

Fallstudien zur Medienbildung an der Kita

Band 7

Myriam Jörges

„Da sind so zwei Internets. Eine orange (...) und noch eine blaue.“

Medienumgang von Kindern im Dortmunder KidSmart-Projekt – Eine qualitativ – empirische Studie.

Dortmund

Jahr 2012

Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung

Herausgegeben von

Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

Reihe „Fallstudien zu Medien in der Frühen Bildung“

Herausgegeben von Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

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

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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort - Die Reihe „Medien in der Frühen Bildung“ - 4 -
Gudrun Marci-Boehncke / Matthias Rath

1. Einleitung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
2. Medien und Mediennutzung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.1 Definition ‚Medien‘ **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.2 Eckdaten zur Mediennutzung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.3 Dimensionen der Medienkompetenz **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.3.1 Medienkritik **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.3.2 Medienkunde **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.3.3 Mediennutzung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.3.4 Mediengestaltung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.3.5 Medienkommunikation **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
3. Die Studie **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.1 Einbettung der Studie in den Projektkontext **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.2 Das Forschungsdesign **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.3 Darstellung der Ergebnisse **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.3.1 Medienkritik **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.3.2 Medienkunde **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.3.3 Mediennutzung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.3.4 Mediengestaltung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.3.5 Medienkommunikation **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.4 Diskussion der Ergebnisse im Forschungskontext **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
4. Didaktisch-pädagogischer Ausblick **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

5. Fazit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
6. Literaturverzeichnis **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
7. Anhang **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Vorwort - Die Reihe „Medien in der Frühen Bildung“

1. Einleitung

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

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

Damit ist Medienbildung zu einem zentralen Bildungsauftrag der *institutionellen* Bildung geworden. Die Bildungsschere, die zwischen bildungsfernen und bildungsaffinen Elternhäusern klafft, geht im Bereich der Medienbildung noch weiter auf. Denn der Bildungsauftrag „Medienkompetenz“ trifft vor allem in Kita, Schule und Hochschule der deutschsprachigen Länder auf einen bewahrpädagogischen Grundzug in Sachen Medienziehung, denn Dietrich Kerlen (2005) als „Medienmoralisierung“ charakterisiert hat.

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

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

2. Forschungsstand

Verschiedene Studien zum Medienhandeln von Erzieher*innen (vgl. Six/Frey/Gimmler 1998; Six/Gimmler 2007; Schneider u.a. 2010) zeigen die Bedingungen der Medienbildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Six 2010). Zum einen wird ein Zusammenhang mit institutionellen bzw. strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen und Kindergruppen deutlich – hierzu gehören Medien-, Finanz- und Personalausstattung und die Zusammensetzung der zu betreuenden Kindergruppen. Zum anderen ist Medienbildung abhängig von den individuellen Voraussetzungen der Erzieher*innen. Darunter fallen die medienpädagogische Ausbildung – sofern sie den Grundstein für das medienpädagogi-

sche Verhalten und Handeln der Erzieher*innen legt –, eine adäquate Vorstellung von Medienerziehung in der Kita sowie die eigene Medienkompetenz und Motivation, mit Medien in der Kita zu arbeiten. Erst wenn bei den Erzieher*innen und Erziehern die Einsicht vorhanden ist, dass Medienerziehung in der Kita notwendig, sinnvoll und umsetzbar ist, besteht die Chance, so die genannten Studien, dass Medienerziehung in den Kita-Alltag integriert wird.

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

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

3. Forschungsansatz

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

Kapital und symbolisches Kapital (z.B. Beruf) ermöglicht, die wiederum für den Erwerb ökonomischen Kapitals maßgebend sind.

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

4. Rahmendaten des Projekts

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

Organisatorisch ist das Projekt als Bildungsnetzwerk konzipiert (vgl. Marci-Boehncke 2011), in dem eine Vielzahl von Institutionen zusammenarbeitet. Ein wichtiger Faktor, um die Kitas in Stand zu setzen, sich an einem Medienprojekt zu beteiligen, das über die klassischen Print-Medien hinausgeht, war die Versorgung der Kitas mit einer kindgerechten PC-Ausstattung. Hierfür konnte als externer Partner die IBM Deutschland gewonnen werden, die im Rahmen ihrer CSR (Corporate Social Responsibility)-Maßnahmen inzwischen 100 KidSmart-Computer-Stationen zur Verfügung gestellt haben. Die KidSmart-Stationen bestehen aus einem normalen, netzfähigen PC mit Monitor, die in

einem Kunststoff-Gehäuse kindgerecht, vor allem aber robust untergebracht sind. Während des Projektverlaufs werden die Kitas jeweils durch zwei Studierende der Technischen Universität Dortmund unterstützt, die im Rahmen von Veranstaltungen und zusätzlichen Trainings auf diese Tätigkeit vorbereitet wurden. Weitere Partner sind der städtische Kita-Träger Fabido, das Dortmunder Systemhaus und Bits21.

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

5. Methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt ist in die qualitative Forschung einzuordnen. Wissenstheoretisch ist die Studie im Bereich der Heuristischen Sozialforschung (Glaser/Strauss 1998; Kleinig 1994; Krotz 2005) anzusiedeln. Auf der Daten- und Methodenebene wird ein komplexes, multiperspektivisches Forschungsdesign (Flick 2004; 2005) angewendet. Um möglichst viele Perspektiven auf die Medienpraxis im privaten Kontext sowie im Kita-Alltag zu gewinnen, werden sowohl Eltern als auch Kinder und Erzieher*innen befragt. Als Methoden zur Datengewinnung werden halbstandardisierte Fragebögen, qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtung eingesetzt. Die Erhebung der Daten erfolgt zu unterschiedlichen Messzeitpunkten: vor Projektbeginn, während der Interventionsphase und nach Abschluss der einzelnen Projektphasen.

Die Variation der verschiedenen Perspektiven gibt schließlich Auskünfte über Eltern, Erzieher*innen und Kinder. In den verschiedenen Projektphasen wurden 35 Kitas betrachtet. 175 Erzieher*innen wurden zu ihrer eigenen Mediennutzung und Medienkompetenz

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

6. Literatur

- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In: *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2). Hrsg. v. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1992. *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dortmunder Statistik. 2011. *Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2011. Bevölkerung*. Publikation 193. Hrsg. v. Stadt Dortmund: http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen_1/jahresberichte/index.html.
- Dortmunder Statistik. 2014. *Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2014. Bevölkerung*. Publikation 202. Hrsg. v. Stadt Dortmund: http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/stadtportraet/statistik/veroeffentlichungen_1/jahresberichte/index.html.

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

- Perspektiven auf „Educational Governance“*. Hrsg. v. Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij, 143-160. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mikos, Lothar. 2005. „Teilnehmende Beobachtung.“ In: *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 315-323. Konstanz: UVK.
- Pross, Harry. 1972. *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Carl Habel Verlagsbuchhandlung.
- Rath, Matthias. 2014. *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rath, Matthias. 2015. „Medienerziehung.“ In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik*. Hg. v. Dorothee Meister, Friederike Gross und Uwe Sander: <http://www.erzwissonline.de>.
- Schneider, Beate, Helmut Scherer, Nicole Gonser und Annekaryn Tiele. 2010. *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*. Berlin: Vistas.
- Six, Ulrike und Roland Gimmler. 2007. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungen der Medienerziehung*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen Bd. 57. Berlin: Vistas.
- Six, Ulrike, Christoph Frey und Roland Gimmler. 1998. *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen Bd. 28. Opladen: Leske + Budrich.
- Six, Ulrike. 2010. „Mediensozialisation und Medienbildung im Kindergarten.“ In: *Handbuch Mediensozialisation*. Hrsg. v. Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener, 201-207. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weise, Marion. 2008. „Der Kindergarten wird zum ‚Forschungsort‘ – Das Puppet Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung.“ In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (11): http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf.
- Weise, Marion. 2011. „Kids konvergent – Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen.“ In: *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. Schriftenreihe Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. Hrsg. v. Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath, 50-69. München: Kopäd.
- Weise, Marion. 2013. *Kinderstimmen. Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens – Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung*. Dortmund: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/30136>.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Medienbildung im Schulübergang	9
1.1 Theoretische Hintergründe	9
1.1.1 Begriffliche Abgrenzungen	9
1.1.2 Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation	12
1.2 Medienbildung im Kontext institutionalisierter Bildungsgänge	16
1.2.1 Konzepte der Medienbildung	16
1.2.2 Medienbildung in den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen	18
1.2.3 Medienbildung in der vorschulischen Erziehung	20
1.2.4 Medienbildung aus deutschdidaktischer Perspektive	22
2. Forschungshintergrund	24
2.1 Kinder und Medien – Der aktuelle Forschungsstand	24
2.1.1 Freizeitaktivitäten von Kindern	25
2.1.2 Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen	26
2.1.2.1 Fernsehnutzung	27
2.1.2.2 Nutzung von Computer und Internet	30
2.1.3 Medien in der Familie	32
2.1.3.1 Mediene Ausstattung der Haushalte	32
2.1.3.2 Medienumgang in den Familien	34
2.2 Medienbildung im Kindergarten – Der aktuelle Forschungsstand	36
2.2.1 Zur Ausgangslage – Medien im Kindergarten	37
2.2.2 Mediensituation der Erzieherinnen	39
2.2.2.1 Mediennutzung und Medienbesitz der Erzieherinnen	39
2.2.2.2 Medienkompetenz der Erzieherinnen	40
2.2.2.3 Einstellungen der Erzieherinnen zur Medienbildung im Kindergarten	41

2.2.2.4 Annahmen der Erzieherinnen zum Medienumgang der Kinder	43
3. Das Forschungsprojekt: KidSmart-Medienkompetent zum Schulübergang	45
3.1 Beschreibung des Projektes.....	45
3.2 Intervention in den Kindergärten	47
3.2.1 Rahmenbedingungen der Kindergärten	47
3.2.2 Die Medienprojekte	48
3.2.2.1 Projektthema <i>Farben</i>	49
3.2.2.2 Projektthema <i>Gefühle</i>	51
3.2.2.3 Einbindung der Projekte in die Bildungsgrundsätze von Nordrhein- Westfalen	53
3.2.2.4 Reflektion der Projekte.....	54
4. Methodik des Projektes	57
4.1 Darstellung der Forschungsmethode	57
4.2 Darstellung der Erhebungsmethoden.....	59
4.2.1 Eingangsevaluation	60
4.2.1.1 Darstellung des Erhebungsinstrumentes	60
4.2.1.2 Beschreibung der Fragebögen	61
4.2.2 Interventionsphase in den Einrichtungen	62
4.2.2.1 Teilnehmende Beobachtungen	63
4.2.2.1.1 Darstellung des Erhebungsinstrumentes.....	63
4.2.2.1.2 Beschreibung der Beobachtungsbögen	64
4.2.2.2 Puppet-Interviews	66
4.2.3 Abschlussevaluation.....	67
4.3 Datenauswertung	69
5. Ergebnisse der Erhebung.....	71
5.1 Eingangsevaluation	71
5.1.1 Ergebnisse der Elternfragebögen.....	71
5.1.1.1 Rahmenbedingungen in den Familien	72
5.1.1.2 Freizeitbeschäftigungen der Kinder	74
5.1.1.3 Medienumgang der Kinder im häuslichen Umfeld.....	75

5.1.1.4	Medienumgang in den Familien.....	78
5.1.1.5	Einstellungen der Eltern zur Medienbildung.....	79
5.1.2	Ergebnisse der Erzieherfragebögen.....	80
5.1.2.1	Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen ..	80
5.1.2.2	Medienumgang der Erzieherinnen.....	82
5.1.2.3	Einstellungen der Erzieherinnen zur Medienbildung im Kindergarten	84
5.1.2.4	Einschätzungen der Erzieherinnen zu medialen und nicht-medialen Aktivitäten im Kindergarten.....	86
5.1.3	Ergebnisse der Befragung der Erzieherinnen über ein Kind	88
5.1.3.1	Voraussetzungen der Projektkinder und Familien.....	88
5.1.3.2	Einschätzungen der Erzieherinnen zu den Interessen und dem Medienumgang der Projektkinder	89
5.2	Interventionsphase in den Einrichtungen	91
5.2.1	Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen.....	92
5.2.1.1	Ergebnisse der KidSmart-Beobachtung.....	92
5.2.1.2	Beobachtungen zum Setting des Kita-Projektes.....	93
5.2.1.3	Ergebnisse der Erzieherbeobachtung.....	96
5.2.1.4	Ergebnisse der Kinderbeobachtung.....	98
5.2.1.4.1	Mediennutzung im Kontext der Projektarbeit.....	99
5.2.1.4.2	Medienumgang der Projektkinder.....	101
5.2.1.4.3	Motivation zur Medienarbeit und Beteiligung an der Projektarbeit	104
5.2.2	Ergebnisse der Puppet-Interviews.....	108
5.2.2.1	Medienumgang der Kinder.....	108
5.2.2.1.1	Fernsehnutzung	109
5.2.2.1.2	Umgang mit Computer und Internet	113
5.2.2.2	Mediennutzung im Kontext der Projektarbeit	127
5.3	Abschlussevaluation	130
5.3.1	Ergebnisse der Elternfragebögen.....	131
5.3.2	Ergebnisse der Erzieherfragebögen.....	133
5.3.2.1	Voraussetzungen und Einstellungen der Erzieherinnen zur	

Medienarbeit	133
5.3.2.2 Reflektion der Projektarbeit.....	136
5.3.3 Ergebnisse der Befragung der Erzieherinnen über ein Kind	137
5.3.3.1 Entwicklungen der Kinder im Kontext der Medienarbeit.	138
5.3.3.2 Computerumgang der Kinder im Projekt.....	140
6. Ergebnisse und Schlussfolgerungen	141
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	141
6.1.1 Rahmenbedingungen in den Familien.....	141
6.1.2 Medienumgang der Kinder	143
6.1.3 Mediale Kompetenzentwicklung der Kinder	146
6.1.4 Medienumgang der Erzieherinnen	148
6.1.5 Medienbildung im Kindergarten.....	150
6.2 Diskussion der Ergebnisse im Forschungskontext.....	152
6.2.1 Kinder und Medien	153
6.2.2 Medien und Medienbildung im Kindergarten	156
6.3 Zur Relevanz von Medienbildung im Schulübergang	160
6.4 Ausblick.....	162
7. Reflexion des Forschungsprojektes.....	165
Fazit	170
Literaturverzeichnis.....	173
Internetquellen	177
Abbildungsverzeichnis	178
Tabellenverzeichnis	179
Eidesstattliche Versicherung.....	180
Anhang	181

Einleitung

Der ständige Wandel der Medienwelt und die multimediale Entwicklung der Informationsgesellschaft führen zu einer Ausweitung der Medienangebote. Besonders hervorzuheben ist das rasante Wachstum des Internets, das verschiedene Mediendienste wie Telefonie, Fernsehen und Radio einschließt und verbindet (vgl. Schneider/Warth 2010, 471).

Die Konvergenz medialer Angebote führt zu vermehrten Nutzungsmöglichkeiten und zeigt Auswirkungen auf den alltäglichen Medienumgang der gesellschaftlichen Subjekte. Medienkonvergenz als medienübergreifendes Handeln umfasst verschiedene Aspekte. Einerseits wird hiermit die technische Verbindung von unterschiedlichen Mediengeräten zu einem neuen Multifunktionsmedium bezeichnet. Andererseits hat der Nutzer die Möglichkeit, verschiedene Inhalte konvergent über unterschiedliche Medien zu verfolgen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011, 22ff.).

Im Jahre 2010 verfügen annähernd alle Haushalte mit Kindern über einen Fernseher, ein Handy und ein Radio. Auch der Computer mit Internetzugang ist vielfach vorhanden (vgl. MPFS 2010, 7). Durch die Interaktion im Familienverbund mit Eltern und Geschwistern kommen bereits Kleinkinder früh mit Mediengeräten in Kontakt. Medien sind somit ab dem ersten Lebenstag im Alltag von Kindern vorhanden und fester Bestandteil ihrer Umwelt (vgl. Theunert/Demmler 2007, 99f.).

Neben der Verwendung zu Unterhaltungszwecken müssen Medien dabei auch als Träger gesellschaftlicher Kommunikation wahrgenommen werden (vgl. Schorb 2008, 79).

Der angemessene Umgang mit den Medien zur Information, Bildung und Unterhaltung gehört deshalb zu den Kulturtechniken, die das Subjekt zur vollständigen Teilhabe an der Gesellschaft lernen muss (vgl. Süß 2004, 65).

Es wird an dieser Stelle von einem erweiterten Textbegriff ausgegangen, der neben dem Text als Menge von geschriebenen Sätzen auch weitere sprachliche Äußerungen mit kommunikativer Funktion einschließt.¹ Gemeint ist hier die Gesamtmenge zeichenhafter und bedeutungstragender Äußerungen, was dazu führt, dass auch nicht-kontinuierliche Texte wie Chats und Blogs inbegriffen sind (vgl. Schill/Wagner 2002, 23).

Die traditionellen Kulturtechniken Lesen und Schreiben, die als Voraussetzung für den Zugang zu unterschiedlichen Lebensbereichen und kulturellen Inhalten gelten (vgl. MSW 2008, 26), werden somit durch den kompetenten Medienumgang ergänzt. Diese kritische, genussvolle und reflektierte Nutzung der medialen Angebote ist im Hinblick auf die kulturelle und soziale Durchdringung der Medien unabdingbar (Schorb 2009, 54).

Um dies zu gewährleisten, müssen Medien als gesellschaftliche Partizipationsinstrumente von Beginn an in frühkindliche Bildungsprozesse einbezogen werden (vgl. Theunert/Demmler 2007, 98).

Neben der Familie als wichtige frühe Sozialisationsinstanz ist besonders auch eine frühe institutionelle Medienbildung von Bedeutung. Mediale Bildungsprozesse müssen allen Kindern zugänglich gemacht und daher im Kindergarten aufgegriffen und zusammen mit anderen Bildungsbereichen gefördert werden.

Die systematische Verankerung entsprechender Inhalte im vorschulischen Bildungsbereich ist jedoch nur auf der Grundlage umfassender Kenntnisse des kindlichen Medienumganges möglich (vgl. ebd., 114).

In der vorliegenden Masterarbeit ist daher von besonderem Interesse, wie sich der Wandel der Medienwelt auf den Medienumgang und die Medienerfahrungen der Vorschulkinder auswirkt. Hier ergeben sich Fragen hinsichtlich der Medienausstattung und -nutzung von Kindern im häuslichen Umfeld und innerhalb der Familie. Gleichzeitig ist die aktuelle Situation der medienpädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen relevant.

¹ Siegfried J. Schmidt (1974) definiert Text als „jeder geäußerte sprachliche Bestandteil eines Kommunikationsaktes in einem kommunikativen Handlungsspiel, der thematisch orientiert ist und eine erkennbare kommunikative Funktion erfüllt (...). Im Unterschied zu den bislang üblichen Bedeutungen von Text (...) besagt Text hier im entwickelten Zusammenhang immer: Äußerungsmenge-in-Funktion, bzw. sozio-kommunikativ realisierte Textualität“ (Schmidt 1974, 45).

Die Arbeit wird im Rahmen des Interventiven Forschungsprojektes *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* verfasst.

Das Erkenntnisinteresse des Gesamtvorhabens bezieht sich einerseits auf die Medienrealitäten und den Medienumgang von Kindern vor Schulbeginn und deren Familien. Andererseits ist grundsätzlich die Frage interessant, welche Voraussetzungen und Bedingungen gegenwärtig für die Medienbildung im Kindergarten bestehen. Daneben werden die Wirkungen der Intervention und die Möglichkeiten der nachhaltigen Sicherung von Medienbildung im vorschulischen Bildungsbereich untersucht.

Diese Aspekte werden durch ein breites methodisches Vorgehen in drei Untersuchungsphasen erfasst. Zunächst erfolgten die Befragungen von Eltern und Erzieherinnen, um Aufschluss über die Ausgangslage der medialen Projektarbeit zu gewinnen.

In der Interventionsphase werden in den Einrichtungen neben den Medienprojekten teilnehmende Beobachtungen der Erzieherinnen und Kinder sowie Leitfadenterviews mit den Projektkindern durchgeführt. Abschließend erfolgt erneut eine Befragung von Eltern und Erzieherinnen, um die Auswirkungen der Projektarbeit ausmachen zu können.

Es werden dazu im Gesamtprojekt die Daten von 21 Kitas in Dortmund erfasst, wobei im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich die Daten von zwei der beteiligten Einrichtungen berücksichtigt werden.

Um eine thematische Übersicht zu erhalten, wird als Grundlage zunächst der theoretische Hintergrund hinsichtlich begrifflicher Abgrenzungen und Einordnungen dargestellt. Anschließend wird die Medienbildung im Kontext institutionalisierter Bildungsgänge näher betrachtet. Hier sind verschiedene Konzepte der Medienbildung im vorschulischen Bildungsbereich von Interesse, wobei auch auf die curriculare Verankerung von Medienbildung in den Bildungsgrundsätzen 2012 eingegangen wird. Abschließend wird aus deutschdidaktischer Perspektive ein Bezug zu weiterführenden Bildungsgängen hergestellt.

Im zweiten Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand vorgestellt. Der erste Abschnitt bezieht sich hauptsächlich auf den Medienumgang von Kindern und deren Familien, wobei auch der Umgang mit Computer und Internet im Vergleich zum bisherigen Leitmedium der Kinder, dem Fernseher, betrachtet wird.

Daraufhin wird die derzeitige medienpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen in ihren Voraussetzungen und Gegebenheiten dargestellt. Hier ist besonders die Mediensituation der Erzieherinnen und Erzieher² von Interesse, da ihre Kompetenzen und Einstellungen als entscheidender Faktor der Medienarbeit gesehen werden müssen.

Nachfolgend wird das hier zugrunde liegende Forschungsprojekt in Organisation und Durchführung beschrieben und die interventive Projektarbeit in den Einrichtungen vorgestellt.

Um die Besonderheiten des multimethodischen Vorgehens des Projektes darstellen zu können, wird im vierten Kapitel zum einen eine Beschreibung der übergeordneten Forschungsmethode in Verbindung mit ihrem offenen und hypothesengenerierenden Auswertungsverfahren vorgenommen. Anschließend werden die Erhebungsmethoden und -instrumente der unterschiedlichen Projektphasen separiert beschrieben.

Eben diese verschiedenen Erhebungsphasen und Untersuchungsmethoden dienen im fünften Kapitel zur Gliederung der Ergebnisse der durchgeführten Erhebung.

Die Ergebnisse von Eingangsevaluation, Interventionsphase in den Einrichtungen und Abschlussevaluation werden hinsichtlich der medienpädagogischen Möglichkeiten und Voraussetzungen in den Familien und Bildungsinstitution untersucht.

Die Daten der Fragebögen, teilnehmenden Beobachtungen und den durchgeführten Interviews werden im sechsten Kapitel verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt, um die Auswirkungen der sich wandelnden Medienwelt auf den Medienumgang der Vorschulkinder und die medienpädagogische Arbeit im Kindergarten zu veranschaulichen.

Daraufhin wird schließlich die Relevanz der Medienbildung im Schulübergang dargestellt und ein Ausblick auf noch ausstehende Forschungsbefunde, den notwendigen bildungspolitischen Handlungsbedarf und die strukturelle Verankerung von Medien im schulischen Bildungsbereich gegeben.

Abschließend wird das Gesamtprojekt im siebten Kapitel reflektiert, wobei die Durchführung der Medienprojekte und das methodische Vorgehen fokussiert werden.

² Nachfolgend wird zur besseren Lesbarkeit auf die zusätzliche Nennung der männlichen Bezeichnung verzichtet.

1. Medienbildung im Schulübergang

Zu Beginn werden an dieser Stelle notwendige theoretische Hintergründe erarbeitet, die zu einem besseren Verständnis der folgenden Ausführungen dienen sollen.

Hierzu gehören zunächst die Darstellung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Medienbegriffs sowie eine begriffliche Abgrenzung der verschiedenen Bezeichnungen mit medienpädagogischem Bezug. Daraufhin wird die Zielkategorie Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation zum selbstbestimmten, kreativen und kritischen Umgang mit den Medien dargestellt (vgl. 1.1.2).

Abschließend wird die Medienbildung im Kontext institutionalisierter Bildungsgänge im vorschulischen Bildungsbereich und aus deutschdidaktischer Perspektive dargestellt.

1.1 Theoretische Hintergründe

1.1.1 Begriffliche Abgrenzungen

Eine eindeutige Definition des Medienbegriffs gibt es nicht, jedoch unterschiedliche Vorstellungen vom Funktionieren eines Mediums. Hier spielen das jeweilige Erkenntnisinteresse und die begriffstheoretischen Hintergründe eine Rolle. Konsens der verschiedenen Begriffsdefinitionen ist, dass das Medium als Mittler von Nachrichten zwischen Sender und Empfänger steht. Es existieren dabei unterschiedliche Ansichten darüber, ob und in welchem Maß die Form des Mediums den Inhalt der Botschaft beeinflusst (vgl. Frederking et al. 2008, 12ff.).

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Medienklassifikation nach Harry Pross (1972) und deren Erweiterung werden daher nachfolgend skizziert.

Pross unterscheidet Medien jeweils nach dem technischen Bedarf zur Vermittlung des medialen Inhalts. Die Medienarten gliedern sich dabei in *primäre Medien* der direkten Kommunikation, also Gestik, Mimik und auch die menschliche Sprache. *Sekundäre Medien* betreffen Vermittlungsformen, die Informationsträger wie Bilder oder Bücher auf Seiten des Senders benötigen. *Tertiäre Medien* bezeichnen schließlich solche, die zur Kommunikation technische Geräte auf Seiten des Senders und Empfängers benötigen, da nur so die Mitteilung produziert, rezipiert und dargestellt werden kann. Hierzu gehören Medien wie Fernsehen und Radio (vgl. Pross 1972, 127f.).

Eine Erweiterung der Klassifikation erfolgte durch Werner Faulstich. Er fügte die *quartären Medien* hinzu, die die Kommunikation auf Grundlage von Technikeinsatz und Interaktivität von Sender und Empfänger zugleich umfassen. Hiermit sind der Computer, Multimedia und das World Wide Web mit seinen vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten in Chats und Blogs angesprochen, die die traditionellen Strukturen von Sender und Empfänger verschwimmen lassen (vgl. Faulstich 2002, 25).

Im weiteren Verlauf wird zudem stellenweise zwischen *neuen* und *traditionellen Medien* unterschieden, wobei die neuen Medien hier größtenteils elektronische und digitale sowie Substitutionsmedien einschließen. Die traditionelle Begriffsbestimmung bezeichnet vor allem auditive Medien und Printmedien.

Der Mensch muss im Sinne eines kompetenten und bewussten Umgangs mit Medien imstande sein, das jeweilige Medium und seinen Einflussfaktor im Kommunikationsprozess wahrzunehmen. Aber nicht nur in alltäglichen kommunikativen

Prozessen spielen Medien eine Rolle. Die heutige gesellschaftliche Entwicklung macht es notwendig, Medien als Teil der Grundsozialisation von Menschen wahrzunehmen, „weil jeder Mensch von Geburt an in eine Informations- und Mediengesellschaft hineinwächst, wo sich die Sphären des Medialen und des Nicht-medialen immer stärker gegenseitig durchdringen“ (Moser 2010, 35). Alle stattfindenden Erziehungs- und Sozialisationsprozesse sind daher in Bezug auf dieses medial vermittelte Verhalten zu denken.

Hier kann auf den Begriff der Mediensozialisation verwiesen werden, der sich mit der Rolle der Medien in Prozessen der sozialen Entwicklung von Individuen befasst. Gerade bei Heranwachsenden hat ihre Medienumwelt Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung (vgl. Süß 2004, 65).

Die Verwendungsvielfalt der unterschiedlichen Begriffe in Zusammenhang von Medien, medialen Bildungsprozessen und Vermittlungsaspekten macht eine Beschreibung und Abgrenzung der selbigen für den weiteren Verlauf dieser Arbeit notwendig.

Es werden nachfolgend daher erst die übergeordneten Begriffe der Medienpädagogik und -didaktik dargestellt, woraufhin eine Ausdifferenzierung von Zielen und Aufgaben mithilfe der Gegenüberstellung von Medienerziehung und Medienbildung vorgenommen wird.

Im Zuge einer eher breiten Definition der Medienpädagogik umfasst der Begriff die Gesamtheit aller pädagogisch relevanten Überlegungen mit Medienbezug und kann damit als übergeordnete Bezeichnung verstanden werden. Hier können auch allgemeine medienpädagogische Aktivitäten als Bezeichnung für Tätigkeiten und das pädagogische Handeln in Medienzusammenhängen inbegriffen werden (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 41). Die Begriffsbestimmung bündelt somit weitere Aspekte, wie die nachfolgend dargestellte Mediendidaktik. Diese kann verstanden werden als Verwendung der Medien zu pädagogischen Zwecken und bezieht auch deren Auswirkungen auf Lehr- und Lernprozesse ein. Es geht hier vor allem darum auszumachen, wie Medienangebote konkret zur Realisierung pädagogisch gerechtfertigter Ziele verwendet und gestaltet werden können (vgl. ebd.).

Hier spielt die Konzeptionalisierung und der adäquate Einsatz von Medien in Bildungsbereichen eine entscheidende Rolle (vgl. Six/Gimmler 2007, 22).

Neben der Mediendidaktik beschäftigt sich die Medienerziehung ebenfalls mit Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien.

Für Tulodziecki bündelt der Begriff Medienerziehung „alle Aktivitäten und Handlungen in Erziehung und Bildung (...), die das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln im Zusammenhang mit der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln“ (Tulodziecki 2008, 110). Er sieht die Erziehung und Bildung von Heranwachsenden mit und durch Medien damit als einen wichtigen Gegenstandsbereich der Medienpädagogik.

Das von ihm benannte Spektrum medienerzieherischer Prinzipien, das die „reflektierte Nutzung vorhandener Medienangebote und die eigene Gestaltung von Medienbeiträgen im Sinne kommunikativer Kompetenz und sozialen Handelns“ (ebd., 111) umfasst, macht seinen Fokus auf didaktische Überlegungen im Hinblick auf Medien und Gesellschaft deutlich.

Die gesellschaftliche Teilhabe lässt sich somit als ein konkretes Ziel der Medienerziehung formulieren. Hier geht es darum, die Heranwachsenden in die Mediengesellschaft zu integrieren und ihnen zugleich die aktive Partizipation an den medienvermittelten Kommunikationsprozessen zu ermöglichen (vgl. Spanhel 2006, 184).

Der Medienerziehung kommt somit die Aufgabe zu, multimediale Lernumgebungen und Erfahrungsräume so zu gestalten, dass die erwünschten Prozesse der Medienbildung veranlasst, begleitet und gefördert werden können. „Sie müssen alternative Erfahrungen und Handlungsmuster im Umgang mit Medien ermöglichen und insbesondere immer wieder Anstöße zur Reflexion dieser Handlungserfahrungen geben“ (ebd., 191).

Medienbildung kann somit als eine weitere grundlegende Zielkategorie der Medienerziehung verstanden werden. Sie bezeichnet darüber hinaus den Bildungsprozess, in dessen Zusammenhang die Entwicklung von Medienkompetenz als Zielvorstellung erfolgt (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 52).³

³ Eine weiterführende Abgrenzung und Gegenüberstellung des medialen Bildungs- und Kompetenzbegriffs findet sich in einem Diskurs in der medienpädagogischen Fachzeitschrift *merz* (vgl. Schrob 2009, Spanhel 2010, Tulodziecki 2010).

Es geht an dieser Stelle jedoch nicht darum, sich im Hinblick auf mediale Bildungs- und Erziehungsprozesse auf den einen oder anderen Begriff festzulegen. Die Medienerziehung sowie auch die Medienbildung verfolgen die Zielorientierung, den heranwachsenden Subjekten einer Gesellschaft einen kompetenten Umgang mit Medien zu ermöglichen.

In Anlehnung an den Bildungsbegriff von Klafki wird „Bildung (...) verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (Klafki 2007, 19) sowie zu Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit und Vernunft. Dies kann ebenso auf den selbstständigen, kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit den Medien in der Informationsgesellschaft gedacht werden.

Nachfolgend wird daher primär mit der Bezeichnung Medienbildung gearbeitet. Diese ist wiederum abzugrenzen von der geforderten Medienkompetenz, die als übergeordnetes Ziel im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

1.1.2 Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation

Es finden sich wiederum unterschiedliche Verwendungen und Begriffsverständnisse des Konzeptes der Medienkompetenz. Die *Omnipräsenz des Begriffs* in den verschiedenen Disziplinen und Nutzungsformen verweist dabei auch auf seine gesamtgesellschaftliche Bedeutung (vgl. Schorb 2005, 257).

Die Bezeichnung Medienkompetenz wird einerseits als Voraussetzung sowie auch als Zielvorstellung genutzt, „ohne dass begrifflich klar unterschieden wird, ob eine jeweils individuelle Ausprägung von Medienkompetenz gemeint ist oder ein angestrebtes Niveau als Ziel der Förderung von Medienkompetenz“ (Tuldoziecki 2010, 48).

Eine Ausdifferenzierung des hier zugrunde liegenden Begriffs wird daher nachfolgend vorgenommen.

Das Konzept der Medienkompetenz ist nicht ausschließlich auf Medien zu beziehen. Er findet seine Ursprünge vielmehr in dem sozial- und sprachwissenschaftlichen Diskurs um den Begriff der *kommunikativen Kompetenz*. Dieser wurde von Dieter Baacke (1973) zur Beschreibung der grundsätzlichen Fähigkeit des Individuums zur Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs eingeführt.

Kommunikative Kompetenz ist an alltägliche Fähigkeiten in der Lebenswelt von Menschen gebunden. Medienkompetenz hingegen „betont in verstärkter Weise die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen“ (Baacke 1996, 119). Die hier benötigte mediale Kompetenz kann damit als eine Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffs verstanden werden, die immer auch im Hinblick auf die aktuellen medialen Entwicklungen der Informationsgesellschaft gesehen werden muss. Das Referenzsystem des Konzepts bildet somit „die jeweils verfügbare Medienwelt in ihrer Komplexität und (...) [ihren] Strukturen“ (Theunert/Demmler 2007, 201) und weist damit auch auf die, in der heutigen Gesellschaft vielfach vorhandene, Vernetzung und Interaktivität von verschiedenen Mediensystemen hin.

Der Mensch als kommunikativ-kompetentes Lebewesen und aktiver Mediennutzer muss im Sinne gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit in der Lage sein, sich mittels der immer weiter entwickelten und vernetzten Medien auszudrücken (vgl. Baacke 1996, 117).

Für Baacke umfasst Medienkompetenz vier verschiedene Fähigkeiten, die jeder Mensch im Laufe seiner Entwicklung ausbilden sollte.

Die *Medienkritik* beschreibt das Erkennen von Medien in ihrer Struktur und dem damit zusammenhängenden Durchschauen ihrer Gestaltung und Wirkung. Dies geschieht innerhalb verschiedener Dimensionen, nämlich *analytisch* im Hinblick auf problematische gesellschaftliche Prozesse, *reflexiv* in dem Anwenden des analytischen Wissens auf sich selbst und sein Handeln und *ethisch* bezogen auf die soziale Verantwortung von analytischem Denken und reflexivem Rückbezug (vgl. Baacke 1996, 120).

Die *Medienkunde* meint „das Wissen über heutige Mediensysteme“ (ebd.), also die Produktionsbedingungen und Funktionsweisen der Mediengeräte. Auch hier können verschiedene Dimensionen aufgezeigt werden. Zum einen nennt Baacke die *informative* Dimension, die klassische Wissensbestände über Medien umfasst sowie die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension der Fähigkeit zur Handhabung der medialen Geräte.

Medienkritik und Medienkunde bilden die erste Dimension der *Vermittlung*. Die zweite Dimension der *Zielorientierung* hingegen beschreibt aktive Handlungen der

Menschen mit den Medien. Sie verweist auf die auf *rezeptive* sowie auch *interaktive* Aspekte.

Mediennutzung beschreibt also die Nutzungskompetenz als Beherrschung des technischen Medienumgangs auf der einen Seite sowie die zielgerichtete und aktive Auswahl der Medien je nach Bedarf auf der anderen Seite.

Der letzte Bereich der *Mediengestaltung* umfasst die *innovative* und *kreative* Gestaltung und Produktion mit und durch Medien (vgl. ebd.).

Medienkompetenz ist dabei nicht als subjektbezogene Eigenschaft zu verstehen. Vielmehr strebt Baacke ein „Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene“ (ebd., 121) an, das die Mitglieder dieser Gesellschaft zur Teilhabe am Diskurs der Informationsgesellschaft befähigen soll.

Die gestaltende Teilhabe an der Gesellschaft spielt auch im Sinne Bernd Schorbs eine entscheidende Rolle. Für ihn beschreibt „Medienkompetenz (...) die individuelle und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Menschen verbunden mit der gezielten Aneignung und Nutzung der Medien“ (Schorb 2005, 257f.).

Seine Begriffsbestimmung umfasst hierbei die drei Kategorien *Medienwissen*, *Medienbewertung* und *Medienhandlung*.

Das *Medienwissen* bündelt Funktions-, Struktur- und Orientierungswissen und beschreibt damit das Begreifen und Handhaben der Medien sowie der Techniken gesellschaftlicher Kommunikation. *Strukturwissen* zielt auf das Durchschauen der Vernetzung der Medien im System, wohingegen das *Funktionswissen* auf die Analyse von Medien im individuellen, gesellschaftlichen und sozialen Leben abzielt. Zentraler Aspekt und Schnittstelle der beiden anderen Wissensformen ist das *Orientierungswissen*, da es den Subjekten die Möglichkeit gibt, eine eigene Position gegenüber den allgegenwärtigen Medien zu entwickeln (vgl. Schorb 2009, 52f.).

Die zweite Kategorie der *Medienbewertung* meint die Befähigung der Individuen, Medien in ihrer Struktur, Gestaltung und Wirkung zu durchschauen sowie die Fähigkeit zur kritischen Reflektion von medientechnischen und –inhaltlichen Angeboten (vgl. Schorb 2005, 261). Damit ist zum einen das immer wiederkehrende Strukturieren und Aktualisieren der eigenen Wissensbestände in neue Zusam-

menhänge sowie die Bildung und Einstufung von Wertungskriterien angesprochen.

„Medienkompetenz als Handlungskompetenz bringt Medienwissen und –bewerten hin zur Gestaltung der Medienwelt“ (Schorb 2005, 262). Aus dem Wissen und Bewerten folgt demnach die *Medienhandlung*. Selbige bezieht sich auf den aktiven und kreativen Gebrauch der Medien sowie die Fähigkeit, diese im Hinblick auf die Kommunikation und Partizipation an der Informationsgesellschaft einsetzen zu können

Hier ist wiederum ein Bezug auf den von Baacke geforderten aktiven Mediennutzer erkennbar, der durch den kompetenten Umgang mit Medien an gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen teilhaben kann (vgl. Baacke 1996, 119).

Es wird teilweise kritisiert, dass der Begriff Medienkompetenz sich am Gegenstandsbereich Medien ausrichte, nicht aber am Individuum, wie es beim (Medien-) Bildungsbegriff mit seiner umfassenden Weltansicht der Fall sei (vgl. Schorb 2009, 50f.)⁴

Das, hier im Fokus der Kritik stehende, *Medienwissen* bezieht sich jedoch nicht nur auf Verfügungswissen. Es schließt ebenso die Dimension Handeln mit ein, was Schorb im oben dargestellten Ursprung des Medienkompetenzbegriffs in der Gesellschaftstheorie unter dem Begriff der kommunikativen Kompetenz begründet sieht. Bereits an dieser Stelle wird auf die gesellschaftsfähige Handlungskompetenz des Subjekts gedeutet.

Er verweist somit auf den Bezug zwischen kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz, der wiederum auf den Menschen in der Gesellschaft und seine Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs gerichtet ist und damit „weit über eine Aneignung funktionalen Medienwissens hinaus“ (ebd., 51) geht.

Medienkompetent ist schließlich ein Mensch, der mit Medien einerseits genussvoll und produktiv, aber auch kritisch und reflexiv umzugehen weiß. Er ist in der Lage, sie nach eigenen ästhetischen und inhaltlichen Vorstellungen zu gestalten sowie sie in sozialer Verantwortung und kollektivem Handeln zu nutzen und damit zu kommunizieren (vgl. ebd., 54).

⁴ Schorb verweist hier besonders auf Pietraß (2005): Für alle alles Wissen jederzeit. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In Kleber, Hubert (Hrsg.), Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed. S. 39-50.

Der Medienkompetenzbegriff bündelt somit die Fähigkeiten, die das Subjekt zur Partizipation an der heutigen Medien- und Informationsgesellschaft benötigt.

1.2 Medienbildung im Kontext institutionalisierter Bildungsgänge

Die multimediale Entwicklung der Gesellschaft macht es notwendig, die Lebenswelten der Kinder als Medienwelten wahrzunehmen (vgl. Baacke et al. 1990).

Im Sinne eines kompetenten Umgangs mit den Medien müssen daher mediale Bildungsprozesse so früh wie möglich angeregt und unterstützt werden, um den Individuen dieser Gesellschaft langfristig Teilhabe und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen (vgl. Tulodziecki 2010, 51f.).

Es gibt jedoch unterschiedliche Auffassungen und Konzeptionen, wie und in welchem Maße die Vermittlung von Medienkompetenz in die kindlichen Bildungs- und Erziehungsaufgaben integriert werden soll (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 155ff.)

Einleitend werden hier zwei theoretische Konzepte der Medienbildung skizziert. Der nächste Abschnitt stellt daraufhin die curriculare Verankerung des Bildungsbereichs Medien in den Bildungsgrundsätzen dar, um die strukturellen Voraussetzungen der Medienbildung in der vorschulischen Erziehung zu verdeutlichen. Ebendiese wird im folgenden Abschnitt näher betrachtet, woraufhin abschließend deutschdidaktische Überlegungen angestellt werden.

1.2.1 Konzepte der Medienbildung

Bis in die 1960er dominiert eine bewahrende Grundhaltung in Bezug auf die pädagogische Auseinandersetzung mit Massenmedien. Das behütend-pflegende Konzept der *Bewahrpädagogik* zielt vor allem auf eine Vermittlung wertvoller Inhalte und auf die Bewahrung vor möglichen Gefährdungen. „Die Bewahrung vor Schädlichem und Pflege des Wertvollen sind somit frühe Prinzipien der Mediener-

ziehung“ (Tulodziecki 2008, 110). Zentral ist auch das Schützen des Schonraums Kindheit vor äußeren, schädlichen Einflüssen. Es wird infolge der konservativen Grundhaltung eine ablehnende Haltung gegenüber den Massenmedien eingenommen. Diese werden als gefährdende Elemente im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen, die, wenn möglich, ausgeblendet und durch wertvolle mediale Produkte ersetzt werden sollen. (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 157f.).

Besonders Schriften und Bücher als wertvolle Medien werden teilweise sogar heute noch in den Bildungseinrichtungen fokussiert. Dies zeigt sich unter anderem in den Bildungsvereinbarungen NRW von 2003. Im Zuge der praktischen Umsetzungsvorschläge bleiben elektronische Medien in fast allen angegebenen Bildungsbereichen ausgeschlossen. Vielmehr werden Erkundungen in Natur und Umwelt, Bewegungserfahrungen und kreative Gestaltungs- und Bastelvorschläge gegeben. Lediglich der Bildungsbereich *Sprache* beinhaltet einen Vorschlag zum „Umgang mit Medien wie Liedern, Reimen, Erzählungen, Vorlesen, Handpuppen, Bilderbüchern, Tonkassetten sowie anderen technischen Medien“ (MSJK 2003, 18).

Problematisch ist bei der bewahrpädagogischen Position vor allem, dass die potentielle Mündigkeit des Rezipienten nicht im Sinne eines aktiven Mediennutzers gesehen wird, der durch die Auseinandersetzung mit Medien und medialer Kommunikation den selbstbestimmten Umgang mit selbigen erlernt (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 159).

Gestützt von dem Gedanken, „den Rezipienten mit seinen Bedürfnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Lebensbedingungen sowie die Mediennutzung als interaktiven Prozess in sozialen Kontexten in den Blick [zu rücken]“ (ebd., 166) entwickelte sich daher das Konzept der *Handlungsorientierten Medienpädagogik*.

In dessen Mittelpunkt stehen die aneignenden Individuen in ihrem gesellschaftlichen Kontext, in dem Medien eine wesentliche Rolle spielen. Hier werden die Rezipienten durch eine aktive Gestaltung der Lebenswelt mit und durch Medien zu Produzenten, die zu einem kompetenten, selbstbestimmten und sozialen Handeln mit den Medien befähigt werden sollen. (vgl. ebd., 166f.).

Der Ansatz versucht darüber hinaus Individuum, Medien und Gesellschaft miteinander in Beziehung zu setzen, sodass die Bedingungen einer demokratischen

Mediengesellschaft erfüllt werden, deren Inhalte und Ziele von Selbstbestimmung und Teilhabe aller Beteiligten geprägt sind. Daher vermittelt sie einerseits das Wissen um die Inhalte der Mediengesellschaft als Basis der Reflektion, aber eben auch die Fähigkeit, „Medien als Träger von gesellschaftlicher Kommunikation eigenständig und in Kooperation mit anderen zu nutzen“ (Tulodziecki 2008, 79) und meint damit das Medienhandeln in Gestaltung, Nutzung und Partizipation. Kompetentes Wissen und Handeln führen dann zu einer kritischen Reflexion der Medien. Diese drei Aspekte zusammen machen die Medienkompetenz des aktiven Mediennutzers aus (vgl. ebd., 79f.).

Das fördernde und handlungsorientierte Konzept tritt seit den 80er Jahren innerhalb der „Medienpädagogik in den Vordergrund (...) und zwar sowohl im schulischen Bereich als auch in den vorschulischen (...) Erziehungseinrichtungen“ (Spanhel 2006, 230).

Trotzdem bleibt auch das bewahrpädagogische Konzept stellenweise erhalten und findet sich auch heute noch in den kindlichen Bildungsinstitutionen (Marci-Boehncke/Rath 2007, 21ff.).

1.2.2 Medienbildung in den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen

Die derzeit bestehenden Bildungsgrundsätze wurden bis zum Ende des Jahres 2011 in der Praxis erprobt, um Erkenntnisse zu gewinnen und Schritte zur Umsetzung zu entwickeln und konnten daraufhin 2012 verbindlich eingeführt werden (vgl. MGFFI 2010, 4).

Da selbige jedoch zum Zeitpunkt der Projektdurchführung noch nicht in Kraft getreten waren, wird nachfolgend erst auf die Bildungsvereinbarungen von 2003 verwiesen, woraufhin die Weiterentwicklung von 2012 besonders in Bezug auf den Bildungsbereich Medien dargestellt wird.

In den Bildungsvereinbarungen des Landes Nordrhein-Westfalen von 2003 wird der Bildungsbereich Medien mit den Bereichen Spielen und Gestalten zusammengefasst. Für den einzelnen Bildungsbereich Medien finden sich noch keine ausformulierten Vorschläge, da zu diesem Zeitpunkt „keine Aussagen über den Mediengebrauch von Kindern im Vorschulalter und seine Auswirkungen gemacht werden [konnten]“ (MSJK 2003, 14). Dies ist bezeichnend für den Bereich der Medi-

enbildung, welcher bisher in frühkindlichen Bildungsprozessen zu wenig berücksichtigt wurde.

Um Null- bis Sechsjährige in ihrem Medienaneignungsprozess zu unterstützen und die Medienkompetenz durch Bildungsmaßnahmen (...) über und mit Medien zu fördern, sind flächendeckende Maßnahmen strukturell zu verankern (Theunert/Demmler 2007, 113).

Da der hier angesprochene notwendige Handlungsbedarf und die Relevanz medialer Bildungsprozesse im Vorschulalter offenbar erkannt wurden, stellt sich dies in den neuen Bildungsgrundsätzen von 2012 anders dar.

Hier wird auch darauf verwiesen, dass „durch stetiges Aufgreifen von Alltagssituationen (...) Bildungsprozesse ganzheitlich und übergreifend realisiert werden [können], so dass verschiedene Ziele mit unterschiedlichen Akzentuierungen möglich sind“ (vgl. MGFFI 2010, 45). Den Kindern sollen somit themenübergreifende und ganzheitliche Bildungsprozesse ermöglicht gemacht.

Der Bildungsbereich Medien umfasst hier eine eigene Textstelle, die Ziele und Aufgaben der Medienbildung, eine medienpädagogische *Leitidee* sowie *Leitfragen zur Unterstützung* und *Materialien/ Settings als Denkanstöße* formuliert (vgl. ebd., 87f.).

Es werden im Hinblick auf den Bildungsbereich Medien unterschiedliche medienpädagogische Ziele formuliert.

Hier wird erneut die Entwicklung von Medienkompetenz fokussiert, die die Kinder beim Verstehen von Mediengestaltungen unterstützen soll. Ein weiteres Ziel der medienbezogenen Bildungsförderung ist es, Kindern ausgleichende Medienerfahrungen zu ermöglichen. Damit wird vor allem die kritische Reflektion von Medienformen und Inhalten, sowie deren Nutzung angesprochen, da die Kinder derartige Erfahrungen in ihrem sozialen Umfeld gegebenenfalls nicht machen können (vgl. ebd., 87).

An dieser Stelle ist es ebenso von Bedeutung, den Kindern die Funktionsweise sowie auch die Produktivität von Medien näherzubringen, da der eigene produktive Umgang mit Medien den Kindern teilweise nicht bekannt ist.

Die Kinder können hier auf verschiedene Weise zum kreativen und lustvollen Gebrauch von Medien angeregt werden, um so ausgleichende Medienerfahrungen zu ermöglichen.

Die medienpädagogische Leitidee der Bildungsgrundsätze verweist eingangs darauf, Kindern ein souveränes Leben mit Medien zu ermöglichen, die sich somit in einem akzeptierenden, verstehenden und förderlichen Rahmen als eigenständige, medienkompetente Persönlichkeiten erfahren zu können. „Dies gelingt, wenn Fragen und Angebote zur Medienbildung kontinuierlich in den kindlichen und pädagogischen Alltag einbezogen werden“ (ebd., 88).

Gegenstandsbereich der medienpädagogischen Angebote sollen dabei nicht die Medien an sich und deren technische Handhabung sein. Vielmehr geht es um die Kinder, die in sozialer, gestaltender und lernender Beziehung zu diesen Medien stehen (vgl. ebd., 88).

Die formulierten Bildungsmöglichkeiten verweisen in diesem Zusammenhang auf die Nutzung von Medien als pädagogisches Werkzeug zur Wissensaneignung. Dies bezieht sich vor allem auf computerbasierte Lernprogramme und die Anwendung des Internets.

Dazu sind Leitfragen zur Unterstützung und Gestaltung der Bildungsmöglichkeiten formuliert. Sie beziehen sich auf den Medienalltag der Kinder mit ihre aktuellen Medienhelden und Nutzungsgewohnheiten sowie die Medienausstattung der Einrichtungen und schaffen somit bei den Erzieherinnen ein Bewusstsein für den Medienumgang der Kinder und die Einbindung von Medien in den Kindergartenalltag (vgl. ebd., 89).

Abschließend werden Vorschläge zu Materialien und Settings als Denkanstöße gemacht. Diese bieten den Erzieherinnen eine erste Annäherungen und Unterstützung für die Umsetzung einer handlungsorientierten medienpädagogischen Arbeit. Es werden hier konkrete Vorschläge zu Materialien, Medien und Inhalten gemacht (vgl. ebd.).

Die Ausdifferenzierung des *Bildungsbereiches Medien* im Rahmen der Bildungsgrundsätze 2012 macht sowohl die Relevanz des Themas als auch die Bedeutung der in diesem Bereich stattfindenden Bildungsprozesse deutlich.

1.2.3 Medienbildung in der vorschulischen Erziehung

Die Einbindung medienpädagogischer Inhalte in die vorschulische Erziehung wird im Hinblick auf die Entwicklung der Mediengesellschaft immer wichtiger. Bereits

jüngere Kinder haben zuhause Zugang zu verschiedensten Medien und verfügen sogar selbst über eine breite Medienausstattung. Darüber hinaus sind zahlreiche auditive und audiovisuelle Angebote speziell die für die Nutzung von Klein- und Vorschulkindern konzipiert (vgl. Wegener 2010, 131).

Um den Kindern einen kompetenten Umgang mit den vorhandenen Medien zu ermöglichen, müssen selbige bereits in den frühkindlichen Bildungsprozessen verankert sein.

Stefan Aufenanger sieht die frühkindliche Bildung als Anknüpfungspunkt für den kompetenten Umgang mit Medien. Wenn davon ausgegangen wird, dass

Medienkompetenz eine zentrale Fähigkeit beschreibt, in [der] zukünftigen Informationsgesellschaft angemessen, sozial verantwortlich und qualifiziert handeln zu können, dann sollten Kindern schon recht früh entsprechende Erfahrungsräume zum Erwerb derselben eröffnet werden (Aufenanger 2001, 112).

Die Einbindung von Medien in den Kindergartenalltag ist also die Voraussetzung dafür, den Kindern differenzierte Medienerfahrungen zu ermöglichen.

Dabei geht es weniger darum, die Kinder an die neuen Arbeitsgeräte zu gewöhnen und ihnen somit die technische Handhabung der Mediengeräte näher zu bringen. Vielmehr soll ein sozial verantwortlicher und selbstbestimmter Umgang mit den neuen Medien vermittelt werden.

„Neben der kreativen Nutzung sollen den Kindern Medien als Mittel kommunikativen Handelns nahegebracht und Reflexionsmöglichkeiten über Medien und Medienangebote geschaffen werden“ (Theunert/Demmler 2007, 108). Medien sollen demnach auch als Kommunikations- und Interaktionsmedien verstanden werden, da sie in der heutigen Gesellschaft ein wichtiges Kommunikationswerkzeug darstellen.

Auch kleine Kinder sollten bereits früh erfahren, dass eine Kontaktaufnahme mit anderen Personen über Medien realisierbar ist. Hierzu gehört auch die Erfahrung, dass besonders quartäre Medien wie der Computer interaktiv genutzt werden können und man selbst Einfluss auf sein Medienhandeln nehmen kann. Darüber hinaus können sie sich hier Informationen beschaffen und anderen ihre selbst gestalteten Produkte präsentieren (vgl. ebd., 112). Der gemeinsame aktive und pro-

duktive Medienumgang der Kinder ermöglicht somit frühe Medienerfahrungen, die sie über die Rezeptionsebene der Medien hinaus schauen lassen.

Die Entwicklung von Medienkompetenz als institutionell vermittelte, medienpädagogische Aufgabe kann dabei verstanden werden „als Wechselspiel von gezielter Förderung und selbsttätiger Kompetenzerweiterung in Bildungsprozessen durch, über und mit Medien“ (ebd., 109). Auch dies zielt auf die aktive Aneignung und eigene Gestaltung von medialen Kompetenzen, die den Heranwachsenden als Dialog von kreativer Nutzung und Reflektion näher gebracht werden.

Die Mediensozialisation der Kinder vollzieht sich in den ersten Jahren hauptsächlich im häuslichen Umfeld mit den familiären Bezugspersonen, die hier als Vorbild fungieren und das durchaus nicht immer in positiver Hinsicht (vgl. ebd., 91). Die Art und Weise der Vermittlung medialer Kompetenzen bildet hier die Grundlage für deren Aneignung.

Es ist die Aufgabe von Bildungsinstitutionen, gerade auch die Kinder im medialen Bildungsprozess zu fördern, die zuhause keine Unterstützung hinsichtlich ihrer Medienerfahrungen bekommen (vgl. Marci-Boehncke 2011, 9).

