

**Kleinkinder und Medien in Deutschland:
Eine kultursensible Studie zur (Re-)Konstruktion mediatisierter
Kultur- und Sozialisationskontexte in der Frühen Bildung**

(Band III)

Kapitel 10.3-13

Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.)

durch den Promotionsausschuss der Technischen Universität Dortmund,

Fakultät Kulturwissenschaften

Vorgelegt von

Habib Güneşli, M.Ed.

Betreuerin:

Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Zweite Gutachterin:

Prof. Dr. Yüksel Ekinci

Dissertation in der Fakultät Kulturwissenschaften
Technische Universität Dortmund

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	607
Tabellenverzeichnis	607
10 Puppent-Interviews mit deutsch-türkischen und deutschen Jungen und Mädchen – Während der Projektdurchführung	609
10.3 Tätigkeiten der Kinder mit und ohne Medien im sozialen Feld ‚Kita‘	609
10.3.1 Der Computer in der Kita.....	609
10.3.2 Der Kita-Alltag.....	616
10.3.3 Fazit.....	620
10.4 (Medien-)Erzieherische Maßnahmen in den Familien und (mediale) Regelungen in den Kitas	622
10.4.1 Mediensozialisation der deutsch-türkischen Kinder	624
10.4.2 Mediensozialisation der deutschen Kinder	643
10.4.3 Mediale Regelungen in der Kita	663
10.4.4 Fazit.....	669
11. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen	673
11.1 Ausgangs- und Aneignungsbedingungen von Kindern in ‚Familie‘ und ‚Kita‘	674
11.1.1 Bildungsstatus der Eltern und familiäre Ressourcen	675
11.1.2 Sprachliche Einfalt und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.....	677
11.1.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und die Frage nach der Bildungsverantwortung	679
11.2 Mediensozialisationsbedingungen in ‚Familie‘ und ‚Kita‘	682
11.2.1 (Medien-)Erzieherische Maßnahmen in der Familie	682
11.2.2 Mediale Regelungen in der Kita	687
11.3 (Mediennutzungs-)Motive und Profile der Kinder in Familie und Kita.....	689
11.4 Projektergebnisse aus der Abschlussbetrachtung der Projektdurchführung – Ein Überblick.....	700

12. Aussichten für eine chancengerechtere frühkindliche Medienbildung in interkultureller Perspektive.....	705
13. Literaturverzeichnis	717

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 131: Medien im Kita-Alltag.....	609
Abbildung 132: Angaben zu nicht-medialen Beschäftigungen der Kinder im Kontext Kita	617
Abbildung 133: Erfahrungen der deutsch-türkischen Jungen und Mädchen mit Medien im Kontext Familie	625
Abbildung 134: Elterliche Medienerziehung in deutsch-türkischen Familien	626
Abbildung 135: Ansprech-, Spiel- und TV-Partner der deutsch-türkischen Jungen im Kontext Familie	631
Abbildung 136: Ansprech-, Spiel- und TV-Partner der deutsch-türkischen Mädchen im Kontext Familie	633
Abbildung 137: Erfahrungen der deutschen Jungen und Mädchen mit Medien im Kontext Familie	644
Abbildung 138: Elterliche Medienerziehung in den deutschen Familien.....	645
Abbildung 139: Ansprech-, Spiel- und TV-Partner der deutschen Jungen im Kontext Familie	650
Abbildung 140: Ansprech-, Spiel- und TV-Partner der deutschen Mädchen im Kontext Familie	659

Tabellenverzeichnis

Tabelle 28: Tätigkeiten der Kinder am und mit dem Computer im Kontext Kita.....	610
---	-----

10. Puppet-Interviews mit deutsch-türkischen und deutschen Jungen und Mädchen – Während der Projektdurchführung

10.3 Tätigkeiten der Kinder mit und ohne Medien im sozialen Feld ‚Kita‘

10.3.1 Der Computer in der Kita

Die Aussagen der Kinder zu ihrer Mediennutzung beschränken sich im Kontext Kita fast ausschließlich auf den Computer. In wenigen anderen Fällen lassen sich, wie dem Screenshot unten zu entnehmen ist, auch Aussagen zum *digitalen Fotoapparat* und in Ausnahmefällen zum *Internet*, *Buch* und *CD-Player* finden. Grund für den Fokus auf den Computer ist unter anderem die KidSmart-Maschine, ein kindgerecht und attraktiv gestalteter Computer, der zum Ausgangspunkt aller Interviews gemacht wurde. Zu Beginn der Interviews wurden alle Kinder zu dem KidSmart-Computer befragt. Darüber hinaus wollten die Interviewer_innen erfahren, welchen Tätigkeiten die Kinder an dem KidSmart-Computer nachgehen und was sie am liebsten damit unternehmen.

Code	Count
Codesystem	5454
T-Jungen	0
Teil 1	0
Familie T-Jungen	267
KITA T-Jungen	0
Kdj-Medien	0
Computer	54
Digitaler Fotoapparat	3
Ktj-Liebblings-	13
Ktj-Keine Medien	12
Motive T-Jungen	388
Teil 2	563
Teil 3	591
T-Mädchen	0
Teil 1	0
Familie T-Mädchen	167
KITA T-Mädchen	0
Ktm-Medien	0
Computer	35
Digitaler Fotoapparat	6
CD-Player	1

Code	Count
D-Jungen	450
Teil 1	0
Familie D-Jungen	215
KITA D-Jungen	0
Kdj-Medien	0
Computer	42
Internet	2
Digitaler Fotoapparat	2
Buch	1
Kdj-Liebblings-	9
Kdj-Keine Medien	14
Motive D-Jungen	322
Teil 2	447
Teil 3	450
D-Mädchen	0
Teil 1	0
Familie D-Mädchen	128
KITA D-Mädchen	0
Kdm-Medien	0
Computer	33
Digitaler Fotoapparat	3
Buch	1

Abbildung 129: Medien im Kita-Alltag

Im Folgenden richtet sich der Blick daher speziell auf den Computer bzw. die Aussagen der Kinder zu diesem Medium und ihre Beschäftigungen damit in der Kita.

D-Türkische Jungen	D-Türkische Mädchen	Deutsche Jungen	Deutsche Mädchen
Spielen	Spielen	Spielen	Spielen
Malen	Malen	Malen	Fotos (machen und anschauen)
Fotos (anschauen, transferieren, bearbeiten)	Fotos (machen und anschauen)	Fotos anschauen	Malen
Drucken	Drucken	Drucken	Drucken
Tastatur (Buchstaben und Zahlen eintippen)	Lernen	Lernen	Tastatur (etwas eintippen)
Datei und Ordner nutzen	Audioaufnahme		Audioaufnahme
Kopieren	Tastatur (etwas eintippen)		
	Buchstaben anschauen		

Tabelle 28: Tätigkeiten der Kinder am und mit dem Computer im Kontext Kita

Zunächst ist zu konstatieren, dass, auch im Rahmen der Computertätigkeiten in der Kita, der Computer durch die Kinder hauptsächlich als Spielmedium begriffen und genutzt wird. Fast alle Kinder berichten über Spielaktivitäten am Computer. Ein ähnlich hoher Stellenwert kommt den Malaktivitäten am Computer zu, die von fünf deutsch-türkischen und zwei deutschen Jungen auch als eine Computer-Spieltätigkeit begriffen werden:

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(19) Puppe: Und gibt es auch Spiele?

(20) Kind: Ja, dings Spiele, die man so bauen muss, die gibt es und die man malen muss.

Kind 39, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (11) Puppe: Erzählst du mir das mal? Was kann man damit alles machen?
- (12) Kind: Eh (...) mh (...) spielen.
- (13) Puppe: Mh. Was hast du denn schon damit alles gemacht?
- (14) Kind: Nur spielen gemacht.
- (15) Puppe: Was denn für Spiele?
- (16) Kind: Eh, malen.

Kind 6, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (63) Puppe: [...]. Und, am Computer? Was für Spiele spielst du da?
- (64) Kind: Hm, da spiel' ich, da mach' ich so Fotos, dann muss ich die anmalen so mit Stifte (...).

Kind 13, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (40) Puppe: [...] Ehm, was machst du denn immer so an dieser KidSmart-Station? Das ist ja ein Computer, ne?!
- (41) Kind: Ja! Da lernt man und spielt.
- (42) Puppe: Und, was spielt man da?
- (43) Kind: Da kann man so malen.

Anders als diese deutsch-türkischen und deutschen Jungen nehmen die übrigen Kinder eine klare Unterscheidung zwischen Spiel- und Malaktivitäten vor; sie begreifen Malaktivitäten also nicht als Spielaktivitäten und verstehen diese folglich als eine zusätzliche Computerbeschäftigung. Die Aussagen der deutsch-türkischen Jungen, bezogen auf diese Unterscheidung, können insgesamt als nicht eindeutig angesehen werden. Die Antworten ihrer Peers erlauben die Formulierung einer anderen Einschätzung (vgl. auch Kind 20, 20ff.; Kind 46, 3-10):

Kind 53, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (10) Puppe: Hallo, ich hab' gesehen, ihr habt da unten so eine Maschine und mit der kann man ganz viel machen. Ehm, was ist das denn?
- (11) Kind: Ehm, das ist ein Computer.
- (12) Puppe: Ein Co, ein Computer. Und, und was kannst du damit alles machen?

- (13) Kind: Damit kann ich malen.
- (14) Puppe: Oh, toll!
- (15) Kind: Und (...) und spielen.

Kind 4, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (6) Interviewerin: [...]. Da wart ihr doch schon mal an diesem KidSmart-Computer, an der Maschine. Was kann man denn da alles machen?
- (7) Kind: Mh stempeln.
- (12) Puppe: Mh, kann man da auch noch was Anderes außer stempeln machen?
- (13) Kind: Mh malen.

Kind 17, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

- (12) Puppe: Das ist ja ein Computer. Mit diesem großen Computer kann man basteln?
- (13) Kind: Malen.
- (14) Puppe: Was malst du damit denn?
- (17) Kind: Ich male, was ich will.

Interessant sind zudem die Aussagen der Kinder im Hinblick auf den Aspekt *Fotos*. Etwa jedes dritte vier und fünf Jahre alte Kind äußert sich, im Zusammenhang mit seinen Computertätigkeiten in der Kita, zu Fotoaktivitäten. Die Kinder berichten darüber, am Computer Fotos anzugucken, selten aber zu machen. Deutlich wird dabei, dass der technische Verlauf für sie mehr oder weniger transparent ist; konkret jedoch können sie sich dazu nicht immer äußern (vgl. Kind 6, 17-20; Kind 12, 16-29; Kind 13, 116ff.; Kind 40, 44-50; Kind 50, 24-31):

Kind 34, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (28) Puppe: [...]. Was machst du denn am liebsten am Computer?
- (29) Kind: Ehm. Ich Bild stecken, dann da auf dem Bild machen, reinmachen.
- (30) Puppe: Das hab' ich nicht ganz verstanden. Was machst du am liebsten?
- (31) Kind: In dem Bild rein die Bilder, die Buchstaben sind doch drinne bei dem Bild noch.
- (34) Puppe: Auf welchem Bild [...]?
- (35) Kind: Ehm, auf dem Computer.

Kind 43, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(56) Kind: Wir machen immer, wir gehen immer draußen und machen draußen Fotos und um den Kindergarten.

(57) Puppe: Wow, und die Fotos, könnt ihr auf den Computer reinpacken, dass ihr das mit dem Computer gucken könnt?

(58) Kind: Mit dem Schw (...) mmmmmmh Speicher.

(59) Puppe: In den Speicher packt ihr das? Wow!

(60) Kind: In eine Speicherkarte.

Kind 48, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt

(12) Puppe: Was ist das denn für ne Maschine? Erzähl doch mal, bitte.

(13) Kind: Hm, das is, eh, damit man die Bilder, die man (...), die fotografiert hat, damit man die da draufstellen kann.

(14) Puppe: Und, was kannst du damit alles machen?

(15) Kind: Damit, ehm, damit kann ich, eh, gucken, wie ich das immer gemacht hab'.

Kind 52, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt

(29) Puppe: Ist das so etwas wie, ehm, ein Computer?

(30) Kind: Jaa.

(31) Puppe: Was kann man denn damit machen?

(32) Kind: Fotos gemacht habe.

(33) Puppe: Fotos?

(34) Kind: Malen gemachen hat. Dann geht das raus.

Kind 25, Mädchen aus einem deutschen Haushalt

(23) Puppe: [...] Und (...) ehm (...) kann man da noch andere Sachen mit machen oder nur Spiele spielen?

(24) Kind: Auch ins Internet gehen und auch Bilder angucken.

(25) Puppe: Bilder angucken?

(26) Kind: Von unsere Hände.

(27) Puppe: Von euren Händen? Wie sind die denn da draufgekommen?

(28) Kind: Von einem Fotoapparat.

Die vier- und fünf Jahre alten Kinder berichten darüber, dass sie am Computer gerne Fotos anschauen. Wie anhand der Kinderaussagen deutlich werden sollte, machen die deutsch-türkischen und deutschen Kinder ähnlich Erfahrungen mit diesem Medium, ihre Antworten jedoch unterscheiden sich teilweise voneinander. Im Vergleich zu den deutschen Kindern scheinen die deutsch-türkischen Jungen und Mädchen, was die technische Ebene bzw. die Verbindung zwischen *Computer* und *digitalem Fotoapparat* anbelangt, zu kennen. Kind 43 zum Beispiel weiß, dass es, um sich die Fotos auf dem Computer anschauen zu können, eine Speicherkarte benötigt, auf der die Fotos abgespeichert sind (vgl. ebd., 92). Kind 34 und 40, ebenfalls türkeistämmige Jungen, tun sich zwar nicht ganz leicht ihr Wissen zu vermitteln, allerdings scheint auch ihnen die Notwendigkeit eines zusätzlichen Mediums, um die Fotos auf dem Computer abspielen lassen zu können, bekannt zu sein.

Während die Aussagen der deutschen Mädchen zu *Fototätigkeiten* am Computer eher kaum vorhanden sind, lassen sich etwa bei der Hälfte ihrer gleichgeschlechtlichen Mitkita-Kinder aus einem deutsch-türkischen Haushalt dazu Aussagen finden. Den deutsch-türkischen Mädchen ist bekannt, dass sie die Fotos nicht am oder mit dem Computer, sondern einem (digitalen) Fotoapparat machen und erst in einem nächsten Schritt diese, mittels eines weiteren Mediums, in den Computer transferiert werden. Lediglich ein deutsch-türkisches Mädchen äußert, am Computer *Fotos gemacht* zu haben (vgl. Kind 52, 32).

Diese Aussage ist auch bei Kind 6 und 8 wiederzuentdecken. Sowohl der erst- als auch der letztgenannte deutsche Junge geben an, *Fotos am Computer gemacht* zu haben. Möglicherweise sind diesen Kindern gewisse technische Prozesse nicht bekannt. Deshalb ist zum einen zu vermuten, dass diese ihnen nicht entsprechend zugänglich gemacht wurden. Zum anderen könnten die Kinder damit aber auch, wie Kind 50 hinweist, die *Bearbeitung/Veränderung von Fotos* gemeint haben, wodurch die Aussage wieder an Bedeutung gewinnt: „*Die Fotos, die wir aus uns gemacht haben*“ (ebd., 29).

Darüber hinaus ist ein Zusammenhang zwischen dem *Computer*, *Fotos/Bilder* und dem *Drucker* festzustellen. Die Fotos/Bilder werden in der Regel am Computer angeschaut, teilweise bearbeitet, auch mit und durch Buchstaben und Zahlen, und dann ausgedruckt. Der Akt wird selbst nach dem Drucken fortgesetzt; entweder durch die Weiterbearbeitung der Fotos/Bilder oder der *Präsentation* dieser. Der komplexe Akt der Fotoaktivität am und mit dem Computer ermöglicht den Kindern somit die Erweiterung ihres Wissensrepertoires in

der Auseinandersetzung mit dem Computer. Es handelt sich nicht einfach nur um eine unreflektierte Rezeption von Fotos. Die Kinder lernen in diesem Prozess, wohlmöglich auch implizit, verschiedene Zusammenhänge und Verbindungen kennen.

Insgesamt aber sind die Tätigkeiten *Spielen*, *Malen* und *Fotos* als die primären Computertätigkeitsfelder der Kinder im Kontext Kita herauszuarbeiten. Die Tätigkeiten mit dem Drucker, der Tastatur oder aber Lernaktivitäten und das Aufrufen von Dateiordnern rücken nur in wenigen, gar nur in Ausnahmefällen ihr Sichtfeld. Im Vordergrund steht hauptsächlich das Spiel. Aufgrund dieser Tatsache soll nun ein konkreterer Einblick in die Computerspieltätigkeiten der deutsch-türkischen und deutschen Jungen und Mädchen im außerfamiliären Lernraum, hier in der Kita, ermöglicht werden.

Computerspieltätigkeiten in der Kita

Konkret stellt sich die Frage, welche Spiele die Kinder am Kita-Computer gespielt haben. Zunächst ist zu konstatieren, dass die Kinder die, in den Einrichtungen zur Verfügung gestellten Inhalte der *EdSmart* Lernsoftware gerne genutzt haben. Eine ausführliche Beschreibung oder konkrete Benennung dieser Lernspiele durch die Kinder erfolgte dabei nicht. Es handelt sich fast ausschließlich um eine *Ein-Wort-Spielbenennung*, wodurch es ihnen gelingt, ihrem Gegenüber den/die Spielinhalt/e vorzustellen (vgl. Kind 1, 12-17; Kind 8, 6ff.; Kind 10, 11-20; Kind 17, 22-29; Kind 22, 134-139; Kind 24, 19ff.; Kind 37, 7ff.; Kind 42, 30-41; Kind 45, 10-15; Kind 47, 12-19).

Die Kinder zeigen sich, wie den Kinderantworten zu entnehmen ist, an einzelnen Spielfiguren interessiert. In den Spielen, die sie am KidSmart-Computer gerne spielen, fungieren häufig Tiere (wie zum Beispiel: Frösche, Krokodile, Schlangen, Affen Raupen, Mäuse und Andere) als Spielfiguren, die durch die Kinder als attraktiv wahrgenommen werden. Deshalb spielt Kind 1 gerne „*[d]as [Spiel] mit dieser komischen blauen Schlange da*“ (ebd., 15). Was diese kann oder was mit ihr alles gemacht werden könnte, dafür scheint es sich nicht zu interessieren (vgl. ebd., 17). Ähnliches gilt für die Kinder 22, 24, 37 und 45. Zusätzlich zu den Spielfiguren sind es die Spielhandlungen, aber auch Spielinhalte, an denen manche Kinder Gefallen finden. In einem Spiel wird *Kekse gebacken* (vgl. Kind 42, 37), in einem anderen gibt es Bonbons (vgl. Kind 8, 9). Andere Kinder wiederum haben

Spaß daran, Tiere einzusammeln (vgl. Kind 10, 16) oder einfach nur etwas auszusuchen, um dann irgendetwas damit zu machen (vgl. Kind 47, 20).

Interessant ist deshalb die Tatsache, dass im Rahmen der Computerspielaktivitäten in der Kita nur wenige bis gar keine Unterschiede in den kindlichen Spielpräferenzen festzustellen sind – weder in kultur- noch in genderspezifischer Form. Die Kinder setzen sich somit mit gleichen oder zumindest ähnlichen Spielinhalten auseinander. Spielinhalte speziell für deutsch-türkische oder deutsche Jungen und Mädchen, bezogen auf das Medium Computer, stehen den Kindern in ihrer Einrichtung also nicht zur Verfügung.

Ein weiterer Fakt lässt sich im Hinblick auf die kindlichen Spielpräferenzen beobachten. Werden die Kinderantworten in ihrer Gesamtheit betrachtet, so lassen sich in der Mehrheit solche Aussagen wiederfinden, die weniger einzelne Spielelemente, als vielmehr die eigentliche Spieltätigkeit in den Vordergrund stellen. Wie bereits zu Beginn der qualitativen Ergebnisse veranschaulicht werden konnte, sind Kinderwelten an erster Stelle Spielewelten – unabhängig vom sozialen Feld, in dem sie agieren (vgl. Kapitel 10.1.1). Obwohl also eine gewisse Tendenz der deutsch-türkischen Jungen zu Malaktivitäten, begriffen als (Computer-)Spielaktivitäten, und der deutschen Jungen zu Schlangen-, Bau- und Sternspiele, besteht – eine entsprechende Tendenz bei den Mädchen ist aus ihren Aussagen nicht herauszulesen –, sind Pauschalaussagen zu den Computerspielpräferenzen der Kinder in der Kita, wie dies beispielsweise für ihre Präferenzen in der Familie passierte (vgl. Kapitel 10.3.3), nicht möglich. Vielmehr scheinen hier, gerade im Zusammenhang mit den Computerspielen, allgemeine *kindliche Elemente* ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen und ein entsprechendes Interesse bei ihnen auszulösen – *Bonbons, Kekse, Tiere* und noch vieles mehr.

10.3.2 Der Kita-Alltag

Wie den Kinderaussagen zu entnehmen ist, finden in der Kita häufig auch Beschäftigungen ohne Medien statt. Obwohl in den Puppnet-Interviews der Schwerpunkt auf mediale Beschäftigungen, hier auf die digitalen Medien, gelegt wurde, schaffen sich die Kinder die Gelegenheit, etwas zu ihren nicht-medialen Beschäftigungen in der Kita zu erzählen. Es sind in zehn Interviews mit deutsch-türkischen Jungen und je sieben Interviews mit

deutschen Mädchen und Jungen Informationen zu solchen kindlichen Beschäftigungen in der Kita wiederzufinden. Die Antworten der deutsch-türkischen Mädchen zu ihren nicht-medialen Tätigkeiten fallen mit drei Angaben am geringsten aus.

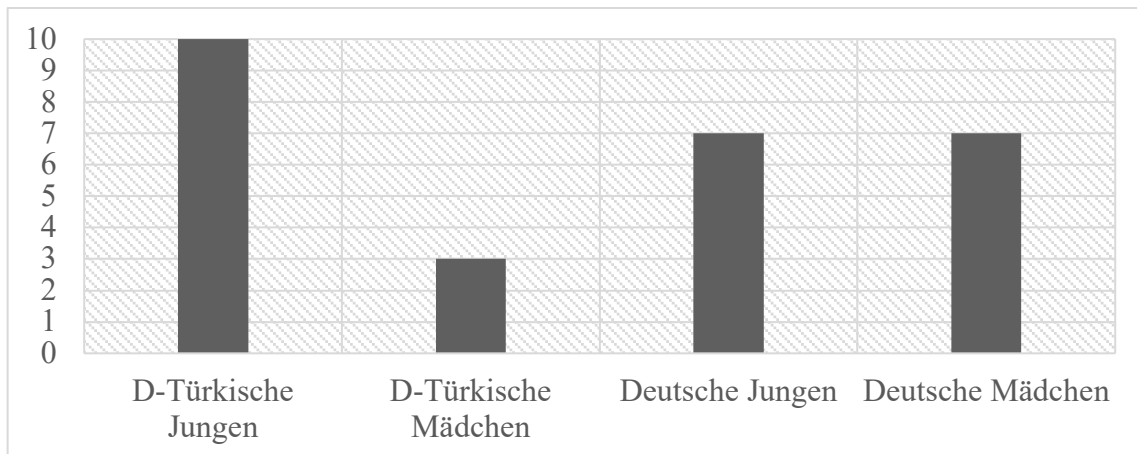


Abbildung 130: Angaben zu nicht-medialen Beschäftigungen der Kinder im Kontext Kita (Angaben in absoluten Zahlen)

Häufig berichten die Vier- und Fünfjährigen darüber, sich in ihrer Kita mit Spielsachen zu beschäftigen oder *draußen* Zeit zu verbringen. Es erfolgt immer wieder, auch von den Interviewpartner_innen, ein Hinweis auf die Tätigkeit im Freien. Feststellungen und/oder Fragen wie „[d]u warst ja auch gerade draußen, ne?“ (Kind 29, 71), „[m]öchtest du lieber wieder spielen gehen?“ (Kind 37, 123) oder „[m]agst du rausgehen und spielen?“ (Kind 1, 179) weisen darauf hin, dass der kindliche Kita-Alltag von den Interviewer_innen allen voran als ein nicht-medialer, also die *digitalen Medien* nicht unmittelbar einbegreifender, Alltag wahrgenommen wird. Folgender Auszug aus dem Interview mit einem deutsch-türkischen Jungen, Kind 42, soll zur Veranschaulichung dienen:

(216) Puppe: Na gut! Ich glaube, deine Freunde sind alle draußen. Wolltest du auch gerne raus?

(217) Kind: Ja.

Tätigkeiten im Freien, Bewegung, Spaziergänge, aber auch ein geplanter Spielplatz-, Arztbesuch o.Ä. sowie das Spielen im Sandkasten, in der Puppenecke oder einfach nur mit Autos auf dem Spielteppich gehören zum gewohnten Kita-Alltag der Kinder. Deshalb

scheint die Zurverfügungstellung von Spiel- und Lerninhalten durch und mit digitalen Medien seitens der Kinder keine Notwendigkeit darzustellen. Im Mittelpunkt steht das Spiel, sowohl im Freien als auch im geschlossenen Raum (vgl. Kind 3, 182; Kind 6, 9ff., 59ff.; Kind 29, 69-72; Kind 35, 223-232; Kind 40, 18-21).

In den Interviewauszügen der Jungen lassen sich Aussagen zu solchen Tätigkeiten wiederfinden, die sowohl außerhalb als auch innerhalb von institutionellen Räumlichkeiten ausgeübt werden können. Autos und Fußball werden von ihnen, wie bereits in Kapitel 10.1.2 aufgezeigt werden konnte, vorzugsweise zu Spielinhalten gemacht und folglich auch als Spielinhalte genutzt. Darüber hinaus sind sie, darauf wurde für den Kontext Kita bereits hingewiesen, nicht zwingend an den digitalen Medien interessiert (vgl. Kind 6, 62; Kind 29, 69f). Es steht hier das Spiel, ferner das Spiel mit den Freunden im Zentrum. Dieses erfolgt in der Regel ohne den Einsatz von digitalen Medien.

In diesem Zusammenhang sei jedoch daran erinnert, dass, gerade vor der Projektdurchführung, der pädagogische Einsatz von digitalen Medien durch die Erzieher_innen eher selten in Anspruch genommen wurde und diese deshalb nicht als ihre unmittelbaren Erziehungs- und Bildungswerkzeuge gelten können (vgl. Kapitel 8.2.4; 8.2.5). Dieser Aspekt ist auch in der Auseinandersetzung mit den Aussagen der deutsch-türkischen und deutschen Mädchen relevant (vgl. Kind 18, 11-16, 106ff.; Kind 19, 6-11; Kind 20, 70ff.; Kind 23, 30-43; Kind 49, 102f.; Kind 50, 74f.).

Obwohl die Mädchen nach ihren Erfahrungen im integrativen Medienprojekt gefragt werden, lenken sie das Gespräch in drei Fällen in eine andere Richtung. Kind 18, 27 und 50 erzählen in ihrem Kita-Alltag darüber, was sie gerne in der Kita machen. Letztgenanntes Kind, ein deutsch-türkisches Mädchen, spielt gerne im Sandkasten. Welches Computerspiel sie am KidSmart-Computer spielt, wird daher nicht sofort beantwortet. Kind 18, dieses Mal ein deutsches Mädchen, berichtet weniger über das Projekt, als vielmehr von einem *Toberaum*, den die Kita-Kinder möglicherweise für unterschiedliche Zwecke nutzen dürfen. Möglich ist es aber auch, dass ein Teil des Projektes in diesem Raum umgesetzt wurde, weshalb sie darauf zu sprechen kam: „*Die Kinder im Toberaum, ich war nicht dabei, aber ich habe nur da rumgesitzt*“ (ebd., 16). Besonders spannend ist die Annäherung von Kind 23. Das deutsche Mädchen erinnert sich zunächst an den gemeinsamen Spaziergang mit ihren Erzieher_innen. Gemeinsame Momente mit ihren Erzieher_innen am Computer haben

bei ihr wohlmöglich keine Wirkung hinterlassen. Die Absicht der Puppe, etwas über ihre Beschäftigung mit dem Computer im Kontext Kita zu erfahren, wurde daher nicht erfüllt (vgl. ebd., 40ff.).

Von Bedeutung sind aber auch Puppen oder die Puppenecke. Die Puppenecke fungiert allerdings nicht als ein Bereich, der nur zum Spielen gedacht ist. Dort scheinen die Kinder auch die Möglichkeit zu bekommen, *ungestört* an etwas zu arbeiten. Kind 19 berichtet, dort etwas zu lesen (vgl. ebd., 11). Die Puppenecke dient folglich als eine Art *Rückzugsort*, der für Einzelbeschäftigungen und Stillarbeiten genutzt werden kann. Es ist zu vermuten, dass hauptsächlich die deutschen Mädchen, nicht oder nur selten die Jungen, von dieser Möglichkeit Gebrauch machen.

Ein weiterer Aspekt betrifft erneut die Unterschiedlichkeit der, den Kindern bekannten, sozialen Felder. Wie schon in Kapitel 10.3.3 in Bezug auf den Computer festgestellt werden konnte, nehmen die Vier- und Fünfjährigen Unterschiede im Hinblick auf privat und institutionell verfügbare Gegenstände und Angebote wahr. Im Fall von Kind 4 bezieht sich die Äußerung auf das Nichtvorhandensein von *Cars-Autos* und im Fall von Kind 50 von *Barbies* in der Kita. Erstgenanntes Kind, gemeint ist Kind 4, erzählt der Puppe über sein Interesse für Autos, speziell für McQueen und Chick Hicks. Als die Puppe wissen möchte, ob sie auch in der Kita solche *tollen Autos* haben, begegnet ihr das Kind insofern, als dass es seinen *privaten Besitz* von Spielgegenständen den institutionell verfügbaren Spielgegenständen gegenüberstellt. Kind 4 erzählt:

(174) Puppe: Weißt du was? Sollen wir gleich mal wieder zurückgehen und dann kannst du mir mal zeigen, ob ihr in der Kita auch so tolle Autos habt?

(175) Kind: Wir haben keine McQueen-Autos.

(176) Puppe: Aber vielleicht andere, oder?

(177) Kind: Keine anderen McQueen-Autos.

Im Austausch mit diesem deutschen Jungen wird deutlich, dass er sich sehr für Autos interessiert. Inwieweit er seinem Interesse auch im Rahmen der Kita nachgeht, findet allerdings keine Antwort. Anders ist es bei Kind 50: Dieses deutsch-türkische Mädchen kompensiert das Fehlen von Barbies in der Kita durch den Einsatz von Puppen. Puppen jedoch stehen ihm nicht nur in der Kita, sondern auch zu Hause zur Verfügung. Dieser alltägliche Spielgegenstand wird in der Folge in den Kita-Alltag transferiert:

(198) Puppe: Mit deiner Barbie? Das ist ja toll! Gibt's im Kindergarten denn auch eine Barbie?

(199) Kind: Mhmh (verneinend).

(202) Puppe: Oh (...) das ist aber schade. Womit spielst du denn hier im Kindergarten dann so?

(203) Kind: Mit Puppen.

(204) Puppe: Ach so! Aber das ist nicht so gut wie mit Barbie (...) oder ist das genauso gut?

(205) Kind: Genauso.

(206) Puppe: Genauso gut? Hast du denn auch 'ne Puppe zu Hause?

(207) Kind: Hmhm (bejahend).

10.3.3 Fazit

In den *Puppet-Interviews* wurden an erster Stelle die Erfahrungen und der Umgang der Vier- und Fünfjährigen mit den digitalen Medien, hier zunächst mit dem Medium Computer, fokussiert. Ausschließlich alle Kinder wurden nach dem Medienprojekt, dessen Hauptgegenstand ein großer, kindgerecht gestalteter Computer war – unter den Projektteilnehmer_innen bekannt als KidSmart-Maschine bzw. KidSmart-Computer –, und ihren Erfahrungen damit befragt. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache fielen im Kontext Kita die Kinderantworten zum Computer höher aus, als beispielsweise für die restlichen, während der Intervention durch die pädagogischen Fachkräfte häufig zum Einsatz gebrachten Medien *Internet*, *digitaler Fotoapparat*, *Drucker*, *Buch* und *Kopierer*. Aufgrund der höher ausgefallenen Kinderaussagen zum *Computer* war es daher sinnvoll, den Blick zunächst auf die Computertätigkeiten (vgl. Kapitel 10.4.1) und erst danach auf die Beschäftigungen *ohne Medien* zu richten (vgl. Kapitel 10.4.2).

Es stellte sich heraus, dass der KidSmart-Computer von den Kindern als ein Spielmedium begriffen wurde. Ein ähnlich hoher Stellenwert kam den Malaktivitäten am Computer zu, die, insbesondere von den Jungen, nicht immer eindeutig von der Tätigkeit des Spiels unterschieden wurden. Sie betrachten das Malen als ein Spiel; ein *Malspiel* also. Was den Einsatz des digitalen Fotoapparats anbelangt, hatten die Kinder nicht nur am Fotografieren, sondern auch an weiteren Anwendungen mit den Fotos großes Interesse. Das Anschauen

von Fotos sowie die Bearbeitung bzw. *Veränderung* dieser am Computer mit anschließendem Drucken, scheint ihnen große Freude bereitet zu haben.

Trotz des geteilten Interesses der Kinder an diesen Tätigkeiten entsteht der Eindruck, als hätten weniger die deutschen, als vielmehr die deutsch-türkischen Kinder den technischen Hintergrund der *Verknüpfung* von Computer und digitalem Fotoapparat durchschaut. Sie unterscheiden teilweise nicht nur zwischen den Funktionen dieser beiden Medien, ihnen scheint darüber hinaus die Notwendigkeit eines zusätzlichen Mediums, damit die Fotos auf dem Computer angezeigt werden können, eher bekannt zu sein, als ihren Mitkita-Kindern aus einem deutschen Kulturkontext.

Somit steht fest: die Tätigkeiten *Spielen*, *Malen* und *Fotos* gelten als primäre Computertätigkeitsfelder der Kinder im Kontext Kita. Im Hinblick auf die favorisierten Computerspiele stellten sich insbesondere die Lernspiele der *EdSmart* Software als relevant heraus. Da diese den Kindern nicht beim Namen bekannt waren, schreiben sie diesen ein für sie markantes Merkmal zu, die *Ein-Wort-Spielbenennungen* zur Folge hatten. Interessant ist dabei die Tatsache, dass im Rahmen der Computerspieltätigkeiten in der Kita nur wenige bis keine Unterschiede in den kindlichen Spielpräferenzen festzustellen waren – weder in kultur- noch genderspezifischer Form. Demzufolge setzten sich die Kinder, zumindest im Kontext Computerspiele, mit gleichen oder ähnlichen Spielinhalten auseinander. Konkret: es konnten keine Computerspielinhalte ermittelt werden, die eher die deutsch-türkischen oder die deutschen Jungen und Mädchen favorisierten. EdSmart Spiele in einer anderen Sprache als der Deutschen werden von den Kindern nicht explizit genannt (vgl. Kapitel 10.4.1).

Unterschiede sind erst wieder im Hinblick auf die kindliche Beschäftigung ohne Medien festzustellen. Hier zeigen sich die Jungen erneut eher an männlich und die Mädchen eher an weiblich konnotierten Spielinhalten interessiert. Die Einrichtungen, verstanden als eine primär nicht-medial orientierte, also die *digitalen Medien* in ihren pädagogischen Bemühungen nicht unmittelbar berücksichtigende, frühkindliche Institution, ermöglichen den Vier- und Fünfjährigen verschiedene Möglichkeiten der persönlich-sozialen Entfaltung. Die Puppenecke dient als ein möglicher Rückzugsort, um sich, in Einzel- oder Stillarbeit, mit einer Sache ungestört zu beschäftigen. Vermutlich nehmen diesen eher die Mädchen, genauer die deutschen Mädchen, in Anspruch. Der Pausenhof oder *Toberaum* stellt den

Kindern den entsprechenden Raum für (mehr) Bewegung zur Verfügung. Möglicherweise sind es vorrangig die Jungen, die ihren Lieblingssport Fußball dort ausüben können (vgl. Kapitel 10.4.2).

Haben die Kinder die Wahl zwischen einer Beschäftigung am Computer oder draußen, so entscheiden sie sich eher für die letztgenannte Aktivität. Zudem scheinen Momente nicht-medialer Form im Kita-Alltag zu überwiegen, weshalb ein Teil der Kinder, wenn sie über ihre Tätigkeiten in der Kita berichten sollen, von gemeinsamen Spaziergängen, Memory, Autos, Sandkasten und weiteren primär nicht-medialen Spielsituationen erzählen, und das, obwohl sie teilweise explizit nach ihren Momenten mit dem Computer gefragt wurden.

Auffallend ist zudem, dass die Kinder ihren privaten Besitz von Spielgegenständen von den Spielangeboten in ihrer Einrichtung unterscheiden. Spielgegenstände, die sie zu Hause besitzen, ihnen aber in der Kita nicht zur Verfügung stehen, versuchen sie zum Teil durch andere, diesen Spielgegenständen ähnlichen Spielgegenstände zu ersetzen. Dies ist eine mögliche Form, das Fehlen von Spielangeboten durch ähnliche Spielangebote zu kompensieren. Eine andere Lösung liegt in der Akzeptanz des anders gestalteten sozialen Lernraums, der Kita. Kind 3 beispielsweise ist im Kindergarten immer im Tor: *„Ich bin ja immer hier im Kindergarten im Tor [...]“* (ebd., 180). Für den deutschen Jungen ist das also der übliche Alltag in der Kita. Hier wird mit den anderen Kindern Fußball gespielt, und er agiert dann als Torhüter. Ähnlich verhält sich sein gleichgeschlechtliches Mitkita-Kind aus einem deutsch-türkischen Kontext. Für ihn ist die Kita ein Spielort. Er kommt hier her, um mit anderen Kindern zu spielen (vgl. Kind 38, 8f.; Kapitel 10.4.2).

10.4 (Medien-)Erzieherische Maßnahmen in den Familien und (mediale) Regelungen in den Kitas

Im Unterschied zu den bisherigen Kapitelinhalten der qualitativen Analyse richtet sich der Fokus in diesem Kapitel gezielt und unmittelbar auf die sozialen Kommunikations- und Interaktionspartner der Kinder – die Eltern und Erzieher_innen. Es ist ein zentrales Anliegen dieser Arbeit, die Präsenz und Relevanz derjenigen sozialen Akteure vorzustellen, die für den weiteren Lebens- und Bildungsverlauf der Kinder von großer Bedeutung sind. Die

Erziehungsverantwortung betrifft beide – in informellen Kontexten die Eltern und in formellen Lernarrangements die Erzieher_innen. Beide stehen in der Verantwortung, dem Kind eine möglichst *günstige* Entwicklung zu gewährleisten. Den Erziehungs- und Bildungsverantwortlichen ist in Sachen *Chancengerechtigkeit* eine essentielle Bedeutung zuzuschreiben. Inwieweit sie ihrer erzieherisch-bildnerischen Verantwortung im Hinblick auf das *Themenfeld Medien* nachkommen, soll zum Gegenstand der nachfolgenden Seiten gemacht werden (vgl. Kapitel 6.3.3).

In diesem Kapitel soll auf der Grundlage der Kinderantworten ein Einblick in die (Medien-)Erziehungsmaßnahmen im sozialen Feld ‚Familie‘ und ‚Kita‘ ermöglicht. Diesen Informationen wird eine Sonderstellung zugewiesen. Denn die aus den Kinderantworten gewonnenen Informationen zu den (Medien-)Erziehungsmaßnahmen in den jeweiligen sozialen Feldern können den Angaben der Eltern und Erzieher_innen zu ihren Medieneinstellungen (vgl. Kapitel 8.1.18; 8.1.19; 8.2. 15; 9.1.11) und den elterlichen Medienerziehungsmaßnahmen vor und nach der Projektdurchführung (vgl. Kapitel 8.1.12; 9.1.5) gegenübergestellt werden. Somit ist es möglich, die Angaben insbesondere der Eltern mit den Aussagen ihrer Kinder zu *vergleichen*, um dann ein aussagekräftigeres Gesamtbild von den Maßnahmen in Sachen *Medien und Erziehung* im Kontext Familie zu erhalten. Ferner ist es, auch wenn nur etwas eingeschränkt, möglich, die Maßnahmen in Familie und Kita mittels der Kinderaussagen zu vergleichen.

Vor dem Hintergrund der Kinderaussagen scheint es sinnvoll, eine klare Differenzierung der von ihnen erfahrenen (Medien-)Erziehungsmaßnahmen in Familie, nicht aber in der Kita, nach dem Merkmal *Herkunftskultur* vorzunehmen. Das ist insbesondere für das soziale Feld ‚Familie‘ wünschenswert, weil die deutsch-türkischen und deutschen Vier- und Fünfjährigen in ihren Aussagen über deutlich erkennbare Unterschiede in ihrer medialen Begleitung und Unterstützung durch ihre Eltern und/oder Familienangehörigen berichten. Im Folgenden sollen deshalb auf der vertikalen Ebene zunächst die Erfahrungen der deutsch-türkischen und dann die der deutschen Vier- und Fünfjährigen thematisiert werden. In einem nächsten Schritt werden gewisse Auffälligkeiten auf der Horizontalen und Diagonalen zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass, aufgrund der Gestaltung der Interviewabläufe, aber auch der unterschiedlichen Reaktionen auf und Interessen der

Interviewer_innen für die Kinderantworten, die Häufigkeiten der Kinderantworten zu einem jeweiligen Aspekt bzw. der Ermöglichung, sich zu einer Sache zu äußern, variieren. Deshalb bemüht sich der Verfasser stets die Gesamtaussagen der Kleinkinder als Basis zu verwenden und darauf aufbauend die für diese Arbeit relevanten Ergebnisse vorzustellen.

Neben Angaben zu den *medienerzieherischen Maßnahmen* in der Familie sollen sowohl Informationen zu ihren familiären als auch institutionellen *Ansprech-, Spiel- und/oder TV-Partnern* erfolgen. Die Präsenz und Relevanz einzelner Familienmitglieder sowie der institutionellen Akteure soll hier im Besonderen hervorgehoben werden. Wenige Angaben zu nicht-medialen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen können für das Verständnis des lebens- und medienweltlichen Familien- und Kita-Alltags der Kinder unterstützend wirken. Dazu lassen sich jedoch nur wenige und demzufolge einzelne Aussagen finden. Der Fokus liegt deshalb auf den Maßnahmen der Medienerziehung.

Zunächst soll es darum gehen, die Aussagen der deutsch-türkischen Kinder, differenziert nach Geschlecht, vorzustellen (vgl. Kapitel 10.4.1). In einem nächsten Schritt geht es dann darum, einen Fokus auf die Mediensozialisation der deutschen Jungen und Mädchen zu setzen (vgl. Kapitel 10.4.2). Das soziale Feld ‚Kita‘ soll erst zum Schluss in den Mittelpunkt rücken (vgl. Kapitel 10.4.3). Dort sollen die Aussagen der deutsch-türkischen und deutschen Kinder zusammengefügt werden.

10.4.1 Mediensozialisation der deutsch-türkischen Kinder

In der Auseinandersetzung mit den Puppet-Interviewaussagen der deutsch-türkischen und deutschen Kleinkinder konnten neben Informationen zu (medien-)erzieherischen Maßnahmen der Eltern auch Erkenntnisse über vorhandene *Ansprech-, Spiel- und Mediennutzungspartner_innen* der Kinder in der Familie gewonnen werden. Im Folgenden richtet sich der Blick auf die Aussagen der deutsch-türkischen Jungen und Mädchen. Ziel ist es, eine Idee von den (Medien-)Sozialisationsbedingungen in diesen Haushalten aus erster Hand zu gewinnen. Welche Medien und Medieninhalte, mit wem und wie lange diese Kinder nutzen (dürfen), wird anhand der Kinderaussagen veranschaulicht. Die nachfolgende Abbildung dient der ersten Übersicht:

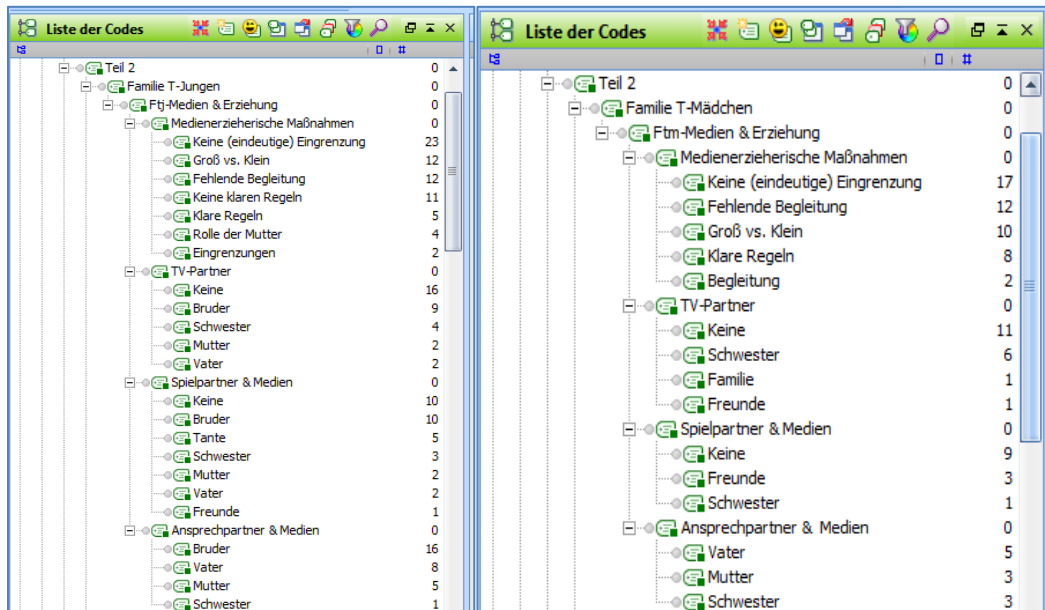


Abbildung 131: Erfahrungen der deutsch-türkischen Jungen (links) und Mädchen (rechts) mit Medien im Kontext Familie

Es lässt sich an erster Stelle folgendes Ergebnis festhalten: Die Angaben der deutsch-türkischen Eltern zu ihren *medienerzieherischen Maßnahmen* zu Hause (vgl. Kapitel 8.1.12) finden in den Aussagen ihrer Kinder Bestätigung. Dieses Ergebnis ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil jetzt davon ausgegangen werden kann, dass die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten deutsch-türkischen Kinder im Hinblick auf ihre unmittelbaren medialen Erfahrungen zu Hause durch ihre Erziehungsverantwortlichen in der Mehrheit alleine gelassen werden.

In über drei Fünftel der Fälle bei den deutsch-türkischen Jungen und in bis auf einem Interviewbeispiel bei den deutsch-türkischen Mädchen lassen sich gezielt Aussagen zu *fehlenden Grenzen* in den Maßnahmen der türkeistämmigen Eltern zur Mediennutzung ihrer Kinder konstatieren. Der Mehrheit der türkisch sozialisierten Kinder sind Grenzen in der Nutzung von Medien ein Fremdwort. Hinzukommt, dass ihr medialer Alltag sehr selten durch ihre Eltern begleitet wird. Des Weiteren werden Regeln von ihnen scheinbar kaum erfahren. Berichten sechs deutsch-türkische Jungen über mediale Momente in der Familie, in denen keine medialen Regeln als Inhalt galten, so ist es lediglich, neben drei weiteren Jungen, einer von ihnen, dem, in einer Spielsituation mit seinen älteren Geschwistern, auch eine Regel, möglicherweise implizit, vermittelt wird (vgl. Kind 32, 289ff.).

Während in den Aussagen der deutsch-türkischen Jungen die Codierung *Keine (eindeutigen) Regeln* vorgenommen werden kann, sind in den Aussagen der gleichkulturell geprägten Mädchen keine Informationen zu fehlenden Regeln vorhanden. Hier haben, in lediglich drei Fällen, die Eltern mit ihren Töchtern über erzieherische Maßnahmen hinsichtlich des Einsatzes von Medien, hauptsächlich des Computers – so ist zu vermuten – kommuniziert.

Allgemein ist davon auszugehen, dass die Erfahrungen der Kinder mit türkischen Wurzeln, bezogen auf die *medienerzieherischen Maßnahmen* ihrer Eltern, sich kaum voneinander unterscheiden. Die medienerzieherischen Erfahrungen dieser Kinder können deshalb auf *drei zentrale Aspekte* beschränkt werden: *Keine (eindeutigen) Regeln, eine fehlende Begleitung und keine (eindeutigen) Begrenzungen*.

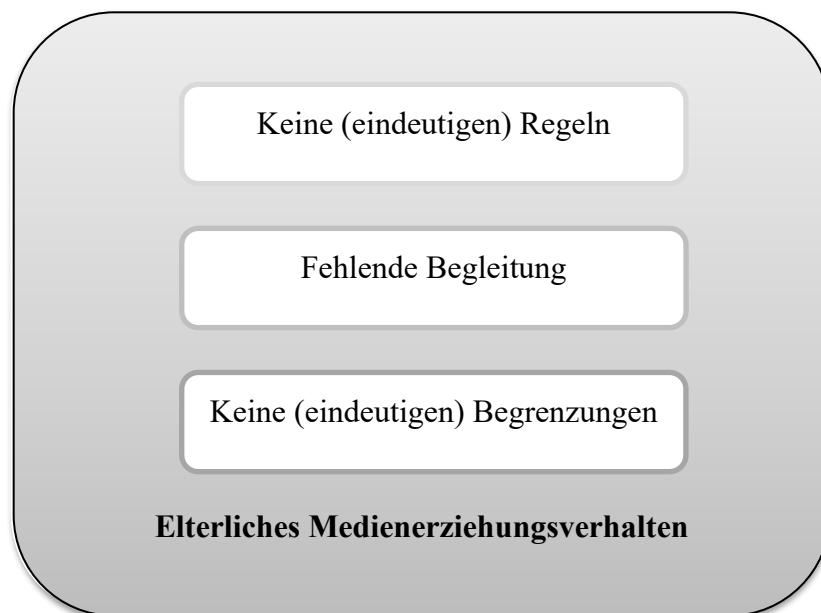


Abbildung 132: Elterliche Medienerziehung in deutsch-türkischen Familien

Es ist bewusst *nicht von Maßnahmen* die Rede, weil hier die kindlichen Erfahrungen in der Familie auf eine elterliche Verhaltensweise zurückzuführen sind, die nicht auf Maßnahmen gründet, sondern auf einem *laisser-faire Verhalten*, in dem eine direkte medienerzieherische Verantwortung, zumindest für diesen Kontext, nicht verwurzelt zu sein scheint. (*Eindeutige*) *Begrenzungen* im Hinblick auf die Mediengeräte sowie Medieninhalte und das

Mediennutzungsverhalten werden den deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen eher selten vermittelt. Zudem werden sie kaum mit Regeln konfrontiert, und sie erfahren auch nur eine magere bis keine elterliche mediale Begleitung. Die Folge sind hohe Mediennutzungshäufigkeiten sowie ein mehr oder weniger nicht kritischer und nicht sachlicher Medienumgang (vgl. Kapitel 10.3.7).

In den nächsten Seiten soll zunächst ein Einblick in die Aussagen der deutsch-türkischen Jungen zu ihrer Mediensozialisation in der Familie ermöglicht werden. In einem nächsten Schritt sollen dann die Aussagen ihres Gegengeschlechts aus demselben Kulturkontext vorgestellt werden.

Mediensozialisation der deutsch-türkischen Jungen

Der Einstieg soll mittels einer Auswahl an Kinderaussagen zu den elterlichen Medienerziehungsmaßnahmen bzw. ihren medialen Erfahrungen zu Hause ermöglicht werden (vgl. auch Kind 37, 71-88; Kind 40, 104-113; Kind 43, 169-174):

Kind 28, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(26) Puppe: Und wenn du da am Computer bist, mit wem spielst du dann da?

