für einzelne Klassenzüge oder -stufen obligatorisch. Für die (3.) ‚offene Form‘ der Ganztagschule melden sich hingegen einzelne SchülerInnen an und erhalten so die Möglichkeit einer Teilnahme an den Ganztagsangeboten ihrer Schule. Diese Anmeldung findet jeweils für ein Schuljahr statt und ist in diesem Rahmen für die/den angemeldete/n SchülerIn bindend. (vgl. KMK 2006: 5) Allen drei Formen der Ganztagschule ist jedoch gemein, dass die daran partizipierenden SchülerInnen *„[...] an mindestens drei Wochentagen für jeweils sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule [teilnehmen].“* (KMK 2006: 5)

Der Ganztagsschulverband GGT e.V. formuliert hingegen ein weitaus enger gefasstes und detaillierteres Konzept der Ganztagschule, welches zehn zu erfüllende Kriterien beinhaltet. (vgl. Rother 2003: 3f) Im Gegensatz zu den Ausführungen der KMK wird hierbei jedoch ausschließlich auf die gebundene Form der Ganztagschule Bezug genommen. In dieser Konsequenz wird die offene Form der Ganztagschule also nicht als eigentliche Ganztagschule verstanden. Aus der Perspektive des Ganztagsschulverband GGT e.V. hat eine Ganztagschule beispielsweise sicherzustellen, dass

- „[...] die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler am Vormittag und am Nachmittag in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen,
- erweiterte Lernangebote, individuelle Fördermaßnahmen und Hausaufgaben/ Schulaufgaben in die Konzeption eingebunden sind, [...]
- ihre Angebote altersgerechte Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen fördernd aufgreifen, [...]
- eine ausreichende Ausstattung mit zusätzlichem pädagogischen Personal, mit einem erweiterten Raumangebot und mit zusätzlichen Lehr- und Lernmitteln vorhanden ist, [...]“ (zitiert nach Rother 2003: 3f)

Es wird also deutlich, dass eine Beschreibung beziehungsweise eine Definition der Ganztagschule kontrovers diskutiert wird und in dieser Konsequenz eine Vielzahl an Definitionsvorschlägen entwickelt wurde. (vgl. Oelerich 2007: 15)

#### *Die Ganztagschule auf Länderebene – Beispiel: Nordrhein-Westfalen*

Die geltenden Merkmale der Ganztagschule sind für das Land Nordrhein-Westfalen maßgeblich durch die Runderlässe des MSW NRW geprägt. (vgl. MSW NRW 2010; MSW NRW 2006) In dem Runderlass „Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I“ sind von dem Ministerium drei verschiedene Formen festgelegt: (1.) die ‚gebundene Ganztagschule‘ mit einer Teilnahmeverpflichtung aller SchülerInnen, (2.) die ‚offene Ganztagschule‘ mit einer individuell ausgewählten Teilnahmeverpflichtung eines Teils der SchülerInnen sowie (3.) die ‚außerunterrichtlichen Ganztags- und Betreuungsangebote‘, an denen ein Teil der SchülerInnen ohne Verpflichtung teilnehmen kann. (vgl. MSW NRW 2010: Abschnitt 1.2) Insbesondere die gebundenen und offenen Ganztagschulen sollen „im Rahmen ihrer Ressourcen und Möglichkeiten“ (MSW NRW 2010: Abschnitt 3.1) die inhaltliche Gestaltung ihrer Arbeit an eine Reihe von Merkmalen knüpfen, die in dem oben genannten Runderlass definiert werden. Hierbei werden die Organisation, die Konzeption sowie die Struktur der Ganztagschule angesprochen. Dazu gehören beispielsweise

- „[...] ein verlässliches Zeitfenster und eine sinnvoll rhythmisierte Verteilung von Lernzeiten auf den Vormittag und den Nachmittag, auch unter Entwicklung neuer Formen der Stundentaktung,
- die Öffnung der Schule zum Sozialraum und die Zusammenarbeit mit den dortigen Akteuren „auf Augenhöhe“, [...]
- ein angemessenes Gleichgewicht von Anspannung und Entspannung mit entsprechenden Ruhe- und Erholungsphasen und von den Kindern und Jugendlichen frei gestaltbaren Zeiten [...]“ (MSW NRW 2010: Abschnitt 3.1)

Die zeitliche Struktur der OGS hat sich an den Anforderungen der Eltern, der Kinder und des Unterrichts zu orientieren. Die Schule soll am Morgen spätestens um 8.00 öffnen und frühestens um 15.00 – in der Regel um 16.00 – schließen. Auch an beweglichen Ferientagen sowie innerhalb der Schulferien ist die OGS geöffnet und ermöglicht die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten. (vgl. MSW NRW 2006: Abschnitt 2.6) Darüber hinaus wird in dem Runderlass des MSW NRW ein grober Rahmen für die außerunterrichtlichen Angebote der Ganztagschule skizziert. Dieser Rahmen ist weit gesteckt und spricht sowohl explizit unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Aspekte an und schließt ebenso eine Elternarbeit mit ein:

- *„Angebote für unterschiedlich große und heterogene Gruppen, die auch besondere soziale Problemlagen berücksichtigen, [...]*
- *Förderkonzepte und -angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen [...],*
- *die Förderung der Interessen der Schülerinnen und Schüler durch themen- und fachbezogene oder fächerübergreifend, auch klassen- und jahrgangsübergreifende Angebote [...], [...]*
- *Anregungen und Unterstützung beim Lösen von Aufgaben aus dem Unterricht und Eröffnung von Möglichkeiten zur Vertiefung und Erprobung des Gelernten sowie zur Entwicklung der Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen und Gestalten,*
- *Möglichkeiten und Freiräume zum sozialen Lernen, für Selbstbildungsprozesse und für selbstbestimmte Aktivitäten, [...]*
- *Angebote zur gesunden Lebensgestaltung, u.a. zu einer gesunden Ernährung,*
- *Vielseitige Bewegungsanreize und -angebote, [...]“ (MSW NRW 2010: Abschnitt 3.1)*

### **4.3 Quantitativer Ausbau der Ganztagschulen**

Seit dem massiven Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland zu Beginn des dritten Jahrtausends ist die Anzahl der Ganztagschulen bundesweit sowie schulübergreifend stark angewachsen. Dabei nahm insbesondere das Ausmaß des Grundschulausbaus eine bedeutende Rolle ein. Die KMK veröffentlicht in regelmäßigen Abständen statistische Berichte, an denen sich die Quantität des Ganztagschulaufbaus bundesübergreifend und länderspezifisch sowie schulformenübergreifend und schulformenspezifisch ablesen lassen. (vgl. KMK 2006, 2010, 2015) Die im Folgenden dargestellten Zahlen und Entwicklungen fokussieren gemäß dem Schwerpunkt dieser Arbeit – wenn nicht anders beschrieben – ausschließlich grundschulspezifische Daten.

Im Jahr 2002 waren bundesweit insgesamt 1757 Grundschulen als Ganztagschule organisiert (Anteil: 10,3%; vgl. KMK 2006: 9). Zu diesem Zeitpunkt war die Anzahl der Ganztagsgrundschulen in den Bundesländern Sachsen (847 Ganztagsgrundschulen, Anteil 95,7%) und Thüringen (493 Ganztagsgrundschulen, Anteil 98,4%) besonders hoch. Innerhalb von nur drei Jahren steigerte sich die Zahl der Ganztagsgrundschulen in der Bundesrepublik Deutschland bis 2005 auf 3912 Schulen und hat sich so mehr als verdoppelt (Anteil: 23,3%; vgl. KMK 2010: 9). Im Vergleich zwischen den einzelnen Bundesländern zeigt insbesondere das Land Nordrhein-Westfalen einen enormen Ausbau der Ganztagsgrundschulen (siehe unten). So vergrößerte sich die Zahl der Ganztagsgrundschulen dieses Bundeslandes im Zeitraum zwischen 2002 und 2005 von 32 (Anteil: 0,9%; vgl. KMK 2006: 4\*) auf 1238 Schulen (Anteil: 35,9%; vgl. KMK 2010: 4\*).

Bis zum Abschluss der 2000er Jahre wuchs die Zahl weiterhin auf 7218 Ganztagsgrundschulen und im Jahr 2013 wurden bundesweit insgesamt 8046 Grundschulen als Ganztagschule organisiert (Anteil 2010: 44,7% | Anteil 2013: 51,6%; vgl. KMK 2015: 8). Davon lagen 2655 Ganztagsgrundschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Diese waren fast ausschließlich als OGS organisiert<sup>14</sup> und machten insgesamt 90,2% der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen aus. (vgl. KMK 2015: 15)

Entsprechend des massiven Schulausbaus wuchs zwischen 2002 und 2013 bundesweit auch die Zahl derjenigen SchülerInnen, die an den außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagsgrundschulen partizipierten. So nahmen im Jahr 2002 zunächst insgesamt 133.506 GrundschülerInnen an den Angeboten teil. (vgl. KMK 2006: 15) Diese Zahl konnte sich bis zum Jahr 2013 mehr als versechsfachen und stieg auf 846.450 teilnehmenden GrundschülerInnen an. (KMK 2015: 10) Der prozentuale Anteil der SchülerInnen, die die Angebote des Ganztags wahrnehmen, stieg bundesweit von 4,2% (2002; KMK 2006: 15) auf 31,4% (2013; KMK 2015: 11) an. Die StEG-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die SchülerInnen der Primarstufe verglichen mit denen der Sekundarstufe in einem höheren Ausmaß an den Ganztagsangeboten teilnehmen. (vgl. Holtappels et al 2013: 16)

Insbesondere im Land Nordrhein-Westfalen wuchs die Zahl der GanztagsgrundschülerInnen zwischen 2002 und 2013 rasant an (siehe unten). 2013 nahmen in Nord-

---

<sup>14</sup> 2.640 OGS und 15 gebundene Ganztagsgrundschulen (vgl. KMK 2015: 8).

rhein-Westfalen im Vergleich mit den anderen Bundesländern mit 240.490 GrundschülerInnen quantitativ zwar am meisten GrundschülerInnen an ganztägigen Schulangeboten teil, bezogen auf den Anteil an allen SchülerInnen (38,5%) liegt Nordrhein-Westfalen hierbei jedoch eher im bundesweiten Mittelfeld. So hat beispielsweise Sachsen im Bundesvergleich mit 103.095 GrundschülerInnen zwar nur am zweitmeisten TeilnehmerInnen an schulischen Ganztagsangeboten, jedoch macht dies insgesamt einen sehr hohen Anteil von 81,5% aus. (vgl. KMK 2015: 14)

Jahr	Anzahl der Schulen	Anteil an allen Schulen	Anzahl der SchülerInnen	Anteil an allen SchülerInnen
2002	32	0,9%	5804	0,8%
2003	241	7,0%	16.896	2,2%
2004	632	18,3%	34.266	4,5%
2005	1.238	35,9%	64.318	8,5%
2006	2.032	59,4%	104.259	14,0%
2007	2.649	78,6%	148.790	20,6%
2008	2.651	81,1%	170.185	24,5%
2009	2.682	83,2%	188.081	27,6%
2010	2.650	83,5%	189.995	28,7%
2011	2.694	87,3%	222.039	34,0%
2012	2.694	88,9%	235.620	36,8%
2013	2.655	90,2%	240.490	38,5%

Tabella 2: Entwicklung Zahlen der Ganztagsgrundschulen sowie der GanztagsgrundschülerInnen in Nordrhein-Westfalen (eigene Darstellung, vgl. KMK 2015: 4\* & 31\*; KMK 2010: 4\* & 31\*; KMK 2006: 4\* & 31\*)

#### 4.4 Schwerpunktthemen

Die thematische und strukturelle Komplexität der Ganztagschule lässt sich auf vielfältige Weise beschreiben. Aus diesem Grund müssen hierzu Schwerpunkte festgelegt werden, die sich an der Anlage der vorliegenden Studie orientieren. Dazu wird im Folgenden zunächst die Personalstruktur der nordrhein-westfälischen OGS erläutert (Schwerpunkt I). Daran anschließend wird das System der außerunterrichtlichen Angebote beschrieben (Schwerpunkt II) und abschließend werden die Bestrebungen des Abbaus von Bildungsbenachteiligung präsentiert.

##### 4.4.1 Schwerpunkt I: Das Personal in den (Offenen) Ganztags(grund)schulen

Der massive Ausbau der Ganztagschulen führt durch die strukturellen Entwicklungen der Schulen dazu, „dass sich innerhalb eines pädagogischen Bereichs ein Berufsfeld neu etabliert [...].“ (Fuchs-Rechlin 2008: 89). Dieses neue Berufsfeld ist insbesondere in den OGS des Landes Nordrhein-Westfalen durch eine große Vielfalt der Disziplinen und Professionen geprägt, welches insbesondere durch das länder-

spezifische Trägermodell begünstigt wird (vgl. Börner et al 2014: 10; Börner et al 2013: 10) und als ein „*konstitutives Merkmal angesehen [wird]*.“ (Behr et al 2005: 25f). Hierbei nimmt beispielsweise die Jugendhilfe eine relevante Rolle ein. (vgl. dazu bspw. Thimm 2005; Lipski 2005) Diese facettenreiche Personalstruktur ist jedoch nicht lediglich ein Ergebnis dessen und es ist auch nicht zufällig entstanden – eine solche Multiprofessionalität wird durch das MSW NRW im Rahmen ihres Runderlasses explizit gefordert. (vgl. MSW NRW 2010: Ansatz 1.3) Durch die Vielfalt an Professionen ändert sich an den Schulen nun insbesondere ein strukturelles Merkmal: War die Schule früher ein Arbeitsfeld von überwiegend AkademikerInnen, befindet sich dieses Merkmal derzeit in einem Wandel, denn es arbeiten nun vermehrt auch Nicht-AkademikerInnen in den Schulen. In diesem Kontext kommt StEG zu dem Ergebnis, dass das Personal in den Grundschulen zu einem Drittel über einen Hochschulabschluss verfügt, während zwei Drittel des Personals den Abschluss eines Ausbildungsberufs nachweisen können. (vgl. Höhmann et al 2008: 77; 83) Neben den LehrerInnen lässt sich das weitere Personal zweifach kategorisieren: das einschlägig pädagogisch qualifizierte Personal sowie das nicht einschlägig qualifizierte Personal. Während zu der ersten Gruppe beispielsweise ErzieherInnen oder (Sozial-) PädagogInnen sowie SozialarbeiterInnen gehören, besteht die zweite Gruppe zum Beispiel aus ÜbungsleiterInnen, HauswirtschaftlerInnen oder PraktikantInnen. (vgl. Börner et al 2013: 10) Verschiedene Studien zeigen, dass die ErzieherInnen die am stärksten vertretene Berufsgruppe in der OGS bilden. (vgl. z.B. Fuchs-Rechlin 2008: 92; Höhmann et al 2008: 82; Behr et al 2005: 27)

Diese Multiprofessionalität birgt jedoch auch die Gefahr eines Verlusts der pädagogischen Qualität der OGS (vgl. Höhmann et al 2008: 85), weil in Nordrhein-Westfalen – im Gegensatz zu beispielsweise Berlin oder Hamburg – keine bindenden Vorgaben gelten, über welche Qualifizierung die MitarbeiterInnen zu verfügen haben. (vgl. Bröring/Buschmann 2012: 64) So kommt die Begleitstudie von Behr et al (2007) zu dem Ergebnis, dass MitarbeiterInnen ohne eine einschlägige pädagogische Qualifikation nach den ErzieherInnen am zweitmeisten Arbeitsstunden in den OGS übernehmen. (vgl. Behr et al 2005: 27) Insbesondere aus diesem Grund ist eine Kooperation aller in der OGS arbeitenden Fachkräfte von besonderer Relevanz:

*„[...] [E]in Kollegium [darf] nicht in zwei Teile zerfallen [...]: in eine Gruppe, die den Part des außerunterrichtlichen Bereichs zu tragen hat, und eine andere Gruppe, die für den Unterricht in den üblichen Stundentafelfächern zuständig ist.“ (Appel 2009: 170)*

Im Laufe der vergangenen Jahre untersuchten mehrere Studien die Beschäftigungssituation des pädagogisch tätigen Personals der OGS genauer. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass der Arbeitsplatz „Ganztagsschule“ grundsätzlich als relativ sicher zu bezeichnen ist. Hierzu veröffentlichen die Bildungsberichte NRW (vgl. Börner et al 2011, 2012, 2013, 2014) jährlich konkrete Zahlen. So zeigt sich im Verlauf der Schuljahre zwischen 2011/2012 und 2013/2014 zum einen, dass die Mehrheit der Beschäftigten in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis angestellt ist und zum anderen, dass dieser Wert in den drei untersuchten Jahren konstant blieb (2011/2012: 82,6% | 2012/2013: 77,1% | 2013/2014: 83,8%; vgl. Börner et al 2014: 11). Es wird auch deutlich, dass immer mehr MitarbeiterInnen in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis angestellt sind (2011/2012: 63,8% | 2012/2013: 70,3% | 2013/2014: 75,7% vgl. Börner et al 2014: 11):

*„Möglicherweise tragen die Träger damit der zunehmenden Konkurrenz durch andere Arbeitsfelder Rechnung und schaffen ihrem Personal attraktivere Perspektiven [...].“ (Börner et al 2014: 11)<sup>15</sup>*

Weitaus negativer fallen jedoch die Angaben hinsichtlich des Beschäftigungsumfangs aus. Noch nicht einmal jede/r zehnte BetreuerIn (2013/2014: 8,8%) befindet sich in einer Vollzeitbeschäftigung und weitere 7,1% des Personals sind in einem vollzeitnahen Beschäftigungsverhältnis angestellt (35 bis unter 38,5 Stunden/Woche). Dem gegenüber steht ein Großteil der BetreuerInnen, welche lediglich im Rahmen einer Teilzeitstelle beschäftigt sind (2013/2014: 20-34 Stunden/Woche: 57,6% | weniger als 20 Stunden/Woche: 26,5%). Diese Zahlen sind umso gravierender, dass sich 41% der Beschäftigten mit weniger als 38,5 Stunden/Woche wünschen, im Rahmen eines umfassenderen Beschäftigungsumfangs arbeiten zu können und sind entsprechend in einer „gezwungenen Teilzeitbeschäftigung“. (vgl. Börner et al 2014: 11)<sup>16</sup> Die generelle Möglichkeit im Rahmen einer Teilzeitstelle zu arbeiten, ist zwar zur Vereinbarung von Berufstätigkeit und Familie wichtig, kritisch wird es hingegen, wenn diese erzwungenermaßen angetreten werden muss und gegebenenfalls sogar ver-

---

<sup>15</sup> Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch die Studie von Fuchs-Rechlin (2008).

<sup>16</sup> Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch die Studie von Fuchs-Rechlin (2008) sowie StEG (vgl. Höhmann et al 2008).



hindert, dass der Lebensunterhalt finanziert werden kann. (vgl. Fuchs-Rechlin 2012: 32) So kommt der BiGa 2013 zu dem Ergebnis, dass etwa ein Fünftel des Personals zusätzlich im Rahmen einer Nebenbeschäftigung tätig ist (Börner et al 2013: 20). Zu einer Verbesserung dieser Rahmenbedingungen sind massive Umstrukturierungen nötig, die die Träger allerdings nicht alleine umsetzen können. An dieser Stelle sind also einschneidende Handlungen des Landes nötig. (vgl. Börner 2013: 20) Einen hierfür negativen, strukturbedingten Einfluss hat jedoch das additive Modell der nordrhein-westfälischen OGS: Da die Ganztagsangebote erst nach dem Unterricht beginnen, sind Vollzeitstellen in einem höheren Maße schwierig zu etablieren. (vgl. Börner 2012: 28)

Mutmaßlich sind es diese Rahmenbedingungen, die eine bedeutende Fluktuation des Personals in den Schulen zur Folge hat. Drei Viertel der Träger mussten im Schuljahr 2011/2012 freigewordene Stellen neu besetzen, was bei einem Großteil der Träger zu gravierenden Problemen führte. (vgl. Börner et al 2013: 16) Insbesondere sind hierbei die Stellen für ErzieherInnen betroffen, die gleichzeitig auch die Mehrheit der insgesamt zu besetzenden Stellen ausmachten. In der Konsequenz konnten viele Stellen nicht neu besetzt werden und blieben offen, was dazu führte, dass die MitarbeiterInnen dies mit Überstunden kompensieren mussten, Springerkräfte kurzfristig eingestellt und freie Stellen mit geringer qualifiziertem Personal besetzt wurden. Gerade der letztgenannte Punkt ist *„[v]or dem Hintergrund der Qualitätsansprüche des offenen Ganztags [...] kritisch zu bewerten“* (Börner et al 2013: 17), da die Qualität der Schule durch die MitarbeiterInnen und ihre berufliche Qualifikation direkt beeinflusst werden. (vgl. Appel 2009: 167)

Ein weiterer, äußerst gravierender Einfluss auf die Personalsituation in den OGS wird durch den Rechtsanspruch für die Betreuung der unter Dreijährigen ausgelöst. Durch diesen steigt der Bedarf an qualifizierten ErzieherInnen, sodass ein bedeutender Konkurrenzdruck zwischen den Kita auf der einen Seite und den OGS auf der anderen Seite entsteht. Der Fachkräftemangel stellt dabei ein großes Problem für die OGS sowie für deren Träger dar. Aktuell beobachtet ein Großteil der Träger diese Problemlage (59,9%) und auch für die Zukunft erwartet ihre Mehrheit, dass sich die Situation weiterhin verstärken wird. (55,5%; vgl. Börner et al 2014: 11f) Beeinflusst wird die Situation dadurch, dass das Arbeitsfeld der OGS insbesondere für qualifi-

ziertes Personal nur wenig attraktiv ist. Dies hängt zwar nicht unbedingt an dem entsprechenden Handlungsfeld ‚Ganztagschule‘, sondern eher an den unattraktiven Rahmenbedingungen, insbesondere was den Beschäftigungsumfang betrifft (siehe oben, vgl. Börner et al 2013: 15ff). Zwar sind auch in den Institutionen der frühen Bildung Teilzeitstellen vorhanden, jedoch arbeitet ein Großteil der ErzieherInnen im Rahmen einer Vollzeitstelle (57%) beziehungsweise mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von über 32 Stunden (8%). (vgl. Rauschenbach/Schilling 2010: 50)

#### **4.4.2 Schwerpunkt II: Die außerunterrichtlichen Angebote der (Offenen) Ganztags(grund)schulen**

Die außerunterrichtlichen Angebote bilden als eine explizite schulische Veranstaltung (vgl. MSW NRW 2006: Abschnitt 2.7) ein konstitutives Merkmal der Ganztagschule (vgl. Hopf/Stecker 2014: 65; Beher et al 2005: 30) und sind ein

*„[...] von Erwachsenen konzipiertes, pädagogisches Setting, das unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule steht und auf bestimmte – wenn auch weit gefasste und durchaus divergierende – Lernziele fokussiert.“ (Stecker et al 2009: 193)*

Die Erweiterung des klassischen Unterrichts um ein umfassendes außerunterrichtliches Angebot stellt eines der wichtigsten Anliegen der Ganztagschule dar. Dies ist zum einen eine Antwort auf die sich wandelnden Bildungserfordernisse der Gesellschaft und zum anderen soll so eine Bildungsbenachteiligung minimiert sowie eine passende Förderung aller teilnehmenden SchülerInnen ermöglicht werden (siehe unten; vgl. Rollett et al 2011: 76). Dabei wird das Ziel verfolgt

*„[...] das Bildungspotential von Kindern und Jugendlichen in Deutschland besser auszuschöpfen als dies nach den Befunden der nationalen und internationalen Bildungsforschungsstudien bisher gelungen ist [...].“ (Rollett et al 2011: 76)*

Für die Organisation und die Realisierung der außerunterrichtlichen Angebote gibt der Runderlass des MSW NRW explizit vor, dass außerunterrichtliche Angebote in Kooperation mit Partnern wie beispielsweise der Kinder- und Jugendhilfe oder der Kirche zu organisieren sind, mit denen im Vorfeld Kooperationsvereinbarungen abzuschließen sind. (vgl. MSW NRW 2006: Abschnitt 2.3/2.9) Dies beinhaltet auch die Möglichkeit einer Zusammenarbeit mit benachbarten Schulen. (vgl. MSW NRW 2006: Abschnitt 2.4)

Die Charakteristika der außerunterrichtlichen Angebote unterscheiden sich stark von dem regulären Unterricht. So nimmt insbesondere in den OGS immer nur ein Teil der

SchülerInnen an den außerunterrichtlichen Angeboten teil. Dies führt dazu, dass – im Gegensatz zum Unterricht – auch nur eine kleinere Auswahl an SchülerInnen an den Förderangeboten partizipieren kann.<sup>17</sup> (vgl. Hopf/Stecher 2014: 68; Stecher et al 2009: 193) Ferner sind die außerunterrichtlichen Angebote durch eine Vielfalt der Professionen des Personals geprägt (siehe oben). Ausschlaggebend für eine hohe Qualität des Angebots und somit der Ganztagschule ist hierbei, dass ein Konsens aller Beteiligten bezüglich der Gestaltung der pädagogischen Arbeit gefunden wird. (vgl. Hopf/Stecher 2014: 66f; Stecher et al 2009: 193) Darüber hinaus findet im Rahmen der außerunterrichtlichen Angebote im Gegensatz zum Unterricht keine Leistungsbeurteilung statt. In der Konsequenz sehen die SchülerInnen die außerschulischen Angebote seltener als explizite Lernkontexte an und können ohne äußeren Leistungsdruck an den Angeboten partizipieren. (vgl. Hopf/Stecher 2014: 67; Stecher et al 2009: 193) Auch müssen bei der inhaltlichen Ausgestaltung keine curricularen Vorgaben beachtet werden und die Angebote müssen nicht immer akademische Lerninhalte einschließen (vgl. Stecher et al 2009: 190), sodass im Gegensatz zum Unterricht ein breiteres sowie an den Interessen und der Lebenswelt der SchülerInnen orientiertes Themenspektrum möglich wird (siehe unten). Durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern wird dieser lebensweltliche Bezug vereinfacht. (vgl. Hopf/Stecher 2014: 67f; Stecher et al 2009: 191) Dabei können die SchülerInnen interessengeleitet ihre Angebote auswählen (vgl. Stecher et al 2009: 190), die oftmals – im Gegensatz zum Unterricht – altersübergreifend und in wechselnden Gruppenkonstellationen stattfinden. (vgl. Hopf/Stecher 2014: 68)

Obwohl sich die außerunterrichtlichen Angebote strukturell also grundlegend von dem Unterricht unterscheiden, ist eine inhaltliche Verknüpfung dieser beiden Elemente äußerst relevant für die Qualität der Ganztagschule und wird sowohl von dem MSW NRW (2006) als auch von der KMK (2006) ausdrücklich gefordert. Um dies zu gewährleisten, verpflichtet das MSW NRW die SchulleiterInnen dazu, für eine regelmäßig stattfindende Kommunikation zwischen allen am Unterricht sowie an den außerunterrichtlichen Angeboten beteiligten MitarbeiterInnen Sorge zu tragen. (vgl. MSW NRW 2006: Abschnitt 3.3) Im Rahmen der StEG-Studie wurde bekannt, dass die SchulleiterInnen sowie das pädagogisch tätige Personal von einem regelmäßigen

---

<sup>17</sup> Da mit dem Konzept der außerunterrichtlichen Angebote Bildungsungleichheiten minimiert werden sollen, ist an dieser Stelle die Teilhabe der SchülerInnen an den Angeboten von besonderer Relevanz. Diese wird im sich anschließenden Kapitel genauer beschrieben.

Austausch aller Beteiligten berichten – jedoch findet eine konkrete Zusammenarbeit bisher eher selten statt. Hierbei zeigt sich aber eine positive Tendenz, sodass langfristig von einer engeren Zusammenarbeit aller Beteiligten ausgegangen werden kann. (vgl. StEG-Konsortium 2010: 24f)

Die StEG-Studie zeigt darüber hinaus, dass das Ausmaß der Verzahnung stark von den jeweiligen außerunterrichtlichen Angeboten abhängt. Dazu nimmt die Studie eine Kategorisierung der Angebote vor (vgl. Rollet et al 2011: 80f):

- *Hausaufgabenbetreuung und Förderung*

Hierbei zählt neben einer Hausaufgabenbetreuung auch die fachliche Förderung von leistungsschwachen als auch besonders leistungsstarken SchülerInnen sowie die sprachliche Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund.

- *Fachbezogene Angebote*

Im Rahmen der fachbezogenen Angebote erhalten die Kinder Angebote im mathematischen, naturwissenschaftlichen, sprachlichen, sportlichen sowie musisch-künstlerischen Bereich.

- *Fächerübergreifende Angebote*

Zu den fächerübergreifenden Angeboten zählen beispielsweise handwerkliche Angebote oder Angebote, die das soziale sowie interkulturelle Lernen im Fokus haben. Ferner werden hierunter auch (multi-)mediale Angebote gefasst.

- *Freizeitangebote*

Mit den Freizeitangeboten sind diejenigen Angebote gemeint, die die Kinder freiwillig oder verpflichtend besuchen. Auch wird hierunter die frei zu gestaltende Zeit gefasst.

Eine Verzahnung des Unterrichts mit den außerunterrichtlichen Angeboten ist insbesondere bei den unterrichtsnahen Angeboten (Hausaufgabenbetreuung/Förderung und fachbezogene Angebote) möglich, während dies bei den eher unterrichtsfernen Angeboten (fachübergreifende Angebote und Freizeitangebote) schwieriger realisierbar ist. (vgl. Hopf/Stecker 2014: 76) Die StEG-Studie konnte ferner zeigen, dass es der Grundschule immer besser gelingt, den Unterricht und die außerunterrichtlichen Angebote in einen konzeptionellen Zusammenhang zu stellen. (vgl. StEG-Konsortium 2010: 24f)

#### **4.4.3 Schwerpunkt III: Abbau von Bildungsbenachteiligungen**

Wie bereits mehrfach in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt, bildet der Abbau von Bildungsbenachteiligungen eines der grundlegenden Ziele der Ganztagschule, welches durch den ausgedehnten Zeitrahmen der Ganztagschule sowie einer individuellen Förderung – wie sie auch im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen verankert ist (vgl. MSW NRW 2005: §1 Abs. 1) – und weiteren pädagogischen Interventionen umgesetzt werden soll. (vgl. Börner 2011: 44)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Merkmalsbestimmung von Bildungsbenachteiligung des nationalen Bildungsberichts gefolgt, der drei Risikolagen benennt, die eine Beeinträchtigung der Bildungschancen der SchülerInnen zur Folge haben können. (vgl. u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 23ff; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 27f) Das Risiko des bildungsfernen Elternhauses meint (1.) den höchsten Bildungsabschluss der Eltern. Liegt dieser unterhalb des Levels ISCED 3<sup>18</sup>, so wird von einem bildungsfernen Elternhaus gesprochen. Wenn kein Elternteil des Kindes einer Erwerbstätigkeit nachgeht, tritt (2.) die soziale Risikolage ein. Eng damit verbunden ist (3.) die finanzielle Risikolage. Hiervon sind Kinder betroffen, deren Eltern weniger als 60% des Durchschnittsäquivalenzeinkommens zur Verfügung haben. (vgl. u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 23) Etwa jedes dritte Kind in Deutschland (29,1%) ist im Jahr 2014 von einer der genannten Risikolagen betroffen. Diese drei Risikolagen können sich aber auch überschneiden, sodass ein Kind von zwei oder sogar von drei Risikolagen betroffen sein kann. Letzteres ist im Jahr 2014 besonders häufig bei Kindern von Alleinerziehenden der Fall (11,7%, Vergleich mit Paarerziehenden: 1,6%). Darüber hinaus sind im bundesweiten Vergleich im Land Nordrhein-Westfalen besonders viele Kinder und Jugendliche von gleich drei Risikolagen betroffen. Ferner sind auch Kinder mit Migrationshintergrund (47,2%) und insbesondere mit einem türkischen Migrationshintergrund (68,2%) häufig von einer oder sogar mehreren Risikolage/n betroffen. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 24)

---

<sup>18</sup> Die „Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens“ (ISCED) wurde von der UNESCO entwickelt und untergliedert Bildungsgänge sowie -abschlüsse in acht Stufen. Das Level ISCED 3 erreicht, wer über eine (Fach-)Hochschulreife und/oder über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt. (vgl. OECD, European Union, UNESCO Institute for Statistics 2015)

Schon in der Elementarbildung zeigt sich der Effekt einer Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozialschwachen Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund. So zeigt die BiKS-Studie („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“) einen Einfluss des sozialen und kulturellen Hintergrunds auf die sprachliche und mathematische Förderung im häuslichen Umfeld (vgl. Lehl et al 2013), sodass die Kinder bereits mit ungleich verteilten Bildungschancen eingeschult werden. Dieser Effekt beeinflusst auch die weiteren schulischen Bildungschancen und sogar spätere Ausbildungs- und Berufschancen. (vgl. u.a. Rabe-Kleberg 2010; Becker 2010; Diefenbach 2010) Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den messbaren Schulleistungen der SchülerInnen sind bereits in der Grundschule nachweisbar und werden seit Beginn des dritten Jahrtausends beispielsweise durch die regelmäßig erscheinenden, internationalen IGLU- und TIMSS-Studien dokumentiert (*IGLU 2011*: vgl. u.a. Wendt et al 2012; Schwippert et al 2012 | *IGLU 2006*: vgl. u.a. Bos et al 2007; Schwippert et al 2007 | *IGLU 2001*: vgl. u.a. Schwippert et al 2003 | *TIMSS 2011*: vgl. u.a. Stubbe et al 2012; Tarelli et al 2012b | *TIMSS 2007*: vgl. u.a. Bensen et al 2008a; Bensen et al 2008b). Darüber hinaus kommt unter anderem auch der nationale ‚IQB Ländervergleich 2011‘ zu vergleichbaren Ergebnissen. (vgl. Richter et al 2012; Haag et al 2012) In der Sekundarstufe setzt sich dieser Zusammenhang weiter fort und wird etwa durch die internationale PISA-Studie regelmäßig neu aufgezeigt (*PISA 2012*: vgl. u.a. Müller/Ehmke 2013 | *PISA 2009*: vgl. u.a. Ehmke/Jude 2010; Stanat et al 2010 | *PISA 2006*: vgl. u.a. Ehmke/Baumert 2007; Walter/Taskinen 2007 | *PISA 2003*: vgl. u.a. Ehmke et al 2004; Ramm et al 2004 | *PISA 2000*: vgl. u.a. Baumert/Schümer 2001). Einen Einfluss des sozialen und kulturellen Hintergrunds zeigt auch die internationale DESI-Studie. (vgl. u.a. Rolff et al 2008)

Damit die Ganztags(grund)schule nun einen kompensatorischen Effekt bezüglich der ungleich verteilten Bildungschancen entwickeln und so einer Bildungsbenachteiligung entgegenwirken kann, ist zunächst das generelle Angebot an Ganztagsplätzen sowie eine Teilnahme der bildungsbenachteiligten Kinder an den Angeboten des Ganztags ausschlaggebend. Wie bereits in Kapitel 4.3 dargestellt, ist in den vergangenen Jahren die Zahl der Ganztagschulen bundesweit massiv gestiegen und mit ihr auch die Zahl der dort zur Verfügung stehenden außerunterrichtlichen Angeboten. Das Land Nordrhein-Westfalen baute ihre Ganztagschullandschaft in dem Zeitraum zwar sehr

umfassend aus, jedoch steht insgesamt nur für lediglich etwa ein Drittel der SchülerInnen ein Ganztagsplatz zur Verfügung (siehe oben), sodass davon auszugehen ist, dass die Nachfrage an Ganztagsplätzen das Angebot übersteigt (siehe unten).