Sozial bedingte Bildungsunterschiede machen sich hier besonders im Hinblick auf die literarische und mediale Sozialisation bemerkbar. Als Hauptfaktoren können die soziale Herkunft und eventuelle Migrationshintergründe der Familien genannt werden (vgl. KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang 2010)

Hier müssen daher auch den Kindern Bildungsgelegenheiten geboten werden, die in eher anregungsarmen Milieus aufwachsen. Die individuellen Erfahrungen und Voraussetzungen der Kinder müssen aufgegriffen und Lerngelegenheiten im Kindergartenalltag genutzt und weitergeführt werden (vgl. MGFFI 2010, 19).

1.2.4 Medienbildung aus deutschdidaktischer Perspektive

Der Aspekt der Medienbildung im Schulübergang ist von besonderer Bedeutung für nachfolgende Bildungsgänge. Dabei geht es weniger um den reinen Wissenserwerb, sondern vielmehr um die Anregung von Lernmotivation als Einfluss auf weitere Bildungsprozesse. Die Kinder sollen im Hinblick auf die eigene Leistungsfähigkeit sicherer und selbstbewusster gemacht werden, was besonders bei den Kindern von Bedeutung ist, die im Elternhaus geringere Bildungsmöglichkeiten

und -erfahrungen erhalten (vgl. KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang 2010).

Tulodziecki beschreibt die systematische Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule und verweist dazu auf fünf Aufgabenbereiche für deren Förderung (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 182).⁵ Diese decken sich mit der bereits vorgestellten Auffassung der Medienkompetenz und werden daher an dieser Stelle nur beispielhaft skizziert.

Im Sinne des *Auswählens und Nutzens von Medienangeboten* sollen Medien in reflektierter Weise zu Unterhaltung und Spiel sowie Lernen und Information verwendet werden. Ebenso das *Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge* bezieht sich auf die Nutzung der Medien zur Herstellung und Präsentation eigener Mediengestaltungen.

Auch hier ist wiederum der eigene produktive und kreative Umgang der Medien von Bedeutung, der durch die folgenden Aspekte der kritischen und reflektierten Mediennutzung ergänzt werden. Gemäß des *Verstehens und Bewertens von Mediengestaltungen* sollen die Schülerinnen und Schüler⁶ befähigt werden, „mediale Gestaltungsmittel in differenzierter Form zu erfassen und hinsichtlich ihrer besonderen Möglichkeiten und Grenzen zu beurteilen“ (ebd. 183). Für das *Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen* werden den SuS Einsichten in die Wirkungen verschiedener Medien ermöglicht. Dies zeigt sich auch im *Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung*. Hier werden unter anderem politische, ökonomische und gesellschaftliche Aspekte hinterfragt.

Auch im Lehrplan Deutsch der Grundschule (2008) findet sich eine curriculare Verankerung medialer Bildungsprozesse. Demnach sollen „elektronische Informations- und Kommunikationstechnologien (...) ebenso wie die traditionellen Medien Hilfsmittel und Gegenstand des Unterrichts [sein]“ (MSW 2008, 15). Den Kindern werden Orientierungen und Anleitungen im Hinblick auf die Nutzung von Informationsmöglichkeiten und auf vorhandenen Kommunikationsmedien gegeben. Dadurch, dass die Medien selbst im Unterricht thematisiert werden und somit zum

⁵ Eine differenzierte Darstellung der Aufgabenbereiche sowie konkrete Vorschläge zur Umsetzung in der Unterrichtspraxis finden sich in Tulodziecki et al. 2010, 182ff.

⁶ Nachfolgend SuS

Unterrichtsgegenstand gemacht werden, erlangen die SuS Einsichten in die Möglichkeiten und Einschränkungen ihrer von Medien geprägten Lebenswelt (vgl. ebd.).

Medienbildung wird hauptsächlich als fächerübergreifende und überfachliche Aufgabe verstanden, die systematisch in den Fachunterricht eingebunden werden muss (vgl. ebd., 12ff.) Dementsprechend findet sich auch kein ausdifferenzierter Bildungsbereich. Der Umgang mit Medien im Unterricht wird lediglich im Bildungsbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* erwähnt.

Die hier festgeschriebenen Kompetenzerwartungen, besonders zum Ende der vierten Klasse, können auf die bereits vorgestellten Auffassungen zur Medienkompetenz übertragen werden (vgl. ebd., 33).

2. Forschungshintergrund

An dieser Stelle geht es zunächst darum, die Rolle von Medien im Alltag der Klein- und Vorschulkinder und deren Familien darzustellen. Daraufhin wird die aktuelle Medienintegration in der frühkindlichen Bildungsinstitution Kindergarten näher betrachtet.

Dazu werden aktuelle Studien gegebenenfalls durch Aspekte aus der Literatur ergänzt, um ein umfassendes Bild der besprochenen Dimensionen kindlichen Medienumgangs aufzeigen zu können.

2.1 Kinder und Medien – Der aktuelle Forschungsstand

Die beiden nachfolgend vorgestellten Studien sind an dieser Stelle von besonderem Interesse und werden vor allem im Hinblick auf den Medienumgang der Kinder betrachtet. Sie dienen primär als Bezugsrahmen und werden mit weiteren Erkenntnissen und Forschungsdaten ergänzt, um einen umfassenden Überblick der derzeitigen Situation zu geben.

Die Studie „Kinder und Medien 2003“ der ARD/ZDF-Medienkommission beschäftigt sich mit Medien- und Lebenswelten der 2-13jährigen in Deutschland. Hier ist besonders die darin eingeschlossene Teilstudie zur Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern von Feierabend/Mohr (2004) von Interesse, die die alltägliche Mediensituation der Zwei- bis Fünfjährigen abbildet.

Es wird hier darauf hingewiesen, dass bisher kaum Erkenntnisse über diese Altersgruppe vorliegen und die „Erforschung des Medienkonsums bei Klein- und Vorschulkindern methodisch schwierig und letztlich nur über erwachsene Auskunftspersonen zu realisieren [sei]“ (Feierabend/Mohr 2004, 453), da schriftliche Befragungen bei dieser Altersgruppe nicht in Frage kommen. Daher wurde die Teilstudie als Face-to-Face-Befragung bei 245 primär Erziehungsberechtigten der oben genannten Zielgruppe durchgeführt, was in der Regel die Mütter betrifft. Inhaltlich wurden dabei zwei Perspektiven aufgezeigt, zum einen das Freizeit- und Medienverhalten der Kinder, zum anderen das Verhältnis der Eltern selbst zu den verschiedenen Medien (vgl. ebd.).

Aufgrund der geringen empirischen Datenmenge zu dieser Altersstufe werden im weiteren Verlauf zur Darstellung der Entwicklungstendenzen stellenweise auch die Ergebnisse der KIM Studie 2010 herangezogen, deren Zielgruppe vor allem die Schulkinder umfasst.

Die Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest untersucht den Medienumgang von Kindern zwischen 6-13 Jahren in Deutschland.

Um die Relevanz der Medien im Alltag der Kinder zu verdeutlichen, wird erst eine Betrachtung der alltäglichen Freizeitaktivitäten vorgenommen, woraufhin konkret die Mediennutzung von Kindern betrachtet wird. Hier ist besonders die Nutzung

von Fernseher sowie Computer und Internet von Interesse. Anschließend wird der Medienumgang im häuslichen Umfeld der Kinder näher betrachtet.

2.1.1 Freizeitaktivitäten von Kindern

Die ARD/ZDF- Studie stellt fest, dass der Alltag der Zwei- bis Fünfjährigen im Vergleich zu älteren Kindern weniger stark von Medien geprägt ist (vgl. ebd., 455).

72 Prozent der Kinder bevorzugen vielmehr, täglich drinnen zu spielen. Auch das Spiel im Freien wird von 44 Prozent der Vorschulkinder täglich ausgeführt. Mit Malen und Basteln beschäftigen sich rund 42 Prozent der Vorschulkinder regelmäßig. Hier liegen die Mädchen mit einer Nennung von 47 Prozent etwas weiter vorne, als die Jungen (37%).

Soziale Kontakte spielen im Alltag der Zwei- bis Fünfjährigen noch eine vergleichsweise geringe Rolle, nur 20% der Vorschulkinder treffen sich fast jeden Tag mit Freunden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Bindung an Eltern und Geschwister als primäres soziales Umfeld in dieser Altersstufe dominiert und soziale Kontakte außerhalb der Familie noch keine große Rolle spielen. Dies ändert sich jedoch mit zunehmendem Alter, da hier die Freunde und das außerfamiliäre soziale Umfeld immer wichtiger werden (vgl. Baacke 1999, 286f.).

So geben 94 Prozent der 6-13jährigen an, dass das Treffen mit Freunden zum alltäglichen Leben dazu gehört. Die KIM Studie 2010 stellt des Weiteren fest, dass das Fernsehen mit einer täglichen Nutzung von 95 Prozent der Kinder ein regelmäßiger Zeitvertreib ist. Noch häufiger als das Fernsehen wird mit rund 97 Prozent nur das Erledigen der Hausaufgaben und Lernen als tägliche Aktivität angegeben. Erst darauf folgt das Treffen mit Freunden (94%) sowie draußen (91%) und drinnen (89%) Spielen. Ebenso das Musik hören (81%) wird als regelmäßige Freizeitaktivität angegeben (vgl. MPFS 2010, 9).

Auch in dieser Altersgruppe zeigen sich geschlechterspezifische Präferenzen. Mädchen malen und basteln in ihrer freien Zeit lieber und beschäftigen sich mehr mit Tieren oder lesen Bücher. Jungen hingegen befassen sich eher mit Sport, Computerspielen und dem Lesen von Comics (vgl. ebd., 10).

Besonders bei den Jungen, jedoch auch bei 19 Prozent der Mädchen stehen neben dem Fernseher, dem beiden Geschlechter eine ähnliche Bedeutung zumes-

sen, auch der PC und Konsolenspiele in der Freizeitbeschäftigung weit vorne (vgl. ebd., 9).

Dies zeigt im Vergleich zu den Freizeitaktivitäten der Zwei- bis Fünfjährigen eine Steigerung der Relevanz der neuen Medien im Alltag von Kindern mit zunehmendem Alter.

2.1.2 Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, konkret die Mediennutzung der Kinder zu betrachten. Die ARD/ZDF-Studie erfasst die Mediennutzung der Klein- und Vorschulkinder im Altersverlauf, differenziert nach Altersstufen und verschiedenen Medien. Die folgende Abbildung gibt einen ersten Überblick der Mediennutzung der Zwei- bis Fünfjährigen (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 457).

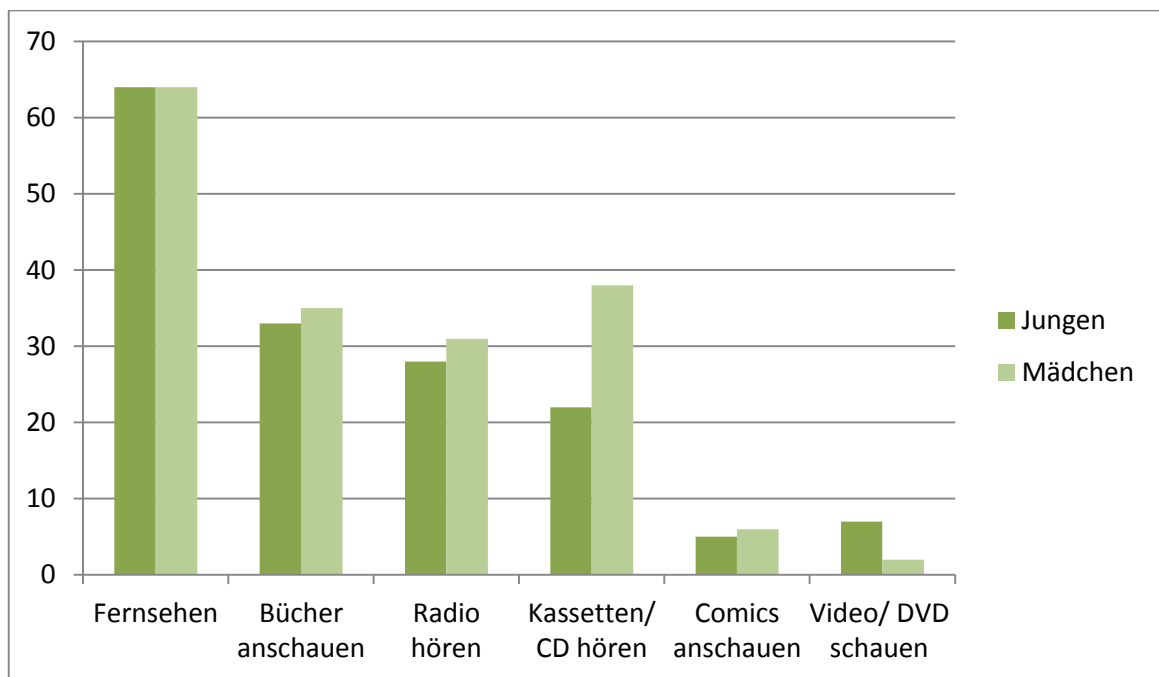


Abbildung 1: Tägliche Mediennutzung der Klein- und Vorschulkinder nach Angaben der Erziehungsberechtigten in Prozent, (n=245), (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 457)⁷

Vor allem die rezeptive Mediennutzung ist demnach im Kontext der täglichen Aktivitäten von Klein- und Vorschulkindern von Bedeutung. Über die Hälfte der Kinder

⁷ Selbst erstellte Abbildung in Anlehnung an Feierabend/Mohr 2004. Die im Rahmen der ARD/ZDF-Studie erhobenen Daten dienen hier als Grundlage.

nutzen fast jeden Tag den Fernseher (64%), gefolgt von Büchern (34%) und auditiven Medien wie Radio (30%) und Kassetten/CD-Player (31%).

Das Interesse an Büchern nimmt dabei im Altersverlauf eher ab. Beschäftigen sich noch 41 Prozent der 2-3jährigen fast jeden Tag mit Büchern, ist dies nur noch bei 27 Prozent der 4-5jährigen der Fall (ebd., 457). Die Ergebnisse der KIM Studie 2010 zeigen, dass das Interesse mit dem Eintritt in die Schule wieder zunimmt. Fast die Hälfte der 6-13jährigen liest regelmäßig in Büchern und auch Comics werden von 43 Prozent der Schulkinder gelesen (vgl. MPFS 2010, 9f.).

Um die Medien im Alltag der Zwei- bis Fünfjährigen zu untersuchen, erfasst die Studie von Feierabend/Mohr neben der täglichen Medienaktivität auch die Relevanz der Medien im Tagesverlauf, da unterschiedliche Medien in verschiedenen Situationen und zu unterschiedlichen Tageszeiten besonders häufig genutzt werden (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 456).

31 Prozent der Vier- bis Fünfjährigen hören demnach fast jeden Tag Radio. Dies geschieht besonders vormittags gemeinsam mit den Erwachsenen, wohingegen Tonträger vor allem nachmittags und abends von den Kindern alleine gehört werden. Es wird häufig mit dem ritualisierten Schlafengehen in Verbindung gebracht, da es für die Kinder das Ende des Tages markiert. Ähnlich verhält es sich mit dem Fernsehen, da Sendungen wie das Sandmännchen ebenfalls kurz vor dem Schlafengehen geschaut werden. Die Hauptnutzungszeit des Fernsehers liegt daher am späten Nachmittag und Abend. Konkret erstreckt sich die Nutzungszeit von 16.00-20.00 Uhr, wobei der Höhepunkt um 18.30 Uhr erreicht wird. Mit einer täglichen Nutzung von rund 64 Prozent der Zwei- bis Fünfjährigen kann das Fernsehen damit als Leitmedium dieser Altersgruppe bezeichnet werden (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 457).

2.1.2.1 Fernsehnutzung

Die Fernsehnutzung im häuslichen Umfeld der Klein- und Vorschulkinder wird im Rahmen der ARD/ZDF-Studie differenziert erfasst (vgl. ebd., 457ff.).

Dies lässt sich durch weitere Untersuchungen ergänzen. Die Analyse „Was Kinder sehen“ von Feierabend/Klinger (2011) untersucht konkret die Fernsehnutzung Drei- bis 13-jähriger in Deutschland. Grundlage der Untersuchung bilden die Da-

ten der AGF/GfK Fernsehforschung, die auf kontinuierlichen Daten von 1551 Drei- bis 13-jährigen basieren.

Das Fernsehen wird häufig als gemeinsame Familienaktivität genutzt. Einmal oder mehrmals pro Woche sehen die Hälfte der Klein- und Vorschulkinder (49%) zusammen mit ihren Eltern fern (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 454). Es strukturiert den Tagesablauf und weist darüber hinaus für Kinder und Eltern die größte mediale Bindungskraft auf. Auch der Unterhaltungsaspekt spielt eine entscheidende Rolle, wobei hier auch emotionale Nutzungsaspekte wie die Überwindung von Langeweile und Einsamkeit relevant sind. Kinder nutzen das Fernsehen zudem gerne, um etwas Spannendes zu erleben (vgl. Feierabend/Klinger 2011, 170).

Kinder im Alter zwischen Drei und Fünf sehen durchschnittlich 82 Minuten pro Tag fern (vgl. ebd., 171). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Erfassung von 2003. Hier beträgt die durchschnittliche Fernsehnutzung pro Tag 88 Minuten (Feierabend/Mohr, 2004, 458).

Der Fernsehkonsum der Kinder variiert im Wochenverlauf. Sonntags wird mit einer Quote von 56 Prozent der größte Teil der Kinder erreicht, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass die meisten Kinder diesen Tag mit der Familie zuhause verbringen, während unter der Woche beispielsweise Hobbys oder andere Aktivitäten eine größere Rolle in der Freizeitgestaltung spielen (vgl. Feierabend/Klinger 2011, 174).

Sehen die Klein- und Vorschulkinder montags bis donnerstags durchschnittlich 73 Minuten pro Tag fern, steigt dieser Wert samstags auf 98 Minuten und erreicht sonntags einen Höchstwert von durchschnittlich 101 Minuten. Die Fernsehnutzung ist damit am Wochenende insgesamt rund 26,5 Minuten höher als unter der Woche.

Betrachtet man den Fernsehkonsum wiederum im Verlauf der gesamten Woche beginnt die erste Nutzung vereinzelt dabei bereits ab 6.00 Uhr morgens und steigt bis 7.30 Uhr auf eine Nutzung von ca. 10 Prozent der Kinder zwischen 3-5 Jahren. Die Kinder sehen also bereits vor dem Kindergarten fern. Dieser Wert wird im Tagesverlauf annähernd gehalten, erreicht dann gemäß der Erhebung von 2003 gegen 18.45 mit einer Nutzung von über 20 Prozent seinen Höhepunkt und endet erst nach Mitternacht.

Die 82 Minuten durchschnittliche Fernsehnutzung der Kinder zwischen Drei und Fünf erstreckt sich damit über einen Zeitraum von insgesamt 18 Stunden zwischen 6.00- 00.00 Uhr (vgl. ebd., 173).

Hier ist darauf zu verweisen, dass nach 20.00 eher Sendungen ausgestrahlt werden, die nicht unbedingt für Kinder geeignet sind und offenbar trotzdem im Familienverbund oder mit den Geschwistern geschaut werden.

Auch die Lieblingsfernsehsender der Klein- und Vorschulkinder wurden im Zusammenhang der Erhebung „Kinder und Medien 2003“ erfasst. Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass die Angaben der Eltern in diesem Fall nicht unbedingt die tatsächlichen Präferenzen der Kinder abbilden, da die Eltern ihre Kinder möglicherweise an einige Sender eher heranführen möchten, als an andere. Es könnte sich hier daher um sozial erwünschte Antworten handeln (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 458).

82 Prozent der Eltern nennen hierbei den öffentlich-rechtlichen Sender KI.KA, gefolgt von dem privaten Sender Super RTL mit 37 Prozent und der ARD, den 34 Prozent als liebsten Sender der Klein- und Vorschulkinder angeben (vgl. ebd., 457).

Dieses Bild setzt sich auch in der Erhebung 2010 fort. Auf den ersten beiden Plätzen der täglichen Fernsehnutzung der Kinder zwischen 3-13 Jahren stehen dort mit einer durchschnittlichen Nutzung von 34 Minuten weiterhin Super RTL und KI.KA (vgl. Feierabend/Klinger 2011, 174).

Betrachtet man konkret die Senderpräferenzen der Altersgruppe zwischen Drei und Fünf Jahren steht der KI.KA mit 29,3 Prozent an der Spitze, gefolgt von Super RTL mit 22,4 Prozent und NICK mit 9,3 Prozent Marktanteil. Besonders in der Primetime zwischen 19.00-21.00 Uhr spielt der KI.KA mit 20,3 Prozent eine entscheidende Rolle in der Programmwahl der Kinder (vgl. ebd., 174).

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Schulkindern. Auch hier werden von 67 Prozent der Kinder spezielle Lieblingsfernsehsender benannt. Mit 25 Prozent wird hierbei von den 6-13jährigen an erster Stelle der KI.KA genannt. Darauf folgen mit 24 Prozent Super RTL. Beide sind speziell auf die Nutzung von Kindern ausgerichtet.

Auch für die älteren Kinder ist das Fernsehen weiterhin das zentrale Medium. So sehen 95 Prozent der Schulkinder mindestens einmal pro Woche fern, 76 Prozent sogar fast jeden Tag. Es ergeben sich dabei kaum Unterschiede zwischen Mädchen (76%) und Jungen (77%) (vgl. MPFS 2010, 19).

Es kann jedoch insgesamt eine Verschiebung in der geschlechterspezifischen Nutzung verzeichnet werden.

Lagen die Jungen 2009 in der täglichen Sehdauer weiter vorne, kann dies heute nicht mehr bestätigt werden. Es zeigt sich, dass die Mädchen nun mit einer durchschnittlichen Fernsehnutzung von nunmehr 95 Minuten pro Tag 4 Minuten vor den Jungen liegen (vgl. Feierabend/Klinger 2011, 170).

Gründe dafür können unter anderem die Entwicklung von Computer und Internet sein, die bei den männlichen Nutzern in stärkeren Wettbewerb zum Fernsehen stehen, als es bei den Mädchen der Fall ist (vgl. ebd., 170).

Neben der geschlechterspezifischen Bindung an das Medium Fernseher zeigt sich wiederum eine Änderung der Medienbindung im Altersverlauf. So geben 75 Prozent der 6-7jährigen an, dass sie am wenigsten auf den Fernseher verzichten könnten, wohingegen dies nur noch bei 40 Prozent der 12-13jährigen der Fall ist (vgl. MPFS 2010, 16).

Es lässt sich somit festhalten, dass das Fernsehen mit zunehmendem Alter der Kinder an Bedeutung verliert, wohingegen Computer und Internet hingegen immer häufiger als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen genannt werden (vgl. ebd., 11). Nachfolgend wird daher die Nutzung dieser Medien detailliert betrachtet.

2.1.2.2 Nutzung von Computer und Internet

Im Jahre 2003 befindet sich in knapp der Hälfte (46 %) der Haushalte mit Klein- und Vorschulkindern ein Computer mit Internetabschluss (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 456), wohingegen 2010 bereits neun von zehn Haushalten über einen Computer verfügen (vgl. MPFS 2010, 25). Auch hier sind demnach deutliche Entwicklungstendenzen auszumachen.

Gemäß der Erhebung von 2003 haben bereits drei Prozent der Zwei-bis Fünfjährigen einen eigenen Computer im Zimmer (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 455), wo-

bei anzunehmen ist, dass diese Zahlen heute, gerade im Hinblick auf die Entwicklung von Lerncomputern und Software speziell für den vorschulischen Bildungsbereich, erheblich gestiegen sein wird.

Das Computerspielen ist gerade für die jüngeren Kinder eine der häufigsten Nutzungsformen des Computers (vgl. MPFS 2010, 44). Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der quantitativen Computernutzung dabei kaum voneinander, 82 Prozent der Jungen und sogar 84 Prozent der Mädchen zwischen 6 und 13 Jahren nutzen den Computer mindestens ein oder mehrmals pro Woche (vgl. ebd., 26). Jedoch lassen sich gerade bei der Verwendung des PCs auch hier erhebliche geschlechterspezifische Unterschiede feststellen. Mädchen nutzen selbigen eher als Arbeitsgerät für die Schule oder zur kreativen Arbeit mit Malprogrammen, wohingegen Jungen sich lieber dem Spielen widmen (vgl. ebd., 27).

Die Studie von 2003 sieht in diesem Zusammenhang vor allem die neuen Medien wie Computer und Internet noch als relativ irrelevant für diese Altersgruppe an. Im Hinblick auf die fortschreitende Informationsgesellschaft und das rasante Wachstum des Mediums Internet, das immer mehr Einfluss auf das gesellschaftliche Leben nimmt (vgl. Schneider/Warth 2010, 471), kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Nutzung insgesamt, aber auch speziell von Kindern zum aktuellen Zeitpunkt merklich gestiegen sein wird.

Zur Ergänzung der Forschungsbefunde von 2003 werden daher die Ergebnisse der Studie „Kinder und Jugendliche im Internet“ von Schneider/ Warth (2009) herangezogen.

Die Untersuchung im Auftrag der Internetagentur für Kindermarketing „Elements of Art“ beschäftigt sich mit dem Erleben, den Fähigkeiten und der Nutzung von Kindern und Jugendlichen im Internet. Da hier konkret die Altersgruppe der 6-13jährigen untersucht wird, sollte diese Studie, ebenso wie die KIM Studie, als Ergänzung und Veranschaulichung der Entwicklungstendenzen verstanden werden.

Gerade im Hinblick auf das rasante Wachstum des Internets und besonders dessen Entwicklung zum Multifunktionsmedium, welches die Leistungsdimensionen anderer Medien einschließt, Text, Ton und Bild miteinander verknüpft und damit

auch neue Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet, spielt das Internet im Familienalltag eine immer größere Rolle (vgl. Schneider/Warth 2010, 471).

Da Computer und Internet hauptsächlich textbasierte Medien sind, haben Kinder im Vorschulalter, abgesehen von Spielen, teilweise noch keinen selbstständigen Zugang zum Computer und sind bei der Nutzung auf Außenunterstützung angewiesen (vgl. Theunert/Demmler 2007, 95). Durch die Interaktion im Familienverbund kommen dennoch auch die Vorschulkinder mit diesem Medium in Berührung. Wenn nicht als selbstständiger Nutzer, dann im Umgang mit Eltern oder Geschwistern. Computerspiele, E-Mails und das Internet sind integrale Bestandteile des Lebens und der Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen (vgl. Schneider/Warth 2010, 471).

Laut der Erhebung von Scheider/Warth sind 85 Prozent der befragten Kinder mehrmals pro Woche im Netz. Die tägliche Internetnutzung beginnt dabei ab der 7/8. Klasse (vgl. ebd., 473).

Spätestens in dieser Altersgruppe beginnt der Computer, den Fernseher als Leitmedium zu ersetzen. „Viele Kinder und Jugendliche verbringen inzwischen mehr Zeit im Internet als vor dem Fernseher und fühlen sich ohne das Internet *off*“ (ebd.).

Somit entwickelt sich das Internet im Altersverlauf von einem abwechslungsreichen Spielemedium der Kinder hin zum medialen Multifunktionsmedium der Jugendlichen, die selbiges zunehmend zu Kommunikations-, Unterhaltungs- und Informationszwecken nutzen (vgl. ebd.).

47 Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen nutzen das Internet gemäß der KIM-Studie 2010 mindestens einmal pro Woche (vgl. MPFS 2010, 31). Bei der Internetnutzung der Erstklässler dominieren dabei Spieleseiten wie SPIELAFFE mit einer Nutzung von 13 Prozent der Sechsjährigen sowie KI.KA oder TOGGO mit jeweils 9 Prozent (vgl. Schneider/Warth 2010, 475).

2.1.3 Medien in der Familie

Der Medienumgang der Kinder ist in der Interaktion mit den Bezugspersonen im familiären Umfeld von Bedeutung, da hier erste Grundlagen des Medienverständ-

nisses entwickelt werden, die Auswirkungen auf den weiteren medialen Aneignungsprozesse der Kinder haben (vgl. Theunert/Demmler 2007, 101).

Dazu wird zunächst die Medienausstattung der Haushalte mit Klein- und Vorschulkindern betrachtet, woraufhin der aktuelle Umgang mit Medien in den Familien dargestellt wird.

2.1.3.1 Medienausstattung der Haushalte

Die Verfügbarkeit der Medien im Haushalt ist ein entscheidender Faktor im Hinblick auf die Mediennutzung der Kinder. Nachfolgend wird daher die Medienausstattung der Haushalte betrachtet, wozu Abbildung 2 einen ersten Überblick ermöglicht.

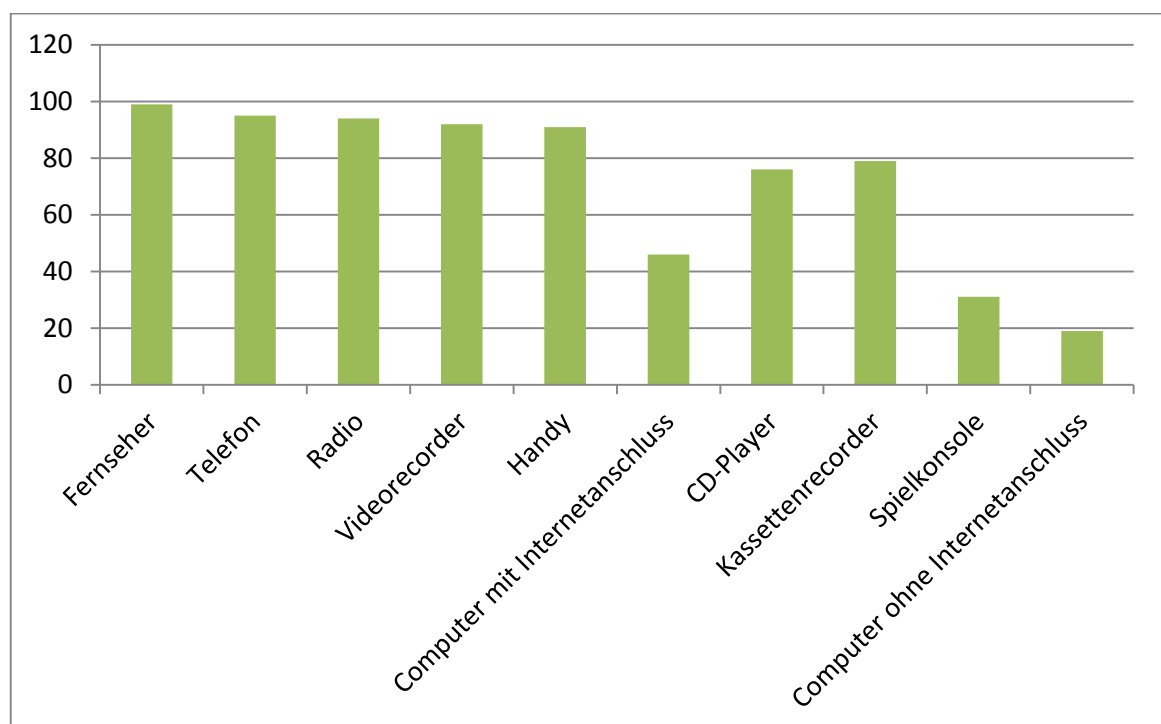


Abbildung 2: Geräteausstattung der Haushalte mit Klein- und Vorschulkindern nach Angaben der Erziehungsberechtigten in Prozent, (n=245), (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 456)⁸

⁸ Selbst erstellte Abbildung in Anlehnung an Feierabend/Mohr 2004. Die im Rahmen der ARD/ZDF-Studie erhobenen Daten dienen hier als Grundlage.

Es finden sich in fast allen befragten Haushalten ein Fernsehgerät (99%), gefolgt vom Telefon mit einer Ausstattungsrate von 95 Prozent und dem Radio mit 94 Prozent. Der Großteil der Befragten besitzt darüber hinaus ein Handy (91%) und auch weitere auditive Medien wie CD-Player (76%) und Kassettenrecorder (79%) sind in zwei Drittel der Haushalte vorhanden. Ein Computer mit Internetanschluss ist 2003 in 46 Prozent der Haushalte mit Klein- und Vorschulkindern vorhanden und auch weitere Spielmöglichkeiten wie eine Spielekonsole finden sich in 31 Prozent der Haushalte

Dies deckt sich mit den Ergebnissen der KIM Studie. Die Geräteausstattung der Haushalte steigt offenbar mit zunehmendem Alter der Kinder noch leicht an. So findet sich nach Aussagen des jeweiligen Haupterziehers in 100 Prozent der Haushalte mit Kindern zwischen 6-13 Jahren ein Fernsehgerät, 94 Prozent verfügen über ein Festnetztelefon und das Radio findet sich in 93 Prozent der Haushalte. Einen Internetzugang haben darüber hinaus 89 Prozent der Haushalte und auch das Handy erhält einen leichten Zuwachs und steht 2010 nun auch in fast allen Haushalten (97%) zur Verfügung (vgl. MPFS 2010, 7).

Neben der grundsätzlichen Verfügbarkeit der Medien im Haushalt spielen auch die Geräte in den Kinderzimmern eine entscheidende Rolle im Medienumgang der Kinder, da auch die jüngeren Kinder oftmals frei über selbige verfügen können. An erster Stelle der Geräte, die die Zwei- bis Fünfjährigen in ihren Zimmern haben stehen mit 40 Prozent Geräte, mit denen sie Tonträger anspielen können, wie beispielsweise CD-Player oder Kassettenrecorder. Auch weitere auditive Medien wie ein Walkman (13%) oder Radio (17%) finden sich in den Kinderzimmern und werden in fast allen Fällen auch von den Kindern schon selbstständig bedient. Mit zunehmendem Alter steigt dabei der Medienbesitz der Kinder an. So haben 10 Prozent der Vier- bis Fünfjährigen bereits einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 455).

Auch bei älteren Kindern zählt der CD-Player zu den favorisierten Medien. 64 Prozent der Kinder im Alter von sechs bis 13 Jahren können frei darüber verfügen. Eine fest installierte oder tragbare Spielkonsole besitzen 57 Prozent und etwa die Hälfte der Kinder besitzt bereits ein eigenes Handy (vgl. MPFS 2010, 8).

2.1.3.2 Medienumgang in den Familien

Medien spielen nicht nur im Alltag der Kinder eine Rolle, auch der Alltag der Eltern ist von Medien geprägt. Dies beeinflusst wiederum den Medienumgang der Kinder in den ersten Lebensjahren maßgeblich, da die familiären Bezugspersonen gerade in den ersten Lebensjahren als Vorbild für den Medienumgang fungieren. So erleben die Kinder, dass Medien in einem gewissen Maße den Alltag strukturieren, beispielsweise die Zeitung zum Frühstück, das Radio beim Kochen und das Fernsehen nach dem Abendessen. „Die Familie setzt entsprechend den nachhaltig wirksamen Rahmen für die Prozesse der Medienaneignung“ (Theunert/Demmler 2007, 96).

Es ist im Zusammenhang dieser Arbeit darauf hinzuweisen, dass auch der sozio-kulturelle Hintergrund der Familien Einfluss auf den Medienumgang ihrer Mitglieder nimmt.

Die soziale und ethische Herkunft zeigt sich in der kulturellen Orientierung, die wiederum mit den ökonomischen Rahmenbedingungen der Familie und dem Bildungsniveau der Eltern verknüpft ist. All diese Faktoren bedingen sich gegenseitig und haben Einfluss auf den Mediengebrauch der Familie und deren Medienerziehungskonzept (vgl. ebd., 96f.).

Die von Ingrid Paus-Hasebrink durchgeführte Panelstudie in Österreich zeigt, dass Vorschulkinder in sozial benachteiligten Familien häufig von ihren Eltern im Medienkonsum allein gelassen werden. Sie sind dementsprechend auf die Medien als Orientierungsgeber angewiesen und sind gleichzeitig mit ihren medialen Erfahrungen auf sich selbst gestellt (vgl. Paus-Hasebrink 2010, 24).

Gerade auch die Mediennutzung der Geschwister spielt hier eine entscheidende Rolle. So führt der Medienumgang älterer Geschwister einerseits häufig dazu, dass jüngere Kinder früher mit nicht altersangemessenen Inhalten und Formaten in Berührung kommen. Sie übernehmen dabei häufig die vorgegebenen Medienvorlieben (ebd., 25).

Darüber hinaus führt die Anwesenheit von Geschwistern im Haushalt, unabhängig von sozialer Zugehörigkeit, offenbar zu einem erhöhten Medienkonsum. Die ARD/ZDF-Studie erfasst bei Einzelkindern eine insgesamt geringere Medientätigkeit im Alltag (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 456).

Aufgrund der Bedeutung der familiären Mediennutzungsweisen im medialen Sozialisationsprozess der Kinder erfasst die ARD/ZDF Studie auch den Medienumgang der Eltern der Klein- und Vorschulkinder. Größte Relevanz im Alltag der Eltern hat mit 89 Prozent das Fernsehen, gefolgt von der Zeitung mit 86 Prozent und dem Radio mit 81 Prozent. Der Computer (48%) und das Internet (42%) sind in der Erhebung von 2003 noch weniger relevant für die befragten Eltern. Hier steigt jedoch mit dem Alter und dem Bildungsgrad der Eltern die Bedeutung des PCs und des Internets. Darüber hinaus sind für berufstätige Eltern die neuen Medien wichtiger als für Nichtberufstätige (vgl. ebd., 454).

Insgesamt zeigt sich dabei, dass Eltern mit jüngeren Kinder eine stärkere fast tägliche Mediennutzung aufweisen, als Eltern mit Kindern im Alter zwischen Vier und Fünf. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Eltern der kleineren Kinder häufiger Zeit zuhause verbringen und daher einen erhöhten Medienkonsum aufweisen. Ähnliche Gründe führen darüber hinaus dazu, dass Eltern von kleineren Kindern besonders das Fernsehen generell länger nutzen als Eltern von Schulkindern. Als Hauptmotive der Fernsehnutzung werden dabei Information, Entspannung und Spaß angegeben (vgl. ebd.).

In Vergleich der Fernsehnutzung von Kindern und Eltern zeigt sich, dass die Eltern mit einer durchschnittlichen Nutzung von 189 Minuten pro Tag deutlich über dem Konsum der Kinder liegen (vgl. Guth 2011). Die Eltern weisen dabei ähnliche Gewohnheiten bezüglich der Nutzungshäufigkeit auf. Auch hier steht das Fernsehen mit einer täglichen oder fast täglichen Nutzung von 84 Prozent der Befragten an der Spitze, gefolgt vom Radiohören (61%) und dem Lesen der Zeitung (51%) (vgl. Feierabend/Mohr, 454).

2.2 Medienbildung im Kindergarten – Der aktuelle Forschungsstand

In der heutigen Informationsgesellschaft müssen Medien als Mitgestalter sozialen Lebens und Partizipationsinstrumente wahrgenommen werden. Dies führt dazu, dass ihr systematischer Einbezug in die vorschulische Bildung als ein Teil pädagogischer Verantwortung gesehen werden muss (vgl. Theunert/Demmler 2007, 98).

Hier ist neben der aktuellen Medienausstattung der Kindertageseinrichtungen vor allem die Mediensituation der Erzieherinnen von Interesse, die die Situation der Medienintegration in frühkindlichen Bildungsprozessen maßgeblich beeinflussen.

An dieser Stelle ist besonders die empirische Studie „Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten“ von Six/Gimmler (2007) zu nennen, die im Jahre 2006 die Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung in Kindergärten in Nordrhein-Westfalen untersucht. Auftraggeber des Forschungsprojektes ist die Landesanstalt für Medien NRW.

Bereits 1997 führten Six/Gimmler eine erste Studie hinsichtlich der Situation der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten durch, die unter anderem auch die Situation der medienpädagogischen Ausbildung angehender Erzieherinnen untersucht. Erhebliche Defizite wurden bereits dort in beiden untersuchten Bereichen festgestellt (vgl. Six/Gimmler 1998).

Die Überprüfung der Entwicklungstendenzen erfolgte dann in der Studie von 2006. Hier wurden die gleichen Forschungsfragen gewählt, um die Vergleichbarkeit der beiden Studien zu gewährleisten. Die zweite Studie prüft in fünf aufeinander bezogenen Teiluntersuchungen unter anderem die medienpädagogische Ausbildungssituation als entscheidenden Faktor für die Medienkompetenz der Erzieherinnen. Dieser wurde über die Befragung der Ausbilderinnen an Fachschulen erfasst. Des Weiteren erfolgte die standardisierte Befragung von 550 Erzieherinnen aus Nordrhein-Westfalen zu den Bedingungen in den Kindergärten, der Mediensituation der Erzieherinnen selbst sowie der medienpädagogischen Praxis in den Einrichtungen.

Nachfolgend wird der Fokus auf die Erhebung von Six/Gimmler gelegt und stellenweise durch Aspekte der anschließend vorgestellten Studie ergänzt.

Die empirische Studie „Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschulen“ von Schneider/Scherer/Gonser/Tiele (2010) wurde im Auftrag der niedersächsischen Landesmedienanstalt durchgeführt und untersucht die medienpädagogische Kompetenz von Erzieherinnen in niedersächsischen Kindergärten. Es wurden drei Teilstudien durchgeführt, um die Zusammenhänge der verschiedenen Aspekte der Medienpädagogik zu erfassen.

Diese beinhalten zum einen die Befragung der Ausbilderinnen der verschiedenen Ausbildungsinstanzen mittels Leitfadeninterviews sowie die Sichtung curricularer

Vorgaben zur Untersuchung der Bedeutung von medienpädagogischer Kompetenz in der Ausbildung der Erzieherinnen, die schriftliche Befragung von ca. 1100 Erzieherinnen in Niedersachsen zur Erfassung des medienpädagogischen Handelns und seiner Voraussetzungen und die standardisierte Umfrage der Kindergartenleitung zur infrastrukturellen Voraussetzungen und organisatorischen Vorgaben (vgl. Schneider et al. 2010). Ziel der Studie ist es, Interventionsmöglichkeiten aufzudecken, die es ermöglichen, die Stellung der Medienpädagogik im Kindergartenalltag zu stärken.

2.2.1 Zur Ausgangslage - Medien im Kindergarten

Eine wichtige Voraussetzung für die medienpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist unter anderem die Verfügbarkeit von Mediengeräten (vgl. Six/Gimmler 2007, 128).

Die Studie von Six/Gimmler erfasst daher auch die Medienausstattung in den Kindergärten von 2006 im Vergleich zu der Ausstattungsrate von 1997. Hier zeigt sich, dass die Kindergärten in der zweiten Untersuchung bereits umfassender mit Mediengeräten ausgestattet sind. Die folgende Abbildung ermöglicht einen kontrastiven Überblick.

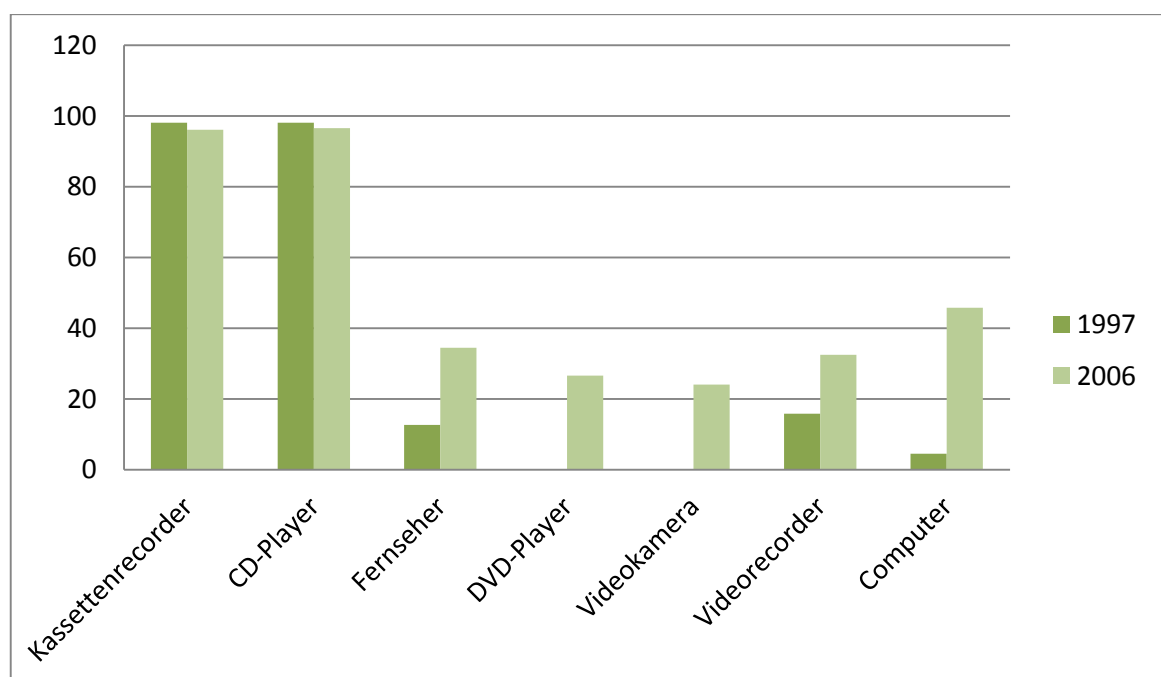


Abbildung 3: Medienausstattung in den Einrichtungen nach Angaben der Erzieherinnen in

Prozent (n=550), (vgl. Six/Gimmler 2007, 128)⁹

Im Jahr 2006 sind in 96 Prozent der Kitas ein Kassettenrecorder und ein CD-Player vorhanden. Ein Fernseher steht in 34,5 Prozent zur Verfügung und auch der DVD-Player findet sich in 26,6 Prozent der Kitas.

1997 hingegen ist zwar in fast allen Einrichtungen ein Kassettenrecorder oder ein CD-Player (98,1%) vorhanden, die Ausstattungsrate der anderen Mediengeräte liegt jedoch jeweils unter 13 Prozent (vgl. ebd., 128).

Besonders die Computerausstattung ist gestiegen. War dieser 1997 nur vereinzelt vorhanden verfügen 2006 rund 45,8 Prozent der Kitas über einen Computer, von denen ein Viertel einen Internetzugang besitzt.

Die Studie stellt insgesamt fest, dass die Rahmenbedingungen in den Kitas durch die höheren Ausstattungsraten zwar verbessert wurden, hier jedoch nicht von optimalen Bedingungen gesprochen werden kann (vgl. ebd.).

2.2.2 Mediensituation der Erzieherinnen

Für die medienpädagogische Arbeit im Kindergarten ist neben den grundsätzlichen Voraussetzungen in den Einrichtungen auch die Mediensituation der Erzieherinnen bedeutend. Zunächst wird daher die Mediennutzung und private Medienausstattung der Erzieherinnen betrachtet, woraufhin ihre Medienkompetenz als eine Grundlage der Medienarbeit eingeschätzt wird. Abschließend werden die darüber hinaus relevanten Faktoren der Einstellungen der Erzieherinnen zur Medienbildung in der Kita und ihre Annahmen hinsichtlich des kindlichen Medienumgangs dargestellt.

2.2.2.1 Mediennutzung und Medienbesitz der Erzieherinnen

⁹ Selbst erstellte Abbildung in Anlehnung an Six/Gimmler 2007. Die im Rahmen der Studie „Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten“ erhobenen Daten dienen hier als Grundlage.

Um die Mediennutzung der Erzieherinnen erfassen zu können, muss zunächst die Ausstattungsrate der verschiedenen Mediengeräte bei den Erzieherinnen zuhause betrachtet werden, da die Verfügbarkeit der Medien auch hier deren Nutzungsgewohnheiten bedingt.

Die private Medienausstattung der Erzieherinnen unterscheidet sich deutlich von der Ausstattung der Kindertageseinrichtungen, in denen sie tätig sind. So verfügen fast alle Erzieherinnen über einen eigenen Fernseher (97,9%). Einen eigenen Computer besitzen sogar 88,5%, beim dem zumeist auch ein Internetanschluss (89,1%) vorhanden ist (vgl. ebd., 130).

Die private Mediennutzung wird bei der Studie von Six/Gimmler in Minuten pro Tag erfasst. Für den Fernseher ergibt sich hierbei ein Mittelwert von ca. 160 Minuten täglicher Nutzungsdauer, wobei festgestellt werden kann, dass die Erzieherinnen damit im Vergleich zu allen Erwachsenen in Westdeutschland deutlich unter der durchschnittlichen Fernsehnutzung von 220 Minuten pro Tag liegen.

Die Computer- und Internetnutzung wird von den Erzieherinnen mit durchschnittlich 20 Minuten pro Tag sogar in noch deutlich geringerem Umfang angegeben.

Es kann ein Zusammenhang zwischen der Mediennutzung der verschiedenen Geräte und dem Alter der Erzieherinnen hergestellt werden. Besonders Computer und Internet werden viel häufiger von den jüngeren Erzieherinnen genutzt. Im Vergleich nutzen beispielsweise die 20-29jährigen das Internet circa 47 Minuten pro Tag, die Erzieherinnen zwischen 50-59 Jahren hingegen weniger als 27 Minuten. Die Fernsehnutzung hängt hingegen weniger stark mit dem Alter zusammen, hier wird in allen Altersgruppen eine ähnliche Nutzungsdauer festgestellt (vgl. ebd., 132).

Die Erzieherinnen sind damit insgesamt nicht als technikfeindlich darzustellen, ihr Mediennutzungsverhalten kann vielmehr als durchschnittlich bezeichnet werden (vgl. ebd., 129).

2.2.2.2 Medienkompetenz der Erzieherinnen

Die Studie von 2006 erfasst die subjektive Medienkompetenz der Erzieherinnen in den Face-to-Face Befragungen anhand einer sechsstufigen Notenskala.

Dabei zeigt sich, dass die Erzieherinnen ihre Medienkompetenzen durchschnittlich *befriedigend* einschätzen. Nur 2,2 Prozent bewerten sich selbst mit *sehr gut* und ein Drittel schätzt sich *gut* ein. Zu dieser positiven Selbsteinschätzung führt nach Angaben der Befragten vor allem die eigene reflektierte Mediennutzung. Auch eine Bewertung mit *ausreichend* wurde bei 8,9 Prozent festgestellt und 2,2 Prozent schätzen ihre Medienkompetenz sogar *mangelhaft* ein. Diese negativeren Selbsteinschätzungen werden zum einen auf ein mangelndes technisches Verständnis zurückgeführt und mit dem Gefühl der Überforderung aufgrund der rasanten Entwicklung des heutigen Medienmarkts erklärt (vgl. ebd., 133).

Nimmt man eine Differenzierung der Medienkompetenz nach verschiedenen Mediengeräten vor, zeigt sich, dass hier vor allem der Computer und das Internet Probleme bereiten. Die computerbezogene Medienkompetenz wird gemeinhin als *befriedigend* oder *ausreichend* eingeschätzt. Über zehn Prozent beurteilen sich sogar mit *mangelhaft* oder *ungenügend*. Hierfür sind wiederum das fehlende technische Verständnis sowie die fehlende Routine im Umgang mit dem Computer und daraus resultierende Unsicherheiten verantwortlich (vgl. ebd., 134).

Die eigene Kompetenz im Umgang mit dem Fernseher schätzen hingegen rund 64,4 Prozent der Erzieherinnen *gut* ein und begründen dies damit, dass sie mit selbigem aufgewachsen und daher mit dem technischen Umgang vertraut sind (vgl. ebd.).

Insgesamt bewerten die Erzieherinnen ihre Medienkompetenz nicht sehr positiv, wobei hier nochmal zwischen dem Umgang mit dem Fernseher sowie dem Computer und Internet differenziert werden muss.

Auffällig ist dabei, dass die eigene Medienkompetenz der Erzieherinnen meist auf die technische Handhabung der Mediengeräte und das Wissen über selbige bezogen wird.

Die Unsicherheiten bezüglich der eigenen medialen Kompetenz haben auch Auswirkungen auf die medienpädagogische Praxis, da das eigene Medienhandeln der Erzieherinnen als wesentliche Grundlage für ihre medienpädagogische Kompetenz gesehen werden kann (vgl. ebd., 129).

2.2.2.3 Einstellungen der Erzieherinnen zur Medienbildung im Kindergarten

Im Kindergarten erfahren die Kinder oft Gegensätzliches in Bezug auf Medien. Zum einen sind da die Gleichaltrigen, die im Kindergartenalltag von spannenden Erfahrungen aus den Medienwelten berichten und diese teilen möchten. Zum anderen die erwachsenen Bezugspersonen, die den Medien kritisch, wenn nicht sogar ablehnend gegenüber stehen (vgl. Theunert/Demmler 2007, 91).

Dies zeigt sich auch in der Studie von Six/Gimmler, in der die Erzieherinnen die Medienerziehung mit den anderen Bildungsaufgaben in der Kita in Relation setzen. Es zeigt sich, dass die Medienerziehung von der Mehrheit der Erzieherinnen im Vergleich zu anderen Förderbereichen als am wenigsten wichtig eingestuft wird. Viel wichtiger seien vielmehr Förderbereiche, die die sprachliche, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder betreffen (vgl. Six/Gimmler 2007, 206).

In diesem Zusammenhang hinterfragen Six/Gimmler auch die Definition von Medienerziehung, die der Medienarbeit der Erzieherinnen zugrunde liegt. Diese fällt den Erzieherinnen auffallend schwer und ein Großteil der Befragten beginnt stattdessen damit, die verschiedenen Medien aufzuzählen, die in den Einrichtungen zur Verfügung stehen und die die Kinder selbstständig nutzen können. Auch der *Einsatz von Medien zu nicht-medienpädagogischen Zwecken* wird von 40 Prozent der Erzieherinnen angegeben (vgl. ebd., 194). Zwar weisen die Erzieherinnen teilweise auch auf den kritischen und reflektierten Umgang mit Medien als Ziel der Medienerziehung hin, bei genauerem Nachfragen wird jedoch deutlich, dass diese Aussagen sehr global getroffen werden und die Begriffe nicht weiter ausgeführt werden können (vgl. ebd., 194ff.)

Die Medienerziehung im Kindergarten wird dennoch von rund 86,6 Prozent der Erzieherinnen grundsätzlich als wichtig eingeschätzt. Am bedeutsamsten schätzen die Erzieherinnen hierbei ein, den Kindern nahe zu bringen, *Medieninhalte zu verstehen und zu bewerten, z.B. zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden* (vgl. ebd., 204). Weniger wichtig für die mediale Kompetenz der Kinder sind hingegen Aspekte wie die Herstellung eigener Medienprodukte sowie die technische Beherrschung der Anwendungsmöglichkeiten und die Nutzung von Mediengeräten. Hier ist ein ambivalentes Verständnis von Medienkompetenz zu verzeichnen. Einerseits nutzen die Erzieherinnen zur Beschreibung der eigenen medialen Kompetenz die technische Handhabung der Mediengeräte (vgl. 2.2.2.2). Im Hinblick auf

den Medienumgang der Kinder wird dieser Aspekt der Medienkompetenz jedoch als unwichtig betrachtet.

Die Verantwortung zur Medienerziehung wird von rund 68,8 Prozent der Erzieherinnen vor allem auf Seiten der Eltern gesehen und dabei gleichzeitig auf die hohe und unkontrollierte Mediennutzung der Kinder zuhause verwiesen. Ein geringer Anteil der Erzieherinnen hingegen sieht genau dies als Grund für die Notwendigkeit der Medienerziehung im Kindergarten. Diese Einstellungen sind jedoch weitestgehend subjektive Ansichten der Erzieherinnen, es kann hierbei kaum ein Zusammenhang zu Alter und Ausbildung gezogen werden (vgl. Six/Gimmler 2007, 211).