(27) Kind: Mh (überlegt) mit keinem. Ich alleine.

(28) Puppe: Da darfst du auch dran?

(29) Kind: Ja, ganz alleine. Ja, ich darf (...), ich spiele auch so Gruselspiele.

(30) Puppe: Aha, du spielst also am Computer. Was alles spielst du da?

(31) Kind: Autorennen, Pistolenspiele, weil da kommen immer so auch Knochen raus (zeigt kreisende Bewegungen mit den Händen am Gesicht).

Und er setzt fort:

(34) Puppe: Du sagtest gerade, dass du alleine am Computer bist. Wann bist du denn so an dem Computer?

(35) Kind: Manchmal.

(36) Puppe: Und wann?

(37) Kind: Abends, aber manchmal auch nicht (...) manchmal.

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt

(303) Puppe: Und habt ihr Sachen mit Passwort?

(304) Kind: Ja, der hat schon (...) der, der Passwort für m (...).

(309) Puppe: Wofür ist das Passwort denn? Was kannst du machen, wenn du das eingibst?

(310) Kind: Eh, 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.

(311) Puppe: Ach so! Und dann kannst du Sachen machen?

(312) Kind: Ja, dann spiel ich halt. Dann mach' ich rumgedatteln.

Interessant ist zudem, was dieses Kind (ebd.), etwa zu Beginn des Puppet-Interviews, zu seiner Fernseh- und Computernutzung äußert:

(101) Puppe: Ich darf [...] nicht so viel Fernsehen gucken, dann schimpft Mama immer. Bei dir auch?

(102) Kind: Mh, schimpft nie mit mir.

(103) Puppe: Nein? Auch nicht, wenn du am Computer bist?

(104) Kind: Mein Bruder sagt, ich soll immer (...), der sagt, ich soll immer spielen und dann sagt der, ich soll zumachen.

(105) Puppe: Mh, also passt dein Bruder immer auf, dass du nicht zu viel spielst?

(106) Kind: Ja.

Kind 37, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(21) Puppe: [...]. Sag' mal, habt ihr auch einen Computer zu Hause?

(22) Kind: Ja.

(23) Puppe: Darfst du damit auch spielen?

(24) Kind: Ja.

(25) Puppe: Und darfst du da auch oft dran spielen?

(26) Kind: Ja, darf ich.

Kind 41 schildert in einem seiner Aussagen die Reaktion seines Vaters auf sein Medienverhalten wie folgt:

(126) Puppe: Gehst du da oft rein, ins Internet?

(127) Kind: Ja.

(128) Puppe: Alleine?

(129) Kind: Ja! Und Papa sagt mir: „Nicht spielen!“

Und es setzt fort:

(134) Puppe: Darfst du denn dann alleine zu Hause an den Computer?

(135) Kind: Ja, aber mein Papa sagt, ich darf nicht. „Papi, darf ich Spiele?“ „Nö, nö!“

Sein Verhältnis zu seinem Bruder bringt Kind 43 wie folgt zu Wort:

(111) Puppe: [...]. Und spielst du mit deinem Bruder an dem PC zusammen?

(112) Kind: Nein, er haut mich immer.

(113) Puppe: [...]. Aiaiai, dann darfst du nie an den Computer?

(114) Kind: Doch! Wenn die (...) die Batterie geht auch immer leer.

(115) Puppe: [...]. Und kann man die Batterie denn auch irgendwie wieder auffüllen? [...].

(116) Kind: Nein, da muss man, Papa muss Batterien kaufen.

Wie den Kinderaussagen zu entnehmen ist, dürfen die deutsch-türkischen Jungen zu Hause *häufig und lange* die Medien Computer, Internet und Fernseher nutzen. Eine genaue Festlegung auf ein bestimmtes Medium sollte in ihrem Fall nicht zwingend erforderlich sein, weil hier insgesamt keine eindeutigen Grenzen und Regeln für ihre Mediennutzung vorhanden zu sein scheinen. Kind 28 äußert zu beliebigen Zeiten Spiele am Computer zu spielen, häufig auch solche Spiele, die es selbst als *Gruselspiele* bezeichnet (vgl. ebd., 29). Kind 32 sind die Zugangsdaten bzw. das Passwort zum Einschalten des Computers bekannt (vgl. ebd., 310) und sein gleichgeschlechtliches Mitkita-Kind aus deutsch-türkischen Verhältnissen spielt gegen den Willen seines Vaters sowohl Offline-, als auch Online-Computer Spiele. Dass das letztgenannte Kind, trotz väterlichem *Widerstand*, bei Nachfrage die Nutzung dieser Medien genehmigt bekommt, ist bemerkenswert und paradox zugleich (vgl. Kind 40, 111-117).

Eine weitere Auffälligkeit stellt die Beziehung der Jungen zu ihren älteren Brüdern dar. Der Bruder, dem, speziell für den deutsch-türkischen Jungen, eine hohe Präsenz bei der kindlichen Mediennutzung zuzuschreiben ist, bestimmt nicht nur über den Medieninhalt, der gespielt und/oder rezipiert werden soll, sondern kontrolliert zugleich die Mediennutzung seines jüngeren Bruders. Es scheint fast schon so, als hätten sich die Eltern ihrer

medienerzieherischen Verantwortung entzogen und diese ihrem *älteren Sohn* übertragen. Möglicherweise aber handelt dieser nach Lust und Laune und nicht nach bestimmten, kritisch durchdachten Regeln: „*Mein Bruder sagt, ich soll immer (...), der sagt, ich soll immer spielen und dann sagt der, ich soll zumachen*“ (Kind 32, 104). Inwieweit die Mediennutzung des älteren Bruders elterlicher Medienerziehung ausgesetzt ist, stellt deshalb ein weiteres Fragezeichen dar – auch vor dem Hintergrund der Aussage von Kind 43: *Mh, nein! Nur, eh, mein Bruder guckt immer Menschenserien*“ (ebd., 174), wie zum Beispiel „*[Das] Haus Anubis*“ (ebd., 176). Dies tut er möglicherweise zu einem ihm beliebigen Zeitpunkt (vgl. Kapitel 7.3.2).

Wie bereits in Abbildung 134 aufgezeigt wurde und der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen ist, ist der ältere Bruder²¹⁴ für viele der deutsch-türkischen Kinder nicht nur *Ansprech-*, sondern auch *Spiel-* und *TV-Partner*. In sieben der Interviews mit den deutsch-türkischen Jungen wird der ältere Bruder als *Ansprech-* und *TV-* und in vier als *Spiel-Partner* vorgestellt (vgl. Abbildung 135). Gemessen an der Codierungshäufigkeit überwiegen Aussagen, in denen der ältere Bruder als Ansprech-, Spiel- und/oder TV-Partner einzuordnen ist. Die deutsch-türkischen Jungen berichten also allen voran über mediale Situationen und Momente mit ihren älteren Brüdern, die ihren unmittelbaren alltäglichen medialen Familienalltag prägen.

²¹⁴ Es ist fest davon auszugehen, dass der Bruder oder die Schwester älter sind als das Kind. Diese werden, falls das Alter ihnen nicht bekannt ist, als, beispielsweise, größer charakterisiert (vgl. Kind 40, 87). Zudem würden diese, um ein weiteres Beispiel zu nennen, „*in die Schule [gehen]*“ (Kind 20, 101). Kind 27 verweist insofern auf das Alter seines Bruders, als dass es neben dessen Namen auf dessen Status zu sprechen kommt: „*[M]ein Bruder heißt S.C. und Abi*“ (ebd., 53). *Abi* steht für das ältere, männliche Geschwisterteil.

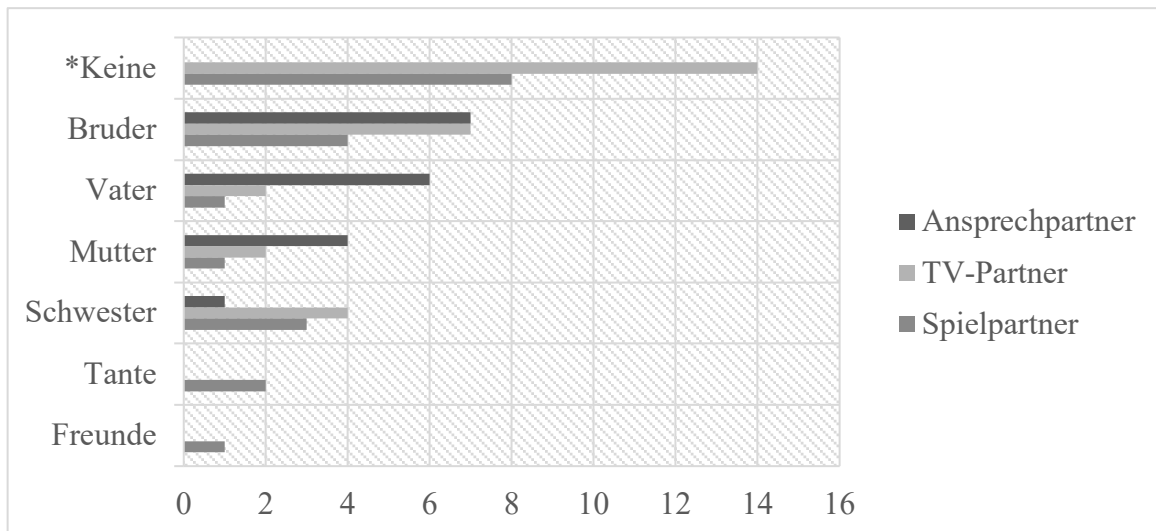


Abbildung 133: Ansprech-, Spiel- und TV-Partner der deutsch-türkischen Jungen im Kontext Familie (*Keine = Diese Kinder nutzen die Medien Fernseher, Computer und Internet vornehmlich, aber nicht ausschließlich, alleine) (Angaben in absoluten Zahlen)

Dass der Bruder, genauso wie die ältere Schwester oder aber in wenigen Fällen auch die Tante den jüngeren Bruder oder Neffen beim Spiele spielen auch medial begleitet, stellt keine Außergewöhnlichkeit dar. Das Spiel erfolgt häufig auch ohne die Begleitung oder Präsenz eines/r Spielpartners/in. Von sehr viel größerer Spannung handelt die Tatsache, dass der ältere Bruder, im Hinblick auf seine medienerzieherische Relevanz, auf derselben Stufe wie der Vater, weniger der Mutter, zu behandeln ist. Der Bruder scheint in etwa ähnlicher Weise wie der Vater wichtiger Ansprechpartner des deutsch-türkischen Jungen in Sachen Medien und Mediennutzung zu sein. Strenggenommen ist er primärer Ansprechpartner. Der nachfolgende Auszug aus dem Interview mit Kind 27 macht diese Tatsache wohl am deutlichsten zugänglich:

(54) Puppe: Welche Spiele spielst du denn am Computer mit deinem Bruder? Oder spielst du alleine?

(55) Kind: Mein Mama, mein Papa, ich meinte, mein Bruder sagt, ich darf nicht damit spielen.

Weitere Beispiele, im Folgenden aus den Interviewsituationen mit den Kinder 31 und 32, sollen als Ergänzung dienen:

Kind 31, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (75) Puppe: Und was machst du dann im Internet?
(76) Kind: Hmm (...) was spielen.
(89) Puppe: Woher weißt du denn, wie das funktioniert? Hat dir das jemand gezeigt?
(82) Kind: Mein Bruder.
(83) Puppe: Oh! Wie alt ist denn dein Bruder?
(84) Kind: Ehm (...) sechs.
(85) Puppe: Und du?
(86) Kind: Vier.

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (59) Puppe: Ach soo! Und wann bist du am Computer?
(61) Puppe: Zu Hause? Nach dem Kindergarten?
(62) Kind: Ja! Mein Bruder spielt erst, dann ich.
(64) Kind: Dings, der sagt immer zehn Minuten (...), der sagt immer eine Stunde.

Es ist vor allem Kind 32, das sehr viel über gemeinsame Mediensituationen mit dem Bruder berichtet. Der Bruder bestimmt nicht nur über die Mediennutzungsdauer. Er beweist sich zugleich als ein Partner, von dem das Kind entsprechende mediale Fähigkeiten abschaut und sich mehr oder weniger aneignet. In den nachfolgenden Aussagen dieses Kindes kommen darüber hinaus eine fehlende Begleitung und Kontrolle seitens seiner Eltern zum Ausdruck:

- (320) Kind: Da, da (...), da muss, mein Bruder guckt da, der muss sich anmelden, der hat, der hat (...), der hat gesagt, das ist kaputt, aber das ist nicht kaputt gemacht, das ist nicht kaputtgegangen. Der muss sich nur da anmelden.
(321) Puppe: Ach so! Der meldet sich an. Wofür denn?
(322) Kind: Eh, da, da, damit das Computer ging.
(323) Puppe: Ach so! Damit man Sachen einstellen kann?
(324) Kind: Ja.
(325) Puppe: Kannst du das auch schon?
(326) Kind: Ja! Man kann da sogar Bilder tauschen.
(329) Puppe: Wo denn?

(330) Kind: 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.

Es ist festzuhalten, dass die Vorstellungen des Kindes vom Bruder kaum bis keine Berücksichtigung finden. Es entscheidet ausschließlich der Bruder darüber, was mit welchen Medien für wie lange gemacht werden darf. Eine Kontrolle oder Überprüfung der kindlichen Mediennutzung seitens der Eltern ist, wie bereits festgestellt werden konnte, ebenfalls nicht zu erkennen. Im Fall von Kind 43 bleibt die Bereitschaft der Mutter ihm bei seinen (medialen) Anliegen beiseite zu stehen völlig außen vor:

(183) Puppe: Du kennst ja ganz schön viel, was im Fernsehen läuft.

(184) Kind: Ja!

(185) Puppe: Erklärt dir das dein Bruder alles?

(186) Kind: Mhmh (verneinend). Auch nicht meine Mama.

(187) Puppe: Sondern du siehst das immer alles alleine?

(188) Kind: Nein, sie schreit mich immer an: „Aaaahaaaaahaaaa!“

(189) Puppe: Ohje! Guckst du zu viel Fernsehen?

(190) Kind: Nein!

(191) Puppe: Meint die Mama?

(192) Kind: Nein, sie schreit nur, weil ich immer zu ihr komme.

Eine fehlende Begleitung erfährt auch sein gleichgeschlechtliches deutsch-türkisches Mitkita-Kind, Kind 35. Dieses schildert die mediale Interaktion in der Familie wie folgt:

(159) Puppe: Die Simpsons. Darfst du die immer gucken oder guckst du die nur manchmal?

(160) Kind: Immer gucken.

(161) Puppe: Immer gucken? Alleine?

(162) Kind: Nein! Papa.

(163) Puppe: Mit Papa? Guckst der mit dir?

(164) Kind: Ja.

(165) Puppe: Das ist ja klasse!

(166) Kind: Mein Mama guckt nicht. Mein Mama kennt nur Türkisch (...) Türkisch macht.

(167) Puppe: Aha! Die Mama guckt nur türkisches Fernsehen, ne?

(168) Kind: Ja.

Im Vergleich zu den anderen medialen Interaktionspartnern in der Familie fungiert der ältere Bruder eher auch als TV-Partner. Mit den Eltern, speziell der Mutter, und der Schwester werden gemeinsame Momente vor dem Fernseher selten bis kaum genannt (vgl. zum Beispiel Kind 28, 57). Ein deutsch-türkischer Junge, Kind 32, verzichtet manchmal sogar auf den Fernseher, weil dieser von seiner Schwester geschaut wird.

(170) Kind: Dings, ich mach' manchmal kein. Ich will manchmal kein Computer und ich gucke auch manchmal nicht dings, eh, Fernsehen, weil meine Schwester immer dings, keine Ahnung macht.

Es ist allen voran der Bruder, dem der deutsch-türkische Vier- und Fünfjährige nacheifert. Hierzu Kind 27:

(146) Kind: Beyblade, Sp, Beyblade guck' ich beim Fernsehen und Spongebob [Warum denn] und Monsterhaus.

(147) Puppe: Warum?

(148) Kind: Weil, mein und, hm Fleischbällchen.

(149) Puppe: Aber warum schaust du das?

(150) Kind: Ja, weil mein Bruder auch so was gemacht hat.

Manchmal ist es aber einfach nur die *fehlende Entscheidungsmacht*, die, aufgrund des Interesses für bestimmte Medien und individueller Mediennutzungsmotive, eine unwillentliche Mediennutzung herbeiführt. Erneut entscheiden die älteren Geschwister (vgl. Kind 31).

(91) Puppe: Und was guckst du da gerne im Fernsehen?

(92) Kind: Hm (...) Spongebob.

(93) Puppe: Spongebob (...) und warum findest du den gut?

(94) Kind: Ja.

(95) Puppe: Warum?

(96) Kind: Hm (...) weil meine Schwester und mein Bruder das gucken wollen.

(97) Puppe: Weil die den gucken wollen!? Guckst du den gar nicht, weil du den gucken willst?

(98) Kind: (Schüttelt den Kopf, verneinend).

(99) Puppe: Was würdest du denn gerne gucken?

(100) Kind: Hm (...)Timmy Turner.

Im Gegensatz zum Computer und Internet – diese nutzen die Kinder hauptsächlich zum Spiele spielen (vgl. Kapitel 10.3.3; 10.3.4) – nutzt der deutsch-türkische Junge den Fernseher häufiger auch ohne die Präsenz eines Familienmitgliedes. Diese *Präferenz* des Kindes ist möglicherweise dem elterlichen Verständnis und der konkreten Unterscheidung von Inhalten für Erwachsene und Kinder verschuldet. Nicht selten stellen diese Jungen Kinderinhalte Erwachseneninhalten gegenüber oder betonen, ohne einen direkten Vergleich vorzunehmen, Inhalte für Kinder zu gucken (vgl. Kind 30, 78ff.; Kind 32, 179ff.; Kind 40, 72f.; Kind 43, 105ff.).

Der Grund, weshalb eher die etwas älteren Geschwister und weniger die Eltern als TV-Partner fungieren und diese Kinder häufig auch alleine ihre Kinderserien/-filme rezipieren, ist vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses besser nachvollzuziehen. Der Bruder jedoch rückt als Mediennutzungspartner in den Vordergrund; nicht nur im Hinblick auf die Fernsehnutzung.

Im Fall von Kind 32 zum Beispiel, siehe weiter oben, ermöglicht der ältere Bruder sich und seinem jüngeren Bruder den Zugang zu den Computerinhalten (vgl. ebd., 320ff.). Außerdem teilt er, auf einer nicht benannten Plattform, mit anderen hier nicht genauer beschriebenen Personen Fotos, ohne, so ist zu vermuten, Rücksprache mit seinen Eltern und die Kalkulation möglicher Konsequenzen bei unüberlegter *Verbreitung* persönlicher Informationen.

Es ist trotz der als *autoritär* zu kennzeichnenden medienerzieherischen Maßnahmen des älteren Bruders davon auszugehen, dass dieser von dem jüngeren Bruder vornehmlich geschätzt wird. Obwohl dem folgenden deutsch-türkischen Jungen, Kind 34, die Computernutzung durch seinen Bruder verwehrt wird, nimmt ihn dieser, bei einer Bezeichnung durch die Puppe als *böse*, in Schutz:

(48) Puppe: Darfst du denn an den Computer von deinem Bruder?

(49) Kind: Nein.

(50) Puppe: Gar nicht? Ist der so böse, dass der dich gar nicht da dranlässt?

(51) Kind: Der ist nicht böse!

(52) Puppe: Nein, der ist nicht böse. Stimmt! Aber lässt der dich gar nicht an den Computer?

(53) Kind: Eigentlich schon.

Wie bereits darauf hingewiesen wurde, ist der ältere Bruder als primärer medialer Ansprechpartner des deutsch-türkischen Jungen zu behandeln und auch als solcher zu verstehen – der deutsch-türkische kleine Bruder eifert dem älteren deutsch-türkischen Bruder nach (vgl. Kind 27, 150). In der Auseinandersetzung mit den Interviewinhalten kommt dieser Aspekt besonders stark zum Ausdruck. In fast ausschließlich allen kindlichen Aussagen zu den medienerzieherischen Ansprechpartnern der deutsch-türkischen Jungen fungieren die Eltern nicht als *tonangebende* Instanz. Diese sind vielmehr als *potentielle Ansprechpartner_innen* zu begreifen. Erinnerung sei an dieser Stelle an die Aussagen von Kind 43 (vgl. ebd.,185). Folgende Interviewausschnitte sollen als Ergänzung dienen:

Kind 33, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(101) Puppe: Ah, die gehen schon in die Schule. Mit denen bist du dann am Computer zu Hause? Macht ihr noch was Anderes oder guckt ihr dann nur Filme?

(102) Kind: Und mit meiner Mama und meinem Papa.

(103) Puppe: Ok! Und was machst du mit Mama und Papa am Computer?

(104) Kind: Die gucken immer (...) die hören immer (...) eh (...) so Liedern (...) Lieder.

(105) Puppe: Lieder (...) am Computer.

(106) Kind: Lied.

Kind 39, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(161) Puppe: Und Mama und Papa sind auch manchmal bei oder deine Geschwister?

(164) Kind: Ja.

(165) Puppe: Und helfen die dir dann?

(166) Kind: Ja.

Mediensozialisation der deutsch-türkischen Mädchen

In diesem Abschnitt soll ähnlich wie im vorherigen Abschnitt vorgegangen werden. Zunächst geht es darum, einen Gesamteindruck von den elterlichen Mediennutzungsmaßnahmen zu Hause zu gewinnen. Der Einstieg wird durch eine Auswahl an Aussagen der deutsch-türkischen Mädchen ermöglicht (vgl. auch Kind 46, 39ff.; Kind 47, 38-50; Kind 52, 148ff.; Kind 53, 62ff.):

Kind 48, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(65) Kind: Da (...) da kann ich Musik hören und abends CD sp (...) hör'n 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.

(68) Puppe: Mh, bist du dann ganz alleine am Computer.

(67) Kind: Ja.

(68) Puppe: Und wann bist du immer am Computer [...]?

(69) Kind: Wenn mir immer langweilig ist.

Und es setzt fort:

(114) Puppe: Mh, hast du schon mal was im Internet gemacht?

(115) Kind: Öh, ja!

(116) Puppe: Was denn?

(117) Kind: Ich hab' gespielt, gespielt, gespielt bis Abend.

(128) Puppe: Zu Hause?

(119) Kind: Ja.

Kind 45, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(189) Kind: Ich darf gucken, wann ich will.

(190) Puppe: Wann du willst? Hast du auch 'nen Fernseher im Zimmer? Oder gibt's nur einen im Wohnzimmer?

(191) Kind: Im Wohnzimmer, in unserem Zimmer und in meins Schwester Zimmer.

(192) Puppe: So viele Fernseher? Und du darfst den anmachen, wann du möchtest?

(193) Kind: Ja.

Kind 54, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(98) Puppe: Oh (...) kannst du mit dem Computer auch ins Internet gehen?

(99) Kind: Ja.

(100) Puppe: Machst du das auch?

(101) Kind: Ja.

(102) Puppe: Ganz alleine?

(103) Kind: (Nickt zustimmend).

(104) Puppe: Und was machst du dann im Internet?

(105) Kind: Dann (...) wenn ich habe gemacht ein Internet, dann kommen sie die Spiele.

(108) Puppe: [...] Woher weißt du denn, wie das funktioniert? Hat dir das jemand gezeigt?

(109) Kind: Nein, ich hab' das alleine gemacht, weil ich groß bin.

Spielaktivitäten gehören zu den am meisten favorisierten Tätigkeiten der Kinder (vgl. Kapitel 10.1.1). Deshalb wundert es kaum, wenn die deutsch-türkischen Mädchen in ihren Aussagen zu ihrer Mediennutzung zu Hause die Tätigkeit des Spiels in den Mittelpunkt stellen. Kind 46 gibt an, viele Spiele am familiären Computer zu spielen. Geht es aber darum, diese Spiele zu benennen, so hat es darauf keine Antwort (vgl. ebd., 40f.). Auch Kind 48 ist zu den *Viel-* bzw. *Langspielern* zu zählen (vgl. ebd., 117). Es spielt hauptsächlich immer dann, wenn ihm langweilig ist (vgl. ebd., 69).

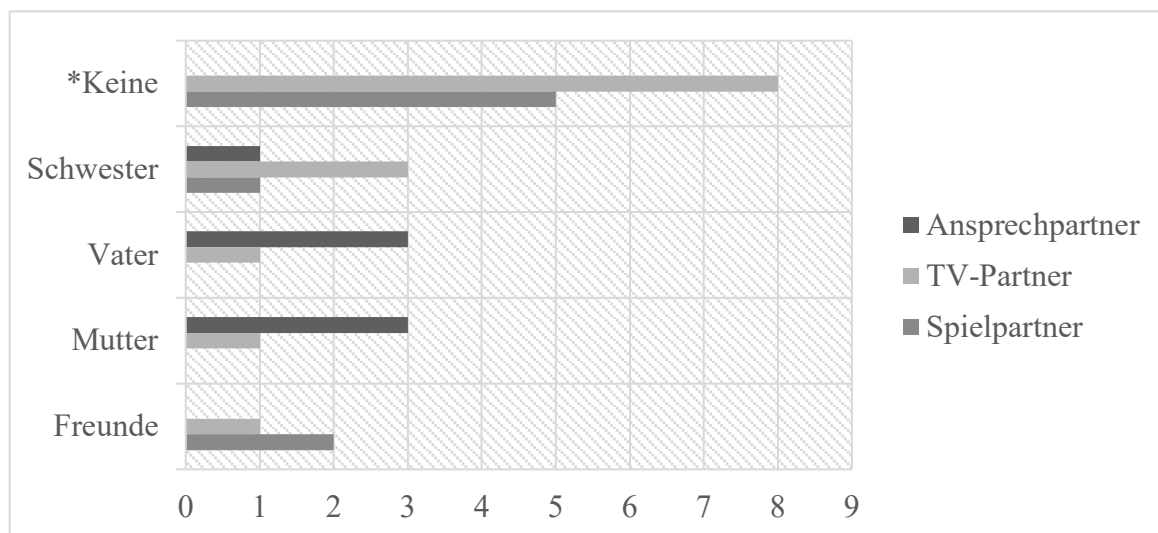


Abbildung 134: Ansprech-, Spiel- und TV-Partner der deutsch-türkischen Mädchen im Kontext Familie (*Keine = Die deutsch-türkischen Mädchen nutzen die Medien Fernseher, Computer und Internet vornehmlich alleine) (Angaben in absoluten Zahlen)

Werden ihre Aussagen hinsichtlich ihrer Spielpartner_innen untersucht, so ist zu konstatieren, dass sie, im Vergleich zu ihren gleichkulturell sozialisierten männlichen Mitkita-Kindern (vgl. Abbildung 135), in der Mehrheit ohne die Anwesenheit von anderen Personen medial aktiv sind. Ihre medialen Spielmomente zu Hause scheinen, um auf der Grundlage der Interviewbeispiele zu argumentieren, von, zugespitzt formuliert, *Momenten der Einsamkeit* geprägt zu sein – noch mehr ihre Fernsehnutzungszeiten. Die deutsch-

türkischen Mädchen nutzen ihre Medien bzw. spielen und/oder rezipieren ihre Medieninhalte hauptsächlich alleine. Dennoch ist eine gewisse Tendenz zu medialen Spieltätigkeiten und der Fernsehnutzung mit der Schwester oder mit einer festen Freundin festzustellen, nicht aber mit dem Bruder – möglicherweise gelegen an der Familienkonstellation – und nur in Ausnahmefällen mit den Eltern. Deshalb ist auch in ihrem Fall von einer mageren elterlichen Begleitung und einer verbesserungsbedürftigen elterlichen Unterstützung in Sachen Medien und Mediennutzung auszugehen.

Verglichen mit den Aussagen der deutsch-türkischen Jungen entsteht jedenfalls der Eindruck, dass im Fall der deutsch-türkischen Mädchen das medienerzieherische Bewusstsein der Eltern (leicht) höher ausgeprägt zu sein scheint. Denn es sind in der Regel die Eltern, die ihrer Tochter als mediale Ansprechpartner zur Verfügung stehen und nicht die Geschwister oder andere Familienmitglieder:

Kind 48, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(60) Puppe: [...]. Und was kann man zu Hause noch machen mit dem Computer?

(61) Kind: Öh, 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.

Der Vater rückt hier als aktiver *Spiel-*, aber auch wichtiger *Ansprechpartner* in den Vordergrund. Es ist zu vermuten, dass die Tochter bei Fragen und/oder Unklarheiten an erster Stelle ihren Vater ansprechen wird. Ihre Mutter nimmt wohlmöglich einen eher passiveren Part in der gemeinsamen Mediennutzung ein:

(28) Puppe: [...]. Und mit wem bist du an der Station?

(29) Kind: Ööh, ich bin nur allein, mein Papa und Mama sind (...) gucken mir zu.

(30) Puppe: Mh und hier im Kindergarten?

(31) Kind: Im Kindergarten spiel ich.

So konnte beispielsweise schon im Fall von Kind 52 die Aktivität des Vaters nachgewiesen werden. Dort war der Vater für die Reparatur des Kindercomputers zuständig (vgl. ebd., 154) und somit erneut wichtiger Ansprechpartner in Sachen Medien. Ein anderes deutsch-türkisches Mädchen, Kind 45, äußert sich zu seinem familiären Medienalltag wie folgt:

(107) Kind: Handy hat der Papa.

(108) Puppe: Handy hat der Papa. Hat die Mama auch ein Handy?

(109) Kind: Mhmh (verneinend).

Und es setzt fort:

(139) Kind: Ich hatte einmal von meinem Vater Handy fotografiert.

(140) Puppe: Oh, dann hast du schon mal fotografiert mit dem Handy? Toll!

(141) Kind: Und da die Bilder angeguckt.

(142) Puppe: Auf dem Handy oder auf dem Computer?

(143) Kind: Handy.

Das Mädchen schildert nicht nur, dass der Vater im Besitz eines Mobiltelefons ist. Darüber hinaus erzählt es mit dem Hybridmedium ihres Vaters medial aktiv gewesen zu sein. Es durfte damit Fotos machen und diese sich im Anschluss daran, mit großer Wahrscheinlichkeit unter der Begleitung des Vaters, anschauen. Es ist also festzuhalten, dass das Kind hier nicht nur medial aktiv war, sondern überdies eine gemeinsame Mediennutzung mit dem Vater stattfand und daran anknüpfend es zu einer Anschlusskommunikation kam. Die Absicht des Vaters war es also nicht, das Kind einfach nur medial zu beschäftigen. Schließlich erzählt das Kind nicht davon ständig mit dem Handy/Smartphone Fotos oder andere Tätigkeiten machen zu dürfen. Demnach lässt dieses Beispiel eine Form der Medienerziehung erkennen, die auf einer *Vater-Tochter-Interaktion* basiert.

Dies jedoch stellt eher die Ausnahme als die Regel dar. Tatsächlich sind vor allem im Haushalt dieses deutsch-türkischen Mädchens medienerzieherische Maßnahmen zu identifizieren. So berichtet das letztzitierte Mädchen, Kind 45, über familiäre Mediennutzungsregeln, die auch ihre älteren Geschwister einzuhalten haben:

(45) Puppe: Dürfen die schon an den Computer? Sind die älter?

(46) Kind: Ja.²¹⁵

²¹⁵ Anhand dieses Beispiels ist es möglich, auf ein, bei fast ausschließlich allen Kindern, festgestelltes Verhalten hinzuweisen. Das *Ja* in diesem Interviewausschnitt bezieht sich nicht auf die erste, sondern die zweite Frage. Werden den Kindern mehrere Fragen hintereinandergestellt, so beantworten sie stets, basierend auf den Erkenntnissen aus den Puppet-Interviews dieser Arbeit, die letztgestellte Frage. Alle anderen Fragen bleiben unbeantwortet.

- (47) Puppe: Ja? Wie alt sind denn deine Geschwister?
(48) Kind: Elf und acht.
(51) Puppe: Und machen die schon was am Computer?
(52) Kind: Die müssen fragen.

In dieser deutsch-türkischen Familie ist insgesamt ein etwas anderer Umgang mit Medienthemen zu verzeichnen. Die Eltern dieses deutsch-türkischen Mädchens sind nicht medienabstinent. Sie tendieren dennoch dazu die Mediensozialisation ihrer Kinder hinauszuzögern; es ist ihnen wichtig, dass ihre Kinder ein etwas distanzierteres Verhältnis zu Medien, nicht aber zu Medieninhalten, pflegen. Das Mädchen behauptet, erst mit dem interventiven Medienprojekt den Computer genutzt zu haben.

- (36) Puppe: Dein Papa hat einen [Computer]. Und darfst du da auch mal ran?
(37) Kind: Mhmh (verneinend).
(38) Puppe: Darfst du nicht? Das heißt, du hast zum ersten Mal bei KidSmart etwas mit dem Computer gemacht?
(39) Kind: Ja.

Darüber hinaus sei ihm das Internet nicht bekannt (vgl. Kapitel 10.3.4). Deshalb kennt Kind 45 beispielsweise auch keine Suchmaschine – in dem Fall die Suchmaschine *Blinde Kuh* nicht. Dafür kennt es aber das Gesellschaftsspiel *Blinde Kuh* – ein weiteres Indiz dafür, dass diese deutsch-türkische Familie den Einsatz von Medien in der Sozialisation ihrer Kinder limitiert, gar unterlässt:

- (99) Puppe: Das ist toll! Und, du hast gesagt, der Papa hat daheim 'nen Computer.
(100) Kind: Ja.
(101) Puppe: Hat der denn auch Internet? Weißt du das? (...) Da kann man sich z.B. von KiKa im Internet die Seite angucken. Da gibt's dann auch noch mehr Spiele oder sowas. Hast du so was schon mal gemacht?
(102) Kind: (Schüttelt den Kopf).
(103) Puppe: Mh. Oder mal was gesucht? Da gibt's nämlich solche Suchmaschinen. „Blinde Kuh“ z.B. Hast auch noch nicht geguckt?
(104) Kind: Wenn einer Besuch kommt, spielen wir dann „Blinde Kuh“.

Offenbar existiert auch hier die Vorstellung, dass die Kinder erst zu einem späteren Zeitpunkt mit Medien, besonders mit dem Computer, in Kontakt treten sollten; beispielsweise ab der Grundschule. Im Puppel-Interview mit Kind 44 wird diese Sichtweise und Unterscheidung durch das Kind explizit zu Wort gebracht:

(115) Puppe: Toll! Und wenn der Computer eine Wunschmaschine wäre, wo man sich alles wünschen kann. Gibt's da was?

(116) Kind: Du hast keinen.

(117) Puppe: Ich hab' keinen Computer, ich weiß. Aber wenn ich einen hätte, dann würde ich mit irgendwas ganz, ganz Tolles wünschen. Dann würde ich mir 'nen Pony wünschen oder ganz, ganz viele Freunde. Würdest du dir auch irgendwas wünschen?

(118) Kind: Du gehst noch nicht Schule! Du gehst noch Kindergarten.

Das deutsch-türkische Mädchen antwortet nicht auf die Frage, sondern weist die Puppe auf ihr junges Alter hin. Sie könne noch keinen Computer haben, weil sie, also die Puppe, wie das Mädchen im Verlauf des Gesprächs äußert, noch in der Kita ist.²¹⁶ Anders als beim Fernseher wird der Computer als ein *Erwachsenen-Medium* betrachtet. Bestimmte Computertätigkeiten gelingen daher auch nur *älteren* Kindern:

(136) Puppe: Und hast du sonst noch (...)? Also, am Computer daheim, da darfst du Spiele spielen. Machst du da auch noch andere Sachen? (...) Hast du dir da schon Fotos angeguckt?

(137) Kind: Ja.

(138) Puppe: Ja? Mit Mama oder alleine?

(139) Kind: Alleine.

(140) Puppe: Alleine darfst du da schon hin? Kannst du den schon an- und ausschalten, den Computer?

(141) Kind: Jaaaa (stolz).

(144) Puppe: Wow, das kann ich nicht.

(145) Kind: Kannst du gar nicht?

²¹⁶ Wie zu erkennen ist, wird die Puppe als gleichaltrig angesehen. Die Hierarchie zwischen Kind und Interviewer_in wird durch den Einsatz der Puppe aufgelöst – sie schwimmt. Dadurch gelingt ein Gespräch auf Augenhöhe. Das Kind fühlt sich in der Lage über gewisse Mediennutzungsfähigkeiten zu beurteilen (vgl. Kapitel 7.4.5).

(146) Puppe: Nein, ich kann das noch nicht.

(147) Kind: Du bist noch klein.

Das Alter ist somit ein wichtiges Kriterium, womit dieses deutsch-türkische Mädchen ihre eigene Medienausstattung begründet. Es habe deshalb keinen eigenen Fernseher in ihrem Kinderzimmer, weil es „*noch [...] so klein*“ ist (ebd., 161). Deshalb gucke es immer im Wohnzimmer Fernseher (vgl. ebd., 162f.). Aus demselben Grund soll nicht Kind 5, sondern seine mindestens drei Jahre ältere Schwester im Besitz eines Telefons sein (vgl. ebd., 122ff.). Zudem spiele nur ihre Schwester das Kartenspiel am Computer. Das Mädchen selbst habe ihr dabei nur zugeschaut oder zuschauen dürfen (vgl. ebd., 149-160). Aus demselben Blickwinkel ist der Hinweis von Kind 51 zu verstehen. Als es der Puppe nicht konkret sagen kann, was es im Fernseher schaut, fragt die Puppe explizit danach, ob es Filme für Kinder oder Erwachsene schaut. Daraufhin antwortet dieses deutsch-türkische Mädchen mit „*küçük*“ (ebd., 213), also „klein“.

10.4.2 Mediensozialisation der deutschen Kinder

Nach einem Einblick in die familiäre Mediensozialisation in den deutsch-türkischen Familien mit Hilfe der Aussagen der türkeistämmigen Vier- und Fünfjährigen (vgl. Kapitel 10.4.1) soll es nun darum gehen die Aussagen der deutschen Jungen und Mädchen in mediensozialisatorischer Hinsicht zu untersuchen. Wie schildern die deutschen Kinder ihre Mediennutzung zu Hause? Mit welchen medienerzieherischen Maßnahmen werden sie in ihrem kindlichen Medienalltag konfrontiert und welche Personen bzw. Familienangehörige fungieren dort als Ansprech-, Spiel- und/oder TV-Partner? Für diese bzw. die Medienerziehung und Mediensozialisation in den deutschen Familien umfassenden Fragen sollen im Verlauf dieses Kapitels Antworten gesucht werden. Die nachfolgende Abbildung dient einer ersten Übersicht:

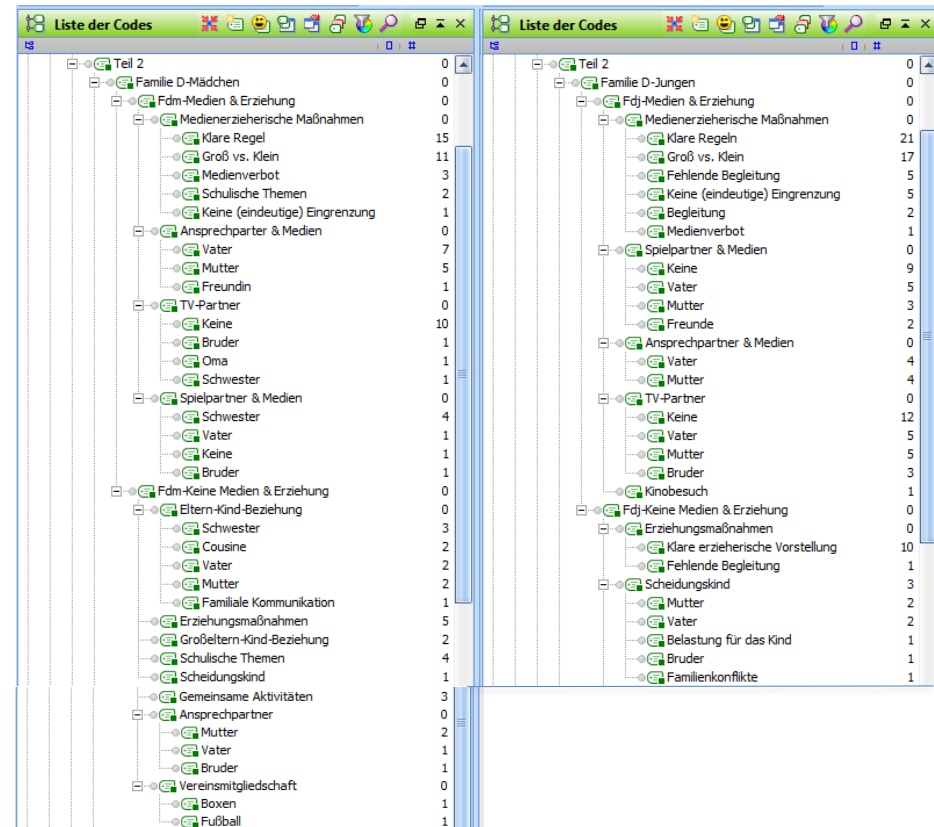


Abbildung 135: Erfahrungen der deutschen Jungen (links) und Mädchen (rechts) mit Medien im Kontext Familie

Auffallend ist allen voran, dass, genauso wie im Fall der deutsch-türkischen Kinder, die Aussagen der deutschen Kinder mit den Angaben ihrer Eltern zu den medienerzieherischen Maßnahmen zu Hause übereinstimmen (vgl. Kapitel 8.1.12). Kinder mit deutschkulturellen Wurzeln wachsen in Haushalten auf, in denen ein *kritisch-reflexiver Umgang* mit Medien nicht nur gefordert (vgl. ebd.), sondern auch gefördert wird (vgl. hierzu Kapitel 8.1.18). Insgesamt kann die Medienerziehung dieser vier und fünf Jahre alten Kinder auf *drei konkrete Maßnahmen* reduziert werden: *Verbot, Eingrenzung/Begleitung und Kontrolle*.



Abbildung 136: Elterliche Medienerziehung in den deutschen Familien

Den deutschen Vier- und Fünfjährigen werden mehrheitlich *klare Regeln* in Hinblick auf Medien und ihre Nutzung vermittelt. Erforderlich ist dabei eine konkrete Unterscheidung zwischen den Medien. Anders als bei der Computer- oder Internetnutzung ist das deutsche Kind in seiner Fernsicht häufig auf sich selbst gestellt und rezipiert diese Inhalte häufig alleine.

Umso effektiver sollte das Verbot gerade dieses Mediums sein. Etwa 30 Prozent der deutschen Eltern geben an, das *Medienverbot* als eine Maßnahme in ihrer Medienerziehung anzuwenden (vgl. Kapitel 8.1.12). In je einem Puppet-Interview mit einem deutschen Jungen und Mädchen finden diese Maßnahme eine Stimme. Die Eltern als die *medialen Hauptansprechpartner_innen* der Kinder scheinen daher einen starken Einfluss auf das Verhalten der Kinder auszuüben. Es ist stets möglich, bei den deutschen Kindern eine Wirkung der elterlichen (Medien-)Erziehungsmaßnahmen zu beobachten. Sie halten die vereinbarten oder von ihren Eltern vorgesetzten (medialen) Regeln ein. Bei Nichteinhaltung dieser rechnen sie mit Konsequenzen und leisten diesen möglicherweise deshalb auch keinen (direkten) Widerstand.

Die deutschen Eltern überlassen ihre Medienerziehung nicht dem Zufall. Ein Zeichen setzen sie beispielweise allein schon dadurch, in dem sie den Computer in ihr Schlafzimmer stellen. Dort ist dieser nicht unmittelbar für das Kind zugänglich. Des Weiteren sind sie sowohl für

ihren Sohn als auch für ihre Tochter *Hauptansprech-* und *Spielpartner*. Im Zusammenhang mit dem Fernseher begleiten sie vor allem ihren Sohn, weniger aber ihre Tochter. Die Tochter tendiert zu gemeinsamen Medienspielmomenten mit der Schwester; der Junge spielt in der Regel alleine oder aber mit seinen Freunden. Die Freunde scheinen hier die Geschwister, falls im letzteren Fall vorhanden, zu ersetzen.

Anders als bei den deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen tritt im Fall der deutschen Kita-Kinder auch die Relevanz des Bereichs der nicht-medialen Familiensituation hervor.²¹⁷ Besondere Aufmerksamkeit verdient die Codierung *Scheidungskind*, die im Rahmen dieser Arbeit, aufgrund einzelner Daten, nur eingeschränkt vorgestellt werden kann. In diesen Familien – die deutschen Jungen sind eher davon betroffen – herrschen nicht-klassische Familienstrukturen. Diese wirken nicht nur auf das kindliche Wohlbefinden, sondern beeinflussen zugleich die familiären Medienerziehungserfahrungen des Kindes.

Im Folgenden richtet sich der Blick zunächst auf die Aussagen der Jungen. Danach sollen die Sichtweisen ihrer gleichkulturell sozialisierten weiblichen Peers zentriert werden.

Mediensozialisation der deutschen Jungen

In diesem Abschnitt werden die Aussagen der deutschen Jungen zu ihrer familiären Mediensozialisation bzw. ihren individuellen Medienerziehungserfahrungen in ihrer Familie vorgestellt. Eine erste Übersicht soll anhand folgender Puppet-Interviewausschnitte erfolgen (vgl. auch Kind 3, 27-32; Kind 7, 67-74; Kind 12, 25-30):

Kind 1, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(89) Puppe: Und was schaut ihr an?

(90) Kind: Nach dem Sandmann Jim Knopf. Was denn sonst?

(91) Puppe: Stimmt! Der Jim Knopf. Der ist cool. Und Lukas der Lokomotivführer.

(93) Kind: Alles. Vom Sandmann!

(94) Puppe: Und danach gehst du schlafen?

²¹⁷ Dieser Bereich wurde in den Puppet-Interviews der deutsch-türkischen Kleinkinder kaum thematisiert. Aufgrund dieser Tatsache wurden die sehr wenigen Kinderaussagen als belanglos und nicht aussagekräftig eingeschätzt. Diesem wurde keine unmittelbare Berücksichtigung geschenkt.

- (95) Kind: Hmhm (bejahend). Erst Abendbrot.
(96) Puppe: Ja, natürlich. Versteht sich. Erst Abendbrot. Und dann geht man schlafen.
(97) Kind: Ja.
(98) Puppe: Oder dann guckt man fern. Schaut man fern, ne?
(99) Kind: Eh, Zähneputzen.

Kind 6, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (127) Puppe: Mh, und bist du auch an Mamas Computer manchmal?
(128) Kind: Darf ich nicht.
(129) Puppe: Nein?
(130) Kind: Mhmh (verneinend).
(131) Puppe: Auch nicht mit Mama zusammen?
(132) Kind: Ich darf aber so hm (...), das ist so ein, das ist so ein Mensch, das bin Mama, da darf ich laufen so (...).
(133) Puppe: Ah!
(134) Kind: Wenn Mama Computer aber.

Kind 9, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (53) Puppe: [...]. Sag mal, mit dem Computer zu Hause. Spielst du dann da etwas besonders gerne mit?
(54) Kind: Ja! Aber viele Spiele sind weg.
(55) Puppe: Oh, warum?
(56) Kind: Spiele ist nur für Papa da.
(57) Puppe: Ja? Und was machst du dann am Computer zu Hause?
(58) Kind: Fernsehgucken. Aber ich hab' Fernsehverbot und Spielverbot. Drei Mal muss ich schlafen.
(59) Puppe: Und dann darfst du spielen am Computer?
(60) Kind: Nein! Mit meinem Spielzeug im Zimmer.

Kind 10, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (49) Puppe: Und was spielst du zu Hause gerne?
(50) Kind: Hm, keine Ahnung.
(53) Puppe: Was macht man denn da?
(54) Kind: Das ist im Schlafzimmer, wo meine Mama und Papa schlafen.

- (55) Puppe: Und da steht der Computer? [...].
- (59) Puppe: [...]. Darfst du oft zu Hause am Computer spielen?
- (60) Kind: Nee, nur manchmal.
- (63) Puppe: Darfst du auch nur ein paar Minuten oder schon länger?
- (64) Kind: Schon länger. Drei Leveln.

Kind 2, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (69) Puppe: Ja? Und darfst du auch schon an den Erwachsenencomputer?
- (70) Kind: Ja.
- (71) Puppe: Echt? Was machst du da?
- (72) Kind: Da darf ich auch Autorennen spielen.
- (73) Puppe: Und darfst du das alleine oder ist da der Papa oder die Mama mit dabei?
- (74) Kind: Alleine.

Der mediale Haushalt der deutschen Jungen kann, basierend auf ihren Aussagen, in erster Linie als medien-, genauer *computerkritisch* charakterisiert werden. Den Söhnen soll, so der Eindruck, erst nach und nach der Zugang zum, wie die Kinder sagen würden, *echten Computer* (vgl. hierzu Kapitel 10.3.3) ermöglicht werden. Dieser steht wie bereits erwähnt in manchen deutschen Haushalten deshalb im Schlafzimmer der Eltern (vgl. Kind 3, 30; Kind 10, 54f.). Durch diese Maßnahme gelingt es ihnen die Computernutzung ihrer Kinder sowohl zu kontrollieren als auch zu regulieren. Hinzu kommen Regeln, die in einfacher Kindersprache dem Kind vermittelt werden; „*Drei Leveln*“ (ebd., 64) scheint die Vereinbarung bzw. der Kompromiss zwischen Kind 10 und seinen Eltern zu sein.

Eine selbstständige Nutzung des Computers durch den Jungen wird in den Haushalten aus einem deutschen Kontext nicht ausgeschlossen. Einige deutschkulturell sozialisierte Jungen dürfen auch alleine Computerspiele spielen. Möglicherweise stehen ihnen hierfür aber nicht viele Spiele zur Verfügung, weil diese von den Eltern entweder entfernt wurden – „*[V]iele Spiele sind weg*“ (Kind 9, 54) – oder die Eltern ihrem Kind erneut die Unterscheidung zwischen medialen Inhalten für Erwachsene und Kinder vermittelt haben – „*Spiele ist nur für Papa da*“ (ebd., 56).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass die mediale Tätigkeit am *echten*, nicht aber *unechten*, Computer stets in Ab- und Rücksprache mit den Erziehungsverantwortlichen erfolgt. Kind

2, das auch an den Erwachsenencomputer darf, berichtet darüber „auch Autorennen spielen“ (ebd., 72) zu dürfen. Es findet also, wie beispielsweise auch im Fall von Kind 6 (vgl. 131f.) zu erkennen ist, stets eine Absprache bzw. ein Verhandeln zwischen den Eltern oder einem Elternteil und dem Kind statt. Werden die Vereinbarungen oder elterlichen Regeln hinsichtlich der *echten Computernutzung* nicht eingehalten, so kann es vorkommen, dass die Eltern in ihrer Medienerziehung zu Verbotsmaßnahmen zurückgreifen (vgl. Kind 9, 59f.) – eine Maßnahme, die in fast 30 Prozent der deutschen Haushalte Anwendung findet (vgl. hierzu Kapitel 8.1.12).

Deutsche Jungen, die sich mit dem *unechten*, also mit dem Lerncomputer beschäftigen, sollten von einem solchen Verbot weniger betroffen sein. Schließlich befassen sie sich in diesem Kontext weniger mit Online-, als vielmehr mit lernspezifischen Spielinhalten. Ihr Fokus richtet sich folglich auf den Bereich der Offline-Medientätigkeit, die, wie bei Kind 12 zum Ausdruck kommt, Online-Medienerfahrungen nicht zwingend umfasst:

(27) Puppe: Und was machst du dann [mit dem Computer]?