Da die Ganztagsgrundschule des Landes Nordrhein-Westfalen zumeist als OGS konzipiert ist, haben die Eltern hinsichtlich der Teilhabe an den Angeboten des Ganztags eine Entscheidungsfreiheit. (vgl. Willems et al 2014: 63) Diese Entscheidungsfreiheit beziehungsweise die daraus resultierende Teilhabe der SchülerInnen an den Ganztagsangeboten wird in verschiedenen Studien genauer untersucht und sie beschreiben hierbei übereinstimmend eine soziale Selektion, die insbesondere im Kontext der OGS sichtbar wird. (vgl. Steiner 2011: 57) So zeigt sich, dass eher Familien mit einem mittleren beziehungsweise hohen sozialen Status die Ganztagsangebote nutzen: wachsen Kinder in einem sozioökonomisch privilegierten Umfeld auf, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, nehmen sie eher an dem Ganztags teil als Kinder aus sozialschwächeren und bildungsbenachteiligten Familien. Eng damit ist auch die Erwerbstätigkeit der Eltern verbunden: arbeiten Eltern in Vollzeit, melden sie ihre Kinder eher für die Teilnahme an dem Ganztags an. Dieser Effekt lässt sich auch für die alleinerziehenden Eltern feststellen. (vgl. Börner et al 2012: 36; Steiner 2011: 67f; Börner et al 2010: 182ff; Beher et al 2007: 130ff) In der Konsequenz bedeutet dies, dass der Bildungsungleichheit nicht im vollen Ausmaß entgegengewirkt werden kann, da die primäre Zielgruppe seltener einen Ganztagsplatz in Anspruch nimmt. Eine positive Entwicklung lässt sich hierbei jedoch bei den Kindern mit Migrationshintergrund feststellen. So zeigen insbesondere die neueren Studien, dass Kinder mit Migrationshintergrund nun häufiger den Ganztags nutzen und so vermehrt an einer gezielten Förderung teilnehmen können, als es noch vor wenigen Jahren der Fall war. (vgl. Börner et al 2012: 36; Steiner 2011: 69; Börner et al 2010: 182ff)

Es lässt sich jedoch nicht pauschal sagen, dass diejenigen Eltern, deren Kinder nicht im Ganztags angemeldet sind, die Teilnahme ihrer Kinder grundsätzlich ablehnen. Ein nicht unerheblicher Grund für die Entscheidung gegen einen Ganztagsplatz sind die von den Eltern zu tragenden Kosten. Insbesondere Eltern ohne einen akademischen Abschluss sowie mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, aber auch Eltern mit Migrationshintergrund und kinderreiche Familien begründen die Ablehnung der Teilnahme an dem Ganztagsangebot mit diesem Kostenargument, sodass dadurch

die soziale Selektion weiterhin verstärkt wird – und somit bildungsbenachteiligte SchülerInnen ausgeschlossen werden. (vgl. Beher et al 2007: 136ff)

Der Bildungsbericht 2012 macht darüber hinaus auf einen weiteren Selektionseffekt aufmerksam, der von der Schule selbst ausgeht und die Vergabe der Ganztagsplätze betrifft. Da etwa ein Drittel der Schulen in Nordrhein-Westfalen über einen höheren Bedarf als über Ganztagsplätze verfügt, muss von den Schulen ausgewählt werden, welche SchülerInnen an dem Ganztagsangebot (nicht) teilnehmen können. Dabei werden insbesondere die Erwerbstätigkeit der Eltern (Doppelverdienerhaushalt) sowie die Familienform (alleinerziehend) beachtet. Spezifische und konkrete Förderbedarfe der Kinder sind hingegen bei der Auswahl weniger relevant. Hierbei steht also das Charakteristikum der Betreuung und nicht das der Förderung im Vordergrund, sodass die Schule selbst unter Umständen dazu beiträgt, dass das Ziel einer Minimierung der Bildungsungleichheiten nicht im vollen Maße angegangen werden kann. (vgl. Börner et al 2012: 37)

An dieser Stelle kann also zusammengefasst werden, dass gerade diejenigen Kinder, die typische Charakteristika einer Bildungsbenachteiligung tragen, seltener an der Ganztagschule teilhaben (können), sodass davon ausgegangen werden kann, dass dem Ziel der Minimierung von Bildungsbenachteiligungen nur in Maßen entgegengewirkt werden kann.

Ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt ist der der tatsächlichen Teilnahme an den angebotenen außerunterrichtlichen Aktivitäten. Inwieweit die soziale und kulturelle Herkunft der SchülerInnen für die konkrete Wahl der spezifischen außerunterrichtlichen Angebote eine Rolle spielt, ist bisher jedoch nur wenig erforscht. (Willems et al 2014: 73) Eine Annäherung an die Thematik machen Willems et al (2012), indem sie auf der Grundlage der IGLU- und TIMSS-Daten (2011) auswerten, ob beziehungsweise welchen Einfluss hierbei eine Armutsgefährdung der Familie, ein Migrationshintergrund, der Bildungsabschluss der Eltern sowie die Bildungsaspiration der Eltern gegenüber ihren Kindern hat. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass gerade das System der rhythmisierten Ganztagsgrundschule<sup>19</sup> einer Bildungsbenachteiligung der

---

<sup>19</sup> In dieser Studie wird die Ganztagschule zweifach differenziert: (1) Die Ganztagschule im rhythmisierten Modell (Unterricht und außerunterrichtliche Angebote verteilen sich gleichmäßig über den Schultag) sowie (2) die Ganztagschule im additiven Modell (der Unterricht findet im Block am Vormittag statt und im Anschluss werden die außerunterrichtlichen Angebote durchgeführt).



SchülerInnen entgegenwirkt, wohingegen Ganztagschulen nach dem additiven Modell hierbei stärkere Selektionseffekte vorweisen, die auf den sozialen und kulturellen Hintergrund der Kinder zurückzuführen sind. Konkret bedeutet dies, dass es den rhythmisierten Ganztagschulen eher gelingt, Kinder aus armutsgefährdeten Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund sowie von Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss und/oder mit einer geringeren Bildungsaspiration mit den Angeboten des Ganztags anzusprechen, sodass diese häufiger und intensiver an den außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen. In den Ganztagschulen nach dem additiven Modell zeigt sich, dass es gerade die Freizeitangebote sowie die nicht fachbezogenen Angebote sind, die von den Kindern unter Berücksichtigung der vier oben genannten Merkmale wahrgenommen werden (die Angaben liegen zwischen 38,3% und 49,4% bzw. 41,8% und 44,3%). An fachbezogenen Angeboten, Förderunterricht und der Hausaufgabenbetreuung wird von ihnen hingegen seltener teilgenommen. (vgl. Willems et al 2014: 83ff)

Auch hier zeigt sich also, dass die tatsächliche Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten – insbesondere an solchen, die einen Abbau der Bildungsungleichheiten aktiv entgegenwirken – durch den sozialen und kulturellen Hintergrund der Kinder und ihrer Eltern abhängig ist.

Abschließend sei an dieser Stelle noch ein weiterer Einflussfaktor zu nennen, der die Qualität der außerunterrichtlichen Angebote betrifft. Dieser ist insbesondere vor dem Hintergrund der Professionenvielfalt des Personals relevant, da ein nicht unerheblicher Anteil von ihnen nicht über eine Ausbildung im pädagogischen Bereich verfügt (siehe oben).

Die wissenschaftliche Begleitforschung der OGS in Nordrhein-Westfalen stellt in ihrer Hauptstudie fest, dass dem Personal im Rahmen der außerunterrichtlichen Lern- und Förderangebote vor allem solche Zielsetzungen wichtig sind,

*„[...] die die persönliche Zuwendung zu den Kindern betonen oder sich auf die Förderung sozialer Kompetenzen und Verhaltensweisen beziehen.“ (Behr et al 2007: 62).*

Auch die sich anschließende Vertiefungsstudie zeigt, dass die persönliche Zuwendung von höchster Priorität ist. (vgl. Haenisch 2010) Im Vergleich dazu werden von dem Personal Aspekte zur fachlichen Förderung der Kinder oder solche, die den Bezug zum beziehungsweise die Verzahnung mit dem Unterricht betreffen, als weniger

relevant eingeschätzt. Insbesondere eine Verknüpfung zu konkreten Themen aus dem Unterricht findet im Rahmen der außerunterrichtlichen Angebote des Ganztags nur selten statt. (vgl. Haenisch 2010: 98; Beher et al 2007: 63) Dieser Umstand kann sich jedoch negativ auf die (individuelle) Förderung der SchülerInnen – und somit auf die Zielsetzung der Minimierung von Bildungsungleichheiten – auswirken, da dies mit der inhaltlichen Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im direkten Zusammenhang steht. (vgl. Haenisch 2010: 99) Insgesamt zeigt die Studie jedoch den Trend einer stärkeren Verzahnung zwischen Unterricht und Ganztags, die womöglich auch auf eine verbesserte Kommunikation zwischen Lehrkräften und des pädagogischen Personals zurückzuführen ist. (vgl. Haenisch 2010: 115ff)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Ziel der Minimierung der Bildungsungleichheiten durch die Angebote des Ganztags im Wesentlichen von drei Aspekten beeinflusst wird: (1.) Durch die generelle Teilhabe der (bildungsbenachteiligten) SchülerInnen an dem Ganztags, (2.) durch ihre Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten, die eine konkrete Förderung der SchülerInnen beinhalten sowie (3.) durch die inhaltliche Qualität und Ausrichtung der außerunterrichtlichen Angebote. Insbesondere bei den beiden zuerst genannten Punkten lässt sich ein Selektionseffekt durch die soziale und kulturelle Herkunft feststellen.

Es konnte so gezeigt werden, dass die Ganztagschule im offenen Modell auf der einen Seite noch Entwicklungspotential hinsichtlich der Minimierung von Bildungsbenachteiligung hat, dass sie sich auf der anderen Seite im Verlauf der letzten Jahre jedoch qualitativ weiterentwickelt hat.

## **5. Medien in der frühen Bildung und in der (Offenen Ganztags-)Grundschule**

Durch die rasante technische Entwicklung in den vergangenen Jahren sowie die daraus resultierende Mediatisierung der Gesellschaft wächst die Relevanz, dass die Gesellschaftsmitglieder sicher, zielgerichtet, reflektiert und kritisch mit Medien umgehen können – also medienkompetent sind (vgl. Kapitel 2.3). Durch die steigende gesellschaftliche Relevanz der Medien sowie der Medienkompetenz tritt neben den bisherigen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen der kompetente Umgang mit Medien als vierte Kulturtechnik. (vgl. Neuß 2013: 35; Tulodziecki et al 2010: 14; Fthenakis et al 2009: 12) Aus diesem Grund müssen Bildungsinstitutionen die Medi-

enerziehung der Kinder als ihre Pflichtaufgabe ansehen, sich ihrer medienpädagogischen Aufgaben der Erziehung und Bildung bewusst sein und entsprechende Konzepte erarbeiten und realisieren, denn *„Medien sind integraler Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Medienarbeit soll auch integraler Bestandteil pädagogischer Projekte und Ziele sein.“* (Neuß 2008: 492) Dies sollte bereits in der Kita als erste von den Kindern besuchte Bildungsinstitution geschehen und wird insbesondere im internationalen Kontext anerkannt. Siraj-Blatchford/Siraj-Blatchford (2000) betonen hierbei auch, dass dies den Grundstein für die weitere Mediennutzung der Kinder beeinflusst:

*„From their earliest years, children should be finding out about and identifying the uses of technology in their everyday lives. They should also be using computers and programmed toys to support their learning. Children need the opportunity to explore and play with computers just as they do with other forms of ICT, such as cassette recorders. This kind of play acts as the foundation for more structured use of applications later on. It means that ICT must be integrated across the curriculum.“* (Siraj-Blatchford/Siraj-Blatchford 2000:1)

In diesem Kontext ermöglichen Medien facettenreiche Unterstützungs- und Gestaltungsszenarien von Lernprozessen in Kita und Schule. Von besonderer Bedeutung ist bei der Medienerziehung, dass die Kinder zum einen die sinnvolle und reflektierte Nutzung von Medien lernen sowie zum anderen Raum zur Gestaltung eigener medialer Produkte erhalten. Sie sollen lernen zu erkennen, welche Potenziale digitale Medien ihnen bieten und diese für sich nutzen können. (vgl. Meister/Friedrichs 2014: 6; Herzig 2008: 498; Tulodziecki 2005: 368ff) Eine früh beginnende, systematische Medienerziehung in Kita und Schule – *„entlang der Bildungskette“* (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2014) – ist insbesondere auch deswegen wichtig, da die Kinder zuhause unterschiedlich intensiv durch ihre Eltern in ihrem Medienhandeln und ihrer Mediensozialisation begleitet und unterstützt werden (vgl. Kapitel 3.4). Hier müssen die Bildungsinstitutionen entgegenwirken und durch eine zielgerichtete Medienerziehung die Mediensozialisation der Kinder unterstützen und gegebenenfalls korrigieren. Dabei ist eine intensive Elternarbeit insbesondere in Kita und Grundschule wichtig, damit sich dadurch familiäre Medienpraktiken gegebenenfalls verändern beziehungsweise verbessern können. (vgl. Eder/Roboom 2014: 507; Deutsche Telekomstiftung 2014: 18; Marci-Boehncke et al 2012a: 1f; Spanhel 2010: 208f; Six 2010: 200ff; Neuß 2008: 489f)

## **5.1 Medien in der Kindertagesstätte**

Im Folgenden wird die Medienerziehung und die Medienarbeit in der Kita fokussiert. Dazu wird zunächst detaillierter auf entsprechende Begründungslinien eingegangen und im Folgenden wird die konkrete Umsetzung von Medienerziehung in der Kita fokussiert. Abschließend werden zwei Hinderungsgründe – die mediale Ausstattung der Kita sowie die Einstellungen und Haltungen der ErzieherInnen – genauer beleuchtet.

### **5.1.1 Begründungslinien**

Eine systematische Medienerziehung sollte bereits in der Kita beginnen – begründet wird dies unter anderem mit der hohen Relevanz, die Medien im Kinderalltag haben und im Kapitel 3 „Medien in der Kindheit“ bereits ausführlicher beleuchtet wurde. Klammert die Kita eine Medienerziehung aus, so entsteht ein Paradoxon zwischen den beiden relevantesten Erfahrungsräumen der frühen Kindheit: Während der Alltag zuhause durch Medien und deren Nutzung geprägt ist, wird diesem Aspekt in der Kita im Sinne der Bewahrpädagogik oftmals keine oder nur eine geringe Bedeutung beigemessen, beispielsweise um den Kindern in der Kita einen Schonraum zu bieten. (Theunert/Demmler 2007: 91) Grundsätzlich wird bei dieser bewahrpädagogischen Haltung eine Vorstellung der Passivität des Kindes im medialen Kontext impliziert. Das Kind wird als „Opfer“ angesehen und muss von den Erwachsenen vor den Medien und ihren Wirkungen geschützt werden. Eine solche Ansicht ist jedoch faktisch nicht richtig, denn das kindliche Medienhandeln ist durch eine Aktivität geprägt. Wird dies sowie die allgemeine Bedeutung der Medien in der Lebenswelt der Kinder ignoriert, so werden wertvolle Bildungschancen vergeben. (vgl. Fthenakis et al 2009: 16) Dies kann jedoch insbesondere für Kinder aus einem bildungsfernen Elternhaus fatal sein. Während sie in ihrer Mediennutzung von ihren Eltern oftmals nicht (ausreichend) begleitet werden und sie einen eher einseitigen, unterhaltungsorientierten Medienhabitus entwickeln, der die Potenziale der Medien nicht nutzen (kann), wachsen andere Kinder unter gänzlich anderen Bedingungen auf. Sie werden von ihren Eltern umfassend in ihrem Medienhandeln begleitet, lernen vielfältige Medienaktivitäten kennen, machen abwechslungsreiche Medienerfahrungen und können über diese mit ihren Eltern sprechen (vgl. Kapitel 3.4). Dies hat zur Konsequenz, dass es einen bedeutenden Anteil von Kindern gibt, die bereits im Kita-Alter einen Medienhabitus entwickelt haben, der beispielsweise eine reflektierte, zielgerichtete oder information-

sorientierte Mediennutzung ausschließt. Insbesondere diese Kinder sind auf diese Bildungschancen angewiesen, die ErzieherInnen durch bewahrpädagogische Vorstellungen vergeben, denn dieser Bildungsungleichheit kann durch eine Medienerziehung in der frühen Bildung entgegengewirkt werden (vgl. Meister/Friedrichs 2014: 3f; Spanhel 2010: 209) und so kann die Kita „gleiche Ausgangsbedingungen zum Schuleintritt [...] ermöglichen.“ (Marci-Boehncke/Weise 2007: 45)

Darüber hinaus sprechen auch die Bildungspläne eines Großteils der Bundesländer Deutschlands die Medienerziehung an. Je nach Bundesland ist der Bildungsbereich „Medien“ mit jeweils unterschiedlichen Gewichtungen festgelegt. Für das Land Nordrhein-Westfalen gelten hierbei die – bislang noch nicht verbindlichen – „Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ (vgl. ausführlicher Kapitel 5.3; vgl. MFKJKS/MSW 2011). Dort bildet der Bereich „Medien“ einen von zehn Bildungsbereichen, die jedoch nicht voneinander getrennt, sondern miteinander vernetzt praktisch umgesetzt werden sollen.

### **5.1.2 Umsetzung der Medienarbeit**

Medienerziehung soll bei den Kindern sowie ihren Interessen, Bedürfnissen etc. und nicht bei den Medien selbst beginnen. (vgl. Meister/Friedrichs 2014: 7; Eder/Roboom 2014: 507) Darüber geben die Kinder zahlreiche explizite und implizite Informationen, die Six et al (2001) als „Medienspuren“ (Six et al 2001: 44) bezeichnen. Dazu gehören beispielsweise Erzählungen der Kinder über rezipierte Medieninhalte, Medienwünsche oder weitere Medienerlebnisse. Ferner geben Kinder im Rahmen von (Rollen-)Spielen (vgl. Fthenakis 2009: 52f) oder selbstgemalten Bildern (vgl. Neuß 2005) zahlreiche Informationen preis. Auch ihre Kleidung, Kita-Taschen, Brotdosen, mitgebrachtes Spielzeug etc. verraten viel über ihre Medieninteressen und -vorlieben sowie über ihre aktuellen handlungsleitenden Themen. Aufgabe der ErzieherInnen ist es, dass sie diese „Medienspuren“ erkennen und auf sie adäquat reagieren können. (vgl. Neuß 2013: 42; Marci-Boehncke 2008: 7; Neuß 2008: 492) Auf dieser Grundlage sollen ErzieherInnen Handlungen der Medienerziehung planen. Damit diese effektiv sind, ist es bei deren Konzipierung von besonderer Relevanz, dass die ErzieherInnen wissen, worauf Medienerziehung – und somit auch ihre Handlungen – abzielt. (vgl. Süß et al 2013: 155f) Schneider et al (2010) sowie Six/Gimmmler (2007)

zeigen in ihren Studien, dass ErzieherInnen solche medienbezogenen Aktivitäten der Kinder durchaus beobachten. Insbesondere sehen die ErzieherInnen, dass Kinder beispielsweise aus Fernsehsendungen bekannte Figuren oder Personen nachahmen, diesen bewundernd gegenüberstehen, Texte und Lieder rezitieren sowie mit anderen Kindern über ihre Medienerfahrungen und über ihre generelle Mediennutzung sprechen. (vgl. Schneider et al 2010: 62f) Eine Studie von Friedrichs (2013) zeigt jedoch auch, dass (angehende) ErzieherInnen dieses medienbezogene Verhalten der Kinder oftmals sehr kritisch beobachten und negativ bewerten. Insbesondere Kampfelemente beinhaltende Rollenspiele der Jungen und ihre Gespräche über diese Medieninhalte werden von den ErzieherInnen derart negativ empfunden, dass die Kitas teilweise sogar so weit gehen und diese Rollenspiele, Gespräche oder entsprechende Merchandisingprodukte in der Kita verbieten. (vgl. Friedrichs 2013: 8)

In der konkreten Umsetzung kann Medienerziehung spontan oder geplant und sowohl mit als auch ohne einen direkten Einsatz von Medien geschehen. (vgl. Eder/Roboom 2014: 505; Meister/Friedrichs 2014: 6; Six 2010: 202f) Werden Medien in der Medienerziehung nicht aktiv eingesetzt, dann bietet sich im Rahmen des regulären Kita-Alltags eine Vielzahl an Kommunikationsmöglichkeiten. So können ErzieherInnen die Kinder während des gemeinsamen Essens oder in Erzählrunden gezielt auf der Grundlage ihrer Beobachtung der kindlichen „Medienspuren“ ansprechen und so Reflexionen von Medieninhalten oder der Mediennutzung anregen. Darüber hinaus bieten sich auch Gelegenheiten für spontane, reaktive Gespräche, beispielsweise wenn die Kinder den ErzieherInnen konkrete Fragen stellen oder wenn ErzieherInnen Situationen im kindlichen Handeln beobachten, auf die sie direkt reagieren. (vgl. Six et al 2001: 21) So werden den Kindern eine Reflexion der angesprochenen Inhalte sowie ihre Verarbeitung ermöglicht. Eine Studie von Six/Gimmler (2007) zeigt, dass solche Gespräche auf der einen Seite von der Mehrheit der ErzieherInnen mit den Kindern geführt werden, auf der anderen Seite wird aber auch deutlich, dass es den ErzieherInnen jedoch oftmals nicht klar ist, dass auch dies zur einer Medienerziehung dazu gehört. Ferner wird in mehreren Studien gezeigt, dass ErzieherInnen medienbezogene Gespräche eher als eine Reaktion auf konkrete Ereignisse anregen, als dass sie diese von sich heraus initiieren. (vgl. Schneider et al 2010: 67ff; Six/Gimmler 2007: 224f)

Auch für eine Medienerziehung mit einem aktiven Einsatz von Medien bietet der Alltag der Kita vielfältige Möglichkeiten. Diese Aktivitäten lassen sich entweder in den alltäglichen Praktiken der Kita integrieren oder in expliziten Projekten umsetzen.

Insbesondere eine Implementierung digitaler Medien in den Alltag der Kita ist für eine konsequente Medienerziehung vorteilhaft. So dient beispielsweise der Computer für eine spontane Recherche eines für die Kinder relevanten Themas, der Ausflug in den Wald wird mit der Digitalkamera festgehalten und zu einer Collage am Computer zusammengestellt, ErzieherInnen lesen Geschichten im Rahmen eines digitalen Bilderbuchkinos vor, am Computer wird digital gemalt oder Tierstimmen werden im Rahmen eines Zooausflugs aufgenommen und in der Kita zu einem digitalen Tierquiz weiterverarbeitet. Durch einen solchen gezielten Einsatz digitaler Medien können die kindlichen Sinne – beispielsweise das genaue (Zu-)Hören oder (Hin-)Sehen (vgl. Neuß 2013: 42) – gefördert und ihr Blick auf ihre Umwelt sensibilisiert werden. Darüber hinaus entwickeln sie ihre Medienkompetenz auf verschiedenen Ebenen weiter (bspw. eine zielgerichtete, reflektierte Auswahl des Mediums sowie dessen technische Handhabung). Bei einer gemeinsamen Arbeit am Computer ist dabei wichtig, dass die ErzieherInnen den Kindern nicht lediglich kleinschrittige Anweisungen geben, so dass die Kinder diese ohne deren Reflexion und in der Konsequenz zusammenhangslos ausführen, sondern dass gemeinsam nach einer Lösung gesucht wird, wie das gewünschte Ziel erreicht werden kann. (vgl. Fthenakis et al 2009: 51) Auf diese Weise erhalten digitale Medien im Kita-Alltag eine selbstverständliche Rolle und ergänzen dabei analoge Medien, weitere Materialien etc. (vgl. Eder/Roboom 2014: 508) Neben der schlichten Nutzung ist es auch von besonderer Relevanz, dass ErzieherInnen die Kinder zur Reflexion ihrer Mediennutzung anregen. So lernen Kinder „ganz nebenbei“, dass Medien Instrumente der Gestaltung, Recherche, Information und Kommunikation sind. (vgl. Eder/Roboom 2014: 507; Neuß 2008: 490) Ferner lernen Kinder in einer solchen aktiven Medienarbeit den Produktcharakter von Medieninhalten kennen und erweitern zum anderen vielfältige soziale Kompetenzen (z.B. dass sich in der Gruppe bei der Erstellung eines Medienprodukts abgesprochen werden muss; vgl. Fthenakis et al 2009: 53)

Eine weitere Möglichkeit der aktiven Medienerziehung in der Kita ist die Konzeption und Realisierung von Projekten, die entweder bestimmte Medien oder eine konkrete

Medienproduktion (wie bspw. die Erstellung eines Hörspiels) ansprechen oder in denen ein Thema fokussiert wird und verschiedene Medien als Werkzeuge genutzt werden. (vgl. Fthenakis et al 2009: 56) Im Rahmen solcher Projekte wird nicht das explizite Endprodukt in den Fokus gerückt, sondern der Weg dorthin stellt den Fokus dar, welcher im Sinne einer Metakognition den Kindern bewusst gemacht wird. Dabei werden Medien auf vielfältige Weise genutzt. Fthenakis (2009) differenziert hier vier Aspekte: So dienen Medien (1.) als Werkzeug zur Recherche, (2.) halten die Kinder mit Hilfe der Medien ihre Beobachtungen und Ideen fest, sodass sie diese (3.) den anderen Kindern der Gruppe präsentieren und es zu einem Austausch zwischen ihnen kommt. Im Anschluss muss (4.) gemeinsam entschieden werden, mit welchen Ergebnissen oder Zwischenprodukten weitergearbeitet wird. Hier werden ihre selbst-erstellten Inhalte reflektiert um zu entscheiden, welche Ergebnisse präsentiert werden sollen. (vgl. Fthenakis 2010: 116f) Gerade in dieser aktiven, produktiven und kreativen Medienerziehung liegt das Potenzial, dass Kinder Medien von einer neuen Seite kennenlernen. Gerade Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern lernen Medien eher als ein Instrument der Unterhaltung kennen, wohingegen gestalterische und informatorische Aspekte oftmals nicht angesprochen werden (vgl. Kapitel 3.4). In der Kita erhalten sie so häufig erstmals die Chance, dass sie eine vielfältigere, reflektierte Mediennutzung kennenlernen.

Auf der Grundlage der in diesem Kapitel dargestellten Aspekte lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass

*„Medienerziehung [...] keine außergewöhnlichen Anforderungen und keinen unzumutbaren Aufwand dar[stellt]. Sie greift tägliche Erlebnisse oder Wünsche der Kinder auf und lässt sich problemlos mit den anderen Erziehungsaufgaben verbinden. Sie kann auf vielfältige Weise andere Lernfelder bereichern sowie zur Förderung von kognitiven, emotionalen, sozialen und kommunikativen Grundkompetenzen beitragen.“ (Spanhel 2006: 286)*

Dennoch werden digitale Medien bisher nur selten in Kitas eingesetzt. So zeigen verschiedene Studien, dass Bücher oder Audiomedien – wie der CD-Player oder der Kassettenrekorder – in der Kita genutzt werden, dass digitale Medien hingegen eine eher untergeordnete Rolle spielen. (vgl. Meister et al 2012: 21; Schneider et al 2010: 70f; Marci-Boehncke 2008: 1f; Six/Gimmler 2007:231ff) Eine Ausnahme stellt in einigen Studien die digitale Fotografie dar, die vergleichsweise häufig in den Alltag der



Kita integriert wird. (vgl. Meister et al 2012: 21; Schneider et al 2010: 70f; Marci-Boehncke 2008: 2)

Schneider et al (2010) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Umsetzung einer Medienerziehung in der Kita vornehmlich von drei Einflussfaktoren abhängig ist: (1.) die technische Ausstattung, (2.) die medienpädagogische Kompetenz der ErzieherInnen sowie (3.) die Motivation der ErzieherInnen zur Medienerziehung. Dabei hängen die beiden zuletzt genannten Punkte voneinander ab, da eine von den ErzieherInnen positiv empfundene medienpädagogische Kompetenz häufig zu einer entsprechenden Motivation führt. (vgl. Schneider et al 2010: 108f) Diese Aspekte werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

### **5.1.3 Einflussfaktoren auf die Medienarbeit in der Kindertagesstätte**

#### **5.1.3.1 Medienausstattung in den Kindertagesstätten**

Auskunft über die Medienausstattung geben beispielsweise die Studien von Six/Gimmler (2007) sowie die von Schneider et al (2010). Beide Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Kitas nahezu flächendeckend mit den Audiomedien CD-Player und Kassettenrekorder ausgestattet sind. Der Fernseher sowie daran angegliedert ein DVD-Player oder ein Videorekorder sind in den Kitas bereits deutlich seltener zu finden. In Bezug auf den Computer kommen die Studien zu jeweils unterschiedlichen Ergebnissen: Während die Studie von Six/Gimmler aussagt, dass etwa die Hälfte der Kitas über mindestens einen Computer verfügt, sind es in der Studie von Schneider et al ca. neun von zehn Kitas, die auf mindestens einen Computer zurückgreifen können. Es wird allerdings kein Hinweis darauf gegeben, ob der Computer im Büro steht und entsprechend schwerpunktmäßig zu administrativen sowie organisatorischen Zwecken von den ErzieherInnen genutzt wird, oder ob es sich um ein Gerät handelt, die (auch) für die Arbeit mit den Kindern genutzt werden kann. (vgl. Schneider et al 2010: 86f; Six/Gimmler 2007: 128f)

Zwar bildet die aktive Arbeit mit Medien nur einen Teilbereich der Medienerziehung, dennoch ist eine Medienausstattung der Kitas wünschenswert, da einerseits nur so alle Facetten der Medienerziehung angesprochen werden können und andererseits die Kinder durch das konkrete Handeln mit Medien vielfältige Erfahrungen machen und ihre diesbezüglichen Kompetenzen ausbauen können. Dies kann eine Medienerziehung ohne den Einsatz von Medien nicht leisten.

### 5.1.3.2 Medienpädagogische Kompetenz der ErzieherInnen

Für die Umsetzung der Medienerziehung in der Kita sind zum einen die Medienkompetenz der ErzieherInnen sowie ihre private Mediennutzung und ihr prinzipielles Interesse an Medien wichtig. Zum anderen spielen aber auch ihre generellen Einstellungen und Haltungen gegenüber der Medienerziehung in Bildungsinstitutionen im Allgemeinen beziehungsweise der Kita im Besonderen oder die von ihnen wahrgenommene Relevanz und Ausgestaltung von Medienerziehung eine besondere Rolle. Diese Faktoren lassen sich mit dem Begriff der „medienpädagogischen Kompetenz“ zusammenfassen, welcher maßgeblich durch Blömeke entwickelt wurde, die dabei Bezug auf Baacke, Schulz-Zander und Tulodziecki nahm. Dieses Modell ist zwar auf die schulischen Lehrkräfte ausgerichtet, ist jedoch auch auf die ErzieherInnen übertragbar. Im Rahmen ihres Modells unterscheidet sie fünf Elemente (vgl. u.a. Blömeke 2005; Blömeke 2001; Blömeke 2000), welche im Folgenden auf die Gruppe der ErzieherInnen übertragen wird:

- *Mediendidaktische Kompetenz:* ErzieherInnen setzen Medien reflektiert in ihre Arbeit ein.
- *Medienerzieherische Kompetenz:* ErzieherInnen sprechen medienbezogene Themen im Kontext pädagogischer Ziele an.
- *Sozialisationsbezogene Kompetenz:* ErzieherInnen berücksichtigen die individuellen Voraussetzungen der Kinder.
- *Schulentwicklungskompetenz:* ErzieherInnen gestalten die Rahmenbedingungen ihres medienpädagogischen Handelns.<sup>20</sup>
- *Eigene Medienkompetenz:* ErzieherInnen wissen, wie sie Medien nutzen und welche Gestaltungsmöglichkeiten sich daraus ergeben.

Im Folgenden wird der Status Quo der ErzieherInnen im Hinblick auf ihre private Mediennutzung sowie ihre Medienkompetenz und darüber hinaus in Bezug auf ihr Wissen über die kindliche Mediennutzung, ihre Einstellungen gegenüber der Medienerziehung in der Kita und ihre diesbezügliche Sicherheit beziehungsweise Motivation dargestellt.

---

<sup>20</sup> An dieser Stelle ist die Verbindung mit der Schule sehr stark. Äquivalent lässt sich dies jedoch auch auf die Rahmenbedingungen der Kindertagesstätte übertragen.

### *Private Mediennutzung & wahrgenommene Medienkompetenz*

Die private Mediennutzung der ErzieherInnen stellt sich breit gefächert dar. So kommen verschiedene Studien zu dem Ergebnis, dass ein Großteil der ErzieherInnen privat insbesondere den Fernseher, den Computer, das Internet, DVDs, digitale Fotokameras, Bücher oder Zeitschriften nutzen. (vgl. Friedrichs 2013: 10; Marci-Boehncke 2008: 3; Six/ Gimmler 2007: 129f) Die quantitative Mediennutzung der ErzieherInnen fällt dabei jedoch im Vergleich mit Studien, die Daten bezüglich der durchschnittlichen Nutzungsdauer aller Erwachsenen in Deutschland erheben, geringer aus. So wird in der Studie von Six/Gimmler beispielsweise als die durchschnittliche Internetnutzung der ErzieherInnen eine Dauer von 22,54 Minuten am Tag erhoben (vgl. Six/Gimmler 2007: 131), wohingegen der durchschnittliche Wert der Frauen in Deutschland zu dieser Zeit bei 108 Minuten lag. (vgl. van Eimeren/Frees 2005: 376) Insgesamt kann also davon ausgegangen werden, dass den ErzieherInnen durch ihre private Medienausstattung eine Möglichkeit zu vielfältigen Erfahrungen gegeben wird, was sich positiv auf ihre Medienkompetenz auswirken kann. Trotz dieses breiten Medienrepertoires schätzen ErzieherInnen jedoch ihre allgemeinen Medienkompetenzen durchschnittlich eher als „befriedigend“ ein. Etwa ein Drittel der ErzieherInnen bewertet die persönliche Medienkompetenz als „(sehr) gut“. Wird hierbei jedoch zwischen einzelnen Medien differenziert, so zeigt sich, dass ErzieherInnen im Rahmen ihrer Computer- und Internetkompetenzen oftmals noch Defizite haben. So schätzt etwas weniger als die Hälfte der ErzieherInnen ihre computerbezogenen Kompetenzen als „ausreichend“ oder sogar schlechter ein und auch die Kompetenzen im Bezug auf das Internet werden bei etwa der Hälfte der ErzieherInnen höchstens als „ausreichend“ bewertet. (vgl. Six/Gimmler 2007: 133ff) Neuere Ergebnisse aus der Studie von Marci-Boehncke et al (2012/2013) zeigen, dass sich diese Einschätzungen in den vergangenen Jahren nicht gravierend verändert haben. Nach wie vor empfinden ErzieherInnen ihre Medienkompetenz als weniger gut entwickelt. Davon sind insbesondere komplexere Medienhandlungen wie der digitale Videoschnitt, die Erstellung einer Präsentation (über eine Präsentationssoftware) oder die Pflege einer privaten Homepage besonders niedrig ausgebildet. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 74ff; Marci-Boehncke et al 2012a: 8; Müller et al 2012: 5f)

### *Wissen über die Mediennutzung der Kinder*

Damit das Charakteristikum der Medienerziehung einer Orientierung am Kind erfüllt werden kann, ist es von besonderer Relevanz, dass ErzieherInnen über die Mediennutzung der Kinder und über ihre Vorlieben informiert sind. Zu diesem Wissen wurden die ErzieherInnen in der Studie von Six/Gimmler (2007) befragt. Dabei wurde deutlich, dass das Wissen der ErzieherInnen über die präferierten Medieninhalte der Kinder stark von dem persönlichen Interesse der ErzieherInnen sowie ihrer generellen Meinung gegenüber des jeweiligen Mediums abhängt. So kennen sich die ErzieherInnen beispielsweise mit den präferierten Büchern der Kinder zum Großteil sehr gut aus und begründen dieses Wissen damit, dass sie sich für die Bücher persönlich interessieren, sie selbst gerne lesen und sie die Kinder darin fördern möchten. Anders scheint dies jedoch im Hinblick auf die Fernsehsendungen zu sein: ErzieherInnen sind zum Großteil persönlich nicht an den Sendungen interessiert und schauen sie sich unter anderem aus diesem Grund nicht an. Die ihnen bekannten Sendungen kennen sie oftmals auch nicht durch eine eigene Rezeption, sondern eher durch die Erzählungen anderer. Die favorisierten Computerspiele der Kinder sind den ErzieherInnen noch seltener als die Fernsehsendungen bekannt und werden von den ErzieherInnen oftmals sehr negativ wahrgenommen. Sie hinterfragen den Sinn solcher Spiele, sie zeigen kein persönliches Interesse und informieren sich in der Konsequenz nicht über aktuelle Computerspiele. (vgl. Six/Gimmler 2007: 162ff)

Informationen über die Mediennutzung der Kinder ihrer Kita erhalten die ErzieherInnen nach ihren Aussagen zumeist im Rahmen von Gesprächen von den Kindern selbst. Darüber hinaus nehmen auch die Mediennutzung ihrer eigenen Kinder, Fachliteratur, das Verhalten der Kinder in der Kita oder Elterngespräche eine relevante Rolle der Information ein. Über Fortbildungen oder medienpädagogische Informationsmaterialien erweitern die ErzieherInnen ihr Wissen jedoch nur äußerst selten. (vgl. Six/Gimmler 2007: 166f)

### *Einstellung gegenüber der Medienerziehung in der Kita*

Ob beziehungsweise in welchem Ausmaß ErzieherInnen eine Medienerziehung in der Kita initiieren, hängt maßgeblich davon ab, welche Einstellung sie ihr gegenüber haben und welche Relevanz sie der Medienerziehung einräumen. Die Relevanz der Medienerziehung bewerten ErzieherInnen häufig geringer als die anderer Förderbe-

reiche der frühen Bildung. So stellen für sie Themen wie beispielsweise die Sprachförderung oder das soziale Lernen deutlich wichtigere Aufgabenfelder dar. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 72; Schneider et al 2010: 82f; Six/Gimmler 2007: 206f; Reichert-Garschhammer 2007: 83) Begründet werden kann dies eventuell dadurch, dass den ErzieherInnen die Relevanz der Medienerziehung in der frühen Bildung oftmals nicht klar ist. (vgl. Six/Gimmler 2007: 215) Ferner sagt in der Studie von Marci-Boehncke et al (2012/2013) immerhin ein Fünftel der ErzieherInnen aus, dass die Kita ihrer Meinung nach gänzlich ohne den Einsatz von Medien arbeiten sollte. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 74; Marci-Boehncke et al 2012a: 8; Müller et al 2012: 5) Zwar macht der schlichte Einsatz von Medien nur einen Teilbereich der Medienerziehung aus, dennoch ist diese Aussage ein Indikator für eine generell eher negative Einstellung der ErzieherInnen gegenüber der Medienerziehung.