Die Erzieherinnen zeigen sich insgesamt durchaus zur Medienarbeit motiviert und sind sich gleichzeitig darüber bewusst, dass der von ihnen praktizierte Umfang der Medienerziehung im Kindergarten zu gering ist (vgl. ebd., 217). Auf der einen Seite spielt hierbei die unterschiedliche Auffassung von Medienerziehung eine Rolle, die häufig auf den bloßen Medieneinsatz im Kindergartenalltag bezogen wird. Des Weiteren ist der Großteil der Erzieherinnen der Ansicht, auf den Medienumgang der Kinder keinen oder nur einen begrenzten Einfluss zu haben und verweist hier wiederum auf die Zuständigkeit der Eltern (vgl. ebd., 215).

Die Selbstwirksamkeit der Erzieherinnen, die Medienerziehung betreiben, wird zudem eher gering eingeschätzt (vgl. ebd., 219). Dies zeigt Auswirkungen auf die Motivation der Erzieherinnen zur medienpädagogischen Arbeit und hängt vor allem von den medienpädagogischen Voraussetzungen der Befragten ab.

Die medienpädagogische Qualifikation der Erzieherinnen ist nicht ausreichend, sie fühlen sich nicht hinreichend qualifiziert für die Medienerziehung im Kindergarten. Der Großteil der Erzieherinnen sieht sich für die Medienerziehung schlechter vorbereitet als für andere Bereiche (vgl. Schneider et al. 2010, 74). Jüngere Erzieherinnen fühlen sich dabei etwas besser ausgebildet als ältere, was auch mit der altersabhängig divergenten Mediennutzung der Erzieherinnen zusammenhängt.

Es lassen sich somit insgesamt verschiedene Faktoren feststellen, die Einfluss auf das medienpädagogische Handeln der Erzieherinnen haben (vgl. ebd., 61).

Zum einen lässt sich die Motivation und Kompetenz der Erzieherinnen nennen, die wiederum von den berufsvorbereitenden Ausbildungsinhalten beeinflusst werden. Da medienpädagogische Inhalte hier zu wenig thematisiert werden, wird deren Nützlichkeit im Kita-Alltag als eher gering eingeschätzt. Dies führt dazu, dass die Erzieherinnen weniger medienbezogene Fortbildungsangebote wahrnehmen mit denen sie ihre Kompetenz und Motivation wiederum steigern könnten. Die verschiedenen Faktoren bedingen sich somit wechselseitig (vgl. ebd., 113).

Aus dieser unzureichenden Vorbereitung ergeben sich dann Unsicherheiten im Hinblick auf Ziele und Notwendigkeit von Medienerziehung, die dazu führen, dass das medienpädagogische Handeln im Kindergarten, wenn überhaupt, eher reaktiv praktiziert wird (vgl. Six/Gimmler 2007, 227).

2.2.2.4 Annahmen der Erzieherinnen zum Medienumgang der Kinder

Notwendig sind hier eine realistische medienbezogene Problemwahrnehmung und Kenntnisse über den kindlichen Medienumgang als grundlegende Elemente der Qualifikation zur Medienbildung im Kindergarten (vgl. ebd. 292).

Die Kenntnisse der Erzieherinnen auf diesem Gebiet sind jedoch nicht ausreichend. Sie gehen vielmehr hauptsächlich von einem Gefährdungspotential vor allem elektronischer Medien aus und beurteilen die Dauer kindlicher Mediennutzung kritisch, sind jedoch mit dem konkreten Medienangebot der Kinder wenig vertraut. So geht der Großteil der Befragten davon aus, dass Kindergartenkinder durchschnittlich über zwei Stunden Fernsehen pro Tag sehen. 28,3 Prozent gehen sogar von einer Fernsehnutzung von über drei Stunden pro Tag aus (vgl. ebd., 155). Dies ist im Vergleich der Nutzungsangaben der Eltern eine Differenz von rund 98 Minuten (vgl. Feierabend/ Klinger 2011, 173), was verdeutlicht, dass die Erzieherinnen die Fernsehnutzung der Kinder deutlich überschätzen.

Ähnlich verhält es sich mit der täglichen Computernutzung der Kinder. Hier gehen 39,5 Prozent der Befragten davon aus, dass Kinder mehr als zwei Stunden pro Tag mit Spielen am Computer verbringen (vgl. Six/Gimmler 2007, 157).

Befragt man die Erzieherinnen zu der gesamten Mediennutzung der Kinder zeigt sich, dass sie diese annähernd richtig einschätzen. Durchschnittlich gehen die

Erzieherinnen dabei von einer Gesamt-Mediennutzung der Kinder von 2,75 Stunden aus, wobei hier auch Bücher und Hörmedien einbegriffen werden. Vergleicht man dies mit den Angaben der ARD/ZDF-Studie, ergibt sich ein ähnliches Bild. Die Klein- und Vorschulkinder nutzen Medien durchschnittlich 162 Minuten pro Tag (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 458).

Gemäß der allgemeinen Erwartung nimmt mit einem Anteil von 75,6 Prozent die Mehrheit der Erzieherinnen an, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien ein anderes Mediennutzungsverhalten haben als die anderen Kinder in den Einrichtungen. Dabei geht es sowohl um einen erhöhten Medienkonsum, als auch um eine andere Auswahl und Nutzung der Medien. Vor allem eine erhöhte Fernsehnutzung wird hier den sozial benachteiligten Kindern zugeschrieben sowie ein weniger selektiver Umgang hinsichtlich der Programme und deren Qualität (vgl. Six/Gimmler 2007, 158).

Auf die Frage nach dem Grund für diesen erhöhten Medienkonsum bei den Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien wird hauptsächlich auf das Verhalten der Eltern verwiesen, welche die Mediennutzung ihrer Kinder in zu geringem Umfang oder gar nicht reglementieren (vgl. ebd., 159). Auch hier zeigt sich wiederum die Zuschreibung der Verantwortung zur Medienerziehung auf Seiten der Eltern.

Auch die von den Kindern genutzten Medieninhalte spielen hierbei eine Rolle. Grundsätzlich fühlen sich die Erzieherinnen gut mit den Lieblingsbüchern der Kinder vertraut. Geringere Kenntnisse haben sie im Hinblick auf die von den Kindern präferierten Fernsehsendungen und Computerspiele (vgl. ebd., 162).

Insgesamt zeigt sich hier, dass die Erzieherinnen mehrheitlich nicht mit dem Medienumgang der Kinder vertraut sind.

Diese Unkenntnis der von den Kindern rezipierten Inhalte führt unter anderem dazu, dass das pädagogische Personal in den Bildungsinstitutionen nicht als Ansprechpartner wahrgenommen wird (vgl. Weise 2008, 3).

3. Das Forschungsprojekt: KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang

Die vorliegende Arbeit entsteht im Rahmen des Forschungs- und Interventionsprojektes „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“.

Daher folgt einleitend zunächst erst eine Beschreibung des Gesamtprojektes, in der die Beteiligten, die Organisationsstruktur und das übergeordnete Erkenntnisinteresse vorgestellt werden. Daraufhin erfolgt eine Darstellung der Interventionsebene in den Kindertageseinrichtungen. Hierzu werden die Rahmenbedingungen der beiden Kitas aufgeführt, woraufhin die durchgeführten Medienprojekte erst inhaltlich und dann in Bezug auf die Bildungsgrundsätze 2012 vorgestellt werden. Abschließend wird die tatsächliche Durchführung der Projekte reflektiert.

3.1 Beschreibung des Projektes

Übergeordnetes Ziel des Forschungsprojektes *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* ist es, Benachteiligungen in der frühen Bildung durch integrative Medienbildungsmaßnahmen abzubauen und so den Schulübergang für Kinder aus bildungsbenachteiligten Milieus positiv zu gestalten (vgl. *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang 2010*).

Das Gesamtprojekt wird im Projektverbund von Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke (TU Dortmund) und Prof. Dr. Matthias Rath (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) in Leitung, Konzeption, Durchführung und Auswertung verwirklicht. Ebenso beteiligt sind die Stadt Dortmund, die für die Bereitstellung der Kitas und die technische Unterstützung vor Ort sorgt sowie IBM Deutschland, welche die PC-Ausstattung in den Kitas sicherstellt. Darüber hinaus leistet die Gesellschaft für Medienbildungsforschung Witten finanzielle und organisatorische Unterstützung (vgl. ebd.).

Das Projekt wird in 21 Kindertageseinrichtungen in Dortmund über einen Zeitraum von zehn Monaten von Oktober 2010 bis Juli 2011 realisiert.

Als Verbindung zwischen den Einrichtungen und der Universität erfolgt die Einbindung von circa 20 Lehramtsstudenten, die die Betreuung und Intervention vor Ort

übernehmen. Beteiligt sind dabei rund 300 Kinder im Alter von Vier bis Fünf Jahren.

Jede Kita bekommt mit der *KidSmart-Station* mindestens eine kindgerechte Multi-Mediastation, die die technische Ausstattung in den Einrichtungen gewährleisten und so die Durchführung der Medienprojekte vor Ort ermöglichen soll.

In den Medienprojekten werden medial realisierbare Themenfelder in Zusammenarbeit mit je zwei Erzieherinnen basierend auf den Interessen der jeweiligen Kita und deren bisheriger Erfahrung erarbeitet und später mit Hilfe der Studierenden verwirklicht. Diese Projekte sind ein Kernelement der Untersuchung und verfolgen dabei verschiedene langfristige Ziele.

Zum einen sollen die Erzieherinnen langfristig zu Multiplikatoren von Medienkompetenz gemacht werden, die einen kompetenten Umgang mit mediengestützter Bildungsarbeit leisten können. Zum anderen sollen die Kinder befähigt werden, ein breites Medienangebot vom Buch bis zum PC sowohl als Lernangebot als auch als Mittel kreativer Unterhaltung zu nutzen (vgl. ebd.).

Das grundlegende Erkenntnisinteresse des Projektes umfasst folglich ebenso verschiedene Aspekte.

Zum einen sollen der mediale Kompetenzstand und die Medienrealität der Vier- bis Fünfjährigen sowie die Einbindung der Medien in ihrem familiären Umfeld erfasst werden. Hier ist es entscheidend, auch die Eltern durch aktiv einzubinden, da diese eine wichtige Rolle im medialen Sozialisationsprozess ihrer Kinder spielen (vgl. Theunert/Demmler 2007, 91).

Ein weiteres Anliegen besteht darin, Erkenntnisse zur Medienkompetenz der Erzieherinnen zu erlangen, da dies Auswirkungen auf die medienpädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen hat (vgl. 2.2.2.2). Hier gilt es außerdem, die teilnehmenden Erzieherinnen zur Medienarbeit zu befähigen, da der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass das pädagogische Personal in diesem Bereich zu wenig ausgebildet ist. Es ist dabei von besonderer Bedeutung, bei den Erzieherinnen ein Bewusstsein für den Zusammenhang von Medienkompetenz und weiteren Bildungsgängen zu schaffen, da diesem Zusammenhang häufig nicht ausreichend Beachtung zukommt.

Auch die Lehramtsstudenten als zukünftige Lehrkräfte sollen im Zuge der Untersuchung für dieses Gebiet sensibilisiert und auf die bestehenden Missstände aufmerksam gemacht werden.

Das Gesamtvorhaben kann somit auch als Weiterbildungsmöglichkeit für die Erzieherinnen, Eltern und Studierende gesehen werden, die somit befähigt werden, mediale Kompetenzen in der frühkindlichen Bildung zu vermitteln.

Abschließend sollen die Wirkungen der Intervention in der frühen Bildung und somit die Möglichkeiten der nachhaltigen Sicherung von Medienbildung im Schulübergang untersucht werden (vgl. KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang 2010).

All diese Aspekte werden durch ein trianguliertes methodisches Vorgehen mithilfe von Fragebögen und teilnehmenden Beobachtungen zu mehreren Erhebungszeitpunkten sowie qualitativen Interviews erfasst (vgl. 4.2).

Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die nun folgenden Ausführungen als Teiluntersuchung des eben beschriebenen Gesamtprojektes *KidSmart – Medienkompetenz zum Schulübergang* verstanden werden müssen.

Es werden nur die Daten, Angaben und Beschreibungen aus zwei der insgesamt 21 Kindertageseinrichtungen in Dortmund berücksichtigt.

3.2 Intervention in den Kindergärten

Neben der Datenerhebung wurden in der Interventionsphase praktisch orientierte, mediale Interventionsprojekte in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt.

Die Intervention in den Einrichtungen bezieht sich darauf, dass im Forschungsprozess neben der Erhebung von Daten auch in gleichem Maße die Durchführung von Medienprojekten eine Rolle spielt. Diese Projekte sollen den eigenständigen, kreativen Medienumgang der Kinder fördern und werden ebenso wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007, 14).

3.2.1 Rahmenbedingungen der Kindergärten

Die Interventionsprojekte werden in zwei Kindertageseinrichtungen im Dortmunder Norden durchgeführt.

Die Einrichtung A umfasst insgesamt ca. 95 Kinder von denen 98 Prozent einen Migrationshintergrund haben. Das Verhältnis von Jungen und Mädchen ist hierbei nahezu ausgeglichen. Die Kinder werden innerhalb der Einrichtung in vier ungefähr gleich große Gruppen von ca. 22 Kindern aufgeteilt. Zwei Gruppen umfassen dabei ausschließlich die Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Sie werden jeweils von einer Erzieherin und einer Kinderpflegerin betreut. In den anderen beiden Gruppen werden neben den älteren Kindern auch jeweils fünf Kinder unter drei Jahren von zwei Erzieherinnen betreut.

Die räumliche Ausstattung der Einrichtung A umfasst im Erdgeschoss zwei Gruppenräume, eine Turnhalle, den Außenbereich und die Küche. Im Obergeschoss befinden sich zwei weitere Gruppenräume, eine Werk-Ecke und der Pausenraum als Rückzugsort für die Erzieherinnen.

Die KidSmart-Station befindet sich im Erdgeschoss im Flurbereich, was deren Nutzung außerhalb der Gruppenräume und unabhängig von den anderen Kindern möglich macht. Die Nutzung ist hier außerhalb der Projektzeiten nicht erlaubt.

Einrichtung B umfasst 50 Jungen und Mädchen im Alter von drei bis sechs Jahren, wobei der Migrationshintergrund hier 100 Prozent beträgt. Die Kinder werden in zwei Gruppen von insgesamt drei Erzieherinnen und einer Kinderpflegerin betreut, die wie in Einrichtung A auch jeweils einer Gruppe fest zugeteilt sind.

Die Räumlichkeiten der Einrichtung B umfassen im Erdgeschoss die beiden Gruppenräume und die Küche sowie einen geräumigen Flur und einen Kellerraum als weiteren Aufenthaltsort für die Kinder, in denen täglich ab 10.00 Uhr gespielt werden darf. Der Außenbereich und die Turnhalle liegen außerhalb des Geländes, können jedoch innerhalb weniger Sekunden zu Fuß erreicht werden. Da hier dennoch das Gelände verlassen werden muss, können diese ausschließlich in Begleitung einer Aufsichtsperson genutzt werden.

3.2.2 Die Medienprojekte

An dieser Stelle werden die beiden Projekte zunächst thematisch sowie in ihrer Durchführung beschrieben und der Ablauf dargestellt. Daraufhin wird eine Be-

trachtung im Hinblick auf die Bildungsgrundsätze von Nordrhein-Westfalen vorgenommen abschließend und der tatsächliche Ablauf reflektiert.

3.2.2.1 Projektthema *Farben*

In der Einrichtung A wurde ein Medienprojekt zum Thema *Farben* durchgeführt. Dieses Projekt wurde vorab von zwei Erzieherinnen auf Grundlage der medialen und personellen Voraussetzungen der Kita erarbeitet und anschließend mit Unterstützung von zwei Studentinnen durchgeführt.

Insgesamt waren 12 Kinder beteiligt, die in Gruppen von jeweils drei Kindern eingeteilt wurden, um so jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zur kreativen Medienarbeit und zum selbstbestimmten Umgang mit den Mediengeräten bieten zu können.

Der zeitliche Umfang des Projektes betrug für jede Kleingruppe 30 Minuten pro Woche. In der Regel lief es dabei so ab, dass alle Kleingruppen nacheinander an der Reihe waren. Die konkrete Projektarbeit belief sich dabei auf einen Umfang von circa 20 Wochen, in denen mit Kindern und Erzieherinnen in den Einrichtungen gearbeitet wurde.

Zu Beginn des Projektes ging es hauptsächlich darum, die Kinder mit der KidSmart-Station vertraut zu machen. So sollte in einem ersten Schritt das Gerät an sich kennen gelernt, die jeweiligen Bezeichnungen der dazugehörigen Gegenstände gelernt und erste Erfahrungen in der Anwendung des Computers gesammelt werden.

Besonders die Handhabung der Maus stellte dabei anfangs eine feinmotorische Herausforderung für die Kinder dar. Als Einstieg bekam daher jedes Kind die Gelegenheit, mit dem auf der KidSmart-Station vorinstallierten Programm *TuxPaint* Bilder auf dem Computer zu erstellen.

Die Einstiegsphase wurde durch den Erwerb eines „Computerführerscheins“ für die Kinder beendet, der ihnen bescheinigte, dass sie nun die Grundkenntnisse der Computernutzung und dessen Handhabung beherrschen.

Nach dieser Einführungsphase wurde schließlich konkret auf das Projektthema Farben eingegangen. Hierzu wurden in einem ersten Schritt der mediengestützten thematischen Erarbeitung mit der Digitalkamera Fotos von verschiedenen monochromen und farbintensiven Motiven in der Kita gemacht. Die Kinder sollten die Motive dabei frei wählen und wenn möglich auch die Kamera eigenständig bedienen, da hier auch das Sammeln neuer Erfahrungen in der eigenständigen und sachgerechten Handhabung der Kamera im Vordergrund stand. In einigen Fällen führte dies zu Schwierigkeiten, die jedoch mithilfe der anderen Kinder oder der Erzieherinnen gelöst wurden.

Die aufgenommenen Fotos wurden im Folgenden dann zur kreativen Computerarbeit genutzt. In Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen konnten die Kinder die zuvor selbst aufgenommenen Fotos mit verschiedenen Bearbeitungsmöglichkeiten des Programms *TuxPaint* verändern. Hierbei lassen sich vor allem Funktionen wie zeichnerisches Gestalten und Farbveränderungen nennen.

Die bearbeiteten und unbearbeiteten Fotos dienten dann als Basis zur Herstellung eines Memorys. Hierzu wählten die Kinder jeweils zwei Bilder aus, die dann ausgedruckt, ausgeschnitten und laminiert wurden. Die Herstellung eigener Medienprodukte war für die Kinder besonders motivierend und sie waren begeistert mit deren Produktion beschäftigt.

Als Reflektion der bisherigen Arbeit konnten die Kinder dann Kinderzeichnungen zu den bisher im Projekt gemachten Erfahrungen anfertigen. Diese Zeichnungen dienten den Studentinnen und Erzieherinnen auch dazu, Einsichten in den medialen Kenntnisstand und die Wahrnehmung der Kinder zu erlangen.

Gegenstand der Abschlussphase war das Internet als eine mögliche Anwendung des Computers.

Als Einstieg und erste Heranführung an das Medium konnten die Kinder auf der Spieleseite www.blind Kuh.de verschiedene altersgerechte Spiele spielen. Eine spielerische Annäherung an das für die Kinder teilweise noch unbekannte Medium eignet sich hier besonders, da Spielen als Grundlage frühkindlicher Lernprozesse gesehen werden muss (vgl. MGFFI 2010, 21).

Der Bezug zum Projektthema wurde hier mithilfe des Künstlers Andy Warhol hergestellt, der in seinem Werk *Marilyn Monroe* (1967) jeweils vier verschiedenfarbige Bilder der Künstlerin zu einem neuen zusammenfügt. Die Kinder suchten mithilfe der Erzieherinnen im Internet nach Bildern des Künstlers, nahmen Bildbeschreibungen vor und sollten dabei versuchen herauszufinden, wie diese hergestellt wurden.

Die Reflektion der Bilder diente dann als Ausgangspunkt zur Weiterarbeit an den selbst aufgenommenen Fotos, die im Stile Warhols von den Kindern bearbeitet werden sollten. Dazu wurde das Bildbearbeitungsprogramm *Windows Paint* genutzt, da die Funktionen von *TuxPaint* für diese Anwendung nicht ausreichten. Die eigenen Bilder der Kinder wurden anschließend ausgedruckt und stellten den Abschluss des Projektes dar.

3.2.2.2 Projektthema *Gefühle*

In der Einrichtung B wurde ein Medienprojekt zum Thema *Gefühle* durchgeführt. Ähnlich wie in der anderen Einrichtung wurde das Projektthema vorab von den Erzieherinnen erarbeitet. Kurz nach Beginn des Projektes übernahmen jedoch die Studentinnen aufgrund personeller Schwierigkeiten in der Einrichtung die Leitung und Durchführung des Projektes.

Insgesamt waren dabei acht Kinder aus beiden Gruppen beteiligt, die in der Regel alle gemeinsam an den Projektsitzungen teilnahmen. Hier ist zu erwähnen, dass von diesen acht Kindern häufig nicht alle Kinder zur Projektzeit anwesend waren, was dazu führte, dass die Projektarbeit weitgehend mit weniger Kindern durchgeführt wurde und die Gruppengröße daher vier bis sechs Kinder umfasste.

Der zeitliche Umfang betrug über einen Gesamteitraum von ca. drei Monaten jeweils eine Stunde pro Woche.

Der thematische Einstieg in das Projekt erfolgte hier noch durch die Erzieherin. Sie versammelte die Projektkinder im Theaterkreis und erarbeitete das Thema *Gefühle* mithilfe einer Handpuppe in Form eines Schafs. Das Schaf wurde ängstlich dargestellt, die Kinder sollten daraufhin das Gefühl beschreiben und von eigenen Erlebnissen berichten, in denen sie Angst verspürt haben. Im nächsten Schritt sahen sich die Kinder Bilderkarten an, auf denen Kindergruppen verschiedene Situationen und Gefühle darstellten. Hier sollten die Kinder erkennen, welche

Emotionen dargestellt wurden, diese beschreiben und von eigenen Erfahrungen berichten.

In Anlehnung daran sollten verschiedene Gefühle in Kleingruppen oder Partnerarbeit nachgestellt werden. Die Kinder überlegten sich dazu, in welchen Situationen welche Gefühle entstehen und konnten dabei auch die zuvor betrachteten Karten zur Hilfe nehmen. Die dargestellten Szenen wurden dann jeweils von einem Kind mit Unterstützung der Erzieherin mit der Digitalkamera fotografiert. Es ging hierbei jedoch eher um die Erarbeitung des Themas in Bezug auf den Kindergartenalltag und weniger um die Handhabung der Mediengeräte.

Nach dieser thematischen Erarbeitung begann die Arbeit am Computer. Auch hier wurden zunächst erste Erfahrungen mit dem Computer gesammelt, begriffliche Klärungen vorgenommen und die für die Kinder feinmotorisch schwierige Handhabung der Maus geschult. Dazu wurde vor allem auf die vorinstallierten Spiele der KidSmart-Station zurückgegriffen. Hier wird somit das Spielen als Annäherung an den Computer und dessen Anwendungsmöglichkeiten genutzt.

Nachdem die Kinder mit dem Computerumgang vertraut gemacht wurden, konnten die in der Einstiegsphase aufgenommenen Fotos zur Weiterarbeit genutzt werden.

Die Kinder erstellten hierbei ein Memory aus den verschiedenen Gefühle-Bildern, indem jeweils zwei Bilder ausgedruckt, ausgeschnitten und laminiert wurden. Auch ein Stimmungsbarometer wurde zum Ausdruck unterschiedlicher Gefühlslagen angefertigt. Hierzu wurden einige der vorher erstellten Fotos ausgedruckt, in einer Reihenfolge von fröhlich über ängstlich bis hin zu wütend angeordnet und aufgeklebt. Die Kinder erhielten dann Wäscheklammern mit ihrem jeweiligen Erkennungszeichen und konnten diese entsprechend ihrer jeweiligen Gefühlslage auf dem Barometer anordnen.

Die Idee war dabei, dass alle Kinder der Gruppe im Laufe der Zeit eine Wäscheklammer mit ihrem Erkennungszeichen bekommen, damit die Kinder nachschauen können, wie sich das Kind am betreffenden Tag fühlt und so die Tagesstimmung jedes Kindes transparent gemacht wird.

Auch beim Spielen des Memorys wurden die Kinder immer wieder dazu angehalten, die auf den eigenen Fotos abgebildeten Gefühle zu beschreiben, um so ihr Verständnis dafür zu schulen

Anschließend wurde aus den vorher aufgenommenen Fotos der Gesichter der Kinder ein Puzzle hergestellt, indem die Fotos ausgedruckt, laminiert und oberhalb und unterhalb der Nase horizontal in Streifen geschnitten wurden. Daraus wurde ein Legespiel für die Kinder gebastelt. Dies diente dazu, den Kindern zu verdeutlichen, welche Bereiche des Gesichts besonders genutzt werden, um mit dem mimischen Ausdruck Gefühle darzustellen.

In der Abschlusssitzung wurden die erstellten Medienprodukte nochmal gemeinsam mit den Kindern verwendet. Sie erhielten darüber hinaus die Möglichkeit, zu berichten, was sie im Computerprojekt erlebt und gelernt haben.

3.2.2.3 Einbindung der Projekte in die Bildungsgrundsätze von Nordrhein-Westfalen

Im Folgenden werden die Medienprojekte im Hinblick auf die Bildungsgrundsätze 2012 betrachtet, da die zum Zeitpunkt der Projektdurchführung geltenden Bildungsvereinbarungen 2003 den Bildungsbereich Medien kaum berücksichtigen und keine ausformulierten Vorschläge für diesen Bereich machen (vgl. MSJK 2003, 14).

Bei beiden Projekten wird das jeweilige Projektthema mithilfe der Medien erarbeitet und im Verlauf entwickelt. Dies geschieht vor allem mithilfe der Digitalkamera und der computergestützten Weiterverarbeitung der Fotos sowie der anschließenden Erstellung von eigenen Medienprodukten.

Durch die Verknüpfung von verschiedenen Aspekten innerhalb eines Projektthemas kommt es dazu, dass verschiedene Bildungsbereiche angesprochen werden. Nicht nur der eigentliche Bildungsaspekt *Medien* ist hier inbegriffen. Durch die Interaktion in der Kleingruppe und die Aktivität innerhalb der Einrichtung werden auch die Bildungsbereiche *Bewegung*, *soziale Bildung* sowie *Sprache und Kommunikation* einbezogen. Durch die Ausgestaltung der Medienprodukte und kreative Arbeit mit den Medien wird darüber hinaus die *musisch-ästhetische Bildung* der

Kinder gefördert. Die Medienprojekte realisieren somit die geforderte ganzheitliche und übergreifende Entwicklung von Bildungsprozessen (vgl. MGFFI 2010, 45).

Als Bildungsmöglichkeiten werden vor allem die aktive Gestaltung von und durch Medien sowie produktive Verwendung von Medien zur Darstellung eigener Ideen und Themen genutzt (vgl. ebd., 88). In beiden Einrichtungen wird mithilfe der Medien das jeweilige Projektthema erarbeitet, was dazu führt, dass neben den Themen die Medien als elementarer Bestandteil der Projektarbeit wahrgenommen werden. Dies zeigt sich besonders in der Fokussierung der entstandenen Medienprodukte, die zentraler Bestandteil der Projektarbeit sind. Die beteiligten Kinder stehen somit in lernender und gestaltender Beziehung zu den Medien, die hier eigentlich nicht als übergeordneter Gegenstandsbereich verstanden werden sollen (vgl. ebd.).

Tatsächlich beziehen sich jedoch beide Projekte stark auf den kreativen und produktiven Umgang mit den eingesetzten Medien. Die Verarbeitung von Medienerlebnissen wird den Kindern damit nur bedingt ermöglicht.

Das Projektthema *Farben* befasst sich zu Beginn hauptsächlich mit der mediengestützten Erarbeitung des Projektthemas sowie dessen kreativer Gestaltung und Erstellung eigener Medienprodukte. Zwar wird den Kindern gegen Ende des Projektes eine zeichnerische Darstellung ihrer Medienerlebnisse ermöglicht, die Bilder werden im weiteren Verlauf jedoch nicht als Gesprächsanlass verwendet, was dazu führt, dass die kritische Reflektion der individuellen Medienerfahrungen ausbleibt.

Auch das Projektthema *Gefühle* nutzt die eingesetzten Medien und Medienprodukte hauptsächlich dazu, das Thema an sich und somit die Gefühle und Empfindungen der Kinder zu erarbeiten und anschließend zu reflektieren. Die eingesetzten Medien und Medienerfahrungen dienen in noch stärkerem Maße der thematischen Erarbeitung. Auch hier bleibt somit eine reflektierende Verarbeitung der Medienerlebnisse der Kinder aus.

Der angestrebte kompetente Umgang mit Medien schließt jedoch neben der kreativen Gestaltung auch die kritische und reflektierte Nutzung ein (vgl. 1.1.2), die in beiden Projekten kaum stattgefunden hat. Hieraus lässt sich schließen, dass die Bildungsgrundsätze in der Vorbereitung der Projekte nicht berücksichtigt wurden.

3.2.2.4 Reflektion der Projekte

Die mediale Projektarbeit bietet sich hier besonders als Arbeitsweise für die Kinder an, da sie so die Gelegenheit erhalten, sich über einen längeren Zeitraum mit einem übergreifenden Thema auseinanderzusetzen. Es können verschiedene Aspekte des Bildungsbereiches kennengelernt, Zusammenhänge hergestellt und grundlegende Bedeutungen gewonnen werden (vgl. MGFFI 2010, 25).

Mit der Annäherung an den Bildungsbereich Medien ist auch die Vermittlung von medialer Kompetenz entscheidend.

Die Kinder werden in den Medienprojekten zum kreativen Umgang mit den Medien angehalten und auch die Entwicklung von technischen Fähigkeiten wird gefördert. Es werden also vor allem die instrumentell-qualifikatorische Dimension der Medienkunde und die kreative Dimension der Mediengestaltung gefördert (vgl. Baacke 1996, 120).

Die Nutzung elektronischer Medien fällt in beiden Einrichtungen ähnlich aus. Hier wurden vor allem die Digitalkamera und die KidSmart-Station für die mediale Projektarbeit eingesetzt. Für die Herstellung der Medienprodukte wurden vor allem der Computer und das entsprechende Zubehör verwendet. Die KidSmart-Station wird zu Beginn des Projektes von allen Kindern beider Einrichtungen begeistert angenommen.

In Einrichtung A wird die KidSmart-Station nicht in den Kindergartenalltag eingebunden, was dazu führt, dass die Kinder deren Nutzung in der Projektzeit als etwas Besonderes wahrnehmen.

Da vor allem die Handhabung der Maus eine feinmotorische Herausforderung für die Kinder darstellte, bekam anfangs jedes Kind die Gelegenheit, Bilder auf dem Computer zu malen. Das Malen als bildgestützte Annäherung an den Computer eignet sich hier besonders, da die Kinder spielerisch mit der Handhabung der Maus vertraut gemacht werden und sich darüber hinaus kreativ betätigen können (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007, 127).

Die spielerische Annäherung an beide Projektthemen und an den übergeordneten Bildungsbereich Medien ist hier sinnvoll, da das Spiel als Grundlage frühkindlicher Lernprozesse und Bildungsabläufe gesehen werden kann (vgl. MGFFI 2010, 21).

In beiden Einrichtungen hatten die Kinder großen Spaß an den eigenen Produkten und den Ergebnissen der kreativen Mediengestaltung. Es ergaben sich jedoch teilweise Probleme im geplanten Projektablauf.

Beispielsweise bereitete das selbst hergestellte Legespiel im Projekt *Gefühle* den Kindern teilweise Schwierigkeiten, da sie aufgrund der altersbedingten Entwicklung noch nicht in der Lage sind, unterschiedliche Gefühle zu erkennen. Hier wurde vielfach nur die Unterscheidung zwischen *fröhlich* und *böse* vorgenommen. Die Ausdifferenzierung der negativen Gefühle in *ängstlich* oder *wütend* wurde von den Kindern nicht wahrgenommen.

Auch beim Spielen des Memorys wurden die Kinder daher immer wieder dazu angehalten, die auf den Fotos von ihnen abgebildeten Gefühle zu beschreiben, um so ihr Verständnis dafür zu schulen, was aber nur teilweise erfolgreich verlief und vielfach auf eine Reproduktion der dazu von den Studentinnen gestellten Fragen zurückgeführt werden kann.

Die Studentinnen wären hier besonders in Hinblick auf die entwicklungsbedingten und individuellen Voraussetzungen der Kinder auf die Unterstützung der Erzieherinnen angewiesen gewesen. Diese konnte jedoch aufgrund der teilweise problematischen Kommunikation nicht immer vorausgesetzt werden, was zum Teil zu Schwierigkeiten im Projektablauf führte.

In Einrichtung A verlief die Kommunikation von Erzieherinnen und Studentinnen weitgehend problemlos. Lediglich ein zeitgleiches Praktikum der beteiligten Studentinnen führte dazu, dass das Projekt nicht weitergeführt wurde und der Projektzeitraum so um vier Wochen verlängert werden musste, um den im Voraus festgelegten Durchführungsplan einhalten zu können.

Trotz der teilweise entstandenen Schwierigkeiten ist die Motivation der Kinder zur Medienarbeit im gesamten Projektverlauf gleichbleibend hoch und nimmt gegen Ende des Projektes sogar etwas zu.

Besonders zu Beginn bereitet den Kindern der Umgang mit dem Computer große Freude. Auch anfängliche Unsicherheiten in der technischen Handhabung des Gerätes beeinflussen ihre Begeisterung nur geringfügig. Sie zeigen sich sehr inte-

ressiert und sind neugierig darauf, wie die Anwendung des Computers in der nächsten Projektsitzung weiterläuft. Dies zeigt sich besonders in Aussprüchen wie „*Machen wir das nächste Woche weiter?*“ oder „*Was machen wir heute?*“. Insgesamt zeigen sich die Jungen dabei etwas motivierter als die Mädchen.

4. Methodik des Projektes

Im Kontext des interventiven Forschungsprojektes *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* werden die gegenwärtigen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für die Medienbildung in Kindertageseinrichtungen mithilfe eines multimethodischen Verfahrens erfasst.

Zunächst wird an dieser Stelle der theoretische Forschungsrahmen vorgestellt, woraufhin ein Überblick zu Konzeption und methodischem Evaluationsablauf des Projektes gegeben wird. Abschließend erfolgt eine detaillierte Beschreibung der verschiedenen Projektphasen und Erhebungsmethoden.

4.1 Darstellung der Forschungsmethode

Das hier zugrunde liegende Erkenntnisinteresse bezieht sich im Wesentlichen auf Kinder und ihre Lebenswelten mit besonderer Fokussierung auf die darin vollzogenen medialen Handlungsweisen. Dabei stellt die dynamische und nicht lineare Entwicklung der in diesem Zusammenhang bedeutenden Identitätsgenese von Kindern eine besondere Herausforderung für die Forschung dar. Notwendig ist daher ein offener und verstehender Zugang, um das mediale Handeln von Heranwachsenden in Bezug auf den jeweiligen Lebenshintergrund in seiner Komplexität erfassen zu können (vgl. Paus-Hasebrink 2005, 222).

Ein starres und festgelegtes Vorgehen, wie die theoriegeleitete Entwicklung von Hypothesen sowie deren Messung und Überprüfung durch empirische Ergebnisse kommt hier im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und seine Dynamik nicht in Frage.

Im Sinne der heuristischen Sozialforschung, die ein allgemein erkundendes und theoriegenerierendes Verfahren qualitativer Forschung bezeichnet, wird der Gegenstand erst umfassend von allen Seiten betrachtet und dann im Auswertungsprozess auf Gemeinsamkeiten hin analysiert (vgl. Krotz 2005, 204ff.).

Auch die Grounded Theory generiert durch das systematische Erheben und Analysieren unterschiedlicher Daten eine gegenstandsbezogene Theorie und überprüft diese dann fortlaufend am Datenmaterial (vgl. Lampert 2005, 516). Jedoch wird hier eine konkrete Forschungsfrage vorausgesetzt, die den Untersuchungsprozess taktisch in eine bestimmte Richtung lenkt (vgl. Krotz 2005, 159). Krotz sieht in der Grounded Theory daher eine Radikalisierung bzw. Abstraktion der heuristischen Sozialforschung, bei der gegenstandsbezogen „die drei Schritte der Datenerhebung, der Datenauswertung und der auf Erhebung und Auswertung gestützten Konstruktion von Theorien und Teiltheorien im Mittelpunkt [stehen]“ (ebd., 162).¹⁰

Nachfolgend werden gemäß dem Verfahren der Grounded Theory Theorien und Hypothesen im Hinblick auf die Forschungsfrage entdeckt, weiterentwickelt und

¹⁰ Eine umfassende begriffliche Abgrenzung von heuristischer Sozialforschung und Grounded Theory findet sich in Krotz 2005.

konstruiert (vgl. ebd., 162). Dabei erfolgen „Hypothesengenerierung und Hypothesenprüfung (...) in einem Wechselspiel, das den ganzen Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung durchzieht“ (Atteslander 2008, 90). Am Anfang des Prozesses stehen demnach offene Fragen und Hypothesen, die im Verlauf der Untersuchung immer wieder überprüft und generiert werden. Der qualitative Forschungsprozess ist selbst an seiner zugrunde liegenden Theorieentwicklung beteiligt.

Ingrid Paus-Hase weist darauf hin, dass

besonders in der Forschungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ein breit gefächertes Methodenspektrum notwendig [ist], das sowohl auf ihre speziellen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen Rücksicht nimmt, das aber auch (...) geeignet ist, sich aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden und Instrumentarien den Bedeutungskonstruktionen von Kindern und Jugendlichen anzunähern (Paus-Hasebrink 2005, 223).

Die hier angewandte Forschungsmethode verfolgt das Konzept der Triangulation, also der Untersuchung des Forschungsgegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven mit einem multimethodischen Vorgehen. Die Forschungsdaten stammen aus verschiedenen Quellen und werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten und bei verschiedenen Personen erhoben (vgl. Treumann 2005, 210).

Das methodisch breite Vorgehen führt zu einer weitreichenden und tiefen Erfassung des Untersuchungsgegenstandes sowie zu einer hohen Validität der Forschungsergebnisse, die mithilfe unterschiedlicher Zugänge belegt werden können (vgl. Flick et al. 2008, 320f.).

Durch die Multiperspektivität, die nicht nur die Sicht der Kinder selbst, sondern auch die ihrer Eltern und Erzieher erfasst, lassen sich darüber hinaus Verzerrungen vermeiden, die durch das einseitige Betrachten direkter Zugänge zu den Kindern entstehen können, da diese gegebenenfalls alltagsreale und phantastische Erlebnisse vermischen.

Grundlage bildet hier die fallbezogene Untersuchung, die durch den Einbezug verschiedener Perspektiven einen realistischen Zugang zu den Lebenswelten der Heranwachsenden schaffen soll (vgl. Paus-Hasebrink 2005, 224).

4.2 Darstellung der Erhebungsmethoden

Die triangulierte Forschungsmethode erfasst die unterschiedlichen Perspektiven mithilfe der verschiedenen Methoden in drei Phasen. Die nachfolgende Abbildung gibt einen ersten Überblick über die grundlegende Konzeption des Projektes und seinen methodischen Evaluationsablauf.

Um einen genaueren Einblick in die Strukturierung der Untersuchung zu ermöglichen, werden hierbei auch die zeitliche Dimension sowie die insgesamt und die in den verschiedenen Erhebungsphasen beteiligten Personen berücksichtigt.

Phase der Erhebung	Eingangsevaluation	Interventionsphase in den Kindertageseinrichtungen	Abschlussevaluation
Zeitraum	Herbst – Winter 2010	Frühjahr – Sommer 2011	Sommer – Herbst 2011
Erhebungsmethoden	Fragebögen: - Erzieherfragebögen (n=14) - Erzieher über ein Kind (n=17) - Elternfragebögen in sieben Sprachen (n=16)	Teiln. Beobachtungen: - Kinderbeobachtungen (n=6/[7]) - Erzieherbeobachtungen (n=2/[3]) - KidSmart-Beobachtungen - Beobachtungen zum Projektsetting - Leitfadeninterviews mit 7	Fragebögen: - Erzieherfragebögen (n=2) - Erzieher über ein Kind (n=7) - Elternfragebögen (n=3)
<u>Insgesamt am Projekt beteiligt:</u> - 20 Kinder im Alter von 4-5 Jahren - 14 Erzieherinnen in der Befragung sowie zwei davon in den Medienprojekten - 16 Eltern - 2 Studentinnen - in 2 Kindertageseinrichtungen im Dortmunder Norden			

Abbildung 4: Überblick zu Konzeption und methodischem Evaluationsablauf des Projektes

Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die nun folgenden Ausführungen als Teiluntersuchung des im Vorfeld beschriebenen Gesamtprojektes *KidSmart – Medienkompetenz zum Schulübergang* verstanden werden müssen. Es werden daher nur die Daten, Angaben und Beschreibungen aus zwei der insgesamt 21 Kindertageseinrichtungen in Dortmund berücksichtigt.

Zu Beginn findet eine Eingangsevaluation statt, in der Erzieherinnen und Eltern befragt werden, um somit die Bedingungen der Ausgangssituation des Projektes zu erfassen.

Die Interventionsphase findet in den Einrichtungen vor Ort statt. Hier werden teilnehmende Beobachtungen und Leitfadeninterviews mit einer ausgewählten Anzahl der Projektkinder durchgeführt.

Die Abschlussevaluation findet nach Beendigung der Interventionsphase statt. Dabei werden Eltern und Erzieher nochmals befragt, um, besonders im Hinblick auf die Eingangsevaluation, Entwicklungen und Tendenzen der Projektarbeit beschreiben zu können.

4.2.1 Eingangsevaluation

Die Daten der Eingangsevaluation werden mithilfe von drei verschiedenen Fragebögen erfasst: Den Erzieherfragebögen, den Erzieher-über-ein-Kind-Fragebögen¹¹ und den Elternfragebögen.

Im Folgenden wird erst theoretisch auf die, in diesem Zusammenhang verwendeten Arten von Fragetypen eingegangen, da die Form der Frage die Antworten und damit die Forschungsergebnisse beeinflussen kann (vgl. Kirchhoff et al. 2008, 20f.). Um einen ersten Überblick zu geben, werden die verschiedenen Fragebögen der ersten Erhebungsphase daraufhin inhaltlich skizziert.¹²

4.2.1.1 Darstellung des Erhebungsinstrumentes

Die Erhebung von Daten mithilfe eines Fragebogens ist eine stark strukturierte Kommunikationsform zwischen den am Forschungsprozess beteiligten Personen. Die Befragten können sich dabei ausschließlich in schriftlicher Form und im Rahmen der vorgegeben Antwortmöglichkeiten zu den festgelegten Aspekten äußern (vgl. Atteslander 2008, 123). Es lassen sich unterschiedliche Arten von Fragetypen beschreiben.

¹¹ Im Folgenden ErzKind-Fragebogen.

¹² Die Fragebögen selbst können im Rahmen dieser Arbeit nicht zur Ansicht beigelegt werden. Die Grundauswertungen finden sich jedoch im Anhang und gewähren Einsicht in die inhaltliche und formale Strukturierung der Fragebögen.

In der Eingangsevaluation beinhaltet der hier vorliegende Elternfragebogen und der ErzKind-Fragebogen ausschließlich geschlossene Fragen, bei denen alle möglichen Antworten vorgegeben werden. Der Befragte kann gemäß der Vorgabe von Einfach- oder Mehrfachwahl eine oder mehrere der Antwortmöglichkeiten auswählen (vgl. Kirchhoff 2008, 20f.). Besonders wenig Spielraum lassen Ja-Nein-Fragen oder Selektionsfragen, bei denen der Befragte eine von zwei möglichen Antworten auswählen kann. Im Falle der Mehrfachauswahlfrage können je nach Vorgabe auch mehr Antwortmöglichkeiten gegeben werden. Eine Form der Mehrfachauswahlfrage ist die Skala-Frage bei der beispielsweise Meinungen oder Werte des Befragten im Hinblick auf ihre Intensität oder Häufigkeit untersucht werden (vgl. Atteslander 2008, 138).

Besonders bei den Fragebögen, die von den Erzieherinnen auszufüllen sind, lassen sich vermehrt Fragebatterien finden. Diese setzen sich aus mehreren Items zu einem bestimmten Themenbereich zusammen. Mithilfe einer vierstufigen Skala wird hier der Grad der Zustimmung oder Ablehnung der Befragten zu dem jeweiligen Themenkomplex erfasst.

Geschlossene Fragen haben den Vorteil, dass sie aufgrund der starken Strukturierung eine größere Einheitlichkeit in den Antworten aufweisen und dadurch die Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse erhöhen (vgl. ebd., 139).

Offene Fragen helfen unterdessen dabei, unerwartete Bezugssysteme und neue Aspekte zu entdecken, da sie keine Antwortmöglichkeiten bietet und der Befragte die Antwort daher selbstständig formuliert (vgl. ebd., 136ff.).

4.2.1.2 Beschreibung der Fragebögen

Zu Beginn aller nachfolgend beschriebenen Fragebögen findet sich einleitend ein kurzes Anschreiben, in dem einerseits das Vorgehen erläutert wird, außerdem werden Anweisungen und kurze Erläuterungen zum Ausfüllen des jeweiligen Fragebogens gegeben.

Die Elternfragebögen werden von den Eltern der am Projekt beteiligten Kinder ausgefüllt. Hervorzuheben ist hierbei, dass die Elternfragebögen in sieben Sprachen vorliegen, um eventuelle sprachliche Probleme zu vermeiden und eine realistische und realitätsnahe Erhebung der Forschungsdaten zu gewährleisten.

Die Fragen zu Beginn und am Ende des Fragebogens beziehen sich auf demografische Daten der Eltern und Kinder, wobei besonders die Familienstruktur, die kulturelle Herkunft und die sprachlichen Fähigkeiten eine Rolle spielen. Darauf folgend bezieht sich der Fragebogen speziell auf die medialen und nicht-medialen Lieblingsbeschäftigungen und Nutzungsgewohnheiten des Kindes. Hierbei sind auch Aspekte wie Medienreaktionen, Medienhelden und die konvergente Nutzung von Medienangeboten von Interesse. Im Anschluss werden die gemeinsame Mediennutzung innerhalb der Familie und speziell die Medienkompetenzen der Eltern erfasst. Abschließend werden einige Fragen zu den grundsätzlichen Themenpräferenzen der Eltern sowie gewünschte Aspekte der Medienerziehung in der Kita gestellt.

Die Erzieherfragebögen werden in der Eingangsevaluation von allen in der Einrichtung arbeitenden Erzieherinnen ausgefüllt.

Die ersten Fragen zielen auf die Voraussetzungen der Erzieherin selbst, also auf das Alter, ihren sozialen und kulturellen Hintergrund sowie auf Informationen zur Berufsausbildung und –erfahrung, auch in Bezug auf mediale Inhalte in Ausbildung und Berufspraxis. Die anschließenden Fragen beziehen sich auf den Mediengang der Befragten selbst, gefolgt von einigen Fragen zur Mediennutzung und medienpädagogischen Arbeit in den Einrichtungen. Anschließend geht es um die Ziele der Medienerziehung und die Motivation zur Medienarbeit, auch bei den Kindern. Im gesamten Fragebogen finden sich dabei immer wieder Fragen, die auf einen Vergleich mit nicht-medialen Inhalten und Angeboten in der Kita abzielen. Die abschließenden Fragen beziehen sich auf Wünsche und Entwicklungspotentiale, die im Zuge des Projektes aufkommen.

Der ErzKind-Fragebogen wird von einer Erzieherin ausgefüllt, die in der Gruppe des jeweiligen Kindes mitarbeitet, da hier Kenntnisse über seine Fähigkeiten und Gewohnheiten notwendig sind. Um alle Kinder möglichst individuell zu berücksichtigen, wird für jedes Kind ein eigener Bogen ausgefüllt.

Die ersten Fragen beziehen sich auf persönliche Angaben des Kindes, wie Alter, Geschlecht, kulturelle Herkunft aber auch seine Sprachfähigkeit spielt hier eine Rolle. Es folgen einige Fragen, in denen die Erzieherin die Kooperationswilligkeit und Verständigungsmöglichkeiten mit den Eltern einschätzen soll. Abschließend

soll die Befragte die grundsätzlichen Lieblingsbeschäftigungen sowie die Medienvorlieben, den Medienumgang im Kita-Alltag und die medialen Fähigkeiten des Kindes einschätzen.

4.2.2 Interventionsphase in den Einrichtungen

In der Interventionsphase werden die Medienprojekte in den Kindertageseinrichtungen mit Unterstützung der Studentinnen durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgt hier mithilfe von teilnehmenden Beobachtungen und Puppet-Interviews.

Zunächst folgt eine Beschreibung des ersten Erhebungsinstrumentes dieser Phase, wobei die verschiedenen Beobachtungsbögen separiert betrachtet werden.

Anschließend wird die besonders für Kinder geeignete Interviewmethode der Puppet-Interviews dargestellt.

4.2.2.1 Teilnehmende Beobachtungen

Die teilnehmenden Beobachtungen werden innerhalb der Interventionsphase während der Projektzeiten in den Kindertageseinrichtungen vorgenommen. Hier sind verschiedene Aspekte von Interesse, die mithilfe von Kinderbeobachtungen, Erzieherbeobachtungen, KidSmart-Beobachtungen und Beobachtungen zum Projektsetting erfasst werden. Durchgeführt werden die Beobachtungen von den Studentinnen, die dazu festgelegte und für das Gesamtprojekt verwendete Beobachtungsbögen erhalten. Diese Bögen werden an drei verschiedenen Beobachtungszeitpunkten ausgefüllt.

Im Folgenden wird die teilnehmende Beobachtung als Erhebungsinstrument theoretisch dargestellt, woraufhin die verwendeten Beobachtungsbögen inhaltlich skizziert und einige Anmerkungen zu den speziellen Voraussetzungen und Realisierungen der Beobachtungen vorgenommen werden.

4.2.2.1.1 Darstellung des Erhebungsinstrumentes

Die teilnehmende Beobachtung ist charakterisiert durch die Teilnahme des Beobachters am sozialen Prozess des untersuchten sozio-kulturellen Systems. Er

übernimmt hier eine oder mehrere sozial definierte Rollen und wird auf diese Weise zu einem Mitglied des Systems. Er erhält somit Zugang zu den anderen Mitgliedern und konkrete Einsichten in das Forschungsfeld (vgl. Atteslander 2008, 88).

Eine Teilnahme an der Situation muss dabei auch als Eingriff in das Forschungsfeld wahrgenommen werden. Der Forscher übernimmt eine Rolle in alltäglichen Handlungssituationen der Beobachteten, um so den subjektiven Sinn zu untersuchen, beeinflusst selbigen aber auch durch seine Anwesenheit. Er hat damit auch die Möglichkeit, Situationen gemäß seines Forschungsinteresses zu beeinflussen (vgl. Mikos 2005, 315f.). Grundsätzlich ist außerdem zu beachten, dass der Forscher im Feld mit einer begrenzten Wahrnehmungskapazität und Perspektive agiert, was zu selektiven Beobachtungen führt. Diese Eingrenzung macht den Einsatz von Hilfsmitteln, wie beispielsweise Beobachtungsbögen notwendig, um einerseits die relevanten Aspekte möglichst ganzheitlich zu betrachten und darüber hinaus die Beobachtungsergebnisse aufgrund einer einheitlichen Erfassung der Forschungsdaten vergleichbar zu machen (vgl. ebd., 317).

Ein positiver Aspekt der innerhalb der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Daten ist ihre Authentizität (vgl. Atteslander 2008, 95). Dies wird noch durch eine langfristige Teilnahme des Beobachters verstärkt, da so die Alltagspraxis der Handelnden möglichst unverfälscht wahrgenommen werden kann (vgl. Mikos 2005, 315)

Die teilnehmende Beobachtung ist somit immer dann angemessen, wenn Akteure in ihrem natürlichen Aktionsfeld und in alltäglichen Handlungskontexten beobachtet werden sollen. In Bezug auf die Medienforschung kann sich dies auf die Produktion und Rezeption aber auch auf die Aneignung von Medientexten beziehen (vgl. ebd., 318).

4.2.2.1.2 Beschreibung der Beobachtungsbögen

In den Beobachtungsbögen finden sich hauptsächlich geschlossene Fragen, die die Untersuchungsaspekte mithilfe von Selektionsfragen, Ja-Nein-Fragen und Skala-Fragen erfassen.

Auch hier findet sich zu Beginn aller nachfolgend beschriebenen Beobachtungsbögen ein kurzes Anschreiben in dem Hinweise zum Ablauf der Beobachtung sowie Anweisungen zum Ausfüllen gegeben werden.

Der Kinderbeobachtungsbogen besteht aus zwei Seiten. Auf der ersten Seite werden formale Dinge, wie die Zuordnung des Beobachtungszeitpunktes und des jeweiligen Kindes sowie einige persönliche Angaben zur beobachteten Person erfasst. Es folgt eine Beschreibung der zum betreffenden Beobachtungszeitpunkt genutzten Medien.

Anschließend soll die Mitarbeit des Kindes am Projekt hinsichtlich seiner Motivation und Beteiligung eingeschätzt werden, auch die selbstständige und korrekte Umsetzung von Vorgaben spielt hier eine Rolle. Die folgenden Items beziehen sich auf den Medienumgang des Kindes und seine medialen Vorbilder.

Daraufhin werden eventuelle Besonderheiten im Verhalten des Kindes innerhalb der Projektzeit mithilfe einer offenen Frage erfasst. Abschließend sollen Angaben zu dem Geschlecht des Beobachters gemacht werden, da dies aufgrund der Subjektivität der Beobachtungen auch Auswirkungen auf die Beobachtungsergebnisse hat (vgl. Mikos 2005, 317).

Der Erzieherbeobachtungsbogen umfasst eine Seite, auf der zu Anfang explizit darauf hingewiesen wird, dass der Erzieherbeobachtungsbogen nicht in den Einrichtungen ausgefüllt werden soll, um eine möglichst realitätsnahe Beobachtung zu ermöglichen. Die teilnehmenden Erzieherinnen wissen, dass sie im Rahmen der Projektarbeit beobachtet werden. Sie wissen jedoch nicht, zu welchem Zeitpunkt dies erfolgt.

Zu Beginn der Beobachtung erfolgt eine Zuordnung des Beobachtungszeitpunktes und der jeweiligen Erzieherin. Weiterhin werden einige persönliche Angaben hinsichtlich des Geschlechts und der Herkunft der beobachteten Person gemacht.

Anschließend wird die Motivation und Beteiligung der Erzieherin im Umgang mit den in der Projektarbeit genutzten Medien erfasst. Des Weiteren spielt auch eine Rolle, inwiefern die Erzieherin die Kinder eigenständig medial arbeiten lässt.

Abschließend folgt eine Einschätzung des sicheren oder unsicheren Medienumgangs der Erzieherin sowie ihrer Freude an der Medienarbeit.

In der Einrichtung B war die Beobachtung der Erzieherinnen aufgrund der oben beschriebenen Probleme im Projektverlauf nicht vollständig möglich. Es wurde lediglich die Erstbeobachtung bei einer Erzieherin durchgeführt. Aufgrund der daraus resultierenden Unvollständigkeit der insgesamt aus Kita B erhobenen Daten werden selbige im weiteren Verlauf nur sehr bedingt berücksichtigt.