(28) Kind: Sachen, aber, wenn eine einzige Karte weg ist, kann man viele Spiele nicht spielen.

(29) Puppe: Das ist aber schade. Kennst du das Internet?

(30) Kind: Ne, das ist da nicht bei.

Unabhängig davon, ob es sich um einen Online- oder Offline-(Lern-)Computer handelt, findet, bei Nicht-Verfügbarkeit, eine einfache Kompensierungsstrategie seitens mancher Jungen Anwendung. Ähnlich wie das deutsch-türkische Mädchen (Kind 51) (vgl. Kapitel 10.3.3) ermöglicht sich ein deutscher Junge durch einen Freund den Zugang zum Computer (vgl. Kind 7, 67f.). Den Computer behauptet er allerdings nur in der Kita genutzt zu haben und zu nutzen: „*Nur hier*“ (ebd., 74). Der Computer ist in der medialen Kinderwelt der deutschen Jungen nicht unmittelbar präsent (vgl. Kind 1, 31ff.; Kind 2, 193ff.; Kind 4, 24-29; Kind 6, 127ff.; Kind 7, 63-72; Kind 9, 53-70; Kind 10, 51-57), was das kindliche Interesse für dieses Medium jedoch nicht ausschließt.

Es existieren in den Haushalten der Jungen mit deutschen Wurzeln in der Tat klare Mediennutzungsregeln und elterliche Vorstellungen von und über Medien, die in den Aussagen dieser Jungen deutlich zum Ausdruck kommen. Bestimmte Medien dienen den

deutschen Eltern aber auch als Stütze in ihrer Erziehung. So stellen sich der Fernseher und das Spiel als wichtige elterliche Erziehungsmittel heraus.

Im Fall von Kind 1 wurde dessen Bruder durch die Eltern ein strukturierter und mittlerweile routinierter Ablauf vor dem Schlafengehen vermittelt: Nach dem *Sandmann* dürfen die beiden Jungen noch *Jim Knopf* gucken. Danach folgt das Abendbrot und nach dem Zähneputzen wird geschlafen (vgl. ebd., 89-98). Andere Eltern, in dem Fall die Eltern von Kind 9, setzen medialen Erziehungsmittel, die bereits vorgestellt wurden, als *Druckmittel* ein. Durch ein *Fernseh-* und *Medienspielverbot* (vgl. ebd., 58) werden durch die Eltern als unpassend empfundene kindliche Verhaltensweisen *bestraft*. Das Kind erhält für eine gewisse Zeit – diese Zeit wird von den Eltern festgelegt und dem Kind mitgeteilt – ein Mediennutzungsverbot: „*Drei Mal muss ich schlafen*“ (ebd.). Doch selbst dann darf es noch nicht mit den digitalen Medien spielen, sondern nur mit seinen Offline-Spielzeugen in seinem Zimmer (vgl. ebd., 60).

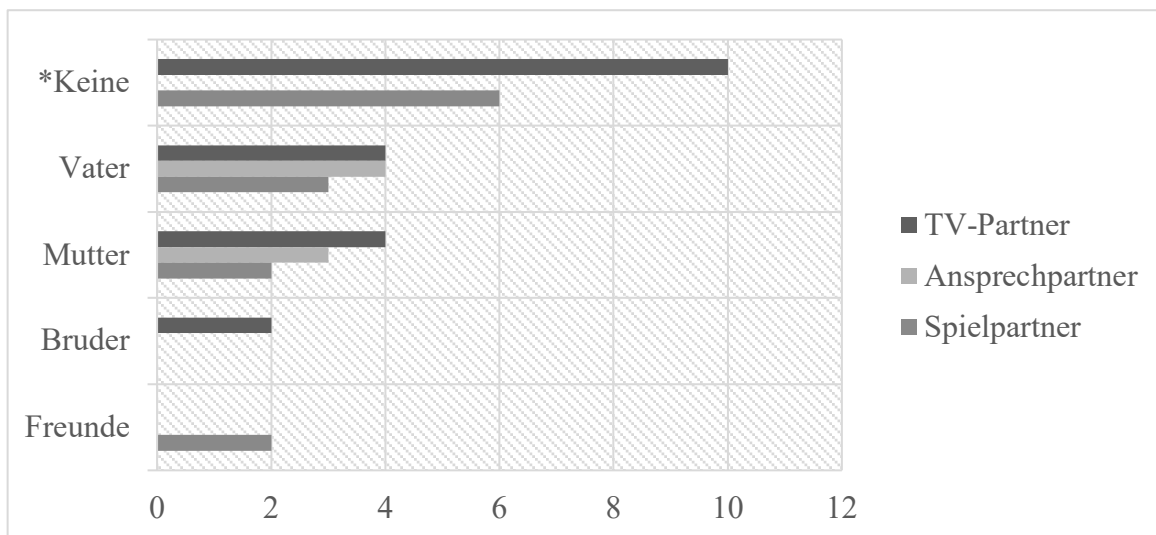


Abbildung 137: Ansprech-, Spiel- und TV-Partner der deutschen Jungen im Kontext Familie (*Keine = Die deutschen Jungen nutzen die Medien Fernseher, Computer und Internet vornehmlich alleine) (Angabe in absoluten Zahlen)

Die deutschen Jungen spielen häufig alleine am Computer und/oder im Internet. Als Spielpartner_innen fungieren oftmals ihre Eltern, manchmal aber auch ihre Freunde. Interessanterweise wird der Bruder lediglich im Zusammenhang mit dem Fernseher

genannt. In einigen Fällen wird dieses Medium also auch gemeinsam mit dem Bruder genutzt. Ansonsten erfolgt die Auseinandersetzung mit Ausschluss der Anwesenheit einer anderen Person – die Eltern sind dennoch präsent.

Die deutschen Eltern sind in der Mehrheit – das scheint sicher zu sein – über die Medienwelten ihrer Söhne informiert. Diese wird kontrolliert und durch elterliche Anteilnahme gewissermaßen begleitet. Im Haushalt der deutschen Jungen stellt die Begleitung die Regel dar. Unabhängig von den Medien finden in diesen Haushalten stets ein kommunikativer Austausch und gelegentlich gemeinsame Aktivitäten statt.

Kind 2 zum Beispiel berichtet über den geplanten Familienurlaub am Bodensee. Zusätzlich zu dieser Information äußert sich der deutsche Junge zur interfamiliären Kommunikation mit seinen Eltern. Das Kind ist darüber aufgeklärt, dass es dort nicht alleine schwimmen kann; entweder aus zurückliegenden Urlaubserfahrungen oder den expliziten Hinweis durch seine Eltern. Darüber hinaus ist ihm das Mittelmeer ein Begriff, und ihm ist auch bekannt, dass beim Tauchen eine entsprechende Ausrüstung benötigt wird. Der Badeurlaub am Bodensee scheint somit nicht der erste Badeurlaub dieses Jungen mit seiner Familie gewesen zu sein. Diese Informationen und Erfahrungen machte das Kind stets in der Gegenwart seiner Eltern oder eines Elternteils. Einen zusätzlichen Beitrag scheint die Eltern-Kind-Interaktion geleistet zu haben:

(248) Kind: An Bodensee.

(249) Puppe: Freust du dich schon?

(250) Kind: Ja.

(251) Puppe: Toll! Was macht ihr denn da?

(252) Kind: Wir fahren an den See.

(253) Puppe: Gehst du da schwimmen?

(254) Kind: Nein! Das ist ein See, wo ich nicht stehen kann.

(255) Puppe: Stimmt! Der ist tief. Aber vielleicht mit Schwimmflügeln?

(256) Kind: Ne, da kann ich nicht schwimmen. Mein Papa ist schon mal im Mittelmeer getaucht.

(258) Kind: [...]. [D]er ist bis auf den Grund getaucht. Zehn Meter ist der getaucht.

(259) Puppe: Toll.

(260) Kind: Mit ganzer Ausrüstung.

Das verbindende Thema im Haushalt von Kind 3 dagegen ist Fußball. Sowohl seine Mutter als auch sein Vater sind Fußball begeistert. Der deutsche Junge berichtet darüber, jedes Heimspiel von Borussia Dortmund gemeinsam mit seinem Vater im Stadion anzuschauen. Dieses Interesse wird schließlich im medialen Kontext fortgesetzt. Das Internet dient dabei nicht nur dazu, um auf den Seiten der großen Fußballvereine Real Madrid und Barcelona zu surfen. Mittels des Internets gelingt es dem Jungen sein Fußballinteresse auch in musischer Hinsicht zu stillen. Diese Mannschaftssportart ist in diesem Beispiel also Ausgangspunkt sowohl familiärer Kommunikation und Interaktion als auch medialer Nutzungsinteressen:

- (111) Interviewer: Wow, super! Mögen deine Eltern auch Fußball?
(112) Kind: Nein. Meine Mama liebt ein bisschen Schalke.
(113) Interviewer: Ooh! Das ist aber ein bisschen gefährlich, oder?
(114) Kind: Mein Papa und ich lieben Borussia.
(115) Interviewer: Seid ihr auch schon mal zusammen im Stadion gewesen?
(116) Kind: Ja, wir gehen jedes Heimspiel. Und jedes Bundesligaspiel waren wir da.
(117) Interviewer: Toll! Und warst du dann auch schon auf anderen Internetseiten?
(118) Kind: Ja, ich kenne noch ein paar Sachen. Z.B. von Real Madrid war ich schon auf der Seite. Und von Barcelona. Und hm (...) von Brasilien.
(119) Interviewer: Und warst du dann auch schon mal im Internet nicht wegen Fußball, sondern, weil du irgendetwas anderes geguckt hast? Weil du irgendwelche Bilder schauen wolltest? Oder Musik angehört hast?
(120) Kind: Ja, Musik. Z.B. Waka Waka.²¹⁸

An anderer Stelle äußert sich Kind 3 erneut zum Thema Fußball. Dort wird ersichtlich, dass das Fußballinteresse dieses Jungen durch seine Eltern zusätzliche Unterstützung erfährt:

- (171) Puppe: [...]. Gibt es irgendetwas, was du dir wünschen würdest?
(172) Kind: Ja, dass mein Fußballverein, da brauch ich kein Torwart und so, weil ich Torwart bin. Torwarttrikot hab' ich schon.

²¹⁸ *Waka Waka* von Shakira war offizielles Lied der Weltmeisterschaft im Jahr 2010.

Vereinsmitglied ist auch sein gleichkulturell sozialisiertes Mitkita-Kind. Über die Mitgliedschaft, dieses Mal in einem Boxverein, hinaus, wird hier, wie im Fall von Kind 1 auch (vgl. in diesem Kapitel), der strukturierte Alltag dieses Jungen sichtbar. Als primäre Bezugsperson agiert allen voran seine Mutter. Sie ist nicht nur manchmal mediale Spielpartnerin. Sie kümmert sich auch um alle möglichen Formalitäten, die für die Anmeldung ihres Kindes im Boxverein nötig sind. Auffallend jedoch ist die Abwesenheit des Vaters. Das Kind spricht während des Puppet-Interviews in keinem einzigen Satz von seinem Vater:

Kind 6, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(97) Puppe: [...]. Spielst du alleine?

(98) Kind: Ja.

(99) Puppe: Oder auch manchmal mit Mama?

(100) Kind: Manchmal mit Mama auch.

(101) Puppe: Und wie lange bist du immer am Computer? Wenn du heute nach Hause kommst z.B., was machst du dann?

(102) Kind: Ich komm' heute nicht (...), ich geh' zuerst zu M., dann gehen wir zum Boxen, dann boxe ich so.

(112) Kind: Mama meldet mich auch da an.

Ob das Kind in einer Familie mit einem Elternteil, in dem Fall mit der Mutter, aufwächst, lässt sich nicht mit voller Gewissheit beantworten. Fakt ist jedoch, dass hauptsächlich und fast ausschließlich die Mutter eine enge Beziehung zu diesem Kind pflegt und ein Interesse an seinem kindlichen (Medien-)Alltag hegt. In drei weiteren deutschen Haushalten wachsen die Jungen in ähnlichen Strukturen auf:

Kind 14, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(69) Interviewerin: Ok! Habt ihr zu Hause auch nen Computer?

(70) Kind: Nein.

(71) Interviewerin: Ne?

(72) Kind: Nur Papa hat einen und da ist ein schwieriges Spiel drauf und das hab' ich schon mal gemacht, da muss man Sachen suchen, aber die sind ganz versteckt, die kann man gar nicht findn.

(73) Interviewerin: Ach so! Aber dein Papa, der hilft dir dabei, oder?

(74) Kind: Ja, der hilft mir. Und schau mal, hab' ich irgendwo gedrückt und dann hab' ich ein Tipp gekriegt, hier hat das so gelempt (wie verstanden: geleuchtet) und dann hab' ich da draufgedrückt und dann hat mich (...).

(77) Interviewerin: Ach so (...) und bist du da immer dran am Computer zu Hause oder nur mit deinem Papa?

(79) Kind: Das bin ich gar nicht.

(81) Kind: Und später wohnt der bei uns gar nicht mehr. Weil der zieht auuus.

Nach Aussage des Kindes ist nur der Vater im Besitz eines Computers (vgl. ebd., 72). Dieser fungiert als medialer Spielpartner und steht seinem Sohn bei anspruchsvollen Spielsituationen zur Seite. Gleichzeitig erhält das Kind aber auch gewisse Freiheiten von seinem Vater, wodurch es eigene mediale Erfahrungen macht: „*Und schau mal, hab' ich irgendwo gedrückt und dann hab' ich ein Tipp gekriegt, hier hat das so gelempt*“ (ebd., 74). Die gemeinsamen Spielmomente mit dem Vater sollen jedoch eine Unterbrechung erfahren, weil die Eltern entschieden haben, getrennte Wege zu gehen. Der Vater würde bald ausziehen – ein Grund, weshalb es nicht mehr beliebig oft mit ihm am Computer Zeit verbringen wird (vgl. ebd., 81).

Ob die Computerspielpartnerschaft zwischen Vater und Kind unter diesen Umständen aufrechterhalten bleiben wird, ist fraglich. Allerdings ist davon auszugehen, dass das Kind, im Scheidungsfall seiner Eltern, eine andere Form der elterlichen Medienerziehung sowie gemeinsamer Medienmomente erfahren wird, als ihm bisher bekannt ist. Anhand der folgenden Interviewausschnitte soll diese These aufgegriffen und veranschaulicht werden.

Kind 1, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(73) Puppe: Also warst du schon mal im Kino?

(74) Kind: Ja! Schon zwei Mal.

(75) Puppe: Mit Mama und Papa?

(76) Kind: Ja, nur mit Mama.

(77) Puppe: Nur mit Mama?

(78) Kind: Ja, weil die Mama umgezogen ist.

Kind 13, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(68) Puppe: Bei dir zu Hause?! Und kann man an dem Computer auch so 'was cooles spielen?

(69) Kind: Ja, ich hab' einen Computer.

(70) Puppe: Zu Hause?

(71) Kind: Ja.

(72) Puppe: Bist du da alleine dran?

(73) Kind: (Überlegt) Ja.

(74) Puppe: Oder mit Mama und Papa?

(75) Kind: Ich hab' gar keinen Papa.

(76) Puppe: Ah!

(77) Kind: Ich bin alleine dran. Mama ist im Wohnzimmer und guckt Fernsehen.

(78) Puppe: Und gehst du auch mit dem Computer ins Internet?

(79) Kind: Ja.

(80) Puppe: Alleine?

(81) Kind: (Nickt zustimmend).

(82) Puppe: Und was machst du dann im Internet?

(83) Kind: Dann schreibe ich irgendwas.

Kind 1 und Kind 13 leben bereits mit nur einem Elternteil. Ersteres Kind teilt mit seinem Vater und Letzteres mit seiner Mutter den Haushalt. Es werden in beiden Interviewausschnitten von Situationen mit der Mutter berichtet. Im ersten Beispiel geht das Kind mit seiner Mutter ins Kino. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Mutter-Kind-Aktivitäten jede Woche variieren werden. Da die Mutter nicht zu Hause wohnt, stehen Mutter und Sohn, so ist zu vermuten, nur die Wochenenden zur Verfügung, die sie schließlich mit verschiedenen (medialen) Aktivitäten füllen können. Es ist deshalb davon auszugehen, dass bei Scheidungsfamilien der Alltag des Kindes mit der Mutter sich vom Alltag des Kindes mit dem Vater unterscheiden wird. Im Hinblick auf (Medien-)Erziehungsfragen sind ebenfalls Unterschiede zu erwarten.

Anders ist es im zweiten Beispiel. Hier berichtet das Kind lediglich über die Interaktion mit seiner Mutter. Der Vater ist für dieses Kind nicht präsent. Deshalb steht diesem deutschen

Jungen nur seine Mutter als potenzielle Ansprech-, Spiel- und/oder TV-Partnerin zur Verfügung. Sie ist zudem diejenige Instanz, die über das Mediennutzungsverhalten des Jungen entscheiden kann. Im Fall von Kind 13 ist eine elterliche, hier mütterliche, Aufmerksamkeit und Begleitung eher nicht zu erkennen. Das Kind ist auf sich selbst gestellt und nutzt den Computer sowie das Internet ohne elterliche Begleitung (vgl. ebd., 77).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse sind drei Fragen von besonderem Interesse: Zum einen interessiert, wie es sich in Scheidungsfamilien mit der kindlichen Medienerziehung verhält? Zum anderen stellt sich die Frage nach der primären Bezugsperson und dessen Relevanz, in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes, in Fragen der Medienerziehung sowie im Hinblick auf die gemeinsame Mediennutzung. Die letzte Frage lenkt auf die, in dieser Arbeit, für die deutschen Familien herausgearbeiteten *medienerzieherischen Hauptmaßnahmen* (vgl. Abbildung in diesem Kapitel) und darauf, ob diese auch für die deutsche Einelternfamilie Gültigkeit besitzt oder hier andere Maßnahmen in Betracht gezogen werden müssten.

Mediensozialisation der deutschen Mädchen

Zu Beginn dieses Kapitels konnten auf der Grundlage der Antworten der deutschen Kinder drei Hauptmaßnahmen der Medienerziehung in den deutschkulturellen Familienhaushalten herausgearbeitet werden. In diesem Abschnitt soll es darum gehen, die deutschen Mädchen zu Wort kommen zu lassen, um mit Hilfe ihrer Aussagen ihre Erfahrungen mit den elterlichen (Medien-)Erziehungsmaßnahmen kennen zu lernen und einen gezielten Einblick in ihre familiären Lebens- und Medienwelten zu gewährleisten.

Einige deutsche Mädchen weisen auf unterschiedliche Momente der familiären Regelungen wie auch Maßnahmen hin. Diese Aussagen beinhalten also sowohl Informationen zu den allgemeinen wie auch spezifischen familiären Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Nutzung von Medien. Die Aussagen von Kind 15 verdienen eine besondere Aufmerksamkeit. Dieses deutsche Mädchen schildert ihre Beziehung zu ihren Eltern und zu Medien in verschiedenen Kontexten. Darüber hinaus weist es auf die elterlichen Erziehungsvorstellungen und konkreten Forderungen hin:

(51) Puppe: [...] Hast du schon mal was machen dürfen, am Computer von deinem Papa?

- (52) Kind: Hm! Schon mal ja, aber jetzt nicht mehr.
- (53) Puppe: Jetzt nicht mehr? Warum darfst du das nicht mehr?
- (54) Kind: Weil ich bisher nur bis 100 zählen kann. Ich kann das noch nicht.
- (55) Puppe: Aber hast du schon mal zugeguckt, wenn dein Papa am Computer ist?
- (57) Kind: Ja, schon ganz oft. Da hat er andere Spiele gemacht.

Die Eltern stellten ihrer Tochter eine Bedingung, die sie erst erfüllen muss, wenn sie den Computer nutzen und damit Spiele spielen möchte – eine *Wenn-dann-Maßnahme*. Diese elterliche Erlaubnis gilt also nur dann, wenn sie bis 100 zählen kann. Anderenfalls dürfe sie den Computer nicht nutzen (vgl. ebd., 54). Die Eltern verbieten ihrer Tochter den Zugang zu diesem Medium also nicht (vgl. ebd., 56ff.). Vielmehr erwarten sie eine (schulische) Gegenleistung. Ähnliches ist im Zusammenhang mit dem Fernseher zu beobachten. Obwohl das Mädchen im Besitz eines eigenen Fernsehers ist, darf sie diesen eher am Wochenende einschalten. Wenn sie dieses Medium auch in der Woche nutzen möchte, dann hat sie dieses Mal folgende Forderung zu erfüllen: „*Nur, wenn ich mal ganz lieb bin, dann darf ich*“ (ebd., 72).

Das Kind scheint mit den elterlichen Forderungen d'accord zu sein und zurecht zu kommen. Es orientiert sich hauptsächlich an den elterlichen Vorschriften und versteht die Eltern als seine primären Ansprechpartner_innen:

- (126) Kind: [...]. Ich durfte schon mal ganz lange wach bleiben.
- (127) Puppe: Wie lange?
- (128) Kind: Ehm. Muss ich nochmal meine Mama fragen.
- (129) Puppe: Obwohl du hättest schon lange schlafen müssen, durftest du wachbleiben?
- (130) Kind: Da durfte ich mit meinem Bruder oben Fernseh gucken. Da, wo P. immer, wenn er Schule hat, so lang wie er dann wach bleibt, so lange durfte ich wachbleiben.

Dies aber stellt ein Ausnahmefall dar, der dieses Mal durch die Mutter zugelassen wurde. Hier orientierte sich das Mädchen an dem älteren Bruder, der etwas länger wachbleiben darf. Ansonsten darf das deutsche Mädchen „*[n]ur so Sachen [anschauen], bis [...] [sie] ins Bett geh[t]*“ (ebd., 146). In diesem deutschen Haushalt gelten somit klare Regeln, und es existieren festgelegte Schlafenszeiten. Für die Regeln im alltäglichen Miteinander und kindlichen Alltag sowie für die Fernsehnutzung scheint dabei die Mutter und für die

medialen Angelegenheiten mit dem Computer eher der Vater zuständig zu sein. Während das Mädchen im Zusammenhang mit der Schlafenszeit und dem Fernsehverbot (vgl. ebd., 84-92) auf die Mutter zu sprechen kommt, verweist es bei einer Unklarheit bezogen auf den Computereinsatz direkt auf den Vater:

(117) Puppe: Und habt ihr auch daheim Internet?

(118) Kind: Internet?

(119) Puppe: Weißt du, was Internet ist?

(120) Kind: Ich muss mal mein Papa fragen.

(121) Puppe: Da kann an im Computer reingehen und dann kann man da verschiedene Seiten aufrufen. Zum Beispiel kann man sich dann von Coco die Fanseite im Internet ansehen. Oder Spiele spielen im Internet.

(122) Kind: Muss ich mal meinen Papa fragen. Mein Papa hat nur einen Computer und mein Bruder.

Das Mädchen muss sich zum einen sehr sicher sein, dass der Vater auf jeden Fall als Ansprechpartner zur Verfügung stehen wird. Dann muss es sich sicher sein, dass der Vater auf jeden Fall weiterhelfen werden kann. Zuallerletzt müssten in diesem Haushalt eindeutige Rollen vergeben sein, weshalb in Sachen Medien nicht der Bruder, sondern der Vater als Ansprechpartner in Frage kommt. Diese kindlichen Erfahrungen verweisen auf eine intrafamiliäre Harmonie, die sich auf der interpersonalen Ebene fortsetzt.

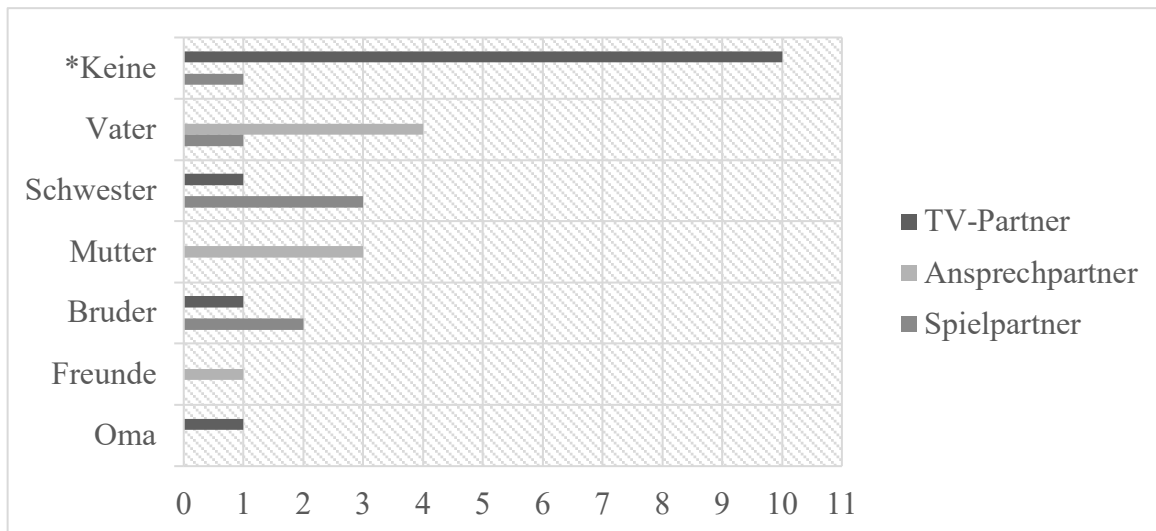


Abbildung 138: Ansprech-, Spiel- und TV-Partner der deutschen Mädchen im Kontext Familie (*Keine = Diese Kinder nutzen die Medien Fernseher, Computer und Internet vornehmlich und somit nicht ausschließlich alleine) (Angaben in absoluten Zahlen)

Die Eltern fungieren auch bei ihren gleichgeschlechtlichen Peers aus demselben Kulturkontext als primäre Ansprechpartner_innen. Die Eltern sind in der Regel im Besitz eines Computers. Das Kind darf unter Kontrolle und (passiver) Begleitung eines Elternteils dieses Medium zum Spiele spielen nutzen – auch online. Dem jüngeren deutschen Mädchen wird der Computer von Anfang an als ein Erwachsenenmedium bekannt gemacht. Deshalb erhält auch das deutsche Mädchen einen beschränkten, oder durch die Eltern gemeinhin begleiteten, Zugang zu diesem Medium. Nicht immer werden die Medien gemeinsam genutzt. Deshalb ist hier weniger eine Eltern-Kind-Mediennutzung als vielmehr eine *Aufsichtsfunktion* durch die Eltern zu kennzeichnen. Drei deutsche Mädchen schildern ihre Mediennutzungssituation in der Familie wie folgt:

Kind 21, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

- (61) Puppe: Sag mal, hast du zu Hause auch einen Computer?
- (62) Kind: Nein, nur meine Mama, mein Papa und mein Bruder.
- (63) Puppe: Und darfst du da auch dran oder ist das noch nichts für dich?
- (64) Kind: Ich darf nur an den Laptop dran.
- (65) Puppe: Und was machst du dann da dran?
- (66) Kind: Spiele spielen.

- (67) Puppe: Was spielst du denn für Spiele?
(68) Kind: Anziehsachenspiel (...) und Friseur und Hochzeitssachen anziehen.
(69) Puppe: Oh (...) wie schön. Machst du das alleine oder ist jemand mit dir an dem Computer?
(70) Kind: Alleine. Nur meine Mama macht den an.

Kind 17, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

- (40) Puppe: Habt ihr denn auch einen Computer zu Hause?
(41) Kind: Ja, Mama und D.
(44) Puppe: Wer ist D.?
(45) Kind: Unser Papa. Und der ist schon mal morgens arbeiten gegangen und ist nachts wieder nach Hause gekommen und der hat mir gar nicht gute Nacht gesagt. Dann bin ich aufs Zimmer gerannt.
(46) Puppe: Weißt du denn, was deine Eltern mit dem Computer machen?
(47) Kind: Mama macht ein Spiel und D.
(50) Puppe: Darfst du denn manchmal auch was an dem Computer machen?
(51) Kind: Nein.
(52) Puppe: Du darfst da gar nichts machen?
(53) Kind: Ich darf nur bei Mama an den Drehstuhl. An den Computer darf ich nur draufdrücken, dann macht Mama ein Spiel.

Kind 22, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

- (59) Kind: Weil ich schon mal auf mein Laptop Film geguckt hab'.
(60) Puppe: Was, echt? Du hast nen eigenen Laptop?
(61) Puppe: [...]. Ganz für dich alleine?
(62) Kind: Ja.
(65) Kind: Da darf auch mein Papa dran.

Die Mediennutzungspartnerschaft mit dem Vater wird an anderer Stelle erneut zu Wort gebracht:

- (116) Puppe: Ah! Und wer hat dir das mit dem Computer gezeigt, wie man das so macht?
(117) Kind: Eh, keiner. Ich konnte das einfach schon so.
(120) Puppe: Musste dir dein Papa da gar nicht zeigen, wie das geht? [...].
(121) Kind: Da guck' ich immer meinem Papa zu, hm, wie der das macht.

Im Fall von Kind 21 wird die *Kontroll-* und *Aufsichtsfunktion* bei der kindlichen Mediennutzung besonders deutlich. Das deutsche Mädchen schildert den Computer alleine zu nutzen. Es ist jedoch stets an die Anwesenheit ihrer Mutter angewiesen, weil sie ihm den Computer ein- und möglicherweise auch wieder ausschaltet (vgl. ebd., 70). Kind 17 darf so gut wie gar nicht den Computer nutzen. Seine Erfahrungen beschränken sich im Kontext Familie auf kaum anspruchsvolle, nur unter Kontrolle und in Begleitung der Mutter erfolgende kleine Computertätigkeiten (vgl. ebd., 53). Das dritte Mädchen hingegen sollte seinen beiden gleichkulturell sozialisierten weiblichen Mitkita-Kindern voraus sein. Es ist im Besitz eines eigenen Laptops. Darüber hinaus steht letztgenanntem Mädchen der Vater als Ansprechperson zur Verfügung. Er *dürfe sogar an seinen Laptop*.

Obwohl diese drei deutschen Mädchen auf völlig unterschiedliche Art und Weise den Zugang zum Medien Computer in ihren Familien erfahren, ist ihnen eines gemeinsam: es ist mindestens ein Elternteil immer für sie da und steht ihnen als Kontroll-, Aufsichts- und/oder Begleitinstanz zur Seite.

Diese (medien-)erzieherische Verantwortung relativiert sich mit dem Altersanstieg des Kindes. Dem älteren Geschwisterteil des Kindes genehmigen die Eltern mehr Freiheiten, weshalb es beispielsweise eher im Besitz eines Computers ist, oder auch noch zu späten Uhrzeiten wachbleiben darf – so beispielsweise im Fall von den Kindern 15, 17, 21 und 26. Dem älteren Geschwisterteil wird insgesamt mehr erlaubt. Wäre die Medienerziehung eine Leiter, so stünde das ältere Geschwisterteil stets auf einer niedrigeren Stufe dieser Leiter – bald wird es von dieser absteigen, auf eigenen Beinen stehen und beginnen seine Entscheidungen selbstverantwortlich zu treffen. Die Eltern sehen sich bei ihren älteren Kindern möglicherweise immer weniger dafür verantwortlich, die *Medienerziehungsleiter* im Sichtfeld und Gleichgewicht zu halten. Deshalb werden diese als ein weiteres Medienerziehungsmittel verstanden. Das jüngere Kind, in dem Fall die Tochter, kann sich an der Medienerziehung seines älteren Bruders, seiner älteren Schwester oder aber seiner älteren Freundin (vgl. Kind 16, 31ff.) orientieren. Daher sind diese Akteure, häufiger die ältere Schwester, als Spielpartner aktiv:

Kind 17, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(58) Puppe: [...]. Wann bist du denn am Computer?

(59) Kind: Wie?

(60) Puppe: Bist du da abends oder (...)?

(61) Kind: (Schüttelt den Kopf, verneinend). Nein, nur N.

(62) Puppe: Der ist am Computer und da darfst du auch dran?

(73) Kind: Ja.

Kind 26, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(47) Kind: Also, auf meiner großen Schwester, die war 13 und hat einen Computer. Jetzt ist sie 14, weil sie Geburtstag hat und hat jetzt einen Computer und da sind auch Spiele drauf und da drauf kann man rechnen. X. ist in der Schule und die hat da schon mal draufgerechnet.

Kind 25, Mädchen aus einem deutschen Haushalt

(55) Puppe: Und sag mal, habt ihr zu Hause auch einen Computer?

(56) Kind: Ja.

(57) Puppe: Darfst du da auch dran?

(58) Kind: Ja, mit meinem Bruder.

(59) Puppe: Und was macht ihr dann da dran?

(62) Kind: Ehm (...) auch Spiele spielen.

(61) Puppe: Was für Spiele sind das?

(64) Kind: Mh (...) mit J. (...) eh (...) könn' wir eh (...) Spiele spielen und, und der (unverständlich) hat auch ein Spiel für mich und die können wir beide spielen.

Im Gegensatz zum Computer nutzen die deutschen Mädchen den Fernseher fast ausschließlich alleine. Die Medienerziehungsmaßnahmen sind kaum auf den Fernseher gerichtet. Diese beziehen sich hauptsächlich auf den Umgang mit dem Computer. Der Fernseher wird von den deutschen Eltern als ein Kindermedium begriffen, weshalb im Zusammenhang mit dem letztgenannten Medium Begriffe wie „*Kinderfernsehen*“ (Kind 15, 132) und „*Kinderkanal*“ (Kind 19, 102) genannt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt umfasst das bereits bei den Jungen in den Vordergrund gestellte Thema der *Scheidungs- bzw. Einelternfamilien*. In einem zitierten, aber noch nicht aufgegriffenen Interviewausschnitt mit einem deutschen Mädchen gewann das Thema erneut an Relevanz. Kind 17 wurde nach seiner Computerausstattung zu Hause gefragt.

Daraufhin antwortete es, dass nur seine Mama und D. einen Computer besitzen. Auf die Frage wer D. ist, reagierte das Mädchen wie folgt:

(44) Puppe: Wer ist D.?

(45) Kind: Unser Papa. Und der ist schon mal morgens arbeiten gegangen und ist nachts wieder nach Hause gekommen und der hat mir gar nicht gute Nacht gesagt. Dann bin ich aufs Zimmer gerannt.

Das Mädchen hat D. als seinen Vater akzeptiert. Überdies hat es gewisse Vorstellungen davon, wie die Beziehung zu seinem Stiefvater auszuschauen hat. Diese Vorstellung führt zu bestimmten Erwartungshaltungen, die bei Nicht-Erfüllung kindliche Überreaktionen auslösen. Diese (kindliche) Überreaktion drückt sich hier in Form einer (kindlichen) Enttäuschung aus (vgl. ebd., 45).

10.4.3 Mediale Regelungen in der Kita

In den nächsten Seiten sollen die medienerzieherischen Erfahrungen der Kinder in der Kita in den Fokus rücken. Den Kindern steht im sozialen Feld ‚Kita‘ weder eine breite Palette an Medien für die Nutzung zur Verfügung, noch handelt es sich primär um solche Medien, die die Kinder zu Hause und am liebsten nutzen (vgl. Kapitel 8.2.8). Ihre Momente der Gestaltung und Entwicklung teilen sie mit den unterschiedlichsten Akteuren: zu Hause mit den Eltern, Geschwistern und anderen Familienangehörigen, in der Kita mit Erzieher_innen und ihrer Peergroup. Sie alle agieren im Rahmen der ihnen in diesen Feldern ermöglichten und bereitgestellten Bedingungen (vgl. Kapitel 3.1; 3.2; 4.2).

Anders als das Elternhaus fungiert die Kita jedoch als ein Ort, der allen der hier untersuchten Kinder zugänglich ist. Die Kita ist eine Art *Treffpunkt*. Dort kommen unterschiedlich herkunftskulturell sozialisierte Personen und Generationen zusammen. Hinzu kommt, dass die Erwachsenen, das erzieherische Personal, einen pädagogisch-professionellen Background für die praktische Arbeit mit Kindern und die Kooperation mit Eltern mitbringen. Vor diesem Hintergrund bildet das Kind eine Art *Schnittstelle* zwischen Elternhaus und Kita, dessen Rolle, Relevanz und Bedeutung es im Rahmen anderer Arbeiten genauer zu untersuchen gilt (vgl. Kapitel 4.2.2; 6.3).

Die Auseinandersetzung mit den Kinderantworten führt vor Augen, dass ausnahmslos alle Kinder die Medien, vor allem den Computer, stets in der Gegenwart und durch die Begleitung mindestens einer Erzieher_in und primär gemeinsam mit anderen Kindern nutzen. Das erzieherische Personal fungiert als *Ansprechpartner_in* und *Begleitperson*, kaum aber als *Spielpartner_in*. Gespielt wird hauptsächlich mit anderen Kindern der eigenen Gruppe oder mit Kita-Freunden (vgl. auch Kind 4, 18ff.; Kind 31, 29f.; Kind 33, 35ff.; Kind 53, 28-35;

Kind 32, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(13) Puppe: Und mit wem bist du immer so an der Station unten?

(14) Kind: Mit S. (Erzieher_in).

(15) Puppe: Und noch andere Kinder?

(16) Kind: Die Bienengruppe und noch eine.

Kind 40, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(54) Puppe: [...] Macht ihr das denn im, ihr macht das doch jede Woche, mit dem Computer?

(55) Kind: Aber nur, wenn ich mhh, B. (Erzieher_in) da ist.

Kind 48, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(44) Puppe: Mhh, was spielst du denn da? Hier im Kindergarten?

(45) Kind: Ehm, meine Freundinnen spielen.

(46) Puppe: Mit dem Computer?

(47) Kind: Ja.

Kind 1, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(27) Puppe: Und saßt du denn schon einmal alleine vorm Computer oder immer nur mit anderen Kindern?

(28) Kind: Immer nur mit anderen Kindern.

Kind 47, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(14) Puppe: Wie findeste das (KidSmart-Station)?

(15) Kind: Gut.

(16) Puppe: Warum?

(17) Kind: Ehm, weil wir da gerne dran spielen, A. (Kind) und ich. Das is‘ meine Freundin.

Kind 25, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(31) Puppe: Und dann habt ihr die auf den Computer gemacht und habt die angeguckt?

(32) Kind: Ja.

(33) Puppe: Oh (...) das ist aber toll. Hast du das selber gemacht?

(34) Kind: Ja, und auch die anderen Kinder.

Das Thema Freundschaft ist den Kindern sehr wichtig. Es wird deutlich, dass sie ihren Kita-Alltag stets in der Gruppe und hauptsächlich mit ihren Freunden teilen. Sie favorisieren die Computernutzung in der Gegenwart ihrer festen Freunde. Freunde und Freundschaften haben Priorität und scheinen für sie in ihrem Kita-Alltag unverzichtbar zu sein. Am deutlichsten wird dies bei Kind 48 (vgl. ebd., 45) und 19 (vgl. ebd., 17). Letztgenanntes Kind hat das Bedürfnis seine Spielpartnerin, die es zunächst nur beim Namen nennt, im nächsten Schritt als seine Freundin vorzustellen.

Dennoch bestimmen die Erzieher_innen den Rahmen und die Regeln, während die Kinder die Aufgabe haben, die vorgegebenen Richtlinien einzuhalten und sich innerhalb dieser auch mit Medien zu beschäftigen. So berichten die Kinder beispielsweise über *zeitliche Vorgaben* und Anweisungen:

Kind 30, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(26) Puppe: Ah, da kann man alles aufmachen damit. Okay. Spielst du noch mehr an dem Computer?

(27) Kind: Nein, wenn die Uhr ab is‘, dann is‘ ein anderer.

(28) Puppe: Ach so, manchmal läuft ‘ne Uhr, okay. Und was is, wenn die Uhr abgelaufen is?

(29) Kind: Da kann ein anderer spielen.

Kind 10, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(35) Puppe: Und wie oft dürft ihr am Computer spielen?

(36) Kind: Manchmal.

(37) Puppe: Manchmal? Jeden Tag?

- (38) Kind: Mhmh (verneinend).
(39) Puppe: Nee.
(40) Kind: Nur ein paar Tage.
(41) Puppe: Und dürft ihr da lange spielen oder nur ein paar Minuten?
(42) Kind: Ein paar Minuten nur.
(43) Puppe: Und findest du das schade?
(44) Kind: Ja.

Kind 45, Mädchen aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

- (20) Puppe: [...]. Hast du schon mal mit deinen Freunden am Computer gespielt?
(21) Kind: Ja.
(24) Puppe: [...]. Und habt ihr euch dann immer abgewechselt?
(25) Kind: Ja.

Kind 9, Junge aus einem deutschen Haushalt:

- (91) Interviewerin: Und warum hast du das noch nicht gemacht?
(92) Kind: Weil da andere Kinder dran waren.
(93) Interviewerin: Die anderen Kinder? Und dann haben die dich nicht gelassen oder was?
(94) Kind: Aber (Erzieher_in) hat mich nicht gelassen.
(95) Interviewerin: Nein? Warum denn nicht?
(96) Kind: Weiß ich doch nicht.

Kind 19, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

- (53) Puppe: [...]. Mh, sag mal K., mh, wie oft spielst du denn an dem KidSmart-Computer?
(54) Kind: Ehm, weiß ich nicht genau.
(55) Puppe: Weißt du nich. Darfst du immer da dran gehen oder gibt es Regeln?
(56) Kind: Manchmal, nicht oft.

Diese dienen allen voran dazu, sie in ihrer *Sozialkompetenz* zu stärken. Das Einhalten von Zeitvorgaben dient aber auch als Disziplinierungsmaßnahme und damit zur Förderung der *Persönlichkeitskompetenz*. Das interventiv angelegte Medienprojekt ist in der Folge nicht nur für den Bildungsbereich *Medien*, sondern auch die Bereiche *soziale* und *(inter-)kulturelle Bildung* von Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist ferner von

sprachlich-kommunikativen Erfahrungen auszugehen, die den Kindern vor allem im Austausch und Zusammenspiel mit der ihrer Peergroup sowie den pädagogischen Bezugspersonen (mittelbar) ermöglicht werden konnte.

Diese Erfahrungen machen die Kinder möglicherweise vor allem auch deshalb, weil die Kita verschiedene Möglichkeiten des Miteinanders bietet. Während Kind 30 zu Hause eher alleine am Computer spielt, kann es seine Spielerfahrungen in der Kita mit anderen Kindern sammeln. Es begründet seine Antwort wie folgt: „*Aber da kann auch ein anderer hinsetzen*“ (ebd., 67). Gleichzeitig scheinen die Kinder nicht immer an der Projektarbeit beteiligt zu sein, bzw. sie scheinen sich nicht zwingend daran beteiligen zu müssen:

Kind 40, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(66) Puppe: Magst du mal erzählen, was die, was die anderen Kinder so machen, wenn du da zu schaust?

(67) Kind: Das guck ich nicht immer.

Kind 10, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(31) Puppe: Seid ihr wenige oder die ganze Gruppe.

(32) Kind: Die ganze Gruppe.

(33) Puppe: Die ganze Gruppe?

(34) Kind: Aber ein paar fehlen immer.

Kind 13, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(48) Puppe: Mit wem bist du denn immer an dem Computer?

(49) Kind: Ich bin auch manchmal nicht da.

Trotzdem ist vor dem Hintergrund der hier gemachten Kinderaussagen davon auszugehen, dass die Kinder den Anweisungen der Erzieher_innen Folge zu leisten haben. Die Freiräume der Kinder, besonders im Zusammenhang mit der Projektarbeit, existieren lediglich im Rahmen der durch die Erzieher_innen aufgestellten Regeln. Ein deutscher Junge, Kind 14, bringt dieses Verhältnis folgendermaßen zum Ausdruck:

(29) Puppe: [...]. Da warst du und Q. (Kind), ihr wart da heute morgen auch schon. Am Computer.

(30) Kind: Ja, und wiesooooooooo? Wieso haben wir dann nich ein neues Spiel gemacht?

Das Kind hätte gerne ein neues Spiel begonnen. Allerdings scheint es den Projektverlauf nicht unmittelbar beeinflussen zu können. Gleiches gilt für die Kinder 1 und Kind 9, die sich nicht erklären können, weshalb sie den Computer nicht nutzen dürfen. Die Erzieher_in hatte die Entscheidungshoheit:

Kind 9, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(91) Interviewerin: Und warum hast du das noch nicht gemacht?

(92) Kind: Weil da andere Kinder dran waren.

(93) Interviewerin: Die anderen Kinder? Und dann haben die dich nicht gelassen, oder was?

(94) Kind: Aber (Erzieher_in) hat mich nicht gelassen.

(95) Interviewerin: Nein? Warum denn nicht?

(95) Kind: Weiß ich doch nicht.

Kind 1, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(27) Puppe: Und saßt du denn schon einmal alleine am Computer oder immer nur mit anderen Kindern?

(28) Kind: Immer nur mit anderen Kinder.

Kind 1 hat den KidSmart-Computer bisher immer nur in Anwesenheit der anderen Kinder genutzt. Möglicherweise war die alleinige Nutzung dieses Mediengerätes nicht in allen Einrichtungen erlaubt; auch dann nicht, wenn ein Kind sich das wünschte.

In der Folge konnten die Kinder im Kontext Kita andere mediale und medienerzieherische Erfahrungen machen, als zu Hause mit ihren Eltern und Geschwistern. In der Kita existieren klare Regeln. Zudem sind die Mediennutzung und die Art der Beschäftigung mit Medien didaktisch und methodisch vorgeplant. Ferner stehen den Kindern kompetente Ansprechpartner_innen zur Verfügung, die von den Kindern auch als solche akzeptiert werden (vgl. auch Kind 21, 25f.; Kind 54, 15ff.):

Kind 17, Mädchen aus einem deutschen Haushalt:

(30) Puppe: [...]. Aber sag mal, woher weißt du eigentlich genau, was du da am Computer machen musst?

(31) Kind: Von Frau X.

(32) Puppe: Ah, von eurer Erzieher_in, die zeigt euch das, ja?

Kind 7, Junge aus einem deutschen Haushalt:

(40) Kind: Ehm, mit B. und B. (Erzieher_innen).

(41) Puppe: Und die zeigen dir wie das geht?

(42) Kind: Ja.

Kind 43, Junge aus einem deutsch-türkischen Haushalt:

(48) Kind: Ja, nur, nur, nur wir drei (überlegt). Wir vier.

(49) Puppe: Ihr vier? Wow! Und wer erklärt euch das, was ihr macht?

(50) X. (Erzieher_in).

10.4.4 Fazit

In den vorhergehenden Kapiteln wurden die Kinderaussagen im Hinblick auf die (Medien-)Sozialisationsbedingungen und (medien-)erzieherischen Maßnahmen zu Hause und in der Kita untersucht. Für den Kontext ‚Familie‘ erfolgte eine Differenzierung nach Herkunft und Gender, was bedeutet, dass hier die spezifischen kindlichen Erfahrungen aus der Perspektive der einzelnen Kindergruppen beleuchtet wurden. Diese Vorgehensweise war erforderlich, weil die Kinder, wie sich bei der Analyse der Daten herausstellte, in Abhängigkeit von ihren herkunfts- und genderspezifischen Hintergründen, unterschiedliche Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen mit ihren Erziehungsberechtigten machen. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die Erfahrungen der Kinder in der Kita mit den ihren Erzieher_innen kaum voneinander. Sie berichten häufig von denselben Strukturen und Bedingungen.

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Kinderaussagen (vgl. Kapitel 10.4) mit den Elternangaben zu ihren medienerzieherischen Maßnahmen (vgl. Kapitel 8.1.12) decken. Tatsächlich sind anhand der Kinderaussagen im Kontext der deutsch-türkischen Familien

laisser-faire und in den deutschen Familien *kritisch-reflexive* (Medien-)Erziehungsmaßnahmen zu konstatieren. In den deutsch-türkischen Haushalten sind Regeln und Begrenzungen kaum vorhanden. Auch fehlt es den Kindern dort häufig an einer Bezugs- und Ansprechperson, die sie in ihrem medialen Alltag begleitet. In der Folge sind die deutsch-türkischen Kinder in ihrer Medienerziehung zu Hause damit konfrontiert, mit *nicht (eindeutigen) Regeln, einer fehlenden Begleitung sowie fehlenden Begrenzungen* in ihrer Mediennutzung zurechtzukommen (vgl. Kapitel 10.4.1).

In den deutschen Familien herrschen andere Muster. Die Medienerziehung kann im Kontext dieser Haushalte auf die drei Maßnahmen *Kontrolle, Eingrenzung/Begleitung* und *Verbot* reduziert werden. Dies führt dazu, dass hier häufig Ab- und Rücksprachen stattfinden, Kompromisse eingegangen und Vereinbarungen getroffen werden. Das letzte Wort aber haben die Eltern. Sie sind, ähnlich wie die Erzieher_innen oder die deutsch-türkischen Brüder, die *tonangebende* Instanz.

In den letztgenannten Familien sind es in der Tat die älteren Geschwister, häufiger der ältere Bruder – diese sind zum Teil nur ein bis drei Jahre älter –, die das Mediennutzungsverhalten der Kinder ‚regulieren‘. Besonders der deutsch-türkische Junge berichtet nicht selten über die Anwesenheit des Bruders, der sowohl die Medieninhalte als auch die Mediennutzungsdauer des jüngeren Bruders bestimmt. Es scheint so, als hätten sich die Eltern ihrer medienerzieherischen Verantwortung entzogen und diese ihrem älteren Sohn übertragen (vgl. Kapitel 5.2.1; 5.2.2). Dieser jedoch ist möglicherweise selbst nicht *medial* durch die Eltern *erzogen* worden. Der Bruder, nicht aber die Schwester, ist hier sowohl *Ansprech-* als auch *Spiel-* und *TV-Partner*. Er ist im kindlichen Medienalltag für seine jüngeren vor allem männlichen Geschwister von unmittelbarer Relevanz (vgl. Kapitel 7.3.2).

Im Gegensatz zum deutsch-türkischen Jungen ist der Medienalltag des deutsch-türkischen Mädchens häufiger von *Momenten der Einsamkeit* geprägt. In diesem Zusammenhang entsteht der Eindruck, als würden die Eltern die Mediensozialisation ihrer Töchter hinauszögern wollen. Deshalb fungieren sie als mediale Ansprechpartner_innen – bei der Tochter etwas mehr, als beim Sohn. Deutlich wird die Relevanz des Vaters – er ist primärer medialer Ansprechpartner. Die deutsch-türkische Mutter nimmt wohlmöglich einen eher

passiven Part in der gemeinsamen und gesamten Mediennutzung ein – sie ist kaum präsent, auch nicht für den deutsch-türkischen Jungen.

In den deutschen Familien wirken beide Elternteile mit. Fragen zur Mediennutzung klären die Eltern entweder unter sich oder sie beziehen das Kind in ihren Entscheidungsprozess mit ein. In den Aussagen der deutschen Jungen und Mädchen kommen klare Mediennutzungsregeln und elterliche Vorstellungen von und über Medien deutlich zum Ausdruck. Sie erfahren Eingrenzungen, ihnen werden aber auch Freiheiten gewährt. Medieninhalte strukturieren ihren Alltag – sie sind *Erziehungs-* und *Druckmittel* zugleich. Ihre Eltern sind *Ansprech-*, manchmal aber auch *Spielpartner*. Auch spielen diese Kinder mit ihren Freunden gerne mit Medien. Auffallend ist, dass in den Haushalten der deutschen Mädchen die Mutter für die Regeln im alltäglichen Miteinander und kindlichen Alltag sowie für die Fernsehnutzung und der Vater für die medialen Angelegenheiten mit dem Computer zuständig zu sein scheinen. Der Vater fungiert in der Tat, und das scheint in allen Haushalten der Fall zu sein, als primärer medialer Ansprechpartner – besonders in den Haushalten der deutsch-türkischen und deutschen Mädchen (vgl. Kapitel 10.4.1).