Trotzdem bewerten die ErzieherInnen verschiedene Zielsetzungen der Medienerziehung als relativ wichtig. Six/Gimmler (2007) kommen hierbei zu dem Ergebnis, dass insbesondere das Verständnis von Medieninhalten sowie ein zielgerichtetes Ausschauen und Nutzen von Medienangeboten von besonderer Bedeutung sind. Deutlich weniger Relevanz sprechen sie hingegen der kreativen Medienarbeit sowie der technischen Handhabung der Geräte zu. (vgl. Six/ Gimmler 2007: 204) Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt ebenso die Studie von Schneider et al (2010): Auch hier spielen die produktive Medienarbeit sowie das technische Verständnis der Medien eine eher unwichtige Rolle, wohingegen das Verständnis von Medieninhalten aus dem Blickwinkel der BetreuerInnen gewichtiger ist. Allerdings zeigt sich in der Studie auch, dass für die ErzieherInnen das Finden von Alternativen zur Mediennutzung das relevanteste Ziel darstellt<sup>21</sup>. (vgl. Schneider et al 2010: 85f) An dieser Stelle wird erneut die durchaus negative Einstellung der ErzieherInnen gegenüber Medien(erziehung) deutlich.

Die Verantwortlichkeit der Medienerziehung übertragen die ErzieherInnen oftmals an die Eltern der Kinder (vgl. Schneider et al 2010: 83; Six/Gimmler 2007: 219f) und auch unter „Idealbedingungen“ sagt immer noch ein bedeutender Anteil der ErzieherInnen (ca. 30%), dass sie sich auch dann nicht in einem umfassenderen Ausmaß der Medienerziehung widmen würden. (vgl. Six/Gimmler 2007: 261) Dies könnte mit einer

---

<sup>21</sup> Dieses Ziel der Medienerziehung wird in der Studie von Six/Gimmler allerdings nicht als Antwortmöglichkeit angegeben. Aus diesem Grund ist der Vergleich nur eingeschränkt zu bewerten.

eher problembehafteten Sicht der ErzieherInnen auf das Medienverhalten der Kinder zusammenhängen – so sehen ErzieherInnen einerseits häufig das Problem, dass die Quantität der Mediennutzung der Kinder ihrer Meinung nach zu hoch ist und dass sie andererseits durch Medieninhalte sowie der Mediennutzung negative Auswirkungen bei den Kindern befürchten. Insbesondere den Computerspielen sowie dem Internet stehen sie äußerst kritisch gegenüber. (vgl. Six/Gimmler 2007: 170ff)

Insgesamt zeigt sich also, dass die Einstellungen der ErzieherInnen gegenüber der Medienerziehung in der Kita oftmals negativ beziehungsweise bewahrpädagogisch ausgeprägt sind. Ferner wird auch deutlich, dass sich dies im Rahmen der drei hauptsächlich genutzten Studien, welche zwischen 2007 und 2013 veröffentlicht wurden, nicht ändern konnte. Eine Studie zum medialen Habitus angehender ErzieherInnen konnte ferner zeigen, dass auch diese Gruppe zum einen Teil zu ablehnenden, bewahrpädagogischen Einstellungen neigt, zum anderen Teil jedoch durchaus die Relevanz der Medienerziehung sowie deren Chancen und Potenziale erkennt. Da wie oben dargestellt die Medienerziehung in vielen Kitas nur eine untergeordnete Rolle spielt, erhalten die angehenden ErzieherInnen kaum Möglichkeiten zum Ausbau ihrer medienpädagogischen Praxiserfahrungen, insbesondere eine handlungsorientierte Medienarbeit ist den SchülerInnen oftmals nicht aus der eigenen Praxis bekannt. (Friedrichs 2013: 5ff)

#### *Sicherheit/Motivation zur Medienerziehung*

Die subjektiv wahrgenommene medienpädagogische Qualifikation sowie die daraus resultierende Motivation der ErzieherInnen sind wichtige Einflussfaktoren, ob beziehungsweise in welchem Maße eine Medienerziehung durch die ErzieherInnen umgesetzt wird. Studien zeigen jedoch, dass die diesbezügliche Qualifikation der ErzieherInnen zum Großteil nur sehr gering ausgeprägt ist. So kommen Marci-Boehncke et al (2012/2013) zu dem Ergebnis, dass sich ErzieherInnen häufig nicht sicher fühlen, Medienerziehung konzeptionell umzusetzen. (vgl. Marci-Boehncke et al 2012a: 8) Auch Friedrichs (2013) belegt mit ihrer Studie, dass sich ebenso angehende ErzieherInnen in Bezug auf die Umsetzung der Medienerziehung unsicher fühlen. (vgl. Friedrichs 2013: 9) Hiermit lässt es sich mutmaßlich begründen, dass auch ein Großteil der von ihnen befragten ErzieherInnen über keinerlei Erfahrungen mit praktischen Medienprojekten verfügt. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 70f; Müller et al 2012: 5;

Friedrichs 2013: 9) Ebenso kommen Schneider et al (2010) zu dem Ergebnis, dass Medienprojekte zum Großteil nur mit Büchern gestaltet werden, wohingegen der Computer oder das Internet eher außen vor bleiben. (vgl. Schneider et al 2010: 86f) Auch in den Studien von Schneider et al (2010) und Six/Gimmmler (2007) wird deutlich, dass ErzieherInnen ihre Kompetenzen im Hinblick auf die Medienerziehung im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen am schwächsten einschätzen. (vgl. Schneider et al 2010: 74; Six/Gimmmler 2007: 148ff) Ferner bewerten ErzieherInnen ihre Motivation zur Medienerziehung im Vergleich mit anderen Förderbereichen als am wenigsten ausgeprägt. Motivierter sind sie beispielsweise zu einer Förderung des Sozialverhaltens oder der sprachlichen Entwicklung (vgl. Schneider et al 2010: 82; Six/Gimmmler 2007: 206f). Wahrscheinlich hängt eng damit auch zusammen, dass ErzieherInnen teilweise die Aufgabe der Medienerziehung an die Eltern übertragen. (vgl. Schneider et al 2010: 83)

## **5.2 Medien im Unterricht der Grundschule**

Im Folgenden wird der unterrichtliche Medieneinsatz in deutschen Grundschulen beschrieben. Dabei wird zunächst auf eine grundsätzliche Umsetzung der Medienarbeit im Unterricht eingegangen, um darauf aufbauend auf zwei relevante Einflussfaktoren einzugehen: Die Medienausstattung in den Schulen sowie die Qualifizierung und medienpädagogischen Einstellungen der (angehenden) Lehrkräfte. Abschließend wird ein Fazit gezogen, in dem unterschiedliche Handlungsfelder angesprochen werden.

### **5.2.1 Umsetzung der Medienarbeit im Unterricht**

Der Einsatz digitaler Medien verändert die Möglichkeiten der Gestaltung von unterrichtlichen Lernsettings, in welchen insbesondere ein selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen umsetzbar ist. (vgl. Tulodziecki et al 2010: 17; Wermke 2005: 396) Dabei lassen sich digitale Medien auf vielfältige Weise – beispielsweise als Instrument der Recherche, der Datenver- sowie -bearbeitung, der Datensicherung oder der Kommunikation – in den Unterricht integrieren. Wie digitale Medien jedoch ganz konkret im Unterricht eingesetzt werden, sollte immer von den individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen der SchülerInnen abhängig sein, sowie von den zu erreichenden Zielen und Inhalten aus gedacht werden. (vgl. Spanhel 2010; Herzig 2008: 502f; Wermke 2005: 397) Dabei soll der Medieneinsatz einerseits fachübergreifend ausgerichtet sein und andererseits nicht punktuell, sondern als eine

feste Komponente in den Unterricht eingebunden werden. (vgl. Herzig 2014a: 540ff; Tulodziecki 2005: 374)

Lehrkräfte müssen für ihre Fachdisziplin überlegen, wie sich ihr Fach durch die Medienentwicklung verändert, wie Altes (Inhalte) in Neues (digitale Medien) transferiert werden kann, wie Medien als Gegenstand sowie als Hilfsmittel im Unterricht genutzt werden kann oder welche verbesserten Handlungsmöglichkeiten sich durch digitale Medien ergeben. Dabei muss der Einsatz von Medien auf drei verschiedenen Ebenen bedacht werden: (1.) allgemeindidaktisches Niveau, (2.) fachdidaktisches Niveau und (3.) konkretes Unterrichtskonzept (vgl. Wermke 2005: 395ff)

Die KMK definiert als Zielsetzung für die schulische Medienbildung, dass diese

*„auf den Erwerb und die fortlaufende Erweiterung von Medienkompetenz [zielt]; also jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen.“ (KMK 2012: 3)*

Tulodziecki gliedert dies in fünf Aufgabenbereiche auf (2005: 371ff):

- SchülerInnen sollen eine zielgerichtete Medienauswahl lernen. Dabei sollen sie lernen zwischen den einzelnen zur Verfügung stehenden Medien auszuwählen und ihre Wahl zu begründen.
- SchülerInnen sollen eine eigene Gestaltung von Medienprodukten (kennen) lernen.
- SchülerInnen sollen mediale Gestaltungsmöglichkeiten kennenlernen, diese miteinander vergleichen und beurteilen.
- SchülerInnen sollen lernen, dass von Medien(-inhalten) Wirkungen ausgehen, die entweder ihre Gefühle oder ihre Vorstellungen gegenüber verschiedener Themenbereiche ansprechen. Ferner sollen sie diese lernen aufzuarbeiten.
- SchülerInnen sollen lernen, Medienproduktionen und ihre Verbreitung zu durchschauen.

Damit SchülerInnen diese Ziele erreichen können, ist eine regelmäßige und konsequente unterrichtliche Arbeit mit Medien notwendig. Eine Vielzahl von Studien zeigt jedoch, dass die konkrete Umsetzung schulischer Medienarbeit in Deutschland defizitär ist. Besonders eindrücklich zeigt dies die „International Computer and Information Literacy Study“ (kurz: ICILS), die – im Gegensatz zu der vorliegenden Arbeit – die Schulen der Sekundarstufe fokussiert. Die Studie kommt unter anderem zu dem Er-



gebnis, dass der Computer im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich häufig im Unterricht eingesetzt wird und in dieser Konsequenz auch die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Mediums nicht genutzt werden. (vgl. Eickelmann et al 2014b: 20) Auch zwei bundesweite Allensbach-Studien kommen zu dem Ergebnis, dass digitale Medien im Unterricht der Grundschule oftmals nur eine eher untergeordnete Rolle spielen und lediglich von einem kleinen Anteil der Lehrkräfte häufig zur Unterrichtsgestaltung genutzt wird. (vgl. IfA 2014: 27ff; IfA 2013: 5) Ferner konnte die nordrhein-westfälische Studie von Breiter et al (2013) herausfinden, dass Lehrkräfte das Potenzial der digitalen Medien beispielsweise zum Schreiben- und Lesenlernen zum Großteil noch nicht hinreichend erkannt haben und folglich eher zu analogen Medien greifen. Darüberhinaus werden Medieninhalte von den Lehrkräften nur sehr selten im Unterricht thematisiert. Wird dies aber zum Thema gemacht, so werden am häufigsten Inhalte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur angesprochen, wohingegen Inhalte aus dem Fernsehen, dem Internet oder aus Computerspielen mehrheitlich nicht im Unterricht aufgegriffen werden. (vgl. Breiter et al 2013: 77ff, 93ff) Vor diesem Hintergrund ist es paradox, dass die Lehrkräfte dennoch eine umfassende Medienkompetenzentwicklung der SchülerInnen als wichtig erachten, sie diverse Vorteile durch den Einsatz beispielsweise in der individuellen Förderung sehen und sie eine Verankerung der Medienkompetenzvermittlung in den Lehrplänen sehen. (vgl. Breiter et al 2013: 104f, 155) Es muss also gewisse Hinderungsgründe geben, warum digitale Medien im Unterricht vergleichsweise selten regelmäßig eingesetzt werden. Im Folgenden werden zwei wichtige Einflussfaktoren – die Medienausstattung der Schule sowie die Qualifizierung der Lehrkräfte – vorgestellt.

## **5.2.2 Einflussfaktoren auf die Medienarbeit im Unterricht**

### **5.2.2.1 Medienausstattung in den Grundschulen**

Die schulische, mediale Ausstattung kann als Hinderungsgrund dafür genannt werden, dass das Potenzial der Medien für die Unterrichtsgestaltung nicht ausgeschöpft wird. Zwar verbesserte sich die technische Ausstattung im Laufe der letzten Jahre sukzessive, dennoch ist sie insbesondere im internationalen Vergleich als defizitär einzustufen. (vgl. Gerick et al 2014: 22f) Aufschluss über die konkrete Medienausstattung der Grundschulen geben die Berichte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2001-2006; vgl. BMBF 2006b) sowie eine einmalige Aufstellung der

KMK für das Schuljahr 2007/2008 (vgl. KMK 2008). Eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Erhebung der Medienausstattung in Grundschulen fand im Rahmen der Studie von Breiter et al (2012) statt. Diese Statistiken zeigen, dass die Anzahl der (internetfähigen) Computer und weiteren Peripheriegeräten wie zum Beispiel dem Scanner oder der Digitalkamera seit 2001 kontinuierlich gestiegen ist. Seltener verfügt eine Grundschule über Laptops und/oder Tablets und die Grundausrüstung für eine kreative und produktive Medienarbeit ist oftmals nur rudimentär gegeben<sup>22</sup>. (vgl. Breiter et al 2013: 170f) Mit dieser verfügbaren Ausstattung ist jedoch etwa die Hälfte der Schulleitungen nicht zufrieden. Dabei wird die Qualität der Ausstattung oftmals jedoch kritischer bewertet als die Quantität der Ausstattung. Diese Defizite werden häufig durch private Geräte der Lehrkräfte ausgeglichen und auch der Förderverein der Schule wirkt hierbei unterstützend (vgl. IfA 2014: 33; Breiter et al 2013: 181ff, 248)

### **5.2.2.2 Medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte**

Für die Implementierung von Medienarbeit in (Grund-)Schulen sind die Qualifizierung der Lehrkräfte sowie ihre diesbezüglichen Einstellungen und Haltungen – also ihre medienpädagogische Kompetenz (vgl. Kapitel 5.1.2) – zwei Grundvoraussetzungen. (vgl. u.a. Initiative D21 2014: 21f; Spanhel 2010: 217) Aus diesem Grund wird im Folgenden überblicksartig der Status Quo der Lehrkräfte deutscher Grundschulen vorgestellt.

In Bezug auf die technische Medienkompetenz der Lehrkräfte zeigt sich, dass diese heute durchschnittlich bereits deutlich besser entwickelt ist als noch Studien aus dem Jahr 2000 oder 2003 zeigen. So können die Lehrkräfte im Jahr 2012 beispielsweise besser mit dem Computer im Allgemeinen, sowie mit dem Internet und Software im Besonderen umgehen. (vgl. Breiter et al 2013: 106ff; MPFS 2003b; Tulodziecki/Six 2000: 87ff) Insgesamt zeigt sich hierbei die Tendenz, dass sie ihre Medienkompetenz umso geringer einschätzen, je älter die Lehrkräfte sind. (vgl. Initiative D21 2014: 22) Die tatsächliche Ausprägung der Medienkompetenz ist jedoch nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit dem, dass Medien auch im Unterricht zur Gestaltung von Lehr-Lern-Settings eingesetzt werden. So hat etwa die Hälfte der Lehrkräfte keinen Überblick darüber, welche Potenziale digitale Medien für die Unterrichtsgestaltung haben.

---

<sup>22</sup> Durchschnittlich verfügt eine Schule über 0,2 Tonaufnahmegeräte, 1,0 Fotoapparate, 0,3 Videokameras. (vgl. Breiter et al 2013: 170f)

(vgl. IfA 2014: 38) Insbesondere wenn sich die Lehrkräfte aufgrund ihrer unzureichenden eigenen Medienkompetenz scheuen, Medien im Unterricht einzusetzen, sind vor allem zweierlei Unterstützungsleistungen notwendig: Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums sowie die Teilnahme an Fortbildungen. Studien zeigen, dass Gespräche im Rahmen des KollegInnenkreises zwar stattfinden, dennoch vermissen viele Lehrkräfte eine systematischere Kommunikation über medienpädagogische und -didaktische Themen. Konkrete Praxisideen einzelner Lehrkräfte werden beispielsweise nur selten dem Kollegium präsentiert. (vgl. Breiter et al 2013: 134; Feil et al 2009: 270f) Auch wünschen sich Lehrkräfte, dass es zu einer vielfältigeren Fortbildungen zu diesem Themenspektrum gibt und zum anderen wünschen sie sich eine bessere Unterstützung seitens der Schule beziehungsweise des Trägers zur Teilnahme an diesen Fortbildungen. Gleichzeitig sind sie jedoch der Meinung, dass externe Fortbildungen oftmals weniger hilfreich sind, da diese zu wenig an den individuellen Voraussetzungen der Schule angepasst sind. (vgl. Initiative D21 2014: 23; IfA 2014: 49f) Wichtig wäre es also hier, dass den Schulen interne Fortbildungen angeboten werden, die auf die individuellen Gegebenheiten der Schulen angepasst sind.

Die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber dem Einsatz von Medien in der Grundschule – also der mediale Habitus (vgl. ausführlicher Kapitel 8.1.3) – sind oftmals ambivalent. So befürchten beispielsweise etwa zwei Drittel der Lehrkräfte, dass digitale Medien die analogen Medien verdrängen und mehr als die Hälfte der Lehrkräfte präferiert einen Einsatz analoger Medien im Unterricht. Ein Drittel von ihnen ist der Meinung, dass die Potenziale digitaler Medien für den Unterricht prinzipiell überbewertet werden. (vgl. Breiter et al 2013: 119) In einer Studie von Feil et al (2009) zum unterrichtlichen Computer- und Interneteinsatz aus dem Jahr 2009 zeigt sich jedoch auch, dass viele der befragten Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass der Computer sowie das Internet eine wichtige Komponente im Rahmen der Grundschule darstellen. Sie haben erkannt, dass die schulische Internetnutzung einer Bildungsbenachteiligung der SchülerInnen vorbeugt und dass durch den Einsatz dieser Medien an die Alltagswelt der SchülerInnen angeknüpft werden kann. Dennoch ist eine flächendeckende Nutzung auch bei den in dieser Studie befragten Lehrkräften nicht gegeben. (vgl. Feil et al 2009: 266ff) Auch eine Allensbach-Studie aus dem Jahr

2014 zeigt, dass Lehrkräfte auf der einen Seite vielfältige Vorteile des Medieneinsatzes im Unterricht sehen (bspw. dass SchülerInnen so den Umgang mit Medien lernen oder dass auf vielfältigere Informationen zugegriffen werden kann), auf der anderen Seite verbinden sie mit den digitalen Medien jedoch auch eine Vielzahl negativer Auswirkungen (bspw. dass SchülerInnen denken, dass sie kein eigenes Wissen mehr aufbauen müssen oder dass sie durch die digitale Recherche die Handhabung von Lexika verlernen; vgl. IfA 2014: 59, 61).

Breiter et al (2013) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass ein bedeutender Teil der Lehrkräfte der schulischen Medienbildung eher zurückhaltend oder ablehnend entgegensteht. Diese Lehrkräfte erkennen die neuen Chancen zur Unterrichtsgestaltung nicht oder nur wenig an und ihre Medienkompetenz sowie ihre medienpraktischen Erfahrung sind nur gering ausgebildet. (vgl. Breiter et al 2013: 122f)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die Medienkompetenz als auch der mediale Habitus der Lehrkräfte an Grundschulen in Deutschland oftmals nicht hinreichend ausgebildet sind. Um dem für die zukünftigen Lehrkräfte entgegenzuwirken, ist es von besonderer Relevanz, dass angehenden Lehrkräfte im Rahmen der ersten beiden Phasen der Lehramtsausbildung (Universität und Referendariat) auf diese Aufgabe umfassend vorbereitet werden.

#### *Fokus: Angehende Lehrkräfte*

Die Standards der KMK für die Lehrerbildung verstehen die Medienbildung als einen von elf Schwerpunkten der Lehrerbildung. (vgl. KMK 2004: 4f) In dem Papier ist festgelegt, dass die AbsolventInnen

*„Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht [kennen].“ (KMK 2004: 7)*

Darüber hinaus

*„integrieren [die Absolventinnen und Absolventen] moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz.“ (KMK 2004: 7)*

Diese von der KMK festgelegten Standards werden jedoch in der universitären Lehramtsausbildung nur wenig systematisch umgesetzt, da es kaum festgelegte, verpflichtende Module gibt. (vgl. Initiative D21 2014: 21; Niesyto/Imort 2014: 12ff; En-

quete Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ 2011: 22) Dieses Desiderat betrifft sowohl die allgemein erziehungswissenschaftliche Lehrerbildung (vgl. Kammerl/Mayrberger 2014) als auch die fachdidaktische Lehrerbildung (z.B. im Fach Deutsch: vgl. Marci-Boehncke 2014a). Durch diese Missstände fühlen sich Studierende oftmals nur unzureichend auf die Medienarbeit in der Schule vorbereitet. (vgl. Kommer/Biermann 2012: 100) Insgesamt zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, dass eine Vorbereitung auf die schulische Medienarbeit im Rahmen der ersten beiden Phasen der Lehrerbildung seit wenigen Jahren verstärkt angesprochen wird. So kommen Breiter et al (2012) zu dem Ergebnis, dass eine diesbezügliche Vorbereitung in der Universität sowie während des Referendariats insbesondere bei den jüngeren LehrerInnen teil der Ausbildung war. Dabei wird deutlich, dass speziell das Referendariat eine bedeutende Rolle für eine diesbezügliche Vorbereitung spielt. (vgl. Breiter et al 2012: 145)

Eine umfassende Vorbereitung wäre jedoch vor dem Hintergrund der Medienkompetenz sowie den Einstellungen und Haltungen der zukünftigen Lehrkräfte von besonderer Relevanz. Diesen „medialen Habitus“ (vgl. Kapitel 8.1.3) haben Kommer und Biermann umfassend untersucht und kommen dabei zu dem Ergebnis, dass die Lehramtsstudierenden überwiegend eine eher ablehnende, bewahrpädagogische Haltung gegenüber der Medienarbeit im Unterricht haben. Diese Studierenden – Kommer/Biermann bezeichnen sie als „ambivalente Bürgerliche“ – sind den digitalen sowie audiovisuellen Medien eher distanziert eingestellt, wohingegen das Buch eine gewichtige Rolle einnimmt. Medien nutzen sie zum Großteil eher aus informativen Zwecken. Deutlich seltener haben die Lehramtsstudierenden den Habitus des „hedonistischen Pragmatikers“ – hier ist ein breites Medienrepertoire eine selbstverständliche Komponente im Alltag und wird zum Großteil zur Unterhaltung genutzt – oder des „kompetenten Medienaffinen“ – ihre Medienausstattung ist breitgefächert und wird sowohl zur Information als auch zur Unterhaltung eingesetzt – verinnerlicht. (vgl. Kommer/Biermann 2012: 92ff) Darüber hinaus konnten Kommer und Biermann (2012) herausfinden, dass der mediale Habitus der Lehramtsstudierenden häufig durch die Erfahrungen eines marginalen, wenig erfolgreichen Medieneinsatzes in ihrer eigenen Schulzeit geprägt ist. Auf dieser negativen Grundlage werden sich ihre eigenen späteren Handlungen im Unterricht begründen. (vgl. Kommer/Biermann 2012: 99) Kommer und Biermann (2012) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis,

dass der Habitus eines Großteils der Lehramtsstudierenden so ausgeprägt ist, dass die zukünftigen Lehrkräfte keine qualitativ hochwertige Medienkompetenzförderung und -erziehung leisten können. So fassen Kommer und Biermann (2012) zusammen:

*„Die strukturierende Macht der inkorporierten Strukturen bleibt unbewusst und ungebrochen und trägt durch Nichtanerkennung anderer Handlungsmuster und Geschmäcker zu einer Stabilisierung und Verfestigung gesellschaftlicher Ungleichheit bei.“ (Kommer/Biermann 2012: 103)*

Mit der in dieser Arbeit vorzustellenden Studie soll auch ein Beitrag dazu geleistet werden, dass die teilnehmenden Lehramtsstudierenden ein umfassendes theoretisches medienpädagogisches und -didaktisches Wissen aufbauen sowie weitreichende medienpraktische Erfahrungen machen können.

### **5.2.3 Fazit zur Medienarbeit im Unterricht**

Insgesamt zeigen die oben angeführten Ergebnisse zum Status Quo des Medieneinsatzes in deutschen (Grund-)Schulen, dass hierbei noch ein enormer Entwicklungsbedarf besteht. In diesem Zusammenhang resümieren Breiter et al (2013):

*„Die „alten“ Medien sind weiterhin bedeutsam, die digitalen Medien haben schon Einzug in die Grundschule gehalten, werden verwendet, aber bestimmen (noch) nicht den pädagogischen Alltag.“ (vgl. Breiter et al 2013: 249)*

Die (digitalen) Medien spielen hierbei auch eine bedeutende Rolle im Rahmen des Ausbaus des inklusiven Unterrichts, welchen Bosse (2012a) als einen „Megatrend“ bezeichnet und der durch die Behindertenrechtskonvention vorangetrieben wurde und nach wie vor wird. Dabei werden der Medienbildung eine Schlüsselrolle zugesprochen (Bosse 2012a: 12; 2012b):

*„Informations- und Kommunikationstechnologien werden als wesentlich für die vollständige Umsetzung der Grund- und Menschenrechte von Menschen mit Behinderung gesehen.“ (Bosse 2013)*

Dieser allgemeine Entwicklungsbedarf der schulischen Medienarbeit lässt sich in vier grundsätzliche Handlungsfelder zusammenfassen. So ist es (1.) von besonderer Relevanz, dass Themen wie die Medienpädagogik und -didaktik verstärkt in die ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung integriert werden müssen. Für die entsprechenden Fachdidaktiken sowie für die bildungs-/erziehungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums einerseits und für das Referendariat andererseits, müssen verbindliche Standards formuliert werden. Dies gilt insbesondere in der universitären Lehrerausbildung. Darüber hinaus ist auch der Bereich der Lehrerfortbildung als drit-

te Phase der Lehrerbildung präziser zu formulieren. (vgl. Initiative D21 2014: 65f; Breiter et al 2013: 263f; KMK 2012: 7). (2.) muss ein höheres Maß an Verbindlichkeiten ferner für die Kerncurricular und Lehrpläne definiert werden. Zwar bieten auch die schulintern formulierten Medienkonzepte bereits eine Orientierung und Verpflichtung für die Lehrkräfte, dennoch ist eine Verankerung dessen in den Lehrplänen von besonderer Relevanz, um dem unterrichtlichen Medieneinsatz einen höheren Grad der Verpflichtung zu verleihen. (vgl. Initiative D21 2014: 63; Breiter et al 2013: 264ff; KMK 2012: 6f) (3.) fehlt es an verbindlichen Mindeststandards der schulischen Medienausstattung. Zwar

*„[...] führt eine adäquate Ausstattung mit digitalen Medien nicht bereits zu guter Medienbildung oder gar zur Förderung von Medienkompetenz. Aber es ist unbestritten, dass eine ausreichend lernförderliche Infrastruktur, die kontinuierlich gepflegt und gewartet wird, eine notwendige Voraussetzung hierfür gilt.“ (Breiter et al 2013: 266)*

Problematisch gestaltet sich derzeit oftmals auch die zuletzt angesprochene Pflege und Wartung der Medien. Diese wird zumeist durch Lehrkräfte übernommen, die die Aufgabe zusätzlich zu ihren regulären beruflichen Verpflichtungen übernehmen. Wichtig wäre es, dass hierfür ausgebildete Experten eingesetzt werden, damit die Lehrkräfte nicht weiterhin diese Zusatzaufgabe leisten müssen. (vgl. Initiative D21 2014: 67f; Breiter et al 2013: 266ff; KMK 2012: 7f) Auch die Erstellung schuleigener, passgenauer Medienkonzepte sollte (4.) genauer beobachtet werden. Zwar ist die Ausgangslage in NRW durch die verpflichtende Erstellung eines Medienkonzepts prinzipiell bereits gut, dennoch sollte dieser Bereich weiter ausgebaut werden, beispielsweise indem auch die Medienkonzepte sowie deren Umsetzung im Rahmen von Qualitätsanalysen etc. mit einbezogen werden. (vgl. Initiative D21 2014: 63; Breiter et al 2013: 268f; KMK 2012: 7ff)

### **5.3 Politische Forderungen für eine Medienarbeit in der Schule**

Obwohl sich der unterrichtliche Einsatz digitaler Medien bis heute noch nicht hinreichend durchsetzen konnte, wird die schulische Medienarbeit bereits seit vielen Jahren in der deutschen Bildungspolitik diskutiert. So wurden beispielsweise schon vor zwei Jahrzehnten – im Jahr 1995 – entsprechende Papiere von der KMK sowie von der BLK vorgelegt, die die Relevanz sowie die Gestaltung der Medienarbeit in der Schule in den Blick nehmen. Beide Papiere stellen dazu zunächst die Medienentwicklung und deren Relevanz für die Kinder und Jugendlichen als Ausgangslage dar

und leiten auf dieser Grundlage die Relevanz der Medienarbeit in der Schule ab. (vgl. BLK 1995: 7ff; KMK 1995: 1) Die BLK stellt ferner bereits explizit den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Mediennutzung der Kinder und so potentielle Chancenungleichheiten vor. (vgl. BLK 1995: 15f)

Während die KMK in ihrem Schreiben ausschließlich die schulische Bildung in den Fokus nimmt, wird von der BLK bereits eine Medienarbeit in der Elementarbildung angesprochen. Hierbei soll die Verarbeitung der vielfältigen Medienerlebnisse der Kinder im Vordergrund stehen. Dieser Fokus wird sowohl von der KMK als auch von der BLK ebenso für die Primarbildung in der Grundschule angesprochen. Neben einer Reflexion der eigenen Medienerfahrungen soll jedoch auch praktisch mit Medien gearbeitet werden. (vgl. BLK 1995: 28f; KMK 1995: 1f) Medienarbeit soll demnach immer explizit mit einem Thema verbunden sein und nicht thematisch isoliert stattfinden. Die Reflexion medialer Inhalte soll so gefördert werden und eine praktische und kreative Medienarbeit einbinden. (vgl. BLK 1995: 22ff; KMK 1995: 1f)

Medienerziehung wird bereits 1995 in beiden Papieren als eine Querschnittsaufgabe der Bildung angesehen, die integrativ stattfinden soll. Es wird ferner betont, dass die Medienerziehung eine allgemeinpädagogische Aufgabe darstellt – also jegliche Schulfächer betreffen – und keine zusätzliche Aufgabe für die Lehrkräfte darstellt. (vgl. BLK 1995: 19, 22, 32) In den Papieren wird sowohl die Relevanz der Politik als Verantwortliche für die Rahmenbedingungen (vgl. BLK 1995: 17, 41) als auch die Wichtigkeit der Lehrerfort- und -weiterbildung deutlich hervorgehoben. (vgl. BLK 1995: 36ff; KMK 1995: 3) Laut KMK müssen entsprechende Rahmenbedingungen in den Schulen realisiert werden, die nicht nur die schlichte Medienausstattung der Bindungsinstitutionen meinen, sondern dass auch die Organisationsstruktur des Unterrichts selbst (beispielsweise der zeitliche Rhythmus) sowie die Lehrpläne angepasst werden müssen. (vgl. KMK 1995: 2)

Eine solche Anpassung der Lehrpläne und der Lehrer(fort)bildung sowie eine Verbesserung der schulischen Medienausstattung werden auch in dem siebzehn Jahre später von der KMK veröffentlichten Papier zur „Medienbildung in der Schule“ (vgl. KMK 2012) nach wie vor gefordert. Neben diesen bereits 1995 erwähnten Aspekten werden von der KMK im Jahr 2012 nun auch Einflussfaktoren wie die Schulentwicklung, die Qualitätssicherung oder die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern benannt. (vgl. KMK 2012: 6ff) Insgesamt wird so die Medienbildung in der Schule breiter



als noch 1995 aufgestellt und betrifft nun mehrere Arbeitsfelder. Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (kurz: KBom; vgl. KBoM 2012) kritisiert jedoch, dass in diesem Papier zu wenige Verbindlichkeiten durch die KMK formuliert werden und dass es an konkreten Vorschlägen zu einer praktischen Umsetzung in den Bildungsinstitutionen fehlt. So wird beispielsweise nicht deutlich, wie die geforderte Verbesserung der Medienausstattung und der technische Support in den Schulen (vgl. KMK 2012: 7f) praktisch umgesetzt werden sollen. (vgl. KBoM 2012) Eine entsprechende Anpassung der Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften durch die KMK bleibt jedoch aus.