Es ist grundsätzlich darauf hinzuweisen, dass die Erzieherbeobachtung aufgrund der geringen Anzahl der Beobachtungen als anonyme Fallstudie wahrgenommen werden muss. Die Betrachtung von Einzelfällen fokussiert besonders die realitätsnahe und detaillierte Erfassung einer Fallgeschichte, bei der der einzelne Fall von Interesse ist, da er etwas über das Kollektiv aussagt (vgl. Baur/Lamnek 2005, 241).

Grundlage bildet hier also die fallbezogene Untersuchung, die durch den Einbezug verschiedener Perspektiven einen realistischen und ganzheitlichen Zugang zu Bedingungen und Voraussetzungen der Erzieherinnen als Multiplikatoren der Medienbildung im Kindergarten schaffen soll.

Auch der KidSmart-Beobachtungsbogen besteht aus einer Seite. Hier sollen Besonderheiten der Projekte in den Kitas und die in deren Kontext durchgeführte Nutzung der KidSmart-Station erfasst werden.

Zu Beginn werden Angaben zu Einrichtung und Beobachtungszeitpunkt erhoben. Anschließend werden die Nutzung der KidSmart-Software und der Lernprogramme erfasst. Hierbei von Interesse ist auch, in welcher der vier zur Verfügung stehenden Sprachen (Deutsch, Englisch, Türkisch, Russisch) die Software genutzt wird und welche andere Software außerdem gegebenenfalls verwendet wird. Die folgenden Aspekte beziehen sich auf die Nutzer der KidSmart-Station. Es soll zum einen deren Anzahl und Geschlechterverteilung sowie zum anderen die Nutzungsdauer und Besonderheiten im Verhalten während der Arbeit an der Station erfasst werden.

Die Beobachtung des Projektsettings erfolgt auf weniger standardisierte Weise. Zu Beginn werden lediglich der Name der Einrichtung und der Beobachtungszeitpunkt erfasst. Daraufhin soll die Beschreibung des Settings in einem selbst formulierten Text erfolgen. Hierzu sind Leitfragen vorgegeben, die auf die zu erfassenden Aspekte hinweisen. Besonders steht dabei das Interaktionsverhalten zwischen Er-

zieherinnen und Kindern im Fokus. Es werden aber unter anderem auch die eingesetzten Medien, die Sozialform, der Ort und das Thema genannt.¹³

4.2.2.2 Puppet-Interviews

Die Puppet-Interviews werden innerhalb der Interventionsphase in den Einrichtungen durchgeführt. In der hier beschriebenen Untersuchung führt eine der Studentinnen sieben Leitfadeninterviews mit jeweils einem der beteiligten Projektkinder durch.

Zentrale Bedingung für die Forschungsarbeit mit Kindern, die ihre Deutungs- und Handlungsmuster ständig verändern, ist eine erfolgreiche kommunikative Ebene zwischen Kindern und Forschern. Die Befragung kann als Möglichkeit wahrgenommen werden, direkte Zugänge zu Lebenswelten, Erfahrungen und Erlebnissen der befragten Kinder zu erhalten (vgl. Paus-Hasebrink 2005, 223f.). Sie sollten als Experten des Forschungsgegenstandes ernst genommen werden, da nur Kinder selbst die Innenansicht ihrer Weltwahrnehmung äußern und mitteilen können (vgl. Weise 2008, 1).

Um derartige Einsichten in bestimmte Teile der Lebenswelten von Kindern zu erhalten, ist ein auf deren Bedürfnisse abgestimmtes Verfahren notwendig.

Hierzu eignet sich insbesondere die teilstrukturierte oder halbstandardisierte Form des Leitfadeninterviews, bei dem das Gespräch anhand eines Leitfadens geführt wird, der flexibel variiert werden kann (vgl. Atteslander 2008, 123f.). Dieser hilft dennoch als Orientierung für den Interviewer, um bei Abschweifungen im Kommunikationsprozess wieder einen Anknüpfungspunkt zu finden. Verschiedene Impulse des Befragten können aufgrund der Flexibilität dennoch aufgegriffen werden.

Der hier zugrunde liegende Leitfaden wird für alle Studenten im Projekt vorgegeben, was in einem gewissen Maße eine höhere Vergleichbarkeit der verschiedenen Einzelinterviews ermöglicht.

Die Fragen, die dabei von den Studierenden gemäß des Leitfadens und ihrer individuellen Voraussetzungen gestellt werden „leiten sich aus dem Vorwissen ab,

¹³ Die Beobachtung der Interaktion zwischen Kindern und Erzieherinnen bezieht sich in der Einrichtung B aufgrund der bereits angesprochenen Probleme auf die Studentinnen.

also aus bereits vorhandenem Wissen zu der Thematik, aus der Fachliteratur und aus der Fragestellung“ (Weise 2008, 5).

Die im Zusammenhang der durchgeführten Interviews gestellten Fragen wurden medial auf eine Handpuppe übertragen und somit nicht direkt vom Interviewer an das jeweilige Kind gestellt (vgl. Trautmann 2010, 76).

Eine Handpuppe bietet sich gerade im Kindergarten als Interviewpartner an, da die Kinder diese im Zusammenhang des Alltags der Einrichtung als vertrautes Spielobjekt wahrnehmen (vgl. Paus-Hasebrink 2005, 224). Darüber hinaus ist sie auch für die Interviewer eine leicht zugängliche, sehr alltagspraktische und damit wenig abstrakte wissenschaftliche Methode (vgl. Weise 2008, 1).

Der Einsatz technischer Hilfsmittel und die daraus folgende Dokumentation und Aufzeichnung der Interviews ist in diesem Zusammenhang sinnvoll, da die perspektivische Wahrnehmung des Forschers dazu führt, dass bestimmte Aspekte der Situation übersehen werden (vgl. Mikos 2005, 317). Um dieser Einengung der Wahrnehmung zu entgehen, werden die hier durchgeführten Interviews mithilfe eines Aufnahmegerätes und einer Videokamera aufgezeichnet, um so eine exakte Tonspur zu erhalten und gleichzeitig Mimik und Gestik der Befragten zu erfassen.

4.2.3 Abschlussevaluation

Im Anschluss an die Interventionsphase wird erneut eine Befragung von Eltern und Erzieherinnen durchgeführt, um die Entwicklungen und Veränderungen im Rahmen der durchgeführten Projektarbeit zu erfassen.

Die Elternfragebögen werden von den Eltern der teilnehmenden Projektkinder ausgefüllt. Auch hier beziehen sich die Fragen zu Beginn und am Ende des Bogens auf die demografischen Daten der Eltern und Kinder. Anschließend wird die Kooperation mit der jeweiligen Kita auch aus der Perspektive der Eltern reflektiert. Die folgenden Fragen zielen auf die mediale Entwicklung des Kindes. Besonders hinsichtlich seines Medienverhaltens und der durch das Projekt gegebenenfalls hinzugewonnenen Fähigkeiten. Zwei weitere Fragen beziehen sich auf die Nutzung der Internetplattform *www.moodle.de*.

Abschließend wird die Einstellung der Eltern zur Medienerziehung in der Kita nach der Projektarbeit nochmal erfasst und in einer offenen Frage das gesamte Projekt reflektiert.

Der Erzieherfragebogen ist in der Abschlusserhebung nur von den am Projekt teilnehmenden Erzieherinnen auszufüllen.

Einige Fragen auf der ersten Seite des Bogens beziehen sich auf persönliche Daten der Erzieherinnen, wie Alter und Berufsjahre. Darauf folgend wird die Entwicklung der eigenen Medienkompetenz und der Mediennutzung in der Kita nach der Projektarbeit erfasst. Nachfolgend sollen Aussagen zur Relevanz von Medien und Medienerziehung in der Kita gemacht werden. Im Anschluss daran werden das Projekt insgesamt sowie die Nutzung der KidSmart-Station und der organisatorische Ablauf von den Befragten reflektiert.

Die ErzKind-Fragebögen werden von den am Projekt teilnehmenden Erzieherinnen über jedes teilnehmende Kind ausgefüllt.

Die anfangs gestellten Fragen beziehen sich auf persönliche Daten des Kindes, also sein Alter und den kulturellen Hintergrund. Anschließend wird die Projektarbeit des jeweiligen Kindes hinsichtlich seiner Medienpräferenzen reflektiert, wobei sein Verhalten sowie seine Vorlieben und Gewohnheiten bezüglich der Computernutzung eine besondere Rolle spielen. Auch die Kooperationswilligkeit der Eltern wird im Nachhinein noch einmal von den Erzieherinnen reflektiert. Abschließend werden einige Fragen gestellt, in denen die Entwicklung der medialen Fähigkeiten des Kindes im Zuge der Projektarbeit eingeschätzt werden sollen.

4.3 Datenauswertung

Um die erhobenen Daten auswerten und analysieren zu können, ist deren vorherige Sichtung und Aufbereitung notwendig (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, 84). Es folgt daher eine Beschreibung der unterschiedlichen Aufbereitungsverfahren, wo-

raufhin das nachfolgend genutzte Analyse- und Auswertungsverfahren erläutert wird.

Die Frage- und Beobachtungsbögen wurden den Studentinnen vor der Durchführung für das Gesamtprojektes zur Verfügung gestellt.

Die Fragebögen werden mit der Fragebogensoftware *GrafStat* ausgewertet, die den Anwender bei der Auswertung der Daten unterstützt, in dem die Angaben von dem Fragebogen äquivalent in das Programm übertragen werden können. Der Forscher erhält abschließend die zusammenfassende Grundausswertung, die einen strukturierten Überblick der erhobenen Daten ermöglicht. Darüber hinaus lassen sich verschiedene Merkmale zusammenführen und vergleichen.

Die Daten der Erzieherbeobachtung sowie der Kinderbeobachtung werden ebenfalls mithilfe der Software *Grafstat* ausgewertet.¹⁴ Die Auswertung der KidSmart-Beobachtung und der Beobachtung zum Projektsetting erfolgt hingegen, auch aufgrund der hierbei vermehrt genutzten offenen Fragen, nicht computerbasiert.

Zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse werden im Folgenden Tabellen und Abbildungen genutzt, die mit den Programmen *Microsoft Office Excel 2010* und *Microsoft Office Word 2010* erstellt werden.

Die Puppet-Interviews werden mit der Transkriptionssoftware *f4* verschriftlicht. Hier ist zu beachten, dass die vorliegenden Texte grammatisch teilweise ungeglättet sind, um so die Transparenz der Situation zu gewährleisten. Die Umschrift berücksichtigt daher stellenweise Merkmale von umgangssprachlichen Äußerungen. Allerdings wurden die Texte soweit an die Hochsprache angepasst, dass ein problemloses Verständnis im Sinne des Untersuchungsgegenstandes möglich ist. Nach dem Verschriftlichen der Texte erfolgt die Auswertung mit der Software *MAXQDA*, die zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse dient. Selbige ermöglicht einen systematischen Umgang mit den Interviews, der unter anderem zur Verdichtung der Daten und zu ihrer Codierung notwendig ist (vgl. Krotz 2005, 147f.).

Die Analyse der Daten muss dabei als flexible, datengestützte Interpretationsleistung des Forschers verstanden werden, der im Auswertungsprozess Aussagen

¹⁴ Die Grundausswertungen finden sich im Anhang.

miteinander vergleicht und in Beziehung setzt, wobei er keinem vorgegebenen Standardmuster folgt (vgl. Weise 2008, 7).

Im vorliegenden Fall wird zur Auswertung der Interviews das Codierungsverfahren der Grounded Theory als Grundlage genommen, das durch „ein Zerlegen [des Textes] in Sinneinheiten und ein Abstrahieren dieser Sinneinheiten durch den Code“ (Krotz 2005, 180) bestimmt ist. Der Text wird weiterhin auf Zusammenhänge und übergeordnete Strukturen im Hinblick auf die Forschungsfrage untersucht und dabei gegenstandsbezogen neu geordnet (vgl. ebd.). Ähnliche Codes werden zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst. Es werden somit zu Beginn festgelegte Kategorien und Codierungen im Verlauf der Auswertung am Material verdichtet, weiterentwickelt und gegebenenfalls im Hinblick auf die Forschungsfrage durch zusätzliche Aspekte ergänzt.

Um in der Darstellung der Ergebnisse die Berücksichtigung aller erhobenen Perspektiven zu gewährleisten, werden die erhobenen Daten im Auswertungsprozess zusammengeführt und interpretativ aufeinander bezogen (vgl. Treumann 2005, 210).

5. Ergebnisse der Erhebung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebung separiert nach den in der jeweiligen Projektphase verwendeten Erhebungsmethoden dargestellt.

Zunächst werden die Daten der Befragung von Eltern und Erzieherinnen im Rahmen der Eingangsevaluation vorgestellt, wobei besonders die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen und die Voraussetzungen beteiligten Personen von Interesse sind. Daraufhin werden die Ergebnisse der, in der Interventionsphase durchgeführten teilnehmenden Beobachtung und der Puppet-Interviews veranschaulicht.

Abschließend dienen die Ergebnisse der Abschlussevaluation dazu, die Entwicklungen und Wirkungsmöglichkeiten der medialen Projektarbeit zu verdeutlichen.

5.1 Eingangsevaluation

Hier werden anfangs die Ergebnisse der Elternfragebögen im Hinblick auf die Rahmenbedingungen und den Medienumgang im familiären Umfeld dargestellt.

Daraufhin machen die Erzieherinnenfragebögen die Bedingungen der Medienbildung in den berücksichtigten Kindertageseinrichtungen deutlich. Anschließend reflektieren die ErzKind-Fragebögen die Voraussetzungen der Projektkinder und deren Familien.

5.1.1 Ergebnisse der Elternfragebögen

An dieser Stelle werden die Daten von 16 Eltern der beteiligten Kinder betrachtet. Die nachfolgende Tabelle 1 macht die Grunddaten der Projektkinder deutlich.

Alter in Lebensjahren	Geschlecht		Anzahl
	Junge	Mädchen	
4	2	4	6
5	5	5	10
	7	9	16

Tabelle 1: Grunddaten der Kinder nach Angaben der Eltern, (n=16)

Das Verhältnis von Mädchen und Jungen ist annähernd ausgeglichen. Es nehmen insgesamt sieben Jungen und neun Mädchen teil.

Aus Einrichtung A werden die Daten von sechs Jungen und vier Mädchen erhoben, wohingegen aus Einrichtung B nur ein Junge und fünf Mädchen teilnehmen.

5.1.1.1 Rahmenbedingungen in den Familien

Von den insgesamt 16 Familien nehmen 13 Familien mit Migrationshintergrund teil, nur die Familien von zwei beteiligten Jungen weisen keinen Migrationshintergrund auf. Ein beteiligtes Elternteil macht keine Angaben zum kulturellen Hintergrund der Familie.

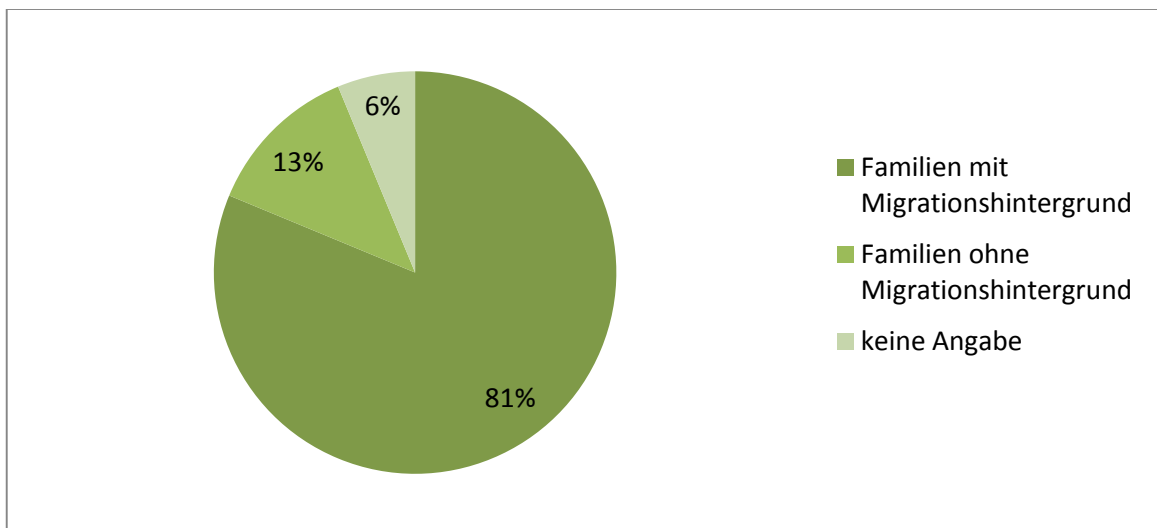


Abbildung 5: Migrationshintergrund in den Familien in Prozent, (n=16)

Die Befragten sollen weiterhin die in der Familie gesprochenen Sprachen angeben. Die nachfolgende Abbildung 6 gibt dazu einen Überblick über die insgesamt in den Familien gesprochenen Sprachen sowie über die Erstsprachen der Projektkinder.

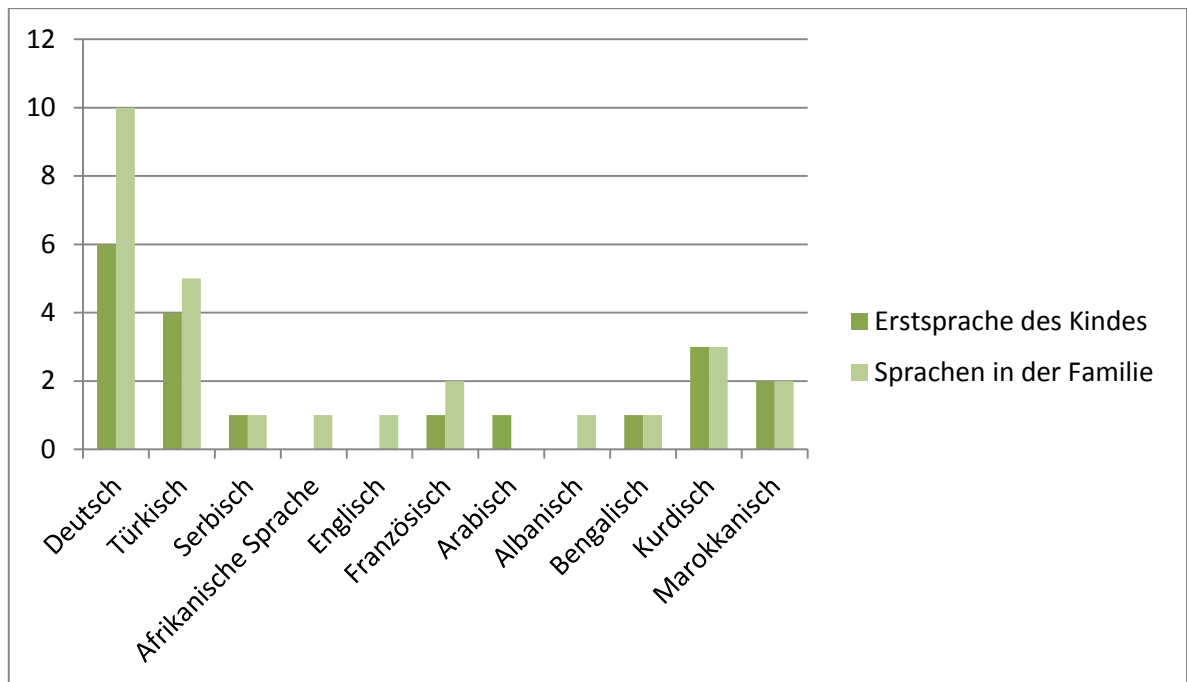


Abbildung 6: Überblick zu Erstsprachen der Projektkinder und Sprachen in der Familie (n=16), Mehrfachwahl möglich

Hier fällt auf, dass trotz des hohen Migrationshintergrundes in über der Hälfte der Familien Deutsch (66,67%) gesprochen wird. Sechs Eltern benennen Deutsch darüber hinaus auch als Erstsprache ihrer Kinder, wohingegen Türkisch von vier und Kurdisch von drei Eltern als Muttersprache angegeben wird. Mit einer Nennung von 33,33 Prozent ist Türkisch damit die am zweithäufigsten in den Familien gesprochene Sprache.

Der folgenden Abbildung können die Angaben der Eltern zu Geschlecht und Alter in Lebensjahren entnommen werden. Auch hier macht ein Elternteil keine Angaben.

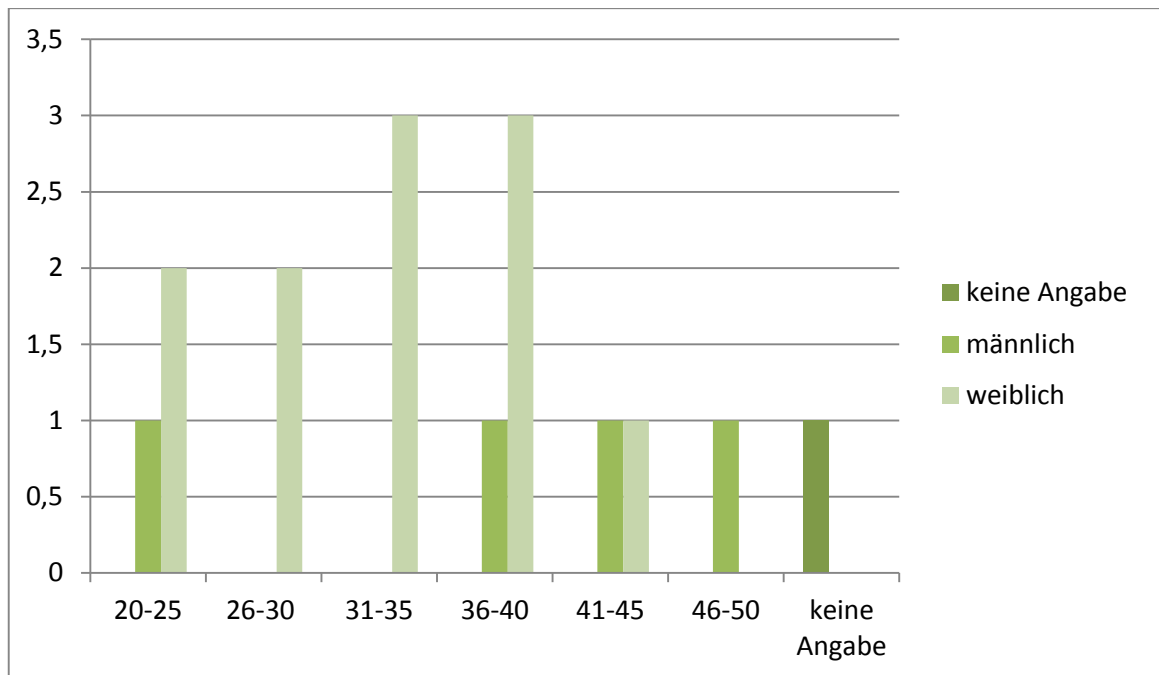


Abbildung 7: Angaben zu Alter und Geschlecht der befragten Eltern (n=16)

An der Befragung nehmen mit einem Anteil von 73,33 Prozent überwiegend die Mütter teil. Dementsprechend liegen hier die Angaben von elf Müttern und vier Vätern vor. Knapp die Hälfte der befragten Eltern befindet sich im Alter zwischen 31 und 40 Jahren. Fünf Eltern sind mit 20-30 Jahren etwas jünger und drei Eltern sind über 41 Jahre alt.

Hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern lässt sich festhalten, dass bei der Erfassung des jeweils höchsten Bildungsabschlusses eine gleichmäßige Verteilung verzeichnet werden kann. Mit 26,67 Prozent am häufigsten geben die Eltern den Hauptschul-/Volkshochschulabschluss an. Abitur haben 20,00 Prozent der Eltern und auch alle anderen Abschlüsse werden benannt. Keinen Schulabschluss haben nur zwei der beteiligten Eltern.

In den Familien leben durchschnittlich zwei bis drei Kinder. Der exakte Wert beläuft sich auf 2,533 Kinder pro Haushalt, wobei die geringste Kinderanzahl bei einem Kind beginnt und die höchste bei sechs Kindern im gesamten Haushalt liegt.

5.1.1.2 Freizeitbeschäftigungen der Kinder

Auch die nicht-medialen Freizeitaktivitäten der Kinder sind im Rahmen der Untersuchung von Interesse und werden im Rahmen der Eingangsevaluation erfasst. Hierzu machen die Befragten Angaben zu den medialen und nicht-medialen Lieblingsbeschäftigungen ihrer Kinder, welche der folgenden Abbildung 8 entnommen werden können.

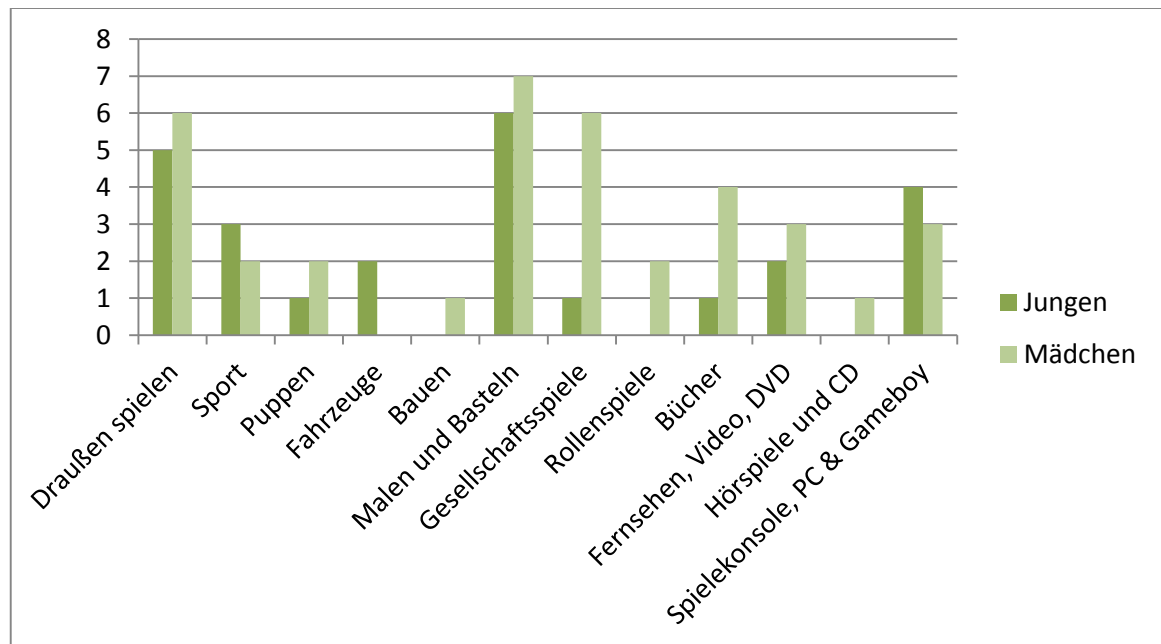


Abbildung 8: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder nach Angaben der Eltern (n=16), Mehrfachwahl möglich

Es zeigt sich, dass sowohl mediale als auch nicht-mediale Freizeitbeschäftigungen im Alltag der Kinder eine Rolle spielen. Besonders das Malen und Basteln wird mit 81,25 Prozent von fast allen Eltern als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen ihrer Kinder angegeben, gefolgt vom Draußen spielen, das mit 68,75 Prozent über die Hälfte der Eltern nennen. Dabei ist der Anteil von Jungen und Mädchen annähernd ausgeglichen. Mit einer Nennung von sieben der befragten Eltern folgt darauf bereits die Beschäftigung mit Spielekonsolen, dem PC und Gameboy. Sieben weitere Kinder beschäftigen sich außerdem am liebsten mit Gesellschaftsspielen, wobei der Anteil der weiblichen Projektkinder hier mit einem Verhältnis von einem Jungen zu sechs Mädchen wesentlich höher ist.

Bei beiden Geschlechtern zählen ferner der Sport und das Fernsehen (31,25%) in gleichem Maße zu den Lieblingsbeschäftigungen.

5.1.1.3 Medienumgang der Kinder im häuslichen Umfeld

Besonders bei den Mädchen spielen in ihrer Freizeit die neuen, aber auch traditionelle Medien wie Bücher eine entscheidende Rolle. Bei den Jungen ist dies hingegen weniger der Fall. Sie beschäftigen sich lieber mit dem PC und Gameboy. Wie die folgende Abbildung zeigt, sind demnach traditionelle sowie auch neue Medien im Alltag der Vorschulkinder bedeutsam.

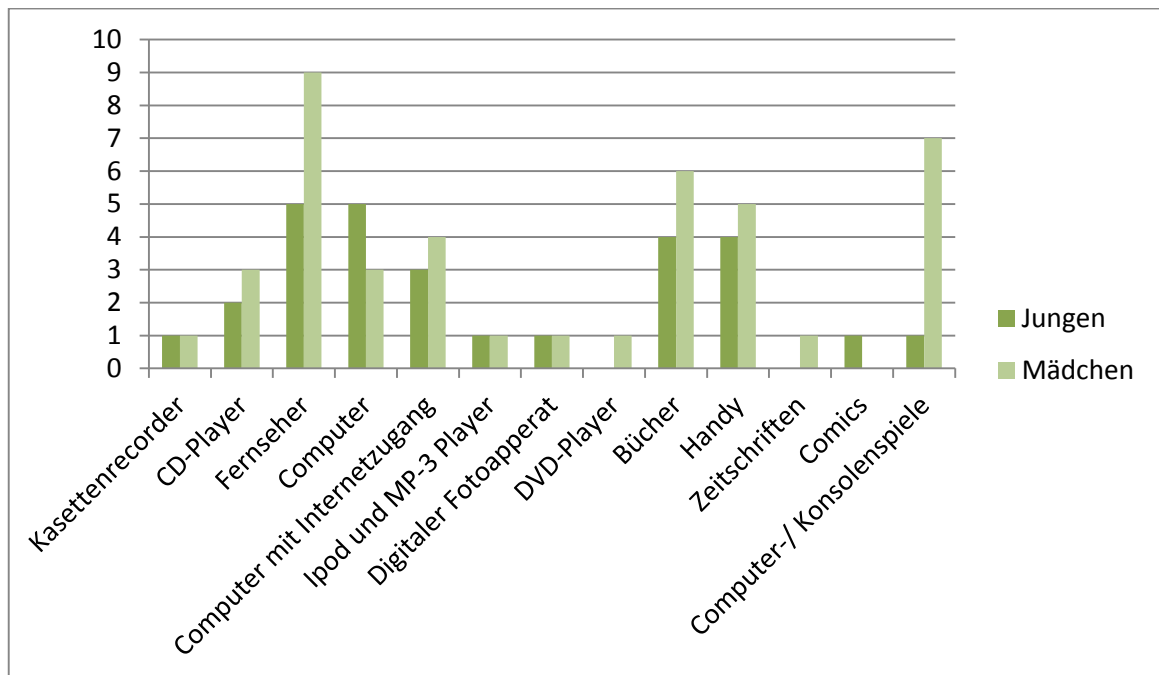


Abbildung 9: Mediennutzung der Kinder nach Angabe der Eltern (n=16), Mehrfachwahl möglich

Die Eltern nennen hierbei alle Medien, die ihre Kinder nutzen. Besonders häufig werden der Fernseher (87,50%), Bücher (62,50%) und das Handy (56,25%) angegeben. Der Computer wird von rund der Hälfte der Kinder genutzt, wovon sieben (43,75%) zuhause bereits einen Computer mit Internetzugang haben.

Nur von jeweils zwei Kindern (12,50%) werden der digitale Fotoapparat, der Kassettenrecorder und der MP3-Player verwendet. Auch Zeitschriften und Comics sind im Vergleich zum klassischen Buch weniger beliebt. Beide werden nur von jeweils einem Kind (6,25%) genutzt.

Auch hier lassen sich geschlechterspezifische Unterschiede ausmachen. Die Mädchen weisen in diesem Fall nach Angaben der Eltern eine insgesamt höhere Mediennutzung auf. Wie Abbildung 9 veranschaulicht, werden sie bei allen aufgeführten Medien mindestens genauso oft oder deutlich öfter angegeben als die

Jungen. Die Ausnahme bildet der Computer, den insgesamt mehr Jungen (31,25%) als Mädchen (19,00%) nutzen.

Die Erfahrungen der Kinder im Hinblick auf die häusliche Computernutzung werden in der Eingangsbefragung explizit erfasst. So geben jeweils acht Eltern (57,14%) an, dass ihr Kind mit dem Computer Musik hört oder zusieht, wenn Familienmitglieder spielen oder arbeiten. Jeweils fünf Kinder (35,71%) spielen Computerspiele oder schauen Fotos an, je drei (21,43%) schauen Filme oder malen und zwei Kinder (14,29%) spielen Lernspiele.

Von den sieben in den Familien verfügbaren Computern mit Internetzugang haben bereits drei Kinder (21,43%) nach Angaben der Eltern Zugang zum Internet. Zwei nutzen dies beispielsweise um Fernsehen über das Internet zu schauen.

Infolgedessen ist die konvergente Mediennutzung der Kinder von Interesse, da dieser Aspekt im Zusammenhang der Vernetzung von Inhalten im Internet eine Rolle spielt.

Hier gibt die Hälfte der Eltern an, dass ihr Kind unterschiedliche Medienangebote, wie Zeichentrickfilme, Computerspiele oder Internetseiten mit denselben Medienhelden nutzt und so die Inhalte konvergent verfolgt. Bei drei Kindern (21,43%) ist dies nicht der Fall und vier Eltern (28,57%) können die konvergente Mediennutzung ihrer Kinder nicht einschätzen.

Eine weitere Frage bezieht sich auf die Lieblingsmedien der Kinder. Dabei geben über die Hälfte der Eltern (53,85%) den Fernseher oder den Computer mit Internetzugang als favorisiertes Medium ihrer Kinder an, gefolgt von Büchern (38,46%) sowie dem Handy und Computerspielen (15,38%).

Zu den Lieblingsmedien der Kinder zählen also vor allem die neuen Medien, aber auch das Buch als traditionelles Medium ist weiterhin relevant.

Hier fällt auf, dass einerseits neue und traditionelle Medien wie das Buch weiterhin zu den Lieblingsmedien der Kinder gehören. Andererseits können Fernseher und Computer mit einer Nennung von jeweils sieben Eltern zu den liebsten Medien der Kinder gezählt werden.

Acht Eltern geben darüber hinaus an, dass ihr Kind eine Lieblingsfigur in den Medien hat. Jeweils einmal genannt werden hier von den Jungen Fernsehfiguren wie *Spongebob Schwammkopf*, *Caillou* und *Spiderman*. Bei den Mädchen ist dies auch der Fall. Es werden unter anderem *Pipi Langstrumpf* und *Hannah Montana* je einmal aufgeführt. Die Figur *Barbie* wird sogar von drei Eltern als Lieblingsmedienheld ihrer Tochter bezeichnet.

Dies äußert sich unter anderem auch darin, dass die Kinder sich Artikel mit Medienbezug und Merchandise-Produkte, wie Kleidung oder Spielzeug ihrer Medienhelden wünschen, was bei insgesamt 81,25 Prozent aller Projektkinder der Fall ist.

5.1.1.4 Medienumgang in den Familien

Auch die gemeinsame Mediennutzung innerhalb der Familie wird erfasst. Hierzu sollen die Eltern angeben, welche Medien sie mit ihrem Kind gemeinsam nutzen. An dieser Stelle wird wiederum die Relevanz des Fernsehers im Familienleben deutlich, da mit 93,33 Prozent fast alle Eltern dieses Medium gemeinsam mit ihren Kindern nutzen. Die Mediennutzung wird damit zum gemeinschaftlichen Erlebnis innerhalb der Familie.

Darüber hinaus spielen auch das Handy, der Computer mit Internetzugang und Bücher eine wesentliche Rolle im gemeinsamen Alltag der befragten Familien.

Über die Hälfte der Eltern (66,67%) lesen zusammen mit ihren Kindern Bücher, was offenbar auf die gemeinsame Vorlesezeit bezogen werden kann. Selbige wird mit einem weiteren Item konkret hinterfragt, wobei sich zeigt, dass circa die Hälfte der befragten Eltern ihren Kindern ein- bis zweimal in der Woche vorliest. Weitere sieben Familien (43,75%) lesen ihren Kindern mindestens drei- bis viermal in der Woche vor und nur in zwei Familien (12,50%) wird nach Angaben der Eltern eher nicht vorgelesen. Das Vorlesen erfolgt dabei in fast allen Familien (93,75%) auf Deutsch, nur eine befragte Familie (6,25%) gibt hier als Vorlesesprache Türkisch an.

Im Hinblick auf die mediale Sozialisation der Kinder spielen auch die Thematisierung der Medien in der Familie und der familiäre Umgang mit Medien eine Rolle. Folgende Abbildung macht die wichtigsten Aspekte deutlich.

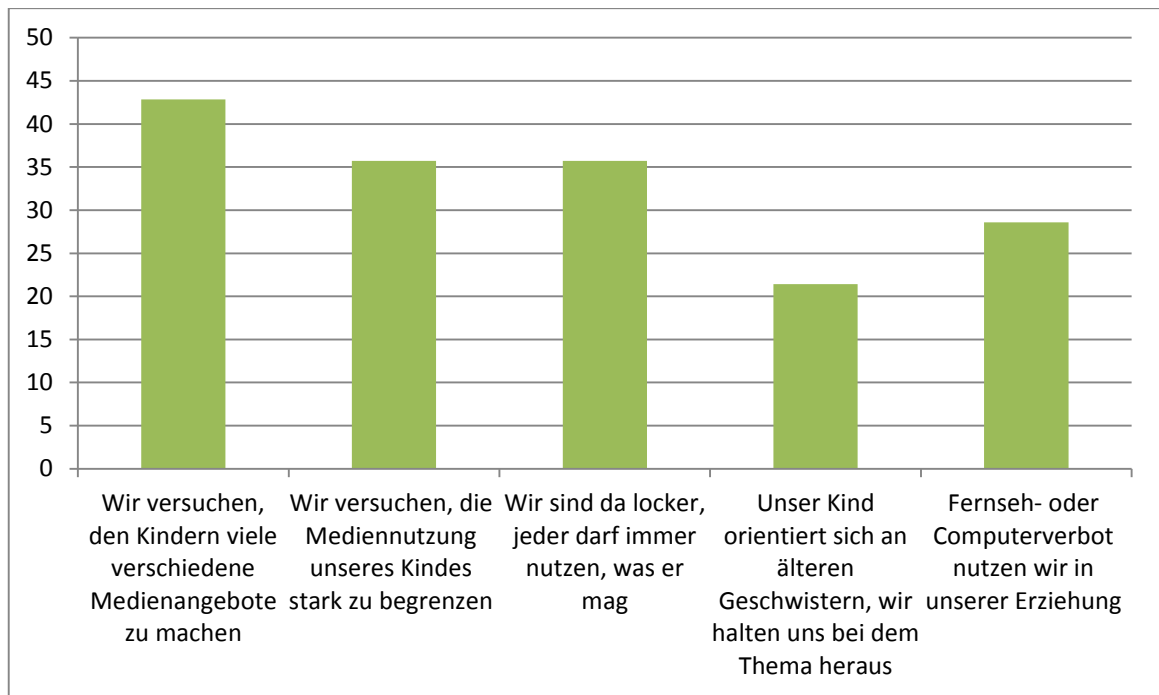


Abbildung 10: Medienthematisierung in den Familien in Prozent, (n=16), Mehrfachwahl möglich

Die Frage nach der Medienthematisierung innerhalb der Familien ergibt, dass knapp die Hälfte der Eltern versucht, den Kindern zu Hause möglichst viele verschiedene Medienangebote zu machen. Fünf der befragten Familien bevorzugen es, die Mediennutzung ihrer Kinder stark zu begrenzen und ebenso viele geben an, eher locker zu sein, da die Kinder frei über die Medien verfügen können.

5.1.1.5 Einstellungen der Eltern zur Medienbildung

Die befragten Eltern sollen in diesem Zusammenhang die ihrer Ansicht nach drei wichtigsten Themen in der frühkindlichen Bildung im Kindergarten nennen. Besonders wichtig sind den Eltern hier Aspekte wie die Sprachdiagnostik und –förderung (62,50%) sowie die Schulung von Lernvoraussetzungen (56,25%). Auch die Bewegungserziehung und die naturwissenschaftliche Bildung (31,25%) sowie das soziale Lernen (25,00%) haben aus Sicht der Eltern eine hohe Relevanz. Weniger bedeutend sind hingegen Themen wie die ästhetische Bildung sowie die musikalische und literarische Früherziehung ihrer Kinder, die jeweils 40,00 Prozent der Eltern als unwichtig bewertet.

Auch die Medienerziehung wird in diesem Zusammenhang von rund 26,67 Prozent der Eltern als für die Früherziehung unbedeutend eingeschätzt. Nur ein Elternteil (6,25%) sieht selbige als eines von drei wichtigen Themen in der Kita.

Die Befragten sollen darüber hinaus angeben, welche Aspekte der Medienerziehung in der Kita sie persönlich bedeutsam finden. Hier zeigt sich, dass besonders die Nutzung der verschiedenen Mediengeräte sowie die Verwendung der Programme für die spätere Ausbildung und Schule wird von 66,67 Prozent der Eltern als notwendiger Aspekt wahrgenommen.

Die Eltern machen mithilfe einer sechsstufigen Skala¹⁵ Angaben dazu, ob sie einer selbstständigen Computernutzung ihrer Kinder eher zustimmen oder diese ablehnen. Hier lässt sich keine eindeutige Tendenz ausmachen. Fünf der befragten Eltern stimmen voll zu, wohingegen drei Familien dies eher ablehnen. Es ergibt sich ein Mittelwert von 4,5.

5.1.2 Ergebnisse der Erzieherfragebögen

Im Rahmen der Eingangsevaluation werden alle Erzieherinnen der beteiligten Kindertageseinrichtungen befragt, wobei später nur jeweils zwei von ihnen an der konkreten Projektarbeit beteiligt sind. Insgesamt liegen somit die Daten von 14 Erzieherinnen vor.

Diese werden nachfolgend im Hinblick auf die Bedingungen in den Einrichtungen, den medialen Umgang und die Kompetenzen der Erzieherinnen und ihre Einstellung zur Medienbildung betrachtet.

5.1.2.1 Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen

Die Hälfte der Erzieherinnen befindet sich im Alter zwischen 36 und 45 Jahren. Die Altersspanne der anderen Befragten erstreckt sich von 31-35 Jahren (14,29%) bis hin zu über 60 Jahren (7,14%). Fast alle haben dabei eine Berufserfahrung von mindestens zehn Jahren, nur eine der Erzieherinnen (7,14%) liegt darunter.

¹⁵ 1= Ich stimme voll zu bis 6 = Ich lehne das völlig ab.

Die Mehrheit der Erzieherinnen hat mindestens ein eigenes Kind, nur zwei der Befragten geben an, keine Kinder zu haben.

Die befragten Erzieherinnen sind alle deutscher Herkunft. Zwei von ihnen (14,29%) geben zusätzlich einen polnischen oder russischen Migrationshintergrund an. Demzufolge sprechen alle Befragten mit den Kindern in den Einrichtungen Deutsch, nur eine der Befragten gibt an, zusätzlich auch Türkisch sprechen zu können.

Auch hier lässt sich hinsichtlich des Bildungsniveaus der Befragten eine gleichmäßige Verteilung der Schulabschlüsse feststellen. Mit 35,71 Prozent hat der größte Teil der Erzieherinnen die Mittlere Reife. Über die Hälfte hat daraufhin ihre Berufsausbildung an einer Berufsfachschule absolviert, nur zwei (14,29%) der Befragten haben diese an einer Fachhochschule abgeschlossen.

Im Rahmen ihrer Berufsvorbereitung wurden über die Hälfte der Erzieherinnen nicht auf die Medienerziehung in den Kindertageseinrichtungen vorbereitet. Lediglich 42,86 Prozent geben an, dass entsprechende Inhalte in ihrer Ausbildung thematisiert wurden. In welchem Umfang dies der Fall war, kann an dieser Stelle nicht festgestellt werden.

Bis auf drei der Befragten (21,43%) haben sich darüber hinaus alle Erzieherinnen schon einmal mit medienpädagogischen Fragestellungen auseinandergesetzt. 35,71 Prozent in Form von Fort- und Weiterbildungen oder mithilfe von Fachliteratur im Selbststudium (28,57%).

Trotzdem hat der Großteil der Erzieherinnen keine Vorerfahrungen bezüglich der Durchführung von Medienprojekten. Insgesamt haben nur drei der Befragten (23,08%) bereits mediale Projekte in den Einrichtungen realisiert.

Von Bedeutung für die medienpädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen ist vor allem auch die entsprechende Ausstattung mit Mediengeräten. Die folgende Abbildung zeigt, welche Medien den Erzieherinnen für die Medienarbeit theoretisch zur Verfügung stehen.

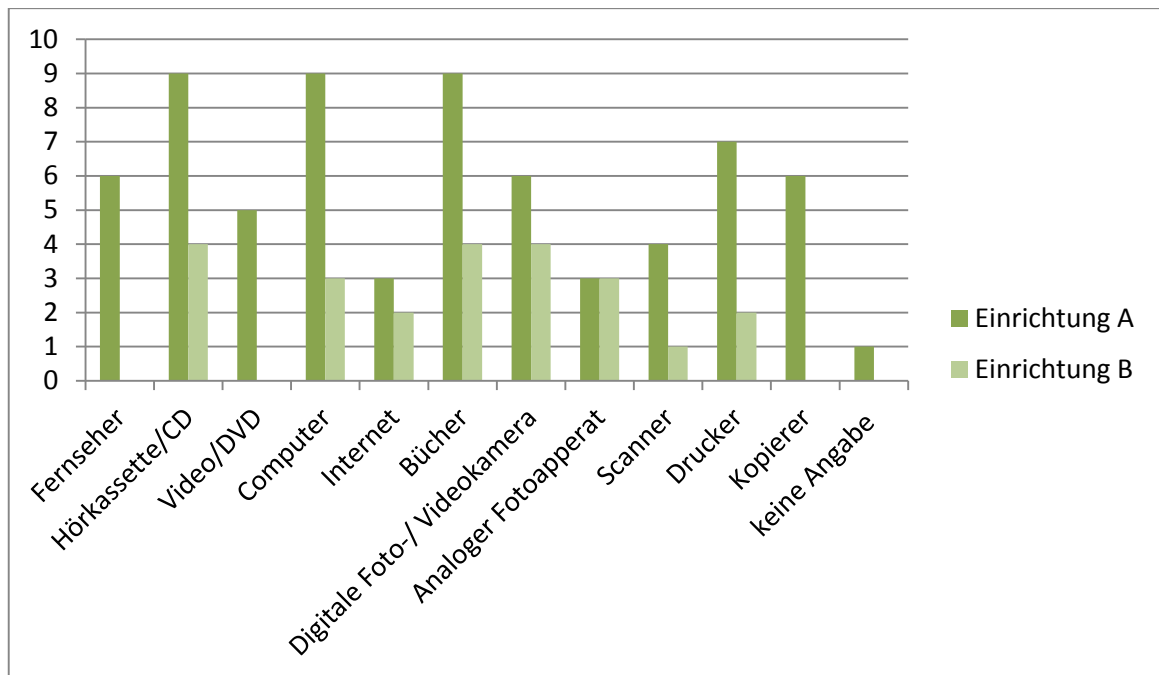


Abbildung 11: Für die Medienarbeit zur Verfügung stehende technische Ausstattung der Einrichtungen nach Angaben der Erzieherinnen (n=14), Mehrfachwahl möglich

Dazu werden aus der Kita A insgesamt zehn Erzieherinnen befragt, aus Kita B liegen die Angaben von vier Erzieherinnen vor. Eine der befragten Erzieherinnen aus der Einrichtung A macht an dieser Stelle keine Angabe.

Die Hörkassette/ CD und Bücher stehen allen Erzieherinnen der beiden Einrichtungen für die Medienarbeit zur Verfügung. Auch der Computer (92,31%) mit Internetzugang (38,46%) sowie das entsprechende Zubehör wie Drucker (69,23%) und Scanner (38,46%) sind in beiden Einrichtungen vorhanden. Ausschließlich in der Einrichtung A finden sich ein Fernseher, ein Video/DVD-Player und ein Kopierer.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Einrichtung A quantitativ besser mit Mediengeräten ausgestattet ist als die Einrichtung B.

An dieser Stelle kann jedoch nicht eindeutig geklärt werden, warum die Erzieherinnen nur teilweise auf die in den Einrichtungen vorhandenen Geräte Zugriff haben. In Einrichtung A ist beispielsweise offenbar ein digitaler Fotoapparat vorhanden, es geben jedoch nur sechs der Befragten an, selbigen für die Medienarbeit nutzen zu können.

Von Interesse ist daher auch, welche Medien sich die Erzieherinnen für die Medienarbeit in den Einrichtungen wünschen. Hier ergibt sich, dass sich knapp die Hälfte der Erzieherinnen (41,67%) einen Internetzugang und ein Drittel (33,33%)

einen Computer wünschen. Vergleicht man dies wiederum mit der tatsächlichen Ausstattung der Kitas, zeigt sich, dass die Medien in beiden Einrichtungen vorhanden sind (vgl. Abbildung 11), die Erzieherinnen jedoch teilweise keinen Zugang dazu haben.

Die grundsätzliche technische Ausstattung der Einrichtungen reicht demnach nicht aus, die entsprechende Ausrüstung muss auch verwendet werden.

5.1.2.2 Medienumgang der Erzieherinnen

Für die Medienbildung im Kindergarten ist neben der technischen Ausstattung der Einrichtungen auch der Medienumgang der Erzieherinnen von Bedeutung. Dieser wird nachfolgend in Bezug auf die private Mediennutzung und die Medienarbeit in den Einrichtungen skizziert.

Alle Befragten geben an, zuhause einen Fernseher, einen Computer mit Internetzugang und Bücher zu verwenden. Fast alle Erzieherinnen nutzen außerdem ein Radio (92,86%), eine Zeitung (85,71%) und eine Digitalkamera (85,71%). Über die Hälfte der Befragten hat Zugang zu einem Handy oder iPhone (64,29%) und einem CD-Player (71,43%). Die Erzieherinnen sind demnach in ihrem häuslichen Umfeld mit einer breiten Auswahl an Mediengeräten ausgestattet und in der Lage, diese zu nutzen.

Der Umgang mit nicht elektronischen Medien in den Einrichtungen bereitet den Befragten keinerlei Schwierigkeiten. Fast alle geben an, vorlesen und inszenieren zu können (92,86%). Ebenso geringe Schwierigkeiten bereitet den Erzieherinnen daneben der Umgang mit der Kamera. So geben mit 92,86 Prozent fast alle Befragten an, digitale Fotos aufnehmen zu können. Sechs (42,86%) können diese im Anschluss sogar mit der entsprechenden Software digital nachbearbeiten. 35,71 Prozent können scannen sowie eine CD auf dem PC brennen und auch die computerbasierte Textverarbeitung beherrschen über die Hälfte der befragten Erzieherinnen (57,14%). Die Nutzung des Computers an sich stellt demzufolge keine großen Schwierigkeiten dar.

Die eigene Medienkompetenz für die Arbeit in der Kita wird mit einem Mittelwert von 2,5 insgesamt mittelmäßig eingeschätzt.

Probleme bereitet hier offensichtlich der Umgang mit dem Internet. Keine der Befragten gibt die Fähigkeit zur selbstständigen Internetrecherche oder Nutzung einer Lernplattform an.

In einem weiteren Item zeigt sich, dass die Erzieherinnen hier teilweise entsprechenden Handlungsbedarf sehen. Die Befragten geben an, welche Medienkompetenzen sie gerne für die Medienarbeit in der Kita erlernen würden. Die eben genannten Aspekte der online Computernutzung werden von 21,43 Prozent der Befragten angegeben. Besonders häufig werden darüber hinaus das Erstellen von Power-Point-Präsentationen mit Bild, Text und Ton (57,14%) und das anschließende Abspielen mit PC und Beamer (50,00%) genannt. Auch weitere PC-Anwendungen wie das digitale Aufnehmen von Videos (28,57%) und das anschließende Bearbeiten (42,86%) am Computer würden die Erzieherinnen gerne erlernen.

Über die Hälfte der Erzieherinnen sehen sich dabei überhaupt nicht (50,00%) oder eher nicht (28,57%) von dem technischen Fortschritt der Medienentwicklung überfordert. Lediglich drei der Befragten räumen ein, hierbei Probleme zu haben.

Die Erzieherinnen machen des Weiteren Angaben zu den Medien, die sie effektiv für medienpädagogische Tätigkeiten im Jahr 2010 verwendet haben.

Tatsächlich zur Medienarbeit genutzt wurden 2010 in den Kitas hauptsächlich die Hörkassette/DVD und das Buch von jeweils 92,86 Prozent sowie die digitale Foto- oder Videokamera von 64,29 Prozent der Erzieherinnen. Der Computer wird von der Hälfte der Befragten verwendet, wobei 42,86 Prozent auch das entsprechende Zubehör wie Drucker oder Scanner nutzen.

Die den Erzieherinnen bekannten Geräte wie auditive Medien und vor allem auch das Buch werden somit immer noch am häufigsten verwendet. Nur knapp die Hälfte der Befragten hat im letzten Jahr zur medienpädagogischen Arbeit neue Medien verwendet.

5.1.2.3 Einstellungen der Erzieherinnen zur Medienbildung im Kindergarten

Die Erzieherinnen werden auch zu den Zielen der Medienerziehung befragt. Hierzu sollen verschiedene Aspekte medienpädagogischer Arbeit mithilfe einer vierstufigen Skala eingeschätzt werden. Die folgende Tabelle zeigt einige in diesem Zusammenhang relevante Aspekte und Ziele der Medienerziehung und die jeweiligen Einschätzungen der Befragten.

Aussagen zur Medienerziehung	Angaben der Erzieherinnen zu dem Grad ihrer Zustimmung ¹⁶				
	1	2	3	4	Mittelwert
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu bieten	4 (28,57%)	7 (50,00%)	2 (14,29%)	1 (7,14%)	2
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte behilflich zu sein	6 (46,15%)	4 (28,57%)	4 (28,57%)	0 (0,00%)	1,86
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Verstehen unterschiedlicher Medienformen behilflich zu sein; (n=13)	7 (53,85%)	5 (38,46%)	0 (0,00%)	1 (7,69%)	1,62
Kinder sollten schon vor der Einschulung Grundlagen der technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt bekommen	6 (42,86%)	6 (42,86%)	2 (14,29%)	0 (0,00%)	1,71
Die bislang in der Kita eingesetzten Materialien und Methoden reichen aus, um mögliche Probleme von Kindern mit elektronischen Medien zu bewältigen	0 (0,00%)	0 (0,00%)	7 (50,00%)	7 (50,00%)	3,5

Tabelle 2: Aspekte und Ziele der Medienerziehung nach Angaben der Erzieherinnen, (n=14)

Über die Hälfte der Erzieherinnen sehen als ein übergeordnetes Ziel der Medienerziehung demnach, die Kinder zu befähigen, verschiedene Medienformate wie Werbung, Nachrichten, Fiktionen und die damit verbundenen Unterschiede zu erkennen. Auch der kreativen, eigenständigen und kritischen Mediennutzung stimmt knapp die Hälfte der Befragten voll zu. Der Mittelwert liegt jeweils unter 2, was auf eine allgemeine Zustimmung zurückgeführt werden kann. Auch dem Aufzeigen von Alternativen zum Medienkonsum stimmten die Erzieherinnen mit einem Mittelwert von 2 eher zu.

¹⁶ 1= stimme voll zu bis 4= stimme nicht zu

Interessant ist, dass die Erzieherinnen die Ziele der Medienerziehung demnach auf ähnliche Art formulieren, wie dies in den Bildungsvereinbarungen 2010 der Fall ist.