Anders als die türkischkulturell geprägten Eltern sind sich die deutschen Eltern jedoch ihrer (medien-)erzieherische Verantwortung bewusst. Die Partnerschaft zwischen Eltern und Kind wird durch elterliche *Kontroll-*, *Aufsichts-* und *Begleitmomente* unterstützt. Das deutsche Mädchen darf den Computer alleine nutzen, gleichzeitig ist es aber auf die Anwesenheit seiner Mutter angewiesen, weil hier nicht das Kind, sondern die Mutter den Computer ein- und dann auch wieder ausschaltet. Diese Maßnahme scheint sich mit steigendem Alter des Kindes zu relativieren. Den älteren Geschwistern werden mehr Mediennutzungsmöglichkeiten gewährt, als dem jüngeren deutschen Mädchen. Entsprechend sehen sich die Eltern bei ihren älteren Kindern möglicherweise immer weniger dafür verantwortlich, die *Medienerziehungsleiter* im Sichtfeld und Gleichgewicht zu halten (vgl. Kapitel 10.4.2).

Ausgehend davon, dass von Kindern aus deutschen Verhältnissen ein kritisch-reflexiver Umgang mit Medien nicht nur gefordert, sondern auch gefördert wird, können gemeinsame Spielmomente der Kinder mit ihren älteren Geschwistern – mit dem Bruder oder der Schwester – hilf- und lehrreiche Momente herbeiführen. In diesen aktiv miteinander

geteilten Spielsituationen treten die Kinder in einen Austausch und lernen von- und miteinander.

Scheidungskinder, die ausschließlich im deutschen Kontext zu finden sind, machen etwas andere Erfahrungen. In diesen Fällen steht den Kindern eine Bezugsperson, in der Regel die Mutter, zur Verfügung – der Vater ist häufig nicht präsent. Die Bezugsperson ist sowohl im kindlichen Lebens- als auch Medienalltag präsent. Der andere Elternteil greift an bestimmten Tagen, für eine begrenzte Dauer und für gewisse Aktivitäten, in den Erziehungsprozess ein. Hinzu kommt, dass die Eltern unterschiedliche Vorstellungen von Freizeitgestaltung haben. Es ist deshalb davon auszugehen, dass sich der Lebens- und Medienalltag des Scheidungskindes, je nach Bezugsperson, unterscheiden wird (vgl. ebd.).

11. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse dieser Qualifikationsarbeit basieren auf den Daten des interventiv angelegten Forschungsprojekts *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* (vgl. Kapitel 7.1). Für die Analyse und Interpretation der Ergebnisse wurden quantitative Daten von Eltern und Erzieher_innen *vor* und *nach* der Projektdurchführung erhoben. Ferner sollten mit Hilfe der Puppet-Interview-Methode qualitative Daten gewonnen werden, um sowohl die Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen und Ergebnisse aus erster Hand zu erhalten, als auch am gemeinten kindlichen Sinn sozialen Handelns anzusetzen (vgl.; 7.4.4; 7.4.5).

Diese Qualifikationsarbeit ist im Bereich der kulturvergleichenden Kindheitsforschung angesiedelt. Es erfolgte eine Auseinandersetzung mit Daten von Eltern, Kindern und Erzieher_innen mit unterschiedlichen herkunftskulturellen Wurzeln, deren Lebensmittelpunkt zum Zeitpunkt der Untersuchung Deutschland, genauer Dortmund, war (vgl. Kapitel 7.1; 7.2.1; 7.2.2). Der Fokus richtete sich auf Akteure mit einem deutschen, deutsch-anderen und speziell deutsch-türkischen Hintergrund (vgl. Kapitel C Ergebnisse). Erfragt wurden zunächst die Ausgangs- und Aneignungsbedingungen von Kindern in den beiden sozialen Feldern ‚Familie‘ und ‚Kita‘ sowie ihre Erfahrungs- und Handlungsräume, auch in Abhängigkeit von ihren (un-)mittelbaren sozialen Akteuren. Auf der Grundlage dieser Informationen wurden dann Daten zu der Medienausstattung, der sprachlichen und medialen Sozialisation, zu den Mediennutzungsgewohnheiten, (medien-)erzieherischen Maßnahmen, zum medienpädagogischen Handeln sowie zu den medialen Fähig- und Fertigkeiten erhoben (vgl. Kapitel 7.4.5; 8-10). Die Analyse und Interpretation der Daten erfolgte dabei im Sinne einer intersektionalen Herangehensweise – die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen wurden zusammengedacht (vgl. Kapitel 3).

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der vorliegenden kultursensiblen Studie hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine chancengerechtere frühkindliche (Medien-)Bildung diskutiert werden.²¹⁹ Dabei soll weniger nach einem strikten, linearen Schema, als vielmehr nach dem

²¹⁹ Grundlage hierfür bieten vor allem die zu den einzelnen Ergebniskapiteln verfassten Fazite (vgl. Kapitel 8-10).

Assoziationsprinzip, also variabel, vorgegangen werden. In diesem Zusammenhang sollen auch die Potenziale der, für das Feld der Frühen (Medien-)Bildungsforschung immer mehr an Bedeutung gewinnenden, allerdings noch immer vernachlässigten, Themengebiete *Migration* und *Interkulturalität* erschlossen werden.

Somit fragt diese Qualifikationsarbeit allen voran nach den frühkindlichen Mediennutzungsmotiven und -profilen von Kindern mit einem mehrkulturellen, speziell deutsch-türkischen, und deutschen Hintergrund, in Abhängigkeit von ihren je spezifischen mediatisierten Kultur- und Sozialisationskontexten in ‚Familie‘ und ‚Kita‘, sowie der bildungspolitischen und sozial-gesellschaftlichen Relevanz ihrer lebens- und medienweltlichen Erfahrungen und Entwicklungen. Die Beantwortung dieser übergeordneten Fragen kann nicht allein auf der Grundlage der Ergebnisse erfolgen. Es bedarf einer Basis, hier der *Theorie* (vgl. Kapitel 2-6) und *Empirie* (vgl. Kapitel 7), um sowohl entsprechende Zusammenhänge aufdecken, herstellen und verstehen, als auch entsprechende Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ziehen zu können (vgl. Kapitel 8-10). Deshalb soll im Folgenden zunächst ein theoretischer Einblick ermöglicht werden. Die Ergebnisse sollen stets auf der Grundlage von Theorie und Empirie, die in den entsprechenden Kapiteln vertieft werden können, aufbauen.

11.1 Ausgangs- und Aneignungsbedingungen von Kindern in ‚Familie‘ und ‚Kita‘

Spätestens mit der Veröffentlichung des ersten Nationalen Integrationsplans im Jahr 2007 hat die deutsche Politik eingesehen, dass Erkenntnisse über die Menschen mit Migrationshintergrund fehlten und gewonnen werden mussten (vgl. Kapitel 4.1.3). Diesem Desiderat wurde in Deutschland im selben Jahr mit der *Migranten-Milieu-Studie* begegnet, deren Ziel es war, die „Alltagswelt von Migranten, ihre[...] Weltorientierungen, Lebensziele, Wünsche und Zukunftserwartungen“ (Borgstedt/Flaig 2017) möglichst richtig kennenzulernen und zu verstehen (vgl. ebd.; Kapitel 3.1).

Angesichts der Tatsache, dass „[j]edes Individuum [...] entsprechend der eigenen Voraussetzungen (Umweltbedingungen, Interessen, Notwendigkeiten, Befindlichkeiten, soziokultureller Kontexte etc.) aus den vielfältigen Sozialisationsangeboten der Medien die

für die eigene Sozialisation relevanten Inhalte in je eigener Art [(re)konstruiert]“ (Lange/Klimsa 2012, 9) und Unterschiede des Mediennutzungsverhaltens sowie des Umgangs mit Medien hauptsächlich in diesen Voraussetzungen, Ressourcen bzw. Kapitalien zu erwarten sind (vgl. Kapitel 4.2.3; vor allem Kapitel 3.2), sind Erkenntnisse über die *Kontexte* (vgl. Kapitel 4.1.2; 4.2.2), in denen Kinder und Jugendliche ihren *Lebensstil* wie auch *Geschmack* entwickeln und sich ferner ihre Lebens-, Erfahrungs-, Aneignungs- und Handlungsräume schaffen, von besonders großer Relevanz (vgl. Kapitel 3.1; 3.3; 4.2; 5.2.1; 5.2.2; 7.2.3). Aus diesem Grund war es ein konsequenter Schritt, sich zunächst mit den unterschiedlichen Kontexten, sozialen Feldern und Lebenswelten der hier untersuchten Kinder auseinanderzusetzen, diese kennenzulernen und sich darin auszukennen – auch über herkunfts- und geschlechterspezifische Grenzen hinweg.

11.1.1 Bildungsstatus der Eltern und familiäre Ressourcen

Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere solche mit türkischen Wurzeln, verfügen häufiger als Familien ohne Migrationshintergrund über weniger *Bildungs-, Berufs- und Einkommensressourcen* (vgl. Kapitel 2.2.3). Die gerechte Verteilung von Chancen ist in Deutschland eng an schicht- und herkunftsspezifische Merkmale gebunden – Deutschland ist vielleicht „nicht mehr Schlusslicht“, dafür aber immer noch „Teil einer Schlussgruppe“ (Klemm 2016, 19; vgl. hierzu Kapitel 6.1). Erfolg und Teilhabe sind dabei weniger von der konkreten Herkunftskultur, als vielmehr vom ‚konkreten‘ inkorporierten kulturellen Kapital abhängig (vgl. Kapitel 3.2; 4.2.3); von Faktoren wie beispielsweise dem Geburts- und Einwanderungsland, der sozialen Herkunft oder aber von *Mentalitätsunterschieden* (vgl. ebd.; 3.1; 4.1.3). Relevant sind nicht nur *primäre Herkunftseffekte*, sondern alle denkbaren Ebenen des gesellschaftlichen Systems – auch der Wohnort, die unmittelbare Nachbarschaft etc. (vgl. Kapitel 4.2; 5; 6.1; 7.1; 7.2.3).

Wie den Ergebnissen zu entnehmen ist, wachsen die vier und fünf Jahre alten Kinder in Haushalten mit eher jüngeren Eltern auf. Ihre Eltern sind mehrheitlich zwischen den Jahren 1979 und 1988 geboren und waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 26 und 35 Jahre alt. Der höchste Schulabschluss der Eltern variiert je nach Geburtsland, Herkunftskultur und

Geschlecht. Eltern, die selbst oder deren Eltern *nicht* in Deutschland geboren wurden, verfügen über einen niedrigeren höchsten Schulabschluss als diejenigen unter ihnen, deren Geburtsland oder das ihrer Eltern Deutschland ist. Differenziert nach Herkunftskultur stellte sich heraus, dass den deutsch-türkischen Eltern der *niedrigste*, den deutschen Eltern ein *mittlerer* und den Eltern aus einem anderen herkunftskulturellen Kontext der *höchste* Bildungsstatus zugeschrieben werden kann. Wird hier die Dimension Geschlecht mitgedacht, so sind die deutsch-türkischen Mütter im Besitz des niedrigsten und die deutsch-anderen Mütter des höchsten institutionalisierten kulturellen Kapitals, das wiederum einen unmittelbaren Einfluss auf die Kinderanzahl in den Haushalten hat: Je höher das institutionalisierte kulturelle Kapital der Eltern ist, desto seltener leben die Kinder in Haushalten mit mehr als zwei Kindern.

Angesichts dieser Ergebnisse, aber auch der Tatsache, dass Mütter auch im Rahmen von KidSmart als primäre Bezugspersonen ihrer Kinder fungieren, ist zu konstatieren: Die günstigsten Ausgangs- und Startbedingungen für bessere Bildungs- und Partizipationschancen sind allen voran in den deutsch-anderen und deutschen, wohl aber weniger in den deutsch-türkischen Familien zu erwarten. Während ein niedriger oder fehlender Abschluss nicht unmittelbar ein fehlendes ökonomisches Kapital zur Folge haben muss, kann die hohe Anzahl der Kinder unter 18 Jahren in Familien mit einem niedrigen oder keinem Schulabschluss auch nicht unmittelbar auf Unwissenheit oder ein mögliches fehlendes Verantwortungsbewusstsein der Eltern zurückgeführt werden. Jedoch stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der *Intensität und Qualität der Eltern-Kind-Beziehung*. Genauer stellt sich hier die Frage nach dem kulturellen Kapital, dessen Basis das ökonomische Kapital ist und das im Prozess der Habitualisierung, zunächst in der Familie, inkorporiert wird (vgl. Kapitel 3.2).

Mit Blick auf diese Frage und unter der Berücksichtigung der Altersunterschiede der Kinder sind Unterstützungsangebote und die Präsenz von Eltern mit einem niedrigen oder keinen Schulabschluss und drei oder mehr Kindern mit einer gewissen Skepsis zu betrachten. Wie den Ergebnissen dieser Arbeit zu entnehmen ist, kommen besonders deutsch-türkische Kinder aus derartigen Haushalten und genießen daher möglicherweise seltener eine ‚direkte‘ Eltern-Kind-Beziehung. Aus den Ergebnissen gründet sich deshalb die Vermutung, dass das Interesse der türkeistämmigen Eltern für die lebens- und

medienweltlichen Interessen ihrer Kinder entweder sehr wenig oder gar nicht ausgeprägt sein wird – nicht etwa aus Desinteresse, sondern aufgrund anderer Faktoren und Einflüsse.

11.1.2 Sprachliche Einfalt und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

Sesshaftigkeit stellte immer schon die Ausnahme und Mobilität die Regel dar. Deutschland ist ein Einwanderungsland und die Bevölkerungszahl in Deutschland wächst durch Migration und Einwanderung. Dieser Feststellung folgend beschreiben Ekinici et al. (2013) „die Fixierung auf eine monolinguale und kulturell homogene Gesellschaft [...] [als] eine brisante Illusion“ (ebd., 14); als Etwas, das weder der sozial-gesellschaftlichen Realität entspricht, noch dem demographischen Wandel gerecht wird (vgl. Kapitel 2.1; 2.2) – auch mit Blick auf die Prozesse Globalisierung, Transkulturalität und Hybridisierung (vgl. Kapitel 2.3).

Menschen agieren nicht mehr in rein lokalen, sondern translokalen und mediatisierten Kontexten (vgl. ebd.; 4.1.1) – auch sprachlich. Sie sprechen, unabhängig von ihrem herkunftskulturellen Hintergrund, mehr als nur eine Sprache, sie wachsen *quersprachig* auf (vgl. Kapitel 6.2.3). Angesichts der Tatsache, dass jedes dritte in Deutschland lebende und seine (Bildungs-)Biographie hier beginnende unter fünf Jahre alte Kind einen Migrationshintergrund besitzt und Deutsch hier nicht unmittelbar die Erst-, sondern Zweitsprache darstellt, sollte die in Deutschland lange Zeit diskutierte Inakzeptanz und Illegitimität der Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen Beachtung finden.

Die Mehrheit der Null- bis Fünfjährigen mit Migrationshintergrund sind *Deutsche ohne eigene Migrationserfahrung*. Statistisch betrachtet, handelt es sich um *als Deutsche geborene* Kinder, von denen über die Hälfte einen *beidseitigen* und weniger als die Hälfte einen *einseitigen* Migrationshintergrund besitzt (vgl. Kapitel 2.2; auch 2.4). Durch *Monolingualisierung* und *Silencing* würde nicht nur die gesellschaftliche, sondern auch die individuell-persönliche Wirklichkeit der in Deutschland lebenden Menschen verfehlt werden (vgl. Kapitel 6.2.3).

Die Vorfahren der im Rahmen dieser Studie untersuchten Kinder sind aus verschiedenen Kontinenten und Ländern nach Deutschland immigriert. Sie alle sprechen unterschiedliche Sprachen in ihren Familien. Die türkische Sprache dient im Rahmen dieser Studie in jeder vierten Familie als Kommunikations- und Verständigungsmittel. In fast 60 Prozent der mehrkulturellen Familien wird neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache der hier gezählten 24 Sprachen gesprochen. Somit steht fest: Die deutsche Sprache dient in ausnahmslos allen Familien als Kommunikations- und Verständigungsmittel. Auch fungiert sie als primäre Mediennutzungssprache der Kinder (vgl. Kapitel 10.2.7). In fast einem Fünftel der Familien mit Migrationshintergrund wird sie den Kindern sogar als erste Sprache vermittelt. Nichtsdestotrotz pflegen Familien aus mehrkulturellen Kontexten die Beziehung zu ihrer Herkunfts- und Erstsprache. Diese stellt in der Regel die erste sozialisierende Sprache der Kinder aus einem deutsch-türkischen und deutsch-anderen Haushalt dar (vgl. Kapitel 8.1.4).

Im Gegensatz zu dieser gelebten Mehrsprachigkeit der Kinder in ihrer Familie ist ihre gelebte pädagogische Praxis in der Kita auffällig deutsch. Die Erzieher_innen haben nicht nur zu über 75 Prozent keinen Migrationshintergrund – diese Zahl verläuft antiproportional zu der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund. Auch geben sie an, fast ausschließlich Deutsch mit den Kindern zu sprechen (vgl. Kapitel 8.2.1; 8.2.2). Die wenigen Erzieher_innen, die einen Migrationshintergrund haben oder sich als mehrfachzugehörig definieren, greifen nur in Ausnahmefällen auf die Erstsprache der Kinder zurück – hier zunächst auf die Sprachen Polnisch, Türkisch und Russisch.

Ohne die Bedeutung und Essenz der deutschen Sprache für eine möglichst günstige Bildungsbiographie der Kinder abstreiten zu wollen – Eltern und Erzieher_innen bewerten für den Kontext der institutionalisierten Frühen Bildung das Themenfeld *Sprachdiagnostik und Sprachförderung in Deutsch* als besonders wichtig (vgl. Kapitel 8.1.19; 8.2.12; 8.2.15) –, stellt sich dennoch die Frage danach, wem der hier festzustellende *monolinguale Habitus* nützt? Sind Kinder, unabhängig davon, ob sie ein- oder mehrsprachig aufwachsen, insbesondere auch mit Blick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen im globalen Kontext, hier nicht im Nachteil? Ist sprachliche und kulturelle Einfachheit nicht längst veraltet und daher essentialistischer Natur (vgl. Kapitel 2.3)?

Es gilt, die kulturelle Heterogenität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Menschen nicht deutscher Abstammung zu akzeptieren und dieser mit Wertschätzung zu begegnen. Die Verachtung, mehr noch Diskriminierung einer (Minderheiten-)Sprache ist ein Verstoß gegen Artikel 3 des deutschen Grundgesetzes. Individuen definieren sich unter anderem über die Sprache, die sie und ihre Eltern sprechen (vgl. Kapitel 3.3.1; 3.3.3; 6.2.3). Deshalb kann jede Form der Inakzeptanz und fehlenden Anerkennung der herkunftskulturellen Wurzeln zu einem Distanzverhalten und folglich zu mehr gesellschaftlichen Konflikten führen und weiteren ungünstigen Bildungsbiographien von Kindern zuarbeiten (vgl. Kapitel 6.2.1).

In diesem Sinne sollte Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit, unter Berücksichtigung der pädagogischen Qualifikationen, ein relevantes Einstellungs- und nicht, wie in der institutionalisierten Frühen Bildung bisher geschehen, Ausscheidungskriterium sein (vgl. ebd.; 6.2.2). Mehrsprachigkeit sollte die Regel darstellen, weil sie die Regel ist. Sie kann das gesellschaftliche Miteinander und die Solidarität untereinander fördern und stärken. Sprache als Zeichensystem und Inhaltsträger kann, im Dialog und in der Begegnung auf Augenhöhe, dazu dienen, den Zugang zu (hybriden) Identitäten und damit heterogenen Lebenswelten, im Sinne einer Kollektivität und somit in einem „Ensemble der Deutungsmuster einer sozialen Einheit“ (Nieke 2007, 89), zu erleichtern. Kommunikation verläuft nach dem Schema *Encoding/Decoding* (vgl. Krotz 2009, 215ff.; Kapitel 6.3.5; 7.4.4).

11.1.3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und die Frage nach der Bildungsverantwortung

Ist im Rahmen dieses Promotionsvorhabens die Rede von Verantwortung, so ist damit auch die Verantwortung für „eine souveräne Lebensführung in der mediatisierten Gesellschaft“ gemeint (Theunert 2012, 4). Ziel aller medienpädagogischen Maßnahmen ist das *medienkompetente Kind* (vgl. Kapitel 6.3.3; 6.3.4); und die Verwirklichung dieses Zieles liegt im Kontext der Frühen Bildung in der Verantwortung von Familie (vgl. Kapitel 4.2.3) und Kita (vgl. Kapitel 6.1).

Mit dem *Übergang* der Kinder von dem ihnen vertrauten Lebensbereich ‚Familie‘ in den ihnen zunächst unbekanntem Kontext ‚Kita‘ treten Akteure aus zwei unterschiedlichen sozialökologischen Räumen in eine, für die Bildungsbiographie der Kinder besonders relevante, Beziehung (vgl. ebd.). Die Familie stellt das *ökologische Zentrum* und die Kita den *ökologischen Ausschnitt* für die Kinder dar (vgl. Kapitel 4.2.2). Während die Familie den Kindern erste „biographische Grunderfahrungen“ ermöglicht (Brake/Büchner 2011, 142; siehe Kapitel 4.2.3), hat die Kita „als erste Stufe des Bildungssystems“ (Fried 2010, 935f.) die Aufgabe eine „familienergänzende bzw. familienunterstützende öffentliche Betreuung, Erziehung und Bildung“ zu leisten (ebd., 935) – beruhend auf den Prinzipien *Ganzheitlichkeit*, *Entwicklungsangemessenheit* und *innere Differenzierung* (vgl. Kapitel 6.2.4).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen liegt das Gelingen oder Misslingen von Bildung, Erziehung, Betreuung, aber auch Integration im Kontext der Frühen Bildung (vgl. ebd.; Kapitel 6.1) immer in der Verantwortung beider Parteien – der Eltern und Erzieher_innen. Aus diesem Grund ist die Zusammenarbeit, ferner Erziehungs- und Bildungspartnerschaft der hier genannten sozialen Akteure nicht nur gesetzlich verankert (vgl. Kapitel 6.3.1), sondern unumgänglich bzw. notwendig.

Wie die Ergebnisse zeigen, scheint diese Partnerschaft nicht in jedem Fall zu gelingen. Obwohl die Erzieher_innen als die primäre Informationsquelle der Eltern fungieren, insbesondere derer aus deutsch-türkischen Haushalten, und die Erzieher_innen die Eltern insgesamt als *kooperationswillig* einschätzen, sind Erstere der Ansicht, dass mit etwa 30 Prozent der Eltern kaum und in einem Zehntel der Fälle sogar gar kein Austausch stattfindet – dies betreffe häufig deutsch-türkische, seltener deutsche und deutsch-andere Eltern (vgl. Kapitel 8.2.3; 9.1.2).

Ein relevantes Instrument stellt in diesem Zusammenhang die ‚Sprachfähigkeit‘ der Eltern dar. So ist eine Verständigung mit den nicht deutsch-türkischen Eltern häufig möglich, weil diese in der Wahrnehmung der Erzieher_innen eher gute bis sehr gute Kenntnisse in der deutschen Sprache besitzen. Allerdings wird auch hier deutlich: Je schlechter die ‚verbale Verständigungsfähigkeit‘ der Eltern in Deutsch durch die Erzieher_innen eingeschätzt wird,

desto niedriger wird die elterliche Kooperationswilligkeit durch sie eingestuft – auch nach der Projektdurchführung (vgl. Kapitel 8.2.3; 9.2.2).

Dabei ist die Erzieher_innen-Eltern-Beziehung nicht nur im Hinblick auf ihr Kooperationsverhalten wichtig. Tatsächlich scheint die *Kommunikationsbereitschaft* zwischen den Erzieher_innen und den Kindern in gewisser Weise von einer ‚positiven‘ *Erzieher_innen-Eltern-Interaktion* abhängig zu sein (vgl. Kapitel 8.2.12; 8.2.13). Somit ist zu vermuten: Eine ungünstige Erzieher_innen-Eltern-Interaktion wird sich in der Erzieher_innen-Kind-Interaktion fortsetzen, und der kommunikative Anschluss durch die Erzieher_innen zu den Kindern wird nicht unmittelbar hergestellt werden können – selbst dann nicht, wenn die Eltern, in der Wahrnehmung der Erzieher_innen, gute bis sehr gute ‚Sprachkenntnisse‘ in Deutsch besitzen.

Angesichts der Tatsache, dass Eltern mit Migrations- und hauptsächlich die mit einem deutsch-türkischen Hintergrund ihre Erziehungs- und Bildungskompetenz häufig niedrig einstufen (vgl. Kapitel 6.3.1; auch 4.2.4) – dieses Ergebnis findet im Rahmen dieser Arbeit Bestätigung (vgl. Kapitel 8.1.16; 8.1.17) –, sollte die Aufgabe und Rolle der Erzieher_innen, gerade im Zusammenhang mit Familien mit mehrkulturellen und besonders türkischen Wurzeln, in besonderer Weise einer Reflektion unterzogen werden.

Eine konfliktbehaftete Erzieher_innen-Eltern-Beziehung und ein Austausch zwischen ihnen, der von strukturellen und strategischen Hindernissen geprägt ist, kann die Verwirklichung günstiger Ausgangs- und Aneignungsbedingungen von Kindern verlangsamen, gar behindern. Möchten Eltern und Erzieher_innen die Legitimation des kollektiven Schicksals, wie sie auch im Rahmen dieser Arbeit festzustellen ist, überwinden, die Bildungsbiographien ‚ihrer‘ Kinder positiv beeinflussen und sie auf dem Weg zu einer erfolgreichen Zukunft stärken, dann führt sie kein Weg daran vorbei im Sinne der *Educational Governance* zu agieren, sprich die Bildungsverantwortung zu teilen bzw. im Verbund herzustellen (vgl. Kapitel 7.4.4).

11.2 Mediensozialisationsbedingungen in ‚Familie‘ und ‚Kita‘

Medien fungieren als Sozialisationsinstanzen und sind Teil der spezifischen Lebenswelten von Kindern und ihren Bezugspersonen. Allerdings werden die mediale Sozialisation und das Medienhandeln von Kindern von den je spezifischen sozialen Kontextbedingungen, in denen sie aufwachsen, bestimmt (vgl. Kapitel 3; 4.2; 5). So entscheiden die familiären Ressourcen bzw. Kapitalien über die Ausstattungslagen in den unterschiedlichen Haushalten und haben einen unmittelbaren Einfluss auf die Mediennutzungsbedingungen und medialen Aneignungsformen von Kindern (vgl. Kapitel 4.2.2; 4.2.3).

Mit dem Übergang in die Kita treten unterschiedliche Akteure aus dem sozialen Feld ‚Familie‘ mit Akteuren aus dem sozialen Feld ‚Kita‘ in eine Beziehung. Dieser Übergang führt insbesondere bei den Familien und ihren Angehörigen zu einer Desorganisation der ihnen bisher in ihrem Alltag bekannten Muster. Erzieher_innen stehen unter anderem vor der Aufgabe, diese gefühlte Unordnung durch Reorganisationsmaßnahmen wieder in ein Gleichgewicht zu bringen. Eltern und Kinder weiten ihr ökologisches Zentrum mit dem Eintritt in den ökologischen Ausschnitt aus. Sie lernen in der Kita Regeln kennen und übernehmen innerhalb dieser ihre je spezifischen Rollen (vgl. Kapitel 4.2.2; 6.3.1) – die Erzieher_innen nicht nur in kultursensitiver (vgl. Kapitel 6.2.4; 6.3.6), sondern auch medienpädagogischer Hinsicht (vgl. Kapitel 6.3.3; 6.3.4; 6.3.6).

11.2.1 (Medien-)Erzieherische Maßnahmen in der Familie

Im Türkischen heißt es: *Ağaç yaş iken eğilir*. Mit diesem Sprichwort wird die Aufmerksamkeit der Erziehungsberechtigten, erstens, auf die Erziehung ihrer Kinder zu mehr Anstand gelenkt. Zweitens wird damit deutlich gemacht, dass die ersten Lebensjahre am geeignetsten sind, Kinder in eine, den elterlichen Vorstellungen entsprechende, Richtung zu erziehen bzw. zu *biegen* – Kinder werden geformt, weil sie unter anderem vor der Aufgabe stehen, den sozialen Status der Familie, in den sie hineingeboren werden, beizubehalten oder auf eine höhere Ebene zu tragen (vgl. Kapitel 5.2.1; 5.2.2; 5.3).

Untersuchungen zu Erziehungspraktiken und -zielen von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland verweisen auf eine Vielzahl an Erziehungsvorstellungen und -formen. Es ist die Rede von einer Vielzahl an *Einflussgrößen*, denen das elterliche Erziehungsverhalten im jeweiligen Kulturkontext unterliegt. Einigkeit besteht darin, dass andere sozioökologische Bedingungen zu anderen erzieherischen Vorstellungen führen. Dennoch ist „jede Strategie [...] in dem entsprechenden Kontext insofern erfolgreich, als sie“ (Trommsdorff 2005, 47) ihren Zweck erfüllt (vgl. Kapitel 4.2.4; 4.2.5; 5.2.3; 5.2.4).

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass den im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit untersuchten Kindern, unabhängig von Herkunft, Geschlecht und weiteren Faktoren, eine große Palette an Medien für die Nutzung zu Hause zur Verfügung steht (vgl. Kapitel 8.1.8). Auf der Ebene der Ausstattungslagen und Zugangsbedingungen sind somit kaum Unterschiede festzustellen. Diese sind für alle Kinder gleichermaßen gegeben – ein Ergebnis, das sich mit den bisherigen Forschungsergebnissen deckt (vgl. Kapitel 4.2.3). Auffälligkeiten ergeben sich erst im Hinblick auf die *Selbsteinschätzung der medialen Fähig- und Fertigkeiten* der Eltern, ihr (*medien-)*erzieherisches Handeln und das *Mediennutzungsverhalten* der Kinder (vgl. hierzu Kapitel 11.3).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die deutschen Eltern ihren Umgang mit den Medien *Fernseher, Internet, Mobiltelefon* und *Computer* höher einschätzen, als die mehrkulturell geprägte Elternschaft. Die niedrigsten Werte schreiben sich die deutsch-türkischen Eltern zu. Bis auf den Umgang mit dem Fernseher schätzen sie ihre medialen Fähig- und Fertigkeiten im Umgang mit den restlichen, hier hybriden Medien und besonders mit dem Computer, eher gering ein (vgl. Kapitel 8.1.16). Entsprechend gering fallen auch ihre Angaben in Bezug auf ihr Medienerziehungsverhalten aus. Es scheint einen Zusammenhang zwischen der medialen Selbsteinschätzung, der Relevanz von Medien im lebensweltlichen Alltag der Familie und den medienerzieherischen Maßnahmen zu Hause zu geben (vgl. ebd.; Kapitel 8.1.12).

Während deutsche, aber auch deutsch-andere Eltern die Mediennutzung ihrer Kinder eher nicht dem Zufall überlassen, ist das Medienerziehungsverhalten der deutsch-türkischen Eltern von einem *laisser-faire* Verhalten geprägt. Insgesamt steht die deutsch-türkische

Elternschaft ihren Kindern in Sachen Medien und Mediennutzung seltener als Ansprechpartner oder Begleitperson zur Verfügung. Offenbar haben deutsch-türkische und nicht deutsch-türkische Eltern ein anderes Verständnis von Medienerziehung und (medien-)erzieherischer Verantwortung. Die Kinder der erstgenannten Elternschaft sind häufig auf sich selbst gestellt und dürfen das nutzen, was sie nutzen wollen – technisch wie inhaltlich.

Die Elternangaben finden auf der Basis der Kinderaussagen Bestätigung (vgl. ebd.; Kapitel 10.4.1; 10.4.2). Tatsächlich sind anhand der Kinderaussagen im Kontext der deutsch-türkischen Familien ein *laisser-faire Verhalten* und in den deutschen Familien *kritisch-reflexive* (Medien-)Erziehungsmaßnahmen zu konstatieren. In den deutschen Haushalten werden den Kindern gewisse Freiheiten gewährt, allerdings fungieren Erziehungsberechtigte auch als Kontrollinstanz – in Scheidungsfamilien, die ausschließlich in den deutschen Familien vorkommen, sind ähnliche Maßnahmen zu erkennen; primäre Bezugsperson ist in diesen Fällen die Mutter (vgl. Kapitel 10.4.2).

In den deutsch-türkischen Haushalten scheint es so, als hätten sich die Eltern ihrer medienerzieherischen Verantwortung entzogen und diese ihrem ‚älteren Sohn‘ übertragen (vgl. hierzu Kapitel 5.2.1; 5.2.2). Der deutsch-türkische Bruder fungiert häufiger als alle anderen Familienangehörigen als medialer Ansprechpartner. Gleichzeitig ist er TV- und manchmal auch Spielpartner des etwas jüngeren Kindes – häufig handelt es sich um den jüngeren Bruder (vgl. Kapitel 10.4.1).

Insgesamt stellte sich heraus, dass Kinder, in Abhängigkeit von ihren herkunfts- und geschlechterspezifischen Hintergründen, unterschiedliche Erziehungs- und (mediale) Sozialisationserfahrungen zu Hause machten (vgl. ebd.; Kapitel 8.1.12; 10.4.2). Begrenzungsmaßnahmen betreffen in allen Haushalten an erster Stelle die Mediennutzung der Jungen. Die Mediennutzung der Töchter dahingegen ist von mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung geprägt. Allerdings führt gerade dieser Punkt in den deutsch-türkischen Familien nicht selten zu Streitigkeiten mit ihren Töchtern; Streitigkeiten mit den Söhnen kommen seltener vor (vgl. Kapitel 8.1.12).

Konkret führen die Ergebnisse bezüglich der Mediensozialisationsbedingungen vor Augen, dass die deutsch-türkischen Kinder in ihren Nutzungsbedürfnissen und Aneignungsweisen von ihren Eltern eher selten begleitet und unterstützt werden. Außerdem ist davon

auszugehen, dass sie die Lebens- und Medienwelten ihrer Kinder kaum kennen. Auch erfolgt hier keine Erziehung nach dem Schema *Ağaç yaş iken eğilir*. Das Kind wächst *strategisch* gesehen ‚selbstständig‘ auf; es steht ihm, bis auf den zwei bis drei Jahre älteren Bruder und in manchen Fällen den Vater, keine unmittelbare Kontrollinstanz oder erwachsene Bezugsperson in ‚beratender‘ oder ‚unterstützender‘ Funktion zur Seite. Hinzu kommt, dass der wenig ältere Bruder möglicherweise selbst nicht medial erzogen ist und daher auch nicht als kompetente Bezugspersonen gelten kann.

Während dem Vater generell, und für den deutsch-türkischen Kontext speziell eine relevante Rolle im kindlichen Medienalltag zuzuschreiben ist, nimmt die deutsch-türkische Mutter wohlmöglich einen eher passiven Part in der gemeinsamen und gesamten Mediennutzung sowie im lebensweltlichen (Medien-)Alltag des Kindes ein. Sie ist, im Gegensatz zu ihrem Lebenspartner, aber auch im Gegensatz zu den deutschen Müttern, im Alltag der Kinder kaum präsent und daher auch wenig relevant (vgl. Kapitel 4.2.5; 10.2.2; 10.2.3; 10.2.6; 10.4.1; 10.4.2).

In den deutschen Familien wirken in der Regel beide Elternteile mit. Fragen zur Erziehung und Mediennutzung klären die Eltern entweder unter sich oder sie beziehen das Kind in ihren Entscheidungsprozess mit ein. Das Sprichwort *Ağaç yaş iken eğilir* findet in der Tat erst in den Erziehungspraktiken und -zielen der deutschen Familien seinen Ausdruck. Anders als die deutsch-türkischen Eltern begreifen sie die ersten Lebensjahre ihrer Kinder nicht als eine *Schonzeit*, in der die Kinder machen und tun dürfen, was und wie lange sie wollen (vgl. Kapitel 4.2.4; siehe auch Kapitel 5.2.1). Medien sind hier *Erziehungs- und Druckmittel* zugleich; sie strukturieren den familiären Alltag.

Wie sind diese Unterschiede zu behandeln? Welche (Medien-)Erziehungsstile sind eher dazu geeignet, dem Kind günstige Bedingungen für die Verwirklichung einer erfolgreichen Bildungsbiographie von Anfang an zu ermöglichen? Oder: Wann steht ein (Medien-)Erziehungsstil der Verwirklichung einer erfolgreichen Bildungsbiographie entgegen? Wer ist benachteiligt, wer nicht und warum? Kann allein durch die Übernahme der ‚Norm‘ (vgl. Kapitel 4.2.4) Erfolg garantiert werden? Anders gefragt: Wenn deutsch-türkische Kinder eine ähnliche (Medien-)Erziehung wie ihre deutschen Mitkita-Kinder erfahren würden, wäre dann der Erfolg für sie vorprogrammiert? Welche

(Medien-)Erziehungsstile und -ziele sind in der aktuellen Gesellschaftsform funktional und welche nicht?

Bevor die Funktion (medien-)erzieherischer Maßnahmen erfragt und geklärt werden kann, sollten die je spezifischen Bedingungen der einzelnen Familien erfragt, erkannt und verstanden werden. In Sachen Erziehung sollte es, ähnlich wie im Fall von Integration, weniger darum gehen, bekannte, auch herkunftsbedingte, Strukturen und Muster als ‚falsch‘ oder ‚richtig‘ zu bewerten und die Lösung in der Aufgabe der einen und Übernahme der anderen Stile und Ziele zu sehen. Ziel sollte die „Einheit der Verschiedenen“ (Gauck 2014, 6), „das Recht auf Verschiedenheit als auch das Recht auf Gleichheit im Sinne von Nicht-Benachteiligung“ sein (Sulzer 2013, 44). Heterogenität und Andersartigkeit, auch in den Vorstellungen der (medien-)erzieherischen Maßnahmen von Eltern, sollten also erlaubt, mehr noch ‚normal‘ sein. Problematisch wird es erst dann, wenn „die eigenen Vorstellungen von guter Erziehung als normativ und universell gültig gesehen werden“ (Demuth et al. 2015, 44). Diese Vorstellung würde bereits bestehende Ungleichheiten verschärfen und Chancen gänzlich verschwinden lassen. Es geht darum, zu akzeptieren, dass Menschen unterschiedliche kulturelle und sprachliche Hintergründe haben und sie sich über ihre Hintergründe bzw. Wurzeln und ihre sozialökologischen Bedingungen definieren (vgl. Kapitel 2.2.2; 2.3; 2.4; 3.1; 3.3). Erfolg und Misserfolg dürfen nicht kulturelle Faktoren als Ursache haben.

Wenn Eltern, in dem Fall deutsch-türkische Eltern, den gegenseitigen Austausch und die dadurch in die Wege geleiteten familiären Lernmöglichkeiten mittels Medien unberücksichtigt lassen, dann ist zunächst nach den Gründen dieses Verhaltens zu fragen. Wenn mehrkulturelle Familien häufiger als deutsche Familien über Diskussionen und Streitigkeiten bezüglich der Mediennutzung ihrer Kinder berichten, so ist in diesem Kontext nach den Gründen dieser Konflikte zu fragen und dafür Sorge zu tragen, dass diese reduziert, gar beseitigt werden. Wenn Eltern, unabhängig von ihrem herkunftskulturellen Hintergrund, weniger die Mediennutzung ihrer Töchter, als vielmehr die ihrer Söhne im Überblick behalten wollen, dann sind auch in dieser Hinsicht entsprechende Schritte zu gehen (vgl. Kapitel 8.1.12) – und zwar im Verbund (vgl. Kapitel 11.1.3).

11.2.2 Mediale Regelungen in der Kita

Die Kita stellt den Bereich des *ökologischen Ausschnitts* dar. In ihr findet, anders als im *ökologischen Zentrum*, pädagogische Arbeit und Praxis statt, die, je nach Bundesland, entweder auf Orientierungsplänen oder Bildungsgrundsätzen basiert (vgl. Kapitel 6.2.4; 7.1). Beziehungen in der Kita sind deshalb hauptsächlich „funktionsspezifische Beziehungen“ – sie dienen einem Zweck (Vollbrecht 2007, 101). Innerhalb dieses Beziehungssystems existieren Regeln, die mit dem Übergang von der ‚Familie‘ in die ‚Kita‘ relevant und gelernt werden. Durch eine „einfühlsame[...] Begleitung“ (vgl. MFKJKS NRW/MSW NRW 2016, 19) der Kinder durch das erzieherische Personal sollen die Kinder, in der Interaktion mit anderen, also handelnd, mit sozialen und kulturellen Regeln und Regelungen vertraut gemacht werden. „Eine strukturelle Rhythmisierung des Tagesablaufs mit festen Ritualen, Regeln und Signalen“ (ebd., 23) soll ihnen dabei mehr Sicherheit schenken und sie in ihrer Orientierung unterstützen. Dies gilt auch für den Umgang mit Medien (vgl. ebd., 133).

Die Kita stellte sich vor Beginn der Projektarbeit als ein Ort heraus, in dem, bis auf das Buch und den CD-Player, digitale Medien von fakultativer Bedeutung waren. Der kindliche Kita-Alltag ist als ein eher nicht-medialer, die digitalen Medien nicht einbegreifender Alltag zu charakterisieren (vgl. Kapitel 8.2.8; 10.3). Anders als im sozialen Feld ‚Familie‘ steht den Kindern im sozialen Feld ‚Kita‘ deshalb weder eine breite Palette an Medien für die Nutzung zur Verfügung, noch handelt es sich primär um solche Medien, die die Kinder zu Hause und am liebsten nutzen (vgl. Kapitel 8.1.8; 8.2.4; 8.2.5; auch 11.3).

Ferner konnte festgestellt werden, dass das Interesse der Kinder für die Arbeit mit digitalen Medien vom Interessensgrad bzw. Medienhabitus (vgl. Kapitel 6.3.2) ihrer sozialen Bezugspersonen in der Kita, den Erzieher_innen, abzuhängen scheint. Erzieher_innen, die ein großes bis sehr großes Interesse mitbringen, erkennen bei fast 85 Prozent der Kinder ein Interesse für die Arbeit mit digitalen Medien. Erzieher_innen, die nicht oder nur wenig für die Arbeit mit digitalen Medien Begeisterung finden, schätzen das Interesse der Vier- und Fünfjährigen für die Arbeit mit digitalen Medien mit gerade einmal 31,1 Prozent als vorhanden ein. Erzieher_innen mit einem großen bis sehr großen Interesse sind, was ihre

Auseinandersetzung mit Medien anbelangt, im Gegensatz zu ihren kaum bis gar nicht interessierten Kolleg_innen, aktiver und stehen dem Umgang mit Medien offener gegenüber (vgl. Kapitel 8.2.6).

Angesichts dieser Tatsache scheint es von besonderer Bedeutung, das kulturelle Kapital des pädagogischen Personals mit Hilfe ökonomischer und institutionalisierter Kapitalien zu stärken. Das bedeutet: nicht nur die strukturellen und personellen Rahmenbedingungen sind zu verbessern, sondern auch das Verständnis von und die Arbeit mit Medien sollten überprüft, (neu) durchdacht und (neu) erfahren werden. Nur die Stärkung ihres medialen Habitus scheint einen positiven Blick auf das Thema im Kontext der Frühen Bildung, aber auch auf die *medialen Kompetenzen* der medialen Akteure, hier der vier und fünf Jahre alten Kinder – auch über kulturelle Grenzen hinweg –, zu garantieren. Streng genommen geht es weniger um das reale Interesse des Kindes, als vielmehr die Einstellung der pädagogischen Fachkraft, die sich, in Abhängigkeit von ihrem Interessensgrad für die Arbeit mit digitalen Medien, ein Urteil über das Interesse des Kindes erlaubt. Der fehlende mediale Habitus der Erzieher_innen kann ein Hindernis für die frühe Entfaltung der Potenziale der Kinder bedeuten und gleichzeitig der gerechten Verteilung von Chancen im Wege stehen – gleich welcher Herkunftskultur die Kinder entstammen.

Die Erzieher_innen fungierten im Rahmen der Projektarbeit sowohl als Ansprechpartner als auch Begleitpersonen, wohl aber kaum als Spielpartner. Indem Erzieher_innen nicht als Spielpartner agieren und sich den Kindern nur in unterstützender und begleitender Rolle und Funktion zur Verfügung stellen, entsteht eine Hierarchie. Vor dem Hintergrund der Kinderaussagen ist davon auszugehen, dass die Kinder den Anweisungen der Erzieher_innen Folge leisten müssen. Die Freiräume der Kinder, besonders im Zusammenhang mit der Projektarbeit, existieren lediglich im Rahmen der durch die Erzieher_innen aufgestellten Regeln. Die Erzieher_innen bestimmen den Rahmen und die Regeln, während die Kinder die Aufgabe haben, die vorgegebenen Richtlinien einzuhalten und sich innerhalb dieser auch mit Medien zu beschäftigen (vgl. Kapitel 10.4.3).

Insgesamt berichten die Kinder häufig über dieselben oder ähnliche Strukturen und Bedingungen in der Kita. Sie dürfen die Medien während der Projektarbeit nutzen, müssen sich aber an die Regeln, die von den Erzieher_innen festgelegt und vorgegeben werden, halten. Das letzte Wort hat das pädagogische Personal.

Kinder aus einem deutschkulturellen Haushalt machen diese Erfahrungen bereits zu Hause mit ihren Eltern. Ihnen sind diese Strukturen bekannt, weshalb in der Familie erfahrene Maßnahmen im Kontext Kita erneut auftreten und verstärkt werden (würden). Kinder aus deutsch-türkischen Familien dahingegen werden mit neuen und zum Teil unbekanntem Maßnahmen konfrontiert. Zu Hause existieren andere Strukturen, weshalb sie lernen müssen, in beiden Systemen bzw. Feldern zurechtzukommen. Anderenfalls, und das scheint hier der Fall zu sein, entstehen Konflikte, denen durch gezielte kooperative Maßnahmen zu begegnen ist. Was die Mediennutzungserfahrungen der Kinder anbelangt, ist zu konstatieren, dass Kinder im Kontext Kita andere mediale und medienerzieherische Erfahrungen machen, als in der Familie (vgl. Kapitel 10.4).

11.3 (Mediennutzungs-)Motive und Profile der Kinder in Familie und Kita

Kinderwelten sind Welten, die sich Kinder erstens selbst erschaffen, und die zweitens von Erwachsenen für Kinder erschaffen werden. Aus diesem Grund wird zwischen einer Kultur *der* und einer Kultur *für* Kinder unterschieden – Kinder sind *Kultur-Erfinder* und *Kultur-Träger* zugleich (vgl. Kapitel 4.3.1; auch 4.3.2; 7.3.2).

Nach und nach, gegen Ende des 20. Jahrhunderts, entwickelte sich das historische Gebilde Kindheit mit einem zunehmenden Interesse für ‚kindliche Perspektiven‘ (Bock 2014, 275) zu einem Interessensfeld auch von Wissenschaft und Forschung. Eine konkrete Trennung von Kindheit und Jugend erfolgte bei den Forschungsbemühungen zu Beginn allerdings noch nicht. Erst mit dem Ende der Kriegszeit wurde die Kindheit als ein separates Forschungsfeld erkannt und dann aber dem Bereich der *Entwicklungspsychologie* zugeordnet (vgl. Krüger/Grunert 2010, 12f.; auch Baacke 1999, 15ff.; Wagner-Winterhagen 1981, 56; Kapitel 4.3.1; 7.4.4).

Die Kindheit als eine eigenständige Lebensphase – ein Verständnis, das über die reine „Vorstellung von Kindheit als Vorbereitungsphase auf das Leben als Erwachsener, als Sozialisationsphase also“ (Honig et al. 1996, 10), hinausreicht – wurde erst zu einem späten Zeitpunkt entdeckt, später als die eigenständige Lebensphase Jugend, weshalb sie lange Zeit auch von den Erziehungs- und Sozialwissenschaften *übersehen* und *vernachlässigt* wurde.

Insgesamt ist die deutsche Kindheitsforschung – vor allem in ihrer kulturvergleichenden Forschungsrichtung – als eine relativ junge Disziplin zu kennzeichnen. Ihre repräsentative Erforschung liegt gerade einmal 15 bis 20 Jahre zurück (vgl. Rauschenbach 2009, 4; Kapitel 7.4.4).

Obwohl die Frühe (Medien-)Kindheit bisher nur wenig, und im Hinblick kulturell sensitiver Gesichtspunkte sogar keine Berücksichtigung erfahren hat, werden Kinder in Deutschland bereits seit Mitte der 1980er Jahre auch mit Medien in einen Zusammenhang gebracht (vgl. Kapitel 4.2.1). So besteht Konsens darüber, dass in einer von Mediatisierung geprägten Welt (vgl. Kapitel 4.1) auch der Alltag von Kindern, die Akteure und Konstrukteure ihrer eigenen Lebenswirklichkeiten sind (vgl. Kapitel 4.3), technischen und medialen Wandlungsprozessen unterliegt (vgl. ebd.; Kapitel 4.1.2; 6.3.2; 7.1). In der Folge war es wichtig, die Lebens- und Medienwelten vor allem der jüngeren Kinder in ihrer Gesamtheit zu erforschen (vgl. Kapitel 4.1.2).

Medien sind im Alltag der hier untersuchten Kinder nicht nur selbstverständlicher Bestandteil, sondern auch unterschiedlich relevant. Es sind in Bezug auf die eigentliche Präferenz von Medien und Medieninhalten Unterschiede festzustellen. Diese Unterschiede können mit Hilfe der sozialen Kategorien Herkunft und Geschlecht bzw. Gender aufgedeckt und nachgezeichnet werden (vgl. Kapitel 3.3.2; auch 3.3.4).

Zunächst ist darauf aufmerksam zu machen, dass Kinder allen voran deshalb Medien nutzen, weil sie Spaß und Freude daran haben zu spielen. Das Spiel ist eigentlicher Zündschlüssel, um den (kindlichen) Aktivitätsmotor in Gang zu setzen (vgl. Kapitel 4.3.1; 4.3.2). Deshalb ist das Spiel nicht nur primäres Mediennutzungsmotiv aller kindlichen (Mediennutzungs-)Motive, sondern eine Art *Querschnittsmotiv* (vgl. Kapitel 10.1.1; 10.1.3). Während das Spiel als eine neutrale Kategorie zu behandeln ist – Kinder spielen (auch mit Medien), weil sie Kinder sind –, entscheidet ihr Gender darüber, was sie spielen, also welche Inhalte sie nutzen. Es ist hauptsächlich der Faktor *Gender*, der einen unmittelbaren Einfluss auf die inhaltlichen Präferenzen und -motive von Kindern hat – gleich welcher Herkunft sie entstammen. Lediglich im Fall der deutschen Kinder scheinen genderspezifische Faktoren manchmal in den Hintergrund zu rücken (vgl. Kapitel 8.1.13; 10.1-10.3)

Die *Herkunft* entscheidet weniger über die Motive als vielmehr über die Mediengerätepräferenzen²²⁰, aber auch die Mediennutzungssprachen²²¹ sowie die Erweiterung des Mediennutzungserfahrungshorizontes.²²² Die Kategorie *Herkunft* wird hauptsächlich im Zusammenhang mit Fragen zu Mediennutzungsgewohnheiten und den kontextuellen Medienaneignungsweisen relevant. Sie hat einen stärkeren Einfluss auf das *Wie* und die Umstände bzw. Bedingungen, unter denen rezeptive und/oder produktive mediale oder nicht mediale Beschäftigungen und Tätigkeiten von Kindern durchgeführt werden (vgl. Kapitel 8.1.8-8.1.15; 8.2.8-8.2.13). Von Bedeutung sind die familiären Ressourcen, die soziokulturellen Kontexte und die Umweltbedingungen (vgl. Kapitel 3; 4.2; 5). Kurz gesagt: es geht um die *kontextbezogene Mediensozialisation* und in diesem Zusammenhang um Fragen der *Ressourcenverfügbarkeit* (vgl. Kapitel 4.2.3). Es wird danach gefragt, wie Kinder mit deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Hintergründen ihren (Medien-)Alltag gestalten und bewältigen. Konkret wird danach gefragt, wie Jungen und Mädchen mit deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Hintergründen ihren (Medien-)Alltag in ihren je spezifischen sozialen Feldern ‚Familie‘ und ‚Kita‘ mit welchen sozialen Akteuren gestalten und bewältigen.