Auch die Bundes- und Landesregierungen beschäftigen sich mit dem Thema und es werden sowohl in den aktuellen Koalitionsverträgen der Bundesregierung Deutschland sowie der Landesregierung Nordrhein-Westfalen Aspekte einer schulischen Medienarbeit angesprochen. So wird im Koalitionsvertrag der Bundesregierung zwar deutlich gemacht, dass eine gut ausgebildete Medienkompetenz eine herausragende gesellschaftliche Relevanz innehat, denn

*„Medienkompetenz ist eine elementare Schlüsselkompetenz in unserer digitalen Gesellschaft und grundlegende Voraussetzung für einen selbstbestimmten Umgang mit den Medien und dem Netz für alle Generationen. [...]“ (Bundesregierung Deutschland 2013: 136)*

Dennoch zeigt sich der Inhalt des Koalitionsvertrags in dieser Hinsicht als defizitär. Statt eine systematische und nachhaltige Medienkompetenzförderung auf allen Ebenen der Bildungsinstitutionen anzustreben, wird hier der Fokus auf die Entwicklung von IT-Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen gelegt: So soll ein Informatikunterricht bereits in der Grundschule stattfinden. (vgl. Bundesregierung Deutschland 2013: 30) Weitere Ebenen der Medienkompetenz – beispielsweise ein kreativer und reflektierter Medienumgang – werden in dem Koalitionsvertrag der Bundesregierung nicht angesprochen. Auch zeigt sich, dass dauerhaft angelegte Angebote zur Medienkompetenzförderung nach wie vor nicht geplant sind, sondern dass an zeitlich befristeten Programmen festgehalten wird. (vgl. Bundesregierung Deutschland 2013: 141) Einer notwendigen Förderung der wissenschaftlichen medienpädagogischen Forschung wird nicht nachgegangen, sondern es wird eine „Programmforschung“ und ein „Internet-Institut“ angekündigt. (vgl. Bundesregierung Deutschland 2013: 141) So wird deutlich, dass

*„[d]er Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung [...] im Bereich Medienkompetenz leider keine Gesamtstrategie für eine systematische und nachhaltige Förderung von Medienkompetenz [enthält]. Die angekündigten Maßnahmen orientieren sich nicht an einem umfassenden Verständnis von Medienbildung, sondern an Konzepten, die der Bedeutung der digitalen Medien für alle Bereiche unserer Gesellschaft nicht gerecht werden.“ (KBoM 2014: 2)*

Auch der Koalitionsvertrag der Landesregierung Nordrhein-Westfalen enthält keine konkret geplanten Handlungsfelder, sondern es wird eher oberflächlich angekündigt, dass *„[d]er Bereich der Medienkompetenzförderung [...] bei der LfM NRW weiter verbessert und vernetzt werden [soll]“* (Landesregierung NRW 2012: 115).

Die vagen Inhalte der Koalitionsverträge überraschen, wurde doch von der Enquete Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ eine Vielzahl von empfehlenswerten Handlungsfeldern angesprochen. So wurde dort beispielsweise explizit angeführt, dass eine Formulierung von Mindeststandards der Medienkompetenz formuliert werden, Akkreditierungen von Standards für eine Medienbildung in der Ausbildung von LehrerInnen realisiert werden und die notwendige medienpädagogische Forschung unterstützt werden sollen. (Deutscher Bundestag 2013: 89f) Eine Umsetzung dessen wird in den Koalitionsverträgen jedoch nicht sichtbar.

Dennoch gibt es von Ministerien initiierte Programme zur Verbesserung der Medienkompetenzförderung in Nordrhein-Westfalen. Mit den „Grundsätze[n] zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ (im Folgenden: Bildungsgrundsätze NRW) sowie dem „Medienpass NRW“ werden im Folgenden zwei gelungene Beispiele skizziert.

Sowohl die Bildungsgrundsätze NRW als auch der Medienpass NRW werden bei der Konzeptionierung und Realisierung der medienpädagogischen Interventionen im Rahmen des in dieser Arbeit vorzustellenden Forschungsprojekts berücksichtigt.

### **5.3.1 Bildungsgrundsätze NRW**

Da die Landesregierung Nordrhein-Westfalens der *„Bildungsförderung für Kinder eine langfristige Perspektive geben und die unterschiedlichen Aufträge von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eng verbinden“* (MFKJKS o.J.) möchte, wurden die „Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ entwickelt und lösen damit die Bildungsvereinbarung NRW ab (vgl. MSJK 2003). Zielsetzung

der Bildungsgrundsätze NRW ist, dass jedes Kind so gefördert wird, dass es sich unabhängig von seiner familiären, sozialen und regionalen Herkunft entfaltet, an Bildung partizipiert und in vollem Umfang an der Gesellschaft teilnimmt. Dazu definieren die Bildungsgrundsätze NRW insgesamt zehn verschiedene inhaltliche Bereiche, die jedoch nicht isoliert, sondern untrennbar miteinander verknüpft betrachtet werden (vgl. MFKJKS/MSW 2011: 51ff). Einer dieser Bildungsbereiche ist den Medien gewidmet<sup>23</sup> (vgl. MFKJKS/MSW 2011: 66ff) und hebt sich damit deutlich von der Bildungsvereinbarung NRW ab, in der digitale Medien inhaltlich nicht beachtet werden,

*„da derzeit keine Aussagen über den Mediengebrauch von Kindern im Vorschulalter und seine Auswirkungen gemacht werden können. Medien, einschließlich der elektronischen Medien, sollen situationsbezogen entsprechend der Alltagserfahrungen der Kinder einbezogen werden.“ (MSJK 2003: 14)*

Im Rahmen der Bildungsgrundsätze NRW werden vielfältige praktische Anregungen und Denkanstöße zur Medienarbeit im alltäglichen pädagogischen Kontext aufgezeigt. Diese soll kontinuierlich und situationsorientiert stattfinden und soll den Kindern die Möglichkeit geben *„sich zu einer medienkompetenten Persönlichkeit zu entwickeln.“* (MFKJKS/MSW 2011: 67). So wird explizit geschrieben, dass den Kindern vielfältige Medienerfahrungen anzubieten sind, indem beispielsweise zur Reflexion medialer Inhalte angeregt werden soll. Gerade dieser Teilbereich der Medienerziehung ist von besonderer Relevanz, da dieser im Elternhaus der Kinder häufig nicht berücksichtigt wird. Dabei sollen nicht die Mediengeräte selbst im Vordergrund stehen, sondern das Kind bildet mit seinen Bedürfnissen und Erfahrungen die Arbeitsgrundlage. Die vorgeschlagenen Bildungsmöglichkeiten stellen dabei insbesondere kreative und reflexive Elemente der Medienarbeit in den Vordergrund (z.B. durch eine kreative, mediale Darstellung eigener Ideen). (vgl. MFKJKS/MSW 2011: 66ff).

Wird dieser Bildungsbereich jedoch tiefergehender betrachtet, so wird deutlich, dass in den Bildungsgrundsätzen NRW eine theoretisch-wissenschaftliche Fundierung der Thematik nicht beachtet wurde. So werden zum Beispiel grundlegende Begriffe wie „Medien“ und „Medienkompetenz“ nicht definiert (vgl. auch Meister et al 2012: 14).<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Die neun anderen Bereiche lauten: Bewegung; Körper, Gesundheit und Ernährung; Sprache und Kommunikation; Soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung; Musisch-ästhetische Bildung; Religion und Ethik; Mathematische Bildung; Naturwissenschaftlich-technische Bildung; Ökologische Bildung.

<sup>24</sup> Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan gibt hierbei bedeutend mehr Informationen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2012).

Insgesamt wird mit den Bildungsgrundsätzen NRW jedoch ein wichtiger Grundstein für die Medienarbeit in den Bildungseinrichtungen des Elementar- und Primarbereichs gelegt, der den Bildungsinstitutionen auch das politische Interesse an der Medienarbeit in den Bildungsinstitutionen des Elementar- und Primarbereichs aufzeigt. Die Bildungsgrundsätze NRW liegen zum Zeitpunkt jedoch nur als Entwurf vor. Zwar zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung der Erprobungsphase, dass das beteiligte pädagogische Personal die praktische Umsetzung der Bildungsgrundsätze NRW überwiegend positiv bewertet, jedoch steht eine verbindliche Einführung der Bildungsgrundsätze NRW noch aus (vgl. MFKJKS/MSW 2013; ISA e.V. 2012; Böllert 2014: 174ff).

### **5.3.2 Der Medienpass NRW**

Der Medienpass NRW ist eine Initiative zur Unterstützung schulischer und außerschulischer Medienbildung in Nordrhein-Westfalen. Sie wurde von der Landesregierung Nordrhein-Westfalen im Jahre 2010 initiiert und wird von fünf Partnern getragen: dem Ministerium für Schule und Weiterbildung, dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, der Ministerin für Bundesangelegenheiten, Europa und Medien, der Landesanstalt für Medien sowie der Medienberatung NRW. (vgl. Medienpass NRW o.J.a) Die Medienkompetenzförderung wird hierbei als Bildungsaufgabe angesehen. Die Zielsetzung dieser Initiative ist *„Kinder und Jugendliche für das Thema Medienkompetenz zu begeistern und gleichzeitig Lehrerinnen und Lehrer bei der Vermittlung zu unterstützen [...]“* (Missal et al 2014: 4). Diese Medienkompetenzförderung soll jedoch nicht isoliert im Rahmen eines expliziten ‚Medienunterrichts‘ stattfinden, sondern soll in bereits bestehende unterrichtliche und außerunterrichtliche, schulische und außerschulische Konzepte integriert werden. Ferner kann der Medienpass NRW als Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung des schulinternen Medienkonzepts genutzt werden. (vgl. Lehrplankompass 2014) Dabei differenziert der Medienpass NRW zwischen vier Altersgruppen: (1) Kinder im Vorschulalter, (2) Kinder der Klassen eins bis vier, (3) Kinder der Klassen fünf und sechs sowie (4) Jugendliche der Klassen sieben bis neun/zehn. Für die Grundschule ist der Medienpass NRW seit dem Schuljahr 2012/2013 erhältlich (vgl. Medienpass NRW 2012a).

Zur systematischen Förderung der Medienkompetenz sowie zur Verbesserung der Orientierung des pädagogischen Personals ist für alle vier Altersstufen ein Kompetenzrahmen entwickelt worden, welcher in fünf Kompetenzbereiche untergliedert ist. Um eine stringente Medienkompetenzförderung gewährleisten zu können, sind diese Kompetenzbereiche für alle vier Altersgruppen identisch formuliert:

- Bedienen und Anwenden
- Informieren und Recherchieren
- Kommunizieren und Kooperieren
- Produzieren und Präsentieren
- Analysieren und Reflektieren

Jeder dieser Kompetenzbereiche ist wiederum durch vier verschiedene Teilkompetenzen<sup>25</sup> untergliedert und dem Niveau der entsprechenden Altersgruppe angepasst. Um LehrerInnen die Integration des Medienpasses in den Fachunterricht zu verdeutlichen und auch zu erleichtern, wurde von der Medienberatung NRW ein sogenannter ‚Lehrplankompass‘ entwickelt. Anhand des Lehrplankompasses wird deutlich, in welchen Punkten sich die (Teil-)Kompetenzen des Medienpasses NRW mit denen des Lehrplans der einzelnen Schulformen und -fächer überschneiden. Der Lehrplankompass geht jedoch über die schlichte Verknüpfung mit dem Lehrplan hinaus: Die LehrerInnen finden dort ebenso eine Vielzahl an kostenfreien Materialien, es wird eine Fülle von hilfreichen und weiterführenden Links angezeigt, Praxisbeispiele werden vorgestellt und nützliche Arbeitswerkzeuge werden präsentiert. (vgl. Lehrplankompass 2014)

Zusammenfassend kann der Medienpass NRW als eine Initiative beschrieben werden, die PädagogInnen auf vielfältige Weise darin unterstützt, den Kindern und Jugendlichen eine facettenreiche Medienkompetenzförderung in ihrer schulischen und außerschulischen Arbeit zu ermöglichen. Der Medienpass NRW ist politisch explizit gewollt, so sagte beispielsweise die Schulministerin des Landes Nordrhein-Westfalen Sylvia Löhrmann im Jahre 2012:

*„Der Medienpass leistet einen Beitrag zu einem reflektierten und kompetenten Umgang mit Medien im Unterricht und außerhalb der Schule. Darüber hinaus ist der Medienpass ein Instrument der Unterrichtsentwicklung, das eine neue Lernkultur fördert.“*

---

<sup>25</sup> Eine Ausnahme stellt hierbei der Kompetenzrahmen für die Elementarstufe dar: Hier gibt es pro Kompetenz nur eine Teilkompetenz.

*Schülerinnen und Schüler erwerben Lern- und Medienkompetenzen, die sie fächerübergreifend anwenden können.“ (Medienpass NRW 2012b)*

Obwohl also die schulische Medienarbeit auch vonseiten der Politik gewollt wird, ist deren Umsetzung in dem Unterricht deutscher Grundschulen – wie in Kapitel 5.2 dargelegt – als defizitär zu beurteilen.

Im folgenden Kapitel wird nun das diesbezügliche Potenzial der nordrhein-westfälischen OGS genauer untersucht.

#### **5.4 Medien in der Offenen Ganztagsgrundschule**

Durch den massiven Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland (vgl. Kapitel 4.3) intensiviert sich die Zeit, die SchülerInnen in der Schule verbringen. Mit diesen höheren Zeitkapazitäten der Ganztagschulen verbinden (Medien-)PädagogInnen die Hoffnung einer fundierten und umfassenderen Integration von Medien in schulischen Lehr- und Lernprozessen. (vgl. u.a. Tulodziecki 2009; Haldenwang 2008; Pöttinger/Anfang 2009; Bröckling 2006) So ermöglicht die Ganztagschule vielfältigere Integrationsszenarien digitaler Medien in pädagogischen Settings als es die Struktur einer Halbtagschule einrichten kann. Auf diese Weise kann die Ganztagschule unter anderem einen wichtigen Beitrag für eine Kompensation herkunftsbedingter Disparitäten im Medienumgang der SchülerInnen leisten. (vgl. Kapitel 4.4.3; vgl. Bröckling 2006: 13; Hoffmann 2004: 118) Durch das System der OGS, welches die Grundschullandschaft des Landes Nordrhein-Westfalen dominiert, gelingt es jedoch nicht, alle SchülerInnen zu erreichen (vgl. Kapitel 4.4.3), sodass nur ein Teil der SchülerInnen in diesem Kontext medienpädagogisch gefördert werden kann. Wichtig ist jedoch, dass die Gesamtheit der SchülerInnen darin unterstützt wird, ihre medienbezogenen Kompetenzen auszubauen. Um dies zu unterstützen, schlägt Tulodziecki (2009) ein „Gestuftes Konzept für die Medienbildung“ vor, bei dem grundsätzliche Aspekte im Bereich des Unterrichts und Vertiefendes im Rahmen des Ganztags angesprochen werden. In diesem Kontext weist er ausdrücklich darauf hin, dass die Entwicklung jedoch nicht dahin gehen darf, dass Medienerziehung ausschließlich als eine Aufgabe für die Ganztagsangebote angesehen wird und die diesbezügliche Verantwortung sodann auf außerunterrichtliche Angebote übertragen wird. (vgl. Tulodziecki 2009: 10)

Digitale Medien lassen sich in nahezu allen Handlungsfeldern der OGS integrieren (vgl. Bröckling 2006: 13):

- *Unterricht*
- *Hausaufgabenbetreuung/Förderangebote:*

Konkrete Themen des Unterrichts können durch digitale Medien (bspw. mit Lernsoftware oder über eine Lernplattform) im Rahmen der Förderangebote aufgegriffen und vertieft werden.

- *Arbeitsgemeinschaften:*

Insbesondere in diesem Bereich lassen sich Medien auf vielfältige Weise integrieren. Da der Ganztags keinem Curriculum folgen muss, ist das pädagogische Personal bei der thematischen Gestaltung frei. Dabei kann die Medienarbeit sowohl als ein explizites Projekt angelegt sein, welches nach einer relativ kurzen Zeit bereits abgeschlossen ist oder als eine längerfristige Arbeitsgemeinschaft realisiert werden, die sich über ein halbes oder ein ganzes Schuljahr erstreckt. (vgl. Troesser 2006: 22)

- *Erholung/Entspannung:*

Phasen der Entspannung können durch ein Repertoire an Medienangeboten (bspw. durch auditive Angebote) gestaltet werden.

Gemäß dem Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden – wenn nicht anders vermerkt – detaillierter auf die Förderangebote sowie auf die Arbeitsgemeinschaften der OGS eingegangen, welche im Nachmittagsbereich angeboten werden. Dabei ist zwischen zwei Formen des Einsatzes zu unterscheiden, deren Grenzen jedoch nicht ganz trennscharf sind: (1.) ein durch digitale Medien unterstütztes Lernen beziehungsweise Vertiefen von Unterrichtsinhalten sowie (2.) eine handlungsorientierte Medienarbeit. Während ersteres insbesondere im Rahmen der expliziten Förderangebote von besonderer Relevanz ist, findet eine handlungsorientierte Medienarbeit eher in der Umsetzung von Arbeitsgemeinschaften statt. Auch hierbei ist jedoch keine strikte Grenze zu ziehen.

Nachfolgend wird nun der Einsatz digitaler Medien im Kontext der Förderangebote sowie der Arbeitsgemeinschaften detailliert beleuchtet.

### **5.4.1 Einsatz digitaler Medien im Rahmen der Förderangebote**

Eine der übergeordneten Zielvorstellungen der OGS beschreibt die individuelle Förderung aller SchülerInnen (vgl. Kapitel 4.2). Digitale Medien bieten hier in einem besonderen Maße den Vorteil, dass sie eine Vielzahl an Fördermaßnahmen ermöglichen, auf die die SchülerInnen sowohl im Unterricht als auch im Rahmen des Nachmittagsbereichs zurückgreifen können. So können die SchülerInnen zum einen ohne einen Bruch zwischen dem Unterricht am Vormittag und den Angeboten des Ganztags am Nachmittag lernen. (vgl. Bröckling 2006: 13; Grote/Peschke 2005: 8) Zum anderen fördert dies einen Beitrag zur Verknüpfung des Unterrichts mit den außerunterrichtlichen Aktivitäten des Ganztags – eine Herausforderung für die Schulen, bei der derzeit noch Entwicklungsbedarf besteht (vgl. dazu Kapitel 4.4.2; vgl. Bröckling 2006: 13) und die Tulodziecki explizit als eine Problemlage in Bezug auf die erfolgreiche Medienarbeit in der Ganztagschule ansieht. (vgl. Tulodziecki 2009: 10)

Umsetzen lässt sich dies insbesondere mit Methoden, bei denen die SchülerInnen selbstorganisiert arbeiten und ihre diesbezüglichen Kompetenzen erweitern können – eine Fähigkeit, die gerade im Sinne des lebenslangen Lernens von besonderer Relevanz ist und die die SchülerInnen frühzeitig kennenlernen sollen, denn

*„[g]erade wenn Kinder schon frühzeitig selbstorganisiertes Lernen lernen, wird es ihnen nicht schwer fallen, diese Methodenkompetenz auch in höheren Klassenstufen gewinnbringend für sich zu nutzen.“ (Grote/Peschke 2005: 8)*

Durch die umfassenderen zeitlichen Kapazitäten der OGS ist ein solches individualisiertes, selbstorganisiertes Lernen einfacher zu realisieren als im Rahmen der Unterrichtszeit einer Halbtagschule. Die SchülerInnen können sich in den Förderangeboten des Ganztags ohne Leistungsdruck, selbstständig und selbstorganisiert mit den Unterrichtsinhalten beschäftigen und diese vertiefen.

Im Folgenden werden mit der Lernsoftware sowie mit Lernplattformen zwei Möglichkeiten einer medienintegrierenden, individuellen Förderung vorgestellt.

#### **5.4.1.1 Einsatz von Lernsoftware zur individuellen Förderung**

Eine Möglichkeit für eine medienintegrierende, individuelle Förderung der SchülerInnen ist der Einsatz von Lernsoftware, die den SchülerInnen idealiter sowohl im Vormittags- als auch im Nachmittagsbereich zur Verfügung steht. Weddehage (2011) unterscheidet hierbei drei verschiedene Lernformen, deren Grenzen jedoch nicht eindeutig zu ziehen sind. Jeder Lernform sortiert sie die entsprechenden Lernpro-



grammsorten zu: (1.) Lernen durch Üben und Verfestigen (Übungsprogramme), (2.) Lernen als interaktiver Prozess (tutorielle Programme) und (3.) Lernen als explorativer und entdeckender Prozess (offene Programme; vgl. Weddehage 2011: 2). Bei der Auswahl der Lernsoftware durch die Lehrkräfte und dem pädagogischen Personal des Ganztags ist ihre didaktische Qualität und Aufbereitung zwingend zu beachten. Dabei sollte auch auf die der Software zugrundeliegende Lerntheorie ein Fokus gelegt werden. So kritisiert Weddehage (2011), dass die konstruktivistische Lerntheorie zwar im Fokus der pädagogischen Diskussionen steht, dass eine Vielzahl der verfügbaren Lernsoftware jedoch eher Bezüge zu behavioristischen und kognitivistischen Lerntheorien aufweist.

*„Zukunftsaufgabe bleibt an dieser Stelle, bei der Konzipierung von Lernsoftware dem konstruktivistischen Lernverständnis deutlich mehr Beachtung zu schenken.“ (Weddehage 2011: 3)*

Bei der Auswahl der Lernprogramme muss die Schule ferner abwägen, auf welche Weise die SchülerInnen diese abrufen können. Das Programm kann dabei entweder direkt von der Festplatte des Computers abgerufen (Computer Based Training; kurz: CBT) oder über das Internet (Web Based Training; kurz: WBT) genutzt werden. (vgl. Kerres 2012: 6f) Während die NutzerInnen bei dem CBT zwar von einer funktionierenden Internetverbindung unabhängig sind, bietet dies jedoch den Nachteil einer Abhängigkeit von dem jeweiligen Computer, auf dem die Software installiert ist. Zumeist ist es nicht möglich von einem anderen Computer auf die Software beziehungsweise auf die jeweiligen individuellen Einstellungen zuzugreifen. Dies jedoch ist bei dem WBT möglich – die SchülerInnen können auf die Lernprogramme von dem Computer in ihrem Klassenraum, in den Räumen des Ganztags, von zuhause etc. zugreifen. Darüber hinaus bieten Onlinelernprogramme den Vorteil einer fortlaufenden Option der Aktualisierung und Erweiterung – jedoch sind die NutzerInnen abhängig von einer funktionierenden Internetverbindung. (vgl. Kerres 2012: 6f)

Im Laufe der letzten Jahre ist das Angebot an Lernprogrammen stark gestiegen und Schulen nutzen diese in verschiedenen Kontexten immer häufiger<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Vgl. dazu z.B. Torkewitz (2012) für einen kurzen, allgemeinen Überblick, weitere exemplarische Themengebiete: Schriftspracherwerb – Tünke 2010; Rechtschreibung - Albrecht-Illner 2007; Wortschatz – Schärf/Schroffenegger 2006; Englisch – Mayer 2007.

#### 5.4.1.2 Einsatz von Lernplattformen zur individuellen Förderung

Eine weitere Möglichkeit einer durch digitale Medien unterstützten individuellen Förderung der SchülerInnen ist die Etablierung von Onlinelernplattformen – einem Angebot, welches sich in Schulen immer mehr verbreitet. (vgl. König 2011a: 6) Onlinelernplattformen

*„[...] sind Programme, die auf einem Internetserver betrieben werden und zu deren Funktion Nutzerinnen und Nutzer mittels eines gewöhnlichen Internetbrowsers [...] Zugriff haben.“ (Petko 2010a: 17)*

Diese können zur Gestaltung eines passwortgeschützten, internetbasierten Lehrens und Lernens genutzt werden und leisten durch ein zeit- und ortsunabhängiges Zugreifen auf die Inhalte der Plattformen einen wichtigen Beitrag für eine verbesserte Verzahnung zwischen dem Unterricht am Vormittag und den Angeboten des Ganztags am Nachmittag. (vgl. Dexheimer 2012: 69)

Bei der Konzeptionierung der Lernsettings steht den LehrerInnen eine Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten zur Verfügung, sodass König (2011a) diese Plattformen auch als „Werkzeugkoffer“ (vgl. König 2011a: 8) betitelt. Er unterscheidet dabei vier didaktisch-methodische „Werkzeuge“ beziehungsweise Funktionen (vgl. König 2011a: 8):

- *Inhalte*: Bereitstellung von digitalen Materialien, Hypertexten etc.
- *Aufgaben*: Die bereitgestellten Inhalte werden mit Lernaktivitäten/Aufgaben verbunden und werden so zu Lernobjekten.
- *Kommunikation*: Synchrone (z.B. Chats) und asynchrone (z.B. Nachrichten) Kommunikation der MitschülerInnen, LehrerInnen etc. zum Beispiel für ein gegenseitiges Feedback
- *Kooperation*: Kooperatives Arbeiten an Wikis, Blogs etc.

Petko (2010b) kommt in seiner Studie über den Einsatz von Lernplattformen im Unterricht jedoch zu dem Ergebnis, dass LehrerInnen diese vielfältigen Funktionen zu meist nicht ausnutzen (können), obwohl sie der Nutzung prinzipiell positiv gegenüberstehen. Die eingesetzten Funktionen der Lernplattform beschränken sich oftmals eher auf die Bereitstellung von Inhalten beziehungsweise Materialien, wohingegen kommunikative und kooperative Funktionen weitaus seltener genutzt werden. (vgl. Petko 2010b: 32ff)

Im Rahmen der Nutzung von Lernplattformen zur Gestaltung individueller Lernsettings kann der in der Grundschule weit verbreitete Wochenplan (vgl. dazu u.a. Pe-

schel 2012: 11ff; Huf/Breidenstein 2009) weitergeführt und modernisiert werden: Die LehrerInnen stellen zu bearbeitende multimediale Materialien und Arbeitsaufträge auf die Lernplattform und können bei deren Konzeptionierung individuell auf die Lernbedürfnisse und Lerntypen der SchülerInnen eingehen. (vgl. Dexheimer 2012: 69) Die SchülerInnen beschäftigen sich anschließend eigenständig oder in einer Gruppe im Rahmen des Unterrichts oder im Kontext der außerunterrichtlichen Förderangebote mit diesen Materialien. Ihre Arbeitsergebnisse sichern die SchülerInnen ebenfalls auf der Lernplattform, sodass sie dort eine Rückmeldung sowohl von ihrer Lehrkraft als auch (bei der entsprechenden technischen Einstellung) von ihren MitschülerInnen erhalten. Die Lehrkräfte – aber auch das pädagogische Personal des Ganztags oder die Eltern – können das Arbeiten der SchülerInnen über diese Plattform genau beobachten und die Prozesse dokumentieren. (vgl. Hettinger 2013: 30) Dieses veränderte schulische Arbeiten und Lernen kann in einem weiteren Schritt mit der Arbeit von E-Portfolios verbunden werden. (vgl. Klemm 2011: 21; vgl. zu E-Portfolios u.a. Rachbauer 2013; Fink 2011)

Im Laufe der vergangenen Zeit hat sich die Zahl der Anbieter von Onlinelernplattformen enorm vergrößert und mittlerweile können Schulen sowohl auf kommerzielle als auch auf nichtkommerzielle Angebote zurückgreifen. (vgl. König 2011a: 7)<sup>27</sup> In Anbetracht der oftmals knappen finanziellen Ressourcen der Schulen sind insbesondere die nichtkommerziellen Angebote interessant. In diesem Sektor ist die Onlinelernplattform „Moodle“ weltweit weit verbreitet. Diese Plattform wird konsequent weiterentwickelt und durch ihre weltweite Nutzung mit einer sehr hohen NutzerInnenzahl wird diese auch weiterhin verbessert und erweitert werden. Moodle ist eine kursbasierte, einfach zu bedienende Open-Source-Plattform, die auch individualisierte Umgebungen ermöglichen. Neben einer einfachen Dateiablage werden auch verschiedene Funktionen zur Kooperation und Kollaboration angeboten (z.B. durch Wikis oder Blogs). Ferner bietet Moodle auch die Möglichkeit des Anlegens individueller „Lernpfade“, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht werden zu können (vgl. Klemm 2011: 19f; Czaputa 2009a: 20). Hierbei werden die *„Materialien und Aktivitäten [...] derart gekoppelt [...], dass die Freigabe in Abhängigkeit*

---

<sup>27</sup> An dieser Stelle kann dies nicht weiter ausgeführt werden. Siehe dazu u.a. Dippel 2011; Engel et al 2011; Günther et al 2011; Pauligk 2011; Wijaczek.

zur Lernprogression erfolgt.“ (König 2011a: 7). Beispielhaft für Moodle skizziert Czajka (2009b) drei mögliche Einsatzszenarien im schulischen Kontext:

- *Anreicherungskonzept*: Moodle wird primär als Bereitstellungsplattform von Materialien genutzt.
- *Integrationskonzept*: Moodle wird sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch außerhalb der Unterrichtszeit – wie zum Beispiel im Rahmen der Förderangebote der OGS – genutzt. Der Unterricht wird dokumentiert, SchülerInnen werden bei ihren (Haus-)Aufgaben unterstützt, etc.
- *Virtualisierungskonzept*: Bereitstellung von Materialien, Arbeitsergebnissen etc. für SchülerInnen, die beispielsweise aus Krankheitsgründen nicht am Unterricht in der Schule teilhaben können.

Bei der Konzeptionierung eines auf einer Lernplattform basierenden Lernsettings ist von besonderer Relevanz, dass die Lehrkräfte trotz der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten immer den konkreten Lernprozess der/des individuellen Schülerin/Schülers fokussieren sowie die Kompatibilität des Lerngegenstands bewerten, denn ansonsten

*„[...] besteht die Gefahr, dass ausgehend von attraktiven technischen Möglichkeiten Angebote geplant werden, die die Bedürfnisse der Zielgruppe nicht treffen [oder] den institutionellen Rahmenbedingungen nicht mehr angepasst sind [...].“ (Spendrin 2013: 15)*

Damit Lehrkräfte den Einsatz von Lernplattformen aber didaktisch und technisch fundiert konzeptionieren und realisieren können, ist es von grundlegender Relevanz, dass sie dazu auf der einen Seite motiviert und auf der anderen Seite technisch versiert genug sind. Beides kann mit Fortbildungen erreicht werden, in deren Rahmen den LehrerInnen die zugrundeliegende Didaktik, Methodik und Technik erläutert werden. (vgl. Metz 2011: 38; Kuntner 2011) Wichtig ist auch, dass die Lehrkräfte lernen, dass die Technik nicht über ihren didaktisch-methodischen Überlegungen steht:

*„Sinnvoll wäre es, zunächst die Konzepte von der didaktisch-methodischen Seite zu entwickeln [sic!] und dann zu überprüfen, was sich auf der technischen Seite machen lässt [...].“ (Laner 2010: 89)*

Neben den entsprechend entwickelten (Medien-)Kompetenzen der Lehrkräfte sind aber auch die der SchülerInnen grundlegend für einen Einsatz der Lernplattformen im unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Bereich der OGS. Nur wenn sich die Lernenden auf der Plattform zurechtfinden und sie diese auch sicher bedienen kön-

nen, kann diese optimal genutzt werden. (vgl. Spendrin 2013: 15) Darüber hinaus sind aber auch weitere Kompetenzen der SchülerInnen wie insbesondere die Lese- und Schreibkompetenz von besonderer Wichtigkeit. Gerade wenn SchülerInnen keine ausreichend entwickelten schriftsprachlichen Fähigkeiten haben, benötigen sie im Nachmittagsbereich der OGS Unterstützung durch das pädagogische Personal. Aus diesem Grund sind auch die Akzeptanz, die Motivation und die Kompetenzen des pädagogischen Personals grundlegend für einen optimalen Einsatz der Lernplattformen im Rahmen aller Bereiche der OGS.

Erhalten SchülerInnen die Gelegenheit eines solchen individuellen, selbstorganisierten, medienunterstützten Lernens, so entwickeln sie neben dem fachlichen Wissen eine Vielzahl weiterer Kompetenzen, die beispielsweise die Medienkompetenz ansprechen. Darüber hinaus lernen sie den Computer und andere digitale Medien als ein Medium kennen, welches sie vielfältig für ihre Lernprozesse nutzen können.

#### **5.4.2 Einsatz digitaler Medien im Rahmen der Arbeitsgemeinschaften**

Es wurde bereits erläutert (vgl. Kapitel 4.4.2), dass das Angebot außerunterrichtlicher Arbeitsgemeinschaften ein wesentliches Element der OGS darstellt. Die thematische Ausgestaltung dieser Arbeitsgemeinschaften wird nicht durch ein Curriculum oder sonstigen verbindlichen Vorgaben eingeschränkt, sodass das pädagogische Personal gemeinsam mit den Lehrkräften der Schule nach eigenem Ermessen ein Programm zusammenstellen kann. Das Themenspektrum kann dabei breit gefächert sein und wird durch die jeweiligen Kompetenzen des pädagogischen Personals sowie durch die der KooperationspartnerInnen maßgeblich beeinflusst. Auch die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen sollten bei der Planung beachtet werden.

In dem Angebot der Arbeitsgemeinschaften verbirgt sich ein bedeutendes Potenzial für die Integration digitaler Medien in den Alltag der OGS. Diese bieten im Sinne einer Medien- und Lesekompetenzförderung einen Raum für vielfältige Medienarbeiten, bei denen Medien entweder selbst zum Thema werden oder zu einem integralen Bestandteil der Arbeitsgemeinschaften werden können. Wichtig ist hierbei, dass Medien nicht einfach nur genutzt werden, sondern dass Reflexionsprozesse durch das pädagogische Personal angeregt werden (vgl. Tulodziecki 2009: 9f). Im Rahmen der Medienkompetenzförderung von Heranwachsenden wird immer wieder die aktive

Medienarbeit als ‚Königsweg‘ genannt (z.B. in Anfang et al 2015: 9). Die aktive Medienarbeit stellt das handelnde Subjekt in den Fokus und stellt eine Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik dar, bei der Medien aktiv, produktiv und kreativ eingesetzt werden. (vgl. Schell 2008: 43)

Da die medienpädagogischen Interventionen des in dieser Arbeit vorzustellenden Interventions- und Forschungsprojekts im Sinne der aktiven Medienarbeit konzipiert und realisiert wurden, wird im Folgenden nun zunächst die handlungsorientierte Medienpädagogik skizziert, um darauf aufbauend die aktive Medienarbeit zu explizieren. Abschließend wird dies auf das Konzept der Arbeitsgemeinschaften der OGS übertragen.