Die Kinder sollen ebenfalls zum Verstehen verschiedener Mediengestaltungen, zum kreativen Umgang mit den Medien sowie zur kritischen Reflektion von Medienformen und Inhalten angehalten werden (vgl. MGFFI 2010, 87.)

Hier ist jedoch fraglich, ob die Erzieherinnen die Ziele der Medienerziehung auch in einer offenen Frage auf diese Weise formuliert hätten, da den Befragten die Aspekte der Bildungsvereinbarungen offenbar nicht bewusst sind. In einer offenen Frage, die die Medienarbeit in den Bildungsvereinbarungen hinterfragt, werden nur sehr allgemeingültige Antworten wie *zu wenig berücksichtigt; Bestandteil, der ausbaufähig ist; ein wichtiger Bestandteil* gegeben. Einer Erzieherin beantwortet die Frage sogar mit einem *Fragezeichen [?]* und drückt somit ihre Verunsicherung aus. Der Großteil der Erzieherinnen lässt die Frage unbeantwortet.

Da bis Ende 2010 noch die Bildungsvereinbarungen 2003 galten, in denen Medien und Medienbildung weniger relevant waren, (vgl. 1.2.2) kann somit davon ausgegangen werden, dass die Erzieherinnen mit den neuen Bildungsvereinbarungen und der darin enthaltenen Medienthematisierung nicht vertraut sind.

Den Befragten sind die bestehenden Probleme hinsichtlich der medienpädagogischen Arbeit im Kindergarten jedoch offenbar bewusst.

So geben alle an, dass die bisher in den Einrichtungen eingesetzten Materialien und Methoden eher nicht oder überhaupt nicht ausreichen, um den Kindern zu helfen, mögliche Probleme im Kontext der Nutzung von elektronischen Medien zu bewältigen. Sie sehen an dieser Stelle offenbar entsprechenden Handlungsbedarf.

Auch die Schaffung eines medienfreien Raumes innerhalb der Kindertageseinrichtungen wird von der Hälfte der Erzieherinnen völlig abgelehnt. Neue Medien könnten somit auch aus Sicht der Erzieherinnen in den Kindergartenalltag integriert und für die medienpädagogische Arbeit genutzt werden. Dies wird in Ansätzen durch die Verwendung des Computers zur Medienarbeit bereits realisiert. Wie gezeigt werden konnte, stehen auditive Medien und vor allem auch das Buch jedoch immer noch weit vorne (vgl. 5.1.2.2). Auch der Einfluss der neuen Medien auf den Kita-Alltag ist den Erzieherinnen offenbar bewusst. So stimmen über die Hälfte der

Befragten (57,14%) der Aussage eher zu, dass die neuen Medien in Zukunft den Kita-Alltag gravierend verändern werden. Nur eine der Befragten kann keine Beeinflussung infolge des gesellschaftlichen Wandels feststellen. Die genannten Einflüsse werden dabei nicht zwangsläufig negativ bewertet. Der negativen Vorbildfunktion der Medien sowie auch der Ablenkung der Medien von der Alltagswirklichkeit und dem damit verbundenen Versäumen von Möglichkeiten der Kinder stimmen über der Hälfte der Erzieherinnen eher nicht zu.

Dem Großteil der Befragten ist auch die Notwendigkeit medienpädagogischer Arbeit vor dem Schuleintritt der Kinder bewusst. Es stimmen je 42,86 Prozent der Erzieherinnen eher oder voll zu, dass Kinder bereits vor der Einschulung die Grundlagen der technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt bekommen sollten. Dieser Aspekt trifft genau auf die Projektkinder zu, die sich bereits im Schulübergang befinden.

Weit über die Hälfte der Erzieherinnen hat darüber hinaus ein großes (50,00%) oder sehr großes Interesse (35,71%) an der beruflichen Arbeit mit neuen Medien. Die Motivation zur medienpädagogischen Arbeit in den Einrichtungen ist damit bei fast allen der Befragten gegeben und auch der entsprechende Handlungsbedarf wird von über der Hälfte der Erzieherinnen erkannt.

Problematisch ist hier jedoch die Relation des Themenbereichs Medienbildung zu anderen Themen in der Kita. Betrachtet man die Themenpräferenzen der Erzieherinnen im Kontext frühkindlicher Bildung ergibt sich folgendes Bild.

Allen Befragten ist die Sprachförderung der Kinder am wichtigsten, gefolgt vom sozialen Lernen (83,33%) und der Bewegungserziehung (75,00%). Die Medienerziehung wird hier nur von zwei Erzieherinnen (16,67%) als ein wichtiges Thema angegeben und eine Erzieherin (7,69%) gibt sie darüber hinaus sogar als eine von drei unbedeutendsten Themen in der Früherziehung an.

Weniger bedeutende Inhalte lassen sich nicht eindeutig feststellen. Nur Themen wie die ästhetische Bildung und die musikalische Früherziehung der Kinder werden von knapp einem Drittel der Erzieherinnen als unwichtigste Aspekte der pädagogischen Arbeit im Kindergarten angegeben.

5.1.2.4 Einschätzungen der Erzieherinnen zu medialen und nicht-medialen Aktivitäten im Kindergarten

Die Erzieherinnen machen des Weiteren Angaben zu den von den Kindern in den Kindertageseinrichtungen genutzten medialen und nicht-medialen Spielmöglichkeiten. Die folgende Abbildung 12 gibt einen Überblick über die am häufigsten genutzten Angebote.

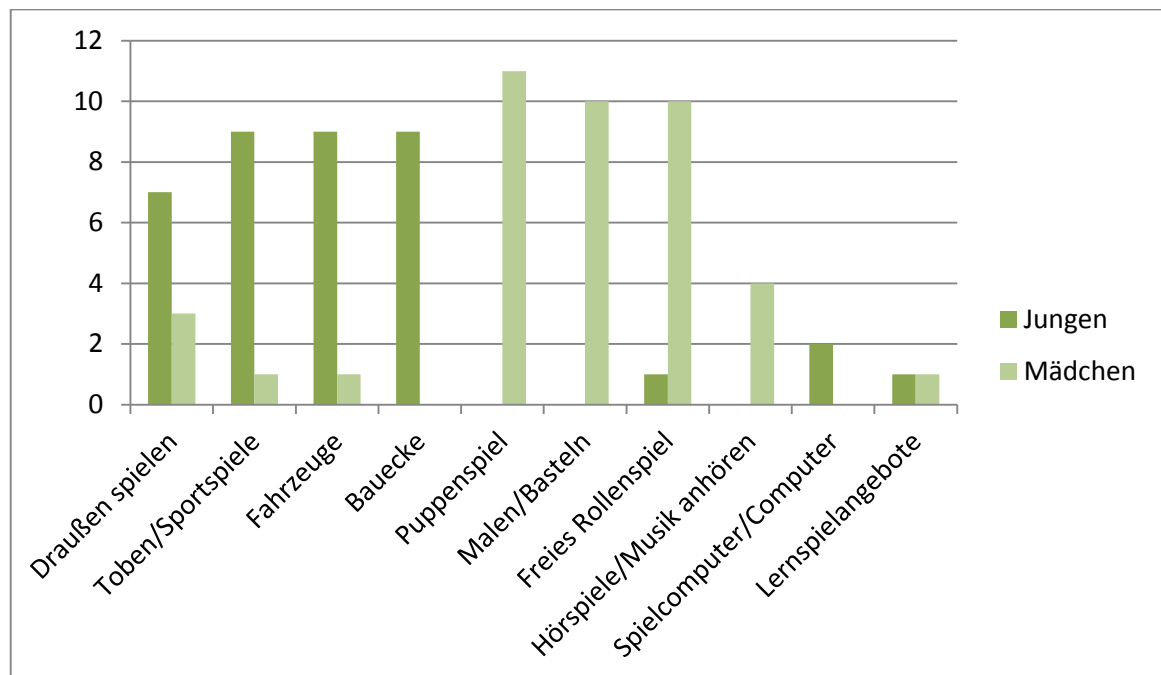


Abbildung 12: Häufig genutzte Spielmöglichkeiten in der Kita nach Angaben der Erzieherinnen, (n=14), Mehrfachwahl möglich

Hier zeigen sich deutliche geschlechterspezifische Unterschiede. 75,00 Prozent der Befragten geben an, dass sich die Jungen in den beteiligten Einrichtungen eher mit dem Spielen im Freien, Toben oder Sportspielen beschäftigen. Auch der Computer spielt im Kindergartenalltag von Jungen nach Angaben von zwei Erzieherinnen eine Rolle. Mädchen hingegen bevorzugen eher kreative Aktivitäten wie das freie Rollenspiel, Puppen oder Angebote im Bereich Malen und Basteln. Sie nutzen darüber hinaus eher auditive mediale Angebote wie Hörspiele und Musik-kassetten oder CDs.

Das Interesse an elektronischen Medien beginnt bei den meisten Kindern nach Einschätzung der Erzieherinnen im Alter von vier Jahren. 42,86 Prozent der Be-

fragten bemerken bei den Jungen bereits mit drei Jahren ein verstärktes Interesse an Medien. Bei den Mädchen wird selbiges erst ein Jahr oder noch später zunehmend festgestellt.

Acht der befragten Erzieherinnen (57,14%) schätzen das Interesse der Kinder an den neuen Medien grundsätzlich und ihre Motivation zur Medienarbeit sehr hoch ein.

5.1.3 Ergebnisse der Befragung der Erzieherinnen über ein Kind

Zunächst werden die Voraussetzungen der Projektkinder und deren Familien aus Sicht der an der Medienarbeit beteiligten Erzieherinnen skizziert. Daraufhin werden ihre Einschätzungen zu den Interessen und dem Medienumgang der Kinder dargestellt.

5.1.3.1 Voraussetzungen der Projektkinder und Familien

Es werden nachfolgend die Daten von neun Kindern aus Kita A und acht Kindern aus Kita B betrachtet. Es nehmen insgesamt sieben Jungen und zehn Mädchen am Projekt teil.

Nach Angaben der Erzieherinnen haben fast alle der siebzehn teilnehmenden Kinder einen Migrationshintergrund. Lediglich ein am Projekt beteiligter Junge und seine Familie aus Einrichtung A kommen aus Deutschland.

Die Erzieherinnen schätzen im Weiteren mithilfe einer fünfstufigen Skala die Sprachfähigkeit der Projektkinder ein. Hier fällt auf, dass die sprachlichen Kompetenzen von 52,94 Prozent der Kinder von der Erzieherin eher unter dem Altersdurchschnitt eingeordnet werden. Keines der Kinder liegt über dem Altersdurchschnitt und besonders die türkischen Kinder werden hauptsächlich im Mittelfeld angesiedelt. Hierbei wird den Mädchen durchgehend eine etwas bessere sprachliche Kompetenz zugewiesen. Der insgesamt zu verzeichnende Mittelwert aller berücksichtigten Kinder beträgt 2,53, was darauf schließen lässt, dass die Sprachfä-

higkeit der Projektinder im Allgemeinen altersgemäß eingeschätzt wird. Alle Kinder können auf einer vierstufigen Skala gut (17,65%) oder sehr gut (82,35%) ein deutsches Gespräch verstehen und sich mindestens eher aktiv daran beteiligen. Darüber hinaus können fast alle Kinder sehr gut deutsche Anweisungen verstehen und dementsprechend handeln. Hier ergibt sich ein Mittelwert von 3,59. Die Kommunikation zwischen Erzieherin und Kindern verläuft demnach altersgemäß und eher problemlos.

Die sprachlichen Verständigungsmöglichkeiten mit den Eltern werden ebenfalls mithilfe der vierstufigen Skala erfasst, da diese eine der Grundlagen zur Kooperation zwischen Familie und Bildungsinstitutionen darstellt. Sie werden insgesamt gut (23,53%) oder sogar sehr gut (47,06%) eingestuft. Bei keinem der Kinder ist die Verständigung mit den Eltern nach Angaben der Erzieherinnen nicht möglich.

Auch die grundsätzliche Kooperationswilligkeit der Eltern wird mit einem Mittelwert von 1,82 von der Erzieherin positiv eingeschätzt. Ein Einbezug der Eltern scheint somit eher problemlos möglich zu sein.

Über die Hälfte der Kinder (52,94%) sind nach Angaben der Erzieherinnen in beiden Einrichtungen sehr gut in die jeweilige Gleichaltrigengruppe integriert, wobei festgehalten werden kann, dass die Integration in der Einrichtung A offenbar etwas besser funktioniert. Hier sind alle Kinder gut oder sehr gut in ihre Peergroup integriert, wohingegen ein Kind in der Einrichtung B fast gar nicht integriert zu sein scheint.

5.1.3.2 Einschätzungen der Erzieherinnen zu den Interessen und dem Medienumgang der Projektinder

Die Einschätzungen der Erzieherinnen bezüglich der Lieblingsbeschäftigungen der am Projekt beteiligten Kinder decken sich größtenteils mit den bereits erfassten favorisierten Aktivitäten aller Kinder der beiden Einrichtungen (vgl. Abbildung 12). Auch hier lassen sich ähnliche geschlechterspezifische Unterschiede ausmachen. Die Jungen bevorzugen eher die Beschäftigung mit Fahrzeugen und Sportspielen, wohingegen sich die Mädchen dem freien Rollenspiel sowie dem Malen und Basteln widmen.

Die Beschäftigung mit elektronischen Medien wird von den Erzieherinnen bei keinem der Kinder angegeben und auch das Anschauen von Büchern kann lediglich bei einem Projektkind (5,88%) erfasst werden.

An dieser Stelle kann nicht eindeutig geklärt werden, ob dies mit dem Desinteresse der Kinder oder der fehlenden Medienausstattung in den Einrichtungen zusammenhängt.

Im Folgenden wird daher konkret die Rolle von Medien im Kita-Alltag des jeweiligen Projektkindes eingeschätzt. Hier zeigt sich, dass fast alle Kinder (88,24%) Medienaccessoires, wie Merchandise-Artikel mit in die Einrichtungen bringen. Ein fester Medienheld kann nur bei drei der Kinder festgestellt werden.

Elf der teilnehmenden Kinder besprechen Medienerlebnisse mit anderen Kindern im Einzelgespräch und mindestens die Hälfte spricht darüber hinaus auch mit den Erzieherinnen über Bücher und Mediennutzung. Medien scheinen also entgegen der Einschätzung der Erzieherinnen auch im Kindergartenalltag für die Kinder relevant zu sein.

Des Weiteren machen die Erzieherinnen Angaben dazu, welche Medien für die Projekt Kinder grundsätzlich interessant sind. Besonders attraktiv ist für den Großteil nach Einschätzung der Erzieherin der Fernseher (88,24%) und der CD-Player (64,71%). Knapp die Hälfte der Projekt Kinder interessiert sich darüber hinaus für den Computer (47,06%), gefolgt von Büchern (35,29%) sowie den Computer-/Konsolenspielen und dem Gameboy (29,41%).

Bei den Mädchen können hierbei eindeutige Tendenzen zum Fernseher, CD-Player und Büchern ausgemacht werden, wohingegen die Medienpräferenzen der Jungen vielmehr gleichmäßig verteilt sind. Nur der Fernseher und der Computer werden auch von fast allen Jungen favorisiert.

Die grundsätzlichen Medienpräferenzen der Kinder schätzten die Erzieherinnen somit teilweise realitätsnah ein, die Medienrelevanz im Kindergartenalltag scheint für sie jedoch nicht deutlich.

Darüber hinaus macht die am Projekt beteiligte Erzieherin Angaben zu den bereits festgestellten medialen Fähigkeiten der einzelnen Projekt Kinder.

Dabei zeigt sich, dass fast alle über eine mindestens altersgerechte Feinmotorik (87,50%) verfügen. Selbige kann nur bei drei der Kinder nicht festgestellt werden. Auch das Malen und erste Schreibversuche werden von 75,00 Prozent der Kinder auf altersgerechte Weise ausgeführt. Über die Hälfte der Kinder betrachten von sich aus Bilderbücher (68,75%), wobei anzumerken ist, dass diese Tätigkeiten eher von Mädchen als von Jungen ausgeführt werden.

Im Hinblick auf elektronische Medien beobachten die Erzieherinnen, dass über die Hälfte der Kinder (62,50%) einen CD-Spieler bedienen kann. Auch zur Nutzung von Computer-/ und Konsolenspielen (31,25%) sowie von Malprogrammen am Computer (37,50%) sind bereits ein Drittel der Kinder vor Projektbeginn in der Lage.

Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass bei den beteiligten Mädchen alle aufgeführten medialen Fähigkeiten häufiger genannt werden, als bei den Jungen. Die Mädchen zeigen sich somit bezüglich der technischen Fähigkeiten erfahrener als die Jungen.

Da eine breite Medienkompetenz als wichtige Bildungsvoraussetzung gilt (vgl. 6.3) ist hier von besonderer Bedeutung, in welchen Medienbereichen die Kinder noch Förderungsbedarf aufweisen. Folgende Tabelle macht den Handlungsbedarf auf diesem Gebiet deutlich.

Mediale Förderungsbereiche	Jungen	Mädchen	Gesamt in %
Medien als Spielanlass	5	5	58,82
Büchergeschichten konzentrierter folgen	5	6	64,71
über Medienerlebnisse reden	5	4	52,94
Technische Nutzung von Computeranwendungen	5	7	70,59
Gemeinsam mit anderen kooperativ Medien nutzen	5	10	88,24
Medien zur Gestaltung verwenden	6	7	76,47

Medien lustvoll genießen	5	3	47,06
Über Medien und ihre Wirkung nachdenken	6	9	88,24
Kenntnisse über die Verwendungsmöglichkeit verschiedener Medien	6	5	64,71

Tabelle 3: Medialer Förderungsbedarf der Kinder nach Angaben der Erzieherinnen, (n=17)

Die Projektkinder benötigen im Hinblick auf eine umfassende Medienkompetenz Förderung in allen angegebenen Bereichen. Die größte Unterstützung benötigen sie jedoch offenbar bei dem Nachdenken über Medien und ihre Wirkung sowie dem gemeinsamen und kooperativen Nutzen von Medien (je 88,24%). Hier sind es vor allem die Mädchen, die in den genannten Bereichen einer Förderung bedürfen. In allen anderen Bereichen ist der Förderungsbedarf bei beiden Geschlechtern ähnlich hoch. Auch die Verwendung von Medien zur Gestaltung und die technische Nutzung von Computeranwendungen bereiten vielen Kindern offenbar noch Schwierigkeiten.

5.2 Interventionsphase in den Einrichtungen

Neben den durchgeführten Medienprojekten werden in der Interventionsphase die Daten der teilnehmenden Beobachtungen und der Puppent-Interviews erhoben. Diese werden nachfolgend besonders in Bezug auf den Medienumgang der Kinder und die medienpädagogische Praxis in den Einrichtungen betrachtet.

5.2.1 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Die KidSmart-Beobachtungen und die Beobachtungen zum Setting des Kita-Projektes werden hier als Einstieg genutzt, um die Rahmenbedingungen und Untersuchungskontexte der teilnehmenden Beobachtungen darzustellen.

Daraufhin werden die Ergebnisse der Erzieherbeobachtung besonders im Hinblick auf die durchgeführte Medienarbeit und die medialen Kompetenzen der Erzieherinnen betrachtet. Abschließend geben die Daten der Kinderbeobachtung Auf-

schluss über den Medienumgang der Kinder und ihre Motivation zur medialen Projektarbeit.

5.2.1.1 Ergebnisse der KidSmart-Beobachtung

Die Ergebnisse der KidSmart-Beobachtungen sollen Aufschluss über die Besonderheiten der in den einzelnen Kitas durchgeführten Projekte geben sowie die tatsächliche Nutzung der KidSmart-Station darlegen.

In der Einrichtung A wird die KidSmart-Software insgesamt sehr selten benutzt. Es kann lediglich einmal die Nutzung des Lernprogramms *Millie's Math House*¹⁷ auf Deutsch beobachtet werden.

Darüber hinaus wird die KidSmart-Station jedoch häufig zur Projektarbeit genutzt. Wiederholt kann hierbei die Verwendung der Programme *TuxPaint* und *Windows Bild- und Faxanzeige* beobachtet werden. Gegen Ende des Projektes werden darüber hinaus auch der *Windows Internet Explorer* sowie die Software *Windows Paint* und *Picasa* genutzt, da die Funktionen von *TuxPaint* hier zur Bearbeitung der Fotos und Bilder nicht mehr ausreichen.

Während der Projektzeiten sind durchschnittlich drei Kinder an der KidSmart-Station. Die Geschlechterverteilung variiert dabei sehr stark, je nachdem, welche Kinder zur Projektzeit anwesend sind. Die durchschnittliche Nutzungsdauer pro Gruppe beträgt ca. 20 Minuten, da jedoch die beiden Erzieherinnen jeweils zwei Gruppen mit je drei Kindern betreuen, erstreckt sich die Gesamtnutzung der KidSmart-Station auf rund 80 Minuten pro Projektsitzung.

In der Einrichtung B wird die KidSmart-Software hingegen öfter genutzt. Hier lässt sich vor allem die Verwendung der vorinstallierten Lernprogramme *Millie's Math House* und *Sammy's Science House*¹⁸ auf Deutsch beobachten.

Auch hier wird die KidSmart-Station darüber hinaus in der weiteren Projektarbeit eingesetzt, hauptsächlich zur Verwendung der Programme *TuxPaint*, *Windows Paint* und *Windows Bild- und Faxanzeige*. Durchschnittlich wird der Computer auch hier circa 20 Minuten pro Kleingruppe genutzt. Da die Projektkinder hier je-

¹⁷ In diesem Programm sollen den Vorschulkindern grundlegende mathematische Tätigkeiten wie das Zählen und das Lösen von Rechenaufgaben im Zahlenraum 1-10 näher gebracht werden.

¹⁸ Dieses Programm ermöglicht den Vorschulkindern erste Einblicke in naturwissenschaftliche Phänomene.

doch aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten oftmals nicht vollständig anwesend waren, konnte häufig nur mit zwei Kleingruppen gearbeitet werden, was dazu führte, dass die insgesamt beobachtete Nutzungsdauer 40 Minuten beträgt.

Die KidSmart-Station wird darüber hinaus auch als Spielmöglichkeit für die Kinder außerhalb der Projektzeiten genutzt. Die gesamte Verwendungsdauer liegt daher vermutlich deutlich über der beobachteten Zeit, kann jedoch nicht eindeutig bestimmt werden.

5.2.1.2 Beobachtungen zum Setting des Kita-Projektes

Auch die Beobachtungen zum Projektsetting dienen dazu, Auskunft über die einzelnen Projekte in den Kitas zu geben. Hier liegt der Fokus der Beobachtung besonders auf dem Interaktionsverhalten zwischen Erzieherinnen und Kindern, aber auch Medien, Sozialformen und das Projektthema sind von Interesse.

Um die Rahmenbedingungen der verschiedenen Beobachtungszeitpunkte für die spätere Ergebnisdarstellung deutlich zu machen, werden die Beobachtungssettings nachfolgend skizziert.

Die Ergebnisse des Projektsettings werden außerdem, wenn notwendig, in der Auswertung der Erzieher- und Kinderbeobachtung zur Beschreibung und Veranschaulichung der Beobachtungssituation aufgegriffen.

Alle nachfolgend beschriebenen Beobachtungen finden in den Kindertageseinrichtungen selbst statt.

Zum Zeitpunkt der Erstbeobachtung in Einrichtung A geht es darum, an der KidSmart-Station mit der Software *TuxPaint* zu malen, wobei es keine thematische Vorgabe gibt. Insgesamt sind zwölf Kinder beteiligt, die jeweils in Dreiergruppen an der Station sind. Sie dürfen abwechselnd ihr eigenes Bild malen, während die zwei anderen Kinder dabei zuschauen. In jeder Gruppe sind drei Erwachsene anwesend.

Die Erzieher lassen die Kinder eigenständig ausprobieren. Bei Fragen geben sie Hilfen und machen Vorschläge, was die Kinder malen könnten.

In der Zwischenbeobachtung schauen die Kinder selbst aufgenommene Fotos von der Kita am Computer an, um diese für die Weiterarbeit auszuwählen. Die Kinder

drucken die Fotos aus, um im weiteren Verlauf des Projekts ein Memory damit zu erstellen. Insgesamt sind neun Kinder beteiligt. Aufgeteilt in Kleingruppen suchen sie ihre Fotos aus, während die anderen Kinder dabei zuschauen. In jeder Gruppe sind zwei Erwachsene anwesend. Die Erzieher sagen den Kindern, wie sie die Fotos auf dem Computer finden. Sie lassen sie jedoch eigenständig ausprobieren und am Computer arbeiten.

Gegen Ende des Projektes beschäftigen sich die Kinder besonders mit dem Computer und dem Internet. Die insgesamt zwölf Kinder suchen in Kleingruppen im Internet nach Bildern des Künstlers Andy Warhol.

Hierbei wird der Umstand, dass die Kinder noch nicht schreiben und lesen können dahingehend gelöst, dass die Erzieherin den Namen des Künstlers bei der Bildersuche von *www.google.de* eingibt. Die Kinder schauen sich dann gemeinsam die gefundenen Ergebnisse an dem Bildschirm an. Anschließend darf jedes Kind sein eigenes Andy Warhol Bild ausdrucken, die bereits im Voraus von der Erzieherin auf dem Computer gespeichert wurden. Daraufhin werden untereinander Portraits der Kinder aufgenommen, die im weiteren Projektverlauf in Anlehnung an Warhol weiter bearbeitet und ausgedruckt werden.

In der Einrichtung B wird im Zuge der Erstbeobachtung das Projektthema Gefühle spielerisch erarbeitet. Die Gruppe von sechs Kindern befindet sich dazu mit einer Erzieherin und den Studentinnen im Keller der Einrichtung, wobei die Kinder zunächst im Kreis sitzen und eine Schaf-Handpuppe vorgestellt bekommen. Anschließend agieren sie mit dieser Puppe. Die Erzieherin zeigt Bilder, auf denen Kinder verschiedene Gefühle ausdrücken. Die Kinder sollen beschreiben, was sie auf den Bildern sehen und versuchen, die Gefühle nachzuspielen. Die Kinder können darüber hinaus frei erzählen, was ihnen zu den Bildern einfällt. Nachdem Bilder zu unterschiedlichen Gefühlen besprochen wurden, machen die Kinder auch Bilder voneinander, auf denen sie unterschiedliche Gefühle zeigen. Besonders leicht fällt den Kindern dabei das Ausdrücken von Freude und Angst. Abschließend teilt die Erzieherin den Kindern mit, dass im weiteren Verlauf des Projekts mit den Bildern ein Stimmungsbarometer und ein Memory erstellt werden sollen. Die Erzieherin lässt den Kindern im Erzählen über die Gefühle Freiraum und fragt bei einzelnen Beiträgen nach, wenn diese nicht genau verstanden werden. Im Umgang mit der Fotokamera lässt sie die Kinder weitgehend eigenständig arbei-

ten und hilft, wenn Schwierigkeiten in der Handhabung vorhanden sind.

In der Projektsitzung, in der die Zwischenbeobachtung stattfindet, geht es darum, ein Gefühle-Memory zu erstellen. Anwesend sind zwei Erwachsene und sechs Kinder, die am Projekt teilnehmen. Außerdem sind im Gruppenraum noch weitere Kinder sowie eine Erzieherin anwesend. Diese beteiligen sich jedoch nicht an der Projektarbeit.

Für das Spiel werden die vorher aufgenommenen Fotos von den Kindern verwendet, auf denen sie in Gruppen oder allein verschiedene Gefühle darstellen. Diese Fotos werden nun erst am Computer betrachtet. Es wird mit Paint ein Bildausschnitt gewählt und die Fotos werden daraufhin ausgedruckt. Nachdem die Kinder die Fotos ausgedruckt und ausgeschnitten haben, werden sie noch laminiert. Das Memory ist damit fertig und kann benutzt werden. Die Kinder sind sehr motiviert bei der Sache. Das Anzeigen und Ausdrucken der Fotos gelingt schon sehr gut. Nur bei der Erstellung des Ausschnitts mit Paint benötigen sie noch Hilfestellungen.

Die Kinder lernen in der Sitzung der Abschlussbeobachtung das Internet kennen. Es sind vier Mädchen des Projektes und die beiden Studentinnen anwesend. Außerdem befinden sich im Gruppenraum noch weitere Kinder und eine Erzieherin, die sich jedoch nicht an der Projektarbeit beteiligen.

Als Einstieg sprechen wir gemeinsam über die bereits geführten Puppenterviews, in denen die Puppe Paul auch bereits nach dem Internet gefragt hat. Die Kinder berichten von den Interviews und erklären nochmal, ob sie das Internet kennen und was das ihrer Meinung nach ist. Da dies der letzte Projekttag ist, darf sich nun jedes einzelne Kind auf der Internetseite www.BildeKuh.de ein Spiel aussuchen und dieses spielen. Die anderen Kinder sitzen während dessen daneben und schauen zu.

Auffällig ist, dass einzelne Kinder immer noch Schwierigkeiten bei der Handhabung der Maus haben, andere hingegen bereits sehr sicher in deren Umgang sind. Die stärkeren Kinder helfen den anderen, wenn sie nicht wissen, wie ein Spiel funktioniert und geben Tipps und Hilfestellungen.

5.2.1.3 Ergebnisse der Erzieherbeobachtung

Mithilfe des Beobachtungsbogens werden verschiedene Aspekte des medienpädagogischen Handelns der Erzieherinnen erfasst. Die Darstellung der Ergebnisse berücksichtigt besonders den Medienumgang der Erzieherinnen und ihre Motivation zur Medienarbeit.

Da aus Einrichtung B insgesamt nur die Angaben eines Beobachtungszeitpunktes vorliegen, werden nachfolgend nur die Daten der Erzieherinnen aus Einrichtung A berücksichtigt. Beide sind weiblich und stammen aus Deutschland.

Zu Beginn werden die Motivation und die damit verbundene Freude an der Medienarbeit der jeweiligen Erzieherin mithilfe einer vierstufigen Skala¹⁹ eingeschätzt. Folgende Tabelle macht die beobachtete Entwicklung im Hinblick auf motivationale Aspekte der Medienarbeit deutlich.

Aspekt der Erzieherbeobachtung	Beobachtete Ausprägung					
	Erstbeobachtung		Zwischenbeobachtung		Abschlussbeobachtung	
	Erzieherin 1	Erzieherin 2	Erz. 1	Erz. 2	Erz. 1	Erz. 2
Motivation zur Medienarbeit	4	3	4	3	4	3
Freude an der Medienarbeit	4	3	3	3	4	3

Tabelle 4: Beobachtungsergebnisse zur Motivation und Freude der Erzieherinnen, (n=2)

Hier zeigt sich, dass beide Erzieherinnen durchaus zur Medienarbeit motiviert sind. Es ergibt sich insgesamt ein Mittelwert von 3,5.

Bei Erzieherin 1 kann dabei durchweg eine etwas höhere Motivation und Freude für die Projektarbeit beobachtet werden, als bei Erzieherin 2, bei der im Projektverlauf keine Entwicklung zu verzeichnen ist. Ihre Motivation und Freude wird durchgängig als eher begeistert eingeschätzt.

Auch bei Erzieherin 1 ist die Freude und Motivation an der medialen Projektarbeit gleichbleibend hoch. Nur in der Mitte des Projektes sinkt die Freude an der Medienarbeit kurzzeitig etwas ab, woraufhin sie gegen Ende wieder sehr begeistert mitarbeitet.

¹⁹ 1 = wenig motiviert/begeistert bis 4 = hohe Motivation/Freude.

Dies könnte auch mit den zu den verschiedenen Beobachtungszeitpunkten genutzten Medien zusammenhängen. In der Erstbeobachtung wird an der KidSmart-Station mit dem Programm *TuxPaint* gemalt. Die Erzieherin lässt die Kinder größtenteils selbstständig agieren und ausprobieren. Im Zuge der Zwischenbeobachtung werden wiederum der Computer sowie auch der Drucker genutzt, da die Kinder ihre selbst aufgenommenen Fotos ausdrucken, um anschließend ein Memory zu erstellen.

Computer und Internet wurden in der Abschlussbeobachtung dazu eingesetzt, Bilder mithilfe einer Suchmaschine zu finden, um diese anzuschauen und daraufhin mit dem Drucker zu arbeiten (vgl. 5.2.1.2).

Es wurden zu jedem Beobachtungszeitpunkt ähnliche Medien verwendet. Im Folgenden ist der Medienumgang der Erzieherinnen von Interesse, da dieser Auswirkungen auf ihre Motivation zur Medienarbeit haben könnte.

In diesem Zusammenhang soll die aktive Beteiligung der Erzieherin im Umgang mit den im Projekt eingesetzten Medien sowie der Grad ihrer Sicherheit im Medienumgang beschrieben werden. Folgende Tabelle 5 bietet auch hier einen ersten Überblick.

Aspekt der Erzieherbeobachtung	Beobachtete Ausprägung					
	Erstbeobachtung		Zwischenbeobachtung		Abschlussbeobachtung	
	Erzieherin 1	Erzieherin 2	Erz. 1	Erz. 2	Erz. 1	Erz. 2
Beteiligung am Medienumgang	3	1	4	3	3	3
Sicherheit im Medienumgang	3	2	3	2	3	2

Tabelle 5: Beobachtungsergebnisse zum Medienumgang der Erzieherinnen, (n=2)

Beide Erzieherinnen beteiligen sich insgesamt eher aktiv im Umgang mit den verwendeten Medien. Es ergibt sich ein Mittelwert von 2,8.

Bei Erzieherin 1 kann eine insgesamt höhere Beteiligung festgestellt werden, wohingegen Erzieherin 2 am Anfang des Projektes lediglich anweisend agiert und nicht selbst mit den Medien in Kontakt tritt. Da die Beteiligung jedoch bereits in der Zwischenbeobachtung stark ansteigt, könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass die Erzieherin zu Beginn des Projektes die Kinder durch die eigene Zurück-

haltung gegebenenfalls zur eigenständigen Arbeit an der KidSmart-Station antreiben möchte. Darüber hinaus zeigt sie sich eher unsicher im Umgang mit den Medien, worauf nachfolgend näher eingegangen wird.

Hinsichtlich der Medienkompetenz der Erzieherinnen lässt sich eine gleichbleibende niedrige Sicherheit im Medieumgang beobachten. Beide Erzieherinnen scheinen durch die Projektarbeit keinen technischen Kompetenzzuwachs zu erlangen. Es ergibt sich ein Wert von 2,5, der insgesamt einen eher sicheren Umgang mit den eingesetzten Medien widerspiegelt. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass die Erzieherinnen bereits im Zuge der Eingangsfortbildung mit den für die Projektarbeit relevanten Medien und deren Anwendung vertraut gemacht wurden.

Darüber hinaus wird erfasst, inwiefern die Erzieherinnen die beteiligten Kinder in der Projektarbeit selbstständig medial agieren lassen.²⁰ Hier zeigt sich, dass die Erzieherinnen die Kinder insgesamt eher weniger eigenständig arbeiten lassen. Der Mittelwert beträgt 2,1.

Dabei lassen sich jedoch deutliche Unterschiede in der Arbeitsweise der Projektarbeit der beiden Erzieherinnen ausmachen. Für Erzieherin 2 ergibt sich hierbei ein Mittelwert von 1,6, was bedeutet, dass den Projektkindern die Arbeitsweise eher vorgegeben wird. Hier lässt sich beobachten, dass in der Erst- und Abschlussbeobachtung die Arbeitsweise eher weniger und im Zuge der Zwischenbeobachtung stark vorgegeben wird. Um die Gründe für diese Entwicklung festzustellen, wird zunächst die Entwicklung der anderen Erzieherin betrachtet.

Erzieherin 1 lässt die Kinder eher frei mit den eingesetzten Medien agieren, es ergibt sich ein Mittelwert von 2,6, wobei sie nur in der Zwischenbeobachtung den Kindern die Arbeitsweise stärker vorgibt. Im Zuge der Erst- und Abschlussbeobachtung kann hingegen festgestellt werden, dass sie die Kinder eher medial frei agieren lässt.

Da offenbar beide Erzieherinnen in der Zwischenbeobachtung die Arbeitsweise stärker vorgeben, kann dies teilweise auf die, in dieser Projektsitzung eingesetzten Medien zurückgeführt werden, da die Kinder zum Teil Hilfestellungen beim Dru-

²⁰ Vierstufige Skala: 1 = gibt Arbeitsweise stark vor bis 4 = lässt die Kinder frei medial agieren.

cken und Ansehen der Bilder benötigten, die von den Erzieherinnen dann vorgegeben wurden.

5.2.1.4 Ergebnisse der Kinderbeobachtung

Es werden nachfolgend die Daten von insgesamt sieben am Projekt beteiligten Kindern betrachtet. Dabei handelt es sich um je zwei Jungen und Mädchen aus Einrichtung A sowie einen Jungen und zwei Mädchen aus Einrichtung B. Fast alle beobachteten Kinder haben einen Migrationshintergrund, nur einer der Jungen aus Kita A (Kind 3) kommt aus Deutschland.

Es ist hier darauf hinzuweisen, dass der Junge (Kind 1) aus Kita B nach der Erstbeobachtung nicht mehr zur Projektarbeit erschienen ist. Daher können seine Daten im Hinblick auf die nachfolgenden Untersuchungsaspekte nur bedingt berücksichtigt werden.

Zunächst wird die Mediennutzung der Kinder im Kontext der Projektarbeit reflektiert, woraufhin der Medienumgang der Kinder besonders im Hinblick auf ihre mediale Kompetenzentwicklung betrachtet wird. Abschließend wird die Motivation zur Medienarbeit und ihre Beteiligung an der Projektarbeit dargestellt.

5.2.1.4.1 Mediennutzung im Kontext der Projektarbeit

Der für die teilnehmenden Beobachtungen verwendete Beobachtungsbogen erfasst die in der jeweiligen Projektsitzung genutzten Medien gemäß der Klassifikation nach Harry Pross (1972) (vgl. 1.1).

Die folgende Abbildung 13 gibt einen Überblick darüber, wie häufig die Verwendung der verschiedenen Medienarten innerhalb der Projektarbeit bei den Kindern beobachtet werden kann. Diese Medien sind am jeweiligen Projekttag generell vorgegeben, was bedeutet, dass alle Kinder einer Einrichtung in dieser Projektsitzung die gleichen Medien und Arbeitsmaterialien nutzen.

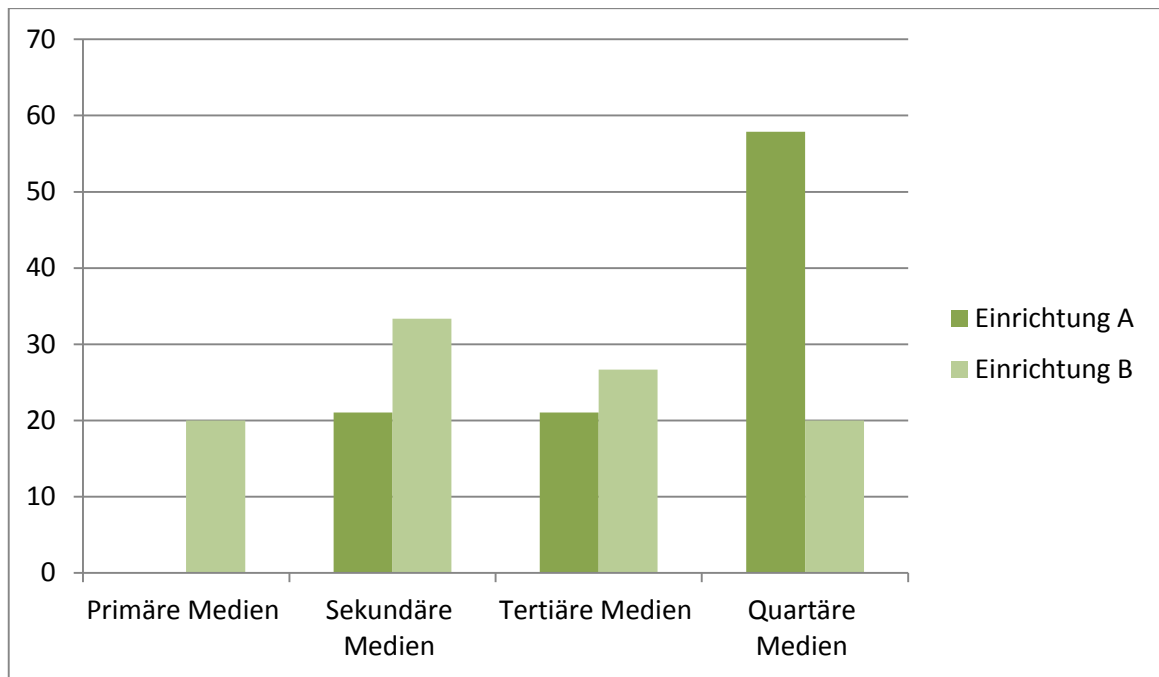


Abbildung 13: Verwendete Medienarten in der Projektarbeit in Prozent, (n=7)

In Einrichtung A kann die Verwendung von quartären Medien im Projektverlauf insgesamt elf Mal beobachtet werden. Dies bedeutet, dass zu jedem Beobachtungszeitpunkt der Computer verwendet wird. Darüber hinaus werden auch sekundäre Medien (21,05%), wie die von den Kindern selbst ausgedruckten Bilder des Künstlers Andy Warhol verwendet. Tertiäre Medien (21,05%) finden sich unter anderem in der Verwendung der Digitalkamera, die von den Kindern genutzt wird, um Portraits voneinander aufzunehmen und diese dann in Anlehnung an Warhol digital nachzubearbeiten.

In Einrichtung B fällt die Nutzung der unterschiedlichen Medienarten insgesamt vielfältiger aus. Bereits im Zuge der Erstbeobachtung werden mit der Stimme und einer Schafshandpuppe, mit der das Projektthema *Gefühle* spielerisch eingeführt wird, den Bilder-Karten und der Digitalkamera drei verschiedene Medienarten verwendet. Gegen Ende des Projektes werden die Kinder dann spielerisch mit dem Internet vertraut gemacht.

Es werden somit alle Medienarten verwendet, wobei die Nutzung von primären und quartären Medien am wenigsten (je 20,00%) und die von sekundären Medien am häufigsten (33,33%) beobachtet werden kann.

In der in beiden Einrichtungen beobachteten Projektarbeit wird hauptsächlich mit quartären Medien (77,78%) gearbeitet, gefolgt von der Verwendung sekundärer Medien, die bei der Hälfte aller Kinder in den Projektsitzungen beobachtet werden kann. Auch die tertiären Medien werden zu 44,44 Prozent im Projektverlauf genutzt, wohingegen primäre Medien (16,67%) nur in einer Projektsitzung von den beobachteten Kindern der Einrichtung B verwendet werden.

5.2.1.4.2 Medienumgang der Projektkinder

Die an dieser Stelle berücksichtigten Projektkinder werden im Verlauf der Auswertung hinsichtlich ihrer medialen Kompetenz und ihrer Arbeitsweise im Projekt beschrieben, um die jeweiligen Voraussetzungen und Entwicklungstendenzen der einzelnen Kinder zu verdeutlichen. Auf dieser Grundlage können dann anschließend Vergleiche und Gegenüberstellungen vor dem Hintergrund verschiedener Merkmale durchgeführt werden.

Nachfolgend wird zunächst der Fokus auf den Medienumgang und die Kompetenzentwicklung der beobachteten Projektkinder gelegt.

Im Hinblick auf die mediale Kompetenz wird dazu erst das schwächste und stärkste Mädchen der beobachteten Gruppe verglichen. Diese Einschätzung ergibt sich aus dem errechneten Mittelwert der Beobachtungsergebnisse (vgl. Tabelle 6).

Kind 1 aus Einrichtung A ist ein Mädchen, das sich zu Anfang eher begeistert an der Projektarbeit beteiligt. Sie setzt die Anweisungen der Erzieherin jedoch nicht immer vollständig und korrekt um und zeigt dabei einen eher sicheren Umgang mit den verwendeten Medien. Im Zuge der Zwischenbeobachtung kann hier ein Rückgang in fast allen beobachteten Bereichen verzeichnet werden. Das Mädchen zeigt sich unsicher und wenig begeistert. Sie folgt fast ausschließlich den Anweisungen der Erzieherin und arbeitet weitgehend nur beobachtend. In der Abschlussbeobachtung setzt sich dieses Bild fort. Sie arbeitet weiterhin eher anweisungsorientiert und zeigt Unsicherheiten. Vor allem die Handhabung der Maus bereitet ihr immer noch Schwierigkeiten.

Kind 2 aus Einrichtung B ist ebenfalls ein Mädchen, das sich zu Beginn des Projektes ebenfalls eher begeistert und weitgehend aktiv an der Projektarbeit beteiligt. Im Umgang mit den Medien ist sie noch eher unsicher, sie folgt den Anweisungen

der Erzieherin und setzt diese größtenteils korrekt um. Bereits in der Zwischenbeobachtung lassen sich Entwicklungen hinsichtlich der Sicherheit im Medienumgang feststellen. Das Kind zeigt einen eher sicheren Umgang und beginnt mit einer eher freien Gestaltung der Inhalte. Im Zuge der Abschlussbeobachtung werden diese Entwicklungstendenzen weiter ausgebaut. Sie zeigt hier einen durchweg sicheren Umgang mit den verwendeten Medien und setzt die Anweisungen korrekt und eigenständig um. Darüber hinaus gibt sie anderen, schwächeren Kindern Tipps und Hilfestellungen im Umgang mit dem Computer.

Im Vergleich der beiden Mädchen zeigt sich somit ein Zusammenhang zwischen der medialen Kompetenz beziehungsweise der Sicherheit im Medienumgang und der aktiven Beteiligung an der Projektarbeit sowie der Übernahme von Handlungsführung. Kind 2 ist aktiver an der Projektarbeit beteiligt, arbeitet eigenständiger durch die kreative Gestaltung ohne Vorgaben und weist im Projektverlauf eine wachsende Sicherheit im Medienumgang auf. Kind 1 hingegen ist zu Beginn noch aktiv beteiligt, verliert im Laufe des Projektes jedoch an Begeisterung, was sich dann auch auf die mediale Kompetenz auswirkt.

In der folgenden Darstellung wird diese Entwicklung erneut bestätigt. Hier werden, wiederum gemäß dem errechneten Mittelwert, das stärkste türkische Mädchen und der stärkste türkische Junge der Einrichtung A gegenübergestellt.

Kind 4 aus Einrichtung A ist ein türkisches Mädchen, das sich zu Beginn des Projektes eher unsicher zeigt. Sie arbeitet weitgehend nur anweisungsorientiert und beobachtet viel. Im Laufe der Sitzung scheint sie jedoch an Unsicherheit zu verlieren und arbeitet nach und nach immer eigenständiger. Dies setzt sich in der Sitzung der Zwischenbeobachtung weiter fort. Sie weist allmählich einen eher sicheren Umgang mit dem Computer auf, wobei ihr die Nutzung der Maus noch Schwierigkeiten bereitet. Die Anweisungen der Erzieherin werden größtenteils korrekt umgesetzt. Ihre Handlungen sind dabei jedoch weiterhin stark anweisungsorientiert. Im Laufe der Abschlussbeobachtung arbeitet sie etwas weniger anweisungsorientiert und eher sicher im Umgang mit der verwendeten Vielzahl an Medien. Sie berichtet dabei auch von eigenen Erfahrungen und der Medienausstattung zuhause, da dort aus Platzgründen kein Drucker vorhanden ist.

Kind 2 aus Einrichtung A ist ein türkischer Junge, der sich bereits zu Beginn des Projektes begeistert beteiligt. Er zeigt schon in der Erstbeobachtung einen eher

sicheren Umgang mit den Medien, übernimmt Handlungsführung und beginnt eigenständig und ohne Anweisung der Erzieherin mit der Bearbeitung eines Bildes mit der Software *TuxPaint*. Sein Verhalten in der Kleingruppe des Projektes ist dabei eher schüchtern und zurückhaltend. In der Zwischenbeobachtung setzt er seine korrekte Arbeitsweise und den eher sicheren Umgang mit den Medien fort. Er zeigt sich hier jedoch etwas weniger eigenständig und arbeitet in dieser Sitzung eher anweisungsorientiert. Zum Ende des Projektes nimmt seine mediale Kompetenz weiter zu, er zeigt in der Abschlussbeobachtung einen sicheren Umgang mit allen verwendeten Medien. Er setzt die Anweisungen korrekt um und arbeitet dabei eher eigenständig.

Auch hier zeigen sich bei beiden Kindern Zusammenhänge zwischen der Sicherheit im Medienumgang und der aktiven und selbstständigen Beteiligung an der Projektarbeit. Betrachtet man die Beobachtungsergebnisse beider Kinder fällt auf, dass ein eher sicherer Umgang mit den eingesetzten Medien im Projektverlauf, mit einer eigenständigerem Arbeitsweise und einer aktiveren Beteiligung einhergeht, da sich die genannten Aspekte offenbar wechselseitig bedingen.

Tabelle 6 macht speziell die mediale Kompetenzentwicklung²¹ der beobachteten Projektkinder deutlich.

Einrichtung	Kind		Erstbeobachtung	Zweitbeobachtung	Abschlussbeobachtung	Mittelwert
	Nr.	Geschlecht				
A	1	w	3	2	2	2,33
A	2	m	3	3	4	3,33
A	3	m	4	4	3	3,67
A	4	w	2	3	3	2,67
B	1	m	1	-	-	-
B	2	w	2	3	4	3,00
B	3	w	2	3	3	2,67

Tabelle 6: Überblick der Beobachtungsergebnisse zur medialen Kompetenzentwicklung der Kinder, (n=7)

²¹ Vierstufige Skala: 1 = unsicher, zeigt keine Vorerfahrung bis 4 = zeigt sicheren Umgang.

Hier zeigt sich, dass bei fast allen Kindern im Vergleich von Erstbeobachtung und Abschlussbeobachtung ein Zuwachs in der Sicherheit im Medienumgang festgestellt werden kann. Die Ausnahme bilden Kind 1 und Kind 3 aus Einrichtung A, die, im Hinblick auf die mediale Kompetenz, auch gleichzeitig das stärkste und schwächste Kind der beobachteten Gruppe sind.

Bei beiden nimmt die Sicherheit im Umgang mit den verwendeten Medien zum Ende des Projektes eher ab, wobei sich Kind 1 bereits im Zuge der Zwischenbeobachtung eher unsicher zeigt.

Betrachtet man Kind 3 nun gesondert, wird neben der medialen Kompetenzentwicklung auch die Relevanz motivationaler Aspekte der frühkindlichen Medienarbeit deutlich.

Kind 3 aus Einrichtung A ist das einzige deutsche Kind der hier berücksichtigten Untersuchungsgruppe. Der Junge zeigt sich bereits zu Anfang sehr begeistert und sicher im Umgang mit den Medien. Er kommentiert die Medienarbeit der anderen Kinder der Kleingruppe, gibt Tipps zur Gestaltung und zur Handhabung der Software *TuxPaint*. Die eigenständige Erkundung der Funktionen des Programms sind darüber hinaus sehr ausgeprägt. Auch im Zuge der Zwischenbeobachtung kann weiterhin ein sicherer und begeisterter Umgang mit den Medien festgestellt werden. Er bemerkt eigene Anwenderfehler im Umgang mit der Maus sofort und behebt diese schnell selbstständig. Zum Ende des Projektes wird ein geringer Rückgang in der Sicherheit im Medienumgang beobachtet, da die Handhabung unterschiedlicher verwendeter Medien in dieser Sitzung teilweise noch nicht problemlos gelingt. Dies bezieht sich besonders auf die Nutzung der Digitalkamera, mit deren Bedienung er offenbar noch wenig vertraut ist. Er setzt die Anweisungen der Erzieherin jedoch größtenteils korrekt um und beteiligt sich weiterhin begeistert im Umgang mit allen Medien. Im Hinblick auf die Computernutzung kann weiterhin ein sicherer Umgang festgestellt werden.

Die Begeisterung an der Medienarbeit des Jungen ist dabei in der gesamten Projektarbeit gleichbleibend hoch. Auch leichte Unsicherheiten im Umgang mit der Vielzahl der verwendeten Medien gegen Ende des Projektes beeinträchtigen seine Begeisterung und aktive Beteiligung an der Medienarbeit nicht. Er nimmt weiterhin sehr motiviert am Projekt teil.

Wie in den Beschreibungen der Kinder bereits vielfach erwähnt, spielen auch motivationale Aspekte und ihre Begeisterung für die Medienarbeit offenbar eine Rolle im medialen Aneignungsprozess.

5.2.1.4.3 Motivation zur Medienarbeit und Beteiligung an der Projektarbeit

Die Entwicklungstendenzen der übrigen beobachteten Kinder werden nachfolgend insbesondere im Hinblick auf motivationale Aspekte der medialen Projektarbeit betrachtet. Tabelle 7 gibt zunächst einen Überblick über die beobachtete Entwicklung der Kinder²² im Hinblick auf ihre Motivation zur Medienarbeit und ihrer Beteiligung im Projekt.

Kita	Kind		Erstbeobachtung		Zwischenbeobachtung		Abschlussbeobachtung	
	Nr.	Geschlecht	Motivation	Beteiligung	Mot.	Bet.	Mot.	Bet.
A	1	w	3	3	2	2	3	3
A	2	m	4	4	4	3	4	3
A	3	m	4	4	4	3	4	4
A	4	w	3	2	3	3	3	3
B	1	m	1	1	-	-	-	-
B	2	w	3	3	4	3	3	4
B	3	w	2	1	2	2	3	2

Tabelle 7: Überblick der Beobachtungsergebnisse zu der Motivation und Beteiligung der Kinder,
(n=7)

Die beobachtete Motivation zur Medienarbeit nimmt im Projektverlauf tendenziell zu. Im Vergleich von Erstbeobachtung und Abschlussbeobachtung ist die Begeisterung der Kinder für die mediale Projektarbeit mindestens gleichbleibend oder steigt an. Betrachtet man nur die Motivation der Jungen, die regelmäßig an der Projektarbeit teilgenommen haben, liegt der Mittelwert ihrer Begeisterung bei rund 4,0.

²² Vierstufige Skala: 1 = ist nur schwer motivierbar/weitgehend beobachtend bis 4 = beteiligt sich begeistert/übernimmt Handlungsführung.

Insgesamt zeigen sich beide Geschlechter zu der Projektarbeit motiviert, wobei sich die Jungen mit einem Mittelwert von 3,57 durchweg begeisterter beteiligen, als die Mädchen, die mit einem Mittelwert von 2,83 hingegen eher begeistert sind.

Vergleicht man nun die Motivation des einzigen Kindes ohne Migrationshintergrund (Kind 3, Einrichtung A) mit der Motivation des anderen männlichen Kindes aus Einrichtung A (Kind 2) fällt auf, dass die beiden beobachteten Jungen bereits zu Beginn des Projektes eine sehr hohe Begeisterung zeigen, die im Projektverlauf weiter anhält.

Bei Kind 2 lässt sich nach der Erstbeobachtung jedoch ein Rückgang der aktiven Beteiligung an der Projektarbeit feststellen, wobei sein Verhalten in der Kleingruppe als eher schüchtern und etwas zaghaft beschrieben werden kann. Er setzt die Anweisungen der Erzieherin korrekt um und arbeitet dabei trotzdem eher eigenständig, wobei sein Verhalten in der Projektgruppe weiterhin zurückhaltend bleibt. Das selbstständige und aktive Arbeiten wird hier zum Teil durch seine introvertierte Verhaltensweise gehemmt.