Allerdings sind die Kategorien *Herkunft* und *Geschlecht* bzw. *Gender* stets in ihrer Interdependenz zu behandeln (vgl. Kapitel 3.3.4). Es macht in der Tat nicht nur einen (großen) Unterschied, ob es sich um einen Jungen oder ein Mädchen handelt, sondern auch, ob es ein deutsch-türkischer/s oder nicht deutsch-türkischer/s Junge/Mädchen ist, und darauf, welche Erfahrungen Kinder in ihrer Erziehung und Sozialisation mit

²²⁰ Die Mediennutzungserfahrungen der Kinder mit ihren Eltern haben einen Einfluss auf die Medien(geräte-)präferenzen der Kinder (vgl. hierzu Kapitel 8.1.8-8.1.10).

²²¹ Die Medienwelten der im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit untersuchten Kinder sind als deutsch zu charakterisieren. Inhalte in ihrer Erstsprache sind ihnen im Kontext ‚Familie‘ zugänglich. Allerdings werden diese, wie die Erstsprache an sich, hauptsächlich von ihren Eltern genutzt und in Anspruch genommen (vgl. Kapitel 8.1.11; 10.2; 10.2.7).

²²² Ähnlich wie die Kategorie *Herkunft* ermöglicht auch die Kategorie *Familienstruktur* eine Erweiterung des Erfahrungshorizontes. Scheidungskinder, die im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich in deutschen Familien vorkommen, genießen eine andere Form der Medienerziehung und machen daher, je nach Familienkonstellation und Bezugspersonen und weiterer relevanter Faktoren, andere Erfahrungen, auch in Sachen Mediennutzung (vgl. Kapitel 10.4.2).

Geschlechterdualität machen. Je nach Geschlecht bzw. Gender, der Intensität der Auseinandersetzung mit Geschlechterdualität und des herkunftskulturellen Hintergrundes, die alle stets in Abhängigkeit von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen zu betrachten sind (vgl. Kapitel 2.2.3; 3; 4.2; 5; 6.2.3; 7.2.3; 8.1.1-8.1.7), entwickeln Kinder ihr je spezifisches (Mediennutzungs-)Profil. Während also das *Motiv*, gelenkt durch Erziehung und Sozialisation, in erster Linie durch die Kategorie Gender einen Einfluss erfährt, wird das *Profil* in der Gegenwart von Herkunft und Gender gebildet.

Im Folgenden soll es darum gehen, die kindlichen (Mediennutzungs-)Motive und Profile, nach denen im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit, in Abhängigkeit von den je spezifischen mediatisierten Kultur- und Sozialisationskontexten der deutsch-türkischen und nicht deutsch-türkischen Kinder, gefragt wird, zu rekapitulieren (vgl. Kapitel 1; 7.4.3). Die *Motive* konnten auf der Basis des qualitativen Datenmaterials aus erster Hand gewonnen und bestimmt werden (vgl. Kapitel 10.1.2). Eine Beschreibung der *Profile* erfolgte in den je unterschiedlichen Kapiteln (vgl. Kapitel 8.1; 8.2; 10.2-10.4), sodass es hier erforderlich ist, sich mit den Eltern-, Erzieher_innen- und Kinderangaben auseinanderzusetzen, um Antworten zu den je spezifischen Profilen der Kinder zu erhalten. Diese Arbeit soll an dieser Stelle geleistet und verfügbar gemacht werden. Anders als die Motive sind die Profile abhängig von den Antwortgebern und ihren sozialen Feldern. Aus diesem Grund können die Profile variieren.

In der Auseinandersetzung mit den (Mediennutzungs-)Motiven der Kinder stellte sich heraus, dass diese, wie oben bereits erwähnt, genderspezifischen Einflüssen unterliegen. Kinder beschäftigen sich mit medialen und nicht-medialen Inhalten und Lieblingsmedienfiguren, die mit ihrem sozialen Geschlecht in Einklang stehen. *Action/Kampf, Helden/Retter* und *Fahrzeuge/Autos* sind daher als die primären Motive der Jungen und *Ästhetik/Schönheit, Gestaltung/Kreativität* und *Prinzessinnen/Barbie* als die primären Motive der Mädchen zu bestimmen (vgl. Kapitel 10.1.2).

Neben Informationen zu ihren Motiven ermöglichen die Kinder auch einen Zugang zu ihren Profilen. Zunächst ist festzustellen, dass Kinder in der Lage sind zwischen ihren sozialen Feldern und den dort verfügbaren Möglichkeiten zu unterscheiden. Die Kinder bringen die Kita allen voran mit nicht-medialen Beschäftigungen in eine Verbindung. Die Kita wird als ein Spielort begriffen, der die digitalen Medien nicht zwingend miteinbegreift. In der Kita

gehen Kinder anderen Tätigkeiten nach, als in ihrer freien Zeit zu Hause. Gleichzeitig aber setzen sie zu Hause gerne ausgeführte Tätigkeiten in der Kita fort – es findet ein Transfer der kindlichen Tätigkeiten innerhalb der sozialen Felder und den dort verfügbaren Mitteln statt (vgl. Kapitel 8.2.8; 10.3.2).

Haben die Kinder die Wahl zwischen einer medialen und nicht-medialen Tätigkeit, so entscheiden sie sich sowohl in der ‚Kita‘ als auch zu Hause für den letzteren Tätigkeitsbereich. Lediglich die deutsch-anderen Kinder gehen nach Meinung ihrer Eltern sehr viel lieber medialen Tätigkeiten nach – ihre Aufmerksamkeit gilt allen voran den Medien Fernseher, Video und DVD (vgl. Kapitel 8.1.14). In der Wahrnehmung der deutschen Eltern – ihre Wahrnehmung wird in den Kinderaussagen bekräftigt – beschäftigen sich ihre Kinder gerne, dann aber auch moderat mit medialen oder nicht-medialen Inhalten. Sie kennen Grenzen und beschäftigen sich nicht im Übermaß mit Spielinhalten. Darüber hinaus scheinen sie ihre Tätigkeiten zu variieren und sich nicht auf eine kleine Auswahl an Elementen zu beschränken. So scheuen sie sich nicht davor Beschäftigungen nachzugehen, die nicht unmittelbar mit ihrem sozialen Geschlecht in einen Zusammenhang gebracht werden. Im Gegensatz zu den deutschen Kindern ist der nicht-medialer Alltag der deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen in ‚Familie‘ und ‚Kita‘ sehr stark Gender bestimmt (vgl. Kapitel 8.1.14; 10.4.2; auch 11.2.1); auch ihre Fernsehinhalte sind davon beeinflusst (vgl. Kapitel 10.2.2).

Insgesamt charakterisieren die Erzieher_innen den lebensweltlichen Alltag der vier und fünf Jahre alten Kinder als bewegungsreich. Tätigkeiten im Freien oder freie Rollenspiele bereiten ihnen in der Kita große Freude. Auch finden sie an Mal-, Bastel- und Kocharbeit Gefallen. Während die Jungen in der Regel im Freien, mit Fahrzeugen und Bauklötzen spielen und sehr gerne sportlich tätig sind, verbringen die Mädchen ihre Zeit in der Kita mehrheitlich mit Mal-, Bastel- und Kochtätigkeiten, aber auch mit Puppen- und freien Rollenspielen. Die Neigung der deutsch-türkischen und teilweise auch der deutsch-anderen Kinder für Gesellschaftsspiele beobachten auch die Erzieher_innen bei diesen Kindern (vgl. Kapitel 8.1.14; 8.2.8). Ferner lassen sich die deutsch-türkischen Kinder häufiger als die übrigen Kinder für Rollenspiele begeistern (vgl. Kapitel 8.1.14).

Was die medialen Beschäftigungen der Kinder anbelangt, sind sich Eltern und Erzieher_innen zunächst darin einig, dass der Fernseher das primäre und das Buch das

sekundäre Lieblingsmedium aller Kinder darstellt (vgl. Kapitel 4.3.3; 8.1.8; 8.2.).²²³ Vor allem mehrkulturell geprägte Kinder, besonders solche mit türkischen Wurzeln, gestalten ihren Medienalltag zu Hause hauptsächlich im Umgang mit dem Fernseher.²²⁴ Im Gegensatz zu den deutschen nutzen nicht deutsche Kinder häufig auch Computer, Computer-/Konsolenspiele und das Handy/Smartphone. Die deutschen Vier- und Fünfjährigen richten ihren Fokus auf die Medien Buch, CD- und DVD-Player sowie Zeitschriften. Das Handy/Smartphone ist für sie dabei genauso wenig relevant wie die Medien Radio und Comics. Für ihre türkischkulturell geprägten Mitkita-Kinder hat dies für die Textmedien Gültigkeit. Ihr Interesse für Textmedien ist als gering einzustufen (vgl. Kapitel 8.1.8; 8.1.11; 10.2.1).

Insgesamt, auch mit Blick in die qualitativen Daten, ist zu konstatieren, dass deutsche Kinder Medien zu einem größeren Anteil in ihrer Vielfalt nutzen. Im Fall der deutschen Kinder ist auch eine deutliche Balance in ihrer kindlichen Mediennutzung zu erkennen – sie nutzen die breite Medienpalette in einem größeren Umfang und *ausgewogen*. Der Medienalltag der deutsch-türkischen Kinder ist vermehrt von einer einseitigen und vermindert ausgeglichenen Mediennutzung geprägt. Die Mediennutzungsgewohnheiten der deutsch-anderen Kinder, die als besonders medienaffin gelten, weisen sowohl spezifische Auffälligkeiten als auch deutliche Gemeinsamkeiten mit den der deutschen und deutsch-türkischen Mitkita-Kinder auf. So liegt die Nutzungsdifferenz zwischen den primären Lieblingsmedien Fernseher und Buch bei nicht deutschen Kindern höher, als bei deutschen Kindern; und es sind, im Gegensatz zu den deutsch-türkischen Kindern, etwa doppelt so viele deutsche und deutsch-andere Kinder bereits online (vgl. Kapitel 8.1.8; auch 10.2.4).

²²³ Der Fernseher findet in der Kita kaum Anwendung. Auch sind nur ein Drittel aller Einrichtungen im Besitz dieses Mediengerätes (vgl. Kapitel 8.2.4; 8.2.5). Darüber hinaus fungieren Erzieher_innen nicht als primäre Kommunikations- und Interaktionspartner der Kinder; ihnen sind die kindlichen Medienwelten, vor allem die der deutsch-türkischen Kinder, größtenteils nicht bekannt (vgl. Kapitel 8.2.10-8.2.12). Vor diesem Hintergrund interessiert, worauf sich die Erzieher_innen beziehen, wenn sie über die Lieblingsmedien der Kinder bestimmen.

²²⁴ Der Fernseher ist strenggenommen Ausgangspunkt aller kindlichen Mediennutzungspräferenzen (vgl. Kapitel 10.2; 10.2.7).

Nichtsdestotrotz entsteht der Eindruck, dass vor allem deutsch-türkische Jungen mit dem Internet zurechtkommen (vgl. Kapitel 10.2.4).

Entsprechend hat der Computer nicht nur in seiner Off-, sondern auch Online-Funktion im Alltag der Kinder seinen Platz gefunden – dann aber hauptsächlich im Alltag der nicht deutschen Kinder (vgl. 8.1.8-8.1.10; auch 10.2.3; 10.2.4; 10.2.7).²²⁵ Erzieher_innen zählen den Offline-Computer zu den Lieblingsmedien der Kinder (vgl. Kapitel 8.2.9).²²⁶ Allerdings schätzen sie die Fähig- und Fertigkeiten der deutschen Kinder in fast allen Bereichen des Bedienens und Anwendens von Medien besser ein, als die der nicht deutschen Kinder. Die niedrigsten medialen Fähig- und Fertigkeiten schreiben sie den deutsch-anderen und vor allem deutsch-türkischen Jungen zu (vgl. Kapitel 8.2.14).

Anders der Eindruck der Eltern: Während deutsche Eltern ihre eigenen medialen Fähig- und Fertigkeiten höher bewerten, als die ihrer Kinder, schätzen mehrkulturelle Eltern ihre Kinder im Umgang mit diesem Medium kompetenter ein, als sich selbst (vgl. Kapitel 8.1.17) und befürworten zu einem größeren Anteil den selbstständigeren Umgang ihrer Kinder damit. Während deutsche Eltern zwischen ihren Kindern nicht unterscheiden – sie sollen beide gleichermaßen Selbstständigkeit erlangen –, wünschen sich deutsch-türkische Eltern primär im Zusammenhang mit ihren Töchtern eine selbstständigere Computernutzung.

Das deutsch-türkische Mädchen nutzt im Rahmen von KidSmart den Computer seltener in seiner Vielfalt. Der gleichkulturell geprägte Junge ist aktiver und möglicherweise der Aktivste unter allen Kindern (vgl. Kapitel 10.2.1; 10.2.3; 10.2.4). Dafür nutzt der deutsche Junge den Computer aber häufiger in seiner Vielfalt und selektiv (vgl. Kapitel 8.1.9; 10.2.3; 10.2.4). Insgesamt wird der Computer, gerade auch im Zusammenhang mit dem Internet, sehr oft in seiner *Konvergenz* genutzt (vgl. Kapitel 8.1.9; auch 10.2.1; 10.2.3; 10.2.4) – somit steht fest: Kinder, gleich welcher Herkunft und welchen Geschlechts, eignen sich Medien *selbstverständlich konvergenzbezogen* an (vgl. Kapitel 4.1.2).

²²⁵ Ein Teil der Kinder aus deutsch-türkischen Verhältnissen hat den Zugang zum Computer entweder in der Kita oder durch Freunde ermöglicht bekommen (vgl. Kapitel 10.2.3).

²²⁶ Der Computer ohne Internet hat in über der Hälfte der Einrichtungen Einsatz gefunden (vgl. Kapitel 8.2.5). Es ist daher zu vermuten, dass diese Einschätzung der Erzieher_innen auf der Basis ihrer Erfahrungen mit den Kindern in der pädagogischen Praxis entstanden ist.

Ein Teil der Eltern ist sich schließlich darin einig, dass ihre Kinder im Rahmen frühinstitutioneller Bildungs- und Erziehungsbemühungen mehr und mehr auch in Sachen *Internetsicherheit* unterstützt werden müssten. Besonders deutsch-andere Eltern begrüßen eine solche Fördermaßnahme in der Kita. In den Vorstellungen der Eltern ist die Kita dennoch keine Anlaufstelle, die Kinder bei Unsicherheiten mit, in und durch Medien aufsuchen sollten. Im Gegenteil: Eltern haben konkrete Vorstellungen darüber, welche *Medienkompetenz* ihre Kinder vermittelt bekommen sollen. Deutsch-türkische Eltern wünschen sich vermehrt die Vermittlung selektiver, technischer und kreativer Fähig- und Fertigkeiten in der Kita. Während ihre Söhne einen kritischen Medienumgang erlernen sollen, sollen ihre Töchter in einen sachlichen Umgang mit Medien eingeführt werden. Bei ihren Töchtern sehen sie die Thematisierung der Sicherheit im Netz häufig als nicht erforderlich. Darüber hinaus sollen ihre Kinder Medien stets vor dem Hintergrund von Lern- und Bildungsmaßnahmen verstehen einzusetzen.

Ähnliches gilt für die deutsch-anderen Kinder. Auch für sie sind Medieninhalte mit Schul- und Lernbezug aufzugreifen – als förderungswürdig erachten diese Eltern an erster Stelle ihre Söhne, die auch in kritisch-reflexiver Hinsicht eine Förderung erfahren sollten. Ihre Töchter dahingegen sollen Medien technisch und kreativ nutzen können. Allerdings lassen sich auch andere Bereiche finden, bei denen sie nicht unmittelbar zwischen ihren Kindern unterscheiden: die Mediennutzung ihrer Kinder soll sicher, sachlich und selektiv sein.

Deutsche Eltern legen den Fokus mehrheitlich auf die Vermittlung eines kritisch-reflexiven, kreativen und sachlichen Umgangs mit Medien (vgl. Kapitel 8.1.18). Am wichtigsten ist ihnen aber, wie auch den Erzieher_innen (vgl. Kapitel 8.2.15), die Vermittlung einer kritisch-reflexiven Mediennutzung – und zwar unabhängig vom Geschlecht ihres Kindes. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass die Erzieher_innen die Vermittlung kritisch-reflexiver Fähig- und Fertigkeiten bei den deutsch-türkischen Kindern häufig nicht als erforderlich erachten. Ihrer Meinung nach haben die deutsch-türkischen und deutschen Mädchen den geringsten Förderbedarf (vgl. ebd.).

Werden diesen Angaben die Kinderaussagen gegenübergestellt, so ergibt sich folgende Übersicht:²²⁷ In der Auseinandersetzung mit dem Mediennutzungsverhalten, den medialen und inhaltlichen Präferenzen der Kinder (vgl. Kapitel 10) können allen voran Informationen und Aussagen zu den Medienkompetenzbereichen *Medienkunde* und *Mediennutzung* ermittelt werden. Die Medienkompetenzbereiche Medienkritik, Mediengestaltung und Medienkommunikation stellen sich als weniger relevant heraus – diese scheinen herkunftskulturellen Einflüssen zu unterliegen. Es ist davon auszugehen, dass den vier und fünf Jahre alten Kindern vor der Projektdurchführung primär Gelegenheiten zur *medialen Wissensaneignung* und des *aktiven Medienumgangs* ermöglicht wurden. Kreative, innovative oder kritisch-reflexive Momente der Mediennutzung und medialen Beschäftigung scheinen sie selten bis kaum erfahren zu haben – zumindest nicht explizit. Im Zentrum aller kindlichen Mediennutzung steht die *informative*, teilweise aber auch *instrumentell-qualifikatorische* Medienkunde sowie die *rezeptiv-anwendende* Mediennutzung. Im Fokus ihrer Mediennutzung sind Medieninhalte, an denen sie großes Gefallen finden. Sie beschäftigen sich mit Spielen, sowohl am Computer als auch im Internet, ohne sich Gedanken über Zeit und Dauer ihrer Mediennutzung zu machen. Auch gelingt es ihnen nicht in jedem Fall die Medieninhalte, die ihren Medienalltag bestimmen, konkret beim Namen zu nennen. Allerdings schätzen sie ihre medialen Fähig- und Fertigkeiten häufig positiv ein. Selten sind sie der Meinung, dass sie etwas nicht oder weniger gut können, als ihre Mitkita-Kinder. In diesen Fällen scheinen sie sich ihren Stärken und Schwächen bewusst zu sein; auch sind sie in der Lage, das Anforderungsniveau bzw. den Schwierigkeitsgrad medialer Inhalte und Handlungen, in Abhängigkeit von ihren eigenen medialen Fähig- und Fertigkeiten, für sich einzuschätzen. Insgesamt sind ihre Äußerungen positiver Natur. Wenn sie über ihre medialen Beschäftigungen berichten, dann häufig über solche Aspekte, die ihnen gelingen, viel Freude bereiten oder eine

²²⁷ Der Verfasser möchte an dieser Stelle daran erinnern, dass lediglich eine Idee von den medialen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder, die mittels ihrer Aussagen in der jeweiligen Interviewsituation zum Teil erkannt und den entsprechenden Medienkompetenzbereichen nach Baacke zugewiesen wurden (vgl. Kapitel 6.3.3), gewonnen wurde, nicht aber ihre kindliche Medienkompetenz eingeschätzt und bewertet werden kann. Diese gilt es im Rahmen anderer *kulturvergleichender Untersuchungen* in der Frühen Bildung mit Medien gezielt zu erforschen (vgl. hierzu Kapitel 7.4.5).

Herausforderung für sie darstellen. Sie scheinen von einem realistischen Blick begleitet zu werden (vgl. Kapitel 10.2.7).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist zu konstatieren, dass mehrkulturell nicht gleich mehrkulturell und deutsch-türkisch auch nicht gleich mehrkulturell ist. Anders formuliert: Die Deutsch-Türken repräsentieren nicht die ‚Migranten‘ und ‚Migranten‘ sind nicht gleich ‚Türken‘ (vgl. Kapitel 2.2.3; 4.1.3; 4.2.4; 4.2.5; 5). Die Gruppe der Deutsch-Türken unterscheidet sich im Rahmen dieser Arbeit eher von der Gruppe der Deutschen als dies die Deutsch-Anderen tun. Die herkunftskulturellen Bedingungen, unter denen deutsch-türkische und deutsche Kinder aufwachsen, sind hier grundlegend verschieden. Anders ist es im Fall der deutsch-anderen Haushalte: Deutsch-andere Eltern und Kinder haben für sich typische, dann aber auch mit den deutsch-türkischen oder aber deutschen Haushalten ähnliche Eigenschaften. In der Folge wachsen Kinder mit einem deutsch-anderen Hintergrund in Familien auf, die ihnen, in Abhängigkeit von verschiedenen Einflussgrößen, heterogenere Erfahrungsräume und -möglichkeiten bieten sollten, als dies in den nicht deutsch-anderen Haushalten zu erwarten ist (vgl. Kapitel 8; 9).

Im Zusammenhang mit den medialen Erfahrungsräumen von Kindern wurde deutlich, dass Eltern die Mediennutzung ihrer Kinder entweder auf der Basis ihrer gemeinsamen medialen Momente beurteilen oder aber die Mediennutzung der Kinder von gerade diesen gemeinsamen Mediennutzungserfahrungen beeinflusst wird. Das bedeutet: Es gibt einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Angaben der Eltern zu der Mediennutzung ihrer Kinder und den gemeinsamen medialen Nutzungsmomenten zu Hause (vgl. Kapitel 8.1.10). Unter Beachtung der Elternangaben zu den Vorlesegewohnheiten ihrer Kinder (vgl. Kapitel 8.1.11), aber auch der Kinderaussagen zu ihren medialen Aktivitäten zu Hause (vgl. Kapitel 10.2), können die elterliche Einstellung zu Medien, die Mediennutzungsgelegenheiten im Kontext Familie sowie gemeinsame mediale Momente der Kinder mit ihren Eltern als zentrale Kategorien für die mediale Profilbildung der Kinder angesehen werden. Eltern sind also nicht nur für die Mediennutzung ihrer Kinder verantwortlich, sondern, sie sind an der Entwicklung des Mediennutzungsverhaltens ihrer Kinder maßgeblich beteiligt – bewusst oder unbewusst.

Dabei ist die Mediennutzungssprache der Kinder aus deutsch-türkischen Kontexten eindeutig deutsch (vgl. Kapitel 8.1.11; 11.2.1). Deutsch-türkische Kinder berichten, wie ihre

deutschen Mitkita-Kinder auch, über Medieninhalte und Medienhelden aus dem deutschsprachigen Fernsehen (vgl. Kapitel 10.2.2). Außerdem bekommen sie häufig in deutscher Sprache vorgelesen (vgl. Kapitel 8.1.11) und verständigen sich unter ihren gleichkulturell geprägten Peers wiederum auf Deutsch. In manchen Situationen, vor allem in der Familie, findet aber auch die Erstsprache Türkisch der Kinder Einsatz – so beispielsweise im Gespräch mit Verwandten oder Bekannten aus der Türkei via eines Instant-Messaging-Dienstes (vgl. Kapitel 10.2.4).

Trotz alledem scheint die kindliche Lebens- und Medienwelt Erwachsenen wenig bekannt zu sein. Es sind allen voran die Erzieher_innen, die nicht zu den primären Interaktionspartnern der Kinder zu zählen sind. Hinzu kommt, dass ihnen der Alltag der mehrkulturellen und hier der deutsch-türkischen Kinder, besonders der deutsch-türkischen Mädchen, häufiger unbekannt ist, als der der übrigen Kinder. Für einen wesentlichen Anteil der Erzieher_innen bleibt der lebens- und medienweltliche Alltag der türkeistämmigen Kinder *unsichtbar*. Dieses Ergebnis ist insofern von Bedeutung, als dass eine unmittelbare Kommunikation mit den Kindern über und ein Interesse für ihre Lebens- und Medienwelten seitens der Erzieher_innen möglicherweise zu kurz zu kommen scheint (vgl. Kapitel 8.2.10-8.2.13). Möglicherweise schaffen sprachliche Defizite weitere Barrieren, die neben kommunikativen Kompetenzen auch soziale Fähigkeiten tangieren und somit neben der Interaktions- auch die Handlungsfähigkeit in sozialen Situationen einschränken (vgl. Kapitel 8.2.12).

Auf der Grundlage der Erzieher_innenangaben ist jedoch zu konstatieren, dass Medienfiguren und Medienaccessoires die Tür zu mehr sozialem Austausch öffnen. Über diese Inhalte werden persönliche Interessen und Vorlieben mit anderen geteilt und mögliche Barrieren, auch sprachliche, überwunden. Während Medienaccessoires kaum zu einem aktiven Austausch über die medialen Interessen und Inhalte beitragen, kann die Identifikation mit einer in und durch die Medien kennengelernten Figur die Bereitschaft, etwas mit anderen zu teilen, erhöhen. Insgesamt begünstigt die Identifikation mit einem Medienhelden die Kommunikationsbereitschaft der Kinder (vgl. ebd.) sowie die Mediennutzung (vgl. Kapitel 10.2.4).

Der gelebte Medienalltag wird folglich zunehmend über Sprache gestaltet und geteilt. Obwohl dieses Kommunikationsmedium nicht alleiniges Instrument zur Vermittlung von

Medienthemen, Medienerlebnissen und des Medienalltags darstellt, ist es dennoch, gerade in der Interaktion mit anderen, von hoher Bedeutung. Liegt die Sprachfähigkeit der Kinder in der Wahrnehmung der Erzieher_innen unter dem Altersdurchschnitt, so findet ein Austausch der Kinder mit ihren Peers über ihre Medienwelten kaum statt. Bemerkenswert ist, dass die deutsch-türkischen Vier- und Fünfjährigen in der Wahrnehmung der Erzieher_innen selbst bei überdurchschnittlichen Sprachfähigkeiten sehr viel seltener das Bedürfnis nach einem Austausch über ihre Medienerlebnisse zum Ausdruck bringen. Es sind vor allem ihre deutsch-anderen Mitkita-Kinder, die Gesprächsanlässe schaffen oder nutzen (vgl. ebd.).

Weshalb die deutsch-türkischen Kinder weniger der Mediensprache als vielmehr der Medienhandlung ihr Interesse widmen (vgl. Kapitel 8.1.13), scheint, im Zusammenhang mit ihren Medienreaktionen, eine interessante Frage zu sein, bei der es sich lohnt, dieser nachzugehen – auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Arbeit mit diesen Kindergruppen. Deutlich wird jedoch, dass Medienbildung und somit auch Mediennutzung stets Sprachbildung und Sprachnutzung meint.

11.4 Projektergebnisse aus der Abschlussbetrachtung der Projektdurchführung – Ein Überblick

Mit Abschluss der Projektdurchführung stellt sich die Frage nach dem Mehrwert von Projektarbeiten dieser Art. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob das interventiv angelegte Forschungsprojekt bei den Projektbeteiligten und in ihren sozialen Feldern Veränderungen hervorgerufen hat.²²⁸

Zunächst ist zu konstatieren, dass das Projekt in jedem Fall zu neuen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen bei den sozialen Akteuren eines jeden sozialen Feldes geführt hat. Ob Eltern (vgl. Kapitel 9.1) oder Erzieher_innen (vgl. Kapitel 9.2), beide berichten über Veränderungen, die die bisherigen (medialen) Gewohnheiten und

²²⁸ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den konkreten Veränderungen kann den entsprechenden Auswertungskapiteln und ein Überblick den Faziten entnommen werden (vgl. Kapitel 9.1 und 9.2).

Sichtweisen, auch in Bezug auf mediale Kompetenzen (vgl. Kapitel 9.1.11), aller mittel- oder unmittelbar beteiligten Akteure betreffen. Die große Mehrheit der Eltern (vgl. Kapitel 9.1.1) und Erzieher_innen (9.2.1) ist sich darin einig, dass die Kinder mehrheitlich Freude und Spaß an der Projektarbeit hatten. Möglicherweise deshalb erachten fast alle Eltern das Projekt als sinnvoll und wünschen sich dessen Fortsetzung (vgl. Kapitel 9.1.3).

Gültigkeiten haben diese Ergebnisse allen voran für die nicht deutsch-türkischen Eltern. Die deutsch-türkischen Eltern dahingegen stehen dem Ganzen zum Teil eher skeptisch gegenüber, weshalb über ein Zehntel (11,1 Prozent) von ihnen das KidSmart-Projekt als nicht sinnvoll einschätzt und an einer Fortsetzung nicht interessiert ist (12 Prozent). Auch schätzen sie die Freude und den Spaß ihrer Kinder, besonders ihrer Töchter, am Projekt teilweise deutlich niedriger ein (vgl. ebd.). Insgesamt ist davon auszugehen, dass Eltern, die eine Veränderung in der gemeinsamen Mediennutzung mit ihren Kindern erfahren haben, sich eher eine Fortsetzung wünschen (96,9 Prozent) als solche (89,5 Prozent), die diese Erfahrungen nicht gemacht zu haben scheinen (vgl. Kapitel 9.1.3).

Nachgewirkt hat das Projekt hauptsächlich in den deutsch-anderen Familien. In fast 90 Prozent dieser Haushalte haben sich die Mediennutzungsgewohnheiten nach Angaben der Eltern verändert. In den nicht deutsch-anderen Haushalten trifft dieses Ergebnis auf fast drei Viertel der Familien zu. Am deutlichsten sind die Veränderungen im Zusammenhang mit *gemeinsamen medialen Momenten* (36,1 Prozent), der *selbstständigeren Mediennutzung des Kindes* (28,3 Prozent), dem *Interesse der Eltern an der kindlichen Medienwelt* (18 Prozent) und der *Nutzung des Kindes zuvor verbotener Medien* (11,8 Prozent) zu beobachten. Das KidSmart-Projekt hat somit an erster Stelle in der Mediennutzung der sozialen Akteure, dann aber auch in den bisherigen Einstellungen der Eltern zu Medien neue Erfahrungsräume ermöglicht – es scheint sie, die Eltern, für das Thema Medien, Mediennutzung und Medienerziehung *sensibilisiert* zu haben (vgl. Kapitel 9.1.5).

Diese Ergebnisse haben allerdings nicht in jedem Fall Gültigkeit, weil sie je nach Herkunftskultur und Geschlecht des Kindes (stark) variieren. Das bedeutet: Das Projekt und die Intervention scheinen in unterschiedlichem Maße die Familien erreicht zu haben. Während in nicht deutsch-türkischen Familien jetzt zu fast einem Achtel (11,8 Prozent) über Medien gesprochen wird, liegt dieser Wert bei den deutsch-türkischen Familien bei weniger als fünf Prozent (vgl. ebd.). Unter Berücksichtigung des Faktors Geschlecht können weitere

Ergebnisse erzielt werden (vgl. ebd.; auch 9.1.6-9.1.10): Eine gemeinsame Mediennutzung erfolgt mehrheitlich in den Familien der deutsch-anderen (60 Prozent) und deutschen Mädchen (43,3 Prozent). Ein Interesse der Eltern für die kindlichen Medienwelten besteht allen voran in den Familien der Jungen (21,1 Prozent), dann aber auch in den der Mädchen mit einem deutsch-anderen Hintergrund (20 Prozent). Eine Einschränkung der Mediennutzung findet zunächst in den Familien der deutsch-anderen Jungen (23,5 Prozent) statt. Die Erlaubnis für die Nutzung zuvor verbotener Medien betrifft eher die nicht deutschen Jungen (17,2 Prozent). Die Bereitschaft der Eltern sich über die Erziehung mit Medien zu informieren, ist bei den Eltern der deutsch-anderen (26,7 Prozent) und im Hinblick auf die Anschlusskommunikation bei den der deutschen Mädchen (20 Prozent) am höchsten. Was die selbstständigere Mediennutzung der Kinder anbelangt, scheinen die Kinder ähnliche Veränderungen im Kontext Familie erfahren zu haben (vgl. Kapitel 9.1.5). Die gesteigerte Selbstständigkeit im Umgang mit Medien kann auf das verstärkte Interesse der Kinder für Medien und dieses wiederum auf den veränderten Medieneinsatz in der Kita zurückgeführt werden – in der Kita fanden mit Beginn der Projektarbeit vermehrt die Nutzung sogenannter neuer bzw. digitaler Medien statt (vgl. Kapitel 9.2.3). Die Eltern (vgl. Kapitel 9.1.1), vielmehr solche aus mehrkulturellen (58,6 Prozent), weniger aus deutschen Kontexten (47 Prozent), beobachten bei ihren Kindern ein verstärktes Medieninteresse und einen selbstständigeren Umgang damit; hier allen voran für den Computer ohne Internet (vgl. Kapitel 9.1.6). In der Wahrnehmung der Erzieher_innen findet dieses Ergebnis Bestätigung (vgl. Kapitel 9.2.5). Es ist hauptsächlich der Computer ohne Internet und der digitale Fotoapparat, die durch einen Teil der Kinder jetzt verstärkt genutzt werden. Das Internet gewinnt auch an Relevanz. Es wird, wie den Elternangaben zu entnehmen ist, je nach Medieninteresse, von den Kindern gerne genutzt (vgl. Kapitel 9.1.6) – ein möglicher Grund, weshalb sich Eltern mehr und mehr die Förderung eines sicheren Umgangs ihrer Kinder mit dem Internet wünschen (vgl. hierzu Kapitel 11.3).

Aus Sicht der Erzieher_innen ist das Internet nicht unmittelbarer Bestandteil der kindlichen Medienwelt. Es gewinnt zwar an Relevanz, es erreicht aber nicht den Stellenwert, den die bisher genannten Medien für die Kinder besitzen (vgl. Kapitel 9.2.5) – ein Ergebnis, das die deutschen Eltern teilen (vgl. Kapitel 9.1.6). Bemerkenswert ist, dass sich die Erzieher_innenangaben auch in weiteren Punkten von denen der Eltern unterscheiden (vgl.

Kapitel 9.2.1): ihrer Wahrnehmung nach ist die Mehrheit der deutschen (55,3 Prozent), nicht aber der nicht deutschen Kinder (46,4 Prozent) jetzt für Medien interessiert. Während sich ihre Beobachtungen in herkunftskultureller Perspektive grundlegend unterscheiden, sind sie sich, unter Einbezug des Merkmals Geschlecht, darin einig, dass allen voran die deutsch-türkischen Mädchen (ca. 80 Prozent) jetzt sehr viel lieber mit Medien umgehen, als vor der Projektdurchführung; und das, obwohl beide, darin sind sie sich also einig, bei einem höheren Anteil dieser Kinder keine Freude an der Projektarbeit erkennen konnten (vgl. Kapitel ebd.; 9.1.1).

Allgemein ist zu konstatieren, dass die deutsch-türkischen Kinder, und hier mehrheitlich die Mädchen, von den Erwachsenen häufig eine andere Einschätzung erfahren, als die übrigen Kinder. Den deutsch-türkischen Kindern bzw. Mädchen werden mit Abschluss der Projektarbeit sowohl durch ihre Eltern als auch Erzieher_innen die niedrigsten Kompetenzgewinne zugeschrieben. Die medialen Fähig- und Fertigkeiten der türkischkulturell geprägten Mädchen werden als gering und kaum entwickelt eingeschätzt (vgl. Kapitel 9.1.9-9.1.11; 9.2.5-9.2.8). Entsprechend schätzen diese Eltern die medialen Fähig- und Fertigkeiten ihrer Töchter als förderungswürdig ein – diese haben, im Gegensatz zu den Söhnen, in fast allen Bereichen Nachholbedarf (vgl. Kapitel 9.1.11). Konsens besteht darin, dass diese Mädchengruppe *jetzt nicht mehr über Medien weiß, jetzt nicht mehr mit Medien machen* und auch *nicht mehr Medien nutzen kann*, als ihre gleichaltrigen Mitkita-Kinder aus demselben und einem anderen herkunftskulturellen Kontext; dies gilt auch für ihre Medienwünsche (vgl. Kapitel 9.1.9; 9.2.6). Trotz alledem erachten fast ein Fünftel (18,2 Prozent) der deutsch-türkischen Eltern die Medienarbeit mit ihren Töchtern als nicht sinnvoll und daher auch nicht als erforderlich (vgl. Kapitel 9.1.11) – ein Ergebnis, dessen Sinnhaftigkeit es zu hinterfragen gilt.

Fakt ist, dass kindliche Lebens- und Medienwelten Eltern, aber auch Erzieher_innen noch immer nicht gänzlich zugänglich und bekannt sind. Eltern und Erzieher_innen gehören nicht zu den unmittelbaren medialen Kommunikations- und Interaktionspartnern der Kinder (vgl. Kapitel 8.1.13; 8.2.12; auch 11.3). Kinder, unabhängig von ihrer Herkunftskultur, reden auch nach der Projektdurchführung nur in Ausnahmefällen mit ihren Eltern über ihre Mediennutzung und die Medieninhalte, die sie rezipieren. Unbekannt ist vor allem das

Anschlusskommunikationsverhalten der deutsch-türkischen Tochter – hierzu kann sich kein Elternteil äußern (vgl. 9.1.7).

12. Aussichten für eine chancengerechtere frühkindliche Medienbildung in interkultureller Perspektive

In dieser Arbeit wurde die Bemühung unternommen, der zunehmenden Bedeutung und Relevanz der Forschungs- und Themenschwerpunkte *Migration*, *Interkulturalität*, *Gender* und *Frühe (Medien-)Bildung* in ihrer intersektionalen Beziehung gerecht zu werden. Ziel ist es, den Folgen sozialer Ungleichheit von Anfang an gezielt zu begegnen, die gerechte Verteilung von Bildungs-, Teilhabe- und Partizipationsressourcen sowie die gewinnbringende Nutzung von Lern- und Bildungsangeboten früh zu ermöglichen – auch über herkunfts- und geschlechterspezifische Grenzen hinweg.

Hierzu fragte der Verfasser nach der bildungspolitischen und sozial-gesellschaftlichen Relevanz der Kenntnis über die mediatisierten Erfahrungsräume und (Medien-)Sozialisationskontexte von mehrkulturellen, deutsch-türkischen und deutschen vier und fünf Jahre alten Kindern. Den Zugang in diese Räume bzw. Kontexte ermöglichte er sich und den Leser_innen mittels des KidSmart-Projekts aus verschiedenen Perspektiven: es kamen Eltern, Erzieher_innen und Kinder zu Wort (vgl. Kapitel 8-10).

In diesem Kapitel möchte der Verfasser abschließende, in bildungspolitischer und gesamtgesellschaftlicher Hinsicht relevante Aspekte und Gedanken für eine chancengerechtere frühkindliche (Medien-)Bildung in interkultureller Perspektive zentrieren. Hierzu werden auf der Grundlage der *Theorie*, *Empirie* und der *Ergebnisse* insgesamt acht Ziele formuliert, die im Folgenden genauer erläutert werden sollen:

1. Migration und Interkulturalität als Potenzial erkennen

Migration und Einwanderung stellen eine gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit dar. Deutschland ist ein Einwanderungsland, und dies paradoxerweise seit dem Anwerbestopp im Jahr 1973. Von 1955 bis 1973 immigrierten ungefähr 14 Mio. Menschen nach Deutschland; etwa 80 Prozent kehrten in ihr Ursprungsland zurück und circa 20 Prozent blieben und holten ihre Familien nach. Die anfängliche Doppelstrategie (Integration bei gleichzeitiger Re-Migrationsbemühung) der

damaligen Politik sollte spätestens mit dem Zuwanderungsgesetz im Jahr 2005 einen Wandel erfahren. Die Migration scheint heute zwei Gesichter zu haben: (viele) Chancen auf der einen und (große) Spannungen auf der anderen Seite.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und die Anzahl der Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund in den jüngeren Altersgruppen deutlich zunimmt, ist die Lösung weniger in einer Problematisierung, als vielmehr der Akzeptanz und Wertschätzung dieser Fakten zu suchen. Fragen nach der *einen* Kultur, der *einen* Identität und des *einen* Lebensstils lösen sich auf; sie sind schlichtweg nicht vertretbar. Die Konzepte Globalisierung, Transkulturalität, Mediatisierung und schließlich Hybridität haben uns gelehrt, dass Individualität und Gesellschaft in globalen und damit in sogenannten deterritorialisierten Kontexten erfahrbar werden (können). Pantha Rhei – alles fließt und ist in einem kontinuierlichen Wandel; nichts bleibt, wie es einmal war, und unter anderem deshalb gibt es möglicherweise auch nicht das, was Menschen als ihre Nachkommen oder Vorfahren bezeichnen.

In einem von Migration und Einwanderung geprägten Land ist der kollektive Egoismus kein freiheitlicher, gleichberechtigter und solidarischer Ansatz. Dieser schließt Individuen und soziale Gruppen aufgrund von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen aus, ist darauf ausgerichtet, diese zu dominieren und sich als besser und wertvoller einzustufen. Der Habitus kollektiver Egoisten wird den Erziehungsstil und die Sozialisations- und Lebensformen der einen, fremden Gruppe vermutlich als schlechter und die der eigenen Gruppe als besser und mehr noch universell gültig anerkennen. Er wird die Existenz gesellschaftlicher Diversität wahrnehmen und thematisieren, verinnerlichen und umsetzen wird er die heterogenen Strukturen, Muster und Chancen in Gesellschaft, Alltag und Schule vermutlich kaum oder nur sehr zögerlich.

Die Kenntnis über die (herkunftsspezifischen) Lebens- und Medienwelten von Menschen aus migrationsspezifischen Kontexten, die Auseinandersetzung mit ihren lebens- und umweltlichen Bedingungen, auch in ihrem Ursprungsland, die Begegnung und der direkte Austausch scheinen daher noch immer unumgänglich und notwendig zu sein. Damit jedoch Bemühungen der Begegnung,

Auseinandersetzung, Bindung und schließlich Potenzialentfaltung nicht auf der Oberfläche bleiben, sondern authentisch, aufrichtig und zielgerichtet erfolgen können, gilt es den Mitgliedern der deutschen Gesellschaft sowie allen verantwortlichen sozialen Akteuren, insbesondere der Praxis, den Sinn von Migration und Interkulturalität erfahrbar werden zu lassen bzw. sie auf Sinnsuche zu schicken – beispielsweise über Projektarbeit. Wie Hüther (2016) schreibt, braucht es eine Kultur des Miteinanders, eine Gesellschaft, in der die Einzelnen miteinander verbunden sind oder sich zumindest verbunden fühlen – mit Gauck gesprochen, braucht es die Einheit der Verschiedenen, dann allerdings ohne einander untergeordnet zu sein.

2. *Der Verantwortung im Verbund gerecht werden*

Kinder wachsen in unterschiedlichen sozialen Feldern bzw. sozialökologischen Zonen, die in unmittelbarer Abhängigkeit zueinanderstehen, auf und treten mit unterschiedlichen sozialen Akteuren in einen Austausch. Diese Felder/Zonen und ihre Akteure bieten ihnen verschiedene oder ähnliche Erfahrungsräume an. Sie haben einen unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung ihrer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen und verlaufen in der Regel parallel.

In einer Gesellschaft, die Migration und Interkulturalität als Potenzial anerkennt und diesen wertschätzend begegnet, sind Felder und Akteure nicht hierarchisch gegliedert; diese sind auf ihre je spezifische Art und Weise funktional und folglich von gleich hohem Wert. Damit Kinder nicht nur in oder nach einem System funktionieren müssen, sondern selbstbestimmt, gleichberechtigt, aktiv und verantwortungsbewusst an und in Gesellschaft, die in Deutschland von Migration geprägt ist, teilnehmen und teilhaben können, ist die Gestaltung von Bildung – und damit auch von Medienbildung – den Bedingungen und Bedürfnissen der *Zubildenden* anzupassen. Was ein Kind erlernen soll, um ‚optimal‘ auf ein erfolgreiches Leben (in Deutschland) vorbereitet zu sein, sollte also maßgeblich von der Wechselwirkung bzw. vom gleichzeitigen Zusammenwirken heterogener Gesellschafts- und Lebensformen abhängen. Die Geringschätzung der einen

Gesellschafts- und Lebensform zuungunsten der anderen verfehlt hier regelrecht ihr Ziel.

Deshalb kann sich der Verfasser mit Formulierungen wie *Kompensation* oder *Korrektur* nicht anfreunden. Beide ‚Konzepte‘ definieren mindestens eine Gesellschafts- und Lebensform als defizitär und nicht funktional und eine andere als funktional und daher erstrebenswert und zielführend. In einem solchen System können kulturelle Besonderheiten, gesellschaftliche Vielfalt und Heterogenität und die mehrkulturellen Hintergründe von Kindern und ihren Familien lediglich existieren, nicht aber ‚gesehen‘ oder ‚gehört‘ werden.

Für mehr Bildungs- und Chancengerechtigkeit und ihre Verantwortung braucht es, wie El-Mafaalani (2018b) anhand des *Tisch- bzw. Kuchenbeispiels* veranschaulicht, eine Streitkultur als Leitkultur. Eltern und Erzieher_innen, aber auch Kinder und andere relevante Akteure, sie alle wollen nicht nur am Tisch sitzen und ein Stück vom Kuchen haben, sie wollen einen schönen Sitzplatz haben und über die Kuchensorte und die Größe des Kuchenstücks mitentscheiden – also ganz nach dem Motto: *Nichts über uns ohne uns!* Diese Form des (Kultur-)Austausches wird der gesellschaftlichen Diversität gerecht und begegnet ihr mit Wertschätzung. Sie fordert und fördert die individuelle Autonomie des Einzelnen, dann allerdings auch nur in sozialen Bezügen.

3. *Eine inklusive Grundhaltung erlangen und kultursensitiv agieren*

Grundeinstellung sollte sein, Heterogenität und Vielfalt zu akzeptieren, diese wertzuschätzen, als Herausforderung anzunehmen und schließlich Chance zu nutzen. Hierzu bedarf es der Abkehr von zielgruppenspezifischen Etikettierungen und der Fokussierung auf die Einzigartigkeit und Potenziale der Subjekte, samt ihren biographischen Bezügen und damit ihrer lebensweltlichen Kontexte.

Gerade Kindern aus mehrkulturellen und speziell solchen aus deutsch-türkischen Verhältnissen würde diese Grundhaltung zugutekommen, weil ihre Lebenswelten häufiger als die ihrer Mitkita-Kinder Erzieher_innen nicht bekannt sind. Diese, an erster Stelle die deutsch-türkischen Mädchen, bleiben zum Teil *unsichtbar* – ein

Ergebnis, das auch in den Haushalten dieser Kindergruppe festzustellen ist. Warum vor allem Kinder mit türkischen Wurzeln und weniger deutsche und deutsch-andere Kinder davon betroffen sind, scheint eine wichtige Frage zu sein, bei der es von Nöten ist, dieser nachzugehen, wenn der Zugang zu Bildung allen Kindern von Anfang an ermöglicht werden soll.

Bezogen auf die Eltern können die Gründe in den strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen, den Vorstellungen von Kind und Kindheit, von Geschlechterrollen und damit zusammenhängend in den Erziehungs- und Sozialisationsidealen liegen. Bezogen auf die Erzieher_innen scheint die Ursache eine vielschichtige zu sein; es ist davon auszugehen, dass selbst ihre Wahrnehmung zur Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft bei den Eltern ihren Austausch mit den Kindern beeinflussen kann. Die Kommunikationsbereitschaft zwischen den Erzieher_innen und den Kindern scheint in gewisser Weise von einer positiven Erzieher_innen-Eltern-Interaktion abhängig zu sein. Falls dem tatsächlich so sein sollte, stehen Gesellschaft und alle bildungspolitischen Akteure in der Verantwortung und Pflicht, dieses Verhältnis zu verbessern – durch Dialoge, authentische Begegnungen und ein aufrichtiges Interesse an einem Zusammenleben in Harmonie und einer guten Zukunft der Kinder.

Für das Gelingen von Gleichgewicht, Harmonie und Kultursensitivität bedarf es dabei mehr als nur der Sprache. Sprache ist als eine Art kulturelles Werkzeug zu begreifen, allerdings sind Kommunikation und Verständigung nicht zwingend auf gute bis sehr gute Kenntnisse in der deutschen Sprache angewiesen. Es bedarf der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen, verfestigten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen sowie der Neubewertung dieser. Hierzu sind die jeweiligen Strukturen und Rahmenbedingungen bereitzustellen, um Akteuren der Bildung andere und neue Erfahrungen zu ermöglichen – ähnlich wie im Fall von KidSmart, wodurch bei den Erzieher_innen, Eltern und Kindern bekannte Muster aufgebrochen und neu bewertet werden konnten.

Entsprechend gilt es Erzieher_innen im Sinne der inklusiven Grundhaltung und kultursensitiven Handlungsabsicht auch in ihrer Urteils- und vor allem Reflexionskompetenz zu unterstützen. Im Rahmen dieser Arbeit war nicht in jedem

Fall ersichtlich, worauf die Wahrnehmungen und Einschätzungen der sozialen Akteure basieren – gleiches gilt für die Eltern. Auch stimmten manche Angaben nicht immer überein, sodass die Aussagekraft mancher Ergebnisse als fraglich erschien. Erzieher_innen, aber auch Eltern sollten sich über ihren Einfluss auf die Entwicklung der Kinder bewusst sein und dafür Sorge tragen, Miss- und Unverständnisse, die entstehen und ihre Sichtweisen lenken können, zu minimieren.

4. *Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund anwerben*

Die Anwerbung von Beschäftigten mit Migrationshintergrund stellt ein relevantes und wichtiges Thema der Integrationspolitik dar. Menschen, deren Status in der Gesellschaft wenig bis kaum Anerkennung erfährt, sollen in verschiedenen Sektoren vertreten sein. Grund hierfür ist ein Demokratieverständnis, das die Gleichstellung aller Bürger_innen in der Gesellschaft fordert und darin einen Mehrwert für Teilhabe, Partizipation und Verantwortung in, an, mit und für Gesellschaft erkennt. Personen mit Migrationshintergrund stellen in Deutschland eine solche Gruppe dar, was zur Folge hat, dass ihnen für mehr Chancengerechtigkeit Zugänge ermöglicht und Teilhabechancen gewährleistet werden sollen.

Wie der Theorie und den Ergebnissen dieser Arbeit zu entnehmen ist, sind Erzieher_innen mit Migrationshintergrund, gemessen an der Anzahl der Migrant_innen an der Gesamtbevölkerung, jedoch unterrepräsentiert. Als sekundäre Bezugspersonen und Sozialisationsinstanzen von Kindern fungieren an erster Stelle und fast ausschließlich diejenigen ohne Migrationshintergrund; also Erzieher_innen aus deutschkulturellen Verhältnissen. Angesichts der Tatsache, dass mit abnehmendem Alter der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund steigt, sollte diese gesellschaftliche Wirklichkeit auch in den Kitas Berücksichtigung finden – es gilt die Beachtung des Prinzips der Repräsentanz und des Biographiebezugs. Ein (kulturell) heterogen aufgestelltes Kita-Team entspräche nicht nur der gesellschaftlichen Realität. Auch wäre damit nicht nur der Quotenregelung Rechnung getragen. Ein Team, das Migration und Interkulturalität als einen selbstverständlichen Bestandteil seiner selbst definiert – aufgrund ihrer

mehrkulturellen bzw. mehrspurigen Erfahrungswelten können Beschäftigte mit Migrationshintergrund die Entwicklung einer solchen Grundhaltung ermöglichen und fördern –, wird sich nicht um einen mehrkulturellen Habitus bemühen, sondern diesen besitzen und in einem kontinuierlichen Aus- und Verhandlungsprozess in der (kulturellen und sozialen) Praxis neu bewerten.