#### **5.4.2.1 Handlungsorientierte Medienpädagogik**

Während die kulturkritisch-geisteswissenschaftliche Medienpädagogik von passiven, hilfsbedürftigen MedienrezipientInnen ausgeht, die insbesondere im Hinblick auf Medieninhalte vor Gefahren bewahrt werden müssen sowie die ideologiekritische Medienpädagogik den Medien eine den RezipientInnen manipulierende Funktion anheftet, spricht die gesellschaftskritische Medienpädagogik den Medien einerseits eine bedeutende, die Gesellschaftsstrukturen widerspiegelnde Sozialisationsfunktion zu und entmystifiziert die Medien andererseits. Durch das Erkennen gesellschaftlicher Strukturen wird dem Menschen mittels aktiven Handelns ein diese Strukturen verändernder Eingriff ermöglicht. Aus diesem Grund werden im Rahmen der gesellschaftskritischen Theorie nicht die Medien und deren Inhalte, sondern der individuelle Mensch fokussiert. Auf der Grundlage der gesellschaftskritischen Medienpädagogik entwickelt sich in den 1980er Jahren die handlungsorientierte Medienpädagogik. (vgl. Schell 2006: 38f) Die handlungsorientierte Medienpädagogik sieht den Menschen dabei

*„als gesellschaftliches Subjekt, das in seiner Lebenswelt reale Erfahrungen macht und unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen entwickelt. Auf dieser Basis eignet er sich die Medien an, als Auswählender oder auch in deren aktiver Nutzung.“  
(Schorb 2009c: 101)*

Grundlegend hierfür ist also der Ausgangspunkt, dass der Mensch nicht lediglich als passive/r RezipientIn, sondern auch als aktive/r ProduzentIn angesehen wird. Fokus der handlungsorientierten Medienarbeit ist das produktive Nutzen der Medien zu Artikulationszwecken, wobei die NutzerInnen Medien „in-Dienst-nehmen“. (vgl. Schorb

2009c: 101; Schorb 1995: 188) Erste Vertreter dieses Ansatzes waren beispielsweise Brecht (Radio) oder Vertov und Tretjakov (Film; vgl. Schorb 2009c: 101 Brenner/Niesyto 1993: 9). Im Zuge der medialen Weiterentwicklung ist diese Doppelrolle der MediennutzerInnen ein wesentliches Charakteristikum. So schrieb Enzensberger schon 1970: *„Der Gegensatz zwischen Produzenten und Konsumenten ist in den elektronischen Medien nicht inhärent...“* (Enzensberger 1970, zitiert nach Brenner/Niesyto 1993: 10). Dies macht deutlich, dass sich die handlungsorientierte Medienpädagogik in Abhängigkeit gesellschaftlicher, medientechnischer, medieninhaltlicher, wissenschaftlicher Erkenntnisse immer weiter fort entwickelt. (vgl. Schell 2006: 47)

Im Rahmen der handlungsorientierten Medienpädagogik steht das handelnde Lernen im Zentrum. Hierbei wird Lernen als

*„ganzheitlicher Prozess gefasst, der grundlegend auf einer handelnden, aktiven Auseinandersetzung beruht und stets in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten verortet ist.“* (Hartung/Unger 2009: 98)

Im Rahmen dessen werden die Prozesse des Lernens aktiv, sozial und materiellproduktiv angelegt. Bezogen auf die Schule bedeute dies, dass die SchülerInnen vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Erfahrungen sowie Interessen medial selbst aktiv werden. John Dewey – einer der einflussreichsten Wissenschaftler im Bereich des handelnden Lernens – nennt dieses Prinzip ‚learning by doing‘, welches sich insbesondere in Projekten beziehungsweise Gruppenarbeiten umsetzen lässt. (vgl. Hartung/Unger 2009: 98; Dewey/Kilpatrick 1935). Auch Baacke (1992) knüpft hieran an und empfiehlt für eine praktische Umsetzung – beispielsweise in der Schule – die Arbeit in kleineren Gruppen und führt ergänzend an, dass die Interessen der SchülerInnen einbezogen werden und Kooperationen mit anderen Institutionen aufgebaut werden sollen. (vgl. Baacke 1992: 58) Hiermit spricht er Aspekte an, die insbesondere im Rahmen der außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften der OGS umsetzbar sind.

Für diese handlungsorientierte Medienarbeit definiert Schorb fünf Ziele, die im Folgenden Bezug auf eine schulische handlungsorientierte Medienarbeit nehmen (vgl. Schorb 2009c: 104f; Schorb 2008: 80f):

1. Durch eine handlungsorientierte Medienarbeit soll den SchülerInnen bewusst werden, dass sie nicht nur RezipientInnen von Medieninhalten sind, sondern dass sie diese als ProduzentInnen aktiv gestalten können.
2. Da die handlungsorientierte Medienarbeit am sinnvollsten als Gruppenarbeit realisiert wird, soll dies die kommunikativen Fähigkeiten der SchülerInnen fördern. Auf der einen Seite verbalisieren sie ihre eigenen Gedanken, Vorschläge, Einwände etc. und auf der anderen Seite müssen sie ihren MitschülerInnen aktiv zuhören, andere Meinungen akzeptieren usw.
3. Durch eine (ggf. noch unbewusste) Analyse der eigenen Interessen soll ihre kreative, mediale Umsetzung ermöglicht werden.
4. Im Rahmen der zielgerichteten Gruppenarbeit mit einer abschließenden Ergebnispräsentation sollen vielfältige soziale Kompetenzen der SchülerInnen gefördert werden.
5. SchülerInnen sollen die Gelegenheit des Anknüpfens an ihre lebensweltlichen Erfahrungen, ihre Interessen etc. erhalten. Dies soll (im Gegensatz zum Unterricht) nicht mehrheitlich im Rahmen eines Produktionsprozesses schriftsprachlicher Produkte stattfinden, sondern die SchülerInnen sollen sich durch die kreative Medienarbeit visuell, auditiv und/oder audiovisuell ausdrücken können.

Eng damit sind nach Schorb (2008) auch Lernprozesse der SchülerInnen verknüpft:

- *„[...] eigene Erfahrungen können reflektiert und erweitert oder Erfahrungen können durch das eigene Handeln in Prozessen der Herstellung medialer Produkte neu gemacht werden;*
- *eigene Fähigkeiten auf inhaltlicher, technischer, kreativer und gestalterischer Ebene können entdeckt und gestärkt werden;*
- *die Fähigkeit, sich mit unterschiedlichen Positionen und Meinungen auseinanderzusetzen, kann entwickelt werden;*
- *[...] die Fähigkeit, zu gemeinsamen solidarischen Arbeiten mit anderen kann angeregt und gestärkt werden.“ (vgl. Schorb 2008: 83)*

Eine Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik stellt die aktive Medienarbeit dar. Diese wurde lange Zeit ausschließlich in der außerschulischen Jugendarbeit angewendet, findet aber immer mehr Einzug in schulische Kontexte. Insbesondere außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften der OGS lassen sich im Sinne einer aktiven Medienarbeit konzipieren und realisieren. Dies wurde bei der Planung und Umsetzung der medienpädagogischen Interventionen des hier vorzustellenden Forschungsprojekts berücksichtigt.



#### 5.4.2.2 Aktive Medienarbeit

Grundsätzlich liegt der aktiven Medienarbeit die Erkenntnis zugrunde, dass die mediale Welt keine Bedrohung der Kultur darstellt, sondern dass *„diese als konstitutiver Bestandteil der Lebens- und Erfahrungswelt des Menschen [...] akzeptiert und in pädagogisches Handeln einbezogen wird.“* (Hartung/Unger 2009: 100) In diesem Zusammenhang werden Medien also in einem pädagogischen Kontext von den Lernenden aktiv, selbstständig und zielgerichtet genutzt. Die aktive Medienarbeit basiert hierbei auf der Vorstellung, dass die Entwicklung des Denkens und des Handelns im Rahmen von Interaktionen mittels verbaler und nonverbaler Symbole geschieht. Sozialisation wird demnach verstanden als *„Prozess und Ergebnis der Auseinandersetzung des einzelnen mit anderen Individuen [...].“* (Schell 2009: 10) Schell (2009) schlussfolgert daraus, dass das Lernen sowie die Entwicklung von individuellen Einstellungen und Verhaltensmuster mit dem Handeln in sozialen Aktionen verknüpft sind. Werden nach diesem Verständnis pädagogische Settings – wie beispielsweise solche der aktiven Medienarbeit im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften der OGS – konzipiert und realisiert, so sollten diese das Prinzip des handelnden Lernens (siehe oben) beinhalten. (vgl. Schell 2009: 10) Im Rahmen der Konzeption dieser Projekte können verschiedene, nicht ganz trennscharfe medienpädagogische Ansätze wie beispielsweise der lebensweltliche Ansatz (Fokus: Lebenswelt/Nahraum der SchülerInnen) oder der reflexiv-praktische Ansatz (Fokus: Alltagserfahrungen der SchülerInnen) verfolgt werden. (vgl. Schell 2006: 45f) In diesem Sinne sollten SchülerInnen in den Arbeitsgemeinschaften der OGS ein größtmögliches Maß an gestalterischer und organisatorischer Freiheit erhalten und Prozesse sowie Ziele selbstbestimmt definieren können. Ihre Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse sind für diesen Prozess bedeutungstragend. Entsprechend der jeweiligen Zielvorstellungen und Interessen der SchülerInnen werden die einzusetzenden Medien ausgewählt. Je nach Kontext – Alter der SchülerInnen, ihre Vorkenntnisse etc. – kann die Unterstützung durch das pädagogische Personal unterschiedlich stark ausgeprägt sein. (vgl. Schorb 2009c: 106; Schell 2009: 10; Schell 2006: 43f) Die SchülerInnen können im Rahmen der aktiven Medienarbeit ihre Rolle der/des rezeptiven und passiven Mediennutzerin/Mediennutzers verlassen und stattdessen die der/des aktiven und kreativen Mediennutzerin/Mediennutzers einnehmen. So können sie sich mit Hilfe der Medien krea-

tiv ausdrücken. (vgl. Anfang 2015: 265) Dabei unterscheidet Schell (2009) fünf verschiedene Zielbereiche aktiver Medienarbeit:

*„Medien als Mittel der Reflexion: [...] Primäres Ziel aktiver Medienarbeit ist hier die Förderung der rationalen Urteilsfähigkeit und der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit. [...]*

*Medien als Mittel der Exploration: [...] Primäres Ziel aktiver Medienarbeit ist hier das Erkennen eigener Interessen und Sichtweisen durch die intensive Befassung mit sozialer Realität und die Weiterentwicklung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit des Adressaten. [...]*

*Medien als Mittel zur Herstellung von (Gegen)Öffentlichkeit bzw. als Mittel der Artikulation: [...] Primäres Ziel aktiver Medienarbeit ist hier, eigene Positionen zu Gegenständen sozialer Realität öffentlich zu machen und/oder Interessen zu artikulieren, um die Chancen ihrer Durchsetzbarkeit zu erhöhen. [...]*

*Medien als Mittel zum örtlich und zeitlich ungebundenen Erfahrungsaustausch und zur Organisation gemeinsamer Aktivitäten: [...] Primäres Ziel aktiver Medienarbeit ist hier, Kommunikation und Erfahrungsaustausch zu Gegenständen sozialer Realität zu fördern [...]*

*Medien als Mittel der Analyse und Kritik der Medien: [...] Primäres Ziel aktiver Medienarbeit ist hier, die inhaltlichen und formalen Gestaltungsmittel der Aufbereitung von Realität in (Massen)Medien sowie die darin liegenden Manipulationsmöglichkeiten zu erkennen, [...] und mit Medien autonom, verantwortlich und kompetent umzugehen. [...]" (Schell 2009: 11ff)*

Nachdem nun die grundlegenden theoretischen Aspekte der handlungsorientierten Medienarbeit im Allgemeinen sowie die der aktiven Medienarbeit im Besonderen erläutert wurden, wird dies im Folgenden auf das konkrete Einsatzfeld in der OGS übertragen.

#### **5.4.2.3 Praktische Umsetzung der aktiven Medienarbeit**

Mit Kindern im Grundschulalter – aber auch bereits im Rahmen der Elementarbildung (vgl. dazu Kapitel 5.1) – lassen sich dem Alter angepasste, komplexere Projekte im Sinne einer aktiven Medienarbeit realisieren. (vgl. Struckmeyer 2009: 147; Schorb 2009c: 104) Durch die intellektuelle und motorische Entwicklung der SchülerInnen ist es ihnen – nach einer Einführung sowie mit einer konsequenten Begleitung durch mindestens eine/n MitarbeiterIn der OGS – möglich, Mediengeräte wie die Foto- oder Videokamera zu bedienen. Stärker als noch im Rahmen der Elementarbildung kann nun auch der Computer als ein facettenreiches Werkzeug zu beispielsweise Recherche-, Bearbeitungs-, Speicher- oder Abspielzwecken eingesetzt werden und nimmt aufgrund seiner Vielseitigkeit eine zentrale Rolle in der aktiven Medienarbeit ein. (vgl. Struckmeyer 2009: 147) Diese Rolle können zunehmend auch Tablets und Smartphones übernehmen. (vgl. u.a. Risch 2015; Kirch 2014; Anfang 2012)

Die Bandbreite der möglichen Medienproduktionen ist sehr variantenreich, dennoch lassen sich drei grundsätzliche Kategorien zusammenfassen, bei denen immer der Computer als gestalterisches Werkzeug zum Einsatz kommt. (vgl. Struckmeyer 2009: 147ff) Hierbei lassen sich jedoch keine festen Grenzen ziehen, da im Rahmen der aktiven Medienarbeit in einer Arbeitsgemeinschaft der OGS auch mehrere Aspekte angesprochen werden können:

1. Fotoprojekte: Im Gegensatz zu dem Schwerpunkt in der frühen Bildung steht nun nicht mehr ausschließlich der fotografisch festgehaltene Blickwinkel des Kindes auf die Umwelt im Vordergrund, sondern die digitale Nachbearbeitung der selbstproduzierten Fotos nimmt einen größeren Raum ein. Die SchülerInnen können hier zum einen vertiefende Erkenntnisse im Hinblick auf die bewusst gestaltete Technik rund um die Fotoaufnahme erhalten (z.B. Belichtung), zum anderen können sie ihre digitalen Fotos in einem immer komplexeren Umfang nachbearbeiten (z.B. Einfärbungen, Filter) und weiterverarbeiten (z.B. als Comic oder Fotostory). (vgl. dazu u.a. Holzwarth 2011: 13ff)
2. Filmprojekte: GrundschülerInnen können bereits sehr gut in verschiedene schauspielerische Rollen schlüpfen und können ferner Elemente der Regie und des sich anschließenden Filmschnitts eigenständig bewältigen. Auch die Entwicklung eines eigenen Drehbuchs ist in der Grundschule bereits möglich. In diesem Kontext können gestalterische Elemente des Films wie beispielsweise die gezielt eingesetzte Sprache oder die Kameraführung reflektiert werden. So erkennen die SchülerInnen den Produktcharakter der von ihnen in der Freizeit rezipierten Filme und Sendungen und können diesen reflektieren. Darüber hinaus können beispielsweise auch die Hintergründe der Werbung medial aktiv erarbeitet werden. (vgl. dazu u.a. Holzwarth 2011: 47ff)
3. Audioprojekte: SchülerInnen entwickeln immer breitere Kompetenzen in der Gestaltung von Texten, die sie sodann vertonen können. Hierbei müssen Sprechertexte, Geräusche, Musik etc. geplant werden. Im Rahmen der Projekte können sie ihre diesbezüglichen Kompetenzen ausbauen. Auch die digitale Weiterverarbeitung der Audiodateien können die SchülerInnen zunehmend autonomer vornehmen. (vgl. dazu u.a. Holzwarth 2011: 64ff)

Wird die Arbeitsgemeinschaft nicht auf eine bestimmte Klassenstufe, Geschlecht oder ähnliches beschränkt, dann liegt insbesondere in der heterogenen Zusammen-

setzung der teilnehmenden SchülerInnen ein besonderes Potenzial. Durch die so breit angelegten Kompetenzen, Interessen und Erfahrungen können Projekte vielfältig gestaltet werden, unter anderem in dem Sinne, dass ältere oder kompetentere SchülerInnen den jüngeren oder weniger kompetenten SchülerInnen helfen können. In einer an der Lebenswelt der SchülerInnen angepassten aktiven Medienarbeit erhalten sie so die Möglichkeit

*„[...] den eigenen Identitäten, Problemen und Wünschen medial Ausdruck zu verleihen und dabei den spielerischen, fantasievollen Umgang mit Technologien zu fördern.“ (Bürgermeister 2009: 168)*

Können die SchülerInnen hierbei möglichst autonom an ihren Endprodukt/en arbeiten, so entsteht sukzessive eine *„authentische Abbildung der Welt aus Kinderperspektive“* (Kunze/Schubert 2014: 523). Durch dieses aktive Handeln bauen die SchülerInnen ihre Medienkompetenz immer weiter aus. So ist beispielsweise eine Vertiefung des Medienwissens insbesondere vor dem Hintergrund des generellen Medienumgangs der SchülerInnen relevant, denn ein ausgebildetes Wissen über Medien kann einer Entwicklung hin zu einem problematischen, exzessiven Medienumgang vorbeugen, sodass die aktive Medienarbeit hier prophylaktisch wirken kann. (vgl. Sonnenschein 2013: 73) Darüber hinaus erlangen die teilnehmenden SchülerInnen auch eine Selbstwirksamkeit. So berichten Irion/Reinhoffer (2009), dass SchülerInnen davon erzählen, dass sie ihre gesteigerten Kompetenzen selbst wahrnehmen und so neue Handlungsmöglichkeiten für sich entdecken. Auch wird davon berichtet, dass sie gegenüber ihren MitschülerInnen, die nicht an einer solchen Arbeitsgemeinschaft partizipierten, Kompetenzvorsprünge feststellen. Eine positive Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit kann auch zu verbesserten, allgemeinen Lernleistungen sowie zur Lernmotivation der SchülerInnen führen. (vgl. Irion/Reinhoffer 2009: 36f; Spanhel 2004: 30)

Jede aktive Medienarbeit sollte mit einer Abschlusspräsentation beendet werden, bei der die selbsthergestellten Produkte durch die teilnehmenden SchülerInnen beispielsweise den Eltern, anderen Kindern und MitarbeiterInnen der OGS vorgestellt werden. Dies ist für das Selbstbewusstsein der SchülerInnen von besonderer Relevanz und wirkt auch bereits während der eigentlichen Medienarbeit motivierend. (vgl. Struckmeyer 2009: 149)

### **5.4.3 Stand der Forschung**

#### **5.4.3.1 Medieneinsatz im außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagschule**

Die empirische Datengrundlage zur Analyse der aktuellen Medienintegration in der OGS ist bisher nur wenig umfangreich. Aus den Daten des Wissenschaftlichen Kooperationsverbundes (2010) lassen sich jedoch einige Informationen bezüglich des Medieneinsatzes in den außerunterrichtlichen Angeboten der OGS extrahieren, obwohl dieses Themengebiet dort nicht explizit abgefragt wurde. So wird deutlich, dass der Themenbereich der Medienerziehung nach der Bewertung der Befragten zu einem der am unwichtigsten eingeschätzten pädagogischen Schwerpunkte der OGS zählt. Eng damit hängt womöglich zusammen, dass ein aktiver Medieneinsatz im Rahmen des Kanons der außerunterrichtlichen Angebote nur eine eher untergeordnete Rolle spielt. Werden aber Arbeitsgemeinschaften mit einem konkreten medialen Bezug angeboten, so stehen diese in mehr als einem Drittel der Schulen unter der Leitung von nicht einschlägig qualifiziertem Personal – es lässt sich vermuten, dass die pädagogische Qualität dieser Angebote verbesserungswürdig ist. In etwa der Hälfte der OGS werden die außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften von PädagogInnen geleitet und in ca. jeder fünften Schule beteiligen sich hierbei Lehrkräfte. Ferner zeigt sich, dass insbesondere für den Einsatz von Medien externe KooperationspartnerInnen relevant sind. Es lässt sich hierbei annehmen, dass das Personal der OGS auf diese Weise etwaige Kompetenzdefizite auszugleichen versucht. (vgl. Schröder 2010: 40ff) Auch eine Studie von Marci-Boehncke et al (2012) kommt zu dem Ergebnis, dass der Themenbereich ‚Medien‘ eine nur untergeordnete Rolle im Rahmen der Ganztagschule innehat.

Insgesamt zeigt sich, dass der Forschungsbedarf in diesem Kontext jedoch noch sehr hoch ist.

#### **5.4.3.2 Medienpädagogische Qualifikation des Personals**

Damit eine Integration digitaler Medien in den außerunterrichtlichen Angeboten der OGS gelingt – sei es zum Beispiel Rahmen der Förderangebote oder im Kontext einer handlungsorientierten Medienarbeit in den Arbeitsgemeinschaften –, ist die Qualifikation des Personals von grundlegender Bedeutung: Das pädagogische Personal des Ganztags muss umfassend auf die Medienarbeit vorbereitet sein, damit diese qualitativ hochwertig gestaltet werden kann. (vgl. u.a. Tulodziecki 2009: 11) Auch die

diesbezüglichen Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Personals sind von besonderer Relevanz. Jedoch ist die empirische Datengrundlage ebenso in diesem Kontext nur wenig umfangreich. Die bereits im vorherigen Kapitel angesprochenen Daten des Wissenschaftlichen Kooperationsverbundes (2010) und der Studie von Marci-Boehncke et al (2012) sprechen nicht die entsprechenden Kompetenzen des Personals an. Da die Befragten beider Studien der Medienerziehung jedoch nur eine geringe Relevanz zuschreiben und insgesamt nur ein kleines Angebot an medienintegrierenden Arbeitsgemeinschaften stattfindet, lässt sich vermuten, dass sowohl das diesbezügliche Interesse als auch die (Medien-)Kompetenzen des OGS-Personals nur gering entwickelt sind. Es fehlen jedoch konkrete Forschungsdaten über den Medienhabitus des pädagogischen Personals der OGS, über ihre Medienkompetenz usw. An dieser Stelle besteht ein dringender Forschungsbedarf.

Da jedoch ein bedeutender Anteil des pädagogischen Personals des Ganztags über eine Ausbildung als ErzieherIn verfügt, lässt sich vermuten, dass sich die im Kapitel 5.1.2 vorgestellten Ergebnisse zur Medienkompetenz und zum Medienhabitus der in der frühen Bildung tätigen ErzieherInnen auch auf die ErzieherInnen OGS übertragen lassen.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch in der OGS bei den ErzieherInnen ein Fortbildungsbedarf besteht. Im Rahmen der Fortbildungsmaßnahmen sind auf der einen Seite konkrete medienpraktische Aspekte anzusprechen, auf der anderen Seite ist eine grundlegende Sensibilisierung für die Relevanz des Themas wichtig. Diese Fortbildungen können sowohl extern als auch schulintern realisiert werden, bei denen entweder bestimmte Themenbereiche angesprochen werden (zum Beispiel: ‚Förderung der Lesemotivation durch den Einsatz von Tablets‘ / ‚Wie kann die Schule auf sozial bedingte Disparitäten des Medienumgangs der SchülerInnen reagieren?‘) oder es wird ein Fokus auf explizite digitale Anwendungen gelegt (zum Beispiel: ‚Welche Vorteile bieten Onlinelernplattformen, wie werden sie bedient und wie können sie in Lernsettings integriert werden?‘ / ‚Wie können wir einen Film über unsere außerunterrichtlichen Angebote der OGS entwickeln und produzieren?‘). (vgl. u.a. Tulodziecki 2009: 11; Bröckling 2006: 14; Hoffmann 2004: 118f)

### 5.4.3.3 Kooperationen mit außerschulischen Partnern

Mögliche Motivations- sowie Kompetenzdefizite des schuleigenen Personals und/oder eine nicht hinreichende Medienausstattung der Schule können durch eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern – einem zentralen Charakteristikum der OGS (vgl. Kapitel 4.2) – kompensiert werden (vgl. Tulodziecki 2009: 11; Grote/Peschke 2005: 10). Bei der Frage nach geeigneten Kooperationspartnern werden von den Schulen häufig bereits bestehende, außerschulische Kontakte gezielt angesprochen. Jedoch ist es auch möglich, dass außerschulische Institutionen eigeninitiativ auf die Schulen zugehen. Im zweiten Fall muss die Schule sodann klären, ob die vorhandene fachliche und pädagogische Qualifikation des Anbieters den Ansprüchen der Schule entspricht. (vgl. Müller-Goebel 2004: 125)

Im Rahmen der Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern nimmt insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe<sup>28</sup> eine relevante Rolle ein, obwohl beide Institutionen über einen langen Zeitraum hinweg getrennt arbeiteten, unterschiedliche Philosophien verfolgten und nun im Kontext des außerunterrichtlichen Angebots der OGS oftmals erstmalig kooperieren. Durch diese bisherige Separierung arbeiten nun zwei äußerst heterogene Partner zusammen, deren Arbeit andere Spezifika aufweisen. So verfolgt der unterrichtliche Bereich der Schule grundsätzlich ein Leistungsprinzip, deren Inhalte durch engmaschige Curricula festgelegt sind und an der SchülerInnen wegen der Schulpflicht teilnehmen müssen<sup>29</sup>. Die Inhalte der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind hingegen deutlich stärker an die Lebenswelten der Kinder angepasst und verfolgen das Prinzip der Freiwilligkeit (vgl. Spanhel 2004: 26; Niesyto 2004: 39f). Im Rahmen der gemeinsamen Arbeit müssen sich nun beide Partner gegenüber dem anderen öffnen, gegebenenfalls bestehende Vorbehalte ablegen, etablierte Routinen verlassen etc. (vgl. Spanhel 2004: 33) Unter Umständen könnte es hierbei herausfordernd sein, dass die Medienarbeit zumeist in der Schule selbst stattfindet und dass sich die Kinder- und Jugendhilfe so dem System der Schule anpassen muss. (vgl. Hoffmann 2004: 114)

Die Arbeit mit Medien – insbesondere eine handlungsorientierte Medienarbeit – kann dabei als eine relevante Schnittstelle zwischen den MitarbeiterInnen der Kinder- und

---

<sup>28</sup> Die Kinder- und Jugendhilfe umfasst „Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherische[r] Kinder- und Jugendschutz, Jugendberufshilfe sowie [...] diverse Angebote der Erziehungshilfe und der Hilfe in sozialen Problemlagen.“ (vgl. Hoffmann 2004: 112).

<sup>29</sup> Diese Spezifika gelten für die traditionelle Halbtagschule bzw. für den Unterricht am Vormittag.

Jugendhilfe sowie denen der Schulen angesehen werden. (vgl. Spanhel 2004: 27; Hoffmann 2004: 118) So verfügt die Kinder- und Jugendhilfe einerseits über weitreichende Kompetenzen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und hat auch Erfahrungen in der Arbeit mit lern- und verhaltensauffälligen Kindern (vgl. Hoffmann 2004: 113), andererseits verfügen die Institutionen oftmals sowohl über ein breiter angelegtes technisches Equipment als auch über ein facettenreicheres technisches sowie medienpädagogisches Wissen als die Schulen.

Eine Kooperation im Rahmen der Medienarbeit kann aber nur dann erfolgreich gelingen, wenn sich im Vorfeld über gemeinsame Ziele, Methoden etc. verständigt wurde, wenn sich beide Partner gegenseitig wertschätzen und wenn sowohl die Schule als auch die außerschulischen Partner davon profitieren können. (vgl. Tulodziecki 2009: 11f; Hoffmann 2004: 111) Während die Schule insbesondere auf der einen Seite von den erweiterten Kompetenzen und unter Umständen auch von dem breiteren Medienequipment des außerschulischen Partners profitiert, öffnet sich die Schule durch die Kooperationen auf der anderen Seite aber auch mehr nach außen. Die außerschulischen Partner hingegen können so Kinder und Jugendliche für ihre Angebote akquirieren und gegebenenfalls sogar neue Zielgruppen erschließen. Dadurch wird die Akzeptanz seitens der Kinder und Jugendlichen gesteigert.

*„Das Entscheidende ist jedoch, dass dadurch die Lebenssituation vieler Kinder und Jugendlicher verbessert, ihre Alltagswelt durch alternative Freizeit- und Medienaktivitäten bereichert und dadurch ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse gefördert werden können.“ (Spanhel 2004: 28)*

Darüber hinaus können auch die kommunalen Medienzentren auf vielfältige Weise konkrete Unterstützungsleistungen für die Umsetzung einer Medienarbeit in der OGS leisten. Diese bieten den Schulen themenspezifische Beratungen (z.B. bei Fragen zur schulischen Medienausstattung oder zur Mediennutzung in der Schule) und führen oftmals auch Fortbildungen durch. In den Medienzentren kann auf der einen Seite auf eine Vielfalt an Materialien und technischer Ausstattung zurückgegriffen werden, die von den Schulen zum Beispiel für die Gestaltung einer Arbeitsgemeinschaft ausgeliehen werden können. Auf der anderen Seite bieten die Medienzentren oftmals auch die Möglichkeit, außerunterrichtliche Angebote im Rahmen des Ganztags zu realisieren. (vgl. Bröckling 2006: 16) So schreibt beispielsweise das Dortmunder Medienzentrum auf seiner Homepage:



## 5. Medien in der frühen Bildung und in der (Offenen Ganztags-)Grundschule

*„Das Medienzentrum unterstützt die Dortmunder Schulen in medienpädagogischen Fragen. Leitendes Ziel ist die Förderung der Medienkompetenz. Ausgehend von einem integrativen Medienverständnis werden deshalb alle Medien in ihrer Gesamtheit gesehen.“ (Medienzentrum Dortmund o.J.)*

## **Teil B: Empirie**

Der folgende Teil dieser Arbeit fokussiert das Forschungs- und Interventionsprojekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“.

Dazu werden zunächst die Forschungsziele sowie Forschungsfragen (Kapitel 6 und Kapitel 7) präsentiert. Darauffolgend werden die der Arbeit zugrundeliegenden Theorien beschrieben (Kapitel 8) und die Konzeption der Interventionen (Kapitel 9) sowie das empirische Vorgehen detailliert vorgestellt (Kapitel 10). Im Anschluss werden die Ergebnisse dieser Studie präsentiert und reflektiert (Kapitel 11, 12 und 13).

### **6. Forschungsziele**

Die Forschungsziele dieses Projekts lassen sich auf drei verschiedenen Ebenen definieren. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen dabei die BetreuerInnen der Offenen Ganztagsgrundschulen (A) sowie die Familien (B) und die am KidSmart-Projekt aktiv beteiligten Kinder (C). Entsprechend dieser Foki lassen sich die Forschungsziele wie folgt klassifizieren:

#### *(A) Fokus Betreuungspersonal*

Die BetreuerInnen der beteiligten OGS werden im Rahmen dieses Forschungs- und Interventionsprojekts mutmaßlich eine Vielzahl neuer Erfahrungen – in einem wahrscheinlich oftmals neuartigen Setting – machen, wobei sie sich auch mit neuen Inhalten und innovativen Praxen beschäftigen werden. Zielsetzung dieses Projekts ist es, dass die BetreuerInnen ihre Medienkompetenzen ausbauen können und neue (mediale) Handlungspraxen kennen- sowie anwenden lernen. Im Fokus steht hierbei insbesondere eine kreative und produktive Medienarbeit. Zudem wird eine Sensibilisierung der BetreuerInnen gegenüber der aktuellen Medienwelt der Kinder im Grundschulalter sowie gegenüber der Relevanz einer Medienerziehung in der Offenen Ganztagsgrundschule angestrebt.

#### *(B) Fokus Familien*

Im Rahmen dieses Forschungs- und Interventionsprojekts wird ein kontinuierlicher Einbezug der Eltern in das Projekt angestrebt. Eltern sollen zu Beginn durch die BetreuerInnen über die Projektkonzeption und während der Projektdurchführung über die Entwicklung des Projekts informiert werden. So werden zum einen eine Sensibili-

sierung der Eltern bezüglich der Medienerziehung sowie eine Reflexion der eigenen (medialen) Einstellungen und Haltungen angestrebt mit dem Ziel einer ausgewogenen medialen Begleitung der Kinder durch die Eltern.

### *(C) Fokus Kinder*

Ziel dieses Forschungs- und Interventionsprojekts ist zum einen die Weiterverfolgung der Entwicklung der Kinder, die bereits im Rahmen der zwei Kita-KidSmart-Phasen medienerzieherische Vorerfahrung aus dem KidSmart-Projekt sammeln konnten. In diesem neuen Projektsetting können die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder nun mit Kindern ohne medienerzieherische Vorerfahrung<sup>30</sup> verglichen werden, um zu untersuchen, 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 Projekts getroffen werden.

Ferner wird durch das Verzahnen der grundlegenden Institutionen im Leben der Kinder (Kita, OGS und Familie) im Interventionsteil des Projektes angestrebt, dass die Bildungsbiographien der Heranwachsenden fortlaufend und überschneidungsfrei gefördert werden können.

## **7. Forschungsfragen**

Mit Bezug auf die vorangestellt präsentierten Forschungsziele, sollen nach Abschluss des Forschungs- und Interventionsprojektes im Rahmen dieser Arbeit nachfolgende Fragen beantwortet werden können:

### *A) Fokus Betreuungspersonal*

Wie sehen die Medienkompetenz, der Mediengebrauch und der Medienhabitus des OGS-Personals aus? Wie konnte das Personal von der Teilnahme an dem KidSmart-Projekt profitieren?

---

<sup>30</sup> An dieser Stelle muss eingeschränkt werden, dass hierbei ausschließlich diejenigen Erfahrungen gemeint sind, die Kinder im Rahmen des Kita-KidSmart-Projekts sammeln konnten. Ob Kinder in der Kita in anderen Kontexten an einer Medienkompetenzförderung teilnahmen, ist nicht nachvollziehbar gewesen.

*B) Fokus Familie*

Wie lässt sich das familiäre Medienhandeln beschreiben? Werden Differenzen zwischen den Familien durch KidSmart in der Kita vorgeförderter und nicht vorgeförderter Kinder sichtbar?

*C) Fokus Kinder*

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?

Zur Beantwortung dieser Fragen arbeitet das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ sowohl auf einer interventorischen als auch auf einer empirischen Ebene. Beide Vorgehen werden im Folgenden detailliert erläutert.

## **Forschungs- und Interventionsdesign**

### **8. Theoretische Überlegungen**

Der theoretische Hintergrund der hier vorzustellenden Studie setzt sich aus mehreren Theorien zusammen und entspricht so einer Theorientriangulation. (vgl. Flick 2004)

Zunächst wird die Kapitalsorten- und Habitusstheorie Pierre Bourdieus einbezogen, um das Vorhandensein sowie die Entwicklungen von Einstellungen und Haltungen, aber auch Kompetenzen und Verhaltensweisen zu beschreiben und zu erklären. Ferner stützt sich die Studie auf den ‚Uses and Gratification Approach‘, in dessen Zentrum die Frage steht, was Menschen mit Medien und Medieninhalten machen und aus welchen Gründen Medienhandlungen stattfinden. Mit diesem Ansatz soll insbesondere das kindliche Medienverhalten erklärt und analysiert werden. Drittens ist die vorliegende Studie vor dem Hintergrund der Aktionsforschung konzipiert und realisiert worden, bei der die befragten Personen parallel auch Akteure der befragten sozialen Situation sind.

Im Folgenden werden diese drei Theorien beschrieben sowie auf das Projekt bezogen.

### **8.1 Habitus- und Kapitalsortentheorie**

Der Begriff des Habitus' sowie die Kapitalsorten wurden (in dem hier verwendeten Sinne) in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert durch den einflussreichen französischen Sozialwissenschaftler Pierre Bourdieu geprägt.

Für ein besseres Verständnis werden im Folgenden beide Theorien getrennt voneinander dargestellt.

#### **8.1.1 Habitus Theorie**

Pierre Bourdieu bezeichnet den Habitus ganz allgemein als ein Produkt des Vergangenen und den gemachten Erfahrungen, welches einen bedeutenden Bestandteil des Menschen darstellt:

*„[...] das, was ich einen Habitus nenne, ist eine inkorporierte Geschichte, eine Körper gewordene Geschichte, eingeschrieben in das Gehirn, aber auch in die Falten des Körpers, die Gesten, die Sprechweisen, den Akzent, in die Aussprache, die Ticks, in alles, was wir sind. Diese inkorporierte Geschichte ist der Ursprung, von dem aus wir antworten...“ (Bourdieu 2001: 165 )*

Konkret drückt er mit seinem Habitusbegriff aus, dass das menschliche Handeln sowie das Denken und die Wahrnehmung – also sämtliche Dispositionen des Menschen – durch den individuellen Habitus bestimmt und beeinflusst werden. (vgl. Rehbein/Saalmann 2014c: 111) Dieser individuelle Habitus ermöglicht dem Menschen zum einen die Partizipation an der ihm umgebenden Welt, zum anderen wird sein Handeln durch diesen aber auch eingeschränkt, denn der Habitus beziehungsweise die individuellen Dispositionen sind nicht auf alle sozialen Räume übertragbar. (vgl. Bourdieu 1970: 143; Bourdieu 2001: 165; Fuchs-Heinritz/König 2014: 89f; Rehbein/Saalmann 2014c: 112)

Bourdieu's Arbeiten wurden hierbei unter anderem durch die des Linguisten Noam Chomsky beeinflusst, der von einer angeborenen, generativen Grammatik des Menschen ausgeht.<sup>31</sup> Pierre Bourdieu sieht hierbei Parallelen zu seinen Gedanken zum Habitus:

---

<sup>31</sup> So beschreibt Chomsky, dass der Mensch auf der Grundlage der angeborenen, generativen Grammatik unendlich viele eigene Sprachhandlungen entwickeln kann (vgl. Chomsky 1980/2000), vgl. dazu auch Kraus 2014: 31ff; Jurt 2008: 63f.