Ähnlich verhält es sich bei Kind 3 aus Einrichtung B. Das Mädchen ist zu Beginn des Projektes eher schwer zu motivieren. Sie beteiligt sich weniger aktiv an der Projektarbeit, spricht nahezu ausschließlich nach gezielter Aufforderung der Erzieherin und verhält sich weitgehend nur beobachtend. Auch im Umgang mit den verwendeten Medien zeigt sie sich eher unsicher. In der Mitte des Projektes kann bereits ein etwas sicherer Umgang mit den Medien beobachtet werden. Sie beteiligt sich darüber hinaus etwas aktiver in der Gruppe und arbeitet weniger anweisungsorientiert. Gegen Ende der Projektarbeit lassen sich weitere positive Entwicklungen beobachten. Ihre Arbeitsweise wird immer eigenständiger und sie zeigt einen eher sicheren Umgang mit den eingesetzten Medien. Deutlich wahrzunehmen ist auch ein Zuwachs der Motivation, da sie sich nun eher begeistert an der Projektarbeit beteiligt.

Bei beiden Kindern lässt sich eine stark introvertierte Verhaltensweise in der Kleingruppe beobachten, die Auswirkungen auf ihre Beteiligung an der Projektarbeit hat. Die persönlichen Eigenschaften der Kinder spielen also ebenfalls eine Rolle und sind bei allen Kindern individuell zu berücksichtigen.

Betrachtet man nun die Beteiligung der beobachteten Kinder an der Medienarbeit insgesamt, lässt sich auch hier bei allen Kindern eine Steigerung im Projektverlauf feststellen. In Einrichtung B nimmt die Beteiligung in der Mitte des Projektes bei einzelnen Kindern ab, zum Ende des Projektes beteiligt sich jedoch der Großteil der Kinder eher begeistert. Es ergibt sich für Kita A ein Mittelwert der aktiven Beteiligung von 3,08, wohingegen Kita B mit einem Betrag von 2,28 deutlich darunter liegt.

Ein medienpezifischer Anstieg der Motivation der Kinder lässt sich an dieser Stelle nicht mit Sicherheit feststellen, da in beiden Einrichtungen zu annähernd allen Beobachtungszeitpunkten quartäre Medien verwendet werden. Dieser Umstand macht eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Medienarten aufgrund fehlender Vergleichsgruppen nicht möglich (vgl. 5.2.1.3.1).

Um abschließend die Zusammenhänge der unterschiedlichen Einflussfaktoren der Medienarbeit darzustellen, wird der Mittelwert jedes Beobachtungszeitpunktes hinsichtlich der Motivation, der Beteiligung und der Kompetenz aller Kinder errechnet. Folgende Abbildung macht die Entwicklungstendenzen deutlich.

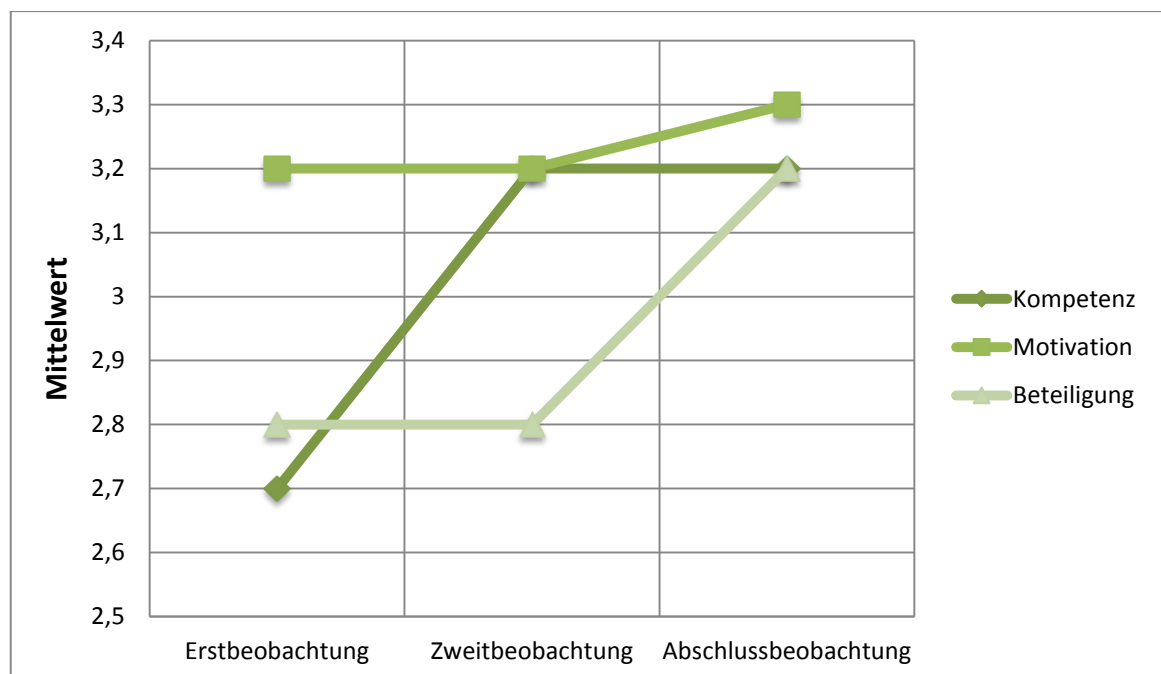


Abbildung 14: Zusammenhänge der Einflussfaktoren in der medialen Projektarbeit
(n=6)²³

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Kinder im Laufe der Projektarbeit sicherer im Umgang mit den verwendeten Medien werden. Auffällig ist hier besonders der Kompetenzzuwachs zu Beginn des Projektes.

Die mediale Kompetenzentwicklung scheint vor allem gegen Ende des Projektes in Verbindung mit einer eigenständigeren Arbeitsweise und einer aktiveren Beteiligung an der Medienarbeit zu stehen. Die Kinder beginnen nach und nach sich zu beteiligen und Handlungsführung in der jeweiligen Kleingruppe zu übernehmen. Während die Kompetenz zu Beginn kontinuierlich ansteigt, gewinnen die beteiligten Kinder somit allmählich an Selbstsicherheit.

Die Motivation der Kinder zur Beschäftigung mit den Medien ist bereits zu Beginn des Projektes hoch und steigt im Verlauf noch weiter an.

5.2.2 Ergebnisse der Puppet-Interviews

Die Puppet-Interviews werden gegen Ende der Interventionsphase in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt. In Einrichtung A geschieht dies im nicht besetzten Pausenraum der Erzieherinnen. In Einrichtung B musste aufgrund von räumlichen Engpässen der Turnraum genutzt werden. Es werden insgesamt sieben Leitfadeninterviews durchgeführt, vier in Einrichtung A und drei in Einrichtung B. Fast alle befragten Kinder haben einen Migrationshintergrund, nur der bereits in der Beobachtung berücksichtigte Junge aus Kita A (Transkript 4) kommt aus Deutschland.

Die Auswertung der Interviews dient hier insbesondere dazu, Erkenntnisse zum Medienumgang der Vorschulkinder zu gewinnen. Durch die direkte Befragung sol-

²³ Kind 1 aus Einrichtung B kann an dieser Stelle aufgrund der unvollständigen Daten nicht berücksichtigt werden.

len realistische und unmittelbare Zugänge zu den Lebenswelten und Erfahrungen der Kinder geschaffen werden (vgl. Paus-Hasebrink 2005, 223f.).

Die anschließende Besprechung der aufgezeichneten Gesprächsausschnitte erfolgt vor allem im Hinblick auf die erarbeiteten Kategorien und Codes, die im Verlauf der Analyse weiter entwickelt und gegebenenfalls durch zusätzliche Aspekte ergänzt werden (vgl. Krotz 2005, 174f.).

Es wurden folgende Kategorien festgelegt:

- Fernsehnutzung
- Umgang mit Computer und Internet
- Mediennutzung in der Familie
- Mediennutzung im Kontext der Projektarbeit

Nachfolgend wird zunächst der Medienumgang der Kinder zuhause sowie innerhalb der Familie im Hinblick auf die genannten Aspekte beschrieben, woraufhin ihr Medienumgang in der Kita im Kontext der Projektarbeit dargestellt wird. Die eingefügten Textauszüge dienen zur Veranschaulichung.²⁴

5.2.2.1 Medienumgang der Kinder

Im Alltag der Vorschulkinder scheint der Umgang mit dem Fernseher und dem Computer besonders bedeutend zu sein, da fast ausschließlich von der Nutzung dieser Medien berichtet wird. Dies könnte jedoch neben der tatsächlichen Medienpräferenz der Kinder auch damit zusammenhängen, dass der kindliche Umgang mit Fernseher und Computer von der Interviewerin in besonderer Weise im Gespräch mit den befragten Kindern fokussiert wurde. Nur ein Junge verweist im Gesprächsverlauf selbstständig auf andere Medien (Transkript 3, 105).

104 P: Und hast du auch eine Lieblingssendung? #00:07:03-0#

105 A: Handy, Nintendo... #00:07:06-6#

[Auszug Transkript 3: Junge, Kita A]

Das Handy und eine Spielekonsole des Herstellers *Nintendo* gehören damit offenbar zu den favorisierten Medien des Jungen.

²⁴ Die vollständigen Transkripte finden sich im Anhang.

Hier werden gleichzeitig die teilweise auftretenden Probleme in der Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern deutlich. Diese sind unter anderem abhängig von den altersbedingten Entwicklungen der Kinder, die ihr Ausdrucksvermögen im Vorschulalter noch nicht voll entwickelt haben (vgl. Weise 2008, 3). In einigen Fällen spielt darüber hinaus auch das sprachliche Umfeld zuhause eine Rolle, da der Großteil der befragten Kinder mit einer nicht-deutschen Herkunftssprache aufwächst (vgl. Abbildung 6).

Die Frage nach der Lieblingssendung im Fernsehen beantwortet der Junge somit mit einer Aufzählung der in seinem Alltag offenbar relevanten Medien.

5.2.2.1.1 Fernsehnutzung

Das Medium Fernsehen spielt weiterhin offenbar eine wesentliche Rolle im Alltag der Vorschulkinder. Jedes der befragten Kinder hat zuhause Zugang zu einem Fernsehgerät, welches jeweils in unterschiedlichem Maße genutzt werden kann.

Sehr beliebt sind Sendungen, die auf den privaten Sendern Super RTL und RTL2 laufen. Hierzu gehören die Zeichentrickserien *Ben 10*, *Winx Club*, *Caillou*, *Pokémon* und *Lazy Town*. Darüber hinaus wird die Kinderserie *The Spectacular Spider-Man* von zwei Jungen genannt, die auf dem Privatsender Kabel eins gesendet wird. Lediglich ein Mädchen (Transkript 6, 107) nennt als Lieblingssendung die Zeichentrickserie *Bibi Blocksberg*, die auf den öffentlich-rechtlichen Sendern KI.KA und ZDF ausgestrahlt wird.

106 P: Was guckst du denn am allerliebsten? #00:07:40-0#

107 K: Ähm... ähh... der heißt Bibi Blocksberg, sie kann immer fliegen. # 00:07:55-5#

[Auszug Transkript 6: Mädchen, Kita B]

tete Altersgruppe anspricht. So gibt ein Junge an, gerne Fußball zu schauen (Transkript 3, 101). Es lässt sich jedoch vermuten, dass dies eher im Familienverbund geschieht, als von ihm alleine.

100 P: Und was guckst du da gerne? #00:06:54-2#

101 A: Ähh. Fußball. #00:06:57-0#

[Auszug Transkript 3: Junge, Kita A]

Begründungen für die individuellen Vorlieben der Kinder werden oftmals in Form von Beschreibungen des Aussehens oder der Fähigkeiten der Figuren vorgenommen, wie folgende Auszüge beispielhaft veranschaulichen.

158 P: Alle deine Lieblings... und dein Lieblingsheld? Überleg mal. Findest du einen besonders gut? #00:10:45-9#

159 V: Pokémon. #00:10:46-8#

160 P: Pokémon? Warum gefallen die Dir denn so gut? #00:10:50-2#

161 V: Darum, die können Kräfte machen. #00:10:53-9#

[Auszug Transkript 4: Junge, Kita A]

91 S: Öhh, die hat äh Pink und zwei Herzen. <00:06:53>

92 P: Die Barbie? <00:06:53>

93 S: Ja. <00:06:52>

94 P: Und warum ist die deine Lieblingsfigur? <00:06:56>

95 S: Ja, weil sie ein schönes Kleid mit Glitzer hat und Sterne und Herzen. <00:07:02>

[Auszug Transkript 1: Mädchen, Kita A]

Es lassen sich außerdem geschlechterspezifische Vorlieben feststellen. Die Figur *Barbie* wird von den Mädchen einerseits als Fernsehsendung, aber auch als Spielfigur favorisiert.

82 P: Und zuhause, guckst du da auch Fernsehen? #00:05:33#

83 S. Ja. Und spiel mit einer Barbie manchmal, ich hab zwei Pferde. Eine ist schwarz, eins ist weiß. #00:05:41#

[Auszug Transkript 1: Mädchen, Kita A]

Aufgrund des in der Frage formulierten Bezuges zum häuslichen Umfeld muss das Mädchen offenbar direkt an das Spiel zuhause mit ihrer Barbiepuppe denken. Sie berichtet daraufhin von ihrer Spielzeugausstattung anstatt von der eigentlich hinterfragten Fernsehnutzung (Transkript 1, 82f.).

Darüber hinaus bevorzugen Mädchen Inhalte wie Prinzessinnen oder Meerjungfrauen, die jeweils auch in Verbindung mit ihren Lieblingssendungen genannt werden.

113 P: Mhm was ist denn deine Lieblingssendung im Fernsehen? #00:10:54-9#

114 S: Winx und ähm Prinzessin. #00:10:59-3#

[Auszug Transkript 7: Mädchen, Kita B]

Serien wie *SpongeBob Schwammkopf* oder *Power Rangers*, die auf dem Sender NICK ausgestrahlt werden, sind besonders bei den Jungen beliebt. Fast alle befragten Jungen benennen die Serien als ihre Lieblingssendungen im Fernsehen. Problematisch ist hier die nicht altersgerechte Nutzung von Fernsehinhalten, wie im folgenden Beispiel von der Serie *SpongeBob Schwammkopf*.

211 P: Ach so und was ist deine Lieblingssendung davon? #00:19:36-6#

212 O: SpongeBob, SpongeBob und Ben 10. #00:19:39-8#

213 P: Und warum ist SpongeBob dein Lieblingsheld? #00:19:41-7#

214 O: Ich will das nicht gucken. Ich will bald das nicht mehr gucken. #00:19:46-6#

215 P: Nein? Wieso denn nicht? #00:19:48-7#

216 O: Dings, dann bekomme ich Alpträume. #00:19:52-2#

217 P: Von SpongeBob? #00:19:53-9#

218 O: Ja. #00:19:54-6#

219 P: Was hast du denn geträumt? #00:19:56-0#

220 O: Immer träume ich, dass SpongeBob Dings, Patrick tötet. #00:20:01-6#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Obwohl die Zeichentrickserie in Abschnitt [212] als einer seiner Favoriten angegeben wird, macht die Aussage in [216] „(...) dann bekomme ich Alpträume“ deutlich, dass die im Zusammenhang der Serie gezeigten Inhalte nicht für die hier befragte Altersgruppe geeignet sind.

Des Weiteren spielen auch Formate wie *Deutschland sucht den Superstar* schon eine Rolle im Alltag der Vorschulkinder.

230 P: Hast du vergessen? Wen findest du denn am besten im Fernsehen? #00:13:40-0#

231 A: Deutschland Supertalent. #00:13:44-9#

232 P: Was? #00:13:46-3#

233 P: Deutschland Supertalent. #00:13:48-2#

234 P: Aha, wer hat denn da gewonnen? #00:13:51-0#

235 A: Pietro. #00:13:52-1#

In der Benennung der Castingshow wird zunächst nicht deutlich, ob *Deutschland sucht den Superstar* gemeint ist oder das ähnliche Format *Das Supertalent*, die beide im Abendprogramm des Privatsenders RTL ausgestrahlt werden. Im folgenden Gespräch zeigt sich jedoch, dass erstgenanntes gemeint sein muss. Darüber hinaus scheint das Mädchen Hintergrundinformationen zur Sendung zu haben (Transkript 5, 253) die entweder im Verlauf des Programms gezeigt wurden oder von der dazugehörigen Informationssendung *DSDS – Das Magazin* stammen, die auf Super RTL ebenfalls im Abendprogramm gesendet wird.

Auf die Frage nach einer zeitlichen Begrenzung der Nutzungsdauer setzt das Mädchen erst zu einer Antwort an, woraufhin sie jedoch abbricht und auf die späte Ausstrahlungszeit nach 20.00 Uhr hinweist: „Bis... das kommt immer nur im Dunkeln“ [243].

Dem Mädchen ist somit offenbar bewusst, dass es sich hier um eine Sendung handelt, die nicht unbedingt für Vorschulkinder geeignet ist und eher für höhere Altersgruppen produziert wird. Es lässt sich vermuten, dass selbiges Programm im Familienverbund oder mit den Geschwistern geschaut wird.

Die anderen Kinder berichten hingegen in keinerlei Hinsicht von einer gemeinsamen Fernsehnutzung mit den Eltern. Auf die Frage nach der Fernsehnutzung im familiären Umfeld wird stattdessen wiederholt auf die Geschwister verwiesen. Folgender Auszug verdeutlicht die Situation der Fernsehnutzung innerhalb der Familien, kann aufgrund der Suggestivfrage in [121] jedoch nicht als vollständig repräsentativ gelten

119 P: Wie lange guckst du denn Fernsehen? #00:11:57-9#

120 S: Hm bis wieder meine Mutter und mein Vater wieder da sind. #00:12:06-4#

121 P: Mit deinen Brüdern zusammen? #00:12:09-1#

122 S: Ja. #00:12:09-8#

[Auszug Transkript 7: Mädchen, Kita B]

Die Dauer der Fernsehnutzung kann an dieser Stelle aufgrund der ungenauen Zeitangaben der Befragten nicht angegeben werden. Der anschließende Auszug verdeutlicht beispielhaft die unrealistischen Zeitangaben der Kinder.

97 P: Wie lange guckst du denn immer Fernsehen am Tag? #00:08:56-0#

98 O: Eine Minute. #00:08:58-7#

[Auszug Transkript 3: Junge, Kita A]

5.2.2.1.2 Umgang mit Computer und Internet

Auch die Nutzung des Computers scheint im Alltag von Vorschulkindern relevant zu sein. Im Hinblick auf die Medienausstattung der Kinder lässt sich feststellen, dass der Großteil bereits Zugang zu einem Computer im Haushalt besitzt oder selbst über einen Lerncomputer oder „Kindercomputer“ (Transkript 4, 83) verfügt.

37 A: Ich hab so ein, so ein, zuhause ein Computer, da kann man Memory spielen.
#00:02:45-0#

[Auszug Transkript 5: Mädchen, Kita B]

82 P: Ach so... ja, das macht Spaß, ne? Habt ihr zuhause auch einen Computer? #00:05:20-0#
83 V: Ich hab nur Kindercomputer. Mama lila Computer. #00:05:25-0#
84 P: Einen kleinen? #00:05:26-9#
85 V: Große, Mama große, ich hab klein. #00:05:30-3#

[Auszug Transkript 4: Junge, Kita A]

57 S: Er... mein, mein Bruder, der hat ein Computer... Und ich spiele manchmal mit diesem Computer. #00:07:16-2#
58 P: Was spielst du denn? #00:07:17-3#
59 S: Malen. #00:07:19-1#

[Auszug Transkript 7: Mädchen, Kita B]

Die Kinder nutzen die zur Verfügung stehenden Computer zur Freizeitaktivität und Unterhaltung. Alle Kinder geben an, verschiedene Gesellschafts- oder Rollenspiele am PC zu spielen, aber auch das Malen am Computer und das Abspielen von CDs nennen einige der Befragten im Kontext der Computernutzung. Die überwiegende Beschäftigung ist jedoch das Spielen, wie folgender Abschnitt veranschaulicht.

66 P: Und was machst du da? #00:04:35#
67 S: Da.. da kann ich Musik hören und abends CD sp... hörn und und da kann man auch... da kann man auch Spiele. Ich kenne die Spiele. Kann selber machen, meine Mama, meine Mama darf, meine Mama hat, kann mir das nicht zeigen, weil, weil ich kann das schon. #00:04:57#
68 P: Mhm, bist du dann ganz alleine am Computer? #00:05:00#
69 S: Ja. #00:05:01#

[Auszug Transkript 1: Mädchen, Kita A]

Das Mädchen scheint im Gespräch sehr fixiert auf das Spielen als primäre Aktivität am PC. Sie berichtet von der Computernutzung zuhause, den sie offenbar auch zum Musik hören und abends zum Abspielen von CDs und Hörspielen nutzt.

Bei dem Gedanken an den Computer assoziiert sie jedoch unmittelbar das Spiel, auf das sie daraufhin mehrfach verweist (Transkript 1, 67).

Im gleichen Absatz findet sich eine Aussage zu der Computernutzung innerhalb der Familie: „...Kann selber machen, meine Mama, meine Mama darf, meine Mama hat, kann mir das nicht zeigen, weil, weil ich kann das schon“ [67]. Das Mädchen nutzt den Computer offenbar alleine, da die Mutter ihr die Funktionen nicht zeigen *kann* und *darf*. Es kann an dieser Stelle nicht eindeutig geklärt werden, jedoch lässt sich vermuten, dass die Mutter aufgrund ihrer geringen medialen Fähigkeiten nicht in der Lage dazu ist, ihre Tochter im Umgang mit den PC zu unterstützen.

Der Großteil der anderen Kinder nutzt den Computer im häuslichen Umfeld ebenfalls eher ohne die Eltern.

65 S: Mit mein, mit mein Mutter und mein Vater und mein Bruder und mein anderer Bruder rausgehen, dann spiele ich einfach mit den Computer. #00:07:51-2#

66 P: Heimlich? #00:07:51-9#

67 S: Ja. #00:07:53-2#

[...]

71 S: Bis, bis, bis sie wieder zurückkommen. #00:08:04-2#

[Auszug Transkript 7: Mädchen, Kita B]

Die Nutzungsdauer kann wiederum nicht eindeutig festgestellt werden, da die befragten Kinder auch hier ungenaue Zeitangaben machen, wie nachkommende Auszüge verdeutlichen.

70 P: Und wann bist du immer am Computer zuhause? #00:05:03#

71 S: Wenn mir immer langweilig ist. #00:05:06#

[Auszug Transkript 1: Mädchen, Kita A]

163 O: Und wie lange dauert das? #00:14:35-9#

164 O: Ähh 40 Minuten oder 2 Minuten oder 5 Minuten. #00:14:41-6#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Auch im Umgang mit dem Computer lassen sich geschlechterspezifische Nutzungsvorlieben feststellen, die von den Kindern teilweise bereits bewusst wahrgenommen werden.

- 73 P: Mhm und was macht der dann so? #00:05:10-3#
- 74 K: Ähm der spielt immer... Jungssachen. #00:05:17-5#
- 75 P: Oh, was denn? Jungssachen find ich gut! Erzähl mal. #00:05:21-4#
- 76 K:: Ähm Auto... und noch irgendwas mit den Robotern und noch ganz ganz viel... und fertig.
#00:05:29-9#
- [...]
- 81 P: Weißt du nicht? Wie lange spielst du denn immer so? Ein Spiel oder Zwei? #00:05:50-3#
- 82 K: Zwei. #00:05:52-3#
- 83 P: Und was machst du dann da so? #00:05:52-4#
- 84 K: Da.. muss man immer, immer Auto fahren von Mädchens, ähm von Mädchenspielen.
#00:06:05-2#

[Auszug Transkript 6: Mädchen, Kita B]

Das Mädchen berichtet von der Computernutzung ihres Bruders der eher „Jungssachen“ [74], also technische Spiele mit Robotern und Autos bevorzugt. Sie scheint, vermutlich aufgrund der Vorgabe des älteren Bruders, Spiele wie Autorennen ebenfalls zu favorisieren, verweist jedoch darauf, dass dies dann Autos von Mädchen und „Mädchenspielen“ [84] sind.

Auch die anderen Kinder setzen ihre im Kontext der Fernsehnutzung bereits angedeuteten Vorlieben für Themen und ihre Medienhelden weiter fort. Die Jungen bevorzugen Spiele wie Autorennen oder Sportspiele, aber auch Spiele mit den favorisierten Fernsehfiguren werden in diesem Zusammenhang genannt. Dies ist besonders häufig bei den Mädchen der Fall. Ihre Lieblingsfiguren im Fernsehen bestimmen größtenteils die Inhalte der Computernutzung.

- 65 P: Was spielst du denn damit immer? #00:04:42-2#
- 66 K: Ähm Barbie. #00:04:49-1#
- 67 K: Da muss man immer die Mädchen anziehen. #00:04:54-2#

[Auszug Transkript 7: Mädchen, Kita B]

- 209 P: Ach so und die andere Sendung? Was passiert da? Was du gerade gesagt hast?
#00:18:51-0#
- 210 O: Da muss mein Bruder Monster Dings... wir haben auch ein Spiel davon, Computer. Da muss der so ganze Monster töten, dann so welche Schweine, dann muss man die töten. Und da ist so ein riesiger Dinges, auch so ein riesiger Schwein, da ist so ein riesiger Feuer, der macht immer zu drei Feuers und dann, und dann verlier ich gegen den. Da ist auch so einer Fisch, äh mein Bruder, ich hat den schon einmal getötet aber dieser Fisch im Wasser ist die da bei diesem vollen Level, der meine ich. #00:19:32-9#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Bei beiden Geschlechtern lässt sich somit die konvergente Nutzung von Medieninhalten feststellen, wobei nur ein Junge explizit darauf hinweist, auch ein Computerspiel von seiner Lieblingssendung *Ben10* zu besitzen (Transkript 2, 210). Für denselben Jungen scheint darüber hinaus die Online- und Offlinenutzung des Computers als selbstverständlich.

- 43 P: Habt ihr zuhause auch einen Computer? #00:05:29-1#
- 44 O: Ja. Ein schwarzes. #00:05:33-3#
- [...]
- 49 P: Und was machst du damit? #00:05:59-4#
- 50 O: Ich spiel das. #00:06:01-5#
- 51 P: Was denn für Spiele? #00:06:02-7#
- 52 O: Dings Spielaffe, da... alles Autos. Hmm, so ein Planetenspiel, wo ein Roboter drin ist und Katze. Das wo man Blitz und Dings, so grünes Schleim. #00:06:33-2#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

In einer Aufzählung seiner favorisierten Computerspiele nennt er an erster Stelle verschiedene Spiele und Auswahlmöglichkeiten der Internetseite www.Spielaffe.de, auf der kostenlose Spiele und Online Games für die ganze Familie angeboten werden. Fragt man den Jungen nun direkt nach dem Internet, ergibt sich folgende Antwort.

- 107 P: Das ist auch gut. Kennst du im Computer auch das Internet? #00:09:29-8#
- 108 O: Da sind so zwei Internets. Eine, eine orange, eine blaue und noch eine blaue. Dings eine ist so mit orange Dings, rundes orange und eine ist mit blau, mit weißes orange.
#00:09:50-3#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Er beschreibt an dieser Stelle die Desktop-Icons der beiden gängigsten Internetbrowser *Microsoft Internet Explorer* und *Mozilla Firefox*. In der anschließenden Beschreibung der Funktionen des Internets erklärt er, wie der Browser aufgerufen werden kann: „Du klickst auf diese blaue oder auf die orange-blaue, (...) und dann kommt Internet raus“ [342]. Mithilfe der Maus klickt er demnach auf den jeweiligen Browser und hat daraufhin Zugang zum Internet.

- 341 P: Ach so und kannst du mir erklären, wie das Internet funktioniert? Das hab ich nicht verstanden. #00:36:34-3#
- 342 O: Du klickst auf diese blaue oder auf die orange-blaue, das wird die weiße oder die orange und dann kommt Internet raus. #00:36:43-2#
- 343 P: Ach so. #00:36:44-3#
- 344 O: Ja. #00:36:45-1#
- 345 P: Hast du das auch schon mal gemacht? #00:36:46-5#
- 346 O: Ja. Mein, mein, mein Schwester drückt immer die falschen. Die soll das orange... Das orange ist das gute, das orange ist das schnelle. #00:36:56-2#
- 347 P: Ach so und das andere ist nicht gut? #00:36:58-3#
- 348 O: Nein, das andere ist das langsame... einmal, einmal da war das... früher als das Computer nicht mehr da war, dann war das schneller und dann... jetzt ist das langsamer und der andere ist, ist schneller. #00:37:13-2#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

In der Beschreibung der Internetnutzung seiner Schwester wird zudem deutlich, dass seine mediale Kompetenzentwicklung bereits über dem Altersdurchschnitt liegt. In Abschnitt [346] – [348] verweist er darauf, dass seine Schwester immer den für ihn „falschen“ [346] Internetbrowser von Microsoft nutzt, da dieser offenbar mehr Zeit zum Laden der aufgerufenen Seiten benötigt. Er hingegen bevorzugt den *Mozilla Firefox*, da dieser schneller funktioniert: „... Das orange ist das gute, das orange ist das schnelle“ [346].

Für ihn stellen die Icons der jeweiligen Browser demnach Symbole dar, die er mit der Nutzung des Internets verbindet. Gemäß der logografischen Phase im

Spracherwerb der Kinder erkennt er somit das Zeichen und misst ihm eine Bedeutung zu.

Auch eines der Mädchen beschreibt auf die Frage nach dem Internet und seinen Eigenschaften den Desktop-Icon des *Microsoft Internet Explorer*: „Öhh, das das ist blau und... und meine ist auch blau und mit gelb und grün“ [115]. Auch sie verbindet mit dem Zeichen die Nutzung des Mediums und hat offensichtlich einen eigenen Internetzugang.

- 112 P: Kennst du auch das Internet am Computer? #00:08:07#
- 113 S: Öhh, ja...#00:08:09#
- 114 P: Erklär doch mal was ist das? Ich weiß das gar nicht. #00:08:12#
- 115 S: Öhh, das das ist blau und... und meine ist auch blau und mit gelb und grün. #00:08:24#
- 116 P: Mhm, hast du schon mal was im Internet gemacht? #00:08:26#
- 117 S: Öh, ja... #00:08:28#
- 118 P: Was denn? #00:08:28#
- 119 S: Ich hab gespielt, gespielt, gespielt bis Abend. #00:08:32#

[Auszug Transkript 1: Mädchen, Kita A]

Ihre Interessen beziehen sich mehr auf die Anwendungsmöglichkeiten und so verweist sie im Anschluss an die Beschreibung darauf, den ganzen Tag im Internet gespielt zu haben (Transkript 1, 119).

Der Junge in nachkommenden Auszug hingegen nutzt die Spielmöglichkeiten zur Beschreibung des Internets.

- 142 P: Okay, ist ja nicht schlimm. Kennst du denn auch das Internet beim Computer? #00:10:11-0#
- 143 A: Ja. #00:10:11-2#
- 144 P: Und was ist das? Erklär mal bitte. #00:10:14-3#
- 145 A: Ähh, gibts Spiele. #00:10:40-3#

[Auszug Transkript 3: Junge, Kita A]

Er definiert das Internet über eine Darstellung der hier vorhandenen Anwendungsmöglichkeiten, wobei, wie auch bei den anderen Kindern, vor allem die Spielmöglichkeiten relevant sind.

Das folgende Beispiel macht die Unsicherheiten der Kinder im Hinblick auf das noch nicht gänzlich vertraute Medium deutlich.

72	P: Aha. Das ist ja ein Trick... Kennst du auch im Computer das Internet? #00:08:10-4#
73	S: Nein, mein Bruder kennt das. #00:08:14-4#
74	P: Hast du das schon mal gesehen? #00:08:16-1#
75	S: Mmm... ja. #00:08:24-0#
76	P: Weißt du was das ist? Ich weiß das gar nicht, ich find es auch so schwierig. Kannst du das erklären? #00:08:30-2#
77	S: Ja. #00:08:32-5#
78	P: Erklär mir mal bitte, was das Internet ist. #00:08:34-9#
79	S: Hm... bei dem, bei dem Internet geben sehr viele Spiele... und mein Bruder, wir waren einmal bei Internet, dann hat mein Bruder mit Auto bei Internet gespielt. #00:08:54-5#
80	P: Hast du auch schon mal was im Internet gemacht? #00:08:57-0#
81	S: Nein... Ich kann noch nicht. Ich kann nur, nur mein Haus, nur mein Haus ein Computer spielen, aber nicht bei woanders. #00:09:09-7#

[Auszug Transkript 7: Mädchen, Kita B]

Das Mädchen verweist infolge der Frage nach dem Internet sofort auf die Nutzungsgewohnheiten des Bruders, die auch im weiteren Verlauf zur Darstellung und Beschreibung der Anwendungsmöglichkeiten des Mediums genutzt werden. Sie selbst ist dabei eher unsicher und macht in Abschnitt [81] darauf aufmerksam, dass sie noch nicht mit dem Internet umgehen könne, da sie nur zuhause Computer spielen kann „...aber nicht bei woanders“. Für sie ist die Computernutzung im häuslichen Umfeld demzufolge nur offline möglich, da der Zugang zum Internet nur von einem anderen Ort realisierbar ist.

Einem anderen Mädchen ist die räumliche Unabhängigkeit des Mediums hingegen bereits bewusst. Sie verweist zu Anfang des Auszuges auf die Internetnutzung der Familie in Marokko. Die Suggestivfrage in [136] macht ihre folgende Befürwortung jedoch nicht verallgemeinerbar.

Die Eltern nutzen das Internet vermutlich für die textbasierte Kommunikation mit anderen Familienmitgliedern im Ausland, da sie in [139] das Medium über die Funktionen des Schreibens definiert. Dies ist beispielsweise in Chats, Blogs oder sozialen Netzwerken möglich und dient der einfachen und schnellen Verständigung sowie der länderübergreifenden Vernetzung.

135 A: Woanders... bei Marokko. #00:08:01-5#

136 P: Da gibts auch Internet? #00:08:03-9#

137 A: Ja. #00:08:06-0#

138 P: Ach so und was ist das Internet? #00:08:09-5#

139 A: Mmh, da kann man... schreiben. #00:08:18-4#

140 P: Mhm. #00:08:19-4#

141 A: Da muss man, mmh... da kann man auch Spiele... da kann man auch Spiele machen.
#00:08:28-0#

[Auszug Transkript 5: Mädchen, Kita B]

Auch bei ihr ist jedoch wiederum das Spielen als eine der für die Kinder wichtigsten Anwendungsmöglichkeiten relevant (Transkript 5, 141).

Zudem nutzen noch weitere Familien das Internet zur Kommunikation mit Verwandten in anderen Ländern.

326 O: Ja, man kann da sogar Bilder tauschen. #00:35:02-6#

327 P: Tauschen? #00:35:03-8#

328 O: Ja. #00:35:03-9#

329 P: Wo denn? #00:35:04-7#

330 O: Mein Bruder, mein Bruder hat so ein Bild, so ein Bild, das, das in Türkei und so noch eine, das ist auch in Türkei. Der hat so zwei Bilder, der hat so ein Regenbogenbild, ich wollte das haben, aber der, der, der nimmt das nicht. #00:35:20-1#

331 P: Und wie tauscht man Bilder? Das verstehe ich nicht. #00:35:23-3#

332 O: Guck, da ist so ein viereckiges Teil, ein Quadrat und dann ist da Dings, eine... und da sind so welche Bilders, dann klickst du auf ihn drauf und dann, dann ist das schon da.
#00:35:39-9#

333 O: ... #00:35:40-0#

Der Junge berichtet davon, dass mit seinen Angehörigen in der Türkei Bilder getauscht werden (Transkript 2, 326). In [332] erklärt er, wie dies funktioniert und hat dabei Schwierigkeiten, die Anwendungen und Begriffe sprachlich zu definieren und zu benennen. Der Hergang des Herunterladens von Fotos und Bildern wird jedoch deutlich: „...und da sind so welche Bilders, dann klickst du auf ihn drauf und dann, dann ist das schon da“.

Insgesamt geben zwei der befragten Kinder an, das Internet nicht zu kennen, wobei der Junge im nachkommenden Auszug in [175] darauf verweist, dass er nur Spiele spielen könne. Er scheint somit eine vage Vorstellung von dem Internet zu haben, jedoch impliziert selbige nicht den spielerischen Umgang mit diesem Medium.

89 P: Mhm kennst du im Computer auch das Internet? #00:06:28-1#

90 K: Nein. #00:06:30-2#

[Auszug Transkript 7: Mädchen, Kita B]

172 P: Okay... Kennst du denn beim Computer auch das Internet? #00:11:40-2#

173 V: (Kopfschütteln). #00:11:45-5#

174 P: Nein? #00:11:45-4#

175 V: Ich kann nur Spiele spielen. #00:11:47-1#

[Auszug Transkript 4: Junge, Kita A]

Einige der Vorschulkinder beschränken ihre Computernutzung auf Anwendungen wie Spielen und Malen, wohingegen manche bereits mit vielfältigen Funktionen des Computers vertraut sind.

Der folgende Auszug macht erneut die unterschiedlichen medialen Kompetenzen und Verwendungsweisen der teilnehmenden Kinder deutlich.

- 301 P: Ach so... und woher weißt du was du machen musst, wenn du im Computer spielst?
#00:32:30-4#
- 302 O: Ich muss da äh, ich muss da Dings... ich muss da diese runden Schalter aufmachen, dann muss ich da so einen Knopf drücken und dann muss ich da das Kabel in das in das Schatz reinstecken, dann ist das auf... man kann das mit Passwort machen oder mit Dings, ohne Passwort. #00:32:47-4#
- [...]
- 308 O: Nein, wir wir haben selber... man kann selber auf unser Computer Passwort machen.
#00:33:40-0#
- 309 P: Wofür ist das Passwort denn? Was kannst du machen, wenn du das eingibst?
#00:33:42-9#
- 310 O: Ähh, ich geh so, ich geh so ein Teil... Ich mach da so ein Dings, so ein oben Schalter, so ein Geschreibt... dann mach ich Wasser... dann klick ich Dings, dann mach ich auf X, dann das Passwort ist, Passwort ist. #00:34:02-9#
- 311 P: Ach so und dann kannst du Sachen machen? #00:34:04-8#
- 312 O: Ja, dann spiel ich halt. Dann mach ich rumgedattel. #00:34:09-0#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Der Junge beschreibt die Sicherung des Computers oder Accounts mithilfe eines Passwortes. Es kann an dieser Stelle nicht eindeutig geklärt werden, ob es sich um die Kennworteingabe nach dem Hochfahren des PCs handelt oder ob von ihm ausgeführte Anwendungen im Internet kennwortgeschützt sind.

In beiden Fällen scheint ihm die Nutzung von Passwörtern geläufig, wobei ungeklärt bleibt, wie der Junge im Vorschulalter und den damit einhergehenden geringen Schreibfähigkeiten mit dieser textbasierten Anwendung umgeht. Es lässt sich vermuten, dass er sich die Reihenfolge der „Buchstabenbilder“ auf der Tastatur gemerkt hat und somit selbstständig in der Lage ist, die Passwörter einzugeben.

Speziell in diesem Fall scheint der Bruder eine besondere Rolle in der medialen Sozialisation des Jungen zu haben. Er reguliert zum einen die Spieldauer des Jungen, die von den Eltern offenbar selten oder überhaupt nicht eingeschränkt wird. Ob das „zumachen“ in Abschnitt [104] hier auf das Schließen des Laptops oder der virtuell geöffneten Anwendung bezogen ist, kann hierbei nicht mit Sicherheit festgestellt werden.

- 63 P: Und wie lange darfst du an den Computer? #00:07:13-6#
- 64 O: Dings, der sagt immer 10 Minuten.. der sagt immer eine Stunde. #00:07:21-3#
- 65 P: Mama oder Papa oder dein Bruder? #00:07:24-0#
- 66 O: Bruder, der sagt immer 10 Minuten und eine Stunde. #00:07:27-8#
- [...]
- 101 P: Ich darf auch nicht so viel Fernsehen gucken, dann schimpft Mama immer. Bei dir auch? #00:09:06-1#
- 102 O: Mmm, schimpft nie mit mir. #00:09:08-4#
- 103 P: Nein? Auch nicht wenn du am Computer bist? #00:09:13-9#
- 104 O: Mein Bruder sagt ich soll immer.. der sagt ich soll immer spielen und dann sagt der ich soll zumachen. #00:09:21-9#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Darüber hinaus entscheidet der Bruder auch über die genutzten Inhalte, was im nachkommenden Fall zu einer nicht altersgerechten Verwendung von Computerspielen führt.

- 247 P: Und das hast du mit deinem Bruder gespielt? #00:24:59-9#
- 248 O: Ja, das hieß nicht... mein Bruder konnte schon mit Waffen. Mein Bruder spielt, hat das einmal gespielt, dann ist der tot. Ja, der war jeden Tag gegen so einen Mensch, der sollte töten, das Waffe dran Licht, grünes Licht, aber da ist alle Waffen, da sind alle... da sind Bomben drin. Und da kann man Bombe schmeißen, Personen angreifen, Personen verlieren, wer tot ist, da kann der ihn nehmen. Treppe ist da, eine riesen Treppe, eine so eine Maschine, ich weiß nicht was das ist, so Maschine. #00:25:39-9#
- [...]
- 252 O: Ja, aber das gibts nicht mehr mein Bruder hat das gelöscht. #00:25:51-3#
- 253 P: Ja? #00:25:52-0#
- 254 O: Ja. #00:25:52-4#
- 255 P: Wieso denn? #00:25:52-9#

Besonders der Medienumgang der älteren Geschwister ist dahingehend relevant, dass die Vorschulkinder hierdurch eher mit unbekanntem und teilweise ungeeigneten Inhalten und Anwendungen in Kontakt geraten. In Bezug auf die Computernutzung ergibt sich dabei, dass die jüngeren Geschwister den älteren oftmals erst nur zuschauen und später dann selbst aktiv werden.

289 P: Ach so und spielst du auch oder guckst du meistens zu? #00:31:19-1#

290 O: Ich guck meistens zu, außer das eine Spiel... mein Schwester, mein Bruder hat mit meiner Schwester auch ein Autorennen gemacht für das Spiel, für Auto... #00:31:29-1#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Die Geschwister nutzen im obigen Beispiel alle gemeinsam den Computer, wobei abermals der Bruder festlegt, was von wem gespielt wird. Problematisch ist an dieser Stelle wiederum die suggestive Auswahlfrage in [289]. Der Junge sieht jedoch offenbar meistens zu, wobei seine Reproduktion der Frage in [290] erst offen lässt, in welchem Umfang dies geschieht. Aufgrund der folgenden Ausführung „außer das eine Spiel“ lässt jedoch vermuten, dass er dem Bruder größtenteils beim Spielen zusieht und nur an einem bestimmten Spiel selbst aktiv teilhaben kann.

Die gemeinsame Mediennutzung mit den Eltern scheint eine eher geringe Rolle zu spielen. Kinder und Eltern nutzen im häuslichen Umfeld des Jungen offenbar unterschiedliche Inhalte am Computer.

53 P: Und mit wem bist du am Computer zuhause? #00:06:37-4#

54 O: Das ist so Einzelspieler. Aber manchmal spiel ich auch das zu zweit. #00:06:46-1#

55 P: Mit wem denn? #00:06:46-4#

56 O: Mit meiner Schwester. #00:06:48-3#

57 P: Mhm und auch mit Mama und Papa? #00:06:50-9#

58 O: Nein die spielen das nicht. Die spielen nur Goldmine. Goldmine ist zwei, es gibt eins oder zwei. #00:06:57-3#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Auch bei den anderen Kindern spielt die gemeinsame Computernutzung mit den Geschwistern eine entscheidende Rolle im medialen Sozialisationsprozess, wie folgender Auszug beispielhaft verdeutlicht.

- 84 P: Och... und wie lange bist du an deinem Computer? #00:05:33-4#
- 85 A: Mmhh, nur eine Minute. #00:05:37-6#
- 86 P: Eine Minute? #00:05:40-0#
- 87 A: Ähä, kannst du meine Schwester fragen... wir wechseln ganze Zeit. #00:05:43-8#

[Auszug Transkript 5: Mädchen, Kita B]

In einer der Familien wächst das Mädchen hingegen als Einzelkind auf. Da keine Geschwister vorhanden sind, ergeben sich die nachfolgend dargestellten Nutzungsgewohnheiten.

- 61 S: Jaa, da, da gibts auch verschiedene ähm Spiele ... und Musik, mein Papa hört immer laut und laut ist gar nicht schön, da hat man Ohrenschmerzen. #00:04:12#
- 62 P: Das glaube ich auch. Und was kann man zuhause noch machen mit dem Computer? #00:04:17#
- 63 S: Öhh man kann Musik hören... mein Papa kann spielen und ich darf auch spielen und ich hab auch einen kleinen Computer für mich. Für mich selber. #00:04:31#

[Auszug Transkript 1: Mädchen, Kita A]

Auch hier findet die Nutzung des Computers eher ohne die Eltern statt. Der Vater des Kindes nutzt seinen PC dazu, Spiele zu spielen und Musik anzuhören. Da dies offenbar in einer enormen Lautstärke geschieht, ist die gleichzeitige Interaktion mit den übrigen Familienmitgliedern vermutlich nur sehr eingeschränkt oder gar nicht möglich (Transkript 1, 61). Das Mädchen weist jedoch darauf hin, dass sie „auch spielen darf“ und meint damit den Computer des Vaters. Das Mädchen be-

sitzt ferner einen eigenen „kleinen Computer“ [63], bei dem anzunehmen ist, dass sie über diesen frei verfügen kann. Ob die Nutzung des väterlichen PCs gemeinsam mit dem Vater oder alleine geschieht, kann in diesem Zusammenhang nicht geklärt werden, wobei auch die Rolle der Mutter in der medialen Sozialisation des Kindes unbestimmt bleibt.

Grundsätzlich kann außerdem die quantitative Mediennutzung von Einzelkindern und Geschwisterkindern aufgrund der unrealistischen Mengen- und Zeitangaben der Kinder an dieser Stelle nicht miteinander verglichen werden.

5.2.2.2 Mediennutzung im Kontext der Projektarbeit

Betrachtet man nun den Medienumgang der Kinder der Projektarbeit, lässt sich feststellen, dass die Kinder neben der KidSmart-Station auch mehrfach auf den Umgang mit Bildern und Fotos verweisen.

Hierbei ist anzumerken, dass das Gespräch von der Interviewerin besonders auf die Nutzung der KidSmart-Station gelenkt wurde und diese daher in allen nachfolgenden Auszügen relevant ist.

- | | |
|----|--|
| 12 | P: Was ist das denn für ne Maschine, erzähl doch mal bitte. |
| 13 | S: Hm, das is äh damit man die Bilder die ma... die fotografiert hat damit man die da daraufstellen kann. #00:01:08# |
| 14 | P: Und was kannst du damit alles machen? #00:01:08# |
| 15 | S: Damit, ähm damit kann ich äh gucken wie ich das immer gemacht hab. #00:01:16# |

[Auszug Transkript 1: Mädchen, Kita A]

Das Mädchen beschreibt die Eigenschaften und Anwendungsmöglichkeiten der KidSmart-Station mithilfe der im Projekt genutzten Funktionen der Bearbeitung und Speicherung der vorher selbst aufgenommenen Fotos. Die Fotos wurden anschließend digital weiterbearbeitet und bemalt. In [15] wird deutlich, dass dem Mädchen bewusst ist, dass sie die gespeicherten und bearbeiteten Fotos jederzeit wieder anschauen und weiterverarbeiten kann.

Auch für den Großteil der anderen Kinder definieren sich die Anwendungen der KidSmart-Station über die Verarbeitung der eigens erstellten Fotos und Bilder, wie die anschließenden Auszüge beispielhaft veranschaulichen.

- 18 P: Und was ist das genau? #00:00:55-2#
- 19 V: Eine... Computermaschine. #00:01:00-6#
- 20 P: Und was kannst du damit alles machen? #00:01:03-4#
- 21 V: Malen, Fotos machen. #00:01:08-0#

[Auszug Transkript 4: Junge, Kita A]

- 7 I: Vielleicht sagst du erst mal was man damit alles machen kann, O. ja? Möchtest du das mal beschreiben? #00:01:57-7#
- 8 O: Computer. #00:02:03-2#
- 9 P: Genau. Und was kannst du damit alles machen? #00:02:07-3#
- 10 O: Malen, malen... spielen. #00:02:13-7#
- 11 P: Und was machst du am liebsten? #00:02:17-2#
- 12 O: Malen. #00:02:20-3#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Auch das Spielen am Computer ist von besonderer Relevanz für die Kinder. Vor allem die Mädchen der Einrichtung B geben es als liebste Aktivität an der KidSmart-Station an.

- 12 P: Mhm und was machst du am liebsten damit? #00:01:18-9#
- 13 K: Spielen. #00:01:21-4#
- [...]
- 18 P: Welches Spiel spielst du denn am allerliebsten? #00:01:35-8#
- 19 K: Mit dem, dem Kuh, mit dem Kuh. #00:01:40-1#

[Auszug Transkript 6: Mädchen, Kita B]

Als Lieblingsspiel wird hierbei in [19] das vorinstallierte Spiel *Millie's Math House* angegeben.

Eines der befragten Mädchen in Einrichtung A nennt das Spielen als Lieblingsaktivität an der KidSmart-Station, jedoch gibt sie kurz darauf in [22] an, „Prinzessin“ zu spielen. Dies ist jedoch gemäß der Beobachtungen von Erzieherinnen und Studentinnen nicht der Fall. Die Aussage kann somit einerseits auf das freie nicht-mediale Spiel in der Kita bezogen sein oder auf die Computernutzung zuhause.

18 P: Was machst du denn am liebsten mit der Maschine? #00:01:24#

19 S: Hm eh spielen. #00:01:27#

21 P: Und was für Spiele? <00:01:31>

22 S: Ich spiel ... Prinzessin eh und ... uuuund weiß ich nicht. <00:01:45>

[Auszug Transkript 1: Mädchen, Kita A]

Es ergeben sich zum wiederholten Male Unterschiede bezüglich der Sicherheit im Medienumgang der Projektkinder.

119 P: Und wie funktioniert das dann mit der Farbe? #00:11:43-9#

120 O: Du nimmst ne Maus, so auf die Farbe an und dann klickst du auf die Farbe und dann gehst du auf die Dings auf den Computer und dann wird die Farbe rauskommen.
#00:11:55-7#

121 P: Ihr habt ja auch einen Computerführerschein gemacht. War das schwierig?
#00:11:59-4#

122 O: Nein. #00:12:00-5#

[Auszug Transkript 2: Junge, Kita A]

Der Junge beschreibt zunächst wie das computerbasierte Malen mit der Software *TuxPaint* funktioniert (Transkript 2, 120). Daraufhin gibt er in [122] eine Einschätzung zu den medialen Anforderungen im Kontext der Projektarbeit, die er für nicht schwierig hält. Aufgrund der sehr eingrenzenden Ja-Nein-Frage wird die Antwort jedoch im Weiteren nicht weiter ausgeführt und kann an dieser Stelle nicht als repräsentativ gelten.

Folgender Auszug macht beispielhaft die verschiedenen medialen Kompetenzstufen der beteiligten Kinder deutlich.

- 10 P: Und was kann man damit machen? #00:01:18-3#
- 11 S: Bilder, Fotos reinmachen. #00:01:24-0#
- 12 P: In den Computer? #00:01:26-4#
- 13 S: Ja. #00:01:27-2#
- 14 P: Was machst du denn damit alles? #00:01:29-1#
- 15 S: Ich mach das in den Kopierer rein. #00:01:34-7#

[Auszug Transkript 7: Mädchen, Kita B]

Teilweise ergeben sich noch Probleme hinsichtlich der Bezeichnungen der verschiedenen Medien. So benennt beispielsweise das Mädchen im folgenden Auszug den Computer in [15] als Kopierer, wobei hier nicht klar ist, wie es zu dieser Verwechslung kommt, da in die Ausstattung der Einrichtung B keinen Kopierer umfasst (vgl. 5.1.2.1).

Zudem werden hier die Funktionen der KidSmart-Station mithilfe einer Beschreibung der im Projekt durchgeführten Medienarbeiten dargestellt.

- 25 P: Und woher weißt du was man machen muss am Computer? Ich find es so schwierig. #00:02:11-8#
- 26 K: Wegen die... da, die Heike hat das mir gesagt... wie man spielen muss. #00:02:21-5#

[Auszug Transkript 6: Mädchen, Kita B]

Das Mädchen berichtet von der Nutzung der KidSmart-Station und wird dazu angehalten zu erzählen, woher und mit wem sie die Fähigkeiten zur Computernutzung erworben hat. In diesem Zusammenhang wird einerseits deutlich, dass die Erzieherin den Kindern in Kita B Hilfestellungen bei der Nutzung des Computers gibt. Andererseits kann ihrer Aussage entnommen werden, dass die KidSmart-Station auch außerhalb der Projektzeiten als Beschäftigungsmöglichkeit für alle Kinder der Gruppe genutzt wird, da das Projekt in dieser Einrichtung von den Studentinnen durchgeführt wurde, die in der Äußerung des Mädchens nicht erwähnt werden.

Dies ist im Gegensatz dazu in Kita A nicht der Fall. Hier geben alle Kinder an, die KidSmart-Station in Gesellschaft der jeweiligen Kleingruppe und der dazugehörigen Erzieherin zu nutzen. Eine Nutzung außerhalb der Projektzeiten ist somit eher unwahrscheinlich und wird von keinem der Kinder erwähnt.

5.3 Abschlussevaluation

In der Abschlussevaluation werden erneut Erzieherinnen und Eltern zu der Realisierung der Projektarbeit und den sich hieraus ergebenden Entwicklungen befragt. Nachfolgend werden erst die Ergebnisse der Elternbefragung dargestellt. Daraufhin wird die Befragung der am Projekt beteiligten Erzieherinnen besonders hinsichtlich der eigenen Entwicklung betrachtet. Die Ergebnisse der Befragung über ein Kind geben Aufschluss über die medialen Entwicklungen der Kinder.

Da der Aufbau der Fragebögen beider Erhebungszeitpunkte ähnlich ist und teilweise identischen Fragen gestellt werden, werden Daten der Eingangs- und Abschlussevaluation nachfolgend teilweise in Beziehung zueinander gesetzt und verglichen.

5.3.1 Ergebnisse der Elternfragebögen

Während an der Eingangsevaluation noch alle Familien der Projektkinder teilgenommen haben, liegen in der Abschlusserhebung aus Einrichtung A nur die Daten von einer türkischen Familie und aus Einrichtung B die Daten einer kurdischen und einer arabischen Familie vor. Die Bögen werden von zwei Müttern und einem Vater ausgefüllt, wobei es sich hier um die Elternteile von zwei Jungen und einem Mädchen handelt. Die Kinder sind zum Zeitpunkt der Befragung alle fünf Jahre alt.

Ein Item reflektiert die Einbindung der Eltern in die mediale Projektarbeit. Alle befragten Eltern geben an, von den Erzieherinnen über das Projekt informiert worden zu sein. Jeweils ein Elternteil gibt darüber hinaus an, dass die Kinder zuhause von den Inhalten der Projektarbeit berichtet oder dort entstandene Produkte mit nach Hause gebracht haben. Die beiden Familien der Einrichtung B geben darüber hin-

aus an, dass in der Kita Produkte der Projektarbeit aufgehangen wurden und beziehen sich hiermit konkret auf das Gefühle-Barometer.