Ein solcher Habitus ist offen, interessiert und wertschätzend. Er erlaubt unterschiedliche, kultursensible Zugänge und entwickelt, für einen bewussten Umgang mit Diversität, neue Routinen. Seine Personal- und Organisationsstrukturen reichen über ein klassisches interkulturelles Profil hinaus; diese unterliegen einem stetigen Reflexionsprozess, der, ganz im Sinne der egalitären Differenz, inklusiv und kultursensitiv zugleich ist. Eine Öffnung in diese Richtung kann bisherige Miss- und Unverständnisse minimieren, gesellschaftliches Miteinander und Zusammenleben fördern, Momente des Otherings beseitigen, den ökonomischen Nutzen sowie die prospektive Investition in die Frühe Bildung begünstigen und zu einer chancengerechteren frühkindlichen (Medien-)Bildung in interkultureller Perspektive gezielt beitragen.

5. *Kindern in ihrer Einzigartigkeit begegnen und sie zu Wort kommen lassen*

Die hier vorliegende Qualifikationsarbeit bediente sich des Leitsatzes *Nichts über uns ohne uns!* Kinder, die, ähnlich wie die Gruppe der Deutsch-Türken, eine, in der wissenschaftlichen Landschaft, *spezifische Zielgruppe* darstellen, sollten im Rahmen dieser Arbeit zu Wort kommen. Dies gelang dem Projektteam und dem Verfasser mittels der Puppet-Interview-Methode – Kinder wurden zu ihrer Mediennutzung und ihren Mediennutzungserfahrungen in Familie und Kita befragt und hatten die Möglichkeit, sich dazu zu äußern. Die Aussagen der Kinder dienten als zusätzliche, gar primäre Informationsquelle. Durch ihre Antworten erhoffte sich der Verfasser einen möglichst direkten Zugang zum gemeinten Sinn ihres sozialen Handelns. Mit den Angaben der Eltern, die quantitativ erhoben wurden, sollte dann die Bemühung unternommen werden, der *Wahrheit*, wie Kleining (1995) sagen würde, ein Stückweit näher zu kommen.

Die Kombination quantitativer und qualitativer Datenformen kann eindeutig als sehr sinnvoll und gewinnbringend eingestuft werden. Forschung, gerade im Bereich der Frühen Bildung, sollte neben den Erwachsenen auch den Kindern die Möglichkeit bieten, etwas zu sich und ihre kindliche Lebenswelt zu sagen. Die qualitative Datenform garantiert hier nicht nur einen direkten und *kindlichen* Einblick in den familialen und institutionellen (Medien-)Alltag, sondern dient auch der Einschätzung und Bewertung medienerzieherischer Regelungen, sozialer Interaktionen sowie von Handlungspraxen – eine Form *historischer Tiefenschärfe* (Kerlen 2006). Sollte sie dies vermeiden wollen, so würde sie damit nicht nur der *Kultur der Kinder* nicht gerecht werden. Und sie würde sich den Zugang in die einzigartige Welt der Kinder deutlich versperren. Entsprechend bedarf es mehr qualitativ orientierter Forschung. Wenn davon ausgegangen wird, dass Kinder, im Sinne des Uses-and-Gratification Approaches, Akteure und Konstrukteure ihrer eigenen Lebens- und Medienwirklichkeiten sind, dann sollten sie ernst genommen und schließlich als solche behandelt werden.

Die qualitativen Daten dieser Arbeit haben für die Rekonstruktion von Alltagskontexten und Alltagsstrukturen einen großen Beitrag geleistet. Dadurch wurden nicht nur neue, sondern auch tiefe Einblicke in die lebens- und alltagsweltlichen Kontexte, die Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindern sichtbar. Entsprechend sollte Kindern, ihrer einzigartigen Kultur und ihren kindlichen Aussagen Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht werden. Kinder sollten nicht weiter als Objekte, sondern als Subjekte fungieren. Ihre Perspektive, von der aus sie Welten und Wahrheiten betrachten, sollte unbedingt Gegenstand frühkindlicher Forschungsbemühungen sein.

6. *Kinder in ihrer kindlichen Medienkompetenz fördern*

Werden Kinder danach gefragt, was sie mit dem Computer machen müssen, so antworten sie darauf fast ausschließlich mit „spielen“. Es scheint so, als ob nach kindlicher Auffassung *Medienkompetenz* alle möglichen medialen Fähig- und Fertigkeiten umfasst, die für das Gelingen und die Aufrechterhaltung eines Spiels

mit einem Medium, häufig mit dem Computer, erforderlich sind – möglicherweise deshalb schätzen sie ihre medialen Fähig- und Fertigkeiten häufig positiv ein; selten sind sie der Meinung, dass sie etwas nicht oder weniger gut können.

Dieses Ergebnis ist insofern von Wichtigkeit, als dass die Medienkompetenz in der kindlichen Lebens- und Medienwelt zunächst als eine *mediale Spielkompetenz* zu begreifen ist, die, in ihrer Gesamtheit, die Basis für die in der bildungspolitischen Landschaft geforderten und geförderten Medienkompetenz zu bilden scheint. Somit ist danach zu fragen, ob die *mediale Spielkompetenz* möglicherweise eine Art Vorstufe der *Medienkompetenz* oder sogar die hierfür, für das medienkompetente Kind, erforderlichen Grundbausteine bereitstellt.

Auf der Grundlage der qualitativen Daten ist davon auszugehen, dass im Zentrum aller kindlichen Mediennutzung die *informative*, teilweise aber auch *instrumentell-qualifikatorische* Mediennutzung sowie die *rezeptiv-anwendende* Mediennutzung steht. Kinder sollten aber über diese Bereiche hinaus mit Medien in Kontakt kommen. Ihnen sollte in einer von Migration und Einwanderung geprägten Gesellschaft in Familie und Kita vielfältige, auch interkulturelle Mediennutzungserfahrungen ermöglicht werden. Wie Marci-Boehncke und Rath (2014a) formulieren, bedeutet mehrkulturelle Herkunft auch mehrkulturelle Mediensozialisation. Medienkompetenz ist deshalb mehr als nur Medienkompetenz; sie ist interkulturelle Medienkompetenz. Hierzu bedarf es die Kinder in den Bereichen der Medienkritik und Medienkunde zu fördern.

7. *Die Intersektionalität zum Forschungs- und Praxisgegenstand machen*

Die wechselseitige Betrachtung von *Heterogenitätsdimensionen* ist erforderlich, um konkretere Analysen zu den Mediennutzungsmaßnahmen sowie -praxen in Kontexten der Frühen (Medien-)Bildung zu ermöglichen und entsprechende Zugänge zu schaffen. Dabei ist es weniger der sensible Blick aus der Perspektive des *Migrations-* als vielmehr des *sozio-kulturellen Hintergrundes*, der soziale Disparitäten aufklärt und mittels des Faktors *Gender* konkretisiert. Als Perspektive für die bildungspolitische Praxis sollte die Intersektionalität besonders

berücksichtigt werden. Intersektionale Zusammenhänge betreffen dabei auch andere Merkmale – etwa die Religion oder Behinderung.

8. *Die Mediensozialisationsforschung verstärken und deutsch-türkische Familien von Anfang an unterstützen*

Sozialisation ist immer auch Mediensozialisation. Medien, insbesondere digitale Medien sind nicht außerhalb von (kindlichen) Lebenswelten zu denken, sie sind ihr integrativer Bestandteil. Um das *Medienhandeln von Menschen* verstehen zu können, ist es daher unumgänglich die Mediensozialisationsforschung zu verstärken. Diese Bemühung sollte gerade im Zusammenhang mit der Frühen Bildung unternommen werden – einem Feld, in dem Kinder nachweislich, auch im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit, eine *konvergente Medienaneignung* pflegen und zwar über herkunfts- und genderspezifische Grenzen hinweg.

Für eine gezielte, fordernde wie auch fördernde medienpädagogische Aktivität bedarf es daher einer sensiblen Auseinandersetzung mit den Lebenswelten von Kindern, dann unterschieden nach ihren soziodemographischen und sozioökonomischen Rahmen- und Lebensbedingungen, also kontextuell. Denn wie sich anhand der Ergebnisse dieser Qualifikationsarbeit herausgestellt hat, bedeutet die Verfügbarkeit von Medien nicht zwingend die Zugänglichkeit zu diesen. Eltern aus deutsch-türkischen Kontexten schätzen ihre eigenen medialen Fähig- und Fertigkeiten mit den neuen, digitalen Medien häufiger als die nicht deutsch-türkischen Eltern als gering ein. Sie schätzen selbst die Medienkompetenz ihrer Kinder höher ein, und ihre Medienerziehungsmaßnahmen sind von einem *laisser-faire Verhalten* geprägt. Damit wachsen Kinder mit türkischen Wurzeln nicht nur in Familien auf, die den niedrigsten Bildungsstatus aufweisen, sondern sich auch in ihrer Medienkompetenz und ihren medienerzieherischen Maßnahmen von den nicht deutsch-türkischen Eltern teilweise deutlich unterscheiden.

In diesem Zusammenhang stellt sich daher die Frage nach dem Grund einer solchen Einschätzung. Warum schreiben sich Eltern mit türkischen Wurzeln geringe mediale Kompetenzen zu und warum lassen sie ihre Kinder häufig tun und machen, worauf

sie im Umgang mit Medien, auch mit dem Internet, Lust und Laune haben? Worauf basiert ihre Einschätzung, und kann der ältere Bruder als kompetenter Medienerzieher fungieren? Gleichzeitig stellt sich im Rahmen dieser Ergebnisse die Frage nach den Vor- und möglichen Nachteilen von Mediennutzungspartnerschaften. Konkret stellt sich die Frage danach, ob und inwieweit sich eine Begleitung oder gemeinsame Mediennutzung, trotz geringer, gar fehlender medialer Fähig- und Fertigkeiten seitens der unmittelbaren Ansprech-, Spiel- und TV-Partner, bei den Kindern als nützlich und förderlich herausstellen könnte. Sind deutsche und deutsch-andere Kinder, deren Bezugspersonen ihre eigene Medienkompetenz als hoch einstufen, besser beraten als solche aus deutsch-türkischen Verhältnissen und daher medienkompetenter?

Die konkrete Auseinandersetzung mit den Mediennutzungsprofilen von Kindern hat gezeigt, dass die deutsch-türkischen Jungen ihren nicht deutsch-türkischen Spielpartner_innen im Umgang mit den digitalen Medien, hier dem Internet, teilweise voraus sind. Auch die deutsch-türkischen Mädchen weisen spezifische mediale Fähig- und Fertigkeiten auf. Allerdings wird Ihnen weniger zugetraut, als ihren Mitkita-Kindern – ihre medialen Fähig- und Fertigkeiten sowie Erkenntnisgewinne werden durch ihre Eltern und Erzieher_innen häufig als gering eingestuft, und ihnen wird häufig auch weniger zugetraut oder erlaubt. Vor diesem und weiteren Hintergründen, die den Ergebnissen zu entnehmen sind, werfen sich weitere Fragen auf: Wie entstehen eigentlich diese (Mediennutzungs-)Profile?

Mit Blick auf die Ergebnisse ist davon auszugehen, dass Profilzuschreibungen auf der Grundlage je spezifischer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster entstehen und daher vielfältig oder aber auch ungenau bzw. konfus sein können. Eltern und Erzieher_innen werden den Kindern, je nach Bildungsstatus, Migrationserfahrung, Alter, Herkunftskultur, aber auch ihren Einstellungen zu digitalen Medien, Interkulturalität und Gender, ein je anderes Profil zuschreiben und die Kinder wiederum ein anderes Profil repräsentieren, als in den Wahrnehmungen und Zuschreibungen ihrer Bezugspersonen zum Ausdruck kommen wird. Bildungsakteure stehen daher in der Pflicht ihr Bewusstsein für die kontextgebundenen Ausgang- und Aneignungsbedingungen von Kindern zu stärken

und ihre eigenen Perspektiven stets kritisch und reflexiv (neu) zu bewerten – dann aber in intersektionaler Perspektive; dies sollte im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit mittels der Exkurskapitel sowie der durchgehenden Berücksichtigung intersektionaler Beziehungen ermöglicht werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen letzten Endes darauf schließen, dass trotz geteiltem sozialen Milieu – die Einrichtungen befanden sich vorrangig in den sozial schwächeren Einzugsgebieten Dortmunds – Kinder vor allem aus anregungsarmen Familien in den frühkindlichen Einrichtungen durch das pädagogische Personal in der Kita kaum aufgefangen werden (können). Ziel soll es sein, die Legitimation des kollektiven Schicksals zu überwinden. Die soziale Herkunft darf nicht mehr über die Bildungsbiographie und damit den Bildungserfolg und die Zukunftsfähigkeit von Kindern bestimmen.

Interventiv und kultursensitiv angelegte Projektarbeiten verschärfen den kultursensiblen Blick auf die Lebens- und Medienwelten von Kindern, aber auch die eigenen Einstellungen, Haltungen und Sichtweisen. Sie machen diese den Akteuren der Frühen Bildung zugänglich und im Projektverlauf, durch gezielte Interventionsmaßnahmen, verständlich. Von einem solchen Ansatz profitieren also alle Akteure, weil sie nicht nur involviert, sondern auch unmittelbar betroffen sind, sodass sie alle der schrittweisen Verwirklichung einer chancengerechteren frühkindlichen (Medien-)Bildung, auch in interkultureller Perspektive, ihren und damit einen gemeinsamen Beitrag leisten werden.

13. Literaturverzeichnis

- AÇEV - Anne Çocuk Eğitim Vakfı (Hg.) (2015): AÇEV 2015 Faliyet Raporu. Eğitim ile Geleceğe Yolculuğumuz Devam Ediyor. Online verfügbar unter http://acev.org/docs/faaliyet-raporlarımız/acev_2015_tr.pdf?sfvrsn=4, zuletzt geprüft am 04.10.2016.
- Ahioğlu-Lindberg, E. Nihal (2012): Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. *Childhood History in Turkey in Terms Of Child-Rearing*. In: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31 (1), S. 41–52. Online verfügbar unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/download/5000055901/5000053110>, zuletzt geprüft am 10.09.2016.
- Aksoy, Ilhan (2011): Türklerde Aile ve Çocuk Eğitimi. *Turks Family and Children's Education*. In: *The Journal of International Social Research* 4 (16), S. 11–19. Online verfügbar unter http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/aksoy_ilhan.pdf, zuletzt geprüft am 05.10.2016.
- Aktan, Osman; Akkutay, Ülker (2014): OECD Ülkelerinde ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim. *Preschool Education in OECD Countries and Turkey*. In: *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction)* 2 (1), S. 64–79. Online verfügbar unter http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aji/article/view/1064000038/pdf_14, zuletzt geprüft am 14.09.2016.
- Albrech, Joachim; Fink, Philipp; Tiemann, Heinrich (2016): *Ungleiches Deutschland: Sozioökonomischer Disparitätenbericht 2015*. Hg. v. FES- Friedrich-Ebert-Stiftung - Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik. Bonn. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/12390.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2016.
- Alkan, Mehmet Ö. (2014): *Dossier Türkei. Vom Osmanischen Reich zur Republik Türkei*. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/184976/vom-reich-zur-republik>, zuletzt geprüft am 17.08.2016.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Stanat, Petra; Göbel, Kerstin; Röhner, Charlotte (Hg.) (2010): *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz.

- Alonso Marquis, Martine; Furtun, Mehmet (2003): "So, What are You?" The Transformation in the "Imagined" Identity of German-born Turks. Online verfügbar unter <https://www.humanityinaction.org/knowledgebase/277-so-what-are-you-the-transformation-in-the-imagined-identity-of-german-born-turks>, zuletzt geprüft am 18.05.2018.
- Alt, Christian (2006): Milieu oder Migration - was zählt mehr? "Bildung in Deutschland" und DJI Kinderpanel. In: DJI-Bulletin 76 (3), S. 10–11.
- Altmeier, Lisa (2012): Deutscher, Türke, Deutschtürke? - oder was? In: Zeit Online. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/2012-08/integration-tuerken-studie>, zuletzt geprüft am 20.05.2018.
- Amirpur, Donja (2010): Vielfalt gestalten im Kindergarten. Publikation im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: WISO Diskurs, S. 60–67. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>, zuletzt geprüft am 03.12.2016.
- Andresen, Sabine (2008): Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht. In: Barbara Rendtorff und Annedore Prengel (Hg.): Kinder und ihr Geschlecht. Leverkusen: B. Budrich, S. 35–48.
- Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; TNS Infratest Sozialforschung (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Hg. v. WVD - World Vision Deutschland. Weinheim, Basel. Online verfügbar unter https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/3Kinderstudie2013_komplett_small.pdf, zuletzt geprüft am 07.07.2018.
- Androutsopoulos, Jannis K. (1998): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Band 6. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang. Online verfügbar unter https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2010/11/1-titelei_einleitung_grundlagen.pdf, zuletzt geprüft am 16.06.2018.
- Androutsopoulos, Jannis; Keim, Inken (2000): "hey lan, isch geb dir konkret handy". Deutsch-türkische Mischsprache und Deutsch mit ausländischem Akzent: Wie Sprechweisen der Straße durch mediale Verarbeitung populär werden. Online verfügbar

unter

https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2010/01/migration_androutsopoulos_keim_2000.pdf, zuletzt geprüft am 16.06.2018.

- Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (2010): Ganzheitlichkeit als Grundprinzip der Medienpädagogik. In: Klaus Lutz und Kati Struckmeyer (Hg.): erzählkultur. Sprachkompetenzförderung durch aktive Medienarbeit. München: kopaed, S. 37–46.
- Apeltauer, Ernst (1987): Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Ernst Apeltauer (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, S. 9–50.
- Apeltauer, Ernst (2003): Vorwort. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht (33), S. 4–5.
- Apeltauer, Ernst (2005): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht, S. 180.
- Apeltauer, Ernst (2012): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 111–134.
- Aphorismen (2018): Zitat zum Thema: Miteinander. Johann Wolfgang von Goethe. Online verfügbar unter <https://www.aphorismen.de/zitat/486>, zuletzt geprüft am 22.12.2018.
- Arnold, Sina; Bischoff, Sebastian (2016): Wer sind wir denn wieder? Nationale Identität in Krisenzeiten. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/223920/nationale-identitaet-in-krisenzeiten?p=all>, zuletzt geprüft am 04.05.2016.
- Aslan, Kadir (2002): Değişen Toplumda Aile ve Çocuk Eğitiminde Sorunlar. In: Ege Eğitim Dergisi 1 (2), S. 25–33. Online verfügbar unter <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjOn7OdnsPPAhVE7RQKHSfzCUoQFghPMAY&url=http%3A%2F%2Fdergipark.ulakbim.gov.tr%2Fgegeefd%2Farticle%2Fdownload%2F5000004088%2F5000004604&usg=AFQjCNGh5Pl->

QXjTNyvzrUsJrDIkU6zO4A&sig2=56TfuNtaDmrvbqz4yQAcSVA&bvm=bv.134495766,d.bGg, zuletzt geprüft am 05.10.2016.

- Ataca, Bilge; Kağıtçıbaşı, Çiğdem; Diri, Aysesim (2005): The Turkish family and the value of children: Trends over Time. In: Gisela Trommsdorff und Bernhard Nauck (Hg.): The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies. Lengerich: Pabst Science, S. 91–119.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Schmidt.
- Aufenanger, Stefan (1991): Kindheit als Medienkindheit am Ausgang unseres Jahrhunderts: Konformität in der Individuierung. In: Heiner Ullrich und Franz Hamburger (Hg.): Kinder am Ende ihres Jahrhunderts. Pädagogische Perspektiven. Langenau-Ulm: Armin Vaas, S. 11–21. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1403/pdf/aufenanger_kindheit_medienkindheit_91D_A.pdf.
- Aufenanger, Stefan (1999a): Gutes Fernsehen - schlechtes Fernsehen!? Denkanstöße, Fakten und Tipps für Eltern und ErzieherInnen zum Thema Kinder und Medien. 2. Aufl. München: kopaed.
- Aufenanger, Stefan (1999b): Medienpädagogische Projekte - Zielsetzungen und Aufgaben. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, S. 94–97.
- Aufenanger, Stefan (2002): Interkulturelle Bildung im Medienzeitalter. In: Computer + Unterricht 45, S. 44–45.
- Aufenanger, Stefan (2013): Digitale Medien im Leben von Kindern zwischen null und fünf Jahren. In: Medien + Erziehung 57 (2), S. 8–14.
- Aufenanger, Stefan (2015): Wie die neuen Medien Kindheit verändern. Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung. In: Medien + Erziehung 59 (2), S. 10–16.
- Aumüller, Jutta (2007): Türkische Fernsehmedien in Deutschland. In: Heinz Bonfadelli und Heinz Moser (Hg.): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS, S. 21–42.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 27.10.2017.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2010/pdf-bildungsbericht-2010/c-web2010.pdf>, zuletzt geprüft am 27.10.2017.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/c-web2012.pdf>, zuletzt geprüft am 27.10.2017.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/c-web2014.pdf>, zuletzt geprüft am 27.10.2017.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann, zuletzt geprüft am 30.11.2016.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Hg. v. DJI - Deutsches Jugendinstitut e.V. und WiFF - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. Online verfügbar unter https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2018.
- Aytaç, Metin (2016a): Yurt disi dogumlari icinde Bulgaristan dogumlular ilk sirada yer aldi. Hg. v. TÜİK - Turkish Statistical Institute. Online verfügbar unter

- http://www.tuik.gov.tr/basinOdasi/haberler/2016_99_20160920.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2018.
- Aytaç, Metin (2016b): Place of Birth Statistics, 2015. Hg. v. Turkish Statistical Institute (TÜİK). Online verfügbar unter <http://www.turkstat.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24562>, zuletzt geprüft am 03.10.2016.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Antje v. Rein (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 112–124.
- Baacke, Dieter (1997): Das kompetente Kind. In: Dieter Baacke, Margrit Lenssen und Renate Röllecke (Hg.): Von Mäusen und Monstern - Kinderfernsehen unter der Lupe. Beschreibungen, Analysen, Hintergründe, Praxismodelle. Schriften zur Medienpädagogik 24. Bielefeld: AJZ, S. 213–224.
- Baacke, Dieter (1999a): Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.
- Baacke, Dieter (1999b): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, S. 31–35.
- Baacke, Dieter; Lenssen, Margrit; Röllecke, Renate (Hg.) (1997): Von Mäusen und Monstern - Kinderfernsehen unter der Lupe. Beschreibungen, Analysen, Hintergründe, Praxismodelle. Schriften zur Medienpädagogik 24. Bielefeld: AJZ.
- Bachmair, Ben (Hg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS.
- Bachmair, Ben (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden: VS.
- BAJ - Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (2016): Medienpädagogische Elternarbeit in einer mediatisierten Gesellschaft. Angebote der Landes(arbeits)stellen für Kinder- und Jugendschutz. Online verfügbar unter http://www.bag-jugendschutz.de/PDF/DossierMed-Paed-EA_6-seitig_A4_web.pdf, zuletzt geprüft am 28.04.2017.

- Barkowski, Hans (1987): KORKMAZLAR - Eine Videofilmserie mit integrierten Deutschlernangeboten für türkische Familien. In: Deutsch lernen 12 (2), S. 63–75.
- Barsch, Achim (2011): Zum Begriff der Medienkonvergenz. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Themen-Schwerpunkt. München: kopaed, S. 38–49.
- Barthelmes, Jürgen (1987): Kindheit: Keine Angst vor Medien. In: DJI-Bulletin (3), S. 5–6.
- Barthelmes, Jürgen (1995): Die Kulturen der "Kinder der Gegenwart". In: Welt des Kindes 73 (6), S. 26–31.
- Barthelmes, Jürgen (1999): Fernsehen und Computern in der Familie. Für einen kreativen Umgang mit Medien. München: Kösel.
- Barthelmes, Jürgen; Feil, Christine (2013): Die Medienforschung am DJI. In: DJI-Impulse (2), S. 53–54.
- Baumgart, Franzjörg (2000): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. 2. durchg. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bax, Daniel (2000): Wie verkaufe ich einen Türken. taz vom 1. Februar 2000. In: Jörg Becker und Reinhard Behnisch (Hg.): Zwischen Abrenzung und Integration. Türkische Medienkultur und Deutschland. Rinteln: Loccum, S. 199–202.
- Baykara-Krumme, Helen; Klaus, Daniela; Steinbach, Anja (2011): Eltern-Kind-Beziehungen in Einwandererfamilien aus der Türkei. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/59743/eltern-kind-beziehungen-in-einwandererfamilien-aus-der-tuerkei?p=all>, zuletzt geprüft am 04.05.2016.
- Becker, Jörg (2000a): Türkisch-deutsche Medienbeziehungen: Phasen und Systematik. In: Heribert Schatz, Christina Holtz-Bacha und Jörg-Uwe Nieland (Hg.): Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk. Wiesbaden: Westdeutscher-Verlag, S. 106–115.
- Becker, Jörg (2000b): Zwischen Abgrenzung und Integration. Anmerkungen zur Ethnisierung der türkischen Medienkultur. In: Jörg Becker und Reinhard Behnisch (Hg.): Zwischen Abrenzung und Integration. Türkische Medienkultur und Deutschland. Rinteln: Loccum, S. 9–24.

- Becker, Birgit (2012): Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit. Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V. In: Frühe Bildung 1 (3), S. 150–158. Online verfügbar unter <http://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/2191-9186/a000035>, zuletzt geprüft am 03.12.2016.
- Becker, Ulrike (2013): Medien und Geschlecht. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), S. 1–17.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001): Wer ist ein Ausländer, wer ist ein Deutscher? Von der Untauglichkeit solcher Kategorien im Zeitalter der Globalisierung. In: Landeshauptstadt München. Stelle interkultureller Zusammenarbeit (Hg.): "Baustelle Identität. Zu Sanierungsarbeiten an einem beschädigten Konstrukt". Dokumentation einer Fachtagung am 8. März 2001. 1. Aufl. München, S. 16–23.
- Bereznai, Anja (2017): Mehrsprachigkeit leben - Sprachliche Vielfalt in Kitas als Entwicklungschance für alle. In: Bettina Lamm (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 188–196.
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Hermstein, Björn; Abendroth, Sonja; Semper, Ina (2017): Chancenspiegel - eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Unter Mitarbeit von Michael Kanders. Hg. v. Bertelsmann Stiftung, IfS - Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und IfE - Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter https://www.chancenspiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1.
- Berry, John W. (1996): Acculturation and Psychological Adaptation. In: Klaus J. Bade (Hg.): Migration - Ethnizität - Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 171–186.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2016): Kita-Qualität steigt, aber Unterschiede zwischen den Ländern bleiben enorm. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2016/juni/kita-qualitaet-steigt-aber-unterschiede-zwischen-den-laendern-bleiben-enorm/>, zuletzt geprüft am 06.07.2018.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2018): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Betreuungsumfang nach Migrationshintergrund 01.04.2013. Online verfügbar unter

https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/migrationshintergrund/betreuungsumfang-nach-migrationshintergrund/?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=9d8c3440c7e7b56435b2cd9508d817c1, zuletzt geprüft am 06.07.2018.

Betz, Tanja (2016): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zusammenarbeit mit Eltern als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft? In: TPS - Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik (9), S. 5–9.

beys - marketing & media (Hg.) (2018): Deutschtürken gezielt ansprechen. Online verfügbar unter <http://www.beys.de/ethnomarketing/deuschtuerken/>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.

Biermann, Barbara (2009): Gemeinsam fernsehen mit dem ZDF. In: *television* 22 (1), S. 34–35, zuletzt geprüft am 05.08.2016.

Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz - Medienbildung - Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. In: *medienimpulse*. Beiträge zur Medienpädagogik (4). Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/604>, zuletzt geprüft am 06.08.2016.

Blank-Mathieu, Margarete (2007): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Hg. v. Martin R. Textor. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1609.html>, zuletzt geprüft am 09.12.2016.

BLM - Bayerische Landeszentrale für Neue Medien (1998): Fernsehen mit Kinderaugen. Worauf Kinder achten, was sie mögen, was für sie heikel sein kann. München: BLM.

Blömeke, Sigrid (2001): Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. In: *MedienPädagogik*. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 27–47. Online verfügbar unter <https://www.medienpaed.com/article/view/504/479>, zuletzt geprüft am 26.12.2018.

Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Hannover, Bettina; Müller-Bölling, Detlef; Prenzel, Manfred; Wößmann, Ludger (2009): Geschlechterdifferenz im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. 1. Aufl. Wiesbaden: VS. Online verfügbar unter

- http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Geschlechterdifferenzen_im_Bildungssystem__Jahre_sgutachten_2009.pdf, zuletzt geprüft am 01.05.2017.
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>.
- BMIBH - Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (Hg.) (2014): Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit durch Geburt in Deutschland. Kinder ausländischer Eltern können unter bestimmten Voraussetzungen durch Geburt in Deutschland neben der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben. Online verfügbar unter <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/verfassung/staatsangehoerigkeit/optionspflicht/optionspflicht-node.html>, zuletzt geprüft am 21.06.2018.
- BMJV - Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hg.) (2016): Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG). Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/rustag/BJNR005830913.html>, zuletzt geprüft am 18.09.2016.
- Bock, Karin (2014): Perspektiven der Kindheitsforschung. In: Rita Braches-Chyrek, Heinz Sünker, Charlotte Röhner und Michaela Hopf (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: B. Budrich, S. 275–288.
- Bock-Famulla, Kathrin; Strunz, Eva; Löhle, Anna (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Transparenz schaffen - Governance stärken. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/leseprobe/LP_978-3-86793-786-3_1.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Bohl, Thorsten (2003): Anstöße - PISA und Lernende in der Hauptschule. In: Thorsten Bohl, Hans-Ulrich Grunder und Katja Kansteiner-Schänzlin (Hg.): Lernende in der Hauptschule - ein Blick in die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler: Schneider, S. 15–63.

- Böhm, Dietmar; Böhm, Regine; Deiss-Niethammer, Brigit (1999): Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorien und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Böhmer, Maria (2007): Einleitung von Staatsministerin Maria Böhmer. Hg. v. BPA - Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA). Online verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-08-30-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 10.08.2018.
- Bonfadelli, Heinz (2002): Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz: UVK.
- Bonfadelli, Heinz (2008): Mediensozialisation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28 (3), S. 243–256.
- Bonfadelli, Heinz (2010): Jugend, Migration und Medien. Perspektiven, Befunde und Folgerungen für Medienbildung. In: Ben Bachmair (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 257–270.
- Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (2008): Lesen im Medienensemble von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz. In: merz+erziehung 52 (6), S. 10–23.
- Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska; Hanetseder, Christa; Hermann, Thomas; Ideli, Mustafa; Moser, Heinz (2008): Jugend, Medien und Migration. Empirische Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden: VS.
- Bonfadelli, Heinz; Moser, Heinz (Hg.) (2007): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS.
- Bonz, Jochen; Struve, Karen (2011): Homi K. Bhabha: Auf der Innenseite kultureller Differenz: „in the middle of differences“. In: Stephan Moebius und Dirk Quadflieg (Hg.): Kultur. Theorie der Gegenwart. Wiesbaden: VS; GWV, S. 132–145.
- Boos-Nünning, Ursula (2011): Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Gesprächskreis Migration und Integration. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Hg. v. Abteilung

- Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08725.pdf>, zuletzt geprüft am 01.12.2016.
- Boos-Nünning, Ursula; Czock, Heidrun; Duymaz, Ismail; Kadioğlu, Süheyla; Kağıtçıbaşı, Çiğdem; Kappert, Petra et al. (1994): Türkei Sozialkunde. Wirtschaft. Beruf. Bildung. Religion. Familie. Erziehung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Borgstedt, Silke; Flaig, Berthold Bodo (2017): Sinus-Studie zu den Migranten-Lebenswelten in Deutschland 2016. Hg. v. SINUS - Markt- und Sozialforschung. Online verfügbar unter <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Borke, Jörn (2016): Kulturelle Vielfalt - Kindern und Eltern sensibel begegnen. In: Welt des Kindes 94 (2), S. 15–17.
- Borke, Jörn (2017): Der interkulturelle Ansatz in den Bildungs- und Orientierungsplänen. Ein Rahmen zur individuellen Ausgestaltung und konkreten Umsetzung. In: Bettina Lamm (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 109–121.
- Borke, Jörn; Keller, Heidi (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bossong, Laura (2017): Die Welt trifft sich in der Kita. Zusammenarbeit mit immigrierten oder geflüchteten Eltern. In: Bettina Lamm (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 240–253.
- Böttcher, Annica; Krieger, Sascha; Kolvenbach, Franz-Joseph (2010): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Bevoelkerung/KinderMigration_22010.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 06.07.2018.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): "Soziale Ungleichheiten". Göttingen, S. 183–198, zuletzt geprüft am 18.07.2017.
- Bourdieu, Pierre (1986): Habitus, Code et Codification. In: Actes de la recherche en sciences sociales (64), S. 40–44.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (2006): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* unveränderter Nachdruck. Hamburg: VSA.
- BPA - Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA) (Hg.) (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - Neue Chancen.* Online verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-08-30-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 28.06.2016.
- bpb - Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2014): *Dossier Türkei.* Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/>, zuletzt geprüft am 17.08.2016.
- Brake, Anna; Büchner, Peter (2011): *Bildungsort Familie. Habitusgenese im Netzwerk gelebter Familienbeziehungen.* In: Andreas Lange und Margret Xyländer (Hg.): *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven.* Weinheim: Juventa, S. 142–166.
- Braun, Ulrich (2006): *Die Zukunft der Kitas sind Familienzentren!* Hg. v. Martin R. Textor. *Das Kita-Handbuch.* Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1455.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2016.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.) (2007): *Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft.* Düsseldorf: IDA-NRW.
- 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), S. 1–9. Online verfügbar unter https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe9/Forschung9.pdf, zuletzt geprüft am 08.07.2018.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. natürliche und geplante Experimente.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brooks, David (2015): *Charakter. Die Kunst Haltung zu zeigen.* Aus dem Amerikanischen von Thorsten Schmidt. München: Kösel.
- Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus (1995): *Akkulturation und Minoritäten. Die psychosoziale Situation ausländischer Jugendlicher in Deutschland unter dem Gesichtspunkt des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas.* In: Gisela Trommsdorff (Hg.):

- Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht. Weinheim, München: Juventa, S. 293–313.
- Bucher, Priska; Bonfadelli, Heinz (2007): Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz. In: Heinz Bonfadelli und Heinz Moser (Hg.): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS, S. 119–145.
- Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun; Sarigöz, Fatma (Hg.) (1999): Medien und multikulturelle Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Çelik, Meryem; Gündoğdu, Kerim (2007): Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Historical Process of Early Childhood Education in Turkey. In: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi 16, S. 172–190. Online verfügbar unter <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/download/1021004174/1021003998>, zuletzt geprüft am 05.10.2016.
- Ceylan, Evrim (2016): Verordnete Gleichheit. In: FORUM. Stipendiatisches Magazin der Friedrich-Ebert-Stiftung 37 (1), S. 104–107.
- Chaudron, Stéphane; Beutel, M. E.; Černikova, Martina; Donoso Navarette, Veronica; Dreier, Michael; Fletcher-Watson, Ben et al. (2015): Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries. Ispra. Online verfügbar unter <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Chebout, Lucy (2012a): Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/chebout/>, zuletzt geprüft am 24.07.2017.
- Chebout, Lucy (2012b): Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? -. Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Sandra Smykalla (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengerechtigkeit. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 46–60.

- Crenshaw, Kimberlé (2016): The urgency of intersectionality. TED Talks. San Francisco. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Çukur, Duygu (2003): Türkiye'nin Bir Öteki Olarak Çocuk ve Kent Planlamada Temsil Sorunsalı. İzmir. Online verfügbar unter <http://www.ziyaguney.com/dosyalar/dokumanlar/kentplanlamasi.pdf>, zuletzt geprüft am 14.09.2016.
- Czaja, Dieter (Hg.) (1997): Kinder brauchen Helden. Power Rangers & Co. unter der Lupe. München: kopaed.
- Dallmann, Christine; Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (2017): Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive. Ansatzpunkte einer theoretischen Neujustierung. In: Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz und Wolfgang Reißmann (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse - Räume - Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–210.
- Değirmencioğlu, Serdar (2009): Kat Kat Engel ya da Kat Kat Hak. ÇHS'nin 20. Yılı. Hg. v. BİA Haber Merkezi. Istanbul. Online verfügbar unter <http://bianet.org/biamag/cocuk/118535-kat-kat-engel-ya-da-kat-kat-hak>, zuletzt geprüft am 20.09.2016.
- Dellner-Aumann, Angela; Geiger, Elly; Naz, Cumali (2001): Vorwort. In: Landeshauptstadt München. Stelle interkultureller Zusammenarbeit (Hg.): "Baustelle Identität. Zu Sanierungsarbeiten an einem beschädigten Konstrukt". Dokumentation einer Fachtagung am 8. März 2001. 1. Aufl. München, S. 3. Online verfügbar unter http://www.kjr-m.de/publikationen/pdf/Baustelle_Identitaet.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2016.
- Demuth, Carolin; Root, Marina; Gerwin, Sarah (2015): "Ich nehme das beste von beidem" - Ethnotheorien türkisch-stämmiger Mütter in Deutschland. In: Berrin Özlem Otyakmaz und Yasemin Karaşoğlu (Hg.): Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, S. 29–47.
- Deretarla-Gül, Ebru (2008): Meşruriyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim. In: Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 17 (1), S. 269–278. Online verfügbar unter

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/download/5000001255/5000001946>,
zuletzt geprüft am 10.09.2016.

- Derman-Sparks, Louise; A.B.C Task Force (1989): Kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten kennenlernen, Kap. 7. In: Louise Derman-Sparks und A.B.C Task Force (Hg.): Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children. Washington D.C.: NAEYC, S. 57–67. Online verfügbar unter https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Derman-Sparks_Louise_Kult%20Unterschiede.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Dervin, Fred (2012): Discourses of Othering. Hg. v. International Encyclopedia of Language and Social Interaction. Online verfügbar unter <http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/The-International-Encyclopedia-of-Language-and-Social-Interaction-Dervin.pdf>, zuletzt geprüft am 14.09.2017.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2011): Zweiter Zwischenbericht. der Enquete-Kommission "Internet und digitale Gesellschaft". Medienkompetenz (Drucksache 17/7286). Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/17/072/1707286.pdf>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. 3. Aufl. Wiesbaden: VS; GWV.
- Diehl, Claudia; Fick, Patrick (2012): Deutschsein auf Probe. Der Umgang deutsch-türkischer junger Erwachsener mit dem Optionsmodell. In: Soziale Welt 63 (4), S. 339–360. Online verfügbar unter http://www.soziale-welt.nomos.de/fileadmin/soziale-welt/doc/Aufsatz_SozWelt_12_04.pdf, zuletzt geprüft am 22.04.2015.
- Diller, Angelika (2007): Familie allein genügt nicht, Institution allein auch nicht. Institutionelle Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen: Eltern-Kind-Zentren und Mehrgenerationenhäuser. In: DJI-Bulletin 80 (3/4), S. 17–18.
- DIVSI U9-Studie (2015): Kinder in der digitalen Welt. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI). Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf><https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>, zuletzt geprüft am 09.08.2016.

- DJI - Deutsches Jugendinstitut e.V. (1987a): Dossier: Die Alltäglichkeit der Medien. Was verändert sich im Leben von Kindern, Jugendlichen und Familien? In: DJI-Bulletin (6), S. 8–11.
- DJI - Deutsches Jugendinstitut e.V. (1987b): Dossier: Familien in den 80er Jahren. Erste Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. In: DJI-Bulletin (3), S. 8–12.
- Dobrinski, Matthias (2017): Die wichtigsten Fragen und Antworten zum Doppelpass. In: Süddeutsche Zeitung, 14.03.2017. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/politik/staatsbuergerschaft-die-wichtigsten-fragen-und-antworten-zum-doppelpass-1.3417824>, zuletzt geprüft am 14.03.2017.
- Döge, Paula (2015): Sozialisationsziele von Müttern und Vätern mit türkischem, russischem und ohne Migrationshintergrund. In: Berrin Özlem Otyakmaz und Yasemin Karaşoğlu (Hg.): Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, S. 49–66.
- Döllmann, Jörg; Kristen, Cornelia (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinde. In: Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel und Charlotte Röhner (Hg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim: Beltz, S. 123–146.
- Drieschner, Elmar (2016): Kindheit beforschen. Historische und sozialwissenschaftliche Ansätze. In: TPS - Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik (10), S. 37–39.
- Duyar, Akin; Calagan, Nesrin (2000): 948 metropol FM. Das erste türkischsprachige Radio in Deutschland. In: Jörg Becker und Reinhard Behnisch (Hg.): Zwischen Abrenzung und Integration. Türkische Medienkultur und Deutschland. Rinteln: Loccum, S. 85–98.
- Ecarius, Jutta (2001): Familie als Ort der Tradierung und des Wandels von Kindheitsmustern. In: Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker (Hg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte: Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 774–787.
- Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Band 9. Münster: Waxmann.
- Edelmann, Doris (2012): Einblicke in Fördermöglichkeiten für junge Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=SIDXnGmQM4o>, zuletzt geprüft am 05.04.2017.

- Eder, Sabine; Neuß, Norbert; Tilemann, Friederike; Hildebrandt, Wolfgang; Neumeier, Hannes; Barthelmes, Jürgen (Hg.) (1996): Alles auf Empfang? Wie fange ich an? Einstiege zur medienpädagogischen Elternarbeit. Aktion: Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern. München.
- Eggert, Susanne (2005): Migrantenfamilien nutzen Medien. In: Kind, Jugend, Gesellschaft 50 (1), S. 24–27.
- Eggert, Susanne (2008): Mit Medien Interkulturalität gestalten. Medien als Mittel interkultureller Verständigung. In: Helga Theunert (Hg.): Interkulturell mit Medien. Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung. München: kopaed, S. 97–110.
- Eggert, Susanne; Schwinge, Christiane; Wagner, Ulrike (2013): Muster medienerzieherischen Handelns. In: Ulrike Wagner, Christa Gebel und Claudia Lampert (Hg.): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Unter Mitarbeit von Susanne Eggert, Christiane Schwinge und Achim Lauber. Berlin: VISTAS, S. 141–220.
- Eickelmann, Birgit; Aufenanger, Stefan; Herzig, Bardo (2014a): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Hg. v. Deutsche Telekom Stiftung. Bonn. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf.
- Eickelmann, Birgit; Schaumburg, Heike; Senkbeil, Martin; Schwippert, Knut; Vennemann, Mario (2014): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert et al. (Hg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 297–327.
- Ekinci, Yüksel (2011): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Hohengehren: Schneider.

- Ekinci, Yüksel (2018): Spracherwerb in mehrsprachlicher Umgebung. In: Franz-Joseph Meißner und Christiane Fäcke (Hg.): Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr.
- Ekinci, Yüksel; Güneşli, Habib (2016): Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ekinci, Yüksel; Hoffmann, Ludger (Hg.) (2011): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Hohengehren: Schneider.
- Ekinci, Yüksel; Hoffmann, Ludger; Leimbrink, Kerstin; Selmani, Lirim (2013): Einleitung. In: Yüksel Ekinci, Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Lirim Selmani (Hg.): Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung. Mit einem Geleitwort von Rita Süßmuth. 9 Bände. Tübingen: Stauffenburg, S. 13–23.
- Ekinci, Yüksel; Pohlig, Christiane (2015): Theorie und Praxis der kultursensiblen Wortschatz- und Schreibförderung in mehrsprachigen Lern(er)gruppen. In: Katharina Kuhs und Stephan Merten (Hg.): Arbeiten am Wortschatz: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 225–242.
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. Hg. v. KAS - Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Berlin. Online verfügbar unter http://www.kas.de/wf/doc/kas_36606-544-1-30.pdf, zuletzt geprüft am 08.07.2018.
- El-Mafaalani, Aladin (2018a): Migrationssensibilität. Zum Umgang mit Globalität vor Ort. Weinheim: Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, Aladin (2018b): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Tayeb, Fatima (2016): Deutschland postmigrantisch? Rassismus, Fremdheit und die Mitte der Gesellschaft. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/223916/rassismus-fremdheit-und-die-mitte-der-gesellschaft?p=all>, zuletzt geprüft am 04.05.2016.
- EoA - element of art (Hg.) (2011): Klick mich! Wie man die Herzen der jungen User erobert! Erfolgreiche Emotionalisierung im Online-Marketing für Kids und Teens. Online verfügbar unter <http://www.phaydon.de/publikationen/studien/wie-man-die-herzen-der-jungen-user-erobert/>, zuletzt geprüft am 10.08.2018.

- Erbay, Ercüment (2013): Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Türkiye Değerlendirmesi. In: *Insan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 2 (1), S. 38–54. Online verfügbar unter <http://itobiad.com/article/view/5000037121/5000105358>, zuletzt geprüft am 14.09.2016.
- Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei (Hg.) (2012): PISA - folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) - Netzwerk Bildung. Bonn: bub. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/09059.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2016.
- Esmer, Yılmaz (2011): WORLD VALUES SURVEY Wave 6. Turkey 2011. Hg. v. World Value Surveys (WVS). Madrid. Online verfügbar unter <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>, zuletzt geprüft am 19.08.2016.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, Hartmut (2010): Welche Alternativen zur Assimilation gibt es eigentlich? In: Wolfgang-Ritter-Stiftung (Hg.): *Migration und regionale Entwicklung. Dokumentation*. 22. Bremer Universitätsgespräche am 19. und 20. November 2009. Oldenburg: Universitätsverlag Isensee, S. 21–32.
- Eurydice (Hg.) (2018): Turkey Overview. European Commission. Online verfügbar unter https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_en, zuletzt geprüft am 06.07.2018.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse und Geschlechterdifferenz. In: Werner Thole, Hans-Günther Roßbach, Maria Fölling-Albers und Rudolf Tippelt (Hg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 195–202.
- Fedorov, Alexander (2003): Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: *mediaculture online*, S. 1–17. Online verfügbar unter http://www.schulnetzberatung.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/fedorov_experts/fedorov_experts.pdf, zuletzt geprüft am 30.01.2018.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2011): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2010. In: *Media Perspektiven* (4), S. 170–181.

- Online verfügbar unter http://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2011/04-2011_Feierabend.pdf, zuletzt geprüft am 20.05.2017.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2012): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2011. In: *Media Perspektiven* (4), S. 203–214.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2013): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2012. In: *Media Perspektiven* (4), S. 190–201, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2014): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2013. In: *Media Perspektiven* (4), S. 182–194. Online verfügbar unter http://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2014/04-2014_Feierabend_Klingler.pdf, zuletzt geprüft am 20.05.2017.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2015): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2014. In: *Media Perspektiven* (4), S. 174–185. Online verfügbar unter http://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2015/042015_Feierabend_Klingler.pdf, zuletzt geprüft am 15.05.2017.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2016): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2015. In: *Media Perspektiven* (4), S. 194–205, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Feierabend, Sabine; Windgasse, Thomas (1997): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung 1996 von Drei- bis 13jährigen. In: *Media Perspektiven* (4), S. 186–197, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Feierabend, Sabine; Windgasse, Thomas (1998): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung 1996 von Drei- bis 13jährigen. In: Horst Dichanz (Hg.): *Handbuch Medien: Medienforschung: Konzepte, Themen, Ergebnisse*. Bonn, S. 108–120.
- Fink, Benedykt (1992): Interessensentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Andreas Krapp und Manfred Prenzel (Hg.): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung*. Münster: Aschendorf, S. 53–83.
- Fischer, Sabine (2013): Sprachkultur in der Kindergruppe. Chance und Herausforderung. In: *TPS - Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik* (7), S. 25–27.

- Fleischer, Sandra (2014): Medien in der Frühen Kindheit. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer; VS, S. 303–312.
- Fleischer, Sandra; Jöckel, Sven (2010): Die wachsende Bedeutung der Kinder- und Jugendmedienforschung. In: merz + erziehung 54 (5), S. 55–62.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS; Springer.
- Foroutan, Naika (2015a): 15 Jahre Leitkultur-Debatte. "Wir brauchen ein Leitbild statt einer Leitkultur. Hg. v. Mediendienst Integration. Online verfügbar unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/15-jahre-leitkultur-debatte-gast-kommentar-naika-foroutan-leitbild-statt-leitkultur.html>, zuletzt geprüft am 07.07.2016.
- Foroutan, Naika (2015b): Wer integriert hier wen. Deutschland braucht ein neues Leitbild. Ein Gastbeitrag von Naika Foroutan. Hg. v. Die Zeit (44). Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2015/44/integration-deutschland-leitbild-fluechtlinge-solidaritaet/komplettansicht>, zuletzt geprüft am 07.07.2016.
- Foroutan, Naika; Coşkun, Canan; Arnold, Sina; Schwarze, Benjamin; Beigang, Steffen; Klakum, Dorina (2014): Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. - Erste Ergebnisse. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.projekte.huberlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1/>, zuletzt geprüft am 06.05.2016.
- Foroutan, Naika; Coşkun, Canan; Arnold, Sina; Schwarze, Benjamin; Beigang, Steffen; Klakum, Dorina (2015): Deutschland postmigrantisch II. Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität. Unter Mitarbeit von Rafael Sollorz. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.projekte.huberlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-2-pdf>, zuletzt geprüft am 06.05.2016.
- Franger, Gaby; Akkent, Meral; Gütepe, Nermin (1982): Lebensbedingungen und Erziehung türkischer Kleinkinder in der Bundesrepublik. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (5), S. 749–762.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

- Fried, Lilian (2010): Vorschulerziehung. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 935–941.
- Fried, Lilian; Roux, Susanna (2013): Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In: Lilian Fried und Susanna Roux (Hg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, S. 13–22.
- Friedrich, Lena (2008): Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland. Working Paper. Hg. v. BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Aus der Reihe "Integrationsreport", Teil 4. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp21-wohnen-innerstaedtsche-segregation.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 19.05.2017.
- Friedrich, Tina (2013): Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung. In: DJI - Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.): Inklusion - Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Frankfurt, S. 18–23. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Wegweiser_5_Inklusion_Kulturelle_Heterogenitaet.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2016.
- Friedrich, Lena; Smolka, Adelheid (2012): Konzepte und Effekte familienbildender Angebote für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung. In: Zeitschrift für Familienforschung 24 (2), S. 178–198. Online verfügbar unter <http://www.budrich-journals.de/index.php/zff/article/view/9226>, zuletzt geprüft am 15.05.2017.
- Friedrichs, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. In: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik (4). Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/611>, zuletzt geprüft am 06.08.2016.
- Friedrichs, Jürgen; Triemer, Sascha (2009): Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten. Wiesbaden: VS, zuletzt geprüft am 19.05.2017.
- Frisch, Max (1967): Öffentlichkeit als Partner. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Fritz, Jürgen (2003): Warum eigentlich spielt jemand Computerspiele? Macht, Herrschaft und Kontrolle faszinieren und motivieren. In: *mediaculture online*, S. 1–34. Online verfügbar unter https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/fritz_warumcomputerspiele/fritz_warumcomputerspiele.pdf, zuletzt geprüft am 13.07.2017.
- Fritzsche, Bettina (2010): Sozialisation und Geschlecht in der Medienkultur. In: Dagmar Hoffmann und Lothar Mikos (Hg.): *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: VS, S. 167–184.
- Fröhlich, Gerhard (2014): Einverleibung (incorporation). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu Handbuch. Leben - Werke - Wirkung. Sonderausgabe*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 81–90.
- Fromme, Johannes; Biermann, Ralf; Kiefer, Florian (2014): Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer; VS, S. 59–74.
- Fthenakis, Wassilios, E.; Oberhuemer, Pamela (2004): Vorwort. In: Fthenakis, Wassilios, E. und Pamela Oberhuemer (Hg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS; GWV, S. 9–12.
- Fthenakis, Wassilios, E.; Schmitt, Annette; Eitel, Andreas; Gerlach, Franz; Wendell, Astrid; Daut, Marike (2009): *Natur-Wissen schaffen - Band 5. Frühe Medienbildung*. Troisdorf: Bildungsv Verlag Eins.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strunz, Eva (2014): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus 2012. Hg. v. GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt. Online verfügbar unter <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20673&token=1c1207327d9790b80c4460054b6beafc0245a797&sdownload>, zuletzt geprüft am 06.07.2018.
- Fücks, Ralf; Ertner, Stephan (2011): Vorwort. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 9–10.

- Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (Hg.) (2005): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer.
- Funk, Jeanne B.; Brouwer, Jason; Curtiss, Kathleen; McBroom, Evan (2009): Parents of Preschoolers: Expert Media Recommendations and Ratings Knowledge, Media-Effects Beliefs, and Monitoring Practices. In: PEDIATRICS 123 (3), S. 981–988.
- Ganguin, Sonja (2012): Medien in der Kindheit. Zur Rolle und Bedeutung von Medien im Alltag von Kindern. In: Computer + Unterricht 88, S. 6–10.
- Gauck, Joachim (2014): Einbürgerungsfeier anlässlich 65 Jahre Grundgesetz. Der Bundespräsident. Online verfügbar unter http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2014/05/140522-Einbuengerung-Integration.pdf;jsessionid=1D481BA6469B53EC809432F239B5151C.2_cid379?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 07.07.2016.
- Geißler, Rainer (2000): Bessere Präsentation durch bessere Repräsentation: Anmerkungen zur medialen Integration von ethnischen Minderheiten. In: Heribert Schatz, Christina Holtz-Bacha und Jörg-Uwe Nieland (Hg.): Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk. Wiesbaden: Westdeutscher-Verlag, S. 129–146.
- Geißler, Rainer (2008): Was ist "mediale Integration"? Die Rolle der Medien bei der Eingliederung von MigrantInnen. In: television 21 (1), S. 11–16. Online verfügbar unter http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/21_2008_1/geissler.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Georg, Werner (2014): Lebensstil (style de vie). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben - Werke - Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 165–168.
- Gereke, Iris; Akbaş, Bedia; Leiprecht, Rudolf; Crockmann-Nooren, Christiane (2014): "Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen - Potenziale - Bedarfe". Schlussbericht. Hg. v. BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter <https://www.uni->

- oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/01NV1112_Schlussbericht-uebearb_15.12.14.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2016.
- Gerhard, Heinz; Beisch, Natalie (2011): Fernsehnutzung von Migranten 2011. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie Migranten und Medien 2011. In: *Media Perspektiven* (10), S. 479–492, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Geulen, Dieter (2010): Sozialisations-theoretische Ansätze. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS, S. 85–102.
- Gippert, Wolfgang (2011): Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung. In: Johannes Bilstein, Jutta Ecarius und Edwin Keiner (Hg.): *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS; Springer, S. 15–32.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Glogauer, Werner (1995): *Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videofilme, Computer- und Videospiele, der Werbung und Musikvideo-Clips*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Glötz, Peter; Bertschi, Stefan; Locke, Chris (Hg.) (2006): *Daumenkultur. Das Mobiltelefon in der Gesellschaft*. Unter Mitarbeit von Henning (Übers.) Thies. Bielefeld: transcript.
- Goetz, Ilka; Güneşli, Habib; Marci-Boehncke, Gudrun (2015): Migration und Gender: Medienaneignung in der frühen Bildung in intersektionaler Perspektive. In: *merz+erziehung* 59 (6), S. 81–90.
- Gogolin, Ingrid (2006): Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule. In: Albert Tanner, Hans Badertscher, Rita Holzer, Andreas Schindler und Ursula Streckenisen (Hg.): *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich: Seismo, S. 291–299.
- Goldberg, Andreas (1998): Mediale Vielfalt versus mediale Ghettosierung. Türkischsprachige Medien in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Migration und soziale Arbeit* (2), S. 35–41.
- Göregenli, Melek (1995): *Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukculuk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. Individualism-collectivism orientations in the Turkish culture: A*

- preliminary study. In: Turkish Journal of Psychology 10 (35), S. 1–14. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Melek_Goeregenli/publication/232523131_Kultur_umuz_acisindan_bireycilik-toplulukculuk_egilimleri_Bir_baslangic_calismasi_Individualism-collectivism_orientations_in_the_Turkish_culture_A_preliminary_study/links/0c96052ef8ac187656000000.pdf?origin=publication_list&ev=srch_pub_xdl, zuletzt geprüft am 12.10.2016.
- Gottschlich, Jürgen; Zaptçioğlu, Dilek (2006): Das Kreuz mit den Werten. Über deutsche und türkische Leitkulturen. 2. Aufl. Hamburg: Köber-Stiftung.
- Götz, Maya (2007): Fernsehen von -0,5 bis 5. Eine Zusammenfassung des Forschungsstands. In: *televizion* 20 (1), S. 12–17, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Götz, Maya (2008): Schwarz, weiß oder türkisch? Wollen Kinder und Jugendliche TV-Figuren mit dem gleichen natio-ethno-kulturellen Hintergrund? In: *televizion* 21 (1), S. 30–33, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Götz, Maya (2013): Von Prinzessin Lillifee über Hannah Montana zu Germany's Next Topmodel. Verstehen, was Mädchen begeistert. In: *Computer + Unterricht* 92, S. 16–20.
- Götz, Maya (2014): Die Konstruktion von Geschlecht. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer; VS, S. 89–100.
- Grabow, Annkathrin (2005): Das Leseklima in türkischen Migrantenfamilien. Eine explorative Untersuchung auf der Basis von vier Fallstudien. In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht (Sonderheft 2)*, S. 5–105.
- GraftStat (2013): M 01.03 Auswertung der Daten mit GrafStat. Hg. v. bpb - Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/partizipation-vor-ort/142529/m-01-03-auswertung-der-daten-mit-grafstat>, zuletzt geprüft am 10.02.2018.
- Greve, Martin; Durmaz, Ercan (2014): Dossier Türkei. Türkei hören - Die 72 Nationen. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/188865/tuerkei-hoeren>, zuletzt geprüft am 17.08.2016.

- Griebel, Wilfried; Soltendieck, Monika; Niesel, Renate (2000): Der Start in ein neues Erfahrungsfeld. Von der Familie in den Kindergarten. In: Welt des Kindes 78 (6), S. 20–23.
- Griese, Hartmut M.; Schulte, Rainer; Sievers, Isabel (Hg.) (2007): "Wir denken deutsch und fühlen türkisch". Sozio-kulturelle Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Frankfurt am Main: IKO.
- Griesshaber, Wilhelm (2012): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 31–48.
- Groeben, Norbert (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz - Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 160–197.
- Günal, Bülent (2011): Türkiye 67 millet. In: HaberTürk 2011, 20.12.2011, S. 20. Online verfügbar unter [http://www.konsensus.com.tr/ArsivIMG/Editor/Resimler/12.20.2011\(1\).jpg](http://www.konsensus.com.tr/ArsivIMG/Editor/Resimler/12.20.2011(1).jpg), zuletzt geprüft am 18.08.2016.
- Güneşli, Habib (2011): "So reden wir immer!". Der Einfluss der Medien auf das Sprachverhalten junger Migranten in Deutschland. In: tv diskurs: Regeln für die große Freiheit. Welchen Jugendschutz braucht das Internet? (58), S. 20–23. Online verfügbar unter http://fsf.de/data/hefte/ausgabe/58/guenesli020_tvd58.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2017.
- Güneşli, Habib; Boehncke, Gerrit (2017): Inszenierung kulturell hybrider Identitäten in medialen Formaten deutsch-muslimischer Jugendkultur. In: Helga Meise, Thomas Nicklas und Christian Roques (Hg.): Hybridation, Hybridisierungen. Reims: Epure, S. 127–134.
- Güntürk, Reyhan (1999): Mediennutzung der Migranten. - mediale Isolation? In: Christoph Butterwegge, Gudrun Hentges und Fatma Sarigöz (Hg.): Medien und multikulturelle Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 136–143.

- Güntürk, Reyhan (2000): Mediennutzung der türkischen Migranten. In: Heribert Schatz, Christina Holtz-Bacha und Jörg-Uwe Nieland (Hg.): Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk. Wiesbaden: Westdeutscher-Verlag, S. 272–280.
- Hacke, Sebastian (2012): Medienaneignung von Jugendlichen aus deutschen und türkischen Familien. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Freiburg: Centaurus.
- Hacke, Sebastian; Schaumburg, Heike; Blömeke, Sigrid (2005): "Meine Mutter schimpft ja, wenn ich ins Chatten reingehe". Theoretische Grundlagen und erste Eindrücke aus einem Forschungsprojekt zur Medienaneignung im Alltag deutscher und türkischer Jugendlicher. In: Medien + Erziehung 49 (6), S. 64–74.
- Hadjar, Andreas; Hupka-Brunner, Sandra (2013): Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. In: Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner (Hg.): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–35.
- Hafez, Kai (2002): Türkische Mediennutzung in Deutschland. Hemmnis oder Chance der gesellschaftlichen Integration. Eine qualitative Studie im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung. Hamburg, Berlin. Online verfügbar unter https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/philmak/kommunikationswissenschaft/files_publicationen/hafez/tuerk_mediennutzung.pdf.
- Hafez, Kai (2005): Mythos Globalisierung. Warum die Medien nicht grenzenlos sind. Wiesbaden: VS.
- Hagemann-White, Carol (2012): Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung. In: Sandra Smykalla (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengerechtigkeit. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 20–33.
- Hagen, Lutz M.; Schenk, Susan; Renatus, Rebecca; Seifert, Claudia (2014): Mediennutzung und Medienkompetenzen jugendlicher Migranten in Sachsen (JuMiS). Eine Studie im Auftrag der Sächsischen Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (SLM). Berlin: VISTAS.
- Hahn, Sylvia (2012): Historische Migrationsforschung. Frankfurt am Main: Campus.

- Hallenberg, Bernd (2017): Unser Leben in Deutschland. Die neuen Migrantenmilieus. Erkenntnisse aus dem qualitativen Teil der vhw-Migrantenmilieustudie 2017/2018. Hg. v. vhw-Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e.V. Berlin. Online verfügbar unter https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/08_publicationen/werkSTADT/PDF/vhw_werkSTADT_Migrantenmilieustudie_Nr_14_2017.pdf.
- Halm, Dirk; Sauer, Martina (2004): Das Zusammenleben von Deutschen und Türken - Entwicklung einer Parallelgesellschaft? In: WSI Mitteilungen (10), S. 547–554. Online verfügbar unter http://www.boeckler.de/wsimit_2004_10_halm.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2016.
- Halm, Dirk; Sauer, Martina (2005): Parallelgesellschaft und ethnische Schichtung. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/30014/parallelgesellschaft-und-ethnische-schichtung>, zuletzt geprüft am 05.05.2016.
- Hanhörster, Heike (2013): "Man fühlt sich wohl, wo man seine Wurzeln geschlagen hat" - Standortwahl türkeistämmiger Eigentümer im Spannungsfeld ihrer Zugehörigkeiten. In: Olaf Schnur, Philipp Zakrzewski und Matthias Drilling (Hg.): Migrationsort Quartier. Zwischen Segregation, Integration und Interkultur. Wiesbaden: Springer, S. 167–178.
- Hannover, Bettina (2008): Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechterunterschieden. In: Alexander Renkl (Hg.): Lehrbuch pädagogische Psychologie. Bern: Hans Huber, S. 339–388.
- Hauck, Gerhard (2006): Kultur. Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hauser, Claudia (2017): Lebenslauf und Ehrenamt - was Eltern alles für einen Kita-Platz tun. Facebook-Post von Kölner Vater. In: RP Online, 30.11.2017. Online verfügbar unter https://rp-online.de/nrw/staedte/koeln/facebook-post-aus-koeln-lebenslauf-und-ehrenamt-was-eltern-fuer-einen-kita-platz-tun_aid-20626019, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Häussermann, Hartmut (2009): Segregation von Migranten, Integration und Schule. In: WISO Diskurs, S. 89–98. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06661.pdf>, zuletzt geprüft am 19.05.2017.

- Heidtmann, Horst (1995): Die Medienfreunde unserer Kinder. Ergebnisse einer Umfrage. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 47 (4), S. 194–201.
- Heimbach-Steins, Marianne; Kruij, Gerhard (Hg.) (2011): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf "Educational Governance". Bielefeld: wbv.
- Hellenschmidt, Anja (2009): Telefonieren kann man damit auch noch: Das Hybridmedium Handy. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): Jugend - Werte - Medien: Das Modell. Weinheim und Basel: Beltz, S. 101–117.
- Henkes, Christian; Krell, Christian; Dahm, Jochen (2011): Integration, Zuwanderung und Soziale Demokratie. Hg. v. FES - Friedrich-Ebert-Stiftung - Abteilung Politische Akademie. Bonn. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/10934.pdf>, zuletzt geprüft am 19.09.2017.
- Henschel, Angelika (2014): Geschlechtersozialisation in der frühen Kindheit. In: Rita Braches-Chyrek, Heinz Sünker, Charlotte Röhner und Michaela Hopf (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: B. Budrich, S. 97–106.
- Hentig v., Hartmut (2008): Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In: Rolf Wernstedt und Marei John-Ohnesorg (Hg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007. Berlin, S. 13–17.
- Hepp, Andreas (2004): Netzwerke der Medien: Medienkulturen, Konnektivität und die Globalisierung der Medienkommunikation. Eurozine.
- Hepp, Andreas (2009a): Digitale Medien, Migration und Diaspora: Deterritoriale Vergemeinschaftung jenseits nationaler Integration. In: Uwe Hunger und Kathrin Kissau (Hg.): Internet und Migration. Theoretische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: VS, S. 33–51.
- Hepp, Andreas (2009b): Néstor García Canclini: Hybridisierung, Deterritorialisierung und „cultural citizenship“. In: Andreas Hepp, Friedrich Krotz und Tanja Thomas (Hg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Medien - Kultur - Kommunikation. Wiesbaden: VS, S. 165–175.

- Hepp, Andreas (2009c): Transkulturalität als Perspektive: Überlegungen zu einer vergleichenden empirischen Forschung von Medienkulturen. In: FQS - Forum: Qualitative Sozialforschung 10 (1), S. 1–17.
- Hepp, Andreas (2010): Transkulturalität. In: Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS, S. 364–372.
- Hepp, Andreas; Bozdağ, Çiğdem; Suna, Laura (2010): Herkunfts-, Ethno- und Weltorientierte: Aneignungstypen der kulturellen Identität und kommunikativen Vernetzung in der Diaspora. In: M&K - Medien & Kommunikationswissenschaft 58 (3), S. 320–342. Online verfügbar unter <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/1615-634x-2010-3-320.pdf?page=0>, zuletzt geprüft am 16.10.2017.
- Hepp, Andreas; Bozdağ, Çiğdem; Suna, Laura (2011): Mediale Migranten. Mediatisierung und die kommunikative Vernetzung der Diaspora. Wiesbaden: Springer.
- Hepp, Andreas; Suna, Laura; Welling, Stefan (2009): Integrations- und Segregationspotenziale: Digitale Medien und Migration. In: Bernward Hoffmann und Hans-Joachim Ulbrich (Hg.): Geteilter Bildschirm – geteilte Welten? Geteilter Bildschirm – geteilte Welten? München: kopaed, S. 89–98.
- Hepp, Andreas; Wessler, Hartmut (2008): Interkultureller Dialog und Medien heute: Transnationale und transkulturelle Kommunikation als Herausforderung 3 (63), S. 15–19. Online verfügbar unter <https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/pdf/ikd/Hepp-Wessler-Interkultureller-Dialog-und-Meien-heute.pdf>, zuletzt geprüft am 08.10.2017.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (Hg.) (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS; Springer. Online verfügbar unter [http://download.springer.com/static/pdf/856/bok%253A978-3-531-92481-6.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Fbook%2F10.1007%2F978-3-531-92481-6&token2=exp=1491310930~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F856%2Fbok%25253A978-3-531-92481-6.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Fbook%252F10.1007%252F978-3-531-92481-](http://download.springer.com/static/pdf/856/bok%253A978-3-531-92481-6.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Fbook%2F10.1007%2F978-3-531-92481-6&token2=exp=1491310930~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F856%2Fbok%25253A978-3-531-92481-6.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Fbook%252F10.1007%252F978-3-531-92481-6)

6*~hmac=e34fc582e8be842cea6fc3daa59e824f0e6bdc3ddc661a6d28949737be81027a,
zuletzt geprüft am 04.04.2017.

- Hettlage, Robert (1987): Der Fremde: Kulturmittler, Kulturbringer, Herausforderer von Kultur. In: Wolfgang Lipp (Hg.): Kulturtypen, Kulturcharaktere : Träger, Mittler und Stifter von Kultur. Berlin: Dietrich Reimer, S. 25–44.
- Hettlage, Robert (1997): Euro-Visionen. Identitätsfindung zwischen Region, Nation und transnationaler Union. In: Robert Hettlage, Susanne Wagner und Petra Deger (Hg.): Kollektive Identität in Krisen. Ethnizität in Region, Nation, Europa. Unter Mitarbeit von Krzysztof Glass und Barbara Serloth. Wiesbaden: Springer, S. 320–357.
- Hoesch, Kirsten (2018): Migration und Integration. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Hofbauer, Johanna; Krell, Gertraude (2012): Intersektionalität und Diversity mit Bourdieu betrachtet. In: Sandra Smykalla (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengerechtigkeit. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 76–92.
- Hoffmann, Dagmar (2010): Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In: Dagmar Hoffmann und Lothar Mikos (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 11–26.
- Hoffmann, Ludger (2015): Türkische Sprache. Online verfügbar unter <http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Tuerkisch.html>, zuletzt geprüft am 07.09.2016.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe; Wulff, Nadja (Hg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt.
- Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (2010): Warum dieses Buch? Einige einführende Anmerkungen. In: Dagmar Hoffmann und Lothar Mikos (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 7–10.
- Hoffmann, Dagmar; Wagner, Ulrike (2013): Editorial. Aufwachsen in komplexen Medienwelten - Neue Medientechnologien und erweiterte Medienensembles in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. In: Medien + Erziehung 57 (6), S. 3–8.
- Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink.

- Hofstede, Geert (2001): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 5. durchg. München: dtv.
- Höhme-Serke, Evelyne; Ansari, Mahdokht (2003): "Ohne Eltern geht es nicht!". Familienkulturen achten - auf Eltern zugehen. In: Christa Preissing und Petra Wagner (Hg.): Kleine Kinder - keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder, S. 63–76.
- Holzwarth, Peter (2008): Migration, Medien und Schule. Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. München: kopaed. Online verfügbar unter www.acevokuloncesi.org.
- Holzwarth, Peter; Niesyto, Horst (2008): Präsentativer und diskursiver Selbstaussdruck junger Migranten und Migrantinnen im Kontext verschiedener (medien-) kultureller Ressourcen. In: Forum qualitative Sozialforschung 9 (3), S. 1–28. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1167/2577>, zuletzt geprüft am 15.05.2017.
- Honig, Michael-Sebastian (1996): Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (3), S. 325–345. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10660/pdf/ZfPaed_1996_3_Honig_Probleme_der_Konstituierung_erziehungswissenschaftlicher_Kindheitsforschung.pdf, zuletzt geprüft am 08.06.2017.
- Horn, Axel (2011): Computerspiele - das Ende der kindlichen Spielkultur? In: Theorie und Praxis des Sports in Schule, Universität und Weiterbildung, S. 98–112.
- Hörning, Karl H.; Winter, Rainer (Hg.) (1999): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Unter Mitarbeit von Jürgen Schiener. 8. Aufl. Wiesbaden: VS; GWV.
- Hradil, Stefan (2006): Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/29429/soziale-milieus-eine-praxisorientierte-forschungsperspektive>, zuletzt geprüft am 05.05.2016.

- Hradil, Stefan (2012): Grundbegriffe. Hg. v. bpb - Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138437/grundbegriffe>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Hugger, Kai-Uwe (2009): Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit: Junge Migranten und die Verarbeitung von Hybrididentität im Internet. In: Uwe Hunger und Kathrin Kissau (Hg.): Internet und Migration. Theoretische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: VS, S. 53–71.
- HUIPS - Hacettepe University Institute of Population Studies (2014): 2013 Turkey Demographic and Health Survey. Hg. v. The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİKATI). Ankara. Online verfügbar unter http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2013/rapor/TNSA_2013_ana_rapor.pdf, zuletzt geprüft am 22.08.2016.
- Huizinga, Johan (2009): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Mit einem Nachwort von Andreas Flitner. 21. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Hurrelmann, Klaus (1997): Die meisten Kinder sind heute "kleine Erwachsene". In: Medien + Erziehung 41 (2), S. 75–80.
- Hurrelmann, Bettina (2006): Lesen und soziale Herkunft. In: Medien + Erziehung 50 (2), S. 38–41.
- Hurrelmann, Klaus (2011): Familie und Bildungserfolg: Anmerkungen zur Expertise. Hg. v. Vodafone Stiftung Deutschland. Online verfügbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/familieschafftchancen.pdf.
- Hüther, Gerald (2016): Mit Freude lernen - ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis von Lernen brauchen. Sieben Thesen zu einem erweiterten Lernbegriff und eine Auswahl von Beiträgen zur Untermauerung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, Gerald; Podehl, Bernd (2010): Geschichte der Medienpädagogik. In: Gerald Hüther und Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 116–127.
- ifs - Institut für soziale Innovation (2013): Motivation der Einbürgerung. Interviewstudie im Rahmen des KOMM-IN Prozesses 2010/2011 im Märkischen Kreis mit 10 Personen, die entweder eingebürgert sind oder sich gegen die Einbürgerung entschieden haben. Online verfügbar unter <http://www.institut-fsi.de/bilder/2011-01->

- 04_Interviewstudie%20_Einbuengerung_Maerkischen_Kreis_final.pdf, zuletzt geprüft am 02.10.2017.
- Iske, Stefan (2014): Medienbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), S. 1–28.
- Jäger, Delia; Schimpl-Neimanns, Bernhard (2012): Typisierung des Migrationshintergrundes in den Mikrozensus Scientific-Use-Files 2005-2009. GESIS-Technical Reports 2012 I 08. Hg. v. GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Köln. Online verfügbar unter https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2012/TechnicalReport_2012-08.pdf, zuletzt geprüft am 21.06.2018.
- Jäkel, Julia; Leyendecker, Birgit (2009): Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 56 (1), S. 1–15.
- Jampert, Karin (1999): Schlüsselsituation Sprache - Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung und ihr Beitrag zum Verständnis des Sprachentwicklungsprozesses bei mehrsprachigen Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hg.): Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben. Eine Tagungsdokumentation, S. 37–53.
- Janßen, Andrea; Polat, Ayça (2005): Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/30011/soziale-netzwerke-tuerkischer-migrantinnen-und-migranten>, zuletzt geprüft am 05.05.2016.
- Jeltsch-Schudel, Barbara (2010): Statement zur Strukturkategorie "Geschlecht/Gender". In: Ulrike Schildmann (Hg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alters/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48–53.
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- JMK - Jugendministerkonferenz; KMK - Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.

- (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf, zuletzt geprüft am 03.04.2017.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1985): Culture of separatedness - culture of relatedness. In: Klopp, Charles, S. 91–99.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1991): Türkiye'de Aile Kültürü (2), S. 49–57. Online verfügbar unter <http://istanbul.dergipark.gov.tr/download/article-file/7111>, zuletzt geprüft am 13.10.2016.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1996): ÖZERK-ILISKISEL BENLIK: YENI BIR SENTEZ. In: Türk Psikoloji dergisi 37 (11), S. 36–43. Online verfügbar unter <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPD/37/04.pdf>, zuletzt geprüft am 13.09.2016.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem; Ataca, Bilge (2015): Value of Children, Family Change, and Implications for the Care of the Elderly. In: Cross-Cultural Research 49 (4), S. 374–392.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem; Sunar, Diane (1997): Familie und Sozialisation in der Türkei. In: Ferdinand Enke (Hg.): Familien in verschiedenen Kulturen. 13 Bände. Stuttgart: Ferdinand Enke (Der Mensch als soziales und personales Wesen), S. 145–161.
- Kahmann, Uli (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Eine Einführung. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, S. 13–14.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep (2018): Mehrsprachigkeit als Vorteil? Sprachmischungen bei zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache in türkischen und deutschen narrativen Diskursen. In: Praxis Sprache 63 (1), S. 31–37.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 121–135.
- Kaymak, Murat (2011): "Modernizm ve Çocuk" Üzerine. Online verfügbar unter <http://www.muratkaymak.com/?Syf=22&Mkl=174197>, zuletzt geprüft am 13.09.2016.

- Kazemi-Weisari, Erika (1995): Erfinder ihrer eigenen Kultur. Kinder von heute: wer sie sind, was sie brauchen. In: *Welt des Kindes* 73 (6), S. 7–11.
- KBoM (2009): Keine Bildung ohne Medien! "Medienpädagogisches Manifest". Online verfügbar unter <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2017/10/manifest.pdf>, zuletzt geprüft am 02.11.2017.
- Kelle, Helga (2008): Kommentar zum Beitrag: "Intersectionality" - ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: Rita Casale und Barbara Rendtorff (Hg.): *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung*. Bielefeld: transcript, S. 55–58.
- Keller, Heidi (2016a): Das Selbstverständliche ist nicht selbstverständlich. Einige Überlegungen zu gelebter Multikulturalität in der Kita. In: *TPS - Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik* (9), S. 20–25.
- Keller, Heidi (2016b): Kulturkontakt. Perspektiven auf Multikulturalität in der Kita. In: *TPS - Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik* (1), S. 36–39.
- Kemper, Thomas (2009): Räumliche Ungleichverteilung von nichtdeutschen Schülern. Regionale und staatsangehörigkeitsspezifische Bildungsdisparitäten. In: *Schulverwaltung, Nordrhein-Westfalen* 20 (3), S. 92–95. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4136/pdf/2009_SchulVerwaltung_NRW_H3_Kemper_Raeumliche_Ungleichverteilung_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2017.
- Kerlen, Dietrich (2006): "Jugend und Medien in Deutschland" - Thesen zu einer Kulturgeschichte des jugendlichen Mediengebrauchs. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): *Jugend - Werte - Medien: Der Diskurs*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 175–182.
- Keskin, Hakkı (1978): *Die Türkei. Vom Osmanischen Reich zum Nationalstaat - Werdegang einer Unterentwicklung*. Berlin: Olle & Wolter.
- Kheir El Din, Mona (2017): *Elternarbeit und Medienkompetenz für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Handreichung für Referentinnen und Referenten. Unter Mitarbeit von Martin Müsgens. Düsseldorf*. Online verfügbar unter <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiRw-Tspo3cAhVDCuwKHW1UD2kQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.klicksafe.d>

e%2Ffileadmin%2Fmedia%2Fdocuments%2Fpdf%2Fklicksafe_Materialien%2FEItern_HR_Medienkompetenz%2Fklicksafe_elternabende_im_interkulturellen_kontext.pdf&usg=AOvVaw0CYGpn02x0RGI AadXTObiq.

Kirchhoff Consult (Hg.) (2018): Cox Outside His Box - Chaos mit Dieter Lange. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=ePWUgbOZL7o>, zuletzt geprüft am 30.07.2018.

Kita Magazin (2012): Die Welt trifft sich in der Kita (Kopf-Herz-Hand: Das Kita Magazin.). Evangelisches Medienhaus GmbH, 2012. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=m5zUr0FBwQQ>, zuletzt geprüft am 06.07.2018.

Klaas, Marcel; Flügel, Alexandra; Hoffmann, Rebecca; Bernasconi, Bernadette (2011): Kinderkultur oder der Versuch einer Annäherung. In: Marcel Klaas, Alexandra Flügel, Rebecca Hoffmann und Bernadette Bernasconi (Hg.): Kinderkultur(en). Wiesbaden: VS; Springer, S. 9–26.

Kleining, Gerhard (1995): Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim.

Klemm, Klaus (2016): Soziale Herkunft und Bildung im Spiegel neuerer Studien. In: Burkhard Jungkamp und Marei John-Ohnesorg (Hg.): Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Bonn: Brandt (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung), S. 17–22. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12727.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2016.

Kloppenburg, Gerhard; Mai, Lothar (2011): Radionutzung von Migranten. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie Migranten und Medien 2011. In: Media Perspektiven (10), S. 471–478, zuletzt geprüft am 05.08.2016.

KMK - Kultusministerkonferenz (Hg.) (1997): Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss –. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2018.

KMK - Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. (Am

- 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen).
 Online verfügbar unter
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.2018.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2009): Bildung als Schlüssel zur Integration – Kultusministerkonferenz und Integrationsbeauftragte der Bundesregierung verabreden kontinuierliche Zusammenarbeit. Online verfügbar unter
<https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/bildung-als-schluesel-zur-integration-kultusministerkonferenz-und-integrationsbeauftragte-der-bundesregierung-verabreden-kontinuierliche-zusammenarbeit.html>, zuletzt geprüft am 07.07.2018.
- KMS (2018): KMS - Kinder-Medien-Studie 2018. Münster. Online verfügbar unter
<https://www.kinder-medien-studie.de>, zuletzt geprüft am 07.08.2018.
- Knapp, Karlfried (2003): Kulturunterschiede. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 54–60.
- Koch, Martin (2013): Deutschland wächst dank seiner Migranten. In: DW-Online. Online verfügbar unter
<http://www.dw.de/deutschland-w%C3%A4chst-dank-seiner-migranten/a-16522524>.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Olaf Deutschmann, Hans Flasche, Bernhard König, Margot Kruse, Walter Pabst und Wolf-Dieter Stempel (Hg.): Romanisches Jahrbuch. Berlin, New York: De Gruyter, S. 15–43.
- Kongar, Emre (1989): Familienstrukturen in der Türkei. In: Zeitschrift für Türkeistudien (1), S. 115–126.
- König, Anke (2013): Vorwort. In: DJI - Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.): Inklusion - Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Frankfurt, S. 5–6. Online verfügbar unter
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Wegweiser_5_Inklusion_Kulturelle_Heterogenitaet.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2016.

- König, Anke (2016): "In der Kita darf keine Sprache ausgeblendet werden". Pressemitteilung. Hg. v. WiFF - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/user_upload/aktuelles/news/160601_PM_Sprachliche_Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 21.04.2017.
- Königseder, Angelika; Schulze, Birgit (2011): Türkische Minderheit in Deutschland: Geschichtlicher Rückblick. Hg. v. bpb - Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/anwerbeabkommen/43259/tuerkische-minderheit>, zuletzt geprüft am 21.06.2018.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript.
- Kramer, Klaudia; Enzelberger, Sabina (2015): Wie entwickeln sich die Interessen von Mädchen und Jungen? - Neuere Befunde und ihre Implikationen für die wissenschaftliche Genderdiskussion. In: Birgit Hoyer (Hg.): Migration und Gender. Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen: Budrich, S. 33–52.
- Krappmann, Lothar (1993): Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: Manfred Markefka und Bernhard Nauck (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand, S. 365–376.
- Krotz, Friedrich (2003): Medien als Ressource der Konstitution von Identität. Eine konzeptionelle Klärung auf der Basis des Symbolischen Interaktionismus. In: Carsten Winter, Tanja Thomas und Andreas Hepp (Hg.): Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur. Köln: Herbert von Halem, S. 27–49.
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Herbert von Halem.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS. Online verfügbar unter <http://download.springer.com/static/pdf/812/bok%253A978-3-531-90414-6.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Fbook%2F10.1007%2F978-3-531-90414-6&token2=exp=1495288024~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F812%2Fbok%25253A978-3->

531-90414-

6.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Fbook%252F10.1007%252F978-3-531-90414-

6*~hmac=0f03507231d034e6f4de189b492eeca8ad2e11c06d9404dfcf6626c386497c6b

, zuletzt geprüft am 20.05.2017.

Krotz, Friedrich (2009): Stuart Hall: Encoding/Decoding und Identität. In: Andreas Hepp, Friedrich Krotz und Tanja Thomas (Hg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Medien - Kultur - Kommunikation. Wiesbaden: VS, S. 210–223.

Krotz, Friedrich (2017): Mediatisierung: Ein Forschungskonzept. In: Friedrich Krotz, Cathrin Despotovic und Merle-Marie Kruse (Hg.): Mediatisierung als Metaprozess. Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–32.

Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (2010): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS, S. 11–40.

Krumm, Hans-Jürgen (2000): Einsprachigkeit ist heilbar. In: Deutsch lernen 25 (2), S. 99–111.

Kübler, Hans-Dieter (2009): Mediensozialisation - ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten. Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4 (1). Online verfügbar unter <http://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/90/77>.

Kuchenbuch, Katharina (2003): Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. Eine Analyse anhand des Sinus-Milieu-Modells. In: Media Perspektiven (1), S. 2–11, zuletzt geprüft am 05.08.2016.

Kugelman, Claudia (1998): Medienrezeption und -aneignung im Kontext der Geschlechtersozialisation. In: Marianne Horstkemper und Peter Zimmermann (Hg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen: Leske + Budrich, S. 143–166.

Küppers, Carolin (2012): Soziologische Dimensionen von Geschlecht. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/135431/soziologische-dimensionen-von-geschlecht?p=all>.

- Kutscher, Nadia (2009): Ungleiche Teilhabe - Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (17), S. 1–18. Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/article/view/110/110>, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Kutscher, Nadia (2012): Das Internet als ambivalenter Bildungsraum. Soziale Ungleichheit und Machtstrukturen in der Mediennutzung. In: DJI-Impulse (4), S. 23–25.
- Kutscher, Nadia (2013a): Medienbildung in der Kindheit. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (22), S. 1–16, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Kutscher, Nadia (2013b): Die Macht der neuen Medien. Über die Chancen und Herausforderungen der Mediatisierung des Aufwachsens und der Kinder- und Jugendhilfe. In: DJI-Impulse (1), S. 29–31.
- Kutscher, Nadia (2014): Soziale Ungleichheit. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer; VS, S. 101–114.
- Kutscher, Nadia; Klein, Alexandra; Lojewski, Johanna; Schäfer, Miriam (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. Hg. v. LfM - Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Kuyumcu, Reyhan (2008): Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder mit Erstsprache Türkisch im häuslichen Umfeld und im Kindergarten. In: Petra Wieler (Hg.): Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 209–231.
- Lamm, Bettina (Hg.) (2017): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Lamm, Bettina; Dintsioudi, Anna (2017): Was heißt interkulturelle Kompetenz? - Grundlagen und Begriffsbestimmungen für die pädagogische Arbeit. In: Bettina Lamm (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 11–22.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

- Lange, Andreas; Alt, Christian (2014): Frühe Kindheit und Familie(n). Zwischen Demographie, Sozialstruktur und Kultur: Bedingungen des Aufwachsens kleiner Kinder in ihren Familien. In: Rita Braches-Chyrek, Heinz Sünker, Charlotte Röhner und Michaela Hopf (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: B. Budrich, S. 389–396.
- Lange, Andreas; Klimsa, Anja (2012): Mediensozialisation - Medien als Sozialisationsinstanz. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). 34, S. 1–37.
- Lecke, Bodo (2008): Einführung. In: Bodo Lecke (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9–78.
- Ledermann, Florian (2017): Migration. Integration. Regionen. Gemeinsames Datenangebot von Destasis, BA und BAMF. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://service.destatis.de/DE/karten/migration_integration_regionen.html#ANT_AI, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Leiprecht, Rudolf (2012): Sozialisation in der Migrationsgesellschaft und die Frage nach der Kultur. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/150614/sozialisation-und-kultur>, zuletzt geprüft am 04.05.2016.
- Lemish, Dafna (2015): Children and media. A global perspective. Chichester: Wiley Blackwell.
- Leonhardt, Roland (2016): Philosophie als Inspiration für Manager. Anregungen und Zitate großer Denker von Aristoteles bis Wittgenstein. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Leyendecker, Birgit (2003): Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In: Heidi Keller (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3. korr., überarb. und erw. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber, S. 381–431.
- Leyendecker, Birgit (2017): Türkische Familien - Die größte Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Bettina Lamm (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 48–57.
- Leyendecker, Birgit; Schölmerich, Axel (2005): Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In: Urs Fuhrer

- und Haci-Halil Uslucan (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–39.
- Liakova, Marina (2013): Migrationstheorien. In: Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber (Hg.): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe - Fakten - Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 35–37.
- Liebe-Harkort, Klaus (1983): "Bruder ist nicht agabey - teyze ist nicht Tante": Verwandschaftsbezeichnungen im Türkischen und im Deutschen. In: Deutsch lernen (1), S. 42–50.
- Liegle, Ludwig (1991): Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 215–230.
- List, Gudula (2013): Förderung von Mehrsprachigkeit und Erwerb des Deutschen in der Kita. In: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel und Hans H. Reich (Hg.): Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 181–187.
- Livingstone, Sonja; Mascheroni, Giovanna; Dreier, Michael; Chaudron, Stéphane; Lagae, Kaat (2015): How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. EU Kids Online. Online verfügbar unter http://eprints.lse.ac.uk/63378/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_Kids_Online_How%20parents%20manage%20digital%20devices_2016.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Lohrmann, Christian; Marci-Boehncke, Gudrun (2009): Crossmedial Surfen - Könige der Wellen. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): Jugend - Werte - Medien: Das Modell. Weinheim und Basel: Beltz, S. 55–66.
- Lokhande, Mohini (2013): Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. Hg. v. SVR - Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin. Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/03/SVR_FB_Huerdenlauf-zur-Kita_Web.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2017.

- Lokhande, Mohini (2014): Kita als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Hg. v. SVR - Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin. Online verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Kitas_als_Brueckenbauer_2014.pdf, zuletzt geprüft am 09.12.2017.
- Luca, Renate (2010): Gender. In: Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS, S. 357–363.
- Luchtenberg, Sigrid (2003): Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht (33), S. 5–37.
- Luciak, Mikael (2010): Statement zur Strukturkategorie "Kultureller Hintergrund". In: Ulrike Schildmann (Hg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alters/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–57.
- Lück, Helmut E. (1996): Die Feldtheorie und Kurt Lewin. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Lüdtke, Ulrike M.; Stitzinger, Ulrich (2017): Wie bringen wir Sahar nur zum Sprechen? "Bewältigungsorientierte Sprachlernunterstützung" von Kindern mit Fluchterfahrung. In: Bettina Lamm (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 88–108.
- MAGS NRW - Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (Hg.) (2018): Indikator 2.3 Menschen mit Migrationshintergrund. Sozialberichte NRW Online. Online verfügbar unter http://www.sozialberichte.nrw.de/sozialindikatoren_nrw/indikatoren/2_demografie/indikator2_3/index.php, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Mahdi, Iyamide (2009): Kann Noor keine Prinzessin sein? Was Eltern mit Migrationshintergrund sich von der Kita wünschen. In: Welt des Kindes 87 (2), S. 16–18.
- MAIS NRW - Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (Hg.) (2016): Sozialbericht NRW 2016. Armuts- und Reichtumsbericht. Analysen-Maßnahmen-Ergebnisse. Online verfügbar unter

- https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjs0_-6sb3fAhXDdbFAKHdkuAB0QFjAAegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fbroschueren.nordrheinwestfalendirekt.de%2Fherunterladen%2Fder%2Fdatei%2Fsozialbericht-2016-kurzfassung-web-pdf%2Fvon%2Fsozialbericht-nrw-2016-armuts-und-reichtumsbericht-analysen-massnahmen-ergebnisse%2Fvom%2Fmags%2F2227&usg=AOvVaw1_lbuo9qhUWzCDN655rzzl.
- Maizière, Thomas de (2017): "Wir sind nicht Burka": Innenminister will deutsche Leitkultur. In: Zeit Online, 30.04.2017. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-04/thomas-demaiziere-innenminister-leitkultur/komplettansicht>, zuletzt geprüft am 01.05.2017.
- Marci-Boehncke, Gudrun (1999): Einleitung. Plädoyer für ein "Bündnis für Medienerziehung". In: Hans-D. Erlinger und Gudrun Marci-Boehncke (Hg.): Deutschdidaktik und Medienerziehung. Kulturtechnik Medienkompetenz in Unterricht und Studium. München: kopaed, S. 7–13.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2005): Zwischen Lesebuch und Handy: Medienerziehung im Fach Deutsch. Eine "kleine Empirie" zur Hauptschule in Baden-Württemberg. In: Jörn Stückrath und Ricarda Strobel (Hg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 212–227.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2006): Intermedialität - Der Rezipient gestaltet das Medium. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München: kopaed, S. 13–26.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2007): globale kickers: Die Wilden Fußballkerle als Weltmarke. In: *kj&m - forschung, schule, bibliothek* (9), S. 131–142.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2011): Medienkompetente Erzieherinnen. In: *Kindergarten heute* (2), S. 8–15.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2015): Von der "integrierten" zur "inkluisiven" Medienerziehung im Fach Deutsch. Überlegungen zu einem Strukturwandel der Fachdidaktik Deutsch. In: *DoLiMette* 3 (5). Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/34093>, zuletzt geprüft am 02.02.2018.

- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.) (2006a): Jugend - Werte - Medien: Der Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.) (2009): Jugend - Werte - Medien: Das Modell. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2003): Wie gut ist, was Kinder sehen? Wie sehen Kinder gut? In: Medien + Erziehung 47 (6), S. 41–48.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2006b): Einführung: Jugend - Werte - Medien. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): Jugend - Werte - Medien: Der Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz, S. 9–17.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2007): Jugend - Werte - Medien: Die Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2009b): Jenseits von PISA - kompetent konvergent. Eine qualitative Studie zur konvergenten Handynutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Medien + Erziehung 53 (6), S. 37–47.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2010): Medienkompetenz für ErzieherInnen. Ein Handbuch für die konvergente Medienpraxis in der Frühen Bildung. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2011b): Medienbildung konvergent: Was die Deutschdidaktik mit Medienpädagogik und Medien- und Kommunikationswissenschaft verbindet. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Themen-Schwerpunkt. München: kopaed, S. 21–37.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2011b): "Medienkonvergenz im Deutschunterricht". Einleitung zu diesem Band. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Themen-Schwerpunkt. München: kopaed, S. 13–18.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (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: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2014b): Medienpädagogik und Medienbildung - zur Konvergenz der Wissenschaft von der Medienkompetenz. In: Matthias Karmasin, Matthias Rath und Barbara Thomaß (Hg.): Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin. Wiesbaden: Springer, S. 117–136.

- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2014a): Medienkompetenzwahrnehmung im Migrationskontext. Empirische Ergebnisse aus der Frühen Bildung bei türkischen und deutschen Kindern. In: Frühe Bildung (4), S. 203–213.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Müller, Anita (2012): Medienkompetent zum Schulübergang. Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (22), S. 1–22, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Güneşli, Habib (2013a): Das Mediennutzungsverhalten türkischer Jungen der dritten Generation und ihre sprachliche Entwicklung im sozialen Integrationsprozess. In: Yüksel Ekinci, Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Lirim Selmani (Hg.): Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung. Mit einem Geleitwort von Rita Süßmuth. 9 Bände. Tübingen: Stauffenburg, S. 113–125.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Güneşli, Habib (2013b): Intercultural Aspects in Media Education. Interkulturelle Aspekte in der Medienbildung. Erfahrungen aus der frühpädagogischen Arbeit mit russischen, türkischen und deutschen Kindern im Projekt KidSmart - Medienkompetent zum Schulübergang. In: The word and the Meaning in the Cross-Cultural Outlook. Sinn und Wort im Schnittpunkt der kulturellen Perspektiven. Moskow, Orenburg, München, Woronesch, S. 208–229.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Weise, Marion (2007): Angst vorm Fernseher und PC? Medienkompetenz für Erzieherinnen. In: TPS - Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik (6), S. 44–47.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Weise, Marion (2013): Frühe Kindheit. In: EEO - Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1–36.
- Matthes, Joachim (1992): "Zwischen" den Kulturen? In: Joachim Matthes (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen: Schwartz & Co., S. 3–9.
- Matthes, Joachim (2003): Vergleichen. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 326–330.
- Matuz, Josef (2008): Das Osmanische Reich. Grundlinien seiner Geschichte. 5. Aufl. Darmstadt: WBG.

- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarb. und neu ausgestattete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (1997): "Halb-halb". Über Hybridität, Zugehörigkeit und subjektorientierte Migrationsforschung. In: Migration und soziale Arbeit (3-4), S. 32–37.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education und Cultural Studies anspricht. In: Paul Mecheril (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 11–28.
- medien + erziehung (2010): Mediengebrauch von Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren 54 (6).
- Medienkompetenz Portal NRW (Hg.) (2018): ICILS 2018: Studie zur Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Online verfügbar unter <https://www.medienkompetenzportal-nrw.de/medienpaedagogischer-atlas-nrw/mpa-tipps/icils-2018-studie-zur-medienkompetenz-von-schuelerinnen-und-schuelern.html>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Meier-Braun, Karl-Heinz (2013): Einleitung: Deutschland Einwanderungsland. In: Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber (Hg.): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe - Fakten - Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–30.
- Meiner-Teubner, Christiane; Kopp, Katharina; Schilling, Matthias (2016): Träger von Kindertageseinrichtungen im Spiegel der amtlichen Statistik. Eine Analyse der Strukturen, der Bildungsbeteiligung, des Personals und von Qualitätskriterien. Dortmund: Eigenverlag. Online verfügbar unter http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/Kita/Traeger_von_Kindertageseinrichtungen_im_Spiegel_der_amtlichen_Statistik.pdf, zuletzt geprüft am 09.12.2016.
- Merkel, Angela (2017): Das Gemeinsame in den Vordergrund stellen. Hg. v. Die Bundesregierung. Online verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/SiteGlobals/Forms/Webs/Breg/Suche/DE/Solr_Mediathek_formular.html?id=2299386&cat=podcasts&doctype=AudioVideo, zuletzt aktualisiert am 21.06.2018.

- Messerschmidt, Astrid (2015): Sprechen über Andere? Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft. In: Birgit Hoyer (Hg.): Migration und Gender. Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen: Budrich, S. 69–80.
- Meyer, Bernd (2008): Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Hg. v. BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Hamburg. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 03.05.2017.
- MFKJKS NRW - Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen; MSW NRW - Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2016): Bildungsgrundsätze. für Kinder von 0 bis 10 Jahren. in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze_januar_2016.pdf, zuletzt geprüft am 22.11.2017.
- Migration Statistics (2014): Evaluation of migration patterns in Turkey, according to the 2000-2011 Census Results. Note by the Turkish Statistical Institut (Turkstat). Conference of European Statisticians. Work Session on Migration Statistics. Moldova. Online verfügbar unter https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/ge.10/2014/mtg1/WP_3_Turkey.pdf, zuletzt geprüft am 04.10.2016.
- Mikos, Lothar (1997): Medienkindheiten - Aufwachsen in der Multimediagesellschaft. In: v. Joachim Gottberg (Hg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin: VISTAS, S. 51–69.
- Mikos, Lothar (2005): Teilnehmende Beobachtung. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 315–322.
- MKFFI NRW - Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2018a): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen: Ganzheitliches Angebot "Hilfen aus einer Hand". Familie kommt an in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter

- <http://www.familie-in-nrw.de/steckbrief-familienzentren.html>, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- MKFFI NRW - Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2018b): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. KiTa.NRW Kompetenz & Vielfalt. Online verfügbar unter <https://www.kita.nrw.de/eltern/familienzentren-nordrhein-westfalen>, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- MKFFI NRW - Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2018c): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen im Kindergartenjahr 2018/2019. Familienzentrum NRW. Online verfügbar unter https://www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/user_upload/Landesprogramm/Kita-Finder/Übersicht_alle_FamZ_KGJ_2018-2019.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- MKFFI NRW - Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2018d): Kein Kind zurücklassen. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Praevention/Kein-Kind-zuruecklassen/index.html>, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Molthagen, Dietmar (2017): Leitbild und Agenda für die Einwanderungsgesellschaft. Ergebnisse einer Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Hg. v. FES - Friedrich-Ebert-Stiftung - Forum Berlin. Berlin. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/13185.pdf>, zuletzt geprüft am 03.10.2017.
- Montanari, Elke (2011): Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen. In: KitaFachtexte, S. 1–15. Online verfügbar unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Montanari_2011.pdf, zuletzt geprüft am 09.12.2016.
- Morris-Lange, Simon; Wendt, Heike; Wohlfarth, Charlotte (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Hg. v. SVR - Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin. Online verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf.
- Moser, Heinz (2006): Interkulturelle Medienbildung. Aufgaben, Ziele, Perspektiven. In: Kai-Uwe Hugger und Dagmar Hoffmann (Hg.): Medienbildung in der

- Migrationsgesellschaft. Beiträge zur medienpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 52–63. Online verfügbar unter http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/buch_medienbildung_kapitel_interkulturelle.pdf, zuletzt geprüft am 28.11.2017.
- Moser, Heinz (2010): Hybride Identitäten und deren Folge für die Medienbildung. In: Ben Bachmair (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 271–283.
- Moser, Heinz (2011): Pädagogische Leitbegriffe - Kontroversen und Anschlüsse. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (20), S. 41–58. Online verfügbar unter <https://www.medienpaed.com/article/view/394/396>, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Moser, Heinz (2012): Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). 19, S. 1–22.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2013): miniKIM 2012. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2012/miniKIM_Studie_2012.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2015): miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2017a): FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familie. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/FIM/2016/FIM_2016_PDF_fuer_Website.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2017b): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online verfügbar unter

- https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2017c): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- MSW NRW - Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen; MGFFI - Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (Hg.) (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. - Entwurf - Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter https://www.hamm.de/fileadmin/user_upload/Medienarchiv/Gesundheit_Soziales/Kind erbuero/Dokumente/Informationsmaterial/Entwurf_Grundsaeetze_zur_Bildungsfoerd_0_10_2010.pdf, zuletzt geprüft am 07.02.2018.
- Müller, Hans-Peter (2013): Werte, Milieus und Lebensstile. Zum Kulturwandel unserer Gesellschaft. In: Stefan Hradil (Hg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Frankfurt: Campus, S. 185–208.
- Müller, Thorsten; Beisch, Natalie (2011): Onlinenutzung von Migranten. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie Migranten und Medien 2011. In: Media Perspektiven (10), S. 493–503, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Müller, Anita; Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2012): KidSmart - Medienkompetent zum Schulübergang. Konzeption und erste Ergebnisse eines Interventions- und Forschungsprojekts zum Abbau von Bildungsbenachteiligung in der frühen Bildung. In: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik (1). Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/393>, zuletzt geprüft am 09.08.2016.
- Nastasia, Diana; Uppal, Charu (2010): "Ich möchte so sein wie sie". Mädchen aus verschiedenen Kulturen diskutieren Disney-Prinzessinnen. In: television 23 (2), S. 17–20, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Nauck, Bernhard (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisatin von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1),

- S. 43–62. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2016/10827/pdf/ZfPaed_1994_1_Nauck_Erziehungsklima_integrative_Transmission_und_Sozialisation.pdf, zuletzt geprüft am 07.05.2017.
- Nederveen Pieterse, Jan (1995): Globalization as Hybridization. Online verfügbar unter <http://www.uvm.edu/rsenr/rm230/Nederveen%20Pieterse.pdf>, zuletzt geprüft am 31.08.2017.
- Neumann, Karl (1981): Vorwort. In: Karl Neumann (Hg.): Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11–13.
- Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hg.) (2011): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Neuß, Norbert (1999): Medienpädagogische Arbeit im Kindergarten. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, S. 70–76.
- Neuß, Norbert (2007): Medienpädagogische Elternarbeit. Zusammenarbeit mit Eltern. Zwölf praktische Schritte für Gesprächsrunden zu Kindern und Medien. In: TPS - Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik (6), S. 40–43.
- Neuß, Norbert (2011): Was heißt heute Medienkompetenz? Herausforderungen und Ansätze. In: Schüler - Wissen für Lehrer, S. 12–14.
- Neuß, Norbert (2012): Thematische Elternabende. In: Simone Hess (Hg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern. in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin: Cornelsen, S. 157–166.
- Neuß, Norbert (2013a): Alte Zöpfe abschneiden. Digitale Medien gehören zur Lebenswelt von Kindern. In: TPS - Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik (3), S. 4–9.
- Neuß, Norbert (2013b): Medienbildung. In: Lilian Fried und Susanna Roux (Hg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, S. 234–241.
- Neuß, Norbert (2016a): Medienbildung in Kindertagesstätten. In: Unsere Jugend 68 (3), S. 108–117.
- Neuß, Norbert (2016b): Frühkindliche Medienbildung weiterentwickeln. Vom Umgang mit Bildungsplänen. In: Jürgen Lauffer und Renate Röllecke (Hg.): Krippe, Kita,

- Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis. München: kopaed, S. 36–42.
- Nieberle, Sigrid (2013): Gender Studies und Literatur. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Nieke, Wolfgang (2007): Kulturelle und ethnische Identitäten – als Sonderfälle der Orientierung gebenden kollektiven Identität. In: Wensierski v. Hans-Jürgen und Claudia Lübecke (Hg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen: Budrich, S. 85–100.
- Niesyto, Horst (2005): Chancen und Perspektiven interkultureller Medienpädagogik. Vortrag auf dem 22. GMK-Forum in Bielefeld (19.11.2005). Online verfügbar unter <http://www.digitale-chancen.de/content/downloads/index.cfm/secid.137/secid2.0/key.797/lang.1>, zuletzt geprüft am 27.11.2017.
- Niesyto, Horst (2007): Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung. In: Hans-Uwe Otto (Hg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS, S. 153–174.
- Niesyto, Horst (2009): Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. In: MedienPädagogik (17), S. 1–19. Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/article/view/115/115>, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Niesyto, Horst (2010a): Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit. In: Ben Bachmair (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 317–324.
- Niesyto, Horst (2010b): Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und -sozialisation. In: Dagmar Hoffmann und Lothar Mikos (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 47–65.
- Niesyto, Horst (2010c): Medienpädagogik: Milieusensible Förderung von Medienkompetenz. In: Helga Theunert (Hg.): Medien, Bildung, Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: kopaed, S. 147–161.