*„In der Theorie der generativen Grammatik Noam Chomskys ließe sich der Habitus als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese.“ (Bourdieu 1970: 143)*

Jedoch unterscheiden sich die beiden Konzepte in einem zentralen Aspekt: Während Chomskys generative Grammatik dem Menschen angeboren ist, wird Bourdieus Habitus von Geburt an durch das jeweilige individuelle soziale Umfeld geprägt und ist so exorbitant von den herrschenden Rahmenbedingungen abhängig. (vgl. Rehbein/Saalmann 2014c: 113; Jurt 2008: 65) Die den Habitus ausmachenden Dispositionen werden demnach im Rahmen von Primärerfahrungen – während der Kindheit also schwerpunktmäßig in der Familie – aufgebaut (vgl. Bourdieu 1976: 168; Rehbein/Saalmann 2014c: 113f.), indem die Handlungsmuster erwachsener Bezugspersonen von ihnen beobachtet sowie wiederholt und somit habitualisiert werden (vgl. Rehbein/Saalmann 2014c: 113f, Jurt 2008: 66f):

*„In allen Gesellschaften zeigen die Kinder für die Gesten und Posituren, die in ihren Augen einen richtigen Erwachsenen ausmachen, außerordentliche Aufmerksamkeit: also für ein bestimmtes Gehen, eine spezifische Kopfbewegung, ein Verziehen des Gesichts, für die jeweiligen Arten, sich zu setzen, mit Instrumenten umzugehen, dies alles in Verbindung mit einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und – wie könnte es anders sein? – mit einem spezifischen Bewusstseinsinhalt.“ (Bourdieu 1976: 190)*

Neben diesem ‚primären Habitus‘ definiert Bourdieu ferner einen ‚sekundären Habitus‘, welcher in der Schule und durch die dortigen individuellen Erfahrungen ausgebildet wird. Aber auch hierbei ist der primäre Habitus von besonderer Bedeutung, denn diese sekundären Erfahrungen werden durch die primär gemachten Erfahrungen geprägt. (vgl. Jurt 2008: 66f)

Dieser in der Kindheit ausgebildete Habitus bleibt dem Menschen während des ganzen Lebens erhalten, stellt sich dabei aber nicht als ein starres Gerüst dar, sondern kann fortlaufend modifiziert werden. (vgl. Baumgart 2008: 202f)

Pierre Bourdieu entwickelte seine Habitus­theorie maßgeblich im Rahmen seiner Studien zur Erklärung der schulischen Produktion sozialer Ungleichheiten. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass der Habitus der SchülerInnen dabei eine äußerst bedeutungstragende Funktion hat, da *„[d]ie Herrschenden [...] den Habitus [haben], der für den Rest der Gesellschaft als Norm gilt“* (Rehbein/Saalmann 2014c: 113) und sich auch die Schule an diesem orientiert.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird der Habitusbegriff verwendet, um insbesondere die Einstellungen und die Haltungen der Kinder, Eltern und BetreuerInnen auf Grundlage der Datenbasis beschreiben zu können. Dieser individuelle Habitus wird durch das Vorhandensein beziehungsweise durch die Ausprägung dreier Kapitalsorten maßgeblich geprägt, welche im Folgenden detailliert beschrieben werden.

### 8.1.2 Die Kapitalsortentheorie

Pierre Bourdieus Kapitalbegriff „ [...] umfasst alle Ressourcen, die gesellschaftlich wertvoll sind [...]“ (Rehbein/Saalmann 2014a: 134). Durch das Vorhandensein und die Ausprägung des individuellen Kapitals wird unter anderem das Handeln des Menschen bestimmt, welches wiederum Kapital akkumuliert. Das Kapital bildet das Fundament jeglicher sozialer Handlungen, durch welche der Mensch nach Bourdieu fortlaufend die eigene soziale Position zu verbessern versucht (vgl. Rehbein/Saalmann 2014a: 135), welche in einem sozialen Feld stattfinden. In diesem Feld herrschen Regeln und Strukturen, in deren Rahmen der Mensch je nach dem Vorhandensein persönlicher Ressourcen agieren kann. (vgl. Rehbein/Saalmann 2014b: 100) Diese Ressourcen setzen sich aus dem Kapital zusammen, welches Bourdieu dreifach beziehungsweise vierfach unterteilt: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Diese drei grundlegenden Sorten erweitert er ferner um das symbolische Kapital.

#### *Ökonomisches Kapital*

Zu dem ökonomischen Kapital zählt Bourdieu den persönlichen, materiellen Besitz des Menschen, welches einen Geldwert besitzt und gegen diesen austauschbar ist. (vgl. Bourdieu 1992; Fuchs-Heinritz/ König 2014: 129) Das ökonomische Kapital bildet nach Bourdieu die Basis der weiteren Kapitalsorten, denn es ist sowohl in das kulturelle als auch in das soziale Kapital (siehe unten) konvertierbar. (vgl. Bourdieu 1992: 52f)

In Bezug auf die vorliegende Studie ist hiermit insbesondere die Medienausstattung in der OGS sowie innerhalb der Familien gemeint.

#### *Kulturelles Kapital*

Das kulturelle Kapital bezieht sich auf die Bildung des Menschen. Bourdieu nutzte das kulturelle Kapital insbesondere zur Erklärung der schulischen Chancenungleich-

heiten. So geht Bourdieu davon aus, dass diese explizit von der „*Verteilung des kulturellen Kapitals*“ (Bourdieu 1983: 185) beeinflusst werden. Durch diese Grundannahme sieht er einen direkten Zusammenhang zwischen dem in der Familie vorhandenen und familiär eingesetzten kulturellen Kapitals und den schulischen Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen: „*daß (sic!) der schulische Ertrag schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat [...].*“ (Bourdieu 1983: 186)

Das kulturelle Kapital gliedert Bourdieu dreifach auf und unterscheidet eine inkorporierte, eine objektiviertere sowie eine institutionalisierte Form (vgl. u.a. Bourdieu 1983: 185ff; Bourdieu 1992; Bourdieu 2001):

#### *Inkorporierter Zustand*

Das kulturelle Kapital in inkorporierter Form meint das körpergebundene, verinnerlichte Wissen (Bourdieu verwendet hier den Begriff der „Bildung“, vgl. Bourdieu 1983: 186) eines Menschen, welches durch ihn persönlich aufgebaut werden muss. Für diesen „*Verinnerlichungsprozeß (sic!)*“ (Bourdieu 2001) muss er Zeit – und somit unter Umständen auch ökonomisches Kapital – investieren. Das inkorporierte kulturelle Kapital ist somit ein Teil des menschlichen Habitus. (vgl. Bourdieu 1992: 55ff)

Obwohl inkorporiertes kulturelles Kapital auch unbewusst akkumuliert werden kann (vgl. Bourdieu 1983: 187), nimmt hierbei die bewusst gesteuerte Erziehung in der Familie eine bedeutende Rolle ein. Diese hat einen maßgeblichen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder. So sieht der Soziologe die familiäre Erziehung

*„entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als doppelt verlorene Zeit, weil zur Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß (sic!).“ (Bourdieu 1983: 186f)*

Da das kulturelle Kapital zwischen den Familien jedoch ganz individuell – und somit unterschiedlich stark – verteilt ist, haben die Kinder von Geburt an unterschiedliche Chancen und Möglichkeiten ihr eigenes kulturelles Kapital zu akkumulieren. Dies meint in Bezug auf die vorliegende Studie insbesondere die Medienkompetenz der Kinder sowie die der BetreuerInnen.

#### *Objektivierter Zustand*

Zum objektivierten kulturellen Kapital zählen kulturelle Gegenstände, „*die sich nur durch seine Beziehung zum inkorporierten, verinnerlichten Kulturkapital bestimmen lassen*“ (Bourdieu 1983: 188), zum Beispiel Instrumente oder Bücher. Deren materi-



eller Besitz ist zwar wie bei dem ökonomischen Kapital kurzfristig übertragbar, für deren Verwendung sind jedoch kulturelle Fähigkeiten – also inkorporiertes kulturelles Kapital – zwingend notwendig (z.B. das Instrument spielen und das Buch lesen zu können). Dieses inkorporierte kulturelle Kapital ist wiederum – wie bereits oben beschrieben – nicht auf andere Personen übertragbar. (vgl. Bourdieu 1983: 188f; Bourdieu 1992: 59ff; Bourdieu 2001: 11f)

#### *Institutionalisierter Zustand*

Das institutionalisierte kulturelle Kapital drückt das persönliche inkorporierte Kulturkapital in Form von Zeugnissen, Zertifikaten, schulischen und akademischen Titeln etc. aus und schafft so

*„[...] einen Unterschied zwischen dem kulturellen Kapital des Autodidakten, das ständig unter Beweiszwang steht, und dem kulturellen Kapital, das durch Titel schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert ist [...]“ (Bourdieu 1992: 61).*

Bourdieu bezeichnet diese auch als „*Bildungspatente*“ (Bourdieu 1982: 48; Biermann 2009: 68). Das vorhandene Wissen muss von dem Träger so nicht mehr ständig bewiesen werden, sondern wird durch seinen institutionalisierten Zustand ausgedrückt und legitimiert. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014: 131)

#### *Soziales Kapital*

Bei dem sozialen Kapital „*handelt [es] sich [...] um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit einer Gruppe beruhen.*“ (Bourdieu 1992: 63). Hiermit ist das soziale Netzwerk des Menschen gemeint, aus dem er Profit extrahieren kann. Die Ausprägung des individuellen Sozialkapitals ist dabei zum einen abhängig von der Größe des Netzwerks, zum anderen wird es auch durch die vorhandenen Kapitalien der jeweiligen Mitglieder des Netzwerks geprägt. Für den Aufbau sowie für die Aufrechterhaltung dieses Sozialgefüges bedarf es an kontinuierlicher Beziehungsarbeit, in die der Mensch Zeit investieren muss. (vgl. Bourdieu 1983: 190ff; Bourdieu 1992: 63ff).

#### *Symbolisches Kapital*

Dem symbolischen Kapital liegt das Vorhandensein beziehungsweise die Ausprägung der drei erstgenannten Kapitalsorten zugrunde und drückt sich beispielsweise in der sozial entgegengebrachten Ehre, der Reputation oder dem Prestige aus. (vgl. Schwingel 2009: 92ff) So beschreibt Bourdieu dies

*„als eine beliebige Eigenschaft [...], wenn sie von sozialen Akteuren wahrgenommen wird, deren Wahrnehmungskategorien so beschaffen sind, daß (sic!) sie sie zu erkennen (wahrzunehmen) und anzuerkennen, ihr Wert beizulegen, imstande sind.“ (Bourdieu 1998: 108)*

### 8.1.3 Der Begriff des ‚medialen Habitus‘

Pierre Bourdieu bezieht in seinen Arbeiten sämtliche Aspekte des menschlichen Lebens mit ein, wobei auch er den medialen Aspekt bereits mitbedachte und einen Zusammenhang zwischen dem Habitus und der Mediennutzung sowie den Medieninhalten sah. (vgl. Kommer 2013: 10) Biermann und Kommer führen diese Spezifikation weiter und fokussieren im Rahmen ihrer Forschung die Habitus­theorie explizit auf *„den gesamten Bereich der medien­spezifischen Handlungspraxen und der diesen zugrunde liegenden Dispositionen“* (Kommer 2013: 9). Darauf aufbauend entwickelten sie das Konzept des ‚medialen Habitus‘. (vgl. Kommer/Biermann 2012; Biermann 2009a) Dabei gehen sie grundlegend davon aus, dass sich der Mensch seinen individuellen medialen Habitus selbstständig konstruiert (Biermann 2013: 4) und dass dabei individuelle Medienhandlungen immer auf zuvor gemachte Erfahrungen aufbauen, wobei Neues an Altes knüpft. Aus diesem Grund bewerten Kommer und Biermann insbesondere die individuelle soziale Herkunft als besonders relevant für die Genese des medialen Habitus. Da auch sehr junge Kinder bereits ihren persönlichen Habitus auf der Grundlage des sie umgebenden sozialen Umfeldes ausbilden<sup>32</sup>, entstehen so schon früh Ungleichheiten in den Bildungschancen der Kinder. Dabei werden diese Unterschiede zwischen den habituellen Ausprägungen erst durch einen Vergleich mit anderen habituellen Ausprägungen sichtbar. (Biermann 2009b: 11f)

Den medialen Habitus definieren Kommer und Biermann im Detail wie folgt:

*„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Kopplung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden.*

*Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden.*

*Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs engste mit diesem verbunden.“ (Kommer/Biermann 2012: 90)*

---

<sup>32</sup> Diese sozialen, familiären Umfeldler können sich – wie bereits in Kapitel 3.4 beschrieben – hochgradig voneinander unterscheiden.

Die Medienkompetenz bewerten sie dabei als inkorporiertes kulturelles Kapital, welche auch in institutionalisierter Form (Zertifikate, Urkunden etc.) auftreten kann (vgl. Biermann 2013: 5), dies ermöglicht eine „*Betrachtung soziokultureller Unterschiede und löst den Begriff somit aus der reinen Subjektperspektive heraus.*“ (Biermann 2013: 8)

Dieses Konzept des medialen Habitus erweitert Friedrichs (2013) um den Aspekt des medienerzieherischen Habitus, den sie in Anlehnung an die Definition von Kommer/Biermann definiert als

*„ein System von dauerhaften medienerzieherischen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für medienerzieherische Praktiken und auf Medien-erziehung bezogene Vorstellungen und Beurteilungen fungieren.“ (Friedrichs 2013: 3)*

### **8.2 Uses and Gratification Approach**

Forschungen im Sinne des ‚Uses and Gratification Approachs‘ setzen den individuellen Menschen – also die/den Medienrezipienten/-rezipientin – in das Zentrum und fokussieren ihre/seine Perspektive. Im Gegensatz zu der Medienwirkungsforschung fragt der ‚Uses and Gratification Approach‘ also nicht nach dem, was die Medien mit den Menschen machen, sondern es wird sein aktives, zielgerichtetes Medienhandeln in den Blick genommen, indem der Frage nachgegangen wird, was der Mensch mit den Medien macht. (vgl. Hugger 2008: 173; Schweiger 2007: 62; Bonfadelli 2004): „*Rather than asking what mass communication does to people, we instead ask about what people do with mass communication.*“ (McCombs 1972: 185f).

Erste Forschungen sind bereits seit den 1940er Jahren in den Arbeiten Herta Herzogs zu finden. Sie beschäftigte sich in einer Untersuchung mit den Nutzungsmotiven von RezipientInnen einer amerikanischen Radiosendung und fragte als eine der ersten ForscherInnen explizit nach den Nutzungsmotiven anstatt nach den Wirkungen. (vgl. Hugger 2008: 175; Rubin 2000: 139; Katz et al 1973: 509; Herzog 1944) Ihre Forschungen sowie ihr Forschungsansatz wurden zu dieser Zeit jedoch wenig beachtet und erst in den 1970er Jahren entwickelten sich wieder vermehrt Forschungen, die nach dem „Uses and Gratification Approach“ angelegt waren (vgl. Bonfadelli 2004). Hierbei ist insbesondere eine Studie von Katz, Gurevitch und Haas (1973) zu nennen, die sie in Israel durchführten und dabei die Bedürfnisse sowie die Bedürfnisbefriedigung durch Medienangebote der Befragten in den Forschungsfokus setzten. Hierbei kamen sie unter anderem zu dem Ergebnis, dass RezipientInnen mit ihren

zielorientierten Medienhandlungen spezifische Ziele erreichen wollten. (vgl. Katz et al 1973b; Hugger 2008: 176) Seitdem wurde eine Vielzahl an Mediengattungen, -techniken, -inhalten und -angeboten unter Bezugnahme des ‚Uses and Gratification Approachs‘ wissenschaftlich erforscht und untersucht (vgl. Schweiger 2007: 64<sup>33</sup>).

Der ‚Uses and Gratification Approach‘ fokussiert dabei verschiedene grundlegende Annahmen. So ist zunächst die Aktivität der/des Rezipienten/Rezipientin zentral. Im Rahmen dieses Ansatzes nimmt die/der MediennutzerIn eine aktive Rolle ein, indem sie/er Medien beziehungsweise Medieninhalte in eigener Initiative zielgerichtet und bewusst auswählt. (vgl. Hugger 2008: 173; Schweiger 2007: 61; Rubin 2000: 138; Katz et al 1974: 21; Katz et al 1973: 510) Dabei spielen die Bedürfnisse des Rezipierenden eine relevante Rolle, denn Medien beziehungsweise Medieninhalte werden auf Grundlage der individuellen Bedürfnisse und Wünsche aktiv ausgewählt. Dieser Prozess verfolgt das Ziel der Bedürfnisbefriedigung, wobei die Bedürfnisse nach Information und Unterhaltung als dafür grundlegend angesehen werden können. Die Mediennutzung muss für den Menschen also einen konkreten Sinn verfolgen. Hierbei kann es jedoch auch dazu kommen, dass sich die/der RezipientIn in den spezifischen Überlegungen gegen eine Mediennutzung entscheidet, da eine Bedürfnisbefriedigung eher in anderen Handlungskontexten gesehen wird. Mediale Handlungen stehen also demnach in einem konkurrierenden Verhältnis zu non-medialen Handlungen. (vgl. Meyen et al 2009: 515; Hugger 2008: 173; Schweiger 2007: 61f; Rubin 2000: 138; Katz et al 1974: 21f; Katz et al 1973: 510f) Dieses Verhältnis bezeichnet Rubin (2000: 139) als „funktionale Alternativen“.

Die individuellen Bedürfnisse und die Erwartungen des Menschen an die Medien beziehungsweise an die Medieninhalte werden dabei durch das jeweilige soziale Umfeld und durch die individuelle Persönlichkeit geprägt. (vgl. Rubin 2000: 138f) An dieser Stelle lassen sich demnach konkrete Bezüge zu der Bedeutung und dem Einfluss des sozialen Feldes sowie zu der Habitustheorie Bourdieus ziehen (vgl. Kapitel 8.1). So fasst Rubin (2000) – allerdings ohne Bezugnahme auf Bourdieu – zusammen:

---

<sup>33</sup> In Schweiger (2007: 64) befindet sich eine nach Kategorien sortierte überblicksartige Liste mit ‚Uses and Gratification Approach‘-Forschungen zwischen 1940 und 2005.

*„Die Bedürfnisse, Interessen und Erwartungen hängen mit den Persönlichkeitseigenschaften der Nutzer, mit dem sozialen Kontext und der interpersonellen Interaktion zusammen und dienen als konzeptionelle Filter bei der Verarbeitung von Medienbotschaften.“ (Rubin 2000: 139)*

Darüber hinaus wird dem Menschen eine Reflexionsfähigkeit zugeschrieben, die besagt, dass sich die/der RezipientIn von sich selbst distanzieren und (in diesem Fall) seine eigenen Bedürfnisse reflektieren kann, sodass im Folgenden auf dieser Grundlage zielgerichtete Handlungen ermöglicht werden. *„Der Mensch konstruiert seine (symbolische) Umwelt, indem er sie mit Bedeutungen und Wertungen versieht.“* (Hugger 2008: 174). Für die wissenschaftliche Forschung ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass die RezipientInnen ihre Bedürfnisse genau kennen und diese artikulieren können.

*„[...] people are sufficiently self-aware to be able to report their interests and motives in particular cases, or at least to recognize them when confronted with them in an intelligible and familiar verbal formulation.“ (Katz et al 1973: 511)*

In Anlehnung an Katz et al (1974) visualisiert Schenk (1987) die einzelnen Elemente des ‚Uses and Gratification Approachs‘ wie folgt:

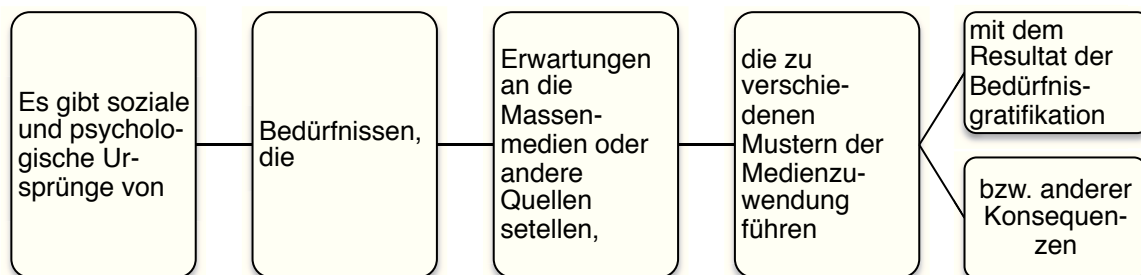


Abbildung 1: Elemente des Nutzen- und Belohnungsansatzes (eigene Darstellung nach Schenk 1997: 384)

In Rahmen der hier vorzustellenden Studie „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ werden die SchülerInnen während der Interviews nach ihren spezifischen Nutzungsmustern und Medienpräferenzen gefragt, woraufhin darauffolgend explizit nach den individuellen Motiven und Begründungslinien gefragt wird. (siehe dazu auch Schweiger 2007: 62)

### 8.3 Aktionsforschung

Für das Erreichen der dieser Studie zugrundeliegenden Forschungsziele wurden Forschung und Intervention in Anlehnung an die Aktionsforschung (engl. Action Research<sup>34</sup>), welche praktische und theoretische Elemente miteinander verbindet (vgl. Grassel 2014: 24), konzipiert.

*„Action research is about both ‘action’ and ‘research’ and the links between the two. [...] [T]he unique combination of the two is what distinguishes action research from other forms of enquiry.“ (The Open University: 4)*

Die Aktionsforschung wurde von dem Psychologen Kurt Lewin im Jahr 1946 erstmalig in seinem Beitrag ‚Action Research and Minority Problems‘ angesprochen und fokussiert das soziale Handeln, wobei Lewin die Elemente der Handlung, Forschung und Erziehung als nicht voneinander trennbar betrachtet:

*„The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action-research, a comparative research on conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action.“ (Lewin 1946: 35)*

*„This [...] have convinced me that we should consider action, research and training as a triangle that should be kept together for the sake of any of its corners.“ (Lewin 1946: 42)*

Die Aktionsforschung differenzierte sich im Laufe der Jahrzehnte immer weiter aus und es entwickelte sich eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, die sich alle auf die Aktionsforschung berufen. Dabei enthalten die verschiedenen Strömungen allein ein verbindendes Element: Sie streben an, mit Hilfe der Forschungserkenntnisse soziale Probleme zu lösen. (vgl. Grassel 2014: 21) Insbesondere in den deutschsprachigen Ländern wird die Aktionsforschung mittlerweile schwerpunktmäßig in der Schul- und Unterrichtsforschung angewendet. (vgl. Altrichter et al 2011: 285; Posch o.J. : 1)

Charakteristisch für die Aktionsforschung ist die direkte Verknüpfung von Forschung auf der einen und Praxis auf der anderen Seite. Hier sind die forschenden Personen gleichzeitig auch aktive Akteure in der beforschten sozialen Situation. Ziel der Aktionsforschung ist demnach nicht lediglich das Sammeln wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern ebenso eine konkrete Optimierung der Praxis (vgl. Grassel 2014: 21f; Altrichter/Posch 2007: 15; Posch o.J. : 3): *„Research that produces nothing but books will not suffice.“ (Lewin 1946: 35)*

---

<sup>34</sup> Der Begriff wird ebenfalls mit „Tat-Forschung“ (bspw. in der deutschen Übersetzung von Lewin 1946/1953) oder „Handlungsforschung“ (bspw. in Huschke-Rhein 1987) übersetzt.

Lewin bezeichnet die Herangehensweise im Sinne der Aktionsforschung als „[...] *circle of planning, executing, and reconnaissance or fact-finding [...]*“ (Lewin 1946: 38]. Frage- und/oder Problemstellungen werden hierfür explizit aus der Praxis abgeleitet (1), für deren Beantwortung in der sozialen Situation Daten erhoben (2) und im nächsten Schritt ausgewertet werden (3). Zielsetzung hierbei ist das Verständnis der jeweilig gegebenen Situation. Um einen möglichst tiefen Blick zu erhalten, bietet sich hierbei der Einsatz verschiedener Forschungsmethoden an. Die Ergebnisse werden im Folgenden reflektiert (4). Dieser Prozess sollte im Idealfall mit mehreren Personen dieses Situationszusammenhangs organisiert werden. Die Ergebnisse dieser Reflexion werden anschließend in der Praxis umgesetzt. (vgl. Grassel 2014: 22) Durch eine solche Herangehensweise werden habitualisierte Verhaltensmuster bewusst gemacht, was zu einer Sensibilisierung der Akteure gegenüber ihrer persönlichen sozialen Praxis führt. (vgl. Posch o.J.: 4)

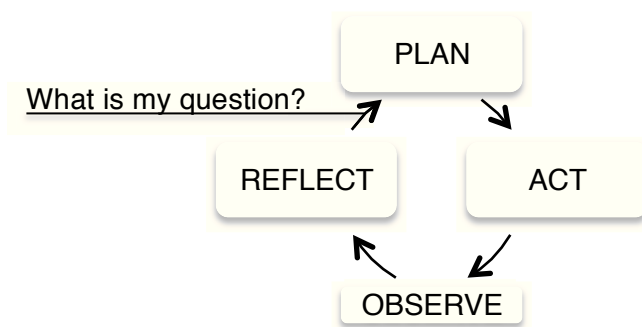


Abbildung 2: Zirkulärer Prozess der Aktionsforschung (eigene Darstellung nach The Open University 2005: 5)

In den 1970er Jahren wies Heinz Moser – ein Verfechter der Aktionsforschung (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014: 242) – auf verschiedene Kritikpunkte der Aktionsforschung hin. So kritisierte er, dass durch das aktive Handeln der/des Forschenden in der zu beforschenden sozialen Situation die Gefahr eines Verlusts der notwendigen Distanz besteht. (vgl. Moser 1975: 45) Wie auch bereits im Rahmen der ersten beiden KidSmart-Projektphasen wurde in der hier vorzustellenden Studie getrennt „[...] zwischen der Forschungsgruppe im engeren Sinne, die nicht vor Ort interveniert, und den im Feld agierenden Erzieher/innen und Studierenden.“ (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014: 242)

## **9. Interventionsdesign**

Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen und -ziele dieser Arbeit wurde das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ konzipiert. Es ist ein Forschungs- und Interventionsprojekt, welches in insgesamt 28 Dortmunder OGS stattfand und ist das Nachfolgeprojekt von „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“, welches über zwei jeweils einjährige Projektphasen in Dortmunder städtischen Kitas durchgeführt wurde.

Für eine bessere Einordnung des Projekts „KidSmart goes OGS“ werden zunächst die Kita-KidSmart-Projektphasen in ihren Grundzügen erläutert, ehe darauf aufbauend das Projekt „KidSmart goes OGS“ im Detail präsentiert wird. Abschließend wird die Relevanz des Projekts vorgestellt.

### **9.1 Rückblick: „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“**

Das Forschungs- und Interventionsprojekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ fand zwischen 2010 und 2012 in städtischen Dortmunder Kindertagesstätten statt. (vgl. dazu ausführlicher: Marci-Boehncke 2014b; Marci-Boehncke/Rath 2014a; Marci-Boehncke/Rath 2014b; Marci-Boehncke/Rath 2013; Marci-Boehncke 2013a; Marci-Boehncke et al 2012a; Müller et al 2012) Während in der ersten Projektphase (September 2010 – Juni 2011) vier- und fünfjährige Kinder aus 21 beteiligten städtischen Kitas beteiligt waren, nahmen an der zweiten Phase (September 2011 – Juni 2012) die fünf- und sechsjährigen Kinder aus insgesamt 34 Kitas teil. (vgl. Marci-Boehncke et al 2012a: 5; Marci-Boehncke/Rath 2013; Marci-Boehncke/Rath 2014a: 204; Marci-Boehncke/Rath 2014b: 232)

Ziel dieses Projekts war ein frühzeitiger Ausgleich der Bildungsbenachteiligungen der Kinder aus bildungsfernen Milieus sowie aus Familien mit Migrationshintergrund zur Minimierung der Bildungsschere vor Schuleintritt. Dortmund bietet sich dazu als Projektstandort an, da in dieser Stadt im Ruhrgebiet sowohl die Arbeitslosenquote sowie die Zahl der Migranten oberhalb des Durchschnitts des Landes Nordrhein-Westfalens liegen. Ferner zeigt es sich, dass insbesondere der Dortmunder Stadtbezirk Innenstadt-Nord am höchsten durch Arbeitslosigkeit und Migration geprägt ist. Da insbesondere in solchen Gebieten eine Vielzahl an Kindern mit einem erhöhten Förderbe-



darf aufwächst, wurden vorrangig Kitas in diesem Stadtbezirk durch das Projekt angesprochen. (vgl. Müller et al 2012: 2; Marci-Boehncke et al 2012a: 3)

Im Rahmen des Gesamtprojekts wurden in den einzelnen Bildungsinstitutionen Projekte in Kooperation zwischen den im Vorfeld explizit medienpädagogisch und medientechnisch geschulten ErzieherInnen der Kitas<sup>35</sup> und den ebenso fortgebildeten Lehramtsstudierenden der TU Dortmund konzipiert und realisiert (vgl. Müller et al 2012: 2; Marci-Boehncke et al 2012a: 4), in denen eine *„eigenständige, kreative und medienübergreifende (konvergente) Nutzung von Medien“* (Marci-Boehncke/Rath 2013: 28) fokussiert wurde. In diesen Projekten sollten digitale, aber auch analoge Medien zum Einsatz kommen, wobei der Computer sowie das Internet in diesem Zusammenhang zwar relevante Rollen einnahmen, aber nicht alleinig im Zentrum der Projekte standen. (Marci-Boehncke/Rath 2013: 28; Marci-Boehncke et al 2012a: 4) Da Computer in den deutschen Kitas zumeist nicht vorhanden sind, mussten die teilnehmenden Kitas zunächst Hilfestellungen bezüglich der technischen Ausstattung erhalten. Möglich wurde dies durch die IBM Deutschland, die sich im Rahmen ihrer CSR-Maßnahmen (kurz für: Corporate Social Responsibility) bereits seit mehreren Jahren weltweit unter anderem für eine Verbesserung der technischen Infrastruktur in Institutionen der frühen Bildung einsetzt. Konkret bedeutet dies, dass sie Kitas mit internetfähigen, robust verarbeiteten Computern<sup>36</sup> ausstatteten. In diesem Zusammenhang nimmt das Dortmunder KidSmart-Projekt jedoch eine besondere Akzentuierung vor, da in den anderen durch IBM unterstützten KidSmart-Projekten der Computer im Fokus der Projekte steht, wohingegen dies in dem Dortmunder KidSmart-Projekt – wie bereits erwähnt – nicht der Fall ist (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 27f; Marci-Boehncke et al 2012a: 3). Ferner wurden die Kitas durch das Dortmunder Systemhaus mit einem weiteren Peripheriegerät – einem Drucker – ausgestattet und in einer Vielzahl von Kitas wurde darüber hinaus vor Beginn der Projekte eine Internetverbindung neuverlegt, sodass diese Kitas erstmalig Gelegenheit bekamen, in ihrer

---

<sup>35</sup> Während dies in der ersten Projektphase die Berliner Fortbildungseinrichtung Bits21 übernahm, wurde die Fortbildungseinheiten in der zweiten Projektphase durch eine Projektmitarbeiterin organisiert und durchgeführt. Diese Mitarbeiterin stand während der gesamten Projektzeit als Ansprechpartnerin vor Ort zur Verfügung.

<sup>36</sup> Jede KidSmart-Station wurde mit einem Rechner, einem Monitor, einer Tastatur, einer Maus sowie einem Headset ausgestattet. Diese Geräte sind in einem abschließbaren Gehäuse aus stabilem Plastik verbaut, vor dem die Kinder auf einer mitgelieferten kleinen Bank sitzen können.

pädagogischen (aber auch in der bürokratischen) Arbeit auf das Internet zugreifen zu können.

Mit diesen vielschichtigen Ebenen der Intervention wurden je nach Projektakteur unterschiedliche Aspekte gefördert, die jedoch alle eine positive Beeinflussung des (medialen) Habitus' der Akteure sowie des sie umgebenden sozialen Feldes zum Ziel hatten. Während bei den ErzieherInnen ein Ausbau der persönlichen Medienkompetenz sowie eine Vertiefung der didaktischen Erfahrungen im Rahmen der Medienarbeit angestrebt wurde, sollten bei den Kindern zum einen Chancenungleichheiten abgebaut werden, zum anderen sollten sie die kreativen und produktiven Potentiale der Medien (neu) kennenlernen. Des Weiteren wurde eine für die Kinder förderliche familiäre Medienpraxis angestrebt und die aktiv beteiligten Lehramtsstudierenden sollten facettenreiche Praxiserfahrungen machen können sowie für die Relevanz der Medienarbeit in der (frühen) Bildung sensibilisiert werden. (vgl. Müller et al 2012: 3)

Begleitet wurde diese umfassende Interventionsebene durch ein trianguliertes Forschungsdesign, welches alle am Projekt beteiligten Akteure in den Blick nahm und sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden beinhaltete. Unter anderem wurde hierbei mit der Methode der Puppet-Interviews gearbeitet, um Daten direkt von den Vier- bis Sechsjährigen erheben zu können. (vgl. dazu Weise 2008, 2010, 2011; Trautmann 2010: 76ff) Zudem wurden die Eltern sowie die ErzieherInnen schriftlich befragt. So sollte ein detailliertes Bild der Medienrealität der Kitakinder entwickelt werden, welches nicht nur einzelne Aspekte, sondern das gesamte soziale Umfeld der Kinder in den Fokus nahm. (vgl. dazu ausführlicher Marci-Boehncke/Rath 2013)

Mit dieser Organisation der Administration als Bildungsnetzwerk (vgl. Müller et al 2012: 2, Marci-Boehncke et al 2012a: 3), der Intervention sowie der umfassenden Evaluation unterscheidet sich das KidSmart-Projekt von anderen Forschungsprojekten im Rahmen der frühen Bildung (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013: 26) und kann aus diesem Grund als ein einzigartiges Projekt angesehen werden.

## 9.2 Das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang

### 9.2.1 Grundidee und Zielsetzung

Das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ fand im Schuljahr 2012/2013 in insgesamt 28 städtischen OGS der Stadt Dortmund statt.

Ebenso wie in den beiden Kita-KidSmart-Phasen, stellte das interventive Ziel des KidSmart-Projekts in den OGS eine Reduzierung von Bildungsbenachteiligungen in der Kindheit – bedingt durch Migration und einem eher bildungsfernen familiären Hintergrund – und somit eine Optimierung von Bildungschancen im Hinblick auf den Medien- und Lesehabitus dar. Im Rahmen von als Projekten organisierten außerunterrichtlichen medienpädagogischen Maßnahmen wurden den zumeist ErstklässlerInnen in ihren Schulen vielfältige Unterstützungsleistungen gegeben, die ihnen bei der Entwicklung eines reflektierten, produktiven und kreativen Medienhabitus verhelfen sollten. Darüber hinaus wurde auch der Lesehabitus der SchülerInnen in den Blick genommen. Gerade Kinder aus bildungsfernen Familien und/oder aus Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte werden nur selten an das Lesen herangeführt, so dass sich bei den Kindern schon früh unterschiedliche habituelle Lesegewohnheiten und -kompetenzen manifestieren. (vgl. Tarelli et al 2012a: 17f) Durch die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt sollte bei den Kindern die Lust am Lesen geweckt und so die Lesemotivation gefördert werden. In diesem Kontext wurde ein Text jedoch nicht auf eine ausschließlich schriftlich festgehaltene, lineare Zeichenabfolge reduziert, sondern es wurde mit dem erweiterten Textbegriff gearbeitet, in dem sich ein Text als *„die Gesamtmenge der in einer kommunikativen Interaktion auftretenden kommunikativen Signale“* (Kallmeyer et al 1974: 45) präsentiert.