Darüber hinaus wird auch die Nutzung der Lernplattform *www.moodle.de* reflektiert, die zur Kommunikation und zum Austausch von Eltern, Erziehern und wissenschaftlichen Mitarbeitern eingerichtet wurde. Es zeigt sich jedoch, dass keines der befragten Elternteile die geschützte Internetplattform im Verlauf des Projektes genutzt hat.

Mithilfe einer Fragebatterie wird die Entwicklung des Kindes im Zusammenhang der Projektarbeit reflektiert. Alle Eltern stimmen der Aussage eher oder voll zu, dass den Kindern die Projektarbeit Spaß gemacht hat.

Ein verstärktes Interesse an Medien lässt sich jedoch nicht bei allen Kindern bemerken. Ein Elternteil stimmt hier sogar eher nicht zu. Fragt man die Eltern daraufhin konkret danach, an welchen Medien das Kind seit der Projektarbeit verstärktes Interesse aufweist, ergibt sich, dass alle Kinder der digitale Fotoapparat und zwei Kinder der Computer nun mehr interessiert.

Alle Eltern stimmen zudem der Aussage mindestens eher zu, dass ihre Kinder die im Projekt verwendeten Medien nun selbstständiger nutzen können und mehr über diese Medien wissen. Fragt man daraufhin konkret nach diesen Medien sind hierbei vor allem der Computer (100%) sowie das Internet (33,33%) und der digitale Fotoapparat (33,33%) gemeint. Letzteren können alle Kinder nach Abschluss des Projektes besser handhaben. Ein Kind hat nach Angaben der Eltern neben den technischen Kompetenzen auch sprachliche Fähigkeiten hinzugewonnen und kann sich nun besser ausdrücken.

Medienwünsche aufgrund der Projektarbeit werden hingegen weniger bei den Kindern geweckt.

Im Hinblick auf das gemeinsame Medienverhalten innerhalb der Familien lässt sich feststellen, dass zwei Kinder die Medien im häuslichen Umfeld nun selbstständiger nutzen dürfen und jeweils eine Familie bestimmte Medien häufiger gemeinsam mit ihren Kindern nutzt oder sich stärker über Medienerziehung informiert.

Die Bedeutung der Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung ist demnach bei einigen der beteiligten Eltern gestiegen. Vergleicht man nun die aktuelle Einstellung der Eltern zur Medienerziehung mit den Angaben der Eingangsevaluation, so lassen sich verschiedene Abweichungen feststellen. Folgende Abbildung verdeutlicht, wie viel Prozent der Eltern die genannten Aspekte als wichtigen Bestandteil der Medienerziehung einschätzen.

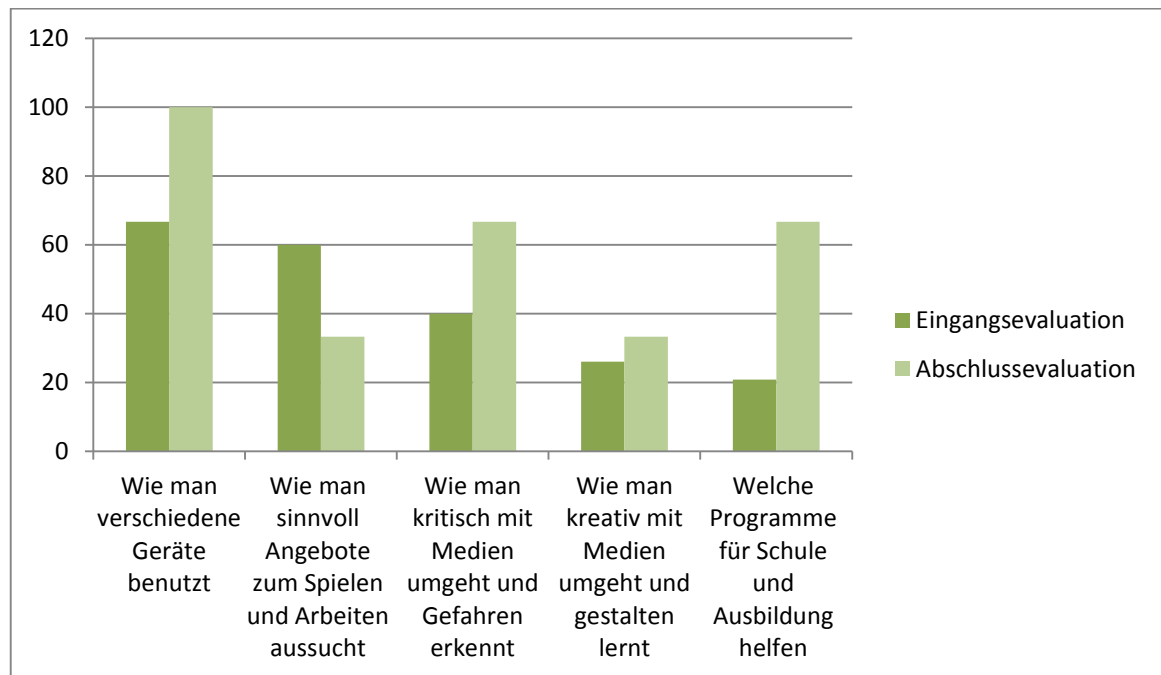


Abbildung 15: Aspekte der Medienerziehung nach Angaben der Eltern in Prozent, EE (n=15)/ AE (n=3)²⁵

Alle hier berücksichtigten Aspekte der Medienerziehung sind für die Eltern bedeutender geworden, mit Ausnahme der Auswahl von sinnvollen Angeboten zum Spielen und Arbeiten. Diese spielten zu Beginn für 60 Prozent, nun jedoch nur noch für 33,33 Prozent der Eltern eine Rolle spielt.

Für die Eltern von besonderer Bedeutung sind die technische Nutzung der Mediergeräte sowie die Auswahl der Programme für die spätere Ausbildung ihrer Kinder, bei der die Medienerziehung sie offenbar unterstützen soll. Auch der kritische Umgang mit verschiedenen Medien und das Erkennen von Gefahren sind nun hinsichtlich einer kompetenten Mediennutzung der Kinder für mehr Eltern bedeutsam als in der Eingangsbefragung.

²⁵ Aufgrund der unterschiedlichen Fallzahlen der Erhebungszeitpunkte wird nachfolgend die Bezeichnung der Erhebung mit EE = Eingangsevaluation und AE = Abschlussevaluation vorgenommen.

Die kreative Gestaltung mit und durch Medien spielt in der Abschlussbefragung prozentual für annähernd genauso viele Eltern eine Rolle, wie es zu Beginn des Projektes der Fall war.

Die offenen Fragen nach den Veränderungen des Kindes im Rahmen Projektarbeit und den persönlichen Einschätzungen der Eltern zum Gesamtprojekt bleiben von allen Eltern unbeantwortet.

5.3.2 Ergebnisse der Erzieherfragebögen

Da der Erzieherfragebogen der Abschlusserhebung nur von den am Projekt teilnehmenden Erzieherinnen auszufüllen ist, liegen nur die Daten von jeweils einer Erzieherin aus den beiden Einrichtungen vor.

Obwohl die Erzieherin in Einrichtung B nur zu Beginn an der Projektarbeit teilgenommen hat, werden ihre Daten an dieser Stelle berücksichtigt, um im weiteren Verlauf die entsprechenden Entwicklungstendenzen ausmachen zu können.

5.3.2.1 Voraussetzungen und Einstellungen der Erzieherinnen zur Medienarbeit

Betrachtet man die konzeptionelle Sicherheit der Erzieherinnen zur Medienintegration in der Kita zeigt sich, dass sich die Erzieherin in Einrichtung A auch nach Projektende eher unsicher fühlt, wie es auch in der Eingangsevaluation bei über der Hälfte der Erzieherinnen (57,14%) der Fall war. Die zum Ende des Projektes befragte Erzieherin aus Einrichtung B ist hingegen sehr gut zur Integration von Medien in der Kita-Arbeit vorbereitet.

Bei der technischen Medienkompetenz der Erzieherinnen ergibt sich ein ähnliches Bild. Auch hier fühlt sich die Erzieherin in Kita A eher unsicher, wohingegen die Befragte aus Einrichtung B ihre technischen Fähigkeiten eher hoch einschätzt. Die Fortbildungsmaßnahmen zur Vorbereitung der Projektarbeit waren demnach, je nach technischem Kompetenzstand zu Anfang, nicht für alle teilnehmenden Erzieherinnen ausreichend. Sie fühlen sich teilweise auch nach der Praxiserfahrung im Zuge der Medienprojekte noch nicht ausreichend vorbereitet.

Betrachtet man jedoch die Medienarbeiten, die die Erzieherinnen zum Ende des Projektes selbstständig ausführen können, zeigt sich, dass sie offenbar an technischen Kompetenzen hinzugewonnen haben. Insgesamt werden nahezu alle aufgeführten Medienarbeiten von den Befragten angegeben. Lediglich die Datenverwaltung mit Excel sowie das Pflegen einer Internethomepage kann von keiner der beiden Erzieherinnen ausgeführt werden.

Dies war in der Eingangsevaluation noch nicht der Fall, da hier auch Arbeiten wie die Internetrecherche und das Nutzen der Lernplattform von keiner der Befragten angegeben wurde. Besonders die Handhabung des Internets bereitet den Erzieherinnen nun offenbar weniger Schwierigkeiten. Da beide Erzieherinnen im Zuge der Projektarbeit das Internet und den Computer mit dem entsprechenden Zubehör genutzt haben, konnte hier ein Kompetenzzuwachs ermöglicht werden. Das persönliche Wissen über Medien und die Fähigkeiten im Umgang mit Medien haben sich generell bei beiden Erzieherinnen nach eigenen Angaben eher verbessert.

Auch in der Abschlusserhebung bewerten die Erzieherinnen verschiedene Aussagen zur Medienerziehung. Um die Entwicklungstendenzen zu veranschaulichen zeigt die nachkommende Tabelle 8 jeweils die Mittelwerte einiger Aspekte der beiden Befragungen.

Aussagen zur Medienerziehung	Angaben der Erzieherinnen zu dem Grad ihrer Zustimmung ²⁶	
	Mittelwert Eingangsevaluation (n=14)	Mittelwert Abschlussévaluation (n=2)
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte behilflich zu sein	1,86	1,5
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und –erlebnissen behilflich zu sein; EE (n=13)	1,62	1,5
Ziel der Medienerziehung soll es sein, Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu bieten	2	1
Neue Medien erweitern das Wissen und die Lernchancen der Kinder	1,71	2
Kinder sollten schon vor der Einschulung Grundlagen der technischen und kritischen Mediennutzung vermittelt bekommen	1,71	2
Die bislang in der Kita eingesetzten Materialien und Methoden reichen aus, um mögliche Probleme von Kindern mit elektronischen Medien zu bewältigen	3,5	2,5

Tabelle 8: Aspekte der Medienerziehung nach Angaben der Erzieherinnen

Hinsichtlich der Ziele der Medienerziehung lassen sich nur leichte Abweichungen feststellen. So stimmen die Erzieherinnen zu beiden Erhebungszeitpunkten eher zu, dass die Kinder beim Gestalten und Verbreiten eigener Medienprodukte sowie beim Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und –erlebnissen unterstützt werden sollten.

Nach Ansicht der Erzieherinnen ist es auch nach Beendigung des Projektes besonders wichtig, den Kindern Alternativen zum Medienkonsum zu bieten. Trotzdem soll die Kita keinen *medienfreien Raum* darstellen. Hier ergibt sich bei beiden Erhebungen ein Mittelwert von mindestens 3,29.

Die Erzieherinnen lehnen dies somit ab. Die Vermittlung von Grundlagen der technischen und kritischen Mediennutzung vor Schulbeginn nimmt jedoch einen ähnlichen Stellenwert ein, wie es in der Eingangserhebung der Fall war. Ein Vergleich der Mittelwerte beider Erhebungszeitpunkte macht nur geringe Abweichungen deutlich, nach Beendigung des Projektes sinkt die Zustimmung sogar etwas ab.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Erzieherinnen die bisher in der Kita eingesetzten Medien und Methoden zum Projektende eher ausreichend finden, als dies zu Anfang der Fall war. Jedoch lässt sich hier nicht feststellen, ob diese Aussage auf

²⁶ 1 = stimme voll zu bis 4 = stimme nicht zu.

die grundsätzliche Situation in der frühkindlichen Bildung bezogen werden kann oder ob hiermit nur die jeweilige Einrichtung gemeint ist. Diese sind im Zuge der Projektarbeit mit mehr Medien und Methoden ausgestattet und können die Kinder somit besser bei in ihrer medialen Kompetenzentwicklung unterstützen.

Dabei zeigt sich, dass die Erzieherinnen auch am Ende des Projektes mindestens eher motiviert sind, beruflich mit neuen Medien zu arbeiten. Es ergibt sich ein Mittelwert von 3,5, der somit im Vergleich zur Eingangserhebung (3,21) noch gestiegen ist.

5.3.2.2 Reflektion der Projektarbeit

Die Erzieherinnen machen darüber hinaus Angaben zum Verlauf und zur Organisation des Projektes sowie zur Kooperation zwischen den Einrichtungen und den Studentinnen.

Auch die Vorbereitungsmaßnahmen werden im Zuge der Abschlussbefragung beurteilt. Dabei ergibt sich, dass die Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen des Projektes für die Erzieherin aus Einrichtung A nicht ausreichend waren. Sie wünscht sich andere und weitere Fortbildungen zu medienpädagogischen Themen. Die Befragte aus Kita B schätzt dies etwas anders ein. Sie hätte sich ebenfalls zusätzliche Angebote gewünscht, war mit den durchgeführten Maßnahmen jedoch zufrieden.

Die Unterstützung und Zusammenarbeit mit den Studierenden halten beide Erzieherinnen im Rahmen der Projektarbeit für eher sinnvoll. Hier lässt sich vermuten, dass die Kooperation gerade im Hinblick auf die fehlenden Fortbildungsmaßnahmen und teilweise unzureichende technische Kompetenz der Erzieherinnen für Erleichterung gesorgt hat, da hier gezielt Hilfestellungen geleistet werden konnte. Die Arbeit mit der *Moodle-Plattform* war für die Befragten hingegen eher weniger sinnvoll, was auch damit zusammenhängen könnte, dass die Eltern diese Möglichkeit zur Kommunikation nicht genutzt haben.

In Einrichtung B hatten die Kinder auch außerhalb der Projektzeiten Zugang zur KidSmart-Station, was mit Begeisterung angenommen wurde. Die Nutzung in Einrichtung A beschränkte sich hingegen auf die Medienarbeit mit den Erzieherinnen.

Es arbeiteten dabei in beiden Kitas durchschnittlich drei Kinder für circa 25 Minuten am Computer.

Alle Befragten geben an, dass im Projektverlauf die KidSmart-Software benutzt wurde. In Kita A ausschließlich in deutscher Sprache, in Einrichtung B geschah dies zusätzlich auf Türkisch und Englisch. Darüber hinaus wurden am häufigsten die Programme *TuxPaint* und der *Fotoviewer* in der Projektarbeit eingesetzt. In Einrichtung B wurden außerdem auch die Programme *Microsoft Paint* und *Picasa* verwendet.

Die Erzieherinnen beider Einrichtungen schätzen die Motivation der Kinder zur Medienarbeit nach Beendigung des Projektes sehr hoch ein. Der Mittelwert beträgt 4,0. Ihre Motivation ist somit im Vergleich zur Eingangserhebung (3,43) noch gestiegen.

Die Organisation des Projektes und das Gesamtprojekt werden von den Befragten insgesamt mit der Schulnote 2- bewertet. Besonders gut gefallen, hat der Erzieherin aus Kita B dabei, dass die Projektarbeit am Alltag der Kinder ausgerichtet war. Zum Ende der Befragung können die Erzieherinnen Vorschläge zur Verbesserung machen. Insgesamt müssten für eine Wiederholung des Projektes die Zusammenarbeit mit den anderen Einrichtungen, mit Dosys, den Studierenden sowie die räumlichen Gegebenheiten und die bereits angesprochenen Fortbildungsmaßnahmen verbessert werden.

5.3.3 Ergebnisse der Befragung der Erzieherinnen über ein Kind

Die Fragebögen der Erzieherinnen über ein Kind sind von den am Projekt beteiligten Erzieherinnen über jedes teilnehmende Kind auszufüllen. In der Abschlusserhebung liegen insgesamt sieben Fragebögen, von vier türkischen, zwei marokkanischen und einem deutschen Kind aus Einrichtung A vor.

Die Erzieherinnen sollen abschließend Abgaben zu der Kooperationswilligkeit der Eltern während der Projektarbeit machen. Hier zeigen sich verschiedene Haltungen der Eltern. Über die Hälfte (57,12%) haben sich für das Projekt interessiert,

zwei standen dem Projekt eher kritisch gegenüber und eine Familie hat keinerlei Interesse gezeigt.

Dies deckt sich stellenweise mit den Erwartungen der Erzieherinnen zu Beginn des Projektes. Hier wurde im Zuge der Eingangsbefragung die Kooperationsbereitschaft der Eltern mithilfe einer vierstufigen Skala²⁷ eher positiv eingeschätzt. Es ergab sich ein Mittelwert von 1,82. Diese Tendenz konnte im Projektverlauf nur teilweise bestätigt werden.

5.3.3.1 Entwicklungen der Kinder im Kontext der Medienarbeit

Die Erzieherin reflektiert im Rahmen der Abschlussbefragung die mediale Projektarbeit der Kinder. Hier zeigt sich, dass das Projekt allen Kindern Spaß gemacht hat. Auch die Entwicklung von medialen Kompetenzen ist grundsätzlich deutlich erkennbar. Über die Hälfte der Kinder können nach Abschluss des Projektes mehr Medien eher selbstständig nutzen. Sie konnten darüber hinaus ihr Wissen über Medien erweitern.

Medienwünsche wie die Anschaffung von Spielen oder Mediengeräten sind im Zuge der Projektarbeit eher nicht entstanden.

Bei einigen der Beteiligten ist infolge der Projektarbeit ein verstärktes Interesse an Medien zu beobachten, das im Folgenden detaillierter betrachtet wird.

Die Erzieherinnen machen Angaben dazu, welche Medien für die Kinder in der Projektarbeit besonders attraktiv waren. Die Kinder fokussieren dabei vor allem die Medien, die von den Erzieherinnen im Zuge der Projektarbeit angeboten wurden. Vergleicht man dies mit den Daten der Eingangsevaluation ergibt sich folgendes Bild.

Ist zu Beginn der Projektarbeit für den Großteil der Kinder der Fernseher besonders attraktiv, so trifft dies in der Abschlussbefragung auf keines der Kinder zu. Hier sind für über die Hälfte der Kinder (57,16%) Computer und Lernspielsoftware von besonderem Interesse. Alle Teilnehmenden zeigen außerdem nach Angaben der Erzieherinnen in der Projektarbeit ein verstärktes Interesse für den digitalen Fotoapparat.

²⁷ 1 = sehr gut bis 4 = nicht vorhanden.

Neben dem Interesse ist auch die tatsächliche Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Projektkinder infolge der Medienarbeit von Bedeutung.

Vergleicht man die medialen Fähigkeiten der Kinder vor dem Projekt mit den Angaben der Erzieherin in der Abschlussbefragung ergibt sich, dass die Kinder besonders Kompetenzen hinsichtlich der Computernutzung hinzugewonnen haben. Vor dem Projekt ist jeweils knapp ein Drittel der Kinder in der Lage, Spiele und Malprogramme am PC zu nutzen. Durch die Medienarbeit im Projekt sind anschließend über die Hälfte der Kinder im Stande zu spielen und fast alle beherrschen nun das computergestützte Malen (85,74%).

Im Hinblick auf nicht elektronische Medien zeigt sich, dass die Kinder vor dem Projekt öfter eigenständig Bilderbücher angeschaut haben und mehr altersgerecht gemalt und geschrieben haben. Eine altersgerechte Feinmotorik ist auch nach dem Projekt bei knapp der Hälfte der Kinder festzustellen. Hier ist jedoch fraglich, ob es sich um einen Rückgang der motorischen Fähigkeiten im Zuge der Projektarbeit handelt, oder ob die Befragte beim Ausfüllen des Bogens lediglich die im Projekt genutzten Medienarbeiten fokussierte.

Die Erzieherin macht darüber hinaus Angaben dazu, ob die Kinder im Anschluss an die Projektarbeit mit Mediengeräten selbstständiger umgehen können. Hier zeigt sich, dass die Medienarbeit im Projekt bei drei Kindern zu keiner Veränderung geführt hat. Vier der Kinder können den Fotoapparat jetzt eigenständiger handhaben.

Dies zeigt sich auch im folgenden Item. Hier wird erfasst, ob die Kinder durch die Projektarbeit zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten hinzugewonnen haben.

Die Angaben der Erzieherin beziehen dabei sich vor allem auf die Handhabung von Fotoapparat und Computer, die dem Großteil der Kinder offenbar im Anschluss an das Projekt leichter fällt. Konkret kann knapp die Hälfte der Kinder (42,87%) nun besser mit den Fotoapparat umgehen und 28,58 Prozent fällt die Handhabung der Computermouse leichter. Zwei weitere Kinder können Lernspiele besser durchführen und ein Kind kann Geschichten bei dem Vorlesen oder Anschauen eines Bilderbuches konzentrierter folgen. Nur bei einem Kind ist keine Veränderung festzustellen.

Da im Zuge der Eingangsbefragung speziell der mediale Förderbedarf der Kinder erfasst wurde (vgl. Tabelle 3), lässt sich an dieser Stelle ein Vergleich von Förder-

bedarf und tatsächlichem medialen Kompetenzzuwachs vornehmen, um die Wirkungsmöglichkeiten der Projektarbeit zu reflektieren.

Eingangs ergab sich dabei, dass die Kinder zwar in allen genannten Bereichen einer Förderung bedürftig waren, besondere Unterstützung aber im gemeinsamen kooperativen Nutzen von Medien notwendig war. Auch die technische Nutzung von Computeranwendungen und die Kenntnisse der Kinder über die Verwendungsmöglichkeit verschiedener Medien mussten weitgehend ausgebaut werden.

In der Abschlussbefragung ergibt sich in diesem Zusammenhang ein Kompetenzzuwachs durch die gemeinsame Verwendung des Computers und der Digitalkamera, die einigen Kindern nach Abschluss des Projektes leichter fällt. Ein Kind kann darüber hinaus Büchergeschichten konzentrierter folgen, was nach Angaben der Erzieherinnen in der Eingangsbefragung ebenfalls bei über der Hälfte der Kinder gefördert werden musste. In den übrigen Bereichen lässt sich nach Angaben der Erzieherin aus Einrichtung A keine Veränderung bei den Projektkindern feststellen.

Um die Kompetenzentwicklung der Kinder genauer zu erfassen, wird nachfolgend konkret der Computerumgang der Kinder innerhalb der Projektarbeit betrachtet.

5.3.3.2 Computerumgang der Kinder im Projekt

Zu den Lieblingsbeschäftigungen der Kinder am Computer gehören nach Angabe der Erzieherin malen und spielen (je 57,16%). Auch die Nutzung von Lernprogrammen ist für knapp die Hälfte der Kinder (42,87%) besonders interessant. Ein Kind beschäftigte sich außerdem gerne mit dem Drucken der Medienprodukte.

Weniger interessant war das Anschauen der erstellten Fotos (42,87%) sowie Textverarbeitung und die Nutzung von Lernprogrammen (je 14,28%).

Das Verhalten der Kinder am Computer wird im Weiteren von der Befragten mithilfe einer vierstufigen Skala eingeschätzt.

Verhalten der Kinder im Umgang mit dem Computer	Angaben der Erzieherinnen zu dem Grad ihrer Zustimmung ²⁸				
	1	2	3	4	Mittelwert
... saß am liebsten alleine vor dem Computer. (n=6)	6 (85,74%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1,00
... wurde schnell ungeduldig, wenn es warten musste. (n=6)	5 (71,45%)	1 (14,29%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1,17

²⁸ 1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme voll zu.

... nahm Hilfestellungen von anderen Kindern an.	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (28,58%)	5 (71,45%)	3,14
... wartete Anweisungen ab und befolgte diese.	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (28,58%)	5 (71,45%)	3,14
... hatte eine lange Konzentrationsspanne.	0 (0,00%)	1 (14,29%)	3 (42,87%)	3 (42,87%)	3,29
... spielte und arbeitete am liebsten alleine am Computer.	0 (0,00%)	1 (14,29%)	2 (28,58%)	4 (57,16%)	3,43
... verlor schnell Interesse an der Projektarbeit und beschäftigte sich lieber mit etwa anderem. (n=6)	6 (85,74%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1,00

Tabelle 9: Verhalten der Kinder am Computer nach Angaben der Erzieherin, (n=7)

Hier ergibt sich, dass die meisten Kinder gerne gemeinsam am PC gearbeitet haben und dementsprechend eher geduldig gewartet haben, bis sie an der Reihe waren. Dabei nahmen alle Kinder Hilfestellungen bezüglich der Spiele und Medienarbeiten von anderen teilnehmenden Kindern an. Auch die Anweisungen der Erzieherin wurden eher geduldig abgewartet und von den Projektkindern befolgt. Die Kooperation innerhalb der Projektgruppe und mit der Erzieherin funktionierte demnach problemlos.

Die Konzentrationsspanne der Kinder wird von der Erzieherin eher ausdauernd eingeschätzt, der Mittelwert beträgt hier 3,29. Keines der Projekt Kinder verlor schnell das Interesse und wandte sich anderen Aufgaben zu, stattdessen wurde die Projektarbeit aufmerksam verfolgt.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Nach der ausführlichen Betrachtung und Auswertung werden die erhobenen Daten nun abschließend nochmals akzentuiert zusammengefasst, um daraufhin in Beziehung zu den bereits bestehenden Forschungsdaten gesetzt zu werden. Es können somit Vergleiche angestellt und Entwicklungstendenzen ausgemacht werden.

Die hieraus folgende Ausgangssituation der Medienbildung in frühkindlichen Lernprozessen wird daraufhin aus didaktischer Perspektive betrachtet, wobei hier zum einen die Notwendigkeit entsprechender Bildungsprozesse aber auch der Nutzen aus der Vorbildung von Bedeutung sind.

Abschließend wird auf ausstehende Forschungsbefunde verwiesen, die notwendig wären um die entsprechenden Inhalte fundiert in den frühkindlichen Bildungsplänen zu verankern.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Hier ist es von besonderem Interesse, die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsphasen und Methoden miteinander in Beziehung zu setzen. Das mehrperspektivische Verfahren liefert somit ein umfassendes Bild des Medienumgangs der Kinder, da dieser aus den unterschiedlichsten Perspektiven erhoben wird.

Im Hinblick auf eine umfassende und systematische frühkindliche Medienbildung sind neben dem Medienumgang der Kinder weiterhin die Mediensituation der Erzieherinnen und die medienpädagogischen Voraussetzungen in den Kindertageseinrichtungen von Interesse.

6.1.1 Rahmenbedingungen in den Familien

Im Rahmen der Eingangsevaluation werden die Daten von 16 Elternteilen erhoben, wohingegen die Erzieherinnen Angaben zu 17 beteiligten Kindern machen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass eine am Projekt beteiligte Familie nicht an der Eingangserhebung teilgenommen hat.

Es ist darauf hinzuweisen, dass mit einem Anteil von über 70 Prozent überwiegend die Mütter an der Befragung teilnehmen, wobei sich der Großteil im Alter zwischen 26 und 40 befindet.

In den teilnehmenden Familien leben durchschnittlich zwei bis drei Kinder, wobei nur in einer der beteiligten Familien keine Geschwisterkinder vorhanden sind.

Nach Angaben der Eltern nehmen insgesamt 13 Kinder mit Migrationshintergrund am Projekt teil, wohingegen die Erzieherinnen angeben, dass nur ein beteiligter Junge aus Deutschland kommt.

Trotz des hohen Migrationshintergrundes wird in über der Hälfte der Familien Deutsch gesprochen und sechs der Befragten geben Deutsch darüber hinaus auch als Erstsprache ihres Kindes an. Aufgrund der kulturellen Herkunft finden

sich jedoch weitere Erst- und Familiensprachen. Über die Hälfte der Kinder wächst primär mit einer nicht-deutschen Herkunftssprache auf (vgl. Abbildung 6).

Die Sprachfähigkeit der Kinder wird von den Erzieherinnen durchschnittlich altersgemäß eingeschätzt, wobei den Mädchen durchgehend eine etwas bessere sprachliche Kompetenz zugewiesen wird. Die kulturelle Herkunft der Kinder hat somit keine Auswirkungen auf die sprachliche Kompetenz in der Landessprache. Alle Kinder können ein deutsches Gespräch verstehen und der Großteil kann sich darüber hinaus aktiv daran beteiligen.

Auch die Verständigungsmöglichkeiten mit den Eltern werden im Rahmen der Erzieherbefragung erfasst, da diese im Hinblick auf die ganzheitliche Bildung der Kinder eine wesentliche Grundlage für die notwendige Kooperation zwischen Familie und Bildungsinstitution darstellen. Hier zeigt sich, dass die Verständigungsmöglichkeiten mit den Eltern durchschnittlich auch eher gut eingeschätzt werden. Die sprachlichen Fähigkeiten der Eltern scheinen somit ebenfalls gut zu sein und es können bei keinem der Elternteile mangelnde Deutschkenntnisse aufgrund der kulturellen Herkunft festgestellt werden.

Die Kooperationswilligkeit der Eltern zeigt sich im Projektverlauf insgesamt eher positiv. Über die Hälfte der Familien verfolgt die Projektarbeit ihres Kindes interessiert und nur drei Familien stehen dem Projekt eher kritisch gegenüber oder zeigen keinerlei Interesse.

Auch hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern kann eine gleichmäßige Verteilung der Schulabschlüsse festgestellt werden. Dadurch, dass in fast allen Familien ein Migrationshintergrund vorliegt, können somit keine Zusammenhänge zwischen der kulturellen Herkunft der Familien und dem Bildungsniveau hergestellt werden.

6.1.2 Medienumgang der Kinder

Um den Stellenwert von Medien im Alltag der Kinder zu erfassen, machen die Eltern eingangs Angaben zu den Freizeitaktivitäten ihrer Kinder.

Hier zeigt sich, dass mediale und nicht-mediale Aktivitäten im Alltag der Kinder eine Rolle spielen. Besonders beliebt bei den Vorschulkindern sind Malen und Basteln sowie draußen spielen. Darauf folgt bereits die Nutzung von elektronischen Medien wie Spielekonsolen und dem Computer. Auch die Beschäftigung mit dem Rezeptionsmedium Buch wird neben Gesellschaftsspielen von den Eltern als

eine der liebsten Aktivitäten ihrer Kinder angegeben, wobei die Mädchen hier deutlich vorne liegen (vgl. Abbildung 8).

Insgesamt zeigt sich, dass besonders der Umgang mit den neuen Medien einen wesentlichen Stellenwert in den Freizeitbeschäftigungen der Projektkinder einnimmt.

Im Kindergartenalltag ergibt sich hier nach Angaben der Erzieherinnen ein anderes Bild. Die Jungen beschäftigen sich eher mit dem Spielen im Freien, Toben oder Sportspielen. Mädchen nutzen häufiger kreativ-produktive Spiele, wie das freie Rollenspiel oder Malen und Basteln. Die Beschäftigung mit Medien spielt im Kita-Alltag demnach kaum eine Rolle. Wenn von den Projektkindern in der Kita Medien genutzt werden, bezieht sich dies vor allem auf auditive Medien oder Bücher. Dies kann unter anderem auch darauf zurückgeführt werden, dass neue Medien in den Einrichtungen für die Kinder nicht jederzeit frei zugänglich sind (vgl. 5.1.2.1)

Infolge der konkreten Einschätzung der Rolle von Medien im Kita-Alltag des jeweiligen Projektkindes ergibt sich, dass fast alle Kinder Merchandise-Artikel mit in die Einrichtung bringen. Somit gewinnen Medien auch im Kita-Alltag immer mehr an Bedeutung.

Den Erzieherinnen sind die Nutzungsgewohnheiten und Vorlieben der Kinder im Hinblick auf die Relevanz von Medien im Kindergarten jedoch nur teilweise bewusst.

Das Interesse der Kinder an elektronischen Medien beginnt nach Angaben der Erzieherinnen durchschnittlich im Alter von vier Jahren, wobei Jungen tendenziell etwas früher Interesse zeigen als Mädchen. Auffällig ist, dass der Großteil der Kinder im Projektverlauf ein verstärktes Interesse an den dort verwendeten Medien entwickelt. Die Aussagen der Eltern beziehen sich vor allem auf die Digitalkamera und den Computer.

Betrachtet man konkret die Mediennutzung der Kinder im familiären Umfeld, fällt auf, dass neue und traditionelle Medien im Alltag der Kinder eine Rolle spielen. Insgesamt werden besonders häufig der Fernseher, Bücher und die Nutzung des Handys von den Eltern angegeben. Letzteres nimmt offenbar bereits im Vorschul-

alter eine immer größere Rolle im Alltag der Kinder ein. Auch mit Computer und Internet beschäftigt sich rund die Hälfte der Kinder regelmäßig.

Nach Abschluss des Projektes geben einige Eltern an, dass ihre Kinder die Medien im häuslichen Umfeld nun eigenständiger und alleine nutzen dürfen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass den Kindern zuhause offenbar ein breites Medienangebot zur Verfügung steht, das sie selbstständig oder mit anderen Familienmitgliedern nutzen.

Die Medien im häuslichen Umfeld werden von den Projektkindern häufig gemeinschaftlich mit der ganzen Familie oder mit den Geschwistern genutzt.

Nach Angaben der Eltern nutzen die Kinder zusammen mit ihren Eltern vor allem den Fernseher, aber auch das Handy und der Computer mit Internetanschluss spielen hier eine immer größere Rolle. Darüber hinaus lesen fast alle der befragten Eltern ihren Kindern mindestens einmal in der Woche vor und nutzen somit gemeinsam mit ihren Kindern das traditionelle Rezeptionsmedium.

Im Zuge der Puppet-Interviews ergab sich hingegen, dass die gemeinsame Mediennutzung mit den Eltern offenbar eine geringere Rolle im Alltag der Kinder spielt. Vielmehr scheinen vor allem die älteren Geschwister im medialen Sozialisationsprozess der Kinder von Bedeutung zu sein. Hier stellte sich heraus, dass alle Kinder zusammen mit den Geschwistern den Fernseher und den Computer nutzen.

Besonders der Medienumgang der älteren Geschwister ist dahingehend relevant, dass die Vorschulkinder hierdurch eher mit unbekanntem und teilweise ungeeigneten Inhalten und Anwendungen in Kontakt geraten (vgl. 5.2.2.1).

Über die Nutzungsdauer der verschiedenen Medien können auf Grundlage der Interviews keine Aussagen getroffen werden, da die Kinder aufgrund ihrer altersbedingten Entwicklung oftmals illusorische und unrealistische Zeitangaben machen.

Im Hinblick auf die inhaltliche Mediennutzung des Fernsehers verweisen die Kinder in den Puppet-Interviews häufig auf Zeichentrickserien, die auf den Privatsendern Super RTL, RTL2 und NICK ausgestrahlt werden. Besonders beliebt sind bei den Jungen Serien, wie *Ben 10*, *Caillou* und *SpongeBob Schwammkopf*. Die Mädchen bevorzugen vor allem Inhalte, die sich mit Mädchen-affinen Figuren wie *Bar-*

bie oder *Prinzessinnen* beschäftigen. Öffentlich-rechtliche Sender spielen hier kaum eine Rolle.

Die von den Kindern benannten Inhalte decken sich größtenteils mit den Aussagen der Eltern. Hier geben acht der Befragten an, dass ihr Kind eine Lieblingsfigur in den Medien hat und beziehen sich auf die eben genannten Charaktere. Auffällig ist, dass die Eltern auf die Frage nach der Lieblingsfigur in *den Medien* fast ausschließlich Fernsehfiguren nennen.

Das Medium Fernsehen spielt somit weiterhin eine wesentliche Rolle im Alltag der Vorschulkinder. Jedes der befragten Kinder hat zuhause Zugang zu einem Fernsehgerät, welches jeweils in unterschiedlichem Maße genutzt werden kann.

Um den Stellenwert der einzelnen Medien im Alltag der Kinder zu erfassen, werden Eltern und Erzieherinnen zu den Lieblingsmedien der Kinder befragt. Hier geben über die Hälfte der Eltern den Fernseher oder den Computer mit Internetzugang an, darauf folgen Bücher sowie das Handy und Computerspiele.

Zu den Lieblingsmedien im häuslichen Umfeld der Kinder zählen also vor allem die neuen Medien, aber auch das Buch als traditionelles Medium ist weiterhin relevant. Interessant ist, dass neben dem Fernseher auch der Computer mit Internetzugang für die Kinder offenbar von besonderem Interesse ist. Neben dem Handy nimmt dementsprechend auch der Computer eine immer größere Rolle im Alltag der Vier- bis Fünfjährigen ein.

Die Aussagen der Erzieherinnen stimmen hiermit teilweise überein. Besonders attraktiv sind für die Kinder demnach der Fernseher und der Computer. Mädchen bevorzugen zusätzlich eher den CD-Player und Bücher, wohingegen Jungen Computer-/ Konsolenspielen und den Gameboy vorziehen.

Aus den Interviews ergeben sich keine klaren Präferenzen, da die Nutzung beider Medien gleichermaßen hinterfragt wurde.

Das Fernsehen kann somit besonders im Hinblick auf die gemeinsame Nutzung in der Familie immer noch als Leitmedium bezeichnet werden. Besonders bei den Jungen ist jedoch eine deutliche Tendenz zum Computer erkennbar.

Im Zuge der Eingangsevaluation wird speziell die Erfahrungen der Kinder bezüglich der häuslichen Computernutzung hinterfragt.

Die Eltern geben an, dass die Kinder am PC vor allem Musik hören, spielen oder zusehen, wenn ein Familienmitglied spielt oder arbeitet. Drei Kinder haben darüber hinaus frei Zugang zum Internet und nutzen dies beispielsweise zum Online-Fernsehen.

Die Hälfte der Eltern gibt an, dass ihr Kind unterschiedliche Medienangebote, wie Zeichentrickfilme, Computerspiele oder Internetseiten mit denselben Medienhelden nutzt und so die Inhalte konvergent verfolgt. Dies wird auch in den Puppetteinterviews bestätigt.

Die Gespräche mit den Kindern belegen diese Aussagen größtenteils. Die Kinder nutzen die Computer im häuslichen Umfeld vor allem zur Unterhaltung und als Freizeitbeschäftigung. Alle Kinder spielen Gesellschafts- oder Rollenspiele am PC aber auch das computergestützte Malen und Anhören von CDs wird im Zusammenhang der Computernutzung genannt. Deutlich überwiegt hier jedoch der spielerische Umgang mit dem Medium, da dieser Aspekt von den Kindern klar fokussiert wird. Hier sind einerseits Computerspiele aber auch die Nutzung von Spieleseiten wie *www.Spielaffe.de* für die Kinder von Bedeutung.

Ein ähnliches Bild ergibt sich in der Abschlussbefragung der Erzieherinnen. Zu den Lieblingsbeschäftigungen der Kinder am Computer gehört im gesamten Projektverlauf vor allem der kreativ-spielerische Umgang mit dem Medium.

Die Erzieherinnen reflektieren außerdem die gesamte mediale Projektarbeit der Kinder. Hier kann festgestellt werden, dass die Projektarbeit allen Kindern Spaß gemacht hat, was auch von Seiten der Eltern bestätigt wird.

Das Interesse und die Begeisterung der Kinder an der Medienarbeit lässt sich auch durch die Beobachtungsergebnisse bestätigen. Hier kann im gesamten Projektverlauf eine gleichbleibend hohe oder sogar zunehmende Motivation und Beteiligung an der medialen Projektarbeit festgestellt werden. Die Motivation der Jungen ist im gesamten Projektverlauf etwas höher als die der Mädchen (vgl. Tabelle 7).

6.1.3 Mediale Kompetenzentwicklung der Kinder

Im Hinblick auf die mediale Kompetenzentwicklung der Kinder sind hier vor allem die Ergebnisse zum selbstständigen, kreativen, kritischen und vielfältigen Medienumgang der Projektkinder von Interesse (vgl. 1.1.2).

Die Erzieherinnen geben an, dass die Kinder zu Beginn des Projektes in allen angegebenen Bereichen einen entsprechenden Förderbedarf aufweisen. Vor allem die kooperative Nutzung von Medien sowie das Nachdenken über Medien und ihre Wirkungen bereiten den Kindern Probleme.

Im Hinblick auf die bereits vorhandenen medialen Fähigkeiten stellen die Erzieherinnen bei fast allen Kindern eine mindestens altersgerechte Feinmotorik fest. Auch das Malen und Basteln sowie erste Schreibversuche können von dem Großteil der Kinder ausgeführt werden. Über die Hälfte der Kinder betrachtet von sich aus Bilderbücher, wobei diese Tätigkeit eher von Mädchen ausgeübt wird. Die Angaben bezüglich der Fähigkeiten im Umgang mit elektronischen Medien beziehen sich vor allem auf den CD-Spieler, den über die Hälfte der Kinder bedienen kann. Darüber hinaus werden nur vereinzelt die Nutzung von Computerspielen und Malprogrammen angegeben. Auffällig ist, dass sich die Mädchen vor Projektbeginn aus Sicht der Erzieherinnen etwas erfahrener im Umgang mit den Medien zeigen als die Jungen.

Dies stellt sich in den teilnehmenden Beobachtungen etwas anders dar. Die Jungen zeigen sich im Vergleich bereits zu Beginn des Projektes insgesamt sicherer im Umgang mit den verwendeten Medien. Im Verlauf des Projektes kann bei allen Kindern ein medialer Kompetenzzuwachs festgestellt werden. Die Jungen präsentieren sich jedoch auch in der Abschlussbeobachtung insgesamt sicherer im Medienumgang, als die Mädchen (vgl. Tabelle 6).

Die Beobachtungsergebnisse zeigen, dass die Kinder nach Abschluss des Projektes in der Lage sind, die dort verwendeten Medien selbstständiger zu bedienen. Auch der kreativ-produktive Umgang mit den Medien konnte im Zuge der Projektarbeit erprobt werden.

Die Erzieherinnen stellen hingegen nur bei einem Teil der Kinder Veränderungen fest. Über die Hälfte der Kinder können nach Abschluss des Projektes mehr Medi-

en selbstständig nutzen und ihr Wissen über Medien erweitern. Hier ergibt sich ein Kompetenzzuwachs durch die Nutzung des Computers und der Digitalkamera. Beides fällt einigen Kindern nach Abschluss des Projektes leichter. Auch die gemeinsame und kooperative Verwendung von Medien konnten die Kinder besonders durch die gemeinsame Medienarbeit an der KidSmart-Station erproben. Der eigenständigere Umgang mit den Medien und die Wissenserweiterung bezüglich der verwendeten Medien wird jedoch auch von den Eltern aller teilnehmenden Kindern beobachtet. Hier ist ein besonderer Kompetenzzuwachs im Umgang mit dem Computer feststellbar. Ein Kind hat nach Angaben der Eltern neben den technischen Kompetenzen auch sprachliche Fähigkeiten hinzugewonnen und kann sich nun besser ausdrücken.

Die verschiedenen Medien wurden in der Projektarbeit zur kreativ-produktiven Gestaltung eigener Medienprodukte genutzt und boten den Kindern durch die oftmals spielerische Annäherung die Gelegenheit, Medien als Spielanlass wahrzunehmen.

6.1.4 Medienumgang der Erzieherinnen

Hier sind an erster Stelle die medialen Nutzungsgewohnheiten der Erzieherinnen von Interesse, da nur die Medien in der medienpädagogischen Arbeit in der Kita eingesetzt werden können, mit denen die Erzieherinnen vertraut sind und die sie handhaben können (vgl. 5.1.2.2).

Die Erzieherinnen sind in ihrem häuslichen Umfeld insgesamt mit einer breiten Auswahl an Mediengeräten ausgestattet. Alle Befragten besitzen einen Fernseher, einen Computer mit Internetzugang und Bücher, aber auch die Digitalkamera und das Handy stehen dem Großteil zur Verfügung.

Dies stellt sich im Hinblick auf die Medienarbeit in den Einrichtungen etwas anders dar. Allen Erzieherinnen fällt der Umgang mit Büchern leicht, sie sind mit deren Handhabung und Einsatz zur pädagogischen Arbeit offenbar vertraut. Auch die Verwendung der Digitalkamera und das anschließende computerbasierte Weiterverarbeiten der Fotos gelingen weitgehend problemlos. Neben der Bildbearbeitung können auch weitere Computeranwendungen von der Hälfte der Erzieherinnen ausgeführt werden. Dies zeigt sich auch in den Beobachtungsergebnissen. In der

medialen Projektarbeit mit dem Computer werden am häufigsten die Programme *TuxPaint* und der *Fotoviewer* verwendet.

Die Ergebnisse der Befragung weisen jedoch auf Unsicherheiten im Umgang mit dem Internet hin, da beispielsweise keine der Befragten in der Lage zur selbstständigen Internetrecherche ist.

Dies steht im Gegensatz zur häuslichen Mediennutzung der Erzieherinnen, da hier allen Befragten ein Internetzugang zur Verfügung steht. Es lässt sich somit vermuten, dass die Befragten selbigen zuhause nur sehr eingeschränkt verwenden.

Die Erzieherinnen sehen sich trotz dieser Schwierigkeiten größtenteils nicht mit dem technischen Fortschritt der Medienentwicklung überfordert.

Die Einschätzung der eigenen Medienkompetenz wird durchschnittlich eher im Mittelfeld angesiedelt. Interessant ist dabei, dass die eigenen medialen Fähigkeiten meist ausschließlich auf die technische Handhabung der Mediengeräte und das Wissen über die Medien bezogen wird.

Die am Projekt beteiligten Erzieherinnen scheinen durch die Medienarbeit keinen Zuwachs an medialen Kompetenzen zu erlangen. Die Beobachtungsergebnisse zeigen, dass die Erzieherinnen durchweg einen eher sicheren Umgang mit den eingesetzten Medien aufweisen (vgl. Tabelle 5).

Dies zeigt sich auch in der Abschlussbefragung. Die Erzieherin aus Einrichtung A stellt selbst keinen medialen Kompetenzzuwachs fest und führt dies unter anderem auch auf die unzureichende Vorbereitung im Zuge der Eingangsfortbildung zurück, mit der sie insgesamt weniger zufrieden ist. Sie fühlt sich dementsprechend auch nach der Praxiserfahrung durch die Medienprojekte noch nicht ausreichend vorbereitet.

Betrachtet man jedoch die Medienarbeiten, die die Erzieherinnen insgesamt zum Ende des Projektes selbstständig ausführen können, zeigt sich, dass sie offenbar an technischen Kompetenzen hinzugewonnen haben. Auch das persönliche Wissen über Medien und die Fähigkeiten im Umgang mit Medien haben sich generell nach eigenen Angaben eher verbessert.

Der beobachtete Kompetenzzuwachs der Erzieherinnen und ihre Selbsteinschätzung stehen hier im Gegensatz zur Erweiterung der technischen Fähigkeiten und dem Wissen über Medien.

In einer abschließenden Betrachtung der konzeptionellen Sicherheit der Erzieherinnen zur Medienintegration in der Kita, ergibt sich ein gegensätzliches Selbstverständnis der Befragten. Über die Hälfte der Erzieherinnen fühlt sich zu Beginn des Projektes eher unsicher, was auch von einer der Befragten nach Projektende bestätigt wird. Die zum Ende des Projektes befragte Erzieherin aus Einrichtung B sieht sich hingegen sehr gut zur Integration von Medien in der Kita-Arbeit vorbereitet.

6.1.5 Medienbildung im Kindergarten

Hier ist zu Anfang von Interesse, welche Medien für die medienpädagogische Arbeit in den Einrichtungen zur Verfügung stehen, da dies ein entscheidender Faktor in der Realisierung von Medienprojekten darstellt.

In den Kitas stehen vor allem auditive Medien und Bücher für die Medienarbeit zur Verfügung, aber auch weitere elektronische Medien wie ein Computer mit Internetzugang und das entsprechende Zubehör finden sich in beiden Einrichtungen. Insgesamt ist Einrichtung A quantitativ besser mit Mediengeräten ausgestattet als Einrichtung B.

Neben der technischen Ausstattung ist außerdem von Interesse, welche Medien effektiv für die medienpädagogische Arbeit im Jahr 2010 in den Einrichtungen eingesetzt wurden. Hier zeigt sich, dass der Großteil der verfügbaren Medien unbe-nutzt bleibt. Die Erzieherinnen verwenden besonders oft die Medien, deren Handhabung sie sicher beherrschen. Hierzu gehören vor allem das Buch und auditive Medien, aber auch die Digitalkamera wurde von über der Hälfte der Erzieherinnen verwendet (vgl. 5.1.2.2).

Die Erzieherinnen nutzen somit die Medien, die im Alltag der Kinder eine eher geringere Rolle spielen. Hier ist der Umgang mit dem Fernseher sowie mit dem Computer mit Internetanschluss und den entsprechenden Inhalten von Bedeutung. Neben der grundsätzlichen Verfügbarkeit von Medien ist somit auch die Medienkompetenz der Erzieherinnen von Bedeutung. Es lassen sich darüber hinaus wei-

tere Faktoren feststellen, die die medienpädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen beeinflussen.

Fast alle Erzieherinnen geben in der Eingangsbefragung an, zur medienpädagogischen Arbeit motiviert zu sein und ein großes Interesse an der beruflichen Arbeit mit neuen Medien zu haben. Dies lässt sich durch die Beobachtungsergebnisse bestätigen. Insgesamt ist bei beiden Erzieherinnen durchweg eine erhöhte Motivation und Freude an der Projektarbeit zu beobachten. Auch gegen Ende des Projektes sind die Erzieherinnen weiterhin eher motiviert zur Medienarbeit. Das Interesse und die Motivation der Erzieherinnen als wichtige Voraussetzung zur Medienbildung im Kindergarten sind somit im Anschluss an das Projekt gegeben.

Problematisch ist hier jedoch die Relation des Themenbereichs Medienbildung zu anderen Themen in der Kita. Betrachtet man die Themenpräferenzen der Erzieherinnen im Kontext frühkindlicher Bildung ergibt sich, dass andere Bereiche den Erzieherinnen wesentlich wichtiger sind. Hierzu gehören vor allem die Sprachförderung der Kinder sowie das soziale Lernen und die Bewegungserziehung.

Diese Ansicht teilen auch die Eltern zu Beginn des Projektes, deren Einstellung zur Medienbildung maßgeblichen Einfluss auf eine ganzheitliche und umfassende Bildung ihres Kindes hat. Obwohl die Medien einen entscheidenden Stellenwert im häuslichen Umfeld der Kinder einnehmen, sind hier ebenso sprachliche und lernmethodische Aspekte bedeutender. Neben der Medienbildung spielt auch die ästhetische Bildung der Kinder nach Ansicht der Eltern eine geringe Rolle in der vorschulischen Bildung.

Zum Ende des Projektes zeigt sich, dass die Akzeptanz der Medienerziehung in der frühkindlichen Bildung bei einigen der beteiligten Eltern gestiegen ist, was darauf zurückgeführt werden kann, dass sie selbst die Veränderungen ihrer Kinder wahrnehmen (vgl. 5.3.1).

Die Eltern machen darüber hinaus Angaben dazu, welche Aspekte der Medienerziehung für sie besonders bedeutend sind.

An dieser Stelle werden die technische Verwendung verschiedener Mediengeräte sowie die Befähigung der Kinder zur Verwendung von Programmen für weiterführende Bildungsgänge in Ausbildung und Schule als notwendiger Aspekt wahrge-

nommen. Auch das sinnvolle Heraussuchen von Angeboten zum Spielen und Arbeiten wird von über der Hälfte der Eltern genannt.

Die Erzieherinnen formulieren zu beiden Erhebungszeitpunkten als Ziel der Medienerziehung die Kinder bei dem Gestalten eigener Medienprodukte sowie dem Erkennen und Aufarbeiten von Medienerlebnissen zu unterstützen. Auch das Aufzeigen von Alternativen zum Medienkonsum sowie die kreative, eigenständige und kritische Mediennutzung werden mehrfach benannt. Hier zeigt sich, dass die Erzieherinnen die Ziele der Medienerziehung auf ähnliche Weise angeben, wie es in den Bildungsvereinbarungen 2010 der Fall ist. Die Kinder sollen auch hier zum Verstehen verschiedener Mediengestaltungen, zum kreativen Umgang mit den Medien sowie zur kritischen Reflektion von Medienformen und Inhalten angehalten werden (vgl. MGFFI 2010, 87.)

An dieser Stelle ist jedoch fraglich, ob die Erzieherinnen die genannten Ziele auch in einer offenen Frage formuliert hätten, da sich grundsätzlich vermuten lässt, dass hier ein eher defizitäres Begriffsverständnis der Medienbildung vorliegt (vgl. 5.1.2.3).

Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass den Befragten die Bildungsgrundsätze von 2012 offenbar nicht geläufig sind. Sie geben vermehrt allgemeingültige und unbestimmte Antworten. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass in den zum Zeitpunkt der Befragung geltenden Bildungsvereinbarungen 2003 Medien kaum thematisiert wurden.

Die curriculare Verankerung der Medienbildung im Schulübergang ist den Erzieherinnen somit offenbar nicht bewusst. Darüber hinaus ist ihr reaktives Handeln in diesem Bereich auf fehlende Erfahrung zurückzuführen. So haben nur drei der Befragten bisher Praxiserfahrungen in der Planung und Realisierung von Medienprojekten sammeln können.

Das Interesse an medienpädagogischen Inhalten ist jedoch offenbar gegeben, fast alle der Befragten geben an, sich bereits privat mit den entsprechenden Inhalten auseinander gesetzt zu haben.

Den Erzieherinnen sind die bestehenden Probleme hinsichtlich der Medienbildung im Kindergarten offenbar bewusst. Alle geben an, dass die bisher eingesetzten

Materialien und Methoden nicht ausreichen, um den Kindern zu helfen, mögliche Probleme im Kontext der Nutzung von elektronischen Medien zu bewältigen.

Das Interesse und die Motivation an medienpädagogischen Inhalten ist somit bei Eltern und Erziehern gegeben und auch der entsprechende Handlungsbedarf wird von über der Hälfte der Erzieherinnen erkannt.

Hinderlich ist jedoch die Gewichtung der Medienbildung im Vergleich zu anderen Themen sowie die technische Kompetenz der Erzieherinnen, die dazu führt, dass nur ein Teil der zur Verfügung stehenden Medien in den Einrichtungen verwendet werden kann.

6.2 Diskussion der Ergebnisse im Forschungskontext

Nachfolgend werden die zusammengefassten Forschungsergebnisse mit dem in Kapitel 2 vorgestellten Forschungshintergrund in Beziehung gesetzt.

Hier ist zunächst vor allem der Medienumgang der Vorschulkinder von Interesse, woraufhin die derzeitigen Bedingungen und Einflussfaktoren des medienpädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen dargestellt werden.

6.2.1 Kinder und Medien

Die ARD/ZDF- Studie stellt fest, dass der Alltag der Zwei- bis Fünfjährigen im Vergleich zu älteren Kindern weniger stark von Medien geprägt ist (vgl. Feierabend/Mohr, 455). Vielmehr ist das tägliche Spiel drinnen und draußen für die Kinder von Interesse sowie kreativ-produktive Spiele. Die Mediennutzung wird hier gesondert betrachtet. Es zeigt sich, dass vor allem die rezeptive Mediennutzung im Kontext der kindlichen Aktivitäten von Bedeutung ist. Hier werden wiederum insbesondere der Fernseher, Bücher und auditive Medien benannt.