- Niesyto, Horst (2010d): Soziale Ungleichheit. In: Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS, S. 380–390.
- Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter; Maurer, Björn (Hg.) (2007): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts (CHICAM) "Children in communication about migration". München: kopaed.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD (Hg.) (2006): More OECD countries focusing on early childhood as key to education success. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/moreoecdcountriesfocusingonearlychildhoodaskytoeducationsuccess.htm>, zuletzt geprüft am 06.07.2018.
- Oerter, Rolf (1993): Kinderspiel. In: Manfred Marckfeld und Bernhard Nauck (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand, S. 377–388.
- ÖKM - Özel Kalem Müdürlüğü (2012): 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yönelik Uygulamalar. Hg. v. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). Ankara. Online verfügbar unter <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>, zuletzt geprüft am 16.11.2016.
- Oltmer, Jochen (2013): Migration. In: Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber (Hg.): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe - Fakten - Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–34.
- Onur, Bekir (2005): Çocuklugun Dünü ve Bugünü. In: Kebikec 19, S. 99–112. Online verfügbar unter https://kebikecdergi.files.wordpress.com/2012/07/08_onur.pdf, zuletzt geprüft am 10.09.2016.
- Örge Yaşar, Funda (2007): BILGI TOPLUMU BAGLAMINDA TÜRK ATASÖZLERİNDE "EĞİTİM" VE "BİLGİ" KAVRAMLARI ÜZERİNDE DÜŞÜNCELER. The Consideration Over "Education" and "Information" Concepts in Turkish Proverbs Within The Context of Information Society. In: Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, S. 146–158. Online verfügbar unter <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/download/5000068052/5000063116>, zuletzt geprüft am 08.09.2016.

- Oskaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Otyakmaz, Berrin Özlem (2015): Erziehungsverhalten und Entwicklungserwartungen von Müttern. In: Berrin Özlem Otyakmaz und Yasemin Karaşoğlu (Hg.): Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, S. 67–81.
- Özdemir, Cem (2008): Die Türkei. Politik, Religion, Kultur. Weinheim Basel: Beltz.
- Özdil, Erkan (2010): Codeswitching im zweisprachigen Handeln. Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. DJI - Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Online verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2018.
- Paus-Haase, Ingrid (1997): Nur Helden für die Kleinen: Das (un)heimliche Kinderprogramm des Fernsehens: Lit.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2005): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Lothar Mikos und Claudia Wegener (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 222–231.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2009): Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung. In: MedienPädagogik (17), S. 1–21, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle (Hg.) (2014): Praxeologische Mediensozialisationsforschung. Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden. Baden-Baden: Nomos.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle (2008): Mediensozialisationsforschung: theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligter Kinder. Innsbruck: Studien Verlag.

- Paus-Hasebrink, Ingrid; Kulterer, Jasmin (2014): Mediatisierte Kindheit - Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer; VS, S. 31–46.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Kulterer, Jasmin; Prochazka, Fabian; Sinner, Philip (2013): Das Internet im Alltag sozial benachteiligter Heranwachsender. In: merz 57 (6), S. 21–29.
- Peter, Frauke; Spieß, C. Katharina (2015): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! Hg. v. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (DIW Berlin). DIW Wochenbericht Nr. 1+2. Berlin. Online verfügbar unter http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.494153.de/15-1-3.pdf, zuletzt geprüft am 09.12.2016.
- Pfeufer, Matthias (2015): Brauchen Schulen mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsgeschichte? In: Birgit Hoyer (Hg.): Migration und Gender. Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen: Budrich, S. 177–189.
- Pfluger-Schindlbeck, Ingrid (1989): "Achte die Älteren, liebe die Jüngeren". Sozialisation türkischer Kinder. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Piga, Andrea (2007): Mediennutzung von Migranten: Ein Forschungsüberblick. In: Heinz Bonfadelli und Heinz Moser (Hg.): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS, S. 209–234.
- Preissing, Christa; Wagner, Petra (Hg.) (2003): Kleine Kinder - keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: VS.
- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–107. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2621/pdf/Prenzel_Annedore_Egalitaere_Differenz_in_der_Bildung_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 19.04.2017.

- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). München. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Prenzel, Annedore; Rendtorff, Barbara (2008): Zur Einführung. Kinder und ihr Geschlecht - Vielschichtige Prozesse und punktuelle Erkenntnisse. In: Barbara Rendtorff und Annedore Prenzel (Hg.): Kinder und ihr Geschlecht. Leverkusen: B. Budrich, 11-23.
- Pressemitteilung der Universität Duisburg-Essen: Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan. Besetzung der Professur für Moderne Türkei-Studien. Duisburg-Essen. Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/de/presse/meldung.php?id=2044>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Pries, Ludger (2016): Migration und Ankommen. Die Chancen der Flüchtlingsbewegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Prinz, Sophia (2014): Geschmack (goût). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben - Werke - Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 104–110.
- Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Habel.
- Qvortrup, Jens (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In: Manfred Marckfeld und Bernhard Nauck (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand, S. 109–124.
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2012): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 3. Aufl. Wien: WUV Facultas.
- Rath, Matthias (2003): Das Internet - die Mutter aller Medien. In: Klaas Huizing und Horst F. Rupp (Hg.): Medientheorie und Medientheologie. Münster: Lit, S. 56–69.
- Rath, Matthias (2015): Medienerziehung. In: EEO - Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1–27.
- Rath, Matthias (2016): Lesen macht deutsch? Lesebiographie und nationale Identitätskonstrukte im Nachkriegsdeutschland. In: Colette Gauthier und Yannick Bellenger-Morvan (Hg.): La littérature pour la jeunesse: véhicule d'une identité culturelle populaire?

- Rath, Matthias; Marci-Boehncke, Gudrun (2004): "Geblickt?" - MedienBildung als Coping-Strategie. In: Annette Schavan (Hg.): Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 200–229.
- Rath, Matthias; Strehlow, Sarah Kristina (2015): "Es war spannender als Unterricht". Medienbildung in Bildungsk Kooperationen am Beispiel eines Tabletprojekts. In: Katja Friedrich, Friederike Siller und Albert Treber (Hg.): smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. München: kopaed, S. 145–160.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Kinder in Deutschland - eine Bilanz empirischer Studien. Editorial. In: DJI-Bulletin 85 (1), S. 3.
- Rauschenbach, Thomas (2013): Vorwort. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hg.): Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. München, S. 9–10.
- Rehbein, Boike (2014): Distinktion (distinction). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben - Werke - Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 76–78.
- Rehbein, Boike; Saalman, Gernot (2014): Feld (champ). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben - Werke - Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 99–103.
- Rehbein, Boike; Saalman, Gernot (2014): Habitus (habitus). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben - Werke - Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 110–118.
- Rehbein, Boike; Saalman, Gernot (2014): Kapital (capital). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben - Werke - Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 134–140.
- Rehbein, Boike; Schneickert, Christian; Weiß, Anja (2014): Klasse (classe). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben - Werke - Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 140–147.
- Reichel, David (2011): Staatsbürgerschaft und Integration. Die Bedeutung der Einbürgerung für MigrantInnen. Wiesbaden: VS; Springer.

- Reißmann, Wolfgang; Hoffmann, Dagmar (2017): Mediatisierung und Mediensozialisation. Überlegungen zum Verhältnis zweier Forschungsfelder. In: Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz und Wolfgang Reißmann (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse - Räume - Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–78.
- Rendtorff, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.) (2008): Kinder und ihr Geschlecht. Leverkusen: B. Budrich. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8209/pdf/JB_FGE_2008_04_Gesamtwerk_pdfa.pdf, zuletzt geprüft am 20.05.2017.
- Ritterfeld, Ute; Lüke, Carina; Starke, Anja; Lüke, Timo; Subellok, Katja (2013): Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. In: Logos 21, S. 168–179. Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/33690/1/2013%20Studien%20zur%20Mehrsprachigkeit.pdf>, zuletzt geprüft am 09.08.2016.
- Rogge, Jan-Uwe (1983): "Kinder kapiert'n das viel schneller ..." - Über Faszination und Gebrauch von Video- und Kleincomputerspielen. In: Informationen Jugendliteratur und Medien 34 (6), S. 115–122.
- Rogge, Jan-Uwe (2007): Kinder brauchen Helden. Einige Gedanken*. In: television 20 (2), S. 50–53, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Rosenbrock, Cornelia; Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 148–159.
- Rosensting, Herbert; Mitgutsch, Konstantin (2010): Computerspiele zwischen Kult und Kultur. In: Medien-Impulse Online (4). Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/274>, zuletzt geprüft am 06.08.2016.
- Rosmann, Nadja (2009): Deutsch-Sein - Ein neuer Stolz auf die Nation im Einklang mit dem Herzen. Die Identität der Deutschen. Eine repräsentative Studie im Auftrag der Identity Foundation. Hg. v. Identity Foundation. Düsseldorf. Online verfügbar unter http://identity-foundation.de/images/stories/downloads/Studie_Deutsch-Sein_final_klein.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2016.

- Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf, zuletzt geprüft am 21.04.2017.
- Rubio, Marie-Nicole; Tabouret-Keller, Andrée (2007): Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt. Mehrsprachigkeit in Kindergärten Europas. In: KE - Kinder in Europa 12. Online verfügbar unter <https://www.betrifftkinder.eu/zeitschrift/kinder-in-europa/ke-1207/417-die-muttersprache-plus-zwei.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2016.
- Rumpf, Christian (2016): Die Verfassung der Republik Türkei. Stand 01.6.2016. Übersetzung von Prof. Dr. Christian Rumpf. Rechtsanwalt in Stuttgart. Online verfügbar unter <http://www.tuerkei-recht.de/downloads/verfassung.pdf>, zuletzt geprüft am 16.07.2016.
- Saemisch, Christine (2012): Elterlicher Erziehungsstil und Sozialverhalten von Kindern im Kindergartenalter. Düsseldorf: Universitätsverlag. Online verfügbar unter <https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-24190/Druckversion%20-%20fertige%20PDF-A.pdf>, zuletzt geprüft am 01.05.2017.
- Sağlam, Musa Yaşar (2001): Atasözleri ve Deyimlerde Imgelem. In: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 18 (1), S. 45–51. Online verfügbar unter <http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/viewFile/294/183>, zuletzt geprüft am 08.09.2016.
- Said, Edward W. (2001): Kultur, Identität und Geschichte. In: Gerhart Schröder und Helga Breuninger (Hg.): Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen. Frankfurt, New York: Campus, S. 38–57.
- Sarınay, Yusuf (1999): Atatürk ve Milliyetçilik. Online verfügbar unter <http://www.ata.tsk.tr/content/media/01/makaleler/18.pdf>, zuletzt geprüft am 06.09.2016.
- Sauer, Martina (2009): Teilhabe und Orientierungen türkeistämmiger Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der zehnten Mehrthemenbefragung 2009. Essen. Online verfügbar unter <http://zfti.de/downloads/downmehrthemenbefragung2009.pdf>, zuletzt geprüft am 19.05.2017.

- Sauer, Martina (2010): Mediennutzungsmotive türkeistämmiger Migranten in Deutschland. In: Publizistik 55 (1), S. 55–76.
- Sauer, Martina; Halm, Dirk (2009): Erfolge und Defizite der Integration türkeistämmiger Einwanderer. Entwicklungen der Lebenssituationen 1999 bis 2008. Wiesbaden: VS.
- Schächter, Markus (Hg.) (2001): Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet. Medienpädagogische Tagung des ZDF 2000. München: kopaed.
- Scheer, Monique (2014): Alltägliche Praktiken des Sowohl-als auch. Mehrfachzugehörigkeit und Bindestrich-Identität. In: Monique Scheer (Hg.): Bindestrich-Deutsche? Mehrfachzugehörigkeit und Beheimatungspraktiken im Alltag. Tübingen: TVV, S. 7–30. Online verfügbar unter https://tvv-verlag.de/wp-content/uploads/leseprobe_bindestrich_deutsche.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2018.
- Schell, Fred (1989): Telespiele - Von der Faszination zur Reflexion. In: Bernd Schorb und Helga Theunert (Hg.): Ran an den Computer? Zwischen Euphorie und Distanz - Die IuK-Techniken in der Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 116–122.
- Schell, Fred (2010): Aktive Medienarbeit. In: Gerald Hüther und Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 9–16.
- Schleiffer, Gerd (1986): Elternbefragung zur Fernseh- und Videonutzung in türkischen Familien. Bremen.
- Schloßmacher, Gereon (2014a): Dossier Türkei. Bevölkerungsstruktur nach Geschlecht und Alter (2011) im Vergleich Türkei - Deutschland. Hg. v. bpb - Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/187252/bevoelkerungsstruktur>, zuletzt geprüft am 17.08.2016.
- Schloßmacher, Gereon (2014b): Dossier Türkei. Bevölkerungsgruppen in der Türkei. Hg. v. bpb - Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/187953/bevoelkerungsgruppen>, zuletzt geprüft am 17.08.2016.
- Schmidt, Thilo (2012): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zu Zielen und Maßnahmen im Kindergarten. Wiesbaden: Springer VS.

- Schneider, Jan (2007): Rückblick: Zuwanderungsgesetz 2005. Hg. v. bpb - Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56351/zuwanderungsgesetz-2005?p=all>, zuletzt geprüft am 21.06.2018.
- Schneider, Beate; Arnold, Anne-Katrin (2004): Mediennutzung und Integration türkischer Migranten in Deutschland. In: Ida Pöttinger und Thomas Meyer (Hg.): Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften; Festschrift für Rainer Geißler. Wiesbaden: VS, S. 489–506.
- Schneider, Jan; Fincke, Gunilla; Will, Anne-Kathrin (2013): Muslime in der Mehrheitsgesellschaft. Medienbild und Alltagserfahrungen in Deutschland. Hg. v. SVR - Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2013/03/Medienbild-Muslime_SVR-FB_final.pdf, zuletzt geprüft am 28.06.2018.
- Schneider, Beate; Scherer, Helmut; Gonser, Nicole; Tiele, Annekaryn (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern. Berlin: VISTAS.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schorb, Bernd (2014): Identität und Medien. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer; VS, S. 171–182.
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga (1996): Kindliche Rezeptionswünsche und Programmwirklichkeit - Wichtige Ergebnisse und Konsequenzen. In: Helga Theunert und Bernd Schorb (Hg.): Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder. München: Reinhard Fischer, S. 207–214.
- Schorb, Bernd; Theunert, Helga (2000): Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Ingrid Paus-Haase und Bernd Schorb (Hg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München: kopaed, S. 33–57.
- Schramm, Holger; Hartmann, Tilo (2010): Identität durch Mediennutzung? Die Rolle von parasozialen Interaktionen und Beziehungen mit Medienfiguren. In: Dagmar Hoffmann

- und Lothar Mikos (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 201–219.
- Schuegraf, Martina (2010): Medienkonvergenz. In: Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS, S. 287–298.
- Schultz, Ulrike (2012): Intersektionalität, Ethnie und Geschlecht. Umsetzung in der qualitativen Sozialforschung. In: Sandra Smykalla (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengerechtigkeit. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 128–143.
- Schultz, Tanjev; Sackmann, Rosemarie (2002): Wir Türken...“ Zur kollektiven Identität türkischer Migranten in Deutschland. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/25970/wir-tuerken-zur-kollektiven-identitaet-tuerkischer-migranten-in-deutschland>, zuletzt geprüft am 05.05.2016.
- Schulze-Marmeling, Dietrich (2018): Der Fall Özil. Über ein Foto, Rassismus und das deutsche WM-Aus. Göttingen: Die Werkstatt.
- Schwingel, Markus (1995): Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Şen, Faruk; Aydın, Hayrettin (1998): Das ethnische und religiöse Mosaik der Türkei und seine Reflexionen auf Deutschland. 1 Band. Münster: Lit.
- Şen, Faruk; Jahn, Gerd (1987): Medienverhalten und Mediennutzung der türkischen Wohnbevölkerung. Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien. In: Arkadaş (18/19), S. 41–45.
- Şenocak, Zafer (2011): Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift. Hamburg: Körber Stiftung.
- Sichtermann, Barbara (1997): Kinderfernsehen und die Sorgen der Erwachsenen. In: Dieter Czaja (Hg.): Kinder brauchen Helden. Power Rangers & Co. unter der Lupe. München: kopaed, S. 11–19.
- Siebenhaar, Klaus (2008): Wie und warum kommt der Mensch zu seinen Medien? In: Klaus Siebenhaar (Hg.): Medien im 21. Jahrhundert. Theorie - Technologie - Markt. Berlin: Lit (Band 1), S. 13–18.
- Şıkcın-Azun, Serap (2007): Mehrsprachige Kinder in einsprachigen Kindergärten. In: Kinder in Europa (KE) (12). Online verfügbar unter <https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%2>

- Opdf/Mehrsprachige_Kinder_in_einsprachigen_Kindergaerten_In_Kinder_in_Europa_Ausgabe%2012_2007.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Simon, Erk (2007): Migranten und Medien 2007. Zielsetzung, Konzeption und Basisdaten einer repräsentativen Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. In: Media Perspektiven (9), S. 426–435, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Simon, Erk; Kloppenburg, Gerhard (2006): Das Fernsehpublikum türkischer Herkunft - Programmerwartungen, Fernsehnutzung und Einstellungen. In: WDR - Westdeutscher Rundfunk Köln (Hg.): Zwischen den Kulturen. Fernsehen, Einstellungen und Integration junger Erwachsener mit türkischer Herkunft in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Medienforschung August/September 2006. Köln, S. 16–31.
- Simon, Erk; Neuwöhner, Ulrich (2011): Medien und Migranten 2011. Zielsetzung, Konzeption und Basisdaten einer repräsentativen Untersuchung der ARD/ZDF-Medienkommission. In: Media Perspektiven (10), S. 458–470, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Şimsek, Naciye; Çınar, Yasemin (2012): Okul Öncesi Dönemde Fen ve Teknoloji Eğitimi. 2. Aufl. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinan, Ozan (2000): Ethno-Marketing in Deutschland. Das Beispiel der Zeitschrift "etap". In: Jörg Becker und Reinhard Behnisch (Hg.): Zwischen Abrenzung und Integration. Türkische Medienkultur und Deutschland. Rinteln: Loccum, 99-14.
- Siraj-Blatchford, Iram (2004): Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios, E. und Pamela Oberhuemer (Hg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS; GWV, S. 57–70.
- Six, Ulrike; Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Unter Mitarbeit von Katrin Aehling. Berlin: VISTAS.
- Sky Sports (2017): Anthony Joshua v Wladimir Klitschko. Full Fight. 29th April 2017. Hg. v. SkySports. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=RqcFZqtra3o>, zuletzt geprüft am 30.07.2017.
- Sliwka, Anne; Frank, Susanne (2011): Familie schafft Chancen. Warum das Zuhause für den Bildungserfolg entscheidend ist und wie Eltern bei der Lernbegleitung ihrer Kinder gestärkt werden können. Eine Expertise von Anne Sliwka und Susanne Frank. Mit einem

- Kommentar von Klaus Hurrelmann. Hg. v. Vodafone Stiftung Deutschland. Online verfügbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/familieschafftchancen.pdf, zuletzt geprüft am 30.07.2017.
- Sommer, Ilka (2012): Der Kita-Besuch von Kindern mit Migrationshintergrund jenseits von Wollen und Sollen. In: MIGAZIN - Migration in Germany. Online verfügbar unter <http://www.migazin.de/2012/02/23/der-kita-besuch-von-kindern-mit-migrationshintergrund-jenseits-von-wollen-und-sollen/>, zuletzt geprüft am 06.07.2018.
- Sommer-Himmel, Roswitha (2013): Kindertageseinrichtungen werden zu Familienzentren. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Sozialraum. In: TPS - Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik (7), S. 25–27.
- Stadt Dortmund, 3/Dez - Stabstelle Dortmunder Statistik (Hg.) (2013): Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2013. Bevölkerung. Online verfügbar unter https://www.dortmund.de/media/p/statistik_3/statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung_1/Nr_199_Bevoelkerung.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Stadt Dortmund, 3/Dez - Stabstelle Dortmunder Statistik (Hg.) (2016): Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2016. Bevölkerung. Online verfügbar unter https://www.dortmund.de/media/p/statistik_3/statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung_1/206_Jahresbericht_2016_Dortmunder_Bevoelkerung.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Stadt Dortmund, 3/Dez - Stabstelle Dortmunder Statistik (Hg.) (2017): Jahresbericht. Dortmunder Statistik 2017. Bevölkerung. Online verfügbar unter https://www.dortmund.de/media/p/statistik_3/statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung_1/209_Jahresbericht_2017_Dortmunder_Bevoelkerung_August_2017.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Stanat, Petra (2009): Kultureller Hintergrund und Schulleistung - ein nicht zu bestimmender Zusammenhang? In: Wolfgang Melzer und Rudolf Trippelt (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich, S. 53–70.
- Stark, Birgit; Magin, Melanie; Jandura, Olaf; Maurer, Marcus (2012): Zur Einführung: Methodische Probleme komparativer Kommunikationsforschung und mögliche

- Lösungsansätze. In: Birgit Stark, Melanie Magin, Olaf Jandura und Marcus Maurer (Hg.): Methoden und Forschungslogik der Kommunikationswissenschaft. Methodische Herausforderungen komparativer Forschungsansätze. Köln: Herbert von Halem, S. 9–17. Online verfügbar unter http://www.halem-verlag.de/wp-content/uploads/2012/09/9783869620480_lese.pdf.
- Staszak, Jean-François (2009): Other/Otherness. Hg. v. International Encyclopedia of Human Geography. Elsevier. Online verfügbar unter <http://www.unige.ch/sciences-societe/geo/files/3214/4464/7634/OtherOtherness.pdf>, zuletzt geprüft am 14.09.2017.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.) (2013): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus. 2011. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/BevoelkerungMigrationsstatus5125203117004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aktualisiert am 21.06.2018.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.) (2016): Kindertagesbetreuung regional 2016. Ein Vergleich aller 402 Kreise in Deutschland. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/KindertagesbetreuungRegional5225405167004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Statistisches Bundesamt - Pressestelle (Hg.) (2006): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit - Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2006/Mikrozensus/Pressebrochure.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 21.06.2018.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2014): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2014. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402147004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 06.07.2017.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2015): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2012 -. Fachserie 1, Reihe 2.2. Online verfügbar unter

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 28.06.2016.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2016): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402167004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 06.07.2017.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2017): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2016 -. Fachserie 1, Reihe 2.2. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 31.05.2018.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2018): Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung am 1. März 2014 nach Ländern. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_BetreuungsquoteMigrationshintergrund.html, zuletzt geprüft am 06.07.2018.

Steeb, Niko (2010): Uralte Frage beantwortet: Zuerst Huhn oder Ei? In: Augsburgs Allgemeine, 15.10.2010. Online verfügbar unter <https://www.augsburger-allgemeine.de/panorama/Uralte-Frage-beantwortet-Zuerst-Huhn-oder-Ei-id8154841.html>, zuletzt geprüft am 04.10.2017.

Stein, Anette; Bock-Famulla, Kathrin (2017): Kita-Qualität steigt, hängt aber vom Kreis ab. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2017/august/kita-qualitaet-steigt-haengt-aber-vom-kreis-ab/>, zuletzt geprüft am 26.12.2018.

- Steinmeier, Frank-Walter (2017): Steinmeier: "Es sind andere Mauern entstanden" (Nachrichten). ZDF, 03.10.2017. Online verfügbar unter <https://www.zdf.de/nachrichten/rede-von-bundespraesident-steinmeier-zum-tag-der-deutschen-einheit-2017-100.html>, zuletzt geprüft am 04.10.2017.
- Stöbe-Blossey, Sybille (2010): Zum Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen - Das Beispiel "Familienzentrum". In: Sybille Stöbe-Blossey (Hg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS; GWV, S. 95–119.
- Storck, Christoph; Wortmann, Elmar (2013): Pädagogik. Pocket Teacher Abi. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen quantitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Aus dem Amerikanischen von Astrid Hildebrand. Mit einem Vorwort von Bruno Hildenbrand. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz; Psychologie-Verlags-Union.
- Strehlow, Sarah Kristina (2015): Medien- und Lesekompetenzförderung mit (digitalen) Medien in außerunterrichtlichen Angeboten der Offenen Ganztagsgrundschule. Eine empirische Studie mit Kindern, Eltern und Betreuungspersonal. Dortmund: Eldorado. Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/35173>, zuletzt geprüft am 08.07.2018.
- Strehmel, Petra (2008): Zweitsprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund - Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Ralf Haderlein (Hg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FEL, S. 177–202.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, Jörg (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Günter

- Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2 aktual. und erweit. Wiesbaden: VS; Springer, S. 261–278.
- Struve, Karen (2013): *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha*. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: Springer.
- Sulzer, Annika (2013): *Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Anforderungen an Fachkräfte*. In: DJI - Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hg.): *Inklusion - Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Frankfurt, S. 24–112. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Wegweiser_5_Inklusion_Kulturelle_Heterogenitaet.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Sunar, Diane; Fişek, Güler Okman (2005): *Contemporary Turkish Families*. In: Jaipaul L. Roopnarine und Uwe P. Gielen (Hg.): *Families in global perspective*. Boston: Allyn & Bacon, S. 169–183.
- Supik, Linda (2014): *Dezentrierte Positionierung : Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik*. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39359/ssoar-2005-supik-Dezentrierte_Positionierung_Stuart_Halls.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 06.07.2014.
- Sürig, Detlev (2001): *"Deutscher Türke" oder "Türkischer Deutscher"? Herkunft, Leben, Konflikte von Türken in Deutschland und im Ruhrgebiet*. In: *Praxis Geographie* 31 (6), S. 31–34.
- Süssmuth, Rita (2013): *Geleitwort. Nach 50 Jahren: Migration - Mehrsprachigkeit - Bildung*. In: Yüksel Ekinci, Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Lirim Selmani (Hg.): *Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung. Mit einem Geleitwort von Rita Süssmuth*. 9 Bände. Tübingen: Stauffenburg, S. 5–6.
- Swertz, Christian; Fessler, Clemens (2010): *Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs*. In: *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* (4). Online verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/272>, zuletzt geprüft am 06.08.2016.

- Swertz, Christian; Kern, Gudrun; Kovacova, Erika (2014): Der mediale Habitus in der frühen Bildung. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (22), S. 1–18, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- T.C. KB - Kalkınma Bakanlığı (Hg.) (2013): Onuncu Kalkınma Planı 2014 - 2018, zuletzt geprüft am 17.11.2016.
- T.C. MEB - Millî Eğitim Bakanlığı (Hg.) (2012): 12 Yıl Zorunlu Eğitim. Sorular - Cevaplar. Online verfügbar unter http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2016.
- T.C. MEB - Millî Eğitim Bakanlığı (Hg.) (2016): Millî Eğitim İstatistikleri. National Education Statistics. Örgün Eğitim. Formal Education. 2015/'16. Online verfügbar unter http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf, zuletzt geprüft am 19.11.2016.
- T.C. MEB - Millî Eğitim Bakanlığı; T.C. TEGM - Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (Hg.) (2013): Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları. Kılavuz Kitabı. Yöneticiler, Öğretmenler, Maarif Müfettişleri ve Uzmanlar İçin Kavramsal Temeller ve Uygulama. Online verfügbar unter https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/12103838_kilavuz_kitap_12_08_2016.pdf, zuletzt geprüft am 18.11.2016.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014): Anaokulu ve uygulama sınıflarında ikili eğitim yapılacak. In: Hürriyet, 09.08.2014 (Eğitim Haberleri). Online verfügbar unter <http://www.hurriyet.com.tr/anaokulu-ve-uygulama-siniflarinda-ikili-egitim-yapilacak-26972479>, zuletzt geprüft am 16.11.2016.
- Tenbruck, Friedrich H. (1992): Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab? In: Joachim Matthes (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen: Schwartz & Co., S. 13–35.
- Terhart, Henrike; Roth, Hans-Joachim (2008): "Wenn ich das auf Arabisch gucke, kann ich as mit keinem besprechen". Die TV-Lieblingsfiguren der 8- bis 12-Jährigen mit Migrationshintergrund. In: television 21 (1), S. 18–22, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Theunert, Helga (Hg.) (2007): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed.

- Theunert, Helga (1996): Ein Fundus von Orientierungen - Der kindliche Umgang mit Zeichentrickfiguren. In: Helga Theunert und Bernd Schorb (Hg.): Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder. München: Reinhard Fischer, S. 143–206.
- Theunert, Helga (1996): Keine Einheit - Kinder haben unterschiedliche Zeichentrickvorlieben. In: Helga Theunert und Bernd Schorb (Hg.): Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder. München: Reinhard Fischer, S. 29–44.
- Theunert, Helga (2010): Sich mit Medien artikulieren: Ein Schlüssel zu souveräner Lebensführung. In: Klaus Lutz und Kati Struckmeyer (Hg.): erzählkultur. Sprachkompetenzförderung durch aktive Medienarbeit. München: kopaed, S. 13–22.
- Theunert, Helga (2012): Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). 27, S. 1–30.
- Theunert, Helga; Demmler, Kathrin (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Helga Theunert (Hg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München: kopaed, S. 91–118.
- Theunert, Helga; Wagner, Ulrike (2006): Konvergenz als neue Komponente im Medienalltag Jugendlicher. Empirische Befunde und Relevanz für die Orientierungsfunktion von Medien. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): Jugend - Werte - Medien: Der Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz. Online verfügbar unter 57-69.
- Thränhardt, Dietrich (2008): Einbürgerung. Rahmenbedingungen, Motive und Perspektiven des Erwebs der deutschen Staatsangehörigkeit. Gutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn. Bonn. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05236.pdf>, zuletzt geprüft am 02.10.2017.
- Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer; VS.
- Tillmann, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit - Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer; VS, S. 31–46.

- Topçu, Canan (2016): Gemeinsam über Deutschland diskutieren. Was ist Deutsch und was macht Deutschland aus? Auch die Lebenswege der Deutschtürken Esra Küçük, Habib Güneşli und Semra Uzun-Önder geben Antworten. Hg. v. deutschland. Online verfügbar unter <https://www.deutschland.de/de/topic/leben/gesellschaft-integration/gemeinsam-ueber-deutschland-diskutieren>, zuletzt geprüft am 21.06.2018.
- Tracy, Rosemarie (2014a): Einleitung: Bildung, das Tor zur Welt - ist Sprache der Schlüssel? In: BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bildungsforschung 2020 - Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29. - 30. März 2012. Berlin, S. 260.
- Tracy, Rosemarie (2014b): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In: Rita Braches-Chyrek, Heinz Sünker, Charlotte Röhner und Michaela Hopf (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: B. Budrich, S. 185–197.
- Trebbe, Joachim (2007): Akkulturation und Mediennutzung von türkischen Jugendlichen in Deutschland. In: Heinz Bonfadelli und Heinz Moser (Hg.): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS, S. 183–208.
- Trebbe, Joachim (2009): Ethnische Minderheiten, Massenmedien und Integration. Eine Untersuchung zur massenmedialen Repräsentation und Medienwirkungen. Wiesbaden: VS.
- Trebbe, Joachim; Heft, Annett; Weiß, Hans-Jürgen (2010): Mediennutzung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Umfragen und Gruppendiskussionen mit Personen türkischer Herkunft und russischen Aussiedlern im Alter zwischen 12 und 29 Jahren in Nordrhein-Westfalen. Berlin: VISTAS.
- Trebbe, Joachim; Weiß, Hans-Jürgen (2007): Integration als Mediennutzungsmotiv? Eine Typologie junger türkischer Erwachsener in Nordrhein-Westfalen. In: Media Perspektiven (3), S. 136–141, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Trommsdorff, Gisela (1993): Entwicklung in der Kindheit aus kulturvergleichender Sicht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 13 (2), S. 98–101. Online verfügbar unter http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11389/Entwicklung_in_der_Kindheit_aus_kulturvergleichender_Sicht.pdf?sequence=1&isAllowed=y, zuletzt geprüft am 14.06.2017.

- Trommsdorff, Gisela (2005): Eltern-Kind-Beziehungen über die Lebensspanne und im kulturellen Kontext. In: Urs Fuhrer und Hacı-Halil Uslucan (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer, S. 40–58.
- TÜİK - Turkish Statistical Institute (Hg.) (2006): Cinsiyete göre boş zamanların paylaşıldığı kişiler. Persons leisure time is shared. Hg. v. TÜİK - Turkish Statistical Institute. Online verfügbar unter http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068, zuletzt geprüft am 26.08.2016.
- TÜİK - Turkish Statistical Institute (Hg.) (2013a): İSTATİSTİKLERLE KADIN. Women in Statistics 2012. Online verfügbar unter <http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/İstatistiklerle-kadın-2012.pdf>, zuletzt geprüft am 26.08.2016.
- TÜİK - Turkish Statistical Institute (Hg.) (2013b): Yaş ve cinsiyete göre nüfus, 2013-2075 - Population by age and sex, 2013-2075. Online verfügbar unter <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist#>, zuletzt geprüft am 10.08.2016.
- TÜİK - Turkish Statistical Institute (Hg.) (2016a): Gidilen Ükelere Göre Yurt Dışına Giden Vatandaşlar, 2003-2015 - Citizens Visiting Abroad by Destination Countries, 2003-2015. Online verfügbar unter <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist#>, zuletzt geprüft am 10.08.2016.
- TÜİK - Turkish Statistical Institute (Hg.) (2016b): İllerin aldığı, verdiği göç, net göç ve net göç hızı, 1980-2015 - Provincial in-migration, out-migration, net migration, rate of net migration, 1980-2015. Online verfügbar unter <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist#>, zuletzt geprüft am 10.08.2016.
- TÜİK - Turkish Statistical Institute (Hg.) (2016c): Yıllara ve cinsiyete göre il/ilçe merkezleri ve belde/köyler nüfusu, 1927-2015 - Population of province/district centers and towns/villages by years and sex, 1927-2015. Online verfügbar unter https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiinqvBzYrcAhXBzaQKHXI7DMYQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tuik.gov.tr%2FPreIstatistikTablo.do%3Fistab_id%3D1587&usg=AOvVaw2dRgkjjgV3K3O3jBzrXOTUD, zuletzt geprüft am 10.08.2016.

- TÜİK - Turkish Statistical Institute (Hg.) (2016d): İstatistiksel bölgelere göre bölgelerin aldığı ve verdiği göç, 2008-2015. Regional in-migration and out-migration by statistical region, 2008-2015. Address Based Population Registration System (ABPRS), 2008-2015. Online verfügbar unter http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=162, zuletzt geprüft am 17.10.2016.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Erziehung und Bildung im Medienzusammenhang. Ziele, Bedingungen, Aufgaben und Kompetenzen. In: v. Joachim Gottberg (Hg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin: VISTAS, S. 175–188.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (20), S. 11–39. Online verfügbar unter <https://www.medienpaed.com/article/view/393/395>.
- Tulodziecki, Gerhard (2013): Medienkompetenz. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), S. 1–34.
- Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela; Soltendieck, Monika (Hg.) (2012): Die Welt trifft sich im Kindergartengarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Umut-Başpınar, Fatma (2014): Türkiye'de Evlilik. In: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (Hg.): Türkiye Aile Yapısının Araştırması. Tespitler, Öneriler. Zeytinburnu, İstanbul: Çizge Tanıtım ve Kirtasiye, S. 112–169.
- unicef (2011): Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu. Online verfügbar unter <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf>, zuletzt geprüft am 13.09.2016.
- Uslucan, Hacı-Halil (2004): Akkulturationsstress und soziale Verunsicherung türkischer Migranten in Deutschland. In: Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (SVR) (Hg.): Die Situation der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland. Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration. Berlin, S. 52–67.

- Uslucan, Haci-Halil (2005): Chancen von Migration und Akkulturation. In: Urs Fuhrer und Haci-Halil Uslucan (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer, S. 226–242.
- Uslucan, Haci-Halil (2008): Die Parallelgesellschaft der Migrantengemeinschaften in Deutschland: Fakt oder Fiktion? In: Erich H. Witte (Hg.): Sozialpsychologie und Werte. Beiträge des 23. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich: Pabst Science, S. 276–298.
- Uslucan, Haci-Halil (2011a): Wie fremd sind uns „die Türken“? – Essay. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/59731/wie-fremd-sind-uns-die-tuerken-essay>, zuletzt geprüft am 04.05.2016.
- Uslucan, Haci-Halil (2011b): Dabei und doch nicht mittendrin. Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer. Wagenbach.
- Uslucan, Haci-Halil (2013a): Die Vielfalt türkischer Lebenswelten in Deutschland. In: Yüksel Ekinçi, Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Lirim Selmani (Hg.): Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung. Mit einem Geleitwort von Rita Süssmuth. 9 Bände. Tübingen: Stauffenburg, S. 45–61.
- Uslucan, Haci-Halil (2013b): Lebenswelten und Werte von MigrantInnen. In: Heinz Ulrich Brinkmann und Haci-Halil Uslucan (Hg.): Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland. Wiesbaden: Springer, S. 227–248.
- Vacca, Sandra; Stoop, David Christopher (2016): „Bin ich Deutsch genug?“. Die Ausstellung „Immer bunter. Einwanderungsland Deutschland“ im Haus der Geschichte. Online verfügbar unter <http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/bin-ich-deutsch-genug>, zuletzt geprüft am 03.07.2016.
- Valtin, Renate (2008a): Soziale Ungleichheit in Deutschland - Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. In: Rolf Wernstedt und Marei John-Ohnesorg (Hg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Bonn: bub, S. 12–14. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2016.

- Viernickel, Susanne; Voss, Anja (2013): STEGE - Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Hg. v. DGUV - Deutsche gesetzliche Unfallversicherung. Online verfügbar unter <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20674&token=9d0413d1612a043e64cd74e9e71d51fccefd13ec&sdownload=>, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Vinz, Dagmar (2012): Klasse und Geschlecht - eine umkämpfte Verbindung in Theorien zu Intersektionalität und Diversität. In: Sandra Smykalla (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengerechtigkeit. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 61–75.
- Vollbrecht, Ralf (2007): Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In: Dagmar Hoffmann und Lothar Mikos (Hg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 93–108.
- Wagner, Petra (1987): "Wir müssen denen doch Deutsch beibringen!". Die Muttersprache der Einwandererkinder in vorschulischen Einrichtungen. In: Die Brücke (37), S. 22–25.
- Wagner, Ulrike (2010): Konvergenz. In: Gerald Hüther und Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 222–228.
- Wagner, Petra (2013): "Clash of Cultures" in der Kita? Wenn Familien- und institutionelle Kulturen aufeinanderprallen. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita (5), S. 1–7. Online verfügbar unter <https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner%202012%20TPS%20clash%20of%20cultures.pdf>, zuletzt geprüft am 04.04.2017.
- Wagner, Ulrike; Eggert, Susanne (2007): Quelle für Information und Wissen oder unterhaltsame Action? Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender. In: merz 51 (5), S. 15–24.
- Wagner, Ulrike; Theunert, Helga (Hg.) (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Studie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). München: Reinhard Fischer.
- Wagner, Ulrike; Theunert, Helga (2007): Konvergenzbezogene Medienaneignung in Kindheit und Jugend. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (14), S. 1–20, zuletzt geprüft am 05.08.2016.

- Wagner, Ulrike; Theunert, Helga; Gebel, Christa; Lauber, Achim (2004): Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn - Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender. Erster Untersuchungsabschnitt zur Studie "Umgang Heranwachsender mit Konvergenz im Medienensemble". München: Reinhard Fischer.
- Wagner-Winterhagen, Luise (1981): Kindheit - eine eigene Welt? Historische und gegenwärtige Bedingungen von Kindheit. In: Karl Neumann (Hg.): Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 50–61.
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität - eine Einführung. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Wallraff, Günter (1985): Ganz unten. Mit einer Dokumentation der Folgen. Köln: Kiepenheuer & Witsch. Online verfügbar unter https://is.muni.cz/el/1421/jaro2012/HIB0448/um/31093122/31093124/WALRAFF__G_unt_er_-_Ganz_Unten.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2018.
- Wangerin, Wolfgang (1981): Kinderbücher. In: Karl Neumann (Hg.): Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 95–104.
- Wansing, Gudrun (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: Antje Welke (Hg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Freiburg: Lambertus, S. 93–103.
- WDR - Westdeutscher Rundfunk Köln (Hg.) (2006): Zwischen den Kulturen. Fernsehen, Einstellungen und Integration junger Erwachsener mit türkischer Herkunft in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Medienforschung August/September 2006. Köln. Online verfügbar unter [https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/downloads/diversity/WDR_11_06_zwischen_kulturen\(1\).pdf](https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/downloads/diversity/WDR_11_06_zwischen_kulturen(1).pdf).
- Weber-Menges, Sonja (2006): Die Entwicklung der Ethnomedien in Deutschland. In: Rainer Geißler und Horst Pöttker (Hg.): Integration durch Massenmedien : Medien und Migration im internationalen Vergleich. Bielefeld: transcript, S. 121–146.

- Wegener, Claudia (2010): Medien in der frühen Kindheit. In: Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS, S. 125–132.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1981): Spielzeug. In: Karl Neumann (Hg.): Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 104–110.
- Weinmann, Julia (2009): Wie sehen Familien heute aus? Ergebnisse der amtlichen Statistik zu Familienstrukturen und deren Entwicklung. In: *television* 22 (1), S. 9–11, zuletzt geprüft am 05.08.2016.
- Weinmann, Martin; Becher, Inna; Babka von Gostomski, Christian (2012): Einbürgerungsverhalten von Ausländerinnen und Ausländern in Deutschland sowie Erkenntnisse zu Optionspflichtigen. Ergebnisse der BAMF-Einbürgerungsstudie 2011. Hg. v. BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Forschungsberichte/fb15-16-einbuengerungsverhalten-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 02.10.2017.
- Weise, Marion (2008): Der Kindergarten wird zum "Forschungsort" - Das Puppet Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Online verfügbar unter http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/lb-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf, zuletzt geprüft am 09.08.2016.
- Weise, Marion (2011): Kids konvergent. Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen. In: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath (Hg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Themen-Schwerpunkt. München: kopaed, S. 50–69.
- Weise, Marion (2013): Kinderstimmen. Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens - Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung. Dortmund: Universitätsverlag. Online verfügbar unter https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30136/1/Dissertation_30.11.2011_Weise_DruckfassungPublikation.pdf.

- Weiß, Hans-Jürgen; Trebbe, Joachim (2002): Mediennutzung und Integration der türkischen Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung. In: *mediaculture online*. Online verfügbar unter http://mediaculture-online.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/weiss_trebbe_integration/weiss_trebbe_integration.pdf, zuletzt geprüft am 17.10.2017.
- Welsch, Wolfgang (1994): *Transkulturalität - Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder*. Thüringen. Online verfügbar unter http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf.
- Welsch, Wolfgang (1999): *Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today*. Online verfügbar unter http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html, zuletzt geprüft am 30.08.2017.
- Welsch, Wolfgang (2009): "Was ist eigentlich Transkulturalität?". Universität Bielefeld. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=e9iwGSvBvY0>, zuletzt geprüft am 30.08.2017.
- Welzel, Christian (2014): *WORLD VALUES SURVEY Wave 6. Germany 2013*. Hg. v. WVS - World Value Surves. Madrid. Online verfügbar unter <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>, zuletzt geprüft am 19.08.2016.
- Wendt, Heike; Vennemann, Mario; Schwippert, Knut; Drossel, Kerstin (2014): *Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. In: Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert et al. (Hg.): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter 265-296.
- Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hg.) (2008a): *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III*. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES).

- Bonn: bub. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2016.
- WESTART (2015): Du bleibst, was du bist - Sozialer Aufstieg. WDR - Westdeutscher Rundfunk, 12.04.2015. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=G7Zjvw3bZiE>, zuletzt geprüft am 08.07.2018.
- WiFF - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2016): Ausbildung. Hg. v. WiFF - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Online verfügbar unter <https://www.fachkraeftebarometer.de/laenderdaten/ausbildung/>, zuletzt geprüft am 09.06.2017.
- Wilmes, Maren; Schneider, Jens; Crul, Maurice (2011): Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 30–46.
- Windgasse, Thomas (2006): Die Radionutzung der türkischstämmigen Bevölkerung im Kontext anderer Medien. In: WDR - Westdeutscher Rundfunk Köln (Hg.): Zwischen den Kulturen. Fernsehen, Einstellungen und Integration junger Erwachsener mit türkischer Herkunft in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Medienforschung August/September 2006. Köln, S. 56–63.
- Wink, Stefan; Lindner, Katharina (2002): Kids und Computerspiele. Eine pädagogische Herausforderung. Mainz: Logophon.
- Winkler, Michael (2014): Spiel und Pädagogik. In: Rita Braches-Chyrek, Heinz Sünker, Charlotte Röhner und Michaela Hopf (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: B. Budrich, S. 261–271.
- Wippermann, Carsten; Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/32220/lebenswelten-von-migrantinnen-und-migranten>, zuletzt geprüft am 05.05.2016.
- Wippermann, Carsten; Schützer de Magalhaes, Isabel; Flaig, Berthold Bodo (2007): Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision. Auszug aus dem Forschungsbericht. Heidelberg.

- Online verfügbar unter
<https://www.bmfsfj.de/blob/84352/55e9eef9f6928c7b596e5c14e75e49f5/migrantenmilieu-report-2007-pdf-data.pdf>.
- Wischermann, Ulla; Thomas, Tanja (2008): Medien - Diversität - Ungleichheit: Ausgangspunkte. In: Ulla Wischermann (Hg.): Medien - Diversität - Ungleichheit. Zur medialen Konstruktion sozialer Differenz. Wiesbaden: VS, S. 7–20.
- Wocken, Hans (2011): Zur Philosophie der Inklusion. Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe (2), S. 52–59.
- Worbs, Susanne (2008): Die Einbürgerung von Ausländern in Deutschland. Working Paper 17. aus der Reihe "Integrationsreport", Teil 3. BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. Online verfügbar unter
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp17-einbuengerung.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 01.10.2016.
- Worbs, Susanne (2010): Mediennutzung von Migranten in Deutschland. Nürnberg. Online verfügbar unter
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp34-mediennutzung-von-migranten.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 19.05.2017.
- Worbs, Susanne; Scholz, Antonia; Blicke, Stefanie (2012): Die Optionsregelung im Staatsangehörigkeitsrecht aus der Sicht von Betroffenen. Ergebnisse der qualitativen Studie zur Optionsregelung. Hg. v. BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. Online verfügbar unter
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Forschungsberichte/fb15-16-einbuengerungsverhalten-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 21.06.2017.
- Yağmurlu, Bilge; Çıtlak, Banu; Dost-Gözkan, Ayfer; Leyendecker, Birgit (2009): Türk Annelerin Çocuk Sosyalleştirme Hedefleri: Eğitime Bağlı Kültür-içi Değişimin İncelenmesi. In: Turkish Journal of Psychology 24 (63), S. 1–15. Online verfügbar unter
https://www.researchgate.net/profile/Ayfer_Dost-goezkan/publication/272455113_Trk_annelerin_ocuk_sosyalletirme_hedefleri_Eitime_

- bal_kltr-ii_deiimin_incelenmesi/links/551677360cf2b5d6a0ee34f5.pdf, zuletzt geprüft am 05.10.2016.
- Yamak, Hani (2006): "Weg mit dem Verbot der Muttersprache". In: Spiegel Online, 02.02.2006. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/politik/debatte/tuerkische-medien-weg-mit-dem-verbot-der-muttersprache-a-398727.html>, zuletzt geprüft am 26.12.2018.
- Yapıcı, Şenay (2010): Türk Toplumunda Aile ve Eğitim İlişkisi. In: Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 5 (4), S. 1544–1570. Online verfügbar unter http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1751382902_75Yapıcı_Şenay.pdf, zuletzt geprüft am 05.10.2016.
- Yildiz, Erol (2014): Postmigrantische Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit. In: Erol Yıldiz und Marc Hill (Hg.): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 19–48.
- Yildiz, Erol; Hill, Marc (Hg.) (2014): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Zaimoglu, Feridun (2010): Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft. Berlin: Rotbuch.
- ZfT - Stiftung Zentrum für Türkeistudien (2006): Türkei-Jahrbuch der Stiftung Zentrum für Türkeistudien 2006/2007. Essen: Klartext.
- ZfT - Zentrum für Türkeistudien (1998): Türkei-Jahrbuch des Zentrums für Türkeistudien 1998. Münster: Lit.
- Ziemen, Kerstin (2013): Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen: V&R.
- Zimmermann, Hans Dieter; Leuw de, Peter (1983): Die feinen Unterschiede und wie sie entstehen. Pierre Bourdieu erforscht unseren Alltag. Unter Mitarbeit von Bernd Schwibs. HR - Hessischer Rundfunk, 1983. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=gQSYewA03BU>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.
- Zöllner, Oliver (2009): Medien, Migration, Identität. Migranten und ihre Mediennutzung. Drei Projektberichte aus der Urbanregion Stuttgart. Stuttgart. Online verfügbar unter

https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrIQhLdkiBcAQsAYHdfCwx.;_ylu=X3oDMTByaW11dnNvBGNvbG8DaXIyBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNIYwNzcg--/RV=2/RE=1545667421/RO=10/RU=https%3a%2f%2fdms.bsz-bw.de%2ffiles%2f631%2fmedien_migration_identitaet.pdf/RK=2/RS=nrUT52sWAYPQSakrBuL541BOoA8-, zuletzt geprüft am 09.10.2017.