Die dritte Projektphase verfolgte darüber hinaus noch ein weiteres Kernziel: Da die ehemaligen Kita-KidSmart-Kinder im Schuljahr 2012/2013 eingeschult wurden, bestand die Möglichkeit, dass ein Teil von ihnen eine der teilnehmenden Dortmunder OGS besucht. So bekämen diese Kinder die Chance, ein weiteres, drittes Jahr im Kontext des KidSmart-Projekts medienpädagogisch gefördert zu werden. Des Weiteren würde so eine Untersuchung der Nachhaltigkeit von medienpädagogischen Maßnahmen in der Elementarpädagogik möglich, deren Ergebnisse relevante Anregungen für die Angebotsstruktur in der frühen Bildung mit sich brächten. Aus diesem

Grund wurden insbesondere diejenigen Schulen angesprochen, die im Einzugsgebiet der KidSmart-Kitas liegen.

### 9.2.2 Organisation

Organisatorisch war das KidSmart-Projekt so aufgestellt, dass die (Teil-)Projekte nicht im Unterricht am Vormittag, sondern in der sich daran anschließenden Nachmittagsbetreuung stattfanden. Wie bereits dargestellt wurde, werden Medien und deren Einbezug in OGS-Einrichtungen allgemein als eher unwichtig angesehen, sie werden selten eingesetzt und wenn, dann zumeist von nicht einschlägig qualifiziertem Personal. Durch die gegebene Relevanz der Förderung von Medien- und Lesekompetenz ist es von besonderer Bedeutung, dass die derzeitige mediale Situation in der OGS verbessert wird, insbesondere da ansonsten eine wichtige Sozialisationsinstanz der Kinder eine bedeutende Möglichkeit verstreichen lässt, der gegebenen Schere von Bildungsmöglichkeiten zwischen privilegierten und benachteiligten Kindern entgegenzuwirken. Ein Realisieren dieser Möglichkeit sollte mit den interventorischen Maßnahmen des KidSmart-Projekts unterstützt werden.

Außerdem war eine Projektdurchführung im außerunterrichtlichen Kontext der OGS ebenso deswegen vorteilhaft, da die Projekte so ohne Druck durch Noten, dem Lehrplan, fehlende Zeit oder ähnliches durchgeführt werden konnten.

Das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ war als ein Bildungsnetzwerk organisiert, in dem eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure zusammenarbeitete, um die bereits beschriebenen Kernziele erreichen zu können. In diesem System ist der

*„Grundgedanke [...], dass Bildungsgerechtigkeit nicht von einzelnen Akteur/inn/en, sondern immer nur wirksam im Verbund unterschiedlicher Verantwortungsträger hergestellt werden kann.“ (Marci-Boehncke/Rath 2014b)*

Auf der administrativen Ebene bestand dieses Netzwerk aus

- der Technischen Universität Dortmund
- der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
- dem Familienprojekt Dortmund<sup>37</sup>
- einem Vertreter der IBM Deutschland sowie

---

<sup>37</sup> Das Familienprojekt Dortmund ist unter anderem für die Organisation des (Offenen) Ganztags in der Stadt zuständig.

- dem Dortmunder Systemhaus.<sup>38</sup>

Im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Lenkungstreffen wurde das KidSmart-Projekt detailliert geplant, denn die Komplexität des Projekts erfordert vielfältige Vorbereitungen, ehe die Medienbildungsmaßnahmen in den Schulen beginnen können. Auch während der Durchführungsphase trafen sich die Mitglieder des Netzwerkes regelmäßig.

### 9.2.3 Vorbereitungs- und Planungsphase

Über das Familienprojekt Dortmund wurden die OGS zu dem KidSmart-Projekt eingeladen und 28 Dortmunder OGS meldeten sich daraufhin an. Im Folgenden erhielten die Schulen auf vielfältigen Ebenen Unterstützungsleistungen.

Pro Schule wurden vor Beginn der Projekte in den Schulen ein bis zwei BetreuerInnen der OGS medientechnisch und medienpädagogisch im Rahmen einer kostenlosen Fortbildung professionell geschult. Während dieser Fortbildung erhielten sie auf der einen Seite einen theoretischen Einblick in die Thematik sowie in die aktuellen Medienwelten der Kinder und machten auf der anderen Seite im Rahmen praktischer Übungen zur kreativen Medienarbeit erste oder vertiefende Erfahrungen.

Durch die IBM Deutschland wurden die teilnehmenden OGS mit einem, beziehungsweise teilweise mit zwei stationären Computer/n<sup>39</sup> ausgestattet, auf denen bereits Software wie Open Office oder PaintNet installiert wurde. Ergänzend dazu wurden die Schulen durch das Dortmunder Systemhaus mit weiteren Peripheriegeräten – nämlich Druckern und Scannern – ausgestattet. Darüber hinaus sorgten sie dafür, dass in einigen OGS erstmalig ein Internetzugang installiert wurde<sup>40</sup>. Über diese Bereitstellung hinaus wurde über das Dortmunder Systemhaus für die gesamte Dauer der Projektrealisierung eine Hotline geschaltet, an die sich die BetreuerInnen bei technischen Problemen wenden konnten.

Jede Schule wurde während der Projektplanung und -realisierung durch ein oder zwei Lehramtsstudierende der TU Dortmund personell unterstützt. Die Studierenden wurden im Rahmen eines universitären Seminars an vier Blockterminen medientechnisch

---

<sup>38</sup> Das Dortmunder Systemhaus (kurz: dosys) ist der IT-Dienstleister für die Stadtverwaltung in Dortmund.

<sup>39</sup> Bestehend aus Rechner, Monitor, Tastatur, Maus, Headset.

<sup>40</sup> Trotz großer Bemühungen war es nicht möglich, alle Schulen mit einer Internetverbindung auszustatten. In diesen Einrichtungen wurde aus diesem Grund mit portablen Internetsticks gearbeitet.

nisch sowie mediendidaktisch geschult und so auf eine praktische und kreative Medienarbeit in der Nachmittagsbetreuung einer OGS vorbereitet.

Zum Abschluss der Vorbereitungsphase fand im Sommer 2012 kurz vor Beginn der Sommerferien im Dortmunder Rathaus eine Kickoff-Veranstaltung statt, bei der zum einen die Relevanz des Projekts erläutert, aber auch das Projekt selbst noch einmal im Detail präsentiert wurde. An dieser Veranstaltung nahmen alle beteiligten BetreuerInnen sowie die Studierenden teil. Vor Ort bildeten sich interessengeleitet die Projekt tandems (Schule + Studierende/r), erste Projektideen wurden besprochen und organisatorische Absprachen getroffen.

#### **9.2.4 Durchführungsphase**

Zu Beginn des Schuljahres 2012/2013 startete die konkrete Planungs- und Durchführungsphase der einzelnen Projekte in den Schulen und erstreckte sich über das gesamte Schuljahr. Den Projektteams wurden inhaltlich keine konkreten Vorgaben für die Projekte gegeben. Jedoch sollten alle Projekte zwei Grundsätze befolgen:

1. Zum einen sollten in den Projekten die Medien kreativ und produktiv eingesetzt werden. Im Rahmen des Projekts sollte ein mediales Endprodukt entstehen.
2. Zum anderen sollten im Sinne einer „integrierten“ (Wermke 1997) Medienarbeit nicht die Medien selbst, sondern ein konkretes Thema im Vordergrund stehen, welches medienintegrierend bearbeitet wird.

Die Projektteams wurden ebenso dazu angeregt, dass sie die konkreten Projekthalte und -handlungen an den Medienpass NRW sowie an die Bildungsgrundsätze NRW anbinden (vgl. Kapitel 5.3). So sollte unter anderem gezeigt werden, dass der Einsatz von Medien beziehungsweise das Durchführen von Medienprojekten keine zusätzliche Aufgabe darstellt, sondern dass dies integriert stattfindet: Inhalte, die sowieso hätten angesprochen werden sollen, werden durch den Einsatz von Medien unterstützt.

Zum Abschluss des Projekts fand im Juli 2013 abermals im Rathaus der Stadt Dortmund eine große öffentliche Abschlussveranstaltung statt, welche durch den Leiter des Jugendamtes der Stadt Dortmund sowie durch den Dortmunder Oberbürgermeister eröffnet wurde. Neben einem Fachvortrag wurde jedes Projektteam einzeln auf der Bühne für ihre Teilnahme an dem Projekt geehrt und mit einem Zertifikat ausge-

zeichnet. Ferner wurde jeder Schule die Gelegenheit geboten, ihr Projekt sowie ihr entstandenes Endprodukt an einem eigenen Projektstand zu präsentieren. An diesem Tag waren auch die SchülerInnen anwesend, sodass sie ihre eigenen Medienprodukte der Öffentlichkeit präsentieren konnten.

### **9.3 Relevanz des Projekts**

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-Studie) zeigte im Jahr 2011 erneut, dass Kinder im Grundschulalter aus sozial schwachen Familien nach wie vor gegenüber Kindern aus besser situierten Familien schulisch – hier vor allem im Bereich Lesen – benachteiligt sind. (vgl. Wendt/Stubbe/Schwippert 2012: 178f) Selbst im Laufe von zehn Jahren konnten die Auswirkungen von sozialen Disparitäten auf die Lesekompetenz kaum verbessert werden. (vgl. Wendt/Stubbe/Schwippert 2012: 181) Eine vergleichbare Situation zeigt sich, wie aus der Forschung bisher schon bekannt (vgl. Diefenbach 2007), bei Kindern aus Migrantenfamilien. Auch sie sind weiterhin benachteiligt: in allen drei bisher stattgefundenen IGLU-Studien erreichen Kinder ohne Migrationshintergrund deutlich bessere Ergebnisse als Kinder, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. (vgl. Schwippert et al, 2012: 199)

Analoge Chancenungleichheiten sind bezüglich der Mediensozialisation festzustellen. Die heutige Kindheit ist milieuunabhängig medial geprägt und Kinder wachsen ganz selbstverständlich mit einem breit angelegten Medienensemble auf. Dies gilt nicht nur für Kinder ab dem Grundschulalter (vgl. KIM 2012), sondern ebenfalls bereits für Kita-Kinder. (vgl. Marci-Boehncke et al 2012a; Marci-Boehncke/Rath 2013) Kinder nutzen diese Medien, um die Ausbildung ihrer eigenen Identität zu unterstützen (vgl. Paus-Hasebrink 2010a: 61) und auch zur Orientierung in ihrer Umwelt (vgl. Theunert/Demmler 2007: 92f). Da Kinder die Mediennutzungsgewohnheiten ihrer direkten Bezugspersonen übernehmen (vgl. Düssel 2012: 14), lassen sich bezüglich der Mediensozialisation vergleichbar zur Lesesozialisation Bildungsungleichheiten ausmachen. Kinder aus sozial benachteiligten Familien nutzen Medien häufiger rezeptiv als produktiv und ihr Medienhandeln wird seltener von den Eltern begleitet. (vgl. Paus-Hasebrink 2010b: 21ff).

Da aber sowohl das Lesen als auch ein kompetenter Medienumgang wichtige Kulturtechniken unserer heutigen Gesellschaft sind, ist es von besonderer Relevanz, dass sozial benachteiligte Kinder sowie Kinder aus Migrantenfamilien darin unterstützt werden, diese Kulturtechniken entwickeln zu können. In Bezug auf die Leseförderung ist der Handlungsbedarf gesellschaftlich wie politisch (an-)erkannt. Auf Grundlage der aktuellen IGLU-Ergebnisse zieht beispielsweise das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung die bildungspolitische Konsequenz, dass

*„[...] eine systematische und durchgängige Sprach- und Leseförderung [...] Voraussetzung für jeglichen Bildungserfolg [bleibt] und [...] daher in allen Fächern von zentraler Bedeutung [ist].“ (BMBF 2012: 2).*

Ebenso schlussfolgert das Ministerium, dass die *„Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und von Kindern in schwieriger sozialer Lage [...] weiter systematisiert und verstärkt werden [sollte].“ (BMBF 2012: 3)*

Allerdings gehören Lese- und Medienkompetenzförderung eng zusammen – nicht nur, weil viele „neue“ Medien schrifttextbasiert Informationen vermitteln, sondern auch, weil sowohl in schriftlichen wie auch in audio-visuellen Medien narrative Strukturen vorzufinden sind. Noch bevor Kinder selbst explizite schriftsprachliche Kompetenzen erwerben, erfahren sie solche Strukturen mittels Hörspielen, Filmen oder Computerspielen. Und dennoch findet eine Leseförderung in der Schule zumeist ausschließlich über das Printmedium Buch statt, anstatt die Chancen, Potentiale und vor allem kindliche Faszination und Motivation einer medienintegrierenden Leseförderung zu nutzen – und so den Kindern neben der Lesekompetenz auch wichtige Aspekte eines kompetenten Medienhandelns beizubringen.

An diese im hohen Maße diskutierten Aspekte setzt das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ an.

### **10. Mehrperspektivisches Forschungsdesign der Studie**

Das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ wurde im Rahmen eines komplexen Forschungsdesigns wissenschaftlich begleitet und umfassend evaluiert, welches mehrperspektivisch sowie triangulierend angelegt (vgl. Flick 2005; 2004) und in der heuristischen Sozialforschung (vgl. Krotz 2005; Gla-



ser/Strauss 1998) verortet ist: Ziel dieser Studie ist demnach keine Hypothesenüberprüfung, sondern Hypothesen sollen generiert werden.

Unter einer Triangulation wird zumeist lediglich die Methodentriangulation verstanden (vgl. Flick 2004: 15), jedoch umfasst die Triangulation in dieser Studie neben diesem Methodenmix drei weitere nach Denzin (1970) definierte Ebenen der Triangulation: Daten-, ForscherInnentriangulation sowie eine interdisziplinäre Triangulation. (vgl. Denzin 1970; Flick 1995, 2004; Treumann 2005; Bryman 2011) Für das Forschungsdesign dieses Projekts bietet sich eine solche triangulierende Herangehensweise explizit an, da so „[...] *breitere, vielfältigere und tiefere Erkenntnisse über die untersuchten sozialen Phänomene* [...]“ (Treumann 2005: 213) erlangt werden können. Ein solcher ganzheitlicher Blick auf den Forschungsfokus ist dieser Studie ausdrücklich erwünscht, um die sozialen Realitäten und den Medienhabitus der Kinder, Familie sowie BetreuerInnen verstehen zu können. (vgl. Biermann/Krommer 2004) Im Rahmen dieser Studie wurden drei Forschungsmethoden eingesetzt: schriftliche sowie mündliche Befragungen und teilnehmende Beobachtungen. Diese Triangulation der verschiedenen Methoden entspricht dem Prinzip der „*between-method*“. (Flick 2004: 15; Treumann 2005: 211; Bryman 2011: 1142)

Im Folgenden werden diese Forschungsmethoden in Bezug auf das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ und unter Bezugnahme auf das Konzept der Triangulation im Detail präsentiert.

### **10.1 Schriftliche Befragung**

Im Rahmen des Forschungsdesigns dieser Studie wurden zwei Personengruppen an zwei verschiedenen Erhebungszeitpunkten (= Datentriangulation; vgl. u.a. Flick 2004) schriftlich befragt. Da eine relativ große Anzahl an Personen erfasst werden sollte und es keine Ressourcen für mündliche Befragungen gab, wurde auf die schriftliche Befragung als Forschungsmethode zurückgegriffen. (vgl. Scholl 2009: 44)

Im Vorfeld der einzelnen Projektumsetzungen in den Schulen wurden alle Eltern befragt, deren Kinder an dem KidSmart-Projekt teilnehmen werden<sup>41</sup>. Ferner nahmen alle BetreuerInnen der an dem Projekt teilnehmenden OGS an der schriftlichen Be-

---

<sup>41</sup> Siehe Anhang 1: Elternfragebogen – Eingangsbefragung.

fragung teil<sup>42</sup>. Nach Projektabschluss erhielten sämtliche Eltern ein weiteres Mal einen Fragebogen<sup>43</sup>, wohingegen an diesem zweiten Erhebungszeitpunkt nur noch diejenigen BetreuerInnen an der Befragung teilnahmen, die aktiv an dem KidSmart-Projekt mitwirkten<sup>44</sup>. Darüber hinaus wurden diese Projekt-BetreuerInnen gebeten, zu jedem einzelnen Projektkind einen individuellen Fragebogen auszufüllen<sup>45</sup>.

Sämtliche Fragebögen wurden postalisch an die beteiligten Schulen geschickt und über die beteiligten BetreuerInnen an die Eltern sowohl ausgeteilt als auch wieder eingesammelt, sodass die befragten Eltern keinen organisatorischen Aufwand hatten. (vgl. Atteslander 2010: 158) Unter Umständen wurde durch das Betreuungspersonal auch an die Rückgabe der Fragebögen erinnert. Diese Art der Organisation wirkte der häufigen Gefahr einer geringen Rücklaufquote der schriftlichen Befragung entgegen (vgl. Schnell et al 2013: 351; Scholl 2009: 46; Bortz/Döring 2006: 252) Die BetreuerInnen konnten die eingesammelten Fragebögen entweder über den adressierten Rückumschlag an die Universität schicken, den begleitenden Studierenden mitgeben oder über eine universitäre Projektmitarbeiterin abgeben.

Die befragten Eltern und Betreuungskräfte füllten den Fragebogen zeitlich flexibel, im eigenen Tempo und ohne organisatorischen Aufwand (bspw. durch Terminabsprachen) zuhause aus. Da sie so die Fragen ohne sich von einer interviewenden Person kontrolliert zu fühlen beantworten konnten, wurde die Gefahr der sozialen Erwünschtheit gesenkt (Beantwortung der Fragen an durch geltende soziale Normen angepasst; vgl. Scholl 2009: 45; Bortz/Döring 2006: 233; Raab-Steiner/Benesch 2012: 62). Dies führte jedoch dazu, dass die Befragten bei der Beantwortung der Fragen zuhause keinen direkten, kurzfristig erreichbaren Ansprechpartner hatten. Aus diesem Grund war es von besonderer Relevanz, dass alle Fragen eindeutig verständlich und adressatengerecht formuliert waren. (vgl. Atteslander 2010: 157; Scholl 2009: 47; Bortz/Döring 2006: 253) Da zum einen von den befragten Personen für „*die Beantwortung eines Fragebogens vergleichsweise hohe Lese- und Schreibfähigkeiten*“ (Scholl 2009: 46) verlangt wurden und zum anderen ein Beherrschen der deut-

---

<sup>42</sup> Siehe Anhang 2: Personalfragebogen – Eingangsbefragung.

<sup>43</sup> Siehe Anhang 3: Elternfragebogen – Abschlussfragebogen.

<sup>44</sup> Siehe Anhang 4: Personalfragebogen – Abschlussfragebogen.

<sup>45</sup> Siehe Anhang 5: Fragebogen Personal über Kind.

schen Sprache Grundvoraussetzung war, wurden seitens der Universität Unterstützungsleistungen für das Ausfüllen des Fragebogens angeboten<sup>46</sup>, um möglichen Barrieren entgegenzuwirken.

Die schriftlichen Befragungen bestanden aus folgenden thematischen Kategorien:

Vor der Projektdurchführung		Nach der Projektdurchführung		
Eltern	Betreuungspersonal	Eltern	Betreuungspersonal	Betreuungspersonal über Kinder
Kindliche Mediennutzung	Persönliche Medienkompetenz	Entwicklungen im kindlichen Medienbewusstsein und -handeln	Entwicklungen in der persönlichen Medienkompetenz	Kindliche Mediennutzung während des Projekts
Kindliche Computernutzung	Mediale Einstellungen & Haltungen	Entwicklungen in der kindlichen Computernutzung	Entwicklungen in den medialen Einstellungen & Haltungen	Veränderungen des medialen Wissens und Handelns der Kinder
Familiäre Computerbegleitung & Medienerziehung	Einstellungen zum Medieneinsatz in Bildungseinrichtungen	Entwicklungen im familiären Medienhandeln	Entwicklungen in den Einstellungen zum Medieneinsatz in der Offenen Ganztagsgrundschule	Verhalten der Kinder während der Projektdurchführung
	Ziele der Medienerziehung	Das KidSmart-Projekt	Das KidSmart-Projekt	
	Medien in der Offenen Ganztagsgrundschule			

Tabelle 3: Kategorien der schriftlichen Befragung

Die verwendeten Fragebögen setzten sich aus mehreren Fragetypen zusammen:

- geschlossene Fragen:

Hierbei wurden alle Antwortmöglichkeiten konkret genannt. (vgl. Atteslander 2010: 146; Raab-Steiner/Benesch 2012: 51; Schnell et al 2013: 323) Diese waren zum einen Teil als Single- und zum anderen als Multiple-Choice-Fragen formuliert.

- offene Fragen:

Bei offenen Fragen formuliert die befragte Person die Antwort in eigenen Worten. Dieser Typ wurde jedoch im Rahmen dieser Studie nur wenig eingesetzt, da zur Beantwortung ein besonderes Maß an (schrift-) sprachlichen Kenntnissen notwendig ist.

<sup>46</sup> Zum Beispiel durch einen dolmetschenden türkischsprechenden Mitarbeiter.

(vgl. Atteslander 2010: 146; Raab-Steiner/Benesch 2012: 50; Petersen 2014: 102f; Schnell et al 2013: 322)

- halboffene Fragen (Mischform, Hybridfragen):

Es steht eine Auswahl an vorgegebenen Items zur Verfügung, die jedoch um ein offen gehaltenes Item erweitert wurde. (Schnell et al 2013: 325; Raab-Steiner/Benesch 2012: 51)

- Likert-Skalen:

Den Befragten wurden einige Aussagen zur Bewertung präsentiert, weil sich dieses Vorgehen „[z]ur Erkundung von Positionen, Meinungen und Einstellungen [...] besser eignet als Fragen“ (Bortz/Döring 2006: 254) und sich so „die interessierende Position oder Meinung prononcierter und differenzierter erfassen [lässt] als mit Fragen, die zum gleichen Inhalt gestellt werden.“ (Bortz/Döring 2006: 254) Hierzu wurden unipolare, vierstufige Likert-Skalen entwickelt. Es wurde eine gerade Anzahl an Stufen gewählt (Forced-Choice), da „die Verwendung von Mittelkategorien einen ungünstigen Einfluss auf den Informationsgehalt eines Fragebogens haben kann“ (Raab-Steiner/Benesch 2012: 57) und so eine Tendenz zu einer mittleren Kategorie verhindert werden konnte.

## 10.2 Mündliche Befragung

Um möglichst tiefgreifende Informationen über die mediale Lebenswelt der Kinder erheben zu können, reichte es jedoch nicht aus, dies nur über die Eindrücke der Eltern und BetreuerInnen zu erheben – Kinder sollten selbst direkt zu Wort kommen und „als eigenständige Personen ernst genommen werden“ (Fuhs 2012: 81), denn „[ü]ber die Angelegenheiten der Kinder sollen an erster Stelle die Kinder selbst Auskunft geben.“ (Fuhs 2012: 81 nach Zinnecker/Silbereisen 1996: 14) Im Rahmen des Projekts „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ wurde ein Teil der Projektkinder an zwei Zeitpunkten face-to-face interviewt. Vor Beginn der Projekte fand dies als ein computerunterstütztes Einzelinterview statt und nach Abschluss der Einzelprojekte wurden die Kinder im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews befragt. An den Interviews nahmen pro Schule mindestens vier Kinder teil.

Bei der Auswahl des Samples wurde nach drei Kriterien ausgewählt: das Geschlecht, der Migrationshintergrund und die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt in der Kita. Die Kinder sollten so ausgewählt werden, dass ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Geschlechtern bestand und dass etwa gleich viele Kinder mit und ohne Migrationshintergrund befragt wurden. Um möglichst viele Interviews von denjenigen Kindern zu erhalten, die in der Kita bereits durch KidSmart vorgefördert wurden, wurden jene Kinder bevorzugt interviewt. Die Interviews führten die Studierenden durch, die an dieser Schule mit den Betreuungskräften das Projekt planten und realisierten. Auf diese Aufgabe wurden die beteiligten Studierenden im Rahmen des Seminars an der TU Dortmund intensiv vorbereitet.

### *Computerunterstütztes Interview*

„Die wohl bekannteste Form der Befragung [...]“ (Atteslander 2010: 143) wird anhand eines strukturierten Fragebogens durchgeführt. (vgl. Atteslander 2010: 143) In einem face-to-face Interview wird die oder der Befragte mittels eines am Computer geöffneten Fragebogens durch die interviewende Person befragt (Computer Assisted Personal Interview, kurz: CAPI; vgl. Atteslander 2010: 165; Scholl 2009: 49ff). Im Rahmen dieser Studie handelte es sich hierbei um einen teilstandardisierten Fragebogen, da er neben geschlossenen Fragen ebenso halboffene wie offene Fragen enthielt. Der Fragebogen sprach verschiedene Themenfelder an<sup>47</sup>:

- Rolle der Geschwister im privaten Medienhandeln
- Medienbesitz
- Private Mediennutzung (Computer, Internet, Fernsehen)
- Expertenmedium
- Medienheld
- Bei Kindern mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch: Mediennutzung auf Herkunftssprache

Insgesamt handelte es sich bei dem CAPI in dieser Studie jedoch um eine abgeschwächte Form. Zu einer besseren Übersicht werden die ursprünglichen Charakteristika der CAPI-Methode gegenübergestellt mit der Anwendung in diesem Forschungskontext:

---

<sup>47</sup> Siehe Anhang 6: Kinderfragebogen – Eingangsbefragung.

<b>CAPI-Charakteristika (nach Atteslander 2010: 77f)</b>	<b>Abgeschwächte CAPI-Charakteristika in dieser Studie</b>
Feste Reihenfolge der Fragen und Antworten	Reihenfolge der Fragen und Antworten sind variabel und auf das Kind und seine Antworten abzustimmen
Feste Formulierungen der Fragen und Antworten	Formulierungen der Fragen und Antworten sind variabel und auf das Kind und seine Antworten abzustimmen
Klare Regeln bei Nachfragen des Interviewten	Interviewsituation soll als Gesprächssituation gestaltet werden → keine Regeln für Nachfragen formuliert
Neutrale, aufgabenorientierte Interviewatmosphäre	Angenehme, interessierte, wertschätzende Atmosphäre

Tabelle 4: CAPI-Charakteristika

### *Leitfadeninterview*

Das Leitfadeninterview ist eine teilstrukturierte Befragung, bei dem die Kinder anhand eines vorgefertigten Leitfadens befragt wurden. (vgl. Atteslander 2010: 141f; Trautmann 2010: 74) Diese Form des Interviews liegt strukturell somit zwischen einem nichtstandardisierten (z.B. narrativen) Interview und einem standardisierten Interview. (vgl. Scholl 2009: 68; Bortz/Döring 2006: 238f) Der zugrundeliegende Leitfaden stellte dabei „ein wichtiges Brückenstück zwischen der Fragestellung einer Studie und den durchzuführenden Interviews dar.“ (Reinders 2005: 172). Das Interview wurde so vorstrukturiert und in mehrere Aspekte beziehungsweise anzusprechenden Themen gegliedert (Leitfragen; vgl. Scholl 2009: 61, 68; Reinders 2005: 151). Dabei wurden die jeweiligen Antwortmöglichkeiten jedoch nicht vorgegeben, sondern der Interviewte formulierte die Antworten selbstständig. (vgl. Scholl 2009: 68) Bei dieser Interviewform gilt immer das Prinzip der Offenheit (vgl. Reinders 2005: 153): Der Leitfaden diente so für die Interviewerinnen und Interviewer nicht als ein fixes Gerüst, bei dem Ablauf und Wortlaut der Fragen festgelegt sind, denn bei den Leitfadeninterviews ist es ein zentrales Charakteristikum, dass die geeignete Frage im richtigen Moment gestellt wird, damit das Interview möglichst als flüssiges Gespräch gestaltet wird. (vgl. Atteslander 2010: 142; Reinders 2005: 151; Hopf 1995: 177; Bortz/Döring 2006: 314) Wenn das Kind also bereits Aspekte ansprach, die eigentlich erst zu einem späteren Zeitpunkt im Leitfaden erschienen, so sollten dennoch die von ihm angespro-

chenen Dinge vertieft werden (vgl. Scholl 2009: 71; Reinders 2005: 151) - andererseits konnten aber auch für das Kind irrelevante Aspekte herausgelassen werden. (vgl. Reinders 2005: 153)

Der im Rahmen dieser Studie genutzte Leitfaden<sup>48</sup> umfasste sieben verschiedene thematische Aspekte, die durch – wie es in der qualitativen Forschung üblich ist (vgl. Reinders 2005: 164) – offene Fragen<sup>49</sup> spezifiziert werden:

- Rückschau auf das Projekt
- Mediennutzung zuhause
- Medienhelden
- Fernsehen
- Tätigkeiten am Computer (offline)
- Internettätigkeiten
- Expertenmedium des Kindes

Da das Interview direkt nach Abschluss der jeweiligen Einzelprojekte durchgeführt wurde, wurde auf eine klassische „Warmup-Phase“ (Reinders 2005: 158ff) verzichtet, sondern es wurde mit einem Rückblick auf das Projekt selbst eingeleitet. Dies ist möglich, da das Interview für die Kinder keine gänzlich neue Situation darstellte (vgl. Reinders 2005: 158): Die interviewende Person war bekannt, das Interview fand in den vertrauten schulischen Räumen statt und die Kinder machten bereits Vorerfahrungen durch das Eingangsinterview vor der Projektdurchführung (ggf. sogar bereits aus der Kita). Dieser Themenblock kann so als Warm-up und gleichzeitig bereits als ein Kapitel des Hauptteils angesehen werden. In den weiteren einzelnen thematischen Blöcken des Hauptteils wurde zunächst unter anderem gefragt, ob und welche Medien sie nutzen und was sie mit ihnen machen, um zu sondieren „ [...] ob überhaupt eine Basis für weitere Nachfragen besteht.“ (Reinders 2005: 164f). Diese Aussagen der Kinder wurden von ihnen durch die explizite Nachfrage des Interviewers im Folgenden weiter konkretisiert sowie begründet mit dem Ziel, einen möglichst genauen Einblick in den jeweiligen Teilbereich der medialen Alltagswelt der Kinder zu erlangen. Zum Abschluss des Interviews (Ausklang; vgl. Reinders 2005: 162f) wurde

---

<sup>48</sup> Siehe Anhang 7: Interviewleitfaden.

<sup>49</sup> Ausnahme ist hierbei lediglich die Frage nach den privat genutzten Medien, bei der die Kinder aus einer Sammlung von Kärtchen mit den entsprechenden Abbildungen der Medien die zutreffenden Antworten herausuchten.

den Kindern die Möglichkeit gegeben, selbstständig weitere für sie relevante Aspekte anzusprechen.

Da Leitfadeninterviews hohe Anforderungen an die interviewenden Personen stellen (vgl. Atteslander 2010: 142; Reinders 2005: 151), wurden alle Studierenden im Vorfeld intensiv geschult und mit dem Leitfaden vertraut gemacht. (vgl. Trautmann 2010: 74) Dabei wurde unter anderem deutlich gemacht, dass sie sich nicht zu starr an den Leitfaden zu halten haben („Leitfaden-Bürokratie“, Hopf 1978) und insbesondere von geschlossenen Ja-Nein-Fragen Abstand nehmen sollen, sondern möglichst offene Fragen formulieren, denn *„[j]e weniger strukturiert Fragen sind, desto länger fallen zumeist auch die Antworten aus.“* (Reinders 2005: 167). Die Studierenden erhielten diese Informationen als Zusammenfassung auf einem Hinweispapier<sup>50</sup>.

Alle Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät mitgeschnitten und im Folgenden transkribiert. Zwar ist die Transkription nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) die exakteste Arbeitsweise, jedoch ist im Rahmen dieser Studie für die sich anschließende qualitative Inhaltsanalyse nicht der Sprechakt selbst, sondern ausschließlich der Inhalt relevant. Aus diesem Grund wurden nur die Wörter transkribiert („Übertragung in normales Schriftdeutsch“; vgl. Mayring 2002: 91).

### 10.3 Teilnehmende Beobachtung

Mit dem hermeneutischen Verfahren der teilnehmenden Beobachtung wurden einzelne Projekttreffen gezielt begleitet:

*„Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt eines Geschehens.“* (Atteslander 2010: 73 nach König 1973: 1)

Im Rahmen dieser Studie wurde dies als eine Feldbeobachtung realisiert, da der Beobachtungsort die schulische Nachmittagsbetreuung der Kinder und damit ihre natürliche Umgebung darstellt, ohne dass sie – wie es bei einer Laborbeobachtung der Fall ist – künstlich hergestellt wurde. (vgl. Mikos 2005: 318; Lamnek 2010: 513) Da sämtliche Einzelprojekte in den Schulen als Arbeitsgemeinschaften organisiert wurden und während regulärer AG-Zeiten stattfanden, wurde die Beobachtung unter den *„üblichen Abläufen, vorgegebenen Zeiten und Räumlichkeiten sowie typischen Situationen [...]“* (Atteslander 2010:82) durchgeführt (vgl. Scholz 2012: 118), sodass von einem ganz natürlichen Beobachtungsfeld gesprochen werden kann. Die Rolle der

---

<sup>50</sup> Siehe Anhang 8: Hinweise für das Leitfadeninterview.



BeobachterInnen übernehmen die Studierenden (= ForscherInnentriangulation, vgl. Flick 2004), während sie in Kooperation mit dem OGS-Personal das Projekttreffen organisierten und so die Beobachtungssituation mitgestalteten. (vgl. Atteslander 2010: 83f, 92f; Lamnek 2010: 499; Bortz/Döring 2006: 267; Mikos 2005: 315; Mayring 2002: 80; Gehrau 2002: 32ff; Legewie 1995: 189) Sie agierten als aktiv teilnehmende BeobachterInnen beziehungsweise genauer als „Observer as Participator“: *„Der Teilnehmer als Beobachter ist [...] primär Teilnehmer der Feldsituation und sekundär Beobachter.“* (Lamnek 2010: 525)

Für die Beobachtung wurden drei Foki gesetzt: die SchülerInnen, die am Projekt beteiligte/n BetreuerInnen sowie das Projektsetting. Da in den Projekten mehr Kinder teilnahmen, als eine Einzelperson beobachten kann, wurden zu einer Reduktion dieser Komplexität (vgl. Scholz 2012: 119) vier Kinder ausgewählt, die während der gesamten Projektdurchführung an vier gleichmäßig über die Projektlaufzeit verteilten Zeitpunkten beobachtet wurden. Bei der Auswahl dieses Kindersamples wurde besonderen Wert auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Geschlechtern sowie zwischen einem möglichen Migrationshintergrund gelegt. Darüber hinaus wurden insbesondere die Kinder beobachtet, die bereits in der Kita an dem Projekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ partizipierten. Im Vorfeld wurden die BetreuerInnen sowie die Eltern der Kinder über die Durchführung der teilnehmenden Beobachtungen informiert (= offene Beobachtung; vgl. Atteslander 2010: 84f, 90ff; Lamnek 2010: 510f; Bortz/Döring 2006: 267), allerdings waren ihnen keine konkreten Inhalte der Beobachtung bekannt, um einer entsprechenden Verhaltensanpassung entgegen zu wirken. (soziale Erwünschtheit; vgl. Bortz/Döring 2006: 232ff)

Die Beobachtungen waren nicht unstrukturiert organisiert, sondern der Beobachtungsblick wurde durch einen vorgefertigten Beobachtungsbogen gelenkt<sup>51</sup>. Dieser setzte sich aus vierstufigen Likert-Skalen zur Verhaltensbeschreibung sowie offenen Fragestellungen zur Fixierung weiterer Beobachtungen zusammen und fungierte so *„als Plan, der angibt, was und wie zu beobachten ist“* (Friedrichs/Lüdtke 1977: 60) und *„[...] enthält offene Kategorien oder Fragen, die den Beobachter anweisen, worauf er während seiner Beobachtung zu achten hat“* (Bortz/Döring 2006: 70).