Auch in der vorliegenden Erhebung spielen nicht-mediale Tätigkeiten wie Malen und Basteln und auch das Spiel im Freien im Alltag der Vorschulkinder eine Rolle. Bereits darauf folgt jedoch nach Angaben der Eltern die Nutzung von elektronischen Medien wie Spielekonsolen und Computer, denen sich vor allem die Jungen

zuwenden. Auch das traditionelle Buch und Gesellschaftsspiele sind weiterhin, überwiegend bei den Mädchen, von Bedeutung (vgl. Abbildung 8).

Den Kindern steht im häuslichen Umfeld ein breites Medienangebot zur Verfügung. In der Erhebung von 2003 finden sich bereits in fast allen Haushalten ein Fernseher, ein Handy sowie auditive Medien. Ein Computer mit Internetanschluss ist in knapp der Hälfte der Haushalte mit Klein- und Vorschulkindern vorhanden und auch weitere Spielmöglichkeiten wie eine Spielekonsole sind vermehrt verfügbar.

Die Kinder weisen darüber hinaus einen eigenen Medienbesitz auf, der mit zunehmendem Alter ansteigt. 10 Prozent der Vier- bis Fünfjährigen haben bereits einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer, wobei sich vermuten lässt, dass sie über diesen frei verfügen können (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 455).

Dies zeigt sich ebenso in der Befragung der Eltern. Vor allem nach Abschluss des Projektes geben die Eltern an, dass ihre Kinder die Medien im häuslichen Umfeld nun eigenständiger nutzen dürfen.

Auch in der vorliegenden Erhebung haben die Kinder Zugang zu einem vielfältigen Medienangebot. Betrachtet man konkret den Medienumgang der Kinder im häuslichen Umfeld, kann festgestellt werden, dass auch das Handy und der Fernseher für den Großteil der Kinder eine Rolle spielen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Mädchen insgesamt eine höhere Mediennutzung aufweisen als Jungen.

Auch die Studie von Feierabend/Kinger bestätigt dies in Bezug auf die Fernsehnutzung der Kinder. Die Mädchen liegen hier im Jahr 2010 mit einer durchschnittlichen Fernsehnutzung von 95 Minuten pro Tag vor den Jungen (Feierabend/Klinger 2011, 170).

Daneben kann auch insgesamt ein Rückgang der quantitativen Nutzung des Fernsehers festgestellt werden. Sahen die Vorschulkinder im Jahre 2003 täglich noch 88 Minuten fern (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 458), liegt der Wert im Jahre 2010 bei durchschnittlich 82 Minuten pro Tag. (vgl. Feierabend/Klinger 2011, 171). Gründe dafür können unter anderem die Entwicklung von Computer und Internet sein, die besonders bei den männlichen Nutzern in stärkeren Wettbewerb zum Fernsehen stehen (vgl. ebd., 170).

Auch bei älteren Kindern lässt sich eine Verschiebung der Präferenzen im Altersverlauf feststellen. So geben im Rahmen der KIM Studie 2010 75 Prozent der 6-7jährigen an, dass sie am wenigsten auf den Fernseher verzichten könnten, wohingegen dies nur noch bei 40 Prozent der 12-13jährigen der Fall ist (vgl. MPFS 2010, 16).

Der Fernseher verliert somit mit zunehmendem Alter an Bedeutung, wohingegen Computer und Internet immer häufiger als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen genannt werden (vgl. ebd., 11).

Die ARD/ZDF-Studie von 2003 sieht dagegen vor allem die neuen Medien wie Computer und Internet noch als relativ irrelevant für die Altersgruppe der Vorschulkinder an, da vielmehr die oben genannten Freizeitbeschäftigungen ohne Medienbezug im Alltag der Kinder von Bedeutung sind (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 456).

Da für die Klein- und Vorschulkinder die eigenständige Nutzung des textbasierten Mediums teilweise problematisch ist, wird davon ausgegangen, dass dessen Verwendung erst im Grundschulalter beginnt (vgl. Theunert/Demmler 2007, 95). Durch die Interaktion im Familienverbund kommen die Vorschulkinder dennoch mit diesem Medium in Berührung. Wenn nicht als selbstständiger Nutzer, dann im Umgang mit Eltern oder Geschwistern (vgl. Schneider/Warth 2010, 471).

Die vorliegende Untersuchung bestätigt diese Tendenz. Zum einen geben die Eltern den Umgang mit dem Computer als eine der favorisierten Freizeitaktivitäten der Kinder an, zum anderen zeigt sich auch in Gesprächen mit den Kindern, dass diesem Medium offenbar eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird.

Von den sieben in den Familien verfügbaren Computern mit Internetzugang haben bereits drei Kinder nach Angaben der Eltern freien Zugang zum Internet.

Die Vorschulkinder verwenden die Computer zuhause insbesondere zur Unterhaltung. Alle Kinder spielen Gesellschafts- oder Rollenspiele am PC, aber auch das computergestützte Malen und Anhören von CDs wird mehrfach genannt. Deutlich überwiegt dabei der spielerische Umgang mit dem Medium. Hier sind einerseits Computerspiele aber auch die Nutzung von Spieleseiten wie *www.Spielaffe.de* für die Kinder von Bedeutung (vgl. 5.2.2.1.2). Somit wird deutlich, dass die neuen Medien bereits im Alltag der Vier- bis Fünfjährigen relevant sind.

Knapp die Hälfte der 6-7jährigen nutzt das Internet gemäß der KIM-Studie 2010 mindestens einmal pro Woche (vgl. MPFS 2010, 31). Das Computerspielen ist gerade für die jüngeren Kinder eine der häufigsten Nutzungsformen des Computers (vgl. ebd., 44). Auch in dieser Altersgruppe lassen sich geschlechterspezifische Unterschiede ausmachen. Vor allem die Mädchen nutzen den PC zur kreativen Gestaltung mithilfe von Malprogrammen, wohingegen die Jungen sich verstärkt dem Spielen widmen (vgl. ebd., 27). Bei der Internetnutzung der Erstklässler dominieren dabei Spieleseiten wie *www.Spielaffe.de*, *www.KI.KA.de* oder *www.Toggo.de* (vgl. Schneider/Warth 2010, 475).

Neben dem aktiven Umgang mit dem Computer ist jedoch auch weiterhin die rezeptive Mediennutzung von Bedeutung. Auch für die älteren Kinder ist das Fernsehen gemäß der Erhebung von Feierabend/Mohr weiterhin das zentrale Medium. So sehen 76 Prozent der Schulkinder fast jeden Tag fern.

Der Fernseher wird darüber hinaus häufig als gemeinsame Familienaktivität genutzt. Einmal oder mehrmals pro Woche sehen die Hälfte der Klein- und Vorschulkinder zusammen mit ihren Eltern fern (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 454).

Gerade auch die Mediennutzung der älteren Geschwister ist an dieser Stelle relevant, da jüngere Kinder häufiger mit nicht altersangemessen Inhalten und Formaten konfrontiert werden. Daneben führt die Anwesenheit von Geschwistern im Haushalt offenbar zu einem erhöhten Medienkonsum. Einzelkindern weisen hier eine insgesamt geringere Medientätigkeit auf (vgl. ebd., 456).

Da fast alle hier berücksichtigten Projektkinder mit Geschwistern aufwachsen, lassen sich kaum Aussagen zur Abhängigkeit der quantitativen Mediennutzung und der Geschwisteranzahl machen. Die Nutzung von nicht altersgerechten Inhalten kann jedoch vor allem durch die Interviews mit den Kindern bestätigt werden (vgl. 5.2.2.1).

Die gemeinsame Mediennutzung mit den Eltern scheint in der vorliegenden Untersuchungsgruppe eine geringere Rolle im Alltag der Kinder zu spielen. Vielmehr sind die älteren Geschwister im medialen Sozialisationsprozess von Bedeutung. Hier stellte sich heraus, dass alle Kinder zusammen mit den Geschwistern sowohl den Computer als auch den Fernseher nutzen.

Letzterer lässt sich neben der gemeinschaftlichen Mediennutzung mit anderen Familienmitgliedern besonders in Bezug auf die Entwicklung von Medienhelden immer noch von Bedeutung. Kinder und Eltern geben auf die Frage nach den Lieblingsfiguren fast ausschließlich Fernsehfiguren an, die die Kinder aus den entsprechenden Sendungen kennen. Besonders beliebt sind bei den Jungen Serien, wie *Ben 10*, *Caillou* und *SpongeBob Schwammkopf*, die Mädchen bevorzugen vor allem Inhalte, die Figuren wie *Barbie* oder *Prinzessinnen* beinhalten.

Besonders beliebt sind bei den Kindern, mit einem speziell auf Kinder ausgerichteten Programm, die privaten Sender Super RTL und NICK. Öffentlich-rechtliche Sender spielen hier kaum eine Rolle, lediglich ein Mädchen bezieht sich auf entsprechende Inhalte des Senders KI.KA.

Anders stellt sich dies in der Befragung der Erziehungsberechtigten dar. Über 80 Prozent nennen in der ARD/ZDF-Studie von 2003 den öffentlich-rechtlichen Sender KI.KA als Lieblingssender ihrer Kinder, gefolgt von dem privaten Sender Super RTL und der ARD (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 457). Es wird hier jedoch bereits darauf verwiesen, dass es sich um sozial erwünschte Angaben halten könnte, da die Eltern ihre Kinder möglicherweise an einige Sender eher heranführen möchten, als an andere (vgl. ebd., 458).

Das Fernsehen kann somit weiterhin als zentrales Medium der Kinder bezeichnet werden, jedoch spielt der Computer mit und ohne Internetzugang eine immer größere Rolle im Alltag der Kinder.

6.2.2 Medien und Medienbildung im Kindergarten

Die entsprechende Medianausstattung kann auch hier als Voraussetzung für die Medienarbeit in den Kindertageseinrichtungen gesehen werden. Gemäß der Studie von Six/Gimmler sind bereits 2006 in fast allen Einrichtungen auditive Medien zu finden. Auch der Fernseher und DVD-Player findet sich in zwei Drittel der dort einbezogenen Kitas und fast die Hälfte verfügt über einen Computer, von denen ein Viertel einen Internetzugang besitzt.

In den hier berücksichtigten Einrichtungen stehen ebenso vor allem auditive Medien und Bücher für die Medienarbeit zur Verfügung. Ebenso finden sich in beiden Einrichtungen weitere elektronische Medien wie ein Computer mit Internetzugang und dem entsprechenden Zubehör neben einer Digitalkamera. Ein Fernseher, DVD-Player und ein Kopierer sind nur in einer Einrichtung vorhanden.

Neben der technischen Ausstattung ist außerdem von Interesse, welche Medien die Erzieherinnen nutzen können, da nur diese Medien für die medienpädagogische Arbeit eingesetzt werden können.

Dazu wird zunächst der Medienumgang der Erzieherinnen im häuslichen Umfeld betrachtet, woraufhin auf ihre medialen Fähigkeiten eingegangen wird.

Die private Medienausstattung der Erzieherinnen unterscheidet sich deutlich von der Ausstattung der Kindertageseinrichtungen. Nach Angaben der Studie von Six/Gimmler verfügen fast alle Erzieherinnen über einen eigenen Fernseher, der Großteil besitzt darüber hinaus einen Computer zumeist mit Internetanschluss (vgl. Six/Gimmler 2007, 130).

Betrachtet man die tägliche Mediennutzung der Erzieherinnen fällt auf, dass Computer und Internet in deutlich geringerem Umfang verwendet werden, als der Fernseher (vgl. ebd., 131). Insgesamt sind die Erzieherinnen im Hinblick auf ihre private Mediennutzung durchaus nicht als technikfeindlich darzustellen. Ihre Mediennutzung kann vielmehr als durchschnittlich bezeichnet werden (vgl. ebd., 129).

Die Daten der vorliegenden Erhebung bestätigen diese Tendenz. So geben alle Befragten an, zuhause einen Fernseher, einen Computer mit Internetzugang und Bücher zu verwenden. Es finden sich darüber hinaus vermehrt die Digitalkamera, ein Handy sowie auditive Medien. Die Erzieherinnen sind somit in ihrem häuslichen Umfeld mit einer breiten Auswahl an Mediengeräten ausgestattet.

Für die Medienbildung im Kindergarten sind auch die Fähigkeiten der Erzieherinnen im Umgang mit den Medien von Bedeutung, da vor allem die Medien verwendet werden, deren Handhabung die Erzieherinnen sicher beherrschen (vgl. 5.1.2.2).

Hierzu gehören vor allem das Buch und auditive Medien sowie die Digitalkamera. Auch die anschließende Weiterverarbeitung der erstellten Fotos bereitet dem Großteil der Befragten keine Schwierigkeiten. Zudem fällt der Hälfte der Befragten

die Computernutzung eher leicht, wobei hier zwischen der Online- und Offlinenutzung unterschieden werden muss. Im Umgang mit dem Internet zeigen sich die Erzieherinnen insgesamt eher unsicher.

Die eigene Medienkompetenz für die Arbeit in der Kita wird insgesamt eher mittelmäßig eingeschätzt. Dies kann durch die Beobachtungsergebnisse teilweise bestätigt werden. Auch hier ergibt sich insgesamt eine eher durchschnittliche Kompetenz, jedoch sind deutliche Differenzen zwischen den beiden Beobachteten erkennbar.

Die Studie von 2006 erfasst die subjektive Medienkompetenz der Erzieherinnen anhand einer sechsstufigen Notenskala. Dabei zeigt sich, dass die Erzieherinnen auch hier ihre Medienkompetenzen ebenfalls durchschnittlich *befriedigend* einschätzen, wobei nochmal zwischen dem Umgang mit dem Fernseher sowie dem Computer und Internet differenziert werden muss. Die Unsicherheiten werden besonders auf den Umgang mit Computer und Internet bezogen. Die teilweise negativen Selbsteinschätzungen werden zum einen auf ein mangelndes technisches Verständnis zurückgeführt und mit dem Gefühl der Überforderung aufgrund der rasanten Entwicklung des heutigen Medienmarkts erklärt (vgl. Six/Gimmler 2007, 133).

Zwei Drittel der Erzieherinnen in der Studie von Six/Gimmler zeigen sich jedoch durchaus zur Medienarbeit motiviert. Gleichzeitig ist ihnen bewusst, dass der von ihnen praktizierte Umfang der Medienerziehung im Kindergarten zu gering ist (vgl. ebd., 217).

Erstgenanntes lässt sich durch die Befragung der Erzieherinnen bestätigen. Auch hier geben weit über die Hälfte der Befragten ein gesteigertes Interesse an der beruflichen Arbeit mit neuen Medien an. Darüber hinaus zeigt sich auch in den Beobachtungen durchweg eine eher hohe Motivation und Freude an der medialen Projektarbeit.

Als Hinderlich stellt sich vor allem die Relation des Themenbereichs Medienbildung zu anderen Themen in der Kita dar. Betrachtet man die Themenpräferenzen der Erzieherinnen im Kontext frühkindlicher Bildung ergibt sich, dass sowohl Eltern als auch Erzieherinnen die Sprachdiagnostik und -förderung sowie das soziale Lernen und die Bewegungserziehung in der frühkindlichen Bildung am wichtigsten sind.

Dies zeigt sich auch in der Studie von Six/Gimmler. Auch hier werden Förderbereiche, die die sprachliche, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder betreffen als wesentlich bedeutendere Bildungsaufgabe in der Kita benannt (vgl. ebd., 206). Dies lässt sich zum Teil auch auf das vielfach unklare Begriffsverständnis von Medienerziehung zurückführen.

Im Rahmen der Studie wird daher auch die Definition von Medienerziehung als Grundlage der Medienarbeit der Erzieherinnen hinterfragt. Diese Begriffsbestimmung fällt den Erzieherinnen auffallend schwer und die Befragten beginnen stattdessen damit, verschiedene Medien aufzuzählen, die in den Einrichtungen zur Verfügung stehen. Größtenteils wird hier der Einsatz von Medien assoziiert und nur teilweise auch auf den kritischen und reflektierten Umgang mit Medien als Ziel der Medienerziehung verwiesen. Bei genauerem Nachfragen können die Erzieherinnen dies jedoch nicht weiter ausführen (vgl. ebd., 194ff.).

Dies stellt sich in der vorliegenden Erhebung zu beiden Erhebungszeitpunkten etwas anders dar. Die Erzieherinnen bewerten hier die Ziele der Medienbildung im Kindergarten ähnlich, wie sie in den Bildungsvereinbarungen 2010 festgeschrieben sind. Die Kinder sollen demnach zum kreativen Umgang mit den Medien sowie zur kritischen Reflektion von Medienformen und Inhalten angehalten werden (vgl. MGFFI 2010, 87).

Hier ist jedoch anzumerken, dass sich die Antworten der Erzieherinnen in der Studie von Six/Gimmler auf eine offene Frage beziehen, wohingegen in der vorliegenden Studie Skala-Fragen beantwortet wurden. Da die Bildungsgrundsätze 2012 den hier befragten Erzieherinnen offenbar nicht geläufig sind, hätten offene Fragen vermutlich zu anderen Antworten geführt. Die curriculare Verankerung der Medienbildung im Schulübergang ist den Erzieherinnen offenbar nicht bewusst.

Die konzeptionelle Sicherheit der Erzieherinnen zur Medienintegration in der Kindertageseinrichtung ist auch nach Projektende nur teilweise gegeben. Eine der Befragten sieht sich gut, die andere hingegen nicht ausreichend zur weiteren Medienarbeit vorbereitet.

Ihr reaktives Handeln ist darüber hinaus auf fehlende Erfahrung zurückzuführen. Nur ein Bruchteil der Befragten hat bisher Praxiserfahrungen in der Planung und Realisierung von Medienprojekten sammeln können. Auch die theoretische Vorbe-

reitung auf die Medienpraxis in Aus- und Weiterbildung wird von weniger als der Hälfte der Befragten bestätigt. Die durchgeführte Eingangsfortbildung beinhaltet hier nach Angaben der Erzieherin zu wenig oder die falschen Inhalte und damit eher geringe Weiterbildungsmöglichkeiten. Medienpädagogische Fortbildungen und die entsprechenden Inhalte müssen daher praxisrelevante Aspekte aufgreifen und an den Kompetenzen und Erfahrungen der jeweiligen Erzieherin ausgerichtet sein.

6.3 Zur Relevanz von Medienbildung im Schulübergang

Wie mehrfach gezeigt werden konnte, sind Medien ein fester Bestandteil kindlicher Lebenswelten und Medienerfahrungen sind bereits bei Eintritt in den Kindergarten vorhanden.

Hier stellt sich die Frage, warum gerade mediale Bildungsprozesse im frühkindlichen Lernprozess von Bedeutung sind, da, wie die vorliegende Erhebung gezeigt hat, für Eltern und Erzieherinnen vielmehr die sprachliche, kognitive und motorische Bildung ihrer Kinder Vorrang hat.

Sowie die mediale Bildung vollziehen sich jedoch auch die übrigen Bildungsprozesse innerhalb von Kommunikationsprozessen, die in der Informationsgesellschaft vielfach medial bedingt sind. Spanhel macht an dieser Stelle auf den Zusammenhang symbolischer Sinnsysteme und Prozesse der Identitätsbildung in einer Kultur aufmerksam und verweist damit auf die „Medialität des menschlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses“ (Spanhel 2010, 51). Medien müssen damit als Teil aller Bildungsprozesse wahrgenommen werden.

Der Aspekt der Medienbildung im Schulübergang ist somit von besonderer Bedeutung für nachfolgende Bildungsgänge. Dabei geht es weniger um den reinen Wissenserwerb als vielmehr um die Anregung von Motivation und die Aneignung lernmethodischer Kompetenzen (Marci-Boehncke/Rath 2007, 19).

Die Vorschulkinder sollen im Hinblick auf die eigene Leistungsfähigkeit sicherer und selbstbewusster gemacht werden, was besonders bei denjenigen von Bedeutung ist, die im Elternhaus geringere Bildungsmöglichkeiten und -erfahrungen erhalten (vgl. KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang 2010).

Das soziale Umfeld muss als entscheidender Einflussfaktor im Prozess der Medienaneignung wahrgenommen werden (vgl. Paus-Hasebrink 2010, 20). Welche

Erfahrungen in welchem Alter von den Kindern gemacht werden, hängt zum Großteil von der Familienstruktur ab. Dazu gehören unter anderem das Alter und die Situation der Erwerbstätigkeit der Eltern sowie die Anzahl und das Alter der Geschwister (vgl. Theunert/Demmler 2007, 96).

Die Verwendung neuer Medien im Kindergarten sollte im Hinblick auf die verschiedenen Ausgangslagen der Kinder auch als Möglichkeit zum vielfältigen und selbstständigen Lernen wahrgenommen werden. Sie bieten die Chance, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu kompensieren und individuelle Lernprozesse anzuregen (Bromberger et al. 2006, 1). Hier können beispielsweise gezielte mediengestützte Lernangebote eingesetzt werden, um die Defizite einzelner Kinder auszugleichen (vgl. Neuß 2008, 490).

Neben der Anregung von Lernprozessen geht es auch darum, den Kindern möglichst breite Medienerfahrungen zu ermöglichen, um der vorhandenen Medienvielfalt gerecht zu werden (vgl. KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang 2010). Diese Vielfalt ergibt sich aus der multimedialen Entwicklung durch Digitalisierung und Vernetzung unterschiedlicher medialer Angebote und Inhalte (Marci-Boehncke/Rath 2011, 22).

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen medialen Zeichensystemen der multifunktionalen Medien ist an die Metakommunikation im Medium der Sprache gebunden (vgl. Spanhel 2010, 53). Damit ist für den Austausch über Medien sowie die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten und weitere Reflexionsprozesse im Medienkonsum eine gewisse Sprachkompetenz notwendig. Die sprachliche Bildung der Kinder bildet somit das Fundament für die „notwendige Verständigung über die verwendeten Medien- und Zeichensysteme“ (Spanhel 2006, 189).

Die erforderliche sprachliche Förderung der Kinder kann an dieser Stelle mediengestützt erfolgen und dadurch die Vermittlung von Medienkompetenz mit anderen frühen Bildungsaufgaben verknüpfen, um den Kindern übergreifende und langfristige Bildungsprozesse zu ermöglichen (vgl. MGFFI 2010, 45).

Die neuen, textbasierten Medien wie Computer und Internet sind vor Schuleintritt für die Kinder nicht vollständig nutzbar. Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, geschieht dies häufig in Begleitung älterer Geschwister oder teilweise auch der Eltern.

Mit Schuleintritt und der damit einhergehenden Lesefähigkeit eröffnen sich für die Kinder jedoch vielfache Rezeptionsmöglichkeiten, die umso mehr den kompetenten Umgang mit den medialen Zeichensystemen abverlangen.

Die Fähigkeit zu Lesen muss als eine Voraussetzung zur Teilhabe an der Kultur und am sozialen Leben wahrgenommen werden. Im Zusammenhang des eingangs dargestellten erweiterten Textbegriffs sollte Lesekompetenz an dieser Stelle jedoch vielmehr als *Medien-Lese-Kompetenz* verstanden werden (vgl. Schill/Wagner 2002, 22). Hier führen besonders die neuen Medien zu veränderten Wahrnehmungsweisen und Rezeptionsstilen (vgl. ebd., 24), in denen die Grenzen zwischen Rezipient und Produzent durch die Interaktivität der Systeme vermischt werden (vgl. Faulstich 2002, 25).

Damit sich die Kinder die Verknüpfungen der unterschiedlichen Strukturen erschließen und diese verstehen können, ist die aktive und kreative Auseinandersetzung mit diesen Symbolsystemen notwendig. Lesekompetenz sollte somit als Entschlüsselungskompetenz medialer Texte gesehen werden, die durch eine frühe Medienbildung begünstigt wird (vgl. Bromberger et al. 2006, 1f.).

Der Umgang mit den symbolischen Systemen der unterschiedlichen interaktiven Medien sollte daher bereits im Vorschulalter geschult werden, um den Weg für nachfolgende Bildungsprozesse zu ebnen.

6.4 Ausblick

Wie gezeigt werden konnte, lassen sich unterschiedliche Einflussfaktoren im medialen Sozialisationsprozess der Kinder feststellen. Eine entscheidende Rolle nimmt die Familie als primäres soziales Umfeld der Kinder ein (vgl. Theunert/Demmler 2007, 91).

„In den ausdifferenzierten Gesellschaften der (...) Moderne gibt es zahlreiche Milieus, Szenen oder Lebensstile, die auf ihre je eigene Weise mit Medien umgehen und sich deren Inhalte aneignen“ (Mikos 2005, 320). Der Medienumgang im System Familie und dem dazugehörigen relevanten Umfeld sowie die subjektive Wahrnehmung der Kinder haben Auswirkungen auf ihr Medienhandeln (vgl. Spanhel 2010, 53). Dies zeigt sich beispielsweise auch in den verschiedenen Herangehensweisen und Kompetenzen der Projektkinder.

Hier sind besonders die konkreten Einflüsse im medialen Sozialisationsprozess und die daraus resultierenden spezifischen Handlungsmuster der Kinder von Interesse sowie die Auswirkungen der Familienstruktur auf ihre medialen Erfahrungsräume. Besonders familiäre Faktoren wie das Bildungsniveau, eventuelle Migrationshintergründe und die soziale Zugehörigkeit sind hier von Bedeutung (vgl. KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang 2010).

Es gilt daher zum einen, empirische Daten zum Einfluss familienstruktureller Größen und deren Auswirkungen auf den Medienumgang der Kinder zu erhalten (vgl. Theunert/Demmler 2007, 96). Gleichzeitig muss den Eltern im Sinne von übergreifenden Bildungsprozessen flächendeckende Unterstützung geboten werden, um die frühkindliche Medienbildung umfassend zu realisieren.

Zunächst sind hierbei die konkreten Medienwelten von Kindern unter sechs Jahren von Interesse. Besonders hinsichtlich der Nutzung der neuen Medien wie Computer und Internet liegen in dieser Altersgruppe wenig empirisch gesicherte Daten vor.

Wie die obigen Forschungsbefunde zeigen, sind jedoch auch diese Medien Teil des kindlichen Medienrepertoires und werden auch zur konvergenten Nutzung medialer Inhalte verwendet.

Infolgedessen mangelt es an „fundierten Ansatzpunkten für verstärkende oder korrigierende Intervention hinsichtlich des Mediengebrauchs in den ersten sechs Lebensjahren“ (ebd., 114). Aus den neuen Untersuchungsbefunden könnten dann konkrete medienpädagogische Konzepte für den Einsatz von Medien in Kindergärten ausgearbeitet werden.

Entsprechende Möglichkeiten zur Information und Weiterbildung sind auch für die Erzieherinnen als Grundlage für die weitere Medienarbeit von Bedeutung. Wie die Erhebung zeigt, sind sie nicht vollständig mit den Medienwelten und Nutzungsgewohnheiten der Klein- und Vorschulkinder vertraut.

Gleichzeitig muss hier die Notwendigkeit medialer Bildungsgänge in der frühkindlichen Bildung bewusst gemacht und die Kompetenz der Erzieherinnen gefördert werden.

Die verbindliche Ausbildung und Schulung der Fachkräfte ist somit eine weitere Maßnahme, um die Vermittlung von Medienkompetenz in frühkindlichen Bildungsprozessen zu integrieren.

Als problematisch erweist sich an dieser Stelle der vielfach geforderte, aber dennoch sehr abstrakte Medienkompetenzbegriff. Auch Baacke sieht eine Schwäche des Konzeptes in dem Problem der *pädagogischen Unspezifität*, da der Begriff nicht angibt, wie selbige zu vermitteln sei (vgl. Baacke 1996, 119f.).

Zielgruppengerechte und altersabhängige Medienbildungskonzepte können jedoch nur vor dem Hintergrund fundierter Forschungsdaten entwickelt werden.

Die hier bestehenden Defizite zeigen sich im vorschulischen Bildungsbereich besonders in der bis vor kurzem nicht vorhandenen curricularen Verankerung von Medienbildung in den Bildungsvereinbarungen 2003. Mit den Bildungsgrundsätzen 2012 und der darin vorgenommenen Ausdifferenzierung des Bildungsbereichs Medien ist der Grundstein für die handlungsorientierte medienpädagogische Arbeit in vorschulischen Bildungsinstitutionen gelegt (vgl. 1.2.2). Dies allein reicht jedoch nicht aus, um Medienbildung im vorschulischen Bildungsbereich zu realisieren. Auch die Erzieherinnen müssen entsprechende medienpädagogische Kompetenzen mitbringen. Wichtig ist daher ebenso die strukturelle Einbindung medienpädagogischer Inhalte in die Aus- und Fortbildung der Erzieherinnen.

Darüber hinaus ist die schulische Verankerung von Medienbildung von Bedeutung. Im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen sind die Kompetenzerwartungen im Bildungsbereich Medien am Ende der Schuleingangsphase eher geringfügig ausformuliert (vgl. MSW 2008, 33). Am Ende der vierten Klasse beziehen sie sich hingegen auf die Auswahl und Nutzung von Medienangeboten sowie den kreativen und kritischen Umgang mit Medienbeiträgen (vgl. ebd.).

Hier ist es von Bedeutung, den Kindern bereits in der Schuleingangsphase den kompetenten Umgang mit Medien zu vermitteln, um ihnen zu ermöglichen, die Medien neben der Verwendung zu Unterhaltungszwecken auch zu Informationszwecken zu nutzen (vgl. Schill/Wagner 2002, 22).

Tulodziecki (2010) macht Vorschläge für einen curricularen Rahmen zur systematischen Einbindung von Medien in die Grundschulausbildung und bezieht sich da-

bei auf den kompetenten Medienumgang von der Einschulung bis zum Ende der vierten Klasse und weit darüber hinaus. (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 342ff.)

Auch wenn das textbasierte Medium Computer für Kinder im Vorschulalter noch teilweise unbrauchbar erscheint (vgl. Theunert/Demmler 2007, 95), zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass die Kinder bei Schuleintritt bereits über vielfältige Erfahrungen verfügen (vgl. 5.2.2.1.2).

Der Deutschunterricht muss folglich davon ausgehen, dass die Kinder heute Medien und Literatur kennenlernen bevor sie in der Lage sind, diese zu nutzen, beziehungsweise zu lesen.

Die Integration neuer Medien in den Deutschunterricht sollte daher als Chance wahrgenommen werden. Durch die aktive Arbeit an multimedialen Texten werden die klassischen Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zeitgemäß erweitert und damit „eine Anpassung an eine schon lange bestehenden Medienrealität vollzogen“ (Schill/Wagner 2002, 24). Die Integration neuer Medien in den Deutschunterricht ist damit notwendige Voraussetzung, um den Kindern einerseits den Erwerb der notwendigen Entschlüsselungskompetenzen zu ermöglichen und andererseits lebensweltliche Bezüge zu ihrem bestehenden medialen Alltag herzustellen.

7. Reflektion des Forschungsprojektes

Hier ist zunächst die Vorbereitung des Projektes und der beteiligten Personen von Bedeutung.

Die Studentinnen erhielten im Vorfeld ein Einführungsseminar, das mehrere Sitzungen umfasste. Hier wurden theoretische und methodische Hintergründe erörtert und notwendige mediale Fähigkeiten vermittelt.

Die Thematisierung des Gesamtprojektes und der einzelnen Erhebungsmethoden fiel jedoch zu knapp aus. Eine ausführlichere Erläuterung des übergreifenden Erkenntnisinteresses und der Forschungsmethode wären im Hinblick auf die Projektarbeit und Datenerhebung hilfreich gewesen. Vor allem sind hier die von den Studierenden durchgeführten Puppet-Interviews zu nennen. Aufgrund der geringen

Vorerfahrung ließen sich häufig auftretende Fragefehler und Verhaltensfehler nicht vermeiden. Sinnvoll wäre hier neben der theoretischen Erarbeitung eine Praxisphase, in der die Interviewführung erprobt werden könnte.

Auch die Vorbereitung der Erzieherinnen und der Einrichtungen ist hier zu beachten. Die Eingangsbildung der Erzieherinnen war offenbar teilweise nicht ausreichend für die Vorbereitung zur medienpädagogischen Arbeit. Die teilnehmenden Erzieherinnen fühlten sich teilweise unzureichend oder falsch vorbereitet. Die bestehenden Missstände in der Ausbildung der Erzieherinnen müssen berücksichtigt und im Rahmen vorangehender themenorientierter Fortbildungsangebote ausgeglichen werden.

Bei der medialen Projektarbeit war darüber hinaus die teilweise noch fehlende technische Ausstattung der Einrichtungen hinderlich. So musste in Kita B die Planung des Projektes umgestellt werden, weil der Drucker zum benötigten Zeitpunkt noch nicht geliefert worden war.

Im Voraus sollten zudem mit den beteiligten Erzieherinnen und den Studentinnen die Organisation und der Projektablauf durchgesprochen werden, um die Aufgabenverteilung transparent zu machen. Die Absprachen zwischen wissenschaftlichen Mitarbeitern und den Einrichtungen könnten gegebenenfalls schriftlich festgehalten werden, um Unstimmigkeiten zu vermeiden.

Dies war in einer Einrichtung im vorliegenden Fall zu Beginn des Projektes nicht deutlich. Die Erzieherin nahm an, dass die Studentinnen die mediale Projektarbeit übernehmen würden.

In dieser Kita wurde das Projektthema von den Erzieherinnen erarbeitet. Kurz nach Beginn des Projektes übernahmen jedoch die Studentinnen aufgrund personeller Schwierigkeiten in der Einrichtung die Leitung und Durchführung des Projektes.

Die Auswahl der Einrichtungen sollte daher die Rahmenbedingungen der Einrichtungen berücksichtigen. Hier ist es unbedingt notwendig, dass ausreichend Personal anwesend ist, um die medienpädagogische Arbeit durchführen zu können. Sinnvoll wäre es, mehrere Erzieherinnen an der medialen Projektarbeit zu beteiligen, um eventuelle Ausfälle kompensieren zu können.

Dies war in beiden Einrichtungen schwierig, da eine Einrichtung generell über zu wenig Erzieherinnen verfügte und in der anderen Kita die beteiligten Erzieherinnen im Projektverlauf mehrfach ausfielen.

Die Studentinnen mussten daher in beiden Fällen wiederholt die mediale Projektarbeit übernehmen, um einen reibungslosen Evaluationsablauf zu ermöglichen.

Insgesamt waren acht Kinder aus beiden Gruppen beteiligt, die in der Regel alle gemeinsam an den Projektsitzungen teilnahmen. Hier ist zu erwähnen, dass von diesen acht Kindern häufig nicht alle Kinder zur Projektzeit in der Kita anwesend waren. Dies führte dazu, dass die Medienarbeit weitgehend mit weniger Kindern durchgeführt wurde und die Gruppengröße daher in der Regel drei bis sechs Kinder umfasste.

Es ist grundsätzlich besonders wichtig, auch die Eltern zur Unterstützung der medienpädagogischen Arbeit in den Einrichtungen zu motivieren. Die Erziehungsberechtigten der Kinder müssen als Gesprächspartner gewonnen werden und ihr Interesse für das Medienhandeln ihrer Kinder muss geweckt werden.

Die Elternarbeit in den beteiligten Kindertageseinrichtungen stellte sich mehrfach als problematisch dar. So war es oftmals schwierig, die Eltern der Projektkinder zu erreichen. In beiden Einrichtungen mussten die Erziehungsberechtigten beim Abholen oder Hinbringen der Kinder abgefangen werden. Konkrete getroffene Vereinbarungen wurden oft nicht eingehalten.

Dies zeigte sich besonders in einer der beteiligten Einrichtungen. Die Forschungsmaterialien lagen über einen langen Zeitraum nur unvollständig vor und konnten erst nach wiederholter Thematisierung der Studentinnen eingeholt werden.

Die Abwesenheit der wissenschaftlichen Mitarbeiter in den Einrichtungen führte somit vermutlich auch dazu, dass der Rücklauf der Fragebögen der Abschlussevaluation sehr schleppend verlief. Die Bögen der letzten Projektphase liegen daher nur in sehr begrenzter Anzahl vor.

Auch die Kommunikation zwischen Kindertageseinrichtungen, Eltern und Studentinnen und der Universität müsste verbessert werden.

Eine Möglichkeit stellte hier die geschlossene Lernplattform *www.moole.de* dar, die der Kommunikation zwischen den beteiligten Personen dienen sollte. Auch die Eltern wären so fortwährend in die Medienarbeit eingebunden gewesen und hätten die die Arbeit ihrer Kinder verfolgen können, was gegebenenfalls zu mehr Unterstützung der Projektarbeit geführt hätte. Die Plattform blieb jedoch bis auf wenige Ausnahmen ungenutzt, was auf die mangelnde technische Kompetenz von Eltern und Erzieherinnen zurückgeführt werden kann, da diese nicht zu deren Nutzung in der Lage waren.

Positiv hervorzuheben ist die erfolgreich durchgeführte Datenerhebung. Das mehrperspektivische Verfahren erfasst den Untersuchungsgegenstand aus unterschiedlichen Blickwinkeln (vgl. Abbildung 4). Nachfolgend werden die verschiedenen Erhebungsmethoden in ihrer Durchführung reflektiert.

Die Fragebögen der Eingangserhebung liegen in sieben Sprachen vor, um Sprachdefizite auszugleichen und Probleme beim Ausfüllen zu vermeiden.

Von den Eltern wurde jedoch, trotz der überwiegend nicht-deutschen Herkunftssprache größtenteils die deutsche Version verwendet. Hier lassen sich vermehrt Verständnisprobleme beim Ausfüllen der Bögen beobachten. Es wurden somit teilweise in den Items zu viele oder gegensätzliche Antworten gegeben.

Besonders bei den Erzieherfragebögen wurden zudem einige offene Fragen mit exakt dem gleichen Wortlaut beantwortet, was vermuten lässt, dass die Bögen gemeinsam ausgefüllt wurden.

Die teilnehmenden Beobachtungen erwiesen sich insgesamt als erfolgsversprechend. Hier sind besonders die verwendeten Beobachtungsbögen als sinnvolles Hilfsmittel zu nennen. Sie trugen zu einer einheitlichen Erfassung der Forschungsdaten bei und erhöhten die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Auch hier waren zu den geplanten Beobachtungszeitpunkten nicht immer alle Kinder anwesend, was dazu führte, dass ein Kind in der Auswertung kaum berücksichtigt werden konnte.

Die Auswirkung der Medienarbeit auf die Medienkompetenz der Kinder kann jedoch nur bedingt festgestellt werden, da an dieser Stelle nicht zwischen der altersbedingten medialen Kompetenzentwicklung und dem Kompetenzzuwachs

durch die Projektarbeit unterschieden werden kann. Notwendig wäre hier eine Vergleichsgruppe mit ähnlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die jedoch nicht an der medialen Projektarbeit teilnimmt.

Ein Zusammenhang von sozialer Herkunft der Familien und medialen Bildungsprozessen der Kinder lässt sich vermuten, kann jedoch nicht mit Sicherheit festgestellt werden. Hier wäre beispielsweise eine Vergleichsgruppe mit Kindern aus dem Dortmunder Süden denkbar, da diese zu Hause vermutlich andere Voraussetzungen der Mediensozialisation haben, als die Projektkinder.

Ebenso ist der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Migrationshintergrund nicht festzustellen, da kein weibliches deutsches Kind in der berücksichtigten Untersuchungsgruppe vorhanden ist.

Auch die fehlenden Daten von Kind 1 aus Einrichtung B erweisen sich für die Auswertung

leider als hinderlich, da ein Vergleich der Kompetenzentwicklungen der teilnehmenden Jungen in den verschiedenen Einrichtungen sowie eine geschlechtsspezifische Gegenüberstellung der Entwicklungstendenzen in Einrichtung B an dieser Stelle nicht vorgenommen werden können.

Die in der Interventionsphase durchgeführten Puppet-Interviews verliefen mehrheitlich erfolgreich. Es lassen sich jedoch ebenso problematische Aspekte feststellen. Die Aussagen der Kinder liefern teilweise unklare und unrealistische Angaben, was auf die altersbedingte Entwicklung der Kinder zurückgeführt werden kann.

Auch die mangelnde Kompetenz der Studentinnen ist hier als Faktor zu nennen, da häufig Suggestivfragen und Ja/Nein-Fragen gestellt wurden. Letztere erwiesen sich jedoch teilweise als erste Annäherung an die Handpuppe und als Gesprächsanlass für die Kinder als nützlich.

Die genannten Umstände führten dazu, dass die Kinder zum Teil die Fragen der Interviewerin reproduzierten und so keine verwendbaren Daten gewonnen werden konnten.

Dennoch müssen die Kinder hier als Experten des Untersuchungsgegenstandes wahrgenommen werden. Sie liefern durch den direkten Zugang zu Lebenswelten und Erfahrungsräumen neben den eher unbrauchbaren Aussagen auch realistische und authentische Forschungsdaten, die Einblicke in das noch vergleichsweise unbekanntes Forschungsfeld ermöglichen.

Fazit

„Da sind so zwei Internets. Eine orange (...) und noch eine blaue.“

(Junge, 4 Jahre)

Wie in den eingangs angestellten Überlegungen vermutet, zeigt der Wandel der Medienwelt mit ihren interaktiven und multimedialen Systemen Auswirkungen auf den Medienumgang der Klein- und Vorschulkinder und deren Familien.

Im häuslichen Umfeld steht ein breites Medienangebot zur Verfügung. Dies hat zur Folge, dass die Kinder sehr früh mit Medien in Kontakt kommen und bereits weit vor Schulbeginn zahlreiche Medienerfahrungen aufweisen.

Neben den Rezeptionsmedien Buch und Fernseher werden in den Familien auch vermehrt interaktive Medien wie Handy, Spielekonsolen, Computer und Internet genutzt. Dabei nimmt das bisherige Leitmedium der Kinder, der Fernseher, besonders hinsichtlich der Herausbildung von Medienhelden weiterhin eine entscheidende Rolle im alltäglichen Mediengebrauch ein (vgl. 6.1.1).

Hier müssen jedoch auch die multifunktionalen Medien Computer und Internet berücksichtigt werden, die den Fernseher besonders bei den Jungen mehr und mehr als favorisiertes Medium ablösen. Über die Hälfte der Kindergartenkinder hat Zugang zum Internet, wobei überwiegend spielerische Aktivitäten relevant sind. Wie Untersuchungen mit älteren Kindern zeigen, wird dieses Medium im Altersverlauf immer wichtiger und die darin enthaltenen Vernetzungen und Kommunikationsmöglichkeiten werden vermehrt genutzt (vgl. MPFS 2010, 33).

Auch die konvergente Nutzung medialer Inhalte spielt im Vorschulalter schon eine Rolle, da die Kinder verschiedene Medienangebote mit den gleichen Inhalten verwenden. Hier ist erneut auf die Vernetzung im Medienverbund aufmerksam zu machen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011, 25) die differenzierte, speziell auf die junge Zielgruppe zugeschnittene mediale Angebote bereitstellt und damit die Konsuminteressen der Kinder bedient.

Ihre Begeisterung für Medien zeigt sich unter anderem darin, dass bereits vor Projektbeginn über die Hälfte der Kinder Merchandise-Artikel mit in den Kindergarten bringt.

Entgegen der Annahmen der Erzieherinnen, die elektronische Medien insgesamt als eher weniger relevant im Kindergartenalltag einschätzen (vgl. 5.1.2.4) muss hier auch den neuen Medien eine entsprechende Bedeutung zugemessen werden.

Obwohl im Jahr 2010 bereits ausreichend Mediengeräte in den Kindertageseinrichtungen zur Verfügung stehen und auch die private Medienausstattung der Erzieherinnen keineswegs als mangelhaft bezeichnet werden kann, wird die medienpädagogische Arbeit weiterhin eher reaktiv praktiziert (vgl. 6.1.3).

Dies kann zum einen auf die medienpädagogische Kompetenz der Erzieherinnen zurückgeführt werden, zum anderen ist ihre Einstellung zur Medienbildung im Ver-

gleich zu anderen frühen Bildungsaufgaben hinderlich. Die Eltern teilen an dieser Stelle die Auffassung der Fachkräfte und konzentrieren sich ebenso vermehrt auf die sprachliche, kognitive und motorische Entwicklung ihrer Kinder.

Es ist daher erforderlich, Eltern und Erzieherinnen die Bedeutung medialer Bildungsprozesse im Vorschulalter aufzuzeigen.

Die Medienbildung darf an dieser Stelle nicht als separierter Bildungsbereich gesehen werden. Zwar müssen die Kinder als zukünftige Mitglieder der Informationsgesellschaft zu einem selbstständigen, reflektierten und kreativen Umgang mit den Medien als gesellschaftliche Partizipationsinstrumente befähigt werden (vgl. 1.1.2). Daneben sollte jedoch in Verbindung mit anderen Bildungsaufgaben, die gesamte Bildung und Persönlichkeit der Kinder gestärkt werden. Hier ist die medienintegrierte Projektarbeit zu einem übergeordneten Thema als mögliche Handlungsform zu nennen.

Dies ist besonders auch für die Kinder von Bedeutung, die zuhause geringere Lernanregungen und Unterstützungen erhalten. Die übergreifenden Medienbildungskonzepte sollen dazu führen, allen Kindern die notwendigen ganzheitlichen und langfristigen Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. 6.3).

Hierzu muss zum einen die bereits begonnene Ausdifferenzierung des Bildungsbereichs Medien weitergeführt werden (vgl. 6.4) und andererseits die medienpädagogische Aus- und Fortbildung der Erzieherinnen als Grundlage der Medienarbeit verbessert werden.

Zur Realisierung der medienpädagogischen Ziele besteht außerdem auf weiteren Ebenen entsprechender Handlungsbedarf.

In den durchgeführten Projekten zeigte sich, dass neben der technischen Ausstattung der Einrichtungen auch eine ausreichende personelle Ausstattung von Bedeutung ist. Darüber hinaus sind die Erzieherinnen nicht ausreichend mit den konkreten Medienwelten der Kinder vertraut.

In diesem Zusammenhang sind auch die zu geringen empirischen Befunde hinsichtlich des frühkindlichen Medieumgangs zu nennen. Die Defizite in diesem Bereich hängen mit den erwähnten Schwierigkeiten in der Datenerhebung zusammen.

Das Alter und die entwicklungsbedingte Sprachfähigkeit der Kinder führen dazu, dass sprachgebundene Verfahren nur bedingt einsatzfähig sind (vgl. Theunert/Demmler 2007, 99). Der Großteil der Erkenntnisse beruht daher auf Elternaussagen, die nicht immer als zuverlässig gelten und teilweise auf sozialer Erwünschtheit beruhen (vgl. Feierabend/Mohr 2004, 453).

Notwendig sind angemessene Methoden zur Untersuchung der Medienwelten von Klein- und Vorschulkindern in ihrem sozialen Umfeld. Ein denkbarer Ansatz wären hier teilnehmende Beobachtungen sowie die Überprüfung der Elternaussagen durch die Verknüpfung verschiedener Erhebungsmethoden.

Wie die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, kann durch ein breites Methodenspektrum und die Kombination verschiedener Erhebungsinstrumente ein umfassendes Bild des Medienumgangs der Vier- bis Fünfjährigen gegeben werden. Auch die vergleichende, in Beziehung setzende und theorieentwickelnde Auswertung ist aufgrund der Dynamik des Untersuchungsgegenstandes unbedingt erforderlich.

Aufgrund der geringen Fallzahl können die Ergebnisse der vorliegenden Teiluntersuchung nicht als vollständig repräsentativ gesehen werden. Im Zusammenhang des Gesamtprojektes *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang*, an dem rund 300 Kinder und über 40 Erzieherinnen beteiligt sind, lassen sich jedoch verallgemeinernde Aussagen hinsichtlich des kindlichen Medienumgangs und der aktuellen Situation in den Kindertageseinrichtungen treffen.

Literaturverzeichnis

Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt.

Aufenanger, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan/Schulz-Zander, Renate/Spanhel, Dieter [Hrsg.]: Jahrbuch Medienpädagogik 1.Opladen: Leske + Budrich 2001, S.109-122.

Baacke, Dieter (1999): Die 0-5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (2. Auflage).

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlagen einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

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

Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten, Opladen: Leske Verlag.

Baur, Nina/Lamnek, Siegfried (2005): Einzelfallanalyse. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia: Qualitative Medienforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2005.

Bromberger, Davina/ Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2006): Frühkindliche Medienbildung in Deutschland - Zur Realität vorschulischer Medienwelten und den Grenzen pädagogischer Provinz. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 9/2006.

Faulstich, Werner (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag.

Feierabend, Sabine/Mohr, Inge (2004): Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie ‚Kinder und Medien 2003‘. In: Media Perspektiven. H. 9/2004, S.453-461.

Feierabend, Sabine/Klinger, Walter (2011): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2010. In: Media Perspektiven. H. 4/2011, S.170-181.

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines [Hrsg.] (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

- Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen. Konstanz: UVK.
- Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter/Schlawin, Siegfried (2008): Der Fragebogen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (4 Auflage).
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch- konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (6. Auflage).
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: von Halem.
- Lampert, Claudia (2005): Grounded Theory. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia: Qualitative Medienforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2005.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2011): Medienkompetente Erzieherinnen. In: Kindergarten heute. H. 2/2011, S.8-15.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2007): Medienkompetenz für ErzieherInnen. Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung. München: Kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2011): Medienbildung konvergent. Was die Deutschdidaktik mit Medienpädagogik und Medien- und Kommunikationswissenschaft verbindet. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias: Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: Kopaed 2011, S. 21-38.
- Mikos, Lothar (2005): Teilnehmende Beobachtung. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia: Qualitative Medienforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2005.
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach Verlag GmbH.
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (5.Auflage).
- Neuß, Norbert (2008): Medienbildung und Bildung im Kindergarten. In: Sander, Uwe/Frederike, Gross von/Hugger, Kai-Uwe [Hrsg.]: Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S.489-497.

Paus-Hasebrink, Ingrid (2010): Fernsehen als Familienmittelpunkt. Eine Panelstudie zum Medienhandeln sozial benachteiligter Eltern und Kinder. In: Merz, H. 4/2010, S. 19-25.

Paus-Hasebrink, Ingrid (2005): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia: Qualitative Medienforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2005.

Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Habel.

Schill, Wolfgang/Wagner, Wolf-Rüdiger (2002): Medien-Lese-Kompetenz vermitteln. Teil 1: Was heißt das und wie soll das geschehen? In: Medien praktisch H. 4/02, S. 22-26.

Schmidt/Siegfried J. (1974): Skizzen zu einer Texttheorie. In: Kallmeyer/Klein/Meyer-Hermann/Netzer/Siebert [Hrsg.]: Lektürekolleg zur *Textlinguistik*. Band 2: Reader. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag 1974.

Schneider, Silke/Warth, Stefan (2010): Kinder und Jugendliche im Internet. In: Media Perspektiven. H. 10, 2010, S.471-482.

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

Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. H. 5/2009, S.50-56.

Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd [Hrsg.]: Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Kopaed (4. Auflage) 2005, S.257-262.

Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/Frederike, Gross von/Hugger, Kai-Uwe [Hrsg.]: Handbuch Medienpädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S.75-86.

Six, Ulrike/Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas Verlag 2007.

Six, Ulrike/Frey, Christoph/Gimmler, Roland (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen: Leske und Budrich.

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

Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz5/09) In: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, H. 1/2010, S. 49-54.

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

Theunert, Helga/Demmler, Kathrin (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Theunert, Helga [Hrsg.]: Medienkinder von Geburt an. München: Kopaed 2007, S.91-118.

Theunert, Helga/Demmler, Kathrin (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis

Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Theunert, Helga [Hrsg.]: Medienkinder von Geburt an. München: Kopaed 2007, S.91-118.

Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Treumann, Klaus Peter (2005): Triangulation. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia: Qualitative Medienforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2005.

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

Tulodziecki, Gerhard (2008): Medienerziehung. In: Sander, Uwe/Frederike, Gross von/Hugger, Kai-Uwe [Hrsg.]: Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S.110-115.

Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. In: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, H. 3/2010, S. 48-53.

Weise, Marion (2008): Der Kindergarten wird zum „Forschungsort“ – Das Puppet Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 11, 2008.

Wegener, Claudia (2010): Medien in der frühen Kindheit. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia [Hrsg.]: Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 125-132.

Internetquellen

Guth, Birgit (Super RTL) (2011): Medien im Alltag von Kindern. Aktuelle Daten zu Nutzungsgewohnheiten und Endgeräten vom 11.05.2011. [http://www.ip-deutschland.de/ipd/loadfile.cfml?file=L9P.HQI.GAX.N%40C\D3%4052K*%2CKRZ\[H%28%22%3CEP6%3AD9%242HH2*D9A%26%3A%20%27%28\]\]%26%2F%264%2C%20%0A&type=application%2Fpdf](http://www.ip-deutschland.de/ipd/loadfile.cfml?file=L9P.HQI.GAX.N%40C\D3%4052K*%2CKRZ[H%28%22%3CEP6%3AD9%242HH2*D9A%26%3A%20%27%28]]%26%2F%264%2C%20%0A&type=application%2Fpdf) [abgerufen am 08.01.12].

KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang (2010): Artikel. http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Kidsmart_Medienkompetent_zum_Schul%C3%BCbergang [abgerufen am 01.02.12].

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest: KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Februar 2011. <http://www.mpfs.de> [abgerufen am 27.08.11].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tägliche Mediennutzung der Klein- und Vorschulkinder nach Angaben der Erziehungsberechtigten in Prozent	26
Abbildung 2: Geräteausstattung der Haushalte mit Klein- und Vorschulkindern nach Angaben der Erziehungsberechtigten in Prozent	33
Abbildung 3: Medienausstattung in den Einrichtungen nach Angaben der Erzieherinnen in Prozent	38
Abbildung 4: Überblick zu Konzeption und methodischem Evaluationsablauf des Projektes	59
Abbildung 5: Migrationshintergrund in den Familien in Prozent	72
Abbildung 6: Überblick zu Erstsprachen der Projektkinder und Sprachen in der Familie	73
Abbildung 7: Angaben zu Alter und Geschlecht der befragten Eltern	74
Abbildung 8: Lieblingsbeschäftigungen der Kinder nach Angaben der Eltern	75
Abbildung 9: Mediennutzung der Kinder nach Angaben der Eltern	76
Abbildung 10: Medienthematisierung in den Familien in Prozent	78
Abbildung 11: Für die Medienarbeit zur Verfügung stehende technische Ausstattung der Einrichtungen nach Angaben der Erzieherinnen	81
Abbildung 12: Häufig genutzte Spielmöglichkeiten in der Kita nach Angaben der Erzieherinnen	87
Abbildung 13: Verwendete Medienarten in der Projektarbeit in Prozent	100
Abbildung 14: Zusammenhänge der Einflussfaktoren in der medialen Projektarbeit	107
Abbildung 15: Aspekte der Medienerziehung nach Angaben der Eltern in Prozent	132

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grunddaten der Kinder nach Angaben der Eltern	71
Tabelle 2: Aspekte und Ziele der Medienerziehung nach Angaben der Erzieherinnen	84
Tabelle 3: Medialer Förderungsbedarf der Kinder nach Angaben der Erzieherinnen	91
Tabelle 4: Beobachtungsergebnisse zur Motivation und Freude der Erzieherinnen	96
Tabelle 5: Beobachtungsergebnisse zum Medienumgang der Erzieherinnen	97
Tabelle 6: Überblick der Beobachtungsergebnisse zur medialen Kompetenzentwicklung der Kinder	103
Tabelle 7: Überblick der Beobachtungsergebnisse zu Motivation und Beteiligung der Kinder.....	105
Tabelle 8: Aspekte der Medienerziehung nach Angaben der Erzieherinnen.....	135
Tabelle 9: Verhalten der Kinder am Computer nach Angaben der Erzieherin.....	140