---

<sup>51</sup> Siehe Anhang 9: Beobachtungsbogen – BetreuerInnen; Anhang 10: Beobachtungsbogen: Kinder; Anhang 11: Beobachtungsbogen Setting.

Dieser Beobachtungsbogen verfolgte jedoch nicht das Ziel der Hypothesenüberprüfung (wie es in der quantitativen Forschung der Fall ist; vgl. Atteslander 2010: 87), sondern er lenkt den Blick der Beobachtenden auf die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Verhaltensweisen der Kinder beziehungsweise BetreuerInnen mit dem Ziel einer eigenen Hypothesenentwicklung (was der qualitativen Forschung entspricht; vgl. Mayring 2002: 82; Legewie 1995: 191). Aus diesem Grund wird in dieser Studie von einer qualitativ ausgerichteten, halb-standardisierten Beobachtung gesprochen.

Obwohl es bei einer „*teilnehmenden Beobachtung keine objektive Beobachtung im Sinne einer intersubjektiven Nachprüfbarkeit*“ (Lamnek 2010: 544) gibt, wurden die Studierenden dahingehend explizit geschult, dass sie möglichst unbeeinflusst und unverzerrt das Verhalten der SchülerInnen sowie des Betreuungspersonals beobachten. Wichtig war bei der aktiven Beobachtung insbesondere die Wahrung einer Balance zwischen der Distanz eines Forschers und der Empathie einer pädagogisch tätigen Person, um Rollenkonflikte und so ein *Going-native* (= „[...] *Prozess der weitgehenden Sozialisation in das zu untersuchende soziale Feld* [...]“ Lamnek 2010: 525) zu verhindern. Obwohl diese Herausforderung bei einer teilnehmenden Beobachtung immer gegeben ist, wurde in dieser Studie jedoch eher der daraus resultierende Vorteil gesehen, dass die Beobachtenden die Handlungen und das Verhalten der Beobachteten besser erkennen und verstehen konnte (vgl. Atteslander 2010: 95; Mikos 2005: 316)

Die Beobachtungen sollten möglichst zeitnah auf den Beobachtungsbögen protokolliert werden, um so einer nachträglichen Verzerrung oder eines Vergessens entgegenzuwirken. (vgl. Lamnek 2010: 558)

### **10.4 Erhebung, Stichprobe und Auswertung**

Im Folgenden wird die Erhebung, Auswertung sowie Stichprobe dieser Studie beschrieben. Dafür wird auf die einzelnen Befragungsgruppen (Betreuungspersonal, Eltern, Kinder) eingegangen und zwischen den Erhebungsmethoden (schriftliche Befragung, mündliche Befragung und teilnehmende Beobachtung) sowie den Erhebungszeitpunkten (vor der Projektdurchführung, während der Projektdurchführung und nach Projektabschluss) differenziert.

### 10.4.1 Betreuungspersonal

Die schriftliche *Eingangsbefragung* richtete sich an das gesamte Betreuungspersonal der teilnehmenden OGS. Sie fand vor Beginn der Projektdurchführungen im Spätsommer/Frühherbst 2012 statt. Diese Daten wurden mit der Software „Grafstat“ gesammelt sowie ausgewertet.

Insgesamt nahmen 97 BetreuerInnen an der schriftlichen Befragung teil. Dabei ist die Mehrheit der Befragten (88,7%) weiblich und nur 11,3% der beteiligten Befragten sind männlich. Mit 37,1% ist die Altersgruppe der 41-50jährigen am stärksten vertreten. Insgesamt sind 60,8% der Betreuungskräfte über 40 Jahre alt. Die Gruppe derjenigen, die jünger als 40 Jahre alt sind, ist mit 39,2% deutlich kleiner.

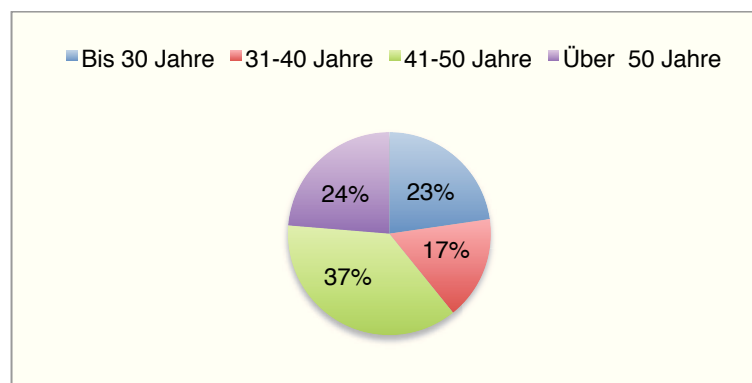


Abbildung 3: Eingangsbefragung: Altersverteilung der BetreuerInnen, in % (N= 97)

Ein Großteil der BetreuerInnen (83,2%) gibt an, dass Deutsch die einzige Herkunftssprache ist. Nur 2,1% von ihnen sind sowohl mit Deutsch als auch mit einer weiteren Sprache aufgewachsen. 14,7% des Betreuungspersonals wuchsen ausschließlich mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch auf.

Nur Deutsch	83,2%
Polnisch	7,4%
Russisch	4,2%
Türkisch	3,2%
Portugiesisch	2,1%
Kurdisch	1,1%
Und Deutsch	2,1%

Tabelle 5: Eingangsbefragung: Herkunftssprachen der BetreuerInnen (N= 95)

Während der Projektdurchführung (zwischen Herbst 2012 und Frühsommer 2013) wurden insgesamt 34 BetreuerInnen von den Studierenden *teilnehmend beobachtet*. Aus verschiedenen Gründen der Abwesenheit (Krankheit, Vertretung erkrankter KollegInnen, organisatorische Engpässe etc.) konnten jedoch nicht an jedem Beobach-

tungszeitpunkt alle Betreuungskräfte teilnehmend beobachtet werden<sup>52</sup>. Äquivalent zu der Geschlechterverteilung der Ausgangsbefragung (s.o.), ist auch ein bedeutender Großteil der beobachteten BetreuerInnen weiblichen Geschlechts.

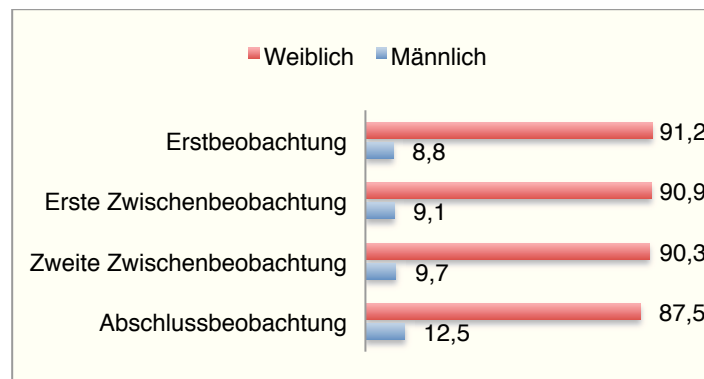


Abbildung 4: Geschlechterverteilung der teilnehmend beobachteten BetreuerInnen, in % ( $N_{\text{Eingangsbefragung}} = 34$  |  $N_{\text{Erste Zwischenbeobachtung}} = 33$  |  $N_{\text{Zweite Zwischenbeobachtung}} = 31$  |  $N_{\text{Abschlussbeobachtung}} = 32$ )

Einen Migrationshintergrund hatten – je nach Beobachtungszeitpunkt – zwischen 15,2% und 19,4% der BetreuerInnen.

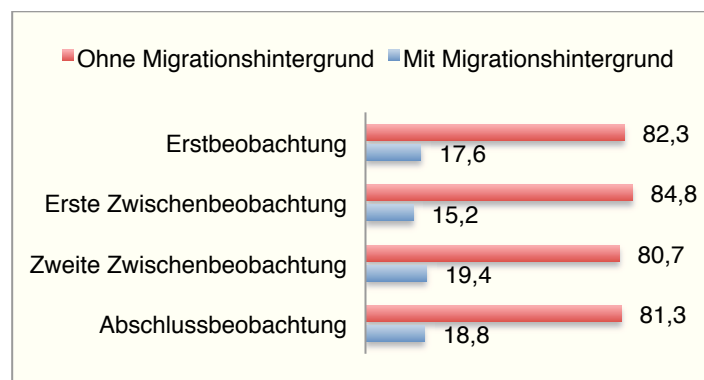


Abbildung 5 Migrationshintergrund der teilnehmend beobachteten BetreuerInnen, in% ( $N_{\text{Eingangsbefragung}} = 34$  |  $N_{\text{Erste Zwischenbeobachtung}} = 33$  |  $N_{\text{Zweite Zwischenbeobachtung}} = 31$  |  $N_{\text{Abschlussbeobachtung}} = 32$ )

Die Skalenbewertungen wurden mit der Software „Grafstat“ gesammelt und ausgewertet, wohingegen die frei formulierten Antworten mittels „MAXQDA“ (einer Software zur computergestützten qualitativen Datenanalyse) qualitativ analysiert wurden.

<sup>52</sup>  $N_{\text{Eingangsbefragung}} = 34$  |  $N_{\text{Erste Zwischenbeobachtung}} = 33$  |  $N_{\text{Zweite Zwischenbeobachtung}} = 31$  |  $N_{\text{Abschlussbeobachtung}} = 32$ .

## 10. Mehrperspektivisches Forschungsdesign der Studie

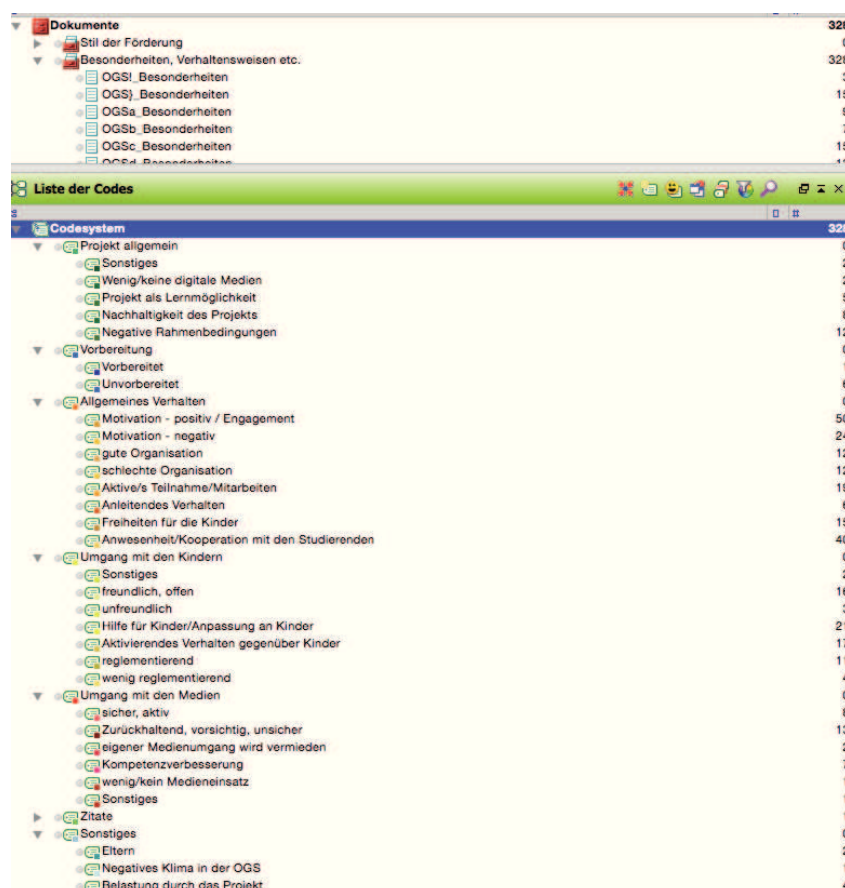


Abbildung 6: Screenshot MAXQDA – Codebaum zur Auswertung der offenen Fragestellungen der teilnehmenden Beobachtung (Betreuer)

Die schriftliche *Abschlussbefragung* richtete sich nach Beendigung der Projekte ausschließlich an diejenigen BetreuerInnen, die auch das KidSmart-Projekt in ihrer OGS durchführten. Die Befragung wurde im Frühling/Frühsummer 2013 durchgeführt und wurde im Anschluss ebenfalls mit der „Grafstat“-Software ausgewertet.

Insgesamt nahmen 37 Betreuungskräfte an der Befragung teil, davon sind 91,9% weiblich. Im Vergleich mit der Eingangsbefragung nehmen an der Abschlussbefragung deutlich jüngere Betreuungskräfte teil. 59,4% der Befragten sind höchstens 40 Jahre als. Es zeigt sich also, dass sich im Rahmen des KidSmart-Projekts überwiegend jüngere BetreuerInnen aktiv engagierten.

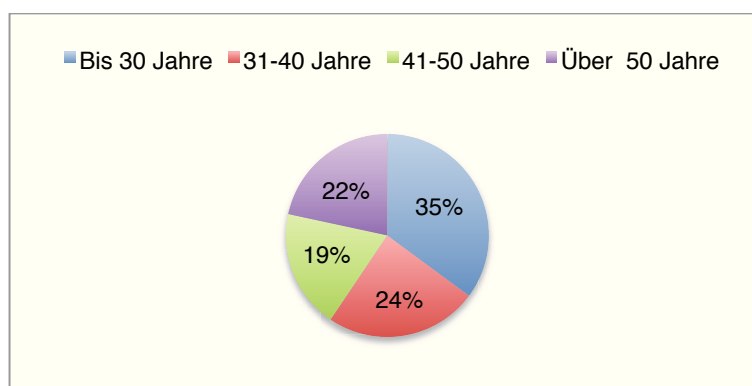


Abbildung 7: Abschlussbefragung: Altersverteilung der BetreuerInnen, in % (N= 37)

Für 82,3% der Befragten ist Deutsch ihre einzige Herkunftssprache. 5,9% geben hier sowohl Deutsch als auch eine zweite Sprache an und 11,8% sprachen in ihrer Kindheit ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch.

Nur Deutsch	82,3%
Portugiesisch	5,9%
Türkisch	5,9%
Polnisch	5,9%
Kurdisch	2,9%
Und Deutsch	5,9%

Tabelle 6: Abschlussbefragung: Herkunftssprachen der BetreuerInnen (N= 34)

Darüber hinaus nahmen die an dem Projekt aktiv beteiligten BetreuerInnen nach dem Abschluss des Projekts an einer weiteren *schriftlichen Befragung* teil, bei der sie zu jedem einzelnen Projektkind einen Fragebogen ausfüllten (N=156). Im Rahmen der Analysen der vorliegenden Arbeit werden entsprechend des Forschungsschwerpunktes ausschließlich die Fragebögen über die sechs- und siebenjährigen Kinder (Stichtag: Alter des Kindes am 01.10.2013) berücksichtigt (N=108).

Hierbei ist das Geschlechterverhältnis der Kinder etwa ausgeglichen (♀: 57,0% | ♂: 43,0%). 58,5% der Kinder haben keinen Migrationshintergrund. Haben die Kinder einen Migrationshintergrund, so handelt es sich dabei zumeist um einen türkischen, russischen oder polnischen familiären Hintergrund.

Deutsch	58,5%
Türkisch	17,9%
Polnisch	7,5%
Russisch	6,6%
Afrikanisch	5,7%
Anderer	8,2%

Tabelle 7: Abschlussbefragung; Personal über Kind: Kulturelle Hintergründe der Kinder (N=106)

In der frühen Bildung nahmen bereits 32,7% der Kinder an mindestens einer Phase des KidSmart-Projekts teil und 52,3% der Kinder wurden in dieser dritten Projektphase erstmalig im Rahmen des KidSmart-Projekts gefördert. Bei 14,9% der Kinder

konnten die BetreuerInnen keine Aussagen über eine frühere Projektteilnahme treffen.

#### 10.4.2 Eltern

Insgesamt nahmen 243 Eltern an der *schriftlichen Eingangsbefragung* im Vorfeld der Projektdurchführung teil (Spätsommer/Frühherbst 2012). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stehen jedoch die ErstklässlerInnen im Fokus, sodass in den Auswertungen und Analysen – welche mit der Software „Grafstat“ durchgeführt wurde – ausschließlich die Daten der Eltern von Kindern des ersten Schuljahres berücksichtigt werden (N=136)<sup>53</sup>. 36,8% der Eltern von ErstklässlerInnen sagt aus, dass ihr Kind in der Kita bereits an mindestens einer KidSmart-Projektphase teilnahm.

An der schriftlichen Befragung nahmen vorrangig Mütter teil (84,1%), während deutlich weniger Väter den Befragungsbogen ausfüllten (15,9%). Die Mehrheit der Befragten ist zwischen 31 und 40 Jahre alt (54,2%). Am zweitstärksten ist die Altersgruppe zwischen 20 und 30 Jahren vertreten (23,7%) und etwa jede/jeder fünfte Befragte ist zwischen 41 und 50 Jahre alt.

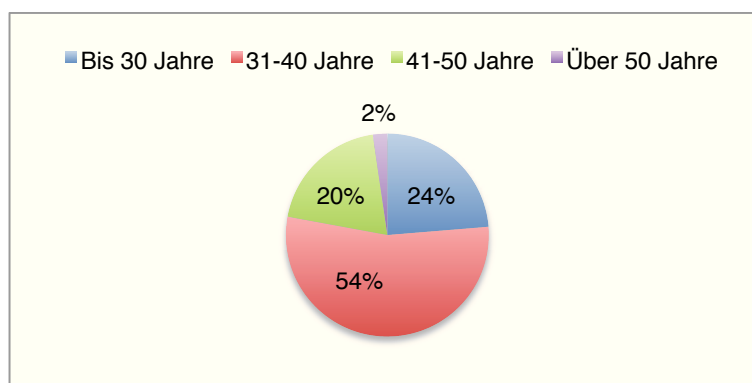


Abbildung 8: Eingangsbefragung: Altersverteilung der Eltern, in % (N= 131)

In 30,8% der befragten Familien wächst zum Zeitpunkt der Erhebung ein Kind auf. In etwa der Hälfte der Familien (54,6%) leben zwei Kinder und in 14,6% der Familien drei oder mehr Kinder.

Der formale Bildungshintergrund der Eltern ist nach ihren Angaben im Vergleich mit der städtischen Zensus-Statistik überraschend hoch (vgl. Information und Technik

<sup>53</sup> Da nach Angaben der Eltern sieben ZweitklässlerInnen in der Kita an mindestens einer KidSmart-Projektphase teilnahmen, wird die Stichprobe der Eltern von durch KidSmart in der frühen Bildung vorgeforderten Kindern um diese sieben SchülerInnen erweitert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird im Folgenden dennoch von „ErstklässlerInnen“ gesprochen.

Nordrhein-Westfalen 2011: 43): 12,5% der Eltern nennt das Fachabitur beziehungsweise die Fachoberschulreife als höchsten Bildungsabschluss und weitere 28,9% erlangten die Allgemeine Hochschulreife. Etwas mehr als ein Drittel der Eltern (36,7%) schloss die Schule mit der Mittleren Reife ab und 13,3% erlangten einen Haupt- oder Volksschulabschluss<sup>54</sup>.

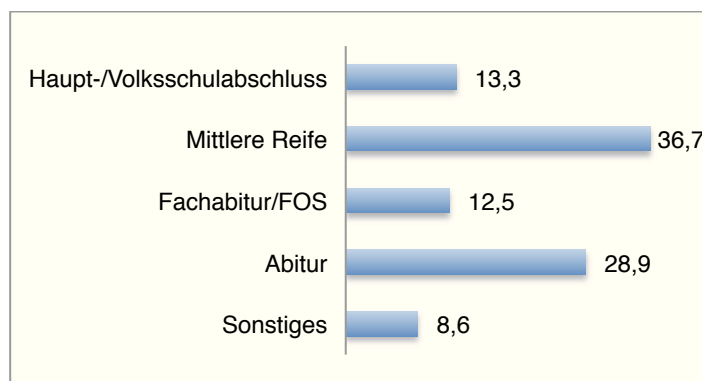


Abbildung 9: Eingangsbefragung: Formaler Bildungshintergrund der Eltern, in % (N= 128)

Während in 48,0% der Haushalte ausschließlich Deutsch gesprochen wird, geben 52,0% der befragten Eltern an, dass in ihrem Haushalt (auch) eine andere Sprache gesprochen wird. Wird eine Familiensprache gesprochen, so findet dies in 21,1% der Familien additiv zu der deutschen Sprache statt. Besonders häufig wird Russisch und Türkisch als Familiensprache angegeben.

Russisch	22,4%
Türkisch	21,1%
Polnisch	11,8%
Englisch	6,6%
Französisch	3,9%
Arabisch	3,9%
Kurdisch	2,6%
Afrik. Sprache	2,6%
Persisch	1,3%
Griechisch	1,3%
Albanisch	1,3%
Und Deutsch	21,1%

Tabelle 8: Eingangsbefragung: Familiensprache/n, in % (N= 76)

An der schriftlichen *Abschlussbefragung* nahmen insgesamt 118 Eltern teil. Sie fand im Frühling/Frühsummer 2013 statt. Aufgrund des Forschungsschwerpunktes dieser Arbeit (s.o.) reduziert sich die Zahl der Antwortenden auf 69 Eltern von Erstkläss-

<sup>54</sup> Daten des Zensus 2011: Haupt-/Volksschulabschluss: 36,4% | Mittlerer Schulabschluss: 18,3% | Fachhochschulreife: 9,5% | Allg./fachgebundene Hochschulreife (Abitur): 23,3% | Ohne Schulabschluss: 7,8%. (vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen 2011: 43). Ein möglicher Erklärungshintergrund wäre hierfür die Tendenz, dass eher die Eltern mit einem mittleren oder höheren formalen Bildungshintergrund ihr Kind für den Nachmittagsbereich der OGS anmelden (vgl. dazu Kapitel 4.4.3)



lerInnen. 39,1% dieser Eltern gibt an, dass ihr Kind in der Kita bereits an mindestens einer KidSmart-Projektphase teilnahm. Auch diese Daten wurden mit der Software „Grafstat“ ausgewertet.

Wie auch bei der Eingangsbefragung nahmen an der Abschlussbefragung mehrheitlich Mütter teil (82,1%). Die Mehrzahl der Befragten ist zwischen 31 und 40 Jahren alt (56,7%) und etwa ein Drittel ist über 40 Jahre alt. Die Altersgruppe der 20- bis 30jährigen ist mit 11,9% am schwächsten vertreten.

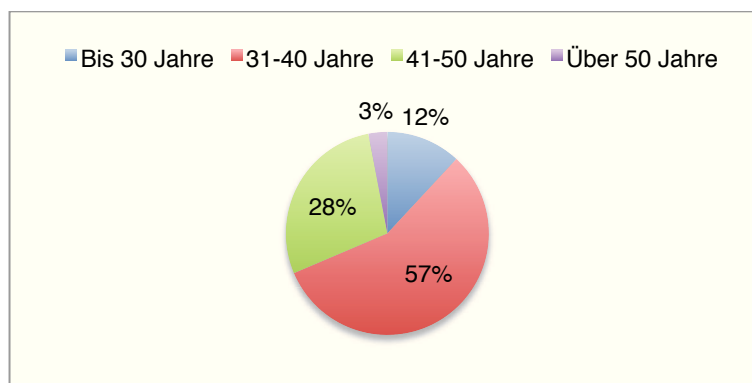


Abbildung 10: Abschlussbefragung: Altersverteilung der Eltern, in % (N= 67)

In 31,3% der Haushalte lebt ein Kind und in 43,3% der Familien wohnen zwei Kinder in dem Haushalt. Drei oder mehr Kinder wachsen in 25,4% der Haushalte auf.

Die formale Bildung der Eltern stellt sich in der Abschlussbefragung noch etwas besser dar als in der Eingangsbefragung. Es ist deswegen davon auszugehen, dass ein Zusammenhang zwischen einem (niedrigeren) Bildungshintergrund sowie der (niedrigeren) Teilnahmemotivation der Eltern existiert. 40,9% der Eltern gibt an, einen Realschulabschluss zu besitzen und 10,6% von ihnen erlangen die Fachabitur sowie 33,3% die Allgemeine Hochschulreife. 7,6% der antwortenden Eltern gibt an, die Schule ohne einen Abschluss verlassen zu haben.

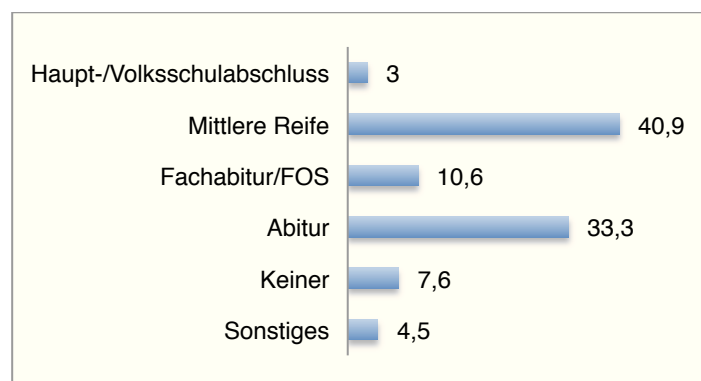


Abbildung 11: Abschlussbefragung: Formaler Bildungshintergrund der Eltern, in % (N= 66)

Der Anteil der Familien in denen Deutsch nicht als ausschließliche Sprache gesprochen wird, ist mit 63,8% ausgeprägter als die Zahl der Familien in denen eine andere Sprache gesprochen wird (36,2%). Am häufigsten wird in den Familien Türkisch (30,8%) oder/und Russisch (23,1%) gesprochen. In 30,8% der Familien, in denen nicht ausschließlich Deutsch gesprochen, wird das Familienleben bilingual organisiert.

Türkisch	30,8%
Russisch	23,1%
Thai	15,4%
Französisch	7,7%
Arabisch	7,7%
Polnisch	3,8%
Kurdisch	3,8%
Englisch	3,8%
Albanisch	3,8%
Und Deutsch	30,8%

Tabelle 9: Abschlussbefragung: Familiensprache/n, in % (N= 26)

#### 10.4.2 Kinder

An der mündlichen, computerunterstützten *Eingangsbefragung* nahmen insgesamt 123 Kinder teil, die die erste, zweite oder dritte Klasse besuchten. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden aufgrund des Forschungsschwerpunktes (s.o.) ausschließlich die Daten der ErstklässlerInnen berücksichtigt<sup>55</sup>. So reduziert sich die Stichprobenzahl auf 96 Kinder. 28,4% der befragten Kinder nahmen bereits in der Kita an mindestens einer Phase des KidSmart-Projekts teil. Die während des Interviews in den Computer eingegebenen Daten, wurden anschließend mit der Software „Grafstat“ ausgewertet. Dabei wurden diejenigen Fragen herausgefiltert, die für die Beantwortung der zugrunde liegenden Forschungsfragen relevanten waren.

Das Geschlechterverhältnis der Befragten ist mit 49,0% (Jungen) und 51,0% (Mädchen) fast ausgeglichen.

57,3% der Kinder gibt an, dass sie zuhause ausschließlich Deutsch sprechen und 36,5% wachsen bilingual auf. 6,3% der Kinder spricht zuhause gar kein Deutsch. Für 11,5% der SchülerInnen ist Türkisch die Familiensprache (ggf. gemeinsam mit Deutsch), 10,4% der Kinder spricht zuhause (auch) Russisch.

<sup>55</sup> Zwei ehemalige Kita-KidSmart-Kinder besuchen bereits die zweite Klasse. Diese beiden Kinder werden dennoch in der Stichprobe mitbeachtet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird im Folgenden trotzdem ausschließlich von „ErstklässlerInnen“ gesprochen.

Nur Deutsch	57,3%
Türkisch	11,5%
Russisch	10,4%
Polnisch	8,3%
Englisch	4,2%
Arabisch	3,1%
Kurdisch	2,1%
Und Deutsch	36,5%

Tabelle 10: Eingangsbefragung: Familiensprache/n, in % (N= 96). Darstellung der Antworten mit >1%

72,6% der Kinder gibt an, dass es Geschwister hat. 50% der befragten SchülerInnen hat mindestens einen älteren Bruder und 35,5% hat mindestens eine ältere Schwester.

Während der Projektdurchführung wurden insgesamt 98 ErstklässlerInnen<sup>56</sup> *teilnehmend beobachtet*. Da wegen Krankheit, außerplanmäßigen Ausflügen etc. nicht immer alle Kinder anwesend waren, ist die Anzahl der beobachteten Kinder leichten Schwankungen unterworfen<sup>57</sup>.

Von diesen beobachteten SchülerInnen sind 55,7% weiblich und 44,3% männlich. 43,0% der Kinder haben einen Migrationshintergrund. Etwa ein Drittel der beobachteten SchülerInnen wurde bereits in der Kindertagesstätte im Rahmen des KidSmart-Projekts medienpädagogisch vorgefördert (36,8%).

Während die Likert-Skalen mit der „Grafstat“-Software ausgewertet wurden, wurden die frei formulierten Antworten mit der Software „MAXQDA“ qualitativ ausgewertet.



Abbildung 12: Screenshot MAXQDA – Codebaum zur Auswertung der offenen Fragestellungen der teilnehmenden Beobachtung (Kinder)

<sup>56</sup> Zwei ehemalige Kita-KidSmart-Kinder besuchen bereits die zweite Klasse. Diese beiden Kinder werden dennoch in der Stichprobe mitbeachtet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird im Folgenden trotzdem ausschließlich von „ErstklässlerInnen“ gesprochen.

<sup>57</sup>  $N_{\text{Eingangsbefragung}} = 98 \mid N_{\text{Erste Zwischenbeobachtung}} = 98 \mid N_{\text{Zweite Zwischenbeobachtung}} = 96 \mid N_{\text{Abschlussbeobachtung}} = 97.$

Im Rahmen der *Abschlussbefragung* nahmen insgesamt 83 Kinder teil. Davon besuchten 72 interviewte Kinder die erste Klasse. 25 befragte ErstklässlerInnen nahmen bereits in der Kindertagesstätte an dem KidSmart-Projekt teil<sup>58</sup>; 47 interviewte Kinder partizipierten erstmalig in der Schule an dem KidSmart-Projekt<sup>59</sup>.

Aus dieser Grundgesamtheit an Interviews wurde zur Analyse eine kleinere Stichprobe ausgewählt. Dabei wurden acht Befragtengruppen gebildet:

1. In der frühen Bildung durch KidSmart vorgeförderte Jungen ohne Migrationshintergrund
2. In der frühen Bildung durch KidSmart vorgeförderte Jungen mit Migrationshintergrund
3. In der frühen Bildung durch KidSmart vorgeförderte Mädchen ohne Migrationshintergrund
4. In der frühen Bildung durch KidSmart vorgeförderte Mädchen mit Migrationshintergrund
5. In der frühen Bildung nicht durch KidSmart vorgeförderte Jungen ohne Migrationshintergrund
6. In der frühen Bildung nicht durch KidSmart vorgeförderte Jungen mit Migrationshintergrund
7. In der frühen Bildung nicht durch KidSmart vorgeförderte Mädchen ohne Migrationshintergrund
8. In der frühen Bildung nicht durch KidSmart vorgeförderte Mädchen mit Migrationshintergrund

Sämtliche Transkripte wurden in einem zweiten Schritt gesichtet und es wurden pro Befragtengruppe drei Transkripte ausgewählt. Dabei wurde insbesondere auf eine Vollständigkeit des Interviewleitfadens geachtet sowie auf die den Kindern gegebene Freiheit in der Beantwortung der Fragen (wenige geschlossene Fragen, wenige Suggestivfragen etc.). Da die Gruppe der interviewten Mädchen ohne eine vorherige KidSmart-Förderung in der Kindertagesstätte mit 31 Interviews sehr groß war, wurde hier jeweils ein weiteres Transkript in die Stichprobe aufgenommen.

---

<sup>58</sup> 14 Jungen, 11 Mädchen.

<sup>59</sup> 16 Jungen, 31 Mädchen.

<b>In der frühen Bildung vorgeförderte Kinder</b>	
<i>Jungen ohne Migrationshintergrund</i>	<i>Jungen mit Migrationshintergrund</i>
Kind 1: 6 Jahre	Kind 4: 6 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Polnisch, Afrikanische Sprache)
Kind 2: 6 Jahre	Kind 5: 7 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Russisch)
Kind 3: 7 Jahre	Kind 6: 7 Jahre (ohne konkrete Angabe der weiteren Familiensprache)
<i>Mädchen ohne Migrationshintergrund</i>	<i>Mädchen mit Migrationshintergrund</i>
Kind 7: 6 Jahre	Kind 10: 7 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Polnisch)
Kind 8: 6 Jahre	Kind 11: 7 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Russisch)
Kind 9: 7 Jahre	Kind 12: 7 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Russisch, Polnisch)
<b>In der frühen Bildung nicht vorgeförderte Kinder</b>	
<i>Jungen ohne Migrationshintergrund</i>	<i>Jungen mit Migrationshintergrund</i>
Kind 13: 6 Jahre	Kind 16: 6 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Marokkanisch <sup>60</sup> )
Kind 14: 6 Jahre	Kind 17: 6 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Türkisch)
Kind 15: 7 Jahre	Kind 18: 7 Jahre (ohne konkrete Angabe der weiteren Familiensprache)

<sup>60</sup> Das Kind sagt aus, dass es „Marokkanisch“ zuhause spricht. Ob es sich dabei um Arabisch, Marokkanisch-Arabisch oder eine sonstige in Marokko gesprochene Sprache handelt, wird nicht deutlich.

(Fortsetzung der Tabelle von Seite 172)

Mädchen ohne Migrationshintergrund	Mädchen mit Migrationshintergrund
Kind 19: 6 Jahre	Kind 23: 7 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Marokkanisch <sup>61</sup> )
Kind 20: 6 Jahre	Kind 24: 7 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Kurdisch)
Kind 21: 6 Jahre	Kind 25: 6 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Französisch, Marokkanisch)
Kind 22: 7 Jahre	Kind 26: 7 Jahre (Familiensprachen: Deutsch, Russisch)

Tabelle 11: Stichprobe der Abschlussinterviews

Die ausgewählten Interviews wurden mit der Analysesoftware „MAXQDA“ qualitativ ausgewertet. Dabei wurde insbesondere der „Themenbereich: KidSmart“ berücksichtigt.

The screenshot displays two windows from the MAXQDA software. The top window, titled 'Liste der Dokumente', shows a list of interview documents with their respective page counts. The bottom window, titled 'Liste der Codes', shows a hierarchical code system with various thematic areas and their associated page counts.

Dokument	Seitenzahl
Kind 1 - KS,m,6,deu1	55
Kind 2 - KS,m,6,deu2	56
Kind 3 - KS,m,7,deu	47
Kind 4 - KS,m,6,deu+pol+af	64
Kind 5 - KS,m,7,deu+russ	44
Kind 6 - KS,m,7,min	60

Code	Seitenzahl
Rückblick auf Kita-KidSmart	1
Allgemeine Regeln - Mediennutzung	6
Heimliche Nutzung	1
Klein-Groß	1
Besondere Zitate	14
Schreiben	7
Themenbereich: KidSmart	264
Themenbereich: Mediennutzung zuhause	362
Themenbereich: Fernsehen	215
Themenbereich: Computer (offline)	112
Themenbereich: Internet	182
Themenbereich: Spielkonsole	52
Themenbereich: mobile Medien	16
Themenbereich: Lesen (Bücher, Zeitschriften, Comics)	16
Themenbereich: CD-Player	8
Themenbereich: Digitalkamera	4
Themenbereich: Medienhelden	65
Themenbereich: Expertenmedium	105

Abbildung 13: Screenshot MAXQDA – Codebaum zur Auswertung der Abschlussinterviews (Kinder)

<sup>61</sup> Auch dieses Kind sagt aus, dass es „Marokkanisch“ zuhause spricht. Ob es sich dabei um Arabisch, Marokkanisch-Arabisch oder eine sonstige in Marokko gesprochene Sprache handelt, wird wieder nicht deutlich.